

# SÚČASNÉ SMEROVANIE V PSYCHOLÓGII UČENIA SA A VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV<sup>1</sup>

*Gabriela Lojová*

Faculty of Education, Comenius University in Bratislava

LOJOVÁ, Gabriela. 2021. „Current directions in the psychology of foreign language learning and teaching.“ *Philologia* 31 (1): 7–20.

**Abstrakt:** Cieľom článku je poskytnúť širší pohľad na súčasné smerovanie vo vedeckom skúmaní psychických mechanizmov a procesov učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. Článok poskytuje prehľad nosných tém dominujúcich vo výskumnom zameraní v psychológii učenia sa a vyučovania jazykov, ako jazyková identita, seba regulačné mechanizmy, jazyková anxieta a presvedčenia žiakov. Pozornosť zameriava aj na zintenzívňujúce sa skúmanie špecifických aspektov osobnosti učiteľa jazykov, konkrétne na presvedčenia učiteľa, seba regulačné mechanizmy, pozitívne nastavenie, vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti. Stručné zhrnutie súčasnej úrovne poznania v jednotlivých oblastiach je dopĺňané početnými odkazmi na relevantné zdroje.

**Kľúčové slová:** psychológia učenia sa a vyučovania jazykov, jazyková anxieta, jazyková identita, presvedčenia žiakov a učiteľov, seba regulácia, osobnosť učiteľa jazykov

**Abstract:** The article discusses current research tendencies in the field of the mental mechanisms and processes of foreign language learning and teaching. It provides an overview of dominant research topics in the psychology of language learning and teaching, such as language identity, self-regulation, language anxiety and learners' beliefs. It also draws attention to the increasing research focus on special aspects of a language teacher's

---

<sup>1</sup> Článok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0119/20 - Vplyv pregraduálnej prípravy na formovanie pedagogického myslenia učiteľa angličtiny v kontexte vyučovania a učenia sa gramatiky anglického jazyka riešeného na Katedre anglického jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

personality, such as beliefs, self-regulation, positivism, and self-efficacy. A brief survey of current knowledge on these topics is followed by a list of numerous relevant resources.

**Keywords:** psychology of language learning and teaching, language anxiety, language identity, learners' and teachers' beliefs, self-regulation, language teacher's personality

## ÚVOD

Vedecké skúmanie učenia sa a vyučovania cudzích jazykov prechádza od polovice dvadsiateho storočia prudkým vývinom, pre ktorý je charakteristické prenikanie a integrovanie poznatkov rôznych vedných disciplín. Súbežne s vyčlenením sa aplikovanej lingvistiky ako samostatnej vednej disciplíny v druhej polovici 20. storočia vznikali interdisciplíny ako psycholingvistika, aplikovaná psycholingvistika, pragmalingvistika, sociolingvistika a ďalšie. Rápidne pribúdanie vedeckých poznatkov v rôznych oblastiach v krátkom čase viedlo k vyčleneniu sa samostatnej interdisciplíny Second language acquisition (osvojovanie si druhého jazyka) integrujúcej relevantné poznatky z čoraz väčšieho počtu disciplín zaoberajúcich sa človekom, rečou, jazykom a vzdelávaním. Pritom však takmer až do konca 20. storočia rôzne teórie, hypotézy a modely objavujúce sa v oblasti učenia sa a osvojovania si jazykov umožňovali opisovať javy len na fenomenologickej úrovni. Teoretické analýzy, zovšeobecňovanie skúseností a výsledkov empirických výskumov, vyvodzovanie viac-menej špekulatívnych záverov na základe pozorovateľného správania sa a rozvinutých cudzojazyčných zručností učiacich sa jedincov viedli k akumulovaniu poznatkov, ktoré však mali len limitovanú vysvetľujúcu hodnotu, keďže neboli zakotvené v exaktných poznatkoch o fundamentálnych mechanizmoch fungovania skúmaných javov. Skutočnosť, že takto získavané dáta poskytujú priestor pre ich subjektívne interpretácie a rôznorodé usúvzťažňovanie, viedla a vedie k čoraz väčšej pluralite názorov a prístupov odborníkov, k permanentnému špekulatívnemu vytváraniu ďalších a ďalších hypotéz a akademických polemík na čoraz vyššej abstraktnej úrovni.

Súbežný prudký rozvoj psychologických vied zákonite tiež viedol k prenikaniu aj do oblasti učenia sa jazykov. Čoraz viac odborníkov sa zameriavalo na skúmanie psychických fenoménov, zákonitostí a mechanizmov podieľajúcich sa na procesoch učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. Kognitívno-psychologické a psycholingvistické výskumy sa v počiatkoch opierali dominantne o pozorovanie lingvistického správania sa, či už v experimentálnych alebo prirodzených podmienkach, ako aj o introspektívne výpovede skúmaných jedincov, na základe čoho sa vyvodzovali závery o vnútorných procesoch a mechanizmoch podmieňujúcich rozvíjanie cudzojazyčných zručností a komunikačnej kompetencie. Uvádzané smerovanie vedeckého poznávania sa však v posled-

ných desaťročiach otáča. Psychológia sa čoraz viac prepája s biológiou, hlavne neurobiológiou, ktorá umožňuje zakotvovať psychické javy v ich materiálnom základe – v činnosti nervovej sústavy. Pribúdajúcim exaktným vysvetľovaním biologickej a fyziologickej podstaty nervových procesov možno čoraz viac prehĺbovať chápanie rôznych psychických javov. Neurovedy tak poskytujú podnety pre opačný postup, a to na základe exaktných poznatkov o fungovaní mozgu odhaľovať kauzálne súvislosti a vyvodzovať závery o mechanizmoch učenia sa a rozvíjania cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie, ako aj o príčinách správania sa žiakov v procese učenia sa jazyka.

## PSYCHOLÓGIA UČENIA SA A VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV

Vedecký rozvoj a pribúdajúce poznatky v druhej polovici 20. storočia viedli k diferenciacii a špecializácii aj v rámci psychologických disciplín, kde sa postupne vyčlenila pedagogická psychológia (teoretická i aplikovaná) a následne na prelome tisícročí jej subdisciplína **psychológia učenia sa a vyučovania jazykov**. Predmetom jej výskumu je jednak fungovanie procesov skúmaných v rámci základných psychologických disciplín (všeobecnej, sociálnej, vývinovej a pedagogickej) v špecifických podmienkach učenia sa a vyučovania jazykov. Na pozadí v súčasnosti dominujúcich sociálno-konstruktivistických a konštrukcionistických pozícií naďalej skúma tradičné domény hlavne kognitívnej i humanistickej psychológie v svetle najnovších poznatkov vedných disciplín, ktoré majú potenciál vniesť viac svetla do chápania tohto komplexného procesu (neurovedy, lingvistika, sociológia, antropológia a iné). Selektuje pritom obzvlášť relevantné poznatky a overuje ich aplikovateľnosť do procesov učenia sa a vyučovania jazykov, ktoré sú do rôznej miery determinované nielen edukačným, ale aj kultúrnym, sociálnym, ekonomickým, politickým, či environmentálnym kontextom. Rovnako dôležitým cieľom, ak nie ešte dôležitejším, je skúmať javy špecifické práve pre tieto procesy, ktorým sa doposiaľ nevenovala dostatočná výskumná pozornosť, prípadne ktoré sa priebežne vynárajú v procese odhaľovania ďalších aspektov tohto multidimenzionálneho procesu. Uvádzané javy skúma tak v rovine filozoficko-teoretickej ako aj v prakticko-aplikačnej, realizuje sa tak základný, ako aj aplikovaný výskum (Dörnyei 2012; Dörnyei a Ryan 2015; Hattie 2009; Johnson 1996; Loewen a Sato 2017; Lojová 2004, 2005, 2019; Mercer a Kostoulas 2018; Mercer et al. 2012; Příhoda 1949; Stranovská et al. 2019 a mnohí iní).

Po rozšírení sa Rogersovho humanistického prístupu zameraného na žiaka (Rogers 1969) nastal koncom minulého storočia rozmach v skúmaní afektív-

nych, emocionálnych a osobnostných charakteristík učiaceho sa jedinca a ich determinujúceho vplyvu na procesy i výsledky učenia sa. Okrem tradične skúmaných javov (motivácia, osobnostné charakteristiky, emócie, stratégie učenia sa atď.) a ich multifaktorovej determinovanosti na pozadí najnovších poznatkov predovšetkým neurovied, výskumnú pozornosť v oblasti psychológie učenia sa a vyučovania jazykov pútajú rôzne špecifické fenomény. Z hľadiska učiaceho sa jedinca sa dominantne skúmajú otázky súvisiace s javmi ako **jazyková anxieta a komunikačné bariéry, presvedčenia a vízie, metakognitívne uvedomovanie a autonómia, sebavedomie a seba regulácia, jazykové ego, interjazyk, dynamika sociálnych interakcií v cudzojazyčnom vyučovacom prostredí, psychické mechanizmy a aspekty rozvíjania jednotlivých cudzojazyčných zručností a prostriedkov** a iné.

Popri skúmaní všeobecných zákonitostí a mechanizmov fungovania uvádzaných javov odborníci relatívne veľkú pozornosť venujú ich variabilite a individuálnym osobitostiam, keďže práve ich rešpektovanie patrí k nosným princípom humanizujúcich vyučovacích prístupov. Takéto zameranie vedie k intenzívnemu skúmaniu komplexnej problematiky rozvíjania **metakognitívneho uvedomovania** a metakognitívnej kompetencie žiakov i učiteľov a s tým úzko súvisiacich efektívnych stratégií učenia sa a vyučovania jazyka zakotvených v poznaní seba samého. Teda stratégií, ktoré vyhovujú jedinečnému spôsobu vnímania, myslenia a celému širokému spektru kognitívnych a afektívnych osobitostí. Skúmajú sa psychické mechanizmy seba regulácie a zákonitosti rozvíjania autonómnosti jedinca učiaceho sa cudzí jazyk. Teda človeka samostatne regulujúceho svoj proces učenia sa, podmieňujúci formovanie zodpovednosti za celoživotný proces rozvíjania, resp. upevňovania svojich cudzojazyčných zručností a kompetencií (Bimmel a Rampilon 2000; Homolová 2009; Lojová 2005; Lojová a Vlčková 2012; Oxford 1990; Straková 2003; Weimer 2013 a ďalší).

Osobitnú výskumnú oblasť tvoria **sociálne interakcie na vyučovaní cudzieho jazyka**. Na pozadí poznatkov o tradične skúmaných fenoménoch psychológii (zákonitosti formovania sa skupín, hierarchizácia sociálnych rolí, podporovanie pozitívnej skupinovej dynamiky, sociálnej klímy a vyučovacej atmosféry, tolerancia, súťaživosť, kooperácia a kolaborácia, skupinová kohézia atď.) sa skúmajú dynamicky sa meniace zložité interakcie pri výučbe jazyka, do ktorých participanti neustále vstupujú. Podliehajú do rôznej miery odlišným zákonitostiam, keďže sú v podstatnej miere determinované práve cudzím jazykom ako vyučovacím jazykom a hlavne prostriedkom triednej komunikácie. Navyše výrazný modifikujúci vplyv na tieto interakcie majú aj špecifické osobnostné charakteristiky ako jazykové ego, cudzojazyčná identita učiaceho sa jedinca, cudzojazyčné sebavedomie a sebaistota, jazyková úzkosť, ochota komunikovať, či ochota riskovať, ktoré sú taktiež predmetom samostatných

výskumov (Dewaele a Dewaele 2020; Dörnyei a Murphey 2003; Hattie 2009; Loewen a Sato 2017 a ďalší).

Jednou z najrozsiahljších skúmaných oblastí v psychológii učenia sa a vyučovania jazykov sú **emócie**. Opierajúc sa o najnovšie poznatky neuroanatómie a neurofyziológie, odborníci skúmajú ich vplyv na procesy kognitívneho spracovávanía jazykových podnetov, vytvárania pamäťových spojov a celkový zástoj v regulovaní cudzojazyčnej produkcie a učebného správania sa. Ako špecifická výskumná oblasť sa vyčleňuje snáď najviac skúmaná problematika **jazykovej anxiety** (language anxiety) a s tým súvisiacich **komunikačných bariér** vedúcich k limitovaniu možností automatizácie a doladovania naučených jazykových celkov a štruktúr v reálnych či simulovaných komunikačných situáciách (Arnold 2002; Brown 1991; Dewaela 2017, 2020; Gabris-Baker a Bielska 2013; Gkonou et al. 2017; Gkonou a Mercer 2017; Horwitz 2010; Králová 2016; Kruk 2018; Mercer et al. 2012; Young 1999 a ďalší). Pojem jazyková anxiety (jazyková úzkosť) ako multikomponentná emócia v sebe zahŕňa široké spektrum negatívnych emócií (úzkosť, strach, obavy, tréma, nervozita, stres, frustrácie, pochybnosti o sebe) s ich variabilným vplyvom na rôzne aspekty a dimenzie procesov rozvíjania cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie. Patrí k množstvu spolupôsobiacich a vzájomne sa podmieňujúcich faktorov, ktoré v podstatnej miere determinujú kognitívne procesy, osobnostné charakteristiky, prežívanie a správanie sa jedincov učiacich sa cudzí jazyk. Aj napriek takmer štyridsiatim rokom výskumu sú stále otvorené otázky konceptualizácie a operacionalizácie jazykovej anxiety. Je to zrejme dôsledkom nielen komplexnosti problematiky, ale hlavne limitovaných, neraz kontradiktívnych a rôzne interpretovaných výsledkov čiastkových výskumov a predovšetkým nedostatočného zakotvenia v exaktných neurobiologických poznatkoch odhaľujúcich zložité kauzálne súvislosti. V súčasnosti odborníci chápu jazykovú anxiety buď ako relatívne stabilnú osobnostnú črtu, ako dlhodobý stav, alebo ako situačno-špecifickú entitu viazanú na rôznych edukačný a sociálny kontext. Náročnosť skúmania jazykovej anxiety pramení z dynamického charakteru tejto variabilnej premennej podmieňovanej zložitým spolupôsobením mnohých biologických, intrapsychických, interpersonálnych, situačných a ďalších environmentálnych faktorov. Početné výskumy sa zameriavajú na rôzne aspekty a charakteristiky jazykovej anxiety ako:

- zdroje a ich zástoj pri vzniku anxiety ako kontextovo podmieňovanej intrapsychickej entity,
- determinujúci vplyv početných intervenujúcich premenných (skúsenosti, osobnostné charakteristiky, sebaistota, úroveň ovládania jazyka atď.)
- kauzálne súvislosti a zložité korelácie medzi rôznymi aspektmi jazykovej anxiety a ďalšími variabilnými premennými,

- výskyt jazykovej anxiety v jednotlivých štádiách kognitívneho spracovania cudzieho jazyka (percepcia podnetov, spracovanie informácií, produkcia), v rôznych fázach učebného procesu a sociálnej interakcie, viazanosť na rozvíjanie konkrétnych cudzojazyčných zručností a prostriedkov,
- spôsoby prežívania jazykovej anxiety a variabilitu ich projekcie do učebného a sociálneho správania sa,
- vývinové osobitosti,
- stabilitu a možnosti intervencie zacielenej na redukovanie jej inhibujúceho účinku.

Výsledky doterajších výskumov naznačujú, že medzi najkonzistentnejšie koreláty jazykovej anxiety patrí subjektívne vnímaná jazyková zdatnosť učiaceho sa jedinca a interpersonálne vzťahy v triede. Ukazuje sa tiež, že jazykovú anxiety možno považovať za dominantný afektívny faktor s výrazným potenciálom negatívne ovplyvňovať učenie sa jazyka. Môže signifikantne obmedzovať proces učenia sa a inhibovať učebný úspech, vytvárať kontraproduktívne napätie v triede a determinovať špecifické osobnostné charakteristiky (ochotu komunikovať, jazykové ego a sebavedomie, spochybňovanie svojej cudzojazyčnej identity a predpokladov pre napredovanie, motiváciu atď.). Zároveň však empirické skúsenosti i výsledky niektorých výskumov poukazujú na možnosti a podmienky stimulujúce určitý facilitujúci účinok jazykovej anxiety na učebné správanie sa žiakov, čo ešte viac podčiarkuje komplexnosť tejto problematiky.

Medzi intenzívne skúmané fenomény psychológie učenia sa a vyučovania cudzích jazykov od 80. rokov minulého storočia patria **presvedčenia, postoje a názory** (beliefs) učiteľov a žiakov o najrôznejších aspektoch procesov učenia sa a vyučovania jazykov (Borg 2006; Gkonou et al. 2016; Klaja a Barcelos 2003; Macintyre et al. 1998; Williams et al. 2015 a iní). V pedagogickej psychológii to určite nie je nová problematika tak na úrovni teoretických analýz, ako aj empirických výskumov. Avšak pri výučbe cudzieho jazyka je aj tu množstvo špecifik vyplývajúcich z podstaty jazyka ako prostriedku triednej komunikácie aj ako prostriedku sebavyjadrovania. Je zrejmé, že relatívna novosť, náročná uchopiteľnosť a merateľnosť tejto multidimenzionálnej problematiky si vyžaduje interdisciplinárny prístup a vedie k pluralite prístupov odborníkov. Logickým dôsledkom je nejednotná terminologická ukotvenosť, odlišné chápanie rozsahu či obsahu nosných pojmov, rôzne klasifikácie a výskumné prístupy. Pribúdajúce výskumy ukotvené v odlišnej teoretickej báze poskytujú zatiaľ limitované, nezriedka protichodné a rôzne interpretované výsledky. Zameriavajú sa konkrétne na **zdroje** týchto presvedčení, teda ktoré faktory ako a do akej miery participujú na ich formovaní. Z prvotného vnímania presvedčení ako relatívne stabilných intrapsychických fenoménov sa odborníci posúvajú

čoraz viac k ich kontextualizovanému chápaniu. Teda vnímaniu ako dynamicky sa meniacich entít modifikovaných do rôznej miery situačnými a interakčnými faktormi (napríklad v triede) intrapersonálnymi vplyvmi (napríklad v rodine, v kolektíve), ako aj všeobecnými kultúrno-spoločenskými normami a postojmi. Odborníci ďalej skúmajú ich **emočnú a racionálnu podstatu**, t. j. zástoj kognitívnych, emocionálnych, sociálnych a etických komponentov. Od ich rôznej štruktúry, hlavne emočnej signifikantnosti, v podstatnej miere závisí ich stabilita, resp. flexibilita, a teda možnosť ich cieleného modifikovania pozitívnym smerom adekvátnym pôsobením, prípadne vlastnou seba reguláciou. S tým úzko súvisí aj problematika **explicitnej a implicitnej** formy presvedčení chápaných nie ako bipolárna entita ale skôr ako kontinuum, teda do akej miery dokáže človek svoje presvedčenie vedome verbalizovať alebo len podvedome projektovať do svojho správania sa.

Výsledky výskumov u žiakov poukazujú na ich signifikantný determinujúci vplyv na priebeh i úspešnosť učenia sa jazyka. Relatívne rozsiahlo sa skúmajú korelácie negatívnych a pozitívnych presvedčení s ich **facilitujúcim alebo inhibujúcim** účinkom, ako aj ich prediktívna hodnota z hľadiska proaktívneho alebo evázívneho učebného správania sa žiakov. Aj keď je to zložitá problematika hlavne v dôsledku multifaktorovej intrapsychickej podmienenosti, ukazuje sa, že negatívne presvedčenia vedú k demotivácii a výraznému zvyšovaniu akademickej emočnej záťaže. Ich celkový inhibujúci účinok môže byť z rôznych príčin hlboko emočne zakotvený, prípadne môže mať určitý sebaobraný náboj („... *lebo nemám talent po mame.*“), či poskytovať ospravedlnenie pre vyhýbanie sa neatraktívnym činnostiam.

Obzvlášť dôležitou súčasťou a súčasne aj zdrojom žiakových presvedčení je **vzťah k sebe samému** a **obraz o sebe**, teda presvedčenie o vlastných dispozíciách a schopnostiach učiť sa cudzí jazyk a hlavne o svojom potenciáli pre napredovanie (growth mindset). Odvíjajú sa od sebaregulačných vlastností a mechanizmov (sebahodnotenie, sebaistota, sebadôvera, sebavedomie, sebaúcta), ktoré rozsiahlo skúma psychológia osobnosti. Ich osobitosti pri učení sa jazyka vyplývajú z faktu, že cieľový jazyk je nielen učebným obsahom, ale aj prostriedkom komunikácie a socializácie na vyučovaní i v autentických komunikačných situáciách a hlavne prostriedkom seba vyjadrovania. Podstata závažnosti tejto problematiky tkvie v skutočnosti, že reč je integrálnou súčasťou identity človeka. Čiže žiak pri používaní cudzieho jazyka prezentuje svoje ja prostredníctvom nedostatočne zvládnutého jazykového systému (fonologického, syntaktického, sémantického, sociolingvistického, či pragmalingvistického). Vystavuje sa pri tom riziku, že ho v dôsledku limitovaného ovládania jazyka budú vnímať inak, ako sa vníma on sám, resp. ako sa chce prezentovať. V daných súvislostiach sa odborníci už relatívne dlhodobo venujú problemati-



ke tzv. **jazykovej identity** (language ego) ako integrálnej súčasť identity učiacoho sa jedinca. Tento špecifický obraz o sebe ako človeku hovoriacom cudzím jazykom môže byť do rôznej miery odlišný od všeobecného obrazu o sebe, keďže sa na jeho formovaní podieľajú špecifické intrapsychické a sociálne faktory a realizuje sa v špecifických sociálnych kontextoch. Výsledky výskumov poukazujú na významný vplyv jazykovej identity na učebné správanie sa a celkové napredovanie žiaka, ako aj na jej výraznú sociálnu determinovanosť, teda na možnosti účinnej pedagogickej intervencie (Arnold 2002; Kernis 2013; Lawrence 2006; Linley 2008; Mercer 2011; Mercer a Williams 2014; Rubio 2007; Taylor 2013; Williams et al. 2015 a ďalší).

Výskum **presvedčení učiteľov** sa okrem vyššie uvedených všeobecných zákonitostí orientuje aj na viaceré špecifiká (Borg 2006; Dörnyei a Kubányiová 2014; Lojová 2009; Šipošová 2018, 2019). Dôležitosť týchto presvedčení pramení zo skutočnosti, že tvoria východiskovú bázu pedagogicko-psychologicko-lingvistického myslenia učiteľov. Je teda zrejmé, že významne determinujú jeho pedagogické pôsobenie vo všetkých aspektoch a rovinách (ako učiteľ vníma žiakov, ako usmerňuje ich učebnú činnosť, ako pristupuje k plánovaniu a realizácii výučby jednotlivých jazykových zručností a prostriedkov, ako dokáže využívať, kombinovať a flexibilne modifikovať najrôznejšie metódy, techniky, aktivity, materiály a učebné prostriedky, ktoré súčasná lingvodidaktika poskytuje). Vzhľadom na relatívnu novosť problematiky, jej multikomponentnosť a širokospektrálnu determinovanosť stále zostávajú otvorené otázky konceptualizácie a operacionalizácie. V pribúdajúcich výskumoch a početných teoretických štúdiách odborníci používajú rôzne pojmy (subjektívna teória učenia sa a vyučovania jazykov, edukačná filozofia, pedagogické myslenie učiteľa a iné). Analyzujú rôzne aspekty a dimenzie týchto presvedčení, pričom sa v dôsledku odlišnej teoretickej ukotvenosti odlišujú vo svojich všeobecných prístupoch ako aj: 1. v chápaní podstaty jazyka (ako systém znakov na označenie javov reality, ako intrapsychická entita, či ako prostriedok komunikácie a socializácie), 2. v chápaní podstaty učenia sa (ako vytváranie návykov, konštruovanie vlastného systému poznatkov, spolupôsobenie deklaratívnych a procedurálnych vedomostí, ako interaktívny proces a pod.), 3. v charaktere interiorizovaných princípov vyučovacieho prístupu (transmisívno-inštruktívny, zameraný na obsah, zameraný na žiaka, eklektický, alternatívny), 4. v rôznom vnímaní žiakov ako individualít i ako skupiny, 5. vo vnímaní dynamických interakcií, do ktorých všetci participanti neustále vstupujú atď. Odborníci tiež riešia otázky rozdielov a vzťahov medzi vedomosťami a presvedčením, determinujúceho vplyvu a spolupôsobenia rôznych faktorov pri formovaní učiteľských presvedčení (vedomosti, vlastné žiacke a učiteľské skúsenosti, podvedomé kopírovanie učiteľských vzorov, zvnútornené morálne princípy, predsudky,



preberanie postojov zo sociálneho prostredia a podobne). Skúmajú tiež flexibilitu týchto presvedčení, mieru ich uvedomovania a s tým úzko súvisiacu schopnosť kritickej sebareflexie, otvorenosť a ochotu cielene rozvíjať svoje profesijné kompetencie.

Uvádzané výskumné zameranie je súčasťou presmerovávania pozornosti psychológov aj na osobnosť učiteľa cudzích jazykov, ako prirodzená odozva na niekoľko desaťročí prebiehajúceho intenzívneho skúmania psychológie učiaceho sa jedinca. Pribúdajúce rozsiahle poznatky vedú k explicitnému i implicitnému stupňovaniu nárokov a **požiadaviek na prácu učiteľa**. Avšak nielen na jeho tradičné lingvodidaktické zručnosti, ale hlavne na jeho osobnostné charakteristiky, emočnú a sociálnu inteligenciu a širšie profesionálne kompetencie a zručnosti podstatné pre humanizáciu cudzojazyčnej výučby (empatia, flexibilita, tvorivosť, pozitivizmus, vnímavosť na potreby a prežívanie žiakov, chápanie príčin ich správania, poznanie zákonitosti učenia sa a mechanizmov kognitívneho spracovávania jazyka atď.). V širokom spektre intrapsychických komponentov v súčasnosti vystupujú do popredia témy do rôznej miery súvisiace s problematikou vyššie uvádzaných presvedčení, ako **profesijná identita, vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti, vízie a „well-being“ učiteľa**. V teoreticko-analytických štúdiách dominujú hypotézy, čoraz viac podkladané výsledkami výskumov, zamerané na rozvíjanie metakognitívneho uvedomovania, na zložité procesy vnímania a chápania seba samého v špecifickej roli učiteľa cudzieho jazyka, formovanie obrazu o sebe, jazykovej identity, jazykového ega, sebaregulačných vlastností a procesov. Uvádzané javy tvoria intrapsychickú bázu pre **vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti** (self-efficacy), pre primeranú profesijnú sebaistotu a sebavedomie. Práve táto súčasť osobnostného nastavenia v podstatnej miere determinuje ako učiteľ reguluje seba vo všetkých sférach, ako sa správa k sebe i k druhým, ako a do akých interakcií vstupuje, aké má vízie, aké ciele si kladie, aké výzvy využíva, ako zvláda záťažové situácie, nakoľko verí v svoj potenciál napredovať a posúvať sa ďalej. Podstatná je tiež otázka, do akej miery táto subjektívne vnímaná profesijná zdatnosť zodpovedá objektívnym kritériám. Výsledky doterajších výskumov potvrdzujú empirické skúsenosti, a to že vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti je u učiteľov jazykov v signifikantnej miere podmienené práve subjektívnym vnímaním vlastnej úrovne ovládania daného cudzieho jazyka. A práve prípadné uvedomované nedostatky v podstatnej miere inhibujú využívanie inovačných a humanizujúcich vyučovacích stratégií vyžadujúcich otvorenosť, flexibilitu a kreativitu v protiklade k tradičným vyučovacím stratégiám poskytujúcim viac istoty (Arnold 2002; Bandura 1997; Dörnyei a Kubányiová 2014; Kernis 2013; Kotlebová 2018; Lawrence 2006; Linley 2008; Mercer a Kostoulas 2018; Nikodemová et al. 2017; Wiegerová 2012; Yilmaz 2011 a ďalší).

Zvyšujúce sa, resp. meniace sa nároky na profesionálne kompetencie učiteľov cudzieho jazyka prirodzene nastoľujú staro-nové otázky rešpektovania psychohygienických požiadaviek (well-being) a celkovej **kvality života učiteľa**. Teda zabezpečenie harmonického vyváženia pracovného zaťaženia a relaxácie, zvyšovanie resiliencie a frustračnej tolerancie, predchádzanie syndrómu vyhorenia a ďalším negatívnym javom obmedzujúcim plnú seberealizáciu učiteľa (Herman a Reinke 2005; Lovewell 2012; Roffey 2012; Rogers 2012; Stevens 2018 a ďalší). Početné podnety aj v tejto oblasti poskytuje nové smerovanie rozvíjajúce sa na pozadí tradičnej psychológie, tzv. **pozitívna psychológia** (positive psychology). Otvára široký priestor a nové pohľady na smerovanie vo vzdelávaní všeobecne, vo výučbe cudzích jazykov a hlavne vo vzdelávaní učiteľov v duchu motta: „*Len šťastný učiteľ môže mať šťastných žiakov a len šťastní žiaci sa učia efektívne.*“ Toto smerovanie je saturované pribúdajúcimi poznatkami neurovied, hlavne neurofyziológie emócií poskytujúcej čoraz viac exaktných poznatkov potvrdzujúcich významný determinujúci vplyv pozitívnych emócií na fungovanie kognitívnych procesov, efektívne učenie sa žiakov a plnú seberealizáciu učiteľov v pedagogickej činnosti (Compton 2005; Frederickson 2001, 2012; Gabris-Baker a Galajda 2016; Macintyre et al. 2016; Seligman 2011 a ďalší).

## ZÁVER

Ako je zrejmé, vedecké skúmanie pedagogicko-psychologických a psycholingvistických aspektov multidimenzionálnej problematiky učenia sa a vyučovania cudzieho jazyka je zatiaľ len v začiatkoch. Dominujúce teoreticko-analytické štúdie sú do rôznej miery podkladané výsledkami výskumov. Pribúdajúce poznatky prinášajú čiastkové odpovede a súčasne odhaľujú nové dimenzie a nastoľujú ďalšie a ďalšie otázky. Nové perspektívy poskytujú hlavne prudko sa rozvíjajúce neurovedy odhaľujúce kauzálne súvislosti a umožňujúce hlbšie chápanie podstaty týchto procesov. Súčasnne tak otvárajú široké pole možností pre ďalší výskum.

## Bibliografia

- Arnold, Jane. 2002. *Affect in language learning*. Cambridge: CUP.  
Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.  
Bimmel, Peter, and Ute Rampillon. 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. Munchen: Langenscheidt.

- Borg, Simon. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Brown, Douglas H. 1991. *Breaking the language barrier*. USA: Intercultural Press.
- Compton, William C. 2005. *An introduction to positive psychology*. Australia: Belmont.
- Dewaele, Jean-Marc, and Livia Dewaele. 2020. „Are foreign language learners’ enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners’ classroom emotion.“ *Studies in Second Language Learning and Teaching* 10 (1): 45–65.
- Dewaele, Jean-Marc. 2017. „Psychological dimensions and foreign language anxiety.“ In *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, edited by Shawn Loewen and Masatoshi Sato, 433–450. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán. 2012. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Dörnyei, Zoltán, and Magdalena Kubányiová. 2014. *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- Dörnyei, Zoltán, and Stephen Ryan. 2015. *The psychology of the second language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán, and Tim Murphey. 2003. *Group dynamics in the language*. Cambridge: CUP.
- Frederickson, Barbara L. 2001. „The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions.“ *American Psychologist*, no. 56, 218–226.
- Frederickson, Barbara. L. 2012. *Positivity: Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive*. Oxford: One World.
- Gabrys-Baker, Danuta, and Dagmara Galajda, eds. 2016. *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gabrys-Baker, Danuta, and Joanna Bielska, eds. 2013. *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gkonou, Christina, and Sarah Mercer. 2017. *Understanding Emotional and Social Intelligence among English Language Teachers*. London: British Council.
- Gkonou, Christina, Dietmar Tatzl, and Sarah Mercer, eds. 2016. *New directions in language learning psychology*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Gkonou, Christina, Marc Danubney, and Jea Dewaele, eds. 2017. *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. UK: Multilingual Matters.
- Hattie, John. 2009. *Visible learning*. NY: Routledge.
- Herman, Keith. C., and Wendy M. Reinke. 2005. *Stress Management for teachers: A proactive guide*. NY: The Guilford Press.
- Homolová, Eva. 2009. „Rozvoj autonómie v cudzojazyčnej edukácii.“ *Pedagogické rozhľady* 18 (5): 11–13.

- Horwitz, Elaine, K. 2010. „Foreign and second language anxiety.“ *Language teaching*, no. 43, 154–167.
- Johnson, Keith. 1996. *Language teaching and skill development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Kajala, Paula, and AnnaMaria Ferreira Barcelos, eds. 2003. *Beliefs about SLA: New research approach*. Dordrecht: Kluwer.
- Kernis, Michael. H. 2013. *Self-Esteem Issues and Answers: A Sourcebook of Current Perspectives*. New York: Psychology Press.
- Kotlebová, Patrícia. 2018. „Subjektívne vnímanie ovládania angličtiny.“ PhD diss., Comenius University in Bratislava.
- Králová, Zdena. 2016. *Foreign Language Anxiety*. Nitra: UKF.
- Kruk, Mariusz. 2018. „Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective.“ *International Journal of Applied Linguistics* 28 (1): 31–57. <https://doi.org/doi:10.1111/ijal.12182>.
- Lawrence, Denis. 2006. „Enhancing self-esteem in the classroom.“ London: SAGE Publications.
- Linley, Alex. 2008. *Average to A+: Realising strengths in yourself and others*. Coventry: CAPP Press.
- Loewen, Shawn, and Masatoshi Sato. 2017. *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. NY: Routledge.
- Lojová, Gabriela. 2004. *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Lingos.
- Lojová, Gabriela. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Lojová, Gabriela. 2009. „Re-evaluating the Role of Theory in Foreign Language teacher Education.“ In *Aspekte der Fremdsprachenlinguistik in der Slowakei und in Ungarn*, edited by Lívia Adamcová and Attila Peteri. Budapest: Eotvos-Lóránd Universität.
- Lojová, Gabriela. 2019. *Učme cudzí jazyk efektívnejšie: Prístup zameraný na žiaka*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Lojová, Gabriela, and Kateřina Vlčková. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Lovewell, Kathryn. 2012. *Every Teacher Matters: Inspiring Well-being through Mindfulness*. St. Albans: Academy Press.
- MacIntyre, Peter, D., Richard Clément, Zoltán Dörnyei, and Kimberly. A. Noels. 1998. „Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation.“ *Modern Language Journal*, no. 82, 545–562.
- MacIntyre, Peter, D., Tammy Gregerson, and Sarah Mercer. 2016. *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.

- Mercer, Sarah. 2011. *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht: Springer.
- Mercer, Sarah, Stephen Ryan, and Mario Williams. 2012. *Psychology for language learning*. UK: Palgrave Macmillan.
- Mercer, Sarah, and Marion Williams, eds. 2014. *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, Sarah, and Achilleas Kostoulas, eds. 2018. *Language teacher psychology*. UK: Multilingual matters.
- Nikodemová, Veronika, Lívia Fenyvesiová, and Anna Tirpáková. 2017. „Zisťovanie úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania pomocou dotazníka OSTES.“ *Edukácia* 2 (1): 160–174.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Příhoda, Václav. 1949. *Psychologie cizojazyčného vyučování*. Praha: FiF UK.
- Roffey, Sue. 2012. „Teacher wellbeing - pupil wellbeing: Two sides of the same coin?“ *Educational and Child Psychology* 29 (4): 8–17.
- Rogers, Bill. 2012. *The Essential Guide to Managing Teacher Stress*. Harlow: Pearson.
- Rogers, Carl C. 1969. *Freedom to learn*. Columbus: Charles Merrill.
- Rubio, Fernando. 2007. *Self-esteem and foreign language learning*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Seligman, Martin. 2011. *Flourish*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Stevens, Grace. 2018. *Positive mindset habits for teachers*. CA: Mountain House.
- Straková, Zuzana. 2003. *Vedíme žiakov k samostatnosti – rozvíjanie autonómneho učenia sa vo vyučovaní anglického jazyka*. Prešov: M-PC.
- Stranovská, Eva, Silvia Hvozdková, and Daša Munková. 2019. *Selected Factors and successfulness in the process of foreign language learning*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Šipošová, Martina. 2018. „Language teacher cognition in teaching grammar in the EFL/ESL classroom.“ *Studies in Foreign Language Education 10*, edited by Gabriela Lojová, Mária Kostelníková and Mária Vajičková, 191–226. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Šipošová, Martina. 2019. „Language teacher cognition in vocabulary teaching.“ *Studies in Foreign Language Education 11*, edited by Gabriela Lojová, Mária Kostelníková and Mária Vajičková, 126–163. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Taylor, Florentina. 2013. *Self and identity in adolescent foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Weimer, Maryellen. 2013. *Learner-centered teaching*. CA: John Wiley & Sons.
- Wiegerová, Adriana et al. 2012. *Self-efficacy (vnímaná osobná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.

- Williams, Marion, Sarah Mercer, and Stephen Ryan. 2015. *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- Yilmaz, Cevdet. 2011. „Teachers’ perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies.“ *Social Behavior and Personality*, no. 39, 91–100.
- Young, Dolly. J., ed. 1999. *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw Hill.

prof. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.  
Department of English Language  
and Literature  
Faculty of Education, Comenius University  
in Bratislava  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
Slovak Republic  
lojova@fedu.uniba.sk