

SEARCHING OF WAYS IN EFFECTIVE PLURILINGUAL TEACHER-TRAINEES PREPARATION

[HLADANIE CIEST K EFEKTIVNEJ PLURILINGUALNEJ PRIPRAVE BUDUCICH UCITELOV]

Dana Hanesova

DOI: 10.18355/PG.2015.4.2.220-240

Abstract

The article addresses the issue of how to raise the effectiveness of foreign language teaching of future teachers so that they would be better prepared for their future professional performance in its multicultural and intercultural context in Europe. It stresses particularly the need and the teaching methods of the plurilingual preparation of students through which the student acquire new knowledge of simultaneously more new languages based on the existing language competences. The first part of the study characterizes current approaches to plurilingual courses as well as the specific needs of the age category of young adults learning languages. The author presents several teaching methods that support the effectivity of modern plurilingual instruction, aimed at multiple targets (at language skills, higher cognitive skills and acquiring knowledge of specialized content). The last section provides an overview of some results from the longitudinal research (in several phases from year 2000 to year 2015) of courses implementing the listed aims and teaching methods.

Key words

plurilingualism, intercultural competence, stimulating activities, brain, language learning, effectiveness, teaching

Anotácia

Príspevok rieši otázku, ako zefektívniť cudzojazyčnú výučbu vysokoškolských študentov učiteľstva, aby boli kvalitnejšie pripravení na budúci výkon svojej profesie vzhľadom na jeho multikultúrny a interkultúrny kontext v podmienkach európskeho regiónu. Zvlášť zdôrazňuje nevyhnutnosť a didaktické možnosti tzv. plurilingválnej prípravy študentov, v rámci ktorej si študent osvojuje nové znalosti súčasne viacerých jazykov na základe využívania svojich doterajších jazykových kompetencií. Príspevok v prvých častiach charakterizuje súčasné prístupy k plurilingválnej príprave ako aj špecifické potreby vekovej skupiny mladých dospelých učiacich sa cudzie jazyky. Autorka prezentuje niekoľko didaktických metód, ktoré podporujú modernú plurilingválnu výučbu, zameranú na viacnásobné ciele (na jazykové zručnosti, vyššie kognitívne zručnosti a osvojovanie odborného obsahu). Posledná časť poskytuje pohľad na niekoľko výsledkov z longitudinálneho výskumu (vo viacerých fázach od r. 2000 do r. 2015) kurzov zameraných na uvedené ciele a rôzne vyučovacie metódy.

Kľúčové slová

plurilingvizmus, interkultúrna kompetencia, stimulujúce aktivity, mozog, jazykové vzdelávanie, efektívnosť, výučba

Úvod

Výsledky longitudinálneho akčného výskumu ako aj niekoľkých cieľných výskumných sond do úrovne cudzojazyčnej pripravenosti budúcich učiteľov (najmä nižších stupňov vzdelávania) na existenciu a výkon profesie v multilingválnom a interkultúrnem kontexte poukazujú na jej pretrvávajúcu nižšiu úroveň v porovnaní s pripravenosťou študentov väčšiny ostatných vysokoškolských študijných odborov (viď zoznam výskumov odkazovaných: Hanesova 2003, 2014, 2015). Hoci v priebehu 15 rokov dokázateľne vzrástlo plurilingválne ako aj interkultúrne uvedomenie študentov učiteľstva, úroveň plurilingválnej kompetencie ešte zďaleka nedosahuje štandardnú úroveň, ktorá by im umožnila z jazykového hľadiska sa bezstresovo a spoľahlivo, profesionálne pohybovať vo svojej profesii na domacom aj medzinárodnom trhu práce. Výnimkou, samozrejme, je kategória učiteľov cudzích jazykov, ktorí nie sú predmetom záujmu tejto štúdie.

V tejto štúdii sa budeme opierať predovšetkým o výsledky výskumov cudzojazyčnej kompetencie budúcich učiteľov, ktoré odštartované už v rokoch 1988 – 2002, realizovaných Hanesovou na vzorke vyše 2000 respondentov (500 študentov a 1500 učiteľov v praxi), ako aj zástupcov centier jazykovej prípravy všetkých vtedajších fakúlt v SR, ale tiež pedagogických inštitúcií v celej Strednej Európe. Od r. 2002 autorka priebežne zbiera ďalšie údaje zo vzoriek pracovísk, umožňujúcich priamy kontakt so študentami učiteľstva.

Hoci si uvedomujeme riziko zovšeobecňovania spojeného s kvantitatívnymi výpočtami, napr. aritmetického priemeru, nemožno inak než konštatovať, že študenti prichádzajúci zo stredných škôl s cieľom prípravy na učiteľskú profesiu zvyčajne ovládajú len jeden cudzí jazyk (u najnovších denných študentov prichádzajúcich priamo zo stredných škôl takmer výhradne anglický), a to zvyčajne na úrovni B1 SERR (Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky). Existujú určité výnimky (v našej populácii cca 5%) študentov s úrovňou B2, aj to málokedy vyvážené vo všetkých zručnostiach (zvyčajne najslabším článkom býva schopnosť funkčnej interakcie v cudzom jazyku). Kurzy odborného cudzieho jazyka vedúceho k úrovni C1, bežnej v iných odboroch, zatiaľ ostávajú navštevované najmenším počtom študentom.

Na druhej strane požiadavky na cudzojazyčné – v súčasnosti presnejšie povedané *plurilingválne* – a *interkultúrne* kompetencie občana a profesionála modernej krajiny 21. storočia, vyplývajúce nielen zo súčasnej povahy medzinárodného trhu práce, ale aj z konkrétnej potreby zvyšovania úrovne jazykovej prípravy žiakov na 1. stupni ZŠ (v SR

anglického jazyka ako povinného jazyka od 3. ročníka) vyvíjajú obrovský tlak, aby aj vysokoškolskí študenti nelingvistických učiteľských programov dosiahli úroveň porovnateľnú s ostatnými študentami a kolegami a neboli vystavovaní zbytočným pocitom menejcennosti, napr. pri komunikácii so žiakmi nižších stupňov. Požiadavku, kladenú na občanov EÚ, zrozumiteľne komunikovať minimálne v troch jazykoch EÚ, stanovená už napr. v Bielej knihe Európskej komisie (White Paper, 1995), netreba snáď predstavovať. Zároveň však treba spomenúť objektívny fakt, že štúdium učiteľstva (najmä pre nižšie stupne vzdelávania) sa vyznačuje špecifickým druhom obzvlášť časovej náročnosti, vyplývajúcej z množstva rôznych teoretických aj praktických predmetov, čo sa pravidelne vynára ako objektívna prekážka prihlásenia sa do výberového predmetu, orientovaného na zvýšenie plurilingválnej kompetencie.

Otázka znie, čo možno urobiť, aby sa napriek spomínanému napätiu mohla situácia vylepšiť a otvoril sa priestor k pozitívnej, efektívnej plurilingválne a interkultúrne orientovanej príprave budúcich učiteľov. Náš príspevok chce byť určitým podnetom, ako možno k tejto výzve pristúpiť. Fakt, že ide o vzdelávanie vekovej skupiny mladých dospelých, priamo ponúka viacero ciest k zvýšeniu efektivity plurilingválnej prípravy prostredníctvom integrácie jazykovej prípravy so zmysluplným obsahom, autentickými aktivitami a predovšetkým, rešpektujúc a využívajúc významné možnosti interkultúrneho kontextu, v ktorom sa súčasné slovenské školstvo nachádza. Najskôr je však potrebné definovať, čo rozumieme pod plurilingválnou kompetenciou.

Súčasný prístup k rozvíjaniu plurilingválnej kompetencie budúcich učiteľov

Pod plurilingválnym a interkultúrnym vzdelávaním spolu s Cavallim et al (2009: 8) rozumieme „globálne jazykové vzdelávanie, naprieč všetkým jazykom v školách a naprieč rôznym vyučovacím predmetom či vedným odborom, poskytujúce základ pre identitu otvorenú lingvistickej a kultúrnej pluralite a rôznorodosti tak, ako sú jazyky prejavom rôznych kultúr a zároveň aj rozdielov v rámci rovnakej kultúry. K takémuto jazykovému vzdelávaniu prispievajú všetky odbory, a to prostredníctvom obsahov, ktoré sprostredkujú a spôsobov, akými sú vyučované.“

V súvislosti s rozvíjaním plurilingválnej kompetencie treba zmieniť koncept tzv. *pluralistických prístupov k jazykom a kultúram*. Ide o také didaktické prístupy, ktoré používajú vzdelávacie aktivity zahŕňajúce simultánny dôraz na viacero jazykov alebo kultúr (Candelier et al., 2012: 6). Na základe vlastného výskumu a dlhoročných pedagogických skúseností môžeme súhlasiť s tímom Cavalliho (2009: 7) a jeho postojmi k didaktike výučby, implementujúcej plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie. Nepresadzujú zavádzanie úplne novej metodiky výučby jazykov, ale skôr zmenu prístupu, vyznačujúceho sa tým, že nejde len o tradičné svetové cudzie jazyky (napr. angličtina, francúzština), ale zahŕňa aj jazyky etník žijúcich v našej blízkosti, ako aj jazyky, v ktorých prebiehajú rôzne formy

výučby nelingvistického obsahu, či jazyky, ktorým môžu byť študenti vystavení (Cavalli et al., 2009: 7). Hoci v SR vzrástlo uvedenie potreby tejto zmeny budúcimi učiteľmi (Hanesová, 2015), zatiaľ sa primerane voči nej nerozšíril rozsah možností rôznych platforiem a predmetov, ponúkajúcich stimulujúcu, efektívnu plurilingválnu prípravu týchto študentov. Doposiaľ nebola venovaná dostatočná pozornosť vypracovaniu metodiky využívania plurilingválnych prístupov, tak ako ich navrhlo napr. Európske centrum pre moderné jazyky v Grazi, Rakúsko (Hufeisen – Neuer, 2004).

Všeobecne teda plurilingválna didaktika pracuje so vzdelávacími prístupmi zameranými na rozvíjanie povedomia o potrebe a spôsobe osvojovania si viacerých jazykov, zameriava sa na uchopenie porozumenia štruktúram príbuzných jazykov ako aj na operacionalizáciu cieľov interkultúrnej výchovy a integrujúci metodický prístup k jazykom.

Súčasná didaktika plurilingválnej prípravy na vysokých školách, vrátane pedagogických fakúlt, by sa preto nemala sústrediť na oddelenú výučbu niekoľkých cudzích jazykov, ale na využívanie výhody predchádzajúcich znalostí materinského jazyka/jazykov v prípade viaclingválneho rodinného zázemia, ako aj prvého cudzieho jazyka(ov), a na spoliehanie sa – do istej miery – na schopnosti študenta postupne si konštruovať znalosť ďalších cudzích jazykov na základe týchto predpokladov. Európske centrum jazykov v Grazi už v projekte „Efektívne učenie sa viacerým než jednému jazyku: učenie a učenie sa terciárnym jazykom v Európe“ (v rokoch 2000-2003) zdôrazňovalo ako jedno zo základných východísk plurilingválnych didaktík fakt, že plurilingválna príprava študentov nadväzuje na existujúce jazykové znalosti študenta z doteraz osvojovaných jazykov a na kognitívne a emocionálne zážitky s ním spojené. U mladých dospelých odporúča využívať súčasne oba procesy, a to podvedomé osvojovanie *acquiring* (prípád materinského jazyka), ako aj *learning* - vedomé učenie sa jazyka. Učiteľia jazykov by mali zároveň reflektovať všetky ostatné dôrazy modernej edukológie, a teda nevyhnutnosť začať plurilingválne a interkultúrne ciele do rámca výučby ďalších kľúčových životných zručností, rešpektujúc štýly učenia sa a druhy inteligencie jednotlivých študentov.

Samozrejme plurilingválny prístup je neoddeliteľný od interkultúrneho dôrazu vo výučbe cudzích jazykov. Niektorí autori používajú termín „kulturologické smerovanie didaktiky cudzích jazykov“ (Ries – Kollarova, 2004). Kollárová (2004: 38) a i. zdôrazňujú, že „cudzí jazyk už viac nie je cieľom súčasnej lingvodidaktiky, ale prostriedkom k porozumeniu medzi kultúrami“ (ibid. 38). Podľa Zelenkovej (2010: 26) jedným z cieľov výučby cudzích jazykov je rozvíjať interkultúrne kompetencie. Tá sa prejavuje v znalostiach (o rôznych kultúrach a vlastnej kultúre), postojoch (tolerancii, otvorenosti, rešpekte) a konaní (schopnosť využívať interkultúrne kontakty v seba-orientácii v pluralitnom svete) učiaceho sa. Súčasní pedagógovia zdôrazňujú integráciu interkultúrnej výchovy do kognitívnych, afektívnych

a psychomotorických cieľov vzdelávania už od prvých rokov školovania (Luptakova – Vancikova, 2009).

Podmienky efektívneho plurilingválneho učenia sa ‘mladých dospelých’ študentov učiteľstva

Pokiaľ chceme hovoriť o efektívnom rozvíjaní plurilingválneho uvedomenia a učení sa cudzieho jazyka/ či dokonca simultánne viacerých jazykov, je nevyhnutné pýtať sa, kedy a prečo dochádza niekedy k stratám a niekedy k ziskom z procesu tejto výučby. Pomôžeme si poznatkami súčasnej neurovedy a nadväzujúcich aplikovaných vied. (Zulla, 2006; Sousa, 2006; Johnson – Taylor, 2006; Hanesova, 2014, 2015 a i.).

Jednou z podmienok efektívneho učenia sa, vrátane učenia sa cudzích jazykov, je dostatočná stimulácia, vyburcovanie mozgových buniek k nevyhnutnému zaobreraniu sa novými podnetmi. Podľa Jensena (2005) mozog je podnietený len vtedy, keď je nútený zmobilizovať sa, aby ‘prežil’ ako človek stratený v džungli alebo v bludisku. Sieť mozgových buniek sa teda rozvíja len za predpokladu dostatočných zmysluplných podnetov, nie v dôsledku formálnych pokynov ‘zhora’ či ‘zvonku’ niečo sa ‘naučiť’. Môže ísť o celú škálu podnetov, vyvolaných či už krízovou situáciou hľadania zamestnania, rozvíjania kontaktov surčítými osobami, ale dostatočným podnetom môže byť aj potreba napĺňania bežných potrieb komunikovať o rôznych témach v cudzom jazyku. Stimuly podnecujú mozgové bunky utvárať stále väčšiu sieť vzájomných synaptických spojení, ktoré sú predpokladom schopnosti učiacich sa osvojovať si nové jazyky. Čím viac existujúcich spojení (napr. na základe znalosti rodného a prvého cudzieho jazyka), tým väčší predpoklad rýchlejšieho osvojovania si ďalších jazykov – za predpokladu, že existujúce spojenia, už osvojené vedomosti a zručnosti, nie sú ignorované, ale sú zámerne pokladané za východisko pre učenie sa napr. ďalších slovanských jazykov, ale aj jazykov susediacich štátov a pod.

Spomínaný Jensen opisuje súbor siedmich predpokladov, ovplyvňujúcich efektívne učenie sa, ktoré sa jasne vzťahujú aj na plurilingválne vzdelávanie: a) rozsah aktívneho zapojenia sa každého učiaceho sa do učenia sa a schopnosť udržiavať si pozornosť pri učení sa jazykom; b) ochota fixovať už osvojené poznatky (precvičovanie); c) primeraný rozsah inputu; d) koherencia či holistický prístup k učeniu sa cudzích jazykov; e) časový manažment (doba dňa pre učenie sa); f) spôsob opravy chýb - spätná väzba, podpora); a g) emocionálne stavy – miera pocitu bezpečia, resp. stav závislosti na učiteľovi. Pokiaľ učiaci sa nevidí význam a zmysel inputu, aktivity a ciele nie sú autentické a inovatívne, ale sú preňho nudné, dochádza k vyhasinaniu mozgových spojení a oslabovaniu reálnej schopnosti funkčného používania jazykov.

Keďže študenti denného štúdia učiteľských programov sú v drvivej väčšine ľudia vo veku 18 – 30 rokov, čiže tzv. mladí dospelí, je nevyhnutné nielen proklamatívne, ale reálne a v čo najväčšej možnej miere v ich

plurilingválnej príprave reflektovať potreby tejto vekovej kategórie učiacich sa. Tejto požiadavke venujeme niekoľko ďalších odsekov.

Základnou črtou dosiahnutia dospelosti je fakt, že daný jedinec sa stane samostatným, zodpovedným, t.j. dokáže pochopiť význam určitých spoločenských cieľov a v ich zmysle prijať nové úlohy a ovládať svoje vôľové zameranie smerom k objektívnym spoločenským požiadavkám kladeným na jeho profesiu. Nedostatočná úroveň kompetencie cudzojazyčnej komunikácie, žiaľ, často býva jednou z príčin, prečo mladý dospelý nedosahuje primeranú úroveň sebaistoty a sebavedomia, a to či pri hľadaní si zamestnania, v jeho výkone (napr. porovnávaním s inými kolegami či nadanými žiakmi, komunikujúcimi plynulejšie v cudzích jazykoch) alebo utváraní siete profesionálnych vzťahov (najmä so zahraničnými partnermi).

Na druhej strane učenie sa vo veku mladej dospelosti si vyžaduje naplnenie špecifických psychologických a pedagogických potrieb. Jednou z nich je počas celého výučbového procesu zabezpečiť dostatočnú intenzitu kognitívneho inputu a tým plynulý rozvoj vyšších kognitívnych funkcií, najmä pokiaľ sa tieto dostatočne nerozvíjali počas stredoškolského vzdelávania sa. Absolvovanie takejto jazykovej výučby počas vysokoškolského štúdia môže tak výrazne ovplyvniť úroveň analytických, hodnotiacich aj tvorivých schopností študentov učiteľstva. Na druhej strane pretrváva potreba dopĺňania teórie praktickými príkladmi a skúsenosťami ako aj poskytnutie dostatočného priestoru pre porovnávanie nových informácií so znalosťami už osvojených jazykov. Pokiaľ ide o študentov učiteľských odborov, tieto skúsenosti môžu zužitkovať priamo vo svojej vlastnej učiteľskej praxi (napr. v rámci predmetov CLIL – integrujúcich predmetný obsah s výučbou cudzích jazykov už aj v základných školách).

225

Psychológovia a lingvodidaktici (viď referencie v Hanesova 2003, 2014, 2015) vo svojich výskumoch zistili, že pre efektívne osvojovanie si cudzích jazykov dospelými je nevyhnutné brať do úvahy ich nasledujúce **potreby a charakteristiky**:

- a) z psychologického hľadiska
 - vedomie a osobné presvedčenie o zmysle a význame učenia sa tohto jazyka (konkrétne situácie, kde ich budú môcť využívať) – napr. zastávanie určitej sociálnej roly;
 - dostatočná intenzita podnetov, podporujúcich vznik vnútornej motivácie, ktorá je predpokladom vytrvalosti v štúdiu jazykov najmä v obdobiach veľkej pracovnej vyťaženia – napr. intelektuálnu novosťou učiva;
 - rýchlosť učenia sa jazykov, kreativita a flexibilita je často v porovnaní s dospelávajúcimi nižšia;
 - potreba autonómie a prijatia – napriek uvedomovaniu si vlastných chýb;

- potenciálny problém s vybavovaním si už nadobudnutých vedomostí (časové hľadisko);
- potenciálna väčšia precíznosť, presnosť;
- citlivejší emocionálny filter dospelého vzhľadom na dlhšie životné skúsenosti; negatívne asociácie (emocionálne, ale aj kognitívne) nadobudnuté v doterajšom učení sa jazykov, nízke „jazykové ego“ – prejavujúce sa stresom, strachom robiť chyby, nedostatkom sebadôvery, rýchlym znechutením krátkodobými zlyhaním;
- nižšia miera flexibility voči zmene či inováciám;
- istota, že obsah kurzu sa dá zvládnuť;
- pozitívna atmosféra, zabezpečujúca pocit bezpečia počas komunikácie medzi učiteľom a učiacimi;
- nevyhnutnosť zážitku z úspechu;

b) z andragogicko-didaktického hľadiska

- efektívnosť, cieľovosť a adekvátnosť obsahu/inputu;
- nevyhnutnosť individuálneho prístupu vo všetkých fázach výučby a podpora autonómie učiaceho sa – progresívne znižovanie závislosti učiaceho sa na učiteľovi, podpora a sprevádzanie v procese diagnostikovania vlastných potrieb, problémov, cieľov, výberu procesov vedúcich k cieľu, zabezpečenie dostatočného priestoru pre slobodnú voľbu učiaceho sa;
- vizualizácia výučby – implementácia rôznych grafických organizérov, sémantických máp;
- adekvátna metodika výučby – skúsenostné, participatívne a projektové metódy;
- cieleňá podpora rozvoja kritického a tvorivého myslenia súčasne s osvojovaním si faktografického obsahu;
- jazyk nie je cieľ, ale prostriedok komunikácie o zmysluplnom obsahu pre každého jednotlivca;
- dôraz na dostatočný priestor pre reflexiu doterajších skúseností učiaceho sa a na ich zovšeobecňovanie;
- vytváranie priestoru nielen pre tradičné vedomosti, ale aj alternatívne poznatky, modely, problémové metódy;
- akceptácia rovnocennosti vo vzťahu učiteľ – učitelia sa (a medzi učiacimi sa navzájom);
- prednosť sebahodnotenia pred hodnotením inými;
- vzájomné hodnotenie, spätná väzba a riešenie konfliktov;
- neustále reflektovanie kultúrneho zázemia učiaceho sa/celej skupiny;
- nevyhnutnosť vstupného diagnostikovania učebných štýlov, stratégií a pod.;
- vyhýbanie sa súťaživosti, príkazom „zhora“;
- dostatočný priestor pre kooperáciu v menších skupinách.

Je nevyhnutné zmieniť tiež **špecifiká učenia sa cudzích jazykov mladými dospelými**. Plurilingválna kompetencia sa totiž môže rozvíjať počas štúdia na vysokej škole len vtedy, ak si vyučujúci uvedomia, že:

- Mladí dospelí využívajú v značnej miere intelektový kanál osvojovania cieľového jazyka, čo sa všeobecne prejavuje v nadmernom používaní *monitoru*, t.j. uvedomelého učenia sa, zacieleného na formy a pravidlá. Nakoľko majú nadradené kognitívne schopnosti a disponujú dlhším rozsahom pozornosti, sú schopní abstraktne myslieť a mať úžitok aj z deduktívneho prístupu k prezentovanému učivu. Preto hoci ich zaujíma obsah, očakávajú jasné gramatické vysvetlenia nového gramatického javu či aplikáciu jazykových cvičení.
- Ich učenie sa cudzích jazykov je silne ovplyvnené minulými skúsenosťami s ich učením sa, úrovňou ich vnemovej štruktúry, súčasnými záujmami, hodnotami, presvedčením, postojmi a ambíciami. Učením sa jazyka chcú niečo dosiahnuť, získať zručnosti, ktoré môžu hneď použiť. Cenia si vlastné skúsenosti ako zdroj ďalšieho učenia sa a učia sa najlepšie vtedy, keď môžu osobne prispieť do priebehu výučby.
- Pri osvojovaní si jedného, ba i viacerých jazykov budú pravdepodobnejšie používať viac modelov, než ako je bežné počas osvojovania si materinského jazyka v ranom detstve.
- Mladí dospelí môžu na rozdiel od detí mať zafixované rôzne problémy spojené s osvojovaním si jazyka (napr. negatívne skúsenosti s neporozumením počas počúvania nahrávok či filmov, s neschopnosťou vyslovovať ako rodený hovoriaci a pod.). Okrem toho v oblasti jazykov zvyknú podceňovať svoje schopnosti a doterajšie vedomosti. Preto ich výučbu treba zamerať primárne na schopnosť zrozumiteľne a s dostatočným sebedovetím komunikovať zamýšľaný obsah.
- V prípade mnohých súčasných kurzov jazykov pre mladých dospelých sa výučba ešte stále orientuje primárne na nácvik gramatických štruktúr a novej lexiky, chýba priestor pre heuristické učenie sa či riešenie problémov v cudzom jazyku.
- Pokiaľ títo študenti dostanú priestor formulovať vlastné ciele učenia sa jazykov, často majú nerealistické ciele, ktoré v kombinácii s oveľa vyššou mierou pracovnej zaťaženia (než v predchádzajúcom období života) ako aj s väčšou precitlivosťou na čo i len mierne zlyhania vedú k frustrácii, pasivite, ba často k vzdaniu sa snahy učiť sa ďalšie jazyky. Preto cieľom výučby by malo byť viesť k realistickým cieľom, k obnove sebariadenia na podobnej úrovni, akú uplatňujú v ostatných oblastiach života.

Stručne povedané, učiteľ jazykov v skupine mladých dospelých by mal čo najviac dbať o presun zodpovednosti za učenie sa jazykov na učiaceho sa. Ten by mal byť vystavený nielen nevyhnutnosti naučiť sa (vrátane memorizácie) určité jazykové štruktúry či slovnú zásobu, ale aj určitej kognitívnej výzve aktívne, samostatne si konštruovať a osvojovať nové poznatky, efektívne integrujú svoje predchádzajúce vedomosti (Dalma, 2013: 62). Podľa Browna (2006) je nevyhnutný eklektický didaktický

prístup, využívajúci pozitívne črty rôznych metód jazykovej výučby, vrátane účinných stratégií učenia sa a dodržiavania všetkých didaktických princípov cudzojazyčnej výučby. Plurilingválna výučba by tak mala byť 'šitá na mieru' všetkých učiacich sa, integrujúca jazykové a kultúrne teórie ako aj teórie učenia sa (hlavne konštruktivizmus a kognitivismus – Alviárez et al., 2010). Skutočnými cieľmi plurilingválnej prípravy budúcich používateľov cudzích jazykov – v našom prípade budúcich učiteľov - sú reálne profily budúcich učiteľov - profesionálov.

Hľadania spôsobov stimulácie efektívneho učenia sa cudzích jazykov študentmi učiteľstva

Ako bolo uvedené vyššie, jednou zo základných požiadaviek plurilingválnej výučby je, aby obsahovala dostatok podnetov (napr. potreba transformácie informácií, riešenia problémov, hľadania významu), aby učiaci sa konštruovali vlastné učenie sa využívaním svojich – najmä vyšších - kognitívnych zručností (Anderson – Krathwohl, 2001) Tieto dostávajú príležitosť rozvíjať sa najmä vtedy, pokiaľ výučba obsahuje aktivity, ako napr. klasifikovanie, komparáciu, priradovanie, odhadovanie významu, analyzovanie – rozlišovanie rôznych prvkov, ich organizovanie, prisudzovanie vlastností.

Príkladom efektívnej cudzojazyčnej výučby je CLIL výučba, integrujúca viacero aspektov učenia sa jazyka/jazykov so zmysluplným obsahom (Coyle et al., 2010). Cudzí jazyk používa ako médium pre zmysluplnú komunikáciu určitého obsahu v autentických podmienkach. Má skutočný potenciál stimulovať efektívne učenie sa, pretože implementuje autentické úlohy reagujúce na autentické potreby osvojovania si vedomostí z rôznych predmetov prostredníctvom cudzieho jazyka (Gondová, 2011). Cieľom nie sú teda len lingvistické vedomosti, ale aj poznatky o obsahu, získavané cez cudzí jazyk a ambícia naučiť sa premýšľať o novom obsahu v cudzom jazyku (Pokrivcakova, 2011: 29).

Existuje celá škála techník a nástrojov, ako rozvíjať zručnosti myslenia paralelne s plurilingválnymi a interkultúrnymi zručnosťami, napr. prostredníctvom simulácií, rolových hier a riešenia problémov (Cameron – McKay, 2010). Takto postavené úlohy vedú k zvýšenej miere integrácie jazyka ako prostriedku komunikácie, obsahu a kultúrnych znalostí. Aj Taylor (2006) ponúka škálu nápadov, podporujúcich konštrukciu vedomostí v plurilingválnych aktivitách, vrátane energizérov, úloh zameraných na riešenie problémov, prezentácie metakognitívnych stratégií pre zlepšenie pamäti a vyhľadávanie informácií; priestorovú vizualizáciu (mnemotechnické pomôcky, hudbu, logické hry, diskusie, obrázky, pojmové mapy, grafické znázornenia, plagáty); kooperáciu v skupinách; epizodické stratégie (zmeny miesta či okolností, využitie emócií, pohybu, nové zoradenie učebného prostredia, nový druh aktivít (exkurzie, použitie hudby, prizvanie rečníkov a diskutérov, písanie denníka, projekty, vzájomné učenie sa, kvízy, prezentácie malých skupín, životné príbehy), procesné stratégie integrujúce pohyb alebo reflexné stratégie. Luptakova

Vancikova (2009) dodáva celú paletu metód vhodných pre interkultúrnú výchovu:

- vzhľadom na kognitívne ciele - metódy zamerané na posilnenie vzájomnej komunikácie (dialóg, brainstorming, skupinové diskusie, heuristické metódy);
- vzhľadom na afektívne ciele - metódy utvárania postojov cez niečí osobný príklad, presvedčanie, tvorivý dialóg, metódy rozvíjajúce empatické a asertívne správanie;
- vzhľadom na psychomotorické ciele – demonštračné metódy, praktické činnosti, rozvoj tvorivosti.

Riešenie problémov a heuristické vzdelávacie techniky požadujú najvyššiu úroveň autonómie učiacich sa. Zelenkova (2004, 2010) vo svojom výskume overila účinnosť niekoľkých metód rozvíjajúcich autonómiu učiacich sa a ich interkultúrnú kompetenciu, najmä brainstorming, projekty, simulácie, prípadové štúdie a riešenia problémov. Úroveň interkultúrnej kompetencie študentov, ktorých v rámci svojho experimentu pripravovala, sa zvýšila najmä prostredníctvom sebareflexie, analýzy rôznych študijných materiálov a diskusiám o stereotypoch, kultúrnych hodnotách a pokusom definovať interkultúrnú kompetenciu.

D. Hanesova (2014) vo svojich jazykových projektoch tiež overovala niekoľko efektívnych, mozog stimulujúcich techník, nástrojov a invencií, rozvíjajúcich plurilingválne kompetencie budúcich učiteľov (pričom viaceré z nich sú už dlhodobo využívané v iných oblastiach vzdelávania). Hanesova tieto aktivity detailnejšie opísala vo viacerých svojich publikáciách (2014, 2015), na tomto mieste ich len stručne zhrnieme:

- aktivity stimulujúce vybavovanie si predchádzajúcich vedomostí (hry, kvízy, testy);
- TPR (*Total Physical Response* - celková fyzická reakcia);
- analýza, porovnávanie a písanie životopisov v niekoľkých jazykoch súčasne;
- príprava Európskeho jazykového portfólia v niekoľkých jazykoch súčasne;
- zaznamenávanie si výsledkov učenia sa a skúseností s používaním viacerých jazykov (denník vlastného plurilingválneho rastu);
- prezentácie rôznych tém (napr. videonahrávky, powerpoint) v rôznych jazykoch;
- schémy, rodokmene, grafy;
- reťazový preklad – napr. z angličtiny do nemčiny a z nemčiny do ďalšieho jazyka;
- organizovanie interkultúrnych podujatí (rôzne ľudové kroje, ľudové piesne);
- plurilingválne a interkultúrne plagáty;
- odhadovanie významu neznámych slov odborného textu (aj za pomoci obrázkov, schém);

- aplikácia cvičení rozvíjajúcich vyššie kognitívne funkcie Bloomovej taxonómie (jej revidovanej verzie);
- brainstorming (napr. cez techniku tzv. lotosového kvetu), brainwriting;
- rôzne grafické organizátory, napr. pojmové mapy;
- SCAMMPERR a ďalšie tzv. Think Tank techniky;
- techniky rozvoja laterálneho myslenia (De Bono).

V nasledujúcich odsekoch len stručne priblížime niektoré zo spomenutých nástrojov, vhodných pre výučbu implementujúcu pluralistické prístupy k jazykom a kultúram, ktoré sa stali aj predmetom výskumu, opísaného v poslednej časti príspevku.

Podstatou revidovanej verzie známej *Bloomovej taxonómie* (Anderson, Krathwohl, 2001) sú kognitívne ciele a aktivity vedúce k ich napĺňaniu, a to na šiestich kognitívnych úrovniach:

Zapamätanie: Dokážu si učitelia sa spomenúť na osvojený obsah?

Porozumenie: Dokážu učitelia sa vysvetliť osvojený obsah?

Aplikácia: Dokážu učitelia sa aplikovať osvojené poznatky v úplne novom kontexte?

Analýza: Dokážu učitelia sa analyzovať osvojené poznatky a zistiť ich vzájomné vzťahy?

Vyhodnotenie: Dokážu učitelia sa syntetizovať osvojené poznatky, vytvoriť si o nich názor, vyhodnotiť ich a zdôvodniť svoje vyhodnotenie?

Tvorba: Dokážu učitelia sa vytvoriť niečo nové na základe osvojených poznatkov?

Bloomova taxonómia rozvíja kognitívne zručnosti učiacich sa na dvoch úrovniach – na úrovni typov či kategórií osvojovaného si obsahu a na úrovni procesov, manipulujúcich s daným obsahom. Nielenže jednotlivé úrovne myslenia definuje, ale vďaka prepracovanému systému otázok priamo uľahčuje ich rozvoj, čo sa môže diať súčasne s rozvojom plurilingválnych zručností. Táto taxonómia je vhodná pre použitie práve v integrovaných jazykovo-obsahových predmetoch. Otázky poskytnuté v materiáloch taxonómie na jednotlivých úrovniach sú ukážkou použitia jazyka pre rozvoj kognitívnych zručností. Sú vhodné najmä vo fáze nového jazykového inputu a jeho spracovávaní, ale tiež aplikácie a fixácie.

Pojmové mapy patria tiež k obľúbeným technikám v rámci rôznych vyučovacích predmetov, pretože dokážu pôsobiť „ako vizuálne reprezentácie a organizačné nástroje, ktoré pomáhajú učiacim sa (re)organizovať input zaznamenaním si novej informácie“ (Dale et al., 2011). Sú považované za jeden z druhov grafických organizátorov, uľahčujúcich učenie sa tým, že učitelia sa snažia novú informáciu vyjadriť nový, vizuálnym spôsobom. Môžu byť použité ako technika prezentovania vstupu, aktivácie študentov a fixovanie predchádzajúcich znalostí, tiež pre vizuálnu prezentáciu alebo nástroj písania si poznámok a spôsob (re)organizovania nových výstupov.

Ďalšou, hoci v našom regióne menej známou technikou, ktorá má tiež výborné uplatnenie v plurilingválnej príprave budúcich učiteľov, umožňujúcou týmto študentom učiť sa efektívne riešiť problémy v rámci rôznych predmetov na rôznych stupňoch vzdelávania, je *technika tzv. lotosového kvetu* (Michalko, 2003). V podstate predstavuje ďalší jednoduchý grafický organizátor, ktorý sa javí ako účinný spôsob stimulácie tvorivého myslenia. Názov techniky je odvodený analogicky od kvetu, ktorý graficky tvorí stred, okolo ktorého sa nachádzajú okvetné lístky (graficky je znázorňovaný ako mriežka s bunkami najskôr 3x3 a a v druhej fáze 9x9 buniek). Riešenie problému začína v stredu „kvetu“ tým, že učiaci sa verbalizuje ústne aj písomne svoj ústredný problém, resp. tému, ktorá podnecuje jeho záujem. Ďalej sa snaží nájsť riešenia, resp. subproblémy, ktoré zapisuje do buniek okolo stredu. Ďalším krokom je diskusia o každom z týchto čiastkových problémov a ich riešenie podobným spôsobom t.j. hľadaním detailnejších riešení každého z nich.

Ďalšou brainstromingovou technikou, umožňujúcou integráciu predmetného obsahu, rozvoja jazykových aj myšlienkových zručností je technika nazývaná *SCAMPERR*. Podstatu tvorí deväť odlišných myšlienkových postupov, ktorých názvy v anglickom jazyku vytvárajú tento akronym (Eberle, 2008):

Substitute – nahradiť niečo: Existujú nejaké časti nášho riešenia / myšlienky, ktoré možno nahradiť?

Combine – skombinovať niečo: Dá sa naše riešenie spojiť s inými nápadiami, a tak dospieť k novej myšlienke?

Adapt - prispôbiť: Existujú nejaké idey, ktoré možno prevziať a aplikovať v našej situácii?

Magnify/minimize – zväčšiť/zmenšiť: Existujú časti nášho riešenia, ktoré sa dajú zväčšiť či minimalizovať?

Modify - modifikovať: Dá sa niečo v našom návrhu modifikovať, zmeniť?

Put to some other use – použiť v inom kontexte: Dá sa naša myšlienka použiť v inej situácii / ostatnými študentmi?

Eliminate - odstrániť: Mali by sme eliminovať časti nášho riešenia?

Rearrange - preusporiadať: Existuje nejaký lepší postup/ hierarchia pre naše riešenia?

Reverse – obrátiť poradie: Mali by sme uvažovať o obrátení poradia / dôležitosti nášho riešenia?

Aj táto technika teda umožňuje vytvárať a zdieľať nové nápady počas procesu riešenia problémov /úloh prostredníctvom cudzích jazykov (samozrejme, podmienkou je min. úroveň B1-B2). Tiež môže poslúžiť ako podpora procesu učenia sa (tzv. *scaffolding*) alebo tvorby výstupu, či už písomného alebo ústneho. Pomáha najmä dospelým ľuďom, ktorí z rôznych

dôvodov majú problém s komunikáciou v cudzom jazyku, hoci ich vedomosti slovnej zásoby a gramatiky sú dostatočné. Touto metódou je možno podnietiť učiacich sa k sústreďeniu sa na problém a komunikácia v jazyku sa stáva oveľa prirodzenejšou. Samozrejme najjednoduchším spôsobom, ako to urobiť, je klásať príslušné podnetné otázky.

Na záver tejto časti spomenieme ešte rozvoj tvorivého myslenia prostredníctvom techniky tzv. *šiestich klobúkov myslenia*, vytvorenou pre účely rozvoja laterálneho myslenia psychológom De Bonom (1982). Ide opäť o metódu riešenia problémov, a to šiestimi odlišnými druhmi myslenia. Tzv. biely typ myslenia znamená schopnosť identifikovať neutrálne informácie, fakty, oddeliť ich napr. od emócií, sústreďiť sa len na objektívnu stránku problému. Druhý typ myslenia – tzv. červený – umožňuje slobodne vyjadriť svoje emócie, pocity, ako aj intuitívne predstavy, nakoľko ich hodnotenie sa v tejto fáze riešenia problému neumožňuje. Nasleduje tretí, tzv. čierny typ negatívneho hodnotenia, úsudku, názoru o tom, ako a prečo by nejaké riešenie nefungovalo. Učiaci sa majú v tejto fáze hľadať chyby na riešení, poukazovať na negatívne elementy rôznych doterajších či súčasných či navrhovaných riešení. Štvrtý žltý typ myslenia je pravým opakom čierneho myslenia. Má poukázať na možné pozitívne dopady riešenia, nejde však o emócie, ale o konštruktívne argumenty v prospech daného riešenia. Zahŕňa však aj túžby, predstavy, ašpirácie. Jeho cieľom je efektívnosť. Vrcholnou fázou hľadania riešenia problému je tzv. zelené myslenie, kedy je možné prezentovať akékoľvek tvorivé, laterálne nápady. Nie je založená na hodnotení, ale snahe posunúť riešenie úplne novým smerom. Celý proces riešenia problémov, ktorý, opäť, môže prakticky prebiehať v cudzích jazykoch, riadi tzv. manažér diskusie, ktorého riadiace myslenie nazýva De Bono modrým myslením.

Prv než prejdeme k prezentovaniu niektorých zistení z našich výskumov, treba konštatovať, že fáza overovania vyššie spomínaných nástrojov priamo v kurzoch plurilingválnej edukácie ešte čaká na svoju realizáciu. Doposiaľ sme ich použili prevažne vo výučbe anglického jazyka, s prvkami viacerých jazykov, najmä susediacich štátov, českého jazyka a iných slovanských jazykov, resp. podľa vstupného potenciálu tej-ktorej skupiny. Pokladáme ich však za stimulujúce naprieč jazykmi, podobne ako je to v súvislosti s metodikou CLIL na nižších stupňoch školovania.

Overovanie napĺňania viacnásobných cieľov jazykových kurzov stimulujúcimi technikami

Všetky vymenované a detailnejšie opísané metódy boli overené na hodinách odbornej angličtiny, CLIL kurzoch resp. kurzoch tzv. cudzích jazykov (s názvom *Od učenia sa faktom k učeniu sa myslieť*), ako aj počas výučby didaktiky budúcich učiteľov primárnej edukácie v anglickom jazyku, a to vo viacerých fázach s odstupom 15 rokov na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela (najmä v r. 2000-2 a v r. 2015). Výstupy pozorovaní implementácie týchto inovácií boli detailne spracované a niektoré aj čiastočne publikované (napr. Hanesova, 2003, 2014).

Výskumné vzorky tvorila 1 skupina učiteľov a niekoľko skupín študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ. Vstupný kvantitatívno-kvalitatívny výskum (Hanesova, 2003) bol realizovaný prostredníctvom viacerých výskumných metód, od pozorovania výučby a detailných záznamov verbálnej aj neverbálnej komunikácie, dotazníkov cez štandardizované testy až po portfólia študentských výstupov a denníky so spätnými väzbami. V tejto fáze boli aplikované aj rôzne psychologické testy, skúmajúce opodstatnenosť a priechodnosť výučbových experimentov zameraných na cieľovú triádu: jazykové kompetencie, myšlienkové zručnosti a osvojenie odborného obsahu, potrebného pre výkon profesie učiteľa. Pod dohľadom lingvistických a psychologických odborníkov prebehlo niekoľko párových pre- a post-meraní (najmä úroveň jazykových zručností a vyšších myšlienkových zručností). Torranceho testy potvrdili štatisticky významný nárast napr. kreatívneho myslenia v porovnaní s ostatnými skupinami študentov ako naplnenie paralelného cieľa jazykového predmetu. Hlavným výsledkom bolo potvrdenie efektivity takto orientovaného kurzu cudzieho jazyka.

Hoci v dobe prvej fázy tohto výskumu (okolo r. 2000) ešte plurilingvizmus nebola natoľko exponovaným cieľom lingvodidaktikov, viaceré časti výskumu sa týkali minimálne troch aj viacerých jazykov. Respondenti mali verbalizovať svoje ambície a potreby nielen angličtiny, ale aj ruštiny, nemčiny, francúzštiny a iných jazykov.

233

Ďalšej fázy prevažne kvalitatívneho výskumu sa zúčastnilo podstatne menej respondentov (od 20-25 v rôznych akademických rokoch). Išlo o prirodzenú súčasť výučby v synerгии s potrebami študentov – budúcich učiteľov, s dôrazom na ich autonómiu. Všetky fázy výučby, od vstupnej motivácie, cez priebežné pozorovanie procesov učenia sa, reflexiu, hodnotenie emocionálneho nastavenia a čiastočne aj výstupy. Využívané boli viaceré z vyššie spomínaných podnecujúcich techník. V týchto vzorkách výrazne vzrástol záujem o počet/intenzitu štúdia cudzích jazykov a vedomie ich potreby v potenciálnom výkone budúcej profesie.

Na tomto mieste prezentujeme výsledky najmä osobných skúseností a spätných väzieb študentov, reagujúcich na užitočnosť jednotlivých vyššie opísaných techník. Študenti sa mali na základe vlastných skúseností vyjadriť k ich výhodám či nevýhodám ako aj k určitým výsledkom riešenia problémov týmito technikami. Výsledky poukazujú na ich kladné stránky, ale zároveň poukazujú na nevýhody, ktoré treba vziať do úvahy a nesnažiť sa o ich aplikáciu, pokiaľ je v kontradikcii s konkrétnymi cieľmi plurilingválnej vyučovacej jednotky:

Respondenti v prvej fáze výskumu (2000-2002) hodnotili kurzy cudzích jazykov, aplikujúce vyššie popísané ciele, obsah a metodiku, prevažne kladne (86%), hoci pomer konkrétnych pozitívnych podnetov voči

negatívnym bol 186:127. Negatívne poznámky sa týkali najmä nedostatočného naplňania bežných psychologických potrieb učiacich sa inštitúciou (dlhé bloky výučby, nevhodné umiestnenie v rozvrhu, nekonformnosť vyplývajúca z vedomia, že sú predmetom výskumu) alebo vlastného postoja (nedostatočná vnútorná motivácia, pasivita). Iba 2% študentov mala výhrady voči niektorým častiam, resp. technikám (najmä Bloomovej taxonómii), zdali sa im nepraktické či príliš náročné a abstraktné. Za príliš náročné pokladali cvičenia zamerané na vyššie kognitívne funkcie, napr. na tvorbu definícií či vyjadrovanie vlastného názoru. Viacerým chýbal tradične väčší dôraz na gramatiku a písanie, až polovica študentov si priała ešte väčší rozsah ústnej interakcie v cudzích jazykoch. Študenti negatívne hodnotili aj niekoľkokrát aplikovanú formu prednášky vyučujúceho, náročnosť určitých testov. Zaujímavé je, že im chýbali aj diktáty, eseje a viac domácich zadaní.

Vo svojich kladných hodnoteniach cieľov a obsahu tejto výučby študenti oceňovali jej inovatívnosť, podnetnosť, efektivitu v rozvíjaní študijných stratégií a profesijných zručností. Študenti vďačne prijímali dôraz na rozvíjanie odborného obsahu cez osvojovanú novú slovnú zásobu, počúvanie s porozumením a mnohé aktivity v skupinách. Študenti najviac oceňovali časový priestor pre prácu v skupinách. Tu však treba vysloviť otázku, či príčinou nebola aj vzniknutá možnosť počas týchto aktivít prepínať do slovenského jazyka, čo študenti opakovane a, dovoľíme si tvrdiť, často aj zbytočne praktizovali aj v situáciách, keď slovnú zásobu ovládali.

Všetky tieto podnety nás viedli k inovovaniu prvej verzie výučby orientovanej na rozvíjanie integrovaných jazykovo-kultúrne-profesionálne zameraných kurzov cudzích jazykov a počas nasledujúcich 13 rokov došlo k ich výraznej transformácii. Ako teda na doteraz jeho najnovšiu verziu reagovali študenti v r. 2014/2015?

Hodnotenie taxonómie vzdelávacích cieľov: Hoci pre väčšinu študentov implementácia Bloomovej taxonómie do ich doterajšieho spôsobu riešenia problémov predstavovala určitú intelektuálnu výzvu, väčšina z nich túto skúsenosť hodnotila kladne. Pozitívne hodnotili, že ponúkla mnoho spôsobov, ako sa naučiť formulovať otázky a problémy, riešiť problémy, analyzovať ich a kategorizovať ich. *Bolo to užitočné pre rozvoj mojej tvorivosti, pre učenie sa hodnotiť riešenia. Pripravilo ma to na skutočnú prácu v školách, a na porovnávanie úrovni vzdelávania. Je to dobrý systém s mnohými dôležitými informáciami, s veľmi jasnými inštrukciami. Ponúka dobrý prehľad o myslení a naozaj pomáha k jeho rozvoju. Skutočne pomáha zlepšovať schopnosť učiť sa, pomáha zameriavať pozornosť, lepšie porozumieť učebnému plánu, používať rôzne inteligencie, cvičiť svoju myseľ.* Niektorí študenti komentovali aj jazykové výhody používania tejto metódy v tom, že zistili nárast odbornej slovnej zásoby a porozumenia dlhších textov v cudzom jazyku. Niektorí študenti pokladali túto taxonómiu za výborný, zaujímavý vynález.

Pri vyjadrovaní sa k negatívnym stránkam práce Bloomovej taxonómie študenti vyjadrili niekoľko druhov problémov. Študenti s nižšou vstupnou znalosťou angličtiny konštatovali *priveľkú náročnosť odbornej slovnjej zásoby, neovládali väčšinu použitých slovies v taxonomických otázkach*. Asi 5% pripomienok sa týkala zložitej povahy taxonómie samotnej. Títo študenti mali problémy s úrovňami myslenia a rozlišovanie medzi nimi. Vyjadrili sa, že *neboli schopní všetko si zapamätať a pochopiť*.

Hodnotenie aplikácie riešenia problémov prostredníctvom techniky 'lotosového kvetu': Vyše 95% študentov hodnotilo túto techniku ako zaujímavú, ba dokonca zábavnú. Pokladali ju za jednoduchý spôsob, ktorý môže byť použitý v prípade riešenia zložitých problémov, pomáhajúci definovať problémy, analyzovať ich, hľadať čiastkové problémy a ich príčiny, nájsť mnoho rôznych riešení. Motivovala študentov k vyhľadávaniu ďalších vhodných informácií. *Viedla ma k mnohým nápadom a často aj k správne mu riešeniu. Jej grafické vyjadrenie je to prehľadné, inteligentné, vnášajúce väčšiu transparentnosť do problémov. Vytvára systém podpory riešenia problémov. Viem si predstaviť, že mi pomôže riešiť problémy vo výkone mojej profesie v základnej škole, ale aj mimo školy. Poslúžila mi aj po lingvistickej stránke, zaregistroval som nárast odbornej slovnjej zásoby*.

K tejto technike bolo iba niekoľko negatívnych pripomienok, týkajúcich sa predovšetkým časovej náročnosti použitia tejto techniky. Druhým problémom boli nedostatočné vstupné odborné vedomosti študentov pre riešenie určitých problémov. Bolo potrebné doplniť si informácie domácim štúdiom, čo je však samozrejmé počas vysokoškolského štúdia. Pre niektorých študentov bolo náročné orientovať sa uprostred viacerých možností riešení, príp. im nevyhovovala detailná analýza problémov. *Neboli jasné zásady, podľa ktorých si môžete vybrať riešenie*.

Hodnotenie aplikácie riešenia problémov prostredníctvom techniky 'šiestich klobúkov myslenia': Túto metódu kladne hodnotili všetci študenti. *Pomáha jednoducho pochopiť problém, analyzovať ho a otvorene o ňom diskutovať, vidieť ho zo šiestich rôznych uhlov, dokonca ho vidieť v „dobrom svetle“, riešiť ho tým, že nájdeme viacero jeho riešení. To uľahčuje učenie sa, učí nás byť schopnými sumarizovať myšlienky, rozvíja inteligenciu. Viedla ma k získaniu nových zručností a znalostí, novej slovnjej zásoby, rozvoja mojich všeobecných komunikačných zručností, hlavne oceňujem rozvoj zručnosti počúvania s porozumením. Jej pozitívnou stránkou je to, že umožňuje zamerať sa na jeden typ myslenia, ale tiež mení typy myslenia. Je to zábavná, veľmi zaujímavá, transparentná metóda hľadania riešení problémov. Niekoľko študentov ocenilo obzvlášť červený t.j. emocionálny klobúk, otvárajúci možnosť vyjadrenia emócií. Viacerým študentom sa páčili už samotné informácie o rôznych typoch myslenia. Použitie tejto techniky v skupinách umožnilo vzájomné spoznávanie*

osobnostných charakteristík kolegov, ako by sa zachovali v rôznych situáciách. Bolo to pre mňa osobným povzbudením, ale tiež tímovou podporou. Táto metóda je použiteľná v mnohých profesionálnych, ale aj osobných a rodinných situáciách, uľahčujúc riešenie rôznych problémov. Zažili sme na vlastnej koži, že táto metóda dokáže priniesť rýchle, efektívne riešenie. Jedným z najzaujímavejších komentárov bola poznámka, že táto metóda vás núti hľadať riešenia problémov s "otvorenou" hlavou a vy budete musieť povedať pravdu.

K nevýhodám tejto techniky sa vyjadrilo len asi 3% študentov, ktorí v rámci hľadania riešenia váhali, ktoré názory do akej miery zohľadniť, najmä pokiaľ určitý čas nedochádzalo k názorovej zhode. Pre týchto študentov to bola pomerne zložitá, náročná metóda (najmä na čas). Explicitne sa vyjadrili, že išlo o techniku *náročnú na myslenie*. *Za ďalší nedostatok považovali fakt, že táto metóda si vyžaduje prácu v skupine a teda aj schopnosť načúvať názorom iných. Z lingvistického pohľadu si pochopenie teórie tejto metódy vyžaduje bohatú slovnú zásobu.* Niekoľko študentov malo problém s rozlišovaním hlavných dôrazov viacerých použitých techník. Asi tretina študentov komentovala, že použitie tejto techniky *bolo časovo náročné*. Čo je však zrejmé vo väčšine odpovedí, výroky študenti v ich spätných väzbách potvrdili pôvodný dôraz celej techniky, a to na investovanie dostatočného času tráveného reálnym rozmyšľaním o možnostiach riešenia problémov: „Jednoduchý zvyk snažiť sa myslieť pomalšie a dôslednejšie môže mať za následok veľký rozdiel v našej efektivite ako mysliteľov. Je súčasťou všeobecnej zručnosti myslenia.“ (De Bono, 1982: 10).

Aplikáciou týchto stimulujúcich metód v rámci jazykovej prípravy budúcich učiteľov sa študenti mali možnosť skutočne zamyslieť na páľčivými otázkami, súvisiacimi s ich vysokoškolskou prípravou, ako aj očakávanými nárokmi na výkon ich budúcej profesie v praxi. V každej skupine bola prítomná určitá miera pochybnosti viacerých študentov, či zvládnu všetky očakávania spoločnosti, preto ich zdieľanie a snaha o hľadanie spoločných riešení – podotýkame, interakciou prevažne v cudzom jazyku (jednom, ale aj viacerých) – spôsobilo odblokovanie rôznych prekážok, ktoré mladí dospelí mali vytvorené nielen voči učeniu sa cudzích jazykov, ale aj voči niektorým oblastiam súvisiacim s výkonom ich budúcej profesie.

Technikou lotosového kvetu sa študenti zamerali na zisťovanie hlavných problémov vlastného učenia sa. Dospeli k tomu, že okrem pociťovania negatívnych vonkajších faktorov (kvalita slovenského univerzitného systému, nedostatočná podpora autonómneho učenia sa, nedostatok času tráveného nácvom dobrej praxe a precvičovaním výučby, neefektívny rozvrh) efektívnosť ich učenia sa brzdí napr. nedostatočné otvorenie sa spolupráci s kolegami – študentmi, strach prevziať na seba zodpovednosť, slabá vnútorná motivácia.

Brainstormingové techniky umožnili študentom porozmýšľať o návrhoch možných zmien vo vysokoškolskej príprave učiteľov, napr. zmena harmonogramu vyučovacieho procesu (menej času stráveného v škole v popoludňajších hodinách), viac praxe, pozitívne orientované reálne ciele, venovanie dostatku času pravidlám, väčší výber tém a predmetov v rámci prípravy, lepšie vybavenie učebne), ba zmienili sa aj o svojich očakávaniach, týkajúcich sa vysokoškolských pedagógov (vyššia odborná kompetentnosť, efektívnejšia výučba, viac trpezlivosti či spravodlivého prístupu, schopnosť vytvárať si vzťah a dokázať komunikovať so študentami na primeranej úrovni, flexibilita, schopnosť reflexie), nevyhnutnosti zlepšenia komunikácie počas univerzitného štúdia (medzi vyučujúcimi a študentmi, medzi domácimi a zahraničnými vyučujúcimi, medzi študentmi navzájom, vrátane zahraničných študentov), väčší dôraz na spätnú väzbu. Študenti by ocenili vyššiu mieru povzbudení a 'nádeje' na budúce uplatnenie sa na trhu práce po ukončení ich štúdia. Privítali fakt, že si osvojili medzinárodné uznávané učebné techniky a odbornú slovnú zásobu, a teda fakt, že týmito kurzami sa priblížili k eliminácii faktorov negatívne ovplyvňujúcich nedostatočné uplatnenie sa.

Tieto odpovede dokresľovala analýza odpovedí na otázku, čo spôsobuje neuspokojivé študijné výsledky študentov a čo by sa dalo zmeniť v ich štúdiu (napr. prostredníctvom techniky SCAMMPERR). Odpovede sa pohybovali od slabej úrovne motivácie (kvôli direktívnemu prístupu rodičov, nedostatočnej vnútornej motivácii študovať náročnejšie výberové predmety, akými jazyky určite sú, vplyvu málo podnetného rodinného a sociálneho zázemia, skepse ohľadom budúcnosti, preferovaniu iných aktivít); cez neflexibilný vzdelávací systém, nezameraný na skutočné záujmy mladých dospelých, nevhodné vyučovacie metódy (prevaha transmisívnych didaktických metód); až po globálne sociálne krízy, slabé finančné a materiálne zabezpečenie.

Motiváciu študentov učiteľstva oni sami navrhujú zlepšiť poskytovaním väčších možností rozhodovať sa, zažiť úspech, vyvážené zaujímavých a náročných úloh, zvýšením miery ich autentickejši, zmysluplnosti, vytvorením pozitívnejšej klímy na hodinách, poskytovaním sprevádzajúcej, formatívnej (nielen sumatívnej) spätnej väzby, vyhýbaním sa stereotypom zo strany vysokoškolských učiteľov, vytváraním priestoru pre alternatívne spôsoby výučby (exkurzie, výstavy, zahraničné mobility, zaangažovanie zahraničných odborníkov, zaujímavé projekty s reálnym dopadom na prírodné prostredie či spoločenskú situáciu, nové vzdelávacie nástroje, praktické stáže v zahraničí, viac praxe a menej teórie a viac humoru).

Záver

Hlavným cieľom štúdie bolo reagovať na výzvy Európskeho centra pre jazyky a priblížiť teoretické aj reálne možnosti efektívnejšej prípravy plurilingválnej kompetencie vysokoškolských študentov - budúcich učiteľov. Plurilingválne kurzy vo vysokoškolskom kontexte musia

reflektovať všeobecné i špecifické jazykové potreby učenia sa mladých dospelých – kategórie, do ktorej možno väčšinu študentov denného štúdia učiteľstva (najmä pre ISCED 1 a 2) zaradiť. V ďalšej časti sme sa pokúsili stručne predstaviť rôzne plurilingválne prístupy, ako aj niektoré didaktické postupy, a to či už v ich teoretickej podobe alebo aj praktickej podobe, tak ako boli/mohli by byť implementované do konkrétneho kurzu pre budúcich učiteľov počas ich štúdia na učiteľských fakultách.

Spomínané techniky boli viacnásobne aplikované na konkrétnom vysokoškolskom pracovisku. Z ich pozorovania a výskumu v priebehu 15 rokov vyplynuli výsledky, ktoré tvoria poslednú časť našej štúdie. V nej sme poukázali na to, ako samotní študenti hodnotili aplikáciu týchto metód vo svojom učení sa cudzích jazykov a rozvíjaní kritického myslenia.

Hoci sme sa len v niektorých oblastiach výskumu zameriavali na zvyšovanie plurilingválneho uvedomenia študentov, aj ostatné výsledky naznačujú, že kurz s trojitým cieľom, ktorý sme prezentovali, je vhodný pre nielen pre jedno-cudzojazyčnú prípravu, ale aj pre plurilingválnu prípravu.

Vo všetkých častiach štúdie sme chceli zdôrazniť výzvu investovať oveľa viac didaktického úsilia do hľadania vhodných prístupov a nástrojov, ako rozvíjať plurilingválnu kompetenciu budúcich učiteľov, ako to robiť efektívne v integrácii s rôznymi inými predmetmi a tiež citlivo vzhľadom na špecifické psychologicko-andragogické potreby mladých dospelých, študujúcich v učiteľských programoch. Dôležité pre rozvoj ich autonómie je predovšetkým umožniť im neustálu spätnú väzbu, sebareflexiu a odbúranie všetkých prekážok umožňujúcich rozvíjanie autonómie učiacich aj v oblasti štúdia cudzích jazykov, v súčinnosti s rastom pozitívneho sebauvedomenia a pozitívneho afektívneho filtra a „ega“ v druhom a ďalších cudzích jazykoch.

This study was supported by the project Mobility - enhancing research, science and education at the Matej Bel University, ITMS code: 26110230082, under the Operational Program Education co-financed by the European Social Fund.

Bibliography

ALVIAREZ, L. – ROMERO, L. – PEREZ, M. – DELMASTRO, A. L. 2010. Constructivism in Esp Teaching at LUZ. In *Opción*, vol. 63/No. 26, pp. 135-147.

ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. (eds.) 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

BLOOM, B. – ENGELHART, M. – FURST, E. – HILL, W. – KRATHWOHL, D. 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green.

BROWN, H. D. 2006. Principle of Language Learning and Teaching. London : Pearson Education ESL.

- CAMERON, L. – McKAY, P. 2010. Bringing creative teaching into the young learner classroom. Oxford: OUP.
- CANDELIER, M. – CAMILLERI-GRIMA, A. et al. 2012. FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages/Cultures. Graz: ECML.
- CAVALLI, M. – COSTE, D. – CRISAN, A. – PIET-HEIN van de Ven. 2009. Plurilingual and Intercultural Education as a Project. Languages in Education – Languages for Education, DG IV/EDU/LANG (3).
- COYLE, D. – HOOD, P. – MARSH, D. 2010. CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE BONO, E. 1982. De Bono's Thinking Course. New York: Fact on File Inc.
- DALE, L. – VAN DER ES, W. – TANNER, R. 2011. CLIL Skills. Leiden: Universiteit Leiden.
- DALMA, J. 2013. Team-teaching a type of cooperation between native and non-native teachers in Hungarian Primary CLIL programmes. In Arva, V. – Markus, E. (eds) Education and/und Forschung II. Budapest: ELTE TOK XXXV, pp. 60–77.
- EBERLE, B. 2008. Scamper on: More Creative Games and Activities for Imagination Development. Waco: Prufrock Press.
- GONDOVA, D. 2011. Principy vyucovania v CLILe. In Aplikacia metody CLIL vo vyucovani na zakladnej skole. Martin: EvZS, pp. 34 – 40.
- HANESOVA, D. 2003. Odborna anglictina na pedagogickych fakultach. Banska Bystrica: PF UMB. ISBN 80-88945-67-4.
- HANESOVA, D. 2014. From Learning Facts to Learning to Think. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0655-9.
- HANESOVA, D. 2014. Development of Critical and Creative Thinking Skills in CLIL. JoLaCe: Journal of Language and Cultural Education. Nitra : SlovakEdu, vol. 2. n. 2, pp. 33-51. ISBN 1339-4045.
- HANESOVA, D. 2015. Plurilingualism – an educational challenge: the case of Slovakia. JoLaCe: Journal of Language and Cultural Education. Nitra : SlovakEdu, vol. 3. n. 2, pp. 111-131. ISBN 1339-4045.
- JENSEN, E. 2005. Teaching with Brain in Mind. Alexandria : ASCD.
- LUPTAKOVA-VANCIKOVA, K. 2009. Ucime sa zit v pestrom svete alebo Interkulturna vychova v primarnej edukacii. Banska Bystrica: PF UMB.
- MICHALKO, M. 2003. Lotus Blossom. Focus: Bimonthly Newsletter of American Creativity Association, 16/6, pp. 3-5.
- NEUNER, G. 2004. The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. In Hufeisen, B., Neuner, G. (eds.) The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English. Graz: European Centre for Modern Languages, pp. 13-34.
- POKRIVCAKOVA, S. 2011. CLIL na Slovensku (2005 – 2010). Aplikacia metody CLIL vo vyucovani na zakladnej skole. Martin: EvZS, pp. 40-47.
- RIES, L. – KOLLAROVA, E. at al. 2004. Svet cizich jazyku – Svet cudzich jazykov dnes. Inovacne trendy v cudzojazycnej vyucbe. Bratislava: Didaktis.

SOUSA, A. 2006. How the Brain Learns (3rd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

TAYLOR, K. 2006. Brain Function and Adult Learning: Implications for Practice. Johnson, S. – Taylor, K. (eds.) The Neuroscience of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 71 – 86.

ZELENKOVA, A. 2004. Intercultural issues in English Language Teaching. Banská Bystrica: MPC.

ZELENKOVA, A. 2010. Interkulturne vzdelavanie v cudzich jazykoch na vysokej skole. Metody a ich reflexia. Banská Bystrica: EF UMB.

White Paper on Education and Training: Teaching and Learning towards the learning society. European Commission, 1995. [cit.01.09.2015]. Available online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&rid=2>

ZULL, J. E. 2006. Key Aspects of How the Brain Learns. Johnson, S. – Taylor, K. eds. The Neuroscience of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3-10.

Assoc. prof. dr. Dana Hanesová, PhD.
Matej Bel University
Faculty of Education
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovakia
dana.hanesova@umb.sk