

Univerzita Karlova v Praze
Ústav jazykové a odborné přípravy

Písemné zkoušky a testy z (cizích) jazyků (a z češtiny pro cizince)

Sborník z mezinárodního semináře



Poděbrady 19. - 20. 6. 2007

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2007

Vědecký redaktor: Mgr. Jan Podroužek

Uspořádala: PhDr. Milada Čadská, CSc.

Recenzovala: PhDr. Helena Confortiová, CSc.

© Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

ISBN 978-80-901947-7-9

OBSAH

ÚVODEM.....	5
Valentina BĚLOUSOVA, Nina VOROBEVA Písemné zkoušky z češtiny pro oborové bohemisty: deziderata a zkušenosti	6
Jana BISCHOFOVÁ Testování komunikační kompetence.....	11
Jana BUŠTOVÁ, Ludmila KOLÁČKOVÁ K problematice písemných zkoušek a testů cizích jazyků na FEM UO	15
Milada ČADSKÁ Několik poznámek k ověřování kvality testových úloh	18
Libuše DRNKOVÁ, Marie HANZLÍKOVÁ Struktura písemných zkoušek v humanitních oborech na VŠ	22
Marie HÁDKOVÁ Zkoušky podle Společného evropského referenčního rámce?.....	26
Alena HOŠKOVÁ Příprava studentů na mezinárodní zkoušky v rámci povinné jazykové výuky.....	30
Milan HRDLIČKA Psaná komunikace a komunikační kompetence.....	33
Miroslav HRUBÝ, Vojtěch ONDRYHAL Písemné zkoušky z anglického jazyka z pohledu studujících	36
Slavomíra JEŽKOVÁ Internetový kurz češtinyCALL@C&S a vývoj jazyka	45
Andrea KOBLÍŽKOVÁ Mezinárodní zkoušky TOEIC	49
Radomila KOTKOVÁ Testování čtecích a poslechových dovedností na ÚJOP UK Praha	52
Marie KREJČOVÁ Poslechový text jako součást zkušebních testů.....	56
Jitka LUKÁŠOVÁ Počítačová prezentace jako forma zkoušení nerodilého mluvčího	61
Vlasta NEPIVODOVÁ Písemná zkouška a testování v jazyce anglickém - klasický formát versus elektronické testování	66
Jitka BREŠOVÁ Typy testů používaných na MZLU v Brně.....	72
Milada ODSTRČILOVÁ Zu den Fehlerquellen im schriftlichen und mündlichen Ausdruck.....	77
Teresa Zofia ORŁOŚ Znalost základů obecné češtiny u zkoušky pro cizince (zvláště polské studenty) na střední a vyšší úrovni	81
Teresa PIOTROWSKA Zkoušky z českého jazyka na Varšavské univerzitě.....	85
Jitka PORUPKOVÁ Testování studentů-nefilologů z německého a ruského jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci	88

Eva ROUBALOVÁ	
Testy jako forma písemných zkoušek z češtiny pro cizince	94
Eva SLOŽILOVÁ	
Testování dovednosti psaní: Pandořina skříňka?	97
Mária ŠIKOLOVÁ	
Testování dovednosti čtení na středních školách – formát testu, hodnocení a výsledky	102
Barbora ŠTINDLOVÁ, Svatava ŠKODOVÁ	
Možnosti výuky gramatiky bez zprostředkovacího jazyka	110
Alena TELÍNOVÁ, Jana ČEPIČKOVÁ	
Testování písemného projevu studentů-nefilologů na ZČU v Plzni	119
Jiří VACEK	
Testing and Standardisation of Academic Language Competence in Non-Philology Faculty of Education Students	123
Renáta VEČERKOVÁ	
Zpráva o výuce zahraničních studentů češtině, aneb Heroické výkony učitelů při výuce na OJP RVC UTB ...	126
Kateřina VLASÁKOVÁ	
Kritéria hodnocení (samostatného) písemného projevu	133
Neonila ZAJČENKO, Olga PALAMARČUK	
Obecné požadavky k organizaci kontroly znalostí cizího jazyka (u začátečníků)	136
Urszula ŻYDEK-BEDNARCZUK	
Sprawność pisania w polskich egzaminach certyfikatowych (zadania testowe, sprawdzanie, ocenianie)	139
Martina ŽÁČKOVÁ	
Příprava a certifikace studentů Škoda Auto Vysoké školy ke zkoušce ZMP	147
Přehled účastníků	150

ÚVODEM

Elektronická podoba sborníku *Písemné zkoušky a testy z (cizích) jazyků (a z češtiny pro cizince)* obsahuje příspěvky účastníků mezinárodního semináře, který v Poděbradech ve dnech 19. - 20. června 2007 uspořádal pod stejnojmenným názvem Ústav jazykové a odborné přípravy. Toto - v pořadí již druhé - setkání domácích i zahraničních lingvistů, lingvodidaktiků a metodiků k problematice jazykových zkoušek navazuje na vědeckou konferenci z června 2006, jejímž tématem byly ústní zkoušky z cizích jazyků a z češtiny pro cizince.

Ve sborníku jsou zařazeny příspěvky autorů, kteří projevíli zájem o publikování svého vystoupení a kteří jeho písemnou podobu odevzdali do 13. června 2007. Uveřejněné stati přinášejí řadu nových poznatků a zajímavých podnětů k danému tématu, v některých případech téma evaluace znalosti cizího jazyka překračují.

Byla respektována odpovědnost autorů za obsah referátů, a proto jednotlivé příspěvky nebyly ani sjednocovány, ani korigovány. U všech statí byla zachována stylová poloha jednotlivých autorů. Vzhledem k existenci dvojí roviny pravopisné kodifikace současné češtiny bylo respektováno rozhodnutí každého autora, které z dublet kodifikovaných v *Pravidlech českého pravopisu* zvolil. Rovněž způsob uvádění bibliografických odkazů byl ponechán na vůli každého příspěvatele.

Milada Čadská

PÍSEMNÉ ZKOUŠKY Z ČEŠTINY PRO OBOROVÉ BOHEMISTY: DEZIDERATA A ZKUŠENOSTI

Valentina Bělousova, Nina Vorobjeva

Moskevská státní univerzita, Fakulta cizích jazyků a regionálních studií

Na MGU se čeština oborově vyučuje na dvou fakultách – filologické (FF) a fakultě cizích jazyků a regionálních studií (FCJR). Každá fakulta má své studijní plány a náplň kurzu „praktický jazyk (čeština)“ se mění v souladu se specifickými požadavky oborů.

Na oddělení slavistiky FF začínají bohemisté na nulové úrovni. Kurz praktické češtiny trvá 9 semestrů. V prvních 4 semestrech mají studenti 8 hodin týdně, v dalších 5 semestrech 6 hodin týdně.

Jazykovou zkoušku dělají v letním semestru každého ročníku. Zkouška se skládá ze dvou částí: písemné a ústní. Písemné zkoušce vzhledem k její větší objektivitě se přikládá i větší význam. Znamka z písemné práce je při celkovém hodnocení rozhodující, u ústní zkoušky si může student polepšit jen o jeden bod.

Cílem písemné zkoušky v prvních dvou ročnících je kontrola hlavně gramatických znalostí a lexikálně-gramatického materiálu. To určuje i formy písemné zkoušky: gramatická transformace a překlad jednotlivých vět.

Gramatická složka učiva v těchto ročnících je značná. Protože učíme filology s blízce příbuzným mateřským jazykem, dáváme přednost tradiční “vertikální” prezentaci české gramatiky, a gramatická transformace jako kontrola nám zcela vyhovuje. 20 – 25 vět s jednou či více transformacemi, které zahrnují všechny gramatické jevy ročního učebního programu včetně vazeb, poskytují vyučujícímu přehled osvojení si studenty základů české gramatiky.

Druhá část písemné zkoušky obsahuje zpravidla 20 ruských vět. Překlad ve výuce češtiny mimo domácí prostředí by se neměl podceňovat, zvláště překlad písemný. Právě překlad umožňuje komplexní kontrolu znalostí gramatického systému a slovní zásoby.

Při přípravě materiálů pro gramatickou transformaci používáme autentických českých učebnic, skript a pomůcek, příprava vět pro překlad je naší osobní tvorbou. Na rozdíl od gramatické transformace tyto věty zahrnují obtížnější případy a představují propojenou prezentaci různých rovin českého jazykového systému na syntaktickém základě. To dává možnost hodnotit také schopnost studenta zacházet se svými gramatickými znalostmi jako s prostředkem, ale ne s cílem, jak tomu je u gramatické transformace. Při přípravě vět vycházíme také z “banky” typických chyb ruských studentů, kteří se učí český jazyk, jakožto i z rozdílů mezi ruštinou a češtinou jako blízce příbuznými jazyky. Věty se připravují na základě lexikálně-gramatického minima, které si student musí osvojit. Význam lexikální složky daného minima je stejně důležitý, protože ruští studenti mají pochopitelně velkou receptivní slovní zásobu, ale práci na té produktivní občas zanedbávají. Přesný a odpovídající výběr lexika pro překlad poskytuje studentům jasnou představu povinného vokabuláře.

Nedostatkem překladu je to, že už v 1.ročníku si studenti osvojí synonymitu v různých rovinách a dokážou se vyhnout obtížnostem, což znehodnocuje úkol, takže je nutno předem definovat meze volby toho kterého slova pro žádoucí výsledek.

Překlad jednotlivých vět sice zůstává součástí písemné zkoušky až do 4. ročníku, ale už jako kontrola spíše odborné slovní zásoby (politické, ekonomické aj.). Gramatickou transformaci od 3. ročníku vystřídá písemná reprodukce.

U reprodukce se kontrola osvojení si lexikálně-gramatického materiálu studenty uplatňuje na funkčním a syntaktickém základě. Mimoto se ověřuje poslech, porozumění, schopnost zpracovávat informaci a vykládat ji volně zkonstruovanými větami, tedy řeší se i komunikativní úkoly. Reprodukci můžeme brát jako psaný projev s komunikativním zadáním s tím, že její užitečnost přitom je větší, protože poskytuje studentu autentický vzor. Očekává se, že studenti v reprodukci vykážou gramatickou a lexikální přesnost, znalost lexikální, syntaktické a stylistické synonymity a to bez primitivizace a zjednodušování. Protože vybíráme většinou texty s přímou řečí, je možnost zařadit tak do zkoušky i prvky obecné češtiny.

Takže na rozdíl od gramatické transformace a překladu, které slouží především pro kontrolu probraného učebního materiálu, písemná reprodukce poskytuje objektivní kritéria také pro úroveň jazykové kompetence.

Výše uvedené formy písemné zkoušky se právem považují za objektivní a vyjma překladu i za univerzální zkoušení. Hodnocení u těchto forem je však dost subjektivní a podmíněno tím, že musíme tolerovat typické obtížnosti ruských studentů, zvláště v prvních ročnících, abychom nevytvořili u studentů pocit bezradnosti. Týká se to především grafiky, hlavně čárek a délek. Přitom v domácích pracích to zvládnou dobře, problémy nastávají u zkoušky. Proto je u nás didaktickou tradicí rozlišovat délky kmenové a gramatické. Při hodnocení se absence kmenové délky v prvních ročnících vůbec netrestá, jen se doplňuje (v dalších ročnících se to hodnotí na základě fonologické příznačnosti), kdežto absence gramatické délky se vždy pokládá za hrubku.

Přitom naše zkouška je kontrolou osvojení si učiva, testem studijního prospěchu, dobře se osvědčila v mnohaleté praxi a nehodláme se jí - alespoň v nejbližších letech - vzdát.

Na rozdíl od FF, kde je větší důraz kladen na odborné filologické disciplíny, teprve 15 let stará FCJR se specializuje na výuku cizích jazyků v komunikační perspektivě a zaměřuje se na rozvoj znalostí a dovedností v oblasti jazykové a kulturní kompetence. Tomu záměru odpovídá struktura studijního plánu, poměr jednotlivých disciplin a formát jazykových zkoušek.

Pětiletý obor „čeština jako hlavní jazyk“ (v kombinaci s angličtinou / němčinou / španělštinou a dalším slovanským jazykem) je na FCJR otevírán jednou za čtyři roky a odpovídá českému magisterskému studiu. Po dvou letech studia volí naši studenti ze dvou specializací – „výuka cizího jazyka“ a „překlad/tlumočnictví“. Pro širší možnosti uplatnění absolventů nekombinujeme praktické studium cizího jazyka s překladatelským drilem, ale teoretickou přípravu s praktickými výkony. Zvláštností studia je to, že pokračuje vyučování praktického jazyka v klasické podobě, ačkoli byla dobrá úroveň jeho znalostí předpokladem k přijetí na FCJR.

Studenti, kteří češtinu studují jako hlavní obor, mají většinou solidní vstupní znalosti, protože se účastnili dvouletého experimentálního programu výuky češtiny na středních školách v Moskvě a okolí. Tyto znalosti musí být ověřeny v průběhu přijímací zkoušky, a proto je nesmírně důležité, aby náplň a struktura této zkoušky plně odpovídala specifickým požadavkům FCJR. Jasnou představu o požadované úrovni jazykové a sociokulturní kompetence, kterou by měl prokázat uchazeč, dávají přijímací testy.

Pokusíme se ve svém příspěvku naznačit některé problémy, spojené s použitím jednotlivých testovacích technik z hlediska jejich výhod a nevýhod, možné způsoby ověřování jazykových kompetencí a metodické přístupy k vytváření testových úkolů, aby byly spolehlivé, validní, situačně zakotvené, autentické a kromě toho i motivující pro studenty.

Formát kteréhokoliv testu závisí na účelu testování. Cílem přijímací zkoušky je vybrat mezi studenty nejnadanější a určit úroveň jejich jazykové kompetence, můžeme také vyhodnotit program výuky češtiny v přípravném kurzu.

Přijímací zkoušky z češtiny se konaly už třikrát a prošly určitým vývojem. Poslední verze (r. 2006) je kombinovaná: první část tvoří písemný test, druhá část se skládá z poslechu s porozuměním a písemného zpracování vyslechnutého textu. Domníváme se, že právě taková kombinace úkolů je vhodná pro ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů s blízce příbuzným mateřským jazykem.

Zdrojem testovacího materiálu jsou autentické české testy a učebnice, bezpochyby spolehlivé, i když neexistují zatím žádné, které by zcela odpovídaly našim potřebám, proto je používáme po určitém zpracování a upravení (jde spíš o výběr a kombinaci, než o podstatnou úpravu).

Délka přijímacího testu (PT) – 90 minut (40 minut pro testování lexikálně-gramatických struktur + pětiminutová přestávka + 45 minut pro poslechovou část).

Pokud jde o další charakteristiky formátu přijímacího testu, tak alespoň stručně se zastavíme u těch nejdůležitějších:

- zkoušené dovednosti
- typy testových úloh
- uspořádání položek podle obtížnosti
- kritéria a způsob hodnocení

Zkoušené dovednosti. U přijímací zkoušky testujeme ze čtyř základních jazykových dovedností (poslech, mluvení, čtení, psaní) pouze dvě – poslech (receptivní) a psaní (produktivní).

Poslech s porozuměním jako receptivní dovednost prověřuje, do jaké míry je student schopen porozumět slyšenému textu a vyhledat v něm potřebné informace. Následující psaní jako produktivní dovednost motivuje studenty k tomu, aby ukázali, jak dokážou zpracovat tyto informace a vytvořit vlastní text.

Písemné testování orientované na gramaticko-lexikální struktury je tradičně nejfrekventovanějším způsobem ověřování jazykových znalostí, ačkoliv podle SERR bychom neměli kontrolovat znalosti ale dovednosti. Tvoří první část přijímacího testu, protože poskytuje vynikající možnost použít validního materiálu ke kontrole dílčích lingvistických dovedností.

Typy testových úloh. Studenti s blízce příbuzným jazykem snadněji pochopí kompletní gramatický systém češtiny, popisující kategorie, které jsou známé z mateřského jazyka. Při deklinaci a konjugaci jsou však koncovky jiné, liší se větné konstrukce, interference se projevuje v lexikální rovině, potíže činí občas i psaní latinkou. V průběhu studia je potřeba zdůrazňovat ty rozdíly, které vyžadují více pozornosti a většina cvičení je k tomu určena. Testovací techniky se také liší podle toho, co se ověřuje.

Gramaticko-lexikální struktury se kontrolují pomocí MCQ – čtyřnásobné volby. Test obsahuje 25 úloh, které by se daly rozdělit do pěti bloků: skloňování; stupňování; slovesné tvary; číslovky, předložky, spojky; lexikální jednotky. K výhodám toho druhu testu patří jeho praktičnost, možnost celkového porozumění, tradiční forma, na niž jsou studenti zvyklí. Je všeobecně známo, že takové testy jsou náročné na tvorbu, protože vzniká problém distraktorů – vytýká se jím nefunkčnost, matení, možnost postupné eliminace. Ale při zkoušení ruských mluvčích studentů ty nevýhody někdy mohou být i užitečné. Jde především o to, že při výuce češtiny věnujeme hodně času překonání interference ve všech jazykových rovinách, takže test obsahuje probranou látku a od studentů se očekává promyšlený přístup k volbě varianty. Předpokládá se také, že se budou opírat i o znalosti sociokulturního zázemí.

Poslechový text je prezentován dvakrát ve formě nahrávky, po jehož vyslechnutí musí studenti písemně odpovědět na otázky. Testujeme obecnou znalost jazyka, a proto text je zjednodušený - autentický, ale trochu upravený; tematicky se zaměřuje na českou historii a kulturu, což odpovídá požadavkům FCJR; je zajímavý pro posluchače; má střední míru obtížnosti; není příliš abstraktní;

monologický. Volba otázkové kontroly je odůvodněna tím, že poskytuje možnost testovat pochopení konkrétních informací obsažených v textu (otázky č.1-4) a dává podnět k jejich dalšímu zpracování (otázka č.5).

Uspořádání položek podle obtížnosti. Existují sice různé názory na uspořádání testových položek, naše zkušenosti však svědčí ve prospěch stoupající křivky obtížnosti: má to i psychologické zdůvodnění. Každopádně bychom měli pomoci uchazečům překonat stres na začátku testování, pokud nemáme v úmyslu umělé zvýšení obtížnosti úkolu a znevýhodnění studenta. Považujeme za vhodné, aby všichni zájemci měli možnost nejen znát formát testu, ale mít k dispozici i ukázkové testy (včetně klíče k řešení).

Kritéria a způsob hodnocení. Testování poskytuje možnost maximálně objektivního hodnocení výsledků jen v případě přesně stanovených kritérií. Pokud jde o přijímací test na FCJR, kritéria jsou stejná pro všechny, bez ohledu na jazyk.

U první části PT (gramatické a lexikální struktury) se hodnotí správnost volby a náležitost grafického označení (2 body) každé z 25 úloh, takže maximální počet bodů je 50.

Trestný bod (-1) se započítává studentovi v případě nevhodného označení správné varianty odpovědi, při nesprávné volbě odpovědi se započítávají dva trestné body (-2).

U poslechové části se hodnotí: informační úplnost (odpovědi na otázky č. 1-4); rozsah textu (odpověď na otázku č.5); formulační srozumitelnost; správnost po stránce gramatické; čitelnost. Hodnocení se účastní rodilý mluvčí - lektor, který působí na katedře, což bezpochyby zvyšuje objektivitu zkoušky.

Je nutno dodat, že na různých etapách při řešení konkrétních úkolů máme i jiné druhy písemných zkoušek, ale v tomto příspěvku se od nich upustíme.

Uvědomujeme si, že naše písemné zkoušky možná nejsou ideální (ostatně to není žádná). Proto cítíme potřebu mít takový typ písemné zkoušky, kterou bychom mohli brát jako univerzální hodnocení určité úrovně jazykové kompetence – něco jako písemná obdoba SERR bez oficiálního rázu – ale přístupnou a uznávanou mezi bohemisty doma i v zahraničí.

Na MGU přijíždějí na stáž rusisté, často s dalším slovanským jazykem, kteří využívají možnosti pokračovat tady ve studiu daného jazyka 1 nebo 2 semestry. Potom složí zkoušku a dostanou od nás tradiční hodnocení, které třeba nemá obdobu na jejich univerzitách, a naše písemné práce nemohou pak předložit svým vyučujícím ani dát do svého jazykového portfolia, kde si shromažďují dokumenty o své komunikativní kompetenci v různých jazycích.

Podobná zkouška by mohla přispět k řešení problému vzájemného uznávání výsledků písemných zkoušek stážistů. Pro svou objektivitu a nezájatost by byla dobrou motivací k dosažení další úrovně i pro naše studenty: nejen pro oborové bohemisty, ale i pro studenty, kteří se učí český jazyk na oddělení rusistiky FF, na historické fakultě a na mezinárodním oddělení fakulty žurnalistiky.

Závěrem je třeba poznamenat, že v tomto směru zbývá ještě mnoho vykonat, a to nejen v teorii, ale i v aplikační rovině.

Summary

The article is devoted to the problem of preparing examination material for students of both faculties, of Moscow State University (MGU): the faculty of philology and the faculty of foreign languages and regional development studies.

The article deals with some problems connected with different ways of control and assessment of language competence of Czech scholars speaking a cognate mother language.

The article concerns following examinations: an entrance examination, exams during the course and after each semester and a final examination. The concepts and the contents take into consideration the requirements of SERR, the problem of mutual written examination acknowledgment and confirmation, the perspective of realizing different types of written examinations as a universal language competence assessment.

TESTOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

Jana Bischofová

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav bohemistických studií

Každá etapa ve vývoji lingvistiky přinášela s sebou také své přístupy k výuce jazyků i k jazykovému testování. Od začátku 70.let se za hlavní metodický princip v cizojazyčné výuce chápe komunikativnost. Zaměřuje se na existenci jazyka jako na systém a na jeho společenské fungování jako nástroje myšlení, poznání a dorozumívání.

Cílem jazykového vyučování je získat znalosti i schopnosti správně a vhodně používat jazyk vzhledem k danému kontextu, tzn. získat komunikativní kompetenci. Ta je více než gramatická kompetence na úrovni věty spjata se sociální interakcí, se skutečným mluvčím či posluchačem, který vyjadřuje a interpretuje význam v mnoha odlišných prostředcích a situacích. Podle Hymes by komunikace měla být gramaticky možná, sémanticky proveditelná, sociálně a kontextově vhodná a idiomatically odpovídající skutečnosti. (viz Hymes, D.& Corber, S.: 1977, str.92)

Společný evropský referenční rámec charakterizuje jednotná kritéria pro jazykovou výuku, pro učení se cizím jazykům i pro jazykové testování. Spolu s popisy jednotlivých úrovní (A1, A2, B1, B2) poskytuje široký základ pro tvorbu učebních materiálů i testů. Autoři dokumentu zdůrazňují, že v žádném případě se materiál nemá chápat dogmaticky, ale naopak se předpokládá, že jednotliví uživatelé budou k němu přistupovat aktivně a budou jej upravovat podle potřeb a zájmu jednotlivých institucí a uživatelů.

Ne vždy se zajímáme o celý rozsah kompetencí, vždy záleží na tom, jaké aspekty komunikativní dovednosti chceme testovat a pro jaký účel – někdy se zajímáme jen o gramatickou kompetenci, jindy o dovednost číst odbornou literaturu apod. Existuje velká škála testů odpovídající škále účelů, pro které testy byly sestaveny.

Testy neslouží jen k rychlému a nestrannému zjištění úrovně znalostí a dovedností. Uplatňují se při procvičení a upevňování učiva, zjišťují zvládnutí jednotlivých jevů jazykové výuky či míru zvládnutí učiva na závěr programu, využívají se při zařazení studentů do kurzů. Čím je bližší vztah výuky a testu, čím více obsah testu a testovací techniky odpovídají obsahu a zaměření jednotlivých kurzů, tím je samozřejmě vyšší pravděpodobnost validity. Mají-li testy být jednou z efektivních forem práce při cizojazyčné výuce i důležitou pomůckou klasifikace, je třeba mít jasnou představu o účelu testu a o typu testovaného. Pak testy slouží jak vyučujícím, tak i učícím se.

Soudobý příklon k parolové a pragmaticky orientované lingvistice klade samozřejmě i nové požadavky na jazykové testování. I přes rozdílnost jednotlivých typů výukových testů, mají dobře sestavené testy mnoho rysů společných. Úspěšné testy se musí vyvarovat některých nedostatků, jako jsou např. nejasně formulovaná zadání nebo otázky, na které existuje více odpovědí nebo které vyžadují specifické znalosti, a tím některé účastníky testu znevýhodňují. Všechny moderní jazykové testy by měly splňovat určitá kritéria jako jsou objektivita, validita, reliabilita, autentičnost, skórovatelnost a ekonomičnost. A měly by také odpovídat komplexně chápané komunikační kompetenci. Komunikativní testování vystupuje do popředí zejména u *proficiency* testů, které nejsou založeny ani na sylabu kurzu, ani na výukovém materiálu, ale na funkční definici jednotlivých úrovní. Hlavním cílem tohoto typu testu není určit, kolik toho zkoušený zná, ale jak je schopen v různých situacích reagovat.

V současné době se do popředí dostávají *integrované testy*, jež spojují všechny čtyři základní jazykové dovednosti (dovednost číst, psát, mluvit a naslouchat) s aspekty sociolingvistickými a sociokulturními. Integrované testy hodnotí kandidátovu schopnost pracovat s různými jazykovými jevy v daném momentu

tak, aby mohl být zadaný úkol splněn. Vychází se z poznání, že znalost jednotlivých částí jazyka je nedostatečná, jestliže uživatel není schopen tyto části podle dané situace vhodným způsobem kombinovat.

Široce chápaná jazyková výuka přináší s sebou celou řadu otázek, o kterých je třeba diskutovat, mají-li testy být efektivní a spolehlivé. Uvedme některé z nich.

- Mají všechny 4 dovednosti být rovnoměrně zastoupeny? Odpovídá to poměru užití mluveného jazyka k psanému?
- Jak je stanoven poměr aktivní a pasivní slovní zásoby?
- Může být testování všeobecné? A za jakých podmínek? Není testování vždy specifické?
- Existuje typický cílový uživatel pro všechny jazyky? Kde stanovit horní hranici?
- Jaká je vyváženost mezi jednotlivými částmi testu a požadovanými kritérii? Je zřejmé, že čím bude test kratší, tím snadněji se splní požadavek spolehlivosti. Naopak validity se váže zejména na co nejširší užití autentického jazyka.
- Jaká je v testu vyváženost mezi činnostmi produktivními a receptivními?
- Jsou jednotlivé testovací postupy optimální? Odpovídají autentickým komunikačním situacím? Např. oblíbenost multiple-choice postupu je dána jistými praktickými výhodami, jako např. objektivita hodnocení, poměrně jednoduchá evaluace, srovnatelnost. Avšak v reálných komunikačních situacích většinou nemáme na výběr mezi 4 – 5 možnostmi, a tak úkoly založené na multiple-choice postupu neodpovídají příliš praktickému užití příslušného jazykového kódu.
- Je v testu optimální poměr mezi úkoly založenými na rozpoznání správné odpovědi z x možných a úkoly tvořivými, jako např. doplnit, sestavit dialog apod. ? - Používání jazyka není totiž možné omezit jen na správnou volbu z daných možností. Vyloučíme tím sice subjektivní hodnocení, ale jazyk tak prostě nefunguje.
- Může jazykový test nahradit užití jazyka ve skutečném životě? Nebo se může autentické situaci jen přiblížit? A jak blízko?
- Jak test může obsáhnout znaky komunikativního užití jazyka, jestliže komunikace je založena na interakci, nepředvídatelnosti, na kontextu a na autentickém chování?
- Skutečně nám integrované testy vypovídají o schopnosti jinojazyčných mluvčích užívat jazyk komunikativně, reagovat na vnější podněty? Jak tuto schopnost společně s požadavkem autentičnosti může test spolehlivě obsáhnout?

Obtížnost splnění těchto kritérií úspěšné komunikace spočívá v samotné podstatě komunikace. Komunikace je základem vztahů mezi lidmi, je vždy spjata s reakcí, transakcí nebo interakcí, dialogem, prakticky jakýmkoli vztahem mezi minimálně dvěma subjekty. Komunikace je něco více než jen pouhý přesun informací. Komunikační schopnost je dána schopností přizpůsobit vyjadřování zjištěným okolnostem dané situace, aby vyjadřování maximálně korespondovalo s očekáváním předpokládaného příjemce sdělení. Sociolingvistická situace do značné míry určuje povahu diskurzu, jeho formu i funkci.

Komunikace je dána verbálním i neverbálním, formálním i neformálním, přímým i zprostředkovaným stykem jednotlivců i skupin. Průběh a úspěšnost komunikace určuje několik faktorů: kdo komunikuje, co se sděluje, s kým se komunikuje, jakým kanálem je sdělení reprodukováno a s jakým efektem komunikace probíhá. Komunikace je výsledkem vzájemného působení lingvistických a komunikačních aspektů. Na tvorbě komunikační situace se podílejí autor, příjemce, místo, čas komunikačního aktu, vztahy mezi účastníky komunikace, jejich společné nebo rozdílné postoje, komunikační záměry, jazykový kontext. To vše společně determinuje výběr verbálních i neverbálních výrazových prostředků. Pozitivním výsledkem

úspěšné komunikace, a tu především máme na mysli, je vzájemné porozumění komunikantů. Proces chápání charakterizuje recipientova kreativnost, chápání je ovlivněno „porozumění po svém“. Receptce probíhá z pohledu domácí kultury i z osobního zřetele. (Srov. Čechová, M: 1996, str. 342 - 350)

Komunikační dovednosti se hodnotí z hlediska funkční diferenciaci nebo z hlediska typu komunikace a textu. K. Šebesta připomíná, že první kritérium vychází především z Jakobsonova třídění promluvovacích funkcí a za nejvhodnější pokládá rozlišovat u komunikace čtvero zaměření:

1) věcné 2) zaměřené na interakci 3) praktické 4) zaměřené na estetický zážitek.

(Šebesta, K.: 1999, str. 70)

Podle druhého kritéria se rozlišuje pět typů komunikace: *komunikace intrapersonální* (jedinec komunikuje sám se sebou), *komunikace interpersonální* (dva i více komunikantů), *komunikace veřejná* (probíhá ve větším kolektivu, má znaky formálnosti a oficiálnosti), *komunikace mediální* (autorem i adresátem je skupina osob) a *komunikace s informačními konzervami* (má funkční orientaci, týká se zprostředkování, vyhledávání a získávání věcné informace). (Šebesta, K.: 1999, str.74-76)

Pro realizaci úspěšné komunikace je nezbytná znalost základních charakteristik komunikace, dovednost uplatňovat konkrétní prostředky lexikální, gramatické, sociokulturní a sociální. Na tyto aspekty úspěšné komunikace by měli pamatovat autoři sylabů, učebnic i testů. Cizojazyční mluvčí by měli být dostatečně seznámeni např. s kontaktovacími a deiktickými prostředky, s eliptickými konstrukcemi, měli by je procvičovat v jazykových kurzech, ať dlouhodobých či přípravných.

Složitost a komplexnost realizace komunikace klade velké nároky na jazykové testování. Pokusme se shrnout kritéria důležitá pro sestavení komunikativního testu.

- a) Je nutné brát v úvahu alternativní přístupy k testování, uvažovat o jejich přednostech i omezeních z hlediska kritérií platnosti, spolehlivosti a efektivnosti testů. Úkoly v testu by měly odpovídat situaci a potřebám cizojazyčného mluvčího. Sestavení testu by měla předcházet popis kandidáta, analýza jeho potřeb, specifikace cílu a obsahu testu. Nejdůležitější úvaha pro sestavování testu je účel testu. Od užití testu se odvíjí jeho obsah a specifické metody testování i postup hodnocení.
- b) Cizojazyční mluvčí by se v testu měli stát jak jazykovými producenty, tak i příjemci, pracovat s předvídáním a očekáváním. Úkol by měl poskytnout testovanému možnost uplatnit svou vlastní nezávislou komunikaci a kreativní schopnost reagovat na nepředvídatelnou situaci.
- c) Testy by měly odrážet současný posun ke komunikativní kompetenci a měla by tak zahrnovat úkoly, které samy obsahují znaky komunikativního užití jazyka. Závažným úkolem pro autory testů je najít vhodné kombinace různých typů úkolů, které by korespondovaly s problematikou komunikačních aktů ve výuce i v reálném životě.
- d) Úkoly v testu by měly umožnit zkoušenému zhodnotit svou komunikativní schopnost a účinnost a provést nezbytné opravy v průběhu komunikační situace. Zkoušený by měl prokázat znalost kompenzačních strategií.
- e) Všechny úkoly by měly odpovídat skutečným situacím, měly by odpovídat každodenním situacím bez zjednodušování, se všemi nepřesnostmi, rušivými momenty, přerušování apod. V testu by se měl používat autentický materiál – mapy, programy, diagramy apod.
- f) Značnou část úkolů v testu stejně jako v moderních učebnicích by měla tvořit práce s textem, neboť texty (psané nebo mluvené) tvoří podstatu jakéhokoliv aktu komunikace.
- g) Obsah komunikativních testů by měl být zajímavý, motivující a integrovaný. Kombinování dovedností v testu jistě nesnižuje jeho validitu, avšak je třeba uvažovat o poměrném zastoupení

jednotlivých dovedností. V průběhu testu by mělo dojít k interakci mezi testovaným, testujícím, úkolem a obsahem testu. Kvalita a úspěšnost testu je do značné míry určena výběrem vhodných témat.

- h) Charakteristika autentičnosti je nepochybně jedním z největších problémů v jazykovém testování. Kromě testování čtení se autentičnost ostatních dovedností velmi těžko dosahuje – máme jen situace, jež by mohly nastat. Třída i test jsou zvláštní typy kontextu, které jsou většinou odlišné od skutečného světa. Test by měl být chápán jako mezistupeň mezi třídou a budoucí situací, v které kandidát bude jazyk používat. Autentičnost testu je možno chápat jako synonymum toho, co pokládáme za komunikativní užití jazyka.

Je zřejmé, že komunikativní testy jsou složitější na přípravu i na hodnocení než testy tradiční. Cílem tohoto příspěvku bylo upozornit na některé problémy a ukázat, že komunikativní testování je stále ve stádiu hledání a zkoušení.

Literatura

Čechová, M. a kol.: Čeština – Řeč a jazyk. Praha, ISV 1996.

Hymes, D. & Corber, S.: *Introducing Applied Linguistics*. London, Hazell, Watson & Viney 1977.

Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF), Language Policy Division, Strasbourg 2003.

Report on Evaluation of Vantage Level. Carried out by the members of the Association of Language Testers in Europe (ALTE), 1998.

Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha, Karolinum 1999.

Summary

The communicative approach to the process of language teaching points out a complex communicative competence which is formed by the interaction of grammatical, strategic, sociolinguistic, discourse and sociocultural competences. This broad view of communicative language ability and use undoubtedly influences language testing. The paper focuses on some of the questions which should be taken into consideration if tests are to be effective and reliable.

K PROBLEMATICE PÍSEMNÝCH ZKOUŠEK A TESTŮ CIZÍCH JAZYKŮ NA FEM UO

Jana Buštová, Ludmila Koláčková

Univerzita obrany v Brně

Studenti FEM UO v Brně se po celou dobu studia povinně účastní výuky dvou cizích jazyků, z nichž jedním je angličtina a druhý si volí z nabídky němčina, francouzština a ruština.

V průběhu studia je úroveň jejich znalostí prověřována nejen předepsanými vysokoškolskými zkouškami, ale i rezortní zkouškou podle normy STANAG 6001. Studenti vykonávají zkoušky z obecného, vojenského, ekonomického a managerského odborného jazyka.

Od roku 1999 probíhá výuka v modulovém systému. Jedná se o pružný systém, v němž své místo studenti najdou podle svých vstupních jazykových dovedností. Obsah jednotlivých modulů pokrývá jak obecný, tak odborný jazyk. Označení jednotlivých modulů z roku 2000 vychází z abecedního řazení: A pro začátečníky, B pro mírně pokročilé a C pro pokročilé studenty. Touto otázkou se v současné době zabývá tým pracovníků katedry v rámci řešení dílčího úkolu katedry s cílem sladit úroveň osvědčeného modulového systému s klasifikací jednotlivých úrovní podle Společného evropského referenčního rámce (SERR) a současně stanovit a uplatnit podmínky pro testování v souvislosti se získáním certifikátu UNICert®.

Písemné testy jsou ve výuce pojímány většinou jako pomocný nástroj pro evaluaci a klasifikaci, mohou však plnit i takové funkce, jakými jsou efektivní způsoby ověřování kompetencí. Studenti FEM UO jsou během studia podrobena celé řadě písemných zkoušek a testů:

1. Přijímací zkouška – test (AJ)
2. Rozřazovací testy (AJ a OJ)
3. Zkouška STANAG – test ze všech čtyř řečových dovedností (všechny jazyky)
4. Dílčí testy různého typu i rozsahu a dílčí testy různého zaměření (všechny jazyky)
5. Testy závěrečné, zápočtové, souhrnné a cvičné podle STANAG (všechny jazyky).

1. Přijímací zkouška – test (AJ)

Přijímací zkouška z angličtiny je povinná pro všechny uchazeče o studium, neboť studium klade stejné požadavky na studenty v kombinované i prezenční formě. Podle rozhodnutí akademických senátů jednotlivých fakult musí budoucí student u přijímací zkoušky zvládnout zadaný test alespoň na 50%, aby uspěl. K přijímacím zkouškám do bakalářského studijního programu by měli přicházet uchazeči s očekávanou vstupní úrovní anglického jazyka přibližně B1 podle SERR, podle normy NATO STANAG 6001 s úrovní SLP 2222 (Standardised Language Profile).

Zkouška je písemná, sestává z částí poslech s porozuměním (listening) a čtení s porozuměním (reading). Část testující dovednost čtení ověřuje v 25 položkách schopnost aplikovat použití gramatických struktur (základní časy v prostém a průběhovém tvaru, přítomný, minulý, předpřítomný, varianty vyjadřování budoucnosti, podmiňovací způsob, schopnost vyjadřovat se rozvitými větami, opisné tvary modálních sloves, nepřímá řeč a nepřímá otázka, zájmena, frázová slovesa) v určitém kontextu, dále formulovat krátkou odpověď, transferovat informace a doplňovat daný text, vše na úrovni středně pokročilé. Část poslech s porozuměním testuje rovněž na 25 položkách porozumění krátkému mluvenému projevu s následným výběrem odpovědi z několikanásobné volby. Zkouška je tematicky zaměřena na oblasti odpovídající popisu SLP 2222 (osobní údaje, rodina, zaměstnání, nákupy, bydlení, doprava a cestování,

volný čas a zábava, životní prostředí, zdraví a nemoci, jídlo a stravování). Znalost druhého cizího jazyka se neověřuje.

I uchazeči o studium v doktorských studijních programech musí úspěšně složit písemnou přijímací zkoušku, která formou testu ověřuje jazykové znalosti (gramatický systém a slovní zásobu).

2. Rozřazovací testy (AJ)

Kromě studia angličtiny, která je pro všechny závazná, vybírají studenti podle vlastního rozhodnutí mezi němčinou, ruštinou, francouzštinou a od akademického roku 2006-2007 arabštinou a španělštinou. Na začátku prvního semestru jsou studenti rozděleni do jednotlivých skupin na základě rozřazovacího testu. Rozdělení studentů do skupin při zahájení studia ostatních jazyků mnohem složitější. Je to způsobeno zejména rozmanitostí vstupních znalostí studentů. V letošním akademickém roce mělo u prezenčního studia 157 studentů němčinu ve 20 skupinách, 99 studentů ruštinu v 11 skupinách a 71 studentů francouzštinu ve 9 skupinách.

3. Zkouška STANAG – standardizovaný test řečových dovedností poslech, čtení, psaní a mluvení

Od roku 1995 se v AČR postupně zavedlo testování podle normy STANAG 6001. Od letošního akademického roku je pro studenty UO závazné dosažení úrovně SLP 3 na konci bakalářského studijního programu. Zkouška testuje v šedesátiminutovém písemném testu dovednost poslechu s porozuměním, čtení s porozuměním a psaní. Ústní část zkoušky probíhá následovně za přítomnosti dvoučlenné komise examinatorů.

4. Dílčí testy různého typu i rozsahu a dílčí testy různého zaměření

Během každého semestru je úroveň aktuálních znalostí ve všech jazycích průběžně ověřována pomocí dílčích písemných testů. Testy se píšou po probrání lekce či tématu. Jsou zaměřeny na jazyk obecný či odborný (vojenský, ekonomický, manažerský). Jejich zvládnutí v rozsahu minimálně 65% je jednou z podmínek udělení zápočtu. Není nutné, aby dílčí testy narozdíl od zápočtových, testovaly čtení, poslech i psaní. Mohou se soustředit na zjištění znalostí gramatických struktur, důležitých lexikálních jednotek či schopnost jejich využití v souvislém písemném projevu. Na základě výsledků dílčích testů a zápočtového testu z anglického jazyka je student na konci každého semestru hodnocen podle Směrnice rektora pro hodnocení studentů vojenského prezenčního studia UO.

5. Testy závěrečné, zápočtové, souhrnné a cvičné podle STANAG 6001

Testy jsou určeny jak pro studenty prezenční formy studia, tak pro studenty kombinované formy studia. U vedoucích skupin anglického jazyka a ostatních jazyků jsou ukládány testy, které vytvořili učitelé daných jazyků a které jsou jim také k dispozici. Každá učební skupina má sice svá specifika, ale přesto učitelé využívají i této možnosti, zvláště když potřebují více variant stejného typu testu, zejména u kombinovaného studia. Jedná se o tyto základní druhy testů:

- cvičné cvičné podle STANAG 6001
- testy z obecného jazyky
- testy z odborného vojenského jazyka
- testy z ekonomického jazyka
- testy z manažerského jazyka

Vysokoškolskou zkoušku z jazyka studenti skládají na konci šestého semestru ve třetím ročníku bakalářského studia. Studenti se sami rozhodují, z kterého jazyka zkoušku složí. Jejím obsahem je terminologie studijního oboru, tedy ekonomická a manažerská. V magisterském studijním programu

studenti skládají zkoušku v pátém ročníku z terminologie studijního modulu. Studenti doktorských programů neskládají v průběhu studia z jazyka písemnou zkoušku.

Zkouška ověřuje úroveň všech jazykových dovedností. V písemné části testujeme poslech s porozuměním, čtení s porozuměním a psaní. Výsledek hodnotí zkoušející podle Studijního a zkušebního řádu FEM UO známkou výborně až nevyhověl.

Systém vzdělávání na UO se rozvíjí v souladu se všemi evropskými tendencemi, které předpokládají schopnost komunikovat v cizích jazycích, zejména v angličtině, která je základním předpokladem pro dosažení interoperability a kompatibility ozbrojených sil s armádami států NATO. Jazyky sehrávají důležitou roli také v souvislosti se vzrůstající mobilitou studentů a přípravou výuky v anglickém jazyce, a to jak pro naše, tak zahraniční studenty. Písemné testy učitelům v tomto procesu slouží jako pomocný nástroj pro nezbytnou evaluaci, klasifikaci a ověřování jazykových kompetencí studentů.

Literatura

<http://www.dlielc.org/bilc>.

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

<http://www.unob.cz/dokumenty>.

<http://www.casajc.sk/unicert.htm>.

Summary

Changes in the European frame reflects in the military university graduate profile and signify certain changes in the language training. Exams according STANAG 6001 and CEF application to the module system in language training at the University of Defence are the most significant of these changes.

The authors of this contribution monitor bachelor programme students of the Faculty of Economics and Management from the very beginning to the final university terminology exam from English and other languages. The written tests are in the centre of their interest.

NĚKOLIK POZNÁMEK K OVĚŘOVÁNÍ KVALITY TESTOVÝCH ÚLOH

Milada Čadská

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Při vývoji modelu zkoušky z češtiny pro cizince (jazyková úroveň B 2) bylo třeba respektovat několik skutečností:

1/ konkrétní obsahové vymezení (v našem případě konkrétní deskriptory uváděné ve Společném evropském referenčním rámci, dále rozpracované v kritériích hodnocení Evropského jazykového portfolia a zejména v referenčním popisu češtiny jako cizího jazyka pro úroveň B 2);

2/ důraz na komunikativní přístup (cílem je umět jazyk užívat, dělat jím to, co samostatný uživatel jazyka /češtiny/ chce nebo potřebuje; tuto skutečnost bylo třeba respektovat při vývoji celé zkoušky, tedy i její písemné části rozčleněné do několika subtestů);

3/ návaznost a propojenost zkoušek pro jednotlivé jazykové úrovně (tak, aby bylo možné

měřit pokrok studentů v jednotlivých dovednostech v každém stadiu dosažené jazykové úrovně, a to od úrovně A 1 až po úroveň B 2).

V prvé řadě bylo třeba odpovědět na otázku CO přesně chceme testováním zjistit (tj. účel zkoušky a výběr testovaného učiva) a pro KOHO je zkouška určena (tj. charakteristika cílové skupiny uživatelů zkoušky).

Na základě uvedených východisek bylo zapotřebí stanovit formu, strukturu, délku i časový rozsah jazykové zkoušky, a to jak zkoušky písemné (tj. jejich jednotlivých částí), tak i zkoušky ústní. Dále bylo třeba určit, jaký typ úloh by se v jednotlivých částech zkoušky měl (nebo naopak neměl) objevit a jakým způsobem se budou jednotlivé části zkoušky vyhodnocovat.

Jako základní vodítko při konstrukci celé zkoušky, jejich jednotlivých částí i při konstrukci jednotlivých úloh sloužila tzv. specifikační tabulka, v níž byla stanovena úroveň osvojení konkrétní dovednosti (např. čtení s porozuměním, poslech, psaní), kde byly dále vymezeny tematické celky, specifické cíle, počet úloh, způsob hodnocení atd. Specifikační tabulka byla doplněna tzv. katalogem požadavků, v němž byl uveden soupis toho, co je předmětem zkoušky (a každé její části).

Ve fázi konstrukce písemné zkoušky šlo především o vytvoření jednotlivých testových úloh a o jejich vhodné zakomponování do jednotlivých částí (subtestů) písemné zkoušky.

Výběr testových úloh vycházel z cíle a obsahového zaměření konkrétní části (subtestu) písemné zkoušky, přičemž bylo třeba mít na zřeteli především:

- shodu testových úloh se zadaným specifickým cílem,
- přiměřenou obtížnost testových úloh (se zřetelem k dané jazykové úrovni, ke koncepci testu i k cílové skupině uživatelů),
- technickou kvalitu úloh, zvláště pak z hlediska srozumitelnosti a jednoznačnosti formulace zadání a přiměřené délky dané úlohy),
- věcnou správnost, jednoznačnost a nezpochybnitelnost správné odpovědi.

Z určitého počtu úloh, které svými charakteristikami odpovídaly specifikační tabulce, byly v další fázi konstrukce testu vybrány úlohy do jednotlivých subtestů, byl stanoven odhad časové náročnosti každé části (subtestu) písemné zkoušky, zvolen způsob hodnocení jednotlivých úloh, sestaven záznamový arch, do něhož kandidáti zapisují řešení úloh, a připraven popis organizace testování (popis průběhu testování včetně zpracování písemných instrukcí pro zadavatele).

Všechny části písemné zkoušky prošly fází ověřování po stránce obsahové, konstrukční i jazykové. Zkoušky byly posouzeny odbornými recenzenty a následně byly zadány vzorku z cílové skupiny (tj. uživatelům jazyka, jejichž úroveň odpovídala stupni B 2).

Před ověřováním (pilotáží) subtestů v kompletní podobě, byly pretestovány na vzorku z cílové skupiny jednotlivé úlohy nebo části budoucích testů. U každé úlohy byly statistickými metodami sledovány určité ukazatele, podle nichž byla úloha shledána jako použitelná (a to buď bez dalších výhrad nebo po určité úpravě), nebo vyřazena. Jednotlivé subtesty tedy byly sestaveny z úloh, které samostatně prošly ověřením a byly (nebo se alespoň zdály být) obsahově i konstrukčně vyhovující.

V souvislosti s požadavkem na co největší objektivitu vyhodnocení testu (subtestu), byly při ověřování receptivních řečových dovedností (čtení, poslech) využity především úlohy uzavřené, a to úlohy s dvoučlennou volbou, úlohy s výběrem z více odpovědí, úlohy přiřazovací i úlohy seřazovací (v souladu s územ současného testování vědomostí a dovedností v cizích jazycích).

Byli jsme si vědomi mnoha nevýhod uzavřených úloh, z nichž na tomto místě připomeneme jen některé z nich. Je to zejména:

- Nemožnost (popř. velmi omezená možnost) testovat uzavřenými úlohami některé dovednosti produktivní povahy.
- Pravděpodobnost uhodnutí správné odpovědi, přičemž pravděpodobnost volby správného řešení vzrůstá se snižujícím se počtem alternativ nebo při použití nevhodných distraktorů.
- Obtížnost odhalení konstrukčních nedostatků uzavřených úloh, neboť tyto nedostatky nemusí být z odpovědí testovaných jedinců zjevné.
- Možnost snadnějšího opisování (i když v tomto případě lze této skutečnosti zabránit vhodnou organizací zkoušky).
- Možnost přehlédnutí správné odpovědi v nabízených alternativách (u méně pozorných jedinců).
- Možnost znejistění příliš přemýšlivých jedinců, kteří hledají v nabízených alternativách takzvaný chyták.
- Omezené využívání ve výuce češtiny jako cizího jazyka (přetrvává skeptický přístup učitelů k této formě testování), kandidáti tak nemusí být na řešení různých typů uzavřených testových úloh předem připravováni.

Na druhé straně jednoznačnost rozhodnutí, zda je odpověď správná, či nikoliv, převážila při volbě, výběru a zařazení uzavřených úloh do subtestů písemné části zkoušky. Zmíněná objektivita vyhodnocení odpovědí není jedinou výhodou.

Ve prospěch použití tohoto typu úloh vypovídá rovněž možnost poměrně rychlého vyhodnocení odpovědí, které může být do značné míry automatizováno použitím šablony nebo počítačovým zpracováním.

Nelze však nepřipomenout i tu skutečnost, že odpověď testovaného není závislá na jeho vyjadřovací či formulační pohotovosti, či na jeho grafomotorické zdatnosti (což z hlediska testování zejména řečových dovedností není bez zajímavosti).

Z uzavřených úloh byly do subtestů (čtení, poslech, lexikálně-gramatický test) zařazeny (jak už bylo uvedeno výše) úlohy dichotomické (tedy s dvoučlennou volbou, označované též termínem přejatým z angličtiny *true-false items*), úlohy s výběrem z více než dvou alternativ (označované též jako *multiple-choice items*), úlohy přiřazovací (*matching items*) i úlohy uspořádací (*ordering items*).

Z otevřených testových úloh byly do subtestů (spíše výjimečně) zařazeny oteřené úlohy se stručnou odpovědí (*short-answer items*).

Vzhledem k tomu, že řešení dichotomické úlohy spočívá ve výběru jedné ze dvou alternativ, tj. zkoušený má padesátiprocentní naději, že správnou variantu uhodne, byl tento typ použit v úlohách skládajících se z několika dílčích úkolů (taktéž dichotomického charakteru). Uvedený typ úlohy byl zvolen v jednom případě při testování poslechu s porozuměním (ve vazbě na výchozí poslechový text) a v jednom případě při testování čtení s porozuměním (ve vazbě na výchozí čtecí text), kde zkoušený nalézal potřebné informace.

Struktura úloh s dvoučlennou volbou odpovídala základním didaktickým požadavkům (tj. úlohy měly shodný, popř. velmi blízký, specifický cíl a k řešení úloh /dílčích úkolů/ zkoušený použil stejné /nebo podobné/ myšlenkové operace).

V instrukcích pro řešení úloh v testu bylo zcela jednoznačně určeno, jakým způsobem má být odpověď označena, aby např. nedocházelo k nedorozumění v souvislosti s negativně formulovaným tvrzením (→ dvojí negace: v předkládaném tvrzení a ve výběru alternativy ANO – NE, PRAVDA – NEPRAVDA).

Při konstrukci jednotlivých subtestů bylo s úspěchem využito úloh s výběrem odpovědi z více než dvou alternativ. Osvědčily se úlohy s výběrem odpovědi ze čtyř možností (tj. jedna správná odpověď a tři distraktory). V uvedených testových úlohách bylo vždy zařazeno pouze jedno správné řešení (na tuto skutečnost bylo pamatováno i při formulaci zadání úlohy). Při výběru alternativ v dané úloze byla věnována pozornost tomu, aby všechny uvedené možnosti byly podobné formou i obsahem a aby byly z výčtu vyloučeny nesmyslné či banální distraktory. Právě tato snaha v několika případech vedla k tomu, že se v úloze objevilo i nejednoznačné správné řešení, což vyplynulo až z následné pretestace na větším výzkumném vzorku, kdy v některých případech došlo k pochopení úlohy v jiném významovém kontextu, který ani autor úlohy ani recenzenti nepředpokládali.

Při konstrukci testu (čtení s porozuměním) byl též využit typ úlohy přiřazovací a úlohy uspořádací (zařazení různých typů úloh mělo sloužit k získání co neobjektivnějšího pohledu na dosaženou úroveň testované dovednosti). Přiřazovací úloha nedělala zkoušeným zvláštní problémy (šlo o soubor 5 dopisů a o soubor 6 charakteristik k těmto dopisům, z nichž měli zkoušení přiřadit správnou charakteristiku ke každému dopisu, přičemž výběr z většího počtu variant měl přispět k eliminaci vylučovací metody /co zbude/). Zadání úlohy uspořádací (v níž kandidati měli seřadit nesprávně řazené odstavce v návodu k obsluze přístroje) se ukázalo jako sporné. Tento typ úlohy se zprvu jevil jako didakticky a diagnosticky funkční, pretestace na větším vzorku studentů však ukázala, že zvolené prvky (části textu, odstavce), zvolený typ textu (návod k obsluze přístroje) a zvolený způsob řazení (chronologicky) se ukázaly být nikoli zcela vhodnými.

Na základě položkové analýzy dojde k vyřazení úloh nevyhovujících nebo úloh zatížených zjištěnými konstrukčními nedostatky. (Tak např. úlohy s indexem obtížnosti pod 20 budou jako velmi obtížné vyřazeny, stejně jako úlohy příliš snadné, s indexem obtížnosti nad 80.) Extrémní hodnota obtížnosti bude dále analyzována. Půjde o bližší specifikaci charakteru zjištěného nedostatku (např. zda tkví přímo v konstrukci úlohy, nebo v doprovodných pokynech k řešení dané úlohy). V několika uzavřených úlohách s výběrem z více alternativ některé z nabídnutých možností nikdo nezvolil, což nás vede k vyřazení takového distraktoru (nebo alespoň ke změně formulace).

Kromě uzavřených testových úloh byly zařazeny do písemné části zkoušky též testové úlohy otevřené.

Při testování receptivních řečových dovedností bylo využito otevřených úloh se stručnou odpovědí (short-answer items). Pro zařazení tohoto typu úlohy svědčí skutečnost, že zkoušení (na rozdíl od uzavřených úloh) prokazují (alespoň do určité míry) schopnost vlastní formulace odpovědi, což do značné

míry eliminuje možnost odpověď jednoduše uhodnout. Při konstrukci tohoto typu úlohy byla dána přednost typu produkčnímu (tj. zkoušený tvoří odpověď sám, odpovědi může být např. jedno slovo, spojení slov, číslo apod.) před typem doplňovacím, kdy má úloha charakter doplnění neúplného tvrzení.

Pro úplnost je třeba v závěru tohoto příspěvku uvést, že k testování psaní jakožto produktivní řečové dovednosti bylo využito úloh se širokou odpovědí. V této části písemné zkoušky se od zkoušeného očekává souvislý písemný projev (např. pojednání na vybrané téma). Problematika testování písemného projevu však tvoří další samostatnou kapitolu, a zaslouhovala by si proto samostatné zpracování.

Literatura

Alderson, J. Ch. - Clapham, C. - Wall, D.: Language Test Construction and Evaluation. Cambridge 2004. (8.vydání).

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

Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty. Praha, Scientia 2004.

Holub, J.- Adamovičová, A. - Bischofová, J. et alii: Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B 2. Praha, Tauris 2005.

Summary

The article deals with the written exams. The author describes some remarks about the developing CR tests (Level Vantage, B 2). The report characterizes the types of items (true-false items, multiple-choice items, matching items, ordering items and short-answer items).

STRUKTURA PÍSEMNÝCH ZKOUŠEK V HUMANITNÍCH OBORECH NA VŠ

Libuše Drnková, Marie Hanzlíková

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Jazykové centrum

Ve výuce cizích jazyků na různých typech škol se využívají různorodé zprostředkovací procesy a výukové metody, které mohou zároveň vést ke zcela různorodým výsledkům. Zkušenosti ukazují, že i stejné vyučovací metody uplatňované v jednom typu školy mohou vést k rozdílným výsledkům. A nejsou to zdaleka jen vyučovací metody, které se podepisují na celkovém výsledku výuky.

Osvojování si cizích jazyků je proces výsostně individuální, a z toho vyplývá, že jedna zvolená metoda nemusí v případě všech studujících vést k žádoucímu výsledku. Proto je jedním ze základních úkolů pedagogů nasměrovat žáka nebo studenta tak, aby se naučil efektivně se učit, aby využíval takových postupů a takových metod, které jsou mu blízké, vyhovují mu a zároveň ho spolehlivě vedou ke stanovenému cíli.

Pro rozvíjení jak obecné, tak i odborné komunikace je vhodné volit didakticko-metodické postupy tak, aby se vytvářelo motivující prostředí s širokým repertoárem přísunu informací. Tím vznikají podmínky pro výuku, které jsou efektivní pro maximální počet učebních typů, které podporují samostatnost studentů i jejich individuální přístup k učení.

Komunikační dovednosti jsou v kurzech rozvíjeny zpravidla komplexně a systematicky. Podobně jako jsou vzájemně propojeny v reálných situacích, tak se i ve výuce osvojují a procvičují paralelně, tedy nikoliv každá dovednost zvlášť. Nacvičujeme-li např. telefonování, konkrétně pak předávání telefonického vzkazu, jedná se o dovednosti poslech s porozuměním, ústní projev a psaní. Je optimální, pokud časová dotace výuky cizího jazyka umožňuje rozvoj všech jazykových dovedností.

Prakticky žádná činnost v kterémkoliv oboru se neobejde bez produkce textů. Studenti si v první fázi musí osvojit základní struktury druhů textů, které jsou pro daný obor relevantní. Jejich nejistota v cizím jazyce je mnohdy dána nedostatečnými znalostmi v mateřském jazyce. Nezbyvá než znalosti doplnit, případně poukázat na rozdílné zvyklosti ve zpracování daného textu v různých jazycích. V této fázi nácviku se uplatňují např. kompletace neúplných textů, převádění textů do jiné podoby (tvorba zjednodušené verze textu), shrnutí, vyjádření hlavních myšlenek a klíčových sdělení. Důležitá je pro studenty produkce textů, které jsou pro studovaný obor specifické (anotace, protokol, zpráva, informace, nabídka, projekt apod.), případně produkce textů na základě tabulek a grafů. Nácvik produkce vybraných textových druhů probíhá průběžně a obvykle navazuje na odborné texty a textové druhy probírané ve výuce.

Při diskutování struktury písemné části zkoušky jsme se na našem pracovišti už před mnoha lety přiklonili k mezinárodním certifikátům. Podívejme se blíže např. na německé zkoušky relevantní pro akademické prostředí. Lze říci, že všem je společný určitý rámec formulovaný jako zkušební řád, který je pro standardizované certifikáty nezbytný. Obsahová struktura je velmi blízká stejně jako hodnocení dosažených výsledků. Rovněž trvání zkoušky se zásadně neliší a pohybuje se mezi 3 hod. 10 min. – 4 hod. Z pomůcek bývají povolovány výkladové slovníky nikoliv však elektronická média. Jak vypadají deskriptory písemného projevu, případně způsob jejich hodnocení:

Die deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)

Úspěšný absolvent této zkoušky získává osvědčení, že úroveň jeho jazykových znalostí je dostatečná pro studium na zvolené univerzitě v Německu. Obsah zkoušky se orientuje zcela na potřeby akademického prostředí. I v tomto případě je vypracován zkušební řád platný pro celé území Německa. V jeho rámci se jednotlivé univerzity musí pohybovat, proto se mohou lišit konkrétní zadání nebo jednotlivé úkoly, nicméně

rámec je závazný a cílem testování je ověření týchž dovedností. Zajímavé ale nikoliv překvapivé u této zkoušky je, že se i v části poslech s porozuměním vyžaduje písemné vypracování samostatného souvislého textu, a sice formou odpovědí na otázky, reprodukci nebo shrnutí textu, případně jeho části. Podobně i při práci s textem jsou nedílnou součástí otázky vyžadující vlastní přeformulování hlavních myšlenek textu, napsání krátkého resumé nebo polemiky k uvedenému tématu.

Pro nás dnes významná část nazvaná „písemná produkce“ vyžaduje opět koherentní, správně členěný a samostatně formulovaný text respektující konkrétní zadání a dané téma. Jako předloha slouží např. krátké texty, teze, obrázky nebo grafy. Úkoly vyžadují vysvětlení, srovnávání, komentář, popis, argumentaci, hodnocení apod. Formulace zadání musí být natolik přesná a specifická, aby se zamezilo používání schematických nebo předem připravených formulací. Hodnocení se v tomto případě zaměřuje vedle obsahových aspektů (jako je struktura textu a koherence) zejména na vlastní jazykový výkon (gramatická správnost, užívání vhodné lexiky, stylistická vhodnost).

K písemné části patří také *Verstehen und Bearbeiten wissenschaftlicher Strukturen* (Porozumění vědeckým strukturám a jejich transformace). Úkoly je nutné řešit kontextuálně, jsou transformačního charakteru a úzce se váží ke specifickým potřebám odborného jazyka. Úspěšně absolvovaná zkouška (< 57%) prokazuje schopnost uchazeče studovat zvolený obor na univerzitě. Výsledek je hodnocen ve čtyřech úrovních, přičemž méně než 57% znamená neúspěch (57%-66% DSH 1; 67%-81% DSH 2; 82%-100% DSH3). Zvlášť je hodnocena část písemná a zvlášť část ústní. Celkový výsledek se skládá z dílčích výsledků, v případě jejich rozdílnosti platí jako výsledné nižší hodnocení.

TestDaF

Zkušební řád se může v jednotlivostech mírně lišit podle místních podmínek jednotlivých univerzit nebo vysokých škol, kde zkouška probíhá, nicméně se zkoumá, do jaké míry je student schopen se vyjádřit k určitému tématu souvisle a správně strukturovaně. Studentovi je uloženo vypracovat dva konkrétní texty: popis a argumentaci.

Pro popis jsou k dispozici grafy, tabulky, diagramy. Úkolem studenta je písemně zachytit nejdůležitější informace, a případně je srovnat. Zadání obsahuje další přesné body, o kterých je třeba si v popisu zmínit.

V případě argumentace je cílem, aby se student zamyslel nad určitým aspektem daného tématu a výstižně zdůvodnil svoje stanovisko. V písemném projevu se vychází z vyjádření, protikladných tezí nebo citátů. Zadání rovněž obsahuje konkrétní úkoly, které je třeba do argumentace zahrnout.

UNICert®

UNICert® představuje završení vysokoškolsky zaměřené jazykové přípravy, která zohledňuje jak specifické potřeby studujících, tak i principy, cíle a pracovní formy jednotlivých oborů a akademického i vědeckého prostředí. Jak už bylo zmíněno na minulé konferenci, výhodou tohoto certifikátu je hned několik skutečností: UNICert® a) vychází v současné době z deskriptorů a úrovní ERR, b) je možné požádat o licenci pro kterýkoliv jazyk, c) je možné požádat o licenci pouze vybrané/vybraných úrovně/úrovní a není nutné realizovat zkoušky ve všech čtyřech úrovních, které certifikát nabízí, d) je specificky orientovaná zkouška na vysokoškolské prostředí.

Zkušenosti ukazují, že nejžádanější, a pro mobilitu studentů nejzásadnější, jsou UNICert® II. a III. Stupeň II. představuje minimální úroveň umožňující studium v zahraničí (podle ERR úroveň B2), stupeň III. pak úroveň optimální (podle ERR úroveň C1).

Podíváme-li se na popis deskriptorů písemné části zkoušky, znovu jsme konfrontováni s požadavkem souvislého, logicky strukturovaného vyjadřování v oblasti studia i oboru s využíváním jak všeobecné, tak i

odborné slovní zásoby a s přiměřeností ke komunikačním požadavkům. Nezbytná je znalost pro odborné studium relevantních textových druhů a schopnost jejich samostatného vypracování.

Jazykové centrum FF UK Praha

Písemná zkouška má prakticky ve všech jazycích, které vyučujeme, i které zkoušíme, velmi podobné parametry jako zahraniční standardizované zkoušky.

Při zkoušce se ověřují receptivní i produktivní dovednosti - porozumění vyslechnutého projevu, práce s odborně orientovaným textem (porozumění textu, znalost gramatiky, slovní zásoby a syntaktických struktur), produkce písemného projevu. Písemná zkouška trvá 2,5 - 3 hodiny. Ihned po zahájení písemné zkoušky si studenti dvakrát vyslechnou text, na jehož základě řeší úkoly k prokázání schopnosti porozumění mluvenému projevu. Zadání jsou různorodá, v jednom testu jsou zastoupeny otevřené i zavřené úkoly. Pořadí řešení ostatních součástí písemné zkoušky (práce s textem, gramaticko-lexikální test, písemný projev) se u jednotlivých jazyků liší. Student si sled volí buď sám a celou písemnou práci odevzdá po uplynutí dané doby najednou, nebo je délka jednotlivých částí konkrétně stanovena. U písemné zkoušky je ve většině jazyků povoleno užívat pouze výkladové slovníky, které dáváme k dispozici, pokud nemají studenti vlastní.

Zkouška z anglického jazyka

Struktura testů ke zkoušce z angličtiny se v JC radikálně změnila na počátku 90. let, kdy angličtina byla až druhým, pro některé obory i třetím volitelným jazykem. Z tohoto období pochází i rozdělení na Zk A (vyšší úroveň, nyní B2+ podle ERR) a Zk B (nižší úroveň, nyní B2- podle ERR), které studenti skládají podle požadavků oborů v souladu s akreditacemi. V předcházejícím období obsah testu určoval vyučující podle probírané látky v daném kurzu a na základě používané učebnice.

Od poloviny 90. let jsou testy jednotné pro absolventy všech typů kurzů i pro studenty, kteří žádný kurz neabsolvovali a přicházejí na zkoušku tzv. „z ulice“, kurzy totiž nejsou pro studenty povinné. Základní učebnicí, ze které je úroveň testů odvozena je O'Neill, R. et al., *New Success at First Certificate*, OUP. Zpočátku testy velmi přesně kopírovaly certifikát FCE, původně na žádost samotných studentů i smělých plánů fakulty v souvislosti s představou, jak všichni studenti přijdou dokonale připraveni již ze středních škol, a pokud snad ne, tak určitě většinu studijní doby stráví na zahraničních školách, kde se jazyk dokonale naučí přímou metodou. V současnosti již je jasné, že situace není tak růžová a testy byly mnohokrát předělávány a modifikovány, aby co nejvíce odpovídaly systému výuky v Jazykovém centru i reálným možnostem studentů.

Písemná část zkoušky je složena ze 4 částí a celá trvá cca 3 hodiny čistého času. Zkouška obsahuje:

1. četbu s porozuměním (45 minut, max. 40 bodů)
2. náslech s porozuměním (cca 20 minut, max. 10 bodů u Zk B a 30 bodů u Zk A)
3. gramatický test (30 minut, max. 30 bodů u Zk B a 40 bodů u Zk A)
4. samostatný písemný projev (kompozice) v rozsahu 120-150 slov (30 minut, Zk B); resp. 150 – 180 slov (45 min. Zk A) - max. 20 bodů

Minimální počet bodů pro postup k ústní části zkoušky je zisk 60% z celé písemné části.

V částech četby, náslechu i gramatiky je velká variabilita testovacích položek. Jsou zde ty nejjednodušší typu PRAVDA/NEPRAVDA, výběr z možností (ABCD), cloze testy, transformace, parafrázování i volné doplňování. Od každé části existuje několik postupně doplňovaných verzí, které mají stejnou strukturu a úroveň. Pokud student zkoušku opakuje, dostane vždy jinou verzi všech částí testu. Výběr textů,

ze kterých testy vycházejí, jsou směřovány do oblasti ESP a EAP a jsou vybírány z obecně společensko vědní a akademické sféry.

Témata kompozic jsou také specifikována a směřována do oblasti studentského života a textové druhy jsou charakterizovány podle variant text. druhů procvičovaných ve výše uvedené učebnici i podle dalších dodatkových materiálů a podle sylabů z kurzů Academic writing, které JC nabízí. Student má vždy na výběr minimálně 4 témata, která je třeba zpracovat v určeném textovém druhu.

Na písemný test navazuje ústní část, která vychází z odborného textu. Odborný text si student zvolí sám, na základě zkušeností jej doporučujeme předem konzultovat s vyučujícími anglického oddělení. Autorem textu musí být rodilý mluvčí, nikoli anonym a nikoli cizinec, byť i dlouhodobě žijící v anglicky mluvící zemi. Text nesmí být překladem z jiného jazyka. Může být složen z více pramenů, u fotokopii je třeba přiložit i titulní list se jmény autorů. Akceptujeme rovněž podklady z internetu s veškerými citačními náležitostmi, ale pokud možno ne z Wikipedie. U ústní zkoušky pak student předkládá text bez pomocných poznámek. Před vlastním zkoušením si může vybranou pasáž krátce připravit.

Závěrem chceme konstatovat, že velmi vítáme otevřenou diskusi na úrovni vysokoškolských jazykových pracovišť na téma kontroly jazykových úrovní, struktury zkoušek i způsobů hodnocení. Výměna zkušeností obohacuje vlastní pedagogickou práci, jejímž výsledkem by měla být jazyková výuka, která by studující připravila na potřeby praxe.

Literatura

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen lehren beurteilen. [online] Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Bildungsausschuss, 2001. [cit.2005-08-22] Dostupné na WWW: <<http://www.goethe.de/2/50/commeuro/deindex.htm>>.

European Language Portfolio. [online] Strasbourg: Language Policy Division. [cit.2005-08-22] Dostupné na WWW: <<http://culture2.coe.int/portfolio/>>.

LITTLE, David; PERCLOVÁ, Radka. *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. 1.vyd. Praha: MŠMT, 2001. 93 s.

Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten, 1. vyd.GI Prag: Praha 2000, Nakladatelství Fraus: Plzeň 2002. 81 s. ISBN 80-7238-226-8.

<http://rscwww.urz.tu-dresden.de/~unicert/>.

www.jc.ff.cuni.cz.

www.daad.de.

www.testdaf.de.

Summary

Checking of achieved knowledge and skills is an integrated part of foreign language teaching (FLT). This checking could be done in different ways, while the most frequent one is the written testing orientated on grammar and lexical issues. For the students, in reality, productive oral skills, including the interactive ones, belong to the key competences, which cannot be substituted. Paper deals with the present and future form of the language exam for students of the non – philological subjects at universities.

ZKOUŠKY PODLE SPOLEČNÉHO EVROPSKÉHO REFERENČNÍHO RÁMCE?

Marie Hádková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Ověřování úrovně ovládnutí jazyka je tradiční, zákonitou a ničím nezastupitelnou součástí jazykového vzdělávání, resp. posouzení dosaženého stupně ovládnutí konkrétního jazyka u konkrétního klienta, uchazeče o zkoušku, v konkrétním čase a prostoru. Nezastupitelnost ověřování a potřeba obecně srozumitelného a transparentního popisu uchazečova výkonu se zdají být zcela logickým požadavkem, vyplývajícím i z dalšího využívání výstupů zkoušky jednak směrem ke klientovi a jeho dalším záměrům a jednak směrem ke zřizovateli kurzu, organizaci výuky, obsahu a prioritám jazykového vzdělávání v relevantních oblastech obecně (národní vzdělávací politika, jazyková politika státu, předepsané koncepce kurzů, vzájemné vazby uvnitř vzdělávacího systému, národní vzdělávací systém a jeho přístupnost atd.).

Důvody, které jsem výše připomněla, stály u zrodu komplexně definovaných modelů evropské jazykové politiky a evropské standardizace výstupů výuky a jejich obecně srozumitelné formulace, kterou Evropa zná již více než třicet let. V poslední době se netýkají jen výuky cizího a druhého jazyka, ale např. i výuky mateřských jazyků, výuky pro specifické cílové skupiny atd.¹

Je standardizace přínosná? Je skutečně možné jakoukoli výuku popsat v intencích základního dokumentu, tj. Společného evropského referenčního rámce? Je tedy možné tzv. učit podle Rámce? Vede standardizace k opravdovému zkvalitnění výuky a měření jejích výsledků? Potřebujeme Rámec v češtině pro cizince?

Bude užitečné zmapovat, do jaké míry se čeština pro cizince vyrovnává s požadavky a doporučeními, zdůrazňuji doporučeními, Rady Evropy. To, co se podařilo, případně nepodařilo uskutečnit, lze v zásadě rozdělit do dvou oblastí, a to, co se daří směrem „ven“, tedy k projektům Rady Evropy a k evropským organizačním strukturám (jinak bychom mohli říct, že jde o *oblast reprezentativní*), a to, jak se daří nové pohledy na češtinu jako vyučovaný cizí jazyk uplatňovat „dovnitř“ – tedy *oblast aplikační*.

Lze říci, že od roku 2001 došlo k značnému posunu v oblasti reprezentativní. V roce 2002 vyšel v češtině A Common European Framework of Reference (Strasbourg 1996) pod názvem Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Olomouc 2002). V témže roce také tiskem vyšel popis češtiny B1 (M. Šára), podařilo se vypracovat a evaluovat popisy dalších tří úrovní, a to A1 (M. Hádková), A2 (M. Čadská) a B2 (J. Holub). Poznávám, že o jazykových úrovních a jejich označení jsem pojednala ve svém příspěvku *Evropské jazykové portfolio (Společný evropský referenční rámec) a čeština jakožto cizí jazyk*.² Pro češtinu se zatím neuvažuje o vypracování popisů C1 a C2, tedy nejvyšších úrovní ovládnutí jazyka podle Společného evropského referenčního rámce. Důvodem je to, že zatímco u tzv. velkých jazyků – angličtiny francouzštiny, němčiny aj. – by měl úroveň C dosáhnout např. na sebe dbalý vědec, podnikatel, politik, protože tyto jazyky fungují jako „lingua franca“, u malých jazyků, jakým je i čeština, této úrovně potřebuje dosáhnout jen velmi úzký okruh mluvčích, např. specialista, překladatel, špičkový tlumočník, badatel v oblasti bohemistiky.

¹ K nejvýznamnějším aktivitám Divize moderních jazyků Rady Evropy (2006 – 2009) patří příprava standardizujících dokumentů: A Framework of Reference for Language(s) of School Education, Language Testing and Migration – A Framework of Reference, Curriculum Reference Framework for Romany. Srov. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_.asp.

² Čeština – jazyk slovanský 1 (sborník). Ostrava 2001, s. 61-65.

Důležité je, že existence popisů A a B umožnila České republice zapojit se do práce Divize moderních jazyků při Radě Evropy (pravidelné porady k referenčním popisům v Lisabonu a ve Štrasburku), referovat o stavu připravenosti češtiny být plnoprávným evropským jazykem, konfrontovat zkušenosti s popisy jiných tzv. malých jazyků, podělit se o specifika popisů flexivního jazyka.

Situace na domácí scéně je ovšem podstatně složitější. Ukázalo se, že je nutno vytvářet nový typ učebnic, kompatibilních s popisy jazykových prostředků požadovaných pro jednotlivé referenční úrovně, protože dosud používané materiály tento požadavek, jak ukázaly analýzy formou diplomových prací, nesplňují. O doplnění produkce učebnic v tomto směru se dosud zasloužila L. Holá (Czech Express), M. Hádková (Czech in Thirty Days, Čeština pro azylanty A) a J. Bischofová s M. Hrdličkou (Čeština pro azylanty B1). Smysl kompatibility učebního materiálu a předepsaných jazykových prostředků tkví v tom, že daná učebnice přivede uživatele k získání popsané úrovně, jejíž dosažení (ověřené zkouškou) se zaznamenává do Jazykového pasu. Rozbíhá se též systém přípravných kurzů učitelů češtiny pro cizince.

Co se daří na domácí půdě méně a v čem jsou značné rezervy? Téměř vše lze převést na společného jmenovatele, kterým je povětšinou tradicionalistický pohled učitelů na výuku češtiny jako cizího jazyka. Je tedy nutno rozšiřovat povědomí o Společném evropském referenčním rámci a vykládat jeho smysl, osvětlovat vazby mezi Rámcem, referenčními úrovněmi, Portfoliem a Jazykovým pasem. (O tom rovněž v mém výše zmíněném článku na konferenci Čeština – jazyk slovanský 1.) Zejména je pak třeba přesvědčit učitele o potřebnosti určité standardizace obsahu výuky podle Rámce a samozřejmě nejen je i o nezbytnosti standardizace testování a zkoušek. Přes více než desetiletou spolupráci České republiky s Radou Evropy (jsme členy od roku 1993), přes čtyři evaluované referenční popisy, které češtinu z hlediska reprezentativní oblasti připojily k velkým jazykům, zůstává v oblasti aplikační mnoho úkolů k řešení.

Lingvisté se často setkávají s laickým výkladem deskriptorů, s apriorním odmítáním evropského deskripčního aparátu a s tendencemi dokázat, že Rámce použít nelze. Není výjimkou, že je popírána základní funkce deskriptorů – sjednocení obsahu a cílů výuky, a to ve jménu výuky a jejího cíle! Jako nejsložitější se jeví situace v dlouhodobě fungujících kurzech instrumentální češtiny pro cizince v nehomogenních studijních skupinách a s velice konkrétním cílem výuky. K takovým bezesporu patří i roční přípravné kurzy ÚJOP UK, jejichž úkolem je vybavit zahraničního studenta takovou úrovní komunikační kompetence v češtině, aby byl úspěšný při přijímacím řízení a i v následném studiu v češtině na vysoké škole v České republice. Pro ilustraci cituji dr. Čadskou: *Výsledné hodnocení závěrečné zkoušky z češtiny se stanovuje na základě písemné i ústní zkoušky; v případě výskytu větších disproporcí mohou být vzaty v úvahu i výsledky dosažené během studijního roku. To se však netýká případu nedostatečných výsledků v obou částech závěrečné zkoušky.*

Kritéria hodnocení vycházejí z charakteru ověřované učební látky a jsou obdobná jako u jiné jazykové zkoušky. K objektivizaci hodnocení bezesporu přispívá též dobrá znalost studenta z přímého a dlouhodobého kontaktu s vyučujícími po celý akademický rok.

Závěrečná zkouška, jak je vzhledem k cíli a obsahové náplni studijního programu koncipována, svým členěním a obsahovým zaměřením nekopíruje (a ani nemůže kopírovat) Společný evropský referenční rámec. Neztrácí však nic ze své výpovědní hodnoty ve vztahu k institucím v České republice, pro které je určena.³

Je tedy evidentní, že některé instituce preferují tradiční postup ověřování úrovně znalostí studenta pomocí měření disproporcí mezi obsahem výuky a tím, čemu se student naučil. Není-li v takovém případě výuka kompatibilní s Rámcem, nemůže být kompatibilní ani ověřený výstup a úroveň znalostí klienta. Nabízí

³ Ústní zkoušky z cizího jazyka a SERR. Praha – Ratiboř 2006. S. 45.

se otázka, zda je možné smysluplně využívat takových skupin studentů k pretestování testových úkolů zkoušek standardizovaných podle Rámce. Domnívám se, že ne. Učební materiál, resp. rozsah jednotlivých úrovní zkoušky, by měl vycházet nejen z často subjektivního výkladu konkrétních deskriptorů uváděných v Rámci a ze sebehodnotících kritérií Evropského jazykového portfolia⁴, ale zejména z referenčních popisů jednotlivých úrovní jazyka, v našem případě češtiny pro cizince.⁵ Propojení deskripčního aparátu, diagnostikujícího určitý stupeň komunikační kompetence, a popisného aparátu, vymezujícího tento stupeň pro určitý konkrétní jazyk, tvoří funkční celek. Tato vazba je nezbytná zejména v oblasti slovní zásoby a komunikačních funkcí výpovědi (v textech popisů referenčních označováno jako úrovní Jazykové funkce). Důvodem vzájemného propojení jednotlivých součástí deskripčních standardů, jak byly formulovány Divizí moderních jazyků Rady Evropy ve Štrasburku, je snaha autorů o dodržování nastavených hodnotících kritérií a jejich adekvátního výkladu.

Jazykové zkoušky nově koncipované podle úrovní definovaných Společným evropským referenčním rámcem je třeba chápat jako nový aparát, jehož cílem je standardizace obsahu a výstupu zkoušky, nikoli tradiční popis diskrepance mezi tím, čemu jsme během roku studenty učili bez ohledu na to, zda to bude student skutečně potřebovat, a co z toho si zapamatoval (především z gramatiky).

Většina západoevropských zemí postupně přechází od nejednotné výuky a neprůhledných výstupů typu „středně pokročilý student“, „ kurz pro mírně pokročilý“ apod. k jasným a srozumitelným popisům kurzů a zkoušek, které v nových podmínkách jednoznačně a srozumitelně vypovídají o tom, čemu se student bude učit a co bude schopen pomocí řeči vykonat (tzv. can-do statements). V bývalých postkomunistických zemích je situace jiná. Mnohde je Rámec nazírán jako diktát, tentokrát ze Štrasburku, jemuž se v demokratické společnosti podřídit nechceme, jako text k revizi, protože jsme nestáli u jeho zrodu, a proto nám nemůže vyhovovat, jako snůška nesrozumitelností, které snad ani s výukou nesouvisí. Podle mého soudu je tento pohled absurdní, protože jako striktní příkaz Rámec nikdy formulován nebyl, je jen doporučením, které vychází z potřeby efektivní výuky cizímu jazyku. Vyžaduje změny v myšlení učitelů, testérů, změny v hierarchii výukových postulátů atd.

S radostí lze konstatovat, že mnoho institucí v České republice se těmto trendům již otevřelo. Úrovně podle Rámce jsou běžnou součástí výuky na základních školách s rozšířenou výukou cizího jazyka, na některých středních školách, jsou zapracovány v rámcových vzdělávacích programech, řídí se jimi jazykové školy, které mají takto nastavenou i výuku, nevládní organizace s širokou nabídkou kurzů podle Rámce, o úrovních Rámce se mluví i při stanovování minimálních komunikačních standardů pro udělování občanství atd.

Úspěšnost popisného aparátu (SERR) je ovšem v češtině pro cizince přímo závislá na obecném institucionálním přijímání modelu popisu, resp. na obecné informovanosti o obsahu jednotlivých stupňů, což souvisí se státními prioritami ve vzdělávání v širším slova smyslu, s odbornými kvalitami institucí, jejich akreditací, učitelským kádrem apod. Bude-li čeština pro cizince a čeština jako cizí jazyk i nadále doménou každého, kdo umí česky, bude-li ztrácet své místo mezi obory v důsledku deficitu vědeckých prací, nepřekročí hranici metodických debat a zážitkové pedagogiky, v níž se ovšem nelze netočit v kruhu.

⁴ Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty. Praha 2004.

⁵ Šára, M. a kol.: Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk. Štrasburk 2002; Hádková, M.: Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1. Praha 2005; Čadská, M.: Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2. Praha 2005; Holub, J.: Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2. Praha 2005; resp. http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=104194&CAI=3421

Summary

The article deals with the current attitude towards The Common European Framework for Languages, reference level descriptions and their priorities as well as their explications generated by various teachers of Czech as a foreign language in the Czech Republic.

The author focuses on the necessity of respecting the principles of these documents and on international communication complemented by a similar attention to intranational communication among teachers of modern foreign languages and all other teachers/professionals in Czech as a foreign language since the latter are inevitably using language for instruction.

PŘÍPRAVA STUDENTŮ NA MEZINÁRODNÍ ZKOUŠKY V RÁMCI POVINNÉ JAZYKOVÉ VÝUKY

Alena Hošková

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jazykové centrum

O tom, že požadavky na jazykovou vybavenost absolventů stoupají, nemůže být pochyb. Nejen, že v mnoha firmách už probíhají přijímací pohovory v cizím jazyce, ale stává se celkem pravidlem, že šance na dobré zaměstnání se zvyšují, pokud absolvent je schopen doložit svou jazykovou vybavenost certifikátem, potvrzujícím dosaženou úroveň v daném jazyce. A to, že požadovaným jazykem č.1 je angličtina, je všeobecně známý fakt.

Problematika jazykové vybavenosti není samozřejmě spojena jen s uplatněním na trhu práce, ale už během studia mají frekventanti našich jazykových kurzů příležitost vyzkoušet si své jazykové dovednosti v praxi. Jednak v rámci jejich soukromých aktivit spojených s pracovními výjezdy do zahraničí, jednak v souvislosti s možnostmi výjezdů studijních. Jsou sice ještě zahraniční fakulty, které vyžadují jen přibližné vymezení jazykových kompetencí uchazeče o zahraniční stáž, tj. v rámci stupnice „začátečník, mírně pokročilý, pokročilý, plynně hovořící“, ale opět přibývá fakult, kde student musí předložit dosaženou úroveň znalostí stupnicí, používanou v zájmu jednotnosti Evropským referenčním rámcem, nejčastěji A1 – C2.

V souladu s těmito trendy už několik let nabízí jazykové centrum Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích zájemcům z řad studentů volitelné kurzy, připravující je na mezinárodní zkoušky. Jedná se především o nejžádanější typ Cambridgeských zkoušek, the First Certificate of English, tzn. na úrovni B2, na základě jejíhož úspěšného absolvování obdrží studenti mezinárodně uznávaný certifikát. Kurz je nabízen jako jednosemestrální, a spíše, než na výuku jazyka je už zaměřen na shrnutí a případné drobné doplnění znalostí a především na seznámení se s typovými ukázkami cvičení v rámci jednotlivých součástí zkoušky, Reading, Writing, Listening a Speaking. Kurz každoročně navštěvuje poměrně značný počet studentů, ne všichni se pak odhodlají danou zkoušku absolvovat okamžitě po absolvování kurzu. Minimálně však zjistí rozdíl mezi všeobecnými požadavky a svými možnostmi a vědí, kterou část dovedností doplnit pro její úspěšné absolvování později. Protože ale zkoušky probíhají na Britském centru, nemáme mnohdy přehled, který z absolventu kurzů a jak zkoušku složil, zvláště pokud se třeba ke složení zkoušky rozhodnou po absolvování školy.

Jiná situace je s přípravou na zkoušky londýnského centra City & Guilds Pitman Qualifications. Jazykové centrum získalo před dvěma lety akreditaci jak na pořádání kurzů, tak na organizování zkoušek. Tento typ zkoušek rovněž probíhá na různých úrovních, my zatím nabízíme složení zkoušek na úrovni B1 (Achiever) a B2 (Communicator). Zkoušky probíhají dvakrát ročně, vždy v rámci zimního a letního zkouškového období. Zájem je každoročně dost vysoký, na každý termín zkoušek se hlásí zhruba 30 studentů, pouze tři studenti z celkového počtu zkoušky nezvládli.

Co se týká přípravných kurzů na tyto zkoušky, probíhají ve dvou formách. Jednak jako jednosemestrální volitelný kurz pro zájemce z řad studentů, který je založen na obdobném systému jako přípravné kurzy na zkoušky FCE, tzn. na shrnutí potřebných znalostí a seznámení se s typovými testy dané zkoušky.

Kromě volitelných kurzů nabízíme přípravu na tyto zkoušky na obou úrovních B1 a B2 v rámci povinné volitelných dvouletých jazykových kurzů v rámci magisterského studia ve 4. a 5. ročníku, kdy si studenti volí tzv. Jazyk 2, když v prvních třech letech studia absolvovali Jazyk 1. Je logické, že v rámci druhého jazyka jsou znalosti nižší a tím pádem je větší zájem o typ B1. Studenti na začátku čtvrtého ročníku absolvují rozřazovací test. Na základě jeho výsledku jsou zařazeni do přípravných kurzů podle jednotlivých úrovní, nebo, pokud

nedosáhli minimální úrovně, studují v rámci všeobecného kurzu, zakončeného běžnou vysokoškolskou zkouškou. Jedná se tedy o klasickou výuku jazyka tak, aby studenti dosáhli úrovně požadované ke zkoušce. Samozřejmě je možné, aby student během těchto dvou let přestoupil z výběrových kurzů do kurzu všeobecného, stejně jako nemusí končit výběrový kurz uvedenou zkouškou, ať už se na její složení necítí sám, nebo je mu to doporučeno ze strany vyučujícího. Přesto k této situaci dochází v minimálních případech a valná většina studentů zkoušky úspěšně absolvuje.

Jak už jsem uvedla, zkoušky probíhají dvakrát ročně, vždy v rámci zkouškového období. Červnový termín je nastaven tak, aby jím byl zakončen dvouletý kurz v rámci Jazyka 2, v lednu potom skládají zkoušku absolventi nepovinného půlročního kurzu a případní zájemci z řad těch studentů, kteří si na složení této zkoušky v červnu netroufli, absolvovali běžnou vysokoškolskou zkoušku a ke složení mezinárodní zkoušky se odhodlali později.

Pokud se týká zkoušky samotné, zatím máme akreditaci jen na tu část, která probíhá písemně, tzn. Listening, Usage of English, Reading, a Writing. Obdobně jako u Cambridgeských zkoušek, celá písemná část se absolvuje najednou. Listening se skládá obvykle ze čtyř částí a trvá zhruba 20 minut, zbylý čas je potom naplněn prověřováním dovedností v rámci Reading a Writing, sestávajícím vždy ze tří- až čtyřúkolových sekcí. Všechny testy se potom odesílají na hodnocení do Londýna. Výsledky obdržíme zhruba za čtyři až šest týdnů, záleží na počtu studentů.

Výhodou těchto zkoušek je možnost zvolit si termín podle vlastní potřeby, jen je potřeba včas, tj. zase asi měsíc předem požádat na londýnském centru o jednotlivé úrovně a varianty testů. Jedinou nevýhodou takto opravovaných testů je neexistence zpětné vazby. Je pravda, že studenty zajímá především to, jestli zkoušku složili nebo ne, ale pro vyučující by jakákoli zpětná vazba byla velmi užitečná.

Touto formou výuky se snažíme vyjít vstříc nejen studentům, ale i vedení jednotlivých fakult, které vidí smysl jazykové výuky právě v přípravě k mezinárodním zkouškám, a tím i standardizaci vysokoškolského jazykového vzdělávání. Nastolený trend souvisí se zvyšujícím se počtem studentů, vyjíždějících na studijní pobyty. Při té příležitosti stále častěji cílová fakulta vyžaduje potvrzení úrovně studentů v intencích Evropského vzdělávacího rámce. Absolvováním takto nastavených kurzů odpadá nejen jednorázové testování studentů, ale i vyplňování nezbytných formulářů.

Protože zájem o skládání mezinárodních zkoušek v rámci studia jazyka na vysoké škole roste, začínáme uvažovat o nastavení podobného programu pro studenty Jazyka 1. Protože ale v souvislosti s rozšiřováním univerzity, vznikem nových fakult a tím i akreditací nových oborů dochází k významným změnám, odložili jsme řešení tohoto problému do doby, než nové uspořádání bude definitivní.

Literatura

Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference;
<http://www.coe.int>.

Společný evropský referenční rámec; <http://www.msmt.cz>.

Pitman International ESOL qualifications; <http://www.britishcouncil.org>.

Summary

More and more often students go abroad to work or to study there so the demand on foreign language proficiency and its certification within the Common European Framework of References is increasing. The Language centre of the University of South Bohemia in České Budějovice deals with this current issue through implementing further language courses preparing students for Cambridge and London exams. The courses are offered to students either in optional forms which are of one term length and consist mainly in bringing together their English language knowledge or as a two year compulsory course where

students learn the language. Depending on the course they can apply either for FCE Cambridge exam (B2) or for Achiever (B1) or Communicator (B2) London exams. While FCE exam is provided by British Council, the latter exams are done at the Language Centre under licence of City and Guilds.

PSANÁ KOMUNIKACE A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

Milan Hrdlička

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav bohemistických studií

V úvodu svého příspěvku pokládám za vhodné vysoce ocenit skutečnost, že je toto naše tradiční červnové poděbradské setkání věnováno právě problematice testování psaného projevu jinojazyčných mluvčích.

Nezasvěcenému pozorovateli by totiž mohlo připadat zařazení zmíněného tématu na program jednání jako samozřejmost; situace v cizojazyčné výuce, a tím i ve výuce češtiny pro cizince, však je, resp. v minulosti zpravidla byla podstatně odlišná.

Psaná komunikace byla naprostou většinou vyučovacích metod cizích jazyků (snad pouze s výjimkou klasické metody gramaticko-překladové) po celá dlouhá desetiletí, ba staletí programově přehlížena a nedoceňována. Jednotlivé lingvodidaktické koncepce kladly při výuce cizího jazyka – v podstatě až do nástupu moderně koncipované komunikační metody v 70. a 80. letech minulého století (požadavky na kvalitu písemného projevu jsou mimo jiné zakotveny i v rámci projektu *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*) – neuváženým a jednostranným důrazem pouze na některé ze základních řečových dovedností, konkrétně na mluvenou komunikaci, ev. i na poslech s porozuměním. K psanému vyjadřování se nezřídka přistupovalo jako k neautonomní, nesvěbytné řečové aktivitě, kterou není nutné nijak zvlášť utvářet a procvičovat, pohlíželo se na ni mnohdy jako na pouhé grafické zachycení ústního projevu mluvčího, jako na odvozeninu mluveného projevu¹.

V lingvodidaktice byla dosti rozšířena falešná představa, podle níž každý, kdo úspěšně zvládá mluvený projev, bude také současně (a jaksi automaticky) náležitě zvládat i vytváření psaných komunikátů v dotyčném cílovém jazyce. Neblahé následky podobných názorů byly a jsou všeobecně dostatečně známé: úroveň psané komunikace je v námi sledované sféře češtiny pro cizince dlouhodobě (téměř již chronicky) podstatně slabší než úroveň ústního vyjadřování. Dovoluji si tvrdit, že nejinak je tomu i ve výuce dalších cizích jazyků.

Ona, dalo by se snad říci, nekritická „fascinace mluv(e)ností“ se ostatně výrazným způsobem projevuje u některých bohemistů i v dnešní době. Kupř. P. Sgall a J. Panevová (2004, s. 19) si nedávno ve své práci postesklí, že „pro dnešní češtinu je charakteristické, /.../ že zejména její písemné texty často působí ne dost přirozeně, vyznívají strojeně, málo „mluvně“.“

Jako adekvátní repliku ocituji polemický protiargument z recenze J. Šimandla (2006, s. 37), který vystihuje podstatu věci slovy: „Vytýká-li P. Sgall jako vadu některých psaných textů, že vyznívají málo „mluvně“ (s. 19) a jsou málo čtivé (s. 22), zkusme si představit opačnou tezi, totiž že některé mluvené texty jsou málo tisknutelné a špatně se snášejí na poslech. Byla by to také výtko, také výzva k nápravě, anebo konstatování přirozeně vzniklého kulturního rozdílu mezi mluvenými a tištěnými projevy, jaký po staletí nalézáme zdaleka nejen v češtině?“.

V této souvislosti považuji za potřebné opětovně zdůraznit, že komunikování zdaleka není pouze „mluvení“. Zvládnutí psané komunikace (zmiňme alespoň tak často opomíjenou dovednost napsat náležitým způsobem osobní i úřední dopis, žádost, životopis, inzerát, blahopřání, plnou moc, vzkaz aj. – a to už vůbec nehovořím o významu komunikace prostřednictvím elektronické pošty a SMS) se pro řadu cizinců žijících v České republice v dnešní době jeví jako jedna z velmi důležitých podmínek úspěšné a plnohodnotné integrace (profesní i osobní) do české majoritní společnosti, představuje jednu z podstatných složek globálně pojímané komunikační kompetence, v neposlední řadě je rovněž důležitou součástí

filologické kvalifikace absolventa bohemistického oborového studia (srov. problematiku psaní odborných textů, bakalářských a diplomových prací, referátů, anotací apod.).

Čemu tedy při cíleném utváření řečové dovednosti „psaná komunikace“ věnovat pozornost? Z jakých premis vycházet? Podle mého soudu by bylo vhodné pěstovat a rozvíjet uvedenou schopnost s vědomím jejích specifik a podstatných rysů.

Představím proto nyní stručně vybraná základní východiska v obecné rovině, neboť předpokládám, že se ke konkrétním okruhům otázek i k některým relevantním jednotlivostem dostaneme ve vystoupeních, která tu ještě zazní.

Jistě se shodneme v názoru, že vyučovací praxe přesvědčivě ukazuje, že je nezbytně nutné učit se každé ze základních řečových dovedností specifickým způsobem²⁾. Každá má totiž své zvláštnosti i úskalí a jejich zvládnutí a překonání vyžaduje uplatňování přiměřených metodických postupů. Je rovněž žádoucí, aby měla cílená výuka praktický a užitečný ráz, aby šlo v prvé řadě o získávání schopnosti konkrétní aplikace poznatků a znalostí, nikoliv o samoučelné a nenázorné probírání abstraktních pouček a zásad.

O osobitých rysech psaného vyjadřování i o zásadách vytváření různých druhů komunikátů existuje, jak známo, bohatá odborná i popularizační literatura (srov. např. M. Grepl 1962, H. Confortiová 1993, J. Hrbáček 1994, J. Kraus – J. Hoffmannová 1996, S. Čmejrková – F. Daneš – J. Světlá 1999 aj.). Bylo by tedy užitečné a prospěšné při nácviu psané komunikace z těchto závěrů vycházet.

V souvislosti s psanou komunikací v cizojazyčné výuce je podle mého mínění potřebné zdůraznit, že je nutné tuto řečovou dovednost systematicky a dlouhodobě kvalifikovaně rozvíjet (viz otázku produkce různých typů textů, členění textu na odstavce, problematiku stylizace a kompozice projevu, slovosledu, grafické úpravy i četných formálních a uзуálních náležitostí³⁾), nikoliv pouze s různou frekvencí testovat její kvalitu.

A jsme-li u otázky testování, rozhodně nelze problematiku hodnocení písemného vyjadřování „školsky“ redukovat na různě striktní opravování cizincových gramatických a pravopisných prohrěšků. Je naopak nutné zohledňovat v závislosti na typu psaného komunikátu i jiné podstatné faktory, kupř. výběr tématu (náročnost, osobitost), způsob jeho zpracování apod.

Co říci závěrem?

Na základě výše uvedeného mohu stručně shrnout, že psaná komunikace tvoří nedílnou a významnou součást komunikační kompetence mluvčího. Měla by proto zaujímat odpovídající postavení jak ve výuce cizího jazyka, tak také v testování úrovně jeho znalosti.

Poznámky:

1) Psanou komunikaci začleňuje se značnou časovou prodlevou např. francouzsko-belgická metoda SGAV (1960 – 1980). Podstatnou roli v ní hrají akustické prvky jazyka, rytmus, intonace. V prvních šedesáti hodinách výuky se studenti seznamují pouze se zvukovou stránkou cizího jazyka, v učebnici figurují v této fázi pouze ilustrace bez jakéhokoliv (dialogického) textu.

2) Platí to ovšem ve stejné míře i pro řečové dovednosti nadstavbové: pro překlad a pro tlumočení. Je totiž naprosto iluzorní domnívat se, že kupř. mluvčí, který hovoří určitým cizím jazykem, bude také současně kvalitním překladatelem nebo tlumočnickem.

3) V praxi bývají potíže i s psáním elementárních skutečností, jakými jsou datum, adresa, oslovení, úvod a závěr formálního dopisu aj.

Literatura

Confortiová, H.: Relations between written and oral form of language in teaching Czech to foreigners. Slovo a slovesnost, 54, 1993, s. 165 – 167.

Čmejrková, S. – Daneš, F. – Světlá, J.: Jak napsat odborný text. Praha, LEDA 1999.

Grepl, M.: K podstatě a povaze rozdílů mezi projevy mluvenými a psanými. In: Otázky slovanské syntaxe. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1962, s. 342 – 345.

Hrbáček, J.: Úvod do studia českého jazyka. Praha, Karolinum 1994. (Skripta, 2. vyd.).

Kolektiv autorů: Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Univerzita Palackého v Olomouci 2002.

Kraus, J. – Hoffmannová, J.: Písemnosti v našem životě. Praha, Fortuna 1996.

Sgall, P. – Panevová, J.: Jak psát a jak nepsat česky. Praha, Karolinum 2004.

Šimandl, J.: Jak psát a jak nepsat česky. Naše řeč, 89, 2006, s. 34 – 37.

Summary

Written communication is one of the essential components of communicative competence. Therefore it is necessary to give due attention to it during the process of foreign language instruction.

PÍSEMNÉ ZKOUŠKY Z ANGLICKÉHO JAZYKA Z POHLEDU STUDUJÍCÍCH

Miroslav Hrubý, Vojtěch Ondryhal

Univerzita obrany v Brně, Fakulta vojenských technologií, Katedra komunikačních a informačních systémů

1 Úvod

Úroveň písemné komunikace v mateřském jazyce vypovídá o osobnosti a kulturní úrovni komunikujícího. Písemná komunikace v dalším jazyce je osobností a kulturní úrovní daného jednotlivce také výrazně limitována a usměrňována. Zvládnutí písemné komunikace alespoň v jednom světovém jazyce se stala v prostředí ČR nevyhnutelným minimem již i pro absolventa jakékoliv střední školy. V současné době dochází k posílení potřeb vhodné implementace moderních vzdělávacích technologií jak do procesu akceptace této jazykové kompetence, tak do procesu testování úrovně jejího dosažení. V následujícím textu se autoři příspěvku pokouší popsat svůj pohled na nejdůležitější aspekty této problematiky. Jde o pohled ze strany osob, pro které se písemná komunikace v anglickém jazyce stala v podmínkách katedry komunikačních a informačních systémů Univerzity obrany v Brně jednou z významných součástí jejich práce.

2 Jazykové vzdělávání v resortu obrany

Ústředním resortním jazykovým vzdělávacím zařízením je Ústav jazykové přípravy (ÚJP) [1], který se podílí se na zpracování koncepce jazykové přípravy v AČR, koordinuje realizaci jazykové přípravy a navrhuje metodická organizační opatření ke zvýšení její účinnosti. V podmínkách Univerzity obrany je garantem jazykového vzdělávání Centrum jazykové přípravy (CJP), které vzniklo z dřívějších kateder jazyků jednotlivých fakult UO k 1. 9. 2006.

Pro všechny cílové skupiny v resortu MO je závazná jazyková zkouška podle normy NATO STANAG 6001.

Jazyková zkouška STANAG 6001 je zkouška typu Proficiency (výkonnostní) a je zaměřena na celkové zvládnutí jazyka. Je jedním z kvalifikačních požadavků při zařazování na systemizovaná místa v AČR. Její součástí je testování čtyř jazykových dovedností: poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní.

Norma NATO STANAG 6001 rozlišuje zvládnutí jazyka na tzv. úrovních SLP (Standardized Language Profile) 0 až 5, které jsou pro jazykovou dovednost „psaní“ přesně specifikovány v dalším textu (viz 2.1). Je stanoveno, že při zkoušce STANAG 6001 není dovoleno používat slovník ani jiné pomůcky.

Na základě doporučení BILC (Bureau for International Language Co-ordination = Úřad pro mezinárodní jazykovou koordinaci) [2] se v AČR zavedla stupnice s plusovými úrovněmi. Plusová známka je 60% a více z úrovně vyšší. V praxi to znamená, že 1+ (resp. 2+) je „nedokonalou“ 2 (resp. 3) a výkon kandidáta na úrovni 1+ (resp. 2+) se více podobá úrovni vyšší – tzn. 2 (resp. 3).

Platí, že pro jazykové zkoušky STANAG 6001 lze uvádět na osvědčení z jazyka anglického, německého a francouzského kvalifikační stupeň, kterému dosažené výsledky odpovídají na základě usnesení vlády ČR č. 1542 ze dne 30. listopadu 2005 v následujícím znění „Dosažené výsledky odpovídají na základě usnesení vlády ČR č. 1542 ze dne 30. listopadu 2005 kvalifikačnímu stupni ...“. Pro splnění příslušného kvalifikačního stupně je třeba dosáhnout požadovaných hodnot alespoň ve dvou dovednostech ze čtyř testovaných.

Nicméně pro zaměstnance AČR je směrodatný kvalifikační požadavek na jazykovou úroveň dle STANAG 6001, který je dán číselným kódem vyjadřujícím jazykovou úroveň osoby v jednotlivých jazykových

dovednostech v pořadí poslech s porozuměním – mluvení – čtení s porozuměním – psaní (např. 0-1-0-1 nebo 3-3-3-3). Podle zkušeností a poznatků autorů příspěvku patří právě „psaní“ k nejtěžší části zkoušky z anglického jazyka podle normy NATO STANAG 6001, která je v resortu obrany uplatňována.

Provádění jazykových zkoušek STANAG 6001 probíhá pod patronací Ústavu jazykové přípravy AČR ve Vyškově v několika jazykových střediscích po celé republice. Externí termíny jsou určeny zejména pro ty uchazeče, kteří mají zájem být přezkoušeni bez účasti v jazykovém kurzu.

Jazykovou zkoušku STANAG 6001 lze pro jednotlivé testované úrovně z anglického jazyka složit v dále uvedených místech.

Úroveň SLP 1: střediska UO FVT a UO FEM Brno, STŠ MO Moravská Třebová, UO FVZ Hradec Králové, ŠVS MO Komorní Hrádek.

Úroveň SLP 2: ÚJP AČR Vyškov.

Úroveň SLP 3: ÚJP AČR Vyškov.

Testované osoby se mohou při jazykových zkouškách STANAG 6001 setkat s jednoúrovňovými nebo víceúrovňovými testy. Jednoúrovňové testy se používají pouze pro úroveň SLP 1. Všechny úkoly a testové položky mají náročnost pouze na úrovni SLP 1. Víceúrovňové testy zahrnují vždy 2 úrovně a plusovou úroveň mezi nimi. To znamená, že ve víceúrovňovém testu pro úroveň SLP 1 až 2 se využívají testové položky obtížnosti SLP 1, 1+ a 2, u víceúrovňového testu pro úroveň SLP 2 až 3 se využívají testové položky obtížnosti 2, 2+ a 3. Kandidáti na úroveň SLP 1 dostávají přednostně jednoúrovňový test SLP 1, aby nebyli zbytečně stresováni náročností testových položek vyšší úrovně, než na jakou byli připravováni.

2.1 Vymezení jednotlivých úrovní SLP pro jazykovou dovednost „psaní“

Úroveň SLP 0

Chybí jakákoli funkční schopnost psát.

Úroveň SLP 1 (základní úroveň)

Písemnou formou dokáže uspokojit základní osobní potřeby. Umí napsat seznam, krátké sdělení, pohlednici, stručný osobní dopis, zapsat telefonický vzkaz, napsat pozvánku, vyplnit formulář a žádost. Písemný projev mívá formu volného seskupení vět či fragmentů v rámci daného tématu bez jakékoli vědomé organizace. Pomocí krátkých vět spojených jednoduchými spojovacími výrazy dokáže vyjádřit svůj záměr. Často se dopouští chyb v pravopisu, ve volbě slov, v mluvnici a v interpunkci. Jeho projevy jsou srozumitelné rodilým mluvčím, pokud mají praxi s písemnými projevy cizinců.

Úroveň SLP 2 (nižší středně pokročilá úroveň)

Dokáže vyřídit jednoduchou osobní a rutinní služební korespondenci, jako jsou dopisy, stručná hlášení a zápisy. Umí sdělovat písemně konkrétní skutečnosti, dávat pokyny, popisovat lidi, místa a věci, vyprávět jednoduše, ale souvisle o současných, minulých i budoucích činnostech. Splňuje minimální požadavky na soudržnost textu a dokáže písemný projev členit na odstavce a vyjádřit jejich vzájemnou souvislost (návaznost či kontrast). Písemný projev má alespoň v hrubých rysech logickou organizaci podle hlavních bodů či myšlenek nebo časové posloupnosti vypravovaných událostí. Vztah mezi myšlenkami však někdy bývá nejasný a přechody neohrabané. Takovému písemnému projevu rodilý mluvčí rozumí, i když nemá praxi s písemnými projevy cizinců. Uživatel jazyka na této úrovni ovládá bezpečně často užívané mluvnické struktury, ale složitě vazby užívá nepřesně nebo se jim vyhýbá. U běžných témat volí vhodnou slovní zásobu, občas se uchýlí k opisu. Chyby v mluvnici, ve volbě slov, v pravopisu nebo interpunkci mohou někdy narušit smysl sdělení. Uživatel jazyka však píše většinou tak, že jeho sdělení vyhovuje danému účelu, třebaže se v písemném projevu občas zračí nejistota.

Úroveň SLP 3 (vyšší středně pokročilá úroveň s profesním minimem)

Umí psát soukromé a služební dopisy a písemnosti s každodenní, společenskou a odbornou tematikou. Poměrně snadno se písemně vyjadřuje v oblasti své specializace. Ovládl psaný jazyk natolik, že dokáže napsat úvahu, analýzu, vyslovit písemně hypotézu, napsat delší vysvětlení, vyprávění a popis. V psaných projevech o složitějších tématech (hospodářství, kultura, věda, technika, vlastní odbornost) používá správně abstraktní pojmy. I když organizace delších textů může na rodilého mluvčího působit nepřírodně, vždy se vyjadřuje jasně a jeho sdělení má jednoznačný význam. Rozvíjení hlavní myšlenky a spojování myšlenek je jasné a hlavní body písemného projevu jsou logicky uspořádány. Forma vyhovuje účelu projevu. Dobře spojuje jednotlivé části textu. Ovládl natolik mluvnici, slovní zásobu, pravopis a interpunkci, že je obsah sdělení vyjádřen vhodně a přesně. Občasné chyby neztěžují porozumění a málokdy ruší rodilého mluvčího. Styl může působit nezvykle, ale vyhovuje účelu projevu. Má-li psaný text splnit všechny požadavky kladené na rodilé uživatele cílového jazyka, potřebuje korekturu.

Úroveň SLP 4 (pokročilá, plně profesionální úroveň)

Vyjadřuje se písemně vhodně a přesně, a to i tehdy, když prezentuje oficiální stanovisko nebo názor. Umí s úspěchem písemně komunikovat v různých stylech, včetně všeobecných a odborných témat z oblastí, které mu nejsou známé. Dobře formuluje soukromé dopisy, pracovní dokumenty, zprávy, hlášení a koncepty dalších podobných materiálů. Umí písemně rozvíjet abstraktní pojmy a přesvědčovat jiné. Písemné projevy se mohou týkat ekonomiky, kultury, vědy, techniky a jeho vlastního oboru. Umí dobře organizovat delší písemné útvary, vyjadřuje se jasně a užívá vhodný styl. Ovládl rozmanité styly psaného jazyka a dokáže vyjádřit jemné významové nuance.

Úroveň SLP 5 (úroveň rodilého mluvčího/bilingvní)

Schopnost psát je funkčně shodná s úrovní vzdělaného rodilého uživatele cílového jazyka. U písemných projevů, jako jsou soukromá a úřední korespondence, oficiální dokumenty, články určené k publikaci a odborné písemnosti ve vlastním oboru, používá stejné kompoziční principy a stylistické prostředky jako vzdělaný rodilý uživatel cílového jazyka.

2.2 Aktuální stav v oblasti testování

V dokumentu „Zkušební řád pro jazykové zkoušky STANAG 6001“, který je platný od 1. srpna 2006, je stanoveno zejména, že:

- Účelem jazykových zkoušek v resortu Ministerstva obrany je zjištění úrovně jazykové způsobilosti na základě požadavků na jednotlivé výkonnostní stupně podle NATO STANAG 6001.
- Zpracováváním zkouškových materiálů a koordinací jazykových zkoušek dle STANAG 6001 v resortních jazykových zařízeních je pověřen Ústav jazykové přípravy AČR.
- Jazykové zkoušky podle STANAG 6001 mohou skládat zaměstnanci resortu obrany, posluchači jazykových kurzů pořádaných některým pracovištěm resortu obrany, posluchači a žáci vojenských škol a další osoby schválené ředitelem ÚJP na základě písemné žádosti.
- Zkušební komise pro zkoušky podle STANAG 6001 schvaluje Ředitel ÚJP AČR.
- **Žádný člen komise nesmí být vyučujícím zkoušených kandidátů.**
- Testy všech stupňů pro zkoušky podle STANAG 6001 jsou schvalovány a registrovány ředitelem ÚJP AČR.
- **Jazykové zkoušky jsou neveřejné.**

- Písemný projev se zkouší pomocí produktivních položek, případně je zadáno vypracování eseje na dané téma.
- Zkoušku z dovednosti psaní vykonávají kandidáti ve skupinách.
- Do zkušební místnosti mohou kandidáti vnášet osobní doklady potřebné pro kontrolu totožnosti a psací potřeby. Kandidáti nesmí vnášet do zkušební místnosti žádné papíry, ať už popsané či prázdné, ani elektronické přístroje.
- Úroveň jazykové způsobilosti (standardizovaný jazykový profil) kandidáta je hodnocen ve čtyřech dovednostech v pořadí poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, psaní a vyjadřuje se číselnou stupnicí: 0, 1, 1+, 2, 2+, 3.
- **Hodnocení volného písemného projevu provádějí zkoušející v souladu s deskriptory jazykových úrovní pro zkoušky STANAG 6001.**
- Výsledné hodnocení jazykové způsobilosti kandidátů ve všech čtyřech dovednostech je dáno bodovým rozsahem dosažitelných bodů u jednotlivých stupňů (SLP) jazykové způsobilosti.
- **Kandidátovy odpovědi jsou důvěrné. Po vyhodnocení zkušební komisí je nesmí nikdo číst ani kopírovat.**
- **Výsledky zkoušky vyhledává komise zkoušeným zpravidla neveřejným způsobem a podává jim informace o dosažené úrovni v jednotlivých dovednostech, nesděljuje však bodové hodnocení.**
- Nesplní-li kandidát v jednotlivých dovednostech požadovaná kritéria stupně, na který se přihlásil, může mu být přiznán nižší stupeň SLP dané dovednosti.
- **Jazyková zkouška podle STANAG 6001 SLP 1, SLP 2 a SLP 3 se může opakovat nejvýše dvakrát v jednom kalendářním roce.**
- **Platnost zkoušky není v současné době časově omezena.**

Formát zkoušky dovednosti „psaní“ je pro první tři úrovně SLP 1 až 3, které jsou v ČR testovány, stanoven takto:

Úroveň SLP 1:

Délka: 20 minut

Test obsahuje dva krátké úkoly.

Zkouší se písemné vyjadřování v jednoduchých větách. Objevují se zde následující slohové útvary: krátká sdělení, běžné osobní korespondence (např. napsání blahopřání, pohlednice), pozvánka, vzkaz, popis obrázků a vyplňování základních formulářů.

Úroveň SLP 2:

Délka: 30 minut

Test obsahuje dva úkoly, z toho je jeden obsahově jednodušší a druhý komplexnější. Požaduje se znalost následujících slohových útvarů: pozvánka, vzkaz, osobní a služební korespondence, hlášení, vyprávění, sdělení, zpráva, popis, instrukce, formální i neformální texty.

Úroveň SLP 3:

Délka: 60 minut

Je zadáno vypracovat esej či úvahu na určité téma. Kandidát má výběr ze dvou témat, z nichž jedno je vojenského a druhé obecně společenského zaměření. Kandidátův písemný projev by měl být jasně

uspořádaný. Kandidát by měl psát srozumitelně, a tedy jazykově správně. Měl by používat logické argumentace, analýzy, hypotézy a vysvětlování. Myšlenky by měl umět správně a přesně vyjadřovat a dobře spojovat dle gramatických a syntaktických zákonitostí jazyka.

Pro upřesnění jsou dále uvedeny dva příklady testu dovednosti psaní podle normy NATO STANAG 6001.

Příklad na úroveň SLP 1-2

Instructions:

1. There are 2 tasks. Write both of them.
2. Read the tasks carefully. You MUST write on the topic given.

TASK 1: An invitation

There will be a meeting of classmates 10 years after you all left school. Write an invitation for the meeting. Use complete sentences.

Include:

Why do you meet?

When and where is the meeting?

What is on the programme?

TASK 2: A letter to a friend

It is two days after the meeting of classmates. Your friend Frank from your class did not come. Write a letter to him.

Include:

ask for the reason of his absence

describe the place of meeting

write about the programme (what you like and what you didn't like)

describe how your life has changed after school

suggest a meeting for you and Frank.

Příklad na úroveň SLP 3

Instructions:

Read the two topics presented below. Select one of them and write an essay of appropriate length. Remember that you must address the topic as it is given.

Topic A

Recent terrorist attacks in London and previously in Madrid proved that public security in big Western cities has been threatened, despite all measures taken.

Meanwhile, residents of Prague continue to go about their business in much the same spirit of relative unconcern. Is this wise? Is Prague threatened with terrorist attack? Are city officials doing enough – indeed, anything to protect residents? Should the people themselves begin to adopt measures to insure their own safety? What might these be?

Topic B

'Clothes make the man'

'You can't judge a book by its cover'

-- two folk sayings

Above are two folk sayings addressing the value of personal appearance, both expressing quite different opinions? What do you agree more? Why?

3 Kompetence v oblasti písemné anglické komunikace

Autoři příspěvku se domnívají, že pro každé konkrétní prostředí a cílovou skupinu je možné specifikovat dva druhy kompetencí:

- nezbytné (klíčové) kompetence,
- vhodné (další) kompetence.

I přes skutečnost, že dále uvedené výčty mohou být diskutabilní, autoři pokládají za vhodné uvést ze svého pohledu a praxe v obou výše uvedených skupinách několik priorit. Jedná se o prostředí technické univerzity a cílovou skupinu akademických pracovníků a studentů.

Mezi nezbytné (klíčové) kompetence lze zařadit:

- e-mailovou komunikaci v anglickém jazyce,
- formulace tezí z již existujícího audio, video nebo písemného sdělení,
- formulace abstraktu z již existujícího audio, video nebo písemného sdělení,
- psaní anotace a příspěvku pro odborný časopis nebo konferenci,
- tvorbu prezentace,
- psaní životopisu,
- psaní odborného posudku.

Mezi vhodné (další) kompetence lze zařadit:

- účast v diskusních fórech na Internetu,
- účast v chatu (rychlá reakce pod časovým tlakem, specifická slovní zásoba, nejpoužívanější zkratky, např.: 4u – for you, btw – by the way, asap – as soon as possible).

Získávání, udržování, zdokonalování a testování kompetencí v oblasti písemné anglické komunikace patří bezesporu k obtížným úkolům. Tyto úkoly mohou být ze strany ICT účinně podporovány, avšak participace odborníka na anglický jazyk je nezbytně nutná. Možnost konzultovat konkrétní nejasnosti s odborníkem na anglický jazyk je nenahraditelná a motivačně působivá.

Platí, že důsledné využívání motivace a interaktivity v procesu zvyšování úrovně požadovaných kompetencí je možné pokládat za základní předpoklad úspěchu.

4 Písemná komunikace – pracovní pobyt v zahraničí

Pro srovnání s výše uvedenými fakty je dále uveden seznam kompetencí nezbytných při pracovním pobytu v zahraničí. Východiskem pro text této kapitoly jsou konkrétní zkušenosti jednoho z autorů příspěvku z jeho dvouletého pracovního pobytu ve Velké Británii. Pro zvýšení přehlednosti je odděleno období přípravy pracovního pobytu a jeho jednotlivých etap.

Příprava pobytu

Ve fázi přípravy pracovního pobytu v zahraničí je obvykle nutná komunikace s pracovní agenturou (jak tomu bylo v daném případě):

- E-mailová komunikace.
- Reakce na pracovní nabídku (obvykle reakce na kontrétní nabídku zařadí uchazeče do databáze, posléze se komunikace týká seznamu pracovních možností).
- Formulace dalších požadavků na pracovní pobyt, jako ubytování, dříve pracovní povolení, podklady pro imigrační úřad, apod.
- Zpracování životopisu.
- Zpracování seznamu podrobných znalostí a dovedností nad rámec životopisu pro konkrétní potřeby potencionálního zaměstnavatele.

Pro pracovní pobyt bylo nutné zajistit úřední překlady vybraných dokumentů – např. diplom, oddací list (vyžadováno pro pracovní povolení, z důvodu osoby závislé na povolení - manželka). Překlady provedla překladatelská firma.

Kromě těchto písemných kompetencí byla nezbytná komunikace pomocí telefonu, kde se dojednávaly detaily s konkrétním zaměstnavatelem (finanční ohodnocení, benefity), vedl se pohovor.

Zahájení pobytu

Po příjezdu do zahraničí byly požadované kompetence následující:

- Komunikace se zaměstnavatelem – vyplňování formulářů s personálními údaji, např. pro potřeby zdravotního pojištění.
- Komunikace s imigračním úřadem. Pohovory a vyplňování velmi detailních tiskopisů s údaji o minulosti – adresy, zaměstnavatelé, apod.
- Komunikace s realitní kanceláří – smlouvy.
- Komunikace s úřady po pronájmu bytu – elektrárna, telekomunikační společnost, městské daně. Obvykle se jednalo o vyplňování tiskopisů či jen komunikaci po telefonu.
- Komunikace s bankou, zvláště s kartovým centrem. Podpisy smluv. Požadavky na provedení plateb do zahraničí (tj. zpět do České republiky).

Vlastní pobyt

Po zabydlení se a vyřešení nezbytných aktů během úvodních dnů zahraničního pobytu se potřeby písemné komunikace zúžily na komunikaci v zaměstnání. Jednalo se zejména o:

- Interní komunikaci pomocí elektronické pošty.
- Tvorbu dokumentů dle pracovní náplně – v tomto konkrétním případě se jednalo o návrhy a architektury podnikových systémů.
- Účast na posuzování dokumentů vytvořených jinými osobami. Doplnění existujícího textu o vlastní poznámky a požadavky na změnu. Vzhledem k tomu, že firma měla implementován systém kvality podle norem ISO, jednalo se o poměrně značné množství dokumentů.
- Psaní zápisu z porady nebo jednání.
- Vyplňování standardních firemních formulářů jako požadavek na dovolenou, požadavek na pracovní cestu.

Zajímavou zkušeností byla komunikace se zdravotní pojišťovnou, protože v době pobytu byl jeho účastníkovi proveden malý chirurgický zákrok. V této souvislosti je nutné být připraven reagovat na faktury za zdravotní péči a na skutečnost, že může dojít k nedorozumění na straně pojišťovny.

Ukončení pobytu

Ukončení pracovního pobytu bylo z hlediska kompetencí velmi podobné zahájení pracovního pobytu. Jednalo se o komunikaci se stejnými subjekty, tj. banka, elektrárna, město, telekomunikace, realitní kancelář.

Ještě v současné době (již 5 let po uvedeném pracovním pobytu) přetrvává komunikace:

- s bankou a penzijním fondem, přičemž se jedná se zejména o požadavky na změnu osobních údajů při přestěhování.
- se známými v zahraničí, kde se jedná o komunikaci pomocí elektronické pošty, chatu a psaní pohlednic a přání.

Závěrem lze konstatovat, že kompetence nutné pro pracovní pobyt v zahraničí uvedené v této kapitole a kompetence v popsané v kapitole 3 se značně prolínají. Pro pracovní pobyt v zahraničí jsou navíc nutné kompetence týkající se specifik běžného života v zahraničí, jako např. komunikace s úřady a bankou v daném konkrétním státě.

5 Význam písemné komunikace v anglickém jazyce na UO v Brně

Na UO v Brně v současné době platí, že všichni studenti bakalářských a magisterských studijních programů, kteří zahájili své studium v akademickém roce 2006/2007 mají povinnost získat v anglickém jazyce kompetence podle normy NATO STANAG 6001, a to na úrovni SLP 3. Jazykové kompetence všech pracovníků školy jsou přesně stanoveny rovněž podle této normy. Součástí jazykové zkoušky podle normy NATO STANAG 6001 je vždy zkouška dovednosti „psaní“. Právě tato zkouška patří, ve srovnání se zkouškami z dalších tří testovaných dovedností, mezi nejnáročnější.

Na FVT UO v Brně, kde pracují oba autoři tohoto příspěvku, podléhají všichni akademičtí pracovníci každoroční evaluaci, přičemž uplatňovaná kritéria vytvářejí mimo jiné tlak na zvyšování jejich kompetencí v oblasti písemné komunikace v cizím (anglickém) jazyce.

Mezi nejvýznamnější uplatňované stimuly pro růst popisovaných kompetencí patří:

- Publikace v časopise nebo sborníku konference v anglickém jazyce je oproti publikaci v českém jazyce zvýhodněna koeficientem 4.
- Počet publikací v anglickém jazyce v zahraničí je za kalendářní rok pro každou katedru FVT započítávána a využívána jako jedno ze tří kritérií při kalkulaci přidělu finančních prostředků na zahraniční služební cesty v roce následujícím.

Velmi perspektivním nástrojem pro zvyšování jazykových kompetencí studentů se mohou stát výukové objekty připravované ve spolupráci příslušníků odborných kateder FVT a příslušníků CJP [5]. Obecně se jedná o původní anglické texty doplněné o komentáře pedagogů a zadání studijních aktivit, a to jak pro studium odborných předmětů, tak pro studium anglického jazyka. Společně kvalitně připravený výukový objekt pak může být využíván jak pro potřeby odborného předmětu, tak pro potřeby výuky anglického jazyka. Pro správné vyhodnocení stanovených studijních aktivit je často nutná spolupráce příslušníků obou pracovišť – odborné katedry i CJP.

6 Závěr

Autoři příspěvku se domnívají, že Centrum jazykové přípravy Univerzity obrany věnuje dovednosti psaní adekvátní pozornost a zvláště oceňují snahu jejich pracovníků o orientaci na využití moderních ICT. Rovněž důraz ze strany vedení FVT na zdokonalování písemné komunikace v anglickém jazyce je vnímán pozitivně. Rozvoj elektronických studijních opor a jejich zpřístupnění na Studijním portále UO je vhodné

dále rozvíjet a provázat jeho praktické využití s prezenční výukou studentů i zaměstnanců školy. Zejména interaktivní studijní materiály výrazně posilují motivaci studujících všech věkových kategorií.

Literatura

- [1] Webové stránky Ústavu jazykové přípravy AČR. [online]. [cit. 2007-04-18]. URL: <http://www.ujp-acr.cz/>.
- [2] Webové stránky The Bureau for International Language Co-ordination (BILC). [online]. [cit. 2007-04-18]. URL: <http://www.dielc.org/bilc/>.
- [3] Studijní portál Univerzity obrany. Aplikace STANAG. [online]. [cit. 2007-04-18]. URL: <https://vportalx.unob.cz/Stanag/Default.aspx>.
- [4] Studijní portál Univerzity obrany. Materiály Centra jazykové přípravy ke studiu anglického jazyka. [online]. [cit. 2007-04-18]. URL: https://vportal.unob.cz/index.php3?akce=main.php3&menu_id=1037000054000&delka=13.
- [5] STAŇKOVÁ, Eva, HRUBÝ, Miroslav, DVORSKÝ, Jiří. Searching new ways of e-learning material development in ESP and CLIL approaches. In CD-ROM proceedings of the 18th ITEC conference. Cologne, Germany, 2007.

Summary

The paper deals with the problem of writing in English. It is written from the point of view of two members of Communication and Information Systems Department, Faculty of Military Technology, University of Defence in Brno. The first part of the paper contains the basic information on language education and testing requirements in the Ministry of Defence Department. Then the group 'key competencies' and the group 'next competencies' (writing skills) are described. The positive role of ICT, motivation and interactivity is stated. Some ideas for writing skills development are introduced in the last part of the paper.

INTERNETOVÝ KURZ ČEŠTINYCALL@C&S A VÝVOJ JAZYKA

Slavomíra Ježková

Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Katedra jazyků

I. Úvod

V souvislosti se zaváděním Společného evropského referenčního rámce pro výuku jazyků (dále ERR) se nejen v praktické výuce, nýbrž i v hodnocení znalostí studentů objevují určité problémy. Jsou dány tím, že ERR velmi obecně formuluje výstupní znalosti.

Porovnejme očekávané znalosti či kompetence úrovně A1 a A2 tak, jak je uvádí tabulka pro sebehodnocení. Povšimněme si, jak je popsána očekávaná kompetence v porozumění slyšenému, která je podle našeho názoru velmi důležitá:

A1: Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícími se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.

A2: Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mě a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných jednoduchých zpráv a hlášení)

Při předpokládaném aktivním vystupování je důležitá též kompetence při ústní komunikaci:

A1: Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.

A2: Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal/a udržet.

V textu ERR i ve výše citované tabulce najdeme bližší charakteristiku okruhů, v nichž by měl být učící se schopen reagovat. V čem tedy vidíme určité problémy?

Jsou to totiž okruhy, které jsou spjaté s každodenním životem, v nichž běžně převládá hovorová či obecná varianta češtiny (není to však příznačné pouze pro češtinu) nad spisovnou. Tím se může stát, že – vzhledem k deklarovanému cíli – bychom nemuseli či neměli studenty učit spisovnou variantu jazyka. Tím v komunikaci ještě více zdůrazníme rozdíl mezi mluvenou, obecnou a spisovnou variantou češtiny. Vynikne tak asymetričnost komunikace, která bude vykazovat velkou míru konotací právě v návaznosti na osu spisovnost-nespisovnost.

Protiklad hovorovosti – spisovnosti se netýká jen slovní zásoby, nýbrž i celé řady dalších znaků:

- a) fonetické podoby slov
- b) morfologie
- c) syntaxe.

Rozdíl mezi jazykovými prostředky spisovnými a nespisovnými je implicitně obsažen ve všech úrovních a v nejvyšší míře je Společným evropským referenčním rámcem explicitně zdůrazněn na úrovni označované jako C1 a zvláště C2.

Pokud jde o porozumění slyšenému, tak se u úrovně C2 uvádí:

Bez potíží rozumím jakémukoliv druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět mu ani tehdy, mluví-li rychle.

A v oblasti mluvení:

Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Zním dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak hladce, že to ostatní ani nepostřehnou.

Učebnice cizích jazyků zpracovaných s ohledem na ERR obvykle řeší tuto problematiku výčtem situací, v nichž uvádějí např. rozhovory formální a neformální (pro francouzštinu např. učebnice Forum autorů Christian Baylon, Angeles Campà, Claude Mestreit, Julio Murillo, Manule Tost, nakl. Hachette, Paris 2000. ISBN 2 01 15 5085-8, pro španělštinu Nuevo Ven autorů F.Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa, Edelsa, 3. vyd. 2003, ISBN 84-7711-832-9), pro češtinu New Czech step by step autorky L. Holé, nakl. Akropolis, Praha 2004), a Apprenez le tchèque avec nous, Institut sociálních vztahů, Praha 1977, ISBN 80-85866-22-6 autorů M. Hrdličky a H. Hrdličkové.

II. Internetový kurz

Příklon k ryze praktickému a pragmatickému cíli výuky a studia cizích jazyků se projevuje již několik desetiletí, zvláště s uplatňováním tzv. komunikativní metody. Zdá se však, že toto pragmatické zaměření, které se projevuje zdůrazňováním tzv. „kultury s malým k“, vyřazuje z hodin i samostatného studia tzv. „kulturu s velkým k“, tj. orientaci v literatuře, hudbě, malířství, filozofii země/zemí, jejímuž/jejichž jazyku se učí či vyučuje.

Toto je úzce spojeno s problematikou „interkulturních zvláštností“, která se dnes tolik zdůrazňuje nejen ve výuce jazyků, nýbrž i v běžném životě. V této souvislosti bychom mohli odkázat na konstatování S. Moirand týkající se začlenění mluvčích do sociálně-kognitivních, či kulturních vzorců, které ovlivňují porozumění či nepochopení nejen v běžném životě, nýbrž i v pracovním (viz S. Moirand, 1994, 89).

V této souvislosti je důležité uvést, co se chápe pod pojmem či termínem kultura. Definicí

kultura existuje velmi mnoho. My zde uvedeme velmi širokou, antropologickou definici E.B.Tylora (in Soukup, 2002): „Kultura nebo civilizace Je komplexní celek, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti.“

Téměř ve všech velkých evropských městech se obyvatelům nabízejí zdarma noviny malého formátu, které informují jen o některých vybraných tématech. Jelikož podle informací uvedených u redakčních rad tyto nezaměstnávají jazykové korektory, ve stále větší míře do článků pronikají hovorové až nespisovné výrazy. Je to chápáno jako přiblížení se životu a živé každodenní komunikaci.

Ovšem na druhou stranu přispívají ke zvyšování a prohlubování rozdílu mezi spisovným a nespisovným jazykem a oblastmi, v nichž se tyto varianty užívají.

Na semináři pořádaném Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka dne 8. 4. 2006 zazněl názor F. Komárek, lektorky Goethe Institut v Praze (Referenční rámec a jeho praktické uplatnění při výuce jazyků), že snad nejlépe se učí čeština právě s takovými tiskovinami. Zdůvodnění bylo jednoznačně podpořeno tím, že články jsou krátké, autoři se zaměřují jen na podání základních informací a proto používají jen ty nejdůležitější vybrané jazykové prostředky.

Co však bylo opomenuto, bylo, že užité jazykové prostředky jsou často především hovorové, které by např. určitá věková či vzdělanostní vrstva obyvatelstva na veřejnosti nepoužila.

Ve zdarma distribuovaných tiskovinách velmi často nacházíme hrubé pravopisné chyby (především psaní s-, z-, dokonce i ve shodě podmětu s přísudkem, aj.), velmi často se setkáváme s chybně užitými slovy (s významem neodpovídajícím kontextu, např. absence - abstinence). Vzhledem k tomu, že se uvádějí i zprávy převzaté od zahraničních agentur, jsou v překladech použity nevhodné kalky, někdy je dokonce kopírována syntax cizího jazyka, která neodpovídá češtině.

Protože se autoři vyjadřují (vědomě či nevědomě?) spíše hovorově, nacházíme celou řadu jednoslovných pojmenování s výraznou hovorovou konotací. Uvedme některé příklady, které jsou spojeny s těmi nejzákladnějšími okruhy uváděnými ERR pro úroveň A1 a A2.

A. Fonetická charakteristika

Kdyby – dyby, když – dyš, který – kerý, protože – páč.

V tomto případě je zřejmé, že jde o přepis mluvených sdělení tím, že jsou výrazy uvedeny v uvozovkách

B. Morfologická charakteristika

Hovorové koncovky, např. v instrumentálu: s knihama, s autama, se studentama. Autoři některých učebnic pro začátečníky to řeší tak, že na konci učebnice podají stručné informace o rozdílech mezi mluvenou-nespisovnou a spisovnou variantou jazyka (např. L.Holá, 2004,221). Jiná situace je u slovní zásoby, kde jsou velmi často užívané jednoslovná pojmenování začleněna do probírané látky přímo (např. L Holá, 7. lekce – obývací místo spisovného obývací pokoj, 2004)

C. Lexikální charakteristika

a) např. názvy ulic, náměstí:

Náměstí Míru – Mírák, Strossmayerovo náměstí – Štrosmajrák, náměstí I.P.Pavlova – Pavlák a celá řada dalších

b) názvy dokumentů

řidičský průkaz – řidičák, technický průkaz – techničák, občanský průkaz – občanka.

Jsou to názvy dokumentů, které jsou důležité v běžném životě. Ostatně too dokládá i formulář navržený Evropskou komisí ve formě tzv. Europasu.

c) názvy povolání

řidič autobusu – autobusák, řidič tramvaje – tramvaják, hráč na klavír, pianista – klavírista

d) názvy předmětů

fotoaparát – foťák, digitální fotoaparát – digiťák, kilovka – závaží nebo věc vážící 1 kg

e) ve sportu

světový rekord – světák, stupeň vítězů – bedna.

f) svůj význam mají i tzv. vycpávková slova jako např.:

tak jo, takže, že jó, vid', hele, tento, no, víte co, hm, ohm, ééé..., atd.

To vše jsou výrazy, které v běžném hovoru slyšíme častěji než spisovné tvary. Jejich význam si uvědomili i autoři Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost (1994), když v předmluvě zdůrazňují: „Lexikální a slovní zásoba nejbezprostředněji odráží život národního kolektivu, jeho společenské a pracovní rozvrstvení a dokládá rozvoj jeho usilování... Každý den přináší pojmenování nových skutečností, nová slova, zvláště odborná, nová umělecká pojmenování, nové odvozeniny, nové významy a nová spojení slov, z nichž

mnohá nadlouho zakotví v slovní zásobě. Každá nová generace potřebuje svůj slovník, aby v něm našla obraz svého života, aby s pomocí slovní zásoby v něm uložené vyjadřovala své myšlení, cítění a hodnocení skutečností a aby si uvědomovala i mnohé měnící se vztahy mezi myšlenkami a slovy.“(1994, 5)

III. Závěr

Otázka, kterou si v souvislosti s výše naznačenými problémy můžeme položit, je tato:

Je vhodné, či je přímo nutné začlenit takové výrazy do úrovně A1 a A2, či je ponechat až na vyšší úroveň znalostí, popsanou např. jako B1, B2, nebo až na C1 a C2?

Rozdíl mezi hovorovou a spisovnou variantou jazyka existoval od nepaměti. Připomeňme např. hodnocení již od dob římských autorů až do dnešní doby ve všech fázích vývoje jazyků, ve všech jazycích.

F.Daneš (1997, 16) uvádí, že „v komunikaci ústní je stav zhruba tento: Školní vyučování, veřejné, politické a podobné diskurzy, stejně tak jako televizní a rozhlasové zpravodajství, hlášení apod. představují doménu spisovnou. Nejasná a kolísavá je situace v mluvené komunikaci a v administrativním a podobném styku s občany.“

Proto nepřekvapuje, že existují celkem tři řečové situace, v nichž se předpokládá užívání především spisovného jazyka, další, v nichž je přijatelná i nespisovná varianta (kterou bohemisté nazývají substandard) a konečně třetí, v nichž je použití spisovné formy pocíťováno jako nepřírozené.

Je zřejmé, že v současné době jsme svědky podobných změn, které jsou tím zjevnější, že se používá celá řada nástrojů komunikace, které dříve neexistovaly. Dnes vzájemnou komunikaci zrychlují, umožňují ve velmi krátké době dorozumívat se s velkým počtem lidí a tím eventuální nové tvary, nové výrazy rychleji zavádět (telefon, internet).

Literatura

1. Friderike Komárek – Referenční rámec a jeho uplatnění při výuce jazyků, ústní vystoupení 8. 4. 2006, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, Praha-Hloubětín.
2. Christian Baylon, Angeles Campà, Claude Mestreit, Julio Murillo, Manuel Tost – Forum, nakl. Hachette, Paris 2000. ISBN 2 01 15 5085-8.
3. F.Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa – Nuevo ven Edelsa, 3. vyd. 2003, ISBN 84-7711-832-9).
4. L. Holá – New Czech step by step, nakl. Akropolis, Praha 2004, ISBN 80-86903-07-9.
5. M. Hrdlička, H. Hrdličková – Apprenez le tchèque avec nous, Institut sociálních vztahů, Praha 1977, ISBN 80-85866-22-6.
6. Sophie Moirand: Décrire les discours de spécialité, in Lenguas para fines específicos, Investigación y enseñanza, Editores S. Barrueco, E. Hernández, L. Sierra, Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones, 1994.
7. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, Academia, Praha, 1994, ISBN 80-200-0493-9.
8. F.Daneš a kol. – Český jazyk na přelomu tisíciletí, Praha, Academia, 1997, ISBN 80-200-0617-6.
9. Soukup – Přehled antropologických teorií kultury, Praha, 2002, str. 9-19.

MEZINÁRODNÍ ZKOUŠKY TOEIC

Andrea Koblížková

Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická

V souvislosti s ověřováním úrovně jazykové komunikativní kompetence našich studentů se vyučující Ústavu cizích jazyků potýkají s problémy, které zřejmě řeší většina kolegů na nefilologických fakultách.

Ústav cizích jazyků na Univerzitě Pardubice zajišťuje výuku cizích jazyků pro všechny studenty UPa, kromě Fakulty restaurování se sídlem v Litomyšli. Našimi studenty jsou tedy studenti Fakulty ekonomicko-správní, dopravní, chemicko-technologické, filozofické a zdravotnických studií a dále Ústavu elektrotechniky a informatiky. Univerzita Pardubice má v současné době více než 9.000 studentů.

Pokud odhlédneme od organizačních problémů, které vyplývají ze značně velkých objemů výuky cizího jazyka zaměřeného na specifickou odbornost, můžeme identifikovat zmíněné problémy a představit alternativy řešení, které jsme zvolili.

- 1) Přibližně devadesát procent studijních programů má navrženu svoji strukturovanou stavbu tak, že studenti mají cizí jazyk zařazen do prvního ročníku studia jako povinný předmět. Co z toho vyplývá? Budeme-li chtít vidět výhody, pak se můžeme domnívat, že většina studentů si tak „i proti své vůli“ zvýší svoji komunikativní kompetenci a že budou moci pro svoji odbornou přípravu ve vyšších ročnících kvalitněji využívat cizojazyčnou literaturu, zejména pro své bakalářské a později diplomové práce. Realita je však odlišná. Vyučující potkávají nemotivované studenty a pracují se skupinami s velmi nehomogenní úrovní cizojazyčné kompetence. Závěry Boloňské deklarace měly vést ke zvýšení počtu vysokoškolských absolventů, alespoň prvního, tedy bakalářského stupně vysokoškolského vzdělání. Cílem tohoto příspěvku jistě není zvrátit „přijetí přijatého“, ale domnívám se, že je nezbytné říci to, co napadá každého zkušeného akademického pracovníka potkávajícího se denně se studenty v přímé výuce. Jak by bylo možné zajistit zvýšení počtu vysokoškoláků umělým nařízením, aniž by došlo současně k devaluaci vysokoškolského vzdělání? Je možné říci si, že na konci první třídy bude mít paní učitelka ve třídě např. padesát procent dětí se samými jedničkami, ačkoli v pololetí jich má pět? A přece se to stalo. Výsledkem je velké množství přijímaných studentů, kteří by dříve měli často problém uspět u maturitních zkoušek. Takoví studenti nejsou naprosto schopni studovat nezávislým způsobem a systém pedagogie nutí k tomu, aby se téměř uchylovali k metodám střední školy.
- 2) Jaká je tedy úroveň studentů v prvních ročnících? Na UPa skládají studenti přijímací zkoušky z cizího jazyka kromě filologie již jen na Fakultě ekonomicko-správní a na Fakultě zdravotnických studií. Fakulty technické se potýkají s takovým nedostatkem studentů, že umožňují často přijetí studentů bez přijímacích zkoušek i za cenu toho, že po prvním ročníku končí se studiem více než padesát procent neúspěšných studentů. Ale prospěch z dotace na studenta je pro financemi neoplývající vysoké školství velkým lákadlem. Bohužel vize je ještě o něco skeptičtější, když uvážíme, že vysoké školy spolu budou brzy soupeřit o populačně slabé ročníky. Je tedy naším cílem všechny studenty vybavit alespoň malou znalostí a skromnými dovednostmi, což se blíží koncepci základního školství, nebo zachovat to, co dělá z vysoké školy akademickou institucí: trvat na kvalitě, samostatnosti, nezávislosti, tvořivosti a respektování talentu?
- 3) Problém, který existuje nezávisle na pojetí českého vysokého školství, je společný výuce jazyků na celém světě. Jak změřit dosaženou komunikativní kompetenci studentů terciárního vzdělávání? Je použití Jednotného evropského referenčního rámce při hodnocení studentům nefilologických

oborů čitelné? Je možné s plnou odpovědností připravovat studenty dle tohoto rámce a zároveň se v omezené časové dotaci věnovat odbornému jazyku? Jakou roli hrají četné paralelně existující systémy mezinárodních zkoušek? Je možné, aby vysokoškolské sylaby zůstaly nedotčené paralelní existencí těchto zkoušek – Cambridge, LCC, TOEFL, TOEIC? Jakou roli hraje Evropské jazykové portfolio? Ujaly se zkoušky UNICERT?

- 4) Po zvážení situace, která zahrnovala analýzu potřeb studentů jednotlivých oborů, a ve snaze řešit výše popsané problémy, jsme se rozhodli kromě standardního způsobu testování v jednotlivých kurzech, získat licenci k organizaci mezinárodních certifikátů.

Zároveň jsme požadavky na úspěšné absolvování kurzů formulovali i pomocí úrovní Jednotného evropského referenčního rámce. Celou koncepci jsme se rozhodli podpořit i tím, že v současné době zavádíme e-testování: jednak pro identifikaci vstupní úrovně studentů pomocí e-placement testů, jednak pro to, abychom studentům pomohli překlenout jejich středoškolské potřeby průběžné kontroly, tedy pomocí e-evaluation. Celý systém probíhal v letošním roce v pilotním režimu.

Proces získání licence k mezinárodním certifikátům

Ústav cizích jazyků získal licenci k organizaci mezinárodních zkoušek TOEIC, ale také v oblasti německého jazyka k testování ÖSD.

Cesta k organizaci těchto zkoušek znamenala především rozhodování o prestiži certifikátu, jeho široké uznatelnosti a uplatnitelnosti, tedy o organizaci takového certifikátu, který podává o úrovni jeho držitele relevantní výpovědní hodnotu.

Mezi širokou veřejností je znám především systém zkoušek zaštitěných Britskou radou, resp. Britskými centry. Přestože s Britským centrem samozřejmě spolupracujeme, domníváme se, že vysokoškolské pracoviště by mělo mít i možnost provést srovnatelné testování a tuto výhodu poskytnout svým studentům. Systém UNICERT není v povědomí veřejnosti ani odborníků zakotven.

Po jednání s Educational Testing Service v Princetonu jsme se spojili s IIE Budapešť, jež zastřešuje organizaci TOEIC ve Střední Evropě.

Jaká je hodnota TOEIC a co se skrývá za touto méně známou zkratkou svého příbuzného testu TOEFL?

TOEIC je Test of English for International Communication[®], který je zkouškou z dovednosti užívání anglického jazyka v kontextu pracovního prostředí. Test TOEIC používá více než 5000 společností na celém světě, což představuje záruku, že tato zkouška je široce uznávána. V roce 2005 ji složilo přes čtyři miliony kandidátů po celém světě. Pokud absolvent univerzity chce doložit svoji komunikativní kompetenci v AJ například v pracovním prostředí nadnárodní společnosti, je irelevantní uvádět, že má ve svém indexu z angličtiny „velmi dobře“. V současné době, kdy je konkurence na trhu pracovních sil vysoká, je předností každého uchazeče o pracovní pozici to, že je schopen uvést svému zaměstnavateli takové podklady, které jsou pro něj dostatečně přesvědčivé a srozumitelné. Společně s určitými obavami z devalvace vysokoškolského vzdělání, které bylo zmíněno výše, je kromě snahy o udržení „laťky kvality“ platné i praktické opatření, umožňující studentům dosáhnout na mezinárodně platné certifikáty.

ETS spravuje organizaci TOEIC i TOEFL certifikátů. V ČR je stále známější variantou TOEFL, který je certifikátem určeným pro prokázání kompetence za účelem studia v zahraničí. Primární rozdíl je tedy v prostředí, ve kterém má certifikát svoji váhu – TOEIC je zaměřen na pracovní oblast.

To, co vypadá u TOEIC jako prvoplánově komerční, se při praktickém pohledu jeví jako „candidate-friendly“. Na rozdíl od cambridgeských zkoušek, kde se uchazeč dozví, zda např. u známého First Certificate uspěl či ne, u certifikátů typu TOEIC nebo TOEFL získá uchazeč zpětnou vazbu v podobě škály. Tato škála mu nejen poskytne odpovídající skóre dle Jednotného evropského referenčního rámce, ale má i psychologický

efekt. Nejsou kandidáti, kteří propadli při testu, pouze ti, kteří pro určitou pozici, kterou např. firma definuje, nezískali požadovaný počet bodů. To může mít spíše motivační charakter, protože pokud po určitém čase kandidát test absolvuje znovu, získá měřitelný doklad o svém progresu.

TOEIC není organizován jako náhrada tradičního testování v rámci vysokoškolského studia, ale jako jeho doplněk. Navíc skutečnost, že tento test je organizován vysokoškolským pracovištěm, které k němu pořádá přípravné kurzy, přináší tolik potřebné sepětí vysoké školy s realitou. Formát zkoušek i způsob provedení přináší praktické, od života neodtržené a životaschopné podněty pro samotnou výuku.

Zkoušky TOEIC jsme zatím na UPa organizovali dvakrát, na přípravných kurzech ke zkouškám se podíleli vyučující ÚCJ - rodilí mluvčí. Protože TOEIC má velmi náročnou poslechovou část, byla volba lektorů z řad rodilých mluvčích velmi pozitivně hodnocena těmi, kdo kurz navštěvovali. Pro zkoušky TOEIC existuje velké množství přípravných materiálů, cvičných testů apod., takže samozřejmě není problémem, aby přípravné kurzy vedli zkušení vyučující – nerodilí mluvčí.

Zkušenosti z TOEIC zkoušek byly přínosem pro způsob testování v tradičních kurzech, pomohly praktičnosti pohledu, zaktualizovaly formáty testování, upevnily nás v nárocích a vymezování úrovní požadavků na absolvování kurzů AJ v jednotlivých studijních oborech. Považuji tuto možnost – srovnání nároků s mezinárodními zkouškami – při formulování cílů a uplatňování nároků v přímé výuce vysokoškolského studia za neocenitelnou.

TESTOVÁNÍ ČTECÍCH A POSLECHOVÝCH DOVEDNOSTÍ NA ÚJOP UK PRAHA

Radomila Kotková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

1. Testování čtení a poslechu před rokem 2005.

V minulých semestrálních testech se čtení s porozuměním a poslech s porozuměním netestovaly. Tyto dovednosti se hodnotily pouze implicitně v rámci ústní části zkoušky.

Ústní zkouška probíhala tímto způsobem: Student si vylosoval text, který si přečetl a potom o něm mluvil s profesorem. Součástí byla i lexikálně gramatická analýza částí textu (někdy se zkouška mohla více týkat gramatických jevů než porozumění). Jednotliví studenti měli tedy různé texty, nebyly zadány úkoly testující porozumění textu, ani přesné otázky. Studenti při přípravě používali slovník. Profesori se na text mohli ptát různým způsobem, pomáhat studentovi, konverzace mohla z textu vycházet jen volně.

Úroveň poslechových dovedností studenta mohl profesor zhodnotit jen v reakci na své otázky a hodnotit podle hlediska – student mi rozumí/ nerozumí. Podněty byly opět pro každý případ unikátní a profesor mohl svůj projev přizpůsobovat studentovi „na míru“, opakovat mu otázku, simplifikovat ji, vyjádřit jiným způsobem apod.

U ústní zkoušky se hodnotil jakýsi celkový dojem, nebyly zadány parametry hodnocení, které se tudíž u různých hodnotitelů mohlo dost lišit.

Přestože u ústní zkoušky student četl, porozumění textu nebylo dovedností, která byla centrem hodnocení, text spíše navodil téma pro hodnocení mluvní dovednosti, ale tato podpora nebyla příliš komunikativní. Také není možné mluvit o testování poslechu, ale spíše o hodnocení ústní interakce.

2. Nový typ testů používaných od ZS 2005/2006.

V roce 2005 tým vyučujících našeho střediska (Mgr. M. Švrčinová, Mgr. R. Kotková a Mgr. M. Vlachová) pod vedením metodičky Mgr. J. Veselé začal připravovat nový typ semestrálních zkoušek, ve kterých se testují všechny komunikační dovednosti. Semestrální zkouška se skládá z písemného testu a ústní zkoušky. Nové zkoušky se poprvé realizovaly v zimním semestru 2005-2006 a také již prošly průběžnými úpravami. K semestrálním testům také přibýlo pravidelné srovnávací měsíční testování jednotlivých studijních úrovní, které má pomoci vyrovnání tříd a také studenty připravit na semestrální zkoušku, protože měsíční testy mají stejnou strukturu jako semestrální.

Testy mají tři části: 1. část se skládá z gramaticko-lexikálních cvičení a psaní, 2. část testuje

poslech s porozuměním, 3. testuje čtení s porozuměním. Na rozdíl od původních testů tedy testujeme poslech a čtení s porozuměním.

Typy testovacích cvičení.

Pro hodnocení porozumění poslechu i čtení používáme stejné typy cvičení. Do testu se snažíme vždy zařadit:

- jednu úlohu testující globální porozumění (u čtení např. výběr správného titulku, poslední věty textu, nebo výběr dalšího textu vztahujícího se k předchozímu apod., u poslechu je to například přiřazování dialogů k mluvčím, místům, situacím apod.¹)

¹ Tyto úlohy většinou vybírají z uzavřeného množství možností (tzv. multiple choice), nebo student musí sám doplnit jednoduchou informaci)

- jednu nebo dvě úlohy testující detailní nebo selektivní porozumění (nejčastěji úlohy s výběrem ze dvou² nebo více³ možností, úlohy na doplnění vynechaných slov textu, které student podle kontextu sám doplňuje nebo vybírá ze zadaných možností).

Vývoj testů.

Během dvou let naše testy zákonitě prošly úpravami. Nejdůležitější byly úpravy bodového hodnocení jednotlivých částí⁴. Hned po prvním roce jsme měnily rozvržení bodů, aby bylo rovnocenné pro všechny dovednosti. Ve školním roce 2005-2006 část lexikálně – gramatická spolu s psaním tvořila 50% bodového hodnocení testu a body za poslech a čtení zbývajících 50%. V současných testech je bodové ohodnocení těchto třech oddílů stejné (60bodů) a jednotlivé části představují (stejně jako ústní zkouška) 25% semestrální zkoušky.

Po prvním roce testování jsme také rozšířily úlohy testující poslech a čtení, aby testy obsahovaly úlohy na globální i detailní a selektivní porozumění. Stále se ale potýkáme s nedostatkem vhodných poslechů, zvláště pro vyšší úrovně.

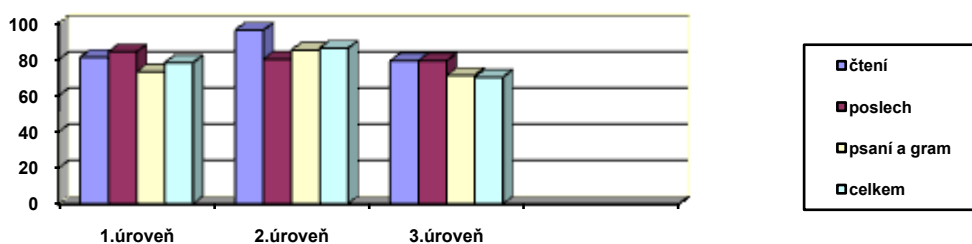
Úspěšnost.

V našich testech se ukazuje, že většinou jsou komunikační dovednosti studentů rozvíjeny rovnoměrně, u studentů nejsou extrémní rozdíly v úspěšnosti jednotlivých částí. (Ve statistice, kterou jsem vypracovala, se ukázalo, že průměrně se jednotlivé části testu podílí na celkové úspěšnosti přibližně čtvrtinovým podílem, rozdíl je maximálně čtyřprocentní, většinou ve prospěch čtení a poslechu).

Menší úspěšnost se objevuje samozřejmě u studentů z Asie zvláště ve srovnání se studenty mluvících slovanskými jazyky. Ukazuje se to například (viz Graf 2 a Graf 3) u druhé úrovně ZS 2006-2007, kde je úspěšnost výrazně nižší než v předchozím roce (neměli jsme žádné Slovany v této úrovni). V ostatních úrovních bylo složení studentů vyrovnanější.

Úspěšnost (v %) jednotlivých částí testu (jednotlivých komunikačních dovedností)

Graf 1. Zimní semestr 2005/2006

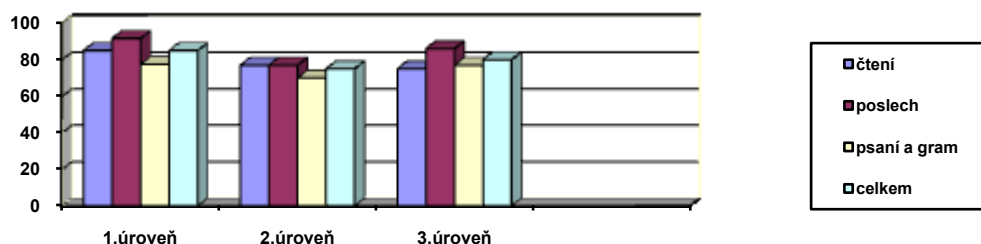


² tzv. true/false tvrzení

³ tzv. multiple choice

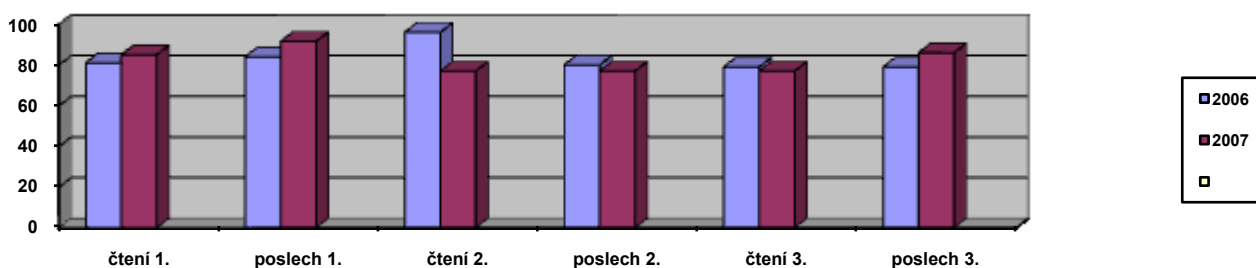
⁴ Již na začátku jsme chtěly výrazně omezit gramatickou stránku testů, ale stále se vedou diskuse o důležitosti explicitního testování gramatických dovedností. Snažíme se tedy o jakýsi kompromis - úlohy mají téměř vždy textový charakter a představují pouze 16% zkoušky - doplňují úlohy testující psaní.

Graf 2. Zimní semestr 2006/2007



Na těchto grafech můžeme vidět skutečnost, že většinou mají části testující receptivní dovednosti lepší výsledky (průměrně o 5,9 %), a i z tohoto důvodu je důležité, že poslech a čtení s porozuměním jsou objektivně testovány a výsledky písemných testů nestojí jen na hodnocení gramatických kompetencí.

Graf 3. Porovnání úspěšnosti (v %) čtecích a poslechových dovedností v ZS roku 2006 a 2007.



Vliv nového testování na výuku.

To, že rozvíjení receptivních dovedností nebylo zanedbáváno, je vidět už na dobrých výsledcích z prvního roku testování⁵. Především u začátečníků je vidět vzestup úspěšnosti, který pravděpodobně souvisí s novým testováním. Díky němu vyučující zařazují do výuky více úloh a aktivit, rozvíjejících a testujících porozumění (hlavně u poslechu je velké zlepšení), přestože naše učební materiály jich neobsahují dostatek. Aktivní vyučující se zabývají přípravou takových cvičení, ale například v oblasti poslechu máme omezené možnosti.

3. Závěr.

Přes počáteční nesnáze se zaváděním nových testů a značnou časovou náročnost jejich přípravy jsou výsledky uspokojivé. Cíl našeho snažení je přiblížit semestrální testy našeho střediska evropským standardům a zároveň uspokojit vlastní požadavky na výstupy testů vyplývající ze semestrální popř. roční výuky. V současné době podoba testů (zkoušky) ještě není definitivní, protože každé další testování zákonitě odhalí nové možnosti jejich zlepšení a vzájemného sladování.

Mezi naše hlavní problémy patří (vedle nedostatku času, který zná asi každý kolega) nemožnost nahrávání vlastních poslechů pro naše testy. A jako nejdůležitější téma k všeobecné diskusi zůstává podíl a způsoby testování gramatických kompetencí a také detailnější vymezení kompetencí písemného a ústního projevu pro účely hodnocení.

⁵ I když tam byl objem úkolů pro poslech i čtení menší než v současných testech.

Summary

Reading and listening comprehension hadn't been tested before academic year 2005/2006. Previous terminal tests checked only grammatical knowledge. Students read a text within the frame of an oral exam, but testing reading understanding was not the main goal, there were not fixed tasks and common rules for it. Since 2005 a new type of terminal exam have been developed. The new exam tests all communicative competences. Tasks for each competence form 25% of the exam now. New test results have shown that communicative competences of our students are evenly progressed. Scores of testing receptive skills are usually higher then score of grammatical – writing part (the difference is in the average 5, 9 %). New tests also have positively influenced teaching reading and listening comprehension. Our problem is insufficiency of materials for training reading and listening skills.

POSLECHOVÝ TEXT JAKO SOUČÁST ZKUŠEBNÍCH TESTŮ

Marie Krejčová

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Ve svém příspěvku se zabývám poslechem jakožto zkušební disciplínou. Vycházím nejen z poznatků, které jsem získala studiem lingvodidaktiky, ale také ze své praxe učitelky češtiny jako cizího jazyka.

Součástí zkušebních testů bývá soubor úloh nazvaný poslech s porozuměním. Poslechový test by se měl podle mého soudu stát hlavním, ne-li jediným prostředkem měření úrovně komunikativních dovedností a schopností je aktivně využívat. Spolu s adekvátními úlohami je s to aktivizovat více komunikativních dovedností a změřit jejich úroveň. Umění vést hovor, patrně nejdůležitější dovednost, nelze zatím pomocí tradičních metod písemně testovat, takže písemná zkouška z řečových dovedností má malou vypovídací hodnotu.

Uvedu příklad z praxe. Mí vietnamští studenti dokázali během 7 měsíců nastudovat slovní zásobu z mnoha učebních materiálů, penzum gramatiky v rozsahu větším, než zná průměrný český středoškolák, přečetli spoustu textů, natrénovávali si různé strategie, jak si poradit s testy všech typů, ale v mluvení, umění vést hovor, nemohli soupeřit s tzv. komunikativními typy (Choděra s.39) studentů z jiných zemí, kteří si spíš jazyk osvojovali, než se mu učili (osvojení jako spíše nekognitivní přístup k učení viz Krashen 1981). Písemné zkoušky zvládli lépe Vietnamci, u ústních zkoušek byla situace opačná, takže celkové skóre bylo vyrovnané. Dovolte mi dvě otázky. Kdo z nich byl lépe připraven ke studiu na vysoké škole? Kdo z nich má lepší komunikativní kompetence?

Není potom písemné testování dovedností „poslouchat a mluvit“ jakýmsi oxymorónem? Do jaké míry jsou relevantní pojmy jako validita, reliabilita, autenticita a jiné –ity? Netvrdím tím, že dovednost číst a psát není důležitá, to by bylo stejné jako ignorance negramotnosti. Domnívám se však, že písemné testy hodnotí hlavně tyto dvě dovednosti.

A ještě jeden argument. Začnu ze široka. Jaroslav Hubáček se ještě nedávno (v roce 1996) v Češtině pro učitele (s. 25) pozastavuje nad tím, jak konzervativní je naše školství, když „v dosavadní školní praxi se při jazykové výchově stále věnuje mnohem větší pozornost a úsilí formě psané, třebaže velká většina uživatelů jazyka užívá při sdělování převážně jazykových projevů mluvených – v odborné literatuře se uvádí poměr mluvených a psaných jazykových projevů hodnotami 98:2“. Autor měl na mysli vyučování mateřskému jazyku. Naše školství bylo a možná ještě je konzervativní v mnoha oborech. Všichni ale víme, že za posledních 20 let se jazykové vyučování (alespoň někde) změnilo. Že prioritou komunikační metody, která se stala hlavním paradigmatem jazykového vyučování v ČR, je mluvená stránka jazyka. Odpovídá tomu ale způsob zkoušení? Nepodléháme v současné době jakési testománii?

Nutno také samozřejmě dodat, že testy nehodnotí pouze studenty, ale i úspěšnost jazykového vyučování.

Vrátím se k poslechovému textu, který považuji v současné době za optimální.

Studenti ho považují za obtížnou disciplínu zkoušky. Podle dotazníku, který jsem zadávala 65 studentům ÚJOP UK před pěti lety, stojí i z hlediska obtížnosti nácviku na druhém místě po mluvení.

Měření obtížnosti porozumění poslechového textu není však předmětem tohoto příspěvku. Možná, že by se tento příspěvek mohl nazvat autoreflexí spoluautorky učebních poslechových textů. Texty, z jejichž analýzy vycházím, měly určitá omezení. Byly určeny zahraničním studentům ÚJOP UK, kteří se připravují na vysokoškolské studium ekonomických oborů.

Proč je učební text určený k poslechu tak obtížný?

Domnívám se, že pro svou mnohohrstevnatost. Je spojen s úlohami, které testují dovednosti nejen komunikativní, ale i takové, které Radomír Choděra (s. 58) nazývá dovednostmi pomocnými, jako např. odhad smyslu textu nebo rychlou orientaci v textu. Nebo třeba způsob myšlení či paměť. Typy zkoumaných dovedností a schopností závisejí na úlohách spjatých s poslechovým testem.

Poslech jako součást přirozeného mluvního aktu bývá pokládán za receptivní činnost. Přirozený poslech, jak připomínají všechny lingvodidaktické učebnice, je pro člověka první řečovou zkušeností. V té době však tuto dovednost nikdo netestuje. Zpětná vazba nicméně existuje. Na poslech z hlediska lingvodidaktiky však můžeme nahlížet jako na čistě receptivní činnost jen ve výjimečných případech.

V této souvislosti připomenu Henry Palmera a jeho metodu TPR. Porozumění slyšenému lze ověřit pomocí tzv. fyzické odpovědi. Studenti ve třídě plní učitelovy povely, zavírají okna, myjí tabuli, provádějí různé fyzické úkony podle toho, jak slyší instrukce v cizím jazyce. Podobně jako malé děti v přirozeném prostředí. Při vyučování mívá mediační jazyk používaný v hodinách cizího jazyka kromě jiného i instruktivní funkci. Učitel se každodenně přesvědčuje, jak mu studenti porozuměli, už tím, jak reagují na jeho pokyny...

Nyní ale zpět k testování poslechového textu. Bez spojení s produkcí testovat poslech zřejmě nelze. Proto jde o zkoumání kombinovaných dovedností receptivně produktivních.

Které dovednosti může test hodnotit? Je možné odlišit chyby vzniklé při recepci od chyb vzniklých v produkci? Pokud ano, které chyby jsou závažnější? Jak poslechový test připravit s ohledem na potenciální předvídatelné šumy v recepci a následné produkci?

Vyjděme jednak z jednotlivých fází recepce, jednak z úkolů, které bude student plnit.

Testem zjistíme nejen úroveň studentovy percepce a dalších fází dekodování textu, jako je porovnávání slyšeného s recipientovými fonetickými, gramatickými, lexikálními a syntaktickými kompetencemi, porozumění textu v celku i jeho částech, podle toho, o který typ poslechu jde. Radomír Choděra (s. 55-56) rozlišuje poslech orientační, selektivní nebo výběrový, kurzorický neboli letmý a totální neboli intenzivní. Úroveň porozumění lze testovat podle typů úloh, z nichž jako nejobtížnější se mi jeví následná analýza pomocí otázek a odpovědí, nebo dokonce textová interpretace. Někdy je považována interpretace textu za nejvyšší stádium porozumění textu. Interpretaci textu chápeme tedy jako porozumění v jeho pragmatické rovině, např. produktorovy – nebo autorovy - intence, jeho emoce, hodnotící názory a postoje apod. Podle deskriptorů Společného evropského rámce jde už o nejvyšší úroveň komunikačních kompetencí. Pomocí učebního poslechového textu zjistíme úroveň studentových sociokulturních kompetencí, ale i další dílčí dovednosti, jako je odhad, kompenzační vyjadřování apod.

Na okraj připomínám v 60. a 70. letech tolik oblíbenou a na středních školách rozšířenou reprodukci slyšeného textu. Podle starších didaktik (Malíř s.52) šlo o přesné opakování přijatých informací. Bez použití poznámkového bloku studenti poslouchali rozsáhlé a nezáživné texty ze skřípějího magnetofonu. Šumy v komunikačním kanálu bývaly tak silné, že ztěžovaly samotnou percepce. Většinou šlo o testování mnoha dovedností najednou, včetně krátkodobé paměti.

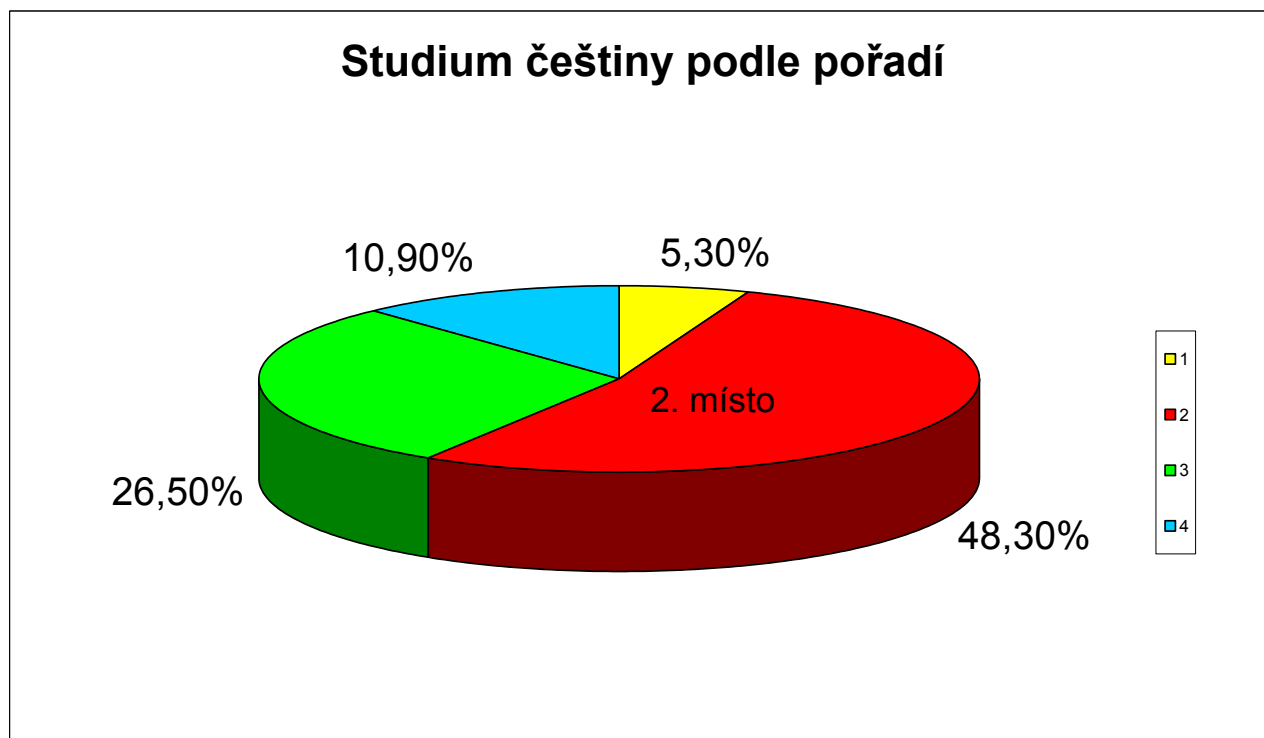
Nyní k analýze poslechu. První problémy, s kterými se zahraniční student může setkat, vznikají v rovině fonetické, to znamená, že testující musí předpokládat u testovaného omezenou schopnost rozlišit segmentální a suprasegmentální jednotky promluvy, následně pak přiřadit význam slyšeným větším úsekům i promluvě v jejím celku.

Velkou roli zde hraje odhad. Většinou má pozitivní úlohu, jako kompenzační dovednost ho student může trénovat, někdy má i negativní efekt, pokud mateřský jazyk interferuje v rovině fonetické tak, že recipient slyšené analyzuje prizmatem své mateřštiny a srovnává s tím, co se doposud naučil v cílovém

jazyce. To znamená, že nesprávné syntéze předcházela nesprávná analýza. Domnívám se, že co nemůžu slyšet, resp. rozlišit sluchem (mám na mysli fonematický sluch), nemůžu vyslovit, a že to platí i obráceně, co nemůžu adekvátně vyslovit, nemůžu ani adekvátně slyšet. Pokud se student nezbavil svého pomyslného fonetického batohu, do kterého si jako dítě uložil fonetické návyky své mateřštiny, potom jej přenáší do cizího jazyka při jakékoliv řečové produkci, psané i mluvené.

Podívejme se na některé konkrétní chyby a zkusme je analyzovat. K rozboru mi posloužily učební texty, které jsem používala v hodinách češtiny jako cizího jazyka. V textu o Einsteinovi spojení *narodil se* vyhodnotil jeden afgánský student jako *na rozdíl, byl vychováván jako byl chodíván, v Bernu jako v Brně*. Jedna makedonská studentka identifikovala a produkovala výraz *objevům* jako *obědům, zemřel* jako *zavřel, opustil* jako *odpustil*. Takto identifikované jednotky později použité např. v tzv. reprodukci resumé textu (dříve by byla nazvána jako informační operace redukční, F.M. s. 52). ukazují na neporozumění textu už v jeho poslechové fázi. Jindy je text pochopen, ale fonetická zátěž způsobí chybu až v jeho produkci. Jak jinak vysvětlit text čínského studenta, který vypovídá o tom, že z *Číny se vyváží lyže*? Vnitřní řeč vedl student ve své mateřštině. Fonetické a fonologické šумы způsobují podle mě větší stupeň neporozumění textu než chyby syntaktické typu *Založil banku Gramín, která dávala mikroúvěry chudým bez potřebovat mít něco*. Pokud analyzujeme chybu z hlediska interferenčního, ukáže se nám v jiném světle. Ve výchozím jazyce (španělštině) existuje syntagma *sin necesitar tener algo...* V podobě, kterou použil jeden bolivijský student, to znamená, že textu plně porozuměl, ale vznikla chyba v produkci. Spojení předložky s infinitivem, resp. zkracování vět infinitivem, neboli kondenzace výpovědi tohoto typu v češtině není možná. Český ekvivalent *Aniž by něco museli vlastnit/mít* (rozumějte: žadatelé o úvěr) je syntakticky velmi složitý. Mohl by však být nahrazen jednodušším *A nemusejí nic vlastnit/mít*. Student velmi dobře porozuměl textu, to znamená, provedl dekódování, převedl si ho však znovu do mateřského kódu a nesprávně ho zakódoval do jiného jazyka, tedy produkoval, poněvadž jej doslovně přeložil. Udělal tedy dvě operace navíc. Podobně výpověď *Měl rád číst knihy o historii* poukazuje na to, že španělské *Le gustaba leer sobre la historia* interferovalo také velmi silně. Výpověď nebyla doslovně přeložena, protože *Líbilo se mu číst knihy o historii* je obtížnější z hlediska gramatickosyntaktického, a to z několika důvodů. Jednak pro tzv. neosobní formu v minulém čase, kde preteritní tvar má podobu neutra, sloveso je zvrátané, osobní zájmeno má formu dativu a stojí za slovesem. To znamená několik úskalí najednou, a to bez žádné opory. *Rád četl* - nám – rodilým Čechům, přijde snadné, ale vzhledem k tomu, že od počátečních lekcí trénujeme gramaticky jednodušší vazbu mám rád; + substantivum v akuzativu, častým posilováním si student vytvoří velmi silné spojení, o kterém ví, že je srozumitelné, takže nehledá gramaticky přesnější alternativu. Nejde o chybu receptivní, ale o chybu produktivní. Možná tyto příklady svědčí o tom, jak málo přemýšlíme o chybách z hlediska lingvodidaktického. Možná, že necelý školní rok může být krátkou dobou pro dovednost přepínat mezi jazykovými kódy, ne-li to, co bylo nazýváno jako dovednost v cílovém jazyce přemýšlet nebo v něm vést vnitřní řeč.

Všimla jsem si, že odborné texty jsou studentům srozumitelnější než texty publicistické, umělecké nebo prostě sdělovací. Zřejmě proto, že se v nich vyskytují mezinárodní termíny, zde tedy pomáhá pozitivní transfer. Z výše citovaného dotazníku jsem také zjistila, že 80 % studentů před příjezdem do ČR studovalo angličtinu. Odpovědi ukázaly, že čeština je podle pořadí druhým (48,3 %), třetím (26,5 %) nebo čtvrtým (10,9 %) studovaným cizím jazykem. Pouze 5,3 % dotazovaných odpovědělo, že čeština je prvním studovaným CJ. Polovina (48 %) z nich nestudovala češtinu před příjezdem do ČR vůbec, zbylí se učili převážně sami (52,8 % z nich).



Učitel ČJ může většinou počítat s transfery, ale také s interferencemi jiných jazyků.

Pozorovala jsem, že u někoho se lexikální interference v tomto kontextu projevují méně.

Méně chybovali ti, kteří „byli doposud nedotčeni“ nějakým oborem a novou slovní zásobu spolu s odbornou přípravou si osvojovali v České republice. Neznamená to však, že se nedopouštěli žádných chyb. Vietnamská studentka pochopila velmi dobře text, ale překládala ho z vietnamštiny do češtiny, takže Nobelova cena byla produkována jako Nobelova odměna, teorie relativity je pro ekvádorskou studentku relativní teorie, což svědčí spíše o neznalosti sociokulturní struktury než o nepochopení textu.

Za nejzávažnější chyby v recepci a následně v produkci považuji ty, které souvisejí většinou s nesprávnou fonetickou identifikací segmentů, s nepřesným odhadem zvukové podoby zachyceného výrazu (např. slova, slovního spojení, větného úseku a vyšších celků). Následně dojde k neodpovídající sémantizaci výrazu, a tím k chybnému dekodování. Jiné vznikly ze špatných fonetických návyků nebo kvůli interferencím mateřského jazyka. Někdy se setkávám s interferencemi jiného než mateřského jazyka. Výše jsem uvedla, že čeština je pro zahraniční studenty nejčastěji druhým nebo třetím cílovým jazykem. Jelikož používáme při produkci poslechových textů většinou pouze zvukovou podobu bez její vizualizace, student nevidí mluvího, to znamená, že nemá oporu, jakou mu poskytuje např. odezírání, pozorování pohybu mluvidel, dále pak vnější projevy mluvího, gesta, mimika, postoje, vše ostatní, co bývá označováno jako řeč těla. Ač se zdá, že uměle vytvořený text, upravený vzhledem ke studentovým mantinelům gramatickým, lexikálním a syntaktickým je jednodušší než úplně autentický text, nemusí to tak platit vždycky, poněvadž sebelepší audionahrávka nevystihne skutečnou komunikační situaci. Zdánlivě jednoduchý výklad populárně-naučného textu se stane složitým, poněvadž mluvní produkce není doprovázena nárysy, náčrtky s popisky, mapkami, grafy apod, zkrátka vším, co podporuje snazší porozumění. Nemáme-li videozáznam textu, musíme posluchačům usnadnit pochopení mluveného projevu pomocí jazykových prostředků, které charakterizují mluvenou podobu jazyka. To znamená, v úvodu je třeba označit explicitně strukturalizaci textu, dodržovat přesné frázování, pečlivou a pokud možno spisovnou výslovnost, klást otázky a odpovídat na ně v časové a logické posloupnosti, opakovat některé složité části textu pomocí synonym, rektifikovat jeho složitější části upřesňováním, neopomenout přesné shrnutí na závěr atd. Ze všeho nejvíc je nutné

podle mého soudu studenty na poslechová cvičení systematicky připravovat. Nejen metodou “poslech poslechem”, ale především soustavnými cvičeními fonetickými.

Literatura

Hubáček, J., Jandová, E., Svobodová, J. *Čeština pro učitele*. Optys Opava 1996.

Choděra, R., Ries, L., Mothejzlíková, J. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí* (metadidaktika, humanizace, alternativní metody, počítače), Editpress, Rudná u Prahy, 2001.

Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

Machová, S., Švehlová, M. *Sémantika & pragmatika jako lingvistické disciplíny*. PedF UK Praha, 1996.

Malíř, F. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory*. K problematice jejich předmětu. Studie ČSAV, č.4, 1971.

Palmer, H.; Palmer, D. *English through actions*. 3rd edit. London: Longman Group Ltd., 1970.

Summary

The author in her article Listening Task Text as part of Examination Tests deals with a written-response testing of listening as a communicative competence and analyses listening as part of the exam. She uses her theoretical knowledge in applied linguistics as well as her own experience in teaching Czech as a foreign language. Listening represents a combined (perceptive-productive) competence, and therefore she considers it the most difficult part of testing. In her article she describes mistakes that foreign students make in exercises related to the listening task text and tries to analyse them from the point of view of teaching practice and theory. Most mistakes are made in the first stage, in the process of decoding, they cause misunderstanding of the text, and thus make the consequent production impossible.

The author concludes that the distinguishing of individual sounds, words and larger units brings forth most problems. She thinks that they are related to phonetic incompetence of the recipient. At the same time, she demonstrates that it is necessary to remove mistakes in listening through – as paradoxically as it may seem – systemic phonetic exercises.

POČÍTAČOVÁ PREZENTACE JAKO FORMA ZKOUŠENÍ NERODILÉHO MLUVČÍHO

Jitka Lukášová

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická

V posledních letech svět ovládla móda počítačových prezentací. Každoročně jsou jich na světě vytvořeny miliony, existují internetová diskusní fóra, na nichž se diskutuje o výhodách a nevýhodách prezentací, o faktorech ovlivňujících větší úspěšnost prezentací. Nelze se proto divit, že počítačová prezentace proniká do výuky cizích jazyků. Jako vyučovací metoda nebo forma zkoušení má samozřejmě svá pozitiva i negativa, má své zastánce i odpůrce. Počítačová prezentace je však bezpochyby atraktivní svou komplexností, přináší možnost propojení tradičního a netradičního přístupu ve výuce - studující ukazuje co umí při velké míře samostatné práce a kreativity.

Při své práci lektorky na zahraniční univerzitě jsem hledala formu ústního zkoušení, která by vhodná pro úroveň výuky a testování jazykových dovedností na úrovních B2 a C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, byla propojená s praxí, podporovala samostatné myšlení a rozvíjela vyjadřování studujících, nutila je k práci s různými prameny a ke hledání nových řešení problémů, učila je představit jeden problém z několika pohledů a v neposlední řadě, aby taková forma zkoušení byla i zábavná, nejlépe spojená s využitím moderní techniky. Vývoj dnešní společnosti je s počítačovou technikou neoddelitelně spjat, proto je zřejmé, že se studující s dovedností prezentovat nějaký problém, nebo i sami sebe, jistě setkají. Jednou z možností, jak propojit praktické dovednosti s výukou jazyka, je právě metoda počítačové prezentace, tvořené nejčastěji v programu Microsoft PowerPoint.

Prezentace bývá charakterizována jako didaktická metoda představující „komplexní, prakticky orientované, komunikativní, porovnávací, graficky znázorněné výklady ve vztahu k věcné a sociální realitě.“¹ Úspěšná prezentace, tedy prezentace vzbuzující zájem publika, musí splňovat několik základních kritérií, mezi něž se řadí např. přehlednost, systematickosti struktury, blízkost zkušenosti posluchačů, srozumitelnost a přesnost. Přehledností rozumíme grafickou stránku prezentace, strukturou logickou návaznost informací daného tématu. Blízkost zkušenosti posluchačů se vztahuje k mimojazykové realitě, okruhu znalostí, zkušeností a rozvoji myšlení posluchačů, srozumitelnost vyjadřuje možnou míru porozumění vzhledem k použitým jazykovým prostředkům, přesnost vyjadřuje výběr relevantních informací týkajících se daného tématu.

Počítačová prezentace představuje vždy souhrn mnoha faktorů. Úspěšnost prezentace závisí na jazykových dovednostech přednášejících a jejich schopnosti zaujmout a přesvědčit publikum, na způsobu vizualizace tématu. Při interakci s publikem je nutné zmínit také ochotu publika naslouchat. „Prezentace jsou východiskem, prostředkem i cílem komunikačních procesů, které teprve vytvářejí individuální možnosti vnímání jednotlivých studujících ve skupině a nabízejí určitý a přiměřený předpoklad, přinejmenším předpoklad převedení do kolektivního výkladu, vytvoření kolektivní interpretace.“² Správně vystavěná počítačová prezentace, v níž je dané téma srozumitelně a jasně vysvětleno, vytváří vhodné komunikační prostředí pro interakci ve skupině, skupina sama ochotně reaguje. Je-li prezentace neúspěšná, např. kvůli výraznému nesouladu mezi její písemnou a mluvenou formou, projeví se v plné míře její komplexnost - publikum rychle zcela ztrácí zájem poslouchat. Nastane-li taková situace při ústní zkoušce, je, na rozdíl od

¹ Reeken Dietmar von, Hg. 2003. Handbuch Methoden im Sachunterricht. Baltmannweiler: Schneider Verlag, 206-216. Dostupný z http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/praesentationen_schwier.htm, přeložila J.L.

² Reeken Dietmar von, Hg. 2003. Handbuch Methoden im Sachunterricht. Baltmannweiler: Schneider Verlag, 206-216. Dostupný z http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/praesentationen_schwier.htm, přeložila J.L.

tradičních forem testování jazykových dovedností, velmi těžké zachovat objektivitu a najít klady dané prezentace.

Proč tedy využít počítačové prezentace jako formy testování jazykových dovedností studujících češtinu jako cizí jazyk? Především proto, že z hlediska výuky cizího jazyka v sobě slučuje několik kompetencí nezbytných pro nerušený průběh komunikace, a to kompetenci komunikační (sociolinguistickou a sociokulturní), mediální, sociální, odbornou i didaktickou, a pomáhá tak rozšiřovat umění vést hovor, přesně se vyjadřovat a prohlubovat umění kompenzační strategie. Učí studující samostatně se vypořádat s obsahy učební látky, nutí je vytvořit si vlastní představu, zlepšuje komunikační strategie při kooperaci, podporuje umění argumentace. Napomáhá zábavnou formou informovat o určitém tématu, tvoří předstupeň, bázi pro diskuse a reflexi představované problematiky a v neposlední řadě vyžaduje ovládnutí techniky a specifických dovedností při práci s počítačem, jako jsou práce s elektronickými zdroji informací, jejich výběr, řazení, grafické zpracování. Nelze opomenout ani výraznou motivační funkci počítačových prezentací.

Pro vyučujícího je nejtěžší fází počítačové prezentace příprava podkladů a kritérií pro studující, protože ti do jisté míry naplňují představu vyučujícího. Jedním z problémů je např. výběr tématu. V první fázi práce s prezentací jsem témata zadala velmi široce a studující je ve své prezentaci specifikovali. Měli však přesně vymezené formální požadavky. V dalším semestru se mohli soustředit více na jazykovou stránku, protože už ovládli formu a téma mohlo být zúženo. Role vyučujícího při samotné prezentaci je přesně vyhraněná, vyučující naslouchá, analyzuje prezentaci po stránce obsahové i formální. Vyučující se ale může setkat se situací (prezentace na volné téma), kdy k tématu nemá co doplnit, protože studující má větší přehled v daném oboru. Při počáteční fázi práce s počítačovou prezentací vede vyučující studující metodou řízeného dialogu k podrobnému hodnocení prezentace a k následné diskusi o tématu představeném v prezentaci. Ideální učební situace nastane ve chvíli, kdy sami studující již při tvorbě prezentace uvažují o možných jiných názorech, popř. výtkách, a publikum po ukončení prezentace samo začíná hodnotit pozitiva i negativa prezentovaného.

I když je ze všeho, co bylo právě o prezentaci řečeno, zřejmé, že úspěšná prezentace je souborem mnoha dovedností a lze ji jako takovou hodnotit jen komplexně, ráda bych se v tomto příspěvku více zaměřila na psanou stránku prezentace, protože ta bývá v příspěvcích věnovaných prezentacím spíše opomíjena.

Studující češtinu jako cizího jazyka má na úrovni B2, a tedy i C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, při vytváření textů být schopen „rolišovat komunikativní funkce textu a jeho stylu, udržovat kohezní sled výpovědí, jednoznačné a výrazově variantní vyjadřování koreference, ovládat konektory, pořádek slov, prostředky vyjádření modality, kontaktní prostředky, v roli čtenáře a posluchače by měl ovládat interpretační strategie a rozlišovat, co je hlavní a co vedlejší, odlišovat fakta od komentáře.“³ Při produkci textu se dále vyžaduje schopnost „komunikovat o čemkoli zajímavém pro studující samé i pro jejich okolí, umění rozpoznat rozdíl mezi formálním a neformálním jazykem, umění dělat si poznámky, napsat shrnutí“⁴, tedy umění rychlé analýzy, zpracování a zápisu toku informací. Dostát všem těmto požadavkům skutečně není pro studující jednoduché, ale právě jejich nedostatky, např. neschopnost

³ ADAMOVIČOVÁ, A., BISCHOFOVÁ, J., CVEJNOVÁ, J., et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. ISBN neuváděno. s. 179.

⁴ ADAMOVIČOVÁ, A., BISCHOFOVÁ, J., CVEJNOVÁ, J., et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. ISBN neuváděno. s. 180.

sumarizovat přečtený nebo slyšený text, malá ochota k vyhledávání jiných informací v tištěném textu, silný vliv interference mezi češtinou a polštinou ve všech jazykových rovinách, nerozpoznávání spisovných a nespisovných jazykových prostředků a neznalost stylových norem, mě přesvědčily, že má smysl věnovat čas metodě prezentace a použít ji i jako jednu z forem testování jazykových dovedností.

Výhody prezentace spatřuji především v tom, že je zaměřená na specifickou skupinu studujících a představuje jejich samostatnou tvořivou práci. Sami studující se učí vybírat množství materiálu, volí způsob jeho přednesení, vytvářejí kritéria výběru pramenů, využívají a rozvíjejí učební strategie, které jsou jim nejbližší a pro ně nejpohodlnější. Zdokonalují si umění propojení mluveného slova s vizualizací na data projektoru, učí se nebát se vyjádřit, konstruktivně kritizují a jsou kritizováni, učí se argumentovat a zvykají si na vyjádření svých postojů a často už předem přemýšlejí o tom, jak jejich práci bude vnímat publikum. Celá učební situace je přirozená, nenucená, není třeba hrát role, studující komunikují v reálné situaci a přitom rozvíjejí své komunikativní, sociální kompetence, kompenzační strategie i umění pracovat se softwarem a technikou. Tato metoda velmi rychle přispívá i ke stmelení skupiny studujících, podporuje hledání souvislostí. Vyučujícímu pak umožňuje poznat sociální vazby ve skupině.

Nevýhodou využití počítačových prezentací ve výuce bývá v její počáteční fázi interpretace nedůležitých, až irelevantních informací, neschopnost vybrat a systematicky sestavit množství informací v logickém sledu, studující často neumějí vyjít s časem, musejí se naučit objektivně a kriticky hodnotit, vytvořit, popř. napsat závěrečnou analýzu, a tak je počáteční fáze využití této metody poměrně časově náročná nejen pro studující, ale i pro vyučujícího. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že semináře na Varšavské univerzitě trvají 90 minut a hodinová dotace byla pro úroveň C1 4 hodiny (4 x 90 min.) týdně v zimním semestru a 3 hodiny (3 x 90 min.) týdně v letním semestru. Zpočátku je také obtížné zabránit použití autentického textu z internetu bez úprav a uvedení zdroje. Studující text čtou, aby nedělali chyby. Problémem také bývá, že tytéž informace, které slyšíme, můžeme číst před sebou na obrazovce, což je demotivující. Přednášející čte, nevysvětluje, nedoplňuje, nedává fakta do souvislostí. Stejně tak se naskytá otázka možné fixace různých druhů chyb zrakem, nejčastěji gramatických nebo ortografických.



Pokud se rozhodneme použít metodu počítačové prezentace i jako formu ústního testování jazykových dovedností, musíme si stanovit kritéria, na jejichž základě budeme prezentaci hodnotit. Na prvním místě zmiňme umění práce s textem projevující se při výběru informací a v jejich obsahové hodnotě a také při systematickém zapojení informací do kontextu prezentace, při dodržení tématu ve vztahu k cílům a záměrům přednášejícího. Samozřejmostí je připravenost. Z hlediska uživatele cizího jazyka je třeba věnovat náležitou pozornost také úrovni jazyka, je nutné vyjadřovat se zřetelně, srozumitelně a odborně, aby všemu rozuměla nejen skupina cizojazyčných mluvčích, ale také lektor jako rodilý mluvčí. Právě přítomnost rodilého mluvčího je v počáteční fázi práce určitou zárukou, že studující nepřekládají do rodného jazyka. Po formální stránce hraje důležitou roli struktura informací, jejich přehledné grafické zpracování, ale také délka vystoupení (v našem případě maximálně deset minut), vhodný rámec, mimika a gestika mluvčího, jeho schopnost zaujmout publikum, udržet si kontakt s posluchači a umění vhodně doprovázet jednotlivé stránky komentářem. Snad nejdůležitější částí však je konečná reflexe a hodnocení skupinou, při níž se nacvičuje dovednost argumentace.

Co konkrétně můžeme hodnotit u písemné stránky prezentace? Jejím smyslem je vytvoření vizuálního základu, o nějž se můžeme „opřít“ při poslechu mluveného textu. Je třeba si všimnout logického sledu, systému informací a jejich časové i tematické provázanosti s mluveným projevem, grafického zpracování textu - velikosti, druhu písma, kontrastu, čitelnosti, přehlednosti textu, jazykových nedostatků. Zejména česká ortografie je jedním z častých problémů i u studujících na úrovni C1. Problémy způsobuje i

blízkost slovanských jazyků, v našem případě češtiny a polštiny (interference se projevuje zejména v lexikální a gramatické rovině a také v intonaci a výslovnosti). Zajímavé je, že sami studující obvykle při závěrečném hodnocení nedostatky v písemné stránce prezentace nehodnotí, chyb v ortografii si na rozdíl od gramatických chyb nevšímají. Akcentují návaznost, propojenost, přehlednost a množství informací. Vždy zaznamenají nesoulad mezi mluveným a psaným slovem, problémem, který zdůrazňují, je čtení textu. Studující věnují zřejmě i při přípravě psané formě menší pozornost, písemná stránka je jakoby potlačena, i když prezentace vlastně z ní vychází, těžištěm prezentace je pro ně ústní část, proto je často mluvený projev pečlivě připravený a téměř bezchybný po stránce gramatické a lexikální, ale jeho písemná stránka obsahuje chyby. Překvapivý je také fakt, že studující mají tendenci překládat vše, co je napsané, do cizího jazyka.

Baltské zláto

- největší bohatství
baltských vod



Jak už bylo zmíněno, největší problémy na této úrovni studia jazyka mají studující s ortografií. Nejfrekventovanější ortografickou chybou objevující se v počítačových prezentacích na úrovni C1 u polských studujících je užívání diakritických znamének, zejména označování kvantity samohlásek. Někteří studující dokonce ani na této úrovni nezaznamenali morfologický princip českého pravopisu a analogii koncovka vzoru - koncovka daného slova, což se opět projevuje v chybném zápisu kvantity vokálu (např. „Avšak věděla, že život bývá složitější a muži jsou jako aprílové počasí.“). Neřešitelným problémem zřejmě zůstane délka ve kmeni a historický princip pravopisu. Polští mluvčí také obvykle neslyší spodobu znělosti s – z, b – p, ž – š (např. „Jenomže v Čechách stále ještě někdo přemyslí o tom je-li vůbec smysl o něm přemyslet.“). Velký vliv na ortografii má interference - zejména v cizích slovech (např. fyzika) - a projevuje se i při psaní měkkého po písmenech g, k a ch (např. „Polsko je dobrá země pro bydlení – máme tady lesy, řeky, moře a hory, horké léta a mrazí zímí.“). Zajímavé je, že studující často nerozlišují psaní ani výslovnost u a ou uvnitř slov (např. „...ted' máme moc louk, vesnic, měst a půl“).

Na počítačovou prezentaci jako na metodu práce i možnost testování jazykových dovedností lze nahlížet různě. Na základě svých zkušeností však mohou vyzdvihnout její pozitiva, zejména pokud myslím na viditelný rozdíl v kvalitě prezentací na počátku roku a na jeho konci. Studující se učili pracovat s prameny, hledat a třídit informace, naučili se poslouchat, vhodně propojit mluvené slovo a psaný text, třídit a vybírat informace, dokonce našli způsoby, jak různá témata osvěžit, bylo vidět, že se baví. Velmi rychle pochopili důležitost objektivního hodnocení a zpětné vazby, cítili se v této komunikační situaci přirozeně, naučili se posoudit možnosti, hranice a smysl použití médií ve svém dalším studiu. a sami vyzdvihují především umění zformulovat své požadavky a objektivně hodnotit situaci v komunikaci s druhými.

Proč se NEstát diplomatem?
- "Je to možné."

Pravdivá dáma:
- když mluví: "Ne." ~ myslí: "Je to možné."
- když mluví: "Je to možné." ~ myslí: "Ano."
- když mluví: "Ano." ~ není to dáma!

Diplomat:
- když mluví: "Ano." ~ myslí: "Je to možné."
- když mluví: "Je to možné." ~ myslí: "Ne."
- když mluví: "Ne." ~ není to diplomat!

Kateřina Alíča Stanovská 23

Z hlediska sociolingvistického se projevil jejich věk v téměř bezproblémové práci s počítačem a softwarem, na výběr témat měly vliv jejich koníčky, vzdělání. Větší úspěch měl ten, kdo při prezentaci projevil určité emoce, i když věcně nebo jazykově chyboval. Velmi zajímavé bylo také interkulturní porovnání názorů na určitý problém. Pokud si studující zvolili prezentaci spojenou s Českou republikou, jejich závěry bez přesnější znalosti českých reálií vyzněly občas velmi neotře.

Počítačová prezentace dnes představuje jeden z dynamických prvků ve výuce cizích jazyků, který spojuje tradiční výkladově-ilustrativní metodu ve výuce s moderní technikou, přináší propojení audiovizuálního vnímání a v jistém smyslu funguje jako „film v původním znění s titulky“ s tím, že na rozdíl od filmu s titulky je rozšířena o další doplňující informace v psané formě. Komplexnost počítačových prezentací se projevuje v jejich formě, prezentace sice představuje monolog, ale sám ten je již předem připravovaný jako dialog, a tak kontinuálně propojuje jazykové kompetence, samostatnou práci a tvořivost studujících. Ideálně pojatá příprava prezentace navíc představuje dialog studujícího sama se sebou v cizím jazyce, a to jak psané, tak v mluvené podobě. Největším přínosem této metody však podle mého názoru je

vytvoření přirozené komunikační situace. Právě díky své komplexnosti a atraktivitě se počítačová prezentace osvědčuje při naplnění všech formálních kritérií velmi osvědčuje jako forma zkoušení, je vhodné ji užít jako ústní část zápočtové práce, popř. jako jednu ze součástí ústní zkoušky, i když je vždy třeba zvážit její vztah (vymezení tématu) vzhledem k charakteru dané zkoušky.

Literatura

Reeken Dietmar von, Hg. 2003. Handbuch Methoden im Sachunterricht. Baltmannweiler: Schneider Verlag, 206-216. Dostupný z http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/praesentationen_schwier.htm.

ADAMOVIČOVÁ, A., BISCHOFOVÁ, J., CVEJNOVÁ, J., et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1.vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. ISBN neuvedeno.

Summary

The paper deals with a computer based presentation as an audiovisual method of teaching Czech as a foreign language (level C1 according to the Common European Framework of Reference for Languages) at a university. It focuses on the formal structure of presentation and it mentions the advantages and disadvantages of computer based presentations considering it as one form of testing language knowledge and skills. Some criteria for its evaluation are suggested as well. The author of the paper emphasizes the written aspect of computer presentations, and she points out the diversity of problems which a non-native speaker faces during his/her learning process.

PÍSEMNÁ ZKOUŠKA A TESTOVÁNÍ V JAZYCE ANGLICKÉM - KLASICKÝ FORMÁT VERSUS ELEKTRONICKÉ TESTOVÁNÍ

Vlasta Nepivodová

Ústav jazykových a kulturních studií, Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně

Když jsem připravovala příspěvek k tématu konference, narazila jsem na jeden menší problém. Učím a testuji hlavně jazyk anglický a potřebovala jsem si ujasnit terminologii. Pojmy exam, examination a test znamenají v anglickém kontextu jakékoli přezkoušení. Bohemisté říkali, že pro ústní část se v češtině používá označení zkouška, kdežto test je pouze ověření písemné.

Co se skrývá pod názvem **písemná zkouška** v cizím jazyce? Je to prověření lexika a gramatických struktur, tedy toho, co většina anglicky hovořících systémů řadí pod kategorii Use of English nebo English in Use (= mikro rovina) nebo spíše řízené či volnější psaní tj. užití jazyka k nějakému více či méně praktickému a funkčnímu úkolu (= makro rovina)? Zajímá nás primárně spíše to, zda student je schopen tvořit gramaticky a lexikálně správné věty, pochopit smysl nějakého sdělení nebo to, jak je schopen jazyk funkčně použít pro písemnou komunikaci? Jistě záleží také na tom, k jakému účelu zkouška slouží: je to písemný test připravený pro přijímací řízení? Je to průběžná kontrola zvládnutí jistého učiva? Má to být přezkoušení kompetence v jazyce na závěr kursu? Je písemná zkouška součástí širšího kontextu s obecnou tematikou? Zkoušíme studenta z terminologie jeho odbornosti? Pokusím se zmínit o obou typech písemné zkoušky tj. rozsáhlejší volné zadání úkolu a na druhé straně test slovní zásoby, struktur a funkcí jazyka.

I Zmínila bych se krátce nejprve o druhém typu, tj. písemné zkoušce, která je v anglickém kontextu označována jako Writing = písemné vyjádření, které by mělo být pokud možno účelné tj. typ úkolu by se měl co nejvíce přibližovat reálným životním situacím. Úkol tedy zahrnuje sepsání čehokoli od vyplnění dotazníku přes zaznamenání sdělení diktovaného do telefonu, dále zaznamenání ústně pronesených informací např. při instruktáži nebo přednášce až po kreativní užití jazyka při vytváření rozsáhlejších sdělení typu zprávy, shrnutí, úvahy, příspěvku do studentského nebo odbornějšího časopisu a podobně. Smyslem a cílem takovýchto písemných sdělení je např. něco se naučit, předat nebo utřídit informace, poznatky nebo pocity, a na vyšší úrovni čtenáře informovat, poučit, přesvědčit eventuálně i zabavit.

Myslím, že u studenta vysoké školy budou převažující ty úkoly, v nichž je dominantní funkcí naučit se něčemu = learning, tedy testové úkoly typu vyplnění formuláře, sepsání instrukcí, napsání inzerátu do tisku, sepsání, seřazení a shrnutí faktů do přehledu či zprávy apod.

Druhým velmi užitečným typem je praktický úkol přesvědčit čtenáře o něčem. Jako příklad poslouží formulace žádosti o zaměstnání nebo žádosti o studium v zahraničí = a letter of application, cover letter. Náročnějším úkolem je vypracování shrnutí a vyhledání klíčových výrazů z rozsáhlejšího textu, které vyžaduje myšlenkové zpracování tématu a poté jeho přeformulování v cílovém jazyce. Velmi náročné z jazykového hlediska je vyjadřování a generování úplně nových myšlenek a postupů.

Hodnocení takového typu úkolů v sobě zahrnuje složku lexikální, gramatickou, ortografickou, syntaktickou a další je to tedy hodnocení více méně subjektivní a je pro učitele časově náročné. Je-li takovýto úkol součástí závěrečné zkoušky, měla by být jasně stanovena kritéria hodnocení a studentova práce by měla být hodnocena dvěma nezávislými examinátory. Otázkou zůstává, zda má tento typ úkolu být součástí zkoušky, která je časově omezena nebo je lépe úkol zadat k samostatnému vypracování mimo hodiny jazyka a poté jej ohodnotit.

Proč si myslím, že je vhodné tento typ úkolů zařazovat do písemné zkoušky? Hlavním kritériem je jejich praktičnost a využitelnost v reálném životě a praxi vysokoškolského studenta a snad i jejich motivující funkce a komunikativní povaha celého úkolu.

II Právě časová tíseň je jedním z faktorů, který písemnou zkoušku z cizího jazyka omezuje spíše na druhý typ zkoušky tj. hodnocení lexikální a gramatické správnosti sdělení v nejrůznějších typech testových úkolů a aktivit zahrnujících volenou, seřazovanou, přiřazovanou, polootevřenou nebo tvořenou krátkou odpověď. Hojně je používáme tam, kde máme v krátkém čase otestovat velké množství kandidátů. Tyto typy aktivit známe všichni například z přijímacích zkoušek nebo z prověřování typu progress test, achievement test, placement test.

Použili jste někdy k tomuto typu aktivity počítačový systém (computer based testing, computer assisted language testing) kromě klasického testu typu papír-tužka? Připravily jsme pro Vás ukázky několika typů úkolů z jazyka českého, francouzského a anglického, které jsme úspěšně použili při on-line testování při rozřazení studentů a poprvé letos také při přijímacím řízení na provozně ekonomickou fakultu MZLU. Krátce se také zastavím u otázky výhod a nevýhod použití počítačů pro písemnou zkoušku.

Jaké jsou výhody a nevýhody elektronického testování jazyka?

Výhody:

- Hodnocení úkolů je automatické, výsledek je k dispozici okamžitě.
- Máme-li připravenou banku položek pro každý typ aktivity, počítač vygeneruje individuální verzi testu pro každého studenta zvlášť nebo alespoň promíchá pořadí položek či úkolů a znemožní nebo ztíží spolupráci se sousedem.
- Úkoly jsou počítačem časově limitované, můžeme si stanovit jejich posloupnost.
- Snadná je eventuelní úprava textů, pokynů nebo odpovědí; banku je snadné doplňovat a rozšiřovat o další varianty téhož úkolu nebo nové typy aktivit.
- Je možné použít obrázky, fotografie, jiné názorniny, nejen slovní texty.
- Statistika pro analýzu úkolů je okamžitě k dispozici.
- Záznam o studentově výkonu zůstává k dispozici velmi dlouho.
- Úkoly typu seřazení a přiřazení položek se dají plnit pohybem myši, což je přitažlivé a hravé. (sequencing, matching)
- Studenti mají možnost test složit kdykoli a kdekoli, kde je přístup k internetu.
- Cvičné testy lze umístit na síť tak, aby k nim měli přístup i ti studenti, kteří jsou teprve potenciálními zájemci o studium (viz demo verze testů pro přijímací řízení na Ekonomickou fakultu MZLU dosažitelné na internetové adrese školy v knihovně elektronických textů apod.)

Nevýhody:

- Je nutné, aby student dobře ovládal počítač. V dnešní době to u mladých lidí již není problémem.
- Je otázkou, zda studenti reagují jinak na test prezentovaný na monitoru a jinak na test ve verzi papír-tužka (dyslexie, dysgrafie, dysortografie).
- Úkoly jsou spíše typu receptivních dovedností, méně je produkce a málo se zapojuje pravopis, což u angličtiny může hrát dost významnou roli.
- Texty musí být kratší, aby byly zobrazitelné na monitoru počítače.

- Dostí náročná je příprava materiálů. Při polootevřených odpovědích je nutno zahrnout veškeré možné varianty odpovědi, taktéž britský a americký pravopis.
- Veškeré materiály je naprosto nutné důkladně pretestovat na široké populaci studentů.
- Tvůrce testu potřebuje alespoň v začátcích dobrou spolupráci s informatikem.
- Rozsáhlejší práce a úkoly s otevřenou odpovědí je nutno hodnotit individuálně.
- Test málo vypovídá o produktivních dovednostech mluvit a psát cizím jazykem.
- Je nutné nastavit korekci hádání.

V prezentacích představujeme konkrétní typy testových úkolů pro jazyk anglický, český, francouzský.

Ukázky typů úkolů pro jazyk anglický

I Test lexika + gramatických struktur

A) Choose one of the options that fits into the sentence.

1. What is your new boss like? 'Oh, she ____.'

- a) is very strict b) will like this c) likes sweets d) is interested in history

2. I asked two people the way to the coach station but ____ of them knew.

- a) no one b) either c) both d) neither

3. Bill is ____ a horse.

- a) as strong like b) as strong as c) so strong as d) so strong than

4) Which of these is not in a room?

- a) ceiling b) path c) floor d) wall

5) What would you do if someone threw water all over you?

- a) apologize to him b) agree with him c) get angry with him d) apply to him

6) What do you do to check that clothes fit you?

- a) wear them on b) try them on c) take them off d) get them in

7) 'My garden isn't any bigger than yours'. This means that ____

- a) my garden is smaller than yours b) your garden is smaller than mine
c) both garden are about the same size d) none of the gardens is small

B) Read the short text and choose one of the reactions that is grammatically correct.

There is one correct answer.

1) **Do you know the man who is giving the lecture?**

- a) Yes, I met him a year ago. Key A

- b) Yes, I met him before a year.

- c) Yes, I met him a year before.
d) Yes, I have met him last year.

2) Who discovered America?

- a) America discovered by Columbus.
b) America was been discovered by Columbus.
c) America was discovered by Columbus. Key C
d) America has discovered Columbus.

II Tvoření slov

Put the word in italics in the correct form so that it fits into the text. You may need to change some part of the word or add an element at the front or at the end. There is an example at the beginning.

The History of Toys

Do you remember the toys of your (*child*) **childhood**? Was your favourite toy a teddy bear, a doll or perhaps a little car (*make*) made of wood?

Today we don't know when the first toys came into (*exist*) existence and what actually (*lead*) led to their development. Many (*psychology*) psychologists say that toys represent an attempt by adults to make children happy. Some people think that toys arose from the various playful activities of children themselves.

III Čtení s porozuměním (globální porozumění) gist/global understanding

Read the text and choose one of the answers. Only one answer is correct.

1) From an article

Many students and workers often complain that they never have enough time to accomplish tasks. The hours and minutes seem to slip away before many planned chores get done. According to time management experts, the main reason for this is that most people fail to set priorities about what to do first. They get tied down by trivial, time-consuming matters and never complete the important ones. One simple solution often used by those at the top is to keep lists of tasks to be accomplished daily and check them regularly through the day.

Which would be the best title for this passage?

- a) Common Complaints about Work
- b) Stressful Work of Top Managers
- c) Accomplishing Routine Tasks
- d) Learning to Manage Time

Key: D

IV Kompletace textu

Complete the text below using words from the menu (see example). There are more words than you need. Each word may only be used once.

Menu: bottles; every; many; once; some; them; using.

Letter to All Friends of the Earth

Can We Make Recycling Easier?

More and more of the products we buy every day have got recycled material in 0) *example* **them**. Things like newspapers and magazines, glass and plastic 1) ___ and jars, food and drink cans and even some clothing may have been made 2) ___ recycled materials. So

3) ___ time we buy one of these products we help to support the recycling industry. The aim is that the product is used 4) ___, recycled and then used again.

Key: 1) bottles; 2) using; 3) every; 4) once.

Pozn.: Při on line testování se studentovi rozbíjí roleta s nabídkou a kandidát kliknutím dosadí zvolený výraz.

Literatura

Tim McNamara: Language Testing.

Harold D. Madsen: Computer-Assisted language learning and Testing.

Carol Chapell + Dan Douglas: Assessing Language through Computer Technology.

Summary

Department of Languages and Cultural Studies at Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno carries out a number of tests for students depending on the type and purpose of the examination. 'Classical' paper-and-pen types of tests are time and energy consuming and this is why the staff of the department have recently decided to use computerized versions of tests. The contributions of the two members of the department deal with suggested types of exams reflecting the purpose of the test, their structures and types of tasks for placement and entrance tests.

A) Types of tasks and activities in written exams

B) Advantages and disadvantages of computerized tests

C) Sample tasks of tests of English, Czech for foreigners and French presented in power point.

TYPY TESTŮ POUŽÍVANÝCH NA MZLU V BRNĚ

Jitka Brešová

Ústav jazykových a kulturních studií, Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně

V rámci přijímacích zkoušek na Provozně ekonomickou fakultu MZLU proběhly rovněž testy z češtiny a z francouzštiny. Přikládáme ukázkou těchto testů s několika poznámkami.

Test z češtiny

Test z češtiny byl určen cizincům, kteří mají zájem o studium v češtině, musí tedy český jazyk dobře ovládat. Často se jedná o studenty, kteří žijí v ČR a navštěvovali zde i českou střední školu.

Test se skládal z 10 různých typů úkolů:

- multiple choice (20 položek)
- výběr správné definice (5 položek)
- převedení věty do složeného pasiva (5 položek)
- nahrazení věty vedlejší substantivem nebo předložkovým spojením (5 položek)
- nahrazení slov v závorkách správným tvarem (5 položek)
- doplnění správné spojky do věty (5 položek)
- doplnění správné předložky do věty (5 položek)
- utvoření adjektiv od substantiv (5 položek)
- utvoření substantiv od sloves (5 položek)
- přiřazení vět, které spolu významově souvisejí (5 položek)

Ukázka jednotlivých typů úkolů:

I. Vyberte správnou možnost (výběr ze 4 položek):

1. ___ měl hodně peněz, jel bych na dovolenou k moři.

- abych - když

- kdybych - jestli Klíč: kdybych

2. Musíš jít zítra do práce? ___

- Ne, nemůžu. - Ano, můžu.

- Ne, nemusím. - Ne, nechci. Klíč: Ne, nemusím.

3. Zítra jdu do kadeřnictví. Potřebuji ___ vlasy.

- nastříhat - vystříhat

- zastříhat - ostříhat Klíč: ostříhat

II. Vyberte správnou definici (výběr ze 4 položek):

1. Vedoucí ho zavolal na kobereček.

- Chtěl mu ukázat nový koberec.

- Zvedl mu plat.

- Dal mu mimořádnou odměnu.

- Chtěl s ním projednat nepříjemnou záležitost. Klíč: Chtěl s ním projednat nepříjemnou záležitost

2. Má srdce z kamene.

- Trvá vždy na svých názorech.

- Má nemoc, při které tvrdne srdce.

- Je zlý a necitlivý.

- Má pevný charakter.

Klíč: Je zlý a necitlivý.

III. Dejte do složeného pasiva (otevřená odpověď – nutnost přepsat celou větu):

1. Tu knihu přeložili do několika jazyků. Klíč: Ta kniha byla přeložena do několika jazyků.

2. Divadlo budou rekonstruovat. Klíč: Divadlo bude rekonstruováno.

IV. Vedlejší větu nahraďte podstatným jménem nebo předložkovým spojením (otevřená odpověď):

1. Nabídli mi, že mi pomůžou. Klíč: pomoc/ Nabídli mi pomoc.

2. Nevěděli jsme, že má problémy. Klíč: o jeho problémech/ Nevěděli jsme o jeho problémech.

U tohoto úkolu byly do informačního systému vloženy dvě varianty správné odpovědi – celá věta nebo jen podstatné jméno či předložkové spojení nahrazující VV.

V. Slova v závorkách dejte do správného tvaru (deklinace - otevřená odpověď):

1. Tu práci nemůžeme dokončit bez (vaše pomoc) ____ Klíč: vaší pomoci

2. Nemůžeme jít na výlet kvůli (velký mráz) ____ Klíč: velkému mrazu

VI. Doplňte spojky (otevřená odpověď):

1. ____ měli čas, šli bychom do divadla. Klíč: Kdybychom

2. Nevíte, ____ se to řekne anglicky? Klíč: jak

VII. Doplňte předložky (otevřená odpověď):

1. Musím poslat Petrovi blahopřání ____ svátku. Klíč: k

2. Pojedeme ____ dovolenou do Španělska. Klíč: na

VIII. Utvořte adjektiva od substantiv (otevřená odpověď – jediná správná možnost):

- | | |
|------------|----------------|
| 1. doprava | Klíč: dopravní |
| 2. studium | Klíč: studijní |

IX. Utvořte substantiva od sloves (otevřená odpověď):

- | | |
|--------------|-----------------------|
| 1. setkat se | Klíč: setkání |
| 2. číst | Klíč: čtení/ četba |
| 3. platit | Klíč: placení/ platba |

U tohoto úkolu byly v některých případech dvě správné odpovědi, bylo tedy nutné do informačního systému vložit všechny správné varianty.

X. K výpovědi v levém sloupci přiřaďte správnou odpověď z pravého sloupce (přiřazování):

- | | | |
|--------------------------------------|--|------------------|
| 1. Neměl byste drobné? | A. Navštivte naši vegetariánskou restauraci. | |
| 2. Pozor na kapesní zloděje! | B. Potřebuji telefonovat. | |
| 3. Chcete ochutnat něco neobvyklého? | C. Hlídejte si kabelky! | Klíč: 1B, 2C, 3A |

U každé věty se rozbila nabídka 10 možných odpovědí, z nichž student vybral jednu.

Test z francouzštiny

Test z francouzštiny se skládal ze 4 různých typů úkolů (počty bodů za jednotlivé položky byly vyšší než u testu z češtiny):

- multiple choice – (25 položek)
- správné tvary sloves – časy, způsoby v různých typech vět (10 položek)
- zájmena a zájmenná příslovce (5 položek)
- porozumění textu – doplňování vynechaných slov do textu (10 položek)

Ukázka jednotlivých typů úkolů:

I. Cochez la réponse correcte (výběr ze 4 položek):

1. Nous avons ___ d'amis.
- | | | |
|-------------|----------|--------------|
| - tous | - peu | Corrigé: peu |
| - plusieurs | - quatre | |
2. Cette lettre est écrite ___ français.

- en - dans
- avec - au Corrigé: en

3. Il ___ midi quand Pierre est arrivé:

- était - été
- a été - y avait Corrigé: était

4. Qu'est-ce que c'est? - C'est ___ .

- mon frère - très bien
- une serviette - Marie Corrigé: une serviette

II. Mettez les verbes entre parenthèses à la forme correcte (otevřená odpověď):

1. Nos amis (partir) ___ hier matin. Corrigé: sont partis
2. Michel (attendre) ___ depuis longtemps quand le train est arrivé. Corrigé: attendait
3. S'il avait fait beau, nous (sortir) ___ Corrigé: serions sortis

III. Remplacez les mots soulignés par les pronoms convenables (otevřená odpověď):

1. Nous téléphonons à nos amis. Nous ___ téléphonons. Corrigé: leur
2. Elle est contente de son dictionnaire. Elle ___ est contente. Corrigé: en
3. Nous pensons à ce problème. Nous ___ pensons. Corrigé: y

IV. Choisissez les expressions convenables et complétez-les dans les trous dans le texte suivant (výběr):

éteinte - léché – saisi – brûlé – épaisse

„ J'étais sur ma machine quand j'ai senti une odeur de (1)..... J'ai regardé un peu partout et j'ai vu à côté de Jean une fumée (2) qui sortait du bac à chiffons. Il n'y a d'ailleurs que lui qui fume et cela ne m'étonnerait pas que le feu soit dû à une cigarette mal (3) D'ailleurs, si j'étais à votre place, Chef, je me chargerais de lui faire comprendre. Ben, après, les choses sont allées très vite: une flamme a (4) le mur et a mis le feu à un tas de papier, qui n'aurait pas dû se trouver là d'ailleurs. Jean a (5) l'extincteur, mais, comme par hasard, ça n'a pas marché!

Corrigé: 1 - brûlé, 2 - épaisse, 3 – éteinte, 4 – léché, 5 – saisi

Summary

Department of Languages and Cultural Studies at Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno carries out a number of tests for students depending on the type and purpose of the examination. 'Classical' paper-and-pen types of tests are time and energy consuming and this is why the staff of the department have recently decided to use computerized versions of tests. The contributions of the two members of the department deal with suggested types of exams reflecting the purpose of the test, their structures and types of tasks for placement and entrance tests.

- A) Types of tasks and activities in written exams
- B) Advantages and disadvantages of computerized tests
- C) Sample tasks of tests of English, Czech for foreigners and French presented in power point.

ZU DEN FEHLERQUELLEN IM SCHRIFTLICHEN UND MÜNDLICHEN AUSDRUCK

Milada Odstrčilová

Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Katedra jazyků

Das Lernziel des studienbegleitenden modernen DaF-Unterrichts („kommunikative Handlungskompetenz“) setzt objektive Beurteilung mündlicher und schriftlicher Leistungen voraus. Sowohl bei den schriftlichen Prüfungen und Testen als auch bei den mündlichen Prüfungen muss man sich mit der Problematik der Fehlerbehandlung beschäftigen. Und zwar nicht nur bei der Leistungsmessung, sondern auch während des Unterrichtsprozesses, der auf die Prüfung entsprechend den Lernzielen vorbereiten soll. Fehler muss man als notwendige Übergangserscheinungen eines jeden Spracherwerbsprozesses ansehen, nach der Binsenwahrheit „Durch Fehler wird man klug.“ Ein ständiges und unterbrechendes Korrigieren in inhaltsbezogenen Unterrichtsphasen stört die angestrebte kommunikative und soziale Handlungsfähigkeit. In solchen Phasen sollten Äußerungen der Studierenden vielmehr zunächst inhaltlich aufgegriffen werden. Häufig ist es allenfalls sinnvoll, den Beitrag des Lerners in korrigierter Form zu wiederholen oder aufzugreifen (implizite Korrektur). Wiederholt auftretende Fehler können, festgehalten durch die Lehrkraft oder durch gemeinsames Fehlerprotokoll in der Gruppe, nachher analysiert werden und als Übungsanlass dienen. In sprachbezogenen Unterrichtsphasen ist natürlich eine unmittelbare Fehlerkorrektur in der Regel sinnvoll. Eines der Hauptanliegen des autonomiefördernden FSUs an der Hochschule ist es auch, dass die Studierenden Gelegenheit bekommen, die grammatischen, lexikalischen und interkulturellen Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren. Die Fehler beim schriftlichen Ausdruck sollen nicht nur unterstrichen, sondern auch analysiert werden. Ein solches Bewusstmachen von Fehlern kann zur Steigerung der Selbstkorrekturfähigkeit beitragen. Den tschechischen Deutsch-Lernern unterlaufen einerseits internationale Deutsch-Fehler, die nahezu jedem Deutsch-Lerner Schwierigkeiten bereiten, und dann typisch tschechische sich auf allen Sprachebenen der deutschen Sprache wiederholende Transferfehler. Die Arbeit mit Fehlertexten gehört zu den anspruchsvollsten Übungen, die lernen helfen, die Fehler zu identifizieren, das erforderliche Gespür zu entwickeln, um richtige von falschen Sätzen zu unterscheiden. Man muss lernen, mit Fehlern bewusst, produktiv, positiv umzugehen, sich für mögliche Interferenzfehler zu sensibilisieren, um sie aktiv zu vermeiden.

Zwischen dem Wort als dem Gegenstand der Lexikologie und als Gegenstand der Grammatik gibt es keine scharfe Grenze, denn die grammatischen und lexikalischen Eigenschaften des Wortes bedingen einander. Diese Wechselbeziehung tritt besonders deutlich an folgenden sprachlichen Erscheinungen zutage: 1. Valenz. 2. Die gleichen Seme können entweder durch lexikalische Einheiten oder durch grammatische Kategorien ausgedrückt werden. Lexikalische und grammatische Mittel können der Realisierung der gleichen Kommunikationsabsicht dienen. (Z.B. Ausdrucksvarianten der Aufforderung.) 3. Beim Vergleich zweier Sprachen wird deutlich, dass der in einer Sprache lexikalisch ausgedrückte Inhalt in der anderen durch eine grammatische Kategorie getragen wird oder umgekehrt (Vgl. das Deutsche verfügt nicht über die Verbkategorie des Aspekts.) 4. Lexikalische und grammatische Bedeutungen können nicht prinzipiell unterschieden werden. (Z.B. Wenn Adjektive, die das Merkmal der Herkunft bezeichnen, in einem Kontext doch gesteigert werden, signalisiert die Komparation ein anderes Semem: *Preußischer als die Preußen sein.*)

Von Interferenz bedrohte Erscheinungen soll man im FSU mit entsprechender Aufmerksamkeit kontinuierlich, systematisch und typologisch abwechslungsreich trainieren. Eine erfolgreiche Entautomatisierung der Interferenzfehler kann nur gelingen, wenn der Lerner regelmäßig übt und an der Verbesserung seiner Fähigkeiten bewusst arbeitet. Für das Sprachtraining im studienbegleitenden Daf-

Unterricht sind insbesondere lexikalische Interferenzen relevant. Auf der lexikalischen Ebene ist die Wirkung der muttersprachlichen Interferenz nämlich besonders stark. Der Grund dafür besteht in der unterschiedlichen sprachlichen Strukturierung der außersprachlichen Wirklichkeit. Ihre Folge ist die semantische Asymmetrie der sprachlichen Zeichen. Sie kommt zum Ausdruck in der semantischen Divergenz, bei der einem Wort in der Muttersprache mehrere Wörter in der Zielsprache entsprechen. Z.B.: *skutečnost – die Tatsache, die Wirklichkeit/Realität, vyplnit – ausfüllen, erfüllen, odpovídat – antworten, entsprechen...* Im entgegengesetzten Fall, bei der semantischen Konvergenz, entsprechen einem Wort in der Zielsprache mehrere Äquivalente in der Muttersprache. Beispiele: *die Presse – tisk, lis, die Messe – mše, veletrh, das Magazin – sklad, magazin, viel – mnohem, mnoho...* Die Studenten verstehen die Bedeutung des Wortes, aber haben beim aktiven Sprachgebrauch Schwierigkeiten mit der richtigen Wortwahl. Bei den einheimischen Wörtern macht der Student oft keinen Unterschied zwischen dem sprachlichen Zeichen und seinen unterschiedlichen Bedeutungsvarianten und nimmt bei der Wahl eines bestimmten Zeichens keine Rücksicht auf den Kontext. Es gibt kein Kriterium, nach dem eine klare Grenzziehung zwischen Homonymie und Polysemie als Erscheinungen lexikalischer Mehrdeutigkeit vorzunehmen ist. Stimmen auch Lexeme verschiedener Sprachen in einem Semem (oder auch in mehreren Sememen) überein, so unterscheiden sie sich vielfach in der Anzahl und Anwendung der Sememe (*die Mappe, die Landkarte – desky, mapa*). Darin besteht ohne Zweifel eine Schwierigkeit beim Erwerb einer Fremdsprache. Die Polysemie gehört zu den Grundtatsachen der Sprache. Sie geht so weit, dass z.B. manche deutsche präfigierte Verben zwei antonyme Bedeutungsvarianten in sich vereinen. Vgl.: *Die Bewegung hält an.* („kommt zum Stillstand“ oder „setzt sich fort“). Internationalismen stellen für die Lernenden meistens eine Erleichterung dar, weil sie schnell verstanden werden. Die Gefahr bei ihrer Verwendung besteht darin, dass gleich oder ähnlich lautende Internationalismen in beiden Sprachen einander nur in einigen Bedeutungen entsprechen. Es können Unterschiede in der Anzahl der Sememe oder in der Bedeutungsstruktur eines Semems auftreten. Dann handelt es sich um die sog. falschen Freunde. Es sind Wörter, die man zu kennen glaubt, weil sie als Internationalismen auch in der Muttersprache erscheinen, die aber eine andere Bedeutung haben. Einige falsche Freunde führen nicht zu Verwirrungen, sie sind nur für den deutschen Muttersprachler ungewohnt, d.h. zwar verständlich, aber immerhin auffällig. Andere führen zu Missverständnissen.

Ein sprachlicher Fehler ist vom linguistischen Standpunkt aus eine Abweichung vom System, von der kodifizierten Norm oder vom Usus der Zielsprache. Im handlungs- und kommunikativ orientierten FSU gilt als Hauptkriterium für die Wichtigkeit der Fehler das Maß der Kommunikationsstörung. Einige grobe oder Elementarfehler, die die Kommunikation im Grunde genommen nicht stören, könnten also toleriert werden, und zwar eher in der mündlichen Kommunikation. Im heutigen globalen Wettbewerb hinterlassen jedoch die zwar verständlichen, aber immerhin fehlerhaften Formulierungen einen ungünstigen Eindruck, besonders bei der schriftlichen Kommunikation. Das sprachliche Niveau eines Hochschulabsolventen sollte ein solides Maß an Korrektheit und Kultiviertheit haben. Perfektion in einer Fremdsprache ist in den seltensten Fällen zu erreichen.

Zur Auflockerung des Lernprozesses sind im FSU verschiedene Spiele oder literarische Kleinformen wie Witze willkommen und beliebt. Man begreift viel schneller die lexikalischen Probleme, wenn man sie humorvoll veranschaulicht. Also zu guter Letzt einige auf dem Spiel mit Wortbedeutungen basierende Witze:

Kennen Sie den ...?

1. Am Telefon: „Hier Schuhhaus Tritt!“ – „Oh, Ich fürchte, ich habe die falsche *Nummer* gewählt!“ – „Macht nichts, wir tauschen um!“
2. „Herr Ober, was *macht* die Fliege in meiner Suppe?“ – „Sieht fast aus wie Rückenschwimmen, mein Herr!“

3. Die kleine Erna fragt ihre Mutti: „Können alle *Engel fliegen*?“ – „Natürlich, mein Kind.“ – „Aber Uschi kann doch gar nicht *fliegen*!“ – „Nein, Uschi ist ja auch kein *Engel*, sondern unser Hausmädchen.“ – „Vati hat aber gestern zu ihr gesagt: Mein süßer *Engel*.“ – „So? Na, das ist etwas anderes – dann *fliegt* sie natürlich!“
4. „Wohin rennst du so?“ – „Zum Arzt, meine Frau *gefällt mir nicht*.“ – „Ich komme mit, meine *gefällt mir auch nicht*.“
5. Ein Nichtschwimmer plätschert im seichten Fluss. Plötzlich gerät er in eine tiefe Stelle und brüllt aus Leibeskräften um Hilfe. Ein Spaziergänger eilt herbei: „Was schreien Sie denn so?“ – „Ich habe keinen *Grund*.“ – „Wenn Sie keinen *Grund* haben, dann hören Sie auch gefälligst mit der Schreierei auf!“
6. An der Straßenecke steht ein Bettler und spielt Geige. Da kommt ein Polizist und fragt ihn: „Haben Sie einen Erlaubnisschein?“ – „Nein.“ – „Also dann *begleiten* Sie mich!“ – „Einverstanden! Und was wollen Sie singen?“
7. „Sie waren auf Tahiti? Wie *fanden* Sie denn die Insel?“ – „Damit hatten wir nichts zu tun, das erledigte der Pilot.“

Solche Sätze, wo der Kontext entscheidet, welcher Ausdruck gewählt werden muss, damit der Satz verständlich, korrekt ist, oder damit es nicht zu Missverständnissen kommt oder sogar zu lächerlichen oder peinlichen Situationen, eignen sich für Übungen mit Lückentexten und man nutzt sie auch gerne in den Testen in Form von Multiple-choice. Solche Teste werden an der TLU bei den Aufnahmeprüfungen gebraucht und zu dem Prüfungstesten im kombinierten Studium (Fernstudium, Distanzstudium, Externstudium), manchmal auch beim Erteilen der Testate nach dem Wintersemester. (Die Prüfung am Ende des Sommersemesters ist dann natürlich komplexer, schriftlich und mündlich.) Multiple-choice setzt man auch im terminologischen Training oder Kontrolltest, z.B.:

Beim Nachfrageüberhang

- A) überwiegt auf dem Markt die Nachfrage B) überwiegt auf dem Markt das Angebot C) sind die Nachfrage und das Angebot auf dem Markt im Gleichgewicht
- ...ist finanzielle Verantwortlichkeit für den Schaden eines anderen.
A) Haftung B) Schuld C) Einlage
- Kapitalgesellschaften sind ... Personen, die mit der Eintragung ins Handelsregister entstehen.
A) natürliche B) juristische C) keine

Im Aufnahmetest gibt es wegen Einstufung einfachere bis ganz anspruchsvolle Testfragen in der Form von Multiple-choice mit vier vorgeschlagenen Lösungen, wo nur eine richtig ist, mit morfologischen, syntaktischen und lexikalischen Aufgaben. Z.B.: *Der Herausforderung der modernen Technik muss man sich in jedem Beruf A) begegnen, B) entgegen, C) stellen, D) überwinden.* Unser Aufnahmetest besteht aus 50 Testfragen mit je 4 Antwortvarianten, aus denen nur eine richtig ist und in denen es keine „Unformen“ gibt. Beispiele der Aufnahmeteste werden jährlich als Hilfe für die Vorbereitung der Bewerber in der informativen Broschüre herausgegeben. Es ist bisher leider nicht gelungen, die Ergebnisse der

Aufnahmeprüfung für die Einstufung im künftigen Sprachunterricht der aufgenommenen Bewerber auszunutzen.

Literatura

Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate DaF, Poltext, Varšava 2001.

Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten, GI Prag, Bratislava, Fraus Pilsen, 2002.

Rinas, K.: Vorsicht – Fehler!, Fraus, Pilsen 2003.

Schippa, T.: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache, Leipzig 1984.

ZNALOST ZÁKLADŮ OBECNÉ ČEŠTINY U ZKOUŠKY PRO CIZINCE (ZVLÁŠTĚ POLSKÉ STUDENTY) NA STŘEDNÍ A VYŠŠÍ ÚROVNI

Teresa Zofia Orłóś

Uniwersytet Jagielloński, Instytut Filologii Słowiańskiej

Před mnoha léty jsem absolvovala bohemistický seminář akademika Havránka, kde mimo jiné byla řeč o vyučování cizinců češtině. Prof. Bohuslav Havránek byl toho názoru, že cizince je třeba učit spisovné češtině i když slyší kolem dokola jiný druh jazyka, totiž obecnou češtinu. Přesvědčoval, že kdo zná základy spisovného jazyka, snadněji může k běžnému dorozumívání zvládnout v krátké době i obecnou češtinu, než naopak, nejdřív se seznámit s mluveným jazykem a potom spisovným.

Myslím, že jeho názory jsou platné i dnes. Avšak cizinec by kromě spisovné a hovorové češtiny měl také znát aspoň základy nespisovné varianty jazyka českého, totiž obecné češtiny. Podle slov Jana Chloupka (1974 : 52) „obecná čeština je naše zvláštnost. Obzvláště pro cizince, který si předplatil návštěvu matičky Prahy... Zdá se mu najednou, že se učil česky ze špatných nebo aspoň zastaralých knížek - slyší-li kolem sebe právě onu obecnou češtinu“. Proto je třeba informovat cizince, kteří mají zájem o češtinu, že je to velmi frekventovaný druh mluveného jazyka. Souhlasím s J. Hasilem (2006 : 76), který konstatuje, „že už všichni učitelé češtiny jako cizího jazyka uznávají, že ve výuce cizinců je primární spisovná čeština, ale postupně je třeba studenty systematicky a uceleně seznamovat i s podobami nespisovnými, substandardními“.

Češtináři by tedy měli seznamovat své žáky cizince s rysy běžně mluvené řeči již na střední úrovni, a na nejvyšší úrovni rovněž se základy různých stylů češtiny a aspoň zevrubně s českou nářeční situací a zvláště s rozdíly mezi Českem a Moravou a Slezskem.

U zkoušek, také písemných, by se měla na střední úrovni vyžadovat jak teoretická znalost základů obecné češtiny, tak také do jisté míry praktická (srov. nahrazování spisovných tvarů obecnými, znalost charakteristických rysů obecné češtiny, zvláště fonetických a nejdůležitějších morfologických ve srovnání se spisovnými). Na vyšší úrovni by posluchač měl rozeznávat v textu tvary spisovné a nespisovné, umět je výměnně nahrazovat, vysvětlovat rozdíly fonologické a morfologické. Nerodilý mluvčí musí umět uvést příklady variant spisovných a nespisovných slov, znát nejfrekventovanější příklady spisovných a nespisovných obrátů. Pokud se jedná o tvoření slov, měl by vědět, jaký způsob převládá v češtině, zvláště obecné, např. ve srovnání s jeho mateřským jazykem (např. syntetický : analytický, zkratková pojmenování, univerbizace). Měl by také umět vysvětlit jev zrádné ekvivalence, zvláště u příbuzných jazyků, např. v češtině a polštině, a uvést pár příkladů zrádných slov.

Jazyková situace v Česku se liší od situací v jiných zemích. Zkusme ji srovnat s jazykovou situací v Polsku. V češtině stejně jako v jiných jazycích, např. v polštině, vystupují rozdíly regionální (např. české : moravské), ale jim tady nebudeme věnovat pozornost. Zvláštností češtiny jsou velké rozdíly mezi jazykem spisovným a běžně mluveným neboli obecnou češtinou. Příčinou tohoto jevu je historie českého spisovného jazyka, jehož vývoj byl přerušen zhruba na dvě století. Umělé obnovování mateřského jazyka v době národního obrození (Orłóś 2000) přispělo k vytvoření tak velkých rozdílů mezi češtinou spisovnou a obecnou. Tyto rozdíly se vyskytují ve fonologii, morfologii, skladbě a slovní zásobě. V polštině jsou rozdíly mezi spisovným a mluveným jazykem mnohem menší a většinou se netýkají fonologie. Bližší polštině je situace na Moravě, kde v běžně mluveném jazyku někdy vystupují regionální rysy. Polský student by proto měl být upozorněn především na hlavní rozdíly fonologické mezi spisovnou a obecnou češtinou.

Student by měl znát tyto nejpříznačnější rysy obecné češtiny:

I. Fonologické:

1. diftongizace *y / í > ej*, např. *dobrý muž > dobrej muž, dobrým mužům > dobrejm mužům, mýdlo > mejdlo, zítra > zejtra*;
2. zúžení *é > ý*, např. *českého > českýho, těžké stroje > těžký stroje, mladé dívky > mladý dívky*;
3. protetické *v-* před *-o* na začátku slov: *on > von, okno > vokno, osel > vosel*, ale *otec*;
4. krácení v některých pozicích dlouhých samohlásek, zvláště *i, á, ů*: *prosím > prosim, dám > dam, domů > domu*. Český národní korpus (2000) např. registruje kolem 100 příkladů na tvar: *prosim*;
5. zjednodušení souhláskových skupin: *tk > k: který > kerej, kd > d: když > dyž, stn > sn: šestnáct > šesnást, zdn > zn: prázdný > práznej, zm > m: vezmu > vemu, vžd > d: vždycky > dycky atp.*;
6. zánik některých souhlásek:
 - a. na začátku slov před některými souhláskami: *jm > m: jméno > méno, lžice > žice, hř > ř: hřeben > řeben. vst > st: vstávat > stávat, vzt > st: vztek > stek*;
 - b. na konci slov *sl, dl | nesl > nes, vedl > ved*.

II. Morfologické:

1. koncovka *-ma* (původně v duálu) v instrumentálu pl. u všech rodů podstatných jmen, např. *s dobrými muži > s dobrejma mužema, s ženami > s ženama s kostmi > s kostma, s moři > s mořema*;
2. koncovka *-u* v 1. os. sg. a *-ou* v 1.os. pl. nejenom po tvrdých souhláskách, ale také po měkkých, např. srov. spisovné: *děkuji, děkují* s mluvenými tvary *děkuju, děkujou*.
3. společná kocovka *-y* pro všechny rody přídavných jmen v N. a A. pl. přídavných jmen, srov. spisoné tvary N. pl.: *(to jsou) mladí muži > nespisovné mladý muži, mladé dívky > mladý dívky, mladá kuřata > mladý kuřata*; A. pl. *(vidím) mladé muže > mladý muži, mladé dívky > mladý dívky, mladá kuřata > mladý kuřata*.

III. Tvoření slov:

1. Deminutiva:

Nerodilý mluvčí by měl být upozorněn na některé pro češtinu příznačné způsoby tvoření slov. Každý Polák si všimne, že ve srovnání s polštinou v českých mluvených projevech jsou velmi frekventované tvary deminutivní (srov. pol. *Pepiczki 'Czeši'*), např. čes. *maminka* : pol. *mama, tatínek* : *tata*. V polštině deminutiva *mamusia, tatuś* jsou běžné v rodinném kruhu, v jazyku dětí, kdežto v češtině vystupují v jazyku dospělých. Polští překladatelé si málokdy tento fakt uvědomují. (Orloš 2005 : 59-63)). V běžném životě v Česku deminutiva mají mnohem větší frekvenci než v Polsku, často jsou to zdobněliny druhého stupně, např. *dědeček, chlebiček, částečka, očičko*. Pro Poláky jsou zábavné zdobněliny písmen, např. *áčko, káčko* atp.

2. Zkracování slov:

V češtině, zvláště běžně mluvené, má tendence ke zkracování slov větší rozsah než v polštině (snad s výjimkou slangu mládeže). Polský student by proto měl být obeznámen s nejfrekventovanějšími zkrácenými slovy, např. *nashle < nashledanou, páč < poněvadž, bezva < bezvadně* atp. a u písemné zkoušky z češtiny by se mohly vyžadovat nějaké příklady.

3. Univerbizace:

Od zkoušeného nerodilého studenta, např. polského, by se měla vyžadovat znalost termínu univerbizace, který je běžně užívaný v české lingvistice, kdežto v polské jazykovědě řidčeji (spíš *potężczenia syntetyczne*). Znamená přechod sousloví v jednoslovnou pojmenovací jednotku v rámci jazykového systému (Lotko 1998), např. *Václavák < Václavské náměstí, tělák < telesná výchova*. Zkoušený by měl umět nahrazovat tvary multiverbizované tvary univerbizovanými, přízmačnými pro obecnou češtinu..

IV. Zrádná jazyková ekvivalence. Zrádná slova:

V užším slova smyslu se "zrádnost" týká jen slovní zásoby, v širším slova smyslu zahrnuje m.j. stylistické jevy, frazeologii a jevy mluvnické (Orłóš 2004, 2006). Nerodilý mluvčí, např. polský student by měl vědět, že u příbuzných jazyků, např. v češtině a polštině, jsou slova stejná nebo podobná, ale liší se významově buď zcela, nebo jen částečně. Nacházíme je nejenom ve spisovné češtině, srov. čes. *sok* 'soupeř' - pol. *sok* 'šťáva', czes. *květen* 'máj' – pol. *kwiecień* = czes. *duben* (české slovo *máj* má ráz básnický, hlavně se týká 1.máje, srov. K.H. Mácha) ale též v obecné, např. čes. vulg. *šukat* 'mít pohlavní styk' - pol. *szukać* 'hledat', čes. *záchod*, 'WC' – pol. *zachód* 'západ'. Od polského studenta u zkoušky na střední úrovni, jak písemné tak ústní, by se měly vyžadovat nějaké příklady nebo vtipy na zrádnou slovní ekvivalenci a na vyšší úrovni také příklady na zrádnou frazeologickou ekvivalenci, např. čes. *mít zajíce v pytlí* - pol. *mieć kota w worku*.

V. Slovní zásoba

V oblasti české slovní zásoby, podobně jako v polštině, registrujeme varianty lexikální, spisovné (SČ) a obecné (OČ). Zkoušený student by měl znát nefrekventovanější varianty nespisovné, např. SČ: *hezký*, *dobry* - OČ: *fajn*, *fajnověj*, *prima*, SČ: *legrace*, *zábava* – OČ: *sranda*, SČ: *zítra* - OČ: *zejtra*, SČ: *peníze* - OČ: *prachy* ap.

VI. Frazeologie:

Rovněž v oblasti frazeologie v obou sledovaných jazycích jsou vedle obrátů spisovných, např. čes. *bílá vrána* - pol. *biały kruk*, čes. *koupit zajíce v pytlí* – pol. *kupić kota w worku*, obraty nespisovné. Zkoušený polský student by měl znát frekventovanější obraty z obecné češtiny, např. *trhni si nohou*, *jdi se vycpat*, *vlez mi na záda* ap..

Samozřejmě znalost základů obecné češtiny u nerodilých mluvčích, v tomto případě polských studentů, se musí těsně pojit se znalostí spisovné češtiny.

Literatura

- Hasil J., 2006, *Testování a stratifikace češtiny* [in:] Ústní zkoušky z cizího jazyka a SERR, str. 75-84., Praha – Ratiboř.
- Lotko E., 1998, *Slovník lingvistických termínů pro filology*, Olomouc.
- Lotko E., 1992, *Zrádná slova v polštině a češtině*.
- Orłóš T. Z (red.), 2003, 2006, *Czesko-polski słownik zdradliwych wyrazów i pułapek frazeologicznych*, Krakov.
- Orłóš T. Z. (red.), 2004, *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa. Materiały pomocnicze dla studentów, polskich bohemistów i czeskich polonistów*, Krakov.
- Orłóš T. Z. 2000, *Czeskie odrodzenie narodowe i językowe „Nauka dla wszystkich 496“*, Krakov.
- Orłóš T. Z. 2005, *Współczesna czeszczyzna potoczna* [in:] *Bulletin de la Societé Polonais de Linguistique*, f. LXI, s.137-143, Krakov.
- Orłóš T. Z., 2005, *Czeskie i polskie rzeczownikowe formy zdrobniałe a problem wzajemnej ekwiwalencji* [in:] *Język i literatura słowacka w perspektywie słowiańskiej. Studia słowacko-polskie ofiarowane profesor Marii Honowskiej*, s. 59-63, Krakov.
- Orłóš T. Z., 2002, *Tendencja do skracania wyrazów w języku czeskim i polskim* [in:] *Dzieje Słowian w świetle leksyki*, str.315-319, Krakov.
- Szałek M., Nečas J., 1992, *Czesko-polska homonimia*, Poznań.

Tarajto-Lipowska Z., 2000, *Kapoaan Naopak. O czeskim dla Polaków, być może mało zaawansowanych, ale mocno zainteresowanych*, Wrocław.

Summary

The author of the paper is of the opinion that a student (particularly a Pole) taking Czech language examination for foreigners should demonstrate not only his/her command of standard language ("spisovná čeština") but should also be familiar with basics of colloquial register ("obecná čeština"). On the intermediate level he/she would be required to be competent in the Czech colloquial language both in theory and, to some degree, in practice. On the upper level the candidate would appreciate distinctions of standard and non standard forms, be able to substitute them interchangeably, explain phonological and morphological differences, be familiar with word formation characteristic in colloquial language (e.g. abbreviations and diminutive forms). The student should be able to give some lexical and phraseological examples in colloquial language. He/she should also be able to explain the phenomenon of false cognates ("zrádná slova").

ZKOUŠKY Z ČESKÉHO JAZYKA NA VARŠAVSKÉ UNIVERZITĚ

Teresa Piotrowska

Uniwersytet Warszawski, Instytut Slawistyki Zachodniej i Południowej

Přes všechny standardizace a popisy jazykových úrovní stále neřešitelnou otázkou, zůstává problém hodnocení pokroků ve výuce jazyka blízkého jazyku mateřskému. Je to právě případ Poláků, kteří se učí češtinu. Varšavská univerzita zavedla před několika léty jednotný systém zkoušení ze všech cizích jazyků, který obsahuje kontrolu různých dovedností: poslechu s porozuměním, čtení s porozuměním, znalosti jazykových struktur, schopnosti reagovat v konkrétních komunikačních situacích a schopnosti písemného vyjadřování. Tento systém obsahuje také konkrétní bodování za každou dovednost, přičemž poměrně, a podle mého názoru nepřiměřeně, vysoký počet bodů získávají studenti za pochopení poslouchaného a čteného textu. A tady právě narazíme na problém. Pokud zkoušeným jazykem byla čeština (i jiný slovanský jazyk), přes 50% examinandů dosáhlo maximálního počtu bodů a pouze necelých 5% chybovalo ve třech odpovědích. Stejně tomu bylo i u rozumění psanému textu.

Takový počet správných odpovědí za první dva body zkoušky zdaleka nepotvrzuje, že zkoušenci dokonale ovládli češtinu. Připomíná jenom o genetické a typologické blízkosti obou jazyků, přes všechny pasti a zrádná slova tu blízkost doprovázející.

V další části, v které studenti mají uplatnit svou znalost správných gramatických struktur, situace už zdaleka není tak uspokojivá. Při tom ve většině úkolů studenti musí jenom vybrat správnou formu mezi třemi možnými odpověďmi. Přesto často chybují. Ještě větší problémy mají se samostatným psaným projevem. V té části i ti, kteří zvolili správnou odpověď v části „mluvnické“, tady často nesprávně používají formy velmi podobné těm, s kterými se setkali v dřívější části. Některé struktury zůstávají pro Poláky velkým problémem a jejich správné použití v konkrétních projevech těžkým úkolem, část chyb se opakuje téměř „systémově“. V tom místě bych chtěla uvést několik nejčastěji se opakujících chyb.

První skupina chyb souvisí s interferencí. Mezi nimi skoro pravidlem je používání záporového genitivu: *neměl jsem knih, nemám času* – to jsou odpovědi, které zkoušení volili, přestože jejich úkolem bylo pouze vybrat správnou formu. Dále máme používání genitivu po slovesech jako *poslouchat, používat i rozumět* a naopak, akusativu po např. slovesech *všimnout si, všimat si*. Nerozlišovány jsou formy genitivu a akusativu životních sloves v množném čísle: *potkal jsem svých kamarádů, poznala jsem milých Němců*, interferencí také můžeme vysvětlit formu *jich* pro akusativ osobního zájmena *oni*. Vidíme tady výrazně, že studenti převádějí pouze polské struktury na česká slova a nejsou schopni se zbavit vlivu své mateřštiny.

Polským vlivem asi také vznikají věty *mám rád sedět na balkonu*. V polštině totiž po slovese *lubić* můžeme mít jak infinitiv slovesa, tak substantivní skupinu nebo zájmeno.

Sice formy ukazovacího zájmena *ten ta to* a přiřazování správné formy tohoto zájmena v nominativu k jednotlivým výrazům je pro Poláky velmi jednoduché, u jiných pádů jednoduché to být přestává. Opakují se formy: *Vidíš tou nemocnice. Pro toho člověka*. Jsou to samozřejmě jenom příklady chyb, které se opakují v hojném množství ve zkouškách polských studentů, pochopitelně mohli bychom najít ještě četné jiné příklady.

V druhé skupině chyb interference není až tak patrná, i když podle mého názoru tyto chyby také do jisté míry vyplývají z odvolávání se na bližší formy mateřského jazyka. Polští studenti mají velký problém s rozlišováním měkkého a tvrdého skloňování mužských substantiv. Pravidelně se opakují věty: *Jsem teď u známého lékaře. Potkala jsem milého Němca. Strýce, co tady děláš!?* Velké potíže také způsobuje Polákům ženská substantiva typu *nůše*. Problematické jsou v podstatě všechny pády. Proto máme věty jako už

zmíněná *Vidíš tou nemocnice, Máš druhou část učebnici, Nebudeš to mít bez dlouhé práci*. Obtížné jsou také pro polské studenty formy minulého času. V samotných cvičeních studenti mají hlavně problém se slovosledem: *Jsem rád učil se*, nebo *Už četl jsi české knihy?* Větší chyby vznikají v psaných (i pochopitelně mluvených) projevech. Tam najdeme také formy *Učilim se každý den. Udělalem to*.

Třetí skupinu, o které bych tady chtěla mluvit, tvoří chyby „komunikační“, když studenti doslova překládají polskou frázi do češtiny. Nejsou to ani vždycky chyby, spíše odbočení z jakéhosi komunikačního úzu, například: *Sníš něco? Svlékni se*.

Asi už mnohdy popsáním „postižením“ Poláků jsou problémy s rozlišováním dlouhých a krátkých samohlásek. Zajímavé je, že velmi často studenti, i když mají jenom opsat část věty, do které kromě toho musí doplnit nějakou formu, opíšíou ji špatně, to znamená nedají dlouhou samohlásku tam, kam patří.

Jmenuji tady zkoušené „studenti“, přestože lze mezi nimi rozlišit aspoň dvě skupiny. První tvoří studenti bohemistiky, pro které čeština, pokud se jim samozřejmě podaří najít takové uplatnění, bude tvořit důležitou část jejich profese. Od těch bychom asi měli žádat, aby ovládli správně během studia i všechny jazykové struktury. Druhou skupinu tvoří osoby – studenti ostatních oborů a nestudenti, kteří se učí češtinu hlavně kvůli možnosti komunikovat v tom jazyku. A tím vzniká podle mě velmi těžká a nejednoznačná otázka hodnocení některých chyb. Na jedné straně máme chyby takové, které zcela nebo do značné míry znemožňují správné pochopení textu, jako zmíněné *Učilim se každý den*. Na druhé problémy s formami typu *mám čepicu*, což sice není standardní jazyk, ale uslyšíme je na docela velké části českého území. Tam, kde kontrolujeme, zejména u studentů bohemistiky, samotnou znalost jazykových struktur, zvláště v izolovaných větách, měli bychom asi žádat jediné správné a standardní formy. Ale musíme odsuzovat také všechny chyby učiněné i v psaných projevech, zejména těch „méně oficiálních“ jako je například dopis, které sice způsobují, že čtenář vidí jisté nedokonalosti jazyka, ale samotnému textu jako celku rozumí? Netýká se to pochopitelně jenom Poláků, ale ty poměrně rychle dosáhnou takového stupně jazykové dovednosti, že jsou schopni vyjádřit mnoho myšlenek, i když nepříliš správným způsobem. Je to diskutabilní otázka, zejména živa v době standardizace také různých forem vzdělávání a zkoušení.

Na závěr bych se chtěla vrátit zase k otázce blízkosti našich jazyků v souvislosti s jedním typem zkoušky, který jsem připravovala s kolegyní lektorkou češtiny na Varšavské univerzitě pro polskou státní instituci. Ve této zkoušce examinandi mají za úkol doplnit do neupravených, originálních, např. právnických, ekonomických, správních textů výrazy nebo fráze, které tam patří, přičemž mají možnost vybrat ze čtyř možností. Pochopitelně, pokud to bylo jenom možné, mezi odpovědi jsme se snažily zařadit také výraz, který je sice stejný nebo velmi blízký správné odpovědi v polštině, není však správný v českém textu, jako například: ... (v centrální bance) *příští pohyb úrokových stávek* nebo *sazeb*, ...*vývoj dobrých vztahů mezi panstvími* nebo *státy*. Počet zkoušených byl zatím příliš nízký, abychom mohli dělat nějaké vážnější závěry o tomto typu zkoušek, přesto výsledky ukazují, že zkoušek z češtiny (myslím si, že i z ostatních slovanských jazyků) se zúčastňují, kromě osob opravdu velmi dobře ovládajících tento jazyk, i osoby, které spíše spoléhají na to, že nějak tu češtinu, která je přece tak moc podobná a srozumitelná, zvládnou bez dlouhé výuky. Bohužel, anebo možná právem, tito odcházeli i z této zkoušky těžce zklamaní: i Poláci, pokud chtějí udělat zkoušku z češtiny jako cizího jazyka, musí na to vynaložit značné úsilí.

Summary

The main subject of my lecture refers to the issue of evaluation of the Czech language comprehension among Poles. Mainly problems are connected with proximity of and understanding both languages, which can be sometimes very tricky.

Poles make mistakes connected with interference- very often copying language structures of they own language to the foreign one. These problems include grammar, as well as using phrases common in given communicative situation.

TESTOVÁNÍ STUDENTŮ-NEFILOLOGŮ Z NĚMECKÉHO A RUSKÉHO JAZYKA NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI

Jitka Porupková

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Centrum jazykové přípravy

Základní informace o výuce jazyků na Centru jazykové přípravy PdF Univerzity Palackého

Centrum jazykové přípravy (CJP) Pedagogické fakulty Univerzity Palackého zajišťuje výuku anglického, francouzského, německého a ruského jazyka pro studenty-nefilology a v závislosti na studijních plánech jednotlivých oborů nabízí navazující jazykové kurzy v délce dvou až čtyř semestrů (povinně volitelné předměty) i širokou škálu jazykových cvičení a seminářů pro všechny zájemce o cizí jazyk. Zatímco výuka povinně volitelných předmětů se ve svých požadavcích orientuje na zdokonalování jazykových dovedností studentů, kteří již absolvovali maturitní zkoušku z cizího jazyka, bez zařazení do skupin podle úrovně, v nabídce volitelných disciplín si posluchači prezenční formy studia mohou vybrat také jazykové kurzy pro naprosté začátečníky i specializované semináře pro pokročilé.

Obsahy a výstupy výuky kurzů německého a ruského jazyka

Obsah výuky povinně volitelných kurzů pokrývá buď pouze odborný jazyk nebo kombinace obecného a odborného jazyka. Výstupem předmětů bývá zpravidla kombinovaná zkouška, která sestává z písemného testu a následné ústní zkoušky, což platí jak pro studenty denního tak i kombinovaného studia, kteří ovšem prezenční výuku jazyka nemají. Příspěvek si klade za cíl upozornit na problematiku testování studentů prezenčních i kombinovaných forem, kteří si z nabídky povinně volitelných jazyků zvolili německý nebo ruský jazyk.

Proces testování a zkoušení německého a ruského jazyka prodělává neustále řadu změn, které jsou vyvolány tlakem zefektivnit a zmodernizovat proces testování a akreditací dalších oborů, jež kladou nové požadavky na rozsah, obsah i formu jazykové výuky i následnou evaluaci. Studenti prezenční formy studia povinně absolvují vstupní test, písemné průběžné i zápočtové testy a závěrečný zkuškový test (t. výsledků výuky). Dovednosti posluchačů kombinované formy studia jsou ověřovány zkuškovým testem, který neobsahuje subtest poslechu s porozuměním (studentům není nabízena přímá výuka a byli by oproti prezenčnímu studiu znevýhodněni).

Inovace v testování – výhody a úskalí

Vstupní testování studentů německého jazyka probíhá od loňského roku elektronickou formou, výstupní testy kombinované formy studia budou od příštího akademického roku vyhodnocovány elektronicky, což bezpochyby povede k šetrnějšímu zacházení s lidskými zdroji a sníží náklady za tisk a kopírování. Doposud nedořešenou otázkou zůstává převod papírové verze zkuškového testu do elektronické podoby, která bude zpřístupněna na studijním informačním serveru LMS Unifor 2.6 určeném pro distanční vzdělávání. Nabízený program pro tvorbu elektronických testů však nebyl primárně určen pro jazykové testování, a proto v něm chybí širší nabídka pro vytváření některých typů testových položek. Další komplikaci pak představují znaky azbuky, jejichž správné zobrazení lze jen s obtížemi zajistit. Prozatímním řešením vzhledem k finanční nákladnosti přizpůsobení programu bylo přepracování závěrečných testů z ruského jazyka v tištěné podobě v částech čtení s porozuměním, lexikální a gramatické pouze na úlohy s výběrem odpovědí, které lze snadno a rychle vyhodnocovat pomocí fóliové matrice. Pouze poslední subtest volné psaní tvoří úlohy s tvořenou odpovědí. Doposud užívané písemné testy z německého jazyka rozdělené na obdobné subtesty kombinovaly otevřené široké úlohy (volné psaní), otevřené úlohy se stručnou odpovědí doplňovací (gramatická a lexikální část) či úlohy dichotomické (poslech s porozuměním)

nebo přiřazovací úlohy s výběrem odpovědí (gramatická a lexikální část). Elektronická podoba prozatím umožňuje pouze úlohy uzavřené, což představuje omezení možností zejména subtestu volné psaní. Vzniklá úskalí a nedostatky je tak třeba odstranit či kompenzovat v průběhu ústní části zkoušky a také úpravou výstupních požadavků.

Faktory ovlivňující tvorbu testů z RJ pro studenty kombinovaného studia

Obsahová příprava výstupních testů ruského jazyka pro posluchače kombinovaného studia vychází především z cílů výuky, která navazuje na předpokládanou předchozí středoškolskou výuku ruštiny. V rámci šesti úrovní jazykové způsobilosti Společného evropského referenčního rámce pro jazyky by tedy požadavky na studenta měly být kladeny na úrovni B1. Vzhledem k obsáhlosti společných referenčních úrovní však představuje tato úroveň velký prostor pro specifikaci jednotlivých komunikativních činností. Vlastní test z převážné části tvořený uzavřenými úlohami nemůže aspirovat na důkladné ověření produktivních řečových dovedností, proto si za cíl klade ověření především receptivní dovednosti čtení s porozuměním v rámci obecného jazyka, která je nezbytným předpokladem pro práci a porozumění odbornému textu. Dalším orientačním měřítkem je také nově doplněné Rámcové kurikulum němčiny jako cizího jazyka, které definuje obecné principy, cíle, obsahy a metody (včetně testování a hodnocení) ve výuce cizího jazyka pro nefilology na univerzitách a vysokých školách v Polsku, Slovensku a Česku. Ačkoliv se jedná o materiál primárně zaměřený na německý jazyk, autoři jej považují za aplikovatelný pro výuku také dalších cizích jazyků a v dalších zemích (Beníšková-Schulze, 2006). V připojeném glosáři najdeme řadu užitečných podnětů pro výuku i testování. V neposlední řadě využíváme přípravné a studijní materiály spojené s ruskou státní jazykovou zkouškou z ruského jazyka TORFL. Tvůrci těchto testů totiž nejpřesněji vymezují požadavky na jednotlivé kompetence uchazečů.

Příklady testových položek v subtestu čtení s porozuměním

Uvedeme příklady testových položek v subtestu čtení s porozuměním písemného testu z ruského jazyka. Jednotlivé úlohy jsou řazeny od jednodušších ke složitějším, od kratších k delším.

(...)

Задание 1. В пятницу и субботу библиотека не работает.

Вы можете взять книги в библиотеке ...

(А) в понедельник

(Б) в среду и субботу

(В) в пятницу

(...)

Test využívá textové z „reálného života“ v Ruské federaci, tedy například v daném případě schopnost porozumění nápisu na dveřích budovy knihovny nebo na webové stránce instituce. Při rozhodování o počtu distraktorů v případě uzavřených úloh s možností výběru odpovědi, hrály roli jak obecná doporučení tří až čtyř distraktorů, tak i skutečnost, že všechny varianty odpovědi by měly být „stejně pravděpodobné“.

(...)

Задание 2. Прочитайте фразу и найдите ту, которая является продолжением прочитанной.

3. Мой друг отдыхает.

- (A) Он говорит только по-китайски.
- (Б) Будьте добры, говорите медленно.
- (B) Прошу вас, не разговаривайте так громко.
- (...)

Některé úlohy vyžadují hledání pokračování uvedené věty.

(...)

Задание 3. Прочитайте сообщение. Найдите идентичную информацию в представленных вариантах (A), (Б), (B).

3. Мой друг уже прекрасно знает русский язык.

- (A) Он много занимается.
- (Б) Он уже хорошо изучил русский язык.
- (B) Ему нравится русский язык.
- (...)

Jiné úlohy ověřují rozvinutost vyjadřování testovaných, očekává se od nich, že vyberou synonymické tvrzení.

(...)

Задание 4. Прочитайте текст, в котором Вы узнаете один из фрагментов биографии известного русского поэта - Марины Цветаевой. Затем выполните задания к тексту.

Марина и Сергей встретились и познакомились летом в Коктебеле. Это очень красивое место на берегу Черного моря в Крыму. Вокруг только солнце, горы и море.

Марина приехала в Крым в гости к другу - поэту и художнику Макс, который жил в доме на берегу моря. Макс был гостеприимным, жизнерадостным человеком. Весной и летом в доме Макса всегда было много народа. К Макс, приезжали его друзья - молодые художники, поэты, писатели, артисты. Собиралась весёлая и шумная компания. Рано утром обычно все ходили в горы, совершали морские прогулки, рисовали. Природа в Коктебеле необычайно красивая. А вечером все собирались на берегу моря, сидели под луной и спорили о литературе, обсуждали картины, читали свои стихи, пели любимые песни, слушали море и просто любовались красотой крымской природы.

Здесь, в Коктебеле, в доме Макса, в этой дружной компании Марина и Сергей сразу нашли друг друга. Уже в первую встречу они много говорили о жизни, о литературе. У них были общие интересы. Они даже родились в один день - 26 сентября.

Задание 4. Выберите высказывание, которое наиболее точно соответствует данному тексту.

5. В доме Макса всегда было много веселья, потому что ...

- (А) к нему приезжали артисты из разных театров
- (Б) Макс был известным артистом и хорошим другом
- (В) там собирались талантливые, интересные люди

(...)

Studenti při řešení těchto úloh mají k dispozici slovník. Ruské texty čtení s porozuměním představují pro českého čtenáře velkou výhodou, protože blízkost obou jazyků usnadňuje porozumění. Přesto je hledání pokračování věty, které nejpřesněji vyplývá z textu, často obtížný úkol. K textům velkého rozsahu jsou přiřčeny úlohy ověřující jak celkové tak i detailní porozumění.

Пříkladы тестовых položек из части овěřující slovní zásobу a gramatiku

(...)

Субтест 1. ЛЕКСИКА. ГРАММАТИКА. Выберите правильный вариант:

1. Джон читает ... без словаря. (А) по-русски (Б) русский (В) русский язык
2. Библиотека находится не здесь, а.... (А) сюда (Б) туда (В) там
3. Мой брат студент, он ... в университете. (А) изучает (Б) учит(В) учится
4. Антон хочет ... новые стихи и выступить на концерте.
(А) выучить (Б) изучить (В) заниматься
5. Мой брат хочет... в университет (А) поступит (Б) поступить (В) будет поступать
6. Эту книгу написали два
7. Сколько ... работает в вашей газете? (А) журналисты
(Б) журналистов
(В) журналистом
(Г) журналиста

8. Все мои друзья ... говорят по-английски.
9. Летом в Москве бывает ... погода (А) хороший
(Б) хорошие
(В) хорошая
(Г) хорошо...

(Андрюшина, 1999; Нахабина, 1999)

(...)

Lexikální a gramatické úlohy mají v nabídce dva až tři distraktory, osvědčilo se spojení výběrů odpovědí v nabídce ke dvěma úlohám. V mnoha případech představují texty v zadání souvislý celek, mikrokontext.

Perspektivy elektronického testování

Elektronické testování se v naší praxi skutečně soustředí pouze na „převádění papírových forem do elektronických“ (computer-based testing). Nepochybně dalším krokem tímto směrem bude snaha o vytváření adaptovaných testů (computer-adaptive tests, CATs), které budou schopny na základě správné či nesprávné odpovědi generovat další položku rozdílné obtížnosti. Vývoj elektronického testování poslechu a psaní s porozuměním zaostává za pokroky v testování čtení s porozuměním a gramatiky (Gruba, Corbel, 1997). Pokud se nepodaří rychle zvrátit tento vývoj, nezбудe než dlouhodobě aplikovat pouze uzavřené testové úlohy.

Literatura

Андрюшина, Н. П. и др. *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение*. СПб.: Златоуст, 1999. ISBN: 5-86547-102-3.

Государственный сертификационный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Москва, 1997.

Нахабина, М. М. и др. *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень*. СПб.: Златоуст, 1999. ISBN: 5-86547-101-5.

Materiály ze semináře „Lingvodidaktické testování“.

BENÍŠKOVÁ-SCHULZE B. et al. *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238226-8.

BENÍŠKOVÁ-SCHULZE B. et al. *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Krakau: Goethe-Institut Krakau, 2006. ISBN 978-83-925003-0-8.

Bohuslavová L. et al. *Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-259-6.

GRUBA, P., CORBEL, Ch. Computer-Based Testing. In Clapham, C., Corson, D. *Language Testing and Assessment*. Encyclopedia of Language and Education, Volume 7. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, s. 140-149. ISBN 0-7923-4936-9.

CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (metadidaktika, humanizace)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.

Perclová, R. Vymezení společných referenčních úrovní. *Cizí jazyky* [online], 2004-2005, roč. 48, č.1 [cit. 29.05.2006]. Dostupné na www: <http://fraus.cz/>. ISSN 1210-0811.

Summary

The article describes actual needs in foreign language teaching and changes in foreign language testing concerning especially German and Russian languages of non-linguistic students of Faculty of Education of Palacký University in Olomouc (both full-time studies and distance studies). It comments on specific demands recommended in general educational programme, transformations in teaching and testing in connection with the use of advanced technologies. The text points out the benefits and disadvantages of computer-based testing and gives examples of test items in tests of Russian language for distance students.

TESTY JAKO FORMA PÍSEMNÝCH ZKOUŠEK Z ČEŠTINY PRO CIZINCE

Eva Roubalová

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Na Fakultě evropských jazyků Pekingské Univerzity zahraničních studií (Beijing Foreign Studies University) nechybí ani čeština jako cizí jazyk. Studium se otevírá každé čtyři roky. Studenti přicházejí jako úplní začátečníci bez předchozích znalostí a čtyřletá studia na této v Číně prestižní univerzitě jsou ukončena nejen ústní, ale i písemnou prací v rozsahu přibližně 10 stran českého textu.

Písemnému projevu je věnována velká pozornost po celou dobu studia. Začíná se od naprostého začátku a to zvládnutím abecedy přes první slova a věty. Vzhledem k rozdílnosti těchto dvou jazyků – češtiny a čínštiny - je tento proces časově velmi náročný a pro studenty nesmírně obtížný, i když podstatnou část abecedy už studenti znají z přepisu čínských znaků.

Zkoušky se konají na konci každého semestru a to vždy ve formě písemné a následně ústní. Písemné zkoušky trvají dva dny a po jednom dni volna se pak konají jednodenní zkoušky ústní. Písemné zkoušky, i když jsou vypracovávány několika vyučujícími a jsou různorodé, jsou hodnoceny jednou společnou známkou.

Samostatně je však hodnocena zkouška z reálií. Zde se však testují informace o české kultuře, České republice na základě alespoň v první polovině studia přednášek a učebních materiálů v čínštině, a tak je zde mnohem více využíváno čínštiny. Česky jsou vyžadovány např. jména svátků v České republice, názvy slavnostních jídel nebo předměty, které tyto svátky symbolizují. Jedná se tedy pouze o základní výrazy a ne celé věty. V tomto případě na otázky v čínštině student písemně odpovídá v češtině. Zpočátku se tedy neklade důraz na celé věty, ale jen jednotlivé výrazy, což je z hlediska těchto dvou jazyků možná i pochopitelné, ale později se někteří studenti jen těžko propracovávají k větším celkům, mám tím na mysli celým větám a následně k celým souvětím.

Zkouška by měla samozřejmě zrcadlit výuku, a proto se při zkouškách testují ty jazykové jevy a informace, které byly součástí výukových plánů. Úroveň zkoušek a jejich složení navazuje na výuku v daném semestru.

Po zvládnutí abecedy se v počátečních cvičeních ve větší míře slova opisují nebo se různým způsobem přeskupují, aby tak student jazyk poznával a pracoval s ním, i když jen velmi omezeným způsobem, často velmi pasivně. Prostoru pro vlastní aktivity tu příliš není, ale z hlediska náročnosti jsou výše uvedené aktivity dostačující a ne neopodstatněné. Tak jsou samostatné písemné (ale i ústní) projevy studentů značně komplikované a v nižších ročnících nejsou ani součástí zkoušek.

Oblíbenou metodou a ne nefunkční je metoda gramaticko překládová. Patří jistě k těm metodám, které se uplatňují až po zafixování mateřského jazyka, což je v tomto případě splněno. Zanedbatelné nejsou ani další rysy této metody, jako je výklad gramatických pravidel a učení se z paměti vzorových příkladů, na což jsou studenti zvyklí, neboť tento způsob má v čínské historii svoje místo. Proto je tento způsob relativně efektivní a v určité míře se dá dobře využít.

Písemné zkoušky tedy vždy obsahují překlad, ať už se jedná o překlady jednotlivých vět, nebo kratších odstavců. V první polovině studia celků ne příliš rozsáhlých. Překládání z jednoho jazyka do druhého umožňuje studentům vytvářet si schémata cizího jazyka a podle možností je následně rozvíjet. Studenti jsou tak schopni postupně a zpočátku pouze v těch nejelementárnějších situacích překládovou metodu opouštět a na základě zadaného tématu vytvářet svoje vlastní písemné projevy. V časovém rozvrhu

zkoušky musí být zohledněn také čas na čtení textu, někdy studenti potřebují více času, než jsme obvykle zvyklí v situaci, kdy jak mateřský, tak cílový jazyk jsou psány latinkou.

Velmi efektivní pro výuku a oblíbené u studentů byla cvičení ve formě klasických testů. Během semestrů jsme měli dost možností a příležitostí na procvičování jednotlivých gramatických jevů právě pomocí takovýchto testů. Vzhledem k technickému vybavení učeben jsem mohla využívat Souboru testovacích cvičení k učebnici Učíme se česky, který se nyní připravuje k vydání v nakladatelství Karolinum. Tento doplňující materiál procvičuje jednotlivé gramatické jevy od těch nezákladnějších až po složitější právě na základě klasických testů, kdy jedna z odpovědí je správná v dané situaci a ostatní jsou gramaticky správné, ale ne v daném případě.

Pro studenty byla tato cvičení zcela nová, ale po určitém čase velmi dobře zvládli orientaci v textu, tak se tato forma stala součástí všech písemných zkoušek a následně byla taky dobrým prostředkem pro diagnostiku úrovně jednotlivých studentů a tedy i dobrým vodítkem pro další plán výuky včetně dovednosti čtení.

Testy lze diagnostikovat rozmanité jazykové jevy jak různé úrovně, tak i různých stupňů obtížnosti od těch velmi jednoduchých až po složitější. Jev, který chceme procvičit nebo testovat, je tu izolovaný a mnohem snadněji tak určíme, zda-li jej student zvládl. Testujeme-li více gramatických struktur, pak nám výsledky dávají relativně dobrý přehled toho co studenti zvládli a naopak co jim dělá potíže a do jaké míry. Tímto způsobem lze testovat rozmanitou škálu jazykových struktur a stejně rozmanitě je možné i samotné testy navrhovat. Pro morfologii a částečně syntax vybíráme tu správnou, nebo eliminujeme tu nesprávnou, i když druhá varianta byla pro studenty mnohem obtížnější. Ilustrace pak můžeme využít při testování slovní zásoby.

Testy jsou součástí písemné zkoušky. Studentům nejsou dávány v papírové formě, ale vzhledem k technickému vybavení učeben, jsou promítány na plátno. V této části zkoušky studenti prokázali, že jsou schopni vyřešit zcela nové příklady, které se nemusely objevit během výuky, ale jazykové struktury, které se pomocí testů naučily, byli schopni samostatně používat u dalších příkladů. Také rozsah testovacího materiálu mohl být větší, do přesně vymezeného časového úseku mohlo být zařazeno více jevů, neboť byl potřebný čas ke čtení, ale minimální čas na psaní.

Dalším oblíbeným cvičením, které je často součástí zkoušky, jsou doplňovací cvičení. Doplňování však musí být velmi limitované a častěji se jedná o jednoduché věty. Zde se ukazuje jak i relativně jednodušší doplňování, ale v souvislém textu je výsledně pro studenty mnohem obtížnější a méně úspěšnější z hlediska výsledku zkoušky.

Ukázalo se, že i cvičení, kde je samostatný projev značně omezen, mohou vést k efektivnímu ovládnutí cílového jazyka, protože umožňují porozumět systému jazyka, najít vztah mezi jednotlivými jevy, proto jsou mnohem více efektivní, než by se dalo předpokládat a navíc se student může soustředit na vyřešení určitého jazykového problému, což je jistě méně stresující, vždyť stres doprovázející zkoušky je v Číně velmi diskutovaný a ukazuje se být značným problémem mladých lidí.

Písemná zkouška je hodnocena jednou známkou všemi vyučujícími, aby se tak vybalancovaly jednotlivé části písemné zkoušky, aby jedna určitá část nebyla nadřazena jiné. Výsledky však prokazují dávno ověřený a prověřený faktor, že tou základní a rozhodující podmínkou zvládnutí cizího jazyka je čas, který je učení se jazyku věnován.

Studenti ke zkoušce přistupují zodpovědně, studium si sami platí a pro univerzitu je jejich evaluace učitelů, zkoušek, způsobu hodnocení velmi důležitým ukazatelem.

Významnost zkoušek je jistě podtržena samotnou 1 500 let dlouhou historií čínského testování. Zkoušení císařských úředníků se konalo ve speciálních místnostech, které byly k tomuto účelu zřizovány a které najdete v mnoha významných kulturních památkách staré Číny. Nejvyšší stupeň zkoušek se nazval císařské zkoušky, které se konaly jednou za čtyři roky pod dohledem císaře v císařském městě.

I v současné čínské společnosti je forma a průběh zkoušek tématem velmi živým a často diskutovaným.

Summary

The article deals with the written exams that are more designed as tests that are supported and so unsupported demonstration of students is limited. This situation, however, in certain situations when mother tongue of students completely differs from the target language can lead in a very effective way to gain the knowledge of language skills and consequently to master communicative skills. Classical tests when the user chooses one correct answer from more than one given can help students understand and learn the language patterns. Teachers can test a lot of language and they can diagnose the level of the required knowledge according to the results. The tests offer a wide variety of possibilities how to make them and how to work with them.

TESTOVÁNÍ DOVEDNOSTI PSANÍ: PANDOŘINA SKŘÍŇKA?

Eva Složilová

Univerzita obrany v Brně, Centrum jazykové přípravy

Testovat dovednost psaní přímou metodou čili na základě skutečné produkce se na první pohled může zdát jednoduché. Stačí přece najít vhodné téma, vhodně zformulovat úkol a potom produkci ohodnotit. Od volby tématu k hodnocení ale vede dlouhá cesta, během níž si tvůrce testu musí klást celou řadu otázek a podle zvolených odpovědí musí učinit mnohá důležitá rozhodnutí. Cílem tohoto příspěvku není na tyto otázky dát jednoznačné odpovědi – to by svým rozsahem ani nemohl zvládnout. Klade si za cíl ukázat, že testování psaní je poměrně velmi složitý proces, jehož jednotlivé fáze nelze nijak podceňovat. Pokud by k tomu došlo, mohlo by odhalení důsledků takového přístupu připomínat malou Pandořinu skříňku. Pojdme si tedy klást otázky a pokusme se na ně hledat společně odpovědi.

Základní otázka, která se nabízí hned na úvod, zní: *Co testujeme u dovednosti psaní?* Jistě především schopnost psát v cizím jazyce. Ta ale může v různých podmínkách znamenat různé věci, jinými slovy nelze definovat tuto schopnost jednotně tak, aby byla použitelná pro různé testy a jejich účely. Schopnost psát v angličtině bude určitě odlišně chápána např. u testu pro přistěhovalce do anglicky mluvících zemí a u testu pro zahraniční zájemce o studium na britských či amerických univerzitách. Zatímco v prvním případě mohou přistěhovalci přicházející z různých sociálně – kulturních prostředí a s různou úrovní vzdělanosti potřebovat zpočátku psát hlavně kratší vzkazy (např. vzkaz domácímu, že bude moci zaplatit nájemné se zpožděním), ve druhém případě může jít např. o schopnost psát eseje atd. Je tedy zřejmé, že naše chápání schopnosti psát v cizím jazyce by mělo odrážet jak charakteristiku testovaných, tak účel, za kterým daný test píše a rovněž i potřeby, pro které budou psát v cizím jazyce v reálném životě (tzv. *target language use situation*). Tyto úvahy nás vedou k definici tzv. konstruktů, která je součástí úvodní fáze vývoje testu psaní. Dříve, než otázku konstruktů rozvedeme podrobněji, zmíníme se přehledně o všech fázích vývoje testu psaní.

Cushing Weigle (2002; 77-107) rozlišuje celkem tři fáze vývoje testu, které označuje jako *design stage*, *operationalization stage* a *administration stage*. Pro potřeby tohoto příspěvku je budeme označovat jako *fázi přípravnou*, *fázi operacionalizační* a *fázi zadávání*. V přípravné fázi jsou získávány informace o účelu testu, charakteristice cílové populace a jejich potřebě psát v reálném životě, dále je definován konstrukt a činí se základní rozhodnutí ohledně užitečnosti testu. Ve fázi operacionalizační jsou vyhotoveny specifikace testu, jsou navrženy formulace úkolů a vytvořeny hodnotící škály. Ve fázi zadávání jsou jednotlivé úkoly testu pretestovány, případně je celý test pilotován, na základě zpětné vazby dochází k posledním modifikacím a k ostrému zadání testu. Rozsah našeho příspěvku nám bohužel neumožňuje všimnout si podrobně všech fází vývoje testu. Zastavíme se hlavně u těch, při nichž můžeme na základě námi kladných otázek učinit taková rozhodnutí, která mohou výrazně ovlivnit reliabilitu (spolehlivost a přesnost) měření našeho testu nebo validitu interpretací jeho výsledků.

Vraťme se nyní k problematice konstruktů, jehož definice je ústředním momentem přípravné fáze tvorby testu. Obecně je konstrukt definován jako určitá schopnost nebo soubor schopností, které se odrážejí v testovém výkonu a o nichž bude na základě testových výsledků vyřčen výsledný „verdikt“ (tj. psaní testovaného je na úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce, nebo testovaný má předpoklady plnit náročné úkoly psaní při studiu na britských univerzitách atd.) – viz Davies et al. (1999; 31). Alderson (2000; 118) uvádí, že konstrukty nejsou ani tak psychologicky reálné entity existující v našich hlavách, jako spíš abstrakce, které definujeme pro určitý testovací účel. Jejich definice je ale velmi důležitá,

protože od ní se odvíjí celá řada dalších kroků, které musí tvůrci testu učinit. Je to především vhodná volba a formulace úkolů a především vývoj hodnotící škály.

Jak tedy budeme definovat konstrukt psaní? V zásadě máme dvě možnosti, které úzce souvisí s typem našeho testu: buď bude definice vycházet z kurikula nebo sylabů určitého učebního programu (u testu typu *achievement*, tedy u testu *cílového*) nebo bude založena na teoretické definici schopnosti psaní (u testu typu *proficiency*, tedy u testu *výkonnostního*) – viz Cushing Weigle (2002; 79). V obou případech ale musíme být obezřetní a definovat konstrukt skutečně tak, aby jeho odrazem byl jak předpokládaný i skutečný testový výkon na základě vhodně zformulovaných úkolů, tak i adekvátně formulovaná hodnotící škála. Pokud toto pravidlo nedodržíme, dostaneme se lehce mezi Skyllu a Charybdu tzv. *varianty irelevantní vůči konstrukt* (*construct irrelevant variance*) a *nedostatečné reprezentace konstrukt* (*construct underrepresentation*) - viz Messick, 1996; Davies et al., 1999; 32-33. V praxi to znamená, že budeme např. hodnotit na základě kritéria, které není definováno v konstrukt, nebo že testové úkoly povedou k takové produkci, která nebude zahrnovat důležité aspekty definované v konstrukt. Tyto dvě odchylky reprezentují nejzávažnější případy ohrožení validity konstrukt a opětovně zdůrazňují provázanost konstrukt, testových úloh a hodnotící škály, o níž byla zmínka již v předchozí části příspěvku. Uvedme příklad: pokud bude u testu typu *proficiency* (např. na úrovni B2 nebo C1 podle Společného evropského referenčního rámce) definován konstrukt psaní především ve smyslu správné aplikace funkčních stylů a sociolingvistické kompetence, a přitom hodnotící škála bude zohledňovat především gramatiku a slovní zásobu, nemá takový test naději obstát v seriózně vedeném procesu validizace.

Okrajově je potřeba zmínit se i o případném začlenění faktických znalostí nebo tzv. strategické kompetence do definice konstrukt. Zatímco faktické znalosti jsou součástí konstrukt především u testování jazyka pro specifické účely, se strategickou kompetencí lze počítat i u testování obecného jazyka. Jako příklad uvedme esej, jejíž cílem je na základě argumentace přesvědčit čtenáře o určitém (kontroverzním) stanovisku. V tomto případě hraje velkou roli při hodnocení kritérium tzv. *splnění komunikačního úkolu* (*task fulfilment*) a strategická kompetence bude zřejmě součástí definice konstrukt. Pokud je taková esej ale hodnocena především z hlediska gramatiky a na splnění komunikačního úkolu není brán zřetel, je validita konstrukt rovněž ohrožena.

Jak již bylo uvedeno, v přípravné fázi vývoje testu dochází k základním opatřením týkajícím se *užitečnosti testu*. S koncepcí *užitečnosti testu* přišli Bachman a Palmer (1996), kteří stanovili šest faktorů, které *užitečnost testu* ovlivňují: spolehlivost, validita konstrukt, autenticita, interaktivnost, dopad a praktičnost. Je mimo rámec tohoto příspěvku zabývat se tímto problémem podrobněji, je ale důležité zdůraznit, že autoři varují před přeceňováním *užitečnosti testu* a upozorňují na to, že není možno dosáhnout maximální míry u všech šesti aspektů. Stejně tak není možné vybrat si jeden nebo více aspektů, u nichž budeme bojovat za maximální možnou míru, a to na úkor kvality ostatních aspektů. Cushing Weigle (2002; s. 81) argumentuje, že ve fázi přípravy testu hraje zásadní roli praktičnost, a to především ve smyslu dostatečného lidského potenciálu i materiálních zdrojů. Budeme-li se tedy např. rozhodovat mezi použitím analytické nebo holistické hodnotící škály a budeme-li zároveň v časovém presu a bez potřebného počtu odborníků, zvolíme pravděpodobně škálu holistickou.

Po ukončení fáze přípravné se dostáváme se k tzv. fázi operacionalizační, kde je zapotřebí vytvořit podrobné specifikace testu včetně formulace testových úloh. *Jak může charakter testových úloh ovlivnit výkon a tím eventuelně ohrozit spolehlivost a validitu konstrukt?* Existuje celá řada aspektů testových úloh, které působí jednotlivě nebo ve vzájemných interakcích a které mohou mít na výkon zkoušeného vliv. Je potřeba mít tyto faktory co možná nejvíce pod kontrolou. Jedním z nich je zvolená tématická oblast úlohy, např. sféra osobního života, rodina, pracovní problémy, kontroverzní obecně diskutované téma atd. Zkoušeným se bude zřejmě lépe psát o jim známých tématech, je však potřeba zaručit, aby všichni zkoušení

měli stejné podmínky, což je někdy velmi těžké. Jako příklad uvedeme test, který byl autorkou vytvořen a administrován na vybrané skupině studentů pro výzkumné účely. Součástí testu byl úkol, v němž měli studenti zhodnotit právě dokončený jazykový kurz v zahraničí. Se skupinkou testovaných bylo ve fázi přípravy testu vedeno řízené interview zaměřené na zjištění jejich potřeb psát v angličtině v reálném životě, při němž vyšlo najevo, že jedna studentka již na jazykovém kurzu v zahraničí byla a podobné hodnocení již psala. Byla proto ze skupinky vyloučena, protože by oproti ostatním studentům byla zvýhodněna. Je zřejmé, že při velkoplošném testování není možné mít o testovaných podrobné informace a na jejich základě formulovat úkoly. O to víc je potřeba volit témata pečlivě a anticipovat možné problémy.

Jedním z možných řešení výběru vhodného tématu je použití stimulu ve formě psaného nebo slyšeného textu. Teoreticky mají testování stejné vstupní podmínky – toto platí ale skutečně jenom teoreticky, protože v praxi může dojít k tzv. kontaminaci dovedností. Jinými slovy může dojít k tomu, že někteří zkoušení nebudou mít dostatečnou úroveň poslechu nebo čtení na to, aby stimul v cizím jazyce správně pochopili a úkol adekvátně splnili.

Svoji roli ve výkonu zkoušeného může mít i formulace zadání úkolů v mateřském jazyce nebo v jazyce, který je předmětem testování. Volba mateřského jazyka nehraje příliš ve prospěch autentičnosti úkolu, na druhé straně je zaručeno, že zadání budou rozumět téměř všichni stejně. Na druhé straně, pokud zvolíme testovaný jazyk, může hrozit, že při neopatrné formulaci úkolu mohou testování použít některé pasáže z formulace zadání pro vlastní výkon, což nebude určitě odrazem jejich schopnosti psát v daném jazyce.

Doposud nevyřešenou otázkou mezi teoretiky i praktiky jazykového testování je otázka počtu testových úkolů. Bude stačit jeden dlouhý? Nebo dva? Nebo více krátkých? Stojí zde proti sobě dva aspekty testu: praktičnost a validita konstruktů. Z hlediska praktičnosti, především časového limitu, který testy mají, není možné, aby testování psali několik delších úkolů. Tento časový limit se totiž většinou pohybuje mezi 30 – 60 minutami. Nabízí se tedy možnost zvolit jeden delší úkol (např. esej). Je ale otázkou, zda tento jeden úkol z hlediska definovaného konstruktů skutečně pokryje všechny aspekty psaní v něm obsažené. Námi zvolené úkoly totiž mají reprezentovat dílčí dovednosti, které testování při psaní v reálném světě mohou tvořit. Bude jeden úkol schopen stát se operacionalizací definovaného konstruktů? Budeme na základě hodnocení jednoho úkolu schopni zobecňovat naše soudy o schopnosti testovaných psát v cizím jazyce? Nepovede nevhodně formulované zadání k produkci, která bude vzájemně neporovnatelná a hlavně kterou nebude možno hodnotit podle zvolených hodnotících škál? Podle toho, jak si na tyto a podobné otázky odpovíme, budeme schopni rozhodnout, zda nám postačí jeden úkol nebo dva nebo více.

Některé testovací systémy nabízejí testovaným možnost výběru z několika úkolů. Tady je otázkou, zda jsou tyto alternativy srovnatelné a co bude výběr toho či onoho úkolu znamenat z hlediska definice konstruktů, což může být pro validitu konstruktů velké riziko. Navíc někteří testování mohou dlouho váhat s výběrem, čímž ztrácí čas a na skutečnou produkci mohou mít nesrovnatelně málo času než ostatní zkoušení, což určitě ohrozí spolehlivost testu.

Výkon u testu může ovlivnit i to, zda testování znají kritéria, na základě kterých budou hodnoceni. Důležité je i definování požadovaného rozsahu psaní (délky) – Cushing Weigle (2002; 102) zastává názor, že délka by měla být definována pomocí stránek – např. půl stránky, celá stránka atd. Pokud ale testování píšou rukou, závisí to na tom, jak velké písmo mají, jaké mezery dělají apod. V poslední době se stále více používá limit v podobě počtu slov. Pro mnohé je tento požadavek nesplnitelný, protože na počet slov jednoduše nejsou zvyklí psát. Stanovení požadovaného rozsahu opět závisí na tom, jak je definován konstrukt. Pokud je např. psaní chápáno jako schopnost rychlé a úsporné reakce na určitý stimul, může mít i limit ve formě počtu slov své opodstatnění.

Pro mnohé z nás je představa použití slovníku u testu nemožná. Ze samotné povahy psaní ale vyplývá, že v reálném životě se děje většinou doma, kde slovník je k dispozici a je používán. Z tohoto hlediska je proto použití slovníku určitě autentické. Empirický výzkum zatím neukazuje jednoznačně, jaký vliv vlastně použití slovníku na výkon testovaných má a zda jednoznačně vede k lepším výsledkům. Naopak, nadměrné používání slovníku zejména slabšími testovanými může způsobit, že budou věnovat příliš mnoho času hledáním ve slovníku a budou mít k dispozici méně času k samotnému psaní.

Po několika otázkách souvisejících s povahou testových úloh se dostáváme až k hodnotícím škálám, které se stávají alfou a omegou celého procesu, protože na jejich podobě a správném použití závisí jak validita konstruktů, tak spolehlivost a přesnost měření testu. Literatura o testování dovednosti psaní podává přehledné komparace dvou základních typů škál – analytické a holistické. Velmi užitečný je např. přehled výhod či nevýhod obou škál z hlediska šesti aspektů užitečnosti testu, jak je prezentuje Cushing Weigle (2002; 121). Není cílem tohoto příspěvku tyto rozdíly sumarizovat, spíše se nabízí další otázka: *Čím se tedy při volbě vhodné škály řídit?* Jak již bylo zmíněno, holistická škála bude možná vítězit všude tam, kde budou omezené lidské zdroje či finance. Na druhé straně pro podrobnější zmapování schopnosti testovaného psát v cizím jazyce holistická škála nestačí. S vývojem hodnotících škál souvisí také další otázky týkající se např. vážení jednotlivých kritérií, počtu hodnotících úrovní, formulace deskriptorů, výpočtu celkových výsledků, stanovení hranice minimální hranice pro úspěšné složení testu atd. Problematika vývoje hodnotících škál je natolik obsáhlá, že by si jistě zasloužila osobitou pozornost, pro potřeby našeho příspěvku se uspokojíme s konstatováním, že každý test z dovednosti psaní má svůj Bermudský trojúhelník, který tvoří definice konstruktů, hodnotící škála a testové úkoly. Pokud v této souvislosti bude škála, ať už analytická nebo holistická, plně odrážet konstrukt, je splněn základní předpoklad, aby tento trojúhelník nebyl nebezpečný. Jenom malý dovětek – hodnotící škálu, která byla vytvořena pro určitý typ testu, jen málokdy můžeme použít pro potřeby jiného testu. Minimálně by mělo dojít k dílčím úpravám, protože jak již bylo řečeno v úvodu, každý test má svá specifika, která by měla odrážet i hodnotící škála.

Tímto se dostáváme až k fázi zadávání testu, které dominuje samotné hodnocení testu, kdy se námi zvolená či vypracovaná hodnotící škála stává nástrojem hodnocení. V rámci pretestace nebo pilotního testování si klademe otázku: *Je naše škála schopna roli takového nástroje spolehlivě sehrát? Jsou její formulace jednoznačné?* Aby tomu tak bylo, je zapotřebí, aby s ní všichni hodnotitelé byli jednak důkladně obeznámeni, tzn. aby prošli školením, v rámci kterého by jim byly na základě vypracovaných úloh demonstrovány jednotlivé úrovně škály i možné problematické úlohy či úlohy na rozmezí úspěš – neúspěš (tzv. *borderline*). Hodnotitelé pak sami vybrané vzorky úloh hodnotí do té doby, dokud nebudou v hodnocení jednotní. Jenom tímto způsobem, tj. důkladným školením, lze dosáhnout jednak upřesnění možných problematických míst ve formulaci škály samotné, jednak toho, že hodnotitelé používají škálu stejně. Velkým zdrojem nespolehlivosti hodnocení je totiž nekonzistentnost v hodnocení jednotlivců (*intra-rater reliability*) i mezi různými hodnotiteli (*inter-rater reliability*) – viz Davies et al., 1999; 88-89, 91-92. Každý výkon by měl být ohodnocen minimálně dvěma nezávisle na sobě hodnotícími hodnotiteli, v případě velké diskrepance by pak měl rozhodnout třetí hodnotitel. *Inter-rater reliability* u dvou hodnotitelů se dá vyjádřit jako tzv. korelační koeficient; pokud se blíží číslu 1, jsou obě hodnocení velmi podobná, pokud se blíží nule, jsou diametrálně odlišná.

Nedávné výzkumy ale ukazují, že problematika spolehlivého používání hodnotících škál může být problematická i u školených examinátorů. Lumley (2002) např. zkoumal čtyři takové examinátory, u nichž aplikoval kvalitativní metodu výzkumu – tzv. *think-aloud protocol*. Dospěl k závěru, že i zkušení, trénovaní a spolehliví hodnotitelé, přestože chápou obsah jednotlivých kritérií shodně, používají často obsah škály při samotném hodnocení odlišně. Potřeba dalšího výzkumu týkajícího se chování hodnotitelů je tedy velmi aktuální.

Jednotlivé fáze vývoje testu psaní, jimiž se příspěvek zabýval, jsou platné zejména pro testy používané ve velkoplošném testování, interpretace jejichž výsledků má velkou důležitost – může např. rozhodnout o přijetí či nepřijetí ke studiu na zahraniční univerzitě nebo umožnit testovanému získat důležitý pracovní post.

Příspěvek se snažil demonstrovat, že za splnění určitých podmínek dokáže i testování psaní překročit hranice subjektivnosti, která je mu mnohdy neprávem automaticky přisuzována. Interpretace testových výsledků pak budou schopny skutečně do velké míry ukázat, jakou mají testovaní schopnost psát v cizím jazyce. A celý proces tvorby a hodnocení testu psaní nebude zastřen žádnou rouškou tajemnosti, která by po svém podhalení mohla obnažit nepříjemnou Pandořinu skříňku.

Literatura

1. Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
3. Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. & McNamara, T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Studies in Language Testing 7. Series editor M. Milanovic. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Kroll, B. (1998). *Assessing Writing Abilities*. Annual Review of Applied Linguistics. 18, 219-240.
6. Lumley, T. (2002). *Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters?* Language Testing 19 (3), 246-276.
7. Messick, S. (1996). *Validity and washback in language testing*. Language Testing, 13 (3), 241-256.

Summary

Assessing writing in foreign-language testing is considered one of the most complex processes. Until recently, it has not been approached systematically and a conceptual framework for designing and developing writing assessments has been rare. In our global community, testing writing is becoming widely recognized as an important issue and there is a great demand for valid and reliable ways to test writing ability in a foreign language.

The paper deals with the process of developing a test of writing and its stages from designing writing tasks through developing rating scales and piloting to scoring procedures. The author focuses on discussing specific issues concerning test reliability and construct validity.

TESTOVÁNÍ DOVEDNOSTI ČTENÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH – FORMÁT TESTU, HODNOCENÍ A VÝSLEDKY

Mária Šikolová

Univerzita obrany v Brně, Centrum jazykové přípravy

1. Úvod

Příspěvek se zabývá dílčími výsledky disertační práce autorky, které se týkají formátu, hodnocení a výsledků subtestu čtení. Autorka se ve své disertační práci zaměřila na návrh alternativního katalogu požadavků pro maturitní zkoušku z anglického jazyka, na jehož základě navrhla subtesty pro úroveň mírně pokročilou (A2 dle Společného evropského referenčního rámce) měřící dovednosti poslechu, čtení, psaní a mluvení. V praxi byly ověřeny subtesty čtení a psaní, přičemž oba subtesty nebo pouze jeden z nich byly zadány celkově 126 žákům a studentům a oba subtesty napsalo celkem 85 žáků a studentů. Tito žáci a studenti byli záměrně vybíráni z různých škol a ne pouze z maturitních ročníků, protože mezi různými školami existují v dosažené jazykové úrovni velké rozdíly. Za účelem vybrání vhodných kandidátů byli osloveni učitelé středních škol a jedné vysoké školy s požadavkem, aby vybrali skupinu nebo skupiny s mírně pokročilou úrovní (přibližně A2 podle SERR). Toto kritérium se jeví být pro výběr odpovídajících kandidátů vhodnější než jejich automatický výběr z maturitních ročníků. Testy byly administrovány na Fakultě vojenských technologií University obrany (FVT UO, Brno), Gymnáziu Křenová (Brno), Gymnáziu Slovanské náměstí (Brno), Vojenské střední škole (Moravská Třebová), Gymnáziu Vídeňská (Brno) a na Gymnáziu v Tišnově (Tišnov) v období listopad 2005 – únor 2006. Obecně se učitelé středních škol stavěli k zadávání testu váhavě, nedůvěřivě až neochotně. Článek bude pojednávat pouze o zjištěných týkajících se subtestu čtení s porozuměním.

2. Formát subtestu čtení

Pro zjišťování úrovně čtení byl vytvořen dílčí test obsahující 30 testových položek. Test vycházel z formulace požadavků na výkon, podmínky výkonu a znalosti jazykových prostředků a používal testovací techniky a typy textů doporučené v alternativním katalogu požadavků. Tento dílčí test byl ověřován v praxi. Byl navržen žákovský sešit, odpovědní arch, klíč s odpověďmi, průvodní instrukce k zadávání testu a poté stručný dotazník zjišťující zpětnou vazbu od učitelů. Doba trvání byla stanovena na 45 minut a úkolem ověření testu bylo kromě jiného také zjistit, zda je tento časový limit odpovídající. Uvedená data přehledně shrnuje specifikační tabulka. Ověřovaný subtest obsahoval 30 položek, přestože specifikační tabulka uvádí pouze 25, protože se vždy dá očekávat, že některé položky se po ověření v praxi ukážou jako nevhodné.

Tab. 1. Specifikační tabulka subtestu ověřujícího dovednost čtení

makro dovednosti	mikro dovednosti	čas. limit	položky (body)	testovací techniky	počet textů	vlastnosti textů
čtení	<i>rozpoznat</i> jednoduchou slovní zásobu a fráze; <i>identifikovat</i> hlavní informace; <i>identifikovat</i> jednoduché detaily	45 až 50 minut	25	výběr z odpovědí; krátké odpovědi; doplňování; přiřazování; pravdivá – nepravdivá tvrzení	4 – 6 krátkých textů; 4 – 6 středně dlouhých textů	jednoduché; témata každodenní- ho života; autentické, minimálně upravované

Tematické zaměření textů

Subtest vycházel výhradně z autentických textů týkajících se každodenního života. V případě potřeby byly některé texty pouze nepatrně adaptovány, a proto se jejich obtížnost může na první pohled jevit trochu vyšší, než se požaduje. Z tohoto důvodu byla záměrně snížena obtížnost testových úloh. Test obsahuje 11 textů různého tematického zaměření v souladu s požadavky alternativního katalogu (volný čas, nákupy, parkování ve městě, ubytování na kolejích, program pro zahraniční studenty, zdravý životní styl, nemoci, turistické informace, informace o kurzech angličtiny, jak přestat kouřit, služby).

Testovací techniky

Testovací techniky byly stanoveny podle doporučení alternativního katalogu, specifikační tabulky (tab. 1) a v souladu se současnými trendy v jazykovém testování. Bylo použito těchto technik: přiřazování, doplňování chybějících informací, pravdivá a nepravdivá tvrzení, výběr odpovědi z volby a, b, c nebo d, krátké odpovědi na otázky.

3. Zadání subtestu čtení

Subtest byl hodnocen výlučně autorkou podle předem připraveného klíče. Učitelé středních škol ve většině případů byli nanejvýš ochotni test zadat, ne však ho už opravovat. Tuto skutečnost bylo nutno akceptovat, přestože zapojení více hodnotitelů by bylo mohlo objevit možné nejasnosti či obtíže při hodnocení. Položky obsažené v testu byly většinou hodnoceny objektivně (přiřazování -10, pravdivá a nepravdivá tvrzení - 5, výběr odpovědi z vícenásobné nabídky - 3; celkem 18 položek). Ze zbývajících dvanácti položek bylo devět doplňovacích a tři položky představovaly otázky s krátkými odpověďmi.

Dotazník k tomuto subtestu zjišťoval základní fakta o testu – zda byl časový limit dostačující a jestli byly instrukce srozumitelné. Dále pak byl dán prostor připomínkám zejména ze strany učitelů. Pokud však existovaly připomínky i ze strany žáků nebo studentů, učitelé mohli i tyto připomínky do dotazníku zaznamenat.

Připomínky a doporučení ze strany učitelů zadávajících dílčí test

Z devíti dotázaných učitelů pět uvedlo, že časový limit 45 minut pro tento dílčí test byl nedostatečný, podle čtyř zbývajících učitelů byla časová dotace dostačující. Osm z devíti dotázaných pokládá instrukce za srozumitelné, jeden respondent uvádí několik připomínek zahrnujících i připomínky žáků: „chybí instrukce jak opravit v případě chybného záznamu; zda zatrhnout vždy pouze jednu volbu; jestli při odpovědích na otázky je potřeba odpovědět celými větami nebo zda stačí jednoslovná odpověď.“

Jedna skupina studentů FVT UO označila test jako středně těžký. Jiná skupina studentů FVT UO pokládá texty za zajímavé. Podle jednoho středoškolského učitele „řada výrazů neodpovídá slovní zásobě střední školy na daném stupni, např.: *in-stock selection, merchandise, toll-free, shipping, inventory sheet, quarry*.“ Podobného názoru je další vyučující, která se domnívá, že na úroveň A2 je slovní zásoba textů příliš složitá a doplňuje, že tak soudí podle používaných učebnic. Další připomínka se vyskytovala u dvou respondentů a poukazovala na to, že v odpovědním archu je málo místa na odpovědi. Podle jedné skupiny studentů jim chyběl čas na zkontrolování, a proto navrhuje časový limit zvýšit na 60 minut.

Stanovisko k připomínkám a doporučením

Fáze ověřování testů na odpovídající populaci je nedílnou a velmi důležitou částí testovacího procesu. Jak ukazuje i ověřování tohoto dílčího testu čtení, pouze odpovědi kandidátů a následná analýza testu může podat objektivní informaci o tom, zda test jako celek a také jednotlivé jeho položky jsou správně navrženy.

Připomínky ze strany učitelů i žáků jsou velmi cenné. Zároveň je potřeba si uvědomit, že učitelé vyjadřující se k testu mají sice odpovídající vzdělání a zkušenosti ve výuce anglického jazyka, avšak nejsou

školení v oblasti jazykového testování. Za vhodné lze pokládat připomínky týkající se časového limitu, i když pro používání v praxi by byl subtest upraven a nevhodné položky by byly odstraněny, čímž by se jejich počet snížil o pět – tedy z 30 na 25 podle specifikační tabulky (tab. 1). Poté by bylo nezbytné časový limit i vhodnost položek ještě jednou ověřit. Dále učitelé doporučují doplnit a upřesnit instrukce k některým testovým úlohám. V úvodu testu by měl být uveden doporučený způsob opravy špatně označené odpovědi. U krátkých odpovědí by pak bylo vhodné uvést, že stačí odpovědět stručně, několika slovy, ne celou větou. Připomínka týkající se nedostatku prostoru pro odpovědi je také relevantní – test by měl poskytnout více místa pro odpověď na odpovědních arších.

Nelze však souhlasit s námitkami týkajícími se neadekvátní slovní zásoby použité v textech. Texty byly záměrně vybrány z autentických materiálů a pouze minimálně adaptovány, protože jsou to typy textů, se kterými se žáci v cizojazyčném prostředí setkávají. Pro správné vypracování testových úloh nebylo důležité, aby kandidáti poznali všechna slovíčka – naopak, vyžadovalo se zvládnutí porozumění s použitím potřebných strategií. V reálném životě nebudou existující texty pro nikoho zjednodušovány. Navíc vzhledem k tomu, že texty jsou autentické, byly testové úlohy navrženy záměrně jednodušší. Stanovisko učitelů k této problematice je nesprávné; tento druh zkoušky nemá za cíl ověřit zvládnutí určitého kvanta slovní zásoby podle určité učebnice; naopak, má za cíl zjistit, zda kandidáti dosahují úrovně, kterou specifikuje alternativní katalog požadavků.

4. Interpretace výsledků

Tento subtest byl zadán celkově 110 kandidátům (většinou žákům středních škol, ale také studentům vysoké školy). Obsahuje 30 položek, které byly hodnoceny dichotomicky, tedy buď jako správné (1) nebo nesprávné (0). Po opravě subtestu byly výsledky vyhodnoceny softwarovým programem ITEMAN, který zpracoval položkovou analýzu. Položková analýza „má přispět k odhalení úloh, které nevyhovují účelu testu a úloh s technickými nedostatky“ (Byčkovský, Zvára, s. 29).

Nejnižší počet bodů (8) dosáhl jeden kandidát, nejvyššího počtu bodů (30) dosáhli tři kandidáti. Průměrný hrubý skóre (*mean*) u testu byl 20,73. Standardní odchylka pro tento test se rovná 5,40.

Reliabilitu (*reliability*) testových výsledků lze ověřovat různými způsoby. V našem případě analýzy testových výsledků ji program ITEMAN vyjadřuje pomocí Cronbachova koeficientu alfa. Ten je vypočten na základě korelace jednotlivých položek s celkovým skórem. Obecně lze říci, že „výpočet reliability umožňuje (...) posoudit, jak dalece jsou výsledky testování ovlivněny náhodou a jak jsou tudíž věrohodné“ (Chráška, 1999, s. 58). Jinými slovy, hodnota alfa vyjadřuje v této analýze testu koeficient spolehlivosti a je indexem homogenity položek v rámci daného testu. Může nabývat hodnot v intervalu 0,00 – 1,00. (User's Manual for the ITEMAN, 1996, s. 3 - 17). U našich testových výsledků se rovná 0,844. Takovýto výsledek lze pokládat za uspokojivý. Uvedené statistické charakteristiky testu přehledně prezentuje obr. 1 (výstup softwarového programu ITEMAN). Překlad jednotlivých charakteristik do češtiny byl přebrán z prostudované literatury (Byčkovský, Zvára, s. 39).

N of Items	počet položek	30
N of Examinees	počet testovaných	110
Mean	průměrný hrubý skór	20.727
Variance	rozptyl skórů	29.198
Std. Dev.	směrodatná odchylka skórů	5.404
Skew	šikmost rozložení skórů	-0.137
Kurtosis	špičatost rozložení	-0.975
Minimum	nejnižší dosažený skór	8.000
Maximum	nejvyšší dosažený skór	30.000
Median	prostřední skór	20.000
Alpha	reliabilita (Cronbachovo alfa)	0.844
SEM	směrodatná chyba měření	2.133
Mean P	relativní průměrný skór	0.691
Mean Item-Tot.	průměrný bodově biseriální koeficient	0.418
Mean Biserial	průměrný biseriální koeficient	0.593
Max Score (Low)	nejvyšší skór dosažený skupinou 27% testovaných s nejnižšími skóry (horší skupina)	16
N (Low Group)	počet testovaných v horší skupině	31
Min Score (High)	minimální skór dosažený skupinou 27% testovaných s nejvyššími skóry (lepší skupina)	25
N (High Group)	počet testovaných v lepší skupině	33

Obr. 1. Statistické charakteristiky testu

Rozložení (distribution) může obecně být normální ve tvaru zvonu (normal, bell-shaped), zkosené (skewed) reprezentované asymetrickou křivkou, která signalizuje, že většina skórů se nachází na jednom konci křivky, nebo bimodální (bimodal), u kterého se skóry hromadí ve dvou rozdílných bodech (Alderson; Clapham; Wall 1995, s. 94-95). Rozložení u analyzovaného testu je znázorněno na obr. 2 a je bimodální, což je považováno za ideální právě pro testy, jejichž účelem není uspořádat výsledky kandidátů podle pořadí, ale rozhodnout, zda kandidáti požadovanou úroveň (skóre) dosahují nebo ne. Z obrázku 2 lze usoudit, že za hraniční skóre je možné pokládat hodnotu kolem 21 bodů.

SCALE # 1

Score Distribution Table

Number Correct	Freq- uency	Cum Freq	PR	PCT	
. . . No examinees below this score . . .					
7	0	0	1	0	
8	1	1	1	1	#
9	1	2	2	1	#
10	0	2	2	0	+
11	2	4	4	2	##
12	1	5	5	1	#
13	7	12	11	6	#####
14	3	15	14	3	###
15	6	21	19	5	+#####
16	10	31	28	9	#####
17	3	34	31	3	###
18	10	44	40	9	#####
19	3	47	43	3	###
20	8	55	50	7	+#####
21	2	57	52	2	##
22	6	63	57	5	#####
23	5	68	62	5	#####
24	9	77	70	8	#####
25	6	83	75	5	+#####
26	10	93	85	9	#####
27	5	98	89	5	#####
28	3	101	92	3	###
29	6	107	97	5	#####
30	3	110	99	3	+###

|-----+-----+-----+-----+
5 10 15 20 25
Percentage of Examinees

Obr. 2. Rozložení počtu správných odpovědí subtestu čtení.

Obtížnost jednotlivých položek je jednou z jejich základních charakteristik. Vyjadřuje, do jaké míry jsou kandidáti schopni daný test nebo testovou položku vypracovat správně. (Davies et al., 1999, s. 45). Obrázek 3 zobrazuje všechny hodnocené parametry dvou problematických položek (položka č. 9 a 21) s nejnižší obtížností (*facility value, item difficulty*). Na položku č. 9 odpovědělo správně 98% kandidátů, na položku č. 21 také vysoké procento kandidátů (95%). V pravé části počítačového výstupu jsou tučně vyznačeny také distraktory, které jsou zjevně nefunkční, protože je žádný kandidát nepoužil. Správné odpovědi jsou označeny hvězdičkou. Vzhledem k tomu, že tak nízkou obtížnost měly pouze dvě položky, nejde o závažný problém. Kromě toho, jak už bylo zmíněno, bylo vypracováno více položek, než by „ostrý“ test měl obsahovat a proto by případně nevhodné položky mohly být odstraněny.

Item Statistics					Alternative Statistics				
Seq. No.	Scale -Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser. Key
9	1-9	.98	.06	.22	A	.00	.00	.00	
					B	.00	.00	.00	
					C	.02	.06	.00	-.22
					D	.00	.00	.00	
					E	.98	.94	1.00	.22 *
					Other	.00	.00	.00	
21	1-21	.95	.06	.17	A	.00	.00	.00	
					B	.00	.00	.00	
					C	.95	.94	1.00	.17 *
					D	.04	.03	.00	-.13
					Other	.01	.00	.00	-.12

Obr. 3. Položková analýza dvou nejméně obtížných testových úloh

Naopak nejtěžšími položkami se ukazují položky č. 23 (0,40) a č. 25 (0,34). Charakteristiky těchto položek ukazuje obr. 4. V tomto případě se jednalo o testové úlohy s krátkou odpovědí a přibližně stejný počet kandidátů odpověděl na obě otázky správně i nesprávně.

Item Statistics					Alternative Statistics				
Seq. No.	Scale -Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser. Key
23	1-23	.40	.75	.61	1	.40	.10	.85	.61 *
					2	.39	.45	.15	-.23
					Other	.21	.00	.00	-.46
25	1-25	.34	.79	.66	1	.34	.03	.82	.66 *
					2	.35	.23	.18	-.02
					Other	.31	.00	.00	-.66

Obr. 4. Položková analýza dvou nejvíce obtížných testových úloh

Neexistuje obecně platné pravidlo, které by předepisovalo nebo doporučovalo obtížnost položek. Většinou platí, že pokud je účelem testu co nejširší rozložení počtu bodů, doporučuje se vybírat položky s obtížností kolem 50% (Alderson; Clapham; Wall 1995, s. 81). Pokud však test má rozdělit kandidáty na ty, kteří uspěli a ty, kteří neuspěli, měla by se obtížnost pohybovat kolem hodnoty, která je požadovaná pro složení testu, např. pokud ke složení testu je potřeba dosáhnout 70% celkového počtu bodů, měla by se obtížnost položek pohybovat kolem 70% (Davies et al., 1999, s. 95 - 96). Ověřovaný test lze zařadit právě do této kategorie, protože jeho cílem je rozřadit kandidáty na úspěšné a neúspěšné. Byčkovský doporučuje k běžnému používání položky s obtížností 0,3 – 0,7 (Byčkovský, Zvára, s. 30). Většina položek zkoumaného testu se pohybuje mezi 60 – 80% úspěšných odpovědí. Chráska doporučuje, aby v testu nebylo příliš mnoho ani velmi obtížných ani velmi snadných úloh. Úlohy, které téměř žádný kandidát nevyřeší správně, doporučuje z testu odstranit, zatímco příliš snadnou úlohu „je možno z psychologických důvodů doporučit jako úvodní úlohu v testu.“ (Chráska, 1999, s. 47). Z uvedeného vyplývá, že ověřovaný test tento požadavek splňuje.

Diskriminační index, citlivost úlohy (*discrimination index*) *d* vyjadřuje, jak dobře určitá položka rozlišuje mezi lepšími a horšími kandidáty (*masters and non-masters*). Byčkovský pokládá citlivost úlohy za její důležitou charakteristiku a uvádí, že k plnění své základní funkce, „tj. měření, jak si studenti osvojili učivo nebo jaké mají předpoklady ke studiu..., by měly výsledky v testu dostatečně rozlišovat mezi lepšími a horšími studenty“ (Byčkovský, Zvára, s. 30). Ideální položka je taková, kterou všichni lepší kandidáti vypracují správně a všichni horší nesprávně. Neexistuje žádné pravidlo, které by stanovilo požadovanou hodnotu diskriminačního indexu. Je však zřejmé, že diskriminační index by neměl nabýt záporné hodnoty: „Je žádoucí, aby každá z úloh měla *d* s co nejvyšší kladnou hodnotou. Úlohy, jejichž *d* má zápornou hodnotu, se považují za nevhodné“ (Byčkovský, Zvára, s. 30). V praxi by to totiž znamenalo, že určitou položku vypracovalo správně více horších než lepších studentů. Takovéto položky je nutno před použitím v „ostrém“ testu buď odstranit, nebo přepracovat a opět pretestovat.

V analyzovaném testu byl problematický (velmi nízký) diskriminační index u dvou položek (0,06). Jedná se o položky, které byly zmíněny jako nejméně obtížné (položka č. 9 a 21) – viz. obr. 3. U ostatních položek byl zjištěn diskriminační index od 0,16 do 0,87. Za pozitivní lze označit skutečnost, že žádná z položek neprokázala negativní hodnotu diskriminačního indexu. Pokud by se hodnocený test měl dále používat, bylo by vhodné položky č. 9 a 21 přepracovat a následně pretestovat. Jak ilustruje obr. 5, za položky s nejvyšším diskriminačním indexem lze označit položky č. 25, 27 a 30. Je zajímavé, že položka č. 25 je zároveň i nejtěžší položkou testu (obr. 4). Ani dvě další položky, které mají vysoký diskriminační index, nepatří k položkám lehkým (51 a 55%). Uvedené úlohy s nejvyšším diskriminačním indexem byly úlohy s tvořenou odpovědí, ve kterých bylo také hodně odpovědí vynecháno.

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq. No.	Scale -Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser.	Key
25	1-25	.34	.79	.66	1	.34	.03	.82	.66	*
					2	.35	.23	.18	-.02	
					Other	.31	.00	.00	-.66	
27	1-27	.51	.81	.67	1	.51	.06	.88	.67	*
					2	.16	.19	.12	-.09	
					Other	.33	.00	.00	-.64	
30	1-30	.55	.87	.70	1	.55	.13	1.00	.70	
					2	.11	.06	.00	-.07	*
					Other	.35	.00	.00	-.69	

Obr. 5. Položky s nejvyšším diskriminačním indexem

5. Závěr

Vytvoření a pretestování subtestu čtení bylo součástí ověřování fungování návrhu alternativní katalogu požadavků k maturitní zkoušce z anglického jazyka. Tento subtest byl hodnocen výhradně autorkou, protože učitelé středních škol hodnocení odmítli z důvodu vysokého pracovního vytížení. Pretestování odhalilo jisté formální nedostatky testu (nedostačující instrukce, nedostatek místa pro psaní odpovědí atd.). Někteří středoškolští učitelé také kritizovali výskyt neznámých slov v textu – tato výhrada nebyla přijata, protože jedním z cílů testu bylo ověřit, zda by kandidáti v reálném životě porozuměli autentickému textu, který pro jejich potřeby nikdo neupravuje. Navíc jednotlivé testové položky byly záměrně jednodušší, aby obtížnost textu samotného vyvážily. Protože hodnocení jednotlivých položek bylo většinou objektivní, při opravě testu nedošlo k závažným problémům. Připomínky zadávajících učitelů i

autorky byly sumarizovány a bylo k nim přihlíženo. Pro důkladnou položkovou analýzu dílčího testu čtení s porozuměním byl použit počítačový software ITEMAN, který pro každou položku vyhodnotil její obtížnost, diskriminační index a v případě položek s výběrem z vícenásobné volby také fungování distraktorů. Pro další práci v této oblasti by bylo vhodné nechat katalog požadavků i subtest čtení posoudit více učitelům, ověřit ho na větším vzorku žáků a výsledky analyzovat.

Literatura

ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. 2nd ed. Cambridge University Press 1995. ISBN 0 521 47255 5.

BYČKOVSKÝ, P., ZVÁRA, K. *Konstrukce a analýza testů pro přijímací řízení*. Rukopis.

DAVIES, A.; BROWN, A.; ELDER, C.; HILL, K.; LUMLEY, T.; McNAMARA, T. *Studies in Language Testing, Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press 1999. ISBN 0-521-65876-4.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Paido Brno 1999. ISBN 80-85931-68-0.

ŠIKOLOVÁ, M. *Zjišťování výsledků vzdělávání v anglickém jazyce*. Praha, 2007. 165 s. Doktorská disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.

User's Manual for the ITEMAN Conventional item Analysis Program. Second Edition, Windows 3.x/95/NT Version. Assessment Systems Corporation 1989-1996.

Summary

The contribution presents the results of a reading test that was administered to secondary and tertiary educational level students as a part of a PhD dissertation. The reading subtest is a part of a newly experimentally designed secondary school-leaving exam. The test specifications have been developed to match A2 CEFR level. The author presents the main considerations referring to the test design, as well as she shows, analyzes and interprets the test results. The subtest was subjected to item analysis done using software programme ITEMAN.

MOŽNOSTI VÝUKY GRAMATIKY BEZ ZPROSTŘEDKOVACÍHO JAZYKA

Barbora Štindlová, Svatava Škodová

Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury

Nejprve je třeba zdůraznit, že počet studentů, které není možné z různých důvodů vyučovat za pomoci zprostředkovacího jazyka, je poměrně vysoký. Jedná se především o studenty z oblastí jazykově vzdálených, kteří z větší části neovládají žádný světový jazyk, nebo jen do té míry, že je možné s touto znalostí pracovat pouze na lexikální rovině, tj. rovině překladu jednotlivých slov či základních frází. Tito studenti většinou nemají žádné jazykové povědomí a chtějí v České republice žít, pracovat, příp. studovat technické, ekonomické a další nefilologické obory. Dále může jít o výuku v jazykově, ale zároveň často i věkem, vzděláním a sociokulturním zázemím heterogenních studijních skupinách, kde není možné využít jednoho společného mediačního jazyka.

V našem případě se setkáváme se studenty z Vietnamu, kteří přijíždějí na naši univerzitu s vizí bakalářského či magisterského studia technických oborů. Studenti se k nám dostávají jazykově nevybavení, a zároveň nemohou očekávat výuku prostřednictvím své mateřštiny. Výuka tak od začátku probíhá v prostředí bez jakéhokoli zprostředkovacího jazyka. Kromě jiného se velmi potýkáme s otázkou, jak v počátečních stádiích výuky (tj. na úrovni A1, příp. A2) řešit testování jazykových schopností studentů, testování jejich komunikační kompetence, resp. testování schopností aplikovat získanou znalost gramatických principů. Je zřejmé, že ověřování získané kompetence úzce souvisí s didaktickými postupy užívanými ve výuce. Náš způsob testování je ovlivňován principy **implicitní výuky gramatiky**, kterou v hodinách uplatňujeme a o které bychom v další části příspěvku chtěli hovořit.

Jaké obtíže přináší výuka bez zprostředkovacího jazyka?

Za prvé jde především o problémy při formulování pokynů adresovaných studentům. Při výuce bez zprostředkovacího jazyka vyvstává více než kde jinde potřeba jasného, jednotně a pravidelně užívaného metajazyka. Komplikované je dále objasňování nových, a to nejen gramatických jevů. Učitel je nucen hledat nové prostředky, možnosti a metody, jak gramatické penzum studentům představit. Dalším rysem takové výuky je její relativní pomalost, která úzce souvisí s obtížemi při budování slovní zásoby i při akvizici gramatických pravidel. Při výuce bez zprostředkovacího jazyka nelze uvědoměle využívat jazykového transferu, ani odstraňovat jazykové interference. Porovnání češtiny s mateřským jazykem provádí studenti bez pomoci učitele a lektor může často jen s obtížemi – zejména v souvislosti s počáteční omezenou komunikační schopností studentů – ověřovat míru porozumění.

Pro studenty znamená taková výuka vysoké nároky na koncentraci a je pro ně značně vyčerpávající. Studenti při hodinách např. jen s obtížemi identifikují, zda učitel říká instrukci ke cvičení, pokyn, vysvětlení či frázi. Obvyklé intonační signály (zpomalení, změna tóniny ap.), které lektor k odlišení standardně používá, ve výuce výše vymezené cílové skupiny nefungují.

Proč je výuka češtiny bez zprostředkovacího jazyka problematická?

Jednoduše řečeno proto, že jde o jazyk vysoce flexivní. Ani student s nejnižší úrovní jazykové znalosti nemůže dosáhnout komunikačních cílů bez poučení o gramatice. Při percepci, ale i při produkci by to pro něho znamenalo výraznou komunikační bariéru¹. Z toho vyplývá, že např. k dosažení předepsaných komunikačních cílů na úrovni A1 (podle SERR) musí student zvládnout i určitý minimální soubor gramatických pravidel odpovídající dané úrovni, nebo-li – jak to nazývá M. Hrdlička – *nezbytný minimální soubor systémových jazykových prvků*².

Co však znamená tento minimální soubor gramatických pravidel? V popisech jazyka A1 i A2 je jisté minimum stanoveno, i když velmi nepřehledně. Jak ale dosáhnout toho, aby si jej student osvojil, a jak gramatiku v hodinách bez zprostředkovacího jazyka vyučovat?

V naší praxi se velmi osvědčila výrazná parcelace gramatických jevů. Je však zásadní provádět ji uvědoměle, cíleně a plánovaně. Při přípravě výukového materiálu je třeba si přesně uvědomovat, proč volíme tento typ členění, jak a z jakého důvodu zjednodušujeme, jak úzce souvisí gramatický jev s tématem (příp. se slovní zásobou), kdy se budeme k danému jevu vracet apod. Student musí mít šanci probíraný jev usouvztažnit, vstřebat, a pokud to lze i samostatně vyvodit. V tomto případě se tedy nejedná o žádnou nekonceptní simplifikaci. Naopak, způsob parcelace, při kterém jde o stanovení **kompaktní minimální jednotky**, je možné považovat za výrazně systémový,

Výběr gramatických jevů

Nabízí se samozřejmě otázka, dle jakých kritérií jednotlivé gramatické jevy (minimální jednotky) do výuky zařazovat. Je třeba říci, že náš dosavadní výběr vycházel především z vlastních zkušeností a ze strukturaře současných učebnic, na kterých ve výběru obligatorních jazykových prostředků staví i popisy češtiny A1 a A2. Domníváme se totiž, že intuitivní zkušenost učitelů (a autorů) je poměrně solidním podkladem.

Za zásadní kritérium považujeme *komunikační potenciál* daného jevu. K dispozici prozatím není žádný výzkum relevantnosti gramatických jevů vzhledem k jejich využití v komunikačních situacích. Naše řazení se s několika podstatnými odchylkami opírá, jak již bylo řečeno, o dostupné učebnice češtiny pro cizince. Zajímavé možnosti se však nyní ukazují v souvislosti s vývojem kognitivní lingvistiky, především ve spojitosti s teorií o prototypch, resp. prototypických významech gramatických jevů.

Druhým kritériem je dle našeho názoru *frekvencovanost jevu / tvaru* v současném jazyce. Soudobá hodnocení se vesměs opírají o výzkumy kolektivu kolem M. Těšitelové³, ale existence Českého národního korpusu nabízí velké možnosti nové frekvenční analýzy a dle našeho názoru otevírá cestu k řadě dalších úvah v oblasti slovtvorby a lexikologie, ale také v oblasti formální morfologie⁴.

Třetím základním kritériem je pozice daného jevu v systému české mluvnice a jeho *podíl na budování celkové jazykové kompetence*, což vybízí k úvahám o zpracování tzv. pedagogické gramatiky češtiny pro cizince.

Vedle těchto kritérií je centrálním předpokladem pro simplifikaci a parcelaci gramatiky při výuce bez zprostředkovacího jazyka to, čemu říkáme **spirálový výklad gramatiky**. Tento typ výuky předpokládá postupné rozšiřování, resp. nabalování výkladu v rámci jednoho gramatického jevu, příp. skupiny jevů. Z toho plyne, že výuka se pravidelně cyklicky navrácí k již částečně představenému gramatickému jevu, jehož prezentace se dále prohlubuje a zpřesňuje.

Domníváme se, že obecná představa koncepce výkladu gramatiky je v našem povědomí nerozlučně spjata s tabulkami a drilem. Je ale také zřejmé, že princip *pravidlo – tabulka – dril* je pro funkční užívání jazyka zcela nevhodný. Proto je také v současných přístupech komunikačně pojeté výuky gramatika upozadována, prezentována často ad hoc a vylučována jako nekompatibilní s celkovým výukovým trendem.

Naše pojetí implicitního přístupu k výuce gramatiky, tj. snaha vykládat gramatiku „agramaticky“ se může zdát z pozice vědeckého přijímání informací jako nevěrohodné a triviální, ale vzhledem k výsledkům, které takto postavená výuka má, se ukazuje jako funkční. Navíc implicitní výuka gramatiky v našem pojetí stojí zcela v protikladu jakýmkoli nahodilým prezentacím gramatických jevů. Naopak zpracování výukového materiálu i konkrétní výukové hodiny je při dodržení všech požadavků na systematickosti a funkčnosti velmi náročné.

Metodu tzv. **implicitní výuky gramatiky**, kterou představíme dále, jsme cíleně aplikovaly ve výuce studentů – začátečníků. Tuto koncepci jsme považovaly za vhodnou v okamžiku, kdy jsme hledaly postup, jak vyučovat vietnamské studenty bez jakéhokoli styčného jazyka mezi studenty a učitelem. Dalším momentem pozitivně ovlivňujícím volbu této metody bylo sociokulturní pozadí vietnamských studentů. Při výuce gramatiky tímto způsobem mohou studenti pracovat jako skupina. „Pějící chór“ odpovídající učitelé dobře odpovídá vietnamské představě o statutu studenta a učitele, proto působí při výuce aktivačně, na rozdíl od inhibující individuality. Třetím důležitým aspektem je aktivace otázko-odpověďového systému (viz níže), díky němuž studenti od úplného začátku nacvičují intonaci otázky a odpovědi, postavení větných členů a aktuální členění.

V případě pokročilejších studentů se ukázalo, že tento způsob prezentace gramatiky není zcela vhodný, může být pomalý a pro vyšší úroveň znalosti vlastně „nesystematický“, resp. nesystémový, protože je většinou úzce vázán na tematický kontext. Zároveň je třeba říci, že parcelace a zjednodušení jsou u některých jazykových jevů velmi obtížné, ale netvrdíme, že jsou nemožné⁵.

Základní principy implicitní výuky

Přístup k prezentaci gramatického systému, který využíváme, vychází v některých základních principech, resp. metodických postupech z tzv. přímé metody. Není však možné říct, že by ji kopíroval nebo byl jejím pokračováním. Pro srovnání styčných bodů mezi oběma přístupy uvádíme následující tabulku, která ukazuje především obecné principy implicitní metody, a zároveň nabízí jejich srovnání s principy přímé metody.

Tab. 1

PRINCIPY PŘÍMÉ METODY	PRINCIPY TZV. IMPLICITNÍHO PŘÍSTUPU K VÝUCE GRAMATIKY
Žádný <u>překlad</u> není dovolen.	Žádný <u>překlad</u> není použit. (V naší konkrétní situaci, ze které jsme vycházeli, tzn. vzhledem k jazykovým znalostem vyučujících a studentů, není ani možný.)
<u>Sylabus</u> je vždy založen na situacích (např. co říkají lidé při nakupování, v bance, na večírku apod.) nebo na tématech (např. peníze, zdraví, počasí), nikdy ne na gramatických strukturách.	<u>Sylabus</u> je na první pohled sice založen tematicky, avšak jeho struktura je postavena na vzestupné aplikaci gramatických struktur použitých pro rozšiřování komunikačních možností. Vzestupnou aplikací je rozuměna parcelace gramatických jevů na jednodušší části v souvislosti s významovou a smyslovou náplní lekcí. Jednotlivá témata jsou svázána s gramatickými strukturami, které se frekvenčně nejčastěji objevují v příslušných komunikačních vzorcích daného tématu (např. návštěva u lékaře + valenčně obligatorně vázaný dativ).
Cílem jazykové výuky je komunikace. Proto je metoda postavena na <u>otázko-odpověďových dyádách</u> .	Tento princip jsme použili jako základní a nejdůležitější pro prezentaci gramatického systému. Jednotlivé gramatické jevy byly rozpracovány do krátkých sekvencí obsahujících minimálně 3 maximálně 7 otázko-odpověďových dyád (nejčastěji 5). Každá sekvence obsahuje jen jeden nový






	gramatický jev (viz příklady níže Ukázka č.1). Otázky jsou koncipovány tak, že se ptají právě na to slovo, které je určeno jako nový gramatický jev (tzn. v odpovědi obvykle stojí jako rematická část výpovědi). Pro jednotlivé sekvence je důležité zachovat „gramatický monotheismus“, aby studenti mohli postoupit k následné indukci.
Gramatika je vyučována <u>induktivní metodou</u> . Nikdy nejsou dávana explicitní gramatická pravidla.	Gramatika je vyučována induktivní metodou. Avšak studenti jsou vedeni k samostatné formulaci gramatických pravidel a k jejich usouvztažnění s již osvojeným gramatickým systémem.
<u>Slovní zásoba</u> je osvojována ve větách, namísto memorování jednotlivých slovíček.	Tento princip osvojování lexika je propojen s tematicky založeným sylabem kurzu. Pro gramatická cvičení je použita slovní zásoba příslušného tematického okruhu.
K vysvětlování významů jsou používány <u>obrázky a objekty</u> .	Spojení ilustračních prvků s lexikem použitým v gramatických jednotkách je jedním ze stěžejních principů této metody.
Zdůrazňované <u>oblasti jazyka</u> : Je dávana přednost rozšiřování slovní zásoby před gramatikou.	Vzhledem k současným poznatkům je jazyk homogenním jevem a vydělování jednotlivých složek je až sekundárně aplikováno na tento jev. Má-li být výuka jazyka efektivní, je třeba respektovat tuto jazykovou celistvost a neupřednostňovat žádnou z vydělených částí.

Jak vyplývá z výše uvedeného přehledu základních principů implicitního přístupu, při výkladu gramatického systému nezastává učitel frontální roli explanátora, nepracuje s tabulkami gramatických paradigm, ani s explicitně formulovanými pravidly. Jeho role je spíše dirigentská, zdůrazňuje důležité, srovnává, pomáhá vyhledávat paralely a potvrzuje správnost pochopení. Výkladové jednotky, tak jak jsou uvedeny níže, jsou použity pouze jako implicitní výklad gramatiky, dále učitel samozřejmě pracuje s texty obsahujícími příslušný gramatický jev, s různými typy cvičení atd.

Ukázka výkladové jednotky

Ukázka č. 1

1. Základní informace

KDE?		
1. Kde je pan Novák?	AUTOBUS 	Pan Novák je v <u>autobuse</u> .
2. Kde je Petr?	DŮM 	Petr je v <u>domě</u> .
3. Kde je pan Kačer?	OBCHOD 	Pan Kačer je v <u>obchodě</u> .
5. Kde je to slovo?	SEŠIT 	To slovo je v <u>sešitě</u> .
4. Kde je ten čaj?	STŮL 	Ten čaj je na <u>stole</u> .

2. Základní / slovníkový tvar

3. Ilustrace

4. Tázací slovo

5. Paradigma

6. Systematizující informace

Kde? - Lokál sg./substantiva - tvrdý konsonant → -E/-Ě








1. **Základní informace** obsazená tázacím slovem. Na základě tematicko-rematických vztahů je celá jednotka pojmenovaná vždy podle rematické informace, která ukazuje na nové paradigma, resp. na novou gramatickou informaci, kterou si mají studenti osvojit. Funguje tedy pouze jako *orientátor*. Na této *orientační rovině* uvažujeme v současné době o propracování **signálního metajazyka** (např. použití určitých barev pro určitý pád, slovní druh; nebo využití specifických ikon).
2. **Základní/ slovníkový tvar** Pro studenty je důležité, aby aktuálně disponovali slovníkovými, zde nominálními, tvary slov, se kterými je nutno nové paradigma propojit. Proto je vždy v každé výukové jednotce uvádíme, včetně informace o rodovosti slova, je-li to pro daný gramatický jev nutné.
3. **Ilustrace** Zpočátku hrají ilustrace významnou explikativní úlohu, mohou objasňovat významy slov, singularitu či pluralitu, polohu v prostoru, směrovost, individuálnost či zahrnutost do celku apod. Zároveň hrají i důležitou roli ve fixační a vybavovací fázi, kdy slouží jako další neurální vstup. S nárůstem objemu lexikálních i gramatických znalostí ztrácejí na významu a mohou hrát pouze doprovodnou estetickou úlohu, nebo mohou být zcela vypuštěny.
4. **Tázací slovo** Zvýrazněné tázací slovo indikuje, jaký typ otázky se pojí s daným gramatickým jevem. Propojení otázka-odpověď napomáhá studentům automaticky použít správný gramatický tvar, jsou-li později tázáni.
5. **Paradigma** Zvýrazněná slova reprezentují paradigma daného gramatického jevu. V okamžiku, kdy studenti celou sekvenci zvládnou, je možné toto paradigma představit a usouvztažnit s ostatními souvisejícími paradigmaty. Významnou úlohu zde hraje výuková konvence fungující jako signální typ výuky gramatiky. Studenti vědí, že nový gramatický jev je obsazen v rematické části věty, resp. je reprezentován zvýrazněným slovem, podtrženým morfémem a je potřeba provést srovnání příslušných slov dané výukové jednotky, pochopit, co je pro tuto třídu slov společné, jak se odlišují od nominálního / slovníkového tvaru a zafixovat si tuto paradigmatickou změnu.
6. **Systematizující informace** Na konci každé výkladové jednotky je uvedena systematizující informace, která slouží pozdějšímu usouvztažnění a je i důležitá, pokud studenti pracují s učebnicí češtiny, z tohoto důvodu se nevyhýbáme ani jazykovědným termínům. Tato část je vložena pro zpětnou kontrolu. Studenti ji využijí až v okamžiku, kdy mohou paradigmaty, která spolu souvisejí, porovnávat a zařazují je do systému. V okamžiku, kdy se začínají jev učit, s ní nepracují.

Parcelace

Důležitým momentem při tvorbě takovéto prezentace gramatiky je právě parcelace. Vždy je třeba si uvědomit, jak jednotky strukturovat, jaká je optimální suma informace, kterou mohou studenti vyvodit, aniž by došlo k omylům; dále pak je důležité i pořadí jednotlivých parcelátů.

Zde uvedenému ilustračnímu paradigmatu (Ukázka č.1) předchází jednotka uvádějící lokál ve spojení s lokačními adverbii, která jsou v rámci zkoumání kognitivní lingvistiky bázová/primární pro vnímání a jazykovou práci s lokálem. Tato adverbia jsou také nejsnáze vizuálně zobrazitelná a student podle nich může dále odvozovat význam lokálu i v jiných spojeních.

Ukázka č.2

KDE?		
1. Kde je lampa?		Lampa je nahore .
2. Kde je koberec?		Koberec je dole .
3. Kde je stůl?		Stůl je uprostřed .
4. Kde je židle?		Židle je vpravo .
5. Kde je skříň?		Skříň je vlevo .
6. Kde je okno?		Okno je vzadu .
7. Kde je televize?		Televize je vepředu .

Kde? - Místo - Adverbia

Další výkladové jednotky související s ilustrační jednotkou výše uvedenou je lokálové paradigma substantiv končících na -a, -o a tvrdý konsonant, dále dvě jednotky rozlišující použití předložky v/na. V dalším cyklu spirálovité výuky jsou obsaženy jednotky paradigmát pro lokál sg. adjektiv. Nakonec ve spojení se slovesy mluvení a myšlení jsou to paradigmata ukazovacích a přivlastňovacích zájmen.

Popis struktury výkladových jednotek

Považujeme za velmi důležité zdůraznit, že používané výkladové jednotky neslouží jako substituty gramatických tabulek! Jsou výkladovým přístupem, který umožňuje odlišný přístup ke gramatické (a v závislosti na gramatické i k lexikální) informaci; dále zpřístupňuje jiný způsob fixace a následně i vybavování této gramatické informace. Tzn. je diametrální rozdíl v přístupu k informaci obsažené v tabulce a k informaci kódované v takovéto výkladové jednotce.

Jak už bylo řečeno, gramatické jevy jazyka jsou prezentovány v krátkých lekcích pomocí dyádické výměny otázky a odpovědi, obsahujících daný gramatický jev. Jednotlivé věty jsou velice krátké – často se skládají pouze ze tří slov (toto rozčlenění splňuje požadavek na možnost uchování bloku v krátkodobé paměti). Tyto věty jsou dále uspořádány do bloků s unifikovaným vzhledem. Unifikace vzhledu slouží jako **signální aparát**, který si studenti lehko osvojí a který jim napomáhá identifikovat nový gramatický jev v sekvenci a soustředit se na jeho analýzu.

Věty jednotlivých sérií mají uniformní strukturu (tzn. otázka – odpověď) a řada slov se v nich opakuje. Těmto větám se studenti učí podstatně rychleji a snadněji než větám se zcela odlišnou slovní zásobou. Počáteční lekce jsou zaměřeny i na rozšiřování centrální slovní zásoby jazyka. Vybírali jsme taková slova, která odpovídají dané tematické jednotce, a zároveň je možné dobře je vizualizovat. Takto nevznikaly komplikace při vysvětlování významu; ne ve všech lekcích však bylo možno princip jednoduchosti vizualizace dodržet, čímž byl stanoven jeden z limitů použité metody.

Účelem sekvencí je fixace a automatizace gramatických struktur, není to cílené rozšiřování slovní zásoby.

Veškerý výkladový gramatický materiál je shodně s poznatky komunikačního přístupu uspořádán do formy otázek a odpovědí, případně výroků a reakcí na ně. Tímto způsobem je možné při akvizici gramatiky upustit od frontální prezenze a upozadit roli učitele, který je obvykle při vysvětlování gramatických jevů centrální. Naopak jsou takto aktivizováni studenti.

Gramatickým vysvětlivkám, které jsou umístěny v rámečku na konci každé jednotky, je v momentu aplikace přisouzena jen periferní role. Celé sekvence naučené z paměti slouží později jako šablony k tvorbě vět s analogickou větnou stavbou. Gramatický jev naučený jako odpověď na nějakou otázku využívá výhody vybavovacího efektu. Tzn. jestliže student slyší např. otázku *Kde...?* automaticky vybavuje gramatické vzorce přiřazené k této otázce a může je obsadit konkrétním lexikem odpovídajícím situaci. Gramaticky správný mluvený projev je více záležitostí opakovaného a mechanického použití jazyka v jeho gramaticky správně mluvené podobě, spíše než memorování jednotlivých gramatických pouček. Gramatické vysvětlení a zařazení jevu do systému paradigmat by mělo následovat až v okamžiku, kdy si studenti osvojili příslušné bloky s gramatickým jevem a automaticky je používají.

Je nutné, aby studenti jednotlivé frekvence uměli automaticky z paměti a na zapamatované otázky mohli kdykoli bezprostředně reagovat, tzn. bez „bez vymyšlení“ odpovědi.

Závěr – limity „implicitní gramatiky“

Pokud se podíváme na to, jak byly lekce zpracovány, musíme si uvědomit, že použité principy fungují především pro výuku pádového systému substantiv, adjektiv, pronomin a konjugačního systému sloves. S tímto záměrem byla také metoda zpracovávána (viz výše). V okamžiku, kdy se dostaneme za hranice vizuálnosti, nebude situace už zdaleka tak jednoduchá.

Je pravda, že v počátku jsme předpokládali nutnou spjatost vizuální a verbální stránky. Ukázalo se však, že studenti, kteří si osvojili takovýto výukový postup, resp. signály implicitní výuky gramatiky, byli schopni aplikovat stejný typ uvažování o gramatice i na jevy, které byly nezobrazitelné (některé byly graficky symbolizovatelné, jiné nikoli). Forma výukových jednotek nadále sloužila jako silný memorizační stimulus a nevymizel z nich samozřejmě ani otázko – odpověďový konverzační potenciál.

Poznámky:

1 Srov. Čeština jako cizí jazyk, Úroveň A1. MŠMT, Praha 2002, str. 2: *„rezignace na flexi představuje v oblasti percepce významné komunikační bariéry.“*; str. 10: *„Bez ovládnutí gramatického minima by nebyl (student) schopen dekodovat žádný komunikát.“*

2 Srov. Hrdlička, M.: Cizí jazyk čeština. ISV, Praha 2002, s. 69.

3 Těšitelová, M. a kol.: Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce. Praha, SPN 1961.

4 Je např. zpracována studie o frekvencích českých slovesných vzorů a frekvence slovních druhů. Viz Osolsobě, K.; Pala, K.; Rychlý, P.: Frekvence vzorů českých sloves. In Slovo a slovesnost, Praha, ÚJČ AVČR, r. 98, č. 4, s. 265-277. Dále srov. Čermák, F.; Křen, M. a kol.: Frekvenční slovník češtiny. NLN, Praha 2004.

5 Například pro kategorii kondicionálu jako logicko-intelektuálního jevu lze jen stěží využít vizualizaci či obdobné signály, ap.

Literatura

Hrdlička, M.: Cizí jazyk čeština. ISV, Praha 2002.

Hádková, M.; Líněk, J.; Vlasáková K.: Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. MŠMT 2005.

Summary

One of the SLL teaching problems is how to present the grammatical system of the studied language. In the view of a psychological and neurological research findings it is more and more evident that an explicit grammar explanation is not optimal. In our paper we would like to focus on an alternative approach based on the principles of the direct method which is modified on account of the findings of the contemporary communicative approach to language teaching.

The Direct Method (the Audio-Lingual Method or Audio Visual Approach) was a progressive approach to language instruction in the 1960's. This method has its advantages as well as disadvantages. Although it has not been primarily developed for teaching inflected languages, it is possible to use some of its principles to understand the language inflection. We would like to show how we used the positive aspects of this approach in Czech grammar teaching.

TESTOVÁNÍ PÍSEMNÉHO PROJEVU STUDENTŮ-NEFILOLOGŮ NA ZČU V PLZNI

Alena Telínová, Jana Čepičková

Západočeská univerzita v Plzni, Centrum jazykové přípravy

Úvod

SERR poskytuje učitelům objektivní kritéria, jak hodnotit jazykovou způsobilost studentů a zároveň zdůrazňuje, že jazyková kompetence je komplexní znalost zahrnující nejen všechny čtyři dovednosti, ale i určitou citlivost vůči cizímu jazykům, jiným kulturám a uvědomování si vlastních kulturních hodnot, tedy sociokulturní uvědomění. Rozčlenění popisných kompetencí na jednotlivé komponenty se jeví na jedné straně jako srozumitelná podpora pro hodnocení, na druhé straně však odděluje od sebe něco neoddelitelného, něco, co spolu souvisí, co se vzájemně prolíná. Zdá se, že učitelé vítají společnou platformu a vidí v ní posun k internacionalizaci jazykového vzdělávání, což je i cílem SERR. Největším přínosem je jistě evropské úsilí o to, aby vyučování jazykům stálo na realistických a konkrétních potřebách studujících a aby tyto potřeby byly základem pro tvorbu učebních materiálů a pro tvorbu učebních plánů. Ve významné míře se tento postoj promítá i do způsobu hodnocení jazykových způsobilostí.

Problém

Studenti nefilologických oborů Západočeské univerzity v Plzni (dále jen ZČU) přicházejí s nejrůznější vstupní znalostí prvního cizího jazyka, pohybující se obvykle od A2 do B2. Častým jevem je i nevyvážená proporcionalita jednotlivých kompetencí, obvykle se jedná o lepší ústní projev a horší písemnou způsobilost. Studenti sami přikládají písemné kompetenci menší význam než schopnosti ústní komunikace, nehledě na poměrně běžný názor, že v dnešním světě elektronických médií není písemné vyjadřování potřebné a podobnou nevyváženost kompetencí bychom pravděpodobně odhalili i v mateřském jazyce studentů.

Učit písemný projev je dosti náročný úkol, většina učitelů by patrně dodala, že zejména časově náročný a že by se měl odehrávat mimo učebnu. Před testováním písemné způsobilosti je třeba stanovit, co hodnotit a jak interpretovat výkon studenta, tedy specifikovat test a stanovit kritéria ke splnění učebního cíle. SERR stanovuje v deskriptorech jednotlivé úrovně od schopnosti napsat jednoduché izolované věty až po náročný písemný projev, ale SERR slouží pouze jako konzultační materiál, nikoli jako příručka, poskytující přesný návod, jak hodnotit výkony studentů.

Jazyková příprava studentů-nefilologů v anglickém jazyce se realizuje ve dvou rovinách: první z nich je výuka obecného jazyka, druhou představuje výuka odborného jazyka s technickým zaměřením. Oba programy zahrnují písemnou způsobilost do celkového hodnocení studentů, neboť vysokoškolsky vzdělaný člověk se setkává s potřebou písemně se vyjadřovat v akademickém světě i v praxi.

Metodika

Obecná angličtina

Všechna témata písemných úkolů na všech úrovních se týkají osobního života, lidí z okolí studentů, osobních zkušeností, vlastních názorů apod. Studenti musí vytvořit vlastní text vylučující plagiátorství.

Na úrovni A1 je písemný úkol součástí zápočtového testu, jedná se o úkol napsat deset vět o sobě a své rodině nebo o svém běžném dnu či o obvyklém způsobu trávení volného času. Na úrovních A2 až B2 mají studenti povinnost napsat během semestru tři písemné úkoly, které jsou pak součástí kreditního ohodnocení spolu se zápočtovým testem zaměřeným na čtení, poslech, mluvnici a slovní zásobu.

Na úrovni A2 je úkolem například napsat e-mailovou zprávu, ve které se zdůvodňuje nepřítomnost na domluvené schůzce nebo napsat úřední dopis, např. žádost o zaslání bližších informací o inzerovaných službách či produktech. Dalším příkladem zadání je popis oblíbeného místa, kde studující rád/a tráví volný čas, nebo popis problému v bydlišti studenta, jako jsou například dopravní problémy, kriminalita, nedostatek příležitostí pro hodnotné trávení volného času a jiné občanské problémy. Požadovaný rozsah je 2 až 3 odstavce. Samotným úkolům předchází příprava na psaní, která je propojená s mluveným projevem. Ve třídě nejprve studenti například sestaví seznam obvyklých problémů obyvatel měst či vesnic v minulosti či v přítomnosti. Po pojmenování některého z problémů se studenti ptají na podrobnosti a posléze navrhnou možná řešení. Učitel zdůrazní, že se má jednat o místní problém, který studenti dobře znají a učitel také pomůže se strukturou písemného úkolu. Např. zdůrazní, že v prvním odstavci mají studenti charakterizovat své město, pojmenovat problém a sdělit, jak daný problém zasahuje do života občanů. Ve druhém odstavci napíší, co se dosud udělalo, aby byl problém vyřešený, co udělali občané, co místní správa, média či nějaká organizace. Ve třetím odstavci je návrh nejvhodnějšího řešení a zdůvodnění. Učitel připraví studenty na lexikální i morfologickou stránku úkolu, např. výše zmíněný úkol je vhodný pro použití modálních sloves, jako mělo by se, mohlo by, musí se atd. Zároveň je třeba naučit studenty, jak vhodně vázat věty pomocí spojovacích výrazů, aby text byl souvislý.

Na úrovni B1 odevzdávají studenti životopis a motivační dopis, dále pak například popisují život svých prarodičů, zážitek z prázdnin nebo význam moderní techniky v současném životě. Opět učitel věnuje dostatečný prostor přípravě. U profesního životopisu je studentům doporučeno používat internetové zdroje, které mohou využít jako příklad, zatímco u esejů jsou důrazně varováni před plagiátorstvím.

Na úrovni B2 si studenti zvolí některý ze společenských problémů, které se týkají života jejich generace a provedou průzkum existujících názorů na danou otázku. Pak napíší esej prezentující běžná stanoviska a také vlastní postoj. Dalším oblíbeným tématem je např. hodnocení oblíbené knihy či filmu.

Studenti na úrovních A2 až B2 jsou v průběhu celého semestru vedeni k písemnému vyjadřování a k důkladné přípravě na písemný úkol, od přípravy vhodných jazykových prostředků až po stylistickou adekvátnost.

Angličtina pro profesní účely

Kromě obecného jazyka Centrum jazykové přípravy (dále jen CJP) vyučuje jazyk s technickým zaměřením, tzv. Angličtinu pro fakultu strojní, Technickou angličtinu 1, 2 a Technickou angličtinu 3–6, která je zaměřena na informační technologie. S ohledem na nově vzniklé jazykové centrum na ZČU, potřeby studentů a nutnost začlenit do výuky odborného jazyka všechny čtyři dovednosti bylo testování studentů technických fakult v letošním roce rozšířeno o čtení a psaní. Tato změna nebyla ovlivněna pouze snahou rozšířit testování, ale také faktem, že psaní je nezbytnou součástí každodenního života.

V současné době je psaný projev testován na třech úrovních: A1, A2 a B1 (SERR). Hodnocení studentů v předmětech odborného anglického jazyka pro technicky je postaveno podle stejného modelu na všech úrovních. Psaný projev studentů je stejně jako v kurzech obecného jazyka hodnocen v průběhu semestru. Studenti jsou povinni odevzdat dva slohové úkoly, které vyučující opraví a s komentářem je studujícím vrátí. Průběžné hodnocení psaní slouží v neposlední řadě jako příprava na závěrečný zápočtový test, jehož poslední částí je i testování písemného projevu.

Při formulování zadání písemných úkolů jsme vycházeli z dokumentu EVOQ (European Vocational Qualification – A recognized system for the certification of work – related competence in foreign languages). Tento dokument vychází ze Společného evropského rámce pro jazyky a je přizpůsoben aktivitám, které jsou typické pro pracovní prostředí.

Kurzy na úrovni A1 jsou určeny především studentům, jejichž prvním cizím jazykem není jazyk anglický. Náplň kurzů je všeobecně technická, tj. studenti se kromě běžné komunikace učí popisovat jednoduché fyzikální pokusy, pracovní postupy nebo přístroje. Na této úrovni testujeme, umí-li student napsat jednoduché instrukce, týkající se jednoduchých důvěrně známých zařízení nebo přístrojů.

V kurzech na úrovni A2 musí studenti prokázat schopnost jednoduchými větami popsat základní charakteristiku jim známého přístroje, popsat pracovní postup nebo práci, popř. funkci stroje. Student by měl umět napsat jednoduché hlášení, stížnost, písemně porovnat výrobky, které sám zná, a navrhnout zlepšení nebo jiné řešení. Na této úrovni by již studenti měli v písemném projevu používat vhodné spojovací výrazy k zajištění koherence textu, vhodný styl a k němu náležící jazykové prostředky.

Studenti v kurzech na úrovni B1 musí prokázat schopnost popsat pracovní postup, proces. Student musí umět použít správnou formu a styl při psaní dopisu (průvodní dopis) a životopisu. Musí umět jasně vyjádřit a adaptovat styl s ohledem na typ textu, používat ve větší míře různé spojovací výrazy. Na této úrovni musí studenti například napsat odpověď na inzerát – žádost o práci. Popsat práci např. brzdového systému, popsat graf.

V písemném projevu studentů je hodnocena lexikální, gramatická správnost, stylistická adekvátnost textu a správné použití jazykových prostředků k vyjádření zadaného úkolu. Forma hodnocení písemného projevu je formativní hodnocení, tedy průběžné shromažďování informací o silných a slabých stránkách studentů. Učitel může využít poznatky při plánování dalších hodin a při poskytování zpětné vazby. Hodnocení probíhá slovy vyhověl či nevyhověl, přičemž učitel neopravuje všechny studentovy chyby, ale jen ty, které jsou zatím převyšují jeho dosaženou kompetenci. Ostatní, tzv. příležitostné chyby (mistakes) jsou v textu pouze podtrženy a studenti si je mají opravit sami. Při hodnocení se posuzují jen chyby, které narušují komunikaci. Cílem přepracování úkolů je, aby se studenti snažili o „autoregulaci“ a uvědomovali si, co už znají. Opakované chyby jsou ve výuce analyzovány a vysvětlovány. Systémové chyby (errors) jsou pojímány jako součást přechodné způsobilosti a při hodnocení jim není přikládán význam.

Diskuse

Podporování uvědomělého přístupu k písemnému projevu vede studenty ke zvýšené odpovědnosti k rozvoji kompetencí. V jazykových kurzech poskytovaných CJP je zastoupeno didaktické hodnocení (zaměřené na školu a studium) a hodnocení celkového ovládnutí jazyka, zaměřené na reálný život a celkový výsledek studia. Studující zároveň rozvíjejí ve svých písemných úkolech studijní dovednosti, zejména schopnost učit se prohlubováním analytických a heuristických dovedností.

Závěr

Praxe ukazuje, že nestačí hodnotit písemný projev pouze v závěrečném testu, ale i v průběhu semestru, aby měli studenti dostatečnou informaci o tom, ve které složce (pravopisné, lexikální, gramatické či stylistické) mají nejvíce nedostatků. Jejich průběžné písemné úkoly jsou hodnoceny pouze slovy úspěš či neúspěš. Do celkového hodnocení se zahrnuje finální verze písemného úkolu, což motivuje studenty k tomu, aby si uvědomili své slabé i silné stránky. Ze závěrečného zápočtového testu vyplývá, že tento postup splňuje svůj účel a u studentů, kteří v průběhu semestru zodpovědně plní písemné úkoly, se ukazuje značný pokrok.

Literatura

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

European Vocational Qualification – A recognized system for the certification of work – related competence in foreign languages. Frankfurt/Main: International Certificate Conference (ICC), 2003.

Summary

The Language Centre at the Faculty of Philosophy and Arts at the University of West Bohemia provides language courses to students who do not major in languages. The students are taught general languages courses and languages for vocational purposes. Assessment of writing skills is a part of students' evaluation. In all courses, writing skills are evaluated on four levels: A1, A2, B1 and B2, according to the CEFR. During each semester students are required to submit 2 to 3 writing assignments which are assessed by teachers who draw the students' attention to the development of their writing skills. In English classes for vocational purposes, writing is a part of their credit tests. Experience shows that continuous assessment increases students' conscious approach to the development of writing skills.

TESTING AND STANDARDISATION OF ACADEMIC LANGUAGE COMPETENCE IN NON-PHILOLOGY FACULTY OF EDUCATION STUDENTS

Jiří Vacek

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Centrum jazykového vzdělávání

Czech university language teachers are working on the development of a set of tests and assessment materials which would be in compliance with and related to the particular levels (B1-C2) set out in the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)^{1, 2} and interpreted and acknowledged accordingly throughout the non/philology university departments. A great number of authors are looking at the issue, see, e.g., Reichova, Katriňáková, Šrámková, Bilová, Nečasová, Němcová, Vacek^{3, 4, 5, 6}. A new textbook with authentic text analyses, tasks and exercises for the Faculty of Education non-philology students came out in 2006⁷.

In addition to the traditional types of assessment, the new set of tests for non-philology university students should be focused on enhancing the students' language ability to understand, find and/or identify relevant information, process it, think critically about it, express an opinion, make a comment, justify the point providing supporting arguments, oppose the counterarguments, and suggest a constructive conclusion⁵.

New set of B1-C1 tests for non-philology students

At Brno Faculty of Education, with the help of Masaryk University IT support and e-learning technicians, we have been developing a new set of tests at appropriate levels (B1-C1) related to the CEFR from December 2006. Sample tests have been loaded into the Masaryk University Information System (IS.MUNI.CZ) for the students to have an opportunity to test themselves before taking a real examination test. In such practice we are going to continue keeping in mind the positive feedback we have received from distance course students, the number of which is growing every year. The students may practise Reading Comprehension tests, Use of English tests and Listening Comprehension tests from their school and/or home computers any time depending on the time availability.

Reading Comprehension Testing

The reading comprehension parts were taken mainly from the Prague Post articles upon receiving the appropriate permission from the authors. Those texts reflect a Czech real-life environment and the hot issues of today (multicultural society, immigration, xenophobia, racism, the nuclear power plant Temelín, interpersonal and family relationships, baby boxes, etc.) in the CR, they are both current and authentic, being written by native speakers. The second part of the reading comprehension tests consists of texts relating to the teaching profession – the profession our students are being trained to work for after their graduation. This part is considered very important and it includes reading comprehension texts about current issues in schools (bullying, drug-abuse, coping with learning difficulties of pupils, integration of pupils with various impairments, possibilities for studying abroad, etc.) plus texts dealing with the teachers and their problems (school rules and restrictions, teaching loads, coping with stress, burn-out syndrome, etc.). Being complemented with various types of exercise (gap-filing, multiple-choice questions, paraphrasing, guessing the meaning from context, relating reading to personal experience, role plays, summarizing, etc.), those reading texts make for an appropriate and course-related background for both language and future job training.

Testing Writing

Altogether with the reading comprehension tasks, the students' writing abilities are tested in a similar way. During the semester the students have to write different tasks (summaries, essays, articles for school magazines, etc.) based on their reading, and submit the assignments to IS.MUNI.CZ via the e-learning form of communication..

Language examination tests for non-philology faculty of education students include both reading and writing tasks – matching the headlines, summarizing, finding key words and expressing their opinion. The last one is aimed at training both language writing skills and supporting the student's speaking skills of making a comment, expressing the point supporting it by several arguments based on a research, opposing possible counter-arguments, and suggesting a solution. An essential role in the writing part is played by the ability to write a formal letter in English (usually a job application with a CV, or a covering letter responding to an advertisement).

A grammar part is not omitted in the examination testing either - the Use of English part consists of ten multiple-choice questions, five sentence transformations (paraphrasing), correcting a ten-line text (useful for a future job), and also a word-formation part.

As for the Listening Comprehension part, so far we have been using tests and extracts from the past Cambridge FCE recordings. Therefore, we would welcome the closer co-operation of language examiners from different Czech faculties of education in order to develop and record our own special listening tests related to the field of the student's course of study.

In the Speaking part of the examination (Level C1 examination), the students should speak about hot issues in the field of their study, about their master's degree diploma project, and about current resources enabling the students to achieve the goal of their research project.

So, it means that so far we have been trying to incorporate several academic language skills and abilities into the examination testing, and, at the same time, leaving (providing) some space for the student's independent work with the help of e-learning support made by the language teachers and facilitated by Masaryk University IT specialists.

Call for closer co-operation in standardised test development

Speaking of a closer co-operation of different faculties of education language teachers and examiners, especially of those involved in non-philology courses, we think it a good idea to combine the efforts in developing new sets of standardised examination tests for the faculty of education non-philology students.

The tests would be in compliance with the Common European Framework of Reference for Languages, at appropriate language levels, standardised for the use at Czech faculties of education, and, possibly, certified by the twinned universities abroad. Our students applying for a course at a twinned university could be issued a Language Certificate and they could use such a certificate as proof of their language competence. The standardised tests will be focused on enhancing the student's language skills and abilities in reading and listening comprehension, using English grammar and vocabulary properly, and writing formal style pieces of work at an appropriate academic level.

In the co-operation and sharing of experience by faculty of education language teachers, IT specialists and e-learning technicians should also be involved. They would facilitate and support the development of computer assisted language testing. The language teachers could take part in an electronic forum for the exchange of ideas and the development in the field of Language for Academic Purposes courses testing and assessment at faculties of education.

Literatura

- 1 http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html (European Language Portfolio. Council of Europe websites).
- 2 http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Manual.html (Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages).
- 3 Reichová, H. – Katrňáková, H. Evaluační procesy a standardy. Aplikace společného evropského referenčního rámce pro jazyky na odborný a akademický cizí jazyk na vysokých školách. In *Česká ekonomika v procesu globalizace*. Metodika odborně zaměřeného jazykového vzdělávání na ekonomických vysokých školách. Masarykova univerzita, 2006. s. 36-39. Sborník příspěvků z mezinárodní ekonomické konference. ISBN 80-210-4084-X.
- 4 Šrámková, E. – Bilová, Š. – Nečasová, K. – Němcová, H. Výuka odborného cizího jazyka na MU s využitím e-learningu. In *Česká ekonomika v procesu globalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 5-8. Sborník příspěvků z mezinárodní ekonomické konference. ISBN 80-210-4084-X.
- 5 Vacek, J. K obsahu a metodice výuky cizího jazyka na pedagogických fakultách (Foreign Language for Academic Purposes at Pedagogical Faculties - Content and Methods). In *Výuka cizích jazyků v nefilologických oborech na pedagogických a filozofických fakultách v ČR a SR*. UJEP v Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, 2000. s. 38-40. Sborník odborných příspěvků z mezinárodního workshopu, září 2000. ISBN 80-7044-322-7.
- 6 Vacek, J. Specific position of LSP at a Faculty of Education. In *LSP Forum 99*. The Proceedings of International Conference on Teaching Languages for Specific/Academic Purposes in Universities. Prague, 17-19 September 1999. 1. vyd. Praha : Asociace učitelů angličtiny ČR - AUAČR/ATECR, 2000. s. 78-79. ISBN 80-238-5677-4.
- 7 Vacek, Jiří - Hendy, Duncan. *Analýza odborného anglického textu pro studenty společného základu PdF MU*. 1. vyd. Masarykova univerzita: Masarykova univerzita, 2006. 102 s. MU, Pedagogická fakulta, Brno 2006. Cvičebnice s autentickými anglickými texty pro studenty společného základu PdF MU. ISBN 80-210-3967-1.

ZPRÁVA O VÝUCE ZAHRANIČNÍCH STUDENTŮ ČEŠTINĚ, ANEB HEROICKÉ VÝKONY UČITELŮ PŘI VÝUCE NA OJP RVC UTB

Renáta Večerková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Regionální vzdělávací centrum Uherské Hradiště

Nacházíme se v období zajímavých a významných proměn působení lidských jazyků na formování Evropy i celého světa. Staletí probíhající procesy, jejich příčiny a motivace se dočkaly dramatické intenzifikace svého působení. Nejtypičtější jevem vyvolaným současnými civilizačními podmínkami je patrně neobvykle živý a poměrně snadný pohyb obyvatelstva jak uvnitř jednotlivých společností, tak mezi společnostmi, státy, kontinenty.

Tato nebývalá migrace probíhá i u nás, a s narůstajícím zájmem o studium českého jazyka jako jazyka cizího vznikají zejména při univerzitách nová jazyková centra umožňující zahraničním studentům studovat na českých univerzitách v českém jazyce.

1. Cílová skupina

Jedním z center je i Oddělení jazykové přípravy RVC Univerzity Tomáše Bati. V akademickém roce 2006/2007 navštěvovali kurz studenti převážně z asijských zemí: Mongolska, Vietnamu, Sýrie. Zájem o studium projeví i studenti ze zemí Evropy: Polska a Ruska. Pro akademický rok 2007/2008 je plánován počet 120 studentů ze zemí Kamerun, Bangladéš, Alžír, Ázerbájdžán, Egypt, Etiopie, Indie, Írán, Libanon, Mongolsko, Nigerie, Kongo, Gambie, Tanzanie, Súdán, ale i Bělorusko, Rusko, dokonce Venezuela, Kanada, USA atd.

V současné době byli studenti byli řazeni převážně do homogenních kurzů, a to především z důvodu převahy zájemců ze dvou zemí, heterogenní kurz byl vytvořen pouze jeden. Tato varianta se však ukázala jako perspektivnější, studenti dosáhli mnohem vyšší výstupní jazykové úrovně. V dalších letech proto budeme preferovat zejména heterogenní kurzy přibližně stejných vstupních jazykových úrovní.

2. Struktura kurzu

Tematicky zaměřené publikace a studie¹ akcentují nejrůznější typy metod pro výuku češtiny jako jazyka cizího a zavrhuje jiné metody nebo zdůrazňují jejich nedostatky.

Při plánování struktury kurzu jsme byli zaujati mnohými z nich. (Za všechny např. přirozená metoda Tellerové, komunikační metoda, audioorální metoda, Lazanovova Sugestopedie, Situační jazykové vyučování Palmera a Hornbyho, další metody viz tabulka v příloze.) Podrobnější popis a hodnocení těchto metod můžeme najít u Hrdličky (2002), Švece a Maňáka (2003), Mužíka (1998) a dalších. Z důvodů paralelního využívání metod a snahy aplikovat je na naše podmínky, a to nejen jazykové, jsme strukturovali kurz do čtyř celků. Nevyhovující metody k dosažení námi stanovených cílů nezavrhujeme v celku, uplatňujeme jejich dílčí postupy vedoucí k optimální organizaci výuky.

Nutností bylo strukturovat kurz jak horizontálně, tak vertikálně. Vertikální členění je podmíněno obsahem kurzu a týdenní dvacetihodinovou dotací kurzu, horizontální členění podléhá časovému ohraničení a 800 hodinové dotaci, což odpovídá přibližně dvousemestrálnímu akademickému roku, přičemž jeden semestr tvoří 16 týdnů, těm odpovídají dvě úrovně (např. A1 a A2 v ZS).

¹ Některé z mnohých publikací uvádíme v seznamu literatury.

2.1 Horizontální členění kurzu

Kurz začíná zahájením akademického roku a podle úrovní Společného evropského referenčního rámce pro jazyky² je koncipován do čtyř osmitýdenních bloků se stupňující se náročností, přičemž výstupní úrovní jsme zvolili úroveň B2, kterou považujeme jako nejnižší možnou pro další studium na univerzitách a vysokých školách. Vynikající studenti absolvují úroveň C1, popř. i C2. Studentům, kteří nejsou schopni během jednoho roku dosáhnout úrovně B2, není doporučováno studium v českém jazyce na nejvyšším stupni školství.

2.2 Vertikální členění

Výuka je řazena spirálovitým / cyklickým přístupem do týdenních tematických bloků, které ovlivňují gramatiku a slovní zásobu i nácvik konverzačních struktur. Důraz klademe na komunikační disciplíny (zastoupeny 13 hodinami z 20 vyučovaných týdně), gramatika (7 hodin / týden) však nezůstává v pozadí, dbáme na tvoření gramatických větných celků.

Vertikální struktura kurzu

Vyučovaný celek	Cíl předmětu	Týdenní hodinová dotace
Gramatika	Výuka gramatiky českého jazyka a její fixace.	7 hodin/týden
Konverzace	Aplikace gramatických poznatků a jejich uvedení do komunikační praxe.	6 hodin/týden
Kulturní modely	Seznámení studentů se sociálním a kulturním pozadím ČR, konverzační metody jsou zaměřeny převážně na získání dovedností porozumět konverzačním implikaturám.	4 hodiny/týdně
Out there	Prakticky zaměřená metoda komunikace založená na setkávání studentů s rodilými mluvčími a uplatnění nabytých znalostí v praxi.	3 hodiny/týdně

² Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Council of Europe 2001, nebo http://www.jazyky.com/images/stories/zkusenosti/Tabulka_hodnoceni_vlastni_pokrocilosti.pdf, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk-aj>.

3. Koncepce výuky

Následující problematice je věnováno mnoho prostoru v odborných publikacích, zmíníme pouze námi ustanovená pravidla výuky:

- A. Uplatňujeme *výuku bez kontaktního jazyka* vzhledem k jazykovým znalostem studentů, ale také z důvodů psychologických a motivačních.
- B. *Gramatika* je demonstrována na krátkém typicky odpovídajícím textu se zvýrazněnými explikovanými jevy, vysvětlenými v další části skriptu metodou induktivní. Na zmechanizování gramatických pravidel v jednoduchých větách zaměřených situačně navazuje usouvztažnění nových gramatických jevů s českým jazykovým systémem.
- C. Na lekce gramatiky týž den navazují konverzační disciplíny, zejména hodiny *konverzace*, zaměřené na rozšiřování slovní zásoby daného tématu a uplatnění nabytých vědomostí v konverzačních tématech, snaha naučit studenty myslet v českém jazyce, překlad do žádného z jazyků není přípustný.
- D. Lekce konverzace jsou doplněny dalšími konverzačními disciplínami rozvíjejícími jazykové dovednosti studentů.

Kulturní modely seznamují studenty s odlišnostmi kultur, pomáhají studentům pochopit „očekávané a nevyřčené ve větách“ rodilých mluvčích a vytvářejí kontexty pro nácvik výpovědi implicitně vyjadřujících presupozice a implikatury typické pouze pro české prostředí.

Out there je disciplínou poněkud netypickou, přikládáme jí však vysoký index důležitosti ve struktuře celého výukového systému. Obvykle procesy osvojování a procvičování gramatických pravidel a konverzačních struktur probíhají pouze ve školních lavicích, tamtéž studenti nacvičují modelové situace a snaží se sehrát scénky podobné reálným situacím. Setkávání studentů s rodilými mluvčími je metodou inovační, založenou na plnění úkolů uvedených v pracovním listu, který studenti obdrží na začátku trojhodinového bloku. Ten je zpravidla zařazen na konec „tematického týdne“ (resp. jednotně tematicky pojatých lekcí celého týdne). V počátku lekce se seznámí s tématem, neznámou slovní zásobou a úkoly, které mají plnit, a konci celé aktivity jsou jejich poznatky usouvztažňovány a systematizovány. Pozitivní výsledek celé aktivity je determinován perfektní přípravou materiálu i připraveností pedagoga.

4. Testování

Test se zaměřuje na všechny získané dovednosti a je rozdělen na všech jazykových úrovních na dvě samostatně organizované části. Část A je tvořena z poslechu a gramatické části, část B je psána v týž den a tvoří ji interpretace textu a esej, podrobněji v tabulce.

4.1 Písemné testování

<i>struktura testu</i>			
		Organizace testu	Oblasti testování
A	Poslech textu s porozuměním	Uplatněna metoda trojího čtení (globální, selektivní, intenzivní), práce s materiálem testového charakteru obsahující deset otázek se čtyřmi navrženými odpověďmi, přičemž pouze jedna varianta je správná.	Správné porozumění mluvenému textu dokladované schopností vybrat z odlišně formulovaných výpovědí správnou variantu.
	Gramatická část	Použito několik testovacích metod: metoda testu s navrženými odpověďmi, substituční metoda, metoda detekce chyb, doplňování vhodných slov podle kontextu bez navržených alternativ, doplňování gramaticky správných tvarů atd.	Testování v rovině morfologické, syntaktické, lexikální.
B	Interpretace textu a slovní zásoba	Formou testu a nabídnutých odpovědí na formulované otázky s vícečetnými správnými možnostmi.	Zaměřeno na testování porozumění a interpretaci psaného textu a znalost slovní zásoby, pochopení presupozic, implikatur, schopnost substituovat slova, slovní spojení i větné celky.
	Esej	Výběr z třech nabídnutých témat vybraných ze sylabu kurzu.	Zaměřeno na schopnost tvořit gramaticky správné větné konstrukce, smysluplné, kohezní a koherentní texty s logickým členěním.

4.2 Ústní testování

Zkouška je podmíněna úspěšným absolvováním testu příslušné úrovně a koná se následující dny po zveřejnění výsledků písemných testů. Pro každou úroveň je formulováno 15 témat, se kterými se studenti postupně seznamovali v průběhu studia.

<i>struktura ústní zkoušky</i>		
	Organizace zkoušky	Oblasti testování
Četba textu s porozuměním	Tematicky zaměřené, neznámé texty středního rozsahu.	Správná výslovnost, porozumění čtenému textu, schopnost interpretace textu.
Samostatný ústní projev a ústní interakce	Zveřejněná témata s dílčími otázkami.	Stupeň vyjadřovacích schopností, tvoření logické struktury mluveného textu, schopnost vést dialog a spontánně reagovat.

4.3 Hodnocení

V každé části testu lze získat 50 bodů, maximální počet je tedy 200 bodů. K úspěšnému absolvování testu je třeba získat v každé části minimálně 50% bodů, v celkovém hodnocení je 130 bodů minimální hranicí úspěšnosti.

Hodnocení ústní části je na stupnici A, B, C, D, E, FX.

5. Závěr

Není možné hodnotit dosavadní průběh výuky češtiny, aplikaci již ověřených metod a nových experimentů bez závěrečného posouzení přínosu všech použitých technik. Následující tabulka přináší pohled z obou stran osy.

Metoda	Výhody	Nevýhody	Využití pro individuální výuku
Sugestopedie G. Lazanov	Aktivace neuvědomovaných osvojovacích procesů Využití hudby a pohybu	Nevyhovuje akademicky orientovaným žákům Neopravuje chyby	ANO
Metoda celkové fyzické odpovědi J. ASHER	Ohled na žáka Využití pohybu pro zapamatování a vybavení	Upozadění ústního projevu Fixace chyb	V kombinaci s jinými metodami
Výuka v komunitě Ch. A. Curran	Odstranění zábran při komunikaci Interakce U-Ž Prvek konkurence	Nejsou specifikovány	ANO
Tichá metoda Calleb Gategno	Orientace na žáka a jeho volbu	Absence učitelova projevu	Částečné
Situační jazykové vyučování Palmer, Hornby	Systematická, propracovaná úspěšná	Nejsou specifikovány	ANO
Přirozený přístup Teller, Krashen	komunikativní plynulé vyjadřování	Učitel neopravuje chyby	ANO
Aktivizující metody AMVCJ Borák	Pozitivní atmosféra Vlídny učitel, kladné hodnocení	Nejsou specifikovány	ANO
Lingvistická psychodramaturgie Bernard, Dufeu	Emoční akcent	Nejsou specifikovány	NE
Metoda dramatu M. Sheve	Zapojení pravé hemisféry Kreativita a spontaneita	Nejsou specifikovány	NE

Literatura

- ČADSKÁ, M. A KOL.: Čeština jako cizí jazyk , A2. MŠMT, TAURIS, 2005.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463- X.
- HOLUB, J. A KOL .: Čeština jako cizí jazyk, B2. MŠMT, TAURIS, 2005.
- HRDLIČKA, M.: Cizí jazyk čeština.Praha: ISV nakladatelství, 2002. ISBN 80-85866-98.
- HŘEBÍČEK, L.:Vyprávění o lingvistických experimentech s textem.Praha: ACADEMIA. ISBN 80- 85931-47-8.
- KOLEKTIV AUT.: Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků. Brno: Paido, 1997.
- KOLLMANNOVÁ, L.: Jak porozumět cizí řeči. LEDA spol.s.r.o.2003. ISBN 80-7335-015-7.
- KOŘENSKÝ, J.: Komunikace a čeština. Jinočany: nakl.H&H, 1997. ISBN 80-85467-92-5.
- LÓWE, H.: Úvod do psychologie učení dospělých, Akademia, 1977.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: Výukové metody. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MUŽÍK, J.: Andragogická didaktika. Praha: Codex Bohemia, 1998.
- HÁDKOVÁ , M. A KOL.: Čeština jako cizí jazyk , A1. MŠMT, TAURIS, 2005.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Council of Europe, 2001.
- Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003-2005. Praha, 2005.
- VANČOVÁ, S. : Učitel ve výuce češtiny pro cizince. Praha: DP,ÚJOP FF UK VČR , 2002. ISBN 80-200-0973-6.
[on-line 11-05-2007 na www.auccj.cz].
[<http://www.jazyky.com>].
[<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>].

KRITÉRIA HODNOCENÍ (SAMOSTATNÉHO) PÍSEMNÉHO PROJEVU

Kateřina Vlasáková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

0 Úvod

V příspěvku se zabýváme hodnocením dovednosti psaní. Přesto bylo nutné krátce se věnovat i formátu zkoušky, tedy především části testující psaní, a to zejména co se týče typu úloh. Dále považujeme za vhodné zdůraznit, že nemáme na mysli konkrétní typ zkoušek, tj. např. přijímací, rozřazovací (tzv. placement test), certifikovanou (příkladem mohou být anglické zkoušky ESOL Examinations, z nichž je u nás asi nejznámější FCE, First Certificate in English), závěrečné (kupř. na konci kurzu) atd.

1 Formát testu

Formát testu je samozřejmě ovlivněn tím, komu je test určen, dále co testuje (které dovednosti, tedy v našem případě psaní), jak, proč a čím testuje. Jak jsme již uvedli výše, ponecháme pro tentokrát stranou otázku, koho testujeme, naopak se budeme soustředit na to, jak a čím testujeme a především jak hodnotíme.

Formát testu se týká délky celé zkoušky i jejích jednotlivých částí, počtu těchto částí, typů položek a jejich počtu a v neposlední řadě způsobu hodnocení a stanovení kritérií hodnocení.

Vliv na formát zkoušky má především fakt, zda tato zkouška vychází z nějakého závazného dokumentu (může jím být např. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*), dále formát testu ovlivňuje analýza potřeb, tj. jaké dovednosti kandidát v praxi skutečně potřebuje, a v neposlední řadě potřeby instituce. V příspěvku se dále věnujeme tedy pouze těm zkouškám, jejichž formát testuje i psaní.

U každé části zkoušky je třeba zodpovědět otázky týkající se počtu úkolů (k tomu viz níže), integrace dovedností (rovněž viz níže), cílové úrovně, jasnosti a stručnosti pokynů, v jakém jazyce jsou pokyny zadány a časové dotace. U psaní bude dále hrát roli např. téma, specifikace odpovědi, tj. počet slov (požadovaná délka, anglická zkouška KET má na úrovni A2 např. u první úlohy požadavek jen 25-35 slov), rejstřík (formální vs. neformální projev) vzhledem k předpokládanému publiku atd., a dále počet hodnotitelů, kritéria hodnocení.

Testování psaní, ale i mluvení, tedy produktivních dovedností, je značně omezeno typem otázek. Sotva budeme moci psaní ověřovat pomocí výběrových položek (selection items), tj. např. pomocí dichotomní volby (typ ano – ne, true – false), několikanásobné volby (obvykle čtyřnásobné, typ multiple choice), přiřazování (matching) či určení správného pořadí (kupř. odstavců, vět). Využít lze, byť omezeně, doplnění vynechaných slov (cloze-test), opravu chyb v textu a jejich nahrazení správnou variantou (error correction) či transformační techniky. Zde máme možnost hodnotit každou položku více body, např. za volbu vhodného slova či za identifikaci chyby a dále za správný tvar, případně pravopis apod. Vhodným typem může být také shrnutí, kde ovšem dochází ke kontaminaci s jinými dovednostmi (porozumění čtenému, případně slyšenému), podobně jako u krátkých odpovědí (v rozsahu od jednoho slova přes frázi až k větě).

Proto se jako nejvhodnější jeví pro ověření dovednosti psaní, ale též mluvení, resp. ústní interakce otevřené typy úloh, tzv. candidate-supplied items (položky doplňované kandidátem): kandidátovi jsou obvykle dány přesné instrukce, jaký text má vytvořit (viz níže). Hlavní nevýhodu těchto úloh spatřujeme v subjektivním hodnocení výkonu, ačkoliv subjektivitu je možné vhodnými prostředky snížit (viz níže), a také v časové náročnosti, a to jak ze strany kandidáta, tak hodnotitele.

2 Hodnocení

V první řadě je třeba vyřešit otázku, zda by se v případě dnes již tradičního formátu zkoušky, kde jsou zastoupeny všechny dovednosti (případně ještě v nějaké podobě lexikálně-gramatický text), měly všechny části zkoušky podílet na výsledku stejnou měrou, tj. při čtyřech dovednostech dvaceti pěti procenty. Tento formát, kdy je každá dovednost zastoupena z 25%, resp. z 20%, je-li kromě ověřování dovedností zařazen i lexikálně-gramatický test, uznávají např. zkoušky Cambridge ESOL, francouzské zkoušky DELF, zkoušky TELC, ale též Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince. Nutno ovšem podotknout, že u některých zkoušek může být čtení spojeno s psaním, případně lexikálně-gramatický test obsahuje úlohy, které v sobě psaní zahrnují.

I u psaní je třeba zajistit přesné, konzistentní a tudíž spravedlivé hodnocení. To může být poněkud problematické, a to z několika důvodů.

Jedním z nich je fakt, že není možné pod psaní zahrnout stejné množství otázek jako pod čtení či poslech. Tento fakt ale může být pro mnohé kandidáty diskriminující, protože zatímco pro jednoho bude daný úkol zajímavý a téma blízké, jiný kandidát může být při jeho plnění omezen věkem, pohlavím, zájmy, prostředím, ze kterého přichází, atd. Je samozřejmě žádoucí se takovýmto diskriminujícím tématům vyhnout, jednou z možností je dát kandidátovi na výběr z několika témat. V tom případě ovšem opět narážíme na problém, neboť je pak obtížné takové výkony porovnávat. Některé zkoušky tento rozpor řeší tím, že první úkol je společný pro všechny, druhý nabízí možnost výběru z několika zadání.

Důležitou roli hraje také zadání, neboť zde vlastně dochází ke kontaminaci čtením. Kandidát může správně splnit úkol jen v případě, že porozumí (čtenému) zadání. Proto se často využívá neřízeného psaní, kdy je kandidátovi dáno pouze téma či nadpis, stimulem mohou být dále fotografie, obrázky apod. Naopak u řízeného psaní (guided writing) je třeba zvážit kritéria hodnocení – pokud kandidát dostane za úkol např. rozšířit dané poznámky, jde o vysoce řízené psaní, čemuž by tato kritéria měla být přizpůsobena. Hodnotíme-li tedy i splnění všech úkolů ze zadání (např. zodpovězení všech otázek v dopise), hodnotíme vlastně i porozumění (čteným) otázkám. Při zadávání úkolu je také nutné vyhnout se, nebo alespoň omezit testování mimojazykových dovedností, např. čtení v mapách, grafech, znalost kultury apod.

U psaní můžeme hovořit o třech možných metodách hodnocení. První představuje mechanická přesnost, tj. examinator označuje všechny chyby v gramatice, pravopisu i interpunkci. Kandidát pak dosahuje skóre přesně podle počtu chyb, kterých se dopustil. Nevýhody této metody spočívají především v tom, že znevýhodňují ctižádostivé kandidáty, kteří se snaží používat složitější jazyk, a vlastně pomáhají kandidátům, kteří vytvoří kratší, jednodušší text. Dále také nerozlišují mezi drobnými chybami, které nevedou k nepochopení, a závažnými chybami, které mají vliv na přenos informace. Gramatickou přesnost a pravopis lze mimo to testovat pomocí objektivních položkových testů (např. formou lexikálně-gramatického testu).

Druhou možnou metodu představuje analytické hodnocení, kdy examinator hodnotí podle škály (např. od 1 do 5, kde 1 představuje nejslabší výkon a 5 výborný výkon) a podle přesně stanovených kritérií gramatických, pravopisných, lexikálních atd. Výsledné skóre je potom založeno na jednotlivých dílčích skórech.

Poslední metoda, holistické hodnocení, je založena na celkovém dojmu psaného textu, ovšem nikoliv na základě dílčích kritérií. Právě v tomto případě je záhodné využít hodnocení dvěma či více examinatory.

Protože je hodnocení psaní do jisté míry subjektivní (zejména v případě holistické metody) a ani přesná kritéria hodnocení tuto subjektivitu nemohou zcela, je třeba, aby už tvůrci testu pečlivě vybírali a formulovali úlohy a aby vytvořili jednoznačné hodnotící schéma s detailním popisem, jak má vypadat výkon ohodnocený příslušnou sumou bodů.

Takové schéma často zahrnuje popis písemného projevu z hlediska gramatiky, pravopisu (zdaleka neplatí, že kandidátův projev musí být z těchto hledisek zcela bezchybný, platí to zejména o nejnižších úrovních ovládnutí cizího jazyka), bohatosti slovní zásoby, případně z hlediska koherence, splnění všech úkolů ze zadání, interpunkce atd.

V případě hodnocení psaní tedy není možné zajistit opravu pomocí čteček ani úředníků (prostá oprava podle klíče, možná např. při čtyřnásobné volbě), je nutné proškolit examinátory a připravit je tak na opravu úloh, které nevyužívají mechanického, popř. ani analytického hodnocení. Examinátoři by měli obdržet soubor reprezentativních vzorků od nejnižšího výkonu až po nejvyšší, aby se seznámili s aplikací kritérií v praxi. Několik výkonů by také měli zkusmo ohodnotit a dojít ke stejnému bodovému hodnocení mezi sebou i se školícím examinátorem. Při vlastním hodnocení by měli být examinátoři monitorováni školícím či dohlížejícím examinátorem (tzv. senior examiner). Je možné také využít statistických podkladů k ověření konzistence hodnocení daného examinátora a především ho s výsledky seznámit (důležitost zpětné vazby). Reliabilitu lze také zajistit tak, že jeden výkon hodnotí minimálně dva examinátoři. Reliability by mělo být dosaženo nejen mezi examinátory, ale i u jednoho examinátora, tj. měl by hodnotit „stále stejně“.

3 Závěr

Domníváme se, že psaní jako dovednost je vhodné zařadit do zkoušek, které to svou povahou umožňují. K tomuto zařazení by mělo dojít i přes časovou náročnost a jisté riziko subjektivního hodnocení. To se dá ale minimalizovat pomocí vhodných úloh, přesných a detailně popsanych kritérií hodnocení, proškolením examinátorů, standardizací a dvojím hodnocením.

Literatura

Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Writing task: Pilot samples. Language Policy Division, Strasbourg 2003.

Materials for the guidance of test item writers. ALTE 2005.

http://www.alte.org/projects/item_writer_guidelines.pdf.

Složilová, E.: Testovací techniky. <http://casajc.ff.cuni.cz/docs.php>.

Summary

The article deals with the assessment of writing at various types of exams. First, it is important for the item-writers to realize the specificity of testing the skill to create a valid, reliable test and to provide it with detailed assessment criteria and scales. Second, methods for assessment should be chosen (mechanical accuracy, analytical assessment and holistic (impression) assessment. When holistic, or to some extent also analytical assessment is used, examiners must be trained, detailed criteria applied, the examiners' performances must be standardized and monitored, as these types of assessment tend to be subjective.

OBECNÉ POŽADAVKY K ORGANIZACI KONTROLY ZNALOSTÍ CIZÍHO JAZYKA (U ZAČÁTEČNÍKŮ)

Neonila Zajčenko, Olga Palamarčuk

Národní univerzita Tarase Ševčenka, Ústav filologie, Katedra slovanské filologie

Výuce cizích jazyků na Ukrajině (stejně jako i v bývalém Sovětském svazu) byla věnována velká pozornost. Byly vypracovány metodiky, které určovaly tři úrovně znalosti cizího jazyka (začáteční, střední, silná); později, v 90-tých letech pod vlivem učení J.L.M.Trima a J.A.van Eka byly stanoveny následující úrovně:

1. Survival - základní komunikace,
2. Introduction to (v našem případě) Ukranian – úvodní etapa,
3. Waystage – počáteční etapa, „na cestě“,
4. Threshold – práh,
5. First certificate – základní /střední/ 1,
6. Study certificate – základní /střední/ 2,
7. Proficiency – způsobilost,
8. Native speaker – závěrečná etapa – zvládnutí.

Doc. N. F. Zajčenko je jednou z autorek Učebního minima z ukrajinštiny a ruštiny pro cizince (Kyjev, 1995), podílela se také na vytvoření systémů testů a certifikací pro cizí jazyky na Ukrajině. To bylo velmi důležité, protože tento systém dovolil studentům-cizincům, kteří získali „Study certificate“ (střední úroveň 2), studovat na různých ukrajinských vysokých školách, kde je vyučovacím jazykem ukrajinština.

Podle Učebního minima uživatel cizího (v našem případě ukrajinského) jazyka má zvládnout fonetické minimum, gramatické minimum 1, 2, 3, komunikační a lexikální minimum.

Úvodní fonetický kurs pro začátečníky předpokládá osvojení výslovnosti na takové úrovni, aby uživatel cizího jazyka mohl porozumět rodilému mluvčímu a naopak, znal ukrajinské hlásky a souhlásky, afrikáty a přízvuk se zdůrazněním specifických rysů výslovnosti. Tento kurs obsahuje příklady využívající slovní zásobu, která odpovídá té které úrovni studia.

Zvláštní pozornost je věnována asimilaci znělosti a neutralizaci znělosti, tvrdým a měkkým souhláskám, zjednodušování skupin souhlásek a jiným problematickým jevům. Důležitou roli hraje typologická vzdálenost mezi cílovým jazykem a mateřštinou – Slované např. zvládnou ukrajinský materiál dvakrát i třikrát rychleji.

Úrovně 1, 2, 3 gramatického minima zahrnují lexikálně-gramatický materiál, který umožňuje procvičování získaných znalostí a zvládnutí úkolů, určených pro tuto etapu výuky. Umístění materiálu nepředpokládá úplnost výkladu, vyjma deklinaci substantiv (gramatické minimum 1). Zvládnutí morfologického minima se pak doplňuje obecnými poznámkami k tvoření slov i syntaktickou přípravou. Běžným typem výpovědi pro začátečníky je věta jednoduchá, řidčeji – souvětí. Právě proto je nutné seznámit se s frekventovanými spojkami a spojovacími výrazy, což umožní uživatelům cizího jazyka porozumět vztahům mezi větnými členy a poměru mezi větami v souvětí.

První úroveň předpokládá, že studující zvládl základy ukrajinské mluvnice, znalost jazykových prostředků a řečová dovednost mu dovolují komunikovat, dorozumívat se v běžných situacích, aktivně používat zhruba 1300 jednotek ukrajinské slovní zásoby.

Komunikační minimum zahrnuje výklad o každodenním kontaktu (pozdravy a zdvořilostní fráze, tykání, vykání, seznámení, představování, oslovování, telefonování, přání, prosbu, poděkování, informování, souhlas, odmítnutí, vzkazy). Zvláštní důraz se klade na způsoby a prostředky vyjadřování modality – cizinec se musí naučit používat jednoduché a nejběžnější prostředky pro vyjadřování různých typů modality v cílovém jazyce. To pomáhá překonat bariéry v komunikačním aktu a zdárně jej realizovat.

Lexikálně-tematické minimum je koordinováno s minimem gramatickým a komunikačním a zabezpečuje řečovou dovednost.

Pro začátečníky jsou vymezena tato témata:

1. seznámení
2. bydlení – hotel
3. jídlo, pití – kavárna, restaurace
4. informace – služby
5. telefonování
6. nákupy – obchody
7. na návštěvě
8. cestování.

Podle našeho názoru je velice důležité – i pro začátečníky – (kromě znalostí slovní zásoby a gramatiky cizího jazyka) seznámení s cizím kulturním a společenským prostředím - sociokulturní kompetence, která se týká charakteristických vlastností cizí společnosti, její kultury, dějin a chování příslušníků této společnosti, například při komunikaci (viz podrobněji J. Hasil, s.184), což nejen silně ovlivňuje jazykový projev, ale odráží se také v různých jazykových rovinách. I začátečníky musíme seznámit nejenom se způsoby oslovování (srovnej ukrajinštinu a češtinu), telefonování, s pozdravy a zdvořilostními frázemi atd., ale informovat jej např. i o tabuových tématech.

Neméně důležité je seznámení s dějinami cizí země a jejími reáliemi. Tato část výuky je dost komplikovaná, protože zahrnuje různorodý materiál ze života cizí společnosti – jsou to nejenom nezbytné kulturní poznatky, ale i faktický materiál, týkající se historie, politologie, etnografie, ekonomiky a způsobu hospodaření, zvyků a tradic. Tyto znalosti pomáhají těm, kdo studují cizí jazyk, adekvátně a pohotově reagovat v různých komunikačních situacích. Tento materiál je nejenom velmi zajímavý pro budoucí uživatele cílového jazyka, ale často silně motivující ve studiu; probouzí snahu studovat dále a zdokonalovat se. Velmi důležité je najít vhodné vysvětlení, snažit se vyhledat způsoby převádění slov a slovních spojení, která charakterizují život, zvyky a tradice této cizí společnosti. Je to vzácný materiál i z hlediska obohacení a aktualizace výuky, jejího oživení.

Kontrola jazykových znalostí a řečových dovedností u začátečníků musí prokázat zvládnutí této etapy výuky cizího jazyka – schopnost studujícího komunikovat s použitím cizojazyčné slovní zásoby, gramatické látky a správné syntaktické stavby výpovědi.

Hlavním úkolem úspěšného dokončení úrovně „začátečník“ je především řečová dovednost, správné chování v stereotypních situacích, potřebné minimum slovní zásoby.

Testování jako určitý druh kontroly jazykových znalostí a řečové dovednosti má objektivně ukázat, že studující zvládl základy výuky v této etapě: čtení, psaní, poslech s porozuměním a mluvení. Také můžeme hodnotit subjektivní úroveň zvládnutí výuky každým jednotlivým uživatelem cizího jazyka.

Při našem testování se připravují materiály, které jsou formulovány v cizím (ukrajinském) jazyce, pochopitelně s ohledem na dosaženou úroveň studujících. Požadavky ke kontrole jsou následující:

1. Otázky jsou připraveny předem s použitím nastudovaných lexikálních jednotek; formulace nejsou příliš složité.
2. V testech jsou kontrolovány nastudované gramatické struktury (z gramatického minima), témata a komunikační situace (podle seznamu témat), lexikální jednotky i některá ustálená spojení. Studenti mají být předem seznámeni se strukturou testu, případně s jeho různými verzemi.
3. Testy kontrolují dosaženou úroveň uživatele cizího jazyka bez ohledu na nějakou konkrétní učebnici, což umožní objektivně hodnotit úroveň znalostí. Nezáleží tedy na tom, kde a jak probíhalo studium cizího jazyka v každém konkrétním případě.
4. Rozsah úkolů odpovídá testované úrovni svým tematickým rozsahem, komunikativními záměry a také bere ohled na cíl studujícího: výkon určitého povolání, dosažení určitého stupně znalosti cizího jazyka, další studium s použitím cizího jazyka, výuka obecně.
5. Velice důležité je vypracování kritérií pro hodnocení testů. V našich testech se bodují různé dovednosti, což pomáhá zhodnotit výsledky. Tak například na úrovni 2 (úvodní etapa) se písemná zkouška skládá ze dvou částí: gramatický test (maximálně 25 bodů) a lexikální test (25 bodů), ústní část – dialog (v situacích) a monolog – krátká zpráva na nějaké téma z probrané látky (obě části po 25 bodech). Na úrovni 3 (počáteční etapa) jsou testy složitější, maximální počet bodů je 200. Zkouška se také skládá ze dvou částí – písemné a ústní. V písemné části je gramatický test (60 bodů), lexikální test (20 bodů) a test na pochopení textu (20 bodů). Ústní zkouška boduje čtení (20 bodů), rozhovor (40 bodů) a ústní monolog (40 bodů).

Kontrola úrovně „začátečník“ a úspěšné zvládnutí testů je předpokladem pro další studium cizího jazyka.

Literatura

Зайченко Н.Ф., Воробйова С.А. Навчальні мінімуми з української і російської мови для іноземців. Київ, 1995.

Hádková M. Evropské modely ve výuce cizích jazyků. – Bohemistika 3/2006, s. 161-168.

Hasil J., Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovní českého jazyka. – Bohemistika 3/2006, s. 183-192.

Vlasáková K., Formát ústní zkoušky pro úroveň A1 v češtině. – Bohemistika 3/2006, s. 199-208.

SPRAWNOŚĆ PISANIA W POLSKICH EGZAMINACH CERTYFIKATOWYCH (ZADANIA TESTOWE, SPRAWDZANIE, OCENIANIE)

Urszula Żydek-Bednarczuk

Uniwersytet Śląski, Instytut Nauk o Kulturze

Pisanie jest jedną z najtrudniejszych sprawności kształconych po słuchaniu ze zrozumieniem, mówieniu i czytaniu. Jednocześnie jest to sprawność, która wymaga umiejętności operowania systemem graficznym - faza receptywna; kodowania strukturalnego - faza produktywna; i komunikowania znaczącego - faza redagowania i kompozycji wypowiedzi.¹ Na etapie manipulowania systemem graficznym trudności powstają w trakcie przyswajania alfabetu łacińskiego (np. polskiego, czeskiego) oraz sposobu pisania od lewej do prawej. Pojawia się również problem ortografii i zgodności z obowiązującą normą. Na etapie kodowania strukturalnego uczący może mieć trudności z tworzeniem tekstu, polegające na tym, że "intensywne ćwiczenia wzorców zdaniowych oraz dryle strukturalne nie wydają się ułatwiać uczącemu się napisania czegokolwiek poza pojedynczymi zdaniami będącymi przykładami ćwiczonych wzorców".² Największe problemy występują na etapie komunikowania znaczenia i negocjowania znaczeń. Pisanie jest działaniem produktywnym i dotyczy tworzenia – tekstu, który ma być na temat i mieć właściwą kompozycję, redakcję i spełniać wymagania gatunkowe.

Jednocześnie pisanie to tworzenie tekstu w trzech wymiarach, które razem i osobno będą sprawdzane i oceniane. Wyprodukowany bowiem tekst zawiera trzy płaszczyzny: gramatyczną semantyczną i pragmatyczną.³ Powinien spełniać warunki tekstu w znaczeniu lingwistycznym.

Tekst w definicji lingwistycznej jest całością komunikacyjną zbudowaną z ciągu zdań w układzie linearnym. Ciągi te układają się w określone sekwencje. Są one uporządkowane pod względem semantycznym i podporządkowane tematowi. Są jednocześnie spójne, to znaczy nawiązania międzyzdaniowe i wskaźniki zespolenia tworzą określony porządek. Tekst musi zawierać podstawowe cechy: spójność, intencjonalność i akceptabilność, informatywność – temat, sytuacyjność i intertekstualność.⁴ Ma swój temat i jest spójny zarówno na poziomie gramatycznym – syntaktyka i kohezja, jak i na poziomie semantycznym – spójność sensów czyli koherencja. Powinien również spełniać wyznaczniki gatunkowe i kompozycyjne. Tak rozumiany tekst interpretujemy jako samowystarczalny system wewnętrznych relacji, wyrażony w reprezentacji semantycznej i pragmatycznej. TEKST zawiera w sobie szereg elementów, które budują model interpretacji tekstu.⁵ Tekst napisany przez kandydata musi więc zawierać trzy poziomy: gramatyczno – syntaktyczny, semantyczny i pragmatyczny. One bowiem podlegają sprawdzaniu i ocenianiu oraz decydują o liczbie uzyskanych punktów.

¹ Davies A., Widdowson H.G., czytanie i pisanie, w: Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego, t.II. Warszawa 1083, s. 280-345, Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa 2005, Lipieńska E., Seretny A., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005.

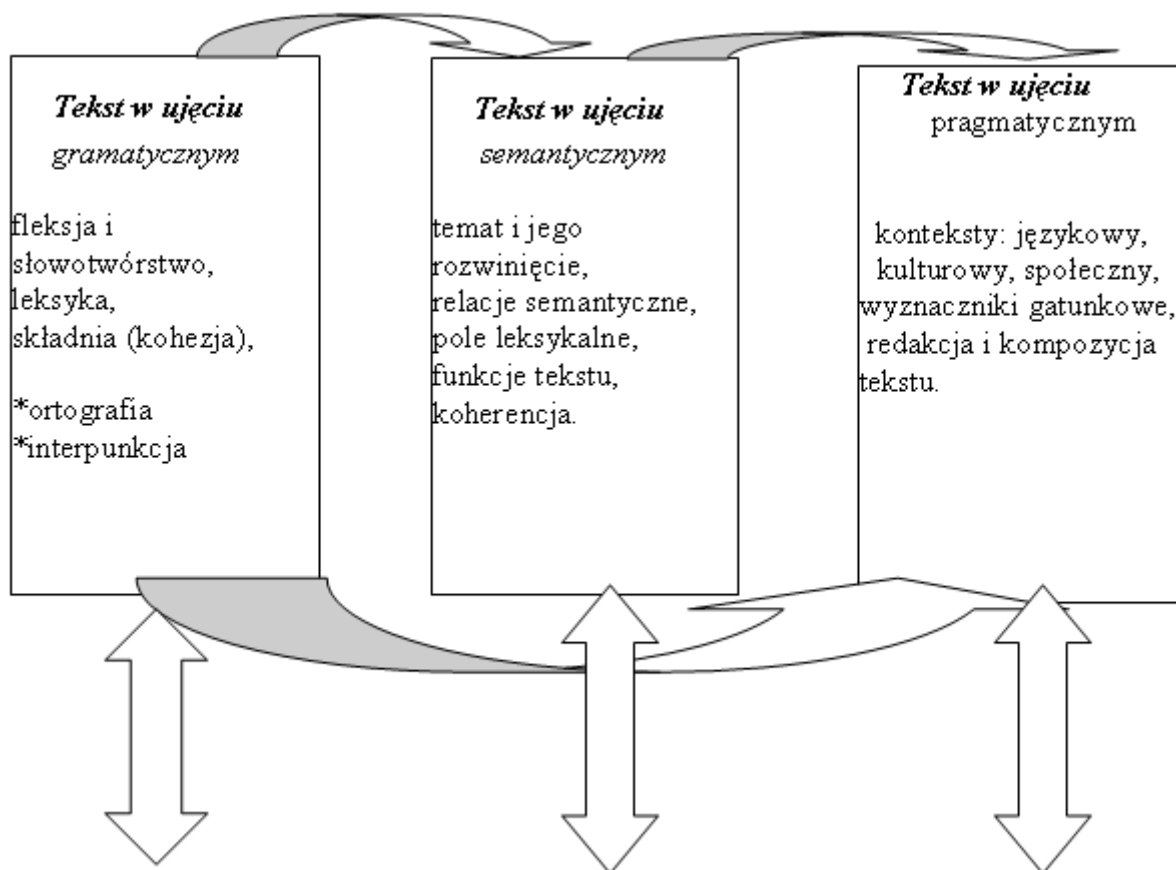
² Davies A., Widdowson H.G., op cit, s. 153-154

³ Żydek – Bednarczuk U., *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków 2005, 69-73.

⁴ Beaugrande R.A., de; Dressler W.U., *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Tłum. A. Szwedek. Warszawa 1990, s. 16-31.

⁵ Żydek – Bednarczuk U., *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice, 1994, s. 21-22.

Tekst w ujęciu lingwistycznym⁶



Podstawą do certyfikacji pisania jest opis kształcenia językowego ESOKJ,⁷ którym zwraca się uwagę na użycie języka. Posługiwanie się językiem to „działanie indywidualnych ludzi żyjących w pewnej wspólnocie, posiadających określoną kompetencję ogólną a także językową kompetencję komunikacyjną. Opierając się na tych kompetencjach, uczący się podejmują działania językowe, polegające na pracy z tekstami, (ich rozumieniu i tworzeniu) odnoszącymi się do pewnych dziedzin rzeczywistości - sfer życia”.⁸ Wykorzystuje się tu uwarunkowania i ograniczenia wynikające z kontekstu i stosuje odpowiednie strategie do wykonania zadania.

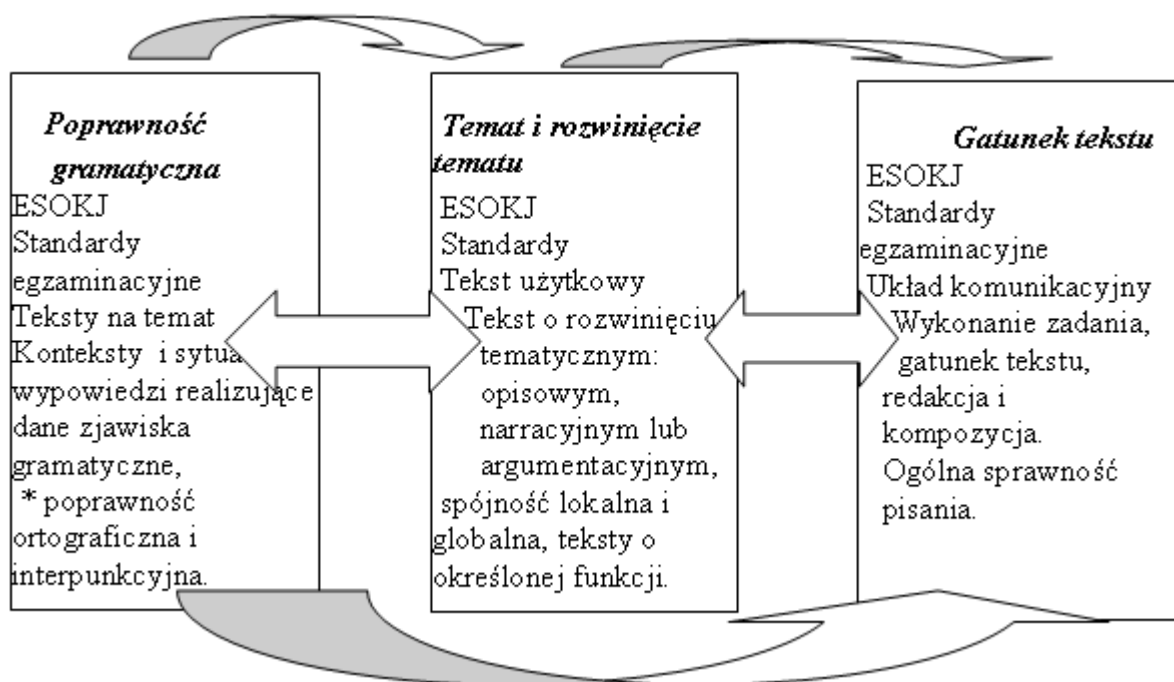
⁶ Żydek – Bednarczuk U., Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu. Kraków 2005, s. 71.

⁷ Europejski system opisu kształcenia językowego uczenie się, nauczanie, ocenianie. Przekł.

W. Martyniuk. Wydawnictwo CDN. Warszawa 2003. (Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment, Cambridge Univ. Press 2001).

⁸ Martynik W., Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego. w: Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego, praca zbiorowa pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny. Kraków 2006, s. 117.

Model tekstu przeznaczzonego do certyfikacji



Model tekstu przeznaczony do oceny pisania w ramach certyfikacji obejmuje te elementy, które muszą być zawarte w wyprodukowanym tekście, jednocześnie zawiera składniki oceny tekstu. Na tekst gramatyczny składa się tekst wyprodukowany przez zdającego z zachowaniem poprawności gramatycznej, ortograficznej i interpunkcyjnej. Tekst semantyczny tworzy temat wraz z jego różnymi typami rozwinięcia. Tekst pragmatyczny obejmuje różne gatunki tekstu dostosowane do układu komunikacyjnego.

Podstawą przygotowania egzaminu certyfikatowego dla sprawności pisania są Standardy egzaminacyjne⁹ opracowane na podstawie Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego.¹⁰ Dokumenty te stanowią podstawę do przygotowania opisu umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnych dla poszczególnych poziomów biegłości. W Polsce certyfikację przeprowadza się na poziomie B1, B2 i C2.¹¹ W przygotowaniu są stopnie A2 i C1.

Dla poziomu samodzielności B1 wyznaczono następujące wymagania dla wypowiedzi pisemnych.¹²

1. Na poziomie B1 zdający powinni dysponować wystarczającym zakresem środków językowych, by stosując omówienia i uproszczenia, wyrażać swoje myśli. Powinni umieć pisać jasno, zwięzłe teksty na różne tematy, przekazując stosunkowo precyzyjnie informacje i wyrażać poglądy na tematy abstrakcyjne i konkretne oraz kulturowe. Powinni umieć opisywać doświadczenia, uczucia i wydarzenia /../ i w prosty sposób uzasadnić własny punkt widzenia na temat zgromadzonych informacji dotyczących /../ czynności i zdarzeń.

2. Na poziomie B2 zdający powinni dysponować wystarczającym zakresem środków językowych, by w sposób zrozumiały formułować poglądy i tworzyć argumenty. Powinni wyrażać się jasno i skutecznie

⁹ Standardy wymagań. Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego MENIS Warszawa 2004.

¹⁰ Europejski system opisu kształcenia językowego uczenie się, nauczanie, ocenianie, op cit.

¹¹ Przewodnik po egzaminach certyfikatowych języka polskiego jako obcego, red. E. Lipieńska, A. Seretny, Kraków 2005.

¹² Zmodyfikowane kryteria oceny. Wersja robocza II. Państwowa Komisja Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Warszawa 2006.

przekazywać wiadomości i swoje poglądy, ustosunkowując się do poglądów innych. Powinni umieć pisać teksty /../ na rozmaite tematy związane nie tylko z własnymi zainteresowaniami, przytaczając i oceniając informacje i argumenty pochodzące z wielu źródeł. Powinni umieć opisywać rzeczywiste lub wymyślone zdarzenia, zachowując spójność logiczną i stosując właściwe dla obranego gatunku konwencje redakcyjne, kompozycyjne i stylistyczne – odpowiednie do sytuacji. Zdający powinni używać zdań wielokrotnie złożonych, stosować idiomy i czytelne aluzje.

3. Na poziomie C2 zdający muszą wykazać rzetelne opanowanie szerokiego zakresu środków językowych koniecznych do precyzyjnego formułowania myśli, akcentowania i różnicowania wypowiedzi oraz eliminacji dwuznaczności. Teksty powinny być o pewnym stopniu skomplikowania i cechować się kreatywnością oraz zawierać wyznaczniki gatunkowe, właściwy styl, logiczną kompozycję i redakcję. Wypowiedzi mają być jasne i precyzyjne z zastosowaniem idiomów, odcieni znaczeniowych a także zawierać wyrażenia aluzyjne, ironiczne, żartobliwe – adekwatne do gatunku tekstu i jego adresata.

Ponad to, na wszystkich poziomach zdający powinni umieć:

- Komponować różne rodzaje tekstów które spełniają wymagania formalne¹³;
- Występować w różnych rolach komunikacyjnych¹⁴;
- Wypowiadać się na tematy zamieszczone w wykazie tematyczny¹⁵;
- Wyrażać intencje określone przez wykaz funkcji i pojęć językowych¹⁶;
- Wykazać się opanowaniem następujących kategorii stylistycznych: styl formalny i nieformalny, środki stylistyczne: elipsa, synonim, antonim, homonim, epitet wyraz wieloznaczny, deminutiva, augumentativa, porównania.
- Słownictwo powinno być bogate (odpowiednie do poziomu biegłości) zróżnicowane, dobrane do tematu i roli komunikacyjnej. Zdający powinni unikać interferencji, pleonazmów i umieć używać właściwych słów dostosowanych do kontekstu wypowiedzi (zakres słownictwa dostosowany do wymagań poziomu biegłości)
- Pisownia i interpunkcja na poziomie B1, B2, C2 nie powinny odbiegać od normy a pismo powinno być czytelne.
- Wypowiedź musi spełniać założenia gatunkowe: tekst użytkowy lub wolny z odpowiednim rozwinięciem tematycznym, zależnym od tematu i polecenia w temacie.

Jeżeli teraz przyporządkujemy wymagania dotyczące umiejętności pisania do naszego modelu teksty to zauważamy, że dokładnie zostają zapełnione trzy płaszczyzny tekstu: gramatyczna, semantyczna i pragmatyczna.

Kolejnym problemem w układaniu zadań testowych jest wybór właściwych tematów do pisania. Do wykonania są dwa zadania. Długość tekstu jest ściśle określona – od 200 słów na poziomie B1, 300 na B2 do 400 na poziomie zaawansowanym. Czas trwania tej części egzaminu wynosi 90 minut. Część D testu składa się z trzech lub czterech zestawów zadań do wyboru (3 x po 2 zadania – poziom B1 i 4 x po 2 zadania – poziom średni i zaawansowany). Zdający wybiera 1 zestaw i wykonuje obydwa polecenia. Nie można wybrać zadanie 1 z zestawu 2 i 2 z zestawu trzeciego. Wybór zawsze dotyczy całego zestawu. Po

¹³ Standardy egzaminacyjne, op cit, s. 20, 37, 50-51.

¹⁴ Op cit, s. 20, 37-38, 51.

¹⁵ Op. cit s. 24, 41-44, 54.

¹⁶ Op cit. s. , 23-24, 40, 53-54.

odczytaniu polecenia, należy konsekwentnie dostosować się do zasad wykonania zadania, a w szczególności do formy i stylu, a także zachować wymaganą liczbę słów. Jeżeli zdający uważa, że napisze długi tekst bez zachowania zasad podanych w poleceniu, to wówczas odejmuje się punkty w trakcie sprawdzania zadania. Dość rygorystyczne przyjęcie długości tekstu dotyczy obiektywnego oceniania wszystkich tekstów zdających (zasada równych praw). Stąd ustalenie długości tekstu. Tematyka, forma oraz ukształtowanie stylistyczne zadań w zestawach są zróżnicowane. Zdający ma wykazać się znajomością słownictwa i składni. Powinien opanować gatunek tekstu, np. list, ogłoszenie, reklamę. Zwraca się uwagę na kompozycję tekstu.

Ważnym elementem w układaniu zadań testowych jest temat egzaminu. Musi on bowiem spełniać warunki zawarte w standardach, a jednocześnie ma powstać tekst w określonym gatunku lub rozwinięciu tematycznym. Przeanalizujemy tematy występujące w zadaniach testowych przygotowanych do egzaminów certyfikатовych.

Poziom biegłości C2. Pisanie

Zestaw I:

1. Jest pan/ Pani dyrektorem szkoły językowej. Proszę napisać tekst reklamowy, w którym zachęca Pan/Pani do udziału e kursach prowadzonych przez szkołę. (100 słów)
2. „Czy internetowe kontakty mogą zastąpić rzeczywistość”. Proszę napisać tekst argumentacyjny. (300 słów)

Zestaw II:

1. Proszę napisać podanie z prośbą o umożliwienie Panu/Pani odbycia stażu w jednym z polskich urzędów. Proszę umotywić swoją prośbę. (80 słów)
2. Czy lepiej przeczytać książkę niż obejrzeć film nakręcony na jej motywach? Proszę napisać tekst argumentacyjny. (320 słów)

Zestaw III

1. Oferta biura podróży „Oaza”, w której wykupił Pan/Pani dwutygodniowe wczasy była niezgodna z rzeczywistymi warunkami i standardem hotelu. Proszę napisać skargę do dyrektora biura, ponieważ nie dotrzymano warunków umowy. (100 słów)
2. „Ja za dwadzieścia lat”. Proszę napisać autocharakterystykę. (300 słów)

Zestaw IV

1. Proszę napisać odpowiedź na to ogłoszenie: „Firma „Feniks” poszukuje miłej i kulturalnej osoby na stanowisko kierownika biura obsługi klienta. Wymagana znajomość języka obcego. Firma „Feniks”, Katowice, ul Spokojna 12”. 8 (80 słów)
2. Proszę napisać artykuł zatytułowany: „Telewizja pozwala rozwijać wyobraźnię”. (320 słów)

Analizując tematy do pisania, warto zwróci uwagę na ich charakter pragmatyczny¹⁷, szczególnie na temat pierwszy i kreatywne pisanie w temacie drugim, z zastosowaniem odpowiedniego gatunku lub rozwinięcia tematycznego.

Dla porównania zanalizujmy tematy w zadaniach testowych na poziomie podstawowym B1. Pisanie.

1. Proszę napisać do swoich kolegów kartkę z letnich wakacji w Polsce (20 słów)

2. „Największa pasja mojego życia”. Proszę napisać tekst o swoich zainteresowaniach (180 słów)

1. „Jak uczyć się języka polskiego”. Proszę sformułować 10 krótkich porad. (50 słów)

2. „Na pewno tam wrócę”. Proszę napisać tekst w formie relacji z podróży. (150 słów)

1. Zginął Pani/Panu pamiątkowy zegarek. Proszę napisać ogłoszenie. (30 słów)

2. Proszę napisać list do kolegi / koleżanki, w którym opisz Pan / Pani swoje mieszkanie. (list – opis, 170 słów).

1. Proszę napisać pozdrowienia do kolegi z pobytu nad morzem. (30 słów)

2. Proszę dokończyć opowiadanie: „Widziałem / widziałam to na własne oczy....”. (170 słów)

Analiza tematów pod kątem budowy strukturalnej i treści wykazała, że temat powinien zawierać co najmniej trzy części, które są obligatoryjne w zadaniach certyfikatowych. Schemat tematu pierwszego zawiera:

- informację o sytuacji, (sytuacja oficjalna, nieoficjalna, letnie wakacje, zgubienie zegarka....),
- temat, (kartka z wakacji, informacja o tym fakcie),
- gatunek: (pozdrowienie, ogłoszenie, tekst reklamowy....),
- liczba słów 20-80, w zależności od poziomu.

Schemat tematu drugiego:

- temat – treść w postaci pytania lub postawienia tezy bądź hipotezy,
- gatunek: tekst argumentacyjny, autocharakterystyka, narracja.... ..,
- liczba słów 170 - 300 , w zależności od poziomu.

Na ocenę biegłości zdającego pisanie składa się cały szereg elementów. Egzaminatorzy biorą pod uwagę : treść, długość, formę, kompozycję, poprawność gramatyczną, słownictwo, styl, ortografię i interpunkcję. Wszystkie elementy oceniane są w skali od 0 – 4. Pracę pisemną ocenia 2 egzaminatorów, niezależnie od siebie i każdy przyznaje punkty. Następnie są one sumowane i stanowią sumę punktów uzyskanych przez zdającego pisanie.

¹⁷ Komorowska H., op cit, s. 209-210.

Dla ocenijących przygotowano kryteria oceny wypowiedzi pisemnej na poziom B1, B2,

C2¹⁸. Ustalono w ramach przyznawanych punktów treści, które powinny zawierać się w zadaniu. Ponieważ zadania ocenia 2 egzaminatorów niezależnie od siebie, stosując ustalone, obiektywne kryteria, wyklucza się subiektywność oceny. W zadaniach egzaminatorzy podkreślają każdy błąd – od leksykalnego, gramatycznego, składniowego, stylistycznego po ortograficzny i interpunkcyjny. Za błędy odlicza się punkty od 0, 25, do 0,75 punktu. . Znaczenie ma również suma błędów popełnionych w ramach wykonania, gramatyki, słownictwa, stylu ortografii i interpunkcji. Dla egzaminatorów, zespół roboczy zajmujący się pisaniem przygotował kryteria oceny wypowiedzi pisemnej dla poszczególnych poziomów (Zmodyfikowane kryteria oceny 2006). Sformułował zasady oceny i sposoby przyznawania punktów za poszczególne zadania, np.

Dla poziomu B1 (Opis umiejętności wypowiedzi pisanej 2005).

Wykonanie zadania				Poprawność gramatyczna				Słownictwo			
Praca <ul style="list-style-type: none"> ▪ jest na temat i w pełni go wyczerpuje, ▪ ma wymaganą długość słów, ▪ ma wymaganą formę – gatunek i poprawną kompozycję, ▪ wyróżnia się pod względem oryginalności i wzbu- dza zainteresowanie. 				Piszący <ul style="list-style-type: none"> ▪ wykazuje się odpowiednią dla poziomu B1 umiejętnością stosowania reguł gramatycznych, ▪ brak błędów lub bardzo drobne usterki gramatyczne i/lub składniowe nie wpływające ujemnie na zrozumienie przekazu. 				Piszący ma <ul style="list-style-type: none"> ▪ słownictwo bogate i zróżnicowane, poprawnie dobrane do tematu i formy wypowiedzi, ▪ sporadyczne błędy i/lub uchybienia leksykalne nie utrudniające zrozumienia intencji piszącego. 			
4	3.75	3	3.25	4	3.75	3.5	3.25	4	3.75	3.5	3.25

Styl	Ortografia i interpunkcja	Uwagi
Piszący posiada: <ul style="list-style-type: none"> ▪ dobrą znajomość rodzajów stylu, pozwalającą na uniknięcie niejednorodności/ niestosowność stylistycznej, ▪ sporadyczne uchybienia w użyciu środków stylistycznych nie utrudniające zrozumienia wypowiedzi. 	Piszący: <ul style="list-style-type: none"> ▪ wykazuje się odpowiednią dla poziomu B1 znajomością zasad pisowni oraz interpunkcji, ▪ sporadyczne błędy ortograficzne i / lub interpunkcyjne nie utrudniające zrozumienia intencji piszącego. 	

Podobne kryteria ustalono dla przedziałów punktów od 3-2.25 i 2-1,25 oraz 0.

¹⁸ Zmodyfikowane kryteria oceny, op cit.

Podane informace w tabelach odnoszą się do maksymalnej liczby punktów w danym przedziale , np. wykonanie zadania 4 punkty. Wszelkie uchybienia powodują obniżenie punktacji o 0,25, 0,5, 0,75. Ogólna maksymalna liczba punktów za sprawność pisanía wynosi 40. Minimalna liczba punktów uznająca daną sprawność za zdaną to 24 punkty.

Pisanie jest sprawnością trudną ale niezbędna do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej, lingwistycznej, społecznej i pragmatycznej. Wzmaga rzetelnego przygotowania w trakcie nauki języka obcego. Jednocześnie zadania testowe podlegają pilotażowi i ewaluacji. W przypadku uzyskania przez kandydatów niskiej liczby punktów, po ewaluacji, zmienia się zadanie testowe.

Sprawność pisanía zawiera w sobie zarówno umiejętności gramatyczne, bogactwo słownikowe jak i wiedzę oraz kompetencje komunikacyjną. Opanowanie jej gwarantuje, obok mówienia, pełne porozumiewanie się w języku docelowym (obcym).

Summary

Writing is the one of the most difficult taught efficiencies apart from listening with comprehension, speaking and reading. At the same time it is the efficiency which demands knowledge of other efficiencies - one in operating the graphical system (receptive phase), one in structural coding (productive phase), one in significant communicating (phase of editing and composing the sutterance). Sentences checking the ability of writing should answer the standards of European System of Education (2004) and Standards of Examination Requirements (2004). The aim of the paper is to analyse the procedures of preparation to testing tasks in the view of writing efficiency. The standards of examination requirements for efficiency in writing, methods of composing the examination tasks and the analysis of its content are to be described in the article as well as the effects of writing efficiency examinations in the frame of certification system, remarks and suggestions of correction and evaluation of writing works in Polish certification system.

PŘÍPRAVA A CERTIFIKACE STUDENTŮ ŠKODA AUTO VYSOKÉ ŠKOLY KE ZKOUŠCE ZMP

Martina Žáčková

Škoda Auto Vysoká škola, Katedra cizích jazyků

Stejně jako o vytváření evropského hospodářského prostoru se dnes hovoří i o standardizaci evropského vzdělávacího systému, jehož cílem je jistě srovnatelnost odborné a jazykové kvalifikace, která by umožňovala především mobilitu studentů a pracovních sil v rámci EU.

Vysokoškolská výuka cizích jazyků je nejvyšší formou jazykové odborné přípravy, která přímo souvisí s úspěšným uplatněním posluchače v profesním životě. Standardizaci jazykových dovedností mohou zajistit právě mezinárodně uznávané certifikáty, ke kterým by měla směřovat výuka a závěrečná zkouška na vysokých školách.

Naše škola ŠAVŠ je ekonomického zaměření, studenti získávají bakalářský, resp. magisterský titul v oboru ekonomika a management. Jazykové přípravě studentů je věnována velká pozornost, proto je dotována po dobu šesti semestrů čtyřmi hodinami přímé výuky týdně pro „ první „ jazyk (ANJ,NEJ) a dvěma hodinami týdně pro „ druhý „ jazyk (NEJ,ANJ). Profesní bakalářský a magisterský jazykový program ŠAVŠ má za cíl připravit studenty tak, aby jejich úroveň jazykových znalostí a dovedností odpovídala úrovni B2 a C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Této úrovni odpovídá zkouška „ Zentrale Mittelstufenprüfung “. Nejnadanější studenti německého jazyka mají možnost v rámci spolupráce ŠAVŠ s Goethe-Institutem Praha ověřit své znalosti a dovednosti touto certifikační zkouškou.

Charakteristika certifikátu ZMP

- a) Nositelem zkoušky je Goethe-Institut. Zkouška je po celém světě prováděna a vyhodnocována podle jednotných ustanoveních.
- b) Tato zkouška dokumentuje pátý stupeň – C1 ze šesti možných úrovní kompetenční škály popsaných v Společném evropském referenčním rámci. Stupeň C1 označuje schopnost kompetentního používání jazyka.
- c) Zkouška ZMP ověřuje úroveň dovedností čtení, psaní, poslech a mluvení a znalost jazykových struktur. Úspěšným zakončením této zkoušky účastník prokázal, že umí jistě a plynně používat německý jazyk a že se umí významově adekvátně vyjádřit v situacích osobního, veřejného a pracovního života:
 - účastník rozumí bez příliš velké námahy delším mluveným příspěvkům, rozhlasovým vysíláním a přednáškám
 - účastník rozumí široké paletě textů, tzn. jak kratším textům (inzerát, výňatky z textů), tak i delším textům (tematické texty, komentáře, zprávy)
 - účastník se umí správně strukturovaným dopisem, článkem nebo referátem písemně jasně a dobře vyjádřit k daným tématům
 - účastník se plynně a spontánně vyjadřuje, obhájí vlastní stanoviska a precizně formuluje své myšlenky a názory.
- d) Zkouška ZMP má dvě části, písemnou a ústní. Písemná část trvá 3,5 hodiny, je hromadná a ověřuje znalosti a dovednosti v oblasti čtení, poslechu a psaní. Následná ústní zkouška je individuální a trvá 15 minut.
- e) Kandidát může během zkoušky dosáhnout maximálně 120 bodů. Dolní hranice úspěšnosti je 66 bodů. Z každé části certifikátu, tzn. čtení, poslechu, psaní a mluvení může kandidát získat 30 bodů.

Pokud kandidát nezíská v jednotlivé části zkoušky alespoň 60% a další dílčí část není nadprůměrná, u zkoušky neuspěl.

ZMP na ŠAVŠ

Certifikace studentů proběhla již dvakrát, a to v akademickém roce 2005/06 a v akademickém roce 2006/07. Uchazeči se účastní semestrálního přípravného certifikačního kurzu, který organizují vyučující ŠAVŠ. Následná zkouška a její hodnocení se provádí se zástupcem Goethe-Institutu Praha. V akademickém roce 2005/06 se ke zkoušce přihlásilo 9 studentů a v akademickém roce 2006/07 14 studentů. V obou případech u zkoušky jeden kandidát neuspěl, celková procentuální úspěšnost je 90%. V akademickém roce 2005/06 byla úspěšnost studentů v jednotlivých částech zkoušky v tomto pořadí: mluvení, čtení, psaní, poslech a v akademickém roce 2006/07: mluvení, psaní, poslech, čtení.

Písemný projev - dílčí část certifikační zkoušky

Kandidát prokazuje, že umí vytvořit dva rozdílné texty:

- a) kandidát píše dopis nebo referát o délce minimálně 200 slov, přičemž má volbu mezi třemi tematickými okruhy. Téma a pět hlavních bodů (osnova), z kterých kandidát vychází, jsou k dispozici.
- b) kandidát přetváří osobní dopis v dopis formální, a to doplňováním lexik do dopisu formálního na základě dopisu osobního.

Hodnocení

Časový limit je 90 minut a práce jsou hodnoceny dvěma nezávislými korektory. Hodnotící kritéria první části (dopis, referát) písemného projevu jsou:

- obsahová srozumitelnost (obsahové vyjádření k pěti opěrným bodům)
- výstavba textu (napojení a smysl vět, logická návaznost textu, vět i odstavců...)
- celkový dojem (srozumitelnost pro rodilého mluvčího, „vyšší slovní zásoba“, používání konjunktivů, formálnost dopisu...)
- správnost textu v oblasti morfologie, syntaxu, ortografie a interpunkce.

Za každé hodnotící kritérium může kandidát získat maximálně 5 bodů, z první části písemného projevu tedy celkem 20 bodů.

V druhé části, při přetváření osobního dopisu v dopis formální, doplňuje kandidát 10 slov. V této části písemného projevu může kandidát získat 10 bodů.

Zkušenosti z přípravy písemné části zkoušky

Psaní dopisu nebo referátu studentům při přípravě nedělalo velké problémy. Mají dobrou slovní zásobu, zpevněnou gramatickou stavbu jazyka a nutnost vyjádření se k bodům osnovy jim pomáhá při struktuře psaného textu. Při přípravě na certifikaci psali dopis dvakrát, a to bez větších obtíží. Co jim však činilo problémy, bylo přeformulování dopisu, kde se při doplňování do formálního dopisu jedná o znalost slova, které danou situaci vystihuje co nejlépe s ohledem na dopis osobní (pomocí mohlo také odhadnutí kontextu nebo gramatické struktury vět). Procvičování jsme tedy věnovali více času a v závěru kurzu se studenti v dané problematice orientovali mnohem lépe. Celkově hodnotili studenti tuto dílčí část zkoušky tzn. psaní jako snazší, nejtěžší shledávali poslech.

Závěr

Získání certifikátu je pro studenty cenným dokumentem jejich jazykové úrovně, kterou získali při studiu na ŠAVŠ. I v dalších letech se proto budeme snažit certifikační kurz i zkoušku v německém jazyce

zorganizovat a s využitím zkušeností z minulých let a s dalším vzděláváním na seminářích ke zkoušce ZMP udržet dobrou úroveň při certifikaci.

Literatura

Bolton, Sibyle: Probleme der Leistungsmessung. Langenscheidt 1996.

Materialien zur Zentralen Mittelstufenprüfung. Goethe-Institut München 1999.

Summary

Academic education of foreign languages is the highest form of language preparation which is directly connected with successful use of attendants in their professional life.

Internationally recognized certificates can ensure just the standardization of language skills to which the education and final exam should take aim. The purpose of professional bachelor or master language program ŠAVŠ is to prepare the students in the way that their level of language knowledge and skills corresponds with level B2 and C1 of SERR.

The exam „Zentrale Mittelstufenprüfung„ - ZMP corresponds with that level. The most brilliant and talented students of German language have the possibility to prove their knowledge and skills with that certificate exam thanks to cooperation ŠAVŠ with GOETHE-institut. My contribution also informs about the content of the exam ZMP and experience and results of particular parts of writing.

Přehled účastníků

Jméno	Instituce	E-mail
Dr. Hana Adamová	Institut für Slawistik, Humboldt-Universität zu Berlin	hana.adam@rz.hu-berlin.de
Mgr. Jana Antošová	Škoda auto, Vysoká škola	jana.antosova@skoda-auto.cz
Prof. Dr. Hab. Mieczysław Balowski	Uniwersytet Oloski, Wydział Filologiczny - Instytut Filologii Polskiej, Katedra Slawistyki	Mieczyslaw.Balowski@uni.opole.pl
Doc. Valentina Bělousova, CSc.	Moskevská státní univerzita, Fakulta cizích jazyků a regionálních studií	vbелousova@ffl.msu.ru
PhDr. Jana Bischofová	UK FF, Ústav bohemistických studií	janabisc@seznam.cz
Mgr. Miroslav Boček	Multikulturní centrum, České Budějovice	miroslav.bocek@multik.cz
PhDr. Jitka Brešová, CSc.	Ústav jazyk. a kultur. studií Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně	bresova@mendelu.cz
Mgr. Petra Bulejčíková	AKCENT International House Prague	akcent@akcent.cz
Mgr. Jana Buštová	Centrum jazyk. přípravy, Univerzita obrany, Brno	jana.bustova@unob.cz
Dr. Lucia Casadei (Esvanová)	DISSEUCO (Dipartimento di Studi Slavi e del' Europa Centro-Orientale) Roma	lucia.casadei@mclink.it
PhDr. Helena Confortiová, CSc.	Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy	hel.conf@seznam.cz
PhDr. Milada Čadská, CSc.	UK ÚJOP-VTC, Praha	milada.cadska@ujop.cuni.cz
Mgr. Jana Čepičková	Západočeská univerzita v Plzni	jcepicko@cjp.zcu.cz
PhDr. Libuše Drnková	UK FF, Jazykové centrum v Praze	libuse.drnkova@ff.cuni.cz
PhDr. Hedviga Dučáková	Divize Jazykové centrum, Centrum dalšího vzdělávání	ducakova@rec.uniba.sk
PhDr. Mgr. Milena Dvořáková, MBA	Česká zemědělská univerzita, Praha-Suchdol	Dvorakova@pef.czu.cz
Mgr. Eva Formánková	UK ÚJOP, Poděbrady	eva.formankova@ujop.cuni.cz
PhDr. Marie Hádková	UK ÚJOP-VTC, Praha	Marie.hadkova@seznam.cz
Dr. phil. Robert Hammel	Institut für Slawistik, Humboldt-Universität zu Berlin	robert.hammel@rz.hu-berlin.de
PhDr. Marie Hanzlíková	UK FF, Jazykové centrum v Praze	marie.hanzlikova@ff.cuni.cz
Mgr. Svatava Heinlová	Centrum jazykové přípravy, FF-ZČU	heinlova@cjp.zcu.cz
Mgr. Petr Hercik	UK ÚJOP, Poděbrady	petr.hercik@ujop.cuni.cz
Mgr. Barbora Herciková	UK ÚJOP, Poděbrady	barbora.hercikova@ujop.cuni.cz
Kateřina Hlínová	UK ÚJOP, Poděbrady	katerina.hlinova@email.cz
PhDr. Katarína Hložeková	ÚJOP Centrum dalšího vzdělávání UK Bratislava	hlozekova@cdv.uniba.sk
PaedDr. Ladislava Holubová	Fachhochschule Amberg-Weiden, BRD	l.holubova@fh-amberg-weiden.de
Doc. Věra Hoffmannová, CSc.	UK ÚJOP Hloubětín	vera.hoffmannova@ujop.cuni.cz
Ing. Alena Hošková	Jazykové centrum Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích	hoskova@zf.jcu.cz
Mgr. Kateřina Hovádová	Multikulturní centrum, České Budějovice	cometcate@seznam.cz
Doc.PhDr. Milan Hrdlička, CSc.	UK FF, Ústav bohemistických studií	milan.hrdlicka@ff.cuni.cz
Ing. Miroslav Hrubý, CSc.	Univerzita obrany v Brně, Fakulta vojenských technologií, katedra komunikačních a informačních systémů	miroslav.hruby@unob.cz
Mgr. Klára Hušková	Lékařská fakulta UK v Hradci Králové	huskovak@lfhk.cuni.cz
Mgr. Petra Chvojková	Letní škola slovanských studií FF UP, Olomouc	petra.chvojkova@centrum.cz
PhDr. Slavomíra Ježková, CSc.	Česká zemědělská univerzita, Praha-Suchdol	mirka.jezkova@volny.cz
PhDr. Květa Judasová	UK ÚJOP, Poděbrady	judasova@centrum.cz
Mgr. Marie Kestřánková	Jazyková škola s právem st. jazykové zkoušky hl. města Prahy	MarieKestrankova@seznam.cz
Ing. Andrea Koblížková, Ph.D.	Univerzita Pardubice	andrea.koblizkova@upce.cz
Mgr. Ludmila Koláčková	Centrum jazyk.přípravy Univerzity obrany, Brno	ludmila.kolackova@centrum.cz
Mgr. Hana Koprivová	UK ÚJOP Praha Albertov	hana.koprivova@ujop.cuni.cz
Mgr. Andrea Kostecká	UK ÚJOP, Poděbrady	Kosteleckaa@centrum.cz
Mgr. Radomila Kotková	UK ÚJOP Praha Albertov	2211@seznam.cz
PhDr. Marie Krejčová, Ph.D.	UK ÚJOP, Poděbrady	krejcovam@volny.cz
Mgr. Helena Laburdová	UK ÚJOP Mariánské Lázně	h.laburdova@seznam.cz
Mgr. Jitka Lukášová	Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta	Jitka.luka@seznam.cz
Mgr. Kateřina Machurková	Centrum jazykové přípravy, FF-ZČU	kmachurk@cjp.zcu.cz
Irina Mečířová	Multikulturní centrum, České Budějovice	mecirova@multik.cz
Mgr. Ingrid Neckářová	UK ÚJOP, Poděbrady	ingrid.neckarova@ujop.cuni.cz

Mgr. Libuše Němcová, Ph.D.	UK ÚJOP Praha Albertov	Libuse.Nemcova@seznam.cz
PhDr. Milada Odstrčilová	Česká zemědělská univerzita, Praha-Suchdol	Odstrcilova@pef.czu.cz
Prof. dr hab. Teresa Zofia Orłoś	Instytut Filologii Słowiańskiej, Uniwersytet Jagielloński	Orlos@vela.filg.uj.edu.pl
PaedDr. Eva Oupická	UK ÚJOP, Poděbrady	eva.aupicka@ujop.cuni.cz
Mgr. Petra Pachlová	Jazyková škola s právem st. jazykové zkoušky hl. města Prahy	ppachlova@volny.cz
Doc. Olga Palamarčuk, CSc.	Národní univerzita T. Ševčenka, Ústav filologie, katedra slované filologie Kyjev, Ukrajina	palamarcuk@ukr.net
Mgr. Tereza Pelcová	UK ÚJOP Mariánské Lázně	tpelcova@seznam.cz
Mgr. Teresa Piotrowska	Uniwersytet Warszawski, Instytut Sławistyki Zachodniej i Południowej	teresapiotrowska@wp.pl
Mgr. Jan Podroužek	Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy	jan.podrouzek@ujop.cuni.cz
Mgr. Marie Poláčková	UK ÚJOP Praha Albertov	marie.polackova@ujop.cuni.cz
Mgr. Jitka Porupková	Centrum jazykové přípravy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci	jitka.porupkova@upol.cz
Mgr. Zdeněk Pressl	Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy	zdenek.pressl@ujop.cuni.cz
Květoslava Rubešová	Univerzita degli Studi della Tuscia, Itálie	krubeso@unitus.it
PhDr. Eva Složilová, MA	Centrum jazykové přípravy, Univerzita obrany v Brně	eva.slozilova@unob.cz
Mgr. Pavel Smolák	UK ÚJOP Mariánské Lázně	psmol@email.cz
Mgr. Jana Sovová	Univerzita Ca' Foscari, Benátky, Itálie	sova@iol.it
Mgr. Lenka Stejskalová	Škoda auto, Vysoká škola	lenka.stejskalova@skoda-auto.cz
Mgr. Ingrid Šidáková	UK ÚJOP Mariánské Lázně	lindalink@tiscali.cz
PhDr. Mária Šíkolová	Centrum jazykové přípravy, Univerzita obrany v Brně	maria.sokolova@unog.cz
Mgr. Svatava Škodová	Technická univerzita v Liberci	svatkas@atlas.cz
Mgr. Žaneta Šlemarová	Lékařská fakulta UK v Hradci Králové	slemarovaz@lfhk.cuni.cz
Mgr. Dana Špatenková	Jazykové centrum Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích	spatenko@zf.jcu.cz
Mgr. Barbora Štindlová	Technická univerzita v Liberci	barbora.stindlova@tul.cz
PhDr. Alena Telínová	Západočeská univerzita v Plzni	telinova@cjp.zcu.cz
Mgr. Michaela Tomášová	UK ÚJOP, Poděbrady	michaela.tomasova@seznam.cz
PhDr. Jiří Vacek, CSc.	Masarykova univerzita, Centrum jazykového vzdělávání v Brně	vacek@ped.muni.cz
Mgr. Renáta Večerková	UTB RVC Uherské Hradiště	vecerkova@ft.utb.cz
PhDr. Jana Vinceová	UK FF v Praze, Jazykové centrum	jana.vinceova@ff.cuni.cz
Mgr. Kateřina Vlasáková	UK ÚJOP, Poděbrady	katka.vlasakova@centrum.cz
PhDr. Nina Vorobyeva	Moskevská státní univerzita, Filologická fakulta slované filologie	ninav@comail.ru
Mgr. Helena Wodičková	UK ÚJOP, Poděbrady	wodickovi@quick.cu
Mgr. Michal Zídek	AKCENT International House Prague	akcent@akcent.cz
Mgr. Martina Žáčková	Škoda auto, Vysoká škola	martina.zackova@skoda-auto.cz
Prof. Dr. hab. Urszula Żydek-Bednarczuk	Uniwersytet Śląski, Instytut Nauk o Kulturze	zydek@homer.fil.us.edu.pl