

Univerzita Karlova v Praze
Ústav jazykové a odborné přípravy

ZVYŠOVÁNÍ KVALITY VÝUKY
A TESTOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ
(VČETNĚ ČEŠTINY PRO CIZINCE)

Sborník z mezinárodního semináře



Poděbrady, 18. – 19. 6. 2013

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2013

Vědecká redaktorka: Mgr. Martina Švrčinová

Editor: Jan Houžvička

© Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

ISBN 978-80-87238-09-7

OBSAH

<i>Adamcová Eva, Hamarová Jitka</i> <i>LMS-based English for Technical Purposes</i>	6
<i>Benešová Barbora</i> <i>English for students of art (and not just art)</i>	12
<i>Davletshina Nelli, Savchenko Olga</i> <i>Hlavní směry zvyšování kvality výuky odborné češtiny na Moskevské státní vysoké škole mezinárodních vztahů (MGIMO)</i>	14
<i>Hánková Dana</i> <i>Možnosti využití mentálních reprezentací při přípravě na čtení a poslech ve výuce cizího jazyka</i>	18
<i>Hanzlíková Marie, Galatová Markéta</i> <i>Nová koncepce jazykových zkoušek z anglického jazyka na JC FF UK, která se opírá o mezinárodní testovací systém anglického jazyka – IELTS</i>	30
<i>Hercik Petr</i> <i>Zvyšování kvality a efektivity jazykových kurzů v e-learningu</i>	38
<i>Hošková Alena</i> <i>Zefektivnění výuky a testování anglického jazyka</i>	49
<i>Hrubý Miroslav</i> <i>Zvyšování kvality výuky anglického jazyka z pohledu technicky zaměřené oborové katedry</i>	54
<i>Kachelmaierová Šárka</i> <i>Aktivní a pasivní slovní zásoba z pohledu lingvodidaktiky</i>	59
<i>Koláčková Ludmila</i> <i>Využití modelové varianty CCE–B1 k hodnocení komunikační kompetence studentů</i>	63
<i>Kotková Radomila</i> <i>Lexikální chyby v písemném projevu studentů češtiny jako cizího jazyka</i>	71
<i>Kubátová Martina</i> <i>Elektronická cvičebnice češtiny</i>	78
<i>Macháčková Dita</i> <i>Nepamatuju si to! aneb Fixace slovní zásoby ve výuce češtiny pro cizince</i>	81
<i>Pečený Pavel, Nováková Jana, Vodičková Kateřina</i> <i>Oblasti zvyšování kvality jazykové zkoušky na příkladu Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince (CCE)</i> 87	
<i>Piotrowska-Matek Teresa</i> <i>Evropský referenční rámec pro jazyky a jazykové kompetence v příbuzných jazycích</i>	93
<i>Rafajlovičová Rita</i> <i>Grammar tests as a reliable measure of language competence</i>	96
<i>Sachrová Kateřina</i> <i>Odlíšné aspekty výuky češtiny pro cizince na Ústavu jazykové přípravy ZČU v oblasti motivace, realizace výuky a hodnocení</i>	102

<i>Špatenková Dana</i>	
<i>Efektivita výuky cizích jazyků v terciární sféře vzdělávání.....</i>	<i>107</i>
<i>Tauchmanová Věra</i>	
<i>Testování znalostí gramatiky při výuce cizím jazykům.....</i>	<i>110</i>
<i>Toufarová Dagmar</i>	
<i>Písmena – slabiky – slova – věty – text aneb Psaní ve výuce češtiny pro cizince</i>	<i>118</i>
<i>Žydek-Bednarczuk Urszula, Kalita Małgorzata</i>	
<i>Komunikační činnosti a jazykové strategie ve výuce cizího jazyka a certifikaci</i>	<i>124</i>
<i>Žáčková Martina</i>	
<i>Koncepce výuky odborného německého jazyka v kombinované formě studia na Škoda Auto Vysoké škole</i>	<i>133</i>

ÚVODEM

V elektronickém sborníku jsou obsaženy příspěvky účastníků mezinárodního semináře na téma *Zvyšování kvality výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Seminář uspořádalo Výzkumné a testovací centrum Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy ve dnech 18. a 19. června 2013 v Poděbradech.

Cílem semináře bylo:

- podpořit a sdílet osvědčené postupy v oblasti zvyšování kvality výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince),
- zprostředkovat setkání odborníků, kteří mají zkušenosti s tvorbou a implementací standardů pro výuku a hodnocení v jazykových kurzech, pro přípravu sylabů, učebních materiálů a jazykových zkoušek.

Příspěvky přednesené na mezinárodním semináři byly rozděleny do tří sekcí:

- Standardy ve výuce a testování
- Efektivní výuka a testování (plánování, metody, realizace)
- Hodnocení a sebehodnocení

Sborník obsahuje v abecedním pořadí podle příjmení příspěvky těch autorů, kteří projevili zájem o jejich publikování. Autoři odpovídají za obsahovou správnost příspěvků. Jednotlivé příspěvky nebyly sjednocovány a korigovány a byl zachován styl jejich autorů. Cizojazyčné texty včetně resumé neprošly jazykovou korekturou.

Červen 2013

Martina Švrčinová

LMS-BASED ENGLISH FOR TECHNICAL PURPOSES

Mgr. Eva Adamcová – Mgr. Jitka Hamarová
Institute of Applied Language Studies, University of West Bohemia in Pilsen

Introduction

The development of ICT in recent years has massively affected language education at all levels, tertiary education being no exception. Being fully responsible for the quality of language education, university educators are aware of the fact that it is impossible to achieve high-quality standards in language teaching by using near-obsolete teaching aids and methods. Bearing in mind the main goal, i.e., to equip students with language skills necessary for use in their future careers with special emphasis placed on the language needs of part-time students of the Faculty of Electrical Engineering, two specially tailored e-learning courses of English for technical purposes were created within the framework of Inova, the mutual project of the Institute of Applied Language Studies and its partners in the Pilsen region. The courses are LMS-based, run in the Moodle virtual learning environment.



Fig. 1 The Main Panel of the AEL6 On-line Course

Methods

The two courses are intended for part-time students of the Faculty of Electrical Engineering who are, in terms of their command of English, typical mixed-ability language learners. Their introductory level fluctuates between A2 and B2 of the Common European Framework of Reference for Languages; however, the needs analysis preceding the course design indicated the minimal language level required by the students' employers to be between B1 and B2. A survey among some companies within the Pilsen region showed that the students' current or prospective employers expect their employees in professional engineering positions to be able to use English at a production level especially in the following areas: business correspondence, telephoning, including sorting out technical problems over the phone, active participation in specialist workshops and business meetings, business trips, specialist



reading, talking about their duties, presenting their company and its products, explaining the production process, advertising, and giving presentations and demonstrations (see an excerpt of the questionnaire in Fig. 2).

Při jakých příležitostech používáte v zaměstnání angličtinu a na jaké úrovni? Kterou ze čtyř uvedených jazykových dovedností (mluvení, poslech, psaní, čtení) nejvíce používáte? (Tabulku vyplíte prosím číslicemi 0 – 5, kde 0 znamená, že na své pozici při dané činnosti angličtinu vůbec nepoužíváte, zatímco číslice 5 reprezentuje celodenní komunikaci v angličtině na dané pozici).

	Jak často?	Jazykové dovednosti				Úroveň angličtiny		
		Mluvení	Poslech	Čtení	Psaní	Úroveň A1/A2 - základní	Úroveň B1/B2 - středně pokročilý	Úroveň C1/C2 - pokročilý až velmi pokročilý
Vyřizování obchodní korespondence: objednávka, reklamace, nabídka ...	0-5							
Psaní a porozumění emailům/faxům								
Domluva po telefonu včetně řešení problémů								
Řešení problémů face to face/servis								
Zanechávání a vyřizování vzkazů								
Denní styk s nadřízenými nebo spolupracovníky cizinci								
Sjednávání schůzek a jednání								
Pracovní / obchodní jednání, schůzky, porady								
Společenská konverzace včetně nabídnutí pomoci, poskytnutí svolení								
Zahraněční cesty, cestování, ubytování, vysvětlování trasy								
Restaurace, pracovní oběd/večeře								
Dojednávání kontraktů								
Navrhování programu pro volný čas								
Studium a četba odborných materiálů – internet, knihy, časopisy, jiné publikace								
Odborná terminologie a ovládání specializovaného SW								
Popis vlastní pracovní náplně								
Vysvětlení struktury a historie společnosti								
Tlumočení, provádění po firmě								
Překladačská činnost (písemná)								
Popis procesu a procedury								
Produkt a jeho popis								
Uvádění zařízení do provozu								
Marketing, reklama a propagace								
Příprava a realizace prezentace								
Veletrhy, konference								
Rízení výroby								
Zařizování dodávek dílů/materiálu								
Kontrola kvality, kontrola rozměrů								

Fig. 2 The Needs-analysis Questionnaire (excerpt)

Although the part-time students are unable to attend normal full-time English courses due to their work load at their jobs, they need to achieve the desired skill level in quite a short time, namely in two semesters. Taking these unfavorable circumstances into consideration, it was clear that the planned courses would have to be as effective as possible, exhibiting features typical of up-to-date trends in language teaching and learning. This means that in terms of teaching methods, the courses are designed to follow the communicative approach, enabling the students to examine the created learning material

actively to discover, comprehend, and practice the grammar and lexical items, so that these points are finally exploited to complete an authentic-like meaningful task.

In terms of e-learning policies, the individual tasks are designed to be motivating, comprehensible, and manageable. Special attention is devoted to the logical structure of the twelve modules and their logical succession as far as the context, grammar and vocabulary are concerned. All the tasks are user-friendly, with clear instructions. This is because although both the courses are tutored, the students are expected to study individually most of the time. The navigation within the individual modules is facilitated by compiling special task and dates books containing all the interactive tasks in a printer-friendly version. Last but not least, attention is also paid to e-learning “mechanics”, i.e., systems of hints within the interactive Hot Potatoes tasks, a minimum amount of scrolling, and good color schemes to prevent visual problems. Whenever it makes methodological sense, diagrams and animations are incorporated in the material, thus allowing the students to comprehend the technical principles behind a device being described. The animations were created by students of the Faculty of Applied Sciences.

Look at the first sentence in each box. It is CAPITALIZED. The sentences following this CAPITALIZED sentence have the same meaning, but different grammar structures. Use the drop-down list to complete these rephrased sentences. Don't forget to check your answers.

As because by causes causing creating if If making means Since so stopping to When

<p>IF A CURRENT FLOWS THROUGH THE INDUCTOR, THERE IS A MAGNETIC FIELD AROUND IT. A current flows through the inductor, <input type="text"/> a magnetic field around it.</p>	<p>THE CAPACITOR IS CHARGED BECAUSE IT IS CONNECTED TO A VOLTAGE SOURCE. The capacitor is charged <input type="text"/> it is connected to a voltage source.</p>
<p>THE EARTH'S MAGNETIC FIELD MAKES MAGNETS POINT NORTH. The Earth's magnetic field <input type="text"/> magnets to point north.</p>	<p>THE WIRES ARE CONNECTED TO THE BATTERY, CAUSING THE BULB TO SHINE. The wires are connected to the battery, <input type="text"/> the bulb shine.</p>
<p>A MAGNETIC FIELD IS GENERATED IN THE COILS, MAKING THE MAGLEV TRAIN LEVITATE. A magnetic field is generated in the coils, <input type="text"/> the Maglev train to levitate. A magnetic field causes the Maglev train <input type="text"/> levitate.</p>	<p>IF YOU WANT TO RAISE THE LOAD MORE EASILY, USE A PULLEY. Raise the load more easily <input type="text"/> using a pulley. Use a pulley <input type="text"/> raise the load more easily.</p>
<p>THE BATTERY IS FLAT; THEREFORE, THE TORCH DOES NOT WORK. The battery is flat, <input type="text"/> the torch does not work. The torch does not work <input type="text"/> the battery is flat. The battery is flat, <input type="text"/> the battery from working.</p>	<p>THE BATTERY NEEDS REPLACING BECAUSE IT IS FLAT. <input type="text"/> the battery is flat, it needs replacing. <input type="text"/> the battery is flat, it will need replacing. <input type="text"/> the battery is flat, it needs replacing.</p>
<p>THE BULB FILAMENT IS BLOWN, PREVENTING THE BULB FROM SHINING. <input type="text"/> the bulb filament is blown, the bulb does not shine.</p>	<p>THE BULB FILAMENT IS BLOWN. THAT'S WHY THE BULB DOES NOT SHINE. The bulb filament is blown. This <input type="text"/> that the bulb does not shine.</p>

Fig. 3 Example of a Grammar-drill Interactive Task

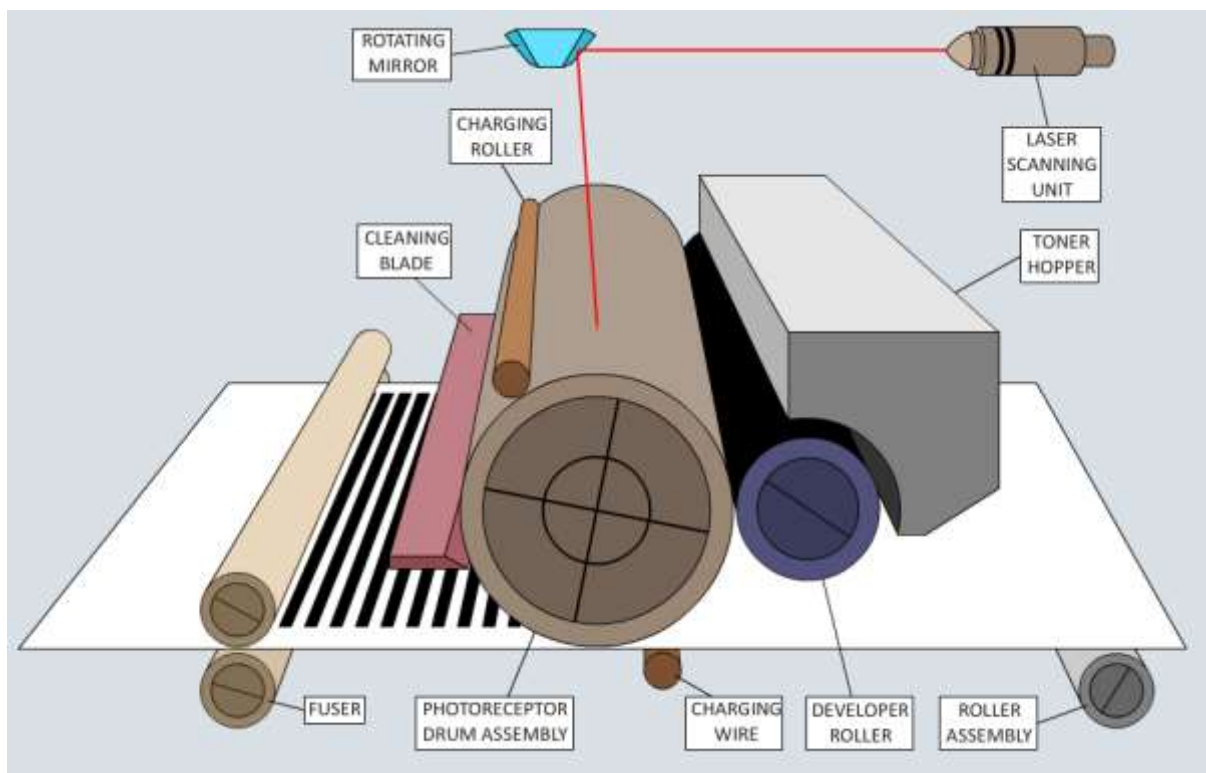


Fig. 4 Example of an Animation

Evaluation and Identification of Problems

The piloting stage of the project proved the courses to be effective, enabling the participants to study the language at their individual pace, thus meeting the needs of a typical mixed-ability class. However, the piloting stage of the project revealed some areas in which the two courses might be further developed. The associated problems basically fell into two categories: technical and methodological. The technical problems were predominantly associated with the Moodle “mechanics”, such as difficulties maintaining the same font within the task and dates book and problems with table formatting.

Methodologically, the courses seem to be satisfactory, developing both recognition and production of English in the target group of students, while focusing predominantly on listening, reading and writing, as these skills are quite easy to incorporate in the on-line course. The speaking skill is mainly practised through encouraging students to contribute to discussion forums.

It could be argued that the proportion of speaking in comparison with other skills is insufficient. In other words, students might consider the discussion forums to be an insufficient substitute for real speaking activities, as their contributions to the discussions are quite rare. Therefore, instead of imitating the speaking skill by written discussion forums, some synchronous Skype-like communication tools could be used to solve this problem. This would undoubtedly improve the “class” management of the virtual class, encouraging collaborative learning and making the courses even more learner-centered.

Another point which is worth mentioning is the fact that, besides the part-time students, the on-line courses are also appreciated by full-time students who are allowed to join the courses as well. All these students use the courses predominantly for practising new material.

The last issue to consider is relates to choosing some forms of assessment appropriate for the e-learning environment. One possible solution could be to use a special feature of Moodle enabling the administration of tests on-line. This idea possesses a kind of internal logic, as the courses were developed as completely LMS-based. However, some measures would have to be taken to ensure that the security of the tests would not be put at risk.

Conclusion

In general, the two courses are positively evaluated by both part-time and full-time students. They all find the e-learning courses to be a good opportunity to practise the covered material. The positive oral feedback obtained from the full-time students show that the value of the courses is probably higher than the mere sum of the favorable methodological approaches and the options that the information and communication technologies offer to language educators and language learners. However, in order to measure the extent to which the e-learning affected the level of students' command of English, it would be necessary to undertake some special quantitative research comparing test results of students taking the on-line course and results of students acquiring their English skills through conventional courses only.

Shrnutí

Virtuální kurzy pro Fakultu elektrotechnickou

Cílem tohoto příspěvku je prezentovat dva elearningové kurzy angličtiny pro technické účely vytvořené v rámci Inovy, společného projektu Ústavu jazykové přípravy a jeho partnerů v Plzeňském kraji.

Kurzy AEL5 a AEL6 založené na LMS platformě byly vytvořeny na míru potřebám studentů kombinovaného navazujícího magisterského studia na Fakultě elektrotechnické na úrovni B1/B2 SERR pro jazyky. V návaznosti na pečlivou analýzu skutečných potřeb byly kurzy rozděleny na 12 modulů, zahrnujících jak technická, tak obchodní témata, která studenti nejpravděpodobněji využijí ve své budoucí kariéře elektroinženýrů. Důraz je kladen na rozvoj dovedností v rámci poslechu, čtení a psaní. Ačkoli kurzy jsou tutorovány, vyučující je chápán pouze jako pomocník povzbuzující studenty k vyplnění interaktivních úkolů a přispívání do diskuzních fór.

Pilotáž projektu prokázala efektivitu obou kurzů, zejména možnost postupovat svým tempem, což je výhodné pro potřeby jedinců s rozdílnou úrovní angličtiny.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ENGLISH FOR STUDENTS OF ART (AND NOT JUST ART)

Mgr. Barbora Benešová
Západočeská univerzita Plzeň

The booklet English for artists was created as part of INOVA project - Innovation of Language Education at University of West Bohemia. The main aim of the project is to upgrade language teaching as a part of tertiary education. The target group for the course English for artists are students at Institute of Art and Design at the University of West Bohemia who do not study the selected language as their major.

The booklet which was created as one of the outputs of the project is full of practical activities aimed to bring innovation and development into applied English courses. It has six parts corresponding to six levels of English for art students. These six levels of the course, named AU1 to AU6, which are supposed to take students from A2 to B2 language level. Besides the general language development, the focus is put on specific vocabulary connected with the topics of art and design taught at the Institute of Art and Design at the University of West Bohemia. This leads to the use of language in a meaningful context which fits exactly the needs of art students.

The methodology of Content and Language Integrated Learning, CLIL, is applied with its dual focus of learning - content and language. All the four skills (reading, listening, speaking and writing) are covered, but most of all speaking is promoted. Specifically through pair and group work, students practice giving presentations of their own work and, in the case of the highest level, the AU6 course, they are also prepared to take part in international art competitions and a job interview in English.

In today's multinational and technological society, it is essential to be able to communicate in English, to understand and to be understood not only on a general level, but in connection to particular topics of one's own interest and work. The CLIL approach leads to variability of learning situations, target topics and supports the individuality of every student. Learners' autonomy is promoted by different learning strategies. Due to the complexness of each topic, teachers use a lot of visuals, video and audio as well as authentic materials adapted to an appropriate level of English manageable for students. These are the key issues addressed by the lessons based around our material.

In conclusion, I would like to mention that the booklet should give you inspiration for ideas, activities and learning contexts of meaningful language use based on the latest methodological procedures that contribute to higher language competence, to understanding lectures delivered in a foreign language and lead to an increasing interest in student mobility.

Shrnutí

Anglický jazyk pro studenty umění (a nejen pro ně)

V tomto příspěvku se seznámíte s publikací English for artists, která byla vytvořena jako součást projektu INOVA – inovace jazykového vzdělávání na Západočeské univerzitě v Plzni. Hlavním cílem tohoto projektu je zkvalitnění jazykové přípravy v terciární sféře vzdělávání. Praktické aktivity přinášející inovaci a rozvoj kurzů aplikované angličtiny. Učební materiál je rozdělen do šesti částí, představujících šest úrovní kurzu

Angličtina pro umělce. Těchto šest úrovní, zvaných AU1 až AU6, umožňuje studentům posun z jazykové úrovně A2 k B2. Různé výukové strategie podporují autonomní učení. Díky komplexnosti každého z témat využívají učitelé metody scaffolding, tedy podpory pro studenty v podobě videa, audio nahrávek, obrázků i autentických materiálů adaptovaných na konkrétní úroveň anglického jazyka, tak aby bylo učivo pro studenty zvládnutelné.

HLAVNÍ SMĚRY ZVYŠOVÁNÍ KVALITY VÝUKY ODBORNÉ ČEŠTINY NA MOSKEVSKÉ STÁTNÍ VYSOKÉ ŠKOLE MEZINÁRODNÍCH VZTAHŮ (MGIMO)

doc. Nelly Davletshina, CSc. – Dr. Olga Savchenko
Moskevská státní vysoká škola mezinárodních vztahů, Moskva, Rusko

Naučit studenty cizí jazyk co nejkvalitněji je stěžejním úkolem každého dobrého učitele, úkolem, který řešíme prakticky po celý svůj profesionální život. Málokdy jsme spokojeni s výsledky své práce, pořád přemýšlíme o tom, jak nejlépe, nejúčinněji využít ten čas, který studenti pod naším vedením mají na osvojení cizího jazyka, toho pro ně úplně nového světa, jenž se má stát nedílnou součástí jejich osobnosti a každodenní práce. Navíc si musíme uvědomit, že zajištění vysoké kvality vzdělání včetně jazykového přímo ovlivňuje nejen současnou, ale i budoucí sociální situaci v jednotlivých zemích a na celém světě.

Je to zvláště naléhavé v případě jazykové přípravy odborníků (diplomatů, ekonomů, novinářů, právníků), pro něž má osvojený cizí jazyk sloužit nejen jako prostředek komunikace s představiteli cizojazyčného etnika, ale hlavně jako nástroj jejich budoucí profesionální činnosti. Aby si studenti kvalitně osvojili odborný jazyk, jsou z našeho hlediska nezbytné především tyto základní předpoklady:

- dosažení vysoké jazykové úrovně (B1-B2), ovládnutí komunikativní a sociokulturní kompetence a rovněž základů regionalistiky;
- správně formulované cíle a úkoly výukového procesu;
- vhodný výběr učebních materiálů, metodických postupů a způsobů hodnocení;
- osobnost samotného učitele, jeho vysoká odborná, lingvistická a komunikativní kompetence a příslušné lidské kvality.

Dále bychom se chtěli podrobněji zastavit u jednotlivých výše uvedených předpokladů.

S výukou odborného jazyka začínáme zpravidla na konci 4. až na začátku 5. semestru po velice kvalitním zvládnutí tzv. „obecného“ jazyka. Odborným jazykem rozumíme soubor lingvistických dovedností, komunikativní a sociokulturní kompetence, jenž našim absolventům umožní vykonávat jejich budoucí práci, tj. rozumět odborným textům psaným a mluveným, vyhledávat nutné informace, hodnotit je, psát dopisy, zprávy, články, posudky ap., komunikovat se svými zahraničními partnery a kolegy, projednávat možné problémy, polemizovat, vyjadřovat vlastní názory a stanoviska, obhajovat je a navíc překládat a tlumočit jak z cizího jazyka, tak i do cizího jazyka psané a mluvené projevy odborného zaměření. Aby kvalitně zvládli odborný jazyk, musí mít studenti propracovanou výslovnost a gramatiku, správně užívat jazykové prostředky v běžných situacích, mít dostatečně bohatou slovní zásobu, rozumět nejen učebním, ale i originálním textům, mluveným i psaným, a také příslušným způsobem ovládat produktivní dovednosti. Gramatická složka studentem získané jazykové kompetence by měla být téměř automatizovaná, neboť při tak náročných činnostech, jimiž je překlad a tlumočení aj., se veškerá pozornost soustředí na smysl a lexikálně syntaktickou a stylistickou rovinu textu. V této počáteční etapě nesmějí také chybět cvičení zaměřená na formování dovednosti překládání a tlumočení. Zastánci bezpřekladové metody nám to možná budou klást za vinu, a dokonce v tom uvidí naši neschopnost aplikovat modernější metodiku, nicméně naše mnohaleté zkušenosti svědčí o tom, že bez prvotních návyků překladu a tlumočení (typu *Вам следует об этом знать – Měl byste o tom vědět* ap.) student bude zvládat odborný překlad velice obtížně. K dosažení vysoké kvality jazykové úrovně je nezbytná hlavně důslednost, pečlivý

až přísný vztah učitele ke všem stránkám vyučovaných dovedností, průběžné a tematické hodnocení a sebehodnocení studentů. Nedílnou součástí kvalitní přípravy na výuku odborného jazyka je postupné získávání sociokulturní kompetence a znalostí z oblasti lingvostylistiky. K tomuto účelu jsme rozpracovaly kurz lingvostylistiky v rozsahu 34 hod. Částečně tomu také napomáhají odborné přednášky z českých dějin, politického systému a ekonomiky ČR v ruštině zajišťované odbornými katedrami. Pro motivaci studentů mají velký význam jejich stáže na letních školách slavistiky v ČR a účast na akcích Českého centra v Moskvě (festivally českých filmů, překladatelské soutěže mezi ruskými studenty-bohemisty aj.), zasedání Českého klubu naší vysoké školy, komunikace s českými vrstevníky, kteří přijíždějí na studijní pobyty do Ruska.

Cíle výuky odborné češtiny vedle obsahu, dovedností a znalostí, jakož i témat a způsobů hodnocení jsou obsaženy v Programu kurzu „Cizí jazyk. Čeština. Bakalářská úroveň“ unifikovaném pro všechny cizí jazyky, jež se vyučují na naší vysoké škole. Požadavky našeho programu do jisté míry odpovídají standardům a kritériím Společného evropského referenčního rámce pro jazyky Rady Evropy. Jako obecný cíl se v Programu uvádí dosažení těchto čtyř základních odborně jazykových kompetencí: komunikační, systémové, analytické a informační. Jako nejdůležitější z nich se nám jeví kompetence komunikační a analytická. Ke komunikační kompetenci patří znalosti zdvořilostních norem v mezinárodních stycích, schopnost a připravenost přihlížet k tradicím a zvyklostem jiných zemí při práci v multikulturním prostředí, tolerance, otevřenost novým kulturám a hodnotám a v tomto kontextu úcta k vlastním dějinám a kultuře. V rámci této kompetence musí také absolventi umět komunikovat a spolupracovat s rodilými mluvčími češtiny, být schopni týmové práce zaměřené na dosažení společného cíle. Analytická kompetence předpokládá schopnost komplexní a situační analýzy politického, sociálně ekonomického a kulturního vývoje v České republice a dalších zemích regionu, schopnost vyhledávat informace pomocí nejrůznějších zdrojů a na tomto základě vypracovávat různorodé prezentace a další materiály (tematické přehledy, přehledy tisku aj.). Program je strukturován podle modulů zaměřených na vytvoření jednotlivých dovedností, jsou v něm také uvedena předmětová a konverzační témata (mimo jiné dějiny ČR, politický systém, ekonomické poměry, dějiny kultury, soudní systém, volby, národní mentalita, Evropská unie a Česko, ČR v NATO, demografická situace v ČR, ekologie a ochrana životního prostředí, diplomatický protokol a písemnosti, obchodní korespondence ap.). Celkově program docela přesně definuje cíle, k jejichž splnění má kvalitní výuka odborného jazyka směřovat.

V podstatě bohužel téměř neexistují učebnice, které bychom mohly používat k výuce odborného jazyka. Originální oborové učebnice pro české vysoké školy (např. Dějiny mezinárodních vztahů. – Z. Veselý 2010, Mezinárodní ekonomie v teorii a praxi. – I. Majerová 2011 aj.) můžeme používat jen částečně vzhledem k jejich velkému rozsahu, jazykové náročnosti a pracnosti adaptace příslušných materiálů k jazykovým účelům. Navíc tyto učebnice postrádají aktuálnost a živost, jíž se vyznačují materiály z masmédií v tištěné a elektronické podobě, dalších českých portálů, internetového vysílání české televize. A proto při výuce odborného jazyka jednoznačně dáváme přednost materiálům zpracovaným na základě těchto zdrojů, neboť podle našich zkušeností používání komunikačních a informačních technologií zapojuje do vyučovacího procesu celou osobnost studenta, podněcuje jeho zájem a tvůrčí schopnosti, umožňuje vytvářet na hodině komfortní atmosféru, která výrazně motivuje studenty k praktickému užívání jazyka a samostatné práci, což v závěru vede ke značnému zvýšení kvality dosažených výsledků.

Pro výuku odborného jazyka je velice důležité jeho vhodné nastartování, aby už v počáteční fázi bylo studentům nabídnuto téma opravdu aktuální a zajímavé a s mezinárodním přesahem. V tomto studijním roce takovým tématem byly bezesporu historicky první přímé volby českého prezidenta. Podle našeho programu navazuje téma „Volby“ bezprostředně na téma „Politický systém“, jímž kurz odborného

jazyka začíná, a v tomto smyslu se reálné události letos dokonale shodly s obsahem výuky, což mimořádně pozitivně ovlivnilo kvalitu jak samotné výuky, tak výsledků. Studenti měli možnost studovat téma od samého začátku předvolební kampaně až do jejího ukončení, mohli přitom jako téměř přímí účastníci sledovat napínavý vývoj událostí podle různých zdrojů: zprávy a čtené pořady ČTV, materiály českého a zahraničního tisku včetně ruského. Byly to materiály různého charakteru a různých žánrů: počínaje neutrálními informačními zprávami, přes rozhovory s kandidáty a konče předvolební debatou vítězů 1. kola voleb a emotivními výzvami volit toho či onoho kandidáta. Definitivní výsledek voleb byl oznámen 26. ledna, když měli studenti po zkouškovém období prázdniny, nicméně i v této době, kdy už nemuseli dělat domácí úkoly, se tomu nadále věnovali vedeni svým vlastním zájmem. Práce na tomto tématu byla velice přínosná: značně a bez velké námahy se obohatila slovní zásoba studentů nejen z odborné sféry, ale i z běžných konverzačních témat; poslechem a čtením se zvýšily receptivní dovednosti studentů (protože už byli v obraze, tak se naučili vidět a rozlišovat nejen podstatu, ale konotace, podtext a různé stylistické odstíny mluvených a psaných projevů intelektuálního charakteru). V průběhu přípravy charakteristik jednotlivých kandidátů a účasti v diskusích o možném vítězi voleb, závěrečného hodnocení výsledků voleb způsobem kulatého stolu a psaní esejí na toto téma se posílily jejich produktivní dovednosti monologického a dialogického projevu. Důležitou součástí práce na tomto tématu byl překlad a tlumočení jak z češtiny do ruštiny, tak i z ruštiny do češtiny. Dobrá informovanost o tématu díky množství prostudovaných českých zdrojů přispěla ke zvýšení kvality překládání originálních ruských textů – ohlasů a komentářů této události.

Překlad (a tlumočení) vůbec je hlavním těžištěm při vyučování odborného jazyka, je mu věnována téměř polovina z celkového počtu vyučovacích hodin. V kurzu odborného jazyka musí studenti ovládnout celou řadu překladových dovedností, a to: písemný překlad politicko-kulturních textů, diplomatické, právní a ekonomické tematiky z češtiny do ruštiny a z ruštiny do češtiny, ústní překlad bez přípravy, tzv. dvoustranný překlad (tlumočení besed v rámci konkrétního jazykového páru, kdy oba jazyky jsou výchozí) a také referovaný překlad. Výuka překladu předpokládá neustálý trénink pomocí speciálních cvičení na rozvoj paměťových schopností a specifických mechanismů (rychlá reakce, přepínání jazykových kódů, předvídání řečového chování mluvčích, vysoká koncentrace pozornosti aj.), použití velkého množství psaných a mluvených textů různé velikosti a různých žánrů s co nejširší tematikou náplní. Dosažení kvalitní překladatelské kompetence studentů je možné za podmínky, že si uvědomí podstatu překladu jako zvláštního druhu činnosti, charakteristických rysů textů ve výchozím a cílovém jazyce a kulturologického prostředí rodilých mluvčích. Musíme se snažit o to, aby studenti byli co nejlépe informováni jak po stránce odborné, tak i humanitní, motivovat je k sebevzdělávání a sebehodnocení.

Obecně vzato kvalita jazykového vzdělání značně záleží na míře spokojenosti studujících se samotným průběhem výuky a díky ní získané schopnosti ovládat jazyk profese tak, aby se mohli úspěšně uplatnit na trhu práce. V tomto smyslu je na učitele odborného jazyka kladen dvojitý požadavek: jednak musí být vysoce kompetentní v otázce organizace jazykové výuky, její náplně, metod a postupů, jednak být si dobře vědom toho, co může čekat absolventa v jeho budoucí praktické činnosti. A proto se snažíme udržovat svou metodickou a jazykovou úroveň pomocí studijních pobytů v České republice, umět a stále trénovat to, co učíme studenty, tj. překládat a tlumočit, být stále informováni o dění v ČR, Rusku i ve světě, zajišťovat zpětnou vazbu kontakty s našimi absolventy. Ke kvalitní výuce mimořádně přispívá tvůrčí atmosféra oboustranného zájmu o to, co spolu děláme. A to nás vede k neustálému hledání a sebezdokonalování.

Summary

Key Ways of More Effective Czech Teaching for Professional Purposes in MGIMO University

More effective foreign language teaching aimed at getting better results from students is a life-long priority for any good teacher. It becomes even more urgent in training specialists (diplomats, economists, journalists, lawyers) for whom the language they study should be a tool of their future professional occupation. The major prerequisites for students, aiming to study Czech for professional purposes more efficiently, are, in our opinion, the following ones:

- Acquiring a high level of language skills (B1–B2), communicative and sociocultural*
- competences as well as taking a basic regional studies course;*
- Adequately defined goals and methods of teaching and testing;*
- Choosing relevant materials for study that would not only meet the purposes and content of teaching, but would also significantly motivate students;*
- Personality of a teacher who should have all the required professional qualifications as well as certain personal character features.*

MOŽNOSTI VYUŽITÍ MENTÁLNÍCH REPREZENTACÍ PŘI PŘÍPRAVĚ NA ČTENÍ A POSLECH VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA

PaedDr. Dana Háňková
AKCENT College Praha

Ve vyučovacím procesu jde o to, aby učitelé svým studentům vytvořili náležité podmínky pro učení a vhodně zvolenými činnostmi podporovali učební procesy studentů, ideálně s oporou o jejich předchozí znalosti a kognitivní schopnosti. Důležitou podmínkou pokroku v cizím jazyce je dostatečný kontakt se srozumitelným cizojazyčným materiálem (srozumitelný input) a učební úlohy, které studenty dostatečně zaměří na nově osvojované jazykové jevy tak, aby si spojili nové struktury s náležitými významy a jejich užitím v komunikaci. Intenzivní a extenzivní čtení a poslech zařazené do výuky mohou poskytovat bohatý, a přitom srozumitelný jazykový materiál a prostřednictvím rozmanitých činností na text navázaných mohou vytvářet příležitosti k učení a osvojování jazyka.

Využití cizojazyčných textů ve výuce má dva cíle. Prvním, který by bylo možné označit za tradiční, je text prezentovaný jako srozumitelný (situační) kontext pro zprostředkování slovní zásoby a gramatických struktur cílového jazyka. Druhý cíl, který s sebou přinesly komunikativní přístupy k výuce jazyka, spočívá v rozvoji schopnosti „vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám“ (Šebesta 2005, s. 81).

V tomto příspěvku se zaměříme zejména na rozvoj čtení (a naslouchání) jako komunikační dovednosti.

Mentální reprezentace a schémata

V oblasti recepce textů (psaných i mluvených) se současná psycholinguistika opírá o poznatky kognitivní psychologie. Podle názoru Nebeské (1992, s. 60)

„V současné psycholinguistice převládá hypotéza, že recepci textu je třeba chápat jako komplexní proces, jehož základem je – zhruba řečeno – porovnávání percipovaného textu s obsahy předpokladových struktur (s předpokladovou bází) recipienta. Recepce psaného nebo mluveného textu způsobuje aktivaci určitých obsahů předpokladové báze recipienta; recipient si postupně, prostřednictvím dílčích procesů vytváří psychický obraz daného výseku skutečnosti. Jestliže se tento psychický obraz blíží psychickému obrazu, z něhož vycházel produktor, nebo se s ním alespoň v podstatných rysech nerozchází, můžeme mluvit o tom, že mezi produktorem a recipientem došlo k souladu, že komunikace byla úspěšná.“

Předpokladové báze se označují také jako mentální reprezentace. Podle McNamary (1994) mentální reprezentace „uchovávají informace o objektech a interpretace objektů a událostí ve světě a ... existují v systému reprezentací, který zahrnuje mentální procesy vymezené těmito reprezentacemi“ (Vybíral 2009, s. 69). Vybíral (ibid.) a Sedláková (2004, s. 143) upozorňují na neustálenou terminologii v této oblasti. Předpokladové báze / mentální reprezentace bývají také označovány jako mentální modely, kognitivní konstrukce, schémata aj., někdy s drobnými odchylkami ve vymezení termínů. V oblasti výuky cizího jazyka se nejčastěji používá termín schéma, i když někteří autoři (patrně kvůli nevyjasněné psychologické terminologii) dávají přednost velmi obecnému termínu předchozí znalosti (*prior knowledge*) nebo dosavadní znalosti (*background knowledge*), zejména při vytváření modelů fungování receptivních dovedností (Grabe – Stoller 2011, s. 21, Scrivener 2011, s. 259).

V kognitivní psychologii se schéma chápe jako „mentální rámec pro organizaci poznatků, vytvářející smysluplnou strukturu pojmů, jež mají vzájemný vztah“ (Sternberg 2009, s. 296). Z hlediska psychologického Sedláková (2004, s. 145) uvádí několik společných znaků schémat. Schéma vzniká na základě opakované percepční nebo motorické zkušenosti jedince a představuje abstrakci od jednotlivého, to znamená, že uchovává pouze podstatné vztahy mezi částmi celku, a tak přispívá k ekonomizaci kognitivních procesů: „funkcí schématu je organizace zkušeností, je uchováno v paměti a připraveno k přijetí či strukturaci další zkušenosti; předpřipraveno k tomu, aby mohlo být naplněno jedinečnými obsahy v procesu dalšího zpracování informací.“

Schémata jsou tedy strukturované jednotky v našem poznání, které aktivuje buď „explicitní narážka na obsah schématu, nebo také (asociativně) setkání s podobnou informací. Aktivace schématu zapojí celé schéma – na základě principu všechno, nebo nic“ (Vybíral 2009, s. 72). Jednotlivé schéma je nezávislé na jiných schématech a jednotlivá schémata jsou různě dostupná a aktivovatelná v závislosti na frekvenci jejich používání. Z hlediska psychologie komunikace Vybíral (ibid.) zdůrazňuje tyto vlastnosti schémat:

- Účastní se interpretace informací: ovlivňují jejich výběr, vyhodnocení a podílejí se na konstruování chybějících informací (které zapadají do schématu, jež příjemce informace aktivuje).
- Zaměřují pozornost na informace, které jsou s aktivovaným schématem konzistentní, popř. na ty, které do schématu nezapadají.
- Ovlivňují a napomáhají vybavování informací z paměti.
- Mohou se podílet na zkreslování informací, pokud je aplikováno chybné či nějakým způsobem vadné schéma.

Eysenck a Keane (2008, s. 427) rozlišují dva relativně specifické typy schémat – scénáře a rámce. Podle jejich názoru „scénáře obsahují znalosti o událostech a jejich důsledcích. Naproti tomu rámce obsahují informace o vlastnostech předmětů a míst“. Podle Eysencka a Keana (ibid., s. 311) scénář obsahuje organizované sekvence úkonů a popisuje znalost každodenních situací ve veřejném prostoru, např. návštěvu v restauraci. Schéma stravování v restauraci má podle jejich názoru čtyři složky (vcházení, objednávání, jedení, odcházení) a každá složka zahrnuje konkrétní úkony (např. vstup do restaurace, hledání stolu, volba místa k sezení, příchod ke stolu, usednutí). Podobným způsobem jsou v mysli uloženy scénáře pro běžné činnosti a děje. Vzhledem ke způsobu svého vzniku jsou scénáře určitým způsobem kulturně podmíněné, což může mít důsledky pro porozumění a interpretaci cizojazyčného textu, který je zakotvený v kulturním prostředí daného jazyka.

Schémata jsou důležitým východiskem pro utváření postojů recipienta v konkrétní komunikační situaci. Různé druhy postojů k percipovanému textu se označují jako expektace a vyjadřují recipientovu představu (někdy vědomou, někdy nevědomou) o obsahu a stavbě textu, někdy i o užitých komunikačních prostředcích. Tato očekávání jsou založena na recipientově předchozí zkušenosti s podobným typem textů, s tímž produktem nebo produktem ze stejného prostředí, či na zkušenosti s podobným typem komunikačních událostí (Nebeská 1992, s. 61).

V procesu recepce textu může dojít k misreprezentaci, použití nesprávného schématu, zkresleného působením emočních či kognitivních faktorů (Vybíral 2009, s. 70). V určitých situacích recipient může „udržet v mysli současně dva modely reality, z nichž jeden odpovídá referenci a druhý nese smysl, jenž se

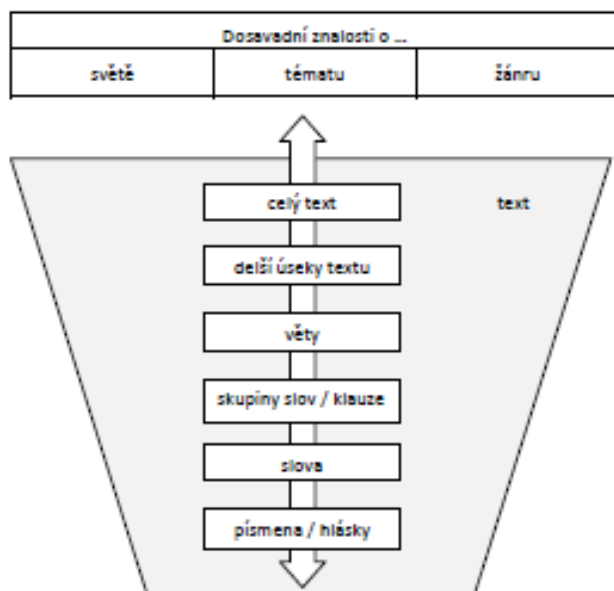
od smyslu prvního modelu podstatně liší“ (Sedláková 2004, s. 51). To může nastat v situacích, kdy si je recipient vědom, že může vycházet z „falešného přesvědčení“, tj. domněnky, „že obsah mentálního modelu je falešný, neadekvátní“ (ibid.) a v průběhu čtení/poslechu aktivně hledá schéma, ke kterému by mohl recipovaný text vztáhnout.

K aktivaci / identifikaci náležitého schématu může napomoci klíčové slovo. Podle Vybírala (2009, s. 70) je schéma v naší mysli „svinuté“, skryté pod jedním slovním symbolem, což přispívá k úspoře místa v paměti. Pro vybavení správného schématu někdy stačí i jen narážka či nonverbální akt. Podle Sedlákové (2004, s. 83) „studium kontextu v kognitivní psychologii vedlo ke zjištění zvláštního fenoménu – kontextového efektu (Asch 1946), prokazujícího vliv sousedních slov, obecně tedy vliv kontextu na utváření významu. Okolí sémantického významu, jehož součástí je kontext, ovlivňuje původní význam slova, který může v různých kontextech doznat i značných významových posunů.“

Z předchozího výkladu je patrné, že schémata ovlivňují recepci textu na několika úrovních. Dříve než se v další části článku zamyslíme nad aktivním využitím schémat ve výuce cizího jazyka, zaměříme se na vzájemný vztah a interakci dílčích procesů, které se uplatňují při čtení cizojazyčného textu.

Čtení v cizím jazyce

Čtení (a stejně tak i poslech) s porozuměním se považuje za interaktivní proces, kterého se účastní procesy založené na dekódování textu (procesy zdola nahoru) a procesy založené na předchozích znalostech čtenáře (shora dolů) (srov. např. Alderson – Urquhart 1984, Carrell et al. 1988, Šebesta 2005, Grabe – Stoller 2011 aj.). Interaktivní charakter čtení výstižně znázorňuje následující diagram (cit. dle Scrivener 2011, s. 259, adaptováno).



Obr. 1: Interaktivní model čtení

Dosavadní znalosti, se kterými čtenář přistupuje k textu, tj. schémata, do značné míry ovlivňují porozumění textu a zapamatování informací. Schéma zahrnuje faktické znalosti o světě a jeho fungování, znalosti vztahující se ke konkrétnímu tématu daného textu (v případě čtení cizojazyčného textu do této kategorie patří příslušná slovní zásoba k tématu) a znalosti o struktuře daného textu (žánr a typické uspořádání informací v textu – srov. Grabe – Stoller 2011, s. 21). Vědomé využití těchto znalostí, tedy

postup shora dolů, se označuje jako analytické čtení (Šebesta 2005, s. 86). Schémata umožňují vyvozování z textu, proces, který se označuje jako inference. Pokud čtenář aplikuje správné schéma, dokáže doplnit i informace, které v textu nejsou explicitně uvedeny (Carrell – Eisterhold 1988, s. 77). Např. z textu „*Petra si koupila nové šaty. V peněžence jí nezbyla ani koruna.*“ na základě své zkušenosti a „znalosti světa“ čtenář může vyvodit, že šaty byly drahé a Petra za ně utratila všechny své peníze. Čtenář při analytickém čtení do zpracování obsahu textu vnáší svá očekávání, čte aktivně, se zaměřenou pozorností (Šebesta 2005, s. 90), např. aby ověřil své predikce o obsahu textu či aby našel odpověď na konkrétní otázky. Přílišné spoléhání na analytické postupy však může vést k nedostatečnému dekodování, přílišnému hádání, a tak ke ztrátě či zkreslení informace.

Opačný postup, zdola nahoru, označovaný také jako syntetické čtení (Šebesta 2005, s. 87), vychází z dekodování jednotlivých grafémů a jejich spojování do slov a vyšších strukturních a významových celků. V oblasti dekodování cizího jazyka Grabe a Stollerová (2011, s. 14–19) rozlišují tři důležité procesy „nižší úrovně“, které se podílejí na porozumění textu: rychlé a automatické rozpoznání slov (*lexical access*), syntaktická analýza (*syntactic parsing*) a formování propozic (*semantic proposition formation*).

Syntaktická analýza, která u zkušených čtenářů probíhá rychle a bez vědomé pozornosti, se podílí na spojování slov na základě syntaktických pravidel, např. rozpoznání jmenných frází, vedlejších vět apod., což umožňuje určení vzájemných vztahů mezi jednotlivými frázemi či větami, např. s využitím prostředků textové soudržnosti. Schopnost syntaktické analýzy je do značné míry ovlivněna kapacitou pracovní paměti (celkovou pokročilostí čtenáře v příslušném jazyce); syntaktická analýza se účastní i výše zmíněného kontextového efektu, tj. napomáhá správnému přiřazení významu víceznačným slovům. Formování propozic je založeno na spojování významu slov a syntaktických struktur do základních větných struktur a větných celků. Rozpoznaná slova jsou podržena v pracovní paměti po dobu jedné až dvou sekund (fonologická smyčka), což umožní integraci nové informace s předchozí a formování základních myšlenek obsažených v textu (propozic) a postupné vytváření sémantické propoziční sítě textu (ibid.).

Pokud nějaká myšlenka „nedává smysl“ (tj. nezapadá do aktivovaného schématu), výše zmíněné automatické procesy se zpomalí a čtenář aplikuje vědomé kognitivní procesy, zastaví se a přečte příslušnou pasáž ještě jednou. Příkladem může být interpretace dvojznačných vět. Např. větu „*S textem se pracuje bez předchozí přípravy doma.*“ je možno interpretovat tak, že studenti pracují s textem ve škole, aniž by si ho předem doma připravili, anebo že s textem pracují samostatně doma bez předchozí přípravy ve škole. Správná interpretace bude vycházet z okolního textu. Pokud bude zpřesňující věta uvedena až následně, čtenář musí dvojznačnou větu po celou dobu udržet v paměti.

Souhrnně je tedy možné říci, že „porozumění čtenému textu závisí na několika schopnostech: a) získání přístupu k významu slov, buď z paměti, nebo z kontextu; b) odvození smyslu z klíčových myšlenek textu; c) vytvoření mentálního modelu napodobujícího situace, o nichž čteme; d) vyhmátnutí klíčových relevantních informací z textu, které je založeno na kontextu, v jehož rámci čteme, i na záměru, jímž se to, co čteme, chystáme užít“ (Sternberg 2009, s. 376).

Moderní jazykové učebnice často obsahují texty, které jsou zamýšleny jak pro rozvoj čtecích dovedností, tak i jako kontext pro prezentaci gramatických struktur. Pokud by učitel zamýšlel použít text primárně jako kontext pro prezentaci jazykových prostředků, měl by vzít do úvahy tzv. teorii zpracování inputu (*The Input Processing Theory*), kterou vytvořil B. VanPatten. VanPatten (1996, cit. dle Skehan 1998, s. 46–48) se zaměřil na procesy, kterými se input přemění na *intake* (tj. informaci, která vstupuje do studentovy pracovní paměti a přetváří se na poznatek, který se uloží do dlouhodobé paměti), tedy jak

dochází ke změně ve studentově mezijazyku. Došel k závěru, že kvůli omezené kapacitě pracovní paměti student může svou pozornost zaměřovat výběrově jen na určité jevy, což má dopad na kvantitu a kvalitu osvojování druhého jazyka.

Podle VanPattena se zpracování inputu řídí třemi principy (ibid.):

1. Studenti se nejdřív zaměří na význam, až potom na formu: jako první zpracují významová slova; přičemž význam se odvozuje nejdříve z lexikálních jednotek, až potom z gramatických; studenti zpracují nejdřív sémanticky důležitější morfologické prvky.
2. Aby si studenti všimli jazykových forem, které nejsou nezbytné pro odvození významu (v češtině např. pozice příklonky „se“), musí být schopni zpracovat informační a komunikační obsah textu s minimálními nároky na pozornost.
3. Studenti automaticky vnímají jako činitele děje první substantivum (první jmennou frází) ve větě, uplatňují tzv. strategii prvního substantiva. Tato strategie však může být potlačena lexikální sémantikou nebo pravděpodobností popisovaných dějů. Další strategie pro rozlišení syntaktických rolí (např. koncovky pro označení pádů) začnou studenti používat až poté, co se staly součástí jejich rozvíjejícího se jazykového systému.

Pro praktickou činnost učitele z VanPattenovy teorie vyplývá, že při práci s textem (psaným či mluveným) je třeba nejdřív zajistit porozumění jeho obsahu a smyslu, až potom je možné studenty zaměřit na (nové) jazykové prostředky, které si mají osvojit. Obě operace, pokud by byly prováděny současně, kladou příliš velké nároky na pracovní paměť a v podstatě nejsou efektivně zvládnutelné. Při prvotním seznámení s obsahem textu se pak s výhodou uplatní schémata. Dobře zvolenými úkoly a otázkami zadanými před čtením textu učitel může vhodně zaměřit pozornost studentů (Schmidt 2001), a tak zlepšit jejich orientaci v textu a zvýšit pohotovost studentů k detekci nových struktur.

Role schémat v recepci textu

Roli schémat, přesněji roli předchozích znalostí (*prior knowledge*) v recepci textu přesvědčivě experimentálně ověřili Bransford a Johnsonová (1972). V sérii experimentů různě manipulovali s informacemi o obsahu textu, které probandi měli k dispozici před poslechem krátkého prozaického textu. Jiní autoři experimenty zopakovali se čtenými texty a došli ke shodným závěrům (Alba et al. 1981). Původní experiment Bransforda a Johnsonové proběhl s anglicky psanými texty u studentů amerických středních a vysokých škol, šlo tedy o poslech (čtení) v rodném jazyce. Závěry experimentu se však týkají kognitivních procesů v průběhu recepce textu, zejména porozumění a zapamatování, jsou tedy relevantní i pro poslech / čtení v cizím jazyce a v příslušné odborné literatuře jsou také jako takové často citovány.

V dalším textu stručně přiblížíme dva dílčí experimenty, které už byly dříve citovány v jiných zdrojích přeložených do češtiny (Anderson 1984, Baddeley 1999). Oba použité texty (viz níže) byly vytvořeny pro potřeby experimentů. Jsou krátké a obsahují jednoduchou slovní zásobu, žádné metafory, respektují běžná syntaktická pravidla, neobsahují však slovní zásobu specifickou pro daný kontext, aby tak byla ztížena aktivace příslušných schémat. V obou experimentech probandi sami bezprostředně po poslechu hodnotili úroveň svého porozumění textu, a to na škále od 1 do 7 (1 = velmi obtížné na porozumění; 4 = středně obtížné; 7 = velmi snadné) a zapisovali zapamatované myšlenky z textu (časový limit 5 minut). Jednotlivé myšlenky (významové celky – *idea units*) pro každý text výzkumníci stanovili předem; probandi

je mohli vyjádřit i vlastními slovy. Probandi byli s povahou obou úkolů seznámeni předem a věděli, že se v pokusu testuje úroveň porozumění a zapamatování textu.

V prvním experimentu byl použit následující text (český překlad Renata Kamenická, cit. dle Baddeley 1999, s. 151–152):

„Postup je vlastně celkem jednoduchý. Nejprve si vše roztřídíte. Je možné, že budete mít jen jednu hromádku; to závisí na tom, kolik toho máte. Pokud musíte jít jinam, protože nemáte potřebné zařízení, jedná se o krok, který bude následovat; jinak jste připraveni. Nic ale nepřehánějte. Je totiž lepší věnovat se současně raději méně než více věcem. Z krátkodobého hlediska vám to nemusí připadat příliš důležité, ale mohli byste se snadno dostat do potíží. Nejprve vám bude celá záležitost připadat složitá. Brzy se však pro vás stane zcela běžnou. Je těžké říci, zda by v blízké budoucnosti mohla potřeba této nutnosti pominout, ale člověk nikdy neví.“

Probandi byli v pokusu rozděleni do tří skupin. První skupina neměla žádnou informaci o tématu pasáže ani před poslechem, ani po poslechu. Druhá skupina byla po poslechu informována, že tématem textu je „praní prádla“. Třetí skupina dostala informaci o tématu („praní prádla“) před vlastním poslechem textu.

Výsledky experimentu jsou uvedeny v tabulce:

	Bez tématu	Téma po poslechu	Téma před poslechem	Maximální počet bodů
Porozumění	2,29	2,12	4,50	7
Vybavení	2,82	2,65	5,83	18

Experimentální text prezentoval běžný scénář postupu při praní prádla s využitím pračky. V textu nebyla žádná specifická slova, která by toto téma naznačovala, probandi v první skupině (bez tématu) tedy nedokázali aktivovat žádné známé téma, ke kterému by popisovaný postup vztáhli. Po poslechu si vybavili jen velmi málo myšlenek a úroveň porozumění označili jako poměrně nízkou. Probandi ze třetí skupiny (téma před poslechem) naopak označili své porozumění jako vysoké a byli schopni vybavit si v průměru dvakrát více myšlenek z textu než skupina první. Zajímavý je výsledek druhé skupiny (téma po poslechu), jejíž výkon je nejslabší. Má se za to, že v průběhu poslechu se probandi snažili aktivovat nějaké schéma, které by jim pomohlo text pochopit, a informace o tématu poskytnutá po poslechu způsobila určitou interferenci se schématem aplikovaným v průběhu poslechu a následně pokles jistoty porozumění a zhoršené vybavení obsahu textu (probandi nedostali možnost vrátit se k textu).

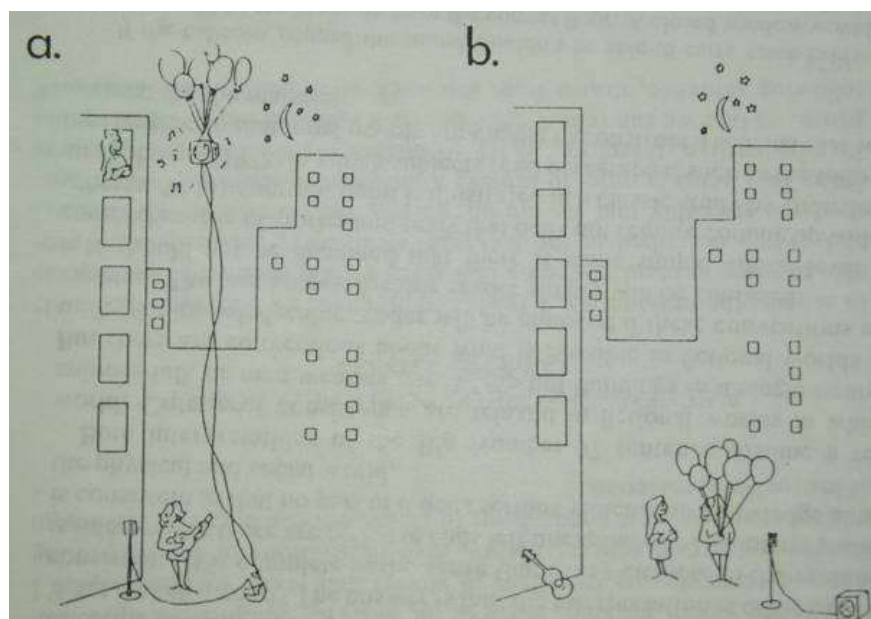
Smysl tohoto experimentu v kontextu výuky cizího jazyka lze vidět v tom, že ukazuje důležitost kontextualizace textů, které mají studenti dále zpracovávat, ať již jako zdroj jazykových struktur nebo informací. Známé téma usnadňuje porozumění textu a významně zvyšuje šance na zapamatování a následné vybavení. Z lexikální stránky tento experiment zdůrazňuje důležitost porozumění klíčovými slovy v textu, která umožňují aktivaci adekvátního schématu, tj. potřebu jejich předučení před vlastním čtením, nikoliv vysvětlení v průběhu čtení či až po jeho skončení (což může mít za následek buď rezignaci na porozumění, nebo potřebu vrátit se a text číst znovu, což je časově náročnější).

Druhý experiment vycházel ze situace, která není v běžném životě obvyklá. Výzkumníci předpokládali, že probandi nebudou mít k dispozici žádné vhodné schéma, které by mohli při poslechu

aktivovat, což jim umožnilo sledovat vliv různých způsobů kontextualizace na porozumění a zapamatování. Použili následující text (cit. dle Anderson 1984, autor českého překladu není uveden):

„Kdyby balónek praskly, zvuk by se nemohl nést, protože by vše bylo příliš daleko od správného patra. Také zavřená okna by bránila v šíření zvuku, poněvadž většina budov bývá dobře odhlučněna. Pakliže celý úkon závisí na stálém přísunu elektřiny, způsobilo by rovněž problémy přerušení uprostřed vedení. Samozřejmě by chlapík mohl křičet, ale lidský hlas není dost silný na to, aby se nesl tak daleko. Dalším problémem je, že na nástroji může prasknout struna. Pak by sdělení nemohl doplňovat hudební doprovod. Je jasné, že menší vzdálenost by znamenala nejlepší postavení. Tak by se snížil počet možných problémů. Nejméně věci by se mohlo pokazit při setkání tváří v tvář.“

V tomto experimentu byli probandi rozděleni do pěti skupin. První skupina slyšela text jednou a neměla žádné informace o kontextu, stejně tak jako druhá skupina, která ale slyšela text dvakrát. Další tři skupiny dostaly určitou informaci o kontextu prostřednictvím obrázku: jedna skupina měla možnost po poslechu textu 30 sekund sledovat obrázek, který ilustroval situaci, další skupina sledovala též obrázek 30 sekund před poslechem. Poslední skupina sledovala před poslechem obrázek se všemi prvky jako předchozí dvě skupiny, ale prvky byly navzájem v jiných vztazích než na předchozím obrázku a v textu (viz obr. 2, obrázky „a“ a „b“ níže; převzato z Anderson 1984). Vlastní text přitom nepopisoval přímo situaci na odpovídajícím obrázku („a“), ale popisoval různé děje, které by v dané situaci mohly nastat.



Obr. 2: Úplný a částečný kontext pro „možné komunikační problémy v průběhu serenády“.

Výsledky druhého experimentu jsou uvedeny v následující tabulce:

	Bez kontextu (1)	Bez kontextu (2)	Kontext po poslechu	Neúplný kontext před poslechem	Kontext před poslechem	Maximální počet bodů
Porozumění	2,30	3,60	3,30	3,70	6,10	7
Vybavení	3,60	3,80	3,60	4,00	8,00	14

Výsledky experimentu ukázaly, že předchozí prezentace kontextu měla významný dopad na úroveň porozumění i zapamatování obsahu textu. Pochopení vzájemných vztahů mezi jednotlivými prvky bylo důležité pro následné vybavení, jak ukazují slabé výsledky při použití neúplného kontextu. To znamená, že podněty, které napomáhají vybavení textu, by měly být obsaženy už v samotném textu / kontextu. Další experimenty prokázaly, že úroveň vybavení lze zvýšit, pokud studenti v průběhu vybavování dostanou nápovědu ve formě klíčových slov.

Bransford a Johnsonová (1972) považovali za překvapivé zjištění, že výsledky v podmínkách opakovaného poslechu, kontextu po poslechu a neúplného kontextu se jen velmi málo lišily od situace s jedním poslechem bez kontextu. Přičítají to tématu textu, které označili jako „možné komunikační problémy v průběhu serenády“. Tato situace se v současném běžném životě nevyskytuje, probandům tedy chyběly předchozí znalosti, o které by se při poslechu textu mohli opřít. Vznikla tak problémová situace, pro jejíž řešení v textu nebyla dostatečná sémantická opora.

Jak už jsme naznačili výše, v oblasti využití schémat, rámců a scénářů se uplatňují zejména procesy inference (Nebeská 1992, s. 80). To znamená, že každý text, který mají studenti recipovat, by měl být zasazen do jasného kontextu, a studenti by informaci o daném kontextu měli dostat před vlastním čtením nebo poslechem. Jak uvádí Baddeley (1999, s. 152), text se stane srozumitelnějším, protože studenti mohou využít znalost sémantického kontextu na základě sémantické paměti.

Pro výuku cizího jazyka výzkum Bransforda a Johnsonové nabízí možné vysvětlení problémů, které mají studenti při čtení textů, které se vztahují k reáliím příslušného jazykového společenství. I v případě, že text je lexikálně a strukturně jednoduchý, interkulturní rozdíly mohou být překážkou porozumění.

Závěry pro praxi cizojazyčného vyučování

Expektace se v procesu osvojování druhého jazyka významně podílejí na vytváření / zajištění srozumitelného inputu. Recipient běžně předpokládá, že produktor ve svém projevu respektuje stejnou komunikační normu. V kontaktu dvou jazyků (mateřského a druhého) se komunikační normy mohou lišit, je tedy zpravidla na učiteli, aby studenty na rozdíly předem připravil, tj. aby aktivoval příslušné oblasti jejich předpokladových bází (schémata) a porozumění textu jim usnadnil. Jde o aktivaci „příslušných znalostí věcných korespondujících s tématem percipovaného textu (komunikovanými obsahy) i znalostí o adekvátních komunikačních prostředcích (verbálních i neverbálních)“ (Nebeská 1992, s. 62).

V oblasti osvojování cizího jazyka důležitou roli hraje zejména aktivace cizojazyčné slovní zásoby (mentálního slovníku) studenta, a to s využitím různých strukturních principů, které se v organizaci mentálního slovníku předpokládají, tedy na základě sémantických polí, syntagmatických seskupení, či skupin vytvořených na základě gramatických kategorií (Nebeská 1992, s. 80). Rychlé rozpoznání slov, tj. spojení jejich formy s příslušným významem je důležité pro uplatnění receptivních procesů nižší úrovně (Grabe – Stoller 2011).

Bialystoková (1980, cit. dle Stern 1983, s. 409) se pokusila experimentálně ověřit efekt různých přípravných aktivit pro rozvoj dovednosti inference při čtení cizojazyčných textů. Studenti byli rozděleni do čtyř skupin: jedna měla k dispozici obrázek, který ilustroval text, druhá skupina dostala předem stručné shrnutí textu, třetí skupina měla k dispozici slovníček vysvětlující obtížná slova v textu a čtvrtá skupina absolvovala krátkou přednášku na téma jak využívat strategii inference.

Výsledky experimentu prokázaly, že jednotlivé přípravné techniky studentům pomáhaly odlišným způsobem. Tematický obrázek podpořil globální porozumění, kdežto slovníček podpořil jak globální porozumění, tak i čtení jako takové na úrovni slov (postup zdola nahoru). Výklad techniky inference se ukázal jako méně efektivní než obrázek a prezentace slovní zásoby, které měly přímý vztah k recipovanému textu. Efekt shrnutí textu ve zdroji uveden není (Stern 1983, s. 409).

Grabe a Stollerová (2011, s. 130) shrnuli výsledky novějších výzkumů v oblasti čtení do dvanácti doporučení pro praxi výuky a rozvoje čtecích dovedností. Některé se týkají dovedností nižší úrovně (např. tři již uvedené výše), některé se týkají uplatňování strategií čtení s ohledem na získání požadované informace. Přímý vztah k využití schémat má šest doporučení:

- kombinovat propozice v rozsáhlejších sítích porozumění celému textu;
- rozpoznat a k podpoře porozumění využívat strukturu textu (žánr);
- používat inference různého typu a monitorovat porozumění s ohledem na cíle čtení;
- přiměřeně využívat předchozí znalosti studentů;
- kriticky hodnotit, spojovat a kombinovat informace;
- využívat tyto procesy plynule a dlouhodobě.

Schémat je možné využívat ve všech fázích práce s textem. Největší podporu však mohou studentům poskytnout ve fázi přípravné, před vlastním čtením, jak naznačily i výsledky experimentů s porozuměním a zapamatováním uvedené výše (srov. Šebesta 2005, s. 89–97, Grabe – Stoller 2011, s. 130–149).

Příklady práce se schématy při výuce češtiny jako cizího jazyka

Texty v učebnicích cizího jazyka bývají uvedeny obrázky, obsahují otázky a náměty k párovým a skupinovým diskusím k danému tématu a různým způsobem prezentují novou slovní zásobu k tématu. Jako ukázkou takového materiálu uvádíme text „Na hradě a na hausbótu“ z učebnice *Česky krok za krokem 2* (Holá¹ – Bořilová 2009, s. 28). Obrázky spojené se cvičením č. 1 aktivují potřebná schémata, popisem obrázků je možné naučit a procvičit potřebnou slovní zásobu k tématu. Vhodně strukturovaná diskuse může u studentů vytvořit potřebu naučit se další slova či výrazy, které se v textu mohou vyskytnout (např. kdo bydlí na hradě a kdo na lodi). Jak naznačil experiment s balónky, při obtížném textu pomůže, pokud jsou předem vyjasněny vzájemné vztahy mezi jednotlivými prvky v textu, zejména pokud zahrnují interkulturní rozdíly (v tomto případě např. život na hausbótu).

Zde je místo pro proaktivní roli učitele, a to i nad rámec cvičení navržených autory učebnice (učebnice jsou sestaveny pro „univerzálního“ studenta, ale v praxi je třeba respektovat potřeby konkrétní studijní skupiny). Klíčovou slovní zásobu by bylo možné uspořádat na tabuli ve formě pojmové mapy, a tak naznačit vztahy mezi jednotlivými prvky / výrazy. Pro méně pokročilou skupinu, která by pracovala s tímto textem, by bylo vhodné v úvodní diskusi zadat také otázku týkající se typických činností na obou místech. Tím by se pro studenty usnadnilo následující cvičení č. 2, kdy mají určit, kde jednotlivé činnosti

¹ Autorka článku děkuje L. Holé za souhlas s využitím ukávek z učebnice *Česky krok za krokem 2*.

probíhají, a stejně tak i vlastní čtení, kdy by studenti měli být schopni potřebné výrazy pohodlně dekódovat.

Druhé cvičení je založeno na predikci textu, zaměřuje tedy studentovu / čtenářovu pozornost na konkrétní informace v textu a zároveň vytváří určitá očekávání ohledně obsahu textu, čímž vede k aktivnímu čtení. K aktivaci vhodného schématu by přispěla také stručná informace o žánru (typu textu a kontextu) s využitím dalších obrázků a titulků (článek o zajímavých lidech, jaký typicky najdeme v zábavném časopise).

V závislosti na množství času a pokročilosti studentů, případně na národnostním složení studijní skupiny, by bylo možné v úvodu hodiny pracovat se schématem „netradiční bydlení“, které by se následně zúžilo na „bydlení na hradě a na hausbótu“. Často využívanou technikou pro prvotní seznámení s textem za účelem aktivace schématu je rychlé orientační čtení, které má stručně shrnout obsah textu nebo vystihnout jeho hlavní myšlenku (*gist reading*). Otázka by v tomto případě měla být také formulovaná co nejpřesněji, protože jen volné zadání typu „Přečtěte si text a zjistěte, o čem je“, dává studentům prostor pro velmi odlišné interpretace na základě jejich vlastního postoje k tématu. Pro text „Na hradě a na hausbótu“ by vhodnou shrnující otázkou bylo (po stručném představení obou osob) „Co se jim na jejich bydlení líbí nejvíc?“ Další čtení by potom nebylo založené na predikci jako cvičení 2, ale vedlo by studenty k detailnějšímu čtení jiným způsobem.

Schémata je třeba vzít do úvahy i při kontrole porozumění textu. Navenek se někdy může zdát, že studenti nerozumějí jednotlivému slovu, ale problém může souviset spíše s neznámým schématem, s jehož znalostí autor textu počítal. Příčina problému zpravidla vyjde najevo, pokud učitel pozorně naslouchá odpovědím studentů a vede je ke zdůvodňování jejich odpovědí.

Příkladem, kdy by učitel v souladu s teorií zpracování inputu mohl studentům pomoci v porozumění textu, je „Výlet na hrad Rokštejn“, gramatické cvičení zaměřené na aspekt slovesa (Holá – Bořilová 2009, s. 101). Nabízí se zde využití několika typických českých schémat (např. hrad / hradní zřícenina, nedělní výlet, letní výlet, cesta autobusem apod.) a příslušné slovní zásoby ve formě scénáře (typických činností). Z hlediska žánru lze uplatnit vyprávění nebo dopis kamarádovi. Pro úvodní orientaci v textu lze položit otázku „Jaký problém se stal na výletě?“ Odpověď: autor ztratil klíče. Alternativně mohou studenti z textu vypsát místa, na kterých autor byl (dům, obchod, zastávka autobusu atd.), případně je seřadit do správného pořadí na kartičkách. Tím si sestaví scénář výletu, podle kterého mohou celou příhodu vyprávět, poté, co vybrali vhodná slovesa ve cvičení a zkontrolovali si jejich správnost. Scénář a na něj navázaná prostorová představa pomůžou studentům, aby si z paměti vybavili správný tvar slovesa, což přispěje k automatizaci nové gramatické struktury.

S podobnou přípravou studenti mohou zvládnout i zcela autentické texty, zejména pokud je typ použitého textu studentům blízký (např. informační leták) a zadané úkoly jsou přiměřené úrovni studentů (např. zjistit informace o produktu).

Závěrem

Čtenářovým schématem je ovlivněno současně učení i zapamatování informací a myšlenek v textu. Podle Andersona (1984) schéma

- poskytuje myšlenkovou oporu (*ideational scaffolding*) pro přijímání a přizpůsobování informací z textu;

- usnadňuje výběrové zaměřování pozornosti;
- umožňuje úsudek (inference);
- umožňuje systematické pátrání v paměti;
- usnadňuje upravování a shrnutí textu;
- umožňuje závěrečnou rekonstrukci.

V kontextu výuky / osvojování cizího jazyka vhodně aktivovaná schémata usnadňují porozumění cizojazyčnému textu, a tak uvolňují paměťovou kapacitu studentů, aby mohli zaznamenávat i prvky jazykových struktur.

Záměrné a cílené využívání správných schémat / mentálních reprezentací lze tedy považovat za jeden z rysů efektivního vyučování cizího jazyka.

Seznam literatury

- Alba, J. W. – Alexander, S. G. – Hasher, L. – Caniglia, K.: The Role of Context in the Encoding of Information. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7, 1981, 4, s. 283–292. Dostupné na: <http://www.psych.utoronto.ca/users/hasher/PDF/The%20role%20of%20context%20in%20encoding%20info%20Alba%20et%20al%201981.pdf>, 6. května 2013.
- Alderson, J. C. – Urquhart, A. H. (eds.): *Reading in a Foreign Language*. Harlow, Longman 1984.
- Anderson, R. C.: Role čtenářova schématu v pochopení textu, učení a pamatování. Dostupné na: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_landerson, 6. května 2013. Převzato z: Anderson, R. C.: Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory. In: Anderson, R. C. – Osborn, J. – Tierny, R. J. (eds.): *Learning to Read in American Schools: Basal readers and Content Texts*. Hillsdale, NJ, Erlbaum 1984.
- Baddeley, A.: *Vaše paměť*. Brno, Jota 1999.
- Bransford, J. D. – Johnson, M. K.: Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 1972, s. 717–726. Dostupné na http://memlab0.eng.yale.edu/PDFs/1972_Bransford_Johnson_JVLVB.pdf, 6. května 2013.
- Carrell, P. L. – Eisterhold, J. C.: Schema theory and ESL reading pedagogy. In: Carrell, P. L. – Devine, J. – Eskey, D. E. (eds.): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, Cambridge University Press 1988, s. 73–92.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T.: *Kognitivní psychologie*. Praha, Academia 2008.
- Grabe, W. – Stoller, F. L.: *Teaching and Researching Reading*. Druhé vydání. Harlow, Pearson 2011.
- Holá, L. – Bořilová, P.: *Česky krok za krokem 2*. Praha, Akropolis 2009.
- Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha, H&H 1992.
- Scrivener, J.: *Learning Teaching*. Třetí vydání. Oxford, Macmillan 2011.
- Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Druhé vydání. Praha, Karolinum 2005.
- Sedláková, M.: *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha, Grada 2004.

Schmidt, R.: Attention. In: Robinson, P. (ed.): *Cognition and Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press 2001, s. 3–32.

Skehan, P.: *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press 1998.

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

Sternberg, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Druhé vydání. Praha, Portál 2009.

VanPatten, B.: *Input Processing and Grammar Instruction*. New York, Ablex 1996.

Vybíral, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha, Portál 2009.

Summary

We can teach a foreign language more effectively if we use our learners' existing resources, both linguistic and cognitive, which are united in their mental representations, sometimes referred to as schemata. This article provides a brief discussion of the key features and functions of schemata, especially the role they play in the reception of foreign language texts. After an introduction of the interactive model of L2 reading the value of activating relevant schemata prior to reading or listening tasks is demonstrated with the help of a frequently cited experiment. With reference to three hypotheses explaining second language acquisition processes – comprehensible input hypothesis, noticing hypothesis and input processing hypothesis – the article concludes with some practical considerations of classroom techniques to facilitate text comprehension, thus enhancing learning Czech as a foreign language.

NOVÁ KONCEPCE JAZYKOVÝCH ZKOUŠEK Z ANGLICKÉHO JAZYKA NA JC FF UK, KTERÁ SE OPÍRÁ O MEZINÁRODNÍ TESTOVACÍ SYSTÉM ANGLICKÉHO JAZYKA – IELTS

PhDr. Mgr. Marie Hanzlíková – Mgr. Markéta Galatová, Dis.
Univerzita Karlova v Praze, Praha, ČR

1. Historie zkoušek z cizích jazyků FF UK

Tradice zkoušek z cizích jazyků je na českých vysokých školách velmi dlouhá. Výuka a přezkoušení z odborného jazyka se pravděpodobně na našich VŠ provádělo mnohem dříve, než se ve světové odborné terminologii objevily termíny jako LSP (Language for Special Purposes) nebo FLT (Foreign Language Teaching). Hutchinson & Waters (1987)² uvádějí, že požadavek na výuku odborného jazyka a rozvoj v této oblasti se ve světě objevily v 60. letech 20. století, kdy se znalost cizího jazyka přestala brát jen jako znak vzdělanosti a sofistikovanosti, ale jako nutnost v obchodě a při rozvoji techniky. Je to období nástupu nových technologií, začátku počítačových sítí a rozvoje raketových pohonů – svět se postupně začíná měnit v „globální vesnici“ (global village) a znalost jazyků usnadňuje orientaci v tomto novém světě.

V české kotlině jsme si vždy byli vědomi a často historicky donuceni si uvědomit, že se bez dalšího jazyka neobejdeme. Praxe před rokem 1989 byla proto v podstatě stejná na všech typech vysokých škol. Jazyky byly povinné, byť jejich výběr většinou značně omezený – jeden povinný, nejprve němčina pak ruština. Nicméně v 70. a 80. letech 20. století již na většině škol fungoval systém dvou jazyků – povinná ruština a jeden volitelný jazyk (zvláště němčina, angličtina a někdy i některé další). Výuka, pokud byla, byla povinná a učilo se v ruštině a často i v dalších jazycích podle tzv. čítanek odborných textů, které kombinovaly četbu oborových odborných textů, odbornou slovní zásobu a gramatiku. Podle toho vypadaly i zkoušky – gramaticko-lexikální test a ústní četba a překlad odborného textu. Výuku jazyků na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze tehdy zajišťovala Katedra jazyků. Do konce 70. let tato maxi katedra (měla cca 80 vyučujících) učila na všech fakultách UK. Teprve po jejím rozdělení si jednotlivé fakulty postupně budovaly své vlastní jazykové katedry a následně si upravovaly výukové plány a požadavky ke zkouškám.

Po roce 1990, kdy dlouhodobá stávka studentů vlastně celou výuku přerušila, se objevily požadavky i na inovaci výuky a zkoušek z cizích jazyků. Prvotní euforie přinesla značně vysoké požadavky na výuku cizích jazyků na FF UK. Na základě těchto požadavků byla postupně upravena dosavadní praxe zkoušek a výuky. Kurzy cizích jazyků byly do studijních programů zařazeny jako nepovinné, ale většina oborů si ponechala v povinném plánu minimálně jednu zkoušku z cizího jazyka. Postupně byly do výuky nasazovány zahraniční učebnice doplněné výběrem akademických textů z oboru společenských věd. Ke cti FF UK je třeba upozornit, že nadále ponechala dosti široký výběr jazyků včetně latiny a jen málokterý obor zúžil svůj požadavek na povinnou angličtinu, jak se stalo na jiných vysokých školách.

Za základ zkoušky z anglického jazyka byla přijata mezinárodně uznávaná britská zkouška FCE (First Certificate English). Podle její tehdejší struktury byla vytvořena obdobná zkouška pro studenty na fakultě. Měla propracované všechny čtyři písemné části – Use of English, Listening, Reading comprehension, Composition. V ústní části se od FCE lišila svým odborným zaměřením. Rozhovor vycházel z přečtené

² Hutchinson, T. – Waters, A.: English for Specific Purposes. CUP 1987, s. 6.

odborné literatury a soustřeďoval se na četbu a překlad textu. Byly vytvořeny dva typy zkoušky, tzv. nižší (tehdy ZK B) a vyšší (ZK A). ZK B v zásadě vycházela z tehdy stále používané Angličtiny pro jazykové školy³ a ZK A byla na úrovni FCE, obě však měly stejnou strukturu.

V konečné fázi byly vytvořeny sady paralelních testů ve všech jazycích, jejichž úroveň a hodnocení se sice mohou mírně lišit, ale jsou celkově srovnatelné. Latina jako specifický jazyk má svoji vlastní hodnotící škálu, ale také funguje ve dvou úrovních jako ZK+ a ZK-.

ANGLIČTINA		RUŠTINA		ROM. SEKCE		NĚMČINA	
B2+	B2-	B2+	B2-	B2+	B2-	B2+	B2-
P 30 (CD) Č 40 J 35 K 25 (150 -180 slov)	P 10 (CD) Č 40 J 30 K 20 (130 -150 slov)	P 15 (CD) Č 20 J 50 K 35	P 12 (CD) Č 18 J 50 K 20	P 20 Č 30 J 30 K 20		P 10 Č+J 65 K 20	P 10 Č+J 50 K 20
HODNOCENÍ		HODNOCENÍ		HODNOCENÍ		HODNOCENÍ	
130 – 119 1 118 – 100 2 99 – 84 3	100 – 87 1 86 – 73 2 72 – 60 3	120 – 105 1 104 – 89 2 88 – 73 3	100 – 88 1 87 – 75 2 74 – 61 3	max. min.	100 60	100 – 88 1 87 – 75 2 74 – 61 3	80 – 70 1 69 – 59 2 58 – 48 3

Ve druhé polovině 90. let se JC zapojilo do práce v mezinárodní organizaci Cercles⁴, která se stala propagátorem výuky LSP v jazykových centrech na evropských VŠ a aktivně propagovala zavádění jednotného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR⁵) a je také autorem Evropského jazykového portfolia pro VŠ⁶. Jeho česká verze byla RE akreditována v roce 2002 pod číslem 29.2002 CZ. V této fázi již bylo neúnosné označení zkoušek A/B a bylo změněno podle CEFR na ZKB2- a B2+, které přesněji odráží jejich úroveň. Zároveň byl postupně dopracováván obsah písemné části a náplň ústní části tak, aby byly zapracovány akademické dovednosti na úrovni „can – do“ deskriptorů a později i důraz na akademické „soft skills“.

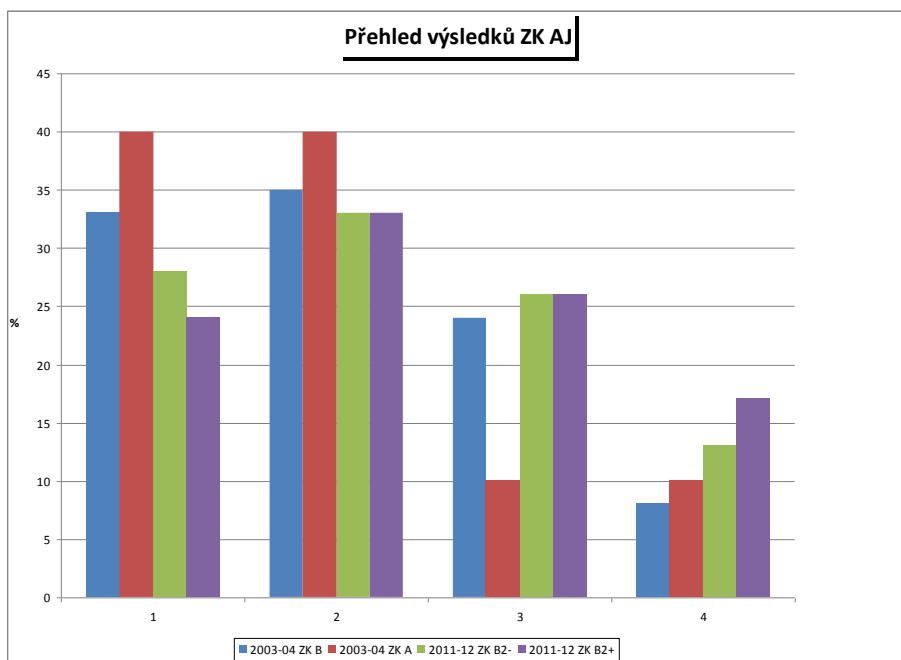
Zkoušky výše uvedeného typu se tedy v JC FF UK konají již od počátku 90. let a od začátku milénia byla na FF postupně zaváděna jednotná elektronická registrace zkoušek přes SIS. Je zajímavé se podívat na porovnání několika výsledků. První ucelená databáze je k dispozici z akademického roku 2003/04. V tomto roce ještě zápis nebyl zcela stoprocentní, některé obory se ještě v SISu nezapisovaly. Poslední pak z roku 2011/12. Přehled výsledků zobrazuje následující graf:

³ Angličtina pro jazykové školy I – III. Různá vydání, SPN.

⁴ www.cercles.org, 26. 4. 2013.

⁵ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp, 26. 4. 2013 .

⁶ http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/, 26. 4. 2013.



Výsledky v přehledové tabulce jsou uvedeny v %, protože reálná čísla se různí. V roce 2003/2004 šlo o cca 100 zkušenských na ZK A (B2+) a 300 na ZK B (B2-), v roce 2011/2012 již počty převyšovaly 600 zkušenských na každý typ zkoušky. Je zajímavé, že se zcela jasně ukazuje sestupná tendence u výborných výsledků (1), relativně setrvalý stav ve výsledcích velmi dobře a dobře (2,3) a naopak vzestup nedostatečných výsledků. Druhý nevyrovnaný sloupec grafu zobrazuje výsledky ZK A z roku 2003/2004, kdy bylo v SISu zaregistrováno jen cca 100 studentů a jeho výsledky jsou proto ne zcela věrohodné, protože zkoušku reálně skládalo studentů více.

2. Zkouška IELTS

Historie zkoušky IELTS⁷

Zkouška IELTS „International English Language Testing System“ (Mezinárodní systém testování anglického jazyka) byla představena v roce 1989 jako upravená verze ELTS „English Language Testing Service“ (Testování anglického jazyka). Původní ELTS z roku 1980 nahradilo testování EPTB „English Proficiency Test Battery“ (Soubor testování znalosti angličtiny), hojně používané od poloviny šedesátých let 20. století Britskou radou pro testování studentů ze zahraničí, kteří se ucházeli o studium na univerzitách a vysokých školách ve Spojeném království. Tento testovací soubor se tradičně skládal z otázek typu multiple choice.

Test ELTS již představil moderní formát testování, který reflektoval změny v požadavcích na jazykové dovednosti. Hlavními vlivy byly nárůst ve využívání komunikativních metod ve výuce a potřeba anglického jazyka pro specifické účely. Testovací úlohy se tedy opíraly o situace, ve kterých se jazyk v akademickém prostředí skutečně používá, tzv. „real world language“ (jazyk skutečného světa). Tato zkouška nabízela 6 modulů, ve kterých byly obsaženy oblasti studia ve Spojeném království: Life Sciences, Social Studies, Physical Sciences, Technology, Medicine, General Academic. Existoval také neakademický test pro uchazeče o odborné vzdělávání. Pro testovaného bylo povinností skládat zkoušku ve třech

⁷ http://www.ielts.org/researchers/history_of_ielts.aspx, 6. 5. 2013.

modulech vybraného oboru: Study Skills, Writing a Individual Interview a dva všeobecné testy: General Reading a General Listening. Tyto jednotlivé moduly byly propojeny, takže zkoušený psal kompozici na téma, které se opíralo o jeden z textů z modulu Study Skills, a i v rámci interview se probíralo téma, které se již objevilo v modulu Study Skills. V této podobě probíhalo testování až do konce 80. let 20. století, v této době byly ale počty kandidátů pro tuto zkoušku velmi nízké. Také administrace spojená s tímto náročným testem byla komplikovaná, takže bylo jasné, že zkoušku je třeba změnit. Zkouška byla revidována odborníky z univerzit v Edinburghu a Lancosteru a posléze bylo rozhodnuto, že se tím rozšíří na mezinárodní úroveň a k Britské radě se přidaly australské univerzity (International Development Program of Australian Universities and Colleges – Mezinárodní program na rozvoj australských univerzit a vysokých škol). Vysoký počet modulů byl zúžen na tři a neakademický test byl nahrazen všeobecným modulem. Tímto vznikla zkouška IELTS, která byla představena v roce 1989.

V této verzi zkoušky byly modul A – Physical Science and Technology, modul B – Life and Medical Sciences a modul C – Business Studies and Social Sciences, ve kterých byly testovány dovednosti čtení a psaní, zatímco poslech a mluvení byly testovány v tzv. nespécifikovaných modulech. Počty testovaných v následujících pěti letech se ve srovnání s rokem 1981 více než zdesetinásobily (1981 – 4000 kandidátů, 1995 – 43000 kandidátů). Vzhledem k tomu, že vývoj pokračoval (a pokračuje) stále dál, bylo třeba znovu reflektovat změny v potřebách jazykového vzdělávání a testování, proto zkouška prošla v roce 1995 další revizí. Původní Moduly A, B, C, ve kterých probíhalo testování čtení a psaní, byly nahrazeny jedním modulem pro akademické psaní. Neakademické moduly se přizpůsobily co se délky a hodnocení týče modulu akademickému. Rozdíl mezi akademickou a všeobecnou verzí zkoušky je v jejím obsahu, nikoli v rozsahu či hodnocení.

Vývoj zkoušky je stále probíhající proces, a tak byl v roce 1998 představen projekt upravené ústní části zkoušky. Zavedena byla v roce 2001. V roce 2005 byla představena nová kritéria pro hodnocení písemné části zkoušky. V roce 2005 probíhala v několika testovacích centrech pilotáž počítačové verze IELTS.

Současná verze testu stále nese velkou část znaků zkoušky ELTS z roku 1980, především důraz na porozumění rozsáhlejšímu textu v těch částech zkoušky, které testují receptivní dovednosti (čtení a poslech), a přímé testování znalostí v rozhovoru s testovaným. Zatímco pokusy o tematické propojení jednotlivých částí zkoušky či předmětově profilované moduly se neujaly, rozlišení zkoušky na akademicky a všeobecně zaměřený test se ukázalo jako šťastné. Popularitu zkoušky dnes dokazují mimo jiné následující čísla: 800 testovacích center ve více než 135 zemích světa v roce 2011 vyzkoušelo 1,5 milionu kandidátů. Zkouška je akceptována tisíci organizací ve více než 135 zemích světa, mezi nimiž jsou vzdělávací instituce včetně prestižních univerzit v Austrálii, na Novém Zélandu, ve Spojeném království, Spojených státech amerických a Kanadě, které zahrnují zkoušku IELTS do svých požadavků pro přijetí zahraničních studentů ke studiu.

Současná podoba zkoušky IELTS⁸

Současná podoba zkoušky IELTS testuje praktické jazykové dovednosti, tzv. „soft skills“, tedy poslech (30 minut), čtení (60 minut), psaní (60 minut) a mluvení (11–14 minut). Akademická a všeobecná verze se liší pouze v testu čtení, psaní. Poslech a mluvení jsou společné.

⁸ http://ielts.org/test_takers_information/what_is_ielts/test_format.aspx, 6. 5. 2013.

Část testující poslech se skládá ze čtyř sekcí, ve kterých se testovaný kandidát setká s různými hlasy různých rodilých mluvčích – konverzace mezi dvěma lidmi v každodenním kontextu, monolog v každodenním kontextu, konverzace ve skupině až 4 lidí ve vzdělávacím kontextu, monolog na akademické téma. Úlohy jsou koncipovány tak, aby kandidát prokázal schopnost porozumět názorům a postojům mluvčích, schopnost rozumět smyslu sdělení a schopnost sledovat vývoj myšlenek mluvčích.

V části čtení je 40 otázek, které jsou sestaveny a nakombinovány tak, aby kandidát prokázal schopnost pochopit celkovou podstatu textu, najít v testu hlavní myšlenky, konkrétní detaily, schopnost porozumět logickému argumentu, rozpoznat názory, postoje, záměry autora textu. V akademické verzi jsou tři delší texty, které jsou autentické, převzaté z knih, žurnálů, časopisů a novin. Při všeobecné verzi zkoušky se kandidáti setkávají s úryvky z knih, časopisů, novin, oznámení, inzerátů, příruček a směrnic společností, tedy materiálů, se kterými se setkáváme v reálném životě.

V části psaní píší kandidáti v obou verzích zkoušky, tedy akademické i všeobecné, dvě kompozice. Ve verzi akademické je v první části graf, tabulka, diagram, který kandidáti popíší a interpretují data, která jsou v něm prezentována, nebo popíší proces, předmět či událost. Ve druhé části napíší esej, ve které reagují na dané stanovisko, argument či problém. V obou částech je třeba, aby používali formální jazyk. Ve všeobecné verzi napíší kandidáti v první části dopis, ve kterém reagují na prezentovanou situaci. Dopis může být osobní nebo zcela formální. Ve druhé části napíší esej, ve které reagují na daný postoj, argument či problém. Všeobecná verze zkoušky umožňuje, na rozdíl od akademické, používat částečně neformální styl.

U ústní části zkoušky projde kandidát třemi částmi, které jsou nahrávány. V první části kandidát odpovídá na všeobecné otázky, které se týkají jeho osoby a řady běžných témat (např. domov, rodina, práce, studium, zájmy), a trvá přibližně 4–5 minut. Ve druhé části si kandidát vylosuje konkrétní téma, na které po minutové přípravě hovoří. Na závěr jsou zkoušejícím položeny jedna či dvě otázky týkající se tohoto tématu. V poslední části se navazuje na téma z části dvě dalšími otázkami.

Jak je z popisu zkoušky IELTS patrné, opírá se tento test o komunikativní (receptivní a produktivní) aspekty jazykových znalostí. Zkouška neobsahuje žádnou část, kde by se cíleně zkoušela jen gramatika, jak známe z většiny zkoušek. Gramatika je testována nepřímo na úlohách ve výše popsanych částech.

3. Nová koncepce zkoušek z anglického jazyka na FF UK

V současné době připravujeme na JC FF UK novou koncepci zkoušek z anglického jazyka, která stále odpovídá úrovni B2– a B2+ podle CERR. Nicméně předlohou testů nebude zkouška FCE jako tomu bylo doposud, ale výše představená zkouška IELTS.

Důvody, proč jsme se rozhodly pro tuto zkoušku, jsou patrné z jejího obsahu. Prvním důvodem byl fakt, že se zkouška zaměřuje na testování komunikativních dovedností, kterými jsou tzv. „soft skills“, tedy čtení, poslech, psaní a mluvení. Tímto směrem se vyvíjí výuka cizích jazyků, metodických přístupů a je tedy více než logické, když se tímto směrem ubírá i testování. Dalším důvodem je fakt, že zkouška IELTS má dvě verze, a to verzi všeobecnou a akademickou, z nichž posledně zmíněná je pro testování studentů v rámci univerzitního vzdělávání zásadní. Díky tomuto faktu existují materiály, které se zaměřují právě na přípravu k akademické verzi zkoušky IELTS.

V jazykovém centru byla nakonec vybrána učebnice „Ready for IELTS“⁹, podle níž byly v zimní a letním semestru tohoto akademického roku (2012/13) odučeny první kurzy pro mírně a středně pokročilé, které připravují studenty na složení zkoušky. V zimním semestru následujícího akademického roku (2013/14) se budou tyto přípravné kurzy vyučovat už pouze na základě této učebnice. Na mírně a středně pokročilé navážou kurzy pro pokročilé.

V současné době se nacházíme ve fázi rozpracování první verze testu pro zkoušku B2– a B2+, ve kterých se počítá s následujícími změnami:

upravené bodování jednotlivých částí písemného testu. Jak je z níže uvedených údajů patrné, přiblížily se bodové dotace testování jednotlivých dovedností s tím, že větší důraz je kladen na dovednosti produktivní, tedy na psaní a jazyk. Naopak u dovedností receptivních byly počty bodů sníženy.

BODOVÁNÍ PŮVODNÍ	
B2+	B2–
P 30 (CD)	P 10 (CD)
Č 40	Č 40
J 35	J 30
K 25	K 20
(150–180 slov)	(130–150 slov)

BODOVÁNÍ NOVÉ	
B2+	B2–
P 20 (CD)	P 20 (CD)
Č 20	Č 20
J 30	J 30
K 30	K 30
(150–180 slov)	(130–150 slov)

- sjednocení hodnotící škály pro obě verze zkoušky B2– a B2+, přizpůsobena bude verze B2+;

HODNOCENÍ PŮVODNÍ			
B2+		B2–	
130–119	1	100–87	1
118–100	2	86–73	2
99–84	3	72–60	3
HODNOCENÍ NOVÉ			
B2+		B2–	
100–87	1	100–87	1
86–73	2	86–73	2
72–60	3	72–60	3

⁹ McCarter S.: Ready for IELTS, Macmillan, 2010.

- rozdíl mezi úrovní B2– a B2+ bude v obsahu zkoušky (např. složitější a delší texty v části testující dovednost čtení; v náročnosti úkolů – v části testující dovednost čtení u úkolu True x False zvažována možnost Not Given – specifikum zkoušky IELTS; v části testující dovednost psaní složitější textové typy jako jsou popisy grafů či analýza dat prezentovaných v tabulkách – taktéž specifikum zkoušky IELTS);
- ačkoli u zkoušky IELTS není samostatně testován jazyk (Use of English u Cambridgeských testů), bylo rozhodnuto, že tato část bude zachována vzhledem k tomu, že pro akademické účely je gramatická korektnost neméně důležitá a je důležité, aby studenti explicitně prokázali znalost gramatických jevů;
- zvažované nové úkoly, které jsou inspirovány zkouškou IELTS a které nebyly v původní verzi zkoušek: v části psaní: popisy grafů, analýza dat, popis procesů; v části čtení: možnost „not given“ u úkolu „true x false“, open cloze; v části poslech: open cloze (sentence completion, form/note/summary/flow-chart/table completion), matching, short answer;
- testování jazyka bude rozděleno na dvě části – slovní zásoba (multiple choice, word formation) a gramatika (sentence transformation, open cloze);
- ústní část zkoušky bude zachována ve své původní podobě vzhledem k tomu, že je plně zaměřena na prověření schopnosti studentů porozumět odbornému textu ve svém oboru, tento text interpretovat a zasvěceně na dané téma diskutovat, následně formulovat své vlastní názory v dané oblasti.

Jak již bylo řečeno, finální verze ještě nejsou a výše uvedené jsou návrhy, na kterých se v současné době intenzivně pracuje. Nejpozději do září 2013 budou tyto verze zpracovány do své konečné podoby a zveřejněny pro studenty. V průběhu zimního semestru 2013/14 se podle této verze rozpracují další varianty a jak již bylo řečeno, v zimním semestru 2013/14 proběhne první zkouškové období, ve kterém budou studenti testováni podle této nové koncepce. Je možné, že se objeví studenti, kteří v nadcházejícím zkouškovém období, ve kterém se bude naposledy testovat na základě současné koncepce, u zkoušky neuspějí. Počítáme s možností, že těmto studentům bude umožněno absolvovat opravný termín stále ještě s původní verzí zkoušky.

Literatura

Cercles, www.cercles.org, 26. 4. 2013.

Clutteruck, M. – Gould, P.: *General Training Practice Tests with answer key*. Macmillan, 2011.

Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp, 26. 4. 2013.

Council of Europe – European Language Portfolio, <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>, 26. 4. 2013.

Hutchinson, T. – Waters, A.: *English for Specific Purposes*. CUP, 1987.

McCarter, S.: *Ready for IELTS*. Macmillan, 2010.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>, 6. 5. 2013

Zábojová, E. – Peprník, J.: *Angličtina pro jazykové školy I – III*. Různá vydání, SPN.

Zkouška IELTS – historie, http://www.ielts.org/researchers/history_of_ielts.aspx, 6. 5. 2013.

Zkouška IELTS – formát, http://www.ielts.org/test_takers_information/what_is_ielts/test_format.aspx, 6. 5. 2013.

Summary

This paper focuses on a new concept of English language testing at Faculty of Arts at Charles University (FF UK), which is obligatory. The new concept will be introduced in the academic year 2013/14. The current exams are based on the Cambridge testing, CERR level B2– and B2+ (FCE/CAE). The reasons for this change are the bigger interest in academic language the four language skills – reading, listening, writing, speaking, which are covered by IELTS. The new exams at FF UK will also implement these so called soft skills. It is in the students' interest to master all these aspects of their language education for professional purposes and academic mobility. The new versions of the exams are currently in a pilot stage. The presentation will introduce the IELTS exam itself, its drawbacks and the adjustments which will be made so that the final exams correspond to the needs of the language testing at FF UK.

ZVYŠOVÁNÍ KVALITY A EFEKTIVITY JAZYKOVÝCH KURZŮ V E-LEARNINGU

PhDr. Petr Hercik

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

Úvod

Stalo se již běžnou praxí, že vzdělávací instituce nabízející studium formou *e-learningu* zasílají svým studujícím po skončení kurzu dotazníky zpětné vazby, aby zjistili jejich spokojenost s právě absolvovaným kurzem, popř. jeho částí. Činí tak z důvodu zjištění nutnosti případných úprav v obsahu či formě kurzu, k dosažení jeho vyšší kvality a efektivity, která je také sledována pomocí různých testů konaných studujícími průběžně během studia a na jeho konci. Co vše ale ovlivňuje kvalitu a efektivitu jazykových *e-learningových* kurzů?

1. Tvorba e-learningových kurzů

Již při vytváření koncepce kurzu je nutné zvážit jednotlivé kroky tak, aby byl kurz co možná nejefektivnější. Tvorba *e-learningového* kurzu v sobě zahrnuje mnoho různých dovedností, u nichž není možné očekávat, že je bude zvládat jedna, jakkoli všestranná, osoba. Obrázek níže představuje trojúhelník těchto dovedností (upravená varianta Shepardova trojúhelníku [32]):



Obr. 1 – Trojúhelník e-learningových dovedností

Dovednosti v rozích trojúhelníku by měly být vyhrazeny pouze specialistům v daných oborech – pedagogické dovednosti pouze osobám vzdělaným v oblasti vzdělávání, technické dovednosti pouze technikům a tvůrčí pouze profesionálním grafikům, speakerům a hercům. Dovednosti, které jsou umístěny na stranách trojúhelníku, jsou „na půli cesty“ od jedné specializace k druhé, tzn. dobrý tvůrce obsahu studia by měl být tvůrčím pedagogem, dobrý editor obsahu studia by měl mít dobré dovednosti tvůrčí i technické a ten, který vybírá vhodné médium ke zprostředkování obsahu studia, by měl znát nejen dostupné technologie, ale mít i znalosti z pedagogiky. Uprostřed pak stojí pravděpodobně nejnáročnější

dovednost ze všech – integrace všech těchto dovedností volbou správné strategie a managementu projektu.

Na základě uvedeného trojúhelníku je nutné při tvorbě *e-learning*ového kurzu zohlednit všechny následující faktory ovlivňující jeho efektivitu.

Faktorem, který má zásadní vliv na efektivitu *e-learning*ového kurzu, je kvalita *e-learning*ových studijních materiálů, které by měly splňovat stejné požadavky jako při tvorbě studijních opor v jakékoli formě distančního vzdělávání (jak uvádí Bednaříková [3], jde např. o sebeinstrukčnost, přehlednost, obsahovou přiměřenost atp.). Autor musí vycházet z faktu, že studující nemá přímý kontakt s vyučujícím a studijní materiál prochází při samostudiu bez jeho pomoci, bez jeho přímé motivace. Studijní materiály jsou tím prvkem, který má studujícího motivovat a vyvolávat jeho aktivní přístup k němu.

Autor musí dobře znát cílovou skupinu a odbornou problematiku, kterou ji předkládá. V první řadě je nutné formulovat vzdělávací cíle. S věcnými cíli v oblasti poznání a v oblasti dovedností budou studující přímo seznámeni v úvodu každé části studijního materiálu. Cíle formativní v oblasti hodnot a postojů budou studujícímu skryty. Všechny tyto kategorie cílů jsou od sebe neoddelitelné. Před začátkem studia je nutné předložit studujícímu potřebné vstupní znalosti a dovednosti, pro jejichž zjištění je vhodné připravit vstupní test.

Z formálního hlediska má na efektivitu studijních materiálů bezesporu vliv fakt, zda autor dobře zná programovací nástroj – tzv. *courseware*, pomocí něhož je kurz vytvářen. Možnosti jednotlivých nástrojů jsou totiž různé, specifické a často i omezené, což pociťují obzvláště autoři např. jazykových kurzů. V *e-learningu* se k nácviku, upevňování a testování lingvistických kompetencí využívá z technologického hlediska několika typů cvičení, které jsou následně aplikovány podle požadavků metodiky výuky cizího jazyka. Z metodického hlediska jsou však možnosti těchto technologických typů, které byly vytvořeny spíše pro testování znalostí v různých oborech exaktních věd, velmi omezené. Je proto nutné je aplikovat tak, aby jejich vykonávání bylo co možná nejjednodušší, aby se studující mohl zaměřit spíše na obsah, než na formu cvičení, která musí být v souladu s charakterem kompetence, kterou má procvičovat či upevňovat.

Velmi důležitým prvkem je řešení navigace, která musí být ve všech částech kurzu jednoduchá, efektivní a přehledná, aby zbytečně nezatěžovala studujícího a neodváděla jeho pozornost od vlastního obsahu.

Studijní materiály by pak měly být zařazeny do osnovy kurzu tak, aby měl logickou a přehlednou strukturu, přičemž je nutné rozhodnout, zda budou do kurzu zařazeny prezenční tutoriály.

Autor musí vytvořit instrukce, jak každou část kurzu a každé cvičení úspěšně vykonat, stanovit normy studia – tzn. počet možných spuštění (např. lekce), požadované procento úspěšnosti pro průchod kurzem, časový limit apod. Na závěr by měla být efektivita studijních materiálů kontrolována testem výstupním. Aby autor co nejvíce usnadnil práci tutorovi, je nanejvýš vhodné připravit metodické pokyny. Také by měl v maximální míře využívat toho, že tato forma studijních materiálů umožňuje, na rozdíl od tištěných učebnic, poměrně snadnou aktualizaci textů, takže materiály mohou (a musí) být neustále udržovány aktuální.

Pouze plně funkční *e-learning*ový kurz může být efektivní. Proto by měla vzdělávací instituce ověřit funkčnost každého uceleného *e-learning*ového studijního materiálu – modulu nebo kurzu – v tzv. pilotním běhu, během něhož jeho účastníci vyplní předem připravený evaluační dotazník, který ověří nejen

funkčnost naprogramování (na což se některé evaluace bohužel soustředí), ale především vhodnost použitých didaktických postupů. Vytvořený *e-learningový* kurz musí být poté zařazen do celkové koncepce, ve které je důležité správné rozvržení termínů studia.

Aby studující mohl využít všech možností *e-learningového* kurzu co nejefektivněji, měl by na úvod kurzu obdržet soubor informací obsahující dvě základní složky: průvodce studiem (členění kurzu, zařazení tutoriálů atp.) a návod k ovládnutí kurzu spolu se souborem rad, jak postupovat v samostudiu.

2. Tutor

Dalším zásadním faktorem ovlivňujícím efektivitu *e-learningového* kurzu je kvalitní práce samotného tutora. Kromě pedagogických znalostí, dovedností a zkušeností by měl získat co nejlepší praktické dovednosti při práci s ICT. Kromě ovládnutí textového editoru jde především o perfektní ovládnutí lektorského rozhraní systému pro řízení výuky.

Tutor by měl pravidelně kontrolovat práci studujících (četnost přihlášení se do systému, úspěšnost, tzn. jestli jsou efektivně vykonávána interaktivní cvičení, k čemuž také musí dobře znát obsah studijních materiálů), důsledně odpovídat na jejich dotazy v předem daném časovém limitu.

Co se týče pedagogické části práce, jsou předpokladem úspěchu *schopnost empatie, dobré komunikační předpoklady a znalosti z oboru psychologie vzdělávání* [36]. Zkušenosti z prezenční výuky zde nejsou tolik důležité, již samo pojmenování „tutor“ z angličtiny je zde použito pro jeden ze svých významů – „konzultant“. Tutor neučí, ale vede, pomáhá, radí při studiu.

Mnohem více než v prezenčním studiu zde narůstá důležitost individuálního přístupu ke studujícím. Tutor musí umět povzbudit, motivovat pasivní studující, zjistit případné problémy, které mohou k takové pasivitě vést. Tutor musí umět poradit slabším studujícím, v případě oprav dobře vysvětlit všechny chyby a poradit studujícímu, jak je odstranit a jak pokračovat dál ve studiu.

Souhrnně řečeno, tutor musí v maximální míře využít všech možností *e-learningového* výukového prostředí, aby eliminoval hlavní nedostatek distančního vzdělávání – osamocenost studujícího. Tutor by jej měl pravidelně stimulovat a motivovat určováním termínů plnění zadaných úkolů nebo zadáváním úkolů či otázek do diskuze jako součást přípravy na tutoriál, pokud je v harmonogramu studia zařazen.

Tutor může vést prezenční setkání se studujícími (tutoriály), ve kterých ale nevyučuje v prezenčním slova smyslu. Efektivním je tutoriál tehdy, pokud *je určen k vyjasnění otázek spojených se studiem materiálů, k zopakování hlavních myšlenek nebo osvojení dovedností* [37] (např. v jazykových kurzech procvičení reálné ústní komunikace).

Aby byla zajištěna efektivita kurzu, měli by být tutoři zpětně kontrolováni vzdělávací organizací průběžným sledováním jejich práce přes LMS (častost připojení, promptnost odpovídání na zprávy studujících), prostřednictvím dotazníků zpětné vazby rozdaných studujícím po absolvování kurzu nebo hospitací manažera během tutoriálu.

3. Studující

Pokud budeme uvažovat o efektivitě *e-learningového* kurzu z pohledu studujícího, musíme si uvědomit, že v *e-learningové* formě spolu přímo nesouvisí aktivita tutora a úspěšnost studujících – úspěch

studujícího závisí především na jeho vlastní zodpovědnosti, disciplinovanosti, vytrvalosti, motivaci a schopnosti organizovat svůj čas tak, aby byl schopen zvládnout studium dle předloženého rozvrhu.

Efektivita *e-learningových* kurzů také souvisí se studijním stylem studujícího. *E-learning* je vhodnější pro studující, kteří se lépe učí vizuálně, nebo preferují individuální formu studia. Můžeme také vycházet ze stylů učení, jak je popsal D. A. Kolb [16] nebo Honey a Mumford [15]. K zjištění učebního stylu můžeme využívat volně dostupné on-line testy učebních stylů.

4. Komunikace

Efektivita *e-learningového* kurzu je dále ovlivněna způsobem komunikace. V první řadě by v *e-learningu* měly ze strany tutora přicházet podněty vybízející k aktivní komunikaci. Studující musí aktivně komunikovat v každé chvíli, kdy si neví rady jak s formou, tak obsahem studia, bez toho není schopen efektivně pokračovat ve studiu.

Velký vliv na efektivitu komunikace má v *e-learningu* fakt, jestli je využita komunikace synchronní nebo asynchronní. V asynchronní diskuzi si mají její účastníci více času rozmyslet to, co sdělí ostatním. Výměna názorů se tak může odehrát na mnohem vyšší intelektuální úrovni nejen než v komunikaci synchronní, ale dokonce i v prezenčním studiu, což může zvýšit efektivitu studia. Na druhou stranu synchronní komunikace může rozvíjet schopnost studujících okamžitě reagovat na podněty, argumentovat, dochází zde mnohem častěji k doplňkové komunikaci běžné v mluveném projevu při osobním kontaktu, což vyvolává větší sounáležitost mezi studujícími.

Studující musí dodržovat určitá pravidla komunikace. *E-learningoví* studující musí být obzvláště opatrní, i když vyslovují konstruktivní kritiku. Někdo si může komentář nebo myšlenky nesprávně vyložit, pokud nejsou vysloveny prezenčně. Studující by se měli v diskuzích vyjadřovat stručně, přesně a jasně.

Velmi efektivním nástrojem komunikace v *e-learningových* kurzech jsou různé formy diskusních fór. I zde je důležité v zájmu efektivity dodržovat některé zásady:

Velmi důležitá je velikost studijních skupin tak, aby skutečně každý účastník měl možnost zúčastnit se diskuze a aby vyučující skupinu zvládl. Aby byl *e-learning* po stránce komunikace efektivní, je nutné, aby byli studující zařazeni do menších spolupracujících skupin, což studujícím poskytuje příležitosti učit se nejen ze studijních materiálů, ale také jeden od druhého.

Před započítáním diskuze by měl tutor určit její cíl (vysvětlit, jak může pomoci dosažení studijních cílů) a minimální počet příspěvků do diskuze, které se očekávají od každého studujícího. Poté by měl průběžně hodnotit, jestli studující podporují své myšlenky tím, co se naučili (v *e-learningu* je tento fakt o to důležitější, že jde o zjištění, jak se studujícím daří samostudium). Aby byla diskuze v *e-learningu* efektivní, studující na ni musí být připraven. Nejen že je elektronická komunikace oproti verbální náročnější, ale ten, kdo je navíc nepřipraven, komunikaci prakticky znemožňuje. Takový studující má mnohem nižší pravděpodobnost úspěchu ve studiu.

Pokud má být diskuze efektivní, měl by tutor také stanovit její časové omezení. Po jeho uplynutí by měl diskuzi uzavřít a poskytnout zpětnou vazbu všem jejím účastníkům – shrnout obsah a učiněné závěry, poradit studujícím další možné materiály a zhodnotit kvalitu příspěvků studujících.

5. Hodnocení

V neposlední řadě i způsob hodnocení má vliv na efektivitu *e-learning*ového kurzu. Z hlediska formy se v *e-learning*ových kurzech používá hodnocení ve formě automatického procesu zprostředkovaného systémem pro řízení studia nebo hodnocení s použitím lidského prvku, tedy tutorem. V *e-learningu* by mělo docházet k ohodnocení výkonu studujících mnohem častěji než v prezenční formě studia (např. vhodně zařazenými self-testy nebo postupovými testy), neboť obeznámenost s úspěšností výkonu je důležitou součástí motivace při samostudiu.

Automatický proces má své výhody i nevýhody: stejný úkol je možné řešit vícekrát bez jakékoli obavy z chyby, což umožňuje prosadit se i nejistým studujícím, kteří by během tradičních kurzů nebyli příliš aktivní, také je eliminována možnost ovlivnit výsledky různými negativními vlivy souvisejícími s osobním kontaktem, protože testy jsou opraveny předem vytvořenou softwarovou aplikací a lidský faktor je zcela odstraněn. U takových testů ale musí být zajištěna zpětná vazba tak, aby v případě neúspěchu bylo možné chyby ihned konzultovat s tutorem.

Hodnocení výsledků studia tutorem je citlivým problémem. *Nejčastěji se používá písemné slovní hodnocení, kde hodnotitel vyzvedne přednosti splněného úkolu a jasně definuje to, co splněno nebylo nebo bylo splněno nedostatečně a vyžaduje přepracování.* [36] V hodnocení práce by měly být v první řadě vyzdvíženy její klady, teprve pak následuje kritika, která musí být naprosto konstruktivní – věcná, oprávněná, s konkrétními odkazy na možnosti nápravy či zlepšení = tutor nesmí studujícímu implicitně předkládat řešení problémů a vystupovat v pozici svrchovaného odborníka – studující by měl získat pocit, že ke správnému řešení došel z větší části sám. Jinými slovy: tutor musí být stále pozitivní.

6. Sociokulturní a psychologické aspekty

V *e-learningu* existuje několik důležitých sociokulturních aspektů, které ovlivňují jeho efektivitu. K nejdůležitějším patří počet studujících. Ten je nutné posuzovat ze dvou hledisek: velikosti studijních skupin a počtu studijních skupin, které může pedagog zvládnout. Menší skupiny více napomáhají ke snadnějšímu vytváření vztahů mezi jednotlivými studujícími, a tím i snazšímu vzniku spolupracující komunity.

Rozdílný přístup k oběma formám studia závisí i na pohlaví. *Muži často vnímají virtuální prostor a internet využívaný při e-learningu jako způsob, jak rychle a levně poskytnout vzdělání široké veřejnosti, zatímco ženy v něm vidí prostředek k rozvíjení spolupráce a komunikace.* [1]

Kromě pohlaví je to dále věk studujících. Pro starší studující, kteří nemají tolik zkušeností s prací na počítači, bude pravděpodobně efektivnější prezenční formu studia, a to i z toho důvodu, že ve svém životě často neměli s jinou formou studia zkušenost. *Někteří starší lidé odmítají e-learning z důvodu, že se jim už nechce nebo nejsou schopni se naučit ovládat tyto nové technologie.* [25] Mladší studující budou na jedné straně upřednostňovat *e-learning* vzhledem k jejich bližšímu vztahu k informačním a komunikačním technologiím, na straně druhé je však zřejmé, že jejich úspěch v této studijní formě může být nižší než u starších studujících, kteří mají zodpovědnější přístup k samostudiu.

Dalším důležitým aspektem je určitě typ zaměstnání studujících – ti, kteří ve své práci nepoužívají počítač, dají přednost prezenčnímu studiu, protože by pro ně *e-learningová* forma znamenala nejen studium obsahu, ale i formy zpracování studijních materiálů.

Podobně důležitým momentem je také cílový jazyk kurzu. Pokud totiž studující dokonale neovládá cílový jazyk, bude pro něj vhodnější *e-learning*, protože v ní má více času si materiál dobře prostudovat – může častěji používat slovník, protože má více času na vyhledání slov, kterým nerozumí, a studijní materiály předkládané touto formou jsou pro něj srozumitelnější než předkládané prezenčně.

Psychologické aspekty ovlivňující efektivitu *e-learning*ových kurzů zahrnují především studující. *E-learningová* forma studia je vhodnější pro ty studující, kteří nejsou příliš ochotní prezentovat se před ostatními, což je spojeno s obavou z možných chyb, a také nerovným přístupem ostatních z důvodů rozdílných schopností a dovedností, ale např. i rozdílného společenského postavení, rasy či pohlaví.

E-learning si zvolí studující také podle svých povahových vlastností: bude jasnější volbou, pokud pro o introvertní jedince, ty, kteří mají problémy s vytvářením sociálních vazeb, ale také pro ty, kteří dávají přednost individuálnímu přístupu.

E-learning požaduje po studujícím určité důležité schopnosti: velkou schopnost vlastní disciplíny, vysoký stupeň autonomie a motivace.

Rozhodujícím faktorem efektivity pro jakoukoli formu studia je však každopádně to, zda se pro tu kterou rozhodl studující sám. Pokud ano, je zde velký předpoklad, že bude v té formě, kterou si sám zvolil, úspěšnější. Otázkou zůstává situace, kdy je k volbě formy studia donucen okolnostmi – obzvláště u *e-learningu*, kdy není schopen se z různých důvodů prezenčně dostavit na místo studia a navíc jeho výše uvedené předpoklady se neshodují s těmi, které jsou pro tuto formu studia vhodné.

7. Case study: On-line kurz českého jazyka pro cizince na znalostní úrovni B1 dle SERR

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

Teoretickým základem pro nás byl Společný evropský referenční rámec pro jazyky a popis úrovně Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk. Dále jsme porovnávali existující materiály, a to učebnice češtiny i jiných cizích jazyků (v učebnicích češtiny jsme sledovali výběr témat a především řazení gramatických jevů, kdy se v učebnici objevují poprvé, s jakým tématem a v jakém rozsahu, v učebnicích cizího jazyka jsme si všimli zpracování témat v poslechových a čtecích textech, cvičení na slovní zásobu a v neposlední řadě celkové podoby učebnic). Poté jsme vycházeli z našeho on-line kurzu češtiny na úrovni A2, na který jsme zároveň navázali (látka, která v něm byla vysvětlena a probrána, veškerá slovní zásoba, gramatická pravidla a jazykové funkce se v kurzu A2 objevují jako známé jevy, výklad stejného gramatického pravidla se prohlubuje, stejné téma se rozšiřuje o novou slovní zásobu, texty se prodlužují). Na základě těchto materiálů vznikl podklad pro autory kurzu, kde našli to, co se má v dané lekci objevit, co se má vysvětlit,

s čím se mají studující seznámit (téma, slovní zásoba, jazykové funkce, gramatická pravidla, sociokulturní aspekty). V podkladech je velmi dobře vidět, co předcházelo a co následuje. Je také možné dohledat, kdy např. nějaké slovíčko bylo použito poprvé, v jaké souvislosti, je možné zkontrolovat, jestli bylo vše dodrženo a zda se něco zbytečně neopakuje. Hlavní koordinátor může práci autorů dobře a jednoduše kontrolovat, autoři se tak nemohou od tématu odchýlit nebo cokoli měnit podle vlastního uvážení a svých představ, zároveň mohou pracovat současně (ten, kdo tvoří konečné nebo závěrečné lekce, nemusí čekat na vytvoření lekcí úvodních).

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

Každá lekce se skládá z několika sekcí. Vždy začíná slovní zásobou, na jejímž začátku je studující seznámen s cílem tohoto bloku a na jeho konci je shrnuto to, co se naučil. Stejně je tomu tak i v sekci gramatiky, která následuje po slovní zásobě. Obě tyto sekce obsahují audiovizuální prezentace následované cvičeními určenými k jejich procvičení. Sekce čtení a poslech s porozuměním obsahují čtecí a poslechové texty se cvičeními ověřujícími jejich porozumění. Sekce psaní je zadání písemného úkolu, který studující napíše do připraveného textového pole. Po uzavření lekce je text automaticky zaslán tutorovi k opravě. Každá lekce nezahrnuje jen studium jazyka, ale také sociokulturních aspektů (studující se seznamují s našimi tradicemi, zvyklostmi, ale i zákony a pravidly, která se v ČR musí dodržovat). V sekci přepisů nahrávek studující najdou všechna poslechová cvičení z celé lekce a ve slovníku pak veškerou novou slovní zásobu v textové a zvukové podobě. Slovník obsahuje nejen základní, ale i další tvary slov, jejichž znalost se na dané znalostní úrovni vyžaduje. Každé slovo je přeloženo do angličtiny. Slova z předchozí znalostní úrovně si studující mohou vyhledat buď na konci lekce v přehledném rejstříku (ta slova, která z nižší znalostní úrovně mají znát pro porozumění dané lekci), a také v souborném slovníku, kde jsou všechna slova, která se na nižší znalostní úrovni objevují.

Co se formy týče, snažíme se v zájmu kvality a vysoké efektivity kurzů dodržovat pravidla pro tvorbu textů a cvičení v distančním vzdělávání. Názornost je zajištěna prostřednictvím ustáleného barevného rozlišování (červená, modrá a zelená pro zvýraznění rodů, oranžová pro koncovky apod.) a výkladu rozmístěného v přehledných tabulkách. Jednotlivé typy cvičení jsou v lekcích rozmístěny tak, aby byla forma rozmanitá a studující nevykonávali neustále stejný typ cvičení. Zároveň ale musí být způsob jejich vykonání zřejmý natolik, aby studující nemuseli přemýšlet o tom „jak“, ale „co“. Vždy se také snažíme maximálně využít všech možností každého typu cvičení, a tím interaktivnosti této formy studia. Jak již bylo řečeno v kapitole o tvorbě kurzu, v *e-learningu* se k nácviku, upevňování a testování lingvistických kompetencí využívá z technologického hlediska několika typů cvičení, které jsou následně aplikovány

podle požadavků metodiky výuky cizího jazyka. Z metodického hlediska jsou však možnosti těchto technologických typů, které byly vytvořeny spíše pro testování znalostí v různých oborech exaktních věd, velmi omezené. Je proto nutné je aplikovat tak, aby jejich vykonávání bylo co možná nejjednodušší, aby se studující mohl zaměřit spíše na obsah, než na formu cvičení, která musí být v souladu s charakterem kompetence, kterou má procvičovat či upevňovat. V Centru distančního vzdělávání ÚJOP UK jsme v zájmu zvyšování kvality a efektivity postoupili od prvního on-line kurzu, kde nebylo ještě využito plně všech možností, které jednotlivé typy cvičení nabízejí, až po současné kurzy, kde dochází ke kombinaci různých typů cvičení z hlediska technologie a z hlediska jazykové metodiky tak, aby byla co možná nejefektivnější.

To, zda skutečně dochází k lepšímu nácviku a upevnění jednotlivých lingvistických kompetencí, sledujeme pomocí pre-testů, průběžných testů a post-testů, které studující vykonávají v rámci jednotlivých on-line kurzů, a dále pomocí dotazníků zpětné vazby, ve kterých se vyjadřují k jednotlivým typům cvičení, které se v kurzu objevily. Výsledky testů i odpovědi z dotazníků zpracováváme v rámci longitudinálního výzkumu, který v sobě zahrnuje kvantitativní i kvalitativní pohled. Výsledky výzkumu poukazují na fakt, že existují kombinace nejfrekventovanějších typů cvičení z hlediska technologického a z hlediska metodického, které jsou pro procvičování a upevňování jednotlivých lingvistických kompetencí nejvhodnější. Právě takové kombinace využíváme v našem nejnovějším kurzu na úrovni B1 dle SERR.

Metodicky	Technologicky
Uzavřené úlohy (automatizované vyhodnocení)	
Položky s mnohonásobným výběrem (Multiple choice)	Multiple choice Gap filling (vypisování všech možných odpovědí)
Položky přiřazovací (Matching items)	Drag and drop Gap filling (vypisování správné možnosti k položce) Sequenced frames (seřazení možností do správného pořadí tak, aby korespondovalo s výchozím seznamem)
Úlohy uspořádací	Sequenced frames Gap filling (vypisování možností ve správném pořadí) Drag and drop (přesouvání správných možností do správného pořadí)
Položky ano-ne	Single choice Gap filling (psaní slov „pravda-nepravda“ resp. „ano-ne“, příp. oprava chybných položek)
Otevřené úlohy (automatizované vyhodnocení)	
Doplňovací položky	Gap filling Drag and drop
Otevřené položky se stručnou odpovědí	Gap filling
Otevřené úlohy (manuální vyhodnocení)	
Otevřené položky s dlouhou odpovědí	Text answer

Tab. 1 – Příklady možných kombinací nejfrekventovanějších typů cvičení z hlediska technologického a z hlediska metodického

K dalšímu zvýšení kvality našich kurzů došlo i z hlediska technologického. V předchozích kurzech používaná velikost okna neposkytovala dostatek prostoru pro jednotlivá cvičení – malá velikost byla používána z toho důvodu, aby i studující z těch zemí, kteří neměli k dispozici nejmodernější ICT vybavení, nebyli omezeni potřebou rolovat v příliš velkém okně kvůli příliš nízkému rozlišení svých obrazovek. I zde se však situace mění, takže jsme mohli přistoupit ke zvětšení okna, ve kterém se studijní materiály otevírají. Mezi další inovace patří i nové grafické prvky – např. pro rozlišování jednotlivých sekcí tak, aby studující vždy věděl, v jaké sekci se nachází, nebo animačních prvky apod. Od následujícího akademického roku také rozšiřujeme paletu podporovaných internetových prohlížečů, a zároveň se připravuje podpora tabletů a mobilních zařízení.

Literatura a informační zdroje:

- [1] Andrewartha, G. & Wilmot, S.: *Can multimedia meet tertiary educational needs better than the conventional lecture? A case study*, Australian Journal of Educational Technology, <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet17/andrewartha.html>, on-line.
- [2] Barešová, A.: *E-learning ve vzdělávání dospělých*. VOX, Praha 2003.
- [3] Bednaříková, I.: *Specifika a zvláštnosti studijního textu v distančním vzdělávání*. Andragogika, 1/2005, Čtvrtletník pro vzdělávání dospělých, 1. čtvrtletí 2005.
- [4] Bednaříková, I.: *Vytváření studijních textů pro distanční vzdělávání*. Olomouc, VUP 2001.
- [5] Brdička, B.: *Role internetu ve vzdělávání*. <http://omicronfelk.cvut.cz/~bobr/role/ccont.htm>, 2003.
- [6] Conner, M. L.: *Andragogy and Pedagogy*. Ageless Learner, <http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html>, 2004, on-line.
- [7] Cross, J. – Hamilton, I.: *The DNA of E-learning*. <http://www.internetttime.com>, 2002, on-line.
- [8] Eger, L.: *E-learning, evaluace e-learningu a případová studie z projektu Comenius*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni 2004.
- [9] Eger, L.: *E-learning a kvalita vzdělávání*. Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem 2003.
- [10] Eger, L.: *E-learning jako vzdělávací proces a kritéria hodnocení kurzu*. In: Zimola, B.: *E-learning ve vysokoškolském vzdělávání 2003*. Zlín, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně 2003.
- [11] Eger, L.: a kol.: *Příprava tutorů pro distanční výuku s využitím on-line formy studia*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni 2002.
- [12] Eger, L. – Bartoňková, H.: *Studijní texty v distančním vzdělávání*. Olomouc, Centrum distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci 2003.
- [13] Fojtík, R.: *Možnosti výuky informatiky formou distančního vzdělávání s využitím nových informačních a komunikačních technologií na vysoké škole*. Disertační práce. Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta přírodních ved 2005.
- [14] Halsne, A. – Gatta, L.: *On-line versus traditionally-delivered instruction: A descriptive study of learner characteristics in a community college setting*. On-line Journal of Distance Learning Administration, 5(1). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring51/halsne51>, 2002, on-line.
- [15] Honey, P. – Mumford, A.: *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Peter Honey, 1986.
- [16] Kolb, D. A.: *Experiential Learning*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall 1984.

- [17] Kolibáč, R. – Malčík, M.: *Problematika vzniku a převodu učební opory k její e-learningové verzi*. In: Information and Communication Technology in Education, Ostravská univerzita, s. 161–167, Ostrava 2002.
- [18] Kostolányová, K.: *Využití informačních technologií ve výuce s technickým a technologickým zaměřením*. Disertační práce. Ostrava, VŠB – Technická univerzita Ostrava, Fakulta metalurgie a materiálového inženýrství 2005.
- [19] Květoň, K.: *Předpoklady pro kvalitní e-learningové vzdělávání*. In: Sedláček, J.: E-learning, sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003. Hradec Králové, Gaudeamus 2003.
- [20] Květoň, K.: *Základy distančního a on-line vzdělávání*. Praha, České vysoké učení technické v Praze 2003.
- [21] Lustigová, Z.: *Některé faktory ovlivňující úspěšnost studujících v on-line kurzech*. In: Zimola, B.: E-learning ve vysokoškolském vzdělávání 2003. Zlín, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně 2003.
- [22] Malach, J.: *Andragogika*. Ostrava, Ostravská univerzita 2003.
- [23] Mikulecká, J.: *(Ne)efektivní e-learning*. Sborník konference „O strategickém řízení univerzit a jak k tomu využít e-learning“. Praha, Eunis 2005.
- [24] Milková, E.: *Výuka s podporou virtuálního studijního prostředí*. In: Sborník konference BELCOM'05 (CD-ROM), ČVUT Praha, 2005.
- [25] Nocar, D. – Hoblíková, I. – Snášelová, L. – Všetulová, M.: *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc, Centrum distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci 2004.
- [26] Palán, Z.: *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha, DAHA 1997.
- [27] Paulík, P.: *Psychologické aspekty vzdělávání dospělých*. Ostrava, Ostravská univerzita 2003.
- [28] Průcha, J.: *Jak psát učební texty pro distanční studium*. Ostrava, VŠB – Technická univerzita Ostrava, Fakulta metalurgie a materiálového inženýrství 2003.
- [29] Průcha, J.: *Moderní vzdělávací technologie*. Praha, Vysoká škola J. A. Komenského, s.r.o. 2003.
- [30] Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha, Portál 2001.
- [31] Richardson, J. A. – Turner, A. E.: *Collaborative Learning in a Virtual Classroom. Lessons Learned and a New Set of Tutor Guidelines*. National Teaching and Learning Forum, díl 10., č. 2, <http://www.ntlf.com/>, 2001, on-line.
- [32] Shepard, C.: *Skilling up – Learning about E-learning. E-learning's Greatest Hits*. <http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/Features/skillingup.htm>, 2002, on-line.
- [33] Vejvodová, J.: *The Roles of a Tutor in an On-line Course*. In: Mechlová, E.: Information and Communication Technology in Education. Ostrava, Ostravská univerzita 2003, s. 305–310.
- [34] Všetulová, M.: *Místo knihy počítač?* Žurnál UP. Týdeník Univerzity Palackého v Olomouci, č. 30, roč. 13, Olomouc 2004.
- [35] Wright, C. R.: *Criteria for Evaluating the Quality of On-line Courses*. <http://www.imd.macewan.ca/imd/content.php?contentid=36>, 2003.
- [36] Zlámalová, H.: *Příručka pro tutor distančního vzdělávání*. Ostrava, VŠB – Technická univerzita Ostrava, Fakulta metalurgie a materiálového inženýrství 2003.
- [37] Zlámalová, H.: *Tutor distančního vzdělávání*. Olomouc, Andragogé – Centrum otevřeného a distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci 2002.

Summary

This paper focuses on the technological, didactical, socio-cultural and pedagogic-psychological factors influencing the quality and effectiveness of e-learning language courses.

The final part is a case study on Czech language courses produced in the Centre for Distance Education at the Institute for Language and Preparatory Studies, Charles University with a special focus on a new B1 course and its increased level of quality and effectiveness compared to previous courses.

ZEFEKTIVNĚNÍ VÝUKY A TESTOVÁNÍ ANGLICKÉHO JAZYKA

Ing. Alena Hošková

Katedra jazyků, EF JU v Českých Budějovicích

Úvod

„Z hlediska vzdělávací politiky lze konstatovat, že za efektivní vyučování je považováno takové vzdělávání, které má pozitivní účinky na výsledky učení žáků a studentů. Výrazným impulsem ke zjišťování efektivity ve vzdělávání se stává narůstající zájem politických reprezentací o oblast vzdělávání. Do školství také plynou nemalé prostředky z veřejných zdrojů, o kterých se také rozhoduje na nižších úrovních státní správy a samosprávy. Výsledkem je narůstající zájem zjistit, zda jsou veřejné prostředky vynakládány v souladu s potřebami občanů, či nikoli.“ (Hrušková 2010, s. 21–22). Starý, Chvál (2009, s. 69) doplňují, že velmi často se v určitém výzkumu efektivity objevuje sledování nejenom výstupů, ale i vstupů. Jestliže je sledována dosažená úroveň znalostí žáků, nutně se dostává ke slovu i otázka, jaká byla znalostní úroveň žáků na počátku výukového procesu. “ Jazykové vzdělávání v nefilologických oborech terciární vzdělávací sféry je dlouhodobě předmětem diskuzí odborné veřejnosti, v prvé řadě co se týká dosažení deskriptoru cizího jazyka, jeho zaměření (obecný nebo odborný jazyk), tak především jeho hodnocení (srov. Vlčková 2007, Hrušková 2011, Neuwirthová 2006.) Výstupy jazykové výuky však nejsou determinovány pouze vysokými školami samotnými, ale i požadavky zaměstnavatelů, kteří v současné době už mají přehled o cizojazyčných úrovních stanovených Evropským referenčním rámcem pro jazyky a v hojné míře začínají certifikáty o úrovni jazykové způsobilosti nebo absolvovaných zkouškách požadovat. V neposlední řadě jsou to i nároky studentů, kteří v rámci mobility vyjíždějí na studijní pobyty a stáže na zahraniční univerzity a potřebují doklad o úrovni jazykové vybavenosti.

„Jestliže zjišťujeme úroveň efektivity jazykového vyučování uvnitř školy v reálné školní výuce ve třídě, hovoříme o interakci mezi učiteli a studenty. Tato úroveň bývá označována nejčastěji jako efektivita výuky, v některých případech také jako efektivita učitele. Základní sledovanou jednotkou jsou studenti a žáci; přesněji řečeno především studijní výsledky studentů a žáků.“ (Hrušková 2010, s. 22). V kategorii efektivnosti v cizojazyčném vyučování se vlastně promítá veškerá problematika didaktiky cizích jazyků (DCJ). Efektivnost je ohniskový střed DCJ, v němž se lámou cíle a prostředky, obsah i formy, struktury i funkce DCJ jako kritérium její objektivní platnosti, vědní kompetence (Vlčková 2007). Problémem efektivnosti cizojazyčného vyučování se zabývá i odborná literatura (Bacík, Macek, Průcha, Turčenko, Janík, Knecht).

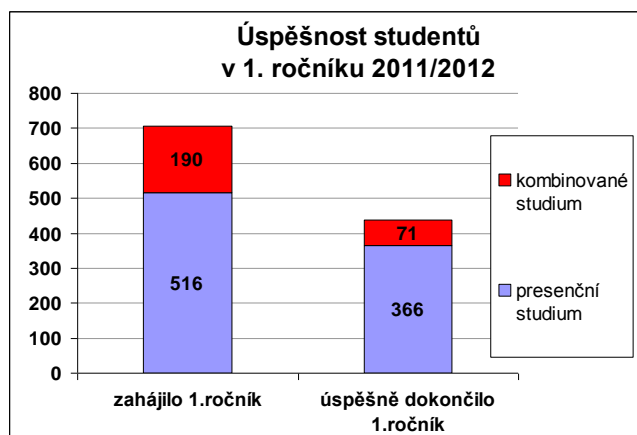
Sám cizojazyčný výukový proces na vysokých školách je limitován rostoucím počtem studentů, který do terciární vzdělávací sféry nastupuje. Touto masifikací se terciární vzdělávání dostalo z fáze elitní, přes fázi masovou až do fáze univerzální. Souvisí to jednak s požadavky aplikační sféry, kdy často i na pozici původně středoškolskou je vyžadováno vzdělání vysokoškolské, tak i s určitou prestiží vysokoškolského titulu a s chápáním vysokoškolského studia jako určitou „povinností“. Nelze zastírat, že s tímto obrovským nárůstem vysokoškoláků nedošlo ke změně, respektive snižování úrovně a často následně i kvality vzdělávání, především z hlediska výsledků a školní úspěšnosti. Spolu s klesajícím rozpočtem fakult se tím dostává do popředí i hledisko efektivity jazykového vyučování v komparaci s předchozími lety.

Empirická část

V souvislosti se založením nové katedry jazyků Ekonomické fakulty JU v Českých Budějovicích byl samozřejmě přehodnocován existující model výuky jazyků, kdy studenti absolvovali třísemestrální kurz odborné angličtiny ukončený prezentací na odborné téma. Tato koncepce přestávala vyhovovat ze dvou důvodů. Studenti měli fakultou pevně daný harmonogram studia a jazyk začínali studovat v prvním semestru. Spolu se zrušením přijímacích zkoušek poklesla úroveň studijních předpokladů nově nastupujících studentů, do výuky jazyků tedy nastupovali i ti, kteří ve studiu následně neuspěli a po prvním nebo druhém semestru byli nuceni studium ukončit. V návaznosti na výše zmíněné skutečnosti klesala i úroveň závěrečných prezentací.

Nově koncipovaný model tedy vychází ze stávající situace a její neudržitelnosti v následujících letech, protože pro studenty přicházející ze středních škol s nedostatečnou výbavou obecného jazyka se odborný jazyk stával nevladatelným. Zároveň bylo řešeno neefektivní vynakládání prostředků na výuku i těch studentů prvního ročníku, kteří nevládli studijní nároky a během prvního ročníku fakultu opouštěli. Třetí důležitou součástí nové koncepce bylo přenesení určité míry zodpovědnosti za jazykovou výuku na studenty samotné. Podstatným krokem v tomto směru bylo i uvolnění pevně daného rozvrhového systému a nastavení rozvrhových akcí tak, aby studenti sami měli možnost si volit předměty a sestavovat rozvrh. Tím byla umožněna prostupnost v rámci studijních skupin a oborů.

V následujícím grafu je zobrazena úspěšnost studentů 1. ročníku v minulém akademickém roce. Je evidentní, že výuka všech studentů prvního ročníku je velice neefektivní vzhledem k tomu, že téměř 40 % studentů následně ve studiu nepokračuje.



Obrázek 1: Porovnání počtu studentů nastupujících a úspěšně absolvujících 1. ročník

Výsledkem je modul jazykové výuky rozdělený na povinné, povinně volitelné a volitelné kurzy obecného a odborného jazyka v rámci bakalářského a magisterského studia.

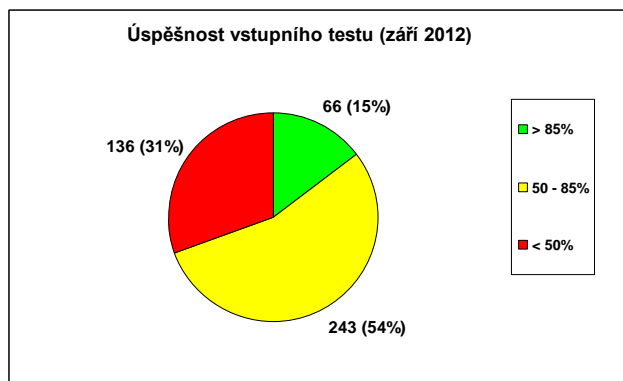
Studenti po úspěšném absolvování vstupního testu absolvují dvousemestrální kurz obecné angličtiny zakončený zápočtem ve formě fakultou hrazeného online testu (tzv. Placement test), který musí splnit alespoň na úrovni B1. Následující dva semestry, určené pro zdokonalení obecné angličtiny a získání znalostí angličtiny odborné, jsou zcela ponechány v režii studentů. Mohou si vybrat z nabídky podle úrovní (B1,B2) i podle zaměření studia, zájmu a potřeb (kurzy Business English, Business Correspondence, Academic Skills, English for IT, English Conversation, FCE English atd.). Jazyková výuka končí v pátém semestru bakalářského studia prezentací bakalářské práce.

Studenti nastupující do prvního ročníku jsou již předem informováni o systému výuky jazyků na fakultě. Mají k dispozici i vzor vstupního testu, který je umístěn na stránkách katedry jazyků. Pokud sami usoudí, že jejich znalosti zdaleka neodpovídají požadavkům, doplní si požadované znalosti a hlásí se ke studiu v následujících semestrech. Těmto studentům je doporučeno absolvovat placené intenzivní kurzy jazyka nabízené Centrem celoživotního vzdělávání. Ti, kteří si zapisují jazyk v daném semestru, absolvují oficiální vstupní test před zahájením studia.

V letošním akademickém roce 2012/13 se ke vstupnímu testu přihlásilo 445 studentů z celkového počtu 598 v rámci denního i kombinovaného studia, tzn., že 158 studentů posoudilo své možnosti zvládnout test jako nereálné.

Na základě vstupního testu byli studenti rozděleni do tří skupin:

- studenti s nadprůměrnými výsledky (více než 85 % úspěšnost)
- studenti s průměrnými výsledky (50–85 %)
- studenti s podprůměrnými výsledky (pod 50 %)

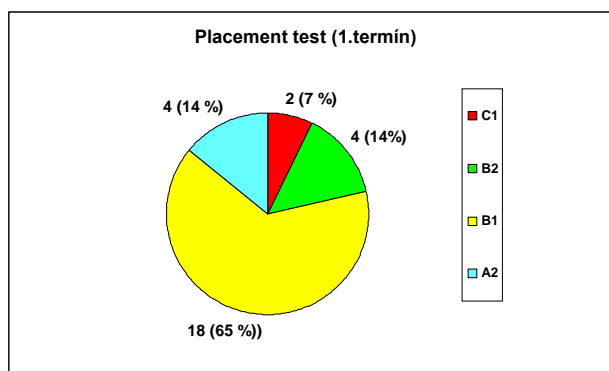


Obrázek 2: Procentuální úspěšnost u vstupního testu.

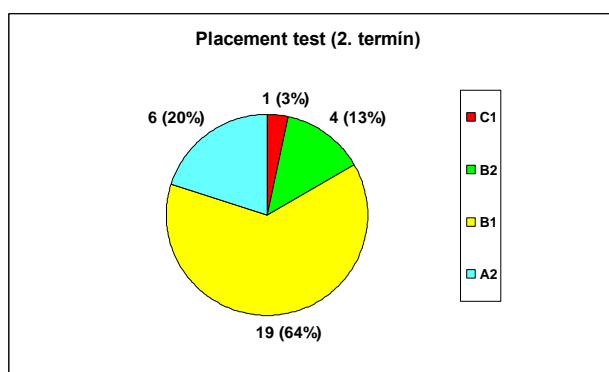
Cílem výuky anglického jazyka v prvních dvou semestrech je připravit studenty na úspěšné složení tzv. Placement testu alespoň na úrovni B1. Studenti s nadprůměrnými výsledky ze vstupního testu (v grafu značení zelenou barvou) nejsou povinni tento kurz absolvovat a mohou se koncem semestru hlásit přímo na Placement test. Většina studentů (s průměrnými výsledky, v grafu znázorněni barvou žlutou) absolvuje dvousemestrální kurs obecné angličtiny podle učebnice PET Result (OUP). Studenti s podprůměrnými výsledky (v grafu červená barva), kteří nedosáhli potřebného počtu bodů, aby vstupní test splnili, do kurzů nenastupují. Znalosti si doplňují individuálně zajišťovanými kurzy nebo v rámci placených kurzů Centra celoživotního vzdělávání.

Závěrečný test na ukončení dvousemestrálního studia obecného jazyka, tzv. Placement test, je cca 40 minutový online test připravovaný ve spolupráci s Britským centrem, které získalo akreditaci na jeho provozování a vystavování Certifikátů od Oxford University Press. Test se skládá ze dvou částí – Use of English a poslechu v poměru zhruba 25 a 15 minut. Jak již bylo zmíněno v úvodu, fakulta studentům tento test hradí. V případě neúspěchu (nedosažení úrovně B1) studenti musí test opakovat a hradit z vlastních prostředků. Každý absolvent testu obdrží oficiální Certifikát o dosažené jazykové úrovni.

V následujícím grafu je uvedeno rozložení výsledků testů ze dvou termínů zimního semestru, tzn. studentů, kteří se na základě výborně složeného vstupního testu nemuseli účastnit výuky.



Obrázek 3: Procentuální úspěšnost u placement testu v 1. termínu.



Obrázek 4: Procentuální úspěšnost u placement testu v 2. termínu.

Na základě úspěšně zvládnutého Placement testu si studenti v následujících dvou semestrech volí kurzy odborné angličtiny podle svého zájmu a zaměření, aby získali potřebné znalosti nutné k závěrečné zkoušce z anglického jazyka, která spočívá v prezentaci bakalářské práce.

Placement test je povinný pro studenty nového programu jazykové výuky. O jeho složení však projevují zájem i ostatní studenti, nejenom ti z ekonomické fakulty. Jde především o studenty, kteří mají zájem složit si některou z mezinárodních zkoušek a tímto si zjistit, nakolik jsou na zkoušku připraveni, o studenty vyjíždějící do zahraničí v rámci programů studentské mobility a v neposlední řadě o studenty končících ročníků, kteří se začínají ucházet o pracovní pozice a uvedený certifikát je platnou vstupní devizou.

Závěr

K dnešnímu dni nemáme bohužel podstatné výstupy z Placement testů, které budou studenti skládat až koncem května a v červnu, ale už nyní zaznívají kladné ohlasy jak ze strany vyučujících, tak i studentů, kteří tím získají objektivní hodnocení svých znalostí. Předpokládáme, že bude potvrzena domněnka o reálné podobě výuky v terciární sféře, která funguje na principech kooperativního či kompetitivního uspořádání vrstevnických vztahů, které jsou založeny na souhrnu strategií, metod, technik vyučování a jsou vázány teoreticky na kategorii organizační formy, konkrétně skupinové organizační

formy, vymezované vedle individuálních (individualizovaných) a frontálních forem vyučování (Kasíková 2001, Hrušková 2011, Jílková 2010).

Literatura

Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha 2003.

Krykorková, H. – Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha 2010.

Hrušková, L.: *Vliv kooperativních strategií na efektivitu jazykového vyučování*. Brno, Paido 2010.

Hrušková, L.: Cizojazyčná komunikace jako součást pedagogické komunikace ve vysokoškolské výuce. In: *Quo vadis vysokoškolská pedagogika: zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie*. Trnava, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave 2010, s. 47–54.

Hrušková, L.: *Inovace výuky v rámci cizích jazyků*. České Budějovice, Littera Scripta, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích 2011, roč. 4, č. 2, s. 345–347.

Jílková, I.: *Cooperation, Competition and their Efficiency in Tertiary Education*. AUSPICIA: recenzovaný časopis pro otázky společenských věd, České Budějovice, VŠERS, 2011, roč. 8, č. 1, s. 196–203.

Starý, K. – Chvál, M.: Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In: Janíková, M. – Vlčková, K.: *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno, Paido 2009.

Neuwirthová, L.: *Standardizace jazykového vzdělávání na vysokých školách technického zaměření*. Disertační práce. Brno, PdF MU 2006.

Vlčková, K.: *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno, Paido 2007.

Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování*. Praha, Karolinum 2001.

Summary

In the context of global economy, language skills of university students have appeared in the centre of society concern. Together with the growing number of students entering the universities on the one hand and less money for universities on the other, stress is put especially on quality and efficiency of teaching. The new teaching system in non-philological language courses introduced at the Language department of the Faculty of Economics of the University of South Bohemia in České Budějovice tries to deal successfully with all requirements on quality and efficiency of general and professional language teaching with particular attention paid to examination on-line tests.

ZVYŠOVÁNÍ KVALITY VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA Z POHLEDU TECHNICKY ZAMĚŘENÉ OBOROVÉ KATEDRY

Ing. Miroslav Hrubý, CSc.

Univerzita obrany v Brně, katedra komunikačních a informačních systémů

Úvod

Výuka cizího jazyka na technicky zaměřených fakultách českých univerzit a vysokých škol má svá nesporná specifika. Důležitou roli při jazykovém vzdělávání v uvedeném prostředí má zejména preferovaný cizí jazyk – angličtina, typický osobnostní profil daných studentů, jejich způsob uvažování a jejich těsnější vazba na informační a komunikační technologie (ICT). K významu ICT v oblasti jazykové přípravy je zaměřen např. článek autora (Hrubý 2011). K možnému rozšíření Společného evropského referenčního rámce (SERR) vzhledem k odbornému jazyku pak jeho článek (Hrubý 2012).

V podmínkách Fakulty vojenských technologií (FVT) Univerzity obrany (UO) je nutno k výše uvedeným skutečnostem vzít rovněž v úvahu výraznou převahu studentů – vojáků z povolání, na které jsou z hlediska jazykové přípravy kladeny požadavky v souladu s normou NATO STANAG 6001. Garantem jazykových zkoušek podle normy NATO STANAG 6001 je v Armádě České republiky (AČR) Ústav jazykové přípravy (ÚJP). Výuka anglického jazyka na FVT UO je zabezpečována akademickými pracovníky Centra jazykové přípravy (CJP) UO.

Cílem příspěvku je uvést pohled autora, který je akademickým pracovníkem jedné z oborových kateder FVT UO, na možnosti zvyšování kvality výuky anglického jazyka, který je v daném prostředí preferovaným cizím jazykem číslo jedna, a to jak z důvodu členství ČR v NATO, tak z důvodu realizovaných technických studijních programů a jejich jednotlivých technických oborů.

Cizí jazyk z pohledu oborové katedry

Katedra komunikačních a informačních systémů (KIS) je garantem akreditovaného studijního oboru Komunikační a informační systémy (KIS). Právě u tohoto studijního oboru je význam anglického jazyka jak pro vlastní studium, tak pro budoucí uplatnění absolventa, ať už vojenského profesionála nebo civilního studenta, nesporně zcela zřejmý.

Z pohledu studia technického oboru by měly být požadavky na jazykové kompetence studenta zejména následující:

- zvládnout anglickou terminologii svého studijního oboru;
- být schopen získávat informace z anglických studijních textů;
- umět zpracovat abstrakt své práce v anglickém jazyce;
- zvládnout komunikaci v anglickém jazyce s využitím ICT;
- být schopen stručně prezentovat výsledky své práce v anglickém jazyce.

Zvládnutí anglické terminologie studijního oboru KIS a dalších akreditovaných studijních oborů FVT je základním předpokladem pro využití cizího jazyka v oblasti zaměření daného studijního oboru. Zejména u studijního oboru KIS platí, že pojmový aparát se rychle vyvíjí, což klade zvýšené nároky jak na studenty,

tak na učitele anglického jazyka. Je třeba mít na paměti, že v odborném jazyce se mohou vyskytovat anglická slova, která mohou být pro vyučující buď zcela nová, nebo z běžné angličtiny známá, ale v daném oboru se tato slova mohou používat s odlišným významem a v nezvyklých slovních spojeních.

Studijní obor KIS má k dispozici na Internetu velké množství kvalitních zahraničních studijních materiálů. Studenti by měli být schopni tyto materiály v rámci svého studia i budoucí praxe na Internetu vyhledat a plnohodnotně využívat.

Zpracování abstraktu v anglickém jazyce se týká všech studentů v souvislosti s bakalářskými a diplomovými pracemi. Někteří studenti zpracovávají abstrakty rovněž v souvislosti se svou účastí ve studentských soutěžích a svých vystoupeních na konferencích.

Zvládnutí komunikace v anglickém jazyce s využitím ICT zahrnuje zejména e-mailovou komunikaci, chatování a audio komunikaci. Setkají-li se studenti již během studia s komunikací pomocí videokonferenčního systému, je to nespornou výhodou.

Prezentování výsledků své práce v anglickém jazyce znamená zpravidla přípravu prezentace v programu PowerPoint, přednesení úvodního slova za podpory této prezentace a nakonec pochopení dotazů z pléna a jejich zodpovězení ke spokojenosti tazatelů. Studenti FVT zapojení do studentské odborné činnosti formou pomocných vědeckých sil mají každý rok za povinnost zpracovat písemnou zprávu a připravit její obhajobu před komisí. Jedná se o studentskou soutěž, která probíhá každý rok v měsíci květnu. Studenti mají několik možností využití anglického jazyka, přičemž za každou z dále uvedených aktivit mají zaručen předem definovaný bodový zisk, který při závěrečném vyhodnocení významně zasahuje do konečného pořadí soutěžních prací. Studenti mohou:

- zpracovat svou písemnou zprávu v anglickém jazyce;
- zpracovat svou prezentaci v anglickém jazyce;
- hovořit v anglickém jazyce při obhajobě své práce.

Nástroje a přístupy pro zvýšení kvality výuky a posílení motivace studujících

Zvýšení kvality výuky anglického jazyka na FVT UO je velmi těsně spjato s motivací studentů realizovaných studijních oborů. K posilování motivace studentů a zvyšování kvality výuky anglického jazyka na FVT UO mohou sloužit zejména následující aktivity:

- zabezpečení kvalitní komunikace se studenty;
- efektivní sběr dat o potřebách studentů a včasná reakce na zjištěné podněty;
- monitorování dosahovaných efektů při výuce;
- zabezpečení výměny informací mezi CJP a jednotlivými oborovými katedrami, které jsou garanty akreditovaných studijních oborů;
- implementace i netradičních aktivit navržených studenty, které mohou posilovat jejich motivaci v rámci výuky anglického jazyka;

- využití aktuálních materiálů pro výuku se zastoupením textů, audio a video záznamů zaměřených na studovaný obor.

Zabezpečení kvalitní komunikace se studenty umožňuje v první řadě zjištění reálného stavu vstupních jazykových dovedností studentů, jejich odborných ambicí i ambicí v rámci jazykové přípravy. Zásadní význam má vhodné sestavení studijních skupin pro jazykové vzdělávání na základě získaných relevantních dat. Otevřená komunikace během semestru napomáhá plnohodnotnému využití vyhrazeného času v učebnách a efektivního využití času pro individuální samostudium.

Efektivní sběr dat o potřebách studentů lze považovat za součást kvalitní komunikace mezi vyučujícím cizího jazyka a studenty. Na počátku semestru je vhodný standardizovaný dotazník, v průběhu semestru neformální komunikace se studenty F2F, e-mailem, popř. využitím diskusního fóra na serveru fakulty. Včasná reakce na podněty studentů nesporně posiluje jejich studijní motivaci.

Monitorování docilovaných efektů při výuce a správná interpretace získaných dat může významně zvyšovat efektivitu jazykového vzdělávání. Pochopení nezastupitelnosti průběžného testování získaných jazykových dovedností v průběhu semestru zvyšuje motivaci studentů jak ke studiu jazyka, tak i k hledání nových postupů a metod pro jednotlivé typy osobností studentů.

Vzdělání technického směru je v současné době neodmyslitelně spjato se zvládnutím nejméně jednoho světového jazyka, zpravidla angličtiny. Technické vzdělání bez tohoto jazykového vzdělání ztrácí zpravidla svůj význam. Tento fakt nemusí být některými studenty v období jejich studia včas plně doceněn. Dobrá komunikace a udržování spolupráce mezi učiteli cizího jazyka a akademickými pracovníky oborových kateder je za všech okolností velmi prospěšná. Porovnání pohledu jazykového odborníka a pohledu zástupce odborné katedry, např. na výběr podkladových materiálů z oblasti odborných cizojazyčných textů, může být pro optimální výběr vhodných odborných textů nezastupitelný.

Významnou roli může sehrávat zpravidla nadstandardní znalost možností ICT spolu s tvořivostí a nápady studentů, kteří studují cizí jazyk. Návrh nových aktivit, ověření jejich účinnosti pro různé typy osobností studentů a jejich implementace do výuky je dalším prvkem posilujícím motivaci studentů cizího jazyka i účinnost jazykového vzdělávání.

Studenti se mohou rovněž podílet na vyhledávání aktuálních materiálů pro výuku cizího jazyka, kterými mohou být odborné texty na Internetu, audio záznamy přednášek významných odborníků z daného oboru, resp. přímo video záznamy, jejichž odborné zaměření je v souladu se studovaným oborem.

Prostor pro užitečnou spolupráci jazykových odborníků a oborových kateder

Z výše uvedeného vyplývá jak nezbytnost spolupráce mezi učiteli cizího jazyka a akademickými pracovníky oborových kateder, tak nabídka množství oblastí, ve kterých může být tato spolupráce realizována. Z pohledu katedry KIS FVT UO lze navrhnout nejméně čtyři významné oblasti této spolupráce. Akademičtí pracovníci oborových kateder FVT a akademičtí pracovníci CJP UO mohou vzájemně výhodně spolupracovat zejména v následujících oblastech:

- příprava CLIL materiálů pro výuku vybraných předmětů daného oboru a současně anglického jazyka;

- příprava studentů pro účast v národních i mezinárodních studentských soutěžích, kde jednacím jazykem je angličtina;
- zpracování a prezentace společných publikací v anglickém jazyce na konferencích v ČR a zejména v zahraničí;
- zpracování společných publikací v anglickém jazyce do vědeckých časopisů se zaměřením na časopisy s impact faktorem a časopisy zařazené ve vědecky uznávaných databázích, např. Scopus.

Jedním z publikačních výstupů dosažených za spolupráce katedry KIS FVT UO a CJP UO, který byl zaměřen na přípravu CLIL materiálů je např. (Hrubý – Dvorský 2008).

Závěr

Pro zvyšování kvality výuky anglického jazyka akademickými pracovníky CJP UO na FVT UO je nezbytná kvalitní zpětná vazba jak od studentů realizovaných studijních oborů, tak od akademických pracovníků jednotlivých oborových kateder FVT UO. Spoluprací akademických pracovníků CJP UO a akademických pracovníků oborových kateder FVT UO lze docílit synergického efektu. Autor se domnívá, že výše uvedená fakta jsou platná nejen v podmínkách FVT UO v Brně, ale i v podmínkách dalších technicky zaměřených fakult českých univerzit a vysokých škol.

Literatura

Hrubý, M.: Společný evropský referenční rámec (SERR) a odborný jazyk. In: *Výuka a testování cizích jazyků v kontextu Společného evropského referenčního rámce (SERR)*. Sborník z mezinárodního semináře. Praha, Univerzita Karlova 2012, s. 32–35.

Hrubý, M.: ICT při jazykovém vzdělávání akademických pracovníků. In: *Informační a komunikační technologie ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Sborník z mezinárodního semináře. Praha, Univerzita Karlova 2011, s. 62–66.

Hrubý, M. – Dvorský, J.: CLIL Materials Production. In: *Technologie i systemy komunikacji oraz zarzadzania i wiedza*. Warszawa, Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o. o 2008, s. 373-377.

Kostovičová, H.: STANAG – *Vojenská jazyková zkouška*. <http://www.jazyky.com/content/view/161/53/>, 24. 4. 2013.

Web Univerzity obrany. <http://www.unob.cz/Stranky/default.aspx>, 24. 4. 2013.

Ústav jazykové přípravy (ÚJP). <http://www.ujp-acr.cz/>, 24. 4. 2013.

Summary

From the foreign language education view, the technically oriented fields of study are very closely linked especially with English. This fact is also fully valid for the study field 'Communication and Information Systems' (CIS) which is guaranteed by the Department of CIS, Faculty of Military Technology (FMT), University of Defence (UoD). The author of the article works at the CIS Department FMT UoD. He presents his view on the possibility of effective implementation of the requirement to increase the quality of teaching foreign language in the technically focused environment of the FMT UoD. He attempts to specify the tools and approaches which could enhance the quality of language education and students'

motivation. The accredited study field CIS gives the opportunity for useful cooperation ICT specialists of the CIS Department and English language teachers.

AKTIVNÍ A PASIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba Z POHLEDU LINGVODIDAKTIKY

Mgr. Šárka Kachelmaierová

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, Praha-Albertov

Úvod

Ve vyučovacím procesu má klíčové postavení učitel a didaktické pomůcky, které využívá. Obor Čeština jako cizí jazyk udělal za poslední desetiletí velký krok kupředu, přesto se v oblasti didaktiky nemůže srovnávat s jinými jazyky, které se tradičně učí ve školách. Na trhu je řada kvalitních, i méně kvalitních učebnic, které ale bohužel často postrádají propracované metodické pokyny pro učitele. Autoři učebních materiálů by se neměli spoléhat na to, že dobrý a zkušený pedagog metodické pokyny nepotřebuje. Každý autor píše učebnici podle svých osvědčených metod a postupů, které ovšem nemusí být všem známé. Navíc s učebnicemi nepracují jen pedagogové s letitými zkušenostmi, zejména začínající učitelé potřebují metodickou pomoc. Učitel si nemusí být vždy vědom didaktického cíle konkrétního cvičení a výuka pak zbytečně ztrácí na efektivitě (se kterou ovšem autor učebnice počítal). Tyto důvody vedly autorku k vytvoření workshopu, jehož prostřednictvím chce připomenout posluchačům některé klasické vyučovací postupy určené pro práci se slovní zásobou a zaměřit se na jejich didaktický cíl. V tomto příspěvku jsou představena teoretická východiska, jejichž praktická aplikace byla představena na workshopu poděbradské konference ÚJOP UK.

Osvojování si nových slov

Dobrá znalost slovní zásoby patří k nejdůležitějším předpokladům pro realizaci cizojazyčné komunikace. Výuka slovní zásoby je ovlivněna lingvistickým, psychologickými i pedagogickými faktory, které od sebe nelze jednoznačně oddělit. K lingvistickým (ale zároveň i psychologickým) jevům, které ovlivňují výuku, patří pozitivní a negativní transfer. K těm psychologickým pak jazykové vzdělání studenta, jeho věk, typ paměti, motivace, sociokulturní kompetence v daném jazyce atd. K jevům, které negativně ovlivňují proces osvojení si nových slov, patří z pedagogického hlediska nepřiměřené zahlcení novými slovy, nevhodné plánování výuky, nezohledňování individuálního přístupu, využívání jednotvárných a jednostranných cvičení apod.

Nezanedbatelnou roli má v celém procesu osvojování si nových slov také opakování, které slouží k osvěžení, upevnění a postupné automatizaci při používání daných slov. Samozřejmě s touto problematikou úzce souvisí i zapomínání. Nová lexikální jednotka se dostává do ultrakrátkodobé paměti, odkud se ale už po 20 sekundách ztrácí, pokud se s ní dál nepracuje. Pokud se s danou lexikální jednotkou dále pracuje, postoupí do krátkodobé paměti. Opět když ale není dále rozvíjena, tak se z krátkodobé paměti po 20 minutách ztrácí. Experimenty prováděné v souvislosti s psychologií paměti ukázaly, že za 20 minut zapomeneme 30–40 % informací, za 1 den je to 50–60 %, za 1 týden 70–75 % a za 1 měsíc zapomeneme 80 % informací (srov. Janíková 2005, s. 106–108). Míra zapomínání je úměrná formě, v jaké jsou lexikální jednotky prezentovány. Např. pokud jsou nová slova uváděna izolovaně bez smysluplných kontextů, nejsou strukturovaná a studenti je přijímají např. jen sluchově, zvyšuje se pravděpodobnost zapomínání. Proto je důležité, aby opakování probíhalo správně a efektivně. Doporučuje se využívat v co nejmenší míře mechanické učení se nazpaměť, naopak využití tvůrčích principů, multisenzorické učení a mentální trénink přispívají k snadnějšímu osvojení lexika. Zároveň je vhodné střídat používané metody, protože při jednotvárném opakování podle jedné metody je obtížnější vyvolat slovní zásobu z paměti.

Aktivní, pasivní a potenciální slovní zásoba

Lingvodidaktická literatura pracuje s rozdělením slovní zásoby na aktivní, pasivní a potenciální. Zatímco aktivní slovní zásoba zahrnuje slova sloužící k aktivnímu osvojení, pasivní zahrnuje slova, která jsou studentům známá, rozumějí jim a umí je rozeznat v kontextu, ale nesáhnou po nich při produktivním používání jazyka. Pasivní slovní zásoba je vždy o dost větší než aktivní. Poměr mezi nimi nelze přesně stanovit, většinou se odhaduje na 1:2 až 1:5 (srov. Hendrich 1988, s. 130). K potenciální slovní zásobě patří slova, která jsou pro studenta nová, ale na základě znalosti slovo tvorby je schopný je rozeznat a porozumět jim (samozřejmě pokud zná význam základního slova).

Úlohy k aktivní slovní zásobě

Aktivní (produktivní) slovní zásoba je souhrn slov, která student umí samostatně používat v běžné ústní i písemné komunikaci. K procvičování a opakování této složky slovní zásoby se doporučují cvičení, která mají produktivní nebo reproduktivně produktivní charakter. Pro přehled jsou uvedeny nejčastější typy takovýchto úloh:

1. substituční úlohy – nahrazování některých výrazů jinými vhodnými výrazy tak, aby zůstal zachován význam sdělení;
2. doplňovací úlohy – doplňování vhodných výrazů do textu;
3. expanzivní (rozšiřovací) – doplňování, dokončování rozhovorů, textů atd.;
4. zkracující – zkracování vět a textů tak, aby zůstal zachován význam;
5. strukturované úlohy – úlohy založené na textu, např. shrnutí obsahu textu, odpovídání na otázky vztahující se k textu, dokončování příběhů, vytváření vlastního příběhu s předem danými výrazy atd.;
6. komunikativní (řečové) – vysvětlování pojmů, shrnutí obsahu textu apod.;
7. transformační úlohy – transformování věty např. do nadpisu atd.;
8. asociační – vypisování pojmů, které se vztahují k danému výrazu;
9. úlohy orientované na význam a využití spojek, na vedlejší věty a souvětí – spojování dvou vět vhodnou spojkou.

Úlohy k pasivní slovní zásobě

Pasivní (receptivní) slovní zásoba zahrnuje slova, jimž student sice rozumí, ale v běžné komunikaci je nepoužívá. Pasivní slovní zásoba má být osvojována zejména při práci s texty a správně zvolenými cvičeními, ve kterých student uvedené lexikální jednotky rozpoznává, sémantizuje nebo posuzuje jejich (ne)adekvátnost:

- úlohy s neverbální reakcí – spojování obrázku s odpovídajícími výrazy, pantomimické vyjádření významů slov apod.;
- úlohy k rozpoznání slov v textu – vyhledávání nadřazených, souvisejících nebo významově shodných slov v textu;

- úlohy s výběrem odpovědi – vybírání správných titulků k textům;
- přiřazovací úlohy – přiřazování definic k pojmům, přiřazování daných slov k obrázkům, substantiv ke slovesům, adjektiv k substantivům atd.;
- vylučovací úlohy – označení výrazů, které nepatří do řady uvedených slov;
- úlohy zaměřené na rozpoznání chyb – určení chybného výrazu ve větě.

Úlohy k potenciální slovní zásobě

Potenciální slovní zásoba zahrnuje slova, která student nezná, ale na základě analogie, porovnání s mateřštinou, na základě kontextu nebo svých znalostí slovtvorby je schopný jim porozumět (srov. Janíková 2005, s. 91). Znalost slovtvorby výrazně usnadňuje studentům i porozumění slovům, která nejsou z různých důvodů zachycena ve slovníku (neologismy, slangové výrazy atd.). Je doporučováno seznamovat studenty se zásadami slovtvorby už od počátku výuky, protože si tím vytvářejí vlastní slovtvornou kompetenci, přestože je tato kompetence velmi zevšeobecňující. Navíc z pohledu psychologie znalost slovtvorby umožňuje zapamatovat si podstatně menší počet slov a díky tomu je méně zatížena paměť studenta, což souvisí s výše zmíněným zapomínáním.

Tuto část slovní zásoby není možné vyjádřit kvantitativně, protože se jedná spíše o schopnost odhadu jednotlivých slov na základě znalosti jednotlivých komponentů. Tato schopnost je podstatně ovlivněna zejména kvalitou osvojení aktivní a pasivní slovní zásoby a získaných vědomostí a dovedností v oblasti učebních strategií řečových dovedností – čtení a poslechu s porozuměním. Důraz by měl být kladen zejména na odhad významu a na cvičení, která pracují se slovtvorbou:

1. kontextová cvičení – odpovídání na otázky vztahující se k textu, vysvětlování neznámých slov v textu na základě kontextu;
2. cvičení k slovtvorbě – práce s prefixy, sufixy, odvozováním atd.

Závěr

Základem efektivní výuky slovní zásoby by měl být promyšlený přístup ke všem faktorům ovlivňujícím osvojení si nových slov. Učitel by měl rozlišovat, která slova student potřebuje ovládat produktivně a u kterých mu stačí receptivní porozumění, a tomu také přizpůsobit výuku.

Použitá literatura

Janíková, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. Brno, Masarykova univerzita 2005.

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.

Summary

A good knowledge of vocabulary is a basic asset for communicating in a foreign language. Learning new vocabulary is a complicated process affected by linguistic, psychological or pedagogical influences. In the process of acquiring new vocabulary it is very easy to forget what was learned. And therefore proper and effective revision is necessary to do. Multisensory techniques and teaching methods are often

recommended, rather than simple memorization. This workshop tries to present exercises which are helpful for training productive, receptive and potential vocabulary. All the exercises demonstrated in the workshop work with Czech as a second language.

VYUŽITÍ MODELOVÉ VARIANTY CCE–B1 K HODNOCENÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE STUDENTŮ

Mgr. Ludmila Koláčková
Centrum jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně

Hodnocení pokroku žáků a studentů je jedna z nezanedbatelných klíčových dovedností učitele¹. Autoři, kteří se školním hodnocením zabývají, vyzdvihují i roli sebehodnocení – označují je jako kompetenci, jejíž pomocí se žák/student stává samostatný a nezávislý na učiteli. Pro hodnocení studentů mohou učitelé využít již existujících testů nebo na základě studia odborné literatury a vlastní praxe vytvářet testy vlastní.

Při našem výzkumu jsme k hodnocení komunikační kompetence vietnamských studentů na Univerzitě obrany v Brně zvolili Modelovou variantu Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince, Úroveň B1 podle SERR (CCE–B1) sestavenou týmem akreditovaných testerů ÚJOP Praha, která je volně k dispozici v elektronické podobě. Před zahájením písemné části CCE–B1 byli studenti požádáni, aby vyplnili speciálně sestavený dotazník, jehož cílem bylo zjistit, zda jsou schopni správně ohodnotit vlastní úroveň komunikační kompetence v češtině.

Sebehodnocení

Trend zavádění didaktických testů (stejně jako zájem o nejrůznější inovativní, reformní a alternativní směry) přinesl do českého školství rok 1989. V oblasti jazykové přípravy čerpá zejména z anglosaských zkušeností sahajících již do poloviny 20. století. Významným přínosem se stává ujednocující měřítko ke srovnání výkonů mluvčích v šesti úrovních podle SERR. O postavení kvalitního hodnocení ve výuce dnes pedagogická veřejnost nepochybuje, oblast sebehodnocení je stále poněkud zanedbávána.

Autoři, kteří se školním hodnocením zabývají, označují sebehodnocení jako kompetenci, jejíž pomocí se žák/student stává samostatný a nezávislý na učiteli. Potom si mohou žáci/studenti organizovat své vlastní studium (samostudium) a vytvořit si vlastní studijní plán. „Podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (i hodnocení) zapojeni. Sebehodnocení může žákům pomáhat zlepšovat proces učení. Z didaktického hlediska je možné sebehodnocení chápat jako kompetenci podporující samostatnost a nezávislost na učiteli.“ (Kolář 2009, s. 151).

Autoevaluace je důležitým zdrojem k získání zpětné vazby pro vyučujícího: „Prostřednictvím hodnocení žáků se učitel dopracuje k hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu. Takto získaná zpětná vazba pomáhá vyvozovat kroky vedoucí k zefektivnění procesu výuky a ve svém důsledku i ke zkvalitnění školního vzdělávacího procesu“ (Kolář 2009, s. 135).

Důležitost autoevaluace v oblasti testování jazyků přiznává i M. Oscarson a zdůrazňuje nutnost přípravy učitelů na proces sebehodnocení žáků: „The learner’s need for practice in assessing his or her own performance tends to be a neglected consideration. Therefore the importance of leader guidance, particularly at the initial stages, needs to be stressed. There is also a need for great attention to this aspect of evaluation in the teacher training“ (Oscarson 1997, s. 184).

¹ Podle Kyriacou patří k dalším klíčovými dovednostem učitele plánování a příprava, prezentace hodiny, vedení hodiny, vytváření klimatu třídy, udržování kázně, reflexe a sebehodnocení (Kyriacou 1996).

Otázkou autoevaluace se zabývá i SERR. Jeho autoři spatřují hlavní význam sebehodnocení v tom, „že slouží jako nástroj ke zvyšování motivace a zodpovědnosti studentů. Pomáhá jim poznat vlastní přednosti a nedostatky a uvědomit si, na co mají více zaměřit svou učební činnost“ (SERR 2002, s. 193).

Popis Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince, úroveň B1 podle SERR (CCE–B1)

Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince, úroveň B1 podle SERR (CCE–B1) je volně dostupná na webových stránkách Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Zkoušku vytvořil tým odborníků z Výzkumného testovacího centra Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (VTC ÚJOP UK), stejně jako další momentálně dostupné úrovně (A1, A2, B1, B2, C1). Podle tvůrců „vychází teoretický konstrukt ze Společného referenčního rámce“ (Vlasáková 2006, s. 189).

Zkoušky jsou určeny cizincům starším šestnácti let, kteří mají zájem či potřebují ověření své komunikační kompetence češtiny. Platnost certifikátu o vykonání zkoušky není časově omezena.

Kandidáti mají k dispozici volně dostupnou *Modelovou variantu* s důležitými informacemi ve třech jazycích (česky, anglicky a rusky), *Zkušební řád*, testovací brožury (*test booklets*), záznamové archy, zvukovou nahrávku ve formátu mp3 pro testování dovednosti poslech a *Scénář k části poslech s porozuměním*.

Zadání jednotlivých dovedností jsou uvedena v samostatných testovacích brožurách, své odpovědi kandidáti zapisují tužkou do záznamových archů. Zadání úloh a instrukce pro kandidáty jsou formulovány v českém jazyce. Na titulní straně každé testovací brožury jsou kandidáti upozorněni, jak, kam a čím mají správné řešení zapisovat a jsou jim připomenuta pravidla chování při zkoušce – nepoužívat slovník a nespolupracovat s ostatními zkoušenými.

CCE testuje všechny čtyři řečové dovednosti. Podle *Zkušebního řádu* je každá dovednost hodnocena maximálně 25 body, kandidát tedy může získat nejvíce 100 bodů. Celkové hodnocení zní úspěš/něúspěš. Podle *Zkušebního řádu* (*Zkušební řád*, s. 7) je pro hodnocení „úspěš (a)“ nutné dosáhnout celkem nejméně 60 %, a to i v jednotlivých částech, přičemž v jedné z písemných částí zkoušky je možné získat pouze 50 %. Na úrovních A1, A2 a B1 může kandidát z každého subtestu získat maximálně 25 bodů, maximálně může kandidát dosáhnout celkem 100 bodů“ (*Zkušební řád*, s. 7, Hodnocení).

Pořadí dovedností zvolili tvůrci zkoušky tradiční – poslech, čtení, psaní a mluvení. U všech úloh je uvedeno vzorové řešení.

Receptivní dovednosti (poslech, čtení) se hodnotí bodově podle klíče, kritéria hodnocení produktivních dovedností jsou uvedena v dokumentu *Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince, Úroveň B1 podle SERR, Modelová varianta*, s. 40.

Testování komunikační kompetence v ČJ

Testování z českého jazyka se dobrovolně účastnilo padesát vietnamských studentů Fakulty vojenských technologií Univerzity obrany v Brně. Nebyli předem obeznámeni s úrovní testu. Motivací k účasti na testování pro ně byla zpětná vazba examinatorů po vyhodnocení testu, neboť během studia češtiny se nikdy standardizovanému testování úrovně komunikační kompetence v češtině nepodrobili.

Ke zjištění subjektivního hodnocení studentů jsme použili speciálně sestavený dotazník. Sestával ze tří okruhů položek. Identifikační část zjišťovala pouze věk studenta a jeho jméno, aby bylo možno přiřadit

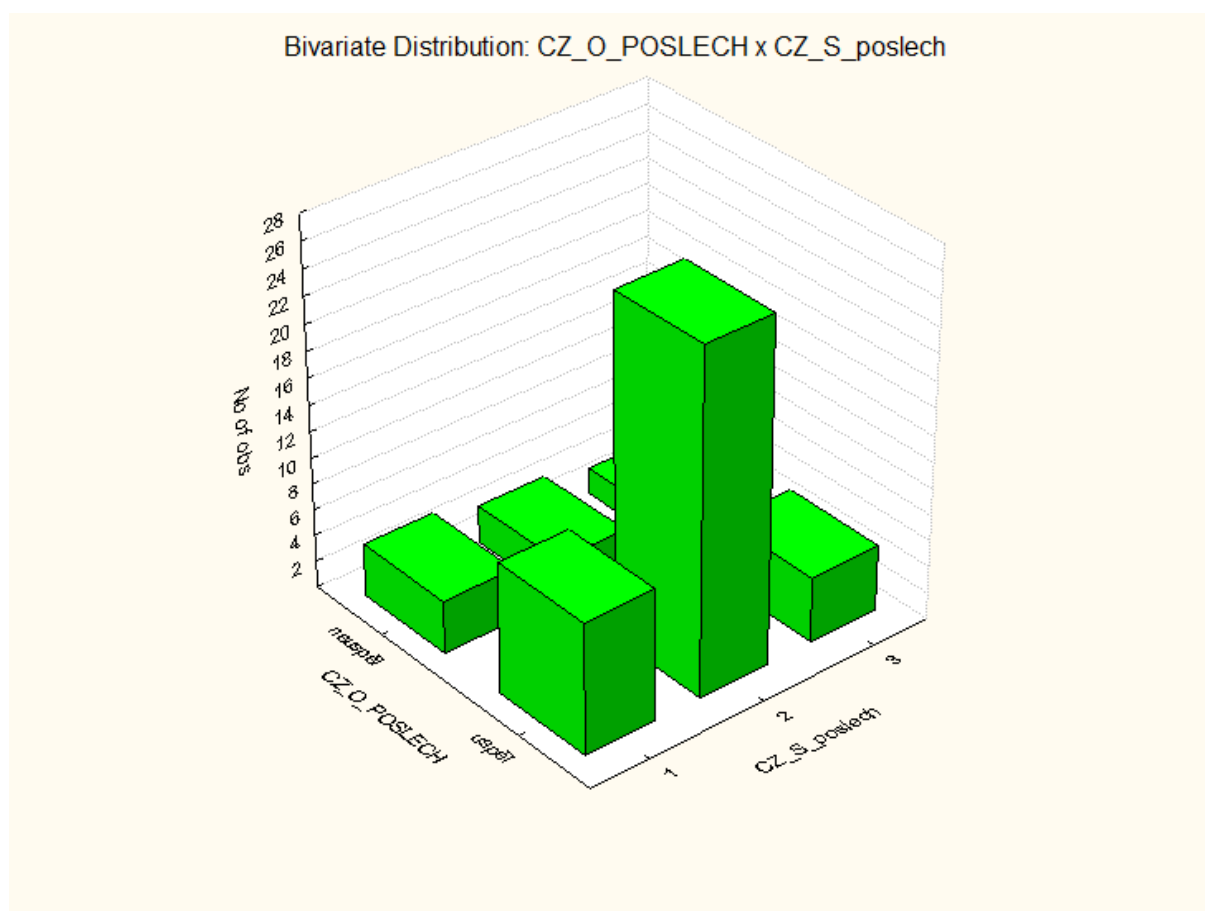
dotazník k patřičnému testu. Druhý okruh položek zjišťoval mateřský jazyk studentů a znalost dalšího cizího jazyka.

Vyhodnocením odpovědí na otázky prvních dvou okruhů jsme zjistili, že ze sociodemografického hlediska se jedná o heterogenní skupinu v případě věku (20–23 let s výjimkou tří studentů doktorského programu, kteří spadají do věkové skupiny 32–35 let), skupina je homogenní ve vztahu ke kritériu pohlaví (muži), dosaženého vstupního vzdělání středoškolského i vysokoškolského, předchozí znalosti angličtiny jako prvního cizího jazyka i znalosti češtiny a sociokulturního prostředí země pobytu.

Třetí okruh položek byl zaměřen na obtížnost češtiny a vlastní hodnocení jednotlivých dovedností.

Objektivní výsledky testu a subjektivní hodnocení studentů jsme vyhodnotili a exportovali pomocí programu *STATISTICA*. Stávající tři kategorie (označení: 1 – neumím, 2 – umím, 3 – umím dobře) vznikly kolapsováním šesti úrovní ovládnání jazyka (úroveň žádná/nevyhovující, začátečník/spíše slabá, mírně pokročilý/spíše dobrá, středně pokročilý/spíše dobrá, velmi pokročilý/výborná, rodilý mluvčí). Objektivní výsledky testu jsme při vyhodnocování získaných dat překódovali na dvě proměnné *uspěl/neuspěl*.

Objektivní výsledky testu a subjektivní hodnocení vietnamských studentů



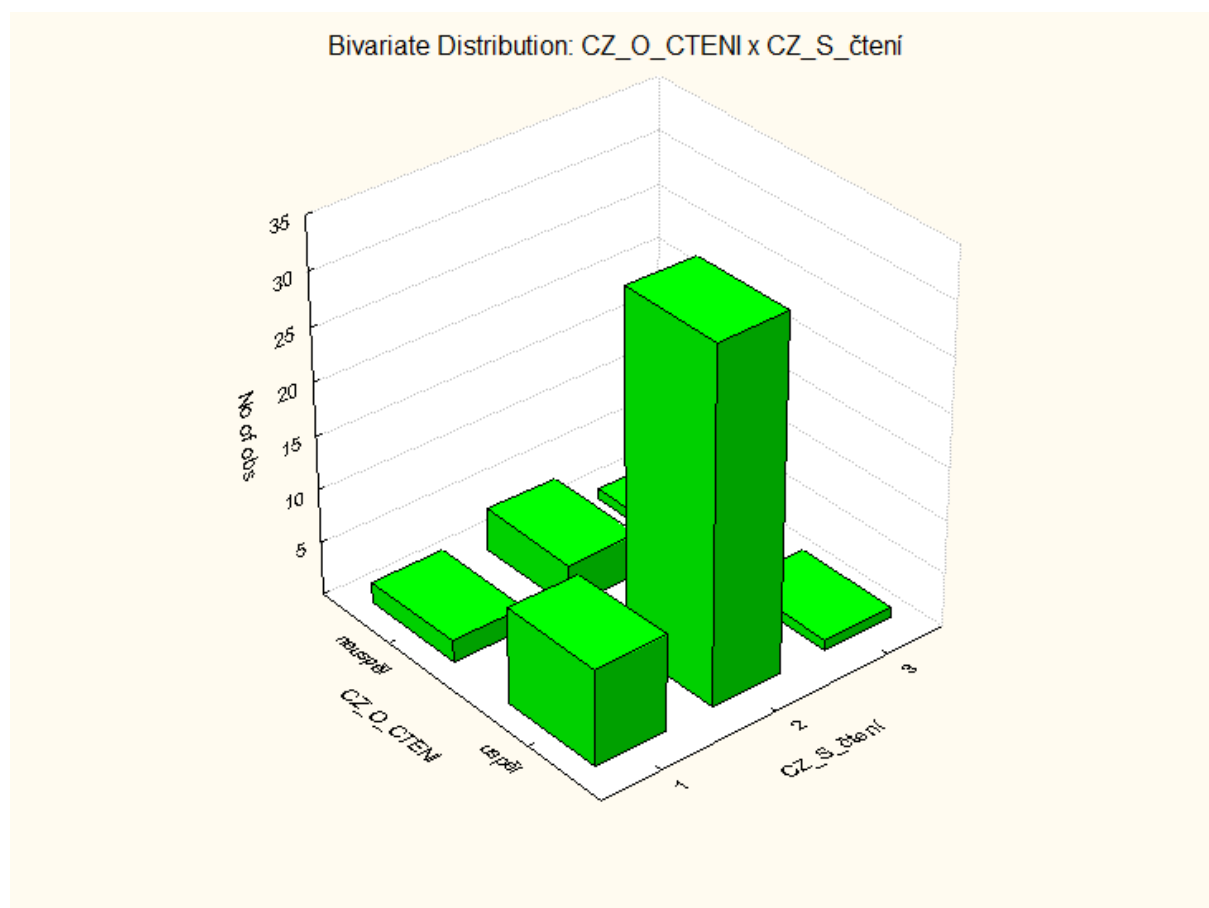
Obrázek 1: Objektivní výsledky a subjektivní hodnocení studentů – poslech

V subtestu poslech objektivně uspělo 41 studentů, 9 neuspělo. Z grafu (obr. 1) plyne, že z těchto 41 úspěšných studentů se 5 hodnotilo kategorií „umím dobře“, 26 „umím“ a 10 studentů kategorií „neumím“.

Podobně lze odečíst subjektivní hodnocení 9 neúspěšných studentů – 4 studenti se hodnotili kategorií „neumím“, 3 „umím“ a 2 studenti se hodnotili kategorií „umím dobře“.

V subtestu poslech s porozuměním uspělo 82 % kandidátů. Při nácviu poslechu ve výuce jsme ovšem příliš nevyužívali poslechových materiálů. Zde bychom měli mít stále na zřeteli Choděrovo pravidlo, že „výhodiskem nácviu fonetiky cizího jazyka je jeho poslech“ (Choděra 2006, s. 141) a nácviu poslechu věnovat patřičnou pozornost.

Čtení



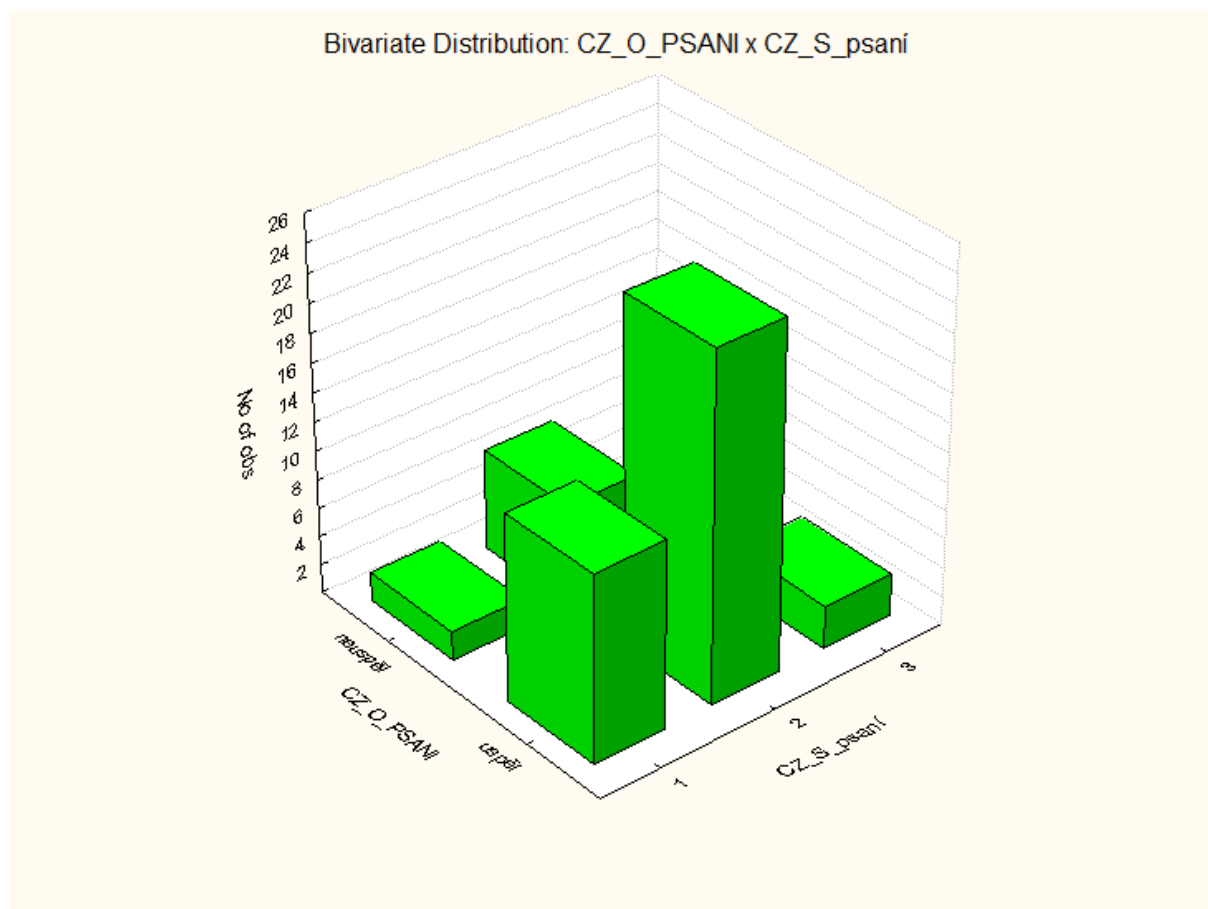
Obrázek 2: Objektívni výsledky a subjektivní hodnocení studentů – čtení

V subtestu čtení objektivně uspělo 43 studentů, 7 neuspělo. Z grafu (obr. 2) plyne, že z těchto 43 úspěšných studentů se 1 hodnotil kategorií „umím dobře“, 33 „umím“ a 9 studentů kategorií „neumím“.

Podobně lze odečíst subjektivní hodnocení 7 neúspěšných studentů – 2 studenti se hodnotili kategorií „neumím“, 4 „umím“ a 1 student se hodnotil kategorií „umím dobře“.

V subtestu čtení uspělo 86 %. Čtení je nejčastěji využívanou dovedností, kterou si studenti potřebují osvojit ke studiu odborných předmětů a oni sami ji často označují za nejpotřebnější. Abychom zvýšili úspěšnost kandidátů, měli bychom více pracovat s modelovými texty sloužícími k prezentaci učiva.

Psaní



Obrázek 3: Objektivní výsledky a subjektivní hodnocení studentů – psaní

V subtestu psaní objektivně uspělo 40 kandidátů, 10 neuspělo. Z grafu (obr. 3) plyne, že z těchto 40 úspěšných kandidátů se 3 hodnotili kategorií „umím dobře“, 24 „umím“ a 13 kandidátů kategorií „neumím“.

Podobně lze odečíst subjektivní hodnocení 10 neúspěšných studentů – 2 kandidáti se hodnotili kategorií „neumím“, 7 „umím“ a 1 kandidát se hodnotil kategorií „umím dobře“.

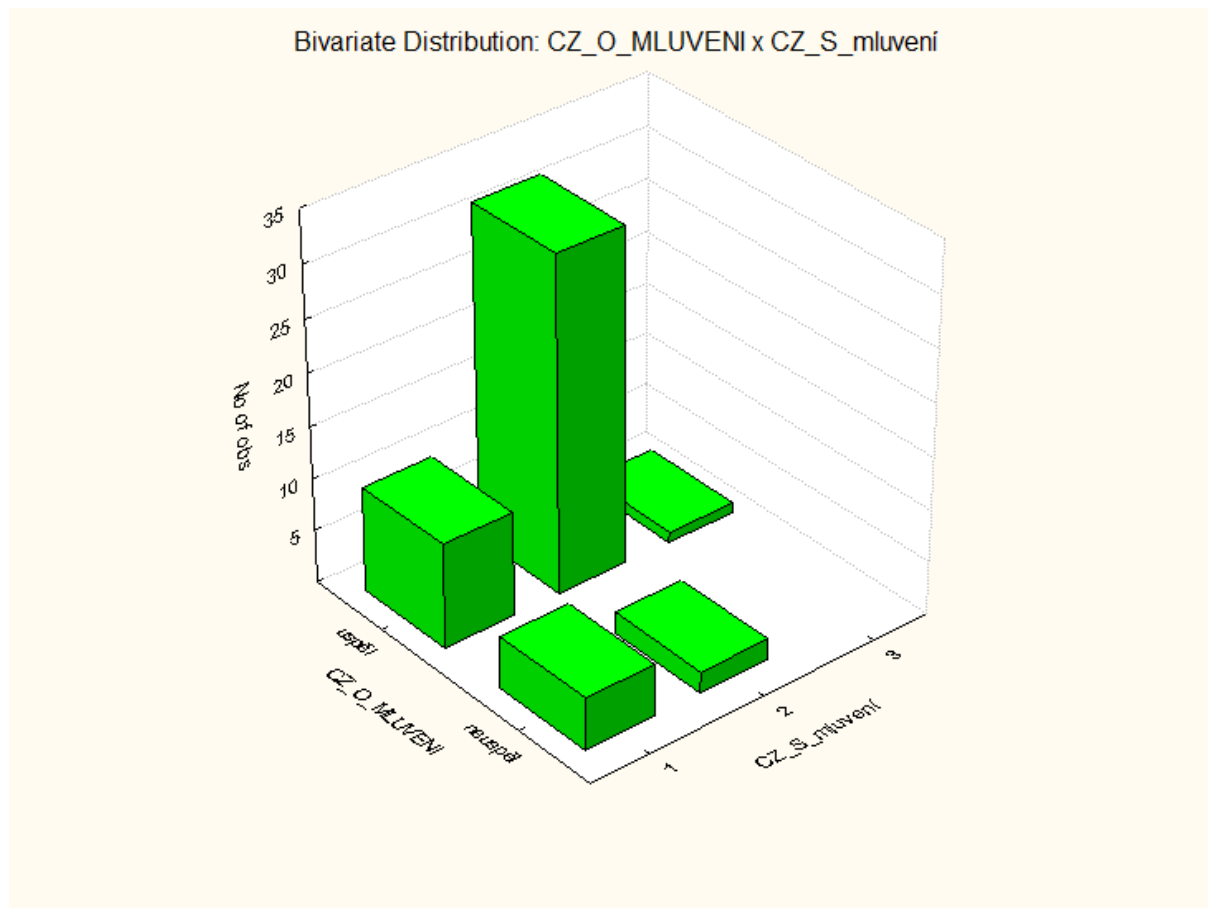
V subtestu psaní uspělo 80 %. Podle autorů zkoušky, „je zadání zcela splněno, pokud kandidát vyprodukoval text patřičné délky, splnil komunikační záměr a v dostatečné míře zpracoval všechny požadované body zadání“ (*Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince, Úroveň B1 podle SERR, Modelová varianta, s. 40*).

Nejčastější příčinou neúspěchu studentů v subtestu psaní bylo nesplnění komunikačního záměru (pravděpodobně zapříčiněné špatným pochopením zadání). U první úlohy – formální omluvy – studenti napsali omluvu, ale podle naučeného schématu, který používají ve své školní praxi: omluvili se svému vyučujícímu z konzultace či přednášky, tedy nedodrželi zadání.

Zadání rovněž vyžaduje, aby kandidáti vyprodukovali text o patřičné délce slov. U první úlohy tento požadavek nečinil většině studentů problémy (pouze tři studenti požadovaný počet slov nedodrželi, délka jejich textů činila 37, 48 a 49 slov). Texty studentů, kteří uspěli, se pohybovaly v rozmezí od 51 do 141 slov. U druhé úlohy požadavku stanovujícím rozsah 100 slov nevyhovělo 14 studentů (nejkratší text obsahoval

pouze 48 slov), ostatní texty se pohybovaly v délce 101–189 slov. Při hodnocení psaných textů nebyly stanoveny žádné sankce za nedodržení předepsané délky textu a studenti nebyli za tento prohřešek penalizováni, pokud splnili ostatní kritéria². V úvahu jsme brali i skutečnost, že studenti se s požadavkem na vyprodukování textu o předepsané délce setkali poprvé.

Mluvení



Obrázek 4: Objektívni výsledky a subjektivní hodnocení studentů – mluvení

V subtestu mluvení objektivně uspělo 43 studentů, 7 neuspělo. Z těchto 43 úspěšných studentů se 1 hodnotil kategorií „umím dobře“, 32 „umím“ a 10 studentů kategorií „neumím“.

Podobně lze odečíst subjektivní hodnocení 7 neúspěšných studentů – 5 studentů se hodnotilo kategorií „neumím“, 2 „umím“ a žádný student se nehodnotil kategorií „umím dobře“.

V subtestu mluvení uspělo 86 % kandidátů, byl to spolu se čtením neúspěšnější subtest.

Nejčastější chyby – ve výslovnosti – přičítáme skutečnosti, že studenti v počátcích výuky neabsolvovali vstupní audio-orální kurz. Jak ale připomíná Choděra: „Péče o žákovu fonetickou výstavu je však záležitostí celého průběhu výukového cyklu. Nicméně jakékoliv odkládání tohoto učebního úkolu do vyšších stadií pokročilosti je hrubou a nakonec nenapravitelnou chybou“ (Choděra 2006, s. 141).

² Na základě osobních zkušeností examinatorů se běžně v praxi počet slov přesně nepočítá, jako pomůcka pro kandidáty při psaní slouží i předepsané linky na odpovědním archu – předpokládá se, že graficky naznačují délku produkováného textu. Přesný počet slov se v praxi určuje u počítačově vypracovávaných textů.

Metodická doporučení pro výuku češtiny ve skupině vietnamských studentů

Předkládaná metodická doporučení navrhujeme na základě analýzy výsledků testování vietnamských studentů na UO v Brně. Studenti zahájili výuku s nulovou znalostí českého jazyka a neměli předchozí zkušenost s flektivním jazykem.

Při plánování výuky považujeme za prioritní motivaci studentů a snažíme se reflektovat všechny hlavní motivační činitele, které uvádí Reisener:

- potlačení prostředí mateřského jazyka,
- jednoznačnost,
- primát ústního projevu,
- organizaci učebního procesu,
- strukturaci učební látky,
- intenzitu nácviku,
- komplexnost nasazení médií do výuky,
- pragmatickou orientaci,
- tvůrčí schopnost,
- podněty rozvíjející představivost a tvořivost (Reisener in Korčáková 2005, s. 24).

Po vyhodnocení výkonů všech testovaných studentů, kteří se podrobili zkoušce CCE–B1, navrhujeme pro vyšší efektivitu další výuky češtiny:

- zařazovat více audio i video nahrávek (např. Nekovářová: Čeština pro život);
- zahajovat výuku audio-orálním kurzem (např. Hronová 2009);
- věnovat více pozornosti outdoorovým aktivitám, abychom lépe využili výhodu, kterou přináší země cílového jazyka;
- zaměřit se na jevy (při prezentaci gramatiky), v nichž studenti u zkoušky nejčastěji chybovali;
- věnovat více pozornosti práci s textem (kontextový odhad, rychlá orientace v textu, vysvětlení klíčových slov, odpovědi na klíčové otázky);
- lépe kombinovat všechny činnosti v jedné vyučovací jednotce (v pořadí mluvení, kontrola domácí přípravy, poslech a čtení krátkého textu, výuka lexika, mluvení v kombinaci s psaním), pasivní dovednosti (psaní a čtení) přesunout na domácí přípravu.

Závěr

Hodnocení je neoddelitelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. V jeho průběhu by měl učitel ovlivňovat i utváření hodnotících a sebehodnotících dovedností svých žáků/studentů tak, aby byli

schopni samostatně a kvalitně hodnotit vlastní učební činnost a výsledek učebního procesu. Odborná literatura oceňuje zvládnutí sebehodnocení jako cestu k omezení kontroly učební činnosti žáka ze strany učitele. Přiznávají však, že není možno ji zcela vypustit (Kolář 2009, s. 155).

Výsledky našeho výzkumu však ukázaly, že i když v samotném testování komunikační kompetence v češtině dosáhli studenti uspokojivých výsledků, ve všech testovaných dovednostech ohodnotili svoji úroveň nesprávně.

Řešením této situace, kdy studenti nejsou schopni sami reálně ohodnotit úroveň vlastní kompetence ve studovaném jazyce, by mohlo být zavedení a cílené využívání Evropského jazykového portfolia či Evropského jazykového portfolia pro VŠ.

Literatura

Bischofová, J. – Confortiová H. – Cvejnová J. – Čadská, M. – Holub, J. – Lánská, L. – Palková Z. – Turzíkova M.: *Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg, 2001.

Certifikovaná zkouška češtiny pro cizince. Modelová varianta CCE-B1. Dostupné z http://ujop.cuni.cz/doc/cce/CCE-B1_modelova_varianta_2012.pdf, 2013.

Evropské jazykové portfolio. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>, 2013.

Hanzlíková, M.: *Evropské jazykové portfolio pro VŠ*. Praha, UK nedatováno.

Hronová, K.: *Čeština jako cizí jazyk*. Praha, Didaktika 2009.

Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Academia 2006.

Kolář, Z.: *Hodnocení žáků*. Praha, Grada 2009.

Korčáková, J.: *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.

Kyriacou, C.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha, Portál 1996.

Oscarson, M.: *Self-assessment of Foreign and Second Language Proficiency*. Clapham, C. – Corson, D. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht – Boston – London, Kluwer Academic Publishers 1997.

Vlasáková, K.: Jak testovat a hodnotit dovednost psaní? In: Hádková, M. – G. Balowska (ed.): *Písemné zkoušky z cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Praha-Ratiboř, 2007, s. 205–210.

Summary

The pupils/students' knowledge and progress evaluation is an integral part of the educational process. During this period, the teacher should influence the formation of evaluation and self-assessment skills of their pupils/students so that they are able to independently and efficiently evaluate their own learning activities and learning process results.

Our research was aimed to communicative competence testing in the group of Vietnamese students using standardised test CCE-B1. The results obtained from testing and from the questionnaire survey showed that the students have achieved satisfactory results in all tested skills but they evaluated their level incorrectly.

The solution to this situation where students are not able to assess their own level of competence in the studied language realistically could be the ELP and the ELP for university introduction.

LEXIKÁLNÍ CHYBY V PÍSEMNÉM PROJEVU STUDENTŮ ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Mgr. Radomila Kotková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, Praha-Albertov

Slovní zásoba je základním komponentem jazyka, učení se lexiku je tedy přirozeně v centru jazykového vyučování od počátků lingvodidaktiky. Lexikální chyby jsou také považovány za nejzávažnější z chyb, protože mohou ve větší míře ovlivnit porozumění¹. Z tohoto důvodu se na ně zaměřují jak učitelé cizích jazyků, tak didaktici.

Dnes se však na chyby nedíváme jen jako na negativní jev, ale jako na fenomén, který k procesu učení patří a který nám může proces učení osvětlit. Proto je analýza chyb, které studenti produkují, důležitým zdrojem poznatků, které mohou přispět ke zkvalitnění a zefektivnění vyučování cizímu jazyku.

Jaké lexikální chyby a s jakou četností dělají studenti češtiny jako cizího jazyka? Těmito otázkami se bude zabývat náš příspěvek, který vychází z výsledků chybové analýzy textů studentů češtiny ze studijního střediska Albertov ÚJOP UK.

Typy lexikálních chyb

Lexikální chyby se rozdělují na dva základní typy (např. James 1998 nebo Yang 2010):

1. chyby formální,
2. chyby sémantické.

Chyby formální se dělí dále na tři druhy:

1. záměna způsobená formou,
2. vypůjčená slova
3. deformace.

Záměna způsobená formou („formal misselection“ James 1998, s. 145) může vzniknout, když jsou si dvě slova formálně podobná – znějí stejně nebo mají podobný pravopis (v češtině například *moc/ moct, nádraží/ náměstí*). James sem řadí i tzv. zrádná slova („false friends“) nebo záměnu slov s jinými prefixy či sufixy. Podle této specifikace by do této kategorie mohly spadat i záměny slovnědruhové (např. *hezký/ hezky*).

James předkládá k zamyšlení, zda se u těchto chyb jedná o situaci, kdy student zná obě slova i jejich použití a jedná se spíše o náhodnou záměnu, či je to problém nedostatečné znalosti významu slova a jeho užití. Domníváme se, že se na záměně můžou podílet oba faktory, ale velkou roli zřejmě hraje komunikační tlak.

Tzv. misformations (James 1998, s. 150, Yang 2010, s. 267) jsou neexistující slova, která mají původ v mateřském jazyce studenta. Z tohoto důvodu bychom se přikláněli k názvu *vypůjčená slova*. Mohou to

¹ Potvrzuje např. Llach (2005)

být jak úplné jazykové výpůjčky (se kterými jsme se ale v pracích našich studentů nesetkali), tak slova z mateřského jazyka nějakým způsobem deformovaná (například s koncovkou druhého jazyka), či kalky.

Deformace (distortions – James 1998, s. 150, Yang 2010, s. 267) jsou také neexistující slova, která však nemají původ v MJ. Vznikají z neúplné znalosti slova z cizího jazyka a z této neznalosti pramení deformace slova (např. *krastěná* – krásná?).

Chyby sémantické

Tyto chyby se týkají pojmové složky významu. Vznikají z nedostatečné znalosti sémantického významu a ze zmatení významových vztahů v lexikálním poli (tj. z nedostatečné znalosti některého z důležitých sémů). Jedná se například o užití hyperonyma namísto hyponyma nebo naopak, záměna dvou kohyponym nebo záměna blízkých synonym. Do tohoto typu se řadí i chyby týkající se kolokací a chyby v konotacích.²

Lexikální chyby studentů českého jazyka

V našem výzkumu bylo podrobně analyzováno 118 textů v celkové délce 8 477 slov. Tyto texty psalo 24 studentů češtiny jako cizího jazyka v průběhu dvou semestrů (od počátků osvojování až do úrovně B1) s mateřskými jazyky nepříbuznými češtině (albánština, arabština, angličtina, čínština, japonština, korejština, mongolština, němčina, řečtina, španělština, turečtina). Použili jsme pravidelné měsíční a semestrální testy, které jsou součástí výuky Semestrálního kurzu češtiny jako cizího jazyka ÚJOP UK Praha Střediska Albertov. Tyto testy mají čtyři části, používali jsme část Psaní, jejíž zadání iniciuje tvorbu samostatného souvislého textu v psané formě. Přestože se naše analýza zaměřuje především na gramatickou kompetenci, pro vytvoření celkového obrazu o mezijazyku studentů češtiny jsme evidovali i ostatní druhy chyb, včetně lexikálních.

Když se podíváme na celkové počty chyb, zajímavou skutečností je poměrně malý výskyt lexikálních chyb v období prvních dvou měsíců osvojování (3,3 % a 1,9 % z celkového počtu chyb). Domníváme se, že v počátečních fázích osvojování je to pravděpodobně způsobeno omezeným rozsahem slovní zásoby, která zatím postačuje jednoduchému komunikačnímu záměru. S narůstajícím množstvím lexikálních prostředků také narůstá počet lexikálních chyb, na konci druhého semestru až do dvojnásobného množství – 15,1 %. Podobnou frekvenci lexikálních chyb uvádí např. Grangerová v žakovském korpusu FRIDA, kde je celkový počet lexikálních chyb 15,51 % (viz Granger, 2003, s. 471). Mohlo by se tedy jednat o běžný poměr lexikálních chyb v rozsáhlejší korpusu textů a bude zajímavé, až se dočkáme analýzy chyb ve větším rozsahu z žakovského korpusu češtiny.

Skupina textů - úroveň	Psaní 1 90 – 100 vyuč. hodin	Psaní 2 190 – 100 vyuč. hodin	Psaní 3 290 – 300 vyuč. hodin	Semestr. 1 420 vyuč. hodin	Semestr. 2 840 vyuč. hodin
Počet slov	830	1633	1763	1400	2851
Počet chyb	214	584	434	368	614
Lexikální chyby	3, 3 %	1,9 %	9 %	7%	15,1 %

² V žakovských korpusech se kategorizace lexikálních chyb může značně lišit. Například korpus francouzského jazyka (FRIDA) rozlišuje pouze tři typy lexikálních chyb. Jsou to chyby z neznalosti denotativního významu, chyby v kolokacích idiomů, chyby v gramatických vazbách², ale například pro chyby v prefixech nebo v sufixech má zvláštní doménu „morphology²“ (Granger 2003, s. 469).

Také jsme sledovali slovní druh lexikální chyby. V následující tabulce je vyčísleno slovnědruhové rozložení lexikálních chyb v jednotlivých testech. Počet procent uvádí počet procent z celkového počtu lexikálních chyb daného testu.

Největší počet chyb se vyskytoval ve slovesech, s výjimkou Psaní 1 je lexikálních chyb ve slovesech kolem 50 % (v Psaní 2 až 63%). V substantivech se chybí méně často (kromě prvního testu), frekventovanější jsou chyby v adjektivech a adverbích, zde se jedná z větší části o vzájemnou záměnu (např. dobrý/ dobře, hezký/ hezky).

	Verbum	Substantivum	Adjektivum	Adverbium	Zájmeno
Psaní 1	22 %	66 %	---	22 %	---
Psaní 2	63 %	18 %	---	18 %	---
Psaní 3	47 %	17 %	10 %	27 %	---
Semestrální 1	50 %	8 %	15 %	15 %	11 %
Semestrální 2	48 %	13 %	21 %	12 %	6 %

(zaokrouhleno na celá procenta)

V naší kategorizaci lexikálních chyb jsme vycházeli z výše uvedeného rozdělení chyb podle Jamese (James 1998). U lexikálních chyb formálních jsme rozlišovali deformaci slova³, záměnu s formálně podobným slovem, výpůjčku z MJ⁴. Speciální, poměrně početnou skupinou lexikálních chyb formálních byly případy vynechání zvrtného *se/si* u reflexivních sloves⁵. Ze sémantických lexikálních chyb se objevily záměna hyponymem či hyperonymem, záměna jinak sémanticky blízkým slovem a v menší míře chyby kolokační a konotační. Dále jsme ještě vyčlenili skupinu slovnědruhových záměn a skupinu záměn slov se stejnou slovo tvornouází.⁶

Výskyt a příklady lexikálních chyb

1. Chyby formální:

a) Deformované nebo neexistující slovo (12 %⁷ z celkového počtu lexikálních chyb)

Pokud je stavba slova deformována tak, že to může vést k nesrozumitelnosti, považujeme deformaci za důsledek nedostatečné znalosti lexikálního prvku. Z tohoto důvodu do skupiny deformace zahrnujeme slova, u nichž se vyskytly více než dvě chyby v ortografii (např. slovo *vasžtil* (Aj 4, Psaní 3⁸) lze identifikovat jen díky tomu, že je ve spojení s *oběd*).

Neexistujících slov není mnoho ani v Psaní 1 (4 případy), např. *Vepředu je estut* (stůl) a *take postel*. (Š3, Psaní 1). I v dalších testech se objevují ojediněle. Zdá se, že pokud si student lexikální jednotkou není

³ Do skupiny deformace zahrnujeme slova, u nichž se vyskytly více než dvě chyby v ortografii, což už vede k deformaci slova a jeho neporozumění.

⁴ Máme mluvčí s různými MJ, takže přesnější určení výskytu jazykových výpůjček a zrádných slov by vyžadovalo detailnější komparativní analýzu.

⁵ Podobnou kategorií chyb, která je charakteristická vypuštěním lexikálního prvku (Errors of omission or incompleteness), uvádějí např. Ander a Yildirin (Ander – Yildirin 2010, s. 3) podle Shin (2002).

⁶ V případě těchto chyb nesdílíme s Jamesem názor, že se jedná jednoznačně o záměnu způsobenou podobnou formou, může se jednat i o záměnu způsobenou podobností významu těchto slov.

⁷ Zaokrouhleno na celá procenta.

⁸ Kód uvádí jazyk mluvčího (Aj- angličtina, Ab –albánština, atd.) a skupinu textů, ve které se chyba vyskytla – Psaní 1 po prvním měsíci výuky, Psaní 2 je druhý měsíční test, Sem 1 je semestrální test na úrovni A2 a Sem 2 je semestrální test na úrovni B1).

dostatečně jistý, raději se jí vyhne. Více se těchto chyb vyskytuje až ve druhém semestrálním testu, zřejmě se vzrůstajícími nároky na šíři lexika.

Deformace může být způsobena například vlivem formálně podobného slova, např. v případě *Trochu jsem koupovala na bazénu*. (Mg1, Psaní 3) je možný vliv slovesa *kupovat*.

Jak bylo uvedeno výše, tento typ chyby není tak početný, ale jejich komunikační závažnost může být velká – deformace často způsobuje nepochopení a záměr mluvčího nemůže být identifikován. Např. výše slovo *estut*, nebo např. ... *abych byla moc krastěná* (krásná?) (Č, Sem 2), *čekno* (všechno?) (Š3, P3).

b) Záměna způsobená formální podobností slova (6% z celkového počtu lexikálních chyb)

Tento typ chyby se týká všech druhů slov, vyskytuje se na všech úrovních, ale objevuje se méně často. Objevila se např. u substantiv: *telefon/ televize* (Č, Psaní 1), *nádraží/ náměstí* (K2, Psaní 2), sloveso: *jít/ jíst* (Š3, Psaní 2), *vidět/ vědět* (Mg 3, Psaní 3), adjektivum: *mladý/ malý* (Č3, Psaní1), adverbium: *moc/ moct* (Š3, Psaní 2).

V některých případech můžeme z kontextu záměnu dešifrovat, protože slova se někdy příliš neliší (např. *jít/ jíst, vidět/ vědět, moc/ moct*), ale v jiných případech může dojít k nepochopení.

c) Chybějící zvrtné se/si (9 % všech lexikálních chyb)

Vynechání volného morfému reflexivních sloves je poměrně časté. Vyskytuje se ale až od Psaní 3 (8 výskytů). Chybě zřejmě „napomáhá“ to, že texty jsou v minulém čase, takže kvůli rytmickým pravidlům se příklonky dostávají z antepozice za slovesem na druhou pozici ve větě, takže studenti na ně zapomínají.

V předchozím Psaní 2 se vyskytovalo sloveso *dívat se* (12x) v přítomném čase, ale studenti zde morfém *se* nevynechávali, pouze v některých případech chybovali ve slovosledu (neumisťovali *se* na druhou pozici). Na příkladu slovesa *dívat se* je vidět, že studenti chápou existenci dvou složek reflexivních sloves, jen je musí mít dobře zvládnutá. V Psaní 3 se jednalo o vynechávání morfému u méně frekventovaných sloves: *bavit se, mít se, vrátit se, setkat se*.

V Semestrálním testu 1 se vynechávání *se* vyskytuje méně, zřejmě kvůli menšímu rozsahu textů, ale v Semestrálním 2 je 7 výskytů (slovesa: *podívat se, potkat se, bavit se*).

d) Výpůjčka z mateřského jazyka (MJ) (5 % z celkového počtu lexikálních chyb)

Doslovných lexikálních výpůjček z MJ (nebo prvního cizího jazyka) a výpůjček – deformací s českou koncovkou není v textech mnoho. Celkově jsme jich identifikovali přibližně 5 %. To způsobuje zřejmě fakt, že mluvčí si jsou vědomi nepřibuznosti svého MJ s češtinou, a tak se výpůjčkám brání.

Příklady: *Měla jsem mítink s kamarady* (Š2, Psaní 3), *Milovala jsem navštívit buddhický kostely* (A2, Sem1), *Pracuje jako ekonomistka* (Alb2, Sem1).

Někdy nemůžeme přesně identifikovat, zda se jedná o výpůjčku nebo nějaké deformované slovo: např. v případě „y“ ve větě *muž y číst* (Š3, P1) se může jednat o španělskou spojku *a*, ale ta se do kontextu nehodí, takže chyba může mít i jiné vysvětlení, které bez pomoci mluvčího nebo srovnávací analýzy zřejmě nejsme schopni nalézt.

Vyskytují se i kalky, doslovné překlady z MJ, nebo druhého cizího jazyka – angličtiny. Např. *Mám volný čas dopoledne. Doufám, že píšeš zpátky brzo.* (K4, Psaní 2). *Díval na televizi dlouhý čas.* (AJ1, Psaní 3). *Měj hezky den*⁹ (Š2, Psaní 2) apod.

e) Záměna příbuzných slov, slovnědruhově záměny (celkem 13 % lex.chyb)

Tyto chyby pokládá James (James 1998) také za chyby způsobené formou. Jak již bylo řečeno, faktor nerozlišení jemnějších rozdílů ve významu však také nemůžeme vyloučit, proto bychom tyto chyby zařadili na pomezí formálních a sémantických chyb. Často se vyskytuje např. záměna adverbii *doma/ domů* (Psaní 2: K2, T1, Psaní 3: Č2), nebo substantiv: *Protože, nemám rád velkou kuchaři* (kuchyni). (K4, Sem1), *...nemůžu být domu s rodičem* (rodinou?) (Č, Sem1).

Více je záměn slovních druhů, vyskytují se od Psaní 3 a týkají se většinou záměny mezi adjektivem a adverbiem. Např. *... nový film. Nebyl dobře* (N, Psaní 3). *Měj se hezký*¹⁰ ((AJ2, AJ3, AJ4, NJ, J2, Psaní 3), ale může se výjimečně objevit i záměna jiného slovního druhu, např. *Jídla byl moc chuť*. (Mg 2, Psaní 3). V případě těchto záměn však můžeme většinou identifikovat komunikativní záměr.

2. Sémantické chyby

Sémantických chyb bylo zaznamenáno 54 % z celkového počtu lexikálních chyb, ale jejich převaha není velká, formálních chyb je 44 %. Sémantické chyby jsou více distribuovány v pozdějších fázích osvojení (v Psaní 1 se vyskytovaly převážně formální chyby).

Zřídka se vyskytuje záměna hyperonyma za hyponymum (*V 11:00 hodin jsem hrála hry* (pingpong). (AJ3, Psaní 2), převažují záměny sémanticky podobných slov a chyby v kolokaci slov. Např. *...dělala moc práce*. (věci) (Ř, Psaní 2). *Cena bytu nemůže být moc drahá*. (LxKol.) (Č2, Sem2). *Ta žena sedí na židli a vidí noviny* (K4, Psaní1).

Ze sémantických chyb jsou opakované tyto záměny:

1. Záměna determinovaného a nedeterminovaného slovesa: např. *jít/ chodit, běžet/ běhat*. Např. *Od té doby ona běží minimálně dvě hodiny denně.* (K4, Sem1)
2. Záměna sloves pohybu *jít/ jet, jet/ letět*
3. Záměna modálních sloves. Např. *Diety by musely být různé.* (Ř, Sem1). *Vstávám brzo, protože můžu studovat češtinu.* (Č3, Psaní2)
4. záměna sloves *být a mít* (6 % ze všech lexikálních chyb)

Je to frekventovaná chyba – tvoří až 6 % ze všech lexikálních chyb. Nejvíce se vyskytuje v Psaní 2 (7 výskytů), ale ojediněle přetrvává i ve druhém semestru. Např. *Jsem volno*. (Mám volno) (Alb1, Aj2, Č1, Psaní 2), *Jsem dobře* (Mám se dobře) (Š3), *Teď mám moc unavený*. (K2, Psaní 3). Některé tyto lexikální chyby by mohly být způsobeny transferem z mateřského jazyka¹¹, nebo z prvního cizího jazyka, angličtiny.

⁹ Tato fráze (doslovný překlad z angličtiny) je ale dnes používána i českými mluvčími.

¹⁰ Třebaže zde nemůžeme vyloučit záměnu pravopisnou, řadíme tuto chybu mezi lexikální, protože studenti se učí gramatické pravidlo používání adjektiv a adverbii a měli by trénovat i jejich významové odlišení.

¹¹ Ve španělštině se pro tuto frázi používá i sloveso *estar* (být) *Como estás? – Estoy bien.*

Tyto záměny jsou závažné, protože odlišná valence sloves ovlivňuje celou stavbu věty, tzn. je zdrojem sekundárních chyb. Např. ...*blízko byt mají hospoda*. (blízko bytu je hospoda) (Č, Sem1). Zároveň se zdá, že tyto chyby u některých studentů fosilizují, protože chyba v jednoduché konstrukci se slovesem být přetrvává u čínské studentky, mongolského studenta do konce prvního semestru a objevují se i v druhém semestru u španělského a korejského studenta. *Blízko bytu má hodně obchodů?* (K2, Sem2). I skutečnost, že chyba má tendenci fosilizovat, podporuje hypotézu, že se jedná o chybu způsobenou jazykovým transferem.

5. záměna sloves mít rád/ líbit se

Opět je tato záměna zdrojem sekundárních chyb a vyskytuje se ve všech obdobích, pravidla distribuce sloves tedy buď nebyla pochopena, nebo dostatečně fixována.

Např. *Vím, že budeš mít to ráda*. (Vím, že se ti to bude líbit) (Alb1, Sem1)

Závěr

Lexikálním chybám jsme se v naší analýze věnovali jen okrajově a všeobecně. Ale jak ukázal tento příspěvek a jak znáte jistě i z vlastních pedagogické praxe, tato problematika vyžaduje podrobnější a rozsáhlejší zkoumání.

Naše stručná analýza lexikálních chyb přináší poznatek, že sémantických chyb se v textech studentů češtiny jako cizího jazyka vyskytovalo o trochu více (o 10 %) než lexikálních chyb formálních. Frekvence sémantických chyb byla vyšší v pokročilejších fázích osvojení (od druhého měsíce osvojení).

Sémantické chyby jsou považovány za závažnější (např. Llachová (Llach 2005), avšak naše zjištění bylo, že z komunikačního hlediska mohou být závažné i chyby formální – zvláště deformace. Oproti tomu například slovnědruhovému záměny podle nás nečiní větší problémy v porozumění.¹²

Ve zkoumaných textech převažují lexikální chyby ve slovesech. Ty jsou závažné, protože ovlivňují celou strukturu výpovědí, jsou zdrojem sekundárních chyb a mohou tudíž mít větší komunikační závažnost. Zvláště chyby v modálních slovesech, slovesech pohybu, slovesech determinovaných a nedeterminovaných, sloves *být* a *mít* jsou vícečetné. Navíc některé tyto sémantické záměny mají zřejmě tendenci k fosilizaci (případ záměny sloves *být* a *mít*), proto bychom měli hledat cesty, jak zlepšit metodiku výuky těchto jevů. Mělo by jim být věnováno více pozornosti při vysvětlování, měli bychom poukazovat na odlišnosti ve významech a věnovat jim více času při nácviku.

Literatura

Granger, S.: *Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy*. CALICO Journal [on line]. 2003, č. 3, str. 465–480. https://calico.org/html/article_289.pdf, 12.5. 2010.

James, C.: *Errors in Language Learning and Use*. London, Longman 1998.

Llach, M.P.A.: *The Relationship of Lexical Error and their Types to the Quality of ESOL Composition*. [on line] Porta Linguarum 2005 (3), str.45–57. Dostupné z <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153745>, 7.1. 2012.

¹² Samozřejmě pro přesnější výsledky závažnosti by musela být provedena evaluace chyb, které by se zúčastnilo více rodilých mluvčích.

Yang, W.: *A Tentative Analysis of Errors in Language Learning and Use*. Journal of Language Teaching and Research [on line] 2010, roč.1, č. 3, str. 266–268. Dostupné z <http://ojs.academypublisher.com/index.php/jltr/article/view/0103266268>, 13.1. 2011.

Summary

The paper deals with lexical errors of students of the Czech language. Initially, we present the types of lexical errors in SLA production, but a great deal of the article focuses on specific errors made by students of Czech. The findings are based on error analysis of essays by students studying in semester long courses of Czech for foreigners at ILPS of Charles University in Prague (students with non-Slavic mother tongues). The first of the interesting findings is that a large number of lexical errors are not made in the early stages of acquisition, the second that the number of errors (especially semantic errors) grows in the later stages, and the third is that most of the errors occur in verbs. The last finding can give rise to secondary grammatical errors that may further complicate understanding. For this reason, we need to pay more attention to teaching methodology of these lexical units.

ELEKTRONICKÁ CVIČEBNICE ČEŠTINY

PhDr. Jana Hořejší – Mgr. Martina Kubátová
Vysoká škola finanční a správní, Praha

V příspěvku chceme představit nově vznikající učební materiál, který připravujeme pro naše studenty. Působíme na soukromé univerzitě Vysoké škole finanční a správní a našimi studenty jsou cizinci pocházející ze zemí bývalého Sovětského svazu, jejichž mateřským jazykem je většinou ruština. V České republice pobývali zpravidla už nějakou dobu před přijetím na vysokou školu, absolvovali různě dlouhé a různě kvalitní kurzy češtiny a jejich vstupní úroveň jazyka není stejnorodá. Z tohoto důvodu jsme časem přistoupili k dělení studentů na dvě úrovně pokročilosti. Rozřazujeme je pomocí vstupního testu, který si pro tyto účely připravujeme. Rozdělení studentů se nám osvědčilo, protože jediné tak jim můžeme v rámci čtyřsemestrální výuky poskytnout cílený program přizpůsobený jejich potřebám.

Jaké jsou konkrétní cíle naší výuky? Studenti studují v českých studijních programech různé obory ekonomického zaměření. Je tedy nezbytné, aby zvládli český jazyk do té míry, že budou schopni nejen poslouchat přednášky, číst skripta a další studijní literaturu v češtině, ale i plynule mluvit a psát. To vše navíc na odborná témata studovaného oboru. Výuku češtiny v zásadě soustřeďujeme na aktivní řečové dovednosti, tj. mluvení a psaní, neboť právě tyto dovednosti nastupujícím studentům chybí. Jejich vstupní úroveň je většinou charakterizována nepoměrně lepším zvládnutím pasivních řečových dovedností, tedy čtení a porozumění při poslechu. V prvním ročníku klademe důraz na mluvenou produkci. Těžištěm jsou nejrůznější komunikační situace a konverzační témata. Začínáme tématy obecnými, postupně zařazujeme odborná, doplňujeme ekonomickou slovní zásobu a trénujeme mluvené prezentace. Ve druhém ročníku poskytujeme největší prostor nácviku písemného projevu. Hlavním cílem nácviku písemného projevu ve výuce cizího jazyka je zdokonalení písemného vyjadřování a rozvoj schopnosti písemně vyjádřit různé komunikativní funkce. Dílčím cílem je odstraňování nedostatků v písemném vyjadřování a upozornění na nevhodná vyjádření, rovněž i oprava chyb různého charakteru.

Jaké výukové materiály používáme? Je obtížné najít a zvolit jeden studijní materiál, respektive jednu učebnici, která by byla pro naše záměry dostatečná a plně vyhovující. Na druhou stranu potřebujeme, aby studenti měli v ruce ucelený studijní materiál a aby měla výuka určitý rámec. Pro jednotlivé úrovně máme zvolenu vždy jednu učebnici obecné češtiny a jeden studijní materiál odborného zaměření, s nimiž pracujeme soustavně. Pokud jde o další materiály, vznikla potřeba další studijní opory, již bychom mohli ve výuce využívat. Vzhledem k perfektnímu technickému zázemí naší školy, kde jsou všechny učebny vybaveny počítači a projektory, jsme se rozhodli pro elektronickou formu cvičebnice. V současné době je cvičebnice rozpracována, pilotně je zkoušena ve výuce a zatím má pozitivní odezvu. Její výhodou je možnost průběžné aktualizace v závislosti na proměnlivých faktorech výuky. Těmi jsou jak měnící se skladba, tak počet studentů a jejich úroveň znalosti češtiny.

Elektronická podoba cvičebnice vyhovuje současné generaci studentů, protože jsou zvyklí pohybovat se v multimediálním prostředí. Interaktivní materiál splňuje jejich očekávání dynamického vyučovacího procesu a výrazně je aktivuje při práci v hodině. Upoutává jejich pozornost a účinně vyvažuje jednostranně zaměřenou práci s tištěnými materiály. Zařazením elektronické cvičebnice do výuky můžeme lépe strukturovat devadesátiminutový blok, efektivně střídát aktivity a měnit výukové metody. Moderní materiál také ulehčuje oční kontakt se studenty, jehož lze využít ve prospěch konverzace či diskuse v rámci skupiny. Zmíněný materiál nám pomáhá při výuce překonat obtížnou bariéru nechuti

studentů pokračovat na určitém stupni pokročilosti v dalším osvojování českého jazyka. Mají po jisté době pocit, že se domluví a že je jejich jazyková vybavenost dostačující. Právě v době stagnace je třeba znovu je motivovat pro práci na zdokonalování jazykové kompetence. U pokročilých studentů se můžeme podrobněji zabývat významovými odstíny ve vyjadřování a rozlišováním jednotlivých jazykových vrstev češtiny.

Elektronická cvičebnice je rozdělena do několika oddílů. Oddíly jsou samostatné, každý se věnuje určité jazykové oblasti.

- Jeden oddíl je věnován nácviku výslovnosti a nápravě chyb v přízvuku se zaměřením na ruskojazyčné mluvčí. Jednotlivé slidy obsahují demonstrativní příklady jazykových interferencí v oblasti přízvuku, srovnání ruského a českého přízvuku a cvičení pro nácvik délky českých slabik. Jde o názornou komparaci obou jazyků, při níž si studenti lépe uvědomí jak shodné, tak rozdílné jevy.
- Další oddíl se zaměřuje na gramatiku a pravopis. Studentům jsou nabídnuta interaktivní doplňující cvičení, jimiž ověřují svou znalost českých gramatických pravidel. Sestavený materiál je zajímavý tím, že je vytvořen na základě autentických chyb cizojazyčných studentů. Ty byly posbírány z písemných projevů našich studentů. Z gramatických jevů je pro naše studenty nejobtížnější osvojení slovesných vazeb, množné číslo podstatných a přídavných jmen, rozdílnost rodů určitých podstatných jmen totožně znějících v češtině a ruštině, náležité užívání zájmen, správné tvary číslovek a opominání sponového slovesa *být* v minulém čase. Jiný oddíl cvičebnice rozvíjí lexikální stránku jazyka. Cílem jednotlivých cvičení je obohatit slovní zásobu, upozornit na odvozeniny a způsoby tvoření slov v češtině. Prostřednictvím cvičení si studenti všímají opakujících se přípon u skupin slov označujících podobné skutečnosti, například označení názvů povolání, nástrojů, prostředků, místa, děje apod. Pracuje se s vytvářením synonym, antonym, zkratkových slov a univerbizovaných výrazů. Cvičení se zaměřují na rozpoznávání stylisticky zabarvených slov.
- Součástí cvičebnice je i oddíl doprovázející poslechová cvičení. Jde o slovníček, který je zpracován na základě povídek Zdeňka Svěráka, a slouží k zachycení přehledu neznámých slov vyskytujících se v textu, zpravidla z okruhu obecné češtiny. Při poslechu nemají studenti k dispozici tištěný text povídky a porozumění jim usnadňuje předem přiblížená slovní zásoba. Díky slovníčku rozumí všemu a neuniká jim jemný humor povídek.
- Zatím posledním oddílem naší cvičebnice je oddíl věnovaný nácviku písemného projevu a schopnosti rozlišení stylových vrstev jazyka. Projekci úspěšně využíváme k práci s písemnými projevy studentů. Zobrazujeme na plátno úryvky jejich prací a pracujeme s nimi rozličnými způsoby. Jednak můžeme jejich prostřednictvím ukázat zdařilé práce a originální nápady zpracování zadaných témat a jednak je využíváme jako zdroj chybných formulací, které společně opravujeme. Učíme se reformulovat myšlenky vhodnějším způsobem, nahrazujeme nevhodně užitá slova synonymními výrazy lépe zapadajícími do kontextu sdělení. Pokud se na korektuře chyb podílí celá skupina, je pro studenty snadnější chyby najít a následně odstranit, protože v rámci skupiny spolupracují a skládají dohromady své dílčí znalosti. Navíc je tento způsob opravy textu velmi názorný. Za běžné situace by se nikdy nedostatky a chyby z písemností nedostaly do rukou ostatních studentů. I tak ovšem pracujeme s písemnostmi citlivě. Zásadou je dodržování anonymity při projekci vět či úryvků textů. Ověřili jsme si, že je

poměrně důležité, aby studenti některé své věty poznali, aby byl výukový materiál autentický. Jsou pak při práci více zainteresováni na výsledku cvičení. V tomto oddílu vzniká unikátní soubor úryvků písemných projevů studentů. Doslovné přepisy slouží také jako dokumentace jejich pokroku.

Elektronická cvičebnice je ve fázi vzniku. Průběžně ji doplňujeme a rozšiřujeme. Její formát skýtá možnost pozdějšího zásahu do jejího obsahu, lze pružně zareagovat na skutečný stav znalostí studenta v daném okamžiku. Věříme, že nám pomůže zdokonalit naši výuku a bude pro studenty nejen přínosem, ale i zajímavým a zábavným doplňkem ostatních studijních materiálů. Jsme si samozřejmě vědomi limitujících faktorů, zejména velikosti promítacího plátna a požadované velikosti písma při projekci. Tento omezený prostor umožňuje projekci jen krátkých a stručných cvičení, ale často paradoxně právě tuto stručnost studenti nejvíc ocení.

Summary

The contribution presents and outlines the teaching material being developed for teaching foreigners the Czech language at a university specialised in economics. It is an electronic workbook in PowerPoint, primarily intended for Russian-speaking students. It takes into account the differences between Czech and Russian and contains various types of exercises, which are focused on the following: training in Czech pronunciation and accents, practising difficult grammatical structures, and the broadening of vocabulary. The workbook also includes a Czech-Russian glossary prepared on the basis of short stories intended for listening and narrated in general Czech. Another component of the teaching material is a set of excerpts from foreign students' written work, on the basis of which the authors have developed exercises geared towards eliminating mistakes and stylistic shortcomings from students' written texts. The electronic workbook is at the stage of development now, and it is being extended and updated on an ongoing basis. One of its advantages is the possibility of modifying its content later, at any point in time. It is an interesting and entertaining addition to the other teaching materials that help to variegated instruction.

NEPAMATUJU SI TO! ANEB FIXACE SLOVNÍ ZÁSoby VE VÝUCE ČEŠTINY PRO CIZINCE

Mgr. Dita Macháčková
KČJ FPE ZČU v Plzni

Memorování nové slovní zásoby patří mezi nejméně oblíbené činnosti při studiu cizího jazyka. Velkou roli hraje i fakt, že student je na tento typ učení se většinou sám – zapamatovat si nová slovíčka učitelé od studentů očekávají samozřejmě v rámci domácí přípravy. Ve výuce pak probíhá samotné testování výsledků tohoto úsilí, málokdy je ale součástí vyučovacích hodin nácvik fixace slovní zásoby.

Kromě časové tísně je jedním z důvodů i nedostatek materiálů pro učitele. V následujícím příspěvku mohou najít inspiraci lektoři, kteří by do svých hodin rádi zařadili aktivity zaměřené na zapamatování nové slovní zásoby.

Východiska fixačních aktivit:

1. Opakování je matka moudrosti. Čím častěji se opakuje, tím vyšší je šance na zapamatování.
2. Motivace je jedním z nejdůležitějších faktorů úspěchu v učení. Je málo studentů, pro které je dostatečnou motivací užití jazyka v reálném životě. Při výuce jazyků je proto nutné studenty motivovat i krátkodobě, tj. pro účely výuky.
3. Smysluplnost látky – úzce souvisí s motivací. Co se však zdá studentům jako neužitečné pro život, může nabýt smysluplnosti pro nějakou aktivitu v hodině. Smysluplnost také neznamená vážnost – smysluplné je to, co je přínosné. Může to být humor, logika podstaty věci, získání nových či zajímavých informací.
4. Emocionální prožitek podporuje učení. Nebojme se užít v našich hodinách humoru, přehánění, gestikulování atd.
5. Vnímat všemi smysly – čím více smyslů zapojíme, tím bude učení zábavnější a efektivnější.
6. „Když nevím, že se učím, učím se lépe a rád.“

Zásady fixačních aktivit:

1. Důraz je kladen pouze na jeden cíl, v tomto případě na upevnování lexika. Ostatní aktivity jsou vedlejší činnosti, tedy prostředky vedoucí k cíli.
2. Při vedlejších činnostech je proto učitel studentům nápomocen a netrvá na 100 % správnosti všech jevů (např. gramatických).
3. Až na výjimky, kdy jde o celkové opakování, by měly mít aktivity tematicky ukotvené lexikum a předchozí i následující činnosti by měly být propojeny.
4. Je to jen hra? Učitel by měl dohlédnout na pravidla fair play. Přestože jde jen o hru, studenti jsou velmi citliví na dodržování sportovního chování.
5. Všechny aktivity by měly probíhat dvoufázově, tj. jednou s pomůckou, podruhé bez ní. Fáze s pomůckami může probíhat opakovaně a míra pomoci se postupně snižuje. Např. nejdříve jsou

slova napsána na tabuli a jsou k nim připojeny obrázky, v dalším kole hry jsou slova zobrazena jen částečně, poté pouze počáteční písmena a nakonec slouží jako pomůcka jen obrázky.

Je na učiteli, jakou zvolí formu práce (individuální, ve dvojicích, skupinovou, s celou třídou). Rozhodnutí závisí na mnoha okolnostech, např. atmosféra ve třídě, počet studentů, jejich temperament atd. V každém případě je vhodné formy práce střídat, ať už v rámci jedné hodiny nebo v průběhu celého kurzu. Pokud jsou studenti děleni do skupin, je nutné dobře zvážit kritéria třídění do skupin a podle možností je střídat:

- podle národností,
- podle věku,
- podle pohlaví,
- podle vlastního rozhodnutí studentů,
- podle výběru kapitánů jednotlivých skupin,
- skupiny svými schopnosti vyrovnané (musí určit učitel),
- podle losu,
- podle nahodilých kritérií (barva trika, vlasů, způsob dopravy do školy atd.).

Cvičení vycházejí z principů problémové výuky. Všechny aktivity jsou (až na výjimky) koncipovány především podle předpokladu „když nevím, že se učím, učím se lépe a rád“. V praxi to znamená, že buď je zadání pro studenty odlišné od skutečného úkolu (viz Zvířata na výletě), nebo je formulováno tak, aby měl student pocit, že plní úplně jiný úkol, než je vybavování si slovíček. Takový postup je mnohem efektivnější než vědomé memorování.

KOLIK VĚCÍ NAJDEŠ?

Pomůcky: plakáty s překrývajícími se obrázky nebo s obrázky ukrytými v nějakém prostředí (např. obchodu, přírody, dětského pokoje).

Zadání: *V časovém limitu najděte co nejvíc obrázků potravin.*

Průběh: Studenti si buď zapisují, nebo rovnou zapamatovávají potraviny, které našli.

Varianty: Lze hledat např. podle barev, tvarů, velikosti atd.

Poznámka: Ve skupinách lze pokračovat tak, že studenti namalují (či domalují do připraveného prostředí) úkoly pro druhou skupinu.

POROVNÁVAČKA

Pomůcky: plakát s vyobrazeným regálem, kde je vedle sebe rozmístěno zboží, a papíry s předkresleným regálem, kde je zboží zapsáno slovy (nikoli zakresleno), je pomícháno, některé chybí a některé naopak přebývá.

Zadání: *Prohlédněte si plakát a snažte si ho vtisknout do paměti. Až ho schovám, označte na svých papírech to zboží, které na plakátu bylo.*

Průběh: Na pozorování plakátu mají studenti krátký časový úsek (např. 10 sekund). Poté kroužkují na předkresleném regálu slova, která ve formě obrázku zaregistrovali na plakátu.

Varianty: Ztížení úkolu – je třeba si pamatovat např. i barvu, velikost či rozmístění obrázků.

ZVÍŘATA NA VÝLETĚ

Pomůcky: plakát se zástupem zvířat, která jdou za sebou stejným směrem.

Zadání: *Prohlédněte si plakát a snažte si zapamatovat každé druhé zvíře.*

Průběh: Po krátkém pozorování plakátu (např. 20 sekund) studenti zapisují každé **liché** zvíře, tj. úkol je jiný než původní zadání. Lze pokračovat v otázkách – viz varianty.

Varianty: Studenti zapisují každé třetí zvíře, zvířata v opačném směru, býložravce, zvířata menší než vlk atd.

Poznámka: Kromě zvířat lze využít i dopravních prostředků. Zvířátka i dopravní prostředky můžeme znázornit pomocí figurek (výuka dětí).

STĚHOVÁNÍ

Pomůcky: plakát formátu A4, kde je nakreslen půdorys pokoje s nábytkem, a papírky rozměrově podobné nábytku.

Zadání: *Prohlédněte si pokoj. Přestěhujte nábytek do jiné místnosti tak, aby jeho rozmístění zůstalo stejné.*

Průběh: Po krátkém seznámení s předlohou (např. 10 sekund) se studenti pokusí vytvořit stejný model pokoje. Na kartičky napíší název nábytku. Poté může následovat aktivita, v níž studenti vytvoří model vlastního pokoje.

Varianty: Jednodušší varianta napovídá studentům velikostí, případně i tvarem kartiček. Těžší verze je se stejně velkými kartičkami.

TŘÍDĚNÝ ODPAD

Pomůcky: velké plakáty barevně korespondující s kontejnery na tříděný odpad a kartičky s názvy odpadků, které do tříděného odpadu patří i nepatří.

Zadání: *Zahrajte si na popeláře. Roztříděte odpad podle jeho materiálového složení.*

Průběh: Studenti třídí kartičky s názvy odpadků do správných kontejnerů. Po skončení úkolu a jiné (odlišné) aktivitě se studentů zeptáme, zda si pamatují, co ne/patří do žlutého kontejneru (zeleného, modrého, oranžového).

Varianty: Místo kartiček lze použít obrázky odpadků s jejich názvy nebo opravdový odpad.

Poznámka: Na principu třídění lze postavit různé druhy úkolů, např. roztřídit hračky do úložných boxů, věci z vysypaných kufrů atd.

CO DRŽÍM?

Pomůcky: neprůsvitné prostěradlo.

Zadání: *Uhodněte, které části těla se dotýkám.*

Průběh: Dvojice studentů se schová za prostěradlo. Jeden ze studentů stojí, druhý se ho jednou rukou musí dotýkat tak, aby nebylo snadné se dovtípit, která část těla to je. Ostatní studenti se snaží uhádnout, které části těla se jeden student dotýká druhého.

Varianty: Za plentu se schová trojice.

ZÁLUDNÉ OTÁZKY

Pomůcky: seznam záluďných otázek.

Zadání: *Jestlipak víte, ...?*

Průběh: Učitel zadává studentům otázky (frontálně) a ti na ně jedním slovem odpovídají (buď se hlásí, nebo spontánně vykřikují odpovědi). Učitel zopakuje správnou odpověď. Po jiné aktivitě (nebo na konci hodiny) nadiktuje (či rozdá) učitel studentům test sestavený ze stejných otázek. Studenti pracují ve skupině či dvojici a snaží se správně zodpovědět otázky.

Poznámka: Důležitý je výběr a forma otázek. Otázky musejí být doplňovací a odpověď na ně by měla odpovídat probíranému lexiku. Dobré je postupovat tak, že otázky při frontálním zadávání nabízejí jednu z možností (*Je havran černý, nebo modrý?*), ovšem v souhrnném písemném testu musí odpovědi doplnit student sám (*Jakou barvu má havran?*).

JAK DĚLÁ KRÁVA?

Pomůcky: zvukové nahrávky zvířat.

Zadání: *Poznáte, které zvíře je na nahrávce?*

Průběh: Studenti se snaží uhádnout, které zvíře slyší. Odpovědi mohou buď zaznamenávat, nebo sdělit učiteli po přihlášení.

Varianty: Lze použít také nahrávek např. dopravních prostředků, prostředí (nádraží, obchod), hudebních nástrojů či deverbativ (tleskání, zavírání dveří).

HLASITÁ POŠTA

Pomůcky: obrázky znázorňující používaná slova.

Zadání: *Dokážete správně vyslovovat?*

Průběh: Studenti se posadí do kruhu. Učitel zadá slovo a všichni ho musí nahlas a zřetelně vyslovit (jeden po druhém). V následujícím kole přidá učitel další slovo, studenti musí opět nahlas a zřetelně vyslovit, a to obě slova. V každém kole se přidává po jednom slově, dokud někdo neudělá chybu.

Vyhodnocení: Může hrát každý sám za sebe, pak v případě chyby dává fant, nebo se studenti v kruhu rozdělí do dvou skupin (lichý/sudý) a hraje se na trestné body. Tolerance správné/špatné výslovnosti záleží na učiteli, ale nároky na správnou artikulaci by neměly být vyšší než je v hodinách běžné – jde o to, aby si slova studenti pamatovali, problematika výslovnosti v zadání je pouze záminka k plnění úkolu. Pokud je vyslovené slovo srozumitelné, mělo by být tolerováno.

Poznámka: Jako pomůcku může dávat učitel na tabuli obrázky zadávaných slov.

BĚHACÍ DIKTÁT

Pomůcky: větší cedulky se slovy (A4), izolepa či lepicí guma a tabule či velký papír.

Zadání: *Dokážete v časovém limitu najít všechna slova a zajistit své skupině výhru?*

Průběh: Učitel po škole rozvěsí cedulky se slovy. Studenti se rozdělí do skupin. Každá skupina dostane stejný počet kartiček s obrázky. Pak se účastníci rozběhnou po škole a hledají slova korespondující s obrázky. Když najdou správné slovo, snaží se ho vtisknout do paměti, utíkají zpět do třídy a tam dané slovo napíší na společný papír. Pokračují v dalším hledání slov až do vypršení časového limitu.

Hodnocení: Kritéria pro hodnocení napsaných slov by měla odpovídat běžným zvyklostem ve výuce. Jde především o to, aby si studenti slova zapamatovali, správný pravopis je v této aktivitě druhořadý.

Varianty: Hru lze ztížit omezením výběru hledaných slov (např. zapsat pouze adjektiva, školní potřeby atd.) nebo také použitím obrázků – studenti hledají obrázky, ale zapsat na papír musí název předmětu.

Poznámka: Hra se dá hrát v menším počtu i ve třídě, ale lepší je větší terén, kromě školy i venkovní prostředí, např. v lese, ve školní zahradě. Studenti nesmí používat mobilní telefony a psací potřeby, fix pro zapisování slov leží u skupinového papíru.

VIZITKY

Pomůcky: visačky na vizitky a vizitky, na kterých je z jedné strany slovo napsáno, z druhé strany vyobrazeno.

Zadání: *Vyberte si jedno slovo, kterým po celou dnešní hodinu budete. Vizitku s tímto slovem si pověste na triko. Všichni se budete vzájemně oslovovat pouze tímto novým „jménem“. Kdo se splete, musí dát fant.*

Průběh: Studenti musejí celou hodinu používat místo skutečných jmen kolegů jejich přezdívky. Kdo pravidlo poruší, musí dát tzv. fant a na konci hodiny se vykoupit splněním nějakého úkolu. Při další vyučovací hodině (nejlépe druhý den) se prvních deset minut pokračuje v oslovování stejným způsobem, ovšem poté učitel vyzve studenty, aby si vizitky ve visačkách obrátili tak, aby byl místo textu vidět obrázek, čímž se úkol ztíží.

Poznámka: Tato aktivita je doprovodnou činností v průběhu celé vyučovací hodiny a výborně slouží k zapamatování obtížných slov. Celá hodina by měla být naplánována tak, aby byli studenti nuceni spolu co nejvíc komunikovat, tj. vzájemně se oslovovat, mluvit o sobě, třídit se do skupin atd. Učitel je jim nápomocen tím, že dodržuje stejná pravidla, může se sám stát přezdívkou.

Seznam literatury

- Hirtlová, P.: *Tělocvična pro mozek*. Kolín, Nezávislé centrum pro studium politiky 2011.
- Michelonová, P.: *Zdokonalte si paměť*. Praha, Universum 2013.
- Moser-Will, I., Grube, I.: *110 her pro rozvoj myšlení, lepší paměť a koncentraci*. Praha, Grada 2010.
- Preiss, M., Křivohlavý, J.: *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha, Grada 2009.
- Sternberg, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál 2009.
- Suchá, J.: *Skupinové hry pro cvičení paměti v každém věku*. Praha, Portál 2012.

Summary

I do not remember it! or fixation of vocabulary in teaching Czech for foreigners

Memorizing new vocabulary is probably the least favorite activity when learning a foreign language. One of the reasons is the fact that teachers neglect this aspect of teaching and all efforts depend primarily on students' self-discipline in their homework. Of course, the basis of success is students' patience and single-minded exertion, but the teacher does not remain on the sidelines and can help. Not only activities to consolidate vocabulary, but also those to increase motivation for the process of memorization can be incorporated into teaching. Contribution offers some of them.

OBLASTI ZVYŠOVÁNÍ KVALITY JAZYKOVÉ ZKOUŠKY NA PŘÍKLADU CERTIFIKOVANÉ ZKOUŠKY Z ČEŠTINY PRO CIZINCE (CCE)

Mgr. Jana Nováková – PhDr. Pavel Pečený – Mgr. Kateřina Vodičková, MA, Ph.D.
Univerzita Karlova v Praze, Praha, ČR

Zvyšování kvality jazykových zkoušek

Jedním z hlavních očekávání uživatelů jazykových zkoušek je získání spolehlivých výsledků např. při měření úrovně dosažených dovedností. Nezpochybnitelným předpokladem pro poskytování takových zkoušek je pravidelná kontrola kvality všech dílčích procesů jejího vývoje, administrace a logistiky, hodnocení atd.

V příspěvku budou na příkladu Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince (CCE) – ujop.cuni.cz/cce, kterou od roku 2005 vyvíjí a poskytuje Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (ÚJOP UK), představeny vybrané kontrolní mechanismy kvality a na ně se vážící procesy revize zkoušky. Jedná se zejména o následující oblasti: obsahová náplň zkoušky a její specifikace, personální zázemí, administrace.

1. Obsahová náplň zkoušky a její formát

Revize Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince se týkala do značné míry obsahu zkoušky i jejího formátu. Tyto změny ovlivnily celou řadu dokumentů a materiálů, zejména testové specifikace, úlohy či jednotlivé položky v modelových a následně i ostrých variantách. Ke změnám došlo především na základě zkušeností examinátorů, administrátorů i tvůrců testových úloh, zpětné vazby od kandidátů včetně analýzy potřeb a též na základě pilotáže a pretestace. V neposlední řadě se díky rostoucímu počtu kandidátů ve věku 16 a 17 let podařilo identifikovat oblasti, v nichž bylo záhodno provést úpravy, ačkoliv profil kandidáta, tj. komu je zkouška určena, zůstal zachován.

Znovu provedená analýza potřeb kandidátů neprokázala potřebu zasáhnout do celkové koncepce zkoušky. V souladu s modelem komunikační kompetence, ze kterého CCE vychází, a ve shodě s většinou jazykových zkoušek úrovně (tzv. proficiency tests) se testují řečové dovednosti, na nadprahových úrovních se v samostatném subtestu ověřuje také úroveň gramatické a lexikální kompetence, resp. kompetence sociolingvistické. Formát zkoušky byl v tomto směru plně zachován.

Naproti tomu testové specifikace si jisté úpravy vyžádaly. Tyto revize, z nichž se pouze některé týkaly všech nabízených úrovní obtížnosti, se následně odrazily v příslušných modelových i ostrých variantách. Jednalo se o řazení úloh, změny testovacích technik, délku vstupních i produkováných textů, typy výstupních textů a bodové hodnocení některých úloh.

Změny v řazení úloh vycházely zejména ze zkušeností administrátorů a/nebo examinátorů. Cílem těchto změn bylo nejen uspořádat úlohy podle obtížnosti a testovacích technik tak, aby kandidáta řazení úloh či časté střídání testovacích technik zbytečně nezatěžovalo a aby žádná skupina kandidátů nebyla znevýhodněna, ale také zvýšit praktičnost některých subtestů. Příkladem je ústní část zkoušky CCE na úrovni C1. Tento subtest se skládá ze tří úloh a kandidáti jsou zkoušeni ve dvojicích. Před úpravami bylo kandidátovým úkolem v první úloze připravit si monolog na vylosované téma, v druhé úloze vedl dialog s examinátorem na základě vybraného citátu či přísloví, třetí úloha zůstala i nyní úlohou kooperační a kandidáti v ní hovoří spolu. Ačkoliv z pilotáže nevyplývaly důvody pro změnu v řazení úloh, zkušenosti především examinátorů a snaha zvýšit praktičnost tohoto subtestu si změny vyžádaly. V současné době

kandidát vede v úloze č. 1 dialog s examínátorem na základě vybraného citátu nebo přísloví a v úloze č. 2 mu examínátor zadá téma monologu. Kandidát se po dobu 3 minut připravuje a v monologu má prokázat schopnost na dané téma samostatně a plynule hovořit po dobu 1,5 až 2 minut. Na závěr mu examínátor položí 1–2 doplňující otázky. Obtížnější úloha je tedy v současné CCE–C1 řazena až po dialogu s examínátorem, během něhož si může kandidát zvyknout na examínátorovu výslovnost, mluvní tempo a na způsob zadávání úloh a nabýt tak větší jistoty pro splnění náročnější úlohy. Změna v řazení rovněž umožnila poskytnout kandidátovi čas na přípravu monologu, díky čemuž vznikají projevy vhodněji strukturované, koherentní a s vyšším využitím prostředků koheze. V neposlední řadě lze díky novému řazení úloh efektivněji vrstvit čas – zatímco si kandidát A připravuje monolog pro druhou úlohu, kandidát B plní úlohu první a ke druhé úloze se připravuje v době, kdy tuto úlohu již plní kandidát A.

Ke změnám testovacích technik byli tvůrci úloh nuceni sáhnout pouze v několika málo případech. Nejvýraznějších změn doznal v tomto směru Gramaticko-lexikální test na úrovni B2. Původně obsahoval tento subtest 16 na sobě nezávislých úloh, v současné době se skládá ze 4 úloh a celkem 20 úkolů. Úkoly v první a druhé úloze představují výběr ze čtyř alternativ. Tato testovací technika byla zastoupena i ve starší verzi testu, ovšem nyní jsou úkoly se shodnou testovací technikou a stejnými instrukcemi řazeny v rámci jedné úlohy. Třetí úloha je založena na doplňování slova ve správném tvaru. Na rozdíl od předchozí verze testu jsou tato slova kandidátovi poskytnuta v základním tvaru, ověřuje se tak především (funkční i derivační) morfologie, zatímco dříve se touto technikou v CCE ověřovala znalost lexika, např. náhrada výrazu spisovným ekvivalentem. Ve čtvrté úloze zůstal zachován krátký text, do něž kandidát doplňuje vhodná slova nebo tvary slov. Oproti dřívější variantě však nyní kandidáti nemají nabídku čtyř možností, doplňují vhodná slova na základě kontextu. Vynechaná slova jsou vždy vybrána tak, aby doplnění bylo nutné, tj. výpověď bez doplnění nedává smysl a/nebo není gramaticky správná. Zároveň je volba omezena kontextem natolik, aby nebyl repertoár možných řešení příliš široký, a to zejména v případech, kdy se ověřuje znalost lexika. V Gramaticko-lexikálním testu na úrovni B2 se zcela upustilo od seřazovací úlohy, neboť byla zastoupena jen jedním úkolem a slovosled lze ověřit i pomocí jiné testovací techniky, např. vícenásobné volby. Mimo to bylo v případě této úlohy obtížné hodnotit tak, aby se zohlednil počet za sebou správně seřazených slov. Kromě seřazovací úlohy se též přestaly používat transformační úkoly, které spočívaly např. v náhradě části věty jednoslovným vyjádřením či větou. Důvodem pro změnu byla v tomto případě snaha vyhnout se těm testovacím technikám, s nimiž se studenti nesetkávají v případě češtiny běžně a u nichž je obtížnější hodnocení. Jednalo se především o různé stupně míry „správnosti“, např. příslovečné určení *před odchodem* měl kandidát nahradit vedlejší větou. Mohl užít vhodnou spojku, zvolit správné sloveso, použít toto sloveso ve správném tvaru, doplňovaná slova napsat pravopisně správně. Ukázalo se obtížné tuto míru správnosti v hodnocení zohlednit a odstupňovat.

Praxe také ukázala jako vhodné na nadprahových úrovních mírně upravit délku vstupních textů, zejména v subtestu Čtení s porozuměním, resp. Poslech s porozuměním. Kupříkladu ve čtení na úrovni B2 bylo rozmezí slov dílčích textů v první úloze sníženo z původních 70–90 slov na současných 70–80. Ukázalo se, že takovýto počet slov je dostatečný k tomu, aby vznikl kohezí text či jeho část, kterou je možné jednoznačně přiřadit k titulku z nabídky. Ve druhé a třetí úloze téhož subtestu došlo rovněž ke snížení horní hranice počtu slov, aby nebyl možný rozptyl tak velký. Důležité sjednocení představuje suma slov ve Čtení s porozuměním a Poslechu s porozuměním na všech úrovních; nevychází se již totiž z nejnižšího a nejvyššího možného počtu slov, ale je stanoven rozsah počtu slov v subtestu. Úlohy se kombinují tak, aby celkový součet slov odpovídal tomuto rozsahu.

V subtestech na nadprahových úrovních byla také upravována délka produkováných textů. K těmto změnám došlo především v reakci na skutečnost, že jsou v praxi uživatelé jazyka nuceni vytvářet stručné, jasné texty, často v poměrně krátké době. V neposlední řadě bylo cílem zvýšit praktičnost. Byl snížen nejen počet slov, ale adekvátně také časová dotace. Tím se zkrátil i čas potřebný na hodnocení. Například v Psaní na úrovni B2 bylo v první úloze zkráceno požadované rozmezí produkováného textu ze 130–150 slov na 100, v druhé úloze ze 180–200 slov na 150. Místo rozmezí se nyní stanovuje jen požadovaný minimální počet slov, překročení této hranice se nepenalizuje. Pilotáž i písemné projevy z ostrých testů dokazují, že i v rámci tohoto požadavku na nižší počet slov vznikají koherentní texty odpovídající ověřované úrovni komunikační kompetence, pokud kandidátovy znalosti a schopnosti odpovídají dané úrovni. I tyto kratší texty mu umožňují prokázat znalost lexika na dané úrovni, předvést široký repertoár gramatických struktur a vhodně užívat prostředky koheze. Kandidát je nižším počtem slov nucen vyjádřit se pregnantně, nedochází v takové míře k opakování dílčích témat a/nebo myšlenek, ani formulací či lexikálních jednotek. Ukazuje se také, že kratší texty si kandidát i přes sníženou časovou dotaci po sobě snáze stihne přečíst a zkontrolovat.

Zatímco ve specifikacích nebylo nutné rozšiřovat či měnit typy vstupních textů a jejich témata, na některých úrovních obtížnosti se měnily typy výstupních textů. Kupříkladu v Psaní na úrovni B1 se produkováný test v první úloze změnil z krátkého textu, který mohl kandidáta nutit používat formální obraty, na odpovědi na otázky v dotazníku. Na úrovni B2 praxe navzdory výsledkům z pilotáže ukázala, že typ textu může diskriminovat určité skupiny kandidátů zejména v závislosti na jejich věku a/nebo nejvyšší dosažené úrovni vzdělání. Jako problematické se ukázalo zejména zamyšlení (úvaha). Proto byl typ produkováného textu zvolen tak, aby všichni kandidáti měli příležitost ukázat své jazykové schopnosti a znalosti odpovídající úrovni B2, ale aby zároveň nebyli limitováni tím, že nejsou dostatečně obeznámeni se základními rysy daného typu textu. V souladu s deskriptory ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SEERR) tak jejich úkolem může být napsat článek do ne odborného časopisu, recenzi, vypravování apod.

System bodového hodnocení se měnil především u seřazovacích úloh. Cílem bylo zohlednit počet za sebou správně seřazených úseků textu, popř. správné umístění úvodního a závěrečného odstavce. Tato změna se dotkla např. čtvrté úlohy v subtestu Čtení s porozuměním na úrovni B1. V této úloze je nyní kandidátovi přidělen počet bodů podle počtu správně seřazených po sobě jdoucích částí textu. Za všechny správně seřazené části obdrží 5 bodů, za čtyři správně seřazené po sobě jdoucí části obdrží 4 body, za tři správně seřazené po sobě jdoucí části obdrží 3 body, za dvě správně seřazené po sobě jdoucí části obdrží 2 body. Pokud kandidát správně umístí pouze úvod a závěr, obdrží 1 bod. Body se přidělují vždy pouze za nejvyšší počet správně seřazených po sobě jdoucích částí.

K drobným úpravám došlo v instrukcích a grafice. Cílem těchto změn bylo usnadnit kandidátovi orientaci v zadání, eliminovat možné mylné pochopení pokynů, ale zároveň v nich zjednodušit užité lexikum a gramatické struktury tak, aby byly instrukce srozumitelné už pro nejnižší úrovně. Cílem bylo také posílit vazbu mezi CCE na jednotlivých úrovních. Kandidát, který postupuje od CCE na nižších úrovních k vyšším úrovním, se tudíž bude setkávat s obdobnými instrukcemi a grafickou úpravou zadání.

2. Personální zázemí

Na celkem značný nárůst počtu kandidátů, ke kterému za poslední rok u CCE došlo, bylo potřeba reagovat v oblasti lidských zdrojů a rozšířit tým administrátorů, examinátorů i hodnotitelů napříč všemi úrovněmi. Protože byl zájem o školení poměrně značný, probíhala tato školení na dvou místech, a to ve

studijních střediscích ÚJOP UK v Praze a v Poděbradech. Podmínkou pro účast na školení byla znalost jednotlivých distraktorů ze SERR.

Jako první bylo pracovníky Výzkumného a testovacího centra ÚJOP UK (VTC) zorganizováno a nabídnuto školení pro administrátory zkoušky, jehož absolvování bylo zároveň podmínkou pro účast na dalších školeních. Školení pro administrátory se zúčastnilo 30 zájemců, kteří se v současné době aktivně podílejí na administraci zkoušky ve zkušebních centrech v České republice i v zahraničí. Během školení se zájemci seznámili se strukturou zkoušky, s řazením jednotlivých subtestů pro různé úrovně, s časovými limity pro jednotlivé subtesty a s pokyny pro kandidáty. Součástí školení byl též tzv. krizový scénář popisující, jak má administrátor postupovat v neobvyklých situacích. Po této teoretické části následovala část praktická, kdy si zadávání zkoušky mohli přímo vyzkoušet za přítomnosti zkušených pracovníků VTC, kteří jim poskytli zpětnou vazbu a své rady a zkušenosti. Z následné diskuze byly přijaty podněty pro úpravu pokynů pro kandidáty a další organizační materiály.

Školení pro examinátory si kladlo za cíl připravit zájemce o pozici examinátora v ústní části zkoušek CCE. Tato osoba je zodpovědná za to, aby ústní část zkoušky probíhala podle scénáře, a tudíž za stejných podmínek pro všechny kandidáty, a aby kandidáti u ústní části zkoušky dostávali náležitě otázky, které jsou pro dané úrovně vhodné svým obsahem i stupněm obtížnosti. Školení vedli koordinátoři pro jednotlivé úrovně nebo jejich nejbližší spolupracovníci, kteří se například podíleli na tvorbě či úpravě jednotlivých částí scénáře pro examinátory a kteří ústní část CCE dlouhodobě zkoušejí. V průběhu školení se účastníci podrobně seznámili se scénářem pro ústní část zkoušky, zkušebními materiály (obrázky, kartičky), typy úloh a zadáním. Následně byli účastníci školení rozděleni do dvojic či trojic a každý si aktivně vyzkoušel jak roli examinátora, tak roli kandidáta. Během tohoto tréninku byli examinátoři také uváděni do komplikovanějších situací, které se mohou u zkoušky objevit, např. když si kandidát nepřinese doklad totožnosti nebo když nerozumí zadání. Tímto byla zajištěna maximální míra autentičnosti zkouškového prostředí a examinátoři byli připraveni též na nestandardní situace. I v tomto případě diskuze přinesla cenné náměty na úpravy ve scénářích, ke kterým bylo po pilotáži a pretestaci ve většině případů přistoupeno.

Poslední a nejnáročnější školení, které pracovníci VTC připravovali, bylo školení pro budoucí hodnotitele CCE. Podmínkou pro absolvování tohoto školení byla účast na školení pro examinátory, a to z důvodu obeznámenosti budoucího hodnotitele s danou zkouškou, typem úloh a samotným průběhem zkoušky. Toto školení opět vedli koordinátoři CCE na jednotlivých úrovních ve spolupráci se svými zkušenými kolegy. Samotnému školení předcházela výběr vhodných vzorků pro nácvik hodnocení jak v subtestu Psaní, tak v ústní části zkoušky. V subtestu Psaní jsou u zkoušek CCE na všech úrovních zařazeny vždy dvě úlohy. Pro každou úroveň tedy bylo nutné připravit minimálně 4 ukázky k úloze první a stejný počet k úloze druhé. Mezi ukázkami písemné produkce určenými k nácviku hodnocení byl vždy zařazen jeden text úspěšného kandidáta, dva texty na hranici úspěšnosti a jeden text pod touto hranicí. Koordinátoři nejprve účastníky školení podrobně seznámili s kritérii hodnocení a dalšími podpůrnými materiály, které se týkaly např. klasifikace závažnosti jednotlivých chyb či jejich rozdělení do lexikálních a gramatických kategorií. Následně bylo účastníkům školení předloženo několik písemných ukázek a reálné hodnotící archy, které se u hodnocení CCE používají. Účastníci měli za úkol text s pomocí kritérií ohodnotit, počet bodů zapsat do hodnotícího archu a ve dvojici simulovat konsensus. Poté proběhla diskuze ve skupině a každé ukázce textu byl přidělen konečný počet bodů. Během školení hodnocení pro produktivní dovednost psaní si účastníci vyzkoušeli ohodnotit minimálně 8 úloh. Stejný postup následoval u nácviku pro hodnocení ústní části zkoušky s tím rozdílem, že účastníci školení jednotlivé ukázky produkce

kandidátů poslouchali z nahrávky pořízené u zkoušky CCE. I zde byly pro každou úlohu připraveny nejméně 4 ukázky napříč bodovým hodnocením.

Na základě těchto školení byl navýšen počet spolupracovníků, kteří se aktivně podílejí na administraci, zkoušení ústní části a hodnocení CCE jak v českých, tak v zahraničních zkušebních centrech. Po úspěšném absolvování školení obdrželi všichni účastníci osvědčení, která jim umožňují podílet se na zkoušení CCE. Tyto certifikáty mají platnost 2 roky, a to z důvodu možných aktualizací, změn a úprav, které se mohou v CCE objevit.

Činnost všech spolupracovníků podléhá přísné kontrole a evaluaci ze strany vedení VTC, což přispívá k zachování kvality zkoušky a rovných podmínek pro všechny kandidáty.

S rostoucím počtem zájemců o CCE vznikla potřeba rozšířit také tým tvůrců testových úloh. Za tvorbu testových úloh a jejich finální podobu zodpovídají koordinátoři jednotlivých úrovní. Ti také připravují školení pro nově začínající tvůrce testových úloh, ve kterém je seznámí s formou a obsahem CCE, s profilem kandidáta dané úrovně a s obecnými pravidly pro tvorbu testových úloh. Ve druhé části školení dochází k přenesení teorie do praxe a budoucí tvůrci testových úloh zkoušejí tvořit úlohy, které si navzájem připomínají a diskutují o nich s koordinátorem. Po školení jsou již připraveni začít samostatně tvořit úlohy, které posílají koordinátorovi k připomínkování. V další fázi procesu jsou pak úlohy po několika kolech připomínkování, pretestaci a úpravách na základě výsledků statistické analýzy zařazeny do databanky úloh určených pro ostré použití.

3. Administrace a logistika

Proškolení týmu spolupracovníků je důležitým, avšak ne jediným krokem k zajištění korektního průběhu zkoušky během všech termínů a v různých zkušebních centrech. Nutným předpokladem je důkladná příprava, kontrola a bezpečná doprava všech zkuškových materiálů do zkušebního centra. Celý tento proces probíhá podle stanoveného harmonogramu v několika etapách.

Zadání a záznamové archy se po vytištění v sídle ÚJOP UK kontrolují a pouze pokud jsou všechny kopie kompletní a čitelné, balí se a připravují k přepravě do zkušebního centra. K materiálům mají během této fáze přípravy přístup pouze pověřené pracovníci VTC. Doručení a předání zkušebních materiálů administrátorům probíhá (včetně zahraničních zkušebních center) osobně a zodpovídá za něj předseda zkušební komise nebo jím pověřená osoba. Po předání jsou všechny materiály pro danou úroveň znovu zkontrolovány administrátorem.

Předseda zkušební komise je také zodpovědný za korektní průběh registrace. Zaměřuje se zejména na kontrolu totožnosti kandidátů a přidělení kódu, pod kterým kandidát při zkoušce vystupuje. Během dne předseda komise dohlíží na dodržování Zkušebního řádu CCE a na činnost administrátorů a examinátorů. Za účelem zvýšení objektivitu a srovnatelného postupu zadávání písemné části zkoušky jsou administrátoři vybaveni scénářem pro zadávání, který je pro ně závazný. Scénář obsahuje jak instrukce, které administrátor v přesném pořadí a znění sděluje kandidátům, tak doprovodný popis úkonů, které během zadávání provádí. Instrukce jsou uzpůsobeny tak, aby byly srozumitelné pro všechny úrovně, a zároveň jsou (zejména na podprahových úrovních) doprovázeny názornými gesty.

Pro případ, že by se během zkoušky objevila skutečnost, která administraci podle scénáře naruší, byl vypracován krizový scénář, který je administrátorům taktéž k dispozici. V tomto dokumentu je popsáno, jak se má administrátor zkoušky zachovat například, pokud se objeví technické problémy

(nekompletní nebo nečitelné materiály, nefunkční CD přehrávač) nebo pokud dojde k zdravotní indispozici některé ze zúčastněných osob. Smyslem tohoto návodu je zabezpečit i v takových situacích jednotný přístup všech administrátorů a ochranu zkouškových materiálů. Jakákoliv neobvyklá situace je neprodleně nahlášena předsedovi zkušební komise, který se zasadí o její okamžité vyřešení, a následně je zaznamenána do protokolu o průběhu zkoušky.

Činnost administrátorů a examinátorů je také monitorována v rámci systému zvyšování kvality. Vedoucí VTC nebo jím pověřený pracovník provádí pravidelné inspekce během zadávání a zkoušení CCE. Administrátoři a examinátoři jsou poté v rámci osobního rozhovoru seznámeni se zpětnou vazbou a doporučeními.

Výše popsané mechanismy kontroly a revize byly demonstrovány na příkladu Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince. Lze je ovšem vztáhnout k širšímu kontextu, protože jsou nezastupitelnými složkami jak v procesu tvorby, tak během realizace jazykových zkoušek obecně. Významně přispívají ke zvyšování kvality a z toho důvodu je třeba jim soustavně věnovat pozornost.

Resumé

One of the main expectations of the language examination users is obtaining reliable results e.g. when measuring the level of communicative competence. Regular checks on quality of all parts of the examination development, administration, logistics, assessment, etc. represent a prerequisite for providing such examinations. The article introduces selected control procedures and subsequent revisions on the example of the Czech Language Certificate Exam, which has been developed by the Institute for Language and Preparatory Studies, Charles University in Prague.

EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY A JAZYKOVÉ KOMPETENCE V PŘÍBUZNÝCH JAZYCÍCH

Piotrowska-Mašek Teresa

Každý, kdo učí jazyky a připravuje sylaby pro výuku jazyků, si velmi brzy uvědomí, že Společný evropský referenční rámec (SERR) je skutečně velkou podporou při přípravě sylabů a zkoušek pro jednotlivé úrovně a skupiny studentů. Pomáhá ujednotit výuku různých jazyků v rámci jedné univerzitní složky hlavně díky tomu, že se zaměřuje na dosažení určitého účelu a nechává otevřený prostor pro určení cílů, jakými můžeme tohoto žádaného výsledku dosáhnout. V samotném rámci čteme: „Žádní dva uživatelé jazyka, ať už jsou to rodilí mluvčí nebo studenti cizího jazyka, nemají přesně tytéž jazykové kompetence, ani jich nedosáhnou stejným způsobem. Každý pokus stanovit „úroveň“ ovládnutí jazyka obsahuje určitou míru libovolnosti, protože se jedná o sféru znalostí či dovedností.“¹ Ve svém příspěvku bych se chtěla věnovat situaci, v které připravujeme sylaby a určujeme cíle, kterých chceme dosáhnout při výuce češtiny jako cizího jazyka v homogenních skupinách, které tvoří Poláci (to znamená uživatelé jazyka blízkého geneticky a typologicky) nebo aspoň posluchači, kteří polštinu ovládají na poměrně vysoké úrovni.

Polský zákon o vysokém školství stanoví, že absolventi bakalářského studia, pokud oborem jejich studia je jazyk, musí bez ohledu na to, jestli studium má filologické, kulturologické anebo jiné zaměření, dosáhnout znalosti jazyka na úrovni C1. V SERR obecný popis jazykových kompetencí na této úrovni uvádí: „Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.“² Je to lehký úkol pro zmíněnou skupinu studentů? Nikoliv. Možná v oblasti poslechu s porozuměním a čtení s porozuměním jsou v trochu zvýhodněné situaci, ale při náročných textech už asi znalost podobného jazyka moc nepomáhá, naopak tzv. „falešní přátelé“ mnohdy komplikují porozumění textům. Ovládnutí podobného jazyka nepomůže také v nejmenší míře při produkčních kompetencích. Na této úrovni musí už produkce být také jazykově správná, a tuto dovednost znalost podobného jazyka vůbec neovlivňuje. Dosáhnout vyšší úrovně jazykové kompetence, produkovat ať psané či mluvené projevy správně a s využitím jazykového kódu požadovaného v dané situaci není úkol snadný ani pro Poláky. Proto při konstruování didaktických materiálů na této úrovni už nemusíme přihlížet k tomu, že máme před sebou homogenní a speciální skupinu osob.

Dosáhnou studenti po třech letech výuky opravdu této úrovně? Dovolím si zde uvést dva příklady z praxe. Tento rok Institut slavistiky na Varšavské univerzitě organizoval seminář věnovaný překladu dialogových listin vybraných českých filmů. Posluchači tohoto semináře samostatně připravovali překlady úryvků filmů, o kterých se potom diskutovalo během výuky. Výsledkem měl být jednotný text překladu. Naprostá většina studentů neměla s překladem mnohdy i obtížných výpovědi větší problémy. Pochopitelně pokud měli k dispozici slovníky a jiné pomůcky, ale se slovníky pracují přece i zkušení překladatelé. Studenti dovedli dokonce rozlišovat různé jazykové roviny, všimli si totiž většinou problémů české stratifikace jazyka. Velkou diskusi vyvolávaly vždycky pokusy o překlad vulgarizmů. Na jedné stránce

¹ <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

² *ibidem*

polští distributoři jsou velmi opatrní na vulgarizmy v překladech dialogových listin, přestože četné polské filmy se jimi jen hemží, na druhé straně studentům dělalo potíže rozlišení, jak silný je to vulgarismus a jak silný ekvivalent v polštině mu přísluší. Během semináře byli studenti schopni argumentovat česky, zdůvodňovat svoje nápady a hájit je s velkým zájmem a nasazením.

S odlišnou situací jsme se však setkali, když měl v rámci semináře přednášku ředitel Českého centra ve Varšavě. Téma přednášky se týkalo spolupráce polského a českého disentu v 80. letech, to znamená nejnovějších dějin, o které studenti vždycky projevují zájem. Přednášejícího překvapilo malé množství otázek na závěr jeho vystoupení, přestože na ně nechal poměrně dost času. Ptali jsme se studentů na dalším semináři, proč se neptali. Studenti odpovídali, že nedostatek aktivity nesouvisel s nezájmem, ale s jejich strachem z chyb, které mohou udělat ve svých projevech, zejména v situaci, kdy slyšeli ředitele Českého centra velmi dobře mluvit polsky. To znamená, že ve svých samostatných projevech, to znamená v produkčních dovednostech, se necítí dost jistí, aby se svobodně vyjadřovali v cizím prostředí, přestože v situaci zbavené stresu jsou schopní diskutovat a mluvit naprosto svobodně.

Tyto dva příklady potvrzují předpoklad, že na vyšší úrovni výchozí jazyková situace posluchačů nemá už přímý vliv. S odlišnou situací se však setkáváme, pokud pracujeme s těmito skupinami studentů na nižších, respektive nejnižších úrovních. Co nám říká SERR o porozumění poslechu na úrovni A1: „Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícími se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.“³ Takové dovednosti může tato skupina dosáhnout v podstatě při naprosté většině textů bez toho, aby se věnovala studiu jazyka. Musíme přitom brát také v úvahu skutečnost, že pracujeme s lidmi na jisté intelektuální úrovni, kteří jsou schopni analyzovat texty a pochopit je, přestože nerozumí jednotlivým formulacím, pokud nejsou to slova rozhodující pro pochopení výpovědi. Stejně snadné a možná i snadnější vzhledem k tomu, že k čtenému textu se můžeme vrátit, je pochopení čtených textů, standardních podle SERR pro úroveň A1: „Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalozích.“⁴ Ale i na úrovni A2 při poslechu: „Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, jednoduchých zpráv a hlášení“⁵ a také při čtení: „Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům,“ tito posluchači budou ve zvýhodněné situaci. Pochopení těchto textů, zejména pokud by měli k dispozici slovník v jakékoliv podobě a mohli si vyhledat jednotlivá neznámá slova, jim nezpůsobí větší potíže.

Jaké závěry z toho vyplývají? Absolutně tím nechci říci, že se nemáme věnovat výuce poslechu a čtení. Máme zde však jedno ponaučení pokud jde o přípravu učebních materiálů. Musíme i na začátku výuky připravovat pro tyto skupiny materiály, na kterých cvičíme porozumění poslouchaným a čteným projevům, vždycky o trochu obtížnější. Proč? Nejde tady o jakési „urychlení“ výuky. Pokud studenti na začátku pracují i při poslechu a čtení s velmi snadnými texty vhodnými třeba pro anglicky mluvící posluchače, velmi snadno vzniká dojem, že se v podstatě nemusí moc věnovat studiu, že to v každé oblasti bude snadné a bezproblémové. Naopak čím rychleji si uvědomí, že sice rozumí jednoduchým textům, ale tyto texty brzy vystřídají mnohem obtížnější, s jejichž porozuměním můžou už mít docela velký problém,

³ ibidem

⁴ ibidem

⁵ ibidem

tím snadněji získají správný přístup k výuce příbuzného jazyka. Pracujeme tak denně s texty jenom o trochu obtížnějšími. Pokud bychom to přehnali, měli bychom problém možná ani ne s pochopením, ale se samostatnou produkcí výpovědí na základě těchto textů, pokud se ovšem nechceme spokojit s verifikací porozumění pouze ve formě uzavřených testů.

Dovolím si tady zase jeden příklad. Ze strategických důvodů vždycky během prvních týdnů výuky ukazují studentům nějaký český film, namluvený dost výrazně, s jasnou zápletkou. Proč? Chci jim trochu ztlumit jejich sebevědomí a přesvědčení, že v podstatě rozumí všemu. Po prvních několika minutách už vidí, že možná příběhu filmu rozumí, ale zdaleka nejsou schopní porozumět, natož i velmi zjednodušeným způsobem opakovat jednotlivé výpovědi hrdinů. Jak jsem se zmínila na začátku, je to jenom strategie, abych předběhla přesvědčení studentů, že i ti, kteří se nebudou pravidelně věnovat studiu, dosáhnou velmi dobrých výsledků na každé úrovni.

Zajímali jsme se zatím o receptivní dovednosti. Jak vypadá u takových skupin situace s produktivními dovednostmi? Je to naprosto odlišné. Zázemí v podobném mateřském jazyce moc nepomůže při produkci samostatných projevů, jak psaných, tak mluvených, neovlivňuje také interakci s jiným mluvčím. Naopak znalost podobného jazykového systému velmi často znesnadňuje ovládnutí systému českého. Na nižších úrovních jsou sice v produkci možné a přípustné docela časté chyby, ale tyto chyby velmi často mohou vést k nepochopení nebo špatnému pochopení smyslu celé výpovědi. Pokud jde o produktivní dovednosti, musíme totiž pracovat i s těmito skupinami úplně od začátku.

Výuka jazyka obsahuje také ovládnutí takzvané sociokulturní kompetence. Tady by se zdálo, že pro blízké národy tato složka bude úplně bez problémů. Naše kultury vycházejí ze stejných evropských tradic, proto jsou pochopitelně některé věci společné nejenom pro naše národy, ale pro celou evropskou oblast. V nynější době jsme společně členy Evropské unie a jiných organizací, vojenských a politických. Nemění to však skutečnost, že četná jazyková chování i mnohé zvyky jsou naprosto odlišné a studenti je musí postupně zvládat stejně jako studenti z jiných zemí. I tuto část jazykového vzdělání musíme zapojit do našich sylabů.

Říkali jsme na začátku, že Společný evropský referenční rámec je velkým přínosem. Přínosem také v tom, že standardizuje výuku jazyka, stanoví cíle, ke kterým spějeme, a zároveň tvoří rámce, které lze upravovat pro jednotlivé skupiny. Zohledňuje to, že osoby, které se učí cizí jazyk, jsou různé a mají různé cíle a předpoklady. Proto na závěr uvedu ještě jednu větu z rámce: „Jakékoliv nové znalosti nejsou pouhým přídavkem ke znalostem, které už člověk měl. Naopak jsou podmíněny povahou, bohatostí a strukturou dřívějších znalostí, a na druhé straně tyto nové znalosti slouží, třebaže jen částečně, k modifikaci a restrukturalizaci znalostí dřívějších. Je pochopitelné, že znalosti, kterých již jedinec nabyt, mají přímou důležitost pro učení se jazykům.“⁶

Summary

Article is devoted to the problem of adapting the Common European Framework of Reference for Languages in teaching Czech as a foreign language in a homogeneous (or uniformed) group of people who know the language which is close genetically and typologically. It is an attempt to answer the question on what levels of education and with which competencies we have approach the CEFR in a creative way during teaching.

⁶ ibidem

GRAMMAR TESTS AS A RELIABLE MEASURE OF LANGUAGE COMPETENCE

PhDr. Rita Rafajlovičová, Ph.D.

Inštitút anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

It is a well known fact that evaluation is an essential part of the teaching and learning process. Language tests are valuable sources of information about the effectiveness of learning and teaching; thus, tests will probably always be needed as long as society is obliged to make selection choices among learners. When investigating an individual's performance in a language we are interested in how the speaker/writer employs his/her knowledge of grammar and how he/she demonstrates that knowledge. Since grammar is everywhere in communication, it is the 'stuff' with which we communicate even at the simplest level (Batstone 1994), and as it is an integral part of the language we use in everyday communication, it is a category to be measured. Any model of communication includes explicit reference to knowledge of, and ability to use, grammar.

However, during the last three decades grammar has moved from a position of central importance in language teaching, to status of an outcast, and back to a position of renewed importance, but with some diminution when compared with the primacy it enjoyed in the 1970s and had enjoyed for so long before then. The major methodological approaches to language teaching (audio lingual, cognitive code, comprehension, and communicative approach) have differed regarding whether explicit grammar instruction has a role to play in the second or foreign language classroom. The communicative approach claims that the goal of second or foreign language instruction as well as the syllabus of a language course should not be organized around grammar but around subject matter, tasks, or semantic notions and pragmatic functions. In other words, language instruction should be content-based, meaningful, contextualised, and discourse-based (rather than sentence-based). The new teaching methodology requires teaching and learning in contextualised, meaningful ways, where the students are interacting meaningfully in the target language. The teacher's role is primarily to facilitate language use and communication; it is only secondarily to provide feedback and correct learner errors.

Grammar is now viewed as one of the components of communicative competence (Canale & Swain, 1980), and thus it can no longer be viewed as a central, autonomous system to be taught and learned independent of meaning, social function, and discourse structure. While the aims of language teaching in schools have become more communicative and its content more practical, teachers appear to have lost none of their faith in the value of grammar teaching. They are more likely to talk about the balance between 'accuracy' and 'fluency'. With the introduction of content-based and notional-functional syllabi, the role of grammar has been devalued as an organising principle in many commercially available language teaching and learning texts.

The changes in approaches to language teaching had of course an impact on language testing. The assessment of a person's ability to communicate is crucial to many aspects of education, employment and even leisure. There has been an apparent improvement in the content of language tests during the last decades. As a reaction against the traditional assessment of a candidate's use of grammatical items divorced from the context, an alternative approach for the assessment of grammar with the notion of contextualising items in a grammar test was introduced. Communicative language testing has developed such assessment needs.

Language testing today reflects current interests in teaching genuine communication. Thus, according to Canale and Swain (1980) *communicative language testing must be devoted not only to what the learner knows about the form of the language and how to use it appropriately in contexts of use (competence), but must also consider the extent to which the learner is actually able to demonstrate this knowledge in a meaningful communicative situation (performance) i.e., what he can do with the language.* In other words, when we say that someone 'knows a language'; we mean that this person has acquired the ability to produce grammatically acceptable sentences in the target language, together with an ability to use these forms correctly as the occasion demands.

As far as testing grammar is concerned, grammar has always been regarded as an important area for testing learner's language proficiency. For a long time it has occupied a prominent position and still seems to be present in many school examinations and commercially available proficiency tests. The teacher's handbook by Hughes (1989, p.141) would seem to signal a definite wind change in grammar testing. He opens the short chapter on 'testing grammar and vocabulary' with the question "Can one justify the separate testing of grammar?" and then points out that: *"this would have seemed a very odd question. Control of grammatical structures was seen as the very core of language ability and it would have been unthinkable not to test it. But times have changed."* (p. 141).

The testing of grammar continues to feature as a component of many school examinations and commercially available proficiency tests, as well as being the focus of class-based assessment., which still seems to hold firm in the testing practice although various models of language proficiency have been proposed which advocate the measurement of the constituent parts of language proficiency communicatively.

Looking at commercially produced tests and available practice materials for tests, there has not much changed in them. Little attention has been given to innovate test designs for testing grammar within a communicative curriculum. There is still a common practice to test grammatical competence through decontextualised, isolated sentence formats and discrete-point items, and there is still little that can be said to provide practice for testing communicative grammar communicatively. Moving onto testing practice in the examination sector, in a number of proficiency examinations, grammar testing appears to have a less prominent position based on the views that a test of grammar has to be administered through some medium. These tests do not include a separate grammar section, but measure grammatical competence within the framework of testing global language skills, such as listening, reading, writing, and speaking. However, the extent to which grammar is tested through the receptive skills is rather limited. On the other hand, grammar still figures as a central criterion in the analysis of written and spoken language. If there is not a specifically focused grammar subtest included in the test battery, it could reflect the conscious decision not to assess grammar explicitly, but it will be processed and used in responding to skill based tests such as reading and writing. Rea- Dickins (1997) says that "if we didn't consider it necessary to test grammar as distinct from the mentioned skills, this would raise negative wash back on teaching and further lack of respect

for teaching of grammar. If grammar were eliminated from testing what effect would this have on teaching?"

As for other commercially available tests, there is a section called Editing Skills or Use of English, in which particular attention is paid to accuracy in grammar and vocabulary. Unfortunately, only few developments are evident in this particular area of testing. Though the test formats vary to include modified cloze, gap filling passages, word-formation, and rephrasing tasks, the popularity of multiple choice grammar items is much in evidence. With these test formats, there is a danger of testing an ability to do a particular type of test rather than an ability to use the language. One of the reasons why much grammar testing still reflects the best practice of the 1960s is that high reliabilities are appealing to educational decision makers. A second is that any move away from the objective decontextualised and decomposable approach to grammar testing raises certain difficulties. 'Communicative' testing (as indeed teaching) places greater demands on teachers and challenges their competence in English. More open-ended writing tasks, through which grammar may be tested, require a new set of skills for test design, format, and item writing, with implications for more explicit marking schemes, appropriate design and application of different rating scales. The teachers prefer using well tried methods to avoid uncertainties about how to test grammar communicatively. It can be the result of constraints imposed by a syllabus, too. Where a syllabus and/or a textbook reflects an exclusive form focused approach to teaching grammar, it is no surprise that any grammar testing may be similarly restricted in focus and format. According to Celce-Murcia (1992:464), the need to focus on grammar changes according to the educational objectives. If the teacher is focusing on productive skills (speaking and writing), formal accuracy can become an important concern since the rules of pedagogical grammar are essentially rules of production. If the learner's goal is survival communication, formal accuracy is of marginal value.

Unfortunately, lots of secondary school teachers still remain resistant to the above mentioned changes, and they continue in traditional ways of teaching as well as assessing their student's performance in foreign languages. As a result, even after learning English for at least two years at elementary school and then for four years at secondary school, the students are not able to relate forms to functions and use grammatically acceptable sentences appropriately in everyday communication. To a certain extent, this can be attributed to the fact that there is a shortage of qualified English teachers and in many elementary and secondary schools, English language is still taught by teachers that have no qualification for the subject or have been re-qualified for teaching English by attending relatively short courses. The quality of such teachers remains doubtful. Many of them don't even have a good command of the English language, and therefore, they most commonly communicate in their mother tongue during their English lessons. It is obvious that such an environment doesn't contribute to successful language lessons. Another factor that influences the quality of the teaching and learning process is the number of students in classes. It is a well known fact that the lower the number of learners the higher the quality of the educational process is. The increasing demand for studying English and the fact that in course of education there is no continuity between elementary and secondary

school English teaching (having learned English at elementary school, learners are integrated with a group of beginners at secondary school) results in classes with large groups of students, which is not favourable for teaching languages at all. This can be also accounted to the limited number of English teachers in schools, low school budget, and insufficient technical equipment. However, we can't blame only the teachers and schools for the insufficient level of English of our learners. It is a well known fact that the attitude of learners towards their school chores has changed in the recent years. Thanks to the information technologies they have become more idle and don't bother with learning if they can find whatever they need within seconds on the internet. In conclusion, the overall level of English of secondary school students does not correspond with the length of their study of the language. This is proved by the statistics that show that the percentage of students taking the B2 level school leaving exam is relatively low, the vast majority of them choose the lower B1 level of CEFR.

Throughout the last 4–5 years there has been a significant decline in the level of language competence of students applying to study English language and literature as their major subject at our university. This can be attributed to the fact that the applicants are accepted based on their overall secondary school results not based on an entrance test, which would measure their knowledge of the target language. Thus, at the very beginning of the academic year, the first year students take a placement test so as to find out more about their command of English. The test consists of three sections: listening, reading, and use of English (grammar and vocabulary). The results are really alarming and confirm the above mentioned state. Though it is assumed that an applicant for university studies should be at least on upper–intermediate (B2) level, the majority of students don't suit this demand as they scarcely reach the required level. Table 1 below shows the results of the placement tests taken by first year students in the academic years 2010–11 and 2012–13.

Table 1 The distribution of the students according to the level of English

Level	points	2010–11	2012–13
A1	0–17	5 %	0 %
A2	18–29	27 %	36,5 %
B1	30–39	54 %	50 %
B2	40–47	14 %	11,5 %
C1	48–54	0 %	2 %
C2	55–60	0 %	0 %

The figures in the table above show a clear decrease in the language level of the applicants. In both years the majority of students ranked as intermediate B1 level students. However, there are differences in the numbers of students on A2 and B2 levels. The number of A2 students increased, while the number of B2 level students dropped. The overall results indicate that there were more A2 and fewer B2 level students accepted last September than two years ago. It is really disappointing that even A2 level students apply for university studies and they are accepted. Such students then have difficulties coping with

the subjects they have to study since they don't understand the lectures in English language, they are not able to study from English books nor are they able to communicate in English. It is known from past experience that a certain number of these students soon realise that their command of the language is by far not sufficient for studying at university and they leave a couple of weeks after the first semester starts, some of them "survive" until the examination period, but later they fail the exams. As a result, the number of students continuing in their studies is reduced at least by 30 %.

Once again it has been proved that the marks given for students' performance during secondary school and for the final school leaving exam do not correspond with their actual knowledge of language. Students with the same results coming from different schools usually show different levels of language competence. Most of the teachers and even educational institutions in Slovakia still use traditional, subjective ways of assessing their student's performance in foreign languages. Taking into account the fact that secondary school results can't be taken as a reliable measure of students' language level, it is vital that university entrance examinations again be introduced in the on-coming academic year. The entrance test results will guarantee that only students with appropriate knowledge of English for studying the language as their major subject will be accepted. These students then won't have difficulties in broadening their knowledge of the English language in terms of linguistics and literature so that they will reach at least C1 level during their university studies.

Since the overall aim in any language education programme is to develop in learners the requisite language skills for effective and efficient communication, it appears that insufficient attention has been given to the development of grammatical competence for the generation of appropriate grammatical structures and lexicon required in the successful communication of ideas and intentions. Teaching is focused on receptive skills rather than on productive ones, and fluency is given priority to accuracy. As grammar along with lexis are resources for creating meaning through text and for negotiating socially motivated communication, these resources need to be learned and taught; however, when taught, they must be taught in a manner that is in agreement with grammar's new role. Finding effective ways to do this is the current challenge to ESL/EFL teachers.

In my opinion there is an urgent need to enhance the quality of teaching English at secondary schools, as well as to change the acceptance procedure of applicants for studying English as a major subject at universities in Slovakia.

Bibliography

Batstone, R.: *Grammar*. Oxford: Oxford University Press 1994.

Bygate, M. – Tonkyn, A. & Williams, E.: *Grammar and the Language Teacher*. Hertfordshire-Hemel Hempstead: Prentice Hall International (UK) Ltd., 1994.

Canale, M. & Swain, M.: *Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, 1980, Vol. 1/1: pp. 1–47.

Celce-Murcia, M.: *Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching*.

TESOL Quarterly, 1992, 3 (25), pp. 459–476.

Hughes Hughes, A.: *Testing for language teachers*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1989.

O'Shanessy, C.: *Testing Grammar in Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers*, 1995, Vol.17/2: 32–42.

Rafajlovičová, R.: The Status of Grammar within the Process of Teaching and Testing. In: Ferenčík, M. – Horváth, J.: (eds.) *Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World: International conference proceedings 2009*, str.185–192, <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ferencik2/index.html>.

Rafajlovičová, R.: Úroveň jazyk. kompetencie uchádzačov o štúdium odboru AjaL na PU. Prečo je tomu tak? In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*, PU v Prešove, ročník II, Prešov, 2011.

Rea-Dickins, P.: *The Relationship Between Grammatical Abilities and Aspects of Communicative Competence: with Special Reference to the testing of Grammar*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Lancaster, UK 1997.

Rea-Dickins, P.: *What Makes a Grammar Test Communicative?* In: J. C. Alderson & B. North (eds.) *Language Testing in the 1990s. The Communicative Legacy*. London: Modern English Publications and the British Council, Macmillan Publishers Ltd., 1991.

Rutherford, W. E.: *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York: Longman, 1987.

Zhrnutie

Príspevok hodnotí súčasný stav testovania jazykovej kompetencie na vzdelávacích inštitúciách na Slovensku a zamýšľa sa nad urgentnou potrebou zvýšenia úrovne a kvality vyučovania anglického jazyka na stredných školách. V príspevok autorka predkladá výsledky vstupného testu, ktorý písalo 130 študentov prvého ročníka odboru učiteľstvo akademických predmetov Anglický jazyk a literatúra, na Prešovskej univerzite. Výsledky testu odhalili, že úroveň vedomostí a zručností študentov daného odboru za posledné roky sústavne klesá. Autorka sa snaží načrtnúť riešenie tohto stavu zmenou prijímacieho konania a znovu zavedením prijímacích skúšok, ktoré by pozostávali z testov obsahujúcich viac gramatických úloh, keďže gramatika je objektívne merateľnou kategóriou pri zisťovaní úrovne a schopnosti používať akýkoľvek jazyk.

ODLIŠNÉ ASPEKTY VÝUKY ČEŠTINY PRO CIZINCE NA ÚSTAVU JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY ZČU V OBLASTI MOTIVACE, REALIZACE VÝUKY A HODNOCENÍ

Mgr. Kateřina Sachrová

Ústav jazykové přípravy Západočeské univerzity v Plzni

Úvod

Ústav jazykové přípravy Západočeské univerzity v Plzni zajišťuje jazykovou výuku studentů, kteří nestudují jazyky jako obor. Výuka češtiny pro cizince tvoří významnou část naší činnosti vzhledem k poměrně velkému množství zahraničních studentů na ZČU. Ve svém příspěvku bych ráda nastínila, jak tato výuka probíhá, a zároveň se pozastavila nad některými skutečnostmi, které se mohou jevit jako problematické a je třeba jim věnovat větší pozornost při plánování výuky. Nejde totiž pouze o zvolení příslušné učebnice a metodiky, ale také o přihlídnutí k rozdílným potřebám a kompetencím studentů.

1. Čeština pro Erasmus

Předměty Základy češtiny 1 a Základy češtiny 2 jsou určeny studentům, kteří je musí absolvovat v rámci svého krátkodobého pobytu a studia na ZČU. Jde tedy o studenty, jejichž prvotní motivací je získání kreditů v předmětu, jehož absolvování sice není povinné, ale spíše „výhodné“. Domnívám se, že pouze u tří studentů z deseti lze mluvit o jakési touze naučit se víceméně „exotickému“

jazyku, jehož znalost je z hlediska praktického užití poměrně nedůležitá. První otázkou tedy je: Jak je motivovat? Jak začít? Na začátek je třeba říci, že v předmětu Základy češtiny 1 a 2 jsme k původně používané učebnici *New Czech Step by Step* postupně přidali knihu *Čeština Expres 1*. Výuka probíhá prostřednictvím angličtiny, výstupní úrovně jsou A1.1 a A1.2, předmět je nepovinný.

Osvědčenou startovací technikou je předvedení lexika, se kterým se většina studentů díky znalosti angličtiny již dříve seznámila. Studentům se při vědomí, že už na první hodině znají 44 českých slov, začíná mnohem lépe. Další zahřívací aktivity jsou zaměřené na zvuk češtiny. Vysvětlení a nácvik správné výslovnosti jsou podle mého názoru trochu opomíjeny i v moderních metodikách. Fonetická stránka češtiny je srovnatelně významná jako fonetika francouzštiny, a to jednoduše proto, že např. Tchajwanci s perfektní znalostí gramatiky a slovní zásoby bez pořádného nácviku výslovnosti nikdo neporozumí.

Po seznámení se se základními pravidly výslovnosti většinou zařazují vhodnou dětskou básničku, v rámci jejíhož čtení a poslechu už lze procvičit vícero jazykových kompetencí. Studenti většinou také pozitivně reagují na otázky typu: „Znáte původ slova robot?“ „Víte, co znamená příjmení Petra Čecha?“ apod. Chtěla bych zdůraznit, že tento „popularizující“ přístup v začátku výuky sice v moderních učebnicích opomíjen není, ale zdá se mi, že by se mu mohl věnovat trochu větší prostor. Začít s konjugací verba být a složitě vypadajícími seznamovacími otázkami je rizikové z toho důvodu, že velká část studentů může být již v začátku demotivována.

Jak je obecně známo, motivační aktivity jsou důležité i v průběhu další výuky, nejen na začátku. Velký problém jsou bohužel časové dotace, které často omezují výuku pouze na nutné gramatické a lexikální procvičování. Proto jsem přesvědčená, že právě z důvodu nedostatku času je výběr učebnice tak důležitý. Jde o to, aby studijní materiál obsahoval i zmíněný popularizační a motivační prvek. Proto v hodinách kombinuji metodu *Czech Step by Step*, která mi vyhovuje strukturně, s metodou *Čeština Expres 1*, jež je moderní a pestrá učebnice, která se mi osvědčila spíše jako doplňující materiál.

Zavedené testování v průběhu semestru (zpravidla jde o jeden test v půlce kurzu) hraje roli spíše v sebehodnocení. Zdůrazňuji studentům, že jde o reflexi jejich dosavadních znalostí, ne o jednostranné hodnocení jejich práce, kárání či výhrůžky v případě neúspěchu. Tendence je opět taková, aby byl první test spíše motivační, tj. snadnějšího charakteru. Zde bych chtěla jen poukázat na skutečnost, že ke studentům Erasmu přistupuji trochu jinak než k běžným studentům naší univerzity. Zdá se mi, že potřebují více péče a možná individuálnější přístup, jelikož k nám přicházejí z různých akademických prostředí často velmi nepodobných tomu našemu. První písemný test je tedy koncipován tak, aby si student po jeho úspěšném napsání mohl říct: Tak, umím používat sloveso být, rozumím slovní zásobě týkající se jídla, poznám rozdíl mezi formální a neformální promluvou, vím, že v češtině existují tři rody jmen a umím je rozpoznat, umím se představit a požádat o pomoc. Úspěšnost testů je většinou stoprocentní a vstoupení do druhé půlky semestru je pozitivní.

Předmět Základy češtiny 1 a 2 je zakončen zápočtovým testem a ústní zkouškou. Zápočtový test by v případě našich studentů v programu Erasmus měl prozkoušet zejména dvě oblasti jazykových kompetencí – použití gramatiky a použití slovní zásoby včetně porozumění. Co se týče poslechu, jeho nácvik a zkoušení je v mých hodinách pouze okrajovou záležitostí. Studenti jsou podle mého názoru dostatečně konfrontováni a stimulováni v reálném prostředí. V hodinách se mu samozřejmě věnuji, ale není preferovanou aktivitou. Ústní zkouška prověří schopnost komunikovat na základní úrovni, studenti mluví s vyučujícím nebo mezi sebou na základě daných situací vycházejících opět z reálného života. Osvědčenou metodou je komiks s prázdnými bublinkami tam, kde postavy promlouvají. Studenti se mají vžít do dané situace a mluvit za postavy. Hodnotí se především schopnost spontánně reagovat, dostatečně srozumitelně a adekvátně se vyjádřit. Uplatnění gramatických pravidel je při ústní zkoušce druhořadé.

V hodinách také zřídka využívám textů z učebnic *Adam a Eva v Českém ráji*, *Czech for Foreigners a Communicative Czech (Elementary)*. Co se týče doplňujících materiálů, kromě dostupných dokumentů vytvořených přímo k používaným učebnicím používám i vlastní materiály, jejichž tvoření a vyhledávání přizpůsobuji výuce. Využívám např. písňových textů a poezie (v případě začátečníků spíše té dětské), protože jsem přesvědčena, že poezie může studentovi s jakoukoliv jazykovou úrovní odhalit v rámci jazyka novou dimenzi, nový pohled. K již zmíněnému lehce opomíjenému nácviku výslovnosti se osvědčily české jazykolamy. Jazykolamy nejen pomáhají procvičit výslovnost, ale také vnášejí humor do hodin. Tuto aktivitu jsem rozšířila o jakýsi multijazykový „miniworkshop“, kdy zástupce každého cizího jazyka ve třídě přispěje s vlastním jazykolamem a všichni si jeho jazykolam vyzkoušíme. Myslím, že tato aktivita je potřebná k lepšímu globálnímu pochopení rozdílnosti jazyků a upevňování multikulturních vztahů, respektu k jakékoliv odlišné jazykové skupině a v neposlední řadě k uvědomění si, že čeština není ten nejsložitější jazyk na světě.

2. Čeština pro studenty ZČU s výstupní úrovní B2–C1

Předměty Čeština pro cizince 5 a 6 jsou určeny studentům, kteří studují na různých fakultách univerzity. Některé fakulty trvají na tom, aby jejich studenti tyto předměty absolvovali. V posledních letech jsme náplň předmětů postupně přizpůsobili potřebám těchto studentů, kteří již bez větších obtíží komunikují, nedostatky se však projevují v písemném projevu, kterému se v předchozích kurzech věnovali nedostatečně. Provedením menšího průzkumu mezi studenty se zjistilo, že by potřebovali spíše zdokonalit své psaní vzhledem ke skutečnosti, že průběžně pracují na seminárních, bakalářských či diplomových pracích. Jejich orientace v odborných textech je většinou dobrá, horší je to s produkcí textu vlastního, ať už odborného či obecně zaměřeného. Pro výuku Češtiny pro cizince 5 a 6 jsme zvolili učebnici *Čeština pro*

středně a více pokročilé, kterou považujeme za vhodně strukturovanou a adekvátně obsáhlou (co se týče morfologie, lexikologie, syntaxe, frazeologie), nicméně nácviku písemné produkce textu se věnuje pouze okrajově. Abych se mohla pokusit o zakomponování nácviku psaní do kurzu, rozdělila jsem ho na dvě části:

1. Cvičení vedoucí ke správné struktuře textu a ke správné volbě jazykových prostředků
2. Cvičení vedoucí ke správnému pravopisu

V rámci nácviku správného strukturování a správné volby jazykových prostředků pracují studenti s autentickým textem. Pokud to počet lidí ve skupině dovolí, volím jako autentické texty články, které souvisí s obory studujících. V tomto směru internet nabízí nepřehledné množství vhodného materiálu. Například pro studenty umělecky zaměřených oborů vybírám recenze výstav, odborné texty o uměleckých technikách apod. Poté, co text rozebereme, studenty většinou požádám o napsání podobného útvaru, což mohou také pojmout jako přípravu referátu a svůj text odprezentují ústně. Nakonec se velice pečlivě věnujeme opravě chyb. Problémem bývá nejčastěji interpunkce, pravopis, volba slov odpovídajících danému stylu a slovosled.

Samotný nácvik pravopisu probíhá formou klasických diktátů a doplňovacích cvičení, využívám k tomu literatury určené českým žákům základních škol, k dispozici mám např. osvědčený a hojně využívaný *Český jazyk* (Styblík, Melichar). S určitými problémy jsem se setkala při výkladu a procvičování -i, -í/ -y, -ý. Česká vyjmenovaná slova obsahují lexikum, se kterým se tyto studenti málokdy setkají v běžném životě, tudíž je celkem zbytečné vyžadovat jeho znalost. Proto jsem pro své studenty vyjmenovaná slova zkrátila a upravila tak, aby obsahovala pouze běžně používané výrazy. Zde je samozřejmě znatelný rozdíl mezi jednotlivými studenty podle jejich mateřského jazyka – rusky mluvící se s volbou -i, -í/ -y, -ý vypořádají s menšími obtížemi než např. německy mluvící.

Kromě běžných drilovacích aktivit vybírám vhodná cvičení z doplňkové literatury, jako je např. publikace *Hrátky s češtinou*, původně určená žákům českých středních škol. Tato cvičebnice obsahuje řadu zajímavých aktivit pro procvičení nejrůznějších jazykových jevů. Zároveň se díky jejímu hravému charakteru jedná o cennou motivační pomůcku. Po systematickém a intenzivním procvičování písemného vyjadřování lze po studentech požadovat vyhledávání chyb v textech předem k tomuto účelu připravených či přímo v textech autentických (vybraných např. z bulvárního tisku), kde se chyby často vyskytují.

Velkou pozornost samozřejmě věnujeme rozpoznávání znaků spisovné a nespisovné češtiny, popř. hovorové či obecné češtiny. Nahrazování nesprávně užitých výrazů a tvarů slov a hledání synonym je součástí neustálého rozšiřování slovní zásoby. Existují zajímavé nevyukové publikace typu *Šmírbuch jazyka českého*, se kterými lze celkem podnětně pracovat.

Za zmínku také stojí využití poezie. Jak jsem již naznačila, poezii využívám v hodinách českého jazyka pro začátečníky, úspěšně jsem ji ale začlenila i do hodin češtiny vyšších úrovní. S textem básně se dá pracovat stejně jako s jakýmkoliv jiným textem (určování synonym slov, pravopis, přepsání epických básní do obyčejného vypravování atd.), ale navíc je možné kupříkladu vyhledávat básnické prostředky v rámci seznámení se s uměleckým stylem, seznámit se s melodií textu, obrazností a podobně. Studenti si mohou vyzkoušet i umělecký překlad či přebásnění poetických textů ze svého jazyka do češtiny. Je velmi přínosné vyslechnout si v hodině básně v různých jazycích a porovnat jejich zvukovou stránku, melodičnost atd. Opět jde o jakousi multikulturní výchovu v hodinách českého jazyka, kdy se i lektor leccemu přiučí. Pokud jsou studenti ochotní, lze je motivovat k napsání vlastní básně, ať už rýmované či s volným veršem. Pomoci

jim můžeme zadáním slov, která mají za úkol v básni použít, a procvičit tak např. flexi obtížnějších substantiv. Pokud jsou ovšem studenti technicky zaměřeni a tato aktivita jim není blízká, do psaní poezie je nenutím.

Testování a zkoušení vychází přirozeně z probírané látky. V průběhu semestru zadáváme písemné úkoly (referáty a eseje na nejrůznější témata v souladu s probíraným stylem). Analýze chyb v písemných úkolech věnujeme dostatek času. Dále pak se studenty píšeme diktáty, které mají opravdový efekt tehdy, když studenti sami pozorují, že počet nesprávně napsaných slov postupně ubývá. Závěrečný zápočtový test je postaven právě na pravopisných jevech a interpunkci, ústní zkouška pak ověřuje teoretickou znalost i dovednosti vycházející z probraných jazykových stylů. Studenti předmětu CPC5 u zkoušky provedou teoretickou analýzu textu z hlediska stylistického, studenti CPC6 ke zkoušce připraví vlastní prezentaci na téma vycházející z jejich studovaného oboru. Tato prezentace je hodnocena po stránce jazykové v jejím verbálním i písemném podání.

Závěr

Zrovna tak, jak je tomu v ostatních cizích jazycích, i ve výuce českého jazyka pro cizince platí, že při plánování hodin je nutné brát v úvahu všechny následující faktory: potřeby, zaměření a motivaci studentů, interferenci mateřštiny, dříve získané vědomosti a dovednosti, na které je třeba navázat, ochotu studentů zapojit se do neučebnicových aktivit. Neexistuje univerzální výuková literatura, jež by všechny tyto faktory obsáhla, proto se domnívám, že je na každém učiteli, jak se ke konkrétnímu předmětu postaví a vynasadí se, aby v poměrně krátké době své hodiny co nejefektivněji vedl a pokud možno vyšel vstříc jak studentům, tak oficiální filozofii své jazykové instituce.

Literatura

Holá, L.: *New Czech Step by Step*. Praha, Akropolis 2011.

Holá, L. – Bořilová, P.: *Čeština Expres 1*. Praha, Akropolis 2011.

Rešková, I. – Pintarová, M.: *Communicative Czech: elementary Czech*. Tvarožná u Brna, Kontakt 2009.

Parolková, O. – Nováková, J.: *Czech for Foreigners*. Praha, Bohemika 2001.

Froulíková, L.: *Adam a Eva v Českém ráji: Učebnice pro cizince – začátečníky*. Praha, Academia 2008.

Bischofová, J. – Hasil, J. – Hrdlička, M. – Kramářová, J.: *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha, Karolinum 2012.

Melichar, J. – Styblík, V.: *Český jazyk*. Praha, SPN 1983.

Ouředník, P.: *Šmírbuch jazyka českého*. Praha, Paseka 2005.

Summary

The Institute of Applied Language Studies provides language education to those students who do not study languages as their main subjects. Czech for Foreigners is of significant importance, as there is quite a high number of foreign students studying at the University of West Bohemia in Plzen. This article analyzes the situation of Czech language teaching at our Institute in terms of motivation, evaluation and teaching practices. The aim of this article is to show a variety of aspects of language lessons with respect to the different needs, levels and competences of target learners, and to offer some tips for improving the efficiency of the language education in two groups of students: Erasmus students (level A1.1 and A1.2)

and advanced students of the University of West Bohemia. All information is based on practical classroom experiences and on dealing with some challenging parts of teaching. Some attention is also paid to the choice of certain materials and to different ways of testing and examination.

EFEKTIVITA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V TERCIÁRNÍ SFÉŘE VZDĚLÁVÁNÍ

Dana Špatenková

KJE, Ekonomická fakulta, JU v Českých Budějovicích

Výuka cizích jazyků v terciární sféře vzdělávání je dána v České republice zákonem. Pojetí této výuky se však na jednotlivých univerzitách a dokonce i jednotlivých fakultách podstatně liší. U profesně orientovaných fakult hraje významnou roli důležitost znalostí cizích jazyků pro absolventa dané fakulty a také finanční situace. Snižování finančních prostředků v terciární sféře v současné době nutí vedení univerzit a jednotlivých fakult k optimalizaci vynaložených peněz do výuky všeobecně. Větší důraz je kladen na předměty, které vymezují zaměření fakult a specializaci jednotlivých oborů. Tím dochází k omezení výuky rozšiřujících nebo nadstavbových předmětů. Do okruhu těchto předmětů se řadí také výuka cizích jazyků.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích patřila mezi univerzity, které výuku cizích jazyků na většině fakult poměrně štědře podporovaly. V posledních letech se však především z finančních důvodů na odborně orientovaných fakultách snížila radikálně hodinová dotace výuky cizích jazyků. Pouhé snížení počtu hodin neznamena efektivitu vynaložených prostředků. Bez stanovení programu a cíle, který má jazyková výuka dosáhnout, je tato výuka ve svém důsledku stále mrháním penězi fakult i času studentů.

Vedení Ekonomické fakulty JU si uvědomuje velký význam jazykových znalostí u absolventů všech svých oborů pro uplatnění v praxi, a proto začalo uvádět do praxe svůj model pojetí výuky cizích jazyků. Podle průzkumu ve firmách a podle požadavků některých firem, s nimiž Ekonomická fakulta spolupracuje, byly stanoveny tři jazyky, které hrají důležitou roli v jihočeském regionu.

Jako primární, tedy povinný pro všechny studenty, byl stanoven anglický jazyk. Ekonomická fakulta počítá do budoucna s rozšířením počtu odborných předmětů vyučovaných v anglickém jazyce a v širší nabídce těchto předmětů pro zahraniční studenty. Znalost anglického jazyka je nutná i pro využití studijní literatury a následně pro komunikaci v zahraničních firmách. Německý jazyk a ruský jazyk byly zařazeny do okruhu povinně volitelných předmětů především pro studenty oboru obchodní podnikání. Znalost německého jazyka minimálně na dobré komunikativní úrovni hraje v jihočeském regionu významnou roli v možnosti uplatnění v německých a rakouských firmách. S nárůstem počtu ruských firem se zvyšuje také poptávka po znalostech ruského jazyka minimálně na základní úrovni.

U všech zahraničních firem hraje při přijímání absolventů ekonomických oborů čím dál více roli doklad o úrovni jazykové způsobilosti. Vedení Ekonomické fakulty se proto rozhodlo, že absolvování jazykové výuky na fakultě umožní studentům získat hodnověrný doklad o své jazykové způsobilosti podle mezinárodních jazykových úrovní stanovených SERR pro jazyky. Vzhledem k tomu, že v České republice je mnoho vysokých škol zaměřených na ekonomiku, hledá EF JU způsob, jak své absolventy pro pracovní trh odlišit. Dokladem o jazykových znalostech podle mezinárodních úrovní získaným navíc k vysokoškolskému diplomu se zvyšuje jednak možnost uplatnění a do budoucna se může zvýšit zájem uchazečů o tento typ studia.

Při tvorbě nové koncepce výuky cizích jazyků především pro anglický a německý jazyk bylo třeba vzít v úvahu několik zásadních faktorů. Jedním z nich je velmi odlišná úroveň znalostí studentů přicházejících ze středních škol bez ohledu na to, jestli mají, nebo nemají maturitu z jazyka. Kritériem pro zařazení do jazykové výuky bylo stanovení absolvování vstupního testu. Vstupní test byl koncipován

oscilací mezi úrovní A2 a B1. Příklad tohoto testu najdou uchazeči o studium na webových stránkách KJE. Hranice úspěšnosti byla stanovena na 50 %. Studenti, kteří nedosáhnou ani této úrovně, nemohou zahájit výuku a musí si znalosti doplnit. Zahájení výuky ruského jazyka je podmíněno znalostí azbuky. Pro anglický jazyk byl vstupní test zaveden jako předmět VTEFA a studenti si jej mohou zapsat pouze dvakrát. Neúspěšné splnění je vyřazuje ze studia na EF. V německém a ruském jazyce píší studenti vstupní test na první hodině a neúspěšné splnění pouze odsouvá zahájení výuky do dalšího semestru. Znalosti si musí studenti opět sami doplnit. Pro doplnění znalostí mohou studenti využít kurzy koncipované v rámci Centra celoživotního vzdělávání. Tyto kurzy si však musí hradit.

Naopak úspěšné splnění vstupního testu nad 80 % umožňuje studentům bez účasti v základních kurzech zvládnout závěrečné testy na certifikátové úrovni B1 s dokladem o této úrovni. Do základních kurzů anglického a německého jazyka tak vstupují pouze studenti, kteří potřebují přípravu pro ukončení jazykového vzdělávání na úrovni B1. Jejich jazyková úroveň je přibližně vyrovnaná, takže výuka s daným cílem má vyšší efektivitu. Tyto základní jazykové kurzy jsou koncipovány do dvou semestrů (AJ1, AJ2 a NJ1, NJ2). V případě potřeby si mohou studenti studium jazyků rozvolnit a v průběhu využít i jiné formy doučování. Závěrečný test však musí splnit do konce druhého ročníku.

Tento krok v jazykovém vzdělávání na EF snížil počet studentů v základních jazykových kurzech v prvním ročníku. Tím došlo na straně fakulty ke snížení finančních nákladů na zajištění výuky v těchto kurzech oproti původní staré koncepci. Studentům na druhé straně umožňuje, aby si sami volili způsob výuky podle svých úrovní. Méně zdatní mají čas na to, aby své znalosti doladili na požadovanou úroveň, jiní nemusí ztrácet čas základními kurzy a mohou si vybírat jiné jazykové kurzy zaměřené na odborný jazyk podle nabídky KJE.

Výhodou závěrečného testu koncipovaného podle mezinárodní úrovně B1 je, že studenti získají doklad o své jazykové způsobilosti, který mohou přiložit ke svému životopisu při hledání zaměstnání po ukončení studia. Pro testování úrovně v anglickém jazyce využila KJE nabídku spolupráce s Britským centrem v Českých Budějovicích a pobočkou nakladatelství OUP v Českých Budějovicích a využívá formu „placement testu“ s vystaveným osvědčením o jazykové úrovni. Tento test je studentům hrazen Ekonomickou fakultou.

Test je založen na online testu s certifikací jazykové úrovně, který je poskytován OUP (130–150 Kč). Test prověřuje a hodnotí znalosti Aj v oblasti: Listening, Reading (včetně Use of English) a zároveň stanoví celkové hodnocení – global assessment. Pro získání zápočtu musí student splnit minimálně úroveň B1 ve všech třech oblastech. Po absolvování testu získá student osvědčení s hlavičkou Britského centra a OUP, které zajišťují hodnověrnost tohoto dokladu. Toto osvědčení může student přiložit ke svému životopisu jako nezpochybnitelný a mezinárodně uznávaný doklad o úrovni své znalosti Aj.

Pro testování úrovně německého jazyka zatím podobný systém chybí, a proto jsou podle mezinárodních standardů vytvářeny materiály vyučujícími německého jazyka. KJE zatím vystavuje osvědčení. Ve spolupráci s Goethe institutem hledá KJE obdobné řešení jako pro anglický jazyk.

Výuka ruského jazyka probíhá na úrovni začátečníků, pro zahájení výuky je však předpokladem znalost azbuky. Po absolvování základních kurzů RJ1 a RJ2 se požaduje dosažení úrovně A1. K této úrovni jsou také koncipovány závěrečné testy. Výuka ruského jazyka může pokračovat navazujícími kurzy RJ3 a RJ4, a dále obchodní ruštinou.

Všechny kurzy, které KJE poskytuje, jsou koncipovány tak, aby při ukončení mapovaly mezinárodní standardy. Pro studenty to znamená vyšší zodpovědnost a větší motivaci k výběru předmětu a následně k většímu zapojení v procesu výuky.

Nové pojetí systému jazykové výuky na Ekonomické fakultě vyžadovalo radikální zásah do agendy studijního oddělení, přípravu nových předmětů a vytvoření nových sylabů pro tyto předměty. Vzhledem k tomu se vedení EF rozhodlo oddělit jazykovou výuku od Jazykového centra JU a založit vlastní katedru jazyků. Katedra jazyků Ekonomické fakulty (KJE) byla ustanovena od 1.4 2012 a zajišťuje nejen zavedení nové koncepce výuky cizích jazyků, ale i celkovou jazykovou podporu pro vyučující a jednotlivé programy Ekonomické fakulty. Nový systém však znamená přibližně třetinovou úsporu finančních prostředků.

Literatura

Hlavičková, V.: *K optimistickým perspektivám výuky cizích jazyků u nás*. Cizí jazyky. 2005/2006, roč. 49, č. 1, s. 2.

Mothejzík, J.: *Didaktika cizích jazyků v novém evropském kontextu*. Cizí jazyky. 2005/2006, roč. 49, č. 5, s. 171–173.

Špatenková, D. – Krejčová, E.: *The Professional Career and the Language Skills Needed*. In: *Sborník z mezinárodní konference Vědecký výzkum a výuka jazyků*. Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu, Katedra aplikované lingvistiky 2006.1–2, (Sborník v elektronické podobě).

Nepivodová, V.: *Několik poznámek k ověřování jazykové způsobilosti*. Cizí jazyky. 2006/2007, č. 2, s. 65–66.

Špatenková, D. – Hošková, A.: *Jazyková vybavenost studentů v návaznosti na potřeby firem*. In: *Výuka na vysokých školách ekonomického zaměření*. Mladá Boleslav, Škoda auto Vysoká škola Mladá Boleslav 2008, s. 22–28.

Krejčová, E. – Loukotková, O. – Špatenková, D.: *Language Teaching at Tertiary Level vs. Labour Market Demands*. ATE Newsletter, 2008, r. 19., č. 1, s. 31–33.

Summary

Faculty of Economics of USB in České Budějovice accepted a new system of teaching foreign languages with the aim of international certificate for particular level of language knowledge for its students. Some types of certificates are paid by the faculty. Teaching foreign languages was divided into three steps: enter test, lessons based on general language at the B1 level following by achievement of a certificate for B1 level and lessons focused on professional subjects devoted to economics and market. The target of this system is motivation of students to increase their language skills which will enable them better position at the job market. For the faculty this system means better effectivity of finance provided for teaching foreign languages.

TESTOVÁNÍ ZNALOSTÍ GRAMATIKY PŘI VÝUCE CIZÍM JAZYKŮM

PhDr. Věra Tauchmanová, M.A.
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

V úvodu příspěvku týkajícího se testování jazykových znalostí lze uvést následující zhodnocení významu jazykových testů (Bachman 1995, s. 3, vlastní překlad autorky). „Jazykové testy mohou být cenným zdrojem informací týkajících se efektivity učení a výuky, jsou také často užívány jako zdroje informací při posuzování efektivity různých přístupů k výuce jazykům. Jako zdroj zpětné vazby týkající se učení a výuky mohou být jazykové testy užitečnou vstupní veličinou při výuce jazykům.“

K tomu, aby byl uvedený potenciál jazykových testů skutečně využit, je však třeba, aby učitelé jazyků i testovaní studenti a žáci s testy náležitě pracovali. V dnešní době obrovského rozvoje informačních a komunikačních technologií je tato připravenost spojená i se schopností správně zvolit typ testu i jeho konkrétní variantu ze značného množství testů nabízených na různých webových portálech, případně se schopností umět vytvořit potřebné testy v elektronickém prostředí.

Právě proto je tematika testování zahrnuta i do předmětu Pokročilý seminář z gramatiky, který je určen pro studenty navazujícího magisterského studia učitelství angličtiny na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. V rámci seminářů mají studenti za úkol prezentovat problémy, se kterými se sami setkali při výuce a následném testování znalostí v oblasti gramatiky angličtiny. Zkušenosti a postřehy získané při vedení seminářů jsou zahrnuty do tohoto příspěvku, který je zaměřen na testování gramatických znalostí a dovedností při výuce cizím jazykům.

Specifičnost testování gramatických znalostí

Specifičnost testování gramatických znalostí cizího jazyka spočívá především v tom, že tento typ znalostí nejde prověřovat izolovaně od dalších jazykových znalostí a dovedností, především od znalosti slovní zásoby. Stále častěji se proto hovoří o testování tzv. lingvistické kompetence. Termín *lingvistická kompetence* odkazuje na „znalost gramatiky a slovní zásoby, která není spojena se schopností využívat tuto znalost při porozumění cizímu jazyku a při komunikaci v daném jazyce“ (Parrot 1996, s. 248, vlastní překlad autorky).

V dnešní době však převládá mnohem pragmatičtější chápání pojmu lingvistická kompetence – důraz je kladen na komunikativní užití znalostí gramatiky a slovní zásoby daného cizího jazyka. Tento pragmatičtější přístup k pojmu lingvistická kompetence je zřejmý i z toho, že pro testy zaměřené na zjišťování znalostí gramatického systému anglického jazyka je dnes nejčastěji voleno označení „Language in Use“, případně „Grammar in Use“.

Zjišťování a testování znalostí mluvnického systému vyučovaného cizího jazyka je tedy v běžné praxi v podstatě jen výjimečně zaměřeno na pouhou teorii odtrženou od praktického porozumění (příkladem takové výjimky může být zjišťování znalostí definic lingvistických termínů v předmětech teoretické lingvistiky).

Ono propojení znalostí systému gramatiky a znalostí slovní zásoby je při výuce cizího jazyka naprosto zásadní a na úskalí spojená s tímto propojením by měli být připraveni jak učitelé cizích jazyků, tak i autoři testů.

V některých prezentacích studenti učitelství angličtiny sami upozorňují na to, že chyby v testech zjišťujících znalosti mluvnice jsou nezdárka spojeny s neznalostí významu použitých výrazů a že je proto třeba věnovat velkou pozornost i lexikálnímu obsahu tohoto typu testů. Pro ilustraci výše uvedené problematiky uvádím následující příklad:

Studentka testovala, zda jsou její žáci schopni správně používat anglické sloveso „can“. Úkolem žáků bylo najít chybné konstrukce a chyby opravit. Jako testovací metodu studentka zvolila zadání „Najděte a opravte chybné konstrukce.“. Pro žáky bylo velice obtížné najít chybu ve větě „Can I lend your car?“. Problémem však nebyla neznalost významu modálního slovesa, ale neschopnost rozlišit význam anglických lexikálních sloves „lend“ a „borrow“.

Učitelé musí pečlivě zvažovat vhodnost testů, které při výuce používají nebo které doporučují svým žákům. Neznalost slovní zásoby užitá v textu úloh může totiž způsobit totální neúspěšnost při řešení testu. Příkladem mohou být testy uvedené na webové stránce www.grammar-monster.com/free_grammar_tests.html. Tyto testy prověřují teoretické znalosti mluvnické problematiky, slovní zásoba v nich užitá může však odradit především žáky méně pokročilé úrovně. (V následujícím testu je prověřována znalost pravidel anglické interpunkce: Sharks — known to mariners as "sea dogs" — are a group of fish characterized by a cartilaginous skeleton five to seven gill slits on the sides of the head and pectoral fins which are not fused to the head).

Při tvorbě gramatických testů je zásadní i fakt, že neoddělitelná je nejen gramatika od slovní zásoby, ale že provázanost existuje i v rámci různých gramatických jevů a struktur. Zvládnutí testovaného jevu nemusí nutně znamenat vytvoření správné struktury. Pro ilustraci mohu uvést příklad testu cíleně zaměřeného na rozlišení a správné použití anglického předpřítomného času prostého a minulého času prostého. V okamžiku, kdy studenti angličtiny v kursu Univerzity třetího věku měli dobrý pocit z toho, že jsou v zásadě schopni tyto dva časy správně použít, vytvořili špatně otázku („Who did switch off the light a minute ago?“). Tato verze byla vyhodnocena jako chybná a studenti se marně dožadovali uznání dané odpovědi jako alespoň „částečně“ správné, „protože gramatický čas správný byl, chyba se vyskytla „jen“ ve způsobu vytvoření otázky.

V souvislosti s chybným vytvořením otázky se nabízí uvést postřeh studentky oboru učitelství angličtiny: Zajímavé je, že žáci většinou byli schopni utvořit otázku i zápor v ústním projevu, ale v písemném váhali. Zvláště potom ve cvičeních a testech zaměřených na doplňování správných tvarů sloves.

Komunikativní užití znalostí gramatiky může být někdy rozšířeno dokonce i o nutnost znalosti společenských konvencí. Jako příklad může posloužit následující zadání (při pozorném čtení lze najít ve formulaci poslední varianty jistou nápovědu):

Q.11 "I should like to introduce you to my sister Amanda, who lives in New York, to Mark, my brother who doesn't, and to my only other sibling, Evelyn."

Evelyn is male

Evelyn is female

Impossible to know from the wording of the sentence whether Evelyn is male or female.

(Převzato z www.telegraph.co.uk/education/educationquestions/9987757/Good-grammar-test-can-you-pass.html.)

Poněkud paradoxně pak může v kontextu výše zmíněného pragmatického přístupu k pojmu lingvistická kompetence působit další otázka ze stejného testu. Relevantnost jejího zařazení do testu zjišťujícího znalost angličtiny je přinejmenším diskutabilní:

Q.12 Which of these names is in fact the nominative feminine singular of the gerundive mood imported direct from Latin?

- Amanda
- Miranda
- Both
- Neither

Typy testů zjišťující lingvistickou kompetenci

Hughes (1996, s. 142) uvádí, že v oblasti testování gramatických znalostí stále ještě nejsou k dispozici testy, které by splňovaly požadavky spolehlivosti, existující typy testů poskytují jen jakési základní diagnostické informace. Stejný autor vyjádřil již v devadesátých letech minulého století víru v to, že využití počítačů při testování gramatických znalostí tuto situaci zlepší.

Nejčastějším typem úloh při testování znalostí gramatiky byl a stále ještě je výběr z více nabízených možností (tzv. *multiple choice*). I když nadměrné používání tohoto typu testovacích úloh není doporučováno, protože informace z něj získané rozhodně neposkytují kompletní informaci o znalostech testovaných studentů, procentuální zastoupení tohoto typu testování vzrostlo právě se zaváděním počítačů do výuky (důvodem je ekonomičnost, rychlost opravování a spolehlivost při výpočtu dosaženého výsledku). Hughes (1996, s. 60–62) uvádí následující největší nevýhody této testovací metody:

- výběr správné odpovědi nevyovídá o schopnosti správně užívat danou gramatickou strukturu;
- volba správné odpovědi může být spojena pouze se šťastným uhadnutím;
- ne vždy je možno poskytnout tři až čtyři hodnověrné varianty nabízených odpovědí;
- není úplně jednoduché test sestavit (je důležité uplatnit proces pretestování, aby nedošlo k možnosti více správných odpovědí nebo žádné správné odpovědi, případně aby některé varianty nebyly nápovědou);
- tento typ testování obvykle není nejlepším způsobem, jakým lze dosáhnout zlepšení v daném jazyce;
- je jednoduché podvádět prostřednictvím neverbální komunikace.

To, že tento typ testování skutečně neposkytuje spolehlivé a kompletní informace o znalostech testovaných osob, názorně předvedla autorka textu svým studentům přímo během semináře. V testu zveřejněném na www.helpforenglish.cz/testy/upper-intermediate (konkrétně www.helpforenglish.cz/article/2011010306-miscellaneous-upper-int-21-25-revision-b) označila bez jakéhokoliv přemýšlení (ani se tedy nesnažila správnou odpověď zvolit či šťastně uhadnout) ve všech případech variantu A jako správnou a dosáhla úspěšnosti 33 %!

S možností volby více správných odpovědí a s nejednoznačností zadání se setkáváme relativně často i v zadáních publikovaných v učebnicích renomovaných vydavatelství. Učitelé i žáci pracující s učebnicemi uvádějícími klíč se správným řešením jednotlivých zadání musí být připraveni na to, že v klíči nemusí být

vedeny úplně všechny existující správné varianty řešení. K této situaci dochází častěji v případě testů a zadání určených pro žáky, jejichž znalosti ještě nejsou na vyšší úrovni – test je zaměřen pouze na základní jevy, které byly vysvětleny, možnosti dalších řešení jsou ignorovány. Jako příklad může posloužit následující zadání (Oxenden 1997, s. 98). Úkolem žáků je vybrat správnou variantu řešení, přičemž ani jedna z nabízených variant není nesprávná:

She spoke to _____ in the office.

- a) anybody
- b) somebody
- c) nobody

Problém nastává v okamžiku, kdy test slouží k hodnocení znalostí žáka a případná správná odpověď není započítána jen proto, že byla opominuta na seznamu správných variant.

Studenti oboru učitelství angličtiny upozorňují na další zajímavý fakt, se kterým se setkali při zadávání tohoto typu testů svým žákům. Při ústním intuitivním projevu se žáci nedopouštějí chyb například při užívání správných druhů a tvarů zájmen. Avšak v okamžiku, kdy mají v testu zvolit správný výraz, ztrácejí jistotu a dopouštějí se chyb. Takovou situaci popsala jedna ze studentek následovně: „V další fázi již došlo na procvičování. V učebnici i pracovním sešitě se nám nabídlo několik cvičení na volbu správného tvaru. V tomto případě už zájmena však nevypadala tak jednoduše. Najednou se ukázalo, že žáci nevědí, podle čeho se řídit, když mají doplnit předmětné zájmeno, a dokonce že ani nedovedou rozlišit, zda vybrat předmětné, podmětné či přivlastňovací tvary. Zadání nebylo (alespoň podle mého názoru) obtížné: „We've got two cats and a dog at home. *My/Me* mum and dad love *them/their*. The cats sleep in *my/me* bedroom and *they/them* go out at night. Cleopatra doesn't like *them/they*. In the garden, we've got a rabbit. The cats and Cleopatra want to eat *it/its* but it just looks at *they/them*.“ Zdálo se, že žáci nejsou schopni (či ochotni) najít správnou odpověď ani na doplňovací otázky založené na výběru špatných variant, i když v předchozích aktivitách spolupracovali. Napadlo mě, zda již vůbec z českého jazyka ovládají větnou stavbu a větné členy. A zde byl pravděpodobně kámen úrazu. Když jsem zvolila postup, kdy mi měli větu přeložit a zároveň v češtině říct tvar, jaký by doplnili (Řekni mu nebo Řekni on?), efektivita práce se zvýšila. Zejména na tomto příkladu jsem se přesvědčila, že hlavně u mladších žáků je pomoc v češtině při vysvětlování gramatiky velmi důležitá, ne-li zásadní. A přesvědčila jsem se také o tom, že čím jednodušeji lze danou záležitost vysvětlit, tím spíše dojdou u žáků k úspěchu v pochopení. Toto se mi ukázalo jako výhodné. Dokud si žáci přesně nepřeložili „Moje/Mě matka a otec je/oni milují“ a přímo v češtině neslyšeli „nesmysl“, nebyli si jisti správným řešením.“

Za účelem prověření lingvistické kompetence Hughes (1996, s. 143) upřednostňuje testovací techniky, které vyžadují, aby žáci doplnili patřičnou gramatickou strukturu (na rozdíl od výše zmiňované techniky tzv. multiple choice, kde stačí prostě rozpoznat správnou z nabízených variant). Takovými technikami jsou parafrázování a doplňování.

Při *parafrázování* se od testovaných osob vyžaduje, aby vyjádřily jinou strukturou stejný význam. Alespoň část požadované struktury je obvykle dána, testovaní žáci pak v podstatě musí doplnit onu konstrukci, jejíž znalost je vyžadována.

Tato technika je dnes užívána velice často v případě různých zkoušek z anglického jazyka, obvyklé zadání je: „Doplňte druhou větu dvěma až pěti vhodnými slovy včetně tučně vytištěného výrazu uvedeného za první větou tak, aby význam první věty zůstal zachován. Tvar daného výrazu nesmíte

měnit.“ I při takto formulovaném zadání striktně vynucujícím určitou požadovanou strukturu však může dojít k možnosti více správných variant, jak je uvedeno v následujícím příkladu:

You should leave for work immediately. **time**

It is _____ for work.

It is time for you to leave for work.

It is high time you left for work.

It is time you left for work.

Technika *doplňování* může mít více variant. Může se jednat o tzv. *modified cloze*, kdy je požadavkem doplnit do textu vynechané výrazy. V zadání úlohy přitom může a nemusí být uvedeno, jaký slovní druh / jaké slovní druhy / jaké typy výrazů se mají doplnit (např.: Doplněte správné předložky. Doplněte členy určité / neurčité tam, kde to je nutné. Doplnějte jednoslovné výrazy.)

Studenty učitelství angličtiny značně překvapilo zjištění, že zdánlivě jednoduchá cvičení mohou jejich žákům činit značné potíže. Pro ilustraci je níže uveden příklad takové situace.

Studentka zadala žákům následující test s pokynem doplnit správné tvary osobních zájmen.

1. I don't know that word. Pass _____ a dictionary, please.
2. My brother knows a lot about animals. Ask _____ .
3. Those birds are lovely. Have a look at _____ .
4. Our teacher gives _____ tests every week.
5. Where's my sister? Tell _____ the bus is ready to go.

Nečekané potíže, které její žáci měli se správným splněním testu, studentka komentovala následujícím způsobem: „Pokud žáci v těchto cvičeních udělali chybu, chtěla jsem vysvětlení, zda se jedná o podmět nebo předmět, ale oni nebyli příliš schopni odpovídat. Ve větě 3 si nebyli schopni uvědomit, že slovo *birds* je v množném čísle a jaké zájmeno tomu odpovídá, u vět 2 a 5 vzhledem k podstatnému jménu tápali, ke kterému zájmenu je to navádí, u věty 4 se objevovalo např. zájmeno *me*.“

Zajímavá diskuse se během semináře rozvinula na základě studentčina komentáře spojeného s větou 4. Bylo v podstatě dost těžké přesvědčit autorku zadání testu o tom, že spojení „náš učitel“ rozhodně jednoznačně neurčuje to, že testy dává nám (a ne jim / jemu / mně / ...). V rámci diskuse se studenti přesvědčili, jak těžké je zadávat testy s jednoznačným řešením i v případě tohoto zdánlivě jednoduchého typu zadání.

Další často používanou variantou testovací techniky *doplňování* je doplňování správných tvarů sloves, která jsou uvedena v zadání. I u tohoto typu testů je text zadání ne vždy jednoznačný, při hodnocení tedy není možné automaticky uznat za správné pouze varianty řešení navržené autorem testu. Během jednoho ze seminářů bylo úkolem studentů uvést všechny správné tvary sloves v následujícím zadání a okomentovat rozdíly ve významu, které jsou způsobené právě použitím různých gramatických tvarů slovesa:

In the past he (*waste*)..... money, but nowadays he
(*realise*)..... that if (*save*).....
.....money a few years ago, he (*get*).....into financial troubles.

Studenti si při diskusi o správných tvarech sloves uvědomili, že nejen doplnění požadovaných tvarů, ale především komentáře vztahující se k významu různých tvarů sloves v daném kontextu jsou asi nejlepším způsobem prověření lingvistické kompetence testovaných žáků.

On-line testy zaměřené na lingvistickou kompetenci

Jak již bylo uvedeno výše, Arthur Hughes vyjádřil víru v to, že využití počítačů bude mít pozitivní dopad na testování gramatických znalostí. I když výše uvedený text uváděl spíše přetrvávající negativa testování lingvistické kompetence, je nutno zdůraznit, že využití současných informačních a komunikačních technologií je skutečně nesporným přínosem v této oblasti jazykového vzdělávání.

Na nejrůznějších internetových stránkách je bezplatně přístupný velký počet různých testů, jejichž vyhledávání není časově příliš náročné. Nespornou výhodou všech elektronických materiálů je, jak uvádějí Zoubek a Šedová (2009, s. 22): „nejenom snadná archivace, ale především poměrně snadná aktualizace, případně i další úpravy již hotových materiálů (což je z ekonomického hlediska velmi levné).“

Učitelé mohou volně dostupných testů využívat při procvičování látky v průběhu vyučovacích hodin, čímž je naplněna především diagnostická funkce testů. Naprostá většina testů prezentovaných na webových stránkách je založena na metodě tzv. multiple choice. Jak již bylo výše uvedeno, tato metoda by neměla být nadměrně upřednostňována. V souvislosti s diagnostickou a edukativní funkcí testů je však technikou vítanou. Nabízené on-line testy umožňují to, že si žáci mohou sami zkontrolovat správnost svých odpovědí v rámci procvičování probírané tematiky. Na tomto místě je vhodné připomenout, že „pokud je záměrem studenta zlepšit své kompetence v cílovém jazyce a pokud s nikým nesoutěží, pak sám nepovažuje za vhodné podvádět“ (Dickinson 1994, s. 146, vlastní překlad autorky).

Na skutečnost, že mnohé testy jsou určeny skutečně „jen“ k tomu, aby žákům pomohly v podstatě zábavnou formou odhalit jejich případné neznalosti, je někdy upozorněno v samotném záhlaví testu: „The test consists of 40 short multiple choice questions about English Grammar. We suggest you take 10–15 minutes to complete the test. As we provide the answers at the end, the test is only meant for fun and is not an accurate placement test“ (Free Online English Grammar Test, <http://www.british-study.com/quizzes/grammar-test.php>).

Autoedukace je podporována i stručným vysvětlením testované problematiky (např. www.ego4u.com) a možností různých postupů při kontrole správnosti odpovědí. Příkladem může být výběr způsobu kontroly v testu uvedeném na www.ego4u.com/en/cram-up/grammar. Žák si může zvolit způsob kontroly z následujících tří nabízených možností: počítač pouze označí špatné odpovědi, počítač nahradí špatné odpovědi odpověďmi správnými, případně budou na obrazovce prezentovány všechny správné odpovědi.

Webový portál www.helpforenglish.cz možnost volby způsobu kontroly nenabízí, ale při ověřování správnosti odpovědí prezentuje vysvětlující komentáře jak ke správným, tak i k chybným odpovědím (www.helpforenglish.cz/article/2011010306-miscellaneous-upper-int-21-25-revision-b):

1. My dad once told me, to my utter dismay, that he wished he _____ my mom.

had never married Jedná se o nepřímou řeč. On doslova řekl “I wish I had never married...” – je to přání pro minulost, proto předminulý čas. Předminulý čas se v nepřímé řeči na nic nemění. U přacíh vět se nemění dokonce ani minulý.

- never married
- were never married
- would never marry

2. The teacher told us a _____ I missed completely.

- story which point ❌ vztažné zájmeno WHICH zde použít nejde, spojení WHICH POINT nedává smysl
- story whose point 🟡 jedná se o vztažnou větu, mluvíme o SMYSLU koho čeho – příběhu. Můžeme tedy použít přivlastňovací vztažné zájmeno WHOSE (příběh, jehož smysl...). WHOSE se používá bez ohledu na to, zda se jedná o životné či neživotné podstatné jméno. Ve velmi formální angličtině by šlo také říct THE STORY THE POINT OF WHICH I MISSED...
- story, the point of that
- story, which had point

Výše uvedené příklady on-line testů odpovídají požadavkům moderních metod výuky, které kladou do centra svého zájmu individualitu žáka a jeho výukové potřeby (tzv. learner-centred methods) a jsou nutně spojeny s přípravou žáků na to, aby se naučili sami přebírat alespoň částečnou odpovědnost za své vlastní učení. Proto by učitelé jazyků měli nabízených testů využít při zadávání úloh v rámci domácí a samostatné přípravy žáků. Instrukce a případná doporučení pak žáci mohou slyšet nejen od svých vyučujících, ale mohou si je i přečíst na obrazovkách svých počítačů: „This three-part test is designed to give you an idea of the particular grammar areas you need to work on in your English study. The two books used as references are: Raymond Murphy: English Grammar in Use, Michael Swan: Practical English Usage.“ (Free Online English Grammar Test dostupný z http://www.world-english.org/diagnostic_grammar.htm).

Správný výběr testů a správný styl práce s nimi jsou důležité jak pro práci učitele, tak i pro žáky samotné. Jak uvádí Bachman (1995, s. 3, vlastní překlad autorky): „Rozvoj v oblasti jazykového testování nám může poskytnout jak praktické nástroje, tak i teoretické vhledy potřebné pro další výzkum a vývoj v oblasti osvojování si jazyka a jazykové výuky.“

Literatura

Bachman, L. F.: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press 1995.

Dickinson, L.: *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press 1994.

Hughes, A.: *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press 1996.

Oxenden, C. – Latham-Koenig, C. – Seligson, P.: *New English File, Pre-intermediate MultiPACK*. Oxford, Oxford University Press 1997.

Parrot, M.: *Tasks for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press 1996.

Zounek, J. – Šedová, K.: *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno, Paido 2009.

Webové stránky

www.british-study.com, 1. dubna 2013.

www.ego4u.com, 27. dubna 2013.

www.examenglish.com, 1. března 2013.

www.grammar-monster.com, 27. dubna 2013.

www.helpforenglish.cz, 5. listopadu 2012.

www.really-learn-english.com, 5. listopadu 2012.

www.telegraph.co.uk, 27. dubna 2013.

www.world-english.org, 15. dubna 2013.

Summary

The text focusing on testing grammar knowledge and linguistic competence in foreign languages is presented from a teacher trainer's point of view. Specific features of language tests are given; practical experience with using these tests, and issues linked with testing are not ignored. Basic types of tests aimed at knowledge of grammar (so called "Language in Use" tests) are listed and characterized, their pros and cons are discussed. Attention is paid to current on-line grammar tests; the positive impact of present information and communication technologies is stressed. The diagnostic role of this type of tests is mentioned in connection with learner-centered methods of teaching. The role of tests as both a practical tool and a theoretical insight needed for further research and development in the sphere of language acquisition and language learning is stressed.

PÍSMENA – SLABIKY – SLOVA – VĚTY – TEXT ANEB PSANÍ VE VÝUCE ČEŠTINY PRO CIZINCE

Mgr. Dagmar Toufarová
Univerzita Karlova v Praze

Úvod

Husí brko, pero, propiska, tužka, pastelka či voskovka ..., ale taky počítač s klávesnicí, fix u interaktivní tabule, prst na čtečce aj. Tím vším můžeme psát. Psaní je důležitá činnost pro uchování a předávání informací, a ačkoliv se změnily nástroje na psaní, tak jeho funkce je stále stejně důležitá. Vždyť již prvňáčkové se učí psát písmenka a některé děti se umí podepsat dokonce už v mateřské školce. Psaní je také jednou ze čtyř řečových dovedností, které je potřeba zvládnout při osvojování si cizího jazyka. Plná znalost jazyka totiž není jen schopnost domluvit si s kamarádem/kamarádkou schůzku nebo si přečíst jídelní lístek či porozumět hlášení na nádraží. Je to i schopnost umět vyplnit formulář na cizinecké policii nebo napsat inzerát či žádost o pracovní místo. A právě proto je velmi důležité se písemnému projevu věnovat. Autorka příspěvku v následujících odstavcích představí nejen co to písemný projev je, ale také nastíní možnosti jeho zapojení do výuky.

Písemný projev

Nejdříve budeme definovat základní pojem, tj. písemný projev. Písemný projev je „aktivní řečová dovednost, jíž se užívá k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace. Jde tedy o řečovou produkci, o kódování obsahu do písemné podoby jazyka.“ (Hendrich 1988, s. 236). Tuto definici můžeme ještě rozšířit o tvrzení ze Společného evropského referenčního rámce: „Při činnostech spojených s písemným projevem (psaním) vytváří uživatel jazyka psaný text pro jednoho nebo více čtenářů“ (SERR, 2001).

Důležitá je i poznámka Beneše (1971, s. 173): „Ačkoli je možno graficky zachytit kterýkoli projev mluvený a naopak přeměnit psaný dokument v řeč ústní, nelze považovat psané projevy jen za grafické zachycení mluvené řeči. Psaný projev se liší od mluveného nejen svou vlastní formou (místo zvuků grafické znaky), ale i výběrem slovní zásoby, gramatických struktur, délkou vět, jejich logickou návazností a celkovou svou funkcí.“

Dalšími charakteristickými rysy písemného projevu jsou (podle Švehlová 2001, Jílková 2005, Sochrová 2007):

- výskyt textu v psané či tištěné podobě;
- využití specifických jazykových (spisovnost x nespisovnost resp. jejich mísení; stylizace; složitější větné celky) a grafických prostředků (např. interpunkční znaménka či symboly a prostředky pro dotvoření grafické přehlednosti textu – tučné písmo, podtržení, závorky aj.);
- připravenost projevu včetně možnosti využití referenčních pomůcek (slovníky, příručky, elektronické korektury aj.);
- tematická a stylistická vyhraněnost;
- převaha monologické podoby;

- kondenzace informací;
- koherence;
- dekontextualizace;
- neznámost čtenáře a jeho reakce na text;
- nevázanost textu v prostoru a čase;
- možnost uchování textu a návrat k němu.

Jak již bylo výše uvedeno, patří písemný projev ke čtyřem řečovým dovednostem, které by měly být rovnoměrně zapojovány do jazykové výuky tak, aby došlo k jejich nácviu na příslušné jazykové úrovni. Zde předkládáme dle SERR¹ rozpracovanou řečovou dovednost psaní do všech jazykových úrovní A1 až C2 – viz Všeobecná stupnice:

„A1 Dokáže psát jednoduché izolované fráze a věty.

A2 Dokáže napsat řadu jednoduchých frází a vět spojených jednoduchými spojkami, jako jsou „a“, „ale“ a „protože“.

B1 Dokáže napsat velmi jednoduše členěné souvislé texty týkající se okruhu známých témat z oblasti jeho/jejího zájmu, a to tak, že spojuje řadu kratších úseků do lineárního sledu.

B2 Dokáže napsat srozumitelné podrobné texty týkající se různých témat z oblasti jeho/jejích zájmů, přičemž dokáže shrnout, skloubit a zhodnotit informace a argumenty z velkého počtu zdrojů.

C1 Dokáže napsat jasné, dobře uspořádané texty týkající se složitých témat a zdůraznit důležité otázky. Přitom dokáže za pomoci doplňujících argumentů a vhodných příkladů podrobně rozvést a podepřít svá názorová stanoviska a vhodně zakončit.

C2 Dokáže napsat jasné a plynulé složité texty, které mají vhodný a účinný styl a jsou logicky vystavěny tak, aby pomáhaly čtenáři najít základní body.“

(SERR, 2001)

Shrňme-li všechny dosavadní poznatky o písemném projevu, je potřeba znova zdůraznit důležitost této řečové dovednosti na všech jazykových úrovních a nutnost studenty k ní motivovat. Výuka psanému projevu ve výuce cizích jazyků by měla být nedílnou součástí a v následujících odstavcích si představíme některé její další aspekty.

Nikdy není na psaní čas

Již při sestavování plánů jazykových kurzů znají vyučující předem časovou dotaci, tj. kolik hodin mají pro příslušný kurz za určité období vyhrazeno. Do připravovaných sylabů je potřeba zapojit vše, co je potřeba se studenty stihnout; tedy vše, co se mají naučit. Nejčastěji učitelé do tematických plánů zahrnují pouze seznam jednotlivých témat jako např. nakupování, hledání zaměstnání, cestování atd. a s tím spojenou slovní zásobu a gramatické jevy. Méně často je hned při sestavování plánu hodin rozvrženo, na

¹ SERR = Společný evropský referenční rámec.

jakých řečových dovednostech a jakým způsobem se budou jednotlivá témata probírat. Tím pádem se nezřídka stává, že vyučující „nepočítají“ s vyhraněním času např. pro dovednost psaní přímo v rámci výuky. Tuto dovednost, která nejvíc „zabírá čas“ přesouvají obvykle do domácí přípravy. Ano, jsme omezeni časovým plánem a možná i někdy stresováni tím, abychom všechno stihli a zvládli, ale přesto je důležité si onen čas najít a písemný projev zařazovat jak do domácí přípravy, tak do výuky samotné.

Psaní ve výuce může mít mnoho podob a nemusí to být jen stále se opakující psaní dopisu kamarádovi nebo popis zážitku z víkendu. Je možno začít tím, že budeme rozšiřovat modelové věty či úvodní dialogy/texty. Neobvyklý obrázek nebo video či dokonce společně absolvovaná akce aj. mohou výborně posloužit jako další motivace pro psaní. V extrémních případech můžeme studentům navrhnout zahrát si na hluchoněmého, kdy jim nezbude jiná možnost dorozumět se než psaním (asi ne všichni studenti budou ovládat znakovou řeč). Psát nemusí žáci/studenti vždy sami, ale mohou se podílet na vytváření textu ve dvojicích či ve skupinkách, anebo se z psaní může dokonce stát soutěž.

Rozdíl mezi psaním přímo v hodinách a doma v rámci samostudia je obrovský. V rámci domácí přípravy mohou studenti využívat podpůrné prostředky, jako např. slovníky, elektronické encyklopedie či gramatické a jiné příručky, ale také mají rozhodně více času na přípravu, samotné psaní a taky kontrolu své práce. Takovéto texty bývají obvykle promyšlenější, tj. mají logickou strukturu, lepší koherenci, bohatší výběr slovní zásoby a obsahují méně gramatických a ortografických chyb.

Důležité je studentům vysvětlit, že se v rámci domácí přípravy jedná především o nácvik, který bude následně znovu procvičen a otestován ve výuce nebo v rámci testů, ale že hlavní finální ověření toho, co se naučili, proběhne až v praxi, kde už nebude přítomen žádný vyučující, který by jim např. žádost o stipendium zkontroloval.

Neméně důležitým faktorem je i to, že se nejedná pouze o procvičení slovíček a gramatiky a dalších jazykových prostředků, ale i např. stylistiky. Především na pokročilejší úrovni by studenti již měli být schopni vytvářet psané projevy různých žánrů.

Účinek psaní zvýšíme přirozeně také tím, že práce vyučující v krátkém časovém úseku opraví a předají studentům zpět. Společně pak budou pracovat na vysvětlení, opravě a odstranění chyb.

Především psaní v hodinách či v rámci testů, kde můžeme studentům připravit těžší podmínky (časové omezení, stresové prostředí, odebrání podpůrných prostředků atd.) a otestovat důkladně jejich znalosti a schopnosti, právě tyto výstupy poskytují přehled nejen o chybách studentů, ale také o práci vyučujících, tj. jsou nám vyučujícím zpětnou vazbou a vypovídají o kvalitě naší výuky.

Nepotřebujeme psát

Stejně jako je v mnohých studentech zakotven odpor k matematice, tělesné výchově nebo určitému cizímu jazyku, mnozí raději mluví, čtou nebo poslouchají, než aby něco napsali. Psaní jim připadá náročné, a to nejen fyzicky, poněvadž musí používat ruce k „manuální práci“, ale také proto, že dovednost psaní vyžaduje větší soustředění a zapojení vícero smyslů. Ale možná jsou studenti jen líní a myslí si, že psát v cizím jazyce nikdy nebudou, tak proč by se to měli učit. Zkušený vyučující by je měl být schopen přesvědčit právě o opaku a praktičnosti znalosti psaní a naučit je „správně“ psát.

U mnohých studentů se ani tak nejedná o nutnost naučit se grafomotorickým dovednostem či systému písma (u českého jazyka latinka), poněvadž většina studentů, ačkoliv jejich mateřština využívá

jiný typ písma, prošli již výukou anglického jazyka. Přesto je především v počátečních fázích výuky cizího jazyka důležitá alfabizace, neboť např. u rusky mluvících i na pokročilejším stupni znalostí, často dochází k záměnám Y a U nebo S a C apod. Pod pojmem znalost správného psaní/písemného projevu tedy nerozumíme pouze znalost písma jako takového, ale také ortografie a stylistiky. Studenty je vhodné postupně seznamovat s pravidly pravopisu, která jsou bohužel v učebnicích českého jazyka pro cizince podobně jako nácvik výslovnosti většinou shrnuty do úvodní lekce a dále procvičovány jen minimálně. Také stylistika se omezuje na některé základní typy jako psaní dopisu, inzerátu, životopisu, popis či vyprávění.

Jak již bylo na všeobecné stupnici dle SERR vidět, počítá se s nácvikem a znalostí písemného projevu na všech úrovních. Na následující stupnici DIALANG je vidět ještě podrobněji, jak bychom měli postupně rozvíjet dovednost písemného projevu u studentů, a to nejen za účelem psaní ve výuce. Důležité je pro studenty především pocítění praktičnosti, tj. možnost využití v reálném životě.

Na příkladu úrovně A1 si ukážeme praktické ukázky, jak můžeme využít psaní, a přitom studentům dát pocit, že tyto znalosti velmi dobře zhodnotí i v reálném životě:

Dokážu psát jednoduché vzkazy přátelům.

- jako asistentka zapisuji vzkaz od klienta pro svého nadřízeného (jméno, čas, co)
- jako maminka/tatínek zapisuji vzkaz od kamaráda pro syna/dceru (jméno, kdy, kde)

Dokážu popsat své bydliště.

- dokážu vysvětlit, kde bydlím, aby mě mohli kamarádi navštívit (stát, město, čtvrť, ulice, číslo domu, popis domu)

Dokážu doplnit osobní údaje do formulářů.

- jsem schopen vyplnit přihlašovací formulář na cizinecké policii nebo v hotelu
- umím vyplnit dotazník na seznamce na internetu

Umím napsat jednoduché izolované fráze a věty.

- jsem schopen napsat SMS nebo e-mail vyučujícímu a sdělit např. že nepřijdu

Umím napsat krátký jednoduchý pozdrav na pohlednici.

- mohu napsat kamarádům pohled z dovolené/přání k narozeninám apod.

Dokážu s pomocí slovníku psát krátké dopisy a vzkazy.

- mohu rozšířit pohled z dovolené a napsat víc informací (kde jsem, co tam dělám)

Nevím, o čem mám psát

Pokud se nám již studenty podaří „přesvědčit“ o důležitosti a praktičnosti nácviku písemného projevu, máme téměř vyhráno, ale ještě ne zcela. Při vlastním nácviku mohou vyučující narazit na obtíže studentů „něco“ vůbec napsat. Oblíbená věta studentů bývá: „Ale já nevím, o čem mám psát.“

Na tomto místě je potřeba se zamyslet nad tím, jakou můžeme studentům nabídnout vstupní aktivitu nebo oporu při psaní. Autorka článku se stále častěji setkává s tím, že studenti „jakoby neměli fantazii“. Tato skutečnost vychází z jejich nezájmu o čtení a vůbec dění okolo. Je smutné, že často nejsou schopni odpovědět na otázku, co zajímavého v poslední době viděli/slyšeli/četli.

Velkou roli zde přirozeně hraje také výběr tématu, o kterém by měli psát. Vyučující by měli mít na paměti, že téma by mělo být vhodné (ne tabu témata), přiměřené (věkově, pohlaví), zajímavé (ideální je, pokud učitel zná okruh zájmů svých žáků/studentů), aktuální atd. Studentům je možno zadávat občas i volné téma, ale i zde můžeme narazit na to, že studenti právě z té „volnosti“ nebudou vědět, pro jaké téma se rozhodnout, čím začít a o čem vůbec psát.

Vhodné je „studenty uvést do tématu“, tj. poskytnout jim vstupní aktivitu (mind-map slovní zásoby, film, poslech textu, scénka aj.) nebo nabídnout jinou oporu pro jejich psaní (osnova v bodech, obrázkový příběh, nutnost zapojení zadaných slov/frází, doplnění započatého textu aj.). Studentům můžeme přidat i další vodítko, a to sice žánr/styl: dopis, vyprávění, popis, úvaha apod. Z tohoto důvodu by měly být do výuky postupně zařazovány i stylistické úvody, kde by byly probírány např. typické fráze pro úvod či závěr daného žánru apod.

Zapomněl jsem si pero

„Marečku, podejte mi pero!“ Kdo by neznal tento výrok ze stejnojmenného českého filmu. Již méně úsměvné je, že někdy studenti přichází na výuku absolutně nepřipraveni a nemají tedy ani to pero. Ale i tak je možné tuto situaci řešit a zkušený vyučující by ji měl být schopen využít „ve svůj prospěch“. Zapomnětlivému studentovi mohou být psací potřeby zapůjčeny od spolužáků či vyučujícího, anebo může být vyučujícím „pozván k jinému typu psaní“, a to sice na tabuli.

Psaní před kolegy na tabuli má taktéž svůj efekt. Jednak se studenti snaží více, aby se náhodou „neztrapnili“ před kolegy „hloupými“ chybami. Je to vždy výzva a ne všem studentům musí být příjemná. Přesto i zde je potřeba studentům vysvětlit, aby i tuto formu brali jako další typ tréninku. Vhodné je pisatele u tabule střídat, aby se „neztrapnil“ pouze jeden, ale byla dána „šance“ všem. Nezapomínejme jako vyučující na to, že při psaní na tabuli musí být dodržovány některé základní principy, jako např. psát čitelně (vhodná barevná kombinace pozadí tabule a křídly/fixu, kvalita použitého psacího prostředku, tloušťka čar, psaní písmen dle příslušné abecedy cílového jazyka, dostatečná velikost písma apod.) a samozřejmě také přehlednost (systém na tabuli). Výhodou psaní na tabuli je především názornost. Všichni hned vidí, kde došlo k chybám, učitel by je měl vhodně okomentovat a je možno tohoto využít jako „klíč k řešení“ i pro ostatní žáky/studenty, kteří si svůj písemný projev opraví sami.

V současné moderní době se nezdá v jazykových třídách využívat interaktivní tabule, která kromě možnosti samotného psaní nabízí i další funkce a jejich kombinace. Možnost psát do již předem připravených struktur nebo popisovat obrázky či audio/video inputy je bezpochyby lákavé a motivující. Kromě toho je možno vše uložit a s výsledky pracovat i později, tj. vyučující může v rámci přípravy na další hodinu znova zhodnotit, nakolik byli studenti při psaní úspěšní, kde se vyskytovaly chyby, na které podněty reagovali dobře/špatně, a pak svou další výuku přizpůsobit a vylepšit.

Především při psaní domácích úkolů, ale také při psaní v rámci výuky v počítačové laboratoři, anebo pokud jsou všichni studenti technicky tak dobře vybaveni, že mají možnost psát na notebooky, je možno využít i dalších technických vymožeností pro psaní. Je pravda, že v současné době se studenti často brání

psaní, protože perem už téměř (kromě podpisu nebo vyplnění některých formulářů) nepíšíou, ale právě schopnost psaní pomocí jiných prostředků (např. psaní SMS na mobilních telefonech nebo e-maily, blogy, příspěvky do fór aj.) je také potřeba natrénovat. Tyto prostředky nám navíc poskytují další možnosti využití podpůrných prostředků, jako např. T9 na mobilech (automatické dokončování slov), automatické korektury (podtrhávání červeně – ortografická chyba, zeleně – stylistická chyba) či možnost využití dalších podpůrných prostředků na internetu (el. slovníky, gramatické příručky, převodníky diakritických znamének apod.).

Shrnutí

Psaní, jak již bylo uvedeno, patří ke čtyřem řečovým dovednostem, které je potřeba rovnoměrně zapojit do výuky cizích jazyků. Výuka písemného projevu má mnoho aspektů, variant a možností. Je na vyučujícím, zda bude schopen své studenty pro tuto činnost nadchnout či dokonce natolik změnit jejich zažitý přístup, že se z nich mohou stát dobří pisatelé, nebo dokonce novináři a spisovatelé. Ale i když to nedotáhnou tak daleko, už jen ten fakt, že jsou schopni (téměř) bez chyby napsat oficiální dopis nebo jiný druh písemností potřebných pro běžný život, by mělo být povzbuzující pro obě strany.

Literatura

Beneš, E.: *Metodika cizích jazyků*. Praha, SPN 1971.

Hendrich, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.

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

Hrdlička, M.: *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň, Západočeská univerzita 2010.

Jílková, J.: Písemný a ústní projev. *Metodický portál RVP*. 2005,
<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/228/PISEMNY-A-USTNI-PROJEV.html>, 27.7.2011.

Sochrová, M. : *Maturita*. Praha, Fragment, 2007.

Švehlová, M. : Pragmatická lingvistika // lingvistická pragmatika // pragmalingvistika. In: *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha, Krolinum 2001.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme / Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division. Olomouc, Univerzita Palackého, 2006.

Cizinci trvale a dlouhodobě žijící v České republice. ČSÚ. 2009,
http://www.czso.cz/cz/cr_1989_ts/0102.pdf, 16.5.2011.

Summary

The paper was devoted to writing in teaching of the Czech language for foreigners. The author introduced a possible definition of writing and its characteristic features. She also highlighted the importance of its function in transmitting information and its meaning as one of the four language skills. She drew attention to the importance of involvement writing practice not only in home preparation but also in lessons on all levels of language learning. Further, the author emphasized the need to point out the usefulness of writing, which increases students' motivations to focus on this skill. Not only the choice of a topic, i.e. what to write about, but also how, i.e. extending the knowledge of orthography and stylistics are inseparable parts of writing practice. In the last part several modern techniques were introduced, for example, writing text messages, e-mails, use of the interactive whiteboard, etc., which are possible to be integrated in lessons.

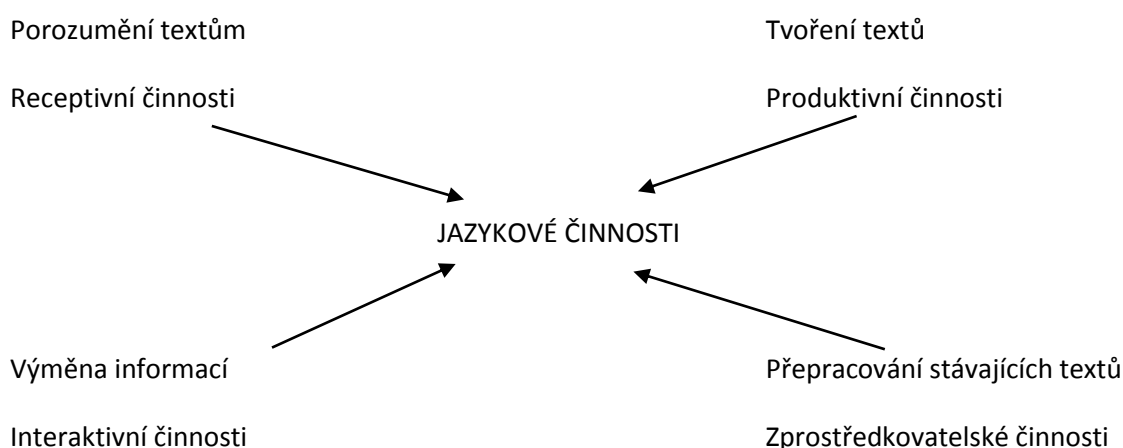
KOMUNIKAČNÍ ČINNOSTI A JAZYKOVÉ STRATEGIE VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA A CERTIFIKACI

Prof. dr hab. Urszula Żydek-Bednarczuk – Dr. Małgorzata Kalita
Uniwersytet Śląski Katowice

Cílem příspěvku je představit využití textu v úkolové metodě zvyšující efektivitu výuky a zdokonalující přípravu pro testování cizího jazyka. Zvláštní pozornost věnujeme textu a plánování vzdělávacího procesu, které umožňují použít různé typy strategií. Dodatečnou ilustrací pro plánování didaktického návrhu jsou tři učebnice pro výuku polštiny jako cizího jazyka:

1. „S Vratislaví v pozadí. Testové úkoly z polštiny pro cizince. Základní a středně pokročilá úroveň.“ [Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowym średni i zaawansowany.] Wrocław 2005;
2. „Kolem Lublinu. Testové úkoly z polštiny pro cizince. Základní úroveň B1, střední úroveň B2, pokročilá úroveň C2.“ [Wokół Lublina. Zadania trstowe z języka polskiego jako obcego dla oncjokrajowców. Poziom postawowoy B1, Poziom średni B2, Poziom zaawansowany C2.] Lublin 2009;
3. „Procházka po Lodži a okolí. Texty a cvičení pro výuku polštiny pro cizince.“ [Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców.] Łódź 2011.
4. Tyto učebnice na jednu stranu obsahují dobré texty a požadované jazykové činnosti, na druhou stranu prezentují příklady testových úkolů v souladu s certifikačními pravidly.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky představuje jazykové kompetence učícího se v podobě jazykových činností. Jazykové činnosti, to je použití jazykových komunikačních kompetencí v konkrétní oblasti života pro vytvoření nebo porozumění jednomu nebo více textům za účelem provedení daného úkolu (CEFR 2003, s. 20). Rozdělení jazykových činností můžeme prezentovat následovně (Jankowska 2011, s. 105):



Činnosti recepce, produkce, interakce a mediace mohou být realizovány v ústní nebo písemné formě, což umožňuje rozlišit osm druhů činností:

Ústní produkce – mluvení
Písemná produkce – psaní
Ústní recepce – poslech

Písenná recepce – čtení
Ústní interakce – mluvení
Písenná interakce – psaní
Ústní mediace – mluvení
Písenná mediace – psaní (Jankowska 2012, s. 105).

Východiskem pro komunikační činnosti a strategie je glottodidaktický text nebo příslušný obraz. S rostoucím významem vizuální kultury uvádějící hodně aktivit, stojí za to doplnit glottodidaktické texty ikonami.

Text ve výuce druhého, cílového jazyka hraje zásadní roli. Jedná se totiž o základní materiál, který poskytuje posluchači znalosti a dovednosti; na textu získává schopnosti a cvičí návyky. Podle názorů učících se a vyučujících je proto role správně vybraného textu v procesu učení nenahraditelná. Nejčastěji je považován za objekt činností učitele a studenta a vytváří určenou dovednost: gramatickou, komunikační, sociální, pragmatickou a kulturní. Takový pohled na text má svoje důsledky ve vzdělávání. Najít vhodné vyjádření – písemné a ústní – splňující všechny požadavky z oblasti glottodidaktiky je nesmírně obtížné. Jde totiž nejen o texty se sémantickými, syntaktickými a pragmatickými předpoklady, ale také o to, aby seznamovaly posluchače s každodenním životem a polskou kulturou.

Můžeme využít lingvistický model textu, obsahující gramatickou, sémantickou a pragmatickou rovinu (Žydek – Bednarczuk 2008, s. 21–30; 2005, s. 71), a použít ho v glottodidaktice, například: užít danou úroveň vyjádření pro učení gramatiky: zkontrolovat znalosti skloňování, parafrázování a syntaktických transformací. Gramatický text úzce souvisí se sémantickým, např. ve výuce na úrovni A1 a A2, B1 – když daná témata a situace implikují slovesnou rekcí nebo přiřazení ve skloňování: *Blahopřejeme, Kde bydlíš, Nákupy* a jiná. Lingvistický, pragmatický text úzce souvisí s řečovými akty, komunikační situací, ale také s psanými a mluvenými žánry. Vybíráme texty připravující ke psaní a mluvení v souladu se SERR (2003) a Standardy (2003) pro jednotlivé úrovně. V první řadě musíme také pamatovat na učení komunikační kompetence.

Schéma 2. Model textu z glottodidaktického hlediska

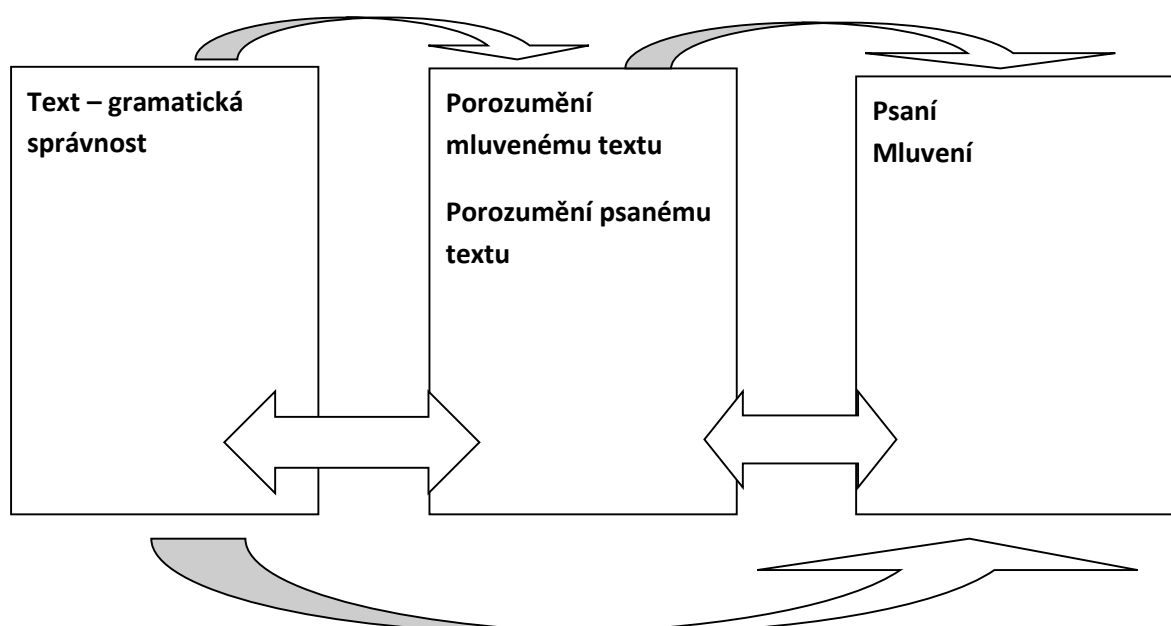
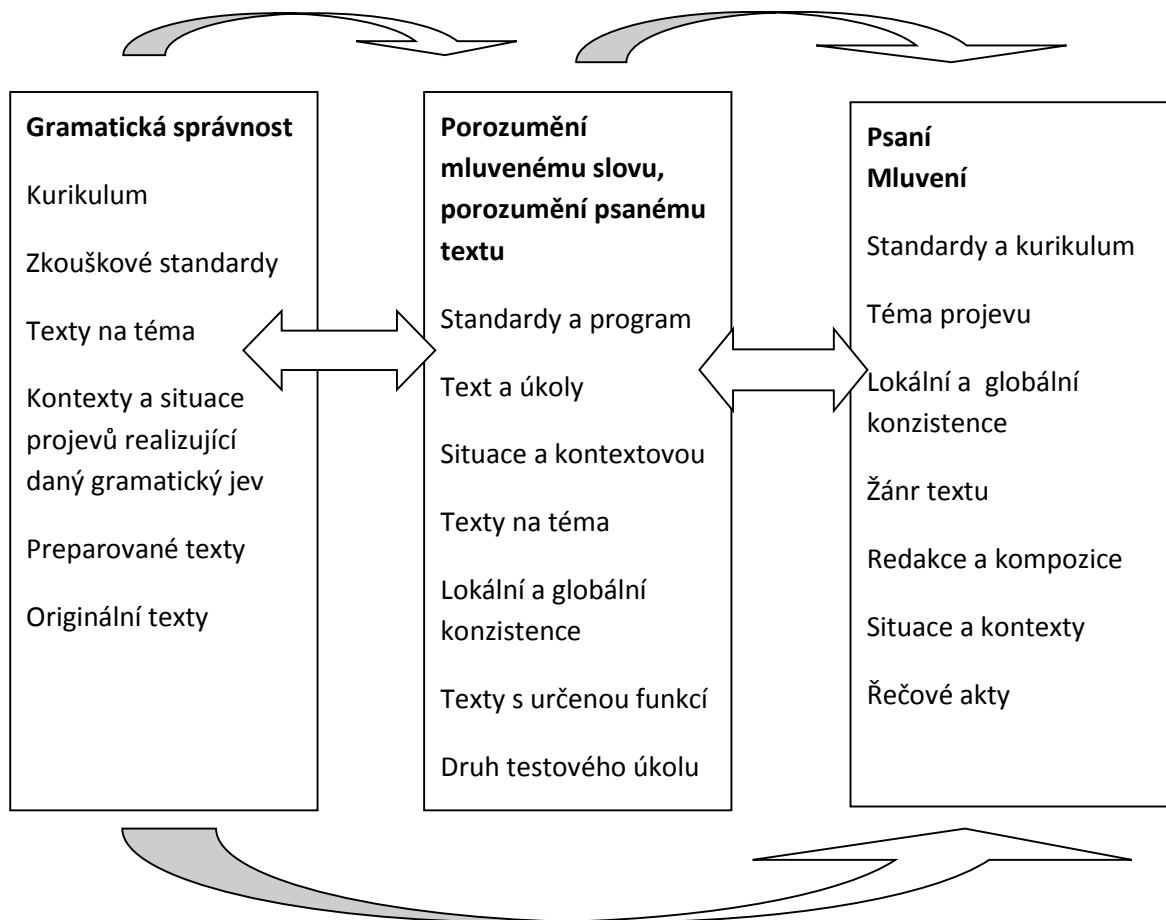


Schéma 3. Model textu určeného pro vzdělávací proces a testování



Pro učitele jazyka, který připravuje hodinu, je důležité plánovat vzdělávací proces. Je to spojeno s výběrem obsahu z kurikula, který je přizpůsoben evropským standardům a shoduje se s certifikačním systémem znalosti cizího jazyka. V Polsku pod záštitou Státní komise ověřování znalosti polského jazyka jako cizího (*Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego*) byly připraveny Standardy požadavků. Státní certifikované zkoušky z polštiny pro cizince (Standardy wymagań. Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego) (2003) a ve vysokoškolských střediscích vznikla Kurikula polštiny pro cizince. Úrovně A1–C2 (Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2) (2011).

V nich jsou určeny vzdělávací cíle v oblasti jednotlivých jazykových dovedností (komunikačních činností), tj. pro dovednost poslechu, čtení, interakce, tvorba projevů a psaní, a také vzdělávací cíle, pokud jde o použití jazykových prostředků (lingvistická kompetence). Obsah vyučování je prezentován v podobě tematického katalogu obsahujícího slovní zásobu a rozsah materiálu na jednotlivých úrovních. Katalog gramatických a syntaktických otázek uvádí gramatický materiál. Doplnuje ho katalog stylistických otázek a také funkční a pojmový katalog spojený se strukturou a strategií vyjádření a s komunikačními rolemi. Doplněn je katalogem sociolingvistických a sociokulturních otázek a otázek týkajících se reálií. Učitel by měl v první etapě vybrat otázky z kurikula (Programy nauczania 2011) a určit cíle dané vyučovací jednotky.

Z tematického katalogu vybíráme obsah a přizpůsobujeme mu gramatický materiál a odpovídající formy projevu z hlediska funkčnosti.

Prezentujeme projekt vyučování na téma: Kde bys chtěl bydlet? Jak bydlí Poláci (Češi, Rusové, Američané...)¹. Ten realizuje obsah z katalogu, v bloku 6. Byt a 7. Místo (Programy nauczania 2001, s. 75). Naším cílem je ukázat, jakým způsobem texty a obrazy stimulují jednotlivé komunikační činnosti. Upozorňujeme také na způsoby použití strategií v poslechu textu a čtení s porozuměním.

Určujeme didaktické cíle našeho projektu. Abychom dosáhli tohoto cíle, musíme naučit:

- popisovat místnosti (dům, byt) a jejich vybavení;
- situovat byt/dům a také nábytek a věci v prostoru;
- srovnat prostředí, život na vesnici, ve městě;
- číst a porozumět různým materiálům spojeným s bytem: letáky, inzeráty, reklamy, tiskové články;
- vyjadřovat názory spojené s bytem a jeho vybavením;
- tvořit jednoduché texty ohledně bytu, domu (dialogy, e-maily, krátké poznámky, inzeráty, zprávy).

Realizace cílů vyžaduje:

- znalosti slovní zásoby spojené s popisem věcí a místností a jejich umístění;
- znalosti předložek a předložkových vazeb pro určení místa;
- formy pro vyšší a nejvyšší stupeň přídavných jmen a příslovcí;
- slovesa a podstatná jména spojená s bytem (prodat, kupit, najmout).

Pro realizaci tématu jsme zvolily úkolovou metodu, ve které úkolem rozumíme činnosti realizované jednou nebo více osobami, které strategickým způsobem angažují své kompetence a míří k přesně stanovenému komunikačnímu cíli (Jankowska 2011, CEFR 2003, s. 136).

Úkol 1

Podívejte se prosím na fotografie a odpovězte na otázky: Kde bys chtěl bydlet a proč? (k otázkám připojujeme fotografie domů)

Na venkově v horské chatě

V avantgardním domě, např. v Křivém domě v Sopotách

Ve městě, v 10. poschodí mrakodrapu

Na kolejích

V starém činžáku

¹ K projektu byl použit návrh obsažený v práci Iwony Jankowské: Úkolový přístup k vyučování a učení se cizím jazykům. Na příkladu polštiny pro cizince (*Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*). (I. Jankowska 2011, s. 363–388).

Ve stylovém zámečku

Studenti obdrží fotografie s popisem domu nebo bytu. Texty jsou zároveň projevy v podobě inzerátu nebo reklamy. Student má zvolit jednu nabídku a přečíst inzerát. V odpovědi lze také navázat na byt/dům v studentově domovské zemi.

Úkol 2

Po výběru domu nebo bytu je úkolem studenta poslech nahrávky tematicky spojené s bytem (preparovaný nebo originální text) a vyřešení testového úkolu. Učíme číst a rozumět příkazům k úkolu. Pak zavádíme strategie porozumění mluvenému slovu (Jankowska 2010, s. 561–570, Cornaire 1999, CEFR 2003, s. 72). Protože repertoár strategií používaný učitelem není uzavřeným souborem, soustředíme se na ty, které jsou často používány v certifikačních úkolech.

Před poslechem

- Přečtěte si pozorně příkaz k úkolu, abyste porozuměl, čemu je třeba věnovat pozornost při poslechu nahrávky. V příkazu jsou často tipy ohledně obsahu textu, např.: *Poslouchejte pozorně následující nahrávku a proveďte úkoly podle uvedeného příkladu. (V úkolech vždycky uvádíme příkladová řešení úkolů.) Označte P (pravda), když jsou uvedené věty v souladu s poslouchaným textem, N (není pravda), když se s ním neshodují. Poznámka: nahrávka bude puštěna dvakrát.*
- Podívejte se na grafické prvky (grafy, obrázky);
- Pokuste se odhadnout obsah nahrávky a vytvořte domněnky;
- Pokuste se připomenout si co nejvíce slov spojených s daným tématem;
- Zaměřte svou pozornost na poslech.

Během poslechu:

- Identifikujte typ textu, což usnadní dekodování tématu textu (např. předpověď počasí) a spustí se asociace s oblastí slovní zásoby;
- Věnujte pozornost neverbálním prvkům, které usnadňují poznat místo rozhovoru;
- Pokuste se rozlišit hlasy a identifikovat účastníky rozhovoru (počet osob, pohlaví, akce);
- Při využití znalosti o světě a porozumění slovům a fragmentům projevů vytvořte domněnky ohledně obsahu nahrávky. Když rozumíte jednotlivým slovům, spustte asociace s daným slovem;
- V případě nejasnosti, neporozumění jednotlivých slov nebo fragmentů nepřerušujte poslech;
- Pokuste se odhadnout obsah nepochopených fragmentů na základě jiných částí textu a někdy i jednotlivých slov a gramatických struktur.

Po poslechu:

- Vraťte se k příkazům obsahu úkolu, zjistěte, nakolik se vaše domněnky potvrdily;
- Pokuste se odhadnout obsah;
- Použijte kontext projevu, znalosti jiných jazyků, klíčových slov;
- Věnujte pozornost tónu projevu, abyste doplnil to, čemu jste neporozuměl;
- Nevzdávejte se řešení úkolu, pokuste se vyřešit aspoň část.
- Zeptejte se kamarádky/kamaráda na význam slova nebo požádejte svého učitele o pomoc.

Testový úkol na poslech s porozuměním nejčastěji obsahuje vícenásobný výběr, vyplnění mezer, pravda/nepravda, vybírání (spojování) sloupců, úkoly s použitím grafických materiálů – obrázky, otevřené otázky.

Úkol 3

3.1. Joanna a Michal koupili čtyřpokojevý byt. Použijte plán bytu a připravte popis určení jednotlivých pokojů (práce ve skupinách). Uveďte důvody svého rozhodnutí – ústní projev.

3.2. Připravte písemně seznam nábytku, který je třeba vložit do jednotlivých místností.

3.3 Popište tento nábytek (ústní nebo písemná forma – popis). K úkolu přikládáme plán bytu a fotografie věcí určených do různých místností.

Úkol 4

Podívejte se na obrázek a rozhodněte, zda popis odpovídá skutečnosti.

Ke cvičení přikládáme fotografii pokoje s různými věcmi a popis pokoje, ve kterém se věci a jejich místo neshodují s popisem.

Úkol 5

Předložky a předložkové vazby – umístění věcí.

Studenti mají k dispozici modely (obrázky věcí). Jejich úkolem je „zařídít pokoje“ podle popisného textu: V pokoji je hodně nábytku. Uprostřed pokoje stojí stůl. Kolem stolu stojí šest židlí. Nad stolem visí lustr. Pod stolem je natažený koberec. Naproti stolu se nachází komoda. V zadní části pokoje je velké okno. Na levé straně okna stojí skříň a vedle skříně bílá váza.

Mezi psacím stolem a regálem se nachází postel. Před psacím stolem stojí židle. Napravo od psacího stolu stojí skříň. Na psacím stole stojí počítač, a vedle něho leží mobil. U psacího stolu nalevo je koš. Za oknem je vidět stromy a plot.

Úkol 6

Analyzujte výše uvedené příklady a spojte gramatické pravidlo se skupinami předložek a předložkových vazeb.

Předložka + instrumentál

Předložka + lokál

Předložka + genitiv

- *na levé straně, na pravé straně, napravo od..., nalevo od..., naproti, vedle, kolem, blízko;*
- *při, v, na;*
- *nad, pod, před, za, mezi.*

Úkol 7

Stupňování příslovcí

Téma úkolu: *Je lepší bydlet ve městě nebo na vesnici?*

Základem didaktických činností je text čtený na pochopení. Využíváme buď originální texty, nebo texty preparované. Pod textem dáváme testové úkoly včetně jednotlivého nebo vícenásobného výběru: lexikálního na podrobné porozumění (B2 a C2), nebo informačního – selektivní/globální porozumění (B1, B2), vybírání (spojování) sloupců, úkoly s mezerou, otázky k textu. V gramatických úkolech přizpůsobených ke čtenému textu stojí za to použít stupňování příslovcí a přídavných jmen se strukturami *bydlet: klidně, komfortně, pohodlně, lépe, hůř* a také srovnávací struktury jako: *Vesnice je klidnější než město.*

K práci se čteným textem je možné použít následující strategie:

Před čtením:

- Identifikujte typ textu: uspořádání, kompozici; o jaký žánr projevu se jedná: článek z tisku, reklama, báseň, atd.;
- Proveďte analýzu obrázků, titulu, podtitulu, záhlaví, zdroje textu;
- Připomeňte si slovní zásobu spojenou s daným tématem.

Během čtení textu:

- Přečti tiše celý text, aby ses orientoval v jeho obsahu, nemusíš rozumět všem slovům;
- Vyhledej v textu slova, pojmy, které mají podobnou formu ve tvém mateřském jazyce a v jiných jazycích (transparentní slova, internacionalismy);
- Podívej se na výslovnost, pokud to usnadní rozpoznání daného slova;
- Vyhledej vlastní názvy, data, číselné údaje;
- Využij interpunkci, vykřičníky, uvozovky;
- Ve výsledku logického uvažování a sociálních a kulturních znalostí vytvoř domněnky ohledně obsahu textu;
- Využij tipy z použitých gramatických struktur, např. minulý čas, budoucí čas;
- Vrať se k těžším fragmentům, přečti je znovu a zkus porozumět obsahu;
- Obrať se na znalosti a zkušenosti kamarádek/kamarádů ze skupiny a popros o pomoc při porozumění obtížného fragmentu;
- Ověř ve slovníku význam nových slov nebo požádej učitele o pomoc při vysvětlení.

Po přečtení a porozumění textu:

- Přečti pozorně příkaz testového úkolu;

- Seznam se s obsahem testového úkolu;
- Věnuj pozornost technice řešení testového úkolu;
- Vyhledej nezbytné informace v textu, poznamenej si nedostatek informací;
- Řeš testový úkol.

Úkol 8

Cílem vyučování je upevnění poznanych struktur a slovní zásoby. Navrhujeme následující témata:

Moje oblíbené místo a vykonávané činnosti. Úkol může mít písemnou, nebo ústní formu. Další úkol se týká práce s inzeráty publikovanými v novinách, týkajícími se pronájmu, prodeje či koupě bytu/domu. V konečném důsledku je třeba upravit inzerát obsahující informace příslušné pro téma.

V projektu navrhované úkoly vyžadují konkrétní komunikační činnosti. Uvedené strategie jsou účinné způsoby jednání a zvládnání problémových situací. Strategie používáme také během řešení testových úkolů – týkají se způsobu řešení úkolu. Studenti často znají odpověď na dané téma, mají však potíže s použitím techniky řešení testových úkolů. Tady pomáhají příklady uvedené v učebnicích a příkladové testy zveřejněné na internetu.

Pro studenty a učitele jsou v Polsku k dispozici učebnice obsahující testové úkoly z polštiny pro cizince pro jednotlivé úrovně pokročilosti (viz první odstavec příspěvku). Tematickou základnou pro všechny knihy je Wrocław, Łódź, Lublin. Kromě řady fotografií a sociálních a kulturních znalostí obsažených v textech jsou v učebnicích uvedeny úkoly na porozumění mluvenému slovu, gramatickou správnost, porozumění čtenému textu, psaní a mluvení. Můžeme se také seznámit s různými technikami řešení testu. Tyto učebnice jsou dobrým doplněním vyučování, protože základem činnosti je vždycky úkol, ve kterém je třeba použít vhodné strategie.

Strategie jsou dnes v glottodidaktice „mostem mezi dovednostmi učícího se (kompetencemi) a tím, jak je umí aplikovat (komunikační činnosti)“ (ESOKJ 2003, s. 38). V představeném projektu jsme se snažily ukázat vztahy mezi různými prvky používanými ve vzdělávacím procesu, které mají vliv na efektivitu vyučování a učení se. Základem jsou úkoly, jež vyžadují komunikační činnosti. V činnostech využíváme strategie učení se a strategie komunikace. Ty poslední jsou podmíněny celkovými kompetencemi studenta a strategií učení se – komunikační, lingvistickou, sociální a pragmatickou kompetencí. Tedy dovednosti učícího se musí být založeny na komunikačních kompetencích, strategiích a činnostech (Robert – Rosen 2010, s. 259).

Literatura

Cornaire, C.: *Le point sur la lecture*. CLE International. Paris 1999.

ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa, Wydawnictwo CDN 2003. (*Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment*, Cambridge Univ. Press 2001)

Jankowska, I.: Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym. In: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego* – 2. Ed. Zarzycka G., Rudziński G. Łódź, WUŁ 2010, s. 561–570.

Jankowska, I.: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków, Universitas 2011.

Jankowska, I. – Lipińska, E. – Rabiej, A. – Seretny, A. – Turek, P.: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Kraków, Księgarnia Akademicka 2011.

Robert, J. – Rosen, E.: *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris 2010.

Standardy wymagań. Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego (2003). Warszawa, MENIS 2004.

Żydek-Bednarczuk, U.: *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków, Universitas 2005.

Żydek-Bednarczuk U.: Tekst w procesie certyfikacji. In: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Ed. Miodunki, A. T. – Seretny, A. Kraków, WUJ 2008, s. 21–30.

Dąbrowska, A. – Kamieniecka-Burzynaska, A. – Dobesz, U. – Pasieka M.: *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy średni i zaawansowany*. Wrocław 2005.

Butcher, A. – Maliszewski, B. – Przechodzka, G. – Rzeszutko-Iwan, M. – Trębska-Kerntopf, A.: *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego jako obcego dla oncjokrajowców. Poziom podstawowy B1, Poziom średni B2, Poziom zaawansowany C2*. Lublin 2009.

Ostromięcka-Frączak, B. – Dembowska-Wosik, I. – Strzelecka, A. – Zawada, A.: *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*. Łódź 2011.

Summary

Communicative Actions and Language Strategies in Foreign Language Teaching and Certification

The purpose of our reflections is the search for effective ways of using texts in task method increasing the effectivity of teaching and preparation to testing foreign language skills. Specific attention is given here to text and didactic process planning which enables using various types of strategies. The didactic proposition presents using communicative actions and strategies in the development of the abilities to understand, read, write and speak in teaching process and learning foreign language.

KONCEPCE VÝUKY ODBORNÉHO NĚMECKÉHO JAZYKA V KOMBINOVANÉ FORMĚ STUDIA NA ŠKODA AUTO VYSOKÉ ŠKOLE

Mgr. Martina Žáčková
Škoda Auto Vysoká škola Mladá Boleslav

Odborně orientované vysoké školy, mezi něž patří i Škoda Auto Vysoká škola (dále jen ŠAVŠ), se musí v rámci podpory mobility svých absolventů na pracovním trhu více soustředit na zlepšení cizojazyčné výuky a orientovat ji především na rozvoj odborného jazyka.

ŠAVŠ je školou ekonomickou, hlavním oborem je studijní program Ekonomika a management. Studenti mají možnost absolvovat profesní bakalářský i navazující magisterský studijní program v denní i v kombinované formě studia. Významnou roli v postavení cizích jazyků na škole má její úzké napojení na firmu ŠKODA AUTO, zakladatele ŠAVŠ, a samozřejmě také propojení s koncernem VW Group. Tého spolupráce mohou studenti využívat již během studia při absolvování povinné semestrální praxe nebo při získávání praktikantských míst doma i v zahraničí a stejně tak po ukončení studia při hledání zaměstnání.

Právě zmiňované spojení s praxí, během které studenti již své jazykové znalosti potřebují a uplatňují, povinné absolvování odborného předmětu v cizím jazyce během studia na ŠAVŠ či pozdější předpokládané a u studentů kombinovaného studia často i reálné aktivní využívání cizího jazyka v pracovním procesu, jsou klíčové aspekty jazykové přípravy studentů na ŠAVŠ. Z těchto aspektů vyplývají i cíle jazykového vzdělávání na ŠAVŠ, které jsou formulovány v příslušných jazykových úrovních jednotlivých studijních programů a jsou směřovány převážně k rozvoji odborného jazyka. Cílem naší výuky je především to, aby studenti přicházeli do praxe co nejlépe jazykově připraveni a aby jejich jazyková vybavenost, tzn. úroveň jejich komunikativní jazykové kompetence v součinnosti s dalšími dovednostmi potřebnými v praxi, vyhovovala co nejvíce aktuálnímu či potenciálnímu zaměstnavateli a studenti tak uspěli ve svých jazykových znalostech a dovednostech na evropském trhu práce.

Nutnou součástí procesů vyučování a učení se je zvyšování kvality vzdělávání. Při již obsahově a metodicky standardizované výuce německého jazyka na ŠAVŠ v jazykových úrovních B2 a C1, které jsou dle výsledků evaluační ankety zcela účinné především v denním studiu, je možné v rámci nového projektu Interní grantové agentury (dále jen IGA) ŠAVŠ vytvořit a zajistit vhodné prostředí a podmínky pro výuku odborného německého jazyka i v kombinované formě studia.

Výchozí stav výuky odborného německého jazyka na ŠAVŠ

Teoretická východiska pro studium odborného cizího jazyka, především z oblasti lingvodidaktiky, nám poskytují možnosti pro vytváření efektivnějšího přístupu k výuce a pro cílenou tvorbu učebních materiálů. Konečná úroveň znalosti cizího jazyka našich studentů staví na vstupních znalostech obecného jazyka a po absolvování bakalářského studia směřují odborné jazykové kompetence studentů k jazykové úrovni B2 (resp. C1) podle klasifikace SERR. Koncepce výuky německého odborně ekonomického jazyka na ŠAVŠ vychází z modulového systému a koncepčně je jazyk chápán jako nástroj odborné komunikace v podnikové praxi, druhotně jako základní výstavba lexikálních odborných jednotek pro studium ekonomického předmětu v německém jazyce. Toto pojetí je základním principem tvorby sylabů a jim přizpůsobeným výukovým postupům a materiálům.

Koncept výuky je založen na modulovém systému, modul tvoří ucelená část výuky v jednom předmětu. Při modulovém způsobu vzdělávání můžeme využívat aspekty moderního pojetí výuky, je

kladen důraz na studenta, učitele i téma, které je probíráno ve všeobecné, odborné i praktické části vzdělávacího procesu.

Výuka je koncipována v jednotlivých modulech formou cvičení, v bakalářském studijním programu po dobu 5 semestrů s týdenní dotací 4 hodin a v magisterském studijním programu po dobu 3 semestrů rovněž s týdenní dotací 4 hodin. Oba programy jsou zakončeny zkouškou. Výuku sdílejí český učitel a rodilý mluvčí, vždy po 2 hodinách týdně. Každý vyučující probírá nezávisle na sobě jedno téma, takže studenti pracují v daném tématu po dobu celého semestru a tím mají velký prostor pro zvládnutí dané látky. Tematická zaměření a jejich hloubka v jednotlivých modulech byly nastaveny v souladu s odborným zaměřením studijních programů a ve spolupráci s vyučujícími odborných předmětů v akademickém roce 2005/2006. Sylabem jsou pro každý modul vymezena maximálně dvě odborná témata:

Bakalářský studijní program:

Modul 1	Geschäftskontakte, Bewerbung
Modul 2	Wirtschaftliche Grundbegriffe, Marketing
Modul 3	Firma, Finanzen
Modul 4	Logistik, Außenhandel, EU
Modul 5	IT, E-Commerce, Personalmanagement.

Magisterský studijní program:

Modul 1	Globalisierung, Management
Modul 2	Marketing II, Geschäftsverhandlungen
Modul 3	Finanzen II.

Z hlediska cílů, obsahů i metodologických postupů ve výuce odborného německého jazyka na ŠAVŠ jsme se během uplynulých let snažili a dále snažíme především o rozvoj produktivních dovedností studentů. Posun vedení výuky odborného jazyka na vysokých školách nefilologického zaměření přes četbu odborných textů až k písemnému a ústnímu projevu je velmi důležitý jak pro studentovu budoucí praxi, tak z hlediska vyučovacího procesu. Tento posun umožňuje aktivní práci s jazykovými prostředky, takže napomáhá k jejich fixaci a pohotovému užívání, dále umožňuje rozvoj myšlení studenta v cílovém jazyce a možnost výběru různých variant vyjádření se k dané problematice. Ztvárnit danou výuku co nejlépe nám také napomáhají právě projekty Interní grantové agentury ŠAVŠ, (viz Projekt IGA „Tvorba koncepce vysokoškolské výuky cizích jazyků v souladu s mezinárodními aktivitami a potřebami firem“) a rovněž projekt současný.

Při předávání jednotlivých vzdělávacích obsahů jde vždy především o redukci a správný výběr vědeckých poznatků vyučovaného předmětu a jejich přeformulování do takové podoby, aby studenti učební látce porozuměli, aby si ji zapamatovali, uměli si ji vybavit a aplikovat v případě potřeby. Výukový program pro daný modul vymezuje tematickou (odbornou) část, dále je stanoveno gramatické učivo a standardizované požadavky na výstupní hodnocení. Základním principem ztvárnění daného tématu jsou projektová forma práce a komunikativní pojetí výuky a k tomu uzpůsobené či nově vytvářené učební materiály, které se snaží funkčně propojit německý jazyk ekonomický i profesní.

Nejčastěji se ve vlastní výuce koncentrujeme při předávání vstupních informací o odborném tématu na práci s odbornými a autentickými texty. Jako výstup je upřednostňován ústní projev studenta v daném odborném tématu, ať již formou referátu, odborné power-pointové prezentace či odborné diskuze.

Výuka v kombinované formě studia – koncept výuky

V distanční formě studia se cyklicky setkáváme s těmito problémovými situacemi:

- nízká hodinová dotace pro získání odborné komunikativní kompetence jako cíle jazykového vzdělávání na ŠAVŠ;
- zvládnutí stejného objemu učiva jako v denním studiu;
- nízká vstupní znalost obecného cizího jazyka studentů v KS;
- nižší flexibilita studentů v procesu sebevzdělávání.

V důsledku těchto faktorů dochází každoročně při studiu německého jazyka na ŠAVŠ k markantnímu úbytku studentů v kombinované formě studia, a to z důvodu nesplnění výstupních požadavků jednotlivých modulů. V rámci projektu se snažíme tuto situaci vyřešit a vytvořit efektivní koncept výuky pro tuto skupinu studentů. Hlavní cíl projektu je formulován následovně:

Tvorba výukových opor, nastavení a ověření konceptu výuky německého odborného jazyka v kombinované formě studia jako systému nepřímé, tedy distribuované výuky a přímé, čili prezenční výuky.

Výuku odborného jazyka v kombinované formě studia tedy nově koncipujeme jako dvousložkový systém, kdy vytváříme výukové materiály pro nepřímou část výuky. Cílem těchto materiálů je poskytnout studentům přiměřené a správně obsahově nastavené i metodicky zpracované množství studijní látky, které jim postačí na osvojení si jazykových prostředků v daném tématu, které jsou potřebné pro navazující komunikativní aktivity v kontaktních hodinách. Tyto výukové materiály jsou studentům zprostředkovány jako e-opora v dostatečném časovém předstihu před kontaktní výukou prostřednictvím informačního systému ŠAVŠ a efektivně nahrazují chybějící hodinové dotace v kombinované formě studia.

Při tvorbě nového konceptu výuky pro studenty kombinované formy studia vycházíme samozřejmě z obsahů sylabů, které jsou na ŠAVŠ pro výuku německého jazyka v jazykových úrovních B2 a C1 již nastaveny. Tento projekt jsme využili k revizi nastavených obsahů a po studiu lingvistické a odborné ekonomické literatury jsme obsahy modulů nově uspořádali tímto způsobem:

a) Bakalářský studijní program

KONTAKTAUFNAHME

- Erste Kontakte in der Firma
- Telefonieren
- Geschäftskorrespondenz
- Geschäftsverhandlungen I.

BEWERBUNG, PERSONALWESEN

- Stellensuche, Infosuche
- Vorbereitung (Bewerbungsmappe)
- Vorstellungsgespräch
- Personalwesen – Arbeitnehmerim Kontext (Arbeitsrecht, -vertrag, -regeln, -vorschriften)

WIRTSCHAFTLICHE GRUNDBEGRIFFE

- Güter

- Wirtschaftskreislauf
- Markt
- Steuern

MARKETING

- Produktlebenszyklus
- Marketing – Grundbegriffe
- 4 P – Produktmix, Preis mix, Distributionsmix
- 4 P - Kommunikationsmix

FINANZEN

- Geld
- Banken
- Versicherung
- BIP, Sozialprodukt

FIRMA

- Unterscheidung der Unternehmen
- Firmengründung, Standortfaktoren
- Rechtsformen der Unternehmen
- Firmenpräsentation

PRODUKTION, UMWELT

- Produktion – Definition, Faktoren
- Produktionsprozess
- Umwelt – Allgemeines
- Umweltschutz, Umweltmanagement

VERKEHR, LOGISTIK

- Verkehr (Rahmenbedingungen, Risiken)
- Logistik (Definition, Fachdisziplinen, Ziele, Funktionen)
- Unternehmen und Logistik
- Auftragsabwicklung

AUßENHANDEL, EU

- AH – Definition, Gründe
- AH - Zuführungen, Risiken
- EU – Grundbegriffe, Grundinformationen
- EU – Politik, Wirtschaft (Vorteile, Nachteile), Aktuelles

TECHNOLOGIEN IM BETRIEB, IT, E-COMMERCE

- Büroausstattung, Tätigkeiten im Büro
- Computertechnik
- IT – Entwicklung, Internet, Ausnutzung in der Praxis
- E-Commerce

b) Magisterský studijní program

MANAGEMENT

- GrundlegendeBegriffe, Zusammenhänge
- Unternehmenspolitik
- Organisation
- Personalmanagement

GLOBALISIERUNG

- Charakteristika der Globalisierung
- Internationalisierung
- Logistik

MARKETING II

- Marketinganalysen, - forschung
- Kundenorientierung und Positionierung
- Der Marketing-Management-Prozess
- E-Marketing

GESCHÄFTSVERHANDLUNGEN II

- Verhandlungen
- Formulierungen und Redemittel
- Interkulturelle Kompetenz

FINANZWIRTSCHAFT

- Allgemeines – Finanzierung in verschiedenen Bereichen
- Erfassung der Zahlungsströme
- Finanzierung
- Finanzplanung

Jednotlivé tematické obsahy jsme vymezili vždy čtyřmi základními okruhy, které tvoří osнову tématu a před každou kontaktní hodinou zpracují studenti dva okruhy daného tématu. V kontaktní hodině navazujeme na zvládnuté učivo z výukových materiálů, kdy se zaměříme komunikativně orientovanými jazykovými aktivitami na doplnění věcného obsahu a na projektovou činnost v daném tématu. Touto formou práce probíhají čtyři výukové cykly a před poslední pátou kontaktní hodinou se studenti připravují individuálně na prezentaci projektu a písemný test. Tyto aktivity jsou testovány právě při posledním kontaktním setkání v semestru.

Tematický obsah jednotlivých modulů a postupně vytvářené texty jsou konzultovány s vyučujícími odborných předmětů v německém jazyce. Tematický obsah byl shledán v pořádku a doposud vytvořené výstupy jsou hodnoceny následovně: „Z věcného hlediska považují ekonomické texty za kvalitně zpracované a přiměřené účelu výkladu“.

Výuka v kombinované formě studia – metodika zpracování výukových materiálů

Výstupem projektu jsou výukové e-opory k jednotlivým modulům, pro jejichž zpracování jsme vymezili e-šablonu, která nám metodicky napomáhá při zpracování jednotlivých tematických celků. Tato šablona je koncipována následujícím způsobem:

- úvodní odborný text v daném tématu;

- vymezení lexikálních jednotek v daném tématu;
- soubor cvičení korespondující obsah a lexikální struktury v daném tématu;
- autentický text a jemu přiřazené úkoly;
- vlastní písemná interpretace studentových poznatků v daném tématu.

Práce s odborným a autentickým textem

Cílem práce s texty ve výuce odborného jazyka je především zprostředkování informací odborného tématu v cílovém jazyce. K textům tedy přistupujeme nejen z hlediska studovaného oboru, ale i v nemenší míře z lingvistického hlediska.

Vybrat pro výuku vhodný odborný text a náležitě ho pedagogicky upravit je pro vyučujícího nesnadným úkolem. K úpravě textů ke čtení s porozuměním využíváme v našem případě texty ryze odborné (ekonomické). Uvádíme je v přiměřeně zkrácené verzi, kde studentovi podáváme zásadní a nejdůležitější informace v logickém sledu s jasným vytyčením základních odborných termínů. Výchozí ekonomické texty jsou často vybírány z reálné ekonomické literatury cílového jazyka a snaha o co největší reálné pojetí je jedním z podnětů pro tvorbu vlastních výukových textů. Tyto odborné texty můžeme doplnit texty autentickými, které vhodně dokreslují čistě odborný text informacemi o současném a reálném dění v daném tématu a z hlediska lingvistiky mohou upevňovat jazykové struktury i obohacovat odbornou terminologii o aktuální a reálné pojmy.

Z hlediska práce studenta s tímto odborným textem je důležité uvědomit si, zda jde o čtení informativní, o čtení na úplné porozumění textu nebo o čtení orientační. Nejdůležitější pro studium odborných textů je pravděpodobně čtení orientační, kdy se student musí naučit rozlišovat důležité a podružné informace v obsahu odborného tématu, dále se musí umět zaměřit na stěžejní lexikální výrazy a na stěžejní gramaticko-syntaktické struktury charakteristické pro daný odborný jazyk.

Student by měl tedy při čtení daného odborného a autentického textu pochopit obsah textu, umět si vyhodnotit, zapamatovat a reprodukovat stěžejní informace z textu a dále tyto informace využívat při dalších aktivitách.

Práce s texty je podpořena různými úlohami k textům, a to nejen úlohami na kontrolu porozumění textů (otázky k textu, formulace hlavních tezí textů, grafická znázornění), ale i jazykovými cvičeními, která napomáhají shrnout obsah a upevňovat lexikální struktury v daném tématu.

Práce na odborné slovní zásobě

Propracovaný odborný text je také jádrem práce na odborné slovní zásobě, slouží tedy i podstatnou měrou k uvedení nové slovní zásoby ve funkčních souvislostech tematického celku.

Prezentace nové slovní zásoby může být v metodologickém hledisku různá, avšak povinná, či slovní zásoba určená pro aktivní čili produktivní zvládnutí by měla být jasně určena. V našich výukových materiálech jsme se zaměřili na kombinaci aktivní a pasivní slovní zásoby.

Aktivní či produktivní slovní zásoba zahrnuje všechny lexikální jednotky, které jsou určeny k produktivnímu osvojení v daném tématu. Je uvedena za úvodním textem a tvoří ji stěžejní odborné

termíny, které jsou určeny k osvojení a postupnému používání při mluvení a psaní. V odborném lexikonu je také zapotřebí některá lexika uvádět s gramatickým aparátem nebo i s potřebným výkladem (např. překlad pro danou situaci, slovní spojení), aby byla zachycena správná sémantizace odborného pojmu. Cílem práce s aktivní slovní zásobou je postupné vytváření lexikálního minima, které studentovi umožní nejen volnou reprodukci textu, ale i vlastní produkci obsahu daného tématu.

Pasivní slovní zásoba zahrnuje všechny lexikální jednotky, které jsou určeny k receptivnímu osvojení. Počítá s prohlubováním znalostí lexikálních jednotek poznáváním významové a stylistické stránky slov, to znamená, že student je schopen při práci s texty přiřadit v podvědomí slovu při jeho přečtení odpovídající význam. Pasivní slovní zásoba je osvojována právě především při práci s texty, kdy student může podle situačního i jazykového kontextu pochopit význam slova, které nezná, nebo jeho význam zapomněl. Samotné pochopení neznámého pojmu neznamena, že student bude tento pojem ihned používat při produktivních řečových dovednostech, bez dalšího opakování daného slova nelze předpokládat jeho aktivní znalost. Také nelze zcela přesně určit hranici aktivní a pasivní slovní zásoby jednotlivého studenta, je však důležité při vyučovacím procesu nabízet možnosti opakování lexikálních jednotek. Proto si studenti v daném výukovém materiálu mohou individuálně zaznamenávat lexika, která by patřila do jejich pasivní slovní zásoby a tím je postupně posouvat ze své pasivní do aktivní slovní zásoby.

Při práci se slovní zásobou je také nutno zaměřit se na získání správných návyků při používání slovníků, vyhledávačů a jiných informačních zdrojů jako pomocníků při získávání přesného znění terminologických pojmů.

Vlastní písemná interpretace studentových poznatků v daném tématu

Na základě zpracování všech dílčích částí e-opory je dán studentovi prostor pro formulaci vlastní reprodukce obsahu či dokonce pro formulaci vlastních myšlenek a stanovisek v daném odborném tématu.

Informační technologie

Doplňkovým činitelem, který může v obecném měřítku podporovat a prohlubovat v rámci vzdělávání rozvoj dovedností, jsou moderní technologie. Moderní technologie nemůžeme při cizojazyčném vzdělávání vnímat jako činitele, který sám o sobě významně ovlivňuje kvalitu vzdělání, motivuje a řídí práci studentů, určitě je však můžeme vnímat jako prostředek umožňující dosažení dílčích cílů.

Moderní technologie nemůžeme tedy při výuce německého odborného jazyka na ŠAVŠ opominout, v našem výukovém materiálu se zaměřujeme na využívání internetu, hypertextů a hypermédií jako informačních databází při studiu a v každém modulu je v jedné ze čtyř částí vytvářených výukových materiálů úloha, ve které studenti na uvedeném odkazu rešeršují informace k danému tématu a řeší k němu přiřazené úlohy.

Gramatické jevy

Výstupem projektu jsou také výukové e-opory na vysvětlení a procvičování gramatických jevů, které jsou charakteristické pro německý odborný jazyk. Jsou určeny především studentům bakalářského stupně studia, v magisterském stupni neučíme gramatické jevy cíleně, pracujeme s nimi již přímo na textových podkladech.

Gramatické výukové e-opory zpracovávají v rovině výkladové i procvičovací slovosled u vět hlavních a vedlejších, produktivní používání pasiva i další možnosti tvoření konkurenčních pasivních forem, participiální vazby a tvary konjunktivu II a I.

Každá gramatická výuková e-opora nabízí odkazy na další cvičení, která daný gramatický jev procvičují, odkaz na učebnici mluvnice i odkaz on-line.

Ověřování konceptů v praxi

Dalším krokem je ověřování účinnosti konceptu při výuce. V letním semestru 2012/13 probíhá ověřování účinnosti nového konceptu výuky pro studenty kombinované formy studia v modulu NJB2, tzn. v tematických celcích Wirtschaftliche Grunbegriffe a Marketing I., z gramatických struktur se jedná o celky Passiv a Konjunktiv II. Pro tento modul jsou již vytvořeny příslušné výukové materiály v jednotlivých tematických a gramatických celcích. Aby bylo možno ověřit celý koncept, byl v tomto modulu stanoven před začátkem semestru rovněž i obsah učiva pro kontaktní výuku:

Modul	Doplnění obsahu v kontaktní hodině	Projektová činnost
Wirtschaftliche Grunbegriffe	Bedürfnisse ProduktionsfaktorArbeit	Arbeitsmarkt in Tschechien – referát
Marketing I	Produkt beschreiben Absatzwege im Einzelhandel	Produkt auf den Marktbringen – marketingový koncept prezentace v Power pointu

Závěr

Ze zatím získaných poznatků při realizaci takto koncipované výuky v kombinované formě studia na ŠAVŠ můžeme konstatovat, že studenti po prostudování materiálů pracují o hodinu mnohem aktivněji, především z hlediska věcné znalosti probíraného tématu a z hlediska již částečného osvojení si dané slovní zásoby, což jim napomáhá v jistotě při produktivních činnostech v kontaktní výuce.

Literatura

Hasilová, H.: *Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině*. Praha, Karolinum 2011.

Hřebíčková, S. – Trousilová, E.: *Problematika odborného jazyka při přípravě dospělých*. Praha, Univerzita Karlova 1990.

Reimannová, I.: *Blendedlearning ve výuce obchodní angličtiny*. Pardubice, Univerzita Pardubice 2011.

Žáčková, M.: *Koncepce výuky německého jazyka na ŠAVŠ v souladu s výstupy projektu IGA CJ/07/09*. Mladá Boleslav, Škoda Auto a.s. Vysoká škola 2009.

Summary

This paper is about the concept of learning the German language in the part-time form of study at Skoda Auto University. The concept of teaching the German language in the part-time form of study is newly implemented in the form of indirect, or distributed learning and direct instruction or attendance. For this

purpose, the provided distance e-support, which appropriately substantively and methodologically process the learning material for a non-contact form of instruction and are gradually tested in practice. The assumption is that students will be able to, after the adoption of instructional materials, actively work in taught lessons. Educational materials are processed as topics, i.e. scholarly texts, authentic texts, a set of exercises on the given topic, the definition of lexical units on the topic, as well as grammatical structures for a given module.