

**Aktuálne problémy  
vo vyučovaní cudzieho jazyka  
u študentov trnavských vysokých  
škôl nefilologického zamerania**

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE  
KATEDRA CUDZÍCH JAZYKOV  
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Zdenka Buntová (ed.)

**Aktuálne problémy  
vo vyučovaní cudzieho jazyka  
u študentov trnavských vysokých  
škôl nefilologického zamerania**

Zborník zo seminára  
organizovaného Katedrou cudzích jazykov  
Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity  
v Trnave

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE  
KATEDRA CUDZÍCH JAZYKOV  
FILOZOFICKÁ FAKULTA

RECENZENTI

PhDr. Viera Eliašová, PhD.

Doc. Dr. Hana Borsuková, Csc.

Copyright © Zdenka Buntová, 2010

Copyright © Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2010

ISBN 978-80-8082-322-1

**Obsah**

Úvod .....	7
JANA BÉREŠOVÁ	
Pohľad na reformu maturitnej skúšky z cudzích jazykov z hľadiska teoretického vstupu a praktického výstupu .....	9
ZDENKA BUNTOVÁ	
Systém výučby cudzích jazykov na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity (Pohľad z pätnásťročnej perspektívy) .....	24
JANA KEKETIOVÁ	
K niektorým štruktúram vyučovacej hodiny nemeckého jazyka v kontexte interkultúrneho využitia jazykových kompetencií na FZaSP Trnavskej univerzity v Trnave .....	32
JURAJ MIŠTINA	
Odborne orientovaná výučba cudzích jazykov v nefilologických odboroch vysokoškolského štúdia .....	41
HELENA ZÁRUBOVÁ	
The Use of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives in the Teaching and Learning Process .....	55

MÁRIA RAISOVÁ

Je dôležité vzdelávanie v cudzom jazyku

aj na vysokej škole? ..... 67

Adresár ..... 73

## Úvod

Predkladaný zborník vychádza zo stretnutia učiteľov cudzích jazykov stredných a vysokých škôl, ktoré bolo zamerané na aktuálnu situáciu v jazykovej príprave nefilológov v období po celoplošnom zavedení maturity z cudzieho jazyka, a voľne nadväzovalo na workshop uskutočnený na pôde Katedry cudzích jazykov Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity v roku 2004.

Stretnutie sa konalo 25. novembra 2009 z iniciatívy Katedry cudzích jazykov FF TU. Učiteľia sa venovali aktuálnym otázkam jazykovej výučby v situácii, keď je znalosť cudzích jazykov čoraz nespochybniteľnejšou požiadavkou doby, no jazyková výučba dostáva na nefilologických fakultách relatívne malý priestor.

Autori sa vo svojich príspevkoch zamerali na danú problematiku z rôznych uhlov (praktický dopad celoplošného zavedenia maturity z cudzieho jazyka, motivácia a úroveň vedomostí poslucháčov, analýza potrieb, akvizícia odbornej slovnej zásoby a akademických zručností, príprava študijných materiálov a pod.)

Dúfame, že predkladaný zborník bude podnetom na zamyslenie a motiváciou k hľadaniu nových ciest v jazykovej príprave nefilológov.

PhDr. Zdenka Buntová

# **Pohľad na reformu maturitnej skúšky z cudzích jazykov z hľadiska teoretického vstupu a praktického výstupu**

JANA BÉREŠOVÁ

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE

ABSTRAKT · Príspevok je zameraný na analýzu maturitných testov z anglického jazyka na dvoch úrovniach B1 a B2 so zreteľom na Trnavský kraj. Reforma maturitnej skúšky sa považuje za oficiálne ukončenú. Každý školský rok sa na základe pripomienok (učiteľov, MŠ SR) zapracovávajú do organizovania maturitnej skúšky zmeny. Cieľom príspevku je poukázať na aktuálne zmeny a ich dopad, ktorý sa odkláňa od pôvodného zámeru – zabezpečiť reliabilné, validné a objektívne hodnotenie jazykovej kompetencie uchádzačov o maturitnú skúšku z cudzieho jazyka.

KLÚČOVÉ SLOVÁ · reliabilita, validita, objektívnosť, externá časť maturitnej skúšky (EČ MS), nastavenie maturitnej skúšky na Spoločný európsky referenčný rámec

## ***1. Nové zmeny v organizovaní maturitnej skúšky a ich dopady***

Na základe podnetov učiteľov stredných škôl zobjektívniť maturitnú skúšku z cudzích jazykov vznikla v roku 1996 iniciatíva zo strany Slovenskej asociácie učiteľov anglického jazyka, podporovaná britskými lektormi, pôsobiacimi v tom čase na slovenskej pobočke Britskej rady v Bratislave, zameraná na zmenu systému hodnotenia jazykovej kompetencie v súlade so zmenami vo vyučovaní cudzích jazykov podľa odporúčaní Spoločného európskeho referenčného rámca.

Táto iniciatíva vyústila v príprave pilotného maturitného testu z anglického jazyka. Po pilotnej fáze – zadaní pilotného

testu v marci 1997, analýze výsledkov a spracovaní dotazníkov učiteľov i testovaných žiakov stredných škôl a prezentovaní výsledkov na konferenciách a v tlači sa k danej iniciatíve postupne pridávali učitelia matematiky, slovenského jazyka a neskôr nemeckého jazyka.

Myšlienky, ktoré tvorcovia testov anglického jazyka publikovali a prediskutovali na konferenciách, mali iba jeden zámer – docieľiť, aby maturitné vysvedčenie poskytlo reliabilný, validný a objektívny obraz o jazykovej kompetencii príslušného žiaka. Memorovanie maturitných otázok, subjektívne hodnotenie vlastným pedagógom tých vedomostí, ktoré im sám sprostredkoval, malo byť nahradené reliabilným a validným testom, ktorý by objektívne odmeral ovládanie anglického jazyka na patričnej úrovni. Ako základ pre stanovenie úrovni slúžil Spoločný európsky referenčný rámec, ktorého popularita prekročila hranice Európy a medzinárodné skúšky, napr. TOEFL sa nastavujú na vyššie uvedený dokument.

I napriek snahe všetkých zainteresovaných do reformy maturitnej skúšky určité naplánované kroky, ktoré sú zárukou objektívnosti hodnotenia jazykovej kompetencie žiakov stredných škôl, neboli dodržané z viacerých príčin. Zásahy z inštitúcií, ktoré boli poverené Ministerstvom školstva SR (Štátny pedagogický ústav v Bratislave, neskôr Národný ústav certifikovaných meraní v Bratislave) prípravou, distribúciou a opravou testov, ustupovali pod tlakom požiadaviek z ministerstva. Mnohé požiadavky boli zo strany učiteľov, ktorí nemajú odborné vzdelanie v oblasti testovania jazykových kompetencií, a preto bol neodborný pohľad na naštartovaný proces skôr negatívny ako pozitívny.

Po rokoch intenzívnej práce sa môže konštatovať, že sa oficiálne celý proces reformy maturitnej skúšky uzavrel a žiaci sú testovaní na základe externe pripravovaných písomných maturitných testov (EČ MS), avšak otázkou zostáva, či daný proces poskytuje obraz o žiakovi a či sen o objektívnosti pri hodnotení výkonov žiakov bol splnený.

Najväčší zásah do plánovaného procesu sa uskutočnil v školskom roku 2008/2009. Dve závažné zmeny ovplyvnili nielen pomer zvolených jazykov na maturitnej skúške, ale i počty maturantov maturujúcich na jednotlivých úrovniach. Prvá zmena sa týkala zrušenia úrovne C (približne A2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca), ktorá bola prechodným riešením pre žiakov stredných odborných učilíšť, u ktorých z objektívnych príčin nie je možné dosiahnuť vyššiu úroveň v osvojovaní si cudzieho jazyka. Druhou zmenou bola povinnosť maturovať z cudzieho jazyka v jeden deň. Táto druhá zmena postihla najmä výborných žiakov, ktorí v predchádzajúcom období mohli maturovať na vyššej úrovni z dvoch jazykov, a možnosť maturovať iba z jedného cudzieho jazyka na zvolenej úrovni (EČ MS), pretože sa skúšky konali iba v jeden deň, sa odrazilo v skutočnosti, že z druhého cudzieho jazyka, kde sa nemohli zúčastniť EČ MS, mohli maturovať iba ústne na nižšej úrovni – B1, pretože vyššia úroveň si vyžadovala i absolvovanie externého maturitného testu (EČ MS). Prvá zmena v porovnaní s maturitnými skúškami z cudzích jazykov v školskom roku 2007/2008 zapríčinila, že počet maturantov, ktorí si zvolili anglický jazyk, výrazne stúpol v celej krajine najmä na úrovni B1, čiže základnej úrovni. Táto úroveň sa stala „záchrannou brzdou“ pre žiakov stredných odborných škôl, ako i „hrou na istotu“ pre tých, ktorí nevidia zmysel maturovať na vyššej úrovni a dali prednosť lepšej známke z ohodnotenia svojej jazykovej kompetencie na nižšej úrovni.

V celej krajine bol počet žiakov, ktorí maturovali z anglického jazyka viac ako dvojnásobne vyšší ako počet žiakov, ktorí maturovali z nemeckého jazyka na tej istej úrovni. Tento rozdiel nebol až taký vysoký v Trnavskom kraji, čo je iste spôsobené aj skutočnosťou, že nemecký jazyk sa učí približne vo vyváženom pomere v danom kraji, najmä pokiaľ ide o počet škôl. Prekvapujúcim údajom je počet žiakov maturujúcich z francúzskeho jazyka v Trnavskom kraji, pretože otvorenie automobilového závodu PSA Peugeot Citroen pri Trnave vyvolalo

vyšší záujem o štúdium francúzskeho jazyka vo všeobecnosti, a tak sa očakávalo zintenzívnenie učenia sa francúzskeho jazyka na stredných školách, najmä na trnavských gymnáziách a Strednej priemyselnej škole dopravnej v Trnave. Z deviatich stredných škôl v Trnavskom kraji maturovalo z francúzskeho jazyka 41 žiakov na úrovni B1, ktorý test spravili pod úroveň celorepublikovej úspešnosti. Ruský jazyk si zvolili na úrovni B1 žiaci zo štyroch škôl v Trnavskom kraji v počte 77 s úspešnosťou o niečo lepšou ako celonárodný priemer. Počty žiakov, ktorí si zvolili španielsky jazyk bol v Trnavskom kraji na oboch úrovniach nízky, i napriek tomu, že výučba španielskeho jazyka mala dlhodobú tradíciu na Gymnáziu Jána Hollého v Trnave. Taliansky jazyk bol v počte prihlásených o niečo lepší, na oboch úrovniach si ho zvolilo desať žiakov.

Tabuľka 1: Porovnanie počtov maturujúcich z CJ v SR a v Trnavskom kraji

Jazyk/úroveň	Počet maturujúcich v školskom roku 2008/2009 z CJ	Počet škôl, kde sa maturovalo z CJ v Trnavskom kraji	Počet maturujúcich z daných jazykov v Trnavskom kraji
AJ - B2	5 356	35	439
AJ - B1	34 322	64	2 887
NJ - B2	856	24	130
NJ - B1	16 596	65	1 932
FJ - B2	95	4	11
FJ - B1	243	9	41
RJ - B2	23	0	0
RJ - B1	1870	4	77
ŠJ - B2	26	0	0
ŠJ - B1	39	1	1
TJ - B2	9	2	2
TJ - B1	13	2	8

## 2. Externá maturitná skúška z anglického jazyka na úrovni B1

Maturitnú skúšku z anglického jazyka na úrovni B1 si zvolilo až 34 322, z toho 10 821 z gymnázií a 23 501 zo stredných odborných škôl. V porovnaní s inými krajinami si v Trnavskom kraji túto úroveň zvolilo najmenej žiakov (2 887). Najväčší záujem o túto úroveň bol na východnom Slovensku, kde v oboch krajoch maturovalo na danej úrovni 11 246 žiakov, z toho v Prešovskom kraji - 5 602 a v Košickom kraji - 5 644. Kým nižší počet maturujúcich žiakov na úrovni B1 z anglického jazyka v Bratislavskom kraji (3 733) bol vyvážený počtom maturantov na úrovni B2 (1 279), v Trnavskom kraji na vyššej úrovni maturovalo iba 439 žiakov. V ostatných krajoch maturovalo na úrovni B2 v rozmedzí 511 žiakov (Trenčiansky) po 661 žiakov v Prešovskom kraji.

Tabuľka 2: Porovnanie percentuálnej úspešnosti z CJ v SR a v Trnavskom kraji

Jazyk/úroveň	Percentuálna úspešnosť v SR	Percentuálna úspešnosť v Trnavskom kraji
AJ - B2	65,1%	64,4%
AJ - B1	50,1%	51,5%
NJ - B2	67,3%	66,0%
NJ - B1	44,2%	44,1%
FJ - B2	72,6%	69,6%
FJ - B1	40,6%	36,2%
RJ - B2	71,5%	-
RJ - B1	49,9%	51,7%
ŠJ - B2	73,2%	-
ŠJ - B1	58,7%	68,3%
TJ - B2	52,5%	65,4%
TJ - B1	58,6%	62,9%

Na základe štatistických údajov môžeme skonštatovať, že B1 test z anglického jazyka zvládli žiaci z gymnázií na 63-percentnú úspešnosť, žiaci zo stredných odborných škôl na 44-percentnú úspešnosť. Národný priemer bol 50,1%. Túto úspešnosť jednoznačne ovplyvnilo zrušenie úrovne C na stredných

odborných učilištiach, kde úroveň dosiahnutej jazykovej kompetencie žiakov je ovplyvnená nielen hodinovou dotáciou, ale najmä systémom výučby jazyka, ktorú zabezpečujú vo vysokej miere nekvalifikovaní učitelia.

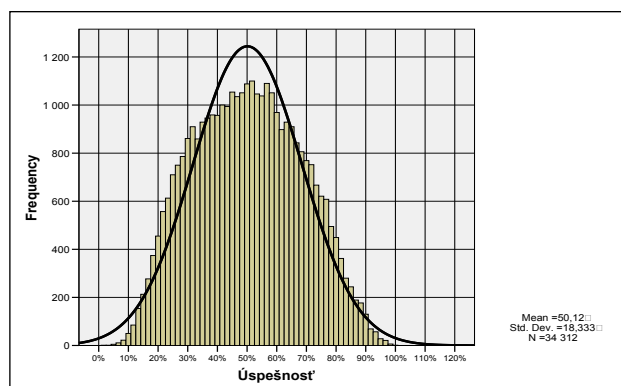
Pri porovnaní krajov je možné skonštatovať, že najvyššiu úspešnosť dosiahli bratislavskí žiaci, na druhom mieste obstáli trnavskí žiaci. Najnižšia úspešnosť bola 48% v Banskobystrickom kraji.

Po prvýkrát v histórii testovania anglického jazyka sa dievčatá (49,88-percentná úspešnosť) a chlapci (50,02-percentná úspešnosť) nelíšili vo svojich výkonoch.

Tab. 3: Percentuálna úspešnosť žiakov v teste a jednotlivých častiach na úrovni B1

Spolu	Počúvanie s porozumením	Gramaticko-lexikálna časť	Čítanie s porozumením
50,1%	65,6%	40,1%	44,7%

Vysoká hodnota Cronbachovej alfy - 0,911 nám umožňuje skonštatovať vysokú spoľahlivosť merania. Histogram nám umožňuje vidieť, že niektorí žiaci mali s testom problémy, pre väčšinu bol primeraný, pre iných bol ľahký. Predpokladáme, že túto časť si zvolili žiaci, ktorí sa anglický jazyk učia dlhodobejšie, ale nemajú odvahu dať si zmerať svoju jazykovú kompetenciu na vyššej úrovni.

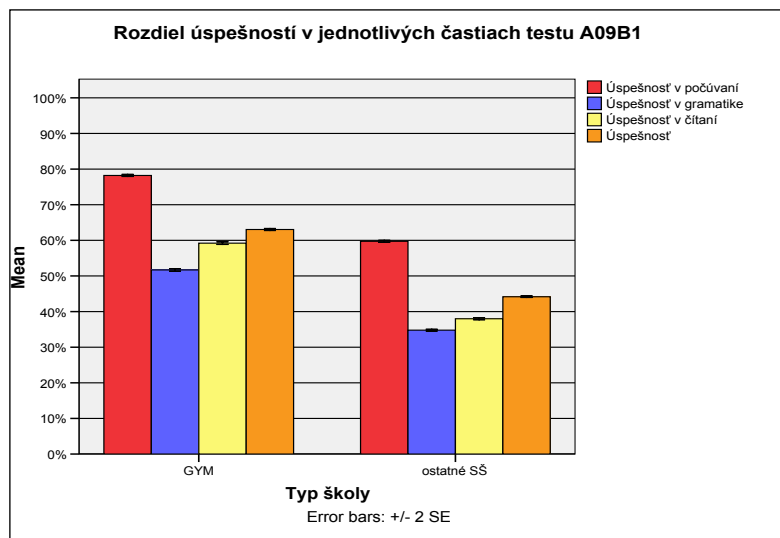


Obr. 1:  
Histogram  
maturitného  
testu  
z anglického  
jazyka

Na nulovú hodnotu percentilu test vypracovalo 18 žiakov, najslabší výsledok dosiahol žiak, ktorý test spravil na 1,7%. Na hodnotu percentilu 100 v teste uspeli šiesti žiaci.

Rozdiely v úspešnosti v riešení jednotlivých častí testu je približne rovnaká každý rok. I napriek tomu, že na mnohých školách sa ešte stále venuje veľká pozornosť nácviku gramatiky, výučba nie je mnohokrát orientovaná na funkčnosť gramatických javov a žiaci nie sú dostatočne pripravení na praktické ovládanie gramatiky. V oblasti slovnej zásoby sa už dlhodobejšie vyskytujú problémy, pretože žiaci si zapisujú slovnú zásobu priamo do učebnice a pri opakovaní im daný systém nemôže poskytnúť celkový obraz o používaní daného slova v rôznych kontextoch. Každoročne sa vyskytujú problémy v úlohe zameranej na tvorbu slov, ktorá je dôkazom toho, že daný typ úlohy sa na mnohých školách neprecvičuje a otázky pedagógov na tento typ úlohy svedčia o tom, že mnohí učitelia učia tradičným spôsobom a moderné metódy vo vyučovaní cudzieho jazyka neuplatňujú. I napriek tomu, že MŠ SR umožňuje mnohým učiteľom iných predmetov, aby sa rekvalifikovali na učiteľov anglického jazyka, je potrebné skonštatovať, že jazyková kompetencia daných učiteľov nie je postačujúca, pretože počas rekvalifikačných kurzov sa pozornosť venuje viac metodickým postupom uplatňovaným vo vyučovaní AJ ako ovládaniu anglického jazyka. Je potrebné prehodnotiť celý systém rekvalifikácie a nahradiť teoretické predmety praktickými. Tento istý nedostatok sa vyskytuje i na univerzitách filologického charakteru, kde ešte stále prevláda memorovanie teoretických poznatkov nad ovládaním praktického jazyka. Cieľom prípravy na pedagogickú profesiu by malo byť ovládanie jazyka na patričnej úrovni (C2, prípadne C1 na základe Spoločného európskeho referenčného rámca) a zároveň ovládanie jednotlivých metodických postupov, metód a prístupov, aby daná variabilita umožňovala učiteľovi poskytnúť možnosti učenia sa jazyka pre všetkých žiakov, ktorí pri osvojovaní si jazyka uplatňujú svoj štýl učenia sa.





Obr. 2: Stĺpcový graf úspešnosti v jednotlivých častiach testu B1 z anglického jazyka

Na stopercentnú úspešnosť daný test spravil iba jeden žiak. Hranicu 90-percentnej úspešnosti sa podarilo 312 žiakov, čo tvorí 1% zo všetkých testovaných žiakov. 19,9% žiakov neuspelo (6 834 žiakov), čo v porovnaní s inými krajinami je veľmi nízky počet, ktorý je umelo zapríčinený nízkou hranicou úspešnosti. Ak žiak spraví test nad 33%, tak uspel. V iných krajinách Európy sú testy nastavené od 55 až na 65 percentnú úspešnosť ako dolnú hranicu, pretože vo väčšine povolání nie sme ochotní tolerovať päťdesiat percentnú výkonnosť, najmä u lekárov, právnikov, vodičov autobusu a podobne.

### 3. Externá maturitná skúška z anglického jazyka na úrovni B2

Na úrovni B2 si maturitnú skúšku z anglického jazyka zvolilo 5 356 žiakov, z toho 4 876 študujúcich na 211 gymnázií v krajine a 480 žiakov zo 152 stredných odborných škôl. Tento nízky

počet žiakov z relatívne dosť vysokého počtu stredných odborných škôl vypovedá o skutočnosti, že žiaci z daného typu škôl dávajú prednosť iným predmetom týkajúcim sa ich odboru a jazyk vnímajú ako jeden z povinných predmetov maturitnej skúšky. Počet žiakov, ktorí si zvolili nemecký jazyk na úrovni B2 (856 žiakov), francúzsky jazyk - 96, ruský jazyk - 23, španielsky jazyk - 26, taliansky - 9, potvrdzuje postavenie anglického jazyka v oblasti vedy a vzdelávania. I napriek tomu, že Európska únia začala podporovať tzv. malé jazyky, prax potvrdzuje, že ak chce ktokoľvek pokračovať v štúdiu na vysokej škole, anglický jazyk mu najlepšie umožní sprostredkovanie informácií z akéhokoľvek odboru. Túto skutočnosť bolo potrebné zväžiť pri spracovávaní dokumentu o jazykovej politike Slovenskej republiky, pretože nemalé finančné prostriedky sa vkladajú do podpory výučby tzv. malých jazykov, o opodstatnenosti ktorých často rokujú poslanci NR SR, ktorí reprezentujú Slovenskú republiku v zahraničí. Vyspelé krajiny Európy podporujú výučbu cudzích jazykov, avšak anglický jazyk je bez akýchkoľvek pochybností prioritná investícia, a preto mnohé krajiny EU prijali koncepciu jazykovej politiky zameranú na výučbu anglického jazyka od prvého ročníka základnej školy (okrem Škandinávskych krajín, napr. i Česká republika). Až neskôr si žiak volí druhý, prípadne tretí cudzí jazyk. V Trnavskom kraji na úrovni B2 prevládala voľba anglického jazyka (439) v porovnaní s nemeckým jazykom (130), francúzskym jazykom (11) a talianskym jazykom (2).

Na základe štatistických údajov môžeme skonštatovať, že žiaci test zvládli na 65,1-percentnú úspešnosť, z toho žiaci z gymnázií na 66% a žiaci zo stredných odborných škôl na 56-percentnú úspešnosť, čo je primeraný rozdiel a môžeme skonštatovať, že danú úroveň si na stredných odborných školách volili najmä tí žiaci, ktorí si boli vedomí svojej jazykovej kompetencie.

Pri porovnávaní chlapcov a dievčat môžeme skonštatovať, že kým rozdiel v počte testovaných chlapcov a dievčat

na úrovni B1 bol minimálny, na úrovni B2 maturovalo z celkového počtu žiakov 58,9% dievčat a 41,1% chlapcov. Chlapci dosiahli lepšie výsledky (67-percentná úspešnosť) ako dievčatá (63,8-percentná úspešnosť). Tento jav už sledujeme niekoľko rokov, pretože na popredných miestach v Celonárodnom kole olympiády v anglickom jazyku sa umiestňujú chlapci a v mnohých kategóriách prevládajú počtom ako víťazi krajských kôl.

Pri porovnávaní krajov možno skonštatovať, že Trnavský kraj sa umiestnil až na predposlednom siedmom mieste (64,4-percentná úspešnosť) pred Banskobystrickým krajom. Rozdiely v percentuálnej úspešnosti neboli výrazné, najlepšie uspeli v teste žiaci Bratislavského kraja – 66,6%.

Tab. 4: Percentuálna úspešnosť žiakov v teste a jednotlivých častiach na úrovni B2

Počúvanie s porozumením	Praktické ovládanie gramatiky a SZ	Čítanie s porozumením	Celkový priemer
68,8%	60,3%	66,2%	65,1%

Výsledky 5 356 žiakov sú primerané, opäť sú žiaci lepší v receptívnych zručnostiach. V teste neuspelo 122 žiakov, čo tvorilo 1,9% zo všetkých žiakov testovaných na úrovni B2. Na základe štatistických údajov môžeme skonštatovať, že test bol primeraný. Hodnota Cronbachovej alfy – 0,893 umožňuje opierať sa o výsledky testu. Test na nulovú hodnotu percentilu spravili traja žiaci, na hodnotu 100 dvaja žiaci. Najnižší priemer 17,5% dosiahol jeden žiak, najvyšší priemer 99,2% dosiahol taktiež jeden žiak. Nad 90 percent bolo úspešných až 92 žiakov. Maximálnu úspešnosť dosiahli žiaci v sekcii počúvanie s porozumením a čítanie s porozumením. Aj histogram úspešnosti potvrdil, že pre niektorých žiakov bol daný text ľahký a boli veľmi dobre pripravení na vyššiu náročnosť.

Pri oprave otvorených úloh testu z anglického jazyka veľa pedagógov kritizuje test pre jeho náročnosť, ale v anglicky hovoriacich krajinách tento typ testu je reprezentovaný napr. tes-

tom First Cambridge Certificate, ktorého náročnosť je známa. Náročnejšiu úroveň si žiaci vyberajú sami a dnes už existuje dostatočné množstvo študijných materiálov, na základe ktorých si žiaci môžu odskúšať svoje vedomosti a zručnosti v dostatočnom predstihu. Väčšina pedagógov im odporúča testy z predchádzajúcich rokov, ktoré boli zostavované so zreteľom na situáciu v cudzojazyčnom vzdelávaní v našej krajine. Ešte stále sa veľa žiakov spolieha iba na to, čo sa naučí v škole a neuvedomujú si svoju zodpovednosť za ovládanie cieľového jazyka.

Každoročným problémom je oprava otvorených úloh, pretože mnohí učitelia sú stále benevolentní a neuvedomujú si, že je nevyhnutné od prvých hodín prijať istý systém, ktorého nedodržovanie sa v konečnom dôsledku prejaví neskôr, napríklad aj na maturitnej skúške.

Školy neustále oponujú, že treba všetko akceptovať, ale zabúdajú, že v zadaniach je niečo napísané, a ak to žiak nedodrží, musí byť penalizovaný. Vo výučbe cudzieho jazyka sa na vyššej úrovni zjednocuje potreba nácviku plynulosti vo vyjadrovaní, ako i presnosti na príslušnej úrovni. A práve presnosť je dôkazom vyššej úrovne osvojenia si akéhokoľvek jazyka.

Slohová práca na tému *Was Life in the Past Better or Worse than Today?* na základe reakcií učiteľov nespôsobilá žiakom väčšie problémy. Toto konštatovanie je správne, pretože učitelia opravovali dané slohové práce, ako si subjektívne mysleli, že ich treba opravovať. Kompozícia vyjadrujúca názor pisateľa (*opinion essay*) má presne stanovenú štruktúru v anglickom jazyku a pri oprave daného útvaru je potrebné sa riadiť požiadavkami pre daný slohový útvar. V úvode pisateľ nastolí tému a uvedie vlastný názor, či pozitívny alebo negatívny. V jadre práce v dvoch – troch odsekoch uvádza podporné stanoviská k vyslovenému názoru, ktorý odôvodňuje na základe konkrétnych príkladov. Posledný odsek jadra je zameraný na uvedenie protikladného názoru s patričnými príkladmi. V závere (poslednom odseku) pisateľ zhrnie alebo preformuluje svoj názor na základe ním vyššie uvedených podporných stanovísk.

Kompozícia vyjadrujúca názor predstavuje autorov osobný názor so zreteľne stanovenými podpornými dôvodmi a príkladmi. Protikladný názor sa uvádza v samostatnom odseku, prípadne v samostatných odsekoch pre záverečným ukončením s argumentmi, ktoré dokazujú, že protirečivé tvrdenia sú nepresvedčivé. Autorov názor by mal byť predstavený nielen v úvode, ale zhrnutý, prípadne preštylizovaný v závere.

Zadanie pre úroveň B2 vyššie uvedený typ kompozície explicitne naznačovalo, z akých častí má slohová práca pozostávať, pretože autori zadania mali pochybnosti o tom, či všetci pedagógovia si vedia s daným útvarom poradiť, aby dodržali istú jednotnosť a objektivitu pri oprave prác svojich žiakov. Celé zadanie znelo: *Write an opinion essay about the following topic: Was Life in the Past Better or Worse than Today? Choose one side of the argument and support it giving two distinct reasons. Do not forget to include a paragraph in which you express the opposing viewpoint.* Kontrola opravy prác na školách stále naznačuje nejednotnosť prístupu zo strany učiteľov. Niektorí učitelia nenacvičujú kompozíciu na vyjadrenie názoru, a preto im neprekážalo, ak žiaci napísali kompozíciu uvádzajúc podporné a protikladné stanoviská v jednom odseku, čo je príznačné pre kompozíciu na vyjadrenie kladných a záporných stránok nejakého problému (*For and against essay*).

Je prirodzené, že ak sa na univerzitách nenacvičuje písanie kompozícií typických pre anglicky hovoriace krajiny, učiteľ v praxi sa musí neustále vzdelávať a poznatky a spôsobilosti, ktoré si neosvojil počas svojho štúdia, by si mal doplniť či už formálne počas celoživotného vzdelávania, alebo neformálne vo svojom voľnom čase. I napriek sťažnostiam učiteľov, že sú prepracovaní, majú vysoký počet hodín, (čo je objektívna pravda), je potrebné sa na hodinách anglického jazyka venovať nácviku písania, pretože žiak potrebuje istý čas a isté skúsenosti na to, aby zistil vlastný štýl písania, aby sa naučil formulovať svoje myšlienky v cieľovom jazyku, aby neuplatňoval postup doslovného prekladu, aby sa naučil myslieť a tvoriť v cieľovom jazyku.

#### **4. Nevyhnutnosť krokov pri nastavovaní maturitnej skúšky z anglického jazyka na Spoločný európsky referenčný rámec**

Na záver je potrebné skonštatovať, že nastúpená reforma má stále vysoký počet nedostatkov, ktorých riešenie sa odkladá, prípadne sa neriešia z viacerých príčin. Prvý nedostatok možno konštatovať pri oprave otvorených úloh písomnej časti maturitnej skúšky. Ak majú učitelia možnosť zasiahnuť do opravy priamo na škole, možno predpokladať, že každý ich zásah bude pozitívny v prospech žiaka, pretože neúspešnosť žiaka sa najčastejšie konštatuje ako zlyhanie učiteľa. Vysoký počet nekvalifikovaných učiteľov zapríčiňuje, že napríklad v oprave písomných maturitných testov zameraných na preverenie zručnosti písať vidno, že samotný učiteľ neovláda väzbu *there is/there are* používanú v anglickom jazyku na vyjadrenie existencie niečoho niekde. Dôkazom sú opravené práce, v ktorých pedagóg ani raz daný gramatický jav neopravil. Najčastejšou chybou je, že žiak neuvedie vo vete príslovkové určenie, alebo ho uvedie a doslovne preloží slovenskú vetu, čiže nepoužije vyššie uvedenú väzbu. Toto bola najbežnejšia chyba pri kontrole opravy zadania pre úroveň B1 – *Write an informal letter to your English penfriend in which you describe a place in Slovakia that you like. Include the following points: a description of the place, two reasons why you like it.*

Počas seminárov s učiteľmi sme dospeli k záveru, že učitelia na stredných školách nevenujú dostatočnú, prípadne žiadnu pozornosť písaniu jednotlivých slohových útvarov. Kontrola na niektorých školách potvrdila, že žiaci na úrovni B1 daný útvar – opis nerobili počas svojho stredoškolského štúdia ani raz. Učitelia im v záverečnom ročníku iba teoreticky porozprávali o danom útvare. Učitelia sa sťažovali na nedostatok času, na nezáujem zo strany žiakov, a celý čas predkladali dôkazy, ako je nácvik písania ťažký a časovo náročný. Najčastejšie dali prednosť teoretickému výkladu o slohových postupoch pred praktickým precvičovaním.

Pri oprave mnohí učitelia akceptujú akúkoľvek výpoveď žiaka a nerozlišujú jej relevantnosť. V rámci danej témy mnohí učitelia akceptovali, ak žiaci opisovali svoju izbu, svoju školu, triedu i napriek tomu, že zadanie zreteľne hovorilo o nejakom mieste na Slovensku. Daná téma je vhodná na preverenie schopnosti žiaka hovoriť o vlastnej krajine a propagovať ju v zahraničí.

Konštatovanie učiteľov, že daná téma je náročná, je v rozpore so skutočnosťou. Jednoduchý opis mesta sa preberá v úvodných lekciiach na hodinách anglického jazyka a neskôr sa cyklicky opakuje a rozvíja. Toto tvrdenie svedčí o tom, že na stredných školách chýba kontrola na hodinách anglického jazyka predsedom PK, vedením školy ako i inšpekčnými centrami z hľadiska kvality výučby. Ak je kontrola veľmi formálna, zameraná na písomnosti, poriadok a úpravu zošitov, a nevykonáva ju profesionál v danom odbore, je zbytočná. K zlepšeniu kvality výučby by určite pomohli aj vzájomné hospitácie učiteľov v rámci predmetových komisií, pretože sa všetci učíme jeden od druhého.

Najviac nejednotnosti pri oprave vidieť v obsahovom kritériu. Kým niektorí učitelia za splnenie zadania považovali jednu vetu niekde v texte iba náhodne použitú, iní hľadali konkrétne dôkazy na základe zadania.

Systém dvojstupňového hodnotenie nepriniesol požadovaný účinok. Oprava prvého pedagóga je často bodovo navýšená pri oprave druhého pedagóga, ktorý si uvedomuje potrebu vyššieho počtu získaných bodov, pretože pri nedostatočnom počte musí žiak maturovať v jesennom termíne. Tento postup sa uplatňuje aj pri ústnej maturitnej skúške, čiže slabý žiak veľakrát dostane z ústnej maturitnej skúšky lepšiu známku za slabší výkon práve preto, aby nešiel maturovať v jesennom termíne. Tento stav zapríčinila práve vyhláška MŠ SR.

Externá časť maturitnej skúšky z anglického jazyka pre obe úrovne nevyvolala žiadne rozruchy. Učitelia k nej pristupujú rutinne, neobávajú sa žiadnych kontrol a nemožno

skonštatovať žiaden výrazný kvalitatívny posun v osvojovaní si anglického jazyka na stredných školách. Je nevyhnutné zaviesť systém opravy slohových prác v centrách, pretože výsledky opravy prác učiteľmi na školách nie sú hodnoverné a v budúcnosti by nastavenie maturitnej skúšky na úrovne B1 a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca nemuselo byť akceptované, prípadne akceptovateľné, pretože dve dôležité rečové zručnosti (písanie a hovorenie) sú hodnotené priamo na školách s nemerateľnou reliabilitou, validitou a objektivitou. Iba kvalifikovaná a jednotná oprava úloh s otvorenou odpoveďou v centrách kvalifikovanými učiteľmi anglického jazyka špeciálne vyškolenými pre tento typ hodnotenia bude zárukou objektívnosti a podkladom pre nastavenie testov externej maturitnej skúšky na Spoločný európsky referenčný rámec.

#### LITERATÚRA

- BÉREŠOVÁ, J. 2009. Didaktika anglického jazyka. MPC: Bratislava. 120 s. ISBN 978-80-8052-36-360-5.
- JUŠČÁKOVÁ, Z. 2009. Záverečná správa zo štatistického spracovania testu anglického jazyka úroveň B1. NÚCEM: Bratislava, 41 s.
- POKRÝVKOVÁ, K. 2009. Záverečná správa zo štatistického spracovania testu anglického jazyka úroveň B2. NÚCEM: Bratislava. 53 s.
- Test Maturita 2009. Externá časť. Anglický jazyk, úroveň B1, kód testu: 9140
- Test Maturita 2009. Externá časť. Anglický jazyk, úroveň B2, kód testu: 9240

## **Systém výučby cudzích jazykov na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity (Pohľad z pätnásťročnej perspektívy)**

ZDENKA BUNTOVÁ

FILOZOFICKÁ FAKULTA TU V TRNAVE

ANOTÁCIA · Výučba cudzích jazykov pre nefilológov prešla na Filozofickej fakulte TU za posledných pätnásť rokov signifikantnými zmenami. Od kedysi širokej palety jazykov (angličtina, nemčina, francúzština, španielčina, ruština) sa ponuka zúžila na angličtinu a nemčinu (prípadne voliteľné kurzy taliančiny), hodinová dotácia je nižšia, počet poslucháčov v skupinách sa zvýšil a zmeny nastali aj v reálnych znalostiach študentov.

KLÚČOVÉ SLOVÁ · Analýza potrieb, diagnostika, odborná jazyková príprava na vysokej škole, systém výučby jazykov, jazyková kompetencia študentov, profesionálne potreby, inštitucionálna podpora výučby jazykov, motivácia, preklad

V dnešnom globalizovanom svete už nik nepochybuje o nevyhnutnosti ovládať minimálne jeden cudzí jazyk, pracovný trh často vyžaduje dva alebo dokonca tri cudzie jazyky. Od roka 1989 sa pre zlepšenie situácie v jazykovom vzdelávaní urobilo nepochybne veľa. Rozšírila sa ponuka jazykových učebníc, otvorili sa hranice, učitelia dostali možnosť efektívne si zvyšovať kvalifikáciu, zveladiť svoje jazykové a metodické kompetencie, pracovať podľa nových osnov. Zdalo by sa, že po toľkých rokoch modernejšieho smerovania školskej jazykovej prípravy a po celoplošnom zavedení novej maturity opúšťajú stredné školy absolventi, ktorí sú schopní v cudzom jazyku myslieť, efektívne komunikovať a písanému cudzojazyčnému textu rozumejú vo všetkých súvislostiach.

Teoreticky by mala jazyková príprava na terciálnej úrovni vyzbrojiť poslucháča tak, aby bol schopný komunikovať

v oblasti svojho študijného zamerania, nadobúdať poznatky z cudzojazyčnej odbornej literatúry a tiež prezentovať vlastné projekty, čo však predpokladá, že študent do tohto procesu vstupuje s istou – a nie malou – všeobecnou jazykovou kompetenciou (v ideálnom prípade úroveň B2 európskeho referenčného rámca).

Cieľom, resp. snahou výučby cudzieho jazyka pre nefilologické študijné programy je

- vyzbrojiť poslucháča zručnosťami pre zvládnutie akademického textu, či v písanej alebo zvukovej podobe, čo znamená osvojenie si základnej odbornej lexiky (v angličtine podčiarkujeme nevyhnutnosť korektnej výslovnosti termínov) a primárnych zásad odborného štýlu
- schopnosť vysloviť a obhájiť názor na problematiku relevantnú pre študovaný odbor, komunikovať s inými odborníkmi
- technika prezentácie
- písanie anotácií a resumé

Otázkou zostáva, či sú vzhľadom na jazykové kompetencie a motivovanosť prichádzajúcich poslucháčov takéto ciele reálne, a tiež to, ako jazykovú výučbu podporuje samotná vzdelávacia inštitúcia.

Pokúsím sa vrátiť do histórie a v hlavných črtách zhodnotiť zmeny, ktoré sa uskutočnili za pätnásť rokov mojej praxe na Trnavskej univerzite.

Na FF TU (pôvodne Fakulta humanistiky TU) začínala výučba jazykov relatívne veľkoryso, a to štvorhodinovou týždennou dotáciou v trvaní štyroch semestrov a študenti museli absolvovať tzv. primárny a sekundárny jazyk, pričom Katedra cudzích jazykov zabezpečovala výučbu nielen angličtiny a nemčiny, ale aj španielčiny, francúzštiny, taliančiny a ruštiny.

Časom však prišlo k rozhodnutiu znížiť počet hodín jazykov, ktoré pravdepodobne pramenilo z presvedčenia, že po roku

1989 jazyková výučba na stredných školách nadobudla také kvality, že na VŠ ďalšia starostlivosť o cudzojazyčné kompetencie poslucháčov nie je potrebná. Ďalším dôvodom boli obmedzené finančné zdroje a v neposlednom rade aj znižovanie počtu hodín priamej výučby.

V súčasnosti dostali cudzie jazyky na našej fakulte dotáciu iba dve hodiny týždenne ako povinný predmet v dvoch semestroch prvého ročníka a dve hodiny v druhom ročníku ako voliteľný kurz odborného cudzieho jazyka. Začiatocnícke skupiny sa neotvárajú.

Okrem vyššie spomenutého inštitucionálneho a organizačného aspektu, ktorým sa výučba cudzích jazykov na našej fakulte do značnej miery oklieštila, sú v porovnaní s minulosťou najmarkantnejšou a, žiaľbohu, v mnohých prípadoch negatívnou zmenou samotní poslucháči.

Prevažná väčšina z nich už neprechádza prijímacími skúškami, o jazykovom testovaní nehovoriac, a vzhľadom na situáciu v terciálnom vzdelávaní na Slovensku i na fakt, že v mnohých iných európskych krajinách prijímacia skúška ako požiadavka na pregraduálne štúdium nie je povolená, dá sa s istotou očakávať, že tento trend bude pokračovať a vysoké školy sa budú musieť oprieť o stredoškolské výsledky uchádzačov o štúdium.

V septembri 2009 sa z vyše troch stoviek novoprijatých študentov FF TU bezmála osemdesiat percent zapísalo na anglický jazyk, pričom absolútna väčšina z nich, a to chcem zdôrazniť, prišla študovať na vysokú školu po vykonaní maturitnej skúšky z cudzieho jazyka.

Všetkým novoprijatým sme zadali diagnostický test, ktorý obsahoval 40 úloh formulovaných ako multiple choice (40 bodov), a to od najzákladnejších javov po zložitejšie tak.

Okrem testu mali poslucháči napísať krátky súvislý text (kompozíciu) na tému „*Ak by ste si mohli vybrať, v ktorom historickom období by ste chceli žiť?*“ – a dúfali sme, že téma, ktorá

nekopíruje maturitné konverzačné témy, dá študentom možnosť vyjadriť sa samostatne a tvorivo. Kompozíciu sme hodnotili šesťstupňovou stupnicou od A po FX.

Takto štruktúrované diagnostikovanie používame od roku 1997.

Výsledky tohtoročného diagnostického testu dokazujú, že v jazykovej pripravenosti stredoškolákov badať čoraz markantnejšie rozdiely.

Za svoje skupiny uvádzam tieto údaje:

Študijný program	Najnižší počet bodov získaných v teste (max. 40)	Najvyšší počet bodov získaných v teste (max. 40)	Celková úspešnosť v teste vyjadrená v %	Kompozícia (priemerná známka)
História	14	39	67%	3,54
Klasická archeológia	13	35	64%	3,75
Psychológia	28	40	85%	1,9

Za úvahu stojí fakt, že aj testy s najnižším bodovým ziskom vypracovali študenti, ktorí absolvovali maturitnú skúšku z anglického jazyka a v návratke uviedli, že cudzí jazyk sa učia viac než šesť-osem rokov.

Nadpolovičná väčšina študentov vypracovala kompozíciu s použitím naučených formulácií a tému „navliekli“ na niektorú z namemorovaných maturitných otázok ako napr. ochrana životného prostredia a podobne (v mnohých kompozíciách sa našli takmer identicky sformulované vety). Tých, ktorí sa dokázali vyjadriť tvorivo a zároveň zrozumiteľne, bolo výrazne menej.

Aj následná diagnostika orálnej komunikácie a čítania s porozumením ukázali, že, obrazne povedané, „nožnice“ jazykových kompetencií študentov v jednotlivých skupinách sa roztvárajú. Na jednej strane máme študentov s plynulým, samostatným vyjadrovaním, akých sme pred pätnástimi rokmi v posluchárňach takmer nestretali (vtedy šlo skôr o výnimky,

ktoré mali možnosť absolvovať zahraničný pobyt alebo kurz), na druhej strane prichádza až prekvapujúco veľký počet poslucháčov, na ktorých je vidieť, že buď neboli vedení k využívaniu jazyka ako nástroja komunikácie a získavania informácií, a čo je z hľadiska ich vysokoškolského štúdia oveľa závažnejší problém, nie sú schopní porozumieť komplexnejšiemu textu v písanej podobe (a to ani vtedy, keď sa lexika preberie skôr, než sa pristúpi k samotnému čítaniu), resp. nie sú schopní postrehnúť súvislosti, ak nie sú v texte vyjadrené explicitne.

Táto skutočnosť naznačuje, že je ešte veľa škôl, kde sa vo vyučovaní cudzích jazykov niektorá zo zložiek preceňuje, zatiaľ čo iným sa nevenuje náležitá pozornosť.

Problematika čitateľskej gramotnosti však presahuje hranice cudzojazyčného vyučovania a naznačuje rezervy v celkovej stratégii primárneho a sekundárneho vzdelávania.

Čo z uvedeného vyplýva, ak chceme čo najlepšie využiť relatívne krátky čas vymedzený na jazykovú prípravu a zároveň prispôbiť svoje požiadavky reálnym možnostiam študentov?

Základným predpokladom úspešnosti akejkoľvek jazykovej prípravy je vychádzať z potrieb študenta a viac-menej ušit kurz a tempo osvojovania si jednotlivých rečových prostriedkov „na mieru“. To znamená, že popri cieľoch, ktoré má dosiahnuť, bude učiteľ brať do úvahy aj aktuálne zloženie jednotlivých skupín. To však enormne zvyšuje náročnosť na prípravu materiálov a náplne seminárov, najmä ak sa z organizačných dôvodov vytvoria nehomogénne a neúnosne veľké skupiny. Úsilie pedagóga sa však často končí frustráciou, lebo práve poslucháči, ktorí prichádzajú až neuveriteľne slabo pripravení, chápu jazykové vyučovanie iba ako nevyhnutné zlo. Skutočnosť, že na našej fakulte sa jazykový kurz nekončí skúškou, ich tiež nemotivuje k sústredenej a systematickej práci.

Nemenším kameňom úrazu je v našich podmienkach až desať študijných programov fakulty, čo sa prejaví vo chvíli, keď začíname pracovať s odborne orientovanými textami: v miešaných

skupinách je to mimoriadne náročné, keďže študenti si majú okrem všeobecných špecifik odborného štýlu osvojiť aj základnú terminológiu relevantnú pre študovaný odbor.

Z populácie prvého a druhého ročníka sa ako celok výrazne vyčleňujú poslucháči psychológie. Tí prechádzajú náročnou prijímacou skúškou, ktorá zahŕňa aj písomný jazykový test, takže skupiny sú viac-menej homogénne. Ich domovská katedra ich navyše od samého začiatku štúdia nabáda k systematickej práci s cudzojazyčnou odbornou literatúrou, študenti iniciatívne vyhľadávajú možnosť konzultovať jazykové problémy pri príprave seminárnych prác a projektov a sami sa dožadujú práce s prekladom, pretože chápu, aký dôležitý je pre ich profesionálne potreby.

Preklad bol dlho zaznávaný ako pozostatok gramaticko-prekladovej metódy, ale ak v odbornej jazykovej príprave prekladáme súvislý, cca desať-pätnásťriadkový blok textu (zo slovenčiny do angličtiny), nejde o mechanický dril, ale komunikáciu medzi východným a cieľovým jazykom, pričom študentov vedieme k hľadaniu zodpovedajúcich štylistických štruktúr a presnému používaniu terminológie. Prekladové cvičenia zaraďujeme na záver práce s tematickým celkom, vysvetľujeme rozdiel medzi doslovným a voľným prekladom, prípadne parafrázou, odstraňujeme vplyv interferencie a nástojíme na korektnom používaní odborných terminológií. Vzhľadom na skutočnosť, že naši študenti sú nefilológovia, práca s prekladom sa obmedzuje iba na najpokročilejšie skupiny (v našom prípade psychológov) a nestojí primárne v centre záujmu. Priamo na seminári ide o preklad ústny, písomný preklad sa zväčša zadáva ako samostatná domáca práca. Pri analýze chýb objasníme vplyv interferencie, prípadne docvičíme nezvládnuté syntaktické štruktúry.

S prekladom sa študenti stretávajú aj vtedy, keď v rámci prípravy veľkej prezentácie spracúvajú glosár neznámej lexiky zo zvoleného textu. Pri zostavovaní glosárov sú najčastejšími

úskaliami dve veci: neschopnosť študenta používať slovník (vybrať zo slovníkového hniezda výraz platný pre daný kontext) a pomerne častá neexistencia slovenských ekvivalentov pre anglické termíny, prípadne ich neustálenosť (odborníci danej oblasti ich vo svojom pracovnom slangu nezriedka používajú v pôvodnej podobe).

V prvom ročníku sa v skupinách poslucháčov psychológie osvedčili texty náučno-populárneho charakteru zamerané na všeobecne známe témy (*Home Violence, Child Abuse, Compulsive Gambling, Teenage Suicide, Eating Disorders, Nature vs Nurture, Ageing* a pod.), pri ktorých sa študenti postupne zoznávajú s odbornými výrazmi, alebo sa využívajú adaptované akademické texty, kde študentom uľahčuje prácu *Anglicko-slovenský glosár pre poslucháčov psychológie* (Buntová, Trnava 2000).

V druhom ročníku jazykovej prípravy pokročilých pokračujeme prácou s odborným textom a pristupujeme aj k nácviku počúvania prednášky, ktorý spolu s prezentáciou vlastného projektu pokladáme za cieľovú zručnosť. Počúvanie prednášky, zápis poznámok a následné zhrnutie obsahu a interpretácia počutého je proces mimoriadne náročný a zložitý. Každému počúvaniu predchádza dôsledná lexikálna príprava a didaktické cvičenia zameriavajúce pozornosť študenta na preberaný problém. Porozumenie počutého sa overuje v potextových úlohách rôzneho druhu (od úloh typu gap-filling, yes-no questions, true-false až po syntetické úlohy vyžadujúce tvorivosť a aplikáciu nadobudnutých informácií). Neporozumenie je často dôvodom na stratu motivácie, a preto pri tomto type úloh uprednostňujeme spoluprácu dvojíc, prípadne väčších skupín.

Z EAP učebníc ponúkaných na trhu využívame učebnice pre psychológiu a sociológiu (séria *Academic Encounters*), pri ostatných odboroch sme odkázaní čerpať z autentických spoločenskovedných textov, ktoré sú však zo štylistickej stránky také náročné, že študentov často odrádzajú. Tí v konečnom dôsledku na hlbšiu prácu s textami rezignujú a v najlepšom prípade ich namemorujú. V danej situácii nezostáva nič, len texty

premyslene adaptovať, didaktizovať a vytvoriť k nim cvičenia a aktivity, ktoré by poslucháčov motivovali a dali im možnosť prežiť pocit úspechu.

Na pracovnom stretnutí jazykových pedagógov trnavských vysokých škôl, ktoré sa uskutočnilo v roku 2004 na pôde FF TU vyslovila V. Bernátová (FF UCM Trnava) myšlienku, že „nádej na zlepšenie úrovne cudzích jazykov sa črtá po zavedení nového maturitného systému na stredných školách, ktorý sa sústreďuje na to, aby **každý** absolvent strednej školy primerane ovládal aspoň jeden cudzí jazyk.“

Súčasná prax však ukazuje, že táto nádej sa po celoplošnom zavedení novej maturity, žiaľ, nenaplnila.

#### LITERATÚRA

*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.*

CUP 2001, ISBN 0-521-00531-0

Zborník z pracovného workshopu *Úloha vysokých škôl v cudzojazyčnom vzdelávaní študentov po celoplošnom absolvovaní novej maturity i v súvislosti s požiadavkami EÚ na cudzie jazyky v rámci európskeho referenčného rámca*. Trnava 2004, ISBN 80-8082-004-X

HENDRICH, J. (1992/93) *Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu*. In *Cizí jazyky*, č. 9-10, ISSN 1210-0811

WREDE, Oľga: *Preklad a jeho postavenie v kontexte odborného cudzojazyčného vzdelávania* (online, dostupné na [http://www.fem.uniag.sk/uveu2005/zbornik/zbornik/sekcia\\_6/wrede.pdf](http://www.fem.uniag.sk/uveu2005/zbornik/zbornik/sekcia_6/wrede.pdf))



## **K niektorým štruktúram vyučovacej hodiny nemeckého jazyka v kontexte interkultúrneho využitia jazykových kompetencií na FZaSP Trnavskej univerzity v Trnave**

JANA KEKETIOVÁ  
TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE

ABSTRAKT · Príspevok sa zaoberá vyučovaním nemeckého jazyka na vysokej škole nefilologického smeru, ktorého cieľom je podporiť komunikáciu vo vednom odbore. Úlohou vyučujúceho je nájsť efektívne vzdelávacie metódy, ktoré urýchlia dosiahnutie stanovených cieľov.

KLÚČOVÉ SLOVÁ · vyučovanie, cudzí jazyk, štruktúra vyučovacej jednotky, práca s textom, prezentácia

Výučba jazykov si kladie za cieľ pripraviť absolventa na bezproblémovú komunikáciu v prostredí krajiny, ktorej jazyk sa učí. U jednotlivcov, ktorí disponujú vyšším stupňom jazykových kompetencií je dosiahnutie daného cieľa rýchlejšie. Kladieme si však otázku, či organizácia vyučovania cudzích jazykov umožní absolventom vysokých škôl nefilologických programov začleniť sa svojimi jazykovými znalosťami do profesijných a sociálnych mobilít integrovanej Európy.

Počas jazykového vyučovania sa vysokoškolák učí riešiť úlohy, ako správne štylizovať text, selektovať lexikálne prostriedky, začína vlastne používať jazyk ako prostriedok na dosiahnutie odbornej komunikácie. Vyučovanie mu má poskytnúť možnosť prakticky používať textové modely, tvorivo sprostredkovať svoje myšlienky.

Osobitne dôležité je rešpektovanie zásady individuálneho prístupu pri organizovanom vzdelávaní študentov. Situáciu komplikujú individuálne rozdiely v schopnostiach, v pohotovosti,

rýchlosti a trvácnosti osvojovania si cudzieho jazyka. Učiteľ musí brať ohľad i na psychické faktory, ako sú pozornosť, vôľa učiť sa. Iba poznanie týchto skutočností utvára predpoklad na adekvátne a diferencované pôsobenie učiteľa, ktoré je jedným z rozhodujúcich činiteľov splnenia vytýčeného cieľa.

Výučba nemeckého jazyka na FZ a SP TU, ako i na iných vysokých školách, nadväzuje na vedomosti študentov, ktoré získali na stredných školách. Konštatujeme, že vedomosti niektorých študentov nedosahujú úroveň osnovami stanoveného stredoškolského učiva.

V oblasti jazykového vzdelávania boli v uplynulých päťnástich rokoch zaznamenané výrazné zmeny. Zlepšila sa ponuka učebníc, učitelia cudzích jazykov sa mali možnosť venovať svojmu odbornému rastu v rôznych združeniach, mnohí z nich sa prvýkrát zúčastnili intenzívnych jazykových a metodických kurzov v zahraničí. Založili sa bilingválne gymnáziá, vypracovali sa nové osnovy. Nové osnovy vychádzajú zo spoločných cieľov pre všetky cudzie jazyky a stanovujú spoločné výstupné požiadavky. Tieto osnovy tvoria funkciu orientačného materiálu, ktorým sa určuje cieľ. Predpokladajú tvorivý prístup učiteľa, ktorý ho dotvára pre danú skupinu študentov

Cudzojazyčné kompetencie umožňujú študentom študovať zahraničnú literatúru, tvoria základ ďalšieho vzdelávania a neustáleho rozširovania si vedomostí.

Cieľom výučby je osvojenie si gramatických javov, všeobecnej slovnej zásoby a odborných termínov pre porozumenie odborných textov, kníh a štúdií, ich pochopenie, príp. preklad do a zo slovenského jazyka s minimálnym použitím slovníka, ako i prezentácia odborných textov.

Jazykové znalosti študentov, ktorí prichádzajú zo stredných škôl sú v posledných rokoch na rôznej úrovni.

Rozdelila by som ich do troch skupín:

1. malý počet študentov s veľmi dobrými znalosťami jazyka (väčšinou ide o takých, ktorí sa zúčastnili zahraničného pobytu)

2. študenti s priemernými znalosťami
3. študenti s podpriemernými znalosťami

Napriek tomu, že všetci maturovali z jazyka a na stredných školách dosahovali dobré výsledky, zisťujeme, že nedokážu v jazyku myslieť, samostatne tvoriť. Vyhovárajú sa na nedostatok kvalitných učiteľov, ich absenciu a časte výmeny vyučujúcich. Zaujímavé však je, že v gramatických cvičeniach vykazujú celkom slušné vedomosti. Z toho vyplýva, že sa ešte stále vyučuje na stredných a základných školách prekladovo – gramatickou metódou.

Takýto spôsob vyučovania však má žalostné výsledky. Študenti celkom dobre ovládajú gramatiku, avšak jazyk ako prostriedok styku a vyjadrovania myšlienok použiť nedokážu. Naučili sa používať gramatické pravidlá, prekladať, absentuje však v odborných kruhoch často spomínaná a preferovaná komunikácia.

Nakoľko sú skupiny našich študentov nehomogénne, rozhodli sme sa prvý semester venovať opakovaniu a utvrdeniu vedomostí zo stredných škôl.

Keďže výučba jazykov má byť orientovaná na odbor, zostavili sme skriptá odborných textov, v ktorých sa nachádzajú aktuálne texty z oblasti sociálnej práce i zdravotníctva.

Dôraz sa kladie na to, aby sa študenti oboznamovali s nemeckým jazykom najrozmanitejším spôsobom a naučili sa ho ovládať, myslieť v ňom. Pri tom sa pokračuje v rámci štúdia postupne, v každom semestri sa venujeme inému okruhu tém. Začína sa opakovacou fázou. Upevňujú sa gramatické a lexikálne vedomosti, aktivizuje sa osvojená slovná zásoba. Témy sa týkajú každodenného života (štúdium, práca, rodina, služby, cestovanie a pod.). Tento úvod je veľmi potrebný, pretože študenti prichádzajú s rôznou predbežnou jazykovou prípravou.

Je veľa dôvodov na to, aby zloženie skupín po jazykovej stránke bolo tak rôznorodé. Veľkú časť študentov viedli učitelia jazykov pod vplyvom gramatizujúceho vyučovania namiesto

voľného rozhovoru, na základe automatizácie slovných väzieb a vetných spojení, ku konštruovaniu viet v cudzom jazyku.

V počiatočnej fáze vyučovania postupujeme v značnej miere na základe učebníc, postupne ich dopĺňame vyjadrovaním vlastných zážitkov, prípravou krátkych prezentácií, ktoré študenti prezentujú spamäti na začiatku každej vyučovacej hodiny. Ide o témy, ktoré sú mladým ľuďom blízke a nám všetkým známe. Pred prezentáciou urobia krátky výklad neznámych slov, ktoré si vopred pripraví. Pri nácviku ústneho prejavu kladíme dôraz na to, aby sa študenti vyjadrovali samostatne, plynule a gramaticky správne.

Po prezentácii nasleduje krátka diskusia k prednesenej téme. Tu je v popredí voľný rozhovor, i keď ešte aktívna slovná zásoba nie je veľmi bohatá. Cieľom týchto prezentácií, počas ktorých stojí prednášajúci študent pred kolegami, čím získa úlohu prednášateľa, je dokázať predniesť informáciu odborného charakteru a viesť dialóg vo forme otázok a odpovedí.

Pri rozvíjaní tejto zručnosti využívame aj techniku kompenzačného vyjadrovania, čo znamená, že učíme študentov nahrádzať známe i neznáme jazykové prostriedky ich synonymami, opisom. Postupne zvyšujeme náročnosť na samostatnú prácu a učíme zaujať vlastné stanovisko k danej téme.

Prezentáciu poslucháčov nikdy neprerušujeme, o vyslovene hrubých chybách hovoríme na konci prezentácie. Priebežne si však chyby spolu so študentmi zapisujeme. Robíme tak preto, aby sme prednášajúceho zbytočne neprerušovali, pretože väčšina z nich má zjavné psychologické zábrany vyjadrovať sa v cudzom jazyku pred publikom. Snažíme sa vyberať vždy zaujímavé témy, ktoré nadchnú študentov k živej diskusii.

Ako pravidlo platí, že vyučujúci sa ocitá len v úlohe koordinátora a hovorí čo najmenej, diskusiu len usmerňuje.

Poslucháči hovoria o zaujímavých udalostiach zo svojho života na univerzite, žiadame od nich i krátke výklady a diskusie s voľným použitím prebranej lexiky a gramatiky. Využitie odborného textu vo vyučovacom procese je pre študentov vo

všeobecnosti veľmi ťažký, pretože ich slovná zásoba ešte nie je natoľko rozvinutá. Práca s textami si však vyžaduje precíznu prípravu zo strany študenta i učiteľa na vyučovanie.

Práca s odborným textom je veľmi zaujímavá, musí jej však predchádzať dostatočná príprava. Tu kladieme dôraz na odbornú lexiku, na funkčné gramatické javy, fonetický nácvik nových termínov. Sústreďujeme sa na čítanie s porozumením, na sformulovanie hlavnej myšlienky textu, uvedieme základné fakty, tvoríme otázky k textu.

Po spomenutých krátkych diskusných príspevkoch sa študenti pripravujú na veľkú prezentáciu, ktorá sa realizuje v šiestom semestri. Tu prezentuje každý študent veľký projekt zo svojho odboru, na ktorý sa pripravuje už od prvého ročníka. Výber témy projektu prekonzultujeme, vyberáme spolu literatúru, určíme počet strán projektu.

Na základe skúseností môžeme potvrdiť, že študenti dosahujú vrchol svojej praktickej znalosti jazyka v treťom študijnom roku. Prezentácie, ktoré majú vysokú úroveň, sú zamerané výlučne na odbor, ktorý študenti študujú. Snažíme sa využiť moderné pomôcky na prezentáciu pripravenej témy.

Využívame počítačovú prezentáciu (Power point), kde študenti prezentujú svoje práce samostatne, bez pomoci predlohy. Naše skúsenosti hovoria, že i jazykovo slabší študenti podajú veľmi dobrý jazykový výkon. Môžeme len dodať, že prezentáciami posilňujú študenti aj svoje sebavedomie hovoriť pred publikom, diskutujú, argumentujú.

Realizácia jazykového vyučovania sa musí dôsledne plánovať. Hlavnou zásadou pri vyučovaní je taktnosť a nenásilnosť. Keď výchovná a vyučovacia zložka nie je spätá dialekticky, ale násilne, študent sa prestane zaujímať o jazykovú skutočnosť. Dobré jazykové kompetencie učiteľa a jeho osobnosť zaručujú úspech tak isto ako dobre volené metodické postupy, ktoré študentov motivujú.

Pravidelne dopĺňame vyučovacie hodiny o slovíčka, ktoré sa týkajú v tomto prípade sociálnej práce. Máme k dispozícii

Glosár výrazov z oblasti sociálnej práce (Keketiová, 2002). O jeho potrebnosti nás presvedčila krátka študijná cesta so študentmi do Viedne, kde sme navštívili krízové centrum pre mládež. Študenti živo diskutovali o problematike, ktorá im už bola známa a prekonalí rýchlo všetky jazykové bariéry. Účasť v zahraničných projektoch veľmi motivuje záujem o cudzí jazyk. Naši študenti mali viac možností navštíviť rôzne sociálne zariadenia vo Viedni, čo prispelo v značnej miere, že si hodiny nemeckého jazyka obľúbili. Na základe bilaterálnych zmlúv s univerzitami v Rakúsku a v Nemecku absolvovali niektorí zo študentov i študijné pobyty na týchto univerzitách s veľmi dobrými výsledkami. Študenti obľubujú hodiny cudzieho jazyka a pristupujú zodpovedne k úlohám, ktoré im z vyučovania vyplývajú.

Ako negatívum vidíme však to, že výučba v treťom ročníku končí a ďalšie dva roky študenti prakticky s cudzím jazykom neprídu už do styku. Bolo by potrebné pouvažovať nad tým, či by výučba cudzieho jazyka vzhľadom na profesijné ciele nemala mať vymedzené miesto i v posledných troch rokoch štúdia. V minulosti bol cudzí jazyk zaradený medzi povinné predmety, žiaľ napriek potrebe cudzojazyčných kompetencií v dnešnej dobe sa zaradil medzi povinne voliteľné predmety s nízkym počtom kreditov, čo zapríčinilo, že nie všetci študenti sa rozhodnú ho študovať.

V dnešnej dobe, v čase obrovskej migrácie obyvateľstva celej planéty, sa stáva ovládanie cudzích jazykov pre sociálneho pracovníka pracovným nástrojom. Vychádzajúc z tejto skutočnosti je potrebné, aby i kompetentní podporili naše snahy, pretože sme v posledných rokoch svedkami skutočností, že sa z dôvodu nedostatku financií na mnohých fakultách vyučovanie cudzích jazykov zrušilo, čo nie je v súlade s požiadavkami, ktoré sa kladú na „nového“ občana Európy.

## ***K niektorým štruktúram vyučovacej hodiny***

1. Organizačný moment – cieľ hodiny
2. Prezentácia študenta na vopred zvolenú tému – následná diskusia
3. Príprava na prácu s textom
4. Práca s textom
5. Reprodukcia

Formulácia cieľa vyučovacej jednotky poskytne učiteľovi priestor na motiváciu a vzbudenie záujmu študentov. Záujem má osobitný význam pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Je to tak z viacerých dôvodov, predovšetkým však preto, že je jedným z najvýznamnejších aktivačných činiteľov.

Na základe mojich dlhoročných skúseností som prišla k záveru, že metóda samostatnej vopred pripravenej monologickej prezentácie pomáha študentom zbaviť sa stresov, ktoré vyplývajú z výstupov pred publikom. Každý študent má možnosť vybrať si ľubovoľnú tému zo spoločenského života, ktorá ho zaujme a v krátkej 5minutovej prezentácií prednesie tému pred spolužiakmi. Pred prezentáciou rozdá spolužiakom neznámu slovnú zásobu, ktorú si vopred pripravil (max.5-7 slovíčok). Po prezentácií si pripraví dve tri otázky, ktoré položí publiku. Keďže sa počas semestra vystriedajú všetci študenti s rôznymi témami, prispievajú tieto sekvencie k rozšíreniu slovnej zásoby. Učiteľ tu zohráva len úlohu koordinátora.

Pri predtextovej práci sa zameriavame predovšetkým na prácu s novou odbornou lexikou a utvrdenie niektorého z funkčných gramatických javov, ktorý je charakteristický pre daný odborný text. Cieľom tejto časti hodiny je poskytnúť študentom takú úroveň znalostí lexiky a gramatiky nového textu, aby práca s novým textom nebola brzdená lexikálne – gramatickými ťažkosťami. Práca s novou lexikou vyžaduje niekedy fonetický nácvik a preklad. V gramatickej zložke prezentujeme gramatický jav v kontexte odborného textu, spomenieme

najdôležitejšie gramatické štruktúry, lexikálne spojenia. Realizujeme cvičenia na daný jav.

Práca s novým odborným textom si vyžaduje v prvej fáze hlavne vhodný a primeraný nácvik čítania s porozumením. Cieľom je, aby študenti porozumeli komunikatívny obsah viet, porozumeli vzťahom v rámci viet, identifikovali kľúčové vety, extrahovali nosné slová textu, rozlišovali podstatné od nepodstatného, naučili sa dedukovať význam jednotlivých neznámych slov.

Pri vymedzovaní cieľa v práci s textom je potrebné rozvíjať kompetenciu čítania tak, aby sa študent naučil samostatne pracovať s textom.

Dôležité je, aby študent po tejto fáze vedel pracovať s otázkami. G. Westhoff (1977) rozlišuje:

– Otázky, vzťahujúce sa obsah textu. Je to najrozšírenejší typ otázok, majú kontrolný charakter. Tieto otázky podporujú rozvíjanie študentovej schopnosti samostatne si vybrať z textu informácie, ktoré použije v odpovedi.

– Otázky, nezávislé od obsahu textu. Sú odlišného charakteru. Tieto strategické otázky sa v didaktickej literatúre vyskytujú pod pojmom W- Fragen. Wovon?, Welches Thema? Womit? Wie? Weshalb? Tieto otázky študenti s obľubou využívajú pri vlastnej tvorbe otázok. Musím podotknúť, že tieto otázky sú ďaleko kreatívnejšie ako vyplňanie rastrových cvičení.

5. Výsledok práce s textom je schopnosť študenta prečítaný text reprodukovať. Študent dokáže text zreprodukovať len v tom prípade, keď text pochopil a dokáže rozlíšiť podstatné od nepodstatného. V našom prípade ide väčšinou o voľnú reprodukciu, ktorou sa obohacuje slovná zásoba, preberajú sa ucelené vetné skladby a chápe sa komplexnosť textu. Najdôležitejšou črtou reprodukcie je však skutočnosť, že sa študent učí používať jazykové prostriedky v rôznych situáciách. Cieľom je však vždy sformulovanie hlavnej myšlienky textu a to čo najvšeobecnejšie.

Získavanie informácií z odborného textu je dlhodobá práca, úspešnosť vidíme, žiaľ, až vo vyšších ročníkoch. Samozrejme

je na vyučujúcom, ktoré formy a metódy na dosiahnutie cieľa využije, podstatné však je, aby naučil študenta využívať jazyk ako dorozumievací prostriedok v procese komunikácie.

#### LITERATÚRA

- BAUMANN, K.-D.: 1998 Textuelle Eigenschaften von Fachsprachen. In: Fachsprachen. Berlin, New York, ISBN 3-11-011101-2.
- BORSUKOVÁ, H.: 1998 Zum Prozess der Aneignung des fremden Wortschatzes. In: *Ekonomika a cudzie jazyky*, Banská Bystrica 1998. ISBN 80-8055-028-X.

## Odborne orientovaná výučba cudzích jazykov v nefilologických odboroch vysokoškolského štúdia

JURAJ MIŠTINA

FAKULTA PRÍRODNÝCH VIED UCM

**ABSTRAKT** · Odborná jazyková príprava na vysokých školách nie je samozrejmosťou. Kým stredné školy sú zaviazané v obsahu a rozsahu, výučba jazykov na všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia nie je zjednotená. Neraz o rozsahu rozhodujú subjekty, ktoré sú ovplyvnené vonkajšími faktormi a jazykové kompetencie ako súčasť profilu absolventa podceňujú na úkor odborných predmetov. Tak manažmenty vysokých škôl, prípadne ich akademické senáty často otvárajú tému zrušenia výučby jazykov. S tým sa čiastočne môžeme stotožniť a zároveň argumentovať – jazyk nie ale odbornú komunikáciu v cudzom jazyku áno. Komunikačné modely a odborná lexika môžu absolventa významne zvýhodniť pred inými na globálnom trhu práce. Autor sa v príspevku zaoberá niektorými aspektmi budovania koncepcie odborne zameranej jazykovej prípravy a sprostredkováva pozitívne skúsenosti zo svojho pracoviska, ktoré môžu byť aplikované na výučbu jazykov nielen na technických a prírodovedných, ale aj na humanitných a spoločenskovedných odboroch vysokoškolského štúdia.

Znalosť cudzích jazykov a ovládanie počítačových zručností sa dnes považujú za samozrejmosť v profesionálnom i akademickom prostredí. Pre toto tvrdenie by sme našli veľa príkladov i podporných dokumentov, ktoré dokladujú nevyhnutnosť zvládnutia uvedených kompetencií. Akademické prostredie technického a prírodovedného vzdelávania sa nijakým spôsobom nevymyká z tohto rámca. Skôr naopak, cudzojazyčné zdroje, medzi ktorými dominujú anglicky písané texty, tvoria veľmi silný študijný potenciál, pričom internet predstavuje jedinečný komunikačný a informačný kanál pre vysokoškolského študenta. Celoeurópsky systém prenosu kreditov, študentské mobility,

štipendijné pobyty, spoločné kurikulá, konkurenčné prostredie, to všetko vytvára tlak na nefilologicky orientované študijné odbory, aby vytvárali dostatočne atraktívne prostredie nielen pre domácich absolventov stredoškolského, resp. bakalárskeho univerzitného štúdia, ale aj pre zahraničných študentov. Schopnosť komunikovať v cudzom jazyku v tomto prostredí, ako i rozvíjať odborné jazykové zručnosti, sa zároveň stáva predpokladom, ba priam podmienkou, pre odborný rast študentov.

### **Jazykové kompetencie absolventa a profesionálne prostredie**

Slabá znalosť cudzích jazykov môže byť považovaná za vážny nedostatok v profesionálnej praxi absolventa vysokej školy. Bez širšej analýzy stavu v oblasti odbornej jazykovej prípravy a analýzy cudzojazyčných kompetencií absolventov sa nám však zdá toto tvrdenie príliš zovšeobecňujúce. Na predchádzajúcom pracovisku, Katedre odbornej jazykovej prípravy MfF STU v Trnave, sme situáciu v dosahu pôsobenia monitorovali. Ohlasy z cieľovej priemyselnej a podnikateľskej sféry z podnikov Volkswagen, Sonny, Sachs, Samsung, PSA Peugeot Citroen a ďalších, v ktorých sa aj vďaka jazykovým komunikačným kompetenciám pomerne úspešne uplatňujú absolventi fakulty, sú pomerne pozitívne. Všeobecne však v podnikateľskom prostredí prevláda názor o nedostatočných jazykových kompetenciách absolventov vysokoškolského štúdia. Eva Rošková, personálna riaditeľka Siemens Program and System Engineering uviedla: „Keď chceme byť súčasťou Európy, musíme si uvedomiť, že základom je komunikácia. Na vysokých školách by mali byť odborné predmety vyučované aj vo svetových jazykoch a poslucháč by mal robiť odborné skúšky aspoň v jednom z pracovných jazykov EÚ. Zamestnávateľia očakávajú od mladých ľudí – absolventov vysokých škôl tvorivosť, zodpovednosť, presnosť, logické myslenie, všeobecný rozhľad, ovládanie spoločenského protokolu, počítačovú gramotnosť, schopnosť komunikovať

v cudzom jazyku, a zároveň ovládanie pravopisu a gramatiky rodného jazyka, čo nie je ani u vysokoškolákov samozrejmé.“ (Slobodová 2007) „Oceňujeme, keď u uchádzača o zamestnanie vidíme pozitívny prístup k práci a snahu učiť sa a zlepšovať sa. Takisto si ceníme schopnosť pomerne rýchleho zapracovania sa do prostredia a pracovného tímu. Najväčším nedostatkom v prípade väčšiny uchádzačov je slabá znalosť cudzieho jazyka a schopnosť v ňom komunikovať. Ako spoločnosť, ktorá je súčasťou globálneho koncernu a jej zamestnanci pracujú v medzinárodných tímoch, schopnosť aktívnej komunikácie v anglickom alebo nemeckom jazyku je jedna z primárnych podmienok na prácu v Siemens PSE. Vzhľadom na to, že Slovensko je žiadaným trhom pre zahraničné firmy, pozitívnym trendom pre IT špecialistov by bolo orientovať sa okrem technického vzdelania aj na vzdelávanie v cudzích jazykoch.“ (Šupšák 2006) Viera Múčková, Communications Specialist IT-spoločnosti Dell, s. r. o., Bratislava konštatuje, že „Zahraníční investori požadujú znalosť minimálne jedného cudzieho jazyka. Tento faktor už v súčasnosti nie je konkurenčná výhoda kandidáta, ale samozrejmá.“ (Hutňan, 2004) V kontexte potrieb čoraz globálnejšieho pracovného trhu zarážajúco pôsobí správa TASR z 20. apríla 2004, ktorá zostala bez pozornosti väčšiny médií a ktorú akademický svet nevyšimavo prehliadol. Píše sa v nej: „Slabú znalosť cudzích jazykov považujú zástupcovia podnikateľskej a priemyselnej sféry za najväčší nedostatok absolventov slovenských vysokých škôl (VŠ). Zhodli sa na tom účastníci jednodňovej konferencie, ktorá sa dnes z iniciatívy Slovenskej rektorskej konferencie (SRK), Združenia priemyselných zväzov SR (ZPZ SR) a Slovenskej obchodnej a priemyselnej komory (SOPK) konala v bratislavskom hoteli Danube. Na stretnutí sa zúčastnil aj minister školstva Martin Fronc. „Nedostatočná jazyková príprava je najmä u technicky orientovaných vysokoškolákov,“ zhodnotil úroveň vysokoškolského vzdelávania na Slovensku šéf SOPK Peter Míhók. Jazyková príprava by mala podľa neho trvať počas celého štúdia. Negatívum vidí aj v tom, že slovenské VŠ vychovávajú skôr priemer

ako osobnosti v príslušnom odbore. „Priemeru máme dosť, zaoštváme v špičkách,“ dodal Mihók. Riešenie vidí v individuálnom prístupe pedagógov k nadaným a talentovaným študentom, ktorí si vyžadujú osobitný prístup. Prirovnal to k príprave špičkových športovcov, ktorá prebieha v ideálnych podmienkach. Problém pri výchove špičkových odborníkov v technickej oblasti je podľa prezidenta SRK Juraja Sinaya v menej kvalitných záujemcoch o toto štúdium. „Na technicky orientované programy sa hlásia tí menej kvalitnejší absolventi stredných škôl,“ poznamenal rektor Technickej univerzity v Košiciach. Na margo nedostatočnej jazykovej vybavenosti absolventov technických smerov povedal, že plošné vyučovanie cudzích jazykov nemá žiaduci efekt. Zástupcovia VŠ a podnikateľskej sféry diskutovali aj o probléme nanovo definovať bakalárske štúdium. Upozornili tiež na potrebu participovať na definícií jednotlivých študijných programov, ktoré by pripravovali odborníkov do praxe. Zástupcovia priemyslu prisľúbili aj finančnú podporu pri budovaní vedecko-výskumnej štruktúry na VŠ. “ Takto by sme mohli pokračovať v monitoringu masových médií a pozitívnych konštatovaní by sme narátali na prstoch jednej ruky. Kde je teda chyba?

### **Úlohy katedier jazykov**

Najčastejšou chybou škôl (katedier jazykov?) je realizácia kurzov všeobecného jazyka, bez previazanosti na študijné odbory, bez špecificky založeného jazykového kurikula vybudovaného na základe analýzy potrieb. Vytváranie ústavov jazykov zoskupovaním jazykových katedier najmä na veľkých univerzitách znevýhodňuje študentov v možnosti zúčastňovať sa špecializovaných kurzov. Riešenie problému nedostatočnej odbornej jazykovej prípravy študentov technicky orientovaných odborov závisí od niekoľkých subjektov. Je ťažké stanoviť mieru ich zodpovednosti, domnievame sa však, že oveľa väčšiu zodpovednosť by na seba mali prevziať jazykové katedry, ktoré sú najmä na nefilologických, a teda aj technických vysokých

školách dosť znevažujúco považované za servisné katedry. Úlohou týchto pracovísk je na základe kontinuálnej analýzy potrieb študentov aj absolventov školy a analýzy potrieb cieľového profesionálneho prostredia kreovať kurikulum odbornej jazykovej prípravy tak, aby dotváralo profil absolventa príslušného odboru. Nemenej dôležitou úlohou je budovanie postavenia pracoviska v kontexte ostatných katedier fakulty/univerzity. Je dôležité:

- Udržiavať úzky kontakt a komunikáciu s vedením fakulty
- Dôverne poznať pracoviska/odborné katedry
- viesť profesionálny dialóg a udržiavať osobný kontakt s pedagógmi/výskumníkmi na pracovisku
- Prezentovať aktivity a výsledky práce.

Dovnútra katedry treba smerovať všetky aktivity súvisiace s budovaním koncepcie výučby, vnútornej komunikácie a materiálno-technického zabezpečenia:

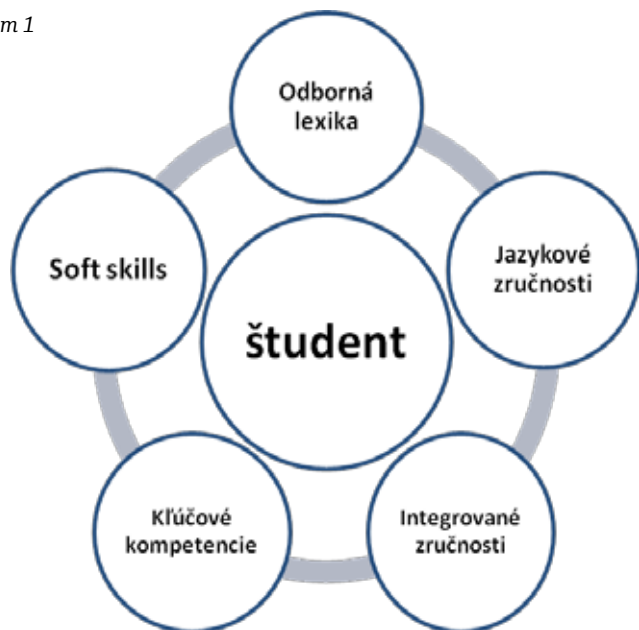
- Budovanie výučbového programu katedry (sylaby)
- Efektívizácia výchovno-vzdelávacieho procesu
- Tvorba študijných materiálov
- Extrakurikulárne aktivity (organizovanie študentskej vedecko-odbornej činnosti, odborných podujatí, ...)
- Veda a výskum, publikovanie, odborný rast
- Vytváranie materiálno-technického „komfortu“ pre pracovníkov katedry
- Organizovanie podnikateľskej činnosti, tvorba mimorozpočtových zdrojov.

### **Odborná jazyková príprava v praxi**

Odbornosť cudzojazyčnej prípravy študentov je zjednodušená na prácu s odborným textom a osvojovanie, rozširovanie a upevňovanie odbornej slovnej zásoby. Hutchinson a Waters,

priekopníci moderných trendov v odbornej jazykovej príprave, túto charakterizujú nasledujúcim spôsobom: „Nie je žiadnym jazykovým produktom, ale prístupom k jazykovej výučbe, ktorá sa riadi špecifickými a výhradnými potrebami učiaceho sa“ (Hutchinson, Waters, 1987). Preferujú pojem „learning-centred approach“ pred pojmom „communicative“, pretože learning-centred vyjadruje špecifickejšie, aké sú princípy daného prístupu, t.j., že plnohodnotný prístup k odbornému jazyku musí byť založený na pochopení procesu štúdia jazyka a na princípe, že učenie je úplne determinované učiacim sa (diagram 1). Pojmu „komunikatívny“ sa snažia vyhnúť, pretože ho považujú za emotívne slovo akým je napríklad slovo „demokracia“, „sloboda“. Tieto slová majú nespočetné množstvo interpretácií. Podľa Hutchinsona a Watersa „komunikatívny“ znamená jednoducho „dobrý, moderný“ prístup k vyučovaniu jazyka, ale nenaznačuje, z čoho tento prístup pozostáva.

Diagram 1



My sa naopak prihovárime za pojem komunikatívny práve pre jeho široký interpretačný záber, a to aj smerom k najmodernejším formám dorozumievania prostredníctvom IKT. Študent je stále v centre pozornosti, výsledným produktom sú jeho profesionálne komunikačné kompetencie (diagram 2).

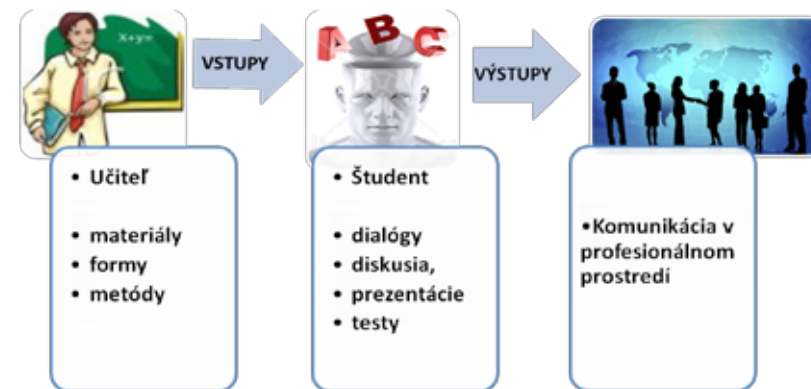


Diagram 2

### Študijné materiály

Odborné texty, ktoré tvoria súčasť študijných materiálov musia byť starostlivo vyberané tak, aby obsahovo korešpondovali s hlavnými odbormi štúdia. Popri selektívne vyberaných textoch, cvičeniach a úlohách z učebníc a odbornej literatúry. Vybral som niekoľko ukážok vlastných materiálov pre technicky a prírodovedne orientované štúdium, ktoré využívam vo svojich skupinách pri výučbe na Prírodovedeckej fakulte UCM v Trnave (obr. 1).



**Exercise 2**

When you replace a motherboard, you pretty much have to disassemble an entire computer. We do not recommend this process for computer beginners. We have provided the steps to choose and install a new motherboard.

Each step contains a mistake. Replace underlined words and expressions with the correct ones. Podčiarknute slova nahraďte správnymi

Example: ...The old motherboard... The new motherboard should have the same form factor as the case, but the new one.

**Step 1** Verify that you have selected the right motherboard to install in the system. The old motherboard should have the same form factor as the case, support the RAM modules and processor you want to install on it, and should have other internal and external connectors you need for your system.

**Step 2** Determine proper configuration settings for the motherboard. Especially important are any jumpers, DIP switches, or CMOS settings specifically for the processor, and RAM speeds and timing. Read the graphical card manual. Check the manufacturer Website for answers to any question you might have.

**Step 3** Remove components so you can reach the old motherboard. Turn off the system and disconnect all cables and cords. Close the case cover and remove all internal cables and cords connected to the motherboard. Remove all expansion cards. To safely remove the old motherboard, you might have to remove drives.

**Step 4** Set any jumpers or switches on the new motherboard. This is much easier to do after you put the board in the case.

**Step 5** Install the processor and processor heat. Follow motherboard and processor installation instructions.

**Step 6** Install RAM into the appropriate slots on the keyboard.

**Step 7** Install the motherboard. Place the motherboard into the case and, using spacers or screws, securely release the board from the case.

**Step 8** Attach cabling that goes from the case switches to the motherboard and from the power supply and drives to the motherboard. Do not pay attention to how cables are labelled and to any information in the documentation about where to attach them. Position and tie cables neatly together to make sure they don't obstruct the fans and the air flow.

**Step 9** Install the video player on the motherboard. Usually this card goes into the AGP slot or PCI Express x16 slot. Keep in mind that if you do not have an external video card, your motherboard should come equipped with one onboard.

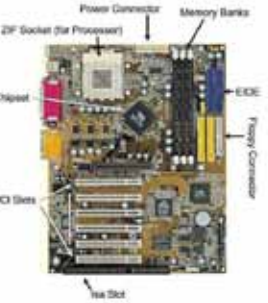
**Step 10** Unplug the computer from a power source, and attach the monitor and keyboard. Do not attach the mouse now, for the initial setup. Although the mouse generally does not cause problems during setup, initially install only the things you absolutely need.

**Step 11** Boot the system and enter MS Office setup. You can do this using several methods. Usually you will tap the F2, F1, or Del key at the first screen after boot.

**Step 12** Check for conflicts with system resources. For Windows, use Device Manager to verify that the OS recognizes all devices and that some conflicts are reported.

**Step 13** Install each device and its drivers. Reboot and check for conflicts before each installation.

**Step 14** Verify that everything is operating wrong and make any final OS and CMOS adjustments, such as power management settings.



Obr. 1


Témy boli prísne vyselektované na základe už spomínanej analýzy potrieb, ktorej súčasťou bola aj multilaterálna komunikácia s odbornými katedrami, pedagógmi z týchto kateder a odbornými garantmi. Problematika síce nejde do hĺbky, dáva však študentom základy odbornej lexiky, ktorú rozvíjajú pri projek-


tovom vyučovaní pri výbere špecifických tém. Zložitejšia situácia sa javí pri študentoch, ktorí nemajú osvojený povinný jazyk, v tomto prípade angličtinu, a teda musia začínať od začiatocníkovej úrovne. Tam je rovnako dôležitá práca s odbornou lexikou a zosúladienie obsahu s ich profesijnou orientáciou (obr. 2).


**Exercise 3**

Skompletizujte vety. Doplníte člen neurčitý "a, an", alebo tzv. "nulový člen". Vyberte niektoré z nasledujúcich prídavných mien:


good, interesting (2x), very old, boring, dangerous, new, old, bad, small, big, young


It is ..... lesson. 


 They are ..... computers.


It is ..... computer. 


**error**  
**404** It is ..... error.

It is ..... lesson. 

 It is ..... computer.

They are ..... children. 

 It is ..... job.

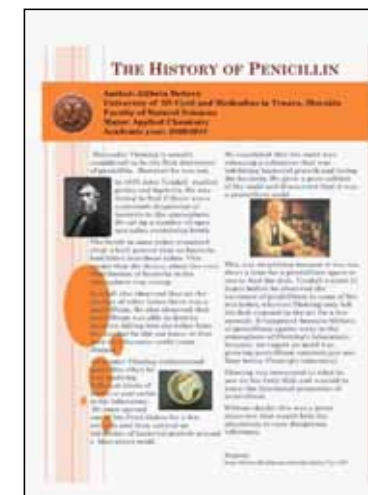
It is ..... virus. 

Obr. 2

### **Práca s autentickým textom – integrované zručnosti**

Tieto materiály dopĺňam u ebnicov ymi textami, ktoré majú v ygodu v tom, že v a šinu tvorí „balík“ dopl uj c ich materiálov ako audionahr vky, metodick y manu al pre učiteľa a in . D ležit  s u asť práce s odbornou lexikou tvorí aj práca s autentickým textom. Autentick mi textami s u zvyčajne materiály tvoriace technick  dokumentáciu, texty z odborných publikácií a periodík, rôzne manu aly, reklamn  a propaga n  texty a obrazov  materiál, ale aj webové stránky a in  dostupn  materiály na internete. Práve práca s autentickým textom na internete umožňuje študentom rozširovať odborn  slovn  zásobu a získavať alebo upev ňovať kompetencie pri práci s IKT. Výsledkom býva simulovan  vedeck  poster spracovan  pomocou vybraného softvéru, spravidla MS Word, PowerPoint, PDF Creator, Adobe Photoshop, Corel alebo in , po dohode so študentmi a podľa dostupnosti softvéru pre učiteľa, ktor  je facilitátorom procesu – usmerňuje, povzbudzuje, vedie, uľahčuje, hodnot . Študent tak okrem práce s textom ( itanie, preklad, práca s lexikou, selekcia textu, výber kľu ov ch slov, atď.), sa u i vyhľadať relevantn  informácie prostredníctvom vyhľadaovac ch serverov (napr. Google) pomocou zadania kľu ov ch slov a  itan m stručných charakteristík webových stránok. Kopíruje text, vkladá ho do textového editora, form tuje, vkladá obrázky, nastavuje obtekanie textu, vol  typ a veľkosť p sma, tvorí dizajn, u i sa uvádzať zdroje (obrazok 4). Práca má samozrejme oporu v dôslednom metodickom usmerní a v každom vyššom semestri, či stupni štúdia, in  náročnosť. S u asťou predstavenia posterov býva ústna prezentácia naštudovanej problematiky podporen  PowerPointovou prezentáciou. Prezentácia jedna zo sociálno-komunika n ch zručnosti (soft skills), ktor  analýza potrieb cieľového profesion lného prostredia verifikovala ako „veľmi d ležit “. Po počiatocnej nedôvere, ba až nechuti študentov, s u na t tu aktivitu veľmi pozitívne ohlasy. Musí byť však „manažovaná“ veľmi d sled-

ne, nesmie byť na úkor iných kurikul rn ch aktivít. Má mať jasn  pravidlá a študent musí dostať sp tn  väzbu. Ideálne je, ak výstupy sú s u asťou študentovho portfólia, ktoré tvorí kontinuálne hodnotenie.



Obr. 3

### **Technologick  vývoj a jeho reflexia v obsahu vzdelávania**

Práca na so študentmi vyučování by mala byť pestr , nesmie upadn ť do stereotypu. Študent s m má mať pocit, že on sa podieľa na organizovan  seminára. Má mať jasne definovan  úlohy a dostať šancu pracovať individuálne, ale prevziať aj zodpovednosť za riešenia ako člen t mu. To si vyžaduje skúseného a zanieteného učiteľa schopného reagovať na profesionálne podnety a v vojov  trendy. V porovnaní s historick m vývojom komunika n ch prostriedkov, ba i v porovnaní s vývojom komunika n ch modelov jedinca, v relatívne krátkom čase vzniklo úplne nov  komunika n  prostredie. Otázkou je, či sme naňho dostatočne pripraven . Prax ukazuje že nie. Dokazujú to výsledky

prieskumu i osobná skúsenosť. Už dávnejšie som zistil pri čítaní elektronickej pošty neznanosť základných zásad pri komunikácii prostredníctvom internetu nielen u svojich študentov, ale aj u iných používateľoch tohto prostredia. Kým samozrejmosťou sa stáva technické zvládnutie tohto typu komunikácie, kultúrne, etické i estetické aspekty sa buď úplne zanedbávajú, alebo berú ako čosi nepodstatné, zbytočné. Berúc do úvahy budúce potreby študentov nielen technických a prírodovedných odborov sme pokusne zaradili do syláb odbornej jazykovej prípravy aj problematiku etikety sieťového prostredia a neskôr aj etikety mobilnej komunikácie. Keďže problematika súvisiaca s elektronickou komunikáciou je podstatne širšia a ruka v ruke s dynamickým procesom vývoja informačných technológií sa objavujú nové javy, je tu priestor pre viaceré predmety, aby vytvárali priestor pre vzdelávanie študentov aj v tejto oblasti. (Miština, Hrmo, 2004) Ak sme sa snažili odpovedať na otázku pripravenosti študentov, na rade je logicky otázka, ako sú na nové úlohy pripravení učitelia. Popri obsahu tu nesmieme podceňovať formu a metódy. Ak sú správne zvolené, študentov téma zaujme a výsledkom je rýchly progres. Pri úvodnom brainstormingu by študenti mali dostať priestor na vyjadrovanie osobných skúseností a názorov, mali by diskutovať o komunikácii všeobecne. Vďačnou témou je história komunikácie. Spravidla vyvolá živú diskusiu, je možné zapojiť študentov do ukážok a príkladov neverbálnej komunikácie a motivovať ich aby na internete vyhľadali ďalšie informácie. Postupne by sa mali zoznamovať s novými pojmami ako netiquette, e-etiquette, techno-communication etiquette, business etiquette, cellphone etiquette. Popri seminároch sa dôraz kladie aj na samoštúdium, keď študenti vyhľadávajú špecifické informácie na internete pomocou vyhľadávacích služieb (tzv. search engines). Ideálne je využiť také formy a metódy, ktoré by čo najefektívnejšie a zároveň príťažlivým spôsobom umožnili študentom zvládnuť danú problematiku. Preto by nemala chýbať projektová práca, problémové vyučovanie, prípadové štúdie, skupinová práca, atď. Výsledkom

je kultivovane napísaný e-mail alebo séria e-mailov, na základe modelových situácií pravdepodobných pre profesionálnu prax absolventa technických, prírodovedných, alebo iných špecifických odborov vysokoškolského štúdia, ako napr. komunikácia s potenciálnym zamestnávateľom, profesijne spriazneným partnerom, zákazníkom, obchodným partnerom, vedeckou alebo profesijne uznávanou autoritou. Študenti si tým ciberia nielen cit pre jazyk, profesionálny štýl, odbornú terminológiu, ale aj u nás zatiaľ podceňovanú či skôr nedocenenú „politickú korektnosť“ (political correctness), no predovšetkým sumár stylistických, obsahových a technických prvkov tejto elektronickej správy pri dodržaní a uplatnení relevantných pravidiel etikety sieťového prostredia, čo podstatným spôsobom môže zvýšiť budúci absolventom šance na trhu práce a v profesijnej kariére. Spätná väzba by mala dokázať výrazný posun v prístupe k novému komunikačnému prostrediu.

### **Záver**

Odborne zameraná jazyková príprava študentov vysokých škôl nespočíva vo výučbe odbornej lexiky. Odborná lexika je v tomto prípade len prostriedkom, nie cieľom. V limitovanom rozsahu troj-štvorsesemestrálneho kurzu sa môže študent len okrajovo oboznámiť so základnými odbornými pojmami. Ťažisko spočíva v komunikácii. Študent by mal v simulovanom prostredí trénovať také komunikačné modely, ktoré by ho ako absolventa zvýhodňovali na globálnom trhu práce. Tým sa odborná jazyková príprava stáva významným faktorom aj v konkurenčnom prostredí univerzít. Dobře vybudované pracovisko s erudovanými, metodicky kompetentnými pedagógmi, s dobrým technickým zázemím ktoré už zďaleka nepredstavuje len počítač, bude zásadne prispievať k mobilite a uplatniteľnosti absolventa v konkurenčnom firemnom prostredí.

## LITERATÚRA

- HUTCHINSON, T., WATERS, A.: *English for Specific Purposes. A Learning - centred approach*. Cambridge University Press 1987.
- HUTŇAN, M.: *Investori hľadajú zručných vysokoškôlkov*. Hospodárske noviny 27. 5. 2004, dostupné na: [http://hnonline.sk/1-10023660-21880115-k00000\\_detail-35](http://hnonline.sk/1-10023660-21880115-k00000_detail-35)
- MIŠTINA, J. HRMO R.: *The Internet Phenomenon - Ethical Challenge in Engineering Education of the Information Age*. In: Zborník z medzinárodnej konferencie iCEER 2004 International Conference on Engineering Education and Research "Progress Through Partnership". Olomouc 2004.
- SLOBODOVÁ, L.: *Absolventi vysokých škôl v podnikaní*. Bratislava. Verejná správa 7/2007, dostupné na: <http://www.e-obce.sk/clanky/249.htm>
- ŠUPŠÁK, J.: *IT špecialisti už ako nedostatkový tovar*. Hospodárske noviny, 17.10.2006, dostupné na: [http://hn.hnonline.sk/2-19537000-k10000\\_detail-f0](http://hn.hnonline.sk/2-19537000-k10000_detail-f0)

## The use of Bloom's taxonomy of educational objectives in the teaching and learning process

HELENA ZÁRUBOVÁ

UNIVERSITY OF SS CYRIL AND METHODIUS IN TRNAVA

**ABSTRACT** · In the process of elaborating a course design, preparing a lesson plan or constructing a test, teachers should bear in mind which cognitive skills they want to develop or evaluate in students. The knowing of concepts of cognitive domain helps teachers to cover all levels of thinking including critical thinking and problem-solving, to differentiate assignments according to student abilities, to design classroom activities developing all cognitive skills. In this way, the teaching-learning process can be really learner-centred, the teacher performing a role of facilitator, organiser and partner. The advantages of using the Bloom's taxonomy are indisputable. Students move forward in their skills from naming and describing to applying, evaluating and creating things. The teachers can create better syllabi and transfer the focus from their own teaching to student needs and performance. It is important to create tasks that require students to think rather than memorise, and create rather than repeat the existing procedures. This approach is rewarding both to teachers who may learn through teaching, and to students who develop thinking skills and use them to make right and swift decisions.

**KEY WORDS** · taxonomy, classification, cognitive domain, educational objectives.

Bloom's Taxonomy of Educational Objectives is a valuable, yet not widely used tool for planning, teaching and assessing learning outcomes in a pedagogical process. The taxonomy of pedagogical objectives was conceived in 1950's by Benjamin Bloom and his collaborators following a long-lasting effort to create a unified, reliable and valid instrument for test assessment in American schools. The first edition was published

in 1956 under the title *The Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: The Cognitive Domain*. Since then, it has been republished many times and translated into more than twenty languages. The taxonomy has become used by the teachers throughout the world because it is applicable to all areas of learning and to all age categories of learners. Bloom “directed his attention to the development of specifications through which educational objectives could be organized according to their cognitive complexity” (Eisner, E., 2). The word “taxonomy” is a synonym for classification. It is a hierarchical system of categories, or levels of intellectual behaviour important in learning and comprises three domains – cognitive, affective and psychomotor, of which the first one has undergone a vast research and a resulting elaboration.” The cognitive taxonomy is based on the idea that cognitive processes can be ordered into six increasingly complex levels. Each subsequent level depends upon the student’s ability to perform at the level or levels that precede it. For example, the ability to evaluate – the highest level in the cognitive taxonomy – is predicated on the assumption that for the student to be able to evaluate, he or she would need to have the necessary information, understand the information he or she had, be able to apply it, be able to analyse it, synthesize it and then eventually evaluate it. “The taxonomy was no mere classification scheme. It was an effort to hierarchically order cognitive processes” (Eisner, E., 3). Bloom’s taxonomy provided educators with one of the first systematic classifications of the processes of thinking and learning.

### ***The Original vs Revised Bloom’s Taxonomy***

Among all the authors trying to improve Bloom’s theory, his former student Lorin W. Anderson and David R. Krathwohl are the most appreciated, as in 1990’s they formed the team of cognitive psychologists who updated the original taxonomy,

taking into account the changes in society as well as the progress in the fields of cognitive psychology and education. In their book entitled “*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of the Original Taxonomy of Educational Objectives*” (2001), they incorporated the new knowledge and thought into Bloom’s framework of pedagogical objectives.

The graphical representation of Bloom’s Taxonomy is most often displayed as a pyramid or a table where the first three concepts (Knowledge, Comprehension and Application) refer to lower-order thinking and the other three concepts (Analysis, Synthesis and Evaluation) refer to the higher-order thinking. Table 1 shows the categories of the original taxonomy and the corresponding categories of the revised taxonomy.

Bloom’s Original Taxonomy	Anderson’s Revised Taxonomy
Lower-order thinking	
1 Knowledge	1 Remember
2 Comprehension	2 Understand
3 Application	3 Apply
Higher-order thinking	
4 Analysis	4 Analyse
5 Synthesis	5 Evaluate
6 Evaluation	6 Create
	Metacognitive knowledge

Table 1. The original and new categories of Bloom’s Taxonomy of educational objectives. Note the change from nouns to verbs. Synthesis and Evaluation change places, Evaluation becoming Evaluate and Synthesis becoming the highest level of thinking, Create.

Anderson, Krathwohl et al. devised a Taxonomy Table that reflects a dual perspective on learning and cognition. “In our taxonomy we are classifying objectives. The verb generally describes the intended cognitive process. The noun generally describes the knowledge students are expected to acquire or construct” (Anderson, Krathwohl, 2001, p. 5). Consider the

following examples of pedagogical objectives: 1. The student will distinguish (the cognitive process) between organic and inorganic chemistry (the knowledge). 2. The student will describe and analyse (the cognitive processes) the process of photosynthesis in plants (the knowledge). The student will create (the cognitive process) a statistics of the Internet usage among the students of Informatics at the Faculty of Natural Sciences. Having in view the given objectives, the teacher can mark them in the table and follow which thinking levels will be involved in a pedagogical process.

The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	Level 1 Remember	Level 2 Understand	Level 3 Apply	Level 4 Analyse	Level 5 Evaluate	Level 6 Create
A Factual Knowledge	Objective 1 List	Objective 2 Summarise				
B Conceptual Knowledge	Objective 1 Describe					
C Procedural Knowledge			Objective 3 Calculate			
D Metacognitive Knowledge						

Table 2. The revised two-dimensional table of educational objectives. (Krathwohl, D. R., 216). Keeping the record of assignments, the teacher can check what levels of thinking have been covered.

Whereas the original Bloom's taxonomy was unidimensional, the revised taxonomy takes the form of a two-dimensional table. It contains the new *Knowledge dimension* (the kind of knowledge to be learned), comprising four categories from concrete to abstract: 1. *Factual knowledge* includes the knowledge of terminology, specific details and elements. 2. *Conceptual*

*knowledge* is the knowledge of classifications and categories, principles and generalisations, theories, models and structures. 3. *Procedural knowledge* includes subject-specific skills and algorithms, subject-specific techniques and methods, and criteria for determining when to use appropriate procedures. 4. "*Metacognitive knowledge* involves knowledge about cognition as well as awareness of, and knowledge about one's own cognition. It is of increasing significance as researchers continue to demonstrate the importance of students being made aware of their metacognitive activity, and then using this knowledge to appropriately adapt the ways in which they think and operate" (Krathwohl, D. R., 214). The cognitive process dimension includes the processes used to learn, i.e., the categories expressed by the verbs *Remember, Understand, Apply, Analyse, Evaluate, and Create*. Subcategories are expressed by gerunds and are called "cognitive processes" (e.g., for the pedagogical objective Remember, the cognitive processes are *Recognising, Recalling*.)

### Avoiding Teacher's Mistakes

Bloom found that over 95 % of the test questions students encounter require them to think only at the lowest possible level - the recall of information (<http://www.officeport.com/edu/blooms.htm>). Traditional education emphasised the lower-order objectives. Honestly, do we teachers realise how many of our questions we everyday ask in the classroom begin with *what, who, when, where, how*? Do we prepare adequate questions to achieve the expected pedagogical objectives? And do we always realise what levels of thinking we want to develop in our students by posing a particular question? Or, in writing test assignments, do we grade the levels of complexity of test items and are the students expected to think critically? Are we aware of the probability of student guessing the right answers and do we include various types of assignments? The



teachers can eliminate many of unaware mistakes and insufficiencies at all stages of their work by simply using the taxonomy of educational objectives.

The following survey contains a list of thinking levels, their definitions, educational objectives, cognitive processes developed in students, active verbs, nouns, and questions used in preparing and performing different kinds of educational activities.

### LOWER-ORDER THINKING LEVELS (CATEGORIES)

#### Level 1: REMEMBER

**Definition:** Retrieving relevant knowledge from long-term memory.

**Educational objectives:** Know common terms, know specific facts, know methods and procedures, know basic concepts, know principles. Knowledge represents the lowest level of learning outcomes in the cognitive domain.

**Cognitive processes** include recognising, recalling,

**Active verbs:** Memorise, relate, show, locate, distinguish, give example, reproduce, quote, repeat, label, recall, know, group, read, write, outline, listen, choose, recite, review, record, match, select, underline, cite, sort.

**Products (nouns):** Quiz, definition, fact, worksheet, test, label, list, workbook, reproduction, vocabulary.

**Teacher's roles** are to direct, tell, show, examine, question, evaluate.

**Student's roles** are to respond, absorb, remember, recognise, memorise, define, describe, retell, being a passive recipient.

**Questions:** Can you recall information? Who, what, when, where, how, describe ..., list ...

**Test questions** simply require the recall of acquired knowledge, for example: Who invented the periodical table of chemical elements?

#### Level 2: UNDERSTAND

**Definition:** Determining the meaning of instructional messages, including oral, written, and graphic communication.

**Educational objectives:** Understand facts and principles, interpret verbal material, interpret charts and graphs, translate verbal material to mathematical formulae, estimate the future consequences implied in data, justify methods and procedures.

**Cognitive processes** include interpreting, exemplifying, classifying, summarising, inferring, comparing, explaining.

**Active verbs:** Restate, identify, discuss, retell, research, annotate, translate, give examples of, paraphrase, reorganise, associate, describe, report, recognise, review, observe, outline, account for, interpret, give main idea, estimate, define.

**Products (nouns):** summary, collection, explanation, show and tell, example, quiz, list, label, outline.

**Teacher's roles** are to direct, tell, show, examine, question, evaluate.

**Student's roles** are to respond, absorb, remember, recognise, memorise, define, describe, retell, being a passive recipient.

**Questions:** Can you explain ideas or concepts? Retell (in your own words) ..., What is the main idea of ...?

**Test questions** require the student to understand the known facts, theories, procedures,

For example, the student must recall the order of certain pieces of information, such as arrange chemical substances elements according to their increasing atomic mass.

#### Level 3: APPLY

**Definition:** Carrying out or using a procedure in a given situation.

**Educational objectives:** Apply concepts and principles to new situations, apply laws and theories to practical

situations, solve mathematical problems, construct graphs and charts, demonstrate the correct usage of a method or procedure.

**Cognitive processes** include: executing, implementing.

**Active verbs:** Translate, manipulate, exhibit, illustrate, calculate, interpret, make, practice, apply, operate, interview, paint, change, compute, sequence, show, solve, collect, demonstrate, dramatise, construct, use, adapt, draw.

**Products (nouns):** Photograph, illustration, simulation, demonstration, presentation, interview, performance, diary, journal.

**Teacher's roles** are to show, facilitate, observe, evaluate, organise, question.

**Student's roles** are to solve problems, demonstrate use of knowledge, calculate, compile, complete, illustrate, construct, being an active recipient.

**Questions:** Can you use the information in another familiar situation? How is ... an example of ...? How is ...related to ...?

**Test questions** require the student to apply prior knowledge and understanding. For example, to calculate a mathematical problem, the student must know a formula (recall of knowledge, remembering) and understand the meaning of various symbols occurring in the given problem (understanding, comprehension).

## HIGHER-ORDER THINKING LEVELS (CATEGORIES)

### Level 4: ANALYSE

**Definition:** Breaking material into its constituent parts and detecting how the parts relate to one another and to an overall structure and purpose.

**Educational objectives:** Recognise unstated assumptions, distinguish between facts and inferences, evaluate the relevancy of data, analyse the organisational structure of a work.

**Cognitive processes** include differentiating, organising, attributing.

**Active verbs:** Distinguish, question, appraise, experiment, inspect, examine, probe, separate, inquire, arrange, investigate, shift, research, calculate, criticise, compare contrast, survey, detect, group, order, sequence, test, debate, analyse, diagram, relate, categorise, discriminate.

**Products (nouns):** Graph, spreadsheet, checklist, chart, outline, survey, database, mobile, abstract, report.

**Teacher's roles** are to probe, guide, observe, evaluate, act as a resource, question, organise.

**Student's roles** are to discuss, uncover, argue, debate, think deeply, test, examine, question, calculate, investigate, inquire, being an active participant.

**Questions:** Can you break information into parts to explore understandings and relationships? What are the parts of features of ...? Classify ... according to ..., Outline/diagram ..., How does ... compare/contrast with ..., What evidence can you present for ...?

**Test questions** require the student to know, understand and apply the data to an example of creative thinking, to analyse the data (e.g., from a given text), for example, select the most appropriate reaction mechanism for a given situation, or elucidate the chemical structure of the benzene molecule.

### Level 5: EVALUATE

**Definition:** Making judgements based on criteria and standards.

**Educational objectives:** Judge the logical consistency of written material, judge the adequacy with which conclusions are supported by data, judge the value of a work by the use of internal criteria, judge the value of a work by the use of external standards of excellence.

**Cognitive processes** include checking, critiquing.



**Active verbs:** Judge, rate, validate, predict, assess, score, revise, infer, determine, prioritise, tell why, compare, evaluate, defend, select, measure, choose, conclude, deduce, debate, justify, recommend, discriminate, appraise, value, probe, argue, decide, criticise, rank, reject.

**Products (nouns):** Debate, panel, report, evaluation, investigation, verdict, conclusion, persuasive speech.

**Teacher's roles** are to clarify, accept, guide.

**Student's roles** are to judge, dispute, compare, critique, question, argue, assess, decide, select, justify, being an active participant.

**Questions:** Can you justify a decision or course of action? Do you agree or disagree and why? What do you think about ...? What is the most important ... and why? Prioritise ... according to ..., How would you decide about ...? What criteria would you use to assess ...?

**Test questions** require to pass judgement on, the logical consistency of written material, the validity of experimental procedures or interpretation of data. For example, assess the significance of recent research in genetically modified organism on social or political issues.

### **Level 6: CREATE**

**Definition:** Putting elements together to form a novel, coherent whole or make an original product.

**Educational objectives:** write a well organised theme, give a well organised speech, propose a plan for an experiment, integrate learning from different areas into a plan for solving a problem, formulate a new scheme for classifying objects, events, or ideas.

**Cognitive processes** include generating, planning, producing.

**Active verbs:** compose, assemble, organise, invent, compile forecast, devise, propose, construct, plan, prepare, de-

velop, originate, imagine, generate, formulate, improve, act, predict, produce, blend, set up, devise, compile.

**Products (nouns):** film, story, project, plan, new game, song, newspaper, media product, advertisement, painting.

**Teacher's roles** are to facilitate, extend, reflect, analyse, evaluate.

**Student's roles** are to design, formulate, plan, take risks, modify, create, propose, being an active participant.

**Questions:** Can you generate new products, ideas, or ways of viewing things? What would you predict/infer from ...? How would you create/design a new ...? What might happen if you combined ... with ...? What solutions would you suggest for ...? What if ...? What could I substitute for ...? How could I adapt? How could I modify? How could I put to other uses? What if I eliminated a part? What if I reversed or rearranged?

**Test questions** require the student to combine ideas and form a new whole.

### **Conclusion**

Guided with the Bloom's categories in designing the teaching and learning activities, the teachers can cover all the levels of thinking, which promotes a learner-centred approach to education. Moreover, test assignments designed according to the taxonomy prevent the teachers from including merely lower-level thinking abilities and encourage them to prove also higher-level thinking skills in students. Involving a wide range of cognitive processes makes it possible to cover a comprehensive scope of student performance, thus preparing future specialists able to think creatively and make right decisions in their work places. Working with the Bloom's taxonomy of cognitive domain also enhances teacher's mastery and contributes to the dynamics of the learning environment.

## LITERATURE

- BLOOM, B.S. (Ed.), ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H., & KRATHWOHL, D.R. (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- EISNER, E. W.: Benjamin Bloom. 1913–99. In: *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, Vol. XVV, No. 3, September 2000. Retrieved June 20, 2009, from <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/>
- ANDERSON, L.W. & KRATHWOHL, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- KRATHWOHL, D. R.: A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In: *THEORY INTO PRACTICE*. Volume 41, Number 4, Autumn 2002. College of Education, Ohio State University. Retrieved April 29, 2009, from [http://www.tcd.ie/vpcao/bd/pdf/Krathwohl\\_2002](http://www.tcd.ie/vpcao/bd/pdf/Krathwohl_2002)
- HAMMOND, G.: *Multiple Methods of Assessment*. Retrieved July 13, 2009, from <http://xnet.rrc.mb.ca/glenh/newpage83.htm>.  
<http://www.brighthub.com/education/k-12/articles/3648.aspx>  
<http://www.humboldt.edu/~tha1/bloomtax.html>  
[http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s\\_Taxonomy](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy)
- AIRASIAN, P. W., MIRANDA, H.: The role of assessment in the revised taxonomy. In: *Theory Into Practice*, Autumn, 2002. Retrieved 15 May 2009, from [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0NQM/is\\_4\\_41/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_41/)

## Je dôležité vzdelávanie v cudzom jazyku aj na vysokej škole?

MÁRIA RAISOVÁ

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE

ABSTRAKT · Stále sa hovorí o výučbe cudzích jazykov nielen na všetkých stupňoch škôl, ale i v celej našej spoločnosti. Najviac sa analyzujú výsledky súčasnej maturity. Autorka sa v príspevku zaoberá dosiahnutými výsledkami absolventov, ktoré sa priamo dotýkajú ďalšieho vzdelávania v cudzích jazykoch na vysokých školách, kde sa nadväzuje na predchádzajúce vzdelávanie a ďalej sa rozvíjajú vedomosti a zručnosti v používaní všeobecného i odborného jazyka, ktorý je zameraný na výučbu jazyka pre špeciálne účely (ESP). Cudzí jazyk ako nástroj zmocňovania sa nových poznatkov a informácií má teda neodmysliteľné miesto pri získavaní, spracovávaní a rozvíjaní nových poznatkov vedy a participovaní pri hľadaní nových úspešnejších teoretických i praktických riešení súčasných odborných problémov.

Angličtina sa ako oficiálny jazyk používa vo viac ako v šesťdesiatich krajinách sveta a vo viac ako dvadsiatich krajinách je významným dorozumievacím prostriedkom. Pokroky vo vede a technike priniesli so sebou neobyčajné uľahčenie komunikácie medzi národmi. Vzdialenosti dnes nespôsobujú žiadne problémy, čoho dôsledkom je potreba až nutnosť dorozumieť sa cudzím jazykom. Veda sa stále internacionalizuje. Žiadna mononárodná veda si dnes nevystačí s vlastnými zdrojmi. A tak, ak sa chce dostať študent k cudzojazyčným prameňom, dostáva sa do styku s nesmierne rozsiahlym zdrojom odborného jazyka, ktorému treba rozumieť.

Náčrt situácie jednoznačne poukazuje na fakt, aké je dôležité vzdelávať sa i poskytovať vzdelávanie v cudzom jazyku aj na vysokých školách.

Je známa skutočnosť, že stav vyučovania cudzích jazykov, a to nielen v našej republike, nezodpovedá požiadavkám, ktoré naň kladie súčasná doba. Rozsah i obsah vzdelávania v cudzích jazykoch ovplyvňujú rôzne objektívne príčiny. Pod tlakom takýchto súvislostí sa potom študenti dostávajú do situácie, ktorá nevytvára vyhovujúce, motivujúce a dostatočne súťaživé podmienky pre ich štúdium cudzích jazykov. Aké modely štúdia cudzích jazykov poskytuje Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, nájdete na inom mieste tohto Zborníka.

Aby mohli študenti efektívne pracovať vo svojich študijných skupinách, na začiatku celého jazykového kurzu, ktorý môže trvať dva až štyri semestre, podrobujú sa písomnému testu.

Pri tvorení tohto testu sa prihliadalo na učebné osnovy cudzieho jazyka pre stredné školy, ktoré predpisujú študentom zvládnuť všeobecný jazyk tak, aby sa ním vedeli dohovoriť plynulo, bez väčších gramatických a štylistických nedostatkov a podľa J. Bérešovej (1999) „Cieľom výučby anglického jazyka je ovládať jazyk kompetentne vo všetkých jazykových zručnostiach.“<sup>1</sup> Napriek úsiliu tvorcov učebných osnov, ktorí hľadajú najoptimálnejšie vymedzenie učiva a s tým spojených jazykových kompetencií, v dôsledku už spomenutých príčin, časť študentov po štyroch, či ôsmich rokoch štúdia cudzieho jazyka, preukazuje pomerne nízku úroveň jazykových kompetencií.

Tento poznatok je výsledkom analýzy testu, ktorý Katedra cudzích jazykov zadáva študentom už niekoľko rokov. Test sa skladá z dvoch častí. Prvá časť obsahuje úlohy zamerané na zistenie znalosti gramatického systému a rozsahu ovládanej slovnej zásoby. Druhá časť, v ktorej majú študenti napísať uce-

<sup>1</sup> BÉREŠOVÁ, J.: Je známka na maturitnom vysvedčení objektívnym hodnotením jazykových kompetencií žiaka? In: *Systém kvality vzdelávania*. Zborník z vedeckej konferencie Cesty k zabezpečeniu systému kvality vzdelávania. MC v Bratislave, Bratislava: 1999, s. 125.

lený text a vyjadriť svoje postoje, je zameraná na hodnotenie tvorivého myslenia v jazyku a jeho písomnej prezentácie.

Pri porovnávaní výsledkov gramatickej a kompozičnej časti, jednoznačne horšie sú výsledky v druhej časti. Väčšina prác, tak v roku 2003 ako v roku 2009, nevyhovuje po formálnej stránke. Študenti text vôbec nečlenia, používajú najjednoduchšiu slovnú zásobu. Najfrekvencovanejšími slovesami sú základné slovesá „byť“ a „mať“. A ak je to len trocha možné, použijú naučené maturitné texty. Pozoruhodné je, že aj po siedmich rokoch 32% z rovnakého počtu študentov urobilo chyby aspoň v jednom z uvedených sloviac. 50% študentov častejšie ako jeden raz nerešpektovalo pravidlo o slovoslede v anglickej vete. V textoch sa v roku 2009 nachádzali aj takéto vety: „... *I would in this time lived.*, ...*There was a knights, soldiers, and a lot of wars.*, ...*I chose the starovek age.*...“, ba jedna práca absolventky strednej odbornej školy v malom meste neďaleko Trnavy, študentky Etiky, znela nasledovne: “ *I don't no where I want live* “. Toto bola celá práca, ktorá mala zadanie: *If you could choose any time in history to live, when would you live? Why? How is that time different from today?*

Príčinné súvislosti výsledkov testov:

Na získanie informácie o príčinách veľmi nerovnomernej úrovne vedomostí študentov bol použitý dotazník, v ktorom sa zisťovalo:

- 1) akú strednú školu študent absolvoval
- 2) kde študent strednú školu navštevoval
- 3) či bol učiteľ kvalifikovaný
- 4) koľko učiteľov anglického jazyka mal študent počas strednej školy
- 5) aká bola učebnica, ktorú študent používal (bolo treba vyjadriť subjektívny názor)
- 6) či bol anglický jazyk dotovaný dostatočným počtom vyučovacích hodín
- 7) či bol študent motivovaný učiť sa

8) či bol vedený k samostatnej tvorivej práci (písanie kratších/dlhších kompozičných celkov)

9) ako sa využívali zistenia o nedostatkoch v samostatnej tvorivej práci

10) používanie audio, video pomôcok na vyučovacích hodinách

Okrem typu strednej školy a dĺžky štúdia, významným bolo aj miesto (mesto), kde študent absolvoval strednú školu.

Kým v roku 2003 niektorí študenti študovali na strednej škole anglický jazyk len 2 alebo 3 roky, v roku 2009 už všetci študenti absolvovali štyri roky cudzieho jazyka. V roku 2003 z celkového počtu študentov prvého ročníka, ktorí navštevovali anglický jazyk, bolo absolventov gymnázia menej ako 50% (Tabuľka č.1). V roku 2009 počet absolventov gymnázia presiahol 50% (Tabuľka č.2). Zo zistenia by malo vyplynúť, že by mal byť aj celkový výsledok testov lepší. Tento predpoklad sa však nepotvrdil.

Tabuľka č. 1: Zoradenie študentov podľa dĺžky štúdia anglického jazyka na strednej škole v roku 2003

Navštevovaná stredná škola	Počet študentov	Dĺžka štúdia	Cudzí jazyk
Gymnázium	34	4	AJ
Obchodná akadémia	8	4	AJ
Stredná zdravotnícka škola	2	4	AJ
SOŠ	51	3	AJ
SOU	3	2	AJ, RJ

Tabuľka č. 2: Zoradenie študentov podľa dĺžky štúdia anglického jazyka na strednej škole v roku 2009

Navštevovaná stredná škola	Počet študentov	Dĺžka štúdia	Cudzí jazyk
----------------------------	-----------------	--------------	-------------

Gymnázium	74	4	AJ
Obchodná akadémia	5	4	AJ
Stredná zdravotnícka škola	2	4	AJ
SOŠ	48	4	AJ
SOU	2	4	AJ

Tabuľka č. 3: Zoradenie pozorovaných študentov podľa miesta absolvovanej strednej školy

Fakulta	Bratislava	Veľké mesto (VN)	Malé mesto (MM)	Spolu
Filozofická fakulta	počet študentov	počet študentov	počet študentov	počet študentov
2003	10	25	63	98
2009	15	34	82	131

Ak sme sledovali dosiahnuté výsledky v súvislosti s tým, kde študent absolvoval strednú školu, všeobecné zistenia v roku 2003 boli nasledovné: Výsledky študentov z Bratislavy boli v roku 2003 na vyššej kvalitatívnej úrovni. V globálnom meraní jazykových kompetencií, v porovnaní so študentmi gymnázia, nižšiu úroveň preukázali študenti veľkých miest. Kvalitatívne najnižšiu úroveň jazykových kompetencií preukázali študenti z malých miest, kde okrem iného chýba i súťaživosť medzi školami.

Analýza výsledkov z roku 2009 ukazuje, že sa oproti roku 2003 zmenšil rozdiel medzi Bratislavou a veľkými mestami (Trnava, Prešov, Žilina,...) a obidve kategórie študentov tiež nedosiahli úroveň jazykových zručností študentov z roku 2003. Študenti z malých miest, hlavne z okrajových okresov, preukazujú poznateľne slabšie výsledky.

Príčinu treba hľadať aj v odpovediach na ďalšie otázky z dotazníka. Študenti sa často nevedeli vyjadriť o kvalifikácii vyučujúceho. Bolo to hlavne vtedy, ak sa z dlhoročného učiteľa

fyziky alebo chémie, či stavebného inžiniera, zrazu stal učiteľ anglického jazyka. Počas štúdia sa často učitelia menili. Učebnice, ktoré študenti používali, hodnotili ako dobré, no iba vtedy, ak s nimi vedel učiteľ pracovať. Počet hodín považovali za nedostačujúci. Na vyučovacích hodinách veľmi často chýbala motivácia. Odpoveď na otázku, či bol študent dostatočne motivovaný, sa dá vyjadriť pomerom 1:4 v neprospech motivácie. V neposlednom rade veľkú úlohu zohráva aj fakt, že hoci škola vlastní magnetofóny, videá, či interaktívne tabule, tieto sa na vyučovacích hodinách používajú veľmi zriedkavo.

Kratšie alebo dlhšie kompozičné práce, okrem predpísaných, v mnohých školách študenti nevypracovávali. Polročné práce veľmi zriedka analyzovali, ďalej však zistenia o nedostatkoch nevyužívali. Toto bolo jednou z príčin, že analyzovanú úlohu študenti zvládli na takej slabej úrovni.

Tieto zistenia jednoznačne odrážajú nie veľmi dobrú situáciu vo vyučovaní cudzích jazykov na stredných školách. Pre kvalitatívne zlepšenie celkovej úrovne výučby cudzích jazykov však netreba hľadať nedostatky iba v interakcii učiteľ – študent, ale i vo vzťahu učiteľ – štát. Ak sa dosiahne primerané postavenie učiteľa v spoločnosti, potom aj celková úroveň vzdelávania nadobudne vyššiu kvalitu. Viac učiteľov, najmä učiteľov cudzích jazykov na stredných školách, bude mať väčší záujem ostať v školstve a vzdelávať študentov. Táto skutočnosť sa potom určite odzrkadlí na jazykových zručnostiach absolventov stredných škôl a umožní im pracovať na vysokej škole s odbornými textami s menšími ťažkosťami.

#### LITERATÚRA

BÉREŠOVÁ, J.: Je známka na maturitnom vysvedčení objektívnym hodnotením jazykových kompetencií žiaka? In: *Systém kvality vzdelávania*. Zborník z vedeckej konferencie Cesty k zabezpečeniu systému kvality vzdelávania. MC v Bratislave, Bratislava: 1999, s. 125.

#### Adresár

**doc. PhDr. Jana Bérešová, PhD.**

Trnavská univerzita v Trnave  
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava  
jberes@truni.sk

**PhDr. Zdenka Buntová**

Katedra cudzích jazykov  
Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava  
zbuntova@truni.sk

**doc. PhDr. Jana Keketiová, PhD.**

Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce  
Katedra zdravotníckeho manažmentu a cudzích jazykov  
Univerzitné nám. 1, 917 00 Trnava  
jana.keketiova@gmail.com

**Mgr. Juraj Miština**

Katedra anglického jazyka  
Fakulta prírodných vied, Univerzita Sv. Cyrila a Metoda  
J. Herdu 2, 917 01 Trnava  
juraj.mistina@ucm.sk

**Mgr. Helena Zárubová**

Katedra anglického jazyka  
Fakulta prírodných vied, Univerzita Sv. Cyrila a Metoda  
J. Herdu 2, 917 01 Trnava  
helena.zarubova@ucm.sk

**PhDr. Mária Raisová, PhD.**

Katedra cudzích jazykov

Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Hornopotočná 23, 918 43 Trnava

maria.raisova@truni.sk

Workshop a vydanie zborníka finančne podporilo mesto Trnava

**Aktuálne problémy vo vyučovaní  
cudzieho jazyka u študentov trnavských vysokých škôl  
nefilologického zamerania**

Zborník vychádza z workshopu:  
Aktuálne problémy vo vyučovaní cudzieho jazyka u študentov trnavských  
vysokých škôl nefilologického zamerania  
konaného 25. novembra 2009 na Katedre cudzích jazykov  
Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

EDITOR  
Zdenka Buntová

SADZBA  
Copyright © Ladislav Tkáčik

VYDAVATEL  
Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave v roku 2009,  
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava  
[Http://fff.truni.sk](http://fff.truni.sk)

Copyright © Zdenka Buntová, 2010  
Copyright © Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2010  
ISBN 978-80-8082-322-1