

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

Katedra pedagogiky

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Subjektivní hodnocení úrovně anglického jazyka  
u vysokoškolských studentů pedagogických a ekonomických  
oborů: využití metody ukotvujících vinět**

**Subjective assessment of English language level of university  
students from education and economic programmes: the use of  
anchoring vignette method**

Kateřina Hourová

Vedoucí práce: PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D., Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N AJ – PG

2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Subjektivní hodnocení úrovně anglického jazyka u vysokoškolských studentů pedagogických a ekonomických oborů: využití metody ukotvujících vinět“ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 7. 2015

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. RNDr. Haně Voňkové, Ph.D. et. Ph.D. za její odborné vedení při psaní této práce, její čas a věcné podněty. Dále bych ráda poděkovala svému příteli Jaroslavovi za psychickou podporu a grafickou úpravu práce. Za korekturu a hbité uvažování děkuji Ing. Evě Čulíkové. My sincere thanks also go to my brother-in-law Dr. Kapila for correcting my English translation. V neposlední řadě patří mé díky mým respondentům za čas strávený při vyplňování obsáhlého dotazníku a samozřejmě celé mé rodině za trpělivost a podporu.

## **ABSTRAKT:**

Tato práce se zabývá využitím metody ukotvujících vinět při zjišťování úrovně anglického jazyka u vysokoškolských studentů. V teoretické části jsou popsány možnosti měření jazykové úrovně, stručný popis Evropského referenčního rámce pro jazyky a vysvětlena metoda ukotvujících vinět. Jsou zde také zmíněny práce jiných autorů, kteří tuto metodu v různých odvětvích (včetně pedagogiky) používají. Samostatná kapitola je věnována sebehodnocení a obdobným synonymům, jak se využívají v praxi a ve výzkumech. Praktická část představuje výsledky vlastního výzkumu, který se zabýval porovnáním sebehodnocení a objektivních znalostí u studentů pedagogických a ekonomických oborů. Práce dokládá různorodost v používání sebehodnotících škál, podhodnocování studentů a odlišnost výsledků sebehodnocení před korekcí a po korekci pomocí ukotvujících vinět. Dále je ukázáno, že záleží na pořadí sebehodnotící položky a vinět v dotazníku, kdy umístění ukotvujících vinět za sebehodnocení se projevilo jako vhodnější.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

Metoda ukotvujících vinět, sebehodnocení, Evropský referenční rámec pro jazyky, jazyková úroveň

**ABSTRACT:**

This study looks at the application of the anchoring vignettes method in evaluating university students' level of English language. The theoretical part of the study describes the possibilities of language level measurement, Common European Framework of Reference for Languages and outlines the anchoring vignette method. Works of other authors using this method in different fields (including pedagogy) are also mentioned. One chapter is dedicated to self-assessment and its synonyms – how they are used in practice and research. The practical part presents the results of the author's original survey. Questionnaires were administered on pedagogical and business students in the comparison of self-assessment and objective knowledge survey. This work has illustrated the diversity of usage of the self-assessment scales, undervaluation of the students and the difference between the self-evaluation before and after the correction by the anchoring vignettes. In addition, the findings of this study show that the order of the self-assessment scale and the anchoring vignettes in the questionnaire matters and that placing the vignettes after the self-assessment is preferable.

**KEYWORDS:**

Anchoring vignettes method, self-assessment, Common European Framework of Reference for languages, language level

## Obsah

1	Úvod .....	- 8 -
2	Teoretická část .....	- 10 -
2.1	Způsoby měření znalosti jazykových dovedností .....	- 10 -
2.1.1	Testy výkonu .....	- 11 -
2.1.2	Velikost slovní zásoby .....	- 12 -
2.1.3	Cambridge zkouška .....	- 13 -
2.1.4	Státní maturitní zkouška .....	- 16 -
2.1.5	Internetové testování .....	- 17 -
2.2	CEFR .....	- 17 -
2.2.1	English Profile .....	- 21 -
2.3	Sebehodnocení .....	- 23 -
2.3.1	Evropské jazykové portfolio .....	- 24 -
2.3.2	Sebehodnocení ve škole .....	- 27 -
2.3.3	Výzkumy se sebehodnocením .....	- 29 -
2.3.4	Eurobarometr .....	- 31 -
2.3.5	Sebehodnocení a CEFR .....	- 34 -
2.3.6	Self pojmy .....	- 35 -
2.4	Metoda ukotvujících vinět .....	- 38 -
2.5	Práce s vinětami .....	- 39 -
2.5.1	Příklady využití ukotvujících vinět .....	- 39 -
2.5.2	Umístění sebehodnotící položky .....	- 41 -
3	Praktická část .....	- 43 -
3.1	Formulace výzkumného problému .....	- 43 -
3.2	Metodologie výzkumu .....	- 43 -
3.3	Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	- 48 -
3.3.1	Výzkumný vzorek .....	- 48 -

3.3.2	Užívání škál respondenty.....	- 50 -
3.3.3	Didaktický test.....	- 50 -
3.3.4	Porovnání sebehodnocení.....	- 52 -
3.3.5	Korelační koeficient .....	- 65 -
4	Závěr.....	- 67 -
5	Seznam použitých informačních zdrojů .....	- 69 -
6	Seznam příloh.....	- 75 -

## 1 Úvod

Zjištění úrovně cizího jazyka – nejčastěji anglického – je v současné době velmi žádané. Samotní studenti si chtějí ověřit progres, kterého dosáhli při studiu, učitelé dostanou zpětnou vazbu na úspěšnost své výuky, a v neposlední řadě mnohé instituce na základě výsledků přijímají vhodné pracovníky, kteří prokázali potřebnou znalost. Velkou roli při provádění hodnocení hraje způsob, kterým se úroveň zjišťuje a samozřejmě i finance, které na to mohou být vynaloženy.

U osob, kteří mají jiný mateřský jazyk se nejčastěji zjišťuje úroveň anglického jazyka písemnými testy, další možností je ústní zkouška, kterou může provést například rodilý mluvčí, či v případě nedostatku času nebo peněz leckdy postačí čisté dotázání se na úroveň člověka samotného. Každá ze zvyše zmíněných metod má své klady a zápory.

Aby bylo možné vytvořit směrnice pro testování a porovnávání úrovně cizích jazyků a pro přehlednější orientaci, které dovednosti do jednotlivých úrovní spadají, byl vytvořen tzv. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (*Common European Framework of Reference for Languages - CEFR*). Ten zavedl šest úrovní (A1, A2, B1, B2, C1, C2), která jsou zkoušena v různých institucích, různorodými metodami.

V České republice se stále na některých místech (zejména při ucházení se o zaměstnání) dotazují na úroveň anglického jazyka u kandidátů na škále od úplného začátečníka po nejvíce pokročilého. Zajisté se jedná o nejlevnější způsob zjištění úrovně, který je založený jen a pouze na subjektivním úsudku daného jedince. Pochopení škály a terminologie je také ryze subjektivní, každý může svou úroveň neúmyslně tímto podhodnotit či nadhodnotit.

Pokud bychom porovnávali více skupin pouze na základě sebehodnotících otázek (*self-assessment questions*), mohlo by se stát, že ačkoliv jedna ze skupin bude mít skutečnou úroveň jazyka vyšší, avšak podhodnotí se na škále, budou výsledky zkreslené a špatně vypovídající. Tomuto jevu se snaží předejít metoda ukotvujících vinět (*anchoring vignette method*), která předloží vzorové jednotlivce s popisem jejich dovedností v anglickém jazyce (viněty) a poprosí dotazované, aby úroveň fiktivních osob zaznamenali na hodnotící škále. Na stejné škále určí respondenti i svou subjektivní úroveň jazyka. Díky vinětám lze vidět pochopení škály a tím interpretovat samotné sebehodnocení respondentů.

Tato práce se zabývá subjektivním hodnocením úrovně anglického jazyka u studentů vysokých škol za použití metody ukotvujících vinět, které je porovnáno s jejich výsledky z didaktického testu. Dále je sebehodnocení a pochopení škál porovnáno mezi studenty pedagogických a ekonomických oborů. Bylo také zkoumáno vhodné umístění ukotvujících vinět v dotazníku. Byly vytvořeny dva typy – se sebehodnotící otázkou před vinětami a za nimi. Výsledky sebehodnocení a hodnocení vinět jsou porovnány mezi těmito dvěma typy dotazníků.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Způsoby měření znalosti jazykových dovedností

Při výuce jazyka na školách (středních, vysokých či jazykových) je běžné, že jsou žáci rozděleni do skupin dle jejich úrovně. Obvyklá struktura dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (*Common European Framework of Reference for Languages - CEFR*) je:

- A1 – Beginner / Elementary – úplný začátečník
- A2 – Pre-intermediate – pokročilý začátečník
- B1 – Intermediate – středně pokročilý
- B2- Upper-intermediat – vyšší pokročilý
- C1 – Advanced – vysoce pokročilý
- C2 – Mastery – skoro rodilý mluvčí (Scrivener, 87)

Studenti si mohou svou úroveň vyzkoušet sami v dnešní době velmi jednoduše - prostřednictvím internetu. Stačí zadat do vyhledávače „zjištění úrovně anglického jazyka“ a objeví se velké množství odkazů, které nabízí úrovně testy online. Pokud studenti požadují doklad o dosažení úrovně jazyka, existují organizace, které mezinárodní zkoušku za poplatek nabízejí. Mezi takové zkoušky patří např. Cambridge ESOL (English as a Second or Other Language) či IELTS (International English Language Testing System). Školy si organizují rozřazovací zkoušky povětšinou samy. Každá z nich si skládá jejich obsah podle svého uvážení.

Úroveň lze zjistit na základě ohodnocení pasivních (receptivních) či aktivních (produktivních) dovedností studentů. Jedná se o čtení a poslech s porozuměním v prvním případě a o psaný a mluvený projev v případě druhém. Rovněž lze zahrnout didaktické testy zjišťující pouze gramatickou úroveň či testy hodnotící velikost slovní zásoby studenta. V neposlední řadě mezi metody zjišťující úroveň patří i sebehodnocení studentů jako takové.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky stanovil kompetence/výstupy, které by měl student na té které úrovni ovládat. Vychází právě z výše zmíněných dovedností. Byl zpracován tzv. holistický přístup, ve kterém jsou popsány všechny dovednosti (receptivní

i produktivní) dohromady (Příloha 1), avšak jsou také rozpracovány jednotlivé dovednosti podrobně. (Council for, 24)

### 2.1.1 Testy výkonu

Školami preferovaný způsob zjišťování úrovně cizího jazyka jsou tzv. testy výkonu. Ty změří v jednotlivých dovednostech dosaženou úroveň – výkon – jedince. Nejčastěji využívaný typ je didaktický test. Jeho nespornou výhodou je určitá objektivnost daná předem řečenými pravidly a finanční nenáročnost. Pro anglický jazyk jsou vhodné zejména tyto typy didaktických testů (dělení převzaté od Chrásky (185) dle Byčkovského):

- Testy úrovně – zpravidla bez časového limitu, výsledek závislý pouze na výkonu studenta
- Testy standardizované – často realizované různými institucemi, více profesionálně zpracované
- Testy nestandardizované – tzv. „učitelské“, sami učitelé si je vytvářejí pro svou výuku, nejsou nijak testované. Zadání i úlohy proto mohou být zatíženy subjektivností (Průcha, 2013, 384)
- Testy kvazistandardizované – pečlivěji propracované, slouží pro testování ve více třídách nebo dokonce školách, standardizace neproběhla
- Testy kognitivní – zjišťuje kvalitu poznání / naučení se u studentů, např. překlady
- Testy rozlišující (relativního výkonu) – porovnání výkonu studenta s ostatními testovanými
- Testy ověřující (absolutního výkonu) – označované jako „kriteriální testy“, zjišťují vědomosti studenta ve vymezené části učiva. Výsledek se vyjadřuje vzhledem ke všem úlohám, zda student učivo zvládl či nikoliv dle předem připravenému bodovému ohodnocení.
- Testy vstupní, průběžné (formativní) a výstupní (sumativní) – jsou předloženy studentům na začátku určitého vyučovacího celku (ke zjištění počátečních vědomostí), v průběhu (k hodnocení úspěšnosti výuky, formování vědomostí a zobrazení pokroku) a na konci výukového celku (k hodnocení studentů)
- Testy polytematické – hodnotí větší množství látky najednou
- Testy objektivně skórovatelné – na jejich základě jde objektivně rozhodnout, zda byly řešeny správně či špatně. Je možné počítačové opravování/hodnocení.

- Testy subjektivně skórovatelné (esej testy) – nelze předložit jasná pravidla pro hodnocení, většinou když student tvoří vlastní rozsáhlou odpověď. Lze však takto zkoušet i komplexnější znalosti.

Z výše jmenovaného vyplývá, že při zjišťování úrovně anglického jazyka velmi záleží na druhu didaktického testu a hlavně testových úlohách, ze kterých jsou testy sestaveny. Pokud zvolíme otevřené úlohy, kdy je požadováno od žáka, aby vytvořil vlastní delší odpověď, tzv. široké úlohy (např. vyjádření názoru, popis literárního díla, atd.), je hodnocení zatíženo subjektivností, jelikož nelze stanovit objektivní směrnici pro hodnocení. Otevřená vlastní stručná odpověď objektivní hodnocení nabízí (např. Hlavní město Anglie je....), avšak nedokáže ohodnotit komplexnější propojení vědomostí. Uzavřené úlohy jsou jednodušší na opravování a objektivní přístup. Lehce navrhnutelné jsou dichotomické úlohy s výběrem ze dvou možností (např. pravda X nepravda), pravděpodobnost uhádnutí správné odpovědi je však velmi vysoká. Proto se vytváří uzavřené úlohy s nabídkou více odpovědí (např. a, b, c, d), přičemž správně zakroužkovat se může právě jedna správná, jedna nej přesnější, právě jedna nesprávná, či vícenásobná odpověď. Jelikož jsou odpovědi nabídnuté, vždy existuje riziko, že student správnou odpověď uhádne. Čím více možných odpovědí učitel studentovi předloží, tím se pravděpodobnost samozřejmě snižuje. Možná je také kombinace uzavřených úloh s nabídnutými odpověďmi (a, b, c) s úlohou otevřenou, kdy odpověď za „d“ nabízí možnost vlastní odpovědi (např. jiné, další, atd.) a výrazně snižuje pravděpodobnost náhodného zodpovězení otázky. Další typ, uzavřené přiřazovací úlohy, se používají (zejména u mladších žáků) často. Pravděpodobnost uhádnutí, při přiřazování z jedné množiny pojmů/začátků vět k druhé množině, je nízká, avšak pokud zvolíme stejné množství prvků v obou množinách, hrozí, že ze znalosti pouhé části učiva, vyplyne správná odpověď u zbytku prvků. Uzavřené situační úlohy (kde možnosti vyloučí ze situace) a uspořádací úlohy (seřazení prvků dle určitých hledisek) nejsou pro zjišťování úrovně anglického jazyka tolik vhodné a využívají se jen velmi výjimečně. (Chrásková, 188-194)

### **2.1.2 Velikost slovní zásoby**

Velikost slovní zásoby patří mezi ukazatele úrovně jazyka. Pro každou ze 6-ti definovaných úrovní (A1-C2) byl vytvořen seznam slov a frází podle obtížnosti a relevantních témat, který byl měl student na té které úrovni být schopný použít jak

receptivně, tak perceptivně. Nejedná se o vyčerpávající seznam, nýbrž o obecný základ, jelikož každý používá jiný typ učebnice, má jiné záliby, víru a jinou osobní zkušenost s anglickým jazykem. Dle těchto CEFR seznamů vznikl projekt pod záštitou zahraničních univerzit a organizací (např. University of Cambridge, British Council, University of Bedfordshire, atd.) s názvem English Profile, který pomohl rozřadit do CEFR úrovní nejen slova, ale přímo jejich jednotlivé výrazy. Například anglické slovo ASK je zařazeno pod úrovní A1 ve smyslu „zeptat se“, v úrovni A2 vyjadřuje „pozvat někoho“ a B1 úroveň ho překládá jako „žádat o povolení“ (English). Studenti s nižší úrovní budou znát jen základní význam slova, čím déle však jazyk studují, tím se jim znalost homonym, homofonů a homografů ve slovní zásobě úměrně navyšuje (Příloha 2) (Milton, 224).

### **2.1.3 Cambridge zkouška**

Kterékoliv zjišťování úrovně anglického jazyka je nutné provádět zkouškou, která může mít jednu z výše zmíněných podob. Dle Průchy a spol. se jedná o „pedagogickou evaluaci, která slouží ke kontrole kvality výsledků vzdělávání a výcviku. Její průběh a výsledky zkoušky závisejí mj. na zvláštностech zkoušeného člověka (zvládnutí přezkušované látky, zvládnutí situace zkoušení), na podmínkách zkoušky, na postupech použitých při zkoušení, na kritériích hodnocení, na zvláštностech zkoušejícího (examinátora)“ (2013, 384). Existuje tedy mnoho faktorů, které mohou ovlivnit průběh a výsledky zkoušení. Některé z nich může ovlivnit student sám, jiné jsou buď nevědomé či ovlivněné druhou osobou či prostředím. Toto všechno může zkreslit výsledek úrovně jazyka.

Jak již bylo výše řečeno, jedna z velmi žádaných úrovněových zkoušek z angličtiny se nazývá Zkouška Cambridge English. Jedná se o zahraničními středními i vysokými školami, stejně tak jako soukromými či veřejnými zaměstnavateli uznávanou mezinárodní zkoušku. Dosaženou úroveň dostane úspěšný testovaný potvrzenou certifikátem. Zkoušku je možné skládat jak písemně tak od roku 2013 i na počítači. Samozřejmě i Cambridge zkoušky bylo nutné přiřadit k CEFR stupnici a jednotlivé druhy zkoušky odpovídají každé jedné úrovni (Příloha 3). V lednu roku 2015 prošly struktury třech nejvyšších úrovní (CPE, CAE a FCE) značnou změnou.

Jelikož Cambridge zkoušky trvaly dlouhé hodiny, bylo nutné jejich dobu zkrátit. Únava je jeden z faktorů, které ovlivňují výkonnost a soustředění, speciálně u písemných testů. Již v roce 2013 byla zjednodušena koncepce CPE, kdy z celkového času 5h 59min. bylo

odstraněno či sloučeno několik úloh a v dnešní době se provádí za 3h 56 min. (Cambridge, 2013). Podobná restrukturalizace tento rok nastává i u CAE a FCE. Původně se zkoušky skládaly z těchto částí: Reading, Writing, Use of English, Listening a Speaking (tedy čtení, psaní, použití jazyka – gramatika a slovní zásoba, poslech a mluvení). Nová verze obsahuje části jen čtyři: Writing, Listening, Speaking a Reading & Use of English. Díky sloučení poslechové a gramatické části (Use of English) se celková doba plnění zkoušky zkrátila u FCE z 3h 59min. na 3h 29min., tedy o 30 minut a u CAE ze 4h 40min. na 3h 55min., tedy o 45 min. (Cambridge, Cambridge, 2014).

Při Cambridge zkouškách se v nové verzi od roku 2015 používají v části Čtení a použití jazyka tyto druhy testových úloh (Barták):

- Multiple-choice cloze (úlohy s výběrem odpovědi, jedna správná) – gap-fill
- Open cloze (otevřené úlohy se stručnou odpovědí) – doplnění slov v souvislém textu
- Word formation (typ úlohy se stručnou odpovědí) – daný základ slova přepsat do správného tvaru (např. z daného přídavného jména udělat příslovce)
- Key word transformations (typ otevřených širokých úloh) – přepisování vět při použití daných slov, avšak zachování stejného významu
- Multiple choice lexical cloze (úlohy s výběrem odpovědi) – ABCD na základě textu
- Gapped text (přiřazovací úlohy) – 1F, 2C – jedno písmeno vždy přebývá
- Multiple matching (přiřazovací úlohy) – orientace v textu, o čem jsou jednotlivé části
- Cross-text multiple matching (přiřazovací úlohy) – čtyři texty přiřadit ke čtyřem tématům – některý se může, nemusí, opakovat

V části Psaní se jedná o tyto typy úloh:

- 140 – 190 slov – na základě dvou kratších textů napsat kompozici shrnující základní body za použití vlastních názorů, myšlenek, slovních obrátů
- 140 – 240 (dle úrovně) slov – jedno ze tří nabízených témat/slohů (např. dopis, zpráva, příběh, atd.)
- 220 - 260 slov – na základě dvou zvolených hesel či názorů napsat esej a odůvodnit svůj výběr

V poslechové části jsou použity tyto úlohy:

- Multiple choice (úlohy s výběrem odpovědi) – ABCD
- Sentence completion (otevřené úlohy se stručnou odpovědí) – doplnění slov dle poslechu
- Multiple matching (přiřazovací úlohy) – pět mluvčích přiřadit k pěti tématům z osmi
- Multiple choice (úlohy s výběrem odpovědi – jedna nejpřesnější odpověď) – abcd

Při mluvení jsou zpravidla zkoušeni dva kandidáti najednou, při použití těchto druhů zadání:

- Interview (představení se)
- Long turn (popis či porovnání obrázku/ů + reakce na druhého kandidáta)
- Collaborative task (oba kandidáti hovoří o jednom tématu, použití obrázků)
- Discussion (následná diskuze na podobné téma jako Collaborative task, mluví oba)

Všechny výše zmíněné typy úloh i s poslechy lze nalézt na zkušebních nebo ukázkových Cambridge testech již pro rok 2015<sup>1</sup>.

Nejen struktury zkoušek, ale také jejich vyhodnocení je od roku 2015 nové. V lednu nastala změna u CPE, CAE a FCE zkoušek. V srpnu 2015 bude nové hodnocení aplikováno také na nižší zkoušky, jako je KET a PET. Certifikáty za úspěšně složené Zkoušky Cambridge English budou nově obsahovat tyto informace:

- Dílčí dosažené výsledky (Reading&Use of English, Writing, Listening a Speaking)
- Celkově dosažený výsledek
- Znamku (A – C)
- Úroveň dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR)

Dříve, když zkoušky obsahovaly 5 částí, měla každá z nich váhu 20% bez ohledu na maximální počty bodů. Nyní odpovídá Čtení a Použití jazyka (Reading & Use of English) 40%, u ostatních částí zůstalo 20%. Nově se zavádí tzv. the Cambridge English Scale (CES) – tedy hodnotící škála, prozatím pro FCE, CAE a CPE zkoušky (Příloha 4). Nejedná

---

<sup>1</sup> <http://www.cambridgeenglish.org/Images/174037-fce-2015-sample-papers.zip>

<http://www.cambridgeenglish.org/Images/178516-fce-2015-sample-paper2.zip>

<http://www.cambridgeenglish.org/Images/174025-advanced-2015-sample-papers-1.zip>

<http://www.cambridgeenglish.org/Images/178484-advanced-2015-sample-papers-2.zip>

se o součet bodů z jednotlivých částí. Jelikož se jednotlivé úrovně prolínají (např. známka A u FCE / B1 se překrývá částečně se známkou C u CAE / B2), bude nyní možná transparentnost mezi stupni, jelikož nově kandidáti dostanou bodové ohodnocení na škále (CES) a budou mít lepší přehled o získané úrovni. Zároveň CES rozlišuje „lepší“ a „horší“ držitele certifikátů stejných úrovní. Předpokládá se, že jestliže kandidát získá při CAE testu 206 CES bodů, obdržel by stejný počet bodů i při testu CPE. V prvním případě by však byl ohodnocen známkou A, v druhém případě známkou C. Jeho úroveň dle CEFR však zůstane stejná, tzn. C2. Nově lze také vidět úroveň v receptivních a produktivních dovednostech. Toto může být zajímavé zejména pro zaměstnavatele, kteří požadují vynikání jen v určité oblasti (např. mluvená angličtina). V neposlední řadě se jedná o ukazatele oblastí, které by se kandidáti coby studenti, měli v budoucnosti více věnovat a zlepšit (Cambridge, The Cambridge, 2014).

Mezinárodní srovnávací zkouška je hrazená služba. Cambridge zkoušky lze skládat na několika místech nejen v České republice (např. pobočky British Council nebo Centrum pro Cambridgeské zkoušky Univerzity Karlovy – Katedra anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK v Praze). Ceny tradičních papírových zkoušek se pohybují od 2700 Kč za nejnižší KET úroveň až po 4750 Kč u nejvyšší úrovně CPE. Kandidát zpravidla musí na neznámé místo do neznámého prostředí přijet, což může být pro některé jedince stresující fakt. Pokud se stane, že na bodové škále CES minimální hodnoty dané úrovně nedosáhne, získává sice certifikát informující o dosažených bodech, daná úroveň mu však přiznána není.

#### **2.1.4 Státní maturitní zkouška**

Od roku 2011 jsou v České republice na středních školách zavedeny státní maturitní zkoušky, jejíž součástí je povinná zkouška z jednoho cizího jazyka (anglického, francouzského, německého, španělského nebo ruského). I zde bylo použito CEFR dělení a je stanovena maturitní úroveň jazyka B1. Celé zkoušení se sestává z didaktického testu (který testuje receptivní dovednosti čtení a poslech), písemné práce (testuje produktivní dovednost) a ústní zkoušky (taktéž produktivní řečová dovednost). Poslechová část trvá 35 minut, čtení a jazyková kompetence, stejně tak jako písemná práce vyžaduje 60 minut. Na ústní zkoušku, která se koná v odlišný den, je vyhrazeno 15 minut (s 20 minutovou přípravou na „potítku“). Pokud student státní maturitní zkoušku z cizího (nejčastěji anglického) jazyka splní, může uvádět jako svou minimální jazykovou úroveň B1.

Všechny výše zmíněné dílčí zkoušky, včetně poslechů, lze nalézt v oficiálních vzorových testech (Nová).

### **2.1.5 Internetové testování**

Další možností, jak zjistit úroveň cizího jazyka jsou různé online testy na internetu. Některé zvu k registraci a jsou svázány s jazykovými školami, které vám ihned po krátkém testu nabídnou odpovídající kurz u nich ve škole, jiné ukáží výsledek ihned po zodpovězení všech otázek<sup>2</sup>. Většinou se jedná o didaktický test obsahující několik desítek otázek na principu Multiple-choice cloze (úlohy s výběrem odpovědi, jedna správná) – gap-fill, při kterých existuje riziko uhádnutí správné odpovědi. Tyto rozlišovací testy jsou velmi jednostranné, testující jen gramatickou či lexikální stránku jazyka. S komplexními testy, které se zaměřují na všechny čtyři receptivní a produktivní dovednosti, je nelze srovnávat, stejně jako následné výsledky. Pokud tedy do životopisu uchazeč ohodnotí svou úroveň jazyka na základě takového testu, je možné, že i když dokáže použít gramatické poučky výborně, při živém rozhovoru s rodilým mluvčím, který bude mít silný přízvuk, by mohl mít takovýto člověk potíže.

## **2.2 CEFR**

CEFR je čtyřpísmenná zkratka anglického názvu The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. V České republice se překládá jako Společný evropský referenční rámec pro jazyky, za použití zkratky SERR. Byl vytvořen Radou Evropy a vydán v roce 2001, pro zjednodušení při vypracovávání sylabů cizích jazyků, zkoušek a učebnic. Dalším důležitým cílem bylo zavedení transparentnosti, ucelenosti a koherence ve výuce a hodnocení jazyků.

---

<sup>2</sup> Např. <http://anglictina-testy.onlinejazyky.cz/> nebo <http://www.njs.cz/rozlisovaci-testy> nebo [http://www.englishjet.com/english\\_courses\\_files/test\\_level.asp](http://www.englishjet.com/english_courses_files/test_level.asp)

CEFR popisuje v rámci všech čtyřech dovednostech – ústní komunikace, čtení, poslech, písemná komunikace – šest referenčních úrovní:

- Proficient User
  - C2 Mastery
  - C1 Effective Operational Proficiency
- Independent User
  - B2 Vantage
  - B1 Threshold
- Basic User
  - A2 Waystage
  - A1 Breakthrough

Společně s úrovněmi je k dispozici také tzv. popisné schéma („Descriptive Scheme“) s deskriptory dovedností, díky kterým je možné porovnat jednotlivé úrovně u studentů a lépe mapovat jejich pokrok při výuce. Velmi často začínají popisem „student umí/dokáže/rozumí“ (tzv. Can Do Statements). Referenční rámec však neobsahuje např. výčet gramatiky či slovní zásoby odpovídající jednotlivým úrovním. Nelze ho tedy použít jako kontrolní seznam jednotlivých jevů. Stejně tak jsou deskriptory vytržené z kontextu. Je na studentech, aby si je přirovnali k jazyku, se kterým pracují a do souvislostí, pro které jazyk potřebují (University, str. 2-4)

První pokus o definování úrovně začal již v roce 1913, kdy byla vytvořena zkouška CPE (Cambridge Proficiency Exam), která sloužila pro určení tzv. mastery úrovně pro nerodilé mluvčí. Byla využívána především u akademických pracovníků a zahraničních studentů. Ještě před začátkem 2. světové války představil Cambridge zkoušku FCE (First Certificate). Ta představovala jazykovou hranici pro kancelářské pracovníky. (North, str. 5) CEFR vznikl jako výsledek vývoje výuky cizích jazyků, jehož začátek se datuje zpět do 60. let 20. stol., kdy Rada Evropy odstartovala projekt Moderních jazyků. V této době se také poprvé objevil první popis pozdější B1 úrovně tzv. „Threshold“. Původně se mělo jednat o schéma pro výuku dospělých. Tato úroveň měla být dostačující pro efektivní působení ve společnosti pro imigranty a návštěvníky. Profesor John Trim, jeden z koordinátorů projektu, poukazuje na skutečnost, že ačkoliv byly deskriptory zpracovány primárně pro anglický jazyk, ukázalo se, že jsou aplikovatelné i na dalších 24 evropských jazyků (včetně např. Baskičtiny) vzhledem ke své povaze – popisu, co s jazykem mluvčí

dělá, ne jakou gramatickou či slovní strukturu ovládá. (Cambridgeenglishtv, 2011a, video 2). V 70. letech přichází popis tzv. „Waystage“ úrovně, tedy dnešní A2. V roce 1976 je poprvé CEFR použit i pro jiný než anglický jazyk a je uveden popis Threshold úrovně pro francouzštinu. (University, str. 6) O rok později na Ludwigshafen symposiu začíná David Wilkins mluvit o jakýchsi možných sedmi „úrovních Rady Evropy“, které by se daly použít coby tzv. Evropské schéma pro výuku dospělých. Tenkrát prozatím neúspěšně. (North, str. 5)

Právě v těchto začátcích, jak profesor John Trim zdůrazňuje, byla důležitá spolupráce všech zainteresovaných stran – učebnicová nakladatelství, jazykové instituce (Cambridge, Goethe), akademičtí pracovníci, vyučující, jazykové školy, hodnotitelé a i studenti sami – ti všichni vyvíjeli tlak na další vývoj deskriptorů a poskytovali tak důležité zpětné vazby a připomínky. Právě díky této kooperaci pokládá Trim celý CEFR projekt za tak unikátní. Vznik popsaných úrovní považuje za přínosný vedlejší produkt (Cambridgeenglishtv, 2011a, video 1). V 80. letech se ve výuce cizích jazyků změnila dlouhá léta zavedená gramaticko-překladová metoda, kterou vystřídal komunikativní přístup. Je kladen větší důraz na produktivní dovednosti a mění se styl hodnocení (University, str. 6). Vliv na ostatní cizí jazyky byl v 80. letech značný. Na základě popisu „Thresholdu“ vzniklo v Evropě několik jazykových testů na této úrovni. Na konci 80., začátku 90. let byly vydány revidované a rozšířené popisy dvou dosavadních úrovní – Waystage (Ek, Trim) a Threshold (Cambridgeenglishtv, 2011a, video 1).

V roce 1991 proběhlo symposium, na kterém bylo ustanoveno odborné vedení pracovní skupiny nazvané Language Policy Division. V jejím čele stáli tito pánové – Joe Shiels, John Trim, Brian North a Daniel Coste. Právě oni dostali za úkol nastavit účinný nástroj, který by zjednodušil a zprůhlednil diskuze o jazykových úrovních a cílech ve výuce. Dále měl tento nástroj povzbudit praktické uživatele jazyka a zjednodušit jejich práci při nastavování konkrétních cílů, sledování progresu a jeho následném hodnocení či porovnání (University, str. 6). Po A2 a B1 úrovni se práce skupiny – konkrétně Johna Trima – ubírala na škále směrem dolů k první tzv. Breakthrough úrovni (později A1). Posléze opět nahoru, kdy v 90. letech skupina představila tzv. Vantage úroveň (později známou jako B2). Ačkoliv oni sami nechtěli nastavovat tabulkový systém, ve všech případech na ně bylo tlačeno, vznikaly stále nové požadavky na popis jednotlivých úrovní (Cambridgeenglishtv, 2011a, video 2).

V roce 2001 byl vydán konečný náčrt CEFR rámce současně jak v anglickém, tak ve francouzském jazyce. V tom samém roce bylo spuštěno Evropské jazykové portfolio (viz. str. 15). CEFR byl později přeložen do 37 jazyků. Společně s referenčním rámcem byly vydány návody, příklady a doporučení, jak s rámcem pracovat. Rada Evropy podporuje další rozpracovávání a detailní popis deskriptorů (University, str. 6).

Jádrem společného evropského referenčního rámce pro jazyky je tzv. popisné schéma (descriptive scheme), definující náležité aktivity a kvality jazyka a soubor společných referenčních úrovní (common reference levels) popisující dovednost v šesti úrovních (A1-C2) v tolika kategoriích, které doposud bylo možné popsat (North, str. 2)

Popisné schéma se skládá ze dvou souborů – komunikativních jazykových aktivit (Communicative language activities) a komunikativních jazykových kompetencí (communicative language competences). Přičemž komunikativní jazykové aktivity jsou organizovány do tří hlavních kategorií – vnímání, interakce a produkce. Každá je dělena na mluvenou a psanou formu. Všechny tyto kategorie mají vypsany seznam aktivit, které pod ně spadají. Toto tří kategoriální dělení odpovídá úvahám několika na sobě nezávislých lingvistů. Např. dělení od Breena a Candlina (Interpretation, Negotiation, Interpretation), které posléze dále rozvinul Brumfit (Comprehension, Conversation or Discussion a Extended Speaking/Writing), Swales přišel s dělením na Listening to story-telling, Conversation a Story-telling. North předložil tzv. makrodovednosti (Reception, Interaction, Production), (North, str. 3)

Konečné kategorie pro CEFR vplynuly ze souhry mezi prací pracovní skupiny Rady Evropy a experimentováním s pracovní verzí na seminářích s učiteli v rámci švýcarského národního projektu v letech 1993-6. Např. kategorie pro interakci a produkci v komunikativních aktivitách byly ověřovány během 32 seminářů se švýcarskými učiteli, kterým byly dány kartičky šedesáti deskriptorů pro tři až čtyři podobné kategorie (např. konverzace, diskuze, atd.) a jejich úkolem bylo tyto kartičky rozdělit do připravených obálek (Příloha 5). Jedna obálka byla speciálně vyhrazena pro deskriptory, které učitelům připadaly nejasné nebo je nedokázali zařadit. Tím se ověřovala srozumitelnost a realizovatelnost kategorií. Poslech byl dělen dle studentovy role, dle Rosta, coby posluchač konverzace rodilých mluvčích, živého projevu, médií a nahrávek nebo hlášení a instrukcí. Čtení pro CEFR bylo založeno na důvodu a druhu textu – čtení korespondence, pro rychlou orientaci, pro zjištění konkrétní informace, nebo instrukcí. (North, str. 4).

Komunikativní jazykové kompetence jsou taktéž děleny na tři hlavní kategorie – lingvistická, pragmatická a sociolingvistická kompetence. Opět je každá z nich dále dělena na tři podkategorie. North nutnost dalšího dělení vysvětluje tím, že například prohlášení „Ona mluví plynule“, nenaznačuje pouze samotnou plynulost, ale také vysoký stupeň schopnosti formulovat nebo předávat si v dialogu slovo, což spadá do kategorie pragmatické. Celkem jsou cílové kompetence a aktivity v CEFR popsány v 54 škálách. (North, str. 5)

Před vydáním referenčního rámce bylo nezbytné udělat hranice na škálách deskriptorů, tedy vyznačit kde která úroveň končí a kde další začíná. Výzkumný projekt při stoupajícím řazení dovedností ve skutečnosti identifikoval 10 úrovní. Jsou to tzv. „Plusové úrovně“. Vyskytují se mezi A2 a B1 (A2+), B1 a B2 (B1+), B2 a C1 (B2+). Tyto úrovně se vyznačovaly silnějším výkonem oproti průměru standardu, avšak ještě nedosahovaly standardu o stupeň vyššího. V konečném rámci jsou plusové úrovně vynechány. Tuto problematiku slabších či silnějších výkonů při testování řeší nově zavedená Cambridge hodnotící škála (Cambridge English Scale CES), viz str. 14 (North, str. 6).

### **2.2.1 English Profile**

Na práci Rady Evropy a CEFR popisu navazují velmi úzce tzv. deskriptory referenčních úrovní (Reference Level Descriptions - RLD). Jedná se o podrobnější rozpracování CEFR deskriptorů na konkrétnější jevy, např. gramatické a slovní zásobu pro každou úroveň v jednom konkrétním jazyce zvlášť. Při zpracování se vycházelo z aktuálních výukových materiálů. V současné době (jaro 2015) jsou RLD vytvořeny nebo začaty pro 11 jazyků, včetně jazyka českého (Council, 2011).

Projekt s názvem English Profile se zaměřuje na vypracování RLD pro anglický jazyk. V rámci spolupráce světově významných vzdělávacích, hodnotících a publikujících organizací (např. University of Cambridge, British Council, English UK, University of Bedfordshire, atd.) bylo zkompletováno velké množství dat, které slouží k utřídění slovní zásoby a gramatických jevů dle jednotlivých úrovní. Deskriptory referenčních úrovní poskytnou konkrétní příklady kompetencí z CEFR. Jednoznačně popíší, co by student na té které úrovni měl očekávat za znalosti a dovednosti. Vznikne tak jasné měřítko pro sledování pokroku při výuce jak pro studenty, tak pro učitele. Zjednoduší se popis

jazykových dovedností pro CV, autory učebnic a návodů a mnoho dalších odvětvích souvisejících s cizím jazykem (EnglishProfile,2012b).

English Vocabulary Profile (EVP) nabízí věrohodné informace o tom, která slova a fráze jsou používána v jakých významech a kontextech na jaké úrovni. Seznam je dostupný na internetu zdarma po zaregistrování na <http://vocabulary.englishprofile.org> a je provázaný s online výkladovým Cambridge slovníkem, přístupným na <http://dictionary.cambridge.org/>. Zde lze vyhledat nejen překlady jednotlivých slov a vyznačené úrovně, ale také slovní zásobu dle tematického celku. Při každém vyhledaném slově by EVP měl nabídnout tyto informace:

- Slovo
- Nahranou a foneticky zapsanou výslovnost
- Informace o použití a gramatice
- Indikátor úrovně (A1-C2) pro každý význam nebo frázi
- Definici
- Jeden nebo dva slovníkové příklady, často používané kolokace
- (Slovníkové příklady nemusí odpovídat úrovni, který tento význam indikuje. Pokud je uvedeno více příkladů, jsou řazeny vzestupně dle obtížnosti)

Většina vstupů dále obsahuje:

- Autentický příklad ze studentského rukopisu z Cambridge Learner Corpus (CLC)
- Orientační slova, psaná velkými písmeny, pro lepší orientaci při seznamu polysémantického slova

Některé vstupy mají také:

- Seznam slov odvozených, se stejným kořenem slova
- Zde jsou slova na C1 a C2 úrovni uváděna v kurzívě

EVP je založený na rozsáhlém výzkumu využívajícím tzv. Cambridge Learner Corpus (CLC). Jedná se o sbírku několika stovek tisíc autentických rukopisů studentů z celého světa, který je každý rok rozšiřován. V kombinaci s dalšími výzkumy, např. evidence výukových materiálů, CLC potvrzuje, co studenti umí nebo neumí s jazykem dělat na té které úrovni. EVP dále spolupracuje s Cambridge English Corpus, což je databáze více než bilionů slov z mluvené nebo psané současné angličtiny, včetně britského, amerického

i jiného akcentu. Obsahuje dále akademickou angličtinu a idiomy. EVP se značí o popis dovedností, co studenti umí na jednotlivých úrovních udělat, ne co by měli být schopni udělat (EnglishProfile, 2012a)

The English Grammar Profile (EGP), neboli anglický gramatický profil, je sesterský projekt EVP. V současné době je ve fázi tvorby. Postupně se na stránkách [www.englishprofile.org/grammar-gems](http://www.englishprofile.org/grammar-gems) objevují tzv. „gramatické perly“, tedy gramatické jevy rozpracované dle jednotlivých úrovní. Např. Použití pasiva na úrovni A, B1, B2, C1. Stejně jako v případě EVP, obsahuje EGP autentické vzorové texty od studentů anglického jazyka. Jejich mateřský (L1) jazyk je vždy uveden za daným příkladem v závorce. (EnglishProfile, 2012a)

Zároveň výzkumníci vypracovávají projekt zvaný The Cambridge English Profile Corpus (CEPC), který navazuje na Cambridge Learner Corpus (CLC). Jedná se o soubor výpovědí od studentů angličtiny z celého světa. Jeho cílem je nashromáždit 10 milionů slov, 20% mluveného a 80% psaného jazyka z esejí, domácích úkolů, prací v kurzech, konverzací a dialogů v reálných třídách, atd. (na rozdíl od CLC, který má za úkol shromážďovat data pouze z písemných testů). Měl by obsahovat běžnou denní i specifickou slovní zásobu. Data jsou sbírána přes speciální portál pro všechny úrovně od A1 do C2. Základní myšlenkou pro tvorbu tohoto projektu bylo, použití doslovných citací a textů studentů, aby se jazyk stal více srozumitelný pro ostatní studenty. Většina publikací je psána odbornou terminologií, která nemusí být koherentní pro všechny úrovně. Díky CLC a CEPC je možné udávat velké množství příkladů při vytváření EVP a EGP. (Cambridge, 2015)

English Profile je dlouhodobý projekt, na kterém spolupracuje mnoho organizací a vyučujících. Kromě EVP a EGP se v budoucnu bude zabývat funkcemi jazyka na všech šesti úrovních. (EnglishProfile, 2012a)

### **2.3 Sebehodnocení**

Dle Průchy zní definice sebehodnocení takto: „Obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu. (...) Ve školním kontextu je to jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony

s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá k reálnějšímu pojetí.“ (Průcha a kol., 2013, str. 258)

### **2.3.1 Evropské jazykové portfolio**

V současné době je znalost vlastní úrovně jazyka potřebná zvláště při sepisování tzv. Curriculum Vitae (CV), neboli životopisu. Jedná se o důležitou a zaměstnavateli velmi žádanou informaci, která je často při volbě nových zaměstnanců rozhodující. Nejen z časových i finančních důvodů není možné, aby firma přezkušovala všechny uchazeče o volnou pozici. Pokud adepti sami vlastní některý z certifikátů dokládající jazykovou úroveň, s dostatečně aktuálním datem složení zkoušky či se jedná o čerstvého absolventa státní maturity, je možné uvedenou úroveň považovat za odpovídající. V opačných případech, kdy uchazeči nikdy žádnou zkoušku neskládali, nebo již je tomu velmi dávno a v případě, že by jazyk aktivně neprocvičovali, je velké riziko, že kdysi dosažená úroveň postupně klesá, tehdy přichází na řadu sebehodnocení a dostatečné sebevědomí či soudnost.

Na internetu se nachází mnoho webových stránek, které radí „Jak napsat životopis“<sup>3</sup> a zdůrazňují nutnost zmínění jazykové znalosti. Stejně tak existují diskuzní fóra, kde lidé při psaní životopisů sdílejí své názory, zkušenosti a pokládají otázky. Zde se objevují dotazy typu: „Jak mám ohodnotit svou současnou úroveň jazyka v životopise?“ Dříve se při popisu uváděly a některými portály jsou stále doporučovány čtyři stupně ovládní jazyka:

- Pasivní
- Slovem a písmem
- Aktivní komunikace
- Odborná terminologie (např. Profesia)

---

<sup>3</sup> Např. [www.prace.fotopulos.net/zivotopis.html](http://www.prace.fotopulos.net/zivotopis.html) nebo [www.itjobs.cz/cz/personalne-profesni-poradenstvi](http://www.itjobs.cz/cz/personalne-profesni-poradenstvi) nebo [www.profesia.cz/cms/kariera-v-kostce/hledam-praci/zivotopis/zivotopis-tipy-a-triky/40420](http://www.profesia.cz/cms/kariera-v-kostce/hledam-praci/zivotopis/zivotopis-tipy-a-triky/40420)

Jinde doporučují vedle daného jazyka použít dělení na:

- Základní
- Mírně pokročilý
- Středně pokročilý
- Pokročilý
- Výborný
- Nebo pasivní / aktivní využití (např. Perspektiva)

V neposlední řadě jsou i internetové poradny, které si vystačí jen se třemi stupni jazyka:

- „Denní uživatel - nejvyšší stupeň (použije ho jenom ten, kdo každý den v zaměstnání aspoň jednou za den komunikuje v cizím jazyce.
- Slovem i písmen - střední stupeň pro ty, kteří se necítí silní v kranflecích, ale v cizím jazyce se domluví a jsou schopni přečíst a napsat text.
- Na úrovni čtení technické dokumentace - poslední stupeň pro ty, kteří umí v cizím jazyce číst a stačí jim v práci třeba číst jenom cizojazyčné manuály.“ (Fotopulos)

Dělení jsou nejednotná a mohou být pro uchazeče i personalistu v dané firmě matoucí. Na již zmiňovaných diskuzních fórech se CEFR dělení (A1-C2) probírá občas, pro laickou veřejnost je však neznámé a neuchopitelné. Často tuto otázku diskutují maminky po mateřské dovolené vracející se do pracovního procesu, které jazyk několik let nepoužívaly<sup>4</sup>.

Za finanční podpory Evropské unie a MŠMT vznikl projekt nazvaný Europass, který působí v jednotlivých zemích EU a který pomáhá občanům těchto členských zemí při hledání práce a studia nejen v zahraničí. Uchazeč vyplní strukturovaný životopis (E-CV) a do „Evropského pasu dovedností“ přiloží všechny certifikáty, osvědčení, diplomy, doklady, potvrzení, atd. které by mohly být důležité pro firmy či školy. Cílem je standardizace dokumentů. Právě zde je jednotné chápání úrovní nutností. Europass používá při vyplňování tzv. „Jazykového pasu“ stupnici CEFR, kterou nazývá „Evropské úrovně“. V životopisu musí uchazeči rozlišit dovednost v poslechu, čtení, mluvení a psaní. Pro ty, kteří úrovně A1-C2 neznají, nabízí Europass tabulku sebehodnocení, podle které si jedinec úroveň jednotlivých dovedností určí (Příloha 6). (Europass)

---

<sup>4</sup> Např. <http://baby-cafe.cz/forum/diskuse/18/35534> nebo <http://www.emimino.cz/diskuse/zivotopis-jak-zhodnotit-sve-jazykove-schopnosti-111095/>

Pro účely sebehodnocení úrovně cizího jazyka bylo za podpory Rady Evropy, Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR vytvořeno tzv. Evropské jazykové portfolio (EJP). „EJP je způsob, jak představit velmi srozumitelně své znalosti jazyků, ať už je jejich úroveň či způsob učení jakýkoli, za použití společného evropského systému šesti úrovní jazykových dovedností.“ (Evropské, 2014a) Jedná se o užitečný nástroj pro sebehodnocení zejména pro ty, kteří se s CEFR stupnicí setkávají poprvé. Krok po kroku uživatel aplikace vede, ten se musí jen rozhodnout, zda pro jednotlivá tvrzení (deskriptory) o své úrovni zvolí „Ano/Trochu/Ještě ne“. Před samotným sebehodnocením je upozornění: „Snažte se nepřeceňovat ani nepodceňovat ...“ (Evropské, 2014b)

Podobná verze pro Spojené státy Americké a Kanadu se nazývá Global Language Portfolio (GLP). Nabízí možnost ohodnocení svých dosavadních jazykových znalostí na americké škále (úrovně jsou rozděleny dle American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) – NL, NM, NH, IL, IM, IH, AL, AM, AH, S, D<sup>5</sup>) nebo evropské škále (CEFR – A1/C2). Odkazuje na Americké národní standardy, které byly vyvinuty pro „všechny jazyky“. Vedle těchto dvou standardů existuje další s názvem Interagency Language Roundtable (ILR), který používá tyto úrovně: 0/0+, 1, 1+, 2/2+, 3/3+, 4/4+<sup>6</sup>. Vztahy mezi jednotlivými standardy jsou ukázány v tabulce (Příloha 7) (Language, 2014). Všechny škály byly vytvořeny pro lepší transparentnost při vybírání zaměstnanců nebo přijímání do studia. V Kanadě, bilingvní zemi, je porovnání znalosti anglického a francouzského jazyka nutné. Zde je využívána škála nazývaná se Canadian Language Benchmarks, existující právě v těchto dvou výše zmiňovaných jazycích (Centre).

V Asijských zemích byl na základě CEFR vytvořen tzv. CAFR (Common Asian Framework of References for Languages in Learning, Teaching, and Assessment). Jedná se o referenční rámec pro asijské země, zejména východní. Iniciativa vzešla z Japonska, v roce 2010. V rámci lepší kooperace mezi Evropou a Čínou, byl vytvořen projekt nazvaný The European Benchmarking Chinese Language (EBCL), který postupně tvoří 12 jazykových úrovnových škál pro čínštinu a cílem je také vytvoření jazykového portfolia, které by mohlo být využíváno při pracovních příležitostech v Číně (Academia).

---

<sup>5</sup> Novice Low/Mid/High; Intermediate Low/Mid/High; Advanced Low/Mid/High, Superior, Distinguished

<sup>6</sup> ILR Level 0 – No Proficiency, 1 – Elementary Proficiency, 2 – Limited working proficiency, 3 – Professional working proficiency, 4 – Full professional proficiency, 5 – Native or bilingual proficiency.

### 2.3.2 Sebehodnocení ve škole

Sebehodnocení je podřazený pojem hodnocení. To často probíhá ve školním prostředí a slouží k evaluaci studentů. Možné je také vzájemné hodnocení mezi studenty. Dle Průchy je hodnocení žáků „interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování. Hodnocení ovlivňuje autoregulaci žakovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí nebo aspirace žáků atd.“ Od 80. let 20. století se celosvětově zvyšuje důraz na tzv. autonomní hodnocení (vlastní hodnocení, portfolia; opak heteronomní hodnocení). Zaměřuje se na komplexní pojetí osobnosti žáka. On je zodpovědný za proces i výsledky hodnocení (Průcha, 2009, 587-588). Dle Slavíka podporuje autonomní hodnocení formativní hodnocení, jeho schéma vypadá takto:

- Autonomní (vnitřní): žákův výkon – žákova reflexe výkonu – učitelská metareflexe
- Heteronomní (vnější): žákův výkon – učitelské hodnocení – předpokládaná změna žákova výkonu

Učitelé by měli žáky naučit, jak provádět objektivní sebehodnocení své činnosti a jejího výsledku. Postupně by měli žáci být schopni provést autoevaluaci u každé dokončené aktivity, např.:

- Jaké jsou moje školní výsledky a proč?
- Jsou mi jasná kritéria, podle kterých je hodnocen můj výkon?
- Co si odnáším z vyučovací hodiny, čím jsem přispěl ke splnění úkolu?
- Rozumím vlastním postojům a aktivitám?

Jedná se o postupný proces závislý na mentální vyspělosti i věku žáků (Kosíková, 133). Dle Slavíka je nutné na příkladu formativního hodnocení naučit žáky posuzovat své výstupy. Avšak posléze pak autonomní evaluace hodnotí komplexní přístup k výuce. Důležitou součástí je naučit žáka učit se, znát svůj učební styl a umět pracovat s chybami jako s motivací, nikoliv jako s trestem (Slavík, 139).

Sebehodnocení, při kterém je hodnocení plně v rukou daného žáka a které by mělo být postaveno na porovnání očekávaných a předem stanovených cílů se subjektivními znalostmi či dovednostmi, by mělo doplňovat učitelův pohled na výkony žáka. Toto společné sumativní (komplexní) hodnocení vede k dalšímu učení a rozvoji. Je velmi

vhodné, aby také rodiče byli seznámeni s principem a stylem sebehodnocení. Ne každý rodič autonomní hodnocení vítá a ne každý souhlasí s tím, aby subjektivní názor jeho/jejího dítěte byl učitelem opravován či doplňován. (Kratochvílová, 21-22, 79).

Na základních školách je dle vyhlášky č. 48/2005<sup>7</sup>, o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů §14, samotné sebehodnocení v zákoně již zakotveno. Zásady a pravidla pro sebehodnocení musí být obsažena ve školním řádu ZŠ. Jedná se tedy o činnost, která nemůže být konaná spontánně, nýbrž musí být předem naplánována a cíleně řízena.

Andrášová pro sebehodnocení v hodinách cizího jazyka navrhuje zapojit do tvorby kritérií pro hodnocení samotné žáky. Snáze se jim s nimi bude posléze ztotožňovat. Je nutné oddělit sebe(hodnocení) a klasifikaci, zvláště pololetní nebo konečnou. Zde by se mohlo stát, že žáci kvůli prospěchářství nebudou objektivní a své názory úmyslně zkreslí. Autonomní hodnocení by pak ztratilo motivační funkci. Autorka navrhuje procvičovat tvorbu hodnocení nejprve pozorováním druhých (spolužáků, anonymní písemné práce) a následným rozebráním a odůvodněním vlastních stanovisek. Sebehodnocení v jazyce by se nemělo omezovat jen na evaluaci gramatiky a slovní zásoby. Možností je také vedení tzv. deníku vlastního učení, kam by si žák zaznamenával své pokroky a styly učení. Pro cizí jazyk by deník mohl obsahovat např. „Co už umím říct? Slova/věty, které už umím (forma slovníčku). Slova, která si nemohu zapamatovat/která si pletu. Za co jsem byl pochválen. Co bych poradil svému učiteli.“ A mnoho dalších, přičemž dětem by mělo být pouze razeno, co do deníku mohou psát, nemělo by jim to být určováno či dokonce striktně nařizováno (Andrášová, 49-50).

V prostředí školy sebehodnocení samozřejmě neprovádí pouze žáci, ale také jejich učitelé. V tomto případě pak mluvíme o metodě sebehodnocení v profesi nazývané sebereflexe. Co je pro žáky v sebehodnocení motivací, to je pro učitele v sebereflexi rozvoj. Jedná se o vnitřní proces, který učiteli pomůže vidět se z druhé strany, uvědomit si své chování a zanalyzovat své postupy či jednání. Výsledkem by měl být plán a intence vyučujícího zkvalitnit, inovovat a zefektivnit své pedagogické působení. Samotná sebereflexe má čtyři fáze:

---

<sup>7</sup> Zákon k dohledání např. zde: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

- Podnět k realizaci – konkrétní zkušenost (zájem o svou pedagogickou činnost)
- Reflexní zkušenost (fáze posuzování – posuzuje svou činnost, efektivitu, atd.)
- Abstraktní konceptualizace (fáze vnitřního dialogu a zodpovídání vlastních otázek)
- Plán (fáze projektování, na základě vyhodnocení sebereflexe, plán budoucích činností)

Jelikož se sebereflexe týká rozdílných činností kantorů, mělo by existovat také více druhů sebereflexí (dělení převzaté z níže uvedeného zdroje, dle Nezvalové):

- Technická – způsob výuky
- Reflexe v činnosti a po činnosti – spontánní rozhodování učitele v hodině
- Poradní reflexe – vychází z konfrontace rad kolegů s vlastními zkušenostmi, radami
- Osobní reflexe – postoj k profesi učitelství
- Kritická reflexe – naplnění cílů výchovně vzdělávacího procesu

Sebehodnocení je důležitou součástí každodenní činnosti pedagoga. Jsou popsány indikátory protikladů učitelů podle toho, zda sebereflexi provádí nebo nikoliv, zda se orientují na děti či na sebe, zda uplatňují strategické myšlení nebo jen předávají informace, zda mají procesy naplánované dlouhodobě či krátkodobě nebo zda mají potřebu se dále vzdělávat. Ke své sebereflexi učitelé potřebují podklady ze stran žáků, rodičů i ostatních kolegů. Pokud jejich následná analýza neodpovídá jejich představám, výsledkem sebereflexe by měl být plán na změnu či odstranění nežádoucí příčiny (Dytrtová, 55-59).

### **2.3.3 Výzkumy se sebehodnocením**

Jakékoliv hodnocení má, jak Průcha zmiňuje, psychické a sociální důsledky. Výzkum této oblasti probíhal převážně v 80. a 90. letech 20. století. Objevovaly se tyto problémy – absence motivace, strach či formální přístup k edukaci. Dále byl prokázán vztah mezi hodnocením a kvalitou výkonu ve vzdělávání (Průcha, 2009, 589). Učitel žakovou evaluací ovlivňuje jeho sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěru, sebeúctu a sebevědomí. Žákova interpretace hodnocení je zde klíčová. Je ovlivněna vnitřními (např. cílem, schopností a úrovní sebehodnocení, hodnotovou orientací) i vnějšími vlivy (např. vztahem mezi učitelem a žákem, postojem rodičů, postavením žáka ve třídě), (Kosíková, 129-133).

Tato tvrzení jsou shodná s výsledky výzkumu prováděném v první polovině 90. let s názvem „Výzkum metodiky pro hodnocení a sebehodnocení školní práce a vztahu dítěte

ke škole“. Byly porovnány názory a hodnocení dospělých (rodičů, učitelů) a sebehodnocení dětí ze 4. a 5. tříd týkajících se školní práce, zátěže, úspěšnosti ve třídě a strachu ze školy. Výsledky ukázaly, že pokud jsou děti podceňovány rodiči, tedy jejich školní výsledky jsou vyšší než rodičov názor, často se děti s tímto názorem ztotožňují a tato diskrepance mezi realitou a přáním rodičů ovlivňuje jejich sebevědomí a tím i sebehodnocení k horšímu. Pokud budeme proti sobě porovnávat sebehodnocení genderů navzájem, chlapci si v sebehodnocení věřili méně a báli se školy více, což byl i názor jejich rodičů a učitelů. Korelace jejich hodnocení a sebehodnocení dětí podle pohlaví ukazuje, že stejně odhadli dospělí jak děvčata, tak chlapce. Autonomní evaluace byla tedy více vázána na citový postoj žáků ke škole než na skutečně podaném vlastním výkonu (Vágnerová, 5-9).

Podobné výsledky potvrzuje i Andrášová, která vychází ze dvou výzkumů konaných v 80. letech (Oskarsson 1984, Falchikov/Boud 1989) realizovaných přímo na sebehodnocení výkonu v cizích jazycích. Souvztažnost mezi posouzením své vlastní úrovně cizího jazyka a hodnocením učitele, byla značná. Samozřejmostí bylo občasné podceňování nebo naopak nadhodnocování sebe sama. (Andrášová, 49-50)

Sebehodnocení bylo provedeno v mezinárodním výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment) v roce 2006. V tomto roce se zabýval přírodními vědami – gramotností a postoji. Zúčastnilo se 57 zemí, včetně České republiky. Postoje byly zjišťovány ve čtyřech okruzích:

- Podpora vědeckého zkoumání
- Sebedůvěra ve vlastní schopnosti v přírodních vědách
- Zájem o přírodní vědy
- Odpovědnost vůči zdrojům a životnímu prostředí.

Otázky vyžadující sebehodnocení zněly například takto:

„Jak obtížné by pro tebe bylo zvládnout následující úkoly?

- Vysvětlit, proč je zemětřesení v některých oblastech častější než v jiných.
- Z novinového článku, který se týká zdraví, poznat o jakém vědeckém problému pojednává.
- Určit, jaké vědecké otázky mohou být spojeny s likvidací odpadu.
- Popsat, jaký význam mají antibiotika při léčení nemocí. Atd.“

Ve všech dotazovaných zemích bylo prokázáno, že žáci, kteří měli dobré výsledky v gramotnosti, si v této otázce více věřili. Nebyly výrazné rozdíly mezi pohlavími, někde byli více sebevědomí chlapci.

„Nakolik souhlasíš s následujícími tvrzeními?“

- V testech nebo při zkoušení z přírodovědných předmětů obvykle odpovídám správně.
- Přírodovědná témata se učím rychle.
- Nové přírodovědné poznatky chápu snadno.
- Studium obtížnějších přírodovědných témat by pro mě bylo jednoduché. Atd.“

Čeští žáci byli při vyjadřování sebedůvěry v této otázce mírně pod průměrem OECD. Opět se ukázala korelace mezi gramotností a sebedůvěrou, i když ne tak silná jako v předchozím případě. Chlapci ze všech zemí si věřili v průměru více, avšak v České republice se opět rozdíly neprokázaly.

Celkové výsledky ukázaly kladný přístup k přírodovědným vědám. PISA pokládala většinu otázek postojových „Co si myslíš o...?“, avšak i sebehodnotící otázky byly zahrnuty. Nejen gramotná, ale i postojová část byla zkoumána z důvodu poklesu produkce v oblasti přírodních věd a technologie. Je třeba, aby více studentů mělo zájem studovat tyto obory a následně se jim věnovat. I pro tento typ výzkumu je auto evaluace vhodná (Mandíková, 380-395).

Nejen mezi žáky se realizují výzkumy založené na sebehodnocení. V roce 2006 byl proveden výzkum sebereflexe u vyučujících. Prokázalo se, že existuje nepřímá úměrnost při porovnání délky praxe a negativním postojem vůči sebereflexi. Tedy začínající učitelé nebo kantoři s kratší praxí se stavěli více pozitivně k sebereflexi a prováděli ji častěji než jejich starší a delší dobu učící kolegové. Dá se předpokládat, že mladší pedagogové čelí častěji problémům, které musí řešit a tím se nad svými činnostmi více zamýšlejí. Po delší praxi však mají naučená a zautomatizovaná řešení a potřeba sebereflexe u nich tedy klesá (Dytrtová, 57-58).

#### **2.3.4 Eurobarometr**

Od roku 1973 je několikrát ročně Evropskou komisí (European Commission) realizován průzkum veřejného mínění (The Public Opinion Analysis) v rámci Evropské unie,

tn. členských a později i kandidátských zemích. Výsledky výzkumů jsou následně vydávány formou zpráv, v současné době jsou také volně přístupné na internetu. Tento nástroj, nazvaný Eurobarometr, se zabývá hlavními tématy týkající se evropského občanství. V průběhu let vzniklo více druhů výzkumů.

Standardní Eurobarometr (the Standard Eurobarometer) se skládá z cca tisíc „face to face“ respondentů z každé členské země. Je prováděn zpravidla dvakrát (jako a podzim) až pětkrát do roka, přičemž zprávy jsou vydávány dvakrát ročně. Okruhy otázek se cyklicky opakují, aby bylo možné jejich pozdější porovnání.

Speciální Eurobarometr (Special Eurobarometer) se zaměřuje tematickými studii Standardního Eurobarometru do hloubky. Výsledky slouží pro různé oblasti Evropské komise či další orgány Evropské unie.

Bleskový Eurobarometr (Flash Eurobarometer) se objevil na konci 90. let. Je prováděn pomocí telefonních hovorů tzv. ad hoc, tedy konkrétně. Může být vyžádán kteroukoli částí Evropské komise. Slouží k výzkumu veřejného mínění, který je nutné provést rychle a který reaguje na momentální situaci. Stejně tak se lépe zaměřuje na konkrétní skupinu respondentů (např. učitelé).

Kvalitativní studie (Qualitative study) detailně zkoumá pocity, motivaci či reakce určité vybrané sociální skupiny na předem dané téma. Používá se, jak název napovídá, kvalitativní druh výzkumu, např. odposlech a následná analýza vyjadřování ve skupině (European, 2014b).

Eurobarometr kandidátských zemí (Candidate Countries Eurobarometer – CCEB) byl realizován převážně v letech 2001 a 2004 ve všech třinácti kandidátských zemích. Metodologie výzkumu byla téměř totožná se Standardním Eurobarometrem. Tento typ nahradil předchozí tzv. Central and Eastern Eurobarometer (CEEB) – Středovýchodní Eurobarometr, který byl ročně prováděn od roku 1990 do 1998 v nečlenských zemích. V tzv. první vlně se jednalo například o Bulharsko, Maďarsko, Polsko a Československo. Ve druhé byly přidány země jako Albánie, Estonsko a západní Rusko. Třetí vlna obsahovala také Arménii, Gruzii či Makedonii, přičemž bylo bráno v potaz rozdělení Československa. V roce 1995 bylo přidáno Chorvatsko (European, 2014a).

V minulých letech byly v rámci Standardního a Speciálního Eurobarometru zjišťována například tato témata: Podmínky života v EU, Evropané a Evropská unie v době krize,

Média používaná v EU, Historie a budoucnost EU, Názor na fungování EU a mnoho dalších. V roce 2005 a posléze znovu v roce 2012 se šetření zabývalo jazykovou vybaveností s názvem „Evropané a jejich jazyky“ (Europeans, 2014c).

Výzkum se zabýval mateřskými, cizími i úředními jazyky v EU. Eurobarometr zjišťoval např.: Zda jsou Evropané schopni konverzovat alespoň v jednom / dvěma jazycích (Při porovnání prvního a druhého šetření klesla u Čechů schopnost konverzovat v jiném než mateřském jazyce (o 12% na 49%)), jaký je nejrozšířenější mluvený jazyk, zda alespoň v jednom jazyce rozumí zprávám v televizi či rozhlasu, zda jsou schopni číst novinové či časopisecké články v cizím jazyce nebo zda dokáží používat cizí jazyk v elektronické komunikaci (např. email, Facebook, atd.). Dále bylo zjišťováno, jak často Evropané cizí jazyk používají, zda příležitostně či (téměř) každý den nebo zda ho využívají při sledování filmů, na internetu nebo při konverzaci v práci či s přáteli. Další položky se zabývaly výukou jazyků, zda se Evropané někdy cizí jazyk učili a zda v současné době jejich výuka pokračuje aktivně, nebo jestli pokračovali v posledních dvou letech či mají do příštího roku v plánu se začít cizí jazyk učit. Souvisely s tím i dotazy na metodu výuky jazyka, překážky proti výuce, či zda by je k učení motivovala výuka jazyka zdarma. Eurobarometr se také zabýval názorem, zda si respondenti myslí, že je cizí jazyk užitečný pro jejich život nebo pro budoucnost jejich dětí a zda by občané Evropské unie měli umět mluvit cizím jazykem a zda by tento jazyk měl být jednotný<sup>8</sup> (Konopásková 8 – 10).

Dotazník Eurobarometru obsahoval sebehodnotící otázky a dotazy na postoj/názor respondenta<sup>9</sup>. Např. u otázky: „Thinking about languages other than your mother tongue, which two languages do you think are the most useful for your personal development?“<sup>10</sup> Zadavatel měl k dispozici seznam jazyků, které by při odpovědi připadaly v úvahu, nesměl je přečíst a měl ohlídat max. počet výčtu (tzn. 2). U jiného druhu otázky: „In your opinion, what are the main advantages of learning a new language?“<sup>11</sup> měl zadavatel k dispozici seznam možností, které měl ukázat či přečíst respondentovi (např. „To use on holidays abroad“, „To feel more European“, atd.<sup>12</sup>) a zaznamenat odpověď (v tomto případě mohlo

---

<sup>8</sup> Podrobnější výsledky šetření lze nalézt ve zprávě Speciálního Eurobarometru na [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

<sup>9</sup> Celý dotazník je uveřejněn na [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_anx\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_anx_en.pdf)

<sup>10</sup> Které dva jazyky, kromě Vašeho mateřského jazyka, jsou užitečné pro Váš osobnostní rozvoj?

<sup>11</sup> Jaké jsou, dle Vašeho názoru, nejdůležitější/hlavní výhody učení se novému jazyku?

<sup>12</sup> Použití na dovolené v zahraničí. Aby se cítil více evropsky.

být i více možností). Dalším typem položek byla pětibodová škála: velmi souhlasí – velmi nesouhlasí. Respondenti byli dotazováni, jak moc souhlasí s tvrzením: „All languages spoken within the EU should be treated equally<sup>13</sup>“, „Everyone in the EU should be able to speak a common language.<sup>14</sup>“, atd. Podobné škály byly v dotazníku použity ještě několikrát. Celkem byly respondenti tázáni na 21 položek. Eurobarometr nikde neuvádí možnost jiného pochopení škál či sebehodnocení v důsledku jiné národnosti, sociální skupiny či hodnot (European, 2012)

### 2.3.5 Sebehodnocení a CEFR

Školní klasifikační pětistupňová stupnice je pro širokou veřejnost z historického hlediska a jednoduchosti přehledná. Nedá se však na ni zachytit všechny aspekty, které by bylo vhodné či dokonce nutné v případě jazyka hodnotit. Pokud by byl žák hodnocen známkou 5 (nedostatečný), nemusí se s názorem učitele ztotožnit a cítit se ukřivděný, může ztratit motivaci a zájem o celý vyučovací proces. EJP (Evropské jazykové portfolio) by zde mohlo být nápomocno. Podporuje několik zásad ve výuce cizích jazyků:

- autonomii studentů
- zodpovědnost za učení nese student
- schopnost stanovovat si cíle
- naučit se učit
- samostatně se ohodnotit

Toto všechno a tím i rovný přístup ocení převážně studenti na středních školách. Pokud budou moci participovat na svém vzdělávacím procesu, bude to mít příznivý dopad na klima ve třídě/skupině. Na všech stupních škol si díky EJP a CEFR studenti a žáci uvědomí, co mohou udělat pro zlepšení svých výsledků a pochopí, že to jsou oni, kdo je odpovědný za jejich učení. V neposlední řadě je výuka k hodnotám a hodnocení užitečnou dovedností pro jejich budoucí a profesionální život. Učit žáky sebehodnocení je nutné postupně a systematicky.

Jedna z možností, jak postupovat je dle toho, kdo je hodnotitel. Nejprve začíná hodnocení učitel. On bude dávat podrobné komentáře, například coby doplněk ke klasifikaci. Žáci jeho výpovědi vnímají a vstřebávají. Posléze se jedná o diskuzi celé/části skupiny, která

---

<sup>13</sup> Všechny jazyky používané v rámci EU by měly být považovány za jednotné/si rovné.

<sup>14</sup> Všichni v EU by měli být schopni mluvit společným jazykem.

projeví svůj názor, ohodnotí výkres, esej, četbu, atd. a učitel provede konečně zhodnocení – sumarizaci. V další fázi se studenti dokáží ohodnotit navzájem, aby pak na konec zvládli samotnou autoevaluaci.

Další možnost je z hlediska pořadí činností, kde se na začátku stanoví cíl, udá se důvod a postup, jak se ho dosáhne a určí se kritéria pro splnění. Podle zkušeností tuto činnost může provádět učitel, skupina, dvojice či student sám. Následuje samotná aktivita a po ní zhodnocení a reflexe, zda byl postup a kritéria splněny. Toto hledisko lze provádět z krátkodobého či dlouhodobého hlediska, podle potřeby (jedna vyučovací hodina či celý půlrok).

V případě cizího jazyka a EJP lze možné zakládat jakési portfolio, kam si studenti napíší své cíle, postupy a úspěšná plnění. Dokáží sami ohodnotit svou úroveň a posun, mohou vkládat práce, které tuto úroveň či jednotlivé dovednosti dle CEFR dokládají.

V současných učebnicích lze na začátku lekce nalézt seznam jevů, které budou následovat, či na konci každé lekce opakovací test a tabulku, kde si student může vyhodnotit a zaškrtnout, co se v té dané lekci naučil, jaké gramatické jevy si osvojil či jaká tematická slovíčka ovládá (např. New Maturita Solutions, Natural English, Discover, Motivate, English in Mind, atd.) Sebehodnocení je tedy nedílnou součástí CEFR i EJP (Kargerová, 151-152).

### **2.3.6 Self pojmy**

V odborné literatuře se vyskytuje několik termínů, které se mohou laické veřejnosti zdátí totožné či synonymem. Z anglického či latinského originálu začínají slovem self, tedy jástvím. Do českého jazyka jsou pojmy překládány s předponou auto-, sebe-, samo-.<sup>15</sup>

*Sebehodnocení* (self-evaluation či self-assessment) je podrobně rozebráno v práci, viz výše. Jeho zjišťování probíhá na Likertových škálách (např. 0 – 10), na kterých respondenti označí svou odhadovanou či domnívanou úroveň či schopnost.

*Sebeuposouzení* (self-report) je méně často používané synonymum k sebehodnocení. Opět se jedná o subjektivní výpověď o sobě samém. Ve psychologických výzkumech se vyskytuje pojem „sebeuposuzovací škály“ měřící individuální rozdíly v různých oblastech

---

<sup>15</sup> Anglické překlady byly převzaty z Anglicko-českého pedagogického slovníku/Educational dictionary (Mareš, 154 - 156).

dotazováním respondentů, např. na chování či stavy. Může být lehce ovlivněna ze strany dotazovaného kognitivně, situačně nebo záměrně. (Ježek, 11).

*Sebepojetí* (self-concept) ukazuje vývoj názoru či postoje jedince na svou vlastní osobnost a následně i na celý život. Někdy je nazýváno jako vnímané či ideální self. (Urbánek, 101). Bývá ovlivněné emocemi a je ovlivnitelné okolím. Skládá se ze sebevědomí, sebeúcty a sebehodnocení (Kolář, 122).

*Sebevědomí* (self-confidence) či *sebedůvěra* (self-belief nebo self-reliance) je součástí sebepojetí. Vytváří se při kontaktu s lidmi (rodiči, kamarády, učiteli, atd.). Jedná se o přesvědčení, že momentální jednání odpovídá dané situaci, uvědoměním si vlastní ceny a kvality (Kolář, 122).

„*Sebeúcta* (self-esteem či self-appraisal) souvisí s hodnocením vlastní hodnoty jedince, což závisí na tom, jak kultura oceňuje vlastnosti, jimiž je jedinec vybaven a do jaké míry dokáže svoje chování sladit s osobními představami o vlastní důstojnosti.“ (Urbánek, 101).

*Sebeprezentace* (self-presentation) je cílené či spontánní objektivizování sebe sama, podložené výrobky či činy, vystupováním nebo životním stylem. Tento pojem je často spojován s hledáním práce, kde je nutností provést sebeprezentaci u HR agentur či zaměstnavatele samotného. Existují výzkumy, které si všímají rozdílů mezi skupinami (např. různé národy), které se sebeprezentují odlišně, vnímají a poskytují hodnoty o své osobě rozdílně. (König, 331, 334)

*Sebereflexe* (self-reflexion) je získaná při kontaktu s okolím. Jedná se o „určité subjektivní zobecnění poznatků o sobě na základě promýšlení své činnosti, jednání, chování, myšlenek, názorů, postojů, případně i vykonaných činů.“ Jedinec se zamýšlí nad sebou, nad minulostí a hledá strategii pro budoucnost, co změnit, co uchovat (Kolář, 122).

V odborné literatuře se objevuje pojem tzv. „*self – efficacy*“. Do českého jazyka je překládán jen občas, a sice jako „vnímaná osobní / vlastní účinnost“ nebo „sebeuplatnění“. Jedná se o pojem psychologický používaný při realizaci výzkumů. Nejedná se pouze o posouzení schopností jedince, nýbrž o přesvědčení, že je možné tyto schopnosti použít, o sebedůvěru v osobní uplatnění v konkrétní činnosti. Self efficacy může být slabá, pokud člověk předem vzdává řešení obtížných úkolů, které může být vnímáno jako ohrožení vlastního já. Dále je typické obtížné dosahování stanovených cílů a nízká aspirace. Takoví lidé mají problémy s depresemi, zabývají se překážkami namísto hledání řešení. Na druhé

straně silné self efficacy se vyznačuje zvyšováním výkonů jedince. Tito lidé jsou si jisti při tom, co dělají, věří svým schopnostem, překážky považují za výzvy, které je třeba pokořit. Případný nezdar je vysvětlen nedostatkem znalostí nebo dovedností. Silné self efficacy vede k vyšším výkonům a k nižšímu stresu. „Self efficacy je produktem komplexních procesů kognitivního zpracování různých zdrojů informací relevantních pro efficacy a je zprostředkováno přímým a zástupným působením a fyziologickou zpětnou vazbou.“ (Urbánek, 101-103)

Ve škole může self efficacy regulovat učení a řešení daných požadavků, motivaci žáků a podaný výkon. Opět zde (stejně jako u samotného sebehodnocení, viz výše) nalzáme korelaci mezi self efficacy rodičů a učitelů na self efficacy žáků samotných (Urbánek, 101-103).

Při učení cizích jazyků je dopad self efficacy totožný. Důvěra studenta v sebe sama může předpovídat následný výkon korektněji než dovednosti samotné. Vysoká míra self efficacy predikuje vyšší úspěch. Bandura zmiňuje čtyři možné faktory ovlivňující vývoj self efficacy – hlavní zkušenost, zástupná zkušenost, společenské mínění a fyziologický status. Lidé, kteří zažili úspěch, si věří více. Tudíž předchozí zkušenost je klíčová při rozvíjení vnímané osobní účinnosti. V cizích jazycích je třeba určit, které konkrétní faktory ovlivňují self efficacy. Výzkum ukázaly, že v kontextu učení se cizím jazykům ovlivňuje self efficacy motivaci a učení jazyka samotné. Studenti s vyšší self efficacy používali více různých stylů učení. Většina prací se zabývala souvislostí s anglickým jazykem, francouzštinou, španělštinou, němčinou a čínštinou. V roce 2006 proběhl výzkum porovnávající čtecí dovednost. Výsledek byl pozitivní, tzn., objevila se korelace mezi výkonem a self efficacy. U poslechu se toto potvrdilo pouze u ženských respondentů. O tři roky později však podobný výzkum rozdíl mezi pohlavími nepotvrdil. Vztah u psané a mluvené formy nebyl zkoumán a tedy prokázán v takové míře, jelikož jejich hodnocení závisí převážně na subjektivitě a jiném hodnotiteli. Self efficacy se tedy u cizích jazyků může lišit v závislosti na dané dovednosti. (Raofi, 62)

Jelikož je self efficacy jeden z hlavních faktorů učení se cizím jazykům, měli by učitelé být schopni s ním správně nakládat a využít jeho potenciál. Měli by se snažit pomoci studentům zvýšit hodnotu jejich vnímané osobní účinnosti a tím zlepšit jejich výkonnost v jazyce. Toho lze dosáhnout například opakovanými úspěchy ve výuce, při projektech nebo vykonávání společných projektů. Dále se nabízí pochvala učitele. (Raofi, 63, 66)

Definice self efficacy a self confidence nebo self belief (tedy sebevědomí) se překrývají. Oboje je spojené s jedincovým očekáváním nebo vírou, co se stane jako důsledek nějakého jejich jednání. Lidé s vysokým sebevědomím či self efficacy předpokládají, že jejich konání bude mít pozitivní efekt a přinese jim úspěch. Rozdíl mezi těmito dvěma termíny je v tom, že self efficacy je více specifický, platný na konkrétní situaci, počin. Přesto je možné míru self efficacy přemístit na obdobnou oblast. Pokud se jedná o silnou osobní zkušenost, je možné, že jedinec self efficacy využije i v jiné oblasti, než se kterou byla původně spojena. Pokud i přes vysokou míru self efficacy následuje nezdár, tito lidé ho přisuzují nízkému úsilí nebo nepříznivým okolnostem. Zatímco lidé s nízkým self efficacy se obviňují z nedostatku schopností a dovedností. (Blumenthal, 10, 19)

## **2.4 Metoda ukotvujících vinět**

Sebehodnotící otázky (např. Jaká je vaše úroveň/znalost anglického jazyka?) jsou často používány při realizaci výzkumů, dotazníků nebo přijímacího řízení. Při vyznačování či pojmenování např. desetibodové škály je nesmírnou výhodou úspora času, lidských zdrojů i financí v porovnání s autentickým testem. Při následném vyhodnocování a komparaci jednotlivců (či skupin), kteří odpovídali svědomitě a dle pravdy, můžeme přesto dojít k mylnému závěru. Může se stát, že každý respondent si vysvětlí škálu subjektivně a dva respondenti označí svou úroveň různými čísly, ačkoliv je objektivně totožná a oni jsou si svou úrovní vědomi. Proto je výsledek zavádějící a jeho objektivnost je diskutabilní. V literatuře je tento jev vysvětlován a pojmenován jako odlišné fungování položek (DIF) - Response-category differential item functioning (Voňková, 28). Tyto odchylky mohou být způsobeny např. rozdílným věkem, národností, vzděláním, etnickou skupinou, atd.

Metoda ukotvujících vinět (z anglického originálu Anchoring Vignette Method) řeší tuto nejednotnost v odpovědích. S její pomocí lze tzv. korigovat sebehodnocení respondentů tím, že jim všem jsou předloženy totožné popisy (např. dovednosti v anglickém jazyce) hypotetických osob a jejich úkolem je vyznačit jejich úroveň na ordinální škále např. 1 až 10, kde 1 je nejnižší a 10 nejvyšší úroveň. Tím se zjistí interpretace stupnice všech respondentů. Dále jsou požádáni o označení sebe sama (např. vlastní úrovně jazyka). V tuto chvíli je již možné škály a sebehodnotící otázku porovnat.

## 2.5 Práce s vinětami

Při vyhodnocování vinětových dotazníků může být využit tzv. parametrický nebo jednodušší a více intuitivní neparametrický přístup. Ten Voňková vysvětluje na příkladu výzkumu týkajícího se spokojenosti se životem. Představme si dva respondenty A a B. Předložíme jim ke zhodnocení tři ukotvující viněty s tzv. přirozeným řazením (tzn., že se předpokládá, že je respondenti seřadí vzestupně, tak jak jdou po sobě od nejméně spokojeného hypotetického člověka až po nejspokojenějšího) a pětibodovou škálu. Osoby ve vinětách mají vždy různá jména. Proměnnou hodnotou, která určuje pořadí vinět je příjem rodiny. Respondenti vzestupně viněty na škálu umístí, nicméně zatímco respondent A umístí viněty do horní části škály, respondent B je umístí do spodní části (je pesimističtější). Dále jim položíme otázku, jak jsou spokojeni se svým životem. Respondent A se označí na škále výše (lépe) než viněta 1, ale hůře než viněta 2 a 3. Respondent B svou životní spokojenost umístí jako lepší než viněta 1 a 2, ale horší než viněta 3. Nyní je třeba předpokládat, že respondenti hodnotili sebe a viněty konzistentně. Lze tedy přenést odpovědi respondentů na jednu korigovanou škálu. Ta bude mít v tomto případě 7 pozic:

- < viněta 1
- = vinětě 1
- Mezi vinětou 1 a 2
- = 2
- Mezi 2 a 3
- = 3
- > 3

Respondent A se bude nacházet na 3. pozici (tzn. mezi vinětou 1 a 2) a respondent B na 5. pozici (tzn. mezi vinětou 2 a 3). Výsledkem je, že B je se svým životem více spokojen než A. Bez ukotvujících vinět by však výsledky vyšly právě obráceně. (Voňková, 2012, 32-33)

### 2.5.1 Příklady využití ukotvujících vinět

Metoda ukotvujících vinět byla prozatím používána zejména v sociálních vědách při zjišťování zdravotního stavu nebo spokojenosti obyvatel např. s prací. Lze díky ní

porovnat velké množství respondentů, různé skupiny nebo mezinárodní poměry. Konkrétní témata, která byla prozatím při využití ukotvujících vinět zkoumána, jsou: např. „Spokojenost starších Evropanů se sociálními kontakty“ (Bonsang a Soest, 2014), „Spokojenost s prací a příjmem u starších Evropanů“ (Bonsang a Soest, 2010), „Životní spokojenost“ (Kaptyen a kol.) nebo i výzkum o možnostech obyvatel Číny a Mexika ovlivňovat politickou situaci (King a kol., 2004), či dále pak „Subjektivní hodnocení problémů s pohybem“ (Voňková, 2013) a další.

V pedagogice byly v minulých letech ukotvující viněty použity jen výjimečně, a sice ve výzkumu porovnávacím spolupráci mezi rodiči a učiteli a mezi rodiči navzájem na soukromých a veřejných školách ve Washingtonu, D. C. (Buckley, Schneider). Dále v PISA výzkumu v roce 2012 zkoumajícím schopnost žáků řešit problémy. Dá se očekávat, že díky rozšiřujícímu se podvědomí a slibným výsledkům se ukotvující viněty, jako nástroj zvyšující validitu výzkumu, budou v pedagogice objevovat čím dál častěji.

V nedávné době (2015) byl realizován výzkum zkoumající sebehodnocení znalostí a schopností v oblasti informačních a komunikačních technologií u studentů „s“ a „bez“ zaměření na ICT. Na základě jejich výsledků bylo prokázáno, že po očištění sebehodnocení pomocí ukotvujících vinět bylo hodnocení odlišné než před korekcí a více odpovídalo skutečné znalosti studentů. Výzkum se zabýval základními dovednostmi v oblasti počítačů. Voňková a Hrabák připouští, že by bylo možné zaměřit výzkum na specifickou část ICT (např. formátování v textovém procesoru, práce s tabulkovým procesorem, tvorba databází, atd.). Předpokládá se, že před očištěním studenti pedagogických a ekonomických (tzn. ne ICT) oborů snadno hodnotili svou úroveň jako vyšší, jelikož si díky jejich neznalosti a neschopnosti poměřit obsah vědomostí myslí, že je jejich úroveň vyšší. Kromě oboru studia dalšími aspekty ovlivňujícími úroveň znalostí byly rodiny podporující nebo zaměřené na ICT anebo kamarádi zajímající se o ICT. Ačkoliv se na první pohled zdálo, že studenti bez ICT zaměření mají vyšší úroveň znalostí, díky ukotvujícím vinětám byla studentům ICT přiřazena po zkorigování vyšší úroveň z tohoto oboru. Bez této korekce by se došlo k opačnému a tedy nesprávnému závěru (Voňková, 2015b).

Další článek popisující užití ukotvujících vinět rozpracovaný v tomto roce (2015, jedná se o tzv. working paper) se zabývá mezinárodním srovnáním studentů, jak vnímají řízení školní třídy učitelem, tzn. organizaci třídy a výuky v hodinách. Výzkum ukázal

signifikantní rozdíl mezi korigovanými a nekorigovanými názory žáků, které byly znázorněny na Likertově škále studenty z mnoha zemí. Např. Norsko, Nový Zéland, Čína, Rakousko, Česká republika a další po korekci vykazovaly vyšší hodnocení na škále směrem nahoru. To značí, že toto jsou země, ve kterých studenti mají sklon vnímat hodnotící škálu hůře, ale jejich učitelů faktické řízení školní třídy je lepší, než jejich studenti reportují. Na druhou stranu existují státy (např. SAE, Brazílie, Katar, Indonésie, atd.), které po korekci sebehodnocení dle vinět měly úroveň řízení třídy horší, než jejich studenti označili. Voňková naznačuje, že odlišné vnímání škály může být spojeno s rozdílnou geografii – např. studenti ze severní a střední Evropy vnímali škálu výše, zatímco z jihovýchodní Asie naopak níže při hodnocení řízení školní třídy učitelem. Dalšími zkoumanými aspekty, které by mohly vnímání a hodnocení ovlivnit bylo např. náklady na vzdělávání na studenta nebo vzdělání rodičů (Voňková, 2015a).

### **2.5.2 Umístění sebehodnotící položky**

Otázkou umístění sebehodnotící položky v dotazníku vzhledem k ukotvujícím vinětám se zabývá několik prací. Tradiční posloupnost je taková, kde jsou respondenti nejprve dotazováni na sebehodnocení a posléze jim jsou předloženy ukotvující viněty, které nejsou seřazeny vzestupně, nýbrž zpřeházeně, náhodně. King vysvětluje, že opačné pořadí vinět a sebehodnocení by mělo za následek nežádoucí tzv. priming efekt, tedy podprahově nevědomky ovlivněné respondentů (King, 2009). Totožnou problematiku uvádí Buckley. Umístění sebehodnotící otázky před viněty v jeho výzkumu jednoznačně ukázalo zvýšené hodnocení vinět a v některých případech i vyšší sebehodnocení samotné (Buckley, 2008). V roce 2010 provedl King a Hopkins výzkum, ve kterém umístili sebehodnocení za viněty s cílem úmyslně využít priming. Předpokládali, že respondenti tak lépe pochopí základní myšlenku a vlastnosti testu dle tvůrců výzkumu. Podle nich vztah mezi těmito hodnoceními byl silnější a navrhuje, aby se praxe změnila a sebehodnotící otázka se zařadila hned za ohodnocení vinět. Svým výzkumem dokládají, že respondenti, kteří se nejprve setkali se sebehodnocením, mají tendenci hodnotit škálu dle svého osobního pojetí. Naopak ti, kteří nejdříve pracují s vinětami, budou mít v hlavně standardizovaný koncept toho, na co jsou dotazováni, budou více srozuměni se škálou, dle které mají hodnotit (Hopkins, 2010).

Dá se tedy předpokládat, že umístění sebehodnotící otázky a ukotvujících vinět záleží na tvůrci dotazníku a jeho očekáváních. Pokud požaduje přirozenost a osobní pojetí

od respondentů, zařadí viněty za sebehodnocení. Pokud by výzkumník požadoval využití vinět k pochopení hodnotící škály a vylučoval by negativní ovlivnění, měl by vložit sebehodnotící otázku před viněty. Rozdílnost odpovědí při obou umístěních je viditelná i v následujícím výzkumu.

### **3 Praktická část**

V této části práce bude formulován výzkumný problém, stanoven cíl výzkumu, popsána metodologie realizovaného kvantitativního výzkumu, vyhodnoceno dotazníkové šetření a interpretovány jeho výsledky.

#### **3.1 Formulace výzkumného problému**

Výzkumný problém vychází již z názvu práce: Jaké je subjektivní hodnocení úrovně anglického jazyka u vysokoškolských studentů pedagogických a ekonomických oborů při využití metody ukotvujících vinět? Toto pojetí je velmi globální a je nutné ho blíže specifikovat.

Subjektivním hodnocením úrovně se rozumí pocitové znázornění znalosti na škále od 1 do 10, v tomto případě anglického jazyka. Na základě předpokladu, že pochopení škál není mezi populací jednotné, a i když mají lidé objektivní úroveň jazyka, zjištěnou dle didaktického testu, stejnou, jejich vnímání škály je rozdílné, tudíž pouhé použití škál nemusí být v dotaznících korektně vypovídající.

Respondenti byli voleni ze dvou zaměření – pedagogického a ekonomického. Předpokládám, že jelikož se jedná o obory podstatou od sebe tak odlišné a tudíž i samotní lidé, kteří se pro ně rozhodli, budou osobnostně jiní, projeví se diference ve vnímání škál. Všichni dotazovaní jsou studenti vysokoškolského studia. Sebehodnocení bude pomocí ukotvujících vinět korigováno, porovnáno s didaktickým testem a vliv oborového zaměření na pochopení škál bude analyzován za pomoci těchto stanovených problémů:

- Jaké jsou rozdíly mezi objektivní úrovní a korigovaným sebehodnocením?
- Jaký vliv má umístění ukotvujících vinět v dotazníku?
- Existuje rozdíl mezi chápáním škál mezi studenty pedagogických a ekonomických oborů? Kdo z nich se sebehodnotí lépe/přesněji/objektivněji?

#### **3.2 Metodologie výzkumu**

Kvantitativní výzkum byl realizován formou anonymního dotazníku (Příloha 8), který byl mezi respondenty poslán a šířen v elektronické podobě. Skládal se ze tří částí. V první byly zařazeny základní položky, profilové proměnné (background variables) dotazující se na osobní a demografické údaje respondentů. Vyskytla se zde také filtrační položka, která

měla eliminovat výskyt jedinců nevhodných pro průzkum (např. studenti jiných než pedagogických nebo ekonomických oborů). Dále byla v dotazníku sebehodnoticí Likertova škála, na které respondenti měli vyznačit svou odhadovanou úroveň anglického jazyka, tzv. self-assessment.

Následovala část se šesti popisy úrovní jazyka u fiktivních osob (anchoring vignettes), přičemž úkolem respondenta bylo je ohodnotit opět na Likertově škále od 1 do 10 dle jejich jednotlivé úrovně, přičemž 1 = nejhorší a 10 = nejlepší úroveň. V každé z nich byly popsány základní produktivní (mluvení, psaní) i receptivní (poslech, čtení) dovednosti. Při vytváření vinět byly použity společné referenční úrovně CEFR z holistického pohledu (Příloha 1), úrovně A1 – C2. Viněty nebyly v dotazníku seřazeny dle přirozeného řazení (tzn. vzestupně), ale zpřeházeně kvůli znesnadnění odhadnutí úrovní. Fiktivní osoby (viněty) měly být korektně seřazeny takto: Anna (A1), Barbora (A2), Filip (B1), Hana (B2), Jan (C1), Lenka (C2), ačkoliv jejich řazení v dotazníku bylo následující: Filip (B1), Anna (A1), Lenka (C2), Barbora (A2), Jan (C1), Hana (B2).

Ve třetí části byl orientační didaktický test (achievement test), který měl ukázat přibližnou objektivní úroveň anglického jazyka respondentů. Byl převzat ze stránek Cambridge English, kde slouží pro určení úrovně všeobecné angličtiny pro zájemce o Cambridge testy<sup>16</sup>. Díky jeho vyplnění uchazeči zjistí, který Cambridge test je adekvátní pro jejich úroveň jazyka. Skládá se z 25 otázek, u všech je možnost výběru odpovědi a je bezplatný. Byl koncipovaný jako test úrovně bez použití časového omezení/limitu. Jeho obtížnost je vzestupná, o výsledku rozhoduje počet získaných bodů.

Jelikož byl dotazník vytvořen v cloudovém prostředí Google documents jako Formulář Google, bylo možné zajistit, aby se respondenti po zodpovězení jedné části otázek již k jejich přepracování nemohli vrátit. Díky tomu mohly vzniknout dvě verze dotazníků, A a B. V prvním z nich (A) byla položka dotazující se na vlastní úroveň jazyka (self – assessment) zařazena před ukotvující viněty a v druhém případě (B) až za nimi. Ostatní položky a jejich znění zůstalo neměnné. V dotazníku A bylo nastaveno, že po sebehodnocení byl respondent posunut do další části dotazníku, kde měl ohodnotit na škále jednotlivé viněty, ovšem návrat ke svému sebehodnocení již nebyl možný. Toto sebehodnocení tedy nebylo vinětami nijak ovlivněno, respondenti neměli škálu nijak

---

<sup>16</sup> <http://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/adult-learners/> (15. 6. 2015).

předem promyšlenou, jak tomu mohlo být v případě dotazníku B. Oba dva typy byly odeslány jak studentům z pedagogických, tak ekonomických oborů.

Odpovědi byly převedeny z Google formuláře do Excel dokumentu, kde bylo každému respondentovi přiděleno pořadové číslo. Při vyhodnocování byla použita neparametrická metoda. Nejprve bylo porovnáváno nekorigované (čisté, nijak upravené) sebehodnocení studentů, tak jak ho uvedli na Likertově škále. Dále byly zapsány hodnoty, které respondenti přidělili jednotlivým vinětám (např. vinětu č. 1 umístili na škále na pozici 3). Po utřídění bylo možné vidět, zda studenti seřadili viněty vzestupně (tak jak se zvyšovala obtížnost) nebo zda bylo přirozené řazení zaměněno.

Jelikož bylo v dotazníku použito 6 vinět ( $K = 6$ ), vznikne třináctibodová korigovaná škála ( $2K + 1$ ), díky které se sebehodnocení ( $y$ ) dle vinět přepočítá. Stávalo se, že respondenti přirozené hodnocení nedodrželi nebo ohodnotili některé viněty shodně. Tento jev Voňková nazývá ties neboli „přesmyčky“ (Voňková, 2012, str. 34). Jelikož jednotlivé viněty odpovídají CEFR úrovním, na korigované škále můžeme vzniklé body nazvat takto:

Body na škále	Sebehodnocení vs. ohodnocené viněty
1	$y < A1$
2	$y = A1$
3	$A1 < y < A2$
4	$y = A2$
5	$A2 < y < B1$
6	$y = B1$
7	$B1 < y < B2$
8	$y = B2$
9	$B2 < y < C1$
10	$y = C1$
11	$C1 < y < C2$
12	$y = C2$
13	$y > C2$

Tabulka č. 1 – Vztah mezi sebehodnocením ( $y$ ) a ohodnocenými ukotvujícími vinětami (A1-C2) dle bodů na korigované škále (1-13)

Pokud student svou úroveň označil v sebehodnotící (self-assesment) položce na škále nižším číslem než posléze (v případě dotazníku A) či dříve (v případě dotazníku B) vinětu A1, bude mu na korigované škále přiřazena hodnota 1, tzn. nižší než A1

(viz. tabulka č. 1, bod 1). Pokud svou úroveň umístil na škále mezi viněty A2 a B1, bude mu přiřazena hodnota 5. Toto však platí, pouze jsou-li viněty seřazeny dle přirozeného řazení vzestupně. Pokud tomu tak není, je nutné projít všech 13 bodů škály (dle tabulky 1) a možností umístění sebehodnocení mezi vinětami. Při tomto postupu se zaznamená vždy pravdivá hodnota. Ptáme se, je sebehodnocení studenta menší než A1? Pokud ne, přejdeme k dalšímu bodu, je rovno vinětě A1? Opět ne, pokračujeme tedy dál, až na hodnotovou otázku můžeme odpovědět ano, tzn., pokud respondent umístil své sebehodnocení na škále stejně jako vinětu B1 a zároveň mezi viněty B2 a C1 a ostatní body korigované škály jsou nepravdivé, je mu přiřazen interval [6,9]. Úroveň respondenta se tedy nachází někde mezi hodnotou 6 a 9. V některých případech se stávalo, že i přesto, že se jednalo o přesmyčky, vznikl interval s totožnými hodnotami, např. [8,8], respondentovi tedy byla přiznána korigovaná hodnota 8.

Voňková uvádí, že při práci s přesmyčkami je možné například stejné seskupit či, jak je v literatuře nabízeno, intervalové hodnoty úplně vynechat. (Voňková, 2012, str. 35). Jak bude ukázáno níže, vzhledem k velkému množství přesmyček (29,5%) by jejich vynechání bylo pro vyhodnocení kontraproduktivní a data by neodpovídala většině. Další možností je vypuštění konkrétních vinět. Přesmyčky se však vyskytovaly napříč všemi vinětami, tedy tato metoda by nebyla vhodná. Jako nejvhodnější byl zvolen postup, při kterém se korigované sebehodnocení rozdělí na stejně velké díly (1 dělena počtem bodů v intervalu) a výsledek se přičte ke každému bodu z intervalu. Pokud by tedy korigované hodnocení bylo v intervalu [6,9], jedná se o 4 body na škále, jedničku rozdělím na  $4 \times 0,25$  a k hodnotám 6, 7, 8, 9 přičtu vždy 0,25. Tento postup byl zvolen tam, kde rozpočítání bylo možné a vhodné.

Didaktický test obsahoval 25 testových úloh. Všechny byly koncipovány jako úlohy s výběrem odpovědí (multiple-choice), (Chráska také uvádí termín úlohy s vícečlennou či vícenásobnou odpovědí, úlohy polynomické). Otázka (tzv. kmen úlohy) představovala jednoduchou anglickou větu, do které dle významu a gramatických jevů bylo nutné doplnit právě jednu správnou odpověď. Prvních pět otázek nabízelo výběr ze tří odpovědí, dalších devatenáct uvádělo čtyři možnosti a poslední otázka měla opět odpovědi pouze tři. Více nabízených možností snižovalo nebezpečí, že respondent správnou odpověď zvolí náhodně. Dle Chrásky je optimální počet předkládaných odpovědí 4 – 5. Menší počet se kvůli velké pravděpodobnosti uhádnutí nedoporučuje, více než 5 odpovědí naopak činí

didaktický test nepřehledný. Jak bude dále uvedeno, okolo 5 bodů či plný počet (tzn. 25) bodů získalo minimum respondentů, korekce na hádání, kterou Chráska doporučuje pro tři nabízené odpovědi, nebyla nutná (Chráska, 188-192).

Při vyhodnocování didaktického testu byla převzata bodová hodnotící škála s převodem na jednotlivé CEFR stupně, která je uváděna po skončení totožného testu na výše zmiňovaných internetových stránkách Cambridge English:

<b>Získaný počet bodů</b>	<b>CEFR úroveň</b>	<b>Body na korigované škále</b>
1	< A1	1
2	A1	2
3	A1	2
4	A1;A2	3
5	A1;A2	3
6	A2	4
7	A2	4
8	A2	4
9	A2	4
10	A2	4
11	A2;B1	5
12	A2;B1	5
13	B1	6
14	B1	6
15	B1	6
16	B1;B2	7
17	B1;B2	7
18	B2	8
19	B2	8
20	B2;C1	9
21	B2;C1	9
22	C1	10
23	C2	12
24	C2	12
25	>C2	13

Tabulka č. 2 – Bodové hodnocení didaktického testu převedené na korigovanou škálu

Po vyhodnocení didaktických testů a převodu získaných bodů na korigovanou škálu bylo možné provést porovnání sebehodnocení, korigovaného sebehodnocení a úrovně z didaktického testu u každého jednoho respondenta. Dále byly porovnány výsledky studentů dle oborů mezi sebou. Nakonec bylo provedeno srovnání dotazníků A a B (dle pozice sebehodnotící otázky v dotazníku).

### **3.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření**

#### **3.3.1 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek pro tuto práci je charakterizován jejím názvem – vysokoškolští studenti pedagogických a ekonomických oborů. Dotazník byl po vytvoření šířen převážně elektronicky a přes sociální sítě mezi studenty vysokých škol a bylo ponecháno na nich, zda dotazník vyplní a průzkumu se zúčastní. Prvotně se jednalo o studenty pedagogických fakult a Vysoké školy ekonomické (VŠE) v Praze. Vzhledem k propojení studentů se dotazník šířil dále a mezi respondenty byli studenti např. z Vysoké školy obchodní (VŠO), Českého vysokého učení technického (ČVUT), filozofické fakulty (FF), fakulty sociálních věd (FSV) nebo České zemědělské univerzity (ČZU). V dotazníku nebyla pouze položka dotazující se na název vysoké školy, kterou studují, ale také na přesný obor (např. cestovní ruch, bankovníctví a pojišťovnictví, translatologie, anglický jazyk – výtvarná výchova, atd.) Všichni relevantní studenti (dle oboru nevyhovující byli z výsledků vyřazeni) byli rozděleni do dvou skupin – s pedagogickým a ekonomickým zaměřením. Mezi respondenty byli studenti ze studijních programů bakalářských, navazujících magisterských i nedělených magisterských. Také byli z různých forem studia – prezenčních i kombinovaných.

Studenti byli v 87 případech mužského a 299 případech ženského pohlaví. Do věkové kategorie 18-21 se zařadilo 146 respondentů, mezi 22-26 bylo 205 respondentů, mezi 26-29 bylo 25 respondentů, mezi 30-35 bylo 8 respondentů a v poslední kategorii 36-40 pouze 2 respondenti. Čtyři dotazovaní uvedli, že mají jedno dítě, jeden dotazovaný má 2 a více dětí. Jedenáct respondentů je vdaných, ženatých nebo v registrovaném partnerství, jeden respondent uvedl, že je vdovec. Ve městě s více než 50 000 obyvateli bydlí 174 studentů, 39 studentů bydlí ve městě s 20 000 až 50 000 obyvateli, město mezi 5 000 a 20 000 uvedlo 81 studentů a méně než 5 000 obyvatelů uvedlo 92 studentů.

Studenti, kteří se výzkumu zúčastnili dle profilově proměnných (background variables), projevují zájem o studium jazyků. Většina z nich (71,5%) se anglický jazyk učí více než 10 let, přičemž 82 respondentů studovalo na jazykově zaměřené střední škole. Pouze 2 studenti uvedli, že se anglický jazyk nikdy neučili a 47 studentů navíc angličtinu pravidelně nepoužívá. Žádný certifikát nebo státní zkoušku z anglického jazyka nevlastní pouhých 51 respondentů. Dá se předpokládat, že vzhledem ke svému zaměření se v budoucnu tyto respondenti setkají při hledání zaměstnání v dotaznících nebo na pohovoru s otázkou týkající se hodnocení jejich úrovně anglického jazyka.

Při vyhodnocování dotazníkového šetření budu používat zkratky skupin, které byly mezi sebou porovnávány. Jedná se o dva typy studentů dle oborů (pedagogický – Ped a ekonomický – Eko), dále také o dva druhy dotazníků - A (kde byla sebehodnotící otázka zařazena před ukotvující viněty) a B (ve kterém byla sebehodnotící otázka zařazena za ukotvující viněty). Základní skupiny vznikly čtyři:

- Student pedagogického oboru, dotazník A (PedA)
- Student pedagogického oboru, dotazník B (PedB)
- Student ekonomického oboru, dotazník A (EkoA)
- Student ekonomického oboru, dotazník B (EkoB)

Pro lepší orientaci v tabulkách budu používat barvy, které budou stále korespondovat s tou samou skupinou (např. studenti pedagogických oborů budou značeni světle modrou barvou).

Po rozeslání online dotazníkového šetření se navrátilo celkem 386 zodpovězených dotazníků, z nichž 197 bylo od studentů pedagogických oborů a 189 z ekonomických oborů. Dotazníků A se navrátilo 197 a dotazníků B 189. Zastoupení ve výše zmíněných čtyřech skupinách bylo následující:

	A	B	
Ped	81	116	197
Eko	116	73	189
	197	189	<b>386</b>

Tabulka č. 3 – Četnost respondentů dle zkoumaných skupin

Nejvíce respondentů zodpovědělo dotazník z ekonomických oborů s dotazníkem A totožně se studenty z pedagogických oborů s dotazníkem B (116). Následovali studenti

pedagogických oborů s dotazníkem A (81) a nejméně se navrátilo dotazníků od ekonomických oborů s dotazníkem B (73).

### 3.3.2 Užívání škál respondenty

Při zpracování dotazníkového šetření bylo potřeba zjistit, zda respondenti vnímají hodnotící škálu odlišně či shodně a do jaké míry. Předpoklad pro rozdílné vnímání a jeho důvody byly popsány výše v části Metoda ukotvujících vinět. V tabulce číslo 4 je ukázáno vnímání vinět respondenty (bez dělení na jednotlivé obory).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V1	3,9%	34,7%	39,4%	15,5%	3,6%	1,6%	0,5%	0,8%	0,0%	0,0%
V2	1,8%	8,3%	25,9%	32,4%	20,2%	7,5%	3,1%	0,5%	0,3%	0,0%
V3	0,0%	1,8%	4,4%	11,4%	20,2%	20,5%	22,5%	16,1%	2,8%	0,3%
V4	1,0%	0,3%	0,3%	2,8%	3,1%	5,2%	21,2%	25,9%	23,6%	16,6%
V5	0,3%	1,0%	0,3%	1,3%	2,1%	4,1%	8,8%	18,7%	35,8%	27,7%
V6	0,5%	0,5%	0,0%	1,3%	2,1%	1,6%	2,6%	10,9%	37,3%	43,3%

Tabulka č. 4 – Procentuální využití škály u jednotlivých vinět u obou oborů současně

Je viditelné, že u první a poslední viněty bylo hodnocení na škále více konzistentní, studenti se v bodování shodovali. Hodnocení první viněty vyššími body se vůbec neobjevovalo. Procentuální hodnocení ve třetí a čtvrté vinětě na žádném bodu na škále nepřesáhlo hodnotu 30, oproti ostatním vinětám. Hodnocení tedy bylo rozptýleno mezi okolní body škály. Je možné, že ve vinětě číslo tři zmátl respondenty popis vzorového Filipa, který „rozumí terminologii, kterou používá v práci“. Ačkoliv je toto jasná definice převzatá z CEFR popisu, můžeme předpokládat, že si respondenti představili vysoce odborný stupeň terminologie a vinětu označili na škále výše. U viněty číslo čtyři je součástí definice vzorové Hany „dokáže spontánně hovořit s rodilým mluvčím“. Dá se předpokládat, že konverzace s cizincem je pro některé studenty důležitý aspekt při hodnocení a na škále ho umístili výš než jiní studenti, pro které (např. ze zkušenosti) není komunikace s rodilým mluvčím stresová nebo neobvyklá. Variabilita hodnocení na Likertově škále je tedy viditelně vysoká a nelze studenty mezi sebou jednoznačně porovnávat pouze na základě jejich bodového sebehodnocení.

### 3.3.3 Didaktický test

Práce s didaktickým testem je popsána v Metodologii výzkumu výše. V příští části Porovnání sebehodnocení jsou z důvodu komparace s korigovaným sebehodnocením

výsledky přepočítány na třináctibodovou škálu. Analýza se získaným počtem bodů bude tedy uvedena v této části práce.

Maximální počet bodů byl 25. Průměrný bodový výsledek dle studovaných oborů byl Ped=18,87 a Eko=19,18. Rozdíl 0,31 je zanedbatelný. Zároveň může být způsoben faktem, že mezi respondenty z pedagogických oborů byli studenti, kteří měli anglický jazyk jako své hlavní zaměření (37,56%). Pokud bychom porovnali pouze studenty pedagogických oborů, bude průměr získaných bodů v didaktickém testu u studentů anglického jazyka 22,55, zatímco u studentů ostatních oborů 17,15. Zde už je rozdíl 5,4 bodu znatelnější, avšak logicky zaměřením studentů odůvodnitelný. Směrodatná odchylka u Ped studentů vyšla 4,15 a Eko studentů 3,88. Což je vzhledem k maximálním 25 bodům vysoké číslo. Je tedy vidět, že mezi respondenty dle oborů jsou znatelnější úrovně rozdíly.

Při porovnání bodů dle typu dotazníku A a B jsou výsledné průměry následovné – A=19,54 a B=18,5. Opět zde může i při rozdílu 1,04 bodu hrát roli zaměření Ped studentů. U dotazníku A jich bylo 30 (15.22%), u dotazníku B 44 (23.28%). Studenti anglického jazyka u pedagogických oborů měli průměrné hodnocení u dotazníku A=22,47 a u dotazníku B=22,61. Studenti, kteří nemají anglický jazyk, jako oborový, získali v průměru u dotazníku A=17,51 a B=16,90. Směrodatné odchylky dle typu dotazníku vyšly následovně – A=3,67 a B=4,29.

Samozřejmě nejen studenti pedagogických oborů se zajímají o anglický jazyk a jeho studium. Při dotazu na státní zkoušku nebo certifikát z anglického jazyka potvrdilo disponování alespoň jedním z nich 62 dotazovaných studentů ekonomických oborů, přičemž 43 vyplňovalo dotazník A, kde nejčastěji drženým certifikátem byla zkouška FCE=B2 (23 studentů), následovaly certifikáty na úrovni CAE=C1 (11 studentů). Respondenti z ekonomických oborů, kteří vyplňovali dotazník B, potvrdili vlastnění certifikátu ve 20 případech, přičemž nejčastěji se jednalo o úroveň FCE=B2 (10 studentů), na druhém místě pak CAE=C1 (4 studenti). I tyto aspekty mohly ovlivnit výsledky v didaktickém testu.

Pro jistotu znovu doplňuji, že didaktický test byl vzhledem ke svému rozsahu pouze orientační a vypovídá o úrovni anglického jazyka u respondentů jen velmi stručně bez možnosti ohodnocení jednotlivých dovedností.

### 3.3.4 Porovnání sebehodnocení

Cílem výzkumu bylo porovnat nekorigované sebehodnocení studentů pedagogických a ekonomických oborů s korigovaným sebehodnocením (očištěným dle použití škál na ukotvujících vinětách). Předpokladem bylo, že studenti ekonomických oborů se budou více nadhodnocovat než studenti pedagogických oborů. Dále bylo cílem zjistit, zda dřívější postavení ukotvujících vinět před sebehodnotící otázkou ovlivní chápání škály a bude mít za následek odlišné hodnoty sebehodnocení.

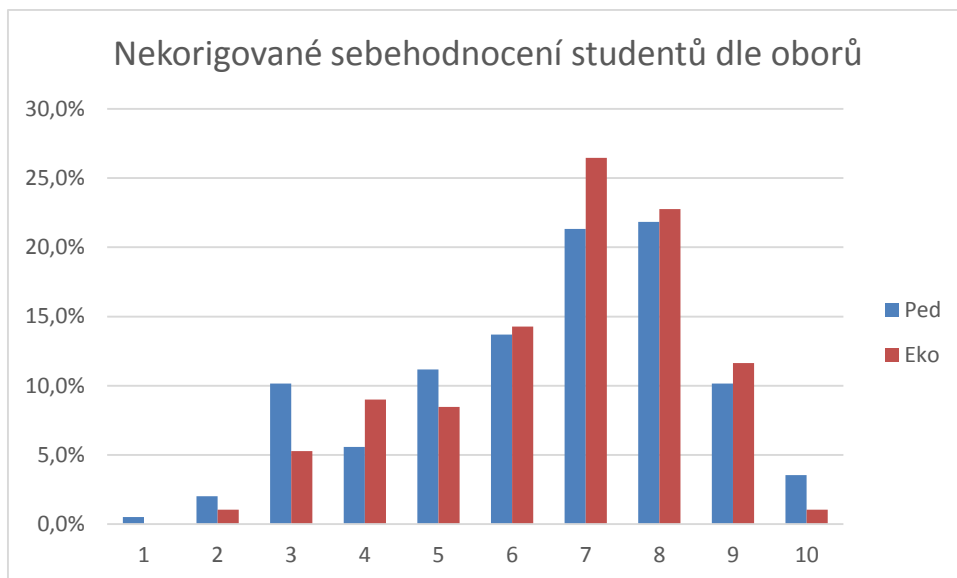
#### *Dle oboru studia*

Všichni respondenti měli ohodnotit svou úroveň anglického jazyka na Likertově škále na hodnotách od 1 do 10. Z tabulky č. 5 je vidět, že studenti pedagogických oborů se častěji hodnotili již od prvního bodu, znatelný rozdíl je u hodnoty tři. Hodnota sedmá a osmá byla nejčastěji používána při sebehodnocení u obou oborů. Existuje více studentů pedagogických oborů, kteří se hodnotí maximální možnou hodnotou.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ped	0,5%	2,0%	10,2%	5,6%	11,2%	13,7%	21,3%	21,8%	10,2%	3,6%
Eko	0,0%	1,1%	5,3%	9,0%	8,5%	14,3%	26,5%	22,8%	11,6%	1,1%

Tabulka č. 5 – Četnost nekorigovaného sebehodnocení dle oborů

Graf č. 1 znázorňuje nekorigované sebehodnocení studentů dle oborů, tzn. před korekcí pomocí ukotvujících vinět. Mezi průměrným sebehodnocením obou oborů není rozdíl, pro Ped = 6,5 a pro Eko = 6,6. V pěti hodnotách studenti Ped oborů ohodnotili své znalosti výše než Eko studenti. Jednalo se především o nižší hodnoty (1, 2, 3, 5). Celkově se sebehodnocení vyskytuje více v pravé části škály.



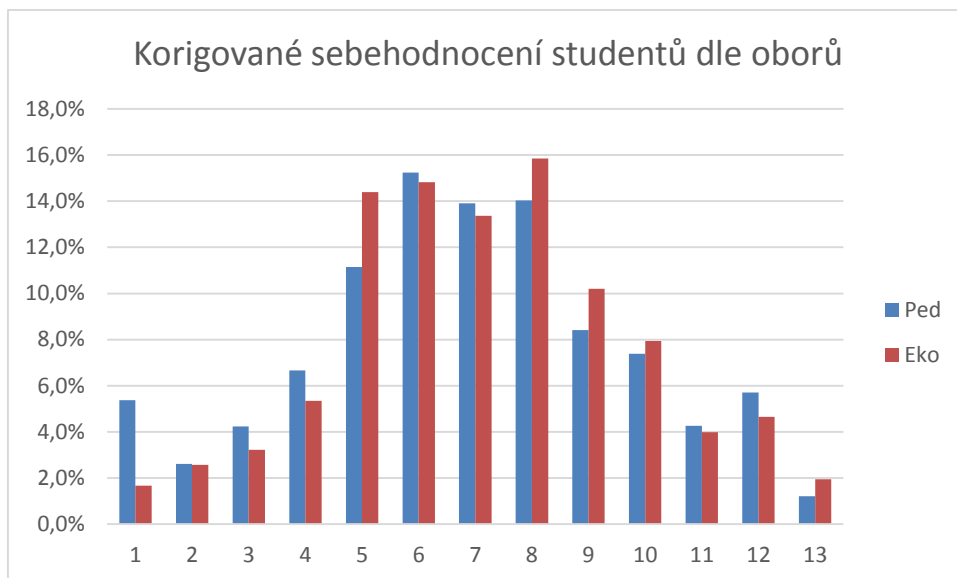
Graf č. 1 – Nekorigované sebehodnocení studentů dle oborů

Po zkorigování dat dle ukotvujících vinět získáváme škálu od 1 do 13, o tři body více než při sebehodnocení. Tabulka č. 6 opět ukazuje rozdíly mezi studenty zkoumaných oborů. Při počítání korigovaného sebehodnocení byla použita metoda rozpočítání přesmyček mezi jednotlivé body intervalů (metoda vysvětlena výše v metodologii výzkumu) z důvodu jejich vysokého výskytu (u Ped se objevilo 55 intervalů (tj. 27,9%) a u Eko 59 (tj. 21,2%) intervalů). V korigovaném sebehodnocení se subjektivní úroveň anglického jazyka respondentů pohybovala převážně mezi hodnotami 5 a 8.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ped	5,4%	2,6%	4,2%	6,7%	11,1%	15,2%	13,9%	14,0%	8,4%	7,4%	4,3%	5,7%	1,2%
Eko	1,7%	2,6%	3,2%	5,3%	14,4%	14,8%	13,4%	15,8%	10,2%	7,9%	4,0%	4,7%	2,0%

Tabulka č. 6 – Četnost korigovaného sebehodnocení dle oborů

Při porovnání grafu č. 1 a grafu č. 2 vidíme, že se korigované sebehodnocení posouvá na škále více doleva, ke středu. Hodnocení studentů Ped převyšuje druhý Eko obor v sedmi bodech. Tedy stejně jako u nekorigované škály se jedná zhruba o polovinu. Oproti nekorigované škále je vyšší hodnocení pohybující se u nejnižší hodnoty, okolo bodu 1. Na pravé straně škály u korigovaného sebehodnocení je menší rozdíl mezi obory a dokonce u nejvyššího bodového hodnocení je poměr oborů obrácený, Eko studenti mají více procent.



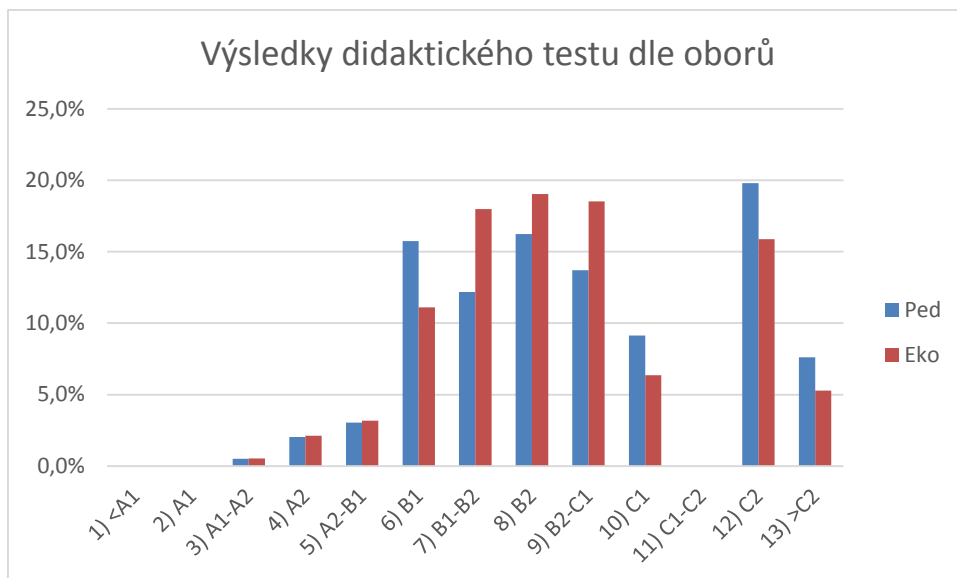
Graf č. 2 – Korigované sebehodnocení studentů dle oborů

Subjektivní hodnocení z korigované nebo nekorigované škály bylo možné porovnat s výsledky z didaktického testu. Přepočítání bodů je popsáno výše v části Metodologie výzkumu. Průměrný bodový výsledek byl u Ped = 19,2 a u Eko = 18,9 z celkových 25 bodů. Po převodu na škálu od 1 do 13 (viz. Tabulka č. 2) vidíme objektivní škálu úrovní (dle CEFRu) v tabulce č. 7.

	1 <A1	2 A1	3 A1-A2	4 A2	5 A2-B1	6 B1	7 B1-B2	8 B2	9 B2-C1	10 C1	11 C1-C2	12 C2	13 >C2
<b>Ped</b>	0,0%	0,0%	0,5%	2,0%	3,0%	15,7%	12,2%	16,2%	13,7%	9,1%	0,0%	19,8%	7,6%
<b>Eko</b>	0,0%	0,0%	0,5%	2,1%	3,2%	11,1%	18,0%	19,0%	18,5%	6,3%	0,0%	15,9%	5,3%

Tabulka č. 7 – Objektivní úrovně respondentů z didaktického testu dle oboru

Objektivní úroveň respondentů, která byla zjištěna krátkým didaktickým testem a která je vzhledem k rozsahu testu pouze orientační, ukazuje, že studenti Ped nedosahovali výrazně vyšší úrovně anglického jazyka než Eko studenti. Ti měli nejčastěji přiřazenou objektivní úroveň od B1/B2 do B2/C1 a úroveň C2. Studentům Ped byla nejčastěji přiznaná úroveň B1, B2 a C2.



Graf č. 3 – Výsledky didaktického testu dle oborů

Na grafu č. 3 je možné vidět, že prvních pět bodů na škále je při porovnání úrovní prakticky totožný, nízké úrovně (A1 a nižší) nebyly přiřazeny žádnému studentovi. Úroveň B1 je zřetelně vyšší u Ped studentů. Prostřední body škály jsou obsazeny Eko studenty, posléze v obou oborech nastává pád a úroveň C1 je přiřazena méně studentům než úrovně předešlé. Velmi výrazný rozdíl je u druhé nejvyšší úrovně (C2), kde Ped studenti viditelně převyšují všechny ostatní úrovně své i úrovně druhého Eko oboru.

Z grafů č. 1, 2 a 3 je zřejmé, že subjektivní a objektivní hodnocení není konzistentní a existují rozdíly mezi jednotlivými obory. Při porovnání korigovaného sebehodnocení (KS) a objektivního hodnocení (OH) z didaktického testu vyšly tyto výsledky:

	KS > OH	KS = OH	OH > KS
<b>Ped</b>	11%	12%	78%
<b>Eko</b>	17%	11%	72%
<b>Celkem</b>	<b>14%</b>	<b>11%</b>	<b>75%</b>

Tabulka č. 8 – Porovnání objektivní úrovně a korigovaného sebehodnocení (střední hodnota intervalu dle studovaného oboru)

Při bližším zkoumání je z tabulky č. 8 viditelné, že se většina studentů bez ohledu na studovaný obor při subjektivním hodnocení podceňuje (celkově 75%), více však studenti pedagogických oborů. Správnou sebereflexi má více Ped studentů než Eko. Nadhodnocuje se více Eko studentů (17%). Při porovnávání bylo počítáno se středními hodnotami intervalů. To znamená, pokud byla respondentova korigovaná úroveň v intervalu [6,10], bylo počítáno s hodnotou 8.

Spočítáme-li rozdíl mezi objektivním hodnocením a korigovaným sebehodnocením (opět je počítáno se středy intervalů), zjistíme v tabulce číslo 9, že u studentů pedagogických oborů se 10,6% studentů podhodnotilo o 3–3,5 body, o 1–1,5 bodu se podhodnotilo 8% a o 2-2,5 bodu 7,5% Ped studentů. O 4-4,5 body nižší sebehodnocení mělo po korekci 6,7% Ped studentů a shoda bodů nastala u 5,9% Ped studentů. Mylný úsudek mělo a nadhodnotilo se o 1-1,5 bodu 2,3% a o 2-2,5 bodu 2,1% Ped studentů.

U ekonomických oborů se nejčastěji podhodnotilo 10,6% studentů o 1-1,5 bodu. Dále se o 2-2,5 bodu podhodnotilo 10,4% a o 3-3,5 bodů 7,3% Eko studentů. Shodu mělo 1,7% studentů ekonomických oborů. Nadhodnotilo se o 1-1,5 bodu 3,1% a o 2-2,5 bodu 2% Eko studentů. Lze tedy říci, že respondenti z ekonomických oborů se bodově podceňovali méně než studenti z pedagogických oborů, kteří se však méně nadhodnocovali.

	-6	-5	-4	-3,5/ -3	-2,5/ -2	-1,5/ -1	-0,5	0	0,5	1/ 1,5	2/ 2,5	3/ 3,5	4/ 4,5	5/ 5,5	6/ 6,5	7	8
Ped	0,3	0,0	0,0	0,3	2,1	2,3	0,5	5,9	1,8	8,0	7,5	10,6	6,7	2,8	1,3	0,5	0,3
Eko	0,3	0,3	0,6	1,1	2,0	3,1	1,7	5,9	1,4	10,6	10,4	7,3	4,5	2,5	1,1	0,3	0,0

Tabulka č. 9 – Rozdíl objektivního hodnocení a korigovaného sebehodnocení (střední hodnota intervalu) dle studovaného oboru (v%)

Podrobnější statistika je v následující tabulce č. 10. Zde oproti předchozí tabulce je počítáno se střední hodnotou intervalu. Data v ní uvedená jsou rozdělena na pedagogický a ekonomický obor, dále pak dle nekorigovaného a korigovaného hodnocení a úrovně v didaktickém testu. U každé kategorie jsou uvedené absolutní a relativní četnosti, v dolní části tabulky pak i průměry absolutních četností. Na závěr jsou vypočítány směrodatné odchylky a T-testové P-hodnoty. S intervaly u korigovaného sebehodnocení bylo počítáno obdobně, jako v předchozích případech. Hodnota jedna byla rozpočítána mezi tolik jednotek, kolik jich bylo obsaženo v intervalu a následně byly zprůměrovány. Například v intervalu [7,10] se nachází 4 jednotky (7, 8, 9, 10), tedy  $1:4=0,25$ . Průměr byl tedy spočítán takto:  $(7,25+8,25+9,25+10,25)/4=8,75$ .

Jak již bylo naznačeno výše, rozdíl mezi nekorigovaným hodnocením Ped a Eko studentů je zanedbatelný (0,19). Při porovnání korigovaného hodnocení mezi obory samotnými, dojdeme k podobnému výsledku bez zřetelné odlišnosti (0,27). Přičemž v obou případech mají studenti ekonomických oborů vyšší hodnoty než Ped studenti.

Při stanovení nulové hypotézy  $H_0$ , která by vyvracela rozdíl mezi sebehodnocením u studentů pedagogických a ekonomických oborů a při hladině testu významnosti 5%, je z tabulky č. 10 viditelné, že P-hodnota vyšší než 0,05, podporuje hypotézu  $H_0$ . Nejvyšší P-hodnota byla vypočítána u nekorigovaného sebehodnocení a nejnižší u korigovaného sebehodnocení, s rozdílem 0,1 mezi těmito hodnotami. Významný rozdíl v sebehodnocení korigovaným a nekorigovaným mezi pedagogickými a ekonomickými obory tedy nebyl potvrzen.

Četnost	Pedagogický obor						Ekonomický obor					
	Nekorigované		Korigované		Didaktický test		Nekorigované		Korigované		Didaktický test	
	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní
1	1	0,51	10,58	5,37	0	0	0	0	3,15	1,67	0	0
2	4	2,03	5,16	2,62	0	0	2	1,06	4,85	2,57	0	0
3	20	10,15	8,36	4,24	1	0,51	10	5,29	6,1	3,23	1	0,53
4	11	5,58	13,12	6,66	4	2,03	17	8,99	10,1	5,34	4	2,12
5	22	11,17	21,96	11,15	6	3,05	16	8,47	27,19	14,39	6	3,17
6	27	13,71	30,02	15,24	31	15,74	27	14,29	28	14,81	21	11,11
7	42	21,32	27,4	13,91	24	12,18	50	26,46	25,26	13,37	34	17,99
8	43	21,83	27,65	14,04	32	16,24	43	22,75	29,94	15,84	36	19,05
9	20	10,15	16,57	8,41	27	13,71	22	11,64	19,28	10,2	35	18,52
10	7	3,55	14,56	7,39	18	9,14	2	1,06	15,02	7,95	12	6,35
11			8,41	4,27	0	0			7,54	3,99	0	0
12			11,23	5,7	39	19,8			8,79	4,65	30	15,87
13			2,39	1,21	15	7,61			3,69	1,95	10	5,29
Počet pozorování	197						189					
Průměr	6,46		6,88		8,86		6,65		7,15		8,60	
Směrodatná odchylka	2,01		2,78		2,51		1,75		2,52		2,31	

P-hodnota T-testu	Nekorigované	0,340	Korigované	0,241	Didaktický test	0,301
-------------------	--------------	-------	------------	-------	-----------------	-------

Tabulka č. 10 – Hodnocení a sebehodnocení studentů v závislosti na oboru studia

### *Dle umístění sebehodnotící otázky*

Ideální umístění sebehodnotící otázky v dotazníku je diskutabilní. Je možné ho zařadit před ukotvující viněty, kdy respondenti použijí Likertovu škálu poprvé, tudíž bez předchozího rozmyšlení či zvážení hodnot. Pomocí cloudového prostředí, či jiného softwaru, ve kterém je dotazník realizován, lze zajistit, aby se později nemohli ke škále vrátit a své sebehodnocení pozměnit. Lze ho také umístit za ukotvující viněty, ve kterých již respondent se škálou opakovaně pracoval, je srozuměný s principem hodnocení a rozložení na škále má více promyšlené, než respondent druhého typu.

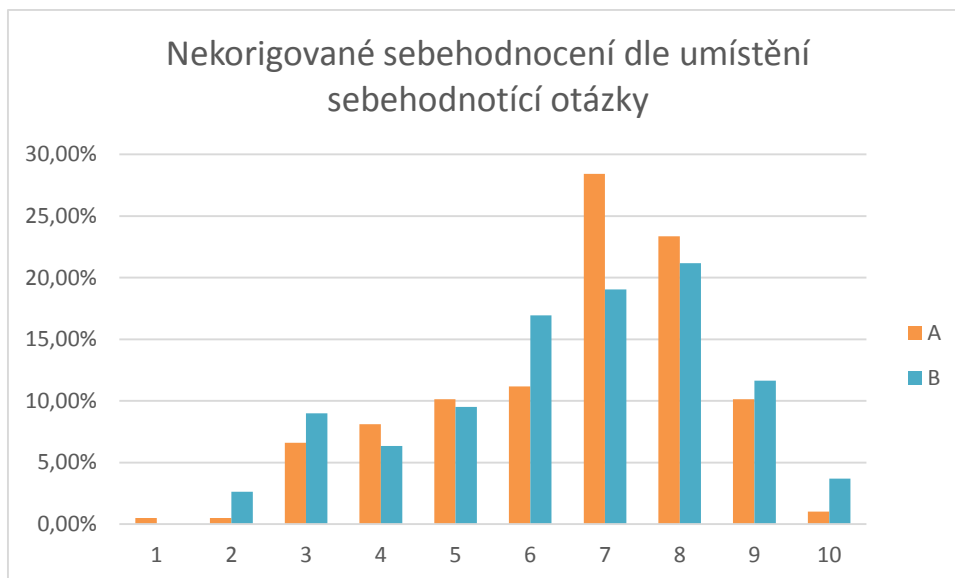
Ve své práci jsem realizovala dva typy dotazníků. Typ A, ve kterém bylo sebehodnocení umístěno před ukotvující viněty a typ B, kde byl dotaz na sebehodnocení umístěn až za ukotvující viněty. V ostatních ohledech byly dotazníky naprosto totožné. Je otázkou, zda odlišné umístění sebehodnotící položky ovlivní a pokud ano, tak jak a do jaké míry, odpovědi respondentů. Zejména u porovnání korigované a nekorigované škály se dají očekávat odlišnosti. Navrátilo se 197 dotazníků typu A, a 189 dotazníků typu B.

Odchylnost se projevila hned u porovnání nekorigovaného sebehodnocení (tedy čistého, tak jak ho na škále určili sami studenti). Tabulka č. 11 ukazuje, že respondenti, kteří hodnotili dříve svou úroveň a později viněty se v sedmé a osmé hodnotě označili výrazně výše než respondenti s dotazníkem typu B. Ti však častěji označili svou úroveň jako nejvyšší možnou a zároveň při sebehodnocení využívali nízké hodnoty škály.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0,5%	0,5%	6,6%	8,1%	10,2%	11,2%	28,4%	23,4%	10,2%	1,0%
B	0,0%	2,6%	9,0%	6,3%	9,5%	16,9%	19,0%	21,2%	11,6%	3,7%

Tabulka č. 11 – Četnost nekorigovaného sebehodnocení dle umístění sebehodnotící otázky

Dle grafu č. 4 je vidět, že sebehodnocení u obou typů dotazníků se pohybovalo převážně za půlkou v pravé části škály. Výrazný je rozdíl hodnocení u dotazníku A u sedmé hodnoty. Dotazník B zřetelně převyšuje u hodnoty šest a deset. U obou druhů testů se většina respondentů umístila na škále mezi hodnotami šest až osm.



Graf č. 4 – Nekorigované sebehodnocení dle umístění sebehodnotící otázky

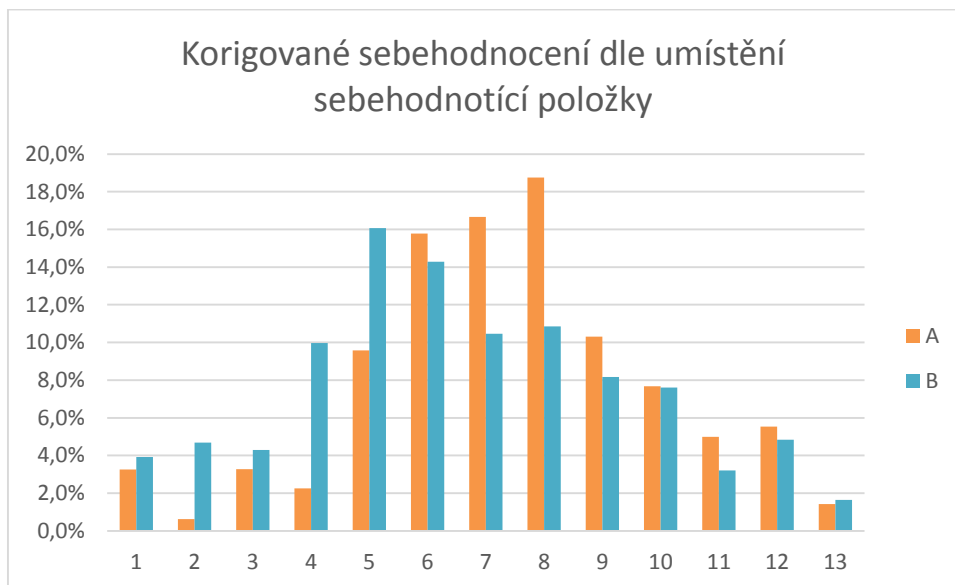
Korigované sebehodnocení znázorněné na třináctibodové škále je ukázáno v tabulce č. 12. Intervaly byly vypořádány stejným způsobem, který byl použit u porovnání vysokoškolských oborů a který je popsán výše v metodologii výzkumu. U dotazníku A se vyskytlo 64 přesmyček (tj. 32,5 %), u dotazníku B 50 přesmyček (tj. 26,5%). Dle stínování lze vidět, že většina respondentů s dotazníky typu A se hodnotilo výše, v hodnotách od šesti do osmi, zatímco respondenti s dotazníky typu B se pohybovali po zkorigování převážně v hodnotách čtyři až osm. Výsledky před i po zkorigování odpovídají výzkumům zabývajícím se pořadím sebehodnocení a vinět uvedených v části 2.5.2. Umístění sebehodnotící položky, tedy že v dotaznících typu A je hodnocení vyšší než v B.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A	3,3%	0,6%	3,3%	2,3%	9,6%	15,8%	16,7%	18,8%	10,3%	7,7%	5,0%	5,5%	1,4%
B	3,9%	4,7%	4,3%	10,0%	16,1%	14,3%	10,5%	10,9%	8,2%	7,6%	3,2%	4,8%	1,6%

Tabulka č. 12 – Četnost korigovaného sebehodnocení v závislosti na druhu testu, tj. dle umístění sebehodnotící otázky

Při porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení v grafech č. 4 a č. 5 je možné zaznamenat celkový posun odpovědí na škále směrem doleva, tzn. k nižším hodnotám. U čtvrtého a pátého bodu výrazně převyšuje dotazník B, zatímco sedmý a osmý bod zvolili převážně respondenti s B testem. Korigované hodnocení je méně konzistentní než sebehodnocení nekorigované. Pokud bychom zjištěné informace z nekorigované škály chtěli předkládat samostatně, jednalo by se o hodnoty nepřesné. Jaký je důvod odlišného užívání škál v případě umístění sebehodnotící položky před či za ukotvující viněty, lze

pouze odhadovat. Jediný rozdíl je v případě dotazníku A v použití Likertovy škály v přední části dotazníku, v práci s úrovněmi a tedy i jejím rozmyšlením. Každopádně se tedy jedná o sebehodnocení ovlivněné, ne o spontánně označené.



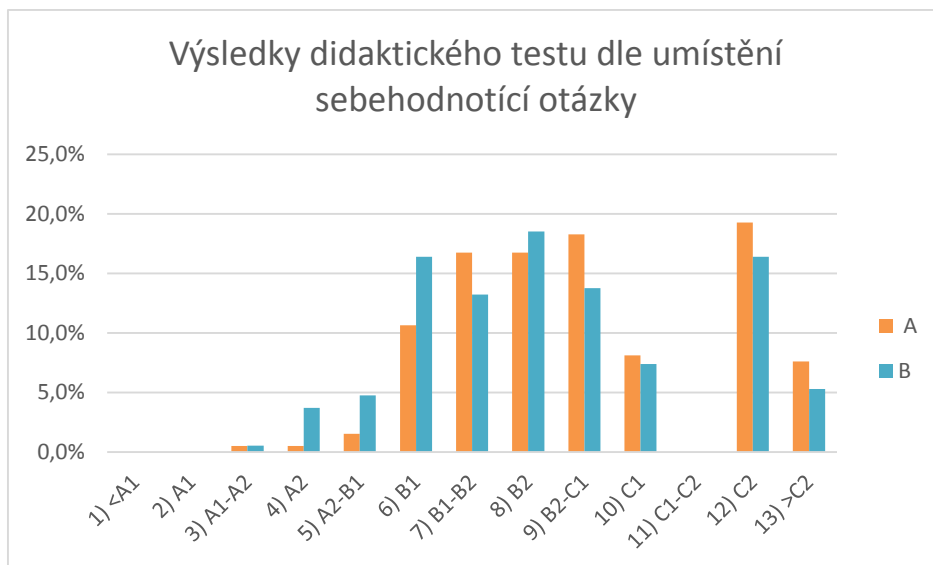
Graf č. 5 – Korigované sebehodnocení dle umístění sebehodnotící otázky

Poslední částí k porovnání jsou výsledky didaktického testu. Postup vyhodnocení je uveden výše v metodologii výzkumu. Průměrný bodový výsledek u respondentů s A dotazníkem byl 15,15 a u respondentů s dotazníkem B byl 14,54 z 25 maximálně možných. Didaktický test dopadl u obou skupin vyrovnaně. Větší rozdíl je viditelný u úrovně B1 a B2-C1.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	<A1	A1	A1-A2	A2	A2-B1	B1	B1-B2	B2	B2-C1	C1	C1-C2	C2	>C2
A	0,0%	0,0%	0,5%	0,5%	1,5%	10,7%	16,8%	16,8%	18,3%	8,1%	0,0%	19,3%	7,6%
B	0,0%	0,0%	0,5%	3,7%	4,8%	16,4%	13,2%	18,5%	13,8%	7,4%	0,0%	16,4%	5,3%

Tabulka č. 13 – Objektivní úrovně respondentů z didaktického testu dle umístění sebehodnotící otázky

Jelikož však umístění sebehodnotící otázky nemá na didaktický test vliv, tabulka č. 13 a graf č. 6 mají hlavně informativní charakter a slouží převážně k dalšímu porovnávání.



Graf č. 6 – Výsledky didaktického testu dle umístění sebehodnotící otázky

Při porovnání objektivního hodnocení (OH) z didaktického testu a korigovaným sebehodnocením (KS) zjistíme, kolik studentů je schopných se sebehodnotit správně a co nejbližší podle odpovídající úrovně:

	KS > OH	KS = OH	OH > KS
<b>A</b>	15%	13%	72%
<b>B</b>	12%	10%	78%
<b>Celkem</b>	14%	11%	75%

Tabulka č. 14 – Porovnání objektivní úrovně a korigovaného sebehodnocení (střední hodnota intervalu) dle umístění sebehodnotící otázky

U dotazníků, kde sebehodnocení předchází vinětám (typ A), je méně respondentů, kteří se podceňují (72%), naopak více těch, kteří měli správnou sebereflexi oproti dotazníku B. Nadhodnocuje se více studentů s A dotazníky (15%) Z tabulky č. 14 vyplývá, že umístěním sebehodnotící otázky za ukotvující viněty respondentům nepomůžeme a nijak je rozmístění úrovně a práce s Likertovou škálou při následném samotném sebehodnocení pozitivně neovlivní na přesnosti. Naopak se zdá, že se jedná o jev kontraproduktivní a umístění sebehodnocení za ukotvující viněty je nežádoucí. Může to být dáno zmatením respondenta, který se snaží přiřadit svou úroveň jazyka k jednomu z hypoteticky popsaných osob a nuceně se škatulkuje do již předem sebou samým určených hodnot. Subjektivní hodnocení je tím ovlivněno a přestává být správně vypovídající. Přikláním se tedy k názorům Buckleyho a Kinga (2009) uvedených výše v části 2.5.2. Umístění sebehodnotící položky, že viněty by měly být vloženy do dotazníku až za sebehodnotící položku.

	-6	-5	-4	-3,5/ -3	-2,5/ -2	-1,5/ -1	-0,5	0	0,5	1/ 1,5	2/ 2,5	3/ 3,5	4/ 4,5	5/ 5,5	6/ 6,5	7	8
A	0,0	0,5	0,5	2,0	3,0	6,1	3,0	12,7	3,0	19,3	14,2	17,8	9,1	5,6	2,5	0,5	0,0
B	1,1	0,0	0,5	0,5	4,8	4,2	1,1	10,1	3,2	16,4	20,1	16,9	12,7	4,8	2,1	1,1	0,5

Tabulka č. 15 – Rozdíl objektivního hodnocení a korigovaného sebehodnocení (střední hodnota intervalu) dle typu dotazníku (v%)

U dotazníku typu A se podhodnotilo nejvíce (19,3%) studentů o 1-1,5 bodu, dále o 3-3,5 bodu 17,8% studentů a o 2-2,5 bodu 14,2% studentů. Shodu utvořilo 12,7% studentů. Nadhodnocení bylo nejčastěji (6,1%) o 1-1,5 bodu. Při obou porovnáních v tabulce č. 15 bylo počítáno se střední hodnotou intervalů.

V dotazníku B se podhodnotilo 20,1% respondentů o 2-2,5 bodu, dále o 3-3,5 bodu 16,9% a o 1-1,5 bodu 16,4% respondentů. Shodně se ohodnotilo 10,1 respondentů z B dotazníku. Nadhodnocení bylo nejčastěji (4,8%) o 2-2,5 bodu, dále o 1-1,5 bodu u 4,2% respondentů.

Bez ohledu na umístění vinět, i v tomto dělení je vidět u studentů převahu v podceňování svých jazykových schopností. Více než polovina dotazovaných určila svou znalost anglického jazyka jako nižší než je jejich objektivní úroveň. Komplexní data k porovnání rozdělena dle typu dotazníku jsou uvedena v následující tabulce č. 16.

Hodnota / Četnost	Dotazník A						Dotazník B					
	Nekorigované		Korigované		Didaktický test		Nekorigované		Korigované		Didaktický test	
	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní
1	1	0,51	6,41	3,3	0	0	0	0	7,4	3,9	0	0
2	1	0,51	1,24	0,6	0	0	5	2,65	8,85	4,7	0	0
3	13	6,60	6,44	3,3	1	0,5	17	8,99	8,1	4,3	1	0,5
4	16	8,12	4,45	2,3	1	0,5	12	6,35	18,85	10	7	3,7
5	20	10,15	18,87	9,6	3	1,5	18	9,52	30,36	16,1	9	4,8
6	22	11,17	31,1	15,8	21	10,7	32	16,93	27	14,3	31	16,4
7	56	28,43	32,83	16,7	33	16,8	36	19,05	19,76	10,5	25	13,2
8	46	23,35	36,96	18,8	33	16,8	40	21,16	20,52	10,9	35	18,5
9	20	10,15	20,3	10,3	36	18,3	22	11,64	15,45	8,2	26	13,8
10	2	1,02	15,11	7,7	16	8,1	7	3,7	14,36	7,6	14	7,4
11			9,83	5	0	0			6,05	3,2	0	0
12			10,91	5,5	38	19,3			9,13	4,8	31	16,4
13			2,8	1,4	15	7,6			3,11	1,6	10	5,3
Počet pozorování	197						189					
Průměr	6,59		7,42		9,03		6,51		6,56		8,43	
Směrodatná odchylka	1,78		2,44		2,32		2,00		2,80		2,48	

P-hodnota T-testu	Nekorigované	0,696	Korigované	0,002	Didaktický test	0,015
-------------------	--------------	-------	------------	-------	-----------------	-------

Tabulka č. 16 – Hodnocení a sebehodnocení studentů v závislosti na druhu testu, tj. umístění sebehodnotící otázky

Průměr nekorigovaného sebehodnocení je u testu A i B téměř totožný, s rozdílem 0,08. Rozdíl průměrů korigovaného hodnocení se již liší více, o 0,86. V obou případech se vyšší hodnota napočítala u testu A. Pokud bychom porovnali korigované a nekorigované sebehodnocení, došli bychom u testu A k rozdílu téměř 1 bod, u testu B je rozdíl zanedbatelný (0,05).

Respondenti, kteří vyplňovali test typu A (se sebehodnocením před vinětami) označili svou úroveň anglického jazyka po zkorigování v průměru na 7,42 bodů. Díky didaktickému testu jim byla v průměru přiznána úroveň 9,03, tzn. o celý 1,61 bodu více. U testu B, kde korigované sebehodnocení bylo na hodnotě 6,56 a objektivní přiznaná úroveň 8,43 se jedná o rozdíl o 1,87. Respondenti s dotazníkem A tedy přesněji určovali svou úroveň vzhledem k objektivnímu didaktickému testu než s dotazníkem B.

Hodnoty směrodatné odchylky u dotazníku A byla nižší a méně kolísala kolem aritmetického průměru než u dotazníku B, u nekorigovaného sebehodnocení o hodnotu 0,22 a u korigovaného sebehodnocení o 0,36.

Signifikantní jsou výsledky P-hodnot v T-testu. Při stanovení nulové hypotézy  $H_0$ , která by vyvracela rozdíl mezi umístěním sebehodnotící položky v dotazníku vzhledem k ukotvujícím vinětám a při hladině významnosti testu 5%, je v tabulce č. 16 viditelné, že P-hodnota u nekorigovaného sebehodnocení vyšší než 0,05, podporuje hypotézu  $H_0$ . Při hladině významnosti testu 5% nebo dokonce i 1% u korigovaného sebehodnocení s hodnotou 0,002 je však nulová hypotéza  $H_0$  zamítnuta. Bylo tedy zjištěno, že se korigované i nekorigované sebehodnocení obou typů dotazníků značně statisticky liší. Je tedy možné předpokládat, že umístění sebehodnotící položky v dotazníku vzhledem k ukotvujícím vinětám je podstatné a ovlivňuje výsledky výzkumu. Přičemž se ukázalo, že vhodnější umístění je to, kde sebehodnocení předchází vinětám a není ovlivněno předchozí prací s vinětami a s Likertovou škálou.

### **3.3.5 Korelační koeficient**

Pro zjištění vzájemných vztahů mezi jednotlivými aspekty z dotazníku byl vypočítán korelační koeficient. Korigovaná a nekorigovaná sebehodnocení byla porovnána s objektivní mírou, tzn. s body získanými v didaktickém testu nebo s úrovní díky němu přiznanou. Korigovaná sebehodnocení byla vzhledem k intervalům rozdělena na tři

hodnoty, minimální, střední a maximální. Pokud byl interval např. [6,10], byla minimální hodnota 6, střední 8 a maximální 10.

Dle výsledků, které jsou uvedeny v tabulce č. 17, lze konstatovat, že korelace u nekorigovaného sebehodnocení je vyšší než u korigovaného, rozdíl hodnot však není téměř znatelný. Korigované sebehodnocení se po korekci téměř neposunulo. Je otázkou, proč je tomu tak. Jednou z možností je pouze orientační a tím pádem ne 100% odpovídající didaktický test.

		A	B	Ped	Eko	Celkem
<b>Objektivní míra (body) X korigované sebehodnocení</b>	minimum	0,636	0,607	0,689	0,558	0,627
	střed	0,625	0,645	0,701	0,582	0,644
	maximum	0,535	0,620	0,649	0,529	0,590
<b>Objektivní míra (body) X nekorigované sebehodnocení</b>		0,628	0,711	0,725	0,609	0,671

		A	B	Ped	Eko	Celkem
<b>Objektivní míra (úroveň) X korigované sebehodnocení</b>	minimum	0,595	0,602	0,661	0,547	0,606
	střed	0,590	0,649	0,679	0,576	0,629
	maximum	0,509	0,631	0,634	0,530	0,582
<b>Objektivní míra (úroveň) X nekorigované sebehodnocení</b>		0,600	0,708	0,703	0,602	0,655

Tabulka č. 17 – Korelační koeficient

Při porovnání druhů testů A a B vyšla vyšší korelace u typu B (brán v potaz střed korigovaného sebehodnocení). Dle oborů je korelační koeficient vyšší u pedagogických oborů, přičemž je rozdíl u korigovaného sebehodnocení a bodů z didaktického testu výraznější než v ostatních případech.

## 4 Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, zda a pokud ano, tak do jaké míry, se při využití metody ukotvujících vinět pozmění sebehodnocení úrovně anglického jazyka u vysokoškolských studentů. Již samotné ukotvující viněty prokázaly rozdílné vnímání hodnotící Likertovy škály. Byly porovnávány dvě zaměřením odlišné skupiny respondentů - studenti pedagogických a ekonomických oborů.

Nejen na základě hodnocení ukotvujících vinět bylo doloženo různorodé užívání škály, nýbrž také na sebehodnotící poloze. Po zkorigování pomocí ukotvujících vinět bylo viditelné posunutí sebehodnocených úrovní jazyka směrem ke středu škály nebo dokonce hodnocení jednotlivých oborů bylo četností obrácené. Nelze tedy ve výzkumech a dotaznících, které jsou finančně nenáročné, avšak založené pouze na subjektivním názoru respondentů spoléhat v reálné a pravdivé hodnocení stavu. Tyto typy výzkumů jsou realizovány ve veřejných míněních, sociologii, zdravotnictví, atd. Konkrétně jsou na subjektivní názor týkající se úrovně jazykové znalosti a dovednosti dotazováni uchazeči o zaměstnání či budoucí studenti škol.

Následující část práce zkoumala i objektivní úroveň respondentů pomocí krátkého a tudíž pouze orientačního didaktického testu. Byly v něm obsaženy všechny CEFR úrovně A1-C2. Porovnání zkorigovaného sebehodnocení a objektivní úrovně ukázalo, že se více než polovina respondentů při evaluaci své vlastní jazykové úrovně podhodnocuje.

Rozdílnost v sebehodnocení mezi obory nebyla výrazná. Mohlo to být dáno tím, že většina respondentů dle profilových otázek uvedla, že se anglický jazyk učí déle než deset let a vlastní některý z jazykových certifikátů, tzn., jednalo se převážně o studenty, kteří se o anglický jazyk zajímají nebo ho dokonce studují jako jeden z oborů na vysoké škole.

Dalším cílem této práce bylo zjistit, zda rozdílné umístění sebehodnotící otázky vzhledem k ukotvujícím vinětám ovlivní sebehodnocení studentů. Ti, kteří hodnotili nejdříve svou úroveň a posléze viněty, využívali častěji vyšší hodnoty škály, zatímco ti, kteří nejdříve ohodnotili viněty a pak byli dotazováni na vlastní úroveň jazyka, volili častěji při sebehodnocení nižší hodnoty na škále.

Při porovnání objektivní úrovně a zkorigovaného sebehodnocení bylo prokázáno, že umístění sebehodnotící otázky za ukotvující viněty respondentům nijak výrazně jejich hodnocení neusnadní a nevede k přesnějšimu sebehodnocení. Může to být způsobeno prací s vinětami a škálou, na kterou respondenti umístí úrovně fiktivních osob a posléze jsou dotazováni na vlastní úroveň. Stále si však mohou pamatovat, na které body umístili jakou úroveň a snaží se sami sebe přiřadit k již přiřazeným vinětám, což se dle výsledků z výzkumu ukazuje jako kontraproduktivní. V tu chvíli se nejedná o čisté subjektivní hodnocení, nýbrž o předem ovlivněné hodnocení.

Použití ukotvujících vinět při zjišťování jazykové úrovně je díky úrovním, které jsou popsány v Evropském referenčním rámci, zjednodušené oproti jiným oborům, jelikož jsou stanoveny jasné výstupy na každé jednotlivé úrovni a pro dílčí dovednosti (např. čtení, psaní, atd.). Mohlo by se jednat o ideální postup při zjišťování auto evaluace v praxi či ve školství, kde není možné velké skupině jednotlivců předkládat obsáhlé didaktické testy na zjištění objektivní úrovně jazyka.

Tento výzkum pouze nastiňuje možné zahrnutí ukotvujících vinět do pedagogiky v souvislosti s lingvistikou. Bylo by vhodné ověřit výsledky na větší skupině respondentů, mezi kterými bude více těch, kteří se nezajímají tak dalece o anglický jazyk. Bylo by možné podobný výzkum realizovat na středních školách pedagogického a ekonomického zaměření, v různě velikých městech, popřípadě oba dva stupně škol propojit a získat data od respondentů při studiu na střední škole a za pár let návazně při studiu na vysoké škole nebo v pracovním procesu.

Mimo tato možná rozšíření týkající se převážně respondentů samotných, by bylo možné zkoumat pouze jednu konkrétní oblast jazyka (mluvení, psaní, poslech, čtení). Samozřejmě v takovém případě by bylo možné použít více specifický didaktický test, čímž by posléze objektivní míra více odpovídala skutečnosti. Porovnání by se mohlo realizovat dokonce mezi různými státy (např. v rámci EU nebo jen mezi ČR a SR) a následně by bylo zajímavé porovnat dokumenty kurikulární povahy.

Konceptů k dalšímu výzkumu je velká řada, tato práce byla jen počáteční náčrt toho, jakým směrem se ukotvují viněty, v kombinaci s lingvistikou, mohou ubírat a jaké další výzkumy by díky nim šly v pedagogice zrealizovat.

## 5 Seznam použitých informačních zdrojů

Academia.edu. *Chinese Language Learning, Teaching and Assessment in Europe: The Need for Standardization*. 2012.

[http://www.academia.edu/1817088/\\_Chinese\\_Language\\_Learning\\_Teaching\\_and\\_Assessment\\_in\\_Europe\\_the\\_Need\\_for\\_Standardization\\_](http://www.academia.edu/1817088/_Chinese_Language_Learning_Teaching_and_Assessment_in_Europe_the_Need_for_Standardization_) (cit. 4. 2. 2015)

Andrášová, Hana. *K sebehodnocení žáků v hodinách cizího jazyka*. Praha: Cizí jazyky, roč. 44, č. 2, 2001/2002.

Barták, František. *FCE a CAE od ledna 2015*. 10. 10. 2014

<http://www.helpforenglish.cz/article/2014100101-fce-a-cae-od-ledna-2015> (cit. 1. 12. 2014).

Blumental, Laura Frances. *Self – Efficacy in Low-Level English Language Learners*. Portland State University, 2014.

[http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2621&context=open\\_access\\_etds](http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2621&context=open_access_etds) (cit. 24. 5. 2015).

Bonsang, Eric, Soest, Artur. *Satisfaction with Job and Income among Older Individuals across European Countries*. Maastricht University, 2010.

<http://arnop.unimaas.nl/show.cgi?fid=20479> (cit. 24. 2. 2015).

Bonsang Eric, Soest, Artur. *Satisfaction with Social Contacts of Older Europeans*. Social Indicators Research. 2012.

Buckley Jack, Schneider, Mark. *Charter Schools: Hope or Hype?* Princeton, New Jersey: Princeton university Press, 2007.

<http://press.princeton.edu/chapters/i8426.pdf> (cit. 24. 2. 2015).

Buckley Jack. *Surveys Context Effects in Anchoring Vignettes*. New York University, 2008. <http://www.polmeth.wustl.edu/media/Paper/surveyartifacts.pdf> (cit. 4. 7. 2015).

Cambridge English Language Teaching. *Cambridge English Corpus*. 2015.

<http://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/about-cambridge-english/cambridge-english-corpus> (cit. 4. 2. 2015)

Cambridge English Language Assessment. *Cambridge English First: Information for candidates for exams from 2015*. 2014a.

<http://www.cambridgeenglish.org/images/181310-first-information-for-candidates-2015-document.pdf> (cit. 29. 11. 2014).

Cambridge English Language Assessment. *Cambridge English Proficiency : Information for candidates for exams from 2013*. 2013.

<http://www.cambridgeenglish.org/images/information-for-candidates-2013.pdf> (cit. 29. 11. 2014).

Cambridge English Language Assessment. *The Cambridge English Scale: The Future of results reporting*. 2014b. <http://www.cambridgeenglish.org/exams/cambridge-english-scale/>. (cit. 29.11 2014).

Cambridgeenglishtv. *The origin of the CEFR (Videos 1-4 of 4)*. 2011a.

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL33753FF2F7614EC0> (cit. 31. 1. 2015).

Centre for Canadian Language Benchmarks. *What is CCLB? Background information*.

[http://www.language.ca/index.cfm?Repertoire\\_No=2137991327](http://www.language.ca/index.cfm?Repertoire_No=2137991327) (cit. 4. 2. 2015).

Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Language

Devisión. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Council of Europe, 2001.

Council of Europe. *Education and Language, Language Policy*. 2011.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_en.asp) (cit. 3. 2. 2015).

Dytrtová, Radmila, Krhutová, Marie. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009.

Ek, J., Trim, J. *Waystage: 1990*. Council of Europe, 1990.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Waystage\\_CUP.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Waystage_CUP.pdf) (cit. 2. 2. 2015).

EnglishProfile, CEFR for English. *English Vocabulary Profile*. 2012a.

<http://vocabulary.englishprofile.org/staticfiles/about.html> (cit. 23. 10. 2014).

EnglishProfile, CEFR for English. *English Vocabulary Profile*. 2012b.

<http://www.englishprofile.org/index.php> (cit. 3. 2. 2015).

Europass. *Sebehodnocení jazykových dovedností*. <http://www.europass.cz/jazykovy-pas/sebehodnoceni/> (cit. 2. 1. 2015).

- European Commission, Public opinion. *Central and Eastern Eurobarometer (CEEB)*. 2014a. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ceeb\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ceeb_en.htm) (cit. 7. 6. 2015).
- European Commission, Public opinion. *Eurobarometer Special Surveys: Reports By Reference number: no 386/Annex/Questionnaire*. 2012. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_anx\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_anx_en.pdf) (cit. 7. 6. 2015).
- European Commission, Public opinion. *Methodology – Instrument description*. 2014b. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/description\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/description_en.htm) (cit. 7. 6. 2015).
- European Commission, Public opinion. *Standard Eurobarometer* 2014c. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb\\_arch\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_arch_en.htm) (cit. 7. 6. 2015).
- Evropské jazykové portfolio. *O Vašem EJP a Radě Evropy*. 2014a. <http://ejp.rvp.cz/index.php?mod=text> (cit. 3. 1. 2015).
- Evropské jazykové portfolio. *Můj pokrok*. 2014b. [http://ejp.rvp.cz/index.php?mod=progress&dict=deskriptor&atr=poslech\\_%%&pros=23399&prJ=en](http://ejp.rvp.cz/index.php?mod=progress&dict=deskriptor&atr=poslech_%%&pros=23399&prJ=en) (cit. 3. 1. 2015).
- Fotis Fotopulos. *Životopis: Popis jazykové vybavenosti*. 2011. <http://prace.fotopulos.net/zivotopis.html> (cit. 2. 1. 2015)
- Hopkins Daniel, King Gary. *Improving Anchoring Vignettes: Designing Surveys to Correct Interpersonal Incomparability*. *Public Opinion Quarterly* (pg. 1-22). 2010. <http://gking.harvard.edu/files/gking/files/implement.pdf> (cit. 4. 7. 2015).
- Chráška, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2010.
- Ježek, Stanislav, Vaculík, Martin, Wortner, Václav. *Základní pojmy z metodologie psychologie: definice a vysvětlení*. Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií MU. 2006. [http://is.muni.cz/elportal/estud/fss/ps06/psy112/Vaculik\\_\\_M.\\_\\_Jezeck\\_\\_S.\\_\\_Wortner\\_\\_V.\\_\\_2006\\_\\_-\\_\\_Zakladni\\_pojmy\\_z\\_metodologie.pdf](http://is.muni.cz/elportal/estud/fss/ps06/psy112/Vaculik__M.__Jezeck__S.__Wortner__V.__2006__-__Zakladni_pojmy_z_metodologie.pdf) (cit. 7. 6. 2015).
- Kaptyan, Arie, Smith, James, Soet, Arthur. *Life Satisfaction. International Differences in Well Being*. New York: Oxford University Press, 2010.

- Kargerová, Lenka. *Sebehodnocení a Evropské jazykové portfolio*. Praha: Cizí jazyky, roč. 47, č. 4, 2003/2004.
- King, Gary, Murray, Christopher, Salomon, Joshua, Tandon, Ajay. *Enhancing the Validity and Cross-Cultural Comparability of Measurement in Survey Research*. American Political Science Review, roč. 98. Washington, DC: 2004.
- King, Gary. *In what order should vignettes and self-assessment questions be asked?* Anchoring Vignettes: Frequently Asked Questions. 2003.  
[http://gking.harvard.edu/vign/faq/In\\_what\\_order.html](http://gking.harvard.edu/vign/faq/In_what_order.html) (cit. 4. 7. 2015).
- Kolář, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012.
- Konopásková, Anna. *Evropané a jejich jazyky*. Zpravodaj: odborné vzdělávání v zahraničí, str. 8 – 10, roč. 23, č. 7/8, 2012.
- König, Cornelisu, Hafsteinsson, Leifur, Jansen, Anne, Stadelmann, Eveline. *Applicants' Self-presentational Behavior across Cultures: Less self-presentation in Switzerland and Iceland than in the United States*. International Journal of Selection and Assessment, vol. 19, number 4, Dec. Blackwell Publishing Ltd. 2011.
- Kosíková Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011.
- Kratochvílová, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, spol. s.r.o. 2011.
- Language Pantheon. *Levels*. 2014. <http://languagepantheon.com/level/> (cit. 4. 2. 2015).
- Mandíková, Dana. *Postoje žáků k přírodním vědám – výsledky výzkumu PISA 2006*. Praha: Pedagogika, 4/2009.
- Mareš, Jiří, Gavora, Peter. *Anglicko-český pedagogický slovník – English-Czech Educational dictionary*. Praha: Portál, 1999.
- Milton, James. *The Development of Vocabulary Breadth across the CEFR levels: A common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, and textbooks across Europe*. EUROSLA, 2010.  
<http://www.eurosla.org/monographs/EM01/EM01tot.pdf> (cit. 18. 2. 2015).

- Nová maturita: Oficiálně. *Anglický jazyk: Soubor vzorových úloh a zadání*. 2014.  
<http://www.novamaturita.cz/anglicky-jazyk-1404036706.html&at=1> (cit. 1. 1. 2015).
- North, Brian. *The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues*. Vydáno na symposiu A New Direction in Foreign Language Education: The Potential of the Common European Framework of Reference for Languages, Osaka University of Foreign Studies, Japonsko. 2006.  
<http://www.nationaalcongresengels.nl/cgi-bin/North-Ede-Wagingen%202007-paper.pdf> (cit. 1. 2. 2015).
- Perspektiva: [www.itjobs.cz](http://www.itjobs.cz). *Personálně profesní poradenství*.  
<http://www.itjobs.cz/cz/personalne-profesni-poradenstvi/> (cit. 2. 1. 2015).
- Profesia. *Životopis – tipy a triky*. <http://www.profesia.cz/cms/kariera-v-kostce/hledam-praci/zivotopis/zivotopis-tipy-a-triky/40420> (cit. 2. 1. 2015).
- Průcha, Jan, (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- Průcha, Jan, Walterová Eliška a Mareš Jiří. *Pedagogický slovník: Nové rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2013.
- Raofi, Saeid, Tan Bee Hoon, Chan Swee Heng. *Self efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts*. Canada: English Language Teaching, vol. 5, no. 11, 2012. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/20515/13485> (cit. 21. 5. 2015).
- Scrivener, Jim. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*, 3. edice. Oxford: Macmillan Education, 2011.
- Slavík, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.
- University of Cambridge, ESOL: *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. UCLES/Cambridge University Press, 2001.  
<http://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf> (cit. 30. 1. 2015).
- Urbánek, Tomáš. Čermák, Ivo. *Self efficacy dětí ve školní činnosti*.  
[http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/CU\\_skola.pdf](http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/CU_skola.pdf) (cit. 2. 3. 2015).

- Vágnerová, Magda. *Sebehodnocení a hodnocení školního výkonu dětí středního školního věku*. Bratislava: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 30, č. 1, 1995.
- Voňková, Hana. *Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice*. Orbis Scholae, č. 1, 2012.
- Voňková, Hana. *Subjektivní hodnocení problémů s pohybem: Užití parametrického modelu metody ukotvujících vinět*. Orbis Schoale. Praha: Karolinum, 2013.  
[http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013\\_1\\_03.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_1_03.pdf) (cit. 24. 2. 2015).
- Voňková, Hana. Zammarro, Gema. DeBerg, Vera, Hitt, Collin. *International Comparisons of Students Perceptions of Teacher's Classroom Management: Improving Comparability with the Anchoring Vignettes Methods*. Working paper, 2015a.  
[https://aefpweb.org/sites/default/files/webform/aefp40/PISApaper\\_AEFP.pdf](https://aefpweb.org/sites/default/files/webform/aefp40/PISApaper_AEFP.pdf) (cit. 1. 7. 2015).
- Voňková, Hana. Hrabák, Jan. *The (in)comparability of ICT knowledge and skill self-assessments among upper-secondary school students: The use of the anchoring vignette method*. Computers & Education. č. 85. 2015b.

## 6 Seznam příloh

### Příloha 1 – Společné referenční úrovně: globálně („holisticky“) pojatá stupnice

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 význam textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka využívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskuzí 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 oblastech, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/ji bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích 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/ji pomoci.

Zdroj: (Council for, 24)

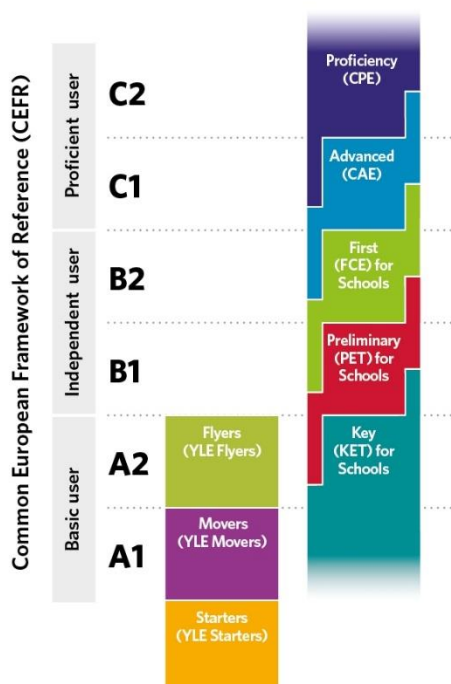
**Příloha 2 – Velikost slovní zásoby (nejčastěji používaných slov v obecných tématech) v jednotlivých úrovních dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky**

Úroveň CEFR	Velikost slovní zásoby
A1	< 1500
A2	1500 - 2500
B1	2500 - 3250
B2	3250 - 3750
B3	3750 - 4500
B4	4500 – 5000 >

Zdroj: (Milton, 224)

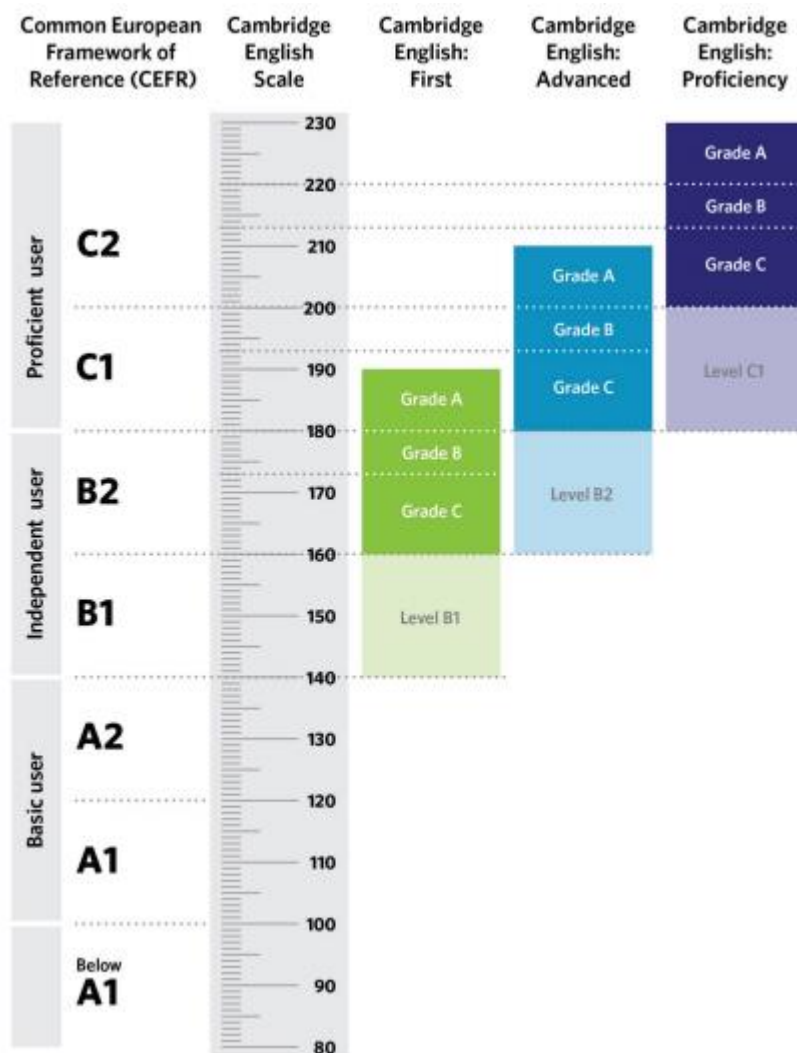
**Příloha 3 – Název zkoušek Cambridge English v jednotlivých úrovních dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky**

Úroveň CEFR	Zkouška Cambridge English
A1	Starters, Movers – YLE & KET - Key
A2	Flyers - YLE & KET – Key
B1	PET – Preliminary
B2	FCE – First
C1	CAE - Advanced
C2	CPE - Proficiency



Zdroj: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/advanced/why-choose-the-exam/schools/>  
(cit. 12. 7. 2015)

**Příloha 4 – The Cambridge English Scale – hodnotící škála pro FCE, CAE a CPE**



Zdroj: [http://www.cambridge-exams.ch/news/articles/2014/Cambridge\\_English\\_Scale.php](http://www.cambridge-exams.ch/news/articles/2014/Cambridge_English_Scale.php)  
(cit. 12. 7. 2015)

**Příloha 5 – Ukázka kategorií pro komunikativní aktivity – interakce a produkce**

	Interakce		Produkce	
	Mluvená	Psaná	Mluvená	Psaná
<b>Transakční</b>	Výměna informací Interview Telefonní interakce	Vyplnění formuláře Poznámky a zprávy Formální dopisy	Formální prezentace	Formální oznámení
<b>Kreativní, mezilidské</b>	Konverzace	Osobní dopis	Popis, vypravování a interpretování zkušeností	
<b>Hodnotící, řešící problém</b>	Diskuze Vyjednávání Formální jednání	--	Vznesení námítky	

Zdroj: (North, str. 4)

## Příloha 6 – Europass stupnice pro sebehodnocení

EVROPSKÉ ÚROVNĚ – STUPNICE PRO SEBEHODNOCENÍ						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
P O R O Z U M Ě N Í	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. rodině, o nakupování, místopisu, základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, smyslu krátkých pochopit jednoduších zpráv a hlášení).	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase, atd. Rozumím Rozumím většinu televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většinu filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím dělinám promluvívám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většinu televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většinu filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím dělinám promluvívám, i když nemají jasnou stavbu a vztahy jsou vyjádřeny pouze v náznamech. Bez větší námahy rozumím televizním programům a filmům.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodlého mluvlého, nemám potíže porozumět mu ani tehdy, mluvlí-rl rychle.
Čtení	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvidatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních listcích a jídelních řádcích. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přáním v osobních dopisech.	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současně prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.
M L U V E N Í	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyzádajících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnu velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se límito jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koničků, práce, cestování a aktuálních událostí).	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rozdílnými mluvlími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat svoje názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvlích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znáím dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak hladce, že to ostatní ani nepostřehnou.
Samostatný ústní projev	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduším způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vyjádřit své reakce.	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírám se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírám se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.
P S A N Í	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, státní příslušnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mě události a zážitky osobně důležité.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit své stanovisko. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.	

© Rada Evropy: Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEF)

## **Příloha 7 – Vztah mezi evropskými a americkými jazykovými škálami**

<b>CEFR</b>	<b>ILR</b>	<b>ACTFL</b>
A1	0/0+	NL, NM, NH
A2	1	IL, IM
B1	1+	IH
B2	2/2+	AL, AM, AH
C1	3/3+	S
C2	4/4+	D

Zdroj: <http://languagepantheon.com/level/> (cti. 12. 7. 2015)

## **Příloha 8 – Anonymní kvantitativní dotazník – verze A (sebehodnotící otázka před vinětami)**

### **Dotazník k diplomové práci**

Milé studentky, milí studenti,

obracím se právě na vás s prosbou o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci, která se zabývá subjektivním hodnocením anglického jazyka. Jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a ráda bych při svém výzkumu použila zcela novou metodu tzv. „ukotvujících vinět“. V České republice prozatím nebyla pro tento druh výzkumu využita, ačkoliv v zahraničí už její přednosti objeveny byly a je tedy čím dál častěji využívána.

Dotazník je zcela anonymní, pro jeho vyplnění (převážně pouze zaškrtování, žádné velké psaní) je třeba cca 15 minut. Poprosím vás, abyste ho vyplňovali postupně a k již zodpovězeným otázkám se zpětně nevraceli.

Pokud by vás následné výsledky zajímaly, velmi ráda se o ně po zpracování podělím, stačí mi napsat na níže uvedený email.

Děkuji za váš čas a ochotu,

Kateřina Hourová  
[ukdiplomka@gmail.com](mailto:ukdiplomka@gmail.com)

**\*Povinné pole**

**Jaké je Vaše pohlaví? \***

- žena
- muž

**Do jaké věkové skupiny patříte? \***

- 18 - 21
- 22 - 25
- 26 - 29
- 30 - 35
- 35 - 40
- nad 41

**Jste: \***

- svobodný/á
- ženatý/vdaná/v registrovaném partnerství
- rozvedený/á
- vdovec/vdova

**Máte děti? \***

- ne
- ano - jedno dítě
- ano - dvě děti
- ano - tři a více dětí

**Odkud čerpáte finanční prostředky? \***

- od rodičů
- z příležitostných brigád
- jsem zaměstnán/a na stálo
- ze státní podpory
- Jiné: \_\_\_\_\_

**Z jak velkého města pocházíte? \***

- do 5 tisíc obyvatel
- 5 000 - 20 000
- 20 000 - 50 000
- 50 000 a více

**Kde bydlíte? \***

- u rodičů
- na koleji
- v podnájmu
- ve vlastním domě/bytě

**Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání Vašeho otce? \***

- základní
- výuční list
- středoškolské bez maturity
- středoškolské s maturitou
- VOŠ (Dis)
- vysokoškolské (Bc., Mgr., Ing.)
- postgraduální (doktorát a vyšší)

**Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání Vaší matky? \***

- základní
- výuční list
- středoškolské bez maturity
- středoškolské s maturitou
- VOŠ (Dis)
- vysokoškolské (Bc., Mgr., Ing.)
- postgraduální (doktorát a vyšší)

**Jaký typ střední školy jste studoval/a? \***

- učiliště s maturitou
- střední odborná škola
- konzervatoř
- gymnázium

**Byla Vaše střední škola jazykově zaměřená? \***

(myšleno na anglický jazyk)

- ano
- ne

**Jakou známkou jste byl/a ohodnocen/a při maturitě z angličtiny? \***

- 1
- 2
- 3
- 4
- nepamatuji si
- z anglického jazyka jsem nematuroval/a

**Jakou univerzitu/vysokou školu a fakultu studujete? \***

(např. PedF, FF, VŠE, ČVUT, atd.)

**Jaký je Váš studijní program? \***

- bakalářský
- navazující magisterský
- nedělený magisterský

**Vaše studium je \***

- prezenční
- kombinované

**Jaký je Váš studijní obor? \***

**Kolik let se učíte anglický jazyk? \***

- méně jak 5 let
- 5 až 10 let
- více jak 10 let
- angličtinu jsem se nikdy neučil/a

**Kde jste se učil/a anglický jazyk? \***

- v institucích (školách, jazykových školách, kroužcích)
- soukromá doučování
- pocházím z bilingvní (dvojjazyčné) rodiny
- v zahraničí (jinak než v institucích)
- angličtinu jsem se nikdy neučil/a
- Jiné: \_\_\_\_\_

**Kde pravidelně používáte anglický jazyk? \***

- ve škole
- s přáteli / ve volném čase – mluvenou angličtinu
- s přáteli / ve volném čase / sociální síť – psanou angličtinu
- v rodině
- v zaměstnání – mluvenou angličtinu
- v zaměstnání – psanou angličtinu
- v cizině
- při četbě anglicky psané literatury
- anglický jazyk pravidelně nepoužívám
- Jiné: \_\_\_\_\_

**Vlastníte certifikát z anglického jazyka (TOEFL, Cambridge zkoušku, státní zkoušku,...)? \***

Pokud ano, prosím, popište o jakou zkoušku a úroveň se jedná

**Prosím, vyznačte na stupnici svou vlastní odhadovanou úroveň anglického jazyka: \***

nejnižší    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10    nejvyšší

**Nyní, prosím, ohodnoťte úroveň anglického jazyka u těchto modelových studentů:**

**Filip rozumí komunikaci týkající se aktuálního dění nebo obsahující terminologii, kterou používá v práci. Dokáže číst zjednodušené texty popisující pocity a události. Dokáže popsat svá přání nebo převyprávět děj filmu. O známých tématech mluví bez přípravy. \***

Jak hodnotíte Filipovu úroveň anglického jazyka?

nejnižší    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10    nejvyšší

**Anna rozumí větám o sobě, své rodině a blízkém okolí. Konverzuje pomalu a jednoduše s trpělivým mluvčím, který je ochotný slova opakovat. Zvládne napsat pohled s krátkým pozdravem nebo vyplnit jednoduchý dotazník o sobě (např. v hotelu). \***

Jak hodnotíte Anninu úroveň anglického jazyka?

nejnižší 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší

**Lenka dokáže s rodilým mluvčím mluvit o jakémkoliv tématu i přes netradiční akcent. Čte různé literární styly, psané nejen v současné angličtině. Rozumí odborným textům. Také při psaní používá neformální fráze i abstraktní vyjádření. Chybějící výraz dokáže vyjádřit jinými slovy, stejného významu, aniž by si toho posluchač povšiml. \***

Jak hodnotíte Lenčinu úroveň anglického jazyka?

nejnižší 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší

**Barbora rozumí jednoduchým tématům, která se naučila ve škole (nakupování, práce, lidé, atd.) Orientuje se v jednoduchých textech (např. menu, časový rozvrh). Při konverzaci dokáže sdělit informace o své osobě, umí použít minulý čas a naučené jednoduché fráze. Umí napsat krátký děkovný dopis. \***

Jak hodnotíte Barbořinu úroveň anglického jazyka?

nejnižší 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší

**Jan poslouchá rádio a televizi, kde rozumí i nestrukturovanému mluvenému slovu. Dokáže číst odborné texty a technické návody. Svě myšlenky vyjadřuje bez obtíží a dlouhého přemýšlení. Při psaní umí přizpůsobit styl čtenáři. \***

Jak hodnotíte Janovu úroveň anglického jazyka?

nejnižší 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší

Hana rozumí běžné každodenní komunikaci či próze psané v současné angličtině. Dokáže spontánně hovořit s rodilým mluvčím, popíše výhody a nevýhody svého jednání nebo něčí názor. Napiše podrobný text, ve kterém zvýrazní hlavní myšlenku. \*

Jak hodnotíte Haninu úroveň anglického jazyka?

nejnižší 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší

**V následujících otázkách vyberte, prosím, nejlepší možnou reakci:**

**1. When can we meet again? \***

- When are you free?
- It was two days ago.
- Can you help me?

**2. My aunt is going to stay with me. \***

- How do you do?
- How long for?
- How was it?

**3. When do you study? \***

- at school
- in the evenings
- in the library

**4. Would you prefer lemonade or orange juice? \***

- Have you got anything else?
- If you like.
- Are you sure about that?

**5. Let's have dinner now. \***

- You aren't eating.
- There aren't any.
- Tom isn't here yet.

6. The snow was ..... heavily when I left the house. \*

- dropping
- landing
- falling
- descending

7. I can't find my keys anywhere – I ..... have left them at work. \*

- can
- must
- ought
- would

8. When a car pulled out in front of her, Jane did well not to ..... control of her bicycle. \*

- miss
- lose
- fail
- drop

9. According to Richard's ..... the train leaves at 7 o'clock. \*

- opinion
- advice
- knowledge
- information

10. When you stay in a country for some time you get used to the people's ..... of life. \*

- habit
- custom
- way
- system

11. The builders are ..... good progress with the new house. \*

- getting
- doing
- making
- taking

12. She is now taking a more positive ..... to her studies and should do well. \*

- attitude
- behavior
- manner
- style

**13. My father .... his new car for two weeks now.. \***

- has had
- has
- is having
- had

**14. What differences are there ..... the English spoken in the UK and the English spoken in the US? \***

- among
- between
- beside
- with

**15. At 6 p.m. I started to get angry with him because he was late ..... \***

- as usual.
- in general.
- typically.
- usually.

**16. .... you get your father's permission, I'll take you skiing next weekend. \***

- Although
- Provided
- As
- Unless

**17. A local company has agreed to ..... the school team with football shirts. \***

- contribute
- supply
- give
- produce

**18. I really enjoy stories that are ..... in the distant future. \***

- found
- set
- put
- placed

**19. That old saucepan will come in ..... when we go camping. \***

- convenient
- fitting
- handy
- suitable

**20. Anyone ..... after the start of the play is not allowed in until the interval. \***

- arrives
- has arrived
- arriving
- arrived

**21. I didn't ..... driving home in the storm so I stayed overnight in a hotel. \***

- fancy
- desire
- prefer
- want

**22. The judge said that those prepared to ..... in crime must be ready to suffer the consequences. \***

- involve
- engage
- undertake
- enlist

**23. Marianne seemed to take ..... at my comments on her work. \***

- annoyance
- insult
- offence
- indignation

**24. You should not have a dog if you are not ..... to look after it. \***

- prepared
- adapted
- arranged
- decided

**25. The farmhouse was so isolated that they had to generate their own electricity ... \***

- current.
- supply.
- grid.

**Prostor pro Vaše připomínky, doplňující informace, nápady a podobné:**  
Děkuji za Váš čas a ochotu vyplnit tento dotazník. Velmi si toho cením. KH

## 7 Seznam tabulek a grafů

### SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Vztah mezi sebehodnocením (y) a ohodnocenými ukotvujícími vinětami (A1-C2) dle bodů na korigované škále (1-13).....	- 45 -
Tabulka č. 2 – Bodové hodnocení didaktického testu převedené na korigovanou škálu	- 47 -
Tabulka č. 3 – Četnost respondentů dle zkoumaných skupin.....	- 49 -
Tabulka č. 4 – Procentuální využití škály u jednotlivých vinět u obou oborů současně	- 50 -
Tabulka č. 5 – Četnost nekorigovaného sebehodnocení dle oborů .....	- 52 -
Tabulka č. 6 – Četnost korigovaného sebehodnocení dle oborů .....	- 53 -
Tabulka č. 7 – Objektivní úrovně respondentů z didaktického testu dle oboru .....	- 54 -
Tabulka č. 8 – Porovnání objektivní úrovně a korigovaného sebehodnocení (střední hodnota intervalu dle studovaného oboru.....	- 55 -
Tabulka č. 9 – Rozdíl objektivního hodnocení a korigovaného sebehodnocení (střední hodnota intervalu) dle studovaného oboru (v%) .....	- 56 -
Tabulka č. 10 – Hodnocení a sebehodnocení studentů v závislosti na oboru studia.....	- 58 -
Tabulka č. 11 – Četnost nekorigovaného sebehodnocení dle umístění sebehodnotící otázky .....	- 59 -
Tabulka č. 12 – Četnost korigovaného sebehodnocení v závislosti na druhu testu, tj. dle umístění sebehodnotící otázky.....	- 60 -
Tabulka č. 13 – Objektivní úrovně respondentů z didaktického testu dle umístění sebehodnotící otázky .....	- 61 -
Tabulka č. 14 – Porovnání objektivní úrovně a korigovaného sebehodnocení (střední hodnota intervalu) dle umístění sebehodnotící otázky .....	- 62 -
Tabulka č. 15 – Rozdíl objektivního hodnocení a korigovaného sebehodnocení (střední hodnota intervalu) dle typu dotazníku (v%) .....	- 63 -
Tabulka č. 16 – Hodnocení a sebehodnocení studentů v závislosti na druhu testu, tj. umístění sebehodnotící otázky .....	- 64 -
Tabulka č. 17 – Korelační koeficient .....	- 66 -

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Nekorigované sebehodnocení studentů dle oborů.....	- 53 -
Graf č. 2 – Korigované sebehodnocení studentů dle oborů.....	- 54 -
Graf č. 3 – Výsledky didaktického testu dle oborů .....	- 55 -
Graf č. 4 – Nekorigované sebehodnocení dle umístění sebehodnotící otázky .....	- 60 -
Graf č. 5 – Korigované sebehodnocení dle umístění sebehodnotící otázky .....	- 61 -
Graf č. 6 – Výsledky didaktického testu dle umístění sebehodnotící otázky .....	- 62 -

## 8 Seznam zkratek

ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages

A0 – nejnižší úroveň angličtiny, používaná u školních dětí – (Starters - YLE)

A1 – první úroveň CEFR – uživatel základů jazyka (Movers - YLE, KET testy)

A2 – druhá úroveň CEFR – uživatel základů jazyka (Flyers - YLE, KET, PET testy)

B1 – třetí úroveň CEFR – samostatný uživatel (KET, PET, FCE testy)

B2 – čtvrtá úroveň CEFR – samostatný uživatel (PET, FCE, CAE testy)

CAE – Cambridge English: Advanced

CAFR – Common Asian Framework of reference for languages

CEC – Cambridge English Corpus

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages

CEPC – The Cambridge English Profile Corpus

CES – Cambridge English Scale

CLC – Cambridge Learner Corpus

CPE – Certificate of Proficiency in English (Cambridge English: Proficiency)

CV – Curriculum vitae - životopis

C1 – pátá úroveň CEFR – zkušený uživatel (FCE, CAE, CPE testy)

C2 – šestá (poslední) úroveň CEFR – zkušený uživatel (CAE, CPE testy)

DIF – response-category differential item functioning – odlišné fungování položek

EBCL – The European Benchmarking Chinese Language Project

E-CV – Evropský životopis

EGP – The English Grammar Profile

EJP – Evropské jazykové portfolio

Eko – Student ekonomického oboru, který zodpovídal dotazník

EkoA – Student ekonomického oboru, který zodpovídal dotazník A

EkoB – Student ekonomického oboru, který zodpovídal dotazník B

ESOL – English as a Second or Other Language

EVP – The English Vocabulary Profile

FCE – First Certificate in English (Cambridge English: First)

GLP – Global Language Portfolio

IELTS – International English Language Teaching System

KET – Key English Test (Cambridge English: Key)

KS – Korigované sebehodnocení

L1 – language 1 – mateřský jazyk

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

OH – Objektivní hodnocení

Ped – Student pedagogického oboru, který zodpovídal dotazník

PedA – Student pedagogického oboru, který zodpovídal dotazník A

PedB – Student pedagogického oboru, který zodpovídal dotazník B

PET – Preliminary English Test (Cambridge English: Preliminary)

PISA - Programme for International Student Assessment

RLD – Reference Level Descriptions

SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

UK – Univerzita Karlova

V1 - V6 – Viněta 1 – viněta 6

YLE – Young Learners English