

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra francouzského jazyka a literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematické typy úloh poslechu s porozuměním didaktického subtestu maturitní  
zkoušky z francouzského jazyka

Problematic Types of Tasks in the Listening Comprehension Part of the Didactic Test  
of the State Secondary School-leaving Examination in French Language

Alžběta Fejková

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Suková Vychopňová, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: Francouzský jazyk-Pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Problematické typy úloh poslechu s porozuměním didaktického subtestu maturitní zkoušky z francouzského jazyka* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 17. 7. 2015

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce paní PhDr. Kateřině Sukové Vychopňové Ph.D. za podnětné připomínky, pomoc, trpělivost a podporu při jejím vypracování.

## **ABSTRAKT**

Tématem diplomové práce jsou problematické typy úloh poslechového subtestu, který je součástí didaktického testu společné části státní maturitní zkoušky z francouzského jazyka. Úvodní kapitoly teoretické části práce jsou zaměřeny na popis maturitní zkoušky, jejího původu a současného modelu. Následující kapitoly jsou věnovány charakteristice didaktického testu, jeho částem a jednotlivým úlohám. Praktická část práce, jež má za cíl určit nejproblematictější část poslechového subtestu, nabízí popis výzkumného vzorku, stručnou charakteristiku gymnázií, na nichž probíhal výzkum a představuje analytické nástroje, pomocí nichž byl zadaný poslechový subtest z francouzského jazyka zkoumán. Na základě žakovských odpovědí je určena část poslechového subtestu, která je pro ně nejobtížnější.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

didaktický test, poslechový subtest, francouzský jazyk, maturitní zkouška, státní maturita, úloha

## **ABSTRACT**

The topic of this thesis are problematic types of test items in the listening sub test of the didactic test of common part of Maturita school – leaving exam in French language.

Introductory chapter of the theoretical part of the thesis focuses on the description of Maturita school-leaving exam, its origin and contemporary model. The following chapters deal with characteristics of the didactic test, its parts and individual test items. These chapters also provide a description of the examined sample, concise characteristics of grammar schools (Gymnasiums) where the research was conducted, and introduces the analytical tools which were used when examining the listening subtest in French language. On the basis of students' answers the most difficult test items of the sub test were pinpointed.

## **KEYWORDS:**

didactic test, listening sub test, French language, Maturita school-leaving exam, state high school leaving exam, test item

## Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod .....   | 9  |
| Teoretická část.....   | 11 |
| 1 Úvod.....  | 11 |
| 1.1 Historie a současnost maturitní zkoušky v českých zemích.....                                  | 11 |
| 1.1.1 Maturitní zkoušky na různých typech škol v letech rakouské a rakousko-uherské monarchie..... | 12 |
| 1.1.2 Maturity v letech předmnichovského Československa.....                                       | 14 |
| 1.1.3 Maturity v českém školství v letech 1945-1989 .....  | 15 |
| 1.2 Model nové maturitní zkoušky v České republice .....   | 18 |
| 1.2.1 Maturitní zkouška 2014/2015 .....  | 19 |
| 2 Maturitní zkouška z cizího jazyka .....  | 22 |
| 2.1 Cizí jazyk .....   | 22 |
| 2.2 Katalogy požadavků pro cizí jazyky .....   | 22 |
| 2.3 Komplexní zkouška .....  | 23 |
| 2.3.1 Didaktický test z cizího jazyka .....  | 23 |
| 2.3.2 Písemná práce z cizího jazyka .....  | 23 |
| 2.3.3 Ústní zkouška z cizího jazyka.....   | 24 |
| 2.4 Administrace zkoušky .....   | 25 |
| 2.5 Hodnocení společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka .....                               | 25 |
| 2.6 Počty žáků konajících maturitní zkoušku z cizích jazyků .....                                  | 28 |
| 3 Úroveň B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky .....                          | 31 |
| 3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....   | 31 |
| 3.2 Úroveň B1: samostatný uživatel.....  | 31 |
| 3.2.1 Činnosti a strategie spojené se sluchovou recepcí: poslech s porozuměním .....               | 32 |
| 3.2.2 Činnosti a strategie spojené se zrakovou recepcí: čtení s porozuměním ..                     | 33 |
| 3.2.3 Produktivní činnosti a strategie: písemný projev.....  | 34 |

|       |   |           |
|-------|---|-----------|
| 3.2.4 | Produktivní činnosti a strategie: ústní projev .....                        | 34        |
| 4     | Didaktický test .....   | 36        |
| 4.1   | Definice didaktického testu .....   | 36        |
| 4.2   | Typologie didaktických testů.....   | 36        |
| 4.3   | Vlastnosti didaktického testu.....  | 39        |
| 4.3.1 | Objektivita a srovnatelnost didaktického testu .....                        | 39        |
| 4.3.2 | Validita didaktického testu .....   | 39        |
| 4.3.3 | Reliabilita didaktického testu.....   | 40        |
| 4.3.4 | Citlivost didaktického testu .....  | 40        |
| 4.3.5 | Druhy testových úloh v didaktickém testu .....                              | 41        |
| 5     | Didaktický test z francouzského jazyka jako součást maturitní zkoušky ..... | 44        |
| 5.1   | Obecná charakteristika didaktického testu z francouzského jazyka.....       | 44        |
| 5.1.1 | Testový sešit .....   | 45        |
| 5.1.2 | Zadání a instrukce .....  | 46        |
| 5.1.3 | Záznamový arch.....   | 46        |
| 5.2   | Poslechový subtest.....   | 47        |
| 5.2.1 | Typy úloh.....  | 47        |
| 5.2.2 | Ověřované dovednosti .....  | 48        |
| 5.2.3 | Výchozí texty.....  | 48        |
| 5.2.4 | Poslechové nahrávky .....   | 49        |
| 5.3   | Subtest čtení s porozuměním a jazyková kompetence .....                     | 49        |
| 5.3.1 | Typy úloh.....  | 49        |
| 5.3.2 | Ověřované dovednosti .....  | 50        |
| 5.3.3 | Výchozí texty.....  | 51        |
|       | <b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>   | <b>52</b> |
| 6     | Úvod.....   | 52        |
| 6.1   | Zadaný poslechový subtest.....  | 52        |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 6.2   | Výzkumný vzorek.....                                   | 53 |
| 6.2.1 | Gymnázium Litoměřická .....                            | 53 |
| 6.2.2 | Gymnázium Špitálská .....                              | 56 |
| 6.3   | Dotazník.....  | 57 |
| 6.3.1 | Výsledky dotazníku .....                               | 58 |
| 6.4   | Analytické nástroje .....                              | 60 |
| 6.4.1 | Obtížnost úloh.....                                    | 60 |
| 6.4.2 | Citlivost úloh.....                                    | 61 |
| 6.4.3 | Analýza nenormovaných odpovědí .....                   | 61 |
| 6.5   | Analýza odpovědí na úlohy v poslechovém subtestu ..... | 62 |
| 6.5.1 | První část poslechového subtestu .....                 | 62 |
| 6.5.2 | Druhá část poslechového subtestu .....                 | 66 |
| 6.5.3 | Třetí část poslechového subtestu .....                 | 69 |
| 6.5.4 | Čtvrtá část poslechového subtestu .....                | 72 |
| 6.6   | Shrnutí výsledků analýzy poslechového subtestu .....   | 75 |
|       | Závěr.....   | 80 |
|       | Résumé .....   | 82 |
|       | Bibliografie .....                                     | 85 |
|       | Seznam tabulek.....                                    | 87 |
|       | Seznam grafů .....                                     | 88 |
|       | Přílohy .....  | 89 |
| 1.    | Poslechový subtest.....                                | 89 |
| 2.    | Dotazník pro studenty.....                             | 94 |

## Úvod

Téma této diplomové práce, tedy *Problematické typy úloh poslechu s porozuměním didaktického subtestu maturitní zkoušky z francouzského jazyka* úzce souvisí se státní maturitní zkouškou, jež je stále velmi aktuálním tématem a nepřestává vyvolávat diskuze. Cílem této práce je zjistit, které typy úloh poslechového subtestu didaktického testu z francouzského jazyka společně části maturitní zkoušky jsou pro žáky nejobtížnější.

Úvodní kapitoly teoretické části práce jsou věnované maturitní zkoušce, neboť jak jsme konstatovali výše, je s tématem práce velmi úzce spjata. Zaměřují se nejenom na její historii a původ, ale také její současnou podobu, jež byla schválena v roce 2011. První kapitoly práce popisují společnou část současného modelu státní maturitní zkoušky, konkrétně maturitní zkoušku z cizího jazyka, jež má charakter komplexní zkoušky. Protože se maturitní zkouška z cizího jazyka skládá na jazykové úrovni B1, je jedna kapitola teoretické části práce věnována také popisu této úrovně dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a dovednostem, které by měl uživatel na této jazykové úrovni ovládat.

Poslední kapitoly teoretické části jsou věnovány podrobné charakteristice didaktického testu z francouzského jazyka, který je předmětem naší práce. Vyjma popisu jednotlivých typů úloh, jež se v něm vyskytují, vysvětlíme strukturu jeho dvou částí, tedy subtestu poslech s porozuměním a subtestu čtení s porozuměním a jazyková kompetence.

V praktické části práce je charakterizován výzkumný vzorek, popsán zadaný poslechový subtest a jeho analýza a prezentovány výsledky této analýzy. První podkapitoly praktické části stručně popisují výzkumný vzorek, jenž je tvořen žáky dvou pražských víceletých gymnázií. Zmíníme také důležité informace ze školních vzdělávacích programů daných gymnázií týkající se výuky francouzského jazyka. V praktické části jsou nabídnuty také výsledky krátkého dotazníku, jenž byl zadán žákům společně s poslechovým subtestem. Účelem dotazníku bylo zjistit, jak žáci přistupují k výuce francouzského jazyka, jaký k němu mají vztah a jak se, dle nich, jeho výuka na daném gymnáziu odehrává. Na základě analýz poslechového subtestu a vyhodnocení odpovědí žáků v dotazníku bylo naším cílem také zjistit, zda žáci, kteří projevují větší zájem o francouzský jazyk (navštěvují kurzy v jazykové škole, nebo z něho chtějí skládat maturitu), získají více bodů v poslechovém subtestu oproti ostatním žákům.

V závěrečných podkapitolách praktické části práce představíme analytické nástroje, jež byly použity k vyhodnocení zadaného poslechového subtestu. Z každé jeho části uvádíme

nejlehčí a nejtěžší úlohy, a také ty, které vykazují určité odchylky od standardních hodnot. Blíže jsou popsány úlohy, které se dle analýz ukazují jako nestandardní, a vysvětleny možné důvody jejich odlišných hodnot. Na základě provedené analýzy odpovědí na zadaný poslechový subtest je určena část a tedy typ úlohy, která je pro žáky francouzského jazyka nejobtížnější, což je cíl této diplomové práce.

## **Teoretická část**

### **1 Úvod**

Teoretická část práce je zaměřena na popis společné části státní maturitní zkoušky, konkrétně didaktického testu z cizího jazyka. V následujících kapitolách teoretické části nabídneme historii maturitní zkoušky v českých zemích, její vývoj a podobu od dob rakousko-uherské monarchie do začátku 90. let 20. století. Kromě historie maturitní zkoušky bude popsán také její současný model a části, z nichž se skládá. V této části práce také popíšeme znalosti a dovednosti, které by měl ovládat uživatel jazyka na jazykové referenční úrovni B1, na které se maturitní zkouška z cizího jazyka, dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, skládá. Podrobně se budeme věnovat didaktickému testu, jeho popisu v obecné rovině a také didaktickému testu z francouzského jazyka, který je součástí státní maturitní zkoušky, zejména jeho subtestům poslech a čtení s porozuměním a jazyková kompetence. Z informací uvedených v teoretické části budeme vycházet v kapitolách části praktické.

#### **1.1 Historie a současnost maturitní zkoušky v českých zemích**

Neboť je předmětem práce didaktický test společné části státní maturitní zkoušky, budeme se v první kapitole věnovat původu a podobě maturitní zkoušky v českých zemích od dob rakousko-uherské monarchie, přes předmnichovské Československo, během let 1945-1989, až do současnosti. V každém historickém období budou zmíněny nejdůležitější informace, role a důležitost maturity ve společnosti. Bude představen nový model státní maturitní zkoušky, který je v České republice zaveden od roku 2011, popsána její struktura pro rok 2014/2015, profilová a společná část a změny, které se maturity pro daný rok týkají.

Maturita je v současném školství zcela obvyklou závěrečnou zkouškou, vykonávanou na závěr středoškolského studia, a je také nezbytnou podmínkou pro přijetí k vysokoškolskému studiu. Slovo maturita pochází z latinského *maturitas*, což je výraz pro zralost či dospělost. Až do začátku druhé světové války byla závěrečná zkouška nazývána oficiálně „zkouška dospělosti“. Diskuze o maturitní zkoušce, její formě, účelu a důležitosti se vedou již od jejího zavedení na školách v polovině 19. století (Morkes 2003, 5).

### **1.1.1 Maturitní zkoušky na různých typech škol v letech rakouské a rakousko-uherské monarchie**

Maturitní zkoušky se v našem školství objevují jako součást významných reforem, k nimž dochází ve středním školství v letech 1848-1849. Jejich tvůrci byli pražský profesor filosofie Franz Exner spolu s německým klasickým filologem Hermannem Bonitzem. Ti vydali *Nástin organizace gymnázií a reálék v Rakousku* (dále jen *Nástin*), který byl publikován v září 1849. Nástin se stal základním právním dokumentem ovlivňujícím rozvoj a existenci gymnázií a reálék na dlouhou řadu let. Podle tohoto dokumentu měla být gymnázia školami obecně vzdělávacími s výchovným směrem, zatímco reálky měly být školami obecně a odborně vzdělávacími a vychovávajícími pro určitá zaměstnání. Podle Nástinu byly maturitní zkoušky zavedeny původně pouze pro gymnázia. Délka všeobecně vzdělávajících gymnázií připravujících zejména budoucí studenty vysokých škol a úředníky byla již v roce 1848 ujednocena na osm studijních ročníků. Reálky byly v té době zatím jen dvou až tří leté odborné školy zaměřené na konkrétní průmyslové či obchodní obory a nevyhovovaly ještě náročným maturitním požadavkům. Pozornost věnovaná gymnáziím měla své opodstatnění. Gymnázium bylo v této době jedinou školou připravující k vysokoškolskému studiu a jeho vysokou prestiž ovlivňovalo i to, že se od roku 1873 maturita stala nezbytnou podmínkou k univerzitnímu studiu (Morkes 2003, 9-10).

Maturitní zkouška byla od svých počátků koncipována jako zkouška státní. Její zavedení na gymnáziích v roce 1849 zajišťovalo určitou a srovnatelnou úroveň všech absolventů gymnázií. Studenti ji skládali ze všech povinně vyučovaných předmětů. Vzhledem k tomuto faktu bylo u maturitní zkoušky přítomno velké množství vyučujících. Vysokou úroveň a srovnatelnou kvalitu zkoušky na jednotlivých ústavech zabezpečovali předsedové maturitních komisí. (Morkes 2003, 10-11).

V druhé polovině 19. století docházelo k nárůstu počtu gymnázií, která se od původních lišila odlišnou učební osnovou. Původní gymnázia, jež kladla důraz na výuku klasických jazyků a literatur, byla označována jako gymnázia klasická, nově vznikající gymnázia byla označována za gymnázia reálná, jež měla být určena většině zájemců. Definitivní podobu reálných gymnázií dostala až počátkem 20. století, na základě tzv. Marchetových reforem (Morkes 2003, 11).

Důležitým bodem reformy byla úprava maturitních zkoušek, u nichž došlo k omezení počtu předmětů, písemná část maturitní zkoušky však zrušena nebyla. Podstatně se změnilo

i poslání a celkový smysl maturitní zkoušky. Zatímco dřívější zkouška měla zjistit, má-li absolvent požadované vědomosti pro vysokoškolské studium, nové pojetí zkoušky požadovalo prokázat míru vzdělání, jakou studenti na střední škole získali. Stav jeho osvojených předepsaných vědomostí v každém oboru mělo vyjadřovat výroční vysvědčení ze závěrečného studijního ročníku (Veselá 1972, 47). Zjišťovat vědomosti a jejich úroveň v okamžiku, kdy bylo studium již ukončeno, bylo považováno za zbytečné. Úpravy maturitních zkoušek Marchetovými reformami stanovily také pravidelné termíny zkoušek (letní, podzimní a únorový). Významnou novinkou reformy byl také fakt, že ministerstvo zrovnoprávnilo maturity na gymnáziích, reálkách, reálných gymnáziích a reformních reálných gymnáziích. Úřední zrovnoprávnění maturit v podstatě umožnilo všem maturantům z těchto škol vstup na vysoké školy. V některých případech se však i při tomto zrovnoprávnění požadovaly doplňující zkoušky buď před zahájením, či až v průběhu vysokoškolského studia. Různost oprávnění absolventů různých typů gymnázií a reálek k vysokoškolskému studiu vycházela z učebních osnov jednotlivých typů škol (osnovám tedy odpovídaly i maturity na školách). Na všech školách měla maturitní zkouška písemnou a ústní část (Morkeš 2003, 12-14).

Písemné zkoušky na gymnáziích byly stanoveny z českého jazyka, jejich součástí byly i překlady z řečtiny a latiny do češtiny. Oproti dřívějšímu stavu byl vypuštěn překlad z češtiny do latiny a písemná zkouška z matematiky. Na reálných gymnáziích se maturovalo písemně z češtiny a latiny a studenti psali také práci na volné téma z francouzského jazyka. Na reálkách se skládala písemná část maturity z práce z češtiny, písemně se konala i práce na volné téma z francouzštiny (případně i z němčiny). Písemná zkouška byla také z deskriptivní geometrie, dosud povinná písemná zkouška z matematiky však byla zrušena. Ústní maturitní zkouška na gymnáziu byla skládána z jazyka vyučovacího, z latiny nebo řečtiny, z matematiky, vlastivědy (kombinace dějepisu a zeměpisu). Na reálném gymnáziu se ústní maturitní zkouška skládala z matematiky, latiny, češtiny nebo francouzštiny a z vlastivědy. Na reálkách maturovali studenti ústně z češtiny nebo francouzštiny, vlastivědy, matematiky a fyziky (Morkeš 2003, 14-15)

Ke změně došlo ve způsobu hodnocení maturitní zkoušky. Nově byl výsledek maturity vyjádřen pouze slovně a ne pomocí známek dle klasifikačního řádu, jak tomu bylo dříve. Tato změna ovšem nebyla učitelskou ani širší veřejností přijata příznivě (Morkeš 2003, 14-15).

Neustále bylo zdůrazňováno, že hlavní váha se nemá klást na jednotlivé vědomosti, ale na celkový stupeň vzdělání, duševní vyspělost a formální vyškolení. František Morkes (2003, 11) ve své publikaci uvádí, že základním posláním maturitní zkoušky bylo prokázání toho, že: „abiturient má tolik vědomostí, kolik se jich žádalo jako důkaz obecného vzdělání, dovede samostatně vědecky myslet a tím prokazuje svoji duševní zralost pro vědecké studium univerzitní“.

### **1.1.2 Maturity v letech předmnichovského Československa**

V první polovině 20. století patřily diskuze o maturitě na středních školách k těm nejvýraznějším, které se zaměřovaly na charakter a směr našeho školství. Otázkou reformy středních škol (a tedy i otázkou maturitní zkoušky) se v českých poměrech zabývali jak přední pedagogičtí odborníci a středoškolští profesoři, tak i některé instituce sdružující učitele (Jednota českých matematiků a fyziků, Filologická jednota, Historický klub). Nejpropracovanějším z reformních námětů se stal návrh zpracovaný Jednotou českých matematiků a fyziků z roku 1919, v němž se navrhovalo zkrácení gymnázií na šest let. Absolventi by neskládali žádnou maturitní zkoušku, ale dostávali by jen závěrečné vysvědčení, které by jim zabezpečovalo všechna práva řádného absolventa gymnázia, s výjimkou možnosti pokračovat ve studiu na vysoké škole. Zájemci o vysokoškolské studium by pokračovali ve studiu na jednoroční vysokoškolské přípravce. Teprve v závěru tohoto studia měli absolventi skládat maturitní zkoušku, která by jim pak otevírala dveře vysokých škol. Předpokládalo se, že maturita by byla nezbytnou a postačující podmínkou pro přijetí k vysokoškolskému studiu (Morkes 2003, 23-24).

Návrh Jednoty českých matematiků se stal, díky své propracovanosti, základem návrhu reformní komise Ministerstva školství samostatného Československého státu. Úkolem komise bylo předložit návrh zákona o úpravě středoškolského studia. Oproti návrhu Jednoty českých matematiků se lišil například v tom, že komise navrhla prodloužení gymnázia opět na osm let. Návrh komise však nebyl nikdy předložen parlamentu. Dle ministerských úředníků byl stávající systém středního školství vyhovující a jakékoliv změny by mohly přinést více škody než užitku. V době předmnichovského Československa nedošlo k žádné reformě středního školství, výsledkem reformního úsilí 20. let byly pouze malé úpravy týkající se například hodinových dotací některých výukových předmětů. Z obsahového hlediska stojí za pozornost úprava učebních plánů gymnázií na počátku 30. let, kdy došlo k zavedení společného jednotného základu všech typů gymnázií v prvních dvou letech studia. K profilaci

docházelo až ve vyšších ročnících a významnou novinkou bylo zejména to, že si studenti svobodnou volbou částečně rozhodovali o zaměření svého studia (Morkes 2003, 25-27).

Na všech typech gymnázií a na reálkách byla zadávána písemná práce z vyučovacího jazyka, a na reálkách navíc ještě písemná práce z deskriptivní geometrie a francouzského jazyka. Studenti gymnázií plnili překlad z latiny a z řečtiny do vyučovacího jazyka. Na reálných a reformních reálných gymnáziích žáci překládali texty z latiny do vyučovacího jazyka a psali práci z francouzštiny nebo angličtiny. Ústní maturitní zkouška se skládala ze čtyř předmětů (Veselá 1973, 122-130)

Ačkoliv měla odborná veřejnost určité výhrady k samotné existenci maturitních zkoušek, na jednotlivých typech gymnázií byly bezvýhradně přijímány jako nutná a zároveň postačující podmínka k přijetí k vysokoškolskému studiu. V případě reálek se však objevovaly výraznější výhrady, a to zejména ze strany vysokých škol. Ty požadovaly prodloužení reálek ze sedmi na osm let (což by sjednotilo délku studia s gymnázií), kontrolu učebnic vysokými školami a také přítomnost vysokoškolských profesorů u maturitních zkoušek. Návrh na zavedení přijímacích zkoušek na vysoké školy samotné vysoké školy důrazně odmítly (Morkes 2003, 35-36).

Dle Františka Morkese (2003, 36) vycházelo veškeré úsilí věnované reformě středních škol a maturitní zkoušky z přesvědčení, že: „škola určitého státu a národa má vyrůstat ze zvláštních poměrů tohoto státu a národa a z vlastních pedagogických tradic a zkušeností. Že nesmí mechanicky přejímat z ciziny myšlenky tam vzniklé a třeba i vyzkoušené, nicméně ze znalostí a vývoje cizího školství může čerpat leckterý podnět“.

### **1.1.3 Maturity v českém školství v letech 1945-1989**

V prvních poválečných letech šlo ve školství zejména o rychlé navázání na vývoj přerušovaný válkou. Cílem bylo obnovit opět výuku na uzavřených vysokých a středních školách, opustit se od systému protektorátního školství a usilovat o ujednacení školství v systému svobodného státu. Československé školství po roce 1945 prošlo několika etapami, při kterých byl pozměňován jeho charakter a také byl vyvíjen tlak k zapomenutí a zpretrhání vazeb na celý předcházející historický vývoj. V této době došlo k výraznému poklesu prestiže maturitní zkoušky, a tím i ke snížení nejenom její kvality, ale také vypovídající hodnoty o kvalitě získaného vzdělání (Morkes 2003, 37-38).

Devalvace maturitní zkoušky byla způsobena nebo významně ovlivněna například rezolutním prosazováním politické teze o „třídní“ povaze vzdělání a vedoucí úloze dělnické třídy ve společnosti. Bylo tedy nezbytné, aby byla příslušníkům dělnické třídy vytvořena schůdná cesta k okamžitému získání vysvědčení o složení maturitní zkoušky, která byla vnímána jako zásadní předěl mezi „inteligencí“ a „dělnickou třídou“. K její devalvaci jistě přispělo i společenské snížení prestiže těch povolání, k jejichž vykonávání byla nezbytná určitá vzdělanostní průprava a vysoká kvalifikace. I když byla maturitní zkouška nadále vyžadována k přijetí na vysokou školu, přestala být jedinou a postačující podmínkou. K dalším důvodům patřilo také obecné znehodnocování a podceňování vzdělání a vzdělanosti a společenské preferování především těžké manuální práce. Došlo také k formální likvidaci gymnázia, které bylo zákonem č. 31/1953 Sb. nahrazeno posledními třemi ročníky jednotné „jedenáctileté střední školy“. Došlo tím ke zkrácení celkové studijní doby před maturitou a absolventi maturovali ve věku 17 let. Měnily se i učební plány středních škol (nově se objevila komunistický výchova a brigádnická činnost) atd. (Morkes 2003, 38).

V září 1952 přijalo předsednictvo ústředního výboru Komunistické strany Československa usnesení o tom, že do 31. ledna 1953 je nutné připravit návrh na úpravy stávajícího školského systému. Měl respektovat nové potřeby národního hospodářství a přihlížet k vývoji sovětského školství. Dne 24. dubna 1953 byl přijat zákon č. 31/1953 Sb., kterým byla mimo jiné zkrácena povinná školní docházka z devíti na osm let a nově byla konstituována osmiletá střední škola. Na ni navazovala dalšími tři roky výběrová jedenáctiletá střední škola, jež končila maturitou (tento typ školy měl nahradit dosavadní gymnázia). Při maturitě byly povinnými předměty čeština a ruština, ústně se zkoušela matematika a jeden předmět byl výběrový (Morkes 2003, 40-41).

V roce 1960 došlo k opětovnému organizačnímu osamostatnění posledních tří ročníků jedenácti letých středních škol, studium bylo i nadále ukončováno maturitní zkouškou. Došlo však ke změně v názvu instituce, nově byla nazývána Střední všeobecně vzdělávací školou. Tento typ školy existoval ve struktuře našeho školství do roku 1968. V tomto roce se na základě přijatého zákona, opět objevil název gymnázium, které mělo podle zákona zvýšit úroveň středoškolského vzdělávání. Dle učebních plánů došlo k diferenciaci gymnázií do několika typů se zaměřením na určité oblasti a s rozšířenou výukou profilových předmětů (Morkes 2003, 42-43).

Na zákon z roku 1968 navázaly směrnice ministerstva pro maturitní zkoušky na všech školách poskytujících úplné střední vzdělávání. Účel maturitní zkoušky byl ve směrnici charakterizován tak, že se touto zkouškou uzavírá studium a ověřuje se žákovo dosažení stanovené úrovně vzdělání. Maturitní zkouška měla ověřit také to, zda je žák připraven na své budoucí povolání anebo k dalšímu studiu. Obecná směrnice stanovila povinnost maturitní zkoušky z vyučovacího jazyka, směrnice pro jednotlivé typy škol stanovily dále písemnou maturitní zkoušku z ruského nebo dalšího cizího jazyka či matematiky. Gymnázia měla pouze přírodovědnou a humanitní větev, v obou větvích se mělo povinně maturovat z vyučovacího jazyka a z ruštiny, a to ústně i písemně. V přírodovědné větvi se maturovalo povinně z matematiky, v humanitní větvi byly další písemné maturitní zkoušky buď z živého jazyka, nebo z latiny (Morkes 2003, 44-46).

S postupující normalizací v období 70. let se neustále akcentovala teze, že je zapotřebí umožnit vyšší vzdělání především příslušníkům dělnické třídy. Tato teze vedla k přípravě nové koncepce středního školství, která byla přijata a realizována v průběhu 70. let a jež podstatným způsobem ovlivnila prestiž, kvalitu, a vypovídající hodnotu maturitní zkoušky. Podle nové koncepce se střední školy členily na střední odborná učiliště, gymnázia a střední odborné školy a konzervatoře (Morkes 2003, 47-48).

Náplní výuky na středních školách mělo být všeobecné polytechnické vzdělání a vzdělání odborné, na gymnáziích se zaváděla výuka základů odborného vzdělávání. Na středních odborných učilištích, která byla oficiálně považována za hlavní proud středního vzdělávání, byl rozšířen rozsah všeobecně vzdělávacích předmětů, na středních odborných školách se zvyšovaly nároky na teoretickou přípravu, zvláště v oblasti předmětů matematicko-přírodovědných. Hlavní myšlenkou této nové koncepce středního školství bylo obsahové ujednání a sblížení jeho tří typů (Morkes 2003, 47-48).

Gymnázium bylo přes svoji dlouholetou tradici až druhým typem střední školy. Dle Morkese (2003, 52) bylo charakterizováno jako: „střední všeobecně vzdělávací polytechnická škola socialistického charakteru, která připravuje větší část svých žáků pro vysokoškolské studium, ostatní na přímý vstup do praxe“. Dvojí funkce gymnázia byla zdůvodněna potřebami rozvoje socialistické společnosti. Vývoj gymnázií v této době směřoval k obsahové a typové unifikaci s výrazným oslabením humanitní orientace. Změna obsahu i zaměření gymnázií se projevila i v maturitní zkoušce. Povinnými předměty zůstaly český jazyk a literatura a ruština, novým povinným předmětem byly základy výroby a odborné přípravy.

Z matematiky se skládala zkouška jen písemně, jeden předmět zůstal výběrovým dle volby žáka. Střední odborné školy a konzervatoře, které také poskytovaly úplné střední vzdělávání, byly rozděleny na střední průmyslové školy, školy ekonomické, zemědělské, lesnické, střední zdravotnické, střední pedagogické, střední uměleckoprůmyslové školy a konzervatoře. Na studium na tomto typu škol navazovala řízená praxe, případně pomaturitní studium (Morkes 2003, 52-54).

Maturitní zkoušky na všech typech středních škol byly upraveny směrnicemi Ministerstva školství. Skládaly se ze zkoušek písemných, praktických, ústních a ze závěrečných učňovských zkoušek na středních odborných učilištích. Písemná zkouška se vykonávala z vyučovacího jazyka, z ruštiny, z matematiky a na středních odborných školách z odborných předmětů. Praktická zkouška se skládala z odborných předmětů, měla charakter provozně technické zkoušky, laboratorní zkoušky nebo odborné práce. Ústní maturitní zkouška se konala z vyučovacího jazyka, ruštiny a z dalších dvou předmětů specifikovaných pro jednotlivé typy škol (Morkes 2003, 54).

Poslední úprava maturitních zkoušek před rokem 1989 byla realizována na základě směrnice z roku 1983 a týkala se zprvu pouze experimentálních tříd gymnázií. Postupně se však stala obecnou a závaznou pro všechny ostatní školy. Maturitní zkouška měla mít nově opět povinnou ústní i písemnou zkoušku z vyučovacího jazyka a ruštiny, další povinná písemná zkouška se skládala z matematiky (ústní zkoušku z matematiky skládal žák, který měl písemnou práci ohodnocenou jako nevyhovující). Dalším povinným předmětem u ústní maturity byl volitelný soubor odborných předmětů. Výběrovým předmětem mohl být například zeměpis, dějepis s občanskou naukou, chemie, fyzika, biologie nebo další cizí jazyk (Morkes 2003, 55-56).

Největší změnou v systému maturitních zkoušek na středních školách po roce 1989 bylo zrovnoprávnění výuky cizích jazyků. Ruština přestala být povinným maturitním předmětem, žáci si mohli vybrat, ze kterého moderního jazyka budou maturitu skládat (Morkes 2003, 56).

## **1.2 Model nové maturitní zkoušky v České republice**

První diskuse ohledně zavedení tzv. státních maturit se objevily už v polovině 90. let, mimo jiné na základě doporučení Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj. Odborné diskuse mezi lety 1997 a 2000 vedly k sestavení prvního modelu nové maturity, jež byl

pilotován v rámci tzv. Sondy MATURANT. První pokus o uzákonění nové podoby maturitní zkoušky proběhl již v roce 2000. Tento pokus byl však neúspěšný, a k uzákonění státní maturity došlo až v roce 2004. Samotná nová podoba maturitní zkoušky měla být spuštěna ve školním roce 2007/2008, ovšem schválený model se od původních návrhů lišil. V červnu 2007 došlo ke schválení novely školského zákona, která odsunula začátek státní maturity na rok 2010. Již tehdy bylo zřejmé, že model maturitní zkoušky bude opět upraven. Několikaměsíční odborné diskuse ohledně nové podoby modelu maturitní zkoušky byly ukončeny předložením vládního návrhu novely školského zákona tehdejším ministrem školství Ondřejem Liškou v únoru 2008. Po projednání Poslaneckou sněmovnou i Senátem byl návrh schválen v květnu 2008. Výše zmíněná novela školského zákona z roku 2008 definovala kromě jiného také dvě úrovně obtížnosti – základní a vyšší (spolu s právem žáka na svobodnou volbu úrovně). Dále bylo přijato komplexní pojetí zkoušky z českého jazyka a literatury a zkoušky z cizího jazyka a také skutečnost, že počet povinných zkoušek profilové části maturitní zkoušky není stanoven jednotně. V říjnu 2009 bylo novelou školského zákona přijato další odložení státních maturit na školní rok 2010/2011. Po maturitní generálce na podzim 2010, jež měla odzkoušet zejména organizační a logistickou stránku celého procesu, již nic nebránilo spuštění nové podoby maturitní zkoušky na jaře 2011. V listopadu 2011 však byla schválena novela školského zákona prodlužující model maturitní zkoušky z roku 2011 na rok 2012 a o rok později byl novelou školského zákona model maturitní zkoušky ustálen na dvě povinné zkoušky v jedné úrovni obtížnosti. Od roku 2011 se maturitní zkouška skládá z dvou částí – společné a profilové. Zatímco profilová část je plně v kompetenci ředitelů škol, společná část maturitní zkoušky je stejná pro všechny maturanty. Oběma částem zkoušky se budeme věnovat v následující podkapitole práce. Pro získání maturitního vysvědčení musí žák úspěšně vykonat všechny povinné zkoušky jak ve společné, tak v profilové části (Maturitní zpravodaj 14/12 2012).

Nová podoba maturitní zkoušky je legislativně ukotvena ve školském zákoně z roku 2004 (školský zákon č. 561/2004 Sb.), který ji kodifikoval, a v „maturitní“ vyhlášce, jež blíže specifikuje ustanovení zákona<sup>1</sup>.

### **1.2.1 Maturitní zkouška 2014/2015**

Ve školním roce 2014/2015 se maturitní zkouška skládala z dvou částí – společné a profilové. Aby žák u maturitní zkoušky uspěl, musel úspěšně složit povinné zkoušky obou

---

<sup>1</sup> <http://www.novamaturita.cz/skolsky-zakon-a-vyhlaska-1404033137.html>

těchto částí. V profilové části maturitní zkoušky si žák povinně zvolil dva až tři z nabídky předmětů a maximálně dvě zkoušky nepovinné. Nabídka a počet předmětů profilové části maturitní zkoušky byl určen ředitelem školy dle platného rámcového vzdělávacího programu (dále RVP) pro daný obor. Ředitel školy mohl nově zařadit i výběrovou zkoušku Matematika+ (zkouška ze středoškolského učiva matematiky, jež má za cíl ověřit takové dovednosti a vědomosti žáků, jež jsou důležitým předpokladem pro úspěšné zvládnutí studia na vysokých školách technického, ekonomického, matematického a přírodovědného zaměření). Vzhledem k tomu, že předmětem této diplomové práce není profilová část maturitní zkoušky, nebudeme jí nadále věnovat pozornost. Jak již bylo řečeno výše, společná část maturitní zkoušky byla stejná pro všechny maturující žáky. V roce 2014/2015 skládal žák maturitní zkoušku povinně z českého jazyka a literatury. V případě druhého povinného předmětu měl na výběr z cizího jazyka a matematiky. Dále si žák zvolil maximálně dvě nepovinné zkoušky, které si vybíral mezi matematikou a cizím jazykem. Při maturitní zkoušce z cizího jazyka měl žák na výběr angličtinu, němčinu, španělštinu, francouzštinu a ruštinu. Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka měla charakter tzv. komplexní zkoušky, to znamená, že se skládala ze tří dílčích zkoušek, a to didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Maturitní zkouška z matematiky, kterou mohl žák konat buď jako zkoušku povinnou nebo nepovinnou, se konala pouze formou didaktického testu. Povinné i nepovinné zkoušky byly koncipovány v souladu s katalogy požadavků platnými pro školní rok 2014/2015. Pokud žák neuspěl u komplexní zkoušky z českého jazyka a literatury nebo cizího jazyka, opakoval jen tu dílčí zkoušku/y, u které neuspěl<sup>2</sup>.

Jednotlivé části komplexní zkoušky, tedy didaktický test, písemná práce a ústní zkouška, budou, stejně jako katalogy požadavků, blíže popsány v následující kapitole práce, která se bude podrobně věnovat maturitní zkoušce z cizího jazyka.

Maturitní zkouška, její podoba, smysl a struktura je téma, které vzbuzuje debaty v každé době. Tato kapitola se tedy věnovala právě původu a podobě maturitní zkoušky v českých zemích od dob rakousko-uherské monarchie až po současnost. Byly zmíněny nejdůležitější změny týkající se nejenom našeho školství, ale zejména maturitní zkoušky a její role ve společnosti. Pro přehlednost byl v této kapitole zmíněn také současný model státní maturitní zkoušky, který v České republice funguje od roku 2011 a model maturitní zkoušky

---

<sup>2</sup> [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404037101](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037101)

pro rok 2014/2015. Blíže byla také specifikována společná část maturitní zkoušky a změny dotýkající se maturitní zkoušky ve školním roce 2014/2015.

## **2 Maturitní zkouška z cizího jazyka**

V první kapitole práce byla nastíněna historie maturitní zkoušky, v té následující bude představena komplexní zkouška z cizího jazyka, její jednotlivé části, tedy didaktický test, písemná práce a ústní zkouška. Budou vysvětleny základní termíny jako komplexní zkouška, katalogy požadavků nebo administrace zkoušky. Vysvětlíme bodování a hodnocení jednotlivých částí komplexní maturitní zkoušky z cizího jazyka. Tato kapitola také nabídne přehled počtu přihlášených žáků k řádnému termínu maturitní zkoušky pro jednotlivé jazyky od roku 2011 do roku 2015.

### **2.1 Cizí jazyk**

Zkušební předmět cizí jazyk je součástí společné části maturitní zkoušky. Žák má možnost volby z nabídky pěti cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny, španělštiny a ruštiny. Při výběru cizího jazyka nehraje roli jeho hodinová dotace při studiu ani to, zda žák studoval daný jazyk jako první nebo druhý. Žák si dokonce může zvolit takový cizí jazyk, který se během studia na své škole neučil. Jedinou podmínkou je, že je tento jazyk na dané škole vyučován. Maturitní zkouška z cizího jazyka má charakter ověřujícího testu, který respektuje výstupy formulované v RVP pro gymnázia s definovanou jazykovou referenční úrovní B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: učení, vyučování, hodnocení (dále SERRJ)<sup>3</sup>.

### **2.2 Katalogy požadavků pro cizí jazyky**

Katalogy požadavků k maturitní zkoušce jsou základní dokumenty, s nimiž by se měl každý maturant při přípravě na zkoušku seznámit. Vymezují očekávané vědomosti a dovednosti, které mohou být v rámci společné části maturitní zkoušky ověřovány a k jejichž získání směřuje výuka v předmětech, z nichž se podle školského zákona maturitní zkouška v oborech středního vzdělávání ukončených maturitní zkouškou koná. Součástí jednotlivých katalogů jsou příklady testových úloh a pro komplexní zkoušky (český jazyk a literatura, cizí jazyky) obsahují i příklady zadání písemné práce a pracovního listu pro ústní zkoušku. Katalogy jsou připravovány v souladu s pedagogickými dokumenty, a to s RVP pro gymnaziální obory vzdělání, s RVP pro obory středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou a platnými učebními dokumenty pro střední odborné školy. V souladu se školským

---

<sup>3</sup> <http://www.novamaturita.cz/zkousky-a-predmety-1404036121.html>

zákonem jsou katalogy zveřejněny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vždy nejpozději dva roky před konáním maturitní zkoušky, k níž se vztahují<sup>4</sup>.

## **2.3 Komplexní zkouška**

Maturitní zkouška z cizího jazyka má ve společné části vždy charakter komplexní jazykové zkoušky a skládá z tří povinných dílčích zkoušek:

1. didaktického testu: subtest poslech s porozuměním, subtest čtení s porozuměním a jazyková kompetence
2. písemné práce: písemný projev
3. ústní zkoušky: samostatný ústní projev a interakce

Každá z dílčích zkoušek ověřuje jiné řečové dovednosti. Zatímco v didaktickém testu se testují řečové dovednosti receptivní, formou písemné práce je ověřován písemný projev, tedy produktivní řečová dovednost. Ústní formou se zjišťují produktivní řečové dovednosti, tedy samostatný ústní projev a interakce. Jak již bylo zmíněno výše, rozsah vědomostí a dovedností, které mohou být testovány, stanovuje MŠMT v katalogích požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky pro příslušný zkušební předmět<sup>5</sup>.

### **2.3.1 Didaktický test z cizího jazyka**

Dílčí zkouška maturitní zkoušky z cizího jazyka konaná formou didaktického testu se skládá z dvou subtestů (subtest poslech s porozuměním a subtest čtení s porozuměním a jazyková kompetence). Jako první řeší žáci poslechový subtest, který je rozdělen na čtyři části, subtest čtení a jazyková kompetence je rozdělen na částí pět. Na poslechový subtest mají žáci 35 minut, subtest čtení a jazyková kompetence trvá 60 minut (Maturitní zpravodaj 24/14).

Neboť je didaktický test předmětem této práce, bude právě jeho struktura a podrobný popis náplní následujících kapitol.

### **2.3.2 Písemná práce z cizího jazyka**

Písemná práce z cizího jazyka se skládá z dvou částí. V každé části žák zpracovává jeden text odlišného typu, délky a tématu/situace. Zadání písemné práce je v českém jazyce,

---

<sup>4</sup> <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

<sup>5</sup> <http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033644.html>

jeho součástí však může být i výchozí stimul, který je v cílovém jazyce. Předepsaný počet slov, který je třeba při psaní jednotlivých částí písemné práce splnit, je 120-150 slov u první části a 60-70 slov u části druhé. Povolenou pomůckou k písemné práci z cizího jazyka jsou slovníky, které neobsahují přílohu věnovanou písemnému projevu<sup>6</sup>.

### 2.3.3 Ústní zkouška z cizího jazyka

Ústní zkouška se koná před zkušební maturitní komisí v termínu stanoveném ředitelem školy a je zadávána formou tzv. pracovních listů. Pracovní list žáka je rozdělen do čtyř částí, z nichž má každá jiné téma:

- V první části se ověřuje reakce žáka na otázky, zkoušející položí žákovi tři až pět otázek na zadané téma. Žák na otázky odpovídá samostatně, jeho odpověď musí být dostatečně podrobná. V této části zkoušky by měl žák prokázat, že má dostatečnou slovní zásobu a dovede používat jazykové prostředky vyplývající z položené otázky.
- Druhá část pracovního listu k ústní zkoušce je složena z tří úkolů, které se vztahují k jednomu tématu. V prvním úkolu žák samostatně popisuje jeden z dvou obrázků v obrazové příloze. V této části se očekává, že žák použije pro popis obrázku rozmanitou slovní zásobu, která odpovídá danému tématu. V druhém úkolu žák porovnává dva obrázky v obrazové příloze. Očekává se, že žák bude používat vhodné výrazy pro vyjádření odlišností a podobností obrázků. Třetí dílčí úkol vyžaduje, aby žák hovořil samostatně na dané téma. Žákův projev by měl být plynulý a vhodně organizovaný. V každém úkolu žák hovoří samostatně, nikoli s dopomocí zkoušejícího. Případná asistence zkoušejícího je penalizována v hodnocení.
- Třetí částí si zpracovává sama škola na základě seznamu témat/tematických okruhů, které zveřejnila pro své žáky již v průběhu podzimu, nebo může využít témata od Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále CZVV), jež maturitní zkoušku organizuje. Tato část může obsahovat jeden nebo dva úkoly, u nichž je stanoveno, zda má žák hovořit samostatně, nebo se účastnit interakce. Dle tématu v zadání žák prokazuje znalost odborné slovní zásoby.
- V poslední části ústní zkoušky probíhá rozhovor mezi žákem a zkoušejícím. V zadání je vždy uvedeno téma i komunikační situace.

---

<sup>6</sup> <http://www.novamaturita.cz/pisemna-prace-z-ciziho-jazyka-1404033217.html>

U ústní zkoušky jsou dovolenými pomůckami psací potřeby, slovníky a pro třetí část také doplňkové stimuly (např. obrazový materiál, mapa, čtenářský deník) (Maturitní zpravodaj 24/14).

## **2.4 Administrace zkoušky**

Dílčí zkoušky konané formou didaktického testu a písemné práce jsou centrálně administrovány, mají tedy centrálně stanovené zadání a probíhají ve stejném termínu a podle téže metodiky na všech školách v republice v rámci tzv. jednotného zkušební schématu. Jednotné zkušební schéma, tedy den a čas konání didaktického testu a písemné práce, zveřejňuje MŠMT před konáním maturitní zkoušky v daném školním roce a zkušebním termínu. Dílčí zkouška konaná formou ústní zkoušky se koná společně s ústními zkouškami profilové části maturity před zkušební maturitní komisí. Její termín stanovuje dle platné vyhlášky škola (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 6-7).

## **2.5 Hodnocení společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka**

Dle Kritérií hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky žák vykoná zkoušku úspěšně, pokud získá alespoň tolik procentních bodů, kolik činí hranice úspěšnosti příslušné zkoušky vyjádřená procentními body. Výpočet výsledku zkoušek a dílčích zkoušek vyjádřený procentními body se provede podílem absolutního bodového výsledku žáka z dané zkoušky, resp. dílčí zkoušky a maximálního dosažitelného počtu bodů z dané zkoušky, resp. dílčí zkoušky (Kritéria hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek společné části 2015, 1).

Hranice úspěšnosti u všech částí maturitní zkoušky z cizího jazyka je stanovována MŠMT. U komplexních zkoušek z cizích jazyků se hranice úspěšnosti a výsledné hodnocení žáka stanoví váženým průměrem procentních bodů získaných v jednotlivých dílčích zkouškách. Jejich váha pro cizí jazyk je 2:1:1 (v pořadí didaktický test: písemná práce: ústní zkouška). Úspěšné složení komplexní zkoušky je podmíněno úspěšným složením všech tří dílčích zkoušek. Pokud žák neuspěje u komplexní zkoušky z cizího jazyka, opakuje jen tu dílčí zkoušku/y, u které/kterých neuspěl (Kritéria hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek společné části 2015, 1).

Hranice úspěšnosti dílčích zkoušek konaných formou didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky, byla pro školní rok 2014/2015, stejně jako v minulých letech, stanovena na 44 %.

Didaktický test je vyhodnocován centrálně. Centrálně jsou hodnoceny i otevřené úlohy (v třetí části subtestu poslech), a to dvěma nezávislými hodnotiteli, tzv. ratery, tedy posuzovateli otevřených úloh didaktického testu. Jednotlivé úlohy v didaktickém testu z cizího jazyka jsou hodnoceny jedním bodem, maximální počet bodů v didaktickém testu, který se skládá z 63 úloh, je 63 bodů.<sup>7</sup> Žák úspěšně splní tuto část, pokud získá alespoň 28 bodů (Maturitní zpravodaj 24/14).

Písemné práce z cizího jazyka jsou hodnoceny centrálně jmenovanými hodnotiteli písemných prací. Jak již bylo řečeno výše, písemná práce z cizího jazyka se skládá z dvou částí, za první část písemné práce mohou žáci získat nejvýše 24 bodů, za druhou pak maximálně 12 bodů. Body za obě části písemné práce se sčítají, žák tedy může v písemné práci získat nejvýše 36 bodů. Žák v písemné práci uspěje, pokud získá celkem za obě části 16 a více bodů (Maturitní zpravodaj 24/14).

Ústní zkouška je hodnocena certifikovanými hodnotiteli, kteří jsou jmenováni ředitelem školy. Za každou část ústní zkoušky může žák získat nejvýše devět bodů, maximální dosažitelný počet bodů za tuto část maturitní zkoušky je 39. V každé části se hodnotí splnění zadání (1. sloupec kritérií hodnocení), lexikální kompetence (2. sloupec kritérií hodnocení), gramatická kompetence a prostředky textové návaznosti (3. sloupec kritérií hodnocení). Fonologická kompetence (4. sloupec kritérií), za kterou žák může získat nejvýše 3 body, je hodnocena za celou ústní zkoušku. Kritéria hodnocení jsou uvedena v tabulce č. 1. Žáci musí pro úspěšné složení této části maturitní zkoušky získat minimálně 18 bodů (Maturitní zpravodaj 24/14).

---

<sup>7</sup> Ve školním roce 2012/2013 došlo k úpravě bodového hodnocení úloh v dílčí zkoušce konané ve společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka formou didaktického testu. Jednotlivé úlohy v didaktickém testu jsou počínaje jarním termínem MZ 2013 dále hodnoceny pouze jedním bodem, (jako tomu bylo v MZ 2011), nikoli dvěma, nebo jedním bodem.

Tabuľka 1 – Kritéria hodnotení písomnej práce

| I – Zadání/Obsah a projev  | II – Lexikální kompetence   | III – Gramatická kompetence a prostředky textové návaznosti (PTN) <sup>1</sup>   | IV – Fonologická kompetence   |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sdělení odpovídá zadání, je účelné, jasné a v odpovídající míře podrobné. <sup>2</sup></li> <li>▪ Sdělení je souvislé s lineárním sledem myšlenek.</li> <li>▪ Komunikativní strategie jsou používány vhodně.</li> <li>▪ Pomoc/asistence zkoušejícího není nutná.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Specifická) <sup>3</sup> slovní zásoba je široká.</li> <li>▪ (Specifická) <sup>3</sup> slovní zásoba je použita správně <sup>4</sup> a chyby nebrání porozumění.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozsah mluvnických prostředků včetně PTN je široký.</li> <li>▪ Mluvnické prostředky včetně PTN jsou použity správně <sup>5</sup> a chyby nebrání porozumění.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projev je natolik plynulý, že příjemce nemusí vynakládat úsilí jej sledovat či mu porozumět. <sup>6</sup></li> <li>▪ Výslovnost je správná. <sup>4</sup></li> <li>▪ Intonace je přirozená.</li> </ul>                                  |
| <p><b>3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sdělení většinou odpovídá zadání, je většinou účelné, jasné a v odpovídající míře podrobné. <sup>2</sup></li> <li>▪ Sdělení je většinou souvislé s lineárním sledem myšlenek.</li> <li>▪ Komunikativní strategie jsou většinou používány vhodně.</li> <li>▪ Pomoc/asistence zkoušejícího je ojediněle nutná.</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Specifická) <sup>3</sup> slovní zásoba je většinou široká.</li> <li>▪ (Specifická) <sup>3</sup> slovní zásoba je většinou použita správně <sup>4</sup>/nebo chyby ojediněle brání porozumění.</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozsah mluvnických prostředků včetně PTN je většinou široký.</li> <li>▪ Mluvnické prostředky včetně PTN jsou většinou použity správně <sup>5</sup>/nebo chyby ojediněle brání porozumění.</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projev je natolik plynulý, že příjemce většinou nemusí vynakládat úsilí jej sledovat či mu porozumět. <sup>6</sup></li> <li>▪ Výslovnost je většinou správná.</li> <li>▪ Intonace je většinou přirozená.</li> </ul>                    |
| <p><b>2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sdělení ve větší míře neodpovídá zadání, není ve větší míře účelné, jasné a v odpovídající míře podrobné. <sup>2</sup></li> <li>▪ Sdělení není ve větší míře souvislé s lineárním sledem myšlenek.</li> <li>▪ Komunikativní strategie nejsou ve větší míře používány vhodně.</li> <li>▪ Pomoc/asistence zkoušejícího je ve větší míře nutná.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Specifická) <sup>3</sup> slovní zásoba je ve větší míře omezená.</li> <li>▪ (Specifická) <sup>3</sup> slovní zásoba není ve větší míře použita správně <sup>4</sup>/nebo chyby ve větší míře brání porozumění.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozsah mluvnických prostředků včetně PTN je ve větší míře omezený.</li> <li>▪ Mluvnické prostředky včetně PTN nejsou ve větší míře použity správně <sup>5</sup>/nebo chyby ve větší míře brání porozumění.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projev je natolik nesouvislý, že příjemce musí ve větší míře vynakládat úsilí jej sledovat či mu porozumět. <sup>6</sup></li> <li>▪ Výslovnost je ve větší míře nesprávná.</li> <li>▪ Intonace je v omezené míře přirozená.</li> </ul> |
| <p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sdělení ani za neustálé pomoci/asistence zkoušejícího nespňuje požadavky zadání. <sup>2</sup></li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Specifická) <sup>3</sup> slovní zásoba je v nedostatečném rozsahu/není použita správně/chyby brání porozumění sdělení.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mluvnické prostředky včetně PTN jsou v nedostatečném rozsahu/nejsou použity správně/chyby brání porozumění sdělení / nejsou na požadované úrovni obtížnosti.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projev je natolik nesouvislý, že jej příjemce nemůže sledovat či mu porozumět. <sup>6</sup></li> <li>▪ Výslovnost brání porozumění sdělení.</li> <li>▪ Intonace je nepřirozená.</li> </ul>   |
| <p><b>0</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pro nedostatek jazyka nelze hodnotit.</li> </ul>   |  |   |

## 2.6 Počty žáků konajících maturitní zkoušku z cizích jazyků

V této podkapitole práce uvedeme počty maturantů, kteří si u maturitní zkoušky volí cizí jazyk. Pro přehlednost nabídneme také počty žáků u jednotlivých cizích jazyků a jejich srovnání s celkovým počtem žáků přihlášených k maturitě. Na základě těchto údajů ukážeme vzrůstající tendenci u volby cizích jazyků.

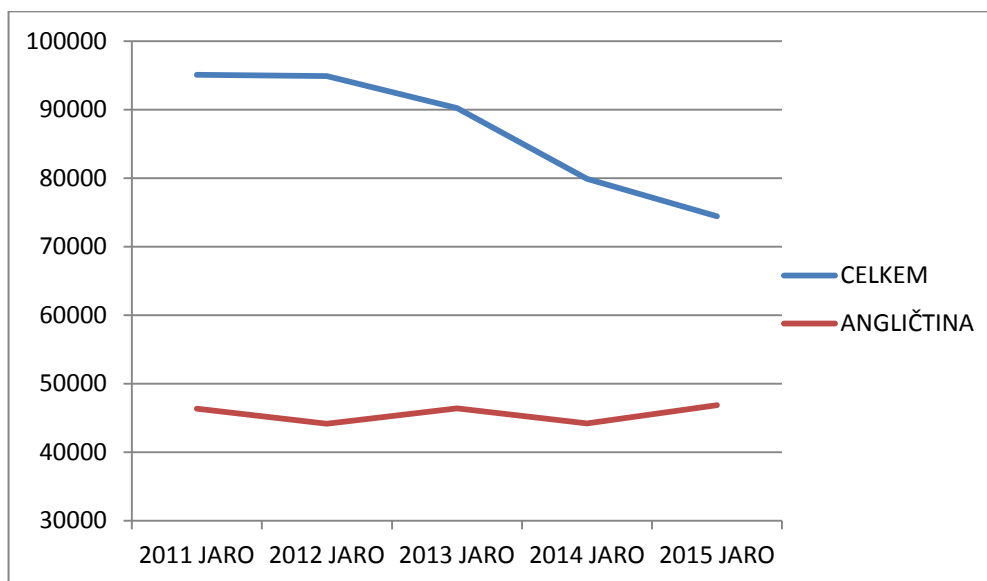
V roce 2011 bylo k řádnému termínu maturitní zkoušky přihlášeno celkem 98 209 žáků, z toho 57 588 žáků k maturitě z cizího jazyka. Od roku 2011 celkový počet žáků přihlášených k maturitě klesá. V roce 2015 bylo k maturitní zkoušce přihlášeno 74 406 žáků, z toho k cizímu jazyku 52 357 žáků. To znamená, že absolutní čísla přihlášených žáků z cizího jazyka se snižují, ale procentuální zájem se zvyšuje, u žáků tedy vzrůstá obliba maturity z cizího jazyka. V roce 2011 maturovalo z cizího jazyka 60,6 %, v roce 2015 to bylo už 70,4 %, což bylo nejvíce v období mezi lety 2011 až 2015. Kompletní přehled přihlášených žáků k maturitní je uveden v tabulce č. 2.

Tabulka 2 – Počty studentů přihlášených k MZ od roku 2011 do roku 2015

|               | POČTY PŘIHLÁŠENÝCH |              |              |              |              | % ZE VŠECH ŽÁKŮ |              |              |              |              | % Z CIZÍCH JAZYKŮ |              |              |              |              |
|---------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|               | 2011<br>JARO       | 2012<br>JARO | 2013<br>JARO | 2014<br>JARO | 2015<br>JARO | 2011<br>JARO    | 2012<br>JARO | 2013<br>JARO | 2014<br>JARO | 2015<br>JARO | 2011<br>JARO      | 2012<br>JARO | 2013<br>JARO | 2014<br>JARO | 2015<br>JARO |
| MATEMATIKA    | 37466              | 41769        | 35358        | 28743        | 22049        | 39,4            | 44,0         | 39,2         | 36,0         | 29,6         | -                 | -            | -            | -            | -            |
| ANGLIČTINA    | 46381              | 44157        | 46414        | 44219        | 46892        | 48,8            | 46,5         | 51,4         | 55,3         | 63,0         | 80,5              | 83,2         | 84,6         | 86,4         | 89,6         |
| NĚMČINA       | 9568               | 7072         | 6387         | 5076         | 3902         | 10,1            | 7,5          | 7,1          | 6,4          | 5,2          | 16,6              | 13,3         | 11,6         | 9,9          | 7,5          |
| RUŠTINA       | 1311               | 1542         | 1652         | 1462         | 1276         | 1,4             | 1,6          | 1,8          | 1,8          | 1,7          | 2,3               | 2,9          | 3,0          | 2,9          | 2,4          |
| ŠPANĚLŠTINA   | 129                | 148          | 183          | 193          | 143          | 0,1             | 0,2          | 0,2          | 0,2          | 0,2          | 0,2               | 0,3          | 0,3          | 0,4          | 0,3          |
| FRANCOUZŠTINA | 199                | 183          | 222          | 202          | 144          | 0,2             | 0,2          | 0,2          | 0,3          | 0,2          | 0,3               | 0,3          | 0,4          | 0,4          | 0,3          |
| CIZÍ JAZYK    | 57588              | 53102        | 54858        | 51152        | 52357        | 60,6            | 56,0         | 60,8         | 64,0         | 70,4         | 100,0             | 100,0        | 100,0        | 100,0        | 100,0        |
| CELKEM        | 95054              | 94871        | 90216        | 79895        | 74406        | 100,0           | 100,0        | 100,0        | 100,0        | 100,0        | -                 | -            | -            | -            | -            |

Největší počet maturujících žáků z cizího jazyka je každoročně přihlášen k angličtině. Počet žáků, kteří si ji volí, se každý rok pohybuje kolem 45 000. Na řádný jarní termín roku 2015 bylo k maturitě z angličtiny přihlášeno 46 892 žáků (48,79 % z celkového počtu přihlášených žáků k maturitě), což je vůbec nejvíce od jejího začátku, (viz příloha č. 1.2, graf č. 1). Nejméně žáků se naopak přihlásilo k jarnímu termínu roku 2012, tehdy si ji zvolilo 44 157 žáků (46,54 % z celkového počtu žáků přihlášených k maturitě).

Na grafu č. 1 je vidět klesající počet žáků přihlášených k maturitě a zároveň stoupající počet žáků přihlášených k maturitě z anglického jazyka.



Graf 1 – Počet maturantů celkem oproti počtu maturantů z anglického jazyka

Druhým nejčastěji voleným jazykem je jazyk německý. Volba německého jazyka ale od roku 2011 prudce klesá. Zatímco v roce 2011 si ho zvolilo 9 568 žáků (10,07 % z celkového počtu žáků přihlášených k maturitě), v roce 2015 se k řádnému termínu přihlásilo pouze 3 902 žáků (5,24 % z celkového počtu žáků přihlášených k maturitě). Jedná se tedy o téměř 60% pokles počtu žáků, kteří maturovali v roce 2011.

Ruský jazyk, který si vybírají v hojné míře i dospělí žáci, kteří studují dálkově, měl největší počet přihlášených žáků v roce 2013, a to 1 652. Od té doby počet klesá úměrně s celkovým počtem žáků přihlášených k maturitě. Pro rok 2015 bylo přihlášených pouze 1 276 žáků, nejméně od roku 2011. Od roku 2013 se zájem o ruský jazyk nijak výrazně nezměnil, zájem je přibližně 1,7 až 1,8 % z celkového počtu žáků přihlášených k maturitě.

Nejméně žáků skládá každoročně maturitní zkoušku ze španělského jazyka. Počet přihlášených žáků zatím nikdy nepřesáhl 200. Pro maturitní zkoušku 2015 se přihlásilo 143 žáků, nejméně jich bylo přihlášeno v roce 2011, konkrétně 129. Největší zájem byl o španělský jazyk na jaře 2014, tehdy si ho zvolilo 193 maturantů. Zájem o maturitu od roku 2011 do roku 2013 vzrostl z 0,14 % na 0,24 % žáků z celkového množství žáků přihlášených k maturitě. V roce 2015 zájem o 0,05 % klesl.

O francouzský jazyk byl největší zájem v roce 2013, kdy si ho vybralo 222 maturantů, což znamenalo 0,25 % žáků z celkového počtu žáků přihlášených k maturitě. Naopak nejméně

žáků se přihlásilo k maturitě z francouzštiny v roce 2015. Na tento rok bylo přihlášeno pouze 144 žáků. Jedná se o prozatím největší pokles počtu přihlášených žáků od zavedení státní maturity v roce 2011. I když počet žáků, kteří si francouzský jazyk v roce 2015 zvolili, klesl, nejedná se o extrémní pokles jako například u jazyka německého. V roce 2015 maturovalo z francouzštiny 0,19 % žáků z celkového množství žáků přihlášených k maturitě. Dalo by se říci, že zájem o francouzský jazyk je poměrně stabilní, protože si tento jazyk každoročně vybere přibližně 0,22 % žáků.

V této kapitole práce byla podrobně představena maturitní zkouška z cizího jazyka, jež má charakter komplexní zkoušky. Byly vysvětleny základní termíny, popsány části, ze kterých se komplexní maturitní zkouška z cizího jazyka skládá, stručně byl představen obsah didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Tato kapitola přiblížila také bodování a hodnocení jednotlivých částí maturitní zkoušky. Dále jsme nabídli počty žáků, kteří byli přihlášeni k řádným termínům maturitní zkoušky pro jednotlivé jazyky od roku 2011 do roku 2015. Na počtech přihlášených žáků k řádnému termínu maturitní zkoušky jsme ukázali, že žáci mají stále větší zájem o maturitní zkoušku z cizího jazyka.

### **3 Úroveň B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky**

Jak již bylo řečeno výše, komplexní maturitní zkouška z cizího jazyka se skládá na jazykové úrovni B1. Následující kapitola bude tedy věnována popisu znalostí a dovedností uživatele jazyka právě na této jazykové úrovni dle SERRJ. Nejprve bude tento dokument stručně představen, poté budou definovány referenční úrovně znalosti jazyka. Znalosti a dovednosti uživatele jazyka na úrovni B1 budou zmíněny jak pro poslech a čtení s porozuměním, tak pro písemný a ústní projev, tedy pro všechny části komplexní maturitní zkoušky z cizího jazyka.

#### **3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky**

SERRJ je dokument Rady Evropy, který popisuje, co se musí žáci naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. SERRJ definuje referenční úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok žáků v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého jejich života. Umožňuje vzájemné porovnání znalostí osob v oblasti vzdělání a znalosti cizích jazyků v rámci Evropské unie. Poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek a učebnic v celé Evropě (SERRJ 2001, 1).

SERRJ poskytuje společný základ pro popis cílů, obsahu a metod, a tím přispívá ke srozumitelnosti sylabů, kurzů a také systémů kvalifikačních osvědčení, a podporuje tak mezinárodní spolupráci v oblasti moderních jazyků a napomáhá mobilitě v Evropě (SERRJ 2001, 1).

SERRJ definuje šest úrovní znalosti cizího jazyka, jsou to kategorie A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Pro snazší orientaci v úrovních obtížnosti podle SERRJ je možné uživatele jazyka rozdělit do následujících tří skupin (SERRJ 2001, 24):

- 1) uživatel základů jazyka: A1 a A2
- 2) samostatný uživatel: B1 a B2
- 3) zkušený uživatel: C1 a C2

#### **3.2 Úroveň B1: samostatný uživatel**

Jak již bylo řečeno výše, SERRJ udává popis šesti úrovní znalosti cizího jazyka, všech jazykových kompetencí a dovedností. Současná obsahová specifikace maturitní zkoušky z cizího jazyka, její konstrukce a interpretace výsledků je však založena na práci s referenční

úrovni B1, proto bude tato kapitola zaměřena výhradně na dovednosti uživatele jazyka na této úrovni. Předmětem této práce je poslech s porozuměním, pro přehlednost a úplnost však uvádíme i některé důležité informace k ostatním částem komplexní maturitní zkoušky z cizího jazyka.

SERRJ uvádí (2001, 24), že samostatný uživatel na jazykové úrovni B1 má rozumět informacím o důvěrně známých věcech, které jsou vyjádřeny zřetelným standardním způsobem a s nimiž má možnost se pravidelně setkávat například v práci, ve škole nebo ve volném čase. Samostatný uživatel je schopný si poradit s většinou situací, které mohou nastat při pobytu v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Uživatel je schopný napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo o která se zajímá. Dokáže popsat své zážitky a sny, naděje a cíle a umí stručně odůvodnit své názory a plány.

Dále má mít uživatel s úrovní B1 dostačující vyjadřovací prostředky nato, aby popsal nepředvídatelné situace, aby v rozumné míře dokázal dostatečně přesně postihnout podstatu myšlenky nebo problému a vyjadřovat se o abstraktních či kulturních tématech, jakými jsou hudba a film. Jeho vyjadřovací prostředky jsou dostačující na to, aby se domluvil a aby se vyjadřoval pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci tematických okruhů jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události. Ve známých kontextech komunikuje přiměřeně správně. Gramatiku ovládá všeobecně dobře, i když vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. (SERRJ 2001, 111).

V následujících podkapitolách práce budou pro přehlednost zmíněny znalosti a dovednosti uživatele jazyka na úrovni B1 nejen pro poslech a čtení s porozuměním, ale také pro písemný a ústní projev, tedy pro všechny části komplexní maturitní zkoušky z cizího jazyka.

### **3.2.1 Činnosti a strategie spojené se sluchovou recepcí: poslech s porozuměním**

Činnosti spojené s poslechem, při kterých uživatel jazyka přijímá a zpracovává mluvené informace, zahrnují například poslech médií a nahrávek, porozumění interakci mezi rodilými mluvčími nebo nahodilé vyslechnutí rozhovorů. Uživatel jazyka na úrovni B1 může poslouchat proto, aby pochopil jádro věci, aby zachytil jednotlivé specifické informace, aby dopodrobna všemu porozuměl, aby pochopil hlubší souvislosti atd.

Při poslechu médií a nahrávek samostatný uživatel jazyka s úrovní B1 rozumí informačnímu obsahu většiny nahraného nebo vysílaného materiálu, jež se týká témat osobního zájmu v jasně artikulovaném spisovném jazyce. Uživatel také dokáže porozumět smyslu rozhlasového zpravodajství a jednoduchých nahrávek, které se týkají běžných témat, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně. Při poslechu hlášení a pokynů chápe uživatel jednoduché technické informace, jako je například návod k obsluze předmětů každodenní potřeby a dokáže také porozumět podrobným orientačním pokynům. Co se týče interakce mezi rodilými mluvčími, dokáže uživatel sledovat hlavní myšlenky delší diskuse, které je svědkem, ovšem pouze pokud je řeč spisovná a zřetelná (SERRJ 2001, 67-70).

Maturitní zkouška z cizího jazyka ověřuje dovednosti spojené s poslechem s porozuměním v poslechovém subtestu didaktického testu, jež zahrnuje porozumění nahrávkám. Jednotlivé části didaktického subtestu poslech budou podrobně popsány v kapitole 5.

### **3.2.2 Činnosti a strategie spojené se zrakovou recepcí: čtení s porozuměním**

I když činnosti spojené se čtením, při nichž uživatel přijímá a zpracovává psaný text, nejsou předmětem naší práce, zmíníme pro přehlednost několik základních dovedností, které jsou potřebné pro řešení subtestu čtení a jazyková kompetence v didaktickém testu maturitní zkoušky.

Příklady činností spojených se čtením zahrnují například čtení za účelem celkové orientace v textu nebo informativní čtení. Uživatel jazyka na úrovni B1 může číst proto, aby pochopil jádro věci, získal specifické informace, dopodrobna všemu porozuměl, pochopil hlubší významy čteného atd. Uživatel jazyka dokáže najít důležité informace v materiálech každodenního života, jakými jsou dopisy, brožury a krátké úřední dokumenty, a porozumět jim. Rozumí popisům událostí, pocitům a přáním v osobních dopisech tak, že si může pravidelně dopisovat s přítelem. Dokáže najít potřebné informace a shromáždit je z různých částí textu nebo z různých textů, aby splnil určitou úlohu (SERRJ 2001, 70-72). Právě tato dovednost je nezbytná zejména pro šestou část didaktického testu (subtest čtení s porozuměním), ve které žáci řeší dichotomické úlohy, z nichž některé vyžadují porovnání informací z různých částí textu. Uživatel na úrovni B1 v psaném jazyce rozpozná neznámá slova v kontextu, pokud jde o témata vztahující se k jeho oboru a jeho zájmům. Dokáže odhadnout význam vzácně se vyskytujících neznámých slov z kontextových souvislostí a vyvodit význam věty, pokud je mu diskutované téma známé a blízké (SERRJ 2001, 72).

Odhadnutí neznámého výrazu se v subtestu čtení s porozuměním může vyskytovat v sedmé části.

### **3.2.3 Produktivní činnosti a strategie: písemný projev**

Neboť je písemný projev důležitou součástí společné části maturitní zkoušky, zmíníme i zde několik základních dovedností, které by měl, dle SERRJ uživatel jazyka ovládat.

Při činnostech spojených s písemným projevem vytváří uživatel jazyka psaný text pro jednoho nebo více čtenářů. Mezi činnosti spojené s psaním patří mj. vyplňování formulářů a dotazníků, psaní zpráv, zapisování poznámek pro pozdější nahlédnutí, zaznamenávání diktovaných vzkazů, samostatný písemný projev. Při samostatném písemném projevu dokáže uživatel jazyka na úrovni B1 napsat velmi jednoduše členěné a podrobné popisy týkající se různých témat z oblasti jeho zájmu, popsat zážitek a vylíčit své pocity a své reakce v jednoduchém souvislém textu (SERRJ 2001, 63-64).

Jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, při písemné práci maturitní zkoušky z cizího jazyka zpracovává žák dva texty, které se liší typem, délkou i tématem. Vždy se jedná o samostatný písemný projev ve formě krátkých zpráv, osobních dopisů, článku, vypravování, nebo například osobní charakteristiky.

### **3.2.4 Produktivní činnosti a strategie: ústní projev**

Při ústním projevu, který je také ověřován ve společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka, tvoří uživatel jazyka text, který je mluvený a je přijímán jedním či více posluchači. Příklady činností spojených s mluvením zahrnují například veřejná hlášení, jako jsou informace, instrukce atd., oslovování publika, mezi které patří projevy na veřejných schůzích, univerzitní přednášky, sportovní komentáře apod. Samostatný uživatel jazyka na úrovni B1 dokáže poměrně plynule podat souvislý, jednoduše formulovaný popis mnohých témat z oblasti svého zájmu, přičemž je prezentuje jako lineární sled myšlenek. Dokáže podrobně popsat zážitky zachycující pocity a reakce a vylíčit podrobnosti nepředvídatelných událostí, např. nehody. Uživatel na této úrovni je také schopný vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy, filmu a vylíčit své reakce, své sny, naděje a ambice (SERRJ 2001, 59-61).

Společná část maturitní zkoušky z cizího jazyka ověřuje ústní projev ústní zkouškou, která je zadávána formou pracovních listů. Při žákově samostatném ústním projevu je hodnocena linearita projevu, jeho plynulost, souvislost a také vhodné použití slovní zásoby.

Tato kapitola definovala jazykovou úroveň B1 dle SERRJ, jež v současné době odpovídá úrovni maturitní zkoušky z cizího jazyka. Stručně byl představen hlavní smysl a cíle tohoto dokumentu Rady Evropy. Byly popsány znalosti a dovednosti uživatele jazyka na úrovni B1, jak v činnostech spojených se sluchovou a zrakovou recepcí (poslech s porozuměním a čtení s porozuměním), tak v činnostech produktivních (písemný projev a ústní projev). Přestože je předmětem naší práce poslech s porozuměním, v této kapitole jsme pro přehlednost a komplexnost popsali dovednosti pro všechny části komplexní maturitní zkoušky z cizího jazyka.

## 4 Didaktický test

V následující kapitole se budeme podrobně věnovat didaktickému testu, tedy stěžejnímu tématu naší práce. Charakterizujeme didaktický test, uvedeme jeho definice, vlastnosti a typologie. Podrobně popíšeme nejen jednotlivé druhy testových úloh, které mohou být v didaktickém testu obecně použity, ale také ty, které se objevují v didaktickém testu maturitní zkoušky z cizího jazyka.

### 4.1 Definice didaktického testu

Didaktický test se stal v posledních letech velmi skloňovaným slovem a to zejména díky novému modelu státní maturity, jíž je součástí. Pojem didaktický test je u autorů definován různě, ale jak uvádí Chráska (Chráska 2007, 184), většina se shoduje, že didaktický test je zkouška, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se didaktický test liší tím, že je navrhován, hodnocen a interpretován podle předem stanovených pravidel. Chráska nabízí také výstižnou definici didaktického testu Byčkovského, podle nějž je didaktický test: „nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky“ (Chráska 2007, 184).

Jak bylo řečeno výše, didaktický test je v poslední době značně užívaným nástrojem zjišťování efektivity učení. Ve školní praxi bývá nejčastěji používaným didaktickým testem test nestandardizovaný, tedy takový, který je sestaven na dostatečné odborné úrovni, ale jenž neprošel hlubším zkoumáním a rozбором výsledků, kterých žáci v testu dosáhli či mohou dosáhnout (Jeřábek 2010, 5). V porovnání s ústní zkouškou a písemnou prací má didaktický test výhody v tom, že v něm hraje menší roli subjektivní vliv osobnosti učitele na zadání úkolů a hodnocení jejich řešení konkrétními žáky. Všichni žáci mají srovnatelné podmínky, a didaktické testy také nejsou tolik časově náročné.<sup>8</sup>

### 4.2 Typologie didaktických testů

Didaktických testů existuje velké množství, liší se nejenom podle cíle, pro který jsou vytvářeny, ale i podmínek, za nichž jsou zadávány. Didaktický test maturitní zkoušky z cizího jazyka má charakter testu standardizovaného, ověřujícího a výstupního. Je odborně připravený a má za cíl zjistit, zda si žák osvojil určité znalosti a dovednosti, které jsou předem stanoveny jako podstatné. Zjišťuje také, do jaké míry byly ověřeny cíle výuky.

---

<sup>8</sup> <http://www.ceremat.cz/didakticke-testy-1404034141.html>

Pro komplexnost a přehlednost uvádíme obecné rozdělení didaktických testů dle Chrásky (1999, 13-17), jež se inspiroval typologií Byčkovského. Tuto typologii didaktických testů jsme zvolili pro její výstižnost a srozumitelnost. Dle Chrásky se didaktické testy dělí na:

- Testy rychlosti

Testy rychlosti měří rychlost, s jakou žáci řeší testové úlohy. Pro tyto testy je typické, že mají pevně stanoven časový limit, po který mohou žáci úlohy řešit a obsahují velmi jednoduché úlohy.

- Testy úrovně

Pro testy úrovně je charakteristické, že výsledek je dán úrovní vědomostí a dovedností žáků. Úkoly v testu jsou náročnější a čas na jejich řešení je dostatečný.

- Testy standardizované

Standardizované testy jsou sestavovány odborně a důkladně ověřeny na určitém vzorku žáků. Součástí standardizovaných testů bývá manuál, který poskytuje základní informace o vlastnostech testů a způsobech vyhodnocení jejich výsledků. Většinou bývá součástí také testová norma pro hodnocení dosažených výkonů. Příkladem jsou testy obecných studijních předpokladů.

- Testy nestandardizované

Testy, které byly sestaveny odborně, ale nebyly předem ověřeny. U těchto testů nejsou známé ani základní vlastnosti např. srozumitelnost a obtížnost úloh. Nestandardizované testy jsou často nazývány testy učitelskými, neboť si je většinou každý učitel vytváří sám v podobě písemných prací.

- Testy kognitivní a psychomotorické

Kognitivní (poznávací) testy měří úroveň vědomostí žáků. Příkladem kognitivních testů jsou testy z učiva fyziky, matematiky nebo také překlad z cizího jazyka. Psychomotorické testy měří úroveň dovedností, které žák získal učením se manuálních dovedností, jedná se například o psaní na stroji. Současná pedagogická praxe využívá daleko častěji testy kognitivní.

- Testy výsledků výuky a studijních předpokladů

Testy výsledků výuky měří znalosti žáků, které získali během výuky. Naopak testy studijních předpokladů měří úroveň obecnějších charakteristik jedince, které jsou potřebné

k dalšímu studiu. Tyto testy by se měly používat při přijímání žáků ke studiu na vyšší typ školy.

- Testy rozlišující neboli testy relativního výkonu

Testy rozlišující určují výkon žáka vzhledem k populaci testovaných. Výhodou těchto testů je to, že dokáží posoudit, zda je určitý žák ve srovnání s ostatními žáky podprůměrný, průměrný nebo nadprůměrný. Vhodným použitím tohoto typu testu jsou přijímací zkoušky.

- Testy ověřující neboli testy absolutního výkonu

Tyto testy jsou v literatuře často nazývány také jako kritériální testy. Cílem testu je rozhodnout, zda žák učivo zvládl nebo nikoli. Typickým příkladem ověřujícího testu je, jak jsme již zmínili výše, didaktický test společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka.

- Testy vstupní, průběžné a výstupní

Vstupní testy se používají na začátku výuky a jejich cílem je ověřit vstupní znalosti žáků. Úkolem průběžných testů je poskytnout učiteli zpětnou vazbu od žáků, díky které jim může lépe přizpůsobit výuku a zvýšit její efektivitu. Výstupní testy se zadávají na konci určitého období nebo probíraného celku učiva. Jejich úkolem je zjistit, do jaké míry byly splněny cíle výuky.

- Testy monotematické a polytematické

Monotematické testy zjišťují zvládnutí učiva pouze jednoho tématu, naopak polytematické testy se zaměřují na ověření zvládnutí více tematických celků.

- Testy objektivně skórovatelné

U úlohy v objektivně skórovatelném testu se dá jednoznačně rozhodnout, jestli byla úloha vyřešena správně či ne.

- Testy subjektivně skórovatelné

Testy u nichž není možné vytvořit jednoznačná pravidla pro skórování. Mezi subjektivně skórovatelné testy se řadí např. otevřené široké úlohy, ve kterých žák volně odpovídá na položenou otázku uvedením rozsáhlejší odpovědi.

### **4.3 Vlastnosti didaktického testu**

V této podkapitole budou popsány vlastnosti didaktického testu, jež musí splňovat i didaktický test z cizího jazyka, který je součástí maturitní zkoušky. Aby byl didaktický test dobrým prostředkem k měření výsledků výuky, je nutné, aby byl validní, reliabilní, citlivý, objektivní a srovnatelný (Chráška 1999, 17).

#### **4.3.1 Objektivita a srovnatelnost didaktického testu**

Objektivita a srovnatelnost nejsou vlastností každého testu, ale pouze testu kvalitního a konstrukčně správného. Správně konstruovaný didaktický test je schopný poskytnout objektivní a tedy srovnatelné výsledky, které závisí pouze na znalostech a dovednostech jednotlivých žáků. V testu jsou žákům předloženy shodné úlohy s předem určeným správným řešením a se stejným časovým limitem. Žáci tak mají shodné výchozí podmínky při ověřování svých znalostí a dovedností. Tyto shodné podmínky současně umožňují porovnávat výsledky dosažené jednotlivými žáky. Objektivitu testu mohou snížit například nejednoznačně formulované úlohy.<sup>9</sup>

#### **4.3.2 Validita didaktického testu**

Validita představuje shodu mezi funkčností testu a účelem, pro který byl vytvářen. Dostatečně validní didaktický test prověřuje jen to, co má být skutečně prověřováno. Například test z dějepisu nemůže být validní, jestliže obsahuje úlohy z českého jazyka. Nízká validita testu tak znemožňuje interpretaci výsledků a jejich další využití v pedagogické praxi. Zdrojem nízké validity testu může být formulace testové úlohy, chybný výběr učiva, které má být testem ověřováno nebo nesprávný postup při konstrukci úloh. Konstrukční chyby vedoucí ke snížení validity se týkají zejména toho, že k vyřešení úlohy je nutné provést několik myšlenkových operací, z nichž některé nemusí být žákům známé. Autoři úloh mohou předpokládat určitou operaci jako samozřejmou, nepovažují ji proto za cíl úlohy, pro žáky však právě tato operace může být překážkou k úspěšnému vyřešení úlohy. (Chráška 2007, 198).

---

<sup>9</sup> <http://www.ceremat.cz/didakticke-testy-1404034141.html>

### 4.3.3 Reliabilita didaktického testu

Důležitou vlastností didaktického testu je reliabilita. Reliabilita znamená spolehlivost a přesnost testu. Pouze test, který měří přesně a spolehlivě, poskytuje směřodonné informace o úrovni znalostí a dovedností žáků.<sup>10</sup>

Pojem přesnost didaktického testu vyjadřuje vliv chyb na kvalitu testování. Pokud je požadován test s co nejvyšší přesností, je třeba zajistit, aby počet chyb a jejich závažnost byla co nejnižší. Spolehlivé měření znamená, že test poskytuje stabilní, opakovatelné výsledky. Pokud test neměří spolehlivě, znamená to, že do výsledků interferuje řada vnějších, náhodných vlivů. Na základě takových výsledků není možné činit závěry o žácích. Mezi chyby, které mohou ovlivnit přesnost testování, patří mimo jiné krátký čas na zpracování testu, příliš jednoduché nebo naopak příliš složité úlohy, nebo také to, že jsou žáci střední škol testováni testem určeným pro základní školy (Jeřábek 2010, 76-77).

Dle Chrásky (1999, 18) platí, že: „aby byl didaktický test dostatečně validní, musí být vysokou reliabilitu. Vysoká reliabilita didaktického testu však ještě neznamena, že test bude validní. Test může spolehlivě a přesně měřit určité vědomosti nebo dovednosti i tehdy, jestliže měří něco jiného, než měřit má“.

### 4.3.4 Citlivost didaktického testu

Další důležitou vlastností didaktického testu je citlivost neboli diskriminace. Ta vypovídá o schopnosti testu rozlišovat mezi žáky s různými skutečnými znalostmi a dovednostmi. Je-li test citlivý, výsledky žáků by měly být přiměřeně rozprostřeny po celé bodové škále. Pokud je například možné v testu získat maximálně 30 bodů a 90 % žáků získá 25 bodů a více, nejde o citlivý test. Optimální míra citlivosti se liší v závislosti na účelu testu. Test, kterým chceme ověřit, zda si každý jednotlivý žák osvojil určité učivo, není vysoká míra citlivosti nutnou podmínkou jeho úspěšného použití. Test, jehož cílem je rozhodnout, kteří žáci mají být přijati na vysokou školu, naopak citlivý být musí<sup>10</sup>. Pro didaktický test maturitní zkoušky z cizího jazyka platí vysoká citlivost. Diskriminací úloh se budeme věnovat také v praktické části této práce.

---

<sup>10</sup> <http://www.ceremat.cz/didakticke-testy-1404034141.html>

### **4.3.5 Druhy testových úloh v didaktickém testu**

Následující podkapitola se bude věnovat stěžejní části diplomové práce, a to testovým úlohám, jež jsou součástí každého didaktického testu. Všechny druhy testových úloh mají určité vlastnosti, výhody i nevýhody a na jejich kvalitě vždy závisí kvalita celého didaktického testu. V této práci využijeme dělení testových úloh dle Chrásky (2007, 188-194), který nabízí kromě popisu jednotlivých úloh právě i výhody a nevýhody použití daných úloh v didaktickém testu. Zmíníme také úlohy, které tvoří didaktický test maturitní zkoušky z cizího jazyka. Detailněji je poté popíšeme v páté kapitole práce.

#### **I. Otevřené široké úlohy**

Úkolem žáka při řešení otevřených širokých úloh je, aby se co nejrozsáhleji vyjádřil. Jsou vhodné zejména při ověřování rozsáhlejších vědomostí nebo dovedností, které získal během delšího časového období. Požadavky kladené na rozsah odpovědi jsou úměrné věku a znalostem žáků. Nevýhodou těchto úloh je nemožnost objektivního skórování (Jeřábek 2010, 43).

#### **II. Otevřené úlohy se stručnou odpovědí**

Otevřené úlohy se stručnou odpovědí vyžadují od žáka, aby se stručně a samostatně vyjádřil. Nejčastěji se požaduje odpověď v podobě symbolu, vzorce, čísla, definice, matematického vztahu nebo výčtu vlastností. Podle druhu odpovědi se dělí tyto úlohy na produkční, kdy se žák zcela samostatně vyjadřuje k zadané úloze a doplňovací, v nichž žák většinou doplňuje pouze slova do odpovědi. Hlavní výhodou těchto úloh je to, že se relativně snadno navrhují a vyhodnocují. Nevýhodou pak to, že žák mnohdy odpovídá správně, ale jinak než si představoval autor testu (Chráska 1999, 28).

#### **III. Dichotomické úlohy**

Dichotomické úlohy jsou takové úlohy, kdy žák vybírá pouze z dvou alternativ odpovědi, např. „Ano – Ne“, „Vždy – Nikdy“, „Mohl – Nemohl“ atd. a používají se většinou ke zjišťování faktů. Hlavní výhodou dichotomických úloh je jejich snadná tvorba a rychlé vyhodnocování. Jejich nevýhodou pak to, že často testují pouze zapamatování, a že možnost uhádnuté správné odpovědi je 50% (Jeřábek 2010, 44).

#### **IV. Úlohy s výběrem odpovědí**

Úlohy s výběrem odpovědí se skládají z dvou částí, z kmenu otázky a nabídnutých odpovědí. Tyto úlohy se v didaktických testech vyskytují v několika formách. Jedná se o úlohy typu (Chráska 2007, 188-192) :

- Jedna správná odpověď: relativně snadno se navrhují a snadno se také vyhodnocují, nevýhodou je, že často testují pouze zapamatování.
- Jedna nejpřesnější odpověď: bývají pro testované žáky často obtížné. Pro učitele jsou snadné na vyhodnocování, ale je obtížné takové úlohy zkonstruovat.
- Jedna nesprávná odpověď: jsou snadné na vyhodnocování, ale je obtížná konstrukce distraktorů, tedy nabídky odpovědí.
- Vícenásobná odpověď: mohou vytvářet problémy při skórování.
- Situační úlohy: tyto úlohy jsou zvláštní modifikací úloh s výběrem odpovědí. Pravděpodobnost uhodnutí správné odpovědi u těchto úloh je velmi malá. Příliš často se nepoužívají, i když jsou snadné na vyhodnocování.

## **V. Přiřazovací úlohy**

Tyto úlohy obsahují dvě množiny různých pojmů a instrukci. Úkolem žáků je najít souvislost mezi pojmy a přiřadit je k sobě. Počet nabízených odpovědí je záměrně větší, aby zamezil uhodnutí správného přiřazení na základě předchozího přiřazení. Nevýhodou přiřazovacích úloh je to, že se dají využít v omezeném okruhu učiva (Chráska 2007, 193-194).

## **VI. Úlohy uspořádací**

U úloh uspořádacích se požaduje, aby žáci uspořádali odpovědi podle určitého kritéria např. podle velikosti, délky, množství, pořadí v algoritmu atd. Podle Chrásky je nevýhodou těchto úloh omezená oblast testování a také obtížné skórování (Chráska 2007, 194).

V didaktickém testu maturitní zkoušky z cizího jazyka jsou obsaženy úlohy dichotomické (2. část subtestu poslech a 6. část subtestu čtení), otevřené úlohy se stručnou odpovědí (3. část subtestu poslech), úlohy s výběrem odpovědí (1. a 4. část poslechového subtestu a 5., 7. a 9. část subtestu čtení a jazyková kompetence) a také úlohy přiřazovací (8. část subtestu čtení). U úloh s výběrem odpovědi se vždy jedná o úlohy s jednou správnou odpovědí. Popis jednotlivých úloh bude podrobně rozveden v následující kapitole. Otevřené široké úlohy se v didaktickém testu společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka nevyskytují.

Závěrem uvedme několik základních pravidel, která by měla být při výběru testových úloh do didaktického testu respektována (Jeřábek 2010, 63):

- Didaktické testy by neměly obsahovat kvízové úlohy, které snižují serióznost celého testu.
- Úlohy v testu jsou vůči sobě nezávislé, tzn. úlohy, ve kterých není správné řešení jedné úlohy závislé na řešení úlohy druhé. Pokud žák nevyřeší jednu úlohu správně, nevyřeší správně ani úlohu následující. Výsledky takového testu jsou zkreslené a závislé jen na konkrétních dovednostech nebo vědomostech.
- Ve formulacích testových úloh a distraktorů nesmí být ani nezamýšlená nápověda.
- V didaktických testech se zásadně nepoužívají tzv. chytáky, které nezkouší stupeň zvládnutí učiva, ale například postřeh žáka.
- Úlohy v didaktickém testu by neměly být ani příliš obtížné ani příliš snadné a měly by dostatečně rozlišovat mezi žáky s lepšími a horšími znalostmi.
- V didaktickém testu by nemělo zůstat větší množství úloh neřešených.
- Text úloh musí být přehledný a dostatečně srozumitelný.

V této kapitole jsme podrobně charakterizovali didaktický test, jeho definici a typologii. Věnovali jsme se popisu základních vlastností každého kvalitního didaktického testu, jako je objektivita, srovnatelnost, validita, reliabilita a citlivost. Nabídli jsme také typologii didaktických testů a dle ní jsme popsali didaktický test maturitní zkoušky. Detailně jsme se věnovali jednotlivým druhům testových úloh, které se mohou v didaktickém testu použít, a popsali jsme druhy úloh, z nichž je sestaven didaktický test maturitní zkoušky z cizího jazyka.

## **5 Didaktický test z francouzského jazyka jako součást maturitní zkoušky**

Předcházející kapitola charakterizovala didaktický test v obecné rovině, jeho typologii a vlastnosti. Tato kapitola má za cíl představit didaktický test maturitní zkoušky z francouzského jazyka. Bude popsána struktura jeho dvou částí, tedy subtestu poslech s porozuměním a subtestu čtení s porozuměním a jazyková kompetence. Pro oba subtesty didaktického testu budou zmíněny typy úloh, které se v nich vyskytují a také používané výchozí texty. Vysvětlíme, jak pracovat s testovým sešitem a jak zapisovat do záznamového archu.

Didaktický test společné části maturitní zkoušky má pro všech pět nabízených cizích jazyků tutéž strukturu, tentýž počet částí i úloh. Cílem této práce jsou však problematické části poslechového subtestu didaktického testu z francouzského jazyka, proto se budeme v této kapitole věnovat pouze jemu.

### **5.1 Obecná charakteristika didaktického testu z francouzského jazyka**

Didaktický test společné části maturitní zkoušky z francouzského jazyka se skládá z dvou subtestů (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním a jazykové kompetence) a jsou jím ověřovány receptivní řečové dovednosti. Žáci řeší nejprve poslechový subtest a po něm následuje subtest čtení s porozuměním. Na vypracování didaktického testu mají celkem 95 minut (na subtest poslech 35 minut a na subtest čtení s porozuměním a jazyková kompetence 60 minut). Vymezený čas se vztahuje na přečtení instrukcí a zadání, dvojité poslech výchozích textů, četbu výchozích textů a úloh, promyšlení řešení a zápis odpovědí do záznamového archu (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 6-8).

Didaktický test společné části maturitní zkoušky z francouzského jazyka má charakter ověřovacího testu, který respektuje formulované výstupy v RVP pro gymnázia s definovanou jazykovou referenční úrovní B1 dle SERRJ. Jak již bylo řečeno v druhé kapitole práce, nároky kladené na žáka jsou formulovány v platném katalogu požadavků, který vychází z platných pedagogických dokumentů, vzdělávacích obsahů a cílů a reflektují požadavky na vědomosti a jazykové dovednosti, které jsou na žáky kladeny v oborech středního vzdělávání zakončeného maturitní zkouškou (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 7).

### 5.1.1 Testový sešit

Testový sešit je, stejně jako didaktický test, rozdělen na dvě části – poslechový subtest a subtest čtení a jazyková kompetence. Celkem obsahuje 63 úloh v 9 částech, z nichž je každá označena lištou, v níž jsou uvedeny klíčové informace o dané části testu, jejích úlohách a bodovém ohodnocení (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 8).

#### 5.1.1.1 Titulní strana testového sešitu

Všechny důležité informace k zadání zkoušky se žáci dozvídají z titulní strany testového sešitu didaktického testu. Uvedme alespoň některé z nich:

- Test obsahuje celkem 63 úloh.
- Časový limit pro řešení didaktického testu je uveden na záznamovém archu.
- Během testování jsou dovoleny pouze psací potřeby.
- U každé části je uvedena váha části/úlohy v bodech. Za každou správnou odpověď získají žáci jeden bod.
- U všech úloh je právě jedna odpověď správná.
- Za nesprávnou nebo neuvedenou odpověď se neudělují záporné body.
- Nejednoznačný nebo nečitelný zápis odpovědi bude považován za chybné řešení.

Z titulní strany testového sešitu se žáci také dozvědí, že je nutné zaznamenávat odpovědi modře nebo černě písíci propisovací tužkou, která píše dostatečně silně a nepřerušovaně a že hodnoceny jsou pouze odpovědi uvedené v záznamovém archu.

Titulní strana obsahuje také pokyny k uzavřeným a otevřeným úlohám. Odpověď u uzavřených úloh, kterou žák považuje za správnou, zřetelně zakřížkuje v příslušném bílém poli záznamového archu, a to přesně z rohu do rohu. Pokud by žák chtěl následně zvolit jinou odpověď, zabarví pečlivě původně zakřížkované pole a zvolenou odpověď vyznačí křížkem do pole nového. Jakýkoli jiný způsob záznamu odpovědi a jejich oprav by byl považován za nesprávnou odpověď. Pokud by žák zakřížkoval více než jedno pole, byla by jeho odpověď považována taktéž za nesprávnou.

Odpovědi u otevřených úloh píše žák čitelně do vyznačených bílých polí. Pokud by chtěl následně zvolit jiné řešení, pak to původní přeškrtně a nové zapíše do téhož pole. Jeho

odpověď nesmí přesáhnout hranice vyznačeného pole (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 9-10).

### **5.1.1.2 Práce s testovým sešitem**

Testový sešit může žák otevřít až na pokyn zadavatele. Po ukončení poslechového subtestu má přibližně čtyři minuty na přepis odpovědí z testového sešitu do záznamového archu. Po uplynutí času na zápis a kontrolu odpovědí v záznamovém archu jsou žáci vyzváni k jeho odevzdání. Teprve po výzvě zadavatele může žák otevřít testový sešit určený k subtestu čtení s porozuměním a jazyková kompetence. Do testového sešitu si žák může psát poznámky, což umožňuje aplikovat individuální postupy a strategie při řešení úloh uplatňované právě při testování formou tužka-papír, poznámky však nejsou předmětem hodnocení.

Části poslechového subtestu žáci řeší v takovém pořadí, v jakém jsou uvedeny v testovém sešitě. V subtestu čtení a jazyková kompetence mají žáci možnost řešit úlohy v libovolném pořadí – nemusí tedy nutně řešit úlohy/části v pořadí, v jakém jsou uvedeny v testovém sešitě (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 10-11).

### **5.1.2 Zadání a instrukce**

Zadání a instrukce v jednotlivých částech didaktického testu obsahují informace o výchozím textu a jeho tématu, popř. komunikační situaci, počtu úloh a alternativ řešení. Instrukce jsou psány v českém jazyce, klíčové informace jsou pro přehlednost tučně zvýrazněny (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 11).

### **5.1.3 Záznamový arch**

Žáci své odpovědi zapisují do záznamového archu, který je digitalizován a centrálně vyhodnocen. U didaktického testu z cizího jazyka žáci obdrží dva záznamové archy, jeden pro poslechový subtest a jeden pro subtest čtení s porozuměním. Způsob zápisu odpovědi/řešení úloh je uveden na titulní straně testového sešitu v pokynech pro vyplňování záznamového archu. U uzavřených úloh žáci odpověď/řešení zapisují do vyznačených polí, u úloh otevřených vpisují odpověď do vymezených polí v záznamovém archu (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 11).

## 5.2 Poslechový subtest

Poslechový subtest didaktického testu je rozdělen na čtyři části. Nahrávku s výchozími poslechovými texty k úlohám žáci poslouchají vždy dvakrát. Před zahájením poslechu má žák dostatek času na seznámení se s úlohami. Po vyslechnutí nahrávky je vymezen čas na promyšlení a zápis odpovědi. Po zopakování nahrávky má žák vymezen čas na kontrolu, popřípadě doplnění odpovědi (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 13).

### 5.2.1 Typy úloh

V subtestu poslech s porozuměním didaktického testu jsou zastoupeny úlohy dichotomické, otevřené úlohy se stručnou odpovědí a úlohy s výběrem odpovědi. Na každou úlohu je vždy pouze jedna správná odpověď. Pořadí částí s jednotlivými úlohami v didaktickém testu je následující (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 13-22):

V 1. části subtestu poslech s porozuměním žáci řeší úlohy s výběrem odpovědi. Na základě vyslechnutých nahrávek vybírají k úlohám vždy jeden správný obrázek A-C. Součástí poslechových nahrávek mohou být krátké monology a dialogy.

2. část subtestu poslech s porozuměním obsahuje dichotomické úlohy. Na základě vyslechnuté nahrávky žáci rozhodují, zda jsou tvrzení v úlohách pravdivá (P), nebo nepravdivá (N).

V 3. části poslechového subtestu s porozuměním jsou obsaženy otevřené úlohy se stručnou odpovědí. Na základě vyslechnuté nahrávky žáci odpovídají na otázky v úlohách. Odpověď může obsahovat nejvýše tři slova. Úlohami k řešení jsou vynechaná místa v tvrzeních, poznámkách či částech textu nebo stručné odpovědi na otázky.

V této části subtestu nejsou penalizovány pravopisné chyby a předmětem ověřování není ani gramatická správnost odpovědi. V případě chybného zápisu odpovědi (pravopisná nebo gramatická chyba) rater posuzuje srozumitelnost odpovědi ve smyslu významu. Výjimku v hodnocení tvoří úlohy, kterými je ověřována dovednost zapsat správně hláskovaný výraz. U těchto úloh se požaduje správný pravopis. U otevřených úloh žák získá 0 bodů pokud:

- neuvede odpověď;

- uvede nesprávnou odpověď;
- uvede více odpovědí, z nichž je jedna správná a ostatní nesprávné (správnou odpověď tedy sice uvede, ale zároveň uvede další nesprávné odpovědi);
- uvede odpověď, ale přeškrtně ji;
- uvede správnou odpověď, ale škrtně ji nebo opraví a uvede novou, chybnou odpověď;
- je jeho odpověď nečitelná (z důvodu žákova rukopisu, případně přepisování přes sebe);
- zapíše odpověď mimo vymezené pole v záznamovém archu.

Ve čtvrté části subtestu poslech s porozuměním žáci řeší úlohy s výběrem odpovědi. Na základě vyslechnutých nahrávek vybírají k úlohám vždy jednu správnou odpověď A-C<sup>11</sup>.

### 5.2.2 Ověřované dovednosti

Dle katalogů požadavků (Katalog požadavků 2013, 5) úlohy v poslechovém subtestu mimo jiné ověřují, zda žák dokáže:

- rozpoznat téma;
- pochopit hlavní myšlenku;
- pochopit záměr/názor mluvčího;
- postihnout hlavní body;
- postihnout specifické informace.

### 5.2.3 Výchozí texty

Ve funkci výchozích textů jsou užívány texty prostě sdělovacího, uměleckého, publicistického a populárně-naučného stylu (např. popis, orientační pokyny, varování/upozornění, veřejná hlášení/pokyny, oznámení, vyslechnutý rozhovor, přehled zpráv, vyprávění, úryvek z filmu/prózy), které jsou obsahově i jazykově nekomplikované. Neznámé výrazy, tj. výrazy nad rámec ověřované úrovně obtížnosti, se mohou ve výchozích textech vyskytovat tam, kde nebrání řešení úloh nebo s řešením úloh bezprostředně nesouvisí. Výchozí texty se vztahují ke konkrétním a běžným tématům a vycházejí z autentických situací, s nimiž se žák může setkat v každodenním životě a při cestování do zemí dané jazykové oblasti. Témata a situace se týkají oblasti (Katalog požadavků 2013, 6):

- osobní: rodina a její společenské vztahy, bydlení, dovolená apod.

---

<sup>11</sup> Od roku 2014/2015 se ve čtvrté části navýší počet alternativ na čtyři. Žáci tedy budou na základě vyslechnutých nahrávek vybírat k úlohám vždy jednu správnou odpověď A-D.

- veřejné: společenské události, doprava, poskytování/využívání služeb apod.
- vzdělávací: škola, pobyt na jazykovém kurzu apod.
- společenské: příroda, kultura, sport apod.
- pracovní: běžné profese, běžné podniky apod.

#### **5.2.4 Poslechové nahrávky**

Zdrojem nahrávek pro poslechový subtest jsou autorské nebo převzaté autentické texty (ty jsou s ohledem na úroveň ověřované obtížnosti kráceny nebo jinak upraveny). Promluvy v nahrávkách jsou pronášeny standardní výslovností a se standardním přízvukem. Rychlost promluvy a vyjadřování mluvčích odpovídá běžným situacím, v nichž se může posluchač s promluvou setkat. Rozhovory v nahrávkách jsou zpravidla vedeny pouze mezi dvěma mluvčími, kteří jsou v nahrávkách dobře rozlišitelní (např. věkem, pohlavím). Rušivé prvky (např. hluk na ulici), které by mohly ztížit porozumění, se v nahrávkách nevyskytují. V zájmu zvýšení autenticity situací však mohou nahrávky v malé míře obsahovat doplňkové zvuky omezené délky (cinkot skleniček, otevírání dveří apod.). Typem promluvy v nahrávkách může být krátký monolog nebo rozhovor (např. vzkaz na záznamníku, rozhovor mezi zákazníkem a prodávčem) nebo středně dlouhý monolog nebo rozhovor (např. vyprávění o události, organizační pokyny, rozhovor dvou žáků) (Katalog požadavků 2013, 6).

### **5.3 Subtest čtení s porozuměním a jazyková kompetence**

Druhá část didaktického testu, čtení s porozuměním a jazyková kompetence, je rozdělena na pět částí. Ve čtyřech částech je ověřována dovednost čtení s porozuměním a poslední pátá část je zaměřena na jazykovou kompetenci. V rámci tohoto subtestu má žák možnost řešit úlohy v libovolném pořadí, odpovědi si může zapisovat do testového sešitu. Na konci subtestu však musí přepsat své odpovědi do samostatného záznamového archu (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 23).

#### **5.3.1 Typy úloh**

V subtestu čtení s porozuměním a jazyková kompetence řeší žák celkem 40 úloh. Všechny úlohy jsou uzavřené, jedná se o úlohy dichotomické, úlohy s výběrem odpovědi a o úlohy přiřazovací vztahující se k výchozím textům. Stejně jako u poslechového subtestu i zde platí, že na každou úlohu je vždy pouze jedna odpověď správná.

V 5. DT části (v 1. části subtestu čtení s porozuměním) se jedná o úlohy s výběrem odpovědi ze čtyř alternativ. Ke každé úloze se váže jeden krátký výchozí text.

V 6. části žáci řeší úlohy dichotomické. U každého tvrzení určují, zda se jedná o tvrzení pravdivé, nebo nepravdivé. Úlohy jsou řazeny dle pořadí informací ve výchozím textu. Tam, kde žáci musí porovnávat informace z různých částí textu/textů, mohou být úlohy umístěny jako poslední.

7. část obsahuje úlohy s výběrem odpovědi ze čtyř alternativ. Na základě informací v textu žáci vybírají k úlohám vždy jednu správnou odpověď A-D. Úlohy jsou uvedeny v pořadí, které odpovídá pořadí informací ve výchozím textu.

V 8. části žáci řeší úlohy přiřazovací. Přiřazují k úloze jednu alternativu z nabídky A-G, dvě alternativy jsou navíc a nejsou použity.

V 9. části jsou úlohy s výběrem odpovědi z tří alternativ. Jazyková kompetence, jak se tato část subtestu nazývá, ověřuje, zda žáci s ohledem na ověřovanou řečovou dovednost znají a dovedou (Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky. 2013, 14-22):

- v určitém kontextu používat lexikální prostředky včetně vybrané frazeologie,
- používat gramatické prostředky,
- používat základní pravidla o stavbě slov, vět a nadvětných celků.

### **5.3.2 Ověřované dovednosti**

Dle katalogů požadavků (Katalog požadavků 2013, 6-7) úlohy v subtestu čtení s porozuměním mimo jiné ověřují, zda žák dovede:

- pochopit hlavní myšlenku / rozpoznat hlavní závěry textu;
- pochopit záměr a/nebo názor autora/vypravěče/postav;
- porozumět přáním a/nebo pocitům autora/vypravěče/postav;
- rozpoznat hlavní body;
- porozumět popisu událostí;
- porozumět výstavbě textu;
- vyhledat specifické informace;
- shromáždit specifické informace z různých částí textu;
- shromáždit specifické informace z více krátkých textů;

- odhadnout význam neznámých výrazů.

### 5.3.3 Výchozí texty

Jako výchozí texty jsou užívány texty, stejně jako pro poslechový subtest, prostě sdělovacího, uměleckého, publicistického a populárně-naučného stylu. Jedná se například o oznámení, recept, program, recenzi, vyprávění, dopis, popis události apod. Výrazy nad rámec ověřované úrovně obtížnosti se mohou objevovat, pokud je například ověřována dovednost odhadnout význam neznámého výrazu z kontextu.

Zdrojem výchozích textů jsou texty autorské, nebo také převzaté autentické texty (ty mohou být s ohledem na úroveň ověřované obtížnosti kráceny nebo jinak upraveny). Nejčastějšími zdroji převzatých textů jsou tištěná nebo elektronická média (např. webové stránky, noviny, časopisy).

Vztahují se ke konkrétním a běžným tématům a situacím, se kterými se žák může setkat v každodenním životě a při cestování do zemí dané jazykové oblasti. Témata a situace se týkají oblasti (Katalog požadavků 2013, 7):

- osobní: rodina, bydlení, život ve městě apod.
- veřejné: služby, společenské události apod.
- společenské: příroda, životní prostředí, věda a technika apod.
- pracovní: běžné profese, běžné podniky apod.

V této kapitole byl podrobně popsán didaktický test z francouzského jazyka, jež je součástí komplexní maturitní zkoušky. Prostor byl věnován oběma jeho částem, tedy subtestu poslech s porozuměním a subtestu čtení s porozuměním a jazyková kompetence. Byla popsána struktura testu, typy úloh používaných v obou z nich. Bylo také vysvětleno, jak pracovat s testovým sešitem, jak zapisovat odpovědi do záznamového archu, dále byly zmíněny i základní informace o výchozích textech a ověřovaných dovednostech v obou subtestech didaktického testu. Následující kapitola bude věnována praktické části diplomové práce.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 Úvod

V následujících šesti podkapitolách praktické části práce navážeme na informace obsažené v teoretické části, zejména pak v páté kapitole, jež byla zaměřena na didaktický test společné části státní maturitní zkoušky z francouzského jazyka. Cílem praktické části práce je zjistit, která ze čtyř částí poslechového subtestu didaktického testu z francouzského jazyka je pro žáky nejobtížnější. Následující podkapitoly nabídnou popis zadaného poslechového subtestu, výzkumného vzorku, samotného výzkumu a jeho výsledků.

V prvních třech podkapitolách praktické části práce bude představen zadaný poslechový subtest z francouzského jazyka a také výzkumný vzorek, tedy respondenti 2 pražských víceletých gymnázií. Stručně popíšeme obě gymnázia, na nichž proběhl výzkum, a nabídneme pohled do jejich školních vzdělávacích programů (dále ŠVP). Zaměříme se v nich však pouze na výuku francouzského jazyka, na jeho hodinovou dotaci a přístup školy k jeho výuce. Na jeho základě popíšeme, jaké znalosti a dovednosti z francouzského jazyka by měl mít žák ve čtvrtém ročníku a v oktávě na gymnáziu. Kromě charakteristiky vzorku a obou gymnázií nabídneme také výsledky krátkého dotazníku, který byl žákům zadán společně s poslechovým subtestem. Cílem tohoto dotazníku bylo zjistit, jaký je vztah respondentů k francouzskému jazyku a jak probíhá jeho výuka na škole.

Cílem zbylých tří podkapitol praktické části je představit analytické nástroje, jež byly použity při vyhodnocování zadaného poslechového subtestu a následně prezentovat výsledky analýzy výzkumného šetření, tedy určit, která část poslechového subtestu společné části maturitní zkoušky z francouzského jazyka činí žákům největší obtíže. U každé části poslechového subtestu zmíníme nejlehčí a nejtěžší úlohy, a také ty, které vykazovaly jisté odchylky od standartních hodnot. U těchto úloh vysvětlíme možné důvody daných odchylek. Výsledky výzkumu pro účely této práce budou porovnány s výsledky CZVV, které maturitní zkoušku organizuje.

### 6.1 Zadaný poslechový subtest

Výzkumné šetření pro účely této diplomové práce bylo prováděno v listopadu 2013. Zadaný poslechový subtest z francouzského jazyka řešilo celkem 26 respondentů, žáci dvou pražských víceletých gymnázií. Žákům byl zadán poslechový subtest maturitní zkoušky z francouzského jazyka vytvořený CZVV, jež maturitní zkoušku organizuje. Zadaný subtest byl

určen pro podzimní termín maturitní zkoušky 2013 na základní úrovni obtížnosti B1 definované dle SERRJ. Žáci měli na vypracování poslechového subtestu 35 minut, tedy stejný čas, který je pro jeho řešení vyměřen také ve společné části státní maturitní zkoušky. Před zahájením poslechu měli žáci dostatek času na seznámení se s úlohami. Nahrávku s výchozími poslechovými texty k úlohám slyšeli dvakrát. Po zopakování nahrávky měli žáci vymezen čas na kontrolu nebo doplnění svých odpovědí.

V poslechovém subtestu bylo možné získat maximálně 23 bodů. Za každou úlohu byl vždy udělován právě jeden bod. Za špatné nebo neuvedené odpovědi se body neodečítaly. Zadaný poslechový subtest didaktického testu z francouzského jazyka společné části maturitní zkoušky je součástí příloh této práce (viz příloha č. 1.).

## **6.2 Výzkumný vzorek**

Jak již bylo řečeno výše, výzkumného šetření se zúčastnili žáci dvou pražských víceletých gymnázií, a to konkrétně Gymnázia Špitálská a Gymnázia Litoměřická. Z obou gymnázií se výzkumu účastnili žáci oktávy a 4. ročníku.

Obě gymnázia se na svých stránkách prezentují jako školy, které si zakládají na výuce cizích živých jazyků, proto byla vybrána pro naše výzkumné šetření. Tato gymnázia byla vybrána také na základě pozitivních recenzí získaných od učitelů a žáků obou gymnázií získaných v průběhu pedagogických praxí autorky této diplomové práce. Důležitou roli ve výběru škol hrály také osobní zkušenosti autorky práce s výukou francouzského jazyka na daných školách.

### **6.2.1 Gymnázium Litoměřická**

Gymnázium Litoměřická je státní škola s 40letou tradicí. S 19 třídami a 550 žáky patří spíše k větším středním školám. Studium na gymnáziu je čtyřleté a osmileté. Gymnázium na svých stránkách uvádí, že věnuje zvláštní pozornost kvalitní výuce informačních technologií, přírodovědných předmětů a důležitých světových jazyků. Gymnázium organizuje projektové týdny, kde v potřebné míře uplatňuje individuální přístup a dbá o to, aby žáci získali nejen dostatek znalostí, ale rozvinula se i jejich schopnost samostatně uvažovat a jednat, iniciativita a flexibilita. Na stránkách gymnázia se dále uvádí,

že má nadstandardní vybavení několika odborných učeben a laboratoří, počítačem je vybavena každá učebna. Žákům je k dispozici stále doplňovaná školní knihovna<sup>12</sup>.

Dle ŠVP gymnázia Litoměřická (ŠVP - Gymnázium Litoměřická 2009, 138) pro čtyřleté a osmileté studium francouzštiny jako druhého cizího jazyka jsou žáci motivováni k tomu, aby se dorozuměli s cizinci v běžných situacích a pohovořili s nimi o různých tématech z rozličných oblastí - osobní, vzdělávací, pracovní a veřejné. Výuka francouzštiny je stavěna na produktivních a receptivních řečových dovednostech žáků s využitím rozvinutějších jazykových prostředků a funkcí a typů textů. Do výuky francouzštiny jsou začleňovány dovednosti, znalosti a vědomosti nabyté v ostatních předmětech vyučovaných na škole. Při výuce francouzštiny jsou žáci vybízeni k tomu, aby se seznamovali se sociálním, kulturním, politickým, ekonomickým zázemím francouzsky mluvících zemí. Ve výuce se vychází z francouzského jazykového standardu, současně ale učitelé nabízejí seznámení s dalšími variantami jazyka. Ve výuce je využívána i možnost nabídnout žákům v hodinách setkání s rodilými mluvčími. Při výuce francouzského jazyka vychází učitelé z požadavků SERRJ a směřují k dosažení úrovně B1 u žáků čtyřletého studia a B1+<sup>13</sup> u žáků studia osmiletého. Vyučující volí, podle charakteru skupiny, konkrétní náplň učiva tak, aby bylo dosaženo zadaných výstupů a stanovené jazykové úrovně. Tomu je podřízen i výběr učebnic a doplňkových výukových materiálů.

Hodinová dotace francouzského jazyka je dle ŠVP následující:

- 1. ročník a kvinta: 3 hodiny týdně,
- 2. ročník a sexta: 3 hodiny týdně,
- 3. ročník a septima: 3 hodiny týdně,
- 4. ročník a oktáva: 3 hodiny týdně.

ŠVP gymnázia Litoměřická uvádí (2009, 138), že v případě volby maturitní zkoušky z francouzského jazyka žáci současně navštěvují ve 3. ročníku (septimě) a 4. ročníku (oktávě) konverzaci/reálie ve FJ (týdenní hodinová dotace je tak navýšena o dvě hodiny týdně).

---

<sup>12</sup> [www.gymnit.cz/stranka/kdo-jsme](http://www.gymnit.cz/stranka/kdo-jsme)

<sup>13</sup> B1+: K úrovni B1 je přidána řada deskriptorů, které se zaměřují na výměnu množství informací, například: přejímání vzkazů týkajících se žádostí o informace a vysvětlování problémů; poskytnutí konkrétních, i když do jisté míry nepřesných informací, které jsou požadovány u pohovoru či konzultace; vysvětlení, proč je něco problematické; vyjádření svého názoru na krátký příběh, článek, přednášku, diskusi nebo dokumentární film či jejich shrnutí a reakce na doplňující otázky; realizace připraveného pohovoru, ověření a potvrzení informací, ačkoliv účastník promluvy bude muset občas požádat o zopakování, pokud odpověď druhého účastníka je rychlá nebo dlouhá; popis, jak něco udělat, a poskytnutí podrobných instrukcí; poměrně sebejistá výměna nahromaděných faktografických informací týkajících se běžných i méně běžných záležitostí v rámci jeho oboru (SERRJ 2001, 35).

Podstatná část výuky ve školním roce je realizována v 45 minutových lekcích ve skupinách o 13 až 16 žácích v jazykových učebnách. Jazykové učebny jsou vybaveny TV přístroji, video a DVD přehrávači a dataprojektorem. Ve výuce francouzského jazyka je využívána forma frontálního vyučování ve smyslu klasického využití vyučovacích hodin, jinak je základem výuky skupinové a kooperativní vyučování umožňující interaktivní situace. V této formě výuky je kladen důraz na metody aktivizující, které jsou základem současné jazykové výuky. Jedná se například o metodu diskusí (vzájemné rozhovory mezi členy skupiny), metodu situační, inscenační a hry. Součástí praktického využití jazykových dovedností jsou i poznávací zájezdy do Francie, nebo účast na výměnném pobytu v rodinách (Morlaix v Bretani), kde je komunikačním jazykem francouzština. Nadaným žákům je nabízena možnost účasti v jazykových soutěžích konverzačního charakteru

Jak již bylo řečeno v třetí kapitole teoretické části práce, komplexní maturitní zkouška z cizího jazyka se skládá na jazykové úrovni B1. Právě k dosažení této jazykové úrovně směřují učitelé při výuce francouzského jazyka (jako druhého cizího jazyka) na gymnáziu Litoměřická u žáků čtyřletého studia. Dle ŠVP gymnázia Litoměřická (2009, 143) žák čtvrtého ročníku gymnázia s jazykovou úrovní B1 rozumí některým jednoduchým a upraveným filmům a dobře rozumí autentickým projevům. Právě tyto dovednosti jsou klíčové pro poslechový subtest, který byl žákům zadán v rámci výzkumného šetření.

V ŠVP gymnázia Litoměřická (2009, 143) se dále uvádí, že žák přečte s porozuměním delší text na známé téma, krátkodobě si zapamatuje i podstatné detaily a vyhledá informace z různých textů na všeobecné téma. Tyto dovednosti žák uplatní v subtestu čtení s porozuměním a jazyková kompetence, a to zejména v 6. části subtestu, ve které, jak bylo již řečeno v 5. kapitole, žáci vyhledávají a porovnávají informace z různých částí testu.

Z gramatiky žák, dle ŠVP gymnázia Litoměřická (2009, 144) ovládá předminulý čas, přechodník, podmiňovací způsob přítomný a trpný rod. Umí používat příslovce času – *stále, často, nikdy (toujours, souvent, jamais)* a zájmenná příslovce *en* a *y* a vztažné zájmeno *jenž, jež (dont)*. Žák rozumí slovesům *chybět, využívat, posloužit - sloužit (manquer, profiter de, servir à)*, umí je vyčasovat a správně používat. Umí vyjádřit příčinu a důsledek. Znalost gramatiky a její správné používání je důležité zejména v 9. části subtestu čtení a jazyková kompetence.

Jak bylo řečeno výše, u žáků osmiletého studia směřují učitelé při výuce francouzského jazyka k dosažení úrovně B1+. Žák oktávy, tedy 8. ročníku gymnázia, podle

ŠVP gymnázia Litoměřická (2009, 151) rozumí některým hraným filmům, bez problémů rozumí autentickým projevům například televizního vysílání. Rozumí velké části dialogů, které nejsou zabarvené dialektem nebo množstvím slangu. Tyto dovednosti žák využije v poslechovém subtestu didaktického testu.

Jak dále uvádí ŠVP gymnázia Litoměřická (2009, 152), žák přečte s porozuměním knihu středního rozsahu a krátkodobě si zapamatuje i podstatné detaily. Vyhledá informace z různých textů na odborné téma. Umí používat podmiňovací způsob, zájmena ukazovací samostatná a příslovce, podmínku a hypotézu. Zná a umí používat jazykové konektory (*articulateurs de discours*) jako ve skutečnosti, vlastně (*en fait, en effet*) a logické konektory (*articulateurs logiques*) jako z důvodu, marně, na místo (*en raison, avoir beau, au lieu de*). Zmíněné dovednosti žák využije v subtestu čtení (6. část) a jazyková kompetence (9. část) didaktického testu z cizího jazyka.

### 6.2.2 Gymnázium Špitálská

Gymnázium Špitálská bylo založeno roku 1930 jako Obecná a měšťanská škola ve Vysočanech. Ve školním roce 1967/68 se škola stala čtyřletým gymnáziem. Ve školním roce 1990/91 zde bylo zahájeno víceleté studium (osmileté). Na gymnáziu studuje každoročně přibližně 380 žáků ve 12 třídách. Na svých webových stránkách (Gymnázium Špitálská 2015) škola uvádí, že jejím hlavním cílem je dobrá příprava studentů na přijímací zkoušky a budoucí studium na vysokých školách. Škola má bohaté multimediální a technické vybavení (devět multimediálních učeben, dvě počítačové učebny, připojení k internetu, knihovnu, laboratoře přírodovědných předmětů), které přispívá k dobré přípravě studentů na přijímací zkoušky.

Dle ŠVP gymnázia Špitálská (2012, 85) vychází vyučovací předmět francouzský jazyk z RVP ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a SERRJ. Výuka francouzského jazyka „přispívá k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Je předpokladem pro úspěšnou komunikaci žáků v cizojazyčném prostředí. Pomáhá snižovat jazykové bariéry, umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života v jiných zemích.“

Dle ŠVP gymnázia Špitálská (2012, 85) vzdělávání v oblasti Jazyk a jazyková komunikace vede žáky k probuzení zájmu o cizí jazyk a zejména k vytvoření pozitivního vztahu k předmětu. Žáci se seznamují s některými typickými jevy života v cizojazyčných

zemích a navíc si osvojují praktické dovednosti. Vzdělávání v této oblasti vytvoří u žáků předpoklady pro mezikulturní komunikaci, dojde u nich k postupnému osvojování základních komunikačních prostředků a rozvoji všech řečových dovedností, produktivních i receptivních. V rámci této vzdělávací oblasti jsou žáci seznamováni se základy větné stavby a základy slovo tvorby. Při výuce francouzského jazyka je kladen důraz na komunikační schopnosti žáků a s tím související pochopení základních gramatických struktur. Hodinová dotace je následující:

- Kvinta a sexta, 1. a 2. ročník: čtyři hodiny týdně,
- Septima a oktáva, 3. a 4. ročník: dvě hodiny týdně.

Dle ŠVP gymnázia Špitálská (2012, 85) probíhá výuka francouzského jazyka cyklickým způsobem s ohledem na věk žáků, při výuce je preferováno kooperativní vyučování. Část výuky probíhá ve specializované učebně vybavené počítači.

Výuka francouzského jazyka je na gymnáziu směřována k dosažení jazykové úrovně B1 dle SERRJ. Dle ŠVP gymnázia Špitálská (2012, 99-101) žák 4. ročníku a oktávy na dané jazykové úrovni rozumí autentickým nahrávkám na již probraná témata. Orientuje se také ve francouzsky psaném tisku s použitím dvojjazyčných či výkladových slovníků, dokáže vyhledat požadovanou informaci ve středně těžkém textu, vyhledá informaci i v textu, kterému zcela přesně nerozumí – za případného použití slovníku, pochopí smysl a obsah textu, jehož slovní zásoba ne zcela koresponduje s jeho znalostmi (globální čtení). Zmíněné dovednosti využije při řešení úloh v subtestu čtení s porozuměním. Žák umí používat antonyma a synonyma, je schopný se vyjadřovat v minulosti a budoucnosti, používat rozvitě věty vedlejší. Tyto dovednosti jsou potřebné zejména v 9. části didaktického testu, kde, jak již bylo řečeno, žáci prokazují schopnost používat lexikální prostředky včetně vybrané frazeologie, gramatické prostředky a základní pravidla o stavbě slov a vět.

### **6.3 Dotazník**

Jak již bylo řečeno výše, součástí subtestu byl krátký dotazník, jehož cílem bylo zjistit, jak na dané škole probíhají hodiny francouzštiny, jaké učebnice jsou v hodinách francouzského jazyka používány, zda se v hodinách pracuje i s jinými materiály než je učebnice, a jak často a zda vůbec je v hodinách francouzštiny procvičován poslech s porozuměním. Žáci byli také dotazováni, zda se před nástupem na gymnázium učili ve škole nebo jinde francouzštinu, a zda se jí věnují i mimo školní vyučování, například v kurzech v

jazykových školách. V dotazníku jsme se také žáků ptali, zda budou z francouzského jazyka skládat maturitu. Na základě analýz poslechového subtestu a vyhodnocení odpovědí žáků v dotazníku jsme také chtěli zjistit, zda žáci, kteří mají kladný vztah k francouzskému jazyku, tedy ti, kteří navštěvují jeho kurzy a chtějí z něho skládat maturitu, získali více bodů v poslechovém subtestu oproti ostatním žákům. Dotazník je součástí příloh práce (viz příloha č. 2).

### 6.3.1 Výsledky dotazníku

Z gymnázia Litoměřická se výzkumu zúčastnilo celkem 14 žáků, 11 žáků z oktávy a tři žáci ze 4. A. Žáci oktávy používají ve výuce francouzštiny učebnici *Connexion* a dle odpovědí v dotazníku využívají i jiné materiály, jako například pexeso nebo pracovní listy. Co se týče procvičování poslechových cvičení s porozuměním, dle žáků se této aktivitě věnují přibližně v jedné hodině za týden. Před nástupem na gymnázium se francouzskému jazyku učil pouze jeden žák, a to jednu hodinu týdně. Během studia na gymnáziu navštěvuje francouzštinu mimo školu jeden žák, jednu hodinu týdně. Žáci 4. A používají v hodinách francouzštiny učebnici *Extra*, ale pracují i s jinými materiály. Poslechu se věnují v průměru jednu hodinu týdně. Nikdo ze žáků 4. A nestudoval francouzský jazyk před nástupem na gymnázium a ani nenavštěvuje jazykovou školu v průběhu studia. Jak bylo řečeno výše, dle ŠVP nabízí gymnázium Litoměřická hodiny s rodilým mluvčím, žáci ale v dotazníku toto tvrzení nepotvrdili, hodiny s rodilým mluvčím v současné době na škole neprobíhají. Z dotazníků vyplněných žáky gymnázia Litoměřická vyplynulo, že ze 14 z nich chtěli z francouzského jazyka maturovat tři žáci, dva z oktávy, a jeden žák ze 4. A.

Z gymnázia Špitálská se výzkumu účastnilo celkem 12 žáků, šest žáků z oktávy a šest žáků ze 4. B. Žáci oktávy používají v hodinách francouzštiny kromě učebnice *On y va* i jiné doplňkové materiály. Hodiny s rodilým mluvčím žáci oktávy nemají. Co se týče procvičování poslechů, dle žáků se této aktivitě věnují méně než v jedné hodině týdně. Francouzskému jazyku se nevěnuje mimo školu žádný žák, před nástupem na gymnázium navštěvoval kurzy francouzštiny jeden žák, a to dvě hodiny týdně po dobu dvou let.

Žáci 4. B používají při hodinách francouzštiny učebnici *Alter ego*, jiné materiály v hodinách využívají méně často. Ani žáci 4. B nemají ve škole hodiny s rodilým mluvčím. Poslechovým cvičením se dle odpovědí v dotazníku věnují méně než v jedné hodině týdně. Francouzskému jazyku se mimo školu nevěnuje žádný žák, před nástupem na gymnázium se mu věnoval jediný žák, a to konkrétně devět hodin týdně po dobu dvou let. Z dotazníků

vyplněných žáky gymnázia Špitálská vyplynulo, že chce z francouzského jazyka maturovat pouze jediný žák z oktávy.

Na základě analýz poslechového subtestu a vyhodnocení odpovědí žáků v dotazníku můžeme konstatovat, že žáci, kteří chtějí z francouzského jazyka maturovat, dosáhli v poslechovém subtestu vyššího bodového skóre, než ti, kteří si ho jako maturitní předmět nezvolili. Lepšího výsledku dosáhli také ti žáci, kteří buď před nástupem na gymnázium, nebo v průběhu studia, navštěvovali kurzy francouzského jazyka například v jazykové škole. Z tabulky č. 3 lze vyčíst, že z lepší poloviny testovaných žáků (ti, kteří odpovídali na úlohy správně) projevuje větší zájem o francouzský jazyk šest žáků, z horší poloviny (ti, kteří na úlohy odpovídali nesprávně) je to jen jeden.

Tabulka 3 – výsledky dotazníku

|       | Student č. | Celkem b. | Dotazník |           |            |
|-------|------------|-----------|----------|-----------|------------|
|       |            |           | Maturita | Před Gym. | Během Gym. |
| Lepší | 8          | 22        | A        | N         | N          |
|       | 2          | 21        | A        | N         | N          |
|       | 25         | 21        | A        | A         | N          |
|       | 17         | 20        | N        | A         | N          |
|       | 15         | 18        | N        | N         | N          |
|       | 16         | 19        | N        | N         | N          |
|       | 3          | 17        | N        | A         | N          |
|       | 5          | 17        | A        | N         | N          |
|       | 7          | 17        | N        | N         | N          |
|       | 18         | 17        | N        | N         | N          |
|       | 26         | 17        | N        | N         | N          |
|       | 6          | 16        | N        | N         | N          |
|       | 20         | 16        | N        | N         | N          |
| Horší | 24         | 14        | N        | N         | N          |
|       | 21         | 12        | N        | N         | N          |
|       | 9          | 11        | N        | N         | A          |
|       | 10         | 12        | N        | N         | N          |
|       | 12         | 12        | N        | N         | N          |
|       | 19         | 11        | N        | N         | N          |
|       | 22         | 11        | N        | N         | N          |
|       | 23         | 11        | N        | N         | N          |
|       | 11         | 10        | N        | N         | N          |
|       | 14         | 8         | N        | N         | N          |
|       | 1          | 8         | N        | N         | N          |
|       | 13         | 8         | N        | N         | N          |
|       | 4          | 7         | N        | N         | N          |

## 6.4 Analytické nástroje

V následujících podkapitolách práce nabídneme analýzu všech čtyř částí zadaného poslechového subtestu s porozuměním. Při jeho analyzování byly využity analytické nástroje jako obtížnost a citlivost úloh a nenormované odpovědi. Všechny tyto nástroje budou vysvětleny na následujících řádcích. Na základě výsledků analýzy určíme, která část poslechového subtestu činila žákům největší problémy.

### 6.4.1 Obtížnost úloh

Obtížnost úlohy charakterizuje procentuální část celkového počtu žáků, kteří úlohu vyřeší správně nebo ji naopak vyřeší chybně či ji vynechají. Při určování obtížnosti úloh se vypočítává hodnota obtížnosti  $Q$  nebo index obtížnosti  $P$ . Zatímco hodnota obtížnosti určuje procentuální část celkového počtu žáků, kteří úlohu řešili chybně nebo ji vynechali, index obtížnosti vyjadřuje procentuální část celkového počtu žáků, kteří úlohu řešili správně (Jeřábek 2010, 54).

Chráska (2007, 195) uvádí, že hodnota obtížnosti testové úlohy se počítá dle vzorce (1), kde  $Q$  se rovná hodnotě obtížnosti,  $n_n$  je počet testovaných žáků ve skupině, jež odpověděli nesprávně, anebo neodpověděli, a  $n$  je celkový počet žáků testovaných ve vzorku.

$$Q = 100 \frac{n_n}{n} \quad (1)$$

Index obtížnosti testové úlohy se dle Chrásky (2007, 196) počítá dle vzorce (2), kde  $P$  je index obtížnosti,  $n_s$  je počet testovaných žáků ve skupině, kteří odpověděli na danou úlohu správně a  $n$  je celkový počet testovaných žáků ve skupině.

$$P = 100 \frac{n_s}{n} \quad (2)$$

Mezi hodnotou obtížnosti  $Q$  a indexem obtížnosti  $P$  testové úlohy platí vztah (Chráska 1999, 47):

$$Q = 100 - P \quad (3)$$

Podle Chrásky (1999, 47) jsou úlohy s hodnotou obtížnosti menší než 20 příliš snadné a naopak úlohy s hodnotou obtížnosti nad 80 příliš náročné. Nedoporučuje se používat velmi náročné úlohy s hodnotou obtížnosti kolem 100. Naopak velmi snadné úlohy s hodnotou

obtížnosti kolem nuly se dají použít, ale spíše jako úlohy motivační, bez výraznějšího významu pro výsledné hodnocení. Velmi obtížných ani velmi snadných úloh by nemělo být v testu příliš mnoho. Optimální hodnota obtížnosti  $Q = 50$ .

#### 6.4.2 Citlivost úloh

Jak již bylo zmíněno ve čtvrté kapitole teoretické části práce, citlivost úloh bývá často označována také jako rozlišovací hodnota (schopnost) nebo diskriminační hodnota úloh. Jde v podstatě o schopnost úlohy rozlišovat mezi žáky s horšími a lepšími vědomostmi. Citlivost úlohy se dá posoudit pomocí výpočtu některého z koeficientů citlivosti. Tyto koeficienty mohou nabývat hodnot od  $-1$  do  $+1$ . Čím více se hodnota koeficientu blíží  $+1$  nebo  $-1$ , tím lépe úlohy rozlišují mezi žáky s horšími a lepšími vědomostmi. Pokud koeficient dosahuje hodnoty nula, úlohy vůbec nerozlišují mezi vědomostmi žáků. Záporné hodnoty koeficientu ukazují, že úlohy zvýhodňují spíše žáky s horšími znalostmi, tzn., že úlohy jsou spíše snazší. Naopak kladné hodnoty koeficientu ukazují, že úlohy zvýhodňují spíše žáky s lepšími vědomostmi, tzn., že úlohy jsou spíše náročnější (Chráska 1999, 49).

Chráska (1999, 50) uvádí, že výpočet koeficientu citlivosti ULI se počítá dle vzorce (3), kde  $d$  je koeficient citlivost ULI<sup>14</sup>,  $n_L$  je počet osob z lepší skupiny, které na danou úlohu odpověděli správně,  $n_H$  je počet osob ze skupiny horších, které úlohu řešily správně.

$$d = \frac{n_L - n_H}{0,5N} \quad (3)$$

Testované osoby jsou seřazeny od nejlepší k nejhorší, horní polovina je značena jako lepší ( $L$ ) a spodní polovina jako horší ( $H$ ). U koeficientu  $ULI$  je vyžadováno, aby v případě úloh s hodnotou obtížnosti  $Q = 30\%$  až  $70\%$  bylo  $d \geq 0,25$ . U úloh s obtížností  $Q = 20\%$  až  $30\%$  anebo  $Q = 70\%$  až  $80\%$  bylo  $d \geq 0,15$  (Chráska 2007, 196-197).

#### 6.4.3 Analýza nenormovaných odpovědí

Analýzou nenormovaných odpovědí se rozumí analýza úloh, které byly vynechány, tedy ty, které nebyly vůbec řešeny. Analýza nenormovaných odpovědí je důležitá proto, aby se zjistily důvody pro vynechání odpovědí. Mezi nejčastější patří neznalost učiva, nedostatek času a nepochopení zadání úlohy. Přesáhne-li však počet vynechaných odpovědí testu s otevřenými úlohami  $30 - 40\%$  a s uzavřenými úlohami  $20\%$ , je nutné věnovat analýze jak vynechaných úloh, tak celého didaktického testu zvýšenou pozornost (Jeřábek 2010, 62).

---

<sup>14</sup> ULI: upper-lower-index

## 6.5 Analýza odpovědí na úlohy v poslechovém subtestu

V této části práce nabídneme analýzu odpovědí ze všech odevzdaných testů zadaného poslechového subtestu. Jak již bylo řečeno, k této analýze byly použity analytické nástroje (obtížnost, citlovost úloh a analýza nenormovaných odpovědí) popsané v podkapitole 6.4. Z každé ze čtyř částí zadaného poslechového subtestu byly vybrány právě ty úlohy, které vykazovaly odchylky od standardních hodnot. Jak již bylo zmíněno výše, optimální hodnota obtížnosti  $Q = 50$ , pro takovou obtížnost úloh je právě vhodný index ULI  $d \geq 0,25$ . Za standardní podíl nenormovaných odpovědí je považován jejich podíl ze všech odpovědí do 30 % až 40 % na danou úlohu. Problematické úlohy byly následně rozebrány, aby byl určen důvod jejich odchylky od standardní hodnoty (například jejich příliš vysoká nebo nízká obtížnost).

### 6.5.1 První část poslechového subtestu

Jak již bylo řečeno v páté kapitole teoretické části práce, v první části poslechového subtestu žáci řeší úlohy s výběrem odpovědi, na základě vyslechnutých nahrávek vybírají k úlohám vždy jeden správný obrázek A-C. Dle analýz nevykazuje tato část poslechového subtestu žádné závažné odchylky od standardů, v normě je jak hodnota obtížnosti, tak i citlivost úloh. V této části subtestu nejsou zaznamenány ani žádné nenormované odpovědi.

Jako nejlehčí úloha této části vychází dle analýzy úloha dvě. Z následující tabulky č. 4 můžeme vyčíst, že u druhé úlohy je hodnota obtížnosti  $Q = 19,2$  %. To znamená, že na ni odpovědělo správně 80,8 % žáků. Co se týče diskriminace této úlohy (tedy její schopnosti rozlišovat mezi žáky s horšími a lepšími vědomostmi), index ULI  $d = 0,23$ . Na základě těchto hodnot můžeme konstatovat, že úloha je snadná, ale zároveň i diskriminuje.<sup>15</sup>

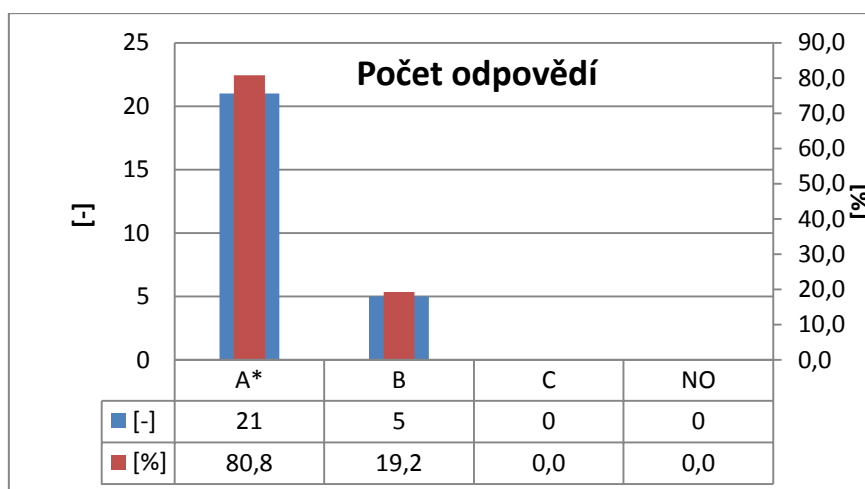
Tabulka 4 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 2

|     | Počet odpovědí |      |
|-----|----------------|------|
|     | [-]            | [%]  |
| A*  | 21             | 80.8 |
| B   | 5              | 19.2 |
| C   | 0              | 0.0  |
| NO  | 0              | 0.0  |
| Q   | 19.2           |      |
| ULI | 0.23           |      |

<sup>15</sup> Správné odpovědi jsou v grafech a tabulkách označeny hvězdičkou \*

Cílem úlohy je zjistit, co si Mark vezme s sebou na exkurzi. V textu se říká, že učitel po žácích chtěl, aby si vzali notebook (přenosný počítač), ale protože ho někteří studenti nemají, není to povinné (alternativa C). Naopak ale učitel doporučuje vzít si chytrý mobilní telefon těm, kteří ho mají, jelikož budou v muzeu aplikace ke stažení (alternativa A). Mark v textu říká, že mobilní telefon nosí stále u sebe, takže si ho určitě vezme (alternativa A). V textu se také ptá na to, jestli není nutné mít kameru, o které učitel také mluvil (alternativa B). Kamarád Markovi odvětlí, že o ní sice mluvil, ale že učitel nakonec vezme jen svoji, že to bude stačit.

Na grafu č. 2 vidíme, že správná odpověď na otázku v úloze dvě je alternativa A, kterou žáci také volili nejčastěji, druhou nejčastější odpovědí byla alternativa B, alternativu C nezvolil žádný žák. Žáci vyřešili tuto úlohu bez obtíží i díky tomu, že je text nahrán pomalu a velmi srozumitelně. Všechny alternativy jsou v textu jasně zmíněny a špatné alternativy vyloučeny. Ke správnému řešení navádí žáky také použité spojky a příslovce *naopak*, *nakonec* (*par contre*, *finalement*).



Graf 2 – Počet odpovědí na úlohu č. 2

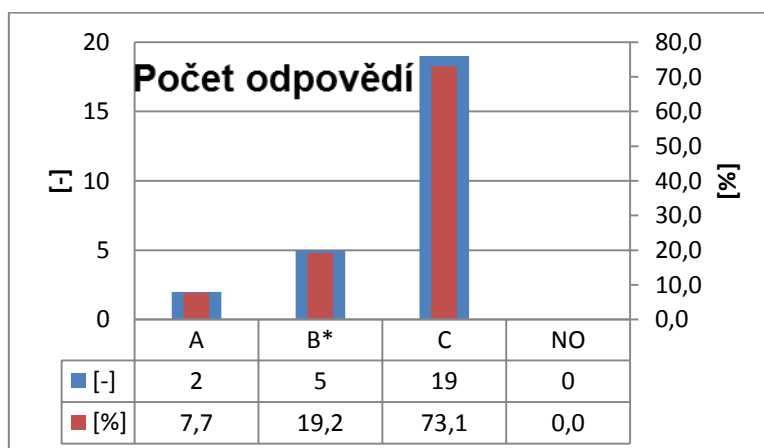
Jako nejtěžší se v první části subtestu jeví úloha čtyři. Z tabulky č. 5 můžeme vyčíst, že hodnota obtížnosti  $Q = 80,8 \%$ , index ULI  $d = 0,38$ . Tyto hodnoty znamenají, že na úlohu odpovědělo správně pouze  $19,2 \%$  žáků, úloha je tedy obtížná, ale zároveň dobře diskriminuje.

Tabulka 5 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 4

| 4   | Počet odpovědí |      |
|-----|----------------|------|
|     | [-]            | [%]  |
| A   | 2              | 7.7  |
| B*  | 5              | 19.2 |
| C   | 19             | 73.1 |
| NO  | 0              | 0.0  |
| Q   | 80.8           |      |
| ULI | 0.38           |      |

Čtvrtá úloha se ptá na to, v kolik hodin se chce Paul s Natálií setkat. V telefonickém vzkazu ji Paul říká, že musí změnit hodinu jejich dnešní schůzky. Je to kvůli jeho lékaři, který přesunul domluvenou schůzku z 14 hodin 30 minut (alternativa A) na 15 hodin odpoledne. Navíc musí Paul dnes odpoledne doprovodit svou neteř do bazénu, protože jeho sestra je nemocná. Hodina plavání začíná v 16 hodin a 20 minut odpoledne, Paul tedy navrhuje Natálii, aby se sešli v 16 hodin a 30 minut (alternativa B). Paul musí vyzvednout svou neteř v bazénu v 18 hodin a 30 minut (alternativa C), takže mají dostatek času. Paul doufá, že tyto změny nekomplikují Natálii její program.

Na grafu č. 3 vidíme, že správná odpověď na otázku v úloze čtyři je alternativa B, kterou zvolilo pět žáků, nejsilnější byla však alternativa C, kterou zvolilo 19 žáků. Alternativu A zvolili pouze dva žáci. I když je text úlohy nahrán pomalu a všechny číslovky jsou vysloveny srozumitelně, činila tato úloha žákům problémy. Možným vysvětlením je větší množství číslovek v textu. Alternativa C byla pravděpodobně nejvíce volena také proto, že zazněla v nahrávce jako poslední, tím si ji žáci nejspíše zapamatovali.



Graf 3 – Počet odpovědí na úlohu č. 4

Tabulka 6 – Celkový přehled odpovědí a jejich analýza<sup>16</sup>

| Student      | 1. číst |        |        | 2. číst |        |        | 3. číst |        |        | 4. číst |        |        | Celkem b. |        |        |        |        |        |        |       |       |        |        |       |
|--------------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|
|              | 1       | 2      | 3      | 4       | 5      | 6      | 7       | 8      | 9      | 10      | 11     | 12     |           | 13     | 14     | 15     | 16     | 17     | 18     | 19    | 20    | 21     | 22     | 23    |
| 8            | 1       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 22    |
| 2            | 1       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 21    |
| 25           | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 21    |
| 17           | 1       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 20    |
| 15           | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 18    |
| 16           | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 19    |
| 3            | 1       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 17    |
| 5            | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 17    |
| 18           | 0       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 17    |
| 18           | 0       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 17    |
| 26           | 1       | 1      | 0      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 17    |
| 6            | 1       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 16    |
| 20           | 1       | 0      | 0      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 16    |
| 24           | 1       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 14    |
| 21           | 1       | 1      | 0      | 0       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 12    |
| 9            | 0       | 1      | 0      | 0       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 11    |
| 10           | 0       | 1      | 0      | 0       | 1      | 1      | 0       | 0      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 11    |
| 12           | 0       | 1      | 0      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 12    |
| 19           | 1       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 12    |
| 22           | 0       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 11    |
| 23           | 1       | 1      | 0      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 11    |
| 11           | 0       | 0      | 0      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 11    |
| 14           | 0       | 0      | 0      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 10    |
| 1            | 0       | 0      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 8     |
| 13           | 1       | 1      | 1      | 0       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 8     |
| 4            | 0       | 0      | 1      | 0       | 1      | 1      | 0       | 0      | 1      | 1       | 1      | 1      | 1         | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1     | 1     | 1      | 1      | 7     |
| $n_1$        | 5       | 9      | 26     | 26      | 26     | 26     | 26      | 26     | 26     | 26      | 26     | 26     | 26        | 26     | 26     | 26     | 26     | 26     | 26     | 26    | 26    | 26     | 26     | 26    |
| $n_2$        | 26      | 26     | 26     | 26      | 26     | 26     | 26      | 26     | 26     | 26      | 26     | 26     | 26        | 26     | 26     | 26     | 26     | 26     | 26     | 26    | 26    | 26     | 26     | 26    |
| $N$          | 31      | 35     | 52     | 52      | 52     | 52     | 52      | 52     | 52     | 52      | 52     | 52     | 52        | 52     | 52     | 52     | 52     | 52     | 52     | 52    | 52    | 52     | 52     | 52    |
| LJI          | 0.31    | 0.23   | 0.31   | 0.38    | 0.54   | 0.54   | 0.38    | 0.31   | 0.23   | 0.62    | 0.62   | 0.62   | 0.62      | 0.62   | 0.62   | 0.62   | 0.62   | 0.62   | 0.62   | 0.62  | 0.62  | 0.62   | 0.62   | 0.15  |
| O            | 46.15%  | 19.23% | 38.46% | 80.77%  | 19.23% | 50.00% | 34.62%  | 23.08% | 34.62% | 30.77%  | 23.08% | 80.77% | 80.77%    | 38.46% | 38.46% | 88.46% | 42.31% | 42.31% | 46.15% | 0.00% | 0.00% | 38.46% | 34.62% | 7.68% |
| NO           | 0.00%   | 0.00%  | 0.00%  | 0.00%   | 0.00%  | 0.00%  | 0.00%   | 0.00%  | 0.00%  | 0.00%   | 0.00%  | 0.00%  | 3.85%     | 0.00%  | 0.00%  | 42.31% | 15.38% | 38.46% | 19.23% | 0.00% | 0.00% | 0.00%  | 0.00%  | 0.00% |
| Průměrné LJI | 0.31    | 0.31   | 0.31   | 0.31    | 0.31   | 0.31   | 0.31    | 0.31   | 0.31   | 0.31    | 0.31   | 0.31   | 0.31      | 0.31   | 0.31   | 0.31   | 0.31   | 0.31   | 0.31   | 0.31  | 0.31  | 0.31   | 0.31   | 0.31  |
| Průměrné O   | 0.46    | 0.46   | 0.46   | 0.46    | 0.46   | 0.46   | 0.46    | 0.46   | 0.46   | 0.46    | 0.46   | 0.46   | 0.46      | 0.46   | 0.46   | 0.46   | 0.46   | 0.46   | 0.46   | 0.46  | 0.46  | 0.46   | 0.46   | 0.20  |

<sup>16</sup> V grafu 6 je jako 0 označena odpověď špatná nebo žádná, jako 1 je označena odpověď správná

První část poslechového subtestu měla průměrnou hodnotu obtížnosti  $Q = 46,2 \%$ , což je vidět v tabulce č. 6. Při srovnání všech částí subtestu se tato část jeví jako druhá nejtěžší.

### 6.5.2 Druhá část poslechového subtestu

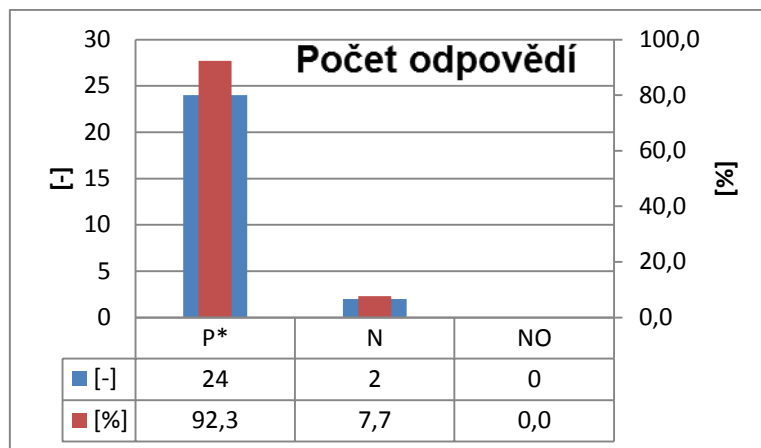
Jak již bylo uvedeno v páté kapitole, druhá část subtestu poslech s porozuměním obsahuje dichotomické úlohy. Žáci poslouchají vyprávění mladé ženy o volbě jejího zaměstnání. Na základě vyslechnuté nahrávky rozhodují, zda jsou tvrzení v úlohách pravdivá (P), nebo nepravdivá (N). Tato část poslechového subtestu neobsahovala žádné nenormované odpovědi, dle analýz se také jeví jako jednodušší. Obtížnost úloh se pohybuje od velmi jednoduchých po středně těžké ( $Q = 7,7 \%$  až  $50 \%$ ). Úlohy v této části subtestu, až na úlohu pět, vykazují standartní hodnoty indexu ULI.

Jako nejlehčí úloha této části se dle analýzy jeví úloha 12. V tabulce č. 7 vidíme, že úloha má hodnotu obtížnosti  $Q = 7,7 \%$ , odpovědělo na ni tedy správně  $92,3 \%$  žáků. Hodnota ULI byla u této úlohy  $d = 0,15$ .

Tabulka 7 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 12

| <b>12</b> | Počet odpovědí |      |
|-----------|----------------|------|
|           | [-]            | [%]  |
| P*        | 24             | 92.3 |
| N         | 2              | 7.7  |
| NO        | 0              | 0.0  |
| Q         | 7.69           |      |
| ULI       | 0.15           |      |

V tvrzení úlohy 12 se konstatuje, že si chce Margot v budoucnosti otevřít vlastní obchod. V textu je uvedeno, že má nyní Margot jasnou představu o své budoucnosti. Doufá, že si jednoho dne otevře svůj vlastní obchod. Z grafu č. 4 můžeme vyčíst, že správná odpověď v úloze 12 je P, tvrzení je pravdivé. Vysokou úspěšnost této úlohy způsobil pravděpodobně fakt, že jak v tvrzení, tak v textu je použita stejná slovní zásoba. Věta, v níž se objevuje správné řešení na tuto úlohu, je úplně na konci celé nahrávky, což úlohu také zjednodušuje.



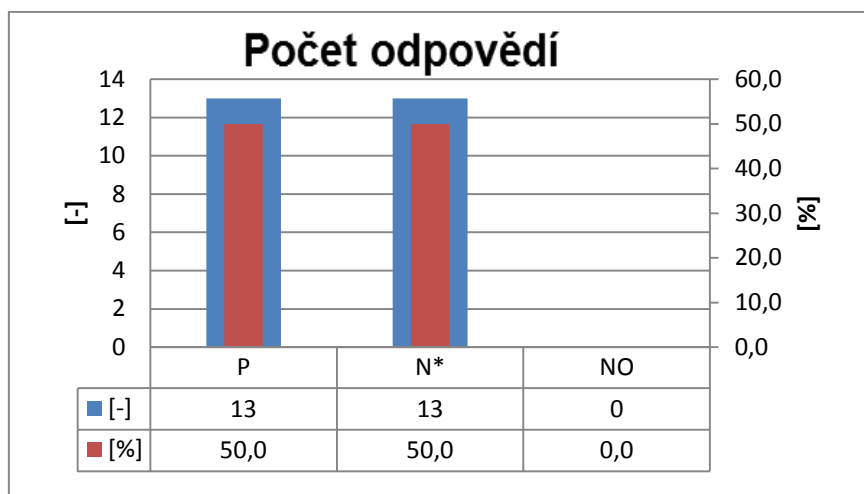
Graf 3 – Počet odpovědí na úlohu č. 12

Nejlepší rozlišovací schopnost měla šestá úloha. Z tabulky č. 8 můžeme vyčíst, že hodnota obtížnosti  $Q = 50\%$  a zároveň index ULI  $d = 0,54$ . Tato úloha byla také z této části subtestu nejtěžší.

Tabulka 8 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 6

| 6   | Počet odpovědí |      |
|-----|----------------|------|
|     | [-]            | [%]  |
| P   | 13             | 50.0 |
| N*  | 13             | 50.0 |
| NO  | 0              | 0.0  |
| Q   | 50.0           |      |
| ULI | 0.54           |      |

Dle tvrzení v šesté úloze Margot uspěla u zkoušek v 1. ročníku na lékařské fakultě. V textu se konstatuje, že poté co Margot úspěšně absolvovala maturitu, se zapsala na lékařskou fakultu, ale neuspěla u zkoušek v 1. ročníku. Nebyla ale zklamaná, protože si našla obor, který jí vyhovuje. Z grafu č. 5 je vidět, že správná odpověď na šestou otázku je N, tedy nepravda. Tato úloha činila žákům obtíže pravděpodobně proto, že si slovní spojení *rater des examens* přeložili jako zmeškat zkoušky, a ne jako u zkoušek neuspět. V tomto kontextu bylo sloveso *rater* použito jako antonymum ke slovesu *réussir*, které se objevuje v tvrzení úlohy.



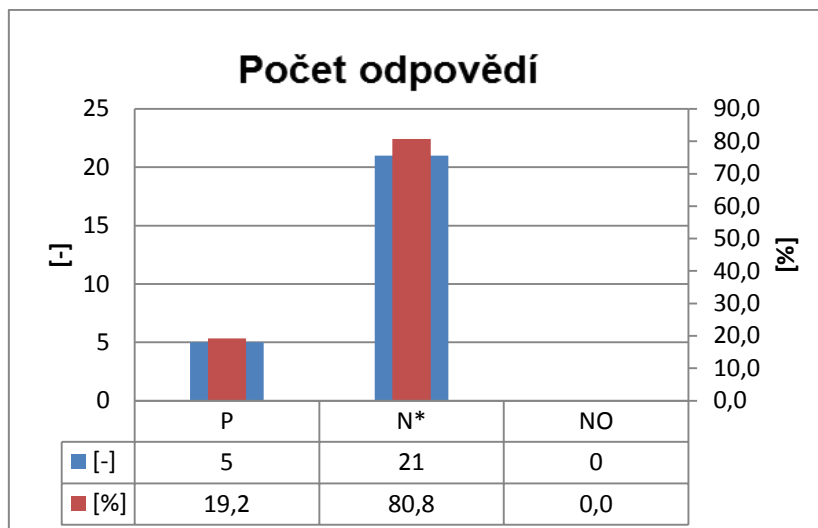
**Graf 4 – Počet odpovědí na úlohu č. 6**

Jak bylo řečeno výše, nejhůře diskriminovala pátá úloha, která, jak můžeme vidět v tabulce č. 9, vykazovala nízkou hodnotu obtížnosti  $Q = 19,2 \%$  a zároveň téměř nulový index ULI  $d = 0,08$ . To znamená, že na tuto úlohu odpověděl správně téměř shodný počet žáků z lepší i horší poloviny.

**Tabulka 9 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 5**

| <b>5</b> | Počet odpovědí |      |
|----------|----------------|------|
|          | [-]            | [%]  |
| P        | 5              | 19.2 |
| N*       | 21             | 80.8 |
| NO       | 0              | 0.0  |
| Q        | 19.2           |      |
| ULI      | 0.08           |      |

Tvrzení v páté úloze říká, že Margot chtěla být optičkou už od dětství. V textu je, že když byla Margot malá, přála si být chirurgem. Graf č. 6 ukazuje, že správné řešení páté úlohy je N, tvrzení není pravdivé. Tato úloha byla pro žáky lehká, protože obsahuje snadnou slovní zásobu a pro určení správné odpovědi jim stačí poslouchat krátký úsek textu. Navíc se jedná o první úlohu části, které bývají vždy lehčí.



**Graf 5 – Počet odpovědí na úlohu č. 5**

Tato část poslechového subtestu měla průměrnou hodnotu obtížnosti 27,9 %, což je uvedeno v tabulce č. 3. Při srovnání všech částí subtestu se tato část ukázala jako druhá nejllehčí.

### 6.5.3 Třetí část poslechového subtestu

Jak jsme již konstatovali v teoretické části práce, v třetí části subtestu poslech s porozuměním se vyskytují otevřené úlohy se stručnou odpovědí. Žáci poslouchají telefonický rozhovor zaměstnance zážitkové agentury se zájemkyní o let balonem. Na základě vyslechnuté nahrávky doplňují informace na vynechaná místa v textu.

V této části subtestu se objevily nenormované odpovědi, které byly zastoupeny v průměru z 19,8 %. Důvodem takto vysokého počtu vynechaných odpovědí je obecně vyšší náročnost otevřených úloh a také to, že v této části subtestu existuje pouze malé procento odhadnutí odpovědi, od žáka se vyžaduje stručná odpověď na otázku, nebo jako v případě tohoto subtestu, doplnění maximálně tří slov na vynechaná místa.

Nejvíce nenormovaných odpovědí se objevilo u úlohy 15, kde vynechalo odpověď 11 z 26 žáků. Tato úloha se také ukázala jako vůbec nejobtížnější z celého zadaného poslechového subtestu. Hodnota obtížnosti  $Q = 88,5 \%$  je uvedena v tabulce č. 10. Tato úloha diskriminovala, z horší poloviny žáků na ni neodpověděl správně žádný žák. Hodnota indexu ULI  $d = 0,23$  což je patrné z následující tabulky.

Tabulka 10 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 15

| 15  | Počet odpovědí |      |
|-----|----------------|------|
|     | [-]            | [%]  |
| Y*  | 3              | 11.5 |
| N   | 12             | 46.2 |
| NO  | 11             | 42.3 |
| Q   | 88.5           |      |
| ULI | 0.23           |      |

Žáci měli v úloze 15 doplnit místo, odkud balon odletí. Správná odpověď byla ze soukromého letiště (*aéroport privé*), za správnou však byla považována i pouze odpověď letiště (*aéroport*), tedy bez přívlastku soukromé (*privé*). Z 15 žáků, kteří na úlohu odpověděli, napsali tři žáci odpověď soukromý přístav (*port privé*), tato odpověď byla považována za chybnou. Počet špatných odpovědí a také množství vynechaných odpovědí je u této úlohy zarážející, neboť odpověď, která se od žáků vyžadovala, odpovídá zcela požadované jazykové úrovni B1, samotné slovíčko letiště (*aéroport*) patří k úrovni A2.

Naopak jako nejlehčí úloha třetí části se ukázala úloha 16, která měla hodnotu obtížnosti  $Q = 38,5 \%$ , což můžeme vyčíst z tabulky č. 11. Na tuto otázku tedy odpovědělo správně 61,5 % žáků. V úloze měli na vynechané místo doplnit, jakým způsobem je možné se dopravit na letiště. Očekávaná odpověď byla auto (*voiture*). Tato úloha vyšla jako snadná, jelikož žáci doplňovali slovo na úrovni A1-A2.

Tabulka 11 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 16

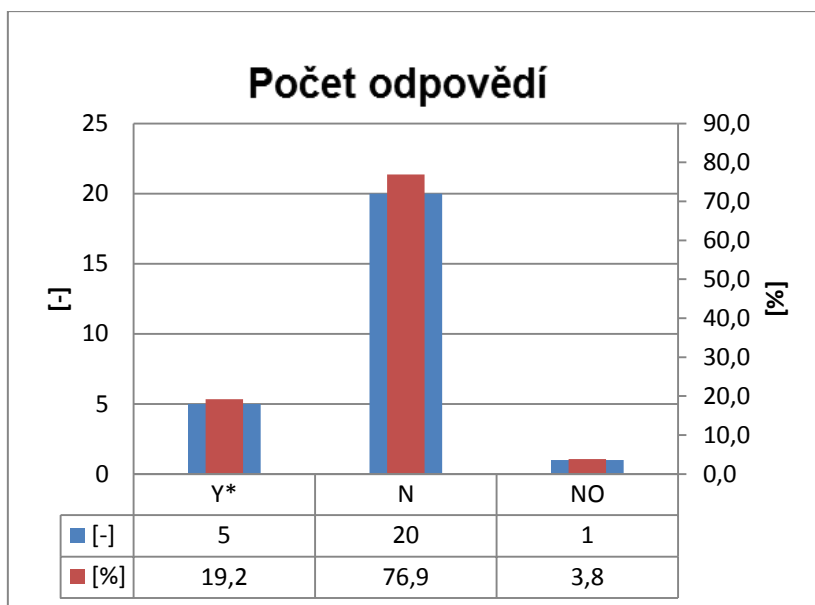
| 16  | Počet odpovědí |      |
|-----|----------------|------|
|     | [-]            | [%]  |
| Y*  | 16             | 61.5 |
| N   | 5              | 19.2 |
| NO  | 5              | 19.2 |
| Q   | 38.5           |      |
| ULI | 0.31           |      |

V třetí části nejhůře diskriminovala úloha 13, jejíž index ULI  $d = 0,08$  vidíme v tabulce č. 12. Z lepší poloviny žáků na ni odpověděli správně tři žáci, z té horší žáci dva. U této úlohy se vyskytla pouze jedna nenormovaná odpověď.

Tabulka 12 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 13

| 13  | Počet odpovědí |      |
|-----|----------------|------|
|     | [-]            | [%]  |
| Y*  | 5              | 19.2 |
| N   | 20             | 76.9 |
| NO  | 1              | 3.8  |
| Q   | 80.8           |      |
| ULI | 0.08           |      |

V této úloze měli žáci doplnit cenu za let balonem pro dvě osoby, který byl koupen přes internet. V textu se objevují tři číslovky/ceny za let balonem. Pro jednu osobu stojí let balonem 250 euro, cena pro dvě osoby je 350 euro. V textu se dále říká, že pokud se let pro dvě osoby objedná přes internet, jeho cena je 320 euro, což je tedy správná odpověď. Oba distraktory (tedy další nabízené odpovědi), které v nahrávce k této úloze zazněly, tedy 250 a 350 euro, byly napsány u úlohy v testovém sešitě, takže při pozorném čtení a poslechu žáci mohli snadno na úlohu správně odpovědět. U této úlohy se však nejčastěji vyskytovala odpověď 300 euro, tedy číslovka, která se v textu vůbec neobjevila. Z grafu č. 7 je patrné, že na tuto úlohu odpovědělo 20 žáků chybně.



Graf 6 – Počet odpovědí na úlohu č. 13

Nejlépe naopak diskriminovaly úlohy 14 a 19, které měly shodný index ULI  $d = 0,62$ . Úloha 14 byla pro žáky nepatrně lehčí, měla nižší hodnotu obtížnosti  $Q$  o 7,6 % oproti úloze 19 (tabulky č. 13 a 14).

**Tabulka 13 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 14**

| <b>14</b> | Počet odpovědí |      |
|-----------|----------------|------|
|           | [-]            | [%]  |
| Y*        | 16             | 61.5 |
| N         | 10             | 38.5 |
| NO        | 0              | 0.0  |
| Q         | 38.5           |      |
| ULI       | 0.62           |      |

**Tabulka 14 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 19**

| <b>19</b> | Počet odpovědí |      |
|-----------|----------------|------|
|           | [-]            | [%]  |
| Y*        | 14             | 53.8 |
| N         | 7              | 26.9 |
| NO        | 5              | 19.2 |
| Q         | 46.2           |      |
| ULI       | 0.62           |      |

Z tabulky č. 3 můžeme vyčíst, že průměrná hodnota obtížnosti třetí části je  $Q = 53,9$  %, tato část se tedy ukázala jako nejtěžší a nejproblematictější z celého poslechového subtestu. Tato část zároveň diskriminovala nejlépe z celého poslechového subtestu  $d = 0,54$ .

#### **6.5.4 Čtvrtá část poslechového subtestu**

Ve čtvrté části poslechového subtestu, jak bylo již řečeno výše, žáci řeší úlohy s výběrem odpovědi. Na základě vyslechnutých nahrávek vybírají k úlohám vždy jednu správnou odpověď A-C.

Tato část neobsahovala žádné nenormované odpovědi a dle analýz se také jeví jako velmi jednoduchá. Obtížnost úloh se pohybuje od velmi jednoduchých po středně těžké ( $Q = 0,0$  % až 38,5 %).

Úlohy 21 a 22 (tabulky č. 15 a 16) mají dobrou hodnotu obtížnosti ( $Q = 38,5$  % a 34,6 %) a zároveň i dobře diskriminují (ULI  $d = 0,46$  a 0,54).

**Tabulka 15 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 21**

| <b>21</b> | Počet odpovědí |      |
|-----------|----------------|------|
|           | [-]            | [%]  |
| A         | 10             | 38.5 |
| B         | 0              | 0.0  |
| C*        | 16             | 61.5 |
| NO        | 0.0            | 0.0  |
| Q         | 38.5           |      |
| ULI       | 0.46           |      |

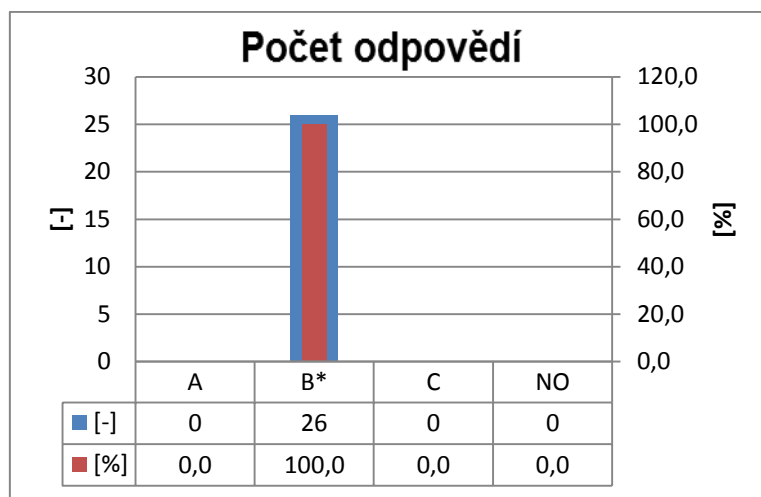
**Tabulka 16 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 22**

| <b>22</b> | Počet odpovědí |      |
|-----------|----------------|------|
|           | [-]            | [%]  |
| A         | 7              | 26.9 |
| B*        | 17             | 65.4 |
| C         | 2              | 7.7  |
| NO        | 0              | 0.0  |
| Q         | 34.6           |      |
| ULI       | 0.54           |      |

Z tabulky č. 17 a grafu č. 8 je patrné, že nejllehčí z této části subtestu byla úloha 20. Hodnota obtížnosti  $Q = 0 \%$  a diskriminační index ULI  $d = 0$ . Na žádnou jinou úlohu neodpověděli všichni žáci správně, tato byla výjimkou.

**Tabulka 17 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 20**

| <b>20</b> | Počet odpovědí |       |
|-----------|----------------|-------|
|           | [-]            | [%]   |
| A         | 0              | 0.0   |
| B*        | 26             | 100.0 |
| C         | 0              | 0.0   |
| NO        | 0              | 0.0   |
| Q         | 0.0            |       |
| ULI       | 0.00           |       |



**Graf 7 – Počet odpovědí na úlohu č. 20**

Úloha 20 se ptá na to, jaký nápoj si klient objedná. Situace se odehrává v restauraci, kde se číšník táže hosta, co by si přál. Klient číšníka žádá o mrkvový džus (alternativa A). Číšník se zákazníkovi omlouvá s tím, že očekávají dodávku zboží do deseti minut, ale jestli nechce čekat, může mu nabídnout domácí citronovou limonádu, která je velmi osvěžující (alternativa C). Host ale tuto nabídku odmítá s tím, že je na citron alergický a žádá číšníka o zelený čaj. Číšník mu nabízí zelený čaj přírodní nebo s příchutí broskve a citronu. Host rázně odmítá čaj s příchutí citronu a žádá o ten bez příchuti (alternativa B). Číšník se hostu omluví a ptá se, zda si přeje ještě něco dalšího. Host odpovídá, že ne.

Na grafu č. 8 vidíme, že správná odpověď na otázku v úloze 20 je alternativa B, kterou zvolili všichni žáci. Tato úloha, jak ukázala analýza, nečinila žákům absolutně žádné problémy. Byla velmi snadná díky použité slovní zásobě, která odpovídá jazykové referenční úrovni A2. Alternativu A, tedy mrkvový džus, vyloučí žáci hned na začátku poslechu, dále se v textu soustředí jen na alternativu B, čaj. Alternativa C, domácí citronáda, je vyloučena velmi jasně a zřetelně konstatováním, že je muž alergický na citron.

Ve čtvrté části se nacházely dvě úlohy, a to konkrétně úloha 20 a úloha 23, které vykazovaly nejnižší obtížnost z celého poslechového subtestu, hodnoty obtížnosti obou úloh jsou uvedeny v tabulce č. 3.

Z tabulky č. 3 můžeme vyčíst, že průměrná hodnota obtížnosti čtvrté části je  $Q = 20,0$  %, čímž se ukázala jako nejlehčí z celého poslechového subtestu. Tato část také nejhůře rozlišovala mezi dobrými a špatnými žáky,  $d = 0,29$ .

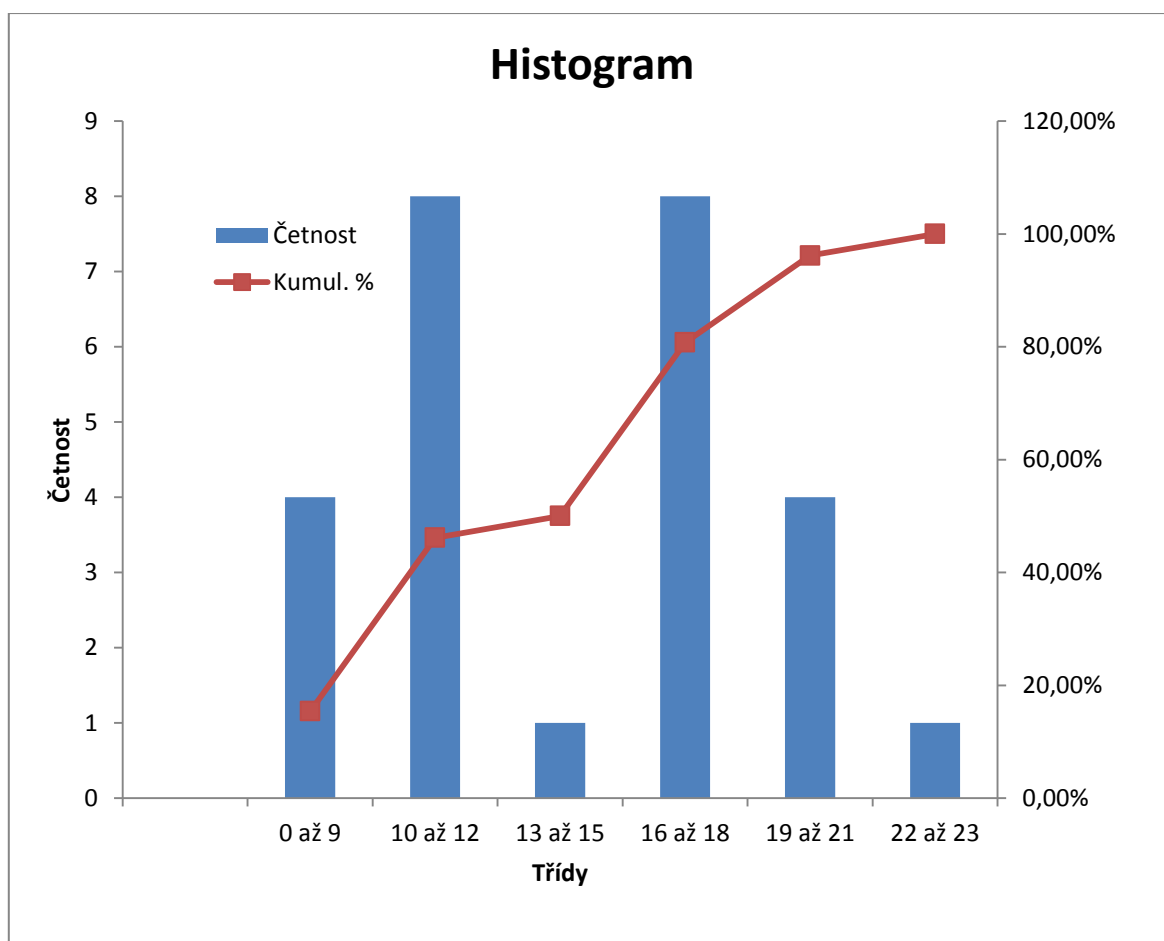
## 6.6 Shrnutí výsledků analýzy poslechového subtestu

Jak bylo řečeno již v úvodu praktické části práce, zadaný poslechový subtest z francouzského jazyka řešilo celkem 26 respondentů. Průměrný procentní skór byl 61,7 %, tedy 14,2 bodů. Maximální dosažený skór byl 22 bodů, minimální 7 bodů. Zmíněné hodnoty prezentuje tabulka č. 18.

Tabulka 18 – Souhrnné informace o testu

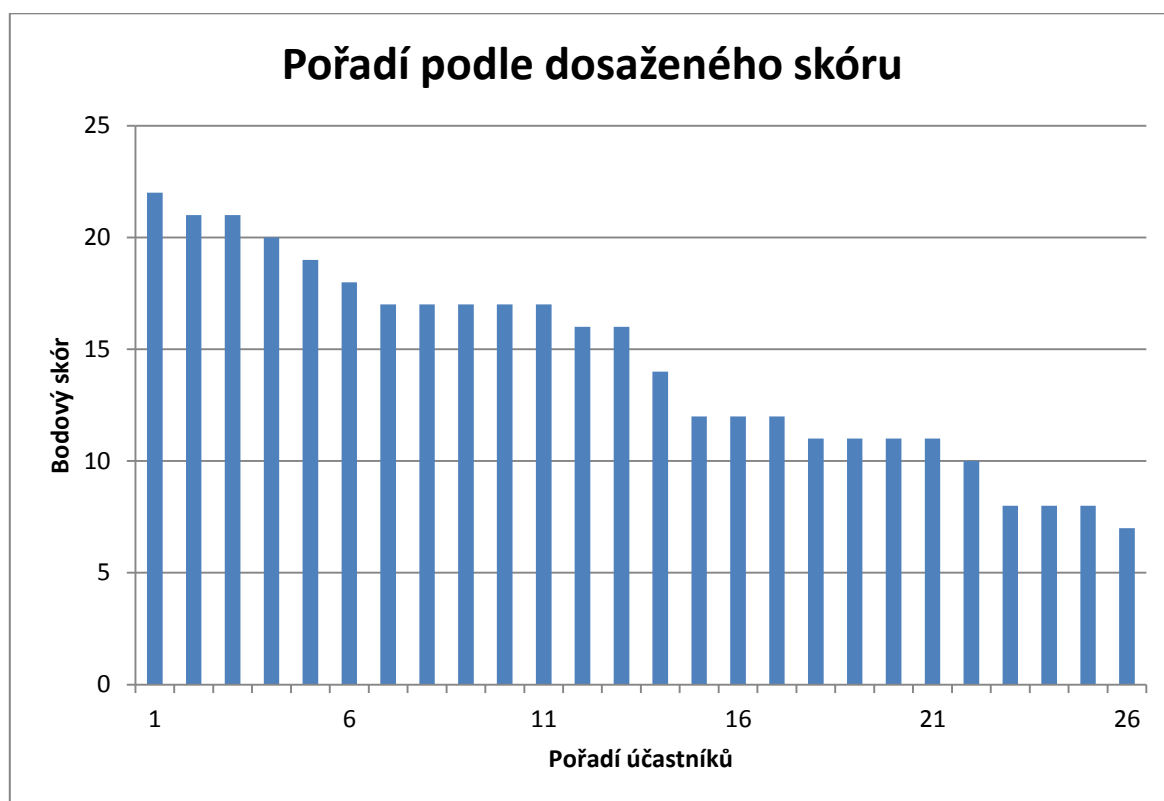
|                              |       |                            |    |
|------------------------------|-------|----------------------------|----|
| Počet účastníků:             | 26    | Počet úloh:                | 23 |
| Průměrný procentní skór:     | 61,7% | Max. možný bodový skór:    | 23 |
| Průměrný bodový skór:        | 14,2  | Max. dosažený bodový skór: | 22 |
| Sm. Odchylka bodového skóru: | 4,3   | Min. možný bodový skór:    | 0  |
| Medián bodového skóru:       | 14,0  | Min. dosažený bodový skór: | 7  |

Na histogramu (graf č. 9) vidíme, že nejvíce žáků získalo 10 až 18 bodů.



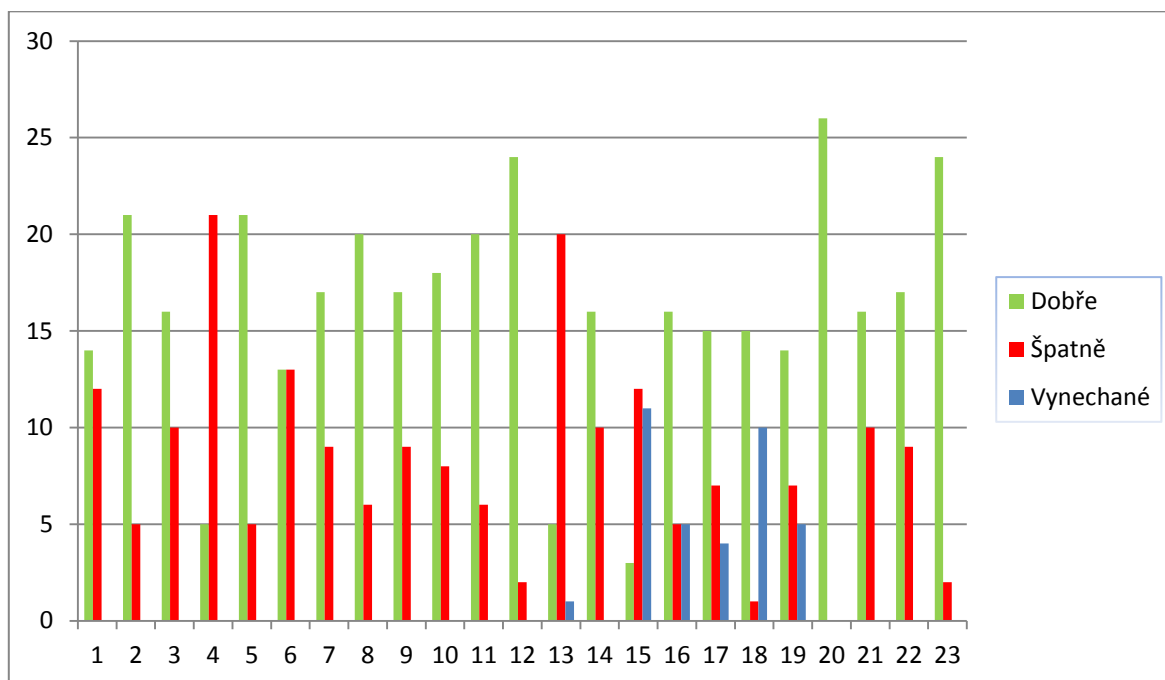
Graf 8 – Histogram znázorňující počet získaných bodů v testu

Tento fakt je vidět také v grafu č. 10, na němž jsou žáci seřazeni podle počtu dosažených bodů.

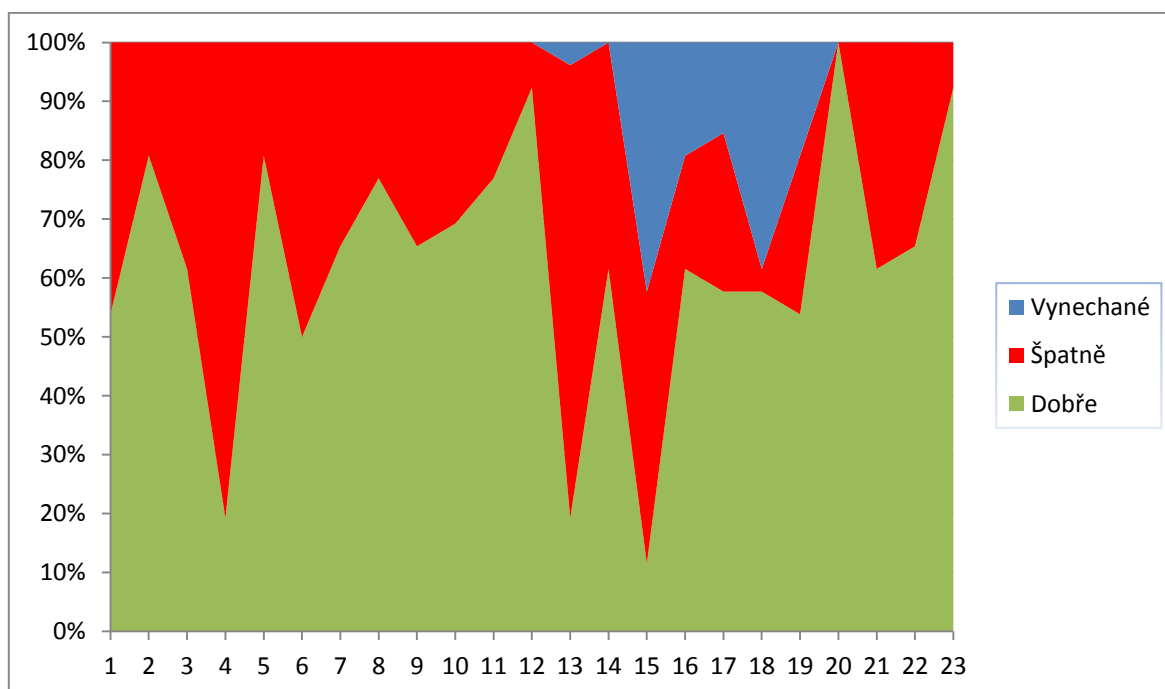


Graf 9 – Seřazení žáků podle počtu získaných bodů

Grafy č. 11 a 12 ukazují, jak žáci odpovídali na jednotlivé úlohy. Z grafu č. 12 jasně vyplývá, že žákům dělala největší obtíže třetí část, tedy otevřené úlohy 13 až 19.



Graf 10 – Počty odpovědí na jednotlivé úlohy

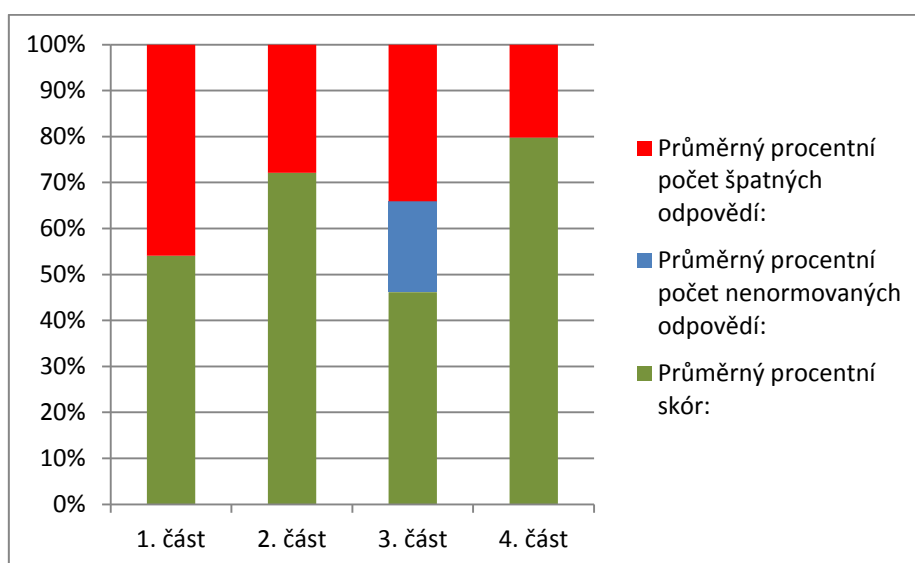


Graf 11 – Procentuální rozdělení odpovědí dle jejich typu

Obtížnost jednotlivých částí poslechového subtestu je porovnána v tabulce č. 19 a grafu č. 13. V tabulce č. 18 si lze všimnout zajímavého faktu, že minimální počet bodů dosažených v první a třetí části poslechového subtestu se rovnal nule. Obě tyto části byly pro žáky obtížné, ale jak bylo již zmíněno výše, nejobtížnější byla pro žáky třetí část subtestu. Hodnota obtížnosti obou částí je téměř srovnatelná, první část měla průměrný procentní skór 54,3 % třetí část 46,2 %, i přes to, že první část obsahuje uzavřené úlohy a třetí část se skládá z úloh otevřených.

**Tabulka 19 – Porovnání výsledků jednotlivých částí subtestu**

|  | 1. část | 2. část | 3. část | 4. část |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Průměrný procentní skór:                         | 54.3%   | 72.1%   | 46.2%   | 79.8%   |
| Průměrný bodový skór:                            | 2.2     | 5.8     | 3.2     | 3.2     |
| Sm. Odchylka bodového skóru:                     | 1.1     | 1.7     | 1.9     | 0.8     |
| Medián bodového skóru:                           | 3.0     | 6.0     | 3.5     | 3.0     |
| Max. možný bodový skór:                          | 4.0     | 8.0     | 7.0     | 4.0     |
| Max. dosažený bodový skór:                       | 4.0     | 8.0     | 7.0     | 4.0     |
| Min. možný bodový skór:                          | 0.0     | 0.0     | 0.0     | 0.0     |
| Min. dosažený bodový skór:                       | 0.0     | 3.0     | 0.0     | 2.0     |
| Průměrný procentní počet nenormovaných odpovědí: | 0.0%    | 0.0%    | 19.8%   | 0.0%    |
| Průměrný procentní počet špatných odpovědí:      | 46.2%   | 27.9%   | 34.1%   | 20.2%   |
| Celkový průměrný celkový skór:                   | 61.7%   |         |         |         |



**Graf 12 – Porovnání výsledků jednotlivých částí testu**

Praktická část této práce měla za cíl určit, která část poslechového subtestu z francouzského jazyka je pro žáky nejobtížnější. V jejích prvních podkapitolách jsme představili obě gymnázia, na kterých probíhal výzkum, zaměřili jsme se především jejich ŠVP týkající se výuky francouzského jazyka a stručně jsme popsali výzkumný vzorek. Další podkapitoly praktické části se věnovaly již samotnému výzkumu, popsali jsme analytické nástroje, jež byly pro využity při analýze odpovědí žáků na úlohy v poslechovém subtestu. Úlohy, jež vykazovaly určité nestandardní hodnoty, byly podrobně rozebrány a graficky znázorněny. U těchto úloh bylo také nabídnuto možné vysvětlení daných odchylek od norem. Z provedených analýz vyplynulo že, nejproblematictější částí poslechového subtestu je pro žáky francouzského jazyka třetí část, tedy otevřené úlohy, v nichž se od žáků vyžaduje stručná odpověď na otázku nebo doplnit nedokončená tvrzení.

Jak jsme již zmínili výše, výsledky našeho výzkumu byly porovnány s výsledky CZZZV. Z jeho dostupných analýz vyplývá, že z poslechového subtestu je pro žáky nejobtížnější třetí část poslechového subtestu. Tyto úlohy vykazují nejvyšší počet nenormovaných odpovědí, a vysokou hodnotu obtížnosti.

## Závěr

V této diplomové práci jsme se zaměřili na téma související s novou podobou státní maturitní zkoušky, na problematické části subtestu poslech s porozuměním, jenž je součástí didaktického testu společné části maturitní zkoušky. Naším cílem bylo zjistit, která část poslechového subtestu z francouzského jazyka, a tedy který typ úloh je pro žáky nejobtížnější.

K dosažení stanoveného cíle jsme využili poslechový subtest z francouzského jazyka vytvořený CZVV na jazykové úrovni B1 z roku 2013, který jsme zadali žákům dvou pražských víceletých gymnázií. Samotné výzkumné šetření proběhlo na podzim 2013 a zúčastnilo se ho 26 respondentů z gymnázia Litoměřická a Špitálská.

K analýze odpovědí a vyhodnocování poslechového subtestu jsme využili analytické nástroje jako obtížnost a citlivost úloh a analýzu nenormovaných odpovědí. Každá úloha všech čtyř částí poslechového subtestu byla analyzována a ty úlohy, jež dle analýz vykazovaly jisté odchylky od hodnot, které byly stanoveny jako standardní, podrobně rozebrány a byly také vysvětleny možné důvody jejich odchylek.

V zadaném poslechovém subtestu mohli žáci získat maximálně 23 bodů. Za každou úlohu byl vždy udělován právě jeden bod a za špatné nebo neuvedené odpovědi se body neodečítaly. Z tabulek uvedených v praktické části práce je patrné, že průměrný procentní skóre byl 61,7 %, tedy 14,2 bodů. Maximální dosažený skóre byl 22 bodů, minimální 7 bodů.

Z analýz odpovědí na zadaný subtest poslech s porozuměním vyplynulo, že druhá a čtvrtá část nečinila žákům téměř žádné obtíže. V druhé části subtestu, kde žáci řešili dichotomické úlohy, se hodnota obtížnosti úloh pohybovala od velmi jednoduchých po středně těžké. Tato část poslechového subtestu neobsahovala ani žádné nenormované odpovědi. Při srovnání všech částí subtestu se ukázala jako druhá nejlehčí. Ve čtvrté části žáci řešili úlohy s výběrem odpovědi. Tato část poslechového subtestu vykazovala vůbec nejnižší průměrnou hodnotu obtížnosti ze všech čtyř částí, a také nejhůře rozlišovala mezi dobrými a špatnými žáky. Tato část byla tedy nejlehčí z celého zadaného poslechového subtestu.

Žákům naopak způsobily obtíže úlohy v první a třetí části poslechového subtestu. V první části žáci řešili uzavřené úlohy s výběrem odpovědi, třetí část obsahovala otevřené úlohy se stručnou odpovědí. První část subtestu nevykázala dle analýz žádné vážné odchylky od standardů. Hodnota obtížnosti i citlivost úloh odpovídaly stanoveným normám. V této části subtestu nebyly zaznamenány ani žádné nenormované odpovědi. První část zadaného subtestu vyšla dle analýz jako třetí nejobtížnější.

Při srovnání průměrných hodnot obtížnosti všech částí subtestu poslech s porozuměním se ukázala jako nejobtížnější třetí část, tedy otevřené úlohy. Kromě toho, že byla tato část nejtěžší, zároveň i nejlépe z celého poslechového subtestu diskriminovala, tedy nejlépe rozlišovala mezi žáky s lepšími a horšími vědomostmi a obsahovala také nejvíce nenormovaných odpovědí. V třetí části subtestu se vyskytla úloha, jež z analýz vyšla jako vůbec nejobtížnější z celého zadaného poslechového subtestu a zároveň to byla úloha s největším počtem nenormovaných odpovědí. Na tuto úlohu vynechalo odpověď 11 z 26 žáků a její hodnota obtížnosti se rovnala 88,5 %.

Výsledky analýzy zadaného poslechového subtestu nejsou příliš překvapivé, neboť otevřené úlohy platí obecně za náročnější. Od žáků se očekává vlastní stručná odpověď na otázku, nebo, jako v případě zadaného poslechového subtestu, doplnění informace na vynechaná místa v textu, odhadnutí odpovědi je u tohoto typu úloh minimální.

Na základě analýzy jednoho poslechového subtestu testovaném na vzorku 26 žáků nemůžeme jistě činit trvalé závěry ohledně problematičnosti určitého typu úloh. Nicméně výsledky našeho výzkumu a výsledky analýz CZVV, jež státní maturitní zkoušku organizuje, se shodují na tom, že pro žáky je nejobtížnější třetí část poslechového subtestu, tedy otevřené úlohy 13-19.

## Résumé

Le présent mémoire traite d'un thème étroitement lié au nouveau baccalauréat : les parties problématiques du sous-test de compréhension orale faisant partie du test didactique de la partie commune de l'épreuve du baccalauréat. Son objectif était d'établir quelle partie du sous-test de compréhension orale – et donc quel type de questions – pose le plus de difficultés aux élèves de français.

Le mémoire est divisé en deux parties, l'une théorique, l'autre pratique. Les premiers chapitres de la partie théorique sont consacrés à l'examen du baccalauréat – à son histoire et à ses origines dans les pays tchèques, mais également à sa forme actuelle qui a été introduite dans le système scolaire tchèque en 2011. Les premiers chapitres présentent aussi les caractéristiques de la partie commune de l'examen national du baccalauréat sous son modèle actuel, et plus précisément de l'épreuve de langue étrangère qui constitue un examen complet comprenant un test didactique, un travail écrit et une épreuve orale. L'épreuve de langue étrangère du baccalauréat se situe au niveau de langue B1 et un chapitre de la partie théorique du mémoire sera consacré à la description de ce niveau selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, ainsi qu'aux compétences qu'un utilisateur est censé maîtriser à ce niveau.

Les autres chapitres de la partie théorique du mémoire décrivent non seulement le test didactique d'un point de vue général, mais également le test didactique de français de la partie commune du baccalauréat qui fait l'objet de notre travail. Un chapitre entier traite de la structure du test didactique de la partie commune du baccalauréat, à savoir des deux sous-tests qui sont, d'une part, la compréhension orale et, d'autre part, la compréhension écrite et les compétences linguistiques. Outre la description des différentes parties qui composent ces deux sous-tests, nous présentons les types de questions qui s'y trouvent. Ce sont notamment les informations exposées dans ce chapitre qui nous ont servi de point de départ pour la partie pratique du mémoire.

La partie pratique tend à atteindre l'objectif fixé et vise donc à déterminer quelle partie du sous-test de compréhension orale est la plus difficile pour les élèves de français. Pour y parvenir, nous avons utilisé un sous-test de compréhension orale de français du CZVV (*Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*) de niveau de maîtrise de langue B1 datant de 2013. Ce test a été distribué aux élèves de deux lycées « longs » de Prague. L'étude s'est déroulée à l'automne 2013 et 26 élèves y ont participé.

Les premiers sous-chapitres de la partie pratique définissent l'échantillon d'étude – les élèves de deux lycées « longs » de Prague – et présentent aussi brièvement les caractéristiques de ces deux établissements, et tout particulièrement leur rapport à l'enseignement du français. Les résultats du petit questionnaire distribué aux élèves avec le sous-test de compréhension orale y sont également présentés. Ce questionnaire avait pour objectif d'établir le rapport qu'entretenaient les élèves avec la langue française, la façon dont ils abordent son enseignement et la manière dont, selon eux, se déroule l'enseignement du français dans leur lycée.

Quant aux derniers sous-chapitres de la partie pratique du mémoire, ils présentent les outils analytiques utilisés pour évaluer le sous-test de compréhension orale distribué. Pour chaque question, nous avons déterminé son niveau de difficulté et de sensibilité et recensé les réponses non évaluables. Pour chaque partie du sous-test analysé sont indiquées les questions les plus faciles et les plus difficiles, ainsi que celles ayant enregistré des écarts par rapport aux valeurs préalablement définies comme standards. Toutes les questions caractérisées par une valeur hors normes (une valeur de difficulté trop élevée ou au contraire trop basse, ou un grand nombre de réponses non évaluables) ont été analysées dans le détail, tout comme les raisons de telles variations.

L'analyse des réponses du sous-test de compréhension orale nous a permis de dégager la partie – et par conséquent le type de questions – posant le plus de difficultés aux élèves de français, et d'atteindre ainsi l'objectif défini pour ce mémoire. Les analyses réalisées ont montré que les élèves avaient réussi sans problème les deuxième et quatrième parties du sous-test de compréhension orale. Dans la deuxième partie, les élèves sont confrontés à des questions dichotomiques et, dans la quatrième, à des questions à choix multiple. Sur les quatre parties du sous-test de compréhension orale, la quatrième a enregistré la valeur moyenne de difficulté la plus faible et s'est avérée la moins à même de distinguer les bons et mauvais élèves. En comparaison avec toutes les parties du sous-test, elle est apparue comme la plus facile.

À l'opposé, les élèves ont eu des difficultés à traiter les questions des première et troisième parties du sous-test de compréhension orale. Dans la première partie, les élèves doivent répondre à des questions à choix multiple et dans la troisième à des questions ouvertes appelant une réponse succincte. Les valeurs moyennes de difficulté ont montré que la troisième partie du sous-test de compréhension orale (les questions ouvertes) a posé le plus

problèmes aux élèves. Cette partie était également la plus discriminante de l'ensemble du sous-test et a enregistré aussi le plus grand nombre de réponses non évaluables.

Les résultats de l'analyse du sous-test de compréhension orale ne sont pas très étonnants car les questions ouvertes appelant une réponse succincte sont considérées en règle générale comme les plus exigeantes. Les élèves doivent apporter une réponse succincte personnelle à chaque question ou, comme dans le cas du sous-test de compréhension orale distribué, compléter un texte lacunaire, et pour ce type de questions, les réponses peuvent difficilement être devinées.

Pour conclure, il convient de souligner que nous sommes conscients qu'en n'analysant qu'un seul sous-test de compréhension orale sur un échantillon de 26 élèves nous ne pouvons tirer des conclusions définitives sur le caractère problématique d'un type de questions particulier. Toutefois, les résultats de notre étude concordent avec ceux des analyses du CZVV, qui organise l'examen national du baccalauréat.

## Bibliografie

- [1] *Novela školského zákona a novela vyhlášky č. 177/2009 SB.* Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p. o., 2009.
- [2] CERMAT. *Komplexní maturitní zkouška z francouzského jazyka ve společné části maturitní zkoušky.* Praha, 31. 3 2013. Dostupné z: Intranet CERMAT
- [3] CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství.* Brno: Paido, 1999, 91 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-68-0.
- [4] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [5] CZVV. *Katalog požadavků.* 23. 4 2013.  
Dostupné z: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404037568&at=1](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037568&at=1).
- [6] CZVV. *Maturitní zpravodaj 14/12.* Praha, 22. 8 2012.  
Dostupné z: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404036135](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404036135)
- [7] CZVV. *Maturitní zpravodaj 24/14.* Praha, 19. 3 2014.  
Dostupné z: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404036907&at=1](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404036907&at=1)
- [8] Gymnázium Litoměřická. *ŠVP - Gymnázium Litoměřická.* Praha, 1. 9 2009.  
Dostupné z: [http://www.gymlit.cz/sites/www.gymlit.cz/files/SVP\\_G%20\\_2014.doc](http://www.gymlit.cz/sites/www.gymlit.cz/files/SVP_G%20_2014.doc)
- [9] Jeřábek, Bílek. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů.* Olomouc, 2010.
- [10] MORKES, František. *Historický přehled postavení maturitní zkoušky a analýza jejích funkcí.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství TAURIS, 2003, 71 s. ISBN 80-211-0438-4.
- [11] MŠMT. *MŠMT: Informace o zapojení České republiky do vzdělávacích projektů OECD.* Praha, 24. 6 2015.
- [12] Nová Maturita. *Kritéria hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek společné části .* Praha, 11. 3 2015.  
Dostupné z: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404037727&at=1](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037727&at=1)

- [13] Rada Evropy. *SERRJ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 4 2001. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- [14] Veselá, Zdenka. *Česká střední škola od národního obrození do druhé světové války*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- [15] VESELÁ, Zdenka. *Dokumenty z vývoje české střední školy 1849-1939*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

## Seznam tabulek

|  |    |
|--|----|
| Tabulka 1 – Kritéria hodnocení písemné práce .....                           | 27 |
| Tabulka 2 – Počty studentů přihlášených k MZ od roku 2011 do roku 2015 ..... | 28 |
| Tabulka 3 – výsledky dotazníku .....   | 59 |
| Tabulka 4 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 2 .....                     | 62 |
| Tabulka 5 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 4 .....                     | 64 |
| Tabulka 6 – Celkový přehled odpovědí a jejich analýza .....                  | 65 |
| Tabulka 7 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 12 .....                    | 66 |
| Tabulka 8 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 6 .....                     | 67 |
| Tabulka 9 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 5 .....                     | 68 |
| Tabulka 10 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 15 .....                   | 70 |
| Tabulka 11 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 16 .....                   | 70 |
| Tabulka 12 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 13 .....                   | 71 |
| Tabulka 13 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 14 .....                   | 72 |
| Tabulka 14 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 19 .....                   | 72 |
| Tabulka 15 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 21 .....                   | 73 |
| Tabulka 16 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 22 .....                   | 73 |
| Tabulka 17 – Analýza a počet odpovědí na úlohu č. 20 .....                   | 73 |
| Tabulka 18 – Souhrné informace o testu .....                                 | 75 |
| Tabulka 19 – Porovnání výsledků jednotlivých částí subtestu .....            | 78 |

## Seznam grafů

|   |    |
|---|----|
| Graf 1 – Počet maturantů celkem oproti počtu maturantů z anglického jazyka..... | 29 |
| Graf 2 – Počet odpovědí na úlohu č. 2 .....                                     | 63 |
| Graf 3 – Počet odpovědí na úlohu č. 12 .....                                    | 67 |
| Graf 4 – Počet odpovědí na úlohu č. 6 .....                                     | 68 |
| Graf 5 – Počet odpovědí na úlohu č. 5 .....                                     | 69 |
| Graf 6 – Počet odpovědí na úlohu č. 13 .....                                    | 71 |
| Graf 7 – Počet odpovědí na úlohu č. 20 .....                                    | 74 |
| Graf 8 – Histogram znázorňující počet získaných bodů v testu.....               | 75 |
| Graf 9 – Seřazení žáků podle počtu získaných bodů.....                          | 76 |
| Graf 10 – Počty odpovědí na jednotlivé úlohy.....                               | 77 |
| Graf 11 – Procentuelní rozdělení odpovědí dle jejich typu .....                 | 77 |
| Graf 12 – Porovnání výsledků jednotlivých částí testu .....                     | 78 |

## Přílohy

### 1. Poslechový subtest

# FRANCOUZSKÝ JAZYK

FJMZD13C0T02

## DIDAKTICKÝ TEST – POSLECH, ČTENÍ A JAZYKOVÁ KOMPETENCE

Maximální bodové hodnocení: 63 bodů | Hranice úspěšnosti: 44 %

### 1 Základní informace k zadání zkoušky

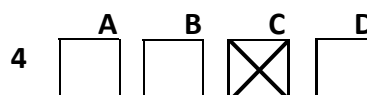
- Didaktický test obsahuje 63 úloh.
- Časový limit pro řešení didaktického testu je uveden na záznamovém archu.
- Povolené pomůcky: pouze psací potřeby.
- U každé části je uvedena váha části/úlohy v bodech, např.:  
**5 bodů/1 bod** = v celé části můžete získat nejvýše 5 bodů, za jednu správnou odpověď získáte 1 bod.
- U všech úloh je právě jedna odpověď správná.
- Za nesprávnou nebo neuvedenou odpověď se body neodečítají.
- Odpovědi píšete do záznamového archu.
- Poznámky si můžete dělat do testového sešitu, nebudou však předmětem hodnocení.
- Nejednoznačný nebo nečitelný zápis odpovědi bude považován za chybné řešení.

### 2 Pravidla správného zápisu odpovědi

- Odpovědi zaznamenávejte modrou nebo černou propisovací tužkou, která píše dostatečně silně a nepřerušovaně.
- Hodnoceny budou pouze odpovědi uvedené v záznamovém archu.

### 2.1 Pokyny k uzavřeným úlohám

- Odpověď, kterou považujete za správnou, zřetelně zakřížkujte v příslušném bílém poli záznamového archu, a to přesně z rohu do rohu dle obrázku.



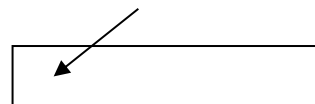
- Pokud budete chtít následně zvolit jinou odpověď, zabarvíte pečlivě původně zakřížkované pole a zvolenou odpověď vyznačíte křížkem do nového pole.



- Jakýkoli jiný způsob záznamu odpovědi a jejich oprav bude považován za nesprávnou odpověď.
- Pokud zakřížkujete více než jedno pole, bude vaše odpověď považována za nesprávnou.

### 2.2 Pokyny k otevřeným úlohám

- Odpovědi píšete čitelně do vyznačených bílých polí.



- Povoleno je psací i tiskací písmo a číslice.
- Při psaní odpovědi rozlišujte velká a malá písmena.
- Pokud budete chtít následně zvolit jinou odpověď, pak původní odpověď přeškrtněte a novou odpověď запиšte do stejného pole. Vaše odpověď nesmí přesáhnout hranice vyznačeného pole.

**Testový sešit neotvírejte, počkejte na pokyn!**

## POSLECH

1. ČÁST

ÚLOHY 1–4

4 body/1 bod

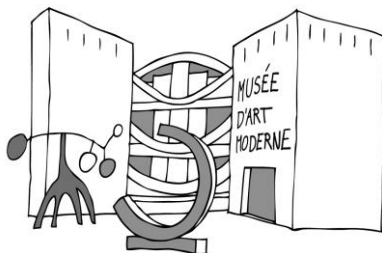
Uslyšíte **čtyři** krátké nahrávky. Nejprve uslyšíte otázku a poté vyslechnete nahrávku. Na základě vyslechnutých nahrávek **vyberte** k úlohám **1–4** vždy jeden správný obrázek **A–C**.

1 Où la visite de la ville va-t-elle commencer ?

A)



B)



C)



2 Qu'est-ce que Marc va apporter pour l'excursion ?

A)



B)



C)



3 Qu'est-ce que les filles vont faire ce soir ?

A)



B)



C)



4 À quelle heure Paul propose-t-il de rencontrer Nathalie ?

A)



B)



C)



Uslyšíte vyprávění mladé ženy o volbě jejího zaměstnání. Na základě vyslechnuté nahrávky **rozhodněte**, zda jsou tvrzení v úlohách **5–12 pravdivá (P)**, nebo **nepravdivá (N)**.

- |   | <b>P</b>                 | <b>N</b>                 |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 5 Margot veut devenir opticienne depuis l'enfance.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Margot a réussi les examens de la première année de médecine.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 Margot a eu la possibilité de commencer ses études d'opticien en février.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 Margot a choisi le métier d'opticien parce qu'elle souhaitait travailler avec les gens. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 Margot veut devenir opticienne comme ses parents.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 Pendant ses études, Margot a fait un stage de six semaines.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 Margot pense que le métier d'opticien sera trop difficile pour elle.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 À l'avenir, Margot veut ouvrir son propre magasin.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Uslyšíte telefonický rozhovor zaměstnance zážitkové agentury se zájemkyní o let balonem. Na základě vyslechnuté nahrávky **doplňte** informace na vynechaná místa v úlohách **13–19**. V odpovědích použijte **nejvýše 3 slova**. Čísla můžete zapisovat číslicemi. První úloha slouží jako **vzor (0)**.

### Vol en ballon

Nom de l'agence : (0) Cadeau Surprise

Prix : - pour 1 personne : 250 €

- pour 2 personnes : 350 €, commande par Internet : (13) \_\_\_\_\_ €

Confirmation de la date : (14) \_\_\_\_\_ heures avant le vol.

Place du vol : (15) \_\_\_\_\_ à 25 km de Lyon.

Transport : - seuls

- avec l'agence en (16) \_\_\_\_\_ pour 19 €

Photos / vidéo du vol : - prix habituel : 15 €

- commande 3 mois à l'avance : (17) \_\_\_\_\_

Type d'assurance suffisante : (18) \_\_\_\_\_.

Recommandations spéciales : des vêtements chauds, des (19) \_\_\_\_\_.

Uslyšíte **čtyři** krátké nahrávky. Nejprve uslyšíte otázku a poté vyslechnete nahrávku. Na základě vyslechnutých nahrávek **vyberte** k úlohám **20–23** vždy jednu správnou odpověď **A–C**.

**20 Quelle boisson le client va-t-il prendre ?**

- A) un jus de carotte
- B) un thé vert nature
- C) une citronnade maison

**21 Pourquoi Pierre téléphone-t-il à Nadine ?**

Pour lui dire qu'il :

- A) achètera les tickets au stade.
- B) a acheté les tickets sur Internet.
- C) va acheter les tickets dans l'agence.

**22 Comment s'appelle la personnalité féminine française de l'année ?**

- A) Carla Bruni
- B) Marie Dubois
- C) Christine Lagarde

**23 Combien le client doit-il payer ?**

- A) 54 euros
- B) 44 euros
- C) 24 euros

## 2. Dotazník pro studenty

Vážené studentky, vážení studenti,

před vyplněním poslechové části didaktického subtestu bych Vás ráda poprosila o zodpovězení několika otázek v dotazníku. Dotazník je stejně jako subtest anonymní. Veškeré získané údaje budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce.

Za vyplnění předem děkuji.

Alžběta Fejková

Ročník:

Škola:

1. Od jakého ročníku máte ve škole francouzský jazyk?
2. Kolik hodin týdně máte ve škole francouzský jazyk?
3. Máte ve škole hodiny s rodilým mluvčím? Pokud ano, kolik hodin týdně z celkového počtu hodin?
4. S jakou učebnicí v hodinách francouzského jazyka ve škole pracujete?
5. Používáte v hodinách i jiné tištěné materiály než učebnici?
6. Procvičujete v hodinách francouzského jazyka zvukové nahrávky? Pokud ano, zaškrtni jak často.
  - Méně než v jedné vyučovací hodině týdně.
  - V jedné vyučovací hodině týdně.
  - Více než v jedné vyučovací hodině týdně.
  - Žádná z uvedených možností
7. Budete z francouzského jazyka maturovat?
8. Studoval/a jste francouzský jazyk před nástupem na gymnázium? Pokud ano, kolik hodin týdně?
9. Navštěvujete kurzy francouzského jazyka jinde než ve škole? Pokud ano, napište kde a kolik hodin týdně.