

TESTOVÁNÍ AKADEMICKÝCH DOVEDNOSTÍ A KRITICKÉHO MYŠLENÍ V ANGLIČTINĚ NA ÚROVNI B2

TESTING ACADEMIC LITERACY SKILLS AND CRITICAL THINKING IN ENGLISH AT B2 LEVEL

Ivana Mičínová

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat výsledky testování akademických dovedností a kritického myšlení v rámci zkoušky z angličtiny na úrovni B2 zaměřené na četbu s porozuměním na FFUK. Analýza chybných odpovědí ukazuje na lingvistické, ale i nelingvistické příčiny z oblasti akademických dovedností a kritického myšlení a nezbytnost brát toto hledisko v potaz při tvorbě testovacích materiálů a testovacích úloh. Výsledky jsou přínosné i jako washback pro koncepci výuky v kurzech.

Klíčová slova

akademická angličtina, akademické dovednosti, kritické myšlení, čtení s porozuměním, testování, washback

Abstract

The aim of this paper is to present the results of testing academic literacy skills and critical thinking in the English exam B2 level reading comprehension part at the Faculty of Arts, Charles University. The analysis of the students' performance lies in linguistic but also non-linguistic challenges, namely the academic skills and critical thinking skills. This indicates the need to take these aspects into consideration when designing testing materials and testing items. This will also serve as washback to the teaching design on the courses.

Key words

academic English, academic literacy skills, critical thinking, reading comprehension, testing, washback

Cílem tohoto příspěvku je prezentovat výsledky a závěry testování akademických dovedností a schopnosti kritického myšlení v rámci zkoušky z tzv. akademické angličtiny na úrovni B2 zaměřené na četbu s porozuměním. V úvodu této krátké studie se nejprve budeme zabývat teoretickými koncepty, tj. vymezíme pojem akademická angličtina tak, jak je chápán v anglosaském diskurzu, a popíšeme teoretické pozadí tohoto jevu. Vzhledem k tomu, že tato studie analyzuje výsledky úspěšnosti studentů u zkoušky z cizího jazyka, jejíž složení je povinné a tudíž má zásadní vliv na to, zdali studenti úspěšně absolvují ať už bakalářské či magisterské studium (tzv. *high-stakes exam*), jeví se jako užitečné srovnání se zkouškou IELTS (*International English Language Testing System*) v její akademické variantě, která se stala modelem pro vytvoření koncepce zkoušky z cizího jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Dále budeme charakterizovat akademické texty, předložíme stručnou typologii akademických dovedností/úkolů, které se k nim vážou, a doprovodíme je komentářem ke kritickému myšlení a k mapování procesů, které probíhají při četbě akademických textů. V druhé části příspěvku budeme prezentovat výsledky studentů v subtestu čtení s porozuměním (*reading comprehension*) a na základě analýzy nejzávažnějších chyb si ukážeme na problémové oblasti především z hlediska jazykových kompetencí, akademických dovedností a kritického myšlení.

Výuka akademické angličtiny nebo také angličtiny pro akademické účely (*English for Academic Purposes*, zkráceně *EAP*) prožívá v posledních zhruba patnácti letech obrovský rozmach, který de Chazal (2014, s. 4) přičítá rozvoji globalizace univerzitního vzdělávání. Angličtina se stává dominantním jazykem terciárního vzdělávání i mimo anglicky mluvící země a dávno opustila tradiční oblasti, jakými byly například ekonomické obory. Dnes se výuka

realizuje v angličtině napříč všemi obory od uměleckých, přes humanitní až po technické a poptávka po takových oborech stoupá nejen ve světě, ale přirozeně i v České republice.

Akademická angličtina je tedy druh angličtiny, která se používá v prostředí výuky a komunikace v univerzitním a akademickém prostředí, tj. nejde jen o výuku cizího jazyka, ale i o výuku jeho prostřednictvím. To, co akademickou angličtinu ovlivňuje a formuje nejvíc, vychází vždy z aktuální situace v terciárním vzdělávání a současně i z potřeb studentů, ať už to je výuka v přípravných kurzech, nebo v pregraduálním a postgraduálním studiu. Cílem této výuky je zajistit, aby studenti, pro které je angličtina druhým/cizím jazykem, dokázali úspěšně absolvovat studijní obory vyučované výhradně v angličtině.

Dalším významným impulzem pro rozvoj akademické angličtiny byly a jsou lingvistické výzkumy a na jejich základě formulované teorie, především textová analýza, žánrová analýza, korpusová lingvistika nebo americká stylistika.

Úspěšnost studia však nezávisí jen na jazykové vybavenosti, ve hře jsou i studijní dovednosti, studijní předpoklady, kognitivní schopnosti (kritické myšlení, sebereflexe, schopnost argumentace apod.). Z toho vyplývá, že termín akademická angličtina nutně přesahuje čistě lingvistické pole, či pole metodologie výuky angličtiny.

Na rozdíl od angličtiny pro odborné účely (ESP), jak ji koncipoval Hutchinson a Waters (1987), poté ve značně odlišném pojetí v duchu sociálního konstruktivismu Dudley-Evans a St Johnová (1998), resp. Dudley-Evans (2000), se jádrem zájmu akademické angličtiny staly ty oblasti, které jsou společné pro většinu univerzitních oborů. Akademická angličtina je tedy jazykem akademického prostředí a textových žánrů/typů, které jsou pro něj typické, tj. jde o učební texty a skripta, přednášky, přednáškové prezentace, vědecké publikace a články, výzkumné záměry a výzkumné zprávy apod. V těchto textových typech nalézáme jazyk, který je společný pro všechny obory studované na univerzitách, a je tedy efektivně využitelný pro všechny studenty napříč různými obory, protože jim poskytuje komunikační dovednosti pro univerzální situace resp. pro takové úkoly, jako jsou hodnocení a posuzování relevantnosti literatury, extenzivní a intenzivní četba oborové literatury, vyhledávání a třídění informací, posuzování argumentů, zpracovávání rešerší, prezentování výsledků, diskuse v semináři apod. Akademická angličtina se tedy na rozdíl odborné angličtiny (ESP) a přístupu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) nezaměřuje na úzce specializovanou terminologii a ve výuce nevyužívá texty, které jsou zaměřené na detailní znalost obsahu konkrétního oboru.

K rozšířeným mýtům týkajícím se akademické angličtiny, které uvádí de Chazal (2014, s. 8), patří, že ke studiu na univerzitě, kde se studijní obor realizuje v angličtině, je nutná velmi vysoká úroveň znalosti jazyka (C2). Praxe přijímacích zkoušek na univerzitách ve Velké Británii ukazuje, že např. technické a ekonomické obory nevyžadují úroveň vyšší než B2 (IELTS 6,5), přípravné kurzy pak mají stanovenou úroveň kolem B1. Na uměleckých, humanitních a právnických oborech se požaduje úroveň B2 – C1 (IELTS 7,0) a velmi prestižní univerzity si vybírají ze studentů s úrovní IELTS 7,5 (C1). Z této praxe vychází i koncepce výuky cizích jazyků na FFUK, která se zaměřuje na to, aby studenti dosáhli úrovně B2, která je dostatečná pro to, aby studenti mohli efektivně číst literaturu ve svém oboru.

Dalším z mýtů je ztotožnění akademické angličtiny a zkoušky IELTS; ta však neobsahuje celé spektrum akademických dovedností, a jak zdůrazňuje de Chazal (2014, s. 9), zkouška IELTS je jimi pouze „okořeněná“. Například v rámci ústní zkoušky nejsou tyto dovednosti zastoupeny vůbec a v ostatních částech pak chybí testování schopnosti analýzy, evaluace a syntézy. Příkladem může být popis grafu v subtestu psaní, kde se nevyžaduje nic víc než parafrázování zadání a slovní komentář. Posouzení dat a vyhodnocení údajů v širším kontextu ani není možné, protože většina účastníků zkoušky nebude mít ke konkrétní problematice dostatečně relevantní vědomosti. Zato ve výuce akademické angličtiny bude takový úkol zahrne široký repertoár akademických dovedností: vyhledat relevantní informace a data na základě stávající orientace v oboru a další cílené četby, utřídit je a sestavit do grafu (včetně vytvoření tabulky v Excelu).

Tento úkol se může stát součástí rozsáhlejší práce, např. prezentace širší problematiky v semináři (opět s využitím ICT technologie a např. powerpointové aplikace), referátu nebo seminární práce. Obdobná omezení platí u části zkoušky IELTS čtení s porozuměním, kde student prokazuje schopnost porozumění textu a interpretace myšlenek včetně možných implikací či identifikace postoje autora. Ve výuce akademické angličtiny však student nejprve sám vyhledává relevantní zdroje literatury pro svůj zadaný úkol, pak čte, vytváří si poznámky a odkazy, poté zpracovává poznámky do nové podoby, správně cituje a parafrázuje a nakonec analyzuje problém a porovnává a vyhodnocuje argumenty. Teprve na tomto základě reinterpretuje problém a formuluje svoje stanovisko. Toto je i podstata samostatné přípravy studenta v rámci ústní zkoušky z jazyka, k čemuž se vrátíme detailněji níže.

Zkouška z cizího jazyka na FFUK, konkrétně z angličtiny, vychází ve své písemné části z formátu zkoušky IELTS, ale liší se v rozsahu testovaných částí a úkolů (např. netestuje se popis grafu, popis procesu, popis mapy, ale pouze psaní eseje/formálního dopisu). Naopak ústní část zkoušky vychází z toho, co si výuka cizích jazyků stanovuje jako cíl: připravit studenty na četbu odborných textů ve svém oboru, naučit se zpracovávat poznámky, parafrázovat a shrnovat myšlenky a argumenty, prezentovat prostudovanou literaturu, definovat základní pojmy, porovnávat a posuzovat argumenty, zaujímat vlastní stanovisko a vést diskusi. Tento cíl je v souladu s chápáním akademických dovedností a kritického myšlení, jak ho prezentuje opět de Chazal (s. 62, 121 – 147). Tato část tedy vychází z potřeb studentů FFUK, mezi něž patří udržovat si rozhled v oboru četbou zahraničních zdrojů, tj. přispívat k prohlubování vlastní kvalifikace. Jak je vidět, koncepce zkoušky z cizího jazyka je výsledkem konsensu a nutného kompromisu, k němuž nás vedou požadavky jak na cíl jazykové výuky, tak na organizační praktičnost. V neposlední řadě vstupuje do hry požadavky na objektivnost zkoušky, tj. mít k dispozici validní a reliabilní nástroje k měření výkonu studenta.

Cíle výzkumu

Předmětem prezentovaného výzkumu bylo analyzovat výsledky odpovědí studentů v rámci pilotní fáze administrace testu a testování naostro akademické angličtiny na úrovni B2 v části zkoušky čtení s porozuměním. Naším zájmem bylo získat jednak data pro ověření validity a položkové reliability testu v rámci pre-testu s využitím nástroje Cronbachovy alfy, porovnat obtížnost testovacích úloh, provést revizi testovacích úloh, ověřit a doplnit úplnost klíče. V testech naostro bylo záměrem zmapovat lingvistické i nelingvistické obtíže a překážky, které mohou ovlivnit výkon studenta v této části zkoušky. V tomto příspěvku budou prezentovány výsledky pouze této druhé části výzkumu.

Teoretické pozadí problému

Při mapování obtíží jsme vycházeli z jejich přehledu uvedeného de Chazalem (2014, s. 152), kde nás zajímalo, jaké skutečné realizace mohou nabývat. K textové analýze a klasifikaci morfologických problémů jsme využili práce četných lingvistů a jejich týmů. Terminologii a definice prostředků textové koheze jsme čerpali z Hallidaye a Hassanové (1976), identifikaci

postoje autora z Hylanda (2006). Pro hodnocení frekvence jazykových prostředků, vzhled do problematiky metodologie výzkumu textů, potažmo akademických textů a stanovování závěrů byla neocenitelným přínosem práce Bibera a kolektivu *Variations across speech and writing* (2008).

De Chazal (2014, s. 152) rozděluje obtíže akademického čtení do pěti oblastí.

Lingvistickou oblast tvoří objem a rozsah slovní zásoby, především akademické slovní zásoby a gramatická náročnost (rozsáhlá souvětí, vložené vedlejší věty, bohatě rozvinuté jmenné fráze a přívlastky, kondenzované slovesné tvary, apod.)

Druhou oblast obtíží tvoří nelingvistické překážky ve smyslu vizuálních. Ty se v našem zkoumaném vzorku neobjevily, a proto je ponecháme stranou diskuse.

Třetí oblastí je kognice, která navazuje jednak na výše zmíněné lingvistické obtíže spojené s jazykově složitě formulovaným textem, k němuž se připojuje i myšlenková složitost. Zde se nejvíce projevuje vliv akademických dovedností včetně schopnosti kritického myšlení. Pro orientaci v této problematice jsme využili jednak popis procesů, k nimž dochází během zpracovávání a porozumění textu (de Chazal, 2014, s. 149 -177), a pro detailnější kategorizaci obtíží jsme využili taxonomii základních prvků akademických textů (*essential elements*) (s. 64 – 65 a 128 – 130). Základními prvky se rozumí části textů, které obsahují významy vztahující se k účelu konkrétního textu a de facto ho vytvářejí, např. je to popis, kontextualizace problému, analýza, definice, argumentace, námitka, příčinnost, komparace, příklad, hypotéza, predikce, doporučení, reflexe, kritika, řešení problému a další. Mnoho z těchto základních prvků bývá často označováno jinými pojmy, např. jako akademické funkce (definování, vyvracení argumentů apod.) nebo také jako rétorické funkce.

Při charakteristice kritického myšlení jsme vycházeli z Moonové (2005) a pro popis obtíží pramenících z nedostatků v kritickém myšlení jsme využili přehled úloh, jež kritické myšlení vyžadují a které se shodují a prolínají s taxonomií základních prvků. Jak zdůrazňuje de Chazal (2014, s. 133, 136 – 138), nejvýraznějšími znaky kritického myšlení je vyhodnocování informací, posuzování dat a informací, hledání spojitostí, vyvozování závěrů, hledání analogií, podobností, opakujících se vzorců, slabých stránek, nedostatků a zkrslení, které se objevují během řešení problému.

Čtvrtou oblastí obtíží jsou společenské, kulturní a psychologické bariéry. Do této oblasti můžeme zahrnout například i konvenční obraty, kterými autoři zmírňují svá stanoviska a závěry (angl. *hedging*). Každá kultura má své zažitě způsoby, jak prezentovat na veřejnosti své názory, to samé platí i o zvyklostech daného akademického prostředí. Podobně existují i rozdíly mezi odlišnými vědními obory. Ke kulturním obtížím pak může patřit porozumění specifickým metaforám, analogiím a paralelám.

A pokud jde o psychologické obtíže, ty bývají spojené s těmi kulturními ve smyslu, že student se například přirozeně vyhýbá negativním argumentům a závěrům, které ohrožují autoritu autora textu, protože se takové chování mladší generace vůči starší jeví jako společensky nepřijatelné či z řady jiných důvodů, např. vlastní nejistoty ohledně řešení daného problému. V tomto smyslu tu nacházíme spojnici i s pragmatikou, kde obtíže mohou nastávat tam, kde se v textu střetává rovina faktografická s rovinou subjektivního postoje autora (*stance*) a její jazykové reprezentace.

Pátou oblast ovlivňují mechanismy, jakými si vytváříme poznatky o světě kolem nás. De Chazal tuto oblast v citované publikaci (2014) blíže nerozvádí a ponechává ji v rovině akademických dovedností, které mohou být v praxi někdy nedostatečně rozvinuté nebo zatížené kulturními zvyklostmi (např. absence potřebné sebejistoty k protichůdné argumentaci). Na tomto místě je nutné připomenout, že úroveň akademických dovedností může být v mateřském

jazyce na vysoké úrovni, ale nízká úroveň jazykové kompetence v cizím jazyce neumožňuje jejich využití.

Z podstaty věci však můžeme využít v této oblasti poznatky, které se týkají vytváření úsudku o světě, tj. poznatky jak kognitivní psychologie, tak sociálně konstruktivistického přístupu, podle něhož vnímání a vytváření porozumění světu, přijímání a formování znalostí ovlivňuje jednak prostředí, v němž se jedinec pohybuje, jednak si jedinec aktivně vytváří vlastní realitu. V našem případě tedy ovlivňuje to, jak student vnímá obsah textu a vytváří si jeho aktuální význam na základě svých předchozích zkušeností. Oblast vytváření úsudku osvětlují četné výzkumy kognitivních psychologů shrnuté například v publikaci Daniela Kahnemanna *Thinking Fast and Slow* (2011, s. 65 - 87), kde autor ilustruje, jak časté je vytváření unáhlených závěrů, chybné rozhodování na základě podobnosti řešeného úkolu, sklony ke zjednodušování, vytváření nepřesností a zkreslování našeho úsudku.

Z předloženého přehledu je vidět, jak je obtížné popsané oblasti přesně vymezit, protože se tu přirozeně prolínají oblasti kognitivní, lingvistické, strategické, psychologické a kontextové, což koneckonců odpovídá modelu komunikativní jazykové kompetence (*communicative language competence*), jak ho popsal např. Bachmann (1990, s. 81 - 108).

V našem popisu kvalitativního výzkumu malého rozsahu není ambicí vytvořit přesnou klasifikaci chyb, a proto použijeme jednoduché členění na oblasti výše popsané de Chazalem, a pokud to bude praktické či výstižnější, přidržíme se Bachmannova modelu.

Popis vzorku

Zkoumaným vzorkem se postupně stalo šest pilotních verzí po patnácti exemplářích nově koncipovaných testovacích materiálů pro čtení s porozuměním pro úroveň B2- a B2+ zadávaných v roce 2014 - 15 v JC FFUK Praha. Každá verze obsahuje dvacet testovacích úloh. Verze B2- obsahuje vždy dva texty o celkové délce cca 1400 slov, úlohy s vícečetnými odpověďmi mají pouze tři varianty, otevřené úlohy jsou omezeny počtem dvou slov, úlohy testující pravdivost či nepravdivost tvrzení a postoj autora textu mají pouze dvě možnosti ano – ne. Verze B2+ se skládá ze tří textů o celkové délce cca 2300 slov, úlohy s vícečetnými odpověďmi mají vždy čtyři možnosti, otevřené úlohy jsou omezeny počtem tří slov, úlohy testující pravdivost či nepravdivost tvrzení a postoj autora textu mají tři možnosti ano – ne – neuvedeno.

Dalším zdrojem dat byly ostré verze testovacích materiálů, do kterých se promítly úpravy, k nimž došlo na základě pretestu. Poté, co byly obě sady dat porovnány co do odchylek v obtížných úlohách, byly analyzovány již pouze ostré verze. Ke každé zkoumané verzi bylo k dispozici 45 vzorků, které splnily nastavený limit 60% úspěšnosti v celém testu nebo ho splnily v části čtení s porozuměním. Ostatní vzorky pod tento limit byly vyloučeny, protože nejsou pro dané zkoumání relevantní. Jestliže je úroveň jazykové komunikativní kompetence konkrétního studenta nižší než nastavený limit, nebo se mu ani nepřibližuje, postrádá smysl takové chyby blíže analyzovat.

Metodologie

Naším cílem bylo zmapovat možné typy obtíží při plnění úloh a přinést zpětnou vazbu jak pro vytváření testovacích materiálů a konstrukci úloh, tak i pro výuku. Pro tento účel byl nejvhodnější kvantitativně-kvalitativní výzkum s prvotní statistickou fází. Položková reliabilita testů byla prověřena prostřednictvím Cronbachovy alfy a u všech verzí oscilovala těsně kolem hodnoty 0,8. Předmětem zkoumání se staly pouze chybné odpovědi, které vykazovaly odchylku od 60% limitu úspěšnosti. Při popisu a hodnocení těchto chyb jsme vycházeli z teoretických východisek uvedených výše.

Na základě získaných údajů jsme se pokusili provést určitou klasifikaci chybných odpovědí podle toho, v kterém typu testovací úlohy se objevily. Naší první hypotézou bylo, že nejvíce

chybných odpovědí se objeví v úlohách na zjišťování pravdivosti či nepravdivosti tvrzení s pomocí škály ano – ne – neuvedeno tj. na danou otázku není možné najít v textu odpověď. Předpokládáme na základě zkušeností z výuky, že pro studenty je nejobtížnější odlišit možnost *ne* od *neuvedeno*. Např. při řešení pravdivosti tvrzení, že *ve Velké Británii je nedostatek veřejných knihoven*, může student dospět k výsledku *ano/ne* namísto správného *neuvedeno* jen proto, že text popisuje potíže, které veřejné knihovny mají, přestože v textu není explicitně uvedeno, že by knihoven bylo málo, ani to implicitně nevyplývá.

Druhou hypotézou bylo, že nejvíce chybných odpovědí budou obsahovat ty úlohy, kde je třeba vyhledat k danému odstavci výstižný titulěk. Tyto úlohy jsou vždy omezeny maximálním počtem pěti odstavců, k nimž je možné přiřadit osm možných nadpisů. Riziko spočívá jednak v tom, že student nedokáže zobecnit obsah daného odstavce (jde o obtíže související s úrovní akademických dovedností), jednak jde o rizika vyplývající z charakteru úlohy, tj. jakmile student chybně přiřadí jeden z titulků, zvyšuje se pravděpodobnost, že mu bude daný titulěk chybět v další úloze, a tím se dopustí další chyby nebo více chyb.

Pro přehlednost uvádíme typy testovacích úloh obsažené ve zkoumaném vzorku.

1. Přiřazování nadpisů k příslušným odstavcům/ přiřazování informací k příslušným odstavcům.
2. Posouzení pravdivosti tvrzení na škále *pravdivé – nepravdivé – neuvedeno*, nebo *ano – ne – neuvedeno*.
3. Identifikace autorova názoru či postoje na škále *ano – ne – neuvedeno*.
4. Dokončení tvrzení pomocí vícečetného výběru.
5. Dokončení věty – otevřená odpověď.
7. Doplnění poznámek nebo shrnutí textu – otevřená odpověď.
8. Doplnění popisků do tabulky – otevřená odpověď.
9. Přiřazování tvrzení k jejich autorům z uvedeného výběru.

Výsledky

1. Lingvistické obtíže – lexikum

V některých textech, které jinak konzistentně odpovídají úrovni B2, se mohou objevit výrazy, které nejsou frekventované nebo které označují jev velmi řídký. Tuto situaci jsme očekávali například u výrazu *savant*, který označuje výjimečně inteligentního člověka. Tvar tohoto slova nepřipomíná žádný podobný výraz, z kterého by byl odvozený, spíše naopak, protože nejbližší podobný výraz je *savage*, což znamená divoch. Student tedy musí využít informace z textu, aby si význam slova definoval sám. Studenti si však v převážné většině s touto obtíží poradili.

Někdy se nezvyklý lexikální výraz vyskytuje v omezeném kontextu a je nutné využít jinou strategii, tj. analyzovat syntaktickou pozici tohoto slova, význam celé věty a z něho plynoucí řešení. Vzhledem k tomu, že akademický jazyk je bohatý na konvenční obraty, student může

využít znalosti, kterými disponuje z mateřského akademického jazyka. Srovnajte následující příklad a tučně výtiskovaný výraz *panacea*.

Testovací materiál:

*Video-conferencing is certainly not a **panacea** for every problem, not an end in itself, but a useful tool that can complement rather than supplant existing teaching methods.*

*(Videokonference nejsou **lékem** na každý problém, ani nejsou samospasitelné, zato představují užitečný nástroj, který může spíše doplnit existující vyučovací metody, nežli je nahradit.)*

Ani v této úloze studenti nechybovali, protože správně rozklíčovali význam celé věty a pak snadno doplnili význam slova *panacea* jako *lék* nebo *všelék*.

Tuto strategii využili i u dalšího nezvyklého výrazu *plethora* ve větě, kde by očekávali například výraz *abundance*.

Testovací materiál:

*Volunteering, some might mistakenly think, embraces a **plethora** of people from all walks of life...*

(Dobrovolnictví, jak se někteří mylně domnívají, přitahuje hojnost lidí ze všech oblastí lidských činností...)

V lexikální oblasti se ve zkoumaném vzorku projevily časté nedostatky ve ztotožnění synonym, to má pak dopad na akademické dovednosti, především na schopnost přeformulovávat původní texty. Takto jsou i koncipované úlohy, kde mají studenti nacházet adekvátní synonymní výrazy a přiřazovat tvrzení k příslušným odstavcům nebo autorům. Domníváme se, že primárním důvodem chyb v těchto úlohách je nedostatečně rozvinutá slovní zásoba na úrovni B2. Jako příklady uvádíme dvojice např. *a key source/important value*. (0,4, B2-), *severe shortage/lack of water* (0,57, B2-). Nejnižší úspěšnost 0,23 (B2-) se vyskytla u dvojice *precious/priceless*, kde chybnou odpověď jednoznačně zapříčila interpretace sufixu jako záporného významu.

2. Sociolingvistické obtíže – metaforické vyjadřování, analogie, paralely

Jako příklad tu poslouží věta z původního textu testovacího materiálu.

When that happens, there will be an earthquake throughout the industry, and it will wake up every design engineer...

(Až k tomu dojde, bude to zemětřesení v celém průmyslu a probudí ze spánku každého projektanta...)

Použití slov *earthquake* (*zemětřesení*) a *wake up* (*probudit se*) jako metaforických výrazů vedlo k tomu, že úspěšnost odpovědí klesla až na 0,29 (B2-). Studentům se nepodařilo vybrat parafrázi, kde se tvrdí, že *toto povede k dalekosáhlým změnám* (*lead to far-reaching changes*, která situaci explicitně popisuje. Úloha zároveň obsahuje i prvek akademických dovedností ve smyslu schopnosti provést implikaci.

Pro ilustraci uvádíme podobný příklad související s obrazným vyjadřováním. V úloze na přiřazení shodných tvrzení nedošlo ke ztotožnění původního textu *lost sales* (*ztracené prodeje*) s jednou z nabízených parafrází *decline in sales* (*pokles v prodejkách*), tj. nedošlo k propojení obrazného vyjádření s explicitním výrazem (úspěšnost 0,4, B2-).

3. Syntaktické obtíže

Konkrétní doklady o chybách vyplývajících ze syntaktické složitosti bylo obtížné identifikovat jako samostatné příklady, proto na tomto místě uvádíme ukázky z práce v semináři a další

příklady budeme komentovat dále v textu. Jak vyplývá z již výše uvedené práce Bibera a kolektivu (2008), pokud jde o syntax, náročné na porozumění akademických textů jsou častá bohatě rozvitá řídicí podstatná jména/jmenné fráze (*head nouns/noun phrases*). Jako příklad použijme větu z učebnice Ready for IELTS (McCarter, 2010, s. 121), která se týká příspěvku Gilese Gilbert Scotta k vývoji moderní britské architektury.

At the top of the splendid Portland stone tomb of the 19th century architect John Soane and his wife and son, in St Pancras Old Church, north London, is a dome in a surprisingly familiar shape.

(Na vrcholku překrásné hrobky z portlandského vápence, která se nachází na hřbitově v St Pancras v severním Londýně, patří architektu z devatenáctého století Johnu Soanovi, jeho manželce a synovi, je kupole překvapivě povědomého tvaru.)

Řídicí podstatné jméno *hrobka* je tu bohatě rozvito mnohonásobnými modifikacemi jak kvalifikujícími, posesívními, tak adverbialně místními a časovými, která celkově vytvářejí příslovečné určení. V angličtině jsou využity předložkové konstrukce (*at, of, in*) a zcela proti všem očekáváním z hlediska anglického pořádku slov ve větě vytvářejí sponovou část přísudku. Studentům tuto větu prezentujeme jako ukázkou sofistikovaného stylu na úrovni B2 – C1 (srov. Biber & Gray, 2010) i jako zkušenost, že dynamické větné členění (téma – réma) ovlivňuje stavbu anglické věty natolik, že přestává platit školní dogmatická poučka, že „podmět věty musí být nutně na začátku věty“, a dokonce nemusí předcházet ani přísudku.

Zkušenosti ze seminářů ukazují, že někteří studenti mívají problém i s referencí, tj. se ztotožněním řídicího podstatného jména s premodifikací či postmodifikací a celkově s přetížeností věty kvalifikujícími přívlasky. Podobné premodifikace jsou jevem charakteristickým pro vědecký styl, nicméně studenti, kteří konají zkoušku z cizího jazyka často hned v úvodu studia, překvapivě často již v prvním semestru, nemají dostatečné zkušenosti s četbou takových textů v mateřském jazyce, což se nutně odráží v obtížích v cizím jazyce. Z pohledu učitele a didaktického zpracování ukázkových textů stojí za zmínku i využití práce s anglickou interpunkcí, která je valnou většinou studentů vnímaná jako nepodstatný detail, zde však účinně pomáhá oddělovat významové úseky a jmenné a slovesné fráze.

Obtíže v oblasti akademických dovedností

1. Porozumění a vyhodnocení významu textu

Časté chyby se objevily při vyhodnocení smyslu odstavce, tj. posouzení, které informace nebo argumenty jsou závažné, tj. kdy jde o argumenty zásadní povahy a co jsou naopak zanedbatelné nebo průvodní okolnosti, které na daném argumentu, či postojí nic nemění. Dále předložíme

příklady chybného porozumění přirovnáním a analogiím. Svůj podíl na vzniku chybných odpovědí tady mají i nedostatky v lingvistické úrovni, jak již bylo komentováno výše.

2. Postoj autora (*Stance*)

Porovnejte následující příklad.

Like the electronic or smart whiteboard, whose introduction in the classroom has met with resistance, video-conferencing may take some time to become mainstream, if ever.

(Podobně jako elektronická nebo chytrá tabule, jejichž zavádění do výuky se setkalo s odporem, i videokonferencím může trvat nějaký čas, než se stanou běžnými, pokud k tomu kdy dojde.)

Chybovost v této úloze (0,47, B2-) přičítáme nesprávnému vyhodnocení obrazného vyjadřování, tj. přirovnání smartboardu k videokonferencím a rozpoznání analogie (tj. obdobná situace obou didaktických inovací). Do hry tu vstupuje i zmírnění postoje autora (*hedging*) v podobě *if ever* (*pokud vůbec*). V úloze přiřazení správného tvrzení se studentům nepodařilo ji ztotožnit s parafrází *The introduction of videoconferencing in the classroom might be accepted with opposition* (*Zavedení videokonferencí do výuky se může setkat s odporem*).

Další příklad ukazuje na problém identifikovat postoj autora v textu. Zadání testovací úlohy se týkalo posouzení pravdivosti tvrzení o postoji autora.

A government spokesman explained low numbers of women in senior business positions by suggesting that they have a lack of desired skills necessary to work in higher managing positions.

(Vládní mluvčí vysvětlil nízké počty žen ve vyšších firemních pozicích tím, že ženy mají nedostatek požadovaných dovedností nutných k práci ve vyšších manažerských pozicích.)

V tomto příkladu studenti zřejmě nezaregistrovali, že nemají v úloze řešit, zdali se tvrzení shoduje s tvrzením v textu, ale zdali se shoduje s tvrzením autora, které je však s ním v přímém protikladu. (*Yet, it needs not to be like this.... Women are every bit as capable as men... - Přesto tak tomu nemusí být... ženy jsou stejně schopné jako muži*). Obtížnost úlohy, která se pohybovala na těsné hranici 0,6 B2+, mohla zvýšit jednak dlouhá parafráze původního textu, lexikální obtížnost či identifikace příslušné pasáže v textu.

3. Interpretace dvojitě negace

Dvojitě negaci se pokoušíme v zadání úloh vyhýbat, a pokud je to nezbytné, vizuálně toto úskalí zvýrazníme. Jinak je tomu však v testovacích materiálech. Úloha s dvojitou negací se objevila v úloze s výběrem z vícečetných odpovědí a její chybovost činila 0,56 (B2+). Svůj podíl tu může samozřejmě sehrát nejen slovní zásoba, ale i obsahová a syntaktická náročnost, byť se souvětí jeví jako poměrně přehledné.

Traditional training-based development programmes aimed at mixed management audiences don't tackle deeply male-biased cultures or bolster the confidence of talented women who want to rise through the ranks and have a family. These programmes are products of the dominant culture, at all.

(Tradiční tréninkové rozvojové programy zaměřené na smíšené účastníky z řad managementu se nezabývají do hloubky kulturou zabarvenou mužským pohledem na svět, ani nepodporují

sebedůvěru talentovaných žen, které chtějí stoupat po firemním žebříku a současně mít rodinu. Takové programy jsou samy o sobě výsledkem dominantní kultury.)

Zadání úlohy s vícečetným výběrem znělo takto:

Traditional training-based development programmes aimed at mixed management audiences (Tradiční tréninkové rozvojové programy zaměřené na smíšené účastníky z řad managementu)

A správný výběr byl parafrázován jako: *don't support those women who don't want to give up their careers in favour of starting up families.*

(nepodporují ty ženy, které se nechtějí vzdát kariéry, aby si mohly založit rodinu.)

4. Identifikace správné reference v textu

V následujícím případě došlo k chybné kataforické referenci. Studenti vyhledávali správnou odpověď v následujícím textu na místo v předcházející větě. Anaforické výrazy jsou v příkladech podtrženy.

However, the foundations of the current "communications revolution" rest on two main innovations. One is satellite communication and the other is the harnessing of the computer. (0,45, B2+)

(Němčtě základy současné revoluce v komunikacích spočívají ve dvou základních inovacích. Jednou je satelitní komunikace a druhou je využití počítačů.)

Testovací úloha byla formulována jako otevřená odpověď:

Satellite communication and computer-based technology underlies the ...

(Správná odpověď: current communications revolution.)

Chybné odpovědi např. *power of the computer, new means of transmission* zapřičil jednak nedostatek v organizační složce lingvistické kompetence, jednak neschopnost posoudit výslednou odpověď v rámci širšího kontextu, tj. nedostatky v kritickém myšlení.

Podobně obtíže s kritickým myšlením negativně ovlivnily další příklad, kde studenti nepoužili správně adekvátní myšlenkovou perspektivu předložek *pod* a *nad*.

Testovací materiál:

*River erosion of bedrock cannot occur **below** sea level, yet somehow the River Rhone in the South of France had managed to create a channel 1000 metres deep in the sea floor...*

(Říční eroze podloží se nemůže vyskytnout pod hladinou moře, přesto se ale řece Rhoně na jihu Francie podařilo vytvořit kanál na dně moře v hloubce 1000 metrů.)

Testovací úloha vyžadovala otevřenou odpověď do shrnujícího textu: *The 1960s discovery of deep canyons in the bedrock of the Mediterranean, suggested something strange had happened in the region, as these features must have been formed ... (**above**) sea level. (B2+, 0,57)*

*(Objevy hlubokých kaňonů na dně Středozemního moře z 60. let 20. století naznačují, že se v této oblasti odehrálo něco velmi zvláštního, protože tyto jevy musely vzniknout (**nad**) hladinou moře.)*

Svou roli tu zřejmě sehrála změna perspektivy na nahlížený jev, protože v testovacím materiálu byla použita negativní konstrukce, kdežto v testovací úloze se objevilo pozitivní sdělení.

5. Významová hierarchie

Následující příklad ukazuje na problém rozpoznávání nadřazené a podřazené složky významu.

*But **ancient artefacts** are very hard to date. Stone is old, so the only analysis can be to search for traces of pigment – or work out if mechanical tools were used.*

(Ale starověké artefakty se datují obtížně. Kámen je starý, takže nezbyvá než analyzovat stopy pigmentu – nebo zjišťovat, jaké mechanické nástroje byly použity k jeho opracování.)

Testovací úloha vyžadovala, aby studenti posoudili tvrzení pomocí škály ano – ne – neuvedeno. Testovací úloha:

*Despite the progress in dating techniques, it is impossible to determine the actual date of origin of, for example, ancient **tombs**.*

*(Navzdory pokroku v datovacích technikách je nemožné určit skutečné stáří vzniku například starověkých **hrobek**.)*

Chybné odpovědi (0,6, B2+) mohly být zapříčiněny nedostatkem v aplikaci obecného tvrzení na konkrétní příklad nebo příliš doslovnou aplikací zadání, a proto studenti volili i *neuvedeno*.

6. Mechanické ztotožnění řídicího podstatného jména se slovesnou frází

*The Little Ice Age was far from a deep freeze, however, rather **an irregular seesaw** of rapid climatic shifts.*

(Malá doba ledová měla k hlubokému mrazu daleko, šlo spíš o nepravidelnou houpačku prudkých klimatických změn.)

Testovací úloha měla charakter otevřené odpovědi.

*We can deduce that the Little Ice Age was a time of ... (Odpověď: **climatic shifts**), rather than of consistent freezing.* (Chybná odpověď: *an irregular seesaw*)

Zde došlo k tomu, že studenti vyhodnotili *seesaw* - první podstatné jméno za sponovým přísudkem jako řídicí podstatné jméno ke slovesné frázi z testovací úlohy. Navíc se objevilo užití slova *seesaw* (houpačka, kolísání) v jeho obrazném užití, což zřejmě ztížilo přesnější porozumění textu (B2+, 0,55). Vytváření úsudku mohlo být negativně ovlivněno i nedostatkem v lexikální oblasti či tématikou textu, nicméně zkreslení úsudku je další možnou interpretací chyby.

7. Identifikace řazení informací

Charakter testovacího materiálu vyžadoval správné řazení informací. Porovnejte původní text.

*The seesaw brought cycles of intensely 1) **cold winters and easterly winds**, and then switched abruptly to years of 2) **heavy spring and summer rains, mild winters, and frequent Atlantic storms**, or to 3) **periods of droughts**.*

(Poznámka: Číslování v úloze doplněno pro přehlednost)

(Kolísání přineslo období výrazně 1) chladných zim a východních větrů, které náhle střídaly roky 2) vydatných jarních a letních dešťů a častých bouří z Atlantiku nebo 3) období sucha.)

Testovací úloha požadovala doplnění shrnutí textu – tj. otevřenou odpověď:

*Within it there were some periods of very cold winters, 2) others of heavy rain and (Správná odpověď: **mild winters-** (chybovost 0,38 B2+), and yet others that saw..... (Správná odpověď: **periods of droughts**(0,5 B2+) with no rain at all.*

Studenti často doplňovali jako odpověď na otázku 2) *droughts* a na otázku 3) *storms*. Nepokusili se tedy text analyzovat a vytvořit si klasifikaci charakteristických rysů, odpovědi doplnili

mechanicky, aniž by hledali pro své odpovědi důkazy v jazykovém materiálu. Vytváření rychlých soudů a rozhodnutí je však častým zdrojem chyb ve všech oblastech lidského uvažování, proto je i závažným faktorem úspěšnosti při testování.

8. Znalost světa a akademického prostředí

Nedílnou součástí akademických textů jsou otázky metodologie výzkumu. V testovacích materiálech jsou zastoupeny elementární výrazy z oblasti vědy a výzkumu, které by měly být srozumitelné pro studenty bakalářského studia, přesto právě v této oblasti zaznamenáváme chyby v porozumění spojené s nízkou orientací v základních metodologických otázkách. Výrazy jako *sample, results, study, survey, conclusion* (*vzorek, výsledky, anketa/studie, závěry*) nebývají správně chápány v jejich metodologickém významu, ale pouze jako slova obecné angličtiny, což vede k nesprávnému řešení testovacích úloh. Jako ukázkou uvádíme tento příklad s chybovostí 0,6 B2+.

Úloha obsahovala vícečetný výběr.

Testovací materiál:

Recent autoganzfeld trials suggest that success rates will improve with...
(*Nedávné autoganzfeldové pokusy naznačují, že úspěšnost se zlepší s...*)

Jako správnou odpověď měli student uvést: *a more careful selection of subjects*. Za obtížný lze považovat výraz "*selection of subjects (výběr účastníků)*", který naznačuje nutnost lepšího výběru vzorku účastníků výzkumu, jak zaznělo v testovacím materiálu. Studenti bez dostatečné obeznamenosti se základy výzkumu mohou mít problém ztotožnit výraz "*participants of the study (účastníci studie)*" s výrazem "*subjects (osoby)*" v testovací úloze.

Diskuse

Jak už bylo poznamenáno výše, ve většině případů bylo velmi obtížné odlišit typologicky, do které oblasti chybné odpovědi spadají, nicméně i bez této přesnosti lze předpokládat, že se výsledky stanou užitečnou korekcí při koncepci výuky v přípravných kurzech, které by se měly zaměřit na náročnější slovní zásobu úrovně B2, syntaktickou náročnost, textovou referenci a vyhodnocování metafor, analogií, paralel a dalších rétorických prostředků. Je také třeba důsledněji upozorňovat na specifika akademického prostředí a jeho konvencí.

Dále by mělo být studentům doporučeno, aby zkoušku nekonali dříve jak na konci prvního ročníku nebo ideálně v rámci druhého až třetího ročníku, kdy mohou načerpat zkušenosti s akademickými dovednostmi v rámci odborné přípravy.

První dvě hypotézy o různé obtížnosti testovacích úloh (především přiřazovacích úloh) se nepotvrdily. Chybovost se objevovala napříč úlohami víceméně rovnoměrně, pokud došlo k výraznější chybovosti nahromaděné v jednom typu testovací úlohy, velmi často se objevovala v závěru testu, zhruba v posledních pěti úlohách. Tyto výsledky by mohly naznačovat, že v závěru testu může se stoupající únavou (zkouška trvá tři hodiny plus administrativní pokyny) klesat pozornost. Další významnější kumulaci pak zaznamenaly některé texty s tematikou, která nemusí být studentům blízká (např. text o nových technologiích). Z těchto postřehů můžeme tedy odvodit ještě další dva faktory ovlivňující úspěšnost u zkoušky: čas a tematická náročnost. Do kurzů by měly být zařazeny další materiály procvičující dovednost čtení s širším spektrem témat.

Všechny tyto výsledky budou využity nejen při další tvorbě nových testovacích materiálů a formování koncepce zkoušky do budoucna, ale jsou rovněž využitelné při přípravě studentů

v kurzech, aby efekt „washbacku“ (Hughes, 2002) tj. zpětné vazby mezi testováním a realizací výuky a naopak dostal skutečný smysl.

Závěr

Vzhledem k tomu, že i v České republice se začínají měnit priority výuky cizích jazyků na vysokých školách a stále častěji se klade do popředí výuka přenositelných dovedností, internacionalizace, podpora výuky akademického jazyka a formování kritického myšlení, je tato úvodní studie zdrojem zkušeností z praxe, která může být inspirací pro rozpracování sylabů a vytváření koncepce výuky a testování cizích jazyků v jazykových centrech na různých vysokých školách. V rámci jazykové politiky FFUK se rovněž mluví o potřebě rozvoje akademických dovedností a kritického myšlení, tj. o sumě toho, co by měl každý student ovládat, aby se stal právoplatným a autonomním členem akademického prostředí, což vede k zamyšlení, jaké by měly být minimální vstupní dovednosti nově přijatého studenta v této oblasti, a zdali je zejména v počátcích studia věnována patřičná péče rozvoji této nezbytné výbavy v rámci oborových předmětů, aby se nestávalo, že se studenti k některým dovednostem dostanou až v rámci studia cizího jazyka.

LITERATURA

- DE CHAZAL, Edward. (2014). English for Academic Purposes. Oxford: OUP.
- DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. (1998). Developments in ESP. A multidisciplinary approach. CUP. ISBN 13 978-0-521-59675-6.
- DUDLEY-EVANS, Tony. (2000). Genre analysis: a key to a theory of ESP? In Iberica 2, [online]. AELFE : Universidad de Cádiz, Spain.) Pp. 3-11. ISSN: 1139-7241 [cit. 2009-05-02] Dostupné z WWW:<http://www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf>
- BIBER, Daniel. (2008). Variations across speech and writing. Cambridge: CUP.
- BIBER, Daniel & GRAY, Bethany. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity elaboration, explicitness. Journal of English for Academic Purposes 9.2 -20.
- BACHMANN, Lyle. F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: OUP.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASSAN, R. (1976). Cohesion in English. Harlow: Longman.
- HUGHES, Arthur. (2002). Testing for language teachers. 2. vydání. Cambridge: CUP.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987). English for Specific Purposes: a learning-centred approach. Cambridge: CUP.
- HYLAND, K. (2006). English for Academic Purposes: na advanced resource book. Abingdon: Routledge.
- KAHNEMAN, D. (2011). Thinking Fast and Slow. Penguin. ISBN 978-0141033570
- MCCARTER. (2012). Ready for IELTS. Mcmillan. ISBN 978-0-2307-3217-9
- MOON, Jenny. (2005). We seek it here... a new perspective on the elusive activity of critical thinking: a theoretical and practical approach. [online] Higher Education Academy. Dostupné z: https://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/subjects/escalate/2041_We_seek_it_here..._a_new_pers
- SWALES, J. (1990). Genre Analysis: English in academic and research setting. Cambridge. CUP.

ÚDAJE O AUTOROVI:

Mgr. Ivana Mičínová
Jazykové centrum
Filozofická fakulta UK Praha
Celetná 20
Praha
Kontakt: ivana.micinova@ff.cuni.cz