STIMULATION OF CREATIVITY POTENTIAL AND AMBIGUITY TOLERANCE AS EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PREDICTORS

[STIMULACIA TVORIVEHO POTENCIALU A TOLERANCIE NEJEDNOZNACNOSTI AKO PREDIKTOROV ZEFEKTIVNENIA CUDZOJAZYCNEJ VYUCBY]

Eva Mala – Daniela Muglova – Eva Stranovska

doi: 10.18355/PG.2019.8.1.11

Abstract

Creativity from the cognitive point of view in teaching foreign languages is analyzed in the paper. Cognitive theories of creativity are presented by means of cognitive styles theories, namely, the variable of ambiguity tolerance, by mental stimulation theory and creative transdisciplinary thinking. Dynamics of ambiguity tolerance by the help of a creativity program in teaching foreign languages is discussed. It introduces a method of active social learning, autonomous learning, specific methods of creativity and learning foreign languages. The scale of the Ability to Achieve Cognitive Structure (AACS) was applied in the sample of 102 students at Constantine the Philosopher University in Nitra.

164

Key words

ambiguity tolerance, creativity program, teaching foreign languages

Anotácia

Príspevok sa zaoberá analýzou kreativity z kognitívneho aspektu vo vyučovaní cudzieho jazyka. Kognitívne teórie kreativity sú prezentované prostredníctvom teórie kognitívnych štýlov, konkrétne premennou *tolerancia nejednoznačnosti*, teórie mentálnej stimulácie a kreatívneho transdisciplinárneho myslenia. Dynamika tolerancie nejednoznačnosti je zisťovaná pomocou programu tvorivosti v cudzom jazyku, ktorý predstavuje metódu aktívneho sociálneho učenia, autonómneho učenia, špecifické metódy kreativity a učenia sa cudzieho jazyka. Vo výskumnej vzorke 102 študentov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre bola použitá Škála schopnosti vytvorenia kognitívnej štruktúry (AACS).

Kľúčové slová

program tvorivosti, tolerancia nejednoznačnosti, výučba cudzieho jazyka

Úvod

Kreativita vo vyučovaní cudzieho jazyka predstavuje základný rámec pedagogického pôsobenia, pretože učenie sa cudzieho jazyka implikuje zložitosť, širokospektrálnosť procesov jednotlivca a najmä hlbokú individualitu. Tak ako nenájdeme dvoch identických jednotlivcov, nenájdeme ani dva rovnaké spôsoby cudzojazyčného prejavu. Jazyk

reprezentuje nepretržitú tvorbu, jedinečný a neopakovateľný obraz ľudskej kognície. Z toho dôvodu výskum v oblasti kreativity v cudzojazyčnej výučbe z kognitívneho pohľadu (Liu, 2012; Clarke, 2012; Stranovská a kol., 2013; Bírová, 2013; J. Henriksen, Mishra, Fisser, 2016; Müglová, Malá, Stranovská 2017 a i.) predstavuje neobmedzené pole pôsobnosti, bádania, dedukcií a indukcií. Reálna prax prípravy budúcich učiteľov pre základné a stredné školy (Lalinská, 2013a; Bírová, Eliášová 2014; Gadušová, Hašková, 2015 a i.) a nadväzne aj medzinárodné testovania učebných výsledkov žiakov základných a stredných škôl (Lalinská, 2013b; Gadušová, Hašková, 2015) ukazujú, že v tomto smere máme v našom vzdelávacom procese rezervy. Je evidentné, že model Root-Bernsteinovej teórie kreatívneho transdisciplinárneho myslenia (Root-Bernstein, 2003; Henriksen, Mishra, Fisser, 2016) a model kreatívnej koncepcie vyučovania cudzieho jazyka (Clarke, 2012; Birdsell, 2013; Runco, 2014), ktorý spĺňa kritériá aktuálnych požiadaviek na vzdelávanie sa dostatočne nereflektuje v bežných podmienkach školy.

Jednou z ciest ako zatraktívniť a zefektívniť edukačný proces je integrácia tvorivých metód do výučby, ktoré sa koncentrujú na kognitívnu stimuláciu, pričom podnecujú vnútornú motiváciu a myšlienkovú flexibilitu žiaka, resp. toleranciu nejednoznačnosti, na nepredvídateľné javy, s ktorými sa žiak stretáva každej hodine cudzojazyčnej výučby pri riešení rôznych úloh a zvládání rozmanitých komunikačných situácií. Výskum v tomto smere sa orientuje na zisťovanie vplyvu kognitívnej premennej *tolerancie nejednoznačnosti* na celkovú úspešnosť v cudzom jazyku (Liu, 2012; Brown, 2000 a i.), na zisťovanie vplyvu tolerancie nejednoznačnosti na komunikačné zručnosti a cudzojazyčný prejav (Brown, 2000; Liu, 2012 a i.), zisťovanie vplyvu tolerancie nejednoznačnosti na syntaktickú zručnosť, resp. skladbu vety v cudzom jazyku a porozumenie súvetiam (Stranovská a kol., 2013).

Kreativitu chápeme ako zručnosť, ktorá by mala byť súčasťou vzdelávania na všetkých učiteľských fakultách. Po absolutoriu ju považujeme za neoddeliteľnú súčasť kompetencie učiteľa. Preto sme túto zručnosť ako jednu z dôležitých zložiek kompetenčného profilu učiteľa zaradili aj do portfólia hodnotiacich kritérií, ktoré zostavujeme v rámci projektu APVV -14-0446 - *Hodnotenie kompetencií učiteľov*. Kreativitu cez prizmu kognitívneho pohľadu považujeme za aktuálnu a potrebnú vo vyučovaní cudzieho jazyka, pretože touto cestou formujeme prirodzenú komunikáciu v cudzom jazyku, ako aj jazykovú sebaistotu budúcich učiteľov cudzieho jazyka, ktorí následne odovzdávajú získané skúsenosti svojim žiakom. Z toho hľadiska sme si stanovili za cieľ zistiť dynamiku kognitívnej premennej tolerancia nejednoznačnosti za pôsobenia programu tvorivosti v cudzom jazyku. Za originálne v tejto problematike považujeme prepojenie kognitívnej zložky s jazykovou.

1 Kognitívne teórie tvorivosti

Kognitívne teórie tvorivosti sa snažia objasniť rôzne aspekty myslenia a procesy, ktoré vplývajú na tvorivé činnosti. Zohľadňujú najmä vplyv kognitívneho štýlu na kreatívne myslenie (Stranovská a kol., 2013). Výskum sa zameriava na vzťah rôznych štýlov a stratégií a ich súvis s kreativitou

(Dacey, Lennon, 2000; Jurčová, 2006; Eysenck, Keane, 2008; Sternberg, 2009 a i.). Pozornosť sa taktiež venuje myšlienke kognitívnej paradigmy a dynamických procesov, vplývajúcich na kreativitu. Tieto procesy môžu byť zastúpené vzájomným prepojením kognitívnych, emocionálnych, sociálnych a osobnostných faktorov.

Eysenck a Keane (2008) považujú za kľúčovú v procese kreativity *mentálnu stimuláciu*, tzn. využívanie analógií a testovanie hypotéz. Sternberg (2009) upozorňuje na problematiku mentálneho nastavenia ako prekážky tvorivosti. Jednotlivci majú tendenciu priradovať novému riešeniu úlohy určité mentálne nastavenie. Mentálne nastavenie môže predstavovať zablokovanie, fixáciu, či stereotyp. Pokiaľ majú jednotlivci zablokované mentálne nastavenie, fixujú sa na stratégiu, ktorá sa osvedčila pri riešení viacerých úloh a nedokážu postrehnúť, že na riešenie ďalšej úlohy už overená stratégia nemá dostatočný kreatívny potenciál. Dacey a Lennon (2000) uvádzajú desať vlastností, ktoré majú vplyv na tvorivý proces: tolerancia nejednoznačnosti, stimulačná sloboda, funkčná sloboda, flexibilita, ochota riskovať, preferencia chaosu, oddialenie uspokojenia, upustenie od rodových stereotypov, vytrvalosť, odvaha. Jurčová (2006) uvádza, že problém nie je v tom, či zistené charakteristiky vystihujú alebo nevystihujú tvorivú osobnosť, ale aká je ich jedinečná konštelácia u jednotlivcov a ich prepojenie na konkrétne situácie a reálne činnosti.

Aj v súčasnom chápaní, definovaní či hodnotení tvorivosti sa neustále využívajú špecifické schopnosti, resp. kategórie definované Guilfordom (1968). Tento kognitívny aspekt nebol doteraz prekonaný a neustále sa v praxi využíva. Ide o nasledovné kategórie:

Figurálna a sémantická elaborácia (spracovanie určitého námetu, schémy, dokreslenie figúry, vymyslenie postupu a pod.); *Slovná plynulosť, fluencia* (vymenovanie slov končiacich sa alebo začínajúcich sa určitými hláskami. Ide o schopnosť pohotovo si vybavovať zo svojej slovnej zásoby množstvo slov bez ohľadu na ich sémantický obsah.); *Ideačná plynulosť* (vybavenie si pojmov, predstáv určitej kategórie); *Spontánna obrazová flexibilita* (pružnosť vnímania a predstavovania si); *Spontánna sémantická flexibilita* (pružnosť významu, ktorá sa prejavuje schopnosťou pohotovo vytvoriť nový variant k obsahu literárneho diela, vymyslieť alternatívne použitie určitého predmetu, redefinovať, modifikovať určitú informáciu a pod.); *Asociačná plynulosť* (schopnosť rýchlo si vybavovať asociácie k určitému podnetu, napr. nachádzať k daným lexikálnym jednotkám synonymá, resp. antonymá a pod.); *Expresívna plynulosť* (spôsobilosť vymyslieť rýchlo krátke vety z danej zostavy písmen, pohotovo vytvoriť slová z určitých koncoviek na princípe retrográdneho slovníka a pod.); *Obrazová adaptívna flexibilita* (spôsobilosť rekonštruovať dané obrazy. Prejavuje sa v úlohách, v ktorých je potrebné reorganizovať súbor vizuálnych podnetov a pod.); *Symbolická adaptívna flexibilita* (sémantická transformácia, napr. transformácia správy obmedzená určitými podmienkami); *Originalita* (inovativnosť, pri hodnotení sa posudzuje pôvodnosť výkonu).

1.1 Teória kreatívneho transdisciplinárneho myslenia

Novšie prístupy k tvorivosti (Henriksen, Mishra, Fisser, 2016) akcentujú *transdisciplinárny rozmer kreativity*, ktorý sa aplikuje i vo vyučovaní cudzieho jazyka. Pre učenie sa a vyučovanie cudzieho jazyka je táto teória mimoriadne prínosná, pretože ide o synergiu poznatkov z rôznych oblastí, ktoré môžu byť založené aj na kauzálnno-logickom princípe. Ich následné generovanie do nových poznatkov spĺňa kritéria novosti, hodnoty a sociálnej užitočnosti. Jedným zo spôsobov, ako sa môže rozvíjať kreatívne transdisciplinárne myslenie je prepojenie súboru logických a verbálnych zručností. Ide o *súbor kognitívnych nástrojov*, ktoré vytvoril Root-Bernstein (Root-Bernstein, 2003, 2006). Patria k nim:

1) **Pozorovanie**, ktoré si vyžaduje nielen samotné pozorovanie, ale aj porozumenie. Pri porozumení je potrebné venovať osobitnú pozornosť prirodzenej zvedavosti a vnímaniu informácií, ktoré jednotlivec získava senzoricky. Potom nasleduje vizualizácia, resp. schopnosť vytvárať si dojmy, ktoré pozorujeme, bez toho, aby boli prítomné vonkajšie stimuly. Jednotlivci si môžu predstavovať rozličné skutočnosti prostredníctvom vizuálnych, sluchových, čuchových, chuťových a kinestetických vnemov. Pozorovanie ako aj vizualizácia sa môžu zlepšovať nácvikom.

2) **Tvorba vzorov** – tento nástroj funguje na základe rozpoznávania a vytvárania vzorov. Rozpoznávanie predstavuje analytickú časť procesu tvorby, zatiaľ čo samotné vytváranie predstavuje tvorivú, inovačnú hru. Proces formovania vzorov začína, keď sa pravidelne kombinujú rozličné zložky a procesy s cieľom vytvoriť určitý vzor. Kreatívni spisovatelia a básnici sa spoliehajú na vedomosti o lingvistických (sémantických) vzoroch a štruktúrach, ktoré im pomáhajú vymyslieť fiktívny príbeh, či vytvoriť originálnu básň.

3) **Abstraktné myslenie** predstavuje schopnosť zachytiť základnú podstatu vecí. Najdôležitejšou časťou tohto procesu je tvorba analógií a schopnosť nájsť podobné črty medzi predmetmi, ktoré sa od seba líšia.

4) **Prepojené myslenie** (stotožnenie sa s niekým), aplikácia tohto nástroja obvykle súvisí s dvomi zručnosťami: kinestetickým myslením a empatiou. Kinestetické myslenie predstavuje myslenie rečou tela, pri ktorom jednotlivci nielen opisujú to, čo vidia, ale aj to, čo vnímajú. Ďalším stupňom prepojeného myslenia je empatia, pri ktorej si jednotlivci majú predstaviť seba v „koži niekoho iného“, resp. „prevtelenia sa“ do niekoho iného.

5) **Modelovanie** je nástroj, ktorý vychádza z informácií získaných pomocou predchádzajúcich kognitívnych nástrojov. Vychádza z používania analógií a aparátu priestorového myslenia, ktoré zobrazuje naše myslenie vo vzťahu k priestoru a času. Priestorové myslenie sa spája s abstraktným myslením a analógiami. Prispieva k vytváraniu modelov vecí a procesov, ktoré môžu pomôcť objasniť chápanie skutočného sveta.

6) **Hra** je nástroj, ktorý v sebe zahŕňa zapájanie vedomostí, reči tela, mysle a taktiek predstavuje schopnosť precítiť radosť z ich realizácie. Keď sa tvoriví jednotlivci zaoberajú rôznymi myšlienkami alebo konceptmi, naskytne sa im jedinečná príležitosť objaviť nové spôsoby myslenia. Kreatívni jednotlivci sa v rôznych disciplínach často odvolávajú na hodnotu hry. Prostredníctvom hry majú príležitosť premeniť myšlienky na tvorivé činy alebo nové poznatky.

7) **Syntéza** je finálnym kognitívnym nástrojom, ktorý spája nástroje opísané vyššie. Predstavuje zoskupenie rôznych spôsobov poznávania do syntetizovaného poznania. Keď určitej skutočnosti rozumieme, naše pocity, zmysly, poznatky a skúsenosti sa spájajú do mnohotvárneho a súdržného druhu poznania. Tento tvorivý proces obvykle opisujú umelci, spisovatelia a vedci, keďže práve oni spájajú vizuálne, sluchové, čuchové, chuťové, kinestetické vnemy a emócie do celku, cez estetické a intelektuálne zážitky. Ak sú myslenie a čítanie navzájom prepojené, kreatívne a intelektuálne procesy sa stávajú intenzívnejšími a môžeme ich označiť ako syntetizujúce. Súbor týchto kognitívnych nástrojov možno aplikovať vo vyučovaní cudzieho jazyka prostredníctvom podpory premennej *tolerancia nejednoznačnosti*.

1.2 Tolerancia nejednoznačnosti

Jednotlivec v procese učenia sa cudzieho jazyka spracováva abstraktnú štruktúru cudzieho jazyka, poznáva kultúru cieľového jazyka, vytvára si vzťah k jazyku a kultúre, snaží sa analyzovať, dedukovať a následne syntetizovať poznatky v cudzom jazyku. Na základe týchto skutočností si jednotlivec postupne vytvára identitu cudzieho jazyka a kultúry, tzn. uvedomuje si, do akej miery je pre neho cudzí jazyk neurčitý, neznámy, cudzí a do akej miery je mu cudzí jazyk blízky. V tomto procese zohráva dôležitú úlohu premenná *neistota*.

Tolerancia nejednoznačnosti hovorí o spôsobe jednotlivca (i celej skupiny) vnímať a spracovávať informácie o neurčitých stimuloch a situáciách, alebo o situáciách, ktoré sú považované za neurčité, ak dochádza ku konfrontácii so zoskupením neznámych, komplexných alebo inkongruentných kľúčov (Stranovská a kol., 2013). Tolerancia nejednoznačnosti v cudzom jazyku predstavuje jeden z učebných štýlov, schopnosť jednotlivca tolerovať nejednoznačnosť, vytvárať kognitívnu štruktúru. To znamená schopnosť samostatne pracovať s novými podnetmi bez pocitu frustrácie, ktorá úzko súvisí s kreativitou. Bar-Tal (1994) poukazuje na kognitívnu štrukturáciu ako proces, ktorý uľahčuje dosiahnuť istotu filtráciou neadekvátnych informácií a tvrdí, keď osoba postupne spracováva informácie, informácia sa asimiluje v poznávacej štruktúre a stáva sa použiteľnou. Ak je človek vybavený jednoduchým a rigidným systémom kognitívnej štrukturácie, tak používa stále tie isté konštrukty a robí stále tie isté chyby. Výskumy preukázali, že ľudia s vyššou úrovňou kognitívnej štrukturácie disponujú lepšími komunikačnými zručnosťami a lepšie zvládajú stresové a záťažové situácie (Výrost, Ruiseľ, 2000). Liu (2012) pripisuje dôležitosť v súvislosti s toleranciou nejednoznačnosti faktoru rizika v procese učenia sa cudzieho jazyka. Vo výskume zistil, že faktor rizika pozitívne vplyva na výkon v angličtine vysokoškolských študentov. Študenti, ktorí riskujú sú ochotnejší zapájať sa častejšie do komunikácie v cudzom jazyku. Faktor rizika v procese učenia sa cudzieho jazyka znamená schopnosť jednotlivca odpútať sa od používania stereotypných výrazových prostriedkov, experimentovať s používaním jazykových fráz, vetných štruktúr a rozvíjať lingvistickú tvorivosť. Toto zistenie nás motivovalo k podpore kreativity a tolerancie nejednoznačnosti metódami kreativity.

2 Metódy rozvíjania tvorivého potenciálu žiakov, tolerance nejednoznačnosti a ich aplikácia vo vyučovaní cudzieho jazyka

Stimulácia a rozvíjanie tvorivého potenciálu žiakov, ich tolerance nejednoznačnosti predstavuje široko rozvetvenú oblasť tvorivosti z kognitívneho pohľadu. Práve túto oblasť výskumu tvorivosti považujeme za kľúčovú, pretože jej podstatnou úlohou je nájsť spôsoby, ako objaviť v každom žiakovi jeho vlastné zdroje, potenciál tvorivej činnosti, pomôcť mu uvoľniť ich a rozvinúť. Existujú rôzne postupy tvorivého riešenia problémov. Medzi najznámejšie podľa Zelina (1994) patria metódy založené na princípoch klasického brainstormingu a jeho rôznych modifikácií a metódy tvorivého riešenia problémov (klasický brainstorming, jeho písomná varianta brainwriting, synektika Gordona, metóda Philips 66, metóda HOB0, heuristická metóda Polyu, heuristická metóda Matrice explorácie Povilejka, heuristika IDEALS Nadlera, INVENTIKA funkcionálna analýza Fustierovcov a ďalšie). V psychologickú a pedagogickú literatúru sú prezentované rôzne metódy rozvíjania tvorivosti. Zelina (1994) ich rozdeľuje na viaceré skupiny: Metódy tvorby divergentných úloh; Metódy, ktoré obsahujú úlohy na dôvtip a antirigidné myslenie (zvyčajne ide o úlohy konvergentné, ale riešenie v sebe obsahuje niečo neobvyklé); Metódy na rozvíjanie vnímania, senzitivity, otvorenosti k vonkajšiemu a vnútornému svetu, citlivosti postrehu, cvičenie asociačnej, perцепčnej a aperцепčnej pohotovosti; Metódy rozvíjania fantázie, imaginácie, predstavivosti; Metódy podpory fluencie, flexibility, originality a elaborácie pri myšlienkovvej produkcii; Metódy tvorivého riešenia problémov, kde sú základom heuristické a iné metódy.

Keďže v našom príspevku primárne hovoríme o stimulácii kreatívneho potenciálu budúcich učiteľov cudzích jazykov na základných a stredných školách, o stimulácii tolerance nejednoznačnosti, pri prezentácii jednotlivých aktivít vychádzame z faktu, že študenti už majú osvojenú všeobecnú slovnú zásobu na relatívne dobrej úrovni. Pri aplikácii kreatívnych foriem výučby sledujeme dva ciele: *rozvoj komunikačnej kompetencie* a *rozvoj kreatívneho potenciálu*. Rozvoj komunikačnej kompetencie sa dosahuje rozširovaním tzv. nadstavbovej slovnej zásoby v jednotlivých tematických okruhoch, senzibilizáciou študentov pre rozpoznávanie slov v rôznych štylistických registroch, včítane expresív a slangových výrazov (okrajovo aj pluricentrických variantov jazyka, napr. britská vs. americká angličtina), rozširovaním ich znalosti v interkultúrne determinovaných rozdieloch v jazykových konvenciách v ústnej komunikácii (akoby reagoval a čo by povedal Angličan, resp. Američan v konkrétnej situácii) a v textových konvenciách v písomných prejavoch. Tento cieľ je zameraný predovšetkým na autenticitu prejavu.

3 Výskum tolerance nejednoznačnosti

Náš výskum sme zamerali na skúmanie premennej tolerance nejednoznačnosti za pôsobenia programu tvorivosti v cudzom jazyku. Zisťujeme, aký vplyv má pôsobenie zámernej stimulácie metód tvorivosti v cudzom jazyku na schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry, t.j.

toleranciu nejednoznačnosti (na neurčitost', či je jednotlivec schopný štruktúrovať informácie o neurčitých stimuloch a situáciách).

Vychádzame pritom zo Sarmányho a Jurčovej teórie a výskumov kognitívnych štýlov (Jurčová, Sarmány-Schuller, 1993 a i.), v ktorých sa tvrdí, že vzťah inovatívnosti a ochoty riskovať v sociálnych situáciách si vyžaduje od jednotlivcov prekročenie stereotypov a pristúpenie k zmene (ochota meniť svoje zaužívané zmýšľanie, spôsoby správania a postoje), vyrovnat' sa s nejednoznačnosťou, neurčitnosťou a neistotou v sociálnych situáciách.

Na základe vyššie uvedeného cieľa sme si stanovili hypotézu: *Predpokladáme, že pôsobenie metód tvorivosti v cudzom jazyku sa prejaví vo vyššej tolerancii nejednoznačnosti.*

Hypotézu sme testovali párovým t-testom na vzorke 102 študentov UKF v Nitre vo priemernom veku 21,5 rokov (2. – 4. ročník), pričom študenti tvorili tri experimentálne a tri kontrolné skupiny: (ES I: experimentálna skupina I, študenti učiteľstva, v kombinácii cudzí jazyk a predmet na Pedagogickej fakulte, 15 študentov; ES II: experimentálna skupina II, študenti učiteľstva, v kombinácii predmetov Filozofickej fakulty, 17 študentov; ES III: experimentálna skupina III, študenti učiteľstva, v kombinácii predmetov Filozofická fakulta a fakulta prírodných vied, 12 študentov; obdobné boli i kontrolné skupiny, KS I: 18 študentov, KS II, 23 študentov, KS III 17 študentov).

Toleranciu nejednoznačnosti sme zisťovali metódou *Škála schopnosti vytvorenia kognitívnej schopnosti (AACs)*, ktorej autorom je Yoram Bar-Tal (1994), o slovenský preklad a adaptáciu sa zaslúžil Ivan Sarmány-Schuller. Obsahuje 24 položiek. Jednotlivé položky hodnotia respondenti na šesťbodovej škále. Položky charakterizujú *ľahkosť v používaní kognitívnych štruktúr* (napr. Zvyčajne nemávam dostatočné nápady po tom, čo urobím nejaké rozhodnutie), *ťažkosti s kognitívnym štruktúrovaním* (napr. Hoci ma rozhodovanie, ktoré mám urobiť obťažuje, je pre mňa ťažké rozhodnúť sa a oslobodiť sa od ťažkostí.), *ľahkosť v používaní postupných procesov* (napr. Zvyčajne sa presvedčím, že moja práca je opatrne naplánovaná a dobre zorganizovaná), *ťažkosti s používaním postupných procesov* (napr. Aj keď si urobím zoznam vecí, ktoré mám urobiť, je pre mňa ťažké ich vykonať).

V experimentálnej skupine sme aplikovali program tvorivosti v cudzom jazyku, v kontrolnej skupine sme tento program nerealizovali. Výskumné merania sa uskutočnili v experimentálnej a kontrolnej skupine v úvode a po ukončení programu. Postupovali sme nasledovne: vypracovanie programu, voľba vhodných metód, prvé meranie, druhé meranie.

Graf 1 : Štatistická významnosť rozdielov v AACs v 1. a 2. meraní (Študentov párový t-test)

1. meranie

Legenda:

ES I: experimentálna skupina I (študenti učiteľstva, v kombinácii cudzí jazyk a predmet na Pedagogickej fakulte)

ES II: experimentálna skupina II (študenti učiteľstva, v kombinácii predmetov Filozofickej fakulty)

ES III: experimentálna skupina III (študenti učiteľstva, v kombinácii predmetov Filozofická fakulta a fakulta prírodných vied)

KS I: kontrolná skupina I (študenti učiteľstva, v kombinácii cudzí jazyk a predmet na Pedagogickej fakulte)

KS II: kontrolná skupina II (študenti učiteľstva, v kombinácii cudzí jazyk a predmet na Filozofickej fakulte)

KS III: kontrolná skupina III (študenti učiteľstva, v kombinácii cudzí jazyk a predmet na Fakulte prírodných vied)

1. meranie – meranie pred realizáciou programu tvorivosti v cudzom jazyku

2. meranie – meranie po realizácii programu tvorivosti v cudzom jazyku

AACS – tolerancia nejednoznačnosti

Štatisticky významný rozdiel medzi prvým a druhým meraním sa prejavil smerom k vyššej tolerancii nejednoznačnosti budúcich učiteľov cudzieho jazyka v kombinácii s predmetom na Pedagogickej a Filozofickej fakulte po absolvovaní programu tvorivosti v cudzom jazyku. Budúci učelia Pedagogickej a Filozofickej fakulty sa po absolvovaní programu tvorivosti v cudzom jazyku preukázali väčšiu mieru schopnosti adekvátne štruktúrovať informácie o neurčitých stimuloch a situáciách a s väčšiu mieru zručnosti dosiahnuť istotu v nejednoznačných situáciách, resp. dokázali v rôznych komunikačných aktivitách uvažovať flexibilne. Tieto zistenia pripisujeme aplikácii metód inscenačných hier, didaktických kreatívnych hier, metód metaforického myslenia, myšlienkových máp ako aj projektovej práce, ktoré podnietili budúcich učiteľov k sebareflexii, rozmyšľaniu nad svojimi cieľmi, organizovaním života, stanovením ďalších ambícií, čo zároveň viedlo k presahovaniu stereotypov, podpore myšlienkovvej flexibility, nárastu a posilneniu nezávislého správania. Budúcich učiteľov cudzieho jazyka motivovalo absolvovanie programu tvorivosti k uvedomeniu si svojho jazykového správania, tzn. do akej miery sú s cudzím jazykom identifikovaní, do akej miery vnímajú jeho štruktúru, jeho špecifické

lexikálne a gramatické javy, čím sa stávali tolerantní k spracovávaní informácií o neurčitých stimuloch. Stranovská a kol. (2013) konštatujú, že jednotlivci s vysokou toleranciou nejednoznačnosti vnímajú neurčité situácie ako žiaduce, zaujímavé, pôsobiace ako výzvy, neodmietajú ich, ani pritom inkongruencia nenarušuje ich komplexnosť.

Vzostup tolerance nejednoznačnosti budúcich učiteľov cudzieho jazyka v kombinácii s Fakultou prírodných vied sa prejavil, ale bez štatistickej významnosti. Tento fakt môže na jednej strane súvisieť s vyššími hodnotami v sledovanej oblasti v úvode programu. Na druhej strane sa javí, že naša výskumná vzorka študentov prírodných vied v kombinácii s cudzím jazykom disponuje vyššou toleranciou nejednoznačnosti a schopnosťou riskovať v nejasných úlohách. Istú súvislosť vidíme v odlišných spôsoboch myslenia a uvažovania u študentov prírodných vied v porovnaní so študentmi pedagogických, teda humanitne orientovaných vied. Tento postreh je však nevyhnutné exaktne verifikovať, čo otvára cestu do ďalšieho výskumu. Porovnaním kontrolných skupín (bez realizácie programu) s experimentálnymi skupinami (graf 1) nezisťujeme štatisticky významný posun v kontrolnej skupine, resp. v kontrolných skupinách neprišlo k zvýšeniu schopnosti adekvátne štruktúrovať informácie o neurčitých stimuloch a situáciách.

Záver

V kontexte súčasných edukačných cieľov prípravy budúcich učiteľov cudzieho jazyka tvorí nezanedbateľnú zložku podpora kreatívneho prístupu k učení vo všetkých jeho fázach. Podstatnú úlohu v tejto zložke zohráva kognitívne hľadisko v synkréze s emóciami, pretože nestačí sa s metódami na rozvoj tvorivého myslenia počas prípravy na učiteľské povolanie len oboznámiť, ale je nevyhnutné si ich osvojiť, resp. sa v nich kognitívne ukotviť a emocionálne ich prežívať, aby ich budúci učelia boli následne pripravení aplikovať ich vo svojej učiteľskej praxi. Kognitívne ukotviť znamená kognitívne štruktúrovať, resp. spracovať ich obsahy, tolerovať v ich procese nejednoznačnosti a stotožniť sa s ich významom pre stimuláciu myslenia. Tieto atribúty považujeme za kľúčové v rozvíjaní kreativity cez prizmu kognitívneho pohľadu vo vyučovaní cudzieho jazyka ako aj počas prípravy budúcich učiteľov cudzieho jazyka. Z týchto dôvodov sme sa zamerali na ich analýzu a skúmanie kognitívnej premennej *tolerancia nejednoznačnosti*. Proces kognitívneho ukotvenia si v kreatívnom prístupe vyžaduje, aby si budúci učelia metódy na rozvoj tvorivého myslenia vyskúšali a prežívali ich vlastnou skúsenosťou. Preto sme aplikovali program tvorivosti v cudzom jazyku a usilovali sme sa za jeho stimulácie skúmať dynamiku tolerance nejednoznačnosti.

Veríme, že prostredníctvom kognitívneho ukotvenia sa v kreatívnych prístupoch vyučovania cudzieho jazyka a emocionálneho prežívania, dokážu budúci učelia cudzieho jazyka po skončení štúdia aj svojim žiakom sprostredkovať cudzojazyčné znalosti cez tvorivý prístup a kognitívny pohľad.

This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-14-0446.

Bibliographic references

- BAR-TAL, Y. 1994. The effect of need and ability to achieve cognitive structure on mundane decision making. *European Journal of personality*, 8, pp. 45-58.
- BIRDSELL, B. 2013. Motivation and Creativity in the Foreign Language Classroom. *FLLT Conference Proceedings*. 2, LITU, Bangkok, pp. 887-903.
- BIROVA, J. – ELIASOVA. 2014. Plurilingual and Pluricultural Competence and Foreign Language Teaching at Primary and Secondary Schools in Slovakia. In *XLinguae*. Vol. 7, no. 1, pp. 75-82. ISSN 1337-8384.
- BROWN, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Longman, New York.
- CLARKE, M. A. 2012. Creativity in modern foreign languages teaching and learning. The Higher Education Academy corporate culture. In: *Journal of Marketing*, 73, pp. 3-23.
- CACKA, O., et al. 1999. *Psychologie imaginatívni výchovy vzdelavani s príklady aplikácie*. Brno: Doplněk. 368 p.
- DACEY, J. S. – LENNON, K. H. 2000. *Kreativita*. Praha: Grada. 252 p.
- EYSENCK, M. W. – KEANE, M. T. 2008. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- FRYDRYCHOVA KLIMOVA, B. 2013. Developing thinking skills in the Course of Academic Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, pp. 508-511.
- GADUSOVA, Z. – HASKOVA, A. 2015. Training Educational Staff: Vision and Reality in Pre-service and In-service Training. In: *EDULEARN15 Proceedings*. IATED Academy, pp. 2046 – 2053.
- GUILFORD, J. P. 1950. Creativity. *American psychologist*, 5, pp. 444-454.
- GUILFORD, J. P. 1968. Intelligence, creativity, and their educational implications. Robert R. Knapp, San Diego.
- HENRIKSEN, D. – MISHRA, P. – FISSER P. 2016. Infusing Creativity and Technology in 21 st century Education : A systemic view for change. *Educational technology and Society*. 19(3), pp. 27-37.
- HLAVSA, J. – JURCOVA, M. 1978. *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Psychologické a didaktické testy, n.p., Bratislava.
- HUSS, J. A. 2008. Getting Serious About Humor: Attitudes of secondary teachers towards the use of humor as a teaching strategy. In: *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 3 (1), pp. 28-36.
- JURCOVA, M. – SARMÁNY SCHULLER, I. 1993. Kognitívny styl „sírka kategorizácie“. *Ceskoslovenska psychologie*, 37 (1), pp. 1-13.
- JURCOVA, M. 2002a. Sucasne trendy psychologie tvorivosti. *Ceskoslovenska psychologie*, 46, pp. 385-403.
- JURCOVA, M. 2002b. Torranceho figurálny test tvoriveho myslenia. *Prirucka: Vseobecna cast*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. Bratislava.

- JURCOVA, M. 2006. Slovak Entrepreneurs — Pioneers. In: *Creativity and Innovation Management*, 5 (2), pp. 134–141.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. 1980/2003. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LALINSKA, M. 2013a. Meranie a hodnotenie vysledkov cudzojazycnej edukacie v primarnom vzdelavani. In: *Philologia*, 23 (2), pp.101-114.
- LALINSKA, M. 2013b. Psychometrické analýzy testov z cudzieho jazyka. In: *XLinguae: European Scientific Language Journal*, 6 (3), pp. 21-31.
- LEWIS, T. 2008. Creativity in technology education: Providing children with glimpses of their creative potential. *International Journal of Technology and Design Education*. [[http:// DOI 10.1077/S10798-008-9051-y](http://DOI.10.1077/S10798-008-9051-y)].
- LITTLEMORE, J. – LOW, G. 2006. Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27 (2), pp. 268–294.
- LIU, M. 2012. Predicting effects of personality traits, self-esteem, language class risk-taking and sociability on Chinese university EFL learners' performance in English. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 1 (1). 30 p.
- MUGLOVA, D. a kol. 2010. *Cudzie jazyky s detmi kreativne a hravo*. Nitra: FF UKF. 113 p.
- MUGLOVA, D. – MALA E. – STRANOVSKA, E. 2017. Creativity in Teaching Languages. In: *Journal of Human Dignity and well-being*. - ISSN 2451-3520, Vol. 3, no. 1 (2017), pp. 18-34.
- POPPEROVÁ JURCOVA, M. 1969. Niektore psychologické problémy tvorivých schopností. Kandidatska dizertacna praca. Bratislava: FF UK.
- ROOT-BERNSTEIN, R. S. 2003. The art of innovation: Polymaths and the universality of the creative process. In L. Shavanina Roweton, W. Creativity: A review of theory and research (Report No. 24). Routledge Falmer.
- ROOT-BERNSTEIN, R. S. 2006. Imaginary worldplay in childhood and maturity and its impact on adult creativity. *Creativity Research Journal* 18, pp. 405-425.
- RUISEL, I. – VYROST, J. 2000. *Kapitoly z psychologie osobnosti*. Bratislava: VEDA vydavateľstvo SAV.
- RUNCO, M.A. 2014. *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Academic Press, 520 p.
- STERNBERG, R. J. 2009. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portal.
- STRANOVSKA, E. a kol. 2013. Analysis of Cognitive Structuration in Context of Verbal Productivity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84(1), pp. 336-340.
- THAGARD, P. 2001. *Uvod do kognitivni vedy. Mysl a mysleni*. Praha: Portal, 231 p.
- TORRANCE, E. 1995. *Why fly? A philosophy of creativity*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- TORRANCE, E. 2008. *The Torrance Test of Creative Thinking Norms - Technical Manual Figural (Streamlined)*. University Press. 137 p.
- WILLIAMS, S. D. 2002. Self-esteem and the self-censorship of creative ideas. *Personnel Review*, 31(4), pp. 495-503.

ZELENICKA, E. – KANASOVA, D. 2010. Cudzie jazyky s detmi - kreativne a hravo. (D. Muglova a kol., eds.), FF UKF Nitra, M. Vaska Presov, 113 p.

ZELINA, M. 1994. Strategie a metody rozvoja osobnosti. Bratislava: IRIS.

ZIV, A. 1976. Facilitating effects of humor on creativity. In: Journal of Educational Psychology, 68(3), pp. 318-322.

prof. PhDr. Eva Malá, CSc.

Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies

Faculty of Education

Cotantine the Phiosopher University

Drážovská cesta 4, 94974 Nitra

Slovakia

emala@ukf.sk

prof. PhDr. Daniela Müglová, CSc.

Department of Translation Studies

Faculty of Arts

Cotantine the Phiosopher University

Štefánikova 67

949 74 Nitra

Slovakia

dmuglova@ukf.sk

doc. PhDr. Eva Stranovská, PhD.

Department of German Studies

Faculty of Arts

Cotantine the Phiosopher University

Štefánikova 67

949 74 Nitra

Slovakia

estranovska@ukf.sk