

# Výučba ruštiny v slovensko-ruských skupinách.

## Peer-learning a učiteľ ako facilitátor

Teaching Russian in Slovak-Russian Groups.  
Peer-learning and Teacher as Facilitator

Zuzana Bujačková

---

### Abstrakt:

*Predkladaná štúdia (tzv. SOTL study, t. j. Scholarship of Teaching and Learning study) je venovaná rovesníckemu vyučovaniu (peer learning) v zmiešaných skupinách pri výučbe ruského jazyka. Popisuje pritom inováciu kurzu Jazyk ruských komerčných textov, ktorý je určený študentom a študentkám druhého ročníka bakalárskeho štúdia. Skúmaná skupina pozostávala zo Slovákov, Rusov a Ukrajincov, pričom rozdiely medzi jej jednotlivými členmi nespočívali len v úrovni ich jazykových zručností, ale aj v rozdielnom kultúrnom zázemí, ich pôvodu či veku. S využitím triangulácie dát v nej potvrdzujem štyri hypotézy spojené so zavedením inovácie, ktoré sú zamerané na výsledky vzdelávania, zvýšenie participácie na hodinách, zlepšenie prenositeľných zručností (najmä soft skills) a celkovej pozitívnej spätnej väzby po absolvovaní kurzu.*

### Abstract:

*This paper presents a research (Scholarship of Teaching and Learning study) on peer learning practices in heterogenous group of Russian language learners. The study describes an innovation of a course called Language of Russian Commercial Texts, which is a part of bachelor's curriculum,*

*designed for students in their second year. The group consisted of Slovaks, Russians and Ukrainians and was very diverse not only in terms of language proficiency, but also in terms of culture, background and age of students. Using triangulated data (reflective teacher's diary, peer observation and a questionnaire), the study of the innovation confirmed four hypotheses concerning reaching learning outcomes, increasing participation, improving students' soft skills and collecting positive feedback (at the end of semester) from the students.*

Kľúčové slová:

*rovesnícke vyučovanie, zmiešané skupiny, SOTL, študenti ruštiny*

Key Words:

*peer learning, heterogeneous groups, SOTL, Russian learners*

## Heterogénne skupiny vo výučbe slavistiky a rusistiky

Slavistické a rusistické pracoviská na Slovensku (pravdepodobne aj v Česku) zažívajú v posledných rokoch nápor zahraničných študentiek a študentov, ktorí sem neprichádzajú študovať v rámci zahraničných mobilit, ale stávajú sa riadnymi poslucháčmi domácich vysokých škôl. Vzhľadom na aktuálny spoločensko-politický kontext a situáciu, v ktorej sa ocitá Európa po vypuknutí ruskej invázie a následnej vojny v Ukrajine, možno oprávnene anticipovať, že na týchto pracoviskách bude trend zahraničných študentov stúpať. Očakávame zvýšený záujem najmä zo strany uchádzačiek a uchádzačov z Ukrajiny, pre ktorých je ruština buď rodným jazykom, alebo druhým jazykom, a teda takým, ktorý používajú na každodennej úrovni, resp. v ňom absolvovali predošlé štúdium na strednej škole a majú o ňom patričný doklad (na úrovni maturitného vysvedčenia alebo jazykovej štátnej skúšky). Tento výskum bol realizovaný na Katedre rusistiky a východoeurópskych štúdií (ďalej KRVŠ) na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, a aj keď reflektuje špecifiká tohto pracoviska, výstupy sa dajú aplikovať na akékoľvek podobné prostredie.

KRVŠ ponúka dva študijné programy – prekladateľsko-tlmočnický program a program ruské a východoeurópske štúdiá. Jedným zo základných rozdielov pri prijímaní poslucháčok a poslucháčov je ten, že kým na prekladateľsko-tlmočnický program nastupujú ľudia s ruštinou obvykle na úrovni B1–B2, na ruské a východoeurópske štúdiá prijímame aj uchádzačov, ktorí ruštinu neovládajú vôbec, t. j. neovládajú ani úplné základy, vrátane azbuky. V tomto odbore sa následne formujú skupiny, v ktorých je úroveň ovládania ruského jazyka na škále od úplného začiatočníka až po C2, pričom tieto heterogénne skupiny absolvujú takmer všetky kurzy spolu, t. j. nedelia sa ďalej podľa úrovne ovládania jazyka.<sup>1</sup>

Inováciu, ktorú budem ďalej popisovať, som implementovala do výučby kurzu Jazyk ruských komerčných textov. Primárna pedagogická výzva pri výučbe tohto kurzu je priamym dôsledkom vyššie popísaného javu, a teda vytvorenie takej metódy, ktorá adresuje nerovnorodú jazykovú kompetenciu skupiny tak, že ju pretransformuje na výhodu, z ktorej možno čerpať. Sekundárna výzva je spojená s obsahovou náplňou kurzu, ktorá zo svojej povahy pre študentov obvykle nie je atraktívna a je zameraná na aktívnu participáciu študentiek a študentov na procese učenia sa. Kurz je venovaný práci s jazykom administratívneho štýlu a prekladu príslušných textov – študentov obvykle zaujímajú iné štýly, s ktorými narábajú na kurzoch umeleckého i odborného prekladu. Výskumná otázka teda znie: Ako využiť rôznorodú úroveň jazykových kompetencií v prospech aktívnejšej participácie a lepších výsledkov študentov? Je v takom prípade rovesnícke vzdelávanie efektívnejšie než „klasický prístup“ založený na memorovaní slovnej zásoby, gramatických cvičeniach a veľkom množstve individuálnej/domácej prípravy?

<sup>1</sup> Výnimkou pri rodených hovoriacich (ruština) je náhrada cvičení z ruského jazyka (gramatické a konverzačné cvičenia) inými relevantnými kurzami zameranými na slovenský jazyk.

## Rovesnícke vzdelávanie: od tradície k inovácii

Inováciu kurzu Jazyk ruských komerčných textov som uviedla do praxe na jeseň 2021, pričom som vychádzala z predošlej skúsenosti z výučby druhej časti kurzu na jar 2021, ako aj z vlastnej skúsenosti s podobne zameranými kurzami, ktoré som absolvovala počas svojho štúdia. Kurz bol pôvodne dvojsemestrálny a bol povinný pre bakalársky stupeň programu ruskej a východoeurópskej štúdiá. Podľa nového študijného plánu platného od septembra 2023 bude kurz len jednosemestrálny a bude spadať do kategórie povinne voliteľných predmetov. Obsahová náplň sa preto bude musieť ďalej modifikovať aj v súvislosti s inými komplementárnymi kurzami. V a. r. 2021/2022 ho navštevovalo osem študentiek a študentov,<sup>2</sup> ďalší dvaja sa ho pre účasť na zahraničnej mobilite zúčastnili v rámci špeciálneho režimu založeného na individuálnej práci, konzultáciách a účasti na online hodinách, ktoré začiatkom semestra vzhľadom na vtedajšiu epidemiologickú situáciu nahrádzali prezenčnú výučbu. Jednotlivé semináre trvali 90 minút, odohrávali sa raz týždenne a vyučovacím jazykom bola slovenčina aj ruština. Očakáva sa, že študentky a študenti sa na kurze oboznámia s typickými vlastnosťami a jazykovými prostriedkami slovenských a ruských komerčných textov, naučia sa najfrekvencovanejšie konvenčné frázy a termíny spojené s touto sférou, pričom si budú na kurze rozvíjať prekladové a prenositeľné (najmä komunikačné a prezentačné) zručnosti. Jeho povaha (nadobúdanie slovnej zásoby a preklad) predurčila spôsob, akým bol vedený dlhé roky v minulosti: domáca príprava spočívala v samostatnom vypracovaní prekladových zadaní a memorovaní glosárov, ktoré boli nasledovne predmetom písomného skúšania na takmer každej vyučovacej hodine – zvyšok vyučovania bol venovaný teoretickej a gramatickej príprave, po prípade rozborom doma vypracovaných prekladov. Tento spôsob výučby nebol orientovaný na študenta, nezahŕňal v sebe nadobúdanie prenositeľných zručností a nezameriaval sa na systematické budovanie produktívnych

<sup>2</sup> Tento počet sa počas semestra zmenil, keďže jedna z ruských študentiek po vypuknutí vojny v Ukrajine opustila univerzitu.

prekladateľských či všeobecne študijných a pracovných návykov. Spätná väzba od študentov vypovedala o frustrácii z memorovania a náročnosti úloh, ktorá viedla k strate záujmu o samotný predmet.

Inovácia kurzu spočívala v celkovej zmene procesov od domácej prípravy, práce na seminároch až po hodnotenie. Kľúčovým pojmom pri zavádzaní zmien bolo rovesnícke vzdelávanie, ktoré som chcela uplatniť pri ťažiskovej aktivite – preklade textov. V kontexte tohto výskumu chápem rovesnícke vyučovanie ako stratégiu vyučovania a učenia sa, pri ktorej sa študenti učia spolu a navzájom bez neustálych a priamych zásahov vyučujúceho (Boud 2002). Pri zavádzaní rovesníckeho vzdelávania do výučby som mala na zreteli aj princípy vzdelávania orientovaného na študenta (Verešová, Nantlová 2017, 1–4). Sústredila som sa najmä na reflexívny prístup k učeniu na strane študenta i učiteľa, zohľadňovanie rôznorodosti študentov, rozvoj prenositeľných zručností a možnosť voľby priebehu štúdia.

Študentky a študentov som na začiatku semestra rozdelila do dvoch skupín po štyroch, pričom v každej z nich sa nachádzala jedna študentka s ruským jazykom ako rodným, a zároveň obe skupiny kombinovali introvertov s extrovertmi. Keďže úlohou skupín bolo simulovať pracovné prostredie, ich zloženie sa počas semestra nemenilo. Vytvorili si svoju identitu (názov skupiny) a spoločne hľadali čo najefektívnejší systém práce. Počas seminárov v skupinách vypracovávali preklady textov (jeden alebo dva texty za vyučovaciu hodinu) a poskytovali si rovesnícku spätnú väzbu aj prirodzene pri prekladaní, aj na vyzvanie, keď reflektovali prácu druhej skupiny. Poskytovanie a prijímanie spätnej väzby tu bolo chápané ako prostriedok, ktorý podporuje rozvoj kompetencií súvisiacich s cieľmi kurzu (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, Boud 2020). Dôležitou súčasťou skupín bola delba práce, ktorá vychádzala zo samotného prekladateľského procesu: predprekladateľská analýza, preklad, kontrola/korektúra prekladu. Obe skupiny si preto museli samostatne vytvoriť systém, ktorý im najviac vyhovoval a ktorý pokrýval všetky fázy prekladu: zostavenie glosáru, práca s paralelnými textmi, interpretácia východiskového textu, preklad, korektúra. Ako vyučujúca som počas práce v skupinách vystupovala v úlohe facilitátorky, ktorá prechádza od skupiny k skupine, sleduje ich aktivitu, usmerňuje, ak je potrebné, navádza k správne-

riešení a zapája či skôr vtahuje do aktivity pasívnejších členov kolektívu. Práca v skupinách zaberala od 2/3 do 3/4 z celkovej časovej dotácie. Zvyšný priestor bol venovaný interaktívnej teoretickej prednáške, pričom témy prednášok vzišli nielen z osnovy kurzu, ale aj zo spoločného brainstormingu na začiatku semestra a postupne sa prispôbovali aktuálnym potrebám (napr. pri riešení konkrétnych gramatických problémov).

Pri zavádzaní inovácie som očakávala, že práca v zmiešaných skupinách (rôzna úroveň jazykovej kompetencie, zmiešanie začiatocníkov s rodnými hovoriacimi) bude mať za následok, že študentky a študenti dosiahnu očakávané výstupy kurzu (hypotéza 1A) a študenti vďaka nej zároveň nadobudnú prenositeľné – najmä komunikačné a prezentačné – zručnosti (hypotéza 1B). Na základe predošlej pedagogickej skúsenosti som očakávala aj to, že uplatnenie princípov rovesníckeho vzdelávania študentky a študentov motivuje a bude mať za následok väčšiu mieru ich aktivity a participácie na hodinách (hypotéza 2A), čo sa zároveň odrazí vo finálnom pozitívnom hodnotení kurzu ako celku (hypotéza 2B).

## Dáta a metódy

Pravdivosť hypotéz som overovala na základe triangulovaných kvalitatívnych dát, ktoré mali trojaký charakter a reflektovali tri rôzne uhly pohľadu – pozorovateľky, vyučujúcej a študentov. Pasívne zúčastnené pozorovanie (Švaříček, Šedová 2014) sa realizovalo počas troch vyučovacích hodín (piata, šiesta a záverečná hodina v zápočtovom týždni). Pozorovanie je vhodným nástrojom na zber dát, pretože nenarušuje interakcie počas hodiny, poskytnie deskriptívny náhľad na skutočnú realizáciu naplánovaných hodín a zachytenie vzdelávacieho procesu v danom kontexte (Švaříček, Šedová 2014). Dáta získané pozorovaním sú spracované vo forme poznámok a hodnotiaceho formulára pozorovateľky.

Druhým zdrojom dát je učiteľský denník, do ktorého som si každý odučený týždeň značila skúsenosti z jednotlivých hodín, spätnú väzbu študentov aj poznámky z rozhovorov s mojou pozorovateľkou.

Študentská perspektíva je reflektovaná v dotazníku, ktorí vyplňali na konci semestra. Dotazník som vytvorila špeciálne pre potreby tohto výskumu a je zameraný na reflexiu rovesníckeho vzdelávania, prácu v skupinách, výsledky vzdelávania a celkové hodnotenie kurzu.

Výskum má výlučne kvalitatívny charakter. Kvantitatívny sa nejaví ako vhodná voľba vzhľadom na nízky počet účastníkov kurzu (10 študentov) a zmeny v popise kurzu/informačných listoch, ktoré boli vykonané v uplynulých rokoch a pri zmenách študijného programu, ktoré súvisia s akreditačnými procesmi. Študentské práce sa pri vyhodnotení dopadu inovácie nedali použiť, pretože výsledná verzia prekladaných textov bola vždy na vysokej úrovni, čo bol dôsledok zapojenia rodených hovoriacich a spoločnej reflexie (rovesníckej aj mojej) vo finálnej fáze každej zadanej úlohy.

## Vyhodnotenie dát

### *Pasívne zúčastnené pozorovanie*

Spätná väzba od kolegyne, ktorá pozorovala moje hodiny, vypovedala o efektívnom uplatnení inovácie. Mieru zapojenia študentov počas rovesníckeho vzdelávania hodnotila ako vysokú a v porovnaní s inými aktivitami ako vyššiu, pričom podľa nej malo rovesnícke vzdelávanie počas vyučovania 51–75% zastúpenie,<sup>3</sup> čo korešponduje s mojím plánom hodiny. Reflektovala aj zapájanie neparticipujúcich študentov a pozitívne ohodnotila fakt, že som ako vyučujúca vnímala mieru participácie v skupine a zapájala „toho, kto menej pracoval“. Týmto hodnotením podporila pravdivosť hypotézy 2A (vyššia miera participácie pri rovesníckom vzdelávaní v porovnaní s klasickou frontálnou výučbou). V rozhovoroch, ktoré nasledovali po jednotlivých pozorovaniach, hodnotila inováciu ako celok pozitívne (hypotéza 2B), kládla veľký dôraz na

<sup>3</sup> Pri hodnotení zastúpenia rovesníckeho vzdelávania na vyučovaní mala na výber hodnoty: 0–25 %, 25–50 %, 51–75 % a viac ako 75 %.

priateľskú atmosféru, ktorá bola výsledkom práce v skupinách a vysokej miery interakcie medzi všetkými zúčastnenými. Vyzdvihla aj fakt, že podstatnou súčasťou rovesníckeho vzdelávania bolo praktické nadobúdanie zručností, tzv. learning by doing.

Rovesnícke vzdelávanie podľa nej splnilo svoj cieľ, keďže „študenti pracovali ako tím, čo im vytvorilo priestor navzájom sa od seba učiť. Navyše, v tejto práci videli zmysel, bavilo ich to, prakticky sa pripravovali na ich možnú budúcu prácu.“ Týmto hodnotením potvrdila hypotézu 1B (nadobúdanie prenositeľných zručností – príprava na budúcu prácu).

### *Učiteľský denník*

Dáta z môjho poznámkového aparátu popisujú významný progres pri rýchlosti a kvalite skupinovej práce. Vnútoraná dynamika skupín, delba práce a postupné nadobúdanie prekladateľských zručností mali za následok, že kým obom skupinám na začiatku semestra trvalo vypracovanie jedného zadania zhruba 40 minút, na konci semestra ho vypracovali za zhruba 15 minút, pričom sa postupne znižovala potreba mojich zásahov do ich práce či už v procese samotného prekladania, alebo pri korektúrach. Vďaka postupnému zrýchľovaniu práce bolo možné približne v polovici semestra prejsť k reorganizácii vyučovacích hodín, a teda zdvojnásobeniu objemu prekladaných textov. Vďaka tomu sme navýšili aj množstvo typov/žánrov prekladaných textov. Jednoducho povedané, pri efektívnej skupinovej práci sme prebrali viac učiva za menej času.

Extenzívna práca v skupinách a simulovanie „reálneho zamestnania“ vytvorili prostredie, v ktorom sa všetci zúčastnení museli zamerať aj na zručnosti spojené s efektívnou organizáciou vlastného času, prácu s internetovými zdrojmi, vizuálnu úpravu textu, komunikačné zručnosti (so svojou aj s druhou skupinou) a v niektorých prípadoch aj prezentačné zručnosti. V priebehu semestra sa dalo pozorovať, že sa tieto aspekty práce naturalizujú a automatizujú. V konečnom dôsledku teda možno hovoriť o potvrdení hypotézy 1B (nadobúdanie prenositeľných zručností).

Záznamy z učiteľského denníka hovoria aj o významnej úlohe, ktorú zohrávala jazyková výmena medzi študentmi a študentkami s rôznym



materinským jazykom. Idea toho, že sa budú učiť jeden od druhého, sa skutočne pretavila do praxe najmä v tej časti prekladateľského procesu, ktorá bola zameraná na korektúru textov a následne na poskytnutie spätnej väzby spolužiakom (hypotéza 1A).

V učiteľskom denníku som reflektovala aj spätnú väzbu študentiek a študentov na jednotlivé aktivity, vďaka čomu som sa naučila detailne vysvetľovať nielen „pravidlá hry“, ale aj ich ciele. Ako príklad možno uviesť prácu s jednoduchou učebnou pomôckou, ktorú sme používali na začiatku zhruba každej druhej vyučovacej hodiny – loptičkou. Princíp aktivity bol jednoduchý. Ten, kto chytil loptičku, musí rýchlo povedať jedno nové slovo či slovné spojenie, s ktorým pracoval počas domácej prípravy, a hneď uviesť slovenský (alebo ruský) ekvivalent. Zatiaľ čo niektorí aktivitu oceňovali, vnímali ju ako energizér a zároveň príjemnejší spôsob opakovania nového učiva, než je klasické skúšanie či písomné testy, iní ju vnímali ako niečo, čo im nedáva zmysel, či dokonca ako niečo, čo je príliš náročné („musím sa hýbať, dávať pozor na to, kde loptička je, a ešte pritom rozmýšľať, čo poviem, keď na mňa príde rad“). Zmena vo vnímaní aktivity nastala, keď sme si vysvetlili, že nie je zameraná len na „zopakovanie slovíčok“ a „prebratie sa“ na začiatku hodiny, ale aj na nácvik tzv. štiepenia pozornosti, ktoré je veľmi potrebnou zručnosťou pri tlmočení (súčasťou príslušného študijného programu sú aj kurzy zamerané na konzekutívne a simultánne tlmočenie). Aktívne vysvetľovanie princípov jednotlivých aktivít postupne prispelo k ďalšiemu zvýšeniu miery participácie všetkých zúčastnených, ktorá bola najmä počas skupinovej práce celkovo vysoká (hypotéza 2A).

Súčasťou záznamov sú aj poznámky z konca každej vyučovacej hodiny, na ktorom sme venovali 3 až 5 minút celkovej evaluácii. Ukazuje sa, že „obetovanie“ týchto minút rozhovorom o kvalite vyučovania a procese učenia sa bolo veľmi produktívne. Dozvedela som sa pritom nielen to, že študentky a študenti hodnotia kurz pozitívne (hypotéza 2B), ale pomohlo mi to pri ďalšej obsahovej modifikácii vyučovania, najmä časti venovanej teoretickým prednáškam a materiálom určeným na individuálne štúdium.

## Študentský dotazník

Zavedenie inovácie a uplatňovanie princípov rovesníckeho vzdelávania bolo v študentskej ankete na konci semestra hodnotené veľmi pozitívne (hypotéza 2B). Pri porovnaní metód, ktoré zažili na tomto kurze, a metód, ktoré zažívajú na iných (obsahom podobných) kurzoch, vyzdvihovali interaktivitu a prácu s rovesníkmi v skupinách: „Skúsenosť z tohto kurzu je neporovnateľne lepšia s iným podobným kurzom pre svoj jedinečný štýl inklúzie každého jednotlivca. Navzájom sme sa mohli obohatiť a učiť sa jeden od druhého. Nedostávali sme len kvantá úloh, ktoré proste treba mať, ako to formulujú niektorí vyučujúci. Mali sme vecné úlohy, ktoré nám naozaj vedeli dopomôcť k individuálnemu riešeniu prekladov a písania listov.“ Všetci študenti sa úplne stotožnili s tvrdením, že na kurze bol dostatočný priestor na diskusiu medzi spolužiakmi a skupinovú prácu (100 % úplne súhlasí) a zároveň aj na diskusiu s vyučujúcou (83,3 % úplne súhlasí, 16,7 % čiastočne súhlasí). Zároveň všetci súhlasia s tým, že sa na kurze cítili súčasťou kolektívu študentov, ktorí sa spoločne vzdelávajú (83,3 % úplne súhlasí, 16,7 % čiastočne súhlasí), a s tým, že na kurze vládla atmosféra, ktorá ich povzbudzovala k štúdiu (66,7 % úplne súhlasí, 33,3 % čiastočne súhlasí), čo spolu so slovnými komentármi v dotazníku podporuje hypotézu 2A (zvýšenie aktivity a participácie).

Rovesnícke vzdelávanie umožnilo študentom dosiahnuť plánované výsledky vzdelávania (hypotéza 1A). Všetci zúčastnení (por. graf č. 1 v prílohe) hodnotili tento aspekt pozitívne nielen v záverečnom dotazníku, ale aj počas semestra. Nadobúdaniu prenositeľných zručností (hypotéza 1B) bolo v dotazníku venovaných niekoľko otázok. Študenti ocenili prácu so spätnou väzbou (por. graf č. 2 v prílohe), pričom jeden z nich vyzdvihol aj fakt, že sa na kurze naučil zhodnotiť aj svoju vlastnú prácu. Vyše 80 % zúčastnených sa stotožňuje s tvrdením, že vďaka metóde, akou bol kurz vedený, nadobudli aj také zručnosti, ktoré využijú v iných oblastiach (por. graf č. 3 v prílohe). Pri konkretizácii hovoria o komunikačných zručnostiach („zlepšilo to môj prejav, ľahšie sa dostávam k jadru vecí“), tímovej práci („otvorenosť pri skupinovej práci“), prezentačných zručnostiach („hovorenie pred väčším počtom ľudí“) a spomínanej

schopnosti poskytnúť i prijať spätnú väzbu („*všimanie si nedostatkov a silných stránok spolužiakov pri práci*“).

Súčasťou dotazníka boli aj otázky, ktorými som si overovala vnímanie skupinovej práce a jej dopady na výsledky vzdelávania. Nazdávala som sa totiž, že pri evaluácii jednotlivých hodín nezdieľajú úplne všetci rovnaké nadšenie a z nejakého dôvodu ho nechcú artikulovať. Ukázalo sa, že som sa nazdávala správne a skupinová práca skutočne nevyhovovala všetkým (33 %), nie všetci považovali skupinovú prácu za efektívnejšiu než individuálnu (16,7 %) a pravdepodobne tá istá vzorka tvrdí, že sa naučila viac pri domácej (individuálnej) príprave než počas skupinovej práce na hodinách (tiež 16,7 %). Našťastie možno konštatovať, že podľa všetkých študentiek a študentov aj napriek tomu náplň jednotlivých hodín súvisela s cieľom kurzu (100 % úplne súhlasí), na kurze získavali poznatky aktívnym riešením problémov, rozmyšľaním a precvičovaním (83,3 % úplne súhlasí, 16,7 % nevie posúdiť) a všetci tvrdia, že na konci kurzu rozumeli problematike lepšie než na jeho začiatku (100 % úplne súhlasí). Vzhľadom na diskrepanciu v uvedených dátach možno predpokladať, že v tomto prípade mala na hodnotenie vplyv skôr osobnostná výbava opýtaných (introvertnosť a neistota pri práci v skupine) ako samotná metóda výučby (Gajdošová 2013, 8). Výskumy zamerané na túto problematiku naznačujú, že študenti, ktorí sa vyhýbajú skupinovej práci a očakávajú, že v skupine nepodajú dobrý výkon (resp. svoj výkon v skupine nepovažujú za dostatočne dobrý), podávajú rovnaký výkon ako zvyšní zúčastnení. Ich negatívne vnímanie vlastnej práce v skupine môže byť reflektované v celkovom hodnotení takejto práce (Lavy 2016). V každom prípade tu vzniká priestor na reflexiu a zamýšľanie sa nad spôsobmi, ako možno študentov ešte viac motivovať, resp. pomôcť tým, ktorí sa v kolektíve a interakcii necítia komfortne.

## Záver

Analýza zozbieraných dát dokázala, že všetky štyri hypotézy boli potvrdené. Zavedená inovácia založená na širokom uplatňovaní rovesníckeho

vyučovania v heterogénnej skupine mala pozitívny vplyv na nadobúdanie potrebných zručností a splnenie všetkých vytýčených výsledkov vzdelávania vrátane zlepšenia prenositeľných zručností, na ktoré sa v súčasnosti kladie veľký dôraz (Horný, Ďurina 2015). Študenti a pozorujúca kolegyňa hodnotili kurz ako celok pozitívne, a keďže ocenili presne tie aspekty, na ktoré bola namierená inovácia, nazdávam sa, že ju možno považovať za úspešnú.

Popísaná pedagogická metóda môže byť aplikovaná na akomkoľvek filologickom (nielen slavistickom či rusistickom) pracovisku, ktoré sa zameriava na nadobudnutie vedomostí a zručností spojených s ovládaním cudzieho jazyka. Poslucháči takto zameraných kurzov spravidla formujú heterogénne skupiny, a to aj v prípade, ak v nich absentujú rodení hovoriaci s materinským jazykom, ktorý nie je zároveň jazykom krajiny alebo inštitúcie, v ktorej prebieha vzdelávanie. Problematické je najmä vzdelávanie v prvých rokoch štúdia (bakalársky stupeň), kedy sa vyrovnávajú rozdiely v úrovni zručností nadobudnutých počas predošlého štúdia na základnej a strednej škole, poprípade na špecializovaných kurzoch v jazykových školách alebo na kurzoch v rámci neformálneho vzdelávania.

Rozsiahle využívanie rovesníckeho vzdelávania je univerzálne aplikovateľné pri výučbe cudzieho jazyka ako takého (gramatické a konverzačné cvičenia), ale aj na kurzoch zameraných na preklad. Metóda je dostatočne flexibilná na to, aby sa dokázala prispôbiť obsahovej náplni kurzu – jeho reálne prevedenie totiž rámcuje len niekoľkými základnými podmienkami. Podstatnou súčasťou metódy je veľké zastúpenie aktivít, ktoré podporujú rovesnícke vzdelávanie v pomere s frontálnou výučbou a inými individuálnymi aktivitami (2/3 až 3/4 všetkých aktivít sa zameriava na rovesnícke vzdelávanie). Individuálna práca je naplánovaná prevažne ako súčasť domácej prípravy. Dôležité je aj rozdelenie študentského kolektívu do skupín tak, aby skupiny reflektovali heterogenosť všetkých študentiek a študentov na kurze, napr. pokiaľ je to možné, každá skupina zahŕňa rodného hovoriaceho aj úplného začiatočníka. Súčasťou každej vyučovacej hodiny musí byť práca so spätnou väzbou na úrovni rovesníkov i pedagóga a napokon, frontálna výučba (prednášky) by mala reflektovať nielen obsahovú (teoretickú) náplň kurzu, ale aj potreby špecifické pre danú skupinu.

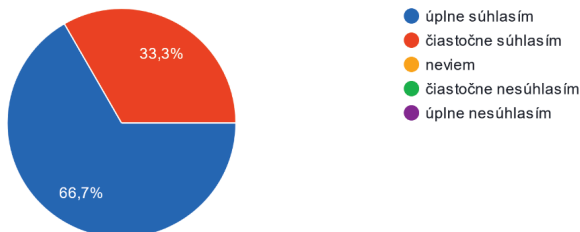
## Literatúra:

- Boud, David. 2002. *What is Peer Learning and Why is it Important?*  
Dostupné 26. 5. 2022. <https://tomprof.stanford.edu/posting/418>.
- Gajdošová, Miroslava. 2013. *Nauč sa to odo mňa*. Bratislava: IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. [https://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/komprax\\_vyskumy/nauc\\_sa\\_to\\_odo\\_mna.pdf](https://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/komprax_vyskumy/nauc_sa_to_odo_mna.pdf).
- Horný, Patrik, a Juraj Ďurina. 2015. *Prenositelné kompetencie absolventov slovenských vysokých škôl*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. [https://vysokoskolacidopraxe.cvtisr.sk/files/horny\\_durina\\_prenositelne-kompetencie-absolventov-slovenskych-vs.pdf](https://vysokoskolacidopraxe.cvtisr.sk/files/horny_durina_prenositelne-kompetencie-absolventov-slovenskych-vs.pdf).
- Ibarra-Sáiz, María Soledad, Rodríguez-Gómez, Gregorio, a David Boud. 2020. „Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement.“ *High Education* 80, č. 1: 137–56.
- Lavy, Shiri. 2017. „Who benefits from group work in higher education? An attachment theory perspective.“ *High Education* 73, č. 2: 175–87.
- Švaříček, Roman, Šedová, Klára, a kol. 2014. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Verešová, Marcela, a Soňa Nantlová. 2017. *Implementácia ESG „Vzdelávanie orientované na študenta (SCL)“ na vysokých školách*. Dostupné 26. 5. 2022. <https://www.minedu.sk/data/att/13439.pdf>.

## Príloha – grafy:

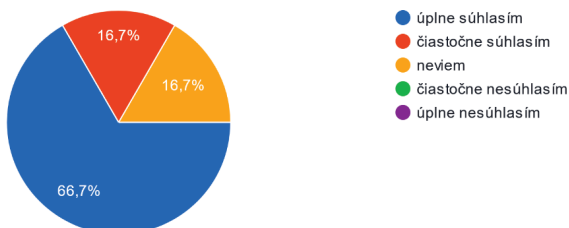
Práca v skupinách mi umožnila učiť sa cudzí jazyk aj od rodných hovoriacich (platí obojstranne, SJ-RJ, aj RJ-SJ) a v dôsledku toho som sa naučil/-a viac.

6 odpovedí



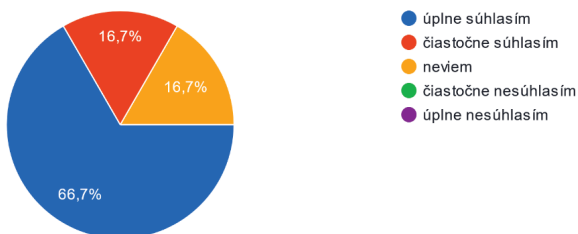
Na kurze som sa naučil/-a lepšie pracovať so spätnou väzbou (poskytovanie aj prijímanie spätnej väzby).

6 odpovedí



Vďaka tomu, že bol kurz vedený inovatívnym spôsobom, nadobudol/-la som aj také zručnosti, ktoré využijem v iných oblastiach.

6 odpovedí



Mgr. Zuzana Bujačková  
Katedra rusistiky a východoeurópskych štúdií  
Filozofická fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Gondova 2  
811 02 Bratislava  
Slovenská republika  
zuzana.bujackova@uniba.sk