

K NIEKTORÝM ASPEKTOM HODNOTENIA ZÁVEREČNÝCH PÍSOMNÝCH PRÁC

ASSESSMENT OF THE FINAL PAPER

Věra Eliašová

Abstrakt

Príspevok sa orientuje na problémy späté so záverečným hodnotením odbornej jazykovej prípravy študentov na Katedre jazykov FiF UK. V prvej časti sa venuje miestu písania v celkovej štruktúre jazykového vzdelávania, predstavuje prístup písanie ako proces a testovanie formou riešenia úloh. V druhej časti pozornosť upriamuje na niektoré aspekty hodnotenia úspešnosti študentov pri písaní záverečnej práce, na jednotlivé komponenty a kritériá hodnotenia.

Kľúčové slová

písomná záverečná práca, písanie ako proces, kritériá hodnotenia, hodnotenie formou riešenia úloh, UNICert® III

Abstract

The paper focuses on the problems related to the final assessment of English for Specific Purposes at the Language Department of the Faculty of Arts (Comenius University in Bratislava). The first part is devoted to the place of writing in the overall structure of the foreign language instruction and introduces process writing and task-based testing. The second part is concerned with some aspects of final student's paper assessment and presents components and criteria of final paper assessment.

Keywords

final written document, process writing, assessment criteria, task-based assessment, UNICert® III

Úvod

Na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (FiF UK) študenti od prvého ročníka navštevujú štvorsestrálny povinne voliteľný kurz odborná angličtina, resp. odborná nemčina. Cieľom odbornej jazykovej prípravy je získanie všestrannej jazykovej kompetencie, adekvátnej špecifickému akademickému kontextu. Široká škála študijných programov na 29 odborných katedrách a rôzna jazyková úroveň študentov prichádzajúcich na fakultu zákonite vyúsťuje do odlišných požiadaviek jednotlivých študentov, do rozdielnych prístupov učiteľov a, samozrejme, do diferenciacie učebných materiálov uplatňujúcich adekvátne modifikované metodické stratégie. V niektorých skupinách dominuje čítanie pramenných materiálov, v iných práca s dennou tlačou, v niektorých na úrovni A2-B1, inde na úrovni B2-C1. Hoci sú rámcové sylaby nastavené spoločne, kritériá pre záverečné testovanie a hodnotenie študentov nie je možné unifikovať a každý učiteľ si de facto stanovuje záverečné hodnotiace kritériá individuálne, s prihliadnutím na špecifiká danej skupiny. Ak študent potrebuje získať potvrdenie o absolvovaní C1 úrovne, musí na fakulte absolvovať doplnkový kurz UNICert® III.

Katedra jazykov FiF UK čelí v tomto nejednotnom prostredí viacerým výzvam: ako čo najviac vyhovieť špecifickým požiadavkám danej odbornej katedry, ako čo najviac brať do úvahy reálne potreby študentov, ako čo najviac zefektívniť výučbu v jednotlivých skupinách, ako čo najviac rešpektovať nové trendy vo vzdelávaní a hodnotení a ako čo najviac zobjektívniť kritériá hodnotenia. Príspevok sa bude najprv venovať trom problémovým oblastiam súvisiacim s hodnotením študentov, v druhej časti predstaví kritériá hodnotenia záverečných písomných prác.

Miesto písania v celkovej štruktúre jazykovej výučby

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že učitelia na všetkých úrovniach vzdelávania sa písaniu vyhýbajú, venujú sa mu len okrajovo a neochotne. K faktorom, ktoré ovplyvňujú tento stav, patrí časový stres, súvisiaci jednak s náročnosťou prípravy komplexných úloh zameraných na písanie, jednak s nevyhnutnosťou sústavne reflektovať či opravovať veľké množstvo napísaných textov. K ďalším limitujúcim aspektom patria nejasné kritériá hodnotenia písaných produktov – neraz učitelia pri hodnotení písomných produktov uplatňujú len kritériá jazykovo-štylistické, neisté predstavy o rozvoji písania, malá osobná skúsenosť s písaním a v neposlednom rade aj skutočnosť, že k písaniu učitelia nepristupujú cez proces (process writing), ale cez produkt (product writing), t. j. učitelia často hodnotia len to, čo „chýba“ z pohľadu normy stanoveného žánru. Aj na Katedre jazykov FiF UK je postoj k miestu písania vo výučbe a testovaní u jednotlivých učiteľov rozdielny.

Akcent na písomnú činnosť pritom neznamená, že sa študent učí písať pre písanie samotné. Písanie rozmanitých kratších či dlhších textov sa poníma aj ako dôležitá a efektívna metóda *učenia sa*, kultivujúca analytické a interpretačné myšlienkové procesy, precizujúca argumentačné postupy. Ako prostriedok tvorby autentickej, originálnej výpovede cestou písaného slova tak pomáha rozvíjať kľúčové kompetencie študenta, nevyhnutné pre štúdium akejkoľvek disciplíny. V procese intelektuálneho bádania písanie a čítanie sú recipročné: písanie zároveň kultivuje čítanie (pochopenie i kritickú analýzu a hodnotenie cudzích textov) a vice versa. Zásadný prínos písania do procesu akademickej profesijnej prípravy študenta vidíme najmä v tom, že písanie ponúka dôležitý priestor na tvorivé sebavyjadrenie, na pestovanie vlastného idioelektu, na hľadanie ciest, ako vnášať do študovanej problematiky vlastný názor či postoj.

Písanie ako proces

Vychádzame z presvedčenia, že písanie je jedným z najefektívnejších prostriedkov osvojovania si cudzieho jazyka, najmä v terciárnom vzdelávaní. Za najvhodnejší postup pritom považujeme *písanie ako proces* (*process writing*), lebo zabezpečuje ozrejmovanie a zvnútorňovanie textotvorných stratégií, mení pasívnych príjemcov na aktívnych tvorcov a pomáha kultivovať návyky dôležité pre celoživotné vzdelávanie.

Vo väčšine didaktických koncepcií, klasifikácií a dokumentov sa pozornosť pri rozvoji písania sústreďuje predovšetkým na napísaný text, na finálny produkt. Ak sa v tradičnom prístupe primárne stavia na napodobňovanie vzorov či modelov, ktoré má často algoritmický až mechanický charakter, u učiacich sa nenastáva žiaduci transfer, zvnútorňovanie, osvojovanie si postupov a stratégií pri tvorbe textu daného žánru. Zameranie na produkt v praxi často znamená, že po jednorázovom napodobení istého modelového textu študent má ihneď „samostatne“ vytvoriť nový text, ktorý sa vzápätí hodnotí.

Na rozdiel od tradičného stanovovania formálnych rysov textu a ich hodnotenia v hotovom texte treba podľa nášho názoru venovať didaktickú pozornosť všetkým jednotlivým fázam tvorby textu. Učiteľ by mal byť pomocníkom učiaceho sa hneď od počiatku, t. j. od chvíle, keď študent zbiera nápady, materiál, triedi si myšlienky, hľadá a formuluje tému. Mal by byť radcom pri tvorbe osnovy, pri písaní prvej verzie textu aj pri jej prepracovávaní do konečnej podoby.

V didaktických materiáloch zameraných na písanie sa chápanie *písania ako procesu* začalo presadzovať až v 80. rokoch minulého storočia. Za jednu z prelomových prác v tomto smere možno považovať metodickú príručku *Process Writing* Rona Whitea a Valerie Arndtovej (1991), ktorá poskytuje širokú škálu postupov aplikovateľných vo výučbe cudzieho jazyka.

R. White a V. Arndtová rozlišujú pri nácviku písomnej produkcie šesť základných fáz. Každá z týchto fáz zodpovedajú iné techniky zamerané na rozvoj čiastkových kompetencií. Pri precvičovaní jednotlivých etáp práce s textom autori navrhujú používať rôzne textové žánre,

od pragmaticko-funkčných až po umelecké. Pretože ich stratifikácia a hierarchizácia podľa nášho názoru nielen vystihuje fázy procesu textotvorby, ale je aj metodicky aplikovateľná na ich nácvik, uvádzame jej základnú štruktúru:

1. fáza generovania myšlienok – diskusia (v skupinách, vo dvojiciach), burza nápadov (brainstorming), kladenie vhodných otázok, tvorba poznámok k iným textom, používanie obrazového/grafického materiálu, hranie rolí, simulácia;
2. fáza sústredenia sa/koncentrácie – objavovanie hlavných myšlienok (voľné písanie, písanie v slučkách, triedenie myšlienok), zvažovanie zámeru textu, orientácia na čitateľa, zvažovanie formy;
3. fáza štruktúrovania, kompozície textu – usporadúvanie myšlienok, usporadúvanie jednotlivých častí do celkov, experimentovanie s radením jednotlivých častí, zvažovanie vzťahu kompozície k ideovému zámeru;
4. fáza prvého náčrtu/konceptu textu – štylizácia úvodu, jadra, záveru, kompletizácia textu;
5. fáza vyhodnocovania – vlastné hodnotenie, reakcie, názory druhých (učiteľa aj spolužiakov);
6. fáza revidovania textu – kontextuálne precizovanie textu, kontrola kohézie a koherencie textu, kontrola delenia textu na časti, hodnotenie dojmu, finálne úpravy textu – korektúra, čistopis, záverečné hodnotenie textu.

Pri koncipovaní svojho prístupu sa autori snažili vniknúť do vnútornej logiky procesu písania a deskribovať jednotlivé kroky, ktoré pisateľ pri tvorbe textu musí absolvovať. Vychádzali pritom najmä z pozorovaní a introspekcie spisovateľov. Vďaka tomu presvedčivo dokázali, že písanie je podstatne viac než len aplikácia naučených jazykových (gramatických a štylistických) pravidiel, že je skôr *riešením problému* a pozostáva z celého radu fáz – z generovania ideí, výberu adekvátneho štýlu, plánovania, stanovenia cieľa, monitorovania, priebežného vyhodnocovania a sústavného hľadania vhodných jazykových prostriedkov. Pisateľ zriedka už na začiatku presne vie, čo napíše, lebo mnohé myšlienky nadobúdajú koncíznu podobu až v procese písania.

Učiteľ by sa mal snažiť motivovať učiacich sa tak, aby ich nadchol pre tento vzrušujúci tvorivý proces, vďaka ktorému text vzniká, aby im poskytol vhľad do postupov tvorenia textu a aby tým aj formoval ich predstavy o tom, čo všetko písanie obsahuje, vrátane revidovania textu, ktoré je dôležitou súčasťou tohto procesu. Treba, aby učiaci sa pochopili, že písanie je neustálym *prepisovaním*, že revidovanie, pohľad na text novými očami, hrá pri jeho tvorbe kľúčovú úlohu a že neznamená len nudné opravovanie chýb. Mali by si zároveň uvedomiť, že hodnotenie nie je len doménou učiteľa, ale že by malo byť predmetom sústavného záujmu a zodpovednosti pisateľa textu v každej fáze jeho tvorby.

Prístup k nácviku písania cez proces písania pritom neznamená, že sa finálny produkt odsúva na vedľajšiu koľaj. Naopak, hlavným zámerom takéhoto prístupu je snaha dopracovať sa k čo najkvalitnejšiemu výslednému textu.

Pri takomto prístupe k písaniu nemožno očakávať okamžité výsledky. Neusporiadanosť, nepresnosť, zložitosť, nevyváženosť, opätovné návraty, osobitosť spracovania zámeru sú implicitnou súčasťou procesu tvorby textu a metodický prístup, ktorý chce na tomto procese stavať, s tým musí počítať. Dôležitým komponentom takéhoto prístupu je tiež vytvorenie podmienok a dostatok priestoru a času aj na individuálnu diskusiu s pisateľom o jeho texte. Celý proces tvorby textu by sa nemal ukončiť len strohým záverečným vyhodnotením formou známkovania.

Aplikácia najnovších trendov

1. Učenie (sa) formou riešenia úloh

Jedným z najvýraznejších súčasných trendov vo výučbe a testovaní cudzích jazykov je učenie sa formou riešenia úloh (task-based learning and teaching, resp. task-based testing). Je to de facto najprogresívnejší modul komunikatívneho prístupu, niektorí odborníci ho dokonca považujú za ďalší vývinový míľnik cudzojazyčnej výučby vychádzajúci z komunikatívneho prístupu. Hoci nie je jednoduché vybrať si jednu z mnohých definícií termínu úloha (task), uvedieme aspoň definíciu M. B. Wescheho a P. Skehana, ktorá podľa nás najlepšie vystihuje podstatu prístupu: „Úloha (task) je činnosť stimulujúca učenie sa jazyka, pri ktorej je primárny význam, pretože prostredníctvom nej sa uskutočňuje komunikácia priamo súvisiaca s aktivitami reálneho života. Prioritné je završenie úlohy; úspech jej završenia sa hodnotí dosiahnutými výsledkami“ (Wesche a Skehan, 2002).

Učenie (sa) formou riešenia úloh stavia na využívaní autentických materiálov, na používaní autentického jazyka pri riešení zmysluplných pragmatických, resp. autentických úloh. Hodnotenie závisí viac od úspešnosti riešenia úlohy ako od presnosti použitých jazykových foriem a prostriedkov. Na rozdiel od pseudokomunikačných aktivít, ktoré nemajú priamy súvis s budúcou profesijnou orientáciou študentov, alebo na rozdiel od tradičnejších postupov vychádzajúcich z paradigmy vysvetliť – precvičiť – produkovať, tento typ učenia (sa) vytvára podmienky pre reálnu komunikáciu v študovanom odbore. Podľa autorov príručky *Guidelines for task-based university language testing* najväčšie výhody používania autentických materiálov pri učení aj testovaní možno zhrnúť nasledovne: majú pozitívny vplyv na motiváciu učiaceho sa, ponúkajú autentické kultúrne informácie, prezentujú reálny jazyk, vo výraznej miere zodpovedajú potrebám učiaceho sa a v neposlednom rade poskytujú tvorivejší prístup k výučbe (Fischer, J. et al., 2011, s. 104).

Úlohy sú prakticky zamerané, z hľadiska náročnosti rôzne štruktúrované: úlohy na získanie, resp. výmenu informácií, úlohy na dedukciu a vyvodzovanie záverov z ťažiskových textov a úlohy argumentatívneho charakteru, pri ktorých hlavným cieľom je zaujímanie stanovísk. Po vytvorení produktov v podobe textov, prezentácií, montáží, rôznych audio-vizuálnych záznamov jednotlivci alebo skupiny študentov formou diskusií získavajú, resp. ponúkajú konštruktívnu spätnú väzbu o úspešnosti riešenia úloh.

2. Učenie (sa) formou riešenia problémov

Náročnejším variantom predchádzajúceho prístupu k jazykovej výučbe je učenie sa formou riešenia problémov (problem-based learning, PBL). Kým predchádzajúci prístup je orientovaný čisto na osvojovanie si cudzích jazykov, učenie sa formou riešenia problémov má univerzálny charakter. Ak v predchádzajúcom prístupe je dôležité najmä vyriešenie pragmatickej úlohy, v tomto prístupe je dôležitý najmä proces explorácie. Problém môže ostať otvorený, bez jednoznačného alebo „správneho“ riešenia. Tento prístup pomáha rozvíjať analyticko-interpretáčne kritické a hodnotiace myslenie, aplikovať získané vedomosti v nových kontextoch. Na terciálnom stupni vzdelávania v odbornej jazykovej príprave sa sústreďuje na skúmanie a riešenie špecifických odborných problémov súvisiacich so študijným zameraním. V procese hľadania cesty k problému i v procese jeho riešenia je osobitne dôležitým aspektom miera zaangažovanosti a vnútornej motivácie.

Ako konštatuje R. S. Nickerson (1999, s. 393-421), aj pri riešení problémov sú schopnosti ako fluencia, flexibilita a originalita (základné prvky tvorivosti) neodmysliteľnými komponentmi správania sa. Faktory tvorivosti sú podľa neho veľmi podobné, ak nie identické s tými, ktoré sa uplatňujú pri riešení problémov. Zdôrazňuje pritom, že pre tento proces je z hľadiska tvorivosti rovnako závažná formulácia hypotézy ako jej overovanie, generovanie myšlienok ako ich explorácia. Z hľadiska edukácie je teda nesmierne dôležité, aby študent

nebol postavený len pred vopred sformulovaný problém, ale aby ho sám aktívne hľadal, aby sa musel rozhodnúť, kam investuje kognitívny materiál, aby uvažoval, o čom uvažovať. Pre tento prístup je rovnako charakteristický činnosťný a študentocentrický charakter učenia sa. Učiteľ vystupuje skôr v úlohe facilitátora a študent v pozícii riešiteľa a seba riadiaceho učiaceho sa. Pri riešení problémových úloh študenti často pracujú v skupinách, pričom dôležitou fázou riešenia je vyjednávanie pri hľadaní konsenzu a vhodných postupov implementácie riešenia.

Kritériá hodnotenia písomnej záverečnej práce na odbornú tému

Ako sme naznačili už na začiatku, záverečné hodnotenie študentov by malo nielen rešpektovať rámcové sylaby odbornej jazykovej prípravy, ale aj zohľadňovať aktuálnu jazykovú úroveň skupiny a postupy uplatňované pri výučbe. Študenti, ktorí chcú získať certifikát o úrovni C1, musia prejsť doplnkovým kurzom UNICert® III, súčasťou ktorého je aj písanie záverečnej práce na odbornú tému. V skupinách, kde výučba už od prvého semestra prebieha na úrovni B2-C1, rovnako odporúčame písať písomné záverečné práce na odbornú tému na konci štvrtého semestra. Nižšie uvedené kritériá hodnotenia písomnej záverečnej práce sa teda týkajú kurzov na úrovni B2-C1, resp. doplnkového kurzu UNICert® III.

V komplexnom ponímaní by písomná záverečná práca na odbornú tému mala okrem komunikačnej jazykovej kompetencie odzrkadliť, či a do akej miery študent dokáže:

- analyzovať javy a skutočnosti, kriticky ich hodnotiť a interpretovať,
- využívať študijné pramene, inkorporovať údaje a fakty z nich do vlastných textov,
- správne citovať a odkazovať na zdroje,
- realizovať autorský zámer,
- vhodne argumentovať,
- rozvinúť ústrednú ideu,
- organizovať text s rešpektovaním jeho logickej usporiadanosti,
- robiť závery,
- podporiť teóriu dôkazmi alebo príkladmi,
- narábať s odbornou terminológiou,
- využívať vlastné skúsenosti,
- vyjadrovať vlastné postoje.

Uvedená špecifikácia kompetencií plne zodpovedá aj deskriptorom Celkovej písomnej produkcie jazykovej úrovne C1 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR), podľa ktorej by študent mal dokázať napísať „jasný, dobre štruktúrovaný text na zložité témy a zdôrazniť dôležité otázky, pričom pomocou doplňujúcich argumentov a vhodných príkladov by mal dokázať podrobne vysvetliť a podporiť svoje stanoviská a názory a vhodne ich ukončiť“ (SERR, s. 63).

Študenti si sami volia odborné témy, pri ich výbere a koncipovaní by pritom mali vychádzať z osobnostných preferencií a zamerať sa na takú oblasť, ktorá je buď dlhodobejšie predmetom ich záujmu, alebo ktorá je pre nich pútavá a chceli by sa o nej viac dozvedieť. Písomná záverečná práca na odbornú tému okrem vlastného textu zahŕňa abstrakt, kľúčové slová, odkaz na použitú literatúru, anketu/dotazník k prieskumu a správu z prieskumu. Kritériá hodnotenia predstavujeme v tabuľke.

Kritériá hodnotenia písomnej záverečnej práce.

Hodnotenie písomnej záverečnej práce
1. abstrakt
2. obsah (prístup k téme, kvalita spracovania)
3. forma (štruktúra, koherencia a kohézia)

4. odkazovanie na študijné pramene
5. písomný diskurz (štylistika a lexika)
6. jazyková správnosť
7. prieskum (dotazník, správa z prieskumu)

1. Abstrakt

V našom prípade, t. j. v prípade súvislých, ale rozsahovo kratších odborných textov (text záverečnej práce by mal mať 4 – 5 strán), študentom odporúčame písať tzv. *deskriptívny* (opisný, indikatívny) typ abstraktu, v ktorom autor predstavuje svoj zámer a vymenúva jeho nosné témy, prípadne aj kľúčové výsledky, ku ktorým sa dopracoval, alebo zdroje, z ktorých čerpal. Náročnejšiu formu abstraktu, tzv. *informatívny* abstrakt (širší, štruktúrovaný), odporúčame písať len v tých prípadoch, keď autor vychádza z vlastného prieskumu či výskumu, teda keď možno hovoriť aj o metodológii zvolených postupov, o stanovení a overovaní hypotéz a o výstupoch z výskumu. V tomto prípade by mal abstrakt obsahovať informácie o východiskách práce, o jej zámere, použitej metodológii, najdôležitejších výsledkoch a záverečnom vyhodnotení.

Častými chybami v písaní abstraktov býva uvádzanie konkrétnych detailov, napr. numerických údajov, rokov, čiastkových výstupov z prieskumu, irelevantných alebo redundantných informácií. Nevhodné býva aj používanie prvkov neformálneho štýlu, najmä osobných konštrukcií, frázových slovies alebo uvádzanie citátov v texte abstraktu. Študenti mávajú problém aj s formátom abstraktu, neraz každú vetu uvádzajú v osobitnom odseku.

Najzávažnejším nedostatkom však býva neschopnosť zadefinovať a sformulovať zámer práce a zovšeobecniť základné tematické okruhy, ktorým sa práca venuje, prípadne neschopnosť oddeliť podstatné od druhořadého a podať koncízny a ucelený sumár obsahu.

2. Obsah (prístup k téme, kvalita spracovania)

Charakter prác býva často popisný, výkladový, v dôsledku čoho nezodpovedá vyššie citovanej požiadavke, podľa ktorej by mali študenti **podrobne vysvetliť a podporiť svoje stanoviská a názory**. Ak aj zvolia náročnejší postup, napríklad porovnávanie dvoch javov, nie vždy sú schopní vybrať si vhodné objekty na porovnávanie a nie vždy porovnávajú relevantné javy, nevhodný nemusí byť pritom len výber porovnávaných subjektov, ale aj prístup k ich spracovaniu.

Mnohí študenti sa snažia byť príliš „vedeckí“, komplikovane formulujú svoje tézy a vytŕhajú zložité vedecké formulácie z kontextu pôvodných prameňov. Neraz sa mylne domnievajú, že by mali „ohúriť“ znalosťou faktov, a preto v práci uvádzajú veľké množstvo dát. Svoj text tak presýtiť nesúrodým zhlukom informácií rôznych úrovní. Neuvedomujú si pritom, že nesprávne nie je ani tak množstvo dát, ako skôr skutočnosť, že ich nevedia logicky začleniť do kontextu, že ich nekomentujú, že k nim nezaujímajú vlastné stanoviská a že ich len mechanicky preberajú z rôznych zdrojov. Tento problém je dôsledkom aj ich nesprávneho ponímania samostatnosti v prístupe k téme, resp. nedostatku skúseností s prezentáciou vlastných názorov, vlastného chápania problematiky.

Ani voľba príliš všeobecnej témy nevedie študentov k formulovaniu postojov, nedáva podnety k hľadaniu a riešeniu možných problémov súvisiacich s témou alebo k snahe odhaľovať kontroverznosť skúmaného javu či viesť diskusiu, polemiku o danom jave. V podobných prácach študenti v skutočnosti len reprodukovujú informácie z iných zdrojov, neprodukovujú nič vlastné.

Často sa stretávame aj s prácami, ktoré napriek kvalitne spracovanému abstraktu, úvodu a záveru, majú jadro práce plytké, bezobsažné, pojednávajúce len o jednom aspekte problému, čím sa skúmaná téma príliš zužuje. Niektoré práce zasa prezentujú samozrejmosť a všeobecne známe fakty, čím rovnako mňajú svoj cieľ.

Takisto možno konštatovať, že študenti inklinujú k popisu javov a skutočností z anglofónneho prostredia. Hoci je to vzhľadom na zameranosť kurzu do istej miery pochopiteľné, bolo by žiaduce usmerňovať ich k tomu, aby sa učili aplikovať získané vedomosti zo zahraničných zdrojov v inom kontexte, aby si všímali situáciu na Slovensku, aby prípadne situácie a javy v zahraničí porovnávali s obdobnými javmi alebo ich prípadnou absenciou u nás.

3. Forma (štruktúra, koherencia a kohézia)

Prácam, ktoré majú prevažne výkladový charakter a vo veľkej miere preberajú informácie z cudzích zdrojov, často chýba argumentačná logika, koncízne rozvíjanie témy. Nejasný zámer textu býva často spôsobený aj nedostatočným používaním prvkov textovej koherencie a kohézie. Podceňovanie významu týchto jazykových prostriedkov býva neraz príčinou zahmlenia súvislosti medzi jednotlivými subtémami. Ako prax naznačuje, študenti majú vo všeobecnosti málo skúseností s tvorbou textov argumentačného charakteru, a preto aj s používaním adekvátnych konektorov. Neuvedomujú si, že ak štruktúru textu budeme, obrazne povedané, vnímať ako mapu, tak konektory sa stávajú značkami, signalizujúcimi smer, ktorým sa ich argumentácia uberá. Nájdu sa aj takí, ktorí v práci konektory (s výnimkou častíc vyjadrujúcich zlučovacie a odporovacie vzťahy) takmer vôbec nepoužívajú.

Študenti majú neraz problémy aj s členením textu do odsekov; nevedia rozlíšiť, kde sa jedna subtéma končí a ďalšia sa začína. Nezriedka píše každú vetu ako samostatný odsek. Tento jav – práca pozostávajúca z jednovetných odsekov – môže byť však dôsledkom aj toho, že text je jednoducho „pozliepaný“ z viacerých cudzích zdrojov.

Aj záver práce, ktorý odporúčame písať v podobe zhrnutia, spôsobuje študentom nemalé ťažkosti. Bežne v ňom opakujú fakty, details, ba niekedy aj celé argumentačné pasáže z jadra textu. Ani v tejto časti sa niektorým z nich nedarí zaujať vlastný postoj k problematike, sumarizovať vlastný text a uzavrieť „príbeh“ práce.

4. Odkazovanie na študijné pramene

Študenti sa z rôznych dôvodov (nedostatok skúseností z tvorby vlastných textov, nedostatok času, povrchnosť prístupu, neochota podstupovať náročnejšie myšlienkové operácie) vyhýbajú samostatným formuláciám a často bez náležitých úprav spájajú útržky informácií z rozmanitých prameňov. Rovnako sa vyhýbajú parafráze, resp. nevedia ju vhodne používať. Tento nedostatok môže byť jednak dôsledkom toho, že nevedia zovšeobecňovať (prejsť od jednotlivého k všeobecnému) a abstrahovať (myšlienkovito spracúvať podstatné znaky javu), a jednak toho, že nevedia informáciu zjednodušiť či spriezačniť.

Študenti majú veľakrát obavy z toho, že nebudú vedieť danú tému uchopiť, že sa už o danej problematike „všetko“ napísalo, resp. že ich kolegovia dokážu spracovať zvolenú tému oveľa kvalitnejšie. Tieto pochybnosti, neistota, frustrácia ich zvädzajú k vážnemu etickému priestupku – plagiátorstvu.

Obidva nedostatky (neochota samostatne formulovať myšlienky, plagiátorstvo) študenti neraz zakrývajú tým, že na záver celého prevzatého odseku (prípadne viacerých po sebe idúcich odsekov) uvedú v zátvorke meno autora a rok. V takýchto prípadoch ostáva otvorená otázka, čo je prevzaté a čo pôvodné, resp. čitateľ môže celé pasáže automaticky považovať za kompletne prevzaté z cudzieho zdroja. Situáciu by pritom vyriešil už krátky komentár ozrejmujúci autorstvo takýchto častí textu. Pre hodnotiteľa prác býva v tejto súvislosti tiež problémom odlišiť, čo je v nich možné pokladať za tzv. všeobecné znalosti (general knowledge) a čo je prevzaté z iných zdrojov.

Prax ukazuje, že nestačí študentom podstatu plagiátorstva len vysvetliť alebo ilustrovať; je nevyhnutné, aby prešli procesom samostatnej tvorby takých textov, v ktorých sa budú opierať aj o cudzie zdroje, budú sa učiť citovať, tvoriť parafrázy a používať ďalšie referenčné

postupy. Len pri tvorbe vlastných autorských textov môže dôjsť k interiorizácii stratégií zovšeobecňovania, sumarizovania a odkazovania.

5. Písomný diskurz (štylistika a lexika)

Podstatnou súčasťou testovania písomných kompetencií je aj overovanie schopnosti dodržiavať v práci adekvátny písomný diskurz, ktorý sa od hovoreného odlišuje najmä v rovine štylistickej a lexikálnej. Kým v ústnom prejave (v tomto prípade pri ústnej prezentácii príspevku) sú prvky neformálneho štýlu, ako napríklad hovorové výrazy, frázové slovesá, opakovanie rovnakých slov, neúplné vetné konštrukcie a kontrakcie výrazov, bežné, v písomnom diskurze by sa nemali vyskytovať. Formálny charakter odborného písaného textu sa dosahuje najmä:

- používaním neosobného a objektívneho štýlu (častým používaním neosobných zámen a pasívnych konštrukcií);
- volením „opatrného“ jazyka pri prezentovaní tvrdení a pri komentovaní výsledkov z prieskumu alebo výskumu,
- náležitou slovnou zásobou zodpovedajúcou špecifickému odbornému kontextu, vrátane odbornej terminológie,
- celkovou štruktúrou textu zodpovedajúcou stanovenému textovému žánru (v tomto prípade príspevku do zborníka zo simulovanej študentskej konferencie),
- náležitým odkazovaním na iné zdroje, resp. používaním citácií z nich.

Formálny štýl by sa nemal s neformálnym striedať, text by mal zachovať istú štýlovú uniformitu a konzistentnosť. Treba súčasne podotknúť, že podľa rozhodnutia našej katedry nie je nevyhnutné v celom texte príspevku dodržiavať neosobný štýl. Obligatórne ho musia študenti zachovať len v abstrakte a v správe z prieskumu. Dôvodom tohto rozhodnutia je skutočnosť, že dnes už mnohí autori anglofónnej proveniencie bežne v svojich odborných príspevkoch používajú osobný štýl.

Niektorí študenti často prekladajú zo slovenského jazyka celé pasáže zložitých súvetí, pričom sa dopúšťajú nielen mnohých syntaktických, ale aj lexikálnych chýb, najmä keď sa snažia preložiť v slovenčine zaužívané odborné termíny a zvraty. Svedčí to okrem iného aj o tom, že sa nenaučili parafrázovať, resp. preformulovať (zjednodušiť) neraz zložité vedecké vetné konštrukcie.

6. Jazyková správnosť

V práci by mali študenti preukázať jazykovú kompetenciu, pod ktorou, vychádzajúc zo SERR, rozumieme znalosť formálnych prostriedkov, na ktorých základe je možné správne a zmysluplne sformulovať výpoveď, ako aj schopnosť tieto prostriedky využívať. Jazyková kompetencia sa pritom podľa SERR chápe ako jedna z troch základných súčastí *komunikačnej jazykovej kompetencie*, popri sociolingvistickej a pragmatickej kompetencii (SERR, s. 110-119). Jazyková kompetencia absolventov kurzov Odborná angličtina 1-4, resp. Odborná nemčina 1-4 by mala zodpovedať pokročilej úrovni ovládania jazyka C1 (skúsený používateľ; účinná operačná spôsobilosť). Dokument SERR jazykovú kompetenciu na úrovni C1 v stupnici pre Rozsah všeobecných znalostí jazyka vymedzuje takto: (Študent) „*dokáže zvoliť vhodnú formuláciu zo širokých možností jazyka na to, aby sa jasne vyjadril bez nutnosti obmedzovať to, čo chce povedať*“ (SERR, s. 111). SERR v rámci jazykovej kompetencie ďalej rozlišuje lexikálnu, gramatickú, sémantickú, fonologickú, ortografickú a ortoepickú kompetenciu.

Lexikálnu kompetenciu, t. j. znalosť slovnej zásoby a schopnosť vhodne ju používať (SERR, s. 112), SERR v stupnici pre Rozsah slovnej zásoby na úrovni C1 deskribuje takto: (Študent) „*dobře ovláda široký lexikální repertoár, umožňující mu pohotovo překonávat medzery*

pomocou opisov; zriedkavo hľadá vhodnejšie výrazy alebo uplatňuje stratégie vyhýbania sa. Dobre ovláda idiomatické a hovorové výrazy“ (SERR, s. 113).

Lexikálnu kompetenciu v stupnici pre Ovládanie slovnej zásoby na úrovni C1 spresňuje nasledovne: „*Badáť príležitostné menšie prehrešky voči gramatike a vetnej skladbe, ale bez významných chýb v slovnej zásobe*“ (SERR, s. 113).

Gramatickú kompetenciu SERR definuje ako „*poznanie gramatických prostriedkov daného jazyka a schopnosť tieto prostriedky využívať*“ (SERR, s. 114). Dokument v tejto súvislosti ponúka modelovú stupnicu pre Gramatická správnosť vo vzťahu k jednotlivým úrovňiam ovládania jazyka, pričom autori SERR podotýkajú, že táto stupnica by sa mala chápať len vo vzťahu k stupnici pre Rozsah celkových znalostí jazyka, nakoľko podľa nich nie je možné vytvoriť stupnicu, ktorá by bola schopná zachytiť postupnosť vývoja ovládania gramatických štruktúr a ktorá by bola aplikovateľná na všetky jazyky. Podľa tejto stupnice študent na úrovni C1 „*dôsledne udržiava vysoký stupeň gramatickej presnosti; omyly sú zriedkavé a je ťažké ich identifikovať*“ (SERR, 115).

Ortografickú kompetenciu na úrovni C1 popisuje SERR takto: „*Usporiadanie textu, členenie do odsekov a interpunkcia sú dôsledné a užitočné na porozumenie. Pravopis je správny, okrem náhodných chýb*“ (SERR, s. 119). Sémantickú kompetenciu SERR prostredníctvom deskriptorov nevymedzuje, ale je samozrejmé, že študent na úrovni C1 by mal ovládať vzťahy medzi lexikálnymi jednotkami na úrovni synonymie a antonymie, kolokácií a takisto vzťahy medzi slovom a kontextom na úrovni referencie a konotácie.

Vychádzajúc z predchádzajúcej špecifikácie jazykovej kompetencie (fonologickej a ortoepickej kompetencii sa v súvislosti s písomným prejavom nevenujeme) je zjavné, že študenti by vo svojich prácach mali predviesť dôkladnú znalosť jazykových (lexikálnych, gramatických, sémantických a ortografických) prostriedkov odborného štýlu, nevyhnutných v procese odbornej komunikácie. Súčasne však musíme konštatovať, že na úrovni *samostatný používateľ* nie je možné detailne sa venovať analýze jednotlivých jazykových chýb, pretože na tejto úrovni je už takmer nemožné ich bližšie klasifikovať. Napriek tomu však spomenieme niektoré nedostatky, s ktorými sa v našej praxi častejšie stretávame.

Pomerne veľká časť študentov má zásadné problémy v používaní určitých a neurčitých členov, sú dokonca aj také práce, v ktorých sú členy dôkladne „vynechávané“. Nazdávame sa, že táto oblasť chýb je dôsledkom minimálnej pozornosti venovanej tomuto špecifickému jazykovému javu najmä na predchádzajúcich úrovniach vzdelávania.

Niektorí pisatelia s obľubou používajú priebehové slovesné časy, aj keď na to z hľadiska charakteru výpovede nemajú nijaký dôvod.

Z lexikálneho aspektu možno konštatovať, že študenti nie veľmi často využívajú synonymické výrazy, čo súvisí aj s tým, že v jazykovej príprave podceňujú prácu so synonymickými a kolokačnými slovníkmi, kde majú ku kľúčovým slovám pripravené lexikálne hniezda.

Dôsledkom povrchnosti býva aj ignorovanie pravopisu a nesprávne používanie interpunkčných znamienok. Hádám najzarážajúcejším javom je však skutočnosť, že mnohí zo študentov prácu nerevidujú a nevykonajú potrebné korekcie. Tento jav zrejme súvisí s nedostatočnou skúsenosťou študentov so záverečnou fázou práce, v rámci ktorej by mali kontextuálne precizovať text, skontrolovať jeho kohéziu a koherenciu, preveriť jeho delenie na časti a vykonať finálne úpravy.

7. Prieskum (anketa/dotazník a správa z prieskumu)

Jednou z obligatórnych úloh pri koncipovaní záverečnej práce je príprava a realizácia menšieho prieskumu týkajúceho sa témy práce. Vypracovaný dotazník a správa z prieskumu tvoria prílohu záverečnej práce. Aj keď je takýto „prieskum“ de facto len simuláciou riadneho prieskumu, zaradíme ho do písomnej aj ústnej verzie práce kvôli tomu, aby si študenti

osvojili stratégie získavania relevantných informácií prostredníctvom ankiet či dotazníkov, aby nadobudli a v praxi využili jazykové schopnosti pri kladení otázok, manipulácii s údajmi, grafmi, štatistikou, vyhodnocovaním a interpretáciou výsledkov z prieskumu alebo výskumu. Dotazník by mal obsahovať všetky štandardné obsahové aj grafické náležitosti, t. j. názov, inštrukcie na vyplňanie, adekvátne dotazníkové položky, pričom je potrebné dbať na vhodný výber formy podnetovej a odpoveďovej časti položiek, a informáciu o autorstve dotazníka. Správa z prieskumu by mala obsahovať základné informácie o mieste, čase a spôsobe jeho realizácie, o vzorke respondentov a účele dotazníka, analýzu výsledkov, ich percentuálne vyhodnotenie a záverečnú interpretáciu. Vhodným učebným materiálom ku koncipovaniu dotazníkov a písaniu správ je publikácia *Academic Writing Course* autora R. R. Jordana (2001, s. 105-111).

V dotazníku sa často stretávame s nesprávne kladenými, resp. zavádzajúcimi otázkami, ktoré priamo alebo nepriamo vedú respondenta len k jednej možnej odpovedi, alebo s banálnymi otázkami, ktoré de facto nič nezisťujú.

Najväčšie problémy však majú študenti s interpretáciou výsledkov z prieskumu. Niektorí len zopakujú informácie z analýzy výsledkov, iní povrchne zhrnú výstup do krátkej všeobecnej formulácie, ďalší vyvodlia jednostranný záver, hoci údaje signalizujú nejednoznačné výsledky. „Nedotiahnutosť“ interpretácií môže čiastočne súvisieť aj s nízkou čitateľskou gramotnosťou študentov, t. j. s neschopnosťou správnej dedukcie a indukcie, vyvodzovania relevantných záverov a adekvátneho aplikovania získaných poznatkov. Tento jav súčasne naznačuje, že na predchádzajúcich stupňoch vzdelávania študenti nadobudli málo praktických skúseností s analyticko-interpretáčnymi postupmi.

Vyššie uvedené kritériá hodnotenia písomnej záverečnej práce, ako aj ich pomerné percentuálne zastúpenie, sú výsledkom konsenzu členov katedry. Nižšie v tabuľke uvádzame ich aktuálnu podobu.

Kritériá hodnotenia písomnej záverečnej práce v bodoch a percentách.

Hodnotenie písomnej záverečnej práce	v bodoch	v %
1. abstrakt	3	12
2. obsah (prístup k téme, kvalita spracovania)	6	24
3. forma (štruktúra, koherencia a kohézia)	5	20
4. odkazovanie na študijné pramene	1	4
5. písomný diskurz (štylistika a lexika)	1	4
6. jazyková správnosť	6	24
7. prieskum (dotazník, správa z prieskumu)	3	12

Záver

Ak sa pokúsime zhrnúť problémy späť s produkciou záverečnej práce na odbornú tému, tak môžeme konštatovať, že študenti majú sklon „vyhýbať sa“ samostatnosti a nekriticky preberať informácie z cudzích, veľakrát neoverených zdrojov. Súvisí to zrejme aj so skutočnosťou, že v druhom ročníku štúdia študenti ešte nemajú dostatok skúseností a poznatkov o tom, ako pracovať s vedeckou literatúrou i empiricky získanými faktami, v dôsledku čoho sa pri ich interpretácii často uchýľujú k zjednodušovaniu, prekrúcaniu, vytrhávaniu čiastkových informácií z kontextu a k formulovaniu špekulatívnych záverov.

Mali by sme si z tohto pohľadu uvedomiť, že cieľom testovania nie je overovanie znalostí študentov z ich odboru, ale zisťovanie ich schopností efektívne využívať jazyk v odbornej komunikácii. Záverečné práce by nemali byť odborovou, ale jazykovou skúškou.

Preto by si študenti mali vybrať také témy, na ktoré sú zrelí, resp. mali by prejsť takou špecifickou prípravou, aby dokázali na svojej úrovni samostatne a tvorivo pristúpiť k napísaniu práce na odbornú tému.

Učiteľ by mal navigovať študentov hneď v počiatočných fázach výberu témy ich práce tak, aby sa orientovali predovšetkým na riešenie úloh. Zjednodušene povedané, mal by ich viesť najskôr k výberu *problému* a až potom k výberu témy a špecifikácii subtém.

Bolo by preto žiaduce vytvoriť študentom dostatočný priestor k problémovému riešeniu úloh aj v priebehu 4-semestrálnej povinnej výučby cudzieho jazyka. Na to, aby mohli problém „spracovať“, mali by sa učiť najprv problém nájsť, správne ho formulovať, popísať, reagovať naň, identifikovať faktory, ktoré naň vplyvajú, zvažovať jeho možné dôsledky a až potom pristúpiť k jeho riešeniu.

Istá neochota študentov zaujímať osobné postoje k danej problematike súvisí zrejme aj s tým, že ani na nižších stupňoch vzdelávania, ani počas prvých ročníkov vysokoškolskej výučby nepíšu v rámci svojej špecializácie eseje, resp. argumentačné texty iného žánru, kde by sa učili logicky „ukladať“ svoje myšlienky, vecne argumentovať, hľadať súvislosti a predovšetkým vyjadrovať svoje vlastné názory a postoje.

Aj povrchnosť prístupu k spracovaniu záverečnej práce čiastočne súvisí s nedostatočnou skúsenosťou písomnej produkcie. Vďaka pravidelnej tvorbe kratších či dlhších textov majú študenti možnosť postupne si ozrejmovvať, aké fázy písanie obsahuje – vrátane revidovania textu, ktoré je dôležitou súčasťou tohto procesu. Je potrebné, aby pochopili, že písanie je neustálym *prepisovaním*, že *revidovanie*, pohľad na text inými očami, hrá pri jeho tvorbe kľúčovú úlohu a že revidovanie neznamená len nudné opravovanie chýb. Mali by si zároveň uvedomiť, že hodnotenie nie je len doménou učiteľa, že by malo byť predmetom sústavného záujmu a zodpovednosti pisateľa textu v každej fáze jeho tvorby.

Na druhej strane treba jednoznačne konštatovať, že vďaka správnej inštrukčii a systematickému vedeniu zo strany učiteľov už prípravné fázy textotvorného procesu prinášajú želané výsledky, študenti sa zlepšujú z hodiny na hodinu, začínajú vnímať komplexnosť tvorby vlastných textov a získavajú cenné skúsenosti, ktoré môžu zúročiť tak pri príprave ročníkových, bakalárskych či diplomových prác, ako aj vo svojej budúcej profesii.

LITERATÚRA

CREME, P. /LEA, M. R. Writing at University. A guide for students. Maidenhead: Open University Press, 2003. ISBN 0 335 21325 1.

ELIAŠOVÁ, V. K čítaniu cez písanie. In *Philologica* 66. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. S. 7-16. ISBN 978-80-223-2892.

ELIAŠOVÁ, V. Záverečná písomná práca – súčasť odbornej jazykovej prípravy v rámci programu UNICert. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe III*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2010. S. 57-63. ISBN 987-80-225-2993-8.

ELIAŠOVÁ, V. Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnej praxi. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. ISBN 978-80-223-3079-4.

ELIAŠOVÁ, V. Hodnotenie prezentácií študentov na odbornú tému. In *Výučba cudzích jazykov na vysokých školách a univerzitách. Zborník vydaný pri príležitosti 60. výročia Katedry odborného jazykového vzdelávania FEM SPU*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, 2012. S. 56-72. ISBN 978-80-552-0916-6.

FISCHER, J. et al. Guidelines for task-based university language testing. Graz: European Centre for Modern Languages, 2011, ISBN 978-92-871-7165-8.

GOULD, E. /DiYANNI, R. /SMITH, W. The Act of Writing. New York: Random House, 1990. ISBN 0-394-35502-4.

JORDAN, J. J. Academic Writing Course. Study Skills in English. Essex: Longman, 2001. ISBN 0-582-40019-8.

McCARTHY, M. /O'DELL, F. Academic Vocabulary in Use. Cambridge: CUP, 2008. ISBN 978-0-521-68939-7.

MORIARTY, J. /ANTONIOU, M. Creative strategies for developing academic writing: a writing retreat project. <http://www.creativityconference07.org/>. 5. 12. 2011.

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: ŠPÚ, 2006. ISBN 80-85756-93-5.

Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci. Slovník termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky. Projekt VEGA č. 1-0416-08. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2919-4.

UNICert[®]LUCE. UNICert[®]. Systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov. Príručka. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2004. ISBN 80-225-1858-1.

WALLACE, M. J. Study Skills in English. Cambridge: CUP, 2004. ISBN 0-521-53385-6.

WESCHE, M. B. /SKEHAN, P. Communicative, task-based, and content-based language instruction (2002). In Kaplan, R. B. (ed.) The Oxford handbook of applied linguistics. Oxford: OUP, 2012. S. 207-228. ISBN 9780195384253.

ÚDAJE O AUTOROVI:

Doc. PhDr. Věra Eliašová, PhD.

Katedra jazykov

Filozofická fakulta Univerzity Komenského

Gondova 2

Bratislava

Kontakt: viera.eliasova@fphil.uniba.sk