

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ANGLISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ MLUVNÍHO PROJEVU ŽÁKŮ
VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA NA GYMNÁZIU

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

Autor práce: Adéla Vondráková

Studijní obor: Anglický jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání pro střední školy –
Španělský jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání pro střední školy

Ročník: čtvrtý

2024

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Adéla Vondráková

Ráda bych tímto poděkovala Mgr. Aleně Proškové, Ph.D., za vedení, cenné rady, ochotu a také přátelský přístup a veškerý čas, který mi během psaní práce poskytla.

Anotace

Cílem bakalářské práce je zhodnotit stávající způsoby poskytování zpětné vazby vyučujícími anglického jazyka na gymnáziích se zaměřením na formativní hodnocení mluvního projevu žáků. V úvodní části práce jsou shrnuty principy formativního hodnocení mluveného projevu ve vztahu k očekávaným výstupům pro Cizí jazyk (anglický jazyk) dle RVP-G. Na základě dotazníkového šetření jsou zmapovány nejčastější způsoby a kritéria hodnocení mluvního projevu žáků v hodinách anglického jazyka na vybraných gymnáziích. Na základě zjištění byl navržen hodnotící nástroj pro vyučující anglického jazyka, který jim pomůže systematizovat a zefektivnit formativní hodnocení mluveného projevu žáků. Konkrétně se jedná o možné formulace formativního hodnocení vycházející z deskriptorů SERRJ, které je možné upravit dle potřeby. Práce je napsána v českém jazyce a obsahuje resumé v angličtině.

Klíčová slova

Výuka anglického jazyka, cizojazyčná výuka, gymnázium, mluvní projev, hodnocení, formativní hodnocení, komunikační kompetence, dotazníkové šetření

Abstract

The aim of the bachelor thesis is to assess the existing ways of providing feedback by English language teachers in secondary schools with a focus on formative assessment of students' speaking. In the introductory part of the thesis the principles of formative assessment of spoken expression in relation to the expected outcomes for Foreign Language (English) according to RVP-G are summarized. The most frequent forms and criteria of assessment of pupils' spoken expression in English language classes in selected grammar schools were mapped by the means of a questionnaire survey. Based on the findings, an assessment tool for English language teachers was designed to help them systematize and make the formative assessment of students' spoken expression more effective. Specifically, possible formulations of formative assessment based on SERRJ descriptors that can be adapted as needed are proposed. The thesis is written in Czech and includes a resume in English.

Key words

English language teaching, foreign language teaching, secondary school, spoken expression, evaluation, formative assessment, communicative competence, survey questionnaire

Obsah

Anotace	4
Klíčová slova	4
Abstract.....	5
Key words.....	5
Seznam příloh	8
Úvod.....	9
1 Hodnocení.....	11
1.1 Historie hodnocení	12
1.2 Typy hodnocení.....	13
1.2.1 Formativní hodnocení	16
2 Výuka angličtiny na gymnáziích	31
2.1 Kompetenční pojetí vzdělávání	32
2.1.1 Fáze CBE	34
2.1.2 Kompetenční vzdělání a formativní hodnocení	36
2.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.....	37
2.2.1 Klíčové kompetence	38
2.2.2 Vzdělávací oblasti, jazyk a jazyková komunikace	41
2.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky	45
2.3.1 Komunikativní jazyková kompetence	47
2.3.2 Společné referenční úrovně	49
3 Dotazníkové šetření	59
3.1 Podoba dotazníku.....	60
3.2 Interpretace dat	62
3.3 Návrhy formulací formativního hodnocení	73
3.4 Závěr	84
Závěr	86

Seznam použité literatury	87
---------------------------------	----

Seznam příloh

Obrázek č. 1: Fáze formativního hodnocení (Heritage, 2010, vlastní překlad)	str. 22
Obrázek č. 2: Hierarchický model struktury kompetence (Veteška, 2008)	str. 34
Tabulka č. 1: Typy hodnocení podle SERRJ (Rada Evropy, 2001)	str. 15
Tabulka č. 2: Reakce žáka na zpětnou vazbu (Wiliam, 2020)	str. 28
Tabulka č. 3: Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice (Rada Evropy, 2001)	str. 51
Tabulka č. 4: Společné referenční úrovně: kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka (1. část) (Rada Evropy, 2001)	str. 52
Tabulka č. 5: Společné referenční úrovně: kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka (2. část) (Rada Evropy, 2001)	str. 53
Tabulka č. 6: Ústní projev – všeobecná stupnice (Rada Evropy, 2001)	str. 54
Tabulka č. 7: Souvislý monolog: Popis zážitku (Rada Evropy, 2001)	str. 55
Tabulka č. 8: Souvislý monolog: Argumentace (Rada Evropy, 2001)	str. 55
Tabulka č. 9: Veřejná hlášení (Rada Evropy, 2001)	str. 56
Tabulka č. 10: Oslovování různého publika (Rada Evropy, 2001)	str. 57
Graf č. 1: Odpovědi k otázce č. 3	str. 63
Graf č. 2: Odpovědi k otázce č. 4	str. 64
Graf č. 3: Odpovědi k otázce č. 5	str. 66
Graf č. 4: Odpovědi k otázce č. 7	str. 68
Graf č. 5: Odpovědi k otázce č. 8	str. 69
Graf č. 6: Odpovědi k otázce č. 9	str. 71

Úvod

Formativní hodnocení je v dnešní době často zmiňováno jak odbornou veřejností, tak v médiích v souvislosti s probíhajícími reformami školství a revizí Rámcového vzdělávacího programu. Mluví se o něm jako o hodnocení, které by postupně mělo nahradit známkování; čelí kritice plynoucí z obav o jeho efektivitu v rámci českého vzdělávacího systému, zároveň v něm někteří vidí užitečný nástroj, který napomáhá k vyššímu zapojení žáků do učebního procesu. (Formativní hodnocení neporovnává žáky a soustředí se na jejich individuální pokrok, 2020) (Polanská, 2021)

Práce je zaměřena na problematiku hodnocení ústního projevu v hodinách angličtiny na gymnáziích. Začátek práce je věnován školnímu hodnocení obecně, jeho charakteristice, vývoji v průběhu historie, a popisu typů hodnocení, se kterými se ve výuce běžně setkáme. Zvláštní pozornost je věnována právě hodnocení formativnímu. V teoretické části práce jsou popsány jednotlivé charakteristiky, které by formativní hodnocení mělo splňovat, a principy, které mohou učitelům pomoci integrovat formativní hodnocení do výuky; zároveň poukazujeme na jednotlivé výhody i úskalí využití formativního hodnocení v rámci výukového procesu.

Další kapitoly práce se dotýkají podoby výuky anglického jazyka na gymnáziích a jednotlivých kurikulárních dokumentů na evropské i národní úrovni, které výuku formují. V rámci těchto dokumentů se setkáváme s kompetenčním pojetím vzdělání, jehož cílem je vybavit žáků kompetencemi potřebnými k efektivnímu fungování v rámci různých komunikačních situací. Cíle výuky jsou tedy formulovány jako jednotlivé kompetence, které by si žáci měli během výuky osvojit. Konkrétněji se práce věnuje oblasti Jazyk a jazyková komunikace v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, upravujícího výuku na státní úrovni, a oblasti Komunikativní jazyková komunikace, která je součástí Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ). Práce poukazuje na provázanost formativního hodnocení a kompetenčního pojetí vzdělání. Nabízí ukázky možných formulací formativního hodnocení vycházející z deskriptorů mluvního projevu dle SERRJ pro úroveň B1 a B2, což jsou úrovně státní maturitní zkoušky a očekávané výstupní úrovně většiny gymnázií s výjimkou dvojjazyčných.

V empirické části práce jsou představeny výsledky dotazníkového šetření, v němž jsme mapovali povědomí českých učitelů angličtiny o formativním hodnocení a jeho vlastnostech a dále zjišťuje, jakým způsobem hodnotí tito učitelé mluvní projev svých žáků, zda formativní hodnocení využívají či nikoliv, co jim v jeho využití brání a jaké nástroje by jim pomohly k efektivnímu zapojení tohoto typu hodnocení do výuky.

1 Hodnocení

Hodnocení je součástí každé vyučovací hodiny, ať už je organizované (například udělení známky po ústním zkoušení), nebo probíhá mimoděk (například souhlasné pokývnutí hlavou). Řadíme sem veškeré činnosti aktérů vyučovacího procesu, tedy učitele i žáků, které nějakým způsobem vyjadřují jejich postoj k průběhu učebních činností nebo jejich výsledkům. Díky hodnocení získávají obě strany zpětnou vazbu potřebnou k vyhodnocení toho, do jaké míry byly splněny výukové cíle. V dnešní době se klade důraz nejen na hodnocení výsledků, kterých bylo dosaženo, ale i na poskytování zpětné vazby v průběhu učení. (Kolář, 2009, s. 19)

Jednou z hlavních vlastností školního hodnocení je systematičnost, která spočívá v jeho organizaci, pravidelnosti a porovnávání jeho výsledků s normou. Těmito normami jsou myšleny různé vzdělávací standardy – dokumenty jako Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program atd., které udávají, jaké znalosti, dovednosti a kompetence by měli žáci na daném stupni vzdělávání mít, případně jakým způsobem je rozvíjet. (Kolář, 2009, s. 16-19)

1.1 Historie hodnocení

Hodnocení mělo v průběhu vývoje školství mnoho podob. Ve středověku byli žáci během vyučovacích jednotek rozmístěni v učebně podle učebních výsledků, kterých dosáhli – nejlepší žáci seděli v předních lavicích, naopak ti méně úspěšní byli usazováni dozadu nebo po stranách. Běžné byly tělesné tresty, hodnocení bylo slovní. (Kolář, 2009, s. 80)

Od 16. století začalo být slovní hodnocení nahrazováno známkami, aby bylo snazší žáky rozčlenit podle určitých kritérií. V Českých zemích vyšel v roce 1905 Školský a vyučovací řád škol obecných a měšťanských, který udával stanovy pro známkování žáků a vydávání vysvědčení. Začátkem 20. století se ovšem hodnocení pomocí známek začalo potýkat s kritikou. Mezi kritiky tradičního hodnocení můžeme uvést například L.N. Tolstého (1828-1910) nebo V. Příhodu (1889-1979). Hlavními argumenty, které se staví proti známkování, jsou: *„úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků a v důsledku toho snižování výkonu žáků, morální deformace žáků (např. nejrůznějšími způsoby vyhnutí se špatné známce, užívání podvodů k získání dobré známky), vytváření negativních postojů k sobě samému, ke škole a v neposlední řadě i ke vzdělání jako takovému.“* (Kolář, 2009, s. 80)

Kvůli této kritice se hledají jiné, alternativní způsoby hodnocení, které by výuku zefektivnily, a zkoumá se dopad jednotlivých typů hodnocení na žáka. Použití známek například nemusí mít pouze negativní dopad, je-li použito optimálně. (Kolář, 2009, s. 77-79)

1.2 Typy hodnocení

Existuje mnoho různých typů a forem hodnocení. Každá má své specifické přínosy a úskalí, proto je důležité přizpůsobit se konkrétní pedagogické situaci, použít vhodnou formu hodnocení a zajistit tak, aby měla poskytnutá zpětná vazba co největší pozitivní dopad.

Hodnocení lze podle zdroje dělit na vnější a vnitřní. Při vnějším neboli heteronomním hodnocení leží zdroj hodnocení objektu mimo něj; hodnotit tedy může například učitel žáka, nebo se mohou žáci hodnotit mezi sebou. Naopak během vnitřního, autonomního hodnocení, je zdroj a objekt hodnocení totožný – jde o tzv. sebehodnocení, které mohou uplatňovat jak žáci, tak učitel.

Dalším kritériem je vztahová norma – pokud výkon objektu porovnáváme s výkony ostatních, jedná se o hodnocení sociálně normované (normativní). V případě, že je výkon porovnáván s předchozími výkony totožného objektu, jde o hodnocení individuálně normované (kriteriální).

Sociálně normované hodnocení umožňuje učiteli snáze vyhodnotit rozdíly mezi výkony jednotlivých žáků, ti jsou si navzájem konkurencí. Už z jeho podstaty vyplývá, že třída bude rozdělena na „úspěšnou“ a „méně úspěšnou“ část. Pro méně výkonné žáky může být toto hodnocení demotivující, jelikož i přes jejich individuální pokrok je možné, že jejich hodnocení zůstane stejné – stále se budou pohybovat v „méně úspěšné“ části třídního celku. Oproti tomu individuálně normované hodnocení může těmto žákům zajistit lepší hodnocení i přes relativně malý pokrok, a tím je motivovat k dalšímu zlepšení. Zároveň je ale pro učitele těžší posoudit výkon jednotlivých žáků ve vztahu k celku třídy. (Kolář, 2009, s. 33)

V rámci výuky cizího jazyka se s normativním hodnocením mohou žáci setkat například při účasti v soutěžích nebo u přijímacích zkoušek, kdy se jejich výkon porovnává vzhledem k výkonu ostatních žáků. Kriteriální hodnocení se využívá například při hodnocení maturitní zkoušky nebo u mezinárodně uznávaných certifikátů – posuzuje se, zda žák dosáhl určité úrovně či nikoliv, bez ohledu na to, jaké úrovně dosahují ostatní.

Hodnocení může být přímé, nebo nepřímé. Přímé hodnocení probíhá souběžně s hodnocenou činností. Jako typický příklad lze uvést hodnocení ústní části státní maturitní zkoušky z cizího jazyka, kdy hodnotitel uděluje body během žákova projevu. Nepřímé hodnocení naproti tomu probíhá až po ukončení dané činnosti, jde tedy například o oznamování testu po tom, co ho žák vyplnil. (Rada Evropy, 2001, s. 188)

Dalšími typy hodnocení jsou hodnocení sumativní a formativní. Sumativní hodnocení má zpravidla podobu známek, které se udělují žákům na konci určitého období (typicky jde o vysvědčení na konci pololetí). Podává nám celkový přehled o výkonu za dané období. Formativní hodnocení je průběžné, ústní nebo písemné, a mělo by obsahovat informace o silných a slabých stránkách žáka, aby mu tak pomohlo k budoucímu zlepšení – je klíčové žáka navést, jakým způsobem by mohl svůj výkon zlepšit, ne jenom posoudit, jakého výkonu dosáhl. (Rada Evropy, 2001, s. 187-188)

Jak již bylo řečeno, jedním z hlavních cílů hodnocení je podání zpětné vazby. Mělo by ale také motivovat žáky a učitele ke zlepšení jejich výkonů ve výuce – a právě v tom tkví hlavní přínos formativního hodnocení. Nejenže žákům poskytne informaci o stavu jejich znalostí či dovedností, zároveň je navádí na správnou cestu ke zlepšení jejich výsledků. Žáci se dozví, jaké jsou jejich konkrétní silné stránky, a naopak v jakých oblastech by na sobě měli dále pracovat a jakým způsobem. Tímto je nejen namotivuje k další práci, ale mělo by v nich rozvíjet i schopnost autonomního učení na základě vyhodnocení vlastních předností a nedostatků. Jinými slovy, formativní hodnocení rozvíjí dovednosti realistického sebehodnocení.

Rada Evropy v dokumentu Společný evropský referenční rámec pro jazyky předkládá následující tabulku možných typů hodnocení.

Typy hodnocení podle SERRJ (Rada Evropy, 2001, s. 185):

1	Didaktické hodnocení	Hodnocení způsobilosti (úroveň ovládnutí)
2	Normativní hodnocení	Kriteriální hodnocení
3	Kriteriální hodnocení zvládacího učení	Kontinuální kriteriální hodnocení
4	Průběžné hodnocení	Hodnocení ve stanovených termínech
5	Formativní hodnocení	Sumativní hodnocení
6	Přímé hodnocení	Nepřímé hodnocení
7	Výkonové hodnocení	Hodnocení znalostí
8	Subjektivní hodnocení	Objektivní hodnocení
9	Hodnocení pomocí kontrolního seznamu	Celkové hodnocení výkonu
10	Hodnocení na základě dojmu	Hodnocení na základě řízeného úsudku
11	Holistické hodnocení	Analytické hodnocení
12	Hodnocení souborné	Hodnocení kategoriální
13	Hodnocení jinou osobou	Sebehodnocení

Tabulka č. 1: Typy hodnocení podle SERRJ¹

V této tabulce dává do opozice různé pohledy a typy hodnocení. Zatímco formativní hodnocení nemůže být nikdy zároveň i hodnocením sumativním, může být například hodnocením formativním i sebehodnocením, průběžným hodnocením, hodnocením nepřímým atd.

¹ Zdroj: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

1.2.1 Formativní hodnocení

1.2.1.1 Historie

Zavedení pojmu formativní hodnocení se často přisuzuje Michaelu Scrivenovi,, který roku 1967 v článku *The Methodology of Evaluation* rozlišil dva typy hodnocení (sumativní a formativní) na základě jejich rozdílných cílů a použití v procesu při zavádění nových programů. Formativní hodnocení se používalo při zavádění nového programu – dokud bylo možné program měnit, výsledky formativního hodnocení se používaly jako podklady pro jeho zlepšení. Ve fázi, kdy byl program dokončen a bylo nutné pouze vyhodnotit, zda plní cíl či nikoliv, bylo použito hodnocení sumativní. (Tyler, 1967)

Jedním z prvních, kdo tyto pojmy vztáhl na vzdělání, byl Eduard Bloom, jeden ze zakladatelů tzv. mastery learning – „učení se k úplnému zvládnutí.“ (Gošová, 2011) Tento pedagogický přístup se rozšířil v 70. letech 20. století a je založen na myšlence, že všichni žáci jsou schopni ovládnout stejné množství a úroveň učiva, ovšem v jiném časovém úseku. Někteří žáci jsou schopni učivo ovládnout rychleji, někteří potřebují více času. Výuka probíhá podle jednotného výukového plánu, poté dojde k průběžnému testování, na jehož základě je vyhodnoceno, kteří žáci látku ovládli a kteří na ní potřebují dále pracovat. Ti, kteří látku zvládli, pokračují dál podle výukového plánu, který se liší od plánu pro ty, kteří látku plně neovládli. Následuje další testování a až po zvládnutí látky celou skupinou postupuje výuka k následujícímu tematickému celku. Bloom využíval formativního hodnocení právě při průběžném zkoumání úrovně zvládnutí. (Gošová, 2011)

V roce 1998 uveřejnili Paul Black a Dylan Wiliam svou studii s názvem *Inside The Black Box*. V této studii popisují prostředí třídy jako „černou krabici“ (*black box*), do které jsou vkládány různé podněty z vnějšku (žáci, učitelé, pravidla, požadavky atd.) a předpokládá se, že na konci učebního procesu z krabice vyjdou požadované výsledky – vzdělání žáci, dobré výsledky testování, spokojení učitelé. Je ale nutné se podívat konkrétně na procesy probíhající uvnitř třídy (uvnitř „krabice“), aby bylo možné je zefektivnit a poskytnou přímou pomoc učitelům. (Wiliam, 1998)

Black a Wiliam vycházejí z předpokladu, že učení je interaktivní proces. Učitelé musejí výuku průběžně upravovat podle toho, jaké pokroky dělají jejich žáci – a proto potřebují

průběžně zjišťovat úroveň jejich znalostí. Toho mohou docílit různými způsoby (observace, diskuse, testy atd).

Studie *Inside The Black Box* (Wiliam, 1998) poukazuje na výhody i úskalí zavádění formativního hodnocení do výuky. Prokazuje, že formativní hodnocení napomáhá ke zvýšení standardů výuky a pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dosáhnou lepších výsledků. Autoři poukazují také na fakt, že spousta žáků se naučila nesoustředit se na proces učení se jako takový, a tudíž nemají motivaci jej zlepšit. Jejich motivací k dosahování dobrých výsledků jsou odměny – dobré známky, písemné pochvaly apod. Žáci jsou často porovnáváni mezi sebou, to mezi ně vnáší rivalitu a u některých nevyhnutelně vyvolává strach z neúspěchu. Formativní hodnocení (pokud je použito adekvátně) může být způsobem, jak žáky motivovat k dalšímu učení tím, že jim jasně ukáže, na co by se měli v procesu soustředit. Žáci se díky správně formulované zpětné vazbě podávané učitelem mohou postupně naučit vnímat své vlastní chyby a zjistit, jak posílit své slabší stránky, formativní hodnocení tudíž slouží i jako prostředek k rozvoji sebehodnocení.

Formativní hodnocení by se tedy mělo soustředit na celý proces učení, ne pouze na žákův konečný výkon, a mělo by žáky motivovat k tomu, aby se celý tento proces zlepšil, ne v něm vyvolat touhu získat dobrou známku či strach, že dostane známku špatnou. Tyto pocity, jak bylo řečeno v kapitole Historie hodnocení, nemají příznivý vliv na učební proces a nevedou k efektivnímu učení.

Předpokladem pro efektivní využití formativního hodnocení jsou podle Blacka a Wiliama transparentní cíle výuky – žáci musí přesně vědět, k jakému cíli jejich aktivity vedou a jaká jsou kritéria hodnocení míry dosažení těchto cílů. Na základě těchto kritérií by měli být schopni reflektovat, jaké jsou jejich výsledky v kontrastu s vytyčeným cílem, případně jak mohou svůj výkon v budoucnu zlepšit. Transparentní cíle výuky a předem daná kritéria hodnocení jsou dalšími faktory, které přispívají k rozvoji sebehodnocení. Žáci přesně ví, jaká kritéria při hodnocení svého výkonu aplikovat. (Wiliam, 1998)

Žáci by měli mít prostor hledat vlastní cesty k řešení. Sami učitelé by se měli oprostít od myšlenky, že každý žák má svůj vyčerpatelný potenciál a někteří nemají kapacitu dosáhnout lepšího výsledku. Autoři dále udávají, že implementace formativního hodnocení do výuky by měla být postupná a každý učitel by měl najít vhodný způsob, jak ho zapojit do svého stylu výuky. (Wiliam, 1998)

Po zveřejnění výsledků těchto studií začalo formativní hodnocení do svých školních systémů implementovat více a více zemí. (Greenstein, 2010, s. 20-21)

1.2.1.2 Definice a principy formativního hodnocení

Abychom byli schopni koncept formativního hodnocení plně pochopit a začít ho ve výuce efektivně využívat, je nutné stanovit jeho základní vlastnosti. Formativní hodnocení je často vymezováno v kontrastu s hodnocením sumativním.

Hodnocení je formativní, když „učitelé, žáci nebo jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.“ (Wiliam, 2020, s. 8)

Franz-Peter Schimunek v díle *Slovní hodnocení žáků* (1995) kontrastuje účel hodnocení formativního a sumativního. Zatímco sumativní hodnocení „slouží jako podklad pro oficiální konstatování stupně prospěchu“, formativní hodnocení slouží jako ukazatel toho, které pedagogické prostředky zapojit do vyučování, aby se výkon žáků zlepšil; žákům naopak napovídá, na jaké studijní aktivity se zaměřit. (Schimunek, 1995, s. 15)

Také Kolář a Šikulová ve svém díle *Hodnocení žáků* (2009) srovnávají hodnocení sumativní a formativní. Sumativní hodnocení (nebo také hodnocení finální, shrnující) se vyznačuje tím, že zhodnotí dosaženou úroveň znalostí na konci vyučovacího celku (například po probrání lekce v učebnici, na konci pololetí nebo školního roku). O tom, kdy je vhodné použití formativního hodnocení se v díle nevyjadřují, říkají ale, že „formativní hodnocení je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učitelé slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení obvykle bývá zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.“ (Kolář, 2009, s. 33)

Z citace je patrné, že formativní hodnocení se na rozdíl od sumativního zaměřuje na výukový proces a jeho optimalizaci, a to současně z pohledu žáka i učitele.

Principy formativního hodnocení jsou podrobně popsány v díle Laury Greenstein *What Teachers Really Need To Know About Formative Assessment* (2010). Udává jeho tři základní charakteristiky:

1. Formativní hodnocení je zaměřeno na žáka („*formative assessment is student focused*“)
2. Formativní hodnocení je výukově informativní („*formative assessment is instructionally informative*“)
3. Formativní hodnocení je zaměřeno na výsledek („*formative assessment is outcomes based*“)

První bod říká, že tento druh hodnocení se nezaměřuje na způsob, kterým učitel informace předává, naopak se soustředí na to, jak jsou žáci schopni informaci přijmout. K reakci žáka na zpětnou vazbu se vrátíme v následujících kapitolách. Pro učitele slouží formativní hodnocení jako ukazatel pokroku a potřeb jednotlivých žáků. Těm ukazuje, jak přesně a co nejpříměji používat sebehodnocení ke zlepšení vlastního učení.

Druhý bod poukazuje na to, že učitel by na základě výsledků formativního hodnocení měl přizpůsobit své výukové strategie potřebám třídy. Společně s žáky by měl i on výsledky reflektovat a rozhodnout, jak postupovat ve výuce dál.

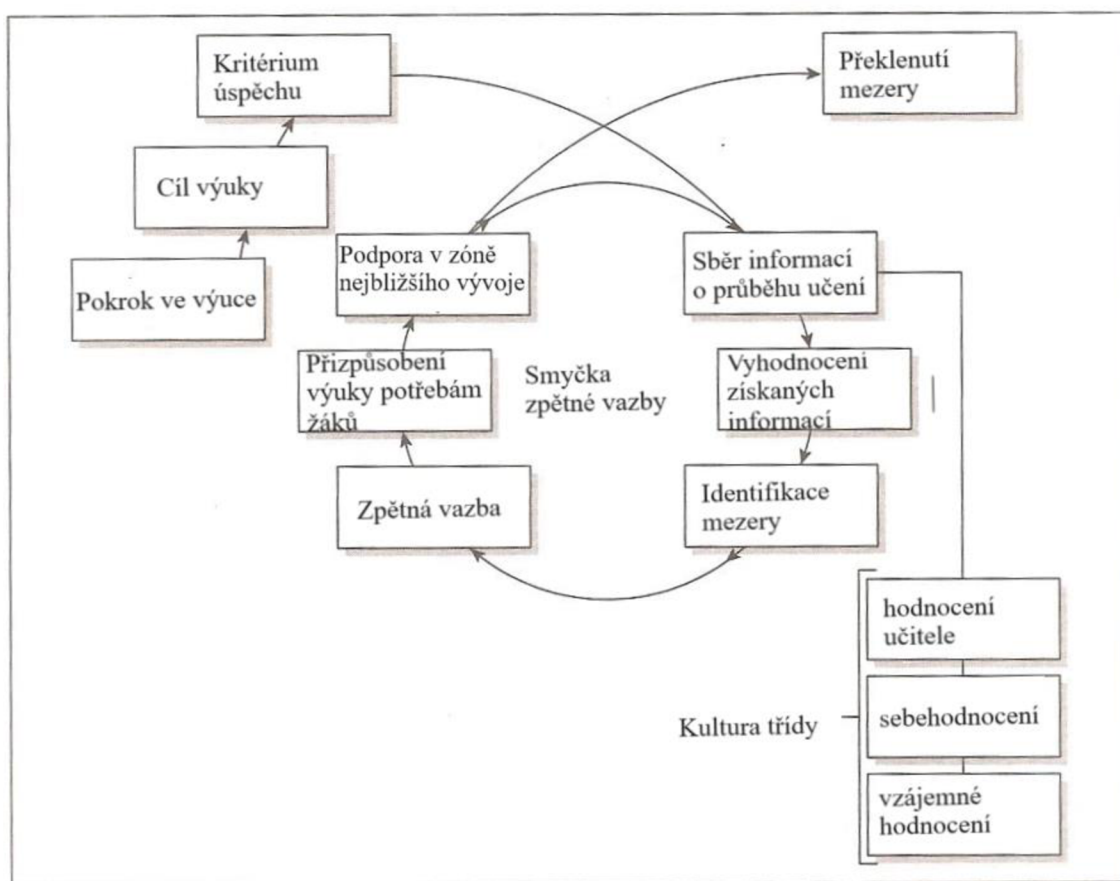
V posledním, třetím bodě, autorka zdůrazňuje důležitost cílů výuky. Součástí formativního hodnocení by mělo být vždy transparentní stanovení cílů, ke kterým žáci směřují (ať už se jedná o dílčí cíle, nebo celkovou výstupní úroveň). Žáci i učitelé by měli přesně vědět, k jakým cílům výuky se vážou jednotlivé učební činnosti; měli by znát kritéria hodnocení. Učitelé by měli žákům poskytovat kontinuální zpětnou vazbu, poukazovat na jejich silné stránky a na oblasti, ve kterých by se měli zlepšit. Učitelé by měli své kroky plánovat tak, aby své žáky přibližovali požadovanému cíli. Výstupy žáků by měli být hodnoceny ve vztahu k cíli, ne na základě jejich snahy. (Greenstein, 2010, s. 15-19)

Přestože se uvedené definice v některých oblastech liší, obecné znaky formativního hodnocení zůstávají stejné. Formativní hodnocení udává, do jaké míry splnil žák výukový cíl, ale zároveň jemu i učiteli poskytuje informace o tom, v čem byl žákův výkon silný a na jaké stránky je potřeba se dále zaměřit. Žák by tak na základě tohoto hodnocení měl být schopen přizpůsobit své učení tak, aby se jeho výkon zlepšoval – zároveň by v něm mělo rozvíjet schopnost autonomního (sebe)hodnocení. Stejně tak učitel na základě výsledků formativního hodnocení získá informace potřebné pro zvýšení efektivity učebního procesu. Formování učení žáků je klíčovou charakteristikou tohoto druhu hodnocení.

1.2.1.3 Fáze formativního hodnocení

Fáze formativního hodnocení popisuje Margaret Heritage v publikaci *Formative Assessment (Making it happen in the classroom)* (2010) jako kontinuální proces. V následujícím schématu můžeme vidět jednotlivé fáze a kroky, na které formativní hodnocení člení. Na konci každého cyklu je prostor pro „překlenutí mezery“ což je vlastně hlavním cílem formativního hodnocení. To by mělo žáka posunout v jeho učebním procesu, pomoci mu překlenout mezeru mezi tím, co se již naučil a co by se naučit měl.

Obrázek č. 1: Fáze formativního hodnocení²



² Zdroj obrázku: HERITAGE, Margaret, 2010. *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin. ISBN 9781412975049; vlastní překlad

Prvním bodem je definovat cíle učení pro danou učební jednotku, které se odvíjí od předchozího pokroku. Spolu s cíli musí učitel jasně stanovit kritéria úspěchu, se kterými by žáci měli být obeznámeni před začátkem učební jednotky.

Během samotného vyučování by měl učitel sbírat informace o tom, jak se žákům daří učivo zvládat a zda se přibližují k cíli. Bloom v roce 1969 navrhoval průběžné testy, které by ověřily, jak žáci zvládají jednotlivé části učiva. Od té doby bylo navrženo mnoho různých strategií, jak dosáhnout podobného výsledku. Učitel například může připravit otázky a žáků se průběžně dotazovat, pozorovat, jak si žáci vedou při plnění zadaných aktivit, vybírat od nich na konci hodiny kartičky s dotazy k učivu a podobně. Tyto strategie je vhodné připravit dopředu, je ale také možné přizpůsobit je vývoji učební jednotky v jejím průběhu – například pokud bude na základě jejich odpovědi zjevné, že žáci některou část učiva nepochopili správně, je vhodné se k dané části vrátit a po doplňujícím vysvětlení položit další otázky.

Učitel by měl tedy získané informace o žakově postupu vyhodnotit a zjistit tak stav žakova učení a v případě nutnosti přizpůsobit svůj další postup. Podobně slouží tyto informace i žákům, kteří na jejich základě mohou změnit své učení a mají díky nim povědomí o tom, jak si vedou na cestě k učebnímu cíli.

Tyto informace učiteli dále pomohou identifikovat mezeru mezi tím, co se žáci již naučili a co se mají naučit v budoucnu. Překlenutí mezery může být dosaženo pouze pokud správně interpretujeme jaké učivo žáci zvládly v poměru k vytyčenému cíli.

Učitel žáka vede k dalšímu učení pomocí zpětné vazby. K tomu, aby žák dosáhl pokroku, mu musí být sděleno více než pouze zda odpověděl správně či nikoliv. Součástí formativního hodnocení je zpětná vazba, která by měla obsahovat následující informace:

- Kam se mám dostat? K jakému cíli směřuji?
- Jak si vedu? Jakého pokroku směrem k cíli jsem dosáhl/a?
- Kam dál? Na co bych se měl/a zaměřit, abych se úspěšně posunul/a?

Tuto zpětnou vazbu může poskytovat jak učitel, tak spolužáci, případně může žák provádět sebehodnocení a svůj postup vyhodnocovat sám.

Přijmutí zpětné vazby je klíčové k tomu, aby formativní hodnocení bylo efektivní. Žáci i učitel musí na jeho základě přizpůsobit své budoucí učební postupy.

Vygotsky používá termín „zóna nejbližšího vývoje“ jako pojmenování prostoru mezi aktuální úrovní výkonu dítěte (žáka) a úrovní na kterou by se žák mohl dostat za pomoci zkušenějších lidí (rodičů, učitele). (Vygotskij, 2004) Právě díky pomoci poskytnuté učitelem je tedy žák nakonec schopen překlenout mezeru mezi tím, co se již naučil a tím, co se naučit měl.

1.2.1.4 Integrace formativního hodnocení do výuky

V díle *Zavádění formativního hodnocení* (Wiliam, 2020) prezentují autoři několik principů, jak zapojit formativní hodnocení do výuky. V díle jsou tyto principy nazvány strategiemi, jde ale spíše o doporučení, jak formativní hodnocení integrovat do výuky. Překládají následující popis:

- Jako první je důležité stanovit si cíle, kterých chceme ve výuce dosáhnout, a obeznámit žáky s kritérii úspěchu. To pomáhá učiteli uvědomit si, k čemu ve výuce směřuje. Pro žáky má stanovení transparentních cílů i motivační funkci. Jakmile vidí, k čemu se jejich snaha ubírá a na základě čeho budou za svou práci hodnoceni, mají větší motivaci se výuky aktivně účastnit. Zároveň jde o nezbytnou součást formativního hodnocení, které by mělo žáka vždy informovat o úrovni jeho výkonu vzhledem k danému cíli. Pokud žák cíl nezná, nemá pro něj hodnocení význam.

Ve výuce cizích jazyků může učitel pracovat například s deskriptory jednotlivých jazykových úrovní podle Společného evropského referenčního rámce, v maturitních ročnících je možné zapojit hodnotící tabulky využívané u maturitních zkoušek. K úspěšnému splnění těchto dlouhodobých cílů je vhodné stanovit i cíle krátkodobé, tedy cíle jednotlivých výukových celků (pro jednu hodinu, jednu lekci v učebnici atd.) – učitel i žáci tak jednoznačně uvidí, jaké kroky je třeba udělat ke splnění dlouhodobého cíle, jako například zvládnutí maturitní zkoušky nebo dosažení vyšší jazykové úrovně.

- Dalším bodem je dle autorů uspořádání třídní diskuze, jejímž cílem je získat důkazy o tom, co žáci vědí a do jaké míry se jim podařilo látku zvládnout. Díky této diskuzi by měl učitel být schopen naplánovat další výuku tak, aby žákům co nejefektivněji pomohla posunout se ve výukovém procesu dál. Zpětná vazba od žáků se tak přímo podílí na formování výuky a tím se stává formativní.

Třídní diskuze může probíhat v cizím jazyce. Žáci si tak mohou osvojit slovní zásobu související s hodnocením a sebehodnocením.

Pokud bychom ovšem tyto principy brali jako doporučení, jak formativní hodnocení využít v jednotlivých částech učebního procesu, měli bychom také zakomponovat činnost učitele během doby, kdy žák pracuje a podává výkon. Učitel by v té době neměl být pasivní, naopak je podstatné, aby věnoval výkonu žáků velkou pozornost a v reálném čase zaznamenával podrobnosti o průběhu

jejich práce, které následně využije pro formativní hodnocení. Jen tak bude schopen poskytnout žákům relevantní zpětnou vazbu. Tato činnost by tedy předcházela třídní diskuzi, předpokládáme-li, že cílem diskuze je právě reflektování již podaného výkonu žáků.

- Následujícím principem je uzpůsobení samotného způsobu poskytování zpětné vazby učitelem. Zde autoři zdůrazňují, že pokud bude učitel poukazovat pouze na slabší stránky žákova výkonu, může to být velmi demotivující. Z tohoto důvodu je důležité, aby formativní hodnocení vždy obsahovalo nejen podněty pro zlepšení výkonu, ale aby se také zaměřilo na silné stránky žáka, tedy na to, v čem byl jeho výkon dobrý. Tento bod je dále rozvinut v následujících kapitolách. Na začátku je vhodné zaměřit se na pozitivní stránky žákova výkonu (může jít o správnou výslovnost, širokou slovní zásobu, ovládnutí určitého gramatického jevu atd.), dále můžeme pokládat otázky, které žáka navedou na to, jak se zlepšit a pomohou mu v rozvinutí schopnosti učit se samostatně (Jak si doma můžeš procvičit nepravidelná slovesa?).
- Autoři jako další princip uvádějí vzájemné hodnocení žáků. Žáci by neměli soutěžit mezi sebou, ale naopak spolupracovat na zlepšení svých výsledků. V dospělosti budou často součástí skupin, ve kterých je potřeba spolupráce – tato strategie je tak zároveň připravuje i na životní situace, ve kterých se octnou mimo školu. Žáci mohou při učení narážet na problémy podobného typu a zpětná vazba od spolužáků pro ně tudíž může být velmi přínosná.
Zpětnou vazbu mohou žáci v hodinách cizího jazyka poskytnout v cílovém jazyce, běžné ale je i využití mateřského jazyka, zejména v případě, kdy jsou žáci na nižších úrovních a naráželi by na omezení při snaze o formulaci hodnocení.
Vzájemné hodnocení je důležitým mezikrokem k efektivnímu sebehodnocení. Pro žáky je přínosné, pokud je nejprve hodnotí učitel, oni si tak osvojí techniky hodnocení a formulace, které učitel využívá, a které následně mohou aplikovat při vzájemném hodnocení. Až po zvládnutí efektivního vzájemného hodnocení by měla následovat fáze sebehodnocení.
- Posledním principem je právě zapojení sebehodnocení. Učitel by měl usilovat o to, aby žáci získali chuť učit se a aby v nich tato touha nevyhasla poté, co opustí školu. Proto je dobré dát jim prostředky pro to, aby poznali sami sebe, zjistili, jaké strategie učení jim vyhovují a aby sami byli schopni vyhodnotit výsledky, kterých při učení dosáhli.

Schopnost sebehodnocení může učitel v žácích rozvíjet pokládáním návodných otázek, jak již bylo zmíněno v předchozím bodě. Fráze pro hodnocení a sebehodnocení si žáci mohou osvojit v cílovém jazyce.

1.2.1.5 Reakce žáka na zpětnou vazbu

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, důležitější než samotná zpětná vazba je reakce, kterou v žácích vyvolá. Wiliam a Leahy ve svém díle *Zavádění formativního hodnocení* (2020) zdůrazňují, že „*Jediná věc, na které ve zpětné vazbě záleží, je reakce příjemce. Tot' vše. Zpětná vazba – nehledě na to, jak dobře je koncipována – která na žáky nemá žádný efekt, je jen ztrátou času.*“ (Wiliam, 2020, s. 105)

Pro efektivní poskytnutí zpětné vazby je důležité, aby učitel žáky dobře znal, protože každý z nich bude na různé druhy zpětné vazby reagovat jinak.

Kluger a DeNisi (1996) popsali čtyři možné reakce na poskytnutou zpětnou vazbu: žák může změnit své chování, změnit nebo dokonce opustit svůj cíl, nebo zpětnou vazbu nepřijme. Ne vždy jsou tyto reakce produktivní, například změna chování žáka je vítána v případě, že se mu nedaří splnit vytyčený cíl; naopak pokud žák uspěl, je tato reakce (tedy snížení úsilí) nežádoucí. (Wiliam, 2020, s. 105)

Reakce na zpětnou vazbu dle Klugera a DeNisiho (1996), (Wiliam, 2020, s. 105):

Zpětná vazba naznačí, že výkon:

	nedosahuje vytyčeného cíle.	převyšuje vytyčený cíl.
změna chování	zvýšení úsilí	snížení úsilí
změna cíle	snížení ambicí	zvýšení ambicí
opuštění cíle	rozhodnutí, že dosažení cíle je příliš obtížné	rozhodnutí, že cíl je příliš snadný
odmítnutí zpětné vazby	zpětná vazba je ignorována	zpětná vazba je ignorována

Tabulka č. 2: Reakce žáka na zpětnou vazbu³

³ Zdroj tabulky: 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.

Stone a Heen popisují v díle *Thanks for the Feedback: The Science and Art of Receiving Feedback Well* (2014) tři mechanismy, které ovlivňují způsob, jakým žák zpětnou vazbu přijme.

Prvním mechanismem je mechanismus pravdivosti. Pokud žák vnímá, že zpětná vazba, kterou obdržel, neodpovídá realitě, je pravděpodobnější, že ji nepřijme. Příkladem může být žák, kterému učitel vytkne, že se při vypracování úkolu dostatečně nesnažil – pokud ale on sám vnímá své úsilí jako dostatečné, hodnocení nepřijme. Učitel nemůže vědět, kolik práce a úsilí žák vynaložil mimo třídu. Při formativním hodnocení bychom se měli držet pouze popisu toho, co je ověřitelné a lze objektivně vysledovat, jinak hodnocení nebude přijato jako objektivní.

Dalším mechanismem je mechanismus vztahovosti. Zde žák reaguje spíše na osobu učitele jako takového a jeho reakce se odráží od toho, jak učitele vnímá. Proto je důležité být v chování konzistentní a vyhnout se výjimkám. Pokud například učitel žákům zakazuje používat během vyučování mobilní telefony a v případě porušení zákazu je trestá, sám by se měl tímto pravidlem řídit, v opačném případě může být jeho zpětná vazba na chování žáků považována za pokryteckou. Obdobně by se učitel měl vyvarovat přílišné kritice. Pokud mají žáci pocit, že se jim od učitele dostává pouze negativní zpětné vazby, nabudou snáze dojmu, že „veškeré úsilí je zbytečné“ a opustí svůj cíl.

Posledním mechanismem je mechanismus identity. Ten se dotýká toho, jak žák vnímá sám sebe. Pokud má žák pocit, že zpětná vazba hodnotí spíše jeho osobnost než jeho výkon, může pro něj být hodnocení bolestivé, proto je důležité dát si pozor, jakým způsobem hodnocení formulujeme – je důležité hodnocení vždy směřovat na žákův výkon, nikoli na jeho osobu. Měli bychom se tedy vyhnout formulacím jako „jsi neschopný“, „jsi úžasný“, apod. a volit raději například „dnes se ti příliš nedařilo, chyboval jsi ve tvarech minulého času“, „vedl sis skvěle, máš širokou slovní zásobu a neděláš chyby v gramatice“.

Abychom byli schopni formativní hodnocení správně formulovat, musíme mít na paměti, jaký je vlastně jeho účel – mělo by žákovi pomoci v dosažení jeho výukových cílů. Je tedy nutné poukázat na nedostatky jeho výkonu, zároveň ho ale nesmí demotivovat. Proto je důležité nesoustředit se pouze na chyby, kterých se žák dopustil, ale zdůraznit i silné stránky jeho výkonu a ohodnotit, co se mu podařilo a jak se směrem k cíli posunul.

Reakcí žáka na zpětnou vazbu se zabýval již v první polovině minulého století i John Dewey (1859-1952), jeden z předních představitelů pragmatické pedagogiky. Dewey zastával názor, že se neučíme na základě našich zkušeností, ale na základě reflexe daných zkušeností - *“We do not learn from experience but from reflecting on experience.”* (Dewey, 1933) Právě učení pomocí reflexe je úzce spjato s formativním hodnocením. Formativní hodnocení ukazuje žákům, jak reflektovat vlastní výkon, rozvíjí v nich dovednosti reflexe a sebereflexe a tím zefektivňuje jejich budoucí učení. Pro žáky je tedy užitečnější než známka, odnesou si z něj více informací. (Hublová, 2012)

2 Výuka angličtiny na gymnáziích

Současnou podobu výuky cizích jazyků na gymnáziích vymezuje několik kurikulárních dokumentů. Na evropské úrovni jde o Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ). Z něj čerpá v případě očekávaných výstupů pro cizí jazyky Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP-G), který upravuje vzdělávání na státní úrovni. Na školní úrovni se setkáme se Školními vzdělávacími programy, které jsou vytvářeny v souladu s již zmíněnými dokumenty. Důležité je také zmínit dokument Strategie 2030+, který popisuje strategii vzdělávací politiky v České republice mezi lety 2020-2030.

Následující podkapitoly se věnují jednotlivým dokumentům a způsobům, jakými ovlivnily výuku.

2.1 Kompetenční pojetí vzdělávání

Kompetenční pojetí vzdělání je pojem, se kterým pracuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Strategie 2030+ i Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.

Kompetenční výuka jazyků (CBLT – *competency based language teaching*) je jedním z přístupů k výuce jazyka, konkrétně jde o aplikování metodického přístupu CBE (*competency based education*, kompetenční vzdělávání) na výuku jazyků. Vznikla v sedmdesátých letech minulého století v USA. Cílem této metody je vybavení žáka (jazykovými) kompetencemi, které by mu umožnily efektivně se zapojit do každodenních situací, se kterými se setká. (Richards, 2014, s. 151) To souvisí i s měnící se rolí učitele. Ten v tomto kontextu není pouze zdrojem informací, ale měl by „*spíše nedirektivním způsobem optimalizovat a facilitovat proces získávání a rozvoje kompetencí.*“ (Veteška, 2008, s. 36)

Veteška a Tureckiová ve svém díle dále uvádějí další podstatný rys kompetenčního vzdělání, a sice směřování k tomu, aby byl žák ve svém dalším učení a dosahování cílů více a více autonomní. (2008, s. 36)

Auerbach (1986) uvádí osm klíčových rysů CBE. (Richards, 2014)

- Prvním rysem je zaměření na vybavení žáka prostředky, které zajistí jeho úspěšné fungování v rámci společnosti.
- Druhým je odklon od učení se jednotlivých složek jazyka odděleně. CBE se zaměřuje na konkrétní životní situace a na jazyk, který žák bude v těchto situacích potřebovat.
- Dalšími rysy je orientace na žákův celkový výkon spíše než na jeho znalost;
- rozdělení učiva do menších, zvládnutelných celků tak, aby jak žák, tak učitel, mohli monitorovat dosažený pokrok;
- stanovení cílů, o kterých jsou žáci předem informováni, tudíž dopředu přesně ví, co se od nich bude očekávat.
- Kontinuální diagnostika výsledků učení – žáci jsou testováni před i po výuce, pokud se prokáže, že učivo nezvládli, pokračují ve snaze dosáhnout daného cíle.
- Žáci musí prokázat zvládnutí předem dané kompetence nebo chování, hodnocení tedy nevyplývá z tradičního testování.

- Vyučování je individualizované, 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.

Jak již bylo zmíněno, jedním z hlavních rysů kompetenčního vzdělání je kontinuální hodnocení. Žák je testován před začátkem učební jednotky, aby bylo možné určit jeho předchozí znalosti a určit tak jeho další postup a následně je hodnocen znovu, po učební jednotce. Pokud se ukáže, že nedosáhl žádané úrovně, pokračuje v práci a jeho výkon je znovu reflektován. Pokud uspěje, věnuje se následujícímu bodu kurikula.

Výhodou tohoto přístupu je jeho praktičnost. Žáci přesně ví, k čemu ve svém učení směřují, co se od nich očekává a v jakých životních situacích budou moci své znalosti uplatnit, což může být pro mnohé z nich důležitým motivačním faktorem. Každý žák postupuje vlastním tempem a díky systematickému hodnocení a sebehodnocení mají učitelé i žáci dobrý přehled o tom, které kompetence si již osvojili a na kterých musí dále pracovat.

Kompetenčně zaměřená výuka jazyka přistupuje k jazyku jako k prostředku dosažení osobních a společenských cílů. Nejde tedy pouze o to, aby žák nabyl určitých znalostí, je také třeba, aby dokázal zhodnotit situaci a byl je schopen vhodně aplikovat. Dále vychází z předpokladu, že k úspěšnému použití cizího jazyka je třeba praxe. Žáci by tedy měli pravidelně mít prostor cizí jazyk prakticky využívat. Následovat by měla zpětná vazba, která by žákům pomohla jejich výkony zlepšit. (Richards, 2014, s. 155)

2.1.1 Fáze CBE

Prvním krokem v aplikaci CBE je zhodnocení znalostí a schopností žáku před zahájením učební jednotky.

Jak již bylo zmíněno, očekávaným výstupem kompetenčního vzdělání jsou jednotlivé kompetence, které si žák má osvojit.

Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová v díle *Kompetence ve vzdělávání* (2008, s. 27) definují pojem kompetence jako „...jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“

Ti také poskytují následující model struktury kompetence:

Obrázek č. 2: Hierarchický model struktury kompetence⁴



Z modelu vyplývá, že kompetence bychom také mohli definovat jako „...soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivce využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací...“ (Veteška, 2008, s. 25)

⁴ Zdroj: VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

Po zhodnocení znalostí a schopností žáků je dalším krokem sestavení sylabu, který odráží jejich potřeby – tento sylabus by měl obsahovat takové výukové aktivity a projekty, které budou cílit na rozvoj jednotlivých kompetencí. Kompetence se skládají z klíčových dovedností, znalostí, postojů a chování, které vyžaduje efektivní zvládnutí určité reálné situace. CBE nenavrhuje žádné konkrétní metodologie a učitel si tudíž sám volí vhodné aktivity, které povedou ke zvládnutí cílů učení a osvojení klíčových kompetencí. Učitel by měl mít průběžný přehled o tom, jak se v průběhu kurzu vyvíjí schopnosti a potřeby žáků, aby byl schopen se jim přizpůsobit. Na konci učební jednotky žáci prokážou zvládnutí klíčových kompetencí.

2.1.2 Kompetenční vzdělání a formativní hodnocení

Kompetenční pojetí vzdělání je úzce spjato s formativním hodnocením už ze své podstaty. Zatímco sumativní hodnocení nám dokáže poskytnout finální přehled o výkonu žáka, nedokáže žákům poskytnout informace potřebné k tomu, aby byli schopni dále své kompetence rozvíjet – k tomu je potřeba slovní komentář k individuálnímu výkonu každého žáka a podrobnější zpětná vazba postihující jednotlivé složky požadovaných cílových kompetencí.

Jak již bylo zmíněno v kapitole zabývající se reakcí žáka na zpětnou vazbu, závěrečná fáze učení – fáze reflexe – je klíčová pro to, aby si žák zafixoval učivo a zhodnotil svůj pokrok. Během formativního hodnocení (především formativního rozhovoru) se žák stává aktivním účastníkem procesu hodnocení, procesu reflexe. Díky této aktivitě se stává samostatnějším, zlepšuje se jeho schopnost sebehodnocení a rozvíjí se kompetence k učení. To je také jedním z cílů právě kompetenčního vzdělání – vést žáka k co největší samostatnosti a podporovat ho tak v celoživotním učení.

Cílem kompetenčního vzdělání je zvládnutí klíčových kompetencí, které udávají kurikulární dokumenty – na mezinárodní úrovni v případě cizích jazyků mluvíme o Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, na úrovni státní pak o Rámcových vzdělávacích programech (pro tuto práci je podstatný především Rámcový vzdělávací program pro gymnázia), na jejichž základě se poté tvoří konkrétní Školní vzdělávací programy, které odráží také dílčí cíle dané školy. Tematické plány jednotlivých výukových úseků učitelé následně vytváří na základě ŠVP. Formativní hodnocení v rámci kompetenčního vzdělání by mělo vycházet právě z popisů těchto kompetencí a mělo by odrážet míru ovládnutí dané kompetence.

Napříč všemi úrovněmi kurikulárních dokumentů se setkáváme s komunikační (komunikativní) nebo interkulturní komunikační kompetencí. Tato kompetence je úzce provázána s výukou cizího jazyka, jelikož se dotýká vztahu a postojů žáků k cizím kulturám. Fantini v knize *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2009) popisuje interkulturní komunikační kompetenci jako „komplex schopností nezbytných k efektivní a vhodné interakci s příslušníky odlišných lingvistických a kulturních rámců“. (Fantini, 2009) Cílem je tedy vybavit žáky takovými znalostmi a dovednostmi a pomoci jim osvojit si takové postoje a kritické kulturní povědomí, aby byli schopni efektivně komunikovat s lidmi napříč kulturami.

2.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

V českém prostředí jsou primárními kurikulárními dokumenty Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně a typy škol; dokumenty, které na základě soudobých principů kurikulární politiky vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a které „vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy“. (Balada, 2007) Tyto programy jsou kurikulárními dokumenty státní úrovně, společně s obecnějšími strategiemi, v současnosti například dokumentem Strategie 2030+. Právě tento dokument zmiňuje i změny, které je nutné udělat v oblasti školního hodnocení. Vzdělávací strategie udávají směr budoucího vývoje vzdělávacího systému a politiky obecně. Strategie 2030+ k hodnocení udává, že „*Sumativní hodnocení má ve vzdělávání s ohledem na účel, kterému slouží, svůj význam. Přesto však je třeba podporovat především používání formativního hodnocení, které efektivně přispívá ke vzdělávacímu pokroku žáků a k rozvoji jejich kompetencí.*“ Součástí strategie by mělo být postupné systémové zavedení formativního hodnocení, které by v některých případech mělo probíhat paralelně s hodnocením sumativním. (Matušková, 2020)

Tato práce se dále soustřeďuje především na Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z roku 2007. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2021 revizi RVP-G platnou od 1. září 2022, která se v některých bodech odlišuje – přibyla v něm kompetence digitální a došlo ke změnám spojeným právě s touto kompetencí.

2.2.1 Klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia udává, že cílem výuky na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií je vybavit žáky klíčovými kompetencemi (a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka).

Klíčové kompetence definuje následovně: *„Klíčové kompetence představují 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, které žáci rozvíjejí v průběhu studia střední školy, navazují na kompetence získané na základní škole. Důležité je zmínit, že kompetence, které zmiňuje RVP-G jsou *„žádoucím stavem, ke kterému se mají všichni žáci na základě svých individuálních předpokladů postupně přibližovat.“* (Balada, 2007, s. 8) Autoři tedy zohledňují osobnost a individuální schopnosti žáka a berou v potaz skutečnost, že ne každý bude schopen plně všechny kompetence ovládnout. Dispozice jednotlivých žáků by měli brát v potaz i učitelé při tvorbě hodnocení. Dalším důležitým bodem je, že rozvíjení klíčových kompetencí nekončí završením studia střední školy, ale mělo by se stát celoživotním procesem. Je tedy důležité žáky namotivovat a ukázat jim důležitost celoživotního učení, aby i oni sami v dalších etapách života měli chuť učit se novým věcem.

Postupy, jak by učitelé měli klíčové kompetence rozvíjet, stanovuje ŠVP. Tyto postupy se nazývají výchovné a vzdělávací strategie a uplatňují se při vyučování i v mimovýukových aktivitách. Jednotlivé ŠVP se mohou v některých ohledech lišit.

Klíčové kompetence jsou následující:

- Kompetence k učení: tato kompetence se dotýká žákovi schopnosti efektivně organizovat vlastní učení a pracovní činnost, využívat vyhovujících strategií, kriticky přistupovat ke zdrojům informací a reflektovat svůj učební proces a pokrok.
 - Kompetence k řešení problémů se zabývá schopností žáka rozpoznat problém, jeho podstatu a rozdělit ho na dílčí části tak, aby byl schopen ho efektivně řešit za použití vhodných metod a znalostí získaných z předchozích zkušeností.
 - Kompetence komunikativní: viz níže.
 - Kompetence sociální a personální se týká především žákova vztahu k ostatním a sobě sama; žák by měl zodpovědně přistupovat k vlastnímu zdraví a zdraví druhých; odhadovat důsledky svého jednání; měl by být schopen nezávisle se rozhodovat; posoudit a odhadovat své mentální a fyzické možnosti a přizpůsobit jim své cíle.
 - Kompetence občanská se dotýká žákova působení v rámci společnosti – žák by měl mít na vědomí vztahy mezi svými osobními zájmy a zájmy komunity a společnosti, jíž je součástí; měl by respektovat různorodost společnosti a chovat se ohleduplně k životnímu prostředí; měl by rozšiřovat své kulturní a duchovní hodnoty, spoluvytvářet a chránit je; hájit a ochraňovat práva sebe i druhých a zároveň si uvědomovat vztah mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; chovat se informovaně a zodpovědně v krizových situacích.
 - Kompetence k podnikavosti: se týká žákovy schopnosti odhadovat své předpoklady a dále rozvíjet svůj potenciál, ať už v pracovním životě nebo při studiu.
 - Kompetence digitální popisuje žákův vztah k digitálním technologiím; žák by měl být schopen efektivně využívat moderních digitálních technologií v osobním, pracovním i studijním životě; měl by být schopen posoudit, jaký vliv má vývoj technologií na různé aspekty života a brát v potaz jejich rizika a přínosy atd.
- (Balada, 2007, s. 8-11)

Tato práce se zaměří především na kompetenci komunikativní. Ta by měla mít následující rozsah:

„Žák:

s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá digitální technologie a dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu; používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu; vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci; prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem; rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění...”, (Balada, 2007, s. 9-10)

2.2.2 Vzdělávací oblasti, jazyk a jazyková komunikace

RVP-G rozděluje vzdělání na gymnáziích do osmi vzdělávacích celků. Ke každému celku udává jeho charakteristiku, cílové zaměření vzdělávací oblasti a vzdělávací obsah. Vzdělávací celky podle RVP-G jsou následující:

- 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 se dále zaměří na oblast Jazyk a jazyková komunikace, která obsahuje obory český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk. Angličtina musí být do výuky na gymnáziích zařazena buď jako cizí nebo jako další cizí jazyk.

Rozvoj vědomého užívání jazyka, jak mateřského, tak cizího, má žákům pomoci především efektivně komunikovat a orientovat se v různých komunikačních situacích. Zde můžeme vidět návaznost na kompetenční pojetí vzdělání, jehož cílem je právě vybavení žáků kompetencemi, které jim umožní efektivní fungování v rámci různých komunikačních situací. Učení se cizímu jazyku dále pomáhá v obohacování abstraktního myšlení a dává žákům příležitost poznat kulturu a tradice národů, jejichž jazyky se učí.

Výuka cizích jazyků navazuje na výuku jazyka mateřského, tedy češtiny. Kromě zvládnutí mluvených a psaných projevů a nabytí komplexní komunikační kompetence se tento obor zaměřuje především na aktivní znalosti a zvýšení komunikativní úrovně.

Obor cizí jazyk je vyučován i na základních školách, RVP-G tedy předpokládá, že žák vstupuje do tohoto oboru s předchozí znalostí odpovídající úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce. Výstupní úroveň by měla odpovídat úrovni B2 podle SERRJ. V případě dalšího cizího jazyka jsou úrovně o stupeň posunuty, obor tedy navazuje na předchozí znalost na úrovni A1 a směřuje k výstupní úrovni B1.

Výstupní úroveň B2 charakterizuje následovně:

„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 souvětí. 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)

Obor jazyk a jazyková komunikace vede 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;*
- *zvládnutí základních pravidel mezilidské komunikace v daného kulturního, 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 specifikuje RVP-G očekávané výstupy receptivních řečových dovedností, produktivních a interaktivních řečových dovedností.

V oblasti produktivních řečových dovedností jsou očekávané výstupy následující:

„Žák

- *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 náročnějšímu 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. 17)

V oblasti interaktivních řečových dovedností popisuje RVP-G očekávané výstupy následovně:

„Žák

- *Vyjádří a obhájí své myšlenky, názory a stanoviska vhodnou písemnou i ústní formou*
- *Adekvátně a gramaticky správně okomentuje a prodiskutuje odlišné názory různých faktografických o imaginativních textů*

- *Reaguje spontánně a gramaticky správně v složitějších, méně běžných situacích užitím vhodných výrazů a frazeologických obrátů*
- *Komunikuje plynule a foneticky správně na témata abstraktní i konkrétní v méně běžných i odborných situacích*
- *Při setkání s rodilými mluvčími zahájí, vede a ukončí dialog a zapojí se do živé diskuze na různá témata týkající se odbornějších zájmů“ (Balada, 2007, s. 17)*

RVP-G dále přibližuje učivo, které by mělo být součástí oboru Cizí jazyk. Učivo je rozděleno na jazykové prostředky a funkce (fonetika, pravopis, gramatika, lexikologie), komunikační funkce jazyka a typy textů, tematické okruhy a komunikační situace a reálie zemí studovaného jazyka.

Závazné výstupy, jak je udává RVP-G, vychází z deskriptorů pro jednotlivé jazykové úrovně, které popisuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

2.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky je dokument Rady Evropy, který „poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, 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. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.“ (Rada Evropy, 2001, s. 1)

Společný evropský referenční rámec ovlivňuje řadu národních kurikulárních dokumentů. Obsahuje soubor popisných (sebe)hodnotících deskriptorů kompetencí, které by žáci měli být na různých úrovních výuky jazyka schopni ovládat, vychází tedy z kompetenčního pojetí vzdělání. Jako vhodný metodický postup rozvoje těchto kompetencí doporučuje SERRJ takzvaný akční přístup, který se zaměřuje na zvládnutí dílčích úloh, ze kterých se jednotlivé kompetence skládají. Žák je vnímán jako uživatel jazyka, a tudíž i společenský hybatel – tedy někdo, kdo je svými skutky (svým použitím jazyka) schopen určitých změn.

SERRJ definuje kompetenci jako „soubor znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony.“ Popisuje následující kompetence:

obecné kompetence

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

- studijní dovednosti
- heuristické dovednosti

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
- pragmatické kompetence
 - diskurzni kompetence
 - funkční kompetence

V každé komunikační situaci je třeba kombinovat obecné kompetence s komunikativními jazykovými kompetencemi. Pomocí vhodných komunikačních strategií jsme tak za použití jazyka schopni splnit vybranou komunikativní úlohu. Ve výuce by tyto dílčí úlohy měly obsahovat komunikační aktivity a strategie se kterými se žáci setkají i v běžném životě.

2.3.1 Komunikativní jazyková kompetence

Jak již bylo zmíněno, komunikativní jazyková kompetence má tři hlavní oblasti: kompetenci lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou. Tyto oblasti popisuje SERRJ následovně:

„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, nakolik 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 je důležitá při provádění jazykových činností. Tyto činnosti mají čtyři složky, které se vztahují k mluveným či psaným textům:

- recepce: čtení či poslech psaného nebo mluveného textu
- produkce: vytváření psaného či mluveného textu
- interakce: situace, které se účastní minimálně dva uživatelé jazyka, kteří spolu vedou ústní či písemnou výměnu informací; produkce a recepce se během interakce střídají
- zprostředkování (mediace): s touto složkou komunikativní jazykové kompetence se setkáme zpravidla při tlumočení nebo překladu; uživatel jazyka se účastní mediace, když zprostředkovává *„komunikaci mezi osobami, které nejsou*

z nějakého důvodu spolu schopny komunikovat přímo“ (Rada Evropy, 2001, s. 14); CEFR Companion Volume (2018) rozšiřuje tuto koncepci a udává, že mediace se žáci účastní také například během skupinové práce, kdy si navzájem vysvětlují své pohledy a přístupy k zadanému úkolu či pomáhají pochopit jednotlivé koncepty spolužákovi, který jim nerozumí

2.3.2 Společné referenční úrovně

Kromě obecného vymezení kompetencí uživatelů jazyka obsahuje Společný evropský referenční rámec také konkrétní referenční úrovně a jejich deskriptory. Deskriptory ve formě tzv. *“can do” statements* popisují úkony, které by měl na daných úrovních zvládnutí jazyka být uživatel schopen splnit.

SERRJ rozděluje uživatele jazyka na základě jejich úrovně do tří základních skupin, z nichž každá má dvě podskupiny.

Uživatel základů jazyka se pohybuje na úrovni označované jako A. V rámci této kategorie se řadí do skupiny A1, anglicky nazvanou Breakthrough (Průlom), nebo A2, nazvanou Waystage (Na cestě). Uživatelé na úrovni A1 jsou schopni poskytnout o sobě základní informace (jméno, věk, původ, adresa), zodpovědět jednoduché otázky týkající se jejich osoby, vyplnit jednoduchý formulář, napsat pohled. Na úrovni A2 jsou uživatelé schopni mluvit o minulosti, přítomnosti i budoucnosti. Dokážou mluvit o své práci, rodině a zájmech; popsat lidi, zvířata a předměty každodenní potřeby. Jsou schopni objednat si jídlo v restauraci a orientovat se v prostředcích veřejné dopravy. Krátce a stručně dokážou popsat události, které se jim staly a jsou schopni vést krátký rozhovor s rodilým mluvčím.

Samostatný uživatel jazyka se pohybuje na úrovni B, v podskupině B1 (Threshold – Práh), nebo B2 (Vantage – Rozhled). Na úrovni B1 je uživatel schopen účastnit se diskuze na vybraná témata a vyjádřit svůj názor na film, knihu či článek týkající se jeho/jejích zájmů. Dokáže vyjádřit své pocity, mluvit o událostech, které se mu staly nebo vlastních snech. Uživatel, který dosáhl úrovně B2, je schopen porozumět filmu v originálním znění bez titulků, porozumět novinovému článku, vysvětlit a bránit svůj názor na základě logických argumentů a přednést prezentaci. Konverzace s rodilým mluvčím mu nečiní potíže, dokáže se přirozeně a bez problémů vyjadřovat.

Poslední skupina se označuje písmenem C. Jde o zkušené uživatele jazyka na úrovni C1 (Effective operational proficiency – Účinná operační způsobilost), nebo C2 (Mastery – Zvládnutí). Úroveň C2 je nejvyšší úrovní zvládnutí jazyka, kterou disponují především profesionálové v této oblasti. Uživatelé na úrovni C dokážou porozumět komplexním textům, řídit meeting, užívat ustálené výrazy, číst literaturu. (Rada Evropy, 2001)

Je důležité zmínit, že uživatelé jazyka s nejvyšší pravděpodobností nedosahují stejných úrovní ve všech oblastech. To se odvíjí od jejich obecných kompetencí, osobnostního

profilu, zkušeností, věku atd. (Rada Evropy, 2020, s. 39) Obecně můžeme říct, že uživatelé dosahují vyšší úrovně v percepční složce jazyka než ve složce produkční – porozumění psanému či mluvenému jazyku bývá jednodušší, než vytvoření vlastního psaného či mluveného projevu.

Následující tabulky udávají deskriptory k jednotlivým úrovním.

První tabulka zobrazuje obecný popis jednotlivých úrovní; následující tabulky se zaměřují na očekávané výstupy mluveného projevu.

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, spojujících 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/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších 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. 3: Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice⁵

⁵ Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

	Rozsah	Správnost	Plynulost	Interakce	Koherence
C2	Dokáže velmi pružně přeformulovat myšlenky pomocí odlišných způsobů jazykového vyjádření, aby přesně vyjádřil(a) jemné významové odstíny, kladl(a) důraz, rozlišoval(a) a eliminoval(a) mnohoznačnost. Ovládá také dobře idiomatické a hovorové výrazy.	Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promýšlení dalšího sdělení a sledování reakce jiných).	Dokáže se spontánně vyjadřovat v plné šíři a s přirozenou hovorovou plynulostí. Jakémukoli problému se dokáže vyhnout nebo se vrátit zpět a napravit jej tak hladce, že to jeho/její partner v promluvě sotva postřehne.	Dokáže se snadno a dovedně zapojit do jakékoliv interakce a dokáže si uvědomovat a používat klíčové signály neverbální a intonační povahy bez zjevného úsilí. Umí začlenit svůj příspěvek do společné vytvářené promluvy, přičemž střídání partnerů v promluvě, odkazování a činění narážek probíhá naprosto přirozeně.	Dokáže vytvořit koherentní a kohezni promluvu a přitom plně a vhodně použít rozmanité slohotvorné útvary a širokou škálu spojovacích výrazů a jiných kohezničních prostředků.
C1	Dobře ovládá široký rozsah jazyka, který mu/jí umožňuje vybírat si formulace tak, aby se vyjádřil(a) jasně a na odpovídající stylové rovině k široké škále obecných, akademických, profesních témat či témat týkajících se volného času, aniž by musel(a) jazykově redukovat to, co chce vyjádřit.	Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti. Zřídka se dopouští systémových chyb a tyto chyby jsou sotva postřehnutelné, ale pokud se objeví, obvykle jsou opraveny.	Dokáže se plynule a spontánně vyjadřovat bez většího úsilí. Pouze koncepčně obtížný předmět hovoru může přibrzdit přirozený a plynulý tok jazyka	Dokáže vybrat vhodné fráze z celé řady diskursních funkcí, které má pohotově k dispozici, aby svými poznámkami upozornil(a) na to, že se ujme slova, a aby své vlastní příspěvky dovedně přizpůsobil(a) tomu, co říkají ostatní mluvčí.	Dokáže vypracovat věcnou, plynulou a správně strukturovanou řeč a přitom prokazuje ovládnutí slohotvorných postupů, spojovacích výrazů a kohezničních prostředků.
B2+					
B2	Má dostatečný rozsah jazyka, aby byl schopen/ byla schopna vytvořit jasný popis, sdělil(a) své názory týkající se většiny obecných témat, což činí bez většího zřejmého hledání slov a pomocí některých druhů podřadných souvětí.	Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění, a je si schopen/schopna většinu svých chyb opravit.	Dokáže v docela plynulém tempu produkovat úseky jazykové promluvy, ačkoliv může váhat v případech, kdy hledá strukturu a výrazové prostředky. Promluva je poznamenána jen několika zřetelnými pauzami.	Dokáže inicializovat promluvu, vzít si slovo, kdy je to vhodné, a ukončit konverzaci, kdy potřebuje, ačkoliv to nemusí vždy provést elegantním způsobem. Napomáhá vývoji diskuse, která probíhá ve známé oblasti tím, že dává najevo, že rozumí, vyzývá ostatní k diskusi atd.	Dokáže užívat omezené množství kohezničních prostředků tak, že umí ze svých výpovědí vytvořit věcnou a koherentní promluvu, ačkoliv v dlouhém textu nedokáže občas postihnout myšlenkovou návaznost.

Tabulka č. 4: Společné referenční úrovně: kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka (1. část)⁶

⁶ Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referenčni-ramec-pro-jazyky>

	Rozsah	Správnost	Plynulost	Interakce	Koherence
B1+					
B1	Zná jazyk tak, aby se domluvil(a) a aby se vyjadřoval(a) pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci tematických okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.	Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.	Dokáže smysluplně komunikovat, ačkoliv jsou zcela zřejmé pauzy způsobené plánováním gramatiky a lexika a pokusy o vhodnější formulaci, zejména v delších úsecích zcela samostatné promluvy.	Dokáže iniciovat, udržet v chodu a ukončit jednoduchou konverzaci „z očí do očí“ v rámci známých tematických okruhů či okruhů, o které se osobně zajímá. Dokáže znovu zopakovat část toho, co někdo řekl, aby se ujistil(a), že si vzájemně rozumí.	Dokáže spojit sérii kratších jednotlivých bodů v propojený a lineární sled určitých myšlenek.
A2+					
A2	Používá základní typy vět s pamětně osvojenými frázemi, skupinami několika slov a formulacemi k tomu, aby byl schopen/byla schopna vyjádřit omezený rozsah informací v jednoduchých každodenních situacích.	Používá správně některé jednoduché struktury, ale stále se systematicky dopouští elementárních chyb.	Dokáže se dorozumívat pomocí krátkých příspěvků, ačkoliv pauzy, zadržování a přeformulování jsou zcela zřejmé.	Umí odpovídat na otázky a reagovat na jednoduché výroky. Umí naznačit, že rozumí, ale jen zřídka je schopen/schopna porozumět natolik, aby konverzaci sám/sama udržel(a) v chodu.	Dokáže propojit skupiny slov pomocí jednoduchých spojovacích výrazů, jako jsou „a“ („and“), „ale“ („but“), „protože“ („because“).
A1	Má pouze základní repertoár slov a jednoduchých frází týkajících se jeho/jejích osobních dat a situací konkrétní povahy.	Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí pamětně osvojeného repertoáru.	Dokáže zvládnout velmi krátké, izolované a většinou předem naučené výpovědi, jež jsou poznamenány mnoha pauzami, které jsou nezbytné pro hledání výrazových prostředků, pro artikulaci méně známých slov a pro pokusy o vhodnější formulaci v komunikaci.	Umí kladit otázky týkající se osobních dat a na podobné otázky odpovídat. Umí se jednoduchým způsobem zapojit do rozmluvy, ale komunikace je zcela závislá na opakování, parafrázování a opravném přeformulování.	Dokáže propojit slova nebo skupiny slov pomocí nejjednodušších lineárních spojovacích výrazů, jako jsou „a“ („and“) a „potom“ („then“).

Tabulka č. 5: Společné referenční úrovně: kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka (2. část)⁷

⁷ Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

ÚSTNÍ PROJEV – VŠEOBECNÁ STUPNICE	
C2	<i>Vyjadřuje se jasně, plynule a jeho/její projev má účinnou logickou strukturu, což pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.</i>
C1	<i>Dokáže podat jasné a podrobné popisy a srozumitelně a podrobně se vyjadřovat o složitých tématech, rozšiřovat je o vedlejší témata, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.</i>
B2	<i>Dokáže podat jasný a systematicky rozvinutý popis a prezentaci, přičemž zvýrazňuje hlavní myšlenky a uvádí potřebné podrobnosti.</i>
	<i>Dokáže vytvořit jasné a podrobné popisy a srozumitelně a podrobně se vyjadřovat o široké škále témat, která se vztahují k oblasti jeho/jejího zájmu, přičemž rozvádí své myšlenky a podporuje je dodatečnými argumenty a odpovídajícími příklady.</i>
B1	<i>Dokáže poměrně plynule podat souvislý, jednoduše formulovaný popis mnohých témat z oblasti svého zájmu, přičemž je prezentuje jako lineární sled myšlenek.</i>
A2	<i>Dokáže podat jednoduchý popis nebo charakteristiku lidí, životních nebo pracovních podmínek, každodenních zvyklostí, toho, co má a nemá rád atd., a to v podobě krátkého sledu jednoduchých frází a vět spojených v seznam.</i>
A1	<i>Dokáže vytvořit jednoduché, většinou izolované fráze o lidech a různých místech.</i>

Tabulka č. 6: Ústní projev – všeobecná stupnice⁸

⁸ Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

	SOUVISLÝ MONOLOG: Popis zážitku
C2	<i>Dokáže vytvořit popisy, které jsou jasné, plynulé, propracované a často pozoruhodné.</i>
C1	<i>Dokáže vytvořit jasné a podrobné popisy na složitá témata. Dokáže vytvořit propracované popisy a vyprávění, začlenit do nich vedlejší témata, rozvíjet konkrétní myšlenky a vhodně je uzavřít.</i>
B2	<i>Dokáže vytvořit jasné a podrobné popisy na široký okruh témat, která se vztahují k oblasti jeho/jejího zájmu.</i>
B1	<i>Dokáže podat jednoduše formulovaný popis na různá témata z oblasti svého zájmu. Dokáže poměrně plynule zvládnout nekomplikované vyprávění nebo popis jako lineární sled myšlenek. Dokáže podrobně popsat zážitky zachycující pocity a reakce. Dokáže vylíčit podrobnosti nepředvídatelných událostí, např. nehody. Dokáže vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vylíčit své reakce. Dokáže vylíčit své sny, naděje a ambice. Dokáže popsat události, ať už skutečné, či smyšlené. Dokáže vyprávět příběh.</i>
A2	<i>Dokáže vyprávět příběh nebo něco popsat jako jednoduchý sled myšlenek. Umí popsat skutečnosti, se kterými se každodenně setkává ve svém prostředí, např. lidi, různá místa, zážitky ze zaměstnání nebo studia. Zvládne krátké, základní popisy událostí a činností. Dokáže popsat plány a úmluvy, zvyky a rutiny, minulé jednání a osobní zážitky. Umí užít jednoduchý popisný jazyk, aby formuloval krátká sdělení, která se týkají věci a jejich srovnání. Dokáže vysvětlit, co se mu/jí na dané věci líbí nebo nelíbí.</i>
	<i>Dokáže popsat svoji rodinu, životní podmínky, dosažené vzdělání, současné a předchozí zaměstnání. Dokáže jednoduše popsat lidi, různá místa a věci, které lidé vlastní.</i>
A1	<i>Dokáže popsat sám sebe, co dělá a kde žije.</i>

Tabulka č. 7: Souvislý monolog: Popis zážitku⁹

	SOUVISLÝ MONOLOG: Argumentace (např. v debatě)
C2	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
C1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
B2	<i>Dokáže systematicky rozvinout argumentaci a přitom do určité míry dokládá své názory podpůrnými argumenty a vhodnými příklady. Dokáže vystavit jasnou argumentaci, dostatečně rozvede a podpoří svůj názor doplňujícími argumenty a případnými příklady. Dokáže sestavit řetěz promyšlených argumentů. Dokáže vysvětlit svůj pohled na aktuální téma a uvést výhody a nevýhody různých přístupů.</i>
B1	<i>Dokáže rozvinout argumentaci natolik dobře, že se většinou dá bez problémů sledovat. Dokáže stručně zdůvodňovat a vysvětlovat své názory, plány a jednání.</i>
A2	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

Tabulka č. 8: Souvislý monolog: Argumentace¹⁰

⁹ Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

¹⁰ Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

	VEŘEJNÁ HLÁŠENÍ
C2	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
C1	<i>Dokáže plynule pronést hlášení, většinou bez námahy, využívá přízvuku a intonace, aby přesně vyjádřil jemnější významové odstíny.</i>
B2	<i>Dokáže pronést hlášení týkající se většiny obecných témat natolik zřetelně, plynule a spontánně, že se posluchač nemusí jakkoliv namáhat.</i>
B1	<i>Dokáže pronést krátké, předem nacvičené hlášení na téma vztahující se ke každodenním událostem v jeho/jejím oboru. Ačkoliv jsou hlášení poznamenána velmi silným cizím přízvukem a intonací, jsou přesto zcela srozumitelná.</i>
A2	<i>Dokáže pronést krátké, předem nacvičené hlášení s předvídatelným obsahem, které je posluchačům srozumitelné tehdy, jsou-li připraveni na toto hlášení se soustředit.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

Tabulka č. 9: Veřejná hlášení¹¹

¹¹ Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

	OSLOVOVÁNÍ RŮZNÉHO PUBLIKA
C2	<i>Dokáže s jistotou a srozumitelně pronést přednášku na složité téma a určenou publiku, které s tímto tématem není obeznámeno, a dokáže stavbu své přednášky pružně přizpůsobovat potřebám posluchačů. Zvládá obtížné a dokonce nepřátelsky zaměřené dotazy.</i>
C1	<i>Dokáže srozumitelně přednést dobře uspořádanou přednášku na složité téma, dostatečně rozvést a podepřít své názory vedlejšími argumenty, důvody a vhodnými příklady. Dobře zvládá poznámky z publika, reaguje spontánně a téměř bez námahy.</i>
B2	<i>Dokáže srozumitelně přednést systematicky vystavěnou přednášku, zvýrazňovat důležité myšlenky a případně doplňující podrobnosti. Dokáže se spontánně vzdálit od předem připraveného textu a navázat na zajímavé otázky z řad posluchačů, přičemž obvykle vykazuje pozoruhodnou plynulost a lehkost vyjadřování.</i>
	<i>Dokáže srozumitelně přednést předem připravenou přednášku, vyjádřit souhlas či nesouhlas s určitým názorem a uvádět výhody a nevýhody různých možností. Dokáže zodpovědět řadu následných otázek, a to natolik plynule a spontánně, že odpovědi nečiní žádné obtíže řečníku ani posluchačům.</i>
B1	<i>Dokáže přednést předem připravenou, jednoduše formulovanou přednášku na známé téma ve svém oboru, a to natolik jasně, že jej lze téměř celou dobu bez potíží sledovat, přičemž poměrně přesně vysvětluje hlavní myšlenky. Dokáže zodpovědět následné dotazy, ale někdy musí požádat o jejich zopakování, hlavně pokud jsou vysloveny rychle.</i>
A2	<i>Dokáže přednést krátkou, předem nacvičenou přednášku na téma, které se vztahuje k jeho/jejímu každodennímu životu, stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory, plány a jednání. Dokáže reagovat na omezené množství jednoznačně formulovaných následných dotazů.</i>
	<i>Dokáže přednést krátkou, předem nacvičenou jednoduchou přednášku na známé téma. Dokáže odpovídat na jednoznačně formulované následné dotazy za předpokladu, že může požádat o jejich zopakování a že mu/jí někdo pomůže s formulacemi jeho/jejích odpovědí.</i>
A1	<i>Dokáže přečíst nahlas velmi krátké, předem nacvičené oznámení, např. představit mluvčího, přednést přípitek.</i>

Tabulka č. 10: Oslovování různého publika¹²

Deskriptory společných referenčních úrovní udávaných v SERRJ (2001) mohou učitelům posloužit jako odrazový můstek při poskytování formativního hodnocení. Učitel by měl na základě deskriptorů reflektovat, zda se ve výuce zaměřil na rozvoj daných kompetencí, a poté ověřit, do jaké míry se žákům podařilo si dané kompetence osvojit. Na základě jejich výkonů může učitel vést s žáky formativní rozhovor. V rámci tohoto rozhovoru by měl žákům poskytnout informace o tom, do jaké míry si kompetence osvojili a v jakých oblastech a jakým způsobem je mohou dále rozvíjet.

Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, formativní hodnocení by vždy mělo obsahovat silné i slabé stránky žákova výkonu společně s informací, jak může svůj výkon

¹² Zdroj tabulky: RADA EVROPY, 2001. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

dále zlepšovat – tato informace by měla být co nejkonkrétnější, aby žáci přesně věděli, na čem mají pracovat a jakým způsobem. Během poskytování formativního hodnocení je důležité neopomenout zdůraznění silných stránek jejich výkonu.

Na základě dat získaných z dotazníkového šetření, které je představeno v následujícím oddílu práce, navrhujeme v kapitole č. 3.3 možné formulace formativního hodnocení pro ústní projev, které vycházejí z deskriptorů SERRJ.

3 Dotazníkové šetření

Praktická část práce sestává z dotazníku zaměřeného na využití formativního hodnocení v hodinách anglického jazyka na gymnáziích. Jeho účelem bylo zmapování povědomí učitelů anglického jazyka o formativním hodnocení a zjištění, jakým způsobem hodnotí mluvní projev žáků, zda ve svých hodinách využívají formativní hodnocení a jakým způsobem, případně jaké nástroje by jim v budoucnu mohly pomoci k jeho častějšímu využití.

Otázky byly zaměřené třemi směry: účelem první skupiny otázek bylo zjistit, jak učitelé rozumí pojmu „formativní hodnocení“. Do této skupiny patří otázky číslo 2, 3 a 5. Druhá skupina otázek zjišťovala, jakým způsobem učitelé ve svých hodinách hodnotí ústní projev a zda k tomuto účelu využívají formativního hodnocení; jedná se o otázky číslo 4, 6, 7 a 8. Otázka č. 9 zjišťovala, jaký nástroj by vyučujícím pomohl k častějšímu a především efektivnějšímu využití formativního hodnocení ve výuce.

Otázka číslo 1 se zaměřuje na dobu, po kterou je dotyčný respondent učitelem angličtiny. Vycházela jsem z předpokladu, že učitelé, kteří se v praxi pohybují kratší dobu budou pravděpodobně formativní hodnocení využívat častěji než jejich zkušenější kolegové, kteří mohou být zvyklí na jiný způsob hodnocení.

Odpovědi k dotazníku jsem shromažďovala v období od 12.5. 2023 do 17.5. 2023, dotazník byl vytvořen v aplikaci Microsoft Forms, měl tedy online podobu. Přes e-mail jsem oslovila učitele angličtiny na gymnáziích z různých míst České republiky (Jihočeský kraj, Plzeňský kraj, Olomoucký kraj, Královehradecký kraj). Dotazník vyplnilo celkem 30 učitelů.

3.1 Podoba dotazníku

Podoba dotazníku byla následující:

1. Uveďte prosím, kolik let jste učitelem/učitelkou angličtiny na střední škole.
2. Setkal/a jsem se s pojmem formativní hodnocení.
 - a. Ano
 - b. Ne
3. Vyberte základní vlastnosti formativního hodnocení. (je možné vybrat více odpovědí)
 - a. Má zpravidla podobu známek
 - b. Obsahuje informace o silných i slabých stránkách žáka
 - c. Je pouze slovní
 - d. Navrhuje postupy, jak by žák mohl v budoucnu svůj výkon zlepšit
 - e. Probíhá pouze na konci pololetí/školního roku
 - f. Účelem je pouze vyhodnocení, zda žák dosáhl cíle či ne – neobsahuje informace o důvodech úspěchu/neúspěchu
 - g. Slouží jako zpětná vazba pouze pro učitele
 - h. Žák při něm hodnotí sám sebe, učitel se ho neúčastní
4. Formativní hodnocení ve svých hodinách: (v kolonce jiné můžete také uvést další podrobnosti)
 - a. Využívám vědomě a systematicky
 - b. Využívám občas – myslím, že je časově příliš náročné
 - c. Nevyužívám – nejsem si jistý/á, jak by mělo vypadat
 - d. Nevyužívám z jiných důvodů (v tomto případě prosím rozveďte své důvody níže v kolonce jiné)
 - e. Jiné
5. Které z následujících hodnocení byste zařadil/a mezi formativní? Vyberte jednu nebo více možností.
 - a. V angličtině jsi dobrý. Tvůj výkon byl téměř bez chyby.
 - b. Výborná práce, mluvíš plynule a máš širokou slovní zásobu. Gramatika ti nedělá problémy. Dostaneš jedničku.
 - c. Dnes to na jedničku nestačilo, dostaneš dvojku.
 - d. Máš hezkou výslovnost, ale dělají ti problém předložky. Do příště si zopakuj, jaký je rozdíl mezi *in* a *on*.

- e. Mluvil jsi skvěle, ale odbíhal jsi od zadaného tématu. Příště si na to dej pozor.
 - f. Tvůj výkon byl slabší než minule. Udělal jsi hodně chyb. Dnes dostaneš trojku.
6. Při hodnocení ústního projevu žáka se nejčastěji soustředím především na: (např. žákův pokrok od minulého podobného cvičení, gramatickou správnost a šíři slovní zásoby, plynulost projevu atd.)
7. Při hodnocení mluvního projevu žáků se nejčastěji řídím:
- Vyberte prosím odpověď, která nejvíce vystihuje skutečnost. Pokud žádná možnost neodpovídá, popište prosím v kolonce *jiné*, čím se při hodnocení řídíte.
- a. Celkovým výkonem žáka – známkuji/hodnotím na základě svých zkušeností
 - b. Kritérii pro jednotlivé známky, která udává klasifikační řád naší školy
 - c. Kritérii která udává hodnotící tabulka pro státní maturitní zkoušku CERMAT
 - d. Kritérii používanými pro hodnocení ústního projevu u mezinárodních zkoušek, např. Cambridge PET, First, Advanced...
 - e. Jiné
8. Mluvní projev žáků nejčastěji hodnotím tak, že:
- a. Žáky pouze oznámkuji (bez sdělení důvodu)
 - b. Poskytnu slovní hodnocení včetně popisu toho, co se žákovi povedlo, co ne a jak svůj výkon může zlepšit
 - c. Poskytnu slovní hodnocení včetně popisu toho, co se žákovi povedlo, co ne a jak svůj výkon může zlepšit i známku
 - d. Opravím chyby a udělím známku
 - e. Jiné
9. Pro efektivní zapojení formativního hodnocení do výuky by mi nejvíce pomohl/a:
- a. Hodnotící tabulka s deskriptory (např. stupni jedna odpovídá – mluvíš plynule, máš širokou slovní zásobu, chyb se dopouštíš ojedinele, výslovnost je správná a nebrání v porozumění projevu atd.)
 - b. Sada nedokončených vět pro formativní hodnocení různých složek jazyka, které si vyučující může doplnit podle potřeby
 - c. Jiné

3.2 Interpretace dat

Otázka č. 1: **Uved'te prosím, kolik let jste učitelem/učitelkou angličtiny na střední škole**

Přestože použití formativního hodnocení ve výuce se přisuzuje již Benjaminu S. Bloomovi, který ho začal zavádět v 70. letech minulého století, v našem kontextu je tento pojem novější. V teoretické rovině se u nás téma formativního hodnocení začalo objevovat od 90. let, v praxi se ale výrazněji začalo zavádět až v posledních deseti letech. Jde ovšem o zavádění pozvolné a nesystematické. Často jde ruku v ruce s kompetenčním pojetím výuky cizích jazyků, kterou zavedl Společný evropský referenční rámec pro jazyky z roku 2001. (Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení, 2016)

Na základě těchto skutečností jsem vycházela z předpokladu, že učitelé, kteří do praxe přišli v posledních letech, budou s konceptem formativního hodnocení obeznámeni více (a budou ho také využívat ve vyšší míře) než jejich kolegové, kteří se v prostředí výuky cizích jazyků vyskytují déle.

Otázka byla otevřená, respondenti tedy sami vpisovali, kolik let se v praxi pohybují. Respondenty jsem rozdělila do dvou skupin – na ty, kteří jsou učiteli angličtiny deset let či méně a na ty, kteří učí delší dobu.

Z celkového počtu 30 respondentů jich celkem 14 uvedlo, že učí 10 let a méně, zbylých 16 respondentů se v praxi pohybuje celkem 11-34 let. Do první skupiny tedy spadá 46,6 % dotazovaných, do druhé zbylých 53,4 %.

Otázka č. 2: **Setkal/a jsem se s pojmem formativní hodnocení.**

Respondenti měli na výběr ze dvou možností: ANO/NE. Všichni respondenti zodpověděli, že se v pojmem formativní hodnocení již setkali.

Otázka č. 3: **Vyberte základní vlastnosti formativního hodnocení.**

V otázce číslo tři měli respondenti z osmi možností vybrat ty, které by popisovaly vlastnosti formativního hodnocení. V zadání otázky bylo řečeno, že mohou vybrat více než jednu odpověď.

Za správné se dají považovat následující odpovědi:

Formativní hodnocení

- obsahuje informace o silných i slabých stránkách žáka
- je pouze slovní
- navrhuje postupy, jak by žák mohl v budoucnu svůj výkon zlepšit

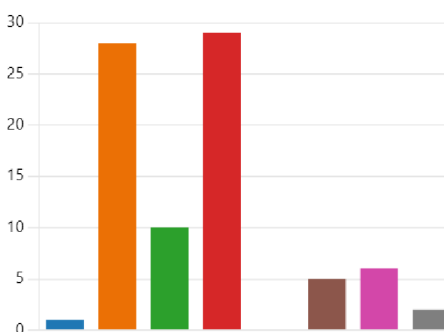
Ostatní možnosti byly zařazeny jako distraktory, jedná se o popisy různých typů hodnocení.

Graf č. 1: Odpovědi k otázce č. 3

3. Vyberte základní vlastnosti formativního hodnocení. (je možné vybrat více odpovědí)

[Další podrobnosti](#)

● má zpravidla podobu známek	1
● obsahuje informace o silných i sl...	28
● je pouze slovní	10
● navrhuje postupy, jak by žák mo...	29
● probíhá pouze na konci pololetí...	0
● účelem je pouze vyhodnocení, z...	5
● slouží jako zpětná vazba pouze ...	6
● žák při něm hodnotí sám sebe; ...	2



Z předchozího grafu je patrné, že nejčastější chybnou odpovědí je, že formativní hodnocení slouží jako zpětná vazba pouze pro učitele, nikoli pro žáka – tuto odpověď vybralo jako správnou celkem 6 respondentů, tedy 20 % z celkového počtu. Důvodem může být, že v našem prostředí se formativní hodnocení často využívá k reflexi a sebehodnocení výuky učitele během například učitelských praxí nebo účasti na školení.

Další častá chybná odpověď se týkala cíle formativního hodnocení – celkem pět respondentů (16,6 %) zvolilo za účel pouze vyhodnocení, zda žák dosáhl cíle či ne, bez odůvodnění úspěchu či neúspěchu a instrukcí, jak v učebním procesu pokračovat.

Dva respondenti vybrali jako vlastnost formativního hodnocení poslední možnost – žák při něm hodnotí sám sebe a učitel se ho neúčastní. Tato odpověď může být v některých případech správná (formativně lze provádět i sebehodnocení).

Jeden respondent uvedl, že formativní hodnocení má zpravidla podobu známek. Už z podstaty tohoto typu hodnocení vychází, že by mělo mít především slovní podobu. Tato odpověď je tedy chybná.

Na základě těchto odpovědí můžeme usuzovat, že přestože jde o pojem poměrně rozšířený a většina učitelů se s ním alespoň jednou během své praxe setkala, ne všichni jsou si jisti, jak přesně by formativní hodnocení mělo vypadat a jaké jsou jeho vlastnosti a cíle.

Otázka č. 4: **Formativní hodnocení ve svých hodinách...**

Respondenti měli na výběr z následujících možností:

Formativní hodnocení ve svých hodinách:

- využívám vědomě a systematicky
- využívám občas – myslím, že je časově příliš náročné
- nevyžívám – nejsem si jistý/á, jak by mělo vypadat
- nevyžívám z jiných důvodů
- jiné

Při výběru položky „jiné“ měli respondenti možnost svou odpověď rozvést.

Z odpovědí na otázku č. 4 je patrné, že většina učitelů se formativní hodnocení snaží ve svých hodinách využívat alespoň příležitostně.

Graf č. 2: Odpovědi k otázce č. 4

4. Formativní hodnocení ve svých hodinách: (V kolonce jiné můžete také uvést další podrobnosti).

[Další podrobnosti](#)

● využívám vědomě a systematicky	12
● využívám občas - myslím, že je č...	12
● nevyžívám - nejsem si jistý/á, j...	3
● nevyžívám z jiných důvodů (v t...	1
● Jiné	5



Celkem 24 respondentů, tedy 80 %, odpovědělo, že formativní hodnocení využívá. Dvanáct (40 %) vybralo možnost, že jej využívají pouze občas z důvodu časové náročnosti.

Tři respondenti uvedli, že formativní hodnocení ve svých hodinách nevyužívají, protože si nejsou jisti, jak by mělo vypadat.

Několik respondentů svou odpověď dále rozvedlo. Z jedné odpovědi je patrné, že respondent má k formativnímu hodnocení silně negativní vztah, není ovšem zřejmé, z jakého důvodu. Jeden z respondentů odůvodnil své rozhodnutí nevyužívat formativní hodnocení ve výuce slovy "*Když studentovi např. doporučím, aby se zabýval intenzivněji rozvoji kompetence mluvení, např. formou konverzačních hodin navíc, pošle na mě maminku, protože se jej můj návrh dotkne*". Tato odpověď ukazuje na důležitost zvýšení povědomí široké veřejnosti o formativním hodnocení. Je nutné nevzdělávat pouze učitele, ale mluvit o jednotlivých formách hodnocení i s žáky a jejich rodiči; komunikovat s nimi o tom, proč je formativní hodnocení efektivní a ukázat jim, že žáky učí realistickému a kritickému sebehodnocení.

Jeden z respondentů uvedl, že formativní hodnocení využívá v případech, kdy to uzná za vhodné, další uvedl, že formativní hodnocení využívá, používá ale pro jeho označení jiný termín.

V návaznosti na první otázku (zaměřenou na dobu, po kterou se respondent pohybuje v praxi) se ukazuje, že počet let v praxi není ukazatelem toho, zda má učitel o formativním hodnocení povědomí a zda ho využívá. Celkem pět respondentů zodpovědělo, že během svých hodin volí jiné způsoby hodnocení – jeden se v praxi pohybuje jeden rok, další sedm let, třetí 14, další 25 a 34 let.

Otázka č. 5: Které z následujících hodnocení byste zařadil/a mezi formativní? Vyberte jednu nebo více možností.

U páté otázky měli respondenti na výběr z následujících možností:

- V angličtině jsi dobrý, tvůj výkon byl téměř bez chyby.
- Výborná práce, mluvíš plynule a máš širokou slovní zásobu. Gramatika ti nedělá problémy. Dostaneš jedničku.
- Dnes to na jedničku nestačilo, dostaneš dvojku.
- Máš hezkou výslovnost, ale dělají ti problém předložky. Do příště si zopakuj, jaký je rozdíl mezi *in* a *on*.
- Mluvil jsi skvěle, ale odbíhal jsi od tématu. Příště si na to dej pozor.
- Tvůj výkon byl slabší než minule. Udělal jsi hodně chyb. Dnes dostaneš trojku.

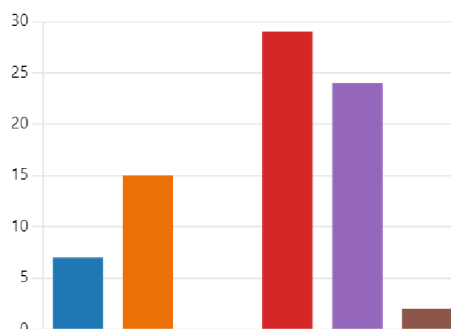
Za správné můžeme považovat druhou, čtvrtou a pátou možnost, naopak zbylé možnosti charakteristiku formativního hodnocení nesplňují. Z následujícího grafu vyplývá, že správné možnosti respondenti vybírali nejčastěji.

Graf č. 3: Odpovědi k otázce č. 5

5. Které z následujících hodnocení byste zařadil/a mezi formativní? Vyberte jednu nebo více možností.

[Další podrobnosti](#)

- V angličtině jsi dobrý. Tvůj výko... 7
- Výborná práce, mluvíš plynule a ... 15
- Dnes to na jedničku nestačilo, d... 0
- Máš hezkou výslovnost, ale dělá... 29
- Mluvil jsi skvěle, ale odbíhal jsi o... 24
- Tvůj výkon byl slabší než minule... 2



Druhou možnost vybralo jako správnou 50 % respondentů, čtvrtou 96,6 % a pátou 80 %. Celkem 26,6 % respondentů vybralo všechny tři správné možnosti, dalších 43,3 % zvolilo kombinaci dvou a jednu opomnělo.

Výsledky odráží poznatky z otázky č. 3. Zatímco většina respondentů je schopna rozpoznat alespoň některou variantu formativního hodnocení (podobně tomu bylo i v otázce č. 3, kdy většina respondentů správně zvolila alespoň některou z charakteristik formativního hodnocení), není pravidlem, že by respondenti byli schopni rozpoznat formativní hodnocení ve všech jeho možných podobách (a vybrat z výčtu všechny odpovídající charakteristiky).

Otázka č. 6: Při hodnocení ústního projevu žáka se soustředím především na: (např. žákův pokrok od minulého podobného cvičení, gramatickou správnost a šíři slovní zásoby, plynulost projevu atd.)

Šestá otázka je otevřená, respondenti tedy sami popisovali, které aspekty mluvního projevu žáka jsou pro ně při hodnocení klíčové.

Tři respondenti zodpověděli, že se při hodnocení soustředí pouze na žákův individuální pokrok. Ostatní volili nejčastěji kombinaci plynulosti projevu, gramatické správnosti a slovní zásoby. Mezi další zmiňované faktory patřilo dodržení tématu a obsahová

správnost projevu. Dva respondenti ve svých odpovědích uvedli, že předmětem hodnocení je také výslovnost.

Jeden z respondentů bere při hodnocení v úvahu povahu jednotlivých žáků a kladně hodnotí odvahu slabších žáků mluvit v cizím jazyce.

Pouze jeden z respondentů zodpověděl, že hodnocení odráží splnění komunikačního úkolu dané komunikační situace; další potom uvedl, že výkon hodnotí podle toho, jaký byl očekávaný výstup – záleží tedy, kterou složku jazyka v konkrétním cvičení žáci rozvíjí.

Otázka č. 7: Při hodnocení mluvního projevu žáka se nejčastěji řídím:

Vyberte prosím odpověď, která nejlépe vystihuje skutečnost. Pokud žádná možnost neodpovídá, popište prosím v kolonce *jiné*, čím se při hodnocení řídíte.

- Celkovým výkonem žáka – známkuji/hodnotím na základě svých zkušeností
- Kritérii pro jednotlivé známky, které udává klasifikační řád naší školy
- Kritérii, která udává hodnotící tabulka pro státní maturitní zkoušku CERMAT
- Kritérii používanými pro hodnocení mluvního projevu u mezinárodních zkoušek, např. Cambridge PET, First, Advanced...
- Jiné

Sedmá otázka svým zaměřením souvisí s otázkou předchozí. Účelem bylo zjistit, jaké nástroje učitelé pro poskytnutí hodnocení nejčastěji využívají. Více než polovina respondentů zodpověděla, že žáky hodnotí na základě svých zkušeností a berou přitom v úvahu žákův celkový výkon.

Tendence učitelů hodnotit žáky pouze na základě své vlastní intuice může mít negativní důsledky. Pro učební proces je klíčové, aby žáci byli dopředu obeznámeni s konkrétními kritérii hodnocení. Pokud učitel žákův výkon hodnotí pouze na základě své intuice a nemůže hodnocení ničím konkrétním podložit, může dojít k situaci, kdy žák hodnocení nepřijme. Pokud se učitel neřídí konkrétními kritérii, na kterých by žákům mohl jasně ukázat, z jakých důvodů dostali dané hodnocení, mohou žáci nabýt dojmu, že kritérium hodnocení není pro všechny stejné. I to může vést k negativnímu postoji k hodnocení, zvláště pokud má žák pocit, že spolužák dostal za srovnatelný výkon hodnocení lepší.

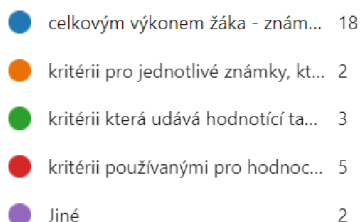
Graf č. 4: Odpovědi k otázce č. 7

7. Při hodnocení mluvního projevu žáků se nejčastěji řídím:

Vyberte prosím odpověď, které nejvíce vystihuje skutečnost. Pokud žádná možnost neodpovídá, popište prosím v kolonce *jiné*, čím se při hodnocení řídíte.

[Další podrobnosti](#)

 Přehledy



Druhou nejčastější odpovědí bylo hodnocení na základě kritérií používaných u mezinárodních zkoušek (například Cambridge PET apod.). Tuto možnost vybralo výrazně méně respondentů – zatímco předchozí odpověď zvolilo 60 %, tuto variantu pouze vybralo pouze 16,6 %. Tři respondenti hodnotí žáky na základě tabulky s kritérii hodnocení pro státní maturitu, dva se řídí klasifikačními řády svých škol.

Dva respondenti svou odpověď rozvedli v kolonce „jiné“. Jeden z nich bere v potaz typ zkoušky, na kterou se s žáky připravují – pokud jde o maturitu, hodnotí je na základě kritérií pro státní maturitu, pokud se připravují na zkoušku typu CAE, volí kritéria používaná u tohoto typu zkoušek. Dále dodává, že zejména v počátečních letech se snaží žáky k mluvení spíše povzbuzovat a neodradit je od něj. Druhý respondent odpověděl podobně – bere v úvahu věk a úroveň žáků včetně toho, na jaký typ zkoušky se žáci připravují a podle toho volí kritéria hodnocení.

Při výběru vhodných kritérií pro hodnocení je důležité brát v potaz výukové cíle a kompetence, na které se chceme v daném výukovém období zaměřit. Tak žáci uvidí konkrétní vztah výukových aktivit, kterým se věnují, a následnému hodnocení jejich výkonů. Je přínosné hodnotit pouze ty aktivity/kompetence, na které byla výuka zaměřena.

Otázka č. 8: Mluvní projev žáků nejčastěji hodnotím tak, že:

- žáky pouze oznámkuji (bez sdělení důvodu)
- poskytnu slovní hodnocení včetně popisu toho, co se žákovi povedlo, co ne a jak svůj výkon může zlepšit
- poskytnu slovní hodnocení včetně popisu toho, co se žákovi povedlo, co ne a jak svůj výkon může zlepšit i známku
- opravím chyby a udělím známku
- jiné

Graf č. 5: Odpovědi k otázce č. 8

8. Mluvní projev žáků nejčastěji hodnotím tak, že:

[Další podrobnosti](#)

[Přehledy](#)

žáky pouze oznámkuji (bez sděl...	0
poskytnu slovní hodnocení včet...	11
poskytnu slovní hodnocení včet...	15
opravím chyby a udělím známku	2
Jiné	2



Otázka číslo osm měla zjistit, jakým způsobem učitelé žáky hodnotí. Respondenti vybírali z pěti možností, svou odpověď mohli dále upravit nebo rozvést v kolonce „jiné“.

Polovina učitelů vybrala třetí možnost, kromě známky tedy žákům poskytují slovní hodnocení včetně popisu toho, co se žákovi povedlo, co ne a jak svůj výkon může zlepšit.

Jedenáct (36,6 %) respondentů zodpovědělo, že žákům poskytují slovní hodnocení včetně popisu toho, co se žákovi povedlo, co ne a jak svůj výkon může zlepšit bez udělení známky.

Pouze dva učitelé (0,06 %) vybrali čtvrtou možnost, tedy opravení chyb a udělení známky bez instrukcí k dalšímu zlepšení. Další dva svou odpověď rozvedli. Jeden uvedl, že žákův výkon probírá společně s celou třídou (hodnocení se tedy účastní i ostatní žáci, tzv. *peer assessment* – vzájemné hodnocení), druhý odpověděl, že mluvní projev neznámkuje a slovní hodnocení poskytuje pouze v případě, došlo-li u žáka ke zlepšení.

V českém prostředí je známka nejčastější formou hodnocení, se kterou se žáci setkávají již od základní školy. Přejít k výhradně slovnímu hodnocení může být pro některé

složitý, na některých školách se učitelům nemožňuje hodnotit žáky pouze slovně. Přesto polovina respondentů uvedla, že preferuje ke známce poskytnou i slovní hodnocení a předat tak žákovi více informací o jeho výkonu. Pokud je slovní hodnocení vhodně formulováno, může žákům pomoci v budoucnu svůj výkon zlepšit a objasní jim, z jakých důvodů dosáhli právě takového hodnocení. Samotné udělení známky bez uvedení důvodu může být pro žáky značně demotivující, obzvláště v případě, pokud pravidelně dosahují podprůměrného hodnocení a nejsou si jisti, z jakého důvodu nejsou jejich hodnocení lepší.

Hodnocení výkonu žáků metodou vzájemného hodnocení může být pro třídu přínosem, žáci si tak mohou sami vyzkoušet a osvojit kritéria hodnocení a rozvinout tak i schopnost sebehodnocení. V některých kolektivech může být ale vzájemné hodnocení problematické. Pokud žáci nejsou schopni zůstat objektivní a spolužáky hodnotí na základě osobních sympatií spíše než základě jejich výkonu, přestává být toto hodnocení efektivní a může být pro některé velmi nepříjemným zážitkem.

Otázka č. 9: Pro efektivní zapojení formativního hodnocení do výuky by mi nejvíce pomohl/a:

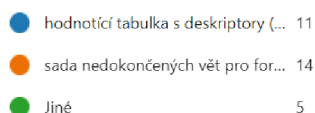
- hodnotící tabulka s deskriptory (např. stupni jedna odpovídá – mluvíš plynule, máš širokou slovní zásobu, chyb se dopouštíš ojediněle, výslovnost je správná a nebrání v porozumění projevu atd.)
- sada nedokončených vět pro formativní hodnocení různých složek jazyka, které si vyučující může doplnit podle potřeby
- jiné

Graf č. 6: Odpovědi k otázce č. 9

9. Pro efektivní zapojení formativního hodnocení do výuky by mi nejvíce pomohl/a:

[Další podrobnosti](#)

[Přehledy](#)



Cílem poslední otázky bylo zjistit, jaké nástroje by mohly pomoci k efektivnějšímu využívání formativního hodnocení. Téměř polovina respondentů (46,6 %) se shodla, že užitečným nástrojem by mohla být sada nedokončených vět pro formativní hodnocení různých složek jazyka, které si vyučující může doplnit podle potřeby. Dalších jedenáct (36,6 %) uvedlo, že by jim pomohla hodnotící tabulka s deskriptory (např. stupni jedna odpovídá – mluvíš plynule, máš širokou slovní zásobu, chyb se dopouštíš ojediněle, výslovnost je správná a nebrání v porozumění projevu atd.).

Jeden z respondentů v kolonce „jiné“ uvedl, že by pro něj byla užitečná změna ŠVP, jelikož kvůli nabitému kurikulu nemá dostatek času se zkoušení a hodnocení věnovat. Další uvedl, že by uvítal celkovou změnu v přístupu k hodnocení cizích jazyků,

„hodnotit známkou na SŠ je demotivující a nesprávné, st se pak bojí mluvit, pokud jsou slabší“.

Častou kritikou formativního hodnocení je právě jeho časová náročnost, případně to, že český vzdělávací systém není takovému způsobu hodnocení uzpůsoben. Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, formativní hodnocení jde často ruku v ruce s kompetenčním pojetím vzdělávání, ke kterému se současná pedagogika často kloní jako

k nejefektivnějšímu způsobu výuky a které se i u nás postupně zavádí. Během postupné proměny systému výuky by mohlo dojít i k častějšímu užívání formativního hodnocení, a právě vhodný nástroj by mohl učitelům při jeho produkci ušetřit čas.

3.3 Návrhy formulací formativního hodnocení

V dotazníkovém šetření se téměř polovina respondentů shodla, že k efektivnímu zapojení formativního hodnocení do výuky by jim pomohla sada nedokončených formulací, které by učitel mohl doplnit a přizpůsobit dle potřeby. Předkládáme tedy návrhy možných formulací, které by učitelé mohli při tvorbě formativního hodnocení využít. Formulace je samozřejmě nutné poupravit tak, aby korespondovaly s výkonem žáka.

Při tvorbě těchto formulací jsme vycházeli z tabulek deskriptorů pro jednotlivé jazykové úrovně podle SERRJ (v této práci jsou tabulky k dispozici na stranách 51-56).

Zaměříme se nejprve na úroveň B1, tedy úroveň maturitní zkoušky z anglického jazyka na střední škole. Postupně navrhujeme vhodné formulace, ze kterých by učitel mohl při poskytování formativního hodnocení různých kvalitativních aspektů ústního projevu vycházet.

Popis úrovně v aspektu *rozsah* je následující: „*Zná jazyk tak, aby se domluvil(a) a aby se vyjadřoval(a) pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci tematických okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.*“

Pokud by tedy učitel chtěl s žákem vést formativní rozhovor zaměřený na hodnocení rozsahu jeho mluveného projevu, mohl by použít následující formulace:

- **V oblasti svých koníčků (sport, televizní seriály) a rodiny máš širokou slovní zásobu, kterou dovedeš správně využít.**
- **Opisné prostředky využíváš vhodně a s mírou. Pokud se ti nedaří vzpomenout si na český překlad nějakého slova, jsi schopný/á ho pomocí definice vysvětlit, případně použiješ synonymum.**
- **V oblasti některých témat, která ti nejsou příliš blízká, by bylo vhodné zaměřit se na rozšíření slovní zásoby. Zvaž, do jakých situací by ses mohl/a dostat například na letišti/během cesty do zahraničí/při pobytu na hotelu a jaká slovíčka či fráze by ti mohly pomoci k úspěšné komunikaci v těchto situacích. K procvičení těchto frází by ti mohly pomoci třeba kartičky, kam si je zapíšeš a budeš si je opakovat. Vzhledem k tvé zálibě v seriálech by ti také mohlo pomoci sledovat je v angličtině a všimnout si různých slovíček a**

frází, které se v určitých situacích používají a snažit se je poté v podobných situacích využít.

Následujícím kvalitativním aspektem, kterému se SERRJ věnuje, je *správnost*. Deskriptor na úrovni B1 je následující: „*Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.*“

Učitel by při poskytování zpětné vazby mohl použít následující formulace:

- **Daří se ti s minimálním počtem chyb používat všechny dosud probrané gramatické jevy/v rámci minulých časů se dopouštíš velkého množství chyb při časování nepravidelných sloves. Pomohlo by ti znovu si projít seznam nepravidelných sloves a jejich tvarů v minulém čase; zkus si přečíst například krátký novinový článek nebo poslechnout podcast/pustit si video pojednávající o události z posledních dní a zaměřit se použití minulého času a tvarů nepravidelných sloves. Po poslechu/přečtení si můžeš zkusit článek/video nahlas shrnout a zaměřit se na správné využití tvarů minulého času.**

Dalším kvalitativním aspektem ústního projevu je *plynulost*. SERRJ poskytuje následující popis úrovně B1: „*Dokáže smysluplně komunikovat, ačkoliv jsou zcela zřejmé pauzy způsobené plánováním gramatiky a lexika a pokusy o vhodnější formulaci, zejména v delších úsecích zcela samostatné promluvy.*“

Formulace pro formativní hodnocení by mohly být následující:

- **Tvůj mluvný projev je velmi plynulý a smysluplný, pauzy děláš minimálně. Občas se ti stane, že nemůžeš najít vhodné slovo a uděláš delší pauzu, zbytek tvého projevu je poté méně plynulý. V těchto momentech se pokus zůstat v klidu a použít synonymum, případně můžeš hledaný výraz vysvětlit vlastními slovy. Pokud cítíš, že je tvá slovní zásoba nedostatečná, je dobré pracovat na jejím rozšíření. Můžeš například číst knížky v angličtině, začít sledovat anglická videa týkající se tvých zájmů na Youtube, sledovat tvé oblíbené seriály v originálním změně...**
- **V interakcích s ostatními ti nedělá problém vyjadřovat se plynule a okamžitě reagovat na danou situaci. V rámci samostatného projevu je ale vidět tvá nejistota a často děláš dlouhé pauzy. Mohlo by ti pomoci si promluvu předem**

připravit, případně si předem udělat seznam slov a frází, které by se ti mohly v dané situaci hodit, abys je nemusel/a vymýšlet na místě a cítil/a se jistější.

Předposledním aspektem mluveného projevu, který SERRJ udává, je *interakce*. Poskytuje následující deskriptor: „*Dokáže iniciovat, udržet v chodu a ukončit jednoduchou konverzaci „z očí do očí“ v rámci známých tematických okruhů či okruhů, o které se osobně zajímá. Dokáže znovu zopakovat část toho, co někdo řekl, aby se ujistil(a), že si vzájemně rozumí.*“

Učitel může použít následující formulace:

- **Velmi dobře ovládáš fráze potřebné k zahájení a ukončení konverzace, pokud se v jejím průběhu držíš témat, která jsou ti blízká, dokážeš velmi efektivně konverzaci držet v chodu. Občas se ale stane, že si v rámci konverzace neporozumíte, v těchto momentech ti dělá problém reagovat. Zkus druhého poprosit, aby ti svá slova zopakoval znovu a zřetelněji. Všiměj si, jak se v podobných momentech chovají ostatní (například i v rámci interakcí v češtině) a poznamenej si fráze či slova, která používají. Těch potom můžeš využít i ty ve chvíli, kdy druhému neporozumíš.**

Posledním kvalitativním aspektem mluveného projevu v SERRJ je *koherence*. Na úrovni B1 udává SERRJ následující deskriptor: „*Dokáže spojit sérii kratších jednotlivých bodů v propojený a lineární sled určitých myšlenek.*“

Pro poskytnutí formativního hodnocení může učitel použít následující formulace:

- **Daří se ti vhodně propojovat jednotlivé myšlenky, které chceš vyjádřit. Informace jsou logicky uspořádané a mají zřejmou návaznost.**
- **Jsi schopen/schopna srozumitelně vyjádřit, co chceš říct, ale informace na sebe často nenavazují a nemají zřejmou spojitost. Zkus si před tím, než začneš mluvit, informace v hlavě uspořádat a poskládat je tak, aby na sebe jednotlivé body navazovaly. Tak bude tvůj projev dávat větší smysl a pro posluchače bude snazší pochopit, co chceš vyjádřit.**

Společný evropský referenční rámec obsahuje dalších pět tabulek zaměřených na očekávané výstupy ústního projevu pro jednotlivé jazykové úrovně. První tabulka pojednává o očekávaných výstupech ústního projevu obecně. Úroveň B1 má v tabulce následující deskriptor: „*Dokáže poměrně plynule podat souvislý, jednoduše formulovaný*

popis mnohých témat z oblasti svého zájmu, přičemž je prezentuje jako lineární sled myšlenek.“

Obecně bychom tedy mohli žákův ústní projev hodnotit například následovně:

- **Dokážeš plynule a souvisle popsat mnohá témata z oblasti svého zájmu. Občas na sebe ale tvé jednotlivé myšlenky příliš nenavazují a projev proto působí chaoticky. Zkus si nejprve myšlenky setřídit a dát jim systém, poskládat je tak, aby jejich návaznost byla pro posluchače snáze pochopitelná.**

Následující čtyři tabulky se zaměřují na konkrétní komunikační situace nebo aspekty ústního projevu. První je nazván *souvislý monolog: popis zážitku*. SERRJ podává u úrovně B1 následující deskriptor: „*Dokáže podat jednoduše formulovaný popis na různá témata z oblasti svého zájmu. Dokáže poměrně plynule zvládnout nekomplikované vyprávění nebo popis jako lineární sled myšlenek. Dokáže podrobně popsat zážitky zachycující pocity a reakce. Dokáže vylíčit podrobnosti nepředvídatelných událostí, např. nehody. Dokáže vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vylíčit své reakce. Dokáže vylíčit své sny, naděje a ambice. Dokáže popsat události, ať už skutečné, či smyšlené. Dokáže vyprávět příběh.*“

Pro formativní hodnocení souvislého monologu – popisu zážitku učitel může využít následující formulace:

- **O oblasti svých zájmů dokážeš bez problému hovořit, stejně tak ti nedělá problém mluvit o zážitku z minulosti a popsat děj knihy nebo filmu – správně používáš minulé časy, konektory (spojovací výrazy jako *then, after that, at the end, finally, suddenly* atd.), myšlenky a události dokážeš logicky navázat na sebe. Správně používáš i budoucí časy při popisování svých plánů, občas ale chybuješ při použití pomocného slovesa *would* ve spojení *would like (I would like to be a pilot.)*. Do budoucna se pokus zafixovat si toto spojení i s předložkou *to* a nezapomeň, že následuje sloveso v infinitivu. Pomohlo by ti najít si cvičení zaměřená na opakované použití této vazby, případně zkus v češtině vymyslet několik vět, ve kterých se vyskytuje spojení *rád/a bych, chtěl/a bych* a přelož si je do angličtiny.**

Další komunikační situací, kterou SERRJ popisuje, je *souvislý monolog: argumentace* (např. v debatě). Deskriptor pro úroveň B1 je následující: „*Dokáže rozvinout argumentaci natolik dobře, že se většinou dá bez větších problémů sledovat. Dokáže stručně zdůvodňovat a vysvětlovat své názory, plány a jednání.*“

Formulace pro formativní hodnocení by mohly být následující:

- **Bez problémů dokážeš popsat a odůvodnit svůj názor na různá témata a své chování v různých situacích. Z tvé promluvy je ale vidět, že ti dělá problémy využití správných gramatických časů v rámci prvního typu podmínkových vět a je pro tebe tudíž složitější podpořit některé své argumenty. Podívej se do učebnice zpět na kapitolu, ve které jsme tento typ podmínkových vět probírali a projdi si znovu gramatická pravidla, kterými se použití prvního kondicionálu řídí. Následně si zkus představit nějaké situace, do kterých by ses mohl/a dostat např. při objednávání jídla v restauraci, při nakupování přes internet, při cestování do cizí země. Polož si otázku – co budu v této situaci dělat (co budu dělat, jestli na letišti ztratím zavazadlo? Co budu dělat, jestli mi číšník přinese jiné jídlo, než jsem si objednal/a?) a zkus si na ně užitím prvního kondicionálu odpovědět.**

SERRJ dále udává následující deskriptor pro *veřejná hlášení*: „*Dokáže provést krátké, předem nacvičené hlášení na téma vztahující se ke každodenním událostem v jeho/jejím oboru. Ačkoliv jsou hlášení poznamenána velmi silných cizím přízvukem a intonací, jsou přesto zcela srozumitelná.*“

Učitel by mohl formativní hodnocení formulovat následovně:

- **Dokážeš velmi dobře provést kratší předem připravené hlášení, pokud se týká tvého oboru a máš dostatek času si vše pečlivě připravit. Přestože máš silný cizí přízvuk, nebrání porozumění tvého sdělení. Pokud bys chtěl/a na svém přízvuku zapracovat, můžeš si zkusit nahrát sám/sama sebe, jak mluvíš/čteš nějaký text a zaměřit se na slova, ve kterých se ti bude zdát tvůj přízvuk nejsilnější. Na internetu můžeš najít jejich správnou výslovnost (např. Oxford Learner's Dictionary nabízí nahrávku čtenou rodilým mluvčím z Británie i z USA). Slova si několikrát zopakuj, znovu se nahraj a uvidíš, jak se tvá výslovnost zlepšuje.**

Posledním aspektem ústního projevu, který SERRJ popisuje, je *oslovování různého publika*. Udává následující deskriptor: „*Dokáže přednést předem připravenou, jednoduše formulovanou přednášku na známé téma ze svého oboru, a to natolik jasně, že jej lze téměř celou dobu bez potíží sledovat, přičemž poměrně přesně vysvětluje hlavní myšlenky. Dokáže zodpovědět následné dotazy, ale někdy musí požádat o jejich zopakování, hlavně pokud jsou vysloveny rychle.*“

Následující formulace by mohly být využity pro formativní hodnocení:

- **Nedělá ti problém přednést přednášku na téma, které je ti předem známé, pokud máš dostatek času si vše připravit. Bylo by dobré zapracovat do budoucna na technikách zdůraznění hlavních myšlenek, které se snažíš předat. Zkus popřemýšlet, jaké techniky by se k tomu daly využít. Můžeš se inspirovat i přednáškami nebo prezentacemi, které jsi vyslechl/a v češtině.**

Nyní se zaměříme na úroveň B2, tedy úroveň, ke které směřuje výuka cizího jazyka na gymnáziích. Při formulaci formativního hodnocení budeme opět vycházet z deskriptorů, které udává Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Nejprve se zaměříme na jednotlivé kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka.

Prvním kvalitativním aspektem je *rozsah*. Pro úroveň B2 udává SERRJ následující deskriptor: „*Má dostatečný rozsah, aby byl schopen/byla schopna vytvořit jasný popis, sdělil(a) své názory týkající se většiny obecných témat, což činí bez většího zřejmého hledání slov a pomocí některých druhů podřadných souvětí.*“

Učitel by pro formativní hodnocení mohl použít následující formulace:

- **V oblasti většiny obecných témat máš dostatečně širokou slovní zásobu, kterou dokážeš správně a vhodně využít. Nedělá ti problém vyjádřit svůj názor, aniž bys musel/a dlouze hledat správné slovo. Vyjadřuješ se ale v krátkých, jednoduchých větách, složitější větné konstrukce ti činí potíže – problémy máš hlavně s podmínkovými větami. Zkus si zopakovat pravidla pro využití slovesných časů v jednotlivých typech podmínkových vět a jaký význam jednotlivé typy vět vyjadřují. Samotné časy správně používat umíš, je pro tebe tudíž důležité zafixovat si, v jakých typech podmínkových vět je využít a co vyjadřují. Začni postupně od nultého kondicionálu, zkus vymyslet**

pět vět ke každému typu podmínkové věty. Zamysli se, v jakých kontextech a situacích bys mohl/a jednotlivé typy podmínkových vět využít.

Druhým kvalitativním aspektem užívání mluveného jazyka je *správnost* s následujícím deskriptorem pro úroveň B2: „*Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění, a je schopen/schopna většinu svých chyb opravit.*“

Pro formativní hodnocení tohoto aspektu mluveného jazyka bychom mohli využít následující formulaci:

- **Dodržování gramatických pravidel pro tebe ve většině případů není problém, neděláš chyby, které by posluchačům bránily porozumět, co se snažíš říct. Mluvíš ale velmi rychle, a to může být důvod, proč si své chyby často neuvědomíš a pokračuješ v projevu dál. Když ti je později zopakují, jsi schopen/schopna je opravit, tudíž na vině není tvoje neznalost gramatiky. Doporučuji ti zkus mluvit pomaleji a snažit se lépe poslouchat, co v daný moment říkáš – tak si svých chyb snáze všimneš hned po tom, co se jich dopustíš, a budeš je moci opravit hned poté, ještě během tvého projevu.**

Následujícím kvalitativním aspektem je *plynulost*, pro úroveň B2 udává SERRJ následující deskriptor: „*Dokáže v docela plynulém tempu produkovat úseky jazykové promluvy, ačkoliv může váhat v případech, kdy hledá strukturní a výrazové prostředky. Promluva je poznamenána jen několika znatelnými pauzami.*“

Formativní hodnocení *plynulosti* projevu by mohlo znít takto:

- **Tvůj projev je většinou plynulý, bez delších pauz. Je ale znát, že plně neovládáš pravidla slovosledu, což má za následek občasné znatelné přestávky, kdy přemýšlíš, jak správně větu sestavit. Týká se to především slovosledu u složitějších větných konstrukcí. Podívej se do učebnice na pravidla anglického slovosledu. Na internetu najdeš spoustu cvičení zaměřených na skládání slov do vět – pokud preferuješ „offline“ variantu, můžeš si opsat některá složitější souvětí z učebnice na papír, věty rozstříhat a skládat je opětovně dohromady, svůj výsledek potom můžeš pro kontrolu porovnat s učebnicí. Mohlo by ti také pomoci čtení pokročilejších anglických textů. Můžeš si vybrat podle svého zájmu – na internetu i v knihovně najdeš**

množství povídek a románů v angličtině, můžeš si přečíst denní zprávy atd. V textu se zkus vždy zaměřit na to, jak jsou v delších souvětích slova seřazena. Pokud si budeš pravidly slovosledu jistější, tvůj projev bude ještě plynulejší a pauzy se omezí na minimum.

Předposledním kvalitativním aspektem je *interakce* s následujícím deskriptorem pro úroveň B2: „*Dokáže iniciovat promluvu, vzít si slovo, kdy je to vhodné, a ukončit konverzaci, kdy potřebuje, ačkoliv to nemusí vždy provést elegantním způsobem. Napomáhá vývoji diskuse, která probíhá ve známé oblasti tím, že dává najevo, že rozumí, vyzývá ostatní k diskusi atd.*“

Formativní hodnocení by učitel mohl formulovat následovně:

- **V interakci si vedeš dobře, napomáháš vývoji diskuse, umíš ji správně ukončit. Často je ale vidět, že máš strach nebo váháš, jak se zapojit a vyjádřit svůj názor. Pokud ti ostatní dají slovo, vyjadřuješ se hezky, plynule a bez chyb. Zkus být během interakce aktivnější. Mohlo by ti pomoci trénovat nejprve s kamarády, nebo s lidmi, které blíže znáš – zkus do jejich interakce vstoupit a zapojit se. Postupně si budeš více věřit a nebudeš tolik váhat, jak vyjádřit svůj názor.**

Posledním kvalitativním aspektem mluveného projevu je *koherence*. SERRJ poskytuje následující deskriptor: „*Dokáže užívat omezené množství kohezních prostředků tak, že umí ze svých výpovědí vytvořit věcnou a koherentní promluvu, ačkoliv v dlouhém textu nedokáže občas postihnout myšlenkovou návaznost.*“

Formativní hodnocení posledního kvalitativního aspektu mluveného projevu, který udává SERRJ, bychom mohli formulovat následovně:

- **Jednotlivé části tvého projevu na sebe jasně navazují, kohezní prostředky (jako jsou spojovací výrazy, zájmena, synonyma atd.) využíváš správně a s mírou. Dej si pozor na správné použití určitých a neurčitých členů – občas se ti během promluvy stane, že v jejich použití uděláš chybu. Pomohlo by ti zopakování pravidel užití členů a vypracování cvičení na doplňování členů do delších textů – podobná cvičení najdeš v pracovním sešitě, případně na internetu.**

SERRJ dále uvádí očekávané výstupy ústního projevu obecně. Pro úroveň B2 poskytuje následující dva deskriptory:

„Dokáže podat jasný a systematicky rozvinutý popis a prezentaci, přičemž zvýrazňuje hlavní myšlenky a uvádí potřebné podrobnosti.“

„Dokáže vytvořit jasné a podrobné popisy a srozumitelně a podrobně se vyjadřovat o široké škále témat, která se vztahují k oblasti jeho/jejího zájmu, přičemž rozvádí své myšlenky a podporuje je dodatečnými argumenty a odpovídajícími příklady.“

Pokud tedy hodnotíme žákův ústní projev obecně, můžeme využít následující formulace:

- **Dokážeš vytvořit velmi podrobný popis a vyjadřovat se o široké škále témat z oblasti svého zájmu. Dokážeš jasně formulovat své myšlenky a vyjádřit své názory. Pomohlo by ti podpořit své názory argumenty, případně příklady, aby pro posluchače bylo snazší pochopit tvé stanovisko. Zkus se tedy příště zamyslet, na základě čeho sis utvořil/a daný názor a zapoj tento příklad do své promluvy.**

SERRJ se následně věnuje jednotlivým komunikačním situacím. Jako první vymezuje *souvislý monolog: popis zážitku* a pro úroveň B2 poskytuje deskriptor: *„Dokáže vytvořit jasné a podrobné popisy na široký okruh témat, která se vztahují k oblasti jeho/jejího zájmu.“*

Formativní hodnocení by mohlo být formulováno následovně:

- **Své zážitky dokážeš popsat jasně, přesto tvému projevu chybí větší detaily. Pokud bys rozšířil/a svou slovní zásobu, tvému projevu by to velmi prospělo. Můžeš si například zkusit danou situaci představit a detailně popsat v češtině – a potom hledat ve slovníku anglické ekvivalenty jednotlivých českých výrazů. Pro rozšíření slovní zásoby je také užitečné sledovat seriály nebo číst knihy v angličtině. Pokud rád/a posloucháš hudbu nebo hraješ počítačové hry, určitě se setkáš s angličtinou i v tomto prostředí – zkus si příště například přeložit text písničky, kterou budeš zrovna poslouchat, nebo se zaměřit na repliky postav ve hře.**

Další komunikační situací, kterou se SERRJ zabývá, je *souvislý monolog: argumentace* (např. v debatě). Udává následující deskriptory:

„Dokáže systematicky rozvinout argumentaci a přitom do určité míry dokládá své názory podpůrnými argumenty a vhodnými příklady.“

„Dokáže vystavět jasnou argumentaci, dostatečně rozvede a podpoří svůj názor doplňující argumenty a případnými příklady. Dokáže sestavit řetěz promyšlených argumentů. Dokáže vysvětlit svůj pohled na aktuální téma a uvést výhody a nevýhody různých přístupů.“

Formativní hodnocení by mohlo mít podobu následující formulace:

- **Při argumentaci v debatě ti nedělá problém jasně vyjádřit svůj názor a podpořit jej doplňujícími argumenty, zároveň vhodně uvádíš výhody a nevýhody různých přístupů. Příště bys svůj názor mohl/a podpořit i konkrétními příklady, aby si ostatní mohli udělat lepší obrázek o situaci která je předmětem debaty.**

Předposlední komunikační situací, které se SERRJ věnuje, jsou *veřejná hlášení*. Deskriptor pro úroveň B2 je následující: *„Dokáže pronést hlášení týkající se většiny obecných témat natolik zřetelně, plynule a spontánně, že se posluchač nemusí jakkoliv namáhat.“*

Formativní hodnocení bychom mohli formulovat následovně:

- **Mluvíš velmi zřetelně a plynule, výslovnost ti nedělá žádné problémy a pokud máš text předem připravený, je tvůj projev plynulý. Pokud máš ale mluvit spontánně, stává se ti, že děláš delší pauzy a přemýšlíš, co říct dál. Do budoucna by ti mohlo pomoci stanovit si časový limit (zpočátku třeba půl minuty, postupně můžeš čas navyšovat až třeba ke dvěma a více minutám) a po danou dobu mluvit na nějaké téma, které tě zajímá. Cvičení můžeš opakovat několikrát do týdne.**

Poslední komunikační situací je *oslovování různého publika*. SERRJ poskytuje následující deskriptory pro úroveň B2:

„Dokáže srozumitelně přednést systematicky vystavěnou přednášku, zvýrazňovat důležité myšlenky a případné doplňující podrobnosti. Dokáže se spontánně vzdálit od předem připraveného textu a navázat na zajímavé otázky z řad posluchačů, přičemž obvykle vykazuje pozoruhodnou plynulost a lehkost vyjadřování.“

„Dokáže srozumitelně přednést předem připravenou přednášku, vyjádřit souhlas či nesouhlas s určitým názorem a uvádět výhody a nevýhody různých možností. Dokáže zodpovědět řadu následných otázek, a to natolik plynule a spontánně, že odpovědi nečiní žádné obtíže řečníku ani posluchačům.“

Formativní hodnocení by mohlo mít následující podobu:

- **Dokážeš srozumitelně přednést přednášku na dané téma, vhodně zvýrazňuješ nejdůležitější body a tvému projevu nechybí ani podrobnější details. Nedělá ti problém odchýlit se od tématu a odpovídat na otázky posluchačů, tvé prezentaci ale často chybí systém. Vzhledem k tomu, že je tvá prezentace vždy předem připravená, využij lépe času přípravy a zkus dát přednášce jasnou strukturu. Pokus se vžít do role posluchače, který dané téma nezná, a představit mu ho tak, aby téma co nejlépe pochopil. Postupuj od nejobecnějších bodů k detailům. Prezentaci můžeš předem přednést například kamarádovi a zeptat se ho na zpětnou vazbu. To ti může poskytnout vhled do toho, jak prezentace působí na posluchače.**

Navržené formulace jsou pouze příklady, ze kterých je možné při tvorbě formativního hodnocení vycházet, je ovšem nutné upravit je podle vlastní potřeby. Učitel tedy například může zvolit škálu a podle žákova výkonu dosazovat do formulací jednotlivé stupně zvládnutí (například: **výslovnost ti nedělá problémy a nebrání posluchači v porozumění – výslovnosti ti občas dělá problémy a v některých případech brání porozumění – výslovnost ti dělá problémy a brání ve správném porozumění**). Všechny formulace se vždy nejprve zaměřují na silné stránky žákova projevu, abychom se vyhnuli demotivaci. I pokud je žákův výkon slabý, je vždy důležité hledat pozitiva – pokud má tedy žák například nedostatečnou slovní zásobu, pochvalme nejprve jeho využití gramatiky apod. Naopak i v případě, že je žákův výkon výborný, měli bychom se snažit hledat prostor pro zlepšení a pomoci tak žákovi dále své kompetence rozvíjet. Při poskytování formativního hodnocení je právě tato část rozhodující. Pokud bude mít žák pocit, že už se nemá kam dále posouvat, ztratí motivaci k dalšímu učení. Proto je nutné poukázat mimo silných stránek i na ty slabší a ukázat žákům cestu k dalšímu rozvoji dané kompetence.

3.4 Závěr

Tři základní otázky, se kterými dotazník pracoval byly:

- Jak rozumí učitelé pojmu formativní hodnocení?
 - o Setkali se s ním v minulosti?
 - o Jsou schopni rozeznat jeho základní charakteristiky?
 - o Jsou schopni určit jeho konkrétní formu?
- Jakým způsobem hodnotí učitelé mluvní projev žáků ve svých hodinách?
- Jaký nástroj by vyučujícím nejvíce pomohl při formativním hodnocení?

Z dotazníku vyplývá, že většina učitelů je s pojmem formativní hodnocení obeznámena a má určitou představu o tom, jak formativní hodnocení vypadá. Většina z nich byla také schopna správně z výčtu vybrat některé jeho možné formy a charakteristiky, přestože mnozí některou z jeho klíčových vlastností ve své odpovědi opomněli.

Osmdesát procent respondentů ve svých hodinách formativní hodnocení využívá alespoň občasně. Někteří se klaněli k tvrzení, že formativní hodnocení je příliš časově náročné, pouze tři respondenti uvedli, že tuto formu hodnocení nevyužívají proto, že si nejsou jisti, jak by měla vypadat. Více než polovina učitelů uvedla, že při hodnocení mluvního projevu žáků ve svých hodinách využívá slovního hodnocení, které obsahuje informace o silných i slabých stránkách žákova projevu i instrukce, jak by se žák mohl zlepšit, což odpovídá základní charakteristice formativního hodnocení. Můžeme tedy říci, že i přes některé překážky, na které respondenti poukazovali (problematika přijetí slovního hodnocení žáky, kteří na něj nejsou zvyklí, časová náročnost atd.), se většina z nich alespoň občasně snaží toto hodnocení do výuky zapojit.

Téměř polovina respondentů uvedla, že nejužitečnější nástroj, který by jim pomohl při tvorbě formativního hodnocení, je série nedokončených frází, které by si mohli dle potřeby doplnit. Na základě toho byly předloženy návrhy frází a možných formulací formativního hodnocení, které si vyučující mohou doplnit a upravit tak, aby korespondovaly s výkonem žáka.

Na závěr je potřeba zmínit, že dotazník pravděpodobně vyplnili ze všech oslovených právě ti učitelé, které se o formativní hodnocení zajímají, sami ho využívají, případně před vyplněním dotazníku věděli, co si pod pojmem formativní hodnocení představí. Z toho důvodu je zřejmé, že výsledky budou zkresleny, povědomí českých učitelů o

formativním hodnocení nebude tak vysoké a ani jeho využití pravděpodobně nebude tak časté, jak by se z odpovědí mohlo zdát. Počet respondentů není vysoký a pro kompletní obrázek by bylo třeba zahrnout větší počet respondentů, kteří by reprezentovali věkové složení stávající demografické skupiny učitelů.

Závěr

Práce se zaměřila na podobu hodnocení mluvního projevu ve výuce cizích jazyků, konkrétně na hodnocení formativní. Popsala jeho vlastnosti, výhody a úskalí, a poukázala na možnosti integrace tohoto typu hodnocení do výuky. Poskytla také konkrétní formulace formativního hodnocení, ze kterých je možné při jeho poskytování vycházet. Tyto formulace vycházejí z jednotlivých deskriptorů různých aspektů mluvního projevu, které udává Společný evropský referenční rámec pro jazyky pro jazykové úrovně B1 a B2, což jsou úrovně, k jejichž dosažení směřuje výuka cizích jazyků na středních školách a gymnáziích.

V práci je dále představena koncepce kompetenčního vzdělání a definice kompetence, se kterou na mezinárodní úrovni pracuje právě Společný evropský referenční rámec pro jazyky, a ze kterého dále vychází také kurikulární dokumenty upravující výuku cizích jazyků na státní úrovni. Konkrétně práce věnovala pozornost právě Společnému evropskému referenčnímu rámci a Rámcovému vzdělávacímu programu pro gymnázia a jejich oblastem zaměřeným na mluvní projev a jazykovou kompetenci. Ukázala, že formativní hodnocení je s kompetenčním pojetím vzdělání úzce spjato.

Dotazníková část práce odhalila, že čeští učitelé anglického jazyka se s pojmem formativní hodnocení setkávají, ne všichni jsou ale schopni jej přesně definovat a popsat jeho vlastnosti. Z jejich odpovědí přesto vyplývá, že většina z dotazovaných se pokouší vědomě zapojit alespoň nějakou formu slovního hodnocení do své výuky. Někteří z nich upozorňují na nabitá kurikula a neuzpůsobenost českého vzdělávacího systému tomuto typu hodnocení. Kompetenční pojetí vzdělání společně s formativním hodnocením je do výuky implementováno postupně, a tak bude pravděpodobně nějakou dobu trvat, než se změny projeví na všech úrovních vzdělání. Postupné zavádění formativního hodnocení je ostatně také součástí dokumentu Strategie 2030+, tudíž můžeme předpokládat, že se s ním ve výuce (nejen cizích jazyků) budeme setkávat čím dál častěji a že v budoucnu bude přispívat k vyšší efektivitě vzdělávacího procesu.

Seznam použité literatury

BALADA, Jan, et al., 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.

BLOOM, Benjamin Samuel, 1969. Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Educational evaluation: new roles, new means*. (68).

Common European Framework of Reference For Languages Learning Teaching: Learning, teaching, assessment [online], 2020. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe [cit. 2024-05-04]. ISBN 978-92-871-8621-8. Dostupné z: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learningteaching/16809ea0d4>

Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení, 2016. *EDUin* [online]. [cit. 2024-04-29]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>

Formativní hodnocení neporovnává žáky a soustředí se na jejich individuální pokrok, 2020. *EDUkační laboratoř* [online]. [cit. 2024-05-01]. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/formativni-hodnoceni-neporovna-zaky-a-soustredi-se-na-jejich-individualni-pokrok>

GOŠOVÁ, Věra, 2011. Mastery Learning. *Metodický portál rvp.cz* [online]. [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Mastery_Learning

GREENSTEIN, Laura, 2010. What teachers really need to know about formative assessment. ASCD. ISBN 978-1-4166-0996-4.

HERITAGE, Margaret, 2010. Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom. Corwin. ISBN 9781412975049.

HUBLOVÁ, Pavlína, 2012. Reflexe. *Metodický portál rvp.cz* [online]. [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/Reflexe

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

MATUŠKOVÁ, Zuzana, Pavla KATZOVÁ, Karel KOVÁŘ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030: RVP G*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

POLANSKÁ, Jitka, 2021. Jedničky jsou návykové! Stále víc učitelů hledá jiné způsoby hodnocení, než jsou známky. *EDUzín* [online]. [cit. 2024-05-01]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2021/01/25/jednicky-jsou-navykovye-stale-vic-ucitelu-hleda-jine-zpusoby-hodnoceni-nez-jsou-znamky/>

RADA EVROPY, 2001. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

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

SCHIMUNEK, Franz-Peter, 1994. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-852-8291-7.

STONE, Douglas a Sheila HEEN, 2014. *Thanks for the Feedback: The Science and Art of Receiving Feedback Well*. Viking. ISBN 978-0670014668.

The SAGE Handbook of Intercultural Competence, 2009. SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-6045-8.

TYLER, Ralph Winfred, Robert Mills GAGNÉ a Michael SCRIVEN, 1967. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally. ISBN 9780528618109

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

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič, 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8943-7.

WILIAM, Dylan a Paul BLACK, 1998. *INSIDE THE BLACK BOX: RAISING STANDARDS THROUGH CLASSROOM ASSESSMENT*. *Kappan* [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>

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.