

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**PERSPECTIVES ON PROBLEM BASED LEARNING IN**  
**FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**Autoreferát dizertačnej práce**

**Nitra 2018**

**Mgr. Veronika Ságová**

Dizertačná práca bola vypracovaná v externej forme doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

**Doktorand:** Mgr. Veronika Ságová  
**Školiace pracovisko:** Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra

**Školiteľ:** doc. PhDr. Božena Horváthová, PhD.  
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra

**Oponenti:**

Autoreferát bol rozoslaný dňa: .....

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa ..... o ..... hodine  
pred komisiou pre obhajobu dizertačných prác v študijnom programe Didaktika anglického  
jazyka, študijný odbor 1.1.10 Odborová didaktika na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre.

**Predseda odborovej komisie:**  
prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc.  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**PERSPECTIVES ON PROBLEM BASED LEARNING IN**  
**FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**Autoreferát dizertačnej práce**

**Mgr. Veronika Ságová**

na získanie akademického titulu „philosophiae doctor“, v skratke „PhD.“

v študijnom programe: Didaktika anglického jazyka a literatúry

študijný odbor: Odborová didaktika

**Nitra 2018**

## **OBSAH**

|                                                     |           |
|-----------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD .....</b>                                   | <b>3</b>  |
| <b>1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE.....</b>           | <b>4</b>  |
| <b>2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ.....</b>                 | <b>6</b>  |
| <b>3 METODOLÓGIA VÝSKUMU .....</b>                  | <b>11</b> |
| 3.1 Výskumný cieľ a výskumné otázky .....           | 11        |
| 3.2 Výskumné metódy a metodika výskumu .....        | 12        |
| 3.3 Výskumná vzorka .....                           | 13        |
| <b>4 INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ÚDAJOV .....</b>      | <b>14</b> |
| <b>5 ODPORÚČANIA PRE PRAX.....</b>                  | <b>19</b> |
| <b>ZÁVER.....</b>                                   | <b>21</b> |
| <b>SUMMARY.....</b>                                 | <b>22</b> |
| <b>VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY .....</b>              | <b>25</b> |
| <b>PREHLAD PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI DOKTORANDA.....</b> | <b>28</b> |
| <b>POZNÁMKY .....</b>                               | <b>30</b> |

## ÚVOD

Trendy v oblasti cudzojazyčného vzdelávania sa neustále menia v dôsledku technologického a vedeckého pokroku a z nich vyplývajúcich spoločenských zmien. Vzdelávacie prístupy a vyučovacie metódy, ktoré boli obľúbené, dobre fungujúce a osvedčené pred niekoľkými rokmi, nemusia byť nevyhnutne uprednostňované učiteľmi cudzích jazykov aj v súčasnosti.

Vedomosti a zručnosti, ktorými by mali absolventi disponovať závisia od potrieb pracovného trhu a požiadaviek zamestnávateľov. Práve z tohto dôvodu dochádza k zmenám nielen vo vzdelávacích prístupoch a vyučovacích metódach, ale aj v obsahu vzdelávania.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky si uvedomuje zmeny, ku ktorým dochádza, a preto priebežne upravuje štátne vzdelávacie programy (ŠVP), na základe ktorých sa ďalej tvoria školské vzdelávacie programy (ŠkVP).

Podľa oficiálnych a uznávaných dokumentov, akými sú CEFR (2001), ŠVP a Učiace sa Slovensko (2017), by mali absolventi škôl vedieť komunikovať, kriticky myslieť, spolupracovať a riešiť problémové situácie nielen v materinskom jazyku, ale aj v cudzích jazykoch. Uvedené dokumenty taktiež zdôrazňujú potrebu nahradiť tradičný transmisívny model vyučovania konštruktivistickým modelom, ktorý, ako ukázal výskum, je efektívnejší.

Problémové vyučovanie tretieho milénia vo svojej podstate predstavuje konštruktivistický model vyučovania, ktorý je doplnený o princípy Konektivizmu, a ktorý má potenciálne využitie v oblasti vyučovania anglického jazyka na Slovensku.

Témou dizertačnej práce sú perspektívy Problémového vyučovania v cudzojazyčnom vzdelávaní, konkrétnejšie vo vyučovaní anglického jazyka ako cudzieho jazyka. Hlavnou úlohou práce je zistiť ako môže byť Problémové vyučovanie aplikované v oblasti formálneho vyučovania anglického jazyka v rámci limitov našej prípadovej štúdie (predmetu Anglický jazyk so zameraním na konverzačné maturitné témy). Práca preto skúma ako študenti a vyučujúca vnímajú problémové vyučovanie vo vyučovaní konverzačných maturitných tém, ktoré sú povinnou súčasťou maturitnej skúšky, v porovnaní s tradičným spôsobom výučby na vybranej strednej škole; a taktiež sa zameriava na možnosti rozvoja zručnosti hovorenie vytvárané tradičným a inovatívnym spôsobom vyučovania.

## Table of Contents

|                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Table of Contents</b>                                    | <b>7</b>  |
| <b>List of Figures</b>                                      | <b>10</b> |
| <b>List of Tables</b>                                       | <b>11</b> |
| <b>List of Abbreviations and Symbols</b>                    | <b>12</b> |
| <b>Introduction</b>                                         | <b>13</b> |
| <b>1 Problem Based Learning</b>                             | <b>15</b> |
| 1.1 The nature of PBL and its characteristics               | 16        |
| 1.2 Theoretical foundations                                 | 18        |
| 1.3 Principles of PBL and second/foreign language education | 22        |
| 1.4 The use of technologies in PBL                          | 24        |
| 1.4.1 Learning technologies and tools                       | 26        |
| 1.5 PBL and other X-based learnings                         | 29        |
| 1.6 PBL Learners                                            | 30        |
| 1.7 PBL Teachers                                            | 33        |
| 1.8 PBL Procedures                                          | 34        |
| 1.8.1 Developing a problem/problem statement                | 34        |
| 1.8.2 Guiding students through the process                  | 35        |
| 1.8.3 Evaluating PBL                                        | 38        |
| <b>2 Research Views on Benefits and Shortcomings of PBL</b> | <b>43</b> |
| <b>3 Pilot Research</b>                                     | <b>53</b> |
| 3.1 Methodological details of the pilot research            | 53        |
| 3.2 Results and conclusions of the pilot research           | 54        |
| <b>4 Research</b>                                           | <b>60</b> |
| 4.1 Research aims and research questions                    | 60        |
| 4.2 Research sample                                         | 61        |
| 4.3 Research design                                         | 61        |
| 4.3.1 Data collection procedures                            | 63        |
| 4.3.2 Data analysis procedures                              | 66        |
| 4.4 Research analyses                                       | 68        |
| 4.4.1 PPP modules                                           | 68        |
| 4.4.1.1 Student diaries and teacher observation sheets      | 68        |
| 4.4.1.2 Teacher diaries                                     | 79        |

|                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4.1.3 Results and conclusions.....                        | 81         |
| 4.4.1.4 Interventions.....                                  | 83         |
| 4.4.2 PBL module 1.....                                     | 85         |
| 4.4.2.1 Student diaries and teacher observation sheets..... | 85         |
| 4.4.2.2 Teacher diary.....                                  | 103        |
| 4.4.2.3 Results and conclusions.....                        | 109        |
| 4.4.2.4 Interventions.....                                  | 112        |
| 4.4.3 PBL module 2.....                                     | 113        |
| 4.4.3.1 Student diaries and teacher observation sheets..... | 113        |
| 4.4.3.2 Teacher diary.....                                  | 122        |
| 4.4.3.3 Results and conclusions.....                        | 124        |
| 4.4.3.4 Interventions.....                                  | 127        |
| 4.4.4 PBL module 3.....                                     | 128        |
| 4.4.4.1 Student diaries and teacher observation sheets..... | 128        |
| 4.4.4.2 Teacher diary.....                                  | 131        |
| 4.4.4.3 Results and conclusions.....                        | 132        |
| 4.4.4.4 Interventions.....                                  | 135        |
| 4.4.5 Testing.....                                          | 135        |
| 4.4.5.1 PPP modules.....                                    | 137        |
| 4.4.5.2 PBL modules.....                                    | 138        |
| 4.4.5.3 Results and conclusions.....                        | 139        |
| 4.5 Interpretation of the research results.....             | 141        |
| 4.6 Confrontation of the research findings.....             | 143        |
| 4.7 Conclusion of the research.....                         | 146        |
| 4.8 Recommendations for language pedagogy practice.....     | 150        |
| <b>Conclusion.....</b>                                      | <b>153</b> |
| <b>Resumé.....</b>                                          | <b>156</b> |
| <b>List of resources.....</b>                               | <b>173</b> |
| <b>Appendices.....</b>                                      | <b>181</b> |

## 2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Problémové vyučovanie (PV) možno považovať za inovatívny spôsob vyučovania, ktorý na Slovensku a najmä v oblasti vyučovania anglického jazyka nemá zatiaľ svoju históriu.

Existujú dve základné chápania problémového vyučovania. Prvé chápanie pochádza z Kanady zo šesťdesiatych rokov kedy bol výraz problémové vyučovanie používaný výhradne v oblasti medicínskeho vzdelávania. Autormi respektíve tvorcami PV boli americkí pedagógovia a lekári Barrows a Tamblyn (1980), ktorí tvorbou novej výučbovej metódy reagovali na nedostatočné zručnosti svojich študentov liečiť pacientov. Preto si za cieľ dali vytvoriť takú vyučovaciu metódu, ktorá by umožnila nadobudnúť potrebné vedomosti z oblasti medicíny, a čo je dôležitejšie, naučila by študentov vedomosti efektívne využívať v praxi.

PV si získalo obľubu aj v iných oblastiach ľudského života, vrátane primárneho a sekundárneho vzdelávania vďaka svojim prínosom.

S druhým chápaním PV sme sa stretli v Turekovej (2014) publikácii, podľa ktorého možno označiť PV akékoľvek vyučovanie, ktoré využíva problémy prostredníctvom ktorých si žiaci vytvárajú svoju vedomostnú základňu. To znamená, že ak napríklad jedna aktivita z piatich aktivít žiada od žiakov vyriešiť nejaký problém, možno hovoriť o PV. Domnievame sa, že PV, ktoré je aplikované takýmto spôsobom je variáciou pravého PV.

PV čerpá z pedagogickej koncepcie nazývanej Konštruktivizmus alebo aj Teória poznania. Konštruktivizmus je založený na premise, že učenie sa je konštruktívny, aktívny, reflexívny a rozvíjajúci sa proces. Učiteľ nie je v role odovzdávateľa faktických údajov. Žiaci si samy konštruujú svoju vedomostnú základňu prostredníctvom skúmania, kladenia si kritických otázok, vyhľadávania informácií, posudzovania ich relevantnosti, porovnávania a vyhodnocovania. Aktivity, ktoré sú vo vyučovacom procese využívané vyžadujú od žiakov aktivitu, tvorivý prístup, samostatnosť ale aj kolaboráciu, pretože učenie je sociálna aktivita (Brooks, 2004).

Prax súčasného PV, teda PV 21. storočia, je podporovaná princípmi Konektivizmu. Predstaviteľmi konektivizmu sú Siemens a Downes (2005), ktorí vytvorili novú teóriu učenia pre digitálny vek v dôsledku narastajúcej potreby podporiť učenie sa a vyučovanie modernými technológiami, ktoré sú považované za samozrejmosť tretieho milénia.

Na základe preštudovanej literatúry, ktorá je uvedená v závere tohto autoreferátu, sme vyvodili nasledovné princípy Problémového vyučovania:

1. Podstatu PV tvoria problémové situácie, ktoré sú atraktívne, motivujúce a ktoré

nadväzujú na vedomosti a skúsenosti žiakov.

2. Problémové situácie/problémy odrážajú reálne životné situácie.
3. Problémy nemajú iba jedno riešenie. Sú založené na skúmaní.
4. PV vedie k nadobúdaniu vedomostí a rozvoju zručností.
5. Študenti sa aktívne zapájajú do vyučovacieho procesu.
6. Samostatné učenie sa je podporované.
7. Študenti pracujú v skupinách; kolaboratívne učenie je podporované.
8. Učiteľ je v role tvorcu učebných osnov, motivátora, facilitátora, sprievodcu a hodnotiteľa.
9. PV je kombináciu prezenčného vzdelávania a e-learningu.
10. PV využíva rôznorodé informačné zdroje, napríklad knihy, internet, spolužiakov, technológie, atď.

Problémové vyučovanie nachádza miesto vo vyučovaní cudzích jazykov, čoho dôkazom je existujúce spojenie medzi princípmi PV a Krashenovými hypotézami (1982), ktoré tvoria takzvanú teóriu vzdelávania cudzích jazykov (z anglického Theory on second language acquisition).

Materiály, s ktorými študenti pracujú a informácie, ktorým sú vystavení by mali byť podľa Krashena (ibid.) zrozumiteľné, v opačnom prípade nedôjde k žiadanému/chcenému osvojovaniu cudzieho jazyka. Zrozumiteľnosť je v problémovom vyučovaní zabezpečená flexibilnou úrovňou jazykového prejavu učiteľa a jazykovým prejavom samotných žiakov.

Keďže PV je prístupom orientovaným na žiaka, ďalšia podmienka Krashenovej teórie vzdelávania cudzích jazykov je splnená. PV je založené na problémoch, ktoré sú zaujímavé, ktoré vychádzajú z predchádzajúcich vedomostí a skúseností žiakov a ktoré priamo súvisia so životmi žiakov. Takéto spojenie následne vedie k zvýšenej motivácii žiakov učiť sa.

Okrem faktu, že výučbové materiály sa majú zameriavať na význam a nie na jazykovú formu, PV spĺňa aj inú podmienku vzdelávania cudzích jazykov, a to, PV poskytuje dostatočné množstvo vstupných informácií ('input'), ktoré sú dôležité pri osvojovaní si nie len vedomostí, ale hlavne jazykových zručností. Takzvaný 'input' pochádza v PV od učiteľa, žiakov, učebných materiálov, ale aj z neformálneho prostredia, akým sú technológie (online časopisy, noviny, videá, blogy, vlogy, rádio, aplikácie, atď.), ktoré PV 21. storočia využíva.

Hlavnou rolou učiteľa v PV je rola facilitátora, ktorá prispieva k tvorbe uvoľneného pracovného prostredia. Častá kolaborácia, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou PV, sa taktiež podieľa na tvorbe priaznivej atmosféry a klímy. Krashen (ibid.) poukazuje na fakt, že

afektívne, respektíve emočné filtre, akými sú napríklad úzkosť a strach musia byť eliminované ak má dôjsť k osvojeniu si jazyka.

Kolaborácia spolu s komunikáciou a interakciou zastávajú dôležité miesto v PV. Komunikácia a s ňou súvisiaci jazykový výstup žiakov ('output') nepriamo prispieva k osvojovaniu si jazyka. Inými slovami, čím viac žiaci hovoria a píšú, tým viac s nimi komunikujú iní ľudia.

Z uvedeného vyplýva, že PV rešpektuje princípy Krashenovej teórie vzdelávania cudzích jazykov.

Aplikovanie problémové vyučovania zahŕňa tri kroky: vytvorenie/navrhnutie problému, sprevádzanie žiakov na ceste spoznávania a učenia sa, a vyhodnocovanie.

Pri tvorbe problému/problémovej situácie musí učiteľ vychádzať zo vzdelávacích cieľov. Je dôležité nezabúdať na fakt, že vytvorený alebo nájdený a následne prepožičaný problém musí korešpondovať s vývojom žiakov, ktorým má byť predložený. Taktiež musí vychádzať z predchádzajúcich vedomostí a skúseností žiakov, musí mať viac ako jedno riešenie a musí umožňovať uplatňovanie viacerých učebných štýlov pri jeho riešení.

Aj napriek faktu, že PV podporuje autonómiu žiakov, tento inovatívny vzdelávací vyučovací prístup si vyžaduje dôkladné plánovanie nie len na strane učiteľa ale aj na strane učiacich sa. Proces PV je rozvrhnutý do niekoľkých krokov, ktoré poskytujú žiakom jasnú štruktúru ich práce. Vďaka tejto štruktúre sa zo žiakov môžu stať nezávislí a samostatní riešitelia problémov. Spomínaný proces zahŕňa generovanie nápadov/návrhov, uvažovanie o existujúcej vedomostnej základni, formulovanie učebných otázok, kladenie vhodných otázok a tvorba riešení/výsledkov/produktov. Delisle (1997, str. 26) vysvetľuje opodstatnenie dôležitosti presne stanovených krokov procesu PV nasledovne: „starostlivo naplánovaný proces pomáha študentom vyhnúť sa slepým uličkám a zabraňuje im, aby prešli na ďalší krok bez toho, aby si najskôr vybudovali stabilnú platformu/vedomostnú základňu.“

Delisle (ibid.) uvádza nasledujúce kroky procesu PV:

1. vytvorenie spojenia medzi problémom/problémovou situáciou a žiakmi,
2. vytvorenie štruktúry práce na probléme/problémovej situácii,
3. výber formy riešenia problému a výber spôsobu zberu údajov potrebných na vyriešenie problému,
4. tvorba riešenia problému/problémovej situácie,
5. vyhodnotenie vytvoreného riešenia.

Pri riešení problému/problémovej situácie Delisle (ibid.) odporúča použiť nižšie uvedenú tabuľku, ktorá poskytne žiakom veľmi jasnú a prehľadnú štruktúru ich práce.

**Tab.1 Proces Problémového vyučovania**

| Nápady/návrhy | Fakty | Učebné otázky | Plán akcie |
|---------------|-------|---------------|------------|
|               |       |               |            |

Zdroj: Delisle, 1997, str. 32

Problémové vyučovanie kladie dôraz na hodnotenie, ktoré je realizované rôznymi formami. Okrem tradičného sumatívneho hodnotenia, každému žiakovi je poskytnuté aj formatívne hodnotenie, ktorého cieľom je spätná väzba k procesu učenia sa konkrétneho žiaka. Problémové vyučovanie taktiež vytvára priestor pre sebahodnotenie a hodnotenie spolužiakov. Kritéria, na základe ktorých bude učiteľ v PV hodnotiť žiakov, či už formatívne alebo sumatívne, musia byť transparentné a oznámené s časovým predstihom (ibid.).

Zmapovanie problematiky Problémového vyučovania ukázalo, že výskum zameraný na PV vo vyučovaní cudzích jazykov zaostáva v porovnaní s výskumom zameraným na PV v oblasti vzdelávania ako takého, čoho dôkazom je aj limitovaný počet štúdií. Väčšina výskumov zameraných na PV v oblasti jazykového vzdelávania bola realizovaná na vysokých školách.

Každý pedagóg, ktorý prejaví záujem o PV by mal byť oboznámený nie len s jeho históriou, teoretickými východiskami či princípmi, ale aj s benefitmi a s nedostatkami, ktoré jeho aplikácia prináša. Tabuľka uvádza prehľad benefitov a nedostatkov PV z oblasti jazykového vzdelávania.

**Tab. 2 Benefit and nedostatky problémového vyučovania v cudzojazyčnom vzdelávaní**

| BENEFITY                                                                                        | NEDOSTATKY                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• zvyšuje motiváciu</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ťažké začiatky v dôsledku chýbajúcich skúsenosti s problémovým vyučovaním</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• zlepšuje komunikáciu</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• časovo náročné</li> </ul>                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• priateľskejší vzťah medzi učiteľom a žiakmi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• náročnejšie – vyžaduje usilovnosť</li> </ul>                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• zlepšuje zručnosť písanie</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vyžaduje viac času na dokončenie zadáných úloh</li> </ul>                            |

|                                                                                                           |                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• zlepšuje zručnosť hovorenie</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• neochota niektorých žiakov/učiteľov/vedenia školy podstúpiť zmenu vo vzdelávaní</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• učí žiakov preberať zodpovednosť za vlastné učenie sa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• časové obmedzenia a obmedzenia súvisiace s učebným plánom</li> </ul>                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozširuje vedomostnú základňu</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• počiatočná frustrácia</li> </ul>                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• podporuje autonómiu žiakov</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• detailná príprava si vyžaduje veľa času</li> </ul>                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• využíva viac myšlienkových operácií a cibí myslenie</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• tvorba problémov je náročná</li> </ul>                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• podporuje kritické myslenie</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• možná hrozba disciplinárnych problémov</li> </ul>                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• dlhšie pamätanie si učiva</li> </ul>                             |                                                                                                                                     |

(Tabuľka bola spracovaná na základe týchto výskumov: Ansarian et al., 2016; Leong, 2008 in; Leong, 2009; Othman and Shah, 2013; Rashid et al., 2016; Coffin, 2013; Campos, 2009; Saeed and Rousta, 2013; Hussain et al., 2009; Khotimah, 2014; Rahman et al., 2011; Graham, 2006)

### 3 METODOLÓGIA VÝSKUMU

#### 3.1 Výskumné ciele a výskumné otázky hlavného výskumu

Za hlavný cieľ výskumu sme si stanovili:

**(1) preskúmať ako môže byť Problémové vyučovanie aplikované v oblasti formálneho vyučovania anglického jazyka v rámci limitov našej prípadovej štúdie (predmetu Anglický jazyk so zameraním na konverzačné maturitné témy)**

V súvislosti so stanoveným hlavným cieľom sme sformulovali nasledujúce čiastkové výskumné ciele:

**(1.1)** preskúmať subjektívne pohľady študentov a subjektívne pohľady učiteľky na maturitné moduly realizované tradičnou Prezentuj-Precvičuj-Produkuje metódou vyučovania/ spôsobom vyučovania,

**(1.2)** preskúmať subjektívne pohľady študentov a subjektívne pohľady učiteľky na maturitné moduly vytvorené na základe princípov problémového vyučovania,

**(1.3)** preskúmať príležitosti rozvoja zručnosti hovorenia v rámci maturitných modulov vytvorených na základe princípov problémového vyučovania.

Vzhľadom na hlavný výskumný cieľ a čiastkové výskumné ciele sme vytvorili jednu hlavnú a tri čiastkové výskumné otázky:

**VO: Ako môže byť Problémové vyučovanie aplikované v oblasti formálneho vyučovania anglického jazyka v rámci limitov našej prípadovej štúdie (predmetu Anglický jazyk so zameraním na konverzačné maturitné témy?)**

**VO1:** Ako vnímajú študenti a učiteľka maturitné moduly realizované tradičnou Prezentuj-Precvičuj-Produkuje metódou vyučovania/tradičným spôsobom vyučovania?

**VO2:** Ako vnímajú študenti a učiteľka maturitné moduly vytvorené na základe princípov problémového vyučovania?

**VO3:** Ktorá vyučovacia metóda/spôsob vyučovania vytvára viac možností na rozvoj zručnosti hovorenia? Ako? Ktoré čiastkové zručnosti sa rozvíjajú?

### 3.2 Výskumné metódy a metodika výskumu

Na dosiahnutie výskumného cieľa a zodpovedanie stanovených výskumných otázok sme sa rozhodli, na základe preštudovanej metodologickej literatúry, využiť prípadovú štúdiu v kombinácii s akčným výskumom. Použitie prípadovej štúdie je opodstatnené najmä tam kde číselná analýza (kvantita) nie je žiadaná a prioritou výskumníka je kvalita a nie naopak. Podľa Sturmana (1991, v Cohen a kol., 2007, str. 255) existujú štyri druhy prípadovej štúdie. Prípadová štúdia, ktorú sme použili my sa nazýva akčná výskumná prípadová štúdia.

Cohen (Cohen a kol., 2007) uvádza, že akčný výskum je vhodný napríklad pri nahrádzaní tradičnej vyučovacej metódy/tradičného spôsobu vyučovania inovatívnou vyučovacou metódou/inovatívnym spôsobom vyučovania, pri podporovaní pozitívnejšieho postoja ku práci, pri zdokonaľovaní pedagogických zručností a pri vyvíjaní/vytváraní nových metód učenia sa. Úmysel použiť akčný výskum našiel svoje opodstatnenie vo všetkých uvedených bodoch: 1) nahradili sme tradičnú metódu vyučovania Problémovým vyučovaním, ktoré možno považovať za inovatívny vzdelávací prístup; 2) snažili sme sa vytvoriť podmienky pre pozitívnu zmenu postojov študentov k hodinám anglického jazyka; 3) zdokonaľovali sme vlastné didaktické zručnosti; 4) vytvorili sme maturitné moduly na základe princípov problémového vyučovania a tak umožnili nový spôsob učenia sa študentom.

Výskumné údaje boli zozbierané pomocou študentských denníkov, pozorovania, učiteľského denníka a testovania. Cieľom študentských denníkov bolo získať subjektívne pohľady študentov na konverzačné maturitné moduly realizované tradičným a inovatívnym (problémové vyučovanie) vyučovacím prístupom.

Pološtruktúrované elektronické denníky vygenerovali bohaté dáta (75 denníkov), ktoré boli doplnené o dáta získané z pozorovacích hárkov vyplnených učiteľkou a následne spracované pomocou systému kategórií a kódov obsahovej analýzy. Metóda pozorovania slúžila na zvýšenie validity údajov získaných zo študentských denníkov.

Denníky, ktoré podľa Horváthovej (2012) umožňujú študentom zaznamenať svoje skúsenosti a emócie s určitými aktivitami nachádzajú uplatnenie aj u samotných učiteľov a výskumných pracovníkov, ktorí rovnako ako študenti môžu vďaka denníkom reflektovať na svoju prácu.

Ako už bolo uvedené, obsahová analýza slúžila na spracovanie zozbieraných údajov. Pri tvorbe výskumných kategórií a kódov sme aplikovali kombináciu deduktívneho a induktívneho prístupu, čo znamená, že prevažná časť kategórií a kódov bola navrhnutá a priori a časť vznikla a posteriori, teda vzišla z nahromadených dát.

Cieľom použitia štyroch výskumných metód (študentské denníky, pozorovanie, učiteľské denníky, testovanie) a viacnásobnej analýzy zozbieraných dát bolo zabezpečiť zvýšenie dôveryhodnosti nášho výskumu.

### **3.3 Výskumná vzorka**

Výskumnú vzorku tvorilo 15 študentov tretieho ročníka študijného odboru Informačné a sieťové technológie. Študenti strednej Spojenej školy v Kysuckom Novom Meste prebrali v prvom polroku školského roku 2017/2018 2 konverzačné maturitné témy tradičným spôsobom vyučovania a 3 konverzačné maturitné témy prostredníctvom Problémového vyučovania. Hodiny Anglického jazyka boli realizované v triede s data projektorom, počítačom a interaktívnou tabuľou, ako aj v počítačových miestnostiach v počte 5 hodín týždenne.

Všetci účastníci výskumu si viedli študentské denníky, v ktorých sa vyjadrovali k stanoveným výskumným kategóriám a ktoré v pravidelných intervaloch posielali na emailovú adresu výskumníka (po ukončení každého modulu, maturitnej témy).

#### 4 INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ÚDAJOV

V rámci výskumu došlo k piatim analýzám zozbieraných dát. Prvá analýza študentských denníkov, pozorovacích hárkov a učiteľských denníkov slúžila na odhalenie nedostatkov tradičného vyučovania vo vyučovaní konverzačných maturitných tém. Následne, na základe zistených nedostatkov boli vykonané zásahy/intervencie v podobe tvorby prvého modulu problémového vyučovania.

**VO1:** *Ako vnímajú študenti a učiteľka maturitné moduly realizované tradičnou Prezentuj-Precvičuj-Produkuje metódou vyučovania/tradičným spôsobom vyučovania?*

Subjektívne pohľady študentov na konverzačné maturitné moduly realizované tradičným spôsobom vyučovania boli pozitívne aj negatívne. Analýza ukázala, že tradičné hodiny mohli byť zaujímavejšie. Študenti navrhli zakomponovať do vyučovacieho procesu videá, hranie rolí a skupinovú prácu, čo potvrdila aj analýza učiteľských pozorovacích hárkov.

Tradičné hodiny boli pre niektorých študentov stresujúce z dôvodu chýbajúcich informácií vzťahujúcich sa na organizáciu budúceho vyučovacieho procesu. Inými slovami, študenti nemali prehľad o tom, na akých úlohách budú pracovať na nasledujúcej hodine, čo na niektorých pôsobilo znepokojujúco.

Prevládajúcim typom interakcie bola interakcia medzi učiteľkou a študentom/študentmi, čoho následkom bol nevyrovnaný pomer medzi časom, počas ktorého rozprávala učiteľka a časom, počas ktorého rozprávali študenti.

Priestor pre hovorenie nebol postačujúci podľa väčšiny opýtaných. Vznikla tak silná potreba vytvoriť viac priestoru pre rozvoj sekundárnych zručností hovorenia (výslovnosť, slovná zásoba, plynulosť, jazykové kompetencie a funkcie) prostredníctvom párovej a hlavne skupinovej práce.

Na základe subjektívnych názorov študentov si približne polovica študentov čiastočne zlepšila svoju výslovnosť a necelá tretina študentov mala pocit, že ich ústny prejav bol plynulejší. Tradičné hodiny neposkytli dostatok možností precvičiť si jazykové kompetencie a funkcie.

Analýza učiteľských pozorovacích hárkov odhalila, že pamätanie si učiva nebolo priaznivé, keďže sa študenti učili prioritne individuálne z knihy a doplnkových materiálov. Inými slovami, študenti sa učili texty, na ktoré upozornila učiteľka, naspamäť.

Medzi ďalšie skúmané kategórie patrili logickosť lekcií, prepojenie medzi lekciami a skutočným životom, vnímanie učiteľa vo vyučovaní a písanie študentského denníka. Viac

ako dve polovice študentov považovali lekcie za logicky prepojené celky, pričom svoje chápanie odôvodňovali faktom, že všetky aktivity boli zamerané na jednu a tú istú tému. Z pozorovacích hárkov vyučujúcej sme sa však dozvedeli, že hlbšie logické prepojenie v moduloch chýbalo, pretože väčšina aktivít bola vykonávaná nezávisle jedna od druhej a vypracovanie všetkých aktivít nesmerovalo/neústilo k žiadnemu spoločnému záveru.

Spojenie medzi lekciami a životom spočívalo vo využiteľnosti nadobudnutých vedomostí v praxi. Žiaden z opýtaných študentov nepoukázal na prepojenie zručností s praktickým životom. Podľa vyučujúcej boli tradičné moduly príliš orientované na nadobúdanie vedomostí a nedostatočne podnecovali rozvoj nie len jazykových ale aj všeobecných, digitálnych, sociálnych a iných zručností. Učiteľka vyjadrila názor, že je potrebné vytvoriť modul, z ktorého si študenti odnesú do života oveľa viac než len vedomosti.

Aj napriek uvedeným nedostatkom tradičného vyučovania vo vyučovaní konverzačných maturitných tém väčšina študentov vnímala učiteľku pozitívne. Podľa žiakov vyučujúca uľahčovala proces učenia sa a bola nápomocná prostredníctvom vysvetľovania, poznámok, prekladov a opráv, ktoré študentom ponúkala. Menšia časť študentov ďalej vyjadrila názor, že učiteľka vytvárala priestor pre rozvoj samostatnosti a kreativity. Vzťah medzi vyučujúcou a študentmi bol označený oboma zúčastnenými stranami za priemerný.

**VO2:** *Ako vnímajú študenti a učiteľka maturitné moduly vytvorené na základe princípov problémového vyučovania?*

Podľa študentov a učiteľky boli hodiny problémového vyučovania zaujímavejšie ako tradičné hodiny kvôli skupinovej práci, častejšej orálnej komunikácii, diskusiám, a ochote a snahe učiteľky zvyšovať kvalitu hodín anglického jazyka prostredníctvom novej inovatívnej metódy vyučovania.

Problémové vyučovanie vytvorilo uvoľnenejšie pracovné prostredie ako tradičné vyučovanie vďaka vykonanej intervencii, to znamená, vďaka elektronickému sprístupneniu modulu, ktorý umožnil študentom mať prehľad o každej jednej vyučovacej hodine.

Za pomoci zmien vo formách interakcie sa čas, počas ktorého študenti precvičovali zručnosť hovorenie významne navýšil. Analýza denníkov a pozorovacích hárkov demonštrovala, že problémové vyučovanie vytvorilo viac možností pre rozvoj výslovnosti, slovnej zásoby, plynulosti, a jazykových kompetencií a funkcií ako tradičné vyučovanie. Viac ako dve tretiny študentov vyjadrilo názor, že skoncipovaný modul vytvoril dostatok priestoru pre zručnosť rozprávanie.

Študenti spolu s učiteľkou označili vyvinutý modul za logicky prepojený celok, ktorého aktivity smerovali k riešeniu stanoveného problému, a ktorý poskytoval štruktúru/oporu práci študentov. V porovnaní s modulmi tradičného vyučovania bol modul problémového vyučovania vnímaný z aspektu logickosti pozitívnejšie.

Takmer všetci študenti poukazovali na využiteľnosť vedomostí a zručností z modulu problémového vyučovania. Možno preto tvrdiť, že problémové vyučovanie sa oveľa viac orientuje na využívanie zručností v praxi ako tradičné vyučovanie.

Pri porovnávaní dát vzťahujúcich sa na vnímanie učiteľa vo vyučovaní sme si všimli, že učiteľka PV viac uľahčovala proces učenia sa a vytvorila viac priestoru pre rozvoj samostatnosti a tvorivosti ako PPP učiteľka. Z uvedeného vyplýva, že problémové vyučovanie vytvára oveľa viac priestoru pre rozvoj samostatnosti a tvorivosti ako tradičný spôsob vyučovania. K výraznému posunu postojov študentov k učiteľke však nedošlo, pretože študenti vnímali vyučujúcu pozitívne aj pri tradičnom vyučovaní.

Medzi ďalšie pozitívne výskumné zistenia patria: PV podnecovalo interakciu a komunikáciu mimo školy; niektorí študenti vyjadrili presvedčenie, že ich schopnosť orientovať sa v písomných textoch sa zlepšila; študenti si pamätali viac z hodín PV keďže sa učili objavovaním.

PV podobne ako PPP vyučovanie rešpektovalo princíp integrácie jazykových zručností.

Analýza učiteľských denníkov priniesla zaujímavé výsledky. Na strane jednej, procesy tvorby, realizácie a vyhodnocovania/vyhodnotenia modulu problémového vyučovania boli v porovnaní s tradičnými modulmi stresujúcejšie a oveľa časovo a kognitívne náročnejšie. Na strane druhej, problémové vyučovanie pôsobilo obohacujúco. Učiteľka poukázala na svoj profesionálny a osobnostný rast. Na rozdiel od predchádzajúcich hodín (tradičných hodín) sa vo väčšej miere zamýšľala nad svojím vyučovacím štýlom. Taktiež bola spokojnejšia s priebehom vyučovacích hodín. Učiteľkin postoj ku práci sa zmenil.

**VO3:** *Ktorá vyučovacia metóda/spôsob vyučovania vytvára viac možností na rozvoj zručnosti hovorenie? Ako? Ktoré čiastkové zručnosti sa rozvíjajú?*

Pomocou študentských denníkov, učiteľských pozorovacích hárkov a učiteľských denníkov sme zistili, že Problémové vyučovanie vytvára oveľa viac možností na rozvoj zručnosti hovorenie ako tradičné vyučovanie. Všetci účastníci výskumu (15 študentov a 1 učiteľka) jednohlasne tvrdili, že priestor pre rozvoj hovorenia bol v rámci modulov PV postačujúci.

Moduly PV obsahovali viac cvičení zameraných na rozprávanie, využívali vo väčšej miere prácu vo dvojiciach a v skupinách a obsahovali rôznorodejšiu typológiu úloh.

Na rozdiel od tradičného vyučovania, študenti dokonca precvičovali zručnosť hovorenie pri samostatných úlohách. Učiteľka kladla študentom otázky a ich úlohou bolo slovne opísať na čom pracovali, ako pri práci postupovali, čo sa doposiaľ naučili, prečo sa rozhodli pre jedno a nie druhé, atď. Učiteľka takýmto spôsobom okrem priestoru na rozprávanie vytvorila aj priestor na sebareflexiu, ktorá je v PV dôležitá.

Práca vo dvojici vytvárala priestor pre slovné porovnávanie výsledkov/odpovedí a informácií vyhladaných na internete, pre tvorbu študijných materiálov, či pre precvičovanie sekundárnych zručností hovorenia, akými sú výslovnosť, slovná zásoba, plynulosť a jazykové kompetencie a funkcie.

Prevládajúcou formou interakcie bola skupinová práca. Tá umožňovala študentom spoločne pracovať na riešení problémov. Medzi pravidelne využívané techniky PV, prostredníctvom ktorých si študenti precvičovali a zdokonaľovali svoju výslovnosť, slovnú zásobu, plynulosť a jazykové kompetencie a funkcie patria brainstorming, diskusie, prezentovanie, tvorba produktov (videá, letáky, prezentácie, scény) a reflexia.

Účastníci (študenti) boli v rámci štúdie testovaní. Cieľom testovania bolo objektívne potvrdiť subjektívne pohľady študentov a subjektívne pohľady učiteľky na moduly tradičného Prezentuj-Precvičuj-Produkuje spôsobu vyučovania a na moduly Problémového vyučovania.

Prvé testovanie sa uskutočnilo po realizácii PPP modulov a druhé testovanie sa uskutočnilo po aplikovaní tretieho modulu PV.

Skúšania/testovania sa zúčastnili dve učiteľky, pričom jedna učiteľka bola v role účastníka rozhovoru (interlocutor) a druhá učiteľka (učiteľka, ktorá viedla hodiny a vyplňala pozorovanie hárky a učiteľské denníky) bola v role hodnotiteľa.

Otázky, na ktoré študenti odpovedali, boli prebraté z maturitných заданий, ktoré vytvorila predmetová komisia na Spojenej škole v Kysuckom Novom Meste na základe vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky 318/2008 Z.z. o ukončení štúdia na stredných školách (III. časť).

Analýza zozbieraných dát ukázala, že aritmetický priemer všetkých sledovaných kritérií bol v prvom testovaní 2,7 a v druhom testovaní 2,0. Študenti si pamätali viac učiva z hodín PV ako z hodín PPP vyučovania. Študenti sa zlepšili vo výslovnosti, plynulosti, slovnej zásobe, interakcii a dokonca aj v gramatike. Aritmetické priemery sú toho dôkazom:

výslovnosť 2,8/1,9 (PPP/PV), plynulosť 2,6/2,1 (PPP/PV), slovná zásoba 2,7/1,9 (PPP/PV), interakcia 2,6/1,9 (PPP/PV), gramatika 2,7/2,3 (PPP/PV).

Výskumné zistenia preukázali, že Problémové vyučovanie má pozitívny dopad na rozvoj viacerých oblastí jazykového prejavu a zároveň poukázali na fakt, že PV je efektívnejším nástrojom (metódou vyučovania) na preberanie konverzačných maturitných tém a na rozvoj zručnosti hovorenia než tradičný Prezentuj-Precvičuj-Produkuje vyučovací prístup.

## 5 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Problémové vyučovanie môže byť použité na rozvoj motivácie študentov učiť sa, na tvorbu príjemného pracovného prostredia, na podporu rozvoja samostatného učenia, na podporu kolaboratívneho učenia, na podporu rozvoja kreativity a čo je najdôležitejšie, PV je vhodným prístupom/vyučovacou metódou pre preberanie konverzačných maturitných tém a rozvoj zručnosti hovorenia.

Učitelia by mali zvažovať použitie PV až po dôkladnom oboznámení sa s jeho princípmi, procedúrami a nedostatkami. Problémové vyučovanie je časovo náročné z dvoch uhlov pohľadu. Po prvé, tvorba modulov PV je časovo náročná a po druhé, realizácia modulov je časovo náročná. Zredukovať čas strávený tvorbou výučbových materiálov by bolo možné buď vytvorením modulov s časovým predstihom, napríklad počas letných prázdnin, alebo vzájomnou spoluprácou viacerých učiteľov. Čo sa týka redukcie času vyhradeného na realizáciu modulov, neodporúčame ho skracovať, pretože takýto zásah by mohol viesť k nespokojnosti nielen študentov ale aj učiteľov s PV. Študenti potrebujú dostatočný čas na vypracovanie zadaných úloh ako aj na získanie spätnej väzby k ich práci či prezentovanie svojich produktov/riešení problémových situácií. Učiteľ zase potrebuje dostatok priestoru na záverečné vyhodnocovanie, ktoré sa realizuje prostredníctvom dialógu medzi učiteľom a jednotlivými žiakmi.

Aj napriek faktom, že PV je prístup silno orientovaný na žiaka a moduly, ktoré sme vytvorili mali elektronickú podobu, nemožno učiteľa považovať za menejcenný element vyučovacieho procesu. Práve naopak, učiteľ má v PV nezastupiteľné miesto. Jeho prvoradou úlohou je sprevádzať každého študenta na „cestu učenia sa“. Učiteľ musí dohliadnuť na to, aby študenti nepreskakovali jednotlivé kroky PV, pretože vďaka ich dodržiavaniu sa zo študentov stanú samostatní riešitelia problémových situácií.

V tejto súvislosti by sme učiteľom odporúčali vytvoriť „plán akcie“ (tabuľka) spoločne s celou triedou pri premiérovej aplikácii PV, pretože sa môže stať, že študenti nebudú celkom chápať ako plán akcie vyplniť. Pozor, úlohou učiteľa nie je plán akcie vypracovať namiesto študentov, jeho úlohou je naviesť študentov k adekvátnym reakciám pomocou sprievodných otázok. Pri nasledujúcej problémovej situácii by mali byť študenti už schopní doplniť plán akcie vo svojich skupinách.

Keďže PV vyžaduje zmenu myslenia nielen u študentov ale aj u učiteľov, odporúčame vytvorené materiály najskôr vyskúšať samotnými učiteľmi. Vypracovanie všetkých cvičení nám pomohlo uvedomiť si, aký spôsob myslenia PV od študentov vyžaduje a ako zmeny

s ním súvisiace študentom uľahčiť (použitie kľúčových sprievodných otázok, takzvaných 'guiding questions').

Za dôležité považujeme spomenúť, že študenti odboru Informačné a sieťové technológie, ktorí sa zúčastnili tohto výskumu, patria medzi študentov, ktorí sa zaujímajú o učenie a o svoje študijné výsledky. V porovnaní so študentmi iných študijných odborov, ktorých taktiež učíme (Strojárstvo, Logistika), dosahujú lepšie študijné výsledky, a aj napriek faktu, že povinnou maturitnou úrovňou je B1, mnohí z nich budú dobrovoľne maturovať na jazykovej úrovni B2. Moduly, ktoré sme vytvorili, z tohto dôvodu korešpondujú s úrovňou B1/B2. Naopak, mnohí študenti Strojárstva a Logistiky majú problémy s legislatívne stanovenou jazykovou úrovňou B1 a preto predpokladáme, že vytvorené moduly nie sú vhodné pre študentov týchto odborov. Aby sme s istotou mohli tvrdiť, že PV nie je vhodnou metódou pre uvedené študijné odbory, bude potrebné vykonať ďalší výskum, ktorý by našu hypotézu buď potvrdil alebo vyvrátil.

Za najväčší prínos nášho výskumu považujeme rozšírenie/doplnenie zoznamu benefitov PV a vytvorené moduly (3 z hlavného výskumu + 1 z predvýskumu), ktoré môžu použiť aj iní učitelia anglického jazyka s cieľom prebrať maturitné témy a rozvinúť zručnosť hovorenia. Moduly sú hotovými materiálmi, ktoré v oblasti vyučovania anglického jazyka chýbajú.

Myslíme si, že by bolo vhodné zvýšiť povedomie učiteľov o PV prostredníctvom tvorby manuálu, ktorý by jasne vysvetľoval ako aplikovať PV na hodinách anglického jazyka. Ďalej by bolo vhodné vytvoriť video, napr. aplikácia 1 modulu v praxi, ktoré by slúžilo nielen ako inšpirácia, ale najmä ako vodítko. Ved' predsa, vidieť je lepšie ako čítať či počuť. Manuály či videá (našli sme iba videá z iných predmetov: geografia, história, občianska náuka, atď.) ktoré by boli zamerané na aplikáciu PV vo vyučovaní anglického jazyka, sme žiaľ nenašli. Práve z tohto dôvodu by bolo potrebné vytvoriť manuál či video/set videí, a tak učiteľom uľahčiť ich prácu.

## ZÁVER

Cieľom našej prípadovej štúdie bolo preskúmať ako Problémové vyučovanie môže byť aplikované v oblasti formálneho vyučovania anglického jazyka v rámci limitov predmetu Anglický jazyk so zameraním na konverzačné maturitné témy.

Výskum bol realizovaný na strednej Spojenej škole v Kysuckom Novom Meste v prvom polroku akademického roku 2017/2018. Výskumu sa zúčastnilo 15 študentov tretieho ročníka študijného odboru Informačné a sieťové technológie, ktorí prebrali 2 konverzačné maturitné témy tradičným spôsobom vyučovania a 3 konverzačné maturitné témy prostredníctvom Problémového vyučovania.

Výskumné dáta boli zozbierané prostredníctvom štyroch typov výskumných nástrojov - študentské denníky, učiteľské pozorovacie hárky, učiteľské denníky a testovanie. Cieľom študentských denníkov, učiteľských pozorovacích hárkov a učiteľských denníkov bolo získať subjektívne pohľady študentov a subjektívne pohľady učiteľky na konverzačné maturitné moduly realizované tradičným a inovatívnym (problémové vyučovanie) vyučovacím prístupom. Cieľom testovania bolo objektívne potvrdiť subjektívne pohľady študentov a učiteľky na moduly tradičného Prezentuj-Precvičuj-Produkuje spôsobu vyučovania a na moduly Problémového vyučovania.

Vybrané subjektívne pohľady študentov a učiteľky boli potvrdené objektívnymi dátami. Výskumné zistenia preukázali, že Problémové vyučovanie má pozitívny dopad na rozvoj viacerých oblastí jazykového prejavu (obsah-pamätanie si učiva, výslovnosť, plynulosť, slovná zásoba, interakcia, gramatika) a zároveň poukázali na fakt, že PV je efektívnejším nástrojom (metódou vyučovania) na preberanie konverzačných maturitných tém a na rozvoj zručnosti hovorenia než tradičný Prezentuj-Precvičuj-Produkuje vyučovací prístup.

## SUMMARY

Problem Based Learning as a humanistic learner-centred and inquiry-based approach is finding its way into the area of second/foreign language education due to its benefits and the fact that it reflects the needs of the 21 century learning.

The studies from the field of teaching English as a foreign language (TEFL) are not numerous, but show that PBL, which was originally designed for medical universities, has drawn the attention of TEFL teachers.

The literature review of those studies served as a springboard for our research whose main objective was to investigate how PBL could be applied in the area of formal teaching and learning of English as a foreign language within the limits of our case study (school subject 'English language' with the focus on conversation maturita/school leaving examination topics).

Student diaries, teacher observation sheets and teacher diaries were used to gather students' and the teacher's subjective perceptions of two different approaches, namely Present-Practise-Produce and Problem Based Learning. The collected data made it possible to make a comparison of the two methods of instruction and point out which one had more potentials to teach maturita/school leaving exam topics and to develop speaking skills.

The research sample included 16 participants (15 students and 1 teacher) from a secondary school named Spojená škola in Kysucké Nové Mesto. The research was carried out in the first school term of 2017/2018. Fifteen students of Information and network technologies were taught 2 maturita/school leaving exam topics via PPP and 3 maturita/school leaving exam topics via PBL. The collected subjective data included 75 student diaries (almost 500 pages), 5 teacher observation sheets (almost 50 pages) and 5 teacher diaries (10 pages). Objective data was gained from 2 examinations, whose objective was to validate findings from the student diaries and the teacher observation sheets and reveal which method of instruction had a greater impact on the development of speaking skills. The first examination took place after the realization of PPP modules and the second examination after the realization of PBL modules.

The results of the content analysis of subjective perceptions showed that PBL lessons were attractive, motivating and stress-free. In addition to that, PBL modules were described as logically designed units which established a clear link between what was done in lessons and practical life. PBL modules orientated on the usability of knowledge and skills a lot more than PPP modules.

PBL encouraged independent/self-directed learning, collaborative learning and discovery learning, too. Except for that, the PBL teacher facilitated the process of learning and encouraged students to employ their creativity more than the PPP teacher.

Unlike PPP, PBL provided students with sufficient space for speaking in which they could practice and develop speaking subskills, namely pronunciation, vocabulary, fluency and language competences and functions.

PBL created a lot more space for the development of this productive skill due to a higher number of meaning-oriented activities, due to a greater variety of task types and due to changes in proportions of individual forms of interaction (group work was largely exploited).

Students viewed the PBL approach more positively as they felt that their vocabulary was expanded and pronunciation and fluency improved.

The objective data gained from the two examinations proved that better pronunciation and a more fluent speech was not only a matter of feelings, but it was a matter of facts.

From the findings it was clear that the participating group reached better arithmetic mean in pronunciation, fluency, vocabulary and interaction after the application of PBL modules. In addition to that, PBL had a more positive impact on knowledge retention, than PPP.

Testing showed that PBL was a more effective tool for covering matura/school leaving exam topics and for developing speaking skills than a traditional PPP approach.

To conclude, teachers from the area of TEFL might find Problem Based Learning useful when covering matura topics and when developing speaking skills in their learners. However, they have to be aware of the fact that the process of designing modules/materials and lessons will be time-consuming and cognitively demanding. Moreover, the realization of PBL will require the teacher to work with the curriculum and time in a flexible way. On top of that, the teacher's active involvement (monitoring, guiding, consulting, prompting, constant circulating among students, giving feedback, evaluating) is a must.

This study contributed to the area of research on PBL in foreign language education by broadening the list of benefits or perspectives of PBL and by creating PBL modules. The study showed that PBL was an effective method of instruction to cover conversation topics which according to the law must be taught in all upper secondary schools in Slovakia. Four PBL modules we created are ready made materials which might be used straight away by other TEFL teachers to cover matura/school leaving exam topics and to develop speaking skills.

As for the recommendations, we think that it would be appropriate to write a methodological manual/guide or to make a video/a series of videos that would show and explain in detail how to apply PBL in second/foreign language classes as nothing like that has been found. We believe that such a guide or a video/a series of videos would facilitate the process of integrating PBL into second language classes to teachers.

Due to the fact that the main focus of our study was to investigate the potentials of PBL when teaching maturita/school leaving exam topics and developing speaking skills, the questions regarding PBL's impact on other areas (other language skills) of language education remain unanswered and therefore would need further research.

## VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY

ANSARIAN, L. et al. 2016. The Impact of Problem-Based Learning on Iranian EFL Learners' Speaking Proficiency. In *Advances in Language and Literary Studies*, 2016, 7(3). pp. 85-94. ISSN 2203-4714. [online] [cit.03.04.2017]. Available from: <<http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/2278>>.

BARROWS, H.; TAMBLYN, R. 1980. *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company, 1980. 224 p. ISBN 0-8261-2840-8.

BROOKS, J. 2004. *Workshop: Constructivism as a paradigm for Teaching and Learning* [online] [cit.12.05.2015] Available from: <<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index.html>>.

BURJAN, V. a kol. 2017. *Učiace sa Slovensko*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [online] [cit.12.11.2017] Available from: <<https://www.minedu.sk/uciace-sa-slovensko/>>.

CAMPOS, D. 2009. Problem Based Learning: An Experiential Strategy for English Language Teacher Education in Chile. In *Profile Issues in Teacher' Professional Development*, 2009, 19(1). pp. 29-40. ISSN 2256-5760. [online] [cit.03.04.2017]. Available from: <[http://www.academia.edu/30772945/ProblemBased\\_Learning\\_An\\_Experiential\\_Strategy\\_for\\_English\\_Language\\_Teacher\\_Education\\_in\\_Chile](http://www.academia.edu/30772945/ProblemBased_Learning_An_Experiential_Strategy_for_English_Language_Teacher_Education_in_Chile)>.

COFFIN, P. 2013. The Impact of the Implementation of the PBL for EFL Interdisciplinary Study in a Local Thai Context. In *The 4<sup>th</sup> International Research Symposium on Problem-Based Learning (IRSPBL) 2013*, pp.191-197. [online] [cit.03.04.2017] Available from: <<http://tree.utm.my/wp-content/uploads/2013/11/The-Impact-of-the-Implementation-of-the-PBL-for-EFL-Interdisciplinary-Study-in-a-Local-Thai-Context-.pdf>>.

COHEN, L. et al. 2007. *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 2007. p. 638. ISBN 0-415-36878-2.

COUNCIL OF EUROPE 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). [online] [cit.15.10.2016]. Available from: <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>>.

DELISLE, R. 1997. *How-to Use Problem-Based Learning in the Classroom*. Alexandria: ASCD, 1997. 107 p. ISBN-10: 0871202913.

GRAHAM, L. 2006. *English Language in Mexico: A Case Study of Implementing Problem Based Learning into a Technology Enhanced Writing Curriculum* (dissertation thesis, University of Texas, Austin, the USA). p.370. Available from: <<https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/24026/grahaml83305.pdf?sequence=2>>.

HORVÁTHOVÁ, B. 2012. Diary studies as a Research Tool in Investigating Language Learning. In POKRIVČÁKOVÁ, S. (ed.) *Research in Foreign Language Education*. Brno: MSD, 2012. 229 p. ISBN 78-80-7392-193-4.

HUSSAIN, M. et al. 2009. Second language learners' achievement in literature through problem-based learning method. In *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 9(3), pp. 87-94. [online] [cit.03.04.2017]. Available from: <<http://josotl.indiana.edu/article/view/2144/2054>>.

KHOTIMAH, S. 2014. The use of problem based learning to improve students' speaking ability. In *Journal of English Language Teaching*, 3(1), pp. 50-56. [online] [cit.10.10.2017]. Available from: <<https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/elt/article/view/4011>>.

KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. 1982. [online] [cit.12.11.2017]. Available from: <[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)>.

LEONG, P. 2008. Energising the EFL classroom: Problem-Based Learning (PBL). In Wats, K. et al. (eds). *Challenging Assumptions Looking in, Looking out, JALT2007 Conference Proceedings*, pp. 395-399. [online] [cit.20.03.2017] Available from: <<http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2007/E004.pdf>>.

LEONG, P. 2009. The Power of Problem-based Learning (PBL) in the EFL classroom. In *Polyglossia*, February 2009 vol.16, pp. 41-48. [online] [cit.20.03.2017]. Available from: <[https://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia\\_V16\\_Ng.pdf](https://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia_V16_Ng.pdf)>.

OTHMAN, N.; SHAH, M. 2013. Problem-Based Learning in the English Language Classroom. In *English Language Teaching*, 2013, 6(3). pp. 125-134. ISSN 1916-4750. [online] [cit.03.04.2017]. Available from: <<http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/25062>>.

RAHMAN, F. et al. 2011. Problem based learning in English language classes at secondary level. In *International Journal of Academic Research*, 3(1), pp. 932-939. [online] [cit.2017-10-10]. Available from: <[https://www.researchgate.net/publication/283488379\\_PROBLEM\\_BASED\\_LEARNING\\_IN\\_ENGLISH\\_LANGUAGE\\_CLASSES\\_AT\\_SECONDARY\\_LEVEL](https://www.researchgate.net/publication/283488379_PROBLEM_BASED_LEARNING_IN_ENGLISH_LANGUAGE_CLASSES_AT_SECONDARY_LEVEL)>.

RASHID, R. et al. 2016. Problem-Based Learning in Language Education Programme: What Educator and Learners Have to Say? In *Man in India*, 96(12), pp. 5315-5322. [online] [cit. 03.04.2017]. Available from: <<http://www.serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1488527036.pdf>>.

SAEED, S.; ROUSTA, S. 2013. The Effect of Problem-based Learning on Critical Thinking Ability of Iranian EFL Students. In *Journal of Academic and Applied Studies*, 2013, 3(7). pp. 1-14. ISSN 1925-931X. [online] [cit.03.04.2017] Available from: <<http://www.academians.org/the-effect-of-problem-based-learning-on-critical-thinking-ability-of-iranian-efl-students>>.

SIEMENS, G. 2005. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Elearnspace [online] [cit. 10.05.2015] Available from: <[http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005\\_siemens\\_Connectivism\\_A\\_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005_siemens_Connectivism_A_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf)>.

STURMAN, A. 1999. Case study methods. In KEEVES, J.P.; LAKOMSKI, G. (eds) *Issues in Education Research*. Oxford: Elsevier Science, 103-12.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014, 618 s. ISBN: 9788081680045.

*Vyhláška č. 318/2008 Z.z. o ukončovaní štúdia na stredných školách. III. časť Podrobnosti o spôsobe konania a obsahu ústnej formy internej časti maturitnej skúšky.* [online] [cit.10.10.2017] Available from: <<http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-318>>.

## **PREHLAD PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI DOKTORANDA**

### **ADE Vedecké práce v ostatných zahraničných časopisoch**

1. KOHUTOVÁ, V. 2016. Teaching speaking in a nutshell for university students and teachers of English language as a foreign language, 2016. In: *Ogarjov-online: elektronnoje periodiceskoje izdaniye dlja studentov i aspirantov*. - ISSN 2310-9173, Roč. 4, č. 6 (2016), online, s. 1-11.

### **ADF Vedecké práce v ostatných domácich časopisoch**

2. KOHUTOVÁ, V. 2016. Quantitative Content Analysis of the Chosen Series of English Language Instructional Materials from the Point of View of Speaking Accuracy and Fluency, 2016. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal*. - ISSN 1339-9055, Vol. 5, no. 2 (2016), p. 337-353.

### **AED Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách**

3. KOHUTOVÁ, V. 2016. Developing speaking in English language classroom; recenzent: Katerina Gajdáčová Veselá, Blanka Klímová, 2016. In: *Teaching together, Learning together = English Language Teaching Ideas* ; editor: Božena Horváthová, Jana Puschenreiterová. - 1. vyd. - Nitra : UKF, 2016. - ISBN 978-80-558-0974-8, S. 52-59.

### **AED Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách**

4. KOHUTOVÁ, V. 2016. Hot seat. In: *Teaching together, Learning together*. Nitra: UKF, 2016, S. 110-111. ISBN 978-80-558-0974-8.

### **AED Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách**

5. SÁGOVÁ, V. 2016. The Focus Group Research Method; recenzent: Richard Repka, Martina Šipošová, 2016. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIXI / zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií*. - Bratislava : Z-F LINGUA Bratislava, 2016. - ISBN 978-80-8177-025-8, S. 31-48. E.

### **AED Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách**

6. SÁGOVÁ, V. 2017. Modern Technologies in Problem-based Learning; recenzent: Richard Repka, Martina Šipošová, 2017. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLII. = Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XLII. / zborník vedeckých prác a štúdií = Non-conference reviewed collection of papers*. - Bratislava : Z-F Lingua, 2017. - ISBN 978-80-8177-033-3, CD-ROM, s. 60-73. I.

### **AED Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách**

7. SÁGOVÁ, V. 2018. Problem-based Learning and TEFL; recenzent: Jarmila Kmeťová, Jana Bírová, 2018. In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách / Duchovičová, J. et al.* - Nitra : PF UKF v Nitre, 2018. – ISBN 978-80-558-1277-9, s. 329-337.

### **AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách**

7. KOHUTOVÁ, V. 2016. Teoretické základy problémového vyučovania, 2016. In *Juvenilia Paedagogica: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov. Študentská vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou*, 5. február 2016 Trnava. -Trnava: TU, 2016. - ISBN 978-80-8082-965-0, s. 81-88.

### **EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch**

8. *Cool English School 3* / E. Reid et al, 2016. In: Slavonic Pedagogical Studies Journal : The Scientific Educational Journal. - ISSN 1339-9055, Vol. 5, no. 1 (2016), p. 203-205. Rec. na: Cool English School 3, Pupil's Book / Cool English School 3 (Workbook) / E.Reid et al. - Košice : Taktik, 2015. - ISBN 978-80-8180-000-9.

### **Ohlasy**

1. KOVÁČIKOVÁ, E. - REID, E. 2018. Brain Gym Exercises as Mindful Practices in English Lessons. In Mindful Evolution. Conference proceedings Eichstatt 2016 and Thessaloniki 2017. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, pp. 114-122. ISBN 978-37815-2218-3.
2. KOVÁČIKOVÁ, E. - GAJDÁČOVÁ VESELÁ, K. 2016. Základy didaktiky cudzích jazykov. Nitra : UKF, 2016. iISBN 978-80-558-1050-8, s. 85.
3. SVITAČOVÁ, E. – KOVÁČIKOVÁ, E. Sustainable Development in Slovak Educational Context. In Slavonic Pedagogical Studies Journal. ISSN 1339-9055, 2016, roc. 5, c. 2, s. 275. doi: 10.18355/PG.2016.5.2.271-282.

### **Konferencie**

Názov podujatia: Exchange of language education practice among European teachers

Termín konania: 27-28.04. 2017

Miesto konania: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Organizátor: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre a Slovenská technická univerzita v Bratislave

Členka organizačného výboru

Názov podujatia: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov

Termín konania: 05. 02. 2016

Miesto konania: Trnavská univerzita v Trnave

Organizátor: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave  
aktívna účasť

Názov podujatia: E-teaching English as a foreign language

Termín konania: 14.11. 2014

Miesto konania: Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Organizátor: Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre  
pasívna účasť

### **Zahraničné pobyty**

Názov: 2 week course for European teachers of English at secondary level; Using Technology for Teaching English

Termín konania: 18.02 -02.03.2018

Miesto konania: Cardiff, Wales

Organizátor: International Study Programmes

## **POZNÁMKY**