Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Testování žáků mladšího školního věku z anglického jazyka

Testing young learners in English

Vypracovala: Lenka Urbanová
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

České Budějovice 2013

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 31. 4. 2013

……..

Podpis

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Daně Bicanové za možnost zapojení se do kroužku anglického připravujícího žáky na cambridgeské zkoušky, za spolupráci, vstřícnost a cenné připomínky.

Též bych chtěla poděkovat dotazovaným žákům za čas, který mi věnovali, za jejich otevřenost a ochotu ke spolupráci.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá testováním žáků mladšího školního věku z anglického jazyka. Práce je složena ze dvou částí: teoretické a praktické. Teoretická část se věnuje obecnému testování jako jedné z forem hodnocení, testování základních řečových prostředků a jazykových dovedností anglického jazyka a podrobnému popisu mezinárodních cambridgeských jazykových zkoušek pro děti. Teoretická část dále hledá odpovědi na základní otázky týkající se testů a testování. Praktická část zkoumá prostřednictvím případové studie, jakým způsobem příprava a složení mezinárodních dětských jazykových zkoušek na úrovni *Starters* ovlivní dosavadní úroveň anglického jazyka pozorovaných žáků a zda testy mohou být motivací k dalšímu studiu. Případová studie je založena na celoročním pozorovaní žáků, na výsledcích dotazníků a na hloubkovém rozhovoru s paní učitelkou, která žáky na testy připravovala. Práce je zakončena úvahou na téma: Proč jsou CYLET testy tak motivující?

Abstract:

This diploma thesis deals with the theme of testing young learners in English. The thesis consists of two main parts - theoretical and practical. The theoretical part deals with testing as one form of assessment. Language skills and subskills are studied and Cambridge Young Learners English Tests are described there in detail. This part also tries to find out the answers to essential questions concerning testing. The practical part investigates how the preparation before CYLET tests and their taking influenced the existing level of pupil´s language skills. The second part also asks whether these tests motivate the students for their further development in English. The case study is based on a one-year observation, the results from questionnaires, and an interview with the teacher who prepared pupils for the exam. The thesis is finished by short essay titled: Why are CYLET tests so motivating?

OBSAH

ÚVOD 8
I. TEORETICKÁ ČÁST 10
1 TESTOVÁNÍ 10
1.1 Vymezení pojmu testování 10
1.2 Testování žáků ve vyučování 11
1.3 Druhy a způsoby školního testování 12
1.4 Cíle školního testování 14
1.5 Kritický pohled na testování 15
2 TESTOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ V CIZÍM JAZYCE 17
2.1 Důležité aspekty testování jazykových dovedností a testovací techniky 17
2.2 Testování slovní zásoby 22
2.3 Testování gramatiky 24
2.4 Testování výslovnosti 25
2.5 Testování poslechu 27
2.6 Testování mluvení 28
2.7 Testování čtení 29
2.8 Testování psaní 30
2.9 Druhy testů a jejich podoba 32
3 CAMBRIDGE YOUNG LEARNERS ENGLISH TESTS (CYLET) 37
3.1 ESOL Examinations 37
3.2 CYLET zkoušky (Cambridge Young Learners English Tests) 38
3.3 Cíle, výhody a motivační charakter CYLET testů 40
3.4 Tři úrovně náročnosti – Starters, Movers, Flyers 41
3.4.1 Úroveň Starters 42
3.4.2 Úroveň Movers 44
3.4.3 Úroveň Flyers 47
II. PRAKTICKÁ ČÁST 51
Úvod 51
4 POPIS KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU 51
4.1 Cíle výzkumu 51
4.2 Metody kvalitativního výzkumu 51
4.2.1 Metoda pozorování 52

4.2.2 Rozhovor ... 52
4.2.3 Dotazník ... 52
4.3 Popis kvalitativního výzkumu a uplatněných metod ... 52
4.3.1 Charakteristika žáků ... 53
4.3.2 Charakteristika paní učitelky ... 58
4.3.3 Uplatnění metod během výzkumu ... 59
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ ČÁSTI A JEJICH ANALÝZA ... 63
5.1 Výsledky pozorování z kroužku ... 63
5.2 Analýza dotazníku a hloubkového rozhovoru s paní učitelkou ... 64
5.2.1 Rozbor dotazníku ... 64
5.2.2 Rozbor hloubkového rozhovoru ... 73
5.3 Výsledky testů ... 78
5.3.1 Porovnání očekávaných a reálných výsledků ... 79
5.4 Závěr ke kvalitativnímu výzkumu ... 82
Proč jsou CYLET testy tak motivující? ... 83
ZÁVĚR ... 85
SUMMARY ... 89
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ... 91
SEZNAM PŘÍLOH ... 94

ÚVOD

Testování je důležitou formou hodnocení výsledků, kterých žáci během vzdělávání dosahují. Proces a výstupy z testování se týkají nejen žáků, ale i učitelů. Vyučování a testování jsou dvě oblasti, které spolu úzce souvisí a vzájemně vypovídají o kvalitě a úspěšnosti druhého procesu. Testování je mimo jiné spolehlivou cestou pro získání zpětné vazby. Žáci mohou sledovat zvládnutí či nezvládnutí probraného učiva. Na základě dobrých výsledků jsou motivováni k další práci, popřípadě při neuspokojivých výsledcích pobídnuti k hlubšímu učení či opakování potřebné látky. Učitelé mohou reflektovat kvalitu a výsledky vlastního vyučovacího procesu a také získat konstruktivní informace o potížích a nejasnostech na straně žáků. Každý učitel by měl mít na paměti, že testování je neodmyslitelnou součástí každého vyučování.

Testovat správným a efektivním způsobem je považováno za velmi nesnadný úkol, a proto jsem toto téma zvolila pro diplomovou práci, konkrétně se budeme zabývat testováním dovedností v cizím jazyce. Domnívám se, že i přes nevýhody, které jistě každé testování obnáší, je možné žáky touto cestou motivovat a povzbudit k další práci a následnému pokroku. O této problematice se chci dozvědět více a v budoucí pedagogické praxi získané poznatky a zkušenosti aplikovat. V rámci studia na pedagogické fakultě jsem měla možnost setkat se s dětskými standardizovanými zkouškami z anglického jazyka. Tyto zkoušky mě svou koncepcí a motivačním charakterem velmi zaujaly, a proto se staly hlavním bodem výzkumné části diplomové práce. Během výzkumu chci zjistit, zda zkoušky opravdu splňují a poskytují to, co jsem o nich slyšela a četla.

Diplomová práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části budu čerpat z odborné literatury a z vlastních poznatků získaných během studia na pedagogické fakultě. Tato část práce se bude zabývat testováním jako jedním z mnoha způsobů hodnocení. Budou zmíněny jeho druhy, způsoby, výhody a nevýhody. Dále se práce zaměří na testování řečových prostředků a jazykových dovedností v anglickém jazyce. Zmíní se o základních testovacích technikách a jejich využití v praxi. Nejvíce pozornosti bude věnováno podrobnému popisu CYLET (Cambridge Young Learners English Tests) testů, které jsou pro děti sestaveny ve třech navazujících úrovních. Hlavním cílem teoretické části je objasnit, v čem spočívá testování jazykových dovedností a co je pro tuto činnost nezbytné, a také poskytnout všechny důležité informace o dětských cambridgeských testech z anglického jazyka.

Praktická část bude založena na případové studii, pro niž budou informace získány pomocí dlouhodobého pozorování vybrané skupiny žáků a jim zadaných dotazníků, a také hloubkového rozhovoru s paní učitelkou, která vede kroužek anglického jazyka, jehož cílem je připravit žáky na cambridgeské zkoušky. Pomocí těchto tří metod budou hledány odpovědi na tyto výzkumné otázky: Jsou CYLET testy motivující a mohou mít pozitivní vliv na zlepšení a rozvoj jazykové úrovně žáků? Jaký přínos bude mít pravidelná celoroční příprava a absolvování cambridgeských testů pro tuto skupinu žáků? Nalezení odpovědí je hlavním cílem praktické části diplomové práce. Na základě poznatků a sebraných dat během výzkumné části práce chci najít pozitiva, která správné testování zahrnuje a ukázat, že i tato nedílná součást vyučovacího procesu může být motivující a inspirující jak pro žáky, tak i pro učitele. Je obecně známo, že na každou lidskou činnost lze nahlížet pozitivně, nebo negativně. Tedy i testování jako jednu z forem školního hodnocení je možné vidět buď kladně, nebo záporně.

Jelikož předpokládám, že CYLET testy jsou opravdu motivující a mohou přispět k rozvoji jazykových dovedností dětí, bude práce zakončena úvahou na téma: Proč jsou CYLET testy tak motivující?

I. TEORETICKÁ ČÁST

V první kapitole teoretické části vymezím pojem školní testování. Uvedu definice termínů test a testování a stručně popíšu základní funkce, formy a cíle školního testování. Krátce se zmíním o vlastnostech dobrého testu. Ve druhé kapitole se budu věnovat testování dovedností v cizím jazyce. Konkrétně rozeberu druhy testů a způsoby testování (v anglickém jazyce) a osvětlím základní testovací techniky. Dále se budu podrobně zabývat testováním jednotlivých jazykových dovedností a řečových prostředků. Třetí kapitola se bude týkat mezinárodních standardizovaných zkoušek z cizího jazyka. Zaměřím se především na mezinárodní cambridgeské zkoušky pro děti. Hlavní část kapitoly bude věnována popisu testů na úrovni *Starters*, *Movers* a *Flyers*, jež je určena pro děti od sedmi do dvanácti let. Dále se zmíním o motivačním charakteru testů, který hraje při zkouškách velmi důležitou roli. V závěru teoretické části porovnám, do jaké míry tyto standardizované testy prakticky odpovídají obecným podmínkám testování v cizím jazyce.

1 TESTOVÁNÍ

1.1 Vymezení pojmu testování

Testování je nedílnou a významnou součástí každého vyučovacího procesu. Je to způsob měření kvality vyučování a míry pochopení probraného učiva. Pomocí testů učitelé průběžně získávají představy o pokrocích žáků a o úrovni jejich učebních výsledků. Jinými slovy žáky a jejich výkony na základě testů hodnotí. Je důležité pojmy testování a hodnocení nezaměňovat, neboť jsou ve vzájemné hierarchii - testování je pouze jednou z forem hodnocení. Podstatné je zmínit, že pokud má být hodnocení nějaké činnosti objektivní, je třeba využívat více jeho forem, což potvrzuje i stanovisko Suchoradského (2008), který říká, že jen v souhrnu použitých forem je objektivita jeho hodnocení. Testování by tedy mělo být doplňované dalšími formami hodnocení, jako například: slovní hodnocení, jednoduché mimoverbální hodnocení, hodnocení prostřednictvím pochval a trestů, skupinové hodnocení nebo hodnocení pomocí Evropského jazykového portfolia.

V pedagogické literatuře můžeme najít různé definice pojmů test a testování a s nimi související další termíny jako jsou formy, funkce a cíle testování. Dříve než se budu podrobněji zabývat testováním jazykových dovedností, chci ve stručnosti uvést a vymezit základní pojmy.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) je testování jednou z mnoha metod pedagogické diagnostiky. Příprava, aplikování i vyhodnocení testování se provádí na základě standardně předepsaných a schválených podmínek.

Hrabal, Lustigová, Valentová (1992) ve své příručce popisují testování jako způsob objektivního zjišťování úrovně zvládnutí probraného učiva ve školních předmětech. Je to tedy způsob měření výsledků žáků i učitelů, kteří učivo vysvětlují, procvičují.

Petty (2008) se domnívá, že pokud chceme žáky naučit jakýmkoli dovednostem, je nutné uspokojit určité kognitivní potřeby, do nichž spadá i testování. Petty (2008:20) o testování tvrdí: „Dovednost musí být vyzkoušena v reálných podmínkách, pokud si žák i učitel mají být jisti, že ji úspěšně zvládli."

Nástrojem testování je test či zkouška. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) definuje test jako zkoušku zkoumající kvalitu výkonu, v pedagogice jako nástroj měření výkonu.

Podle Kořínka (1970) jsou testy písemné nebo praktické zkoušky sestavené z vhodně uspořádaných dílčích úkolů, kterými zjišťujeme znalosti, schopnosti a dovednosti testovaných osob. V kapitole 1.2 přejdeme od obecného pojmu testování k testování žáků ve vyučování.

1.2 Testování žáků ve vyučování

Z definic uvedených v kapitole 1.1 vidíme, že o důležitosti a nezbytnosti školního testování mluví řada pedagogů a psychologů (např. Petty 2002, Slavík 1999, Kořínek 1970, Hrabal, Lustigová, Valentová 1992). Po jejich shrnutí a zamyšlení se nad nimi docházím k závěru, že vyučování bez testování opravdu fungovat nemůže. Proto je třeba zdůraznit, že postoj učitele k tomuto způsobu hodnocení by měl být aktivní a zodpovědný. Možná si někteří pedagogové ani neuvědomují, že právě jejich postoj k testování ovlivňuje kvalitu vyučování i vývoj dalšího vzdělávání a výchovy žáků.

Důležitá je také pravidelnost a kvalita školního testování. Výsledky zkoušení velmi dobře vypovídají o úspěšnosti učitelovy práce. Hughes (1991) k tomu dodává, že právě proto by měl každý učitel věnovat testování v rámci své přípravy největší důležitost, a tak usilovat o dosažení pozitivní zpětné vazby. Z toho vyplývá, že i v žácích by měla být

pěstována zdravá míra zodpovědnosti k testování. Tím mohou přispívat k lepšímu průběhu vyučovacího procesu. Pokud je testování podle Pettyho (2002) prováděno správně, pak inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je důležitá pro zaměřování rychlé opravy.

Nezbytnou součástí správného testování je sestavení kvalitního testu. Na základě studia odborné literatury a absolvování předmětu metodiky anglického jazyka mohu říci, že sestavení takového testu, jeho uložení a následné vyhodnocení, obecně testování, je nelehkou záležitostí. Není možné o testech, kterých ve školství kolují celé řady říci, že jsou dobrý. V dalším odstavci proto budu charakterizovat vlastnosti zmíněného testu.

Chráska (2007) zařazuje mezi základní vlastnosti dobrého testu objektivitu, validitu, reliabilitu a praktičnost (ekonomičnost). Hrabal, Lustigová, Valentová (1992) tvrdí, že pokud je test objektivní, je výsledek testování plně závislý na testovaném a testu, nikoli na testujícím. Autoři označují jako validní (platný) ten test, který plní ty požadavky, pro něž byl konstruován a použit. Autoři o validitě dodávají, že je ústředním požadavkem dobrého testu. Objektivita a reliabilita totiž ještě nezaručují validitu. Reliabilita, jinými slovy spolehlivost, je podle autorů vlastnost zajišťující stejné výsledky při opakovaném zadání testu. O poslední vlastnosti říkají, že test je praktický, pokud čas testovaného a testujícího i vynaložené finanční prostředky jsou v rovnováze s kvalitou a množstvím informací, jež testy přináší.

Z předchozí části již víme, že vyučování bez testování není možné. Jak tvrdí Petty (2008), testování je závěrečnou kognitivní potřebou procesu vyučování, jež je nutno u žáků uspokojit. Autor k testování dodává, že je to jediný způsob, jak se přesvědčit o tom, že žák se věcem opravdu naučil. Fakt, že někdo prošel všemi studijními zkušenostmi sám o sobě, ještě nezaručuje kladný výsledek.

1.3 Druhy a způsoby školního testování

Jak tvrdí Kořínek (1970), v pedagogické praxi existují různé druhy testů: testy školní zralosti, testy inteligence, psychologické testy, testy školních výkonů neboli didaktické testy. Tato práce se zabývá pouze didaktickými testy, a proto dále definuji jen tento druh.

Stručná a výstižná je definice didaktického testu, jak ji uvádí Byčkovský (in Kalhous, Obst a kol. 2002), že didaktický test je nástroj systematického zjišťování

(měření) výsledků výuky. Kořínek (1970:53) o nich říká: „Didaktické testy zkoumají vědomosti a dovednosti získané učením a přinášejí žákovi i učiteli informace o tom, které znalosti je nutno doplnit a prohloubit.“ Pomocí nich tedy zjišťujeme úroveň znalostí a specifické nedostatky ve vědomostech žáků.

Pro vytvoření přehledu v následující části kapitoly poskytnu výčet didaktických testů, přičemž podrobněji se zaměřím pouze na testy standardizované, neboť tyto jsou hlavním předmětem diplomové práce.

Podle Kalhouse, Obsta (2002) se v pedagogické praxi setkáváme s mnoha druhy didaktických testů. Do jeho výčtu patří: testy rychlosti, úrovně, standardizované, nestandardizované, kognitivní a psychomotorické, výsledků výuky a studijních předpokladů, rozlišující, ověřující, vstupní, průběžné a výstupní, monotematické a polytematické, objektivně skórovatelné, subjektivně skórovatelné.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) standardizovaný test definuje jako profesionálně připravený test, který má všechny vlastnosti dobrého testu. O charakteristice dobrého testu byla řeč v kapitole 1.2. Kalhous a Obst (2002) dodávají, že důležitou součástí standardizovaného testu je příslušenství zahrnující testovou příručku s informacemi o vlastnostech a správném použití testu, a také testovou normu pro hodnocení dosažených výkonů. Učitel může k testování výkonů žáka použít různé metody. V pedagogické praxi jsou základními a nejčastějšími způsoby testování dvě formy: ústní testování/zkoušení a písemné testování/zkoušení.

Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) je ústní zkouška hlavní část různých způsobů hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, zvláště při zjišťování komunikační kompetence v cizím jazyce. O písemném testu tvrdí, že je to vedle ústních a praktických jedna z nejběžnějších forem testu, jejíž součástí jsou písemné pokyny obsahující údaje o účelu a obsahu testu a také o způsobu odpovídání a postupu při vyplňování.

Myslím si, že obě formy zkoušení jsou důležité a měly by být rovnoměrně zahrnuty v hodnotícím procesu každého pedagoga. Samozřejmě záleží na povaze předmětu. Je pochopitelné, že v matematice bude převažovat testování písemnou formou, naopak v hudební výchově asi vyučující častěji zvolí zkoušení ústní. Při testování jazykových dovedností by měly být rozumně zastoupeny obě formy testování. Nenahraditelnost té či oné metody je jednoznačná. Jsem si jistá tím, že dobře připravená a správně

provedená ústní zkouška má velký význam pro rozvoj vyjadřování a myšlení žáka. Obzvlášť při výuce cizích jazyků je tato schopnost žáků nutná. Cílem vyučování není pouze naučit žáky určité množství informací, ale také je vést k přemýšlení a praktickému využití získaných vědomostí. Petty (2002) k tomu dodává, že během vyučovacího procesu je žák kultivován a tak vychováván v lepšího a odpovědnějšího občana společnosti.

1.4 Cíle školního testování

Jak již víme z předešlé kapitoly, testování hraje v procesu vyučování-učení velmi důležitou roli. Položme si proto otázky, které by měly každému testování předcházet: Co je hlavním cílem testování? Za jakým účelem žáky testujeme? Používáme k tomu správné a efektivní metody? Netestujeme žáky jen proto, že je to nutná součást učitelské profese? Testování tedy v žádném případě nemá být samoúčelné, ale má být prováděno za účelem dosažení předem stanoveného cíle. Autoři odborné literatury se k cílům testování vyjadřují různým způsobem. Petty (2002) říká, že jedním z hlavních cílů by mělo být poskytování zpětné vazby žákům i učitelům o tom, co se žáci naučili, jaké vědomosti opravdu získali a učiteli ukázat míru efektivity jeho vyučování. Slavík (1999) k cílům testování dodává, že testování jako jedna z forem školního hodnocení, má žáky vést k vlastnímu zlepšení a sebepoznání, a tím i k odhalení nedostatků a potíží probraného učiva. Podle Hughese (1991) je podstatným cílem testování zlepšovat proces vyučování a tak zvyšovat i jeho úroveň. Tento autor říká, že právě testy pomohou učiteli zjistit, co je z probraného učiva třeba více procvičit, opakovaně vysvětlit nebo podat jinou, žákům přístupnější formou. Zajímavým způsobem se o cílech testování vyjadřuje Bachman (1990), když říká, že podstatným cílem testování má být větší zodpovědnost učitelů při vyučovacím procesu. Důležitým cílem testování je i motivace. Testy mají žáky pozitivně motivovat k další práci a posunu v získávání nových vědomostí, dovedností a zkušeností. Různí autoři uvádějí různé cíle. Nejkomplexněji se na cíle testování dívají autoři opakovaně vydávané učebnice školního měření (Noll a kol. 1979 in Hrabal, Lustigová, Valentová (1992) a uvádějí jedenáct možných cílů testování:

1. Zařazení žáka do školského systému
2. Homogenní seskupování žáků uvnitř škol
3. Diagnóza a náprava
4. Poradenství a poradenská intervence

5. Klasifikace a hodnocení žáka – získání podkladů pro ně
6. Hodnocení osnov a učebních programů na základě výkonů žáků
7. Zvyšování motivace
8. Identifikace výjimečných dětí – handicapovaných i výjimečně nadaných
9. Dokumentace úsilí a výsledků školy pro obec, do níž škola patří, a pro veřejnost vůbec
10. Růst kompetence učitelů
11. Využití v pedagogickém výzkumu učitelů

Je třeba poznamenat, že uvedený výčet cílů testování se týká různých oblastí pedagogické i psychologické práce, s nimiž se ve školství můžeme setkat. Pro účely testování v rámci školního vyučování považuji za nejdůležitější body 3, 5, 6, 7 a 10.

Zvolit za cíl testování motivaci žáků, je velmi nesnadný a náročný úkol, jelikož mezi žáky i učiteli slovo test povětšinou vyvolává strach, úzkost nebo dokonce nechuť a odpor k učení, domnívám se však, že právě proto je tento cíl výzvou pro každého učitele. Také se ztotožňuji s názorem Bachmana. Tento cíl úzce souvisí s desátým bodem výše uvedeného výčtu. Když víme, že testování jde ruku v ruce s vyučováním, a tak vypovídá o studijních výsledcích žáků a výsledcích učitelské práce, nutně testování vypovídá o míře zodpovědnosti a míře aktivního postoje pedagogů k jejich učitelské profesi. Myslím si, že pokud si vezmou učitelé zodpovědnost a aktivní přístup k testování za své, dojde u nich k naplnění cíle: růst kompetence učitele. Učitel tak postupně získává dovednost konstruovat vlastní testy včetně důkladnějšího vhledu do učiva, dostává zpětnou vazbu o efektivitě vlastních vyučovacích postupů, a také se lépe orientuje v individuální kapacitě a potřebě žáků.

1.5 Kritický pohled na testování

Každá forma hodnocení, tedy i testování, má své výhody a nevýhody. Považuji proto za důležité uvést hlavní klady a zápory této činnosti. Testování je možné provádět písemně i ústně. Následující informace se týkají převážně písemného testování. Testy jsou objektivní a rychlý způsob prověřování většího počtu žáků najednou. Oproti jiným formám hodnocení jsou časově úsporné. Relativně v krátkém čase je možné ověřit znalosti celé třídy nebo větší skupiny žáků. Další výhodou testování jsou stejné podmínky pro všechny

testované jedince. Úkoly, čas a hodnotící kritéria jsou srovnatelné pro všechny. Jiným kladem testování je menší subjektivní vliv učitele na jednotlivé žáky. Pro ně může být písemné testování lepší proto, že mají více času na rozmyšlení odpovědí než při ústním zkoušení. Také si mohou v testu vlastní odpovědi opravit.

Nevýhodou testování může být absence interakce mezi žákem a učitelem. Pro některé žáky může být nevýhodou i tato forma reprodukce vědomostí a znalostí v porovnání s ústním zkoušením. Dalším negativem písemného testování je nemožnost dopomoci ze strany učitele. Pokud je cílem testování zjistit, co žák umí a motivovat ho k další práci, tento způsob testování je zvláště pro podprůměrné žáky velmi důležitý. Někdy jim postačí jinak položená otázka nebo povzbuzení k výkonu a i oni se mohou stát úspěšnými. Zmíněný postup v písemném testování není možný.

Na závěr kapitoly uvádím vlastní stanovisko k testování jako součásti školního hodnocení. Testování je jen jednou z forem ověřování znalostí žáka. Souhlasím s autory odborné literatury, kteří zdůrazňují, že se testy nesmějí a nemohou nikdy stát pro učitele jediným způsobem hodnocení a klasifikace žáků. Testy mají své výhody i nevýhody. Pokud by byly jediným nebo převažujícím způsobem hodnocení žáků, mohly by mít negativní dopad na vzdělání a rozvoj žáků i přes to, že je to metoda hodnocení, o které Suchoradský (2008) uvádí, že ještě nebyla životní praxí zatím překonaná. Proto by testy neměly chybět ani v dnešním školství za předpokladu, že jsou doplněny jinými formami ověřování vědomostí. Zmíněný autor tvrdí, že právě více forem ověřování vědomostí má žáky vést k návyku nedrilovat se bezmyšlenkovitě poučky z učebnic nebo se učit zpaměti něco, čemu vlastně nerozumí. Myslím si, že testování by mělo být prostředkem k zlepšování výsledků vzdělávání, mělo by žáky motivovat a inspirovat k dalšímu rozvoji jejich znalostí, vědomostí, dovedností a pravdivou zpětnou vazbou je vést k osobnostnímu i kognitivnímu růstu. Určitě by testování nemělo být hlavním smyslem vyučování nebo nástrojem učitelů, jímž si získávají autoritu.

2 TESTOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ V CIZÍM JAZYCE

Správné a efektivní testování je velmi důležitou součástí vyučování cizích jazyků. Testování má vliv na vyučování a učení za každé situace. V odborné literatuře autoři (Hughes 1991, Heaton 1990a, Madsen 1983) používají termín „backwash" a popisují ho jako dopad testování na vyučování a učení. První autor říká, že dopad může být dvojího druhu: prospěšný nebo škodlivý. Cílem této kapitoly je ukázat jak dosáhnout efektivního a prospěšného testování. V následujících kapitolách bude možné najít odpovědi na základní otázky související s testováním jazykových dovedností a dozvědět se o této problematice více. V práci budu uvádět rady autorů odborné literatury a hledat odpovědi na otázky, které si klade také Heaton (1990b): Za jakým účelem testujeme? Proč to děláme? Jak často bychom měli testovat? Jak správně testování organizovat? Může být testování škodlivé? Jaký je vztah mezi vyučováním a testováním? Jak jednotlivé jazykové dovednosti efektivně testovat?

V kapitolách 2.1 až 2.9 se zaměřím na druhy testů a testovacích technik. Pro některé z nich budu používat české ekvivalenty. Ty názvy, ve kterých je anglické znění přesnější a běžněji používané, ponechám v anglické verzi.

2.1 Důležité aspekty testování jazykových dovedností a testovací techniky

V porovnání s jinými vyučovacími předměty se testování v anglickém jazyce více zaměřuje i na testování dovedností, ne jenom znalostí. Aby testování mohlo být prováděno správně a efektivně, vyžaduje odborný a zodpovědný přístup testujících. Čtyři základní jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení, poslech) i řečové prostředky (slovní zásoba, výslovnost, gramatika) mohou být testovány celkově, samostatně nebo v různých kombinacích. Důležité je vždy vědět, co chceme testovat, za jakým účelem a jakou techniku k tomu zvolíme. Častým problémem a nešvarem učitelů je, že vlastně testují něco jiného, než původně zamýšleli. V této souvislosti se vracím k termínu validita testu, což znamená, že skutečně testujeme to, co jsme původně zamýšleli testovat. Možná to zní jednoduše a jasně, ale realita je jiná. Cituji jednoduchý příklad podle Bilanové, Lorencovičové, Netoličky (2010 : 37), kteří píší: „Chcete zjistit, zda žáci umí anglické názvy evropských měst. Pokud se zeptáte *What is the capital of Austria?*, testujete nejen slovní zásobu, ale i *general knowledge*. Tak se často stává, že učitelé chtějí testovat

mluvení, ale ve skutečnosti testují znalosti faktů, např. o VB, Londýně apod. Na tom samozřejmě není nic špatného, ale nejde pouze o testování mluvení.“ Vytvořit tedy validní test vyžaduje mnoho zkušeností, odbornosti a znalostí cizího jazyka.

Ještě než se budu věnovat testování jednotlivých jazykových dovedností a řečových prostředků, považuji za důležité zmínit se o některých aspektech efektivního testování a o technikách testování, jejichž vhodný výběr je jedním z nich. Aby bylo testování opravdu funkční, je třeba respektovat určité zásady testování. Výběr vhodného testu závisí na věku a dosavadních jazykových schopnostech žáků. Podle toho by měl testující volit odpovídající úroveň jazyka a slovní zásoby, výběr autentického textu (materiálu) i jeho obsahu, a také zvolit vhodnou testovací techniku nebo kombinaci více technik. Kvalitní test má samozřejmě obsahovat stručné a jasné zadání.

Pro testování jazykových dovedností používáme různé typy testovacích technik. Podle toho, za jakým účelem konkrétní testování provádíme, vybíráme vhodný typ testu a testových úloh. S vývojem vyučování i testování cizích jazyků přibývají i způsoby a techniky testování. Znalost a praktická zkušenost s různými z nich je tedy nezbytným požadavkem pro ty, kteří se rozhodli k testování přistupovat zodpovědně. Bachman (1991), Heaton (1990a), Hughes (1991) etc. tvrdí, že způsob testování velmi ovlivňuje samotný výkon v testu. Žádný způsob testování nemusí být sám o sobě špatný, špatným se stává tehdy, když použit nevhodně nebo v nevhodnou chvíli. Na základě těchto výpovědí považuji za podstatné uvést klady a zápory nejběžnějších technik, jednotlivé techniky porovnat, zmínit stanoviska odborníků, uvést jejich rady a doporučení jak a kdy jednotlivé způsoby testování používat. Pro učitele anglického jazyka toto může to být cesta, jak se na testování dovedností v cizím jazyce podívat komplexněji.

Nyní uvedu a stručně popíšu nejběžnější techniky testování, s nimiž se v anglickém jazyce setkáváme. Hovoříme-li o jazykových dovednostech, testovací technika je způsob, jímž přimějeme studenty, aby předvedli, co umí a jejich výkon nám řekne o jejich jazykových dovednostech. Některé techniky jsou typické pro testování jedné jazykové dovednosti (např. technika *Essay* je určena primárně pro testování psaní), jiné se používají pro testování více z nich (např. technikou *Question answering* někdy testujeme poslech, jindy čtení nebo mluvení). Podrobnějšímu popisu konkrétních technik bude věnována pozornost v kapitolách 2.2 až 2.8 u testování jednotlivých jazykových dovedností

a řečových prostředků. Následující výčet uvádím na základě znalostí získaných během studia na pedagogické fakultě a doplňuji ho poznatky z odborné literatury.

Question answering. Samotný název testovací techniky říká, co se od zkoušeného požaduje. Má správně odpovědět na položenou otázku k textu, k poslechu, k obrázkům nebo při mluvení. V některých případech jsou možnosti odpovědí nabídnuty, jindy je od zkoušeného požadována odpověď vlastní.

True/False je jedna z nejvíce používaných technik při testování porozumění mluveného nebo slyšeného textu. Ke konkrétnímu textu jsou sestaveny výroky nebo otázky a zkoušený má za úkol rozhodnout, zda jsou pravdivé či nikoli. Aby mohly být zodpovězeny správně, musí student textu opravdu rozumět a na základě porozumění se rozhodnout pro T (pravdivý) nebo pro F (nepravdivý).

Multiple-choice je v jazykových testech bezpochyby považována za jednu z nejrozšířenějších testovacích technik, jak uvádí Heaton (1990a). Nejvíce se používá při testování gramatiky, slovní zásoby nebo při testování celkové úrovně jazyka. *Multiple-choice items* mohou mít různé podoby, podle Hughese (1991 : 59) je nejčastější tato:

Je zde neúplná věta:

Edin has been here…….....half an hour.

a několik možností na výběr, jedna z nich je správná, ostatní jsou distraktory:

A. during
B. for
C. while
D. since

Úkolem testovaného je vybrat správnou nebo nejvíce vyhovující možnost.

Gap-filling a *completion* se nejčastěji používají pro testování gramatiky a slovní zásoby. Žák musí doplnit větu, ve které něco chybí. Buď doplní mezeru ve větě, nebo větu dokončí. Někdy je nabídnuta nápověda (například počátečním písmenem nebo možnostmi), ale častěji je doplnění zcela ponecháno na testovaném. Tato technika je velmi dobrá na testování produktivních jazykových schopností, podporuje aktivní myšlení v cizím jazyce a povoluje i jistou míru flexibility a originality žáků. V porovnání s *multiple-choice items* je časově náročnější na opravu, ale méně náročná na přípravu.

Matching neboli přiřazování je vhodnou technikou pro testování slovní zásoby, je dobrým nástrojem k jejímu rozšíření. Během přiřazování vyhovujících položek se student setkává se škálou mnoha slov, a tak si slovní zásobu rozšiřuje, i když v této fázi jen pasivně. Existují různé formy přiřazování, například slov, vět frází nebo obrázků. Vhodný výběr je ovlivněn věkem a schopnostmi žáků a také tím, zda testujeme slovní zásobu, čtení nebo jiné jazykové dovednosti.

Dictation je technika při které je možné testovat několik oblastí jazyka najednou. Žáci zapisují pasáž nebo vybraná slova, která jim vyučující diktuje. Aby žáci mohli diktát zvládnout, musejí ovládat pravopis, schopnost rozumět diktovanému textu, s čímž souvisí znalost určité slovní zásoby, schopnost převést slyšenou podobu jazyka do psané podoby. Vidíme, že tento způsob testování měří jazykové dovednosti souhrnně, a proto si myslím, že je to technika vhodná a měla by se během vyučování také vyskytovat.

Cloze je vhodnou technikou k celkovému měření jazykových dovedností. Úkolem studenta je doplnit do textové pasáže slova, která jsou z něj v pravidelných intervalech vynechán (např. každé sedmé slovo je vynecháno). Globální měření jazykových dovedností, v anglickém originále „measuring overall ability“, vyžaduje od studentů schopnost ovládat několik jazykových schopností zároveň, tak jako v reálné každodenní komunikaci. Technika je náročná, proto se používá u pokročilejších studentů.

Rewriting je užitečnou technikou pro testování schopnosti vytvářet správné struktury v cizím jazyce. Tato technika už vyžaduje jistý jazykový cit a používá se spíš u pokročilejších studentů. Spadá do skupiny náročnějších testovacích technik. Od žáka se požaduje parafráze věty nebo souvětí tak, aby se nová struktura nezměnila významově a zároveň byla gramaticky správně. Nejčastěji se s touto technikou setkáváme při testování gramatiky nebo ve standardizovaných testech v částech nazvaných „use of English“, což v překladu znamená, že testujeme celkovou schopnost studenta používat cizí jazyk.

Transformation je technika, která se dobře aplikuje při testování gramatiky, obzvláště při procvičování různých anglických časů. Student má podle zadaných instrukcí přepsat uvedenou větu, například z přítomného do minulého času nebo z kladné věty vytvořit zápornou.

Translation (překlad). V této technice je od studenta požadován překlad výrazů, vět či celých pasáží z mateřského jazyka do jazyka cizího nebo naopak. Zadání takového testu závisí na jazykové úrovni studentů, na jejich věku a také na způsobu vyučování, jímž jsou

k překladu vedeny. Takový způsob testování může mít velmi subjektivní charakter, proto je nelehké takový test objektivně a správně zhodnotit. Při překládání opět testujeme několik jazykových oblastí zároveň.

Essay je jednoznačně technika určená pro testování psaní. Žákům je zadáno téma a jejich úkolem je napsat esej o určité délce. Volba tématu i délky eseje je podmíněna jazykovou úrovní žáků, věkem a také mírou závažnosti testu.

Monologue se používá při testování mluvení. Student dostane téma (popřípadě otázku) a jeho úkolem je mluvit o něm minutu nebo minut několik. Myslím si, že je to technika velmi náročná pro učitele jako hodnotitele, ale i pro studenty, kteří se mohou cítit nejistě a nepříjemně.

Dialogue je technika, která se nejvíce přibližuje reálnému použití anglického jazyka. Technika je založena na vzájemné interakci učitele a žáka (testujícího a testovaného). Při použití dialogu si spolehlivě ověříme, zda žák opravdu rozumí probrané látce a umí ji prakticky uplatnit. Pokud nezná potřebnou slovní zásobu, gramatické tvary a jazykové struktury, není schopen reagovat na kladené otázky a sám otázky správným způsobem pokládat. Dialog se nejčastěji používá při testování mluvení, zároveň je však testován poslech a všechny řečové prostředky (gramatika, slovní zásoba a výslovnost).

Pro lepší přehlednost a celkové shrnutí jsem vytvořila tabulku technik testování pro základní jazykové dovednosti a řečové prostředky. Je doplněna kolonkou celková jazyková způsobilost. Přidala jsem ji proto, že některé techniky jsou vhodné právě pro měření komplexní jazykové způsobilosti, což dokládá i Hughes (1991) který se zmiňuje o *measuring overall language ability.*

Tab. 1. Techniky testování.

	čtení	psaní	mluvení	poslech	gramatika	slovní zásoba	výslovnost	celková jazyková způsobilost
Question answering								
True/False								
Multiple-choice								
Gap-filling								
Completion								
Matching								
Dictation								
Cloze								
Rewriting								
Transformation								
Translation								
Essay								
Monologue								
Dialogue								

Testování jednotlivých řečových prostředků a jazykových dovedností má svá specifika. Především je důležité si ujasnit, co která dovednost a prostředek znamená, co je jejich součástí a v čem spočívá jejich vyučování a následné testování. V následujících kapitolách budou postupně popsány důležité aspekty testování slovní zásoby, gramatiky, výslovnosti, poslechu, mluvení, čtení a psaní. V rámci popisů budou zahrnuty nejtypičtější techniky, jež se jednotlivých dovedností a prostředků týkají.

2.2 Testování slovní zásoby

Slovní zásoba je řečový prostředek, bez jehož znalosti na určité úrovni není možné rozvíjet jednotlivé jazykové dovednosti. Bezpochyby i zásoba určitých gramatických struktur je důležitá, ale bez elementární slovní zásoby se nelze v jazyce posunout dále. Tato skutečnost by neměla být při vyučování a testování podceňována. Víme-li, že slovní zásoba je nedílnou součástí všech jazykových dovedností, je potom v rámci jejich testování zahrnuto i testování tohoto řečového prostředku. Zmíněné pravidlo funguje i opačně, což dokládá Heaton (1990b), který říká, že testy slovní zásoby jsou dobrým průvodcem

ke schopnosti čtení, protože je obvykle nutné, aby žáci předvedli nejenom znalost významu konkrétních slov, ale i znalost dalších slov, které se s nimi používají.

Názorně vidíme, že slovní zásoba je prezentována a může být testována při všech jazykových činnostech. V této souvislosti považuji za podstatné uvést různá hlediska, podle kterých je možné slovní zásobu testovat. Na základních školách se nejčastěji setkáváme s testováním základních aspektů slovní zásoby, jimiž jsou mluvená a psaná forma jednotlivých slov. Psanou formou je myšlen pravopis, mluvenou formou výslovnost. Druhému aspektu bude věnována kapitola 2.4.

Na formální stránku slov navazuje další, velmi důležité hledisko: význam jednotlivých slov. Heaton (1990b) tvrdí, že bychom měli studenty učit hledat význam slov skrze větný kontext a Hughes (1991) k tomu dodává, že slovní zásoba by neměla být testována izolovaně. S autory souhlasím a domnívám se, že testování významu slov bez dalšího větného kontextu nemá smysl. Z vlastní zkušenosti, kdy jsem se setkala s učením seznamů slovní zásoby vytržených z jakéhokoli kontextu, mohu potvrdit, že takový způsob učení a testování je opravdu vysoce neefektivní a demotivující. Efektivní testovací techniky pro toto hledisko jsou *gap-filling* and *completion.* Jsou to techniky, které spolehlivě zjišťují, zda žák významu slov rozumí či nikoli. Aby mohl chybějící slova doplnit, je nutná nejen znalost pravopisu, ale i jejich významu a gramatických vlastností. S prvním hlediskem, s tvarem slov také souvisí jejich gramatika. V kontextu slovní zásoby je tím myšlena jiná forma slov, například pro minulý čas, množné číslo, průběhový čas atd. Pro uvedené hledisko slovní zásoby je vhodná testovací technika *multiple-choice.*

Dalším hlediskem je pasivní a aktivní slovní zásoba. Aktivní slovní zásoba zahrnuje taková slova, která jsou žáci schopni použít při mluvení a psaní a pamatují si je. Pasivní slovní zásobou jsou myšlena taková slova, která studenti umí rozpoznat v textu, rozumí jim, ale neumí je použít aktivně. Testování slovní zásoby je možné a vhodné spojovat s testováním čtení, protože zde testujeme vše zároveň: aktivní slovní zásobu, pasivní slovní zásobu, pravopis slov, gramatické tvary slov, slovní spojení i fráze. Testujeme-li slovní zásobu jako samostatný řečový prostředek, měla by být pozornost věnována spíše aktivní slovní zásobě. Myslím si, že bychom měli žáky během každé hodiny anglického jazyka nějakým způsobem přimět k tomu, aby produkovali, opakovali, upevňovali a rozšiřovali slovní zásobu. (např. krátkým testem na začátku vyučovací hodiny, ústními otázkami k různým tématům, výzvou k vysvětlení několika slov atd.) Toto stanovisko dokládá zlaté

pravidlo Harmera (1991), který tvrdí, že čím více studenti se slovy pracují, tím lépe si je pamatují. Jiným neméně podstatným hlediskem testování slovní zásoby jsou slovní druhy, slovní spojení nebo fráze a kolokace. Pro efektivní testování tohoto hlediska, je dobré jej zahrnout do testování ostatních jazykových dovedností a vybrat vhodnou testovací techniku, například *matching items* nebo *multiple-choice*.

Myslím si, že způsobu vyučování a testování slovní zásoby by mělo být věnováno více pozornosti a nemělo by být považováno za méně důležité než vyučování a testování gramatiky. Je zásadní rozlišit hledisko, které je cílem testování a podle toho adekvátně postupovat. Na závěr kapitoly zmiňuji praktické doporučení Heatona (1990b), který říká, že bychom neměli zapomínat na jeden dobrý způsob testování slovní zásoby, kterým je neformální hodnocení během vyučovacích hodin anglického jazyka.

2.3 Testování gramatiky

Proč testovat gramatiku? Tuto otázku si kladou nejen učitelé a studenti, ale i mnoho odborníků, kteří se testováním cizího jazyka zabývají. Pohled na důležitost a testování gramatiky prochází vývojem. Hughes (1991) říká, že dříve bylo testování gramatických struktur považováno za hlavní jádro jazykových schopností a bylo nemyslitelné tuto oblast testování vynechat. V současné době je na testování gramatiky nahlíženo v širším kontextu. Za hlavní cíl vyučování a testování cizích jazyků je považován rozvoj jazykových dovedností, v nichž je znalost gramatiky jen jednou ze složek, která jejich rozvoj ovlivňuje. Gramatika je tedy pouze jednou částí komplexní jazykové způsobilosti. Zmíněný autor tvrdí, že učení se a testování izolovaných gramatických struktur je bezpředmětné. Aby učení gramatiky mělo smysl, je třeba naučená pravidla aplikovat při praktickém použití jazyka v různých situacích a v různých jazykových kontextech. Testování gramatiky by tedy po studentech nemělo vyžadovat pouze rozpoznání určitých gramatických struktur, ale mělo by po nich vyžadovat schopnost vhodně doplnit určité gramatické struktury a toto doplnění umět odůvodnit.

Právě u testování gramatiky je názorně vidět, jak proces testování úzce souvisí s procesem vyučování. Pokud chceme u žáků testovat znalost určité gramatiky, je to možné pouze za předpokladu, že jim daná látka byla dobře vysvětlena, byla s nimi procvičena a aplikována při praktickém použití jazyka. Poté je důležitá volba testovací techniky.

Jak je vidět v tabulce 6 pro testování gramatiky se používají různé techniky. Velmi častá je technika *multiple-choice*. Hughes (1991) zmiňuje, že mnoho příruček a učebnic pro testování jazyků upřednostňuje tuto techniku před ostatními. Existují však omezení, o kterých je nutné vědět. *Multiple-choice* testuje gramatické schopnosti v jazykovém kontextu, má však i své nevýhody. Aby byl takový test validní, je nutné vybrat vyhovující distraktory k jednotlivým gramatickým jevům. To bývá často náročným až problematickým úkolem, zvláště uvážíme-li omezenou jazykovou úroveň žáků na základní škole. Proto autor zdůrazňuje i použití jiných technik, jako např. *paraphrase* a *completion*. Říká o nich, že jsou to techniky, které opravdu spolehlivě testují, zda žák problematiku pochopil a zda je schopen ji praktiky aplikovat v různých jazykových kontextech. Jmenovaný se domnívá, že gramatické schopnosti v anglickém jazyce jsou úzce spojeny s jazykovými dovednostmi.

Míra znalosti gramatiky ovlivňuje možné pokroky v jednotlivých dovednostech. Se stanoviskem autora souhlasím a domnívám se, že vyučování a testování gramatiky by nemělo být zanedbáváno a především by nemělo být odděleováno od jednotlivých jazykových dovedností, jejichž je nedílnou součástí.

2.4 Testování výslovnosti

Výslovnost je velmi důležitým řečovým prostředkem, který Madsen (1983) popisuje jako schopnost rozpoznat a produkovat jednotlivé hlásky, pravidla přízvuku a intonaci v anglickém jazyce. Pokud neznáme správnou výslovnost jednotlivých slov, jsou naše možnosti při poslechu a mluvení v cílovém jazyce značně omezené. Mají-li žáci osvojenou špatnou výslovnost slov, můžeme říci, že slova vlastně neumí. I přesto, že znají psanou formu daného slova, v mluveném projevu toto slovo nerozpoznají. Jak bylo zmíněno v předcházející kapitole, výslovnost, jinými slovy mluvená forma, je hlavním aspektem slovní zásoby, proto by jejímu vyučování a testování mělo být věnováno více pozornosti. Především by měl být kladen důraz na její přesnost. K doposud řečenému mají ale autoři odborné literatury odlišná stanoviska. Oller (1979) tvrdí, že výslovnost je jedním ze čtyř základních faktorů, které jsou významné pro celkovou jazykovou dovednost. Madsen (1983) říká, že efektivní komunikace v anglickém jazyce je možná i bez úplného zvládání výslovnosti. Heaton (1990b) ve svém stanovisku uvádí, že schopnost slyšet

rozdíly mezi jednotlivými zvuky není totéž, jako schopnost porozumět obsahu řečené zprávy.

Rozdílná stanoviska k důležitosti anglické výslovnosti mě vedou k zamyšlení: Jak a do jaké míry výslovnost anglických slov na základní škole vyučovat a testovat? Madsen zdůrazňuje, že testování výslovnosti záleží na úrovni pokročilosti studentů, na míře přesnosti, kterou si testující má před položením testu stanovit a na způsobu, kterým byli žáci výslovnosti vyučováni. V dalším odstavci popisuji kroky, které k vyučování a testování výslovnosti doporučuje Heaton.

Vyučování a testování výslovnosti jednotlivých slov musí předcházet vyučování a testování schopnosti rozlišovat jednotlivé hlásky. Pokud žáci nejdříve neslyší a nerozpoznají přesné znění nového slova, je pro ně nemožné, slovo správně/bezchybně vyslovit. Učíme-li začínající žáky výslovnost anglických slov, objevují se zde některé zvuky, se kterými se nikdy předtím nesetkali, protože v českém jazyce takové zvuky neexistují. Zvláště osvojování a procvičování těchto zvuků by měla být zvláště věnována dostatečná pozornost. Zmíněný autor říká, že v začátcích výuky anglického jazyka by testování výslovnosti mělo být založeno na rozlišování *minimal pairs*, což jsou párové dvojice slov, které se liší jednoduchými distinktivními znaky (např. cut/cat, bun/ban, sick/thick). Je to efektivní cesta jak žáky naučit rozpoznávat jednotlivé hlásky, které se objevují v anglické slovní zásobě. Nejprve tedy vyučujeme a testujeme výslovnost jednotlivých slov v izolaci. Později žáky vedeme k vyslovování slov v rámci celých vět, což jim pomáhá vnímat mluvenou formu slov v širším jazykovém kontextu. Už v této fázi žáky seznamujeme s dalšími aspekty výslovnosti: přízvukem, intonací, rytmem a správným volením pauz při čtení jednotlivých frází.

Dalším krokem při testování výslovnosti může být hlasité čtení textu, což odborníci považují za jednu z testovacích technik. Madsen o ní říká, že je to jeden z nejčastějších způsobů jak kontrolovat a ověřovat výslovnost. Aby technika splňovala účel testování výslovnosti, je nutné si stanovit adekvátní cíle a během testování se držet předem stanovených požadavků a kritérií.

2.5 Testování poslechu

Poslech je jednou ze tří základních částí mezilidské komunikace. Každá komunikace je založena na poslechu, porozumění a adekvátní reakci (odpovědi). I tyto složky, jež úzce souvisí s porozuměním mluvené řeči, by měly být ověřovány během testování poslechu. V této souvislosti je také důležité zmínit rozdíl mezi mluveným a psaným textem. Při vnímání mluveného textu není klíčovým záměrem rozumět, co znamenají jednotlivá slova, ale porozumět tomu, co mluvčí myslel nebo co chtěl sdělit. Podoba poslechu, s jakou se setkáváme v běžné školní praxi, má velmi daleko od reálné zkušenosti naslouchání při každodenní komunikaci. Zásadním rozdílem je fyzická nepřítomnost mluvčího. Ve většině případů probíhá testování poslechu takovým způsobem, že je žákům puštěna nahrávka rodilého mluvčího nebo osoby, která mluví správně a plynule anglicky a žáci plní úkoly, jež jim jsou k poslechu zadány. Méně častým způsobem poslechu je diktát či jednoduché pokyny učitele, na které má žák reagovat. V obou případech je poslech komplexní činností, v níž jsou zahrnuty různé jazykové schopnosti a dovednosti.

U poslechu, stejně jako u jiných jazykových dovedností, velmi záleží na cíli testování. Jak říká Hughes (1991), zásadní je se rozhodnout, co v testu měříme. Není možné testovat vše najednou, proto sestavení jednotlivých položek k textu úzce souvisí s tím, co chceme při poslechu testovat. Žáci nemohou zároveň porozumět všem významům slov, zachytit detailní informace, rozpoznat užité gramatické struktury, poskytnout doslovný překlad atd. Před zadáním poslechu je tedy nezbytné zvolit cíl testování a vhodnou technikou pro jeho dosažení. Podle zmíněného autora jsou u testování poslechu možné tyto cíle: poslech pro specifické informace, získání povědomí o slyšeném textu, pochopení hlavní myšlenky, splnění určitých úkolů na základě instrukcí (např. sledování trasy, umísťování objektů do obrázku, odpovídání na krátké otázky atd.)

S výběrem druhu poslechu pak souvisí testovací technika, délka mluveného projevu a výběr tématu. Pokud chceme hovořit o dobrém, validním a spolehlivém poslechovém testu, je nutné neopomenout ještě další aspekty této činnosti. Aby bylo testování poslechu validní, je důležité jeho uvedení, příprava položek, jež porozumění testují a materiál, se kterým žáci pracují. Pro spolehlivost testu hraje významnou roli kvalita nahrávky, dobrá akustika místnosti, odpovídající tempo, správná intonace a výslovnost mluvčího. Výběr textu a jeho jazykový i významový obsah a úroveň slovní zásoby by měly odpovídat

jazykové úrovni a věku testovaných. Pokud tyto aspekty testování poslechu nejsou naplněny, testovaní mají ztížené podmínky a validita i spolehlivost testu klesá.

2.6 Testování mluvení

Testování mluvení v cizím jazyce je velmi náročná činnost. Při mluvení vždy dochází ke vzájemné interakci, ke komunikaci tváří v tvář, což přirozeně zahrnuje subjektivní faktory testovaného i testujícího. Aby bylo testování mluveného projevu spravedlivé, validní a v rámci možností objektivní, je nezbytné dodržovat určitá pravidla. Na základě jazykové úrovně žáka je třeba předem stanovit kritéria, podle kterých bude jeho výkon hodnocen. Kritéria pro hodnocení mluveného projevu jsou podle Hughese (1991) tato: přízvuk, gramatika, slovní zásoba, plynulost a míra porozumění. Testující by měl mít jasnou a reálnou představu, co je možné od žáka u jednotlivých kritérií, na základě jeho jazykové úrovně a věku, požadovat. Při testování by měla být vytvořena taková atmosféra, ve které žák bude podpořen k vlastnímu vyjádření svých schopností a dovedností. Testování mluveného projevu by mělo být zaměřeno více na plynulost než na přesnost. Plynulostí je v tomto případě myšlena schopnost pružně a adekvátně reagovat v cílovém jazyce při různých situacích a v různých jazykových kontextech.

V porovnání s ostatními jazykovými dovednostmi je testování mluveného projevu výjimečné. Výkon testovaného se odehrává bezprostředně v danou chvíli a testující tak musí výkon žáka zároveň vést, sledovat a hodnotit. Taková činnost vyžaduje dobré jazykové i pedagogické vzdělání a zkušenosti. Velmi důležitá je připravenost examinátora, který si předem musí stanovit jasný cíl testování mluveného projevu. Dalším krokem je volba techniky testování a stanovení aspektů, na které se při hodnocení výkonu soustředit. Ve školní praxi se nejčastěji setkáváme s těmito technikami testování: *question answering, dialogue, role play.*

U všech technik je důležité vybrat vhodné téma a stále mít na paměti jazykovou úroveň zkoušeného žáka. Podle jeho jazykových možností pak volit odpovídající úroveň slovní zásoby, gramatických struktur a náročnost kladených otázek. U první a druhé techniky je od žáka vyžadována vzájemná interakce při komunikaci s testujícím. Aby mohl testovaný odpovídat na kladené otázky druhé osoby a vést s ní dialog, je nezbytné, aby otázkám a reakcím druhé osoby porozuměl. Hughes (1991) říká, že mluvení v cizím

jazyce zahrnuje jak porozumění, tak schopnost adekvátní reakce v tomto cílovém jazyce. Dvě zmíněné techniky toto opravdu testují. *Role play* je technika, kterou je možné spolehlivě zjistit, jak studenti v cílovém jazyce přemýšlejí a jak jsou schopni jej v různých jazykových kontextech použít. Žáci se při této technice vžívají do nejrůznějších rolí a improvizují v jazyce i svým chováním. Heaton (1990a) tuto techniku považuje za dobrou příležitost, jak si během vyučování i testování smysluplně a aktivně osvojovat schopnost komunikace v anglickém jazyce.

Všechny zmíněné techniky svou podstatou podporují rozvoj mluvení a porozumění, ale domnívám se, že technika dialogu je nejlepší cestou, jak žákům přiblížit reálné použití cizího jazyka a komunikace v něm. I u této jazykové dovednosti považuji za podstatné zdůraznit souvislost mezi procesem vyučování a testování. Pokud žáky chceme testovat z mluveného projevu v anglickém jazyce, měla by této činnosti předcházet adekvátní příprava. Žákům by měl být poskytnut dostatek příležitostí mluvený projev si vyzkoušet a procvičit. Učitelé by měli mezi žáky vytvářet situace přibližující se reálnému životu a předkládat žákům takové aktivity, které je ke komunikaci motivují, podporují a povzbuzují.

2.7 Testování čtení

Čtení je jednou ze čtyř základních jazykových dovedností. *Reading comprehension* je nejčastější termín, se kterým se v této souvislosti setkáváme. Termín bych přeložila jako porozumění textu. Hovoříme-li tedy o testování čtení, přesnější výraz pro tento proces je testování porozumění textu. I hlasité čtení anglického textu samozřejmě můžeme testovat, ale tuto činnost pak zařadíme spíše do oblasti testování výslovnosti. Rozlišujeme tedy hlasité čtení a tiché čtení. Pro testování porozumění textu jednoznačně volíme tiché čtení. Zvláště u žáků druhého stupně základní školy nemůžeme požadovat, aby zároveň text správně vyslovovali a rozuměli jeho obsahu. Je velmi náročné zvládat obě činnosti najednou. Při testování čtení je velmi důležitá volba textu, výběr tématu a jazykové náročnosti.

Texty vybrané pro testování čtení by měly být autentické a co nejvíce se přibližovat reálným životním situacím, s nimiž se žáci setkávají. Žáci tak mohou vidět, že anglický jazyk se učí pro praktické použití, například pro čtení novinových článků, reklam,

zajímavých knížek, veřejných vyhlášek atd. Neméně podstatné je správné zadání otázek a úkolů, které by měly být lehčí než samotný text. Psaní odpovědí má pak klást minimální požadavky na dovednost psaní. Čtení je dovednost receptivní, zatímco psaní je dovednost produktivní. Je tedy nutné tyto dovednosti odlišit a testovat samostatně. Aby bylo testování validní, je třeba zadávat takové úkoly a otázky, na které není možné odpovědět bez porozumění textu.

Jedna z nejrozšířenějších technik pro testování porozumění textu je *True/False* technika, jak uvádí Heaton (1990a). Její výhodou je rychlá a jednoduchá příprava. Dá se použít i při testování velmi krátkých textů a je velice praktická při opravování. Důležité je, aby otázky nebo prohlášení k textu byly napsány srozumitelně a jasně, aby se opravdu ptaly na informace v textu. Někdy je nevýhodou snaha studentů odpovědi hádat. Proto by tato technika neměla být používána jako jediná. Při testování je praktické použít i k jednomu textu více technik, které jeho porozumění ověří. Technika *Question answering* je dobrá pro doplnění techniky *True/False*. Žákům je možné ji zadat v různých podobách. Nejspolehlivější je, když žáci na otázky odpovídají samostatně, to znamená, že text opravdu musejí přečíst a porozumět mu. Při testování čtení je také nutné rozlišit, jestli testujeme extenzivní čtení, intenzivní čtení nebo rychlé čtení. Podle toho volíme délku textu a techniku testování. V tabulce 1 je vidět jaké další techniky je možné použít pro efektivní testování čtení.

2.8 Testování psaní

Dovednost psaní v cizím jazyce je komplexní činnost, která propojuje schopnost použít gramatiku, slovní zásobu a její pravopis, syntaktická pravidla a interpunkci cílového jazyka. Je to dovednost náročná jak z hlediska vyučování, tak z hlediska testování. Od testování gramatiky nebo slovní zásoby se liší tím, že se nezaměřuje pouze na jeden řečový prostředek nebo jazykový aspekt, ale na celkovou schopnost komunikovat v písemné podobě. Hughes (1991) říká, že dovednost psaní v cizím jazyce je schopnost náležitě používat gramatiku a jazyk, a tak efektivně komunikovat písemným projevem. U dovednosti psaní v cizím jazyce je zvlášť důležité vyhodnocování výkonů, ve kterém sledujeme splnění kritérií pro testování psaní.

Mezi kritéria, která při psaní hodnotíme, patří: struktura, gramatika, slovní zásoba, styl, pravopis, soudržnost, význam, výstižnost a organizace textu a interpunkce. Opět je velmi důležité uvědomit si, co při testování psaní skutečně testujeme. Není to jen slovní zásoba, jen gramatika nebo pravopis, ale schopnost na určité úrovni aplikovat jazykové dovednosti produktivním způsobem. Při testování psaní také záleží na jazykové úrovni a věku testovaných, zvláště na znalosti jejich gramatiky, aktivní slovní zásoby a stylistické vybavenosti. Není proto snadné určit adekvátní kritéria hodnocení tak, aby opravdu odpovídaly zmíněným aspektům jazyka i věku jednotlivých žáků. Nejnáročnější a zároveň nejdůležitější fáze testování psaní je vyhodnocování výkonů žáků. Objektivně a spravedlivě ohodnotit výkony žáků je náročné nejen na čas, ale i na celkové hodnotící schopnosti examinátora, včetně dobrých jazykových znalostí. Proto je podstatné adekvátně stanovit a dodržovat výše zmíněná kritéria hodnocení a dále dobře vybrat téma, zadání a požadavky pro testované, úroveň náročnosti jazyka a čas, který je žákům k dispozici. Aby mohli žáci dosáhnout pokroku v této jazykové dovednosti, potřebují ji pravidelně procvičovat a hlavně dostávat relevantní zpětnou vazbu z jejich písemných výstupů, což pro učitele znamená mnoho práce navíc. Zmíněný aspekt bývá důvodem zanedbávání rozvoje dovednosti psaní na základních školách.

Autoři odborné literatury za nejčastější a nejefektivnější testovací techniku pro rozvoj psaní v anglickém jazyce považují *Essay*. Oller (1979) zmíněnou techniku vyzdvihuje především proto, že rozvíjí schopnost organizovat a vyjádřit naše myšlenky v psané podobě cílového jazyka. Žáci dostanou téma a k němu jasné požadavky. Svým písemným projevem ukazují, na jaké úrovni je jejich celková jazyková způsobilost. Psaní eseje je ryze produktivní a co se týče osoby subjektivní výstup, jež spolehlivě vypovídá o tom, jak žák cílový jazyk ovládá. Technika má své výhody i nevýhody, které se týkají především testujících. Příprava eseje je docela snadná a časově nenáročná, ale jeho opravení a vyhodnocení vyžaduje ze strany učitele mnoho času a práce.

Jinou vhodnou technikou pro testování psaní je diktát, který může mít podle míry pokročilosti a věku žáků různé formy. U začínajících žáků je vhodné diktovat jednotlivá slova, slovní spojení nebo celé věty. U pokročilejších studentů je možné diktovat delší text, ve kterém se zaměříme na určité úseky nebo v celém textu sledujeme předem zvolené dílčí prvky pravopisu. Aby byla tato technika spolehlivá a validní, klade vysoké požadavky

na testujícího, zejména na mluvčího, který není rodilý, protože se od něho očekává korektní anglická výslovnost.

2.9 Druhy testů a jejich podoba

Testování dovedností v cizím jazyce stejně jako jeho vyučování prochází dlouholetým vývojem. Stále přibývá odborníků, kteří se tímto tématem zabývají. Důvodů je několik. Hlavní z nich je podle článku *General inrtoduction and theory of foreign language testing* [7] rychle rostoucí úroveň a frekvence mezinárodní komunikace, které nestačí dosažená úroveň vyučování a učení cizích jazyků, a tak jsou požadovány i efektivnější metody těchto procesů. Také postupující výzkumy a pokroky vědních oborů kladou požadavky na zlepšení úrovně cizích jazyků a jejich vyučování. S potřebou efektivnějšího způsobu vyučování cizích jazyků jde ruku v ruce i potřeba efektivnějšího a propracovanějšího testování. S rychlým rozšiřováním nutnosti ovládat cizí jazyk a tím pádem i jeho zařazení do vyučovacích předmětů základních škol, roste i požadavek na zlepšení a propracování testování jazykových schopností a dovedností.

Autoři odborné literatury dělí testy různými způsoby. Podle toho jak jsou testy sestaveny, jaký je jejich cíl a jakou používají metodu testování, existuje mnoho kritérií a tím i mnoho druhů testů. Základní dělení testů podle Hughese (1991) je následovné:

- Proficiency tests
- Achievement tests
- Diagnostic tests
- Placement tests

Zmíněný autor přidává kromě základního dělení testů také toto hledisko:

- Integrative tests
- Discrete point tests

Bachman (1991) popisuje jiné způsoby klasifikace testů:

- Selection tests
- Entrance tests
- Readiness tests
- Placement tests

- Diagnostic tests

Bachman (1991) dále předkládá kritérium podle způsobu vyhodnocení výsledků:

- Norm-referenced tests
- Criterion-referenced tests
- Mixed both norm-referenced tests and criterion-referenced tests

Podle Madsena (1983) můžeme dělit testy také podle oblastí jazyka, jež jsou testovány:

- Language talent tests
- Language skill tests
- Language component tests

Oller (1979) dělí testy podel způsobů odpovědí:

- Essay tests
- Short answer tests
- Multiple choices tests

Pro účely diplomové práce se podrobněji budu zabývat pouze základním rozdělením jazykových testů, jak uvádí Hughes (1991). Autor zdůrazňuje, že testy by měly být vždy zadávány za konkrétním účelem. Je nutné neopomenout fakt, že jedním z předpokladů úspěšného a efektivního testování je správná volba testu. Než je test komukoli zadán, měl by si každý testující zodpovědně položit otázky tohoto typu a odpovědět na ně. Jaký druh testu použiji a proč? Co je hlavním cílem tohoto testování? Jaké schopnosti či znalosti budou testovány a jakým způsobem? Jak podrobné výsledky očekávám a jak je budu hodnotit? Právě čtyři účely a z nich vyplývající názvy testů, mohou výběr usnadnit a usměrnit. V následující části vymezím a podrobněji popíšu základní druhy testů podle zmíněného autora.

Proficiency test je takový test, který se zabývá měřením specifických jazykových schopností a dovedností, jež jsou od uchazeče požadovány a očekávány pro konkrétní práci, studium nebo přijetí do vzdělávacího kurzu. Jinými slovy, hlavním účelem zmíněného druhu testu je měřit jazykovou způsobilost na konkrétní úrovni a pro specifický účel. Test je zaměřen na konkrétního jedince a hodnotí jeho výkon na základě požadavků,

které jsou nebo budou od uchazeče vyžadovány, bez ohledu na dosud absolvované jazykové kurzy. Hughes (1991) o zmiňovaných testech zdůrazňuje, že i když podle obsahu a úrovně obtížnosti jazyka existují jejich různé druhy, toto mají společné. Heaton (1990a : 173) o proficiency testu říká: „The proficiency test is concerned with measuring not general attainment but specific skills in the light of the language demands made later on the student by a future course of study or job.“ Podle výše uvedeného popisu vidíme, že proficiency testy patří mezi kriteriální testy. Kritériem úspěšnosti je jedinec sám, jak dodává Heaton (1990b). Primárním účelem testování ve škole je hodnocení dosažených výsledků za určitý časový úsek a také sledování úrovně zvládnutí probraného učiva. Z toho vyplývá, že s proficiency testy se v běžné školní praxi téměř nesetkáváme. I přesto je dobré tyto testy znát a seznámit s nimi i žáky pro jejich budoucí pracovní či studijní účely.

Achievement test je jednoznačně nejpoužívanější druh testu v běžné školní praxi, proto budu jeho popisu a dalšímu členění věnovat více pozornosti. Jak již víme z první kapitoly, jedním z důležitých cílů testování je zpětná vazba jak pro žáky, tak pro učitele. Právě tento druh testů je optimálním nástrojem pro sledování pokroku žáků a efektivnosti práce učitele. Považuji za vhodné zmínit ještě další dělení achievement testů. Hughes (1991) je rozděluje jako *final achievement test* a *progress achievement test*. Heaton (1990a) uvádí hledisko jiné, mluví o class progress testu a standardizovaném testu. Jelikož hlavním tématem výzkumné části diplomové práce jsou mezinárodní standardizované testy z cizího jazyka a class progress testy jsou považovány za nejrozšířenější druh testů vůbec, považuji dělení testů polde Heatona (1990a) za více vyhovující. V další části oddílu zmíněným typům testů bude ještě věnována pozornost.

Stručně a výstižně definuje achievement test Heaton (1990b : 14), když říká, že: „An achievement test measures a student´s mastery of what should have been thought.“ Madsen (1983 : 9) k tomu dodává: „Achievement tests simply measure progress-gains.“ Usuzujeme-li na základě uvedených definic, dobrý *achievement test* by měl odrážet konkrétní výsledek učení a vyučování, jež před daným testem proběhlo. Jelikož se má *achievement test* týkat probraného učiva, měl by být sestavován na základě cílů učitele nebo globálněji cílů učebních osnov. Jak již bylo uvedeno v předchozím odstavci, *class progress test* patří ve školní praxi mezi nejčastěji používané. Český ekvivalent k němu je kontrolní test. Už z názvu vyplývá, že test se týká konkrétní třídy a konkrétního učitele. Přesněji to vystihuje citace Heatona (1990a : 171), který zdůrazňuje, že: „Each progress

test situation is unique and can only be evaluated fully by the class teacher in the light of his or her knowledge of the students, the programme which they have been following, and the class teacher´s own particular aims and goals.“ Na základě této citace se domnívám, že kontrolní testy jsou pro učitele nejdůležitějším druhem testů. Souhlasím s Heatonem (1990b), který zastává názor, že nejužitečnějším druhem testů pro žáky i pro vyučujícího jsou takové testy, které si učitelé zodpovědně sestavují sami. Právě tento druh testů poskytuje velké pole působnosti pro zaujetí aktivního postoje k testování. Co je takovým aktivním postojem myšleno? Pokud má být sestaven kvalitní a žákům ve třídě vyhovující test, je nutné, aby učitel dobře znal materiály používané k výuce, aby měl předem stanovené reálné cíle, jichž chce s žáky dosáhnout, a také by měl dobře znát jednotlivé žáky i s jejich slabými a silnými stránkami, týkající se cizího jazyka. Dalším krokem je znalost konkrétního cíle testování a posléze vhodná volba testovací techniky a obsahu sestavovaného testu. Podíváme-li se, co vše je nutné k sestavení kvalitního a efektivního testu, není pochyb, že čas věnovaný testování by v aktivitách spojených s přípravou na vyučování neměl být podceněn. V této fázi ale efektivní testování nekončí. Po zadání a vypracování kontrolních testů musí následovat správné vyhodnocení výsledků, oznámkování výkonů, jejich reflexe a také jejich vhodná interpretace před žáky. Z doposud uvedených informací je zřejmé, že vlastní tvorba testů je činností náročnou. Každý učitel je ale zodpovědný za způsob vyučování a testování. Svým aktivním přístupem může při sestavování a zadávaní kontrolních testů přispívat k zlepšování úrovně testování cizích jazyků, která, jak říká Hughes (1991), není na dobré úrovni.

Diagnostic test je dalším druhem v základním rozdělení jazykových testů. Hughes (1991) říká, že jeho hlavním cílem je rozpoznat slabé a silné stránky jednotlivých žáků, a tak zjistit, čemu je třeba věnovat více pozornosti v dalším vyučování. Výsledky testů poskytují učiteli průběžnou zpětnou vazbu o momentální úrovni žáků včetně nedostatků a chyb. Následně je možné hledat cestu k jejich odstranění. Na základě diagnostických testů také učitel zkoumá a hodnotí třídu jako celek. Pro jeho hlavní cíl a způsob, jímž jazykové dovednosti jednotlivých žáků i celé třídy testuje, je tento druh testů velmi důležitý. Diagnostické testy mají ještě další významnou funkci, jak uvádí Heaton (1990b). Jsou výborným nástrojem k ohodnocení vyučovacího procesu i sylabů, učebnic a dalších materiálů, které byly během procesu používány. Diagnostické testy hodnotím velmi pozitivně především proto, že na základě získaných výsledků je možno sledovat práci a pokroky jednotlivých žáků, ukázat jim jejich dílčí problémy a nejasnosti, pomoci jim

slabé stránky odstranit, a tím dosáhnout zlepšení i úspěchu v jednotlivých jazykových dovednostech. Každý žák tedy může zakusit úspěch a být motivován k dalšímu studiu.

Placement test se svým účelem liší od testů ostatních. Jak nám říká jeho název, je to test rozřazovací. I s tímto druhem testů se ve školní praxi můžeme setkat, především na začátku školního roku nebo při zahájení jazykového kurzu. Cílem testů je zařadit žáky do skupiny pro ně nejvíce vyhovující. Rozřazovací test učiteli umožňuje roztřídit studenty podle jejich jazykových schopností do skupin. Ve skupinách, kde je jazyková úroveň žáků na podobném stupni, může vyučující nastavit určitý plán vývoje jazykových dovedností a pomoci skupině žáků tyto dovednosti upevnit a rozšířit. Výstižnou definici testu předkládá Hughes (1991 : 14): „Placement tests are intended to provide information which will help to place students at the stage of the teaching programme most appropriate to their abilities." Myslím si, že rozřazovací testy mohou přispět vyučujícím i žákům k příjemnější, efektivnější a smysluplnější práci. Z vlastní zkušenosti během pedagogické praxe mohu doložit, že vyučovat cizí jazyk ve třídě, kde je velký rozdíl mezi jazykovými schopnostmi a dovednostmi žáků, je mnohem náročnější než ve skupině, která je homogenní.

Považuji za důležité zmínit společný znak kontrolních testů a rozřazovacích testů, kterého jsem si všimla. Autoři odborné literatury (Hughes 1991, Heaton 1990a, Bachman 1991) tvrdí o obou druzích, že nejúspěšnější a nejefektivnější testy jsou takové, které jsou sestaveny pro konkrétní třídu, pro konkrétní situaci. S tímto tvrzením souhlasím a domnívám se, že je výzvou pro učitele cizích jazyků. Měli bychom vzít testování zodpovědně a vážně.

3 CAMBRIDGE YOUNG LEARNERS ENGLISH TESTS (CYLET)

Tato kapitola bude věnována popisu dětských cambridgeských zkoušek, jež jsou vytvořeny ze tří na sebe navazujících úrovní. Nejdříve se zmíním o instituci, která zkoušky vytváří a organizuje. Hlavní část kapitoly se poté bude zabývat popisem CYLET testů. K CYLET testům je dostupná řada metodických příruček a materiálů, které se jimi zabývají a podrobně je popisují. Pro účely diplomové práce budu čerpat z internetových zdrojů, protože zde jsou informace nejaktuálnější. V celé kapitole budu čerpat z těchto webových stránek: www.britishcouncil.org, www.cambridgeesol.cz , www.cambridgeenglish.org.

3.1 ESOL Examinations

ESOL Examinations je organizace, která je součástí University of Cambridge. Organizace je definována takto: „University of Cambridge ESOL Examinations je částí Cambridge Assessment, jedné z fakult renomované Cambridgeské univerzity. Cambridge Assessment je nezisková organizace, která tvoří velké množství zkoušek a testů s různorodou tématikou a na mnoha úrovních pokročilosti – jsou to zkoušky jazykové, vysokoškolské, odborné a také testové služby určené pro vládní instituce a organizace na celém světě.“ [1] Dále o sobě organizace tvrdí: „Naše zkoušky a testy jsou dobře hodnoceny na celém světě díky své vysoké kvalitě, přesnosti a kladnému vzdělávacímu působení. Testy a zkoušky Cambridge Assessment jsou založeny na špičkových výzkumných a vzdělávacích programech. Učitelé, kteří připravují kandidáty k našim zkouškám, oceňují vysokou úroveň podpory, jakou získávají od Cambridge Assessment.“ [1] V souvislosti s CYLET testy se o této organizaci zmiňuji, protože je hlavním garantem dětských testů, jimž bude věnována většina této kapitoly. O rozšířenosti a vysoce hodnocené kvalitě zkoušek vypovídá i počet osob, které se testování každoročně účastní. Stejná organizace uvádí informaci, že každý rok skládá zkoušky Cambridge ESOL přes 2 miliony osob z více než 130 zemí. V popisu ESOL zkoušek považuji za důležité, zmínit se o výzkumné práci instituce ESOL Examinations, protože dokládá a potvrzuje objektivitu a přesnost vydávaných zkoušek.

Výzkumní pracovníci University of Cambridge ESOL Examinations tvrdí, že Cambridge ESOL má v rámci institucí, které se jazykovými zkouškami zabývají,

největší výzkumný tým. Aby mohl tým zaručit, že jsou zkoušky objektivní, přesné, měřitelné a ověřující všechny jazykové dovednosti, důsledně zkoumá důležité aspekty zkoušek a zaznamenává analýzu testovaných kandidátů. Jelikož jsou testy vyhodnocovány vybranými odborníky, kteří kandidáty neznají, mohou být výkony hodnoceny spravedlivě, bez ohledu na národnost, pohlaví či mateřský jazyk kandidátů. ESOL zkoušky stále procházejí vývojem, proto jsou pravidelně zveřejňovány informace získané během výzkumu.

3.2 CYLET zkoušky (Cambridge Young Learners English Tests)

CYLET je zkratka pro mezinárodní dětské jazykové zkoušky z anglického jazyka, které organizace British Council popisuje jako cambridgeské zkoušky vytvořené pro děti ve věku 7-12 let, jež se učí angličtinu jako cizí jazyk na základních školách nebo jazykových školách. Zkoušky prověřují všechny čtyři jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení a poslech). Jejich hlavním cílem je motivovat děti k dalšímu studiu, zprostředkovat jim angličtinu v reálných situacích a ukázat jim, že i ony jsou schopny cizí jazyk použít a dělat v něm pokroky. Každý žák může být úspěšný, je oceněn za svou snahu a dostává tak pozitivní impulz do dalšího studia. Toto stanovisko potvrzuje i School of English, když o zkouškách říká, že: Zkoušky byly navrženy s cílem povzbudit kladné zkušenosti z učení (neobsahují žádná hodnocení typu prospěl/neprospěl).“ [2] British Council uvádí, že zkoušky patří mezi světově uznávané standardizované testy, které skládají statisíce dětí na celém světě. Vidíme, že cílem testování v těchto zkouškách není hledat chyby a nedostatky žáků, ale ukázat jiný přístup k testování a hodnocení dosažených výsledků. University of Cambridge ESOL Examinations tvrdí, že jejich zkoušky jsou povzbuzením pro výuku angličtiny, která by podle nich měla být hrou a inspirací.

Co se týče organizace CYLET zkoušek, British Council o nich říká: „jsou organizovány syndikátem Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages), který je součástí britské univerzity Cambridge, a je napojený na tzv. Společný evropský referenční rámec pro jazyky CEFR. (Council of Europe Framework).“ [3] CEFR uvádí šest základních úrovní jazyka, které umožňují porovnávat jazykovou úroveň studentů dosaženou v různých zemích a v různých vzdělávacích systémech: A1, A2, B1, B2, C1 a C2, přičemž zkouška A1 je určena začátečníkům, zatímco C2 již vyžaduje znalosti téměř na úrovni rodilého mluvčího. Podle British Council i CYLET zkoušky patří do široké škály

jazykových zkoušek různých úrovní. Úroveň *Starters* je úrovní pro úplné začátečníky. Úroveň *Movers* v této škále odpovídá úrovni A1. Nejnáročnější úroveň z dětských testů - *Flyers* odpovídá úrovni A2.

CYLET zkoušky patří mezi standardizované testy. Význam pojmu standardizovaný test je vysvětlen v první kapitole. Proces standardizace se týká především sestavení, zadání a vyhodnocení testů, což potvrzují i informace poskytované organizací British Council, která uvádí: CYLET zkoušky jsou připravovány a následně hodnoceny speciálně vyškolenými odborníky z oblasti jazykové výuky a evaluace. Sestavení testů byla věnována velká pozornost. Jsou koncipovány tak, aby byly zábavné a pro děti co nejméně stresující.“ [3] Dále uvádím některé informace, jež se týkají pozadí, v němž dětské zkoušky vznikají. Dětské cambridgeské zkoušky jsou sestaveny tak, že nabízejí komplexní přístup k testování angličtiny začátečníků. Testy jako takové jsou vhodným krokem k získání prvních zkušeností s jazykovými testy. Autoři zkoušek berou v úvahu důležité výzkumy z různých oblastí a kladou důraz na specifické potřeby konkrétních věkových úrovní. Při tvorbě testů je mimořádná pozornost věnována výsledkům vzdělávání, které přinese užití testů u dětí. Velmi pozorně jsou zvažovány následující oblasti:

- současné přístupy k podobě učebních plánů a k pedagogice pro děti
- rozvoj mateřského jazyka a rozvoj vědomostí
- možný vliv testovacích metod, které zahrnují znalost a vhodnost typů úloh, struktura otázek, typografie a obsah testů
- pravděpodobný rozdíl mezi různými národnostmi a jejich kulturami

Autoři dětských testů zdůrazňují, že v testovací praxi je nejpodstatnější především to, aby testování mělo pozitivní vliv na budoucí vztah dětí k učení jazyka. Co se týče organizace cambridgeských zkoušek, existují autorizovaná centra, která zajišťují registraci a organizaci zkoušek po celém světě. Oprávnění k organizaci mohou doložit autorizačním certifikátem, který musejí mít. Následující odstavec bude věnován hodnocení testů a jejich výsledkům. Popisuji v něm základní informace, na které se zvláště při vyhodnocování testů autoři zaměřují.

V části čtení a psaní je kladen důraz na správný pravopis anglických slov. Výjimku tvoří druhá část poslechu (podrobněji bude popsána v podkapitole 3.4.1), kde jsou tolerovány některé pravopisné chyby. Po dětech se požaduje pozorné sledování a dodržování zadání. Vyplněné testy se posílají do Cambridge, kde je vyhodnocují

odborníci podle přesně stanovených pravidel. Výsledky jsou co nejdříve zveřejněny (obvykle do dvou týdnů) a následně poslány k vyzvednutí zpět do příslušného jazykového centra. Výsledky zkoušek jsou dětem oznamovány tak, že všichni uchazeči mohou zakusit úspěch. Každé dítě, které test absolvuje, obdrží certifikát. Ze tří částí testu (poslechu, četní a psaní, mluvení) může získat až 5 bodů (erbů), dohromady tedy 15 bodů. Výsledek jasně ukazuje, jaké pokroky dítě v anglickém jazyce udělalo a jak je na tom s jednotlivými jazykovými dovednostmi. Takový způsob vyhodnocení výsledků je pro žáky motivací. Nesděluje se jim, co neumí a co nevěděli, ale naopak. Dětem je ukázáno, že něco opravu umí, že každý je alespoň v některé jazykové dovednosti dobrý.

Podle následujícího popisu můžeme vidět, že se CYLET zkoušky opravdu zaměřují na praktickou angličtinu. Spíše než rozsah zapamatovaného materiálu se u dětí ověřuje schopnost používat anglický jazyk prakticky. ESOL Examinations se k praktické angličtině vyjadřuje takto: „Zkoušky pokrývají všechny čtyři řečové dovednosti – poslech, čtení, mluvený a psaný projev. Kandidáti nepracují jen s gramatickými vazbami a slovní zásobou, ale učí se používat angličtinu v každodenních životních situacích.“ [4] Praktické používání jazykových dovedností děti přirozeně podporuje v aktivní komunikaci, a tak už malé děti mohou získat praxi, která je motivuje a zvyšuje jejich sebevědomí. Úkoly v testech mají testovat smysluplné využití angličtiny v jasných, relevantních a přístupných souvislostech. Dříve než děti začnou test psát, musejí vědět, co se od nich očekává a jak bude celá zkouška probíhat. Neznalost podoby testů by totiž u dětí způsobila strach a znepokojení a takové situaci se chtějí autoři vyhnout. Právě z tohoto důvodu jsou ke každé úrovni CYLET zkoušek k dispozici přesné seznamy slovní zásoby, gramatiky a jazykových vazeb, které by žáci měli pro danou úroveň ovládat. Učitelé tak mohou děti seznámit s nároky testů a pracovat s nimi podle jasně stanovených požadavků. Toto stanovisko doplňuje tvrzení autorů metodické příručky, kde píší, že hlavním principem testů je snaha odstranit rozdíly mezi dětskými zážitky z učení a testování.

3.3 Cíle, výhody a motivační charakter CYLET testů

Každé testování má být prováděno s určitým cílem. I organizace ESOL Examinations stanovuje cíle, kterých se snaží pomocí sestavených testů dosáhnout. V metodické příručce autoři CYLET zkoušek tvrdí, že hlavní cíle dětských testů jsou tyto: ukázat relevantní a smysluplné použití anglického jazyka, měřit jazykové dovednosti

přesně a spravedlivě, poskytnout pozitivní zkušenost při prvním setkání s mezinárodními testy, prosadit a podpořit efektivní vyučování a učení anglického jazyka a také povzbudit žáky i učitele k dalšímu studiu. V praktické části diplomové práce budu sledovat, do jaké míry bylo těchto cílů dosaženo u žáků, kteří absolvovali zkoušky úrovně *Starters* a u paní učitelky, která je na testy připravovala.

Ještě než budou podrobně popsány jednotlivé úrovně, považuji za podstatné zmínit se o některých pozitivech a motivačním charakteru dětských testů. Zhodnotíme-li podobu, témata a grafické zpracování testů (barevné obrázky, scény z reálného dětského světa, poslechové dialogy dospělých s dětmi,…) a také pozitivní a příjemnou atmosféru, kterou dotváří povzbudivý examinátor, vidíme, že autoři testů berou v úvahu věk a zájmy dětí. Touto cestou je možné dosáhnout zamýšlených cílů. Děti se při testech baví a nacházejí motivaci a inspiraci na této cestě pokračovat. Velmi motivující zkušeností je osobní setkání s rodilým mluvčím, který v pozitivní atmosféře přiměje promluvit každého žáka. Toto bývá silným zážitkem, když už mladí studenti v páté třídě mohou říci: Mluvil jsem s rodilým mluvčím a rozuměl jsem mu. Další výhodou zkoušek je snadná dostupnost široké škály informací o podobě, průběhu, organizaci a realizaci zkoušek. Díky hodnotným materiálům je zajištěna velká podpora učitelů i kandidátů. Vychází mnoho učebnic, zkušebních testů a metodických příruček pro dobrou a efektivní přípravu. Jak je již zmíněno na konci kapitoly 3.2, dostupný je i seznam požadované slovní zásoby a gramatických struktur pro všechny tři úrovně. V příloze číslo 4 bude uveden seznam webových stránek, na kterých je možné získat veškeré potřebné informace o CYLET zkouškách.

3.4 Tři úrovně náročnosti – Starters, Movers, Flyers

Zkoušky Cambridge YLE mají tři úrovně náročnosti: *Starters*, *Movers* a *Flyers*. Autoři zkoušek se o nich vyjadřují takto: Byly koncipovány tak, aby děti začaly s učením od jednoduchých slov a pojmů na úrovni *Starters* a pokračovaly složitějšími jazykovými strukturami na vyšších úrovních *Movers* a *Flyers*.“ [5] V následujících odstavcích tři zmíněné úrovně popíši jednotlivě. Budu odpovídat na otázky: Z jakých částí se zkoušky skládají? Z čeho jsou tvořeny jednotlivé části, které testují základní jazykové dovednosti? Jaký je časový limit? Je možné se na testy dobře připravit a jak? Také se zmíním

o tématech, gramatice, jazykových strukturách, slovní zásobě a úkolech, na kterých jsou testy založené.

Fakta k popisu obecných informací i k podrobným popisům jednotlivých úrovní zkoušek čerpám z metodické příručky sestavené přímo pro učitele, kteří děti na testy připravují. Příručka je dostupná na těchto webových stránkách: www.cambridgeenglish.org.

3.4.1 Úroveň Starters

Úroveň *Starters* je základní úroveň zkoušek pro děti od 7 let, které již absolvovaly přibližně 100 hodin studia angličtiny. Celý test je složen ze tří částí, kde jsou testovány jednotlivé jazykové dovednosti: čtení a psaní, poslech, mluvení. Pro každou část testu je zvolen vhodný časový limit. V následujícím odstavci budou podrobně popsány konkrétní části testu.

První z nich je poslech. Skládá se ze čtyř dílčích poslechů, přičemž každý z nich je zaměřen na nějakou dovednost. Celkový časový limit je 20 minut. Během této doby děti slyší každý poslech dvakrát a jejich úkolem je splnit požadovaný úkol. Každý poslech začíná jedním nebo dvěma příklady. První poslech je zaměřen na rozpoznání jednotlivých slov a předložek. Žáci mají k dispozici obrázek a okolo něho rozmístěny další objekty. Jejich úkolem je podle popisu, který slyší, umístit jmenované objekty pomocí čar do obrázku. Informace o umístění objektu se žáci dozvídají z dialogu muže a ženy, kteří si o něm vyprávějí. Druhý poslech testuje pravopis anglických slovíček. Děti slyší rozhovor mezi dospělým a dítětem a jejich úkolem je zaznamenat a zapsat krátké odpovědi k položeným otázkám. Odpověďmi jsou jména nebo čísla. Pro lepší pochopení kontextu, je k dispozici ještě obrázek. Všechna slova, která žáci mají zachytit, jsou diktována, písmeno po písmenu. Třetí poslech se zaměřuje na rozpoznání specifických informací různého druhu. Děti poslouchají pět oddělených dialogů, ve kterých je popisována konkrétní situace, osoba nebo věc. Ke každému dialogu jsou k dispozici tři podobné obrázky. Úkolem zkoušeného, je vybrat obrázek, který odpovídá popisu z dialogu. Poslední poslech testuje slovní zásobu, především barvy a předložky spojené s místem. Pracovním materiálem je jeden velký obrázek. Na něm jsou různé počty podobných objektů (předmětů, lidí, věcí, zvířat…). Žák má podle podrobného popisu rozpoznat

konkrétní objekt a správně ho vybarvit. Informace o objektech se děti dozvídají z dialogu dospělého a dítěte.

Ve druhé části se testují dvě jazykové dovednosti zároveň: čtení a psaní. Obsahem je pět dílčích částí. Celkový časový limit je 20 minut. Každá z nich také začíná ukázkou. Ve všech úkolech této části testu je vyžadován správný pravopis slov. První díl je zaměřen na čtení krátkých vět a rozpoznání jednotlivých slovíček. Zkoušený má k dispozici pět popisů slov a k nim obrázky. Jeho úkolem je umístit odškrtnutí (pokud popis odpovídá) nebo křížek (v případě, že popis neodpovídá obrázku). Druhý díl testuje čtení a porozumění vět. Žák má k dispozici obrázek a k němu pět vět, které ho popisují. Některé jsou správné, některé jsou špatné. Zkoušený podle toho napíše k větám *„yes“* nebo *„no“*. V tomto případě je k testování použita technika *True/False*. Třetí díl části Čtení a psaní testuje znalost slovní zásoby a její pravopis. K dispozici je pět obrázků s různými objekty. Každý z nich je doplněn slovem, jehož písmena jsou zpřeházena. Zkoušený má napsat ke každému obrázku správný tvar slova. Čtení krátkého textu a správné opisování slov je testováno ve čtvrtém díle. Žák čte text a dívá se na slova a obrázky, které jsou na výběr pod textem. V textu jsou vynechané mezery a úkolem zkoušeného je správně z nabídky doplnit chybějící slova. Chybějícími slovy jsou jednotná nebo množná čísla podstatných jmen. V nabídce slov jsou dvě slova, která přebývají. Žák tedy musí textu rozumět, aby vybral správné odpovědi. Poslední díl je zaměřen na sledování příběhu podle obrázků a čtení otázek k němu. Příběh je naznačen v sérii pěti obrázků a k nim jsou připraveny jednoduché otázky, na které zkoušený píše odpovědi. Každá z otázek vyžaduje pouze jednoslovnou odpověď (podstatné jméno, sloveso nebo číslovku).

Poslední částí testu je Mluvení, což je několikaminutový rozhovor s rodilým mluvčím, který je pro tuto činnost odborně vyškolen. Aby byla zajištěna spravedlnost pro všechny kandidáty, examinátor se drží předepsaného scénáře, podle kterého zkouška probíhá. Součástí scénáře je i nabídka možné pomoci a podpory pro děti, které si nebudou jisté. Mluvení trvá 3 až 5 minut a je složeno z pěti dílčích úkolů. Každé dítě je k této zkoušce přivedeno učitelem nebo jiným povolaným člověkem, který mluví mateřským jazykem dítěte a je pro něj známou osobou. Tento člověk zkoušenému vysvětlí průběh testu ještě před tím, než ho přivede k examinátorovi, s nímž ho také seznámí. Důležité je zmínit, že examinátor má během testu vytvářet takovou atmosféru, která v dítěti nevzbuzuje nejistotu a strach, ale naopak. Když žák mlčí nebo má problém s odpovědí,

examinátor ho povzbuzuje a pomáhá mu návodnými otázkami, dostat se ke správné odpovědi. Hodnocení pro část testu Mluvení je zaměřeno na vzájemnou interakci při komunikaci (*interactive listening ability*), produkci slov a frází a výslovnost. Examinátor začne zkoušku pozdravem a poté představí zkoušenému první úkol. Ve všech částech zkoušky dítěti jednoduše a jasně vysvětlí, co se od něho očekává. V první části examinátor žáka seznámí s 8 malými obrázky, na kterých jsou různé objekty, a vyzve zkoušeného, aby na základě jednoduchých otázek (např. Kde je strom? Kde jsou děti?) ukázal konkrétní předměty na velkém obrázku s nějakou scénou. V další části žák umísťuje malé obrázky na velký podle pokynů examinátora. (např. Polož jablko na strom. Umísti rybu do vody….). Poté klade examinátor otázky o dvou nebo třech objektech na velkém obrázku a zkoušený ukazuje, kde se nacházejí. V předposlední části zkoušející dává otázky k malým obrázkům a v poslední části mluvení se dítěte ptá na osobní otázky z různých oblastí (věk, rodina, škola, kamarádi, jídlo…).

Na základě popisu testů pro nejmladší uchazeče můžeme vidět, že jejich forma a podoba je opravdu přizpůsobena dětským potřebám a možnostem. Ve všech částech zkoušky jsou dětem k dispozici barevné obrázky, přičemž některé z nich ony samy vybarvují a pracují s nimy. Krátké texty i obrázky jsou prezentovány jasně a atraktivní formou, která děti zaujme. Žáci mají produkovat pouze jednoduchá slova a pojmy, které jsou dostačující pro začátečníky. Tento způsob vyučování i testování děti inspiruje a baví, a tak jsou už od útlého školního věku motivovány k dalšímu studiu a pokrokům v angličtině.

3.4.2 Úroveň Movers

Movers je druhá úroveň zkoušek. Je vhodná pro děti mezi 8 až 11 lety, které za sebou mají asi 175 hodin jazykové výuky. Úroveň *Movers* se skládá ze stejných částí jako úroveň *Starters.* Rozdíl je v požadavcích na slovní zásobu, rozsah textů a poslechů, a tím i celkově delší časový limit celého testu. Žáci, kteří zvládnou zkoušky úrovně *Movers* se dostávají na první stupeň znalostí cizího jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, jímž je úroveň A1. University of Cambridge ESOL Examinations konstatuje, že: „Ten, kdo ovládá jazyk na této úrovni, 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 představit sebe a ostatní. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ [6] V dalších odstavcích budou podrobně popsány jednotlivé části úrovně *Movers.*

Poslechová část je složena z pěti dílčích částí a v nich je pozornost zaměřena na testování různých poslechových dovedností. Stejně jako u úrovně *Starters* i v této vyšší úrovni jsou zkoušeným poskytnuty ukázky a každý díl poslechu mohou slyšet dvakrát. První díl je zaměřen na poslech jmen a popisu lidí při nejrůznějších aktivitách. Zkoušený se dívá na obrázek, který ukazuje několik osob při různých činnostech. Okolo obrázku jsou jména osob. Žák poslouchá dialog mezi dospělým a dítětem. Na základě popisu osob přiřazuje čarou jména k postavám na obrázku. U této části poslechu je nutná znalost přítomného času průběhového a správné výslovnosti anglických jmen. Druhý poslech testuje opět znalost jmen, pravopisu a dalších informací, které žáci mají zachytit z konverzace mezi dvěma osobami. Úkolem zkoušeného je napsat pět slov nebo čísel vedle nápověd, jež jsou k poslechu připraveny v pomyslném poznámkovém bloku. Třetí část poslechu je zaměřena na rozeznání a porozumění specifických informací (například minulého času). Žák poslouchá dialog, ve kterém dítě popisuje dospělému člověku, jak strávilo minulý týden a pomocí čar přiřazuje názvy dnů v týdnu k obrázkům, na kterých je příběh z minulého týdne ztvárněn. Ve čtvrtém poslechu je použita *multiple-choice* technika, která testuje porozumění slyšeného textu. Zkoušený má v nabídce tři podobné obrázky a podle toho, co slyší, má vybrat ten, který nejvíce odpovídá popisu. Poslední poslech testuje celistvé porozumění, zvládnutí slovní zásoby, zaměřuje se na znalost barev a popis detailů na obrázku. Žák poslouchá dialog, který vede dospělý člověk s dítětem. Podle pokynů dospělého vybarvuje různé věci na obrázku nebo do něj vpisuje jednoduchá slova.

Část Čtení a psaní je složena z šesti dílčích cvičení. Časový limit na splnění úkolů je 30 minut. Na začátku každého cvičení je stručné a jasné zadání a konkrétní příklad. Správný pravopis je vyžadován v celé části testu. V prvním cvičení je žák testován ze slovní zásoby. Zkoušený má k dispozici osm obrázků s jejich názvy. Jeho úkolem je přiřadit k šesti definicím ta slova, která jim odpovídají. Druhé cvičení je zaměřeno na porozumění popisu obrázku. Žák se dívá na obrázek a šest tvrzení, která jej popisují.

Pouze některá z tvrzení jsou správná a zkoušený k nim podle porozumění píše *„yes“* nebo *„no“*. Třetí díl části čtení a psaní testuje schopnost porozumět otázkám a správně na ně odpovědět. Žák čte krátký dialog, ve kterém jsou k otázkám vždy uvedeny tři různé odpovědi. Jeho úkolem je zakroužkovat správnou odpověď k položené otázce. V dalším cvičení je testováno porozumění textu i s detaily. Zkoušený čte text a dívá se na obrázky a slova, která jsou mu nabídnuta v tabulce. V textu je šest mezer, do kterých má žák podle smyslu doplnit chybějící slova. V tabulce jsou dvě možnosti navíc. Zkoušený proto musí textu porozumět, aby vybral vyhovující slova. Na konci cvičení jsou navrženy tři nadpisy pro text a žák má vybrat ten nadpis, který nejvýstižněji zachycuje příběh v textu. Pátý díl je zaměřen na doplňování vět na základě porozumění textu. Testovaný čte příběh a doplňuje neúplné věty jedním, dvěma nebo třemi slovy z textu. Příběh je rozdělen do tří částí a každá z nich je pro lepší pochopení kontextu doplněna obrázkem. Důležité je, že scéna na obrázku neposkytuje odpověď k doplňování vět. Poslední cvičení testuje čtení a porozumění textu se zaměřením na gramatická slova. Zkoušený čte text, který obsahuje pět mezer. Je zde použita testovací technika *multiple-choice*, což znamená, že jsou ke každé mezeře nabídnuty tři možnosti odpovědí, ale pouze jedna je správná, ostatní jsou distraktory. Cvičení je hodně zaměřeno na gramatiku, na znalost gramatických slov a různých jazykových struktur.

Část zkoušky Mluvení je v základních principech shodná s úrovní *Starters*. Pravidla týkající se úvodu, představení a průběhu zkoušky jsou popsána u úrovně *Starters*, proto je nebudu opakovat. Časový limit a požadavky na testovaného se však od první úrovně liší. Zkouška trvá 5 až 7 minut. Hodnocení této části je zaměřeno nejen na vzájemnou interakci při komunikaci, produkci slov, frází a výslovnost, ale také na schopnost reagovat na otázky examinátora vhodnými a rozsáhlejšími odpověďmi (oproti úrovni *Starters*, kde jsou dostačující jednoslovné odpovědi). První část mluvení je zaměřena na schopnost popisu obrázků. Zkoušený vidí dva podobné obrázky a má hledat rozdíly. Jednoduchými větami popisuje, čím se obrázky liší. Druhá část je věnována porozumění rodilému mluvčímu a schopnost tvořit vlastní věty k sérii obrázků, které naznačují nějaký příběh. Examinátor žákovi řekne název příběhu a začne jej popisem prvního obrázku, zkoušený pak pokračuje a sám dokončuje příběh, tak že popisuje scény na dalších třech obrázcích. Ve třetí části zkoušky je pozornost věnována slovní zásobě a schopnosti vysvětlit důvod výběru vlastními slovy. Examinátor ukáže žákovi čtyři řady o čtyřech obrázcích, kde jeden obrázek v každé řadě se nehodí k ostatním. Úkolem zkoušeného je vybrat nehodící

se obrázek a uvézt jednoduchý důvod, proč obrázek vybral. Poslední část mluvení je věnována porozumění a odpovídání na osobní otázky z praktického života. Mohou se týkat školy, rodiny, koníčků, přátel, prázdnin atd.

Jak již bylo uvedeno na začátku této kapitoly, žáci, kteří zvládnou úroveň *Movers*, se dostávají v angličtině o krok dál. Žáci se umí představit, vysvětlit a popsat jednoduché věci, dokážou klást otázky a tvořit odpovědi. Mohou tedy komunikovat nejen mezi sebou, ale i s rodilým mluvčím. Myslím si, že již taková úroveň angličtiny a možnost jejího uplatnění je dostatečnou motivací k dalšímu studiu a práci s jazykem.

3.4.3 Úroveň Flyers

University of Cambridge ESOL Examinations o úrovni *Flyers* říká, že je třetí a nejnáročnější úrovní testů. Byla navržena pro děti ve věku od 9 do 12 let. Autoři CYLET zkoušek se o nejvyšším stupni zábavných a motivačních testů pro děti vyjadřují takto: „It is a great way to show children can deal with everyday written and spoken English at a basic level.“ [3] Dále uvádí, že test úrovně *Flyers* je srovnatelný s úrovní zkoušek *Cambridge Key English Test (KET)* a představuje tak první krok k hlavnímu souboru mezinárodně uznávaných zkoušek pro mládež a dospělé. Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky odpovídají *KET* i *Flyers* úrovni A2. University of Cambridge ESOL Examinations vymezuje úroveň znalostí A2 takto: „Ten, kdo ovládá jazyk na této úrovni, rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.“ [6] Na základě popisu úrovně A2 vidíme, že pokud je žák opravdu schopen používat anglický jazyk v popsaném rozsahu, má možnost získat sebedůvěru a impulz k dalším pokrokům. V následujícím odstavci budou podrobně popsány všechny části zkoušky.

Třetí a nejvyšší úroveň CYLET testů, *Flyers*, navazuje na úroveň *Starters* a *Movers*. Rozšiřují se požadavky na škálu slovní zásoby, na složitější jazykové struktury,

na znalost nové gramatiky. Objevují se obsáhlejší texty ke čtení i k poslechu, tím pádem narůstá i časový limit zkoušky a žáci plní více složitějších cvičení.

První část zkoušky, poslech, je rozdělen na pět oddělených poslechů. Každý z nich se zaměřuje na testování některé jazykové dovednosti. Celkový časový limit je 25 minut. Každou část slyší žáci dvakrát a před zahájením samotného poslechu je uveden jeden příklad. První poslech testuje znalost slovní zásoby a frází se zaměřením na anglická jména a popis různých činností. Aby žáci mohli správně přiřadit jména k osobám na obrázku, je nutná znalost správné výslovnosti anglických jmen a také tvary sloves v přítomném čase průběhovém. Zkoušený se dívá na obrázek a poslouchá dialog, ve kterém se dospělá osoba s dítětem baví o postavách na obrázku. Úkolem je přiřadit pomocí čáry jména ke správné postavě. Jedno jméno je v nabídce navíc. Druhá část poslechové části se zaměřuje na pravopis, rozpoznání základních informací týkajících se osob, domluvy, plánů, časových údajů. Žák poslouchá dialog dvou řečníků a doplňuje chybějící slova do pomyslného poznámkového bloku. Na něm jsou připraveny nedokončené nápovědy a zkoušený dopisuje informace na základě poslechu. Třetí poslech testuje schopnost zachycení a porozumění specifických informací. Testovaný poslouchá konverzaci, která je převážně vedena jedním řečníkem a ilustrovaná slova nebo jména se sérií obrázků, které se k nim na základě popisu hodí. V předposledním poslechu je použita technika *multiple-choice*. Žák je testován z poslechu pro podrobné informace. V úloze je pět otázek a ke každé z nich připraveny tři možnosti odpovědí znázorněné na obrázcích. Většinou je v dialogu zmínka o všech třech obrázcích, ale pouze o jednom je celý popis správný. Žák poslouchá a zaškrtne vyhovující obrázek. V posledním poslechu je testována slovní zásoba, především znalost barev a pozic různých postav a objektů. Žák se dívá na černobílý obrázek a poslouchá instrukce ve formě konverzace mezi dospělou osobou a dítětem. Jeho úkolem je vybarvovat požadované objekty. Také má za úkol dopsat do obrázku jedno nebo dvě chybějící slova podle návodu dospělého.

Psaní a čtení obsahuje sedm částí, které by měli žáci zvládnout v časovém limitu 40 minut. Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, tato úroveň obsahuje delší texty a znalost širší slovní zásoby, gramatiky a složitějších jazykových struktur je nezbytným předpokladem k úspěšnému zvládnutí úkolů. V prvním cvičení je testována slovní zásoba výkladovým způsobem popisu slovíček. Testovaný má k dispozici patnáct různých slov a deset definic, jež tato slova popisují. Zkoušený má k těmto slovům přiřadit správné

definice. Úkol je ztížen větším počtem slov. V porovnání s úrovněmi *Starters* a *Movers* je také komplikovanější tím, že popisovaná slova nejsou doplněna obrázky. Ve druhé části je žák zkoušen z porozumění celých vět. Dívá se na obrázek a čte si k němu sedm vět, které jej popisují. Jeho úkolem je rozhodnout, zda jsou popisy pravdivé či nepravdivé a podle toho napsat k popisným větám *„yes“* nebo *„no“*. Této technice testování se říká *True/Flase*. Třetí cvičení je zaměřeno na rozpoznání a užití vhodných výpovědí v rámci praktického rozhovoru. Zkoušený čte dialog, ve kterém chybí výpovědi druhého mluvčího. Jeho úkolem je vybrat z nabídky tu, která je gramaticky i významově vyhovující. Dvě výpovědi jsou v nabídce navíc. Čtvrtá část testuje porozumění textu, jeho kontextu, ale i detailních informací. V textu je vynecháno pět slov. Chybějící slova jsou podstatná jména, slovesa nebo přídavná jména. Žák musí vybírat z nabídky osmi slov ta, která zapadají do kontextu. Součástí cvičení je ještě výběr vhodného nadpisu pro celý článek. Zkoušený vybere jednu vyhovující možnost ze tří nabídnutých. Testování pochopení celého článku a porozumění gramatických struktur na úrovni vět je testováno v páté části Čtení a psaní. Student čte text, jehož kontext je doplněn obrázkem a doplňuje mezery ve větách jedním až čtyřmi slovy, tak aby věty byly úplné a odpovídaly významově i gramaticky textu. V šesté části je testování zaměřeno na znalost správných gramatických struktur v rámci celého textu a také na schopnost výběru správných gramatických tvarů v kontextu jednotlivých vět. Opět se zde objevuje *multiple-choice* technika. Žák čte text, ve kterém je vynecháno deset gramatických slov. Do každé mezery má vybrat jedno ze tří nabídnutých slov, které gramaticky zapadá do kontextu vět. V tomto případě je v *multiple-choice* technice nabídka pouze tří možností. U vyšších úrovní testů je většinou nabídka čtyř možností. Poslední cvičení testuje znalost správných gramatických tvarů a cit pro gramatické struktury na úrovni celých vět. Šesté a sedmé cvičení má shodnou podobu s tím rozdílem, že v sedmém cvičení nejsou k dispozici možnosti chybějících slov. Žák musí na základě znalostí gramatiky i slovní zásoby doplnit chybějící slova podle vlastního uvážení. Toto cvičení je náročné a vyžaduje opravdu dobrou znalost zmíněných jazykových oblastí.

V úrovni *Flyers* je zkoušce Mluvení věnováno 7 až 9 minut. Průběh a organizační pravidla jsou stejná jako u předcházejících dvou úrovní. Rozdíl je v požadavcích při vzájemné interakci během komunikace v náročnosti úkolů. Při hodnocení je kladen důraz na znalost odpovídající slovní zásoby, gramatických tvarů a jazykových struktur, na vzájemnou interakci v rozhovoru s rodilým mluvčím, také na schopnost správně

gramaticky i lexikálně tvořit otázky a odpovídat na ně. Po představení examinátora a uvedení testovaného následuje první část mluvení, ve které žák hledá rozdíly na dvou podobných obrázcích. Jeho úkolem je popsat, čím se jeho obrázek liší od obrázku examinátora tak, že reaguje na výpovědi zkoušejícího a popisuje rozdíly. Ty se většinou týkají čísel, barev, pozic objektů, vzhledu, aktivit, tvarů nebo porovnání velikostí. Ve druhé části žák ukazuje, jak umí odpovídat na otázky, které mu klade examinátor a jak sám otázky vytváří na základě krátkých nápověd. Na tyto otázky zkoušenému examinátor odpovídá a úkolem zkoušeného je zapsat správné odpovědi do připravené tabulky. Třetí část mluvení je zaměřena na porozumění slyšenému textu a na schopnost vymyšlení jednoduchého příběhu k sérii připravených obrázků. Examinátor ukáže zkoušenému sérii pěti obrázků, uvede název příběhu a popisem prvního obrázku příběh začne. Úkolem zkoušeného je pokračovat v příběhu podle následujících čtyř obrázků. Má popisovat, co jednotlivé postavy dělají, kde se nacházejí, co se na obrázcích mění atd. Na závěr části mluvení examinátor klade zkoušenému osobní otázky týkající se různých oblastí praktického života (např. rodina, prázdniny, narozeniny, přátelé, koníčky, jídlo, oblečení….).

Stupeň znalostí angličtiny, kterého žáci dosáhnou po zvládnutí úrovně *Flyers*, je dostačující k tomu, aby mohli rozumět a komunikovat při běžných každodenních situacích, aby si mohli přečíst jednoduchý text, zapsat potřebné poznámky, používat základní fráze a gramatické tvary nutné k porozumění s rodilým mluvčím. Žáci jsou schopni vzájemné interakce a mohou se aktivně zapojit do rozhovoru, číst si zajímavé texty a reagovat na základní témata, se kterými se ve společnosti setkávají. Každý student, který v této úrovni uspěje, vidí, že už angličtinu trochu umí. Pokud skládal i dvě lehčí úrovně, může mít radost z pokroku, který je evidentní. Úspěch a osobní zkušenost s jazykem se tak stává motivací k dalšímu studiu, což je jeden z hlavních cílů CYLET zkoušek.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Kvalitativní výzkum popisovaný v této práci, je rozdělen do tří částí. V každé z nich je podrobněji popsán a vyhodnocen metodický postup, který jsem pro získání potřebných dat zvolila. Ze sebraných materiálů se snažím odpovědět na otázky, které jsem si před začátkem výzkumu položila. V průběhu celého roku jsem analyzovala a následně upravovala získané postřehy, komentáře a reakce paní učitelky a také reálné pokroky a měnící se postoje žáků.

4 POPIS KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části této diplomové práce je vypracovat případovou studii popisující přípravu 19 žáků 5. ročníku základní školy na standardizované testy z anglického jazyka (Cambridge English Tests For Young Learners – úroveň Starters) a jejich absolvování. Chci zjistit, jakým způsobem příprava a složení zkoušek probíhá a jak se odrazí na dosavadní jazykové úrovni žáků. Dále mě zajímá, zda testování (pro žáky novým způsobem) může být motivací k další práci. Před začátkem výzkumu jsem si položila základní otázky, hledající odpověď na stanovený cíl diplomové práce. Jsou CYLET testy motivující a mohou mít pozitivní vliv na zlepšení a rozvoj jazykové úrovně žáků? Jaký přínos bude mít pravidelná celoroční příprava a absolvování cambridgeských testů pro tuto skupinu žáků? Na tyto otázky bych chtěla po hospitování na celoročním kroužku a aktivní účasti při přípravě žáků najít odpovědi a doložit je reálnými výsledky, sebereflexemi žáků, vlastním hodnocením žáků a paní učitelky, která kurz vedla.

4.2 Metody kvalitativního výzkumu

Pro získání odpovědí na výzkumné otázky jsem zvolila tři metody kvalitativního výzkumu, které chci během hospitace na celoročním kroužku a aktivní účasti na přípravě žáků použít. Později je doložím reálnými výsledky, sebereflexemi žáků, hodnocením paní učitelky, která kurz vedla a vlastními poznatky.

4.2.1 Metoda pozorování

Metoda pozorování je prvním metodickým postupem, který jsem zvolila k získání potřebných informací. Tato metoda je sice časově náročná a vyžaduje delší období kontaktu se zkoumanými osobami, ale bývá velmi dobrým zdrojem dat. Díky ní může výzkumník doplnit případovou studii o popis prostředí a podrobnější charakteristiku osob, kterým se výzkum věnuje. Výzkumník může během užívání této metody promyšleně sledovat vývoj situace a hledat odpovědi na své výzkumné otázky.

4.2.2 Rozhovor

Jelikož hloubkový rozhovor představuje druhou nejčastěji využívanou metodu kvalitativního výzkumu a je jeho důležitým prostředkem pro získání dat, zvolila jsem ho jako druhou metodu pro moji výzkumnou část diplomové práce. Rozhovor nemusí být pouhým sběrem dat, ale také může mít intervenční charakter. Často bývá počátečním krokem k dodatečnému kontaktu s dotazovanou osobou, čímž můžeme získat další zajímavé a hodnotné informace.

4.2.3 Dotazník

Třetí metodou, typickou v kvalitativním výzkumu, je dotazník. Pomocí dotazníku je možné získat další informace, které metodou pozorování ani hloubkového rozhovoru výzkumník nezíská. Proto jsem i tuto metodu pro výzkum zvolila.

4.3 Popis kvalitativního výzkumu a uplatněných metod

Výzkumnou část jsem pojala jako případovou studii založenou na celoroční účasti v kurzu, který měl žáky na testy připravit. Pro získání potřebných informací jsem zvolila tři různé metody kvalitativního výzkumu: dotazník, hloubkový rozhovor s paní učitelkou a metodu dlouhodobého pozorování. Během roku jsem si dělala zápisy z hospitací, které jsem průběžně hodnotila a porovnávala. Na nich bylo možné sledovat případné posuny a zlepšení výsledků v anglickém jazyce a dokonce i v přístupu žáků k němu. Také jsem průběžně vývoj přípravného kroužku konzultovala s paní učitelkou, od které jsem získávala velmi aktuální a nosné informace. Ještě před vyplňováním dotazníků jsem s žáky vedla spontánní rozhovory, v nichž jsem se jich ptala na nejsilnější zážitky a zkušenosti

po absolvování prvních větších zkoušek. Tyto rozhovory jsem nahrála na diktafon, následně přepsala a později informace použila pro doplnění dat z dotazníků. Po absolvování testů jsem žákům zadala dotazníky, které obsahovaly třináct otázek. Podrobněji dotazníky popíši v kapitole 5.2.1.

Po uplatnění tří metod kvalitativního výzkumu, o němž budu podrobněji psát v následujících kapitolách, jsem ze sebraných materiálů vybrala ty informace, které považuji za nejdůležitější a nejnosnější pro hledání odpovědí na položené výzkumné otázky. Pro přehlednost jsem sebraná data rozdělila do několika podkapitol. Dříve, než přejdu ke konkrétnímu popisu uplatněných výzkumných metod, považuji za zásadní uvést charakteristiku zkoumané skupiny žáků a také charakteristiku paní učitelky Dany. Jelikož měla velký podíl na získání relevantních informací pro můj výzkum, bude věnována podkapitola 4.3.2 jejím postojům, motivacím a postřehům z hodin kroužku.

4.3.1 Charakteristika žáků

Výběr žáků pro moji případovou studii jsem nemohla nijak ovlivnit, protože složení skupiny bylo dáno zájmem přihlášených. Na celoroční kurz, jehož hlavním záměrem bylo připravit se na standardizované testy z anglického jazyka, se přihlásilo devatenáct žáků pátého ročníku základní školy. Skupinu žáků tvořilo 6 chlapců a 13 dívek ve věku 10 až 11 let. Žáci se sešli ze dvou různých tříd. Je důležité dodat, že i dosavadní vedení v anglickém jazyce se lišilo. Dvanáct žáků mělo na předmět anglický jazyk jiného učitele, a proto si museli zvyknout na odlišný způsob práce a komunikace od vyučující. Ona sama podotkla, že znalost či neznalost učitele byla důležitým faktorem. Z jejího pohledu byl rozdíl mezi žáky, které již znala ze čtvrté třídy a mezi těmi, které poznala až na kroužku, víc než patrný. Výhoda znalosti paní učitelky a žáků byla vzájemná. Dana řekla: „Od začátku jsem si byla jistá, že žáci zkoušku zvládnou, protože jsem je dobře znala z loňského roku. Věděla jsem, jak každý z nich pracuje, čeho je asi tak schopen a co si u něho mohu dovolit. Z opačné strany tomu bylo podobně. Žáci znali mě, věděli, jak k nim přistupuji, jak probíhají hodiny a jak reaguji na jejich zvládnutou a nezvládnutou práci.“ Dalším důležitým rozdílem mezi žáky byla učebnice anglického jazyka, podle které v předcházejícím roce postupovali. Paní učitelka Dana zvolila učebnici *Project*, kdežto vyučující z druhé skupiny vyučovala podle učebnice Angličtina pro 5. ročník základní školy od Marie Zahálkové. Náplň učebnic i způsob podání látky se lišil.

V následující části této kapitoly se budu zabývat charakteristikou jednotlivých žáků. Jelikož se domnívám, že konkrétní výsledky byly značně ovlivněny individuálními dispozicemi a přístupy žáků, chci vyzdvihnout to, co si myslím, že bylo možným ovlivnitelným faktorem.

Alžběta (10 let) byla velmi živá a nadšená dívka, ale zároveň měla k přípravě na zkoušky přílišný nadhled. Projevoval se v občasném nenošení domácích úkolů, v neschopnosti se orientovat již v probrané látce a také chybováním v základních gramatických strukturách, jejichž znalost byla považována za samozřejmou. I přes její občasnou snahu byla Alžběta slabším členem skupiny. Paní učitelka ji musela hodně motivovat, aby více pracovala. Podle mého názoru je velmi ocenění hodné, že po dobrém slově paní učitelky Dany, si Alžběta nechala říci a svůj přístup před zkouškou změnila. Na kroužku neměla stoprocentní účast, což bylo příčinou toho, že oproti ostatním dětem neměla dostatečně natrénováno. Dle mého pozorování bylo příčinou celkově slabších výsledků také to, že měla problémy se soustředěním a dodržováním kázně. Podle odpovídajících výkonů v hodinách nepatřila Alžběta mezi ty, jež domácí přípravě věnovali nutný čas odpovídající schopnostem a znalostem. Proto byly během roku vidět i odpovídající horší výsledky.

Další žákyní byla Adéla M. (11 let) která, i když se na první pohled jevila jako třídní kašpar (jak uvedla paní učitelka), patřila mezi velmi svědomité a tvrdě pracující žáky. I když Adéla občas při hodinách vyrušovala, díky samostatné domácí práci a učení zvládala to, co ostatní spolužáci. Tato žákyně měla pozitivní přístup k angličtině, ale její temperament a přílišná aktivita v nežádoucí čas někdy způsobovala neefektivní výsledky během hodin.

Velmi svědomitou, šikovnou a pečlivou žákyní byla Adéla T (10 let). U této dívky paní učitelka neměla nejmenší obavy, že by se na zkoušky nezvládla dobře připravit. Znala ji již z předchozího ročníku, a tak si byla téměř jistá jejími dobrými výsledky. Adéla se přihlásila na kurz hlavně proto, že chtěla úspěšně složit standardizované zkoušky.

Kristýna (11 let) patřila mezi žáky, kteří během celoročního kurzu změnili postoj a díky tomu i výsledky v jazykových dovednostech. Kristýna se z počátku roku bála, že zkoušky nezvládne, ale díky její snaživosti a tvrdé práci rychle doplňovala nedostatky a během přípravného kurzu opravdu zlepšila schopnost komunikace a interakce při hodinách. I paní učitelka Dana vyzdvihla značný posun Karolíny. Řekla, že pokrok

u této žákyně byl velký. Na začátku roku nebyla schopna říci větu, ale postupně se v mluvení velmi vypracovala.

Ambiciózní, šikovná a velmi svědomitá dívka Natálie (11 let), měla velkou touhu dosáhnout zlepšení úrovně v cizím jazyce. Během přípravných kurzů to bylo vidět na její aktivitě v hodinách, samostatná domácí přípravě a pozitivní motivaci jít v anglickém jazyce dál. Právě u této žákyně bylo možné vidět, že příprava na zkoušky a jejich absolvování, byly pozitivní motivací k dosažení lepších výsledků.

Kateřina (10 let) byla velmi pečlivá a patřila mezi nejsvědomitější žáky. Paní učitelka o Kateřině řekla: „Kačka snad nejvíce ze všech dřela. Hodně se snažila a hlavně chtěla, byla aktivní. Bavilo jí to, i když musela hodně dřít a to je obdivuhodné.“ Ano, Kateřiny přístup byl obdivuhodný. Všechnu látku si pečlivě zapisovala, během hodin byla pozorná a svědomitě trávila mnoho času nad domácími úkoly. Nebála se paní učitelce klást otázky, když si nebyla jistá nebo něčemu nerozuměla. Z počátku roku měla docela ostych a bála se komunikovat, ale zároveň jevila zájem o zlepšení výsledků v angličtině. Díky velmi tvrdé práci, nadšení a vlastnímu zájmu se postupně zlepšovala a mnohem lépe reagovala na podněty od paní učitelky. Tomu přispěla i Katčina velká snaha dobře se vypořádat se zadanými cvičeními a materiály, jež vyžadovaly domácí nastudování. Velmi jsem u Katky oceňovala houževnatost a vytrvalost. Angličtina ji bavila i přes to, že musela tvrdě pracovat. Kateřinu bych zařadila mezi ty žáky, u nichž byl posun v anglickém jazyce opravdu viditelný.

Další svědomitou a tvrdě pracující dívkou byla Michaela (11 let). Během roku musela hodně zapracovat, aby zvládla úroveň angličtiny, která se od ní očekávala. Těžko si zvykala na styl paní učitelky Dany. Pro Michaelu bylo náročné komunikovat v anglickém jazyce. Tvrdou prací a svědomitým přístupem se Michaele podařilo udělat velký posun ve vyjadřovacích schopnostech. Žákyně se svědomitě věnovala samostudiu pracovních listů s rozšiřující slovní zásobou a novými gramatickými jevy.

Prvním zástupcem chlapců byl Dominik (11 let). Já i paní učitelka jsme se obávaly, zda testy zvládne. Na počátku roku se jevil jako evidentně slabší žák. Jeho přístup během roku se však zásadně změnil. Dominik se začal hodně snažit, byl v hodinách aktivní, jevil o anglický jazyk větší a větší zájem a rychleji pracoval. Jeho výkon u zkoušek tedy odpovídal tomu, jak byl schopen se připravit.

Velmi šikovným, bystrým a svědomitým žákem byl Tomáš (11 let). Byla u něho patrná motivace a chuť se anglickému jazyku věnovat více. Právě u tohoto chlapce byly posuny v jazykových dovednostech velmi viditelné. Tomáš se nebál mluvit, rychle reagoval, neměl téměř problémy s porozuměním. Tomáš znal paní učitelku již z kroužku ze čtvrté třídy, což se ukázalo jako velká výhoda. Byl celkem úspěšný i při zkušebních testech, které byly součástí kurzů.

Nikola (11 let) byla aktivní ambiciózní žákyní, která si chtěla vyzkoušet a ověřit, co již v anglickém jazyce umí a motivací pro ni bylo umět lépe tento cizí jazyk. U Nikoly byl proces zlepšení v jazykových dovednostech a schopnosti komunikovat velmi znatelný. Z počátku roku měla problém s mluvením a porozuměním, ale díky své svědomitosti a pozitivní podpoře paní učitelky se Nikola celkem rychle motivovala, začala se více učit a mluvit bez ohledu na přílišné přemýšlení o chybách. Dana k tomu dodává: „Nikča měla ze začátku roku velký problém se speaking a porozuměním, ale pak se rychle navnadila, udělala posun a radši mluvila s chybou než vůbec.“ Nikola se v průběhu roku hodně zlepšila v komunikaci a schopnosti reagovat na otázky a zadání cvičení v anglickém jazyce.

Lia (10 let) byla nejmladší žákyně z celé skupiny. I když patřila mezi introvertní a tiché žáky, byla velmi pilná, svědomitá a snažila se zvládat vše, co od ní bylo během kurzu vyžadováno. Díky intenzivní domácí přípravě, značné podpoře a pomoci rodičů a individuálním konzultacím s vyučující Danou, se Lia dobře začlenila mezi ostatní členy skupiny a mohla s nimi pracovat.

Vysoce motivovaným a aktivním žákem byl Filip (11 let), u něhož bylo patrné nadání na cizí jazyky a také velká osobní iniciativa a aktivita, která přispívala k jeho dobrým výsledkům. Filip byl velmi rychle chápajícím a pohotovým žákem, který neměl problém komunikovat a rozumět v angličtině. Díky jeho bystrosti a intenzivní domácí přípravě byl vidět markantní posun a jistý stupeň nadřazenosti nad ostatními studenty. Sama paní učitelka u Filipa nepochybovala o dobrých výsledcích při zkouškách. Není divu, že Filip odešel ze základní školy na gymnázium.

Johana (11 let) byla nejambicióznější žákyní, jejímž hlavním motivem byla touha naučit se lépe anglicky a umět komunikovat v cizích zemích. U Johanky k dobrým výsledkům a viditelnému zlepšení v jazykových dovednostech pomohlo spojení její tvrdé

práci, samostudia a zároveň přirozeného talentu na cizí jazyky. Popsala bych ji jako velice pohotovou a pro anglický jazyk nadšenou žákyní.

Žák, na kterém bylo velmi vidět, že ho anglický jazyk baví a zároveň na něj má přirozený talent, byl Matěj (11 let). Přípravný kurz zvládal bez problémů. Během celého roku se zlepšoval a byl vidět značný posun v jeho jazykových dovednostech, především v komunikačních schopnostech. Jistě k tomu přispívala i jeho pravidelná a intenzivní domácí příprava. Matěj byl nadprůměrný student, a proto byl během hodin kurzů v předstihu.

Miroslav (11 let) byl žákem, u něhož se střetlo několik zajímavých faktorů. Patřil mezi žáky, které angličtina tolik nebavila, ale měl na ni docela talent. Negativně na něho působil odpolední čas kurzu, protože na něm byla znát únava po celodenním vyučování. Jeho míra motivace byla docela nízká. V hodinách nebyl příliš aktivní. Tento přístup se odrážel ve více aspektech. Podle výsledků, kterých dosahoval, nevěnoval domácí přípravě a samostudiu příliš času. Miroslav nebyl příliš iniciativní a nejevil zájem se sám od sebe v anglickém jazyce zlepšovat. Podle mého názoru měla na tento jeho přístup značný vliv nedobrovolná účast na kroužku. Miroslav se totiž na kroužek přihlásil proto, že to bylo přání jeho rodičů. Tato situace pro mě byla podnětem zamýšlet se nad tím, jak velmi důležitou roli hraje to, zda žák či žákyně dělá určitou věc dobrovolně nebo jen z donucení. Domnívám se, že tento fakt má velmi značný vliv na motivovanost či nemotivovanost žáka, také na jeho schopnost mít pozitivní přístup a odpovídající výsledky daného předmětu. Právě různost žáků a jejich lišící se přístup, byl velmi dobrým materiálem k porovnání jejich stupně motivace, míry aktivity v hodinách a dosaženého zlepšení výsledků.

Horlivá, snaživá a velmi pracovitá žákyně Anna (10 let) musela vynaložit velké úsilí k tomu, aby dosáhla takových výsledků, kterých dosáhla. Byla opravdu pečlivá a tvrdě pracovala na tom, aby potřebnou látku pochopila a byla ji schopna prakticky používat. V průběhu roku rostlo její nadšení pro angličtinu, a to bylo vidět i na jejich výsledcích. Byla svědomitou a pečlivou žákyní, která se snažila odpovědně plnit požadavky dané kurzem. I přes její snahu a intenzivní domácí přípravu nepatřila mezi nejsilnější žáky. I u této žákyně byl evidentní posun v jazykových dovednostech, i přes to, že nebyl markantní.

Pro Karolínu (11 let) byl velice náročný zhruba první půlrok, kdy se potýkala s vyjadřováním v anglickém jazyce. Během celoročního přípravného kurzu však odvedla velký kus práce a překonala i tyto problémy s vyjadřovacími schopnostmi, které vyvstaly na začátku školního roku. Karolína se opravdu pilně a pravidelně učila, a tím si dobře upevnila probranou látku. Oproti ostatním dětem totiž potřebovala více času k osvojení si nových vědomostí. Byla vnímavá a pozitivně motivovaná během hodin, což finálně přispělo k jejím dobrým výsledkům.

Vladimír (10 let) nepatřil mezi příliš svědomité žáky, ale i přes to u něho byl patrný pokrok a vývoj v jazykových dovednostech. Měl k látce a novým materiálům vlastní přístup, ale i tak zvládal to, co bylo od žáků požadováno.

Lenka (10 let) byla jedna z žáků, kterým delší dobu trvalo, než si zvykli na způsob práce a komunikace paní učitelky Dany. Z počátku roku nebylo jasné, jestli se vůbec Lenka zvládne na zkoušky dostatečně připravit. Změnou svého přístupu mile překvapila paní učitelku i mě. I přes její laxnější přístup hodně nové látky dohnala a dodatečně procvičila. S blížícím se termínem zkoušek se zvýšila i její motivace, více se anglickému jazyku věnovat.

4.3.2 Charakteristika paní učitelky

Velký podíl na realizaci získání relevantních informací pro můj výzkum má paní učitelka Dana. Považuji proto za důležité uvést v této kapitole některé informace týkající se její osoby. Daně je 29 let. Vystudovala učitelství pro I. stupeň základní školy s rozšířeným anglickým jazykem na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Angličtina je jejím celoživotním zájmem. Již od první třídy se jí věnovala. Studium anglického jazyka pro ni byl jasný cíl. Dana má za sebou šest let pedagogické praxe na základní škole. Dana se již na počátku své pedagogické dráhy, když učila na základní škole s rozšířenou jazykovou výukou, účastnila přípravy na CYLET testy – úroveň *Starters*. Na základní škole Dukelská v Českých Budějovicích byla paní učitelka Dana hlavním iniciátorem k odstartování této činnosti. Její postoje, motivace a konkrétní hodnocení jak individuálních žáků, tak i jejich dosažených výsledků, jsou zahrnuty v kapitolách 4.3.1 a 5.2.1.

4.3.3 Uplatnění metod během výzkumu

První metodou, jež jsem ve výzkumu uplatnila, je metoda dlouhodobého pozorování. V průběhu celého školního roku jsem navštěvovala kroužek anglického jazyka, jehož hlavním cílem bylo připravit žáky na standardizované testy z anglického jazyka (*Cambridge English Tests For Young Learners* – úroveň *Starters*). Anglický kroužek probíhal od počátku října do konce května školního roku 2011/2012 na Základní škole Dukelská v Českých Budějovicích ve třídě 5.A, což byla pro polovinu žáků domácí třída. Celková časová dotace byla 30 vyučovacích hodin. Z tohoto počtu jsem navštívila 20 hodin. Devatenáct žáků, kteří se kroužku účastnili, byli rozděleni na ranní a odpolední skupinu. 10 žáků chodilo na kroužek každý čtvrtek v 7:00. Zbývajících 9 dětí mělo kroužek v ten samý den po vyučování ve 14:15. Během hospitací jsem se snažila pozorovat celkový vývoj přípravy, individuální postoje a motivaci žáků vzhledem k blížícím se zkouškám. Také jsem sledovala možné pokroky a zlepšení v jednotlivých jazykových dovednostech. V průběhu celého roku bylo možné sledovat také rozdílnost žáků v rámci domácí přípravy a dobrovolného studia navíc. Ve skupině se sešli žáci různé úrovně jazyka, odlišných schopností a dovedností a také s různým stupněm motivace. Neopomenutelnými aspekty, které způsobily již zmíněnou rozdílnost, byly též míra ambicióznosti a různorodost povah, míra svědomitosti a lenosti, odlišný způsob dosavadní výuky a lišící se učebnice v rámci školního vyučování. Velice podstatným faktorem byl přístup, motivace, zodpovědnost a velké nasazení paní učitelky Dany.

Ne všichni žáci se stoprocentně účastnili přípravného kurzu. Je ale pozitivní, že ti, kteří měli nějakou absenci, byli schopni následně zameškanou látku doplnit a samostudiem či za pomoci rodičů procvičit.

První pololetí bylo věnováno především rozšíření slovní zásoby a pokrytí gramatických jevů požadovaných pro danou úroveň testů. Paní učitelka vycházela z doposud dosažených znalostí žáků, které s nimi průběžně opakovala a dále pro ně vytvářela speciální pracovní listy pokrývající postupně potřebnou slovní zásobu a gramatiku. Některým žákům opravdu trvalo, než se rozmluvili a byli schopni komunikovat v anglickém jazyce. Nikola, Dominik, Kateřina, Karolína, Alžběta nebyli schopni na začátku roku říci větu. Během prvních čtyř měsíců se posunuli dál. Dokázali mluvit v celých větách a přirozeněji reagovat na otázky. Žáci, kteří přišli z jiné třídy, měli obtíže s jiným způsobem práce a komunikace paní učitelky. Dana žáky motivovala, aby se nebáli zkoušet, co umí. Dodávala jim odvahu a povzbuzovala je: „Mluvte anglicky,

neboj se zvednout ruku a říci to, i když to bude špatně. Zkoušej vyslovit nahlas, co si myslíš, že umíš. Já vás pak mohu opravovat. Nestresujte se, že něco nevíte, že něčemu nerozumíte.“ Hodiny kurzu probíhaly dvojjazyčně. V úvodní části se paní učitelka ptala žáků, jak se mají a snažila se s nimi komunikovat v anglickém jazyce. Novou gramatiku jim většinou vysvětlovala v českém jazyce, Dana děti motivovala, aby zjišťovaly, co již umí a tyto znalosti používaly. Nově probranou látku žáci procvičovali a upevňovali v připravených cvičeních nebo jinými způsoby ústně, ať už překládáním vět či komunikací se spolužáky. Co se týče slovní zásoby, paní učitelka mapovala přesně dané požadavky úrovně „*Starters*“ a podle nich upevňovala a rozšiřovala jejich slovní zásobu. Děti dostávaly nová slovíčka k nastudování doma a v dalších hodinách je mohli procvičit aktivně (ústně) nebo ve cvičeních opravovaných zpětně paní učitelkou. Práce i materiálů během přípravy bylo více, než se dá za 45 minut týdně zvládnout, a proto záleželo i na domácí přípravě žáků. Hodiny byly dynamické a žáci neměli příležitost se nudit. Díky pravidelnému kontaktu s anglickým jazykem a stálého rozšiřování slovní zásoby byl již v průběhu prvního pololetí patrný pokrok. Žáci byli schopni se lépe vyjadřovat, lépe rozumět a rychleji reagovat. Adéla M., Johana, Anna, Karolína, Nikola a Tomáš se často hlásili. Prali se o slovo. Měli radost, že rozumí, a že vědí, co je od nich požadováno, a tak chtěli být těmi, kteří to paní učitelce řeknou. Oni sami si pokroku byli vědomi a to pro ně bylo motivací v práci pokračovat. Bylo patrné, že je angličtina baví víc a víc. Žáci nebyli již zaskočeni otázkami, spíše se snažili sdělit co nejvíce informací. Měli radost, že znají nová slovíčka. Též blížící se termín zkoušek byl pro ně hnacím motorem.

Jak jsem popsala již výše, pro žáky bylo nutné nejdříve zvládnout požadovanou škálu slovní zásoby, než mohli přejít ke zkušebním standardizovaným testům a seznamování se s jejich formou. Ve druhém pololetí byl již překonán problém v komunikačních schopnostech a žáci se dále zlepšovali. Viditelný posun, který zde popisuji, mohu doložit konkrétními příklady, jichž jsem byla svědkem. Během hospitace v přípravném kroužku jsem s žáky třikrát zkoušela část mluvení. *Speaking* probíhalo přesně podle sestavených částí a předepsaných pokynů pro zkoušejícího, jímž jsem v tomto případě byla já. Žáci si mohli vyzkoušet, jak mluvení probíhá a co se od nich očekává. Bylo zajímavé pozorovat reakce jednotlivých žáků na nový způsob zkoušení. Adéla T., Filip, Matěj a Natálie zvládali již první „*speaking*“ bez problémů. Mluvili suverénně a během zkoušení přesahovali požadavky, které se od jejich úrovně očekávaly. Na otázky, kde bylo

dostačující odpovídat jedním slovem, odpovídali tak, že odpovědi rozšiřovali přídavnými jmény nebo dokonce odpovídali celými větami. Snažili se uvést i detaily, s kterými examinátor nepočítá. U těchto šikovnějších a silně motivovaných žáků bylo při dalším mluvení patrné nadšení z porozumění, z nabytých vědomostí a ze schopnosti komunikovat v anglickém jazyce na různá témata. Kateřina měla ze začátku problém komunikovat a reagovat na anglické otázky. Při prvním nácviku „*speaking*“ byla velmi nervózní, pletla si základní slovesa, a když si nevzpomněla na konkrétní slovíčko, nebyla schopna odpovědět. Tato situace ji rozhodila, ale jelikož má mít examinátor po celou dobu testování na paměti, že zkouška má motivační charakter, snažila jsem se Kateřinu nepřivést do nepříjemné situace. Pomocí postupných nápověd se i Kateřině podařilo dojít ke správným výsledkům. I když Tomáš patřil mezi šikovné a bystré žáky, první zkušenost se „*speaking*“ ho vyvedla z míry. Byl velmi nervózní a zbrkle odpovídal na kladené otázky. Pletl slovíčka a zaměňoval slovesné časy. Při druhé zkušenosti byl Tomášův výstup o mnoho lepší. Tomáš byl klidnější, když nerozuměl zadání nebo otázce, zeptal se, mluvil plynuleji a bez zaváhání. Odpovídal celými větami. Měl radost, že zvládá to, co bylo požadováno.

V kapitole 3.2 je uvedeno, že cambridgeské zkoušky jsou koncipovány tak, aby zjistily globální znalost jazykových dovedností a ne znalost jednoho slovíčka či pouze jedné gramatické struktury. Ve druhém pololetí se žáci začali postupně seznamovat se standardní formou testování jednotlivých jazykových dovedností, s typy cvičení a také se způsoby, jak si s testovým zadáním poradit. Žáci měli k dispozici nejen pracovní listy koncipované s ohledem na obsáhnutí potřebných oblastí jazyka, ale také učebnice, jejichž obsahem byly celé zkušební testy obsahující autentické typy cvičení a zadání, které se pak v podobné formě objevily u zkoušek oficiálních. V tomto druhém pololetí bylo patrné, že žáci si byli jistější (především v mluvení), zvykli si na styl práce paní učitelky. Stabilizovali se a efektivněji pracovali a rozvíjeli jazykové schopnosti. Svědomití žáci, jichž byly tři čtvrtiny, ale i ti, kteří k přípravě na testy přistupovali méně zodpovědně (zanedbávali domácí přípravu a odevzdávání domácích úkolů) se na zkoušky připravovali a dělali viditelné pokroky. U Kateřiny, Adély M., Karolíny, Dominika, Alžběty, Kristýny a Lenky byly posuny a změny přístupu přímo markantní. Myslím si, že žáci překvapili nejen mě a paní učitelku, ale i sebe samotné.

Druhou uplatněnou metodou je hloubkový rozhovor, v němž jsem Daně položila deset otevřených otázek zjišťující více podrobných informací z perspektivy učitele. Ptala jsem se Dany na to, co bylo její hlavní motivací k realizaci tohoto kurzu, jak subjektivně hodnotí průběh přípravy a jak byla spokojená či nepokojená s dosaženými výsledky žáků. Některé otázky se shodovaly s otázkami z dotazníků. Kladla jsem je paní učitelce proto, že jsem chtěla znát i její postoj a její stanovisko. Otázky rozhovoru jsem sestavovala s ohledem na otázky výzkumné. Hloubkovým rozhovorem jsem chtěla získat informace, které dotazník ani dlouhodobé pozorování poskytnout nemohly. Připravené otázky jsem během rozhovoru doplňovala dalšími otázkami vyplývajícími z odpovědí paní učitelky. Rozhovor jsem nahrála na diktafon a přepsala.

Dotazník je poslední metodou uplatněnou během výzkumu. Dotazník (viz příloha 1) se skládá ze třinácti otázek různého rozsahu a obsahu. Je tvořen položkami otevřenými, uzavřenými i polouzavřenými otázkami. Prvních devět otázek se týká hodnocení přípravy a jejího průběhu, možného pokroku a dosažených výsledků během ní. V první položce jsem zjišťovala, proč se žáci na kroužek přihlásili. Ve druhé a třetí polo-uzavřené otázce jsem se ptala, co žáky bavilo a co pro ně bylo náročné. Čtvrtá a pátá otázka se týkala přípravy na testy. Šestá až devátá otázka byly otevřené. Zjišťovala jsem jimi motivaci žáků, jejich vztah k jazyku obecně, schopnost subjektivního posouzení výsledků. V následujících pěti otázkách jsem se žáků ptala jejich reakce a subjektivní zážitky z průběhu zkoušek, sebehodnocení a reflexi. Také jsem považovala za zajímavé zeptat se žáků na jejich postoje k anglickému jazyku po absolvování testů. V poslední otevřené otázce jsem se dětí ptala na jejich individuální studijní přístup a budoucí plány spojené s anglickým jazykem.

V průběhu vyplňování dotazníků se studenti mohli na cokoli ptát a doplnit své další postřehy. Některé otázky poskytovaly výběr z možností, v jiných byl ponechán prostor pro vlastní názory a fantazii. Žáci proto měli dostatek času na vyplnění. Během vyplňování dotazníků byli žáci aktivní a měli zájem porozumět kladeným otázkám. Kladli mi i mnoho dalších otázek a chtěli svými odpověďmi poskytnout co nejvíce hodnotných informací. Někteří žáci byli i ochotni se rozepsat o svých nejsilnějších zážitcích a zajímavých zkušenostech.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ ČÁSTI A JEJICH ANALÝZA

5.1 Výsledky pozorování z kroužku

Před započetím celoročního pozorování dané skupiny žáků jsem si kladla výzkumné otázky, na které jsem během hospitace v kroužku anglického jazyka hledala odpovědi, jež měly vést ke stanovenému cíli mého výzkumu. Pro nalezení odpovědí na tyto otázky bylo uplatnění metody dlouhodobého pozorování velmi důležitým zdrojem informací. V dalších kapitolách budou zmíněny analýzy výsledků dotazníků a hloubkového rozhovoru, jež informace získané z pozorování doplňují i se vzájemně shodují.

Po celoročním pozorování žáků během kroužku anglického jazyka jsem došla k následujícím výsledkům. V souvislosti s motivačním charakterem CYLET testů, který je jedním z hlavních znaků zkoušek, byly i hodiny kroužku vedeny v podobném duchu. Zodpovědný přístup a nasazení paní učitelky Dany, dynamičnost jejích hodin a přiměřené nároky, jež na žáky kladla, byly nutným předpokladem k tomu, aby žáci mohli dělat pokroky a dobře se na zkoušky připravit. Paní učitelce Daně se povedlo nejen to, ale především se jí podařilo udržet pozitivní a motivující atmosféru během hodin kroužku. Žáci se postupně zlepšovali, a tím byli povzbuzeni v učení pokračovat. I přes to, že se ve skupině sešli žáci různé jazykové úrovně, odlišných schopností a dovedností, a také žáci s různými motivy pro přihlášení na zkoušky, všichni udělali v rámci svých možností pokrok a připravili se na závěrečné zkoušky. V posledních týdnech před zkouškami byli žáci opravdu nadšeni, velmi rádi chodili na kroužek a přáli si, aby ještě nekončil. Paní učitelka Dana žáky povzbuzovala, motivovala a snažila se u každého vyzdvihnout jeho přednosti a přimět žáky k zodpovědnému přístupu ke zkouškám. Všichni žáci byli dobře připraveni a to nejen po vědomostní stránce. Děti byly vedeny také k tomu, aby si věřily, aby se nebály toho, že něco nebudou vědět. Neučila žáky, aby se stresovali, ale naopak je vedla k tomu, aby čerpali z toho, co ví. Povzbuzovala je, že na to mají a snažila se jim vštípit, že je přirozené, že některé věci nemusí a nebudou vědět. Nikdo to nevzdal. Všichni zkoušky zkusili a díky podpoře paní učitelky Dany se snažili uplatnit a zužitkovat to, co se během celého roku naučili.

Po celoročním pozorování tedy mohu říci, že příprava byla jednoznačně přínosná. Nejen, že si žáci rozšířili slovní zásobu a zlepšili jazykové dovednosti, udělali viditelné

posuny ve vyjadřovacích schopnostech a porozumění kladených otázek, rychleji a přirozeněji komunikovali, zbavili se velkých obav z mluvení a naučili se reagovat na pokyny paní učitelky, ale také se naučili zodpovědnosti za vlastní výkony, disciplíně, zvykli si na plnění časových limitů, byli učeni přesnosti a dodržování stanovených pravidel a naučili se selektovat pozornost. Během přípravy byli žáci podporováni v tom, že i když něčemu nerozumí, mohou uspět a mohou najít řešení. V podobném duchu jsou koncipovány i CYLET testy, a proto i po této stránce byli žáci dobře připraveni.

5.2 Analýza dotazníku a hloubkového rozhovoru s paní učitelkou

Následující kapitoly 5.2.1 a 5.2.2 budou věnovány analýze informací získaných pomocí dotazníku a hloubkového rozhovoru s paní učitelkou Danou.

5.2.1 Rozbor dotazníku

Otázka číslo 1 – Proč ses přihlásil/a na kroužek anglického jazyka?

Odpovědi na první otázku, v níž jsem se žáků ptala na hlavní důvod či motivaci k přihlášení se na kurz, byly opravdu různorodé. Alžběta tvrdila, že se na kurz přihlásila čistě ze zvědavosti. Pro několik dalších žáků bylo hlavní motivací zlepšit jejich úroveň angličtiny. Další žáci měli ambici úspěšně složit cambridgeské jazykové zkoušky. Pro jiné žáky bylo hlavním hnacím motorem dostat se k vyšší úrovni testů a zlepšit dosavadní úroveň jazyka. Záliba v jazyce a touha dozvědět se něco nového také patřila mezi důvody k přihlášení se do kroužku. Musím podotknout, že u některých dětí bylo částečným důvodem přihlášení přání rodičů. Některé žáky motivovalo to, že když budou umět lépe anglicky, domluví se v mnoha zemích světa, a tak se chtěli naučit co nejvíce. Filip, vysoce motivovaný žák, prohlásil, že se mu absolvování mezinárodně uznávaných zkoušek bude jednou hodit. Ambiciózní dívka Johanka se rozhodla zkoušky zvládnout proto, že jí to pomůže opřít se do života a umět lépe anglicky. Matěj se chtěl přihlásit na česko-anglické gymnázium, a tak si byl jistý, že certifikát mu bude jedině ku pomoci. Podle Miroslavovy odpovědi v dotazníku bylo hlavním důvodem přání jeho rodičů. Za zajímavou motivaci považuji Anninu, protože u ní byla hlavním hnací silou touha vyrovnat se starší sestře, ovládající dobře anglický jazyk. Poslední motivací, kterou jsem se od žáků dozvěděla, byl sen jet do anglicky mluvících zemí, vydat se dobře jazykově vybaven do zahraničí.

Otázka číslo 2 – Co tě v hodinách kroužku bavilo?

V další otázce jsem chtěla zjistit, jaké aktivity a části kroužku žáky bavily. Pro odpovědi v této i následující otázce, mohli žáci využít docela široký výčet možností, ze kterých kroužkovali vlastní volbu. Pro lepší přehled jsem k těmto otázkám vytvořila tabulku (viz. tabulka 2, strana 66) obsahující vyhodnocené odpovědi. Podle nich nejvíce žáky bavily hry při procvičování gramatiky a slovíček, kreativní aktivity s pracovními listy v podobě vybarvování a různých spojovacích cvičení. Podle počtu zaškrtnutých odpovědí žáky nejméně bavilo učení nové gramatiky. Jelikož žáci pátého ročníku jsou ještě děti a mají v sobě mnoho hravosti, nedivím se, že je nejvíce zaujaly právě hravé a kreativní aktivity.

Otázka číslo 3 – Co pro tebe bylo náročné?

Při vyhodnocení třetí otázky jsem došla k závěru, že nejobtížnější oblastí pro většinu žáků bylo studium nové gramatiky.

Výsledky z druhé a třetí otázky jsem zkompletovala do jedné tabulky, protože mi přišlo velmi zajímavé podívat se na souvislost nejoblíbenějších a náročných aktivit. Z tabulky 2 je vidět, že hry při procvičování nové gramatiky a slovíček, které žáky nejvíce bavily, nikdo nepovažoval za náročné, taktéž tomu bylo i u spojovaček, vybarvování a poslechu. Zadruhé mě zaujalo hlasování ve druhé a třetí otázce. Jak jsem již uvedla výše, gramatika byla nejčastěji považována za nejnáročnější. Obdržela také nejméně hlasů, co se týče oblíbenosti. Z tohoto zajímavého srovnání docházím k závěru, že náročnost některé látky či aktivity může být důvodem neoblíbenosti u žáků. Pro mě jako pro budoucí učitelku anglického jazyka, je tento poznatek výzvou neopomíjet při vyučování ani tyto faktory.

Tab. 2. Co žáky v hodinách kroužku bavilo a co pro ně bylo náročné.

Varianty k zakroužkování činností, které žáky bavily a které mohly být náročné		**Co žáky nejvíce bavilo**	**Co bylo náročné**
Učení nových slovíček		10	4
Učení nové gramatiky		5	9
Práce s pracovními listy		12	5
Práce s pracovními listy	Vyplňování cvičení	9	3
	Překlad	7	6
	Spojovačky, vybarvování	14	0
Čtení+psaní		8	7
Poslech		14	3
Hry při procvičování gramatiky a slovíček		15	0
Ukázkové testy na zkoušky		11	4
Otázky od paní učitelky		8	5
Mluvení		11	3
Mluvení	s paní učitelkou	11	4
	s praktikantkou z fakulty	10	2
	se spolužáky	6	1

Otázka číslo 4, 5 – Jak často ses připravoval/a na testy?

Jakým způsobem ses připravoval/a na testy?

Na tyto otázky byly různé odpovědi. Jedna studentka se nepřipravovala vůbec, čerpala pouze z hodin kurzu tím, že poslouchala. Jiní žáci se naopak věnovali domácí přípravě intenzivně, několikrát týdně, dokonce i každý den. Průměrně věnovali přípravě mimo školu třikrát týdně půl hodiny. Pro domácí studium se žáci nejvíce učili z pracovních listů. Některým žákům také pomáhali rodiče a sourozenci. Dále si našly děti vlastní cestu, jak si nová slovíčka a gramatiku osvojit a upevnit. Způsob a čas věnovaný domácí přípravě úzce souvisel s postoji, motivacemi, schopnostmi a nadáním žáků, o nichž jsem se individuálně zmínila již v podkapitole 4.3.1.

Otázka číslo 6 – Jak jsi byl/a úspěšný/á ve zkušebních testech?

Úspěšnost ve zkušebních testech se během kurzu měnila k lepšímu. První setkání a zkušenost s formou testování, jež je používána v cambridgeských jazykových zkouškách, bylo pro žáky něčím novým, a proto pro ně první výsledky zkušebních testů nebyly příliš motivující. Poté, co si více osvojili formy cvičení a způsoby testování, se jejich úspěšnost zvyšovala. U některých žáků byl evidentní posun po každém následujícím testu. Zkoušky jsou sestavené tak, že nejsou pro děti stresující. Mají motivační charakter. Jsou koncipovány tak, že je v nich snadná orientace. Pokud žáci vidí vzor a poznají, co se po nich chce, mohou se soustředit na práci a ne se trápit s pochopením zadání. U pozorované skupiny žáků se tento záměr naplnil.

Otázka číslo 7 – V čem si myslíš, že ses nejvíce zlepšil/a díky přípravě na zkoušky?

Odpovědi na tuto otázku jsem mohla částečně najít sama již během hospitace na celoročním přípravném kurzu. Bylo zajímavé pozorovat postupný pokrok u jednotlivých žáků. Výpovědi z dotazníků se shodují i s mým postřehem, že k největšímu zlepšení u všech žáků došlo v mluvení, ve schopnosti komunikace v anglickém jazyce. S tím samozřejmě souviselo i rozšíření škály slovní zásoby. Toto zjištění je jednoznačně viditelné v tabulce 3.

Tab. 3. V jakých řečových prostředcích a jazykových dovednostech se žáci zlepšili.

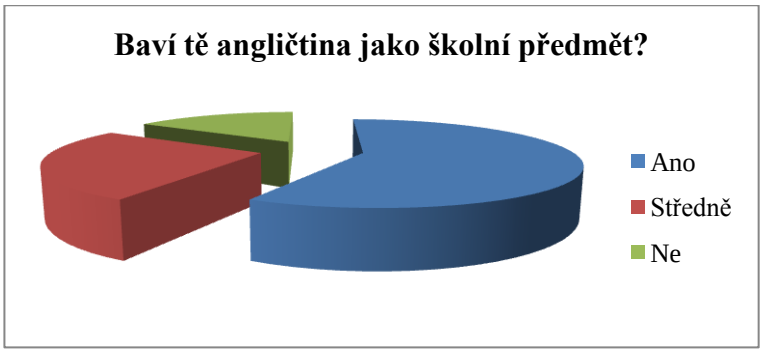
Oblasti zlepšení	**Počet žáků**
Čtení	2
Psaní	3
Všechny jazykové dovednosti	1
Mluvení	10
Slovní zásoba	7
Porozumění	3
Gramatika	2
Poslech	2

Otázka číslo 8 – Navštěvuješ ještě jiné kurzy angličtiny? Jak často?

Graf 1. Vyhodnocení otázky číslo 8.

Kromě žákyně Anny, která navštěvovala jednou týdně ještě jiný mimoškolní kurz, žáci nechodili na žádný jiný kurz anglického jazyka. Tento fakt zřejmý z grafu 1 potvrzuje, že značný podíl na velmi dobrých výsledcích žáků má právě paní učitelka Dana. Její celoroční tvrdá práce a nasazení se jí vrátily zpátky.

Otázka číslo 9 – Baví tě angličtina jako předmět?



Graf 2. Vyhodnocení otázky číslo 9.

Na tuto otázku odpovědělo jedenáct dětí z devatenácti pozitivně, angličtina je baví i ve škole jako předmět. Tři žáci odpověděli negativně. Ve všech případech byl hlavní příčinou negativního postoje učitel učící daný předmět. Žáci se netajili tím, že je mnohem více baví kroužek s paní učitelkou Danou. Této reakci žáků se nedivím, protože na přípravných kurzech panovala velmi přátelská a pozitivní atmosféra.

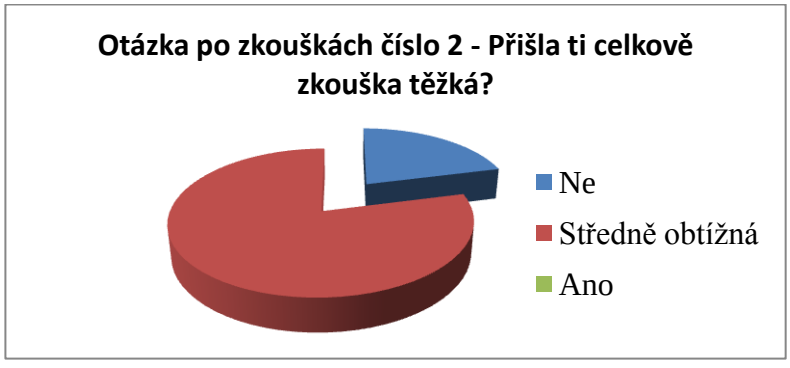
Dana se snažila hodiny vést hravou a zábavnou formou, což ale nic nemění na tom, že po dětech vyžadovala aktivitu a tvrdou práci. Sama paní učitelka byla svědkem toho, že žáci byli smutní, když hodiny kroužku končily. Pět dětí uvedlo v dotazníku, že je anglický jazyk jako předmět baví napůl, někdy ano, někdy ne. Díky těmto výpovědím dětí jsem si kladla otázku: Co všechno může ovlivnit jejich motivaci a vzbudit pozitivní vztah k předmětu? Domnívám se tedy, že způsob vyučování a učitel vyučující daný předmět má pro vztah dítěte k předmětu zásadní roli.

Otázky po zkouškách:

Otázka číslo 1 - Máš za sebou své první zkoušky z angličtiny. Napiš o svém největším zážitku.

Podle odpovědí, které žáci v dotazníku na tuto otázku uvedli, bylo pro ně skládání cambridgeských jazykových zkoušek zážitkem, pro některé dokonce nezapomenutelným. Musím dodat ať už v pozitivním či negativním smyslu. Jak ukazují výpovědi žáků, absolvování CYLET testů bylo přínosnou zkušeností z více hledisek. Z jejich úst zaznělo: „Byl to velký den.“ Žáci byli testováni nejen z komplexní znalosti anglického jazyka na určité úrovni, ale také ze schopnosti reagovat na neznámé lidi během komunikace, pracovat s vlastní nervozitou, trémou, nesoustředěností. Toto vše mohlo být a bylo pro žáky zkušeností a dobrou průpravou do dalšího studia i do každodenního života. Několik dětí považovalo za velký zážitek setkání s rodilým mluvčím, nadšení, že mohou mluvit, komunikovat v angličtině. Jiní žáci byli hodně nervózní a setkání s Kanaďanem, který je zkoušel, tuto nervozitu ještě umocnilo. Pro jednu dívku byla nejdůležitější radost dostavená po zahájení obávané zkoušky. Jiným příkladem byl dobrý pocit z absolvování „takových“ zkoušek. I paní učitelka Dana souhlasila, že to pro žáky byla opravdu přínosná zkušenost. Hodnocení zkoušek a reflexe ze strany žáků považuji za velmi nosný materiál s vysokou vypovídající hodnotu pro praktickou část mé diplomové práce, a proto některé z nich budou obsaženy v příloze 3.

Otázka číslo 2 – Přišla ti celkově zkouška těžká?



Graf 3. Vyhodnocení otázky číslo 2 po zkouškách.

Graf 3 nám ukazuje, že žádný z žáků nepovažoval zkoušku za náročnou. Čtyři žáci odpověděli, že zkouška těžká nebyla. Zbývajících patnáct dětí v dotazníku zakroužkovalo možnost středně obtížná. Uvedené výpovědi odpovídají i dosaženým výsledkům. Já z výpovědí vyvozuji dobrou zpětnou vazbu pro paní učitelku Danu. Žáci byli z celoročního kurzu dobře připraveni, a proto považovali zkoušku za lehkou nebo středně obtížnou.

Otázka číslo 3 – Oznámkuj od 1 do 5, jak se ti zdála která část (1= nejjednodušší, 5= nejtěžší)

Tab. 4. Hodnocení částí test žáky.

Známka	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Mluvení	7	4	2	3	1
Poslech	4	8	5	1	0
Psaní + čtení	7	4	5	0	0

Z tabulky 4 vyplývá, že nejčastější známkou pro část mluvení byla 1, tedy nejjednodušší. U poslechu to byla známka 2. Pro psaní a čtení to byla opět 1.

Graf 4. Vyhodnocení otázky číslo 3 po zkouškách.

Z grafu 4 vidíme, že nejčastěji použitou známkou byla jednička a hned po ní dvojka. Pětka znamenající „nejtěžší“ se v grafu objevuje pouze jednou. Graf jsem užila k úplnému dokreslení otázky číslo 3. Ač se při hodnocení objevily známky všechny, graf i tabulka

jasně vypovídají o pozitivním hodnocení ze strany žáků. Je zajímavé sledovat souvislost mezi otázkou 2 a 3. Výpovědi těchto dvou otázek si vzájemně odpovídají a podtrhují fakta v nich obsažená. Grafy 3 a 4 si neodporují, což považuji za kladný aspekt mého pozorování.

Otázka číslo 4 – Jak jsi zvládal/a jednotlivé části zkoušky v daném časovém limitu?

Obr. 5. Graf k otázce číslo 4 po zkouškách.

Z grafu 5 je zřejmé, že všichni žáci kromě jedné dívky měli během zkoušky dostatek času, a to i na kontrolu své práce. Kateřina, jejíž odpověď se lišila, v dotazníku uvedla, že čas na kontrolu práce jí nevyšel proto, že během zkoušky zmatkovala. Jak je uvedeno v teoretické části diplomové práce (v kapitole 1.2), mezi znaky kvalitního testu patří dostatečný časový limit na vypracování zadaných úkolů. Výpověď otázky číslo 4 dokazuje, že kritérium týkající se času bylo jednoznačně splněno. Tento výsledek jako jeden z mnoha faktorů podtrhuje můj názor na cambridgeské zkoušky. Myslím si, že je právem hodnotím velmi pozitivně.

Otázka číslo 5 – Co bys chtěl/a se svojí angličtinou dosáhnout dál?

Odpovědi na tuto otázku byly různorodé. Šest žáků uvedlo, že by chtěli absolvovat další zkoušky, tedy vyšší úroveň (*Movers*). Jiní se chtějí dále zlepšovat v anglickém jazyce

proto, aby mohli cestovat do anglicky mluvících zemí a dorozumět se tam s rodilými mluvčími. Tři žáci mají mnohem větší ambice, chtějí mluvit a komunikovat plynule anglicky, být jako Angličané. Katka napsala, že ji prostě angličtina baví, a proto by se v ní chtěla dále zlepšovat. Velmi mě zaujala odpověď Matěje, Nikoly, Karolíny a Natálie, proto je cituji doslovně. Matěj napsal: „Chci jet do Anglie, do Londýna a rodičům dokázat, že alespoň trochu umím anglicky.“ Nikola uvedla: „Tak určitě půjdu dělat další zkoušky. Angličtinu budu provozovat asi napořád, protože když už jsem se do toho dala, nebudu přeci přestávat.“ Karolína odpověděla: „Chtěla bych pracovat v zahraničí a až bych jela do cizí země, chci se tam dorozumět.“ Natálie se vyjádřila takto: Chtěla bych umět plynule anglicky a umět mluvit i ve městech, kde je rodný jazyk angličtina. Chtěla bych v Anglii bydlet a pracovat.“

Podle zajímavých odpovědí, které žáci na otázku číslo 5 uvedli, soudím, že absolvování CYLET testů pro ně bylo opravdu motivací a impulzem k dalším pokrokům a praktickému využití anglického jazyka. Taktéž jako v otázce číslo 2, výpovědi dětí mohou být velmi povzbudivou zpětnou vazbou pro paní učitelku Danu. Nepochybuji, že tomu tak je.

5.2.2 Rozbor hloubkového rozhovoru

Pro získání dalších potřebných informací jsem zvolila metodu hloubkového rozhovoru, jež jsem vedla s paní učitelkou Danou, hlavním garantem přípravného kurzu anglického jazyka.

Jelikož příprava na oficiální jazykové zkoušky v rámci prvního stupně základní školy není v současné době běžná, ptala jsem se v první otázce paní učitelky, co bylo hlavní motivací, impulzem začít vést kroužek anglického jazyka s hlavním cílem absolvovat standardizované mezinárodní testy. Paní učitelka Dana se rozhodla udělat krok do neznáma a zkusit něco, co sama považovala za velkou výzvu vzhledem k potenciálu žáků, které již znala z předchozích ročníků prvního stupně základní školy. Odpověď na tuto otázku byla rozsáhlá a poskytovala podle mého názoru hodnotný a ocenitelný postoj, proto ji uvádím celou, tak jak zazněla od paní učitelky.

> Motivací začít vést kroužek pro mě byla tato třída. Dostala jsem ji, když jsem přišla na tuto školu a zjistila jsem, že jsou na tom, co se týče anglického jazyka poměrně dobře, a tak jsem vycházela především z potenciálu těch žáků. Žáci měli dobře našlápnuto a podle

> mých předpokladů u nich mohlo dojít k pozitivnímu vývoji a posunu v anglickém jazyce. Byl to ročník, ve kterém se většinou tyto zkoušky nejnižší úrovně dělávají, žáci byli velmi šikovní, a tak jsem se rozhodla jít do tohoto nového kroku. Samotné testy, způsob práce s jazykem a komunikace v nich byla úplnou novinkou pro nás pro všechny, pro školu, pro žáky a jejich rodiče, bez jejichž spolupráce a svolení by byl tento plán těžko realizovatelný. Měla jsem odvahu a i přes všechnu práci a starosti s tím spojené, jsem do toho šla. Zahájení již reálné práce v kroužku předcházel zájem rodičů, přihlášky na kroužek a informační schůzka s rodiči. Bylo nezbytné, aby rodiče žáků věděli, co je hlavním cílem kroužku a co taková příprava na mezinárodní standardizované testy přináší.

V další otázce, kterou jsem paní učitelce položila, jsem zjišťovala, jaké materiály zvolila pro přípravu na testy, jakým způsobem se připravovala a pak následně vedla hodiny, co bylo jejich hlavním cílem a jak probíhaly. Materiály, jimiž byly pracovní listy pro žáky, paní učitelka sestavovala samostatně na základě svých znalostí a konceptu, jež poskytoval přehled slovní zásoby a gramatiky nutné znát ke zvládnutí testů a také z učebnic a dalších materiálů dostupných v Britském centru v Českých Budějovicích. Britské centrum je regionálním organizátorem mezinárodně uznávaných a celoživotně platných cambridgeských jazykových zkoušek pro děti i dospělé. Žáci měli k dispozici učebnici *YLE Tests Starters* od Petriny Cliff, obsahující ukázkové testy jejich úrovně seznamující žáky s formou testových zadání a s novým způsobem práce s anglickým jazykem. Hlavními materiály tedy byly pracovní listy, na kterých žáci postupně dostávali novou slovní zásobu, gramatické struktury a různá cvičení k procvičení. Pro paní učitelku Danu bylo hlavním cílem pokrýt slovní zásobu a gramatické struktury, které by žáci skládající testy na úrovni „*Starters*“ měli znát. Považovala za důležité dobré procvičení probrané látky a také seznámení se s formou testů samotných. Jelikož s formou testování byli žáci seznámeni dříve, mohli se s větším nasazením a koncentrací věnovat obsahu testů a neztrácet čas s poznáváním formy testování v jednotlivých částech zkoušky.

Zajímalo mě, jaký je rozdíl mezi úrovní žáků pátého ročníku základní školy a předpokládané úrovně pro úspěšné složení zkoušek. V další otázce rozhovoru jsem se proto ptala paní učitelky na konkrétní zkoumanou skupinu žáků a jejich úroveň, do jaké míry úroveň odpovídala požadavkům, zda zde byl velký rozdíl mezi stávající a potřebnou dosaženou úrovní. Paní učitelka Dana na tuto otázku nebyla schopna jednoznačně odpovědět.

> Těžko mohu na tuto otázku odpovědět. Záleží u každého žáka na individuálních předpokladech, možnostech, schopnostech a momentální úrovni jazyka. Na začátku školního roku se přihlásili žáci, kteří na tom opravdu nebyli dobře, měla jsem z toho strach, ale chtěla jsem to s nimi zkusit. Přijala jsem do kroužku jen ty žáky, u kterých se rodiče zavázali, že budou absolvovat zkoušky. Dva žáci po prvním pololetí přestali kroužek navštěvovat, protože to pro ně byla velká dřina a asi by testy v tom roce nezvládli.

Bylo to pro žáky hodně práce navíc? Jak velkou zátěž pro ně znamenala aktivní účast a připravenost na anglický kroužek? Toto byly další otázky kladené paní učitelce během rozhovoru. Dana odpovídá, že to zajisté bylo pro děti pátého ročníku základní školy dost práce navíc. Všechen učební materiál se nedá v běžných hodinách v rámci vzdělávacího plánu stihnout. Ani v rámci kroužku, jehož časová dotace byla jedna vyučovací hodina týdně, se nedalo zvládnout vše, a proto byla nutná samostatná práce žáků. Opět nebylo možné odpovědět jednoznačně. Záleželo samozřejmě na individuálních dětech, jejich úrovni a přístupu. Pro některé žáky to tedy bylo mnoho práce navíc, pro některé ne.

Na otázku týkající se spokojenosti či nespokojenosti s přípravou dětí do kroužku anglického jazyka paní učitelka odpověděla takto.

> Ze začátku školního roku to bylo velmi pozitivní a měla jsem z toho radost. Samozřejmě opět záleží na jednotlivých dětech, ale v souhrnu žáci pracovali a byli aktivní. Děti se snažily být v obraze a jevily zájem o novou slovní zásobu a nové vědomosti. Ke konci školního roku a s blížícím se termínem testů, jsem jim zadávala více samostatné práce a tam už byl vidět markantnější rozdíl mezi svědomitými a nesvědomitými žáky. Ti svědomití samostatně plnili svoji práci, ale nesvědomité žáky jsem musela hodně nutit, aby se přípravě věnovali a nepodcenili ji. Mohu říci, že blížící se termín zkoušek na některé žáky působil značně, jiní se ho obávali minimálně.

Dana pátou otázku zakončila pozitivním hodnocením a řekla: „Nikdo z žáků nezahodil to, pro co se rozhodl na začátku školního roku. Nikdo to nevzdal a každý dle svých schopností a možností se připravoval.“ Z tohoto přístupu žáků měla paní učitelka radost a viděla v tom motivaci k další práci.

Co byl problém a co naopak šlo žákům dobře, bylo předmětem šesté otázky našeho společného rozhovoru. Dana pojala odpověď na tuto otázku především v souvislosti s formou standardizovaných testů. A říká na to:

> Z počátku žákům činila potíž struktura testů, jež pro ně byla něčím zcela novým. Určitý čas trvalo, než poznali, jak to funguje, jak vypadá formování jednotlivých úkolů.

> Tedy to, co bylo pro žáky původně neznámé, pro ně bylo těžké. Konkrétně největší potíže činil poslech a mluvení. Také jedna doplňovací část čtení a psaní, kde k doplnění potřebných informací do souvislého textu, záviselo na porozumění a pochopení celých vět a dobré znalosti slovní zásoby.

Pro všechny žáky, kteří se přihlásili na kroužek, byly očekávané standardizované testy první velkou zkušeností nejen s anglickým jazykem, ale také s oficiálním testováním jejich znalostí mimo školní budovu. Samotné zkoušky se konaly v Britském centru, o kterém jsem se zmínila již dříve. V další otázce jsem se paní učitelky ptala na její pohled, jak žáci reagovali na standardní testování. Dana odpovídala, že žáci pátého ročníku jsou ještě děti a proto jsou schopné se docela rychle přizpůsobit a reagovat. Opět ale záleží na individuálních chlapcích a dívkách.

> Děti se celkem rychle přizpůsobily, poznaly, co mají dělat, jelikož model testů již znaly ze školy. Díky tomu, jak je forma testování nastavená, je snadná na orientaci a má celkově motivační charakter. Prvotní nejistotu „co s tím mám dělat a jak“ již měli žáci za sebou.

Podle názoru paní učitelky stačil většině žáků jeden test k tomu, aby poznaly, o co jde a jak s informacemi a zadáním přibližně pracovat. Pozitivně Dana hodnotila celkovou koncepci testů a říká.

> Je to pro děti velmi pěkně postavené, testy nejsou stresující, ale naopak jsou motivační. Konkrétní typy cvičení si žáci mohli vyzkoušet, a proto při samotných testech mohli mít radost, že už to vlastně znají a nemusí se trápit s pochopením zadání.

Jak jsem již uvedla výše, pro všechny žáky byly tyto standardizované cambridgeské jazykové zkoušky první velkou zkušeností tohoto typu, a proto jsem se paní učitelky další otázce ptala, co si myslí o nervozitě dětí a jak velkou roli při skládání testů hrála. Vyučující se domnívá, že velkou a pokračuje.

> Pro všechny děti toto byla první velká zkouška. Již v tomto věku si uvědomovaly, že opravdu o něco jde, že to možná neumí, že je čeká první setkání s rodilým mluvčím. V momentu bezprostředně před zkouškou se také ozývalo svědomí dětí, hodnotící jejich připravenost či nepřipravenost.

Z výpovědi Dany nevyplývá, že se v posledních hodinách kroužku všichni snažili nepodcenit přípravu a zodpovědně se v rámci vlastních schopností připravit. Podle reakcí a chování žáků před zkouškami byla z mého pohledu evidentní značná pozitivní motivace bojovat až do konce a dosáhnout co nejlepších výsledků. Několik dětí také ventilovalo svůj

pocit související se svědomitostí a zodpovědností, že rodiče dětem platí tuto zkoušku, a tak by ji měly zvládnout co nejlépe.

Během celoroční hospitace v přípravném kurzu jsem mohla pozorovat, že na pozitivním přístupu k angličtině a na motivovanosti dobře se připravit na zkoušky měla velký podíl Dana. Průběžně se snažila žáky motivovat, povzbuzovat a připomínat jim, co je čeká. Pozitivním způsobem je pobízela k aktivitě a k zodpovědnosti. V předposlední otázce jsem se tázala paní učitelky samotné, jak se snažila žáky motivovat. Její odpověď považuji za velmi důležitou. Myslím, že tím co mi sdělila, opravdu žáky motivovala a povzbudila.

> Hned na začátku jsem žákům řekla, proč do těchto zkoušek jít a doložila jsem k tomu vlastní zkušenost. Já se učím anglický jazyk od první třídy, ale v té době kdy jsem byla ve vašem věku, mi nic podobného nebylo umožněno. Vám je deset nebo jedenáct let. Není to dobrá výzva si to vyzkoušet? Po úspěšném absolvování testů budete smět říci, já mám v jedenácti letech cambridgeskou jazykovou zkoušku. Tak proč do toho děti nejít? Pojďte to zkusit. Vy na to máte. Bude to velký zážitek. Když máte tu možnost, tak ji využijte.

S paní učitelkou a jejími povzbudivými slovy plně souhlasím, též se domnívám, že je velmi dobré již v tomto věku využít současné možnosti nabízené organizacemi věnujícími se rozvoji cizího jazyka. Hodnotím velmi pozitivně, že se Dana snažila děti motivovat po celý rok přípravy. Měla stále tendenci vést je k dotažení této práce až do jejího konce. Vyučující sama s radostí dodává, že se jí to podařilo.

> Myslím, že se mi to u všech dětí podařilo. Je to úspěch, především v tom, že všichni žáci vydrželi až do konce, že to nevzdali a připravovali se. Je to zdar práce.

Poslední otázka položená paní učitelce je velmi zásadní pro celou výzkumnou část mé diplomové práce. Došlo ke zlepšení jazykových dovedností žáků? Jak velkého posunu žáci během celoročního přípravného kurzu dosáhli? Dana odpovídá, že ke zlepšení jednoznačně došlo, že u všech dětí byl posun patrný.

> Určitě, všechny děti se v anglickém jazyce zlepšily a posunuly o kus dál. Dostaly další jazykovou výbavu, rozšířily si slovní zásobu, gramatické struktury, na kterých budou moci dále stavět. Žáci jsou schopni se v angličtině lépe vyjadřovat, rychleji začít v jazyce pracovat, psát, reagovat. Mám radost, že posun je vidět i u slabších žáků. Nebojí se zvednout ruku a říci, co si myslí. Zkusit mluvit i přes to, že to nebude dobře.

Paní učitelka dodává, že žáky během celého roku vedla k tomu, aby se nebáli to zkusit. I přes všechny chyby a nejistoty je motivovala, aby to zkoušeli, komunikovali a vyjadřovali se nahlas. Z rozhovoru vyplynulo, že Dana má celkově z provedené práce během roku velmi dobrý pocit, který je umocněn především viditelnými výsledky žáků.

5.3 Výsledky testů

Tab. 5. Výsledky testů.

	Reading and Writing	Listening	Speaking	Total score
Michaela	5	4	4	13
Anna Z.	5	4	4	13
Adéla M.	5	4	5	14
Nikola	4	3	4	11
Miroslav	5	5	4	14
Natálie	5	5	4	14
Adála T.	5	4	5	14
Johana	4	4	5	13
Lenka	4	4	4	12
Vladimír	5	5	5	15
Filip	5	5	5	15
Kateřina	5	5	4	14
Matěj	5	4	5	14
Karolína	5	5	5	15
Kristýna	5	4	5	14
Alžběta	4	4	5	13
Dominik	5	4	4	13
Tomáš	5	5	4	14
Lia	5	5	5	15

Po celoroční přípravě na CYLET testy se žáci zúčastnili zmíněné zkoušky a jejich výkony byly poslány do Cambridge, kde je kompetentní odborníci opravili podle daných kritérií a zaslali zapečetěné zpět na základní školu. Výsledky dopadly nad očekávání výborně, což dokládá tabulka 4. Všichni žáci v testech uspěli. Většina z nich měla i velmi dobré bodové hodnocení. Paní učitelka Dana měla z těchto výsledků velkou radost

a právem mohla být hrdá na velmi dobrou práci odvedenou žáky. Paní učitelka řekla: „Celá příprava i samotné testy se hodně povedly. Byly úžasné výsledky, žáci hodnotili testy převážně pozitivně a mrzelo je, že už kroužek anglického jazyka končí. Jedna žákyně se dokonce na ten samý kroužek přihlásila podruhé, i přes to, že již certifikát má.“

Hlavním cílem výzkumné část diplomové práce bylo hledání odpovědí na tyto otázky: Jsou CYLET testy motivující a mohou mít pozitivní vliv na zlepšení a rozvoj jazykové úrovně žáků? Jaký přínos bude mít pravidelná celoroční příprava a absolvování cambridgeských testů pro tuto skupinu žáků? Odpovědi na obě otázky přinášejí výsledky testů, reakce žáků i paní učitelky Dany a pro výzkumnou část diplomové práce jednoznačně vyplývá závěr takový, že celoroční příprava, tvrdá práce žáků i paní učitelky a samotné absolvování testů, přineslo kvalitní výsledky a velmi pozitivní motivaci a reprezentaci celé škole. Fakt, že CYLET testy jsou vysoce motivující a podporující žáky k dalšímu studiu anglického jazyka, dokazují nejen výsledky testů, ale i proměny postojů žáků k jazyku a jejich spontánní reakce a sdílení zážitků, jež během absolvování zkoušky zažily. Tyto spontánní reakce a zážitky žáků považuji za velmi hodnotný zdroj informací, a proto cituji některé z nich. Několik žáků považovalo za největší zážitek setkání s rodilým mluvčím. Natálka o něm řekla: „Mark, který nás zkoušel, uměl anglicky a ne česky. To bylo dost dobré.“ Johana dodala: „Speaking bylo úplně skvělé. Líbilo se mi, že tam byl rodilý mluvčí, že jsem mohla poslouchat, jak se správně vyslovuje.“ Kristýna o rodilém mluvčím uvedla: „Byla to bezvadná zkušenost, že na nás ten rodilý mluvčí mluvil jen anglicky a mohla jsem mu rozumět.“ Kateřina měla na rodilého mluvčího jiný názor: „Nejtěžší bylo mluvit s rodilým mluvčím. Jinak to bylo lehké.“ Dále žáci kladně hodnotili přípravu na zkoušky její průběh a náplň. Několik z nich přímo řeklo, že příprava byla výborná, že je kroužek bavil a nechtějí s ním skončit.

5.3.1 Porovnání očekávaných a reálných výsledků

Reálné výsledky žáků jsem chtěla porovnat s mým vlastním odhadem. Přemýšlela jsem, že hodnocení a odhadování výsledků je častá práce každého učitele. Celkově testování během vyučování zabírá značný čas pro žáky i pro vyučující. Proto jsem si chtěla tento odhad vyzkoušet v praxi. Domnívám se, že mi jeho výsledek bude zpětnou vazbou pro to, zda se mé subjektivní hodnocení shodovalo s výsledky nebo zda jsem žáky odhadla milně, což by bylo impulzem ke změně přístupu a pohledu na jednotlivé děti.

Po celoroční hospitaci a pozorování zkoumané skupiny žáků, jsem odhadovala, že zkoušky by mohli úspěšně složit všichni žáci kromě čtyř, u kterých jsem měla pocit, že mají jisté mezery a nezvládají komunikaci. Zdálo se mi, že nepružně reagují na pokyny a otázky vyučující. I sama paní učitelka si byla jistá téměř u všech žáků tím, že zkoušky zvládnou, že se dopracují k úrovni nutné k úspěšnému složení testů. Dana byla schopna tohoto celkem jisté odhadu proto, že nejméně polovinu žáků již dobře znala z předešlých let. U pěti žáků, kterými byli Šimon, Adéla, Natálie, Filip a Matěj, si byla naprosto jistá, že zkoušky složí. Z počátku školního roku se u Michaely, Kristýny, Dominika a Alžběty obávala, že testy nezvládnou. Později v průběhu přípravy, ale byla velmi mile překvapena, že se postoj žáků změnil a i u nich byl evidentní posun v komunikaci a pokrok v jazykových dovednostech.

Čísla odhadovaných a reálných výsledků jsem zanesla do následujícího grafu 6 a tabulky 5. Musím přiznat, že odhad celkově dobrý nebyl. Nejvíce jsem se pozastavila nad výsledky, ve kterých byli žáci z mé strany podceněni. Bylo jich osm z devatenácti. Tento počin považuji za velmi přínosnou zkušenost pro moji budoucí pedagogickou praxi. Mohu si z toho odnést, že bych měla být více vnímavá na drobné změny a pokroky žáků, nelpět na vlastní představě o žákovi, ale poskytnout mu prostor a podporu na cestě k pokroku a zlepšení. Díky tomuto odhadu jsem si uvědomila, že i slabší žáci a možná právě slabší žáci potřebují motivovat a povzbuzovat vzhledem ke snaze zlepšit jejich dovednosti.

Velmi mě překvapil výsledek testu Miroslava. I paní učitelka Dana řekla: „Výsledky testu Miroslava překvapily. Možná měl svůj den a dobře použil to, co si v hodinách zapamatoval.“ Jak již bylo zmíněno v kapitole 8.3.1, Miroslav patřil mezi žáky, které anglický jazyk příliš nebavil a většinou vyvíjel aktivitu, jen když po něm byla vyžadována. Kromě zmíněného na něho negativně působil také odpolední čas kroužku, což dokládá i výstižný výrok paní učitelky Dany: „U Miroslava měla na soustředěnost a výkonnost během hodin kroužku velký dopad únava po celodenním vyučování. Pokud neměl svůj den, byl to spící panák. Únava po vyučování u něho byla znát mnohem více než u ostatních žáků. Míra na angličtinu měl hlavu, ale spojení jeho povahy, míry motivace a objektivních okolností se odrážely během kroužku.“ Na základě uvedeného popisu Miroslavova přístupu k anglickému jazyku, jsme se obávala, že u zkoušek neuspěje, ale on opravdu překvapil. Svými výsledky se zařadil do lepší skupiny žáků. Tento mylný odhad,

jež se pojil s určitými předsudky na základě několika málo zkušeností z hodin kroužku, mi poskytuje velké ponaučení pro pedagogickou praxi. Učitel by neměl žáky zařazovat do schémat, která mají tendenci je typizovat podle určitých kritérií a vnějších aspektů. Každý učitel by měl k žákům přistupovat jako k individuálním jedincům stále se vyvíjejících a měnících. Je mnoho příčin majících dopad na žákův výkon, a proto by měl učitel o výkonech žáků kriticky přemýšlet a mít tendenci měnit svá očekávání.

Tab. 6. Porovnání očekávaných a reálných výsledků

	Odhadované výsledky	*Reálné výsledky*	*Dosažený počet bodů z možných 15*
Michaela	Obava, že neuspěje	Uspěl	13
Anna Z.	Uspěje	Uspěl	13
Adéla M.	Uspěje	Uspěl	14
Nikola	Uspěje	Uspěl	11
Miroslav	Obava, že neuspěje	Uspěl	14
Natálie	Určitě uspěje	Uspěl	14
Adéla T.	Určitě uspěje	Uspěl	14
Johana	Určitě uspěje	Uspěl	13
Lenka	Uspěje	Uspěl	12
Vladimír	Uspěje	Uspěl výborně	15
Filip	Určitě uspěje	Uspěl výborně	15
Kateřina	Uspěje	Uspěl	14
Matěj	Určitě uspěje	Uspěl	14
Karolína	Uspěje	Uspěl výborně	15
Kristýna	Obava, že neuspěje	Uspěl	14
Alžběta	Obava, že neuspěje	Uspěl	13
Dominik	Obava, že neuspěje	Uspěl	13
Tomáš	Uspěje	Uspěl	14
Lia	Uspěje	Uspěl výborně	15

Z tabulky 6 je možné vyčíst ještě další pozitivní informaci. Po porovnání očekávaných a reálných výsledků, můžeme vidět, že se naplnil záměr cambridgeských zkoušek, jejichž cílem je, aby uspěli i slabší, ale poměrně schopní žáci. Tyto standardizované mezinárodní zkoušky jsou výzvou a příležitostí pro nejlepší, dobré,

ale i průměrné žáky. Testují celkové jazykové dovednosti a pomáhají žákům najít, že opravdu něco umí. Na CYLET testech velice oceňuji to, že umí motivovat i slabší žáky, že se snaží rozvinout či najít potenciál každého dítěte. Při skládání těchto zkoušek mohou být úspěšní i slabší žáci.

5.4 Závěr ke kvalitativnímu výzkumu

Pro kvalitativní výzkum jsem použila různé metodické postupy. Z vypozorovaných poznatků a analýzy sebraných dat jsem získala nosné informace, díky jimž bylo možné odpovědět na výzkumné otázky diplomové práce. Všechny informace získané pomocí rozhovoru, dotazníků i celoročního pozorování byly pro výzkum důležité a jejich spojení a porovnání umožnilo dojít k tomuto závěru: pro každého žáka byl celoročně absolvovaný kurz přínosem. Všichni se, ať už méně či více, v anglickém jazyce zlepšili. Byly patrné viditelné posuny, především ve zlepšení vyjadřovacích schopnostech a porozumění kladených otázek. Postupně žáci rychleji reagovali a lépe během hodin pracovali. Absolvování CYLET testů všechny žáky motivovalo a povzbudilo k dalšímu studiu anglického jazyka. Pro většinu z nich se angličtina stala zábavou, žáci se chtějí anglickému jazyku dále věnovat a je pro ně důležité vzájemné předávání nabitých zkušeností a sdílení zážitků s ostatními spolužáky. Polovina žáků řekla, že chtějí zkusit i náročnější úrovně testů a v budoucnosti s anglickým jazykem něčeho dosáhnout. Neméně přínosným zdrojem informací je závěrečné hodnocení, které vzešlo z dobrovolně zpracovaných výstupů žáků po absolvování zkoušek. Výběr některých výstupů je obsažen v příloze číslo 3.

Proč jsou CYLET testy tak motivující?

Do té doby, než jsem se setkala s CYLET testy, s dětskými jazykovými zkouškami, bych stěží uvažovala o tom, že testování může mít motivační charakter a dokonce může být i zdrojem inspirace k dalšímu studiu. Vzpomenu-li na vlastní zkušenost ze základní a střední i vysoké školy, testování pro mě většinou bylo negativní činností, nutností, se kterou jsem se naučila žít. U mnoha testů, kterými jsem prošla, jsem měla pocit, že jsem testována z toho, co neumím. Uvažuji-li o anglickém jazyce a testování v něm, patřilo mezi neoblíbenou aktivitu vyučovacího procesu. Proč tomu tak bylo? Co chybělo k tomu, aby se testování stalo inspirací, motivací a poskytovatelem zpětné vazby, která by vedla k rozvoji znalostí a dovedností? Domnívám se, že to byla podpora ze strany testujícího, dostatek času, příjemná a povzbuzující atmosféra, zábavná a přístupná látka a další aspekty.

Velmi mě překvapilo, když jsem se poprvé setkala s dětskými cambridgeskými zkouškami, u nichž byl vyzdvihován motivační charakter, a že příprava na ně i jejich absolvování je zábavou, radostí a novou branou k započetí studia angličtiny. „Vrtalo mi hlavou“, jak je takového protikladu možné dosáhnout.

Celoroční příprava na dětské cambridgeské zkoušky, jejich následné absolvování a hlavně dosažené výsledky žáků, jednoznačně vypovídaly o faktu, že žáky angličtina bavila, na anglický kroužek se těšili a měli chuť se dozvídat nové věci a zkoušet co umí. Nebojím se říci, že byli opravdu motivovaní a nadšení do dalšího studia. Odpověď na otázku, zda jsou CYLET testy motivující a mohou mít pozitivní vliv na zlepšení a rozvoj jazykové úrovně žáků, zní ano. Taková odpověď ve mně vyvolává již zmíněnou otázku: Proč jsou testy tak motivující? Shrnu-li pozitiva, která jsem u těchto zkoušek nalezla a prakticky viděla, domnívám se, že jsou dostatečnými důkazy k motivačnímu charakteru zmiňovaných testů. Velmi pozitivním aspektem zkoušek je to, že všichni žáci mohou zakusit úspěch. Testy jsou koncipované tak, že globálně testují jazykové dovednosti, ale zdůrazňují takové hledisko, že chtějí žákům ukázat, co umí, co se jim povedlo a čeho dosáhli. I průměrní žáci se mohou stát úspěšnými. Materiály a uvedené požadavky, které jsou k těmto zkouškám dobře dostupné, zkvalitňují přípravu, a tím i zvyšují celkovou úspěšnost žáků. Pokud se věnují tomu, co je pro absolvování zkoušek potřebné, setkají se při jejich absolvování s dobrým výsledkem. Jelikož struktura testů je veřejně přístupná, děti s ní mohou být seznámeny a při samotném testování se pak soustředí na jazyk a úkoly v něm. Jsou tedy opravdu testovány z toho, z čeho mají být.

Dalším velmi motivujícím prvkem je atmosféra, kterou vytváří rodilý mluvčí při části zkoušky mluvení. V kladném slova smyslu, rodilý mluvčí donutí promluvit každého. I přes to, že se žáci tohoto setkání velmi obávají, stává se pro ně výbornou zkušeností a jsou uneseni z toho, že mluvili s opravdovým rodilým mluvčím. Taková zkušenost děti velmi inspiruje a motivuje k dalšímu studiu. Sami žáci říkají, že se chtějí učit nová slovíčka, pokračovat v dalších úrovních testů, odjet do anglicky mluvících zemí a domluvit se tam s Angličany. CYLET testy tedy ukazují, že velkou motivací k učení se angličtiny je reálné setkání s cílovým jazykem. Možná až poté žáci opravdu vidí, že má smysl se cizí jazyk učit a dělat v něm pokroky.

Shrnu-li doposud zmíněné, myslím si, že CYLET testy mají motivační charakter proto, že berou v úvahu věk, zájmy, potřeby a myšlení dětí a snaží se je přenést do reálného i přístupného a zábavného kontextu anglického jazyka. Zdůrazňují individualitu a důležitost každého dítěte, což je patrné při mluvení s rodilým mluvčím. Testy a příprava na ně tedy spojují zábavu, reálný jazyk, rozvoj komunikace a dalších jazykových dovedností a zároveň žáky učí zodpovědnosti, disciplíně a podporují rozvoj zdravého sebevědomí.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Testování žáků mladšího školního věku z anglického jazyka se zabývala především testováním řečových prostředků a jazykových dovedností v tomto jazyce, v praktickém propojení s mezinárodními cambridgeskými jazykovými testy pro děti, jež zmíněné jazykové dovednosti testují komplexně. Testování jako nedílná součást každého vyučovacího procesu má svá pravidla. V pedagogické praxi existují různé druhy a metody testování. U testování jazykových dovedností se setkáváme s mnoha testovacími technikami, které se zaměřují na jednu nebo více jazykových dovedností či řečových prostředků. Tyto aspekty testování jsem se pokusila nastínit v první a druhé kapitole teoretické části práce. Třetí kapitolu této části jsem věnovala podrobnému popisu CYLET testů, které jsou hlavním předmětem celé diplomové práce. Tyto testy mají svá specifika, kterými se odlišují od běžného testování jazykových dovedností na základních školách. Po prostudování dostupných zdrojů ke zmiňovaným zkouškám jsem měla možnost vidět i jiný způsob testování dětí v anglickém jazyce. CYLET testy svou podstatou a způsobem sestavení, jsou už pro děti mladšího školního věku možností, jak se zapojit do efektivního řetězce mezinárodního testování v tomto jazyce. Testy dětem poskytují dobrý základ pro vyšší stupně cambridgeských zkoušek v anglickém jazyce.

Pro získání dat k případové studii, jež byla předmětem praktické části práce, jsem zvolila tři výzkumné metody: pozorování, dotazník a rozhovor. Na základě sběru dat a vypozorovaných informací jsem chtěla nalézt odpovědi na výzkumné otázky, což bylo hlavním cílem diplomové práce. Snažila jsem se zjistit a prakticky si ověřit zda jsou CYLET testy opravdu motivující a mohou přispět ke zlepšení a rozvoji jazykové úrovně žáků a jaký přínos bude mít celoroční příprava a absolvování cambridgeských testů pro vybranou skupinu žáků. Při pozorování během anglického kroužku jsem mohla sledovat, jak se žáci připravují na blížící se zkoušky. Hodiny vedla paní učitelka Dana, která již s přípravou na tyto testy měla zkušenost. Podařilo se jí žáky na testy dobře připravit. S žáky obsáhla potřebnou slovní zásobu a gramatické struktury, seznámila je se strukturou testů a jeho jednotlivými částmi a dala jim možnost komunikovat a zkoušet si, co se naučili. Od paní učitelky dostávali zpětnou vazbu, a tak mohli zapracovat na jazykových oblastech, ve kterých měli nedostatky. Byli chváleni za pokroky a úspěšné zvládnutí zkušebních testů nebo podpořeni, když se jim práce a testy příliš nedařily. V rámci přípravných hodin na zkoušky bylo patrné, že hlavním cílem testování v CYLET

testech je žákům ukázat, co umí a co všechno se zvládli naučit. Paní učitelka Dana děti podporovala, aby si více věřily a nenechaly se zastrašit neúspěchem. Snažila se jim vštípit, že i když něčemu nerozumí, mohou uspět a najít řešení.

Pro výzkumnou část byly velmi důležité informace získané prostřednictvím dotazníků, které jsem žákům po složení zkoušek zadala. Dotazník byl rozdělen na dvě části. Otázky 1 až 9 zjišťovaly, proč se žáci na kroužek přihlásili, jak byli spokojeni s přípravnými hodinami, co je bavilo a nebavilo, jakým způsobem se na zkoušky připravovali samostatně a jak byli úspěšní ve zkušebních verzích testů. Analýzou těchto otázek považuji z výzkumné části práce za přínosné zjištění následujících faktů:

1) Za nejpodstatnější zjištění z této části dotazníku považuji jednoznačnou odpověď na osmou otázku, ve které byli žáci tázáni, zda navštěvovali ještě jiný kurz anglického jazyka mimo přípravného kroužku na cambridgeské zkoušky. Kromě žákyně Anny, která navštěvovala jednou týdně ještě jiný mimoškolní kurz, žáci nechodili na žádný jiný kurz anglického jazyka. Tento fakt potvrzuje, že značný podíl na velmi dobrých výsledcích žáků měla právě paní učitelka Dana. Její celoroční tvrdá práce a nasazení se jí vrátily zpátky pomocí této zpětné vazby žáků i jejich dosažených výsledků.

2) Pozitivním výsledkem z dotazníků bylo i zjištění, že většina žáků cítila zlepšení v jazykové dovednosti mluvení. Komunikace a schopnost dorozumět se je jeden z hlavních cílů učení se cizím jazykům. I CYLET testy se snaží tento aspekt jazyka u žáků podpořit a rozvíjet, a proto se domnívám, že reflexe dětí, které to samy na sobě zakusily, je jednoznačně pozitivním zjištěním.

3) Jinou výpověď dotazníků, kterou chci vyzdvihnout je fakt, že jedenáct dětí z devatenácti odpovědělo, že je angličtina baví, a to nejen při kroužku anglického jazyka, ale i ve škole jako předmět.

4) Co se týče aktivit během přípravných hodin, žáci považovali za nejnáročnější učení se nové gramatiky. Gramatika je důležitým řečovým prostředkem, bez jehož určité znalosti nelze rozvíjet základní jazykové dovednosti. Z toho pro mě jako pro budoucího učitele anglického jazyka vyplývá, že správné a efektivní vysvětlení gramatických jevů a jejich použití v cílovém jazyce je nesnadným úkolem, který by neměl být podceněn.

Zbývající otázky dotazníku se týkaly zkoušek, jež žáci den před vyplňováním dotazníků absolvovali. Žáci v nich uváděli jejich nejsilnější zážitky ze zkoušek, hodnotili

náročnost a celkový průběh zkoušek. Také se vyjadřovali k testování jednotlivých jazykových dovedností. Rozbor těchto otázek ukázal, že pro většinu žáků bylo největším zážitkem, ať už pozitivním či negativním, setkání s rodilým mluvčím. Domnívám se, že právě tato zkušenost může být velkou motivací k pokračování ve studiu anglického jazyka. Děti si mohly vyzkoušet, že pokud chtějí mluvit a komunikovat s rodilým mluvčím, je nezbytné jazyk alespoň trochu znát. Za důležité zjištění také považuji výpověď patnácti žáků, kteří v dotazníku uvedli, že zkouška byla středně náročná. Z tohoto výsledku usuzuji, že žáci byli na zkoušky dobře připraveni, ale také to, že cílem CYLET testů není zjišťovat, co žáci neumí, a tak způsobovat neúspěšnost výsledků, ale naopak usilují o to, aby všichni žáci mohli zakusit úspěch a viděli, že pokud se budou dobře připravovat, bude jejich práce a snaha oceněna dobrými výsledky. Pozitivně hodnotím výpověď žáků týkající se zvládnutí časového limitu během zkoušky. Všichni žáci kromě Kateřiny v dotazníku uvedli, že na splnění úkolů v testu měli dostatek času. Mezi znaky kvalitního testu patří dostatečný časový limit na vypracování zadaných úkolů. Tento aspekt byl splněn, a proto můžeme říci, že i standardizované CYLET zkoušky patří mezi dobré testy.

Neméně hodnotným zdrojem dat pro výzkumnou část práce byl i rozhovor s paní učitelkou Danou. Mnoho informací, které jsem získala z dotazníků a pozorováním, byly potvrzeny jejími odpověďmi. Pozitivně celoroční přípravu hodnotili samotní žáci. Hodiny kroužku je bavily a nechtěli, aby skončily. Podle jejich výpovědí vnímali, že je paní učitelka chce opravdu něco naučit a povzbudit je, aby to zkusili a skládání zkoušek se nebáli. Během pozorování jsem obdobně hodnotila přípravu a její postupný vývoj a paní učitelka také řekla, že celoroční přípravu, absolvování zkoušek a výsledky z nich pokládá za velký úspěch. Odpovědí na poslední otázku rozhovoru Dana potvrdila splnění cíle celoroční přípravy v rámci anglického kroužku, což byla i jedna z výzkumných otázek diplomové práce. Paní učitelka jednoznačně tvrdila, že u všech žáků došlo ke zlepšení jazykových dovedností, a že celoroční příprava a absolvování cambridgeských zkoušek měly opravdu pozitivní přínos.

Po vyhodnocení dotazníků, informací sebraných z pozorování a z rozhovoru s paní učitelkou Danou, si myslím, že byly splněny cíle diplomové práce, které jsem si na začátku stanovila. Samotní žáci, paní učitelka i výsledky testů potvrdili, že CYLET testy jsou opravdu motivující, že mohou přispět k rozvoji jazykových dovedností a žáky inspirovat

k dalšímu studiu anglického jazyka. Reflexe a reakce žáků potvrdily, že i testování se může stát zábavnou a pozitivně laděnou činností, která je dobrou zpětnou vazbou pro žáky i učitele.

CYLET testy byly pro děti v páté třídě velmi dobrou a obohacující zkušeností do života. Zdaleka nebyly přínosem jen v jazykové oblasti. Žáci se mohli učit pracovat s trémou, se sebou samými. Mohli si zkusit, že dosáhnout něčeho hodnotného něco stojí, ale že určitý stres a tréma je věc, kterým se v běžném životě nelze vyhnout. Pro všechny žáky bylo velkým zážitkem setkání s rodilým mluvčím, protože to bylo jejich první setkání s reálným anglickým jazykem v této podobě. Myslím si, že to pro ně byla velmi důležitá a motivující zkušenost.

SUMMARY

This diploma thesis consists of two main parts - theoretical and practical. The theoretical part is divided into three sections. The first one introduces testing in general, as testing is regarded to be an integral part of every teaching process. However, testing is just one form of assessment. The issue of testing is studied in this part including its different kinds, methods, aims, advantages, disadvantages, and its usage within teaching.

The second part of this section handles testing skills and sub-skills in a foreign language and focuses on aspects that are important for this process. Criteria for division of tests and kinds of tests are listed, techniques of testing and the testing of individual skills, and sub-skills are described there in detail.

The third part deals with Cambridge Young Learners English Tests (CYLET). ESOL Examinations which is the organization that prepares different exams and tests is mentioned in this part. It also provides basic information about these standardized tests of English for children, especially the structure, evaluation, and motivating character of these tests. This part also lists the main advantages and aims of CYLET, and the three levels including *Staters*, *Movers* and *Flyers*, in the process the three levels are analyzed there in detail. Each analysis consists of listening, reading and writing, and speaking, which are the individual parts of every exam of this sort. These parts then consist of different tasks according to the level of the testees.

The practical part is divided into two main sections. They are both based on collecting, analyzing and processing data from a one-year long observation, the results of questionnaires, and furthermore from an interview with the teacher who prepared pupils for the exam. The first section describes the process of gaining information as it played a vital part for the whole research. Aims and methods of research are introduced there. The first section of the practical part also includes the characteristics of individual pupils who attended the course and took CYLET test. The teacher, who conducted the course, played a very important role in the preparation for the exams. For this reason a brief characteristic of her is used in this section. The second section summarizes the results of the research methods mentioned above. There are analysed collected data and the results are compared with the aims that were established at the beginning of the whole thesis. The

diploma thesis is finished by a short essay titled: “Why are CYLET tests so motivating?” in which I describe my ideas about the motivational character of these tests.

Working on the thesis gave me an opportunity to discover more about testing language skills and sub-kills, about CYLET tests, and about other important aspects connected with that issue. It made me think about testing as an integral part of every teaching process. During the data collection I also realised that appropriate teaching and testing is a really responsible issue and that it is why it should not be underestimated by teachers. This diploma thesis gave me inspiration for trying to be a good examiner, and encouraged me to see testing as a way how to help students make progress in their learning.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press, 1990. ISBN 0 19 437003 8.

BILANOVÁ, M., LORENCOVIČOVÁ, E., NETOLIČKA, J. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe: náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-881-3.

GENESEE, F., UPSHUR, J. A. *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. New York : Cambridge University Press, 1996. ISBN 0 521 56209 0.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. New York : Longman, 1991. ISBN 0-582-40385.5.

HEATON, J. B. *Classroom Testing*. New York : Longman, 1990. ISBN 0582 74625.6.

HEATON, J. B. *Writing English Language Tests*. New York : Longman, 1990. ISBN 0-582-00237-0.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyk*ů. Praha : SPN, 1988. ISBN 80-85498-23-5.

HRABAL,V., LUSTIGOVÁ,Z., VALENTOVÁ,L. *Testy a testování ve škole*. Praha : Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty University Karlovy, 1992. ISSN-156x.

HUGHES,A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ISBN 0 521 27260 2.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOŘÍNEK, M. *Metody a techniky pedagogického výzkumu*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 1970. ISBN 1021-7097.

MADSEN, H. S. *Techniques in testing*. Oxford : Oxford University Press, 1983. ISBN 0-19-434132-1.

OLLER, J. W. *Language Tests at School*. New York : Longman, 1979. ISBN 0-582-55294-X.

PAVLŮ, I.: *Testing Vocabulary*. [Diplomová práce.] Brno 2009. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Naděžda Vojtková.

PETTY,G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ,J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

UNDERHILL, N. *Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ISBN 521 32131 X.

Internetové zdroje

[1] Cambridge ESOL Česká republika - O Nás. *University of Cambridge ESOL Examinations* [online]. 30. 5. 2002, [cit. 2013-02-25]. Dostupné z WWW: <http://www.cambridgeesol.cz/about_us/index.php>.

[2] Příprava na zkoušky Cambridge. *School of English* [online]. 30. 5. 2002, [cit. 2013-02-25]. Dostupné z WWW: <http://www.jspark.cz/kurzy-anglictiny/pripravy-na-zkousky-cambridge/>.

[3] Cambridge Young Learners English Tests: Handbook for Teachers. *University of Cambridge ESOL Examinations*. [online]. [cit. 2013-03-20]. Dostupné z WWW: <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/117418_Young_Learners_English_Handbook.pdf>.

[4] Experts in Language Assessment. *University of Cambridge ESOL Examinations* [online]. 30. 5. 2002, [cit. 2013-02-25]. Dostupné z WWW: <http://www.cambridgeesol.cz/downloads/cambridge-guide-czech-republic.pdf>.

[5] Angličtina pro Vaše dítě. *University of Cambridge ESOL Examinations* [online]. 30. 5. 2002, [cit. 2013-02-25]. Dostupné z WWW: <http://www.cambridgeesol.cz/downloads/yle-czech-leaflet.pdf>.

[6] Cambridge ESOL Česká Republika CEFR. *University of Cambridge ESOL Examinations* [online]. 30. 5. 2002, [cit. 2013-02-25]. Dostupné z WWW: <http://www.cambridgeesol.cz/exam/cefr/index.php>.

[7] *General inrtoduction and theory of foreign language testing* [online]. [cit. 28. 3. 2013]. Dostupné z WWW: <http://languagetesting.info/whatis/lado61.pdf>.

SUCHORADSKÝ, O. Testy a jejich užití při hodnocení žáků. *Metodický portál: Články* [online]. 10. 06. 2008, [cit. 2013-02-25]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2666/TESTY-A-JEJICH-UZITI-PRI-HODNOCENI-ZAKU.html/>.

<www.britishcouncil.org>.

<www.cambridgeesol.cz>.

<www.cambridgeenglish.org>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Jmenný seznam žáků

Příloha č. 3: Ukázky hodnocení z dobrovolně zpracovaných výstupů žáků po absolvování zkoušek

Příloha č. 4: Seznam webových stránek o CYLET testech

Příloha 1

DOTAZNÍK PŘÍPRAVA NA TVÉ PRVNÍ ZKOUŠKY Z ANGLIČTINY

Your first name: Your age:

1) Na kroužek jsem se přihlásil/a proto……..……..

2) Co tě v hodinách kroužku bavilo? Zakroužkuj všechny činnosti, které tě bavily.

- Učení nových slovíček
- Učení nové gramatiky
- Práce s pracovnímy listy
  - Vyplňování cvičení
  - Překlad
  - Spojovačky a vybarvování
- Čtení+psaní
- Poslech
- Hry při procvičování gramatiky a slovíček
- Ukázkové testy na zkoušky
- Otázky od paní učitelky
- Mluvení
  - s paní učitelkou
  - s praktikantkou z pedagogické fakulty
  - se spolužáky

3) Co pro tebe bylo náročné? Zakroužkuj z možností.

- Učení nových slovíček
- Učení nové gramatiky
- Práce s pracovnímy listy
  - Vyplňování cvičení
  - Překlad
  - Spojovačky a vybarvování
- Čtení+psaní
- Poslech
- Hry při procvičování gramatiky a slovíček
- Ukázkové testy na zkoušky
- Otázky od paní učitelky
- Mluvení
  - s paní učitelkou
  - s praktikantkou z pedagogické fakulty
  - se spolužáky

4) Jak často ses připravoval na testy?.....

5) Jakým způsobem ses na testy připravoval/a? Vyber z možností nebo napiš jiný způsob

   Učil/a jsem se z pracovních listů slovíčka a gramatiku.

   Procvičoval/a jsem si novou látku se spolužáky/ s rodiči/se sourozenci.

   Psal/a jsem si nová slovíčka na kartičky a pak se je učil/a

   Psal/a jsem si slovíčka do slovníku a učil/a jsem se je přepisováním

   Zkoušeli mě rodiče, překládal jsem si s nimi naučená slovíčka, věty a fráze

   Četl/a jsem si články v naší učebnici angličtiny

   ……..

6) Jak jsi byl/a úspěšný/á ve zkušebních testech? .....

   ……..

7) V čem si myslíš, že ses nejvíce zlepšil/a díky přípravě na zkoušky?.....

   …….

8) Navštěvuješ ještě jiné kurzy angličtiny? Jak často?.....

   …….

9) Baví tě angličtina jako předmět? A proč?.....

   …….

PO ZKOUŠKÁCH

1) Máš za sebou své první opravdové zkoušky z angličtiny.

   Napiš o svém největším zážitku z tohoto dne:……

   …….

2) Přišla ti celkově zkouška těžká?

   Ano/ Ne/ Středně

3) Oznámkuj od 1 do 5 jak se ti zdála část (1 = nejjednodušší, 5 = nejtěžší):
    - Mluvení
    - Poslech
    - Psaní + čtení

4) Jak jsi zvládal/a jednotlivé části zkoušky v daném časovém limitu. Zakroužkuj z možností nebo napiš svoji vlastní zkušenost
    - Bylo to pro mě málo času
    - Nestíhal/a jsem si zkontrolovat svoji práci
    - Měl/a jsem dost času zvládnout cvičení i si je zkontrolovat

5) Co bys chtěl/a chtěla se svojí angličtinou dosáhnout dál?

    ……..

    …….....

    .....

    .....

DO YOU LIKE LEARNING ENGLISH? WHY? Write your answer in English☺

Příloha 2

Jmenný seznam žáků:

Ranní skupina	**Odpolední skupina**
Alžběta (10)	Lia (10)
Adéla M. (11)	Filip (11)
Adéla T. (11)	Johana (11)
Kristýna (11)	Matěj (11)
Natálie (11)	Miroslav (11)
Kateřina (10)	Anna (10)
Michaela (11)	Karolína (11)
Dominik (11)	Vladimír (10)
Tomáš (11)	Lenka (10)
Nicola (11)	

Příloha 3

Ukázky ze závěrečného hodnocení z dobrovolně zpracovaných výstupů žáků po absolvování zkoušek.

Adéla:

Zkoušky CYLET mi připadají důležité. Připravovala nás paní učitelka Dana, která nás hodně naučila. Ze začátku mi připadal hodně těžký speaking (mluvení), ale pak jsem se v něm celkem zlepšila. Na kroužku mě bavilo vyplňování pracovních listů, kde byly i křížovky. Před zkouškami jsme měla velkou trému, ale v duchu jsem si řekla: „Já na to mám!“ (To nám poradila paní učitelka). Až na pár cvičení byly zkoušky celkem lehké.

Katka:

Když jsem se ráno vzbudila, tak jsem zapomněla, že mám zkoušky z ájiny, takže jsem si oblékla rifle, a když jsem šla na snídani, tak mamka se na mě divně podívala a pak mi řekla, proč mám na sobě rifle a ne šaty. Tak jsem se šla převléknout a jela do školy. Ve škole jsem se hrozně bála, že to zkazím. Ale po prvním zvonění přišla paní učitelka a šli jsme do dvora na mluvení s Markem. To bylo hrozné, měla jsem velkou trému. Pro zkrácení čekání jsme se koukali na Piráty z Karibiku. Pak jsem se šla paní učitelky na něco zeptat a ani jsem se nezačala ptát a paní učitelka vytáhla papír, na kterém bylo „Kateřina“ a to byl konec! No tak jsem otevřela dveře a šla na Speaking. Hned, jak jsem se posadila, Mark začal drmolit anglicky a já jsem byla v koncích! Ale pak začal zpomalovat, takže jsem mi začala více rozumět. Je pravda, že pár věcí jsem nevěděla, ale doufám, že to tak hrozné nebylo a zkoušky jsem udělala. Po první části jsme se přesunuli na druhou – Poslech-ta byla v učebně jazyků, a bylo to také dobré. Byla tam s námi paní z Britského centra, která byla moc příjemná. V tomto testu jsem trochu zazátkovala, ale snad to nemám moc špatně. Třetí část byla Čtení a psaní. Ta byla pro mě nejlepší a nejlehčí. Když bylo po zkouškách a my jsme šli zpět do třídy, tak jsem přemýšlela o celých zkouškách. A řekla jsem si: I kdybych zkoušky neudělala, byla by to pro mě velká zkušenost a určitě bych toho nelitovala.“

Natálie:

Na zkoušky CYLET jsem se připravovala tak, že jsem chodila na kroužek, kde jsme dělali různé testy z předešlých ročníků, hráli hry a vyplňovali pracovní listy. Doma jsem se učila třikrát týdně. Samotné zkoušky CYLET nebyly tak těžké, protože už jsem věděla, jak ty testy vypadají.

Anna:

Zkoušky pro mě byly vcelku složité, ale jinak se mi to líbilo a byl to pro mě úžasný zážitek na celý život. Měla jsem veliký stres, ale potom jsem zjistila, že to nic není.

Johana:

Zkouška CYLET z anglického jazyka je velmi dobrá zkušenost. Připravovali jsme se na ni s paní učitelkou Danou a většina z té zkoušky byla lehká. Přesto jsem tam udělala nepozorné chyby. Nejlehčí mi přišel Speaking. Měli jsme tam pána jménem Mark, který byl velmi hodný. Občas ale mluvil docela rychle. Nejlepší na něm bylo, že byl rodilý mluvčí. Takže jsem mohla nabrat nové zkušenosti s výslovností. Myslím si, že když budeš pozorný, tak na to máš!!!

Příloha 4

Seznam webových stránek o CYLET testech:

www.britishcouncil.org

www.cambridgeenglish.org

www.CambridgeESOL.org

www.cambridgeesol.cz