

Univerzita Karlova v Praze
Ústav jazykové a odborné přípravy

METODY VÝUKY A TESTOVÁNÍ
CIZÍCH JAZYKŮ
(VČETNĚ ČEŠTINY PRO CIZINCE)

Sborník z mezinárodní konference



Poděbrady, 21. – 22. 6. 2016

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2016

Editorky: Mgr. Martina Švrčinová, PhDr. Zuzana Vlasáková

Graficky upravil: Michal Pačes

© Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

ISBN 978-80-87238-12-7

OBSAH

<i>Šárka Blažková Sršňová, Jana Bílková</i>	
Metody kooperativní edukace na podporu výuky češtiny na 1. LF UK v Praze.....	6
<i>Jitka Cvejnová</i>	
Jazykové zkoušky pro trvalý pobyt	16
<i>Linda Doleží</i>	
Specifika výuky dětí azylantů	36
<i>Dana Hánková</i>	
Metody ve výuce cizích jazyků a příležitosti k učení	40
<i>Marie Hanzlíková</i>	
Výběr textů a testování čtení s porozuměním na VŠ	57
<i>Laura Haug, Zuzana Kovářová</i>	
Vocabulary Subtest of the Bachelor's Examination at the Faculty of Science, University of South Bohemia	63
<i>Svatava Heinlová</i>	
Výuka anglického jazyka pro specifické potřeby studentů VŠ s dyslexií na ZČU v Plzni.....	70
<i>Petr Hercik</i>	
Metody výuky cizích jazyků v e-learningových kurzech Centra distančního vzdělávání Ústavu jazykové a odborné přípravy UK	75
<i>Martina Hulešová</i>	
Změny v Certifikované zkoušce z češtiny pro cizince aneb týmová cesta ke zvyšování kvality	89
<i>Zlata Ilievová</i>	
Čítanie s porozumením na vyučovaní slovenského jazyka ako cudzieho jazyka a reálií	101
<i>Tomáš Klinka</i>	
Distraktor, (ne)přítel didaktického testu?	117
<i>Kateřina Kotková</i>	
Efektivita metod práce učebnice Čeština pro cizince: Úroveň B1 při přípravě studentů ke zkouškám formátu semestrální zkoušky ÚJOP UK	125
<i>Martina Kubátová</i>	
Specifika elektronického testování se zaměřením na češtinu jako cizí jazyk.....	139
<i>Teresa Piotrowska-Matek</i>	
Problémy s evaluací češtiny	146
<i>Alena Prošková</i>	
An Action-oriented Approach within the Teacher Training Courses for Future Secondary School Teachers	150
<i>Hana Romová</i>	
Test Construction and Testing for Full-time and Part-time Studies.....	159
<i>Michaela Schusová</i>	
Emphasizing of Communicative Competence.....	168

<i>Eva Složilová</i>	
Výzvy standardizovaného testování.....	175
<i>Ursula Stohler, Christiane Klein</i>	
Application the 4C/ID Model to the Training of Assessment Skills for Teachers of Russian	182
<i>Hana Svobodová</i>	
Poznámky k užití literárního textu ve výuce konverzace středně pokročilých	191
<i>Ivana Šálená</i>	
Připravují vyučující své studenty na testování? A jak?	196
<i>Svatava Škodová, Elżbieta Kaczmarska, Alexandr Rosen</i>	
Česká deminutiva a úskalí jejich užití pro nerodilé mluvčí.....	207
<i>Martina Žáčková</i>	
Výuka odborného předmětu interkulturní kompetence v německém jazyce na ŠAVŠ	216
<i>Renata Žiláková</i>	
Metodické přístupy pedagogického konstruktivismu ve výuce českého jazyka jako jazyka cizího	221

ÚVODEM

V elektronickém sborníku jsou obsaženy příspěvky účastníků mezinárodní konference *Metody výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Konferenci uspořádalo Výzkumné a testovací centrum Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy ve dnech 21. a 22. června 2016 v Poděbradech.

Cílem konference bylo:

- umožnit diskusi o metodách a formách výuky cizích jazyků a o přístupech k jejich testování,
- podpořit a sdílet osvědčené i nové metody výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince),
- zprostředkovat setkání odborníků, kteří mají zkušenosti s výukou a testováním různorodých a specifických skupin.

Příspěvky se týkaly těchto tematických okruhů:

- Metody a formy výuky (podle skupin a specifických potřeb)
- Přístupy k testování (jak testovat a hodnotit)
- Prezentace konkrétních postupů (workshopy)

Sborník obsahuje v abecedním pořadí podle příjmení příspěvky těch autorů, kteří projevíli zájem o jejich publikování a jejichž příspěvky byly recenzentkou Mgr. Petrou Chvojkovou, Ph.D., doporučeny, v některých případech po úpravách, k zařazení do sborníku. U cizojazyčných příspěvků se recenze týkala pouze obsahové stránky příspěvku vzhledem k tématu konference.

Autoři odpovídají za obsahovou správnost svých příspěvků. Jednotlivé příspěvky nebyly sjednocovány, co se týče pravopisné a citační normy, a byl zachován autorův styl. Cizojazyčné texty včetně resumé neprošly jazykovou korekturou.

Červen 2016

Martina Švrčinová, Zuzana Vlasáková

METODY KOOPERATIVNÍ EDUKACE NA PODPORU VÝUKY ČEŠTINY NA 1. LF UK V PRAZE

PhDr. Šárka Blažková Sršňová, Ph.D. – Ing. Jana Bílková

Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Ústav dějin lékařství a cizích jazyků, ČR

Klíčová slova: *kooperativní edukace, kooperativní učení, tandemové učení, jazykový tandem, koedukace, cílový jazyk, spolupráce, komunikace, role učitele*

Key words: *cooperative education, cooperative learning, tandem learning, language tandem, coeducation, target language, cooperation, communication, role of teacher*

Cílem řízené výuky cizích jazyků je připravit učící se na reálnou komunikaci mimo prostředí třídy – výukové učebny. Jazyková a řečová činnost, která se v učebním procesu uskutečňuje, je z větší části simulovaná, přestože úlohy, úkoly, ba dokonce testování studentů mohou být svou podstatou zaměřeny na použití jazyka v běžných životních situacích a zkušenostech v reálné komunikaci. Úkoly a úlohy by tedy měly být autentické nebo tak působit. Takové jsou požadavky moderní, činnostně zaměřené výuky.¹ Dalším aspektem, který musí být ve vyučování cizím jazykům „ve třídě“ uplatňován, je utváření řečových návyků a dovedností v interakci s partnerem, tak jako tomu je a bude v reálném životě. Pro naplnění těchto požadavků se nabízí takové metody a formy výuky, které je možné nazvat jako kooperativní. Cílem tohoto příspěvku je seznámit s metodami kooperativní edukace, která je aplikována ve snaze podpořit výuku českého jazyka v anglické paralelní skupině a výuku anglického jazyka v české paralelní skupině studentů 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Po úvodní terminologické části se zabýváme projektem tandemového učení, který poprvé a úspěšně proběhl v akademickém roce 2015/16. V následující části budou zmíněny zkušenosti s metodou koedukace jako doplňku standardní výuky u skupin studentů českého a anglického studijního programu. Bude věnována pozornost roli učitele ve vztahu k těmto metodám a popsány jejich cíle i výstupy.

Úvod – vymezení pojmů

Ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERR 2002, s. 13) se rozlišuje obecná a **komunikativní jazyková kompetence**. Ta se podle autorů dá chápat jako pojetí několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické. Lingvistická kompetence zahrnuje lexikální, fonologické a syntaktické znalosti. Sociolingvistická kompetence se vztahuje k sociokulturním podmínkám užívání cizího jazyka. Pragmatická kompetence se týká využití jazykových prostředků.

Naproti tomu Choděra (2013, s. 55) rozlišuje kompetenci lingvistickou, jazykovou, řečovou a komunikativní. Kompetenci řečovou chápe jako sekundární dovednost nižší úrovně (správné řešení úkolu recipovat a produkovat text ve shodě s normou cizího jazyka). Kompetenci komunikativní pak rozumí sekundární dovednost vyšší úrovně, kde jde o text nejen ve shodě se systémem a normou, nýbrž i s územ platným pro dané komunikativní situace.

¹ Máme na mysli uplatnění metodického přístupu Task-Based Approach, který je založený na řešení více či méně autentických úloh, posiluje mezipředmětové vztahy a vytváří pozitivní vazbu k vlastnímu studijnímu úsilí a jeho výsledkům.

Kooperace neboli součinnost je definována jako spolupráce několika osob, které směřují k dosažení téhož cíle (Hartl–Hartlová 2009, s. 275). Kooperativní učení bývá dáváno do opozice k učení individuálnímu (Průcha a kol. 2008, s. 107) tím, že se osoby při něm spolupracující podílejí na řešení složitějších úloh. Při učení se cizím jazykům ve skupině (ve třídě, v kurzu apod.) je zapotřebí obou forem, individuálního i kooperativního. Důležité je zapojovat je v rozumném poměru. Podrábská (u Janíková a kol. 2011, s. 173) zdůrazňuje, že kooperace implikuje i spoluzodpovědnost za výsledek.

U cizích jazyků platí, že u obou forem učení, individuální i kooperativní, je primárním cílem vždy rozvoj kompetence řečové a komunikativní. Zdokonalení se v dalších kompetencích, např. v oblasti sociální, je logicky žádoucí, nikoli však zásadní. K tomu také Kasíková (u Podrábské v Janíková a kol. 2011, s. 172): „Kooperativní učení neznámá, že se naučíme spolupracovat. Jeho hlavní smysl je v tom, že se přes spolupráci něco učíme, případně i naučíme...“.

Komunikativní dovednosti, v nichž jazykový cíl spočívá, jsou průmětem dichotomie jednak „zvuková řeč – psaná řeč“, jednak „produkce (výdej informace) – recepce (příjem informace)“. **Zvuková řeč** má tedy dvě složky: mluvený projev (produkce) a poslech (recepce). (Choděra 2013, s. 76). Při obou testovaných metodách kooperativní edukace, které byly na 1. LF vyzkoušeny, byla zvuková řeč stěžejní.

Text našeho příspěvku dále pracuje s termíny **jazykový tandem** a **koedukace**.

Choděra (2013, s. 110) označuje učení v tandemu, kdy se příslušníci dvou etnik vzájemně učí cizímu jazyku, za inovační metodu (popř. alternativní či komplementární). Jak Choděra (tamtéž), tak Tůmová (2015, s. 13) zdůrazňují, že se tandemové učení ve výuce cizích jazyků² objevuje a vymezuje v relativně nedávné době. Největší zkušenosti s tandemovou metodou mají přeshraniční spolupráce, kde v rámci podpory jazykové politiky EU vzniklo několik takových projektů. Za poměrně etablovanou můžeme v této souvislosti považovat česko-německou spolupráci.³ V České republice se každoročně zvyšuje počet zahraničních studentů napříč obory⁴, lze tedy předpokládat, že se zvyšuje i počet zájemců o češtinu jako cizí jazyk. Na to mohou fakulty a příslušná pracoviště reagovat podporou tandemové metody. Moderní technologie přispívají k rozvoji a využití metody jazykového tandemu tím, že umožňují vyhledání partnera pro tandem⁵ a setkávání se ve virtuálním prostředí pomocí některé komunikační aplikace.

Koedukace je původně termín pro společnou výuku chlapců a dívek (Průcha a kol. 2008, s. 101) po uzákonění ve 20. letech 20. století na území Československé republiky. V textu tohoto příspěvku si dovoluujeme používat termín k označení společného jazykového vzdělávání dvou skupin studentů s odlišným cílovým jazykem, a to češtinou a angličtinou. K tomu podrobněji v kapitole Koedukace na 1. LF.

² Tandem a práce v tandemu má ve vzdělávání různá pojetí, např. společné vyučování dvěma učiteli, učitelem a jeho asistentem apod. Netýká se tedy zdaleka jen výuky a učení se cizím jazykům. Jiná pojetí tandemové spolupráce nejsou pro tento příspěvek relevantní, proto se jimi dále nezabýváme.

³ Více informací je dostupných na stránkách Koordinačního centra česko-německých výměn mládeže, <http://www.tandem-org.de/>.

⁴ Více informací o studijních programech v angličtině na Univerzitě Karlově na <http://www.cuni.cz/UKEN-191.html>

⁵ Více informací je dostupných www.speak2speak.de, <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-de.html>, <http://www.mladiinfo.cz/jak-na-cizi-jazyk-ziskejte-tandem-nebo-se-zapojte-do-online-jazykove-komunity/>.

Jazykový tandem na 1. LF – cíle, podmínky a výstupy

Termínu Jazykový tandem (dále v textu JT) užíváme v tomto textu pro označení formy učení se cizímu jazyku v páru sestávajícího se z mluvčích různých mateřských, popř. výchozích jazyků.⁶

Cílem tandemového učení je podpořit učení se češtině jako cizímu jazyku u studentů anglického studijního programu oboru všeobecného nebo zubního lékařství (General Medicine / Dentistry) a angličtině u studentů českých studijních programů lékařských i nelékařských oborů.⁷ JT vznikl z potřeb edukační praxe obou cílových skupin studentů, mimo jiné ve snaze podpořit sociální a jazykovou imerzi zahraničních studentů do autentického prostředí češtiny.

Připomeňme, že s ohledem na cílové zaměření výuky cizích jazyků na 1. LF UK v Praze na odborný a profesní jazyk v prostředí medicíny, je i JT koncipován jako podpora učení se jazyku pro specifické účely. Tomu odpovídá obsah pracovních materiálů pro JT, se kterými účastníci pracují.⁸ Studenti obou skupin obdrží od vyučujících **6 pracovních listů v češtině a v angličtině** k tematickým okruhům: **Orientace v nemocnici, Lidské tělo, U doktora, V lékárně, Úrazy a první pomoc, Den v nemocnici**, které mají za úkol na svých tandemových setkáních společně zpracovat – vypracovat, a to vždy ve svém příslušném cílovém jazyce. Zahraniční studenti pracovní úkoly řeší průběžně se svými vyučujícími češtiny v seminářích, tato aktivita se posuzuje jako forma minitasks – dílčích úkolů, které studenti v průběhu kurzu češtiny plní. Studenti české paralelky vypracované materiály odevzdávají na konci konání kurzu JT. Zpracování materiálů je jednou z podmínek pro udělení zápočtu ve volitelném předmětu JT. Tandemových setkání by ideálně mělo být během zimního semestru, kdy se kurz formálně koná, nejméně šest, samozřejmě čím více, tím lépe. Vyučující skutečný počet setkání nemonitorují, a tudíž nehodnotí.

JT proběhl v akademickém roce 2015/16 poprvé v podobě, kterou zde popisujeme. V předcházejícím roce 2014/15 byl JT iniciován bez formálního kurzu pro studenty českého programu, tedy na bázi dobrovolné aktivity. Nutno podotknout, že tato forma se nesešla s masovým zájmem „českých“ studentů, pracovalo pouze 22 dvojic, což je násobně méně než v roce 2015/16, kdy se sestavilo přibližně 120 spolupracujících tandemových párů.⁹

Hodnocení činnosti v kurzu JT proběhlo na konci zimního semestru 2015/16, v lednu 2016. Již v průběhu semestru byl JT průběžně evaluován v kurzech češtiny pro zahraniční studenty. Se studenty českého programu byla evaluace provedena po skončení kurzu, tedy při udělování zápočtů za kurz

⁶ JT se na 1. LF UK v Praze uskutečňuje mezi studenty českého a anglického studijního programu ve snaze podpořit učení se češtině a angličtině jako cizímu jazyku. Ne všichni účastníci tandemu jsou ovšem rodilými mluvčími češtiny nebo angličtiny, oba jazyky označujeme proto jako výchozí nebo zprostředkovací, současně jsou samozřejmě také recipročně jazyky cílovými. Požadavkem pro účast na JT je adekvátní schopnost studenta zprostředkovávat češtinu/angličtinu jako cizí jazyk.

⁷ Studenti pregraduálních českých programů (bakalářských, magisterských, popř. navazujících magisterských) se JT účastní ve formě jednosemestrálního volitelného předmětu – Jazykový tandem (kód SIS B02865), který je ohodnocen dvěma kredity. Studenti anglického programu se JT věnují povinně v rámci předmětu Čeština pro studující v angličtině 3, 4 (kód SIS B80496), tj. ve druhém ročníku studia a třetím semestru učení se češtině jako cizímu jazyku.

⁸ k tomu viz <http://udl.lf1.cuni.cz/tandem>

⁹ Páry studentů pro jazykový tandem byly v obou letech vytvořeny na Ústavu dějin lékařství a cizích jazyků na 1. LF UK v Praze na principu abecedního pořadí, studentům byl zprostředkován kontakt na tandemového partnera na základě jejich souhlasu (písemného s podpisem) s použitím osobních údajů (jméno, příjmení, studijní obor a číslo studijní skupiny) a kontaktních informací (většinou e-mailová adresa, ojediněle telefon).

v lednu 2016. Z této miniankety vyplynuly některé důležité poznatky a závěry, které mohou do budoucna ovlivnit podobu kurzu nebo modifikovat jeho obsah a časové rozložení.

Obecně lze říci, že tandemová metoda je mezi studenty pozitivně vnímána a hodnocena. Konkrétní přínos pro osvojování si toho kterého cílového jazyka je velmi individuální a závislý na mnoha faktorech, z nichž považujeme za obzvláště důležité následující: **schopnost zprostředkovávat jazyk, uplatňovat učební strategie a řídit proces učení s ohledem na formulovaná očekávání a nastavené cíle.** Dovolíme si krátce poznamenat několik postřehů.

Tandemové učení jazyku se na 1. LF uskutečňuje mimo řízenou výuku cizího jazyka, mimo jazykový kurz vedený profesionálním učitelem. Role učitelů jazyka je připravit rámec pro tuto spolupráci studentů, být nápomocen při nastavení cílů mimo jiné tím, jaké připraví a doporučí pracovní materiály. JT na 1. LF má atributy polořízené „mimoškolní“ aktivity, která má tu „školní“ doplnit a podpořit. Učitel se tandemových setkání pochopitelně neúčastní, může však se studenty jejich tandemovou aktivitu konzultovat. Při učení se v páru se studenti stávají současně řídicím i řízeným subjektem (popř. objektem, srovnej Choděra 2013, s. 166), musí postupovat tak, aby dvojice společně došla k předem formulovanému cíli. Někteří účastníci JT na 1. LF uváděli, že se jim kromě předurčených cílů fakultou nedařilo naplnit další cíle a potřeby v cílových jazycích, ať už z důvodu času nebo schopnosti řídit a vést sebe-učební proces. Jednou ze zásad moderního vyučování cizím jazykům v posledních dvaceti letech je soustředit se na explicitní práci s učebními strategiemi v procesu jazykové výuky, a to v kontextu výuky s učitelem či bez učitele. JT dává studentům možnost si v praxi vyzkoušet, jak učební strategie fungují a zda se je studentům daří naplňovat. Účastníci JT potvrzovali, že je velmi obtížné pro neprofesionálního zprostředkovatele jazyka smysluplně předávat informace o jazyce, spolurozhodovat o učení se jazyku u sebe i u tandemového partnera a směřovat učební proces do očekávaného (a předem definovaného) výstupu.

To, co studenti neshledávali jako zásadně problematické, je úroveň ovládnutí „zúčastněných“ jazyků. Účastníci JT na 1. LF z řad zahraničních studentů jsou ve srovnání s jejich kolegy z českého programu zhruba o dvě úrovně (dle SERR pro jazyky) méně kompetentními uživateli češtiny (jejich znalost češtiny se v době konání kurzu pohybuje na A1 – A2 úrovni)¹⁰. Zároveň tito studenti nejsou zdaleka všichni rodilými mluvčími angličtiny, ta je pro řadu z nich pouze jazykem studia a v rámci výuky češtiny slouží jako zprostředkovací jazyk. Úroveň ovládnutí angličtiny u studentů českého programu je velmi individuální a orientačně se pohybuje mezi úrovněmi B1 – C1.¹¹ Běžně se uvádí, že účastníci jazykového tandemového učení nemusí být rodilými mluvčími jazyků. Naše zkušenost tuto praxi potvrzuje.

Závěrem připomeňme, že pro takové metody, jakými je JT, je charakteristický důraz na kreativitu studentů i učitele. Jako metoda aktivizující může být pro studenty impulsem ke změně postojů, strategií, může zvýšit vnitřní motivaci studenta. Důležitou roli hraje také vztah studenta k jazyku a učení se (cizím) jazykům obecně.

¹⁰ Studenti anglického studijního programu v oborech všeobecné lékařství (General Medicine) a zubního lékařství (Dentistry) mají povinnost učit se češtinu v prvních třech letech studia na lékařské fakultě s hodinovou dotací přibližně 60 hodin za semestr, přičemž výuka je od druhého ročníku rozdělena na všeobecnou a klinickou češtinu. Ve čtvrtém ročníku mají možnost pokračovat ve volitelném předmětu Čeština pro klinickou praxi. Hlavním cílem výuky češtiny na 1. LF je adekvátní komunikace studentů s pacienty při odběru anamnézy a fyzikálním vyšetření.

¹¹ Volitelný předmět JT je otevřen všem studentům v pregraduálním studiu, v lékařských i nelékařských oborech.

Budeme rádi, pokud nám budoucí zkušenosti s tandemovou metodou na 1. LF přinesou další informace o fungování učebního procesu. Přestože JT nepatří do skupiny metod, které by nahradily roli řízené jazykové výuky s profesionálním učitelem, zaslouží si jistě naši pedagogickou pozornost a lze očekávat i jeho vliv na úspěch studenta v učení se jazykům.

Co je kooperativní učení a koedukace?

Kromě metody JT byla na 1. LF použita se studenty metoda koedukace na principu kooperativního učení. Připomeňme některé podstatné rysy kooperativního učení.

Jak připomíná Kasíková¹², **kooperativní učení** se zkoumá komplexně a intenzivně od poloviny 70. let 20. století, výzkumy (výzkumná centra nalezneme v USA, Velké Británii a Izraeli) dokládají, že:

- kooperativní učení podporuje výkon,
- se zkvalitňují myšlenkové strategie,
- se zlepšuje slovní zásoba, plynulost a strukturovanost řeči,
- se upravuje motivace: pobídky vnější ustupují pobídkám vnitřním,
- se formují sociální dovednosti,
- se utváří adekvátní sebepojetí a sebevědomí,
- ubývá negativních stresových situací (srovnej Kasíková, tamtéž).

Kooperativní učení se soustřeďuje na procesy, ke kterým dochází při spolupráci uvnitř skupiny, především pak na sociální interakci. Naproti tomu pojmem **skupinová výuka** se rozumí pouze jedna z organizačních forem vyučování. Tyto dva termíny proto nelze zaměňovat, neboť rozdělení do skupin samo o sobě nezaručuje kooperaci uvnitř skupiny, i když je jednou z podmínek vzájemné spolupráce. Opakem kooperativního učení je pak kompetitivní výuka, při níž žáci nespolupracují, ale naopak soupeří.

Jako již bylo v terminologickém úvodu řečeno, pojem **koedukace** se primárně týká (týkal) společné výuky chlapců a dívek. Používá se ale také pro bilingvní edukaci dvou skupin s rozdílnou jazykovou, kulturní, náboženskou a národní identitou a odlišnými sociálními interakcemi.¹³ Náš příspěvek pracuje s pojmem koedukace v kontextu druhého významu pojmu a označuje způsob výuky dvou cílových jazyků a cílových skupin současně. K tomu podrobněji následující kapitola Koedukace na 1. LF.

¹² viz Kasíková, H.: *Kooperativní učení: aby to fungovalo...*,

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>, 16. března 2016.

¹³ Bekerman, Z. – Horenczyk, G.: Arab-Jewish Bilingual Coeducation in Israel: A Long-Term Approach to Intergroup Conflict Resolution. *Journal of Social Issues*, Volume 60, Issue 2, pages 389–404, June 2004, <http://www.scie-socialcareonline.org.uk/arab-jewish-bilingual-coeducation>), 16. března 2016.

Koedukace na 1. LF

Termín koedukace je zde používán ve smyslu společné edukace dvou jazykově odlišných skupin. Jedná se konkrétně o studenty české paralelní skupiny, jejichž cílovým jazykem je angličtina, druhou skupinu pak tvoří studenti anglické paralelní skupiny, studující češtinu jako jazyk cílový. Tato skupina je však s ohledem na mateřský jazyk jednotlivých studentů nesourodá, komunikačním i zprostředkovacím jazykem při samostatné výuce češtiny v této skupině je angličtina, která je zároveň jazykem studia. Cílový jazyk těchto dvou skupin je sice odlišný, nicméně při koedukaci je využívána skutečnost, že lze velmi dobře **kombinovat jazykové kompetence navzájem pro zprostředkování cílového jazyka**. Je nutno poznamenat, že koedukace je zde využívána jako doplňková forma edukace, při které je klasická výuka kombinována s touto formou edukace. Koedukace je zaměřena primárně na zvukovou řeč, a to na recepci a produkci.

Cíle koedukace na 1. LF

Cílem koedukace je nejenom propojit obě paralelní skupiny, aby studenti mohli navzájem těžit ze svých jazykových dovedností, ale je zde také snaha o vytváření sociálních vztahů a podpora **spolupráce studentů s různými sociálně-kulturními vazbami a zkušenostmi**. Tyto odlišnosti mohou být v mnoha aspektech výrazné a jejich poznání je nesporně cenné pro obě skupiny, resp. každého jednotlivého studenta, zejména se zřetelem k profesi, na kterou se studenti připravují. Medicína je velmi univerzální disciplínou a je pravděpodobné, že se dnešní studenti mohou jako budoucí lékaři setkat s kolegy i pacienty z naprosto odlišného sociálně-kulturního prostředí, jehož znalost pak pro ně může znamenat komparativní výhodu.

V daném případě je zde několik dalších, a sice velmi podstatných jednotlivých prvků:

- 1) **stejný studijní obor**: všichni studenti studují v magisterském programu všeobecného lékařství,
- 2) **stejná věková skupina**: toto hledisko je primárně důležité zejména s ohledem na sociálně-kulturní aspekt, jehož absence často vede k problémům ve vzájemné komunikaci, pramenících z odlišných zkušeností studentů, a tím i jejich neochotě sdělovat myšlenky nebo se k nim vyjadřovat,
- 3) **stejný cíl**: koedukace je v tomto případě zaměřena na poměrně úzký cíl, a tím je odebrání anamnézy pacienta.

Z lexikálního hlediska je téma **odebírání anamnézy** (taking medical history) obsahem sylabů pro výuku daného jazyka v české i anglické paralelní skupině. Zahrnuje základní pojmy z medicínské angličtiny, okruh otázek a možných odpovědí specifických pro různé části anamnézy pacienta (osobní, farmakologická, rodinná a sociální, abúzus apod.)

Z pohledu gramatiky je zde zahrnuta široká škála okruhů: charakteristika formálního i neformálního jazyka, syntax (otázka přímá, nepřímá, krátká odpověď), časy, konjugace, deklinace substantiv, adjektiv a zájmen, použití číslovek, prepozice atd.

Realizace koedukace na 1. LF

Uskutečnění koedukace bylo nutné organizačně a metodicky naplánovat. Z organizačního hlediska bylo nejtěžší najít společný čas studentů a vyhovující prostory, neboť tato výuka pouze doplňuje výuku běžně rozvrhovanou na 1. LF. Byly vybrány celkem čtyři skupiny studentů, přičemž dvě tvořili studenti všeobecného lékařství z českého a anglického programu, další dvě pak studenti bakalářských nelékařských oborů českého programu a studenti všeobecného lékařství anglického programu.¹⁴ Studenti spolupracovali vždy po dobu devadesáti minut, což je standardní forma semináře na 1. LF. Práce v hodině byla rámcově rozdělena do čtyř učebních fází, následoval závěr a vyhodnocení. V úvodu byl studentům sdělen cíl výuky a vysvětlena organizace práce.¹⁵ Zprostředkovací jazyk byla v této části angličtina, ale byly sděleny i některé instrukce v češtině. První fáze byla expoziční a procvičovací. Studenti se zabývali lexikálně-gramatickou úlohou k tématu rodinná anamnéza, kdy byl kladen důraz na aktivizaci předchozích znalostí, gramatickou správnost a adekvátní zvukovou realizaci vybraných struktur (výrazů i větných celků). Použita byla doplňovací, formativní i překladová cvičení. Druhá fáze byla fází aplikační, kdy si studenti navzájem „odebrali“ rodinnou anamnézu v obou cílových jazycích. Ve třetí fázi byl studentům prezentován text – rozhovor lékaře s pacientem v komunikační situaci při příjmu pacienta pro akutní bolest břicha. Studenti měli k dispozici text ve dvojjazyčné verzi. Jejich úkolem bylo se s textem seznámit, prostřednictvím několika cvičení zpracovat klíčovou slovní zásobu, mimo jiné také nacvičit zvukovou stránku, což studenti provedli hlasitým čtením rozhovoru. Důležitým krokem této fáze bylo detekovat potřebnou slovní zásobu pro odebrání tzv. anamnézy bolesti. Čtvrtá fáze coby fixační a aplikační si kladla za cíl využít tuto slovní zásobu v minirozhovoru mezi studenty, a to opět postupně v obou cílových jazycích. Jednalo se tedy o řízené reproduktivně-produktivní cvičení, které je důležitým předstupněm samostatné produktivní činnosti v cílovém jazyce. V závěru koedukačního semináře nechybělo vyhodnocení a shrnutí. Evaluace koedukace pak byla prováděna mimo tento seminář, v rozhovorech se studenty.

Rizika koedukace, specifikace podmínek a role učitele při koedukaci

Jedním z největších rizik je rozdílnost kompetencí studentů v daném cílovém jazyce. Konkrétně na 1. LF je úroveň jazykových dovedností studentů anglické paralelní skupiny A1/A2 podle SERR pro jazyky, zatímco u studentů české paralelní skupiny je jejich úroveň B2 podle SERR pro jazyky a u některých studentů i vyšší. Proto je anglický jazyk současně používán jako jazyk komunikační pro obě skupiny. Role učitele je tedy o to náročnější, a to jak během výuky, kdy musí sledovat vyvážené používání obou cílových jazyků během hodiny, tak i při přípravě, kdy je nutné fakt nevyváženosti jazykové úrovně zohlednit, a podle toho také vhodně zvolit zadání nebo případnou výuku předem ve skupinách odděleně.

Dalším, spíše obecným rizikem jakékoliv metody kooperativní edukace, je rozdílný podíl práce studentů v týmu a jejich ochota spolupracovat. Dále je třeba také pracovat s vhodným počtem studentů ve skupině s ohledem na zadaný úkol a zajistit tak vyváženou spolupráci všech studentů.

¹⁴Anglický studijní program v nelékařských oborech není na 1. LF UK v Praze zatím realizován.

¹⁵Studentům byl způsob práce při koedukaci představován již v přípravné fázi, kdy se tato výuka plánovala do rozvrhu studentů.

Při plánování výuky je nezbytné vytvořit kooperativní učební prostředí, tj. jiné uspořádání třídy¹⁶ (rozdělení do heterogenních skupin). Je zde jiné postavení učitele, v tomto případě jakéhosi „moderátora“ výuky. Od těchto odlišností se odvíjí i jiný typ práce založené na komunikaci v jednotlivých skupinách. Tomu také odpovídá výběr vhodných aktivit, které sledují cíl výuky.

Učitel realizující koedukaci¹⁷:

- rozdělí studenty do heterogenních skupin,
- rozdělí úkoly a role tak, aby byly vytvořeny podmínky pro zapojení všech studentů ve skupině,
- formuluje cíle,
- vytvoří vazbu vzájemné pozitivní závislosti (jeden pracovní list, tým se domlouvá na konkrétním rozdělení rolí),
- monitoruje interakci studentů a podporuje jejich činnost,
- sleduje zapojení všech studentů ve skupině, jejich vzájemnou komunikaci, jejich reakce,
- diagnostikuje obtíže,
- zasahuje pouze v případě, když si nikdo z týmu neví rady, hodnotí splnění cílů.

Role učitele při jazykovém tandemu a koedukaci – porovnání

Na rozdíl od jazykového tandemu je při koedukaci výrazně posílena role učitele. Při JT jeho role spočívá v koordinaci, distribuci a následně evaluaci odevzdaných pracovních materiálů, které jsou určeny pro dlouhodobější spolupráci tandemových studentů. Neřídí tedy konkrétní spolupráci na společných úkolech a jeho role je pasivní.

Naopak při koedukaci jako projektu zařazeného do tradiční výuky hraje učitel jako „moderátor“ výuky aktivní roli, má možnost koordinovat práci, operativně reagovat a diagnostikovat obtíže. Navíc může při následné tradiční výuce v oddělených skupinách reagovat na diagnostikované problémy a cíleně se ve výuce zaměřit na vysvětlení těchto problémů.

Výstupy z realizované koedukace na 1. LF

Výstupy z několika hodin uskutečněných formou koedukace lze shrnout následovně:

¹⁶ Je velmi prospěšné, pokud se koedukace realizuje v prostorné učebně s mobilním nábytkem a také s dostatečným technickým zázemím, což napomáhá k zefektivnění práce.

¹⁷ Srovnej Kasíková, H.: *Kooperativní učení: aby to fungovalo...*, <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>, 16. března 2016.

Tento způsob výuky je hodnocen kladně v obou paralelních skupinách, a to z několika důvodů. Jednak je tento typ výuky vítanou změnou oproti standardní výuce. Je oceňován typ aktivit, které simulují reálnou situaci z praxe (role play). Prostřednictvím komunikace dochází k rychlejšímu osvojení slovní zásoby a reakcí v daných situacích. Také se zdá, že studenti v heterogenní skupině jsou lépe motivovaní a jejich disciplína a participace je vysoká. Dalším pozitivem je možnost vzájemné komunikace a vytváření sociálních interakcí i nad rámec probírané látky. Pro studenty anglické paralelní skupiny je to jedna z prvních zkušeností s komunikací v českém jazyce s rodilými mluvčími v modelových situacích. Pro tuto jazykově méně pokročilou skupinu je však nutná předchozí příprava zahrnující představení relevantní slovní zásoby a případné objasnění a procvičení vyskytujících se gramatických jevů.

Na základě dosavadních zkušeností lze tedy říci, že pokud je koedukace chápána jako doplňková metoda k běžné výuce, je její přínos pro výuku českého jazyka v anglické paralelní skupině a anglického jazyka v české paralelní skupině velmi pozitivní a pokud je to organizačně možné, je vhodné ji do výuky zařazovat.

Závěr

Cílem příspěvku bylo představit dvě inovační metody učení se cizímu jazyku jako doplnění standardní výuky jazyka na 1. LF UK v Praze, a to jazykového tandemu a koedukace studentů z českého a anglického studijního programu v rámci výuky češtiny a angličtiny. Obě metody jsou příkladem kooperativního učení, mají společné rysy, ale liší se praktickou stránkou provedení a nároky kladenými na učitele jazyka. Obě vyzkoušené metody byly studenty přijímány kladně. V následujících letech bychom rádi umožnili tyto formy edukace více studentům a také se zaměřili na hlubší analýzu této edukační činnosti.

Summary

This paper introduces two innovative methods featuring various elements of cooperative teaching and learning (education) – Language Tandem and Coeducation (Collaborative Learning) of students at the 1st Faculty of Medicine at Charles University in Prague who learn either Czech or English as foreign language. Cooperative education has been used in an effort to support education of Czech language in the English parallel group and vice versa. Both of the above mentioned methods complement the standard language tuition at the 1st Faculty of Medicine. Although they have common features, they differ in practical realisation and also place different demands on the role of the teacher. In general, students assess these methods as beneficial and inspirational. Moreover, we would like to provide more medical students with this form of education and to get detailed information of these methods.

Literatura

- Gulzar, A.: *Advantages and Disadvantages of Co Education System*, <http://www.studylecturenotes.com/foundation-of-education/advantages-disadvantages-of-co-education-system>, 30. března 2016.
- Hartl, P. – Hartlová, H.: *Psychologický slovník. 2. vydání*. Praha, Portál 2009.
- Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha, Academia 2013.
- Janíková, V. a kol.: *Výuka cizích jazyků*. Praha, Grada 2011.

Johnson David W. – Johnson Roger T.: *An Overview of Cooperative Learning*, <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>, 16. března 2016.

Kasíková, H.: *Kooperativní učení: aby to fungovalo...*,

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>, 16. března 2016.

Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: *Pedagogický slovník. 5. vydání*. Praha, Portál 2008.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc, UP Olomouc 2002.

Tůmová, M.: *Tandemová metoda při výuce češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. Praha, FF UK 2015, <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/147098/>, 16. března 2016.

JAZYKOVÉ ZKOUŠKY PRO TRVALÝ POBYT

PhDr. Jitka Cvejnová

Národní ústav pro vzdělávání, ČR

Klíčová slova: *jazykové zkoušky, jazykové zkoušky pro migranty, jazykové zkoušky pro získání trvalého pobytu*

Key words: *language examinations, language examinations for migrants, language examinations to obtain a permanent residence permit*

Úvod

V řadě evropských a mimoevropských států mají migranti povinnost, pokud chtějí získat trvalý pobyt v dané zemi, prokázat, že ovládají jazyk své hostitelské země, popřípadě že mají příslušné občanskoprávní znalosti a povědomí o její historii a kultuře. Trend k zavádění formalizovaných jazykových zkoušek, povinné výuky jazyka, výuky reálií či zkoušky reálií jako nutné podmínky k získání trvalého pobytu v hostitelské zemi lze pozorovat, především v evropských státech, od počátku tohoto tisíciletí.

Obdobné podmínky byly již mnohem dříve stanoveny ve Spojených státech amerických např. americkým federálním imigračním zákonem z roku 1917 Immigration Act 1917, který zavedl tzv. reading test pro všechny migranty nad 14 let k omezení migrace do Spojených států. Pozdější imigrační zákon z roku 1952 pak zavedl požadavek znalosti anglického jazyka, historie, principů a forem vládnutí ve Spojených státech k získání občanství Immigration and Nationality Act 1952. Tento požadavek zůstává platný i v dalších postupně novelizovaných imigračních federálních zákonech.

Výše zmíněný trend se stal v posledních letech především předmětem zájmu Rady Evropy, která zorganizovala prostřednictvím své Jednotky jazykových politik ve Štrasburku tři ankety, jež postupně zmapovaly existenci či neexistenci těchto podmínek u členských států Rady Evropy. První šetření Rady Evropy bylo vedeno na podzim roku 2007 ve spolupráci s Divizí pro migraci, s organizací ALTE a francouzskou organizací Délégation à la langue française et aux langues de France, přičemž této anketě se zúčastnilo 26 členských zemí Evropy.¹ Druhá anketa byla organizována znovu s Divizí pro migraci pod záštitou Výboru pro migraci, anketě se zúčastnilo 31 členských států Rady Evropy.² Konečně třetí anketa, již se zúčastnilo 36 členských zemí, se konala v roce 2013.³

Vzhledem k tomu, že uvedené ankety neobsahují zcela přesné údaje, pokud jde o Českou republiku, ale i další země, z těchto anket pouze vycházím, přičemž jsem si stanovila cíl zjistit, které **údaje byly platné k 31. prosinci roku 2015**. V některých případech se ukázalo, že ankety Rady Evropy neodpovídají zcela skutečnosti, nebo se situace v uvedených zemích změnila.

Dále jsem považovala za nutné neomezovat se jen na členské země Rady Evropy, ale zaměřit se také na další země, přičemž jsem ale omezila pouze na ty, které jsou předmětem hodnocení organizace

¹ Výsledky této ankety najde zájemce na adrese <http://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/surveys>.

² Výsledky této ankety najde zájemce na adrese, viz výše.

³ Výsledky této ankety najde zájemce na adrese, viz výše.

MIPEX⁴, jež hodnotí migrační politiku 38 vyspělých zemí na základě odborných studií o migraci. Další omezení spočívalo v tom, že pro některé státy nebyla dostupná legislativa v angličtině. Při sledování stavu v jednotlivých zemích jsem vycházela vždy z příslušné legislativy jako z primárního pramene, pokud je dostupná na internetu, popřípadě z internetových stránek vztahujících se na příslušné zkoušky nebo výuku. Pokud to primární prameny umožňují, snažím se také zachytit, zda existuje zkouška k občanství, je-li to možné vysledovat. Zatímco u trvalého pobytu se snažím citovat, je-li to možné, konkrétní předpisy, u občanství jen konstatuji současný stav.

U některých států jsou uvedeny podrobnější údaje, neboť podmínky trvalého pobytu v těchto zemích nebyly v Česku dosud analyzovány. Tato analýza byla zpracována na podnět MŠMT a úkolem bylo věnovat se co nejširšímu spektru jednotlivých zemích a eventuálně zaznamenat různé tendence v oblasti jazykových požadavků ke zkoušce pro trvalý pobyt. Celkem byla provedena **analýza u 49 zemí**.

Tendence, které z ankety vyplynuly, jsou shrnuty na závěr příspěvku.

Stručný popis situace v jednotlivých analyzovaných zemích (země jsou zařazeny podle abecedního pořádku)

Albánie

Získání trvalého pobytu v Albánii upravuje zákon č. 108/2013 z 28. března 2013 „O cizincích“, neexistuje žádná podmínka ohledně znalosti jazyka. Tato podmínka je stanovena až pro občanství, není však vztahena k žádné standardizované úrovni o „základní znalosti albánského jazyka“.

Arménie

Získání trvalého pobytu v Arménii upravuje zákon o cizincích ze dne 25. prosince 2006, a to v článku 16. Předpis byl novelizován 2. února 2010. K získání trvalého pobytu není stanovena žádná podmínka znalosti jazyka. Naopak občanství vyžaduje znalost Ústavy Arménské republiky a arménského jazyka, kde se požaduje „zběhlost ve vyjadřování“.

Andorra

Získání trvalého pobytu upravuje zákon 9/2012 ze dne 31. května o imigraci, který byl naposledy novelizován v roce 2014. Zákon nestanoví žádnou podmínku ohledně jazykových znalostí pro trvalý pobyt. Zákon o občanství stanoví podmínku integrace včetně jazykové do andorrské společnosti. Konkrétní stupeň znalosti katalánštiny není stanoven.

Austrálie

Podmínky trvalého pobytu v Austrálii upravují tzv. Migration Regulations 1994, které jsou každoročně novelizovány. O trvalý pobyt se žádá předem, migrant musí dosáhnout určitý počet bodů, aby příslušný trvalý pobyt získal. Existují různé možnosti přístupu k trvalému pobytu, nicméně všechny jsou spojené

⁴ www.mipex.eu

s dosažením určité úrovně angličtiny. Vízová politika je tak složitá a proměnlivá, že je často nutné využít služeb migračních agentů se speciální licenci.

Pro úspěšné získání nezávislého trvalého pobytu je nutné ovládat angličtinu minimálně na úrovni 6.00 IELTS (International English Language Testing System)⁵ u všech subtestů, což zhruba odpovídá zkoušce B2.2 Společného evropského referenčního rámce (dále jen SERR).

Vedle toho ale umožňuje Austrálie předložit výsledky z jiných jazykových zkoušek. Jednou z uznávaných zkoušek je Occupational English Test (OET)⁶, kde je třeba dosáhnout výsledku B. Tento test je obtížné srovnat se SERR, protože se využívá pouze v Austrálii a vztah k SERR se mi nepodařilo věrohodně zjistit.

Dále se uznává také TOEFL iBT, pokud byly dosaženy minimálně výsledky 12 pro poslech, 13 pro čtení, 21 pro psaní a 18 pro mluvení a zkouška není starší než 3 roky. Pokud se podíváme na vztah mezi touto zkouškou a SERR, pak 12 bodů pro poslech odpovídá úrovni skoro B1, 13 bodů pro čtení úrovni B1.2, mluvení skoro B1 a psaní úrovni B2.

Kromě toho se akceptuje minimálně 50 bodů ve všech čtyřech složkách (mluvení, čtení, poslech a psaní) v Person Test of English Academic⁷. Tato úroveň dle autorů testu odpovídá úrovni B1.2 SERR.

Pro všechny předchozí testy platí, že byly uskutečněny v posledních třech letech. Konečně se akceptuje 169 bodů v každém ze subtestů Cambridge English Advanced po 1. lednu 2015. Test je určen k prověření úrovně C1 SERR. Uvedený výsledek odpovídá úrovni B2 SERR.

Z výše uvedeného lze vyvodit, že se požaduje poměrně vysoký stupeň znalosti angličtiny, který se pohybuje v pásmu B2 SERR. Výše uvedené znalosti odpovídají tzv. *competent English*.

Sponzorovaná a pracovní dočasná víza připouštějí znalosti na poněkud nižší úrovni. Z tohoto hlediska Oddělení imigrace a ochrany hranic mluví o *functional* nebo *vocational English*. *Functional English* odpovídá výsledku 4,5 IELTS, 32 bodům v TOEFL iBT, 30 bodům v Pearson Test a 147 bodům CAE⁸. Všechny zkoušky musí být staré nejdéle 12 měsíců před podáním žádosti o víza. *Vocational English* odpovídá výsledku 5 IELTS, výsledku B v OET, výsledku 4 poslech, 4 čtení, 14 psaní a 14 mluvení v TOEFL iBT, 36 bodům v Person Test a 154 bodům v CEA. Kromě CEA všechny zkoušky musí být absolvovány nejdéle 3 roky před podáním žádosti o víza.

Celkově lze říci, že v Austrálii jsou požadavky na znalost jazyka poměrně vysoké. Australské úřady nikde neuvádějí, jakým způsobem porovnávaly vzájemnou kompatibilitu jazykových testů, z porovnání, která mám k dispozici, nejsou vyžadovány jazykové znalosti na úplně stejné úrovni. Není také jasné, proč u některých testů vycházejí požadavky méně náročněji než u jiných.

Žadatele o australské občanství čeká ještě navíc test o australských hodnotách, historii, tradicích a národních symbolech, který zároveň prověřuje i jejich jazykové znalosti.

⁵ Jde o zkoušku zavedenou Univerzitou v Cambridge, British Council a australskou organizací IDP Education Australia.

⁶ Jde o zkoušku pro pracovníky ve zdravotnictví, využívanou od 80. let v Austrálii, dnes je vlastnictvím University of Cambridge a místního Box Hill Institute, výsledky zkoušky A až E, přičemž A je nejlepší úroveň.

⁷ Jde o test skupiny Pearson (jinak londýnské nakladatelství). Od roku 2009 vyvinula právě uvedený akademický test s Graduate Management Admission Council, který slouží k testování znalosti angličtiny kandidátů zkoušky MBA.

⁸ IELTS hranice B1.2 a B2, TOEFL iBT odpovídá A2, Person Test A2, CAE B1.

Belgie

Trvalý pobyt v Belgii upravuje zákon z roku 1984 o vstupu na území, pobytu, usídlení a vycestování cizinců, konkrétně článek 42, který byl již několikrát novelizován, nejdůležitější novelizace je z roku 2003. Předpis byl upřesněn nejnověji oběžníkem z roku 2009 ohledně statutu dlouhodobého rezidenta. Žádná podmínka znalosti jazyka v těchto předpisech není stanovena. Nicméně od 1. ledna 2013 platí podmínka znalosti na úrovni A2 některého z vnitrostátních jazyků pro případy, kdy cizinec chce požádat o belgické občanství.

Bosna-Hercegovina

Trvalý pobyt je upraven zákonem o pohybu a pobytu cizinců a azylu přijatém v roce 2008 a novelizovaném v roce 2012, konkrétně v článku 59. Tento článek obsahuje jazykovou podmínku v odst. 1 písm. e, dále v celém odst. 2. Podmínka stanoví, že cizinec zná jeden z úředně užívaných jazyků a zná jeho abecedu. Zkoušku z jazyka mohou konat vysoké školy, středoškolské instituce nebo instituce pro výuku dospělých, které jsou k tomuto účelu schváleny Ministerstvem školství. Náklady na zkoušku a výuku si platí cizinec sám. Podle bosenské Ústavy jsou úředními jazyky bosenština a chorvatština a srbština. Konkrétní informace o těchto zkouškách se mi nepodařilo najít. Také zákon o občanství vyžaduje znalost některého z úředních jazyků, aniž by její úroveň byla přesněji v právních předpisech specifikována.

Bulharsko

Trvalý pobyt upravuje zákon o cizincích v Bulharské republice z roku 1998, jehož prováděcí nařízení je z roku 2000. Nicméně tento zákon byl hodně novelizován, přičemž podmínky k získání trvalého pobytu jsou konkrétně stanoveny v článku 24, avšak tento článek neobsahuje žádnou podmínku ohledně znalosti bulharského jazyka. Zákon o občanství vyžaduje znalost bulharského jazyka. Ministerstvo školství stanovilo její úroveň na B1, zkoušku zajišťuje Sofijská univerzita sv. Klimenta Ochridského, která je členem ALTE.

Černá Hora

V Černé Hoře platí nový zákon o cizincích od 1. dubna 2015. Podle článku 35 není trvalý pobyt v zemi podmíněn jakoukoliv znalostí vnitrostátního jazyka. Získání občanství Černé Hory je podmíněno základní znalostí srbštiny, která se od ustanovení Černé Hory jako samostatného státu začíná pomalu ustanovovat jako samostatný jazyk pod názvem černohorština. Ústava z roku 2008 ji už označuje jako hlavní jazyk. Nicméně se oficiálně akceptuje užívání srbštiny, bosenštiny, albánštiny a chorvatštiny.

Dánsko

Trvalý pobyt v Dánsku je podmíněn znalostí dánštiny na základě zákona o cizincích z 25. června 2013, který v článku 42 podmiňuje trvalý pobyt znalostí dánského jazyka. Základním požadavkem je absolvovat zkoušku Prøve i Dansk 2. Protože žadatel kromě základních podmínek musí splnit dvě ze čtyř dodatečných podmínek, nabízí se možnost absolvovat zkoušku Prøve i Dansk 3, která figuruje mezi

dodatečnými podmínkami. Pokud jde o úroveň zkoušky z dánského jazyka 2, odpovídá úrovni B1 SERR, zkouška označená číslem 3 odpovídá úrovni B2 SERR.

Kromě toho rodinní příslušníci musí složit ústní zkoušku na úrovni A1 do šesti měsíců od registrace v zemi. Cizinci, kteří přicházejí za účelem sloučení rodiny, jsou povinni složit zkoušku na úrovni A2 do patnácti měsíců od registrace. Ani v rámci tzv. zelené dánské karty se nelze vyhnout znalosti jazyka, i když podmínky jsou mírnější a body se přidělují i za znalost angličtiny, němčiny, eventuálně skandinávských jazyků.

Dánsko nabízí příchozím migrantům 250 hodin výuky dánštiny zdarma pro začlenění na pracovním trhu, nejkratší doba absolvování uvedené výuky je rok a půl, v pěti cyklech po padesáti hodinách. Po tomto následuje další vzdělávací program pro dánštinu 1–3. Tento program trvá 3 roky, tyto kurzy jsou opět zdarma. Výuka je organizována na obecní úrovni.

Připomeňme, že občanství už není spojeno s další jazykovou zkouškou, ale pouze s testem z dánské kultury a historie.

Estonsko

Trvalý pobyt v Estonsku vyplývá ze zákona o cizincích z 9. prosince 2009, který stanoví podmínku znalosti jazyka pro ty, kteří studují v Estonsku (čl. 162). Každý cizinec žádající o dlouhodobý pobyt v Estonsku musí prokázat znalost estonského jazyka minimálně na úrovni B1 (čl. 234). Prováděcí podmínky zkoušek jsou stanoveny v zákoně o jazyku z 1. července 2008. Zkoušky organizuje nadace Integration Foundation and Estonian Migration Fund. Stejný fond také organizuje bezplatné kurzy estonského jazyka na úrovni A2, B1 a B2 od roku 2015 s podporou Evropského sociálního fondu. Uvažuje se i o kurzech na úrovni A1. Připomeňme, že k udělení občanství je podmínkou znalost jazyka na úrovni B1 a absolvování testu o estonské ústavě a o zákonu o občanství.

Finsko

Trvalý pobyt je upraven zákonem o cizincích z roku 2004, který byl novelizován v roce 2010, podmínky jsou obsaženy v článku 47, článek však neobsahuje žádnou podmínku ohledně znalosti finského nebo švédského jazyka. Integrační plán však cizinci nabízí bezplatnou výuku finského nebo švédského jazyka, kterou organizují pobočky Úřadu pro zaměstnanost a ekonomický rozvoj. Kurzy mají vést k začlenění uchazečů o pobyt do pracovního procesu. Integrační plán je vypracováván pro každého migranta v rámci snahy o jeho začlenění do pracovního procesu. Migrant si také může zvolit svůj vlastní kurz, musí být ale součástí jeho integračního plánu a nesmí být kratší než 20 hodin týdně. Občanství je podmíněno znalostí finského nebo švédského jazyka. Úroveň jazykových zkoušek se musí pohybovat od 1. ledna 2012 minimálně na úrovni odpovídající B1 SERR.

Francie

Francie upravuje trvalý pobyt na svém území v zákoníku ohledně vstupu a pobytu cizinců a azylovém právu z 25. července 2006, který je téměř bez ustání pozměňován, výrazněji 18. června 2011. Podle čl. 311-9 cizinec, který hodlá dlouhodobě pobývat na francouzském území, musí absolvovat „integrační přípravu“ do francouzské společnosti a musí uzavřít s francouzským státem přijímací integrační smlouvu,

v níž se zavazuje navštěvovat přípravu k občanství a, je-li to nutné, jazykovou přípravu. Občanskoprávní příprava zahrnuje seznámení s francouzskými institucemi a republikánskými hodnotami, zejména s rovnoprávností mužů a žen a s laickým charakterem francouzského státu, dále pak s postavením Francie v Evropě. Cizinec má nárok na bezplatnou informaci o životě ve Francii a seznámení s profesními možnostmi. Zákon je pak konkretizován řadou prováděcích předpisů. V praxi realizuje vše Francouzský úřad pro migraci a integraci. Součástí integračního procesu je účast na povinném informačním dnu o životě ve Francii zaměřeným na praktické aspekty života v určité lokalitě, účast na povinném informačním dnu o zákonech, lidských právech, sociálních právech, republikánských institucích a administrativní organizaci ve Francii, účast na povinném informačním dnu pro rodiče, které vysvětlují pojem rovnoprávnosti, povinnou školní docházku a rodičovské povinnosti, a povinná účast na integračním půl dni, který se věnuje konkrétní přípravě na zaměstnání dané osoby. Pro osoby, které neovládají francouzštinu nebo ty, které neabsolvovaly kurz francouzštiny před příjezdem v zemi původu, se nabízí kurz až 400 hodin výuky jazyka, který vede k získání diplomu DILF, jenž odpovídá úrovni A1.1. Francie také v některých zemích nabízí výuku ještě před příjezdem do země. Tento model, který běží několik let, má být pozměněn v roce 2016, a to tak, že po roce by se prokazovala úroveň A1, po pěti letech úroveň A2. Legislativní proces ohledně těchto právních předpisů ve Francii probíhá. Pro úplnost dodejme, že zákon č. 2011-672 ze dne 16. června 2011 o migraci, integraci a státní příslušnosti stanovil jako podmínku přijetí francouzského občanství zkoušku na úrovni B1, tato úroveň je však požadována pouze u poslechu a mluvení.

Chorvatsko

Chorvatsko reguluje pobyt prostřednictvím zákona o cizincích zákonem č. 74 z roku 2013, konkrétně v článcích 92 až 97. Jednou z podmínek trvalého pobytu je znalost chorvatského jazyka a latinky, znalost chorvatské kultury a sociálního systému. Zkoušky chorvatského jazyka jsou prováděny vysokoškolskými institucemi, středními školami a institucemi pro vzdělávání dospělých, které organizují programy výuky chorvatského jazyka. Cizinec dále prokazuje znalosti chorvatské kultury a sociálního systému vyplněním dotazníku, který je mu předložen při řízení o trvalém pobytu. V podstatě podobné podmínky jsou požadovány pro udělení občanství. V roce 2012 bylo publikováno 100 otázek občanského testu, žadatelé musí správně odpovědět na 10 z 15 náhodně vybraných otázek. Test předpokládá poměrně dobrou znalost chorvatského jazyka.

Irsko

Irsko reguluje migraci na základě zákona o migraci z roku 2004. Nezavádí žádnou podmínku ohledně znalosti jazyka. Obdobně tomu je i u občanství.

Island

Trvalý pobyt upravuje zákon o cizincích č. 92 z roku 2002, byl však pozměňován, naposledy v roce 2015. V článku 15 ohledně trvalého pobytu se stanoví u písmena a) podmínka, že cizinec navštěvoval kurzy islandštiny pro cizince. Další předpisy určují, že cizinec musí prokázat, že absolvoval 150 hodin jazyka nebo musí předložit potvrzení o absolvované zkoušce. Kurzy probíhají na akreditovaných školách. K získání občanství se od roku 2008 požaduje znalost islandštiny, test k prověření této znalosti je

podrobně popsán v příslušné vyhlášce, vztah k SERR z ní však nelze určit. Test se vztahuje i na základní realie. Předpokládá se studium 240 hodin jazyka ke složení testu.

Itálie

Trvalý pobyt je nejen podmíněn zákonem o trvalém pobytu z roku 2007, ale také zákonem o veřejné bezpečnosti z 2009, kde se stanoví jako nutnost znát mluvený italský jazyk na úrovni A2, přičemž zkoušky probíhají u certifikovaných zkušebních center (Univerzita v Perugii, Univerzita pro cizince v Sieně, Univerzita v Římě, Společnost Dante Alighieriho). Od roku 2012 musí cizinci, kteří žádají v Itálii o trvalý pobyt, podepisovat integrační dohodu s italským státem a cizinec získává body k trvalému pobytu na základě kreditového systému. Cizinec si má osvojit znalosti italského jazyka, občanské kultury, občanského života. Kredity získává za absolvování kurzů v územních střediscích pro trvalý pobyt. Tato střediska zajišťují také jazykové testy. Občanství znalost jazyka jako podmínku explicitně neuvádí.

Japonsko

Japonsko přijalo nový zákon o imigraci 7. května 2012, tento zákon zavedl řadu podmínek pro trvalý pobyt, ale povinnost ovládat japonský jazyk nezavedl s jedinou výjimkou – od roku 2012 zavedlo bodový systém pro udělování trvalého pobytu pro vysoce kvalifikované zahraniční pracovníky, kterým slibuje přednostní zacházení při udělování pobytu, přičemž součástí bodovacího systému je znalost japonského jazyka na úrovni N1, což je nejtěžší úroveň z pěti úrovní. Podle srovnávacích tabulek odpovídá úrovni B2+ SERR. Občanství je rovněž podmíněno znalostí japonštiny, i když tato podmínka není v zákoně o občanství výslovně uvedena, neboť osoba musí vést pohovor s příslušným úředníkem Ministerstva spravedlnosti.

Jižní Korea

Podle zákona ze srpna 2008 se v článcích 39, 40 vyžadují základní znalosti korejského jazyka a kultury a porozumění korejské společnosti. Znalost jazyka vyžaduje maximálně 415 hodin studia jazyka a 50 hodin znalostí o různých aspektech společnosti. Studium provázejí 4 testy korejského jazyka (předběžný, úroveň 1–3, střednědobý a konečný /úroveň 5/). Po střednědobém testu lze dostat certifikát pro trvalý pobyt, absolvování konečného testu je důležité pro získání občanství. Podle porovnávacích tabulek s SERR test pro trvalý pobyt je přibližně na úrovni B2, test k občanství na úrovni C1.

Kanada

Požadavky pro trvalý pobyt v Kanadě se nacházejí v zákoně o migraci a ochraně uprchlíků z roku 2002. Kanada přijímá zájemce o trvalý pobyt na základě výběru, lidé usilující o výběr musí splnit řadu jazykových podmínek, pokud migranti nepřicházejí jako odborníci na základě výběru, ale například jako uprchlíci, jsou jim poskytovány zdarma jazykové kurzy. Úroveň jazyka se hodnotí podle testovacího systému Vanadiem Language Benchmark/Niveau de compétence linguistique canadien. U lidí, kteří přicházejí do Kanady na základě různých programů, se jejich způsobilost boduje, přičemž se vyžaduje nejnižší úroveň 5 pro mluvení a poslech a 4 pro čtení a psaní, u klasifikovaných pracovníků

úroveň 5 a vysoce kvalifikovaných úroveň 7. U vysoce kvalifikovaných pracovníků se hodnotí také znalost druhého kanadského jazyka. Úroveň 4 odpovídá A2, úroveň 5 B1.1, úroveň 7 B2.2. Testy jsou placené uchazeči a musí je absolvovat všichni i ze zemí, kde se jinak jazykem mluví. Pro francouzštinu se užívá test Hospodářské a průmyslové komory v Paříži, pro angličtinu se používají IELTS Academic testy a kanadské zkoušky organizace CELPIP. K získání občanství je požadováno absolvování testu o reáliích, požaduje se znalost jazyka minimálně úrovně 4.

Kypr

Kyperský zákon o cizincích a migraci z roku 2014 stanovuje jako podmínku trvalého pobytu na Kypru znalost řeckého jazyka na úrovni A2 a povědomí o současné politické a sociální situaci na Kypru. Při žádosti o občanství je třeba prokázat základní znalosti řečtiny během pohovoru.

Lichtenštejnsko

Zákon o cizincích v Lichtenštejnsku ze 17. září 2008, k jehož poslední novelizaci došlo v roce 2014, popisuje nutnost znalosti německého jazyka. Od 1. ledna 2009 se vyžadují znalosti jazykové. U trvalého pobytu je nutná znalost němčiny na úrovni A2. U manželů se vyžaduje zkouška A1. Žadatel o občanství v Lichtenštejnsku musí absolvovat zkoušku na úrovni B1 z němčiny a znát základy právního systému a státních struktur v Lichtenštejnsku od roku 2008. Lichtenštejnsko organizuje kurzy na základě dobrovolnosti.

Litva

Trvalý pobyt upravuje zákon o statutu cizinců z 1. ledna 2013, kde v článku 94 se mluví o nutnosti znalosti litevského jazyka a občanskoprávních institucí. Nicméně úroveň není explicitně definována, zákony mluví obecně. Součástí požadavků je absolvování testu o základech Ústavy. Podobně jsou definovány i požadavky na občanství. Pokud se lze opírat o závěry Rady Evropy, pak požaduje Litva úroveň A2, speciální požadavek pro občanství není specifikován. Probíhají bezplatné kurzy na úrovních A1, A2 a B1 a příprava na test o ústavě, vše je hrazeno na základě prostředků poskytnutých z Evropského sociálního fondu.

Lotyšsko

V Lotyšsku platí zákon o vstupu a pobytu cizinců na území Lotyšské republiky z 1. září 2014, zde se v článku 4 vyžaduje znalost základů lotyšského jazyka, kultury a státních institucí. Z dalších předpisů vyplývá, že se požadují znalosti lotyšského jazyka minimálně na úrovni A2, zkoušky zajišťuje Státní středisko pro vzdělávání. Pokud lze věřit Radě Evropy, úroveň byla tedy snížena z B1 na A2. Tuto informaci nešlo věrohodně ověřit. Pokud jde o občanství, vyžaduje se plynulost v lotyštině, znalost ústavy, právního systému, znalost hymny a historie. V zemi jsou poskytovány jazykové kurzy zdarma.

Lucembursko

Trvalý pobyt v Lucembursku upravuje zákon z 29. srpna 2008 o volném pohybu osob a imigraci v článcích 80 až 88. Podmínka znalosti jazyka se nestanovuje. O roku 2008 je k získání občanství vyžadován test z lucemburštiny na úrovni A2 SERR v mluvení a na úrovni B1 v poslechu.

Maďarsko

Trvalý pobyt upravuje v Maďarsku vládní nařízení o přijímání a právech na pobyt příslušníků z třetích zemí č. 114/2007 v článcích 32 až 30, které bylo novelizováno v prosinci 2012. Jazyková podmínka k udělení trvalého pobytu není stanovena. U studentů připravujících se na studium v maďarském jazyce se předpokládá v témže zákoně získání dostatečných znalostí jazyka ke studiu. Z webových stránek se dá dohledat, že požadovaná úroveň je C1. Maďarsko vyžaduje absolvování zkoušky B1 a testu z maďarské literatury, historie, kultury, geografie a občanského práva.

Makedonie

V Makedonii platí zákon o pohybu a pobytu cizinců z roku 2006, který v ustanoveních o trvalém pobytu (87 až 90) žádnou jazykovou podmínku nestanoví. Zákon o občanství podmínku znalosti makedonštiny stanoví ve smyslu „snadné komunikace s okolím“. Další předpisy specifikují povinnost navštěvovat kurzy makedonštiny a přinést o tom potvrzení.

Malta

Stanovuje v posledních letech každoročně pravidla k trvalému pobytu v zemi. Jazykové podmínky si neklade. U občanství se vyžaduje dostatečná znalost maltského nebo anglického jazyka jen u některých budoucích občanů, kteří nemají dostatečné finanční prostředky. Úroveň se nespecifikuje.

Moldavsko

Zákon upravující trvalý pobyt v Moldavsku byl přijat 24. prosince 2010, v článku 45 se stanoví, že cizinec umí státní jazyk na uspokojivé úrovni. Úroveň není dále nijak specifikována. Rovněž získání občanství je podmíněno znalostí jazyka – rozumí konverzaci, úředním informacím, je schopen diskutovat o společenských tématech, umí napsat pojednání o tématu ze společenského života. Úroveň podle SERR není specifikována.

Německo

Německý zákon o trvalém pobytu byl přijat 30. července 2004, ale je stále pozměňován. Nejdůležitější novela byla z roku 2013. V článku 9 se stanoví, že cizinec musí mít dostatečné znalosti německého jazyka, znalost právního a sociálního systému a životních podmínek v Německu, které může například získat pomocí integračního kurzu. Zpřesňující nařízení potom stanovuje úroveň na B1. Migrantům je stanovena povinnost absolvovat až 900 hodin kurzu jazyka a až 45 hodin orientačního kurzu zaměřeného na občanství. Kurz je možné zkrátit na 430 hodin, kdy 400 hodin je určeno výuce jazyka, 30 hodin výuce znalostí pro účely občanství, pokud to úroveň žadatele umožňuje. Kurzy si platí migrant sám, někteří ale

dostávají sociální výpomoc. V případě úspěšného složení zkoušek je migrantovi polovina zaplacených prostředků vrácena. Po absolvování 300 hodin výuky následuje bezplatný test Deutsch für Zuwanderer, který rozděluje cizince na ty, kteří jsou na úrovni A2 a musí ještě pokračovat, a na ty, kteří už jsou na B1. Orientační test má 25 otázek, je typu multiple choice, kandidát musí zodpovědět 13 otázek. Existuje databáze 250 otázek, otázky jsou přístupné i on-line. Pro občanství už není stanovena žádná specifická jazyková úroveň, ale uchazeč musí podstoupit test, kde řeší 33 otázek výběrem ze 4 odpovědí. Je třeba zodpovědět minimálně 17 odpovědí. Test trvá 60 minut. Třicet otázek se vztahuje k tématům „Život v demokracii“, „Historie a odpovědnost“ a „Lid a společnost“. Tři otázky se vztahují ke spolkové zemi, kde se test koná. Všeobecný soupis otázek testu a související kurikulum pro kurzy představuje přehled relevantních témat. Databanka obsahuje 300 otázek, které jsou všeobecné, 10 otázek je spojeno s příslušnou spolkovou zemí.

Nizozemí

Nizozemsko vyjadřuje své požadavky integračního typu na trvalý pobyt ve zvláštním zákoně o občanské integraci. Poslední změna pochází z 1. ledna 2015. Na základě tohoto aktu musí cizinec ovládat holandsčinu na úrovni B1, dále musí absolvovat zkoušku ze znalostí o holandské společnosti a zkoušku z orientace na pracovním trhu, celkem se jedná o šest zkoušek (čtyři řečové dovednosti + dva testy z reálií). Cizinec si platí zkoušky i přípravu sám. Pokud neprokáže znalosti holandsčiny na B2, je návštěva integračního kurzu povinná. Zkoušky a výuku zajišťuje místní samospráva. Zatímco u trvalého pobytu byl požadavek jazykové znalosti zvýšen, u občanství přetrvává zatím úroveň A2, zřejmě proto, že byla dříve vyžadována k získání trvalého pobytu. Absolvování integračního kurzu je nyní již povinné.

Norsko

Upravuje trvalý pobyt jednak v zákoně o migraci (článek 62) z 1. ledna 2010, který byl pozměněn v roce 2014, a jednak prováděcími předpisy o migraci (kapitola 11) z téže doby. Jazykové podmínky nicméně upravuje speciální zákon o vstupním programu a norském jazyku, zde je důležitý zejména článek 17. Do 1. ledna 2012 museli žadatelé absolvovat povinně 250 hodin výuky norštiny a 50 hodin konzultací společenského systému. Od 1. ledna 2012 musí povinně absolvovat 550 hodin jazyka a 50 hodin konzultací. Původní požadavek zůstává u pracovníků mimo Unii a jejich rodinných příslušníků. Kurzy zajišťují místní střediska pro celoživotní vzdělávání, různé asociace, vysoké školy i soukromníci, kteří ale musejí mít speciální certifikát. Kurzy nemusí absolvovat ti, kteří mají odpovídající znalosti norského jazyka nebo laponštiny přinejmenším na úrovni A2 SERR. Pokud jde o občanství, vyžaduje se od 1. září 2008 absolvování alespoň 300 hodin norského jazyka nebo laponštiny, nebo ovládnutí některého ze skandinávských jazyků, aby cizinec mohl studovat na vysoké škole. Od 1. ledna 2014 je dále vyžadována zkouška o norské společnosti, zákonech a historii.

Polsko

Zákon o cizincích, který upravuje trvalý pobyt, byl naposledy pozměněn 12. prosince 2013. Trvalý pobyt není vázán na znalost polského jazyka. U občanství se vyžaduje znalost polského jazyka, nicméně explicitní požadavek není nikde uveden, protože nejnižší státní zkouška z polštiny je na úrovni B1, dovozuje se, že by to měla být úroveň B1 SERR.

Portugalsko

Trvalý pobyt v Portugalsku je upraven v zákoně č. 23/2007 o vstupu cizinců na vnitrostátní území Portugalska, jejich pobytu na území, opuštění území a vyhoštění. Konkrétně čl. 80 písm. e) vyžaduje základní znalost portugalského jazyka. Za základní znalost se považuje úroveň A2 SERR. Doporučuje se složit zkoušku CILPE vyvinutou Lisabonskou univerzitou. Od testu jsou osvobozeny osoby, které získaly odpovídající a vyšší diplomy z portugalštiny jako cizího jazyka. V podstatě stejná pravidla platí i pro získání občanství.

Rakousko

Trvalý pobyt v Rakousku je upraven zákonem o usídlování a pobytu z roku 2005, jenž byl však mnohokrát novelizován a kde se v článku 14b stanoví jako jedna z podmínek splnění modulu 2 integrační smlouvy, přičemž je nutné připomenout, že migrant musí nejdříve splnit modul 1 v rámci prvních 2 let pobytu. Zároveň v článku 21 se specifikují příslušné znalosti němčiny.

Modul 1 spočívá v získání znalostí německého jazyka na úrovni A2. Modul 1 lze splnit návštěvou integračního kurzu Rakouského integračního fondu a úspěšně zakončit studium tam nebo složit příslušnou zkoušku na úrovni A2 (Osterreichisches Sprachdiplom, Goethe-Institut nebo Telc). Výuku a zkoušky si platí migrant sám, při úspěšném splnění má nárok na úhradu 50 % nákladů (nicméně strop je 750 eur), pokud vše splní za 18 měsíců. Pro A2 se nabízí výuka 300 hodin v integračních kurzech. Pro lidi, kteří potřebují studovat více, je nabízen nejdříve alfabetační kurz s dotací 75 hodin, který musí být ukončen do jednoho roku, pak se splnění modulu 1 prodlužuje na 3 roky. Následující modul 2 je určen k trvalému pobytu, vyžaduje jazykové znalosti na úrovni B1. Připomeňme, že k získání občanství se již nevyžadují žádné vyšší jazykové znalosti, ale vykonání testu, který zahrnuje 3 okruhy: demokratický řád, dějiny Rakouska a dějiny příslušné spolkové země / Vídně. Z každého okruhu je 6 otázek (celkem tedy 18 otázek). Typ testu je tříšložkový multiple choice.

Rumunsko

Status cizinců v Rumunsku řeší vyhláška z 26. června 2007. Vyhláška nestanoví žádné jazykové podmínky pro trvalý pobyt v Rumunsku. Připomeňme, že zákon o občanství vyslovuje požadavek znalosti rumunského jazyka a kultury. Dokazuje se absolvováním kurzů a certifikáty. Z dostupných právních textů nevyplývá, že by byla stanovena nějaká konkrétní úroveň.

Rusko

Ruský zákon o legálním statutu občanů cizích států v Ruské federaci z roku 2002 nezmiňuje v pasážích o trvalém pobytu nutnost znalosti ruštiny jako podmínku k udělení trvalého pobytu. Naopak občanství je podmíněno znalostí ruštiny. Vyžaduje se znalost ruštiny na A2.

Řecko

Na základě zákona 3386/2005, který byl již mnohokrát novelizován, se k dlouhodobému pobytu v Řecku (čl. 44 až 52) vyžaduje absolvování zkoušky z řeckého jazyka na úrovni A2 a předtím povinné studium

řeckého jazyka v rozsahu 150 hodin jazyka a 25 hodin výuky o řecké kultuře a historii. Zákon o občanství vyžaduje pohovor v řečtině s úředníkem.

Slovensko

Udělování trvalého pobytu na Slovensku se řídí zákonem o pobytu cizinců z 21. října 2011, který byl naposledy novelizován 20. července 2015. Podmínky k udělení trvalého pobytu jsou upraveny v čl. 42 až 50, přičemž podmínka znalosti slovenského jazyka není stanovena. Při žádosti o občanství se vyžaduje ovládnutí slovenského jazyka slovem a písmem a všeobecné znalosti o Slovenské republice. Ověřuje se pohovorem, hlasitým přečtením článku z novin a napsáním obsahu přečteného článku. Ovládnutí posuzuje tříčlenná komise stanovená krajem, velvyslancem nebo konzulem.

Slovinsko

Ve Slovinsku neexistuje žádná jazyková podmínka k udělení trvalého pobytu ani po odhlasování nového zákona, který začal platit od 1. ledna 2015. Cizincům se nicméně nabízí neplacené kurzy slovinského jazyka v rozsahu 180 nebo 120 hodin. Jejich absolventi se také mohou přihlásit ke zkoušce z jazyka zdarma. U občanství je podmínkou ovládnutí slovinského jazyka na úrovni B1.

Spojené státy americké

Článek 216 zákona o migraci a státní příslušnosti nezmiňuje žádnou jazykovou podmínku pro trvalý pobyt ve Spojených státech. Podmínkou k získání občanství je jazyková podmínka – žadatel musí být schopen číst, psát a mluvit anglicky – a znalostní podmínka – musí znát informace o historii USA a vládě. Jazyková zkouška má 3 součásti: čtení, psaní a mluvení. Dovednost mluvení je ověřena úředníkem USCIS (U. S. Citizenship and Immigration Service) při pohovoru u přihlášky. U čtení se ověřuje schopnost přečíst správně jednu ze tří vět a u psaní napsat správně jednu ze tří vět. Znalostní test obsahuje sto příslušných otázek. Otázky se týkají historie a politického systému. Během hovoru s úředníkem stejné organizace tento vybere deset otázek ze seznamu. Je nutné odpovědět správně přinejmenším na šest otázek.

Srbsko

Srbský zákon upravující trvalý pobyt je z února 2008, v článku 37 o trvalém pobytu tento zákon nestanoví žádnou jazykovou podmínku. Naopak k získání srbského občanství je nutné znát srbský jazyk a cyrilici, dále znát právní řád, zvyky a srbskou kulturu. Úroveň není blíže specifikována.

Španělsko

Udělování trvalého pobytu ve Španělsku se řídí čl. 32 organického zákona 4/2000 ze dne 11. ledna o právech a svobodách cizinců ve Španělsku a jejich společenské integraci a čl. 147 až 150 prováděcího předpisu k organickému zákonu schválenému královským dekretem 557/2011 ze dne 20. října. Mezi podmínkami není uvedena žádná, která by se vztahovala k jazykovým znalostem či reáliím. Žádná taková podmínka se nevztahuje ani na osoby, které žádají o vstup do země. Zkouška ze španělštiny na úrovni A2

a zkoušce z ústavněprávních a sociokulturních znalostí o Španělsku se od roku 2015 podrobují žadatelé o občanství.

Švédsko

Ve Švédsku nejsou stanoveny žádné jazykové podmínky pro získání trvalého pobytu ani občanství. Nicméně migrantům jsou nabízeny bezplatné jazykové kurzy, které platí místní komunity, kde migranti žijí. Kurzy by ideálně měly vést až k získání úrovně B1 SERR. Kurzy nejsou povinné.

Švýcarsko

Udělování trvalého pobytu vychází z federálního zákona o cizincích z 1. ledna 2008, který byl naposledy novelizován 1. října 2015, čl. 4 odst. 4 a zdůrazňuje nezbytnost znalosti společnosti a způsobu života a znalost vnitrostátního jazyka, ve čl. 34 odst. 4 zmiňuje jako podmínku trvalého pobytu znalost vnitrostátního jazyka, č. 54 odst. 1 zmiňuje, že povolení k pobytu může být spojeno s povinností účastnit se jazykového nebo integračního kurzu. Tato povinnost může být stanovena v tzv. smlouvě o integraci. Obecné podmínky konkretizuje Nařízení o přijímání, pobytu a výkonu výdělečné činnosti ze dne 1. ledna 2008, které bylo naposledy novelizováno 1. ledna 2016, kde čl. 62 odst. 1 písm. b stanoví pro trvalý pobyt znalost vnitrostátního jazyka, jímž se mluví v místě bydliště minimálně na úrovni A2 SERR, v odůvodněných případech mohou být vzaty v úvahu znalosti jiného vnitrostátního jazyka. Pokud jde o jednotlivé kantonální úřady, mohou požadavek ohledně úrovně znalostí zvýšit (nařízení mluví o minimální úrovni), mohou také vymežit, který typ certifikátu uznávají, mohou zavést jiné podmínky vyplývající z federálního zákona. V této souvislosti lze uvést, že např. kanton Curych zvýšil požadavek na B1, kanton Ženeva vyžaduje absolvování integračního kurzu. Pokud jde o jazyky, nejčastěji se požadují pro němčinu certifikáty TELC, Goethe Institutu, ale také Österreichisches Sprachdiplom a Test für Deutsch als Fremdesprache vyvinutý TestDaF Institutem, což je testovací centrum Univerzity v Bochumu. Pokud jde o románské jazyky, jsou vyžadovány zkoušky DELF pro francouzštinu a CELI, pokud jde o italštinu.

Turecko

Turecko má nový zákon upravující trvalý pobyt z 10. dubna 2013. Tento zákon v ustanoveních o trvalém pobytu na území Turecka (čl. 42 až 45) podmínku znalosti tureckého jazyka neobsahuje. K občanství se však znalost tureckého jazyka vyžaduje, úroveň je zjišťována pohovorem.

Velká Británie

Ve Velké Británii se trvalý pobyt opírá o tzv. Immigration Rules z roku 2006, která jsou stále novelizována. Trvalý pobyt zachycují články 7 až 39. Od roku 2013 musí mít žadatel dostatečné znalosti anglického jazyka a dostatečné znalosti o životě ve Velké Británii. Žadatelé o trvalý pobyt musí tedy absolvovat test „Life in the UK“ (ve Walesu nebo Skotsku lze teoreticky konat test v příslušných jazycích). Nezbytné jsou jazykové znalosti, pro trvalý pobyt musí mít žadatel úroveň B1. Žadatelé o dlouhodobá víza se bodují a musí podle svých různých důvodů pobytů prokázat znalost angličtiny, přičemž nejnižší jsou A1 nebo A2. Od 6. dubna 2015 se uznávají pouze testy vyvíjené Trinity College London a IELTS

Consortium tests. Podmínkou k získání trvalého pobytu u příbuzných a partnerů osob žijících ve Velké Británii jsou úrovně A1 nebo A2. Některá studijní víza vyžadují dokonce úroveň C1. Zkoušky konané před vstupem do Británie musí být nejdéle 2 roky staré. Obdobná pravidla jako pro získání trvalého pobytu platí i pro občanství.

Závěr

Zjištěné údaje z jednotlivých států jsem shrnula do několika tabulek níže, které ukazují na tyto hlavní čtyři tendence.

- 1) Požadovaná jazyková úroveň pro trvalý pobyt se pohybuje převážně mezi úrovní A2/B1.
- 2) Státy, které vyžadují zkoušky k trvalému pobytu, většinou už nekladou žádné jazykové požadavky ohledně občanství, naopak státy, které nepodmiňují trvalý pobyt jazykovou zkouškou, často požadují složení jazykové zkoušky k získání občanství. Její úroveň je často podobná, jako tomu je v případě trvalého pobytu.
- 3) Některé státy nevyžadují zkoušky, ale povinnou výuku jazyka. Řada států nabízí dobrovolnou výuku jazyka.
- 4) U států se projevuje tendence vedle jazykových zkoušek zavádět i různé testy z reálií, eventuálně absolvování povinné výuky k reáliím.

Státy, které nevyžadují jazykové znalosti pro trvalý pobyt	Státy s nejasnými jazykovými podmínkami	Státy, které podmiňují získání trvalého pobytu návštěvou kurzů
Albánie, Arménie, Andora, Belgie, Bulharsko, Černá Hora, Finsko, Irsko, Japonsko, Lucembursko, Malta, Polsko, Rumunsko, Rusko, Slovensko, Slovinsko, Spojené státy, Srbsko, Španělsko, Švédsko, Turecko	Bosna a Hercegovina Chorvatsko Moldávie	Francie (jazyk a reálie) Island (jazyk a reálie) Itálie (jazyk a reálie) Jižní Korea (jazyk a reálie) Makedonie (jazyk) Německo (jazyk a reálie) Nizozemí (jazyk a reálie) Norsko (jazyk a reálie) Rakousko (jazyk a reálie) Řecko (jazyk a reálie)

Úrovně SERR a zkoušky pro trvalý pobyt

Zkouška A1	Zkouška A2	Zkouška B1	Zkouška B2	Zkouška C1
Česká republika	Itálie	(Austrálie) ¹⁰	Austrálie	(Velká Británie) ¹⁶
Francie ⁹	Kanada	Dánsko	(Dánsko) ¹²	(Austrálie) ¹⁷
	Lichtenštejnsko	Estonsko	(Japonsko) ¹³	
	Litva	Kanada	Jižní Korea	
	Lotyšsko	Německo	(Kanada) ¹⁴	
	Portugalsko	Nizozemí	(Velká Británie) ¹⁵	
	Řecko	Rakousko		
	Švýcarsko	(Švýcarsko) ¹¹		
		Velká Británie		

Státy s povinnými kurzy jazyka	Státy s dobrovolnými kurzy z jazyka
Francie – 400 hodin výuky	Dánsko – 250 hodin výuky zdarma během 3 let
Island – 150 hodin výuky	Estonsko – bezplatné kurzy na úrovni A2, B1 a B2
Itálie – povinná výuka na základě integrační smlouvy	Finsko – bezplatné kurzy jazyka
Jižní Korea – 415 hodin výuky	Kanada – speciální kurzy podle potřeb migrantů
Makedonie – potvrzení o kurzu	Litva – bezplatné kurzy k úrovni A2 a B1 pro migranty
Německo – až 900 hodin výuky (600, 400 nebo 300 hodin)	Lotyšsko – bezplatné kurzy k trvalému pobytu
Norsko – 550 hodin	Slovensko – 120 až 180 hodin kurzů zdarma
Rakousko – 300 hodin (+ 75 pro analfabety)	Švédsko – bezplatné kurzy až do úrovně B1
Řecko – 150 hodin	

⁹ Během roku 2016 by měla Francie přejít na zkoušku A2 po 2 letech pobytu.

¹⁰ Jen v některých odůvodněných případech.

¹¹ Jen některé kantony, např. Curych.

¹² Pokud migranti potřebují získat dodatečné body, většinou ano, ale není to pravidelné.

¹³ Jen pro kvalifikované pracovníky přicházející do Japonska.

¹⁴ Jen u některých dlouhodobých víz.

¹⁵ Jen u některých dlouhodobých víz.

¹⁶ Jen u některých studijních pobytů.

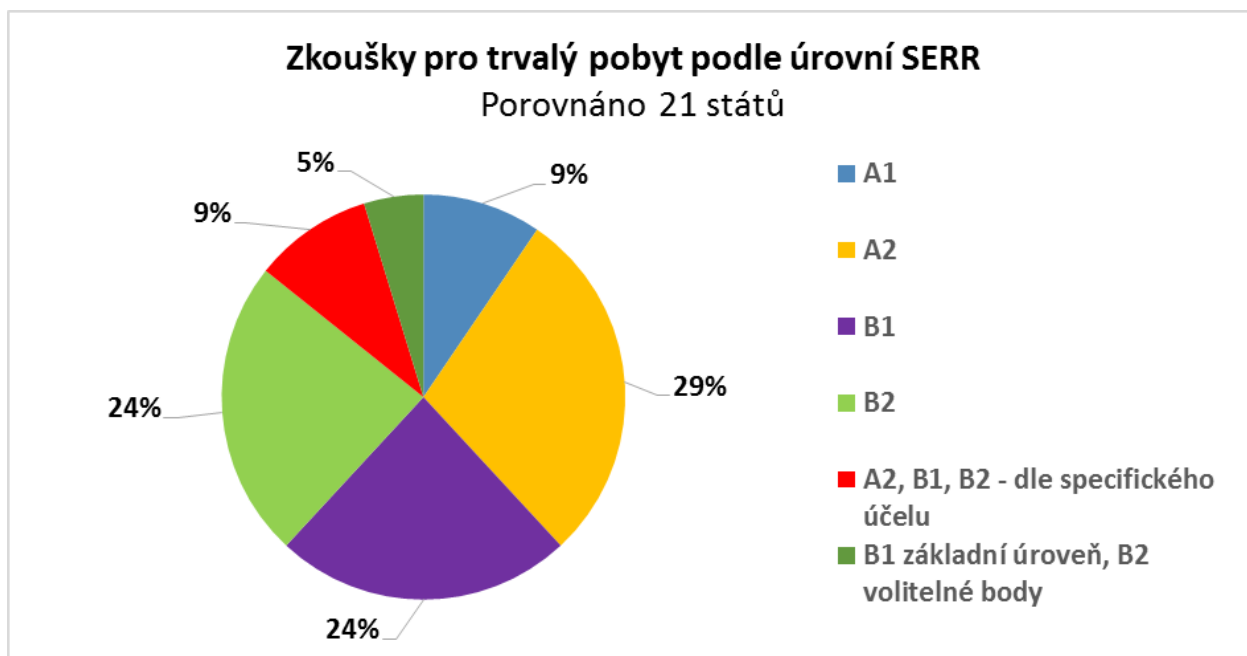
¹⁷ Jen u některých dlouhodobých pobytů specialistů.

Státy, které nepožadují jazykové znalosti k trvalému pobytu, ale požadují je k občanství		
Bez požadavků na trvalý pobyt	Občanství – konkrétní požadavek	Občanství – jazykový požadavek není konkrétně specifikován
Albánie		Základní znalost albánštiny
Arménie		Zběhlost ve vyjadřování
Andora		Jazyková integrace do andorské společnosti
Belgie	A2	
Bulharsko	B1	
Černá Hora	B1	Znalost vnitrostátního jazyka
Finsko	B1	
Japonsko		Pohovor s úředníkem ministerstva
Lucembursko	A2/B1	
Maďarsko	B1	
Makedonie		Snadná komunikace s okolím
Malta		Dostatečná znalost maltského nebo anglického jazyka
Moldavsko		Popis dovedností
Polsko	B1	
Rusko	A2	
Rumunsko		Znalost jazyka a kultury
Slovensko		Ovládnání jazyka slovem a písmem, všeobecné znalosti
Slovinsko	B1	
Srbsko		Znát srbský jazyk a cyrilici
Španělsko	A2	
Turecko		Pohovor s úředníkem

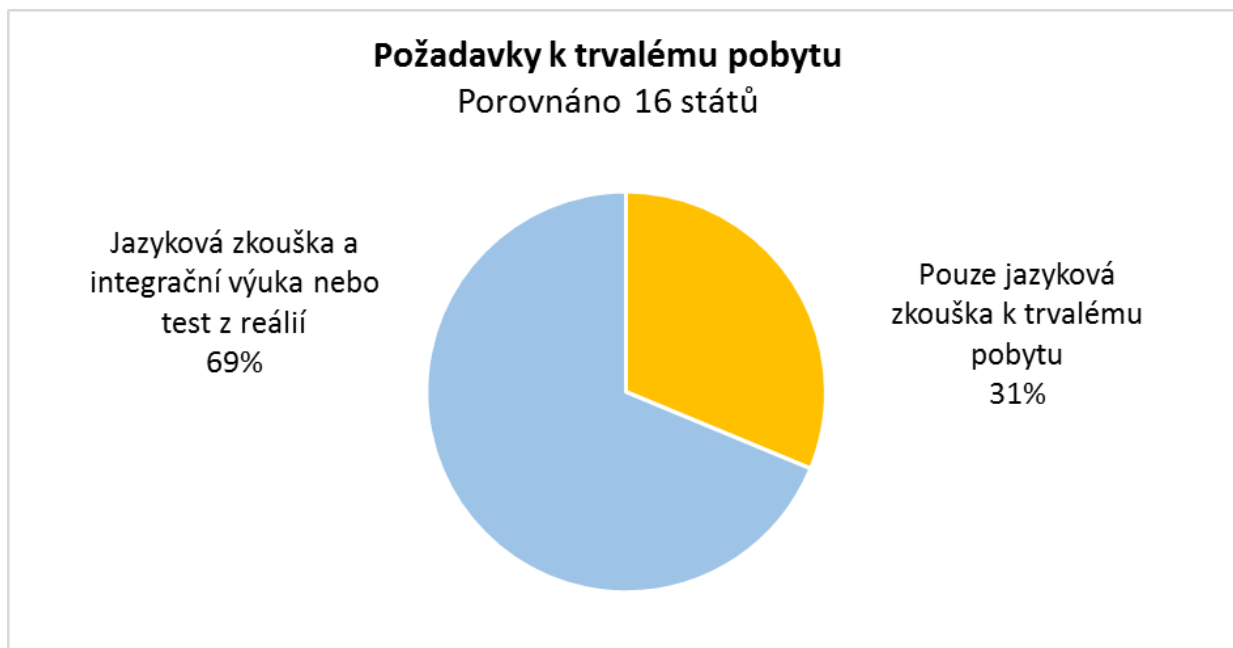
Pouze jazyková zkouška k trvalému pobytu	Jazyková zkouška a integrační výuka nebo test
Austrálie	Francie – integrační příprava, 3 kurzy
Česká republika	Chorvatsko – kultura a sociální systém, dotazník
Dánsko	Itálie – součást jazykových testů, povinné integrační znalosti
Estonsko	Jižní Korea – 50 hodin kurzu o korejské společnosti
Portugalsko	Kypr – vědomostní test o současné situaci na Kypru
	Litva – test o základech Ústavy
	Lotyšsko – kultura a státní instituce
	Německo – orientační test
	Nizozemí – 2 integrační testy
	Řecko – povinný kurz o kultuře
	(Švýcarsko) ¹⁸

Státy, kde je vyžadován k občanství speciální test

Austrálie, Dánsko, Estonsko, Chorvatsko, Kanada, Lichtenštejnsko, Lotyšsko, Maďarsko, Německo, Norsko, Rakousko, Španělsko, USA, Velká Británie



¹⁸ Podle kantonu, vyžaduje např. kanton Ženeva.



Summary

The contribution reflects the situation in the field of linguistic conditions and knowledge of host society for granting permanent residence in some European and non-European countries. The presented data is based on the legislation applicable in 2015 in 46 countries. The contribution describes in detail the language requirements for residence or citizenship. Besides, it describes the optional/compulsory integration programme in different countries. The aim is to identify emerging trends in this type of examinations. The contribution has served as a basis for decisions on the further developments of these types of examinations in Czech Republic.

Internetové zdroje (výňatek nejdůležitějších zdrojů):

Instituce

Rada Evropy, <http://www.coe.int/lang/fr> – staženo březem 2016

ALTE <http://www.alte.org> staženo březem 2016

European Union Observatory on Citizenship, <http://www.eudo-citizenship.eu> – staženo březem 2016

MIPEX (organizace zabývající se hodnocením integrační politiky ve světě) www.mipex.eu

UHNCR <http://www.refworld.org> – staženo březem 2016

Databáze právních předpisů Úřadu pro demokratické instituce a lidská práva

<http://legislation.org> – staženo březem 2016

OECD www.oecd.org/migration/ – staženo březem 2016

Jednotlivé státy

- Ministerstvo vnitra Albánie <http://www.punetebrendshme.gov.al/> – staženo březen 2016
- Parlament Arménie <http://www.parliament.am/legislation.php> – staženo březen 2016
- Ministerstvo zahraničních věcí Arménie <http://www.mfa.am> – staženo březen 2016
- Migrační oddělení Andorra <http://www.immigracio.ad> – staženo březen 2016
- Migrační oddělení a ochrana hranic Austrálie <http://www.border.gov.au> – staženo březen 2016
- Belgické právní předpisy <http://droitbelge.be> – staženo březen 2016
- Ministerstvo bezpečnosti Bosny a Hercegoviny www.vijeceministra.gov.ba – staženo březen 2016
- Bulharské právní předpisy <http://justice.government.bg> – staženo březen 2016
- Černá Hora Ministerstvo zahraničních věcí a evropské integrace www.mvpei.gov.me – staženo březen 2016
- Úřední portál pro cizince v Dánsku <http://www.nyidanmark.dk> – staženo březen 2016
- Estonský fond pro integraci a migraci www.meis.ee – staženo březen 2016
- Estonské ministerstvo vnitra <https://www.siseministerium.ee> – staženo březen 2016
- Migrační portál Finska <http://www.migri.fi> – staženo březen 2016
- Francouzské právní předpisy <http://www.legifrance.gouv.fr> – staženo březen 2016
- Francouzský úřad pro migraci a integraci www.offi.fr – staženo březen 2016
- Ministerstvo vnitra Chorvatsko www.mup.hr – staženo březen 2016
- Irské oddělení pro občanství a migraci www.inis.gov.ie – staženo březen 2011
- Islandské ředitelství pro migraci www.utl.is – staženo březen 2016
- Odbor pro občanské svobody a migraci při MV Itálie www.emniitaly.cnr.it – staženo březen 2016
- Informace pro cizince v Itálii www.imigratiestanieri.it – staženo březen 2016
- Imigrační úřad Japonska www.immi.moj.go.jp/english – staženo březen 2016
- Imigrační úřad Jižní Koreje www.immigration.go.kr – staženo březen 2016
- Kanada Úřad pro občanství a migraci do Kanady www.cic.gc.ca – staženo březen 2016
- Kypr Odbor pro migraci a matriky www.mov.gov.ci – staženo říjen 2011
- Lichtenštejnsko Migrační úřad www.integration.li – staženo březen 2016
- Litva departamente pro migraci <http://www.migracia.lt> – staženo březen 2016
- Lotyšsko Státní středisko pro vzdělávání <http://www.visc.gov.lv> – staženo březen 2016
- Lucembursko Ředitelství pro migraci <http://www.guichet.public.lu> – staženo březen 2016
- Maďarsko Úřad pro migraci a státní příslušnost <http://www.bmbah.hu> – staženo březen 2016
- Makedonie Oddělení pro zahraniční věci a obchod <https://dfa.mk> – staženo březen 2016
- Malta Oddělení pro občanství a migraci <http://www.gov.mt> – staženo březen 2016

Moldávie Ministerstvo vnitra <http://www.mai.gov.md> – staženo březen 2016

Ministerstvo vnitra Německo <http://www.bmi.bund.de/Migration and Integration> – staženo březen 2016

Německo Federální úřad pro migraci a uprchlíky www.bamf.de – staženo březen 2016

Nizozemí Oddělení pro migraci a občanství <http://www.ind.nl> – staženo březen 2016

Norsko Ředitelství pro integraci a diverzitu www.nyinorge.no – staženo březen 2016

Polsko Ministerstvo vnitra <http://www.mswia.gov.pl> – staženo březen 2016

Portugalsko Oddělení pro migraci a hraniční službu <http://www.sef.pt> – staženo březen 2016

Rakouské ministerstvo vnitra <http://www.bmi.gv.at> – březen 2016

Rakouský integrační fond <http://www.integrationsfonds.at> – staženo březen 2016

Rumunská migrační kancelář www.igi.mai.gov.ro – staženo březen 2016

Rusko Federální migrační oddělení www.mid.ru – staženo březen 2016

Řecko Ministerstvo vnitra oddělení pro migraci a sociální integraci www.ypes.gr – staženo březen 2016

Slovensko Ministerstvo vnitra <http://www.minv.sk> – staženo březen 2016

Slovinsko Ministerstvo vnitra www.mnz.gov.si – staženo březen 2016

Spojené státy USCIS <http://www.uscis.gov.naturalization> – staženo březen 2016

Srbsko Rozvojová agentura <https://ras.gov.rs> – staženo březen 2016

Španělsko Ministerstvo vnitra <http://www.interior.gob.es> – staženo březen 2016

Švédsko Úřad pro migraci www.migrationverket.se – staženo březen 2016

Švýcarský federální úřad pro migraci <https://www.sem.admin.ch> – staženo březen 2016

Turecko Generální ředitelství pro migraci www.goc.gov.tr – staženo březen 2016

Velká Británie Migrace a hranice <http://www.ukba.homeoffice.gov.uk>

Literatura

CARRERA, S. (2006): *A Comparison of Integration Programmes in the EU. Trends and Weaknesses*, Challenge Papers n°1, Bruxelles. Centre for European Policies Studies.

GSIR, S. (2006): *Les dispositifs d'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les primo-arrivants en Belgique, en Europe et au Québec*. Rapport destiné au Service de la langue française du Ministère de la Communauté française de Belgique. Bruxelles.

FILHON, A. (2013) *Linguistic Practices in Migration Models of Integration, Language Policies and Establishment of Social Hierarchy of Languages*. Robert Schuman Centre for Advanced Studies, San Domenico di Fiesole (FI): European University Institute, 20 pages

JOPKE, CH. (2007) *Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe*. *West European Politics*. Volume 30. Issue 1. p. 1-22. London: Routledge (2014) *The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another*. Strasbourg: Council of Europe.

SPECIFIKA VÝUKY DĚTÍ AZYLANTŮ

Mgr. Linda Doleží, Ph.D.

Bezpečnostně právní akademie (střední škola), s. r. o., Brno / Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka, / AUČCJ, Praha, ČR

Klíčová slova: *Státní integrační program, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, osvojování češtiny jako druhého/cizího jazyka u dětí, posttraumatická stresová porucha, emoce*

Key words: *State Integration Programme, Association of Teachers of Czech as a Foreign Language, child acquisition of Czech as L2/foreign language, posttraumatic stress disorder, emotions*

Úvod

Činnost Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) v rámci výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka pro děti azylantů a osob s udělenou mezinárodní ochranou včetně přesídlených osob, a to v oblasti výuky zastřešené Státním integračním programem a projekty „Brána češtině otevřená – komplexní podpora jazykového vzdělávání azylantů v České republice“ (EUF 2011-14), „Česky s přehledem“ (EUF 2012-12) a „Čeština bez hranic“ (EUF 2013-08), byla představena na posledním setkání AUČCJ v prosinci roku 2015, jež bývá tradičně věnováno dětem. Zkušenosti získané v průběhu metodického vedení lektorů, kteří děti učili během výše uvedených projektů, byly prezentovány na konferenci Klíč k češtině jako cizímu jazyku, v němž byla zdůrazněna důležitost interdisciplinárního pojetí výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka pro děti a naprostá nevyhnutelnost kvalifikace lektorů a dalších účastníků (nejen) vyučovacího procesu právě v tomto směru. V tomto příspěvku bych ráda na předchozí prezentace navázala a zdůraznila některá specifika týkající se výukového procesu dětí azylantů a osob s udělenou mezinárodní ochranou. Jistým způsobem se opět dotkneme interdisciplinarity a vzdělávání lektorů, neboť děti právě této specifické skupiny potřebují velmi citlivé a vědomé provázení na své cestě za osvojením si češtiny jako druhého/cizího jazyka.

Čeština jako druhý/cizí jazyk

U dětí výše zmíněné cílové skupiny může být osvojování jazyka velmi komplikovanou záležitostí. Přestože se mnohdy narodí v cílové zemi, vyrůstají v izolaci a s jazykem země se setkávají až ve školních zařízeních, což je samozřejmě pozdě, a přináší to spoustu potíží a překážek. Za normálních okolností by však tyto děti měly být považovány za bilingvní. Takto popisuje situaci uprchlíků v Kanadě Paradis(ová) (2011, s. 222). Autorka zmiňuje jako jeden z důležitých externích faktorů bohatost inputu, tedy dat, z nichž dítě čerpá nutné podklady pro osvojování jazyka. Není pochyb, že se dítě učí druhému/cizímu jazyku s jakousi lehkostí, pokud vyrůstá v prostředí, v němž je s cílovým jazykem dostatečně konfrontováno. Pokud tomu tak není, z osvojování se stává již méně přirozený proces, do nějž vstupuje stále více faktorů, které na něj mají vliv, a to zejména u dětí, které do cílové země přijdou později, tzn. nenarodí se v ní. Ani raný příjezd do cílové země ještě neznamená užívání jazyka. Věk příjezdu ani délka pobytu samy o sobě neslouží jako spolehlivé prediktory zejména kvůli již zmíněné sociální izolaci, s níž se děti často potýkají. Průcha (2011) uvádí studii osvojování holandské češtiny jako druhého jazyka u tureckých dětí žijících v Holandsku ve věku 5,1 až 5,9 let. Uvádí, že silnější jazyk je, přestože děti chodí

do předškolních zařízení, turečtina a že hlavní determinantou se v tomto jevu zdají být (podobně jako u romských dětí) „postoje rodičů zakotvené v hodnotových systémech jednotlivých kulturních společností“ (s. 171). Klages(ová) (2015) poukazuje na důležitost povědomí o tom, co, kdy a jak máme děti učit. Učit samozřejmě v kontextu výuky dětí je příliš silné slovo. Často pouze stačí, že je na cestě za češtinou jako druhým/cizím jazykem provázíme, pokud jsou obklopeny dostatečně velkým a bohatým inputem. Musíme však jako lektori vědět, co dělat – jaké výukové metody pro jakou věkovou skupinu zvolit, jaké vhodné materiály vybrat, které jazykové jevy podpořit a jak řešit případné bariéry v osvojování jazyka.

I proto byla v rámci projektů zaměřených na výuku dětí azylantů a osob s doplňkovou a mezinárodní ochranou přímo zásadní pozornost věnována metodice výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka. Pomocí vlastní jazykové diagnostiky jsme se pokusili určit jazykovou úroveň dítěte, co se češtiny týče, a zároveň získat o dítěti co nejvíce informací a podkladů, jež byly následně využity během výuky. Na základě vlastních zkušeností jsme také upozornili na obtížnost jazykové diagnostiky a diagnostiky obecně kognitivních funkcí, pokud chybí společný jazyk a pokud do hry vstupuje i odlišnost kulturní (Doleží, Vyšínová, Nikolai, 2015). Podobně i Bačáková (2011) spolu s UNHCR konstatuje, „že vznik vhodných diagnostických materiálů spolu s vyškolením pracovníků PPP v oblasti práce s dětmi-uprchlíky a cizinci je naprosto klíčový“ (s. 37).

Co se samotné výuky těchto dětí týče, pozornost byla věnována specifikům jednotlivých věkových skupin, metodám a postupům. Vzhledem k nedostatku výukových materiálů pro děti jsme se zaměřili také na možnosti tvorby vlastních výukových materiálů a využití materiálů již existujících a snadno dostupných. Všichni lektori, kteří se na výuce dětí azylantů a osob s doplňkovou a mezinárodní ochranou v rámci projektů AUČCJ uvedených v úvodu tohoto příspěvku podíleli, prošli školením a v průběhu svojí práce měli možnost intenzivně spolupracovat s metodičkami, dalšími lektory a především pak také s dalšími účastníky tohoto procesu (např. s vyučujícími dětí v mateřských a základních školách, rodiči a odborníky ze školských poradenských zařízení apod.). Bačáková (2011) uvádí, že většina z dotázaných pedagogů českých základních škol neměla předchozí zkušenost s výukou dětí-cizinců a že i potřeba vzdělávání v této oblasti v rámci studia na vysoké škole není dostatečně reflektována. Nejen proto byly publikovány dvě metodické příručky „šité na míru“ právě lektorům, kteří vzdělávají děti azylantů a osob s mezinárodní a doplňkovou ochranou (viz Doleží, 2014 a 2015), které jsou volně dostupné všem zájemcům na stránkách AUČCJ. Zároveň mají lektori k dispozici poradnu, v níž metodici odpovídají na otázky týkající se výuky nejen dětí a nejen této specifické skupiny.

Posttraumatický stresový syndrom

Bačáková (2011) zmiňuje, že právě prožitá trauma je nejčastěji uváděno jako společná charakteristika dětí-uprchlíků, a proto je pro lektory a všechny účastníky vzdělávacího procesu důležité seznámit se kromě jiného i s vlivem traumatu na proces vzdělávání. Právě tento rys odlišuje naši cílovou skupinu dětí od běžné dětské populace, která si osvojuje druhý/cizí jazyk. Trauma totiž může podle autorky zásadně ovlivnit žákovo efektivní fungování ve školním prostředí, a to hned z několika hledisek – z hlediska prospěchu, docházky a udržování mezilidských vztahů. Autorka zmiňuje také typické příznaky posttraumatického stresového syndromu (posttraumatic stress disorder, PTSD) na emoční úrovni, jako např. úzkost, vnitřní napětí, přecitlivělost, podrážděnost, deprese, citová strnulost či otupělost. Tyto příznaky mají samozřejmě velký vliv na celkovou kvalitu života dítěte, nicméně role těchto emocí se zdá být naprosto zásadní mimo jiné i při osvojování druhého/cizího jazyka a celkově při osvojování nových

vědomostí. Právě traumatické zážitky mají vliv nejen na paměť a koncentraci, ale i na zpracování získávaných informací. Söndergaard a Theorell (2004) poukazují na přímou korelaci rychlosti osvojování cizího jazyka s mírou intenzity PTSD (Gordon, 2011, s. 3). Gordon (2011) zároveň upozorňuje na fakt, že příjezdem do cílové země PTSD nekončí, a nakopak se stresory vztahující se k traumatu mohou kombinovat se stresory v nové zemi (s. 10). Langmeier a Krejčířová (2007) uvádějí kromě možných následků např. válečných konfliktů ve formě PTSD také „kulturní deprivaci“ (s. 293). Šteflová (2015, s. 44) uvádí, že časté změny místa pobytu během azylového řízení, ale i po přiznání mezinárodní ochrany mohou vést u mnohých uprchlíků k silicímú pocitu nejistoty a bránit tak aktivní účasti dětí na výuce a stávat se tak negativním a frustrujícím zážitkem. Podobně může podle autorky působit i stigmatizace ze strany okolí a malá zkušenost vyučujících s výukou v etnicky rozmanitých skupinách žáků a dětí s odlišným mateřským jazykem.

Na vliv emocí při osvojování druhého/cizího jazyka upozorňuje ve svojí disertační práci Marečková (2008, s. 68). Zdůrazňuje důležitost dobré fyzické i psychické kondice žáka např. v souvislosti s obtížností úloh, jimž se musí věnovat, na což poukazuje i SERRJ (2002, s. 163). Autorka nicméně uvádí i další nástroje, jako např. EJP a RVP, v nichž je důležitost emocionální roviny výuky/osvojování druhého/cizího jazyka vypíchnuta. Marečková (2008, s. 24) uvádí, že u psychických stavů, především pak pozornosti, je podle Stuchlíkové (2002, s. 110) možné očekávat podobný efekt pozitivních a negativních emocí, jako je tomu u kognitivních procesů. U pozitivních emočních stavů, jako je například subjektivní pohoda, převažuje rozšíření rozsahu pozornosti. Zatímco negativní emoce způsobují zúžení pozornostního rozsahu, emoce pozitivní zajišťují jev opačný. Marečková dále uvádí, že jsou to právě „prožitky úspěchu ze zdařilé komunikace v cizím jazyce, které utváří předpoklady pro kladný vztah nejen k cizímu jazyku, kultuře a národu, ale také k předmětu jako takovému. Naproti tomu opakované neúspěchy při zvládnání komunikačních situací, resp. neschopnost se s nimi vypořádat, generují negativní emoce, jež záporně ovlivňují jak vztah k cizímu jazyku a předmětu vůbec, tak i motivaci učit se novému a stále se zdokonalovat“ (2008, s. 64). Vztahy mezi emocemi, kognicí, rozhodováním a společenským fungováním by v budoucnu mohly představovat odrazový můstek pro nový způsob přemýšlení o zásadní roli emocí ve vzdělávání (Immordino-Yang(ová), Damasio, 2011, s. 128).

Shrnutí

V tomto příspěvku jsem se pokusila nastínit některá specifika výuky dětí azylantů a osob s doplňkovou a mezinárodní ochranou, jež probíhala v rámci Státního integračního programu, realizovaného Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka. Zdůraznila jsem nutnost dalšího rozvoje a vzdělávání lektorů a všech účastníků vzdělávacího procesu těchto dětí za účelem získání širšího a hlubšího povědomí o těchto dětech a situaci, v níž se nacházejí, jež by jim mohlo pomoci správně nastavit očekávání, metody a přístupy, na jejichž konci je spokojené dítě, které si osvojí bez bariér a bloků češtinu jako druhý/cizí jazyk.

Summary

In this article I focused on the activities concerning language education of children of asylum and international protection holders within the projects of the Association of teachers of Czech as a foreign language. The organization of courses within the State integration programme of the Czech Republic was described and the experience gained within many years of supporting these children mainly but not only

linguistically was shared. Attention was paid to the need of proper diagnostic tools, teaching materials and growing awareness of teachers. As to the specifics of teaching this particular group of children – two main features were mentioned. First of all, the complexity of the language acquisition process, and second, the role of posttraumatic stress disorder in the language acquisition and learning process.

Literatura

Bačáková, M.: Uprchlíci a vzdělávání. Děti-uprchlíci na českých školách a jazyková výuka v rámci SIP. Praha, UNHCR 2011.

Doleží, L. (ed.): Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk). Praha, AUČCJ 2015.

Doleží, L. (ed.): Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk). Praha, AUČCJ 2014.

Gordon, D.: Trauma and Second Language Learning Among Laotian Refugees. Journal of Southeast Asian American Education and Advancement, 6, 2011, s. 1–15.

Immordino-Yang, M. H. – Damasio, A.: We feel, therefore we learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. LEARNing Landscapes, 5, 2011, č. 1, s. 115–131.

Klages, H.: Kdy a jak se co se učíme? Uplatnění poznatků z psycholingvistiky v jazykové výuce. In: Doleží, L. (ed.): Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk). Praha, AUČCJ 2015, s. 9–16.

Langmeier, J. – Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha, Grada 2007.

Marečková, P.: Role emocí při kreativním psaní v cizojazyčné výuce. Doktorská práce. Katedra německého jazyka a literatury, Brno, PdF MU 2008.

Nikolai, T. – Vyšínová, P. – Doleží, L.: Diagnostika jazykových a obecně kognitivních funkcí a culture-fair testy. In: Doleží, L. (ed.): Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk). Praha, AUČCJ 2015, s. 30–42.

Paradis, J.: Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. Linguistic Approaches to Bilingualism, 1, 2011, č. 3, s. 213–237.

Průcha, J.: Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha, Grada 2011.

Söndergaard, H. P. – Theorell, T.: Language Acquisition in Relation to Cumulative Posttraumatic Stress Disorder Symptom Load Over Time in a Sample of Resettled Refugees. Psychotherapy and Psychosomatics. 2004/73, č. 5, s. 320–323.

Stuchlíková, I.: Základy psychologie emocí. Praha, Portál, 2002.

Šteflová, S.: Vzdělávání uprchlíků z pohledu UNHCR. In: Doleží, L. (ed.): Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk). Praha, AUČCJ 2015, s. 43–47.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc, Univerzita Palackého, 2002.

METODY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ A PŘÍLEŽITOSTI K UČENÍ

PaeDr. Dana Háňková, Ph.D.

AKCENT College Praha, ČR

Klíčová slova: metoda, přístup, komunikativní vyučování, eklekticismus, příležitosti k učení, učitel, efektivní výuka, osvojování druhého jazyka

Key words: method, approach, communicative teaching, eclecticism, learning opportunities, teacher, effective instruction, second language acquisition

Teoretici v oblasti cizojazyčného vzdělávání už několik desetiletí mluví o tzv. období po metodách. Praktikující učitelé cizích jazyků přesto stále hledají nové efektivnější metody výuky. Ve svém příspěvku bych se chtěla zamyslet nad tímto zdánlivým protimluvem, nad jeho příčinami a rolí metod v současném jazykovém vyučování.

Obsah pojmu „metoda“

Pedagogický slovník (Průcha–Walterová–Mareš 2003, s. 287) definuje vyučovací metodu takto: „**Postup, cesta, způsob vyučování** (řec. *methodos*). Charakterizuje **činnost učitele vedoucí žáky k dosažení stanovených vzdělávacích cílů**. Existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Obecné třídění metod výuky je podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální. Jednotlivé pedagogické směry a koncepce alternativních škol prosazují specifické vyučovací metody, které považují za optimální.“ (zvýraznění D. Háňková)

Poněkud obsažnější charakteristiku nabízejí Maňák a Švec (2003, s. 23). Výukovou metodu definují „jako **uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů**.“ Tato definice zdůrazňuje strukturovanost a promyšlenost postupu učitele a přiznává větší a aktivnější roli žákům, než definice z *Pedagogického slovníku*. Autoři upozorňují, „že termín metoda není vždy chápán jednoznačně, poněvadž se jím nezřídka označují též dílčí techniky, procedury, operace, úkony apod., ale také komplexní postupy, výukové koncepce, modely a projekty“ (tamtéž, s. 24), což podle názoru autorů obsah termínu „metoda“ rozšiřuje, ale zároveň činí méně určitým. Tento problém naznačuje také variabilita klasifikačních kritérií v definici v *Pedagogickém slovníku*.

V podrobnější charakteristice metod Maňák a Švec (2003, s. 26) dále uvádějí: „Vyučovací činnosti učitele i učební činnosti žáků mají jednak charakter **činností vnějších** (pozorovatelných) a jednak povahu **činností vnitřních**“, které jsou potřebné pro pochopení účelu a principu jednotlivé metody. Larsen-Freemanová a Andersonová (2011, s. 1) vnitřní činnosti učitele označují jako principy nebo myšlenky (*thoughts*) a zahrnují do nich **přesvědčení, postoje, hodnoty a uvědomění** (*beliefs, attitudes, values, awareness*), na jejichž základě učitelé volí výukové metody pro praktické užití.

Pozorovatelné složky činností učitele i žáků podle Maňáka a Švece (2003, s. 26) zahrnují motiv činnosti, cíl činnosti, plánování činnosti, operativní obraz činnosti (jak by měla činnost konkrétně vypadat), úkony činnosti (její praktickou realizaci), zpracování průběžných informací o správnosti, přiměřenosti a funkčnosti činností, rozhodování (v průběhu činnosti, např. na základě reakcí žáků), kontrolu výsledků činností (vyučování i učení) a korekci dalšího jednání (činnosti).

Z výčtu je patrné, že i činnosti v rámci zvolené metody zahrnují řetěz dalších rozhodnutí, do kterých se promítají vnitřní činnosti učitele. Určující pro úspěch metody je její správná volba, aby metoda skutečně směřovala k vytčenému cíli výuky.

Pojetí „metody“ v jazykovém vyučování

Definice metody z *Pedagogického slovníku* uvedená výše připouští existenci různých metod podle vyučovacího předmětu a charakteru specifické činnosti v tomto předmětu. Metody používané ve výuce cizího jazyka se od ostatních předmětů liší tím, že jazyk je cílem a obsahem, ale také prostředkem výuky (v ideálním případě je výuka vedena převážně v cílovém jazyce).

V rámci samotné didaktiky cizích jazyků ovšem panuje ohledně pojmu „metoda“ také obsahová nevyhraněnost. Např. Choděra (2006, s. 92) uvádí dva významy:

1. Především za metodu pokládáme – v souladu s obecnou didaktikou – **význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti**. Jde – z hlediska didaktiky cizích jazyků – o **metody v užším slova smyslu**¹.
2. Metodou vedle toho rozumíme **globální, generální přístup k vyučování–učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, „metodický směr“** (F. Malíř raději užívá termínu „koncepte“). Nejčastěji jsou uváděny dvě protikladné **metody v širším smyslu – přímá a gramaticko-překladová**. (Úprava a zvyraznění R. Choděra)

Bell (2003, s. 326–327) nabízí dokonce tři definice metod v jazykové výuce:

1. „Švédský stůl“ nápadů (*Smorgasbord of Ideas*)

V tomto případě jde o metody s malým „m“, které představují široký rejstřík rozmanitých výukových činností včetně materiálů, médií a dalších didaktických prostředků, bez jednotícího teoretického principu. V Choděrově pojetí (viz výše) jde o metody v užším slova smyslu.

2. Metoda jako předepsaný postup (*Prescription for Practice*)

Do této skupiny patří metody s velkým „M“, které se vyznačují přesně definovanými výukovými postupy a které nepřipouštějí jakoukoliv adaptaci. Jejich správná aplikace vyžaduje specifické zaškolení učitele. Patří sem například sugestopedie, komunitární vyučování (*Community Language Teaching*) a tichá metoda (*Silent Way*). Tyto metody vznikly v 70. letech 20. století a mají své konkrétní tvůrce, kteří své metody teoreticky zdůvodnili.

¹ Na tomto místě Choděra uvádí příklad: „Metody didaktiky cizích jazyků v užším smyslu jsou nebo spíše mají být jistou specifikací metod obecné didaktiky. Tak např. obecné didaktice patří termín „demonstrace“, „dril“, „výklad“, aj., které v didaktice cizích jazyků mají specifickou podobu, např. vzorový příklad výslovnosti předváděný učitelem nebo rodilým mluvčím na nosičích všeho druhu, jazyková cvičení na bázi substitučních tabulek, exemplifikovaný výklad gramatického pravidla učitelem nebo v učebnici atd.“ (Choděra 2006, s. 92)

Richards (1990, s. 37) o těchto metodách říká, že vznikly jako výraz nedůvěry k učitelům, k jejich schopnosti efektivně vyučovat. Předepsaný postup, který bylo třeba striktně dodržovat, měl omezit nevhodné výukové postupy jednotlivých učitelů a zajistit požadovaný standard výuky.

Tyto metody se opírají o teorie učení, nikoliv o specifickou teorii jazyka, a tak se předpokládalo, že je bude možné uplatnit ve všech výukových kontextech. To se nepotvrdilo, a proto se od 80. let mluví o tzv. období „po metodách“.

3. Metoda jako soubor organizačních principů (*Organizing Principles*)

Bell do této skupiny řadí ostatní tradiční metody a vztahuje k nim definici metody v cizojazyčném vyučování, kterou v anglosaské odborné literatuře prosadili Richards a Rodgers (2001, s. 33). Podle této definice metodu určují tři základní složky:

- a) přístup (*approach*), tj. teorie jazyka a teorie jazykového učení;
- b) koncepce (*design*), tj. vymezení všeobecných a specifických cílů, sylabu, typů učebních a vyučovacích činností, role žáka a učitele a role výukových materiálů;
- c) postup (*procedure*), tj. výukové techniky odvozené z předchozích dvou složek, aplikované přímo ve vyučovacím procesu (tj. pozorovatelné vnější činnosti učitele a studentů – srov. Maňák–Švec 2003, s. 26).

Za metody v tomto slova smyslu se považují např. metody gramaticko-překladová a audiolingvální, které jsou přesně definované ve všech třech složkách. Pokud některý směr/přístup k učení cizího jazyka nedokáže specificky vymezit všechny výše uvedené charakteristiky, nelze jej podle Richardse a Rodgerse považovat za metodu, ale spíše za přístup k výuce cizího jazyka.

Z hlediska definice R. Choděry (2006, s. 92) druhá a třetí skupina podle Bella (2003) představují metody v širším smyslu. Rozdíly mezi těmito metodami jsou nejvíc zřetelné v počátečních fázích výuky. S rozvojem jazykových znalostí a řečových dovedností studentů se rozdíly postupně stírají, zejména pokud je deklarovaným vzdělávacím cílem dosažení komunikační kompetence v cílovém jazyce.

V 80. letech 20. století se zdálo, že k efektivnímu osvojení jazyka povede výuka založená pouze na komunikaci. Učitelům se doporučovalo vytvářet pedagogické/komunikativní situace a úkoly, ve kterých studenti budou rozvíjet své komunikační kompetence, a gramatiku cílového jazyka vyučovat implicitně v kontextu smysluplné komunikace. Takto pojatá silná verze komunikativního přístupu (Howatt 1984, s. 279), nepřinesla očekávané pedagogické výsledky, podnítila však další hledání efektivních výukových postupů (metod s malým „m“), a to jak v oblasti výzkumů osvojování druhého jazyka, tak i v oblasti didaktiky cizího jazyka.

Komunikativně zaměřená výuka cizího jazyka

Mnozí autoři se shodují, že komunikativně zaměřené vyučování je od dob gramaticko-překladové metody nejdříveji využívaným přístupem ve výuce cizích jazyků (Bell 2003, Scrivener 2011, Larsen-Freeman – Anderson 2011 aj.).

Bygate, Skehan a Swainová (2001, s. 2, in Bell 2007, s. 140) jsou toho názoru, že komunikativní vyučování se vyvinulo jako explicitně „post-metodový“ přístup k výuce cizího jazyka, protože klade větší důraz na principy zdůvodňující rozmanité techniky výuky a procesy učení spíše než na výukové materiály.

Komunikativní přístup byl rychle přijat učiteli i vzdělávacími institucemi.² Jeho přitažlivost podle Richardse a Rodgerse (2001, s. 157) pravděpodobně spočívala v tom, že komunikativní přístup umožňoval různé interpretace, poskytoval učitelům v jejich práci značnou volnost při výběru dílčích technik a pracovních postupů s ohledem na místní podmínky a potřeby studentů a také přitom učiteli umožňoval zohlednit vlastní vyučovací styl a osobnost. Komunikativní přístup se tak nikdy nestal metodou v pravém slova smyslu, s jednoznačně předepsanými výukovými postupy.³

Různé varianty komunikativního přístupu spojují dva základní principy:

1. cílovou kategorií jazykového vyučování je dosažení komunikativní kompetence;
2. postupy pro výuku všech čtyř řečových dovedností mají zohlednit vzájemnou závislost jazyka a komunikace (Richards–Rodgers 2001, s. 155).

Komunikativní/komunikační jazyková kompetence bývá definována různým způsobem. Např. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002, s. 9) ji označuje jako doplněk obecné kompetence uživatele jazyka (tj. jeho znalostí, dovedností a praktických znalostí, existenciální kompetence a obecné schopnosti učit se – tamtéž, s. 11) a rozlišuje tři složky, z nichž každá sestává ze znalostí, dovedností a praktických znalostí: lingvistické kompetence, sociolingvistické a pragmatické kompetence (tamtéž, s. 13). Toto pojetí komunikativní kompetence bývá někdy kritizováno, protože je vztaženo k jazykové normě roditelého mluvčího daného jazyka a ke komunikaci s roditelým mluvčím (Seidlhofer 2011, s. 185).

Pro potřeby jazykového vzdělávání dospělých, kteří si osvojují cizí jazyk pro účely praktické každodenní, zejména pracovní komunikace, se jeví jako výhodný model komunikativní kompetence – komunikativní schopnosti (*communicative ability*), který navrhuje Hedgeová (Hedge 2000, s. 56). V jejím pojetí je zahrnuto pět složek a v popisu každé z nich jsou implicitně vyjádřeny problémy, se kterými se potýkají studenti při osvojování cizího jazyka:

1. **lingvistická** kompetence znamená dosažení gramatické správnosti vyjádření, přesné výslovnosti, užívání přízvuku, rytmu a intonace k vyjádření významu, rozvoj široké slovní zásoby, správný pravopis, dosažení přesnosti syntaxe a tvoření slov;
2. **pragmatická** kompetence zahrnuje vědomí vztahu mezi gramatickou formou a její funkcí, užívání přízvuku a intonace k vyjádření postojů a emocí, rozlišování úrovní formálnosti, užívání pragmatických pravidel, výběr jazykových forem přiměřeně tématu a s ohledem na posluchače;

² V roce 1982 Rada Evropy doporučila všeobecné zavedení zásad komunikativního přístupu do všech typů jazykové výuky. V Doporučení (Recommendation (82) 18) se mimo jiné uvádí (pro nás je zajímavá pozornost věnovaná vzdělávání dospělých v bodu 9):

2. *To promote, encourage and support the efforts of teachers and learners at all levels to apply in their own situation the principles of the construction of language-learning systems (as these are progressively developed within the Council of Europe “Modern languages” programme):*

2.1. *by basing language teaching and learning on the needs, motivations, characteristics and resources of learners;*

2.2. *by defining worthwhile and realistic objectives as explicitly as possible;*

2.3. *by developing appropriate methods and materials;*

2.4. *by developing suitable forms and instruments for the evaluation of learning programmes. (...)*

9. **To take all the measures necessary to enable adults who have had hitherto little or no chance of learning a modern language to acquire the ability to use a modern language for communicative purposes.**

(Zvýraznění DH.)

³ Srov. pojetí R. Choděry (2006) a M. Hrdličky (2009), kteří mluví o komunikativní, resp. komunikační metodě. Hrdlička uvádí jako základní charakteristiku komunikační metody principy komplexnosti, adresnosti a užitečnosti výuky, ale nevynechává konkrétní výukové postupy, které by byly pro komunikační metodu typické.

3. **diskurzní** kompetence označuje schopnost správně strukturovat konverzaci, volit správné prostředky pro určitý žánr a respektovat typické rysy jednotlivých žánrů, užívat prostředky textové návaznosti při čtení a psaní textů a schopnost pracovat s autentickým textem;
4. **strategická** kompetence je schopnost „riskovat“ při ústním i písemném projevu, schopnost použít různé komunikační/kompenzační strategie, schopnost popsat význam, pro nějž mluvčí nezná přesný výraz apod.;
5. **plynulost**, tj. schopnost zvládnout skutečnou komunikaci v reálném čase, porozumět a reagovat s přiměřenou lehkostí.

Termín „plynulost“ se zpravidla vztahuje k ústnímu projevu mluvčího a chápe se jako „schopnost spojovat prvky řeči s lehkostí, bez vypětí a přílišné pomalosti, a bez nadměrného váhání“ (Hedge 2000, s. 54). Plynulost zahrnuje schopnost mluvčího využívat všechny dostupné složky své lingvistické a pragmatické kompetence, a to bez ohledu na chyby, kterých se při projevu dopustí. Plynulost se vztahuje také k receptivním řečovým dovednostem, tj. k bezpřekladovému porozumění psaným a mluveným textům. Rozvoj plynulosti vyžaduje specifické výukové aktivity, které do praxe cizojazyčného vzdělávání přinesl právě komunikativní přístup (srov. Prabhu 1987, s. 14–15).

Komunikativnost v jazykovém vyučování

Komunikativnost jazykového vyučování je do určité míry kontroverzním tématem. Např. Seedhouse (1996, s. 23) vyslovil názor, že institucionalizovaná výuka skutečnou komunikaci (ve smyslu spontánní konverzace mezi přáteli) neumožňuje; ve škole jde podle jeho názoru vždy o edukační diskurz, který má svá specifická pravidla. Učitelé by se proto neměli cítit provinile, pokud jejich studenti dostatečně spontánně nekomunikují.

Určitým řešením tohoto problému může být snaha o zařazení tzv. personalizovaných aktivit, při kterých se studenti vyjadřují k tématům, která jsou zajímavá a důležitá právě pro ně osobně (Chaudron 1988, s. 171, Harmer 1996, s. 102, Tudor 2001, s. 80 aj.). Alternativou vedoucí ke komunikaci a ke komunikativnosti výuky je **simulování přirozené komunikace** s cíleným využitím prvků přirozené interakce na úrovni funkčních exponentů a jejich procvičování (McCarthy 1991, s. 135)⁴, často podpořené využitím autentických textů a materiálů.

Thornbury (1996, s. 281–282) se pokusil vymezit charakteristiky pedagogické komunikace, které ke komunikativnosti jazykové výuky přispívají. Podle jeho názoru by interakce mezi učitelem a studenty měla zahrnovat skutečné otázky (*referential questions*), zpětnou vazbu vztahující se k obsahu promluvy studenta (*content feedback*), ne pouze k její formě (tj. jazykové správnosti), dostatek času na zformulování studentovy odpovědi (*wait time*) a interakci iniciovanou studenty (*student-initiated talk*)⁵.

⁴ Příkladem takové aktivity může být debata o plánech na příští víkend, který by chtěli mluvčí strávit společně. Navrhují různé aktivity, vyjadřují své názory na ně a přijímají či zamítají je. Funkčními exponenty jsou v tomto případě různé způsoby předkládání návrhu, vyjádření názoru, vyjádření souhlasu a nesouhlasu.

⁵ Chaudron (1988, s. 105–106) uvádí přehled výzkumů, které přímý vztah mezi iniciací studentů a jejich jazykovým pokrokem nepotvrdily. Pravděpodobně záleží také na věku, sociálním postavení studentů, typu reakce učitele, na jeho národnosti a dalších faktorech.

S odkazem na doporučení Thornburyho (1996) a s ohledem na cíle výukové komunikace obecně, Cullen (1998) má za to, že výuková komunikace jako taková je komunikativní v tom smyslu, že v ní jde o sdělování významů. Komunikativnost v jazykovém vyučování tak podle jeho názoru není možné hodnotit ve vztahu k užití cizího jazyka v reálném životě (mimo školní třídu) a jeho simulování v průběhu výuky, ale ve vztahu k efektivní komunikaci v rámci vyučování. Cullen (tamtéž, s. 185–186) navrhuje koncept „komunikativní mluvy učitele“ (*communicative teacher talk*), za jejíž součásti považuje dotazování, reagování na promluvy studentů, vysvětlování, zadávání instrukcí, hodnocení a opravování, navazování kontaktu se studenty. Cullenův model vychází z primární funkce verbálního projevu učitele, jež spočívá v **podpoře učení**. Pokud tedy verbální projev učitele napomáhá studentům získávat znalosti o jazyce, jazyk procvičovat a automatizovat, je výuka svou podstatou komunikativní⁶ a výukovou komunikaci lze pak považovat za komunikaci autentickou (srov. též Tudor 2001, s. 116).

Walsh (2006, s. 130–131) jako určitou paralelu ke studentské „kompetenci k výukové komunikaci“ definuje na straně učitele poměrně širokou „kompetenci k výukové interakci“ (*classroom interactional competence – CIC*), která může mít vliv na efektivitu výuky. Za její součásti považuje přiměřenost učitelova verbálního projevu (interakce) vzhledem ke konkrétní výukové situaci (pedagogickému cíli) a přiměřenost jeho projevu vzhledem ke studentům – jejich jazykové úrovni a potřebám. Dostatečná úroveň „CIC“ učiteli umožňuje adaptovat svůj verbální projev s ohledem na aktuální fázi a vývoj vyučovacího procesu, vytvářet prostor pro interakci, poskytovat studentům potřebnou podporu (*scaffolding*) a klást vhodné otázky, aby studenti sami mohli dále rozvíjet svůj cizojazyčný projev.

Walsh (2002) zkoumal rysy verbálního jednání učitele, které tlumí nebo podporují zapojení studenta do výuky a jeho pokrok. Za pozitivní faktory považuje přímou korektivní zpětnou vazbu, zpětnou vazbu učitele zaměřenou na obsah výpovědi studenta (*content feedback*), otázky, kterými učitel vyžaduje potvrzení porozumění či objasnění vlastní výpovědi studenta, delší čekání na odpověď a podporu projevu studenta prostřednictvím *scaffoldingu*, v mnohém se tedy shoduje s požadavky Thornburyho (1996). Negativně podle Walshe působily učitelovy snahy dokončit výpověď za studenta (v zájmu zajištění přiměřeného spádu hodiny), opakování studentových výpovědí (*echoing*) a přerušování studenta uprostřed jeho promluvy.

Je zjevné, že způsob verbální komunikace učitele, tedy to, co říká, jak to říká a kdy to říká, je významnou složkou výukové metody na úrovni pozorovatelných činností (srov. Maňák–Švec 2003, s. 26).

Učitel v období „po metodách“

Zejména 80. léta 20. století se vyznačovala hledáním „ideální“ metody jazykového vyučování, založené na principech kognitivní psychologie. Od 90. let 20. století se v rámci komunikativního vyučování (i výzkumu osvojování druhého jazyka) rozvíjí tzv. úkolově orientovaná výuka (*task-based learning – TBL, task-based language teaching – TBLT*; Ellis 2003 aj.), vyučovací postup zaměřený na proces a výsledek komunikace (*outcome*). Ani v tomto případě (podobně jako u komunikativního přístupu a pojetí výuky gramatiky) neexistuje jednotná definice úkolu (*task*), ani jednotné pojetí učebního procesu, přestože teoreticky se tento přístup k výuce rozvíjí již více než dvacet let (srov. Háňková 2012).

⁶ Toto samozřejmě beze zbytku platí za předpokladu, že výuka je vedena v cílovém cizím jazyce. Cullen nezmiňuje explicitně mateřský jazyk studentů a učitele. Můžeme ale předpokládat, i na základě ukázky výukové komunikace v jeho textu, že jeho model předpokládá užívání cílového jazyka také jako prostředku výuky.

Richards (1990, s. 37-42) zastává názor (a s ním mnozí další), že učitel je důležitější než metoda a že je možné empiricky zjistit charakteristiky efektivní výuky. Z výzkumných zjištění Richards odvodil tyto rysy efektivního vyučování⁷:

1. Řízení třídy (*classroom management*), které omezuje kázeňské problémy a umožňuje maximální využití času k učebním aktivitám. Při jasných instrukcích a řízené interakci se studenti ochotněji účastní učebních aktivit.
2. Strukturování (*structuring*) hodiny tak, aby byl jasný vzdělávací cíl (učitelův záměr) a aby na sebe výukové činnosti logicky navazovaly i z hlediska studenta. Jde také o to, aby učitel správně interpretoval např. cvičení v učebnici, aby věděl, jaký je jeho účel, a aby cvičení správně začlenil do řady dalších cvičení. Jasná struktura vyučovací hodiny pomáhá udržet pozornost studentů.
3. Úkoly / učební úlohy (*tasks*), které učitel zařazuje do výuky a které by měly být optimální ze tří hledisek:
 1. nároky na požadovanou reakci studenta (*response mode demands*) ve vztahu ke kognitivní náročnosti (znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení);
 2. nároky na interakci (*interactional mode demands*), např. zda se činnost provádí individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách, s dopomocí učitele apod.;
 3. obtížnost úlohy vnímaná studenty (*complexity demands*).

Vlastní učební úlohy vypovídají o metodickém směru, ke kterému se učitel hlásí (pozorovatelné vnější činnosti). Důležitý je nejen výběr úloh, ale i jejich logické řazení a tempo, ve kterém se činnosti provádějí a střídají. Učitel se musí rozhodnout, jaké výukové materiály použije, zda výstupy z učení mají být pro všechny studenty stejné a jaké učební strategie by studenti měli používat.

Výzkumy opakovaně potvrzují, že výsledky učení jsou přímo úměrné času výuky, který je věnován vlastní učební činnosti. Efektivní učitelé také průběžně monitorují činnost studentů a poskytují jim informaci o výsledcích učení (zpětnou vazbu).

4. Utváření skupin (*grouping*), které má vliv na úroveň dosažených výsledků učení. Např. slabší student může mít prospěch ze zařazení do smíšené skupiny studentů a podat lepší výkon.

Zajímavé je, že tři ze čtyř charakteristik jsou obecné a platí napříč všemi školními předměty. Oborově specifická je pouze skupina požadavků označená jako „učební úlohy“, ale i tady zpětná vazba a logické řazení učebních úloh jsou principy obecné, spíše než jen lingvodidaktické.

Cullen (2002, s. 117) rozlišuje ve výuce cizího jazyka dvě funkce zpětné vazby: evaluační (*evaluative*) a diskurzivní (*discoursal*). Evaluační zpětná vazba podává studentovi informaci o přijatelnosti jeho reakce/odpovědi; v tradičním jazykovém vyučování se zpravidla vztahuje k formě odpovědi, tj. ke správnému užití jazykových prostředků, a může v sobě zahrnovat i korekci. Chaudron (1988, s. 133) považuje tento typ zpětné vazby za významný pro rozvoj studentova mezijazyka. Diskurzivní zpětná vazba (Cullen 2002, s. 120) se vztahuje k obsahu studentovy výpovědi a jejím cílem je zabudovat příspěvek

⁷ K úspěchu vyučovacího procesu přispívají také určité charakteristiky studentů.

studenta do dialogu mezi třídou a učitelem a dále ho plynule rozvíjet. Zpravidla je vázaná na skutečnou otázku (*referential question*) bez předem známé odpovědi.

I s odstupem několika desítek let od zjištění Richardse (1990) zůstávají požadavky na hodnocení kvality jazykové výuky velmi podobné (srov. Zlatníček 2013). Podle Richardse (1990, s. 12–13) je učitelovo vnímání své vlastní role ve vyučovacím procesu ústředním metodickým prvkem. Učitel může být pozorovatelem (*monitor of student learning*), motivátorem, organizátorem a regulátorem (*organizer and controller*) učební činnosti studentů, poskytovatelem správných jazykových vzorů, poradcem a přítelem, analyzátozem studijních potřeb, tvůrcem studijních materiálů a hodnotitelem.

Souhrnně lze říci, že v úvahách o efektivní jazykové výuce a o roli učitele se opakovaně objevují požadavky na interakci, pozornost k obsahu studentovy výpovědi, individuální podporu (*scaffolding*) a zpětnou vazbu. V metodách pro výuku cizích jazyků jde tedy o organické spojení obecných a oborově specifických principů kvalitní jazykové výuky a kvalitu jejich aplikace v reálné výuce.

Koncept „příležitosti k učení“

Jazykové vyučování je komplexní proces a vyžaduje učitele, který ve výuce dokáže zohlednit jednotlivé prvky cílové komunikační kompetence a postupně je efektivně rozvíjet. Za samozřejmé se považuje dostatečné praktické zvládnutí cílového jazyka (procedurální i deklarativní znalost).

Larsen-Freemanová a Andersonová za hlavní roli učitele považují vytváření situací, které podporují komunikaci (2011, s. 123). Medgyes (1990, s. 104) jako hlavní kvalitu učitele cizího jazyka vidí zaměřenost na studenta (*learner-centredness*), přenechání větší studijní iniciativy studentům a určitý ústup učitele z tradiční učitelské pozice „znalce“.

Crabbe (2007) považuje za hlavní činnost učitele v rámci komunikativně zaměřeného vyučování vytváření **příležitostí k učení** (*learning opportunities*) pro studenty. Učitel by si podle jeho názoru měl být vědom poznávacích procesů studentů a podporovat je, a to volbou vhodných výukových materiálů a aktivit a plným využitím jejich učebního potenciálu; cíleně by měl rozvíjet učební strategie svých studentů a učit je aktivně příležitosti k učení vyhledávat a využívat je.

Crabbe (tamtéž, s. 118–120) označuje jako „příležitosti k učení“ kognitivní a metakognitivní aktivity studenta, které vedou k učení. Na základě výsledků výzkumů v oblasti osvojování druhého jazyka Crabbe rozlišuje (v rámci úkolově zaměřeného vyučování) sedm kategorií příležitostí k učení:

1. input (poslech a čtení),
2. output (řečovou produkci),
3. interakci (v reálných nebo simulovaných komunikačních situacích),
4. zpětnou vazbu (přímou i nepřímou),
5. nácvik (*rehearsal*, tj. záměrné opakování a experimentování s různými složkami řeči),
6. porozumění jazyku (*language understanding*, tj. vědomou pozornost věnovanou jazyku, a to jak jeho formě, tak i užití) a
7. porozumění učení (*learning understanding*, tj. uvědomění si vlastních učebních procesů, analýzu problémů a hledání strategií pro jejich překonání).

V praxi jde o to, aby se učitel nesoustředil jen na procedurální stránku komunikačních výukových aktivit, tj. na jejich zadání a organizační uspořádání, ale aby v průběhu komunikačních aktivit vhodně podporoval metakognitivní procesy studentů.

Ke skutečně efektivnímu učení ovšem vede pouze provázání jednotlivých učebních příležitostí v dlouhodobé časové návaznosti. „Veřejné“ komunikačně zaměřené činnosti vytvářejí podmínky pro „soukromé“ učební procesy (Crabbe 2007, s. 119). Učitel by měl naučit studenty rozpoznávat příležitosti k explicitnímu učení, když se ve výuce vyskytne komunikační problém, a poskytnout jim čas, aby v diskusi s ostatními studenty problém vyřešili. Učitel by měl studenty vybavit nástroji pro řešení a předcházení podobným problémům do budoucna, tj. měl by rozvíjet jejich učební strategie. Cílem je směřování k autonomii studenta, aby student dokázal vhodně řídit vlastní učení i mimo prostředí školní výuky.

Koncept vytváření příležitostí k učení je svým způsobem reakcí na tzv. silnou formu komunikativního vyučování (Howatt 1984, s. 279), která předpokládala, že druhý/cizí jazyk je možné si efektivně osvojit implicitně, pouze jeho užíváním. V českém vzdělávacím kontextu se tento přístup nikdy plně neprosadil a čeští učitelé zpravidla věnují formě a struktuře jazyka explicitní pozornost, s tendencí k preferenci deduktivního a transmisivního vyučování a k přímé korekci chyb. V českém kontextu jde tedy spíš o to, jak nepředkládat studentům hotová řešení jazykových problémů, se kterými se potýkají, ale jak v průběhu vyučování vytvářet situace, které studentům pomohou uvědomit si souvislosti mezi jazykovou formou a jejím komunikačním významem, porozumět jim a zapracovat nové znalosti do systému vlastního mezijazyka.

Z hlediska osvojování jazykových prostředků je v konceptu vytváření příležitostí k učení důležitý nácvik (*rehearsal*), tedy důraz kladený na jazykovou správnost a automatizaci, ovšem ve smysluplném komunikačním kontextu. Převáděno do praktické výuky to znamená, že je vhodné poskytnout studentům čas na přípravu a příležitost komunikační úkol provést opakovaně s několika partnery.

Podobně jako v předchozích pohledech na jazykové vyučování (role učitele, komunikativnost aj.), i z hlediska vytváření příležitostí k učení se jako významné objevují koncepty interakce a zpětné vazby.

Doporučení pro efektivní výuku cizího jazyka

Mnozí odborníci bádající v oblasti osvojování druhého jazyka (*SLA*) se pokusili převést závěry výzkumných šetření do praktických doporučení pro učitele vyučující druhý/cizí jazyk. Vztah různých teoretických pozic, přesvědčení učitelů (*teacher beliefs*) a konkrétních vyučovacích postupů se pokusily spojit např. Lightbownová a Spadaová (Lightbown–Spada 2006, s. 137–182). Za klíčové pro efektivní výuku směřující k dosažení komunikativní kompetence považují nalezení správné proporce mezi výukou zaměřenou na význam a komunikaci a mezi výukou zaměřenou na formu jazyka a korektivní zpětnou vazbu.

O praktické zobecnění výzkumných zjištění se pokusil R. Ellis (2005). Jeho záměrem bylo formulovat principy jazykového vyučování (*instructed language teaching*) v rámci komunikativního paradigmatu, se kterými by se měli seznámit budoucí učitelé cizích jazyků v učitelských studijních programech. S ohledem na výsledky dosavadního bádání však označil navržené principy pouze jako „předběžné“. Jsou navíc formulovány natolik otevřeně, že jsou aplikovatelné na různé kontexty jazykového vyučování. Ellis zformuloval deset doporučení a doplnil je stručným vysvětlením. Zdůrazňuje však, že vybrané principy představují jeho názor a neměly by být považovány za závazný předpis (2005, s. 10):

1. **Výuka musí zajistit, že studenti si osvojí široký repertoár ustálených slovních spojení různého typu (*formulaic expressions*) a gramatických pravidel, díky nimž budou schopni jazyk používat tvořivě (*rule-based competence*).**

Ustálená spojení přispívají k plynulosti projevu. Výzkumy ukazují, že studenti si je osvojují (internalizují) jako celky a s rostoucí znalostí gramatických pravidel je postupně dokáží sami pro sebe strukturně analyzovat. V kontextu výuky dětí a mládeže je vhodné explicitní prezentaci gramatických struktur a pravidel odložit až na pozdější dobu.

2. **Výuka má zajistit, že studenti se zaměří především na význam/smysl (*focus on meaning*), a to jak propoziční, tak i pragmatický (význam ve specifickém kontextu užití).**

Uplatnění tohoto principu vyžaduje zásadní metodické rozhodnutí. Práce s propozičními významy je spojena s pojetím jazyka jako objektu studia. Práce s pragmatickými významy je založena na pojetí jazyka jako nástroje komunikace a na potřebě komunikovat, která se považuje za nezbytnou podmínku pro efektivní osvojení jazyka a je také důležitým motivačním faktorem.

3. **Výuka musí zajistit také pozornost formě sdělení (*focus on form*), ovšem ve vztahu k vyjadřovanému významu (*form-function mapping*).**

V tomto doporučení jde jak o explicitní výuku gramatických pravidel, tak i o to, jak studentům pomoci, aby si v inputu (textech různé povahy) všímali, jak se v konkrétním kontextu spojují jazykové formy s vyjadřovaným významem. Práce s texty umožňuje pokrýt víc struktur najednou, ale může zanedbat některé méně frekventované struktury. Ty je třeba zahrnout do explicitní výuky. V této oblasti se jako význačný metodický prvek uplatňuje korektivní zpětná vazba.

4. **Výuka má přednostně rozvíjet implicitní znalosti druhého jazyka, ale nemá zanedbávat ani explicitní znalosti.**

Postoj k výuce gramatiky je jedním z prvků, kterým se vymezují metody s velkým „M“. V oblasti „SLA“ zatím není teoreticky objasněný vzájemný vztah mezi implicitní (procedurální) znalostí druhého jazyka (tj. schopností tento jazyk používat) a znalostí explicitní (deklarativní), tj. schopností popisovat pravidla, kterými se fungování jazyka řídí. V praxi jazykového vyučování se v současnosti nejvíc uplatňuje kompromisní stanovisko (tzv. *weak interface position*). Má se za to, že explicitní znalost pravidla studentovi umožní, aby si lépe všímal příslušné struktury v jazykovém inputu (jak se struktura používá v mluvených a psaných textech), což podporuje následné procesy osvojování této struktury. Osvojování je potom založené na vnímaném rozdílu mezi vlastní řečovou produkcí studenta a produkcí jiných uživatelů jazyka.

Pro přiměřený rozvoj procedurální (implicitní) znalosti jazyka jsou nezbytné komunikačně zaměřené činnosti. V tomto bodě panuje mezi badateli shoda.

5. **Výuka má zohlednit „vnitřní (zabudovaný) syllabus“ (*built-in syllabus*) studentů.**

V procesu přirozeného (tj. implicitního) osvojování druhého jazyka jednotliví mluvčí postupují stejným způsobem – jednotlivé gramatické struktury si osvojují v relativně stejném pořadí, i když různě rychle a různě kvalitně. Výzkumy potvrdily, že toto pravidlo platí i pro formální výuku, bez ohledu na to, v jakém pořadí se struktury zařazují do explicitní výuky. Formální výuka zpravidla vede k dosažení vyšší pokročilosti v jazyce, ale nemůže zaručit, že studenti si osvojí všechno, co je obsahem výuky.

Tento princip je opět úzce propojen s některými metodami a přístupy k výuce cizího jazyka. Gramatický sylabus je ústředním prvkem několika metod, ale některé přístupy gramatický sylabus zcela odmítají (např. tzv. přirozený přístup (*Natural Approach*), který je založený na srozumitelném inputu bez strukturní analýzy).

Pro praxi jazykového vyučování z tohoto principu vyplývá potřeba respektovat tempo jednotlivého studenta a tolerovat chyby, kterých se dopouští. Tento princip se nevztahuje na explicitní výuku gramatických pravidel a povědomí o nich. Řazení pravidel v učebnicích se řídí kognitivní náročností pravidel. Jejich zvládání a role při studiu druhého/cizího jazyka jsou popsány v předchozím principu (vztah explicitní a implicitní znalosti).

6. Úspěšná výuka cizího jazyka vyžaduje rozsáhlý kontakt s cizím jazykem (*extensive L2 input*).

Studenti by měli mít přístup k rozmanitým textům (psaným i mluveným) přiměřené obtížnosti, a to jak přímo ve výuce, tak mimo ni. Učitelé by měli studenty naučit, jak pracovat s externími zdroji, a tak přispívat k rozvoji jejich autonomie. Důležité je vedení výuky v cílovém (vyučovaném) jazyce zejména tam, kde je málo příležitostí k další expozici mimo formální výuku.

7. Úspěšná výuka cizího jazyka vyžaduje také příležitosti k jazykové produkci (*output*).

Pro rozvoj plynulého a správného projevu v cizím jazyce nestačí pouze řízená cvičení v učebnicích, protože zpravidla vyžadují jen krátké a nepříliš komplikované reakce. Studenti potřebují dostatek příležitostí k delšímu spontánnímu projevu, který pro ně bude zajímavý a motivující. Snaha vyjádřit přesně vlastní myšlenku vede ke zvýšené pozornosti k syntaktickým strukturám, a tak podporuje jejich osvojování a automatizaci. S výhodou je možné využít principů a postupů úkolově zaměřeného vyučování (*task-based learning*; viz výše).

8. Pro dobré zvládnutí cizího jazyka (*L2 proficiency*) jsou nezbytné příležitosti k interakci v tomto jazyce.

Interakce přispívá k automatizaci stávajících znalostí a také k rozvoji komunikačních strategií, pokud se vyskytne komunikační problém. Studenti pak díky tzv. vyjednávání významu zpřesňují své vyjádření a jazykově modifikují svůj projev. U aktivit úkolové povahy prováděných ve dvojicích nebo malých skupinách dochází ke kolaborativnímu učení – studenti si poskytují korektivní zpětnou vazbu a jsou nuceni (pře)formulovat svůj projev tak, aby si navzájem rozuměli. Ve společné interakci studenti mohou produkovat výpovědi, které by samostatně zatím nezvládli; podobně funguje podpora učitele. Učení v průběhu interakce je podporováno srozumitelným kontextem a smysluplnou komunikační aktivitou, ve které student vyjadřuje vlastní myšlenky a názory.

Ve formalizované výuce se v rámci tohoto principu doporučuje využívání párové a skupinové práce, je ovšem třeba dbát na to, aby v monolingvních kontextech výuky studenti udrželi interakci v cílovém jazyce.

9. Výuka musí zohledňovat individuální zvláštnosti studentů.

Vzhledem k různým učebním stylům studentů ve skupinové výuce by výukové činnosti měly být dostatečně rozmanité, aby vyhovovaly všem typům studentů. Učitelé mohou studentům pomoci poznat vlastní styl učení (srov. koncept příležitostí k učení výše).

Tento princip zahrnuje také oblast motivace⁸ a jazykových předpokladů studentů.

10. Při hodnocení pokročilosti studentů v cizím jazyce je třeba ověřovat jak řízenou, tak i spontánní řečovou produkci.

Je-li cílovou kategorií jazykového vzdělávání dosažení komunikační kompetence, měly by být součástí jazykových testů a zkoušek také úlohy založené na spontánní komunikaci. Výpovědní hodnota testů, které vyžadují doplňování slov do textu či manipulaci se syntaktickými strukturami, je omezená právě na znalost gramatiky a lexika, neinformuje o komunikačních dovednostech⁹.

V závěru článku Ellis (2005) upozorňuje, že jeho přehled principů je spíše psycholinguisticky zaměřený a že v praxi je třeba brát do úvahy také společenské a sociální podmínky.

Podobně opatrní jsou i jiní badatelé v oblasti osvojování druhého jazyka (SLA) a připouštějí, že individuální rozdíly mezi studenty a rozdíly vyplývající z různých kontextů výuky ovlivňují platnost experimentálních zjištění v oblasti „SLA“ a jejich využitelnost pro praxi (Mackey 2012 aj.).

V praktickém vyučování je tedy třeba zohlednit také principy ryze pedagogického a psychologického charakteru (Housen–Pierrard 2005, s. 12), které reflektují mnohostrannou interakci pomocných oborů didaktiky cizích jazyků (Píšová, Janíková, Hanušová 2011, s. 19). Učitelé se v praxi navíc někdy musí vyrovnávat s podmínkami, které pro efektivní výuku nejsou příznivé (Borg 2003, s. 95) a někdy aplikovat i postupy, které nejsou v souladu s jejich přesvědčením (tamtéž, s. 94, Bell 2007 aj.).

Kritéria pro volbu metody výuky cizího jazyka

Hledání univerzální metody pro výuku cizího jazyka (zatím) skončilo nezdarem a od konce 20. století se mluví o tzv. postmetodové éře (*post-method era*) (Richards–Rodgers 2001, s. 247). Učitelé, i když formálně pracují podle předepsané/doporučené metody (např. na základě požadavku zaměstnavatele), ve své práci uniformní postup zpravidla nerespektují, pracují spíše nezávisle na něm, ale s ohledem na studenty a své vlastní přesvědčení o podstatě dobrého učení a vyučování (Long 2009, s. 373). Toto stanovisko potvrzuje i výzkumný nálezný D. Bella (2007): učitelé vnímají existující metody a postupy jako zdroj, ze kterého čerpají podle aktuálních potřeb a na jejichž základě budují svou vlastní „metodu“, tj. své pojetí vyučování. Tento přístup k volbě metod se označuje jako eklektický.

Long (2009, s. 376) upozorňuje, že učitelé by při vytváření svého vyučovacího stylu měli brát do úvahy výsledky vědeckého bádání, aby z mnoha možných postupů v konkrétní situaci dokázali vybrat ten objektivně nejefektivnější. Jiní badatelé ovšem tento názor nesdílejí, s odkazem na fakt, že výsledky výzkumů nejsou přímo přenositelné do praktického vyučování (Jourdenais 2009, s. 650).

⁸ Dovednost učitele motivovat studenty k učení a schopnost udržovat jejich motivaci dlouhodobě na přiměřené úrovni se považují za důležité zejména vzhledem k dlouhodobému charakteru osvojování druhého jazyka (Dörnyei 2001, s. 26). Za klíčové pro udržení motivace Dörnyei považuje dobré vyučování, tj. jeho kvalitu a efektivitu.

⁹ Komunikativně pojaté testování má také pozitivní vliv na vlastní výuku, protože ve školách je běžnou praxí výuka směřovaná právě na zvládnutí závěrečných testů. Budou-li tedy dobré testy, bude pravděpodobně i lepší výuka. (poznámka D. Háňková)

Kumaravadivelu (2001, s. 34) nabízí učitelům cizího jazyka jako vodítko pro individuální eklekticismus v „období po metodách“ tři velmi obecně definovaná kritéria, která se vztahují k vyučovacím strategiím, učebním materiálům, kurikulárním cílům, měřítkům evaluace, a navíc zahrnují i historicko-politický a sociokulturní kontext:

1. Parametr specifičnosti (*the parameter of particularity*): Relevantní jazykové vzdělávání má respektovat specifickou skupinu učitelů vyučující specifickou skupinu studentů sledující specifické cíle ve specifickém vzdělávacím kontextu ve specifickém sociokulturním prostředí.
2. Parametr praxe / praktické zkušenosti (*the parameter of practicality*): Učitel má reflektovat vlastní zkušenost z vyučování a prohlubovat své pochopení procesů učení a vyučování, s využitím intuice a vzhledu do situace, a vytvářet svou vlastní teorii vyučování.
3. Parametr možnosti (*the parameter of possibility*): Toto kritérium se vztahuje ke společensko-kulturnímu povědomí a otázkám národnostní identity, tj. k roli konkrétního cizího jazyka a jeho učitelů ve vzdělávacím systému dané země.

Všechna tři kritéria je třeba zohlednit v přístupu k vyučování ve formě tzv. makrostrategií, které jsou dále rozpracovány do konkrétních doporučení pro výuku, tzv. mikrostrategií (tamtéž, s. 38). Makrostrategie jsou založeny na teoretickém a empirickém bádání a zkušenostech učitelů-praktiků. Makrostrategie, z nichž by učitelé měli odvozovat své vlastní kontextově specifické postupy, zahrnují maximalizaci příležitostí k učení, minimalizaci neshod v učení, facilitaci smysluplné interakce, rozvoj autonomie studentů, rozvoj explicitních jazykových znalostí, podporu implicitního učení, kontextualizovaný jazykový input, integraci řečových dovedností, zajištění společenské relevance a zvyšování kulturního povědomí (tamtéž, s. 39-40).

Makrostrategie, tak jak je navrhuje Kumaravadivelu (2001), jsou do značné míry ve shodě s principy současného komunikativního vyučování a se zásadami a doporučeními, která Ellis (2005) odvodil z výzkumů v oblasti osvojování druhého jazyka. Jak říká Bell (2003, s. 333), učitel nemůže pracovat efektivně, pokud se ve své práci neřídí určitými principy, které konsistentně uplatňuje v praxi. Toto přesvědčení mu dodává potřebnou sebedůvěru, která vede k důvěře a pocitu bezpečí na straně studentů.

Metody samy o sobě jsou dekontextualizované (Larsen-Freeman – Anderson 2011, s. 227). Popisují určitý ideál, založený na konkrétních východiscích a přesvědčeních (beliefs) a informují o tom, co se má dělat, jak a proč. Každý výukový postup uplatněný v praxi bude však modifikován místními podmínkami, dobou a aktéry vzdělávacího procesu. Tak jak jsou různí studenti, jsou různí i učitelé, a uzpůsobují metody tak, aby vyhovovaly jejich vlastnímu pojetí dobrého cizojazyčného vyučování. Do rozhodování o volbě postupu se tak promítají přesvědčení, postoje, hodnoty a uvědomění jednotlivých učitelů.

Při vytváření **vlastní teorie a metody výuky** by učitel měl postupovat poučeně a respektovat obecně platné principy dobrého vyučování (srov. Richards 1990, s. 37–42, Walsh 2002 aj.). Potom je možné, aby efektivně kombinoval i prvky metod, které v teoretických východiscích zastávají protikladná stanoviska. Příkladem může být využití mateřského jazyka studentů. Učitel ho může využít při deduktivní prezentaci gramatické struktury (prvek gramaticko-překladové metody), ale z dalšího procvičování ho zcela vyloučit a zařadit strukturální cvičení přejatá ze systému audiolingvální metody, která mateřský jazyk z výuky vylučuje. Důležité je, aby učitel konkrétní postup volil s jasným pedagogickým cílem. Tento postup se označuje jako **zásadový** nebo **poučený eklekticismus** (*principled/informed eclecticism*) (Larsen-Freeman – Anderson 2011, s. 229).

Volba konkrétních výukových postupů (metod s malým „m“) potom probíhá podle toho, jak učitel vnímá svou vlastní roli ve třídě, preferované vyučovací a učební styly studentů, (možné) obtíže studentů a možnosti jejich řešení, cíle kurzu a obvyklou strukturu vyučovací hodiny v konkrétním vyučovacím kontextu (srov. Prabhu 1987, s. 107–108, Richards–Rodgers 2001, s. 16, 252, aj.). Poučenost učitelova výběru spočívá v jeho schopnosti volbu konkrétního postupu odůvodnit s odkazem na obecněji platnou teorii (Brown 2007, s. 19, Hanušová 2005, s. 17). Např. Stern konstatuje: „Dobrá teorie jazykového vyučování bude co možná nejlépe vyhovovat podmínkám a potřebám studentů“ (Stern, 1983, s. 21).

Závěr

Z přehledu různých názorů na metody ve výuce vyplývá, že neexistuje metoda, kterou by bylo možno označit za nejlepší. V každém vyučovacím kontextu se uplatňuje mnoho proměnných, které mají vliv na to, který výukový postup je nejlepší. Zároveň v každé metodě je něco, co lze považovat za univerzálně platné a přenositelné do mnoha kontextů výuky (Prabhu 1990).

Zdá se, že učitel a jeho jednání podložené odbornými znalostmi je důležitější než specifické metody výuky. Povědomí o teoretických principech a metodách výuky cizího jazyka učiteli pomáhá při vytváření vlastních výukových postupů a studijních materiálů a naopak, přemýšlení o vyučování učiteli pomáhá uvědomit si principy (přesvědčení, postoje, hodnoty), kterými se ve své práci řídí, a vytvořit si vlastní ucelenou teorii/metodu výuky. Učitel v moderním vyučování má mít aktivní roli, má být pozorovatelem své vlastní práce, aby nacházel podmínky a situace, které povedou k efektivnímu vyučování a učení (Richards 1990, s. 49), tedy aby pro své studenty vytvářel vhodné příležitosti k učení.

Učitel musí brát do úvahy proměnlivost složek výuky a situací, ve kterých pracuje a které nemá vždy plně pod svou kontrolou. Aby učitel mohl řídit učební proces svých studentů, musí se smířit s paradoxní situací, že učení není přímým důsledkem vyučování, ale přitom učitel musí ve své práci jednat tak, jako by věřil, že tomu tak je (Larsen-Freeman – Anderson 2011, s. 231, Prabhu 1990, s. 171).

Vývoj v oblasti výukových metod, který pozorujeme v posledních letech, spočívá ve vytváření nových postupů spojených zejména s využitím moderních technologií, jde tedy o rozšiřování nabídky metod s malým „m“. Zvyšují se požadavky na aktivní zapojení studentů a osvojování cizího jazyka jako komunikačního nástroje. Z toho plynou nové nároky na učitele. Učitel je především facilitátorem učení a „manažerem“, který pro studenty připravuje příležitosti k učení a poskytuje přiměřenou zpětnou vazbu, kterou studenty informuje o jejich pokroku.

Block (2001) zdůrazňuje, že nezbytnou součástí efektivního působení učitele je také jeho osobní kouzlo a umění vyučovat. Osobnost učitele a jeho odborné znalosti by měly být v přiměřené rovnováze. Prabhu (1990) také zdůrazňuje význam osobnosti učitele. Jeho odbornost a přiměřeně rutinní postupy ve výuce (tj. výukové metody) přispívají k dobré organizaci práce, ovšem rutiny by nemělo být příliš mnoho. Informované střídání výukových postupů (metod) je prevencí tzv. mechanického vyučování. Osobní zaujetí učitele je ještě důležitější: přenáší se na studenty a vytváří příznivé klima ve výuce, které přináší potěšení jak studentům, tak učitelům a podporuje efektivní učení. Jak říká Prabhu, věrohodnost a přesvědčivost učitele jsou tou nejdůležitější a univerzálně platnou složkou všech výukových metod.

Summary

The article is divided into nine parts, each of which introduces a theme the author considers important and relevant to the discussion of teaching methods. First the concept of teaching methods in general is introduced and compared with different concepts of methods in language teaching. Then the value of communicative language teaching is considered in relation to communicative competence, a frequently stated goal of language teaching programmes. The following two sections are devoted to classroom communication and interaction and the value of feedback and other aspects of good teaching, together with the teacher's responsibility as the manager of learning through creating learning opportunities. The article concludes with a range of principles derived from SLA research as well as classroom experience that teachers could consider when selecting the best method for their teaching context.

Literatura

- Bell, D. M.: Do teachers think that methods are dead? *ELT Journal*, 61, 2007, č. 2, s. 135–143.
- Bell, D. M.: Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37, 2003, č. 2, s. 325–336.
- Block, D.: An exploration of the art and science debate in language education. In: Bax, M. – Zwart, J. W. (eds.): *Reflections on Language and Language Learning: In Honour of Arthur van Essen*. Amsterdam, John Benjamins 2001, s. 63–74. [cit. 16.3.2016].
Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/reader.action?docID=10022279&ppg=97>.
- Borg, S.: Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 2003, č. 2, s. 81–109 [cit. 15.5.2013]. Dostupné z: http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf.
- Brown, H. D.: *Principles of Language Learning and Teaching*. Fifth edition. White Plains, NY, Pearson Education 2007.
- Bygate, M. – Skehan, P. – Swain, M.: Introduction. In: Bygate, M. – Skehan, P. – Swain, M. (eds.): *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow, Longman 2001.
- Crabbe, D.: Learning opportunities: adding learning value to tasks. *ELT Journal*, 61, 2007, č. 2, s. 117–125.
- Cullen, R.: Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56, 2002, č. 2, s. 117–127.
- Cullen, R.: Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52, 1998, č. 3, s. 179–187.
- Dörnyei, Z.: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press 2001.
- Ellis, R.: Principles of Instructed Language Learning. *Asian EFL Journal*, 7, 2005, č. 3, s. 9–24 [cit. 14.7.2012]. Dostupné z: http://www.asian-efl-journal.com/September_2005_EBook_editions.pdf.
- Ellis, R.: *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press 2003.

Hánková, D.: Úkolové vyučování s využitím propagačních materiálů. In: Hajíčková, Z. - Vacula, R. (eds.): Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012. Praha, Akropolis 2012, s. 31–45.

Hanušová, S.: Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka. Brno, MSD 2005.

Harmer, J.: The Practice of English Language Teaching. New edition. Harlow, Longman 1991.

Hedge, T.: Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford, Oxford University Press 2000.

Housen, A. – Pierrard, M.: Investigating Instructed Second Language Acquisition. In: Housen, A. – Pierrard, M. (eds.): Investigations in Instructed Second Language Acquisition. Berlin, Walter de Gruyter 2005, s. 1–27. [cit. 22.3.2013].

Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/docDetail.action?docID=10194852>.

Howatt, A. P. R.: A History of English Language Teaching. Oxford, Oxford University Press 1984.

Hrdlička, M.: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. Praha, Karolinum 2009.

Chaudron, C.: Second Language Classrooms: Research on teaching and learning. Cambridge, Cambridge University Press 1988.

Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha, Academia 2006.

Jourdenais, R.: Language Teacher Education. In: Long, M. H. - Doughty, C. J. (eds.): The Handbook of Language Teaching. Hoboken, NJ, USA, Wiley-Blackwell 2009, s. 647–658 [cit. 24.1.2013]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10323198&ppg=667>.

Kumaravadivelu, B.: Beyond Methods: Macro-strategies for Language teaching. New Haven, Yale University Press 2001. [cit. 25.9.2013].

Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/docDetail.action?docID=10170767>.

Larsen-Freeman, D. – Anderson, M.: Techniques & Principles in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press 2011.

Lightbown, P. M. – Spada, N.: How Languages are Learned. Revised edition. Oxford, Oxford University Press 2006.

Long, M. H.: Methodological Principles for Language Teaching. In: Long, M. H. – Doughty, C. J. (eds.): The Handbook of Language Teaching. Hoboken, NJ, USA, Wiley-Blackwell 2009, s. 373–394 [cit. 24. 1. 2013]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10323198&ppg=393>.

Mackey, A.: Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning. Oxford, Oxford University Press 2012.

Maňák, J. – Švec, V.: Výukové metody. Brno, Paido 2003.

McCarthy, M.: Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge, Cambridge University Press 1991.

Medgyes, P.: Queries from a communicative teacher. In: Rossner, R. - Bolitho, R. (eds.): Currents of Change in English Language Teaching. Oxford, Oxford University Press 1990, s. 103–109.

Pířová, M. – Janíková, V. – Hanušová, S.: K metodologii výzkumu v didaktice cizích jazyků. In: Janíková, V. – Pířová, M. – Hanušová, S. a kol.: Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků. Brno, Masarykova univerzita 2011, s. 11–25.

Prabhu, N. S.: Second Language Pedagogy. Oxford, Oxford University Press 1987.

Prabhu, N. S.: There Is No Best Method - Why? TESOL Quarterly, 24, 1990, č. 2, s. 161–176. [cit. 17. 8. 2012]. Dostupné z:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199022%2924%3A2%3C161%3ATINBM%3E2.O.CO%3B2-M>

Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání. Praha, Portál 2003.

Recommendation No. R (82) 18 of the Committee Of Ministers To Member States Concerning Modern Languages [online]. Adopted by the Committee of Ministers on 24 September 1982. [cit. 21. 7. 2012]. Dostupné z: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp)

[Conventions_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp).

Richards, J. C. – Rodgers, T. S.: Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge, Cambridge University Press 2001.

Richards, J. C.: The Language Teaching Matrix. Cambridge, Cambridge University Press 1990.

Scrivener, J.: Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Third edition. Oxford, Macmillan 2011.

Seedhouse, P.: Classroom interaction possibilities and impossibilities. ELT Journal, 50, 1996, č. 1, s. 16–24.

Seidlhofer, B.: Understanding English as a Lingua Franca. Oxford, Oxford University Press 2011.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc, Univerzita Palackého 2002.

Stern, H. H.: Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford, Oxford University Press 1983.

Thornbury, S.: Teachers research teacher talk. ELT Journal, 50, 1996, č. 4, s. 279–289.

Tudor, I.: The Dynamics of the Language Classroom. Cambridge, Cambridge University Press 2001.

Walsh, S.: Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. Language Teaching Research, 6, 2002, č. 3, s. 3–23. [cit. 16. 2. 2014].

Dostupné z: <http://ltr.sagepub.com/content/6/1/3>.

Walsh, S.: Investigating Classroom Discourse. New York, Routledge 2006.

Zlatníček, P.: Nástroj pro posuzování kvality výuky cizího jazyka. In: Janík, T. a kol.: Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno, Masarykova univerzita 2013, s. 67–79.

VÝBĚR TEXTŮ A TESTOVÁNÍ ČTENÍ S POROZUMĚNÍM NA VŠ

PhDr. Marie Hanzlíková

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Jazykové centrum, ČR

Klíčová slova: čtení s porozuměním, akademický jazyk, Gunning Fog Index, Evropský referenční rámec pro jazyky (SERR), testování

Key words: reading comprehension, academic language, Gunning Fog Index, Common European Framework for Languages (CEFR), testing

Představit si situaci, že vysokoškolský student „neumí číst“, asi neumíme, ale jde o to, jak studenti čtou, co si z četby dokážou odnést, jaké strategie pro čtení používají a jak umí získané znalosti a fakta využít a zvláště pak, jak s nimi umí dále pracovat. To je jistě důležitá akademická dovednost v mateřském jazyce. V cizím jazyce se pak ještě přidružují jazykové dovednosti v daném jazyce v kombinaci s odbornou složkou jazyka.

Tzv. čtení s porozuměním se tak stává nedílnou součástí cizojazyčné akademické přípravy a také závěrečných zkoušek z většinou povinného cizího jazyka na vysoké škole. Na FF UK v Praze je každý student povinen si připravit vlastní cizojazyčný text (odbornou stať) ze svého oboru, který je pak součástí ústní odborné části zkoušky. Délka textu se liší podle typu skládané zkoušky: B2- (B2.1 SERR) – 30 stránek, B2+ (B2.2 SERR) – 50 stránek, DS zkouška – 250 stránek. Podmínkou je autorský text od rodilého mluvčího, nikoliv překlad. Studenti se tedy setkávají s textem nedidaktizovaným a neupraveným pro účely výuky cizího jazyka, ale tak, jak byl opravdu napsán pro odborné a speciální účely v akademické sféře. Student cizího jazyka se zde dostává do stejné situace jako student, který je rodilým mluvčím daného jazyka a studuje daný obor. V tomto smyslu chápeme čtení ne jen jako pouhé „rozpoznání“ a sledování textu, ale jako hledání významu, přenos a práci s informacemi uloženými v textu.

Pro nerodilé mluvčí vyvstávají v této oblasti dva klíčové problémy – znalost jazyka jako takového a čtenářská dovednost, za kterou nelze považovat jen prosté zběžné přečtení textu (surface reading) pro získání nějaké izolované informace z textu nebo jednotlivých faktů. Lze tedy říci, že „surface reading“ se soustřeďuje na „povrch“ textu: „A surface is what insists on being looked **at** rather than what we must train ourselves to see **through**“¹. Takové čtení nepodporuje hlubší porozumění a dlouhodobé uchování získaných informací. Naopak tzv. hloubkové čtení, kdy čtenář využívá vyšší kognitivní dovednosti k analýze, syntéze, řeší problémy a je schopen na základě přečteného vytvářet nové významy, je vyšší formou čtení a mělo by být cílem pro každého studenta. Strategii, které v tomto směru mohou pomoci studentům se s texty vyrovnat, je mnoho, např. některé postupy v rámci kritického myšlení, širší pohled na text, uplatnění různorodých dovedností, např. kombinace čtení s psaním nebo prezentacemi. Problémem je, že zdaleka ne všichni si jsou vědomi těchto rozdílů, a často se setkáváme s názorem, že: „studenti snad ani nemusí umět mluvit, hlavně když si umí v cizím jazyce něco přečíst“. Tato myšlenka může být ve skutečnosti velmi zavádějící. Často se také vyučující

¹ Best S, Marcus S. Surface Reading. [online] 9/4/2013. [cit. 21/5/2016].

<https://circleuncoiled.wordpress.com/2013/04/09/stephen-best-sharon-marcus-surface-reading/>

soustřeďují právě jen na prostá fakta, nebo naopak je důležitější téma a diskuze o něm, než skutečné porozumění myšlenkám autora a jejich smysluplná transformace. V akademickém čtení je třeba zdůraznit, že jde v podstatě o interakci čtenáře a autora. Studenti by se měli soustřeďovat na identifikaci pozice autora, na to, jakým způsobem autor tyto pozice vyjadřuje a jak se staví k protiargumentům. Na rozdíl od autorů textů v učebnicích a zvláště pak v učebnicích cizích jazyků, autoři akademických knih a statí prostě předpokládají, že jejich čtenáři jsou seznámeni s koncepty, principy jejich vědecké disciplíny. Je tedy třeba, aby si studenti byli vědomi těchto principů a byli schopni je v textu identifikovat. V této souvislosti se fráze „jen si něco přečíst“ a ještě v cizím jazyce a v akademické oblasti zdá být opravdu podivná. Účel čtení je pak vlastně nejasný. Studenti na FF mají povinnost si ke zkoušce nějaký oborový text přečíst a zkouška je minimálně na úrovni B2 SERR – samostatný uživatel. Na jaké úrovni jsou tedy texty, které si ke zkoušce vybírají? Složitostí nebo úrovní textů se zabývali různí autoři a většina pracuje s vzájemným poměrem mezi délkou věty, jejich počtem v určitém úseku textu a počtem tzv. dlouhých slov (complex words).

Jen pro angličtinu je známo kolem 100 různých vzorců a indexů. Ve Spojených státech amerických je zvláště mezi učiteli a autory učebnic velmi populární a používaný tzv. Gunning Fog Index Readability Formula – Fog Index, který určuje tzv. „readability“ – čtivost textů². Tento index souvisí právě se složitostí textů a s tím, jak jsou náročné na porozumění. Fog index je samozřejmě primárně určen pro texty používané rodilými mluvčími, nicméně je možné se podívat také na texty používané našimi studenty ke zkoušce z cizího jazyka.

Fog Index je připisován americkému vydavateli knih Robertu Gunningovi, který v roce 1944 založil firmu specializující se právě na „readability“ textů. Již v této době si R. Gunning povšiml, že značná část středoškolských studentů neumí „číst“ nebo má značné problémy se čtením školních a odborných textů. Tento nedostatek spojoval také s jejich problémy se psaním. Zároveň si při sledování novin uvědomil, že novinové články a obchodní specializované texty byly plné „fog“ (mlžení), často se mluví o tzv. „foggy words“, tj. slovech nejasných, záměrně zamlžených. Na tomto základě vytvořil vzorec a tabulku Fog indexu. Tento vzorec má samozřejmě své limity a je také jedním z mnoha, které se v různých jazycích používají. Již v 80. letech 20. století bylo poukazováno na to, že je např. značně nepřesný pro texty z oblasti krásné literatury a byl proto různě upravován a modifikován. Vedou se diskuze o tom, že i krátké slovo (v angličtině je za takové považováno 1 až 2slabičné), které je méně používané nebo specifické pro danou oblast, je možno považovat za složité (complex word), rovněž to, že krátká věta co do počtu slov ještě neznamená, že půjde o jednoduchý text na porozumění jeho významu. Přes všechny tyto připomínky a úpravy se i nadále používá základní Gunningova tabulka³:

² Pojem „readability“ není do češtiny překládán jednotně. Dávám přednost pojmu čtivost před pojmem čitelnost, což může být chápáno jen jako snadné rozpoznání písma/písmen

³ Gunning Fog Index. [online] 13/2/2016. [citováno 21/5/2016]. https://en.wikipedia.org/wiki/Gunning_fog_index

Fog Index	Reading level by grade
17	College graduate
16	College senior
15	College junior
14	College sophomore
13	College freshman
12	High school senior
11	High school junior
10	High school sophomore
9	High school freshman
8	Eighth grade
7	Seventh grade
6	Sixth grade

Tato tabulka určuje „readability“ na základě věku čtenáře, kde nejnižší je začátečnický čtenář ve věku 6 let a 17 je student/absolvent vysoké školy. Texty pro širší vzdělanou veřejnost mají většinou index 12. Běžně dostupný text je na úrovni 7 až 8, např. Bible a knihy M. Twaina mají index kolem 6 a kvalitní noviny v angličtině kolem 11.

Jak se Gunning Fog Index určuje?

1. Vyberte text s min. 1 odstavcem s cca 100 slovy.
2. Zjistěte průměrnou délku vět (vydělte počet slov počtem vět).
3. Spočítejte počet složitých (complex) slov: se třemi a více slabikami.
4. Sečtěte průměrnou délku vět a procentní zastoupení složitých slov.
5. Vynásobte výsledek 0.4.

Vyjde následující vzorec:

$$\left[\left(\frac{\text{words}}{\text{sentences}} \right) + 100 \left(\frac{\text{complex words}}{\text{words}} \right) \right]^{0.4}, \text{ který R. Gunning násobí } 0.4^5$$

Tento index vešel ve známost v roce 1952, kdy byla poprvé vydána kniha R. Gunninga *The Technique of Clear Writing*⁶. V době počítačů a elektronických kalkulátorů je nyní samozřejmě k dispozici několik kalkulátorů online.⁷ Některé z nich umožňují také přepočítat výsledky, např. eliminovat vlastní jména, která mohou částečně zkreslit výsledky počítání. U textů pro rodilé mluvčí je doporučováno rovněž vyjmout slova s klasickými anglickými koncovkami: -ed, -ing, atd. Pokud budeme tento systém používat pro rozbor textů určených nebo používaných nerodilými mluvčími, je třeba uvážit, zda se tímto

⁴ Free Text Readability Consensus Calculator. [online] [citováno 21/5/2016].

<http://www.readabilityformulas.com/gunning-fog-readability-formula.php>

⁵ podle matematické formule: Grade Level = 0.4 (ASL + PHW)

⁶ Gunning, R.: *The Technique of Clear Writing*, 1968

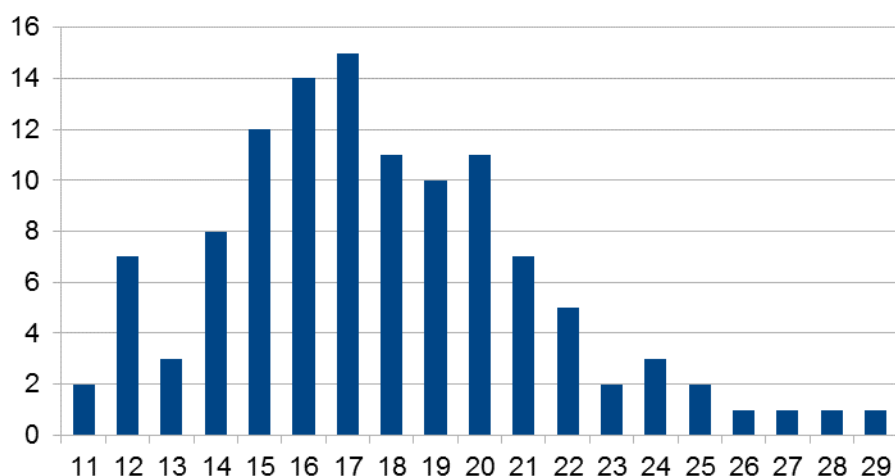
⁷ např. Gunning Fog Index. [online] [citováno 21/5/2016]. <http://gunning-fog-index.com/fog.cgi>

doporučením řídit, protože i tato slova mohou být nerodilými mluvčími vnímána jako složitá (hard/complex words).

Pokud si tedy studenti na FF vybírají a připravují ke zkoušce z angličtiny odborné texty, s jakou úrovní lze počítat? Odpovídá příprava k písemné části zkoušky (test) přípravě k ústní části (diskuze a práce s odborným textem)? Texty si totiž vybírají sami studenti a často jsou jim doporučovány vyučujícími odborných předmětů, případně školiteli nebo vedoucími závěrečných prací.

Za dlouhá léta zkoušení různých typů anglických zkoušek na FF UK se nashromáždilo značné množství kopií z knih a materiálů, které si studenti ke zkouškám přinesli. Materiály byly z různých zdrojů (odborné časopisy, webové stránky, knihy, atd.). Pro účely předkládaného přehledu jsem tyto náhodně vybrané úryvky rozdělila do několika kategorií podle širších oborů studovaných na FF: uměnovědné obory, filozofie, historie, lingvistika a jazyky, knihovnictví, pedagogické obory. Celkově bylo online kalkulátorem⁸ zpracováno kolem 120 ukázek o průměrné délce 150 až 170 slov, tedy o něco více než je R. Gunningem doporučovaných cca 100 slov, protože u zkoušky studenti obvykle dostávají ke zpracování jeden až dva odstavce textu, což je většinou více slov, než je ve výpočtech předpokládáno.

Určitou hypotézou bylo, že texty od skutečných odborníků z různých humanitních oborů budou mít minimálně onu deklarovanou akademickou úroveň, ale předpokládala jsem, že nějaké rozdíly ve výšce indexu se objeví v různých oborech. Po zpracování materiálů a uložení dat do tabulek se zjistilo, že se ona hypotéza potvrdila pouze částečně. Rozmezí bylo velmi široké, od indexu 11, což je úroveň běžného čtenáře (středoškolská), až po úroveň běžnému čtenáři nepochopitelnou a vlastně mimo škálu, tj. vyšší než 20. Akademická úroveň se tak potvrdila zcela jednoznačně, jak vyplývá z následujícího přehledu:



Je zcela zřejmé, že největší počet zkoumaných textů se pohybuje v rozmezí indexu 15 až 20 a průměrný index ze všech textů vychází 17, což odpovídá definici R. Gunninga – tj. vyšší středoškolská až akademická úroveň. I při omezeném počtu úryvků v rozdílných oborech se nepotvrdil předpoklad, že budou nějaké zásadní rozdíly mezi obory. V každém souboru byly texty od úrovně zhruba 12 až do úrovně minimálně 20 až 21 (s extrémem 24 až 29, který také může být způsoben mechanickým zpracováním online kalkulátorem).

Gunning Fog Index a jiné podobné indexy čtivosti a srozumitelnosti textů vycházejí ze situace rodilých mluvčích a jejich mateřských jazyků. Nicméně pokud zkouška z cizího jazyka předpokládá úroveň B2 –

⁸ Gunning Fog Index. [online] [citováno 21/5/2016]. <http://gunning-fog-index.com/fog.cgi>

samostatného uživatele – a také základní deskriptory Evropského jazykového portfolia pro vysoké školy předepisují relativně vysokou znalost jazyka, zdá se, že úroveň B2 odpovídá ve Fog tabulce minimálně úrovni 13 až 15. V současnosti si nejsem vědoma nějakých soustavných výzkumů v porovnávání úrovní amerických „readability“ indexů a SERR, který se zaměřuje více na dovednosti studentů než vlastní definice úrovní textů používaných ve výuce a při zkouškách z cizích jazyků.

Následující tabulka⁹ zobrazuje minimální deskriptory pro úroveň B2 SERR pro vysokoškolské studenty cizích jazyků:

Úroveň B2
Umím „rychle přeléstnout“ dlouhé a složitější texty, které se zabývají různými tématy z mého oboru, a vyhledat v nich důležité informace.
Rozumím běžné korespondenci z oblasti svých osobních zájmů a rychle pochopím podstatu sdělení.
Dokážu vyčíst informace, myšlenky a názory v úzce specializovaných textech, které se týkají mého oboru a profese.
Rozumím odborným článkům, pokud použiji slovníku či jiné referenční příručky.
Umím rychle pochopit obsah a význam zpráv, článků a hodnotících zpráv k tématům, které souvisí s různými oblastmi mého oboru, a umím posoudit, zda se vyplatí jejich podrobnější četba.
Rozumím článkům a hodnotícím zprávám o aktuálních otázkách, v nichž pisatel zastává konkrétní stanoviska a postoje.
Rozumím obsáhlejším instrukcím ze svého oboru, které obsahují detailnější informace o podmínkách či jistá ponaučení.
Při četbě moderních literárních textů (např. romány, povídky, poezie, divadelní hry) jsem schopen (schopna) bez větších problémů tyto texty zhodnotit.

Pokud tedy požadujeme na studentech samostatnou práci a přípravu na zkoušky s didakticky neupravenými odbornými texty, zdá se, že je legitimní požadovat také jazykovou úroveň na úrovni alespoň samostatného uživatele podle SERR (B2) a vyšší. Bez této znalosti lze jen těžko očekávat, že studenti budou schopni pracovat s textem na vyšší než zběžné úrovni čtení (surface reading).

Summary

This paper deals with testing reading comprehension at the university level. A frequent argument: “students actually do not have to be able to speak; it is enough for them just to read something in a foreign language,” may actually be very misleading. What should students really be capable of? They should read and understand specialized text in a scientific discipline, be able to critically evaluate, explain, and then actively reformulate and apply it in their study, when preparing seminar and other types of works. This presentation discusses the topic of “readability” of texts that students actually used as part of their exam in English at the Faculty of Arts, Charles University in Prague. This evaluation will be conducted with the help of the so-called Gunning Fog Index, which determines the level of “readability”

⁹ EJP. CASAJC, 2006 (CD)

and understanding English texts depending on the age of native English-speaking students, and attempts to compare the “readability” of these texts to the level achieved by the non-native students during the final exam in English at this faculty.

Literatura

Best S, Marcus S.: Surface Reading. [online] 9/4/2013. [cit. 21/5/2016].

<https://circleuncoiled.wordpress.com/2013/04/09/stephen-best-sharon-marcus-surface-reading/>

EJP pro vysoké školy. CASAJC, 2006 (CD)

Free Text Readability Consensus Calculator. [online] [cit. 21/5/2016].

<http://www.readabilityformulas.com/gunning-fog-readability-formula.php>

Gunning, R.: The Technique of Clear Writing, 1968

Gunning Fog Index. [online] [citováno 21/5/2016]. <http://gunning-fog-index.com/fog.cgi>

Gunning Fog Index. [online] 13/2/2016. [citováno 21/5/2016].

https://en.wikipedia.org/wiki/Gunning_fog_index

Nuttall C.: Teaching Reading Skills in a foreign Language, 2005

**VOCABULARY SUBTEST OF THE BACHELOR'S EXAMINATION AT THE FACULTY OF SCIENCE,
UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA**

Laura Haug, M.A. – Mgr. Zuzana Kovářová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Přírodovědecká fakulta, Oddělení jazyků, ČR

Klíčová slova: *testování, formát, validita, reliabilita, hodnocení*

Keywords: *testing, format, validity, reliability, assessment*

The language department at the Faculty of Science, University of South Bohemia

The language department at the Faculty of Science, University of South Bohemia (USB), provides language courses predominantly for students at the Faculty of Science who are majoring in diverse scientific subjects, from biochemistry and environmental studies to IT and mechatronics. However, students of other faculties attend our courses as well – for example in the academic year 2015/2016, a total of 1716 attendees signed up for our courses, of which 25% came from other faculties.

Along with English, which is the main language taught, courses in Spanish, German, French and Russian are also offered.

Currently, the department consists of 16 members, and about half of the teachers work full-time.

The main philosophy of the language department is based on the concept of English as a lingua franca, i.e. English as a global language. The aim is to ensure that our graduates are equipped with the necessary language skills to study and work in an international context, understand the written and spoken language as well as articulate and defend their opinions in both the written and oral formats. This goal is reflected in both the instruction methods and examination formats available at the different degree levels.

Thus, at the Bachelor level, the syllabus is centred around general English with an emphasis on practical usage. The courses also provide an introduction to general academic English. At the Master's level, academic English becomes the focus, together with the development of the ability to debate and to think critically. Finally, at the PhD level, English for specific purposes is taught, to develop the specific language skills required in students' studies and scientific work.

Courses

The language department offers BA students a complete range of courses including classes in basic general English, a broad number of classes for intermediate and advanced students as well as ESP courses.

At the bachelor level, the department provides basic English courses (levels A2-B2 according to the CEFR) with parallel classes taught by Czech teachers and native speakers, while advanced learners can attend classes in practical and idiomatic language usage (levels B2-C1). Apart from these basic courses of

general English, the department also offers ESP classes, e.g. English for Science, English for IT and English for the Workplace.

Students can also attend classes in English conversation or one-day intensive TOEC and TOEFL preparatory courses.

The English courses for MA students are aimed at teaching academic English. Following an introductory course, where learners are provided with an overview of academic language and its characteristics, there are classes in academic writing, TOEFL preparatory courses, as well as the newly opened English for Autonomous Learning. Simultaneously, native speaker teachers provide courses aimed at practising listening and speaking skills in the academic environment.

PhD students can attend classes in English for Postgraduate Students or any of our English for specific purposes classes.

All language courses are optional and students can register for any number of classes and at any degree level. Our courses are attended by the vast majority of the Faculty's students, who usually take two courses per semester. First-year students are given an initial placement test and advised on the most suitable classes to attend. All other applicants to our language courses are encouraged to test their language level by using one of two online placement tests: the Dialang and the TOEIC Placement Test.

It is worth pointing out that the entire system at the language department is flexible and easily accessible in that it is supported by online materials for self-study freely available to all students.

As far as teaching methodology is concerned, the department supports communicative approaches in instruction, such as cooperative learning, task-based learning and blended learning. We emphasize the development of independent and responsible learning and believe in providing an individual approach to the learners' needs. Students are encouraged to become aware of the larger cultural context involved in language learning, and of the ways used to communicate in an international environment. The department also cooperates with the university's centre for students with special needs.

Final examinations

The entire system of teaching English at the Faculty of Science of the USB is closely connected with the obligatory final examinations set at all three degree levels: bachelor's (BA), master's (MA) and doctoral (PhD). These examinations are compulsory for all students at the Faculty. Every academic year, 150 students sit the BA examination, 70 students the MA finals, and 30 postgraduates the PhD examination.

Since September 2013, students can opt to do the internationally recognized examination called TOEIC instead of the in-house BA examination. The graduating students who decide for the TOEIC examination are then issued an official certificate listing their language competencies, which allows them to work in an international environment.

The final master's examination is set at level C1 and consists of the TOEFL ITP test, a written argumentative essay and an oral debate.

The doctoral examination tests the language competencies that allow postgraduates to publish the results of their research and present them at conferences.

Format of the BA final examination in English and description of the vocabulary subtest

The final BA examination is set at level B2 of the CEFR and it tests grammar in use, advanced vocabulary and the receptive language skills. It is designed to be a proficiency test, in that it includes features of achievement testing in the areas of grammar and advanced vocabulary, and proficiency in reading and listening.

The examination is written, lasts two hours and consists of four subtests all equally weighted. The listening subtest, entirely designed and produced in-house, consists of two aural activities. The first is aimed at testing listening for specific information, the second covering a wider range of subskills, respectively a gap fill task and a multiple choice task.

The grammar subtest, also an in-house test, consists of 30 multiple choice questions testing the students' knowledge regarding the use of intermediate to advanced syntax.

The reading subtest includes two articles with the respective comprehension tasks, a multiple choice and a sentence gap fill. This section also includes a task originally designed to be part of the vocabulary subtest, namely the search for synonyms in a short piece of text. These test items were later moved to the reading subtest – partly due to the nature of the task and of the skills involved, partly for practical marking reasons.

The vocabulary subtest, which is tailor-made and updated every semester, consists of three separate tasks each testing the test-taker's knowledge of advanced vocabulary, in the form of a gap fill task, definition matching and multiple choice.

For illustration, the table below provides samples of the three vocabulary subtests.

Table 1

<p>TASK 1</p> <p><i>a) implemented b) oddity c) mains d) conducted e) released f) conception g) ample h) fold i) target j) bear k) yield l) devoted m) comprise n) ultimate</i></p> <p>1. The agreement was signed but its recommendations were never (1) _____ and it was never found out how the plan would have worked.</p> <p>2. We had a great time at the festival and towards the end the promoters (2) _____ six hundred balloons into the air so that the sky was full of different colours.</p> <p>TASK 2</p> <p>1. Officially attach or connect a group or a person to an organization: <i>a) affiliate b) validate c) estimate d) interrogate</i></p> <p>2. After a particular thing has happened: <i>a) simultaneously b) thoroughly c) subsequently d) previously</i></p>

TASK 3

1. Due to..... beyond our control, we are forced to close the exhibition for a couple of days.
a) *circumstances* b) *opportunities* c) *possibilities* d) *reasons*
2. Scientists are studying the of the chemicals on the environment
a) *resemblance* b) *affects* c) *effect* d) *amounts*

TASK 4

(Assessed under the reading subtest, but based on the advanced vocabulary of the vocabulary subtest)

The researchers now have another distinction to their credit: their discovery is about to become a commercial product. A graphene-based lightbulb, said to be longer-lasting, more efficient and cheaper to make than today's domestic LED lamps, will go on sale in a few months' time. Though graphene flakes have already been incorporated into tennis racquets, skis and conductive ink, the new lightbulb is claimed by its manufacturer—Graphene Lighting Plc, to be the first commercially viable consumer product based on the material.

1. **substance** 2. **household** 3. **included** 4. **finding (n)** 5. **effective**

Development of the vocabulary subtest

The vocabulary subtest had always existed in the department's final BA examination, albeit not in this format. Previously it consisted of a translation, from English into Czech, of 15 nonrelated sentences extracted from a variety of articles from the National Geographic, also known as the study texts, since these articles were, and still are, used as the basic teaching material in native speakers' classes. Table 2 shows an extract from one of the study texts. The underlined and bolded lexis represents the vocabulary the students were expected to learn and were tested on in the final BA examination. Initially, these texts focused on topics related to the natural environment and biology. See an example in Table 2.

Table 2

This provides a fresh perspective into why some primate **offspring** have a dramatically different coat colour," said Sylvia Atsalis, a primatologist at Lincoln Park Zoo in Chicago. "It tickles scientific minds to think – through a new perspective – about a **condition** that **occurs in** many species," she added. More in-depth analyses should be made into female lemurs and their behaviours, other scientists said. "There has been a **long-running argument** about how aggressive red-fronted lemurs are to each other," said Alison Jolly, a primatologist at the University of Winchester in the United Kingdom. "Most of their social life is **cuddling** and **grooming**, [but] once in a long while females viciously throw other females out of the group, or more rarely, they have been seen to kill and actually eat another animals' infants," she said. Patricia Wright, a primatologist at Stony Brook University in New York, added that genetic tests should be done to see how lemurs **perceive** colour. "We've only recently learned that not all lemurs see colour," Wright said. "Sometimes only females have **colour vision**, a **trait** that makes males dependent upon them for finding **berries** and secures female dominance.

Adapted from The National Geographic

The former method of testing advanced vocabulary, i.e. the translation, proved to be extremely unsatisfactory for a number of reasons. Essentially, it did not meet the criteria of validity and reliability, and it had a negative impact on the teaching and learning processes. Such an impact is referred to as the “washback effect” or “backwash effect”. In our case, the articles which provided the source of the examined translation and which were used in the native speakers’ classes were translated word for word either in class or by the students themselves out of class, since translation is a specific skill and requires deliberate training. As a result, the skills of general comprehension, skimming, and scanning a text usually taught in EFL classes were simply set aside.

Secondly, the reliability and objectivity were largely affected during the marking process. One problem was that it was difficult to standardise the “correct answers”; each assessor had their own idea of what could be considered acceptable or not. What’s more, the students’ handwriting proved to be illegible at times. Correction of the 15 two-lined sentences was extremely lengthy and time-consuming. Thirdly, the department tended to receive a number of complaints from the test-takers themselves about the relevance of such a test or the assessment of their performance. They especially disliked the fact that they were tested in their knowledge of what they perceived to be the natural sciences, while some of them studied subjects that had very little or nothing to do with biology. All these factors gave the department the impulse to change the format of the examination and to introduce articles from other sources, scientific of course, but not exclusively related to the natural sciences, and to move the focus from scientific vocabulary to the more advanced and academic vocabulary found in formal writing. This had the double aim of teaching bachelor students vocabulary at level B2 (at times even C1) and of giving them a foretaste of the type of lexis they would focus on at the master’s level. Even the topics for the study texts began to be more varied and aimed at a wider audience. See an example of a new text in Table 3.

Table 3:

How to Become a Mummy

The gruelling and fatal **practice** of self-mummification was **undertaken** by Buddhist monks in Japan, China, and India. Some believed that it would give them special powers; others thought they'd one day awaken as if from a sleep. Such monks **restricted** themselves to a **diet** of nuts and seeds for about three years and then spent another three years eating only bark and roots. The **goal** was to deplete their bodies of all fat so, once they'd died, the bacteria that eat corpses would have less food. Afterward, monks drank a **poisonous** tea, causing them to vomit repeatedly so they'd lose their remaining bodily **fluids**. The **lack of** water in their bodies and poison **flowing** through their veins would, again, make it more difficult for bacteria to **decompose** the body after death.

When the end was near, the monks moved to a tomb, **equipped** with only an air tube and a bell. These devout men meditated, ringing the bell each day to tell those on the outside they were still alive. When the bell stopped ringing, the air **supply** was **cut off**, and the tomb was **sealed**. Not all **attempts** at self-mummification were successful, in fact most failed, and the bodies decomposed. Today, self-mummification is **discouraged** by Buddhist religious leaders, but it's a practice that has existed since at least the 12th century. In 2015, a self-mummified Buddhist monk was **discovered** entombed in a Buddha statue in China.

Adapted from The National Geographic

After a long process involving discussion and teamwork, the current vocabulary subtest, accompanied with the change in the study texts, came into being. Particular attention was also paid to the wording of the rubrics to ensure that the test-takers are aware of the requirements in fulfilling the task, thereby increasing the clarity and facility of the tasks themselves.

The benefits experienced are multiple, but above all we believe that this test comes much closer to fulfilling the principles of validity and reliability that all examinations should follow.

Not only did the flow of complaints from the students cease, (likely due to the fact that the examination became more transparent and fulfilled the needs of the students, who now understand the value of learning advanced lexis), but marking became clear cut and fast. The positive washback effect of the test in the classroom was immediately present. The study texts are now used to provide training in the skills of skimming, scanning and reading for gist. Various work is done on the chosen lexis to enable the students to acquire the new vocabulary using different methods, e.g.: guessing the meaning within context, providing definitions in their own words, looking for synonyms. The amount of Czech used in the native speakers' classroom has decreased considerably since whole text translation is no longer required, and the remaining time permits the native speakers to engage the students in discussion activities.

Ongoing update

Four members of the department are involved in creating a new vocabulary test for each examination. Three of the four teachers are native speakers. Each teacher specializes in designing only one type of task. A new task for the vocabulary subtest is developed on a system of rotation. To clarify this point, it is necessary to bear in mind that the source of the lexis is found in the study texts of the most recent four semesters leading up to the final examination. In total, the students are tested on their knowledge of approximately 900 items of advanced vocabulary. Every semester the oldest set of study texts is erased and a new one – the one to be used in the ongoing semester - added to the total list of study texts. Once the oldest set of study texts becomes obsolete, so does the task for the vocabulary subtest designed specifically on the lexis from those texts. At this point, the teacher in charge of designing the new task sets to work. Three versions of the new task are created to be used in the first examination and the two retakes. Once ready, the task is submitted to the rest of the members of the department for moderation. The three versions of the new task are analysed in detail to ensure that the requirements of the test specifications have been met. For example, our test specifications specify, amongst other details, the number of lexis types to be used in each task, the sentence length and required language complexity in order to ensure the reliability of each subtest. Invariably, a constructive discussion emerges, changes and improvements are suggested, and a second moderation date is established before the new task is fully approved and ready to be used in the examination.

Such a procedure takes place every semester and the teachers involved in designing the new task have a three-semester break before it is their turn again.

The fact that the vocabulary subtest is the result of the involvement of a whole team, rather than the work of an individual, enforces the standardization of the process, allows for updates and modifications if inconsistencies are found, and last but not least increases the probability that it fulfils the criteria of validity and reliability.

Conclusion

The vocabulary subtest of the final BA examination in English at the Faculty of Science at the USB is the response to a general dissatisfaction with the previous format of the subtest in the examination. The aim was to design a transparent, objective and reliable subtest, and it appears that the new version of the subtest meets these criteria. The marking procedure has been standardised, simplified and shortened. What's more, the design process is continuous and involves all members of the department. It is based on teamwork rather than on the effort of one individual. At present, there is ongoing innovation of the grammar subtest and it is likely that an update of the reading subtest will follow in the near future. Furthermore, we are planning to make statistical analyses of the test items part of the design process.

Shrnutí

Příspěvek popisuje subtest slovní zásoby, který je součástí závěrečné Bakalářské zkoušky z anglického jazyka na Přírodovědecké fakultě Jihočeské univerzity. Poskytuje stručné informace o systému výuky a zkoušek vytvářených na Oddělení jazyků fakulty, popisuje vývoj subtestu slovní zásoby, jeho formát, proces vzniku a také jeho tzv. „washback effect“, tedy vliv testu na proces výuky a učení se.

Literature

Bachman, L. F.: *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, 1990.

Bachman, L. F. – Palmer, A. S.: *Language Testing in Practice*. Oxford, 1996.

Hughes, A. – *Testing for Language Teachers*. Cambridge, 1989.

Read, J.: *Assessing Vocabulary*. Cambridge, 2000.

Read, J.: Second Language Vocabulary Assessment: Current Practices and New Directions. *International Journals of English Studies*, 7, 2007, No. 2.

VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA PRO SPECIFICKÉ POTŘEBY STUDENTŮ VŠ S DYSLEXIÍ NA ZČU V PLZNI

Mgr. Svatava Heinlová, Ph.D.

Západočeská univerzita v Plzni, Ústav jazykové přípravy, ČR

Klíčová slova: dyslexie, specifické potřeby, specifické poruchy učení, diagnostika poruch učení, vysoká škola, inkluze

Key words: dyslexia, special needs, specific learning disabilities, learning disability diagnosis, HE institution, inclusion

Institucionální zaštitění

Výuku anglického jazyka pro specifické potřeby studentů VŠ s dyslexií na ZČU v Plzni je potřeba chápat jak v širokém kontextu, tj. v rámci stávající legislativy, konkrétně zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, tak v užším smyslu, a to vzhledem ke Statutu Západočeské univerzity v Plzni a Studijnímu a zkušebnímu řádu Západočeské univerzity v Plzni. Studenti s dyslexií, jakožto specifickou poruchou učení, jsou zde, stejně jako na dalších veřejných vysokých školách v České republice, chápáni jako studenti se specifickými vzdělávacími potřebami. Jak ve svém příspěvku *Dilemata diagnostiky poruch učení na vysoké škole* uvádí doc. Marie Kocurová z Katedry psychologie FPE ZČU v Plzni, která se řadí k předním českým odborníkům na danou problematiku, studenti s postižením jsou na ZČU sledováni od roku 2004 a studenti s poruchami učení od roku 2007. Do té doby sahají cílené aktivity v oblasti podpory a od roku 2008 též diagnostikování studentů se specifickými poruchami učení¹, jež v rámci někdejšího Centra podpory znevýhodněných studentů prováděla za využití diagnostické baterie *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob* kolektivu autorek (Cimleryová, Pokorná, Chalupová) z roku 2007 právě doc. Kocurová. Přestože doc. Kocurová v současné době již osobně diagnostikování neprovádí, spolupodílela se na vytvoření na ZČU dnes používané a pro vysokoškolskou populaci adekvátnější diagnostické baterie *Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*, zkráceně *Dys Test* (Dys Test, 2014), vypracované v roce 2014 ve spolupráci s brněnskou Masarykovou univerzitou, a na zpracování přesných kritérií pro diagnózu těchto poruch.

Pro diagnostiku a podporu znevýhodněných studentů na ZČU mělo zásadní vliv schválení projektu OPVK CZ.107/2.200/29.0016 *RoPoV*, neboli *Rovné příležitosti pro všechny – studium na Západočeské univerzitě v Plzni dostupné pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami*, který probíhal od 1. 6. 2010 do 31. 5. 2015. K cílům tohoto projektu patřilo „vytvoření celouniverzitního podpůrného systému pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a pro osoby sociálně znevýhodněné a tím napomoci jejich plnohodnotnému společenskému a profesnímu uplatnění²“. V rámci projektu byla nastavena základní pravidla vzdělávání a examinační těchto osob na ZČU, byl vytvořen systém kurzů, motivačních cvičení a koučování a vznikla metodická příručka přístupu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami. Především však vzniklo Centrum poradenských a podpůrných služeb, pracoviště organizačně

¹ Kocurová, M.: *Dilemata diagnostiky poruch učení*, <http://slideplayer.cz/slide/1987143/>, 23. března 2016.

² <http://www.ropov.zcu.cz/cile-projektu.html>, 2. června 2016

začleněné do Informačního a poradenského centra ZČU, které poskytuje informační, studijní a poradenské služby (právní, sociální, psychologické, kariérové a speciální jazykové) studentům ZČU a zájemcům o studium na ZČU. Významnou součástí projektu bylo uspořádání dvou konferencí o soudobých možnostech a metodách vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (v letech 2013 a 2014), dále mezi jiným též uskutečnění krátkodobých studijních pobytů studentů a zaměstnanců na zahraničních institucích³ a vytvoření sítě spolupracujících institucí v regionu (střední školy, potenciální zaměstnavatelé, úřady práce, neziskové organizace). Na tzv. orientační týden před zahájením akademického roku 2016/2017, konkrétně na 29. 8. až 2. 9. 2016, je pro studenty středních škol, pro nově přijaté studenty ZČU a pro absolventy prvních ročníků naplánována Letní škola pro uchazeče a studenty se speciálními studijními potřebami⁴, kam budou zařazeny „základní instruktážní bloky z psychologie, speciální pedagogiky, češtiny, angličtiny, informační bloky o bezbariérovosti ZČU, o podpůrných aktivitách univerzity pro znevýhodněné studenty“⁵.

Jak je vidět, přes velké úkoly, které před ZČU na cestě k integraci a inkluzi studentů se specifickými potřebami stále stojí, řešení jejich potřeb není na ZČU záležitostí jednoho projektu a centra, ale řady pracovišť napříč fakultami, jejichž aktivity a spolupráce s Centrem s ukončením projektu RoPoV nekončí. Dokládá to například úzká spolupráce Centra s Katedrou tělesné výchovy Strojní fakulty, která nabízí předmět Zdravotní tělesná výchova, nebo s Katedrou konstruování strojů téže fakulty, na jejichž aktivitách v rámci předmětu Konstrukce zdravotnické techniky se hendikepovaní studenti podílejí.⁶ Nejinak je tomu v případě Ústavu jazykové přípravy ZČU.

Role Ústavu jazykové přípravy na ZČU v Plzni

Také na výuku anglického jazyka pro specifické potřeby studentů VŠ s dyslexií na ZČU v Plzni je potřeba nazírat jako na součást onoho širokého výše popsaného kontextu a úsilí, a i ona se děje ve spolupráci s Informačním a poradenským centrem (IPC) ZČU.

Na Ústavu jazykové přípravy (ÚJP) jakožto jazykovém pracovišti zajišťujícím celouniverzitní neoborovou výuku cizích jazyků se setkáváme v jazykových kurzech se vzrůstajícím počtem studentů s dyslexií. Nejmarkantnější nárůst je právě v kurzech anglického jazyka. Pomineme-li skutečnost, že právě angličtina jakožto lingua franca a na ZČU zároveň povinný předmět generuje nejvyšší počet studentů, čímž se sama o sobě zvyšuje pravděpodobnost takového výskytu, je to jistě do značné míry též proto, že dnes na vysokou školu přichází stále více studentů s diagnózou dyslexie již z nižších vzdělávacích stupňů. Dále, vzhledem k postupně se snižující míře stigmatizace této poruchy učení společně s nabídkou kompenzačních opatření ze strany ÚJP a ZČU, se dnes k diagnostikování při přetrvávajících obtížích se zvládáním (zejména) angličtiny odhodlává vyšší procento vysokoškoláků nediodagnostikovaných dříve než před nástupem na VŠ. Nežřídka je to právě v souvislosti s netransparentností povinně zapisované angličtiny, jež je v zásadním rozporu s transparentním charakterem češtiny.

³ RoPoV, <http://www.ropov.zcu.cz/cile-projektu.html>, 23. března 2016.

⁴ Letní škola pro uchazeče a studenty se speciálními studijními potřebami, http://www.zcu.cz/pracoviste/ipc/poradenstvi-pro-studenty-se-specialnimi-potrebami/Letni_skola_2016/, 23. března 2016.

⁵ RoPoV, <http://www.ropov.zcu.cz/cile-projektu.html>, 23. března 2016.

⁶ Závěrečný seminář projektu RoPoV pro handicapované studenty ZČU. In: *Zpravodaj ROPOV 1434283387806. Strojové čtení květen 2015*, <http://www.ropov.zcu.cz/tiskove-zpravy.html>, 23. března 2016.

S ohledem na výskyt osob s dyslexií a dalšími speciálními vzdělávacími potřebami v jazykových kurzech se ÚJP zamýšlí nad způsoby efektivní práce a směřuje v tomto ohledu své aktivity dvojím směrem. Jedním je zvyšování informovanosti vyučujících o různých specifických potřebách studentů formou školení (proškolenými pracovníky z vlastních řad – S. Heinlová – i pozvanými odborníky, např. S. Lozanova, B. Savtchev, S. Hanušová ve spolupráci s FPE ZČU), případně účastí na projektech (např. jako spoluřešitel společného mezinárodního projektu 143512-BG-208-KA2-KA2MP *Deaf Port* realizovaného za podpory Evropské komise, jehož výstupem bylo *Evropské jazykové portfolio pro neslyšící a osoby se sluchovým postižením*). Školení kolegů o problematice dyslexie na ÚJP postupně převzala autorka tohoto příspěvku, která se problematice výuky anglického jazyka pro specifické potřeby studentů VŠ s dyslexií věnuje na ZČU od roku 2011. V zimním zkušebním období akademického roku 2015/2016 proběhl pod jejím vedením seminář pro vyučující ÚJP následovaný workshopem, v nichž byla zúročena autorčina teoretická průprava i vlastní několikaletá praxe z poskytování odborného vedení studentům s dyslexií v rámci individuálně vedených hodin anglického jazyka. Powerpointová prezentace k tomuto školení, jejíž součástí jsou i odkazy na stěžejní zdroje, je vyučujícím k dispozici na počítačích v prostorách ÚJP.

Principy, metody, úkoly a výzvy

Otázka inkluze na VŠ jakožto na nepovinném vzdělávacím stupni, kde je navíc předchozí absolvování maturitní zkoušky víceméně zárukou potřebných studijních předpokladů, nevzbuzuje takové emoce jako na ZŠ a SŠ. Obavou vyučujících i zde však je, zda se jim při stávajícím inkluzivním trendu podaří naplnit bohatý obsah předmětu. I dnes je v akademické obci stále možno zaslechnout pochybnosti o efektivitě a smysluplnosti uzpůsobování podmínek studentům se specifickými poruchami učení a o dostatečném pracovním nasazení těchto studentů. Nicméně, troufám si říct, že takovýto postoj dnes není majoritní. Netýká se většiny pedagogů, kteří jsou vesměs zkušení a ve větší či menší míře zohledňují multisenzorický přístup k výuce, z něhož velmi dobře profitují i tzv. intaktní studenti. Vysokoškolští pedagogové dnes dokáží využívat výhod IT k výuce i k tvorbě vlastních e-learningových materiálů, často díky absolvovaným celouniverzitně nabízeným kurzům.

Jestliže lze tradičně rezervy ve výuce cizím jazykům spatřovat ve strukturovaném nácviku dovedností poslech, čtení a psaní, u studentů s dyslexií to platí obzvláště. Problémy těchto studentů jsou totiž spojené s nedostatečným fonologickým povědomím a s problémy s krátkodobou pamětí, které se projevují na zrakové úrovni poruchou zrakové diferenciaci, analýzy a syntézy, poruchou sekvenční percepce a poruchou vizuální paměti (zaměňování a vynechávání písmen slova nebo jejich uvádění v nesprávném pořadí, neschopnost zapamatovat si všechna písmena slova) a na sluchové úrovni poruchou sluchové percepce (záměna krátkého a dlouhého zvuku, neschopnost diferencovat různé hlásky a slabiky, např. tvrdé vs. měkké hlásky a slabiky, různé sykavky) a narušením časové posloupnosti sluchové percepce (neschopnost zopakovat sled hlásek, rozdělit slovo na jednotlivé hlásky a spojit jednotlivé hlásky do slova). Porucha v sémanticko-lexikální oblasti se projevuje neporozuměním danému textu a neschopností reprodukovat vlastními slovy obsah přečteného. Účinné postupy zahrnují explicitní a multisenzoriální prezentaci nových jevů v malých krocích, konkrétnost, názornost, soustředění se vždy pouze na jednu aktivitu a časté upevňování a opakování osvojené látky. Obtížný bývá nácvik lexikálních a gramatických jednotek. Zvláště v případě osvojování si lexika se jedná o komplexní proces kombinující zvukovou a grafickou podobu, význam a praktické užití daného slova v kontextu. Přes individuální specifické výukové potřeby jednotlivých dyslexiků, základním principem při jejich reedukaci je postup od

dekódovacích procesů nižšího řádu k dekódovacím procesům vyššího řádu. To znamená, že je potřeba postupovat od foneticko-grafické korespondence a sémantiky k morfologickým a sémantickým strukturám (jednotky nižšího řádu). Teprve poté je možno přistoupit k vyhodnocování informací z textu (jednotky vyššího řádu), tj. k rozvoji strategií potřebných k selektivnímu a detailnímu čtení, a to vždy opět v postupných krocích v rámci aktivit před samotným čtením, během čtení a v následné aplikaci informace po přečtení. Návik čtení následně vede k náviku psaní, nejdříve ve formě výpisků a přehledů (s využitím např. tzv. myšlenkových pavouků) a posléze na jejich základě k písemné rekonstrukci původního textu. Vyvrcholením náviku psaní je pak návik psaní vlastních textů. Této přípravy (kromě morální podpory) se dyslektickým studentům kurzů angličtiny dostává zejména při speciálních konzultacích, kde posléze rovněž konají, individuálně, v klidném prostředí a s navýšenou časovou dotací (dle doporučení na základě zprávy z diagnostického vyšetření) dvě až tři části graficky upraveného (s ohledem na individuální potřeby) závěrečného testu (nejčastěji poslech, psaní a čtení). V případě konání ústní zkoušky z jazyka (formou prezentace na téma týkající se studovaného oboru) je studentům s dyslexií umožněno konat zkoušku individuálně, s časovým navýšením a v přítomnosti konzultanta ze speciálních jazykových konzultací. V opodstatněných případech, na doporučení IPC, může děkan studenta na základě odborně doložené žádosti zprostit povinnosti navštěvovat jazykový kurz, povolit mu zapsat si nižší než požadovanou úroveň jazykového kurzu, případně jiný jazyk náhradou za povinnou angličtinu, zejména jazyk studovaný již na SŠ, a případně též možnost náhrady písemné formy zkoušky formou ústní, aniž by byly sníženy nároky na úroveň konkrétního výstupu. Podmínkou pro zařazení do systému podpory (např. úprava podmínek konání přijímací zkoušky, úprava podmínek studia a konání zkoušek, docházka na speciální jazykové konzultace, nárok na zapůjčení podpůrných technických prostředků a softwaru a nárok na služby) je registrace studenta jako klienta na IPC ZČU po předchozím diagnostikování v rámci IPC nebo po předložení aktuálního, ne více než dva roky starého vyjádření kompetentního odborného pracoviště.⁷

Na ÚJP předávají studenti s výukovými problémy odbornou zprávu svému vyučujícímu, který ji, společně s doporučenými postupy a metodami výuky, může konzultovat s ustanovenou kontaktní osobou v otázkách dyslexie při výuce cizím jazykům. V případě, že takovýto student navíc dochází na speciální konzultace (nejedná se o doučování, ale o cílený rozvoj kompetencí a potřebných strategií), je spolupráce o to těsnější a plodnější.

Zájem o individuální konzultace anglického jazyka rok od roku stoupá. Je to i díky dobře vedené propagační kampani IPC a ÚJP. Všechny předměty ÚJP obsahují na Coursewaru ZČU informaci o tom, jak má student postupovat v případě, že trpí vývojovou poruchou učení, s kontakty na IPC a styčnou osobu. Informaci rovněž podávají osobně vyučující ÚJP při zahájení výuky na začátku každého nového semestru. Formou propagace je též aktivní účast autorky reprezentující ÚJP na orientačním týdnu pro uchazeče a studenty se speciálními studijními potřebami před zahájením nového akademického roku.

Zvyšující se zájem o využití podpůrných opatření je potěšující skutečností, která s sebou ovšem nese i nemalé úkoly a výzvy týkající se personálního a organizačního zabezpečení. V současnosti nabízí speciální konzultace k anglickému jazyku jedna proškolená vyučující, a to nad rámec plného úvazku. Ve stávajícím semestru to představuje šest až sedm čtyřicetipětiminutových a delších konzultací týdně, s individuálním přístupem a odborným jazykovým zaměřením zohledňujícím spektrum studovaných

⁷ Podmínky modifikace studijního plánu, http://www.zcu.cz/pracoviste/ipc/poradenstvi-pro-studenty-se-specialnimi-potrebami/Modifikace_studijniho_planu/, 23. března 2016.

oborů. Je zřejmé, že současná situace se stává neúnosnou a je potřeba ji řešit. Autorka tohoto příspěvku zamýšlí sérii školení, která by měla přispět k větší autonomii vyučujících při volbě inkluzivních a multisensorických metod při skupinové výuce, k rozvíjení kompenzačních strategií podle individuálních potřeb dyslektických studentů během individuálních konzultací a k vědomě činěným, adekvátním postupům při hodnocení a zkoušení. Neméně aktuální oblastí, kterou je potřeba (podobně jako tomu nyní nově dochází v rámci základních a středních škol) uspokojivěji řešit, je otázka regulérního získávání prostředků na podpůrná opatření.

Během simulované situace uskutečněné při posledním workshopu měli vyučující ÚJP příležitost pocítit na vlastní kůži, jaké to asi je být studentem se specifickými výukovými potřebami. Přála bych si, aby se tím dlouho nechali vést při své práci v kurzech anglického jazyka pro specifické potřeby studentů VŠ s dyslexií.

Summary

The paper brings information about teaching English for specific needs to university students with dyslexia at the Institute of Applied Studies at the University of West Bohemia in Pilsen, CR. The issue is presented against the background of the legislative framework of the UWB and the activities of the university Information and Counselling Centre and its RoPoV Project (Equal Opportunities for All), taking at the same time into consideration the context of other specific learning needs and disabilities. The author draws on her own experience in providing individual consultation hours to dyslexic students of different faculties of the UWB. Challenges, methods, goals and perspectives of such instruction are considered, with the complexity and individual manifestations of this specific learning disorder in mind.

Literatura

DysTest. Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium. Manuál administrátora. Brno, Masarykova univerzita 2014.

Kocurová, M.: *Dilemata diagnostiky poruch učení*, <http://slideplayer.cz/slide/1987143/>, 23. března 2016.

Letní škola pro uchazeče a studenty se speciálními studijními potřebami, http://www.zcu.cz/pracoviste/ipc/poradenstvi-pro-studenty-se-specialnimi-potrebami/Letni_skola_2016/, 23. března 2016.

Podmínky modifikace studijního plánu, http://www.zcu.cz/pracoviste/ipc/poradenstvi-pro-studenty-se-specialnimi-potrebami/Modifikace_studijniho_planu/, 23. března 2016.

RoPoV, <http://www.ropov.zcu.cz/cile-projektu.html>, 23. března 2016.

METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V E-LEARNINGOVÝCH KURZECH CENTRA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ÚSTAVU JAZYKOVÉ A ODBORNÉ PŘÍPRAVY UK

PhDr. Petr Hercik, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, Centrum distančního vzdělávání, ČR

Klíčová slova: *e-learning, distanční vzdělávání, celoživotní vzdělávání, čeština pro cizince, on-line kurzy, kurzy cizích jazyků, jazykové vzdělávání, systém pro řízení výuky, informační a komunikační technologie, čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, psaní, SERR, CDV ÚJOP UK, VTC ÚJOP UK*

Key words: *e-learning, distance education, lifelong learning, Czech for foreigners, online courses, foreign language courses, language learning, learning management system, Information and Communication Technologies, reading comprehension, listening comprehension, writing, CEFR, CDE ILPS ChU, RTC ILPS ChU*

Úvod

Autor článku pracuje od roku 1995 na Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze (ÚJOP UK). Nejprve jako lektor anglického jazyka, později jako odborný asistent ve Středisku výuky cizích jazyků INTEX (Intenzivní výuka expertů). Nyní jako vedoucí Centra distančního vzdělávání ÚJOP UK. Od založení střediska v roce 1983 až do roku 2004 byla studujícím nabízena kombinovaná forma studia, kdy se akademický rok skládal ze tří trimestrů, ty ze dvou prezenčních soustředění v délce osmi pracovních dnů s osmi vyučovacími hodinami denně a měsíčního studijního volna. Již od roku 1998 byly v této formě studia využívány studijní materiály v elektronické podobě. Neustálý pokles zájmu o prezenční formu studia však zapříčinil nedostatečný počet studujících v jedné studijní skupině a tím ekonomickou nerentabilitu. Proto byla v roce 2004 zřízena Laboratoř distančního vzdělávání, později přejmenována na Centrum distančního vzdělávání (CDV ÚJOP UK), za účelem koordinace tvorby multimediálních studijních materiálů a především tvorby a organizace distančních kurzů celoživotního vzdělávání formou e-learningu. Kurzy CDV ÚJOP UK jsou nabízeny jak v čistě on-line formě, tak ve formě blended learning. Stoupající zájem o tyto kurzy potvrzuje správnost tohoto rozhodnutí.

E-learning

V současné době existuje mnoho různých pohledů na to, co má být nazýváno „e-learningem“. V pojetí následujícího článku prošel e-learning poměrně dlouhým vývojem. Od prvního informačního stupně, kdy jsou pouze poskytovány informace, až již s větší (např. e-mailem rozesílané nebo na webových stránkách umístěné studijní materiály nebo interaktivní samo-opravující se cvičení ve formátech jako např. html) nebo menší mírou interaktivity (např. studijní materiály v elektronické podobě nebo např. formátu ppt/pps prezentací vyvěšených na webových stránkách), se přes druhý, doplňující stupeň, který rozšiřuje způsob distribuce informací na strukturovaný přehled znalostí a zkušeností v podobě znalostní databáze (využívá se zde navíc asistence tutora a elektronická komunikace, nejde o jednotlivé dokumenty či prezentace, ale o bloky studijních materiálů tvořících ucelený modul, např. jazykový kurz na jedné znalostní úrovni), jejíž studium je navíc usnadněno vedením tutora, dostal až ke třetímu, plně provázanému stupni, jenž je nejpokročilejší formou e-learningu. Informace jsou distribuovány

prostřednictvím interaktivního prostředí, které navíc zahrnuje podporu všech uživatelů a administraci. Znamená to, že jde o další rozšíření předchozího stupně, kdy studium uceleného modulu/kurzu je nejen podporováno asistencí tutora, ale multimediální studijní materiály jsou navíc umístěny v tzv. systému pro řízení výuky (nazývané např. LMS nebo VLE). Toto výukové prostředí zajišťuje registraci a další administraci studentů, zabezpečuje studentům zpřístupnění správných kurzů ve správný čas, sleduje práci studentů a tutorů na základě předem nastavených podmínek a zprostředkovává komunikaci mezi studenty a tutory. Je přístupné přes webový prohlížeč po zadání přihlašovacích údajů, které studující obdrží na začátku studia. Ačkoli se v menších vzdělávacích institucích stále využívá e-learning na nižších dvou stupních (např. jako doplňková forma výuky v prezenční formě vzdělávání), budeme na následujících řádcích o e-learningu uvažovat pouze na třetím, plně provázaném stupni, konkrétně on-line kurzech s asistencí tutora, tedy tak, jak jej charakterizuje následující definice: „Termínem e-learning se zpravidla označuje distanční studium provozované ve virtuálním studijním prostředí na Internetu.“ (Milková-Poulová, 2003).

On-line kurzy v Centru distančního vzdělávání

V Centru distančního vzdělávání Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze byly vedle kurzů anglického jazyka pro české mluvčí vytvořeny především kurzy českého jazyka pro cizince. Prvním z těchto kurzů byl Úvodní kurz českého jazyka, který byl audio-vizuální variantou audio-orálního úvodu do jazyka, se kterým se setkávají naši studenti na začátku svého studia na našich střediscích. Protože však tento kurz nedosahoval žádné znalostní úrovně dle SERR, přikročili jsme k tvorbě kurzu na znalostní úrovni A1 dle SERR. Využili jsme bohatých zkušeností jak s tvorbou, tak provozem úvodního kurzu a veškeré poznatky a připomínky studujících jsme v novém kurzu zohlednili. Velmi náročná byla úvodní fáze přípravy koncepce a osnovy kurzu tak, aby odpovídal požadavkům kladeným SERR. Výhodou byl ale fakt, že autorky i korektorky kurzu zároveň pracovaly pro Výzkumné a testovací centrum ÚJOP UK. Po zahájení provozu tohoto kurzu jsme pokračovali v tvorbě kurzu na dalších znalostních úrovních A2 a B1 dle SERR a dále Přípravného kurzu ke Zkoušce z češtiny pro účely udělování státního občanství.

Při tvorbě kurzů (vyjma Přípravného kurzu ke ZKOBČ) byla použita již osvědčená koncepce kurzu rozděleného do 5 modulů, přičemž každý modul obsahuje tři lekce a postupový test. Studující si může zvolit libovolný počet modulů podle toho, co obsahují, nicméně musí volit moduly jdoucí logicky po sobě, protože obsah kurzu je vystaven po spirále a vstup do každé lekce a každého modulu následujícího po prvním je podmíněn úspěšným dokončením lekce nebo modulu předchozího. Úspěšného dokončení lekce studující dosáhne splněním alespoň 60 % každé stránky, na které se vyskytuje cvičení – studium je tak řízeno automaticky. Modul je úspěšně dokončen po absolvování postupového testu, který je ale, na rozdíl od lekcí, možné spustit jen jednou, a pokud studující neuspěje, musí kontaktovat tutora, se kterým konzultuje případné chyby a dostane se mu doporučení, jak chyby odstranit. Poté vykonává test znovu. Tímto způsobem je kurz řízen lidským prvkem, který zajišťuje, aby studující nevykonával cvičení jen na základě zobrazení správných odpovědí. Je zřejmé, že i v případě testu je možné v této formě studia tento systém obejít tak, že test vykoná někdo jiný, ovšem to je již na vlastní zodpovědnosti studujícího, která je jedním z hlavních požadavků kladených na studujícího v této formě studia.

Každá lekce se skládá z několika sekcí. Vždy začíná slovní zásobou, na jejímž začátku je studující seznámen s cílem tohoto bloku a na jeho konci je shrnuto to, co se naučil. Stejně je tomu tak i v sekci gramatiky, která následuje po slovní zásobě. Obě tyto sekce obsahují audiovizuální prezentace následované cvičeními určenými k jejich procvičení. Sekce čtení a poslech s porozuměním obsahují čtecí

a poslechové texty se cvičeními ověřujícími jejich porozumění. Sekce psaní je zadání písemného úkolu, který studující napíše do připraveného textového pole. Po uzavření lekce je text automaticky zaslán tutorovi k opravě. Každá lekce nezahrnuje jen studium jazyka, ale také sociokulturních aspektů (studující se seznamují s našimi tradicemi, zvyklostmi, ale i zákony a pravidly, která se v ČR musí dodržovat). V sekci přepisů nahrávek studující najdou všechna poslechová cvičení z celé lekce a ve slovníku pak veškerou novou slovní zásobu v textové a zvukové podobě. Slovník obsahuje nejen základní, ale i další tvary slov, jejichž znalost se na dané znalostní úrovni vyžaduje. Každé slovo je přeloženo do angličtiny. Slova z předchozí znalostní úrovně si studující mohou vyhledat buď na konci lekce v přehledném rejstříku (ta slova, která z nižší znalostní úrovně mají znát pro porozumění dané lekci), a také v souborném slovníku, kde jsou všechna slova, která se na nižší znalostní úrovni objevují.

Kurzy jsou implementovány ve výukovém prostředí iTutor, které zprostředkovává komunikaci s tutorem, zaznamenává práci studujících a řídí předem stanovený způsob průchodu studujících kurzem. K procvičení komunikační složky jazyka dále slouží diskuze a e-mailový klient, které jsou součástí LMS.

Vývoj metod výuky jazyků

Během provozu jednotlivých, výše zmíněných, kurzů jsme sledovali efektivitu použití informačních a komunikačních technologií (ICT) při výuce jazyků. Sledovali jsme vývoj úspěšnosti studujících v postupových testech a zároveň jsme rozesílali absolventům kurzů dotazníky zpětné vazby. V reakci na jejich výsledky jsme pak za účelem zvýšení efektivit kurzů prováděli ve spolupráci s dodavatelem technologie změny ve formě, resp. způsobu využití ICT, on-line kurzů i systému pro řízení výuky.

Lze tedy říci, že byla prováděna kvantitativní analýza procesu nácviku řečových dovedností čtení s porozuměním, poslech s porozuměním a psaní na základě pre-testů, průběžných testů a post-testů a kvalitativní analýza procesu nácviku těchto řečových dovedností na základě dotazníků zpětné vazby.

V rámci tvorby kurzů byla aplikována následující základní škála technologických typů cvičení, běžně využívaná v e-learningových aplikacích (viz Tabulka 1):

Tabulka 1 – Technologické typy cvičení

Automatické vyhodnocení	Diskrétní výběr	Single Choice (výběr s 1 správnou odpovědí) Multiple Choice (výběr s více správnými odpověďmi) Drag and Drop (tažení odpovědí do mezer) Sequenced Frames (řazení odpovědí do správného pořadí)
	Krátký vstup	Gap-Filling (doplňování do mezer)
Manuální vyhodnocení		Text Answer (textová odpověď)

Pozn.: Diskrétní výběr zahrnuje všechny typy cvičení, které jsou vykonávány ukazováním, klikáním a pohybováním objektů. Společnou charakteristikou těchto cvičení je konečná a obvykle malá sada možných odpovědí. Tvorba cvičení zahrnuje přiřazení hodnoty ke každé možné odpovědi – od prosté pravdy-nepravdy, přes přidělení bodového hodnocení až po vysvětlující textovou zpětnou vazbu nebo všechny tyto možnosti zároveň. (Bartels, 2002).

Krátký vstup představuje, po diskrétním výběru, druhý nejrozšířenější typ cvičení, který neobsahuje sadu daných možných odpovědí. Hlavní rozdíl oproti diskrétnímu výběru je, že možné odpovědi nejsou jednoznačně limitované. Vstup je obvykle omezen typem povolených znaků a délkou odpovědi. Přiřazení hodnoty k možným odpovědím zde zahrnuje vytvoření sad podobných odpovědí, se kterými je pak možné zacházet jako v případě diskrétního výběru. (Bartels, 2002).

Autoři kurzů mohli využívat výše uvedených technologických typů cvičení k implementaci standardních testových úloh následujícím způsobem (viz Tabulka 2):

Tabulka 2 – Implementace úloh pomocí technologických typů

Metodicky	Technologicky
<i>Uzavřené úlohy</i>	<i>Automatizované vyhodnocení</i>
1) Úlohy dichotomické	a) Gap Filling - psaní slov „ano-ne“ b) Single Choice - výběr správné odpovědi kliknutím
2) Úlohy s výběrem z více odpovědí (více správných odpovědí)	a) Gap Filling - psaní všech správných odpovědí z předem daného výběru položek b) Multiple Choice - výběr správných odpovědí kliknutím
3) Úlohy s výběrem z více odpovědí (jedna správná)	a) Single Choice - výběr správné odpovědi kliknutím
4) Úlohy přiřazovací	a) Gap Filling - psaní správných odpovědí do mezer z předem daného výběru položek b) Drag and Drop - tažení správných odpovědí do mezer
5) Úlohy uspořadací	a) Gap Filling - psaní položek ve správném pořadí z předem daného výběru b) Drag and Drop - tažení správných odpovědí do mezer ve správném pořadí c) Sequenced Frames - přesouvání položek do správného pořadí
<i>Otevřené úlohy</i>	<i>Automatizované vyhodnocení</i>
6) Úlohy se stručnou odpovědí – doplňovací	a) Gap Filling - psaní správné odpovědi

7) Úlohy se stručnou odpovědí – produkční	a) Gap Filling - psaní správné odpovědi
Otevřené úlohy	Manuální vyhodnocení
8) Úlohy se širokou odpovědí	a) Text Answer - psaní odpovědi

Časový plán

Časové rozpětí tvorby bylo rozčleněno do tří fází, z nichž každá zahrnovala několik akademických roků – dvou čtyřletých (akademické roky 2002/2003 – 2005/2006 a 2006/2007 – 2009/2010) a jedné tříleté (akademické roky 2010/2011 – 2012/2013), označme je Fáze 1, Fáze 2 a Fáze 3. Pro procvičování a upevňování řečových dovedností v každé fázi byly v daných letech použity tytéž dvojice (u, t), kde *u* = použitá úloha a *t* = použitý technologický typ cvičení.

Faktory výběru dvojic

Výběr jednotlivých dvojic byl dán především technologickými možnostmi – některé typy technologických cvičení nebyly v různých fázích vývoje k dispozici. Vývoj byl započat v roce 2002, kdy využití e-learningu v jazykových kurzech nebylo na takové úrovni, jako je tomu dnes. Přesto i v dnešní době využívají autoři e-learningových jazykových kurzů při procvičování a upevňování řečových dovedností často jen základní typy technologických cvičení.

Na počátku vývoje byly úlohy implementovány pomocí těch technologických typů cvičení, které byly v té době dostupné. Protože však výsledky průběžných testů a post-testů vzhledem k pre-testům byly velmi nízké, inicioval jsem jako autor používaných dvojic vývoj nových technologických typů cvičení u poskytovatele našeho e-learningového řešení. V každé vývojové fázi tak došlo k 1–2 změnám dvojic u každé řečové dovednosti. Ve všech fázích byl používán stejný courseware (CDS Publisher) a v něm vytvořené kurzy byly následně exportovány a po celou dobu provozovány v systému pro řízení výuky iTutor.

Dalším důležitým faktorem byla vlastnost všech typů cvičení umožňující pouze omezené vytváření dvojic (u, t), díky skutečnosti, že cvičení jsou v používaném courseware (CDS Publisher) ve formě flashových animací, které byly v první třetině vývoje kurzů neprůhledné, a nebyla tak možnost pracovat s vrstvami zobrazení jednotlivých prvků. Vytváření některých dvojic (u, t) nebylo proto možné, i když se jejich použití jevílo z hlediska metodiky výuky cizích jazyků jako vhodné.

Od Fáze 2 docházelo při procvičování a upevňování řečové dovednosti poslech s porozuměním k postupné eliminaci použití technologických cvičení typu „krátký vstup“ (viz Tabulka 3), protože bylo na základě hodnocení jednotlivých dvojic (u, t) v dotaznících zpětné vazby, a také z reakcí studujících zjištěno, že není vhodné, aby docházelo ke kombinaci více řečových dovedností při procvičování a upevňování jedné z nich. Největší problémy měli studující při používání dovednosti psaní během poslechu s porozuměním především při psaní rozsáhlejších textů (delších než 1 slovo) nebo v těch cvičeních, kdy byli nuceni psát symboly (písmena nebo číslice) položek, se kterými ve cvičení pracovali (např. když měli přiřadit větu ke správné nahrávce). Toto potvrzuje i Buck (2009), který uvádí, že poslechový úkol nesmí být kontaminován jinými dovednostmi – poslech by se neměl stát testem

písemných dovedností. S rozšířenou nabídkou technologických typů cvičení tak byla v částech kurzů zabývajících se řečovou dovedností poslech s porozuměním dávána přednost cvičením typu „diskrétní výběr“ (viz Tabulka 1). V poslední fázi zůstalo ze cvičení typu „krátký vstup“ při procvičování a upevňování poslechu s porozuměním zachováno pouze cvičení typu Gap Filling ve dvojici s otevřenou „úlohou se stručnou odpovědí – doplňovací“, kde se dovednost psaní minimalizuje na doplnění neúplných tvrzení jedním slovem.

Metodologie zpracování výsledků

Ke zpracování výsledků bylo použito prostředků smíšené, tzn. kvantitativní i kvalitativní metodologie (Švaříček, Šedová a kol., 2007):

- a) Experimentální podoby kvantitativního výzkumu za použití didaktických testů. Studující procházeli jedním pre-testem, čtyřmi průběžnými testy a jedním post-testem. Vyšší úspěšnost studujících v průběžných testech a především v post-testu vůči pre-testu ve Fázi 2 a Fázi 3 měla potvrdit, že procvičení a upevnění jednotlivých řečových dovedností v lekcích, které testům předcházely, bylo ovlivněno změnou použitých dvojic (u, t). Ke zpracování výsledků bylo využito výběrové popisné statistiky (základními sledovanými charakteristikami jsou četnost a medián), Kolmogorov-Smirnova testu normality rozložení dat a neparametrického Mann-Whitney testu k určení statistické významnosti.
- b) Kvantitativní metoda byla aplikována také při vyhodnocení dotazníků zpětné vazby, které studující v CDV ÚJOP UK vyplňují po skončení kurzu. Tyto dotazníky obsahují otázky s možností výběru odpovědí, které byly vyhodnoceny analýzou frekvencí jednotlivých odpovědí.

Kvalitativní metody bylo využito při analyzování těch částí dotazníků zpětné vazby, které v sobě zahrnují otázky s otevřenou odpovědí. Zaměřují se na ovládání a formální zpracování kurzu, hodnocení virtuálního výukového prostředí, intervaly a časovou náročnost, tutoriály, distanční výuku a na celkový dojem, který kurz na studující udělal. Klíčovými však byly odpovědi na otázky týkající se formálního zpracování kurzů, které zahrnují názory na jednotlivé dvojice (u, t) – srozumitelnost zadání, snadnost vykonání, zapamatování procvičovaného jevu a dostatečnost zpětnovazební reakce. Mělo by tak dojít k potvrzení vhodnosti nebo nevhodnosti konkrétních použitých dvojic (u, t) odvozené na základě výsledků didaktických testů.

Výzkumný vzorek

Výzkum byl prováděn po dobu 11 let. V letech 2002–2013 studovalo v kurzech CDV ÚJOP UK celkem 466 studujících. Ve výzkumu byly zpracovány výsledky testů 331 studujících (71,03 % z celkového počtu), kteří kurzy dokončili, a dotazníky zpětné vazby 251 studujících (53,86 % z celkového počtu studujících a 75,83 % z těch, kteří kurz dokončili), kteří dotazník odevzdali. Jde výhradně o zahraniční studující kurzů českého jazyka pro cizince. Důvodem pro jejich studium byla jazyková příprava před příjezdem do České republiky za účelem studia na VŠ nebo zdokonalení se ve znalosti českého jazyka v rámci CŽV. Ve výzkumném vzorku byly zastoupeny všechny věkové kategorie dospělých studujících obou pohlaví.

Didaktické testy – kvantitativní výzkum

Studující během svého studia prošli šesti testy: 1 pre-testem, 4 průběžnými testy a 1 post-testem. Všechny testy se skládaly ze tří částí, každá zahrnovala jednu zkoumanou řečovou dovednost, maximální bodové hodnocení každé části (řečové dovednosti) bylo rovno 100.

Základní veličinou pro posouzení případných odlišností byla vždy *úroveň získané řečové dovednosti* vypočítaná jako rozdíl mezi *bodovým hodnocením post-testu* a *bodovým hodnocením pre-testu*. Tyto rozdíly byly spočteny u každého respondenta (studujícího) pro všechny tři dovednosti (čtení s porozuměním, poslech s porozuměním a psaní) a byly dále posuzovány z hlediska případné odlišnosti vzhledem:

1. k fázím (tj. použité technologii)
2. k pohlaví
3. k mateřskému jazyku

Protože ani pro jednu řečovou dovednost neměly sledované veličiny normální rozdělení – prokázáno pomocí Kolmogorov-Smirnova testu ($p < 0,001$), bylo nutné pro posouzení skupin použít mediánů a neparametrického Mann-Whitney testu.

Dotazníky zpětné vazby – kvantitativní a kvalitativní výzkum

Dotazníky zpětné vazby byly předávány všem studujícím, z nichž někteří vyplněný dotazník neodevzdali. Počet zpracovaných dotazníků byl 251 (75,83 % z celkového počtu studujících, kteří kurz dokončili).

Dotazníky byly vyhodnoceny ve dvou částech:

1. Hodnocení provádění jednotlivých dvojic (u, t) pomocí analýzy frekvencí jednotlivých odpovědí, které bylo sdruženo do již uvedených tří postupných fází vývoje kurzů – dvou čtyřletých (4 akademické roky) a jedné tříleté fáze (3 akademické roky), kdy byly používány stejné dvojice (u, t).
2. Hodnocení oblastí, jež přímo nesouvisely s předmětem výzkumu – otázky se zaměřovaly na obsah a organizaci kurzů, které se v průběhu celého zkoumaného období neměnily. Tato část byla vyhodnocena souhrnně za všechny zkoumané akademické roky – v části zaměřující se na obsah kurzu, kde si studující vybírali, z kolika procent souhlasí s daným tvrzením resp. jakou známkou na škále 1–5 danou vlastnost kurzu ohodnotí, pomocí analýzy frekvencí jednotlivých odpovědí, a v druhé části, která v sobě zahrnuje otázky s otevřenou odpovědí zaměřující se na ovládání a formální zpracování kurzu, hodnocení virtuálního výukového prostředí, intervaly a časovou náročnost, tutoriály, distanční výuku a na celkový dojem, který kurz na studující udělal, kvalitativní analýzou odpovědí.

Dotazníky byly respondentům zasílány ve třech jazykových verzích – česky, rusky a anglicky (v případě, že si studující vybral českou verzi a nebyl se schopen v částech s otevřenou odpovědí dostatečně vyjádřit česky, mohl použít některý ze světových jazyků, preferenčně angličtinu), a to v elektronické podobě formou tzv. on-line formulářů (dokument vytvořený v aplikaci Microsoft Word® s složenými tzv. formulářovými poli – po uzamčení souboru doplněné heslem je povoleno vpisovat texty / vybírat jednu z nabízených variant pouze v těchto polích). Pole určená pro komentáře obsahují shrnutí komentářů, které studující uvedli.

Výsledky výzkumu

Z vypočítaných charakteristik bodového hodnocení testů a analyzovaných dotazníků zpětné vazby je zřejmé, že:

- a) způsob využití informačních technologií ovlivňuje úroveň procvičení a upevnění řečových dovedností v jazykových e-learningových kurzech,
- b) určité dvojice (u, t) jsou pro procvičování a upevňování řečových dovedností vhodnější a jiné naopak méně vhodné.

Analýza výsledků didaktických testů prokázala, že změny provedené ve využití informačních technologií v jednotlivých fázích výzkumu měly vliv na procvičení a upevnění řečových dovedností bez ohledu na pohlaví studujících. V rámci analýzy byl také posouzen možný vliv mateřského jazyka studujících. Protože však výsledky nebyly jednoznačné, nelze tento vliv prokázat. Nicméně výrazné zlepšení studijních výsledků ve třetí fázi výzkumu bez ohledu na pohlaví i mateřský jazyk studujících prokázalo zřetelný pozitivní vliv změn provedených právě v poslední fázi výzkumu.

Změna technologií spočívala ve změně dvojic (u, t) používaných při nácviku uvedených řečových dovedností v jednotlivých fázích výzkumu (žádné jiné změny formy ani obsahu nebyly prováděny). Ke specifikaci konkrétních dvojic (u, t), které jsou k procvičování a upevňování jednotlivých řečových dovedností nejvhodnější resp. nejméně vhodné, bylo využito výsledků analýzy dotazníků zpětné vazby. Výsledky vyhodnocení dotazníků zpětné vazby podpořily výsledky vyhodnocení didaktických testů: názory studujících na vlastnosti určitých dvojic (u, t) využívaných v lekcích jazykových kurzů v jednotlivých fázích výzkumu odpovídaly výsledkům testů, které po těchto lekcích následovaly. Klíčovým byl názor na provádění cvičení, ve kterém byla použita určitá dvojice (u, t) – ten byl využit i při provádění změn ve druhé a třetí fázi výzkumu. Zároveň bylo ověřeno, že snadnost provádění jednotlivých dvojic (u, t) nebyla ovlivněna jeho zadáním ani dalšími jinými vlastnostmi kurzu, které byly hodnoceny převážně kladně. Byly tedy stanoveny následující dvojice (u, t) jako nejvhodnější pro procvičování a upevňování uvedených řečových dovedností (viz Tabulka 3):

Tabulka 3 – Nejvhodnější dvojice (u, t)

Čtení s porozuměním	
<i>Uzavřené úlohy</i>	<i>Automatizované vyhodnocení</i>
	Single Choice:
Úlohy s výběrem z více odpovědí (jedna správná odpověď)	- výběr správné odpovědi kliknutím
Úlohy dichotomické	- výběr správné odpovědi kliknutím
Úlohy přiřazovací	Drag and Drop - přesouvání položek do čtecího textu
Úlohy s výběrem z více odpovědí (více správných odpovědí)	Multiple Choice - výběr správných odpovědí kliknutím

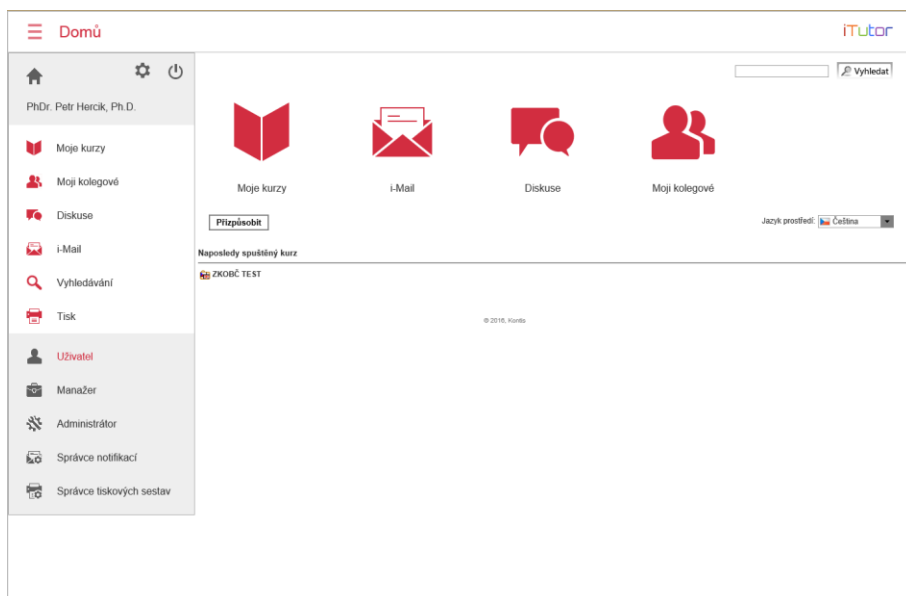
Úlohy uspořádací	Sequenced Frames - přemísťování položek do správného pořadí
Otevřené úlohy	Automatizované vyhodnocení
Úlohy se stručnou odpovědí - doplňovací - produkční	Gap Filling - psaní správných odpovědí
Poslech s porozuměním	
Uzavřené úlohy	Automatizované vyhodnocení
	Single Choice:
Úlohy s výběrem z více odpovědí (jedna správná odpověď)	- výběr správné odpovědi kliknutím
Úlohy dichotomické	- výběr správné odpovědi kliknutím
Úlohy přiřazovací	Drag and Drop - přesouvání položek do poslechového textu
Úlohy s výběrem z více odpovědí (více správných odpovědí)	Multiple Choice - výběr správných odpovědí kliknutím
Otevřené úlohy	Automatizované vyhodnocení
Úlohy se stručnou odpovědí - doplňovací	Gap Filling - psaní správných odpovědí
Psaní	
Uzavřené úlohy	Automatizované vyhodnocení
Úlohy přiřazovací	Drag and Drop - přesouvání položek do čtecího textu
Úlohy uspořádací	Sequenced Frames - přemísťování položek do správného pořadí
Otevřené úlohy	Automatizované vyhodnocení
Úlohy se stručnou odpovědí - produkční	Gap Filling - psaní správných odpovědí

Otevřené úlohy	Manuální vyhodnocení
Úlohy se širokou odpovědí	Text Answer



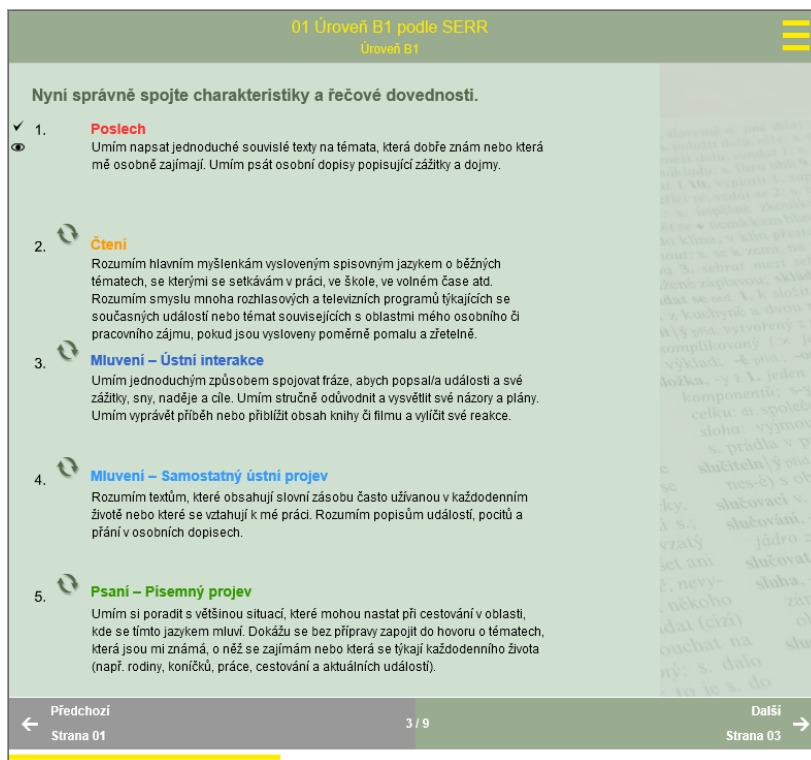
Obrázek 1 – Příklad kombinace úlohy přiřazovací a technologického typu Drag and Drop

Kromě změn ve formě kurzů – pomocí použití jiných dvojic (u, t) – byly provedeny změny ve způsobu ovládání lekcí i celého systému pro řízení výuky, a to především za účelem jejího zjednodušení a snazšího ovládání na mobilních zařízeních (viz Obrázek 2).



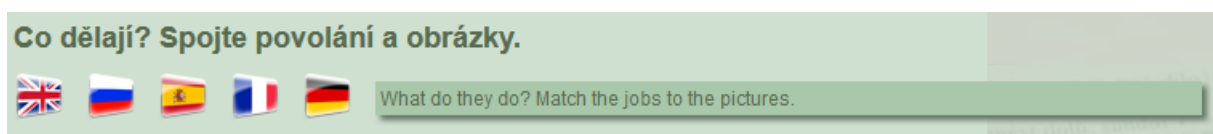
Obrázek 2 – Zjednodušená navigace systému pro řízení výuky

Také byly použity nové navigační a grafické prvky pro zjednodušení orientace v kurzu (viz Obrázek 3).



Obrázek 3 – Nové navigační a grafické prvky (výpis lokace stránky v rámci lekce v záhlaví okna, zjednodušený přechod na další stranu a míra dokončení lekce v zápatí okna, vypínatelné navigační menu v pravém horním rohu okna s obsahem lekce, pruh s grafickým prvkem charakterizujícím každou řečovou dovednost)

Na základě posouzení výsledků výzkumu vzhledem k mateřskému jazyku studujících bylo také přikročeno k aplikaci zprostředkujících jazyků do všech kurzů češtiny pro cizince, konkrétně angličtiny, ruštiny, španělštiny, francouzštiny a němčiny.



Obrázek 4 – Zprostředkující jazyky (překlady instrukcí a vysvětlujících textů se objevují po stisku ikony s příslušnou vlajkou)

Zároveň docházelo k postupnému útlumu technologie flash nejen z toho důvodu, že perspektiva její podpory dodavateli různých technologií je nejasná, ale také z důvodu kompatibility kurzů s mobilními zařízeními. Tento proces stále probíhá.

Závěr

Na základě výsledků tohoto výzkumu budou nejen vytvářeny další kurzy v Centru distančního vzdělávání ÚJOP UK a během jejich provozu budou nadále shromažďovány výsledky didaktických testů i dotazníky zpětné vazby, ale budou také upřesňovány další požadavky na vývoj nových vlastností používaného courseware.

Summary

The paper focuses on the issues connected with practising and strengthening receptive language skills in reading and listening comprehension and productive writing skill in e-learning language courses. E-learning is regarded as a form of distance education implemented in a learning management system accessible via the Internet. The paper describes the period of the courses development divided in three sequential phases in which information and communication technology was employed in a different way. As part of the process, a research was carried out in order to find out whether the used information technology affected the level of practising and strengthening the aforementioned language skills.

Literatura

- BARTELS, K. Automatic Evaluation of Online Exercises. Heidelberg: Physica-Verlag, 2002. ISBN 978-3-7908-1517-7.
- BRAINE, G. Beyond Word Processing: Networked Computers in ESL Writing Classes. *Computers and Composition* 14 (1), s. 45–58. Elsevier, 1997.
- BRINDLEY, G. Outcomes-Based Assessment and Reporting in Language Learning Programms: A Review of the Issues. *Language Testing* 15, s. 45–85, SAGE Journals, 1998.
- BUCK, G. 2009. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-66661-9.
- BURGER, S., DOHERTY, J. Testing Receptive Skills within a Comprehension-Based Approach. In: R. J. Courchene, J. I. Gidden, J. In: St. John and C. Therien (eds.). *Comprehension-Based Second Language Teaching*, s. 299-318. University of Ottawa Press, Ottawa, 1992.
- CHAPELLE, C. A., DOUGLAS, D. *Assessing Language Through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-521-84021-7.
- COUNCIL OF EUROPE. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1425-2.
- GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HERCIK, P., HERCIKOVÁ, B. *On-line kurzy angličtiny a češtiny pro cizince v Laboratoři distančního vzdělávání Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy*. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže e-learning*, Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2007. ISBN 978-80-7041-573-3.

HERCIK, P. *E-learning jako forma studia cizích jazyků*. In: Sborník 4. Mezinárodní pedagogické konference „Výuka na vysokých školách ekonomického zaměření“, Mladá Boleslav, 2008. ISBN 978-80-87042-20-5.

HERCIK, P. *E-learning a prezenční studium z hlediska sociokulturních a psychologických aspektů*. In: Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince), Sborník z mezinárodního semináře, Univerzita Karlova v Praze, 2008. ISBN 978-80-87238-00-4.

HERCIK, P. *Proces integrace cizinců do studijní skupiny v závislosti na formě studia*. In: Výuka cizích jazyků – integrace a testování. Univerzita Karlova v Praze, 2009. ISBN 978-80-87238-02-8.

HERCIK, P. *E-learning jako forma distančního vzdělávání*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2010. Akropolis, Praha, 2010. ISBN 978-80-87481-25-7.

HERCIK, P., HERCIKOVÁ, B. *Problematika tvorby jazykových kurzů v e-learningu a online kurz češtiny pro cizince A2 dle SERR*. In: Informační a komunikační technologie ve výuce cizích jazyků, Univerzita Karlova v Praze, 2011. ISBN 978-80-87238-07-3.

HERCIK, P. *Zvyšování kvality a efektivity jazykových kurzů v e-learningu*. In: Zvyšování kvality výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince), Univerzita Karlova v Praze, 2013. ISBN 978-80-87238-09-7.

HERCIK, P., MILKOVÁ, E. *E-learning and Modern Foreign Language Teaching*. In: Proc. of the conference Efficiency and Responsibility in Education 2006, Czech University of Agriculture in Prague, 2006, ISBN 80-213-1509-1.

HIEBERT, E. H., KAMIL, M. L. *Teaching and Learning Vocabulary*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. ISBN 0-8058-5285-9.

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 0-521-823250.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

MILKOVÁ, E., HERCIK, P. *E-learningová podpora výuky cizích jazyků*. In: DIVAI 2006 - Dištančné vzdelávanie v Aplikovanej informatike, FPV UKF Nitra, 2006, ISBN 80 8050 975.

MILKOVÁ, E., HERCIK, P. *E-learningová podpora výuky cizích jazyků*. *Technológia vzdelávania, Slovenský učiteľ*, ročník XIV, 4/2006, s. 8–11. ISSN 1335-003X.

MILKOVÁ, E., HERCIK, P. *Possibilities of Language Skills Development within the Framework of Communicative Competence Mastering in E-Learning Language Courses*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 131, s. 182-186. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.101. Dostupné z:

<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042814030110>

MILKOVÁ, E.; POULOVÁ, P. *E learning a semináře k otázkám distančního vzdělávání na vysokých školách*. *Andragogika* 4/2001, Čtvrtletník pro vzdělávání dospělých, 4. čtvrtletí 2001, s. 4, 16.

PALMQUIST, M., KIEFER, K., HARTVIGSEN, J., GOODLEW, B. *Transitions: Teaching in Computer-Supported and Traditional Classrooms*. Greenwich: Ablex, 1998.

POSPÍŠIL, R. Základy pedagogického výzkumu, Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. Dostupné on-line z:

http://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/vyzkum.html

POWERS, D. E., FOWLES, M. E., FARNUM, M., RAMSEY, P. Will They Think Less of my Handwritten Essay if Others Word Process Theirs? Effects on Essay Scores of Intermingling Handwritten and Word processed essays. *Journal of Educational Measurement* 31 (3), s. 220-233. 1994. DOI: 10.1111/j.1745-3984.1994.tb00444.x.

PURPURA, J. *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. ISBN 0-521-80281-4.

READ, J. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-62741-2.

SCHINDLER, J. a kol. *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zajišťování výsledků vzdělávání. ISBN 80-239-7111-5.

ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

WEIGLE, S., C. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-78446-7.

WEIR, C., J. *Language Testing and Validation*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2005. ISBN 1-4039-1188-6.

ZMĚNY V CERTIFIKOVANÉ ZKOUŠCE Z ČEŠTINY PRO CIZINCE ANEB TÝMOVÁ CESTA KE ZVYŠOVÁNÍ KVALITY

Mgr. Martina Hulešová, M.A.

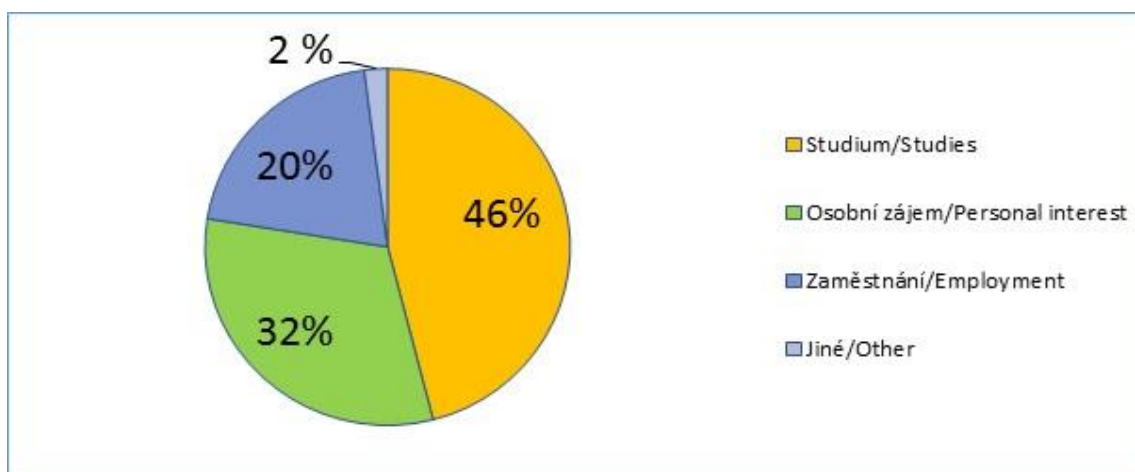
Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, Výzkumné a testovací centrum, ČR

Klíčová slova: testové specifikace, obsahové změny, interpretace výsledků, revalidace, uživatelé výsledků zkoušek

Key words: test specifications, content changes, interpretation of results, revalidation, users of test results

Úvod

CCE se zkouší (existuje) od roku 2007. Vznikala v letech 2005 a 2006 a byla zaváděna postupně, tzn., že byly v různém časovém sledu zaváděny jednotlivé úrovně zkoušky. Důvodem pro vytvoření/zavedení Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince (dále CCE) byla zejména skutečnost, že do ČR přijížděla řada osob-cizinců, kteří zde chtěli studovat na českých vysokých školách nebo pracovat v ČR a mezi požadavky přijímající instituce nebo legislativy bylo i prokázání úrovně jazykových znalostí češtiny na úrovni, která by umožnila bezproblémové/funkční zapojení uchazeče do vzdělávacího či pracovního procesu (obrázek 1). Kromě těchto dvou skupin existovala a existuje i poměrně velká skupina osob, které mají osobní motivaci k učení se českému jazyku. Poslední skupinou jsou pak příslušníci krajských komunit a potomci emigrantů.



Již od počátku byla zkouška konzultována s českými i zahraničními odborníky a v letech 2008 až 2009 a 2013 až 2015 úspěšně proběhl mezinárodní audit kvality ALTE (Association of Language Testers in Europe).

1. Východiska změn

Ve funkčním cyklu jazykových zkoušek by mělo docházet k pravidelné revizi zkoušek a k úvaze o tom, zda a do jaké míry ve specifikaci zkoušky definovaný konstrukt, operacionalizovaný konkrétními úlohami, funguje vzhledem k populaci testovaných a jejím potřebám, jak je tedy konstrukt ověřovaný v souladu s účelem zkoušky, využitím a interpretací výsledků a s potřebami testovaných.

Po osmi letech existence a realizace zkoušky nastal v únoru roku 2015 okamžik ohlédnutí se za zkouškou a bylo rozhodnuto o provedení revalidace zkoušky (z pohledu konstruktů a interpretace výsledků) a související dokumentace.

Revalidací v našem případě myslíme zpětný kritický pohled na vyvíjené zkoušky a s nimi související procesy, zhodnocení silných a slabých stránek a vytvoření návrhu na inovace, které by vedly k explicitnímu propojení účelu, konstruktů a realizace zkoušek s interpretacemi a rozhodnutími, která jsou a budou na základě výsledků (skórů) činěna, a tedy k explicitnímu popisu smysluplnosti interpretace výsledků zkoušky.

Dalším podnětem byl kvalitativní posun ve stavu znalostí v oblasti jazykového testování na straně týmu Výzkumného a testovacího centra (dále VTC). Tento posun vedl ke kritickému testologickému pohledu na a) obsah zkoušek z hlediska reprezentativity konstruktů, b) na soulad s deklarovaným standardem (v tomto případě SERRJ), c) na funkčnost zkoušky jako celku i d) na funkčnost jednotlivých částí (subtestů, úloh, položek), a to z pohledu obsahového i psychometrického.

V neposlední řadě byla motivací k revizi zkoušek i nutnost naplnit co nejlépe podmínky auditu ALTE (resp. standardy ALTE¹), přičemž tyto standardy se neustále zpřesňují a v některých ohledech i zpřísnují.

2. Probíhající a plánované změny

Jakékoli změny ve zkoušce, které se mohou dotknout kandidátů, uživatelů výsledků zkoušek a způsobu interpretace výsledků zkoušek, musí být srozumitelně sdělovány a známy dlouho před první realizací nové/revidované zkoušky. V případě CCE se vše děje paralelně s vývojem zkoušek v původní nezměněné podobě, tzn. revize a respecifikace nemají zatím pro kandidáty žádné důsledky². Celý proces započal v roce 2014/2015 v souvislosti s přípravou na audit ALTE a pokračoval revizí jedné zdánlivě úzce ohraničené oblasti – pohledem na hraniční skór. Říkáme „zdánlivě“, nicméně smysluplnost interpretace výsledků a rozhodnutí na jejich základě činěných a vztah interpretace výsledků ke konstruktům a účelu celé zkoušky je základním stavebním prvkem při validaci jakékoli zkoušky (Messick, 1989, Bachman a Palmer, 2010).

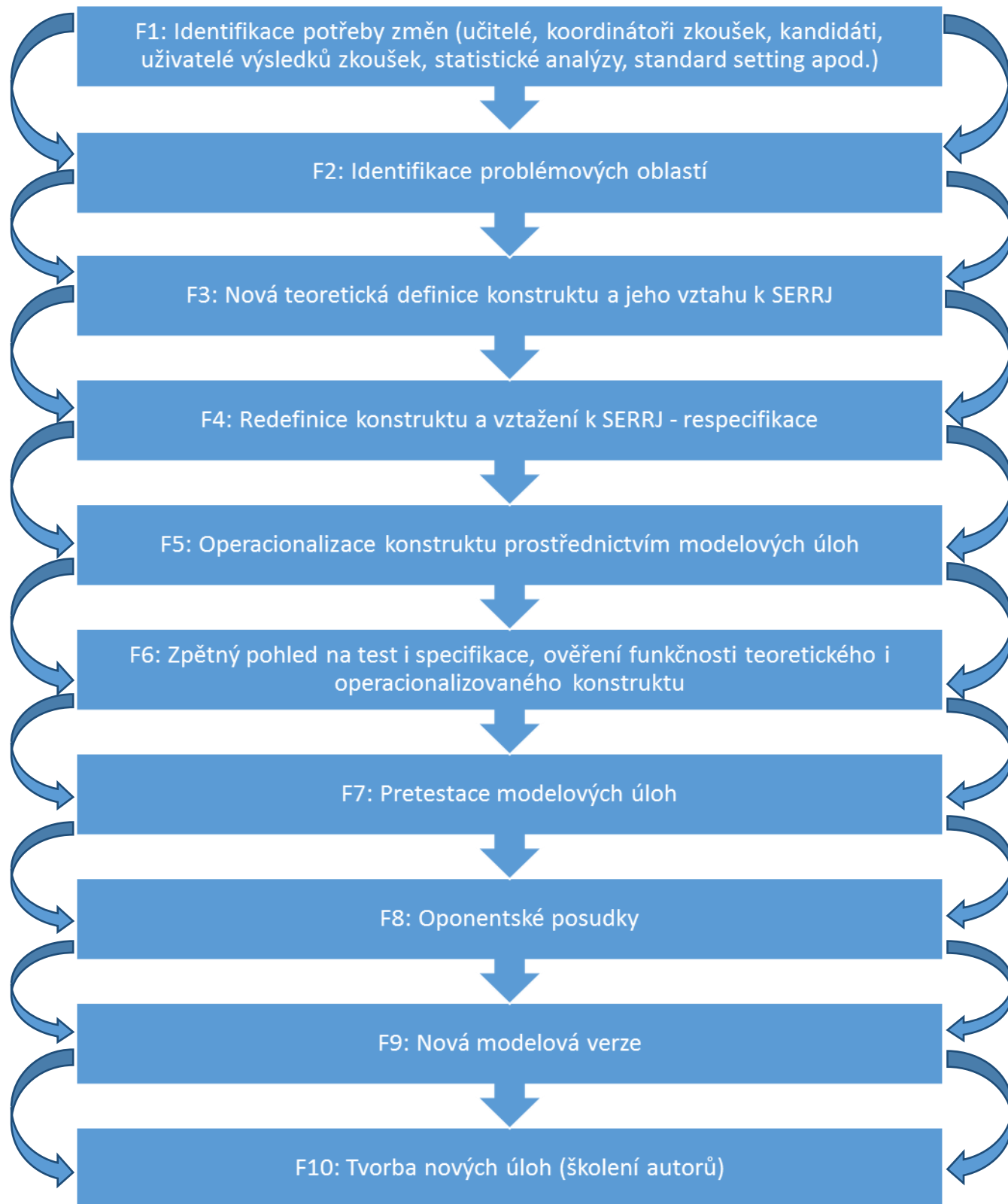
Po vyhodnocení těchto kroků bylo rozhodnuto, že všechny úrovně CCE, tj. A1–C1, projdou důkladnou revizí a případně budou pozměněny tak, aby vyhovovaly externím (ALTE) i interním standardům a potřebám jak cílové populace testovaných, tak i uživatelů výsledků zkoušek (vysoké školy a zaměstnavatelé).

Revize a z nich vyplývající změny jsou realizovány postupně (viz schéma na obrázku 2). Byla provedena nejprve analýza konstruktů a jeho vztahu k externímu standardu, tedy SERRJ, a to u všech úrovní (A1–C1) a subtestů. Z této analýzy vyplynulo zacílení první fáze změn ve specifikacích zkoušek B1–C1 na receptivní dovednosti (fáze 1–4). Následovat budou revize specifikací poslechu a čtení pro A1 a A2 a tvorba modelových úloh. Dalším blokem bude revize specifikací pro produktivní dovednosti na všech úrovních (A1–C1).

¹Zkoušky každého člena ALTE musí splňovat 17 minimálních standardů (http://www.alte.org/setting_standards/minimum_standards) v oblasti tvorby testů, administrace a logistiky, hodnocení, statistické analýzy a komunikace s uživateli.

²Nová podoba zkoušek bude oznámena ve 2. pol. roku 2016 a bude zavedena v průběhu roku 2017.

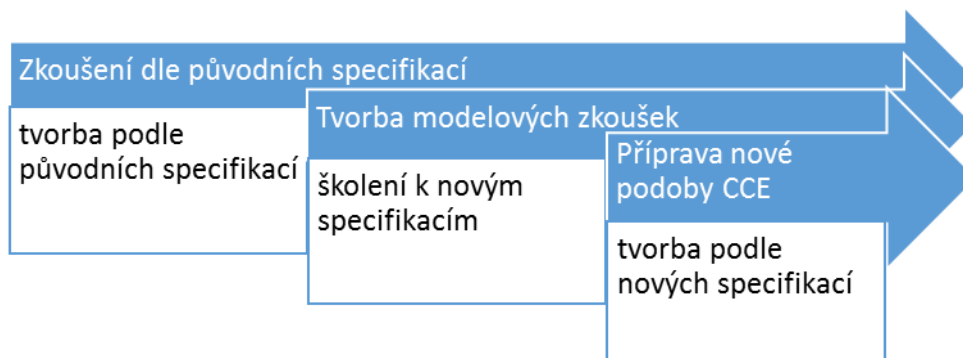
Na revize a respecifikace navazuje tvorba modelových úloh, kterými se revidovaný konstrukt realizuje. Nejde však o postupný, lineární proces, nýbrž o paralelně probíhající a vzájemně se ovlivňující procesy. V závěru cyklu (fáze 8) jsou specifikace a další související dokumentace předány k dvěma nezávislým oponenturám, ty jsou vyhodnoceny a na jejich základě jsou provedeny případně další úpravy specifikací.



Obrázek 2: Schéma cyklického procesu revizí specifikací zkoušek CCE

Celý proces revizí zasahuje i do způsobu práce s tvůrci úloh, do jejich školení. V tuto chvíli se překrývá tvorba úloh pro původní specifikace s tvorbou úloh a školením tvůrců pro specifikace nové (viz obrázek 3). V praxi CCE to znamená, že tým tvůrců tvoří stále úlohy potřebné pro zajištění termínů zkoušek podle původních specifikací, zároveň však jsou vybraní tvůrci³ školeni pro tvorbu podle nových specifikací.

Obrázek 3: Překrývající se procesy tvorby úloh pro původní a nové specifikace



Tato školení zároveň poskytují zpětnou vazbu koordinátorům zkoušek a tvůrcům nových specifikací, a na základě této zpětné vazby jsou nové specifikace dovysvětlovány a komentovány pro hromadná školení všech tvůrců.

Jak lze vidět na obrázku 4, v současné době je zcela dokončena revize specifikací pro všechny části zkoušek A1–C1, byla provedena respecifikace (včetně oponentury a tvorby modelových úloh) pro receptivní dovednosti poslechu a čtení u zkoušek na úrovni B1, B2 a C1 a dokončuje se respecifikace gramatického subtestu pro úroveň B2 a C1. Probíhá školení tvůrců a tvorba nových úloh. Následovat budou respecifikace poslechu a čtení pro A1 a A2 a tvorba modelových úloh. V poslední fázi se provede respecifikace pro produktivní dovednosti na všech úrovních.

³ Většinou jde o zkušenější tvůrce.

Obrázek 4: Přehled dosud realizovaných kroků respecifikace

Fáze ⁴	A1				A2				B1				B2					C1					
	čtení	poslech	psaní	mluvení	čtení	poslech	psaní	mluvení	čtení	poslech	psaní	mluvení	čtení	poslech	gramatika	psaní	mluvení	čtení	poslech	gramatika	psaní	mluvení	
F1																							
F2																							
F3																							
F4																							
F5																							
F6																							
F7																							
F8																							
F9																							
F10																							

3. Povaha respecifikace zkoušek

Obrázek 5a představuje původní verzi specifikací pro subtest čtení pro úroveň B1 a část podrobné specifikace pro první úlohu v subtestu čtení. Obrázek 5b pak ukazuje tzv. specifikační tabulku pro první úlohu subtestu čtení v úrovni B1.

Revize obou těchto dokumentů se zaměřily na následující oblasti:

- znění specifických cílů (Can-Do statements) a jejich vztah k deskriptorům referenčních úrovní SERRJ ve smyslu formulací i vztahení k úrovni dle SERRJ
- ověřitelnost (měřitelnost) dosažení daného specifického cíle testem
- množství položek, u nichž se očekává, že ověří daný specifický cíl, a reálnost takových očekávání (př. ověřovat porozumění hlavní myšlence celého textu není možné v jednom textu realizovat více než jedenkrát)
- vhodnost definovaných textů z hlediska funkčního stylu, délky a dalších charakteristik
- vhodnost testovací techniky vzhledem k ověřovaným cílům a typu textu

Na obrázku 6 je představena nová verze specifikací. Původně dva dokumenty (specifikace a specifikační tabulka) byly sloučeny do jedné specifikační tabulky s malým množstvím komentářů. Jde

⁴ Viz schéma na obr. 3.

o vícerozměrný pohled na test, resp. subtest, resp. na to, jak operacionalizujeme konstrukt ověřované dovednosti – zde čtení.

V horizontálním pohledu najdeme na řádcích definovány očekávané převažující typy čtení (čísla 1–4) a jejich stručné charakteristiky, přičemž typ 3 je nazván spíše provizorně. Naším cílem nebylo vytvářet novou typologii nebo teorii o typech čtení, nýbrž využít dostupné podklady pro smysluplný popis toho, co očekáváme od kandidátů, setkají-li se s určitým typem textu a položkou ověřující určitý cíl. Ke každému typu čtení jsou přiřazeny ověřované specifické cíle (1A–4B), které jsou efektivně plněny právě při aplikaci vhodného typu čtení na určitý text. Je samozřejmě možné, že jednotliví kandidáti neaplikují vhodný typ čtení (např. čtou podrobně text obsahující větší množství informací, přičemž by efektivnější bylo tento text pouze „proskenovat“). Typy čtení nejsou explicitně ověřované, taktéž specifické cíle jsou pouze operacionalizací konstruktů – tzn. nevíme, jak kandidát ke skóru dospěl, můžeme pouze usuzovat (na základě dostupných teorií i analytických výstupů), že úspěšnější kandidáti uplatňují také efektivnější strategie čtení a řešení testu a že jejich skóry vypovídají o skutečné úrovni měřené proměnné – vztahující se k naší definici konstruktů.

Vertikální pohled se týká úloh. V receptivních dovednostech jsou položky v úloze vázány k jednomu výchozímu textu. Ten je definován pomocí převažujícího funkčního stylu a dalších podrobnějších charakteristik textu, včetně rozsahu.

Úvahy⁵ nad vhodnou kombinací ověřovaného specifického cíle s určitým typem textu (a čtení) a testovací technikou nás dovedla k naplnění vnitřních buněk tabulky, tedy ke stanovení, kolikrát bude určitý specifický cíl ověřován, jakou testovací technikou a na jakém typu textu.

Poslední sloupec celé tabulky udává, v jakém poměru budou v celém testu zastoupeny jednotlivé techniky čtení a specifické cíle. U čtení B1 např. převažují výrazně cíle 1A–3A (cca 2/3 váhy celého subtestu) nad cíli 4A–4B.

⁵ Tyto úvahy byl nejen teoretické, nýbrž se opíraly o paralelní vytváření modelových úloh a položek a jejich posuzování týmem expertů.

Obrázky 5a a 5b: Původní specifikace (5a – vlevo) a původní specifikační tabulka (5b – vpravo) pro subtest čtení B1 a úlohu (fragменты)

<p>Úroveň: B1</p> <p>Obecná doporučení ke všem částem zkoušky:</p> <ul style="list-style-type: none"> doporučuje se vhodně využívat grafických možností jako typu a velikosti písma, podtržení, piktogramů, ilustrací apod. <p>Čtení s porozuměním</p> <p>Délka subtestu: 50 minut</p> <p>Počet úloh: 4</p> <p>Počet úkolů: 25</p> <p>Počet bodů: 25 (1 úkol = 1 bod)</p> <p>Celkový počet slov: 800 (+ 10%)</p> <p>Vhodné typy textu: Pozvánka, inzerát, informační nebo propagační leták, zpráva, program kina, soukromý dopis nebo email, krátký úřední nebo obchodní dokument, jednodušší text z informační brožury, jednoduchý novinový článek (komentář, rozhovor) o aktuálních a známých tématech, nekomplikovaný faktografický text</p> <p>ÚLOHA 1</p> <p>Počet textů: 1</p> <p>Typ textu: Inzerát, text z informační brožury, leták, návod k použití apod.</p> <p>Rozsah textu: 100–110 slov</p> <p>Počet úkolů: 6</p> <p>Typ úkolů: Dichotomická úloha (tvrzení + ano/ne)</p> <p>Počet bodů: 6</p>

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM	
	Úloha 1
	100–110 slov
Specifické cíle – kandidát/ka dovede:	6 úkolů
	dichotomická úloha (tvrzení Ano/Ne)
	stimul: inzerát, text z informační brožury, leták, návod k obsluze apod.
uchopit hlavní téma – rozpoznat, čeho se text týká (gist) - glob.	
vyhledat konkrétní (předvídatelné) informace v textu (scanning) (číselné údaje, data, místa)	2–3 položky
číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty	
v příběhu rozumět ději a poznat nejdůležitější epizody a události	
přehlednout delší text, najít potřebné informace a shromáždit informace z různých částí textu nebo z různých textů	
najít důležité informace v materiálech každodenního života (inzeráty, dopisy, brožury, krátké úřední dokumenty, články z novin a časopisů...) a porozumět jim	2–4 položky
rozpoznat významné myšlenky v jednoduchých novinových nebo hypertextových článcích týkajících se běžných témat (rozlišit fakta od komentáře a rozpoznat relevantní informace)	
porozumět jasně napsaným, jednoduše formulovaným textům (návodům, instrukcím, inzerátům, letákům apod.) - glob.	2–4 položky
porozumět několika základním gramatickým strukturám a typům vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru (gramatická kompetence odpovídající B1)	✓
využívat různá vodítka jako jsou titulky, obrázky, typografická úprava (kurzíva, podtrhávání, členění do odstavců ...)	✓

Obrázek 6: Nová verze specifikační tabulky (fragment)

CERTIFIKOVANÁ ZKOUŠKA Z ČEŠTINY PRO CIZINCE		ÚLOHA 1		
ÚROVEŇ B1 (CCE-B1)		typy úlohy	dichotomická volba (ANO/NE)	
ČTENÍ S POROZUMĚNÍM	funkční styly textů	publicistický / administrativní		
	charakteristika textů*	faktografický text, článek o současné události nebo běžném tématu, letáky, prospekty, reklamy, oficiální pozvánky...		
SPECIFIKAČNÍ TABULKA		rozsah	450–480 slov (1 A4)	1600–1700 slov
		počet úkolů	9	25
typ čtení a specifické cíle		počet bodů		
1	SCANNING - práce s informacemi - rychlé přehlednutí textu - cíl je vyhledat informaci , případně si informace spojit , ne si podrobně přečíst celý text > předpokládá se delší nekomplikovaný informačně bohatý text (tj. věcné, konkrétní informace) s autentickou graf. úpravou	1A	dokáže najít potřebné informace	min. 3
		1B	dokáže shromáždit potřebné informace z různých částí textu (<i>nejenom čísla a nejenom na základě práce se synonymy</i>)	min. 3
2	SKIMMING - rychlé získání přehledu o účelu a obsahu textu > kratší, popisný, výpravěcí text	2A	dokáže porozumět jasně napsaným, přímočarým pokynům/instrukcím k ovládání nějakého přístroje	
		2B	dokáže porozumět popisům událostí, pocitů a přání v osobní korespondenci (např. co si kdo přeje, jak se cítí, popisy něčeho apod.)	
3	MEZI SKIMMINGEM A PODROBNÝM ČTENÍM > středně dlouhé nebo kratší texty	3A	dokáže porozumět ději a poznat nejdůležitější epizody a události / pochopit hlavní body	
4	PODROBNÉ ČTENÍ - získání informací a pochopení souvislosti / argumentace - porozumění hlavním bodům a myšlenkám textu, tj. celkové porozumění	4A	dokáže rozpoznat hlavní závěry/shrnutí argumentace (např. co bylo příčinou, co bude důsledkem apod.), linii argumentace , i když ne vždy do podrobností	
		4B	dokáže pochopit hlavní myšlenku/y	

4. Omezení, se kterými bylo třeba se vypořádat

Jakékoli úvahy o změnách v již zavedené zkoušce musí být doprovázeny též zvážení důsledků navrhovaných změn a toho, do jaké míry a jak rychle lze tyto změny implementovat s ohledem např. na legislativní či další kontext, např. na finanční a lidské zdroje instituce poskytující zkoušky nebo na časový rámec, ve kterém mají být změny zavedeny, a na způsob, jakým budou tyto změny sdělovány všem uživatelům výsledků zkoušek. Následující body jsou jen některými z mnoha omezujících podmínek, které tým VTC musel při respecifikaci a revalidaci zkoušek brát v úvahu.

a) Hodnota a aplikace hraničního skóru

Podmínkou pro úspěšné splnění požadavků CCE bylo původně dosažení hranice 60 % u každého subtestu a u celé zkoušky, přičemž zkušební řád stanovoval, že v jednom z písemných subtestů stačilo díky kompenzačnímu přístupu dosáhnout pouze 50 %. De facto tedy existovaly dvě hranice úspěšnosti. Výjimka 50% hraničního skóru byla zrušena zejména proto, že jeho interpretaci nebylo možné vztáhnout k jednoznačné definici minimálně kompetentního kandidáta dané úrovně dle SERRJ.

b) Hraniční skór 60 % pro všechny zkoušky a subtesty

Tato charakteristika je ukotvena ve zkušebním řádu a vyhláškách, které stanovují rovnocennost zkoušky CCE se zkouškami pro další účely, např. trvalý pobyt, občanství atd., a nebylo a není možné ji bez větších problémů a v akceptovatelném časovém horizontu změnit. Bylo tedy třeba hledat možnosti, jak zachovat hraniční skór 60 % a přitom najít spravedlivé řešení vedoucí k sestavení ekvivalentních⁶ testových variant. Jako jediné přijatelné řešení, ač poměrně radikální, se ukázala změna ve způsobu sestavování testových variant. Testové varianty se nyní sestavují z úloh, které prošly tzv. standard settingem, tzn. že u každé úlohy proběhlo posouzení vyškoleným panelem expertů, kteří ke každé úloze stanovili odhad bodového zisku pro tzv. minimálně kompetentního kandidáta. Tento minimálně kompetentní kandidát je takový kandidát, který teoreticky dosahuje v subtestu hranice 60 %. Z takto posouzených úloh se sestavuje varianta subtestu tak, aby celkové skóre minimálně kompetentního kandidáta byl co nejlíže 60 %. V případě větší odchylky od 60 % se provádí lineární transformace skóre všech kandidátů. Tímto způsobem usilujeme o vytváření ekvivalentních variant testů a tím i o spravedlivé řešení situace, kdy akceptujeme fakt, že bez kalibrované banky úloh⁷ není možné sestavit zcela paralelní varianty testů a zároveň není možné stanovovat⁸ a měnit hraniční skór pro každou jednotlivou testovou variantu.

c) Seznámení uživatelů výsledků zkoušek se změnami v dostatečném předstihu

Uživatelé výsledků zkoušek, zejména však samotní kandidáti, musí být s plánovanými změnami seznámeni s dostatečným předstihem a mít šanci se na změny připravit. Z tohoto důvodu, ač jsme na respecifikacích a dalších změnách CCE začali pracovat již na počátku roku 2015, dojde k zahájení postupné implementace změn až od roku 2017, a to nejprve u zkoušek na úrovni B1, B2 a C1.

Postupný náběh změn také souvisí s tím, že respecifikace jsou jen začátkem procesu, do kterého patří i vyškolení autorů nových úloh, průběžný standard setting úloh a modelování testových variant, pretestace, modifikace způsobů komunikace s kandidáty a veřejností apod.

5. Přínosy změn

5.1. Pro zkoušky

Respecifikace a validace přinesly přesnější definice konstruktů zkoušky a zároveň těsnější a zdokumentovaný vztah zkoušek k SERRJ a k teoretickým modelům dovedností (pro čtení např. Khalifa a Weir, 2005, pro poslech např. Buck, 2001, pro gramatiku např. Purpura, 2004).

⁶ Ekvivalentní testové verze měří stejný konstrukt stejným způsobem (AERA, APA & NCME, 2001).

⁷ Kalibrovaná banka úloh je projekt, který je finančně a časově velmi náročný a vyžaduje také velké množství vstupních dat (např. rozsáhlé pretesty ve speciálním designu), což není situace, ve které by se vzhledem k počtu kandidátů nacházely zkoušky VTC.

⁸ Stanovení hraničního skóre pro jednu testovou variantu klade velké nároky na lidi, čas a finance. Pro jednu testovou variantu (1 subtest) je v závislosti na zvolené metodě a žádané míře spolehlivosti např. zapotřebí průměrně cca 8–10 osob pracujících 10–12 hodin, plus další osoby a hodiny na zpracování výsledků. Při každoročním počtu cca 40–50 variant subtestů je toto finančně i časově neúnosné.

5.2. Pro kandidáty

Interpretace výsledků kandidátů je nyní jasněji provázaná s popisy referenčních úrovní SERRJ a je také zřejmější vztah hraničního skóru a tzv. minimálně kompetentního kandidáta dané úrovně⁹.

Plánujeme také popsat v rámci každé úrovně určité škály výkonu dle dosaženého skóru a připojit k nim typický profil kandidáta s tímto skórem. Pro kandidáty i uživatele výsledků zkoušek bude tak informace o výsledků daleko užitečnější než dříve.

Vnitřní změny zkoušek samotných je třeba promítnout nejen do obsahu, konstruktů apod., nýbrž také do povahy komunikace s kandidáty a dalšími uživateli výsledků zkoušek.

VTC proto plánuje poskytovat podrobné informace o zkouškách na svých stránkách¹⁰ v samostatné sekci. Kandidáti i další zájemci by tak měli k dispozici aktuální informace zahrnující tyto oblasti:

- Zkušební řád
- Popis průběhu administrace a vyhodnocení zkoušek
- Struktura zkoušek
- Možnosti přípravy na zkoušky
- Profil kandidáta-uživatele jazyka na úrovních A1–C1 dle SERRJ za účelem zpřesnění informací o dosažené úrovni a umožnění porovnání zkoušek CCE s jinými zkouškami srovnatelného typu
- Soupis očekávaných požadavků na kandidáty pro jednotlivé zkoušky A1–C1
- Komentované modelové varianty zkoušek včetně řešení
- Popis očekávaného výkonu u úloh ověřující produktivní dovednosti
- Komentované ukázky výkonů v produktivních dovednostech ilustrující úrovně dle SERRJ

5.3. Pro VTC

Kromě jednoznačného posunu ve způsobu nahlížení na zkoušku, její účel a konstrukt přinesly respecifikace také změny ve způsobu práce s autory a revidenty testových úloh. Změny se promítly do obsahu materiálů používaných pro školení a do komunikace s autory. Snaha o explicitní sestavování ekvivalentních verzí představuje kontinuální práci na expertním posuzování úloh z hlediska vztahu k SERRJ, ke specifikacím i k profilu minimálně kompetentního kandidáta. VTC též musí intenzivněji spolupracovat s externisty a v neposlední řadě sdělovat informace o zkouškách a jejich životním cyklu v daleko větší míře (z hlediska intenzity i obsahu).

⁹ Kandidát, který uspěl jen velmi těsně, se svými znalostmi a dovednostmi nachází v dolní části kontinua, kterým je každá z úrovní A1–C1.

¹⁰ <http://ujop.cuni.cz/strediska/vyzkumne-a-testovaci-centrum/vyzkumne-a-testovaci-centrum-vyzkum#vytvareni-testovych-variant>

6. Změna jako příležitost – shrnutí

Respecifikaci zkoušek nevnímáme jen jako nezbytný periodický pohled na zkoušky a jejich funkčnost po určitém časovém období, nýbrž hlavně jako příležitost. Příležitost ke zlepšování zkoušky samotné, tak i porozumění zkoušce a jejímu cíli a obsahu ze strany interního i externího týmu, který se na vývoji zkoušky podílí. Tím, že je tento tým do změn zapojen a má příležitost se na něm aktivně podílet, daleko lépe chápe obsah zkoušky i procesy, které její vývoj doprovází, a je tak schopen lépe komunikovat s externími spolupracovníky, se samotnými kandidáty a v neposlední řadě s odbornou i laickou veřejností. Mimo samotné nové zkoušky je pro nás právě tento posun stěžejní ve vytváření týmu, který ví, co a proč dělá, a dokáže svou práci i její produkt zdůvodnit a obhájit. Veškeré procesy zmiňované výše byly, jsou a budou příležitostmi pro zdokumentování vývoje zkoušky, zdůvodňování jednotlivých kroků a rozhodnutí a pro postupné budování interpretačního a validačního argumentu (interpretive and validity argument nebo assessment use argument, např. Bachman, 2005).

Tým VTC byl a je nucen se kriticky zabývat mnoha oblastmi vývoje zkoušky, zdůvodňovat rozhodnutí a sdělovat je srozumitelným způsobem veřejnosti. Změny vycházely – jak již bylo zmíněno výše – ze stavu poznání v oboru jazykového testování a dále ze shromážděných poznatků o lokálním kontextu zkoušek CCE a o potřebách kandidátů a dalších uživatelů výsledků zkoušek.

- Lépe zmapované potřeby kandidátů měly za důsledek respecifikaci oblasti užívání cílového jazyka (target language use domain – Bachman a Palmer, 2010) a souvisely i s analýzou povahy a struktury konstruktů a jeho realizace v testových variantách a analýzou relevance obsahu vzhledem k cílové populaci a účelu a využití výsledků zkoušek.
- Úvahy o vhodnosti kritérií hodnocení (/soulad KH) a nastaveného hraničního skóru přispěly k lepšímu poznání slabých míst při konstrukci ekvivalentních¹¹ testových verzí a k vývoji nového způsobu modelování ekvivalentních verzí.
- Realizace změn a jejich povaha přispěly k novému pohledu na to, jak by měla být veřejnost a zejména kandidáti samotní informováni o zkouškách, o možnostech přípravy, vhodných zdrojích informací, o kurzech, o průběhu zkoušky, způsobu vyhodnocení, o očekávání kladených na kandidáty, a k úsilí o změnu komunikační strategie.

Summary

This paper discusses significant changes that are to be implemented to the Czech Language Certificate Exams (CCE) in 2017. We will mention the reasons which led to the decision to change the exam specifications and to revalidate the exam, will discuss in detail the rationale for the proposed changes and will focus on the ongoing and planned content amendments and the related processes of the exam development. We will compare the original and the new specifications and justify why we consider these changes being a positive shift in terms of the test development processes, communication about the exams, and the interpretation of the results. We will describe the constraints and challenges that the revalidation process had to face, and how the changes will be communicated to the stakeholders (candidates, universities, employers). Finally, we will try to assess the benefits and potential risks of the proposed changes and outline the next steps in the planned revision of CCE.

¹¹ Definice dle Standardů.

Literatura

- Alderson, J. Ch., Banerjee, J. (2002). Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching*, 35.
- AERA, APA & NCME *Standards for educational and psychological testing*. (2001). (Klimusová, H. Trans.). AERA, APA & NCME. (Original work published in 1999).
- Bachman, L.F. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly*, 2:1, pp. 1 – 34.
- Bachman, L. and Palmer, A. (2010) *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Educational Testing Service. (2008). Reliability and comparability of TOEFL® iBT scores. In *TOEFL Research Insight Series*. Princeton, NJ: Author.
- Educational Testing Service. ETS (2008). Validity Evidence Supporting the Interpretation and Use of TOEFL iBT™ Scores. In *TOEFL Research Insight Series*. Princeton, NJ: Author.
- Khalifa, H. & Weir, C. (2009). *Examining Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luoma, S. (2001). *What does your test measure? Construct definition in language test development and validation*. University of Jyväskylä. (Online published doctoral thesis, University of Jyväskylä, Finland). Dostupné z http://www.solki.jyu.fi/vanhat/Luoma_Sari_2001_PhD_manuscript1.pdf
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed.), pp. 13-103. New York: Macmillan.
- Purpura, J. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

ČÍTANIE S POROZUMENÍM NA VYUČOVANÍ SLOVENSKÉHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA A REÁLIÍ

Mgr. Zlata Ilievová

Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Jazyková a odborná príprava cudzincov
a krajanov, Slovensko

Kľúčové slová: *aktivizujúce metódy, čitateľská gramotnosť, čitateľské stratégie, úrovne čitateľskej gramotnosti, práca s textom, typy úloh*

Key words: *activating methods, reading literacy, reading strategies, reading literacy levels, work with text, types of tasks*

Úvod

Vzdelávacia inštitúcia Jazyková a odborná príprava cudzincov a krajanov Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského v Bratislave je unikátnou inštitúciou svojho druhu na Slovensku, ktorá má vyše 55ročnú históriu a skúsenosť s výučbou slovenčiny ako cudzieho jazyka. Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka (a odborných predmetov v slovenskom jazyku ako v cudzom jazyku) nemá tradície porovnateľné s tradíciami výučby napr. angličtiny, nemčiny alebo španielčiny. Slovenčinou hovorí len viac ako 5 miliónov obyvateľov Slovenska a niekoľko tisíc Slovákov v zahraničí, ale o to viac je pozoruhodné, že za viac ako 55 rokov vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka bol vybudovaný systém, ktorý v našej vzdelávacej inštitúcii stále zdokonaľujeme a rozvíjame. Priekopníkmi tohto systému boli Tomáš Dratva, Viktória Buznová, Karol Sorby a ich tvorivý tím, ktorí zmenili výučbu slovenčiny ako materinského jazyka, pretavili poznatky z fonetiky, fonológie, ortografie, ortoepie, lexiky, morfológie, syntaxe a ostatných jazykovedných disciplín do výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka. Do istej miery zjednodušili tradičné formy a postupy gramatiky, pravidiel, zaviedli a zdokonalili novú metodiku pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. V priebehu vyše piatich desaťročí naša inštitúcia prešla niekoľkými výraznými zmenami, ale o to viac si ceníme, že v súčasnosti sa nám darí znovu oživiť tradície tohto na Slovensku jedinečného vzdelávacieho programu a vzdelávacej inštitúcie a nadviazať na naše dávne vzťahy s českým ÚJOPom. Docieliť, aby sme si boli pri vymieňaní skúseností s výučbou našich príbuzných jazykov (slovenčiny a češtiny) nápomocní. Ktoré jazyky vo svete sú si bližšie ako slovenčina a čeština?

Náš Útvar jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov vzdelával v slovenčine ako v cudzom jazyku viac ako 11 000 cudzincov zo všetkých kútov sveta. V každom akademickom roku študuje na ÚJOPe približne 200 študentov.

Uvedomujeme si, že súčasná výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka v našej vzdelávacej inštitúcii vyžaduje, aby boli naši absolventi pripravení na vysokoškolské štúdium v rôznych odboroch (humanitné, prírodovedné, technické, medicínske a ekonomické), resp. aby tí, ktorí u nás získavajú základy slovenčiny alebo rozvíjajú svoje komunikačné zručnosti v slovenčine ako v cudzom jazyku, boli pripravení na trh práce v globálne sa rozvíjajúcej dynamickej spoločnosti. Slovensko sa v súčasnosti stáva obľúbenou a cieľovou destináciou pre mnohých cudzincov hľadajúcich pokojné zázemie.

„To okrem iného vyžaduje, aby každý, kto sa učí cudzí jazyk, získal všeobecné kompetencie (nie sú charakteristické pre jazyk, ale sú nevyhnutné pre rôzne, aj jazykové činnosti) a jazykové komunikačné kompetencie (umožňujú jednotlivcovi konať prostredníctvom konkrétnych jazykových prostriedkov)“.

(SERR, 2006, s. 12). Súčasný absolvent akéhokoľvek vzdelávacieho procesu by mal vedieť efektívne komunikovať, pracovať v tíme a stať sa aktívnym účastníkom rozvoja spoločnosti, vedieť sa zapojiť do života v krajine. Teší nás, že Slovensko sa v súčasnosti stáva obľúbenou a cieľovou destináciou pre mnohých cudzincov hľadajúcich pokojné zázemie.

AKTIVIZUJÚCE METÓDY

Téma príspevku vyplynula z mojej pedagogickej praxe stredoškolskej učiteľky slovenčiny ako materinského jazyka, ktorá prešla na pozíciu lektorky a a metodičky slovenčiny ako cudzieho jazyka. Pri zmene pedagogického zaradenia som si uvedomila, že práca na hodine alebo vyučovacej jednotke slovenčiny ako materinského alebo ako cudzieho jazyka je z hľadiska využitia didaktických zásad, učebných metód, organizačných foriem vyučovacieho procesu a pod. v podstate rovnaká. Slovenčinu som pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka začala chápať nie ako materinský, ani ako cudzí, ale v našej vzdelávacej inštitúcii ako cieľový jazyk, ktorým žiaci, učitelia sa, teda – ako budem uvádzať – **študenti** – budú nielen komunikovať, ale bude aj nástrojom a prostriedkom na dosiahnutie cieľa väčšiny našich študentov – absolvovať vysokoškolské štúdium na slovenských vysokých školách. Preto je vhodné vo vyučovacom procese využívať také formy a metódy vyučovania, ktoré pomôžu študentom tento cieľ dosiahnuť.

Podľa Turka (2010, s. 235) „v teórii a praxi vyučovacieho procesu zohráva problematika metód kľúčovú úlohu, pretože od jej riešenia závisí orientácia vyučovacieho procesu, činnosť učiteľa i žiaka, a teda aj úspech pri dosahovaní cieľov.“

Naši študenti pripravujúci sa na štúdium na slovenských vysokých školách, musia za 10 mesiacov zvládnuť nielen slovenčinu na úrovni B2, odborné predmety v slovenskom jazyku tak, aby sa pripravili na prijímacie pohovory a na štúdium na vysokých školách. Okrem iných zručností a kompetencií musia získať jazykové kompetencie, ktoré im napomáhajú pri práci s textom. Hoci metódu práce s textom niektorí didaktici radia medzi klasické metódy, v súčasnosti sa metóda práce s textom posúva do roviny metód samostatnej práce žiakov z hľadiska ich aktivity. Podľa Meškovej (2012, s. 95) „metóda vyučovacieho procesu je spôsob, ako dosiahnuť vzdelávacie a výchovné ciele“.

V súčasnosti sa od učiteľa vyžaduje, aby bol nie mentorom, ale facilitátorom, ktorý vedie žiakov k poznávaniu, k objavovaniu, aby sami žiaci participovali na výsledkoch svojej práce vo vyučovacom procese. V súčasnosti je „moderné“, aby vo vyučovacom procese prevažovali metódy aktivizujúce. Nesmieme ale zabúdať, že musia byť vo vyváženom pomere ku klasickým metódam. Aby sme študenta motivovali a ukázali mu cestu k dosiahnutiu cieľa, je potrebné zavádzať do vyučovacieho procesu také aktivizujúce metódy výučby, ktoré mu pomôžu napredovať. V našom prípade napredovať v osvojovaní si jazyka a všetkých jeho kompetencií.

Podľa Kotrbu a Lacinu (2007) „podstatou aktivizujúcich metód je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby k splneniu výchovno-vzdelávacieho cieľa dochádzalo prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov, učiacich sa. Aktivizujúce metódy podporujú záujem žiakov o učenie, podporujú u nich intenzívne prežívanie, myslenie a konanie, využívajú už získané skúsenosti a vedomosti, podporujú a rozvíjajú kognitívne procesy. Aktivizujúce metódy môžeme členiť podľa náročnosti prípravy (čas, materiálne zabezpečenie, pomôcky), časovej náročnosti samostatného priebehu vo vyučovaní, zaradenia do kategórie (hry, situačné metódy, inscenačné metódy), účelu a cieľa vo vyučovaní (k diagnostikovaniu, opakovaniu, motivácii)“.

Z hľadiska komunikativnosti je najpokročilejší *New Czech Step by Step*, kde jak učebnice, tak predovšetkým cvičebnice nabízí radu komunikačných situácií, hier a aktivít, na nichž lze probíranou látku procvičit z nejrůznějších úhlů. Učebnice *Communicative Czech* oproti tomu poskytuje jen omezený prostor pro aktivní komunikační zvládnutí probíraného lexika a gramatiky, převládá přístup gramatický a Army Method. U čtení nepozorujeme stimulaci k návazné konverzaci.

Práve k situačným aktivizujúcim metódam, ktoré sú založené na prehľadnej, riešiteľnej, primeranej a vhodnej problémovej situácii, na modelových situáciách, vychádzajú z reálnych udalostí, ktoré treba vyriešiť a majú viac riešení a často vyžadujú komplexný prístup vedomosti z rôznych predmetov, zaraďujeme okrem iných aj metódu práce s textom. Môže ísť o odborný článok alebo príbeh, úryvok z knihy a pod.

Zormanová (2012, s. 14–16) uvádza komplexnú klasifikáciu metód podľa Maňáka (J. Maňák, 2001). Ďalej Zormanová uvádza, že „jelikož výukové metódy úzce súvisia s ďalšími didaktickými prvky, nepůsobí izolovaně, ale pouze ve spojení s dalšími činiteli, pomocí nichž učitel dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů.“ (s. 31)

Voľba vyučovacej metódy by mala vychádzať z cieľa výučby, obsahu, osobnosti učiteľa a osobnosti žiaka. Cieľom môjho príspevku nie je zaoberať sa ostatnými aktivizujúcimi metódami, ktoré sú nesporne zaujímavé, ani poskytnúť komplexné rozdelenie metód, ale navrhnúť metódu práce s textom, resp. čítania s porozumením pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka a reálií na základe charakteristiky štyroch procesov porozumenia textu s využitím čitateľských stratégií pri práci s textom tak, aby sme rozvíjali vyššie poznávacie procesy študentov aj v súvislosti s SERR.

GRAMOTNOSŤ, ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ

Gramotnosť nie je len schopnosť čítať a písať, zvládnutie techniky čítania a písania, predstavuje aj iné kompetencie človeka v oblasti počítačovej, finančnej alebo právnej. Význam termínu gramotnosť má viacero variant. Za gramotného možno považovať toho, kto vie čítať a písať. Zručnosť čítať a písať je nevyhnutná, avšak pre život nestačí. Od 70. rokov minulého storočia zručnosť čítať prešla zmenami a v súčasnosti hovoríme o zručnosti, schopnosti porozumenia textu, čo je dôležitým predpokladom zvládnutia mnohých životných situácií. Jednou z týchto situácií pre našich študentov je zvládnutie prijímacích pohovorov na VŠ a úspešné absolvovanie vysokoškolského štúdia.

Podľa Gavoru (2008, s. 4) „porozumenie textu, hlavne učebného textu, je dôležitou podmienkou vstupu žiaka do učiva. Učenie sa nie je zmysluplné a nie je efektívne, keď v ňom chýba porozumenie. Čítanie s porozumením však nie je len nástrojom osvojovania si učiva, ale aj základom chápania sveta. Bez porozumenia žije človek v nevedomosti, je nesamostatný, možno ním ľahšie manipulovať“.

„Dobré čitateľské schopnosti sú dôležité preto, aby mladý človek mohol sledovať svoje osobné ciele, keď vstupuje do dospelého života.“

„Schopnosť čítať je základným nástrojom uplatňovania práva na vzdelanie.“

(Vyučovanie čítania v Európe, súvislosti, opatrenia, prax, 2011)

Využitie čítania s porozumením vo vyučovacom procese

Čítaním s porozumením vo vyučovacom procese rozvíjame kľúčové kompetencie. Existenčná kompetencia, ktorá sa môže vplyvom rôznych okolností, situácií, skúseností s pod. meniť, ale aj sociolingválne kompetencie, ktoré reagujú na spoločenské konvencie alebo pragmatické kompetencie – zaoberajú jazykovými prejavmi (napr. aj textovými).

„Rozvoj kľúčových kompetencií, a teda aj čitateľskej gramotnosti, si vyžaduje zmenu prístupu, prechod od reproduktívneho k produktívnemu modelu vyučovania vedeného falicilitáciou zo strany učiteľa. Podstatou facilitácie je vytváranie podmienok na učenie sa žiaka, čo si vyžaduje od učiteľa ovládať kompetencie na kvalitnú prípravu aktívneho učenia sa, ich podporu a vyhodnotenie.“ (G. Rötling, 2004, s. 26)

V SERR sa uvádza (2006, s. 70–73): „v činnostiach zrakovej recepcie (čítania) používateľ v pozícii čitateľa dostáva a spracúva ako vstup písané texty vytvorené jedným alebo viacerými autormi. Medzi príklady činností čítania patrí: čítanie na všeobecnú orientáciu, čítanie na informáciu, napríklad použitie príručiek, čítanie a dodržiavanie pokynov, čítanie pre zábavu. Používateľ jazyka môže čítať, aby: pochopil jadro veci, získal konkrétne informácie, podrobne všetkému porozumel, pochopil naznačené významy čítaného atď. K dispozícii sú nasledujúce modelové stupnice: celkové čítanie s porozumením, čítanie korešpondencie, čítanie na orientáciu, čítanie na informácie a pochopenie argumentácie, čítanie pokynov. SERR uvádza všeobecnú stupnicu čítania s porozumením **pre jednotlivé jazykové úrovne.**

ČÍTANIE S POROZUMENÍM – VŠEOBECNÁ STUPNICA

C2 Dokáže porozumieť a kriticky interpretovať v podstate všetky formy písaného jazyka vrátane abstraktných, textov náročných svojou stavbou aj jazykom alebo veľmi hovorové literárne a neliterárne texty. Dokáže porozumieť širokému rozsahu dlhých a zložitých textov, oceňujúc jemné stylistické rozdiely a implicitné aj explicitné významy takýchto textov.

C1 Dokáže podrobne porozumieť dlhým zložitým textom, či už sa vzťahujú na oblasť jeho špecializácie alebo nie, za predpokladu, že si môže opäť prečítať ťažšie úseky.

B2 Dokáže čítať do značnej miery samostatne, pričom používa techniku a rýchlosť čítania zodpovedajúcu rôznym textom a účelom a dobre sa orientuje pri výbere orientačných materiálov. Má širokú aktívnu slovnú zásobu na čítanie, ale málo frekventované idiómy mu môžu spôsobovať určité ťažkosti.

B1 Dokáže na uspokojivej úrovni porozumenia prečítať nekomplikované faktografické texty o témach vzťahujúcich sa na oblasť jeho záujmu.¹

A2 Dokáže porozumieť krátkym jednoduchým textom na známe témy konkrétneho typu, ktoré obsahujú frekventovanú slovnú zásobu každodenného jazyka alebo jazyka, ktorý sa vzťahuje na zamestnanie. Dokáže porozumieť krátkym jednoduchým textom, ktoré obsahujú veľmi frekventovanú slovnú zásobu vrátane internacionalizmov, ktoré sa vyskytujú v jeho materinskom jazyku.

¹https://cdv.uniba.sk/fileadmin/cdv/UJOP/Konferencia_Slovenscina_ako_cudzi_jazyk/Slovenscina_ako_cudzi_jazyk.pdf [cit. 20. 03. 2016]

A1 Dokáže porozumieť veľmi krátkym jednoduchým textom a samostatným frázam a dokáže vyhľadať známe mená, slová a základné frázy a podľa potreby sa v čítaní vracia späť.“

Ďalej SERR definuje aj čítanie korešpondencie, čítanie na orientáciu, čítanie na získanie informácií a pochopenie argumentácie, čítanie pokynov.

„Používatelia Rámca môžu zväziť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť: na aké účely učiaci sa bude potrebovať alebo chcieť čítať; aké techniky čítania bude potrebovať alebo chcieť ovládať.“ (SERR, s. 73)

ÚROVNE ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI

V príspevku s názvom *Využitie čitateľských stratégií vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka* na medzinárodnej konferencii *Slovenčina ako cudzí jazyka* uskutočnenej v Bratislave v novembri 2015 sme uviedli – „S procesom učenia sa úzko súvisí pojem **metakognícia** – myšlienkové procesy, ktoré sa vzťahujú na poznávacie procesy žiaka, v našom prípade vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Učenie sa o tom, ako sa učiť, učenie o postupoch učenia sa, o myšlienkových činnostiach, ktoré sú aj súčasťou učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka. Uvedené postupy sú súčasťou celkového rozvoja osobnosti a môžeme ich aplikovať pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka rôznych vekových kategórií.

Porozumenie textu zahŕňa činnosti využívané pri práci s textom zamerané na:

1. **Riešenie úloh v rámci textu** – riešenia nachádzame priamo v texte, explicitne v texte uvedené informácie, úlohy sú zamerané na zapamätanie, ide o doslovnú reprodukciu textu, učiaci sa využíva pri riešení uvedených úloh nižšie myšlienkové operácie.
2. **Riešenie úloh nad rámec textu** – súčasťou riešenia úloh sú naše predchádzajúce vedomosti a skúsenosti, porozumenie textu nad jeho rámec s využitím vyšších myšlienkových procesov, zameranie sa na vyjadrenie postojov, uvádzanie hodnotiacich vyjadrení k textu, argumenty – vtedy je inšpiratívne spolupracovať s učiteľmi, kolegami, v rámci spolupráce máme možnosť porovnávať svoje postoje, argumentácie, hodnotenia a interpretácie textu, získavame určitý nadhľad nad textom po stránke obsahu a formy, interpretácie textu.“ (s. 17)¹ [cit. 20. 03. 2016]

Vychádzali sme zo Zápotočnej (2012, s. 97–98), ktorá identifikuje 4 úrovne čitateľskej gramotnosti nasledovne:

„Prvá rovina sa vymedzuje ako „*identifikovanie a zachytenie informácií explicitne formulovaných v texte*“. Ide o schopnosť identifikovať a sústrediť sa na relevantné informácie a fakty, ktoré sú priamo – explicitne formulované v texte. Otázky na porozumenie sú formulované tak, že vyžadujú odpoveď, ktorá je v texte priamo obsiahnutá, príslušnú odpoveď možno buď vyhľadať, prípadne si ju po prečítaní zapamätať a zreprodukovať. Ide teda o úroveň viackrát spomínaného „doslovného významu“.

Druhá rovina sa vymedzuje ako schopnosť „*vyvodzovať z textu priame dôsledky a dedukcie*“ („*straightforward inferences*“). Čítanie s porozumením na tejto úrovni vyžaduje schopnosť dedukovať – vyvodzovať z textu na základe explicitných, t. j. bezprostredne formulovaných informácií – idey, ktoré v texte síce nie sú priamo uvedené, ale z neho vyplývajú. Otázky na túto úroveň porozumenia už presahujú bezprostredný obsah textu, sú teda nad rámec textu, aj keď inferencie – dedukcie sú zväčša jednoznačné, keďže z textu logicky vyplývajú, resp. sú v texte akoby implicitne obsiahnuté. To znamená, že väčšina čitateľov bude z textu pravdepodobne dedukovať na rovnakú príčinu – následok, súvislosť –

vzťah, dospeje k podobnému zovšeobecneniu apod. Vypelý čitateľ si spravidla ani neuvedomuje, že ide o dedukcie – robí ich automaticky a má dojem, že to v texte bolo napísané. V oboch uvedených rovinách (1, 2) možno hovoriť o správnosti odpovedí, prípadne prijateľnosti – relevantnosti odpovedí, čo napr. nie je celkom jednoznačne možné pri nasledujúcej úrovni.

Tretia rovina porozumenia vyžaduje „*interpretovať a integrovať myšlienky a informácie*“. Podobne ako pri predošlej, ide o úroveň konštruovania významu nad rámec textu, pri interpretácii však okrem integrácie ideí a informácií z textu navzájom dochádza aj k ich integrácii a syntéze s predchádzajúcimi poznatkami čitateľa (vedomosťami, skúsenosťami, prípadne názormi, postojmi, presvedčeniami atď.). Interpretácie tak odrážajú už určitú vlastnú perspektívu čitateľa, sú podstatne variabilnejšie a subjektívnejšie. Každý čitateľ si teda daný text interpretuje „po svojom“, otázka správnosti odpovedí je tu už sporná, avšak vzhľadom na to, že čitatelia spravidla majú určitý spoločný kultúrny kontext (daný výchovou, vzdelaním, hodnotami a pod.) môžu sa ich odpovede – interpretácie – pokladať za viac alebo menej prijateľné, viac alebo menej konvenčné, prípadne naopak, originálne a pod. Na tejto úrovni môže dochádzať (pri použití rovnakých textov) k výraznejším rozdielom v medzikultúrnom porovnávaní, v závislosti od edukačného prostredia, vrátane toho, do akej miery toto prostredie otázky tohto typu forsírjuje, resp. či sú žiaci na tento typ kladenia otázok a spôsoby odpovedania zvyknutí.

Posledná – štvrtá rovina porozumenia – berie do úvahy aj „*schopnosť skúmať a hodnotiť obsah textu z hľadiska použitých jazykových prostriedkov*“. Ide teda už aj o kritickú analýzu a hodnotenie textu, a to nielen z hľadiska obsahu, ale najmä foriem. Porozumenie zahŕňa reflexiu štruktúry textu, jazykových a výrazových prostriedkov, vrátane autorovho osobného štýlu. Konštrukcia významu môže byť viac, alebo menej presahovať rámec daný textom, ide tu však najmä o kritické hodnotenie textu ako takého, teda toho, ako a akým spôsobom je určitý obsah – význam vyjadrený. Čitateľ (navyše oproti predošlej úrovni) okrem svojich vedomostí o svete používa a uplatňuje aj svoje znalosti jazyka, jazykových či textových konvencií a žánrov. Opiera sa o svoje predošlé skúsenosti s čítaním textov, hodnotí text z hľadiska toho, ako sú idey, pocity a informácie formulované, ako presvedčivo, výstižne, pôsobivo či menej úspešne sú vyjadrené a pod.“

Ciele čítania súvisia priamo s motiváciou študentov a uplatňujú sa najviac. Študenti čítajú pre získavanie informácií sprostredkované rôznymi druhmi informačných, často faktografických textov, v ktorých sa čitateľ stretáva s aspektmi reálneho sveta, dozvedá sa o podstate a príčinách fungovania javov. Ďalším cieľom je čítanie pre literárny zážitok a súvisí s čítaním literárnych textov, teda beletrie, v ktorých sa čitateľ stretáva s fiktívnymi hrdinami, udalosťami alebo prostredím.

Pri vyučovaní SJ ako cudzieho jazyka máme pred sebou úlohu, ako uchopiť uvedené 4 roviny čítania s porozumením pre jednotlivé jazykové úrovne podľa SERR tak, aby v rámci jazykovej komunikácie prišlo k dekódovaniu informácie, t.j. k zmene signálu na myšlienkový obsah v mozgu tak, aby prijímateľ prijal informáciu, ktorú vyslal autor prostredníctvom textu. V našom prípade chápeme text ako písaný prejav vzťahujúci sa na konkrétnu oblasť používania jazyka. Text chápeme ako uzavretú jazykovú jednotku, ktorá má logicky usporiadané vety a hierarchicky odstupňované časti ako veta, odsek, respektíve kapitola, je to myšlienково uzavretý celok, ktorý nemôžeme pochopiť bez toho, aby sme nepoznali textový kontext – funkciu a obsah iných častí textu. Kódom, ktorý nám pomôže dekódovať text, je jazyk. Bez poznania jazyka nie je možné text dekódovať. Dekódovaním meníme signál, či už zrakový alebo rečový na myšlienkový obsah v mozgu. Ako prijímatelia informácie prijímame informáciu vyslanú autorom. Základným komunikátom je v prípade čítania s porozumením text.

TEXT

Text a jeho výber realizujeme so zreteľom na ciele čítania. Tie súvisia priamo s motiváciou študentov a uplatňujú sa najviac. Študenti čítajú pre získavanie informácií sprostredkované rôznymi druhmi informačných, často faktografických textov, v ktorých sa čitateľ stretáva s aspektmi reálneho sveta, dozvedá sa o podstate a príčinách fungovania javov. Ďalším cieľom je čítanie pre literárny zážitok a súvisí s čítaním literárnych textov, teda beletrie, v ktorých sa čitateľ stretáva s fiktívnymi hrdinami, udalosťami alebo prostredím.

Text, ako sme už spomínali, chápeme ako uzavretý jazykový útvar, logicky a hierarchicky usporiadaný. Podľa SERR (s. 97–98) „medzi typy textov patria: *hovorené texty, písomné texty*, napríklad: knihy, beletristické a nebeletristické žánre vrátane literárnych časopisov, časopisy, noviny, návody na použitie (urob si sám, kuchárske knihy atď.), učebnice, kreslené príbehy, komiksy, brožúry a prospekty, letáky, reklamné materiály, verejné značenia a nápisy, značenia a nápisy v samoobsluhách, predajniach, v stánkoch na trhovisku, obaly a nálepky na tovare, lístky atď., formuláre a dotazníky, slovníky (jednojazyčné výkladové a dvojjazyčné prekladové), tezaury, obchodné a profesijné listy, faxy, osobné listy, referáty, slohové práce a cvičenia, memorandá, správy, články a štúdie, poznámky a odkazy atď., databázy (noviniek, literatúry, všeobecných informácií atď.)“.

V nedávnej dobe pri práci s textom prevládala reprodukcia textu, teda práca s textom bola zameraná viac na zapamätanie si textu alebo jeho informácií. Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka a reálií, ale aj odborných predmetov si v súčasnej dobe vyžaduje, aby sme študentov pripravili na rôzne komunikačné situácie, aby uvažovali v súvislostiach už aj s prihliadnutím na zmenu podmienok prijímania na vysokú školu, zmenu testov na prijímacích pohovoroch napríklad na FF UK. Je žiaduce, aby prichádzalo k prepojeniu starších informácií s novými tak, aby študenti využívali všetky myšlienkové procesy. V komunikácii uplatňujeme viac svoje postoje a hodnotenie. Aj praktická konverzácia je uskutočňovaná nad rámec určitého textu (v tomto prípade hovoreného). Okrem uvedeného práve s písomným textom (vecným, literárnym, súvislým, nesúvislým) treba naučiť študenta pracovať tak, aby dokázal vyhľadať a spracovať potrebné informácie, aj také, ktoré nie sú v texte zakomponované alebo obsiahnuté priamo, aby čítal aj tzv. medzi riadkami.

Pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka, ale aj reálií alebo odborných predmetov je veľmi problematické nájsť text, ktorý spĺňa kritériá na jazykovú úroveň, resp. vyhovuje po lexikálnej, morfologickej a syntaktickej stránke, ale bol by aj primerane dlhý či krátky, teda mal optimálny počet slov. Často pred učiteľom stojí otázka: Ktorý alebo aký text je vhodný? Spĺňa text kritériá na to, aby som študenta naučil pracovať s textom tak, aby si vedel vybrať, osvojiť informácie? Existujú učebnice, publikácie a iné doplnkové materiály, ktoré texty ponúkajú. Je na učiteľovi, ako a s ktorým textom bude pracovať tak, aby uplatnil vybrané čitateľské stratégie.

ČITATEĽSKÉ STRATÉGIE

Slúžia na to, aby sme dali možnosť študentom monitorovať a komentovať svoje vlastné učenie a myslenie. Slúžia na podporu porozumenia textu. Z možností na prácu s textom si môžeme zvoliť:

učiteľ alebo lektor pracuje – študent sleduje,

učiteľ alebo lektor pracuje – študent pomáha,

učiteľ alebo lektor a študent pracujú spoločne – učiteľ alebo lektor pomáha,

študenti pracujú – učiteľ alebo lektor sleduje.

Čitateľské stratégie odrážajú uvedené situácie, najmä však učiteľ situáciu učiteľ alebo lektor a študent pracujú spoločne – učiteľ alebo lektor pomáha, študenti pracujú – učiteľ alebo lektor sleduje. Tieto dva modely považujeme pri práci s textom za najefektívnejšie v rámci už spomínaného rozvoja kľúčových kompetencií.

ČITATEĽSKÁ STRATÉGIA SQ3R

SURVEY (PRESKÚMATEJ), QUESTIONS (VYTVORTE OTÁZKY), READ (ČÍTAJTE), RECITE (VOĽNE PREROZPRÁVAJTE), REVIEW (ZOSUMARIZUJTE)

Uvedené pokyny, ktoré využívam pri práci s textom, sú ukážkou čitateľskej stratégie SQ3R:

- Prezrite si text, obrázky, grafy, ..., všetko, čo je súčasťou textu, s ktorým budete pracovať.
- Napíšte jedným slovom alebo jednou vetou váš predpoklad, o čom text bude.
- Prezrite si podnadpisy a prečítajte prvý riadok každého odseku.
- Zmeňte podnadpisy na otázky.
- Prečítajte si text každého odseku a odpovedzte na otázku, ktorú ste vytvorili z podnadpisu.
- Pripravte si otázky do diskusie k prečítanej téme.
- Vypíšte kľúčové slová z textu.
- Napíšte krátke zhrnutie textu v rozsahu X slov. (Počet slov môžeme prispôsobiť rozsahu textu a jazykovej úrovni.)

ČITATEĽSKÁ STRATÉGIA PLAN

1. PREDICT, 2. LOCATE, 3. ADD, 4. NOTE

PLAN je študijnó-čitateľská aktivita vhodná najmä na informačné texty, ktorá učí čítať heuristickým spôsobom.

PLAN je akronym 4 krokov, ktoré sa realizujú pred, počas a po prečítaní textu.

1. krok – predict (predpoklad, predpoveď)

V tomto kroku odhadnite obsah a štruktúru textu a spracujte ju vo forme pojmovej mapy, na základe názvu článku, podnadpisov, obrázkov, diagramov a pod.

2. krok – locate (lokalizácia) známych a neznámych informácií v pojmovej mape vo forme značiek.

Vedľa známeho pojmu poznačte (v),

vedľa neznámeho pojmu poznačte (?).

3. krok znamená – add (pridanie),

Aplikujte počas čítania, pripíšte krátku charakteristiku k vyznačenému pojmu alebo jeho vysvetlenie.²

4. krok – note (záznam) je záverečná fáza strategického čítania, vedomosti získané z textu spracujte voľným prerozprávaním textu podľa pojmovej mapy, alebo vedomosti využite v pripravovanej diskusii, alebo napíšte krátky sumár.

ČITATEĽSKÁ STRATÉGIA RAP

READ, ASK, PARAPHRASE

Stratégia RAP je zacielená na schopnosť študujúceho porozumieť hlavným myšlienkam a podporujúcim detailom prostredníctvom parafrázovania textu.

Stratégia RAP má tri kroky: čítaj – klad' si otázky – odpovedaj na otázky vlastnými slovami.

- Čítajte (Read) – vždy len jeden odsek.
- Pýtajte sa (Ask), čo je hlavnou myšlienkou tohto odseku a vytvorte na to otázku. Nájdite v odseku hlavnú myšlienku/ideu.
- Odpovedajte (Paraphrase) na otázku vlastnými slovami.

Odpoveď si môžete napísať.

Z napísaných poznámok si môžete vytvoriť pojmovú mapu.

ČITATEĽSKÁ STRATÉGIA POROVNAJ – ROZLIŠ

Porovnaj a rozliš je stratégia, založená na skúmaní dvoch alebo viac objektov, myšlienok, javov, ľudí, textov a pod. tak, že sa sleduje ich podobnosť a odlišnosť. Môžeme porovnávať dva štáty, dve mestá, dve chemické zlúčeniny, dve knihy, dve postavy a pod.

Grafické znázornenie podobnosti a odlišnosti – Vennov diagram. Na ľavú a pravú stranu študenti píšú špecifické (odlišné) znaky a do stredu rovnaké (spoločné) znaky.

Uvedenú stratégiu využívame najčastejšie pri práci s textom, v ktorom si študenti precvičujú adjektíva (antonymá: špinavý⁺ – čistý⁻) alebo opozitá (žena⁺ – muž⁻).

ČITATEĽSKÁ STRATÉGIA 3 – 2 – 1

Študent vyhodnocuje získané informácie v týchto krokoch:

3 dôležité veci, ktoré boli v texte

- Vyhľadajte 3 informácie, ktoré považujete za dôležité.
- Vyhľadajte 2 informácie, ktoré vás zaujali.

² Spracované podľa Heldová, Kašiarová, Tomengová, 2011.

Vypíše dve informácie, ktoré študenta zaujali preto, že ide o nové informácie, alebo ktoré neboli v súlade s doterajšími vedomosťami žiaka a pod.

- Vypíšte 1 vec, slovo, otázku, na ktorú ste v texte nenašli odpoveď.

Môže ísť o menej zrozumiteľný text, nedostatok skúseností alebo predchádzajúcich vedomostí žiaka a pod. ²

(Spracované podľa Heldová, Kašiarová, Tomengová, 2011)

Uvádzam aj využitie čitateľskej stratégie, ktorú sme predstavili na konferencii Slovenčina ako cudzí jazyk (2015, s.19–21).

SÚVISLOSTI, PRÍČINY A DÔSLEDKY v texte (SPD) vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka.

„Požiadavky na výber textu vhodného na použitie stratégie Súvislosti, príčiny a dôsledky: text členený na časti s podnadpismi, zvýraznené dôležité myšlienky v texte.

1. Náhľad pred čítaním textu:

- Prezrite celý text, ktorý máte čítať pred tým, ako začnete čítať.
- Zamerajte sa najskôr na nadpis a podnadpisy.
- Zamerajte sa na slová, ktoré sú vytlačené hrubými písmenami.

2. Zapíšte si zvýraznené myšlienky z textu:

- Zapíšte si hlavné myšlienky a dôležité fakty z textu do svojich poznámok, aby ste si ich mohli v budúcnosti opäť preštudovať.

3. Vysvetlite význam neznámych slov zo zvýraznených myšlienok:

- Ak nepoznáte nejaké slovo, skúste si ho domyslieť prostredníctvom kontextu. Ak sa toto nepodarí, vyhľadajte ho v slovníku.
- Ak si myslíte, že to je dôležité slovo, napíšte si ho do svojich poznámok s vysvetlením významu alebo na prednú stranu poznámkovej kartičky a na zadnú stranu napíšte jeho význam alebo vysvetlenie.

4. Prečítajte text.

5. Zvýraznite dôležité, kľúčové informácie z textu na základe toho, aký cieľ čítaním textu sledujete.

- NIKDY NEZVÝRAZŇUJTE VŠETKO. Princíp zvýrazňovania je založený na označení najdôležitejšej informácie. Ak si zvýrazníte všetko, nebudete schopní podchytiť najdôležitejšie, kľúčové informácie.

6. Formulujte hlavnú myšlienku textu vlastnými slovami, zapíšte si ju do poznámok a zvýraznite.

7. Preskúmajte, či medzi myšlienkami v texte existujú vzťahy:

- V priebehu čítania majte na mysli „celkovú myšlienku textu“.
- Uvedomte si, ako je konkrétna informácia, ktorú čítate, prepojená s inými informáciami, týkajúcimi sa tejto témy.
- Zamyslite sa nad tým, čo ste o tejto téme už v minulosti čítali.

8. Graficky naznačte vzťahy medzi myšlienkami v texte:

- Usporiadajte kartičky na tabuľu alebo papier formátu A2. Rešpektujte vzťahy medzi myšlienkami.
- Použite grafické pomôcky na zobrazenie týchto vzťahov, príčin a dôsledkov. Použite napríklad grafické zobrazenie šípkami vedúcimi od príčin k dôsledkom v texte alebo zapíšte informácie z textu do nasledujúcich tabuliek.

Text z učebnice *Hovorme spolu po slovensky! B* (učebnica 2. časť), s. 50:

Po úspechu v časopisoch začal Andy Warhol vystavovať svoje dielo v newyorských galériách.

Najväčším zlomom v kariére Andyho Warhola bolo vytvorenie asi najznámejšieho obrazu – portrétu Marylin Monroe. K tomu ho inšpirovala šokujúca správa o jej smrti.

(skrátene)

BORTLÍKOVÁ, A. – MAIEROVÁ, E. – NAVRÁTILOVÁ, J.: 2008. *Hovorme spolu po slovensky! B slovenčina ako cudzí jazyk – učebnica/2. časť*

	Situácia	Príčina	Dôsledok
	Čo sa udialo? z textu	Prečo? nad textom	Čo sa udialo potom? nad textom
1.	tvorba umeleckých diel Andyho Warhola	veľký úspech v časopisoch	výstavy v newyorských galériách
2.	zlom v kariére Andyho Warhola	inšpirácia herečkou Marylin Monroe	vytvorenie známeho obrazu Marylin Monroe

ČÍTANIE S POROZUMENÍM – PRÁCA S TEXTOM

V nasledujúcej časti príspevku uvádzam možnosť práce s textom, využitie 2 konkrétnych čitateľských stratégií.

Text: *Spoznávame Bratislavu*

Zdôvodnenie výberu textu: vecný, informačný, neobsahuje veľa neznámych slov, počet slov 226

Cieľ: Rozšíriť základnú lexiku mesto a informácie o Bratislave.

Pri práci s textom využívam stratégiu E-U-R, ktorú možno chápať ako komplexnú stratégiu vo vyučovaní. Je to proces myslenia a učenia, pri ktorom je učiteľ facilitátorom, teda sprevádza študenta, aby mu pomohol porozumieť textu. (Evokácia – uvedomenie – reflexia)

Predtextové cvičenia:

1. Opíšte polohu Bratislavy.
2. Ktoré 2 mestské časti Bratislavy poznáte? (V ktorej časti je škola, v ktorej časti bývate?)
3. Vyhľadajte na internete alebo v slovníku cudzích slov význam slova *propeler*.

Práca s textom

ČITATEĽSKÁ STRATÉGIA 3 – 2 – 1

Študent vyhodnocuje získané informácie v týchto krokoch:

- 3 dôležité veci, ktoré boli v texte – vyhľadá 3 informácie, ktoré považuje za dôležité.

Bratislava leží v juhozápadnej časti Slovenska.

Najvýznamnejším podnikom Bratislavy je Slovnaft, v ktorom sa spracováva ropa. Z nej sa vyrába benzín a rôzne chemické produkty.

Železná studienka získala svoje pomenovanie podľa železitého prameňa

- 2 veci, ktoré vás zaujali – vypíše dve informácie, ktoré študenta zaujali preto, že ide o nové informácie, alebo ktoré neboli v súlade s jeho doterajšími vedomosťami.

Bratislava / Prešporok, Pressburg, Pozsony/

Bratislava je významným dopravným uzlom pre autobusovú, vlakovú, leteckú a lodnú dopravu

- 1 vec, na ktorú ste v texte nenašli odpoveď – môže ísť o menej zrozumiteľný text, nedostatok skúseností alebo predchádzajúcich vedomostí a pod.

Rozloha Bratislavy, kedy bola založená...

Spoznávame Bratislavu

Bratislava leží v juhozápadnej časti Slovenska. Rozprestiera sa na oboch brehoch Dunaja na úpätí Malých Karpát.

Bratislava (Prešporok, Pressburg, Pozsony) je hlavným mestom Slovenskej republiky. Sídli tu prezident, parlament, vláda, ministerstvá a rôzne úrady. Nachádzajú sa v nej vysoké školy, divadlá, múzeá a iné kultúrne ustanovizne ako Slovenské národné divadlo (historická aj nová budova), Slovenská filharmónia, Slovenská národná galéria a Slovenské národné múzeum. Bratislava je významným dopravným uzlom pre autobusovú, vlakovú, leteckú a lodnú dopravu.

Bratislava je mesto bohaté na pamiatky. Najznámejšie z nich sú Bratislavský hrad, Dóm sv. Martina, Primaciálny palác. Možno práve pre množstvo nádherných pamiatok dostala Bratislava pomenovanie „krásavica na Dunaji“.

Najvýznamnejším podnikom Bratislavy je Slovnaft, v ktorom sa spracováva ropa. Z nej sa vyrába benzín a rôzne chemické produkty.

Koliba sa nachádza na úpätí Malých Karpát, kde je aj vrch Kamzík s televíznou vežou. Kamzík si medzi Bratislavčanmi získal popularitu najmä vďaka lyžiarskej lúke a možnosťami na pešiu turistiku a cykloturistiku.

Železná studienka získala svoje pomenovanie podľa železitého prameňa, ktorý tu vyviera. Bratislavčania sem často chodia na prechádzky, bicyklovať sa alebo opekať pri ohníku.

V minulosti na pravom brehu Dunaja bol lunapark s kolotočmi. Z jedného brehu Dunaja na druhý premával propeler. Vozil návštevníkov, medzi ktorých patrili najmä deti, do lunaparku. Na pravom brehu Dunaja sa tiež nachádza najstarší park v Bratislave, ktorým je Sad Janka Kráľa...

KOŽUCHOVÁ, M. – MATÚŠKOVÁ, R. – ŠIMUNKOVÁ, M.: *Vlastiveda pre 4.ročník základnej školy*, s. 34–35. (upravené a použité na didaktické účely)

ČITATEĽSKÁ STRATÉGIA RAP

READ, ASK, PARAPHRASE

- Čítajte (Read) – vždy len jeden odsek.
- Pýtajte sa (Ask), čo je hlavnou myšlienkou tohto odseku a vytvorte na to otázku. Nájdite v odseku hlavnú myšlienku/ideu. Kde leží Bratislava?
Kto a čo sídli v Bratislave?
Ktoré pamiatky sú v Bratislave?
Ktorý závod v Bratislave je najvýznamnejší?
Kde oddychujú Bratislavčania?
Ktorá rieka je v Bratislave?
- Odpovedajte (Paraphrase) na otázku vlastnými slovami.

Potextové cvičenia s využitím 4 úrovni čítania s porozumením.

1. Označte pravdivé tvrdenie: áno-nie

(1. úroveň – informácia uvedená v texte explicitne, vyhľadanie údajov v texte alebo faktov)

Bratislava leží v severozápadnej časti Slovenska. (zatvorená dichotomická)

2. Dopíšte vetu z textu.

(1. úroveň – informácia uvedená v texte explicitne, vyhľadanie údajov v texte alebo faktov) (úloha otvorená doplňovacia so stručnou odpoveďou – doplňovacia)

Bratislava je mesto bohaté na pamiatky. Najznámejšie z nich sú ____

3. Označte vetu so správnym tvrdením:

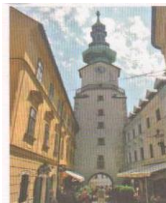
(1. úroveň) (úloha zatvorená s výberom odpovede)

Najvýznamnejším podnikom v Bratislave je Slovnaft, v ktorom sa spracováva ropa.

- a) Z nej sa vyrába benzín, oleje a rôzne chemické produkty.
- b) Z nej sa vyrába benzín, oleje a rôzne chemické produkty.
- c) Z nej sa vyrába benzín, voda, oleje a rôzne chemické produkty.
- d) Z nej sa vyrába benzín, rôzne produkty a chemické oleje.

4. Označte správne poradie obrázkov.

(2. úroveň – implicitné informácie) (úloha zatvorená priraďovacia)



- a) hrad Devín, Dóm sv. Martina, Primaciálny palác, televízna veža
- b) Bratislavský hrad, Michalská brána, Dóm sv. Martina, Slovenský rozhlas
- c) Bratislavský hrad, Michalská brána, Primaciálny palác, televízna veža
- d) Bratislavský hrad, Primaciálny palác, Michalská brána, Slovenský rozhlas

5. V Bratislave nastúpite na loď. Do ktorého susedného štátu môžete ísť loďou?

(3. úroveň – integrácia a interpretácia myšlienok) (úloha otvorená doplňovacia – produkčná)

6. Vypíšte z textu názvy miest, kam chodia Bratislavčania oddychovať.

(2. úroveň – implicitné informácie) (úloha otvorená doplňovacia)

7. Ktoré ďalšie 4 zaujímavé pamiatky v Bratislave môžete navštíviť?

(4. úroveň – hodnotenie nad rámec textu) (úloha doplňovacia – produkčná)

8. Napíšte, ako by ste pomenovali budovu rozhlasu v Bratislave a prečo?

(4. úroveň – hodnotenie nad rámec textu) (úloha doplňovacia)

9. Označte správny obrázok Bratislavského hradu.

(2. úroveň – implicitné) (úloha zatvorená s výberom odpovede)



a)



b)



c)

Kľúč správnych odpovedí

Úloha číslo	Správna odpoveď
1.	nie
2.	Bratislavský hrad, Dóm sv. Martina, Primaciálny palác
3.	c
4.	d
5.	do Rakúska/Rakúsko
6.	Kamzík, Železná studienka
7.	Stará radnica, Michalská brána, Mirbachov palác, Prezidentský palác
8.	pyramída
9.	c

ZÁVER

V edukačnom procese je veľmi dôležité získať si zahraničných študentov, získať si ich pozornosť aj tým, že ich aktivizujeme v učení, poskytujeme im priestor na realizáciu a sebaujedenie do takej miery, aká je možná v rámci ich ovládania jazyka. Neztracujeme ani klasické metódy vyučovania, aj tie sú do značnej miery dôležité. Metódy vysvetľovacie, tzv. drilovacie, opakovacie, fixačné a podobne.

Z hľadiska aktivity študentov, rozvíjania kľúčových kompetencií považujeme za vhodné implementovať do edukačného procesu také aktivizujúce postupy, v ktorých študent nielen získa nové vedomosti, ale ktoré ho pripravujú aj na život v novej škole, v novej krajine. Práca s cudzincami nás núti zamýšľať sa nad spôsobom, akým poskytneme študentom všetky kompetencie. Poznávacie, komunikačné, intrapersonálne a interpersonálne.

Som presvedčená o tom, že aj práca s textom, rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v slovenskom jazyku ako v cudzom jazyku, poznávanie slovenských reálií pomôže študentom úspešne sa začleniť do života v našej spoločnosti na niekoľko rokov, počas ktorých budú v našej krásnej krajine pôsobiť a naberať nové vedomosti. Aby získavali základy slovenčiny alebo rozvíjali svoje komunikačné zručnosti v slovenčine ako v cudzom jazyku, boli pripravení na trh práce v globálne sa rozvíjajúcej dynamickej spoločnosti.

RESUMÉ

V uvedenom príspevku som sa zaoberala metódou práce s textom ako jednou z aktivizačných metód vo vyučovaní, problematikou čítania s porozumením, resp. čitateľskej gramotnosti pre jednotlivé jazykové úrovne podľa SERR pre jazyky. Vychádzala som zo všeobecnej stupnice čítania s porozumením pre jednotlivé jazykové úrovne. Podrobnejšie som špecifikovala štyri úrovne čítania s porozumením, úrovne v rámci textu a nad rámec textu. Prezentovala som využitie vybraných čitateľských stratégií na vyučovaní slovenského jazyka ako cudzieho jazyka a reálií. Uviedla som príklad práce s textom s využitím vybraných čitateľských stratégií a typov úloh, ktoré pomáhajú osvojiť si jazyk, fixovať vedomosti a rozvíjať komunikačné kompetencie.

Summary

In the paper I dealt with methods of work with text as one of activating methods in teaching, with reading comprehension issues, resp. with issues of reading literacy for different language levels according to CEFR for languages. I came out from the general reading comprehension scale for individual language levels. I specified in detail four reading comprehension levels, intra-text levels and supra-text levels. I presented the use of the selected reading strategies for teaching the Slovak language and facts as a foreign language. I presented the example of work with text using selected reading strategies and task types assisting acquirement of language skills, fixing knowledge and the development of communication competences.

Literatura

BAČOVÁ, D. – ILIEVOVÁ, Z.: 2015. *Využitie čitateľských stratégií vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. ISBN 978-80-223-3983-4.

BORTLÍKOVÁ, A. – MAIEROVÁ, E. – NAVRÁTILOVÁ, J.: 2008. *Hovorme spolu po slovensky! B slovenčina ako cudzí jazyk – učebnica/2. časť*) Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2485-4.

GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.

HELDOVÁ, D. – KAŠIAROVÁ, N. – TOMENGOVÁ, A.:2011. *Metakognitívne stratégie učenia sa žiakov*. Bratislava: MPC BA, 2011. ISBN 978-80-8052-372-5.

KOTRBA, T. – LACINA, L.: 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

KOŽUCHOVÁ, M. – MATÚŠKOVÁ, R. – ŠIMUNKOVÁ, M.: 2011. *Vlastiveda pre 4. ročník základnej školy*, s. 34–35. Expol pedagogika, s.r.o, Bratislava, 2011. ISBN 978-80-8091-276-5.

MEŠKOVÁ, M.: 2012, *Motivace žáků efektivní komunikací*, 1. vydanie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

RŐTLING, G.: 2004. *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica: MPC, 2004. ISBN 80-8041-465-3.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, 2006. 1. vydanie, Štátny pedagogický ústav: 2006. ISBN 80-85756-93-5

TUREK, I.: 2010. *Didaktika*. 2. vydanie. Iura Edition, spol. s.r.o., 2010. ISBN 978-80-80178-322–8.

ZÁPOTOČNÁ, O.: 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: vydavateľstvo VEDA – vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2012. ISBN 978-80-224-1281-0.

ZORMANOVÁ, L.: 2012. *Výukové metódy v pedagogice*, 1. vydanie. Grada Publishing, a.s.: 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

https://cdv.uniba.sk/fileadmin/cdv/UJOP/Konferencia_Slovencina_ako_cudzi_jazyk/Slovencina_ako_cudzi_jazyk.pdf [cit. 20. 03. 2016]

DISTRAKTOR, (NE)PŘÍTEL DIDAKTICKÉHO TESTU?

Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra francouzského jazyka a literatury, ČR

Klíčová slova: *evaluace, testování, otázky s výběrem odpovědí, distraktor*

Key words: *evaluation, testing, multiple-choice, distractor*

Hodnocení je jednou ze základních součástí vzdělávacího procesu. Pro oblast cizích jazyků je tento pojem obsažen i v samotném názvu *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ)* s podtitulem *Jak se jazykům učíme, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Otázky spojené s evaluací však pedagogiku a didaktiku zajímaly i dříve (u nás např. Slavík, 1999). V současnosti tak lze u vědců (didaktiků, pedagogů), ale i u učitelů považovat za ustálené užívání pojmů jako formativní a sumativní evaluace, testování, práce s chybou atd. Tento text se snaží o zpřesnění chápání jednoho z typů evaluačních technik, úloh s výběrem odpovědí, a zároveň formuluje několik otázek, které se dle autora s rozšířením a oblíbeností této techniky pojí. Tvorba úloh s výběrem odpovědí totiž není samozřejmá a úspěch při koncipování kvalitního testu, který je na nich založen, závisí do velké míry na tom, jak dokážeme pracovat s tzv. distraktory, ale i zda si uvědomujeme jejich váhu na učební i evaluační proces.

Úlohy typu *multiple-choice*¹ jsou denní součástí práce učitele i žáka, využívají je učebnice, didaktické testy i mezinárodní srovnávací studie. Důvody, které k tomu vedou, zmíníme v první části tohoto textu. V ní se budeme věnovat nejen stručnému popisu výhod a obtíží úloh s výběrem odpovědí, ale i výše zmíněným distraktorům. V druhé části se v prakticky orientované analýze několika příkladů úloh pokusíme ilustrovat poznatky uvedené v části první. Poslední část se pokusí na základě předchozích zjištění formulovat několik otázek a nově oblast jazykového testování zproblematizovat.

1 Otázky s výběrem odpovědí a distraktory

O rozšířenosti a oblíbenosti testů s úlohami založenými na *multiple-choice* není pochyb. Letmý pohled do současných jazykových učebnic sice nenahradí chybějící kvantitativní studie, ale lze prohlásit, že žák se s tímto typem úloh setkává s trochou nadsázky na každé stránce učebnic.

Pokud bychom měli tento formát úloh definovat, pak jde dle Cuqa (2003, s. 211) o úlohy s otázkou, ke které je přiřazena série možných odpovědí, z nichž alespoň jedna je správná. Nesprávné varianty se

¹ *Multiple-choice* je anglický výraz pro otázky s výběrem odpovědí, který se však užívá i v jiných jazycích (mimo češtinu dle Cuqa (2003) i v němčině). Francouzština používá nejčastěji zkratku QCM (*question à choix multiple*), která je ve významu shodná s názvem v angličtině. I španělský či italský ekvivalent pouze překládá – *preguntas de opción multiple* a *quesito a scelta multipla*. (Cuq, 2003) My budeme v textu používat zejména pojmy *multiple-choice úloha* a *úloha s výběrem odpovědí*, a to synonymně.

pak nazývají distraktory². My budeme v tomto textu nazývat distraktory všechny nabízené odpovědi, neboť při řešení úlohy testovaná osoba neví, která odpověď je ta správná.

Multiple-choice formát samozřejmě není jediný možný typ evaluační úlohy. Peretti, Boniface a Legrand (2009, s. 146–148) uvádí soupis evaluačních přístupů, který je rozdělen do pěti podoblastí (přístupy založené na poradním, dotazujícím, grafickém, třídícím a projektivním formátu) a celkově obsahuje 45 návrhů na obecné postupy hodnocení. Pro oblast testování, která je pro nás stěžejní, je sice zřejmé, že nejužívanější bude dotazující přístup, ale i v tomto bodě autoři uvádí seznam šesti podtypů, stejně jako Bertocchini a Constanzo (2008, s. 217–218). Ti citují Montheho (1975, s. 13), který pro tvorbu testů doporučuje nejen úlohy s výběrem odpovědí, ale i spojovací úlohy, úlohy dichotomické (pravda vs. nepravda), doplňování vybraných či náhodných mezer v textu či skládanky (např. hledání správného pořadí izolovaných vět či částí textu). Cuq a Gruca (2005, s. 215–216) pak uvádějí 9 podobných postupů vhodných k hodnocení receptivních dovedností (mimo ty citované Monthem jde i o analytické a syntetické úlohy, které však již spadají do oblasti produkce). Některé z nich opravdu doplňují v testech multiple-choice úlohy, ale obecný příklon k poslední jmenovanému typu je značný. Například v didaktickém testu tzv. státní maturity z jazyků je podíl multiple-choice úloh přibližně poloviční.

Pokud si položíme otázku, proč tomu tak je, nebudeme odpověď hledat dlouho. Úlohy s výběrem odpovědí mají dvě klíčové vlastnosti, které z nich dělají skvělého kandidáta na krále testování. Obě se týkají momentu vyhodnocování: jsou technicky jednoduše opravitelné (nejčastěji počítačem, tedy bez účasti člověka) a mají jasnou vypovídací hodnotu o tom, zda testovaný subjekt odpověděl správně (správná odpověď je přesně dána jednou z variant). Proto se nárůst jejich oblíbenosti kryje s masifikací jazykového vzdělávání s nástupem komunikativního přístupu a s tvorbou prvních (mezi)národních srovnávacích testů, které měly za cíl hodnotit velké množství subjektů (Tagliante, 2005, s. 81 nebo Riba a Mègre, 2014, s. 25). Jako příklad uveďme francouzský *Test de compréhension de français*, který je složen výhradně z multiple-choice úloh (Cuq a Gruca, 2005, s. 237).

Mezi další pozitivní vlastnosti úloh s výběrem odpovědí uvádí Tagliante (2005, s. 87) jejich uzavřenost, která zajistí objektivitu a věrnost výsledku testování. Zároveň francouzská autorka zmiňuje i adaptibilitu tohoto formátu úloh, která znamená, že lze pomocí nich testovat kompletní rozsah dovedností zmiňovaných v Bloomově taxonomii cílů. Zároveň z testu odstraňují moment produkce, jejíž objektivní posuzování je náročné na čas a prostředky a snižuje celkovou srovnatelnost testovaných napříč vzorkem. V době, kdy je objektivnost testů často garantována i po stránce právní (viz státní maturita, kde testy doslova rozhodují o budoucnosti testovaných) jsou tyto vlastnosti samozřejmě velkým argumentem pro používání multiple-choice úloh.

Vlastnosti jako objektivita nebo jasnost výsledků jsou však pozitivní zejména pro zadavatele testu. V úhlu pohledu těch, kdo testy vytváří, jsou vyváženy mnohými riziky, které lze považovat za tu negativní stranu mince tvorby úloh s výběrem odpovědí.

Autoři, věnující se testování (Tagliante, Cuq, Schneider, Alderson a Clapham a další), se shodují na tom, že tvorba úloh s výběrem odpovědí je jednou z nejnáročnějších, zejména na čas. Ten, který byl ušetřen při vyhodnocování testu, je vykoupen samotnou tvorbou, která řádově převyšuje nejen zmíněnou opravu testu, ale i čas, který testovaný subjekt potřebuje k jeho vypracování. Příprava

² Anglický termín *distractor* se používá napříč jazyky, čeština, ale i francouzština (*distracteur*) si ho osvojily. Zároveň jde o pojem používaný téměř výhradně v oblasti testování a evaluace. Např. francouzský slovník *Atilf* oblast QCM neboli multiple-choice výslovně uvádí

(<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3308949360>; cit. 2016-03-25)

objektivní, validní a reliabilní úlohy s výběrem odpovědi je dlouhý proces, který zdaleka nekončí u formulace distraktorů. Vzhledem k náročnosti je nutno několikrát úlohy nezávisle posuzovat, při každé změně pak kontrolovat i úlohy na sebe navázané. V oblasti cizích jazyků je pak nutno mezi korektory přizvat i rodilého mluvčího atd.

Druhou vlastností, která z tvorby úloh s výběrem úloh dělá nesnadnou činnost a je v přímé vazbě na časovou náročnost, je značná komplexnost požadavků, které na autory úloh klade teoretická literatura. Dle Schneidera (2006, s. 46–48), autora koncepčního materiálu pro tvůrce úloh určených pro státní maturitu, by měly mít úlohy minimálně 3, ale ne více jak 5 možností výběru, měly by mít jednoznačné a nezpochybnitelné řešení (i s přihlédnutím k různým kontextům), distraktory by měly vycházet z chyb, které testované publikum nejčastěji dělá³, alternativy by měly mít stejnou formu (délku a morfosyntaktické vlastnosti) a podobný obsah (např. vztah k tématu textu), stejnou tzv. atraktivitu. Dále by neměly obsahovat „výplňkové“ distraktory (banality, nesmyslnosti...), které testovaný ihned vyloučí. Distraktory by měly být umístěny v náhodném pořadí a neměly by se významově překrývat.

Distraktor by tak měl plnit funkci nikoli, dle etymologie, pouze „rozptylující“ či „matoucí“, ale i rozlišující. Tím je myšleno to, že správné alternativy by měli volit ti, kteří jsou obecně v testu úspěšnější, a zkrát by se měli nechat ti, kteří celkově dopadnou hůře. Toto na první pohled samozřejmě tvrzení však má na tvorbu testu a jeho kalibraci významný dopad. Pokud se například během tzv. pretestování zjistí, že v úloze chybovali více ti, kteří jsou celkově úspěšní, nebo že na úlohu odpovídají správně jak ti „dobří“, tak ti „špatní“, měly by se distraktory přepracovat tak, aby se zvýšila jejich schopnost rozlišovat, nebo se úloha z testu zcela vyloučí. Test však většinou musí obsahovat fixní počet úloh. Proto je nutno vymyslet úlohu novou, která se však logicky vztahuje k již použitým textům a navíc odkazuje k dostatečnému počtu míst propojených s distraktory. Tím se postupně mění jak text, tak úlohy, a to dle potřeb autora a požadavků zadavatele, ale v důsledku i dle schopností testovaných subjektů.

Distraktory a na nich postavené úlohy by navíc měly napříč testem ověřovat různé dovednosti, které požadují na různých úrovních koncepční materiály, v našem případě SERRJ či RVP pro příslušný stupeň škol. Např. pro maturitní zkoušku jde u didaktického testu části „poslech“ o 7 dovedností a v části „čtení s porozuměním“ dokonce o 13.

Vraťme se však od komplexnosti, kterou lze překonávat pomocí kreativity a pečlivosti autorů, k – do jisté míry neovlivnitelným – rizikům spojeným s multiple-choice úlohami. Tím úskalím, na které upozorňují všechny texty uvedené v bibliografii tohoto příspěvku a které naopak každý z nás, kdo byl kdy takto testován, využíval ve svůj prospěch, je fakt, že správná odpověď před studentem vždy existuje, a to doslova – je mu „na očích“, neboť je napsána v testu v každé úloze. S trochou štěstí tak může správně odpovědět i ten, kdo ji nezná, textu nerozumí, nahrávku správně neslyšel atd. Stačí vhodně zaškrtnout.

S tím pak souvisí i fakt, že nikdo (ani „dobrý“, ani „špatný“ student) neodpovídá sám za sebe, všem je odpověď dána tvůrcem testu. Multiple-choice úlohy proto z logiky věci nemohou testovat, jak již bylo zmíněno, produktivní dovednosti. Jejich „receptivní podstata“ je však některými autory (Cuq, 2003 a Cuq a Gruca, 2005, s. 164) brána i jako plus.

³ Tuto vlastnost zajímavě využily Carla Marello a Sylvie Piparo (2012), které na základě multiple-choice úloh s nejčastějšími chybami navrhuje netestovat jazykové dovednosti žáků, ale rozvíjet jejich metajazykové dovednosti a schopnost vysvětlit volbu např. konkrétního výrazu nebo gramatického pravidla. Tím do jisté míry překonávají níže zmiňované problémy multiple-choice úloh jako sázky na náhodu a nemožnost testovat produktivní dovednosti.

Shrňme tedy, že dobrá (i špatná) úloha je založena na vztahovém trojúhelníku text – otázka – správná odpověď / distraktory. V následující kapitole si ukážeme tři příklady, jak a proč tento vztah funguje.

2 Příklady práce s distraktory

Cílem této kapitoly je ukázat praktické dopady předchozích teoretických pravidel pro tvorbu úloh s výběrem odpovědí. Jako materiál nám poslouží ukázkové testy pro maturitní zkoušku vypracované Centrem pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CERMAT)⁴, které jsou publikovány na stránkách této instituce (viz bibliografie). Vybrali jsme 3 texty ve 3 různých jazycích (FJ, AJ a ŠJ). Pokud čtenář tohoto textu nerozumí všem, nic významného se neděje – formální stránky tvorby lze někdy lépe sledovat na textech, u kterých dokonale nerozumíme obsahu.

Postupovat budeme u každé z úloh stejně. Nejprve odcitujeme úlohu spolu s textem, ve kterém graficky upozorníme na místa, která se vážou k jednotlivým možnostem/distraktorům. CERMAT totiž důsledně sleduje, zda je atraktivita všech distraktorů zvyšována tím, že jsou „nějak“ obsaženy v textu, tedy že jde o distraktory plausibilní.

Většina autorů, z nichž tento text čerpá, uvádí zejména příklady otázek, které nejsou správně vytvořeny a které jsou v něčem „závadné“. Rozhodli jsme se proto uvést spíše příklady dobré praxe. Tento požadavek práce CERMATu v kontextu tvorby multiple-choice úloh splňuje.

2.1 Úloha z francouzského jazyka

Tato úloha se nachází v páté části didaktického testu (viz bibliografie), na začátku celku zaměřeného na čtení s porozuměním (předchází úlohy poslechové). Úlohu citujeme jako celek s tučně vyznačenými úryvky, které se vážou k distraktorům a které testovaný subjekt v testu samozřejmě nevidí:

Le domaine de Gauchoux vous invite !

À côté de Bellac, entre Limoges et Poitiers sur la D65, dans un espace naturel préservé et entouré de forêts, la ferme de Gauchoux vous propose un week-end bienfaisant avec un service de qualité. Découvrez nos jardins de plantes aromatiques, participez au quotidien d'une ferme traditionnelle : **[B+D] surveillez les troupeaux de chevaux, de vaches et de brebis qui sont en liberté dans nos prairies** toute l'année ! Soyez créatifs dans nos ateliers de **[A]** fabrication de produits cosmétiques biologiques et de savons aux arômes de bière et de chocolat! **[C] Venez goûter nos produits maison et les spécialités culinaires du terroir:** lait, viande ou tartes aux fruits ! Tarifs économiques pour les familles. Pour plus d'informations : www.gauchoux.fr. (www.tourisme-hautevienne.com, upraveno)

Que propose la ferme aux visiteurs ?

- A) De fabriquer de la bière aromatisée.
- B) De passer un week-end à faire du cheval.
- C) D'essayer de préparer des plats traditionnels.
- D) De garder des brebis et des vaches en plein air. (Správná odpověď)

⁴ Autor tohoto textu spolupracuje s CERMATEm na tvorbě a korektuře úloh pro tzv. státní maturitu od roku 2006.

Při pohledu na grafické znázornění úryvků, na které se „odvolávají“ distraktory, si můžeme všimnout, že jsou rozmístěny přibližně na polovině rozsahu textu a testovaný subjekt tak musí číst opravdu většinu vět. Úloha je sice zaměřena na detailní informace, ale pro její zvládnutí nestačí najít jeden či dva detaily. Zajímavé je pak „splýnutí“ distraktorů B) a správné odpovědi D) do jedné věty, což opět zvyšuje náročnost úlohy.

Další vlastností distraktorů, která zvyšuje obtížnost řešení, je to, že o aktivitách z otázek se text opravdu zmiňuje, ale v jiném kontextu. Důležité však je, aby se otázky i distraktory vyhýbaly neurčitým tvrzením jako „často“, „málo“, „mít rád“, které jsou relativní, a lze si pod nimi představit různé skutečnosti. Na tuto problematiku upozorňuje např. Alderson, Clapham a Wall (1998, s. 51)

Formálně je pak otázka a nabízené možnosti ve shodě s požadovanou jednotností, stručností a vyrovnaností nabízených variant. Možnosti jsou nabízeny vzestupně dle délky, což je nejen graficky přitažlivější, ale usnadňuje to i splnění požadavku na řazení dle náhodnosti. Schneider (2006, s. 48) upozorňuje na to, že tvůrci většinou nekladou správnou možnost jako první variantu, čehož mohou využít studenti, kteří tipují.

2.2 Úloha z anglického jazyka

Úlohy z testu pro anglický jazyk jsme vybrali z poslední části didaktického testu CERMATu (Jazyková kompetence). Jde o souvislý text o několika odstavcích, ve kterém jsou vynechána místa. Studenti pak doplňují slova na základě morfosyntaktických pravidel (zde úloha č. 58) nebo lexikálních vztahů (úloha č. 59). Vybrali jsme tento krátký úryvek:

[...]

The Englishman (58) _____ with the answer. He (59) _____ his [59] clothes, jumped into the water and enjoyed his swim more [...] (Friendship 8/1994, upraveno)

58 A) satisfies B) satisfied C) was satisfied (správná odpověď)

59 A) removed from B) took off (správná odpověď) C) got undressed

U této úlohy chceme upozornit na další důležitou vlastnost distraktorů, na kterou se zapomíná zejména u úloh zaměřených na testování gramatiky. Každý z nabízených distraktorů (58 i 59) by sám o sobě v jiném kontextu mohl existovat. Jinak řečeno, úlohy nemají obsahovat tvary, které jsou agramatické, a to jak absolutně (tvar je chybný, např. u úlohy 58 *satisfied), tak relativně (např. špatná osoba slovesa, v případě úlohy 58 např. u C) were satisfied).

Úloha 59 pak funguje proto, že všechny varianty se vážou částečně k oblečení a/nebo svlékání. A právě v kombinaci vztahů „a/nebo“ mezi distraktorem a textem se skrývá správná odpověď.

Než přejdeme od multiple-choice úlohy zaměřené na gramatické a lexikální znalosti studentů zpět k porozumění textu, zmiňme zajímavý výzkum Hishino (2013), která zkoumala, zda je pro testované těžší odpovídat správně na úlohy s distraktory založenými na paradigmatických či syntagmatických vztazích. Paradigmatické vztahy jsou zjednodušeně řečeno založeny na významu slov, syntagmatické na možnosti použití slova vzhledem k okolnímu prostředí věty. Hishino zjistila, že syntagmaticky založené distraktory studenti volí častěji než distraktory založené na paradigmatických vztazích. Důležité ale je i zjištění, že jak paradigmaticky, tak syntagmaticky založené distraktory byly studenty voleny častěji než distraktory bez

jakéhokoli vztahu k větě, a to i u studentů s nižší znalostí jazyka. Uvedená studie se zaměřila na studenty z Asie, je tedy otázkou, jak by dopadla v prostředí západního civilizačního okruhu.

2.3 Úloha ze španělského jazyka

Poslední zde představená úloha je vyjmuta z delšího textu, ke kterému je několik úloh (zpravidla 5). Text je rozdělen na odstavce a každá úloha se většinou váže k jednomu z nich, navíc v chronologickém pořadí. To usnadňuje testovaným studentům práci. Začátek textu spolu s úlohou zní takto:

La vida en la naturaleza

A Peter Allison, el famoso aventurero inglés, lo conocí en julio de 2011 en [A] Australia. Y ahora, en 2015, me lo [D] acabo de encontrar en una cafetería de Londres, ciudad a la que Peter [D] regresa cada año. Me ha contado que desde 2011 no ha tenido la oportunidad de volver a [A] Australia y que su próxima aventura será el Amazonas [C] ecuatoriano. Según me ha dicho, esta área le atrae mucho; de hecho, en estos dos [A] últimos años ha visitado las selvas de [B] Bolivia en varias ocasiones. Hace solo [B] una semana que ha vuelto de allí a Londres pero ya está preparando las maletas para su próximo viaje que empezará dentro de [C] dos semanas.

¿Qué sabemos sobre los viajes de Peter Allison?

- A) Su último viaje fue a Australia.
- B) Se irá a Bolivia para una semana.
- C) Viajará a Ecuador en dos semanas. (Správná odpověď)
- D) Desde el año 2011 no ha estado en Londres.

Na první pohled je vidět, že úloha je vystavěna jinak než v příkladu z francouzského jazyka. Místa, ke kterým se vztahují distraktory, jsou rozesety po celém textu, překrývají se a navzájem se vyvrací. Testovaný student tak musí sbírat informace z jednotlivých částí a číst opravdu pozorně. K jazykovým dovednostem se tak přidávají i dovednosti strategické či obecné dovednosti jako schopnost soustředit se a logicky uvažovat. Ty v jazykovém testování hrají často velkou roli a tak se paradigma, že jazykový test evaluuje pouze jazykové dovednosti, stává nesplnitelným a vlastně i nesmyslným. I na to nesmí tvůrci testových otázek zapomínat.

Poslední poznámka pak směřuje k formální stránce distraktorů. Podtržený zápor „no“ v distraktoru D) není tiskařský šotek. Zápor, zejména dvojitý, je z úloh s výběrem odpovědí často vykazován. Právem, neboť pokud negujeme (nebo zapomeneme negovat) to, na co se ptáme, dochází často k nedorozumění, které ve vybroušeném a objektivním prostředí testu s multiple-choice úlohami není jak korigovat, neboť vše je dáno předem a dialog či doplňující otázka nejsou možné. Pokud je však užití záporu nutné, graficky se zvýrazní.

3 Přítel, či nepřítel?

Z předchozích dvou kapitol by se mohlo zdát patrné, že odpověď na otázku z názvu tohoto textu je vcelku triviální. Pokud dodržíme všechny postupy a pravidla, je kvalitní distraktor samotnou podstatou testu, a tudíž jeho nejlepším přítelem. Pokud je nedodržíme, ohrozíme validitu a reliabilitu testu, a tudíž

testu takový distraktor škodí. Cílem tohoto textu však bylo poukázat na něco jiného a k tomu nám poslouží právě ona zdánlivá triviálnost otázky, ale i složitost tvorby multiple-choice úloh.

Začněme tedy u evidentního faktu. Pokud se autor dokáže přenést přes všechny nároky kladené na tvorbu úloh s výběrem odpovědí, dostane dokonalý testovací nástroj, minimálně z úhlu pohledu testování jazyka pomocí otázek s výběrem odpovědí.

Za jakou cenu však a co vlastně testujeme? Je distraktor klíčem, který nám odemkne náhled do jazykový dovedností studentů nebo je jen součástí „hry“ na správné odpovědi v normalizovaných mantinelech vykládání a skládání textů? Testují úlohy s výběrem odpovědí schopnost posluchače či čtenáře pochopit, co vnímá, nebo schopnost zvládnout nástrahy, které jsou odrazem toho, jak někdo jiný text vnímal před ním? Tím je autor testu a jeho vidění je formálně i obsahově omezeno nástrojem, který používá, tedy multiple-choice formátem úloh. Proto v tomto odstavci mluvíme o hře, tedy na jasných a vymezených pravidlech postavené aktivitě, jejíž cílem je uspět. Testujeme při ní i reálné dovednosti subjektů mimo tuto hru? Zajisté ano, ale do jaké míry a jakou zpětnou vazbu dáváme těm, co v ní (ne)uspěli?

Druhý problém se týká podkladů pro testování, tedy textů. Pokud jste pozorně četli příklady úloh z didaktických testů, neušlo vám, že všechny tři byly „upraveny“. Je tomu tak u většiny textů a předpokládáme, že nikoli pouze u testů vytvářených pro maturitní zkoušku. Důvody jsou nasnadě: zjednodušení jazyka, zkracování a přepisování mají za cíl přiblížit testovací materiál testované úrovni. Texty jsou však upravovány a někdy dokonce uměle nastavovány a dopisovány také proto, aby se do nich vešel nutný počet distraktorů. Dobrých a bohatých textů totiž není nikdy dost a sebekreativnější autor vždy nezvládne do textu naroubovat požadovaný počet přitažlivých pasáží. S tím se pojí i to, že dopisované a změněné texty již jednoduše nejsou autentické a vznikají z nich jakési „evaluační skládačky“. Stává se tak dokonce, že někteří rodilí mluvčí, kteří texty korigují, narážejí na pasáže, které nejsou pro mluvčího jazyka srozumitelné, a to nikoli proto, že by obsahovaly chyby, ale kvůli tomu, že každý text je celek, který se jen těžko mění po detailech. A právě vnášení jednotlivostí je někdy jedinou spásnou možností autora testových úloh, který se snaží překonat úskalí tvorby distraktorů.

Jinými slovy: snaha o dokonalé úlohy často škodí samotným textům a vztah text – otázky – distraktor, který zakládá, jak jsme uvedli v první kapitole, dobrou úlohu, je do jisté míry nadřazen přirozenějšímu vztahu čtenář/posluchač – text. Což samo o sobě není kritika testování, která jsou základem certifikovaných či státních zkoušek, neboť nelze nesouhlasit s tím, že v současnosti pro tento typ aktivity, která je společensky etablovaná (nejen ve vzdělávání), nemáme dokonalejší nástroj. Je však nasnadě si položit otázku, jak se vypořádat s nároky na objektivnost a měřitelnost a zároveň se nepostavit proti nároku na rozmanitost a živost v oblasti (nejen) jazykové evaluace (Hadji, 2012). K tomu je distraktor jako koncept organizující jazykovou evaluaci dle našeho názoru spíše překážkou než pomocníkem.

Summary

This paper deals with one of the main evaluative tools used in foreign language testing: multiple-choice questions. We present the difficulties of making a valid, objective and reliable item based on multiple-choice questions and show that the success of this challenge depends basically on creating the appropriate distractors. In the paper we focus on an item used in the State exam taken by Czech students at the end of their secondary education to elaborate on the process of construction of a multiple-choice

item and the creation of plausible distractors. At the end of this paper, we pose some questions about this approach to language testing and show the risks to language learners hidden in multiple-choice questions oriented evaluation.

Literatura

Alderson, J. C. – Clapham, C. – Wall, D.: Exámenes de idiomas – elaboración y evaluación. Madrid, Cambridge University Press 1998. Bertocchini, P. – Constanzo, E.: Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Paris, CLE International, 2008.

Cuq, J.-P. – Gruca I.: Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, PUG 2005.

Cuq, J.-P. (ed.): Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et seconde. Paris, CLE International, 2003.

Didaktický test – ANGLICKÝ JAZYK [online]. Praha, CERMAT, 2015 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/ilustracni-testy-z-cizich-jazyku-mz-2016-1404038066.html>

Didaktický test – FRANCOUZSKÝ JAZYK [online]. Praha, CERMAT, 2015 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/ilustracni-testy-z-cizich-jazyku-mz-2016-1404038066.html>

Didaktický test – ŠPANĚLSKÝ JAZYK [online]. Praha, CERMAT, 2015 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/ilustracni-testy-z-cizich-jazyku-mz-2016-1404038066.html>

Hadji, C.: Faut-il avoir peur de l'évaluation? Bruxelles, De Boeck 2012.

Hishino, Y.: Relationship between types of distractor and difficulty of multiple choice vocabulary tests in sentential context [online]. Springer Online, 2016 [cit. 2016-03-25]. Dostupné z <http://languagetestingasia.springeropen.com/articles/10.1186/2229-0443-3-16>

Marello, C. – Pipari S.: De la réflexion métalinguistique à la production écrite en classe de FLE. Synergies Italie, no 8, s. 31–41.

Perreti, A. de – Boniface, J. – Legrand, J.-A.: Encyclopédie de l'évaluation en formation et éducation. Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur 1998 (4. vydání 2009).

Riba, P. – Mègre, B.: Démarche qualité et évaluation en langues. Paris, Hachette FLE 2014.

Schneider, R. (a kol.) Rukověť autora testových úloh [online]. Praha, CERMAT 2006 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z <http://www.ceremat.cz/rukovet-autora-testovych-uloh-1404034186.html>

Slavík, J.: Hodnocení v současné škole. Praha, Portál 1999.

Tagliante, C.: L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris, CLE International, 2005.

EFEKTIVITA METOD PRÁCE UČEBNICE ČEŠTINA PRO CIZINCE: ÚROVEŇ B1 PŘI PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ KE ZKOUŠKÁM FORMÁTU SEMESTRÁLNÍ ZKOUŠKY ÚJOP UK

Bc. Kateřina Kotková

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta / Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

Klíčová slova: čeština jako druhý jazyk, přípravný kurz češtiny, učebnice češtiny pro cizince, výukové aktivity

Key words: Czech as second language, Czech language preparatory course, Czech for foreigners course books, teaching activities

Úvod

Přípravný kurz na české vysoké školy ekonomického zaměření je realizován Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze na střediscích Praha-Hostivař a Poděbrady. Jeho účelem je připravit studenty nejen k přijímacím zkouškám, ale také ke zkoušce úrovně B2 z českého jazyka, jejímž absolvováním je kurz zakončen. Za předstupeň této zkoušky můžeme považovat tzv. semestrální zkoušku, jež odpovídá úrovni B1.

Pro studenty je semestrální zkouška užitečná především proto, že jim umožňuje vyzkoušet si strukturu zkoušky testující všechny řečové dovednosti. U semestrální zkoušky se koná i ústní část, která není součástí pravidelných měsíčních testů. Výsledky této zkoušky jsou navíc pro studenty i vyučující ukazatelem toho, jaké úrovně třída (potažmo jednotliví studenti) v průběhu prvního semestru skutečně dosáhla. Pravidelné měsíční testy ověřují znalosti gramatiky a slovní zásoby probírané v konkrétním časovém období a jdou více do hloubky. Jejich výsledek tak především kvůli ověřování pouze části znalostí nemá komplexní výpovědní hodnotu.

Semestrální zkouška naproti tomu testuje znalosti a dovednosti studentů prostřednictvím subtestů Čtení, Poslech, Jazykové prostředky, Psaní a Mluvení. V tomto příspěvku budu věnovat pozornost přípravě studentů na subtesty Čtení, Poslech, Psaní a Mluvení. Při jejich nácviu jsme vycházeli téměř výhradně z učebnice Čeština pro cizince úroveň B1 (dále jen ČPC B1) autorek Marie Boccou Kestřánkové, Kateřiny Kopicové a Gabriely Šnidaufové. Subtest Jazykové prostředky testuje spíše znalost gramatiky a lexika než míru ovládnutí jednotlivé řečové dovednosti, příprava na něj je velmi rozmanitá a vydala by na samostatný příspěvek. V tomto příspěvku se tedy pokusím poukázat na klady a nedostatky učebnice ČPC B1 při přípravě studentů na subtesty jednotlivých řečových dovedností.

Charakteristika učebnice

Učebnice ČPC B1 je rozdělena do 10 lekcí. Každá lekce je dále rozdělena na dílčí části, které jsou obsahově propojeny zastřešujícím tématem celé lekce. Studenti si tak v rámci jedné lekce osvojí a naučí se používat lexikum vztahující se k určitému tématu. Pro představu zde uvádím přehled názvů (témat) jednotlivých lekcí v pořadí, v jakém je nabízí učebnice:

Seznamování a národnosti, Rodina, Sport, Cestování, Móda, Konkurz a zaměstnání, Zdraví a nemoci, Charakteristika, Ve městě, Média.

Témata lekcí nejsou v této učebnici jediným spojovacím článkem. Tuto funkci dále plní postavy, které studenty učebnicí provází. Podle nich se učebnice dá rozdělit do dvou celků. Autorky zvolily jeden soubor postav pro lekce 1–5 a druhý soubor postav pro lekce 6–10.

První soubor postav tvoří 6 osob (3 muži a 3 ženy) a je věkově heterogenní: nejstarší postavě je 55 a nejmladší 19 let. Postavy zde vystupují vždy ve dvojici muž–žena podobného věku a jsou vzájemně propojeny rodinnými, příp. přátelskými vztahy. To je vzhledem ke skladbě témat první části učebnice příhodné.

Ve druhé části učebnice přichází specifičtější témata (viz lekce 6 *Konkurz a zaměstnání*), proto autorky tuto lekci uvozují představením nového souboru postav. Tento druhý soubor se od prvního liší jednak počtem osob, který klesá z 6 na 5 (3 muži a 2 ženy), jednak i věkovým rozpětím, které se pohybuje v intervalu od 30 do 46 let. Tyto postavy jsou na rozdíl od předchozích propojeny vztahy pracovními – všichni pracují ve stejné firmě, konkrétně ve vydavatelství. Domnívám se, že vzhledem k tématům lekcí 6–10 je tento vztah mezi postavami zvolen adekvátně, neboť témata jako zdraví je studentům vhodné představit ve vztahu k zaměstnání. Skýtá to prostor pro představení českého sociálního systému a pracovně-právních vztahů. To se obzvláště ekonomicky zaměřeným studentům může hodit.

Následující tabulka nabízí přehled struktury učebnice včetně výčtu cvičení.

Učebnice Všechny lekce jsou členěny na následující části: <i>Minidialogy, Slovní zásoba, Dialogy, Gramatika, Čtení, Poslech, Zopakujte si, Výslovnost, Realie.</i> Veškerá zadání v učebnici i ve cvičebnici jsou psána v češtině, bez použití zprostředkujícího jazyka.	
Část učebnice	Typy aktivit
Minidialogy Tato část se skládá z obrázků a fragmentů dialogů, které je třeba k sobě přiřadit. Poté následuje vysvětlení konverzačních obrátů, případně lexikální cvičení a zpravidla i několik párových aktivit.	popis obrázku společná diskuze tvorba krátkého ústního projevu či projektu (prezentace firmy na základě přineseného /vytvořeného reklamního letáku) tvorba vlastního minidialogu, atd.
Slovní zásoba Zde jsou uvedena nejčastější slova a slovní obraty nutné ke zvládnutí lexika daného tématu. Obvykle zde pak následují lexikální cvičení, která jsou z velké části koncipována jako párové nebo skupinové aktivity.	dotazníky/otázky pro spolužáky popisy obrázků/spolužáků navzájem rozdělování slov dle významu tvorba odvozenin aktivity typu roleplay doplňování informací do tabulky uvedení co nejvíce slov daného typu v časovém limitu tvrzení, s nimiž mají studenti vyjádřit souhlas/nesouhlas a následně o něm diskutovat vysvětlování významu krátkých textů (např. novinových titulků), atd.

<p>Dialogy a Gramatika V části <i>Dialogy</i> se vždy objevují 3–4 dialogy na téma související s tématem dané lekce. Každý dialog je konstruován tak, aby obsahoval určitý počet gramatických jevů z odpovídající části oddílu <i>Gramatika/Zopakujte si</i>. Například ve druhé lekci obsahuje oddíl <i>Gramatika</i> dvě části: <i>I. Minulý čas</i> a <i>II. Kondicionál</i>. Část <i>Zopakujte si</i> je pak zaměřena na procvičení akuzativu. <i>Dialog A</i> proto obsahuje slovesa v minulém čase, <i>Dialog B</i> zase v kondicionálu a <i>Dialog C</i> je konstruován tak, aby se v něm nacházela řada tvarů akuzativu. Veškerá gramatika díky tomu má v učebnici svůj výchozí text. Tato skutečnost je pro lektory velkým pozitivem.</p>	<p>Dialogy typově čtecí a poslechová cvičení výběr správného tvrzení v podobě „křížkování“ – vhodné zejména pro neslovanské studenty, delší cvičení v částech Čtení a Poslech by měli problémy zvládnout</p> <p>Gramatika kreativní i drilová cvičení z příslušné gramatiky</p>
<p>Zopakujte si Rozsáhlý doplňující výklad gramatiky k této části nabízí cvičebnice, neboť se zpravidla jedná o gramatiku nižší úrovně. Tato část učebnice je zaměřena na pády a vazby s nimi, každá lekce se soustřeďuje na jeden z pádů.</p>	<p>drilová cvičení</p>
<p>Čtení Část <i>Čtení</i> se tematicky vztahuje k tématu celé lekce. Texty v části <i>Čtení</i> pocházejí z reálných zdrojů a byly upraveny pro požadovanou úroveň studentů.</p>	<p>Předtextové aktivity soubory otázek k diskuzi popisy obrázků vysvětlování nových slov či použitých zkratk odhadování obsahu textu na základě titulku/diskuze o místech či osobách z titulku článku dotazníky pro spolužáky, atd.</p> <p>Čtecí aktivity přiřazování textů k obrázkům přiřazování/vytváření titulků k textům rozhodování o pravdivosti tvrzení odpovídání na otázky popisy postav textu diskuze o souhlasu či nesouhlasu s tvrzeními v textu doplňování slov do textu dokončování výpovědí vyhledávání informací o postavách či místech z textu řazení částí textů hra „myslím si slovo“ přiřazování vět či slovní zásoby k textu dle jeho obsahu rozdělování informací do skupin v souladu s tvrzením v textu</p>

	<p>diskuze o textu vytváření dialogů na základě textu vytváření prezentace spojování slovních spojení, atd.</p>
<p>Poslech Část <i>Poslech</i> je konstruována velmi podobně jako část <i>Čtení</i>. Ani zde zpravidla nechybí předposlechové úkoly, tzv. přípravné aktivity, jejichž skladba je podobná jako u <i>Čtení</i>. Po poslechu navíc následuje tzv. poposlechová aktivita.</p>	<p>Poslechové aktivity přiřazení jmen postav k obrázkům dokončení replik doplňování informací do tabulky/textu odpovídání na otázky rozhodování o pravdivosti výpovědí řazení replik dialogu a tvorba vět, atd.</p> <p>Poposlechové aktivity práce s informacemi z poslechu v párech či skupinách (například vyhledávání míst na mapě) diskuze o daných otázkách tvorba vlastních dialogů – aktivita roleplay, atd.</p>
<p>Výslovnost</p>	<p>cvičení na poslech a opakování doplňování hlásek doplňování slov vyznačování přízvuku doplňování diakritiky, atd.</p>
<p>Reálie Tato část má za cíl studentům představit něco z české kultury. Zajímavé je, že i tato část je obsahově propojena s hlavním tématem lekce – například v lekci <i>Konkurz a zaměstnání</i> je text o cizincích pracujících v ČR a v lekci <i>Sport</i> se nachází text o Otovi Pavlovi.</p>	<p>typově podobná cvičení jako v částech <i>Čtení</i> a <i>Poslech</i></p>
<p>Cvičebnice Doplňkem k této učebnici je cvičebnice, která obsahuje převážně drilová cvičení k probírané gramatice. Najdeme zde i již zmíněný výklad pádů a předložkových vazeb doplněný taktéž převážně drilovými cvičeními. Některá ze cvičení ve cvičebnici jsou obsahově propojena s ústředním tématem dané lekce, v takovém případě zpravidla navíc mívají formu křížovky či doplňovačky. V neposlední řadě cvičebnice také poskytuje prostor pro řečovou dovednost psaní. Pokaždé je ve cvičebnici poskytnut i prostor pro napsání daného textu. Takové řešení je úsporné, ale v praxi často dochází k tomu, že studenti musí text napsat na zvláštní papír, neboť ne všem se text do připraveného prostoru vejde a výběr cvičebnic ke kontrole lektorem by zkomplikoval například zadání domácího úkolu. Díky tematické soudržnosti s výchozím tématem je v rámci psaní možné využít v lekci osvojené lexikum a někdy i naučenou gramatiku (lekce 2 a téma na kondicionál).</p>	

Psaní	psaní odpovědi na dopis/e-mail/inzerát vyplňování dotazníku psaní na zadané téma (někdy s pomocí klíčových otázek) psaní životopisu / motivačního dopisu doplňování informací z textu do tabulky, atd.
Slohové žánry	dopis/e-mail popis úvaha vypravování objednávka životopis motivační dopis inzerát / odpověď na inzerát

Učebnici jako celek lze podle výše uvedeného popisu klasifikovat jako převážně komunikačně-přístupovou. Jarmila Valková ve své disertační práci charakterizuje komunikačně-přístupové vyučování jako „úsílí o to, aby princip obsahového a komunikačního zaměření určoval povahu výukových komponent v co možná nejvyšší intenzitě a kvalitě, což se v tvorbě učebnic projevuje např. i zvyšující se snahou o realistickou přesvědčivost a autenticitu učebních komponent. ... Složení vyučovací jednotky v komunikačním vyučování je podřízeno obsahovému a komunikačnímu principu; od zahájení lekce otevírající obsahově definované téma, přes úkoly rozvíjející klíčové dovednosti dosahováním pragmatických cílů, osvojování gramatiky a slovní zásoby na obsahovém základě, zlepšování správnosti, přesnosti a výslovnosti se záměrem zvýšit efektivitu komunikačního jednání, až po pragmaticky orientovanou zpětnou vazbu. Způsob uplatnění obsahové orientace ve vyučování se opírá o analýzu potřeb, jejíž součástí je předjímání pravděpodobného využití cílového jazyka v životní praxi studentů. ... Role učitele a studenta ve vyučování podle zásad komunikačního přístupu se rovněž odráží v rozložení sil a požadavků v učebnicích; v obém můžeme doložit důraz na aktivní práci studujícího.“ (Valková 2014, s. 27)

Aplikujeme-li tato kritéria na učebnici *ČPC B1*, zjistíme, že bez potíží splňuje požadavky komunikačního přístupu. Je tomu tak díky dominantnímu obsahovému principu, který je patrný jak v jednotlivých lekcích (ústřední téma), tak i v učebnici jako celku (postavy příběhu). Z tohoto hlediska je důležitá také koncepce jednotlivých úkolů, které jsou postaveny na obsahovém základě a dávají studentovi příležitost k simulaci reálné komunikační situace. Neméně podstatné je i velké množství párových úkolů, při jejichž plnění je navíc často zapotřebí využít zdroje z reálného komunikačního prostředí češtiny (například vyhledání informací na internetu). I samotná drilová cvičení splňují nároky komunikačního přístupu tak, jak je Valková popisuje (Valková 2014, s. 36).

Stejně je tomu i u výkladu gramatiky, kdy je díky propojení s částí *Dialogy* možné aplikovat induktivní přístup konstrukce pravidla studenty a jeho následné ověření v části *Gramatika*. A za komunikačně-přístupový rys lze konečně považovat i přítomnost tzv. přípravných aktivit v částech *Čtení* a *Poslech* (někdy také *Realie*), neboť ty mají za úkol „vytvářet kontext, aktivisovat dostupné prostředky, motivovat jazykové jednání a propůjčovat pragmatický účel následujícím hlavním aktivitám. Přítomnost přípravných aktivit napomáhá komplexnosti výuky, neboť dává příležitosti k žádoucí obměně technik

a smysluplnému prolínání klíčových dovedností (mluvní úkol v přípravné aktivitě je následován čtením textu s cílem zjišťování nových informací o problému, atp.). Přípravné komponenty napomáhají chápání činnosti požadované v následném úkolu jako skutečného jazykového jednání a facilitují tak přivlastňování jazykových nástrojů.“ (Valková 2014, s. 66)

Zhodnocení efektivity metod práce

Efektivitu metod práce hodnotím nejen vzhledem k výsledkům třídy v semestrální zkoušce, ale i na základě zpětné vazby, kterou jsem získala od studentů. Studenti hodnotili jednotlivé aktivity ústně přímo při výuce. Je nutné dodat, že skupina, na jejímž základě metody hodnotím, byla složena z 15 slovanských studentů (Rusko, Ukrajina, Makedonie) ve věku 17–26 let.

V následující části příspěvku provedu srovnání typů úloh ve zkoušce s typy úloh v učebnici (potažmo způsobem práce s nimi) po jednotlivých řečových dovednostech. Zároveň vyhodnotím efektivitu přípravy na základě výsledků studentů ve zkoušce. Výsledky jednotlivých úloh budu hodnotit sečtením maximálního počtu bodů ve vztahu k chybám, které v konkrétních úlohách studenti udělali. Jinými slovy procentuálně vyjádřím počet správných odpovědí celé třídy v dané úloze.

Čtení

Subtest *Čtení* obsahoval 4 úlohy:

výběr správného tvrzení, přiřazování titulků, doplňování slov do textu (vybraná slova jsou v nabídce) a odpovídání na otázky.

Počty výskytů jednotlivých úloh v učebnici *ČPC B1* jsou následující

Úloha	Výskyt v části <i>Čtení</i>	Výskyt v části <i>Realie</i>	Výskyt v části <i>Dialogy</i>	Výskyt v části <i>Postavy příběhu</i>
Odpovídání na otázky	8	6	10	-
Titulky	1 tvorba vlastních 1 přiřazování	-	2 tvorba vlastních	-
Doplňování slov	1 s výběrem 1 bez výběru	1 s výběrem 1 do tabulky na základě textu	8 na základě textu	1 s výběrem
Výběr správného tvrzení	-	-	12 se zadáním „Označte správná tvrzení“	-

Úloha na výběr správného tvrzení se v učebnici mnohokrát vyskytuje také ve variantě rozhodnutí o pravdivosti tvrzení (ANO/NE úloha). U tohoto typu úloh jsem studenty často nechala modifikovat nepravdivé tvrzení na pravdivé a naopak.

Příklad:

„Květinové děti“ používaly především přírodní materiály. Tato móda se časem líbila i mnohým jiným mladým lidem, kteří neměli s myšlenkami hippies nic společného. (Kestřánková a kol. 2010, s. 158 učebnice)

Správné tvrzení dle učebnice:

Jako hippies se často oblékali i lidé, kteří s jejich názory nesouhlasili. (Kestřánková a kol. 2010, s. 158 učebnice)

Modifikace tvrzení navržené studenty tak, aby vzniklo tvrzení nesprávné:

Jako hippies se neoblékali lidé, kteří s jejich názory nesouhlasili.

Móda hippies se líbila jenom jim.

Modifikaci tvrzení jsem zvolila především z toho důvodu, aby se studenti naučili brát v úvahu všechny části tvrzení i textu a všimnout si detailů. Domnívám se, že i to může napomoci naučit se rozhodovat, které tvrzení nejlépe odpovídá danému textu.

Výsledky třídy v jednotlivých úlohách byly následující

Úloha	Procento správných odpovědí třídy
Odpovídání na otázky	89 %
Přiřazování titulků	85 %
Doplňování slov	93 %
Výběr správného tvrzení	90 %

Jako nejproblematičtější se tedy ukazuje úloha na přiřazování titulků. To je dáno i její strukturou, kdy chyby se na sebe nabalují – pokud student jednou přiřadí titulek špatně, je velká pravděpodobnost, že to udělá i podruhé. Onen špatně přiřazený titulek mu bude chybět a bude jej tedy muset nahradit jiným.

Při řešení úloh se zadáním „*Odpovězte na otázky*“ při výuce doporučuji, aby studenti své odpovědi například zapisovali na tabuli. Tato doplňující činnost může hodinu oživit, neboť vyžaduje aktivní účast studentů a zároveň přispívá k tomu, aby odpovědi byly nejen sémanticky správné, ale také dobře napsané. Při počtu 15 studentů ve třídě je pro lektora obtížné uhlídat, zda si studenti vše zapisují dobře. Zápis správné varianty na tabuli může tento problém pomoci odstranit. Důležité je také při této aktivitě učit studenty odpovídat jasně a v souladu se zadáním – je nutné, aby se naučili pracovat s tím, že po nich zadání vyžaduje celou větu, nebo je například omezeno počtem slov. Více o tomto problému pojednám v části *Poslech*.

Celkově je výsledek třídy z mého pohledu velmi uspokojivý a ukazuje tak, že metody práce v učebnici *ČPC B1* jsou ve vztahu k tomuto typu zkoušky víceméně vyhovující. Osvědčila se mi výše zmíněná modifikace tvrzení v úlohách ANO/NE a psaní odpovědí studenty na tabuli. Sami studenti navíc tyto

aktivity při výuce hodnotili pozitivně, neboť jim dle jejich slov modifikace pomohla s orientací v textu a zapisování na tabuli jim umožnilo poznamenat si správný zápis odpovědí.

Poslech

Poslechový subtest semestrální zkoušky obsahuje rovněž 4 úlohy. Konkrétně se jedná o úlohy:

výběr správného řešení, výběr tématu vyslechnutého dialogu z nabídky, doplňování informací do tabulky a doplňování informací do věty.

Poslední dvě jmenované úlohy zároveň v zadání požadují, aby student doplnil pouze jednu informaci – zde tedy bude užitečný výše zmíněný nácvik odpovídání v souladu se zadáním.

Tyto testové úlohy jsou v učebnici zastoupeny takto:

Úloha	Výskyt v části <i>Poslech</i>	Výskyt v části <i>Reálie</i>	Výskyt v části <i>Dialogy</i>	Výskyt v části <i>Postavy příběhu</i>
Výběr správného řešení	2 v podobě správného dokončení věty	-	1 5 v podobě správného dokončení věty	-
Výběr tématu dialogu	-	-	-	1 jako přiřazování obrázků k vyslechnutému textu
Doplňování informací do věty	1 v podobě doplňování do textu	-	8 v podobě doplňování do textu	-
Doplňování informací do tabulky	2	-	-	1

Úspěšnost studentů v jednotlivých úlohách byla:

Úloha	Procento správných odpovědí třídy
Výběr správného řešení	94 %
Výběr tématu dialogu	93 %
Doplňování informací do věty	90 %
Doplňování informací do tabulky	84 %

Vysoká úspěšnost v úloze výběr tématu dialogu může laicky vzhledem k počtu těchto úloh v učebnici působit překvapivě, neboť studenti měli méně možností si tento typ úloh vyzkoušet. Je třeba si uvědomit, že tato úloha testuje primárně kompetenci pochopit smysl konverzace, jinými slovy poznat, o čem se mluví. Tyto záležitosti by studenti úrovně B1 měli zvládnout bez větších problémů, neboť i to je schopnost, která se trénuje prakticky při každém poslechu. Tuto schopnost studenti navíc často museli prokázat při práci s částí *Dialogy*, kdy jsem při poslechu bez textu jednoho z nich požádala, aby velmi stručně shrnul obsah dialogu, který právě slyšel. Pravidelně jsme se také zabývali vytvářením nových titulků, ať už ke čteným nebo vyslechnutým dialogům, protože právě to rozvíjí schopnost stručně vystihnout podstatu slyšeného/přečteného.

Příčinou snížení úspěšnosti studentů v posledních dvou jmenovaných úlohách bylo často nedodržení zadání, které v tomto případě požadovalo doplnění pouze jednoho slova. Toto jen potvrzuje potřebu do vlastních kritérií výukových aktivit zahrnout dodržení zadání, jak jsem popsala výše, ať už se jedná o doplňování slov do vět nebo odpovídání na otázky. Jde především o to, aby si na tuto skutečnost studenti zvykli a zbytečně pak nechybovali.

Zároveň je třeba, aby jim lektor vysvětlil, že delší odpověď nepřinese body navíc, přestože možná lépe ukáže, že danému textu porozuměli. Při hodnocení této aktivity studenty jsem zaznamenala, že někteří studenti ji vnímají jako zbytečnou. Proto jsem je při dalším nácviku schválně neupozornila na zadání, které požadovalo doplnit celou krátkou větu. Po chvíli se projevilo, že řada z nich si pod pojmem krátká věta představuje souvětí, někteří dokonce jen jedno slovo. Nebo spíše to, že řada z nich nevěnuje dostatečnou pozornost celému zadání. Protože jedním z mých cílů bylo tento nešvar odstranit, v realizaci tohoto typu aktivit pokračuji i ve druhém semestru při práci s druhým dílem této učebnice¹.

Zařazování výše popsané aktivity se může jevit jako kontraproduktivní, neboť výuka má studenty vést spíše k rozvitějším vyjádřením. Je proto dobré, aby si lektor ověřil, zda výše zmíněný problém s dodržováním zadání je v jeho skupině aktuální. Na základě toho se pak může rozhodnout jisté množství těchto aktivit zařadit. A pochopitelně je potřeba tyto aktivity využívat v přiměřeném množství, tedy nevěnovat se pouze tomu.

Psaní

Jak je uvedeno v části *Charakteristika učebnice*, řečová dovednost psaní je odsunuta z učebnice do cvičebnice, kde je zároveň vyčleněn i prostor pro napsání textu. Předem je třeba říci, že při práci se třídou se mi lépe osvědčuje model z druhého dílu učebnice². Je tomu tak především proto, že část *Psaní* je přímo v učebnici a obsahuje charakteristiku útvaru, který mají studenti za úkol napsat, a někdy také výchozí text.³ Prostor na psaní ve cvičebnici je přitom zachován. Při práci se skupinou 15 studentů není v hodinách tolik prostoru, abychom psaní zvládli zkontrolovat společně. Proto texty v drtivé většině případů vybírám a opravuji po hodině. Prostor pro psaní v pracovním sešitě bych tak mohla postrádat. Například pro individuální výuku je ale tento model velmi praktický, a navíc úsporný.

Jak bylo zmíněno výše, témata na psaní jsou velmi často v souladu s ústředním tématem lekce. Příkladem může být lekce, jejímž ústředním tématem je *Móda* a témata pro psaní jsou:

¹ BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., HLÍNOVÁ, K., PEČENÝ, P., ŠTĚPÁNKOVÁ, D. *Čeština pro cizince: úroveň B2: vhodná pro všechny národnosti*. 1. vydání. Brno: Edika, 2013.

² BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., HLÍNOVÁ, K., PEČENÝ, P., ŠTĚPÁNKOVÁ, D. *Čeština pro cizince: úroveň B2: vhodná pro všechny národnosti*. 1. vydání. Brno: Edika, 2013.

³ To ale souvisí s vyššími kritérii vyšší úrovně B2, úroveň B1 ještě jednoznačnou strukturu žánrů nevyžaduje.

„Vyberte si nějakou firmu na oděvy nebo si nějakou takovou firmu vymyslete/představte. Napište internetovou objednávku na oblečení od této firmy. Napište alespoň 40 slov.“

„Vyberte si jedno téma a napište krátký text (minimálně 100 slov).“

a) Vyberte si nějakou slavnou nebo populární osobnost. Popište její styl oblékání.

b) Popište svůj styl oblékání. Napište, co rád/a nosíte, proč to rád/a nosíte, kde své oblečení nakupujete atd.“ (Kestřánková a kol. 2010, s. 90 cvičebnice)

Zadání prvního úkolu může být pro studenty problematické – nikde není uvedeno, co všechno musí být součástí internetové objednávky, a výchozí text zcela chybí. Předmětná skupina studentů v důsledku toho vyžadovala, abychom toto téma napřed probrali. Argumentovali tím, že nevědí, jak přesně má taková objednávka vypadat. Proto jsem přistoupila ke zcela jednoduchému a interaktivnímu výkladu. Studentům jsem nejprve prostřednictvím projektoru ukázala proces objednávání a finální objednávku v internetovém obchodě. Poté jsem je požádala, aby jeden z nich v bodech napsal s pomocí ostatních a v souladu s objednávkou na tabuli, co všechno musí být součástí objednávky a jak má taková objednávka vypadat.

Druhý úkol má oporu v lekci i dříve v učebnici. Studentům jsem při jeho plnění odepřela možnost volby a zadala jsem jim rovnou psaní textu na druhé téma. Druhé téma skýtá více možností ke psaní než pouhý popis stylu oblékání, který jsme velmi často nacvičovali při ústním popisu obrázků.

S učebnicí jsme kvůli výše zmíněnému často pracovali tak, že jsme si nejprve ujasnili, jaký žánr má být výstupem a co musí obsahovat, podobně jako je popsáno výše u objednávky. Vždy to bylo na žádost studentů. To se týká výhradně textů typu:

dopis/e-mail, objednávka, životopis, motivační dopis, inzerát/odpověď na inzerát – tedy textů, s nimiž se studenti nejčastěji setkají v praktickém životě a měli by si tedy umět poradit s jejich vytvořením. To si uvědomují i sami studenti, patrně proto se o tyto žánry více zajímali.

Z výše uvedených důvodů považuji za šťastnější koncepci části *Psaní* ve druhém dílu učebnice. V tomto mi dávají za pravdu i studenti⁴. Díky konkrétním požadavkům na jednotlivé žánry si studenti lépe uvědomí, jak mají text strukturovat a na co nesmí zapomenout.

Průměrný výsledek subtestu *Psaní* v předmětné třídě byl 77 %. V této části se nejvíce projevila různá úroveň jednotlivých studentů a různá potřeba nácviku dané řečové dovednosti. Ve třídě byli studenti s maximálním počtem bodů, ale i ti pohybuující se na samé hranici úspěšnosti. Všichni studenti tento subtest absolvovali úspěšně.

Mluvení

Ústní část semestrální zkoušky se skládá ze tří částí. V úvodu jsou studentovi položeny tzv. rozehrívací otázky na jméno a zemi původu, po nich už následuje samotná zkouška. V první úloze zkoušející studentovi postupně položí 6 otázek z okruhů: rodina a přátelé, volný čas, vzdělání, plány do budoucna, zdraví, bydlení. Student by měl na všechny otázky pohotově reagovat rozvitou odpovědí.

Ve druhé úloze student musí 1 minutu popisovat obrázek, jehož číslo si na začátku zkoušky vylosoval. Zkoušející mu následně položí 2 doplňující otázky.

⁴ Zároveň je z toho patrné, že autoři se při tvorbě druhého dílu poučili z připomínek k dílu prvnímu.

Třetí úloha spočívá ve vyřešení určité komunikační situace. Student podle vylosovaného čísla obdrží zadání, kde je nastíněna modelová situace, např. nákup učebnice v obchodě. Student musí se zkoušejícím vést dialog, ve kterém zkoušejícímu přísluší role prodavače. V zadání jsou zároveň uvedeny body, o kterých se student v průběhu dialogu nesmí zapomenout zmínit. Rozhovor iniciuje zkoušející, jenž má zároveň povinnost v průběhu zkoušky vytvořit zadanou problémovou situaci (např. kniha, kterou si student vybral, nemá CD apod.)⁵. Na tuto situaci by student měl adekvátně zareagovat. V závěru dialogu zkoušející v roli prodavače požádá studenta o shrnutí objednávky.

Nácvik této řečové dovednosti prochází všemi částmi učebnice. Základním stavebním kamenem je část *Výslovnost*, s níž jsme se studenty pracovali důsledně, protože jim pomáhá rozvíjet nejen vlastní řečovou produkci, ale i percepce češtiny. Obsahuje cvičení na kvantitu vokálů atd. I přes tento nácvik bylo 6 studentů z 15 za svou výslovnost u semestrální zkoušky penalizováno ztrátou jednoho bodu ze tří.

Dále je třeba říci, že učebnice *ČPC B1* obsahuje velké množství mluvních úkolů, jedná se především o párové aktivity. Jsou to aktivity typu:

diskuze na zadaná témata, vyplňování různých dotazníků na základě rozhovorů se spolužáky, příprava vlastních dialogů, popisy obrázků, atd.

Diskuze zde mají celou řadu podob – prosté zodpovídání série otázek, zaujímání stanoviska k textům, ale také cvičení, kdy mají studenti vymýšlet klady a zápory různých záležitostí. S těmito cvičeními lze ve výuce pracovat jako s argumentační úlohou⁶.

Zadání je zde v drtivé většině formulováno jako „*Diskutujte se spolužákem. Pracujte ve dvojicích. / Pracujte ve skupině.*“

Při počtu 15 studentů nelze plnit všechny párové úkoly, které učebnice obsahuje, způsobem, jež doporučuje⁷. Největším problémem z hlediska lektora je časově stihnout vyposlechnout si alespoň část rozhovoru všech dvojic. To bohužel dobře vědí i studenti, takže jsou často v pokušení diskutovat o něčem jiném a hlavně v jiném jazyce. Z tohoto důvodu jsem pro řadu úkolů zvolila alternativní způsoby plnění, které nyní stručně popíšu na příkladech z učebnice.

Úlohy se zadáním typu „*Diskutujte se spolužákem. Pracujte ve dvojicích*“, po kterém následuje výčet výchozích otázek, jsme plnili dvojím způsobem. Přibližně v polovině případů jsme zůstali u původního zadání a studenti diskutovali v párech. Druhou polovinu takových úkolů jsme plnili převedením párové diskuze na plenární – jinými slovy diskutovala celá třída.

U plenárních diskuzí jsme zavedli jasná pravidla: zákaz skákání do řeči a povinné zapojení všech studentů. Především druhé pravidlo bylo zpočátku pro stydlivější studenty nespílitelné. Brzy ale pochopili, že je lepší zapojit se spontánně než být tím, koho k vyjádření vyzve lektorka. Zákaz skákání do řeči studenti zvládali dodržovat do doby, než se v diskuzi o některých tématech příliš rozvášnili. Vášnivější diskuze se zpravidla týkaly témat partnerských vztahů, života cizinců v Česku či porovnávání života v Rusku, na Ukrajině a v Česku.

⁵ Problémové situace nevytváří vyučující na místě, jsou součástí scénáře zkoušky.

⁶ Argumentace jako taková je sice až na úrovni B2, ale vzhledem k tomu, že B2 je cílovou úrovní studentů tohoto kurzu, podobná cvičení jim jen prospívají.

⁷ Přesné dodržení postupů práce ani nebylo cílem autorů učebnice, neboť ta je koncipována jako učebnice pro všechny národnosti a předpokládá proto, že každý lektor práci přizpůsobí potřebám své skupiny (viz Kestřánková a kol. 2010, s. 1–2)

Studenti tyto plenární diskuze hodnotili ve většině pozitivně: pomohly jim zaktivizovat reakce na předřečníky v češtině a zároveň si osvojili i některé konverzační fráze. Je nutné dodat, že při takových aktivitách byl kladen důraz na obsah, méně na formu sdělení. Pokud se v projevu některého ze studentů objevil závažnější problém typu „mluvit pro něco“, poznamenala jsem si jej. Po skončení aktivity jsem chybu předložila studentům bez uvedení konkrétního jména chybujícího, abychom společně došli ke správné variantě.

Plenárním způsobem jsme postupovali i v případě her, jako je například hra *Uhadni slovo podle popisu* (Kestřánková a kol. 2010, s. 266 učebnice). Pro větší zapojení studentů jsem třídu rozdělila do dvou větších skupin, jež vzájemně soutěžily, která uhodne slovo jako první. Dané skupině slovo vždy předváděl jeden z jejích členů, přičemž na předvádějícího z druhé skupiny studenti té první neviděli.

Úlohy s argumentačním zadáním typu „*Diskutujte ve skupině. / Řekněte výhody a nevýhody*“ jsme plnili v podstatě předepsaným způsobem. Třída se rozdělila na dvě názorové skupiny, které po připravení argumentů bojovaly o to, čí argumenty budou přesvědčivější. Často pak došlo k tomu, že ačkoli studenti přijali svou roli ve skupině svědomitě a zpočátku bránili stanoviska své poloviny, pod tlakem argumentů druhé strany se k ní přidali.

Zkoušeli jsme i argumentační hru, ve které třída vytvořila tři skupiny. Tuto hru jsme vyzkoušeli na tématu z lekce 10 – *Média*, konkrétně šlo o úkol:

Pracujte ve dvojicích.

a) Jaké jsou výhody a nevýhody vyhledávání informací v knihách a na internetu? Řekněte a napište alespoň pět výhod a nevýhod. (Kestřánková a kol. 2010, s. 313 učebnice)

První skupina byla pro hledání na internetu, druhá pro knihy a třetí neutrální. První a druhá skupina měly za úkol přesvědčit skupinu neutrální, aby se přidala k nim. Úkol byl ztížen tím, že studenti v neutrální skupině se na konci museli domluvit a všichni se přidat ke stejné skupině. Ačkoli byla tato hra velmi náročná, ohlasy na ni byly veskrze pozitivní – studenti z prvních dvou skupin kvitovali, že měli reálné publikum a mohli se vzájemně argumentačně přebíjet. Studenty ze třetí skupiny zase bavila závěrečná diskuze, v níž museli dospět ke konsenzu. Pro tuto aktivitu je třeba mít připravenou náhradní práci, neboť v momentu, kdy první dvě skupiny vymýšlejí argumenty, třetí by práci neměla a naopak – když se třetí skupina radí, je nutné zabavit první dvě. Tento problém jsem vyřešila hrou „šibenice“ se slovní zásobou k danému tématu.

Tento typ aktivit byl pro studenty užitečný především díky prohloubení schopnosti vyjádřit vlastní názor či postoj, zformulovat svoje zážitky a přiměřeně rychle reagovat na předřečníka. Získané zkušenosti pak studenti zužitkovali ve všech částech ústní zkoušky.

Úlohy se zadáním „*Popište obrázek*“ jsme plnili velmi různými způsoby, málokdy ale předepsanými. U obrázků, na nichž vystupují postavy z učebnice, jsme pro zpestření hodiny realizovali variantu společného popisu. Při takovém popisu studenti po řadě řeknou každý jednu větu a informace se nesmí opakovat. Zároveň jsem studenty nenutila dodržovat jména postav a jejich úlohu v příběhu. Studenti vymýšleli vlastní jména a vlastní role pro postavy, přičemž na sebe vzájemně navazovali. Tato aktivita byla velmi populární, a přestože jsme mnohdy celé „kolečko“ absolvovali pětkrát, nikdy netrvala příliš dlouho, protože byla svižná. Studenti měli překvapivě jen málokdy problém vymyslet originální větu popisu.

V případě obrázků, na kterých mají studenti popisovat cestu (např. Kestřánková a kol. 2010, s. 92 učebnice) jsem postupovala tak, že jsem obrázky nakopírovala, případně našla vlastní. Obrázky jsem upravila tak, aby do dvojice každý student dostal obrázek s jinými popsány budovami. Studenti se pak otočili zády k sobě a popisovali si cestu. Toto jim pomohlo lépe si osvojit vyjádření směru. Bylo důležité, aby přemýšleli o tom, kam spolužák navigují, protože on cestu nevidí. Zároveň tím pro ně aktivita byla zajímavější. Vyzkoušeli jsme také variantu, kdy jeden kreslí na tabuli do slepé mapy a třída, v níž všichni dostali mapu popsanou, mu po řadě říká, kam má jít, resp. kreslit.

Oba typy aktivit s popisy obrázků byly studentům podle jejich vlastních slov velmi užitečné při semestrální zkoušce. Nebyl pro ně problém o obrázku hovořit minutu, protože si dokázali představit, co vše se o něm dá říct.

Ve vztahu obsahu a formy byly tyto aktivity sevřenější než předchozí – studenti se museli snažit říct větu obsahově smysluplnou i gramaticky správnou a spolužáci měli za úkol je opravovat. Svižnost aktivity to nijak nepoznamenalo.

Poslední typ úloh představují úlohy ukládající studentům vytvoření vlastního dialogu a jeho prezentaci ve skupině. Tyto úlohy jsme plnili takřka výhradně předepsaným způsobem s tím, že závěrečná prezentace dialogů byla soutěží, v níž hlasovala celá třída (dvojice měla jeden hlas a nesměla hlasovat sama pro sebe).

Do zadání jsem vždy přidala požadavek, aby dialog byl poněkud složitější a aby se tam objevil nějaký problém včetně řešení. Podle slov studentů jim tento způsob práce vyhovoval a při semestrální zkoušce z něj rovněž těžili.

U dialogů byl kladen velký důraz i na formální stránku – studenti dostali čas na přípravu a dialog měl tedy být gramaticky co nejsprávnější. Chyby z dialogů byly vždy důsledně opravovány po prezentaci všech skupin, v průběhu které jsem si je poznamenávala.

Vzhledem k tomu, že v předcházejících řádcích často operuji s párovou či skupinovou prací, dodám ještě pár slov k rozdělování studentů do skupin. To probíhalo dvojím způsobem: studenti byli v párech tak, jak jsou rozloženi. Častěji ale proběhlo rozdělení náhodně. Studenty jsem náhodně dělila pomocí losování papírků s obrázky, čísly či písmeny. Ty jsem připravila podle toho, kolik studentů bylo přítomno a jak velké skupiny jsem potřebovala. Toto dělení se velmi osvědčilo – studenti získají možnost poznat blíže i jiné spolužáky, než vedle kterých běžně sedí. Také to napomohlo navodit a udržet přátelské klima v kolektivu.

Souhrnný výsledek třídy v ústní části semestrální zkoušky byl 80 %. I tentokrát se projevila různá úroveň jednotlivých studentů. Rozdíly ale nebyly natolik propastné jako při části *Psaní* – většina studentů se držela průměru. Tento výsledek připisuji kromě jiného i náhodnému dělení studentů do dvojic. Díky němu poměrně často vznikaly dvojice, v nichž jeden student byl lepší a druhý horší (při počtu 15 studentů ve třídě je úroveň studentů pochopitelně mírně rozrůzněná). Navíc mají úrovňově smíšené dvojice větší šanci na úspěch v soutěžních aktivitách. Tato skutečnost se ukázala jako motivace zvyšující ochotu studentů se stěhovat ze svého místa za jiným komunikačním partnerem.

Závěr

S učebnicí Marie Boccou Kestřánkové, Kateřiny Kopicové a Gabriely Šnaidaufové *Čeština pro cizince úroveň B1* se mně i třídě pracovalo velmi dobře. Jsem přesvědčena o tom, že učebnice napomohla

následnému úspěchu studentů v semestrální zkoušce, kdy celá třída absolvovala zkoušku úspěšně. Typově je učebnice pro tyto kurzy vhodná jak tematicky, tak i svou strukturou. Studenti navíc pozitivně hodnotí její grafickou podobu, strukturu i metody práce.

Modifikace jednotlivých způsobů práce vyplývají především z počtu studentů ve třídě, neboť při 15 studentech není tak častá párová práce dobrá. Stejně tak je problematické psaní textů do cvičebnice. Dalším důvodem bylo také mírné zpestření vyučovacích hodin, které mnohdy přišlo už jen proto, že unavení studenti dostali možnost vzájemně soutěžit nebo se zvednout ze židlí a chodit k tabuli. Právě na modifikace tohoto typu byla od studentů pozitivní zpětná vazba.

Summary

This article deals with the practical usage of a course book Čeština pro cizince úroveň B1 by Marie Boccou Kestřánková, Kateřina Kopicová, and Gabriela Šnidaufová in preparation for a half-year exam in a course of Czech language for foreigners. The course is taught by the Institute for Language and Preparatory Studies on Charles University in Prague. Its students are preparing to study a Czech university in a Czech language. Within this article, types of exercises and methods of work used by this course book are evaluated in relation to exam's exercises. The evaluation is based on a personal experience from a class of 15 Slavonic students (from Russia, Ukraine, and Macedonia). Finally, the article describes and suggests some modifications of course book methodology and additional activities which appeared useful (evaluated by the success of the author's class in the exam).

Literatura

Boccou Kestřánková, M., Hlínová, K., Pečený P., Štěpánková, D. *Čeština pro cizince: úroveň B2: vhodná pro všechny národnosti*. 1. vydání. Brno: Edika, 2013.

Kestřánková, M., Šnidaufová, G., Kopicová, K. *Čeština pro cizince: úroveň B1: vhodná pro všechny národnosti*. Vydání první. Brno: Computer Press, 2010.

Valková, Jarmila. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014.

Šára, M. a kol.: *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg, Council of Europe 2001.

SPECIFIKA ELEKTRONICKÉHO TESTOVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ČEŠTINU JAKO CIZÍ JAZYK

Mgr. Martina Kubátová

Vysoká škola finanční a správní, ČR

Klíčová slova: vstupní test, elektronický test, uchazeč, testová úloha, odpověď, uzavřená a otevřená úloha, distraktor, vyhodnocení, kódový klíč, koeficient obtížnosti, skóre

Key words: entrance test, electronic test, the candidate, quiz question, answer, closed and open task, distractor, evaluation, code key, difficulty coefficient, score, validity - reliability

Důležitost vstupního testu

Výuka češtiny pro cizince na Vysoké škole finanční a správní má desetiletou tradici. S přibývajícím počtem cizojazyčných studentů a s postupně se zvyšující vstupní úrovní jejich znalosti češtiny byla v průběhu let zavedena určitá kritéria jak pro přijímání uchazečů, tak i pro jejich rozřazování do úrovní podle pokročilosti, a to se záměrem optimálně nastavit pro přijaté studenty další výuku češtiny.

Vstupní test z češtiny slouží při přijímání cizojazyčných studentů zároveň jako rozřazovací. Test má nastaveno hraniční skóre pro úspěšné vykonání testu znamenající přijetí ke studiu, tzv. cut-off score. Dále je ohraničena mírně pokročilá úroveň a středně pokročilá úroveň. V testu je rovněž určena horní mezní hranice znamenající velmi pokročilou úroveň znalosti češtiny, při jejímž překročení uchazeč již další výuku češtiny neabsolvuje. Výhoda rozřazení přijatých studentů na dvě úrovně pokročilosti spočívá především ve vytvoření relativně homogenních jazykových skupin, v nichž lze snadněji realizovat efektivní výuku zacílenou na konkrétní potřeby studujících.

Z uvedeného plyne, že vstupní test je klíčový. Je nezbytné test nastavit tak, aby měl co největší vypovídací hodnotu, byl přiměřeně náročný a měřil znalost relevantních jevů. Test musí být spolehlivý, měl by mít vysokou reliabilitu, která souvisí s přesností měření, a také co nejvyšší obsahovou validitu. Ta je do určité míry zaručena srovnáním testových položek s obsahem učebnic, které se používají v přípravných jazykových kurzech ke studiu na české vysoké škole. Testují se jazykové jevy, které se v učebních materiálech vyskytují. Obsahová validita pro nás zároveň představuje testování takových jazykových znalostí, které považujeme za minimum pro zvládnutí studia na české vysoké škole se zaměřením na ekonomiku. Sestavování úloh je vedeno snahou o výběr podstatné slovní zásoby a základní ekonomické terminologie užívané ve zpravodajství a publicistice určené široké veřejnosti. Tematicky se úlohy týkají prostředí školy, studia, pobytu v cizí zemi, vyřizování potřebných dokumentů, orientace a pohybu ve městě.

Reliabilita vstupního testu je do jisté míry zaručena tím, že vycházíme z dřívějších prověřených testovacích materiálů, na jejichž přípravě se podílelo několik pedagogů a hodnotitelů. Pro elektronické prostředí vytváříme různé varianty, upravujeme jednotlivé verze a zařazujeme aktuální témata. Vycházíme rovněž z doporučení, že kvalitní test by neměl obsahovat méně než deset testových úloh.

Tradiční papírový test vs. test elektronický

Původně se samozřejmě používal test v papírové podobě, postupem času vznikla potřeba zavést test elektronický. Při srovnání obou forem testu lze konstatovat, že každá z forem má určité výhody, ale i nedostatky. Papírový test skýtá možnost zadávání široce otevřených úloh. Hodnotitel je schopen posoudit jakýkoli obsah odpovědi a určit jeho správnost. Touto formou testu je možné testovat schopnost jazykové produkce studentů, formulaci myšlenky, sestavování vět, jeho prostřednictvím lze zadat vytvoření kratšího souvislého textu, například vzkazu, krátkého dopisu či popisu. Aktivní produkce v cizím jazyce nejlépe prokazuje dovednost studenta adekvátně se vyjádřit a naplnit určitou komunikativní funkci. K dalším výhodám tradičního testu v papírové podobě patří jeho přehlednost, snadná orientace respondenta v rozsahu testu, odhad obtížnosti jednotlivých položek a možnost volby libovolného pořadí při řešení úloh. Naopak nevýhodou je časová náročnost vyhodnocování, určitá míra subjektivity ze strany hodnotitele při vyhodnocování široce otevřených úloh, špatná čitelnost či nečitelnost rukopisu studenta. Do jisté míry zde může být větší tolerance vůči pravopisným odchýlkám, které nemusejí být všechny striktně považovány za chybné (např. záměna písmene, chybějící písmeno, chybná diakritika).

Mluvíme-li o elektronickém testu, jeho nespornou výhodou je záruka objektivity, rychlé vyhodnocení a úspora času pro hodnotitele, možnost dlouhodobé archivace, standardizovanost úloh, dále pak možnost obměny pořadí úloh při spuštění testu. Nevýhodou pro tvůrce je pak náročnost vytvoření kvalitního elektronického testu. Při sestavování testu pro češtinu jako cizí jazyk se projevila určitá specifika. Jde o vysokou variabilitu možných odpovědí, diakritický pravopis a relativně volný pořádek slov v české větě. Negativem působícím zkrácení výsledku testu může být nedostatečná počítačová gramotnost cizojazyčných studentů a v neposlední řadě vynalézavé způsoby porušování předem domluvených pravidel ze strany studentů.

Elektronický test, který využíváme, je součástí informačního systému naší vysoké školy, jež pro nás spravuje Masarykova univerzita. V rámci informačního systému je modul s názvem Odpovědníky, v nich pak lze vytvářet sady otázek. Při tvorbě samotného elektronického testu vkládáme úlohy do připraveného elektronického prostředí, kde je několik možností přednastavených úloh. Definovány jsou úlohy otevřené i uzavřené, úlohy doplňovací s možností výběru jedné či více odpovědí. Rozmanitost úloh není sice vysoká, ale pro naše účely je vyhovující. Omezený počet typů úloh je navíc pro studenta výhodnější, protože mu usnadňuje porozumění principu testu, pokynům i způsobu vyplňování.

Příprava a realizace elektronického testu

Ve fázi přípravy testu jsme měli zjednodušenou práci s nastavením typu úloh a soustředili se na obsah testu. V zásadě jsme si položili 3 problematické otázky, na něž jsme postupně hledali odpovědi a dokázali je vyřešit až s ověřováním funkčnosti testu při pilotním testování.

Otázky zněly:

- Je nutnou součástí instrukce k úloze i modelový příklad?
- Je pro test z češtiny vhodnější volit pouze typ uzavřených úloh?
- Je efektivní zařadit do testu úlohy zaměřené na základní orientaci v ekonomické slovní zásobě?

O první otázce jsme diskutovali a porovnávali jednotlivé učebnice češtiny pro cizince. Většina z učebních materiálů tento model využívá a u každého cvičení uvádí vzor či modelový příklad. V testu se

nám ale uvedení vzoru zdálo příliš instruktivní a test ztrácel další testovaný parametr, a sice porozumění pokynům. Na požadované jazykové úrovni by student měl úlohu umět vyplnit bez vzorového příkladu. Rozhodli jsme se proto vzorový příklad neuvádět. Jen zcela výjimečně nastal případ, že student nepochopil zadání úlohy a odpověděl jinak.

Co se týče druhé otázky a uzavřenosti úloh, byli jsme nejprve ovlivněni obavami, že uchazeči neumí psát na české klávesnici, neznají přesné rozložení písmen a znaků, elektronický test pro ně bude o to obtížnější, a jejich výsledky tak nebudou odpovídat skutečnosti. Abychom jim práci na počítači při vyplňování testu co nejvíce usnadnili, primárně jsme nastavili všechny úlohy jako úlohy uzavřené s výběrem možností odpovědi, přičemž správná byla pouze jedna z možností. Takový test se při pilotním testování ukázal jako příliš jednoduchý, umožňoval tipování odpovědi bez skutečné znalosti jazyka a jeho výsledky byly zavádějící. Relativně úspěšné celkové skóre získal například uchazeč, který se nebyl schopen v češtině domluvit s administrátorem testu. Následně byly testy upraveny do současné podoby, kdy je většina položek nastavena jako otevřené úlohy vyžadující stručnou odpověď, vepsání jednoho či několika slov. Jen některé z úloh zůstaly ve formě úloh uzavřených. K rozhodnutí jsme dospěli na základě zjištění, že cizojazyční studenti prokázali dostačující počítačovou gramotnost, která jim umožňuje elektronický test vyplnit bez obtíží, a to včetně vyplnění otevřených úloh. V testu lze navíc nastavit parametr, který zabrání sledování diakritiky a psaní velkých písmen.

Třetí otázka byla rovněž diskutabilní. Náš tradiční vstupní test v papírové podobě obsahoval vždy část orientovanou na ekonomickou slovní zásobu. Prověřoval její znalost na základě pochopení smyslu termínů, znalosti synonym a porozumění textu s ekonomickým obsahem. Všechny typy úloh v ekonomické části testu byly dříve úlohami otevřenými, uchazeč mohl odpovědět způsobem odpovídajícím jeho pokročilosti. Variabilita odpovědí byla enormní. Takřka každý test byl originálem, žádné dva testy nevykazovaly shodu v odpovědích. Také vyhodnocování bylo poměrně náročné. Elektronický test nemůže vyhodnotit rozmanité odpovědi, protože je prakticky nemožné zadat do kódového klíče všechny potenciální odpovědi. Zároveň jsme na zachování ekonomického minima trvali. Byli jsme proto nuceni zvolit úlohy uzavřené. Znalost pojmů je testována úlohou, ve které uchazeč vybírá ze tří nabízených možností. Jedna z možností je správná odpověď a pak jsou zde dva distraktory, tedy nesprávné varianty odpovědi. Obtížné je najít takové distraktory, které jsou atraktivní z pohledu respondenta, ale zároveň jsou jednoznačně nesprávné. Když se naopak v testu objeví neatraktivní distraktor, který je jako případná odpověď ihned vyloučen, obtížnost úlohy je snížena.

Další položkou zaměřenou na ekonomickou slovní zásobu je čtení s porozuměním. Testová úloha zahrnuje výchozí text, na který navazuje typ dichotomické úlohy. Jedná se o uzavřenou úlohu s možností výběru ze dvou variant, zpravidla jde o úlohy typu pravda/nepravda. Po přečtení textu má respondent posoudit pravdivost deseti tvrzení, jež byla formulována na základě obsahu textu. Některé formulace jsou záměrně vyjádřeny v rozporu s přečteným textem. Uchazeč, který test řeší, vyjadřuje souhlas či nesouhlas s daným tvrzením. Dichotomickou nabídku lze rozšířit o další distraktor, který představuje odpověď „nevím, nevyplývá z textu“ a který pravdivost tvrzení zpochybňuje, a tím znesnadňuje správné vyřešení úlohy. Ekonomická část testu tedy zůstala zachována, i když ve velmi proměněné podobě korespondující s dispozicemi elektronického testu.

Stěžejní částí vstupního testu je ověřování znalosti gramatiky. Tato část se pro elektronický test tvoří nejsnáze, neboť úlohy vyžadují přesné a jednoznačné odpovědi a snadno se definuje kódovací klíč. Mezi testované gramatické jevy patří skloňování podstatných a přídavných jmen, skloňování zájmen, slovní

ekvivalenty číslovek, časování sloves ve všech časech, podmiňovací a rozkazovací způsob, stupňování přídavných jmen a příslovčí, náležitě užívání předložek a spojek.

Při vytváření testových úloh byla věnována pozornost formulaci instrukcí. V pokynech k jednotlivým úlohám je užívána česká lingvistická terminologie. U každé úlohy je uveden celkový počet bodů, které lze správným vyplněním získat. Uchazeč tak může mít částečný přehled o svém skóre.

Vyhodnocení testu

Vyhodnocování testu probíhá elektronicky. Výsledky vyhodnocuje počítač a odpovědi porovnává s předem definovaným klíčem. Za každou správnou odpověď udělí jeden bod, za chybnou či chybějící odpověď udělí nula bodů. Za nesprávně vyřešené úlohy se body neodečítají. Naše verze testu zobrazuje při celkovém hodnocení také tzv. koeficient obtížnosti dané úlohy. Jde o poměr správných odpovědí ku všem odpovědím, tedy včetně odpovědí nevyplněných. Je vyjádřen v procentech a zobrazen jako číslo v rozpětí 0–100. Čím je koeficient obtížnosti vyšší, tím je úloha snadnější.

Empirická data

Elektronické testy jsou vysoce efektivní a disponují vysokou variabilitou testových úloh. Problém spočívá v tom, že pro testování jazykové kompetence jsou vhodné jen určité typy úloh, jak o tom pojednává P. Hercik (2011). Jiné úlohy jsou vyhovující pro testování znalostí z disciplín, kde jsou vyžadované znalosti snadněji měřitelné. Pro vstupní test jsme volili takové typy testových úloh, které jsou doporučeny právě pro testování jazykových znalostí. Test obsahuje úlohy typu: „single choice“ – výběr z možností, z nichž jen jedna je správná, a typu „gap filling“ – doplňování chybějícího výrazu, či odpověď typu ano/ne. Jiné úlohy využity nebyly, neboť jsme zatím limitováni přednastaveným elektronickým prostředím. Úlohy typu „text answer“ jsme rovněž nezařadili, neboť vyžadují manuální korekci a pro nás byl zásadní požadavek na okamžité vyhodnocení testů a rychlé poskytnutí zpětné vazby uchazeči.

Zajímavým materiálem jsou výsledky z předešlého roku, kde máme k dispozici empirická data, na nichž můžeme demonstrovat nesnadnost tvorby elektronického testu a také neuvěřitelnou invenci respondentů motivovanou snahou o vyplnění celého testu a následným přijetím ke studiu.

Vysoká míra invence se projevila například u úlohy zaměřené na doplňování ženských protějšků různých profesí. Uchazeči uváděli tvary jako „knihařka, knihovkyně, knihovnička, knihovka, knihovinka“, či jiné „sportovka, sportovnice, sportovkyna“ a další.

Jiným příkladem konkrétní úlohy je testování znalosti skloňování. Podstatná jména, která jsou uvedena v závorce ve tvaru nominativu, se mají v úloze doplnit do kontextu věty v náležitém tvaru. Kromě běžných slov „práce, učitel, přátelé“ jsou zařazeny obtížnější deklinační typy, například „centrum, tramvaj“. Úloha patřila vzhledem k obtížnosti k průměrným, její koeficient obtížnosti byl spočítán na 51 %. U kategorie substantiv se ověřuje také znalost plurálu, a to zároveň s tvarem adjektiva. V úloze jsou zadána sousloví v nominativu, úkolem je vytvořit tvar plurálu rovněž v nominativu. Porozumění pokynu úlohy je bezchybné, avšak úspěšnost řešení nízká. Koeficient této úlohy je 40 %. V odpovědích se objevují tvary jako „české politice, české politiky, český politici, čescí politici, české politikové, české politiky“ a dalších 69 variant chybných odpovědí. Pro zajímavost uvádím, že správný tvar „čeští politici“ vyplnilo jen minimum uchazečů.

Testování znalosti konjugace českých sloves ve všech časech a způsobech je obtížnější pro zadání kódového klíče v elektronické podobě. Jako příklad uvedu úlohu ověřující znalost tvarů podmiňovacího způsobu. Úloha obsahuje několik vět, v nichž chybí aktivní tvar slovesa. V závorce je upřesněna požadovaná osoba a tvar infinitivu významového slovesa. Komplikace nastává ve chvíli, kdy je ve větě podmět nevyjádřený a respondent zadá do odpovědi slovesný tvar včetně osobního zájmena. Takový tvar považujeme v psané spisovné češtině za nesprávný, avšak při testování jsme se rozhodli tuto odpověď akceptovat jako správnou. Tímto rozhodnutím jsme však znásobili počet variant správných odpovědí: kromě tvaru „bych šel“ a „já bych šel“ jsme museli definovat i potenciální změnu slovosledu, tedy „šel bych“ a ještě jsme do správných odpovědí zahrnuli tři tvary pro rod ženský v případě, že test vyplňuje uchazečka a v zadání je uvedeno (já – jít), tedy „bych šla“, „já bych šla“, „šla bych“. Z popsaného vyplývá, do jaké míry je obtížné nastavit všechny parametry testu tak, aby byly případné odpovědi vyhodnoceny správně a uchazeč úlohu úspěšně splnil.

Za relativně bezproblémové považuji při tvorbě elektronického testu testování tvarů zájmen, číslovek a doplňování náležitých předložek a spojek do větného kontextu. U takových úloh lze poměrně přesně definovat množinu odpovědí, které budou uznány. Po vyhodnocení testu bylo zjištěno, že úloha vyžadující doplnění zájmena v konkrétním tvaru má koeficient obtížnosti 72 %, úloha testující znalost předložek 78 % a úloha zaměřená na znalost číslovek 50 %. Nejhorších výsledků dosahovali uchazeči při řešení úlohy zaměřené na číslovky. Úloha zahrnovala několik vět, v nichž byly číselné údaje zapsány v závorkách číslicemi. Úkolem bylo zapsat číslovku slovy. Uchazeči často chybovali, i přestože byl obsah výpovědi jednoduchý a týkal se vyjádření času, data, ceny zboží a patra domu, kde bylo nutno uvést číslovku řadovou.

Úloze ověřující znalost synonym a antonym u adjektiv a adverbíí vyšel koeficient obtížnosti 56 %. Skutečnost, že zmiňovaná úloha byla pro uchazeče relativně náročná, dokládají příklady jejich odpovědí: lépe – „horše, horš, chůře, chůže, hůře, hůže“, úzký – „dálný, daleko, tlustý, velký, širší“, rychle – „brzy, dlouho, málo, nerychle, po malu, pomalý, potichu, trochu ...“.

Při pilotní verzi byly odstraněny některé nedostatky. Zcela odstraněno bylo cvičení, ve kterém bylo úkolem doplnit jakékoli slovo hodící se do kontextu výpovědi. Ukázalo se, jak nepředvídatelné mohou být nápady respondentů, aniž by byly nesprávné. Demonstrují to následující příklady. Uchazeči měli dokončit větu: „Studenti jsou na výuku cizích jazyků rozděleni do skupin podle ...“. V kódovém klíči figurovaly výrazy: „znalostí, vědomostí, úrovně, výsledku testu“. Mezi další odpovědi, které se objevily a byly správné, ale v klíči chyběly, patřily „stupně znalosti, oborů, svých vědomostí, jejich úrovní jazyka, přání, zájmu, počtu bodů ...“. Při evaluaci psaného testu by jistě byly všechny uvedené odpovědi považovány za správné, elektronická evaluace je však vyhodnotila jako chybné. Úloha v této formě byla vynechána a na její místo byla zařazena úloha s možnostmi nabídnutých odpovědí. Zároveň však byly běžné výpovědi nahrazeny odbornějším obsahem týkajícím se ekonomiky a pracovního prostředí. Respondenti tak doplňují výrazy jako: „záruka, zakázka, továrna, výrobek, sleva, pracovní doba ...“. V nabídce čtyř slov se objevují co nejatraktivnější distraktory, které znesnadňují řešení. Jsou zde uvedena slova podobně znějící nebo významově blízka, což odpovídá dostatečné náročnosti testu.

Pokud srovnáme výsledky dosahované při elektronickém testování s výsledky z předešlých let, kdy jsme používali papírovou formu testu, je situace obdobná. Existuje velké rozpětí mezi výkony jednotlivých uchazečů v závislosti na jejich připravenosti a jazykové vybavenosti korespondující s délkou absolvovaného přípravného jazykového kurzu a samozřejmě celkovou délkou pobytu v českém

prostředí. Chybovost u analogických úloh je podobná, nelze ji tedy přisoudit elektronickému formátu testu, ale skutečným znalostem uchazečů.

Administrace testu

Pro celkovou úspěšnost elektronického testu je důležitá jeho administrace. Pracovníci školy, kteří se podílejí na administraci testu, podávají uchazečům instrukce, vysvětlují způsob vyplňování testu, upřesňují časový limit, způsob vyhodnocení a kritéria pro přijetí. Uchazeči musí předem vědět, kolik položek test má, jaké je celkové skóre testu, jaké je hraniční skóre. Uchazeči jsou poučeni o zákazu používat mobilní telefony, slovníky a jakékoli další elektronické pomůcky. Administrátoři se snaží zajistit vyhovující podmínky pro napsání testu a zároveň minimalizovat případné porušování dohodnutých pravidel.

Závěr

Na základě získaných zkušeností jsme došli k závěru, že elektronický test je velice užitečným nástrojem, který nám usnadňuje přijímací řízení a pomáhá rozřadit uchazeče pro potřeby další výuky na dvě skupiny s rozdílnou úrovní pokročilosti. Z hlediska funkčnosti musí být vstupní test sestaven tak, aby měl co nejvyšší validitu a reliabilitu. Validitou testu se rozumí, aby jeho výsledky byly platné vzhledem ke skutečné úrovni znalostí uchazečů, aby odpovídaly co nejpřesněji jejich aktuální jazykové kompetenci. Pokud jde o reliabilitu, posuzujeme typy a náročnost testových úloh, zvažujeme možnosti obměny, vyhodnocujeme rovněž náležitost jednotlivých položek.

Dále se chceme zaměřit na další zdokonalení testu, vyzkoušet a využít ještě jiné typy úloh, které jsou v daném elektronickém prostředí k dispozici. Do budoucna uvažujeme o zařazení poslechového cvičení. Co se týče náročnosti testu, lze ji ovlivnit nejen skladbou úloh, ale také určením kratšího časového limitu nebo nastavením sledování diakritiky a velkých písmen, což bude vyžadovat od respondentů přesné odpovědi v souladu s ortografickou normou.

Summary

For purposes of the admission procedure at University of Finance and Administration we recently introduced an electronic entrance exam of the Czech language for foreign applicants which replaced the original paper version. The test also serves as a placement test. The admitted students are divided into groups according to their level of Czech. The preparation of such a test is challenging because the test must be reliable and have the content validity. It is necessary to rethink the composition of test tasks and reasonable demands which are the most suitable for Czech as a foreign language. The empirical data show that open tasks can be used only after careful consideration, it is important to choose precise instructions and rule out the possibility of random answers. On the other hand, closed types of questions – e. g. multiple choice exercises – are too easy for pre-intermediate students who have completed a preparatory course. In this case, it is essential to think about a few attractive distractors, which will complicate the task.

Literatura

Bažantová, Z.: Využití počítačů k testování. Disertační práce. PedF UK Praha 2007.

Čadská, M. – Vlasáková, K.: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince – úroveň B2 (cvičná sada). Praha, Karolinum 2009.

Čadská, M. – Vařeková, S.: Úvod do ekonomie. Praha, Karolinum 2009.

Hercik, P.: E-learning a prezenční studium z hlediska sociokulturních a psychologických aspektů. In: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince)*, Praha, UK ÚJOP 2008, sborník z mezinárodního semináře, s. 40–47.

Hercik, P. – Herciková, B.: Problematika tvorby jazykových kurzů v e-learningu. In: *Informační a komunikační technologie ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*, Praha, UK ÚJOP 2011, sborník z mezinárodního semináře, s. 41–52.

Hercik, P.: Zvyšování kvality a efektivity jazykových kurzů v e-learningu. In: *Zvyšování kvality výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*, Praha, UK ÚJOP 2013, sborník z mezinárodního semináře, s. 38–48.

Chvál, M. – Procházková, I. – Straková, J.: Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy. Pro Českou školní inspekci zpracovala UK Praha, Pedagogická fakulta a Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání 2015.

Kovářová, J.: Didaktický test z cizího jazyka. Diplomová práce. FF UK Praha 2006.

Schindler, R. a kol.: Rukověť autora testových úloh. Praha, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání 2006.

PROBLÉMY S EVALUACÍ ČEŠTINY

Mgr. Teresa Piotrowska-Matek

Varšavská univerzita, Ústav západní a jižní slavistiky, Polsko

Klíčová slova: *evaluace, zkouška, jazykové kompetence, interference*

Key words: *evaluation, exam, language competence, interference*

Ve svém příspěvku se chci věnovat problémům s evaluací jazykových dovedností v oblasti českého jazyka. Evaluaci podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky nemůžeme chápat pouze jako konečnou činnost, která uzavírá část nebo celý proces osvojování jazyka. Naopak, je integrální součástí celého procesu. Obsahuje různé činnosti a jejími účely jsou také diagnostikování a modifikace výuky. Úkolem evaluace je poskytnout informace v oblasti kompetence, přičemž nezbytné se zdá přihlídnutí k rozdílům mezi studujícími: kulturním i situačním. To znamená, že při testování musíme brát zřetel na to, jak se od sebe liší nejenom jazyky, ale také kultury, ve kterých tyto jazyky fungují, a také individuální účely a situace, ve kterých zájemce jazyk poznává, např. jestli se nachází v zemi, kde je tento jazyk běžně používán, nebo jej naopak studuje v cizině. Proto je evaluace činností orientovanou na získání informací o celém procesu výuky. Jejím konečným (často jenom přechodně konečným) článkem je proces certifikace, ve kterém uchazeč získá formální potvrzení svých jazykových kompetencí.

Jedním z elementů evaluace je certifikace jazykových znalostí. Procesem certifikace rozumíme potvrzení získaných kompetencí, které vztahujeme ke všeobecně uznávanému standardu, kterým je dnes pro jazyky SERR. Jejím výsledkem je formální potvrzení jazykových kompetencí. V nynější době certifikace funguje nejčastěji jako vnější činnost, nezávislá na samotném procesu výuky.

Pokud se učíme a vyučujeme příbuzné jazyky, musíme se hned od začátku vyrovnat s několika problémy, které se objeví už v počáteční fázi výuky, ale také nás doprovází po celou dobu ovládnutí cizího, ačkoliv typologicky a geneticky blízkého jazyka. Tyto problémy ovlivňují potom také proces evaluace a certifikace.

V posledních (už mnoha posledních) letech je ve výuce jazyka kladen důraz na komunikační kompetenci. Ale komunikační přístup, tak jak mu rozumíme dnes, neznamená, že přehlídíme důležitost gramatického komponentu. Pro typologicky blízké jazyky s tím souvisí několik úskalí. Cituji: „Gramatyka jest podstawowym komponentem wchodzącym w skład kompetencji językowej (...). Każdy użytkownik języka, dopasowując się do określonej kompetencji językowej (charakterystycznej dla danego języka etnicznego) opanowuje reguły gramatyki, respektuje je, choć niekoniecznie potrafi je zwerbalizować.” (Zgółka, 1996, s. 13). Ve svém vlastním jazyce většinu správných gramatických forem používáme, aniž bychom si např. uvědomili, který je to pád a jakou rekcí má určité sloveso. Horší je, když takový přístup začínáme uplatňovat v cizím jazyce. Málokoho to napadne při studiu jazyků z odlišných jazykových rodin, naopak je to běžným přístupem během poznávání jazyků příbuzných.

Jak to může ovlivnit výsledek certifikace?

Na začátku 21. století Varšavská univerzita zavedla jednotný systém vyučování a certifikace cizích jazyků. Nyní se na univerzitě učí a certifikuje přes padesát jazyků na úrovních od A1 do C2. Pochopitelně nelze sjednotit metody výuky a jednotný model jazykového sylabu. Znamená to jenom, že velký důraz je kladen na srovnatelné efekty studia, přestože metody a cesty získání jazykových kompetencí mohou být

pro různé jazyky velmi odlišné. Certifikací, jejím průběhem a úrovni se zabývá speciální komise. Úkolem této komise je vypracovat jednotný systém certifikovaných zkoušek a také realizace procesu certifikace. Pro každou jazykovou úroveň byl vypracován model testu. Přípravy těchto modelů se zúčastnili odborníci, kteří se v praxi a teorii zabývají velmi různými jazyky. Modely byly modifikovány po jejich otestování. Jejich validita a reliabilita byla zkoumána mezi jinými také statistickým výzkumem. Systém vyučování a certifikace cizích jazyků jako inovační projekt byl odměněn cenou Evropské komise EUROPEAN LANGUAGE LABEL.

Jednotný model testů pro všechny jazyky je velkým přínosem, ale zároveň je příprava testů z jednotlivých jazyků podle jednotného modelu (pokud chceme dosáhnout výsledků, které budou skutečně potvrzovat jazykovou úroveň zájemců) velmi náročná.

Co znamená univerzální model testu pro přípravu testů z češtiny? Během etapy vypracování modelu učitelé většiny slovanských jazyků navrhovali postupy, které by umožnily vyhnout se situaci, zejména na nižších úrovních, ve které výsledek zkoušky bude spíš důkazem toho, že tyto jazyky jsou si vzájemně podobné, než důkazem skutečné jazykové úrovně zkoušeného. Za prvé byl totiž podán návrh, že zkoušku složí jedině ten zkoušený, který obdrží určitý počet bodů za každou část zkoušky, to znamená, že se zvláště budou počítat body získané za poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, test lexikálně gramatický a za psaní. Úspěje jedině ten, kdo dostane 60 procent bodů za každou z těch dovedností. V takto koncipovaném testu bychom se vyvarovali situace, kdy pozitivního výsledku dosáhne osoba, která obdržela maximální počet bodů za poslech s porozuměním a čtení s porozuměním a jenom minimální za test psaní. Za druhé se navrhovalo, aby byl větší důraz kladen na produktivní dovednosti, které v tom případě lépe testují jazykové dovednosti. V testu poslechu a čtení s porozuměním „slovanští“ učitelé navrhovali místo úkolů s několika distraktory nebo úkoly typu pravda / lež, úkoly, ve kterých zájemci musí sami odpovědět na otázku, doplnit slovo. Proti tomu nápadu byla vznesena námitka, že tímto způsobem bychom neměli testovat pouze poslech a čtení, ale také jiné dovednosti. Výsledkem byl kompromis, ve kterém se však nepodařilo prosadit hodnocení každé dovednosti zvláště, kromě testu mluvení. To znamená, že pokud zájemce uspěl u písemné části testu pouze proto, že se mu povedlo dobře využít možnosti, které poskytuje genetická a typologická příbuznost obou jazyků, musí u testu mluvení prokázat, že skutečně ovládl jazyk a nespolehá jenom na znalosti ze své mateřštiny.

V lexikálně gramatické části testu je na připravujícím, aby se vyhnul úkolům, které nebudou testovat nic jiného, kromě toho, nakolik jsou si dva jazyky podobné. Příkladem takového úkolu je např. při doplňování předložek věta: *Jdu kina*. Polák v ní chybovat nebude, ledaže v tom bude očekávat nějakou past, připravenou zkoušejícím. Ale doplnění věty *Jdu babičce* nebude už tak snadné. Je však také velmi důležité, abychom se nedostali do situace, kdy požadované znalosti budou přesahovat zkoušenou jazykovou úroveň.

Evaluace, jak bylo už řečeno na začátku, se rozhodně neomezuje na hodnocení konečného efektu procesu ovládnutí jazyka, ať pro účely certifikace, nebo jakékoli jiné. V průběhu výuky učitel a samotní posluchači průběžně hodnotí dosažené výsledky. Pokud toto hodnocení nebude reliabilní, nebude mít taky požadovanou hodnotu jak pro vyučujícího, tak pro posluchače. Účelem tohoto hodnocení je ukázat učiteli a posluchači, co se už naučil, a čemu by měl věnovat ještě větší pozornost. Má ukázat, co se skutečně naučil, ne to, co mu od začátku, dokonce bez přípravy, nebude dělat problém. Zde je také důležité, aby si posluchači sami položili otázku, k čemu budou jazyk potřebovat? Chtějí se bavit česky a ne anglicky s kamarády během dovolené? Budou pracovat v České republice nějakou dobu, ale v zahraniční společnosti, kde se budou domlouvat pouze anglicky (německy, italsky...), a jejich pozice bude taková, že úřední i soukromé záležitosti, kromě běžných věcí, vyřídí s tlumočnickem? Budou studovat v anglickém programu? Anebo češtinu potřebují ke studiu, práci, chtějí z ní v budoucnu udělat

důležitý nástroj své práce? Program studia i způsob hodnocení musí brát v úvahu specifické potřeby posluchačů.

Příklad z praxe. Test zkoušející studenty z Polska, Ukrajiny a Běloruska po asi 5–6 týdnech studia (4 vyučovací hodiny týdně) obsahoval poslech a čtení s porozuměním, jednoduchá mluvnická a lexikální cvičení a napsání vlastního krátkého textu na probírané téma. U poslechu a čtení byl úspěch naprosto stoprocentní. I studenti, kteří se ve výuce objevovali sporadicky a nejevili o češtinu větší zájem, v této části testu uspěli absolutně bez problémů. Neznamená to ale, že uspěli také u ostatních částí testu. V tomto případě můžeme říct, že tyto dvě složky testu informovaly zájemce jedině o tom, že v podstatě dokážou porozumět krátkým komunikátům na obecná témata, předneseným výrazně, pomalým až průměrným tempem. A že to nesouvisí s procesem osvojování si cizího jazyka, jakým je pro ně v tomto případě čeština. Ve stejném testu největší potíže způsobovala posluchačům příprava samostatného textu. A opět by jejich úspěšnost byla mnohem větší, pokud bychom vyšli z předpokladu, že úspěšný bude už text, který bude jenom srozumitelný pro příjemce. Nebudeme hodnotit, do jaké míry posluchač ovládl probírané české konstrukce a formy, a spokojíme se s tím, že text sice obsahuje spoustu interferenčních chyb, ale v podstatě to nebrání jeho porozumění. Takový předpoklad může být vyhovující, pokud zkusíme, do jaké míry si zájemce bude schopný poradit v českém prostředí, jestli uspěje např. s vyřízením své záležitosti na úřadě či u lékaře. Nemůžeme ho však uplatňovat, pokud chceme hodnotit pokroky posluchačů jazykového kurzu.

Problém velkého nepoměru mezi pasivními a aktivními jazykovými dovednostmi u slovanských zájemců o studium češtiny se do jisté míry vyskytuje na všech jazykových úrovních, není však už tak výrazný na úrovních vyšších. Pochopitelně vždycky mají testovaní se slovanským jazykem jako mateřštinou, zejména u čtení s porozuměním, jistý náskok před ostatními. Prozkoumala jsem výsledky univerzitních zkoušek na úrovni B2 za poslední 3 roky. Zkoušení pocházeli ze zemí, kde jejich mateřským jazykem byla polština, ukrajinština, běloruština, ruština, respektive jeden z těchto jazyků ovládali velmi dobře, studovali v něm přinejmenším na vysoké škole. Průměrná úspěšnost u poslechu činí kolem 70–80 procent, u čtení s porozuměním je dokonce vyšší – kolem 90 procent. Nemám přesné údaje týkající se úrovně C1, ale počet bodů za tyto dvě dovednosti je rozhodně vyšší než odpovídající hodnoty za lexikálně gramatický test a zejména počet bodů za test psaní.

Doufám, že se mi podařilo aspoň naznačit, jak problematické a nesnadné může být občas testování znalosti češtiny v případě Slovanů. Nesprávně připravený test na nižší jazykové úrovni bude mít velmi nízkou vypovídající hodnotu. Pokud nebudeme přihlížet k výchozím, nechci říct znalostem, ale dovednostem, nebudeme schopní dát posluchačům spolehlivou zpětnou vazbu o jejich pokrocích. Celkový počet bodů za test obsahující poslech a čtení na nízké úrovni může v posluchačích vyvolat mylnou představu, že docela slušně ovládli probíranou látku, přestože aktivní dovednosti jim působí značné potíže. Proto podle mě spolehlivost jak procesu certifikace, tak průběžného hodnocení dosažených výsledků vyžadují přihlížení k specifickým potřebám této skupiny zájemců. V jiném případě výsledky hodnocení budou jenom potvrzením skutečnosti, že slovanské jazyky stále mají hodně společného.

Summary

The article deals with the issue of evaluation of language and its role in the process of acquiring language skills. Analysis of the results of tests and examinations in the Czech language, taken by candidates from Slavic language group, shows that very often standardized exams do not test the best level of linguistic competence of this group.

Literatura

Ewaluacja biegłości językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru, red. Jolanta Sujecka-Zajac, Warszawa 2015.

Hádková, M., Čeština z druhé strany, Ústí nad Labem 2008.

Hrdlička, M., Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích ciziny pro cizince, Praha 2009.

Milan, M., Kapitoly o češtině jako cizím jazyku, Plzeň 2010.

Choděra, R., Didaktika cizích jazyků, Praha 2006.

Mašin, J., Pragmalingvistika a osvojování češtiny jako cizího jazyka, Praha 2015.

Nauczanie języków pokrewnych, red. Jacek Baluch, Maryla Papierz, Kraków 2009.

Šebesta, K., Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova, Praha 2005.

Valková, J., Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí, Praha 2014.

Zgółka T., Warstwy świadomości językowej, In: Świadomość językowa – Kompetencja – Dydaktyka, Materiały II Konferencji :Z badań nad Kompetencją i Świadomością Językową Dzieci i Młodzieży”, red. Elżbieta Sękowska, Warszawa 1996.

AN ACTION-ORIENTED APPROACH WITHIN THE TEACHER TRAINING COURSES FOR FUTURE SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Mgr. Alena Prošková, Ph.D.

Jihočeské univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, Ústav anglistiky, ČR

Klíčová slova: *akčně zaměřený přístup, úkolově orientovaná výuka jazyků, výuka jazyků orientovaná na kompetence, didaktika anglického jazyka, Společný evropský referenční rámec pro jazyky, EPOSTL*

Key words: *Action-oriented approach, task-based language teaching, competency-based language teaching, English language teaching methodology, Common European Framework of Reference for Languages, EPOSTL*

Introduction

Fifteen years have already elapsed since a document appeared which has been significantly influencing the ways modern languages are taught and learnt within the European Union and also beyond its borders. *The Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) published by the Council of Europe in 2001 had as its main objectives to provide a general and unifying base for developing and designing curricular documents, textbooks, exams and other means of evaluation in the area of language learning and teaching for all the EU member states. Today we dare to claim that the Framework has achieved all its goals, even though its roles are often inaccurately simplified to only the grid that includes the descriptors for the Common Reference Levels of language proficiency A1 - C2. This might be caused by the fact that the Framework succeeded in providing comprehensible, user-friendly and general enough characteristics of language proficiency levels, ready to be used not only by language professionals but mainly by the general public. Nowadays they are considered as a natural, self-evident feature for characterising the language proficiency level of individual users, teaching materials, tests or whole courses. The Czech educational environment is not an exception to this; Czech teachers, language users and students have become familiar with the Framework descriptors, mainly because they were included in the new national curricular documents which have been implemented since 2005 in the form of the Framework Educational Programmes (Rámcové vzdělávací programy RVP) for all types of Czech state schools.

The substantial reform of the Czech curricular documents can be regarded as a result of the influence of a broader reform movement called *the standards movement* (Richards and Rodgers 2014, s. 150). The movement can be characterized by a specific shift of the habitual order of actions concerning the process of designing a general curriculum. In the traditional approach, firstly the content is decided (what to teach) and the teaching method (how to teach) and the last step is to choose appropriate methods of testing and evaluation (what was learnt). According to the principles of the standards movement, priority should be given to the precise setting of the expected or required outcomes and both the content and the methodology should be selected subsequently. In reaction to long-running criticism of the low effectiveness of state school education, which is not capable of preparing students for the real-life challenges of 21st century society, the organisations responsible for designing curricular documents turned to practices used by work-related training programs designed to deliver professionals

equipped with specific competencies needed for their field of expertise. In the area of language teaching, similar programs have been used since the 1970s to prepare immigrants to the USA to function proficiently in American society. This approach based on "a performance outline of language tasks that lead to a demonstrated mastery of language associated with specific skills" has become known as *Competency-Based Language Teaching (CBLT)* (Richards and Rodgers 2014, s. 151). Similarly in Europe, the Council of Europe and subsequently different national ministries of education (including the Czech one), focused on defining the key competencies that all future graduates should acquire at different levels of the state education system so the competitiveness of the stagnant European industry and trade is ensured. Similar changes that occurred in general school curricula naturally affected the language teaching, and it is again the Common European Framework of Languages which was meant as a means to communicate not only the expected outcomes (in the form of the specifications of well-known competencies and the above-mentioned proficiency level descriptors) but also the preferred approaches to language teaching that should ensure and facilitate their accomplishment. Unlike the outcomes specified by the CEFR, the parts of the document concerning the general approach to teaching and mainly the concept of task-based language teaching remain an object for academic discussions rather than an everyday real-life practice. The objective of our contribution is to draw attention to the possible causes of this situation and to offer a new point of view on academic language teaching methodology courses meant as a part of teacher training for future secondary school teachers.

The CEFR and the action-oriented approach to language teaching

Current types of curricular documents, based on the principles of the standards movement and designed on the basis of expected outcomes, have for their main objective to bring school education nearer to real life in order to better prepare graduates for their future professional careers. The CEFR represents one of these documents, and apart from the specifications of the key competences and the language proficiency levels which enable it to evaluate the results of learning at an arbitrary moment, it also provide its users with a description of the general approach to language teaching which should lead to the expected outcomes. The CEFR describes the adopted approach as an action-oriented one and from the characteristics included in Chapters 2, 6 and 7, we can distinguish three major theoretical foundations of this approach. Similarly David Nunan (2004, s. 6) distinguishes three different concepts of curriculum: "*the curriculum as a plan (including syllabuses, plans, textbooks and other resources; the curriculum as action (referring to the moment-by-moment realities of the classroom as the planned curriculum is enacted), and the curriculum as an outcome (what students actually learn as a result of the instructional process)*". If we focus on Nunan's concept of the curriculum as a plan, we can again distinguish three elements: syllabus design, methodology and assessment/ evaluation. If we apply this concept to the description of the action-oriented approach in the CEFR, we can note that the syllabus design corresponds to the theory of competency-based language teaching (CBLT), the methodology is clearly inspired by the communicative approach innovated by the concept of task-based language teaching (TBLT) and finally the assessment element is represented by the generally known proficiency scales A1-C2 expressed by easily comprehensible "can do" statements. Richards and Rodgers (2014, s. 167) point out that even though the descriptors were created on the basis of the intuitions of experts rather than on the basis of solid research and empirical studies, their practical value is great as they offer the users a valid indicator of progression. Each approach to language teaching can be characterised through several points of view. The first of them is the general theory of language. According to the CEFR (2001, s. 9):

"Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various conditions and under various constraints to engage in language activities involving language processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains, activating those strategies which seem most appropriate for carrying out the tasks to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences."

A task (CEFR 2001, s. 10) *"is defined as any purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved. This definition would cover a wide range of actions such as moving a wardrobe, writing a book, obtaining certain conditions in the negotiation of a contract, playing a game of cards, ordering a meal in a restaurant, translating a foreign language text or preparing a class newspaper through group work."*

The concept of task-based language learning is rather a complicated one and we dare to say that its insufficient clarity might be one of the principal causes of the discrepancy between the officially approved language teaching methodology as described in the Czech national curricular documents (and the CEFR) and the real every-day classroom practice. Nunan (2004, s. 14) comments on this situation comparing it to the late 1980s and problems connected to communicative language teaching:

"...I reported a large gap between the rhetoric and the reality in relation to CTL. Schools that claimed to be teaching according to the principles of CLT were doing nothing of the sort. I suspect the same is true today of TBLB. When asked to describe what TBLT is and how it is realized in the classroom, many people are hard pressed to do so. There are two possible interpretations for this. On the one hand it may partly reflect the fact that, as with CLT, there are numerous interpretations and orientations to the concept. That multiple perspectives and applications have developed is not necessarily a bad thing; in fact, it is probably good that the concept has the power to speak to different people in different ways. On the other hand it may simply be a case of 'old wine in new bottles': schools embracing the new 'orthodoxy' in their public pronouncements, but adhering to traditional practices in the classroom."

It is evident that this may cause considerable difficulties as the teachers should be evaluating their students according to the prescribed outcomes (acquired key competencies) designed on the bases of the competency and task-based language teaching, but the actual teaching methods and techniques might not be presented in the CEFR clearly enough to provide a sufficient basis for the everyday practice. We assume that a possible solution lies in the preparation of future teachers during their university studies, in both theoretical and practical ones. Unfortunately we have to say that the language teaching methodology courses and teacher training practices are still somehow considered as slightly inferior in comparison to other components of the academic curriculum and they comprise a considerably shorter time than the linguistic disciplines and literary studies of teacher trainees. The above situation applies more strongly to the study programmes for future secondary (and higher) school teachers than to those aimed at lower levels of schools. What we suggest as a possible improvement to the existing situation is to apply the task-based teaching approach to the way the English language teaching methodology courses have been taught and thus provide students not only with the theoretical basis needed to understand the whole concept but also with practical experience drawn from their own learning. To be able to do so we would like to focus on several parallels between English language

teaching and English language methodology teaching pointing out not only possible ways of using the task-based and the competency-based approaches in both cases but also showing possible problems and difficulties that might occur during the process.

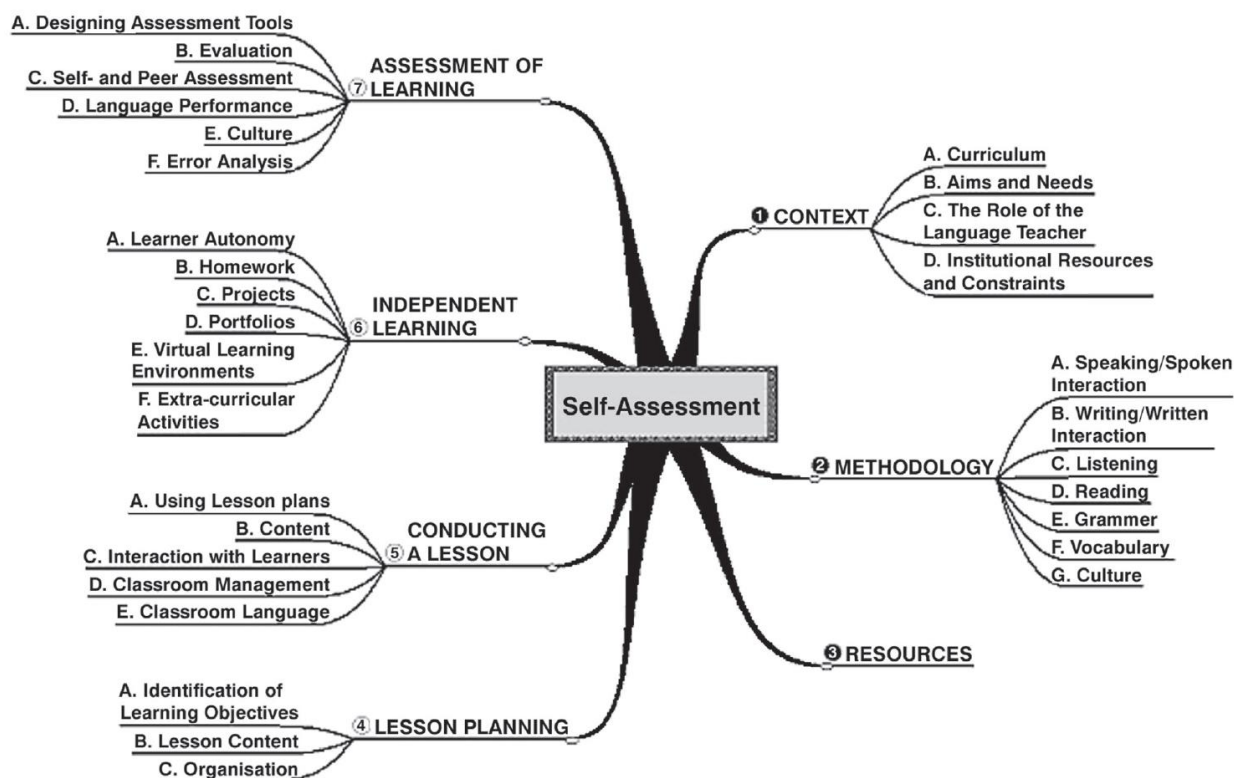
Task-based language teaching and competency-based language teaching as a part of teacher education

Both task-based language teaching and competency-based language teaching should be comprised within the teacher training courses and foreign language teaching methodology because, as mentioned earlier, they represent the two main theoretical foundations for the contemporary action-oriented approach to language teaching. This approach perceives learners as active participants in the process of acquiring specific knowledge, skills and competences. The question is how to acquaint student teachers effectively with the concept. As we have seen from our own experience with teacher trainees, to provide them with a theoretical description, key definitions and characteristics of the action-oriented approach is insufficient. They need to see possible practical applications implemented into real-life teaching situations and they also need the opportunity to try to apply the theoretical knowledge to their own teaching. What we propose is to try to liken the process of language learning to the process of learning how to teach a foreign language. As we mentioned in the introduction, the ways the languages are taught are seen as skill and competency-based with a focus on language functions which was taken from the work-related training programmes.

The first parallel we can find between language learning and "language teaching learning" is that both processes should draw on the learners' (teacher trainees') previous experience with language learning/teaching. On the basis of their current knowledge (if there is any) and expectations we can try to formulate their needs as the needs analysis is an integral part of developing a competency-based syllabus. Unfortunately so far no grid has been designed which enable assessment of teacher's trainees and their competences and which would make it possible to place them into one of the language-teaching proficiency levels as is the case in the CEFR level descriptors A1-C2. It might be an interesting idea to elaborate a similar teacher assessment tool in the future. What we can do, on the other hand, is to use another document published by the European Centre for Modern Languages (ECML) of the Council of Europe in 2007: *EPOSTL - the European Portfolio for Student Teachers of Languages* which is available in both electronic and printed versions already in twelve European and Asian languages. EPOSTL provides an invaluable support for teacher trainees, teacher educators and mentors. The main aims of the document are (Council of Europe 2007, s. 5):

- "1. to encourage student teachers to reflect on the competences a teacher strives to attain and on the underlying knowledge which feeds these competences;
2. to help prepare them for their future profession in a variety of teaching contexts;
3. to promote discussion between students teachers and their peers and between them and their teacher educators and mentors;
4. to facilitate self-assessment of their developing competence;
5. to provide an instrument which helps chart progress."

The EPOSTL comprises 193 descriptors (in the form of can do statements) of competences related to language teaching included in a self-assessment section. There are in total six sections in the document: a personal statement, a self-assessment section, a dossier, a glossary an index of terms used in the descriptors and a users' guide. The descriptors of the self-assessment section can be divided into seven groups related to seven different types of components influencing the effectiveness and the results of teaching: context, methodology, resources, lesson planning, conducting a lesson, independent learning and assessment of learning (see the scheme below):



(Categorisation of descriptors EPOSTL, Council of Europe 2007, s. 6)

If we focus on the particular can-do statements (e.g. "I can evaluate and select a variety of activities which help learners to learn vocabulary" (EPOSTL 2007, s. 28)), it is possible to use them as the basis for designing practically oriented tasks which can help teacher educators to create a complex and very detailed syllabus for language teaching methodology courses.

Another parallel can be made at the level of the tasks. The CEFR distinguishes between two basic types of tasks in language learning: "real-life", "target" or "rehearsal" tasks which model real-life situations and "pedagogic" tasks which are closer to the classroom activities, where learners willingly accept the otherwise unnatural and more complicated use of the target language (CEFR, Council of Europe 2001, s. 157). In language learning the second (pedagogic) type prevails whereas in language teaching learning the focus is naturally put on the target type of tasks because the classroom environment represents the real-life environment for the future teachers. Concerning the methodology of task-based teaching, we suppose that the general scheme of working with the task within language

learning and language teaching education is the same. Ellis (2009, s. 80) distinguishes three basic phases in task-based teaching: pre-task, during-task and post-task. The purpose of the pre-task phase is evident: to prepare students to perform the task itself. The types of activities suitable for the pre-task phase are: *performing a similar task* (as a whole class activity with the teacher), *providing a model* (in language teaching courses we can use the in-class observation lessons at real schools or we can use numerous online video resources with examples of different teaching situations), *including non-task preparation activities* (e.g. activating learners' content schemata or providing them with background information (Ellis 2009, s. 83). In the case of teacher training these types of activities would involve mainly working with different theoretical sources, *strategic planning* (which is a natural part of preparation in all teaching situations).

The during-task phase of the task-based teacher education would be represented by carrying out the specific tasks whose objective is either to "only" simulate the real class environment by performing the tasks as individual or group activities within the language teaching course at university or to perform the tasks as teaching activities in real classrooms at selected schools as a part of what we call teaching practice. These two approaches to the during-task phase can be seen as a parallel to the target and pedagogic language tasks as specified in the CEFR.

Finally the post-task phase should be focused on providing feedback, evaluation and self-evaluation. The feedback and evaluation should be done in reference to the expected competences as described in the EPOSTL. It is evident that the commentary concerning the extent to which a teacher trainee has acquired these competences cannot be expressed in an absolute "yes or no" form. The EPOSTL proposes that its users visualise and chart their competence by colouring the assessment bar, which may take place at different stages and moments of their teacher education (EPOSTL, Council of Europe 2007, s. 6).

I can create a supportive atmosphere that invites learners to take part in speaking activities.



Ellis (2009, s. 93-97) proposes the following activities to be included in the post-task phase: *repeating the performance* (as the learners' results improve significantly when they can repeat the same or very similar task once more), *reflecting on the task* (in the form of writing reports or providing oral comments on the task performance), *focussing on forms* (which in language learning means drawing learners' attention to specific language structures that were included or should have been ideally included in the language needed for the successful completion of the task. Whereas in teacher training this might represent the assessment of specific and often technical details of the teaching including for example the teacher's use of the target language, the ways of working with teaching aids etc.), *review of learner errors* (which in language teaching methodology can be done either by the teacher trainer or the student's peers on the basis of written reports containing detailed notes about the student teacher's in-class performance, *using specific types of post-tasks* aimed for example at directing teacher trainees to attend explicitly to a specific problem which had arisen during the main task (in this case Ellis uses the term "consciousness-raising tasks").

Possible problems when implementing task-based and competency-based approaches into teacher education

The first problem we would like to mention is the question of time. On the one hand, the time assigned to language teaching methodology courses is rather limited, on the other hand the competency-based syllabuses and task-based teaching might be rather time consuming, but it is well worth the effort. Comparing it to the traditional theoretical lectures on language teaching, the competency-based approach moves the focus from what students know about language (or language teaching) to what they can actually do and that is a significant difference. The lack of time can be partially solved by using more effective organisational forms of teaching as pair and group work, and by harnessing the power of modern technologies e.g. using e-learning theoretical "lectures" placed for example in the Moodle environment which can enable students to learn the theoretical bases at their own pace. The second issue raised by the implementation of the task-based and competency-based teaching approaches is the way of elaborating the tasks. Our point of departure is the competences described in the EPOSTL but it is evident that the task type, complexity, performance and final evaluation will be highly variable. There will never be a single correct way to approach a particular task and the evaluation of the outcomes will also be rather subjective. It is natural and the situation follows from the description of the competences which was (as in the CEFR case) based on the intuitions of the authors rather than on real research. This implies that the teacher educator will be forced to resign from the traditional tutor-student relationship and his roles in the teaching process will dramatically change from those of the lecturer and the primary source of information and feedback into those of a needs analyst, organiser, material developer and material resource assembler, motivation provider, coach and interactional support (Richards and Rodgers 2014, s. 159, 187). It is obvious that the new roles are much more complex and demanding. The final major problem which might occur is the attitude of the learners, the action-oriented approach requires active participation of all those involved which is unfortunately not always the case in Czech university students. The major task for the teacher educators is thus to motivate the teacher trainees to willingly take part in different tasks, to collaborate and to take risks when trying to apply new and creative ways of solving different problems and to share their ideas and providing feedback when evaluating their peers.

Conclusion

Working with students according to the principles of competency and task-based teaching seems to provide an innovative and effective way of designing syllabuses not only in language teaching itself but also in courses aimed at developing specific skills and competences needed for future language teachers. We draw our conclusions from our own experience with organising teaching practice for future teachers at Czech secondary schools, and with teaching English language methodology courses at the Faculty of Arts of the University of South Bohemia in České Budějovice. The English Department and the Institute of Romance Languages and Literatures have a similar system of courses concerning foreign language teaching methodology. Students are first acquainted with rather theoretical knowledge including the basic terminology, the study of current curricular documents and an outline of major teaching methods and approaches during the first semester course of *English (French, Spanish) language teaching methodology I*. The second semester (*English teaching methodology II course*) is focused on more practical issues concerning teaching and developing particular language skills and competences in learners, evaluating and working with different types of teaching materials including

textbooks, authentic documents, multimedia and online sources etc. At the same time the student teachers start attending observation classes at selected secondary schools where they work in small groups that includes the teacher educator (a university methodologist) and the mentor (a senior secondary school teacher) in whose class the teacher trainees perform their teaching tasks and observe and learn how to evaluate the teaching process. We suppose that this is also the right moment when task-based teaching could be introduced and when the traditional lecture-plus-seminar model of the university course organisation should be replaced by more practical, workshop-like seminars where students can prepare for their future careers by rehearsing different teaching situations in the form of complex "target" tasks. It is true that the greatest limit in this type of teaching is time, but this constraint can be partly compensated by the use of e-learning applications like Moodle and by giving the students the opportunity to enrol for different optional courses. It is obvious that the effectiveness of the action-oriented approach in both language teaching and its implementation into language teaching methodology courses depends on many factors. To finish the contribution we would like to list several key principles that need to be taken into consideration at any time of task-based teaching. Ellis (2009 s. 97–99) summarises these principles in a clear and comprehensible way as follows:

- "1. Ensure an appropriate level of task difficulty
2. Establish clear goals for each task-based lesson
3. Develop an appropriate orientation to performing the task in the students
4. Ensure that students adopt an active role in task-based lessons
5. Encourage students to take risks
6. Ensure that students are primarily focussed on meaning when they perform a task
7. Provide opportunities for focusing on form
8. Require students to evaluate their performance and progress"

Shrnutí

Cílem našeho příspěvku je poukázat na problematiku zavádění akčně zaměřeného přístupu do výuky cizích jazyků v českém výukovém prostředí tak, jak je specifikován ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky vydaném v roce 2001 Radou Evropy. V první části příspěvku stručně shrneme teoretická východiska akčně orientovaného metodického přístupu k výuce, který je ve Společném evropském referenčním rámci doporučován jakožto prostředek k dosažení očekávaných výstupů jazykové výuky. Tyto metodické zásady úkolově orientované výuky a výuky vycházející z popisu cílových kompetencí se následně snažíme zasadit do konceptu přípravy budoucích učitelů jazyků pro střední školy. Domníváme se, že postupy používané pro výuku jazyků lze efektivně využít i pro výuku teoretických disciplín z oblasti didaktiky cizích jazyků a během organizace učitelských praxí. V příspěvku zmiňujeme nejen možné přínosy tohoto přístupu, ale i vybrané problémy, které s sebou úkolově orientovaná výuka přináší, a v závěru shrneme také klíčové zásady, které je třeba v tomto přístupu k výuce zohledňovat

Literature

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf, 10. března - 3. dubna 2016.

Kansai University - Faculty of Foreign Language Studies, ELLIS, Rod. 2009. *The Methodology of Task-Based Teaching*. https://www.kansaiu.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf, 30. března 2016.

NEWBY, D. - ALLAN, R. - FENNER, A.-B. et col. 2007. *EPOSTL European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe (also available for download at: <http://www.ecml.at/epostl>)

NUNAN, David. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, Jack C a Theodore S RODGERS. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press.

TEST CONSTRUCTION AND TESTING FOR FULL-TIME AND PART-TIME STUDIES

PhDr. Mgr. Hana Romová

Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s. / Policejní akademie, ČR

Klíčová slova: tvorba testů, reliability, svazky, položky, položková banka, hodnocení, průměrná úspěšnost, standardizace

Key words: test construction, reliability, bundles, items, item bank, evaluation, average success rate, standardisation

The construction of testing items is a didactic, time consuming and demanding activity and that is why a whole team of teachers of the language department was participating. On the contrary to professional testing workplaces all function in the process of test construction were implemented as test constructors, moderators, administrators and testers.

On the basis of a gradual construction of the item bank there can be created a great number of different tests by the help of combinations of individual subtest with the same specification and construction. The creation of quality and reliable tests depends on whether the items really measure what the authors intent and if they are reliable. Reliability means that the tests are rendering the same results under the same conditions when assigned repeatedly. Methodologically elaborated bundles containing items reflecting the basic and frequented phenomena of the curriculum are optimal when testing language skills. The structure of the item bank is illustrated as follows:

Topic or theme not to be doubled in the framework of one test, the author of the test, moderator who is a professional in the given language, in some cases a professional in the given sphere consulting the accuracy of the tested terminology, difficulty – the usage of language means minimally level B1 according to The Common European Framework of Reference for Languages – specialist vocabulary level B2. The date of input follows (chosen bundles and items should not be used for revision tests in the running neither in the coming academic year). Status of the item (e.g. active, in which test, when used and by whom); bundles (items not active for a longer time period should be removed or reconstructed).

Since the terminology of test classification is not unified we limit the division test in the following way:

„Achievement Test“ which is used during the lessons, test items with multiple-choice answers, only one of them is correct. The tested items are based on the curriculum of the given semester. The knowledge of what has really been learned by the students is being tested in comparison to what they should have learned according to the syllabus and study materials.

„Progress Test“ is introduced in the exam period of the second semester. This test is designed to find out which extent the students have really learned or mastered the specialist topics.

A successful student has to achieve at least 70 % of correct answers and this is a prerequisite for getting the credit at the end of the semester.

„Proficiency Test“ is a non-standardised test as a part of the examination. It is a cross-section test and it is designed to find out what the students really know at the present time and how they receptive skills have developed. Forms of tasks are: multiple choice questions (3 distractors – 1 correct answer, there is no point subtracted for an incorrect answer). Each item tests only one sphere for the items not to have two meanings.

Target groups are 1st and 2nd year of full-time and part time students studying security legal studies and security management.

Reliability of the test items is expressed by the coefficient r with values from 0 to 1, depending on the number of items p , median, and disparity s_2 and counted according to the formula $r = m(p-m)/ps_2$, expected reliability is $r=0,6$ and higher. Items with a low reliability have to be restructured. It is necessary to restructure very easy items (85 % and more tested) and very difficult items (25 % and less tested). The correct answer is put down in the answer sheet.

The full standardisation would be time consuming and financially demanding and that is why in our work environment these quasi-standardised tests are suitable. The tests test the level of students' knowledge in several parallel groups at one school. They were preparing for the test in comparable conditions from the same recommended teaching materials. The test had been implemented and evaluated under comparable conditions. Continuous tests were designed as achievement tests in the sphere of professional language and grammar. Achievement tests as test of language competence was designed or constructed as multiple choice test and true/false to assess the scope of certain topical or current language abilities of the student.

Subtest and phases of test preparation – the achievement test has three subtests – listening comprehension with 10 items, reading with comprehension with 10 items and lexical-grammatical subtest including 60 items.

Example of subtest – reading comprehension

Přečtěte si znovu text a rozhodněte, které tvrzení odpovídá textu: True a), False b)

England riots lead to 1,500 convictions so far.

More than 1,500 people have been convicted of crimes relating to the riots in English cities last summer. Statistics published by the Ministry of Justice show offenders were three times more likely to be jailed by magistrates than other criminals. The average length of all sentences was longer than for other crimes at just over 14 months. Figures also show 41 % of defendants, where their background was stated, were white and 39 % from a black background. The fresh statistics follow figures from last autumn showing that those who joined in were poorer and younger, with a lower educational record than the average in England. According to the new figures, as of midday on 1 February, 2,710 people had appeared before courts across England charged with offences relating to the disturbances between 6th and 9th August. Almost 1,900 defendants have appeared in London courts, followed by 301 in the West Midlands, 240 in Greater Manchester, 92 in Merseyside, 64 in Nottingham and 117 in other areas. Almost half of all the defendants had been charged with burglary and a fifth with violent disorder, a crime which is similar to the more serious offence of rioting. Some 16% had been charged with theft. Some 1,519 have been convicted so far - more than half of all those who have appeared. Almost all of those have been sentenced - and more than 60% were immediately jailed. The average sentence of 14.2

months is almost four times longer than sentences for similar offences in 2015. The figures show that offenders who have been dealt with by magistrates have been four times more likely to go to jail than those who were dealt with in the previous year.

The figures also show:

- 89 % of all defendants are male, comparable with typical crime rates
- 27 % were between 10 and 17 years old
- 26 % were between 18 and 20 years old
- Almost 40 % of defendants in Nottingham and Merseyside were juveniles

Updated figures for ethnicity show that 41 % of defendants, where their background was stated, were white, 39 % from a black background and 12 % were mixed. Some 6 % were Asian and 2 % were defined as Chinese or other. Previous figures from the government have shown that approximately 13 % of those involved in the disturbances were defined as gang members and three-quarters of all those who had appeared in court had a previous conviction or caution. More than 2,500 shops and businesses were attacked by looters and vandals, along with a further 230 homes. The courts, judges and the probation and prison services have worked hard to make sure that those who attacked their own communities during the public disorder last August have faced justice quickly.

11. Majority of defendants were of black background.
12. The average sentence was 14.2 months.
13. Most of convicted defendants were university graduates.
14. Almost half of the defendants have been charged with violent disorders.
15. Minority of accused people were women.

Přečtěte si znovu text a rozhodněte, které tvrzení odpovídá textu.

16.

- a) Many people have been convicted of crimes relating to the riots in England last summer.
- b) Only a few people have been convicted of crimes relating to the riots in England last summer.
- c) 1900 people have been convicted of crimes relating to the riots in England last summer.
- d) Only black people have been convicted of crimes relating to the riots in England last summer.

17.

- a) Almost half of all the defendants had been charged with looting.
- b) Majority of the defendants had been charged with burglary.
- c) Almost half of the defendants had been charged with burglary.
- d) Nobody had been charged with theft.

18.

- a) The sentence of almost all the defendants was 2 years in prison.
- b) All the rioters were sentenced to life imprisonment.
- c) No one has been convicted.
- d) The average sentence was about 14 months.

19.

- a) The defendants were not only men.
- b) There were no women among the defendants.
- c) The defendants were only women.
- d) The defendants were only men.

20.

- a) Majority of the defendants were gang members.
- b) Minority of the defendants were gang members.
- c) More than two thirds of the defendants were gang members.
- d) Nobody of those who appeared at the court had a clean criminal record.

The subtest listening and reading with comprehension consists of two bundles, each of which contains 5 items of the true/false type and 5 multiple-choice items. The lexical-grammatical subtest comprises 6 bundles of 10 items. Bundles of lexical subtest are oriented on filling in suitable words into mutually unrelated sentences, filling in suitable words into the coherent context, matching the correct term to the given definition and the choice of the correct translation of an expression from Czech into English or vice versa. The grammar subtest consist of one bundle of filling in grammar forms into sentences and there is one bundle of times testing the choice of the correct preposition into phrases or into the most frequented verbs.

Data of input	
Reliability	

Solution:

a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d					
1	o	o	o	o	2	o	o	o	o	3	o	o	o	o	4	o	o	o	o	5	o	o	o	o
6	o	o	o	o	7	o	o	o	o	8	o	o	o	o	9	o	o	o	o	10	o	o	o	o

Fill in the suitable words in the text:

On August 17th a heavy earthquake of 7,5 on a Richter ...1... hit Izmit, a city in Turkey. The earthquake killed some 17.000 people and left thousands more without a home. On November 12 another ...2... hit the location, killing 450 more and leaving 3000 people injured. ...3... of the earthquake were put together in ...4... camps. Water transports were set up to prevent more people dying of dehydration. Fear of epidemics in these camps was very high.

Many buildings in Turkey ...5... during the earthquake. It was said later that structural failure was partly to blame. Power lines were down, roads and rail links ...6... and water supplies and telephone lines interrupted. It took a considerable amount of time to repair ...7... in areas where this was still presumed possible.

The earthquake caused considerable environmental problem because it set fire to a refinery storing 700.000 tons of oil. By the time the fire ...8... out, air, land and water were polluted. According to Greenpeace the earthquake caused cracks in the Petkim waste dump, ...9... chemical waste that was dumped there for years. A PVC factory, waste treatment plant and incinerators were also damaged. Fortunately, events of pollution damage to the environment were limited by the ...10... operation.

	a	b	c	d
1	measure	meter	scale	degree
2	tremor	rumour	shake	threat
3	rescuers	health staff	carriers	survivors
4	temporary	transmittable	recovery	hazard
5	ruined	destroyed	collapsed	damaged
6	smashed	rebuilt	recovered	repaired
7	destruction	damage	response	aid
8	blew	launched	leaked	burned
9	exposing	managing	discovering	escaping
10	hazard	clean up	risk	close up

Doplňte správný odborný výraz do souvislého textu.

Turning point in the History of Terrorism

September 11, 2001 is the day when the worst 31. of terrorism in the USA was 32. Group of terrorists 33. control of four Airliners, United Airlines Flights 93 and 175 and American Airlines Flights 11 and 77. They eluded security 34. and used cardboard box cutters and razors to take control of the four airlines. They also 35. various types of knives through airport security and 36. cockpit transponders to evade detection by air traffic 37.

Operating in bands of four to five, the terrorists 38. four commercial jetliners. The 19 hijackers transformed planes into huge 39. They 40. two of them into New York's world Trade Centre and third to Pentagon in Washington, D.C. The fourth plane crashed in Pennsylvania, killing all aboard.

- | | | | | |
|-----|----------------|--------------------|-----------------|-----------------|
| 31. | a) bill | b) legislation | c) jurisdiction | d) act |
| 32. | a) injured | b) committed | c) wounded | d) brandished |
| 33. | a) took | b) struggled | c) responded | d) crashed |
| 34. | a) evidence | b) law enforcement | c) appeal | d) measures |
| 35. | a) dismissed | b) threatened | c) befriended | d) smuggled |
| 36. | a) turned down | b) turned up | c) turned off | d) turned on |
| 37. | a) controllers | b) prosecutors | c) wreckage | d) impact |
| 38. | a) hijacked | b) kidnapped | c) plotted | d) sentenced to |
| 39. | a) cells | b) missiles | c) tactics | d) brawling |
| 40. | a) attempted | b) uncovered | c) crashed | d) pleaded |

Vyberte správný výraz, který odpovídá definici.

- | | | | | |
|-----|--|-------------|--------------|---------------|
| 41. | able to cause or causing death; extremely dangerous | | | |
| a) | abusive | b) lethal | c) coercive | d) airborne |
| 42. | to use something for the wrong purpose in a way that is harmful or morally wrong | | | |
| a) | disuse | b) use | c) abuse | d) confuse |
| 43. | a measured amount of something such as medicine | | | |
| a) | cell | b) target | c) dose | d) possession |
| 44. | to make an explosive sound by forcing air quickly up or down the nose | | | |
| a) | snort | b) inject | c) swallow | d) supply |
| 45. | the act of making a person go somewhere with you, especially using threats or violence | | | |
| a) | guarding | b) training | c) abduction | d) hijack |

46. the use of force to persuade someone to do something that they are unwilling to do
a) launch b) detention c) isolation d) coercion
47. to take things or people to or from a place secretly and often illegally
a) brawling b) wounding c) carrying out d) smuggling
48. illegal or disapproved of by society
a) illicit b) vulnerable c) major d) alleged
49. a person who trades in illegal goods, especially drugs
a) trafficker b) victim c) hit man d) addict
50. to attack a place suddenly
a) baton b) hurl c) snatch d) raid

The listening part forms 10 % of the test since there is the fact taken into account that part-time students have only a limited possibility to train listening skills and a higher point scale of listening could devalue the whole evaluation. Reading skill with comprehension has been evaluated by 10 % since in grammar and lexical test tasks there are context based tasks demanding mastering these skill. In view of the great volume of vocabulary which should be tested it is necessary that the choice of terms and professional vocabulary for the tests be very thoroughly and should correspond with the real demands laid on the students in practice and real life.

When constructing the tests we proceeded in the following way: First is the definition of the objects – analysis of teaching material, choice of basic phenomena and difficulty. Blueprinting - defining the test content, structure of the testing methods and types of tasks. Further follows assignment to the author and scanning the answer sheets. Keys and preparation of listening tasks, methodological moderation of the bundles follow. True/false items, multiple-choice with 4 distractors are constructed and filled into the item bank. Three subtests according to the specification or setting up and the pilot test and proof-reading are the next step. Analysis and evaluation of the pilot test. There was ongoing cooperation with a statistical expert, test analysis and scores and median. The last step was elaboration and evaluation of the results by the computer and the analytic elaboration of the results and their interpretation.

When constructing tests and the individual tasks and elaborating assignments following basic methodological standards and rules were applied: Methodological, didactic and content aspect of the test had to be relevant according to the assignment and purpose of the test. Students were informed at the beginning of the course about the content of the test, its form, scope covering the subject matter, type of tasks, time limit, way of assessment, announcement of results and feed-back. The construction of the test is valid and reliable follows from the specification of the items. Parameters of the assignment fulfil the demands on the success rate of the test. Out of practical reasons, especially financial demands

on technical equipment a combination of PBT paper-based testing and CBT computer-based-testing with the following characteristic were being used: PBT test with tasks chosen by the tester from the item bank, answer sheet, scanning, measuring and assessment of the answers by the computer.

Team work based on sharing experience at creating items and tasks for the item bank influences its quality and brings a certain surplus in the form of trust of students in a just and objective evaluation than the competitive access of individual testers. By a gradual creation of the item bank there can subsequently be formed a large number of different tests with the same specification and construction.

According to the scale of thoroughness and verification of the test and its equipment is this test on the borderline of the standardised and non-standardised test. Such tests are called quasi-standardised by some authors, e.g. Hambleton, Eignor, Rovinelli, 1986 since they contains standards for assessment of results, but the standardisation is not complete. Comparison of percentage success rate of full-time and part-time students followed. The main objective of data collection was to ensure that each test was administered in both types of study with the aim to compare the output of percentage success rate of respondents and to find out the correlation tendency of these two groups and to formulate following the possible dependency between the percentage success rate of the groups.

We can state after analysing the data gained that full-time students reach better results than part-time students. This fact can be explained by several factors. In the first case it is the difference in the form of language teaching in courses for full-time and part-time students. The absence of regularity and direct contact with the teacher influence negatively the overall testing score of the respondents. Other factors are not given in the data of the empirical inquiry. On the basis of experience of the team members it can be stated that the profile of the average part-time student, which determine his or her entrance language preparedness and succeeding language acquisition capacity during his study, the time factor of his previous language study, time options for study, environment and regularity and systematic character of individual language preparation. Comparison of percentage success rate of study programmes of security and public administration was carried out.

During the empirical following and its interpretation the success rate of students from both study programmes was being compared to find out whether the results are comparable and because of good practice between the study programmes.

From the table above follows that the average success rate of tests of the study programme has a tendency or inclines to greater compactness than the other programme which shows a higher tendency towards polarization of percentage success rate.

It can be stated, after comparing the average success rate of both study programmes, that public administration reaches more compact average values of the success rate and the overall success rate in all tests of both study programmes lies in the corridor with the average value 75 % with a difference of ca. ± 10 %. Generated tests reach in most cases higher values of percentage success rate than intended. In view to this act it is necessary to apply the above mentioned examples of good practice at the creation of new tests items and evaluated them statistically and prove the expected shift in values of percentage success rate in the set band. The average success percent rate of the tests is in the range between 60 a 65 %, which is considered on the basis of practice and specialist literature as optimal. At the same time this result level corresponds with the average point rate of the scale applied for the assessment of exams.

Shrnutí

Z praktických důvodů, zejména z důvodů finančních nároků na technické vybavení, pro potřeby testování s kombinací PBT (paper-based testing – papírově vyplňovaných testů) a CBT (computer-based-testing – počítačově vyplňovaných testů) s následující charakteristikou. Předpokládané užití jazykových prostředků minimálně na úrovni B1 podle SERR, odborná terminologie přesahuje do úrovně B2. Položková banka, terminologicky též nazývaná banka testových úloh (BTÚ) nebo banka testových položek (BTP), operuje s jednotlivými kompletními svazky položek, které jsou výsledkem promyšleného sestavování tvůrcem testu. Výsledky jsou následně skenovány, měřeny a hodnoceny počítačem. Týmová spolupráce založená navíc přináší jistou nadhodnotu důvěry studentů ve spravedlivou a objektivní evaluaci spíše než při konkurenčním přístupu jednotlivých testerů. Postupným vytvářením položkové banky lze následně pomocí různých kombinací v jednotlivých subtestech vytvořit poměrně velký počet různých testů se stejnou specifikací a konstruktem.

Literature

Hambleton, R. K. – Rovinelli, R., J. Assessing the dimensionality of a set of test items 1986 pp. 287-302, Applied Psychological Measurement, Vol. 10, No. 3.

Poláčková, V. – Pišová, M. Testování jako forma hodnocení cizojazyčné competence. Bezpečnostní teorie a praxe. Praha, PA ČR, 2011, zvláštní číslo, 2. díl, s. 551-564.

EMPHASIZING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Focus: Students of Technical Sciences /Workshop/

Mgr. Michaela Schusová

České vysoké učení technické v Praze, ČR

Key words: *communicational skills, motivation, speaking platform, English for special purposes, Self-Fulfilling Prophecy, technical topics, content, background knowledge, core materials*

Klíčová slova: *komunikační dovednosti, motivace, pole mluvního projevu, odborná angličtina, sebenaplnující proroctví, technická témata, obsah, původní znalosti, základní materiály*

Introduction

If we come up with Van Ek's communicative model, presenting the major background of European Union Educational policy, we should keep in mind all six components of it during the educational procedure. Talking about future engineers, I would see as the most problematical discourse and social sides of this model. Furthermore I would try to enhance the communicational-speaking skill as the most problematical one. Emphasizing of communicative competence in foreign language of technically oriented students can present certain difficult items. Some students do not have any problems and communicate freely through any skill, but for most of future engineers the speaking skill may present a burden. In passive use of foreign language they do not show big difficulties – in reading they are often eminent. On the other hand getting these students to speak more is sometimes an up-hill battle due to their low self-esteem concerning communicational skills in general. Moreover their oral competence is often connected to their self-image tackled by Self Fulfilling Prophecy. We might notice sometimes awkward attempts to speak fluently but punctuality and fear of making mistake present great obstacles to this language feature. They prefer not to talk to the attempt at communication which as they expect - would probably end in failure in public – in front of the class.

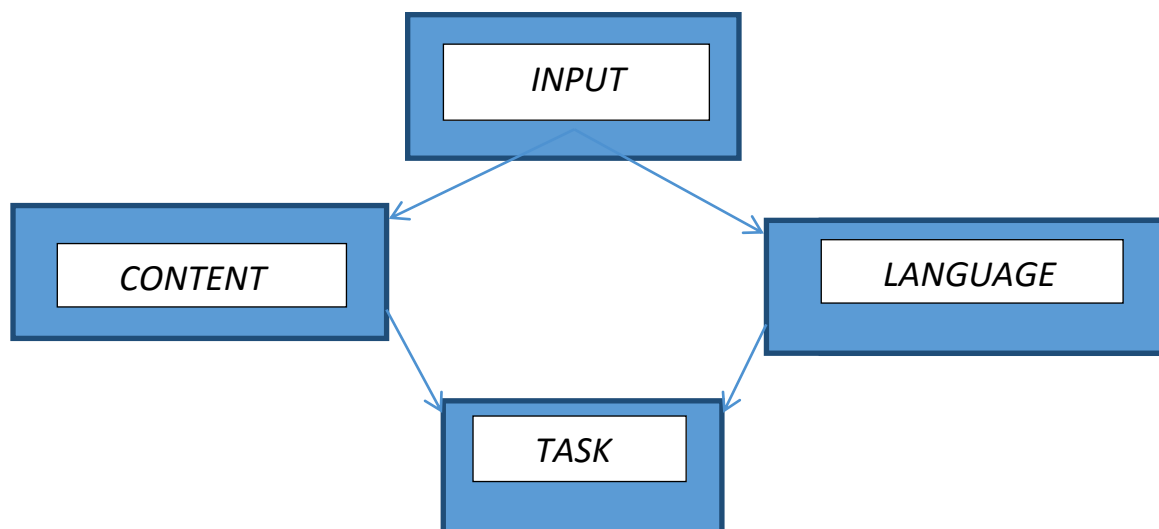
The relationship between the cognitive and emotional aspects of the learning procedure is crucial for succeeding in learning - clearly united with motivation. For getting students to learn we need to empower them with a view of future success not only on the field of language skills, but also in the frame of work opportunities. Their motivation should be reinforced by day to day linguistic performance showing more and more successful use of the language, in which fluency is the most difficult skill to develop. As I mentioned before, technically oriented students prefer passive language features, writing and especially reading, the active part – as speaking – is not the cherished one. In doing so, they lower the number of their possible future job offers or participation on exchange program between universities of the whole world.

Work with the mistake „enigma“ is a core stone of all learning, not only language one. Students sometimes do not see making mistake as a basic step and inevitable step in learning progress. They feel it quite negatively. It is important to point out that we are not able to go forward in learning without this natural part of learning. My aim is to find possible remedies to this problem which may necessitate different strategies: work with mistake, setting of objectives of materials and building interest in

learning by choosing *adequate topics focused on technically interesting domains*. I try to work with all parts of communicative competence with a point on speaking. Catching the attention of students by working with their background knowledge of the material and by their interest in the special “working platform” plays a major role as well as using different learning strategies throughout the lesson unit.

Objectives of materials – evaluation

To find some guidelines for right choice of materials is not an easy way - considering time, syllabus, exam topics and other limitations. The right start is answering the question: What do we want the materials should offer? What communicative skills should it enhance? There are several points to be fulfilled as stimulus to learn for example. Good material will not just teach. It will *encourage* students to study more, to open their mind more. It will empower the student’s motivation for reaching for more. Those materials will contain opportunities to use the existing knowledge and deepening of their skills as well as offering interesting texts. Materials should not be tightly structured to prevent monotonous esteem of the lesson and to leave some field for prompt answer or unexpected developments. The students should not feel themselves as a part of the assembly line process while doing the same pattern of units. And last but not least, teaching materials should mirror the student’s needs, not the teacher’s interests. A linguist can be fascinated by hard breaking analysis of some grammar rule, but the future engineer or veterinary doctor may not have nice time with it.



My “core” materials should offer a coherent framework for different aspects of learning. They are chosen according to four major elements, creating basic frame of the unit and cooperating with all communicative skills:

content, language, input and task.

Starting with task, this should present a *language use* as the main purpose of language learning. Topics and materials should be designed to lead towards a communication with the use of content and language knowledge built up through the unit. Task is the primary focus of the unit.

Language focus means to enable students to really use the language. We must be aware of the framework of students, of their vocabulary operational field, therefore we must pick communicative tasks of right language level to not to intimidate students to speak. Without necessary language level tailored for that group of students there would not be any good income from this activity. We should not intimidate, we should empower by creating opportunity to be successful. The manner in which we speak, the appropriate choice of language for the many social situations in which we find ourselves...all create a vital part of language focus planning.

Input - concerning building of vocabulary domain focused on future engineers, I need to choose „fresh” vocabulary, because „technical vocab” comes with some new terms quite fast and till they reach the book print, they may be „off the game”. A good example of building vocabulary is working with a video from CNN News – technically oriented, or a text from CNN or BBC News. Those are accompanied by a main textbook – English for future Engineers by Dana Jirku and by convenient topics of communication.

My points of procedure

student's use of information

skills of processing this information

„mining” their existing knowledge of language

„mining” their knowledge of subject matter

implication of new language features

accent on speaking

Focused communicative skills

Speaking – Student is able to interact in conversational English, to give a survey of the topic of the lesson, he should respond to questions from the class, he should be able to give explanation of some specific technical terms...

Reading – Exigencies – expose/presentation in front of the class, understanding of specific information, text organization features, structure...

Writing – writing of text types such as an article, a review, expressing opinions, suggesting, preparing a presentation...

Listening – students should show understanding of detail, specific info, relationship, attitude...

Unit analysis

Class: who are the learners, study specialism, knowledge of English, interests, educational backgrounds

Methodology: what kind of exercises / whole class - group, language skill practice or use, one or many right answers etc.

Aims: what are the aims of that course

Content: what language points should be covered? What micro-skills are needed? What types of texts?

Example of a real lesson

Topic: Technics used on water from *World War II up to now*

Sub topic: D-Day, Boats

Required time: 90 min one unit (this topic is divided in 3 units)

Class: This material choice is intended for second grade students of Czech Technical University with the language level B2 and upper, number of students in the class – 16 up to 25

Points: technical equipment used in 1944, comparison of 1944 technique and that of 2016, Murphy Grammar, vocabulary focus – Boats

Overview: Students should be familiar with the use of new vocabulary and grammar features in free conversation or presentation of chosen topic. This activity will allow students to practice all language learning features

Key skills: students will be able to discuss the topic, they will be able to use the new language features in presentation, dialogues, and they will enrich their technical vocabulary

Procedure:

Sample materials for one unit

Starter: Paper work - text *World War II* / from *inside Out.net*

20 min

Appendix 1

„Starter” opens a field of knowledge for the comprehension of the unit. It should activate the student’s mind, operational frame and get him/her into thinking about the chosen topic. Starter also reveals what students already know on the language and content field so teacher can also adjust the lesson taking this into account. All this offer a meaningful context for introducing new vocabulary or grammatical items. Starter presents an opportunity for students to use their own abilities and knowledge even beyond the information in the input part.

A. Checking the background knowledge concerning the topic

Van Ek – discourse side, social side

Mining the existing knowledge and encouraging the discussion about the topic

B. Reading of the text / paper work / crossword

Skimming for gist – scanning for info and further for specific info – extensive reading

C. Vocabulary work / synonymous and antonymous expressions

Intensive reading

D. Day Grammar / What tenses are used

Tenses pattern – Murphy Grammar

1. Video Fury / tanks Sherman versus Tiger

<https://www.youtube.com/watch?v=L8vFGQ0uJQc>

10 min

- A. What tenses are used in the video?
- B. Change the scene into the past/future
- C. Discussion / technical equipment used in the film

Students are expected to be able to show understanding of used grammar and vocab and to use it in different situations

2. Murphy Grammar / Future Perfect, Present Perfect

Appendix 2

10 min

After work on chosen exercises, feedback / right use of those tenses - homework

3. CNN Navy ship listening part / finding a piece of news from this field from previous week or better previous day

Video

10 min

- A. Listening part one – scanning, and two – extensive mode/search for information

Students are able to understanding information, attitude, they might enrich the topic with their own ideas

- B. New vocabulary
- C. Summary of the news

Students are able to give a review of the listening part, they can express their ideas *on required level...*

Paper/text Appendix 4

20 min

Example> <http://money.cnn.com/2016/03/31/news/economy/china-shipping-slowdown/index.html?iid=obnetwork>

- A. Checking the background knowledge about boats
- B. Reading of the text
Skimming for gist-scanning of the text
- C. Definition of picked expressions - for example price volatility, reverse effect, mega ships...
- D. Dividing the class into pairs /discussion over the article / negative and positive sides of shipping industry

Students are able to apply their knowledge of the language while talking with a partner, he/she is able to communicate on required level.

4. Vocabulary / frigate, submarine, bark, passenger liner, hovercraft

Appendix 3

5 min

5. Student's work / presentation

Checking of learnt items - Earlier work as organizing information, expressing new ideas, tackling new problems, grammar features, vocabulary...all is recycled through another activity – presentation in this case. Focus is on the language use this time. This final feature also gives a feedback of the lesson. This activity is normally bridged by the following unit/lesson.

Example – Appendix 5

7 min each student or 10 minutes the chosen group

Conclusion

From “de Saussure times” of langue et parole we have tried to capture the core of communication as a crucial part of living in a human society. It has been cleared that the educational procedure is not thinkable without the right use of communicative skills in general. My focus was technically oriented education of foreign language with its weak speaking side. I am not saying I have found the remedy, but through catching the attention by choosing the right topics of wide range and creating an intriguing ambiance in the class, we might be quite satisfied with the results.

Shrnutí

Od de Saussurových časů začátků odborné lingvistiky se snažíme zachytit podstatu komunikačního procesu co by klíčovou sférou života ve společenství. Ukázalo se, že učební proces není možný bez komunikačních dovedností obecně. Já jsem se zaměřila na technicky orientované studenty vysoké školy s často problémovým mluvním projevem. Došla jsem k určitému systému, jak potlačit negativní efekty působící na jejich mluvním projev skrze výběr témat, střídání stylu výuky či utváření určité atmosféry ve třídě tak, aby projev studenta ve třídě nebyl narušován či negativně stínován vlivy typu „sebenaplňující prorocství“ či pocitem „ztracení tváře“ na veřejnosti.

Literature

BROWN, J. D.: *The element of language curriculum*. Boston, USA: Heinle and Heinle, 1995.

EK VAN, J. A.: *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman, 1977.

HANUŠOVÁ, S.: *Metody cizojazyčné výuky* [online], poslední revize 30.3.2009 [cit. 2009-03-30] Dostupné z: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>

HANUŠOVÁ, S.: *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD, 2005.

HUTCHINSON, T.: *English for specific purposes*. Cambridge, UK: University Press, 1992.

ISHIHARA, N. – COHEN A.D.: *Teaching and learning pragmatics*. Harlow, UK: Pearson Education, 2010.

MITCHELL, R. – MYLES, F. – MARSDEN, E.: *Second language learning theories*. NY, USA: Routledge, 2013.

PIATTELLI-PALMARINI, M.: *Language and Learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

SAUSSURE DE, F.: *Kurs obecné lingvistiky*. Čermák, František. 3. vyd. Praha: Akademia, 2007.

Inside Out.net source

<https://www.youtube.com/watch?v=L8vFGQQuJQc>

<http://money.cnn.com/2016/03/31/news/economy/china-shipping-slowdown/index.html?iid=obnetwork>

VÝZVY STANDARDIZOVANÉHO TESTOVÁNÍ

PhDr. Eva Složilová, M.A.

Masarykova univerzita, Centrum jazykového vzdělávání, ČR

Klíčová slova: *standards, standardizace, implementace, testové specifikace, vývoj testu*

Key words: *standards, standardization, implementation, test specifications, test development*

Mezinárodní asociace aplikované lingvistiky ve své zprávě o perspektivách vývoje jazykového vzdělávání vypracované v roce 1989 pro UNESCO zahrnula mezi hlavní cíle výuky cizích jazyků ve 21. století dva důležité body. Prvním z nich byl vývoj a používání srovnatelných standardizovaných jazykových testů, druhým potom vývoj standardů pro jazykové testování a kodexů doporučených postupů pro proces vývoje jazykových testů a jejich používání (De Jong, 1990, s. 6).

Vydání SERRJ v roce 2001, založení nových mezinárodních testovacích organizací (např. EALTA v roce 2004), vývoj pravidel a doporučení pro správnou praxi v jazykovém testování napříč nejrůznějšími testovacími organizacemi, vznik Manuálu pro přiřazování jazykových testů k SERRJ (Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment) a dalších důležitých dokumentů jsou reálnou reflexí těchto perspektiv a cílů. Svět standardizovaného jazykového testování se od roku 1989 posunul o velký krok vpřed, takže dnes, v polovině roku 2016, tedy téměř o dvacet sedm let později, by bylo bezesporu nošením dříví do lesa představovat standardizované testování jako takové. Mnohé vzdělávací instituce prošly náročnou etapou jeho implementace, je proto na místě se na chvíli zastavit a provést menší rekapitulaci.

Autorka tohoto příspěvku byla součástí celkem tří testovacích systémů, které šly „cestou standardů“. Především to bylo jazykové testování v souladu se standardy NATO v Armádě České republiky (NATO STANAG 6001), dále maturitní zkouška z cizího jazyka (CERMAT) a v neposlední řadě implementace standardizovaného testování v terciární sféře české vzdělávací soustavy (Centrum jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně). V rámci těchto systémů působila a působí v různých rolích, interních či externích, které do velké míry demonstrují, jak obsáhlý proces standardizace je a co všechno obnáší. Kromě toho působí jako posuzovatelka a evaluátorka i v rámci jiných systémů, které se vydaly cestou standardizovaného testování (evaluátorka Standardů pro testování žáků základních škol z cizího jazyka a několika verzí testových baterií testu z češtiny jako cizího jazyka na úrovni A1 pro trvalý pobyt v České republice, posuzovatelka nově vyvíjených specifikací pro certifikované zkoušky z češtiny pro cizince vyvíjené Výzkumným a testovacím centrem ÚJOP UK). Každý z výše zmíněných testovacích systémů implementoval standardizované testování za odlišných podmínek a v odlišné době. Je tedy zřejmé, že každý z nich měl svá specifika, která mohla větší či menší měrou ovlivnit úspěšnost implementované standardizace. Měly ale také řadu společných aspektů, které umožní jejich srovnání.

Získané zkušenosti dovolují autorce vidět tento proces v souvislostech, které umožňují následující přehled aspektů standardizovaného testování, které si zaslouží zvláštní pozornost všech zainteresovaných stran.

1. Dobré plánování, koordinace a časový prostor

Standardizovaný přístup k testování vyžaduje konzistentní koordinaci, která je nemyslitelná bez promyšleného plánování a dostatečného časového prostoru. Proto se jako velmi vhodný způsob plánování jeví využití nejrůznějších projektů Evropské Unie, které jsou již ze své podstaty časově přísně vymezené a vyžadují precizní a promyšlený přístup. Jako příklad lze uvést projekt IMPACT v trvání tří let, díky němuž se podařilo zavést standardizované testování na Centru jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně. Díky pečlivé přípravě a porozumění celému procesu se podařilo hlavní koordinátorce projektu (Ing. Mgr. Blanka Pojslová) naplánovat jednotlivé kroky tak, aby mohlo standardizované testování v kontextu čtyř cizích jazyků a napříč devíti fakultami univerzity úspěšně proběhnout. Celý proces trval ale tři roky a dlužno podotknout, že mnohé kroky byly realizovány již v průběhu předchozího projektu COMPACT, na který výše zmíněný projekt IMPACT navazoval. Aby mohl být celý proces standardizace takto úspěšně realizován, bylo především potřeba vědět, co zahrnuje, a využít dobré manažerské schopnosti, což vše splňovala osobnost hlavní koordinátorky projektu.

Mnohé instituce, které procesem implementace standardizovaných testů prošly také, si tento luxus tříleté systematické práce nemohly dovolit pravděpodobně kvůli tomu, že jim byly dány z pozic vedení těchto institucí krkolomné a mnohdy i nerealizovatelné termíny, o nichž se nedalo diskutovat. Podobným způsobem začínal vývoj zkoušky A1 pro trvalý pobyt, kde časový stres působil částečně v neprospěch kvality výstupů tohoto procesu.

Problém tedy tkví v tom, že vedení institucí mnohdy nebere v potaz testologickou stránku vývoje standardizovaných testů a neptá se odborníků, co je reálně dosažitelné v realistických časových horizontech, ale rozhoduje z pozice moci. Tato arogance moci se potom obrací proti všem účastníkům procesu včetně studentů, kteří mohou být vystaveni nekvalitně vyvinutým testům.

2. Testologické zázemí

Tento aspekt má dvě dimenze: první tkví v tom, jaké testologické zázemí má daná instituce v okamžiku plánování standardizace, druhá dimenze se týká zabezpečení potřebného vyškolení všech učitelů, kteří budou na standardizovaném testování v nejrůznějších pozicích participovat. Zatímco druhá dimenze je při dostatečně příznivé finanční situaci zvládnutelná pomocí vnějších zdrojů, při plánování je absence testologického zázemí zásadní a může v případě závažných chyb v plánování vést až k neúspěchu celého procesu. Je proto žádoucí i pro plánování požádat o pomoc experta na testování vně dané instituce, pokud není její součástí.

3. Finanční zdroje

Předchozí bod je nemyslitelný bez dostatečné finanční podpory. Jakékoliv školení, ať už provedené odborníky v rámci českého kontextu (a těch je pořád velmi málo) nebo ze zahraničí stojí nemálo prostředků. I proto je grantový model standardizace nejvýhodnější, protože má zajištěn stálý zdroj financí dopředu efektivně naplánovaných a využívaných. Pokud se se standardizací počítá hodně dopředu, lze vyškolit vlastní učitele v zahraničí a s jejich pomocí potom přenést nabyté testologické znalosti na ostatní kolegy, což se z hlediska dlouhodobé perspektivy určitě finančně vyplatí.

Jako dva odlišné přístupy či modely lze uvést situaci v armádě, která v polovině 90. let investovala do přítomnosti britského experta, s jehož pomocí se podařilo standardizaci úspěšně rozběhnout. Navíc bylo

investováno i do výjezdů učitelů na specializované metodologické kurzy do zahraničí, které nebyly v této době ještě úzce testologicky zaměřené, ale přispěly velkou měrou k jazykové a metodologické erudici učitelů. Druhá vlna finanční injekce do standardizačního procesu potom začala od roku 2000, kdy byli cíleně vyškoleni odborníci v testování na Univerzitě v Lancasteru. Ti mohli průběžně již nastartovaný standardizační systém modifikovat v závislosti na výstupech svého studia. Dlužno podotknout, že tento model byl realizován v kontextu armády, která v té době byla velmi štědře podporována jak ze strany USA (metodologické kurzy a stáže v Defense Language Institute v Texasu), tak ze strany Britské rady, která sponzorovala studium testologických odborníků v Británii. V civilním sektoru by takový model pravděpodobně nebyl realizovatelný.

Druhý model představuje již dříve zmiňovaný model grantový, který lze demonstrovat na příkladu projektu IMPACT Centra jazykového vzdělávání MU v Brně. Zpočátku projektu bylo školení testerů realizováno pomocí domácích zdrojů (testologičtí odborníci zaměstnaní na CJV), až v průběhu projektu byli na náročnější školení povoláni experti ze zahraničí (Judith Mader, Rita Green). Vše bylo hrazeno ze zdrojů projektu.

4. Aplikace teorie do praxe

U masivních školení, která jsou pro vzdělávací instituci zavádějící bez výraznější předchozí zkušenosti standardizované testování nezbytností, je ale zásadní zabezpečit, aby získané vědomosti a znalosti byly bezprostředně aplikovány v praxi. Zde je potřeba opět vyzdvihnout ve výše zmíněném projektu CJV MU osobnost jeho hlavní koordinátorky pro testování, která vše naplánovala kaskádovitě tak, aby byli učitelé tlačeni termíny pro představení vlastních výstupů: pokud například proběhl seminář zaměřený na důležitost vývoje testových specifikací, do určitého termínu musela jednotlivá oddělení CJV odevzdat vlastní návrhy specifikací, které byly vyvinuty doporučeným způsobem. Podobně se postupovalo např. při tvorbě a moderaci testových položek, statistických analýzách a dalších etapách vývoje standardizovaných testů. Učitelé tak nebyli přesyceni nárazově celým objemem potřebných informací, ale vše vstřebávali postupně a mohli reflektovat získané dílčí vědomosti ve vlastních výstupech.

Mnohé instituce jsou nuceny zabezpečovat školení svých testerů až dodatečně – tedy hypoteticky dojde k situaci, kdy vznikne bez výraznějšího proškolení, přípravy a plánování první návrh standardizovaného testu, a teprve když neprojde oponentním řízením, začnou představitelé instituce jednat. Tento postup je velmi stresující pro všechny strany, nejvíce ale pro testery samotné, protože se ocitají v rychlopalbě oprávněné kritiky, ale mnohdy nerozumí tomu, na čem je ta kritika založena. Podobná situace typicky nastávala v případě testů, které měla autorka možnost připomínkovat a které od samotného počátku neměly žádné testové specifikace.

5. Připravenost dané instituce

Teprve až několikaletá zkušenost potvrdila, jak nesmírně důležité je pro standardizaci kvalitně připravit všechny členy dané instituce, která chce tuto zásadní změnu v přístupu k testování zavést. Postoje řadových učitelů, na kterých v konečném důsledku je, aby se se všemi nutnými změnami vypořádali, totiž nejsou nutně pozitivní. Změny totiž znamenají hodně času a energie, někdy i radikální změny v přístupu k hodnocení. Znamenají otevřenost a transparentnost všude tam, kde se mnozí až doposud mohli cítit bezpečni ve své vlastní hodnotící ulitě, do níž jim nikdo neviděl a kterou jim nikdo nezpochyboval.

Zatímco armádní vzdělávací instituce začaly zavádět standardizované testování v polovině 90. let, tedy v době velkého rozkvětu komunikativních vyučovacích metod a velkého nadšení učitelů k novým přístupům a možnostem a jejich postoje byly atmosférou této doby pozitivně ovlivněny, v případě státních maturit a do určité míry i u standardizace na CJV MU nebyla připravenost učitelů k těmto změnám ideální.

Školení hodnotitelů ústní a písemné části státní maturitní zkoušky z anglického jazyka, v jehož rámci působila autorka jako školitelka středoškolských učitelů, totiž ukázalo, že především analytický přístup k hodnocení produktivních dovedností byl natolik radikálním zásahem do zaběhlého systému klasického numerického známkování, že mnohé učitele zastrašil a místo pomocníka v něm viděli nepřítele. Mnozí byli až neuvěřitelně rezistentní vůči jakékoliv snaze školitelů ukázat větší objektivnost nového způsobu hodnocení a začali zpochybňovat systém hodnocení jako takový. Autorka je přesvědčena, že v této záležitosti mohl CERMAT udělat daleko více ve smyslu vést s učiteli delší předchozí diskusi, jezdit za nimi do jejich prostředí a předpřipravit je na změny, které je čekaly.

Postoje učitelů byly do určité míry problematické i na CJV MU, a to i přesto, že projekt IMPACT navazoval na předchozí projekt COMPACT a reflektoval dlouhodobý záměr Centra hodnocení svých studentů standardizovat. Nicméně vyšlo najevo, že objem práce, kterou museli někteří učitelé vynaložit, časová náročnost i výdej energie je zaskočila a nebyli ochotni nebo schopni se s tímto vypořádat. A to ani za podmínek, kdy projektové peníze umožnily navýšení platů za testovací aktivity, které vytvářeli. Mnozí se spíše než o zvýšení vlastní šikovnosti a zručnosti ve tvorbě testových položek nebo v analytickém hodnocení produktivních dovedností zajímali o matematické aspekty a dovedli vypočítávat, že jsou za práci navíc nedostatečně hodnoceni. Tento postoj byl ne příliš sebekritický. Bylo totiž evidentní, že ke standardizaci by z hlediska dlouhodobého záměru pracoviště došlo i v případě, kdy by projekt přijat nebyl a kdy by ani nebyly žádné bonusové peníze navíc.

I v tomto případě je autorka přesvědčena, že i přes detailní přípravu projektu byl tento aspekt poněkud podceněn a že učitelé mohli být lépe na změny, především na jejich objem, připraveni. Existuje určitě několik forem, kterými by to bylo možné – například přednáška hostujícího uznávaného experta ze zahraničí na samotném počátku projektu nebo široká diskuse v období končícího projektu COMPACT – úvahy o dalších možnostech jde mimo rámec tohoto příspěvku, ale tato zkušenost je určitě přenositelná do jiných kontextů a podmínek, kde se mohou nabízet další originální řešení.

6. Propojenost testování a výuky

Je všeobecně přijímanou skutečností, že testování ovlivňuje výuku, tedy co učitelé učí a jakým způsobem to učí (viz např. Cheng, 2008). Fenoménu washbacku byl a je věnován dostatečný prostor v textologickém výzkumu i v praxi (Alderson, Wall, 1993; Bachman, Palmer, 1996; Bailey, 1999; Messick, 1996). Už samotný způsob vážení jednotlivých subtestů může být indikátorem toho, čemu je ve výuce zapotřebí věnovat adekvátní pozornost i prostor. Je-li např. z celkového počtu 100 bodů pouze 10 alokováno na poslech a 35 na mluvení, je zřejmé, že mluvení bude mít ve výuce větší prostor, oproti tomu 25 bodů za gramaticko-lexikální subtest a pouhých 10 bodů na psaní může naopak indikovat, že psaní není dovednost, která by byla ve výuce preferována. Důležité ale je, aby výuka a testování šly ruku v ruce a aby si neodporovaly a vzájemně neprotiřečily.

Tak výrazná změna jako je implementace standardizovaného testování totiž může vést a v mnoha případech i vede k výrazným změnám ve výuce. Je-li totiž pomocí standardizovaného testu potřeba

validně ohodnotit výkony studentů ve vztahu k nějakému vnějšímu standardu (v evropském kontextu nejspíše k úrovním Společného evropského referenčního rámce – SERRJ), je potřeba se zároveň ptát, zda jsou nastavený způsob výuky, kurikula a sylaby adekvátní, nebo zda nejsou potřebné změny i zde.

Ideálně pokud se tento potenciál dostatečně využije a ke změnám dojde i ve výuce, je velmi pravděpodobné, že washback, který zavedení nového testovacího systému vyvolá, bude cílený, pozitivní – zkrátka takový, který povede ke kýženému cíli.

Jako příklad může sloužit jedna z fakult MU, kde byly změny spojené se standardizací testování uvítány jako spouštěč změn ve výuce, k nimž se pracoviště již delší dobu odhodlávalo, ale nenašlo vhodný rámec, do něhož by tyto změny zasadilo. Standardizované testování jim takový potřebný rámec poskytlo.

Opačná situace nastává ve chvíli, kdy učitelé inovují výuku, a do inovovaného programu zasáhne změna testovacího systému, v tomto případě mohou být další změny ve výuce jistě chápány s nevolí a učitelé se jim podvědomě brání.

Jednoznačné doporučení tedy zní správně proces standardizace v testování načasovat a pokud možno propojit se změnami ve výuce. Tímto způsobem lze mít do velké míry pod kontrolou washback, i když nikdy nelze zaručit, že bude zaručeně pozitivní.

7. Standard-setting

Velké rezervy lze vidět v součásti standardizačního procesu nazývaném stanovení hraničních skóreů neboli standard-setting. Je poněkud paradoxní, že když už v určité instituci proběhnu předchozí etapy procesu standardizace testování, u stanovení cut-off skóreů se tak děje jenom výjimečně.

Těmito výjimkami v českém kontextu nepochybně jsou dvě instituce: CERMAT a Výzkumné a testovací centrum ÚJOP UK. Průkopníkem tohoto procesu byl nepochybně CERMAT, který díky osobnosti Martiny Hulešové a spolupráci s Normanem Verhelstem zorganizoval vůbec první standard-setting v České republice již v roce 2011. Je ale nepochopitelnou ignorací úsilí všech účastníků tohoto procesu, že s výsledky tohoto sezení nedokázal současný CERMAT adekvátně naložit a nedokázal v nastoleném trendu pokračovat dále. Následovníky průkopnického počínu CERMATu byli a jsou pracovníci Výzkumného a testovacího centra ÚJOP, na jejichž půdě se v letech 2014 a 2015 uskutečnily celkem dvě standard-settingové události. Z prezentace výsledků i z následných aktivit (např. revize testových specifikací) je více než zřejmé, že ÚJOP dovede se standard-settingem pracovat, že dovede využít jeho potenciálu ve svůj prospěch a zúročit tak vynaložené finance i úsilí. Tím se testování češtiny jako cizího jazyka a kvalita certifikované zkoušky z češtiny pro cizince již v tomto okamžiku posouvá výrazně dopředu.

8. Cyklická obnova testové dokumentace

Předchozí bod je zářným důkazem toho, co ve skutečnosti implementace standardizovaného testování obnáší. Ani zdaleka to neznamená vyvinout testové materiály a těšit se z odpočinku na výsluní. Naopak. Standardizované testování předpokládá, že jednou vyvinuté materiály mají jen dočasnou platnost, nejsou schopny v nezměněné podobě reflektovat potřeby doby. I z tohoto hlediska je přístup a postoj ÚJOP více než vzorný. Momentální revizí svých baterií testových specifikací dokazuje, že bere diskuse panelistů nad standard-settingem naprosto vážně a dovede je využít ve svůj prospěch.

Hrozí zde ale jedno nebezpečí. Opětné cyklické změny specifikací a dalších testových materiálů představují velmi náročný proces – náročný časově, finančně i z hlediska lidského faktoru. Proto i reakce, které tento z testologického hlediska navýsost správný postup může vyvolat u nejrůznějších účastníků tohoto procesu, nemusí být zrovna pozitivní. Autorka je přesvědčena, že pracovníci Výzkumného a testovacího centra tento tlak ustojí a podaří se jim vhodnou komunikací vysvětlit, proč zde jiná alternativa není. Jiná alternativa pro ty, kteří chtějí být nejlepší.

Závěrem lze konstatovat, že rozhodnutí vydat se cestou standardizovaného testování je rozhodnutím velmi zavazujícím. Příspěvek se snažil poukázat na některá „bolavá“ místa tohoto procesu, jejichž včasné diagnostikování a adekvátní „léčba“ mohou zachránit standardizaci od neúspěchu. Pokud podobnou odezvu našel i u publika, splnil svůj účel.

Summary

The paper aims at presenting standardized language testing as a sophisticated system and instrument for measuring language proficiency whose implementation represents a challenging process for various stakeholders: coordinators, item writers, test specifications developers, assessors of productive skills, people in charge of developing and validating rating scales, standard-setting and benchmarking panels, tester-trainers, evaluators and validators. The author's active participation in implementing standardized testing in several testing contexts (ranging from STANAG 6001 testing system in the Czech armed forces to assessing languages for specific and academic purposes in higher education) enables her to identify those aspects of the implementation process that might pose a potential threat to its success.

Literatura

- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), s. 115-129.
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1999). Washback in language testing. TOEFL Monograph Series, Ms. 15. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cheng, L. (2008). Washback, impact and consequences. In E. Shohamy, N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 7: Language testing and assessment. (pp. 349-364). Berlin: Springer Press.
- Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. 2001. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- De Jong, J. H. A. L. (Ed.) (1990). Standardization in Language Testing. *AILA Review* 7.
- Menken, K. (2008). *English Learners Left Behind: Standardized Testing as Language Policy*, Multilingual Matters Limited.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), s. 241-256.
- Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). A manual. [online]. Council of Europe. Language Policy Division, Strasbourg, January 2009 [cit. 2014-05-06]. Dostupné z WWW: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf>.

Research Notes, Issue 50, University of Cambridge ESOL Examinations, November 2012.

Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow, England: Longman.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.

APPLICATION THE 4C/ID MODEL TO THE TRAINING OF ASSESSMENT SKILLS FOR TEACHERS OF RUSSIAN

Dr. Ursula Stohler – Christiane Klein, M.A.

Albert-Ludwigs-University Freiburg, Slavic Department / Educational Studies, Germany

Klíčová slova: *výuka cizích jazyků, ruština jako zděděný jazyk, model 4C/ID, komunikačně zaměřená jazyková výuka, dovednosti psaní, hodnocení*

Key words: *foreign language teaching, Russian heritage speakers, 4C/ID model, communication oriented language learning, writing skills, assessment*

1. Reformation of teacher education

In recent years the German state of Baden-Württemberg has begun to fundamentally revise and professionalize its concepts of teacher education (Wittwer – Nückles – Mikelskis-Seifert – Schumacher – Rollett – Leuders 2015). These reforms received financial support from the Ministry for Science, Research and Art Baden-Württemberg (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg) and its program “Strengthening Innovative Structures in Teacher Education” (Innovative Strukturen in der Lehrerbildung stärken) (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2015). An important goal of this reformation is to improve coherence between different study domains. In teacher education, the students take classes in three different domains: academic subject education (for instance Russian language and literature), subject didactics (for instance teaching methodology for Russian as a foreign language), and educational studies (for instance learning and teaching theories).

One of the problems in traditional teacher education is that the students struggle to relate the competencies acquired in one domain to the competencies acquired in another domain. This means that the acquired competencies remain isolated from one another; resulting in an overall fragmented type of teacher education (more on this further below). The reformers of teacher education therefore want to enable students to create crosslinked knowledge structures. One of the strategies of achieving an integrated type of education is to implement courses in educational studies that are taught in tandem with teachers of specific academic subject education domains. Another strategy is to create explicit references in academic subject education courses to educational studies courses and to subject didactics courses.

Another suggestion is to encourage the students to use an electronic portfolio that documents their learning progress and includes specific tasks prompting the students to reflect on their learning progress and develop learning strategies. The students should start using such an electronic portfolio in their first class and they should keep using it throughout their education.

Reforms in teacher education also face the challenge that students often struggle to connect theoretical knowledge with practical experiences, both parts being essential for the construction of teaching competencies. The 4C/ID model, outlined further below, addresses this problem. In particular, it might contribute to coping with the challenge that heterogeneous classes present to teachers of Russian as a foreign language, where heritage speakers sometimes present the majority of the classroom population.

2. Communication oriented language learning

Contemporary foreign language learning theories stress the importance of communication skills, whereas declarative knowledge, such as grammatical rules, is given secondary importance insofar as it is taught only in relation to this communicative main goal (Bergmann 2014, pp. 84–98; Legutke 2008, pp. 15–42). This means that a pupil might receive a low grade for a sentence that might be grammatically correct and does not include any spelling mistakes, yet does not fulfil the communicative goal of the assignment. The same might happen when a sentence produced for a particular situation does not correspond to the common use in the foreign language and might therefore even be incomprehensible for native speakers. In this case the pupil might receive a low grade for the produced text.

However, a sentence that might include a lot of spelling mistakes, yet is perfectly comprehensible to native speakers and corresponds to the common use of the foreign language might receive a good grade. Teachers of Russian as a foreign language should try to avoid over-assessing spelling mistakes in tasks that clearly have communicative goals. This is particularly important in the case of Russian as a foreign language, as Russian is a highly flexible language and learners therefore face many occasions to make mistakes, such as wrong case endings, wrong suffix in verb etc. It is tempting for teachers of Russian to direct their main focus on these mistakes, which are easy to mark. The assessment of communicative goals, on the other hand, is more challenging for the teachers (Stadler 2014, pp. 279–312).

3. The Four Components Instructional Design (4C/ID) model

An important feature in the process of revising teacher education at the Albert-Ludwig University in the German land of Baden-Württemberg is its orientation along the Four Components Instructional Design (4C/ID) model developed by Jeroen van Merriënboer. This model addresses the three common problems in traditional higher education programs: Compartmentalization, fragmentation and the transfer paradox (van Merriënboer – Clark – de Croock 2002 / Kirschner – van Merriënboer 2008 / van Merriënboer – Kirschner 2013).

Compartmentalization refers to the separation of a complex skill into distinct parts or categories (e.g. different learning domains). Usually the complex skills are subdivided into the cognitive, affective, and psychomotor domain. Further, the cognitive domain is separated into declarative and procedural learning, and different instructional methods are used for each learning type. In practice, however, good practitioners have highly developed cognitive and technical skills, a deep knowledge of the domain, and a good attitude toward the work, therefore they integrate skills, knowledge and attitudes in their daily work rather than separating them.

Fragmentation is the process of breaking something down into small, incomplete, or isolated parts. Complex skills are broken down into distinct learning objects (recalling a fact, applying a procedure, understanding a concept), and different instructional methods are used for reaching the separate learning objectives. The students do not learn how the separate learning objectives interact with one another, and once they are confronted with situations where they have to combine and apply the newly learned elements, they are unable to relate the separate elements with one another and to do the transfer from theory to practice.

Transfer paradox describes the phenomenon that methods that work best for reaching isolated, specific objectives are not best for reaching integrated objectives and for increasing the transfer of learning. When the goal is to learn isolated, specific objectives, an efficient method is to solve a few

problems from the same type of error before moving on to another kind of problem (e.g. e1 e1 e2 e2 e2 e2 e3 e3 e3). However, in real life problems often do not occur in such a straight order. To reach integrated objectives and to increase the transfer of learning, the sequencing of errors needs to be different (e.g. e3 e2 e3 e1 e2 e3 ...), because it encourages learners to construct general and abstract knowledge rather than knowledge only related to each concrete, specific error.

The 4C/ID-Model tries to solve these common problems in Higher Education curricula by using a holistic approach. Holistic design approaches to learning embrace the complexity of the acquisition of complex skills without losing sight of the separate elements and of the interconnections between them. This means that complex contents and tasks are not reduced to their simplest and smallest elements, but kept together as an entity with a highly integrated and interrelated set of objectives and learning tasks that aim at a whole and integrated knowledge base (consisting of constituent skills, knowledge, and attitudes). Diminishing support and guidance is needed, so students are not overexerted.

The 4C/ID-Model includes four components which are important for a holistic design of higher education programs.

Component 1: Learning tasks. Learning tasks are the backbone of each learning environment. They are based on real-life tasks and therefore they provide authentic, whole-task experience which aim at the integration of skills, knowledge and attitudes, as these are needed to solve real-life tasks. Learners have to solve several learning tasks so they acquire the complex skills. Ideally, the learning tasks distinguish themselves by a high degree of variability, so learners are confronted with the same variation of learning tasks they will be confronted with in real-life situations. The goal is to build a large collection of experiences. The tasks are sequenced in easy-to-difficult task classes. In each task class there is diminishing support and guidance. This process of diminishing support and guidance is called scaffolding.

Component 2: Supportive information. Supportive information explains how to approach problems in the learning domain (in terms of cognitive strategies) and how this domain is organized (in terms of mental models). It supports learning of non-recurrent aspects of the learning task and is specific for each task class. It is always available to the learners while performing the learning tasks within a task class. Often this component is compared with the theory in traditional Higher Education courses.

Component 3: Procedural information. Procedural information specifies how to perform routine aspects of the tasks, e.g. through step-by-step instruction. It is presented just in time during the work on the tasks and quickly fades away as learners acquire more expertise.

Component 4: Part-task practice. Part-task practice provides additional practice for selected recurrent aspects in order to reach a very high level of automaticity, and it involves a huge amount of repetition. It only starts after the recurrent aspect has been introduced in the context of the whole task (i.e. in a fruitful cognitive context), and it is only needed when a high level of automaticity is relevant.

4. Efficiency of the 4C/ID model

The efficiency of the 4C/ID model and its assumptions were positively tested in several studies (Nadolski – Kirschner – van Merriënboer 2005; Nadolski – Kirschner – van Merriënboer 2006; Sarf – Elen 2005; Frick – Watson – Zlatkovska 2010). Especially the effectiveness of using whole tasks compared to using part tasks was tested in a study that focused on learners who wanted to become proficient in the

use of Excel (Lim – Reiser – Olina 2008).

In this study, the learning goal was to solve a whole task. The researchers split the learners up in two groups. One group was instructed in a traditional learning setting, where each skill was taught separately and the learners had to apply their skills to a whole task only at the end of the course (part-task setting). The other group was instructed along the 4C/ID model: They started with the whole task and acquired the necessary part-tasks while trying to solve the whole task (whole-task condition).

It turned out that the group from the whole-task condition performed better on the final whole task than the group of the part-task condition. Interestingly, both groups performed equally when solving part-tasks. It is possible that the group from the whole-task setting performed better in the transfer task at the end of the learning process because they were given more learning examples than the group from the part-task setting. Variability of learning tasks is essential for the development of transfer skills.

The study could not answer the question whether the higher performance of the whole-task group was due to the fact that they practiced a higher number of whole tasks, or if it was due to the variability of the tasks. The results of this study suggest that task-based learning, as outlined in the 4C/ID model, is an efficient learning method. The following section outlines a suggestion for the application of the 4C/ID model to a course for teachers of Russian.

5. Application of the 4C/ID model for a course in teacher education

This section discusses how the 4C/ID model could be applied to a course aimed at students reading for a teaching degree for secondary schools with a focus on Russian as a foreign language. The age of the future pupils at these secondary schools is between ten and seventeen years. The course addresses assessment skills and should thus enable students to evaluate their learners' progress in the acquisition of Russian as a foreign language.

In terms of an exemplary illustration, this contribution will focus only on one topic in the domain of assessment: It will discuss the assessment of the pupils' writing skills. Writing is one of the communicative skills the pupils have to acquire in their foreign language classes according to the curriculum of the German state of Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2016). Other communicative skills include listening skills, speaking, reading, or mediating. Apart from communicative competencies, foreign language learners also have to acquire sociocultural, intercultural, as well as text and media competencies.

Component 1: Learning task: As stated above, the first component of the 4C/ID model suggests that students have to solve a learning task, which is related to real life. The learning task here asks the student to assess pupils' writing competencies on the basis of a wide variety of texts the pupils have produced. A detailed classification of the texts follows below. This task is related to the real life of the students because once they will be teachers they will have to assess their pupils' writing competencies regularly.

Support and Guidance: The students receive support and guidance to solve the learning tasks. According to the 4C/ID model, there should be fading support and guidance for the students as they proceed from one task to another (principle of scaffolding). This means that the students receive maximum support and guidance only for the first texts to be assessed for each task class; after that, the support and guidance fades.

In this example, support and guidance is realized by giving the students (a) the grade a teacher of Russian as a foreign language has given to the pupils for the text they have produced, (b) the notes of the teacher regarding the written text and (c) oral advice from a lecturer.

The principle of scaffolding is realized by giving the students maximum support and guidance for the first learning task of each task class. They might receive a modelling example, for instance when a teacher of Russian as a foreign language demonstrates how she would assess a written text. Another possibility might be that the teacher of Russian as a foreign language presents worked-out examples to the students, including grades and notes. The students only have to follow the explanations, yet they do not yet have to do any assessment of their own. The support and guidance is reduced by giving students written texts and the teacher's notes for those texts, yet not the grades, which this time they have to decide upon on their own. Still, the lecturer will help the students to solve the learning tasks. Next, the students are given neither grades nor teacher's notes for the texts to be assessed, yet they may ask for the lecturer's advice (strongly reduced learner guidance and support). Finally, the students are expected to solve the task of assessing the last group of texts on their own (no task support and guidance).

Task classes:

These types of tasks require a considerable amount of material for the students to work with, in this case texts the pupils have produced. Therefore the learning tasks need to be structured into task classes. The assessment of one group of texts corresponds to one task class in the 4C/ID model. A task class should include a lot of variability, which enables the students to transfer the acquired competencies to new learning tasks, yet the level of complexity within one task class remains identical. The texts chosen for this task are grouped according the competency levels of the Common European Reference Framework for Languages (Council of Europe 2011), here from A1 to B2, which is the highest competence level they have to reach according to the curriculum. Each competency level corresponds to one task class: task class 1: competence level A1; task class 2: competence level A2; task class 3: competence level B1; task class 4: competence level B2.

The types of texts the pupils have produced, and which the students have to assess, draw on the suggestions outlined in the curriculum for Russian at secondary schools edited by the German state of Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2016), and in the *Common European Reference Framework for Languages* (Council of Europe 2011, pp. 61–63). The texts correspond to the communicative requirements of contemporary foreign language teaching and they reflect real life situations.

A1: The *Common European Reference Framework for Languages* describes the writing skills required for the level A1 (task class 1) as follows: „Can write simple isolated phrases and sentences“(Council of Europe 2011, pp. 61).

The texts that the pupils have produced at this competence level, and which the students assess in the task class one, include forms, surveys, posters, answers and questions to simple texts, short text messages (SMS, Whatsapp, Twitter, Instagram), notes, summaries of short texts, remodelling of one type of short text into another.

A2: The *Common European Reference Framework for Languages* describes the writing skills required for the level A2 (task class 2) as follows: „Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like *and*, *but* and *because*“(Council of Europe 2011, pp. 61).

The pupils have produced the following texts for this competence level: joke (written), riddle, short text message (SMS / Whatsapp / Twitter / Instagram), answers to questions that relate to a text or picture and development of their own questions, descriptions of situations and people, summaries of adapted texts, notes, remodelling of fictional and nonfictional texts, advertisements, CVs, letters, and emails.

B1: The *Common European Reference Framework for Languages* describes the writing skills required for the level B1 (task class 3) as follows: „Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence” (Council of Europe 2011, pp. 61).

The pupils have produced the following texts for this competence level: answers to questions that relate to a text or to a picture and development of their own questions, Emails, letters, newspaper article, short story, summaries of adapted literary texts including evaluation, notes, structured summaries of texts, remodelling of one type of text into another (fictional and nonfictional)

B2: The *Common European Reference Framework for Languages* describes the writing skills required for the level B2 (task class 4) as follows: „Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources” (Council of Europe 2011, pp. 61).

The pupils have produced the following texts for this competence level: answers to questions that relate to a text or picture and development of their own questions, structured descriptions of situations, events, and experiences, summaries of fictional and nonfictional German and Russian texts including statement on these texts, remodelling of one type of text into another (fictional and nonfictional).

Component 2: Supportive information: As supportive information, the students are referred to the chapter on communicative language activities and strategies outlined in the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2011, pp. 57-90). As stated above, the focus on communicative competencies is particularly important in the teaching of Russian as a foreign language as learners tend to make many grammatical mistakes when learning this language, yet for the assessment of the *communicative* competencies, these grammatical mistakes may not always carry a lot of weight.

In terms of further supportive information, the students are asked to consult the curriculum for Russian at secondary schools edited by the German state of Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2016). The students should also read the chapters on competencies and task oriented foreign language learning and on communicative writing in the teaching manual for Russian as a foreign language edited by Anka Bergmann (Bergmann 2014, pp. 84–98), the chapter on assessment by Wolfgang Stadler (Stadler 2014, pp. 279-312), and an article on assessment in the foreign language classroom (Grotjahn 2006, pp. 221-230).

Finally, the students should consult the theories they have acquired in the course on assessment at the Department of Educational Studies and on text linguistics at the Slavic Department at the Albert-Ludwigs-University Freiburg.

Component 3: Procedural information: As procedural information, which helps the students solve this learning task, the students receive a process worksheet with guiding questions on how to assess a written Russian text. This process worksheet includes the teacher’s marking criteria, which emphasize communicative aspects in writing competencies and refers to the requirements outlined in the

curriculum and in the *Common European Reference Framework for Languages*. If requested, the students may ask the lecturer for oral advice.

The 4C/ID model further suggests that the students practice part tasks for recurrent aspects of a learning task (Component 4). In the case of the suggested course, part tasks do not occur, because the students do not need any highly automated skills to solve the learning tasks. Therefore this aspect of the model is not addressed here.

Further challenges

Heterogeneity presents a particular challenge to future teachers of Russian because of the high number of heritage speakers in the classroom. In Russian classes in Baden-Württemberg, heritage students sometimes present the majority of the classroom population. On the one hand, these students are a valuable resource, as they speak fluently, have a rich vocabulary, their pronunciation is flawless, and they have intriguing insights into Russian culture. However, most manuals used in schools do not address the heritage speakers at all; only recently some manuals taking the classroom presence of heritage speakers have appeared (Kagan 2002; Kagan – Kudyma 2012; Niznik et al. 2011).

The mistakes heritage speakers make differ from those that learners of Russian as a foreign language make: Heritage speakers often make spelling mistakes, whereas pupils of Russian as a foreign language struggle to acquire communication skills. As mentioned above, the Common European Reference Framework for Languages, as well as most recent theories on foreign language teaching, stresses the importance of communication skills, which might often be considered to be more important than correct spelling. For heritage speakers, however, this situation is reversed: They communicate fluently in Russian, yet they tend to make spelling mistakes, which might pose problems to them once they want to use Russian in their professional lives.

By applying the 4C/ID model to the assessment of writing skills, these challenges might reveal themselves to the students when they are consulting a high number of texts the pupils have written, among them texts by heritage speakers and by pupils of Russian as a foreign language. Another challenge might be to get hold of the texts the pupils have produced, as sometimes schools do not allow people from outside to use these texts for teaching purposes. In these cases, it might be an idea to try and get similar texts from University students of Russian. These student populations also tend to be heterogeneous and include heritage speakers.

Shrnutí

Příspěvek se zabývá jednou složkou vývoje nového programu „Master of Education“ pro ruštinu jako cizí jazyk na univerzitě ve Freiburgu (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg). Konkrétně se týká učení zaměřeného na úkoly a kompetence v souladu s modelem Four Components Instructional Design (4C/ID), který vypracoval Jeroen van Merriënboer. Tento model klade důraz na komunikativní kompetenci při učení cizích jazyků, tak jak ji popisuje Common European Framework of Reference for Languages. Příspěvek aplikuje tento 4C/ID model na kurzy pro studenty, kteří se chtějí stát učiteli ruštiny na druhém stupni základních škol. V centru pozornosti přitom leží rozvoj schopností potřebných k hodnocení, které učitelé ruštiny potřebují při učení v procesu evaluace pokroku svých žáků. Příspěvek se zabývá zejména rozvojem

schopností v oblasti psaného jazyka. Kromě toho jsou předmětem příspěvku ty výzvy, které budoucí učitelé ruštiny očekávají v heterogenních třídách s většinou žáků, kteří znají ruštinu z rodiny (heritage speakers), a také otázka nakolik může být model 4C/ID za těchto předpokladů prospěšný.

Literature

- Bergmann, A.: Aspekte zur Planung kompetenzorientierten Russischunterrichts auf der Grundlage von Aufgaben. In: *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*, Tübingen 2014, s. 99–107.
- Bergmann, A.: Kommunikative Sprachaktivität Schreiben. In: *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*, Tübingen 2014, s. 146–157.
- Bergmann, A.: Im Russischunterricht auf kommunikatives Handeln vorbereiten. In: *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*, Tübingen 2014, s. 84–98.
- Grotjahn W.: Prüfen – Testen – Bewerten. In: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt am Main 2006, s. 21–230.
- Frick, T. W. – Chadha, R. – Watson, C. – Zlatkovska, E.: Improving Course Evaluations to Improve Instruction and Complex Learning in Higher Education. *Educational Technology Research and Development*, 58, 2010 č. 2, s. 115–136.
- Kagan O. et al.: *Russkii iazyk dlia russkikh. Russian for Russians*. Bloomington: Slavica 2002.
- Kagan O. – Kudyma A.: *Uchimsia pisat' po-russki. Ekspres-kurs dlia dviuazychnykh vzroslykh*. St. Peterburg: Zlatoust 2012.
- Kirschner, P. A. – van Merriënboer, J. J. G.: Ten Steps to Complex Learning. A New Approach to Instruction and Instructional Design. In: *21st Century Education. A Reference Handbook*, Tucson 2008, s. 244–253.
- Legutke, M.: Kommunikative Kompetenz. Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik. In: *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen 2008.
- Lim, J. – Reiser, R. A. – Olina, Z.: The Effects of Part-Task and Whole-Task Instructional Approaches on Acquisition and Transfer of a Complex Cognitive Skill. *Educational Technology Research and Development*, 57, 2009, č. 1, s. 61–77
- Merriënboer, J. J. G. van – Clark, R. E. – Croock, M. B. M. de: Blueprints for Complex Learning: The 4C/ID-Model. *ETR&D*, 50, 2002, č 2, s. 39–64.
- Merriënboer, J. J. G. van – Kirschner, P. A.: *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. New York, London: Routledge 2013.
- Nadolski, R. J. – Kirschner, P. A. – Merriënboer, J. J. G. van: Optimizing the Number of Steps in Learning Tasks for Complex Skills. *The British Journal of Educational Psychology*, 75, 2005, č 2, s. 223–237.
- Nadolski, R. J. – Kirschner, P. A. – Merriënboer, J. J. G. van.: Process Support in Learning Tasks for Acquiring Complex Cognitive Skills in the Domain of Law. *Learning and Instruction*, 16, 2006, č. 3, s. 266–278.

Niznik, M. et al.: *Russkii bez granits. Uchebnik dlia detei iz russkogovoriashchikh semei*. St. Peterburg: Zlatoust 2011.

Sarfo, F. K. – Elen, J.: Powerful Learning Environments and the Development of Technical Expertise in Ghana: Investigating the Moderating Effect of Instructional Conceptions. In: *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, 2005. ICAALT 2005*, Los Alamitos 2005, s. 1000–1004.

Stadler, W.: Evaluation im Russischunterricht. In: *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*, Tübingen 2014, s. 279–312.

Wittwer, J. – Nückles, M. – Mikelskis-Seifert, S. – Schumacher, M. – Rollet, W. – Leuders, T.: Kohärenz, Kompetenz- und Forschungsorientierung – Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung am Standort Freiburg. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin, Stuttgart 2015, s. 93–115.

Webové stránky:

Bildungspläne 2016, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, http://www.xn--bildungsplne-bw-9kb.de/Lde/Startseite/ALLG/ALLG_GYM_RU2, 15.04.2016.

Council of Europe (2011), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp, 15.04.2016.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrerbildung/foerderprogramm-lehrerbildung/>, 18.05.2016.

POZNÁMKY K UŽITÍ LITERÁRNÍHO TEXTU VE VÝUCE KONVERZACE STŘEDNĚ POKROČILÝCH

Mgr. Hana Svobodová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, ČR

Klíčová slova: *výuka, čeština pro cizince, jedinec s odlišným mateřským jazykem, konverzace, literární text, třífázový model*

Key words: *teaching, Czech for foreigners, person with a different mother tongue, conversation, literary text, three-phase model*

V současné době se dostává výuka češtiny jako cizího jazyka stále více do popředí zájmu jak široké veřejnosti, tak odborníků, kteří se intenzivně věnují rozvoji a prohlubování tohoto oboru (např. velký posun ve výuce češtiny jako cizího jazyka nastal díky projektům ÚJOP UK Praha). Vzniklá situace souvisí patrně s aktuálním stavem v Evropě, kdy vzrůstají požadavky na kulturní a sociální integraci jedinců s odlišným mateřským jazykem. Kromě samotné výuky češtiny pro cizince je však nutné věnovat pozornost i otázce optimální přípravy budoucích i stávajících učitelů. Na nedostatečnou profesní připravenost upozorňuje řada autorů (např. Kostecká 2013, s. 79; Bačáková 2014, s. 31) i center vzdělávání pro cizince (např. společnost META, 2014, s. 30–32). Je tedy velmi přínosné věnovat této problematice náležitou pozornost a zabývat se možnostmi, jak proces vzdělávání cizinců stále zlepšovat.

Cílem naší práce je představit užití literárního textu v konverzaci ve výuce češtiny jako cizího jazyka, konkrétně ve skupině středně pokročilých, a tím vytvořit jeden z mnoha možných návodů vzdělávání jedinců s odlišným mateřským jazykem. Zaměříme se na výuku pro dospělé, např. studenty kurzů češtiny pro cizince na vysokých školách. Náplní představené výuky je poslech s porozuměním, tedy poslech pro studenty neznámé části textu vybraného autora, analýza tohoto textu, závěrečné celkové zhodnocení a zodpovězení kontrolních otázek formou jednoduchého testu. Následně proběhne domácí samostatná písemná tvorba. Student je motivován samotným textem, ale i předcházející diskuzí, a částečně i samostudiem týkajícím se zvoleného autora.

Využití třífázového modelu

Výuku je možné vystavět pomocí třífázového modelu (Gošová, 2011). Tato metoda slouží k lepšímu plánování výuky se zachováním co nejvíce rysů přirozeného učení. Přestože existuje řada dalších modelů, tento jsme zvolili kvůli jeho přehlednosti a účinnosti. Jeví se tudíž pro potřeby výuky českého jazyka jedinců s odlišným mateřským jazykem jako nejefektivnější.

V první fázi procesu učení je potřeba napomoci studentům vybavit si (evokovat), co již o tématu vědí, co si o něm myslí, popř. jaké otázky je napadají. Dochází k zaujetí studentů, kteří jsou pak motivováni něco nového zjistit, dozvědět se další informace. Je tak možné zapojit je do vlastní poznatkové struktury, čímž je učení efektivnější a poznání trvalejší. Ve druhé fázi dochází ke zpracování nových informací a jejich zařazení do vlastní struktury poznání, tj. mezi informace, které si už studenti utřídili během evokace.

Ve třetí fázi studenti shrnují, co a jak se naučili. Reflektovat je možné jak obsah (co nyní o tématu vědí, co si potvrdili, vyvrátili, upřesnili, na jaké otázky stále neznají odpověď, co dalšího by chtěli o tématu vědět apod.), tak i procesy (jak k těmto poznatkům došli, zda se jim práce dařila a díky čemu apod.). Smyslem je zužitkovat zkušenosti studentů s procesem učení do budoucna. Důležité je i to, že reflexi provádí studenti společně s učitelem, nejedná se tedy pouze o jednostranné zhodnocení práce studentů učitelem.

Realizace výuky

Jako příklad poslechu textu a jeho následného rozboru jsme vybrali tvorbu současného autora Michala Viewegha, jehož některá díla jsou překládána do jiných jazyků (např. do němčiny Kurucz, G. 1993). Konkrétně se zaměříme na román *Báječná léta pod psa*. Studenti tvorbu tohoto autora často znají, látka tím pro ně není většinou zcela nová a úplně neznámá, což umožňuje i lepší orientaci v textu. Při výběru tématu a jeho realizaci záleží i na počtu vyučovacích hodin, pro naši potřebu jsme jako výukový blok zvolili 2 vyučovací hodiny.

Na začátku tohoto bloku proběhne seznámení s autorem, které si studenti připraví jako domácí práci na základě předešlého zadání. Evokujeme tedy jak informace, které si studenti sami zjistili, tak i to, co již vědí z dřívější výuky a obecného kulturního povědomí. Vyučující pouze doplňuje další podrobnější informace a zodpovídá otázky. Je důležité vždy zdůraznit i historické a kulturní souvislosti, které se vztahují na údobí vzniku díla i na dobu, ve které děj probíhá, aby studenti porozuměli celkovému kontextu a okolnostem, které ke vzniku díla vedou. Studenty je vhodné v tomto směru motivovat k diskuzi, a to především v případě, že se ve skupině nacházejí studenti z různých kulturních prostředí, aby bylo možné pochopit odlišné zkušenosti a vysvětlit si různé poznatky a názory. Zajímavé a přínosné mohou být i přímo prožitky studentů, pokud je možné se zvolenému tématu z tohoto pohledu věnovat. Studenti tím získají nejen přehled o okolnostech vzniku románu, ale zároveň u nich dochází k rozšiřování slovní zásoby. Vybraná a představená slova tak mohou užít přímo v praxi. Zde nastává druhá fáze výuky, která částečně může proběhnout ještě před vlastním poslechem zvoleného textu. U lexika, které je pro studenty nové a neznámé, je třeba věnovat náležitý časový rozsah společnému vysvětlení. To probíhá formou vzájemného doplňování s případným následným objasněním vyučujícím. Stranou v těchto případech nesmí zůstat ani doplnění informací týkající se dalších jazykových rovin, a to obzvláště syntaxe (s rozlišením na mluvenost a psanost textu se zřetelem na styl autora), důležité jsou i poznámky k tvarosloví (např. vazby sloves, unifikace koncovek), možné jsou i doplňující informace k hláskosloví (např. odkaz na hláskoslovné změny obecné češtiny oproti češtině spisovné) „Aby bylo jasno,“ řekl po letech Kvido redaktorovi, „rozhodně nehodlám malovat celej ten takzvanej strom života a třást s jeho přebujelejma větvema tak dlouho, dokud z něj nespadne nějakej mrtvej stavební rada nebo správce Thunova panství...“ Viewegh, 1997, s. 8). Tato doplnění je vhodné zařadit do konceptu jak na začátku výuky, tj. před přímým rozbohem díla, tak ke každé části úryvku, především jsou ale důležitou součástí závěrečné syntézy.

Po úvodní diskuzi proběhne seznámení s vybranou částí díla formou poslechu. Tato část spadá, jak již bylo řečeno, do druhé fáze výukového modelu. Zvolených úseků poslechu může být několik, v závislosti na časové možnosti výuky a na rozsahu znalostí konkrétních studentů. Je velmi důležité studenty nepřetěžovat velkým množstvím podrobností, protože by mohli ztratit o výuku zájem. To se týká jak samotné výuky, tak domácí přípravy (Michalík–Baslerová–Felcmanová, 2015, s. 21). Vhodné je započít práci poslechem začátku díla, kde se studenti obeznámí s tématem a postavami. Poslech je možné volit

přímo jako četbu textu samotným vyučujícím, popř. pokud je k dispozici audio verze na CD (např. Viewegh, 2009.), je přínosné zvolit tuto možnost. Studenti tak poslouchají i řeč a způsob vyjadřování jiného mluvčího než svého vyučujícího. V případě audio textu je však vždy nutné studenty s knihou seznámit a knihu jim i vizuálně představit.

Samotný poslech textu je vhodné rozložit do několika částí, které na sebe navzájem navazují a které jsou propojené nejen dějem, ale i reflexí vyučujícího. Přitom je možné věnovat se jednomu dílu téhož autora pouze v rámci jednoho výukového bloku. V jiném případě je možné rozložit toto jedno dílo do více výukových bloků a věnovat delší časové období (např. semestr) pouze jednomu autorovi. Pro větší orientaci v literatuře a kultuře českého jazyka je však přínosnější zaměřit se na jednoho autora pouze v rámci jednoho uceleného bloku a do určitého časového úseku (např. semestru) zařadit autorů několik podle určitého vybraného kritéria jako je např. aktuálnost, přehled autorů české literatury apod.

Po každém úseku bude probíhat analýza textu formou rozboru lexika a porozumění vybrané pasáži, případně rozbor dalších jazykových rovin (viz výše), následuje syntéza a možnost vyvození případných závěrů pro poslech další části. Po ukončení poslechu všech vybraných pasáží proběhne celkové shrnutí a reflexe. Během této třetí fáze studenti zodpoví otázky předem připraveného kontrolního testu (sestaveného dle vzoru: Zkoušky z českého jazyka pro cizince, čtení s porozuměním, úroveň B1, ÚJOP, 2016). Po nich proběhnou společná hodnocení a inspirace studentů k četbě dalšího díla zvoleného autora. Podnětné je prokládat samotnou výuku dílčími otázkami a motivovat studenty jak k samostatné práci, tak k následné diskuzi. Jako domácí písemnou práci je vhodné zadat stručný rozbor nebo shrnutí probíraného díla. Důležité je přitom předem přiměřeně zvolit adekvátní slohový útvar.

Po lepší fixování uvedené třetí fáze je přínosné užití pracovních listů, se kterými si studenti mohou získané poznatky opakovat, rovněž pro vyučujícího představují podklad pro shrnutí probírané látky. Pro inspiraci je možné využít informací uveřejněných společnostmi META (online) nebo Brouček, 2013.

Pro doplnění probírané látky je možné odkázat na filmové, popř. divadelní zpracování vybrané tvorby autora. Zde je však nutné upozornit na určitou rozdílnost v přístupu k dílu a zdůraznit nezaměnitelnost filmu s knižní předlohou.

Stejný postup poslechu s porozuměním je možné uplatnit i ve výuce jiných stupňů vzdělávání jedinců s odlišným mateřským jazykem, např. žáků-cizinců na základní škole, je však velmi důležité přiměřeně vybrat text a přizpůsobit průběh výuky možnostem a požadavkům těchto žáků.

Závěrem je možné konstatovat, že po proběhnutí výuky konverzace formou poslechu a rozboru vybraného literárního textu bude student schopen základní orientace v české literatuře, seznámí se s kulturně-historickým prostředím, naučí se vnímat text poslechem (oproti vlastnímu čtení) a bude i schopen celkového zhodnocení. Tato forma výuky rovněž podnítlí rozvoj slovní zásoby a pomůže zdokonalit písemný projev studenta. Velmi přínosné je rovněž nacvičení poslechu textu s porozuměním pro účely závěrečných zkoušek češtiny pro cizince, poslech s porozuměním je např. součástí Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince (CCE). Samozřejmě velmi cenné je i prohlubování vztahu těchto jedinců k českému jazyku, kultuře i vzdělávání vůbec. „Za základ celoživotního učení je považováno kvalitní základní vzdělávání, které by mělo „naučit jedince učit se“ a mít k učení pozitivní postoj.“ (Veteška–Tureckiová, 2008, s. 20)

Summary

The goal of this thesis is to show the use of a literary text conversation in teaching Czech for foreigners especially in the intermediate group. We focus on teaching adult students. Lessons consist of listening to unfamiliar parts of the text of a chosen author, the text analysis and overall assessment by discussion, followed by written homework. Students are motivated by listening to the text as well as the previous discussion and also partially by homework on the chosen author. A three-phase model will be used for the teaching.

After conversation lesson which will be in the form of listening and analysis of a selected literary text, students will be able to understand Czech literature on the basic level. They will learn about the cultural and historical environment too. Moreover, the students will be able to perceive listening text (as opposed to the reading itself) and will be capable of an overall assessment. This form of teaching also encourages the students in building up their vocabulary and improving their writing skills.

Literatura

BAČÁKOVÁ, M.: Vzdělávání dětí-uprchlíků. In: DOLEŽÍ, Linda (ed.). *Začínáme učit češtinu pro děti cizince. Příručka pro lektorky a lektory*. Praha, 2014.

BROUČEK, L.: *Čeština do práce: audiovizuální kurz češtiny pro cizince*. Centrum pro integraci cizinců, 2013.

ČADSKÁ, M. – VODIČKOVÁ, Kateřina. *Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince – úroveň B2: (cvičná sada)*. 1. vyd. Praha, 2009.

ČADSKÁ, M.: *Čeština pro cizince: nástavbový kurz: cvičebnice pro pokročilé*. 4. nezměn. vyd. Praha, 2013.

ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. upr. vyd. Praha, 1998.

ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Vyd. 1. Praha, 1998.

GOŠOVÁ, V.: E-U-R. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2011 [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/E-U-R

HÁDKOVÁ, M. – JINDRÁČEK, V.: *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. 1. vyd. Ústí nad Labem, 2012.

HÁDKOVÁ, M.: *Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateřského*. Vyd. 1. Ústí nad Labem, 2010.

HÁJKOVÁ, E. (ed.): *Didaktické studie I. Kapitoly z moderní didaktiky českého jazyka*. Praha, 2004.

HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, 1988.

HRDLIČKA, M.: *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň, 2010.

HRDLIČKA, M.: *Cizí jazyk čeština*. Vyd. 1. Praha, 2002

KOSTELECKÁ, Y.: *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha, 2013.

KROPÁČOVÁ, J.: *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc, 2008.

KULDANOVÁ, P. – SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková kultura dnešních dní*. Ostrava, 2002.

KURUCZ, G. (Hg.): *Blendende Jahre für Hunde*. Berlin, 1993.

MICHALÍK J. – BASLEROVÁ P. – FELCMANOVÁ L.: *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha, 2015.

SVOBODA, K.: *Didaktika českého jazyka a slohu*. 1. vyd. Praha, 1977.

ŠVEC, V. – ŠIMONÍK, O. – FILOVÁ, H.: *Praktikum didaktických dovedností*. Brno, 1996.

ŠVEC, V.: *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno, 1999.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha, 2008.

VIEWEGH, M.: *Báječná léta pod psa*. Brno, 1997.

VIEWEGH, M.: *Báječná léta pod psa*. Praha, 2009. Audioknihy.

ÚJOP [online]. 2016. [cit. 2016-03-17]. Dostupné z:

http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/zkobc/ZKOBC_cjc_B1_modelova_varianta.pdf

ÚJOP [online]. 2016. [cit. 2016-03-17]. Dostupné z:

<http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce#modelove-varianty-zkousek-a-dalsi-materialy-ke-stazeni>

META [online]. 2016. [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/pracovni-listy>

PŘIPRAVUJÍ VYUČUJÍCÍ SVÉ STUDENTY NA TESTOVÁNÍ? A JAK?

Mgr. Ivana Šálená

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, ČR

Klíčová slova: *příprava, výuka, zpětná vazba, strategie řešení testů*

Key words: *training, teaching, feedback, strategies for solving tests*

V rámci našeho příspěvku chceme představit výsledky dotazníkového šetření, které bylo realizováno mezi vyučujícími češtiny jako cizího jazyka. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, zda je ve výuce prostor věnovat se systematicky přípravě studentů na testování, jaké metody k tomu vyučující využívají a co se jim během jejich praxe nejvíce osvědčilo. V tomto příspěvku se také chceme podělit o příklady z praxe vyučujících a měl by být i vzhledem do aktuální situace výuky a testování.

1. Respondenti dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 30 respondentů, kteří byli osloveni e-mailem s prosbou o vyplnění dotazníku a online odkazem k vyplnění. Vzhledem k tomu, že prosba obsahovala i žádost o případné rozeslání dalším vyučujícím, není možné určit přesnou návratnost dotazníků. Vyloučen byl pouze jeden dotazník, neboť respondentka neměla žádné zkušenosti s výukou češtiny pro cizince.

Respondenti byli požádáni o vyplnění dotazníku do jednoho týdne od rozeslání e-mailu s tím, že samotné zapisování odpovědí nebylo časově limitováno, ale odpovědi se průběžně neukládaly, tj. bylo třeba udělat celý dotazník najednou.

Většina ze zúčastněných respondentů se snažila v rámci otevřených otázek široce odpovídat, popř. předat své zkušenosti a další své poznámky i postřehy formou *Nepovinných komentářů* v jednotlivých částech dotazníků. Svým zodpovědným přístupem přispěli ke vzniku tohoto příspěvku.

Našimi respondenty byly především ženy (s výjimkou jednoho muže) ve věku 27 až 57 let. Jejich průměrný věk byl necelých 41 let a 90 % z nich mělo praxi ve výuce češtiny jako cizího jazyka více než 5 let. Zbýlých 10 % respondentů mělo praxi ve výuce 3 až 5 let. Všichni se během své praxe setkali s minimálně dvěma typy výuky. Nejčastěji to bylo se soukromými lekcemi, se skupinovou výukou v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, s výukou v jazykové škole, s výukou na vysoké škole. Méně často se pak respondenti setkávali s online výukou, s výukou na základní a střední škole, s výukou azylantů či s výukou firemních kurzů. Respondenti získali zkušenosti s různě velkými skupinami studentů, v našem šetření dominovaly skupiny o velikosti 11 až 15 studentů, skupiny o 7 až 10 studentech a jednotlivci, kteří jsou vyučováni v soukromých lekcích.

2. Příprava na zkoušky v rámci výuky

Téměř 90 % dotázaných odpovědělo, že připravuje své studenty v rámci výuky na zkoušky (bez ohledu na typ zkoušky). Mezi hlavní důvody, proč své studenty v rámci výuky na testy připravují, uvedli, že testy jsou součástí výuky (např. testy semestrální, závěrečné, opakovací po jednotlivých lekcích či po probrané

látce apod.). Jako další důvody sdělili, že chtějí seznámit studenty s formátem zkoušky, aby se v testu zorientovali, nebyli ve stresu a byli v testu úspěšní. V případě individuálních lekcí se jednalo především o cílenou přípravu na konkrétní typ zkoušky, na kterou se studenti individuálně hlásí, tzn. jsou více motivováni k jejímu zvládnutí.

Zjistili jsme, že v rámci výuky jsou studenti nejvíce připravováni na gramaticko-lexikální úlohy, následně na mluvení, poslech, psaní a čtení.

Psaní se umístilo na pomyslném předposledním místě, což si vysvětlujeme tím, že ho vyučující dávají studentům jako domácí přípravu. Nejčastěji uváděným důvodem byla časová náročnost této aktivity. Zadáním domů vyučující uspoří čas ve výuce a také studentům poskytnou dostatek času na pečlivé vypracování psaného textu. Dalším argumentem respondentů pro zadání psaní jako domácí přípravy byla skutečnost, že při psaní musí studenti kombinovat znalosti z gramatiky i lexika, a tím procvičují několik dovedností najednou. V neposlední řadě uvedli také fakt, že pro studenty je psaní nejnáročnější, a proto ho chtějí co nejvíce trénovat v rámci domácí přípravy.

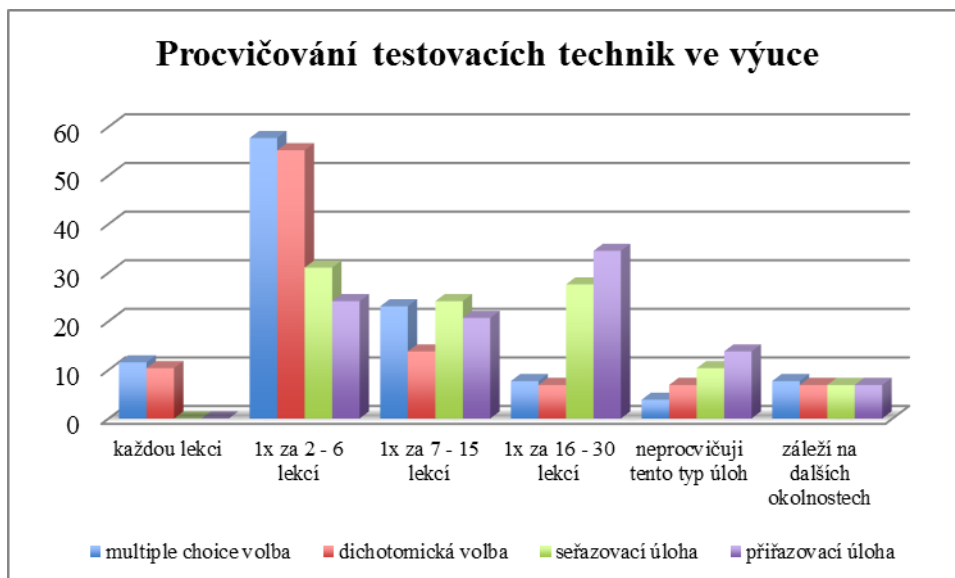
Kromě psaní dávají vyučující studentům jako domácí přípravu gramaticko-lexikální úlohy, protože studenti, kteří se hlásí na vysoké školy, mají gramaticko-lexikální část jako hlavní část přijímacího řízení. Součástí domácí přípravy jsou často také úlohy týkající se čtení, protože realizovat ho ve výuce je časově náročné a studenti čtecí úlohy dokážou většinou zvládnout i bez větší pomoci vyučujícího.

Respondenti také reflektovali skutečnost, že velmi záleží na motivaci studentů, typu jazykového kurzu i na jazykové úrovni studentů. Důležitou roli hraje i místo, kde výuka probíhá. Pokud se student učí například český jazyk v České republice, má mnoho příležitostí mluvit česky i mimo výuku. Pokud však výuka probíhá v zahraničí, jsou možnosti mluvit česky velmi omezené, spíše jen fixované na vyučujícího, a proto se pedagog musí ve výuce více zaměřovat na produktivní dovednosti, jak uvedla respondentka vyučující v zahraničí.

3. Procvičování testových úloh v rámci výuky

Vzhledem k tomu, že většina vyučujících se během výuky zaměřuje i na přípravu na testy, zajímalo nás, jak často různé testovací techniky procvičují a jaké rady dávají svým studentům, abychom je mohli konfrontovat s obecně známými strategiemi řešení testových úloh.

Jak často se nácvičku jednotlivých testovacích úloh naši respondenti věnují, uvádíme v Grafu 1.



Graf 1: Procvičování testovacích technik ve výuce

Z Grafu 1 vyplývá, že nejvíce je procvičována úloha typu multiple choice. To si můžeme odůvodnit tím, že jde o náročnou testovací techniku, protože šance na uhodnutí správné odpovědi je pouze 25 % (při čtyřčlenné volbě), a je proto nutné ji důkladně nacvičit, aby ji studenti řešili efektivně. Tento typ úlohy se také nevyskytuje příliš často v učebnicích, a proto není možné tyto úlohy procvičovat jako součást výuky. Vyučující by měl tento typ úloh do výuky zařazovat z vlastní iniciativy.

3.1. Multiple choice

Úlohy typu multiple choice procvičuje v rámci výuky necelých 12 % dotázaných vyučujících každou lekcí a téměř 58 % ji se studenty procvičuje jednou za dvě až šest lekcí. Vůbec ji neprocvičují pouze necelá 4 % vyučujících. 8 % z nich se vyjádřilo, že záleží na daném kurzu, typu učebnice i časové dotaci jazykového kurzu.

Vyučující svým studentům udělují jednu i více z těchto rad¹:

- a. pozorně číst (poslouchat) text i nabízené alternativy, neboť slova, která se zdají být nepodstatná, mohou měnit význam celého tvrzení;
- b. opakovat ve výuce² význam synonym/antonym k daným slovům (v textu i v položce);
- c. dělat si k textu poznámky (popř. své značky), aby studenti neztráceli čas tím, že budou informace složité v textu znovu hledat (lokalizovat důležité části textu);
- d. podtrhávat si klíčová slova v textu i položkách;

¹ Vzhledem k tomu, že v rámci tohoto příspěvku reflektujeme zkušenosti vyučujících, jejich doporučení pouze třídíme a kurzívou značíme ta, která se objevila pouze u dané testovací techniky.

² I když se otázka týkala pouze doporučení studentům k řešení dané úlohy, někteří respondenti uvedli i rady týkající se výuky. Vzhledem k tomu, že se jednalo jen o ojedinělé případy a vzhledem k tomu, že se také domníváme, že by to mohlo být pro začínající vyučující přínosné, ponechali jsme zde tyto rady.

- e. procvičovat práci s textem, tj. vyučující doporučí způsob, jak hledat a třídit informace správných odpovědí a zdůvodnit svou volbu;
- f. vycházet pouze z textu, nic si nedomýšlet či nevycházet z vlastních zkušeností;
- g. dát si pozor na otázky v negaci;
- h. vyvarovat se zdánlivě jasné odpovědi a všechny distraktory (nesprávné odpovědi) si ověřit v textu a vyloučit je;
- i. *odpovědět na všechny otázky, i když si nejsou jisti správným řešením (popř. tipnout si správnou odpověď);*
- j. *sledovat návaznost textu na otázku, tj. pozorně si přečíst otázku, ať student odpovídá na to, co má;*
- k. *nejprve si přečíst otázky a pak až číst/poslouchat text.*

3.2. Dichotomická volba

Úlohy dichotomické jsou také velmi často zařazovány do výuky. Přes 10 % respondentů je zařazuje do každé lekce a dalších 55 % alespoň jednou za dvě až šest lekcí.

Vyučující svým studentům udělují jednu i více z těchto rad:

- a. pozorně číst (poslouchat) text i tvrzení, neboť slova, která se zdají být nepodstatná, mohou měnit význam celého tvrzení;
- b. opakovat ve výuce význam synonym/antonym k daným slovům (v textu i v položce);
- c. dělat si k textu poznámky (popř. své značky), aby studenti neztráceli čas tím, že budou informace složitě v textu znovu hledat (lokalizovat důležité části textu);
- d. podtrhávat si klíčová slova v textu i položkách;
- e. procvičovat práci s textem, tj. vyučující doporučí způsob, jak hledat a třídit informace správných odpovědí a zdůvodnit svou volbu;
- f. vycházet pouze z textu, nic si nedomýšlet či nevycházet z vlastních zkušeností;
- g. dát si pozor na otázky v negaci;
- h. vyvarovat se zdánlivě jasné odpovědi a všechny distraktory (nesprávné odpovědi) si ověřit v textu a vyloučit je;
- i. *zkusit si tvrzení v textu přeformulovat, aby pochopili, co je jeho podstatou, tj. zkusili ho vyjádřit jinak;*
- j. *zohlednit vždy celé tvrzení a zamyslet se nad ním;*
- k. *soustředit se.*

3.3. Seřazovací úlohy

Úlohám seřazovacím se už nikdo z dotazovaných nevěnuje každou lekci, dokonce se i zvýšil počet vyučujících, kteří tuto úlohu neprocvičují vůbec. Snižuje se i frekvence nácviku tohoto typu úloh a je jí věnován menší prostor v rámci výuky. To si vysvětlujeme tím, že se jedná o časově náročnější testovací techniku a tento typ úlohy je i méně dostupný v učebnicích a dalších materiálech.

Vyučující svým studentům udělují jednu i více z těchto rad:

- a. vycházet pouze z textu, nic si nedomýšlet či nevycházet z vlastních zkušeností;
- b. podtrhávat si klíčová slova v textu i položkách;
- c. vysvětlit studentům princip této úlohy, aby ji pochopili;
- d. naučit studenty, aby se zorientovali ve struktuře úlohy;
- e. pracovat s prostředky textové a logické návaznosti;
- f. sledovat návaznost gramatickou, neboť v českém jazyce to může být při řešení úlohy užitečné (např. určení gramatického rodu může pomoci v řešení tohoto typu úloh);
- g. najít nejprve první a poslední část celku;
- h. věnovat pozornost příslovcím času (jako například *nejdříve, nejprve, potom, pak, nakonec atd.*).

3.4. Přiřazovací úlohy

U přiřazovacích úloh se počet vyučujících, kteří tuto úlohu procvičují během výuky, ještě zmenšil, dokonce téměř u 35 % dotázaných byla frekvence nácviku jednou za 16 až 30 lekcí, což si odůvodňujeme tím, že přiřazovací úlohy testují konkrétní informace a jejich vzájemné vazby, takže nemusí být ve všech testy obsaženy, a proto jsou v rámci výuky méně procvičovány.

Vyučující svým studentům udělují jednu i více z těchto rad:

- a. pozorně číst (poslouchat) text i tvrzení, neboť slova, která se zdají být nepodstatná, mohou měnit význam celého tvrzení;
- b. opakovat ve výuce význam synonym/antonym k daným slovům (v textu i v položce);
- c. podtrhávat si klíčová slova v textu i položkách;
- d. odpovědět na všechny otázky, i když si nejsou jisti správným řešením (popř. tipnout si správnou odpověď);
- e. diskutovat ve výuce o ne/vhodnosti titulku včetně odůvodnění;
- f. dát si pozor na titulky navíc;
- g. označit si proměnné pomocí svých značek;
- h. nespoléhat jen na klíčová slova, ale aby titulek vystihoval (shrnoval) celý text;
- i. zaměřit se na detailní informace a jemné rozdíly v textech.

4. Procvičování produktivních dovedností v rámci výuky

Oproti testovacím úlohám, které se především využívají ve čtení, poslechu a také gramaticko-lexikální části testu, je třeba produktivní dovednosti procvičovat se studenty jinou formou. Především je tu nezbytná zpětná vazba ze strany vyučujícího.

4.1. Psaní

Část zkoušky psaní je, jak již bylo zmíněno, často zadávána jako domácí příprava na výuku, a proto nám vyučující sdělili nejen doporučení pro studenty, ale často i pro samotnou výuku³, tj. rady pro další vyučující.

Vyučující doporučují v rámci výuky:

- a. opravovat společně chyby, které studenti ve svých písemných projevech udělali;
- b. opakovat struktury a formální náležitosti jednotlivých typů textů (dopis, žádost, reklamace atd.);
- c. procvičovat prostředky koheze;
- d. připravit si funkční fráze (úvodní, závěrečné atd.);
- e. stimulovat studenty před samotným psaním (např. pomocí lexikálních map).

Vyučující svým studentům udělují jednu i více z těchto rad:

- a. napsat jednodušší text bez chyb (nepsat složité formulace, které nezvládnou);
- b. dodržet zadání, tj. téma, typ zadaného textu, členění odstavců, počet slov atd.;
- c. na závěr si celý text zkontrolovat včetně logické návaznosti, pořádku slov a typických studentových chyb;
- d. umět odhadnout počet slov;
- e. napsat si osnovu (pokud je to možné), tj. schéma textu, myšlenky, o čem text bude, úvodní a závěrečné fráze atd.;
- f. zaujmout stanovisko, i když na dané téma nemá student vlastní názor;
- g. uvědomit si odlišnosti formálních a neformálních textů;
- h. nepsat delší text (nad požadované minimum), aby neudělali více chyb;
- i. psát čitelně;
- j. nechat si čas na kontrolu, tj. přečtení celého textu;
- k. nemusí psát pravdivé informace;
- l. psát i předpokládané a neoriginální věci, ale splnit, co se po nich chce.

³ Vzhledem ke skutečnosti, že v dotazníkové části týkající se přípravy studentů na produktivní dovednosti se objevilo více rad týkající se samotné výuky, rozhodli jsme se v této části rozdělovat rady do výuky a rady pro studenty. Jedná se o podnět, který by mohl být reflektován v případě dalšího šetření.

4.2. Mluvení

Stejně jako u psaní je i produktivní dovednost mluvení rozdělena na přímá doporučení studentům a na příklady dobré praxe z výuky.

Vyučující ve výuce doporučují:

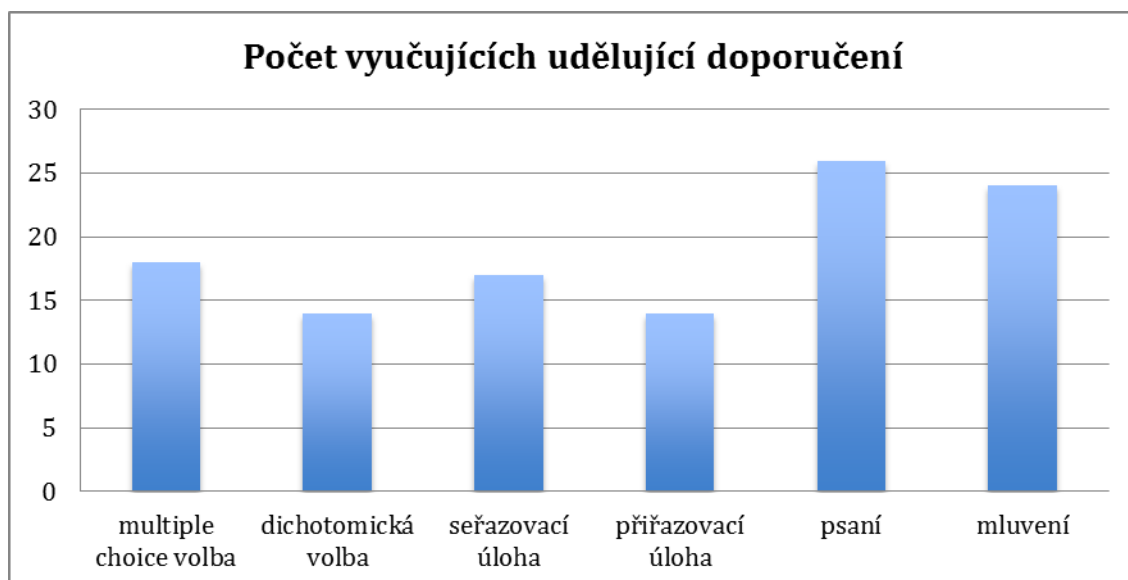
- a. naučit studenty pracovat s kompenzačními strategiemi, které jim pomohou dosáhnout komunikačního cíle;
- b. trénovat delší monologické promluvy studentů;
- c. nacvičovat jednotlivé úlohy a témata.

Vyučující svým studentům udělují jednu i více z těchto rad:

- a. mluvit k tématu obecně, sdělit vlastní názor na danou problematiku a pak ho přesměrovat ke své osobě;
- b. používat gramatické struktury i lexikum, které student zvládá;
- c. vyhýbat se detailům, které by studenta zavedly do komplikovaných gramatických struktur, které nezvládne;
- d. popsat slovo opisem, pokud si na něj nemůže vzpomenout, popř. použít jiné, nebo příklad;
- e. dbát na správnou výslovnost, melodii otázek a větného akcentu;
- f. reagovat široce (tj. neodpovídat jednoslovně) a pohotově na otázky zkoušejícího;
- g. použít fráze k získání času na odpověď;
- h. říct zkoušejícímu, že nerozumí, anebo se zeptat, zda správně porozuměli otázce;
- i. vykat zkoušejícímu;
- j. mluvit co nejvíce, nemlčet;
- k. myslet v jazyce, který se student učí (tj. vypnout svůj mateřský jazyk);
- l. nebýt nervózní (pokud možno);
- m. mluvit hlasitě;
- n. neříkat pravdu, pokud to bude pro ně snazší;
- o. maximálně využít svou znalost lexika a gramatiky (především použít správné verbum a čas);
- p. říct toho méně a v kratších větách, ale správně;
- q. být aktivní;
- r. chovat se přirozeně a tak i reagovat.

5. Obecná doporučení před zkouškou

Kromě jednotlivých testovacích technik jsme se zajímali i o obecná doporučení před zkouškou. V rámci našeho dotazníkového šetření nás také zajímalo, zda ke všem zkoumaným testovacím technikám a produktivním dovednostem udělují vyučující doporučení k úspěšnému řešení, což jsme zpracovali v Grafu 2.



Graf 2: Počet vyučujících udělující doporučení

Z Grafu 2 nám vyplývá, že produktivním dovednostem (psaní a mluvení) je výuce věnován větší prostor, aby se o nich diskutovalo a aby studenti dostali více doporučení. Bylo to možné očekávat, neboť u produktivních dovedností je předpokládána větší pomoc ze strany vyučujícího, který koriguje písemné a ústní projevy svých studentů.

5.1. Doporučení bez ohledu na subtest

V této části nás zajímalo, která jaká doporučení dávají vyučující studentům bez ohledu na to, o jakou část zkoušky se jedná.

Vyučující svým studentům udělují jednu i více z těchto rad:

- a. hlídat si čas;
- b. snažit se být v klidu (řešit test bez stresu);
- c. podrobně se zaměřit na instrukce i položky;
- d. kontrolovat své odpovědi;
- e. nepoužívat slovníky;
- f. nezastavit se u některé z otázek, ale vynechat ji a následně se k ní vrátit;
- g. přijít včas na zkoušku;
- h. psát čitelně;

- i. jednoznačně označit odpověď;
- j. nepodvádět;
- k. odpovědět pokud možno na všechny úkoly a tipnout správné řešení, pokud ho neví;
- l. postupovat od nejtěžšího k nejlehčímu, ale i opačně;
- m. předem se seznámit se strukturou zkoušky a vyzkoušet si modelový test;
- n. přepsat odpovědi do záznamového archu a dát si pozor, aby neudělali chybu z nepozornosti (např. nepřeskočit řádek při přepisu odpovědí);
- o. udělat si vlastní plán (najít si způsob), jak budou řešit úlohy.

K doporučením bychom ještě doplnili, aby se student nejen seznámil se strukturou zkoušky, ale také s hodnocením, neboť v některých testech může být i špatná odpověď penalizována, a v tomto případě by nebylo vhodné správnou odpověď odhadnout.

Je také vhodné kontrolovat si nejen čas na celý subtest, ale i na jednotlivé úlohy včetně času na přepsání odpovědí do záznamového archu, pokud jsou záznamové archy součástí zkoušky.

Vyučující by měli upozornit studenty na položky týkající se číselných údajů, aby byli připraveni na skutečnost, že určitě budou volit z více číselných údajů a musí vybrat ten správný. Je možné, že číselný údaj nemusí být zapsán jen číslovkou, ale i slovy.

5.2. Doporučení k subtestu čtení

V této části uvedeme pouze doporučení, která ještě nebyla zmíněna v obecné části (5.1) ani u jednotlivých testovacích technik (3.1 – 3.4), abychom se neopakovali.

Vyučující svým studentům doporučují jednu i více z těchto rad:

- a. dát si pozor na instrukce týkající se počtu správných odpovědí (zda je možné jedno či více řešení);
- b. nejprve rychlé čtení, následně podrobné čtení s hledáním správného řešení otázky;
- c. pokračovat, i když některým slovům nerozumí;
- d. nerozptylovat se dalšími úlohami.

U čtení by bylo vhodné studenty seznámit s různými druhy čtení, které jsou vhodné k daným testovým úlohám. Např. rychlé čtení (též Skimming) je vhodné pro rychlé se zorientování v textu, tj. o čem text je a co je jeho úkolem; vyhledávací čtení (též Scanning), jak již název napovídá, je určeno pro vyhledání konkrétních detailů; podrobné čtení je vhodné pro pochopení argumentace.

5.3. Doporučení k subtestu Poslech

I v této části je odhlédnuto od doporučení, která již byla zmíněna v části 5.1 a 3. 1. – 3.4.

Vyučující svým studentům udělují jednu i více z těchto rad:

- a. zaměřit se v poslechu na požadované, tj. smysl obsahu celého textu či jen detail;
- b. vypnout mobil;
- c. nejprve si přečíst otázky;
- d. vědět, zda je jedna či více správných odpovědí;
- e. zaměřit se na chybějící informace v rámci druhého poslechu;
- f. akceptovat instrukce v poslechu a držet se jich, aby student např. kvůli jedné položce nepřišel o ty následující, neboť nahrávka stále pokračuje.

V rámci druhého poslechu by se student měl zaměřit na chybějící informace a věnovat jim zvýšenou pozornost. V případě vyřešení všech položek se věnovat kontrole svých odpovědí s poslechem.

V případě úlohy, která vyžaduje doplnění jednoho slova/čísla, je třeba dodržet instrukci a nepsat více slov/čísel (s ohledem, co je vnímáno jako jedno slovo, tj. zda je to celý tvar jednoho slova).

5.4. Doporučení k produktivním subtestům

Vzhledem k tomu, že obecná doporučení k produktivním dovednostem (tj. psaní a mluvení) se shodují s doporučeními, která vyučující sdělili již během procvičování (viz 4.1 a 4.2), nepřinesla tato část nová zjištění, a proto nebudeme v této části opakovat stejné informace.

Dovolíme si pouze dodat, že u produktivních subtestů je vhodný nácvik právě s vyučujícím, který poskytuje studentovi cennou zpětnou vazbu.

V rámci nácviku psaní je žádoucí, aby se student naučil odhadovat počet slov a neztrácel tím čas. Také je důležité si definovat slovo, resp. co je u dané zkoušky jako slovo počítáno. Jsou-li k dispozici kritéria hodnocení psaní, měl by se s nimi vyučující seznámit a reflektovat je do zpětné vazby studentům.

U mluvení by měl student pozorně naslouchat otázkám zkoušejícího, aby odpovídal na to, na co je tázán. Ať vnímá zkoušejícího jako nestranného účastníka hovoru a pokud možno obsáhle odpovídá na otázky. V případě kooperační úlohy by měl dodržovat pravidla pro střídání partnerů v komunikaci, tj. reagovat na otázky, ale i otázky pokládat. Jsou-li k dispozici kritéria hodnocení mluvení, měl by se s nimi vyučující seznámit a reflektovat je do zpětné vazby studentům.

6. Závěr

Z výsledků dotazníkového šetření nás příjemně překvapilo, že testům je ve výuce věnován značný prostor a dotazovaní vyučující měli bohaté zkušenosti s přípravou studentů na testování, čímž mohou být svým studentům v rámci výuky nápomocni.

Domníváme se, že je vhodné se jazykovému testování věnovat i ve výuce, avšak jen jako její součást, neboť si uvědomujeme, jaké jsou její hlavní cíle. Záměrem nácviku úloh v rámci výuky by mělo být

docílení toho, aby studenti nebyli znevýhodněni tím, že neznají strategie řešení úloh či jen nebyli s formátem zkoušky seznámeni, čímž je možné eliminovat prvotní stres studentů u zkoušky.

Vyučující tímto mají možnost pozitivně ovlivnit výkony svých studentů u zkoušek, aby u nich byli úspěšnější, což je (předpokládáme) cílem všech pedagogů.

I když jsme v rámci tohoto příspěvku nepředstavili jeden dokonalý ucelený postup, jak připravovat studenty na testy v rámci výuky, doufáme, že jsme alespoň nastínili současný stav a shrnuli rady, které by mohly studentům pomoci. To může být využitelné nejen pro začínající či méně zkušené vyučující, ale i jako krátké shrnutí pro kolegy s dlouholetou praxí.

Ve výzkumu by bylo možné pokračovat a rozšířit ho pomocí dalších výzkumných metod jako jsou zúčastněná tajná pozorování a následné rozhovory s vyučujícími, pokud by s tím respondenti souhlasili, neboť toto dotazníkové šetření bylo anonymní (respondenti mohli uvést svůj e-mail, v případě, že chtěli zaslat výsledky tohoto šetření). Pokud by souhlasili, mohli bychom nově získané výsledky z dotazníkového šetření více diferenciovat a také rozpracovat další proměnné, což může být naším dalším výzkumným cílem.

Summary

On the basis of the questionnaires we are pleased that the tuition is also very dedicated to tests and the teachers were very experienced concerning student preparation for testing. Thanks to this the teachers can be very helpful for the students.

We believe that preparing for tests should be a part of teaching so that some students will not be disadvantaged by not knowing the strategy of solving tasks or they do not know the exam form. This way it is possible to eliminate the stress during the exam. Teachers could have a positive influence on their students' exam results, which is the aim of all teachers.

Even though we did not present one perfect method of preparing students for exams during tuition, we at least tried to present current state of tests in tuition and summarized all possible pieces of advice, which could be helpful for both the students and their teachers.

Literatura

Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny: úroveň B1 (CCE B1). 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2066-4.

Schindler, R. (2006). Rukověť autora testových úloh. 1. vyd. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 86 s. ISBN 80-239-7111-5.

IELTS: International English Language Testing System [online]. 2016 [cit. 2016-04-12]. Dostupné z: <http://www.ielts.org/default.aspx>

ÚJOP: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince [online]. 2016 [cit. 2016-04-12]. Dostupné z: <http://ujop.cuni.cz/zkouska/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>

ČESKÁ DEMINUTIVA A ÚSKÁLÍ JEJICH UŽITÍ PRO NERODILÉ MLUVČÍ

Mgr. Svatava Škodová, Ph.D. – Mgr. Elżbieta Kaczmarska, PH.D. – Ing. Alexandr Rosen, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci / Univerzita Karlova v Praze, ČR – Uniwersytet Warszawski, Instytut Slawistyki
Zachodniej i Południowej, Polsko – Univerzita Karlova v Praze, ČR

Klíčová slova: deminutiva, paralelní korpus, čeština, polština

Key words: deminutives, paralel corpus, Czech, Polish

1. Úvod

Slova zdobnělá představují ve slovní zásobě českého jazyka významnou složku pojmenovacích prostředků. Specifikem českých deminutiv je, že mohou představovat několik stupňů zdobňování a také že nejsou nutně zatížena emocionálním příznakem vztahujícím se k označovanému předmětu; příznak citového zabarvení je vlastní té části zdobnělých slov, u kterých nebylo využito deminutivního formantu k čistě pojmenovacím účelům nebo kde se deminutivní forma nelexikalizovala. Česká zdobnělá slova se tak vyskytují nejen v jazyce hovorovém a literárním, ale zasahují významně i do oblasti slangu a odborné terminologie. Ačkoliv se formální prostředky jednotlivých jazyků či skupin jazyků pro vytváření zdobnělých výrazů liší, srov. bohaté prostředky jazyků slovanských a románských versus chudé prostředky jazyků germánských, není možné obejít fakt, že deminutivnost je de facto jev univerzální, vycházející z pragmatických potřeb, je proto znám všem žákům osvojujícím si češtinu jako cizí jazyk, a při výuce je třeba vyjít z formálních charakteristik toho kterého jazyka s odkazem na pragmatické markery deminutivnosti jako takové.

2. Deminutivní přípony v češtině a polštině

Pro zpracování metodické instrukce ohledně utváření a užívání deminutiv pro jinojazyčné žáky je třeba jednak vlastního didaktického zpracování výuky deminutiv v češtině, jednak je vhodné využít i konfrontační rysy jevu ve srovnání s mateřským jazykem žáků. Při konfrontaci blízkých jazyků je pak třeba odpovědět na otázku, do jaké míry tyto jazyky používají pro vyjadřování stejného typu lexikálních jednotek i stejné prostředky jazykové. V případě deminutiv u flektivních jazyků jako je čeština a polština je velmi dobře možné porovnávat deminutivní přípony a jejich užití v obou jazycích, ale i v mezijazyce žáků.

V základu srovnání vycházíme z kontrastivní analýzy¹ opírající se o texty zachycené v korpusu InterCorp² obsaženého v ČNK. V tomto korpusu byly zkoumány originály a překlady beletrie v češtině a polštině. Ačkoliv jsou v korpusu InterCorp obsaženy i nebeletristické texty, zkoumání byly podrobeny pouze texty beletristické, a to z důvodu nízkého výskytu deminutiv. Ve verzi InterCorpu (tj. verze 6), na níž byla provedena analýza, se vyskytuje 62 milionů slov v českých beletristických textech. Každý text korpusu má jednak jednu verzi v jazyce českém (ať už je to český originál, či český překlad) a nejméně ještě jednu verzi jinojazyčnou. V polských beletristických textech je 12,7 milionů slov, přičemž polské

¹ Srov. Kaczmarska-Rosen-Škodová, 2014.

² Por. <http://www.korpus.cz/intercorp/>; Čermák – Rosen 2012.

originály pokrývají 2,26 milionů slov. Překlady z českých originálů pak tvoří 1,99 milionů slov, poslední část jsou překlady z jiných jazyků – 8,49 milionů slov.

Jak v češtině, tak v polštině se deminutiva vytváří velmi podobným způsobem pomocí sufixů. V obou jazycích se pak vyskytují nejméně tři stupně zdrobňování. Následující tabulky³ (Tabulka 1 a Tabulka 2) představují typové sufixy tvořící deminutiva prvního, druhého a třetího stupně.

Tabulka 1 Zdrobňující sufixy v češtině

	Rod mužský	Rod ženský	Rod střední
Suffixy I. stupně	<i>-ek, -ík</i>	<i>-ka</i>	<i>-ko</i>
Suffixy II. stupně	<i>-eček, -íček, -áček, -ánek, -ínek, -oušek</i>	<i>-ečka, -ička, -enka, -ěňka, -inka, -unka, -uška, -ouška -etka, -ulka</i>	<i>-ečko, -ičko, -átko, -enko, -inko, -ouško</i>
Suffixy III. stupně	<i>-íneček</i>	<i>-čička, -čenka, -činka, -enečka, -inečka, -ulenka</i>	<i>-čičko, -čenko, -činko, -átečko, -ítečko</i>

Tabulka 2 Zdrobňující sufixy v polštině

	Rod mužský	Rod ženský	Rod střední
Suffixy I. stupně	<i>-ek, -ik</i>	<i>-ka</i>	<i>-ko</i>
Suffixy II. stupně	<i>-eczek, -iczek, -yczek, -alek, -ulek, -usiek, -iszek, -yszek, -aszek, -uszek, -eniek, -uś -ołek</i>	<i>-eczka, -iczka, -yczka, -ułka, -etka, -eńka, -inka, -ynka, -utka, -ostka</i>	<i>-eczko, -qczko, -qtko, -eńko, -aczki, -uszko,</i>
Suffixy III. stupně	<i>-eczuniek</i>	<i>-eczunia</i>	<i>-eniuńko</i>

Z porovnání sufixů užitých pro vytváření zdrobňelin v polštině a češtině je zřejmé, že slovtvorné formanty tohoto typu jsou v mnoha případech skutečně totožné (odhlédneme-li od rozdílného pravopisného zachycení), ačkoliv mezi nimi najdeme i případy, které nemají v druhém z jazyků formální ekvivalent. Zajímavé je rozložení sufixů pro jednotlivé stupně zdrobňování. V případě prvního stupně vykazují čeština i polština stejné množství sufixů pro všechny tři rody. V případě druhého stupně zdrobňování jsou tyto jazyky sufixově ekvivalentní pouze ve středním rodě, v ženském rodě lehce (o dva sufixy) převažuje polština nad češtinou a vysoce převažuje co do maskulinních sufixů. Naopak ve třetím

³ Tabulky 1 a 2 jsou převzaty z Rosen–Škodová–Kazcmarska, 2014. Byly vypracovány na základě následujících prací: Dokulil 1962; Grzegorzcykowa–Puzynina 1979; Kreja 1969, 2002; Mluvnice češtiny 1986; Siatkowska 1969.

stupni zdobňování čeština vytváří velké množství maskulinních a neutrálních zdobnělin pomocí poměrně vysokého počtu sufixů a polština disponuje pouze jediným sufixem pro každý rod.

Variantnost v průniku polštiny a češtiny v rámci deminutivních sufixů ilustrujeme na vybraném sufixu –*áček*, který patří v češtině k nejméně frekventovanějším. V Tabulce 3 je zahrnuto 10 tokenů čerpaných z paralelního korpusu InterCorp.

Tabulka 3 Příklady variantnosti deminutivního sufixu –*áček* v češtině a polštině

Počet výskytů	česky	polsky	Český sufix	Polský sufix
53	<i>ptáček</i>	<i>ptaszek</i>	- <i>áček</i>	- <i>aszek</i>
1	<i>buráček</i>	<i>fistaszek</i>	- <i>áček</i>	- <i>aszek</i>
18	<i>sáček</i>	<i>woreczek</i>	- <i>áček</i>	- <i>eczek</i>
12	<i>synáček</i>	<i>syneczek</i>	- <i>áček</i>	- <i>eczek</i>
6	<i>váček</i>	<i>woreczek</i>	- <i>áček</i>	- <i>eczek</i>
3	<i>ptáček</i>	<i>ptaszeczek</i>	- <i>áček</i>	- <i>eczek</i>
55	<i>kartáček</i>	<i>szczoteczka</i>	- <i>áček</i>	- <i>eczka</i>
2	<i>čumáček</i>	<i>mordeczka</i>	- <i>áček</i>	- <i>eczka</i>
2	<i>sáček</i>	<i>torebeczka</i>	- <i>áček</i>	- <i>eczka</i>
7	<i>koláček</i>	<i>ciasteczko</i>	- <i>áček</i>	- <i>eczko</i>

Z tabulky je zřejmé, že maskulinnímu formantu odpovídají v polských paralelách formanty všech tří rodů, přičemž poměr formantu českého k formantům polským je 1 : 4, tj. česká přípona –*ček* představuje pro polského žáka negativní transfer ve výši 1 : 3, protože v některých případech si polský a český formant odpovídají, avšak ve třech typech se odchyľují, přičemž k záměně může zároveň docházet i na úrovni záměny rodu.

3. Porovnání frekvence užití deminutiv v paralelních českých a polských textech

Jestliže z výše uvedených deminutivních sufixů vyplývá, že čeština je oproti polštině jazykem, který vytváří deminutiva pomocí většího počtu sufixů, ještě to nutně neznamená, že je jazykem, který užívá deminutiva častěji než polština. Je proto zajímavé porovnat i výskyt deminutiv jako takových na dostupném vzorku paralelních textů. Informace o četnosti užití deminutiv a kontextu jejich užití je zásadní pro tvůrce učebnic s ohledem na jejich zařazení do výukových materiálů a programů.

Tabulka 4 dokládá celkové porovnání frekvence užití zdobnělin v obou jazycích na základě dat InterCorpu, přičemž zdobnělina musí být užitá při překladu alespoň v jednom z porovnávaných jazyků nebo v jazycích obou. Ve sloupci Typy jsou započítány jednotlivé výskyty daného lexému pouze jedinkrát, tj. jako jedinečné, ve sloupci Tokeny jsou pak započítány veškeré výskyty deminutivních výrazů všech typů.

Tabulka 4 Frekvence užití zdobnělin v češtině a polštině

Deminutivum ...	Typy	%	Tokeny	%
... pouze v polském jazyce	392	4,9 %	1 559	3,1 %
... pouze v českém jazyce	5 198	64,4 %	28 815	57,4 %
... v obou jazycích paralelně	2 480	30,7 %	29 608	39,5 %
Celkem	8 070	100,0 %	59 982	100,0 %

Výsledky uvedené v tabulce jednoznačně ukazují na mnohonásobně převyšující výskyt užití deminutiv v češtině oproti jejich užití v polštině, toto zjištění potvrzuje i výsledky předchozích bádání, srov. např. Siatkowska, 1967. Je však třeba poznamenat, že veškerá zkoumání byla provedena na psaných textech a nereflktují tedy zcela pragmatický faktor, např. zdvořilost, který se v obou jazycích promítá do užití deminutiv v mluvené formě.

4. Úskalí v užívání českých deminutiv polskými rodilými mluvčími

Jestliže konstatujeme výrazně převažující užití deminutiv v češtině ve srovnání s polštinou a širší škálu deminutivních přípon v češtině, a naopak některé přípony shodné v obou jazycích, není to ještě vyčerpávající informace pro metodický přístup výuky deminutiv pro polské žáky.

Jazyková úskalí při užití a vytváření deminutiv v češtině polskými rodilými mluvčími spočívají především v užití chybného sufixu v procesu utváření deminutiva, kdy k základu slova mluvčí vybírá slovotvorný sufix, který by příslušel slovotvornému základu v jeho mateřském jazyce, zvl. když slovotvorný základ je podobný základu v jazyce mateřském, tj. polském.

Tento typ slovotvorného automatismu způsobeného negativním transferem typově blízkých jazyků ilustruje Tabulka 5⁴, ve které jsme vybrali příklady slov, která jsou shodná v polštině i v češtině, avšak liší se právě deminutivním sufixem, případně i možností stupně zdobňování. Právě tato slova budou způsobovat možnost vysoké chybovosti pro polské žáky.

Tabulka 5⁵

Příklady zdobnělin stejného slovotvorného základu s odlišnými deminutivními sufixy v polštině a češtině

Polské zdobněliny	České zdobněliny
<i>bluzeczka ← bluzka</i>	<i>blůzička ← blůzka ← blůza</i>
<i>deszczyk ← deszcz</i>	<i>deštíček ← deštík ← dešť</i>
<i>dziadziunio, dziadzius ← dziadek</i>	<i>dědeček ← děda</i>
<i>dzieciqtko, dzieciqteczko ← dziecko</i>	<i>děťátko ← dítko/děcko ← dítě</i>

⁴ Tabulka byla upravena podle Galanek, 2005, s. 17, 19.

⁵ Tabulka obsahuje slova přináležející ke všem třem rodům. Slova jsou řazena abecedně.

<i>główekzka ← główka ← głowa</i>	<i>hlavička ← hlávka ← hlava</i>
<i>gołąbkićko ← gołąb</i>	<i>holoubátko ← holoubek ← holub</i>
<i>chlebek ← chleb</i>	<i>chlebíček ← chlebík ← chléb</i>
<i>jabłuszko ← jabłko</i>	<i>jablíčko ← jablko</i>
<i>kaczkićko ← kacze</i>	<i>káčátko ← káče</i>
<i>karteczka ← kartka ← karta</i>	<i>kartička ← karta</i>
<i>kawiarenka ← kawiarnia</i>	<i>kavárnička ← kavárna</i>
<i>łódeczka ← łódka ← łódź</i>	<i>lodička ← lodka ← lod'</i>
<i>ławeczka ← ławka ← ława</i>	<i>lavička ← lávka ← lavice</i>
<i>muszelka ← muszla</i>	<i>mušlička ← mušle</i>
<i>nogaweczka ← nogawka</i>	<i>nohavička ← nohavice</i>
<i>oczko ← oko</i>	<i>očičko ← očko ← oko</i>
<i>owieczka ← owca</i>	<i>ovička, ovečka ← ovce</i>
<i>półeczka ← półka</i>	<i>polička ← police</i>
<i>różyczka ← róża</i>	<i>růžička ← růže</i>
<i>rybeczka ← rybka ← ryba</i>	<i>rybička ← rybka ← ryba</i>
<i>rzeczka ← rzeka</i>	<i>říčička/řečička ← říčka ← řeka</i>
<i>siostrzyczka ← siostra</i>	<i>sestrička ← sestra</i>
<i>stówekzko ← stówko ← słowo</i>	<i>slovičko ← slůvko ← slovo</i>
<i>sumka ← suma</i>	<i>sumička ← suma</i>
<i>świeczuszka ← świeczka ← świeca</i>	<i>svíčička ← svička ← svíce</i>
<i>szczeniakićko ← szczenię</i>	<i>štěňátko ← štěně</i>
<i>ziarenko ← ziarno</i>	<i>zrníčko ← zrnko ← zrno</i>

Tabulka 5 jednak ilustruje disproporci v užití deminutivních sufixů mezi oběma jazyky, jednak ukazuje i disproporci v možnostech tvoření deminutiv prvního, druhého a třetího stupně v obou jazycích.

Užití chybného sufixu není však jediným úskalím, kterému čelí polský rodilý mluvčí při užití českých deminutiv. Další úskali, se kterým se musí žák vyrovnat, jsou disproporce lexikálního a případně pragmatického charakteru. Deminutiva můžeme rozdělit do několika skupin, ilustrovaných v tabulkách 6–8.

Do první skupiny jsou zařazena deminutiva, jejichž primární význam je v obou jazycích shodný, avšak v jednom z jazyků obsahuje sekundární významy, které jsou jedinečné a nemají paralelu v druhém jazyce.

Tabulka 6 Deminutiva odlišující se v sekundárním českém významu od polského⁶

Polština	Čeština
<i>kobyłka</i> 1) malá kobyla 2) hmyz	<i>kobylka</i> 1) malá kobyla 2) hmyz 3) součást houslí
<i>kóteczko</i> 1) malé kolečko	<i>kolečko</i> 1) malé kolečko 2) puntík
<i>motylek</i> 1) malý motýl	<i>motylek</i> 1) malý motýl 2) součást pánského obleku
<i>ramionko</i> 1) malé rameno	<i>ramínko</i> 1) malé rameno 2) věšák
<i>Ząbek</i> 1) malý zub 2) dílek česneku	<i>zoubek</i> 1) malý zub

Další úskalí z oblasti tvoření a užití deminutiv představují pro žáky ta zdrobnělá slova, která mají v polštině a češtině stejný slovo tvorný základ a podobnou či zcela stejnou příponu, avšak nemají stejný význam, jak ilustrují slova obsažená v Tabulce 7.

Tabulka 7 Slova odlišného významu stejně utvořená

V polštině	V češtině
<i>ciasteczko</i> 1) malý koláč, dort	<i>těstíčko</i> 1) delikátní těsto – hmota
<i>karczek</i> 8. část masa 9. část materiálu	<i>krček</i> 1) část zubu 2) malý krk
<i>kluczyk</i> 17. malý klíč	<i>klučik</i> 1) malý chlapec
<i>krzeselko</i> 5. židlička	<i>křesílko</i> 1) malé křeslo
<i>oblóczek</i> 21. obláček	<i>oblouček</i> 4. malý oblouk
<i>stateczek</i> 1) malá loď	<i>stateček</i> 1) malý statek

⁶ Upraveno podle Rosen–Škodová–Kazcmarska, 2014.

De facto stejným metodickým problémem jako slova v Tabulce 7 jsou i slova zahrnutá v následující Tabulce 8. Rozdíl mezi oběma tabulkami je v tom, že v Tabulce 7 jsou slova, která jsou pouze formálními zdrobnělinami, tj. zdrobnělinami na základě sufixu, nikoliv však zdrobnělinami významovými.

Tabulka 8 Slova, která jsou formálními zdrobnělinami

V polštině	V češtině
<i>dróżka</i> malá silnice	<i>družka</i> přítelkyně
<i>posadka</i> bezpečná, spolehlivá pohodlná práce	<i>posádka</i> garnizóna, posádka letadla, auta
<i>psinka</i> malý pes	<i>psinka</i> nemoc psů
<i>rzepka</i> kolení česka	<i>řepka</i> rostlina
<i>schodek</i> jeden schod	<i>schodek</i> deficit
<i>spódniczka</i> krátká sukně	<i>spodnička</i> součást spodního prádla
<i>kitka</i> koňský ohon	<i>kytka</i> rostlina
<i>koreczek</i> malý korek, občerstvení	<i>koreček</i> speciální nádoba
<i>nóżki</i> malé nohy, marmeláda	<i>nůžky</i> nástroj
<i>pisemka</i> malá písmena, noviny	<i>písemka</i> písemná zkouška

Ke slově v Tabulce 7 neexistuje slovo základové stejného významu pouze bez příznaku deminutivnosti. Tato slova mohou být pro žáky zavádějící právě z tohoto důvodu, že na základě deminutivního formantu mohou předpokládat fundující slovo nedeminutivní.

5. Závěr

Užívání zdrobnělin v češtině a polštině představuje oblast, v níž je doposud mnoho nezodpovězených otázek týkajících se celé slovo tvorby obou porovnávaných jazyků. Vzhledem k vysokému výskytu zdrobnělin v českých textech pokládáme výuku deminutiv za oblast, které by měla být věnována patřičná metodická pozornost při výuce češtiny jako cizího jazyka. S ohledem na metodiku výuky češtiny pro polské rodilé mluvčí je pak zásadním problémem užití slovo tvorných formantů, které jsou v obou jazycích často totožné či podobné a zapřičiňují tak velmi pravděpodobnou možnost negativního transferu. V textu poukazujeme na několik specifických podskupin deminutiv, jejichž rysy je predisponují k vyvolání negativního transferu. Těmito podskupinami jsou jednak deminutiva, která mají v polštině a češtině různé slovo tvorné sufixy, ačkoliv jejich základ je stejný; deminutiva, která si neodpovídají co do

stupně zdrobnění; dále jsou to deminutiva, která v jednom z jazyků mají více významů, než je tomu v jazyce druhém, přičemž ne všechny sémy disponují slovem nadřazeným nedeminutivním; dále deminutiva, která jsou v obou jazycích stejně utvořená, avšak jejich významy jsou zcela odlišné.

Zkoumání, která v textu popisujeme, byla provedena na psané formě jazyka, jsme si však vědomi toho, že mluvená forma často nakládá s deminutivními lexémy odlišným způsobem a je to jedna z dalších oblastí, která si zaslouží pozornost a detailní rozbor.

Summary

The text presents an analysis of the diminutives with regard to the problems of their use by the non-native speakers, resp. by Polish native speakers. The reason of this specific comparison is the formal and semantic closeness of the two languages that is the source of a negative transfer. The analysis is based on the comparison of parallel Czech and Polish texts included in the parallel corpus InterCorp and further it is supported by the elicitation of the use of selected lexemes by Polish students.

Literatura

Čermák, F. – Rosen, A., 2012, The case of InterCorp, a multilingual parallel corpus. *International Journal of Corpus Linguistics*, 13(3): 411–427.

Damborský J., 1977, Uwagi o słownictwie polskim i czeskim. *Studia porównawcze nad słownictwem i frazeologią polską i czeską*, Warszawa.

Dokulil, M., 1962, *Tvoření slov v češtině 1. Teorie odvozování slov*, Praha.

Dokulil, M., 1967, *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*, Praha.

Gebauer, J., 1936, *Příruční mluvnice jazyka českého pro učitele a studium soukromé*. Praha.

Grzegorzczkova, R. – Laskowski, R. – Wróbel, H. (red.), 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.

Grzegorzczkova, R. – Puzynina, J., 1979, *Słowotwórstwo współczesnego języka polskiego*, Warszawa.

Kaczmarek, E., – Rosen, A., 2013, Między znaczeniem leksykalnym a walencją – próba opracowania metody ekstrakcji ekwiwalentów na podstawie korpusu równoległego. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*. 48, Warszawa, 103–121.

Káňa T., 2013, Česká substantivní deminutiva ve světle korpusových dat, *Gramatika & Korpus 2012: 4. mezinárodní konference*, Hradec Králové, Gaudeamus.

Kreja B., 1969, *Słowotwórstwo rzeczowników ekspresywnych w języku polskim*, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Naukowe.

Kreja, B., 2002, *Studia i szkice słowotwórcze*, Gdańsk.

Lotko E., 1968, *Čeština a polština v překladatelské a tlumočnické praxi*, Ostrava.

Lotko E., 1992, *Zrádná slova v polštině a češtině*, Olomouc.

Petr, J. (red.), 1986, *Mluvnice češtiny (1)*, 1986, Praha, Academia.

Och, F. J. – Ney, H., 2003, A Systematic Comparison of Various Statistical Alignment Models, *Computational Linguistics*, 29(1): 19–51.

Orłoś T. Z., 2004, *Czesko-polska pozorná ekwiwalencja językowa*, Kraków.

Orłoś T. Z., 2009, Czesko-polskie złudne ekwiwalenty słowotwórcze, *Bohemistyka* 4: 242–249.

Orłoś T. Z., red., 2003, *Czesko-polski słownik zdradliwych wyrazów i pułapek frazeologicznych*, Kraków.

Piasecki, M., 2007, Polish tagger TaKIPI: Rule based construction and optimisation. *Task Quarterly*, 11 (1–2): 151–167.

ROSEN, A. – ŠKODOVÁ, S. – KACZMARSKA *Zdrobnienia jako element kultury i pułapka glottodydaktyczna – czeskie i polskie deminutiva w ujęciu konfrontatywnym na podstawie badań korpusowych*. In: Kaczmarska, Elzbieta – Zieniewicz, Andrzej: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego: Warszawa, 2014, s. 51–67. ISBN 978-83-923037.

Siatkowska, E. (1967). Deminutywa rzeczownikowe we współczesnych literackich językach zachodniosłowiańskich. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej* 6: 157–170.

Szałek M. – Nečas J., 1993, *Czesko-polska homonimia*, Poznań.

Tarajło-Lipowska Z., 2000, *Kaopak-Naopak – O czeskim dla Polaków, być może mało zaawansowanych, ale mocno zainteresowanych*, Wrocław.

Tiedemann, J., 2000, Automatical lexicon extraction from aligned bilingual corpora. Master's thesis, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.

Tognini-Bonelli, E., 2001, *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam/Philadelphia.

Votrubec, J., 2005, Volba vhodné sady rysů pro morfologické značkování češtiny. Master's thesis, Faculty of Mathematics and Physics, Charles University, Prague.

VÝUKA ODBORNÉHO PŘEDMĚTU INTERKULTURNÍ KOMPETENCE V NĚMECKÉM JAZYCE NA ŠAVŠ

PhDr. Martina Žáčková

ŠKODA AUTO Vysoká škola o.p.s.

Klíčová slova: odborná výuka, cizí jazyk, interkulturní kompetence

Key words: education, foreign languages, intercultural competence

1. Úvod

Odborně orientované vysoké školy, mezi něž patří i Škoda Auto Vysoká škola (dále jen ŠAVŠ), se musí v rámci podpory mobility svých absolventů na pracovním trhu více soustředit na zlepšení cizojazyčné výuky a orientovat ji především na rozvoj odborného jazyka.

ŠAVŠ je školou ekonomickou, hlavním oborem je studijní program Ekonomika a management. Studenti mají možnost absolvovat jak profesní bakalářský, tak i navazující magisterský studijní program formou denního či kombinovaného studia. ŠAVŠ je firemní škola, tzn. s úzkým napojením na mezinárodní firmu a nadnárodní firemní prostředí. Tohoto spojení mohou studenti využívat již během studia, kdy absolvují povinnou semestrální praxi, popřípadě získáním praktikantských míst v jednotlivých odděleních firmy či u firem dodavatelských.

Jazyková příprava na ŠAVŠ je tedy podmíněna zaměřením studijního programu, povinností absolvovat odborný předmět v cizím jazyce, již zmiňovaným spojením s praxí a předpokladem aktivního využívání jazyka v budoucím pracovním procesu v mezinárodních firmách.

2. Úvod do problematiky výuky odborného německého jazyka na ŠAVŠ

Počátkem výuky odborného jazyka by měla být vysoká škola, která má připravovat jazykově zdatné odborníky v příslušném oboru. Udržení, rozšiřování a upevňování těchto nabytých jazykových znalostí je možno jejich praktickým používáním v pracovním procesu.

ŠAVŠ by měla svou cizojazyčnou výukou zajistit studentovi zvládnutí odborného jazyka ve dvou rovinách:

- **pro studium odborného – nejazykového předmětu v cizím jazyce** (přizpůsobení cizojazyčného vyučování způsobu výuky ekonomických předmětů – zpracování ekonomického tématu v německém jazyce dle profilu absolventa, jazyková podpora studenta pro studium ekonomického předmětu v cizím jazyce)
- **pro připravenost studenta do praxe po stránce jazykové** (firemní komunikace).

V současné době se tedy na ŠAVŠ setkáváme se dvěma úrovněmi používání odborného jazyka:

1) V první situaci jde o výuku odborného, v našem případě ekonomického předmětu v cizím jazyce, kdy výuku vedou odborníci-ekonomové v anglickém či německém jazyce. Zde se jedná především o zprostředkování odborných teoretických i praktických znalostí a zkušeností z daného oboru. Lze předpokládat, že pokud mají studenti tyto předměty zvládnout, měli by mít nejen základní ekonomické vědomosti v příslušném předmětu, ale i znalosti cizího jazyka, ve kterém se výuka vede.

2) Ve druhém případě se jedná o výuku odborného cizího jazyka v předmětu cizí jazyk, kdy má student zvládnout odborný jazyk minimálně na úrovni B2 dle SERR, a to v souladu s výukou ekonomických modulů obou studijních programů. Cílem cizojazyčné výuky je získání odborné jazykové kompetence. Absolvent by měl být schopen samostatně a adekvátně komunikovat v situacích spjatých se svojí odborností a profesí, měl by být schopen pracovat s cizojazyčnou odbornou literaturou, porozumět přednášce v cizím jazyce a diskutovat na obecně ekonomická témata. Vše tedy směřuje k tomu, aby absolvent mohl se svými jazykovými znalostmi obstát na trhu práce evropského hospodářského prostoru.

Každá z těchto možností setkání se s cizím odborným jazykem má jistě své zákonitosti. Hlavní rozdíly najdeme ve větší odbornosti ekonomicky vzdělaných kolegů, kteří nejsou filologové, ani v pravém slova smyslu pedagogové. Jistě však můžeme připustit, že se jedná i o výuku cizího jazyka, cizí jazyk zde však působí jako prostředek ke sdělení daného obsahu předmětu. Oproti nim je výuka odborného cizího jazyka vedena převážně učiteli cizích jazyků jako didakticky promyšlený a řízený učební proces se všemi aspekty, které k takové výuce náleží. Takto řízená výuka zohledňuje především rozdíly vstupních jazykových znalostí studijní skupiny, vysvětluje učivo z hlediska lingvistického, zahrnuje všechny čtyři složky jazyka a vybírá adekvátní metodologické postupy, které jsou efektivní k dosažení učebního cíle.

Krátce bych v této části zmínila metodu výuky cizích jazyků CLIL, a to vzhledem k té skutečnosti, že v terciární sféře odborného vzdělávání často dochází k výuce odborného předmětu v cizím jazyce a vzhledem k té skutečnosti, že studenti na ŠAVŠ mají povinnost v bakalářském i magisterském studijním programu studovat odborný nejazykový předmět v anglickém či německém jazyce. CLIL, čili Content and Language Integrated Learning, chápeme v nejširším smyslu jako výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka, kdy cizí jazyk slouží jako prostředek komunikace a prostředek sdělení vzdělávacího obsahu.

Metoda CLIL tedy kombinuje metody výuky jazyka a nejazykového předmětu, a tudíž v podstatě zahrnuje dva cíle: jazykový cíl a obsahový cíl. Metoda CLIL má interdisciplinární charakter, jazyk je nositelem nového vzdělávacího obsahu, který se zase stává zdrojem nového jazykového učiva. Míra rozvoje cizího jazyka a obsahové stránky v dané výuce záleží především na podmínkách výuky (jazyková vybavenost studentů, jejich znalost odborné problematiky a jejich zkušenosti s různými metodami výuky, motivace studentů, zkušenosti učitele s výukou v cizím jazyce či jeho znalosti v dané odbornosti, časové možnosti atd.). Z metodologického hlediska je tedy žádoucí zakomponování parametrů jazykové výuky (koncentrace na všechny čtyři složky jazykového vzdělávání – čtení, poslech, mluvení a psaní), které napomáhají studentovi k získání nových odborných informací či přispívají k jejich pochopení.

Samozřejmě, že konečnou etapou je možné propojení metody CLIL s bilingvní výukou, tedy splynutí výuky odborného nejazykového předmětu a cizího jazyka. Domnívám se, že právě vysoká škola by měla k tomuto cíli dojít, neboť v našem vzdělávacím systému nejvíce splňuje předpoklad dobré jazykové vybavenosti a již dostatečné odborné znalosti studentů.

V terciární sféře odborného vzdělávání se setkáváme se situací, kdy je jeden či více vzdělávacích předmětů vyučován v cizím jazyce, kdy forma výuky je podřízena vzdělávacímu obsahu a je realizována

učiteli nejazykových předmětů. Učitelé cizích jazyků by měli při realizaci vlastní jazykové výuky tento fakt zohlednit a využívat či integrovat do výuky prvky metody CLIL, jako např.:

- orientace výuky na studenta
- aktivizující, komunikativní metody
- rozmanité organizační formy práce
- rozvoj učebních strategií
- podněcování kritického myšlení žáků
- rozvoj kreativity
- zvyšování motivace

Vhodně uzpůsobená jazyková výuka může pak nenásilnou formou integrovat cizí jazyk s daným oborem (Šmídová 2012, s. 4–10).

Je tedy žádoucí, aby vyučování předmětu v cizím jazyce předcházela výuka odborného cizího jazyka, a to v souladu s obsahem studijního oboru, a aby využívala takové formy a metody práce, které učí studenty i dalším dovednostem potřebným nejen pro studium, ale i pro praxi. Pokud by student získal dostatečné znalosti v odborném jazyce, především v odborné terminologii, a seznámil se se základy odborného stylu, mohl by v cizím jazyce snadněji přijímat odborné vědomosti. Při výuce německého jazyka na ŠAVŠ se snažíme tyto zásady respektovat již od prvního výukového modulu k těmto účelům vytvořeným výukovým konceptem, který je na ŠAVŠ praktikován již osm let a je pozitivně vnímán studenty i vyučujícími. Také se snažíme studentům nabízet další možnosti studia německého jazyka, v současnosti je to volitelný nejazykový předmět „**Interkulturelle Kompetenz**.“

3. Výuka odborného předmětu „Interkulturelle Kompetenz“ v německém jazyce na ŠAVŠ

Učení odborného předmětu v cizím jazyce tedy jistě zvyšuje jazykové znalosti studentů a při volbě vhodných vyučovacích metod, při využívání informačních médií či projektové činnosti může pomoci studentům i v připravenosti na praktický pracovní život.

Jazyková výuka na vysokých školách se v současnosti orientuje na dosažení komunikativní kompetence, tj. dovednosti vhodného a správného vyjadřování ve vztahu k situaci a prostředí, která je pojímána jako soubor dílčích kompetencí, a právě jednou z nich je i kompetence sociokulturní. Sociokulturní kompetence předpokládá znalost společenských a kulturních faktorů, které následně ovlivňují charakteristiku daných řečových aktů. Sociolingvistický faktor vychází ze společenské podmíněnosti jazyka (jazyková komunikace mezi členy společnosti ovlivněna věkem, sociálním postavením, prostředím...) a sociokulturologický faktor zahrnuje znalost kultury a zvyklostí země příslušného etnika.

Interkulturní vzdělávání se zaměřuje na podporu a upevňování vztahů mezi sociokulturními skupinami a ve výuce cizích jazyků přispívají získané jazykové a kulturní znalosti studentů k formování jejich interkulturní kompetence. Interkulturní kompetencí rozumíme tedy znalost kulturních standardů a rozdílů v chování jiných národů, dovednost přiměřené reakce a přiměřeného vyjadřování v cizím jazyce.

ŠAVŠ je školou ekonomickou a právě s ohledem na ekonomické zaměření našich studentů můžeme hovořit o interkulturní hospodářské kompetenci, kterou lze chápat jako komunikační procesy týkající se

hospodářského života probíhající mezi příslušníky různých kultur. I tento aspekt je ve výuce německého jazyka na ŠAVŠ zohledněn, jazykovou výuku zaměřujeme nejen na znalost odborného jazyka, ale i na znalost prostředí cílového jazyka (lexika, autentické texty, reálie...) a do výukového konceptu jsou záměrně zařazeny celky zabývající se i pojmem interkulturní kompetence: projektový seminář „**Europa im Wandel**“, výukový modul „**Geschäftsverhandlungen**“ a výuka nejazykového odborného předmětu „**Interkulturelle Kompetenz**“.

3.1. Výuka odborného předmětu „Interkulturelle Kompetenz“

Odborný předmět „**Interkulturelle Kompetenz**“ v německém jazyce je vyučován vždy v zimním semestru a je zpřístupněn studentům jako volitelný předmět jak v bakalářském, tak v magisterském stupni studia. Pro vstup na seminář je student povinen absolvovat dva výukové moduly v jazykové úrovni B2 či alespoň B1 dle SERR v rámci odborné jazykové výuky na ŠAVŠ. Výuka je vedena vyučujícím německého jazyka, který si rozšířil své vzdělání a získal certifikát v oblasti interkulturních dovedností a má v oblasti interkulturního tréninku dvanáctiletou zkušenost.

Cílem semináře je získání teoretických a praktických poznatků v tématu interkulturní kompetence, jejíž znalost se v současné době v mezinárodních podnicích stává jednou z klíčových pracovních kompetencí a také se stává součástí odborné výuky předmětu management na ekonomických vysokých školách. Také ŠAVŠ se přizpůsobuje tomuto trendu a zařadila do nabídky volitelných předmětů právě již zmiňovaný nejazykový předmět „**Interkulturelle Kompetenz**“ v německém jazyce. Pro výuku v cizím jazyce je výuka této odbornosti vhodná i z hlediska propojenosti získávání interkulturních znalostí v samotných odborných ekonomických předmětech a znalostí již získaných v rámci samotné jazykové výuky.

Seminář probíhá v následujících obsahově-metodických celcích:

- seznámení se s vědeckými přístupy a koncepty pojmu interkulturní kompetence: teoretická rovina tématu, definice, přístupy a vymezení základních pojmů (interkulturní kompetence, kulturní dimenze, interkulturní šok, přístupy a akceptování kulturních rozdílů, charakteristiky různých kultur, management a národní kultury...),
- trénink interkulturních dovedností pro všední a profesní život: studenti řeší a aplikují své získané teoretické znalosti na příkladech či případových studiích z praxe všedního a pracovního života,
- přednášková činnost odborníka z praxe, který vhodně propojuje teoretickou a praktickou část tématu
- hodnocení probíhá na základě zpracování případových studií s následnou prezentací, týmová práce
- seminář probíhá samozřejmě pouze v německém jazyce.

Koncepce semináře staví na propojování teorie s praxí a zdaleka nemá za cíl pouhé obohacení účastníků o komplexní znalost jazykové terminologie v daném tématu. Cíle jsou podstatně širší:

- naučit studenty v cizím jazyce sebejistě a veřejně hovořit o odborném tématu,
- rozšířit odborné znalosti v tématu,
- naučit vyhodnocovat a řešit situace v interkulturním prostředí,
- naučit tolerovat jiné kultury,
- připravit se na práci v mezinárodním týmu,

- a v neposlední řadě oživit či získat pro studium důležité dovednosti: diskuze, zvládnání námitek, práce v týmu.

Z hlediska jazykových cílů se v rámci semináře jedná o:

- rozšíření slovní zásoby v daném tématu,
- čtení textů s porozuměním,
- porozumění odborné přednášce,
- vyjádření vlastního postoje v mluvené i psané podobě,
- diskuze,
- zpracování případové studie ve formě referátu.

Z hlediska kompetencí si student rozšiřuje:

- kompetenci k učení (student získává, sám vyhledává a třídí poznatky a na základě jejich pochopení, propojení a utřídění je využívá v procesu učení a především v tvůrčích činnostech),
- kompetenci k řešení problémů (student kriticky vyhodnocuje získané poznatky, sám se rozhoduje a je schopen obhajovat svá stanoviska),
- kompetenci komunikativní (student používá cizí jazyk jako nástroj komunikace při řešení odborných úloh již automatizovaně, ať v receptivních i produktivních řečových dovednostech).

4. Závěr

Závěrem je možné zkonstatovat, že pro studenty ekonomicky zaměřené vysoké školy je cílené prohlubování interkulturních kompetencí v německém jazyce přínosné a zvyšuje jejich profesní odbornost, jazykovou znalost a je impulsem k dalšímu učení se a k hledání cest pro pochopení cizích kultur.

Summary

The report informs of main areas of human behaviour, in which the idea of intercultural competence can be met, of possible integration methods of this idea into foreign languages education and of experience with educational exchange stays at ŠA University.

Literatura

Esther, W.: *Interkulturelle Kompetenz*. Bildungsinstitut Bonn, 2004.

Nový, I. – Schroll – Machl, S.: *Interkulturní komunikace*. Praha, Management Press 2000.

Rejmánková, L.: K otázce komunikativní kompetence. *Češtinář*. Zpravodaj Ústavu českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové. XI, č. 5, s. 31-37.

Šmídová, T a kol.: *CLIL ve výuce*. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012.

METODICKÉ PŘÍSTUPY PEDAGOGICKÉHO KONSTRUKTIVISMU VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA JAKO JAZYKA CIZÍHO

Mgr. Renata Žiláková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy / Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka, ČR

Klíčová slova: konstruktivismus, prekoncept, čeština jako cizí jazyk, úroveň B1

Key words: Constructivism, Students Preconceptions, Czech as a foreign Language, Level B1

1 Úvod

Pedagogický konstruktivismus se dnes profiluje jako progresivní přístup ke vzdělávání. Aplikace konstruktivismu je zkoumána a následně prováděna zejména v návaznosti na oborové didaktiky, neboť teorie konstruktivismu je vždy úzce spjata s konkrétním obsahem vyučování.

Elementární principy pedagogického konstruktivismu vycházející z teorií L. S. Vygotského¹, J. Piageta², G. Bachelarda³ či J. S. Brunera⁴ a dalších autorů tvoří metodologické ukotvení této teorie v pedagogickém rámci. Nicméně se domníváme, že je nezbytné připomenout, že konstruktivistické principy se ve výuce objevují v izolovaných celcích poměrně často bez ohledu na přímou návaznost na výše uvedené teorie, a to zejména jako snaha o překonání transmisivně-instruktivních přístupů. Vybraní autoři, kteří dále rozvíjí teorii konstruktivismu v jeho různých podobách, jsou si toho vědomi: „*Jsmo orientováni k pedagogické praxi a s potěšením jsme si uvědomili, že některé naše spíše vytušené závěry jsou v souladu s určitými novějšími pedagogickými teoriemi. Máme zde na mysli především didaktický konstruktivismus...*“⁵

Velmi zjednodušeně lze říci, že teorie konstruktivismu je postavena na předpokladu, že student své poznání aktivně konstruuje.⁶ Znamená to, že student musí být schopen získávat nové poznatky, strukturovat je a operovat s nimi. Takovýto postupů nemůže být student schopen dosáhnout sám bez zásahu učitele a prostředí, s nímž je v neustálé interakci. Nové pojmy, vztahy a struktury jsou utvářeny ve studentově mysli na základě předchozích zkušeností (či v konfrontaci s nimi) nabytých sociální interakcí s okolním světem.

¹ VYGOTSKY, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004, Psychologie (Portál).

² PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001.

³ GASTON BACHELARD, TRANSLATED BY ARTHUR GOLDHAMMER a FOREWORD BY PATRICK A. HEELAN. *The new scientific spirit*. Boston: Beacon press, 1984.

⁴ BRUNER, Jerome Seymore a Helen HASTE. *The child's Construction of the Social World*. 1. London: Methuen, 1987.

⁵ HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. *Pedagogická praxe (Portál)*, s. 190.

⁶ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. *Studium*, s. 65.

Konstruktivistický model staví na spontánním přirozeném procesu učení, jenž je rozvíjen v souladu s individuální kognitivní úrovní studenta. Dle Piageta si *jedinec spojuje informace vnějšího světa do struktur a provádí s nimi operace, které odpovídají jeho úrovni kognitivního vývoje*⁷.

V principu lze konstruktivismus vymezit jako *model řízení učební činnosti studentů či jako jednu z teorií vzdělávání obecně*⁸. Pedagogický konstruktivismus se vyvíjel jako opozitní stanovisko vůči behavioristickému přístupu prezentovanému transmisivně-instruktivním přístupem ke zprostředkování učiva. Faktem je, že čistě transmisivní přístup nemůže dostatečně rozvíjet tvořivé myšlení studenta a nemůže jej dostatečně podněcovat k vlastní učební činnosti, nevede k porozumění, ale k formalismu, jemuž se snažíme ve výuce vyvarovat.⁹

Pro konstruktivismus je typická značná vnitřní diferenciací. Nejedná se o homogenní myšlenkový proud. Můžeme tak hovořit v rámci pedagogického konstruktivismu o konstruktivismu *didaktickém, radikálním, sociálním, individuálním* či *realistickém*. Ve výčtu by bylo možno pokračovat dál, neboť jak uvádí P. Ernst: „*Existuje tolik různých variací konstruktivismu, kolik existuje vědců zabývajících se tímto problémem.*“¹⁰ Každé z těchto hledisek zaujímá stejně opodstatněné místo. Každé je podrobeno jisté kritice.

1.1 Individuální a sociální konstruktivismus

Z pedagogického hlediska se v současné době jako nejvíce propracované teorie jeví individuální a sociální konstruktivismus. Tyto dva směry mohou stát v jisté opozici. Individuální konstruktivismus staví na individualizovaném poznání jedince, pozorovatele, jenž sám konstruuje své poznání sledováním okolní reality, přičemž znalost je výsledkem individuálního přímého prožitku jedince. Smysl individuálního konstruktivismu je evokován v souvislosti s vlastní touhou jedince poznávat svět, klást otázky a hledat na ně odpovědi. Vliv sociálního prostředí je v tomto pojetí upozaděn. Svým charakterem je individuální rámec výhodnější pro výuku matematiky a přírodovědných předmětů.¹¹

V pojetí sociálního konstruktivismu hraje vliv sociálního prostředí primární úlohu, protože kognitivní struktury jsou konstruovány v konkrétním sociálním prostředí, jež působí na jedince a formuje jej. Nicméně učící se jedinec nefiguruje v tomto procesu jen jako pasivní jednotka, ale vstupuje do interakce s dalšími jedinci. Tato interakce pak tvoří základ sdíleného poznání.¹²

Smysly a významy zjištěných či naučených schémat jsou pravdivé znovu jen ve vztahu k sociální komunitě učící se jedince, nemusí mít obecnou platnost, jsou výsledkem konsenzu sociální skupiny. Lze tedy říci, že k osvojení sociálních kompetencí dané skupiny by mimo tuto skupinu mohlo docházet jen s obtížemi. Vzhledem k tomu, že jazyk sociální skupiny jako komunikační prostředek je prostředkem sociální interakce a je důsledkem konsenzu dané sociální skupiny bez ohledu na obecnou platnost mimo

⁷ PIAGET, Jean. *The Equilibration of Cognitive Structures: the Central Problem of Intellectual Development*. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1985, xvii, s. 68.

⁸ ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010, 273 s. Acta Universitatis Purkynianae. s. 190.

⁹ BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium, s. 34.

¹⁰ ERNEST, Paul. Nominalism and Conventionalism in Social Constructivism. *Philosophica*. 2004, 74(1), s. 10. (překlad z anglického jazyka autor textu)

¹¹ BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium, s. 136.

¹² BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium, s. 133.

skupinu¹³, je možné říci, že sociální konstruktivismus jako rámec edukace více vyhovuje výuce jazykové a sociálně kulturní¹⁴. Téma realizované studie je možné zařadit vzhledem k jeho charakteru právě do oblasti sociálního konstruktivismu.

1.2 Studentská pojetí

Základním elementem konstruktivistického pojetí edukačního procesu je studentské pojetí jistého výseku skutečnosti, jež je předmětem výuky. Předpokládáme, že student nevstupuje do procesu vzdělávání nedotčen. Předpokládáme, že dosáhl řady vlastních zkušeností, že se s jistým jevem na nějaké úrovni již setkal, byť neuvědoměle.

Pomocí vlastních pojetí reality utvořených na základě interakce s okolním prostředím se jedinec na prostředí adaptuje. Jeho vlastní pojetí reality mu umožňuje chápat fungování věcí v jeho blízkosti.

Pojetí jedince netvoří uzavřený izolovaný systém. Denně dochází k jejich restrukturalizaci, rozvíjení či kompletní obměně. Cílem učitele by měla být identifikace, diagnostika a hodnocení studentova pojetí takovým způsobem, aby na ně mohlo být navázáno či aby mohla být studentova pojetí konfrontována s novými poznatky a tím korigována.¹⁵

1.3 Terminologické vymezení studentských pojetí

Termín studentovo pojetí bývá vyjadřován řadou termínů více méně komplementárních. Setkáme se tak s označením *studentovo pojetí učiva*, *prekoncept*, *naivní teorie jedince*, *mentální reprezentace* apod.¹⁶ Škoda a Doulík ve své metaanalýze výzkumu pojetí jedince došli k 28 různým označením pojetí.¹⁷ Nejčastěji se v odborné literatuře vyskytoval pojem *Students conceptions*¹⁸, *students understanding*¹⁹ a *misconception*²⁰.

V českém prostředí preferovaný termín *prekoncept* figuruje v uvedeném sledování až na páté pozici s výrazně menším zastoupením. Dle autorů je to způsobeno tím, že je zaměřen silně na chápání pojmů, což nebylo vždy předmětem zkoumaných studií.

Za *miskoncepty* pak považujeme takové typy studentských pojetí, která se s obecně uznanými vědeckými teoriemi zásadně rozcházejí.²¹

¹³ Jsme si vědomi existence jazykových univerzálií.

¹⁴ tamtéž s. 136

¹⁵ srov. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK (eds.). *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005.

¹⁶ ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Metaanalýza výzkumu dětských pojetí fenoménů z oblasti přírodovědného vzdělávání*. In: *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005, s. 48.

¹⁷ Pro dětská pojetí srov. též Hejný – Kuřina (2001), Bertrand (1998).

¹⁸ autory (Škoda, Doulík 2005) překládaný jako studentovo pojetí

¹⁹ autory (Škoda, Doulík 2005) překládaný jako studentovo porozumění

²⁰ autory (Škoda, Doulík 2005) přeložený jako miskoncepce či chybné pojetí

²¹ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium, s. 71.

1.4 Studentská pojetí ve výuce českého jazyka jako jazyka cizího

Je jisté, že prekoncepty studentů českého jazyka jako jazyka cizího budou mít zcela specifický charakter odlišný od prekonceptů vědních disciplín vnímaných prostřednictvím mateřského jazyka či závislých na nejazykových okolnostech.

Jak jsme již uvedli výše, výuka jazyků svým charakterem spadá do oblasti sociálního konstruktivismu. Prekoncepty jsou formovány kontaktem se sociální skupinou, v níž je daný jazyk užíván. Bez kontaktu (být nepřímého) s tímto typem skupiny si není možné existenci a rozvoj prekonceptů představit. Zjednodušeně řečeno, aby prekoncept mohl vzniknout, musí se jedinec dostat do kontaktu s jevem, k němuž se prekoncept vztahuje. Jestliže nebudou studenti v kontaktu s nějakou z forem českého jazyka, nemohou se prekoncepty formovat. Pro zformování prekonceptů je bezesporu důležitá intenzita a délka kontaktu s českým jazykem. Čím delší a intenzivnější je kontakt s předmětným jevem, tím extenzivnější bude struktura prekonceptů.

Jazykové prekoncepty studentů českého jazyka jako jazyka cizího lze popsat jako souhrn lexikálních jednotek českého jazyka, gramatických a syntaktických operací a fonetických realizací, jež student nenabyl v procesu přímé jazykové výuky, ale osvojil si je v průběhu mimovýukových situací v přímém kontaktu s českým jazykovým prostředím. Mezi takto utvořenými prekoncepty a mateřským jazykem studenta (v našem případě jazykem též slovanským) vzniká interference. Pozitivní interference může upevnit správné užívání jazykového jevu v českém jazyce (ať už jde o lexikální jednotku či gramatickou operaci), naopak negativní interference může být příčinou rozvoje miskonceptů. Negativní interference mateřského jazyka (slovanského) je v některých případech natolik silná, že může překrýt či zcela vyloučit vliv prekonceptu. Hovoříme zde například o problému vypouštění auxiliáru *být* v přítomnosti či perfektu.

Vznik miskonceptů lze přisoudit též kontaktu s českým jazykem v nekorigované formě mimo školní prostředí.²² Z toho důvodu je nutné vznik miskonceptů předpokládat.

1.5 Diagnostika studentských pojetí

Diagnostika studentských prekonceptů by měla předcházet jakékoli snaze o konstruktivistickou edukaci. Prekoncepty jsou vždy předmětem každého jedince, neboť každý jedinec si utváří své individuální prekoncepty v procesu vlastního poznávání, kladení otázek, ale též v interakci se sociální skupinou, v níž žije. Vždy bude ale výsledná struktura poznatků čistě individuální, jako je poznání každého jedince jedinečné ve svém způsobu i rozsahu.

Výsledná identifikace studentských prekonceptů je vždy především úlohou didaktických odborníků a učitelů, jež pro tento úkol mají k dispozici řadu nástrojů. Mezi základní metody výzkumu pojetí jedince patří: fenomenografický přístup, pojmové mapování, klinické interview, dotazník či didaktický test.²³

²² Studenti v běžných komunikačních situacích mimo školní prostředí nemají možnost požádat o vysvětlení jazykového jevu. Mohou být ovlivněni existencí obecné češtiny. Využívají kompenzační strategie.

²³ blíže ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada) s. 129–135.

2 Charakteristické znaky pedagogického konstruktivismu

Jak již bylo výše naznačeno, různí autoři pojmají pedagogický konstruktivismus různými způsoby. Často se setkáme s mnoha definicemi pedagogického konstruktivismu.

Sumarizaci základních rysů konstruktivismu provedl v českém prostředí M. Hejný (2001), jenž definoval tzv. *Desatero pedagogického konstruktivismu*. M. Hejný při tom vycházel z vlastních pedagogických zkušeností a výzkumů.

V zahraničí shrnula základní rysy pedagogického konstruktivismu E. Murphy²⁴ na základě porovnání přístupů různých autorů (Jonasson 1991, Wilson–Cole 1991, Ernest 1995, Honebein 1996).

2.1 18 bodů konstruktivismu podle E. Murphy (1997)²⁵

Elizabeth Murphy definovala 18 charakteristik konstruktivistického vyučování. Ke svým závěrům došla porovnáváním řady přístupů jiných autorů. Prezentuje tak přehled základních bodů konstruktivismu na základě sumarizací a syntéz z různých zdrojů. Jednotlivé body tak, jak je uvádí, nejsou uvedeny v hierarchickém uspořádání.

1. Konstruktivismus podporuje mnohost hledisek a reprezentací.
2. Cíle jsou vždy odvozeny studentem, a to za podpory učitele.
3. Učitel slouží vždy jako průvodce a jako ten, kdo sleduje a usměrňuje studentův vývoj.
4. Činnosti, analýzy a nástroje mají vést mimo jiné k metakognici, k reflexi vlastního poznání, k uvědomění si vlastního učení. Studenti jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, jak funguje proces učení.
5. Studenti hrají hlavní roli v procesu učení.
6. Výukové situace, rozvoj studenta, jeho dovednosti, obsahy učení a úkoly musí být vždy relevantní, realistické, autentické a musí reprezentovat přirozené komplexy reálného světa.
7. Získané poznatky jsou porovnávány a verifikovány v interakci s ději v reálném světě.
8. Důraz je kladen na konstrukci poznatků, nikoli na jejich reprodukci.
9. Konstrukce poznatků je proces individuální. Skrz sociální interakci, komunikaci, spolupráci a sdílení zkušeností dochází k její korekci.
10. Studentské prekoncepty, zkušenosti a postoje získané kontaktem s reálným prostředím jsou potvrzovány v procesu konstrukce nových znalostí.
11. Důraz je kladen na řešení problému, vyšší stupeň uvažování a hluboké porozumění.
12. Chyby jsou možností, jak sledovat (odhalit) předchozí zkušenosti a konstrukce žáků.
13. Preferovaným přístupem je samostatná činnost studentů (formou projektu či experimentu) s cílem motivovat studenty, aby samostatně usilovali o poznání.

²⁴ MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practise* [online]. 1997, 18 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf

²⁵ MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practise* [online]. 1997, 18 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf (přeloženo z anglického jazyka autorem textu)

14. Studentům musí být dána možnost, aby samostatně rozvíjeli svoje poznání pomocí úkolů, jejichž úroveň obtížnosti stále narůstá.
15. Komplex znalostí je rozvíjen s důrazem na interdisciplinární charakter učení.
16. V rámci výuky je preferováno kooperativní učení. Student musí být vystaven též alternativním (jiným možným) úhlům pohledu na danou problematiku.
17. Konstrukce a strukturace poznatků umožňuje studentům překonávat limity vlastních schopností.
18. Hodnocení výkonu studentů probíhá průběžně. Vždy odpovídá tématu a vždy musí být s výukou spojené.

2.2 Pedagogický konstruktivismus ve vztahu k výuce češtiny jako cizího jazyka

Pedagogický konstruktivismus poskytuje ucelený rámec obecně platných didaktických postupů. Při jejich využití lze předpokládat, že studenti získají jak auditivní, tak produktivní kompetence. Na rozdíl od jiných metodických přístupů (komunikační metoda, akčně orientovaná metoda) pedagogický konstruktivismus předpokládá existenci či vznik a rozvoj studentských prekonceptů. Identifikace těchto prekonceptů je zásadní pro konstrukci výukového procesu, jenž je realizován v návaznosti na ně tak, aby byl proces nabývání jazyka co nejvíce přirozeným. Pedagogický konstruktivismus nemůže opomíjet vliv mateřského jazyka učícího se jedince. Tento vliv naopak účelně využívá.

Jazykové univerzálie představují další z typů prekonceptů, jež mohou při správné identifikaci sloužit jako východisko pro konstruování výuky. Zejména v případě jazyků příbuzných lze jazykové univerzálie efektivně využít v procesu samotné výuky. Hovoříme zde zejména o kategorii čísla, v případě slovanských jazyků dále o flexi, aspektu a soustavě časů.

Neznamená to ovšem, že by se pedagogický konstruktivismus ostře vymezoval vůči jiným metodám výuky cizích jazyků. V procesu konstrukce poznání lze efektivně využít prvků metody komunikativní či lexikální. Souhlasíme s názorem, že metody výuky cizím jazykům nelze vnímat jako konkurenční, ale jako komplementární²⁶. Pedagogický konstruktivismus jako metodický rámec výuky cizích jazyků tuto komplementaritu podporuje.

3 Výzkumná část

V českém prostředí je velmi dobře zpracovaný konstruktivistický přístup k výuce v rámci didaktiky matematiky (Hejný 2001) či v didaktice přírodovědných předmětů (Bílek 2008). Dynamicky se rozvíjí konstruktivistický přístup k výuce českého jazyka jako jazyka mateřského (Štěpáník 2014, Höflerová 2016) či soubor publikací pracovníků Katedry českého jazyka Univerzity Karlovy v Praze *Čeština ve škole 21. století* (2011–2016).

Ve výuce cizích jazyků se již delší dobu uplatňuje metoda CLIL, jež svou podstatou též spadá do oblasti konstruktivismu, nerozvíjí se ovšem v přímé návaznosti na konstruktivistické přístupy. Cíleně se

²⁶ MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí*. *Cizí jazyky*, 1995, roč. 38, č. 5–6, s. 170–183.

konstruktivismem ve výuce cizích jazyků zabývají například Vymazal (2013) či Smejkalová (2013). Oba dva zmínění autoři se zabývají konstruktivistickými přístupy k výuce německého jazyka.

V zahraničí se problematikou konstruktivismu ve výuce cizích jazyků zabývají O'Malley (O'Malley 1985), Wendt (Wendt 1996) či Mitschian (Mitschian 2000).

3.1 Metody výzkumu

Cílem výzkumné části je odhalit a popsat prekoncepty studentů vztahující se k formální znalosti a praktickému užití vybraných gramatických jevů.

Výzkumná část naší práce je založena na formulaci následujícího problému:

Jakého charakteru a kvality jsou prekoncepty studentů českého jazyka jako jazyka cizího (na úrovni B1) vztahující se k plurálové deklinaci českých substantiv?

Základní vědecký problém lze dále členit na dílčí problémy:

Do jaké míry odpovídají prekoncepty studentů faktické plurálové deklinaci českých substantiv?

Jaká je dynamika změn uvedených studentských prekonceptů v závislosti na délce pobytu v České republice?

Přestože je výzkum realizován formou kvalitativní případové studie, dovolujeme si formulovat následující hypotézu: *Prekoncepty budou mít podobu syntézy negativní interference z mateřského jazyka (představy postavené na základě této interference můžeme označit za miskoncepty) a neintencionálního nabývání českého jazyka interakcí s českým prostředím (případně s učitelem).*

Souhrnně lze říci, že je možné u studentů českého jazyka jako jazyka cizího (v době dosažení úrovně B1 dle SERR), jejichž mateřským jazykem je jazyk slovanský, předpokládat pasivní znalost plurálové deklinace. Jaká je kvalita a úroveň neintencionálně rozvinuté aktivní znalosti plurálové deklinace, je cílem výzkumu.

3.2 Specifikace výzkumu

Předložený výzkum je dle základního paradigmatu výzkumem kvalitativním. Ve vztahu ke skutečnosti se jedná o výzkum empirický a co do míry obecnosti o výzkum aplikovaný. Výzkum je realizován jako výzkum terénní.

Kvalitativní výzkum, realizovaný formou případové studie, se sestává z řady dílčích výzkumných metod realizovaných sekvenčně: pozorování, stylistické úlohy, nestrukturované rozhovory se studenty. Průzkum proběhl v roce 2016 (leden, únor, březen).

Případová studie byla užita zejména proto, že cílem bylo popsat sledovaný jev v jeho komplexnosti bez ohledu na kvantitativní vyjádření, jež nepovažujeme v souvislosti s podstatou formulace vědeckého problému a předpokladů za relevantní.

V průběhu prvních fází výzkumu jsme dospěli k závěru, že míra možnosti kvantitativního pojetí výzkumu by byla ovlivněna řadou proměnných, jež by nebylo možné na úrovni daného výzkumného souboru relevantně vyhodnotit. Lze se domnívat, že pro kvantitativní výzkum by byl zapotřebí mnohem

širší výzkumný soubor. Vzhledem k užitým diagnostickým metodám, jež vyžadují významné zapojení jak výzkumníka, tak respondentů, nebylo možné takto velký výzkumný soubor obsáhnout.

Sledovali jsme tedy jen případ v rámci jedné studentské skupiny, u níž jsme předpokládali výskyt předmětného jevu.

Samozřejmě jsme si vědomi všech omezení vyplývajících z kvalitativního přístupu k případové studii. Je nám jasné, že poznatky získané výzkumem není možné dost dobře generalizovat. Domníváme se ovšem, že *důkladným prozkoumáním jednoho lépe porozumíme jiným podobným případům*²⁷.

Chtěli bychom mimo jiné ukázat, jakým způsobem může diagnostika sledovaného jevu probíhat.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Při výběru výzkumného vzorku jsme vycházeli ze zaměření studie jako celku. Cílem tedy bylo vyhledat typický případ pro výběr výzkumného vzorku. Vybírali jsme tedy takové prostředí a skupinu studentů, která se jeví jako běžná a nevymyká se z průměru.²⁸

Výzkum se odehrával na jazykové škole v Praze. Do výzkumného vzorku byla zařazena komplexní skupina 14 studentů, která byla náhodně sestavena v září 2015. Zkoumána tedy byla po čtyřech měsících intenzivní výuky českého jazyka bezprostředně po dosažení úrovně B1 (dle SERR). Z výzkumného vzorku byl vyřazen jeden student, který v daném čase dle testování nedosáhl úrovně B1 (dle SERR).

3.4 Podmínky výzkumu

Podmínky pro jednotlivé části výzkumu byly nastaveny takovým způsobem, aby studenti vnímali samotný výzkum jako součást výuky. Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu byla především charakteristika a deskripce studentských prekonceptů spojených s principy neuvědomělého řečového chování jedince, nebylo žádoucí, aby byli studenti seznámeni s podstatou samotného výzkumu.²⁹

Cílem na této výzkumné úrovni nebylo zjišťovat uvědomělou (naučenou) dovednost manipulace s plurálovými deklinacemi, ale přirozenou schopnost deklinaci správně užívat. Sledování a testování byla účelně zařazena do průběhu výuky.

Díličí části výzkumu probíhaly následujícím způsobem. Vyučující, jenž byl zároveň výzkumníkem, prováděl cílené sledování studentských projevů v průběhu řízené konverzace. Sledoval výskyt a správné užití plurálových deklinací, aniž by studenty v jejich řečové produkci korigoval.

V rámci tematických celků daných obsahovým zaměřením lekcí vedl se studenty nestrukturované rozhovory. Cílem rozhovorů bylo získat informace o komunikačních situacích, v nichž studenti při své mimoškolní aktivitě užívají aktivně český jazyk. Dále bylo cílem rozhovorů zjistit, zda studenti pasivně

²⁷ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 104.

²⁸ Zjišťováno testováním.

²⁹ Při bližším seznámení studentů s podstatou výzkumu jsme se též obávali interference prekonceptů s již nabytými znalostmi. Zjednodušeně řečeno jsme se snažili zabránit tomu, aby nám studenti ukázali, co vše se již naučili.

vnímají český jazyk v průběhu mimoškolních aktivit (sledování české televize, filmů, čtení českých knih, poslouchání rozhlasu apod.). Dílčí poznatky z rozhovorů byly zanášeny do protokolů.³⁰

Neopomenutelný vliv na sledovaný jev má bezesporu jazykový vzor vyučujícího. Tento vliv je prokázán, avšak v našem případě těžko ověřitelný. Nelze empiricky ověřit míru vlivu vyučujícího na konkrétní jazykový projev studentů ve sledované skupině.

Praktické projevy prekonceptů byly sledovány v průběhu uvedených tří měsíců ve slohových pracích studentů. V průběhu tří měsíců jsme získali tři sady rozsáhlých stylistických projevů studentů. Žádná z prací nesloužila intencionálně k ověření znalosti plurálových deklinací. Všechny práce mají rozsah od 110 do 150 slov. Jedná se o práce školní. Studenti nesměli při práci užívat žádné tabulky, slovníky ani učebnice. Možnost domácí přípravy byla značně omezena, témata školních prací nebyla předem známa. Vzhledem k zadaným tématům prací bylo možné předpokládat, že studenti budou muset využít i takové plurálové deklinace, s nimiž se do té doby v procesu školní výuky nesetkali.

Ke kvalitativní analýze a zpracování získaných poznatků byl využit program ATLAS. ti. V současné době stále ještě probíhá zpracování získaných poznatků formou přepisu a kódování v uvedeném programu, proto v následující části uvádíme jen dílčí, dosud získané a vyhodnocené, poznatky.

3.5 Vyhodnocení sledování

V průběhu tří měsíců byla studentům (obvykle v pondělí) pravidelně pokládána otázka, zda viděli něco zajímavého v televizi či na internetu v českém jazyce. Přestože jsou studenti instruováni k tomu, aby sledovali české pořady, častou odpovědí bylo, že neviděli nic a nic nesledovali. Výjimečně sledovali vyučujícím doporučený český film. Sami si vybírali ke sledování v českém jazyce české pohádky. On-line vysílání českých televizí studenti nesledují, byť jim je doporučováno. Jako důvod uvádí fakt, že je dění v České republice nezajímá. Vhodnost pasivního vnímání českého jazyka prostřednictvím televizního zpravodajství si neuvědomují. Přímý vliv českých médií na rozvoj řečových kompetencí studentů ve sledovaném vzorku tedy nelze předpokládat.

Studenti byli též v průběhu tří měsíců pravidelně dotazováni, zda četli něco zajímavého v českém jazyce v novinách, časopisech či na internetu nebo zda přečetli nějakou zajímavou knihu. Studenti ve sledované skupině nesledovali zprávy na internetu v českém jazyce (v takové míře, jaká by prokazatelně mohla ovlivnit jejich řečové dovednosti), české noviny si nekupovali. Jen v omezené míře se objevil případ zakoupení českého časopisu. Ve všech případech se jednalo o studentky, které si zakoupily časopis o módě či společenský časopis v češtině. Při detailnějším dotazování vyplynulo, že se soustředily především na obrazový materiál (fotoeditorialy, produkty apod.). Ani zde tedy nelze předpokládat větší míru ovlivnění řečových dovedností.

Jiná se ukázala být situace v případě knih. V rozhovorech studenti uváděli, že se zpočátku snažili číst dětskou literaturu v češtině. Přibližně v době dosažení úrovně B1 (dle SERR), v našem případě tedy v lednu, začali číst českou beletrii a asi o měsíc později (tedy v únoru) odbornou literaturu psanou v češtině, a to dle svého subjektivního zaměření. V rozhovorech studenti uváděli, že je autorský jazyk v jejich vlastním projevu velmi ovlivňuje a že si jej uvědomují a jsou schopni ho reflektovat.³¹ Vzhledem k tomu, že plurálové deklinace jsou v první řadě jevem gramatickým, jenž je na autorském jazyce značně

³⁰ Rozhovory nebyly nahrávány. K nahrávání by byl potřebný informovaný souhlas.

³¹ Jedná se o tvrzení studentů. Konkrétní míra ovlivnění nebyla kvantitativně zjišťována, a tedy prokázána.

nezávislý, je možné předpokládat vysokou úroveň ovlivnění studentských prekonceptů právě touto formou pasivního přijímání jazyka.

Ačkoli mezi sebou studenti mimo školní prostředí nehovoří česky, pohybují-li se v českém prostředí, přichází s českým jazykem do kontaktu. V rozhovorech studenti uváděli, že vnímají češtinu v rozhovorech rodilých mluvčích v dopravních prostředcích a na veřejných místech.

Z uvedených zjištění vyplynulo, že na tvorbě studentských prekonceptů se významně podílí zejména vlastní četba českých textů, neustálý pasivní kontakt s českým jazykem mimo školní prostředí a vnímání výhradně českého projevu učitele, jenž se pro studenty stává řečovým vzorem.³²

V písemných projevech studentů jsme sledovali výskyt plurálové deklinace a správnost jejího užití. Sledovali jsme výskyt jednotlivých pádů v plurálu, prováděli jsme jejich kódování v programu ATLAS.ti. Jako příklad uvádíme poznatky týkající se dativu a instrumentálu plurálu.

DATIVNÍ KONSTRUKCE / správné	
SLOVESO	DATIV PLURÁLU
ukazuje	lidem
pomáhá	dětem
připravovat se	k nostrifikačním a přijímacím zkouškám

INSTRUMENTÁLOVÉ KONSTRUKCE / správné	
PREPOZICE	INSTRUMENTÁL PLURÁLU
mezi	univerzitami
s	(mými) kamarády
s	kamarádkamy
před	lety

INSTRUMENTÁLOVÉ KONSTRUKCE / chybné	
PREPOZICE	INSTRUMENTÁL PLURÁLU
komunikovat z	lidí

³² Vlastní tvrzení studentů v reakci na otázky třídního učitele. Jedná se o tvrzení těžko prokazatelné kvantitativními metodami, avšak vliv učitele (jako řečového vzoru) v průběhu výuky českého jazyka jako jazyka mateřského byl prokázán vědeckými studiemi (Čihák 20).

V tabulkách jsou uvedena všechna zastoupení dativu a instrumentálu plurálu, jež se ve slohových pracích studentů objevila (i s případnými chybami). Z uvedeného vyplývá, že se ve sledovaných pracích nevyskytly chybné dativní plurálové konstrukce. Uvedená chybná instrumentálová konstrukce vychází evidentně ze záměny pádového tvaru. Užití prepozice z namísto s vedlo studenta k chybnému užití genitivu.

Lze říci, že studenti ve sledovaném vzorku dokáží aktivně užívat dativní a instrumentálové konstrukce v plurálu, byť se s nimi ještě v průběhu výuky přímo nesetkali. Z rozhovoru se studenty na dané téma po vyhodnocení těchto kritérií vyplynulo, že sami přisuzují správnost užití těchto tvarů odposlechu. Cíleně sami plurálovou deklinaci nestudovali. Znamená to tedy, že studenti si vytváří v průběhu studia českého jazyka jako jazyka cizího prekoncepty při kontaktu s českým jazykem. Vzhledem k uvedeným výsledkům sledování výzkumného vzorku můžeme říci, že tyto prekoncepty jsou východiskem pro výuku daného jevu v budoucnosti. Není možné tyto prekoncepty ignorovat. Chybou by bylo postupovat s uvedenou sledovanou skupinou při následné výuce plurálové deklinace tak, jako by uvedené prekoncepty vůbec nebyly zformované. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že formování prekonceptů probíhá v přímé návaznosti na metodické přístupy vyučujícího. Jestliže je plurálová deklinace zařazena již z počátku výuky českého jazyka, nestačí se prekoncepty pro tuto oblast vytvořit. Naopak se budou formovat prekoncepty pro jiné gramatické jevy. Proto se domníváme, že je nezbytné, aby vyučující českého jazyka jako jazyka cizího dokázali diagnostikovat pomocí vhodných nástrojů různé typy prekonceptů a na jejich základě pak konstruovali strukturu svých lekcí.

Diagnostika prekonceptů je pouze dílčím krokem v komplexním konstruktivistickém přístupu k výuce. Domníváme se, že rozvoj konstruktivistického přístupu k výuce českého jazyka jako jazyka cizího je velmi žádoucí, a to zejména pro překonávání komunikačního ostychu studentů.

4 Závěr

Cílem předložené výzkumné zprávy bylo zejména poukázat na fakt, že dynamicky se rozvíjející konstruktivistický přístup k výuce v rámci pedagogiky je možné aplikovat též na výuku českého jazyka jako jazyka cizího. Lze se domnívat, že jsme předložili dostatek argumentů svědčících o tom, že i ve výuce cizího jazyka můžeme předpokládat existenci prekonceptů, na něž je vhodné v průběhu konstruktivisticky pojaté výuky navázat. Formou případové studie jsme se snažili dopátrat zdroje vzniku prekonceptů a jejich kvality pro danou definovanou oblast (plurálová deklinace substantiv). Je nám jasné, že výsledky případové studie není možné generalizovat. Výsledky případové studie lze považovat za hypotézy, jež je následně nutné ověřit rozsáhlým kvantitativním výzkumem.

Summary

The structure of the research project, with the partial results of contribution recipients introduces, based on a methodological framework pedagogical constructivism. The aim of this study was to describe the possible initial environment for the application of methodological approaches pedagogical constructivism in the educational program of the Czech language as a foreign language.

Qualitative research was realized via a case study for which students were selected who have attained the knowledge of the Czech language level B1 (SERR) and whose mother language is Slavic language.

This paper summarizes the diagnostic possibilities students' preconceptions and misconceptions. Based on research summarizes options constructivist approach to teaching the Czech language as a foreign language based on natural language resources.

Literatura

GASTON BACHELARD, TRANSLATED BY ARTHUR GOLDHAMMER a FOREWORD BY PATRICK A. HEELAN. *The new scientific spirit*. Boston: Beacon press, 1984.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium.

BRUNER, Jerome Seymore a Helen HASTE. *The child's Construction of the Social World*. 1. London: Methuen, 1987.

ČIHÁK, Jan. *Střídání spisovné a obecné češtiny jako didaktický problém*. Praha, 2011. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

ERNEST, Paul. Nominalism and Conventionalism in Social Constructivism. *Philosophica*. 2004, **74**(1) (překlad z anglického jazyka autor textu).

HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe (Portál).

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005.

MITSCHIAN, Haymo. Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2000, **3**(4), pp. 26.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí*. Cizí jazyky, 1995, roč. 38, č. 5-6, s. 170-183. ISSN 12101811

MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practise* [online]. 1997, 18 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf

O'MALLEY, Michael. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*. 1985, **35**(1), 21-46. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001.

PIAGET, Jean. *The Equilibration of Cognitive Structures: the Central Problem of Intellectual Development*. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1985, xvii.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK (eds.). *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010, 273 s. Acta Universitatis Purkynianae.

WENDT, Michael. *Konstruktivische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004, Psychologie (Portál).

World War II

WORKSHEET A

One of the most important days in World War II was 6th June 1944 – “D-Day” – when Allied troops (mainly American, British and Canadian) landed on beaches in Normandy on the northern coast of France. It was a day of bloody fighting between the Allied troops and German soldiers – one of the battles famously forms part of Steven Spielberg’s 1998 film *Saving Private Ryan*. By the end of the day the Allies had a foothold in continental Europe: it was the beginning of the end for Nazi Germany, which from then on fought a losing battle against the Allies in the west and the Russians in the east.

On 6th June, and over the following days, more than three million troops crossed the English Channel from England to Normandy – the largest invasion by sea in military history. Almost 7,000 vessels were involved, supported by 12,000 aircraft. The battle in Normandy lasted for more than two months, ending with the liberation of Paris. World War II took place between 1939 and 1945, and resulted in more deaths than any other conflict in human history – around 60 million in total. There were 20 million deaths in the Soviet Union alone. Not all the people who died were soldiers: indeed, more than half the victims were civilians, who died as a result of disease, starvation, genocide and aerial bombing.

It was a genuine “world” war because the fighting was not restricted to Europe: it spread to North Africa, the Middle East and, after Japan’s entrance into the conflict in 1941, to Asia and the Pacific. The war in Europe ended with the surrender of Germany in May 1945, and the conflict in Asia and the Pacific ceased with the surrender of Japan in September 1945 after the atomic bombings of the cities of Hiroshima and Nagasaki.

Europe was in ruins at the end of the war: most of its infrastructure had been destroyed, and there were millions of homeless refugees. Fortunately, however, the American government developed the “Marshall Plan”, spending billions of dollars on rebuilding and therefore helping Europe to recover economically.

One of the outcomes of the war was the creation in 1945 of the United Nations: the aim was to build an organization which would foster international cooperation, take an active role in solving the world’s problems, and prevent a tragedy on the scale of World War II from ever happening again.

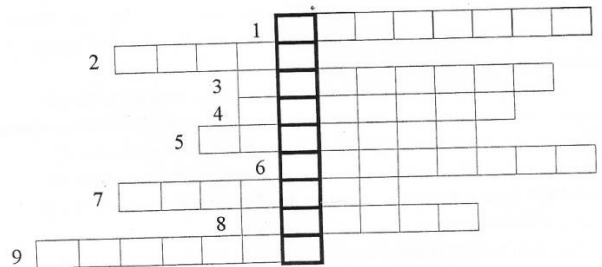
This page has been downloaded from www.insideout.net.
It is photocopiable, but all copies must be complete pages. Copyright © Macmillan Publishers Limited 2006.

World War II

WORKSHEET B

Fill the gaps below to complete the crossword and reveal the surname of an inspirational leader during most of World War II.

- World War II was a tragic _____ that lasted six years.
- Normandy is in the _____ of France.
- Though they were not involved in D-Day, the _____ also fought against the Germans.
- The United Nations was _____ after the end of the war in 1945.
- After 1941 the war spread to the _____.
- At the end of the war, millions of people in Europe were _____.
- Many civilians died during the war as a result of _____ by airplanes.
- There were a lot of _____ battles during D-Day.
- The English _____ separates England from France.




This page has been downloaded from www.insideout.net.
It is photocopiable, but all copies must be complete pages. Copyright © Macmillan Publishers Limited 2006.


Appendix 2


EXERCISES


Read about Colin. Then you have to tick (✓) the sentences which are true. In each group of sentences at least one is true.


Colin goes to work every day. He leaves home at 8 o'clock and arrives at work at about 8.45. He starts work immediately and continues until 12.30 when he has lunch (which takes about half an hour). He starts work again at 1.15 and goes home at exactly 4.30. Every day he follows the same routine and tomorrow will be no exception.

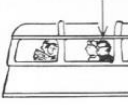
1  At 7.45
 a he'll be leaving the house
 b he'll have left the house
 c he'll be at home ✓
 d he'll be having breakfast ✓

4  At 12.45
 a he'll have lunch
 b he'll be having lunch
 c he'll have finished his lunch
 d he'll have started his lunch

2  At 8.15
 a he'll be leaving the house
 b he'll have left the house
 c he'll have arrived at work
 d he'll be arriving at work

5  At 4 o'clock
 a he'll have finished work
 b he'll finish work
 c he'll be working
 d he won't have finished work

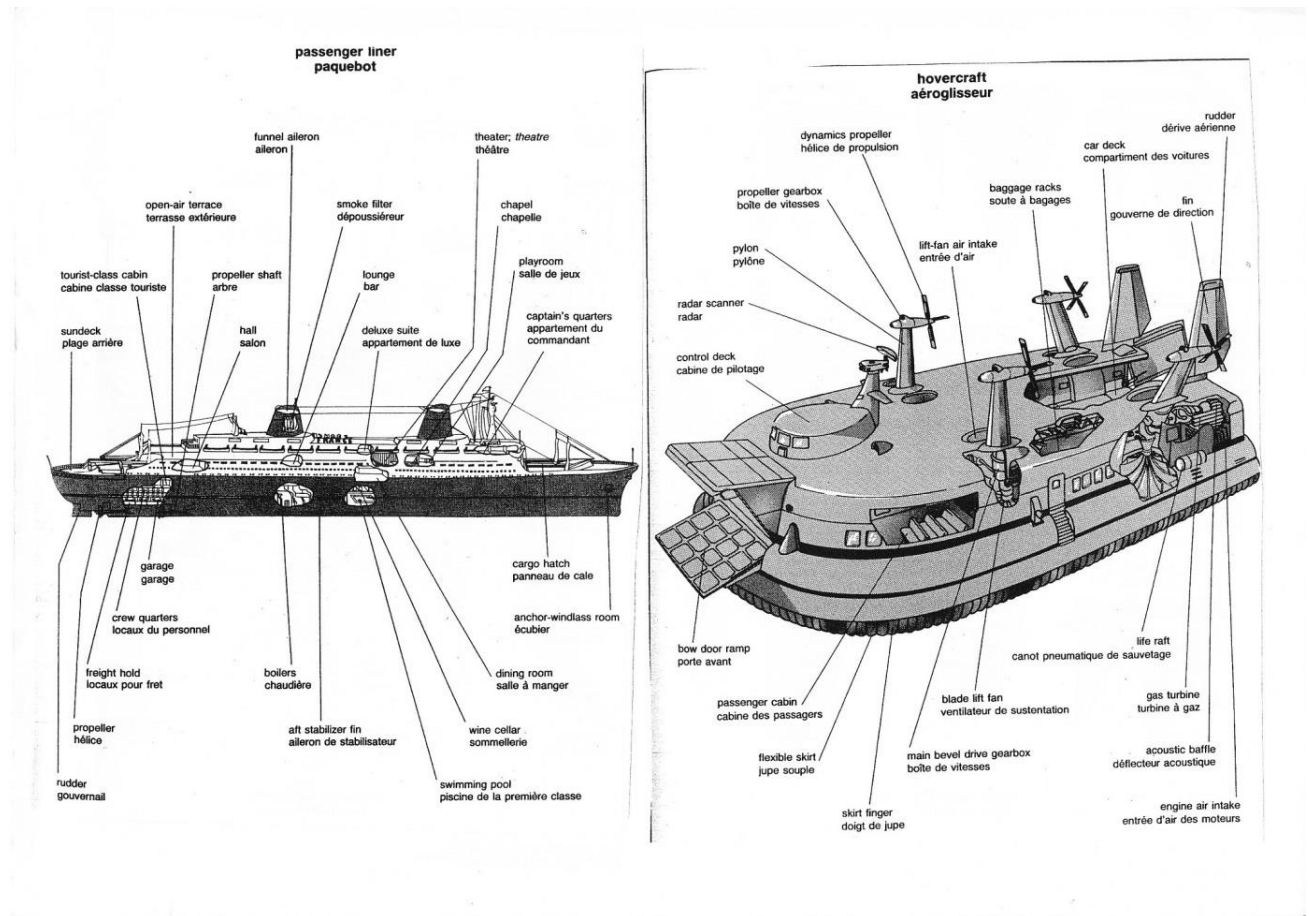
3  At 9.15
 a he'll be working
 b he'll start work
 c he'll have started work
 d he'll be arriving at work

6  At 4.45
 a he'll leave work
 b he'll be leaving work
 c he'll have left work
 d he'll have arrived home

2 Put the verb into the correct form, will be (do)ing or will have (done).

- 1 Don't phone me between 7 and 8. **We'll be having**... (we/have) dinner then.
- 2 Phone me after 8 o'clock. (we/finish) dinner by then.
- 3 Tomorrow afternoon we're going to play tennis from 3 o'clock until 4.30. So at 4 o'clock, (we/play) tennis.
- 4 A: Can we meet tomorrow afternoon?
 B: Not in the afternoon. (I/work).
- 5 B has to go to a meeting which begins at 10 o'clock. It will last about an hour.
 A: Will you be free at 11.30?
 B: Yes, (the meeting/finish) by that time.
- 6 Tom is on holiday and he is spending his money very quickly. If he continues like this, (he/spend) all his money before the end of his holiday.
- 7 Chuck came to Britain from the USA nearly three years ago. Next Monday it will be exactly three years. So on Monday, (he/be) in Britain for exactly three years.
- 8 Do you think (you/still/do) the same job in ten years' time?
- 9 Jane is from New Zealand. She is travelling around Europe at the moment. So far she has travelled about 1,000 miles. By the end of the trip, (she/travel) more than 3,000 miles.
- 10 If you need to contact me, (I/stay) at the **Lion Hotel** until Friday.
- 11 A: (you/see) Laura tomorrow?
 B: Yes, probably. Why?
 A: I borrowed this book from her. Can you give it back to her?

Appendix 3



source: CORBEIL, J.C. – ARCHAMBAULTOVA, A.: *Obrázkový slovník*. Bratislava: Gemini, 1993.

Appendix 4

Global shipping industry takes a hit from China slowdown

by Rebecca Wright [@CNNMoney](#) March 31, 2016: 11:04 PM ET

China's slowdown hits shipping

A perfect storm is brewing for the shipping industry.

The bellwether sector is in crisis mode as it navigates oil price volatility, a drop in global demand and a glut of supply in ship capacity. Around 90% of the world's goods are transported by sea, so when demand drops, shipping companies are among the first to notice.

Global growth is waning, while concerns swirl around China's economic slowdown. China is the world's second-largest economy and biggest exporter, but it's now posting its weakest annual growth in 25 years.

Chinese exports shrank in the first two months of this year, according to government data. Imports also fell.

Related: Chinese firms are becoming allergic to hiring

"The market now [in China] is looking different than what we were used to, which was double digit growth," said Ludovic Renou, general manager for southern China at the French shipping conglomerate CMA CGM. "Shipping is a kind of barometer of the world economy -- we feel it straight away."

The benchmark Baltic Dry Index, which tracks sea trade prices, hit an all-time low of 290 in February. It's recovered somewhat since then, but prospects still appear bleak.

The pain's gotten so bad that even the world's biggest shipping company, A.P. Moller-Maersk (AMKAF), is taking a hit. In the last quarter of 2015, the Danish giant posted losses of \$182 million. To deal with the slowdown, the company is slashing at least 4,000 jobs and reducing vessel capacity.



Tough times remain ahead, though experts say tackling overcapacity may offer some relief.

Over the past few years, the shipping industry started building even bigger vessels. Some of the mega ships in use today can hold more than 18,000 containers. The idea was to increase efficiency by moving more goods in one go, and therefore boost profits.

But the strategy had the reverse effect, as the extra competition actually forced down prices. Ships are now hanging out in international ports, empty and waiting for cargo.

Related: China hits pain barrier on road to prosperity

"The growth of container business is not keeping up with the growth of container fleets," said Velibor Krpan, a ship captain for CMA CGM.

Drewry, a global shipping consultancy, has suggested "drastic" measures, such as decommissioning half of the industry's ships.

But the impact of any steps taken now will still take a while to be felt by the industry. Drewry expects the shipping sector to continue its decline and remain weak through next year.

Source:

<http://money.cnn.com/2016/03/31/news/economy/china-shipping-slowdown/index.html?iid=obnetwork>

Appendix 5



Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Boeing_B-17_Flying_Fortress#/media/File:Color_Photoographed_B-17E_in_Flight.jpg



Source:

[A%252CP_ILbtRNUhezXM%252C_&usg=__mkDLCGW3WW5g9tGEZmpKi_5sWs%3D&biw=1920&bih=969&ved=0ahUKewjCrYaEtJPNAhWH7RQKHR9RBDcQyjclZA&ei=Im1VV8KUfobU5-ikbgD#tbm=isch&q=tank+tigr&imgcr=m7PhRjpAHxNepM%3A](https://www.lego.com/en-us/product/76131-panzer-tank?l=en&c=us)

Example of student's presentation

Boeing B-17 G Flying Fortress

In order to replace the aging Keystone American bomber, the engineers developed a new heavy bomber. The first prototype took off in July 1935. The production began a few years later, but the lack of credit were so important that only 30 aircrafts were operational in 1939 at the beginning of the Second World War in Europe.

Some units have been delivered to the Royal Air Force and it was in Europe that the B-17 made its first missions. His tremendous action range allowed it to bomb far away targets, but fighters could not escort it; poorly armed, it was an easy target for the enemy fighters.

To solve this problem and other navigation difficulties, different versions of the B-17 were manufactured. The final model, B-17 G, was designed in September 1943: it was armed with 13 machine guns at the rear, at the front, on the sides, above and below. Thus, the bomber got its nickname of "Flying Fortress".

Used on the Pacific, Europe and North-African fronts, the B-17 was involved in all major air raids of the Second World War. Many aircrafts were involved in the Battle of Normandy during the summer 1944. Different versions have been manufactured, including maritime patrol and anti-submarines models.

At the end of the war, nearly 12,700 Boeing B-17 Flying Fortress were manufactured. It is undoubtedly one of the most famous bombers of the Second World War.

Country creator/user: USA

Name: Boeing B-17 G Flying Fortress

Length: 22,80 m

Wingspan: 31,80 m

Height: 5,80 m

Curb weight : 14,842 kg

Maximum speed: 483 km/h

Range: 2,980 kilometres

Ceiling: 10,670 m

Armament: thirteen 12,7 mm Browning machine guns

Transport: 7,985 kg of bombs

Crew: 10 (a pilot and a co-pilot, a bomber, a navigator, an engineer, a radio operator and four gunners)

Engine: four Wright GR-1820-97 with 9-star-cylinder of 1,200 hp each

Boeing B-24 J Liberator

In 1939, while the Boeing B-17 bomber entered into service in the U.S. Air Force, the U.S. military wanted to enhance and strengthen their fleet of strategic bombers. In late December 1939, the first prototype, called B-24 was presented to the U.S. military.

The characteristics of the prototype were very good according to the military observers. The military decided to launch the production on a large scale. The first deliveries were made in March 1941 and in 1942 they were at the normal use of the army.