

TESTOVÉ STRATEGIE POUŽÍVANÉ KANDIDÁTY ZKOUŠEK DLE STANAG 6001 V TESTECH RECEPTIVNÍCH DOVEDNOSTÍ (ZPRÁVA Z PILOTNÍHO VÝZKUMU)

Test-taking strategies used by STANAG 6001 exam candidates
in receptive skills tests (pilot study report)

Eva BUMBÁLKOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-5>

Abstrakt: *Tato práce se zabývá testovými strategiemi používanými kandidáty jazykových zkoušek z angličtiny dle STANAG 6001 v testech receptivních dovedností a tím, jak jsou tyto strategie zapojovány do zpracování položek testu. Kvalitativní analýza ukazuje, že kandidáti preferují určitou strategii zpracování položek, používají strategie testového managementu i strategie opírající se o zkušenost s testy a že použití konkrétní strategie závisí na mnoha okolnostech.*

Klíčová slova: *testové strategie, jazykové zkoušky, angličtina, receptivní řečové dovednosti*

Abstract: *This work focuses on the test-taking strategies employed by STANAG 6001 English exam candidates in receptive skills tests and on how these strategies are employed. The qualitative analysis reveals that candidates have their preferred strategy of dealing with test items, they use a number of test-management and test-wiseness strategies, and that the use of a particular strategy depends on a number of factors.*

Keywords: *test-taking strategies, language exams, English, receptive skills*

1 Úvod

Jedním z témat výzkumu didaktiky cizích jazyků jsou strategie učení. Strategie učení, které studenti používají, mají logický dopad i na úspěšnost u testů. Vedle strategií učení však dopad na výsledky testů mohou mít i další

strategie, používané při skládání testů, tzv. testové strategie (viz např. Guo, Kim, Yang & Liu, 2016, nebo Takallou, Vahdany, Araghi, & Nemat Tabrizi, 2015).

Tato práce se zabývá testovými strategiemi používanými studenty při skládání standardizovaných testů jazykové úrovně v angličtině podle STANAG 6001. Testy dle STANAG 6001 jsou určeny pro příslušníky armád NATO, studenty vojenských a policejních škol a občanské zaměstnance armády. Pro testované mají tyto testy vysokou důležitost. Na tom, zda dosáhnou požadované úrovně, například závisí jejich vyslání na zahraniční misi, práce v NATO v zahraničí, či získání vyšší důstojnické hodnosti. Testy dle STANAG 6001 jsou mezinárodní, mezi osoby významně testem dotčené (*stakeholders*) patří nejen pracovníci armády, ale také Česká armáda jako organizace a NATO jako celek.

Testy, které ověřují osvojení jazyka na určité úrovni (*proficiency tests*), se neopírají o předem daný jazykový výukový program. Jsou vytvořeny, aby testovaly obecnou znalost jazyka u studentů, nezávisle na tom, jakým způsobem se studenti jazyk naučili. Vedle těchto typů testů existují i testy ověřující úroveň osvojení cizího jazyka v určité profesi či povolání, např. v medicíně, cestovním ruchu, nebo v akademických studiích (Alderson, 1995, s. 293). Testy dle STANAG 6001 mohou být vnímány jako kombinace těchto dvou typů testů jazykové úrovně, jelikož se jedná o testy určené pro pracovníky armád států NATO. Dokument STANAG 6001 Ed. 5 však předkládá deskriptory jednotlivých úrovní podle řečových dovedností (čtení a poslech s porozuměním, psaný a mluvený projev), které nejsou založeny na vojenském kontextu, ale na obecném popisu toho, co by měl kandidát na dané úrovni zvládat, případně jaké může mít nedostatky. V České republice je možné skládat tyto testy z angličtiny na úrovních 1, 2, a 3. Zkouška se vždy skládá ze čtyř částí týkajících se jednotlivých řečových dovedností. Testy v České republice vytváří Oddělení testování Centra jazykového vzdělávání Univerzity obrany v Brně. Testy receptivních dovedností, jimiž se tento výzkum zabývá, obsahují pouze položky typu výběr z možností, kdy je vždy správná jedna ze čtyř možností. Pokud jde o interní reliabilitu testů, minimální hodnota koeficientu vnitřní konzistence Cronbachovo alfa, které testy používané na Centru jazykového vzdělávání Univerzity obrany v Brně (CJV UO) musejí dosáhnout, je 0,8.

1.1 Testové strategie

Cohen (2011, s. 305) definuje testové strategie jako vědomé procesy, které respondenti používají u testových úloh, když se vypořádávají s jazykovými problémy a s tím, jak odpověď na úlohu zpracovat. Podle Cohena (2011, s. 305–306) se do skládání jazykových testů zapojují 3 typy strategií – *žákovské strategie (language learner strategies)* a dále *strategie managementu testu (test-management strategies)* a *strategie opírající se o zkušenost s testy*

(*test-wiseness strategies*). Dvě posledně zmiňované skupiny strategií označuje za *testové strategie* (*test-taking strategies*).

Strategie managementu testu jsou tedy, dle Cohena (2011, s. 306), strategie, jejichž cílem je smysluplně odpovědět na otázky testu či splnit testové úlohy. Mezi strategie managementu testu patří například:

- U otázek s více odpověďmi čtu možnosti ještě před poslechem/čtením testu.
- Pečlivě čtu pokyny u testových úloh/otázek.
- Ještě jednou zkontroluji odpovědi, než test odevzdám.

Strategie opírající se o zkušenost s testy jsou strategie, kdy student využívá svých znalostí formátu testů a dalších informací k tomu, aby na položky testu odpověděl bez nutnosti zapojení očekávaných lingvistických a kognitivních procesů (Cohen, 2011, s. 306). Mezi tyto strategie patří například:

- Odpověď zvolím, i když si nejsem jistý/jistá.
- U otázek s více odpověďmi vybírám možnost, která je delší/kratší než ostatní.
- Pro odpověď na danou otázku využívám vodítka objevující se v jiných otázkách.

Testové strategie a strategie učení jsou mnohdy nerozlišitelné, prolínají se. Je možno například uvést rozdělení strategií v inventáři testových strategií používaných při dovednosti čtení s porozuměním ve studii Cohena a Uptona (2007) na testové strategie primárně se opírající o strategie používání jazyka a testové strategie primárně se opírající o strategie spojené se zkušeností s testy. I při tomto rozdělení se však v druhé skupině vyskytuje i strategie, která je zároveň strategií učení, což je autorem vyznačeno. Konkrétně jde o strategii „nejprve si přečíst otázky, takže čtení textu je zaměřeno na nalezení odpovědi na tyto otázky“ (Cohen & Upton, 2007 in Cohen, 2011, s. 307).

Pro definici testových strategií bychom mohli využít i definice strategií učení s tím, že je vztáhneme na kontext použití u testu. Podle obsáhlé a zároveň pouze na cizí jazyky zaměřené definice Oxfordové (2017) jsou strategie učení se cizímu jazyku

...komplexní, dynamické myšlenky a činnosti, vybrané a použité žáky s určitou mírou vědomí ve specifických kontextech, aby dosáhli regulace sebe samých (např. v oblastech kognitivních, citových a sociálních) za účelem a) splnění jazykových úloh; b) zlepšení jazykové performance anebo c) zlepšení dlouhodobé úrovně znalostí. Strategie jsou řízeny mentálně, mají však i fyzické, a tedy pozorovatelné projevy. Studenti často strategie používají flexibilně a kreativně, různými způsoby je kombinují, například jako shluky (clusters) strategií či řetězce strategií, a pečlivě organizují jejich

použití, aby uspokojili potřeby učení. Strategie je možno vyučovat. Žáci se ve vlastním kontextu rozhodují, které strategie použijí. Vhodnost strategií závisí na mnoha osobních a situačních faktorech. (Oxford, 2017, s. 48)

Autorka zde zahrnuje celou škálu důležitých aspektů strategií učení obecně, platných i pro testové strategie – studenti používají strategie s jistou mírou uvědomění, při plnění nějakých úkolů, za určitým cílem. Strategie je dle Oxfordové možné zahrnout do vyučování.

1.2 Shrnutí dosavadního výzkumu

Testové strategie se dostaly do oblasti zájmu výzkumníků již v 70. letech 20. století (jako jeden z prvních můžeme uvést výzkum Rubinové (1975), která jako jednu ze strategií používaných dobrými studenty uvádí „odhadování“. Tato strategie se objevuje v pozdějších inventářích testových strategií.

Většina výzkumných studií z posledních let je kvantitativní a zkoumá použití testových strategií a jejich souvislost s pokročilostí v jazyce nebo úspěchem v testu u velkých vzorků populace, především u univerzitních studentů. Výsledky těchto studií však nejsou jednoznačné.

Tavakoli a Hayati Samianová (2014) došli k závěru, že studenti různých pokročilostí nepoužívají strategie rozdílně. Na druhou stranu, studie Ghafourniové (2013) existenci jistých rozdílů v použití strategií mezi třemi skupinami rozdělenými podle pokročilosti potvrzuje – respondenti s nejvyšší pokročilostí celkově používají více strategií a také více používají strategie „vyhýbání se chybám“ a „využití času“. Málo pokročilí studenti používají méně strategií „odhadování“.

Někteří výzkumníci se tyto protichůdné výsledky pokoušejí vysvětlit. Jamil, Aziz a Razak (2010) ve své studii tvrdí, že účastníci na dvou úrovních pokročilosti použili podobné typy strategií a že počet použitých strategií nehraje roli ve schopnosti zodpovědět testové položky. Tito autoři ukazují, že roli v tom, zda respondenti přišli na správnou odpověď, hrál spíše způsob použití strategií, a tento způsob se podle pokročilosti odlišoval.

Wu, Chen a Stone (2018) došli k závěru, že při testu, ve kterém se zvyšovala obtížnost položek, skupina s nejvyšší pokročilostí použila nejméně testových strategií a byly to právě skupiny méně pokročilých studentů, které cítily potřebu použít více strategií v případě, kdy narazily na obtížnější úkol.

Výjimečná je studie Nikolové (2006), neboť se zabývala tím, které strategie používají děti a dospívající. Pro sběr dat využila verbální protokoly a snažila se zjistit, jak děti na různých úrovních pokročilosti používají strategie. Ve studii se objevuje mnoho zajímavých detailů v jednotlivých protokolech, objevit společné jmenovatele se však ukázalo jako obtížné – hlavním závěrem této

studie je, že použití strategií je vysoce individuální a závisí na jednotlivcích, kontextu a úloze.

Pokud jde o praktickou aplikaci výzkumu, Ghafourniová (2013) doporučuje do výuky testové strategie zahrnout, není však bohužel specifikováno, jaké. Winkeová a Lim (2017) došli k závěru, že explicitní instrukce týkající se testových strategií nemají vliv na výsledek testu. Jako užitečné se však ukázalo seznámení s formátem testu a s typy položek, které byly dříve studentům neznámé. Šlo o simulaci poslechové části standardizovaného testu IELTS. Autoři pomocí dotazníků zkoumali strategie učení poslechu, úzkost spojenou s testem i strategie opírající se o zkušenost s testy (do nichž však zahrnuli i strategie managementu testu). Autoři došli k závěru, že podle výsledků testu je zbytečné se přímo připravovat na konkrétní test dlouhodobě, pokud, jak naznačují výsledky studie, pro zlepšení výsledku stačí i u vysoce důležitých standardizovaných testů pouze relativně krátké seznámení s podobou testu a testových položek.

Výše uvedené rozpory ve výsledcích některých studií zabývajících se podobnými tématy si zaslouží další šetření. Zatím není zcela jasné, zda a jak se liší použití strategií u studentů různých pokročilostí, či má-li použití konkrétních strategií dopad na výsledky testu. Výzkumy se také nezabývají přístupem učitelů k zahrnutí testových strategií do výuky. Vědci spoléhají především na výpovědi respondentů.

2 Výzkumný design

Jelikož výsledky dosavadních výzkumů nejsou jednoznačné, zabývá se i můj výzkum podobnými tématy. Předmětem výzkumu je postihnout, jaké testové strategie používají kandidáti při skládání úrovnových jazykových zkoušek podle STANAG 6001, a to jak strategie testového managementu, tak strategie spojené se zkušeností s testy. Kvůli rozsahu práce i práci s testy a možnosti jít v tématu do hloubky je výzkum zaměřen na receptivní dovednosti (tj. čtení a poslech).

Cílem výzkumu bude zjistit a popsat, jaké testové strategie kandidáti podle svého tvrzení používají. Dále bude vhodné zjistit, zda se některé deklarované strategie podle výsledků testů osvědčí. Cílem bude také jistit, zda existuje vztah mezi deklarovaným použitím určitých testových strategií a dalšími proměnnými (např. úroveň testu, pokročilost v jazyce). Výzkum si také klade za cíl prozkoumat, zda učitelé v kurzech angličtiny testové strategie podle svých tvrzení podporují, které z nich to jsou, a zda učitelé zvolené strategie, o jejichž podpoře referují, mají vztah k výsledkům testu.

Pro výzkum jako celek bude použit smíšený design. Půjde o explorační sekvenční smíšený design, kdy je nejprve provedena kvalitativní část výzkumu, zkoumající určitý nějaký jev. Tato část vede k vytvoření výzkumného nástroje.

Kvantitativní výzkum pak navazuje na kvalitativní a pro sběr dat využívá nástroj vytvořený v kvalitativní části výzkumu. Kvantitativní výzkum se pak pokusí o vysvětlení vztahů zjištěných v kvalitativní části (Creswell, 2014, s. 576–574).

První fází výzkumu bude tedy kvalitativní výzkum, který by měl vést i k vytvoření dotazníku. Data budou získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se studenty a učiteli. Analýza rozhovorů bude provedena pomocí otevřeného kódování, ve kterém, podle principů zakotvené teorie, pomocí metod neustálého porovnávání a kladení otázek badatel dosáhne konceptualizace a kategorizace údajů (Strauss & Corbin, 1999, s. 43) V druhé, kvantitativní fázi proběhne sběr dat týkající se použití konkrétních strategií studenty pomocí dotazníku. Data získaná z dotazníků budou zpracována statisticky, budou otestovány korelace mezi použitím určitých strategií a výsledkem v testu a dalšími proměnnými, pokusím se vytvořit strukturální model vztahů. Regresní analýza (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 661–663) by pak měla naznačit, zda a jak může rozsah použitých testových strategií predikovat výsledky testů.

3 Kvalitativní pilotní výzkum – metoda výzkumu

3.1 Výzkumné otázky a cíle

Kvalitativní část pilotního výzkumu byla realizována s úmyslem ověřit vhodnost navrženého schématu polostrukturovaného rozhovoru pro sběr dat.

Pilotní výzkum se zaměřil na následující výzkumné otázky:

1. Jaké testové strategie používají kandidáti zkoušky dle STANAG 6001 při zkoušce z receptivních řečových dovedností?
 - 1.1 Existuje rozdíl v použití strategií mezi kandidáty skládajícími zkoušky různých úrovní?
 - 1.2 Existuje rozdíl v použití strategií mezi absolventy přípravných kurzů a ostatními kandidáty?
 - 1.3 Jsou u testů používány strategie spojené se zkušeností s testy?
2. Jakým způsobem (dle svého tvrzení) zapojují kandidáti testové strategie do procesu zpracování testových položek?

Dále bylo cílem kvalitativní části pilotního výzkumu přinést údaje využitelné při tvorbě dotazníku pro kvantitativní část výzkumu, především zjištění o použití konkrétních strategií.

3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou kandidáti jazykových zkoušek dle STANAG 6001, tj. dospělí vojenští nebo civilní zaměstnanci Ministerstva obrany ČR. Výběrový soubor byl záměrný s maximální variabilitou tak, aby bylo možné získat informace od kandidátů různých charakteristik. Tyto charakteristiky je třeba identifikovat a najít informanty, kteří vykazují rozdílné dimenze dané charakteristiky (Creswell, 2014, s. 229–230). V tomto výzkumu se jako vhodné jeví získat informanty, kteří budou patřit do všech následujících kategorií, jejichž podkategorie se vždy vzájemně vylučují:

- a) kandidáti zkoušky na úrovni 1 / kandidáti zkoušky na úrovni 2 / kandidáti zkoušky na úrovni 3
- b) účastníci přípravných kurzů / studenti Univerzity obrany / externí kandidáti
- c) vojáci / civilisté.

V tomto textu prezentuji zprávu z pilotní fáze výzkumu. Dosud byly uskutečněny čtyři rozhovory. Nebylo snadné ochotné kandidáty získat, možná právě proto, že pracuji na Oddělení testování Centra jazykového vzdělávání Univerzity obrany. S kandidáty není možné navázat bližší vztahy, žádoucí je držet si odstup a pouze objektivně posoudit jejich jazykovou úroveň. Navíc studenti sami tuší, že po zkoušce budou unaveni. Původní plán byl provést rozhovory ihned po složení zkoušky, což se však nepovedlo právě kvůli vyčerpání kandidátů po zkoušce. Obrátila jsem se tedy na pracovníky oddělení resortní výuky CJV UO se žádostí o pomoc při získávání respondentů. Takto jsem získala dvě kandidátky (K1 a K2) na úrovni 2 a 3. U respondentů na úrovni 1 (K3 a K4) se zdařilo rozhovory vykonat bezprostředně po zkoušce, musela jsem počkat, než se bude zkouška na úroveň 1 konat. Z 11 účastníků kurzu mi rozhovor po zkoušce se dvěma z nich domluvila jejich třídní učitelka.

K1 – pracovnice nastupující do zaměstnání na CJV Univerzity obrany, má vystudovanou anglistiku, zkoušku dělala na úrovni 3. Angličtinu před zkouškou několik let nepoužívala aktivně. Zkoušku úspěšně složila. Kontakt na ni jsem získala díky vedoucí resortní výuky na UO. Protože se K1 již začíná seznamovat s terminologií týkající se testování, objevují se v rozhovoru i odbornější termíny, nejsou ale vždy použity správně.

K2 – pracovnice Univerzity obrany, logistička. Zkoušku dělala na úrovni 2. Účastnila se několikaměsíčního intenzivního přípravného kurzu. Úspěšně složila zkoušku z receptivních dovedností a psaní, mluvení bude v budoucnu opakovat. Kontakt jsem získala prostřednictvím její třídní učitelky.

K3 – voják z povolání, zkoušku dělal na úrovni 1 a složil ji úspěšně. Zúčastnil se jedenáctidenního přípravného kurzu. Kontakt jsem získala prostřednictvím jeho třídní učitelky.

K4 – voják z povolání, zkoušku dělal na úrovni 1 a byl v ní neúspěšný. Zúčastnil se jedenáctitýdenního přípravného kurzu. Kontakt jsem získala prostřednictvím jeho třídní učitelky.

3.3 Sběr dat

Tento pilotní výzkum byl realizován v březnu a dubnu 2019. Jako nástroj sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor. V březnu bylo vytvořeno schéma rozhovoru, které jsem konzultovala s jednou z vyučujících na Centru jazykového vzdělávání na Univerzitě obrany, jež má vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogiky a s akademickou pracovnící, odborníci na kvalitativní výzkum, působící na Pedagogické fakultě MU.

Rozhovor jsem pilotovala na studentce angličtiny v přípravném kurzu Univerzity obrany. Vysvětlila jsem, oč ve výzkumu jde, a zkusila od ní získat odpovědi na otázky. Studentka, která test ještě neabsolvovala, na otázky odpovídala poměrně stručně, použila své zkušenosti z jiných zkoušek a testů. Podle jejího názoru byly otázky jasné. Schéma polostrukturovaného rozhovoru je v Příloze 1.

Sběr dat proběhl v dubnu 2019. Všichni kandidáti souhlasili s pořízením nahrávky, rozhovory byly nahrány na diktafon. Kandidáti, kteří prošli kurzy, byli na použití diktafonu zvyklí z hodin a při zkoušce se také nahrávala zkouška z mluveného projevu, proto použití diktafonu brali jako samozřejmost. K1 se předem ujistila, že nahrávku kromě mě nebude nikdo jiný poslouchat, s čímž jsem souhlasila. Kandidátům jsem také slíbila, že budou uvedeni pod kódem a že se jejich jména ve zprávě o výzkumu neobjeví. Všechny rozhovory jsem vedla sama. Při realizaci rozhovorů jsem postupovala dle doporučení Kvaleho (2013), kdy je účelem rozhovoru „získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.“ . Rozhovor má mít „sekvenci témat, jež by měla být pokryta, jakož i některé navrhované otázky. Stejně tak by zde měla být otevřenost ke změnám v sekvenci i formě otázek, aby bylo možno navázat na specifické odpovědi poskytnuté informanty a na příběhy, jež vyprávějí.“ (Kvale, 2013, s. 51–53). Pokusila jsem se o vytvoření neformální atmosféry alespoň nabídkou občerstvení, také jsem uspořádala sezení tak, abychom neseděli naproti sobě. Rozhovory proběhly v dobré pracovní atmosféře, kandidáti se nad odpověďmi zamýšleli. Prozatím se ukázalo, že si kandidáti na zkoušku dobře pamatují i s odstupem, a naopak jsou ochotnější strávit nad rozhovorem více času, pokud nenásleduje bezprostředně po zkoušce. Délka rozhovorů se pohybovala od jedenácti do třiceti minut.

Rozhovory byly převedeny do podoby psaného textu. Strauss a Corbinová (1999, s. 19) doporučují prepisovat pouze to, co je z hlediska výzkumu třeba, u počátečních rozhovorů se zasazují o úplný prepis. Rozhovory tedy byly

přepsány v celém znění, nebyly však zaznačeny údaje, které pro analýzu nejsou třeba (například délka pauzy apod.). Výpovědi respondentů použité v tomto článku byly jazykově upraveny tak, aby nadužívání některých výrazů a výplňková slova nepůsobily rušivě.

Získaná data byla analyzována podle principů zakotvené teorie (Strauss & Corbin, 1999), tj. šlo o otevřené kódování (označování a kategorizaci pojmů, (ibid., s. 43), axiální kódování, tj. snahu nalézt vztahy mezi kategoriemi (ibid., s. 71), dále tito autoři předpokládají nalezení centrální kategorie, kolem níž se ostatní kategorie integrují (ibid., s. 87), a vytvoření teorie zkoumaného jevu zakotvené v datech (ibid., s. 99). Pro kódování a analýzu dat byla použita metoda tužka – papír.

4 Analýza a interpretace dat

4.1 Formát položek

Ačkoliv se žádná z otázek formátu položek netýkala, alespoň nějaké informace o formátu položek poskytli všichni kandidáti, buď při vysvětlování nebo při popisu nějaké strategie. Kandidáti logicky připisují formátu důležitost, konstrukce položky je pro ně důležitá při hledání odpovědi.

K1 jej popsala asi nejpodrobněji:

K1: To je vždycky "from the news" nebo něco takového, že, pak máš ten text toho poslechu a pak byly ty čtyři distraktory"

Tazatelka (T): Otázka a čtyři možnosti.

K1: Ano. ano byly čtyři možnosti... protože ty distraktory tě mají odvádět... fikaným způsobem od správné odpovědi, takže si myslím, protože jsou čtyři, že, ABCD? Tam vždycky je obsažena nějaká celá myšlenka, která tě má zmást, ale je postavena na něčem, co se toho textu týká, takže tam máš čtyři jakési myšlenkové okruhy, který ty musíš sama zpracovat, než je vyloučíš. Jo. Takže si myslím, že je to práce ... jiná... možná náročnější než odpovědět true or false, tam jsou dvě polohy.

U dalších kandidátů se popisy týkaly vždy některého aspektu položky, a to jak textu, tak konstrukce možností.

K2: Přitom mnohdy ta odpověď je třeba v první větě, ale někdy až v poslední. Takže člověk se musí prokousat celým tím textem.

K2: ... že na začátku textu něco píšou, vprostřed to úplně... jakoby shodí a na konci zase úplně jinak.

K2: Že úplně vždycky jsou tam nějaké, vždycky jsou dvě odpovědi, kde je úplně nesmysl, a dvě odpovědi jsou takové, že si člověk vybírá mezi těmi dvěma odpověďmi.

K3: Takže tam sice v otázce je to na něco konkrétního, ale v těch odpovědích vlastně to musí být zaobaleno jinak, aby tam nebylo přesně to slovíčko, a to dělá hodně lidem problém. Teďka třeba bylo nějaké nakupování, v tom poslechu.... nakupovala nějakou zeleninu a tam co tam bylo, květinář, pekárna, řezník, a pak něco neznámého a to bylo, nevím, co to bylo, to slovíčko už si nepamatuju, ale že to bylo smíšené zboží, no.

K4: No. Tak většinou tam bývají tak dvě, které jsou úplně nesmysl, takže ty se tak vyloučí úplně, a pak ty dvě, které buď jasně, nebo tady mi to dává buď – anebo...

Kandidáti vnímají nutnost položku nějak zpracovat a poradit si přitom i se čtyřmi možnostmi, z nichž mají na výběr. Někteří kandidáti se soustředí na možnosti spíše než na to, jak vypadá samotný text položky. Je pro ně důležité, co možnosti obsahují, jak jsou konstruované. Někteří si úkol pro sebe trochu zjednodušují na výběr ze dvou možností (tvrzení, že vždy jsou dvě možnosti vysloveně nesmyslné). Jde spíše o subjektivní dojem, který jim ale zřejmě pomáhá otázku zpracovat. Je jasné, že síla distraktorů není úplně stejná, tyto testy jsou ale standardizované, jsou pretestované, a pokud by byl některý distraktor výrazně slabší než ostatní, byl by upraven. Na Oddělení testování CJV UO probíhá i kontinuální statistická analýza aktuálně používaných testů a podle výsledků případně dochází k dalším úpravám.

4.2 Zpracování položky

Kandidáti mají většinou jeden způsob zpracování položky, který preferují jak u testů čtení, tak poslechu. K2 používá dva různé způsoby. Tyto způsoby bychom mohli označit za strategie, nejspíše za strategie testového managementu, i když se v nich projevují i strategie poslechu a čtení.

K2 si v přípravném kurzu vyzkoušela více způsobů zpracování otázek a zvolila si vědomě způsob, kdy nejdříve přečte otázku, pak text a nakonec hledá, zda její odpověď neodpovídá některé z možností. Uvádí však i jiný způsob, kdy se napřed zaměří na text, pak přečte otázku, a nakonec zvolí odpověď.

K2: No, tu otázku, a pak jsem si pročetla ten text. A když jsem si myslela, že vím tu správnou odpověď, tak jsem se podívala na odpovědi. Jestli tam náhodou není. Jo, tak takhle, já jsem to dělala...Spíše ze 70 % testu jsem nejdřív volila variantu přečíst si otázku, i třeba jsem jenom přeběhla očima na ty odpovědi, a teprve jsem četla ten text.

K1 postupovala jinak – napřed vyslechla nebo přečetla text, pak otázku a nakonec odpovědi, z nichž postupným vylučováním či vyvozováním zvolila správnou odpověď.

K1: Jsem si vždycky u čtení přečetla, přečetla jsem si text, pak jsem se podívala na ty distraktory A, B, C, D, a snažila jsem se...buď intuitivně, protože to bylo lehké anebo pak vědomě vždycky i najít důkaz pro tu určitou věc v textu. Bud ten důkaz tam je nebo není.

T: Jo.

K1: Nebo jsem vyvozovala, že, u těch složitějších...položek

K3 nejprve čte otázku i možnosti, potom se soustředí na text a v něm hledá odpověď na otázku.

U toho čtení, tam většinou prvně jsem si přečetl otázku. Protože když se tam ptali třeba na barvu auta, tak nebudu číst dvacet dalších vět, když si povídají mezi sebou, že vůbec nějaké auto koupili... spíš v podstatě celou tu otázku, jaké jsou možnosti, a najít v tom textu a postupně je vyloučit. Protože než se člověk prokouše celým tím textem, který je třeba na čtvrt stránky, tak... To zabere strašně moc času.

K4 postupuje totožně s K2.

K4: Já si prvně přečtu otázku, na kterou se potom odpovídá...abych v tom testu už trochu věděl, jestli se tam jedná, třeba co dělal Jim, takže už se nemusím zabývat tím, že tam je, že jeho bratr je letec, třeba. Takže už vím, že je to o tom Jimovi, takže už ty informace, co dělají rodiče a tak, že se nemusím jimi prostě zabývat. A jenom se soustředím na toho Jima a potom si přečtu až a, b, c, d, co vlastně k tomu Jimovi bylo.

Ačkoliv si jsou kandidáti vědomi i jiných postupů, drží se převážně jednoho, který pokládají za funkční. Tento způsob zpracování se snaží dodržet. Jeho použití odůvodňují například úsporou času nebo logikou. Někdy se jim nepovede zvolený způsob zpracování dodržet, což považují za kontraproduktivní. Tento jimi zvolený postup bychom mohli označit za jejich primární testovou strategii.

4.3 Další používané strategie

Kandidáti používají řadu dalších testových strategií, jak strategií opírajících se o zkušenost s testy, tak strategie testového managementu. Následující kapitola se bude věnovat použití strategií, proto v této části pouze shrneme používané strategie. U každé je uveden alespoň jeden příklad toho, jak tyto strategie zmínil některý kandidát.

Pokud jde o strategie testového managementu, používají následující:

- Sledují čas.

K1: Tak jsem si říkala, mám ještě dvacet minut, to bude dobrý, už si nepamatuju, kolik mně jich zbývalo, ale ještě jako docela slušný kus mi ještě zbýval vyřešit, řekla jsem si dvacet minut nebo třicet minut, to je ještě dobré...

- Dlouhé otázky nechám na konec.

K4: ...bych ty dlouhé čtecí otázky nechal asi až na konec, protože potom mi chybí čas na ty poslední otázky.

- Začnu lehčími otázkami
K4: Takže spíš udělat si ty kratší, anebo čemu rozumím nejvíc, tak ty udělat na sto procent, a potom čemu nerozumím, tak nechat naposled.
- Neměním odpovědi.
K3: Většinou mám zkušenosti, že když to nevím napoprvé, tak to radši nechat, protože první nástřel je většinou správný...
- Vynechám otázku s tím, že se k ní později vrátím.
K2: A potom když jsem měla čas, tak jsem se vrátila k té otázce a mohla jsem si ji opravit, pokud jsem si nebyla jistá, jo?
- Pamatuji si, ke kterým otázkám se mám vrátit.
K2: Že jsem zakroužkovala ano tohle, i když jsem to tipla, ale zapamatovala jsem si číslo otázky v duchu, že k tomu se potom vrátím, popřípadě kdybych měla ještě dostatek času se k tomu vrátit.
- Soustředím se na danou otázku.
K1: Snažila jsem se zachovat si v hlavě naprosto úplně to nejčistší, to nejčistší možné soustředění, jako vědomí, jenom soustředění na to, abych si to správně vyslechla, to znamená prostě soustředěná maximálně
- Položku čtu opakovaně
K1: Protože ty texty jsou těžké, a musím si je všechny přečíst aspoň dvakrát. Mezi uváděné strategie opírající o zkušenost s testy patří:
- Vždy zvolím odpověď'.
K1: Takže jsem zaškrtovala na blind.
K3: a když už jsem v koncích, tak prostě... tipnout si, no.
- Sleduji, jak jsou zastoupeny odpovědi ABCD a podle toho volím svoji odpověď'.
K1: No, když pětkrát odpovím A, tak to taky není v pořádku... Odpovím A, zatrhnu pětkrát šestkrát distraktor A, tak to je divné, že jo.
- Vylučuji odpovědi, ve kterých jsou přesně fráze z textu.
K4: Takže většinou se to třeba dá nějakým synonymem, že tam nebude big, bude tam large. Takže... já říkám, když já to tam hodně slyším, tak to asi nebude ono, na jednu stranu. Protože nám řekli, že to tam nebude z 80 % řečeno přesně tak, jak je ta otázka, nebo jak je ta áčková, béčková nebo céčková odpověď'...daná. Takže to i podle toho někdy usuzuju, jestli to, co slyším tam dát, že to je i v té otázce nebo odpovědi, jestli to tam zakroužkovat, nebo ne.
- Využívám i mimojazykové znalosti.

K4: Možná ještě nějaký rozum zdravý.

- Využívám gramatická „vodítka“.

K4: Tam je třeba, kde se ten rozhovor odehrává. Tak když je to mezi chlapem a ženskou, tak nemůže být, že je tam v odpovědích, že on se baví s ním. Jo, už v tom je nesmysl, takže už tam nebude, že třeba „he“.

Tyto strategie kandidáti vnímají jako strategie, které fungují. Zároveň je považují za ty ‚správné‘ strategie a jejich použití považují za přirozené. Je zajímavé, že se kandidáti vyjadřovali pouze ke správnosti použití strategií opírajících se o zkušenost s testy. Je možné, že vnitřně cítí potřebu použití těchto strategií, kdy vlastně otázku doopravdy nezpracují, ospravedlnit. Například k použití tipování říká K4: *„Protože tady nejde o to, jestli to člověk četl nebo ne, ale jestli zakroužkoval správnou odpověď“*. K1 však cítí, že otázku vlastně nezpracovala, a tak i když tuto strategii používá, říká *„sice to není úplně taková honest odpověď, ale ... zase pokud je to připouštěný nebo doporučený postup tak si myslím, že je to v pořádku, když to člověk udělá.“*

Kandidáti znají i další strategie, které nepoužívají. Ty hodnotí jako nefunkční.

- Přemýšlení nad předchozí otázkou.

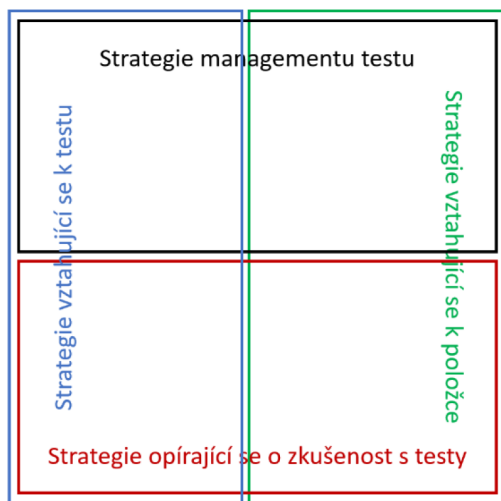
K3: Zpracovávám aktuální, vypouštím z hlavy, pak se maximálně vrátím. Protože přemýšlet o dvaceti odpovědích a nemyslet na tu aktuální, to je cesta do pekel....

- V případě náhodného zvolení odpovědi vždy volím stejné písmeno.

K2: Takové to tipování, že dám všude děčka, kde nevím. To je podle mě nesmysl.

Tuto strategii údajně používají spolužáci K2, kteří tvrdí, že je takto větší pravděpodobnost, že zvolená odpověď bude alespoň u některých otázek správná.

Strategie, které kandidáti používají, se vztahují buď k položce (např. Vždy zvolím odpověď) nebo k celému testu (např. Sleduji čas. Začnu lehčími otázkami.). Jak strategie managementu testu, tak strategie opírající se o zkušenost s testy se prolínají s oběma výše zmíněnými kategoriemi, tj. se strategiemi vztahujícími se k celému testu i se strategiemi vztahujícími se k jednotlivé položce, jak ukazuje následující obrázek:



Obrázek 1: Druhy testových strategií používaných kandidáty zkoušek dle STANAG 6001 u testů receptivních dovedností

4.4 Hodnocení obtížnosti položky

Všichni kandidáti zmiňují, že jim některé položky jim připadaly těžké. Všichni buď vědomě nebo nevědomě během testu hodnotí obtížnost jednotlivých položek, nebo v jednom případě (K4) i celého testu. Ukazuje se, že toto hodnocení hraje klíčovou roli v rozhodování o tom, jaké strategie kandidát použije. Pokud položky svojí obtížností odpovídají znalostem kandidátů, případně jsou snazší, kandidáti pro zpracování volí strategii, kterou jsme označili jako primární testovou strategii a zapojí kognitivní procesy a znalosti, které jsou testovány. Kandidát může předem položky vědomě ohodnotit a pustit se nejdříve do těch, které považuje za snazší. Další možností je zvolit u položek jiné obtížnosti jiný postup zpracování, takto postupuje K2, jejíž primární testovou strategií bylo přečíst si nejprve otázku, pak si přečíst text a porovnat možnou odpověď na otázku s nabízenými možnostmi: „*A když byl.... ten text menší, tak jsem si nejdřív přečetla ten text, když to bylo na tři řádky.*“ K hodnocení položky jako „těžké“ vedle její objektivní obtížnosti přispívá i časová tíseň, do níž se kandidáti někdy dostali, případně jejich únava. K2 například uvádí: „*tak už jsme byli docela dost unavení a přišlo mně, že ty testy jsou strašně dlouhé a nesmyslné.*“ Dochází k jakémusi „bodu zlomu“, kdy kandidát opustí snahu na položku odpovědět smysluplně za využití svých znalostí a uchýlí se především ke strategiím opírajícím se o zkušenost

s testy. Tento bod zlomu, kdy položku či položky označí za těžké, může nastat u jednotlivé položky, v průběhu testu v určitém bodě, nebo hned před celým testem. Bod zlomu popisuje K1 takto:

...a pak na ty tři nebo já už nevím, jestli to byly tři nebo čtyři co mně zbývaly na poslední tři minuty, tak jsem úplně freneticky začala blbnout, že ježíšmarjá, já to nestihnu, tak jsem viděla, že ty tři, co mi zbývají, že dvě jsou úplně jako marné a jedna je lehká. Protože už předtím jsem to stihla nějak přečíst. Jsem se motala v kruhu. tak jsem se vrátila k té, co se mně zdála nejmiň těžká, tu jsem jakž takž vyřešila. a ty dvě poslední, ty jsem – udělala jsem škrť škrť škrť (naznačuje škrťání) a bylo to.

Vidíme, že i v časové tísni stihla vyhodnotit, která otázka je lehčí a které jsou obtížnější. U posledních dvou zvolila strategii tipování.

Pro K4 nastal bod zlomu už před celým poslechovým testem, a proto zvolil úplně jiný postup než při testu čtení s porozuměním.

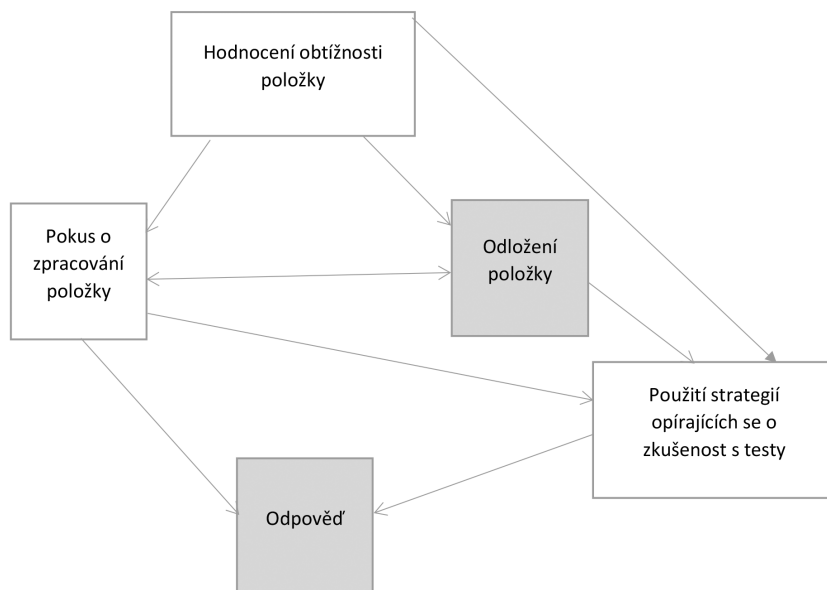
K4: Poslech...a...abych vám řekl pravdu, já poslech nedávám. Nedávám poslech, prostě neslyším to tam, ...No při prvním poslechu si čtu otázku a odpovědi. Abych aspoň věděl, na co se mám zaměřit v tom poslechu, v tom druhém kole. No trochu to vnímám, ale převážně si To, co po mně chtějí. Tam prostor není, když je tam toho hodně, tak já to nestačím ani přečíst, a už to jede podruhé... takže prvně si to přečtu, a potom až druhé kolo teprve poslouchám, co bych měl tam vlastně udělat. Že první to kolo je pro mě takové přípravné. Takže to jenom okrajově a kdybych tam zaslechl něco, protože je to nahlas, jakože je to slyšet, tak potom už se na to zaměřím v tom druhém, jestli opravdu to tak bylo, co jsem tam slyšel, nebo ne.

Poté K4 využívá strategii uvedenou výše – vylučuje odpovědi, ve kterých jsou přesně fráze z textu.

Obvyklý postup shrnuje K3 takto: „*Vylučovací metodou, a když už jsem v koncích, tak prostě... tipnout si, no.*“

Hodnocení obtížnosti položky je možné zařadit pod hlavičku strategií managementu testu. Tato strategie je však tak významná a rozhoduje o použití jiných strategií, že bychom pro ni mohli použít i kategorii testové metastrategie. Zajímavé je, že si kandidáti její použití sami neuvědomují, přestože hraje tak důležitou roli.

To, jak dotazovaní kandidáti v testu postupují, naznačuje následující diagram:



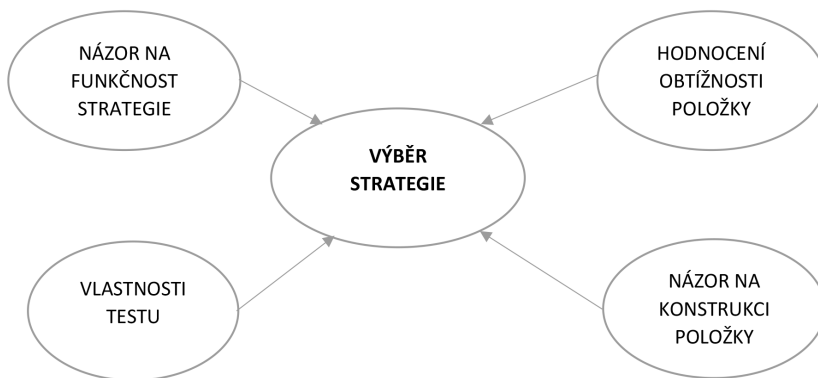
Obrázek 2: Jak postupují kandidáti při skládání zkoušek z poslechu a čtení s porozuměním

Jako první kandidáti (s určitou mírou uvědomění) zhodnotí obtížnost položky. Pokud se jim zdá zpracovatelná, použijí na ni svoji primární testovou strategii a další strategie spojené se čtením či poslechem a zvolí odpověď. Pokud se jim zdá těžká, ale rozhodnou se ji zpracovat ihned, použijí někdy i jiné postupy zpracování položky, než je ten, který obvykle považují za nejlepší (viz příklad K4 výše v této kapitole). Když je položka příliš obtížná, kandidáti ji odloží buď definitivně nebo dočasně. Při dočasném odložení se k ní vrátí a pokusí se ji zpracovat a zvolit odpověď, pokud to není možné, použijí strategie opírající se o zkušenost s testy a zvolí odpověď. V testech poslechu také často, poté co položky vyhodnotí jako příliš obtížnou, použijí strategie opírající se o zkušenost s testy přímo, zvolí odpověď a k položce se již nevracejí, protože si sami nemohou řídit pořadí položek. Políčka v Obrázku 2, která jsou vyznačena plně, naznačují, kdy zpracování může končit.

4.5 Výběr strategie

Vedle výše zmíněného hodnocení obtížnosti položky mají na zvolení strategie vliv i další okolnosti zmiňované kandidáty. Do výběru vhodné strategie se promítá jejich názor na to, jak jsou položky konstruované, např. při volbě strategie „Vylučuji odpovědi, ve kterých jsou přesně fráze z textu.“ Roli hrají i vlastnosti samotného testu, jedná se například o to, jak je test

uspořádán, kandidáti se zamýšlejí nad zastoupením jednotlivých odpovědí ABCD, nebo o způsob bodování, o němž jsou kandidáti předem informováni (tj. za 1 správnou odpověď získají jeden bod, za špatné odpovědi se body neodečítají), například při zvolení strategie „Vždy zvolím odpověď.“ anebo strategie „Sleduji, jak jsou zastoupeny odpovědi ABCD a podle toho volím svoji odpověď.“ Studenti dále vyhodnocují, zda je strategie funkční. Okolnosti ovlivňující výběr strategie znázorňuje následující obrázek:



Obrázek 3: Okolnosti ovlivňující výběr strategie

Okolnosti, které byly v tomto výzkumu identifikovány, jsou většinou subjektivní (hodnocení obtížnosti položky, názor na konstrukci položky, názor na uspořádání odpovědí v testu). Výběr je však ovlivněn i objektivními okolnostmi (způsob bodování).

5 Diskuse a závěr

Tento kvalitativní pilotní výzkum se zaměřil na analýzu toho, jaké strategie používají kandidáti jazykových zkoušek z angličtiny dle STANAG 6001 v testech čtení a poslechu s porozuměním, na to, zda existují rozdíly v použití strategií mezi různými skupinami kandidátů, a na způsob zapojení strategií do procesu zpracování testových položek. Tato kapitola shrnuje výsledky analýzy hledající odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky.

Podobně jako u jiných výzkumníků (Nikolov, 2006) se ukázalo, že použití strategií je individuální, závisí na kontextu i úkolu, který mají studenti zpracovat. Kandidáti zkoušek STANAG, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, mají pro zpracování položky obvykle jednu preferovanou strategii. Tyto strategie se však u jednotlivých kandidátů liší, přestože zpracovávají v podstatě stejný typ otázky – otázku s výběrem ze čtyř možností, z nichž pouze jedna je správná. Nelze říci, že se použité strategie liší podle úrovně zkoušky nebo

podle toho, zda se kandidát účastnil přípravného kurzu. Vzorek byl příliš malý na to, aby bylo možné mezi skupinami identifikovat nějaké rozdíly.

Pokud použijeme dělení testových strategií dle Cohena (2011), používají kandidáti jak strategie testového managementu, tak strategie opírající se o zkušenost s testy. Zároveň je používané strategie možné rozdělit do dvou kategorií, podle toho, nač jsou aplikovány. Jde zde o strategie vztahující se k položce a o strategie vztahující se k celému testu. Dále se zde objevuje testová metastrategie hodnocení obtížnosti testových úkolů.

Tato metastrategie se ukazuje jako klíčová pro použití dalších strategií. Subjektivně odhadnutá obtížnost vede k rozhodnutí, jakou strategií pro danou položku použít. Můžeme říci, že pokud student vnímá položku jako obtížnou, častěji u ní použije více strategií včetně strategií opírajících se o zkušenost s testy.

K podobnému závěru dospěli ve své studii autoři Wu, Chen & Stone (2018), kteří tvrdí, že jako první studenti použijí strategie, na které je testový úkol zaměřen, poté strategie, které autoři nazývají strategie maximalizace výsledku, a nakonec strategie opírající se o zkušenost s testy. Okamžik, kdy se další strategie přidávají, nastane, když na obtížnost úkolu přestanou stačit jazykové komunikační schopnosti studenta. V tomto kvantitativním výzkumu se však jednalo o objektivní obtížnost úkolu, kdežto podle zjištění popisovaného výzkumu je obtížnost subjektivně určena samotným studentem.

Vedle hodnocení obtížnosti položky mají na rozhodnutí o použití určité strategie vliv i další okolnosti. Z výpovědí respondentů vyplývá, že jsou při výběru strategií ovlivněni také vlastním názorem na to, jak jsou položky testu konstruovány, vlastnostmi testu i svými názory na funkčnost jednotlivých strategií.

Výzkum byl vykonán na velmi malém vzorku respondentů, bude tedy před počátkem kvantitativní fáze výzkumu nutné jeho zjištění ověřit na větším vzorku a výsledky případně revidovat. Dále je nutno zdůraznit, že veškerá zjištění se týkají pouze testů složených výhradně z otázek typu výběr z možností, kdy pouze jedna možnost je správná. Získaná data pocházejí pouze z výpovědí respondentů, v dalších fázích výzkumu se je pokusím získat z dalších zdrojů pro následnou triangulaci dat.

Literatura

- Alderson, J. C. et al. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A., & Upton, T. A. (2007). "I want to go back to the text": Response strategies on the reading subtest of the New TOEFL. *Language Testing*, 24(2), 209–250. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/0265532207076364>

- Cohen, A. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow, Essex: Pearson.
- Ghafournia, N. (2013). *The relationship between using multiple-choice test-taking strategies and general language proficiency levels*. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 70, 90–94. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.043>
- Guo, Q., Kim, Y.-S. G., Yang, L., & Liu, L. (2016). *Does previewing answer choice options improve performance on a reading test? Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 745–760. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9626-z>
- Jamil, A., Aziz, M. S. A., & Razak, N. A. (2010). *The utilisation of test-taking strategies among female students in a tertiary institution*. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 10(3), 105–125. Dostupné z <http://ejournal.ukm.my/gema/article/view/81/75>
- Kvale, S. (2013). *Doing interviews*. Los Angeles: Sage.
- Nikolov, M. (2006). Test-taking strategies of 12- and 13-year-old Hungarian learners of EFL: The utilisation of test-taking strategies among female students in a tertiary institution. *GEMA Online Journal of Language Studies*. *Language Learning*, 56(1), 1–51. Dostupné z <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00341.x>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. Dostupné z doi:10.2307/3586011
- STANAG 6001 Ed. 5*. Dostupné z <https://www.natobilc.org/files/ATrainP-5%20EDA%20V2%20E.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Takallou, F., Vahdany, F., Araghi, S., & Nemat Tabrizi, A. (2015). The effect of test taking strategy instruction on Iranian high school students’ performance on English section of the university entrance examination and their attitude towards using these strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(6), 119–129. Dostupné z doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.119
- Tavakoli, E., & Hayati Samian, S. (2014). Test-wiseness strategies in PBTs and IBTs: The case of EFL test takers. Who benefits more?, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1876–1884. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.618>
- Winke, P., & Lim, H. (2017). The effects of test preparation on second-language listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, 14(4), 380–397. Dostupné z doi:10.1080/15434303.2017.1399396
- Wu, A. D., Chen, M. Y., & Stone, J. E. (2018). Investigating how test-takers change their strategies to handle difficulty in taking a reading comprehension test: Implications for score validation. *International Journal of Testing*, 18(3), 253–275. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1396464>

Příloha 1: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor – studenti (kandidáti zkoušky)

Ve svém výzkumu zkoumám, jak studenti k testu přistupují a jak zpracovávají otázky v testech, a to nejen z jazykového hlediska, a jakou mají studenti strategii pro úspěšné zvládnutí zkoušky. Jde mi především o dovednosti poslech a čtení s porozuměním.

Zeptat se na jméno, úroveň zkoušky, zda byl účastníkem kurzu, kolikrátý pokus, souhlas s nahráváním a použitím nahrávky ve výzkumu.

Máte nějakou strategii či postup, jak s testem pracovat?

Máte nějakou strategii, jak se na test chystat?

Jak test vyplňovat? Jak odpovídat na otázky?

(pouze pokud se zúčastnil kurzu)

Dozvěděli jste se během kurzu, jak přistupovat k testu a k testovým otázkám, abyste zkoušku úspěšně zvládli?

Radil vám někdo, jak se na test chystat?

Jak test vyplňovat? Jak odpovídat na otázky? Ukazovali jste si ukázky testu?

Máte svoji strategii, která vám vyhovuje?

Jaké konkrétní rady jste dostali? Poslech, čtení.)

Všichni informanti

Jak jste postupoval/a při řešení otázky v testu čtení?

Jak jste postupoval/a při řešení otázky v testu poslechu?

Jak řešíte situaci, když v průběhu testu nerozumíte textu/nahrávce?

Co je pro vás těžké v testu poslechu/čtení?

V čem jste v testu dobrý?

Co se vám nejméně osvědčilo?

Znáte jiné postupy/strategie? Používáte je? Proč ne (zkoušel jste je použít)?

Jak jste se doma učil/a na test?

Změnil/a byste teď něco po zkušenosti psaní testu

Kdo vám tyto postupy navrhl (učitelé, spolužáci apod.), odkud je znáte?

Chtěl/a byste ještě něco dodat?