
INTEGRACE ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ V TESTOVÁNÍ ČEŠTINY PRO CIZINCE

VLADIMÍRA PECHOVÁ

INTEGRATION OF LANGUAGE SKILLS IN CZECH LANGUAGE TESTING

The integration of language skills as an integral part of the everyday communication is reflected in modern methods of teaching second language. However, many high-stakes language exams still assess language skills separately. To reflect modern trends, an integrated listening-to-writing task was included in the end-of-course exams of Czech at the Institute of Language and Preparatory Studies, Charles University in Prague. Passing this exam and getting a certificate of language proficiency allow students to apply for Czech public universities and study in Czech. In this paper the content, construct and decision to include integrated task in the exam will be discussed from an experience based perspective.

Keywords: Czech Language Exams; Integration of Language Skills; Integrated Task; Listening-to-Writing Task; Level B1 and B2 of the CEFR; Rating Criteria

ÚVOD

Moderní výuka cizích jazyků v České republice je zakořeněna v komunikačním pojetí a v zaměření na nácvik komunikačních kompetencí. Současná výuka češtiny pro cizince v souladu se *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* (dále SERRJ) chápe komunikační kompetenci jako jednu z cílových kompetencí (CEFR 2002). Jádrem komunikační kompetence jsou řečové dovednosti, které můžeme považovat jednak za cíl a jednak za prostředek k dosahování komunikačního cíle (Šebestová, Najvar a Janík 2011).

V komunikaci téměř vždy uplatňujeme více řečových dovedností nebo řečových činností (jak je používáno v CEFR CV 2020; dále jen

řečové dovednosti) současně, a proto se jejich integrace stává čím dál častěji součástí výuky. Avšak i přesto, že jsou v reálných komunikačních situacích řečové dovednosti propojeny a metodika výuky češtiny pro cizince si uvědomuje potenciál i důležitost integrovaných zadání, mnoho jazykových zkoušek tuto skutečnost nereflektuje a stále testuje čtení, poslech, psaní i mluvení odděleně.⁽¹⁾

V zahraničí je problematika integrace řečových dovedností v jazykovém vzdělávání i testování už několik dekad předmětem odborného zájmu a testová zadání integrující například čtení a psaní jsou součástí jazykových zkoušek pro veřejnost (např. zkouška Cambridge Assessment English B1 Preliminary, dříve známá jako PET, C1 Advanced nebo C2 Proficiency)⁽²⁾ nebo ještě častěji ve zkouškách pro specifické účely (např. Academic Skills Test na katedře Anglické aplikované lingvistiky na ELTE University v Budapešti⁽³⁾ nebo zkoušky z angličtiny pro udělování víz poskytované Trinity College London).⁽⁴⁾

V návaznosti na proměny výukových metod češtiny pro cizince i testovacích metod v zahraničí také metodika češtiny pro cizince reflektuje tendenci zařazovat integrovaná zadání do některých testů. Při řešení takových zadání musí studenti zapojit více řečových dovedností současně, například písemně nebo ústně sumarizovat vyslechnutý nebo přečtený text. Konstrukt zkoušek obsahující tato integrovaná zadání tak proměňuje dosavadní způsob ověřování jazykové způsobilosti studentů nebo kandidátů.

Příkladem je Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (dále ÚJOP UK), který v roce 2020 nahradil v souvislosti se specifickými podmínkami během pandemie Covid-19 do té doby používanou podobu závěrečných zkoušek. Původní zkouška byla rozdělena

1 Některé zkoušky testují odděleně také jazykovou kompetenci formou lexikálně-gramatického testu.

2 Více o testech viz <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests>.

3 Osobní komunikace – Gyula Tankó (associate professor), dohledatelné na <http://deal.elte.hu/pages/examinations.html>.

4 Blíže viz <https://www.trinitycollege.com/qualifications/SELT>.

na pět subtestů (čtyři podle řečových dovedností a pátý lexikálně-gramatický test), do nové podoby bylo zařazeno integrované zadání. Zprvu jen jako dočasné řešení, posléze jako nový formát Závěrečné zkoušky v ročních přípravných programech.

1 JAZYKOVÉ ZKOUŠKY Z ČEŠTINY PRO CIZINCE NA ÚJOP UK

Jazykové testování je jednou z oblastí vědeckého výzkumu realizovaného na ÚJOP UK, který je členem Asociace jazykových zkušebních institucí v Evropě (ALTE).⁽⁵⁾ Plné členství (*full membership*) je podmíněno vysokou kvalitou zkoušek, která je podložena dodržováním minimálních standardů kvality ALTE⁽⁶⁾ zahrnujících všechny fáze testování a je monitorována prostřednictvím kontrolních auditů. Úspěšný audit ALTE je podmínkou pro udělení značky kvality Q-mark.

ÚJOP UK nabízí několik typů standardizovaných zkoušek z češtiny pro nerodilé mluvčí: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE– A1 až C1), Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež (CCE na úrovni A1 a A2), Zkouška z reálií a češtiny pro účely udělování státního občanství ČR (ZKOBČ) nebo Zkouška z češtiny pro účely přijímacího řízení na lékařské fakulty UK (ZKLF).⁽⁷⁾ Vývoj standardizovaných zkoušek, jejich tvorbu, pilotáž, organizaci, evaluaci a metodickou koordinaci zajišťuje Výzkumné a testovací centrum.

1.1 ZÁVĚREČNÁ ZKOUŠKA Z ČEŠTINY PRO CIZINCE

Jednou ze standardizovaných zkoušek vyvíjených Výzkumným a testovacím centrem je také Závěrečná zkouška z češtiny. Jedná se o neveřejnou zkoušku určenou pouze studentům ÚJOP UK, kteří navštěvují některý z typů intenzivních dvousemestrálních přípravných kurzů ke

5 Více o členství zde <https://www.alte.org/Our-Full-Members>.

6 Více o standardech kvality ALTE na <https://www.alte.org/Setting-Standards>.

7 Detailní informace na <https://ujop.cuni.cz/UJOP-9.html>.

studiu na vysoké škole. Kromě velmi intenzivní jazykové výuky jsou součástí přípravných kurzů rovněž odborné předměty v češtině, jejichž volba závisí na zvoleném oboru studia. Cílem výuky je připravit studenty na přijímací zkoušky na české vysoké školy a následné studium v češtině.

Závěrečná zkouška z češtiny byla vyvinuta na úrovních B1 a B2 dle SERRJ. Studenti, kteří úspěšně složí všechny její části, získají osvědčení o dosažení úrovně B1, nebo B2. Tato osvědčení o jazykové způsobilosti uznává více než 80 fakult českých veřejných vysokých škol.⁽⁸⁾ Jak v případě úrovně B1, tak B2 se jedná o komplexní jazykovou zkoušku skládající se z 5 subtestů, z nichž čtyři testují řečové dovednosti a pátý subtest je lexikálně-gramatický. Až do roku 2019 Závěrečná zkouška testovala jednotlivé řečové dovednosti odděleně, od roku 2020 byly některé dovednosti integrovány.

Profil cílové skupiny, pro kterou je Závěrečná zkouška určena a kterou každoročně tvoří zhruba 500 studentů, je velmi specifický nejen vysokou motivací uspět u zkoušky z češtiny a následně u přijímacích zkoušek, ale také dalšími charakteristikami. Většinou se jedná o studenty ve věku 18–20 let, kteří právě dokončili střední školu, jsou to slovanští rodilí mluvčí, nebo pochází ze slovansky mluvícího prostředí, nejčastěji Ukrajinci, Rusové, Bělorusové, Kazaši nebo Srbové či Bosňané. V menší míře jsou pak mezi studenty zastoupeni Číňané, Vietnamci nebo studenti z Blízkého Východu.

2 ZMĚNA FORMÁTU ZKOUŠKY: INTEGROVANÁ ÚLOHA JAKO SOUČÁST JAZYKOVÉ ZKOUŠKY

Důvodů, proč došlo v roce 2020 ke změně formátu Závěrečné zkoušky, bylo několik. Tím prvním byla pandemie Covid-19, která prakticky ze dne na den změnila podmínky konání zkoušky. Po zkušenostech

8 Celkový seznam fakult lze nalézt na https://arche.is.cuni.cz/images/zkousky/CCE_VS_uznavajici.pdf.

s testováním během pandemie Covid-19 přibýlo přesvědčení o výhodách a potřebě integrace řečových dovedností nejen ve výuce jazyka, ale právě i v jeho testování.

Jak už bylo zmíněno, uprostřed letního semestru v roce 2020 přerušila pandemie nejen výuku ve většině typů kurzů na ÚJOP, ale také kvůli přísným hygienickým omezením znemožnila organizaci zkoušek. Zatímco výuka se poměrně rychle přesunula do on-line prostředí, zkoušky původně vyvinuté pouze pro prezenční formu vyžadovaly časově náročnější úpravy, a proto se téměř všechny dočasně zastavily.

Pozastavení ovšem nepřicházelo u Závěrečné zkoušky v úvahu. Na jejím složení bylo závislých několik set zahraničních studentů v intenzivních kurzech, kteří potřebovali osvědčení o jazykové způsobilosti kvůli studiu na vysoké škole. Z těchto objektivních důvodů bylo nutné zkoušku realizovat v on-line podobě a také ji podle toho vhodně upravit. Bylo potřeba studenty v rámci možností otestovat tak, aby osvědčení o úrovni jazykové způsobilosti skutečně odpovídalo jejich jazykové úrovni. S respektem k omezením on-line prostředí, ale také se snahou o využití možností, které nabízí, bylo rozhodnuto upustit od dosavadního rozdělení zkoušky na subtesty prověřující odděleně jednotlivé řečové dovednosti. Zkouška byla upravena tak, že část studentů byla prostřednictvím video hovoru testována z mluvení a pak pomocí platformy Moodle řešila zadání, ve kterém byl integrovaný poslech a psaní. Studenti nejdříve poslouchali dva krátké monology, dělali si poznámky a nakonec napsali text, ve kterém dané promluvy shrnuli a porovnali. Takový typ zadání se v daném momentu jevil jako ideální k dostatečnému posouzení úrovně studentů. Část studentů nakonec mohla díky uvolnění některých hygienických opatření skládat stejné subtesty ve velmi malých skupinách prezenčně.

V následujícím akademické roce probíhala zkouška vzhledem k pokračující pandemii rovněž kombinovaně, tedy prezenčně i on-line, ale na základě požadavku na její větší komplexnost se do ní vrátil subtest čtení a gramaticko-lexikální test (tabulka 2).

2.1 INTEGRACE ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ VE VÝUCE

JAKO VÝCHODISKO PRO TESTOVÁNÍ

Jak už bylo zmíněno v úvodu, opodstatnění integrace řečových dovedností ve výuce i v testování je akcentováno v mnoha publikacích významných lingvodidaktiků a jazykových testerů (Cumming 2013; Kumaravadivelu 2003; Gebril a Plakans 2013). Integrace řečových dovedností odpovídá mnohem lépe povaze komunikace v běžných životních situacích než jejich umělá separace v jazykové výuce. Bez empirické podpory jsou řečové dovednosti vyučovány izolovaně spíše z logistických než z logických důvodů a děje se to hlavně proto, že toto rozdělení usnadňuje administrativu, tvorbu kurikula nebo výukových materiálů a snižuje časovou náročnost (Kumaravadivelu 2003).

Tvůrci kurikulárních nebo učebních materiálů často obhajují izolovanou výuku jednotlivých dovedností tím, že je konkrétní dovednost spojována s určitými strategiemi učení (strategie pro čtení, poslech apod.). Kumaravadivelu (2003) ale vidí toto spojování jako zavádějící a upozorňuje na to, že mnohé strategie – například selektivní pozornost, sebehodnocení, analyzování nebo syntetizování – jsou využitelné napříč všemi dovednostmi.

Přestože většina výukových materiálů určených pro češtinu pro cizince stále nepracuje s integrací dovedností intencionálně nebo ji aplikuje jen okrajově a také nejrozumnější metodické příručky či školení pro lektory se obvykle specializují na nácvik jen jedné konkrétní dovednosti, je potřeba zmínit, že i v našem prostředí platí výrok, že „naštěstí existuje jasný nesoulad mezi tím, co tvůrci kurikula a autoři učebnic předepisují, a co učitelé a studenti opravdu praktikují ve třídě“ (Kumaravadivelu 2003, 226; přel. autorka).

Ze zkušenosti kolegů i vlastní lze konstatovat, že většina moderně smýšlejících učitelů nejen češtiny pro cizince se snaží své studenty jazykově připravit tak, aby obstáli v každodenní komunikaci. Chápu, že je „žádoucí, aby učitel ve výuce studentům předkládal takové aktivity, ve kterých uplatňují současně více řečových dovedností i různé druhy komunikačního procesu – recepci a produkci. Takové

aktivitu poskytují potenciál k nácviku funkčního využívání jazyka, nikoli pouze k manipulaci s jazykovými prostředky“ (Šebestová, Najvar a Janík 2011, 328). Kumaravadivelu spatřuje v zařazování aktivit vyžadujících integraci řečových dovedností do výuky ještě další výhody. Zdůrazňuje jejich potenciál pro různé typy studentů, kdy nabízí příležitosti například jak pro extroverty, kteří rádi mluví, tak pro introverty, kteří naopak raději poslouchají nebo čtou. Zároveň přichází s mnoha příklady využitelnými ve výuce, jako jsou interaktivní scénáře, projektové aktivity nebo aktivity zaměřené na řešení problémů.

Pokud by se však učitel i přesto snažil dodržovat pouze předepsané kurikulum, sledovat přesně učebnici nebo plán kurzu či lekce, které mohou být zaměřené jen na jednu dovednost, není možné, aby i přesto studenti nezapojili dovednosti další. Například by mohl učitel klást důraz výhradně na nácvik mluvení, což by ale nevyhnutelně rozvíjelo také poslech.

2.2 MOTIVACE K ZAŘAZENÍ INTEGROVANÉ ÚLOHY DO ZÁVĚREČNÉ ZKOUŠKY

Již popsané praktické důvody podmíněné pandemií nebyly to jediné, co vedlo k zařazení integrovaného zadání do Závěrečné zkoušky. Důvodů pro zařazení tohoto typu zadání a hlavně pak pro jeho zachování ve struktuře zkoušky bylo více.

Jedním z nich bylo přesvědčení, že pokud je integrování řečových dovedností běžnou součástí komunikace a čím dál více se uplatňuje také ve výuce češtiny pro cizince, měl by být tento fakt také zohledněn v testování češtiny jako cizího jazyka, neboť „posuzování úrovně komunikační kompetence spočívá v posuzování jejích projevů v řečové činnosti, tedy v uplatnění řečových dovedností“ (Šebestová, Najvar a Janík 2011, 326). I v Závěrečné zkoušce platilo, že se dosud jednotlivé dovednosti testovaly odděleně opět spíše z logistických než z logických důvodů (Kumaravadivelu 2003). Pro vývoj zkoušky, přípravu specifikací, tvorbu testových úloh nebo hodnocení bylo jedno-

značně snazší tradiční rozdělení zkoušky na subtesty podle řečových dovedností, tj. na subtesty čtení, poslechu, psaní a mluvení.

Silnou motivací a zároveň inspirací byl také trend k integraci dovedností patrný u standardizovaných zkoušek z angličtiny, němčiny, španělštiny apod. (tzv. widely spoken languages), v nichž se objevují integrované subtesty nebo zadání (např. zkouška Cambridge English Qualification – B1 Preliminary, dříve známá jako PET,⁹ obsahuje zadání integrující čtení a psaní).

Dalším významným důvodem zařazení integrované úlohy do Závěrečné zkoušky bylo přesvědčení o vhodnosti tohoto typu zadání pro danou cílovou skupinu. Tou jsou studenti intenzivně se připravující na přijímací zkoušky a studium na vysoké škole, jejich studijní prostředí se blíží prostředí akademickému a integrované zadání poměrně přesně simuluje reálné situace při studiu. Recepce vstupního materiálu (v případě Závěrečné zkoušky poslech dvou promluv), zápis poznámek a nakonec zpracování těchto poznámek prostřednictvím psaného textu (v Závěrečné zkoušce písemné shrnutí) je tím, co zahrnuje psaní pro akademické účely (Cumming 2013), tedy prokázání dostatečného porozumění textu, schopnost analýzy a účelného sdělování či shrnutí vstupního materiálu.

Součástí procesu vývoje každé standardizované zkoušky na ÚJOP UK je specifikace obsahu testu, tj. vytvoření specifikační tabulky, která detailně popisuje každý jednotlivý subtest i každou jednotlivou testovou úlohu. Tyto specifikace zahrnují také soupis specifických cílů, tj. ověřovaných cílů podle SERRJ (tzn. co se hodnotí). Tabulka 1 je výňatkem takové specifikační tabulky pro integrovanou úlohu (Poslech + Psaní) na úrovni B1 a ilustruje množství specifických cílů ověřovaných v této úloze. Tabulka nezahrnuje deskriptory týkající se gramatické, lexikální a pragmatické kompetence, které se v integrované úloze také testují. Ze specifikací obsahu pak vychází také hodnocení.

9 Dohledatelné na <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/preliminary/preparation/>.

Spojení dvou řečových dovedností do jednoho zadání ukázalo, že v rámci jedné integrované úlohy je možné otestovat opravdu velké množství specifických cílů vycházejících z deskriptorů SERRJ a popisujících, co by měl student na dané úrovni v konkrétní dovednosti zvládat.

| | Ověřované cíle na B1 (dle SERRJ + Companion Volume) |
|--------------------------|---|
| Poslech s porozuměním | dokáže porozumět hlavním bodům textu/nahrávky o známých záležitostech |
| | rozumí smyslu/hlavní myšlenke (z určité části) textu |
| | dokáže sledovat s porozuměním delší nahrávku a pochopit hlavní myšlenku/y textu (celkové/globální porozumění) |
| | dokáže si během nekomplikované přednášky poznamenat seznam hlavních myšlenek, aby je mohl později využít |
| | dokáže shromáždit informace z několika zdrojů a shrnout je pro někoho jiného |
| Psaní | dokáže napsat text na téma, které ho/ji osobně zajímá, a použít jednoduchý jazyk k tomu, aby vyjmenoval/a výhody a nevýhody, vyjádřil/a a zdůvodnil/a názor |
| | dokáže v textu přiměřeně přesně vyjádřit hlavní body myšlenky nebo problému |
| | dokáže popsat zážitky a vyjádřit své pocity a reakce v jednoduchém souvislém textu |
| | dokáže s určitou mírou jistoty shrnout a sdělit nashromážděné faktické informace na běžná i méně běžná témata z oblasti jeho/jejího zájmu a vyjádřit na ně svůj názor |

Tabulka 1: Specifické cíle ověřované v integrované úloze (Poslech + Psaní)
v Závěrečné zkoušce

2.3 POPIS INTEGROVANÉ ÚLOHY

Integrovaná úloha, která v Závěrečné zkoušce jak na úrovni B1, tak na úrovni B2 nahradila subtesty prověřující poslech a psaní izolovaně, je úlohou otevřenou. První část (Poslech) má pro obě úrovně stejný formát – studenti poslouchají dva kratší monology a zapisují si poznámky do strukturovaných pracovních listů. Promluvy se pro každou úroveň liší délkou, tématem, jazykovou náročností (obrázek 1 a 2).

Každý monolog uslyšíte dvakrát. Po vyslechnutí každého monologu budete mít 2 minuty na dokončení poznámek. **Poznámky jsou pouze pomoc pro vás**, budete je potřebovat v části Psaní.

| | |
|--|--|
| MLUVČÍ 1: JAREK | MLUVČÍ 2: MARCELA |
| Zkušenosti, názor a doporučení mluvčího: | Zkušenosti, názor a doporučení mluvčí: |
| | |

131

ČÁST 2 – PSANÍ

Využijte své **poznámky z poslechu** a odpovězte na **otázky 1 a 2**. U obou odpovědí **napište souvislý text**, nepište v bodech. Vaše odpovědi musí mít **dohromady minimálně 100 slov**.

Můžete si napsat koncept na samostatný papír. Oba texty potom musíte přepsat do tohoto pracovního listu.

Na napsání **obou odpovědí v úloze 1** a na vypracování **úlohy 2** máte **dohromady 60 minut**.

1. Co k tématu *Jak přestat kouřit* říkají Jarek a Marcela? Shrňte, jaké jsou zkušenosti, názory a doporučení obou mluvčích.

.....

.....

2. Co si o tématu *Jak přestat kouřit* a o kouření myslíte vy? Popište svůj názor, zkušenosti a doporučení.

.....

.....

Obrázek 2: Modelové zadání subtestu Poslech + Psaní na úrovni B1 – část Psaní

ZÁVĚREČNÁ ZKOUŠKA Z ČEŠTINY B1: POSLECH + PSANÍ**Část 1 – POSLECH**

Téma: Mám své dítě vzdělávat doma, nebo by mělo chodit do běžné školy? Porad'te!

Poslechněte si dva monology. Během poslechu si pište poznámky na samostatný list papíru. Napište si informace, myšlenky a body, které považujete za podstatné.

Poznámky potom strukturujte do oblastí: postoje k tématu a argumenty a doporučení

Zapsané myšlenky musí být srozumitelné a úplné. Každý monolog uslyšíte dvakrát. Po vyslechnutí každého monologu budete mít 5 minut na přepsání a strukturování poznámek do tabulky níže.

MLUVČÍ 1: DANIELA

1. Postoj mluvčí k tématu (pohled na problém) a jeho argumenty:

2. Doporučení mluvčí:

MLUVČÍ 2: ROBERT

1. Postoj mluvčího k tématu (pohled na problém) a jeho argumenty:

2. Doporučení mluvčího:

Obrázek 3: Modelové zadání subtestu Poslech + Psaní na úrovni B2 – část Poslech

ČÁST 2 – PSANÍ

Shrňte, co říkají **oba** mluvčí, a **porovnejte** (dejte do kontrastu) jejich postoje, argumenty a doporučení: V čem se shodují? V čem se liší?

Nepoužívejte přesné citace z monologů, pište vlastními slovy. Můžete si napsat osnovu nebo koncept na samostatný papír. Vše ale potom musíte přepsat do tohoto pracovního listu.

Napište alespoň 150 slov. Na napsání souvislého textu a jeho kontrolu máte 30 minut.

Obrázek 4: Modelové zadání subtestu Poslech + Psaní na úrovni B1 – část Psaní

2.4 HODNOCENÍ INTEGROVANÉ ÚLOHY

Pro každý subtest testující produktivní dovednosti jsou v rámci Závěrečné zkoušky vyvíjena hodnoticí kritéria vztažená k ověřovaným dovednostem, která popisují očekávaný výkon v dané úloze. Tato očekávání jsou pomocí specifických cílů již od počátku zakomponována do vývoje testových úloh a do procesu hodnocení. K hodnocení se přistupuje analyticky a výkon studenta v jednotlivých úlohách v psaní i v mluvení je hodnocen podle jednotlivých kategorií v hodnoticích kritériích, která vychází ze specifikace obsahu úlohy a z testovaných dovedností. Nicméně při vývoji kritérií hodnocení se k SERRJ přistupuje selektivně a deskriptory, které jsou podkladem pro hodnoticí kritéria, jsou modifikovány tak, aby bylo možné je zkouškou ověřit.

Vývoj hodnoticích kritérií pro psaní a mluvení probíhá v několika fázích. První návrhy deskriptorů a počtu bodů vznikají už při vytváření specifikací pro jednotlivé úlohy, dále se pak upravují při tvorbě konkrétních zadání a po pretestacích modelových zadání na vzorku studentů. Hodnocení písemných prací nebo nahrávek mluvení z pretestací podle nově navržených kritérií pak umožňuje finální úpravy s ohledem na funkčnost a praktičnost.

Praktické a funkční použití kritérií při hodnocení nejen integrované úlohy, ale celé zkoušky je důležitým požadavkem při její organizaci. Integrovaná úloha je vždy hodnocena dvěma hodnotiteli, kteří nejprve posuzují písemné práce studentů samostatně a pak musí do-

jít ke konsenzu. Hodnotiteli se stávají učitelé z kurzů, kteří absolvují pravidelná školení určená ke kalibraci hodnocení jazykové způsobilosti na úrovni B1 a B2.

Integrovaná úloha se hodnotí v jednotlivých kategoriích hodnoticích kritérií, která mají formu check listu. Hodnotitelé při hodnocení rozhodují, zda student naplnil, nebo nenaplnil ověřovaný cíl, případně zda ho naplnil jen částečně.

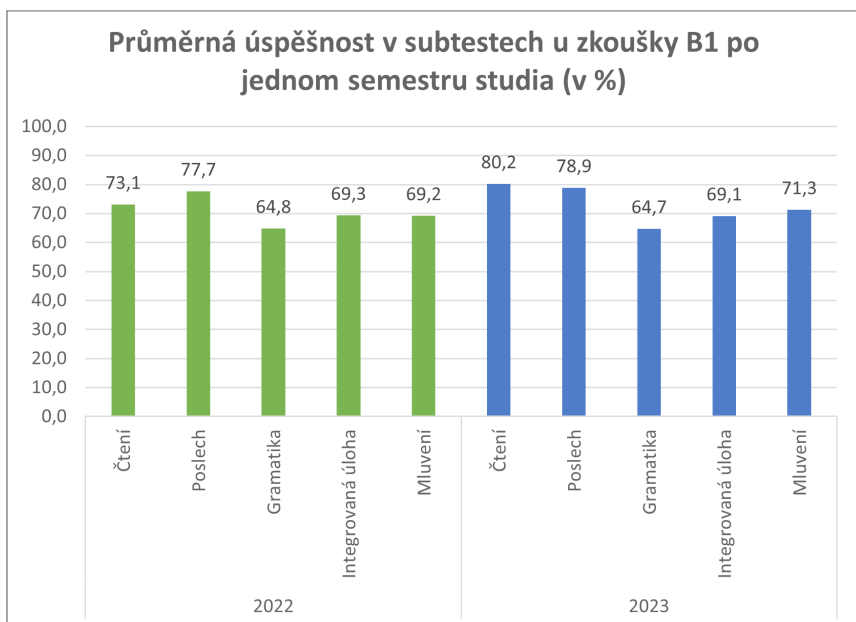
Hodnoticí kritéria jsou stejně jako zadání integrované úlohy rozdělená na dvě části. V části první (poslech), v níž studenti poslouchají dvě promluvy a na základě poslechu si pak zapisují poznámky, je hodnoceno hlavně to, zda student dokáže zachytit podstatné myšlenky a body z poslechu a zapsat si srozumitelné poznámky. Poznámky nesmí obsahovat žádné smyšlené ani chybně interpretované informace. I když se hodnotitelé soustředí v této části pouze na obsah, ne na jazykovou stránku, v zapsaných poznámkách se nesmí vyskytovat chyby, které by bránily porozumění.

Pro druhou část úlohy (psaní), jsou kritéria rozdělena na obsahová (hodnotí se, zda student napsal vše, co mu ukládá zadání), kritéria týkající se organizace textu (zda na sebe myšlenky v textu vhodně navazují, zda použití interpunkce, prostředků textové návaznosti a slovosledu odpovídá úrovni atd.) a jazyková kritéria (hodnotí se, zda jsou gramatické a lexikální prostředky použity funkčně a správně a v dostatečném rozsahu vzhledem k úrovni). Pokud student nedodrží zadáný počet slov nebo jeho text není čitelný, práce se dále nehodnotí.

2.5 ÚSPĚŠNOST STUDENTŮ V INTEGROVANÉ ÚLOZE

I přes počáteční obavy studentů i lektorů z integrovaného typu zadání, z nedostatku zkušeností s přípravou na takovou úlohu a s minimem materiálů vhodných na přípravu prokázali studenti relativně dobrou úspěšnost. Ta se na rozdíl od jiných subtestů výrazně nezměnila ani poté, co se celá zkouška vrátila z on-line prostředí zpátky do prezenční formy.

V grafu 1 je zobrazena úspěšnost studentů v jednotlivých subtestech zkoušky v zimním semestru¹⁰⁾ v roce 2022 a v roce 2023. Výsledky sice nelze statisticky porovnávat, protože zkoušku každý rok skládala jiná skupina studentů, nicméně pokaždé šlo o stejnou cílovou skupinu, která za sebou měla stejný počet hodin češtiny ve stejném kurzu. V roce 2022 však část studentů kvůli pandemii stále studovala a skládala zkoušku on-line. Srovnání v grafu má tedy spíše ilustrační charakter. Z grafu vyplývá, že si studenti lépe poradí s receptivními dovednostmi, zatímco ty produktivní jsou pro ně mnohem náročnější. Vůbec nejobtížnější je pro studenty tradičně gramaticko-lexikální test (v grafu uveden jako „gramatika“). Prokázání znalosti je pro ně patrně obtížnější než prokázání dovednosti, jelikož není tolik kontextově ukotvená.



Graf 1: Úspěšnost studentů v jednotlivých subtestech
Závěrečné zkoušky v zimním semestru v letech 2022 a 2023

10 Zkouška v zimním semestru má pro studenty pouze informační charakter v tom, jaká je jejich jazyková způsobilost vzhledem k úrovni B1, osvědčení o dosažení jazykové úrovně získávají až na základě výsledků zkoušky v letním semestru.

3 ZHODNOCENÍ ZKUŠENOSTÍ S INTEGROVANOU ÚLOHOU

Úloha integrující poslech a psaní byla zařazena do Závěrečné zkoušky bez předchozí praktické zkušenosti s takovým typem zadání na pracovištích ÚJOP UK. Nyní je součástí zkoušky už šest semestrů a na základě zpětné vazby hodnotitelů, lektorů i studentů a také analýzy výsledků lze tedy nastínit, jaké výhody, nebo naopak problematické momenty do testování může přinést. Z reflexe těchto pozitiv a negativ pak vychází už realizované nebo teprve plánované změny.

3.1 POZITIVA ZAŘAZOVÁNÍ INTEGROVANÝCH ÚLOH DO TESTOVÁNÍ

Některé specifické vlastnosti integrovaných úloh, které byly motivací k jejich zařazení do zkoušky, se skutečně ukázaly jako přínosné. První z nich je fakt, že integrace dovedností v zadání je opravdu simulací nejen komunikačních situací z běžného života, ale také simulací reálného zadání během budoucího studia, které danou cílovou skupinu čeká. Student musí během zkoušky pracovat a myslet podobně jako při výuce na vysoké škole, jeho práce se v podstatě blíží psaní pro akademické účely. To znamená také to, že spolu s úspěšností v subtestu student také zároveň prokazuje úroveň svých studijních (akademických) dovedností.

Výše zmíněné charakteristiky se týkají především úlohy pro úroveň B2, u které lze očekávat propojení jazykové úrovně uživatele s profesní nebo v případě studentů studijní či akademickou způsobilostí. Nicméně i pro úroveň B1 s jinými tématy a jinými testovanými cíli je integrace poslechu a psaní simulací reálné situace. Samostatný uživatel jazyka by měl běžně zvládnout porozumět zprávám, rozhovoru dvou lidí nebo vyprávění zážitku a zapsat si poznámky, písemně o tom někomu poreferovat a připojit jednoduše formulovaný vlastní názor.

Dalším pozitivem je také zjištění, že integrovaná úloha umožňuje ověřit více specifických cílů ze dvou různých řečových dovedností, a pomáhá tak komplexnějšímu výsledku zkoušky. Množství testova-

ných specifických cílů lze posoudit například i ze specifikační tabulky (specifikace obsahu úlohy) nebo z hodnotících kritérií.

Významnou výhodou integrované úlohy jak pro úroveň B2, tak pro úroveň B1 je také to, že motivuje k tomu, co je popisováno jako „content responsible writing“ (Cumming 2013), tedy „odpovědnost za obsah“. Běžná zadání testující dovednost psaní izolovaně často podporují studenty i učitele v pouze formální přípravě na zkoušku. Studenti si pak vystačí s předem naučenými frázemi a předpřipravenými myšlenkami a nejsou nuceni přemýšlet kriticky o tématu ani kreativně o jeho zpracování. „Content responsible writing“ naopak vyžaduje schopnost porozumět a analyticky pracovat se vstupním materiálem (přečteným nebo vyslechnutým) a napsat text odpovídající konkrétnímu obsahu, ze kterého vychází. V poslední době sílí kritika krátkých povrchních zadání, která se objevují i u některých zkoušek vysoké důležitosti, postrádají právě onen zmiňovaný aspekt „odpovědnosti za obsah“ a vedou jen k produkci obsahově vyprázdněných textů konvenčního formátu (Cumming 2013).

V neposlední řadě má úspěšnost v daném subtestu důležitou diagnostickou hodnotu pro sebehodnocení. Je tím myšlena nejen úspěšnost celková, ale i úspěšnost v průběhu testu, kdy je student sám schopen posoudit, jak dobře porozuměl poslechovému cvičení a nakolik s ním dokáže pracovat dále v psaní.

3.2 SLABÉ STRÁNKY ZAŘAZOVÁNÍ INTEGROVANÝCH ÚLOH DO TESTOVÁNÍ

Kromě popsaných pozitiv, která integrovaná úloha do validity a komplexnosti výsledku zkoušky přináší, se samozřejmě po jejím zařazení objevila také řada problematických momentů. Naštěstí většina těchto potíží nevyplývala z podstaty propojení více dovedností v jednom subtestu, ale spíše z jeho překotného zařazení během pandemie, nedostatečné informovanosti, metodiky a z nulových zkušeností. S přibývajícím praxí se však mnohé z těchto problémů podařilo vyjasnit nebo odstranit.

Zpočátku byl nový formát zkoušky přijímán lektory i studenty rozporuplně. Byla to náhlá změna v zavedeném systému, i když zapříčiněná pandemií a představená vyučujícím i studentům v modelové variantě zkoušky a na školeních hodnotitelů. Přestože se většina lektorů pečlivě snažila připravovat své studenty tak, aby uměli využívat jazyk funkčně, aktivity integrující dovednosti, které pro to poskytují potenciál, nebyly v té době ještě samozřejmou součástí výuky. Důvodem byl také nedostatek podobných úloh v učebnicích nebo jiných výukových materiálech, které se běžně používají.

Testování v tomto momentu ovlivnilo podobu výuky, což nebyl ideální postup. Obvykle by to mělo být naopak, zkouška by měla výuku a její postupy a obsahy reflektovat. Časem se však podařilo připravit několik sad cvičných zadání a dostatek ukázek a také lépe propracovat metodiku přípravy ke zkoušce. Poté, co bylo zavedení integrované úlohy podloženo dostatečnými argumenty, zejména opřeny o relevanci takových úloh pro studenty připravující se ke studiu na vysoké škole, si lektori i studenti ročních přípravných kurzů na nový formát zvykli.

Následně byla tato podoba Závěrečné zkoušky zavedena i v jiných typech kurzů, např. v běžných intenzivních jazykových kurzech pro veřejnost. I tam vyvstala otázka, zda je takové zadání vhodné, navíc pro úplně jinou cílovou skupinu. Tito studenti se běžně nesetkávají s integrovanými úlohami ve výuce a často ani nemají ambice studovat nebo nemají zkušenost s akademickým prostředím. Bylo proto potřeba vyučující a jejich prostřednictvím i studenty přesvědčit, že úloha integrující poslech a psaní je simulací reálné komunikační situace, že je relevantní i pro jiný než vysokoškolský kontext a že její zařazení do zkoušky je odůvodněné.

3.2.1 Problematika hodnocení integrovaných úloh

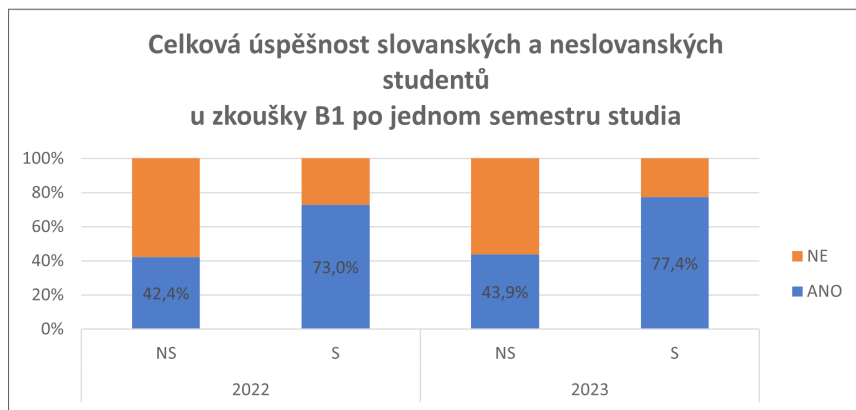
Jako velmi sporný aspekt integrované úlohy, navíc plynoucí z její podstaty propojení dovedností, se ukázalo hodnocení. Přestože struktura kritérií hodnocení je rozdělena podle zadání subtestu na část 1, kde

je hodnocen výkon v poslechu, a na část 2, kde je hodnoceno psaní, není možné tyto části hodnotit zcela izolovaně. Zadáni psaní vychází z poslechu, a hodnocení části psaní je tudíž závislé na studentově porozumění vstupnímu materiálu – schopnosti číst nebo poslouchat. Nelze tedy validně změřit úroveň dovednosti psaní bez adekvátního ohodnocení dovednosti poslechu (Cumming 2013).

Cumming si klade otázku, jestli to ale není přesně to, co ve skutečnosti chceme hodnotit. S tím nezbývá než souhlasit. Jaký by mělo smysl podporovat integraci řečových dovedností ve výuce, zařazovat ji do testových zadání, ale hodnotit ji pak izolovaně?

Tento aspekt se ukázal být klíčový při vysvětlování smyslu integrované úlohy hodnotitelům. Ti totiž uváděli ve zpětné vazbě propojení hodnocení dvou dovedností najednou jako problematické, protože se obávali, že integrované zadání negativně ovlivní úspěšnost studentů. Podle hodnotitelů se nedostatečná úroveň poslechu některých studentů promítala do psaní a následně do výsledku celého subtestu. V nevýhodě měli být například studenti z Asie, kteří nemají tak dobré výsledky v poslechu, zatímco v úlohách testujících izolovaně psaní bývají úspěšní, protože se na ně můžou připravit. Hodnotitelé naopak předpokládali, že výhodu by mohli mít slovanskí studenti, kteří bývají obvykle silní v receptivních dovednostech, což jim pak pomáhá v psaní. Blízkost slovanských jazyků samozřejmě usnadňuje a zrychluje studium. Z pohledu výsledků zkoušky však souvislost mezi slovanským a neslovanským jazykovým původem a výsledkem v integrované úloze nebyla prokázána (graf 2 a 3).

Graf 2 zobrazuje celkovou úspěšnost studentů u Závěrečné zkoušky na úrovni B1 po jednom semestru výuky v letech 2022 a 2023 a potvrzuje očekávatelný fakt, že studenti, jejichž rodným jazykem je jazyk slovanský, budou mít po stejném počtu hodin výuky ve stejném kurzu lepší výsledky u zkoušky. Pro studenta pocházejícího z jiného jazykového prostředí je dosažení stejného výsledku mnohem náročnější a to, že by integrovaná zadání jeho výsledky zhoršovala, je pouhou spekulací.



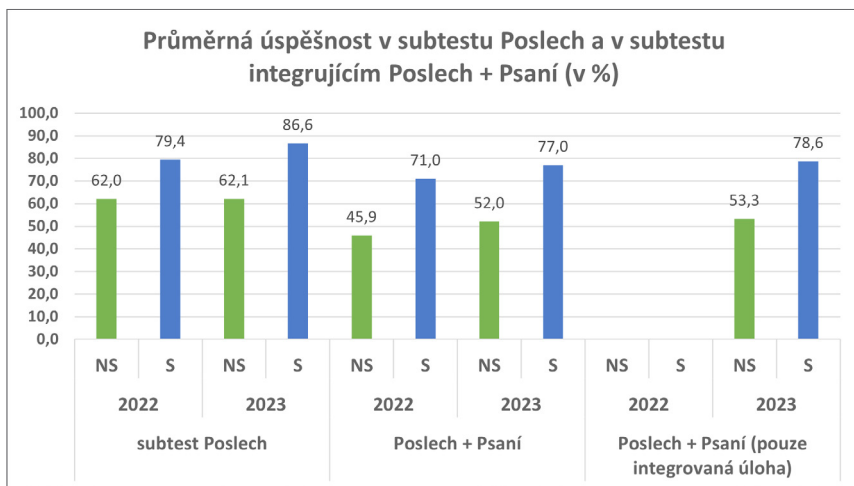
Graf 2: Celková úspěšnost neslovanských (NS) a slovanských (S) studentů u Závěrečné zkoušky na úrovni B1 po jednom semestru studia v letech 2022 a 2023.

Porovnání výsledků Slovanů a Neslovanů v grafu 3 opět ukazuje, že slovanští studenti byli u zkoušky očekávatelně úspěšnější než ti neslovanští a že obě skupiny měly shodně lepší výsledky v subtestu ověřujícím receptivní dovednost poslech než v integrovaném zadání testujícím také produktivní dovednost psaní.

Do grafu 3 se také promítá důležitá změna. Na základě výše popsané zpětné vazby lektorů, ale také se záměrem vyrovnat poměr úloh testujících jednotlivé řečové dovednosti v celé zkoušce došlo v roce 2023 k úpravám. Do zkoušky na úrovni B1 byla zařazena ještě jedna úloha, která testuje izolovaně psaní a jejíž zadání i hodnocení je na úloze integrující poslech a psaní zcela nezávislé. Vedlejším efektem tohoto kroku byla také možnost posoudit, jestli je integrovaná úloha zvláště pro neslovanské studenty skutečně tak náročná a negativně ovlivňuje jejich celkovou úspěšnost.

Na sloupcích zobrazujících úspěšnost v Poslechu + Psaní je možné porovnat výsledky z roku 2022, kdy bylo v tomto subtestu pouze integrované zadání, s výsledky z roku 2023, kdy byla do subtestu k integrované úloze přidána ještě úloha testující samostatně psaní.

Na základě výsledků celého subtestu v roce 2023 se nejprve zdálo, že vyšší úspěšnost ve variantě rozšířené o úlohu testující psaní samostatně znamená, že studenti obou skupin dosahují v úlohách testujících dovednosti izolovaně lepších výsledků. To znamená, že jim patrně nově přidaná úloha mohla „vylepšit skóre“ v celém subtestu. Ovšem poté, co se výsledky úloh analyzovaly odděleně a do grafu se zanesly také výsledky integrované úlohy z roku 2023 samostatně (sloupce úplně vpravo), se ukázalo, že v roce 2023 byli studenti v integrované úloze úspěšnější než v roce 2022. Nebylo to tedy samostatné psaní, co jim vylepšilo celkový výsledek v subtestu, ale naopak integrovaná úloha. Úspěšnost v úloze testující samostatné psaní nebyla tak vysoká, jak se možná předpokládalo, a nepotvrdila tak výše zmíněné domněnky lektorů, že integrace poslechu a psaní studentům výsledky v psaní zhoršuje.



Graf 3: Úspěšnost neslovanských (NS) a slovanských (S) studentů u Závěrečné zkoušky na úrovni B1 po jednom semestru studia v letech 2022 a 2023 v subtestech Poslech, Poslech + Psaní (v roce 2022 pouze Poslech + Psaní, v roce 2023 s nově přidanou samostatnou úlohou z psaní) a v roce 2023 v samostatné integrované úloze Poslech + Psaní (bez přidané úlohy z psaní)

Jako nečekaný problém v hodnocení integrovaných úloh se ukázalo hodnocení jazykových prostředků v části psaní, hlavně odlišení jazykových prostředků z repertoáru studenta od prostředků převzatých ze vstupního materiálu. Pokud student skutečně dobře analyzuje poslechový text a cíleně a s porozuměním s ním pak pracuje při psaní, je prakticky nevyhnutelné, že občas dojde k použití stejné slovní zásoby nebo některých gramatických konstrukcí. Dosavadní hodnoticí kritéria v úlohách testujících psaní izolovaně se zabývala rozsahem, funkčností nebo správností použitých jazykových prostředků, případně zda chyby neztěžují nebo nebrání porozumění. To však v tomto případě nebylo dostačující. Zatímco například Cumming ve svém výzkumu hodnocení jazykových prostředků směřuje k důslednému zkoumání jazykových výpůjček z výchozího textu a posuzování jejich vhodnosti a míry (Cumming 2013), úprava kritérií v Závěrečné zkoušce vedla také k posuzování toho, co je nad rámec vstupního materiálu. Proto bylo v upravených kritériích zohledněno množství a povaha výpůjček z výchozího textu a vhodná práce s nimi.

3.3 ZMĚNY V INTEGROVANÉ ÚLOZE NA ZÁKLADĚ DOSAVADNÍCH ZKUŠENOSTÍ

V předchozím oddíle je podrobně popsáno, jak integrace dovedností ovlivnila zavedené způsoby hodnocení psaní. Bylo nutné začít nahlížet na hodnocení jiným způsobem, přijmout fakt, že je hodnocen jiný konstrukt, a zavést jiný typ hodnoticích kritérií.

Nebyly to ale jediné změny, ke kterým zkušenosti s novým typem úloh vedly. Poté, co se v roce 2022 začala Závěrečná zkouška opět konat prezenčně, bylo potřeba revidovat její skladbu a z důvodu komplexního pojetí zkoušky posílit testování dovednosti psaní a poslechu. Od roku 2022 tedy zkouška obsahuje nejen subtest integrující psaní a poslech, ale nově také další úlohy testující tyto dvě dovednosti izolovaně. Rozdíl mezi skladbou zkoušky do roku 2019 a aktuální skladbou (od roku 2022) je ten, že v současné podobě zkouška obsahuje integrovanou úlohu (Poslech + Psaní), jednu úlohu testující

psaní izolovaně a subtest Poslech se sníženým počtem úloh, protože část specifických cílů poslechu se testuje právě v integrované úloze (tabulka 2).

| Do roku 2019 | | Letní semestr 2020 | | Rok 2021 | | Od roku 2022 | |
|---------------|------------|-------------------------------------|------------|-------------------------------------|------------|---|------------|
| Subtest | Počet úloh | Subtest | Počet úloh | Subtest | Počet úloh | Subtest | Počet úloh |
| Čtení | 4 | Integrovaná úloha (Poslech + Psaní) | 1 | Čtení | 4 | Čtení | 4 |
| Gram-lex test | 3 | | | Gram-lex test | 3 | Gram-lex test | 3 |
| Poslech | 4 | | | | | Poslech | 4 |
| Psaní | 2 | Mluvení | 3 | Integrovaná úloha (Poslech + Psaní) | 1 | Integrovaná úloha (Poslech + Psaní) + Psaní | 1 |
| Mluvení | 3 | | | Mluvení | 3 | Mluvení | 3 |

Tabulka 2: Změny ve složení a počtu subtestů
Závěrečné zkoušky z češtiny v letech 2019–2022

Revize hodnocení a analýza studentských textů dále ukázala, že potíže s integrovanou úlohou nemusí vyplývat ze samotné integrace dovedností, ale také z náročného zadání. Došlo tedy ke zjednodušení a zobecnění zadání integrované úlohy na úrovni B1 i B2.

V zadání pro úroveň B1 měli studenti původně shrnout a porovnat vyslechnuté monology. Právě porovnávání se ale ukázalo pro úroveň B1 jako příliš náročné. Po úpravě tedy studenti monology pouze detailně shrnou (musí obsáhnout názor, zkušenost a doporučení mluvčích) a nově vyjádří na dané téma svůj vlastní názor a popíší své zkušenosti a doporučení. Zároveň se část 1, tj. Poznámky, vůbec nehodnotí, studenti si je píšou pouze pro sebe jako výchozí materiál k části 2.

Zadání na úrovni B2 bylo rovněž zjednodušeno. Původně měli studenti zachytit a popsat postoje obou mluvčích a jakými argumenty jsou tyto názory podloženy. Striktní odlišování postoje a argumen-

tu bylo však náročné pro studenty i pro hodnotitele, protože mohlo být interpretováno různě. Nově je zadání upraveno tak, že student musí popsat argumentaci mluvčích, což zahrnuje postoj i argumenty, a není nutné je oddělovat.

ZÁVĚR A CÍLE DO BUDOUČNA

V Závěrečné zkoušce má integrovaná úloha rozhodně své místo a její význam byl v tomto textu detailně popsán. Jak už ale bylo zmíněno, může integrované zadání přes všechna jasná pozitiva přinášet také některé komplikace. Na základě tříleté zkušenosti s tímto zadáním lze konstatovat, že je potřeba testování více propojovat s výukou a dbát na to, aby byly změny ve formátu zkoušky srozumitelné a dobře vysvětlované cílovým skupinám a aby učitelé i studenti chápali jejich přínos. Zároveň je také důležité důsledně analyzovat výsledky zkoušky i samotné písemné texty studentů a na jejich základě v případě potřeby uváženě zasáhnout do zadání úlohy, časové dotace nebo i hodnotících kritérií.

Do budoucna je naším cílem detailně analyzovat výsledky subtestu samostatně i ve vztahu k výsledkům ostatních subtestů a také ověřovat funkčnost zavedených změn. V neposlední řadě chceme dále pracovat na tvorbě většího množství modelových zadání k tréninku pro studenty a podporovat zařazování zadání integrujícího řečové dovednosti do výuky.

Mgr. Vladimíra Pechová

Výzkumné a testovací centrum

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze

Vratislavova 29/10, 128 00 Praha 2

vladimira.pechova@ujop.cuni.cz



LITERATURA

- Brunfaut, Tineke a Rukthong, Anchana. 2020. „Is anybody listening? The nature of second language listening in integrated listening-to-summarize tasks.“ *Language Testing*, 34(1), s. 31–53. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0265532219871470> (přístup: 31. 10. 2022).
- Council of Europe (CoE). 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Council of Europe (CoE). 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (přístup 31. 10. 2022).
- Cumming, Alister. 2013. „Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils.“ *Language Assessment Quarterly* 10(1), s. 1–8. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15434303.2011.622016> (přístup 28. 10. 2022).
- Gebril, Atta a Plakans, Lia. 2013. „Toward a Transparent Construct of Reading-to-Write Task: The Interface Between Discourse Features and Proficiency.“ *Language Assessment Quarterly* 10(1), s. 9–27. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15434303.2011.642040> (přístup 29. 10. 2022).
- Hughes, Arthur. 2003. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, Bala. 2003. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Šebestová, Simona, Najvar, Petr a Janík, Tomáš. 2011. „Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci.“ *Pedagogická orientace* 21(3), s. 322–348.