

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ivana Šálená

Problematika testů a testování ve výuce češtiny pro cizince

Tests and Testing in Courses of Czech for Foreigners

Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Praha 2012

Děkuji doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. za cenné rady, náměty, připomínky a odborné vedení diplomové práce. Dále děkuji Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze v zastoupení Mgr. Kateřiny Vodičkové, MA, Ph.D. za poskytnutí záznamových archů z Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince na úrovni A1, Národnímu ústavu pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v zastoupení Mgr. Kamily Sladkovské za poskytnutí dat týkajících se zkoušky k získání povolení k trvalému pobytu. Mé poděkování za odborné konzultace patří PhDr. Jitce Cvejnové a Mgr. Kateřině Vodičkové, MA, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. srpna 2012

.....

Ivana Šálená

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je pojednat o problematice testů a testování. K tomu jsme zvolili nejprve formu popisu věnující se testům, testovým položkám, problematice řešitelnosti i problematice objektivního hodnocení. Na konkrétních jazykových testech na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, jež skládají cizinci z češtiny (pro ně z cizího jazyka), si porovnáváme úspěšnost receptivní dovednosti (čtení) s produktivní dovedností (psaní). U dovednosti psaní se potýkáme s problematikou, jak dosáhnout objektivního hodnocení. V závěru formulujeme lingvodidaktická doporučení určená především učitelům češtiny jako cizího jazyka.

Klíčová slova

test, testová úloha, jazyková úroveň A1

Abstract

The aim of this master's thesis is to deal with the problems of tests and testing. Firstly, tests, testing items, problems of solvability and unbiased assessment were described. On the basis of particular language tests – level A1 according to Common European Framework of Reference for Languages, which test foreigners' Czech (a foreign language for them) – the success rate of receptive skills (reading) and productive skills (writing) is compared. Concerning writing skills, there is a problem how to reach unbiased assessment. Finally, linguodidactic recommendation intended mainly for teachers of Czech as a foreign language is formulated.

Keywords

test, test's task, language level A1

Obsah

Úvod.....	11
1 Testy a testování	13
1.1 Definice testu	13
1.2 Definice testování.....	14
1.3 Historie testů a testování	14
1.3.1 První systémy zkoušení, hodnocení a testování.....	14
1.3.2 Druhá polovina 19. století.....	14
1.3.3 První polovina 20. století.....	15
1.3.4 Spor o didaktické testy.....	15
1.3.5 Porevoluční období.....	17
1.3.6 Snahy a názory šedesátých let 20. století.....	18
1.3.7 Současný zájem o testy a testování.....	18
1.4 Testy ve vyučování	19
1.5 Didaktický test	20
1.6 Definice didaktického testu.....	20
1.7 Administrace testu.....	21
1.8 Vlastnosti didaktického testu	22
1.8.1 Objektivita	22
1.8.2 Validita.....	23
1.8.2.1 Validita obsahová.....	23
1.8.2.2 Validita kriteriální	24
1.8.2.3 Validita zjevná	24
1.8.3 Reliabilita.....	24
1.8.4 Citlivost.....	24
1.9 Shrnutí.....	24
2 Typologie didaktických testů a testové položky.....	25

2.1	Rozdělení testů	25
2.1.1	Vránova klasifikace testů.....	25
2.1.2	Michaličkova klasifikace testů.....	25
2.1.3	Hendrichova klasifikace testů.....	26
2.1.4	Hughesova klasifikace testů.....	26
2.1.5	Schindlerova klasifikace testů	27
2.1.6	Kohoutkova klasifikace testů.....	28
2.1.7	Další kritéria třídění	28
2.2	Tvorba testu.....	28
2.3	Specifikační tabulka	29
2.4	Klasifikace cvičení	30
2.4.1	Vránova klasifikace cvičení.....	30
2.4.2	Michaličkova klasifikace cvičení.....	30
2.4.3	Hendrichova klasifikace cvičení.....	30
2.5	Testové úlohy	32
2.6	Uzavřené úlohy	33
2.6.1	Dichotomické úlohy.....	33
2.6.2	Úlohy s výběrem z více alternativ	33
2.6.3	Ukončená otázka.....	34
2.6.4	Nedokončená věta.....	34
2.6.5	Úlohy přiřazovací	34
2.6.6	Úlohy uspořádací	34
2.6.7	Výhody a nevýhody uzavřených úloh	34
2.7	Otevřené úlohy	35
2.7.1	Úlohy se stručnou odpovědí	35
2.7.2	Úlohy se širokou odpovědí	35
2.7.3	Výhody a nevýhody otevřených úloh	35
2.8	Shrnutí.....	36

3	Testování jazykové úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.....	37
3.1	Historické kořeny jazykových zkoušek	37
3.2	Česká republika v politickém kontextu.....	37
3.3	Ukotvení jazykové zkoušky v zákoně.....	38
3.4	Společný evropský referenční rámec pro jazyky	39
3.5	Úroveň A1 podle SERR	39
3.6	Vývoj zkoušky na úrovni A1 k získání trvalého pobytu v ČR	40
3.7	Srovnání modelových verzí A1 k získání trvalého pobytu	41
3.7.1	Čtení s porozuměním	41
3.7.2	Psaní.....	43
3.8	Výsledky testování jazykové zkoušky na úrovni A1 k získání trvalého pobytu.....	43
3.8.1	Počet vyzkoušených uchazečů.....	43
3.8.2	Úspěšnost vyzkoušených uchazečů	44
3.8.3	Uchazeči o zkoušku vzhledem k národnosti.....	45
3.8.4	Výsledky testování vzhledem k jazykovým zkouškám	47
3.9	Shrnutí	47
4	Testování Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince na ÚJOP UK	48
4.1	Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze	48
4.1.1	Výzkumné a testovací centrum.....	49
4.2	Testování na ÚJOP UK.....	49
4.2.1	Testování před rokem 2005	49
4.2.2	Testování od zimního semestru 2005/2006	49
4.3	Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince	50
4.3.1	Části zkoušky na úrovni A1	50
4.3.2	Hodnocení	50
4.4	Teoretické podklady k hypotézám	50
4.5	Psaní	51

4.5.1	Metody hodnocení psaní.....	52
4.6	Rozbor Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince.....	53
4.6.1	Subtest Čtení s porozuměním.....	53
4.6.2	Subtest Psaní.....	54
4.7	Srovnání zkoušky CCE se zkouškou sloužící k získání povolení k trvalému pobytu.....	55
4.7.1	Čtení s porozuměním.....	55
4.7.2	Psaní.....	55
4.8	Porovnání výsledků.....	56
4.8.1	Rozbor hodnocení subtestu Čtení s porozuměním.....	56
4.8.2	Rozbor hodnocení subtestu Psaní.....	58
4.8.3	Úspěšnost uchazečů ve zkoušce CCE na úrovni A1.....	63
4.9	Srovnání dovedností čtení a psaní.....	64
4.10	Shrnutí.....	65
	Závěr.....	66
	Seznam zdrojů.....	70
	Seznam příloh.....	74
	Přílohy.....	75

Seznam použitých zkratk

CCE	Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV	Ministerstvo vnitra
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyk
ÚJOP UK	Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze
VTC	Výzkumné a testovací centrum

Úvod

Test je slovo, které zná patrně každý, ale každému se pod tímto pojmem vybaví jiné druhy testů. Může to být například test pedagogický, test psychologický, test v autošколе, test IQ a mnoho dalších. Výraz *test* se rozšířil do mnoha odvětví a je každodenně užíván v různých kontextech a souvislostech. Již mnoho let můžeme sledovat období, kdy testy vyvolávají značnou pozornost, přestože důvody a okolnosti jsou jiné a velmi rozmanité. Jedním z takových může být i loňský rok (2011), v němž byl novelizován školní zákon, který zavádí do českých škol společnou část státní maturity.

Problematikou testů a testování jsme se rozhodli zabývat, neboť se neustále něco a někdo testuje, a proto jsou testy čím dál více aktuální a žádané než kdykoli předtím v historii. V dnešní době jsou na ně kladeny větší požadavky, neboť jsou pod kontrolou široké veřejnosti i odborníků.

V rámci této diplomové práce bude řešena problematika testů a testování, a to konkrétně ve výuce češtiny pro cizince, tj. budeme zkoumat jazykové testy určené cizincům.

Stále aktuálním evropským trendem je přiřazování jazykových úrovní k Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky, jenž je dodnes velmi diskutovaným tématem, neboť přiřadit jazykové zkoušky k daným úrovním není jednoduché. Obzvláště v češtině, která patří mezi flexivní jazyky, je to dáno tím, že dochází k různým meziúrovňovým přesahům. Společný evropský referenční rámec nás vede k zohledňování jazykových úrovní, abychom je však mohli přiřadit, je nutné nějak tyto schopnosti, znalosti a dovednosti ověřovat, k čemuž nedochází nijak jinak než testováním skrze testy.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky definuje šest možných jazykových úrovní a to od uživatele základů jazyka (úroveň A1 a A2) přes samostatného uživatele (úroveň B1 a B2) ke zkušenému uživateli (úroveň C1 a C2). Čeština momentálně disponuje referenčním popisem prahové úrovně a referenčními popisy úrovní A1, A2 a B2.

K úrovni A1 se neodmyslitelně pojí zkouška k získání povolení k trvalému pobytu, jež je podle novely zákona č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky od 1. ledna 2009 požadována jako jedna z povinností.

V teoretické části se budeme nejprve zabývat vymezením a definováním pojmu *test*, historií testů, ale především klasifikací testů a testových položek podle různých hledisek.

Pro praktickou část jsme vybrali testy na referenční úrovni A1. Naším záměrem bude získat alespoň 50 záznamových archů ze zkoušek testujících právě tuto úroveň, abychom

mohli analyzovat jednu receptivní a jednu produktivní dovednost, a tak porovnat, zda uchazeči na úrovni A1 dosahují srovnatelných výsledků ve zkoumaných dovednostech.

Na základě zkušeností našich i odborníků na výuku cizích jazyků lze obecně předpokládat, že vzhledem k náročnosti produktivních dovedností, bude bodové hodnocení nižší než u receptivních dovedností.

K potvrzení této hypotézy se budeme zabývat rozbořem zadání jednotlivých úloh, skladbou testových položek, ale i problematikou s tím spojenou, což je především hodnocení produktivních dovedností. U tohoto hodnocení je problematické dosáhnout objektivního hodnocení, které je od hodnotitelů vyžadováno. Dále nás bude zajímat, zda testy odpovídají avizované úrovni, jaká je úspěšnost jednotlivých kandidátů ve zkoumaných dovednostech, jak se hodnotí produktivní dovednosti a v neposlední řadě korelativní šetření mezi zkoumanými dovednostmi.

Záměrem této práce bude formulování základních lingvodidaktických doporučení učitelům češtiny jako cizího jazyka, jež nám z analyzovaných testů vyplynou, aby mohli svým žákům pomoci v přípravě ke zkoušce a ti měli větší šance u zkoušky uspět.

1 Testy a testování

Vzhledem k tomu, že nejdůležitějším pojmem této diplomové práce je *test*, měli bychom najít nejvhodnější definici. Existuje totiž velké množství definic testů od mnoha autorů, které jsou v mnoha rysech podobné, ale i odlišné.

1.1 Definice testu

„Test“ jsme přejali z angličtiny, kam se dostal ze starofrancouzského slova *test*. Původní latinský význam slova *testum* znamenal *prubířský kámen, kelímek*, v němž alchymisté zkoušeli kovy. (srov. Holub, 1967)

Nový akademický slovník cizích slov A-Ž (2005) ztotožňuje *test* se slovem *zkouška*. Ta má sloužit k ověření určitých hodnot, jakostí, vědomostí a znalostí, ale i jako potvrzení v indexu vysokoškolského studenta o absolvování přednášek nebo dílčích zkoušek. Testy jsou psychologické, didaktické, inteligenční, testy z matematiky, svalový test, psychodiagnostický test aj.

Test je podle Hniličkové a kol. (1972, s. 9) „*sice zkouška, avšak ne jakákoli, nýbrž zkouška založená na vědeckých poznatcích a postupech, v mezích možností objektivní, spolehlivá, přesná a výstižná, se srovnatelnými výsledky. Celý zkušební děj – příprava, prezentace, zhodnocení a interpretace zkoušky – je pokud možno racionální, zakládá se na dostupných poznatcích, probíhá pod kontrolou a v každé své části je v maximální míře kvantifikován. Některé uvedené vlastnosti mohou mít všechny zkoušky, a tak mezi testy a zkouškami vůbec existuje jen přibližná hranice.*“

Ur (1996, s. 33) definuje test jako aktivitu, jejímž cílem je ověřit znalosti. Doporučuje vymezit si nejen cíl testu, ale i požadovanou úroveň, které by měl zkoušený dosáhnout. Výsledky testů slouží jako zpětná vazba nejen pro žáky, ale i pro učitele.

Test budeme v rámci této diplomové práce chápat jako synonymum slova *zkouška*, která ověřuje znalosti, dovednosti a schopnosti testovaných jedinců nejčastěji formou souboru úloh. Na test budou kladeny požadavky vysoké míry objektivity a bude sloužit jako nástroj systematického zjišťování výsledků. Bude nás zajímat nejen problematika testu samotného, tj. jak je sestaven, jaké testové úlohy ho tvoří, komu je určen, co je jeho cílem apod., ale i problematika hodnocení.

1.2 Definice testování

Testování je podle Holuba (1967) „*odborné hodnocení šířky sortimentu, kvality užitkových vlastností a cenových relací výrobků a služeb.*“ Sloveso *testovat* je ekvivalentem sloves zkoušet, vyšetřovat testem či provádět testování.

Ur (1996) uvádí důvody, které mohou vést učitele k testování. Těmi důvody jsou: ověřování probírané látky, kritická reflexe, která slouží učiteli jako zpětná vazba, nutnost testování z důvodu určitého nařízení nebo závěrečné testování, které je například vyžadováno k postupu do dalšího ročníku.

Pro účely této práce bude testování chápáno jako ekvivalent slova zkoušení. V našem kontextu se bude jednat o zkoušení zadané písemnou formou.

1.3 Historie testů a testování

V historii se pohled na test a celkově na testování výrazně měnil s ohledem na dobové skutečnosti.

1.3.1 První systémy zkoušení, hodnocení a testování

Již koncem 19. století se ukotvil systém školního zkoušení a hodnocení žáků. Avšak počátky nalezneme již ve studijním řádu jezuitských škol z roku 1599, v němž je uvedena klasifikační stupnice, katalog žáků i důraz na písemné zkoušky. Následně docházelo k postupnému uzákonění forem zkoušení a hodnocení žáků. Formy zkoušek i klasifikační stupnice se často měnily.

Nejprve se začaly rozlišovat testy nekvalifikované a kvalifikované. Těmi prvními byly míněny testy zábavné, jednalo se o formu určitých hříček k pobavení, tudíž o testy s neodbornou přípravou. Testy druhé, resp. testy kvalifikované, jsou naopak odborné. Často je dále dělíme podle různých kritérií, kterými mohou být vědní obory nebo profese, kdy například psychologické testy jsou výhradně určeny psychologům, jež mají na používání těchto testů odborné vzdělání. (srov. Hniličková a kol., 1972, s. 10)

1.3.2 Druhá polovina 19. století

Pro testy používané ve školství se vžil termín didaktický test. Tento typ testů se u nás začal zavádět z důvodu rostoucí kritiky školních zkoušek a hodnocení vědomostí žáků v druhé polovině 19. století, kdy české školství bylo ovlivněno herbartismem, jenž vycházel z učení J. F. Herbarta. Herbartismus je charakteristický naprostou žákovou kázní, zákazem

komunikace žáka s učitelem bez vyzvání, učitelovým dominantním postavením, žakovým pasivním přijímáním informací či vnější motivací, například ve formě známkování, odměn apod. Tento přístup k žákům kritizoval Tolstoj, který odmítal poručnický vztah mezi učitelem a žákem, který vedl k odříkávání naučených textů a učení se zpaměti. Současně odmítal model maturitních zkoušek, který byl přijat na gymnáziích Rakouska-Uherska v roce 1854, neboť podle Tolstého mínění není možné shrnout všechny vědomosti studenta do jediné zkoušky konané na určitém místě a v určitém čase (srov. Jeřábek, Bílek, 2010, s. 7 – 8). Přestože došlo ke značným úpravám, podstata této zkoušky je platná dodnes.

1.3.3 První polovina 20. století

V době reformy českého školství ve 20. a 30. letech 20. století se objevovaly snahy o objektivizaci školního hodnocení, tj. uplatňování didaktických testů ve snaze omezit subjektivní přístupy učitelů k hodnocení žáků a jejich učebních výsledků. Didaktický test měl zjišťovat žakovo osvojení si daného učiva a už v té době na něj byly kladeny formální nároky.

Příhoda vytvořil analogický pojem pedagogické výkonnosti k pojmu inteligenčního kvocientu (IQ), a tudíž i její kvocient jako předmět školského měření, tj. didaktických testů. Tato myšlenka však nebyla přijata a stanovisko bylo zcela opačné, neboť školní testy se považovaly za součást testů psychologických. Argumentovalo se tím, že jsou zjišťovány rozdíly psychického rázu. Z pedagogického hlediska bylo nutno zohlednit výchovnou účelnost, stanovit, zda jsou testy součástí výchovného procesu či výchovným prostředkem, aby nerušily výchovné úsilí. Pod označením školní testy jsme mohli nalézt testy inteligence i testy osobnostní, a tak se rozšířil souhrnný termín pro testy vědomostní a testy školní zralosti. Z čehož vyplývá, že se těchto testů využívalo jen pro školní výchovu. (srov. Hniličková a kol., 1972, s. 10 – 12)

1.3.4 Spor o didaktické testy

Spor o didaktické testy odpovídá vývoji pedagogického myšlení ve světě a má širší souvislosti psychologické i pedagogické.

Didaktické testy byly chápány jako soustava úkolů, jež jsou určeny shodně skupině žáků. Jejich cílem je zjistit, jakých výsledků je dosahováno při vyučování, resp. jaké jsou dovednosti a vědomosti žáků. Na testování byl vznesen požadavek racionálnosti, aby testované úkoly zadáním odpovídaly probíranému školnímu učivu i metodám, které se ve vyučování používaly. U hodnocení se předpokládalo, že norma bude předem ověřena na dostatečném počtu jiných žáků.

V době, kdy se didaktické testy začaly uplatňovat jako kontrolní nástroje vyučovacího procesu, se v českém prostředí vedl spor mezi Příhodou, kterého můžeme zjednodušeně označit jako zastánce didaktických testů a Chlupem, jenž byl naopak odpůrcem. Tento spor „vedl nejen ke značnému rozšíření didaktických testů do obecných a měšťanských škol, ale také k jejich zdokonalování a hledání nových způsobů, jak správně vyhodnocovat tyto hodnotící nástroje a formulovat jejich položky.“ (Jeřábek, Bílek, 2010, s. 8)

Příhoda shromáždil výtky ke školnímu zkoušení a zdůraznil následující tři:

- a. *zkoušky škodí nejvíce nejlepším studentům,*
- b. *zkoušky vyžadují, aby všichni žáci postupovali v učení stejným tempem a tak zaviňují uniformitu školní práce,*
- c. *zkouška nebyla zařazena do zákonitého pochodu učení, zůstala činitelem vnějším, který náhodně a často i rušivě zasahuje do jeho průběhu. (Hniličková a kol., 1972, s. 14)*

Příhoda taktéž připustil, že zkouška neškodí, ale záleží na tom, jak je provedena, a jako největší problém školního zkoušení shledává objektivnost¹ a srovnatelnost zkoušek, a výkonost zkušebního systému. Příhodovým řešením měly být didaktické testy, který by:

- a. *značně zmenšovaly variaci ve zkušebním materiálu,*
- b. *zmenšovaly variaci žákovských reakcí účinnější kontrolou činitelů vnitřních a vnějších, uniformitou v ději zkoušky a normalizací pokynů,*
- c. *vyloučily variaci v posuzování, které je při „skórování“ – zjišťování poměru správných a nesprávných odpovědí – jednotejné a mechanické,*
- d. *zmenšily variaci formalit úpravou formulářů a návodů,*
- e. *umožnily obsáhnout více úseků učiva, zvláště testy kladem a zápořem, a tím nutily žáky k větší přípravě,*
- f. *jsou výkonnější, když dosahují uspokojivého výsledku v kratším čase než obvyklé zkoušení, a tak šetří energii učitele i žáka. (Hniličková a kol., 1972, s. 15)*

Oponentem k testům byl Chlup, který se kriticky vyjádřil k testům inteligenčním i didaktickým, neboť kvantitativní hodnocení žákových výkonů nepovažoval za účelné. Podle jeho názoru jde o rychlost a zapamatování si jednotlivostí v kontextu nervózního neklidu žáka, což nevede žáka k vlastní tvořivé činnosti a k přemýšlení o dané problematice.

¹ Lobsienův test zopakoval Příhoda, aby dokázal, že stejná žáková práce bude různými učiteli či stejnými učiteli s časovým odstupem hodnocena různě v rozpětí celé klasifikační stupnice, čímž se prokazuje subjektivnost hodnocení. A širší rozpětí vysvětluje tím, že na učitelích, resp. hodnotitelích, jaké používají zkušební metody.

Spor vedl k zdokonalování testů, ke kombinaci testů a jiných zkušebních metod, ale i k nepoužívání didaktických testů ve výuce. Celkově se však ve škole didaktické testy rozšířily. Šlo o snahu racionalizovat školní vyučování s řadou podnětů i omylů. Z pohledu učitelů didaktické testy vytvářely měřítko žakovských výkonů, které učitelům usnadňovaly práci a zmírnily rozpaky z hodnocení žáků, kteří měli obavy z ústního projevu před ostatními, i žáků s nevyjasněným vztahem k učiteli. Testy však podnítily častější zkoušení, a tak se ve výuce spíše kontrolovalo, než vyučovalo. Dalo se předpokládat, že pravidelné testování připraví člověka na normovanou práci s ohledem na výkon.

Obecně lze říci, že zastánci používali didaktických testů k rozřazování žáků, aby mohli správně promyšleným hodnocením minimalizovat chyby a vystihnout rozdíly mezi žáky. Na druhé straně byli odpůrci, kteří se snažili omezit význam školního hodnocení a minimalizování zkoušek za účelem pouhé klasifikace žáků. Podle Chlupa různí žáci nezvládnou stejnou učební látku stejným způsobem, čímž budou mít zhoršené podmínky v didaktických testech. (srov. Hniličková a kol., 1972)

Spor v československém kontextu zůstal v akademické a knižní povaze a vyvstaly z něj otázky, jako například co hodnotit a jaké by to měly být hodnoty.

1.3.5 Porevoluční období

V porevolučních letech byly formulovány základní principy sovětského školství jako bezplatnost, odstranění třídních privilegií, polytechnizace výchovy apod., ale učitelé bojkotovali sovětskou vládu a žádné kroky k těmto cílům nevedly. Jediným důsledkem byly slabé výsledky vyučování, a proto ve dvacátých letech 20. století byly zamítnuty pedagogické postupy a obnoveny tradiční školské metody a organizační formy, jako například školní řád, osnovy a zkoušky. Na základě těchto skutečností došlo k zavedení pořádku do škol a zároveň byl deformován vývoj společenských věd. Ve školách se začínalo opět zkoušet a hodnocení probíhalo podle klasifikační stupnice. Později se začaly objevovat didaktické výzkumy zajišťující výsledky vyučování s podobou na didaktické testy.

Po roce 1948, po školské reformě, se značně projevil vliv sovětské pedagogiky na českou. Ze zkušebního řádu pro školy 1. až 3. stupně z roku 1950, vyplývá zákaz používání didaktických testů, bodovacích systémů a podobných aktivit. Došlo k přerušení vývoje testovacích technik, protože testy postupně mizely a nové se již netvořily. Tyto skutečnosti přibrzdily používání experimentů a kvantitativních metod. (srov. Jeřábek, Bílek, 2010, s. 10)

1.3.6 Snahy a názory šedesátých let 20. století

Opětovně se o testech začalo pojednávat od roku 1960, kdy jsou v praxi používány psychologické testy a ve škole didaktické testy především k přijímacím řízením. V různých zemích jsou testy používány a posuzovány rozdílně jako například v USA, kde existují poradenské služby a vychovávají se odborníci na testování. Snahou je, aby každý učitel dokázal s testy náležitě pracovat. A právě z USA pochází většina odborných prací, které se po stránce formální opírají o statistické metody a po stránce obsahové mají vzor v behaviorismu, tj. psychologie jako věda o chování. Vývoj byl plynulý, tj. „*od individualizace vyučování s využíváním testů k programovému vyučování s využitím vyučovacích strojů.*“ (Hniličková a kol., 1972, s. 10)

U nás (jako i v dalších socialistických státech) zůstaly testy součástí metodologické problematiky věd o výchově, neboť Gončarov požadoval, aby testy byly jen prostředkem diagnostickým, a proto měly mít jen pomocnou úlohu. V roce 1965 se po dlouhé době objevila v učebnici informace o didaktických testech s tvrzením, že snižují subjektivnost v hodnocení žáků. Obecně lze o situaci v socialistických státech říci, že:

- a. *testy mohou být jedním z prostředků pedagogické diagnózy,*
- b. *je zakotvena určitá ostražitost k testům,*
- c. *testy se používají v pedagogických výzkumech,*
- d. *testy se neustále zdokonalují především po formální stránce,*
- e. *dochází k ovlivnění vlivem teorie řízení vzhledem k tomu, že test je chápán jako zpětná vazba pro pedagogy,*
- f. *na nových testech se pracuje, aby se docílilo jejich větší efektivity ve vyučování. (srov. Hniličková a kol., 1972, s. 22 – 23)*

1.3.7 Současný zájem o testy a testování

Neustále roste zájem o formou ověřených, přesných, úplných a maximálně objektivních informacích a test je nástrojem k jejich získání. O testování je stále větší zájem a je mu čím dál více věnována pozornost odborníků i široké veřejnosti. Avšak je nutno rozeznávat mezi dobrými a špatnými testy, neboť ty špatné mohou podávat zkreslené informace, a tudíž nejsou vhodné k získávání informací kvalitních. Schindler (2006, s. 6) říká, že „*vždy záleží na účelu testování, na kvalitě testu, na způsobu jeho užití a na interpretaci zjištěných výsledků.*“

1.4 Testy ve vyučování

Je stále mnoho učitelů, kteří testy ve vyučování nepoužívají, avšak jiná část je používá při diagnóze žáků, i ke kontrole jejich znalostí z vyučování. Testy mají dvě základní funkce ve vyučování, a to funkci diagnostickou a kontrolní. Dalšími jsou funkce prognostická, orientační, klasifikační a stimulační.

Učitel by měl rozpoznávat vlastnosti jednotlivých žáků a podle toho stanovovat výchovné plány, kterými máme na mysli požadavky, jež jsou kladeny na žáka. Může však dojít ke špatnému rozpoznání nadání žáků, což je předmětem kritiky. Nejzásadnější problém je, že učitel neprochází žádným diagnostickým výcvikem. Jako lepší variantou se ukázaly standardizované testy, neboť se mohly aplikovat na větší počet žáků a také se odstranila učitelova subjektivnost, když byly zadány standardy týkající se vyhodnocování testů. (srov. Hniličková a kol., 1972, s. 24 – 28)

K diagnostice, zda je dítě připraveno k vstupu do školy, mohou být vhodné testy, neboť jsou zaměřeny právě na dané potřeby zkoumané oblasti a jsou přiměřeně odborně náročné. Testy je též vhodné užívat na konci určitých didaktických celků a je nutné mít k dispozici navzájem zaměnitelné testy, neboť je třeba zabránit nácviku, což by se při častějším používání stejných testů mohlo stát.

Výsledky testů lze vyhodnocovat pro celou skupinu, ale i každého jedince zvlášť. Na základě výsledků testů by se měl učitel rozhodnout, zda bude pokračovat ve výkladu, nebo již probranou látku ještě zopakuje. Testy mají rozpoznat výsledky vyučování a při jejich srovnání se posuzuje průběh vyučování. Školní testy jsou diagnostickým prostředkem, který je relativně objektivní, ale má i negativní stránku v podobě deformace vzdělávacích cílů. Těmi chápeme především jednostranné zaměření testů, neboť se zaměřujeme jen na izolované vědomosti a mnohdy jsou upřednostňovány pravopisné dovednosti nad vyjadřovacími schopnostmi. Je proto nutno předcházet tomu, aby se písemné testy staly jediným prostředkem ověřující žákovy znalosti, a nedošlo k brzdění ústního vývoje.

Učitelova diagnostická činnost je podle Hniličkové a kol. (1972, s. 36) „*přímou a integrální součástí vyučovacího procesu, a to jako jeho kontrolní fáze.*“ Při testování nemůže učitel skrýt diagnostickou činnost, a i proto diagnostická a kontrolní funkce testů často splynou. Z tohoto důvodu se může stát, že žáci nebudou vnímat stejný test stejně ve smyslu, zda se ověřuje žákův pokrok v učivu či jen o pamětní reprodukci.

Testy jsou kontrolním prostředkem a díky nim můžeme častěji získávat informace o větším počtu zkoušených žáků s menší námahou. Standardizované testy jsou chápány i žáky

jako spravedlivé, neboť posuzují výkony podle obecných norem. Obecně se frekvence kontroly včetně objektivnosti hodnocení testů zvýšila. (srov. Hniličková a kol., 1972)

1.5 Didaktický test

Didaktický test (*Achievement Test*) se používá ke zjišťování úrovně zvládnutí učiva a též k měření výsledků vzdělávání. Tento typ testu se nejčastěji používá v pedagogice. Zkoušky jsou neodmyslitelné v procesu ověřování a jejich účelem je zjišťování osvojených znalostí i dovedností testovaných, jež mohou být průběžné nebo výstupní. Zkouší se v určitých oblastech a za určité časové období. Je více druhů didaktických testů a každý se užívá pro jinou situaci.

Významným nástrojem pedagogického výzkumu je didaktický test, a proto musí být sestaven s jasným cílem, tj. s jasným didaktickým záměrem a zpracován přiměřenými statistickými metodami včetně vyhodnocení.

Správně sestavený test podává objektivní obraz o skutečných výsledcích vyučovacího procesu, může být použit jako přesná míra pro srovnání při dalších výzkumech a v neposlední řadě je objektivní klasifikační normou vycházející z žákovy současné situace.

V rámci této diplomové práce se budeme převážně opírat o Schindlerovu Rukověť autora testových úloh (2006), která byla vydána přímo Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání, neboť by měly být prezentovány profesionálně vytvářené didaktické testy s vysokými nároky na kvalitu.

1.6 Definice didaktického testu

Didaktický test je podle Schindlera (2006, s. 7) „*nástroj určený k objektivnímu měření výsledků vzdělávání v předem vymezené konkrétní oblasti. Bývá tvořen souborem úloh, které se vztahují k vybraným částem obsahu vzdělávání a které jsou určeny k řešení během přesně vymezeného časového úseku. Součástí didaktického testu je dokumentace, která výslovně definuje, co test měří, jaké populaci žáků je určen, jak má probíhat jeho zadávání, jak mají být vyhodnocena žákovská řešení a jak lze interpretovat zjištěné výsledky.*“

Didaktické testy jsou podle Kohoutka (2010) možností, jak zvýšit efektivitu a racionalizaci kontrolního prověřování a hodnocení vědomostí žáků. Vedou ke zvýšení objektivity výchovně vzdělávací práce učitele a nepřímo i ke zvýšení efektivity učební činnosti žáků. Jsou tedy zdrojem důležitých informací pro učitele, žáky a rodiče žáků.

Michalička (1968) definuje jazykové testy jako přesně normované a hromadně zadávané zkušební úkoly. „*Test je hromadně zadávaná zkouška, při níž je úkol identický pro všechny zkoušené, má přesně vymezené způsoby měření a hodnocení výsledků i jejich číselného vyjadřování.*“ Dále Michalička (1968) uvádí, že test standardizovaný umožňuje srovnání výsledků jednotlivých posluchačů s určitou neměnnou normou, a proto tento test považuje za nejvyspělejší. Standardizovaný test musí být skórovatelný, ekonomický, proveditelný, validní a reliabilní.

Test je chápán jako ekvivalent pro zkoušku. Pro testované subjekty jsou všechny podmínky stejné a jejich výsledky je možno číselně vyhodnotit. Pokud chceme o testování říci, že je objektivní, lze to jen za předpokladu, že při průběhu testování budou dodrženy předem stanovené podmínky a jsou minimalizovány veškeré subjektivní vlivy ze strany testovaných i testujících. K tomu se nejčastěji užívají buď měřicí přístroje, anebo komise sestavená z nezávislých odborníků. Testy tedy měří a srovnávají například výkony, vlastnosti, znalosti a dovednosti testovaných. (srov. Hniličková a kol., 1972)

Testy jsou zpětnou vazbou pro žáky i učitele. Formy, jakými se zjišťuje úroveň, se odvíjí podle jejich hlavních cílů a jednou z nejčastějších možností jsou právě didaktické testy.

Didaktický test mívá převážně písemnou podobu a jako jeho hlavní výhody spatřujeme v minimální míře subjektivnosti učitele na průběh řešení úloh včetně hodnocení, ve stejných podmínkách (tj. srovnatelné úkoly, kritéria hodnocení, čas apod.) pro všechny a v úspoře času.

Didaktický test vzniká delší dobu (od několika týdnů až po několik měsíců) a měl by být vytvořen odborníky. Je rozsáhlejšího a rozmanitějšího charakteru s více typy úloh. Nedílnou součástí didaktického testu je písemná dokumentace, kde jsou obsaženy i přesné pokyny. Výsledky se následně mohou statisticky vyhodnotit a dále porovnávat v širším kontextu za předpokladu, že je použit správně. Všechny didaktické testy by měly být náležitě vytvořeny, pak použity a výsledky správně interpretovány.

1.7 Administrace testu

U standardizovaných testů se vyžaduje administrace testu, tj. písemný záznam o průběhu testu. Administrace těchto testů se podle Hniličkové a kol. (1972) týká technických podmínek postupu při testování a podmínek vyhodnocování včetně interpretace testových výsledků. Informace pro hodnocení testu mají obsahovat vymezení způsobu vyhodnocování testových výsledků a statistické parametry testu.

1.8 Vlastnosti didaktického testu

Formálním kritériem jsou vlastnosti testů, které se zjišťují a ověřují statisticky – objektivnost, validita, reliabilita a citlivost. Kohoutek (2010) kromě těchto vlastností uvádí, že didaktické testy musí být standardní, přiměřeně obtížné, kvantitativně i kvalitativně interpretovatelné, úsporné (ekonomické) a administrované všem zkoumaným osobám stejně. Cílem je, aby testy spolehlivě zjišťovaly výkony jedinců. Dnes se kromě těchto vlastností zohledňuje, kolik stojí, zda mají paralelní formy, kolikrát se mohou použít, zda mají doprovodnou příručku.

1.8.1 Objektivita

Hendrich a kol. (1988) vzhledem k míře objektivizace tvrdí, že testy umožňují hromadně objektivně posoudit i srovnat stupeň osvojení probraného jazykového materiálu v jednotlivých složkách s relativním vyloučením faktoru náhody a nejsou citlivé na individuální vlastnosti žáků. Zkoušky rozlišuje na ústní a písemné, popř. kombinované a zkoušení dělí na individuální, skupinové a hromadné (frontální).

Hughes (1989) tvrdí, že je po testech požadováno, aby byly hodnoceny objektivně, čehož lze nyní dosáhnout *multiple choice* testem, kdy za každou správně zodpovězenou otázku udělíme jeden bod. O objektivitě podle něj můžeme mluvit, pokud máme k dispozici spolehlivý test, který nezávisle na sobě hodnotí dva hodnotitelé podle předem stanovených kritérií a jejich výsledek je shodný. Pokud se neshodnou, dojde k diskusi, kde každý hodnotitel argumentuje své stanovisko. Může dojít ke kompromisu nebo v opačném případě se pozve do diskuse třetí hodnotitel, který by měl na základě vlastního hodnocení rozhodnout.

Podle Kohoutka (2010) objektivita přispívá k jednoznačnosti výsledků, protože omezuje nebezpečí, že by hodnotitel bezděčně zkreslil fakta, aby získal žádoucí výsledky.

Objektivita je Hnilíčkovou a kol. (1972) chápána jako nezávislost na osobě posuzovatele a na vnějších podmínkách, za nichž se testování provádí. Při přípravě didaktického testu postupujeme metodicky tak, aby test mohl požadavky přibližně splnit. Je nutno stanovit komu je didaktický test určen. V přípravné fázi se didaktický test vymezuje záměrně jako základní soubor šířeji o některé znaky, které předem stanovíme.

Stoprocentní objektivita není možné prozatím dosáhnout, a proto je jen zčásti dosažitelná. Jde o to, abychom v každém didaktickém testu dosáhli nepřítomnosti výrazných subjektivních vlivů v průběhu testování ze strany zadavatelů i hodnotitelů. Tomu se můžeme přiblížit tím, že si předem stanovíme jasná pravidla.

Objektivitu u testovaných můžeme docílit jednotnou a jednoznačnou formulací úloh v zadání testu, kde je pouze jedna správná odpověď, předem stanovenou škálou hodnocení včetně klíče, aby hodnocení mohlo být provedeno nezávislými pozorovateli, zajištěním srovnatelných podmínek všem testovaným, čímž dosáhneme srovnatelnosti výsledků.

Pokud testovaným zajistíme stejné podmínky, srovnatelné úlohy, stejnou časovou dotaci s předem stanovenými pravidly k hodnocení a vypracovaným klíčem k řešení, docílíme tím relativní objektivitu.

1.8.2 Validita

Validita (platnost, adekvátnost) podle Schindlera (2006, s. 12) „*představuje shodu mezi výsledky testu a účelem, pro který byl test vytvářen.*“ Ta také ověřuje platnost zvoleného analytického postupu či metody, tj. nakolik test měří to, co měřit má. Je nejdůležitějším hlediskem při tvorbě a hodnocení testu, neboť pokud má test nízkou validitu, nemůžeme jeho výsledky interpretovat. Musíme vědět, co didaktický test měří a co má zjistit. Nízká validita je důsledkem nejasných pokynů pro řešení testu nebo pro náročný jazyk či strukturu testu. Hughes (1989, s. 22 – 23) říká, že jazykový test je validní, pokud obsahuje reprezentativní vzorek jazykových dovedností, tj. gramatický test musí obsahovat položky, které budou testovat znalost gramatiky. Jinou problematikou je, do jaké míry výsledky testu odpovídají podmínce, aby hodnocení bylo spolehlivé, s čímž souvisí kritéria hodnocení a tím je ovlivněna i celková validita testu. Hughes (1989, s. 23 – 28) stejně jako Schindler (2006, s. 13 – 15) rozlišuje tři typy validity.

1.8.2.1 Validita obsahová

Obsahová validita nám říká, do jaké míry test měří znalost či dovednost, kterou autoři chtěli testovat. Jestli jejich záměru obsahově odpovídají úlohy i daná úroveň znalostí. Můžeme jí dosáhnout správnou konstrukcí úloh a adekvátním výběrem ověřovaného učiva. Úspěšnost testovaných při řešení úlohy by měla být závislá pouze na znalostech a dovednostech testované disciplíny. Například při testování cizinců bychom neměli předpokládat interkulturní znalosti, neboť testování (v našem případě cizinci) mohou pocházet z různých prostředí s různým povědomím o České republice.

Validitě obsahové odpovídá podle Hendrichovy terminologie *validita struktury testu* a *validita obsahu testu*. První uvedená validita zkoumá platnost testu z hlediska teorie, na které je založen, neboť test má zjišťovat, do jaké míry je uchazeč schopen komunikovat. Druhá uvedená validita zjišťuje, zda výběr vzorku jazykového materiálu odpovídá dané úrovni.

1.8.2.2 Validita kriteriální

Empirická validita srovnává získané bodové hodnocení v testu s jinými kritérii. Je ji možno odhadnout empiricky a numericky vyjádřit. Můžeme ji dále rozdělit na predikční validitu, která říká, do jaké míry může test předpovídat budoucí výsledky v námi testovaných oblastech a validitu souběžnou, kterou uvádí ve stejném významu i Hendrich a kol. (1988). Ta vypovídá o vztahu testu a výsledků z jiných testů, které měřily totéž.

1.8.2.3 Validita zjevná

Zjevná validita vyhodnocuje, do jaké míry je struktura shodná s grafickou podobou testu téže série a nakolik je přiměřená požadovaným znalostem na dané úrovni.

1.8.3 Reliabilita

Reliabilita, též spolehlivost, nám říká, zda se dá na výsledky testu spolehnout a jak jsou přesné, tj. označuje míru přesnosti měření. V každém testu dojde ke zkreslení výsledků, neboť toto zkreslení odráží kvalitu testu, porozumění úlohám, podmínky zadání a i momentální kondici žáka. Čím je test přesnější, tím je rozdíl mezi výsledky žáka a jeho skutečnými znalostmi menší, ba téměř zanedbatelný. Testy s vysokou reliabilitou jsou méně ovlivněny náhodnými vlivy, ale čím je test snadnější a citlivější, tím také reliabilita roste.

1.8.4 Citlivost

Citlivost, taktéž diskriminace, senzibilita či selektivnost, podle Schindlera (2006, s. 18) „vypovídá o schopnosti testu rozlišovat mezi žáky s různou úrovní skutečných znalostí a dovedností. Je-li test citlivý, měly by být výsledky žáků přiměřeně rozprostřeny po celé bodové škále.“ Citlivý test má testované mezi sebou rozlišit s ohledem na účel testu.

1.9 Shrnutí

V první kapitole jsme představili několik možných definic pojmu *test* a pro účely diplomové práce jsme ho vymezili jako prostředek, který ověřuje znalosti, dovednosti a schopnosti testovaných jedinců nejčastěji formou souboru úloh. Celá kapitola byla věnována testu, jeho vymezení, historickému pozadí a charakteristickým vlastnostem, kterými jsou objektivita, validita, reliabilita a citlivost.

2 Typologie didaktických testů a testové položky

Klasifikace testů má význam definiční, neboť zpřesňuje odpověď na otázku, co je to test, a jednak význam utilitární, neboť umožňuje odstupňovat kompetenci při používání testů. Neexistuje jen jeden univerzální typ testu, jež bychom mohli aplikovat na všechny příležitosti, a proto jsou didaktické testy v praxi kombinací několika charakteristik.

2.1 Rozdělení testů

Je mnoho druhů didaktických testů a liší se svým účelem, koncepcí, formou apod. podle potřeby testování. Mnoho odborníků vytvořilo dělení testů podle různých kritérií třídění, z nichž některá, adekvátní k této práci, uvedeme v tomto oddílu.

2.1.1 Vránova klasifikace testů

Vrána (1938) charakterizuje předválečné chápání testů v Československu, jejichž základní dělení je podle toho, co zjišťují a to na testy inteligenční, jež zjišťují schopnosti a na testy didaktické, které zjišťují vědomosti nebo dovednosti. Testy didaktické dále rozděluje podle:

1. způsobu zpracování:
 - a. Testy informační slouží k ověření, zda žák rozumí dané látce.
 - b. Testy standardizované/normalizované se sestavují podle principů konstrukce, jsou pretestovány a mají předem stanovený klíč.
2. účelu:
 - a. Testy zkušební slouží k účelům klasifikačním, k hodnocení vědomostí.
 - b. Testy diagnostické zjišťují stav žakových vědomostí.
 - c. Testy kontrolní jsou určeny žákům k jejich samotnému tréninku.
3. způsobu použití:
 - a. Testy hromadné se předkládají většímu počtu žáků.
 - b. Testy individuální je určen jen jednomu žáku.

2.1.2 Michaličkova klasifikace testů

Michalička (1968) chápe pedagogický test jako základní metodu objektivního zjišťování výsledků vzdělávacího procesu. Podle principů konstrukce rozlišuje tři druhy testů:

1. Testy volných odpovědí (*essay-tests*) zdokonalují formu tradičních písemných zkoušek a zkoušené osoby odpovídají podle vlastního uvážení na soubor otázek s významem procvičovacím, tudíž je můžeme řadit k nestandardizovaným testům.

2. Objektivní informační testy mají formu kontrolní i klasifikační a jsou sestavovány podle zásad pro přípravu testů standardizovaných.
3. Testy standardizované jsou testy sestavené podle přísně dodržovaných konstrukčních principů za spolupráce různých odborníků. Součástí těchto testů je propracovaná tabulka norem.

2.1.3 Hendrichova klasifikace testů

Hendrich a kol. (1988) rozlišoval testy podle jejich využití, a tak rozčlenil testy:

1. standardizované, které jsou určeny pro dlouhodobé využití a pro větší skupiny žáků,
2. nenormované, které slouží k přezkoušení daného úseku učiva,
3. částečně normované, které jsou založené na rozboru položek a vážení hodnocení.

Jiný způsob třídění podle Hendricha a kol. (1988):

1. Testy vstupní podávají obraz o počátečních vědomostech žáků a mohou být podkladem pro přípravu programu výuky.
2. Testy rozmísťovací se používají u větší skupiny žáků s cílem vytvořit homogenní skupiny pro budoucí výuku.

Oba výše uvedené testy mohou sloužit jako testy diagnostické, tj. ukázat na jazykové nedostatky žáků a na jejich příčiny. Většinou zkoumá nedostatky, aby se vyloučili slabší jedinci.

3. Testy výukové, též kontrolní, jsou určeny k hromadnému přezkoušení celé třídy a zjišťují, jak byla zvládnuta určitá část učiva.
4. Závěrečné testy zkoumají, jak byla zvládnuta učební látka během celé výuky, a mohou být srovnatelné se vstupními testy.

2.1.4 Hughesova klasifikace testů

Hughes (1989) klasifikuje testy do čtyř skupin.

1. *Proficiency tests* můžeme chápat jako dovednostní testy, které slouží k porovnávání jazykových dovedností. Jsou založeny na specifikacích a testuje se, co je kandidát v daném jazyce schopen říct.
2. *Achievement tests* přímo souvisejí s jazykovými kurzy, pro které jsou tvořeny, aby hodnotili každého účastníka kurzu, tj. jeho individuální pokroky v jazyce. Tento typ testu se dále dělí na *final achievement tests* a *progress achievement tests*.
 - a. Prvním typem (*final achievement tests*) jsou závěrečné testy, které se používají jako závěrečné testy k ukončení studia.

- b. Druhým typ testu (*progress achievement test*) slouží ke sledování dílčích pokroků a ověření, zda účastník kurzu porozuměl probírané látce.
3. *Diagnostic tests* diagnostikují studentova slabá a silná místa v jazyce, například zda má problémy ve čtení nebo v psaní.
4. *Placement tests* rozdělují studenty podle jejich kompetencí v daném jazyce do jazykových skupin, například začátečníci, mírně pokročilí atd.

2.1.5 Schindlerova klasifikace testů

Schindlerovo třídění testů (Schindler, 2006, s. 86) je značně podobné Byčkovskému (1982), který uvádí také osm hledisek. Třídění testů není zcela vyčerpávající a jediné možné. Možná kritéria třídění jsou:

1. forma zadání:
 - a. zadané na papíře;
 - b. zadané ústně;
 - c. zadané elektronicky;
 - d. speciální;
 - e. kombinované;
2. povaha činnosti testovaného:
 - a. kognitivní;
 - b. psychomotorické;
3. rozsah použití:
 - a. učitelské (nestandardizované);
 - b. široké (standardizované);
4. tematický rozsah:
 - a. monotematické;
 - b. polytematické;
5. míra specifičnosti testu:
 - a. výsledky vzdělání;
 - b. studijní předpoklady;
6. časové zařazení do výuky:
 - a. vstupní;
 - b. průběžné;
 - c. výstupní;
7. měřená charakteristika výkonu:

- a. rychlost;
 - b. úroveň;
8. interpretace výsledků:
- a. rozlišující;
 - b. ověřující.

2.1.6 Kohoutkova klasifikace testů

Kohoutek (2010) rozlišuje standardizované didaktické testy, které sestavují odborníci a takto vytvořené testy jsou dále ověřovány a normovány. V protikladu stojí nestandardizované didaktické testy, které slouží k běžnému zkoušení ve škole. Tyto testy splňují základní pravidla pro konstrukci poznávacích nástrojů, ale není ověřována validita ani nevyhovují výkonnostním populačním normám.

2.1.7 Další kritéria třídění

Kromě rozdělení didaktických testů podle formy zadání, interpretace výsledků apod. se liší podle náročnosti na přípravu a následné vytvoření testu. Čím širší je rozsah učiva a čím heterogennější je skupina testovaných, tím je náročnější příprava testu.

2.2 Tvorba testu

O tom, co bude testováno, často rozhoduje určitá instituce, která zpracováním pověří státní nebo soukromou organizaci. Ta má za úkol připravit konkrétní testy, zorganizovat jejich zadávání a následně i zpracovat výsledky.

Tvůrce testu musí nejprve vědět, co je účel testu, testovaný rozsah učiva, cílovou skupinu a k čemu budou výsledky testu sloužit. Způsob a forma testu jsou ovlivněny účelem, pro který test vzniká. Podle těchto kritérií se určí délka testu, forma testu včetně úloh a hodnocení testu. Nesmí se opomenout ani na zpracování výsledků, počet spolupracovníků a finanční náklady. Dopředu se ještě vymezí obsah testu. Tím chápeme očekávané znalosti a dovednosti testovaného, tematické celky učiva a specifické cíle, čímž nám vznikne tzv. specifikační tabulka.

Z výše uvedeného vyplývá, že autor testu nejprve musí definovat cíle testu a určit k čemu budou sloužit získané výsledky. Pak se vymezení obsahu testu včetně určení úrovně znalostí a dovedností, kterou budou ověřovány. Určí se také, komu je test určen, kdo bude testován. Následně se zvolí druh testu a vypracuje se specifikační tabulka. Posledním krokem je pojmenování testu a odhad časových a finančních nákladů.

Během konstrukce testu se vytváří jednotlivé testové úlohy. Ze specifikace testu (tj. bližší určení, vymezení něčeho s uvedením podrobností) vyplývá, jaké testové úlohy se použijí. Autor testu může například spolupracovat s týmem autorů úloh, kteří vytvářejí zásobu testových úloh. Následně s expertní komisí posuzují kvalitu jednotlivých úloh. Na jednotlivých úlohách by se mělo kontrolovat, zda úloha odpovídá specifickým cílům a zda je validní. Musí mít věcně správné, jednoznačné a nezpochybnitelné odpovědi. Neopomeňme ani technickou kvalitu úloh vzhledem ke srozumitelnosti, přiměřenosti délky i bez předpokladu znalostí mimo testovaný obor a též odpovídající obtížnost.

Po vytvoření dostatku kvalitních úloh podle specifikační tabulky se mohou začít vybírat a řadit konkrétní úlohy do testu, odhadne se časová náročnost testu, připraví se hodnocení, vytvoří se záznamový arch a popíše se, jak bude testování organizováno včetně potřebných pomůcek, vybavení učeben a písemných instrukcí.

Když je test sestaven, je ho nutno ověřit formou pilotáže, kde se odhalí na vzorku z cílové skupiny možné nedostatky po stránce konstrukční, jazykové i obsahové. Podle výsledků se pak vyhodnocuje kvalita úlohy. Na základě určitých ukazatelů se rozhodne, zda bude úloha schválena, upravena či vyřazena.

Test bývá zpracován v paralelních verzích testu (*parallel forms*), kde předpokládáme srovnatelnost všech variant, i když nemůžeme dosáhnout naprosté rovnocennosti.

2.3 Specifikační tabulka

Specifikační tabulka dopředu určuje, jaká úroveň znalostí má být testem zkoušena. Vzhledem k účelu testu se v ní upřesní zaměření testu, cíle i úroveň dovedností. Při tvorbě mohou napomoci taxonomie výukových cílů.

Ve specifikační tabulce se pomocí aktivních sloves definují dovednosti, jako například uchazeč dovede, rozumí, umí. Rozsah zkoušených znalostí je rozdělen do tematických celků, které mají určitý význam v kontextu celého testu, a podle toho se jim přiřadí daný počet úloh. Můžeme v ní nalézt i další informace jako například počet bodů, počet úloh nebo typy úloh. Schindler (2006, s. 28) tvrdí, že „čím podrobnější je specifikační tabulka, tím srovnatelnější jsou testy, které jsou podle ní vytvořené, a současně tím přesněji lze vymezit, co přesně test ověřuje.“ Naopak přehnaně podrobná tabulka zase tvůrce svazuje. Standardně specifikační tabulka obsahuje témata, úroveň a počet bodů nebo počet úloh. Někdy může být doplňována tzv. katalogem požadavků, což je kompletní soupis toho, co se ověřuje v testu.

2.4 Klasifikace cvičení

Uvedené klasifikace cvičení nejsou zcela vyčerpávající, neboť naším záměrem je představit možná kritéria třídění.

2.4.1 Vránova klasifikace cvičení

Vrána v době předválečné rozlišil šest základních forem testových úkolů:

1. forma jednoslovné odpovědi,
2. forma doplňovací, tj. doplnění neúplné věty,
3. forma správnosti a nesprávnosti, tj. označení, zda je tvrzení správné nebo nesprávné,
4. forma několikeré volby, výběr správné odpovědi z několika nabízených alternativ,
5. forma vzájemných vztahů čili „co k čemu náleží“,
6. forma rozřídovací, tj. rozřídění daných údajů podle stanoveného kritéria.

2.4.2 Michaličkova klasifikace cvičení

Později Michalička (1968) uvádí pět základních typů testových položek:

1. Produkce vyžaduje krátkou odpověď.
2. Doplnování do neúplné věty, kde je třeba doplnit nejčastěji jedno slovo, aby věta dávala smysl.
3. Alternativní výběr spočívá ve výběru správné odpovědi ze dvou alternativ.
4. Výběr z několika možností spočívá ve výběru správné odpovědi nejčastěji ze tří až pěti alternativ.
5. Dvoustranný výběr má z určitého souboru výrazů k sobě přiřadit správné odpovědi z nabízených variant.

Kromě testové položky produkce jsou všechny ostatní uzavřenými úkoly. Produkce je testovou úlohou otevřenou.

2.4.3 Hendrichova klasifikace cvičení

Hendrich a kol. (1988) vytvořil klasifikaci cvičení podle nejdůležitějších didaktických kritérií:

1. Cvičení podle stupně řízenosti žákovy reakce:

- a. Receptivní cvičení jsou vázána na poslech a čtení. V průběhu poslechu nebo čtení není reakce žáka verbálně zjevná. Jsou zpravidla kombinována s reproduktivními.
 - b. Reproductivní cvičení mají například formu předvedení nazpaměť osvojeného dialogu či deklamace básní, na vyšším stupni jde o odpovědi na otázky k textu, reprodukce přečteného nebo slyšeného projevu apod. Jejich funkcí je pozvolný přechod od řízeného jazykového procvičování k tvořivým, produkčním činnostem žáků (Veselý, 1977 – 1978).
 - c. Produktivní cvičení mají za cíl, aby žáci samostatně vyjadřovali vlastní myšlenky v ústní nebo písemné formě.
2. Cvičení podle jejich zaměření na jazykové prostředky:
 - a. Jazyková cvičení se dále dělí na fonetická, pravopisná, lexikální a gramatická. Tento druh cvičení slouží k automatizaci v ovládnutí jazykových prostředků a mohou se zaměřovat na jevy fonetické, pravopisné, lexikální, frazeologické, morfologické i syntaktické.
 - b. Řečová cvičení slouží k nácviku, rozvíjení a upevňování řečových dovedností, tj. poslechu s porozuměním, ústního projevu, čtení s porozuměním a písemného projevu. Cílem těchto cvičení je dosáhnout automatizovaného vybavení všech osvojených struktur. Pozornost se zaměřuje na obsah sdělení.
 - c. Předřečová cvičení jsou mezistupněm mezi jazykovými a řečovými cvičeními. Je možno též hovořit o tzv. předkomunikativních cvičeních a tato cvičení se zaměřují na nácvik prvků spojených s určitou komunikativní funkcí.
 3. Cvičení podle formy vizuálního stimulu:
 - a. cvičení s akustickým verbálním stimulem, tj. bez opory o psaný text;
 - b. cvičení s grafickým stimulem, tj. při práci s textovým materiálem;
 - c. cvičení s graficko-akustickým stimulem, tj. s kombinovanou stimulací;
 - d. cvičení s obrazovým stimulem, tj. ilustrace;
 - e. cvičení s předmětným stimulem, jímž mohou být různé předměty.
 4. Cvičení z hlediska formy žákovy reakce:
 - a. cvičení ústní (orální);
 - b. cvičení písemná (grafická);
 - c. cvičení úkonová, tj. správná žákovy reakce na výzvu v češtině.
 5. Cvičení podle jejich zaměření na vztah mezi žákovou mateřštinou a cizím jazykem

- a. Překladová cvičení jsou založena na odlišnosti jazyka, v němž je vyjádřen stimul, a jazyka, jímž žák reaguje.
- b. Kontrainterferenční cvičení jsou cvičení, jejichž účelem je neutralizovat mezijazykovou nebo vnitrojazykovou interferenci. Jejich funkce je preventivní nebo korektivní.
- c. Kontrainterferenční cvičení překladová jsou v podstatě pouze speciálním druhem cvičení překladových, avšak jsou zaměřena na interferující jevy.

2.5 Testové úlohy

Didaktický test je sestaven z testových úloh. Kvalita celého testu je závislá na kvalitě jednotlivých úloh. „*Testová úloha je nejmenší, relativně samostatnou částí testu, na niž žák odpovídá. Relativně samostatná je proto, že na ni žák může odpovědět, aniž předtím vyřešil jiné úlohy, avšak výsledek konkrétní úlohy je (ba dokonce musí být) v konečném testovém výsledku provázán s výsledky ostatních úloh.*“ (Schindler, 2006, s. 34)

Každá testová úloha má své výhody a nevýhody, a i proto se v jednom testu většinou testové úlohy kombinují s ohledem na cíl testování. Základní dělení testových úloh je podle způsobu řešení na úlohy otevřené a zavřené.

Úloha má nejčastěji podobu úkolu, otázky, neúplného textu či rozhodnutí o pravdivosti určitého tvrzení. Může testovat jednu znalost či dovednost, anebo může obnášet více kroků vedoucích ke správnému vyřešení úlohy. Velmi důležitá je formulace otázek, které mají být žákovi jednoznačně srozumitelné a volené tak, aby správná odpověď byla vždy pouze jedna. Další údaje v testu by měl žák jen doplňovat či vybírat.

Testová úloha může mít několik částí skládajících se z instrukcí, výchozího textu, kmenu úlohy, alternativ, distraktorů a správného řešení, avšak každá úloha nemusí obsahovat všechny části, neboť záleží na typu testové úlohy.

Instrukce je návod, jak má žák postupovat při řešení dané úlohy. Výchozí text, anebo tabulka, graf, schéma jsou východiskem k řešení úlohy, neboť představují určitý problém či situaci, na kterou žák aplikuje znalosti k vyřešení úlohy. Kmenem úlohy je zadání ve formě otázky, pokynu nebo neúplného tvrzení, jež žák doplňuje buď vlastními slovy, anebo výběrem z alternativ. Alternativy jsou nabízené odpovědi (správné i nesprávné) na danou úlohu. Distraktory nalezneme v úlohách, kde jsou nabízeny alternativy a označují nesprávná řešení. Správné řešení je alternativa (například A).

2.6 Uzavřené úlohy

Uzavřené úlohy nabízí několik alternativ, z nichž žák vybírá tu správnou. Mezi uzavřené úlohy patří: úlohy s dvoučlennou volbou (dichotomické), úlohy s výběrem z více odpovědí, úlohy přiřazovací a úlohy uspořádací.

2.6.1 Dichotomické úlohy

Úlohy s dvoučlennou volbou známe též jako úlohy dichotomické či *true - false items*. Tento typ úloh se vytváří rychleji a snadněji, ale vymyslet kvalitní dichotomickou úlohu není snadné. Úloha nabízí vždy dvě alternativy (ANO – NE, PRAVDA – NEPRAVDA, SPRÁVNĚ – NESPRÁVNĚ). Hlavní nevýhodou je 50% šance uhodnutí správné odpovědi, neboť hádání je součástí žákovy strategie řešení, jde o úvahu vedoucí k volbě mezi nejpravděpodobnějšími alternativami. Řada dichotomických úloh by se měla vztahovat k jednomu tematickému celku se společným cílem a alespoň podobnými myšlenkovými operacemi vedoucími ke správné odpovědi. Často jsou spojovány s výchozím textem, kde má žák nalézt potřebné informace.

2.6.2 Úlohy s výběrem z více alternativ

Pro úlohy s vícenásobnou volbou odpovědi, resp. z více než dvou alternativ používáme také anglický termín *multiple-choice items*. Používají se k testování jednoduchých i složitějších cílů. Výhodou je, že při čtyřčlenné nabídce má žák pouze 25% šanci uhodnout správnou odpověď a pro zadavatele je to snadné vyhodnocování. Podobou těchto úloh může být ukončená otázka nebo nedokončená věta.

Úlohy s výběrem odpovědí se dělí podle druhu odpovědi na:

1. jedna správná odpověď, kdy vybíráme jen jednu správnou odpověď z více nabízených odpovědí,
2. jedna nejpřesnější odpověď, v ní vybíráme nejpřesnější odpověď na položenou otázku,
3. jedna nesprávná odpověď je vybírána v kontextu správných odpovědí, a proto je vhodné na tuto skutečnost graficky upozornit,
4. vícenásobná odpověď připouští dvě a více správných odpovědí, taktéž by tento fakt měl být v zadání graficky odlišen,
5. situační úlohy jsou modifikací úloh s výběrem odpovědí a je tu malá pravděpodobnost uhodnutí správného řešení.

2.6.3 Ukončená otázka

Podstatou je běžná otázka, kde alternativy představují možné odpovědi. Cílem je vybrat nejpřesnější odpověď.

2.6.4 Nedokončená věta

Kmen úlohy spočívá v nedokončené větě s jednotlivými alternativami, jež představují možná dokončení. Výběrem jedné z alternativ se věta dokončí tak, aby celé tvrzení bylo pravdivé. Nevýhodou je, že žák spíše domýšlí, co od něj úloha vyžaduje.

2.6.5 Úlohy přiřazovací

Jsou tvořeny dvěma seznamy pojmů, výroků, čísel nebo symbolů a podstatou této úlohy je nalezení navzájem si odpovídajících dvojic, aby zkoušený přiřadil pojmy jedné množiny k pojmům množiny druhé. Přiřazovací úlohy (*matching items*) jsou vhodné pro testování konkrétních informací a především vzájemných vazeb. Může být použit různý počet prvků v obou množinách, aby se udržela pozornost do konce řešení úlohy.

2.6.6 Úlohy uspořádací

Cílem tohoto typu úloh, který se též nazývá *ordering items*, je uspořádání pojmů, tj. tvrzení, čísel, symbolů či částí textů podle určitého pravidla, jež je uvedeno v instrukcích včetně způsobu, jak pojmy řadit, tj. uspořádat prvky množiny pojmů jedné třídy do řady podle určitého kritéria. Problematické však zůstává bodové hodnocení.

2.6.7 Výhody a nevýhody uzavřených úloh

Mezi výhody uzavřených úloh patří především jejich vyhodnocování, které je objektivní, neboť můžeme jednoznačně rozhodnout o správnosti odpovědi, a také rychlé. Jako další výhodu uveďme, že správná odpověď nezávisí na grafomotorické zdatnosti žáka či na jeho schopnosti rychle psát. Tyto úlohy jsou oblíbené u žáků, kteří nedokážou rychle a výstižně formulovat své odpovědi.

Nevýhodou je možnost, že žák správnou odpověď uhodne nebo dokonce opíše, čemuž se však dá zabránit. Těmito úlohami se nedají ověřovat produktivní schopnosti a nelze ani pochopit myšlenkový proces, kterým se žák dostal k dané odpovědi. V těchto typech úloh mohou být znevýhodněni nepozorní žáci, kteří přehlédnou správnou alternativu, ale i příliš hloubaví žáci hledající mezi alternativami tzv. chyták. Také připravit uzavřenou úlohu s funkčními distraktory není snadné.

2.7 Otevřené úlohy

Otevřené odpovědi jsou úlohy se stručnou odpovědí nebo se širokou odpovědí. Otevřené úlohy vyžadují, aby žák sám odpověď vytvořil. Odpověď může být slovo, číslo, výpočet, jedna věta nebo i delší text.

Jiné dělení otevřených úloh uvádí Chráska (1999), který je rozděluje na produkční (odpověď ve formě slova, symbolů, čísla) a doplňovací (doplnění neúplné věty či nějakého výroku).

2.7.1 Úlohy se stručnou odpovědí

Jsou známé i jako *short-answer items*, jsou zodpovídaný jedním slovem, krátkým slovním spojením, symbolem, grafem, značkou nebo číslem. Žáci v tomto typu úloh prokazují schopnost vlastní formulace odpovědi, čímž je snižována možnost uhodnutí správné odpovědi. Pro žáky jsou však tyto úlohy, oproti úlohám s výběrem správné možnosti, náročnější. Výhodou je relativní tvorba a vyhodnocení. Odpovědi mohou být charakteru produkčního, v němž se žák zcela samostatně vyjadřuje k zadané úloze, či doplňovacího, kdy žák většinou doplňuje jednotlivá slova do odpovědi.

2.7.2 Úlohy se širokou odpovědí

Není jasně vymezeno, kde je hranice mezi stručnou a širokou odpovědí. Nejjednodušší určení hranice je podle rozsahu a to tak, že jedno slovo až jedna věta jsou chápány jako stručná odpověď a od dvou vět se jedná o širokou odpověď. Jako další dělicí kritérium můžeme uvést míru objektivitu. Cílem této úlohy je, aby se žák co nejrozsáhleji vyjádřil k určenému tématu a splnil požadavky na rozsah podle zadání. Tento typ úloh je vhodný při ověřování rozsáhlejších vědomostí.

2.7.3 Výhody a nevýhody otevřených úloh

Otevřené úlohy testují zejména produktivní dovednosti, kdy žák musí náležitě používat naučené znalosti a prokázat, že je umí adekvátně použít, z čehož snadno poznáme, zda žák rozuměl zadání, splnil zadaný obsah a splnil veškerá kritéria.

Nevýhodou otevřených úloh je problematika objektivního hodnocení, které je značně obtížné zajistit nejen personálně, ale i časově. S tímto typem úloh budou mít problém žáci komunikačně slabší. Od autora testu je požadováno naprosto jasné a jednoznačné zadání včetně úplného klíče a stanovení jasných kritérií k následnému hodnocení.

2.8 Shrnutí

Úkolem druhé kapitoly bylo seznámení s klasifikacemi testů podle různých hledisek a se základními požadavky na tvorbu testů. Dále jsme se zabývali jednotlivými testovými úlohami, jejichž základní rozdělení bylo na úlohy otevřené a uzavřené. V závěru této kapitoly jsme ještě shrnuli základní výhody a nevýhody, jak z pohledu řešitelů testů, tak z pohledu autorů testů.

3 Testování jazykové úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Původním záměrem diplomové práce bylo získat testy sloužící k získání trvalého pobytu v ČR, avšak zadání testů i záznamové archy kandidátů jsou jak pro širokou veřejnost, tak pro akademické účely z rozhodnutí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) nepřístupné. Proto jsme se rozhodli zaměřit na porovnání první a aktuální modelové varianty a zjistit, zda jsou splněna kritéria pro požadovanou úroveň, zda je nějaký rozdíl mezi variantami a zda se případné rozdíly ve variantách promítly do výsledků uchazečů, neboť ty nám byly pro účely této diplomové práce poskytnuty vedoucí projektu Mgr. Kamilou Sladkovskou z Národního ústavu pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen NÚV).

Jazykové zkoušky z cizího jazyka můžeme rozdělovat do různých skupin, jako například maturitní zkouška, certifikované zkoušky anebo zkoušky, na jejichž základě můžeme získat trvalý pobyt v dané zemi. Poslední typ je určen především migrantům a patří k němu i zkouška z českého jazyka.

3.1 Historické kořeny jazykových zkoušek

Původ jazykových zkoušek můžeme spatřovat už v tzv. *literacy testu*, tj. zkoušce gramotnosti, který existoval od 19. století v USA (především v jižních státech). Úkolem literacy testu bylo ověřit gramotnost voličů, neboť právo volit bylo jen pro gramotné. Tato zkouška pravděpodobně inspirovala americký imigrační federální zákon (*Immigration Act*) z roku 1917, neboť podle tohoto zákona se musel každý tehdejší imigrant do USA prokázat znalostí čtení v angličtině. Z tohoto zákona se postupně vyvinul v roce 1952 *Immigration and Nationality Act*, který se v USA neustále novelizuje. Pokud se v USA uděluje občanství, musí cizinec projít *naturalization* testem, který ověřuje schopnost čtení, psaní a mluvení základní angličtinou, a také zda má cizinec základní znalosti z historie a občanskoprávní situace USA. Celý tento proces vyhodnocuje imigrační úředník. (srov. Cvejnová, 2010)

3.2 Česká republika v politickém kontextu

Státy v Evropské unii (dále jen EU), do níž ČR vstoupila 1. května 2004, se řídí směrnicí Rady 2003/109/ES z 25. listopadu 2003 o právním postavení státních příslušníků třetích zemí, kteří jsou dlouhodobě pobývajícími rezidenty. Směrnice jazykové zkoušky k získání trvalého

pobytu dává členským státům volnost v utváření migrační politiky a v rozhodování o podmínkách vedoucích k udělení dlouhodobých pobytů. Státy EU včetně ČR nepožadují jazykovou zkoušku od občanů ze zemí Evropského hospodářského prostoru. Tento diskriminační přístup je u nás i v Evropě velmi diskutován, avšak není kritizován fakt, že zkouška je určena pouze gramotným jedincům, z čehož vyplývá, že trvalý pobyt nechceme udělovat negramotným uchazečům. Na tuto skutečnost upozornila Cvejnová (2010), kdy navrhuje možné řešení, a to v podobě nabídky bezplatných jazykových kurzů před zkouškou, například finanční podporou neziskových organizací věnujících se migrantům, jako je tomu v jiných státech EU, čímž by se problém zcela neodstranil, ale výrazně by se minimalizoval.

Česká republika je od 30. června 1993 členem Rady Evropy, z čehož plynou mezinárodní závazky, jako je koordinovat postup všech státních orgánů, orgánů územní i zájmové samosprávy a dalších subjektů zabývajících se migrací. S pojmem migrace úzce souvisí i pojem integrace cizinců, což je podle Terminologického slovníku Ministerstva vnitra (dále jen MV) z roku 2012: „*proces postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva*“. Jde o přizpůsobení se cizinců, ale také vytvoření podmínek pro integraci. Státy Rady Evropy podporují myšlenku vícejazyčné a polykulturní kompetence, aby se imigranti nepotýkali s jazykovými problémy.

Současný stav ČR odráží migrační a integrační tendence, které požadují od migrantů zkoušku jazykových znalostí na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky k získání trvalého pobytu, což je nejnižší možná úroveň. Touto volbou stát vyjadřoval svou aktuální politiku a také postoj vůči migrantům, kterým nechtěl získání povolení k trvalému pobytu nijak znesnadnit. Vzhledem k této volbě byly ušetřeny i náklady na integraci cizinců, neboť ČR nenabízí bezplatné jazykové kurzy češtiny. Ve zkoušce se neověřují znalosti občanskoprávní, historické ani z reálií, tudíž ani migranti nutně nemusejí přípravné kurzy absolvovat, neboť si vystačí s nízkou jazykovou znalostí.

3.3 Ukotvení jazykové zkoušky v zákoně

Z novely zákona č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů vyplývá povinnost prokázat se znalostí českého jazyka, což je od 1. ledna 2009 jedna z podmínek pro udělení trvalého pobytu. Cizinec může o povolení k trvalému pobytu požádat až po pětiletém pobytu na území ČR na základě víza k pobytu nad 90 dnů a po předložení povolení k dlouhodobému pobytu podle § 68 tohoto zákona. Požadavek prokázání jazykové zkoušky z češtiny platí pouze pro nově

povolované žádosti o trvalý pobyt. Tato povinnost nevzniká u prodlužování platnosti již vydaných průkazů prokazujících povolení k trvalému pobytu.

Podle Cvejnové (2010) „zákonodárce nechtěl zkoušku v žádném případě pojímat jako zkoušku integrační, ač ji jako takovou původně vyhlásil, a zaměřil se hlavně na cíl kontroly migrace prostřednictvím zkoušky.“ Odborníci poukázali na tuto skutečnost, neboť s ohledem na proces integrace migrantů není zkouška dostatečně přínosná. V Aktualizované Koncepci pro integraci cizinců ze dne 9. února 2011 č. 99 na s. 21 je již první zmínka, že by se požadovaná úroveň mohla změnit: „V některých případech bude zvýšeno zavedení povinnosti znalosti češtiny již při prodloužení dlouhodobého pobytu na území. Do budoucna se zvýší požadovaný stupeň znalosti českého jazyka u žádostí o trvalý pobyt (z dosud požadované úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky na stupeň A2).“

Zkouška má vysokou důležitost, a proto se kladou vysoké nároky na její kvalitu, neboť výsledky významně ovlivňují životy migrantů, resp. cizincovo setrvání v dané zemi. Testy pro migrační účely mají charakter obecného jazyka a klíčovou otázkou je, které znalosti a dovednosti budou ověřovány vzhledem k tak široké a různorodé skupině kandidátů.

Jazykovou zkoušku může uchazeč vykonat v každém kraji, kde je alespoň jedna instituce oprávněna provádět zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt. Cena zkoušky je 1500 Kč a první pokus hradí Ministerstvo vnitra ČR na základě poukazu, jenž vydává.

3.4 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyk (dále jen SERR) je překlad z anglického názvu *Common European Framework of Reference for Languages* (dále jen CEFR). SERR je dokument Rady Evropy, jenž vznikl na základě potřeby všeobecně uznávaných kritérií pro hodnocení jazykových znalostí. Tento dokument popisuje, jaké znalosti a dovednosti musí mít uchazeč k dosažení požadované úrovně včetně kulturního kontextu, z něhož jazyk pochází. Je ustanoveno šest stupňů znalostí, kterými jsou A1, A2, B1, B2, C1, C2. ČR momentálně disponuje popisy úrovní od A1 po B2.

3.5 Úroveň A1 podle SERR

Úroveň A1, též *Breakthrough* neboli průlom, nejnižší možná úroveň ovládnutí jazyka, kterou dokážeme identifikovat.

Uživatel na úrovni A1 podle globálně pojaté stupnice SERR „rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním

potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ (SERR, 2002, s. 24)

3.6 Vývoj zkoušky na úrovni A1 k získání trvalého pobytu v ČR

I když testování má značný vliv na budoucnost české i cizinecké populace, nemáme stále v ČR dostatek specialistů na testování. Testy, jež mají významný dopad na jedince, jako je tomu při rozhodování o trvalém pobytu, musí být vytvořeny profesionálně.

Stěžejním dokumentem k vytvoření testu jsou testové specifikace, které při tvorbě prvních variant testů v roce 2008 chyběly. V testových specifikacích by měly být obsaženy zásadní informace týkající se daného testu, jako například účel testu. V případě testování jazykové úrovně A1 za účelem získání trvalého pobytu jde o tzv. měření *criterion-referenced*, jehož účelem je podle Šikolové (2010) „zjistit, zda kandidáti splňují, či nesplňují určitá přesně stanovená kritéria.“ Testové specifikace by měly dále obsahovat počet částí textu včetně časové dotace, typy textů, řečové dovednosti, jazykové prvky, počty a typy testových úloh pro jednotlivé části i kritéria hodnocení.

Po vytvoření testových specifikací se dále pokračuje k samotné tvorbě jednotlivých položek v testu. Následuje detailní a odborná moderace a poté pretestace. Po pretestování, jenž se samozřejmě uskuteční na odpovídající populaci, se výsledné poznatky zanalyzují a nevhodné úlohy se přepracují či nahradí. Po uskutečnění předchozích fází může dojít k zadání „ostrého“ testu. Samozřejmě je nutné neustále přijímat zpětnou vazbu a pracovat na dalších variantách, které budou kvalitativně i kvantitativně srovnatelné. Tvůrci testů, hodnotitelé i zkoušející ústní zkoušky by měli projít kvalitním školením.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2008 vytvořilo tým tvůrců testu z Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy, aby připravilo první zkoušky z českého jazyka na úrovni A1 za účelem získání povolení k trvalému pobytu na území ČR. Tento tým tvůrců dostal zhruba devět měsíců na přípravu této zkoušky bez uceleného školení v oblasti jazykového testování. Modelová varianta, jež byla vyvěšena na webu Čeština pro cizince, vyvolala mezi řadou odborníků vlnu kritiky. Nejvíce se kritizovala úroveň A1, která nebyla v rámci této zkoušky dodržena, a nedostatky v podobě chybějící specifikační tabulky. Novou koordinátorkou týmu připravující testy se stala PhDr. Jitka

Cvejnová, která sestavila nový tým. S tímto týmem pracovala na přepracování stávající zkoušky, jejíž formát odpovídal zvyklostem testerů, avšak do roku 2010 chyběly specifikační tabulky. Od roku 2010 byly vytvořeny a jsou používány specifikace, o rok později vyšla nová příručka pod názvem *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR* a na rok 2012 je plánováno zveřejnění Vokabuláře na webových stránkách Čeština pro cizince. Zkoušející jsou již dnes proškoleni a od letošního roku probíhá pilotní běh e-learningového kurzu určeným zkoušejícím na úrovni A1 a A2 podle SERR.

3.7 Srovnání modelových verzí A1 k získání trvalého pobytu

V rámci diplomové práce budeme srovnávat modelové varianty zkoušky z českého jazyka za účelem získání trvalého pobytu. K analýze použijeme dvě varianty uveřejněné na webových stránkách Čeština pro cizince. První variantu modelové zkoušky pro účely této práce budeme označovat jako Zkoušku 1, která byla uveřejněna jako úplně první v roce 2009 a je uvedena v Příloze 1. Druhou variantu budeme označovat jako Zkouška 2, jedná se o aktuální verzi uveřejněnou v roce 2012 a její znění je v Příloze 2.

Vzhledem k našemu zaměření budeme analyzovat jen subtesty Čtení s porozuměním a Psaní. Rozbor poslechu a ústní části nebudou součástí této diplomové práce.

3.7.1 Čtení s porozuměním

Ve Zkoušce 1 byla časová dotace 35 minut a bylo možné dosáhnout zisku 25 bodů, kdy za každou správně zodpovězenou položku je udělen jeden bod. Za špatnou odpověď uchazeč body nezískává, ale ani neztrácí. Toto pravidlo platí i u Zkoušky 2, avšak maximální možný počet bodů je 20 při časové dotaci 20 minut. U obou zkoušek platí, že uchazeč musí získat minimálně 60 % v každé dílčí části dané zkoušky. Všechny úkoly mají jen jedno správné řešení a u každého úkolu je uveden příklad včetně jeho řešení.

Jak z těchto informací vyplývá, změnila se časová dotace z 35 minut na 20 minut a z původních 25 úkolů došlo k redukci na 20 úkolů.

Zkouška 1 má v části Čtení s porozuměním stejně jako Zkouška 2 celkově čtyři úlohy. První úloha obsahuje 3 úkoly na dichotomickou volbu (ANO – NE), druhá úloha má 2 úkoly a jedná se o úlohu s výběrem ze čtyř odpovědí. Třetí úloha spočívá ve vyplnění deseti chybějících položek ve formuláři. Odpovědi musí uchazeč čerpat ze zadání, z příloženého daňového dokladu a vizitky s adresou. Poslední úlohou je doplňování, resp. uspořádání deseti výrazů do textu z nabízených slov.

Ve Zkoušce 2 již nenalezneme úlohy s dichotomickou volbou. První úloha má 6 úkolů, kdy na základě přečteného textu uchazeč odpovídá na otázky k textu s nabídkou ze čtyř odpovědí. Druhá úloha je podobná, avšak výběr ze čtyř odpovědí se vztahuje ke krátkým textům a obsahuje 5 úkolů. Třetí typ úloh jsou úlohy přiřazovací, kdy se ke čtyřem krátkým textům přiřazují obrázky (A – E), z čehož vyplývá, že jeden obrázek je navíc. Na tuto skutečnost je uchazeč v zadání upozorněn. Poslední úloha je stejná jako ve Zkoušce 1, ale má jenom 5 úkolů a navíc tu jedno slovo z nabídky přebývá.

V modelové verzi Zkoušky 1 chybí hned v prvním úkolu 1. úlohy otázka, na kterou má uchazeč odpovídat dichotomickou odpovědí (ANO – NE). Úroveň slovní zásoby je vyšší než požadovaná úroveň A1. Ke srovnání jsme využili Vokabulář uvedený v publikaci *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1* a došli jsme ke zjištění, že v každé úloze je neadekvátní slovní zásoba, například srážky, expozice, upozornění, zeleň, hypotéka, lokalita, novostavba, akutní, stomatologie, zip, bezkonkurenční, provozní, standardní, největší, 2+1 nebo 2kk. Vyplnění formuláře je adekvátní pro úroveň A1, avšak vyplnění reklamačního formuláře, které je požadováno v úloze 3, je velmi obtížné na úroveň A1, neboť zdrojem informací je zadání, daňový doklad a ještě vizitka s adresou. Vyplnění formuláře by mělo být zařazeno v subtestu *Psaní místo Čtení s porozuměním*. V této úloze je požadováno doplnění deseti informací, přestože na úrovni A1 by mělo jít pouze o doplnění údajů k identifikaci osoby, např. věk, pohlaví, jméno, datum narození, adresa, číslo pasu, stav apod. (srov. *Čeština jako cizí jazyk*, s. 240), ale údaje jako reklamovaný výrobek, popis reklamace, datum koupě, cena výrobku těmito kritériím neodpovídají. Délka textu, do nějž jsou doplňována slova z nabídky v úloze 4, je téměř dvojnásobně dlouhá ve srovnání se Zkouškou 2.

Ve Zkoušce 2 je oproti Zkoušce 1 používáno obrazových stimulů, jež mohou uchazečům pomoci, neboť se užívají funkčně k zadanému úkolu. Slovní zásoba odpovídá úrovni A1. Rozdíl můžeme vidět na konkrétním příkladu, kdy ve Zkoušce 1 byla použita formulace 2kk či 2+1 a ve Zkoušce 2 se setkáme s tím, že osoba „potřebuje 2 nebo 3 pokoje“. Distraktory jsou ve všech úlohách funkční. V úlohách 3 a 4, kde jsou odpovědi přiřazovány, je nabídnuta jedna možnost, která nebude použita. Došlo také ke zjednodušení zadání a ve Zkoušce 2 se už u každé úlohy neopakuje informace: „Správné odpovědi označte křížkem do svého odpovědního listu.“

3.7.2 Psaní

Dovednost psaní byla ve Zkoušce 1 testována formou jedné úlohy, na kterou měl uchazeč 15 minut a mohl za ni získat maximálně 10 bodů, pokud napsal text v rozsahu asi 30 slov a zároveň psal podle čtyř zadaných kritérií.

Zkouška 2 dává uchazečům k dispozici taktéž 15 minut, avšak s dvojnásobným počtem bodů, tj. 20. Dovednost psaní je testována dvěma úlohami. První úloha ověřuje, zda uchazeč umí vyplnit do formuláře základní informace týkající se zadané osoby. Ve formuláři jsou vyplněny dva údaje (PSČ a telefon), avšak vyplněná položka „Telefon“ je špatně, neodpovídá vizitce, podle které mají být doplněny údaje, což by mohlo uchazeče zmást. Tato úloha ve srovnání s tou, jež byla použita ve Zkoušce 1, byla zdatelně zjednoduřena. Když má nyní uchazeč doplnit 5 základních informací z krátkého textu, stává se tato položka úměrná úrovni A1. Druhou úlohou je napsat email o minimálním počtu 20 slov na základě obrazového stimulu a kritérií, které musí být v emailu obsaženy. Modelová varianta Zkoušky 2, jež je uvedena na webových stránkách jako *Interaktivní modelová zkouška*, neobsahuje druhou úlohu. Předpokládáme, že je to z důvodu nemožnosti automatického vyhodnocení správných odpovědí. Určitě bychom doporučili na tuto skutečnost v rámci Interaktivní modelové zkoušky upozornit.

Testování dovednosti psaní se změnilo. Úloha na přímou produkci textu již odpovídá požadavkům A1 podle SERR, neboť byly uzpůsobeny požadavky na zadaný úkol a byla snížena dolní hranice počtu slov. K další změně došlo v zadání. Vzhledem k tomu, že původní „asi“ si mohl každý kandidát vysvětlovat odlišně, byl tento pojem nahrazen výstižnějším „min.“, z kterého jasně vyplývá minimální počet slov ke splnění tohoto kritéria.

3.8 Výsledky testování jazykové zkoušky na úrovni A1 k získání trvalého pobytu

Na základě poskytnutých dat můžeme vyhodnotit úspěšnost kandidátů a vztáhnout první výsledky ke Zkoušce 1 a poslední výsledky ke Zkoušce 2.

3.8.1 Počet vyzkoušených uchazečů

Od doby zavedení zkoušky jako nezbytné součásti získání trvalého pobytu v ČR od 1. ledna 2009 do 30. dubna 2012 bylo celkem zadáno a vyhodnoceno 75.620 testů. Jedná se o všechny testy bez rozdílu úspěšnosti. Záměrně nebylo užito slov uchazečů, neboť v tomto čísle jsou obsaženi kandidáti, kteří zkoušku opakovali.

3.8.2 Úspěšnost vyzkoušených uchazečů

VÚP sleduje úspěšnost kandidátů zhruba v půlročních intervalech od zavedení povinnosti této zkoušky. Úspěšnost nám ilustruje Tabulka 1, která uvádí počty jednotlivých testů podle úspěšnosti a procentuální zobrazení je nám představeno v Grafu 1.

Přehled úspěšných a neúspěšných uchazečů	k 31. 05. 2009	k 31. 10. 2009	k 31. 05. 2010	k 31. 10. 2010	k 30. 04. 2011	k 31. 10. 2011	k 30. 04. 2012
Počet všech úspěšných uchazečů	1 310	2 981	5 707	7 195	9 696	12 911	21 183
Počet všech neúspěšných uchazečů	320	780	1 596	1 112	2 163	3 635	5 030
Počet všech uchazečů	1 630	3 761	7 303	8 307	11 859	16 546	26 213

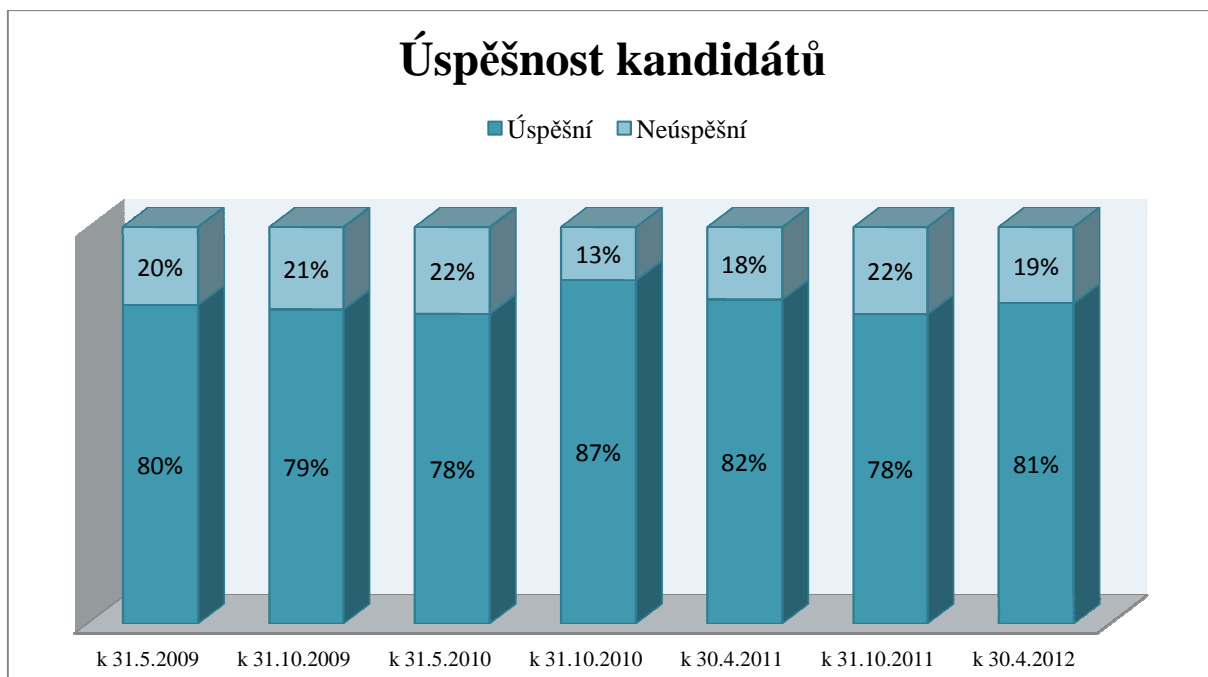
Tabulka 1: Přehled úspěšných a neúspěšných uchazečů

Zdroj dat: NÚV (2012)

Z Tabulky 1 nám vyplývá, že počet zájemců o zkoušku, a tudíž i o trvalý pobyt neustále roste. Zájem o zkoušku v prvním zkoumaném období (data k 31. 5. 2009) oproti poslednímu zkoumanému období (k 30. 4. 2012) vzrostl více jak 16x.

V prvním roce si malý zájem ze strany uchazečů můžeme odůvodnit novostí a také strategickým vyčkáváním na reference svých krajanů, kteří se zkoušky účastní v první etapě zkoušení. Oproti první sledované etapě (1. 1. 2009 – 31. 10. 2009), která je vzhledem k ostatním o dva měsíce kratší, se počet uchazečů v druhé etapě (1. 11. 2009 – 31. 10. 2010) více jak ztrojnásobil. V porovnání s druhou etapou se ve třetí etapě (1. 11. 2010 – 31. 10. 2011) počet uchazečů o zkoušku opět téměř zdvojnásobil.

Procentuální rozložení úspěšnosti a neúspěšnosti je zobrazeno v Grafu 1, kde je vidět, že průměrná hranice úspěšnosti je kolem 81 % a hranice neúspěšnosti se pohybuje průměrně kolem 19 %. Přestože z Tabulky 1 víme, že se počet uchazečů o zkoušku neustále zvyšuje, tento fakt úspěšnost uchazečů neovlivňuje.



Graf 1: Úspěšnost kandidátů

Zdroj dat: NÚV (2012)

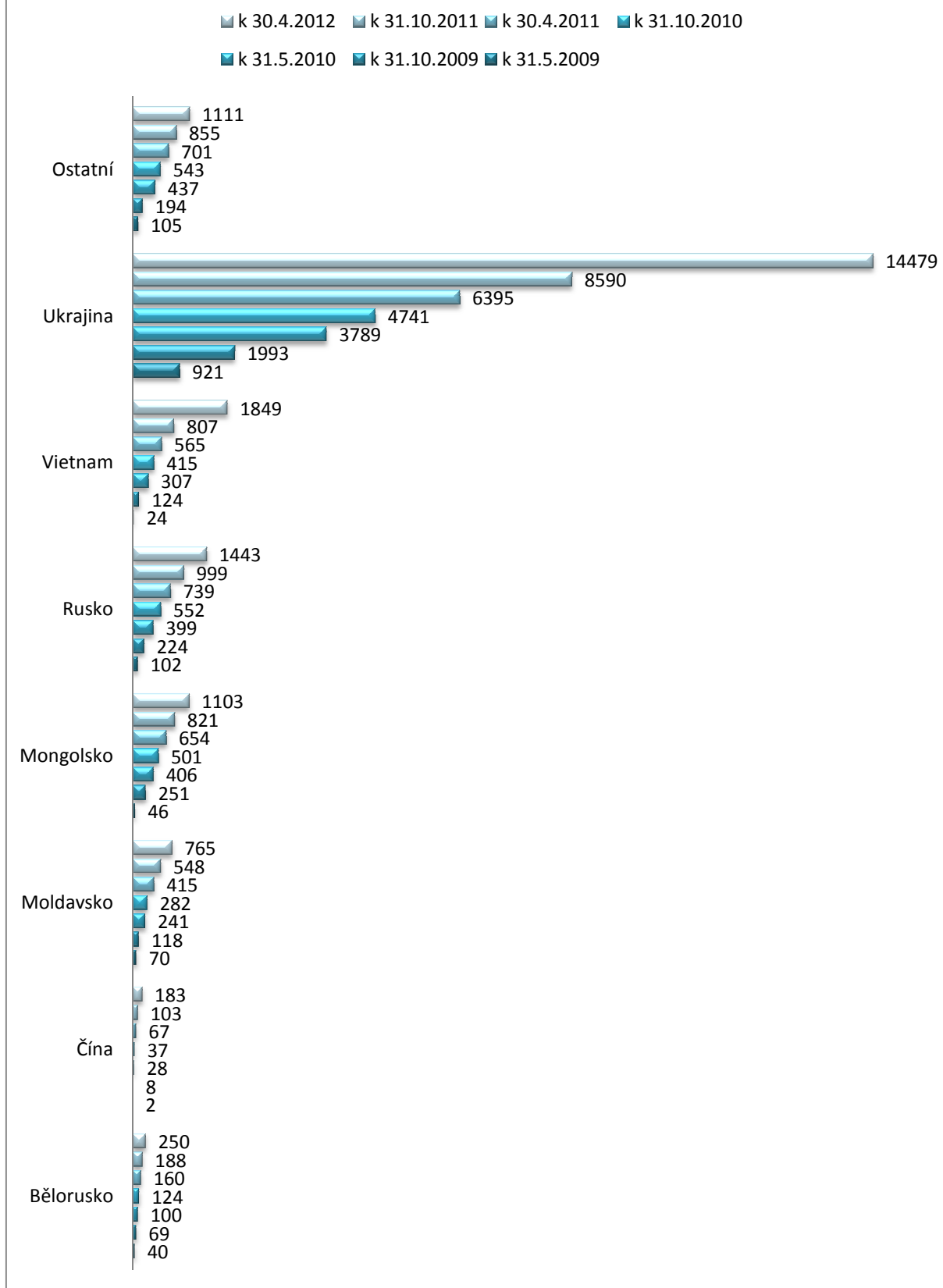
3.8.3 Uchazeči o zkoušku vzhledem k národnosti

Zkouška na úrovni A1 k získání trvalého pobytu se nevztahuje na občany Evropské unie, Norska, Islandu, Lichtenštejnska, Švýcarska a na jejich rodinné příslušníky, tudíž je určena občanům třetí země. Mezi nejčastější uchazeče patří občané Ukrajiny. Ve srovnání s druhými nejčastějšími uchazeči, kterými jsou občané Ruska, je jejich zájem více než devítinásobný. Rozdíl mezi druhými a třetími nejčastějšími uchazeči (Vietnamci) je v řádu stovek – míněno v celkovém součtu za všechna zkoumaná období.

V Grafu 2 je zobrazena úspěšnost uchazečů podle národnosti za jednotlivá období. Velmi výrazný rozdíl v úspěšnosti u ukrajinských občanů je dán nezanedbatelně velkým rozdílem v počtu uchazečů, kteří se na zkoušku hlásí.

Pod pojmem Ostatní se nejčastěji skrývají například občané z Bosny a Hercegoviny, Chorvatska, Egypta, Tuniska, ale i Keňi, Tchaj-wanu, Kostariky, Jordánska, Íránu apod.

Úspěšnost podle národnosti



Graf 2: Úspěšnost podle národnosti

Zdroj dat: NÚV (2012)

3.8.4 Výsledky testování vzhledem k jazykovým zkouškám

Vzhledem k rozboru dvou modelových variant, Zkoušku 2 vyhodnocujeme jako variantu, která více odpovídá požadované úrovni A1 podle SERR. Na Zkoušce 1 jsme především shledali zásadní nedostatek v podobě vyšší úrovně než je úroveň A1. Z toho bychom mohli předpokládat, že první výsledky zkoušky byly značně neúspěšné, avšak toto „nadhodnocení“ úrovně se do výsledků nepromítlo. I když v první etapě byl vyzkoušen nejmenší počet uchazečů, nastavená úroveň mezi úspěšností a neúspěšností nebyla ovlivněna.

3.9 Shrnutí

V této kapitole jsme se věnovali nejvíce testované zkoušce na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce. Tou je zkouška z češtiny k získání povolení k trvalému pobytu na území České republiky. Vzhledem k nedostupnosti záznamových archů pro veřejnost (i akademickou) jsme porovnali modelové varianty zkoušky z roku 2009 a 2012 s ohledem na úspěšnost kandidátů za jednotlivá období.

4 Testování Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince na ÚJOP UK

O úroveň A1 není kromě získávání povolení k trvalému pobytu v ČR značný zájem. Jednou z možností, jak požadovanou úroveň A1 získat, je Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (dále jen CCE), kterou je možné vykonat v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy.

Vzhledem k tomu, že od 1. 1. 2011 může uchazeč o trvalý pobyt svou znalost českého jazyka doložit státní jazykovou zkouškou (základní, všeobecnou či speciální) vykonanou v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky, nebo již zmíněnou Certifikovanou zkouškou z češtiny pro cizince, obrátili jsme na ÚJOP UK, zda by nám pro účely této diplomové práce poskytl záznamové archy z jejich Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince. Nechceme ani nemůžeme pracovat s informací, zda výsledky z této zkoušky byly uplatněny jako doklad o znalosti češtiny.

Naším záměrem je analyzovat výsledky z úrovně A1 z subtestů Psaní a Čtení s porozuměním. K výzkumným účelům nám bylo poskytnuto 22 záznamových archů z Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince na úrovni A1. Modelová varianta této zkoušky, která je dostupná z webových stránek ÚJOP UK, je uvedena v Příloze 3, kde je vzhledem k našim výzkumným cílům uveden pouze subtest Psaní a Čtení s porozuměním.

4.1 Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze (dále jen ÚJOP UK) je vědecko-pedagogickým pracovištěm Univerzity Karlovy, které se věnuje obecným i specifickým aspektům jazykové a odborné přípravy včetně metodiky výuky. Od 90. let 20. století obnovil tradici v pořádání metodických seminářů a konferencí, jichž se účastní i vyučující z jiných pracovišť.

Cizincům nabízí přípravné kurzy ke studiu na českých vysokých školách vedených v češtině i angličtině, ale i další kurzy češtiny různé délky a intenzity. Rodilým mluvčím češtiny nabízí různé jazykové kurzy (např. víkendové, večerní, pomaturitní kurzy). Studijní střediska ÚJOP UK slouží k výuce a jsou v Praze, Dobrušce, Mariánských Lázních a Poděbradech. Kromě výuky se dále zabývá metodickou a výzkumnou činností ústavu, spolupodílí se na mezinárodních projektech a grantech.

ÚJOP UK zastupuje Univerzitu Karlovu jako člena v ALTE (*The Association of Language Testers in Europe*) za Českou republiku a dále je členem mezinárodní asociace pro testování a hodnocení EALTA a ILTA.

4.1.1 Výzkumné a testovací centrum

Výzkumné a testovací centrum (dále jen VTC) je specializované pracoviště Ústavu jazykové a odborné přípravy UK. Věnuje se metodickému vedení výuky češtiny pro cizince v podobě přípravy, pilotáží, realizací a hodnocení zkoušek s ohledem na evropské trendy, dále se zabývá tvorbou učebních materiálů včetně evaluace materiálů, ukázkových, monitorováním výuky i celoživotním vzděláváním učitelů češtiny jako cizího jazyka a to formou odborných seminářů věnujících se Společnému evropskému referenčnímu rámci, Evropskému jazykovému portfoliu, Evropskému jazykovému pasu, popisům referenčních úrovní apod. Neopomenutelnou složkou je také testování a to jak tvorbou, pilotáží, tak evaluací standardizovaných zkoušek z češtiny pro cizince v souladu s evropskými modely a úrovněmi. S tím se pojí i odborné vedení a koordinace autorských týmů připravujících zkoušky, ale i proškolení a vedení examinátorů, vedení a realizace zkoušek, certifikace výstupů a zastoupení ČR v mezinárodních testovacích organizacích (ALTE, EALTA atd.). VTC se taktéž účastní, ale i organizuje odborné semináře a konference, zastupuje ČR v grantových projektech a nechybí ani publikování v odborných periodikách domácích i zahraničních.

4.2 Testování na ÚJOP UK

4.2.1 Testování před rokem 2005

Dovednosti čtení s porozuměním a poslech s porozuměním se před rokem 2005 na ÚJOP UK netestovaly. Tyto dovednosti byly hodnoceny jen v rámci ústní části zkoušky a úroveň poslechu mohl hodnotit jen zkoušející podle reakcí na zadané otázky, z čehož mohl usoudit, do jaké míry uchazeč rozumí.

4.2.2 Testování od zimního semestru 2005/2006

Od zimního semestru 2005/2006 začal ÚJOP UK používat nový typ zkoušek, jenž testuje všechny komunikační dovednosti, tudíž se na rozdíl od původních testů navíc testuje poslech a čtení s porozuměním. Zkouška se skládá z písemné i ústní části a od doby svého zavedení do praxe již prošla úpravami za účelem přípravy studentů na závěrečnou (semestrální) zkoušku. K ověřování dovedností čtení s porozuměním a poslech jsou používány stejné typy cvičení, kterými jsou: jedna úloha testující globální porozumění (u čtení např. výběr

správného titulku, poslední věty textu; u poslechu např. přiřazování dialogů k mluvčím, místům, situacím apod.), jednu až dvě úlohy testující detailní nebo selektivní porozumění (k tomu se používají úlohy s výběrem ze dvou nebo více možností, úlohy na doplnění vynechaných slov textu).

Nejzásadnější úprava proběhla u bodového hodnocení jednotlivých částí tak, aby rozvržení bodů bylo rovnocenné pro všechny dovednosti. Jednotlivé dovednosti (čtení s porozuměním, psaní, poslech s porozuměním a mluvení) představují 25 % zkoušky o maximálním počtu 100 bodů, tj. 25 bodů za každý subtest. Dalším úpravou v subtestech Čtení s porozuměním a Poslech bylo rozšíření na úlohy globální, detailní i selektivní porozumění. (srov. Kotková, 2007)

4.3 Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince

Certifikovanou zkoušku z češtiny pro cizince, kterou nabízí ÚJOP UK, mohou vykonávat cizinci starší 16 let od úrovně A1 po C1. Tato zkouška testuje na všech úrovních komunikační kompetenci podle specifikací uvedených v SERR. Jazykový materiál odpovídá popisům jednotlivých úrovní. Prověřují se všechny dovednosti, tj. čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, produkce psaného textu a mluvený projev.

4.3.1 Části zkoušky na úrovni A1

Zkouška testuje všechny dovednosti. Testování dovedností čtení s porozuměním společně s psaním trvá 60 minut, kdy je na čtení doporučováno 35 minut a na psaní 25 minut. Druhou částí zkoušky je poslech s porozuměním, jenž trvá 20 až 25 minut. Poslední částí zkoušky je mluvení, které obsahuje dvě úlohy a mělo by trvat asi 5 až 8 minut na jednoho kandidáta.

4.3.2 Hodnocení

Hodnotí se na škále úspěš(a)/neúspěš(a). Pro hodnocení „úspěš(a)“ je nutné dosáhnout celkem minimálně 60 %, a to i v jednotlivých částech zkoušky, přičemž v jedné z písemných částí zkoušky je možné získat pouze 50 %.

4.4 Teoretické podklady k hypotézám

Hlavním metodickým principem v cizojazyčné výuce je od 70. let 20. století komunikativnost, ale až při nástupu moderně koncipované komunikační metody v 70. a 80. letech minulého století nastává zlom pro dovednost psaní v cizím jazyce. Do této doby bylo

psaní v lingvodidaktice neodmyslitelně spjata s mluvením, tudíž kdo zvládal mluvený projev, zároveň ovládá i psaní. Jedinou výjimkou byla gramaticko-překladová metoda. (srov. Hrdlička, 2007)

K psanému vyjadřování se přistupovalo „jako k neautonomní, nesvébytné řečové aktivitě, kterou není nutné nijak zvlášť utvářet a procvičovat, pohlíželo se na ni mnohdy jako na pouhé grafické zachycení ústního projevu mluvčího, jako na odvozeninu mluveného projevu.“ (Hrdlička, 2007, s. 33)

Na základě těchto skutečností uděláme korelativní šetření, neboť právě korelace slouží ke zjištění těsnosti statistické závislosti mezi dvěma soubory dat, v našem případě mezi dovednostmi psaní a čtení na jazykové úrovni A1 podle SERR. Dovednost psaní bude reprezentovat produktivní schopnosti uchazeče a dovednost čtení naopak receptivní dovednosti. Problematické zůstává, když se na testovou úlohu v části čtení odpovídá písemně, neboť v tomto případě dochází k prolínání dvou dovedností.

Naším cílem bude potvrdit hypotézu, že uchazečova dovednost čtení s porozuměním je na vyšší úrovni než při psaní, tj. větší počet bodů získá uchazeč v dovednosti čtení než v dovednosti psaní.

4.5 Psaní

Testování dovednosti psaní si nejčastěji spojujeme s produkcí textu na základě zadaného tématu, což je taktéž označováno jako přímá metoda psaní. Při volbě konkrétního tématu je nutné vědět, co chceme dovedností psaní testovat kromě schopnosti psát v cizím jazyce. Téma by mělo odrážet účel a potřeby reálného života. Dále nás budou zajímat specifikace odpovědí a kritéria hodnocení.

Testování produktivních dovedností (psaní a mluvení) je ovlivněno typem otázek. Při testování dovednosti psaní můžeme alespoň omezeně využít cvičení na doplnění vynechaných slov či opravu chyb v textu s jejich nahrazením správnou variantou. Pro ověření dovednosti psaní se jeví jako vhodný typ otevřených úloh, kdy jsou položky doplňované kandidátem (*candidate-supplied items*) a jsou zadány přesné instrukce, jaký text mají kandidáti vytvořit. Problematickou otázkou je, kolik testových úloh zadat, aby byly praktické a zároveň validní. Nelze opomenout ani kritérium času, jenž se může dovednosti psaní věnovat. Nyní se časová dotace pohybuje od 30 do 60 minut podle celkového formátu testu, tj. komu je test určen, co, jak, proč a čím testuje vzhledem k délce celého testu. V současnosti není u zkoušek povolen slovník, i když s tím všichni odborníci nesouhlasí.

Hodnotící škála se má vybírat s ohledem na účel testu a sestavenou specifikační tabulku, neboť na vhodném výběru a správném použití hodnotící škály je závislá validita konstruktů, spolehlivost, i přesnost měření testu. Při výběru adekvátní hodnotící škály je třeba zohlednit další faktory týkající se např. vážení jednotlivých kritérií, počtu hodnotících úrovní, počet slov, formulace deskriptorů, výpočtu celkových výsledků, stanovení minimální hranice pro úspěšné složení testu atd. (srov. Složilová, 2007)

Úskalím je subjektivní a časově náročné hodnocení napsaného textu. Když testujeme dovednost psaní, nemůže pod tuto část zkoušky zahrnout tolik úloh jako u poslechu či čtení. Některá témata mohou působit na určité kandidáty jako diskriminující, neboť zadané téma může být pro někoho zajímavé a blízké a pro jiného naopak. Řešením může být nabídka několika témat, avšak vyvstane tu problém s hodnocením. Neopomeňme ani znění zadání, neboť kandidát může splnit úlohu, pokud jí rozumí, čímž se ověřuje dovednost čtení. Tuto skutečnost lze minimalizovat vhodným stimulem v podobě fotografie či obrázku, naopak je nutné vyhnout se testování mimojazykových dovedností (např. čtení v tabulkách, grafech atd.). (srov. Vlasáková, 2007)

4.5.1 Metody hodnocení psaní

Hodnotit psaní je možné třemi metodami, jimiž jsou:

1. mechanická přesnost,
2. analytické hodnocení,
3. holistické hodnocení.

Při hodnocení formou mechanické přesnosti examinátor označuje všechny chyby v gramatice, pravopisu i interpunkci. Kandidát je hodnocen podle počtu chyb, kterých se dopustil. Tato metoda může napomoci kandidátům, kteří tvoří jednodušší a kratší texty, ale nerozlišuje mezi drobnými a závažnými chybami.

Hodnocení analytické spočívá v hodnocení podle stanovené škály (např. od 1 do 5), která odráží přesně stanovená kritéria jak gramatická, tak pravopisná i lexikální. Součtem bodů za jednotlivá kritéria dostaneme výsledné skóre.

Holistické hodnocení spočívá na celkovém dojmu psaného textu. K minimalizaci subjektivity je adekvátní využít hodnocení dvou i více examinátorů.

Hodnocení psaní nebude nikdy zcela objektivní. Subjektivitu je možné eliminovat pečlivou volbou a formulací zadání úloh, vytvořením jednoznačného hodnotícího schéma včetně detailního popisu, kolik bodů má být uděleno z hlediska gramatiky, pravopisu, bohatosti slovní zásoby či koherence, splnění všech úkolů ze zadání, interpunkce atd.

Samozřejmostí by mělo být proškolení hodnotitelů testů, aby všichni opravovali úlohy stejným způsobem a věděli, jak aplikovat jednotlivá kritéria při hodnocení. Reliabilita testu se zvýší, pokud jeden výkon hodnotí nezávisle na sobě dva kandidáti, kteří byli proškoleni a při hodnocení se drží hodnotící škály. Za předpokladu dodržení těchto předpokladů by hodnotitelé měli dojít ke stejnému nebo velmi podobnému bodovému skóre.

4.6 Rozbor Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince

Při rozboru budeme vycházet z modelové varianty CCE, která je uveřejněna na webových stránkách a je součástí této diplomové práce jako Příloha 3.

Modelová varianta obsahuje jeden překlep v první úloze u vizitky 6, kde je napsáno „zákazníci“ místo „zákaznici“. Zadání je krátké, ale vystihuje podstatu úkolu. Nechybí ani příklady se správným řešením. V záznamovém archu se nevyskytují chyby. Distraktory jsou funkční a jsou rovnoměrně rozděleny do všech možných alternativ.

4.6.1 Subtest Čtení s porozuměním

Dovednost čtení s porozuměním je ověřována čtyřmi úlohami. U každé úlohy je uveden Příklad a upozornění pro uchazeče: „*Řešení nakonec napište do záznamového archu.*“

První úloha má formát přiřazování, kdy se k jednotlivým vizitkám (1 – 8) přiřazuje informace (A – J) vystihující podstatu dané vizitky či vývěsky. Uchazeč jednu z informací nevyužije, ale v zadání je na tuto skutečnost upozorněn. V této úloze je možné získat 8 bodů za každou správně přiřazenou dvojici. Vizitky jsou graficky upraveny, avšak nefunguje tu žádný obrazový stimul.

Základem druhé úlohy je krátký text, který má v modelové variantě zhruba 45 slov a je jím *Pozvánka na narozeniny*. Po přečtení má uchazeč odpovědět na šest otázek týkajících se tohoto textu. Odpovědi vybírá ze čtyř variant, jež mu jsou nabízeny, tj. jde o tzv. multiple choice items. Jedna otázka je formulována negativně a autoři testu na tuto skutečnost graficky upozornili: „Co **nebude** na oslavě?“ Správná odpověď se hodnotí jedním bodem.

Úloha tři má charakter *Informačního letáku*, což je opět krátký text o necelých 50 slovech. Úkolem je odpovědět na pět dichotomických otázek a určit, zda uvedené věty vyjadřují informaci pravdivou (ANO), nebo nepravdivou (NE). Hodnocení uzavřených úloh je jednotné, tudíž za každou správně zodpovězenou otázku získává uchazeč jeden bod.

Čtvrtá úloha je poslední, která se věnuje dovednosti čtení s porozuměním. Zadáním v modelové variantě je *Jídelní lístek*. Po jeho přečtení má uchazeč jedním slovem nebo jednou číslovkou uvést odpověď na šest otázek. Problematické u této úlohy je, že se tu dovednost

čtení míší s dovedností psaní. I když uchazeč nemusí svou odpověď formulovat stylisticky, je zapotřebí, aby uvedené slovo či číslice byla napsána správně. Za správnou odpověď je udělen jeden bod, avšak nevíme, jak je tato úloha hodnocena v případě gramatických nedostatků.

4.6.2 Subtest Psaní

Dovednosti psaní jsou věnovány dvě testové úlohy. První, resp. pátou v pořadí je Vyplnění formuláře na základě předložených informací týkajících se osobního charakteru (jméno, příjmení, zaměstnání), ale i informací ohledně telefonu, data a času sjednávání schůzky. Úkolem je vyplnit pět chybějících informací ve formuláři. Za každou položku lze získat dva body. Jeden bod se uděluje za morfologickou a ortografickou správnost a druhý bod lze získat za faktickou správnost informace.

Poslední úkolem je psaní textu na základě instrukcí v zadání, např. „*Napište pozdrav. Napište minimálně 20 slov.*“ Pokud by kandidát přesáhl počet stanovených slov, není nijak penalizován, avšak text se hodnotí celý, tj. nad požadovanou délku. V případě nedodržení počtu slov dochází k penalizaci. Instrukce jsou jasné, krátké, výstižné a se stanoveným minimálním počtem slov. Tato úloha může být hodnocena až 15 body. Hodnotí se „*splnění zadání, tj. obsah a rozsah, organizace textu, lexikální kompetence, gramatická kompetence a ortografická kompetence (pravopis).*“ (Modelová varianta CCE – A1, s. 40)

Pokud kandidát nesplní zadání, není jeho text dále hodnocen. Je to z důvodu, aby se kandidát dopředu nenaučil nazpaměť text, čímž by se testovala jen schopnost zapamatovat si text a ne schopnost produkce vlastního textu.

Organizací textu se míní vhodné členění textu (tj. oslovení u dopisu, rozloučení, podpis), logická posloupnost napsaného textu i vhodně zvolený text (tj. tykání – vykání).

Správné použití lexika s ohledem na jejich frekvenci opakování v textu je hodnocení v rámci lexikální kompetence.

Gramatická kompetence hodnotí nedostatky v morfologii a syntaxi s ohledem na celkové porozumění s tím, zda jednotlivé chyby brání či znesnadňují porozumění textu jako celku.

Ovládnutí latinky a správné psaní velkých písmen na začátku vět je hodnoceno v ortografické kompetenci. (srov. Modelová varianta CCE – A1, s. 40)

4.7 Srovnání zkoušky CCE se zkouškou sloužící k získání povolení k trvalému pobytu

Krátce porovnáme modelové varianty jednotlivých zkoušek, abychom zjistili, v čem se zkoušky shodují a v čem se naopak rozcházejí. K tomu využijeme našich modelových variant, kterými budou již zkoumané testy uvedené v Přílohách 2 a 3. Vzhledem k tomu, že u zkoušky k získání povolení k trvalému pobytu máme dvě varianty, využijeme aktuálně zveřejněnou variantu, námi zkrácenou pod označením jako Zkouška 2. Certifikovanou zkoušku z češtiny pro cizince budeme označovat jako Zkouška CCE.

4.7.1 Čtení s porozuměním

Společné pro obě zkoušky je počet úloh, tj. 4. Taktéž u obou platí, že je za každou správně zodpovězenou otázku udělen 1 bod a za nesprávnou odpověď 0 bodů. Ve Zkoušce CCE může kandidát získat maximálně 25 bodů (tj. 25 úkolů) během doporučených 25 minut a Zkouška 2 nabízí maximálně 20 bodů (tj. 25 úkolů) získaných během 20 minut. Veškeré úlohy mají uvedeny příklady včetně řešení a instrukce k zapsání správných odpovědí do záznamového archu.

Obě zkoušky mají úlohu, kde si kandidát přečte text a odpověď na šest zadaných otázek nalezne v jedné ze čtyř nabízených alternativ. Další společnou úlohou jsou úlohy s vizitkami, resp. krátkými texty, avšak způsob řešení se v jednotlivých zkouškách liší. Zkouška CCE vybírá správné odpovědi formou přiřazování, kdy je jedna alternativa navíc a Zkouška 2 nabízí odpovědi formou *multiple-choice items* s nabídkou ze čtyř alternativ. Avšak i Zkouška 2 má přiřazovací úlohu, v níž kandidát přiřazuje texty k obrázkům a jeden přebývá.

V dalších úlohách se zkoušky již liší. U Zkoušky 2 je poslední úlohou doplňování vynechaných slov z nabídky, kde opět jedna z alternativ je uvedena navíc. Zkouška CCE má na rozdíl od Zkoušky 2 úlohu s výběrem dichotomických odpovědí a úlohu, jejíž podstatou je vyhledat odpověď v textu a napsat ji.

4.7.2 Psaní

Dovednost psaní se shodně testuje u obou zkoušek dvěma úlohami. Společné je i zadání první úlohy, což je vyplnění chybějících informací do formuláře. Rozdílné je však hodnocení. U Zkoušky 2 platí stále pravidlo, že za každou správně vyplněnou položku je udělen jeden bod, tudíž kandidát může získat 5 bodů za úlohu 1. Zkouška CCE hodnotí tuto úlohu dvěma body za každou správnou položku. V druhé úloze taktéž najdeme společné rysy, kterými je zadání minimálního počtu slov (tj. 20 slov), ale i podstata úkolu. Slovem je chápáno každé

slovo oddělené od ostatních mezerami, tudíž každá předložka, reflexivní si a se je počítáno jako slovo. Kandidát má napsat text podle zadání, avšak u Zkoušky 2 jsou specifiky odpovědi zobrazeny na obrazovém stimulu, tudíž se ověřuje i uchazečova znalost slovní zásoby, která není obsažena v zadání.

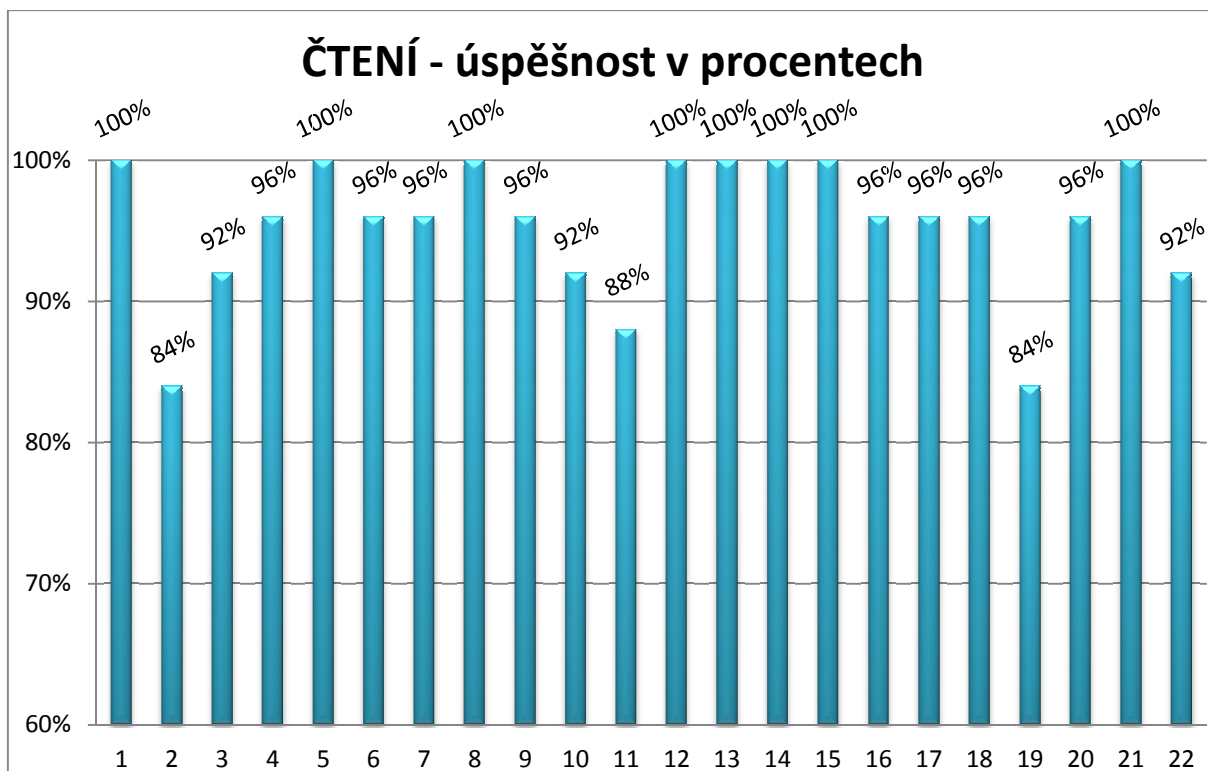
Obě Zkoušky se v mnohém podobají, neboť shodně využívají možností, jak testovat dovednosti psaní. Jako vhodný prostředek k otestování slovní zásoby se nám jeví obrazový stimul, který však musí být srozumitelný pro všechny uchazeče.

4.8 Porovnání výsledků

V této části budeme analyzovat výsledky dovedností čtení a psaní z Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince na úrovni A1 na základě poskytnutých záznamových archů z ÚJOP UK. Budeme zkoumat 22 testů s označením od 1 do 22, abychom následně mohli porovnávat úspěšnost jednotlivých kandidátů v dovednostech čtení a psaní. V grafech na svislé ose budeme začínat na hranici 60 % nebo bodovým ekvivalentem této hranice (požadované minimum pro hodnocení „úspěš/a“).

4.8.1 Rozbor hodnocení subtestu Čtení s porozuměním

Vzhledem k tomu, že tři ze čtyř úloh jsou uzavřené a hodnocení je jasně dané, tj. za každou správně zodpovězenou otázku je jeden bod, nevystává problém v rozdílném hodnocení. Se čtvrtou úlohou, resp. s výsledky čtvrté úlohy se ztotožňujeme, neboť se jeden bod uděluje za gramatickou správnost a jeden bod za faktickou správnost. V subtestu Čtení s porozuměním nedochází k rozdílným hodnocením více hodnotiteli, tudíž můžeme spočítat úspěšnost jednotlivých kandidátů.



Graf 3: ČTENÍ – úspěšnost v procentech

Zdroj dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Z Grafu 3 vyplývá, že všichni kandidáti byli úspěšní nad požadovaný limit 60 %. Úspěšnost v subtestu Čtení s porozuměním neklesla pod 84 % a průměrná úspěšnost se pohybuje kolem 95 %. Testovaná dovednost čtení je všemi kandidáty zvládnuta značně nadprůměrně.

Chybovost byla minimální. Kolik uchazečů dosáhlo stejného bodového zisku, je zobrazeno v následujícím v Grafu 4, kde vidíme i jejich výsledný počet bodů.



Graf 4: Počet uchazečů se stejným výsledkem

Zdroj dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

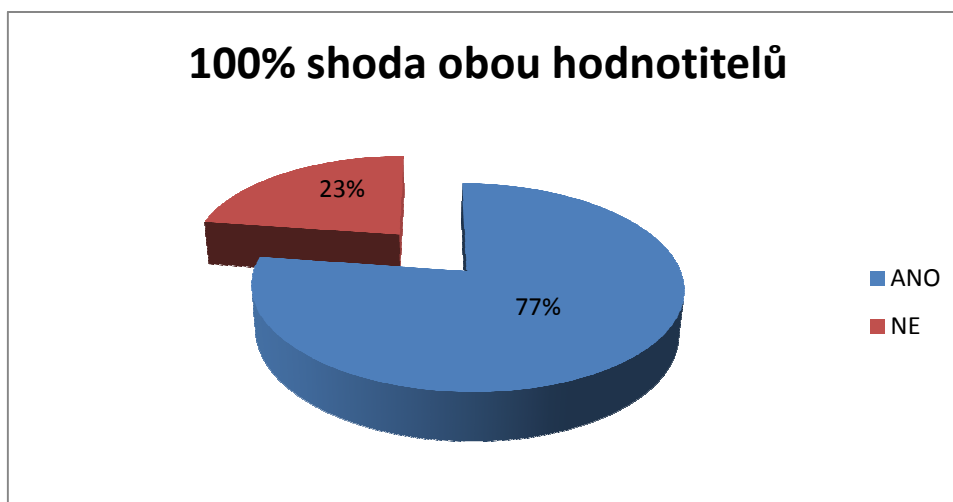
Největší ztrátu bodů zaznamenali pouze dva kandidáti (z celkového počtu 22), kteří ztratili čtyři body (z 25 možných). Naopak 8 uchazečů získalo maximální počet bodů a stejný počet uchazečů ztratilo 1 bod.

4.8.2 Rozbor hodnocení subtestu Psaní

Subtest Psaní obsahuje dvě úlohy. První úloha spočívá ve vyplnění dotazníku, kde se naše hodnocení shoduje s hodnocením pracovníků ÚJOP UK, tj. jeden bod za správnou informaci a druhý bod za zcela správné napsání položky, tudíž v tomto hodnocení nedochází k rozdílným hodnocením.

Předmětem našeho rozboru bude především druhá úloha, kde uchazeči produkovali vlastní text na základě zadání. Jak již v této diplomové práci bylo napsáno, při hodnocení produktivní dovednosti, kterou je i psaní, jsou velmi důležitá kritéria hodnocení včetně proškolení hodnotitelů, aby se daná kritéria vyhodnocovala jednotně.

Zkoušku CCE za ÚJOP UK hodnotí dva hodnotitelé nezávisle na sobě, a i když mají přesné instrukce, jak mají jednotlivé nedostatky hodnotit a byli k hodnocení proškoleni, přesto nedochází k naprosté shodě. V Grafu 5 je znázorněno, v kolika procentech se oba hodnotitelé naprosto shodují, tj. oba hodnotitelé udělili celkově stejný počet bodů bez ohledu, zda to bylo ve stejných kategoriích.



Graf 5: 100% shoda obou hodnotitelů

Zdroj dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Z Grafu 5 nám vyplývá, že ačkoliv hodnotitelé byli proškoleni a mají stejná kritéria k hodnocení, nedochází přesto k 100% shodě obou hodnotitelů. V případě rozdílného hodnocení se snaží společně dospět ke konsenzu, když ho nenaleznou, přizve se k hodnocení třetí hodnotitel. V našich zkoumaných textech byl rozdíl v hodnocení maximálně jeden bod a hodnotitelé si své závěry navzájem vyargumentovali.

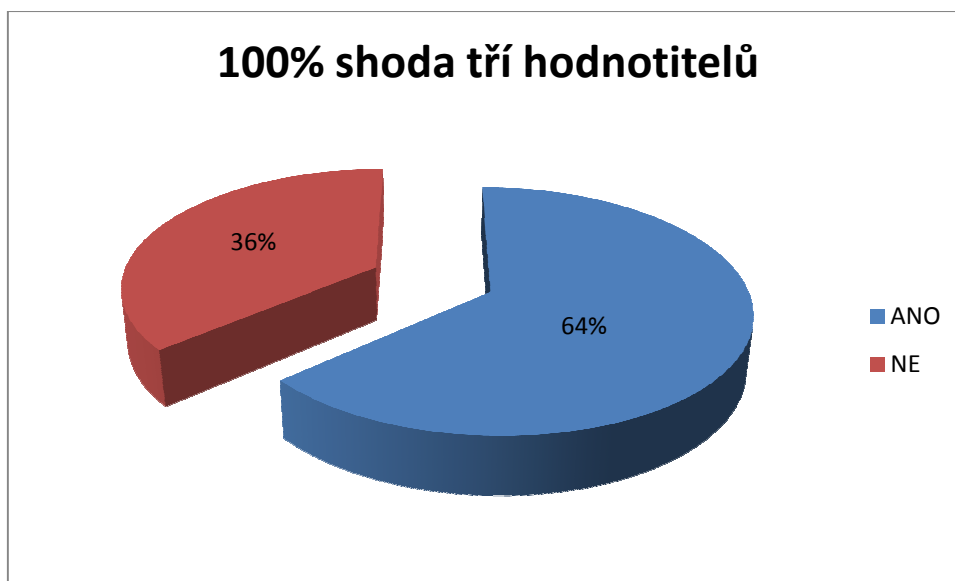
V prvním našem vlastním hodnocení jsme si sestavili kritéria (viz Tabulka 2) podle informací uvedených v Modelové variantě (s. 40), následně jsme podle těchto kritérií ohodnotili napsané texty a porovnali naše hodnocení s hodnocením pracovníků ÚJOP UK. Maximální počet bodů jsme rozdělili do všech kritérií souměrně v rozmezí 0,5 bodu.

Kritéria hodnocení	Kandidát č. / (počet bodů)
1. obsah a rozsah	0 – 0,5 – 1 – 1,5 – 2 – 2,5 – 3
2. organizace textu	0 – 0,5 – 1 – 1,5 – 2 – 2,5 – 3
3. lexikální kompetence	0 – 0,5 – 1 – 1,5 – 2 – 2,5 – 3
4. gramatická kompetence	0 – 0,5 – 1 – 1,5 – 2 – 2,5 – 3
5. ortografická kompetence	0 – 0,5 – 1 – 1,5 – 2 – 2,5 – 3

Tabulka 2: Kritéria hodnocení

Zdroj dat: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince - Modelová varianta (úroveň A1 podle SERR)

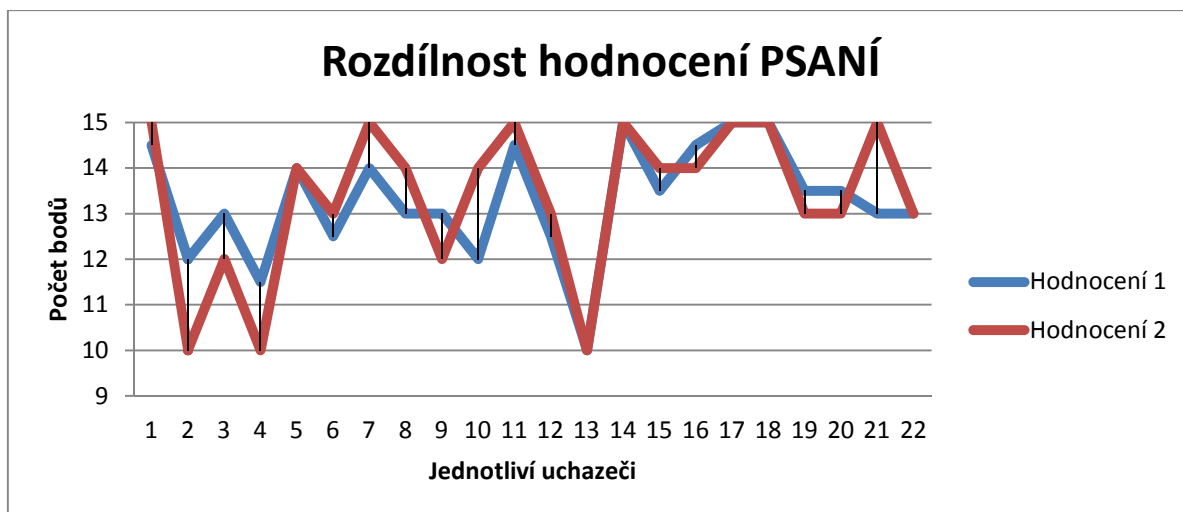
Z Grafu 6 je patrné, že při vstupu dalšího hodnotitele do hodnocení je ještě obtížnější dosáhnout 100% shody, tj. celkové shody tří hodnotitelů bez ohledu, zda to bylo ve stejných kategoriích.



Graf 6: 100% shoda tří hodnotitelů

Zdroj dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Je nutné podotknout, že naše kritéria byla pouze „podobná“, neprošli jsme školením a neměli jsme bližší specifikace, jak hodnotit jednotlivé odchylky. Abychom tento nedostatek minimalizovali, opřeli jsme naši škálu o Rámec, z kterého tato zkouška vychází.



Graf 7: Rozdílnost hodnocení PSANÍ

Zdroj dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Hodnocení 1 zastupuje naše vlastní hodnocení a Hodnocení 2 znázorňuje konsenzus hodnotitelů z ÚJOP UK. Toto rozdělení bude platné pro celou práci.

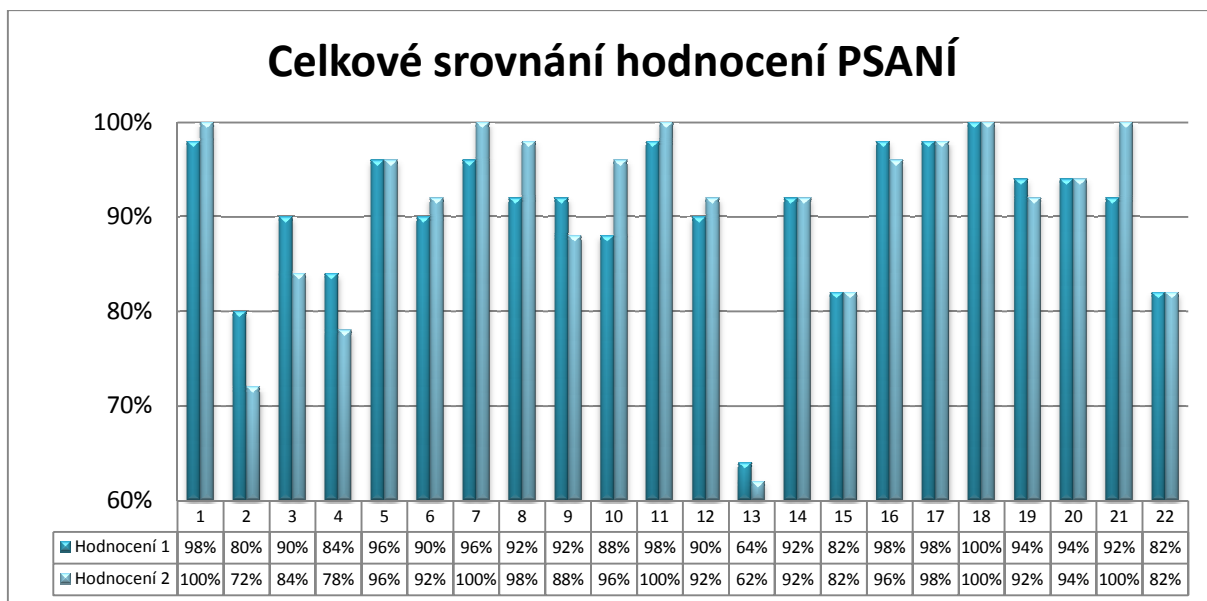
Rozdíly mezi těmito dvěma hodnoceními jsou maximálně dva body, k čemuž došlo u tří testů a naprostá shoda nastala v šesti případech hodnocení. V devíti testech bylo Hodnocení 2 vyšší než Hodnocení 1 a naopak u sedmi testů bylo naše Hodnocení 1 vyšší oproti Hodnocení 2.

Vzhledem k tomu, že jsme bližší specifikace neměli, zdají se nám výsledky velmi uspokojivé. Maximální rozdíl dvou bodů by mohl být ještě snížen, kdybychom naše rozdílné položky v hodnocení mohli konfrontovat s jinými hodnotiteli.

Přestože jsme si naše hodnocení prošli dvakrát a snažili jsme se držet stanovené stupnice, nemůžeme 100 % vyloučit vliv naší subjektivnosti. S ohledem na výsledky hodnocení lze předpokládat, že se nám ve větší míře podařilo naši subjektivitu odbourat a držet se stanovených kritérií.

K těmto výsledkům určitě přispěla i kvalita testů, které se jako my drží jazykové úrovně A1 podle SERR.

K našim prvním výsledkům jsme ještě přičetli bodový zisk za první úlohu, abychom dostali porovnání našich výsledků s hodnocením pracovníků ÚJOP UK a získali tak porovnání celkové úspěšnosti jednotlivých kandidátů.

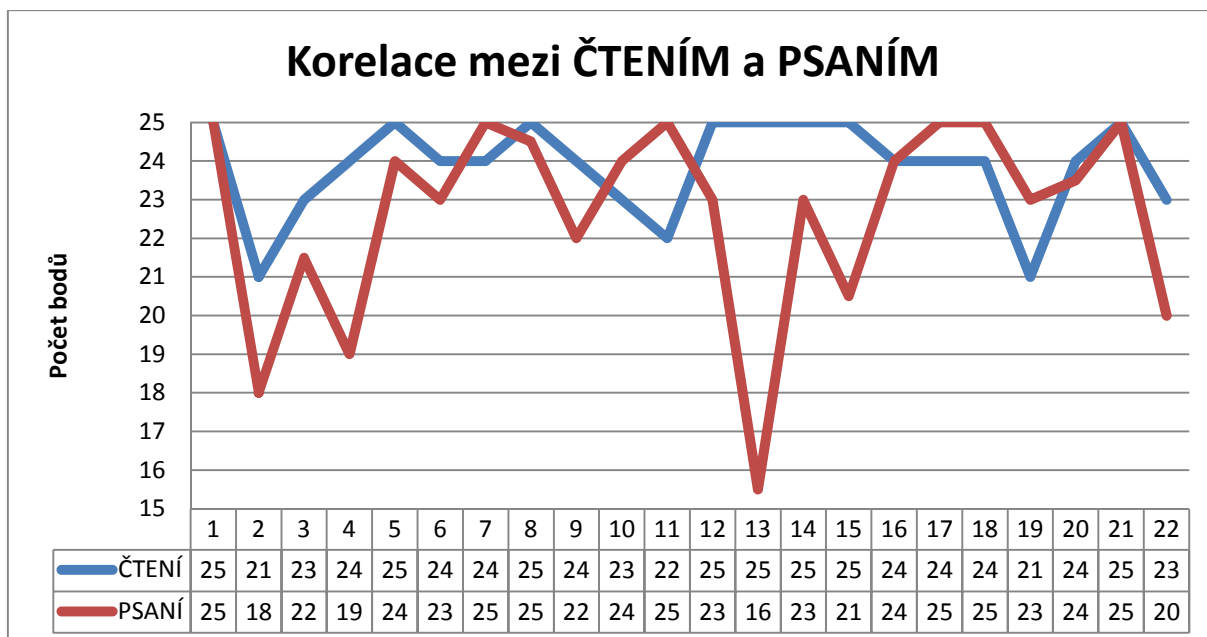


Graf 8: Celkové srovnání hodnocení PSANÍ

Zdroj dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Průměrná úspěšnost v dovednosti psaní v našem hodnocení (Hodnocení 1) vychází 90 % a u hodnocení pracovníků ÚJOP UK (Hodnocení 2) je to o jedno procento navíc, tj. 91 %. Celkově je to velmi vysoká úroveň s ohledem na požadované minimum, kterým je hranice 60 %.

Nejzajímavější a nejdůležitější porovnání výsledků bude mezi dovednostmi čtení a psaní, jež je zobrazeno v následujícím Grafu 9. Do tohoto grafu byla zobrazena hodnocení od pracovníků ÚJOP UK, neboť oba hodnotitelé mají stanovená stejná kritéria hodnocení a jedná se o „oficiální“ výsledky.



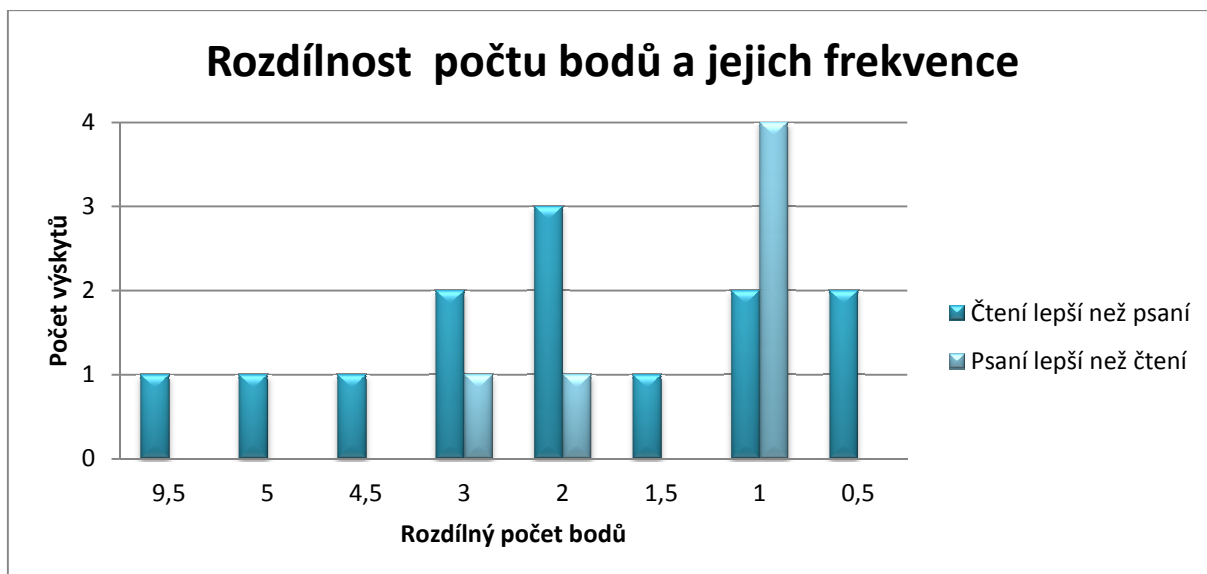
Graf 9: Korelace mezi ČTENÍM a PSANÍM

Zdroj dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Na Grafu 9 je znázorněno, že 13 z 22 uchazečů má lepší výsledky v dovednosti čtení než v psaní. U třech uchazečů se výsledky shodují a zbylých šest uchazečů má výsledky psaní lepší než čtení.

Pouze čtyři uchazeči klesli s dovedností psaní pod 21 bodů, ostatní se pohybují na škále 0 až 4 chyby, což může svědčit o nízké kvalitě testu nebo také o vyšší jazykové úrovni uchazečů. Vzhledem k tomu, že se jedná o nejnižší možnou jazykovou úroveň a naším vlastním hodnocením opírajícím se o Rámec bychom mohli toto vysvětlení vyloučit, jeví se nám druhé nabízené řešení jako pravděpodobnější s ohledem na naše získané výsledky v obou dovednostech.

Rozdíl bodů ve zkoumaných dovednostech reprezentuje Graf 10.



Graf 10: Rozdílnost počtu bodů a jejich frekvence

Zdroj dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Nejčastější rozdíl mezi dovednostmi čtení a psaní je jeden bod, což se nám potvrdilo u šesti zkoumaných uchazečů. Nejnižší rozdíl (0,5 bodu) jsme zjistili u dvou uchazečů, když nezohledňujeme variantu shody a naopak nejvyšší rozdíl (9,5 bodu) jsme zaznamenali u jednoho uchazeče.

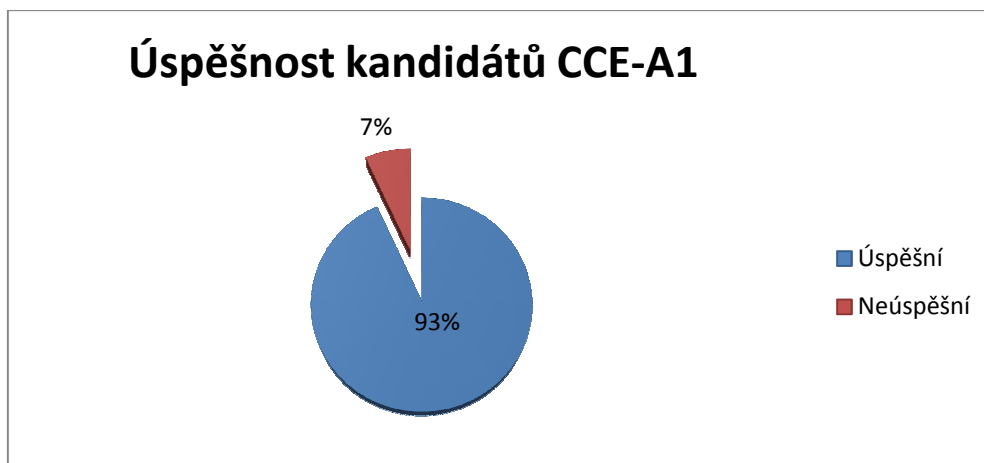
Jen u jednoho uchazeče, který měl psaní lepší než čtení, byl maximální rozdíl 3 body. Naopak nejnižším rozdílem u uchazečů majících psaní lepší než čtení byl 1 bod a to ve čtyřech případech.

Jeden kandidát, jenž měl čtení lepší než psaní, dosáhl největšího rozdílu mezi jednotlivými dovednostmi v podobě 9,5 bodů. V kontrastu nás ještě zajímá nejnižší rozdíl činící 0,5 bodu, jež jsme zaznamenali u dvou kandidátů.

Kromě výrazného rozdílu v podobě 9,5 bodů u kandidáta 13 jsou celkově rozdíly mezi jednotlivými dovednostmi malé, neboť se pohybují na škále 0,5 až 3 body. Tyto chyby mohou být způsobeny jen pouhou nepozorností, nervozitou či špatným přepsáním odpovědi do záznamového archu.

4.8.3 Úspěšnost uchazečů ve zkoušce CCE na úrovni A1

V následujícím Grafu 11 uvádíme celkovou úspěšnost kandidátů z Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince. Celkově se Zkoušky CCE účastnilo 44 kandidátů a pouze 3 z nich neuspěli.



Graf 11: Úspěšnost kandidátů CCE-A1

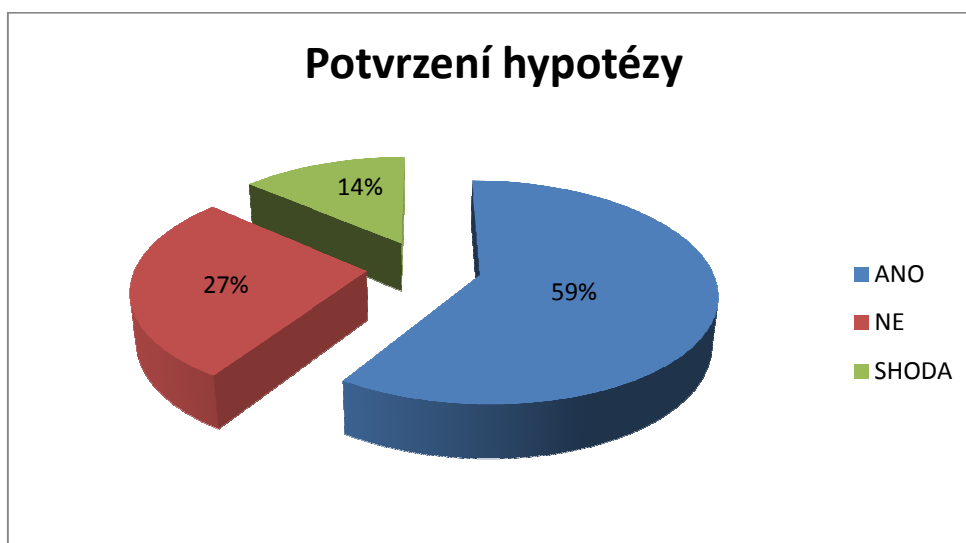
Zdroj dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Vysoká úspěšnost potvrzuje, že kandidáti jsou na vyšší jazykové úrovni než je A1, neboť jsme na základě analýzy modelové varianty vyloučili možnost nespolehlivosti testu.

S touto hypotézou souhlasí Vodičková (osobní konzultace) a uvádí, že kandidáti jsou často na úrovni A2 až B1. Domnívá se, že když kandidátům stačí doložit minimální znalost českého jazyka (úroveň A1), volí raději ji, aby byli u zkoušky úspěšní.

4.9 Srovnání dovedností čtení a psaní

V rámci této diplomové práce jsme chtěli potvrdit hypotézu, že uchazečova dovednost čtení s porozuměním je na vyšší úrovni než při psaní, tj. větší počet bodů získá uchazeč v dovednosti čtení než v dovednosti psaní. Jak se nám tato hypotéza potvrdila, je znázorněno v Grafu 12.



Graf 12: Potvrzení hypotézy

Zdroj analyzovaných dat: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Pravdivost naší hypotézy se potvrdila u 59 % zkoumaných testů a naopak byla vyvrácena v 27 %. Pokud odhlédneme od výsledků, v nichž došlo ke shodě (a proto naši hypotézu nepotvrzují ani nevyvrací) můžeme konstatovat, že ze 2/3 je pravdivá.

4.10 Shrnutí

Poslední kapitola zkoumala odpovědi kandidátů z Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince na úrovni A1, kterou zajišťuje Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Zajímalo nás, jaký je rozdíl v úspěšnosti čtení s porozuměním (receptivní dovednost) v kontrastu se psaním (produktivní dovednost). U psaní jsme narazili na problematiku objektivního vyhodnocování, a proto jsme si vytvořili hodnotící škálu podle pravidel ÚJOP UK a podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, abychom mohli sami napsané texty ohodnotit a výsledky navzájem porovnat.

Závěr

V rámci této diplomové práce jsme se věnovali testům a testování, jež skládají cizinci z českého jazyka. Nejprve jsme si terminologicky vymezili pojmy vztahující se k testům a k testování i s ohlédnutím do historie. Následovala charakteristika testů a jejich klasifikace podle nejvýraznějších osob věnujících se testování. Dále jsme si rozebrali jednotlivé testové úlohy, jejichž základní dělení je na úlohy uzavřené a otevřené včetně jejich výhod a nevýhod s ohledem k testování, tj. tvorba položek, možnost uhodnutí správné odpovědi, ale i následné hodnocení, neboť cílem všech testerů je zamezit subjektivnímu vlivu na hodnocení.

Námi zvolenou jazykovou úrovní byla úroveň A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, kterou jsme si stručně definovali. V České republice je znalost jazyka na úrovni A1 podle SERR od 1. ledna 2009 neodmyslitelně spjata s trvalým pobytem. Od tohoto data mají žadatelé o trvalý pobyt povinnost prokázat se znalostí českého jazyka právě na této úrovni, a proto jsme se zaměřili na tuto zkoušku. Věnovali jsme se jejímu vývoji a především rozboru dvou modelových variant (z roku 2009 a z roku 2012), které byly uveřejněny na webových stránkách Čeština pro cizince, jež jsou jedním ze základních zdrojů k této zkoušce.

Ve starší modelové variantě jsme našli několik nedostatků jako například vyšší jazyková úroveň, špatné zařazení úlohy na vyplnění formuláře do subtestu Čtení s porozuměním místo Psaní nebo rozdíl v maximálním zisku bodů v jednotlivých subtestech, neboť by žádná z dovedností neměla být upřednostňována před ostatními. Tyto nedostatky byly zkoumáním nejnovější modelové varianty již odstraněny a zkouška odpovídá jazykové úrovni A1 podle SERR, čehož dosáhl tým pod vedením doktorky Cvejnové. Ta nám v rámci konzultace diplomové práce kromě jiného sdělila, že se aktuálně pracuje na verzích 33 až 42, od roku 2010 se používá při tvorbě testů specifikací, které v prvních verzích chyběly, a v neposlední řadě byla vydána nová příručka ke zkoušce. Dále se také připravuje Vokabulář, který by mohl být uveřejněn na stránkách Čeština pro cizince do konce roku 2012. Museli jsme však zůstat pouze u zkoumání modelových variant, neboť z důvodu nařízení MŠMT nejsou testy ani záznamové archy veřejnosti přístupné.

Díky kontaktu s magistrou Sladkovskou, vedoucí projektu, jsme z Národního ústavu pro vzdělávání získali pro účely diplomové práce data týkající se úspěšnosti a počtu uchazečů o trvalý pobyt od zavedení povinnosti prokázat se znalostí českého jazyka na úrovni A1. Z těchto dat jsme zjistili, že i přes značné nedostatky v prvních verzích zkoušek se tato skutečnost zásadně neprojevila do úspěšnosti uchazečů o trvalý pobyt. Zavedení zkoušky se promítlo do počtu uchazečů, kterých bylo v prvním zkoumaném období nejméně. Od 1. ledna

2009 do 30. dubna 2012 bylo celkově vyzkoušeno XX uchazečů o trvalý pobyt. V tomto období bylo v 7 průběžných zkoumáních zjištěno, že se počet uchazečů neustále zvyšuje, ale tato skutečnost se přesto nepromítla do celkové úspěšnosti zkoušky. Průměrná úspěšnost zkoušky od jejího zavedení do 30. dubna 2012 je 81 %.

Bylo by velmi zajímavé moci prozkoumat jednotlivé subtesty, zjistit, jaká je jejich úspěšnost a v kontrastu s tím odhalit, v jaké dovednosti uchazeči získávají nejmenší počet bodů a která z dovedností jim brání v dosažení požadované úrovně.

Ke konkrétní analýze dovedností čtení s porozuměním a psaní nám posloužily záznamové archy z Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince, kterou zajišťuje Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, za jejichž poskytnutí vděčíme především doktorce Vodičkové, vedoucí Výzkumného a testovacího centra.

Rozhodli jsme se porovnávat jednu receptivní a jednu produktivní dovednost. Volba produktivní dovednosti byla jednoznačná v podobě dovednosti psaní, neboť dovednost mluvení se v rámci ústní zkoušky nenahrává a taktéž není veřejnosti přístupná. Při volbě receptivní dovednosti jsme se rozhodovali mezi čtením a poslechem. Nakonec jsme vybrali možnost čtení, která je bližší dovednosti psaní, neboť se jedná o dovednosti, k nimž uchazeč nepotřebuje komunikačního partnera (ani zprostředkovaně prostřednictvím nahrávky). K rozhodnutí přispěl náš předpokládaný záměr porovnat receptivní dovednost s dovedností produktivní, ale i zkušenosti odborníků na výuky češtiny pro cizince, kteří jako my v této diplomové práci předpokládají, že cizinci lépe zvládají čtení než psaní.

Číst je snazší, neboť text vidíme, stačí nám většinou pochopit podstatu sdělení a k problematickým pasážím se můžeme vrátit. Kromě tohoto je čtení testováno formou uzavřených úloh a kandidáti mají alespoň částečnou šanci uhodnout správnou odpověď oproti psaní, kde musí produkovat vlastní text a zároveň splnit určitá kritéria požadovaná zadáním testové úlohy (zadání textu, rozsah, obsah apod.).

Stejně jako v případě zkoušky k získání povolení k trvalému pobytu jsme nejprve Certifikovanou zkoušku z češtiny pro cizince na úrovni A1 rozebrali podle modelové varianty uveřejněné na webových stránkách Ústavu pro jazykovou a odbornou přípravu. Následně jsme zkoumali 22 záznamových archů s odpověďmi jednotlivých kandidátů.

U subtestu Čtení s porozuměním nevyvstal žádný problém, neboť se jedná o uzavřené úlohy, kde není problém s hodnocením. Průměrná úspěšnost u čtení byla 95 %.

Naopak je tomu u dovednosti psaní, již nelze nikdy hodnotit bez vlivu subjektivity. Samozřejmě je možné subjektivitu co nejvíce minimalizovat a docílit tak maximálně

možného objektivního hodnocení skrze propracovanou hodnotící škálu a proškolení hodnotitelů.

V diplomové práci jsme provedli dvě vlastní hodnocení dovednosti psaní. První hodnotící škála byla sestavena podle kritérií uvedených v instrukcích k modelové variantě a porovnána s ekvivalentním hodnocením dvou hodnotitelů, kteří psaní hodnotili a jejichž hodnocení jsme měli k dispozici. V tomto hodnocení jsme se s dalšími dvěma hodnotiteli shodovali v 64 % oproti hodnocení dvou hodnotitelů, kteří se shodovali v 77 %. S naším hodnocením můžeme být i přesto spokojeni, neboť jsme znali pouze kritéria bez bližších specifikací k hodnocení. Tím jsme si potvrdili, že se hodnotitelé určitě drží kritérií popsanych v modelové zkoušce. Můžeme se domnívat, že kdybychom znali bližší specifikace hodnotící škály, byl by nyníjší 13% rozdíl ještě menší.

Druhá škála byla sestavená podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, avšak s první škálou byla do značné míry podobná. Vzhledem k tomu, že Rámec detailně nepopisuje konkrétní požadavky a míru chybovosti, museli jsme si hranice stanovit sami. Rozdíl v hodnocení podle takto sestavené škály činil u jednotlivých kandidátů maximálně dva body. Z výsledků druhého hodnocení nám vyplývá, že autoři zkoušky drží požadovanou úroveň A1 podle SERR, neboť podle ní je sestavena naše hodnotící škála a ta by v případě nedodržení úrovně nefungovala.

Pro tuto práci bylo nejdůležitějším srovnání výsledků jednotlivých uchazečů v námi zkoumaných dovednostech (čtení a psaní), neboť naším záměrem bylo potvrdit, že kandidáti dosahují vyššího bodového skóre v dovednosti čtení než v psaní. Pro dovednost psaní byly zvoleny hodnoty z konsenzu měření dvou hodnotitelů z Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Když jsme porovnali výsledky našeho zkoumání, došli jsme ke zjištění, že na zkoumaném vzorku testů na úrovni A1 se naše prvotní hypotéza potvrdila v 59 % a naopak vyvrácena byla v 27 %. Ve zbylých 14 % došlo ke shodnému bodovému zisku za jednotlivé dovednosti.

Cílem této diplomové práce je formulovat lingvodidaktická doporučení, kterými jsou:

1. zahrnovat nácvik dovednosti psaní do výuky a věnovat mu dostatečný prostor,
2. zadávat žákům přesná kritéria včetně informací, jaké musí text obsahovat,
3. stanovit minimální počet slov,
4. trénovat psaní nejen doma za domácí úkol, ale i ve škole, aby žáci nevyužívali pomůcek (slovník, internet, pomoc od rodičů mluvčích či spolužáků apod.),
5. učit žáky formální náležitosti písemného projevu,
6. dávat žákům zpětnou vazbu a doporučení, jakých chyb se mají vyvarovat,

7. simulovat podmínky zkoušky (pokud se žáci připravují na nějakou zkoušku a vyučující má k tomu dostatečný časový prostor).

Určitě by bylo zajímavé věnovat se obdobnému zkoumání u ostatních jazykových úrovní a ideálně na větším zkoumaném vzorku. Jednou z možností by bylo udělat obdobná zkoumání ve všech úrovních, čímž se nejen zjistí, do jaké míry se hypotéza potvrzuje nebo vyvrací, ale především křivka spojující jednotlivé úrovně.

Seznam zdrojů

- *Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců: Společné soužití.* In: Usnesení vlády České republiky. 2011, č. 99.
- BYČKOVSKÝ, Petr. *Základy měření výsledků výuky.* Praha: Výzkumný ústav inženýrského studia při ČVUT, 1982.
- CVEJNOVÁ, Jitka, Petra HONZÁKOVÁ, Dana HŮLKOVÁ NÝVLTOVÁ a Pavla MÁLKOVÁ. *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011.
- CVEJNOVÁ, Jitka. DILF - počáteční francouzská jazyková zkouška pro integraci cizinců a její srovnání s českou zkouškou pro trvalý pobyt A1. In: *Výuka cizích jazyků - integrace a testování. Poděbrady: vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK, 2009, s. 10. ISBN 978-80-87238-02-8.*
- CVEJNOVÁ, Jitka. Dosavadní zkušenosti se zkouškou A1 pro trvalý pobyt. In: *Čeština je cizí jazyk 2010: úroveň A1 podle SERR.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2010, s. 8. ISBN 978-80-7043-941-8.
- HÁDKOVÁ, Marie; LÍNEK, Josef; VLASÁKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk - Úroveň A1.* Praha: MŠMT, 2005. 318 s.
- HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HNILÍČKOVÁ, Jitka, Marcel JOSÍFKO a Alexandr TUČEK. *Didaktické testy a jejich statistické zpracování.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- HOLUB, Josef. *Stručný etymologický slovník jazyka českého.* 1. vyd. Praha: SPN, 1967.
- HRDLÍČKA, Milan. Psaná komunikace a komunikační kompetence. In: *Sborník příspěvků semináře Písemné zkoušky a testy z cizích jazyků: Poděbrady, 19. a 20. června 2007.* Praha: Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007, s. 3. ISBN 978-80-901947-7-9.
- HUGHES, Arthur. *Testing for language teachers.* New York: Cambridge University Press, 1989, ix, 172 p. ISBN 05-212-7260-2.
- CHODĚRA, Radomír. *Moderní výuka cizích jazyků: didaktika cizích jazyků jako vědní obor.* Praha: APRA, 1993.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy : příručka pro učitele a studenty učitelství.* Brno : Paido, 1999. 91 s.

- *Informační publikace pro cizince Česká republika*. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2011. ISBN 978-80-7312-067-2.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 200 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4735-122.
- JEŘÁBEK, Ondřej a Martin BÍLEK. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2494-1.
- KOTKOVÁ, Radomila. Testování čtecích a poslechových dovedností na ÚJOP UK Praha. In: *Sborník příspěvků semináře Písemné zkoušky a testy z cizích jazyků: Poděbrady, 19. a 20. června 2007*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007, s. 4. ISBN 978-80-901947-7-9.
- LOJOVÁ, Gabriela. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Vlčková. Praha: Portál, 2011, 231 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-807-3678-760.
- *Manual for Language Test Development and Examining - for use with the CEFR*. Cambridge: The Council of Europe, 2011, 87 s.
- MICHALIČKA, Miroslav a Zdeněk NOVÁK. *Metody pedagogické diagnostiky*. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, 1968, 68 s.
- *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005, 879 s. ISBN 80-200-1351-2.
- OŠMERA, Radim. Podoba zkoušky z českého jazyka pro účely získání trvalého pobytu. In: *Migraceonline.cz* [online]. 2009 [cit. 2012-08-09]. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/e-knihovna/?x=2210442>
- SCHINDLER, Radek. *Rukověť autora testových úloh*. Vyd. 1. Praha: centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006, 86 s. ISBN 80-239-7111-5.
- SLOŽILOVÁ, Eva. Testovací techniky - jejich výhody a nevýhody. In: *Česká a slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách* [online]. 2005 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://casajc.ff.cuni.cz/docs.php>
- SLOŽILOVÁ, Eva. Testování dovednosti psaní: Pandořina skříňka?. In: *Sborník příspěvků semináře Písemné zkoušky a testy z cizích jazyků: Poděbrady, 19. a 20. června 2007*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007, s. 5. ISBN 978-80-901947-7-9.

- SLOŽILOVÁ, Eva. Vývoj zkoušky A1 pro trvalý pobyt. In: *Čeština je cizí jazyk 2010: úroveň A1 podle SERR*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2010, s. 6. ISBN 978-80-7043-941-8.
- *Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, 2002, Univerzita Palackého, Olomouc 2002
- ŠIKOLOVÁ, Mária. Formát testu. In: *Česká a slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách* [online]. 2005 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://casajc.ff.cuni.cz/docs.php>
- ŠIKOLOVÁ, Mária. Výchozí a současný stav testování češtiny na úrovni A1 pro trvalý pobyt. In: *Sborník příspěvků semináře Písemné zkoušky a testy z cizích jazyků: Poděbrady, 19. a 20. června 2007*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007, s. 7. ISBN 978-80-901947-7-9.
- UR, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. 1st publ. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, XIII, 375 s. ISBN 0-521-44994-4.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.
- VESELÝ, J. Reproductivní a reaktivní faktor při osvojování cizího jazyka. In: *Cizí jazyky ve škole: 1977 – 1978*, č. 1, s. 6 – 17.
- VLASÁKOVÁ. Kritéria hodnocení (samostatného) písemného projevu. In: *Sborník příspěvků semináře Písemné zkoušky a testy z cizích jazyků: Poděbrady, 19. a 20. června 2007*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007, s. 3. ISBN 978-80-901947-7-9.
- *Výuka a testování cizích jazyků v kontextu Společného evropského referenčního rámce (SERR)*. 1. vyd. Poděbrady, 2012. ISBN 978-80-87238-08-0.
- *Zákon o pobytu cizinců na území České republiky*. In: Sbírka zákonů. 2011.

- *ALTE: Association of Language Testers in Europe* [online]. 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.alte.org/>
- *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* [online]. 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/?p=uvod>
- *Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince – Úroveň A1 podle SERR (CCE-A1): Modelová varianta*. Praha, 2009. Dostupné z: http://ujop.cuni.cz/doc/cce/cce_modelova_varianta_A1.pdf
- *Cizinci v ČR* [online]. 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.cizinci.cz/news.php?lg=1>
- *Čeština pro cizince* [online]. 2008 - 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: http://cestina-pro-cizince.cz/index.php?hl=cs_CZ
- *European Association for Language Testing and Assessment* [online]. 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.ealta.eu.org/>
- KOHOUTEK, Rudolf. Didaktické testy v současné škole. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/didakticke-testy-v-soucasne-skole>
- *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006 - 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. 2010 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/>
- *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011 - 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>
- *SCIO* [online]. 2008 - 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.scio.cz/>
- *Ústav jazykové a odborné přípravy* [online]. 2006 - 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: http://ujop.cuni.cz/index_cs.php

Seznam příloh

PŘÍLOHA 1: Zkouška z českého jazyka na úrovni A1 podle SERRJ pro trvalý pobyt v ČR
(modelová verze z roku 2009)

PŘÍLOHA 2: Zkouška z českého jazyka na úrovni A1 podle SERRJ pro trvalý pobyt v ČR
(modelová verze z roku 2012)

PŘÍLOHA 3: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince – Úroveň A1 podle SERR (CCE-
A1)

Přílohy

PŘÍLOHA 1: Zkouška z českého jazyka na úrovni A1 podle SERRJ pro trvalý pobyt v ČR
(modelová verze z roku 2009)

ČÁST III: Psaní (15 minut)

Chcete jet v květnu do Českého Krumlova. Napište e-mail do turistického informačního centra a zeptejte se na:

- ubytování pro 3 osoby, kontakty na hotely
- kulturní program (divadlo, koncerty, filmy, muzea, galerie apod.)
- zámek (otevírací doba)
- sportovní aktivity

Ke každému bodu napište jednu až dvě věty (asi 30 slov) na svůj odpovědní list.

ČÁSTI: Čtení s porozuměním (35 minut)

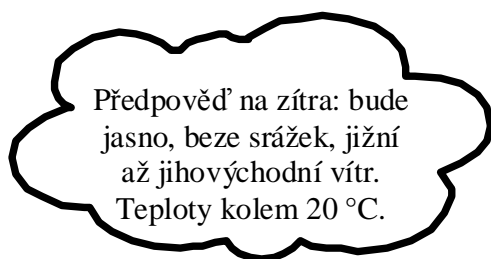
Tato část má čtyři úlohy. Všechny odpovědi zaznamenejte do svého odpovědního listu.

Úloha 1:

Čtete a pracujete s texty. Řešte úkoly 1–3. Správné odpovědi označte křížkem do svého odpovědního listu.

VZOR:

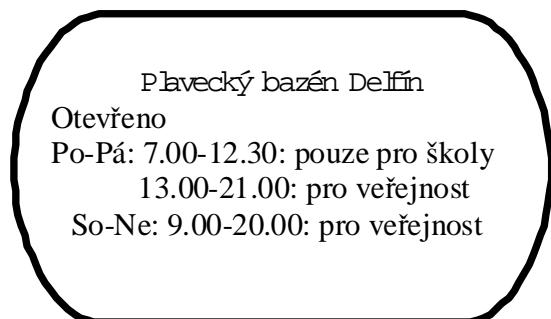
0) Počasí



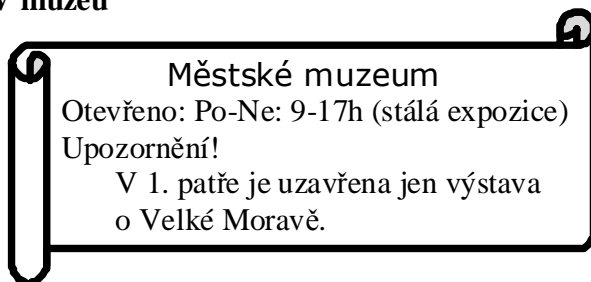
Zítra bude svítit slunce.

~~ANO~~ / NE

1) V bazénu



2) V muzeu



Celé muzeum je zavřené.

ANO / NE

3) Ve vinárně

Vinárna U Vévody
Kvalitní vína z Moravy a
celého světa.
Každý víkend živá hudba!

V sobotu můžeme ve vinárně poslouchat také hudbu. ANO / NE

Úloha 2:

Čtete a pracujete s texty. Řešte úkoly 4–5. Správné odpovědi označte křížkem do svého odpovědního listu.

VZOR: Chcete koupit dvoupokojový byt se samostatnou kuchyní. Hledáte tiché prostředí se zelení a s dobrým spojením do centra.

<p><u>Byt po rekonstrukci!</u> Prodám byt 1+kk po rekonstrukci. Klidná lokalita. Park a zastávka MHD blízko. Zn.: Cena dohodou.</p>	<p><u>Výhodná nabídka!</u> Byt 2kk k prodeji! Nutno vidět! Byt po částečné rekonstrukci. Výborná lokalita v centru města, obchody, MHD.</p>
<p><u>www.lipova.cz</u> Bytový projekt Lipová – poslední volné byty! Nabízíme byt 1+1 s terasou. Zastávka autobusu 5 min. Dětské hřiště, zeleň, sportovní areál, poliklinika. Možnost hypotéky!</p>	<p><u>Novostavba</u> Prodám byt 2+1 s balkónem, novostavba. Klidné prostředí, nedaleko Buškovského lesa. Zastávka MHD 3 min. chůze. Zn.: Volné ihned!</p>

- a) Byt po rekonstrukci!
- b) Výhodná nabídka!
- c) www.lipova.cz
- Novostavba

4) Je čtvrtek sedm hodin večer a vaše dítě má silné bolesti zubu. Kam půjdete?

<p><u>Zubní pohotovost pro děti a dospělé</u> Pá: 14.00–17.00 So: 10.00–13.00 Akutní případy o víkendu mimo ordinaci hodiny – Nemocnice Na Kopečku</p>	<p><u>Dětský zubní lékař</u> MUDr. Jana Kazová Po–Pá: 7.00–13.00 Út a Čt: také 14.00–17.00</p>
<p><u>Stomatologie</u> Oddělení pro děti a dospělé Nemocnice U Parku Akutní případy: denně od 18.00 do 6.00</p>	<p><u>Soukromá zubní ordinace</u> MUDr. Josef Stolička Po–Pá: 7.00–17.00 So, Ne: 10.00–14.00 (Děti neošetřujeme!)</p>

- a) Zubní pohotovost pro děti a dospělé
- b) Dětský zubní lékař
- c) Stomatologie
- d) Soukromá zubní ordinace

5) Nutně potřebujete ihned opravit boty. Kam půjdete?

<p><u>Rychloopravna obuvi</u> Po–Pá: 9.00–18.00 Dnes z provozních důvodů zavřeno!</p>	<p><u>Opravna obuvi</u> Opravy bot na počkání! Do druhého dne – sleva 5 %! Tašky neopravujeme!</p>
<p><u>Obuvník – Matěj Švec</u> Podpatky, lepení, šití, výměna zipů atd. Bezkonkurenční ceny! Vše za dva až tři dny!</p>	<p><u>Opravujeme boty, tašky, kabelky!</u> Po–Pá: 8.00–17.00, So: 10.00–15.00 Opravy obuvi do 30 min. Pozor: Tento týden dovolená!</p>

- a) Rychloopravna obuvi
- b) Opravna obuvi
- c) Obuvník – Matěj Švec
- d) Opravujeme boty, tašky, kabelky!

Úloha 3:

Vaše kamarádka Ann Black z Kanady si koupila deštník. Použila ho pouze dvakrát. Deštník má zlomený drát. Na deštník je 12 měsíců záruka, a proto ho chce paní Black reklamovat. Potřebuje vaši pomoc. Ukazuje vám daňový doklad a svou adresu. Pomozte jí vyplnit reklamační formulář. Odpovědi 6–15 zaznamenejte do svého odpovědního listu. Využijte všech informací ze zadání.

DAŇOVÝ DOKLAD č. 0018067

Název zboží	Množství	Cena s DPH za kus	Cena s DPH celkem
Deštník	1	650Kč	650Kč
Datum: 12. 8. 2008	Celkem:		650Kč

Bydliště:
 Jahodová 253
 106 00 Praha 10-Zahradní Město
 mobil: 723 967 890

Reklamační formulář	
6	Jméno
7	Příjmení:
8	Adresa zákazníka: Ulice:
9	č.p.:
	Město: <i>Praha 10 – Zahradní Město</i>
10	PSČ:
11	Telefon:
12	Reklamovaný výrobek:
	Číslo daňového dokladu: <i>0018067</i>
13	Datum koupě:
14	Cena výrobku:
15	Popis reklamace:
	Datum: <i>20.8.2008</i>
	Podpis: <i>Ann Black</i>

Úloha 4:

Doplňte do textu k číslům 16–25 tato slova:

Zdravím

napiš

víkend

ložnice

obývací

příští

pozvat

lednicí

přijít

knihovnu.

kuchyňský

Správné odpovědi zaznamenejte do svého odpovědního listu.

Ahoj Adame,

jak se máš? (0)... *Zdravím* Tě z nového bytu! Koupili jsme ho s Monikou na hypotéku. Minulý (16)..... jsme se konečně přestěhovali.

Byt není velký. Největší je (17)..... pokoj, kde zatím máme jen starý gauč, (18)..... a stůl s počítačem. Je tam také (19)..... kout s novou kuchyňskou linkou, sporákem a (20)..... . Druhý pokoj je (21)..... . Je docela malá, ale máme tam velkou postel.

Náš byt je standardní 2kk, ale uvidíš ho brzy sám. Chceme Tě (22)..... na návštěvu (23)..... pátek od 17 hodin. Můžeš (24)..... ? Těšíme se na Tebe!

Brzy (25)..... ! Zatím se měj hezky!

Roman

PŘÍLOHA 2: Zkouška z českého jazyka na úrovni A1 podle SERRJ pro trvalý pobyt v ČR (modelová verze z roku 2012)²

ČTENÍ

Úloha 1

Čtěte text a vyberte 1 správné řešení pro úkoly 1 – 6.

Hledám rodinný dům s velkou zahradou u Prahy, nemám zájem o dům na vesnici. Potřebuji 2 nebo 3 pokoje a garáž. Blízko musí být potraviny, škola a zastávka autobusu nebo vlakové nádraží. Cena do 4 000 000 Kč. Koupím hned a rychle. Chci bydlet od 1. 6. Můžete volat od pondělí do pátku na telefon 777 809 311 od 8:00 do 12:00 – Milan Novák, Brno.

1. Kde musí ten dům být?

V Brně.

V Praze.

Na vesnici.

Blízko Prahy.

2. Co musí dům mít?

Garáž.

Čtyři pokoje.

Malou zahradu.

Jeden velký pokoj.

3. Co musí být blízko domu?

Autobusové nádraží.

Zastávka tramvaje.

Obchodní dům.

Škola.

² Formální úprava zkoušky musela být upravena, neboť zdrojem dat je *Interaktivní modelová zkouška* uveřejněna na webových stránkách *Čeština pro cizince*.

4. Kolik korun dům může stát?

Maximálně čtyři miliony.

Maximálně tři miliony.

Čtyři miliony a více.

Pět milionů.

5. Kdy chce začít pan Novák v domě bydlet?

V červenci.

V červnu.

V květnu.

V srpnu.

6. Kdy můžete panu Novákovi telefonovat?

Každý den odpoledne.

Každý den dopoledne.

Dopoledne, ale ne o víkendu.

Odpoledne, ale ne o víkendu.

Úloha 2

Čtěte texty a vyberte 1 správné řešení.

Zubní ordinace
MUDr. Josef Krátký
Pondělí, středa: 9:00 – 14:30 hodin
Úterý, čtvrtek: 13:00 – 18:00
Pátek: 9:00 – 12:00

7. Která informace je správná?

Do té ordinace můžete jít v pondělí ve čtyři.

Do té ordinace můžete jít v úterý dopoledne.

Do té ordinace můžete jít v pondělí k zubaři.

Do té ordinace můžete jít v pátek odpoledne.

Zveme Vás na slavnostní otevření nové
Restaurace Pod Věží

Kdy: 22. 7. v 18:00 hodin

Kde: Jabloňová 458, Liberec

Jídlo a pití ZDARMA.

8. Která informace je správná?

Novou restauraci otvírají 22. července.

Nová restaurace se jmenuje Jabloňová.

Na té oslavě musíte platit za jídlo.

Ta oslava je v ulici Pod Věží.

Pánské oděvy PARIS

Dárkový kupon pro **Aleše Novotného**
na nákup za 1 000 korun.

Košile, saka, kalhoty ...

Dárkový kupon platí od 6. 3. do 12. 3.

PARIS - Novodvorská 14, Praha 10
Telefon: +420 226 369 552

9. Která informace je správná?

Aleš může koupit v obchodě PARIS šaty pro manželku.

Aleš může koupit v březnu v obchodě PARIS oblečení.

Aleš může jít do obchodu PARIS do Pražské ulice.

Aleš nemůže do obchodu PARIS zatelefonovat.

Kadeřnictví pro ženy i muže
Kadeřnictví LAURA

Od 5. 9. sleva 30 %
pro všechny zákazníky.

10. Která informace je správná?

V říjnu mají v kadeřnictví Laura slevu pro zákazníky.

V září mají v kadeřnictví Laura slevu pro zákazníky.

V kadeřnictví Laura bude padesát procent sleva.

Kadeřnictví Laura je pro ženy a děti.



11. Která informace je správná?

Ten obchod má zavřeno celý srpen.

Do toho obchodu můžete jít 16. srpna.

V tom obchodě můžete koupit oblečení.

V tom obchodě můžete nakupovat jídlo.

Úloha 3

Čtete texty a pak vyberte správný obrázek (A - E) pro každý text. Pozor, máte 4 texty, ale máte 5 obrázků. Nebudete potřebovat 1 obrázek.

12. A – B – C – D – E

13. A – B – C – D – E

14. A – B – C – D – E

15. A – B – C – D – E

12.

Komu:

Kopie:

Vážená paní Kotková,

děkujeme za Váš nákup
(1x pánská košile, 2x tmavé kalhoty).
Zaplatte prosím 2 500 Kč do 29. 8.,
potom Vám zboží pošleme poštou.

Vaše AG Móda

13.

***Vážení zákazníci,
naš obchod s oblečením
bude od 29. 8. do konce
srpna uzavřen.
Omlouváme se a těšíme
se na Vaši návštěvu
v září.***

14.

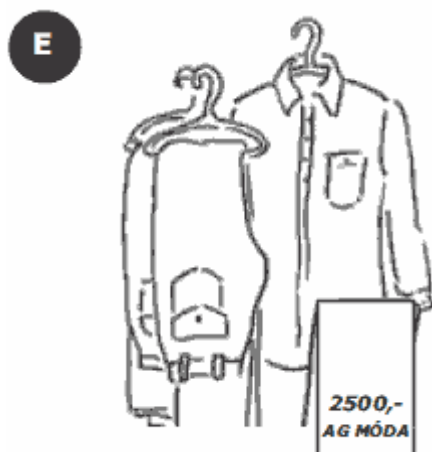
Nový obchod AG MÓDA

má pro Vás dámské šaty, kostýmy, trička
a košile. V září budou mít všichni
zákazníci 20 % slevu.

15.

Obchod SVĚT ELEKTRO

nabízí v sobotu 29. 8. slevu 20 %
na televize, počítače a ledničky.
Otevřeno od 8:30.



Úloha 4

Čtete text a doplňte slova. Pozor, musíte doplnit 5 slov, ale máte 6 slov.

dovolené, září, zdraví, zavolám, narozenin, hodně

Ahoj Marku,

moc se omlouvám, ale nemůžu přijít na oslavu Tvých třicátých..... Bohužel budu od 24. srpna na v Itálii. Vrátím se druhého, pak s Tebou můžu narozeniny oslavit. Určitě Ti hned po dovolené

Přeju Ti hodně štěstí, a také hezkou oslavu.

Zdraví Tě

Pavel

PSANÍ

Úloha 1

Lenka Máchová se chce učit plavat. Musí vyplnit formulář kurzu plavání. Jak vyplní Lenka Máchová formulář?

<i>Lenka Máchová</i>
<i>Adresa: Žižkova 12</i>
<i>787 01 Šumperk</i>
<i>Telefon: 727 668 391</i>
<i>E-mail: lenka.machova@atlas.cz</i>

Formulář:

Kurz plavání	
Jméno:	
Příjmení:	
Ulice a číslo:	
PSČ:	787 01
Město:	
Telefon:	776 668 391
E-mail:	

PŘÍLOHA 3: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince – Úroveň A1 podle SERR (CCE-A1)

ČTENÍ

Úloha 1

Vývěsky a vizitky

Přečtěte si texty 1–8 a řešení A–I. Vyberte ke každému textu 1–8 jedno správné řešení. Jedno řešení nebudete potřebovat. Číslo 0 a řešení J jsou příklad. Řešení nakonec napište do záznamového archu.

8 bodů

0.

OBCHODNÍ DŮM PATRIK

1. patro – potraviny
2. patro – oděvy, obuv
3. patro – drogerie, dárky
4. patro – restaurace, kavárna

1.

KNIHKUPECTVÍ HAŇKA A SYN

Literatura pro dospělé i děti

Učebnice, slovníky, mapy

V srpnu 20 % sleva

2.

KNIHOVNA MĚSTA KLADNO

Pondělí – pátek: otevřeno

8:00 – 12:00 13:00 – 17:00

Knihy vracíte za měsíc, časopisy za 14 dnů.

3.

MUDr. Daniel Bílý

zubní lékař

pondělí, středa 7:00 – 13:00

úterý 14:00 – 18:00: kontroly

pátek 8:00 – 14:00

4.

LÉKÁRNA U VODÁRNY

1. – 31. 8. dovolená

Další lékárna:

Přemyslovská 78, Nymburk

5.

Mgr. Petra Bílková

Kurzy angličtiny a němčiny

Pražská 325 Tel.: 558 321 257

Olomouc Mobil: 606 885 212

6.

SPORTOVNÍ CENTRUM BRNO

bazén, zimní stadion

basketbal, volejbal, tanec

fotbal pro děti

Noví zákazníci sleva 20 %!

7.

ODĚVY RADKA

- kalhoty, košile a svetry pro muže

- šaty a sukně

1. – 12. 8. sleva 10 % na sportovní oblečení.

8.

Ing. Pavel Trunec

ředitel

Základní škola Na Valech

Na Valech 32

120 00 Brno 2

Řešení:

A) Ten člověk učí cizí jazyky.

B) Sem můžete jít k doktorovi.

C) Tady si můžete půjčit knihy.

D) V tom obchodě prodávají knihy.

E) Ten obchod má v srpnu zavřeno.

F) Tady mají slevu dvanáct procent.

G) Sem můžete jít plavat nebo bruslit.

H) Ten člověk pracuje ve škole v Brně.

I) Tady můžete koupit oblečení na sport.

J) Tady můžete jíst a pít kávu.

Úloha 2

Pozvánka

Přečtěte si text a vyberte u úkolů 9–14 jedno správné řešení. Číslo 0 je příklad. Řešení nakonec napište do záznamového archu.

6 bodů



Milá Jano,

zvu Tě na oslavu svých narozenin. Party bude v sobotu 7. 6. od 19:30 u mě doma. Bude tam dost masa, pití a koncert. Přijdou kamarádi a známí. Přijede i můj bratr Jakub. Bohužel na party nesmí zvířata.

Těším se na Tebe.

Tvůj Tomáš

0. Co budou ti lidé slavit?

- A) Svátek.
- B) Vánoce.
- C) Nový rok.

D) Narozeniny.

9. Kdo má narozeniny?

- A) Jana.
- B) Jakub.
- C) Tomáš.
- D) Kamarád.

10. Ve kterém měsíci je oslava?

- A) V červenci.
- B) V červnu.
- C) V květnu.
- D) V září.

11. V kolik hodin začíná oslava?

- A) V osm.
- B) V sedm.
- C) V půl osmé.
- D) V půl sedmé.

12. Kde je oslava?

- A) U Jakuba.
- B) U Tomáše.
- C) V kanceláři.
- D) V restauraci.

13. Kdo taky přijde na oslavu?

- A) Bratranec Jakub.
- B) Kamarád Jakub.
- C) Kamarád Jany.
- D) Bratr Tomáše.

14. Co nebude na oslavě?

- A) Pes.
- B) Jídlo.
- C) Hudba.
- D) Nápoje.

Úloha 3 – Informační leták

Přečtěte si text. Potom napište, jestli jsou věty 15–19 pravda (ANO), nebo nejsou pravda (NE). Číslo 0 je příklad. Řešení nakonec napište do záznamového archu.

5 bodů

Muzeum krále Jiřího v Poděbradech

vás zve na prohlídku výstavy **Jiřík z Poděbrad a Evropa**.

Najdete nás na adrese: nám. Jiřího 1, 290 36 Poděbrady.

Otevřeno: úterý – neděle od 10:00 do 18:00, od září do března jen do 17:00.

Vstupné: 40 Kč. Děti, studenti a důchodci 20 Kč.

Každé první úterý v měsíci neplatíte vstupné!

Telefon: 325 612 225, e-mail: kraljiri@muzeum.cz.

0.	Do muzea krále Jiřího můžete telefonovat.	ANO	NE
15.	Muzeum krále Jiřího má v pondělí zavřeno.	ANO	NE
16.	V prosinci zavírá muzeum c šest hodin večer.	ANO	NE
17.	Vstupenka do muzea stojí třicet korun.	ANO	NE
18.	Studenti mají slevu na vstupenky.	ANO	NE
19.	O víkendu je vstup zdarma.	ANO	NE

Úloha 4 – Jídelní lístek

Přečtěte si text. Potom odpovězte 1 slovem nebo číslem na otázky 20–25. Číslo 0 je příklad.
Řešení nakonec napište do záznamového archu.

6 bodů

Hanácká restaurace, Olomouc

Česká jídla s masem i bez masa:

Kuřecí polévka	35 Kč
Hovězí guláš, knedlík	89 Kč
Vepřový řízek, brambory, zeleninový salát	93 Kč
Salát (čerstvá zelenina, vejce, sýr)	55 Kč

Horký čaj s medem a citronem, perlivá a neperlivá voda, džus 20 Kč

Pondělí – pátek: polední menu od 11:00 do 14:00

Polední menu = polévka a hlavní jídlo, zmrzlina zdarma 85 Kč

Neděle: snídaně od 8:30 do 11:00

0. Jak se jmenuje město, kde je Hanácká restaurace? *Olomouc*

20. Jaká jídla vaří v Hanácké restauraci?

21. Kolik korun stojí polévka?

22. Které jídlo bez masa můžete v téhle restauraci jíst?

23. Který teplý nápoj můžete pít?

24. Koupíte si polední menu. Co nemusíte platit?

25. Jak se jmenuje den, kdy můžete v Hanácké restauraci snídat?

PSANÍ

Úloha 5 – Formulář

Přečtěte si e-mail.

Vážený pane Novotný,

navštívím Vás v kanceláři ve čtvrtek 26. ledna v 15:30, hodí se Vám to? Můžete mi také zavolat na telefonní číslo 227 890 142.

S pozdravem

Miroslav Slabý, právník

Vyplňte v záznamovém archu formulář. Číslo 0 je příklad.

10 bodů

Úloha 6 – Pozdrav na pohlednici

Přečtěte si text.

Jste na výletě v České republice. Vaše kamarádka Irena musela zůstat doma. Posíláte jí z výletu pohlednici.

Napište do záznamového archu pozdrav. Napište minimálně 20 slov.

15 bodů