

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV ANGLISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ PÍSEMNÉHO PROJEVU VE VÝUCE  
ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Vedoucí práce: Mgr. Alena PROŠKOVÁ, Ph.D.

Autor práce: Adam Tretter

Studijní obor: Anglický jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání pro střední  
školy - Dějepis se zaměřením na vzdělávání pro střední školy

Ročník: 3.

2024

Prohlašuji, že jsem autorem této bakalářské práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Jindřichově Hradci dne: .....

.....

Adam Tretter



### Poděkování

Tímto bych rád poděkoval vedoucí mojí bakalářské práce Mgr. Aleně Proškové, Ph.D. za její ochotu, podporu a čas. Patří jí můj velký dík a vděčnost za její vstřícnost, trpělivost a za velmi cenné připomínky, rady a pomoc, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě bych rád poděkoval své matce Mileně, která mi je v životě a po celou dobu studia nepostradatelnou oporou.

## Anotace

Cílem bakalářské práce je zhodnotit stávající způsoby poskytování zpětné vazby vyučujícími anglického jazyka na středních školách se zaměřením na formativní hodnocení souvislého písemného projevu žáků. Úvodní část shrnuje nejvyužívanější způsoby formativního hodnocení ve vztahu k očekávaným výstupům pro Cizí jazyk (anglický jazyk) dle RVP-G a RVP-SOV. Na základě dat z dotazníkového šetření mezi vyučujícími jsou představeny způsoby a kritéria hodnocení písemného projevu žáků na různých typech středních škol. Na základě zjištění je v závěru zařazen návrh hodnotícího nástroje pro vyučující anglického jazyka, který jim pomůže systematizovat a zefektivnit formativní hodnocení souvislého písemného projevu žáků. Konkrétně se jedná o možné formulace formativního hodnocení vycházející z hodnotících kritérií využívaných při maturitních zkouškách k hodnocení písemného projevu v anglickém jazyce. Práce bude napsána v českém jazyce a bude obsahovat resumé v angličtině.

## Klíčová slova

Výuka anglického jazyka, cizojazyčná výuka, střední škola, hodnocení, formativní hodnocení, dotazníkové šetření, deskriptory, písemný projev

## Abstract

The aim of the bachelor thesis is to assess the existing ways of providing feedback by EFL teachers in secondary schools with a focus on formative assessment of students' written expression. In the introductory part of the thesis the methods of formative assessment in relation to the expected outcomes for Foreign Language (English) according to RVP-G (RVP-SOV) are summarised. The most frequent methods and criteria used by teacher for assessment of pupil's written expression in English language classes in secondary schools were mapped by the means of a questionnaire survey, Based on the findings, assessment tool for English language teachers was designed to help them systematize and make the formative assessment of students' written expression more effective. Specifically, the possible formulations of the formative assessment will be based on the assessment criteria used in the final exams to assess written expression in English. The thesis is written in Czech and includes a resume in English.

## Key words

EFL teaching, foreign language teaching, secondary school, evaluation, formative assessment, survey questionnaire, descriptors, written expression

# Obsah

Anotace .....	4
Klíčová slova.....	4
Abstract.....	5
Key words .....	5
Seznam příloh.....	8
Úvod .....	9
1 Hodnocení .....	11
1.1 Hodnocení ve společnosti .....	11
1.2 Školní hodnocení.....	11
1.3 Role hodnocení v procesu vzdělávání a jeho funkce .....	13
1.4 Současné změny v pohledu na hodnocení – Strategie 2030+ .....	16
1.5 Typy školního hodnocení .....	17
1.6 Formy školního hodnocení .....	20
1.6.1 Klasifikace .....	21
1.6.2 Slovní hodnocení.....	21
1.6.3 Jednoduché mimoverbální hodnocení .....	22
1.6.4 Jednoduché verbální hodnocení .....	22
1.6.5 Oceňování výkonů.....	22
1.6.6 Písemná a grafická vyjádření .....	23
2 Formativní hodnocení .....	25
2.1 Vymezení pojmu formativního hodnocení .....	25
2.2 Principy formativního hodnocení.....	26
2.3 Kritéria formativního hodnocení.....	26
2.4 Nástroje formativního hodnocení.....	28

2.5	Formativní hodnocení v kurikulárních dokumentech (RVP-G, RVP-SOV, RVP-Z)	32
2.6	Posuzující jazyk a popisný jazyk .....	33
3	Kompetenčně pojaté vzdělání.....	36
3.1	Klíčové kompetence .....	37
3.2	Vzdělávací oblasti .....	39
3.2.1	Očekávané výstupy pro písemný projev v anglickém jazyce .....	40
3.3	Společný evropský referenční rámec pro jazyky .....	43
3.3.1	Komunikativní jazyková kompetence .....	45
3.3.2	Společné referenční úrovně .....	46
3.4	CBE a formativní hodnocení .....	52
4	Empirická část .....	54
4.1	Úvod .....	54
4.2	Metodika výzkumu.....	54
4.3	Návrhy formulací formativního hodnocení .....	81
4.3.1	Formativní zpětná vazba písemného projevu – Příklad 1 a 2.....	89
4.4	Závěr.....	96
	Závěr .....	98
	Seznam použitých zdrojů.....	100

## Seznam příloh

Obrázek č. 1: Příklad grafického znázornění certifikátu zkoušek Cambridge	str. 24
Obrázek č. 2: Výkon žáka k zadání č.1	str. 90
Obrázek č. 3: Výkon žáka k zadání č.2	str. 93
Tabulka č. 1: Společné referenční úrovně: globálně pojatá situace	str. 48
Tabulka č. 2: Písemný projev – všeobecná stupnice	str. 49
Tabulka č. 3: Samostatný písemný projev	str. 50
Tabulka č. 4: Zprávy a pojednání	str. 51
Tabulka č. 5: Kritéria pro hodnocení maturitního písemného projevu	str. 83
Graf č. 1: Odpovědi k otázce č. 2	str. 56
Graf č. 2: Odpovědi k otázce č. 5	str. 58
Graf č. 3: Odpovědi k otázce č. 6	str. 60
Graf č. 4: Odpovědi k otázce č. 7	str. 62
Graf č. 5: Odpovědi k otázce č. 8	str. 64
Graf č. 6: Odpovědi k otázce č. 9	str. 66
Graf č. 7: Odpovědi k otázce č. 10	str. 67
Graf č. 8: Odpovědi k otázce č. 11	str. 69
Graf č. 9: Odpovědi k otázce č. 12	str. 71
Graf č. 10: Odpovědi k otázce č. 13	str. 73
Graf č. 11: Odpovědi k otázce č. 14	str. 74
Graf č. 12: Odpovědi k otázce č. 15	str. 75
Graf č. 13: Odpovědi k otázce č. 16	str. 77

## Úvod

O formativním hodnocení se v dnešní době diskutuje nejen mezi odbornou veřejností, ale napříč celou společností, jelikož změny v celkovém přístupu ke školnímu hodnocení, kterých jsme v současnosti svědky se dotýkají každého jednoho žáka. Tyto změny souvisí s probíhajícími reformami školství a přímo se pojí i s revizemi stávajících kurikulárních dokumentů, jako např. Rámcových vzdělávacích programů, nebo dokumentů obecnějšího rázu, jakým je např. Strategie 2030+. Právě tato forma hodnocení je zmiňovaná jako ta, která by měla pozvolně a postupně nahradit klasické známkování. Formativní hodnocení je vnímáno jako užitečný nástroj, který zapojuje žáky do učebního procesu ve vyšší míře než klasifikace, na druhou stranu čelí kritice plynoucí z nejistoty a obav o jeho efektivitu v rámci českého vzdělávacího systému a také z určitých úskalí, která jsou spojeny s jeho zaváděním.

Práce se zaměřuje na problematiku hodnocení písemného projevu v hodinách angličtiny v rámci středoškolského prostředí. Úvodní část práce je věnována školnímu hodnocení obecně, jeho charakteristice, změnách v pohledu na něj, jeho roli v procesu učení, typům a formám. Speciální důraz je poté kladen na hodnocení formativní. Práce vymezuje jeho pojem, principy, charakteristiky, jeho roli v kurikulárních dokumentech a zároveň ho srovnává se sumativním hodnocením s přihlédnutím k jejich jednotlivým výhodám a úskalím.

V dalších kapitolách se práce dotýká podoby výuky anglického jazyka na středních školách a jednotlivých kurikulárních dokumentů, které stanovují očekávané výstupy výuky, jak na evropské, tak i národní úrovni. Tyto dokumenty jsou přímo spojeny s kompetenčním pojetím vzdělání, jehož cílem je uživatele jazyka (žáka) vybavit kompetencemi, které jsou pro ně potřebné k efektivnímu fungování v různých komunikačních situacích. Cíle výuky jsou tedy formulovány jako jednotlivé kompetence, které by si uživatel jazyka měl během výuky i mimo ni postupně vybudovat. Tato práce se konkrétně zaměřuje na oblast Jazyk a jazyková komunikace v rámci RVP, která upravuje výuku cizích jazyků na státní úrovni, a oblast Komunikativní jazyková komunikace, která je součástí Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ). Práce poukazuje na roli formativního hodnocení v kompetenčním pojetí vzdělání. Nabízí ukázky možných formulací formativního hodnocení, které vycházejí z deskriptorů písemného projevu dle SERRJ pro úroveň B1, která je očekávanou výstupní

úrovni pro střední školy, v kombinaci s kritérii pro hodnocení písemného projevu v rámci maturitní zkoušky. Poskytuje konkrétní příklady jejich využití.

Empirická část představuje výsledky dotazníkového šetření, které mapovalo povědomí českých učitelů angličtiny o formativním hodnocení, jeho vlastnostech a charakteristikách. Dále zjišťovalo, jakým způsobem nazírá na formativní hodnocení vedení škol, jaké strategie využívají učitelé při hodnocení písemného projevu, co jim ve využití formativního hodnocení brání a čeho si na něm naopak cení.



## 1 Hodnocení

### 1.1 Hodnocení ve společnosti

Hodnocení je spojeno s většinou lidských činností, jelikož jeho hlavním úkolem je dovést člověka k požadovanému cíli a poskytovat mu informace o kvalitě výsledků jeho počínání. Setkáváme se s ním na dennodenní bázi jak ve škole, tak v práci nebo také v osobním životě. Slavík popisuje hodnocení jako proces porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme to lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě nebo zlepšení toho horšího. (Slavík, 1999, s. 15).

Další definici hodnocení uvádí Dařílek: „*Hodnocení se nejčastěji vymezuje jako přisuzování určité hodnoty jistému výkonu nebo trvalejší vlastnosti jedince na základě srovnání hodnoceného projevu s příslušným kritériem (norma, cíl, vzor, ideál, hodnota apod.) Výsledkem hodnocení je zjištění, do jaké míry se hodnocený jev shoduje s daným kritériem*“ (Dařílek, 2001, s. 137). V této definici je možno si povšimnout kladení důrazu na kritéria a srovnávání výsledku s nimi. Kritéria jsou důležitým prvkem formativního hodnocení a budeme se jimi zabírat do větší hloubky v podkapitole 2.3.

Slavík hodnocení definuje jako „*aktivitu nebo dovednost, které umožňuje rozlišovat hodnoty, tj. rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných*“ (Slavík, 1999, s. 182). Na rozdíl od předešlé definice Slavík neklade důraz na kritéria, ale spíše na rozlišování důležitosti jevů a následného rozhodnutí, jestli vyhovují, nebo ne.

Podle Koláře je hodnocení organická činnost. (Kolář, 2009, s. 11). Nehodnotíme tedy pouze výsledek, ale i kroky, určitý proces, který vede k danému výsledku. Každý člověk hodnotí, téměř permanentně bez hlubšího uvědomění. (Kolář, 2009, s. 11) Běžně používáme výrazy typu „To se mi líbí!“; „Tohle není dobré.“; „To je pěkné“. Ve všech těchto příkladech se jedná o určitý typ hodnocení. Je nutno podotknout, že hodnocení je ve většině případů subjektivní, protože člověk hodnotí na základě svých osobních kritérií, jako např. podle svého zájmu, podle svého přesvědčení nebo individuální zkušenosti.

### 1.2 Školní hodnocení

Hodnocení zaujímá důležitou roli i ve vzdělávacím procesu. Může mít různé podoby, jako např. slovní hodnocení, číselnou podobu (známky, body nebo procenta), ale také

například hodnocení úsměvem, výrazem tváře nebo gestem. Co si ale pod pojmem školní hodnocení představit?

Kolář definuje školní hodnocení jako „*Specifický případ hodnocení vztahující se především k vyučování a k hodnocení žáků. Hodnocení školního výkonu (zvládnutí vědomostí, dovedností, úroveň schopností, především schopnosti učit se) a chování žáků ve škole, zejména ve vyučování. Představuje zpětnou vazbu pro žáky i učitele. Jde o systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů prokazovaných žákem nebo skupinou žáků.*“ (Kolář, 2012, s. 48).

Pasch mluví o školním hodnocení jako o „*systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonu vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám*“ (Pasch, 1998, s. 104).

Slavík školní hodnocení definuje jako „*hodnotící procesy a informace ve vnitřním rámci výuky, zejména hodnocení žáků učiteli, tj. posuzování školních výkonů a chování žáků spojené s informováním žáků a jejich rodičů o výsledcích hodnocení.*“ (Slavík, 1999, s. 182)

Kolář i Pasch ve svých definicích poukazují na důležitost systematickosti v procesu hodnocení. Právě předpoklad systematickosti má na školní hodnocení nesmírný vliv. Systematické hodnocení pozitivně působí na povahu vyučování, na intenzitu a kvalitu učebních činností žáků a přispívá i k budování jejich dovedností v oblasti sebehodnocení. Tento prvek systematickosti můžeme spatřovat v tom, že učitel hodnotící činnost připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky porovnává s určitými zvolenými normami (Kolář, 2009, s. 16-17). Mezi tyto normy můžeme řadit např. školní vzdělávací programy nebo rámcové vzdělávací programy. Slavík a Kolář se svou definicí odlišují od definice Pasche důrazem na informační funkci hodnocení pro žáky, učitele a i rodiče.

I přes určité odlišnosti v definicích můžeme konstatovat, že školní hodnocení má systematicky posuzovat školní výkony a chování žáků a působit informativně, jak pro žáky a učitele v rámci školy, tak i pro rodiče.

### 1.3 Role hodnocení v procesu vzdělávání a jeho funkce

Školní hodnocení disponuje vícero funkcemi. V této podkapitole budou stručně popsány pouze ty nejdůležitější. Kolář mezi funkce hodnocení řadí funkce motivační, informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací (Kolář, 2009, s. 45). Slavík se v náplni funkcí shoduje s Kolářem, pouze zaměňuje jejich názvy. Slavík zmiňuje funkce konativní a poznávací (Slavík, 1999, s. 182).

Motivační funkce je bezpochyby jednou z nejdůležitějších a nejvyužívanějších funkcí hodnocení v procesu vzdělání. Při použití klasického pětistupňového známkování je samozřejmé, že žákům udělá radost *jednička*, jelikož bývá často spjata i s radostí rodičů. Právě pro rodiče je hodnocení především v kvantitativní podobě důležité, protože jim pomáhá předpovědět šance postupu jejich dětí na další úrovně vzdělávání, např. ze základní na střední školu. (Kolář, 2009, s. 55) Na druhou stranu hodnocení může také působit demotivačně. Hodnocení může v rukách netaktního učitele žáka demotivovat, nebo může způsobit stagnaci jeho výkonu ve škole a poškodit vztah k vyučovanému předmětu. (Kolář, 2009, s. 46). Toto ale nemusí v zásadě znamenat, že je chyba v motivační funkci hodnocení, chyba se může nacházet ve formě hodnocení, které budou podrobněji popsány v podkapitole 1.6. Jako jedna z možných cest, jak nepříznivý vliv hodnocení omezit se doporučuje odklon od čistě kvantitativní formy hodnocení, například ke slovní formě, nebo je alespoň propojovat. Nelze si nepovšimnout, že motivační funkce hodnocení je úzce spjata s citovým rozpoložením žáka. Na toto poukazuje Slavík „*Motivační funkce hodnocení souvisí především s emocionální – citovou – stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry*“ (Slavík, 1999, s.17). Slavík také zdůrazňuje fakt, že zacházení s motivační funkcí je nesnadné, hlavně protože se bezprostředně dotýká citů a prožitků člověka, jak hodnoceného, tak hodnotícího (Slavík, 1999, s. 17). Právě z tohoto důvodu je žádoucí volit hodnotící metody, které do procesu hodnocení zapojují žáka, spíše než metody, které pouze jeho výkon stroze hodnotí. Jednou z možností, které žáka zapojuje, může být například sebehodnocení, podrobněji popsané v podkapitole 2.4. V českém školství se nezdáka objevuje případ učitele, který známky využívá k negativní motivaci žáků, kdy používá známky například jako trest za nevypracování domácího úkolu nebo nekázně ve třídě. Hodnocení je někdy i přímo zneužíváno, jako například v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě (Kolář, 2009, s. 46). Právě stigma učitele, který používá hodnocení,

především klasifikaci, jako formu trestu, vede k postupnému odklonu od kvantitativního hodnocení, který bude podrobněji popsán v podkapitole 1.5.

Stěžejní roli hraje ve vyučování zpětná vazba, která poskytuje na rozdíl od hodnocení méně formálnější způsobem informace, které mají zlepšit daný výkon, proces, nebo chování. Oproti hodnocení samotnému je také často vyjadřována slovně, a to jak písemně, tak verbálně. Podrobněji se zpětnou vazbou zabývá podkapitola 2.4. Správné přijetí zpětné vazby umožňuje sebereflexi, která může vést k přizpůsobení činnosti. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 98-99). poukazují na fakt, že učitel by měl žáka naučit správně vnímat zpětnou vazbu, umět číst co se mu sděluje a dokázat zpětnou vazbu zpracovat. Právě zpětná vazba disponuje informativní funkcí školního hodnocení. Tato funkce je často zanedbávána, jelikož většina českých škol využívá převážně sumativní hodnocení, popsané v podkapitole 1.6. Slavík používá pro tutéž funkci označení *poznávací a zdůrazňuje, že souvisí především s intelektuální – rozumovou – stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení* (Slavík, 1999, s. 17). Pro hodnoceného se hodnocení stává informačně chudým, v situaci, kdy učitel pouze jednoznačně udílí známky bez uvedení komentáře a vysvětlení. Problém je možné spatřit v tom, že žák nezná cílovou kvalitu, ke které učitel řízením žákovy učební činnosti směřuje a také ve faktu, že žák nedisponuje dostatkem znalostí kritérií ke srovnávání skutečného stavu svého výkonu s požadovanou normou. (Kolář, 2009, s. 48-49).

Funkce regulativní se využívá ke korigování žákovy činnosti učení a jejího směru. Za použití této funkce učitel reguluje tempo i směr výuky žáků (Kolář, 2009, s. 50). Učitel je schopen reagovat na pozici žáků v rámci pochopení a ovládnutí probírané látky. V praxi regulativní funkci splňuje především slovní hodnocení, nebo soukromá konzultace, oproti kvantitativnímu hodnocení, které tuto funkci postrádá. Využití kvantitativních metod obecně disponuje pro vyjádření hodnocení nižší účinnosti v činnosti regulace žákovy učebního procesu. Naopak sebehodnocení je vhodnější, jelikož se žáci zapojují do regulace svého učení. Kolář (2009, s. 51-52) poukazuje na fakt, že právě důsledkem sebereflexe je žák schopen postupně své jednání metodicky zkvalitňovat a rozvíjet. Regulativní funkce hodnocení je tedy naplněna, pokud učitel provádí podrobnější analýzu žákovy výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka a také doporučení, které metody má žák volit a použít při dalším učení.

Správně zvoleným hodnocením může učitel žáka motivovat a vést ho k vyšším aspiracím. Kolář (2009, s. 52-53) spatřuje výchovnou funkci v tom, že by hodnocení mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků, jako například odpovědnosti, vytrvalosti a svědomitosti, a to jak k sobě samému, tak svému okolí. Důležité také je, že výchovná funkce hodnocení hraje důležitou funkci v utváření žákovy hodnotové orientace a oblasti žákovy sebevědomí. Naopak nevhodně zvoleným hodnocením může učitel narušit určité oblasti osobnosti žáka. S tímto se pojí již zmíněné využívání hodnocení jako prostředku k vynucení kázně ve třídě.

Velice důležitou funkcí hodnocení má vzhledem k žákově budoucnosti funkce prognostická. Tato funkce umožňuje učiteli na základě hodnocení vyhodnotit a poradit, jakým studijním směrem se v budoucnu žák může vydat. Kolář poukazuje na fakt, že u prognostické funkce je žádoucí použití kvantitativního hodnocení, jelikož číslíce (jsou-li vztaženy ke kritériím hodnocení) fungují při velkém počtu žáků pro učitele jako určité opěrné body při zapamatování si žáků a rozpomenutí si na jejich školní výkony. (Kolář, 2009, s. 53) V praxi můžeme prognostickou funkci hodnocení vidět například v případě, kdy jeden ze žáků vyniká v angličtině, tak mu může učitel nabídnout účast na jazykové soutěži či doporučení k pokračování studia daného předmětu. V praxi se funkce hodnocení prolínají a přinejlepším doplňují. Prognostická funkce je úzce spjata s diferenciací funkcí hodnocení. Tato funkce nám na základě prognózy umožňuje žáky rozčleňovat do homogenních skupin podle výkonnosti. (Kolář, 2009, s. 54). „*Tyto skupiny se odlišují např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovním tempem, učebním stylem, svými společnými zájmy, nadáním apod.*“ (Kolář, 2009, s. 54). Funkce prognostická by měla sloužit hlavně preventivně, kdy na základě nastaveného hodnocení je učitel sice schopný žáky zařadit, ale podle daného zařazení je třeba výuku diferenciovat. Za pomoci přehledu žákových výkonů dokáže učitel žákům nastavit dílčí cíle a jednotlivě jim poradit, jak se dále zlepšovat a případně identifikovat jejich silné stránky, na kterých je možné dále stavět. Stejně jako předešlé funkce hodnocení může být i tato zneužita. Může jím být například „*nálepkování*“ či „*škatulkování*“ žáků, úzce spjaté s použitím posuzujícího jazyka při slovním hodnocení, kterému se budeme věnovat v podkapitole 2.6, nebo například diferenciaci žáků podle prospěchu žáků na tzv. studijní a nestudijní

třídy, které určitým způsobem předpovídalo žákovi směr jeho dalšího vzdělání. (Kolář, 2009, s. 54)

#### 1.4 Současné změny v pohledu na hodnocení – Strategie 2030+

Současné kurikulární reformy v ČR usilují o komplexní změny v rámci celého vzdělávacího systému. Tyto změny si nejde představit bez souběžných proměn hodnotících postupů.

Strategie 2030+ je dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, který se zabývá rozvojem vzdělávání v období 2020 - 2030+. Klade si dva prioritní cíle, a to zaměřit vzdělání na získávání a rozvíjení klíčových kompetencí a snížit nerovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Dokument si vytyčuje 5 linií, za jejichž pomoci chce dosáhnout daných cílů. Jedna z částí linie 1 se přímo zabývá hodnocením ve vyučování.

Je zde často poukazováno na fakt, že každodenní život ve škole je pro žáky ovlivněn více závěrečnou klasifikací než naplněním vzdělávacích cílů. Z tohoto může vzejít zlozvyk, že se žáci budou učit pouze kvůli známám nebo zkouškám. „*Žáci i jejich rodiče přirozeně chtějí dobré známky (nejenom) na vysvědčení, rodiče očekávají, že škola žáky dobře připraví na přijímací zkoušky na střední, popřípadě vysokou školu či na maturitní zkoušku, chtějí vědět, jak si jejich škola stojí v porovnání s ostatními*“ (Fryč, 2020, s. 29) Je možné tvrdit, že hodnocení a ověřování znalostí ovlivňuje kurikulum vyučování. Strategie 2030+ poukazuje na potřebu inovativně rozvíjet průběžné hodnocení a aby přijímací a maturitní zkoušky ověřovaly míru osvojení kompetencí stanovených konkrétním programem. (Fryč, 2020, s. 29). Strategie 2030+ proto přichází s inovacemi konceptu např. maturitních zkoušek, které budou nadále ověřovat znalosti didaktickými testy, ale také bude kladen důraz na „*ověření osvojení výstupů vzdělávacího programu s důrazem na kompetenční pojetí*“ (Fryč, 2020, s. 31) Vhodné formy spatřuje například v maturitních pracích, praktických částích maturitních zkoušek, portfoliích prací atd. (Fryč, 2020, s. 30-31)

Průběžné ověřování vzdělávacího pokroku je další důležitou premisou pro Strategii 2030+. „*Ověřování vzdělávacího pokroku se musí stát součástí každodenního pedagogického procesu.*“ (Fryč, 2020, s. 29). Výše dosahovaných výstupů bude zajištěno

ověřováním v tzv. uzlových bodech, tedy ve 3. a 7. třídě, což bude v kompetenci každé školy a povede ke sledování výkonu žáka, formativní zpětné vazbě, a hlavně identifikaci rizik a včasné podpory žáků. (Fryč, 2020, s. 30) Předpoklad pravidelného ověřování pokroků vyžaduje určitou systematičnost, jejíž důležitost byla zmíněna v podkapitole 1.2. Oproti vyučování zaměřeného na znalosti s sebou nese kompetenčně zaměřené vyučování určité obtíže ve vyhodnocování pokroků v dosažených kompetencích. S tímto vyhodnocováním se pojí systematická práce s chybou, která nesmí být vnímána jako důvod k trestu, ale jako přirozená součást procesu učení, hledání řešení a osvojování si efektivních postupů (Fryč, 2020, s. 29). Práce s chybou je nepopiratelně spojená s formativním hodnocením, kterým se do hloubky zabývá kapitola 2.

Strategie 2030+ formativní hodnocení explicitně prosazuje. *„Posíleno bude formativní hodnocení, které žákům poskytuje efektivní zpětnou vazbu a příležitost k dalšímu pokroku.“* (Fryč, 2020, s. 46) Právě průběžný a systematický ráz při ověřování znalostí a dovedností na úrovni konkrétního žáka a školy je prospěšný ke zkvalitnění vzdělání každého jednotlivce. (Fryč, 2020, s. 29-30). Na druhou stranu Strategie 2030+ zcela nezavrhuje sumativní hodnocení. Naopak upozorňuje, že má nadále ve vzdělání svůj význam a může být s formativním hodnocením používáno paralelně. (Fryč, 2020, s. 29) Přesto však spatřuje ve formativním hodnocení určité výhody, jako například že rozvíjí žákovské kompetence a pomáhá ke vzdělávacímu pokroku. Stávající pohledy a trendy v hodnocení kladou stále větší důraz na *„zvýšený důraz na sebehodnocení žáků a učitelů, které má často nezávazný informativní charakter a slouží k lepší sebereflexi, portfoliové hodnocení nebo také využívání digitálních technologií jakožto nástroje usnadňujícího a zefektivňujícího hodnocení ve vzdělávání“* (Fryč, 2020, s. 30). Zavádění formativního hodnocení může být v začátcích poměrně náročné, a proto Strategie 2030+ přichází s metodami a způsoby, jak usnadnit učitelům jeho zavádění do jejich dennodenní praxe. *„Školám poskytneme maximální metodickou podporu při zavádění formativního hodnocení, ať již formou podpůrných materiálů, vzdělávání pedagogů či personální metodické podpory“* (Fryč, 2020, s. 30).

## 1.5 Typy školního hodnocení

Současné školní hodnocení má mnoho typů a podob. Dané typy se volí a využívají záměrně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, ve které hodnocení probíhá, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi, nebo ve vztahu k předpokládaným



důsledkům hodnocení apod. (Kolář, 2009, s. 32). Odborná literatura uvádí různé typy, rozdělené podle různých hledisek, který vyhovuje učitelově záměru.

Podle zdroje (tedy podle subjektu) hodnocení rozlišuje Kosová (1998 s. 44) na:

- Hodnocení vnější (heteronomní)
- Hodnocení vnitřní (autonomní)

Kolář (2009, s. 32) rozděluje hodnocení podle vztahové normy, kterou učitelé využívají při hodnocení na:

- Hodnocení sociálně normované, ve kterém se porovnávají výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních členů skupiny (např. třídy)
- Hodnocení individuálně normované, ve kterém se porovnává žákův výkon s jeho předcházejícími výkony

Slavík (1999) nabízí alternativní možnosti zjišťování a hodnocení dovedností:

- Autentické hodnocení – zjišťování dovedností ve spojitosti s reálnými situacemi
- Portfoliové hodnocení – shromažďování prací vytvořených žáky, ale i záznamy o nich
- Vrstevnické hodnocení – žáci se hodnotí mezi sebou, pomáhá jim naučit se hodnotit svou práci a hledat možnosti ke zlepšení
- Autonomní hodnocení – předchází mu pedagogická práce s formativním hodnocením, na jehož základě se žák učí posuzovat svojí práci a používá prvky portfoliového hodnocení
- Kontraktové učení nebo smlouvy o učení – učení zaměřeno na splnění předem dohodnutých kritérií (Kolář, 2009, s. 33-35).

Kolář ve své publikaci (Kolář, 2009, s. 33-34) uvádí další typy hodnocení:

- Formativní hodnocení – někdy také zpětnovazební hodnocení, zaměřené na odhalování chyb a nedostatků v práci žáků, nabízí radu a poučení, které vedou ke zlepšení budoucích výkonů
- Finální (sumativní, shrnující) hodnocení – stanovuje úroveň dosažených znalostí žáky v určitém okamžiku
- Normativní hodnocení – hodnocení výkonu žáka ve vztahu k ostatním (relativního výkonu žáka)
- Kriteriaální hodnocení – hodnocení jednotlivých žáků podle splnění kritérií



- Diagnostické hodnocení – hodnocení zaměřeno na odhalení potíží a problémů žáků, prolíná se s formativním hodnocením
- Interní hodnocení – hodnocení prováděné vyučujícími daného předmětu
- Externí hodnocení – hodnocení navrženo osobou mimo školu
- Neformální hodnocení – pozorování a hodnocení žáků během běžných činností ve třídě
- Formální hodnocení – hodnocení následující po upozornění žáků
- Průběžné hodnocení – dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, funguje jako základ pro sumativní hodnocení
- Závěrečné hodnocení – hodnocení prováděné na konci výuky předmětu, nebo uceleného pracovního programu (Kolář, 2009, s. 33-34).

Formativnímu hodnocení bude věnovaná samostatná kapitola, jelikož se práce zabývá konkrétně použitím formativního hodnocení při hodnocení písemného projevu v anglickém jazyce.

Přímo se ale nabízí srovnání formativního hodnocení s nejrozšířenějším způsobem hodnocení v českých školách, a to sumativním hodnocením, které se někdy označuje jako finální nebo také konečné.

Tato hodnocení můžeme považovat jako protiklady. Podstatou sumativního hodnocení je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál, takže jeho cílem není žáka průběžně vést, ale spíše ho zařadit, a to především se záměrem žáka informovat o jeho úspěšnosti po delším úseku vykonané práce. Nutno také podotknout, že sumativní hodnocení mohou provádět i vnější hodnotitelé, tedy osoby, které se přímo nepodílejí na výuce hodnocených žáků. Příkladem takového sumativního hodnocení mohou být přijímací zkoušky na vysokou školu, nebo testy při pracovních konkurzech, které se používají pouze k přijetí lépe posouzených uchazečů. (Slavík, 1999, s. 37-38). Naopak formativní hodnocení umožňuje žákovi nebo učiteli hledat lepší cesty k cíli, také pomáhá k řízení vzdělávání a výchovy žáka. Jako příklad formativního hodnocení můžeme uvést učitelovy připomínky a korekci v procesu žákovy práce, nebo hodnotící komunikaci žáků při skupinové práci.

Hlavní přínos sumativního hodnocení můžeme spatřovat ve faktu, že umožňuje ohodnotit větší počet jednotlivců v kratším časovém úseku a jednoduše srovnávat či

statisticky vyhodnocovat výsledky větších skupin žáků. Na druhou stranu tento typ hodnocení nenabízí pro neúspěšného žáka žádnou pomoc ani zpětnou vazbu, tedy pouze žáky rozřazuje podle jejich úspěšnosti. Důležité také je, že sumativní hodnocení povzbuzuje hodnoceného žáka či učitele ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností (Slavík, 1999, s. 39).

Přínos formativního hodnocení spočívá v jeho zpětné vazbě a informační funkci, kterou žákovi poskytuje. Pracuje s žakovou chybou, a proto má větší šanci být ze strany posuzovaného pochopeno jako pomoc, tedy jako prostředek k vlastnímu zlepšení a sebepoznání. Formativní hodnocení není tedy vnímáno jako rozsudek, což má pozitivní vliv na motivační sféru hodnoceného člověka. (Slavík, 1999, s. 39). Úskalí formativního hodnocení je patrné v jeho komplexitě a náročnosti. Zavádění formativního hodnocení může být náročné, zvláště pro začínající učitele, ale i přes jeho komplexitu, náročnější a pomalejší ovlivňování výsledků žáka, je formativní hodnocení pedagogicky hodnotné. (Slavík, 1999, s. 39).

## 1.6 Formy školního hodnocení

Forem hodnocení ve školní praxi je v současnosti mnoho. Je především na učiteli, aby zvolil takovou formu hodnocení, která vyhovuje určité situaci, ale hlavně aby správně zacíлил hodnocení na osobu žáka. Podle Slavíka (1999, s. 33) není žádná podoba hodnocení špatná nebo dobrá sama o sobě, protože vždy záleží na způsobu použití a souvislostech v jejím pedagogickém využití. Záměrné záměny ve formách hodnocení mohou být přínosné pro postoj žáka k učení a pro jeho celkový postoj k hodnocení, jelikož zamezí, aby proces hodnocení byl předvídatelný a repetitivní z pohledu žáka. Kolář (2009, s. 44) radí, že bychom měli vždycky prostřednictvím hodnocení usilovat o zlepšení vztahu mezi učitelem a žáky. Představíme tedy nejčastější formy hodnocení.

Katzová (2008, s. 234) prezentuje tři základní formy hodnocení:

- Klasifikace
- Slovní hodnocení
- Kombinace slovního a kvantitativního hodnocení

Kolář (2009, s. 93-94) doplňuje základní formy ještě o další čtyři:

- Jednoduché mimoverbální hodnocení

- Jednoduchá verbální hodnocení
- Oceňování výkonů
- Písemná a grafická hodnocení

#### 1.6.1 Klasifikace

Klasifikace je nejběžnější formou hodnocení v rámci základního a středního školství v Čechách. A i přes to, že v moderní didaktické praxi jsou preferovány jiné formy hodnocení, je často klasifikace shledávána jako nejdůležitější v očích žáků, a i jejich zákonných zástupců. Klasifikaci můžeme tedy považovat za kvantitativní formu hodnocení, v které je posuzovaná míra hodnoty vyjádřena číselnou formou, tedy známkou. (Slavík, 1999, s. 182) Výhoda klasifikace spočívá ve využití konečného celkového přehledu dosaženého výkonu, například ke kvantifikaci pololetního průměru, anebo také k srovnávání žáků, tříd, škol a jejich výkonu pro statistické účely. Další výhodou je, že tento způsob hodnocení je pro rodiče zaběhnutý a také srozumitelný. Kolář (2009, s. 55) vyzdvihuje fakt, že hodnocení, především v kvantitativní podobě známek (klasifikace), je pro rodiče předpokladem startu, určitým odrazovým můstkem, jejich dítěte pro úspěšné postoupení k dalším stupňům vzdělání. Na druhou stranu klasifikace neinformuje detailně o jednotlivých složkách výkonu, a proto neumožňuje do vyšší míry práci s chybou.

Použití klasifikace ve výuce cizích jazyků může být vhodné při testování gramatických nebo lexikálních dovedností, jelikož posuzujeme správnost, jestli výkon vyhovuje – nevyhovuje, nebo například při posuzování naplnění kritéria požadované délky textu splnil - nesplnil.

#### 1.6.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je na rozdíl od klasifikace formou kvalitativní, která charakterizuje žákův výkon nebo chování pomocí popisných tvrzení. (Slavík, 1999, s. 183) Tato forma může žáky lépe motivovat než klasifikace. Pomáhá regulovat jejich konkrétní činnosti, nebo může zastávat kteroukoliv z funkcí hodnocení definované v podkapitole 1.3. Nevýhodou slovního hodnocení je jeho časová náročnost pro učitele a také nebezpečí, že žák slovnímu hodnocení neporozumí. Je proto absolutně klíčové, aby slovní hodnocení bylo formulováno pro žáky srozumitelně a tak, aby žák mohl informace použít. Možnou

nevýhodou slovního hodnocení může být, že žáci ho neberou ve srovnání s klasifikací jako důležité a prospěšné, nebo o něj nemají v porovnání se známkami zájem.

#### 1.6.3 Jednoduché mimoverbální hodnocení

Hodnocení, které sestává z učitelových neverbálních reakcí na žákovy podněty. Často ho můžeme zařadit mezi bezděčné reakce, tedy „*nezáměrné, polovědomé nebo neuvědomělé hodnotící projevy, zpravidla převážně emocionální povahy.*“ (Slavík, 1999, s. 182) Neverbální komunikaci se často přisuzuje mezi 70 až 90% sdělení.

I přes fakt, že si učitelé nemusejí uvědomovat důležitost reakcí jako úsměv, pokývnutí, podání ruky nebo zamračení, tak hrají důležitou roli. Učitelé se můžou snažit je podchytit a postupně využívat záměrně, většinu z nich ale člověk využívá především mimovolně (zejména mimiku). (Gavora, 2005, s. 99)

#### 1.6.4 Jednoduché verbální hodnocení

Jednoduché verbální hodnocení je důležité vzhledem k jeho běžnosti. Řadí se mezi něj bezprostřední vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...), nebo také kratší slovní vyjádření často s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal) (Kolář, 2009, s. 93) Právě tato a předešlá forma hodnocení můžou vnést určitou lidskost do prostředí školy, která může mít pozitivní dopad, jelikož si žáci můžou uvědomit, že „*i učitelé jsou lidi a chybují*“, ale i dopad negativní, když by učitel něco unáhleně pronesl bez zvážení dopadu dané reakce na žáka.

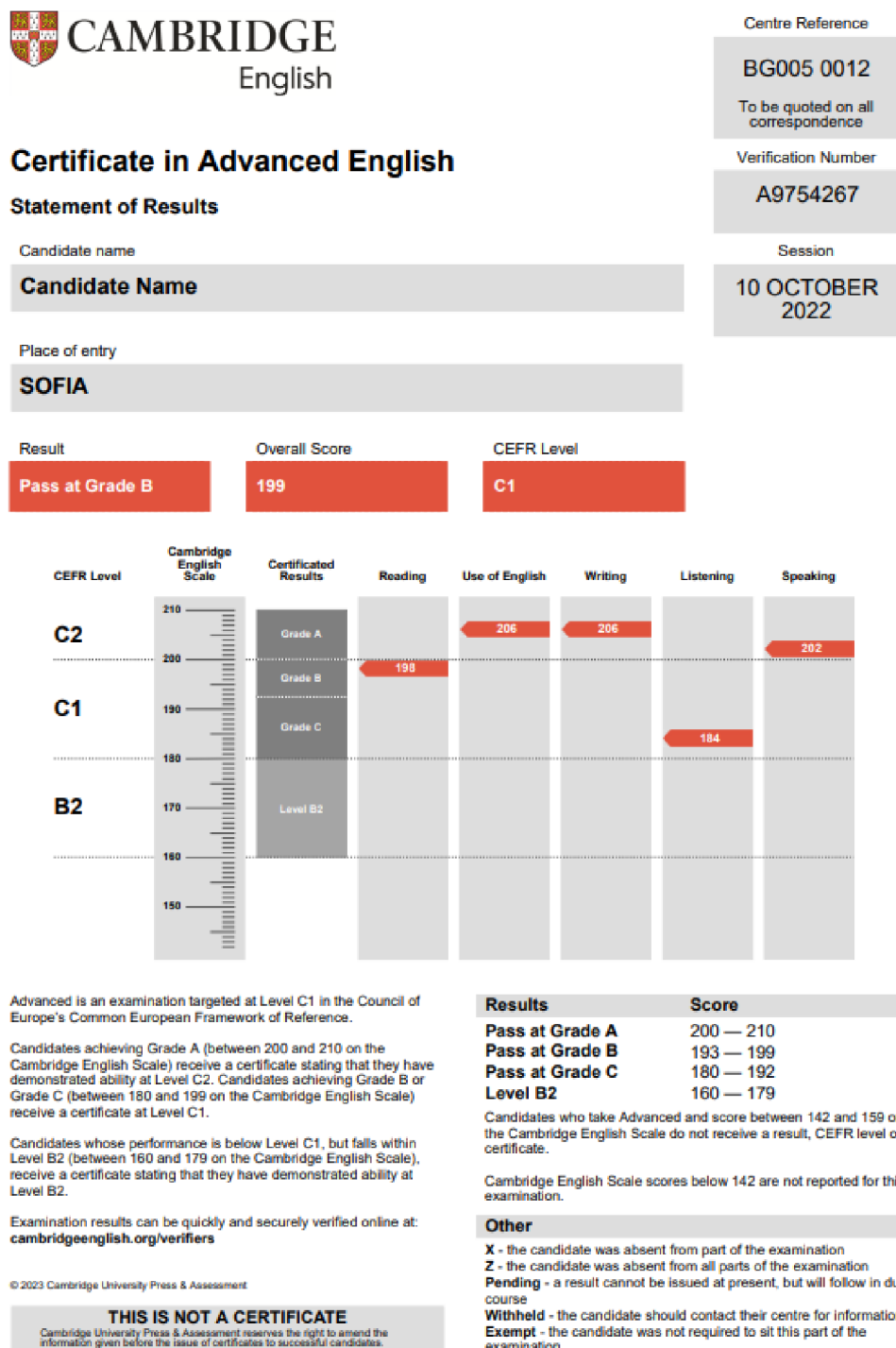
#### 1.6.5 Oceňování výkonů

K formám hodnocení, které oceňují výkon se řadí „*výstavky prací žáků, pověření náročnějším úkolem, pověření méně náročným úkolem, nabídkou k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti, pověření vedením týmu při řešení problému*“ (Kolář, 2009, s. 94) Ve výuce cizích jazyků se často uplatňují sdílené uložení žakovských prací (textů) v online podobě, nebo případně na nástěnkách v jazykových učebnách. Sdílení žakovských textů je důležité pro rozvoj realistického sebehodnocení, jelikož poskytuje žákům modely různých úrovní zvládnutí daného úkolu vzhledem k uvedeným kritériím, s kterými musí být žáci seznámeni předem. Žáci by měli být v případě tohoto hodnocení vedeni k tomu, aby dokázali aktivně vyhledat a ocenit ty složky výkonu, které jsou zdařilé, namísto toho, aby se primárně zaměřovali na nedostatky a chyby.

#### 1.6.6 Písemná a grafická vyjádření

Tato forma hodnocení v podstatě vyjadřuje žákův výkon ve formě škály nebo diagramu, znázorňující jednotlivé složky výkonu. Ten může sloužit k porovnání dílčích dovedností se spolužáky nebo žáky jiných škol. Tato forma umožňuje i sebehodnocení. Grafické vyjádření škálou se využívá při obdržení výsledků Zkoušky Cambridge English, tato škála srovnává jednotlivé dovednosti. Příklad tohoto vyjádření je uveden na další stránce.

Obrázek č. 1: Příklad grafického znázornění certifikátu zkoušek Cambridge<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Zdroj obrázku: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS & ASSESSMENT, 2024. Cambridge English Exam results explained [online]. [cit. 2024-07-14]. Dostupné z: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202958039-Cambridge-English-Exam-results-explained>

## 2 Formativní hodnocení

### 2.1 Vymezení pojmu formativního hodnocení

Pojem formativního hodnocení pochází z latiny. Sloveso formovat od slova „*formo*“ je ekvivalentem pro slovesa utvářet nebo dávat tvar. Podle svého názvu by mělo tedy formativní hodnocení působit při utváření žákových vlastností. Avšak jednotná definice a standardizovaný postup při zavádění formativního hodnocení do praxe ještě zatím nebyly přijaty. Tato skutečnost může vést k pouze částečnému zavádění formativního hodnocení učiteli, které může dále vést k nenaplnění potenciálu, kterým disponuje, což je z hlediska účinnosti vzdělávání samozřejmě nežádoucí.

Formativní hodnocení má v angličtině dva ekvivalenty, první z nich je „*formative assessment*“ (Black, 1998), který více odpovídá českému „formativnímu hodnocení“, druhým je „*assessment for learning*“ tedy, („hodnocení pro učení“) (Košťálová, 2012). V češtině je poměrně pro tento typ hodnocení rozšířený název zpětnovazební hodnocení.

V českém prostředí je ustálenější termín „formativní hodnocení“, který Walterová a Průcha definují jako „*Hodnocení průběžné, jehož cílem je získat informace o průběhu procesu, jevu, o aktuálním stavu, momentální výkonnosti; diagnostikovat příp. závady, odchylky, typické chyby tak, aby bylo možné včas poskytnout zpětnou vazbu všem zúčastněným, provést potřebné změny a odstranit případné nedostatky.*“ (Průcha, 1998, s. 73)

Kolář a kolektiv definují formativní hodnocení jako „*korektivní, zpětnovazební, průběžné, nebo pracovní. Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) v situaci, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá učiteli nebo žákovi hledat lepší cestu k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka.*“ (Kolář, 2012, s. 46)

Další definici uvádí Slavík, který říká, že formativní hodnocení „*je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáka a nabízí radu, vedení a poučení orientované na zlepšení budoucích výkonů, poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu), ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit.*“ (Slavík, 1999, s. 182)

I přes nepatrné odchylky v těchto definicích je možno vysledovat patrné podobnosti v určitých klíčových slovech, které jsou spojeny s formativním hodnocením. Důležitými rysy formativního hodnocení jsou tedy, že je průběžné, zpětnovazební/korektivní, že pracuje s chybou, podporuje učení diagnostikou chyb a snaží se chybám dále předcházet upravením procesu učení.



## 2.2 Principy formativního hodnocení

Laufková (2016) uvádí desatero principů formativního hodnocení, přičemž vychází z výzkumu tří autorů - Assessment Reform Group (2002) Current Perspective Assessment (2005) a Cizek (2010), který propojila a vytvořila svůj pohled.

Desatero podle Laufkové (2016)

1. *Primárním účelem formativního hodnocení je zlepšit výkon žáka.*
2. *Formativní hodnocení musí poskytovat užitečné informace (žákům, učitelům i rodičům) k různým oblastem učení žáků. Užitečné v tom smyslu, že žák ví, kde se právě nachází, a také to, co má dělat, aby se posunul dále a dosáhl stanoveného cíle*
3. *Formativní hodnocení je integrální součástí vyučování, prostupuje učení, je neustálé, nikoli epizodické, zaměřuje se na proces učení.*
4. *Formativní hodnocení vede ke stanovování výchovně-vzdělávacích cílů.*
5. *Formativní hodnocení povzbuzuje žáky ke sledování vlastního pokroku směrem ke stanoveným cílům a motivuje je k učení.*
6. *Formativní hodnocení je založeno na porozumění tomu, jak se žáci učí.*
7. *Formativní hodnocení vede žáky k převzetí zodpovědnosti za jejich vlastní učení.*
8. *Formativní hodnocení posiluje sebehodnotící schopnosti žáka tak, že je schopen autoregulace učení.*
9. *Formativní hodnocení podporuje metakognici, reflexi a sebereflexi žáků.*
10. *Formativní hodnocení patří mezi klíčové profesní dovednosti učitelů.*

V tomto desateru můžeme vyzorovat propojení s definicemi uvedenými v podkapitole 2.1, jako například, že je orientováno na zlepšení výkonu žáka, poskytuje mu užitečné informace o jeho učení, je průběžné a podporuje sebereflexi.

## 2.3 Kritéria formativního hodnocení

Pro kvalitní hodnocení je nutná správná volba kritérií, podle kterých je žákův výkon hodnocen. Starý (2016, s. 48-52) také uvádí, že je nezbytné, aby si žák byl stanovených kritérií vědom a také věděl, k čemu mu můžou sloužit. Pokud by učitelé či žáci při hodnocení používali pouze svůj pocit, nebo samotné procentuální vyjádření známky bez reflexe daného výkonu ve vztahu ke stanoveným hodnotícím kritériím, tak by se jejich hodnocení mohlo stát pouze posuzováním prvního dojmu z dané práce. „*Než zjistíme, co se naši žáci učí, než jim poskytneme zpětnou vazbu, než zapojíme žáky jako zdroje učení pro sebe navzájem a jako „vlastníky“ svého učení, musíme si ujasnit, kam se naše cesta ubírá.*“ (Wiliam, 2020, s. 25). Je nutno podotknout, že kritéria úspěchu učitel nepoužívá proto, aby jich žák pokaždé dosáhl, ale aby docházelo k rozvoji klíčových kompetencí, cíle jsou tedy vytvořeny přímo pro žáka. „*To je názornou ukázkou obecnějšího faktu, že někdy je dobré dělat věci ne proto, aby vedly k zaručenému konkrétnímu výsledku učení, ale protože pro žáky představují důležité*



*zkušenosti*“ (William, 2020, s. 27). Správně definovaná kritéria pomáhají učitelům zjistit, do jaké míry žáci pochopili dané učivo – slouží tedy jako pomyslný záchraný bod, při diagnostice učebního procesu.

Co si ale pod těmito kritérii hodnocení představit? Velice výstižnou definici uvádí Chvál (2008, s. 48) „*měřítka, kterými poměříme kvalitu různých produktů*“, dále téma hodnotících kritérií rozvíjejí ve svých výzkumech Kratochvílová (2011), Starý (2016), William (2020).

Základní kritéria volíme při testování žáků podle toho, co od jednotlivých zkoušených žáků očekáváme. Jejich výkon potom porovnáváme s odstupňovanými kritérii výkonu. Budu-li chtít, aby žáci v 2. ročníku střední školy napsali formální dopis v anglickém jazyce, je nutno volit kritéria jako zpracování zadání, koheze textu, použití slovní zásoby a pravopisu, použité mluvnické prostředky atd. Ke každé této kategorii se rozpracovává úroveň splnění kritérií, aby bylo možné žáka ohodnotit jako výborného, chvalitebného dobrého, dostatečného či nedostatečného. Košťálová tuto úroveň splnění kritérií nazývá jako „*indikátor splnění*“ a definuje ho jako „*možnou míru kvality v naplnění kritérií*“ (Košťálová, 2012, s. 80). Starý vnímá hlavní pozitiva kritériálního hodnocení v tom, že slouží ke konkretizaci výkonu žáka, pomáhá hledat silné stránky v žákově výkonu, ale i upozorňuje na jeho slabé stránky, neporovnává vzájemně výkony žáků, vtahuje žáka do procesu učení a hodnocení, a že umožňuje učiteli i žákovi sledovat míru dosažení stanoveného cíle. (Starý, 2016, s. 50-51) Díky tomuto je hodnocení pro žáka srozumitelné, předem dané a hlavně objektivní. Použití kritérií hodnocení může být také prospěšné pro pedagogy, kterým může napomocť při zjednodušení a zkvalitnění procesu hodnocení.

Kritéria mohou být vyjádřena různými způsoby, například ukázkami prací, tabulkami kritérií, v číselných a ve verbálních škálách, checklistech, rubrikách, mapách učebního pokroku atd. Důležité ale je, aby s nimi žák byl vždycky seznámen. Starý označuje tabulky kritérií (*rubrics*) za nejvíce osvědčené v rámci formativního hodnocení, a to, protože propojují kritéria a deskriptory vyjadřující hodnotu kvality daného kritéria. (Starý, 2016, s. 52) Naopak William radí, abychom při vysvětlování kvality začali spíše s ukázkami prací než s tabulkami kritérií, a to především z důvodu, že jsou snadněji demontovatelné právě na ukázkách prací. (William, 2020, s. 37).

## 2.4 Nástroje formativního hodnocení

Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení zařazuje Starý (Starý, 2016) do skupiny autonomního hodnocení a poukazuje na fakt, že učitelé mají obavy ze zapojování žáků do procesu hodnocení. Toto tvrzení vyvrací Helus, který vyzdvihuje fakt, že žák, který je zahrnut do procesu hodnocení, je veden k prokázání způsobilosti při přebírání větší míry zodpovědnosti za svou práci, výsledky, ale i za své perspektivy. (Helus, 2015, s. 320) Jelikož cílem současného školství je rozvíjení klíčových kompetencí (Balada, 2007, s. 8-11);

- a) kompetence k učení,
- b) kompetence k řešení problémů,
- c) kompetence komunikativní,
- d) kompetence sociální a personální,
- e) kompetence občanské,
- f) kompetence pracovní,
- g) kompetence digitální,

je důležité vést žáky k přebírání zodpovědnosti za své učení, což spadá do kompetence k učení.

Starý definuje autonomní hodnocení jako „*hodnocení svěřené do rukou žáků; o hodnocení, které žák používá a zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlit a obhajovat.*“ (Starý, 2016, s. 27) Nutno také podotknout, že tento proces podporuje a vede žáka k metakognici, kterou můžeme definovat jako reflexi žakových učebních procesů, která podporuje žakovské sebepoznání, sebevědomí a rozvoj studijních schopností. (Starý, 2016, s. 27)

V rámci vrstevnického hodnocení hraje důležitou roli třídní klima, na což poukazuje i Starý: „*Je zřejmé, že vrstevnické hodnocení je velmi citlivé na vztahy mezi žáky, na to, zda mezi nimi panuje přátelství či nepřátelství, podpora či rivalita.*“ (Starý, 2016, s. 30) Dále zmiňuje další výhody vrstevnického hodnocení, jako například, že žáci hodnocení lépe přijímají od vrstevníků/spolužáků a také, že se do hodnotícího procesu zapojují i pasivní žáci. (Starý, 2016, s. 28-32) Právě díky aktivnímu zapojení žáků na obou stranách hodnocení se rozvíjejí již zmíněné klíčové kompetence, jelikož se učí komunikovat, vyjadřovat své pocity, posuzovat, srovnávat, reagovat a přijímat

hodnocení od ostatních. Starý (2016), William (2020) a Kratochvílová (2011) vyzdvihují klíčovost stanovení pravidel při používání vrstevnického hodnocení. Například Starý spatřuje hlavní pilíře v dodržení ohleduplnosti, slušnosti, uznání spolužáka a konstruktivnosti zpětné vazby. (Starý, 2016, s. 31)

Sebehodnocení je spjato s procesem naplňování výukových cílů, jelikož funguje jako „proces, při němž sami žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce; identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště za účelem zlepšení – stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna.“ (Starý, 2016, s. 34). Slavík uvádí přesný přístup k tomuto hodnocení „žákův výkon - žákova reflexe (svého nebo cizího) výkonu zaměřená na jeho hodnocení - učitelská metareflexe žákova hodnotícího soudu v návaznosti na žákem posuzovaný výkon - předpokládaná změna žákova výkonu i nárůst poznání hodnocené činnosti.“ (Slavík, 2003, s. 14) Z interpretace této posloupnosti je patrné, že žák je nositelem hodnocení. Základním předpokladem jsou učitelem pevně stanovená kritéria hodnocení a jejich znalost žáky. Ve své reflexi by se měl žák zabývat tím, kde a proč udělal chybu. Starý popisuje následnou učitelovu metareflexi jako schopnost sledovat žákovy myšlenkové pochody v řešení zadaného úkolu, dovednosti předvídat žákovy kroky, v porozumění důvodu žákovy chyby a umění mu poradit, jak postupovat v učební činnosti dále. (Starý, 2016, s. 35) Tento proces může být podpořen zakomponováním otázek do hodnotícího myšlení žáků jako např.: „proč svoji práci hodnotím tak, jak ji hodnotím.“ (Starý, 2016, s. 35). Bylo by možné namítnout, že sebehodnocení je časově náročné a může vést k jeho mrhání. Toto tvrzení vyvrací Kratochvílová argumentem, že sebehodnocení vede k všestrannému rozvoji osobnosti, podpoře vlastního učebního procesu žáka, a tedy čas v konečném důsledku šetří. (Kratochvílová, 2012, s. 28) Starý také varuje před pouhým zaměřením se na afektní složku (co se mi líbí), aby se použití sebehodnocení nestalo pouze nahodilou a povrchní činností, kterou učitelé použijí pouze při přebytku času. (Starý, 2016, s. 35) I sebehodnocení by tedy mělo být vztažené k předem probraným kritériím.

Dalším nástrojem formativního hodnocení jsou vzdělávací cíle. Vališová (2011, s. 137) chápe vzdělávací cíle jako „zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou.“ Starý zdůrazňuje, že cíle

musí být formulovány z pohledu žáka, jako např. „žák identifikuje“ nebo „žák vysvětlí“ a musí být také formulovány tak, aby se dalo empiricky zjistit, jestli jich bylo dosaženo. (Starý, 2016, s. 40-41) Cíle hrají důležitou roli pro žáky, když jsou explicitně vyjádřeny, dostatečně srozumitelné pro žáky a vnímány žáky jako podnětné. Podle stereotypu jsou napsány na začátku vyučovací hodiny doprostřed tabule, ale tím by aktivizační aktivity ztrácely na významu. Cíl tedy může být sdělen v průběhu hodiny, nebo nejpozději na jejím konci. (Starý, 2016, s. 43) Vyučovací cíle jsou důležité i pro učitele a jejich plánování výuky. Pomáhají jim klást si otázky jako například co se budou žáci učit a co se mají naučit. (Starý, 2016, s. 42). „*Cíle tak mají potenciál posouvat učitele k hlubšímu přemýšlení o obsahu, rozsahu a uspořádání učiva a také o tom, jaké hodnotící postupy použije.*“ (Starý, 2016, s. 42) Na konci vyučovací hodiny je také potřebná určitá závěrečná reflexe ohledně naplnění stanovených cílů. Toto může probíhat, když se učitel dotáže třídy ohledně naplnění cílů, nebo také vyzváním žáků k popsání toho, co se v hodině naučili a při odchodu to odevzdali učiteli. (Starý, 2016, s. 43). Správně zvolený vzdělávací cíl tedy ukazuje žákům, na co se mají soustředit a kde je jádro výukového obsahu. „*Cíle souvisejí s formativním hodnocením tak, že: pomáhají učitelům při plánování výuky, pomáhají žákovi v učení, zvyšují pocit zodpovědnosti žáka za vlastní proces učení a jsou tako východiskem pro formulaci kritérií pro hodnocení.*“ (Starý, 2016, s. 47)

Zpětná vazba je základem celého formativního hodnocení. Můžeme ji definovat jako informaci, kterou učící jedinec získává od někoho jako reakci na svůj výkon. Tato informace je poskytnuta za cílem zlepšení dané činnosti. Můžeme si pod ní představit cokoli, co pomáhá nebo umožňuje zlepšení během procesu rozhodování. Základem zpětné vazby je, aby měla informativní funkci a aby byla srozumitelná pro jejího příjemce. Může mít různé podoby, jako například pokývnutí hlavou, formu písemné zprávy nebo může být verbální. (Starý, 2016, s. 60-63) Pokud použití zpětné vazby vede ke zlepšení jedince v učení, tak ji můžeme považovat za účinnou. Na kvalitu zpětné vazby má ale vliv několik faktorů, jako například vztah žáka a učitele, který ovlivňuje žákovu reakci na zpětnou vazbu. William poukazuje například na důležitost nazírání žáka na obdržení zpětné vazby. Je třeba, aby učitel dobře znal své žáky a získal si jejich důvěru, protože když žáci nevěří tomu, že jim učitel rozumí, chce jim pomoci a chce pro ně to nejlepší, tak nemůže očekávat jakékoliv úsilí vložené do jejich práce. Nutno brát

zřetel také na fakt, že každý žák bude vnímat zpětnou vazbu individuálně. (William, 2020, s. 105-106) V českém školství je často zpětná vazba reprodukována známkou, která je motivací pouze pro žáky zaměřené na výkon. Často se tedy stává, že se žáci s tímto typem motivace snaží vyhnout neúspěchu, a tak se snaží vyhnout se zpětné vazbě v podobě známky. Zpětná vazba bez použití známek tedy často rozvíjí růstové myšlení, které je u žáků žádoucí. (William, 2020, s. 108-110). „*Mnohé studie se shodují, že žáci chtějí nejen pozitivní a povzbuzující zpětnou vazbu, ale také upřímnou a přesnou. Mnozí žáci postrádají informace, v čem byl jejich výkon dobrý, a/nebo konkrétní informace, jak postupovat ve zlepšení výkonu.*“ (Starý, 2016, s. 84)

Zpětná vazba může mít různé podoby. Jedním z nich je práce s chybou, která disponuje velice důležitou rolí v celém procesu poskytování formativní zpětné vazby. Je nutné si uvědomit, že zpětná vazba není pouze reakce na chyby, protože velký význam má i zpětná vazba k bezchybným výkonům. Chyba musí být detekována, analyzovaná a potom na ní musí nastat reakce. Chyba je tedy vnímána jako prostředek ke zlepšení a použita pro motivaci k učení. (Starý, 2016, s. 64-67). Další podobou zpětné vazby je okamžitá zpětná vazba během výuky. Tento typ je specifický v tom, že při výuce má učitel pouze omezený vhled do procesu učení žáka, vyzorovává, co žáci pochopili a co ne. Důležité je ale počítat s již zmíněnou individualitou žáků, která ztěžuje učitelůvi proniknutí do probíhajících procesů učení jednotlivců. Starý uvádí dvě další formy zpětné vazby; písemnou zpětnou vazbu a zpětnou vazbu v dlouhodobém horizontu. Jejich výhodu lze spatřit hlavně v tom, že je na ně poskytnut delší čas od výkonu, a proto umožňuje učitelům lépe nahlédnout do učebního procesu žáků. Zásadami písemné vazby je hlavně že by měla být poskytována pravidelně, měla by být předána žákům v co nejkratším termínu a měla by pro ně být srozumitelná. Často používaným prostředkem pro poskytování dlouhodobé zpětné vazby jsou žakovská portfolia, které archivují průběžně výsledky činností žáků. Pomáhají nám mapovat jejich individuální vývoj. (Starý, 2016, s. 73-76) Další možností, která naplňuje dlouhodobý horizont zpětné vazby je slovní hodnocení, „*které chápeme jako komplexní kvalitativní posouzení žákova výkonu a chování vyjádřené nikoli známkou, ale verbálně.*“ (Starý, 2016, s. 76). Za jeho pomocí je možno se vypořádat se zásadním problémem známkování, tedy nízkou informační hodnotou. (Starý, 2016, s. 75-76). Pro slovní hodnocení je důležité taky správné použití jazyka. Starý doporučuje použití popisného

jazyka, ne posuzovacího. (Starý, 2016, s. 85). Oba tyto jazyky budou popsány v podkapitole 2.6.

## 2.5 Formativní hodnocení v kurikulárních dokumentech (RVP-G, RVP-SOV, RVP-Z)

V českém školství jsou primárními kurikulárními dokumenty RVP (Rámcové vzdělávací programy) pro jednotlivé stupně a typy škol. Jednotlivé RVP vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto dokumenty působí na státní úrovni v kombinaci s obecnějšími strategiemi, například dokumentem Strategie 2030+, kterému jsme se věnovali podrobněji v podkapitole 1.4.

V současnosti je formativní hodnocení mnohem více zmiňováno pedagogy i vědci hlavně z důvodů kurikulárních dokumentů, které cílí právě na tuto formu hodnocení. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (zkráceně RVP G), se nenachází kapitola nebo podkapitola, která by se přímo věnovala formativnímu hodnocení, avšak je možné najít alespoň zmínky aspektů tohoto hodnocení. Například v popisu Kompetence k podnikavosti je popsáno, že žák *„usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu“* (Balada, 2007, s. 11). Z tohoto popisu je patrné, že v RVP G existují určité sklony k podpoře formativního hodnocení, neboť průběžná revize a hodnocení dosažených výsledků se přímo shodují s podstatou formativního hodnocení. Je nutno podotknout, že RVP G klade důraz na kritické hodnocení a reflexi vlastních schopností žáka.

Naopak v Rámcovém vzdělávacím programu pro střední školy (zkráceně RVP SOV) jsou zmíněny tendence formativního hodnocení bez aspektu kritiky, například zmínka se nachází v RVP SOV pro obor Ekonomické lyceum přímo v Cílech středního odborného vzdělání, kde se v oddílu „Učit se být“ klade důraz na *„prohlubování dovedností potřebných k sebereflexi, sebepoznání a sebehodnocení“* (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M/02 Ekonomické lyceum, 2023, s. 7). Právě pojem „sebehodnocení“ je jedna z hlavních metod autonomního hodnocení, které hraje roli v učebních procesech už od předškolního věku. (Košťálová, 2012, s. 63).

Rámcový vzdělávací program pro základní školy se v části o tendencích ve vzdělání podporovaných rámcovými vzdělávacími programy zmiňuje o nutnosti

„Prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, 2021, s. 6) Zde je možné vyzorovat zřetelný odkaz k formativním hodnocením, vzhledem k tomu, že je přímo zmíněna průběžná diagnostika a slovní hodnocení, jejichž důležitost je z definic formativního hodnocení patrná. Dalším z důležitých prvků tohoto hodnocení je práce s chybou, o kterém se RVP ZV také zmiňuje „Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, 2021, s. 8). Žákův pozitivní vztah k chybě má za důsledek zvýšení motivace, a proto by žák neměl být trestán za své chyby. Kolář (2009, s. 115) poukazuje na fakt, že chyba nemusí ohrozit žákův výkon, ale může mít dokonce poznávací a výchovný význam. Právě v situacích, kdy žák identifikuje chybu má možnost poznat příčinu svého omylu a získání vědomostí k opravení své chyby a budoucímu použití. „Jde v podstatě o systematické vedení žáků k vyhledávání chyb v práci vlastní i cizí a o samostatném nalézání správných řešení, o hledání cest k příčinám chyb, o hledání cest k nápravám k těmto chyb“ (Kolář, 2009, s. 115)

RVP ZV a RVP SOV se také zmiňují o uplatnění formativního hodnocení při vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními a mimořádně nadanými žáky.

Je tedy možné tvrdit, že RVP obsahuje odkazy na formativní hodnocení a je pouze na jednotlivých školách a učitelích, jakým způsobem ho zařadí do své činnosti.

## 2.6 Posuzující jazyk a popisný jazyk

Hlavním nástrojem formativního hodnocení, a v první řadě zpětné vazby je slovní hodnocení. Košťálová rozlišuje dva typy jazyka, které se používají při slovním hodnocení. Posuzující jazyk, jenž je také označován jako *nálepkovací hodnocení* a popisný jazyk, který je brán jako *nástroj kvalitní zpětné vazby*. (Košťálová, 2012, s. 45-49)

Posuzující jazyk nepřináší pro žáky velký přínos. Při jeho použití žák nemůže získat informace o svém pokroku. Autorky uvádějí, že pokud dítě dostane informaci jako například „Jsi šikovný/šikovná/Jsi dobrá matematická“, tak se jedná o zpětnou vazbu bez výpovědní hodnoty. Dalším problémem může být, že pozitivní posuzující hodnocení může vést k negativnímu vlivu na učební výkony žáka, například tím, že nebude mít

potřebu se dále posouvat a bude prožívat falešné pocity sebeuspokojení. (Košťálová, 2012, s. 46-47). Naopak negativní hodnocení můžou provázet „*nepříjemné pocity – vzdor, vztek, smutek – a od nich se odvíjející nechuť až odpor k další práci („Zase jsem neuspěl, proč bych se znovu snažil...“)*“ . (Košťálová, 2012, s. 46) Proto autorka radí, že bychom se „*měli vyvarovat hodnotících soudů, tzn. odolat pokušení označit výkon žáka nějakou nálepkou.*“ . (Košťálová, 2012, s. 46) Takové nálepkování neplní korektivně-konativní funkci hodnocení, klíčovou právě pro formativní hodnocení. Pozitivní a negativní nálepky můžou obě vést k dlouhodobým následkům. U těch pozitivních může docházet k vytvoření nerealistického sebepojetí a sebedůvěry, které pramení z těchto nálepek, jako například popsání žáka jako *jedničkáře*, nebo *nejlepšího ze třídy*. Následky negativních nálepek autorka spatřuje ve vytvoření negativního sebepojetí, sebeobrazu a nízké úrovně sebeúcty, nebo také, že na základě jednoho hodnocení bude vytvořen celkový nepravdivý a nepřesný obraz o žákovi. (Košťálová, 2012, s. 46-47)

Popisný jazyk se omezuje na prosté informace, kterými popisuje danou situaci. Pokud za použití popisného jazyka zmíníme pozitivní stránky žákova výkonu, začne často sám žák poukazovat na jeho nedokonalosti a chyby za účelem jejich odstranění a zkvalitnění práce. (Košťálová, 2012, s. 48) Můžeme tedy konstatovat, že použití popisného jazyka může působit v učebním procesu aktivizačně. Při jeho použití je také naplněna poznávací funkce hodnocení. Autorka v rámci použití popisného jazyka propojuje kritéria hodnocení a jejich sady s indikátory, „*neboť dávají žákům možnost opakovaně se vracet k tomu, co je v jejich práci považováno za důležité, a zároveň slouží jako jasná a srozumitelná vodítka pro její zdokonalování.*“ (Košťálová, 2012, s. 48) K využití popisného jazyka v rámci školního hodnocení Košťálová uvádí čtyři zásady. První zásadou je popis vnímaného, který využívá naše smysly. Popisujeme tedy co slyšíme a vidíme. Observace se zpětně vztahuje ke stanoveným kritériím, anebo k pevně daným pravidlům. K ilustrování této zásady může použít výrok typu: „*při konstruování textu si správně rozložil odstavce. Tady vidím správně použité spojovací výrazy.*“ Další zásadou je popis pokroku. Tato zásada srovnává předchozí výsledky/výkony žáka se současnými a hodnotíme je. Jako příklad můžeme uvést výrok: „*Ve svých slohových pracích jsi už použil odpovídající formu jazyka.*“ Žák si cení času a pozornosti, který mu učitel věnuje při porovnávání prací. (Košťálová, 2012, s. 52)



Následující zásada popisuje pocity žáka, jako např.: *„Určitě jsi rád, že si zvládl psaní diskurzivní eseje, nabyté poznatky jistě zúročíš i v jiných slohových útvarech.“*

Poslední zásada dává prostor k odhalení chyb. Po pozitivním popisu žákova výkonu je mu dána možnost se samostatně vyjádřit. *„Když samostatně poukáže na některé nedostatky, které práce obsahuje, odhalí tedy vlastní chyby získá větší motivaci, než když ho na chyby upozorníme sami.“* (Košťálová, 2012, s. 52) Samozřejmě může nastat, že žák své nedostatky neodhalí, tudíž učitel na tyto chyby poukáže návodnými tvrzeními nebo otázkami jako například: *„Zapomněl jsi, že v závěru musíš zhodnotit oba...“*  
*„Žák se také učí sám popisovat svou práci a hodnotit ji, tj. rozvíjí svou dovednost sebehodnocení.“* (Košťálová, 2012, s. 52)

### 3 Kompetenčně pojaté vzdělání

*Competency based language teaching* (CBLT) neboli Kompetenční výuka jazyků je přístup k výuce jazyka, který uplatňuje metodický přístup CBE (*competency based education*, neboli kompetenčního vzdělání) na výuku cizích jazyků. S tímto pojetím pracuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Rámcové vzdělávací programy i Strategie 2030+.

Cílem tohoto metodického přístupu je vybavit uživatele jazyka kompetencemi, které můžeme definovat jako „...*soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací...*“ (Veteška, 2008, s. 25) Tyto kompetence umožní uživateli jazyka efektivní zapojení do každodenních situací, s kterými se může setkat. (Richards, 2014, s. 151). V návaznosti na tento fakt se také mění role učitele, který už nepůsobí jako pouhý zdroj informací, ale měl by podle Richardse (2014, s. 159) zastávat tyto role:

- Analytik potřeb – Provádí analýzu potřeb svých žáků a je schopen vybrat vhodné kompetence na základě jejich potřeb.
- Tvůrce materiálů a zprostředkovatel zdrojů materiálů – Sestavuje vhodné materiály včetně těch podporovaných technologiemi, vytváří materiály zaměřené na konkrétní cílové kompetence.
- Hodnotitel – Zabývá se průběžným hodnocením učení žáků a v případě potřeby znovu učí dovednosti žáky nedostatečně osvojené.
- Kouč – Vede žáky k používání vhodných strategií učení a poskytuje jim k tomu potřebné vedení a podporu.

Auerbach (1986, s. 414-415) uvádí osm klíčových rysů CBE:

- Zaměření na vybavení žáka jazykovými prostředky, které zajistí jeho úspěšné fungování v rámci společnosti.
- Odklon od učení se jednotlivých složek jazyka izolovaně. CBE se zaměřuje přímo na konkrétní životní situace a na jazyk, který žák bude v těchto situacích potřebovat a využívat
- Orientace na žákův celkový výkon spíše než na znalost.

- Rozdělení učiva do menších celků, které se dají zvládnout, aby žák i učitel mohli sledovat dosažený pokrok.
- Stanovené cíle, o kterých jsou žáci předem informováni. Žáci tedy přesně ví, co se od nich bude očekávat.
- Souvislá diagnostika výsledků učení – žáci jsou testováni před i po výuce, pokud se prokáže, že učivo nezvládli, pokračují ve snaze dosáhnout daného cíle a jsou znovu testováni.
- Žáci musí prokázat zvládnutí předem dané kompetence nebo chování, proto hodnocení tedy nevyplývá z tradičního testování.
- Vyučování se individualizuje, jelikož žák stojí v jeho středu. Cíle reflektují potřeby a schopnosti žáka, berou v potaz jeho předchozí učení a nejsou omezeny časem – každý žák postupuje svým vlastním tempem a soustředí se pouze na ty oblasti, ve kterých se potřebuje zlepšit.

### 3.1 Klíčové kompetence

Rámcové vzdělávací programy udávají, že cílem výuky na středních odborných školách a gymnáziích je vybavit žáky klíčovými kompetencemi, které jsou definovány jako „*soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“ (Balada, 2007, s. 8)

Klíčové kompetence si žáci osvojují a rozvíjejí v průběhu studia na střední škole s návazností na kompetence získané během vzdělání základního. Zohledňuje se individualita a schopnosti jednotlivých žáků a počítá se s tím, že každý žák nebude schopen plně ovládnout všechny kompetence. Rozvíjení klíčových kompetencí není završeno dokončením studia na střední škole, jelikož je to celoživotní proces. Proto je klíčové, aby žáci byli motivováni k celoživotnímu učení, aby měli i nadále chuť učit se novým věcem. Postupy, kterými jsou kompetence rozvíjeny jsou stanoveny v ŠVP pod názvem výchovné a vzdělávací strategie. Nutno podotknout, že jednotlivé ŠVP se můžou v určitých ohledech lišit, jelikož si je školy vytvářejí samy.

Klíčové kompetence jsou následující:

- Kompetence k učení: zahrnuje schopnost plánovat a organizovat své učení a pracovní činnost, využívat různé strategie učení, kriticky hodnotit a tvořivě

využívat informace, reflektovat proces vlastního učení, přijímat ocenění, rady i kritiku a učit se ze svých úspěchů i chyb.

- Kompetence k řešení problémů se týká dovednosti rozpoznat a analyzovat problém, vytvářet hypotézy a navrhnout postupy, využívat analytické, kritické a tvořivé myšlení, kriticky interpretovat a ověřovat poznatky, nacházet argumenty a důkazy, být otevřený různým postupům a zvažovat klady a zápory jednotlivých řešení včetně jejich rizik a důsledků.
- Kompetence komunikativní vede žáka k efektivnímu využívání digitální technologie a různých komunikačních prostředků, včetně symbolických a grafických vyjádření informací, používání odborného jazyka a vhodných forem sdělení, jasného a srozumitelného vyjádření myšlenky v mluvené i psané formě, respektování znalosti a pocitů komunikačních partnerů, prezentaci své práce a sebe sama přiměřeně, porozumění různým typům sdělení a pomoci dosáhnout porozumění v nejasných situacích.
- Kompetence sociální a personální se týká především žákova vztahu k sobě a druhým, a to především schopnosti realisticky posuzovat vlastní možnosti a schopnosti sebereflexe, stanovovat si cíle a priority v souladu se svými schopnostmi a životními podmínkami, odhadovat důsledky svého jednání, aktivně se přizpůsobovat změnám, efektivně spolupracovat na společných cílech, podporovat hodnotné mezilidské vztahy založené na úctě a empatii, projevovat zodpovědný přístup k vlastnímu i cizímu zdraví a rozhodovat se na základě vlastního úsudku.
- Kompetence občanská se dotýká žákovy role ve společnosti a jeho kulturního povědomí, rozvíjí dovednosti informovaně zvažovat vztahy mezi osobními, skupinovými a veřejnými zájmy, rozhodovat se a jednat vyváženě, respektovat rozmanitost hodnot a názorů, chránit kulturní a duchovní hodnoty, plnit povinnosti zodpovědně a tvořivě, poskytovat pomoc v krizových situacích a hájit práva, a sledovat a podporovat veřejný zájem s ohledem na obecný prospěch.
- Kompetence k podnikavosti: se dotýká schopnosti žáka využít své schopnosti a předpoklady pro úspěšné uplatnění, ať už v pracovním životě, nebo při vzdělání. S cílevědomostí, zodpovědností a ohledem na své potřeby

a osobní předpoklady se rozhodovat o dalším vzdělávání a profesní orientaci, aktivně rozvíjet svůj osobní i profesní potenciál, uplatňovat proaktivní přístup a podporovat inovace, kriticky vyhodnocovat informace o vzdělávacích a pracovních možnostech, plánovat a realizovat své aktivity efektivně, průběžně hodnotit dosažené výsledky, motivovat se k úspěchu a přijímat odpovědnost za rozhodnutí v reálných životních situacích, včetně podnikatelských záměrů.

- Kompetence digitální umožňuje žákovi efektivně ovládat širokou škálu digitálních zařízení, aplikací a služeb pro školní práci i veřejný život, flexibilně přizpůsobuje používání technologií svým potřebám, spravuje a sdílí digitální obsah různých formátů, řeší technické výzvy a navrhuje inovativní řešení, posuzuje dopady digitálních technologií a jedná eticky při komunikaci a sdílení v digitálním prostředí. (Balada, 2007, s. 8-11)

### 3.2 Vzdělávací oblasti

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia rozděluje vyučované předměty do 8 vzdělávacích oblastí. Jednotlivé celky charakterizuje, udává cílové zaměření dané oblasti a její vzdělávací obsah. Klíčovou složkou pro jednotlivou oblast jsou pak rozepsané očekávané výstupy. RVP-G rozděluje vzdělávací oblasti tímto způsobem:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace);
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie);
- Člověk a společnost (Občanský a společenskovední základ, Dějepis, Geografie);
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce);
- Umění a kultura (Hudební obor, Výtvarný obor);
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);
- Informatika (Informatika).

Tato práce bude dále pracovat s oblastí Jazyk a jazyková komunikace, do kterého spadá i výuka anglického jazyka, jako jazyka cizího. Právě výuka cizího jazyka navazuje na znalost češtiny a má za cíl zvládnutí mluveného a psaného projevu a rozvoj

komunikačních dovedností, přičemž si stanovuje i specifické cíle. Aktivní znalost cizích jazyků žákovi umožní efektivní mezinárodní komunikaci, a i usnadní přístup k informacím a osobním kontaktům, které zvyšují žakovu mobilitu a orientaci. (Balada 2007, s. 12)

Anglický jazyk se řadí do tematické oblasti Jazyk a jazyková komunikace, do které patří i český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk. Angličtina je tedy ve výuce zařazena jako cizí nebo jako další cizí jazyk. Obor cizí jazyk je vyučován i na základních školách a RVP tedy předpokládá, že žák vstupuje na střední školu se znalostí úrovně odpovídající A2.

### 3.2.1 Očekávané výstupy pro písemný projev v anglickém jazyce

Rámcové vzdělávací programy využívají pro stanovení výstupů pro cizí a další cizí jazyk Společné referenční úrovně popsané SERRJ. Pro všeobecné gymnázia je výstupní úroveň B2, pro gymnázia bilingvní je to C1 pro střední odborné školy B1. Úroveň státní maturity je pak jednotná pro všechny střední školy a odpovídá úrovni B1.

Rámcové vzdělávací programy rozpracovávají dovednosti, které by žáci měli být schopni použít při ukončení jejich vzdělání na určitém typu školy - očekávané výstupy. Výstupy jsou děleny na obecnější a potom na ty, které popisují jednotlivé složky jazyka. Pro potřeby této práce se zaměříme na očekávané výstupy pro písemný projev v cizím jazyce.

(Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 39 – 41 – L/01 Autotronik, 2023, s. 7). RVP SOV pro obor Autotronik předkládá jazykové kompetence, ke kterým jejich vzdělání na výstupní úrovni B1 směřuje:

- *komunikovat v cizím jazyce v různých situacích života, v projevech mluvených i psaných, na všeobecná i odborná témata; volit adekvátní komunikační strategie a jazykové prostředky;*
- *efektivně pracovat s cizojazyčným textem včetně odborného, umět jej zpracovat a využívat jako zdroje poznání i jako prostředku ke zkvalitňování svých jazykových znalostí a dovedností;*
- *získávat informace o světě, zvláště o zemích studovaného jazyka, a to i prostřednictvím digitálních technologií, získané poznatky včetně odborných ze svého oboru využívat ke komunikaci a svému dalšímu vzdělávání;*

- *využívat vybrané metody a postupy efektivního studia cizího jazyka ke studiu dalších jazyků, příp. k dalšímu vzdělávání; využívat vědomosti a dovednosti získané ve výuce mateřského jazyka při studiu jazyků;*
- *chápat a respektovat tradice, zvyky a odlišné sociální a kulturní hodnoty jiných národů a jazykových oblastí, uplatňovat je ve vztahu k představitelům jiných kultur.*

V oboru cizí jazyk specifikuje RVP SOV pro obor Autotronik (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 39 – 41 – L/01 Autotronik, 2023, s. 21-23) očekávané výstupy produktivních písemných dovedností na úrovni B1 následně:

- *vypráví jednoduché příběhy, zážitky, popíše své pocity;*
- *zaznamená písemně podstatné myšlenky a informace z textu, zformuluje vlastní myšlenky a vytvoří text na dané téma a ve stanoveném rozsahu, např. formou popisu, sdělení, vyprávění, dopisu a odpovědi na dopis;*
- *vyjádří písemně svůj názor na text;*
- *ověří si i sdělí získané informace písemně;*
- *dodržuje základní pravopisné normy v písemném projevu, opravuje chyby;*
- *vyjadřuje se ústně i písemně, k tématům osobního života i k tématům z oblasti odborného zaměření studia;*
- *používá stylisticky vhodné obraty umožňující nekonfliktní vztahy a komunikaci;*

Je důležité podotknout, že jednotlivé RVP-SOV se lehce liší svými očekávanými výstupy, vzhledem k různým zaměřením daných oborů. Obor Autotronik byl vybrán především z důvodu využití žákovských výkonů tohoto oboru při ukázce formativního ohodnocení písemného projevu podle maturitních kritérií v podkapitole 4.3.1.

RVP-G charakterizuje výstupní úroveň B2 tímto způsobem:

*„Žák se jasně vyjadřuje, aniž by jazykově redukoval to, co chce sdělit. Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby podal jasný popis, vyjádřil své názory, rozvíjel argumentaci bez většího hledání slov a k tomuto účelu používá některé druhy podřadných*

*souvěti. Má všeobecně vysokou úroveň slovní zásoby, ačkoliv v malé míře dochází k záměnám a nesprávnému výběru slov, které však nezpůsobují problémy v komunikaci. Dobře ovládá gramatiku a jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb, mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny. Žák se vyhne závažným chybám ve formulacích, vyjadřuje se sebevědomě, srozumitelně a zdvořile v rámci formálních a neformálních funkčních stylů, které odpovídají dané situaci a osobám, kterých se to týká.“ (Balada, 2007, s. 19)*

Tematická oblast Jazyk a jazyková komunikace žáka směřuje žáka k:

- *vnímání a užívání českého i cizího jazyka jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání;*
- *zvládání základních pravidel mezilidské komunikace v daném kulturním prostředí, i v digitálním, a jejich respektování;*
- *utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit;*
- *porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a prostředích a k vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery;*
- *rozvíjení kompetencí, znalostí, dovedností a postojů v prostředí digitálních technologií, v online komunikaci na sociálních sítích;*
- *tvořivé práci s věcným i uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, což pozitivně působí na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti;*
- *vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka;*
- *formování hodnotových orientací a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama. (Balada, 2007, s. 13)*



V oboru cizí jazyk podrobně rozvádí RVP-G očekávané výstupy receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností. Tato práce se zaměřuje na dovednosti produktivní, přesněji na produkci písemného projevu, který se do těchto dovedností řadí. RVP-G popisuje výstupné produktivní dovednosti následovně:

- *formuluje svůj názor srozumitelně, gramaticky správně, spontánně a plynule*
- *volně a srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý autentický text se slovní zásobou a jazykovými strukturami odpovídajícími náročnějšimu textu*
- *přednese souvislý projev na zadané téma*
- *sestaví souvislý text na širokou škálu témat a vyjádří své stanovisko*
- *podrobně popíše své okolí, své zájmy a činnosti s nimi související*
- *logicky a jasně strukturuje formální i neformální písemný projev různých slohových stylů*
- *s porozuměním přijímá a srozumitelně i gramaticky správně předává obsahově složitější informace*
- *používá bohatou všeobecnou slovní zásobu k rozvíjení argumentace, aniž by redukoval to, co chce sdělit*
- *využívá výkladové a odborné slovníky při zpracování písemného projevu na neznámé téma (Balada, 2007, s. 16)*

Můžeme si povšimnout, že deskriptory jsou velice obecné, ale na druhou stranu vystihují klíčové kompetence, které má žák pro danou oblast mít. Tím pádem do velké míry ovlivňují to, co bude obsahem vzdělání, jak se očekávané výstupy promítnou do výukových aktivit, které vedou k rozvíjení a budování daných dovedností a kompetencí.

### 3.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále SERRJ), v angličtině *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. SERRJ je dokument vydávaný Radou Evropy, který „poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat.“ (Rada Evropy, 2001, s. 1).

SERRJ hraje klíčovou roli v národních kurikulárních dokumentech, jelikož z něj často vychází jejich výstupní úrovně pro jazyky. Obsahuje soubory popisných hodnotících deskriptorů kompetencí, které by žáci měli na daných úrovních ovládat. SERRJ prosazuje tzv. akční přístup, který se zaměřujeme na zvládnutí jednotlivých úloh, které tvoří jednotlivé kompetence, které definuje jako: „*souhrn znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony.*“ (Rada Evropy, 2001, s. 9)

Mimo obecné kompetence, které SERRJ považuje za ty, které nejsou specificky jazykové, ale které se využívají při nejrůznějších úkonech, včetně jazykových činností rozlišuje i kompetence komunikativní jazykové, které uživateli jazyka umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků. (Rada Evropy, 2001, s. 9). SERRJ zmiňuje čtyři klíčové obecné kompetence (Rada Evropy, 2001, s. 103-110)

#### Obecné kompetence

- deklarativní znalosti (savoir)
  - znalost okolního světa
  - interkulturní způsobilost
  - sociokulturní znalost
- dovednosti a praktické znalosti (know-how, savoir-faire)
  - praktické dovednosti a praktické znalosti (know-how)
  - interkulturální dovednosti
- existenciální“ kompetence (savoir-*être*)
- schopnost učit se
  - jazykový cit a komunikační povědomí
  - obecné fonetické povědomí a dovednosti
  - studijní dovednosti
  - heuristické dovednost

Komunikativní jazykové kompetence jsou v rámci SERRJ vyjmenovány tři (Rada Evropy, 2001, s. 110-133):

#### komunikativní jazykové kompetence

- lingvistické kompetence
  - lexikální kompetence
  - gramatická kompetence

- sémantická kompetence
- fonologická kompetence
- ortografická kompetence
- ortoepická kompetence
- sociolingvistická kompetence
  - lingvistické markery sociálních vztahů
  - řečové zdvořilostní normy
  - výrazy lidové moudrosti
  - rozdíly ve funkčních stylech
  - dialekt a přízvuk
- pragmatická kompetence
  - diskurzivní kompetence
  - funkční kompetence

V komunikačních situacích kombinujeme obecné kompetence s těmi komunikativními jazykovými. To nám umožňuje dosáhnout konkrétního komunikačního cíle, proto by se žáci měli v rámci dílčích vyučovaných úloh setkat s komunikačními aktivitami a strategiemi, s kterými můžou přijít do styku v běžném životě.

### 3.3.1 Komunikativní jazyková kompetence

SERRJ rozlišuje tři oblasti komunikativní jazykové kompetence následně:

*„Lingvistické kompetence zahrnují lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém, a to nezávisle na hodnotě jeho variant ze sociolingvistického hlediska a na pragmatických funkcích různých způsobů jeho užití.“ (Rada Evropy, 2001, s. 13)*

*„Sociolingvistické kompetence se vztahují k sociokulturním podmínkám užívání jazyka. Svou vnímavostí ke společenským konvencím (zdvořilostním pravidlům; normám řídícím vztahy mezi generacemi, pohlavími, třídami a sociálními skupinami; jazykové kodifikaci určitých základních rituálů v životě společenství) ovlivňuje sociolingvistická komponenta*

*naprosto veškerou jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur, i když si účastníci komunikace často její vliv neuvědomují.*“ (Rada Evropy, 2001, s. 13)

*„Pragmatické kompetence se týkají funkčního využití jazykových prostředků (vytvářením jazykových funkcí a aktů promluvy) a čerpají přitom ze scénářů a rutinních forem interakčních výměn. Jde zde také o zvládnutí jazykové promluvy, koherence a koheze, rozpoznání typů a forem textů, ironie a parodie. V případě této komponenty je sotva nutné zdůrazňovat, nakořik je důležitý vliv interakce a různých kulturních prostředí, ve kterých se takové schopnosti vytvářejí. Tento vliv je ještě větší než v případě lingvistické komponenty.*“ (Rada Evropy, 2001, s. 13)

Komunikativní jazyková kompetence hraje klíčovou roli při využívání jazyka a provádění jazykových činností. Tyto činnosti mají čtyři složky, které se dělí na mluvené či psané texty.

- Recepce – čtení nebo poslech psaného, nebo mluveného textu
  - Produkce - vytváření mluveného či psaného textu
  - Interakce – situace, při které alespoň dva uživatelé jazyka vedou ústní či písemnou výměnu informací – střídá se zde produkce a recepce
  - Mediace (zprostředkování) – využívané především u překladu nebo tlumočení, uživatel jazyka využívá mediaci při *„komunikaci mezi osobami, které nejsou z nějakého důvodu spolu schopny komunikovat přímo“* (Rada Evropy, 2001, s. 14)
- Mediační kompetenci rozšiřuje CEFR Companion Volume z roku 2018. Žáci tuto dovednost využívají např. když během skupinové práce pomáhají vysvětlit zadání spolužákovi, který ho nepochopil nebo mu nerozumí.

### 3.3.2 Společné referenční úrovně

Mimo obecné vymezení kompetencí uživatelů jazyka obsahuje SERRJ také konkrétní referenční úrovně a jejich deskriptory. Tyto deskriptory jsou ve formě tzv. *„can do“ statements* a popisují úkony, které by měl na daných úrovních zvládnutí jazyka být schopný úspěšně vykonat.

SERRJ rozděluje uživatele jazyka na základě jejich dovedností do tří skupin, které se dále dělí na dvě podskupiny.

Úroveň označovaná jako A se rovná základnímu použití jazyka. V rámci této skupiny se uživatelé jazyka řadí buď do skupiny A1, nazvané Breakthrough, nebo A2, s názvem Waystage. Uživatel jazyka na úrovni A1 dokáže poskytnout o sobě základní informace (jméno, věk, původ, adresa), zodpovědět především jednoduché otázky, které se týkají jeho osoby, vyplnit formulář či psát jednoduché izolované fráze a věty. Uživatel jazyka na úrovni A2 je schopen mluvit o minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh o známých a běžných skutečnostech. Dokáže popsat svou rodinu, okolí a záležitosti týkajících se nejnaléhavějších potřeb.

Na úrovních B uživatel jazyka již samostatný. Na úrovni B1 (Threshold) rozumí a dokáže se vyjadřovat srozumitelně k běžným tématům, s kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole nebo ve volném čase. Dokáže si poradit ve většině situacích, které mohou nastat při cestování v cizí zemi, kde je daný jazyk používán. Dokáže také napsat jednoduchý souvislý text na téma, které dobře zná nebo se o něj zajímá. Dokáže popsat zážitky, sny, cíle a umí vyjádřit a odůvodnit své názory a plány. Na úrovni B2 (Vantage) je uživatel jazyka schopen porozumět složitým textům týkajících se konkrétních i abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru, je schopen porozumět filmu v originálním znění bez titulků. Dokáže vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími bez potíží a dokáže se přirozeně a bez problémů vyjadřovat.

Do poslední skupiny označené písmenem C se řadí zkušeni uživatelé jazyka. Na úrovni C1 (Effective operational proficiency), nebo C2 (Mastery) už uživatelé disponují profesionální dovedností v užití jazyka. Uživatelé těchto úrovní dokážou porozumět komplexním textům, řídit meetingy, číst literaturu v originále. Dokážou využívat jazyk pro široké spektrum účelů - společenskému, akademickému, profesnímu.

Je důležité poukázat na fakt, že uživatelé jazyka často nedosahují stejných úrovní ve všech jazykových činnostech. Obecně můžeme říct, že uživatelé jazyka většinou disponují vyšší úrovní ve složkách percepčních než ve složce produkční. Proto pro ně bývá jednodušší porozumění psanému či mluvenému jazyku, než vytvoření vlastního mluveného či psaného projevu.

Následující tabulky prezentují deskriptory k jednotlivým úrovním SERRJ.

První tabulka zobrazuje obecný popis jednotlivých úrovní uživatelů jazyka. Následující tabulky budou zaměřené na očekávané výstupy písemného projevu v anglickém jazyce.

Zkušený uživatel	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/ji 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.
	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Tabulka č. 1: Společné referenční úrovně: globálně pojatá situace<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-06-24]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>



<b>PÍSEMNÝ PROJEV – VŠEOBECNÁ STUPNICE</b>	
C2	<i>Dokáže napsat jasné a plynulé složité texty, které mají vhodný a účinný styl a jsou logicky vystavěny tak, aby pomáhaly čtenáři najít základní body.</i>
C1	<i>Dokáže napsat jasné, dobře uspořádané texty týkající se složitých témat a zdůraznit důležité otázky. Přitom dokáže za pomoci doplňujících argumentů a vhodných příkladů podrobně rozvést a podepřít svá názorová stanoviska a vhodně zakončit.</i>
B2	<i>Dokáže napsat srozumitelné podrobné texty týkající se různých témat z oblasti jeho/jejich zájmů, přičemž dokáže shrnout, skloubit a zhodnotit informace a argumenty z velkého počtu zdrojů.</i>
B1	<i>Dokáže napsat velmi jednoduše členěné souvislé texty týkající se okruhu známých témat z oblasti jeho/jejího zájmu, a to tak, že spojuje řadu kratších úseků do lineárního sledu.</i>
A2	<i>Dokáže napsat řadu jednoduchých frází a vět spojených jednoduchými spojkami, jako jsou „a“, „ale“ a „protože“.</i>
A1	<i>Dokáže psát jednoduché izolované fráze a věty.</i>

Tabulka č. 2: Písemný projev – všeobecná stupnice<sup>3</sup>

Tabulka č. 2 obsahuje deskriptory, které popisují konkrétní písemné dovednosti uživatele jazyka s určitou úrovní. Z těchto dat můžeme vyčíst, že na úrovni B1 uživatel jazyka dokáže psát jednoduše členěné texty spojené z řady kratších úseků do lineárního celku na témata spojená s okruhy vlastního zájmu. Pro úroveň B2 je specifické, že uživatel jazyka dokáže psát podrobnější texty a při jejich produkci dokáže shrnout, zkombinovat a zhodnotit informace a argumenty za použití velkého počtu zdrojů. Z deskriptorů pro úroveň C1 můžeme vyčíst, že žák je schopen napsat koherentní text týkající se složitých témat a své názorová stanoviska dokáže pomocí vhodných příkladů a doplňujících argumentů podepřít a text náležitě zakončit.

Nutno podotknout, že běžný uživatel cizího jazyka se pohybuje na úrovních B1 - B2, na úrovni C můžeme mluvit o jazykové profesionalitě, nebo odbornosti. To znamená, že lidé s touto úrovní jazyka ho dokážou využívat v rámci akademického prostředí. Uživatelé jazyka na této úrovni ovládají komplexnější kompetence, jako např. umělecký styl, idiomy, složité argumentační stavby textu atd.

Vyučující cizího jazyka mohou využívat tabulky deskriptorů k navrhování či zařazování výukových aktivit k daným dovednostem. Například na úrovni B1 dokáže uživatel jazyka vyprávět příběh, vyučující tedy vztahuje výkon jazyka k daným deskriptorům a posuzuje uživatelův výkon. Pokud uživatel nedokáže vyprávět příběh

<sup>3</sup> Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-06-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

souvisle, pravděpodobně dosahuje úrovně nižší (A2), kdy je schopen napsat velmi krátké a jednoduché popisy minulých událostí.

Tvůrci výukových materiálů využívají deskriptory k zařazování konkrétních aktivit do učebnic vzhledem k jejich úrovni. Proto v učebnicích úrovně B2 můžeme najít např. recenze filmů, knih nebo her.

V rámci hodnocení škála SERRJ existuje ve dvou formulacích. A to z pohledu učitele (dokáže porozumět atd.) a z pohledu sebehodnotícího (rozumím, sepíšu, dokážu atd.) Učitel i žák při hodnocení musí prvotně posoudit, jestli výkon vyhovuje, nebo nevyhovuje. V následující reflexi se poté zamýšlejí nad činností a jejími kritérii úspěchu.

	<b>SAMOSTATNÝ PÍSEMNÝ PROJEV</b>
C2	<i>Dokáže napsat jasná a plynulá poutavá vyprávění a líčení zážitků ve stylové rovině, která odpovídá zvolenému žánru.</i>
C1	<i>Dokáže napsat srozumitelné, podrobné a syntakticky správně uspořádané a rozvinuté popisy a imaginativní texty v přesvědčivém, osobitém, přirozeném stylu vhodném pro čtenáře, kterému jsou určeny.</i>
B2	<i>Dokáže napsat srozumitelné a podrobné popisy skutečných nebo smyšlených událostí a zážitků, přičemž vyjadřuje vztahy mezi myšlenkami v logicky uspořádaném souvislém textu a dodržuje ustálené konvence daného žánru.</i>
	<i>Dokáže napsat srozumitelné a podrobné popisy týkající se různých témat v oblasti jeho/jejího zájmu. Dokáže napsat recenzi filmu, knihy nebo hry.</i>
B1	<i>Dokáže napsat velmi jednoduše členěné a podrobné popisy týkající se různých témat v oblasti jeho/jejího zájmu. Dokáže popsat zážitek a vylíčit své pocity a své reakce v jednoduchém souvislém textu. Dokáže napsat popis události, nedávného výletu, ať skutečného, či smyšleného. Dokáže vyprávět příběh.</i>
	<i>Dokáže v souvislých větách psát o běžných stránkách svého okolí, např. o různých lidech, místech a práci nebo zážitcích spojených se studiem. Dokáže napsat velmi krátké a jednoduché popisy událostí, osobních zážitků a toho, co dělal v minulosti.</i>
A2	<i>Dokáže napsat sled jednoduchých frází a vět o své rodině, životních podmínkách, dosaženém vzdělání, o současném nebo nedávném zaměstnání.</i>
	<i>Dokáže napsat krátké a jednoduché smyšlené životopisy a jednoduché básně o lidech.</i>
A1	<i>Dokáže napsat jednoduché fráze a věty o sobě, smyšlených postavách, o tom, kde žijí a co dělají.</i>

Tabulka č. 3: Samostatný písemný projev<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-06-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>



	<b>ZPRÁVY A POJEDNÁNÍ</b>
C2	<i>Dokáže napsat jasné, plynulé a složité zprávy, články nebo pojednání, ve kterých se zabývá nějakým problémem nebo předkládá kritické hodnocení projektů nebo literárních děl. Dokáže použít vhodnou, efektivní logickou stavbu, a tak čtenáři pomáhá nalézt základní myšlenky.</i>
C1	<i>Dokáže napsat srozumitelnou, syntakticky správně vystavěnou stať týkající se složitého tématu a zdůraznit sporné otázky. Dokáže dostatečně podrobně rozvést své názory a podpořit je dalšími argumenty, důvody a vhodnými příklady.</i>
B2	<i>Dokáže napsat pojednání nebo zprávy, které systematicky rozvíjejí argumentaci, patřičně zdůrazňují důležité myšlenky a dodávají potřebné detaily. Dokáže zhodnotit různé nápady týkající se problému nebo jeho řešení.</i>
	<i>Dokáže napsat pojednání nebo zprávu, které rozvíjejí argumentaci, uvádějí důvody pro a proti určitému názorovému stanovisku a vysvětlují výhody a nevýhody různých možností. Dokáže shrnout a skloubit informace a argumenty z velkého počtu různých zdrojů.</i>
B1	<i>Dokáže psát krátká jednoduchá pojednání týkající se témat, která ho/ji zajímají. Dokáže s jistou dávkou sebedůvěry shrnout nashromážděné faktografické informace týkající se běžných i méně běžných záležitostí v rámci jeho/jejího oboru, napsat o nich zprávu a vyjádřit o nich svůj názor.</i>
	<i>Dokáže napsat velmi krátké zprávy ve standardizované konvenční formě, které sdělují běžné faktografické informace a zdůvodňují určité činnosti.</i>
A2	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

Tabulka č. 4: Zprávy a pojednání<sup>5</sup>

Deskriptory společných referenčních úrovní udaných v SERRJ mohou učitelům cizích jazyků posloužit jako základ pro poskytování formativní hodnocení jednotlivých řečových činností i celkové úrovně zvládnutí jazyka. Učitel by měl svou reflexi vztahovat k deskriptorům a zvažovat, jestli se ve výuce zaměřil na rozvoj daných kompetencí a potom ověřovat, od jaké míry se žákům zdařilo určité kompetence osvojit. Na základě výkonů žáků učitel poskytuje formativní zpětnou vazbu, která by měla žákům poskytnout informace ohledně míry osvojení těchto kompetencí a upozornit je na další možnosti a způsoby jejich dalšímu rozvíjení.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2, formativní hodnocení se zaměřuje na silné i slabé stránky žákova výkonu a podává informace, jakými způsoby může svůj výkon dál

<sup>5</sup> Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-06-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

zlepšovat. Je důležité, aby informace byla co nejkonkrétnější, emočně neutrální, dostatečná podrobná a aby žáci přesně věděli, na čem mají pracovat a jakým způsobem. Je tedy klíčové, aby formativní zpětná vazba byla pro žáky srozumitelná a pochopitelná. Podle dat získaných z dotazníkového šetření, které je představeno podrobně ve čtvrté kapitole práce, navrhuje možné formulace formativního hodnocení pro písemný projev, které vycházejí z deskriptorů SERRJ.

### 3.4 CBE a formativní hodnocení

Jedním z hlavních rysů kompetenčního vzdělání je souvislé hodnocení. To znamená, že žák je testován před začátkem učební jednotky, za účelem stanovení vstupních kompetencí a určení dalšího postupu. Následně je žák hodnocen znovu, po učební jednotce. Pokud žák nedosáhl žádané úrovně zvládnutí, pokračuje dál v práci a jeho výkon se reflektuje poté znovu. Pokud uspěje, pokračuje k následujícímu bodu kurikula.

Výhodou tohoto přístupu je, že žáci mají přesný vhled do procesu svého učení. Vědí, k čemu směřují, co se od nich očekává a při jakých situacích budou moci své nabitě znalosti využít, což působí motivačně. Díky systematickému hodnocení získávají žáci i učitelé dobrý přehled o postupu osvojování kompetencí Richards (2014, s. 155) zdůrazňuje, že zpětná vazba, kterou žáci od učitele získávají by měla pomoci jejich výkony zlepšit.

Kompetenční pojetí výuky je spjata s formativním hodnocením ve své podstatě. Sumativní hodnocení nám sice dokáže poskytnout finální přehled o výkonu žáka, pro srovnání s ostatními, na druhou stranu nedokáže žákům poskytnout informativní zpětnou vazbu potřebnou k dalšímu rozvíjení svých kompetencí. K tomu je potřebné slovní vyjádření k individuálním výkonům každého žáka a poté podrobnější formativní zpětná vazba, která postihuje jednotlivé složky požadovaných kompetencí.

Jak již bylo zmíněno v kapitole zabývající se zpětnou vazbou, fáze reflexe je klíčová pro to, aby si žák ukotvil nabitě znalosti a ohodnotil svůj pokrok. Formativní hodnocení umožňuje žákovi se přímo podílet na procesu hodnocení, kdy je seznámen s kritérii a poté například hodnotí svou práci, nebo práci svých vrstevníků, čímž rozvíjí svou kompetenci k učení.

Kompetenční vzdělání cílí na ovládnutí klíčových kompetencí, které jsou stanoveny kurikulárními dokumenty. Na mezinárodní úrovni v rámci cizích jazyků je to Společný evropský referenční rámec pro jazyky, na úrovni státní pak mluvíme o Rámcových vzdělávacích programech, na jejichž základě si jednotlivé školy tvoří konkrétní Školní vzdělávací programy, které jsou pro učitele určující při vytváření tematických plánů pro jednotlivé předměty.

## 4 Empirická část

### 4.1 Úvod

Předešlé kapitoly této práce slouží jako náhled do formativního hodnocení a jeho metod, cílů a strategií. Empirická část prezentuje průběh a výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit aktuální informace o přístupu vyučujících anglického jazyka k formativnímu hodnocení.

Konkrétně chceme zjistit odpovědi na následující otázky:

- Vědí učitelé, co je formativní hodnocení?
- Znají jeho základní charakteristiky?
- Jaký je postoj školy vůči formativnímu hodnocení?
- Jaké jsou přínosy a úskalí formativního hodnocení z pohledu učitele?
- Jakým způsobem uplatňují učitelé formativní hodnocení v rámci hodnocení písemného projevu?
- Jaký mají k formativnímu hodnocení aktuálně učitelé postoj?

### 4.2 Metodika výzkumu

Výzkum byl proveden metodou online dotazníkového šetření, které bylo určeno pro učitele středních škol, a to středních odborných škol, sportovních, bilingvních a všeobecných gymnázií. Šetření probíhalo od 10. dubna 2024 do 14. května 2024. Dotazník byl ještě týden před jeho finální distribucí pilotován, přičemž byl poslán pěti středoškolským vyučujícím s cílem získat zpětnou vazbu k formulacím jednotlivých dotazů a ověřit správnost a srozumitelnost otázek. Pro distribuci dotazníku byly zvoleny skupiny sdružující středoškolské učitele anglických jazyků na sociálních sítích, jako například Učíme formativně, Učitelé angličtiny sobě (PK) CLIL, Učím angličtinu na gymnáziu a SOŠ a Učiteléučitelům.cz. Rovněž byli osloveni provádějící učitelé spolupracující v rámci asistentské praxe na Filozofické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a také středoškolští učitelé anglických jazyků, kteří vyučují na Obchodní akademii Tomáše Garrigue Masaryka, Gymnáziu Vítězslava Nováka a Střední odborné škole v Jindřichově Hradci. Celkový počet respondentů je 49.

K vizualizaci získaných dat byly použity grafy v programu Microsoft Excel a tabulky četností, které mi pomohly identifikovat objevující se vzorce odpovědí. Dotazník obsahuje 18 položek s otázkami různého druhu: uzavřené, otevřené a polootevřené. Dvě

otevřené otázky byly nepovinné, protože umožňují respondentů, sdílet svůj vlastní slovy. I přesto, že tento typ otázek často respondenty odrazuje, část z nich svůj názor touto formou sdílela. V úvodu byli respondenti seznámeni s účelem dotazníkového šetření a bylo jim poděkováno za jejich čas.

V následujícím textu jsou podrobně představeny jednotlivé otázky:

### **1. Zadejte délku své pedagogické praxe**

První položka dotazníku s otevřenou možností odpovědi, kdy respondenti vpisovali, kolik let se v praxi pohybují. Otevřená otázka umožňuje rozdělit odpovědi podle zkušenosti učitelé s pedagogickou praxí a usnadní stratifikování dat podle rozpětí let v praxi. Dotazník zjišťuje délku pedagogické praxe vyučujících především z důvodu, která by mohla být určitou proměnou vzhledem k používání formativního hodnocení. A to za předpokladu, že by se určitá věková skupina výrazně lišila od ostatních v jejich přístupu k tomuto typu hodnocení.

Z celkového počtu 49 respondentů uvedlo 22, že vyučují 10 let a méně. Zbýlých 37 respondentů se v praxi pohybuje v rozmezí od 11 do 35 let. Už nerovnoměrný výsledek byl překvapením, jelikož jsem očekával, že více respondentů bude spadat do skupiny s kratší pedagogickou praxí. Možným důvodem může být, že ve skupinách, v kterých byl dotazník distribuován, převládá většina učitelů s praxí delší než 11 let.

### **2. Na jakém typu školy učíte?**

- Střední odborná škola
- Sportovní gymnázium
- Bilingvní gymnázium
- Všeobecné gymnázium

Otázka umožňuje rozdělení respondentů do podskupin podle školy, na které působí. Očekával jsem především respondenty působící na středních odborných školách, jelikož členové skupin, v kterých byl dotazník rozeslán, působí většinou na právě tomto typu škol.

Graf č. 1: Odpovědi k otázce č. 2

2. Na jakém typu školy učíte?

[Další podrobnosti](#)

[Přehledy](#)

<span style="color: blue;">●</span> Střední odborná škola	32
<span style="color: orange;">●</span> Sportovní gymnázium	2
<span style="color: green;">●</span> Bilingvní gymnázium	1
<span style="color: red;">●</span> Všeobecné gymnázium	14



Z grafu je patrné, že hypotéza ohledně většinového zastoupení učitelů SOŠ se potvrdila, jelikož ze 49 respondentů bylo 32 (65,3 %) působící na SOŠ a zbytek na gymnáziích - 14 respondentů (28,6 %) na všeobecných gymnáziích, dva respondenti (4,1 %) na sportovních gymnáziích a jeden respondent (2 %) na bilingvním gymnáziu. Odpovědi na tuto otázku umožňují lépe porozumět následujícím odpovědím a provázat je s nimi.

### 3. Setkali jste se s pojmem formativního hodnocení?

- Ano
- Ne

Uzavřená otázka plní znovu filtrační funkci, pokud by respondent odpověděl na otázku „Ne“, tak bylo možné jeho odpovědi vyfiltrovat.

Všichni respondenti zodpověděli, že se s pojmem formativního hodnocení již setkali.

### 4. Která z následujících možností nejlépe odpovídá Vaší představě o tom, co je formativní hodnocení?

- Hodnocení, jehož měřítkem je stupeň splnění úkolu, bez srovnávání s ostatními výkony.
- Hodnocení, jehož měřítkem je stanovená norma vzhledem k určité skupině, výkon jedince je poměřován s ostatními řešiteli.
- Hodnocení, které je zaměřené na konečný celkový přehled o dosažených výkonech nebo na rozřídění posuzovaného souboru.

- Hodnocení, které je zaměřeno na další podporu efektivního učení žáků za pomoci poskytnutí zpětné vazby, práce s chybou a sebehodnocení.

Cílem této uzavřené otázky bylo zjistit, jestli učitelé znají pojem formativního hodnocení a dokážou ho rozlišit od dalších typů školního hodnocení. Upravená definice formativního hodnocení se nachází ve čtvrté možnosti, zbylé tři definice se týkají různých školních typů hodnocení: kriteriálního, normativního a sumativního hodnocení, které jsem definoval, převzal z podkapitoly 1.5. od Koláře (Kolář, 2009, s. 33-34. a upravil je pro potřeby dotazníku.

Všech 49 respondenti odpovědělo správně čtvrtou možností.

### **5. Identifikujte popisná tvrzení, která charakterizují formativní hodnocení**

- Formativní hodnocení je zaměřeno na ohodnocení výsledného výkonu studenta.
- Jednou z charakteristik formativního hodnocení je, že se provádí pouze na konci učebního procesu.
- Formativní hodnocení poskytuje průběžnou zpětnou vazbu během učení s cílem podpory pokroku a zlepšení dovedností v daném odvětví.
- Cílem formativního hodnocení je poskytnout studentům závěrečné známky nebo hodnocení.
- Formativní funkce hodnocení je spjata pouze s prací s chybou.
- Důležitou složkou formativního hodnocení je neutrální popis výkonů žáka.
- Formativní hodnocení se zaměřuje pouze na chyby a nedostatky ve výkonu studenta.
- Je to hodnocení převážně slovního charakteru a může mít např. písemnou nebo ústní formu.
- Formativní hodnocení je vždy navázáno na očekávané výstupy.
- Formativní hodnocení vychází z klasifikační stupnice 1-5.
- Formativní hodnocení rozvíjí také sebereflexi, sebezpoznání a sebehodnocení.

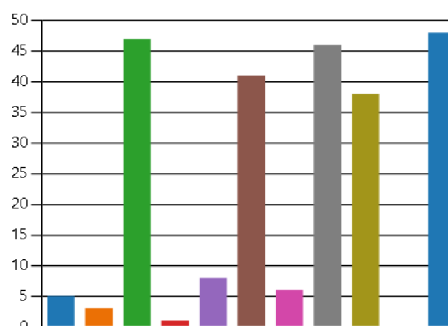
V této znovu uzavřené otázce byly testovány znalosti dílčích charakteristik formativního hodnocení. Za správné možnosti je možno považovat tyto:

- Formativní hodnocení poskytuje průběžnou zpětnou vazbu během učení s cílem podpory pokroku a zlepšení dovedností v daném odvětví.
- Důležitou složkou formativního hodnocení je neutrální popis výkonů žáka.
- Je to hodnocení převážně slovního charakteru a může mít např. písemnou nebo ústní formu.
- Formativní hodnocení je vždy navázáno na očekávané výstupy.
- Formativní hodnocení rozvíjí také sebereflexi, sebepoznání a sebehodnocení.

Graf č. 2: Odpovědi k otázce č. 5

5. Identifikujte popisná tvrzení, která charakterizují formativní hodnocení

[Další podrobnosti](#)



Z předchozího grafu je patrné, že nejčastější chybami jsou, že formativní hodnocení je spjata pouze s prací s chybou – tuto odpověď vybralo 8 respondentů (16,3 %) z celkového počtu, a že se formativní hodnocení zaměřuje pouze na nedostatky a chyby v žákově výkonu – tuto odpověď vybralo 6 respondentů (12,2 %). Důvodem může být nedostatečné zaměření se na jednotlivá slova v tvrzení a přehlédnutí distraktoru pouze, nebo také nedostatečné znalosti spjaté s formativním hodnocení, kdy si chybní respondenti mohou myslet, že formativní hodnocení se používá pouze při chybném výkonu, což samozřejmě není pravda. Formativní hodnocení podává zpětnou vazbu i při výkonu úspěšném.



Další častá chyba se týkala využití formativního hodnocení k ohodnocení výsledného výkonu studenta. Toto chybné tvrzení zvolilo pět respondentů (10,2 %), výrok ale charakterizuje hodnocení sumativní, podrobněji definované v podkapitolách 1.5 a 1.6 za pomoci definic od Slavíka (Slavík, 1999) a Koláře (Kolář, 2009). Respondenty mohlo zmást chybné mínění, že se formativní zpětná vazba poskytuje pouze na konci učebního procesu.

Tři z respondentů (6,1 %) vybrali možnost, že se formativní hodnocení uplatňuje pouze na konci učebního procesu žáka, což by odpovídalo závěrečnému hodnocení, definovaném v podkapitole 1.5. Samozřejmě není pravda, že se formativní hodnocení uplatňuje pouze na konci učebního procesu, jelikož podává zpětnou vazbu i v průběhu procesu.

Jeden respondent (2 %) odpověděl, že formativní hodnocení se využívá k poskytnutí závěrečné známky nebo hodnocení studentům. Už z názvu formativního hodnocení vyplývá, že by mělo tihnout spíše k slovní zpětné vazbě, proto je tato odpověď chybná.

Podle správnosti odpovědí ostatních respondentů můžeme usuzovat, že povědomí o formativním hodnocení je poměrně rozšířené a většina učitelů se s ním během své praxe setkala. Je nutno podotknout, že ne všichni učitelé jsou si jistí, jaké přesně má formativní hodnocení cíle, kdy se provádí a jakou podobu má.

## **6. Nakolik vedení školy podporuje formativní hodnocení**

- Vedení školy formativní hodnocení odmítá.
- Vedení školy upřednostňuje známkování podle klasifikačního řádu, ale formativní hodnocení neodmítá.
- Vedení školy podporuje formativní hodnocení a odbornou přípravu vyučujících pro formativní hodnocení.
- Vedení školy upřednostňuje a systematicky vyžaduje formativní hodnocení, vytváří podmínky pro jeho implementaci a poskytuje školení učitelů k rozvíjení formativního hodnocení.
- Jiné

První instance polootevřené otázky zjišťovala, jaký postoj zaujímá vedení škol k formativnímu hodnocení. Tato otázka také umožňovala vztáhnout odpovědi k jednotlivým typům škol, na kterých respondenti působí. Očekával jsem, že především gymnázia budou podporovat formativní hodnocení a vytvářet podmínky pro jeho implementaci a rozvíjení. V otevřené otázce „Jiné“ mohli respondenti rozvést svou odpověď ohledně vztahu vedení jejich školy k formativnímu hodnocení, ale očekával jsem, že těchto případů nebude velké množství. Další očekávání bylo, že většina respondentů odpoví druhou možností, jelikož kvantitativní metody známkování stále převládají ve většině škol v České republice, kvůli funkcím, které známky pro žáky i rodiče plní (diferenční, motivační, informační např.) podrobněji se jimi práce zabývá v podkapitole 1.3.

Graf č. 3: Odpovědi k otázce č. 6

6. Nakolik vedení školy podporuje formativní hodnocení

[Další podrobnosti](#)

[Přehledy](#)

<span style="color: blue;">●</span> Vedení školy formativní hodnoce...	4
<span style="color: orange;">●</span> Vedení školy upřednostňuje zná...	33
<span style="color: green;">●</span> Vedení školy podporuje formativ...	9
<span style="color: red;">●</span> Vedení školy upřednostňuje a sy...	1
<span style="color: purple;">●</span> Jiné	2



Celkem 33 respondentů (67,3 %) odpovědělo, že vedení jejich školy upřednostňuje známkování podle klasifikačního řádu, což znovu potvrzuje tvrzení, že typicky klasifikace převládá ve většině škol v České republice i přes snahy zavádění formativního hodnocení např. projektem [formativne.cz](http://formativne.cz)

9 respondentů (18,4 %) uvedlo, že vedení škol podporuje formativní hodnocení a odbornou přípravu vyučujících k jeho zavádění. Pouze jeden respondent (2 %) odpověděl, že vedení školy přímo vyžaduje formativní hodnocení a vytváří podmínky pro jeho implementaci a odbornou přípravu učitelů. Respondent v praxi působí 22 let a v současnosti vyučuje na všeobecném gymnáziu.

Čtyři respondenti (8,2 %) uvedli, že vedení jejich školy formativní hodnocení přímo odmítá. U respondentů s touto odpovědí převládá především jejich působení na SOŠ, kde pracují 3 ze 4, zbylý respondent pracuje na všeobecném gymnáziu. Můžeme

pouze spekulovat, z jakých důvodů vedení škol těchto respondentů formativní hodnocení odmítá a jestli jej doopravdy odmítá. Vedení škol nemusí nutně formativní hodnocení odmítat, ale pouze o něm nemluví, nebo ho považuje za samozřejmost a jeho využití je od učitelů očekávané.

Dva respondenti (4,1 %) svoji odpověď rozvedli. První respondent poukázal na fakt, že formativní hodnocení bylo zmíněno při poradách, ale dále nebylo jeho zavádění rozvíjeno. *„Ředitel zmínil dvakrát na poradě, že máme hodnotit formativně, a tím to skončilo.“* Z této odpovědi je patrné vědomí vedení školy o nutnosti zavádění formativního hodnocení a důrazu na něj kladeným v kurikulárních dokumentech (viz podkapitola 1.4 a 2.5), ale na druhou stranu neorganizovaný a neurčitý přístup v jeho zavádění. Druhý respondent poukázal na kolizi formativního hodnocení s klasifikací zaměřenou především na výkon a výsledky. *„Tvrdí, že ho chce, protože se jim to hodí, v reálu však nechápou, o co jde a jedou na průměr/výkon.“*

Z těchto výsledků můžeme udělat závěr, že i přes důraz kladený na zavádění formativního hodnocení ze strany MŠMT stále přetrvává zaměření na známky, přesto z dalších odpovědí je možno vysledovat, že učitelé často využívají kombinaci slovní zpětné vazby a klasifikace k hodnocení písemného projevu. Je důležité podotknout, že pouze jeden respondent uvedl, že vedení jeho školy formativní hodnocení vyžaduje. Z tohoto vyvstává otázka, jestli je daná škola členem projektu podílející se na zavádění formativního hodnocení, nebo je to pouze z jejich iniciativy.

## 7. V čem je podle Vás největší přínos formativního hodnocení?

- Poskytuje zpětnou vazbu – formativní hodnocení studentům pomáhá lépe porozumět a uvědomit si, co zvládají a kde potřebují ještě pracovat.
- Podporuje efektivní učení žáků – díky formativnímu hodnocení žáci lépe zacílí své vlastní učení na výuku.
- Diferenciace – učitel zohledňuje na základě individuálního hodnocení žáků jejich potřeby a poskytuje diferenciovanou zpětnou vazbu.
- Pomáhá dosáhnout výukových cílů – pomáhá žákům rozpoznat silné a slabé stránky jejich výkonů a umožňuje jim stanovit si cíle učení.
- Zvyšuje motivaci – žáci jsou motivováni oceněním svých úspěchů a nasměrováním na řešení nedostatků.

V uzavřené otázce číslo sedm šetření zjišťovalo pozitivní stránky formativního hodnocení z pohledu učitelů. Přínosy byly převzaty, kompilovány a přeformulovány z (Wiliam, 2020) a (Starý, 2016). Počet odpovědí byl omezen na tři, aby respondenti zvážili jimi nejvíce ceněné přínosy. Nutno podotknout, že správně použité formativní hodnocení disponuje do určité míry každou z těchto funkcí. Očekával jsem, že respondenti budou mezi výhodami formativní hodnocení vnímat především fakt, že poskytuje informativní zpětnou vazbu, a že podporuje efektivní učení žáků. Také jsem očekával, že nejméně respondentů zvolí diferenciaci největším přínosem formativního hodnocení, jelikož jsou případy učitelů, kteří svoji výuku nediferencují pravidelně vůbec.

Graf č. 4: Odpovědi k otázce č. 7

7. V čem je podle Vás největší přínos formativního hodnocení?

[Další podrobnosti](#)

● Poskytuje zpětnou vazbu – forma...	46
● Podporuje efektivní učení žáků –...	26
● Diferenciace – učitel zohledňuje ...	19
● Pomáhá dosáhnout výukových cíl...	27
● Zvyšuje motivaci – žáci jsou moti...	29



Drtivá většina 46 respondentů (93,9 %) považuje za největší přínos formativního hodnocení fakt, že poskytuje zpětnou vazbu a pomáhá studentům lépe porozumět a uvědomit si, co zvládají a kde je potřebují ještě zapracovat. Správně formulovaná formativní zpětná vazba může studentům umožnit zorientovat se v místě, kde se v rámci učebního procesu nachází, což na ně může působit motivačně.

Dalším ceněným přínosem je právě zvýšená motivace studentů, kterou uvedlo 29 respondentů (59,2 %). Žáci jsou motivováni oceněním svých úspěchů, ale i nasměrováním k řešení nedostatků ve svém výkonu.

27 respondentů (55,1 %) spatřuje přínos formativního hodnocení v jeho pomoci při dosáhnutí výukových cílů, což hraje důležitou roli. Formativní hodnocení je vždy navázáno na výukové cíle, a proto žákovi zpětná vazba umožňuje lépe nasměrovat svoje snažení k dosáhnutí těchto cílů, stejně jako učitelovi podává určitou informaci o žakově pokroku či stagnaci.

26 respondentů (53,1 %) vnímá formativní hodnocení jako přínosné v podpoře efektivního učení žáků, jelikož žáci mohou lépe zacílit své vlastní učení na výuku a výukové cíle.

Nejmenší četnost respondentů 19 (38,8 %) považuje diferenciaci a zohledňování individuálních potřeb žáků jako největší přínos. Jak už bylo zmíněno, existují případy, kdy učitelé nepoužívají diferenciaci a individualizovanou výuku na pravidelné bázi v praxi, pravděpodobně z nedostatku času, nebo neochoty.

Z odpovědí na tuto otázku můžeme vyčíst, že nejvíce učitelů vnímá na formativním hodnocení jeho přínos v poskytování informativní zpětné vazby. Ostatní přínosy jsou často vyrovnané a neliší se o mnoho respondentů. Důvod může být především individuální přístup jednotlivých učitelů k formativnímu hodnocení a o jejich preferencích v rámci přínosů. Při poskytování formativní zpětné vazby je důležité ji vztahovat k výukovým cílům a kompetencím, na které se aktivity zaměřovaly. Žáci potom za pomocí hodnocení mohou sledovat propojení výukových aktivit, které byly součástí výuky a jejich následné hodnocení.

## 8. Jaká má podle Vás formativní hodnocení největší úskalí?

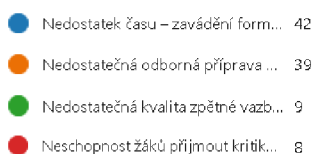
- Nedostatek času – zavádění formativního hodnocení je příliš časově náročné.
- Nedostatečná odborná příprava učitelů – učitelé neví, jak hodnocení strukturovat, formulovat ho atd.
- Nedostatečná kvalita zpětné vazby – učitelé nepokryjí všechny složky žákova výkonu.
- Neschopnost žáků přijmout kritiku - formativní hodnocení může negativně ovlivnit třídní klima (někteří žáci nepřijmou kritiku).

Otázka zjišťující naopak negativní stránky formativního hodnocení z pohledu učitelů. Zde byly možnosti kompilovány především z webu [formativne.cz](http://formativne.cz), [rvp.cz](http://rvp.cz) a ze Slavíka (Slavík, 1999). Respondenti si mohli vybrat dvě z možností. Očekával jsem, že učitelé z praxe budou vidět největší úskalí v nedostatku času.

Graf č. 5: Odpovědi k otázce č. 8

8. Jaká má podle Vás formativní hodnocení největší úskalí?

[Další podrobnosti](#)



Majorita respondentů 42 (85,7 %) uvedla, že největší úskalí formativní hodnocení vnímá v nedostatku času na jeho zavádění. Nedostatek času pro zavádění formativního hodnocení byla opakující se odpověď a často bývá hlavní důvod, který učitele odpuzuje od jeho pravidelného využití.

Velká část respondentů 39 (79,6 %) vnímá, že nedostatečná odborná příprava učitelů hraje klíčovou roli v nedostatečném, nebo nekvalitním použití formativního hodnocení. Právě odborná příprava by také pravděpodobně umožnila zredukovat čas učitelů strávený při využívání formativního hodnocení, jelikož s ním budou mít více praktických zkušeností a budou o něm mít více znalostí.

9 respondentů (18,6 %) považuje nedostatečnou kvalitu zpětné vazby jako důležité úskalí formativní hodnocení. Tato možnost souvisí s nedostatečnou odbornou přípravou učitelů, jelikož kvalita zpětné vazby by mohla být zlepšena větším praktickým povědomím učitelů o formativním hodnocením, které by bylo podpořeno odbornou přípravou a praktickým trénováním formativního hodnocení v rámci např. webinářů, seminářů či přednášek.

8 respondentů (16,3 %) odpovědělo, že žáci nejsou schopni přijmout kritiku, a proto je formativní hodnocení nefunkční. Můžeme pouze spekulovat, jestli kritiku nepřijmou z důvodu neschopnosti ji unést, nebo spíše o ní nemají vůbec zájem.

Většina z respondentů, kteří odpověděli touto možností působí na SOŠ, kde vedení upřednostňuje hodnocení podle klasifikačního řádu. Zdá se pravděpodobné, že žáci jsou soustředěni především na známku a nejde jim o zlepšení sebe sama a upravení svého procesu učení.

Z výsledků odpovědí této otázky můžeme uvést, že největší část respondentů nevyužívá formativní hodnocení z nedostatku času a z nedostatečné odborné přípravy při jeho využití. Možným řešením by mohlo být vytvoření metodických materiálů pro učitele s konkrétními nedokončenými tvrzeními, která by pomohla učitelům zautomatizovat použití formativního hodnocení a ušetřit jim drahocenný čas.

#### **9. Formativní hodnocení považují za nejefektivnější způsob hodnocení pro:**

- Psaní
- Souvislý mluvený projev
- Gramatiku
- Poslech
- Čtení
- Mluvní interakci
- Výslovnost
- Slovní zásobu

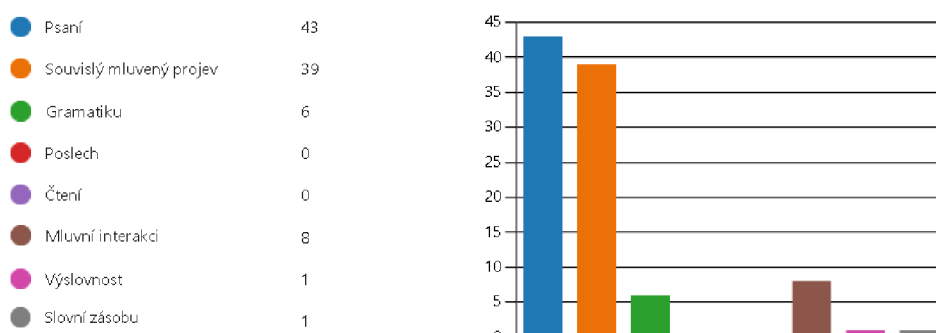
Položka zjišťující preferované jazykové činnosti pro formativní hodnocení výkonů žáků v anglickém jazyce, jak produktivních dovedností, tak i receptivních. Respondent vybírali dvě možnosti z odpovědí. Mluvená produkce byla rozdělena na souvislou a na interakci, aby se předešlo generalizaci a dosáhlo rozlišení v rámci

dotazníku. Můj předpoklad byl, že učitelé budou využívat formativní hodnocení zvláště pro produktivní dovednosti, a to psaní, souvislý mluvený projev a mluvní interakci, jelikož jsem v rámci praktických náslechu vyzoroval, že k nim provázející učitelé nejčastěji poskytovali slovní zpětnou vazbu.

Graf č. 6: Odpovědi k otázce č. 9

9. Formativní hodnocení považují za nejefektivnější způsob hodnocení pro:

[Další podrobnosti](#)



43 respondentů (87,8 %) považuje formativní hodnocení za nejefektivnější způsob hodnocení pro písemný projev.

39 respondentů (79,6 %) vnímá souvislý mluvený projev jako nejvhodnější pro využití formativního hodnocení.

8 respondentů (16,3 %) vybralo mluvní interakci jako vhodnou pro použití formativního hodnocení.

6 respondentů (12,2 %) odpovědělo, že používají formativní hodnocení i pro hodnocení gramatických cvičení.

Pouze jeden respondent (2 %) preferuje formativní hodnocení k hodnocení výslovnosti, stejně jako jeden respondent, který využívá formativní hodnocení pro zpětnou vazbu k cvičení slovní zásoby.

Můžeme tedy konstatovat, že drtivá většina respondentů preferuje formativní hodnocení k hodnocení produktivních dovedností (mluvení a psaní), jelikož hodnocení odráží komplexita daného úkonu. Produktivní dovednosti sestávají z více složek, tedy už samotná povaha mluvního či písemného projevu vyžaduje komplexnější hodnocení. Pokud tedy učitel chce dát žákovi informaci o všech složkách, které tvoří úspěšný písemný projev, tak musí být popsány jednotlivě.



## 10. Jakými způsoby hodnotíte PÍSEMNÝ projev žáků?

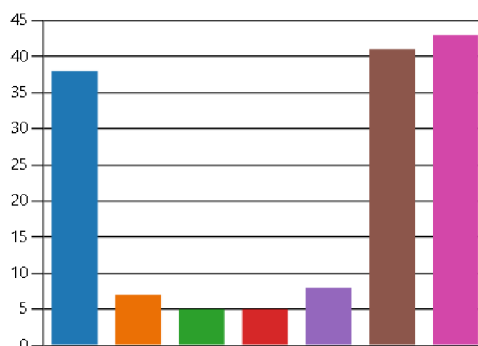
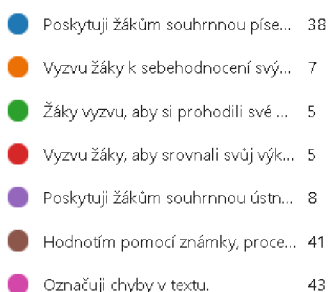
- Poskytuji žákům souhrnnou písemnou zpětnou vazbu.
- Vyzvu žáky k sebehodnocení svých výkonů.
- Žáky vyzvu, aby si prohodili své písemné projevy a ohodnotili je.
- Vyzvu žáky, aby srovnali svůj výkon se svými předešlými výkony uchovanými v portfoliu.
- Poskytuji žákům souhrnnou ústní zpětnou vazbu.
- Hodnotím pomocí známky, procenta nebo bodů.
- Označuji chyby v textu.

V uzavřené otázce číslo deset se dotazníkové šetření zaměřuje už detailněji na poskytování zpětné vazby k písemnému projevu, jemuž se tato bakalářská práce věnuje. Možnost odpovědi byla ohraničena číslem tři ze sedmi možností, a to z důvodu, aby respondenti mohli v případě kombinace strategií uvést většinu. Otázka měla především zjišťovat, jaké kombinace strategií používají učitelé při evaluaci písemného projevu. Očekával jsem, že učitelé nebudou ve velké míře využívat sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, a také že většina z nich bude používat kvantitativního hodnocení, vzhledem k odpovědím respondentů v otázce č. 6.

Graf č. 7: Odpovědi k otázce č. 10

10. Jakými způsoby hodnotíte PÍSEMNÝ projev žáků?

[Další podrobnosti](#)



43 respondentů (87,8 %) preferuje označování chyb v textu při hodnocení písemného projevu. 41 respondentů (83,7 %) hodnotí pomocí známky, procenta, nebo

bodů. 38 učitelů (77,6 %) poskytuje žákům souhrnnou písemnou zpětnou vazbu a 8 poskytuje souhrnnou ústní zpětnou vazbu. V menším zastoupení se vyskytuje i využití sebehodnocení s 8 respondenty a prvky vrstevnického hodnocení s pěti respondenty. Pět respondentů také uvedlo, že využívají sebehodnocení v kombinaci s portfoliovým hodnocením, při kterém žáci hodnotí své výkony a srovnávají je se svými předešlými písemnými projevy.

Z výsledků je patrné, že většina respondentů se shodla na kombinaci strategií tří, a to označování chyb v textu, hodnocení pomocí procenta, bodů nebo známky a k tomu poskytování souhrnné zpětné vazby, a to především písemné. Použití známkování můžeme znovu stáhnout k otázce č. 6, kde bylo zjištěno, že většina škol upřednostňuje známkování podle klasifikačního řádu. Jediný respondent, který u otázky č. 6 odpověděl, že jeho škola vyžaduje použití formativní hodnocení v otázce č. 10 odpověděl, že nepoužívá hodnocení za pomoci známky, procenta nebo bodů, ale využívá místo čísel sebehodnocení.

## 11. Jak pracujete s výsledky hodnocení písemného projevu ve výuce?

- Analyzují s celou třídou ukázkové příklady práce a společně je s žáky komentujeme.
- Žáci se mě mohou individuálně zeptat na dotazy, nebo individuálně vysvětlují hodnocení.
- Poté, co žáci získají hodnocení, s ním už dál nepracují.
- Jiné

V polootevřené otázce č. 11 bylo zaměřené na využití už vyhodnoceného výkonu písemného projevu žáků, a to přesně jakým způsobem s ním respondenti dále pracují ve výuce. V možnosti „Jiné“ mohli respondenti popsat rozdílný způsob, kterým s výsledky hodnocení pracují, ale očekával jsem, že při uplatnění této možnosti budou respondenti především kombinovat odpovědi z uzavřených možností.

Graf č. 8: Odpovědi k otázce č. 11

11. Jak pracujete s výsledky hodnocení písemného projevu ve výuce?

[Další podrobnosti](#)

[Přehledy](#)

<span style="color: blue;">●</span> Analyzují s celou třídou ukázkové... 15
<span style="color: orange;">●</span> Žáci se mě mohou individuálně z... 27
<span style="color: green;">●</span> Poté, co žáci získají hodnocení, s... 0
<span style="color: red;">●</span> Jiné 7



27 respondentů (55,1 %) uvedlo, že s žáky hodnocení individuálně prochází. 15 respondentů (30,6 %) s žáky analyzuje ukázkové příklady prací a společně je s žáky komentuje. 7 respondentů zvolilo možnost „Jiné“ a podrobněji podepsali svojí práci s ohodnocenými výkony. Podle očekávání 6 respondentů kombinuje individuální rozbor hodnocení práce s žáky a analýzu ukázkových příkladů s žáky.

Zbýlý jeden respondent rozvedl svoji odpověď a zmínil, že kombinuje individuální zpětnou vazbu, analýzu ukázkových příkladů a věnuje nad rámec pozornost problémovým slovíčkům v textu. „První dvě možnosti u této otázky; dále dictogloss; problémová slova.“ Respondent také zmiňuje využití metody dictogloss, který spočívá

v procvičování více dovedností najednou. Žáci poslouchají učitelem čtený text, dělají si poznámky o klíčových slovech a použitých gramatických strukturách, následně text rekonstruují ve skupinkách, aby porozuměli jeho struktuře a obsahu. Poté se vyprodukované texty mezi skupinkami srovnávají. I přes uvedení této zajímavé metody, která cílí na promíchání jednotlivých dovedností, což je přirozené v reálném použití, tato metoda nijak nesouvisí s poskytováním zpětné vazby. Můžou tedy vyvstat určité pochybnosti, do jaké míry je tato aktivita použitelná při procesu hodnocení. Ani jeden z respondentů neuvedl, že by s hodnocením dále už nepracoval, což je pozitivní.

Můžeme konstatovat, že všichni respondenti určitým způsobem pracují s hodnocením žáků i po jeho poskytnutí, a to jak individuální, tak ve skupinkách při analýze příkladových textů. Vyvstává ale otázka, jestli při individuální práci s žákovským hodnocením mají žáci zájem a snahu svým chybám porozumět a poučit se z nich, nebo jestli jim jsou lhostejné a zaměřují se pouze na kvantifikované hodnocení.

## **12. Pracujete systematicky se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením produkce písemného projevu v anglickém jazyce?**

- Ano
- Ne
- Žáci občas hodnotí práce svých vrstevníků.
- Žáci hodnotí své vlastní práce.

V uzavřené otázce č. 12 bylo zjišťováno, jestli učitelé používají i jiné formy formativního hodnocení než poskytování slovní zpětné vazby právě osobou učitele. Očekával jsem, že učitelé budou sebehodnocení a vrstevnické hodnocení využívat ojediněle, a to především kvůli úrovni dovednosti žáků. Rozdílná jazyková úroveň žáků může zapříčinit, že ti s úrovní nižší nemusí správně identifikovat chyby v textu, a proto by mohlo být sebehodnocení a vrstevnické hodnocení nefunkční. Dále jsem také očekával, že pokud respondent prvky sebehodnocení a vrstevnického hodnocení využívá, tak bude působit především na jednom z typu gymnázií, jelikož žáci gymnázií mívají vyšší úroveň jazyka, a to jak vstupní, tak výstupní a mohou tedy lépe k (sebe)hodnocení využívat cílový jazyk.

## Graf č. 9: Odpovědi k otázce č. 12

12. Pracujete systematicky se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením produkce písemného projevu v anglickém jazyce?

[Další podrobnosti](#)

[Přehledy](#)

<span style="color: blue;">●</span> Ano	5
<span style="color: orange;">●</span> Ne	23
<span style="color: green;">●</span> Žáci občas hodnotí práce svých v...	16
<span style="color: red;">●</span> Žáci hodnotí své vlastní práce.	5



23 respondentů (47 %) uvedlo, že se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením nepracují v rámci hodnocení produkce písemného projevu v AJ vůbec. Důvodem může být, že celkový proces hodnocení je nejvyšší kognitivní dovedností, dle Bloomovy taxonomie, je to tedy složitá dovednost, kterou se žáci musejí postupně učit. Způsob, kterým by se žáci hodnocení učí je, že je učitel vede svým procesem hodnocením. Musí je tedy seznámit s kritérii hodnocení, jak je aplikuje na jejich jednotlivé práce a poté dá žákům možnost vyzkoušet si podle daných kritérií hodnotit pod dohledem učitele. Z těchto 23 respondentů působí 18 na SOŠ, kde můžou žáci být znovu více zaměřeni na známku. 16 respondentů (33 %) občas využívá vrstevnické hodnocení, 10 z těchto respondentů působí na různých typech gymnázií. pět respondentů (10 %) pracuje s žákovským sebehodnocením písemného projevu, všichni tyto respondenti působí na SOŠ. 5 respondentů (10 %) uplatňuje v rámci hodnocení prvky jak sebehodnocení, tak i vrstevnického hodnocení.

Z 26 respondentů využívající tyto metody působí 14 na středních odborných školách a 12 na různých typech gymnázií. Využití těchto strategií je tedy spíše vyrovnané, jelikož ho prvky sebehodnocení, vrstevnického hodnocení, nebo obou využívají učitelé neohledně na typ školy, na které působí.

Nutno podotknout, že při vztážení výsledků této otázky k otázce č. 2 většina učitelů gymnázií využívá alespoň jednu ze strategií sebehodnocení, vrstevnického hodnocení, nebo obou, kdy ze 17 respondentů vyučujících na gymnáziích 12 (70,6 %) z nich tyto metody zařazuje do své výukové praxe. Na druhou stranu z 32 respondentů, působících na SOŠ, 18 (56,3 %) vůbec tyto metody nevyužívá.

Můžeme tedy konstatovat, že učitelé gymnázií užívají prvky sebehodnocení a vrstevnického hodnocení častěji než učitelé na středních odborných školách. Žáci na gymnáziích pracují s úlohami na vyšších úrovních kognitivních dovedností, a proto je možno tvrdit, že je snazší tyto metody využívat právě na těchto typech škol. Důležitým předpokladem pro fungování sebehodnocení a vrstevnického hodnocení je také třídní klima, tedy nakolik si žáci mezi sebou důvěřují. Třídní klima bylo v tomto ohledu zmíněno v podkapitole 2.2 na straně 18.

Zajímavé by bylo zjišťovat, nakolik učitelé zapojují žáky do procesu hodnocení v cílovém jazyce, na což se vzhledem k zachování délky dotazníku nebylo dotazováno.

### **13. Hodnotíte písemný projev podle předem daných kritérií?**

- Ano, využívám kritéria pro hodnocení státní maturity.
- Ano, využívám svá vlastní nebo kritéria stanovená školou.
- Nevyužívám systematicky žádná kritéria.

V uzavřené otázce č. 13 bylo zjišťováno, jaké typy hodnotících kritérií respondenti využívají k hodnocení písemného projevu, jelikož kritéria jsou úzce spjata s formativním hodnocením. Hlavní očekávání bylo, že respondenti budou využívat kritéria pro hodnocení státních maturit. Přepokládal jsem také, že kdyby byl výzkum uskutečněn před zavedením povinné státní maturity, tak by učitelé systematicky nevyužívali buď žádná kritéria, nebo by využívali kritéria individuální. Možný sklon učitelů k hodnocení žáků podle intuice může mít negativní dopad. Pokud by učitel hodnotil pouze na základě svých pocitů a ničím by hodnocení nepodložil, může dojít situaci, kdy žák hodnocení nebude rozumět, či ho dokonce může odmítnout. Když by se učitel neřídil určitými kritérii, na kterých by mohl žákovi zřetelně demonstrovat, z jakých důvodů obdržel určité hodnocení, tak by celá tato situace mohla vést k negativnímu postoji žáků k hodnocení.

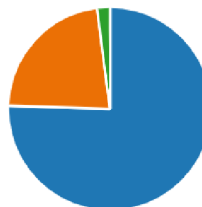
Graf č. 10: Odpovědi k otázce č. 13

13. Hodnotíte písemný projev podle předem daných kritérií?

[Další podrobnosti](#)

[Přehledy](#)

- Ano, využívám kritéria pro hodn... 37
- Ano, využívám svá vlastní nebo k... 11
- Nevyužívám systematicky žádná... 1



37 respondentů (75,5 %) využívá kritéria pro hodnocení státních maturit, což dokazuje moji hypotézu. Zavedení povinné státní maturitní zkoušky z cizího jazyka nebo angličtiny z roku 2011 mělo očividný dopad na výuku cizího jazyka, v tomto případě na jeho hodnocení. Učitelé využívají kritéria pro hodnocení státních maturit, jelikož je to standardizovaný, objektivní a konzistentní zdroj kritérií, podle kterého můžou slohy hodnotit. Všichni učitelé, kteří působí při hodnocení maturitních zkoušek na dané škole musí projít školením k hodnocením maturity od CERMAT. Každý učitel, který vyučuje v maturitních ročnících, nebo studijních programech ukončených maturitní zkouškou, tak musí povinně tímto školením projít. Využití hodnotících kritérií pro státní maturitní zkoušku může studenty také lépe připravit na formát a požadavky této zkoušky, oproti individuálním kritériím. Dalším důvodem může být, že učitelé jsou plošně a povinně proškolení pro hodnocení maturitních slohů společností CERMAT.

11 respondentů (22,4 %) pracuje s kritérii, které si vytvořili sami nebo byla poskytnuta školou, na které působí. Kritéria, která škola poskytuje můžou být kompilací různých kritérií, jako např. podle SERRJ, státní maturity, nebo RVP, které kompilují jednotlivé předmětové komise. Individuálně vytvořená kritéria osobou učitelem můžou být problémová, a to z důvodu již zmíněných. Ve srovnání s kritérii např. státní maturity nebo podle úrovně SERRJ můžou být také méně validní, jelikož nejsou vypracovány podle širšího konsensu. Jeden respondent (2 %), působící v praxi 3 roky na SOŠ, nevyužívá systematicky kritéria při hodnocení písemného projevu.

Z těchto výsledků můžeme vyvodit závěr, že drtivá většina respondentů využívá určitý typ kritérií k hodnocení písemného projevu v anglickém jazyce, a to buď individuální, nebo častěji kritéria státní maturitní zkoušky. Další možností může být použití deskriptorů k hodnocení mezinárodních zkoušek. Obecně kritéria usnadňují hodnocení a zaručují jeho objektivitu, spolehlivost a také pomáhají k porozumění

náležitostem písemného projevu v rámci maturitní zkoušky, a proto je důležité brát v potaz při výběru kritérií výukové cíle.

#### 14. Seznamujete předem žáky s danými kritérii?

- Ano
- Ne

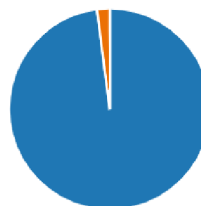
Uzavřená otázka č. 14 zjišťovala, jestli respondenti kritéria s žáky před výkonem seznamují. Očekával jsem, že většina respondentů odpoví kladně. Nabízí se ale otázka, v jaké míře seznamování v praxi probíhá doopravdy.

Graf č. 11: Odpovědi k otázce č. 14

14. Seznamujete předem žáky s danými kritérii?

[Další podrobnosti](#)

[Přehledy](#)



Drtivá většina 48 respondentů (98 %) žáky předem seznamuje s danými kritérii. Pouze jeden respondent uvedl, že žáky s předem danými kritérii neseznamuje. Překvapivě to nebyl respondent, který u otázky č. 13 odpověděl, že nepoužívá systematicky žádná kritéria, tento respondent uvedl, že žáky s kritérii seznamuje. Jediný respondent, který uvedl, že neseznamuje žáky předem s danými kritérii používá deskriptory z maturitní zkoušky. Způsoby, kterými žáky s kritérii seznamuje budou popsány v další otázce.



## 15. Jakým způsobem seznamujete žáky s kritérii hodnocení písemného projevu?

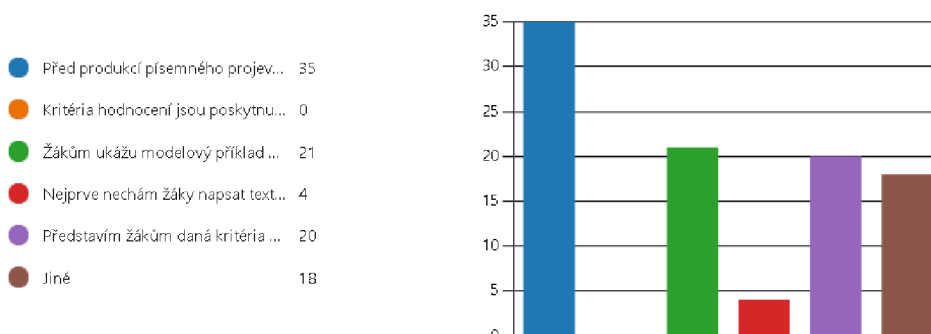
- Před produkcí písemného projevu žáky seznámím s kritérii k danému slohovému útvaru a analyzuji hodnocení příkladových textů.
- Kritéria hodnocení jsou poskytnuta se zadáním.
- Žákům ukážu modelový příklad úspěšného a neúspěšného písemného projevu.
- Nejprve nechám žáky napsat text, a teprve potom je text hodnocen podle kritérií.
- Představím žákům daná kritéria a ověřím, jestli jim rozumí.
- Jiné

Polootevřená otázka č. 15, s omezeným počtem odpovědí na 2, zjišťovala strategie, které respondenti využívají při seznamování žáků s kritérii. Pro učební proces je přímo klíčové, aby žáci byli seznamováni s kritérii, podle kterých jsou hodnoceni, aby je mohli vztahovat ke svému výkonu. Očekával jsem, že většina respondentů bude žáky s kritérii seznamovat před produkcí písemného projevu a bude analyzovat hodnocení příkladových textů, anebo popřípadě žáky s kritérii seznámí a ověří jejich pochopení bez hodnocení příkladových textů. V možnosti „Jiné“ mohli respondenti podrobněji popsat jejich praxi při práci s kritérii hodnocení, ale můj předpoklad byl, že tato možnost bude využita ke kombinaci odpovědí z uzavřených možností.

Graf č. 12: Odpovědi k otázce č. 15

15. Jakým způsobem seznamujete žáky s kritérii hodnocení písemného projevu?

[Další podrobnosti](#)



35 respondentů preferuje seznamovat žáky s kritérii před produkcí písemného projevu a také s nimi společně analyzuje příkladové texty. 21 respondentů ukazuje žákům modelové příklady úspěšného a neúspěšného textu. 20 respondentů žákům představí kritéria a poté ověřuje, jestli jim rozumí. 4 respondenti žáky nechají napsat text a poté ho hodnotí podle kritérií. 18 respondentů rozvinulo svoje odpovědi v kolonce „Jiné“, nejčastější odpovědí byla, že respondenti nechají žáky napsat jeden cvičný text, který potom hodnotí podle daných kritérií a představují je na cvičném textu. Poté následuje produkce písemného projevu načisto. „*První sloh bývá pokusný, u dalších už studenti kritéria znají a vědí, co očekávat.*“ Tento výrok patří právě respondentovi, který v otázce č. 14 odpověděl, že neseznamuje žáky s kritérii předem. Žáci tedy prvně produkuje text načisto a až poté s nimi respondent rozebírá daná kritéria úspěchu.

Objevili se i respondenti, kteří kolonku „Jiné“ využili, aby zkombinovali více možností z nabídky. Nejčastější kombinací se objevilo ukázání modelového příkladu úspěšného a neúspěšného slohu a při produkci poskytnutí zadání se zjednodušenými kritérii zkombinovaným se seznámením žáků s kritérii předem.

Respondent, který u otázky č. 13. odpověděl, že nevyužívá systematicky žádná kritéria uvedl, že žáky nejprve nechá napsat cvičný text a poté ho hodnotí, a že po hodnocení žákům ukazuje příklady úspěšného a neúspěšného písemného projevu.

Došli jsme tedy k závěru, že velká část respondentů seznamuje své žáky s kritérii hodnocení předem a analyzují s nimi texty úspěšné a neúspěšné. Menší část respondentů žákům kritéria představuje a potom ověřuje, jestli jim rozumí. Znovu nám vyvstává otázka, jakým způsobem učitelé porozumění kritérii ověřují?

#### **16. Jakou část písemného projevu žáků formativně hodnotíte?**

- Všechny souvislé písemné práce.
- Pouze nejdůležitější práce (pololetní, čtvrtletní, seminární).
- Pouze písemný projev při přípravě na maturitu.
- Formativně hodnotím pouze ojediněle.
- Formativní hodnocení vůbec nepoužívám.

Otázka č. 16 zjišťovala, jaké práce učitelé v praxi formativně hodnotí. Hlavní očekávání bylo, že učitelé budou hodnotit formativně písemný projev při přípravě na maturitu, nebo budou hodnotit pouze nejdůležitější práce (čtvrtletní, pololetní a seminární), jelikož k tomuto hodnocení využívají často kritéria ze státní maturity, viz. Výsledky otázky č. 13. Dalším důvodem by mohlo být, že žáci mají větší zájem o hlubší porozumění známek získaných z těchto typů prací.

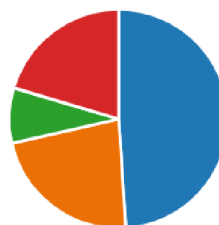
Graf č. 13: Odpovědi k otázce č. 16

16. Jakou část písemného projevu žáků formativně hodnotíte?

[Další podrobnosti](#)

[Přehledy](#)

- Všechny souvislé písemné práce. 24
- Pouze nejdůležitější práce (polole... 11
- Pouze písemný projev při příprav... 4
- Formativně hodnotím pouze oje... 10
- Formativní hodnocení vůbec nep... 0



24 respondentů (49 %) formativně hodnotí všechny souvislé písemné práce písemného projevu. Překvapivé je, že pouze 5 z těchto respondentů jsou podporováni vedením školy k zavádění a užívání formativního hodnocení. Zbýlých 19 odpovědělo, že vedení jejich školy upřednostňuje známkování podle klasifikačního řádu, nebo nebere na formativní hodnocení dostatečný ohled. Můžeme tedy vyzorovat, že v návaznosti na otázku č. 6 (zaměřenou na přístup vedení školy k využívání formativního hodnocení) se ukázalo, že i přes fakt, že vedení školy upřednostňuje klasifikaci před zaváděním formativního hodnocení se najdou jedinci, kteří ho chtějí zavést do praxe.

11 respondentů (22,4 %) hodnotí formativně práce pouze nejdůležitější, a to pololetní, čtvrtletní nebo seminární. Většina z těchto respondentů podle odpovědi k otázce č. 8 (zaměřená na úskalí formativního hodnocení) považuje jeho časovou náročnost a nedostatečnou odbornou přípravu. Právě nedostatek času může učitele vést k hodnocení pouze prací důležitějších a nedostatek odborné přípravy je znovu provázán s časovou náročností. Jelikož si učitelé nejsou natolik jisti s formulací formativní zpětné vazby, tak jim zabírá více času, než vnímají jako únosné.

10 respondentů (20,4 %) hodnotí formativně pouze ojediněle, z těchto respondentů drtivá většina uvedla u otázky č. 8, že na formativní hodnocení nemají dost času a trpí nedostatkem odborné přípravy. U respondentů, kteří formativně hodnotí pouze ojediněle, převládá období v praxi do 10 let. Začínající učitelé nemusí mít dostatek zkušeností a dovedností na to, aby poskytli kvalitní formativní zpětnou vazbu pokaždé, a právě nedostatek času je může odradit od plošnějšího zavádění formativního hodnocení.

Čtyři respondenti využívají formativní hodnocení především pro hodnocení písemného projevu při přípravě na maturitní zkoušku z cizího jazyka. Všichni z těchto čtyř respondentů působí na SOŠ a v praxi se pohybují déle než 11 let. Nutno podotknout, že tři ze čtyř respondentů uvedli jako hlavní úskalí formativní hodnocení, že žáci nejsou schopni unést kritiku. Otázka je, jestli nejsou schopni unést kritiku, nebo o ni pouze nemají zájem?

Můžeme konstatovat, že učitelé mají zájem formativní hodnocení zavádět a používat, jelikož se neobjevil ani jeden případ, který by uvedl, že formativně vůbec nehodnotí. Nejčastějším důvodem, proč učitelé hodnotí formativně méně a zaměřují se pouze na důležitější práce, je nedostatek času a odborné přípravy.

### **17. Pokud byste chtěli popsat blíže Váš postoj a zkušenosti s formativním hodnocením, využijte prosím prostor níže:**

V otevřené otázce č. 17 mohli respondenti podrobněji popsat jejich zkušenosti a postoje k formativnímu hodnocení. Otázka byla nepovinná, a to především z důvodu neodrazení respondentů. Očekával jsem, že většina z respondentů bude komentovat náročnost formativního hodnocení vzhledem k časovým podmínkám a k náročnosti jeho struktury.

I přes dobrovolnost otázky zodpovědělo 11 respondentů. Nejčastějším stanoviskem k formativnímu hodnocení bylo, že ho učitelé v praxi nepoužívají především kvůli nedostatku času. „*Při počtu studentů ve stud. skupinách největším problémem čas a dostatek sil.*“ Odpověděl jeden z respondentů. Další nabídl postoj, při kterém

vypracovává formativní hodnocení pouze, když o něj mají žáci zájem. „*Vzhledem k časové náročnosti formativně hodnotím pouze v případech, kdy o to mají žáci sami zájem.*“ Jeden z respondentů také poukázal na nemožnost využívat formativní hodnocení, a to kvůli velkému množství látky, kterou musí učitel probrat. „*Ve své současné pozici nevidím mnoho možností, jak formativní hodnocení využívat. Důvodem je především nedostatek času a množství látky, kterou musím probrat.*“

Další skupina respondentů poukázala na fakt, že žáci neberou na formativní hodnocení ohled a nemají o něj zájem. „*Mám pocit, že často je moje energie (a čas) vložena do formativního hodnocení zcela zbytečná, protože studenty nezajímá. Někteří si ho ani nepřečtou, neoceňují či nechápou význam (ač se je k tomu snažím vést).*“ I přes fakt, že se učitelé snaží vést žáky k využívání formativního hodnocení, tak se najdou i případy, které se zaměřují pouze na známku a nemají snahu se poučit z vlastních chyb. „*Problém vidím v tom, že žáci neberou formativní hodnocení jako prostředek k učení a poučení se z chyb - snažím se jim to často připomínat a vysvětlovat tento benefit. Přijde mi ale, že žáci obecně nejsou motivováni k nějakému zlepšování.*“ I přes demotivaci obou respondentů při užívání formativního hodnocení, kterou je zapříčiněná nezájmem žáku o něj odpověděli v otázce č. 16, že formativně hodnotí všechny souvislé práce. Učitelé tedy i přes lhostejnost žáků k formativnímu hodnocení vidí jeho benefity a snaží se ho využívat častěji.

Dva respondenti vyzdvihli výhody formativní hodnocení i přes jeho náročné prvotní zavádění. „*Formativní hodnocení je významně efektivnější než hodnocení sumativní a zcela očividně vede ke zlepšování studentů. U nových tříd je časově velmi náročné, protože trvá, než si na nový systém zvyknou a zjistí, co a jak, a tím pádem tam bývá opravdu hodně chyb. Ale zpravidla už druhý pokus bývá významně lepší*“ U tohoto respondenta, působícího v praxi 1,5 roku na všeobecném gymnáziu, můžeme pozorovat, že i přes prvotní neúspěchy začínajícího učitele při využívání formativního hodnocení se po určitém času dostaví kýžené výsledky v porovnání s hodnocením sumativním. Druhý respondent, působící 10 let na SOŠ, zmínil fakt, že by rád častěji využíval formativní hodnocení v praxi, ale není to možné vzhledem k časové náročnosti. „*Jsem velký zastávce formativního hodnocení a ráda bych ho uplatňovala při každé práci žáka, technicky to ale není možné. Formativní hodnocení mi zabírá obrovské množství*

*času a i když už jsem se naučila využívat částečně předchystané modely, stále to zabere hodně času.*“

Z odpovědí respondentů můžeme vyvodit, že nejčastěji je odrazuje od zavádění formativního hodnocení nedostatek času, který je potřebný k jeho kvalitní produkci. Respondenti také vnímali jako problém nezájem žáků o formativní zpětnou vazbu a práci s chybou. Respondent, který poměrně pokrokově vypracovává formativní zpětnou vazbu pouze pro žáky, kteří o ní mají zájem, našel poměrně funkční postup. Otázkou je, jestli se žáci musejí o formativní zpětnou vazbu přihlásit, nebo učitel sám vyhodnotí, jestli o ní žák má zájem? V praxi by tento postup nemusel být nefunkční.

### **18. Co by Vám aktuálně nejvíce pomohlo, pokud byste chtěli formativní hodnocení používat častěji než v současnosti?**

Poslední otevřená otázka č. 18 zjišťovala, jaké prostředky by učitelům pomohly k častějšímu využití formativního hodnocení. Otázka byla znovu dobrovolná ze stejného důvodu jako minulá. Očekával jsem, že by respondenti uvítali zejména vyšší odbornou přípravu, nebo ukázkové formulace formativního hodnocení, které by jim pomohly zjednodušit jeho použití v praxi.

Na nepovinnou otázku odpovědělo 18 respondentů, kdy 6 z nich uvedlo, že by jim pomohla vyšší míra odborné přípravy, jako například semináře, webináře a přednášky zaměřené na využití formativního hodnocení přímo ve výuce cizích jazyků. *„Seminář zaměřený na formativní hodnocení ve výuce anglického jazyka. Ne všeobecný seminář.*“ Jiný respondent uvedl, že by ocenil pravidelnost v odborné přípravě k zavádění formativního hodnocení *„Aby učitelé byli pravidelně seznamováni s formativním hodnocením v rámci workshopů, školení a webinářů.*“

Další skupina respondentů poukázala na náročnosti zavádění formativního hodnocení kvůli praxi ve škole, a to například nespolečnosti mezi kolegy, předmětových komisích nebo přemíra suplovaných hodin vedoucí k nedostatku času. *„Podpora vedení, spolupráce a dohoda v rámci školy a předmětové komise.*“ Uvedl jeden z respondentů. Další respondent poukázal na problém v neohodnocení hodin strávených při vytváření formativní zpětné vazby ve volném čase. *„Podpora školy - formativní hodnocení je časově výrazně náročnější, takže je potřeba počítat s navýšením času učitele mimo přímou pedagogickou činnost.*“

Následující dva respondenti poukázali na potřebu aplikací, která by usnadňovala vytváření formativní zpětné vazby a ušetřila jim čas. „*Program na PC, který by po zadání údajů vypracoval hodnocení za mě.*“. V současnosti je umělá inteligence schopná produkovat formativní hodnocení, ale je klíčové, aby učitelé znali způsob zadávání promptů, které umělé inteligenci umožní, aby jim vyprodukovala požadovaný výsledek.

Čtyři respondenti uvedli, že by jim pomohla buď nedokončená tvrzení, nebo modelové příklady formativního hodnocení

Na časovou náročnost formativního hodnocení jsme narazili již ve více otázkách. Je to jeden z hlavních bodů jeho kritiky, stejně jako fakt, že využívání známek je hluboko zakořeněno v českém školství. Během jeho probíhající změny by mohlo dojít k postupnému a pozvolnému zavádění užívání formativního hodnocení, při kterém by vhodný nástroj usnadnil učitelům při produkci formativního hodnocení čas.

#### 4.3 Návrhy formulací formativního hodnocení

V dotazníkovém šetření se většina respondentů shodla, že k efektivnímu zavedení formativního hodnocení jim chybí čas na jeho tvoření. Předkládáme tedy návrhy možných formulací, které by učitelům mohly při tvorbě formativního hodnocení ušetřit čas.

Při tvorbě formulací jsme vycházeli z tabulek deskriptorů pro jednotlivé úrovně podle SERRJ, především se zaměřením na úroveň B1, která odpovídá úrovni maturitní zkoušky z anglického jazyka na střední škole v kombinaci s kritérii hodnocení využívaných k hodnocení písemných prací v rámci maturitní zkoušky. Tato kritéria byla využita především z důvodu, že většina respondentů je využívá k hodnocení písemných projevů, jak bylo zjištěno v rámci empirické části. Je důležité mít na paměti, že deskriptory nejsou primárně určeny pro žáky, a proto je učitel bude muset přeformulovat, kvůli srozumitelnosti. Tvrzení, která jsou v rámci kritérií uvedeny jsou především hodnotící a postrádají určitou popisnost. Učitel tedy musí doplnit deskriptory o konkrétní příklady, ke kterým se dané kritérium pojí. Postupně navrhneme vhodné formulace, které by učitel mohl využít k hodnocení písemného projevu.

Popis úrovně B1 v rámci písemného projevu – všeobecné stupnici je následující: *Dokáže napsat velmi jednoduše členěné souvislé texty týkající se okruhu známých témat z oblasti jeho/jejího zájmu, a to tak, že spojuje řadu kratších úseků do lineárního sledu.*“

a v rámci samostatného písomného prejavu: „Dokáže napsat velmi jednoduše členěné a podrobné popisy týkající se různých témat v oblasti jeho/jejího zájmu. Dokáže popsat zážitek a vylíčit své pocity a své reakce v jednoduchém souvislém textu. Dokáže napsat popis události, nedávného výletu, at' skutečného, či smyšleného. Dokáže vyprávět příběh.“



	I – Zpracování zadání / Obsah	II – Organizace a koheze textu	III – Slovní zásoba a pravopis	IV – Mluvnické prostředky
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Požadovaná charakteristika textu<sup>1</sup> je dodržena.</li> <li>▪ Všechny body zadání jsou jasně a srozumitelně zmíněny.</li> <li>▪ Body zadání jsou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti.<sup>2</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Text je souvislý s lineárním sledem myšlenek.</li> <li>▪ PTN jsou téměř vždy použity správně a vhodně.<sup>3</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Slovní zásoba je široká.<sup>5</sup></li> <li>▪ Chyby ve slovní zásobě a pravopise nebrání porozumění textu.<sup>3</sup></li> <li>▪ Slovní zásoba a pravopis jsou téměř vždy použity správně.<sup>6</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozsah mluvnických prostředků je široký.<sup>5</sup></li> <li>▪ Chyby v mluvnických prostředcích nebrání porozumění textu.<sup>3</sup></li> <li>▪ Mluvnické prostředky jsou téměř vždy použity správně.<sup>6</sup></li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Požadovaná charakteristika textu<sup>1</sup> je většinou dodržena.</li> <li>▪ Většina bodů zadání je jasně a srozumitelně zmíněna.</li> <li>▪ Body zadání jsou většinou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti.<sup>2</sup></li> <li>◦ Délka textu ne zcela odpovídá požadovanému rozsahu (text je o 1 interval kratší/delší).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Text je většinou souvislý s lineárním sledem myšlenek.</li> <li>▪ PTN jsou většinou použity správně a vhodně.<sup>3</sup></li> <li>◦ Chyby v PTN většinou nebrání porozumění textu / části textu.<sup>4</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Slovní zásoba je většinou široká.<sup>5</sup></li> <li>▪ Chyby ve slovní zásobě a pravopise většinou nebrání porozumění textu / části textu.<sup>3</sup></li> <li>▪ Slovní zásoba a pravopis jsou většinou použity správně.<sup>6</sup></li> <li>◦ Text je o 1 interval kratší.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozsah mluvnických prostředků je většinou široký.<sup>5</sup></li> <li>▪ Chyby v mluvnických prostředcích většinou nebrání porozumění textu / části textu.<sup>3</sup></li> <li>▪ Mluvnické prostředky jsou většinou použity správně.<sup>6</sup></li> <li>◦ Text je o 1 interval kratší.</li> </ul>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Požadovaná charakteristika textu<sup>1</sup> není ve větší míře dodržena.</li> <li>▪ Většina bodů zadání není jasně a srozumitelně zmíněna.</li> <li>▪ Body zadání jsou ojedinele rozpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti.<sup>2</sup></li> <li>◦ Délka textu ve větší míře neodpovídá požadovanému rozsahu (text je o 2 intervaly kratší/delší).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Text není ve větší míře souvislý s lineárním sledem myšlenek.</li> <li>▪ PTN nejsou většinou použity správně a vhodně.<sup>3</sup></li> <li>◦ Chyby v PTN ve větší míře brání porozumění textu / části textu.<sup>4</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Slovní zásoba je ve větší míře omezená.<sup>5</sup></li> <li>▪ Chyby ve slovní zásobě a pravopise ve větší míře brání porozumění textu / části textu.<sup>3</sup></li> <li>▪ Slovní zásoba a pravopis nejsou ve větší míře použity správně.<sup>6</sup></li> <li>◦ Text je o 2 intervaly kratší.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozsah mluvnických prostředků je ve větší míře omezený.<sup>5</sup></li> <li>▪ Chyby v mluvnických prostředcích ve větší míře brání porozumění textu / části textu.<sup>3</sup></li> <li>▪ Mluvnické prostředky nejsou ve větší míře použity správně.<sup>6</sup></li> <li>◦ Text je o 2 intervaly kratší.</li> </ul>
<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>× Požadovaná charakteristika textu<sup>1</sup> není dodržena.</li> <li>× Body zadání nejsou jasně a srozumitelně zmíněny.</li> <li>× Body zadání nejsou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti.<sup>2</sup></li> <li>◦ Délka textu neodpovídá požadovanému rozsahu (text je o 3 intervaly kratší / o 3 a více intervalů delší).</li> <li>× Délka textu neodpovídá požadovanému rozsahu (text je o více než 3 intervaly kratší).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Většina textu není souvislá a neobsahuje lineární sled myšlenek.</li> <li>▪ PTN jsou ve většině textu použity nesprávně a/nebo nevhodně / v nedostatečném rozsahu.<sup>3</sup></li> <li>◦ Chyby v PTN brání porozumění většině textu.<sup>4</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Slovní zásoba je omezená / v nedostatečném rozsahu.<sup>5</sup></li> <li>▪ Chyby ve slovní zásobě a pravopise brání porozumění většině textu.<sup>3</sup></li> <li>▪ Slovní zásoba a pravopis jsou ve většině textu použity nesprávně.<sup>6</sup></li> <li>◦ Text je o 3 intervaly kratší.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozsah mluvnických prostředků je omezený / mluvnické prostředky jsou v nedostatečném rozsahu.<sup>5</sup></li> <li>▪ Chyby v mluvnických prostředcích brání porozumění většině textu.<sup>3</sup></li> <li>▪ Mluvnické prostředky jsou ve většině textu použity nesprávně.<sup>6</sup></li> <li>◦ Text je o 3 intervaly kratší.</li> </ul>

<sup>6</sup>Tabulka č. 5: Kritéria pro hodnocení maturitního písemného projektu

<sup>6</sup> Kritéria hodnocení písemných prací, 2023. Cermat [online]. [cit. 2024-07-02]. Dostupné z: [https://maturita.cermat.cz/files/files/maturita/KRITERIA-HODNOCENI/kriteria\\_hodnoceni\\_prilohy.pdf](https://maturita.cermat.cz/files/files/maturita/KRITERIA-HODNOCENI/kriteria_hodnoceni_prilohy.pdf)

Kritéria k hodnocení písemné maturitní zkoušky z cizího jazyka mají čtyři hlavní okruhy:

- Zpracování zadání / Obsah
- Organizace a koheze textu
- Slovní zásoba a pravopis
- Mluvnické prostředky

Tyto okruhy jsou rozvrstveny podle naplnění jejich kritérií, které je odstupňované ve škále bodů od 3 do 0. Kritéria jsou popsána výroky reflektující daný výkon písemného projevu. K odstupňování škály bodování jsou využita slova, která se opakují na každé úrovni. Například jedno z kritérií k získání 3 bodů z okruhu Zpracování zadání / Obsah je: „*Požadovaná charakteristika textu je dodržena*“. Při naplnění kritérií odpovídajícím 2 bodům je kritérium následující „*Požadovaná charakteristika textu je většinou dodržena*“. Právě slovo většinou indikuje, že v daném výkonu jsou místa, kdy nesplňuje dostatečně kritérium obsahu daného slohového útvaru. Při naplnění kritériím odpovídajícím 1 bodům je kritérium popsáno jako „*Požadovaná charakteristika textu není ve větší míře dodržena*“. Kritérium využívá negace k poukázání na fakt, že obsah textu není dodržen ve většině výkonu. Pokud daný písemný projev nenaplnil kritéria tohoto okruhu, a tedy odpovídá 0 bodům, tak je kritérium popsáno jako: „*Požadovaná charakteristika textu není dodržena*“. Využití výrazů jako *je* „většina“, nebo „ve větší míře“ se opakuje i u ostatních kritérií k posuzování maturitního písemného projevu v anglickém jazyce.

Pokud by chtěl učitel formativně ohodnotit žákův písemný projev za pomoci maturitních kritérií k hodnocení písemného projevu v anglickém jazyce v celku *Zpracování zadání / Obsah* mohl by využít tyto formulace:

- Dokážeš dodržet požadovaný typ, strukturu a obsah slohové útvary a zmínit všechny body zadání jasnou a srozumitelnou formou. Jednotlivě jsi je rozpracoval vhodně a v odpovídající míře podrobnosti a vysvětlil jsi jasně podstatu myšlenky nebo problému.
- Požadovaný typ, strukturu a obsah slohového útvaru jsi ve většině textu dodržel a zmínil jsi většinu bodů jasně a srozumitelně, až na ....., které si ..... Body jsi rozpracoval většinou vhodně a v odpovídající míře podrobnosti s ojedinělým

zmíněným nadbytečných informací, vyjma ..... Bohužel délka textu ne zcela odpovídá požadovanému rozsahu, jelikož je text o 10 slov kratší / delší. Zaměř se na dodržení požadované délky textu. Můžeš například přidat důležité informace nebo odstranit ty méně důležité, aby délka textu lépe odpovídala stanoveným požadavkům.

- Ve větší míře jsi nedodržel požadovaný typ, strukturu a obsah slohového útvaru a nezmínil jsi jasně a srozumitelně většinu bodů, a to například v ..... Jednotlivé body zadání jsi ojedinele zpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti, to se týká ..... Také se ti ve větší míře nepovedlo vysvětlit podstatu myšlenky nebo problému, protože jsi neuvedl např. .... Délka textu ve větší míře neodpovídá rozsahu, jelikož je o 20 slov kratší, nebo delší. Při kontrole textu zvaž, jestli jsi zmínil všechny body v zadání a věnoval si jim dostatečnou pozornost ve svém textu. Soustřeď se na to, jestli jsi se v textu zaměřil na zadané téma a dostatečně jsi jej ve svém textu rozebral. Věnuj také pozornost odpovídajícímu rozsahu textu, aby délka tvého výkonu byla co nejbližší té požadované. Ke zlepšení tvého textu by ti také pomohlo, aby ses věnoval všem bodům zmíněným v zadání dostatečně a všechny je rozvinul.
- Nedodržel jsi požadovanou charakteristiku textu. Body jsi nezmínil jasně a srozumitelně a nerozpracoval jsi je vhodně a v odpovídající míře, a to např. v ..... a ..... Délka textu neodpovídá požadovanému rozsahu, jelikož je o 30 slov kratší/delší. K naplnění charakteristiky textu a jeho rozsahu by ti pomohlo si připravit osnovu, která by ti pomohla text strukturovat a zamezí, abys vynechal důležité informace. Zaměř se na podrobnější rozpracování jednotlivých bodů v zadání a snaž se ke každému uvést nezbytné informace k jeho objasnění. Také by ti pomohlo pravidelně po sobě překontrolovat délku textu, abys mohl, když by byl příliš krátký přidat relevantní informace, nebo když by byl příliš dlouhý odstranit méně podstatné detaily, abys naplnil požadovaný rozsah.

Dalším kritériem je při hodnocení maturitního písemného projevu z cizího jazyka „*Organizace a koheze textu*“, která se zaměřuje na míru zvládnutí návaznosti textu a využití prostředků textové návaznosti (PTN) – spojky, zájmena a synonyma. Učitel by při poskytování zpětné vazby k tomuto oddílu mohl využít následující formulace:

- Svůj text jsi vhodně zorganizoval a je náležitě členěný do odstavců a jednotlivé myšlenky v něm dobře navazují. Využíváš široké rozpětí spojek, zájmen a synonym, které téměř pokaždé zvolíš a použiješ správně a vhodně vzhledem k situaci. Výjimkou je případ ..... Pokud jsi v použití konektorů chyboval, jako např. v ....., tak to nebránilo porozumění tvému textu. Při čtení textů v angličtině si všiměj použití spojek, zájmen a synonym, které pomáhají text propojit a zamezují opakování jednotlivých slov.
- Text jsi z větší části vhodně organizoval a členil do odstavců. Tvoje myšlenky v textu na sebe ve většině správně navazují. Většinou používáš správně a vhodně široký rozsah spojek, zájmen, synonym a příslovčí. Chybné použití, jako např. u ....., ve většině případů nebrání porozumění textu. Zaměř se, aby tebou použité prostředky textové návaznosti text obohacovaly a propojovaly věty mezi sebou, abys dosáhl větší textové propojenosti. Přečti si například svoji oblíbenou knížku v angličtině a soustřeď se na to, jaké výrazy jsou použity k propojování a navázání vět mezi sebou.
- Svůj text jsi ve větší míře nesprávně zorganizoval a rozčlenil do odstavců. Tvůj text na sebe také v malé míře navazuje, jako v případě ..... a ..... Rozsah, v kterém používáš spojky, zájmena, synonyma a příslovce je omezený a ve větší míře dané prvky používáš nevhodně a nesprávně, což můžeme vidět např. u ....., ..... a ..... Chyby v jejich použití ve větší míře brání porozumění textu, a to především v ..... Soustřeď se, když používáš tyto prostředky, aby textu přidávaly na rozmanitosti a věty mezi sebou propojovaly. Můžeš zkusit si dané věty, v kterých jsi špatně tyto výrazy použil, přeložit do češtiny a propojit je tak, aby ti dávaly smysl. Poté danou větu přeložíš do angličtiny a použiješ ve svém písemném projevu.
- Většina tvého textu je nevhodně členěna a organizována, jelikož nedodržuješ odstavce. Také je text často nesouvislý a jednotlivé myšlenky na sebe nenavazují, to můžeš vidět v ..... a ..... Spojky, zájmena, příslovce a synonyma používáš v nedostatečném rozsahu a k tomu nesprávně a/nebo nevhodně, jako např. v ....., ..... a ..... Chyby v těchto prostředcích komplikují porozumění textu. Soustřeď se na to, aby tvůj text

lépe navazoval. Snaž se nepřeskakovat od tématu k tématu, ale naopak se snaž své myšlenky organizovat jednotlivě do odstavců, aby tvůj text byl správně členěný. Zaměř se na častější a přesnější použití prostředků, které pomáhají návaznosti textu, aby věty byly propojené a rozvíjely tvůj písemný projev. Zkus si přečíst například novinový článek nebo jiný souvislý text a podtrhávat si v něm spojovací výrazy, které pomáhají větám na sebe lépe navazovat a soustředit se na postupný sled popisovaných událostí.

Třetím kritériem je *Slovní zásoba a pravopis*, které popisuje šíři rozvinutosti využití slovní zásoby a míru jejího správného pravopisu, popřípadě jestli chyby ve slovní zásobě a pravopise brání porozumění textu. Učitel může využít k poskytnutí zpětné vazby k tomuto kritériu následující tvrzení:

- Ve svém textu jsi použil širokou slovní zásobu a její použití a pravopis jsou téměř vždy správné. Chyby, kterých jsi se ve slovní zásobě a pravopise dopustil nebrání porozumění tvého textu, tyto chyby můžeme vidět např. ve slovech .....
- Slovní zásoba, kterou jsi ve svém textu použil je ve většině případů široká. Pravopis a slovní zásoba je ve většině použita správně, kromě případů ..... Při chybování v pravopise a slovní zásobě většinou nezabránilo porozumění textu / jeho části.
- Použitá slovní zásoba v tvém textu je ve větší míře omezená a ve větší míře chybuješ v jejím použití a v pravopise, chyboval jsi např. ve slovech ..... Chyby, které jsi ve slovní zásobě a pravopise udělal ve větší míře brání porozumění tvému textu / jeho části, jako v případě .....
- Slovní zásoba v tvém slohu je omezená / nenaplňuje dostatečný rozsah, a k tomu je ve většině textu použita chybně a pravopisně nesprávně, chyboval jsi např. ve ..... Právě tyto chyby ve slovní zásobě a pravopise brání porozumění většině tvého textu, což je např. ve slovech .....

Posledním kritériem jsou *Mluvnické prostředky* (Gramatika), které popisuje rozsah, správné použití a chybovost v mluvnických prostředcích, stejně jako jaký dopad mají

chyby na porozumění textu. Při poskytování zpětné slovní vazby by učitel mohl využít následující tvrzení:

- Použil jsi široký rozsah gramatických prostředků a téměř vždy jsi je použil správně, kromě použití ..... Chyby v použití gramatických prostředků nebrání porozumění textu. Zaměř se na .... K procvičování můžeš použít pracovní sešit, nebo cvičení, která najdeš na internetu.
- Rozsah, v kterém jsi použil gramatické prostředky je většinou široký a většinou jsi je použil správně. Výjimkou je např. ...., kdy jsi použil nesprávně ..... Chyby v mluvnických prostředcích většinou nezabránilo porozumění tvému textu / jeho části. Až na případ ..... Znovu si projdi pravidla pro tvoření ..... K procvičování tohoto gramatického prostředku můžeš použít cvičení v pracovním sešitě, nebo například cvičení dostupná na internetu.
- Rozsah použitých gramatických prostředků je ve větší míře omezený a nejsou ve větší míře použity správně, jako např. v ..... Chyby, které jsi udělal ve větší míře brání porozumění textu / části textu, a to např. v případě ..... Je potřeba, aby sis znovu prošel pravidla k tvoření a využití ..... K tomuto můžeš použít učebnici, nebo internetová videa, která ti daný jev vysvětlí. K procvičování můžeš využít cvičení v pracovním sešitě, nebo cvičení dostupná na internetu.
- Rozsah využitých gramatických prostředků je omezený / mluvnické prostředky nejsou v dostatečném rozsahu. Také jsou ve většině textu použity nesprávně, a to v ....., ..... Chyby, které se týkají mluvnických prostředků brání porozumění většině textu, a to např. v ....., což vede k ..... Často dané gramatické prostředky nevyužíváš v případech, kdy jsou potřebné. Zopakuj si jejich jednotlivé použití, které můžeš najít v učebnici. K procvičování použij cvičení, kde budeš rozhodovat mezi použitím jednotlivých struktur a zkus si pokaždé odůvodnit svoji volbu.

V další části této práce budou uvedeny modelové příklady souvislého písemného projevu odpovídající úrovni B1, následně na to bude poskytnuto jejich hodnocení v rámci kritérií

pro hodnocení písemného projevu maturitní zkoušky z anglického jazyka a poté bude daný výkon ohodnocen slovní formativní zpětnou vazbou.

#### 4.3.1 Formativní zpětná vazba písemného projevu – Příklad 1 a 2

V této podkapitole budou formativně ohodnoceny dva příklady slohů podle maturitních kritérií pro hodnocení písemného projevu v anglickém jazyce. K formativnímu hodnocení byla použita poskytnutá nedokončená tvrzení, do kterých byla doplněna zpětná vazba týkající se jednotlivých výkonů. Před uvedením míry splnění daného kritéria je také uvedena informace, která se vždy týká jednotlivého kritéria. Tyto informace pomáhají žákům vztáhnout jejich hodnocení přímo k jejich výkonům, aby pro ně byly srozumitelná a přijatelná.

Zadání č. 1 k následujícímu příkladu písemného projevu:

Ve tvé škole právě proběhl maturitní ples. Napiš kamarádovi do zahraničí dopis, kde celou akci popíšeš v rozsahu 130-150 slov. Nezapomeň uvést:

- Jak u nás maturitní ples probíhal a kdo se ho účastnil
- Kdy a kde se ples konal a jaký byl program plesu
- Tvoje přípravy na ples (uved' nejméně 2 informace)
- Tvůj dojem z plesu a zeptej se ho, jestli a jak probíhá ples u nich

Dear Paul,

I have big news about my Maburiba Ball that I had last week.


~~The Maburiba Ball~~. The Ball started on Friday afternoon and ended up at midnight. Each of us invited his family members and some friends.

~~As I mentioned~~, The Ball started at 16:00 on Friday. We used our school gym for place. The programme was not special. At the beginning we received glasses with our name on it and then we had to dance with our parents. After that the party started. Official end was planned for midnight.

The ~~only~~ only preparations I had ~~was~~ were simple. First one was to ~~get~~ buy me new suit because the old one was too small for me. And the second one was to learn how to dance. ~~I was not had in the end of route dance with the hottest girl at school.~~

I really enjoyed it and I will have good memories on this day. You had the Maburiba Ball too, right? You should tell me about it.

See you soon.



Obrázek č. 2: Výkon žáka k zadání č. 1<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Práce poskytnuta jednou z fakultních škol FF JCU



Přepis výkonu žáka k zadání č. 1

Dear Paul,

I have big news about my Maturita Ball that i had last week.

The ball started on Friday afternoon and ended up at midnight. Each of us invited his family members and some friends.

The Ball starte dat 16:00 on Friday. We used our school gym for place. The programe was not special. After beggining we recieved glasses with our name on it and then we had to dance with our parents. After that the party started. Official end was planned for midnight.

The only preparations I had were simple. First one was to buy me a new suit because the old one was too small for me. And the second one was to learn how to dance.

I really enjoyed it and i will have good memories on this day. You had the Maturita Ball too, right? You should tell me about it.

See you soon.

-----

Formativní slovní zpětná vazba za použití nedokončených tvrzení:

Oslovením adresáta a rozloučením s podpisem jsi dokázal úspěšně napsat dopis týkající se popisu tvého minulého zážitku - maturitního plesu, který jsi propojil do kratších úseků. Tvůj text ve většině splňuje typ, strukturu a obsah daného slohového útvaru. Délka tvého textu odpovídá požadovanému rozsahu. Zmínil jsi většinu bodů uvedených v zadání srozumitelně a dané body jsi ve většině případů vhodně rozpracoval a vysvětlil v odpovídající míře podrobnosti, až na první bod, který jsi rozpracoval v menší míře, protože jsi nezmínil, kdo všechno se plesu zúčastnil, pouze jsi uvedl, kdo byl pozván. Také jsi dokázal zmínit svoje pocity ze zážitku, zeptat se na názor svého kamaráda a požádat ho o informace ohledně jeho zážitku s maturitním plesem. Nezapomeň, že je dobré odůvodnit nebo podložit svoje názory určitými argumenty.

Například, že jsi se musel naučit tancovat, protože jsi to zapomněl, nebo jsi to vůbec neuměl: *And the second one was to learn how to dance because I did not know how to do it.* Odůvodněním svému textu přidáš na členitosti, a navíc bys přidal další prvek textové návaznosti *because*.

Svůj text jsi souvisle zorganizoval do odstavců, v kterých tvé myšlenky ve většině správně navazují. Ve většině používáš správně a vhodně široký rozsah spojek, zájmen, synonym a příslovci (*At the beginning, After that, Then, First one, Second one, the old one*), které přidaly tvému textu na návaznosti a správně jsi postupoval při rozčlenění textu do odstavců podle bodů v zadání. Kdybys chtěl obohatit svoji znalost prvků, které pomáhají strukturovat text, tak bys mohl zkusit přečíst knihu v angličtině a soustředit se na spojky, zájmena a synonyma slov.

Slovní zásoba, kterou jsi ve svém textu použil je ve většině případů široká. Pravopis a slovní zásobu jsi téměř vždy použil správně a pokud ne, tak chyby nebránily v porozumění tvého textu. Dávej si pozor na správný pravopis pravidelných sloves v minulém čase (*received*) a slovíčka pro začátek (*beginning*), abys ve spěchu neprohazoval, nebo nezdvojoval písmena ve slovech. Tvému textu by pomohlo použití širší slovní zásoby. Můžeš například zkusit hledat synonyma různých slov v češtině a pak si je vyhledat ve slovníku, nebo bys mohl vyzkoušet sledovat seriály v původním znění, které by taky podpořily proces seznamování se s novými slovíčky.

Při popisu minulých událostí správně využíváš minulý čas prostý a dokážeš správně použít i nepravidelná slovesa v minulosti. Rozsah, v kterém jsi použil gramatické prostředky je většinou široký a většinou jsi je použil správně. Chyby v mluvnických prostředcích většinou nebrání porozumění textu a většinou je používáš správně, kromě případu první věty: (*I have big news about my Maturita Ball that I had last week*). Tato věta by se dala pochopit, jakože jsi daný maturitní ples pořádal. Aby ses tomuto vyhnul, mohl bys použít například větu *I would like to tell you about the Maturita Ball that I went to last week*. Tvému slohu by pomohlo, abys věnoval pozornost zájmenům, která v určitých případech používáš ve špatném tvaru (*each of us invited **our** family members*) – přivlastňovací zájmeno, nebo použiješ zájmeno zbytečně (*buy **me** a new suit*). K procvičování zájmen můžeš využít například kartičky, kam si zapíšeš osobní zájmeno a jeho shodující se přivlastňovací zájmeno (*we – our*) a budeš si je opakovat, např. za pomoci mobilní aplikace k procvičování gramatiky jako např. Grammarly. Občas také

chybuješ při používání pomocného slovesa *have* ve spojení *have to*. Zkus si zafixovat, že sloveso *have* se v případě, když chceš mluvit o potřebách nebo nutnosti, pojí se spojkou *to*. K zopakování pravidel tvoření a použití tohoto výrazu můžeš použít učebnici a k procvičování můžeš využít cvičení v pracovním sešitě, nebo si vymyslet pár vět v češtině o věcech, které musíš dělat, nebo nemusíš dělat a přeložit si je do angličtiny.

Zadání č. 2:

Byli jste se spolubydlíci/m na privátně domluveni, že večer půjdete do kina. Zavolal vám ale váš dobrý kamarád, který má velký problém a potřebuje vaši pomoc.

Napište vzkaz v rozsahu 70 - 80 slov, ve kterém:

- Oznámíte spolubydlíci/mu, že s ní/m do kina nepůjdete
- Vysvětlíte proč a popíšete, co se vašemu kamarádovi stalo
- Omluvíte se a napíšete, jak si to vynahradíte

<i>Hi Thomas,</i>
<i>I'm so sorry, but I don't go to the cinema.</i>
<i>My best friend Elia <del>had</del> has a trouble with girl friend and I should help him. She looked for new boyfriend however it seems like a definitely end.</i>
<i>I'm so <del>very</del> sorry, for complication. I should have a time in a Monday so we can go to the theatre day. Do you have a time in Monday? Write me a message</i>
<i>By,</i> <span style="background-color: black; color: black;">[REDACTED]</span>

Obrázek č. 3: Výkon žáka k zadání č. 2<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Práce poskytnuta jednou z fakultních škol FF JCU

Přepis výkonu žáka k zadání č. 2

Hi Thomas,

I'm so sorry, but I don't go to the cinema.

My best friend Petr has a trouble with girl friend and I'd help him. She looked for new boyfriend however it seems like a definitely end.

I'm so sorry, for complication. I should have a time in a Monday so we can go to the these day. Do you have a time in Monday? Write me a message.

By, -----

Formativní slovní zpětná vazba za použití nedokončených tvrzení:

Dokážeš napsat srozumitelnou krátkou zprávu, v které jsi vysvětlil důvody, proč nemůžeš dorazit na schůzku, vyjádřit omluvu a navrhnout řešení problému. Požadovaný typ, strukturu a obsah slohového útvaru jsi ve většině textu dodržel a zmínil jsi většinu bodů jasně a srozumitelně, až na bod, v kterém jsi měl kamarádovi navrhnout alternativu schůzky. V tomto bodu jsi se pouze zeptal, jestli bude mít čas. Body jsi rozpracoval většinou vhodně a v odpovídající míře s ojedinělým zmíněním nadbytečných informací, vyjma informace o definitivním rozchodu tvého kamaráda (*it seems like a definitely end.*) Délka tvého textu odpovídá požadovanému rozsahu.

Text jsi ve většině vhodně organizoval do odstavců a tvoje myšlenky na sebe ve většině případů správně navazují. Rozsah, v kterém používáš spojky, zájmena, synonyma a příslovce (*but, however, girlfriend – she, my friend – him*), je omezený a ve větší míře dané prvky používáš nevhodně a nesprávně, což můžeme vidět např. u spojky *however*. *However* se do této věty nehodí, jelikož nechceš vyjádřit kontrast. Do této věty by lépe seděla spojka *so* (takže), která poukazuje na dopad první věty na důsledek druhé. Můžeš

si zkusit dané věty, v kterých si nejsi v použití těchto výrazů jistý, přeložit do češtiny a propojit je tak, aby ti dávaly smysl. Poté danou větu přeložíš do angličtiny a použiješ ve svém písemném projevu.

Ve svém textu jsi použil širokou slovní zásobu a její použití a pravopis jsou téměř vždy správné, nepřehazuješ písmenka ani žádná nevynecháváš. Dej si pozor, abys nezaměňoval předložku *by* (vedle) s pozdravem *Bye!* (Ahoj/Nashle). Obě se sice stejně čtou, ale píšou se trochu rozdílně, u pozdravu nezapomeň na písmeno *e* na konci. Tvé pravopisné chyby nebrání v porozumění tvému textu.

Rozsah použitých gramatických prostředků je ve větší míře omezený a nejsou ve větší míře použity správně, jako např. u použití způsobových sloves. Chyby, které jsi udělal ve větší míře brání porozumění částim tvého textu. Když chceš vyjádřit, že něco nemůžeš, nebo nedokážeš, tak použiješ způsobové sloveso *can't*, jako např. ve větě *I'm sorry, but I can't go to the cinema*. Také jsi chyboval při použití pomocného slovesa *would* ve spojení *would like to* (*I would like to help him.*) Zkus si toto spojení zafixovat a pamatuj, že po *like to* následuje vždycky sloveso v infinitivu. Pomohlo by ti najít si online cvičení zaměřená na procvičování této vazby, jako například zde:

- <https://test-english.com/grammar-points/a1/would-like/>
- <https://www.englishblocks.com/grammar/exercises/would-like/would-like-exercise-1/>

nebo si pro sebe zkusit říct pár pravdivých vět o tom, co bys rád/a, chtěl/a bych a přeložit si je do angličtiny.

Je vidět, že se snažíš dodržovat použití neurčitého členu *a/an* a členu určitého *the*.

Určitý člen ti problémy ve většině případů nezpůsobuje, ale zaměř se na použití členu neurčitého. Tento člen používáme nejčastěji, když něco zmiňujeme poprvé a je to počítatelné, nebo je to neurčité podstatné jméno. Neurčitý člen nepoužíváme před podstatnými jmény, která jsou nepočítatelná (*time, trouble*) a u vlastních jmen, jako např. dnů (*Monday*). K procvičování by ti pomohlo cvičení, v kterém bys doplňoval do vynechaného místa správný člen a soustředil se na důvody, proč jsi odpověděl, tak jak jsi odpověděl. Můžeš použít například tento odkaz:

- <https://www.internationalschooltutors.de/English/activities/grammar/multi1/article.html>

Je patrné, že si uvědomuješ fráze, v kterých je potřeba použít předložku. Věnuj dostatečnou pozornost předložkám, které používáš, když mluvíš o dnech. V těchto případech využíváme předložku *on (on Monday)*. Předložku *in* použiješ například pokud chceš mluvit o místě (*in my car*). K procvičování předložek můžeš použít text s vynechanými předložkami s výběrem z možností, při kterém bys dal důraz na měnící se významy věty podle toho, kterou předložku bys použil (*on my car X in my car*). K cvičení můžeš použít například tuto stránku:

- <https://www.perfect-english-grammar.com/preposition-exercises.html>

#### 4.4 Závěr

Z dotazníku vyplývá, že drtivá většina učitelů je s pojmem formativního hodnocení obeznámena a má jistou představu o jeho formách a charakteristických vlastnostech. Většina respondentů byla schopna vybrat správně z výčtů popisných tvrzení některé z jeho charakteristik, i přestože určitý počet respondentů přisoudil formativnímu hodnocení vlastnosti jiného typu hodnocení.

Téměř všichni respondenti ve svých hodinách využívá formativní hodnocení alespoň příležitostně, a to především k hodnocení produktivních řečových dovedností psaní a mluveného projevu, i přes to, že většina škol, na kterých respondenti působí, preferuje hodnocení podle klasifikačního řádu. Více než polovina respondentů uvedla, že tuto formu hodnocení nevyužívají z důvodu přílišné časové náročnosti a nedostatku odborné přípravy. Odpovědi respondentů také odhalily fakt, že při hodnocení písemného projevu využívají slovní zpětnou vazbu, která poskytuje informace o silných a slabých stránkách žákova projevu a instrukcích ke zlepšení jejich výkonu, v kombinaci s označováním chyb a klasifikací. Z tohoto můžeme vyvodit závěr, že i přes překážky, které respondenti zmínili (nezájem o slovní hodnocení, časová náročnost, nedostatek odborné přípravy např.), se většina učitelů snaží toto hodnocení do výuky zapojovat. Část respondentů mimo vyšší míru odborné přípravy a automatizované AI aplikace uvedla, že by jim usnadnil práci a ušetřil čas nástroj, který by jim pomohl při tvorbě formativního hodnocení. Na základě toho byly předloženy návrhy formulací formativního hodnocení vztahené k modelově opraveným slohům podle kritérií použitých k hodnocení slohů maturitní zkoušky z anglického jazyka.

Na závěr je nutno podotknout, že dotazník vyplnili patrně hlavně ti učitelé, kteří formativní hodnocení znají, zajímají se o něj, využívají ho, nebo by ho soustavně využívat chtěli. Z tohoto důvodu je zřejmé, že výsledky jsou zkresleny, jelikož povědomí českých učitelů o formativním hodnocení a jeho využití nebude dosahovat takové míry, jak by se z odpovědí mohlo zdát. Počet respondentů není vysoký a pro kompletnější výzkum by bylo potřebné zahrnout větší počet respondentů, podle složení stávající demografické skupiny učitelů.

## Závěr

Práce se zaměřila na možnosti a úskalí formativního hodnocení písemného projevu ve výuce anglického jazyka. Jsou zde shrnuty jeho vlastnosti a principy a představena je i návaznost na aktuální formu očekávaných výstupů pro cizí jazyky tak. Jak jsou vymezeny v kurikulárních dokumentech.

V práci je představen koncept kompetenčního vzdělání, na které cílí školství v České republice. Definiuje kompetence a uvádí jejich typy na mezinárodní úrovni, které jsou uvedeny v Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, z kterého dále vychází kurikulární dokumenty státní úrovně. Práce se především zaměřila na Společný evropský referenční rámec, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a pro konkrétní typ odborné střední školy oboru Autotronik a jejich oblastem, které se zaměřují na produkci písemného projevu a jazykovou kompetenci. Obor Autotronik byl vybrán z důvodu, že modelové výkony maturitního souvislého písemného projevu, anonymizované a využité pouze pro potřeby této práce, jsou od žáku tohoto oboru podkapitola 3.2.1. s. 33. Práce také poukázala na fakt, že formativní hodnocení je s kompetenčním pojetím vzdělání nevyvratitelně spojeno.

Empirická část práce odhalila, že čeští středoškolští učitelé anglického jazyka znají pojem formativního hodnocení, ale ne všichni jsou obeznámeni s jeho dílčími vlastnostmi a principy. I přes to je z odpovědí patrné, že se většina respondentů pokouší využívat alespoň určité formy formativního hodnocení do své praxe. Učitelé především poukazují na nedostatek času, nedostatek odborné přípravy a nepřipravenost českého vzdělávacího systému k hlubším využitím tohoto typu hodnocení. Kompetenčně zaměřená výuka a formativní hodnocení je tedy do výuky zařazováno pozvolna a postupně, a proto bude ještě trvat, než se projeví na všech úrovních vzdělání. Dokumenty, jako je např. Strategie 2030+ cílí na zavádění formativního hodnocení, a proto můžeme předpokládat, že se s ním budeme setkávat čím dál častěji.

Součástí práce jsou i příklady konkrétních formulací formativního hodnocení, které je možné využít při poskytování slovní zpětné vazby k písemnému projevu. Tyto formulace vycházejí především z hodnotících kritérií písemného projevu v anglickém jazyce v rámci maturitní zkoušky v kombinaci s jednotlivými deskriptory, udávanými Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.



Pokud se chceme vydat cestou formativního hodnocení v našem prostředí, tak to bude obnášet několik kroků. Prvním z nich je zavedení jednotného postupu v rámci kurikulárních dokumentů k formativnímu hodnocení, tedy přesnou definici, podporu školám a také jednotný postup, podle kterého bude formativní hodnocení konzistentně aplikováno, napříč všemi stupni vzdělání, o což se bude v budoucnosti snažit Strategie 2030+ „Zajistíme postupné zavádění formativní zpětné vazby na všech školách s prioritním důrazem na první stupeň základních škol“ (Fryč, 2020, s. 30). Druhým bodem je zvýšení odborné průpravy učitelů k využívání formativního hodnocení, a to jak v teoretickém ohledu, tak i praktickém. Učitelé musí být s formativním hodnocením seznámeni, a to přinejlepším ve vztahu k jejich vyučovanému předmětu, nikoliv pouze všeobecně. Neméně důležité také je pro učitele, kteří budou v začátcích využívat formativní hodnocení, průběžné monitorování a reflexe jejich praxe v rámci formativního hodnocení od odborníků, což zapříčiní mimo zlepšení a ukotvení této formy hodnocení i její inovaci. Právě podporu škol slibuje Strategie 2030+, kdy říká, že: „*bude školám poskytována dostatečná a formativní zpětná vazba o kvalitě vykonávané práce*“ (Fryč, 2020, s. 62) Dále musíme zmínit také vytrénování žáků k přijímání zpětné vazby, podílení se na procesech vrstevnického hodnocení a sebehodnocení, s čímž bude nutno začít na nižších úrovních školství. V neposlední řadě je důležité poznamenat, že v současnosti disponujeme nástroji, které dokážou ohodnotit výkon i bez osoby učitele. Otázkou ale je, do jaké míry bude dané hodnocení přijímáno žáky.

Téma vývoje a zavádění formativního hodnocení je nepochybně otevřené a stojí za to v tuto dobu sledovat dění s ním spjaté, a to především v jeho kombinaci s použitím umělé inteligence. Již nyní je generativní AI schopna na základě přesných instrukcí a kritérií slovně ohodnotit jakýkoliv text, navrhnout jeho vylepšení a dokonce poradit uživateli, na co si dát pozor nebo jak postupovat, aby byl jeho příští text kvalitnější. Samotný výzkum, který by se zabýval porovnáním reakce žáků na formativní zpětnou vazbu vygenerovanou umělou inteligencí, oproti té vypracované učitelem, jelikož v rámci hodnocení je vždy primární reakce žáka, by mohl být v rámci vyhlídek zajímavý a přínosný.

## Seznam použitých zdrojů

- AUERBACH, Elsa Roberts, 1986. Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back? TESOL Quarterly [online]. 1986(Vol. 20, 3), 411-429 [cit. 2024-07-14]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.2307/3586292>
- BALADA, Jan, et al., 2007. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha:
- BLACK, P., WILIAM, D. (1998b). Assessment and classroom learning. Assessment In Education: Principles, Policy & Practice [online], 5. vyd. London: Routledge 69 s.[cit. 2023-04-20]. DOI: 10.1080/0969595980050102.
- DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK, 1998. Pedagogická psychologie. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-837-2.
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.
- GAVORA, Peter, 2005. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido. ISBN 8073151049.
- HELUS, Zdeněk, 2015. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- Choděra, R. (2013). Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha
- CHVÁL, Martin. Jak poznáme, že se žáci něco naučili? In K. Starý (Ed.), Pedagogika ve škole. Praha: Portál, 2008, s. 47-67.
- KATZOVÁ, Pavla, 2008. Školský zákon: komentář. Praha: ASPI. Komentáře (ASPI). ISBN 978-80-7357-412-3.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). Hodnocení žáků: 2., doplněné vydání. Praha: Grada.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSOVÁ, Beata, 1998. Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy. 2. upr. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 80-8041-199-9.

Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál.

Kratochvílová, J. (2011). Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. Brno: MSD.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele - dva úzce spjaté procesy. In Jana Kratochvílová, Jiří Havel (eds.). Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 23-34. ISBN 978-80-210-5876-7.

LAUFKOVÁ, Veronika, 2016. Formativní hodnocení. Praha. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Starý, Karel.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY. MŠMT ČR [online]. [cit. 2024-02-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

PASCH, Marvin, 1998. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. PRAHA: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 39 – 41 – L/01 Autotronik [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-06-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvpsov/ciste/39-41-L01.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M02 Ekonomické lyceum [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2023-12-12]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online], 2023, Praha: MŠMT, [cit. 2023-12-12]. Dostupné z <https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2021/07/RVPZV-2021-zmeny.pdf>.

RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS, 2014. Approaches and methods in language teaching. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1107675964.

Slavík, J. (1999). Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál.

SLAVÍK, Jan. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělání a výchově [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2003, 1, 5-25 [cit. 2023-12-12]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897&lang=c>

spjaté procesy. In Jana Kratochvílová, Jiří Havel (eds.). Hodnocení a sebehodnocení univerzita, 2012. s. 23-34. ISBN 978-80-210-5876-7

Vališová, A., and H. Kasíková. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY, 2020. Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá. ISBN 978-80-906082-8-3.