

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Disertační práce

Studentské sebehodnocení úrovně anglického jazyka

Student Self-assessment of English Language Level

Mgr. Kateřina Králová

doc. RNDr. PhDr. Hana Voňková, Ph.D., Ph.D.

2023

Prohlášení o originalitě vlastního textu

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Studentské sebehodnocení úrovně anglického jazyka vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. února 2023

.....

Kateřina Králová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala za trpělivost, drahocenný čas a lidsky přátelský přístup doc. Haně Voňkové, která věřila, že jednou toto studium dokončím, již dlouho před tím, než jsem o něm já sama vůbec začala uvažovat. Bez jejího vedení by můj rozvoj (po všech stránkách) nemohl být zdaleka takový. Není možné zde vypisovat, za co všechno jí patří dík a vděk. Věřím, že ona sama si to všechno pamatuje nejlépe. *Haničko, děkuju!* Další velké poděkování míří k Dr. Ondřeji Papajoanu, který mi nejen radil a pomáhal po stránce odborné, ale hlavně mě nejednou u kávy vyslechl a pomohl se vzpamatovat, když hrozila sublimace. Dále bych ráda poděkovala Dr. Jiřímu Štípkovi, jehož humor a logická řešení zdánlivě neřešitelných situací dokázaly zachránit mnohé. Byl to právě on, který mě přemluvil, abych do doktorského studia nastoupila. Jeho přítomnost s koblížky je častou příčinou výbuchů smíchu, které se ozývají z naší kanceláře.

Upřímné poděkování také míří k mé rodině, zejména k manželovi a synovi, kteří to posledních pár měsíců (vlastně po celou dobu studia) se mnou neměli vůbec lehké a přesto vydrželi.

Abstrakt v českém jazyce

Tato práce se zabývá sebehodnocením úrovně anglického jazyka u žáků středních odborných škol (ISCED 3). V pedagogickém výzkumu se sebehodnotící otázky používají často, jak v České republice, tak na mezinárodní úrovni (např. PISA, TIMSS, ICILS). Zároveň jsou často doplněné škálovou položkou pro zaznamenání odpovědi. Pro přímé porovnání získaných odpovědí je ovšem nezbytné, aby všichni respondenti chápali položenou otázku a jednotlivé body na škále (tzn. sémantiku) totožným způsobem. Heterogenitou ve stylu odpovídání či odlišným fungováním položek se literatura a výzkum zabývá. Jednou z možností řešení je tzv. metoda ukotvujících vinět. Cílem práce je zjistit, jak se liší subjektivní hodnocení respondentů před korekcí a po korekci metodou ukotvujících vinět. Teoretická část se skládá ze dvou kapitol. V té první jsou rozebrány různé úrovně znalostí jazykových dovedností a jejich možné způsoby měření. Jedním ze způsobů je sebehodnocení, které je v práci vymezeno a je představena problematika neporovnatelnosti výpovědí respondentů. Ve druhé kapitole je pak popsána metoda ukotvujících vinět. V empirické části je popsáno výzkumné šetření realizované na středních odborných školách různého typu (N=1279) po celé České republice a jsou představeny výsledky analýzy dat získané pomocí neparametrické metody. Výsledky ukázaly, že existuje heterogenita ve stylu odpovídání mezi žáky. Korekce sebehodnocení pomocí metody ukotvujících vinět změnila pořadí žáků dle druhu studovaného oborů.

Klíčová slova v českém jazyce

Sebehodnocení, úroveň anglického jazyka, dotazník, referenční rámce pro jazyky, rozdíly v užívání škály, metoda ukotvujících vinět, konzistence odpovědí, ekvivalence vinět.

Abstrakt v anglickém jazyce

This thesis deals with the self-assessment of the level of English language of upper-secondary school pupils (ISCED 3). Self-assessment questions are often used in pedagogical research, both in the Czech Republic and at the international level (e.g. PISA, TIMSS, ICILS). At the same time, they often contain a rating scale for recording the answer. However, for a direct comparison of the answers obtained, all respondents must understand both the question asked and individual points on the scale in the same way. Literature and research deal with heterogeneity in reporting behavior or differential item functioning. One possible solution is the anchoring vignette method. The aim of the thesis is to analyze the differences in adjusted and unadjusted subjective self-assessments of respondents. The theoretical part consists of two chapters. In the first chapter, different levels of knowledge of language skills and their possible measurement methods are discussed. One of the methods is self-assessment, which is defined in the work and the issue of the incomparability of respondents' statements is presented. In the second chapter, the anchoring vignette method is described. The empirical part describes the research study carried out at upper-secondary vocational schools of various types (N=1279) throughout the Czech Republic and presents the results of data analysis obtained using a non-parametric method. The results showed that there was heterogeneity in the reported behavior among the pupils. Adjustment of the self-assessment using the method of anchoring vignettes changed the order of students based on the type of fields studied.

Klíčová slova v anglickém jazyce

Self-assessment, English language level, questionnaire, framework of reference for languages, differences in scale usage, anchoring vignette method, response consistency, vignette equivalence.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Úrovně znalostí jazykových dovedností a jejich měření	13
1.1 Úrovně znalostí jazykových dovedností.....	15
1.1.1 FSI / ILR / ACTFL.....	16
1.1.2 CLB / CAFR / EBCL / JF Standard	19
1.1.3 CEFR	21
1.1.4 English Profile	24
1.2 Měření jazykových dovedností	27
1.2.1 Orientační online testy	30
1.2.2 Komplexní mezinárodní jazykové zkoušky	31
1.2.3 Velikost slovní zásoby	35
1.2.4 Sebehodnocení	37
1.2.4.1 Vymezení (relevantních) pojmů v oblasti sebehodnocení.....	37
1.2.4.2 Eurobarometr	42
1.2.4.3 Europass a Evropské jazykové portfolio.....	44
1.2.4.4 Výzkumy se sebehodnocením.....	46
1.2.4.5 Problematika (ne)porovnatelnosti výpovědí respondentů.....	50
2 Metoda ukotvujících vinět	54
2.1 Stručný historický přehled	55
2.2 Výzkum v příbuzných relevantních oblastech	57
2.2.1 Použití metody v sociálních vědách.....	57
2.2.2 Použití metody v pedagogice	58

2.3	Možnosti zpracování dat s vinětami	60
2.3.1	Příklady ukotvujících vinět	60
2.3.2	Základní pochopení metody	62
2.3.3	Neparametrická metoda	65
2.3.4	Parametrická metoda – CHOPIT	70
2.4	Validita metody ukotvujících vinět	70
2.4.1	Základní předpoklady metody ukotvujících vinět	71
2.4.2	Umístění sebehodnotící otázky	72
EMPIRICKÁ ČÁST		74
3	Výzkumné šetření	74
3.1	Cíle šetření	75
3.2	Výzkumný vzorek	75
3.3	Popis sběru dat	83
3.4	Popis dotazníku	85
3.5	Výsledky analýzy dat	90
3.5.1	Sebehodnocení anglického jazyka – nekorigované	91
3.5.2	Hodnocení ukotvujících vinět popisujících celkovou úroveň	93
3.5.3	Hodnocení ukotvujících vinět popisujících dílčí úrovně	96
3.5.4	Porovnání korigovaného a nekorigovaného celkového sebehodnocení	97
3.5.5	Porovnání korigovaného a nekorigovaného dílčího sebehodnocení	103
3.5.6	Orientační znalost anglického jazyka – výsledky v rozřazovacím test	113
3.5.7	Vztah mezi sebehodnocením a výsledkem v rozřazovacím testu	117
3.5.8	Analýza výroků týkající se studijního oboru respondentů	124
3.6	Diskuze výsledků	128
ZÁVĚR		134

SEZNAM ZKRATEK.....	137
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	139
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ.....	157
SEZNAM PŘÍLOH	160
PŘÍLOHY	162

ÚVOD

Znalost alespoň jednoho cizího jazyka se v současné době stala v mnoha oblastech lidského konání nutností. Žáci po celém světě se již od útlého věku s cizími jazyky seznamují, učí se je a ideálně je i dále v životě aplikují. Obecně lze říci, že existuje snaha najít vhodné způsoby měření znalostí a dovedností v cizích jazycích tak, aby byly co možná nejrychlejší, tudíž i nejlevnější, ovšem zároveň co možná nejpřesnější. Je nutné, aby byly zjištěné výsledky znalostí a dovedností validní, aby je bylo možné poměřit například mezi žáky jedné školy, mezi několika školami navzájem nebo i mezi regiony či státy.

Výuka dětí cizího jazyka je mezi rodiči i vyučujícími vyhledávaná. Panuje názor, že čím dříve se dítě s jazykem seznámí, tím lépe a snadněji se ho dokáže naučit (viz např. Enever, 2011). Obdobnou myšlenku přijaly představitelé států zemí EU v Barceloně v roce 2002 na zasedání Evropské rady. Je nazývána jako tzv. barcelonský cíl (European Commission, 2017) a jeho podstatou je výuka alespoň dvou cizích jazyků (tzn. mateřského jazyka a k němu dalších dvou cizích jazyků) v rámci vzdělávání od útlého věku. Evropský parlament tedy přijal politiku mnohojazyčnosti ve svém usnesení „Mnohojazyčnosti: přínos pro Evropu a společný závazek“ např. (Council, 2002, 2014).

Snahu o mezikulturní porozumění a mobilitu v rámci Evropské unie má právě studium cizích jazyků od útlého věku podpořit. Konkurenceschopnost Evropy by bez dorozumění mezi státy nebyla možná, jedná se tedy o klíčový prvek. Znalost cizích jazyků dává možnost dalšího a lepšího vzdělání a zaměstnání v rámci Evropské unie (*European Parliament: Language Policy*).

S požadavkem na znalost jazyka – nejčastěji tedy anglického – je spojeno i zjišťování jeho úrovně. Pedagogičtí pracovníci i školská zařízení tím získávají zpětnou vazbu na kvalitu a úspěšnost své výuky. Rodiče tím získávají představu o možnostech svých potomků či informace o kvalitě poskytovaného vzdělávání. Zaměstnavatelé či instituce získají představu například o jazykové úrovni člověka, kterého zaměstnávají či který žádá o místo a v neposlední řadě samotní studenti si tím mohou ověřit svůj progres, kterého dosáhli při studiu cizího jazyka.

Aby bylo možné vytvořit směrnice pro testování, porovnávání a hodnocení úrovně cizích jazyků a pro přehlednou orientaci v jednotlivých úrovních vztažených ke konkrétním

schopnostem a dovednostem, vznikl například tzv. Společný evropský referenční rámec pro jazyky – SERR z anglického *Common European Framework of Reference for Language* – CEFR (viz např. Council of Europe, n.d.-a; Cambridge ESOL, 2011). Ten zavedl šest úrovní (A1, A2, B1, B2, C1, C2 – pro schéma viz Přílohu 1), které jsou detailně popsány a při testování přiřazovány hodnoceným osobám (International Language Standards, n.d.).

Existují ovšem různé způsoby, kterými lze hodnocení schopností a dovedností provádět. Pro potřeby této práce bude hodnocení jazykové úrovně děleno primárně na hodnocení subjektivní a objektivní. Hodnocení subjektivní získané odpovědí na sebehodnotící dotazníkovou položku (např. *Jaká je vaše úroveň anglického jazyka?*) s nabídnutou škálou (např. *anglicky neumím vůbec, jsem začátečník, mírně pokročilý, pokročilý, vysoce pokročilý*) může odrážet nejen skutečnou úroveň znalostí daného jedince, ale také jeho styl užívání škálových kategorií (viz. např. Voňková, 2017). Pokud bychom porovnávali více skupin na základě sebehodnotících otázek (angl. *self-assessment questions*), mohlo by se stát, že ačkoliv jedna ze skupin bude mít skutečnou (objektivní) úroveň cizího jazyka vyšší, avšak na předložené škále se podhodnotí, budou výsledky zkreslené. Tomuto jevu se snaží předcházet například tzv. metoda ukotvujících vinět (angl. *anchoring vignette method*), v jejímž rámci se předkládá dotazovaným osobám při zjišťování jejich úrovně popis vzorových osob, tzn. popis jejich schopností a dovedností týkající se cizího jazyka (tzv. ukotvující viněty) a dotazované osoby se poprosí, aby úroveň jazyka fiktivních osob zaznamenali na hodnotící škále. Zároveň je těmto dotazovaným osobám předložena hodnotící škála pro zaznamenání vlastní (subjektivní) úrovně cizího jazyka. Díky hodnocení ukotvujících vinět lze vidět pochopení a používání škály jednotlivých respondentů a lze tudíž korigovat a následně interpretovat jejich samotné sebehodnocení (viz např. King et al., 2004).

Předložená disertační práce se zabývá sebehodnocením úrovně anglického jazyka u žáků středních odborných škol za použití metody ukotvujících vinět. Subjektivní sebehodnocení žáků je porovnáno s výsledky z orientačního rozřazovacího testu a je korigováno pomocí hodnocení ukotvujících vinět. Dále jsou mezi sebou porovnány výsledky z vybraných oborů středních škol (ekonomických, pedagogických, zdravotnických, technických) a dle genderu.

Práce je rozčleněna do dvou hlavních částí. Část teoretická se skládá ze dvou kapitol. První kapitola popisuje úroveň znalostí jazykových dovedností a přibližuje možnosti/způsoby jejich měření. Mezi ně patří i sebehodnocení, jemuž je věnována samostatná podkapitola. V ní jsou vymezeny relevantní pojmy vážící se k sebehodnocení, jsou zde uvedeny příklady výzkumů se sebehodnocením a je představena problematika (ne)porovnatelnosti výpovědí respondentů. Druhá kapitola pak představuje jednu z možností, jak se s neporovnatelností výpovědí respondentů vypořádat – metodu ukotvujících vinět. Na začátku je stručně představena historie metody a vybrané dosavadní výzkumy. Jsou ukázány možnosti zpracování získaných dat pomocí této metody a zároveň jsou představeny předpoklady této metody.

Část empirická popisuje na začátku cíle šetření, výzkumný vzorek a sběr dat. V části věnující se výsledkům výzkumu jsou analyzována sebehodnocení anglického jazyka korigovaná i nekorigovaná, hodnocení ukotvujících vinět i výsledky orientačního rozřazovacího testu. Následuje diskuze k zjištěným výsledkům.

Hlavní výzkumný problém této práce přináší otázku, jaký je vztah mezi sebehodnocením úrovně anglického jazyka u žáků středních odborných škol a jejich výsledky v rozřazovacím testu.

V návaznosti na to pak vyvstávají některé dílčí problematiky, kterými je potřeba se zabírat pro pochopení celého konceptu práce a k celkové validizaci odpovědi na hlavní výzkumný problém. Pokusíme se přinést odpovědi na následující otázky:

1. Je sebehodnocení úrovně anglického jazyka u žáků rozdílné před korekcí a po korekci?
2. Jak se liší užívání škály
 - a. žáků lycea a žáků praktických oborů?
 - b. chlapců a dívek?
3. Jaký je vztah mezi
 - a. neočištěným sebehodnocením úrovně anglického jazyka pro jednotlivé druhy studovaných oborů?
 - b. očištěným sebehodnocením úrovně anglického jazyka pro jednotlivé druhy studovaných oborů?

- c. neočištěným sebehodnocením úrovně anglického jazyka a výsledky v rozřazovacím testu pro jednotlivé druhy studovaných oborů?
- d. neočištěným sebehodnocením úrovně anglického jazyka a výsledky v rozřazovacím testu podle genderu?
- e. očištěným sebehodnocením úrovně anglického jazyka a výsledky v rozřazovacím testu pro jednotlivé druhy studovaných oborů?
- f. očištěným sebehodnocením úrovně anglického jazyka a výsledky v rozřazovacím testu podle genderu?

Hlavním cílem této práce je zjistit, jak se liší subjektivní hodnocení žáků vybraných středoškolských oborů před korekcí a po korekci metodou ukotvujících vinět. Hlavní cíl je možné pak vzhledem k celkovému kontextu práce a vzhledem k výše položeným otázkám doplnit cíli dílčími.

V části teoretické se bude jednat o tyto cíle:

1. Analyzovat druhy testování jazykové úrovně.
2. Vymezit problémovou oblast sebehodnocení v dotazníkovém šetření.
3. Objasnit princip metody ukotvujících vinět.

V části empirické se bude jednat o tyto cíle:

1. Vytvořit dotazník pro žáky středních odborných škol.
2. Specifikovat pro dotazníkové šetření vybrané obory středních škol.
3. Realizovat dotazníkové šetření.
4. Analyzovat heterogenitu v užívání škály respondenty.
5. Aplikovat metodu ukotvujících vinět na data získaná z dotazníkového šetření.
6. Porovnat subjektivní hodnocení před korekcí a po korekci s výsledky v rozřazovacím testu.

Aby bylo možné dosáhnout stanovených cílů této práce, bude postupováno následovně. Bude provedena komparace způsobů měření jazykových dovedností včetně komparace některých referenčních úrovní, které se při měření používají. Dále bude provedena analýza terminologická, budou vymezeny pojmy vztahující se k sebehodnocení. Pro objasnění

principu metody ukotvujících vinět bude proveden rozbor primární i sekundární literatury vztahující se k tomuto tématu.

V empirické části bude na základě prostudované literatury týkající se tématu vytvořen dotazník pro žáky středních odborných škol. Součástí dotazníku budou sebehodnotící otázky a ukotvující viněty. Bude provedena komparace vybraných studijních oborů a částí jejich kurikulárních dokumentů (rámcových vzdělávacích programů – RVP). Výzkum bude realizován jako kvantitativní. Orientační úroveň bude zjišťována pomocí rozřazovacího testu. Kvantitativně bude počítáno očištění (tzv. neparametrické). V neposlední řadě bude provedena vztahová analýza zjištěných výsledků.

Práce úzce navazuje na odborné články, které autorka spolu se svými kolegy z výzkumného centra AnCER (*The Anchoring Center for Educational Research, UK Praha*) v průběhu doktorského studia publikovala v rámci grantů (17–02993S a 20–05484S) podpořených Grantovou agenturou České republiky¹. Zejména metodologická část tudíž z těchto článků značně vychází.

¹ (1) GA 17-02993S – Faktory ovlivňující sebehodnocení ICT dovedností studentů středních škol

(2) GA 20-05484S – Analýza determinantů sebehodnocení znalostí anglického jazyka a motivace k učení se anglickému jazyku u českých žáků nižšího sekundárního stupně

TEORETICKÁ ČÁST

1 Úrovně znalostí jazykových dovedností a jejich měření

Mnohojazyčnost nebo též vícejazyčnost (angl. *multilingualism*) je jev, který má v literatuře mnoho definic. Například Li (2008) vysvětluje vícejazyčného jedince jako někoho, kdo umí komunikovat více než jedním jazykem, kdo jazyk skrze mluvení či psaní používá aktivně, produktivně či skrze poslech či čtení pasivně, reaktivně. Další definici nabízí např. Evropská komise (2007) (angl. *European Commission*), která definuje mnohojazyčnost jako schopnost společností, institucí, skupin a jednotlivců zapojovat se ve více než jednom jazyce běžně do svého každodenního působení.

V literatuře se setkáváme také s pojmem bilingvismus nebo též dvojjazyčnost (angl. *bilingvism*) či trilingvismus nebo též trojjazyčnost (angl. *trilingvism*). Vymezení a používání těchto termínů není v literatuře jednotné. Často jsou dokonce bilingvismus či vícejazyčnost v textu používány zástupně. Kromě počtu jazyků, které mají tyto termíny také označovat, neexistuje mezi nimi podstatný rozdíl (Stránská, 2008).

Evropa je ze své podstaty multikulturní a jazykově rozmanitá (úřední jazyky zemí, regionální jazyky a jazyky menšin). Tato jazyková rozmanitost je respektována Listinou základních práv Evropské Unie a nemůže být rasisticky napadnuta (Listina, 2010). Ovšem ne každý Evropan splňuje požadavky Evropské rady na vícejazyčnost. Ta cílí zejména na mladší populaci, žáky a studenty, například podporou různých projektů, studijních programů Erasmus+ (viz např. European Commission, 2017; Council, 2014) či vznikem tzv. Evropského vzdělávacího prostoru (angl. *European Education Area*), která má za cíl podporovat výuku (nejen) cizích jazyků a dopomoci tak k naplnění belgického cíle (European Education Area, n.d.).

V České republice jsou očekávané výstupy ze vzdělávání určené tzv. rámcovými vzdělávacími programy. U preprimárního stupně škol (ISCED 0 - mateřské školy) jsou cizí jazyky zmiňovány např. v komunikativních kompetencích, které by malé děti měly získat před nástupem do primárního stupně (ISCED 1 – nižší stupeň ZŠ) škol (Příloha 1). Jedná se o seznámení s existencí cizích jazyků, pochopení, že jsou kolem lidí, kteří mluví jinými jazyky a že se těm jazykům lze naučit. V neposlední řadě by dítě mělo mít základní předpoklady k učení se cizímu jazyku. (MŠMT, 2021b).

Jazyk a jazyková komunikace je jednou ze vzdělávacích oblastí definovaných Rámcovým vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání (ISCED 1 – primární vzdělání, tj. nižší stupeň základní školy a ISCED 2 – nižší sekundární vzdělání, tj. vyšší stupeň základní školy). Jsou zde zavedené dva termíny „Cizí jazyk“ (myšleno první cizí jazyk) a „Další cizí jazyk“ (myšleno druhý a další cizí jazyk), přičemž požadavek na výstupní úroveň u cizího jazyka je dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (International Language Standards, n.d.) A2 a pro další cizí jazyk je výstupní úroveň A1. Rámcový učební plán stanovuje, že výuka cizího jazyka bude probíhat od 3. do 9. ročníku v týdenní tříhodinové dotaci, přičemž je možné začít s výukou i v nižších ročnících. Může, ale nemusí, se jednat o anglický jazyk. Další cizí jazyk je škola povinna zařadit nejpozději od 8. ročníku v časové dotaci minimálně 6 hodin (v součtu za celou dobu vzdělávání) (MŠMT, 2021d).

V rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné školy (ISED 3 – vyšší sekundární vzdělání – tj. konkrétně pro potřeby této práce maturitní obory LO a M) se vzdělávací oblast týkající se cizího jazyka nazývá Jazykové vzdělávání. Školy musí vyučovat jeden cizí jazyk, pokud je v RVP v rámcovém rozvržení obsahu vzdělávání uveden minimální počet vyučovacích hodin 10. Pokud je zde uveden minimální počet vyučovacích hodin 16 a více (v součtu za celou dobu vzdělávání), jedná se o zařazení dvou cizích jazyků, popř. je zde přímo uvedeno, že škola musí nabídnout dva cizí jazyky. Tato hodinová rozmanitost je dána podstatnou rozdílností jednotlivých oborů. Anglický jazyk není opět povinný. Minimální výstupní úroveň u prvního cizího jazyka je B1 a u druhého či dalšího cizího jazyka A2 (MŠMT, 2021c).

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je součástí i Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia²(ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělání). Opět se zde hovoří o Cizím jazyce, který směřuje k výstupu na úrovni B2 a Dalším cizím jazyce, který směřuje k výstupní úrovni B1. V obou případech je minimální časová dotace za čtyři roky studia 12 hodin (MŠMT, 2021a)³.

² Jedná se o gymnázia čtyřletá, popř. o poslední čtyři ročníky víceletých gymnázií. První čtyři ročníky osmiletého a první dva ročníky šestiletého gymnázia se řídí rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV).

³ Programy pro dvojjazyčná a sportovní gymnázia jsou pro účely této práce irelevantní, proto zde nebudou rozebírány.

Výše zmíněné kurikulární dokumenty ukazují, že Česká republika se snaží belgický cíl (tzn. výuku dvou a více cizích jazyků od útlého věku) na svém území plnit, či v maximální možné míře se k němu přiblížit.

Anglický jazyk se v posledních dekadách stal globálním jazykem, komunikačním prostředkem, tzv. lingua franca (Crystal, 2003). Jedná se o zdaleka nejvíce vyučovaný cizí jazyk ve školách v Evropě, což je trend, který se v posledních letech stále zvyšuje (Lanvers, 2018). V roce 2019 byl anglický jazyk na vyšších sekundárních všeobecných školách v rámci Evropské unie (v České republice bychom hovořili o čtyřletých gymnáziích či vyšších ročnících víceletých gymnáziích) nejčastěji studovaným jazykem (96,4 %), následovaným španělštinou (24,4 %) a francouzštinou (21,8 %). Přičemž na tomto stupni škol (tzn. ISCED 344) (Národní ústav, 2016) v České republice studovalo v roce 2019 dva či více cizích jazyků 99 % žáků. Jedná se o naprostý nadprůměr oproti hodnotě EU, která činí zhruba 58 % (Eurostat, 2021). Zároveň se jedná o jazyk, který Evropané považují za nejvíce přínosný první cizí jazyk pro svůj osobnostní rozvoj. Kromě anglicky mluvících zemí (Spojené království a Irsko) a Lucemburska, kde upřednostňují francouzštinu, si toto myslí většina obyvatel zemí Evropské unie. Konkrétně v České republice má tento názor 59 % dotázaných obyvatel (Statista, 2015).

1.1 Úrovně znalostí jazykových dovedností

Z výše uvedeného lze usuzovat, že testování dosažené úrovně jazyka se stalo součástí našich životů zajisté nejen v Evropě. Když dojde na otázku: „Jak dobře mluvíte cizím jazykem?“ odpověď není téměř nikdy tak přímočará a jednoduchá, jelikož ne všichni mohou reagovat větou: „Hovořím zcela plynule!“. Právě pro tyto případy existuje několik stupnic k měření jazykových znalostí a dovedností.

Znalosti či vědomosti (angl. *knowledge*) a dovednosti (angl. *skills*) jsou výsledkem procesu zvaného učení. Čačka (2001) popisuje učení jako činnost, při níž se osvojují poznatky a úkony, což vede k formování samostatné a kultivované osobnosti. Vědomost je soubor představ a pojmů, který žák učením získal. Jsou to zapamatované informace, pojmy, pravidla, fakta apod. Jedná se jak o abstraktní pojmy, tak o konkrétní představy. Vědomosti člověk nezíská jen pasivním převzetím a zapamatováním, probíhá zde i aktivní třídění

pojmu, zařazení do systémů, jejich zpracování. Jedná se o výsledek myšlení, řešení problému a vnímání všeho kolem, o intelektové operace (Čáp, 1993). Dovednosti jsou dispozice, které jedinec získá či se jim naučí, aby mohl adekvátně, správně, přesně, rychle a efektivně vykonat konkrétní činnost (Kolář et al., 2012).

Výběr vhodné škály, a tudíž i typu testu pro určení úrovně znalosti a dovednosti v cizím jazyce, záleží na několika proměnných – na lokalitě (lépe řečeno kontinentu), kde hodnocení probíhá a zároveň je nutné vzít v potaz i cílovou lokalitu, do které je hodnocení určeno. Poté také záleží na účelu, pro který je hodnocení realizováno. V neposlední řadě v některých případech záleží i na zvoleném jazyku, který je hodnocen.

1.1.1 FSI / ILR / ACTFL

Ve Spojených státech Amerických se počátky směrnic pro hodnocení jazykových znalostí a testování jazykové odbornosti datují do 50. let 20. století. Nízká znalost cizích jazyků se v souvislosti s válkou s Japonskem a v Korey začala ukazovat jako problém. Série měření byla v té době provedena zejména pro vládní účely Institutem zahraničních služeb (FSI) (angl. *Foreign Service Institute*), Ministerstva zahraniční USA. Institut byl ovšem po čase nespokojený s jazykovými testy, které měl k dispozici, s konkrétními položkami v něm obsaženými, s testovacími postupy a s oblastmi, které (ne)testoval.

Průlomovým řešením těchto problémů bylo vyvinutí řady definovaných úrovní obecné znalosti nejdříve jednoduše nazývané jako „language“, později specifikováno, že se jedná o znalost řeči v oblasti mluvení (angl. *speaking*). Vše bylo založeno na dosavadních zkušenostech zaměstnanců FSI a úředníků z praxe, kteří nejlépe znali potřeby a požadavky na používání jazyka a stupně výkonnosti prokázané absolventy dosavadního typu testování. Výsledná škála nazývána jako *FSI proficiency levels* obsahovala pět úrovní, přičemž každá byla popsána jedním odstavcem (Příloha 2). První úroveň označována jako úroveň 1 (Level 1) značila nejnižší úroveň, zatímco úroveň 5 (Level 5) představovala úroveň nejvyšší (Clark & Clifford, 1988).

Testování bylo prováděno formou rozhovoru testovaný – hodnotitel, později se jednalo o hodnotitele dva. Ti byli odborně proškoleni a každý měl během testování svou určenou roli. Správně vedený, neformální, přátelský rozhovor na různá témata byl ale zároveň velmi

dobře připravený, strukturovaný a cílený tak, aby dokázal určit jaké znalosti a dovednosti jsou pro testovaného dosažitelné a které již ne. Testování jedinci, kteří byli solidně schopni zvládnout výkonnostní požadavky pro tu jednu danou úroveň, ale nemohli výrazně překročit tuto úroveň, získali příslušné označení úrovně (Level 1, 2, 3, ...). Naopak Ti, jejichž výkon byl znatelně lepší než základní požadavky pro danou úroveň, ale kteří přesto ve všech ohledech nesplnili požadavky na další vyšší úroveň, obdrželi „plusové“ skóre (1 + , 2 + , 3 + atd.). Dohromady s nulovým stupněm představujícím absolutně žádnou znalost daného jazyka mohli testovaní na škále znalostí FSI získat jednu z 11 možných hodnot (0/0+, 1/1+, 2/2+, 3/3+, 4/4+, 5). V průběhu několika let testování pokračovalo a s tím i spojené navyšování počtu hodnotitelů, tvoření podpůrných materiálů tištěných (testovací soupravy, pracovní sešity) i audionahrávek. Hodnotitelé byli proškoleni převážně v anglickém jazyce a princip hodnocení si pak přenášeli/překládali do konkrétních jazyků, které testovali (např. španělština, francouzština (později tyto dva jazyky měly své vlastní materiály), nepálština, ale například i jazyk Twi či Trukese). Hodnotitelé také nahrávali některá testování a nahrávky pak posílali do centra FSI pro kontrolu a zpětnou vazbu.

V průběhu několika let přijaly FSI škálu a způsob testování různé vládní organizace jako například Mírové sbory (angl. *the Peace Corps*). Na přelomu 60. a 70. let se díky dobrovolnickému spojení několika agentur podařilo sepsat formální popis škál pro hodnocení ve všech čtyřech jazykových dovednostech (čtení, psaní, poslech a mluvení). Tuto stupnici jazykových znalostí (angl. *language proficiency scale*) přejala na konci 70. let například i Severoatlantická aliance (NATO).

V 80. letech vznikla potřeba dalšího rozvoje celkového konceptu. O princip a realizaci hodnocení na FSI škále se začal zajímat i nestátní sektor, vznikaly nové hodnoticí rámce ve světě, na což bylo třeba reagovat. Bylo nutné podrobněji (do více stupňů) rozepsat nižší úrovně (Level 0–2), jelikož většina testovaných dosahovala právě těchto úrovní, a i přes několika měsíční studium a snahu se studenti stále nacházeli na té samé úrovni. Ačkoliv byl progres u studentů znatelný, nebyl dostatečný pro postup do další úrovně. Zároveň byl v té době popis jednotlivých stupňů revidován pod záštitou Meziagenturního jazykového kulatého stolu (angl. *The Interagency Language Roundtable – ILR*), aby obsahoval i úplný popis „plusových“ úrovní, které byly v bodovacím systému začleněny. Od té doby bylo takto

upravené hodnocení jazykových dovedností známé jako „Škála ILR“ (angl. *ILR Scale*) nebo „Definice ILR“ (angl. *ILR Definitions*).

V 80. letech proběhla ještě jedna úprava. Návrh na zpracování několika z mnoha požadavků byl propojen s upravenou verzí navrhovanou projektem Common Yardstick, kterou dále rozpracovala Educational Testing Service – ETS (český ekvivalent *Služba pro testování ve vzdělávání*) a American Council on the Teaching of Foreign Languages – ACTFL (český ekvivalent *Americká rady pro výuku cizích jazyků*). Finální výsledek byl následně šířen coby „Směrnice ACTFL / (ETS Speaking) Proficiency Guidelines“, která byla využívána zejména pro akademické účely (viz např. Clark & Clifford, 1988; Herzog, n.d.).

Americká vláda s oběma skupinami (ACTFL a ILR) dlouhodobě spolupracovala. Porovnání mezi oběma škálami / úrovněmi bylo nezbytné. ACTFL rozdělilo své úrovně na 0 (žádná znalost) a poté Novice, Intermediate, Advanced, Superior a Distinguished, přičemž první tři byly ještě dále děleny na Low / Mid / High. U škály ILR (FSI) i po výše zmiňovaném zpracování změn, bylo možné udělit úrovně 0/0+, 1/1+, 2/2+, 3/3+, 4/4+, 5 (Příloha 3, Wade et al., 2013). Porovnání hodnot stupnic ACTFL s ILR je ukázáno v Příloze 4 (American Council, 2012). Porovnání hodnot stupnic ACTFL s CEFR (více o CEFR škále v 1.1.3) je rozděleno do dvou tabulek. První porovnává čtení a poslech a druhá mluvený projev a psaní. Hodnoty úrovní mezi aktivními a pasivními dovednostmi se mírně liší a nelze je plošně porovnat v rámci jedné tabulky (Příloha 5).

Za zmínku také stojí, že ILR vypracovala studii (tzv. *Language Learning Timeline*), ve které uvádí, kolik hodin studia OBVYKLE zabere člověku, který je na nulové znalosti jazyka, aby se dostal na ILR škále na úroveň 3, při které je schopný komunikovat s rodilým mluvčím bez větších obtíží (tzv. *Professional Working Proficiency*). Jazyky byly ve studii rozděleny podle jazykových rodin (příbuznosti). Například český jazyk patří do kategorie 3 („Hard languages“ – Languages with significant linguistic and/or cultural differences from English“) a je zapotřebí zhruba 44 týdnů (tj. 1100 vyučovacích hodin), aby člověk výše zmíněné úrovně dosáhl. Výčet jednotlivých kategorií je uveden v Příloze 6 (*Foreign Language Training: FSI's Experience with Language Learning*, n.d.).

1.1.2 CLB / CAFR / EBCL / JF Standard

Canadian Language Benchmark

Pro Kanadu, coby bilingvní zemi, je komparace jazykových úrovní anglického a francouzského jazyka nezbytná, zejména u příchozích imigrantů či u lidí, kteří chtějí do Kanady přijet za prací či za studiem. V praxi je využívána škála nazývající se *Canadian Language Benchmarks* (CLB – možný český ekvivalent *Referenční hodnoty kanadského jazyka*).

CLB je 12stupňová škála úrovní popisující čtyři dovednosti (čtení, psaní, poslech a mluvení) v anglickém či francouzském jazyce v coby druhém/dalším jazyce (tzv. ESL/EFL – English as a second language/English as a foreign language). Poprvé byla zveřejněna v roce 1996 Centrem pro referenční hodnoty v kanadském jazyce (Centre for Canadian Language Benchmarks). Škála je rozdělena do tří fází/stupňů (1) Stage I – Basic Proficiency, (2) Stage II – Intermediate Proficiency, (3) Stage III – Advanced Proficiency. Každá fáze/stupeň (*stage*) se pak dále dělí na další čtyři úrovně (*levels/benchmarks*), v součtu je tedy možné udělit jednu ze 12 úrovní (Příloha 7; Pépin, 2008).

Common Asian Framework of References for Languages

V asijských zemích byl na základě evropského rámce (podrobněji viz níže do 1.1.3) vytvořen tzv. CAFR (*Common Asian Framework of References for Languages in Learning, Teaching, and Assessment*). Jedná se o referenční rámec zejména pro východní asijské země, přičemž iniciativu k vytvoření rámce podnítilo Japonsko v roce 2010. Cílem bylo podpořit kooperaci mezi Evropou a Asií. Jako další benefity existence rámce byly uváděny například ekonomicko-společenský rozvoj, podpoření dodržování lidských práv, podpora zaměstnanosti nebo zajištění společného základu pro mobilitu. Obavy spojené se zavedením rámce se týkaly např. relativní geografické a kulturní vzdálenosti / odlišnosti mezi asijskými státy na rozdíl od těch evropských, možného tření vyplývající z odlišných kultur a politických systémů či toho, že nebude existovat dostatek institucí, které by mohly projekt zastřešovat (Yoneoka, 2011). Bližší informace či příklady rámce se autorce, bohužel, do doby odevzdání práce nepodařilo získat.

The European Benchmarking Chinese Language

Konkrétně specificky pro jednu zemi, pro lepší spolupráci mezi Evropou a Čínou, byl vytvořen projekt s názvem EBCL – *The European Benchmarking Chinese Language* (český ekvivalent *Evropské referenční rozdělení čínského jazyka*). Jedním z důvodů vytvoření tohoto rámce byla stále se zvyšující poptávka po výuce čínského jazyka v Evropě, dále pak i potřeba konzistence ve výuce a hodnocení čínského jazyka. Cílem jeho vytvoření bylo například navrhnout deskriptory popisující čínský jazyk v evropském kontextu, zvýšit povědomí o sociálních i jazykových rozdílech mezi čínskými a evropskými jazyky, pomáhat v mobilitě studentům, poskytnout nástroj a oporu pro tvorbu učebních textů a jiných materiálů (sylabů, učebnic) dle nových standardů a metod, odpoutat se od starých postupů a tradičních přístupů, které vyzdvihovaly znalosti a strukturovanost ve výuce čínského jazyka a zaměřit se na komunikační dovednosti studentů (Paternicò, 2012).

EBCL je orientovaný na uživatele (tzn. na studenty, učitele, zkoušející, instituce). Bere v potaz jazykové rysy čínského jazyka, multikulturní znalosti a dovednosti. Popis úrovní vychází z CEFR rámce (1.1.3), English Language Portfolia (1.1.4) a Standardy pro japonský jazyk (popsáno zde níže). V rámci hodnocení lze udělit jednu z 12 úrovní (A1.1, A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C1+, C2 – Příloha 8) (Wang, 2012).

JF Standard for Japanese – Language Education

Japonsko je další asijská země, která požaduje od zájemců o studium či zaměstnání testování znalostí v jazyce. V Japonsku existuje několik druhů zkoušek jazykové způsobilosti. Asi nejznámější jsou zkoušky nazvané *The Japanese Language Proficiency Test* (JLPT – český ekvivalent Japonský jazykový test). Dlouhou dobu ovšem neexistoval jednotný systém či index pro objektivní porovnání výsledků v těchto různých testech, což bylo pro školy a zaměstnavatele limitující. JLPT má pět obtížností N1, N2, N3, N4 a N5, přičemž poslední obtížnost (N5) je ta nejlehčí a nejobtížnější je N1. JLPT bylo kritizováno i proto, že testuje pouze čtení a poslech (angl. *reading a listening*) (Shinbun, 2019).

Alokovaná skupina japonského ministerstva školství vytvořila nový standardizovaný index pro hodnocení úrovně japonského jazyka těm, jejichž rodný jazyk není japonština.

JF Standard, vyvinutý Japonskou nadací (angl. *Japan Foundation*), je nástroj, který pomáhá připravovat, plánovat a hodnotit výuku japonského jazyka coby cizího jazyka. Na základě standardu JF se znalosti studentů neměří tím, zda si zapamatují gramatické jevy nebo slovní zásobu nebo kolik kapitol učebnice je probráno. Japonská vláda se rozhodla použít jako podklad pro vytvoření nového indexu pro hodnocení znalosti japonského jazyka Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR, viz 1.1.3). JP Standard má tudíž šest hodnoticích stupňů (A1-C2), přičemž každý je popsán tzv. „*Can-Do*“ popisem činnosti (co student zvládne v rámci japonského jazyka v konkrétně popsané situaci). JF Standard se skládá z CEFR popsaných znalostí a dovedností a JF Standardu (Příloha 9) popsaných znalostí a dovedností (viz např. *The JF Standard for Japanese–Language Education*, n.d.; *The JF Standard for Japanese–Language Education 2010: Second Edition*, 2012). Po roce 2020 byl JF Standard propojen s JLPT a je aplikován při zkouškách v praxi (Shinbun, 2019).

1.1.3 CEFR

CEFR je zkratka anglického názvu *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. V českém jazyce se setkáváme s překladem Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ). Byl vytvořen Radou Evropy (angl. *Council of Europe*), aby poskytoval transparentní, koherentní a komplexní základ pro výuku cizích jazyků, pro zpracování materiálů do výuky, pro plánování sylabů a osnov, pro hodnocení znalostí a dovedností v cizím jazyce. Jedná se o výsledek vývoje výuky cizích jazyků.

Od 60. let 20. století se členské státy Rady Evropy Evropskou kulturní konvencí zavázaly, že budou usnadňovat komunikaci mezi těmito státy tím, že budou podporovat výuku cizích jazyků, nejen prostřednictvím různých projektů (např. *Moderní jazyky*). Cílem bylo zařídit, aby všichni občasně členských zemí měli přístup k jazykovému vzdělání, které bude metodicky vycházet z komunikačních úkolů. Byla snaha pozitivně motivovat i jen drobné pokroky ve studiu.

V 70. a 80. letech byl vyvinut popis první úrovně „*Threshold Level*“ (dnešní B1). Nejdříve vznikl pro angličtinu, posléze pro francouzštinu, a nakonec existoval pro více než 30 cizích jazyků. Pro anglický jazyk byly postupně vypracovány i cíle pro úroveň vyšší

(*Vantage* – odpovídající B2) i nižší (*Breakthrough* – odpovídající A1 a *Waystage* – odpovídající A2). Bylo identifikováno pět oblastí komunikačních schopností: jazyková/lingvistická, sociolingvistická, diskurzivní, sociokulturní a sociální kompetence. Zde se poprvé začaly objevovat škálové popisy odbornosti čili inovativní prvek CEFR projektu. V této době se také měnil přístup k výuce cizích jazyků. Gramaticko-překladová metoda byla vystřídána praktičtějším komunikativním přístupem.

V 90. letech již bylo nezbytné vyvinout ucelený rámec pro výuku cizích jazyků a jejich hodnocení. Byl zapotřebí nástroj, který zpřehlední plánování ve výuce jazyků, zjednoduší kontrolu a (sebe)hodnocení progresu ve studiu a zároveň tím povzbudí běžného uživatele jazyka. V roce 1991 na symposiu ve Švýcarsku organizovaném Radou Evropy a Federálními švýcarskými úřady vznikla myšlenka vzniku referenčního rámce pro jazyky. Cílem bylo vytvořit deskriptory jazykových dovedností pro jednotlivé body na škále. V roce 1992 vznikla pracovní skupina, která v prosinci 1995 představila *Draft 1* (český ekvivalent *První náčrt*). Během roku 1996 bylo přes 3 000 kopií tohoto náčrtu rozesláno expertům a do relevantních institucí členských zemí, aby si náčrt přečetli a zaslali zpětnou vazbu, připomínky, názory a zkušenosti. Vrátilo se na několik stovek vyplněných dotazníků, které musely být analyzovány. Vše probíhalo prostřednictvím pošty, jelikož v té době nebyla elektronická komunikace ještě běžně používána. O rok později, v dubnu 1997 byl druhý náčrt (*Draft 2*) představen na lingvistické konferenci ve Štrasburku. Po následné revizi byl natištěn a rozdán pro pilotní testování do praxe spolu s uživatelskou příručkou, jak s referenčním rámcem pracovat. Mezi roky 1999 a 2000 proběhly poslední úpravy, finální revize a příprava na tisk u Cambridge University Press (pro verzi v anglickém jazyce). V roce 2001 (Evropský rok jazyků) byl CEFR oficiálně spuštěn. V roce 2018 byl ještě vydán doplňující svazek s novými deskriptory (Složilová, 2019). V současné době je CEFR publikován ve 40 evropských i mimoevropských jazycích. Více než 3 miliony lidí ročně z více než 130 zemí světa skládají Cambridge zkoušku, která je hodnocena dle CEFR úrovní (viz např. Council of Europe, n.d.–a; Cambridge ESOL, 2011).

CEFR tehdy v rámci všech čtyřech sledovaných dovedností – poslech, čtení, psaní, ústní komunikace – rozlišoval a popisoval svých šest úrovní takto:

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

Celý dokument aktuálního referenčního rámce čítá téměř na 300 stran. Jsou v něm uvedeny cíle, funkce a kritéria tohoto rámce. Je zde vysvětlen přístup, kterým je Rámec zpracován. Nyní má CEFR dvě hlavní osy – horizontální osu popisující různé činnosti a kompetence a osu vertikální ukazující progres při jejich dosahování (Council of Europe, 2020).

Jádrem horizontální osy jsou tzv. popisná schémata (angl. *descriptive schemes*) definující konkrétní aktivity, které student v dané oblasti u dané úrovně zvládne/umí/rozumí. Jsou založeny na strategiích používaných pro aktivaci kompetencí, zejména obecných a komunikativních. Popisná schémata tvořila původně dvě části, v roce 2018 (Složilová, 2019) byl vydán doplňující svazek a nově popisná témata tvoří části čtyři (Příloha 10) – obecné kompetence (angl. *General competences*), komunikační jazykové kompetence (*Communicative language competences*), komunikační jazykové aktivity (*Communicative language activities*) a komunikační jazykové strategie (*Communicative language strategies*). Všechny tyto čtyři složky dohromady tvoří celkovou jazykovou vybavenost. Původní tradiční model čtyř dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení) je zde nahrazen v rámci komunikačních jazykových činností a komunikačních jazykových strategií novými čtyřmi komunikačními módy (recepce, produkce, interakce a mediace). V dotisku z roku 2020 je použito pro přehlednost více tabulek, aby bylo zřetelně vidět, jak jsou modelové škály dávány dohromady dle typů činností, strategií a komunikačních módů (Council of Europe, 2020). V referenčním rámci se nenachází popisy gramatických jevů ani výčet konkrétní slovní zásoby (Cambridge, 2011).

Vertikální osa Rámce představuje nejprve obecný Rámec (angl. *global scale* – Příloha 11) (Council of Europe, 2020). Je popsán pomocí tzv. „*Can Do Statements*“ a je rozdělen dle

původního dělení dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení). Idea pro sestavení „*Can do*“ vět v této podobě pochází ze 70. let, kdy se používal podobný koncept u hodnocení zdravotních sester. Rozdělení do jednotlivých úrovní je nutné z důvodu zjednodušení. Úrovně jsou nezbytné pro plánování výuky, sledování pokroku u studentů a k zodpovězení otázek typu *Jak dobře umíš anglicky? Zároveň dokáže zaměstnavatel díky úrovním říct, jakou znalost jazyka požaduje na konkrétní pozici.* Tvůrci CEFR rámce přiznávají, že odpověď např. *B1* nebo i podrobnější *B1 pasivní dovednost a B2 aktivní dovednost* nepokrývá kompletní znalosti a dovednosti konkrétního člověka. Odpověď by si zasluhovala být mnohem komplexnější, více konkretizovaná. Je možné, že student, který dosáhne celkové úrovně např. *B2* může v některých oblastech dosahovat na úroveň *B1* a v jiných naopak *C1* až *C2*. Z tohoto důvodu obsahuje CEFR nejen jednu globální škálu, ale hned několik škál, aby každý uživatel jazyka mohl nejprve identifikovat jazykové aktivity, které jsou pro něj relevantní a poté si mohl sestavit svůj diferencovaný profil odpovídající jeho znalostem a dovednostem či si mohl naplánovat cíl, ke kterému bude při svém studiu směřovat. Tzv. profil potřeb (angl. *a profile of needs*) může být sestaven pro jednotlivce či pro skupinu studentů na základě jejich cílů ve výuce. Sestavení se provádí ve specializovaných centrech či speciálně vycvičenými odborníky majícími oprávnění profily potřeb vytvářet. Ukázka fiktivního profilu v oblasti přírodních věd pro postgraduálního studenta je uvedena v Příloze 12. Více informací, kompletní přehledové tabulky všech úrovní a složek jazykové vybavenosti a kompletní rozbor tohoto fiktivního profilu lze nalézt v Council of Europe (2020).

1.1.4 English Profile

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR, angl. *CEFR*) je jazykově neutrální. To znamená, že platí v mnoha různých jazycích. Nicméně např. autoři výukových textů poukazovali na fakt, že specifikace v referenčním rámci nejsou dostatečně přesné a aplikovatelné na všechny jazyky plošně (viz např. Saville & Hawkey, 2010). Aby bylo zajištěno maximální přizpůsobení Rámce lokálním účelům, začaly se na popud Rady Evropy vytvářet pro národní a regionální jazyky tzv. deskriptory referenčních úrovní (*Reference Level Descriptions – RLDs*). Jedná se o podrobné rozpracování Rámce na tři konkrétní složky (slovní zásoba, gramatické jevy, funkce jazyka), jejichž aktivní a správné používání odpovídá

konkrétním kompetencím definovaných v CEFR. RLDs přepisují (horizontální) CEFR úroveň do konkrétních (vertikálních) složek zmiňovaných výše v jednotlivých jazycích (viz např. Council of Europe, n.d.–b; English Profile, n.d.–a). V současné době (zima/jaro 2023) jsou deskriptory referenčních úrovní vypracovány plně nebo alespoň z větší části pro 11 jazyků (chorvatština, čeština, angličtina, němčina, francouzština, italština, portugalština, španělština, gruzínština, litevština a turečtina). Rozpracování v dalších jazycích se připravuje (Council of Europe, n.d.–c).

Od vydání Společného evropského referenčního rámce pro jazyky roku 2001 podporovala Rada Evropy spolupráci světově významných vzdělávacích, hodnotících a publikujících organizací (např. University of Cambridge ESOL Examinations, Cambridge University Press, British Council, University of Bedfordshire Centre for Research in English Language Learning and Assessment (CRELLA), aj.), aby se projekt s názvem English Profile (zaměřující se na anglický jazyk) spustil a realizoval. Bylo a stále je sbíráno velké množství dat, které slouží k roztřídění slovní zásoby a gramatických jevů do jednotlivých úrovní. Jednoznačně je tím popsáno, co by student, na které úrovni, měl prokázat za znalosti a dovednosti. Zjednoduší se tak tvorba obsahu jazykových učebnic a vznikne jasné měřítko pro hodnocení progresu při studiu jazyka (Saville & Hawkey, 2010). Výzkumní pracovníci vyvinuli inovativní metodologii pro popis cizího jazyka pomocí technik korpusového výzkumu (angl. *corpus research techniques*). Dřívější jazykové seznamy byly tvořeny lingvistickými odborníky, kteří čerpali ze svých zkušeností. Oproti tomu v English Profile jsou data získána od skutečných studentů angličtiny, což poskytuje jasné důkazy o tom, co mohou studenti na každé určité úrovni tohoto jazyka zvládnout (English Profile, n.d. –b). *The Cambridge Learner Corpus* (CLC) je sbírka čítající několik set tisíc textů napsaných studenty z celého světa. Sbíрка je neustále doplňována a obnovována. CLC je také obohacován pomocí the Cambridge English Corpus obsahující několika miliardové záznamy mluvené a psané angličtiny (jak britské, americké, tak i jiných variant). Obsahuje také akademickou angličtinu a stále nově vznikající fráze a idiomy (English Profile, n.d.–c).

English Vocabulary Profile (EVP) poskytuje věrohodné informace o slovech a frázích, která jsou používána napříč všemi úrovněmi, včetně jednotlivých významů a kontextů. Jedná se

o interaktivní online nástroj⁴. EVP je stále v procesu utváření. Cílem je, aby obsahoval to, co studenti znají, ne to, co by znát měli. EVP je provázaný s online výkladovým Cambridge slovníkem⁵ (English Profile, n.d. –d). Po zadání hledaného slova se objeví nejen výklad/vysvětlení významu, ale i úrovně k jednotlivým překladům (a mnoho dalších informací). Zároveň lze generovat také slovní zásobu dle tematického celku (Cambridge dictionary, 2022). V EVP se po zadání hledaného slova zpravidla objeví tyto informace: slovo samotné, fonetická transkripce výslovnosti, audio-nahrávka výslovnosti, definice, indikátor úrovně, slovníkové příklady, příklady ze studentských textů z CLC, velkými písmeni psaná orientační slova pro přehlednost při hledání polysémantických slov (English Profile, n.d.–e).

Dalším nabízeným nástrojem EVP je tzv. text inspector. Jedná se o možnost vložení libovolného textu (s limitem 500 slov) ke kontrole jeho obtížnosti. Výsledkem je výčet počtu slov v jednotlivých úrovních. Jelikož některá slova mohou být obsažena v závislosti na významu ve více úrovních, Text inspector volí vždy úroveň nejnižší. Je ovšem možné u jednotlivých slov úroveň posléze pozměnit a tím i poupravit celkovou statistiku a grafy, které jsou také výstupem. Tento nástroj je určený jak pro učitele, tak pro studenty (English Profile, n.d.–f).

English Grammar Profile (EGP) je sesterský projekt EVP. Díky němu je možné vidět, jak studenti rozvíjejí kompetence popsané v CEFR za pomoci gramatiky a pragmatiky. Tím vzniká celosvětový gramatický profil pro každou referenční úroveň. Stejně jako u slovní zásoby může mít gramatický jev či tvar více významů. EGP tyto rozdílnosti ve významech eviduje a přiřazuje je k jednotlivým úrovním. Opět se jedná o interaktivní online nástroj⁶. U vyhledaného a zvoleného gramatického jevu je uvedena například tzv. super kategorie (např. druh slova), tzv. sub kategorie/funkce v rámci gramatiky (např. modifikátor), indikátor úrovně, „Can do“ popsaná dovednost (vychází z CEFR), příklady ze studentských textů z CLC (vždy je u nich uvedeno, zda jsou tyto příklady již odborníky zkontrolované a opravené nebo ještě nikoliv), a je zde také prostor na komentáře od vývojářů (English Profile, n.d.–g). Kompletní seznam použitých super kategorií a sub kategorií je možné nalézt na English Profile (n.d.–i).

⁴ EVP je dostupné zdarma na <https://languageresearch.cambridge.org/wordlists/evp>

⁵ Cambridge dictionary je dostupný zdarma na <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fly?q=Fly>

⁶ EGP je dostupné zdarma na <https://languageresearch.cambridge.org/english-grammar-profile/egp-online>

Tvorba EGP byla v rukou dvou autorek gramatické učebnice angličtiny. Kontrolu pak prováděli odborníci na korpusovou lingvistiku pro jazykovou analýzu. Výhodou anglické gramatiky je, že má své hranice, je konečná. Bylo tedy možné, i když složité, sestavit seznam gramatických jevů, které posléze odborníci porovnávali s texty v CLC (English Profile, n.d.– h).

English Profile je dlouhodobý projekt, na kterém kooperuje mnoho institucí. Kromě EVP a EGP se v budoucnu bude zabývat i popisem funkcí jazyka napříč všemi úrovněmi (Saville & Hawkey, 2010).

1.2 Měření jazykových dovedností

Ve školách (např. základních, středních, jazykových) mohou být studenti při hodinách cizího jazyka děleni do skupin dle jejich úrovně. Často jsou tyto skupiny pojmenovány obdobně jako jsou označeny v jazykových učebnicích a zkombinovány se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERRJ / angl. CEFR):

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

(Scrivener, 2011).

Zjištění úrovně svých jazykových dovedností může mít několik podob, které mohou být standardizované či nikoliv. V závislosti na tom, zda potřebuje daný jedinec doklad o dosažené úrovni lze volit orientační či komplexní typ testování.

Při hodnocení cizího jazyka se používají například testy výkonu. V nich se měří znalosti a dovednosti – výkon – jedinců v určitých oblastech. Nejznámější z testů výkonu jsou tzv. didaktické testy (angl. *achievement tests*). U nás se rozšířily především ve 30. letech 20. století vlivem V. Příhody (Kosíková, 2011). Pro testování jazykových znalostí a dovedností

jsou vhodné níže zmíněné typy didaktických testů (dělení převzato od Chrásky (2007) dle Byčkovského):

- *Testy úrovně* – nebývají časově omezeny, úlohy mohou mít vzrůstající obtížnost, výsledek je závislý na výkonu studenta,
- *Testy standardizované* – bývají připravovány profesionálně, měly by být tudíž na vysoké úrovni, jsou ověřovány, často realizované institucemi, mohou být doprovázeny manuálem či příručkou k zadávání či vyhodnocování,
- *Testy nestandardizované* – jedná se o neformální, nijak neověřované testy, typickým příkladem jsou testy učitelů ve školách, neexistuje k nim objektivní testová norma,
- *Testy kvazistandardizované* – jedná se také o neformální testy připravované s větší pečlivostí např. více pedagogy či pro více paralelních tříd najednou. Nebývají ověřovány, ovšem může existovat standard pro vyhodnocování,
- *Testy kognitivní* – vychází z dělení učení dle Blooma, zjišťují stupeň poznatků, příkladem mohou být např. překlady,
- *Testy výsledků výuky* – používají se zejména ve školství, měří, co se studenti v konkrétní oblasti jazyka naučili,
- *Testy rozlišující (testy relativního výkonu)* – jedná se o testy tzv. statisticko–normativní nebo NR testy (angl. *norm-referenced tests*), výkon studenta lze porovnat vzhledem k výkonům ostatní testované populace, konstrukce testů umožňuje říct, zda je výkon testovaného jedince v porovnání s ostatními podprůměrný, průměrný, nadprůměrný apod.,
- *Testy ověřující (testy absolutního výkonu)* – jedná se o tzv. kriteriální testy nebo CR testy (angl. *criterion-referenced tests*) – cílem je ověřit, zda jedinec zvládl konkrétní látku či nikoliv, výsledek se vymezuje vzhledem ke všem testovaným úlohám,
- *Testy vstupní, průběžné (formativní) a výstupní (sumativní)* – jsou studentům zadávány před zahájením výuky (cílem je zjistit stav znalostí a dovedností na počátku, slouží též k následné diferenciaci výuky), v průběhu (k evaluaci úspěšnosti a progresu výuky) a po skončení výukového celku (k celkovému hodnocení studentů),

- *Testy monotematické a polytematické* – rozlišení závisí na množství látky, které tyto testy zkoumají, pokud se jedná o jedno téma, označuje se test jako monotematický, pokud se testuje více témat či oblastí najednou, jedná se o testy polytematické, ty bývají náročnější na přípravu,
- *Testy objektivně skórovatelné* – obsahují položky, které lze objektivně vyhodnotit jako správně či chybně vyřešené / zodpovězené, vyhodnocování je tedy jednodušší, lze ho provádět i strojově,
- *Testy subjektivně skórovatelné* – označované jako esej testy – nelze předem říci přesná pravidla pro hodnocení, příkladem mohou být rozsáhlé odpovědi na otázku, výhoda tohoto typu testů může být širší záběr testované oblasti, komplexnější testování,

(Chráška, 2007).

Z výše uvedeného je patrné, že pro testování úrovně znalostí a dovedností v cizím jazyce je možné zkonstruovat několik druhů didaktických testů. Ty se sestávají z položek (testových úloh), které mohou mít také různou podobu. Jejich kvalita může ovlivnit celé testování. Testové položky mohou být tzv. otevřené či uzavřené.

Otevřené široké otázky jsou voleny v případě, že je po studentech požadována rozsáhlá odpověď (např. půl strany a více). V otázkách se můžeme dotazovat např. na průběh děje, názor, popis procesu apod. Tímto způsobem jsou zkoušeny komplexní znalosti. Zpravidla je nelze objektivně hodnotit. Otevřené otázky se stručnou odpovědí žádají o vytvoření vlastní odpovědi ovšem v omezeném krátkém rozsahu. Odpovědí může být slovo, číslo či krátká věta. Odpověď nelze jednoduše uhádnout a položka se dobře konstruuje. Netestuje ovšem komplexní propojení znalostí a dovedností.

Uzavřené testové úlohy mohou být s (1) nabízenou odpovědí a (2) nucenou volbou odpovědí. Dichotomické úlohy (angl. *true-false items*) nabízí dvě odpovědi, přičemž pouze jedna bývá správná, tu má student za úkol označit. Tyto položky se snadno navrhuje, míra pravděpodobnosti uhádnutí je zde vysoká. Úlohy s vícenásobnou odpovědí (angl. *multiple-choice items*) tento problém částečně eliminují. Zde student označuje právě jednu správnou, jednu nejpřesnější, jednu nesprávnou, či vícenásobnou odpověď. I zde vzhledem k nabízením možnostem je uhádnutí možné. Z čím vyššího

počtu odpovědí student vybírá, tím se pravděpodobnost možnosti uhádnutí snižuje. Ideální se jeví počet 4–5 předkládaných možností. V praxi je ještě možné otevřené a uzavřené úlohy kombinovat, kdy uzavřená testová úloha nabízí možnosti odpovědí (a, b, c) a za „d“ nabízí možnost vlastní odpovědi (např. jiné, další, popište). Další typ uzavřené úlohy – přiřazovací – je používán zejména u mladších žáků, kterým jsou předloženy dvě množiny pojmů/částí vět a jejich úkolem je, je spojit, propojit. Pravděpodobnost uhádnutí je zde nízká zejména v případě, kdy se počet nabízených prvků v jedné množině liší od nabízeného počtu prvků v množině druhé. Uzavřené situační položky (kdy možné odpovědi vyplynou samy ze zadané situace) a uspořádací úlohy (kdy se dané prvky řadí dle předem daných kritérií) nejsou pro testování znalostí a dovedností v cizím jazyce vhodné (Chráska, 2007).

V následujících podkapitolách, pokud nebude řečeno jinak, se bude hovořit o testování úrovně znalostí a dovedností anglického jazyka.

1.2.1 Orientační online testy

V dnešní online době je možné provést neoficiální hodnocení úrovně pomocí internetu, stačí do vyhledávače zadat např. *testování angličtiny online* a zobrazí se několik odkazů na rychlé, velmi orientační úroňové testy. Po jejich vyplnění se buď zobrazí výsledek hned na obrazovce (viz např. Cambridge English Language Assessment, n.d.–a; Nepustilova jazyková škola, n.d.) nebo je nutné zadat svůj email a výsledek přijde do několika minut do schránky (viz např. Online jazyky, n.d.; Wallstreet English, n.d.). Firmy či jazykové školy takto získávají kontakty na zájemce o testování, potažmo i na budoucího studenta/klienta, který si bude chtít vylepšit svou úroveň nebo se připravit na jazykové zkoušky a firmu či školu kontaktuje. Obdobné testování využívají jazykové školy jako nástroj pro rozdělování zájemců o kurzy do jednotlivých skupin dle obtížnosti (viz např. Presto, n.d.). Tyto rozřazovací testy jsou obvykle velmi jednostranné. Testují zpravidla jen gramatickou a lexikální stránku jazyka (doplňování do vět či překlad). Většinou se jedná o didaktický test obsahující několik desítek položek s výběrem jedné správné odpovědi (*multiple-choice cloze*), kde existuje riziko jejího uhádnutí. V některých testech jedinec nemá možnost volby „nevím“, tudíž jednu odpověď zaškrtnout musí, i když správnou odpověď neví nebo otázce nerozumí. Zodpovězení všech otázek bývá povinné a systém ho jinak dále nepustí. S komplexními testy, které zjišťují

úroveň jak v receptivních, tak v produktivních dovednostech, tyto testy nelze srovnávat. Zároveň nelze email s výsledkem považovat za oficiální doklad o dosažené úrovni.

1.2.2 Komplexní mezinárodní jazykové zkoušky

Mezinárodní jazykové zkoušky potvrzují a dokládají testovanému dosaženou jazykovou úroveň. Existuje několik verzí certifikátů, každý slouží k jinému účelu (pro studium, pro trh práce, pro žádost o vízum apod.). Lze je za poplatek splnit u oficiálních organizací. V České republice je to možné například v Cambridge English Language Assessment (n.d.–b) či British Council (2022c). Certifikáty jsou uznávány u nás i v zahraničí. Níže jsou uvedeny pouze příklady některých těchto zkoušek, nejedná se o vyčerpávající výčet či jejich podrobný popis. Pro povahu této práce to není nezbytné. Záměrně zde nejsou uvedeny státní jazykové zkoušky, jelikož se nejedná o mezinárodní zkoušku uznávanou v zahraničí.

ETS – Educational Testing Service

Educational Testing Service (ETS) patří mezi světově největší soukromé organizace zabývající se standardizovaným testováním, hodnocením a pedagogickým výzkumem. ETS vyvíjí, administruje a hodnotí různé typy testů včetně těch mezinárodních jazykových (ETS, n.d.–a).

TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) je americká zkouška, která slouží zejména uchazečům o studium v zahraničí. Je zadávána na počítači. V současné době je nabízena dospělým ve dvou podobách TOEFL Essentials a TOEFL iBT. TOEFL Essentials je více všeobecně zaměřený test, trvá 1,5 hodiny, přičemž testování probíhá z domova. Zatímco TOEFL iBT je akademicky orientovaný, trvá 3 hodiny a testování může proběhnout doma nebo v testovacím centru. Získaný certifikát má platnost dva roky. Pro mladší zájemce existuje TOEFL Primary (pro věk 8+), TOEFL Junior (pro věk 11+) a TOEFL ITP (pro věk 16+) (ETS, n.d.–d).

Dále společnost nabízí například zkoušky GRE (*General Test*) určené pro postgraduální programy včetně studijních oborů obchodu a práva (ETS, n.d.–b). PRAXIS testy, což je série testů, které slouží k prokázání akademických a pedagogických dovedností. Je určený jak pro

zájemce o pedagogické vzdělání, tak i pro již vystudované jedince mířící do školské praxe (ETS, n.d.–c). TOEIC (*The Test of English for International Communication*) je všeobecná americká zkouška cílená pro potřeby pracovního trhu (ETS, n.d.–e).

IELTS – International English Language Testing System

Jedná se o britskou jazykovou zkoušku, která slouží k doložení znalosti při studiu či v zaměstnání. Zároveň je možné po složení na některých místech obdržet certifikát UKVI (*UK Visas and Immigration*), který se dokládá jako součást žádosti o víza do Velké Británie. V současné době je nabízena zkouška ve dvou podobách IELTS Academic a IELTS General Training. IELTS Academic je určený zejména pro ty, kteří se chystají ke studiu na vysoké škole. IELTS General Training je více všeobecně zaměřený. Psané testy trvají 2 hodiny a 40 minut a jsou doplněny ústní zkouškou v ten samý či jiný předchozí den, než probíhá zkouška psaná. Získaný certifikát má platnost 2 roky (British Council, 2022c).

Cambridge English Qualifications

Cambridge English Qualifications je série zkoušek a testů hodnotících úroveň znalostí a dovedností angličtiny jako druhého jazyka. První pokusy o definování jazykové úrovně se datují již do roku 1913, kdy vznikla zkouška CPE (Cambridge Proficiency Exam), díky níž se určovala tzv. mastery úroveň nerodilého mluvčího. Sloužila především v akademických kruzích a zahraničním studentům. V pořadí druhá zkouška byla představena před 2. světovou válkou. Jednalo se o zkoušku FCE (First Certificate) a cílila zejména na administrativní pracovníky (Cambridge ESOL, 2011).

V současné době existují tyto Cambridge zkoušky všeobecné angličtiny:

Pro nejmenší děti (YLE – *Young Learner's Exams*), ve věku 6–12 let

- Starters – úroveň Pre – A1
- Movers – úroveň A1
- Flyers – úroveň A2

Jedná se o motivační zkoušky, které splní každý testovaný žák. Zkoušky se skládají ze tří částí (1) poslech, (2) čtení a psaní, (3) mluvený projev. Celková doba trvání je zhruba u Starters 45 minut, U Movers 1 hodina a u Flyers 1 hodina a 15 minut.

Pro starší školní děti (nad 12 let) a nácíleté jsou připraveny tyto zkoušky

- A2 Key for Schools (KETfS)
- B1 Preliminary for Schools (PETfS)
- B2 First for Schools (FCEfS)

Po složení všech těchto zkoušek obdrží mladí žáci či studenti totožný mezinárodní certifikát s dlouhodobou platností jako u verzí pro dospělé. Jediný rozdíl je v obsahu zkoušek – témata jsou přizpůsobena zájmům a zkušenostem dětí školního věku. Zkouška A2 (KETfS) se úrovní překrývá se zkouškou Flyers (pro nejmenší). Neobsahuje již obrázky, má jinou strukturu testu, je více zaměřena na produktivní dovednosti a je náročnější na kognitivní dovednosti. Tyto tři zkoušky (ve verzi for Schools) se skládají z různého počtu částí a trvají různě dlouho. U KETfS se jedná o tři části (1) čtení a psaní, (2) poslech, (3) mluvený projev. Délka trvání zkoušky této zkoušky je zhruba 2 hodiny. Zkouška PETfS se skládá ze čtyř částí (1) čtení, (2) psaní, (3) poslech, (4) mluvený projev, přičemž délka trvání je zhruba 2 hodiny 20 minut. Zkouška FCEfS se skládá také ze čtyř ovšem trochu jiných částí než zkouška předchozí, (1) čtení a použití jazyka, (2) psaní, (3) poslech, (4) mluvený projev. Délka trvání této zkoušky je 3 a půl hodiny.

Pro dospělé jedince jsou k dispozici tyto testy všeobecné angličtiny

- A2 Key (KET)
- B1 Preliminary (PET)
- B2 Cambridge English: First (FCE)
- C1 Cambridge English: Advanced (CAE)
- C2 Cambridge English: Proficiency (CPE)

Po úspěšném splnění všech těchto zkoušek obdrží testovaný certifikát platný bez omezení. Zkoušky mají různé části a různou dobu trvání. Zkouška KET se skládá ze tří částí (1) čtení a psaní, (2) poslech, (3) mluvený projev. Vše trvá zhruba 2 hodiny. Zkouška PET se skládá ze čtyř částí (1) čtení, (2) psaní, (3) poslech, (4) mluvený projev. Délka trvání jsou zhruba 2 hodiny a 20 minut. Zkouška FCE, CAE a CPE už pak mají strukturu totožnou, skládají se ze čtyř částí (1) poslech a použití jazyka, (2) psaní, (3) poslech, (4) mluvený projev. FCE trvá

3 a půl hodiny, CAE a CPE pak 4 hodiny celkem. Více informací ke struktuře, délce trvání a hodnocení jednotlivých částí je možné nalézt např. Cambridge University Press & Assessment (2022a; 2022b) nebo Cambridge Assessment English (2021a).

Mezi Cambridge English Qualifications zkoušky patří také následující dvě zkoušky odborné angličtiny, které se v České republice dají složit v instituci British Council (Britská rada). (1) BEC (Business English Certificates), má tři úrovně (Preliminary B1, Vantage B2 a Higher C1) a je zaměřený tematicky na obchod (British Council, 2022a). (2) Zkouška ILEC (*International Legal English Certificate*) je zaměřená na právo. Skládá se na dvou úrovních (B2 a C1) (British Council, 2022b). Certifikáty mají celoživotní platnost a slouží zejména při dokládání úrovně zaměstnavatelům.

Výsledné skóre je založené na Cambridge English Scale (CES) (Příloha 13). Jedná se o přehledné a snadno pochopitelné schéma (škálu), které ukazuje testovaným, na jaké úrovni dle CEFR rámce se nachází jejich úroveň. Tato škála je konzistentní napříč různými zkouškami, což usnadňuje porovnání a prostupnost výsledků. Zároveň je díky tomu lépe viditelný progres v jazyce (Cambridge Assessment English, n.d.).

U výsledného výpočtu skóre z testování se nejedná o součet bodů, ale záleží na úrovni a tím i počtu částí, ze kterých se zkouška skládá. Dle toho bude daný výsledek spočítán. Na certifikátu pak lze nalézt tyto informace – dosažené výsledky separátně z dílčích částí (např. z čtení a použití jazyka nebo z psaní), celkový výsledek, kterého testovaný jedinec dosáhl (dle Cambridge English Scale), známku (A, B, C) a výslednou úroveň dle Evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR). Při pohledu na škálu Cambridge English Scale je vidět, že například za 180–190 bodů na škále (nejedná se o prostý součet bodů ze zkoušky, ovšem o body vypočítané dle metodiky z jednotlivých částí zkoušky pro CES), což odpovídá CEFR úrovni C1, by testovaný obdržel známku A, pokud by skládal zkoušku FCE (B2). Pokud by ovšem skládal zkoušku CAE (C1), obdržel by za tento počet bodů známku C. Pokud by skládal zkoušku CPE získal by jen certifikát dokládající získaný počet bodů na CES, ovšem žádnou známku ani potvrzení o dosažení úrovně CPE by neobdržel, protože by tomu tak nebylo. Výhodou tohoto systému hodnocení je fakt, že pokud znalosti a dovednosti testovaného nedosahují zvolené úrovně zkoušky, dostane i přesto certifikát o dosaženém počtu bodů (Cambridge English Language Assessment, 2015).

1.2.3 Velikost slovní zásoby

Velikost slovní zásoby je jeden z dalších ukazatelů úrovně znalosti cizího jazyka. Rozvoj a obohacování znalosti slov je nutný pro další úspěšný rozvoj jazyka, je klíčový k porozumění a pro komunikační schopnost. Recipročně se dá předpokládat, že pokud student postupuje ve své jazykové úrovni, navyšuje zároveň svou slovní zásobu. (Milton, 2009 a 2010). Na výzkumu dánských studentů (N=88) studujících anglický jazyk bylo ukázáno, že velikost slovní zásoby je nejvíce klíčová (korelace 0,83) u čtení (*reading*) zatímco nejnižší korelace (0,69) byla zjištěna u poslechu (*listening*). Autor připouští, že jeden z důvodů může být například to, že u poslechu je nutné znát i výslovnost daného slova, a hlavně být schopný toto slovo rozpoznat v mluveném projevu (Stæhr, 2008).

V rámci popisu úrovní v Evropském referenčním rámci pro jazyky neexistuje výčet slov ani konkrétního počtu, který by bylo nezbytné zvládnout pro dosažení jednotlivých úrovní. V počátcích (80. a 90. léta 20. století) tvorby CEFR rámce byly v původních dokumentech zmínky o slovní zásobě týkající se některých vybraných úrovní. U úrovně B1 – tehdy nazývaná jako Threshold byl vydán seznam slov obsahujících 2000 pojmů. V případě úrovně A2 – tehdy nazývaná jako Waystage – se jednalo o seznam čítající 1000 pojmů. CEFR (potažmo Council of Europe) se nikdy nedistancoval od těchto seznamů, nicméně ty již nebyly v pozdějších letech rozvíjeny, nebyly publikovány, ani jinak se s nimi neworkovalo (Milton, 2010). Popis rozsahu slovní zásoby byl nakonec nadefinovaný z hlediska dovedností nebo komunikačních cílů (Příloha 14; Council, 2020).

Cambridge English Language Assessment organizace vydává k přípravě na své mezinárodní Cambridge zkoušky seznamy slov (angl. *wordlists*) nebo i obrázkové seznamy slov (angl. *wordlist picture books*), které mají sloužit zejména vyučujícím, kteří připravují žáky a studenty na zkoušky. Obrázkové seznamy slov existují pro přípravu dětí ve věku 6 až 12 let na zkoušky pre-A1 Starters⁷, A1 Movers⁸ a A2 Flyers⁹. Zároveň byl vydán i abecední výčet

⁷ Obrázkový seznam slov pro pre-A1 dostupný zde: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/351849-pre-a1-starters-word-list-2018.pdf>

⁸ Obrázkový seznam slov pro A1 dostupný zde: <https://www.cambridgeenglish.org/images/199238-young-learners-movers-word-list-picture-book.pdf>

⁹ Obrázkový seznam slov pro A2 dostupný zde: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/396160-yfe-flyers-word-list-picture-book-2018.pdf>

slov pro tyto tři zmíněné zkoušky¹⁰. Obsahuje seznam jak pro každou úroveň zvlášť, tak i souhrnný seznam pro první dvě nebo všechny tři zkoušky naráz nebo také seznam slov seskupený dle slovních druhů.

Dále existují seznamy slov pro KET (*Key English Test*), KETfS (*Key English Test for Schools*) a pro PET (*Preliminary English Test*), PETfS (*Preliminary English Test for Schools*), které byly vyvinuty externími odborníky připravujícími materiály pro tyto zkoušky. Zahrnuje slovní zásobu z výše zmiňovaného seznamu Rady Evropy pro Waystage (v případě KET a KETfS) a Threshold (v případě PET a PETfS) z roku 1990 rozšířenou o nejčastější slova z korpusu. Seznam je řazen nejprve abecedně a poté dle tematických celků. (University of Cambridge, 2009 a Cambridge Assessment English, 2021b). Pro zkoušky FCE, CAE a CPE již seznamy pojmů tvořeny či zveřejněny (pravděpodobně pro svou obsáhlost) nejsou.

Ne všichni studenti cizího jazyka cílí na získání mezinárodních certifikátů, zvláště na počátku svého studia. Proto tyto seznamy slouží zejména pro učitele, tvůrce učebnic a kurikulárních dokumentů, jako vodítko k rozvíjení jazykových dovedností svých žáků. Na otázku, kolik slov je nutné zvládnout pro kterou úroveň, neexistuje jednoznačná odpověď. Milton (2009) a Milton a Alexiou (2020) uvádí kolik slov z 5000 nejčastějších anglických slov je v průměru nutné zvládnout na každé CEFR úrovni (Příloha 15). Tyto údaje jsou výstupem tvorby a obsáhlého testování pomocí tzv. X-Lex receptivního testu velikosti slovní zásoby nejen v anglickém jazyce (Milton, 2020). Testování je možné pouze u jedinců, kteří již umí číst. Je jim předložen seznam 100 pojmů vybraných ze seznamu 5000 nejfrekventovanějších slov v daném jazyce, mezi které je přidáno 20 pojmů, které jsou vymyšlené, nenesou žádný význam, ovšem vypadají jako existující slova. Úkolem testovaných je určit, zda pojem znají či nikoliv, tzv. dát ANO, znám toto slovo nebo NE, neznám toto slovo. Počítačový systém ihned po dokončení, které trvá zhruba 5 minut, vyhodnotí výsledek, vrátí vyhodnocené upravené skóre spolu s úrovní, na které se vzhledem k lexikální znalosti testovaný nachází (Milton, 2020). Výsledky X-Lex testování ani tabulka s průměrnými počty zvládnutých nejčastějších slov neříkají nic o celkové velikosti slovní zásoby studentů. Jedná se navíc jen

¹⁰ Abecední seznam slov dostupný zde: <https://www.cambridgeenglish.org/images/149681-yle-flyers-word-list.pdf>

o pasivní znalost pojmů, nikoliv o tu aktivní (Milton & Alexiou, 2020). Více informací o použité metodě a výsledcích výzkumu může čtenář najít ve výše uvedené literatuře.

1.2.4 Sebehodnocení

V odborné literatuře zabývající se sebehodnocením se vyskytuje široká škála pojmů, které se mohou jevit jako totožné či jako by samy sobě byly synonymem. V latinském a potažmo anglickém originálu začínají tyto termíny předponou *self* tedy jástvím. Koukolík (2017) ho definuje jako „schopnost pozorovat a vykládat, popisovat i sledovat sama sebe jako někoho druhého, něco jiného, obecně jako objekt“. Do českého jazyka jsou pojmy překládány s předponou *auto-*, *sebe-*, *samo-* (Kolář et al., 2012; Mareš & Gavora, 1999).

1.2.4.1 Vymezení (relevantních) pojmů v oblasti sebehodnocení

(1) Sebehodnocení (angl. *self evaluation* či *self-assessment*), lze nazvat též autoevaluací, je dle Koláře et al. (2012) definováno jako:

Hodnocení sebe sama, svého chování, činností, jednání, postupů i postojů. (...) Schopnost kritického pohledu na sebe, nepodlehnutí přeceňování nebo naopak podceňování svých možností, schopností. (...) Schopnost sebehodnocení jsou rozvinuté racionální i afektivní předpoklady hodnocení sebe sama, svého chování, jednání, konkrétních skutků. Jedna z kvalit, kterou má škola rozvíjet u všech žáků. Kritické i pozitivní hodnocení svého jednání jako východisko zkvalitňování sebe sama. (p. 121)

Průcha et al. (2013) definuje 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. (p. 258)

Obě výše zmíněné definice z pedagogických slovníků se shodují v tom, že sebehodnocení je hodnocení vlastní osoby, které nemusí odpovídat skutečnosti, tzn. nemusí jít o čistě objektivní hodnocení. Zároveň se jedná o činnost, se kterou by se měl jedinec setkat

a pracovat s ní dále již ve školním prostředí. Tam probíhá zejména učení jako jedno ze základních lidských činností, které je v naší kultuře neodmyslitelně spjata s hodnocením, nadřazeným pojmem k termínu sebehodnocení. Dle Průchy (2009) je hodnocení definováno jako:

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 žákovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí nebo aspirace žáků atd. (p. 587-588)

Slouží např. k evaluaci studentů, učitelů, institucí, výstupů a chování všech těchto skupin. Hodnocení, stejně tak jako sebehodnocení, má i subjektivní stránku věci. Objektívni hodnocení, které není zkreslené a platí bez ohledu na to, kdo ho vykonal, se dá ověřovat. Je validní a reliabilní. Ve školní praxi je spíše výjimečné (Kolář et al., 2012).

Od konce 20. století je zvyšován důraz na tzv. autonomní hodnocení (vlastní sebehodnocení, portfolia, vrstevnické sebehodnocení, opakem je pak heteronomní hodnocení). U autonomního hodnocení žák přebírá zodpovědnost za své hodnocení (Průcha, 2009). Autonomní hodnocení podporuje formativní (korektivní, průběžné, pracovní) hodnocení. Schéma ukazující a porovnávající procesy u autonomního hodnocení a heteronomního hodnocení vypadá takto:

- Autonomní (vnitřní) hodnocení: (1) žákův výkon – (2) žákova reflexe vlastního výkonu – (3) učitelská metareflexe,
- Heteronomní (vnější hodnocení): (1) žákův výkon – (2) učitelské hodnocení – (3) předpokládaná změna žákova výkonu.

Autonomní hodnocení pak je důležitou součástí práce s chybou, kterou je třeba vnímat jako motivaci nikoliv jako trest a stresor (Slavík, 1999).

Sebehodnocení je dle vyhlášky č. 48/2005 (MŠMT, 2005) o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky v § 14 Hodnocení žáků již přímo zmiňováno. Součástí školních řádů je nutné mít stanovená pravidla pro hodnocení žáků, konkrétně zásady pro sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků.

Hlavní aktivitou žáků ve škole je učení. Ovšem je důležité si uvědomit, že právě hodnocení je jedna ze složek výuky. Doplnuje učitelovo hodnocení záměrně či skrytě a zároveň se jedná o jeden z cílů vzdělávání (Slavík, 1999).

Sebehodnocení je druh kompetence, který je potřeba budovat pro získání nezávislosti na učiteli. Žáka vede k zamýšlení nad již proběhlými činnostmi a získanými zkušenostmi, k uvědomění si, co již bylo zvládnuto a nově naučeno, k pojmenování toho, co chybí do zvládnutí vytyčeného cíle či co se nezdařilo. Dalo by se říct, že se jedná o jakýsi vnitřní žákův monolog. Díky tomuto všemu dochází k ovlivnění dalších činností a k regulaci chování. Žáci si dokážou stanovit cíle a následně evaluovat jejich plnění (Kolář & Šikulová, 2005).

Při sebehodnocení se ve výuce potýkají učitelé zejména s problémem nereálného sebehodnocení (žáci jsou příliš sebekritičtí nebo naopak sebekritika chybí). Faktorů, které žákovské či studentské sebehodnocení ovlivňuje, je celá řada. Rakoušová (2008) uvádí, že

Žákovské hodnocení vlastní osoby je pro školní prospěch nesmírně důležité, protože v závislosti na adekvátnosti sebehodnocení se žák méně obává neúspěchu. Ochotně překonává potíže. V důsledku toho dochází ke stimulaci školního výkonu. Naopak nízké sebehodnocení se podepisuje na práci pod úrovní vlastních schopností a může být paralyzována žákova aktivita.

Podceňující se člověk může mít obtíže v navazování vztahů v osobních i pracovních vztazích, může se ocitnout na okraji skupiny. Snadno ho lidé mohou přehlížet a v pracovním procesu mu mohou být ukládány jednodušší úkoly. Oproti tomu člověk, u kterého je absence sebekritiky, má o sobě vysoké mínění, se může dostat snadno do rozepře s ostatními lidmi (Kolář & Šikulová, 2005).

Průcha (2009) upozorňuje na fakt, že veškeré hodnocení má psychické a sociální důsledky. Výzkum v této oblasti probíhal zejména v 80. a 90. letech 20. století. Byly zjištěny tyto problémy – absence motivace, strach ve vztahu k edukaci, odstup a formální přístup ve vztahu k edukaci. Dále se prokázal vztah mezi kvalitou výkonu ve výuce a hodnocením.

Žákovo sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěra, sebeúcta a sebevědomí je ovlivněno tím, jak je hodnoceno učitelem. To, jak toto hodnocení samotný žák pochopí, je v celém procesu rozhodující. Je to dáno vnitřními (např. volnými vlastnostmi, touhou po poznání, schopnost

sebehodnocení) a vnějšími (např. pozice žáka ve třídě, rodinou, vztah žáka k učiteli a ke škole) vlivy (Kosíková, 2011).

(2) Sebekázeň (angl. *self-discipline*) je schopnost člověka pomocí vlastní vůle dosáhnout cílů, které on sám považuje za důležité a chce je naplnit. Nejedná se o plnění cílů, které člověku stanovili a vyžadují po něm druzí (Duckworth, 2009).

(3) Sebepojetí (angl. *self-concept*) reflektuje, jak se vyvíjí názor a postoj člověka na svou vlastní osobnost a následně tím i na celý jeho život. Bývá nazýváno jako vnímané či ideální self (Urbánek & Čermák, 1996). Sebepojetí je ovlivnitelné okolím a vlastními emocemi. Skládá se ze sebevědomí, sebeúcty a sebehodnocení (Kolář et al., 2012). Konečná (2010) poukazuje na fakt, že terminologie zde není zcela jednotná. Sebepojetí dle ní je nyní pojímáno jako „multifacetová, hierarchicky uspořádaná kognitivní struktura“, která je ovlivňována a měněna v sociálním prostředí.

(4) Sebeuposouzení (angl. *self-report*) je zřídka používané synonymum k termínu sebehodnocení. Jedná se o subjektivní výpověď o sobě. V šetřeních existuje pojem *sebeuposuzovací škály*, které slouží k měření rozdílů v oblastech, kdy jsou respondenti dotazováni např. na intrapsychické jevy, stavy, chování. Měření může být ovlivněno ze strany dotazovaného kognitivně, situačně nebo záměrně (Ježek et al., 2006).

(5) Sebe prezentace (angl. *self-presentation*) nastává, když člověk úmyslně či spontánně objektivizuje svou osobu, své činy, či svou tvorbu při vystoupení před ostatními lidmi nebo svým životním stylem. Sebe prezentace bývá vyžadována potencionálními zaměstnavateli v rámci výběrového řízení. Existují výzkumy, které se zaměřují na hledání rozdílů v sebe prezentaci u různých skupin (např. mezi národy), které se sebe prezentují různorodě, vnímají sebe odlišně, a tudíž i poskytují rozdílné hodnoty (König et al., 2011).

(6) Sebereflexe (angl. *self-reflexion*) získává člověk při kontaktu s okolím. Jedná se o subjektivní zjištění informací o sobě samém založené na promyšlení svého jednání a chování, svých činností, myšlenek, postojů a názorů. Jedinec se zamýšlí nad svou minulostí a hledá strategii pro budoucnost, co zachovat, co udělat jinak (Kolář et al., 2012). Konečná (2010) definuje sebereflexi jako „schopnost vědomého sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě“. Macek (2008)

poukazuje na tzv. dualitu sebereflexe, kdy *já* je podmětné (I) a předmětné (Me). Tedy *já*, které si uvědomuje *já* (samo sebe). Jedná se o svou představu, o své hodnocení.

(7) Sebeúcta (angl. *self-esteem* či *self-appraisal*) je spjata s evaluací vlastních hodnot jedince. Odvíjí se od toho, jak společnost, ve které jedinec žije, hodnotí vlastnosti, kterými tento jedinec disponuje a do jaké míry je možné jeho chování uzpůsobit představám o vlastní důstojnosti (Urbánek & Čermák, 1996).

(8) Sebevědomí (angl. *self-confidence*) či sebedůvěra (angl. *self-belief* nebo *self-reliance*) je součástí sebepojetí. Je tvořeno při kontaktu s ostatními lidmi (rodiči, kamarády, učitelé atd.). Je spjata s uvědoměním si vlastních kvalit a schopností. Jedinec je přesvědčen, že jeho chování je adekvátní dané situaci (Kolář et al., 2012).

(9) Self-efficacy v odborné literatuře je tento pojem překládán do češtiny jako *vnímaná osobní / vlastní účinnost* nebo *sebeuplatnění*. Pojem vychází z psychologie, lze se s ním setkat i při realizaci výzkumů. Nejde pouze o posouzení vlastních schopností jedince, ale zejména o přesvědčení a sebedůvěru v to, že by nějaké konkrétní schopnosti tento jedinec mohl mít a dokázal by je použít. Self-efficacy může být slabé, pokud člověk již dopředu vzdává řešení úloh, které jsou obtížné nebo které mohou ohrožovat jeho *já*. Dále je u nízkého self-efficacy typické obtížné dosahování cílů a nízká aspirace na jejich dokončení. Jedná se zpravidla o člověka s depresi, jehož životní motto je *problém, který nemá řešení*. Oproti tomu silné self-efficacy pomáhá zvýšit výkon daného jedince. Ten si je jistý při plnění úkolů a cílů, věří svým schopnostem a překážky jsou pro něj spíše výzvou. Silné self-efficacy přináší vyšší výkony při nízkém 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 & Čermák, 1996).

Ve školním prostředí ovlivňuje self-efficacy plnění zadaných úkolů, motivaci žáků a samotný výkon žáka. Dle Urbánka a Čermáka (1996) existuje korelace mezi self-efficacy dospělých (tzn. rodičů a učitelů) na self-efficacy žáků.

Při výuce cizího jazyka je dopad self-efficacy také možný. Ovlivňuje motivaci a učení se jazyku samotnému. Silná self-efficacy může predikovat větší úspěch. Bandura (1994) uvádí čtyři faktory, které mohou mít vliv na self-efficacy – (1) hlavní zkušenost, (2) zástupná

zkušenost, (3) společenské mínění a (4) fyziologický status. Lidé, kteří mají zkušenost s úspěchem, jsou sebevědomější, tudíž je zkušenost z minulosti pro self-efficacy důležitá. Studenti se silnou self-efficacy používají různé styly učení. V roce 2006 se ve výzkumu objevila korelace mezi výkonem ve čtecích dovednostech a self-efficacy. U poslechu existovala korelace jen u žen, ovšem o tři roky později již nic takového znovu prokázáno nebylo. Vztah u psaného a mluveného projevu nebyl zkoumán (Raofi et al., 2012).

Self-efficacy je jeden z faktorů, který vstupuje do učení se cizích jazyků. Učitelé by měli být o tomto existující vztahu spraveni a měli by umět s ním správně pracovat. Měli by potenciálu self-efficacy využít a pomoci svým žáků a studentům své vnímání osobní účinnosti budovat (např. opakovanými úspěchy v době výuky, v projektech) a tím vylepšit jejich výkon v jazyce (Raofi et al., 2012).

1.2.4.2 Eurobarometr

Nástroj používající se při průzkumech veřejného mínění realizované institucemi Evropské Unie (např. Evropskou komisí, Evropským parlamentem apod.) se nazývá Eurobarometr. Pravidelně monitoruje stav veřejného mínění v Evropě. Otázky se týkají vesměs Evropské Unie, politiky či jsou sociálního charakteru. Jedná se o nástroj získávající pro odborníky tolik ceněná data – široké škály témat sbírané po dlouhou dobu napříč mnoha zeměmi.

Od roku 1974 probíhá šetření několikrát ročně v rámci Evropské Unie. Nejprve se sběr realizoval pouze v členských zemích, později přibyly i země kandidátské. Výsledky šetření jsou vydávány ve formě zpráv či jsou publikovány na internetu. V průběhu let postupně vzniklo více typů tohoto výzkumu.

Standardní Eurobarometr (angl. *the Standard Eurobarometer*) je základní typ tohoto výzkumu zjišťující veřejné mínění. Je realizován dvakrát ročně. Dotazuje se na témata týkající se Evropské Unie jako celku a dění v ní, dále i na společensko-politické dění. Díky cyklicky se opakujícím otázkám je možná analýza dlouhodobých trendů v názorech respondentů. Standardní Eurobarometr probíhá ve všech členských zemích formou osobního (tzv. *face to face*) rozhovoru.

Speciální Eurobarometr (angl. *Special Eurobarometer*) se tématy oproti Standardnímu Eurobarometru zabývá více do hloubky. Témata souvisí s činnostmi různých evropských institucí. Tzv. „Parlemetr“ měří veřejné mínění ve vztahu k Evropskému parlamentu.

Bleskový Eurobarometr (angl. *Flash Eurobarometer*) se zavedl až na konci 90. let. Je prováděn buď telefonicky nebo pomocí online prostředí. Dotazuje se na širokou škálu otázek souvisejících s činnostmi evropských institucí. Dále se využívá v případech, kdy je nutné znenadání realizovat výzkum. Je jednodušší ho provádět na konkrétním vzorku respondentů.

Vedle kvantitativních výzkumů realizuje Eurobarometr i výzkum kvalitativní (angl. *Qualitative study*). Při tomto typu výzkumu je možné provádět individuální rozhovory a dotazovat se na témata do hloubky. Tento druh Eurobarometru evaluuje názory, postoje, obavy apod. vybraných respondentů. Nejedná se o reprezentativní populaci jako celku. Tyto kvalitativní studie jsou odrazovým můstkem pro další kvantitativní výzkumy (European Union, n.d.).

V minulých letech se témata zjišťovaná pomocí Eurobarometru týkala například přístupu ke korupci, médií a jejich věrohodnosti, integrace a imigrace v Evropské unii, vnímané samostatnosti v národním justičním systému nebo odpovědí Evropské unie na válku na Ukrajině (European Union, 2022).

Ve vztahu k testování úrovně cizích jazyků realizoval Eurobarometr šetření např. v roce 2005 a posléze v roce 2012, kdy bylo zjištěno, že devět z deseti občanů tehdejších členských států EU si myslí, že je užitečné hovořit cizími jazyky. Až 98 % věří, že cizí jazyk je dobrý pro budoucnost jejich dětí a necelá polovina respondentů (45 %) se domnívá, že díky znalosti cizího jazyka získala lepší práci. Eurobarometr dále zjišťoval, zda jsou respondenti schopni komunikovat v cizím jazyce či dokonce ve více jazycích. (Při porovnání prvního a druhého šetření klesla (o 12 %, na 49 %) u respondentů z České republiky schopnost vést konverzaci v jiném než českém (potažmo mateřském) jazyce. Dále bylo zjišťováno, zda respondenti rozumí zprávám v televizi či v rozhlasu vedeným v jiném než mateřském jazyce, zda jsou schopni si přečíst článek v časopise či zda dokážou třeba komunikovat na sociálních sítích v cizím jazyce. Další položky se dotazovaly na četnost používání cizího jazyka (zda příležitostně či každý den), na výuku cizího jazyka (zda se cizí jazyk někdy učili či zda se učí

nyní) a na metody při výuce. V neposlední řadě bylo zjišťováno, zda si respondenti, coby Evropané, myslí, že je cizí jazyk důležitý a užitečný v jejich životě a pro budoucnost jejich dětí a zda by všichni Evropané měli hovořit cizím jazykem, popř. zda by tento jazyk měl být jednotný (European Union, 2012). Dále v roce 2018, kdy se skládala skupina respondentů z 8000 jednotlivců ve věku od 15 do 30 let, se ukázalo, že 84 % dotazovaných mladých lidí by si rádo zlepšilo svou znalost jazyka, kterou již studovalo a 77 % z dotazovaných by rádo začalo studovat další / nový cizí jazyk (European Union, 2018).

Sebehodnoticí otázky se v Eurobarometru vyskytovaly a jejich funkcí bylo zjistit názor či postoj respondenta k dané problematice. U otázky „Thinking about languages other than your mother tongue, which two languages do you think are the most useful for your personal development?“ Zadavatel obdržel předem seznam jazyků, který ovšem respondentovi nesměl přečíst. Pouze měl ohlídat, aby byly v odpovědi uvedeny maximálně dva cizí jazyky. Další sebehodnoticí otázka zněla například takto: „In your opinion, what are the main advantages of learning a new language?“ Zde již zadavatel obdržel seznam možností, které respondentovi ukázal (např. „To use on holidays abroad, To feel more European“) a zaznamenal na jeho základě respondentovy odpovědi. U některých typů otázek mohli zaznamenat respondenti svou odpověď / svůj názor na pětibodové škále (od velmi souhlasí po velmi nesouhlasí). Jednalo se například o položky znějící: „All languages spoken within the EU should be treated equally“ nebo „Everyone in the EU should be able to speak a common language“. Eurobarometr nikde neuvádí možnost jiného pochopení škál či sebehodnocení z důvodu jiné rasy, národnosti, sociální skupiny či hodnot (European Union, 2012).

1.2.4.3 Europass a Evropské jazykové portfolio

Ať už se člověk nachází v životní fázi studia, nastupuje do svého prvního zaměstnání nebo hledá zaměstnání nové/lepší, je zpravidla nezbytné sepsat tzv. Curriculum Vitae (CV) neboli životopis. Za podpory Evropské komise (angl. *the European Commission*) vznikl projekt s názvem Europass, který působí v jednotlivých zemích EU. Jedná se o bezplatnou službu, která je k dispozici ve 30 jazycích a která pomáhá občanům při hledání práce nebo studia

v zahraničí. Online aplikace po (již brzy dvoufázovém) přihlášení¹¹ vede uživatele krok po kroku a pomáhá mu, i s pomocí šablon, vyplnit strukturovaný životopis. Vedle životopisu je možné si v aplikaci sestavit motivační dopis a Evropský pas dovedností. Zde se také přiloží všechna osvědčení, certifikáty, potvrzení, diplomy apod., která by mohla být relevantní a důležitá pro školy či zaměstnavatele. Všechny tyto části dohromady tvoří tzv. e-portfolio. (viz např. Europass, n.d.-a; Národní centrum Europass ČR, n.d.).

Cílem Europassu je mimo jiné i standardizace dokumentů. Jednotné chápání úrovní znalostí a dovedností, je nutností. V současné době je na trhu práce potřeba u většiny pracovních míst alespoň určitá úroveň tzv. digitálních dovedností (angl. *digital skills*) a velmi často je žádána i znalost cizího jazyka. V rámci Europassu je možné ohodnotit své digitální dovednosti pomocí jednoduchého testu (Europass, n.d.-c). Pro potřeby doložení znalosti vlastní úrovně cizího jazyka se používá část Europassu nazvaná *jazykové dovednosti* (od roku 2004 existující také jako samostatná část s názvem *Jazykový pas*) (Europass, n.d.-b).

Nejen z časových, ale zejména z finančních důvodů nebývá možné, aby firma při výběrovém řízení přezkušovala všechny uchazeče o volnou pozici. Pokud je uchazeč majitelem platného certifikátu z mezinárodní jazykové zkoušky (viz kap. 1.2.2) dokládající jeho jazykovou úroveň, je možné předložit u pohovoru tento certifikát. V opačném případě, kdy uchazeč nikdy žádnou zkoušku nekonal, má certifikát již neplatný nebo platný je, ovšem od složení zkoušky uplynulo hodně let, přichází na řadu sebehodnocení.

Evropské jazykové portfolio – EJP (angl. *European Language Portfolio – ELP*) je dokument, do kterého je možné zaznamenávat a reflektovat jazykové a mezinárodní zkušenosti. Bylo vyvinuto Programem jazykové politiky (angl. *the Language Policy Programme*) Rady Evropy, aby podpořilo vícejazyčnost a autonomii studentů cizích jazyků. Zároveň bylo EJP vytvořeno, aby si jeho uživatelé mohli zaznamenávat úspěchy a progres při učení se cizímu jazyku a zapisovat si zkušenosti s použitím jazyka v praxi. Pomůže studentům zamyslet se nad studijními strategiemi, učebním stylem, který u nich převládá či nad tím, čeho chtějí v oblasti cizího jazyka dosáhnout. Jedná se o přehledný nástroj pro studenty, učitele i zaměstnavatele, který pomáhá představit srozumitelně a standardizovaně znalosti

¹¹ Přihlášení do aplikace Europass v českém jazyce je možné zde:
<https://europa.eu/europass/eportfolio/screen/profile-wizard?lang=cs>

a dovednosti za použití šesti úrovní Evropského referenčního rámce pro jazyky (viz např. Council of Europe, n.d.–d; Evropské jazykové portfolio, n.d.).

„EJP se skládá ze tří částí:

- (1) Jazykového pasu – který poskytuje celkový přehled o Vašich dovednostech v různých jazycích v daném okamžiku;
- (2) Jazykového životopisu, který Vám pomáhá plánovat učení a zamýšlet se nad ním a vyhodnotit, jaký děláte pokrok;
- (3) Sbírky, která Vám nabízí možnost zvolit materiály, které použijete jako doklad a ukázkou svých dovedností a zkušeností, o nichž se zmiňujete ve svém Jazykovém životopise a Jazykovém pase“ (Evropské jazykové portfolio, n.d.-b).

V portfoliu, v části Můj pokrok je uživatel vyzván, aby ohodnotil své dovednosti v poslechu s porozuměním, čtení s porozuměním, ústní interakci, ústním projevem a písemným projevem. Sebehodnocení je možné provést pomocí slovního hodnocení (Příloha 16) nebo pro ty, kteří se s CEFR úrovněmi setkávají poprvé, nabízí EJP tabulku s popisy jednotlivých dovedností v jednotlivých úrovních. Na škále pak uživatel zaškrtně, zda tyto deskriptory dovedností odpovídají jeho vlastní úrovni (1) *Ano*, (2) *Trochu* nebo (3) *Ještě ne* (Příloha 17). Před samotným sebehodnocením je upozornění: *Snažte se nepřeceňovat ani nepodceňovat ...* (Evropské jazykové portfolio, n.d.–a).

1.2.4.4 Výzkumy se sebehodnocením

V polovině 90. let 20. století byl realizován výzkum s názvem *Výzkum metodiky pro hodnocení a sebehodnocení školní práce a vztahu dítěte ke škole*. Byla provedena komparace postojů, názorů a evaluace dospělých (tzn. rodičů a učitelů) a sebehodnocení žáků ze 4. a 5. tříd základní školy ve vztahu ke školní práci, úspěšnosti ve třídě, náročnosti a obavám z edukačního procesu a školy. Ukázalo se, že pokud jsou žáci svými rodiči podceňováni, tzn. žákův výkon ve škole je lepší, než je rodičův názor, často se s názorem svých rodičů jejich děti ztotožňují a přijímají ho za vlastní. Tato diskrepance mezi přáním rodičů a objektivním stavem ovlivňuje jejich sebevědomí, tudíž i sebehodnocení (k horšímu). Při porovnání genderovém se ukázalo, že si méně věří chlapci a zároveň se více bojí školy. Ty samé názory sdíleli i jejich rodiče a učitelé. Autonomní evaluace byla více

závislá na citovém postoji žáků ke škole než na objektivně podaném výkonu (Vágnerová, 1995).

K obdobným výsledkům došla i Andrášová (2002), která pracovala s daty ze dvou výzkumů (Oskarsson a Falchikov/Boud) z 80. let 20. století realizovaných přímo na sebehodnocení výkonu v cizích jazycích. Vztah mezi subjektivním hodnocením své vlastní úrovně cizího jazyka a hodnocením učitele, byl značný. I zde se vyskytlo podceňování a přeceňování sebe sama.

Mezinárodní výzkumy začlenily sebehodnocení do svých dotazníků také. Jedním z nich je výzkum PISA (*Programme for International Student Assessment*), který opakovaně jednou za tři roky zjišťuje u patnáctiletých žáků výsledky v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti.

Například v roce 2003¹² se zaměřil výzkum v sebehodnoticích položkách na žákův vztah a postoje k matematice. Položky vyžadující sebehodnocení respondentů zněly například takto:

- V oblasti *Jak se učíš matematiku*
 - *Když přemýšlíš o svém vztahu k matematice, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?*
 - *Baví mě číst knihy o matematice.*
 - *Na hodiny matematiky se těším.*
 - *Učím se matematiku, protože mě to baví.*
 - *Matematika je pro mě důležitý předmět, protože ji budu potřebovat ve svém dalším studiu.*
 - (...)
 - *Když přemýšlíš o tom, jak ti jde matematika, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?*
 - *Často se bojím, že pro mě hodina matematiky bude obtížná.*
 - *Matematika mi prostě nejde.*
 - *Když řeším matematické úlohy, jsem velmi nervózní.*
 - (...) (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003).

V roce 2006¹³ byly sebehodnoticí položky použity ke zjištění postojů k přírodním vědám:

¹² Datový soubor PISA 2003 je dostupný zde: <https://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm>

¹³ Datový soubor PISA 2006 je dostupný zde: <https://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2006.htm>

- V oblasti *Sebedůvěra ve vlastní schopnosti v přírodních vědách*
 - *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.*
 - (...)
 - *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.*
 - (...) *(Mandíková, 2009).*

V roce 2015¹⁴ se položky dotazovaly na spolupráci se spolužáky:

- V oblasti *Týmové řešení problému*
 - *Nakolik souhlasíš s následujícími tvrzeními?*
 - *Pracuji raději ve skupině než sám/sama.*
 - *Domnívám se, že skupinová rozhodnutí jsou lepší než rozhodnutí jednotlivce.*
 - *Rád(a) spolupracuji se svými kamarády.*
 - (...)
 - *Nakolik souhlasíš s následujícími tvrzeními?*
 - *Umím ostatním naslouchat.*
 - *Těší mě úspěch spolužáků.*
 - *Beru v úvahu, co zajímá ostatní.*
 - (...) *(Blažek & Boudová, 2017).*

¹⁴ Datový soubor PISA 2015 je dostupný zde: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>

V roce 2018¹⁵ se jednalo o zjišťování vztahu ke čtení (schopnost čtenáře vytěžit z textu potřebné informace různého ražení):

- *Do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?*
 - *Jsem dobrý čtenář.*
 - *Dokážu porozumět i náročným textům.*
 - *Čtu plynně.*
 - *Čtení mi vždycky dělalo potíže.*
 - *Než text zcela pochopím, musím si ho několikrát přečíst.*
 - *(...)*
- *Jak moc jsi v současné době celkově spokojen/a se svým životem?*
 - *Škála 0 – 10, na kterou respondenti umísťovali kurzor, přičemž*
 - *0 = naprosto nespokojen/a*
 - *10 = naprosto spokojen/a*

(Česká školní inspekce, 2018).

Další mezinárodní srovnávací testování využívající sebehodnoticí položky je např. TIMSS (*Trends In International Mathematics and Science Study*). Ten každé čtyři roky testuje u 4. (ISCED 1) a 8. (ISCED 2) ročníků základních škol znalosti a dovednosti v matematice a přírodních vědách.

V letech 2011, 2015 a 2019¹⁶ obsahoval žákovský dotazník (pro 4. i 8. ročník totožně) například tyto sebehodnoticí otázky, s výběrem jedné odpovědi ze čtyř (1) *rozhodně souhlasím*, (2) *spíše souhlasím*, (3) *spíše nesouhlasím*, (4) *rozhodně souhlasím*:

- *V oblasti Matematika ve škole*
 - *Jak moc souhlasíš s následujícími větami o matematice?*
 - *Matematika mi většinou jde.*
 - *Matematika je pro mě těžší než pro spoustu mých spolužáků.*
 - *Matematika mi moc nejde.*
 - *Matematiku se učím rychle*
 - *Z matematiky jsem nervózní.*
 - *(...)*

¹⁵ Datový soubor PISA 2018 je dostupný zde: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>

¹⁶ Kompletní datové soubory TIMSS 2011, 2015 a 2019 jsou dostupné zde: <https://nces.ed.gov/timss/questionnaire.asp>

- V oblasti *Přírodověda ve škole*
 - *Jak moc souhlasíš s následujícími větami o přírodovědě?*
 - *Přírodověda mi většinou jde.*
 - *Přírodověda je pro mě těžší než pro spoustu mých spolužáků.*
 - *Přírodověda mi moc nejde.*
 - *Přírodovědu se učím rychle.*
 - *Přírodověda je pro mě těžší než ostatní předměty.*
 - *Z přírodovědy jsem zmatený(á).*
 - (...) (Česká školní inspekce, 2019).

Ve školství se výzkumy zaměřené na sebehodnocení realizují nejen mezi žáky a studenty, ale také mezi vyučujícími. V roce 2006 se při výzkumu sebereflexe učitelů zjistilo, že existuje nepřímá úměrnost, pokud porovnáme délku učitelské praxe s negativním postojem daného jedince vůči sebereflexi. Tudíž lze říct, že čerství začínající učitelé mají k sebereflexi vřelejší vztah a častěji ji provádějí v porovnání s jejich kolegy, kteří působí v edukačním prostředí delší dobu. Dá se předpokládat, že začínající učitel čelí problémům častěji, více o nich přemýšlí a řeší je, tudíž se k sebereflexi častěji uchyluje. Po čase se může jednat již o zautomatizované jednání a potřeba sebereflexe již není tak vysoká, popř. úplně zaniká (Dytrtová & Krhutová, 2009).

1.2.4.5 Problematika (ne)porovnatelnosti výpovědí respondentů

V pedagogickém výzkumu je častou metodou pro získání dat zvoleno dotazníkové šetření, kdy jsou respondentům předloženy písemně otázky a oni na ně opět písemně odpovídají. Lze se takto dotazovat na kognitivní (např. znalosti) i nekognitivní (např. motivace, postoje) dovednosti jedince. Dotazník bývá dopředu pečlivě připraven, jeho popularita v pedagogice stoupá zřejmě díky jednoduchosti zkonstruování, rychlosti a ekonomičnosti (např. v porovnání s longitudinálními výzkumy), ovšem Chráska (2007) upozorňuje na fakt, že dotazník „nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni.“ Je tedy nezbytné vyhodnocovat sebraná data opatrně, a hlavně správně, aby byla rozlišena subjektivní a objektivní stránka věci.

Sebehodnoticí položky/otázky (jak již bylo ukázáno výše) se používají v dotazníkových šetřeních ke zjištění vnímané vlastní úrovně znalosti či dovednosti, ale třeba i k dotázání se na postoje, názory a motivace. Každý výzkumný nástroj má své kladné i záporné stránky. U sebehodnocení může existovat riziko, že konkrétní skupiny respondentů (např. dle genderu, věku, dosaženého vzdělání, zdravotního stavu, socioekonomického statusu apod.) mají odlišné kulturní rámce a normy, které mohou ovlivnit způsob, jakým na sebehodnoticí otázky odpovídají (viz například Voňková et al., 2015).

Při odpovídání na sebehodnoticí otázky jsou voleny různé typy forem požadovaných odpovědí. Tzn. dle toho, jakým způsobem výzkumník potřebuje, aby respondent odpověděl, volí typ položky, kterou zadá. U sebehodnoticích položek se často jedná o uzavřené polytomické výběrové položky, ve kterých respondent dostane předložen konkrétní počet dopředu naformulovaných odpovědí (např. *vždy ano; někdy ano; někdy ne; vždy ne*) nebo se využívají uzavřené výběrové škálové položky, kde respondent volí na vícebodové škále, která má předem dané (alespoň koncové) hodnoty, jeden konkrétní bod. Existuje více typů škálových položek, např. Likertova škála, kde respondent určuje míru svého ne/souhlasu: 1 – *naprosto nesouhlasím*, 10 – *naprosto souhlasím* (Chráška, 2007).

Problematika se subjektivním používáním a vnímáním sebehodnoticí škály u respondentů, která znesnadňuje poté porovnávání výsledků, již byla popsána v několika článcích. Bylo ukázáno, že výsledky mohou být až paradoxní a je vhodné u takového druhu výzkumu použít metodu, která subjektivní výsledky zkoriguje.

V PISA (*Programme for International Student Assessment*) mezinárodních výzkumech (více informací viz výše v kapitole 1.2.4.4 Výzkumy se sebehodnocením) bylo například ukázáno, že škála dotazující se na postoj respondentů (např. matematické sebepojetí/self-concept či postoj žáků ke škole) koreluje pozitivně s jejich znalostmi (zjištěnými v matematickém testu), pokud se jedná o individuální jednotlivce. Pokud se ovšem porovnají výsledky na úrovni zemí, korelace těchto dvou kategorií se stává negativní (Kyllonen & Bertling, 2013).

Obdobný paradox byl zjištěný také na PISA datech ovšem tentokrát se nejednalo o postoje respondentů, nýbrž o jejich motivaci. He a van de Vijver (2016) toto nazývají jako tzv. *motivation-achievement paradox*. Vysvětlují ho právě odlišnou heterogenitou ve stylu odpovídání na sebehodnoticí otázky. Opět se jedná o pozitivní korelaci mezi výsledkem

v testu a motivací respondentů na individuální úrovni, zatímco při porovnání zemí je tato korelace záporná.

V českém prostředí bylo rozdílné používání sebehodnoticí škály ukázáno např. ve Vonkova et al. (2016), kdy respondenti byli dotazováni na nečestné chování ve školách. Heterogenita při používání škál byla ukázána při porovnávání skupin, které se lišily např. pohlavím/genderem, vzděláním rodičů nebo výsledky ve vzdělávání.

Voňková (2017) uvádí, že zkreslení (angl. *bias*) výpovědí respondentů může nastat z několika důvodů:

- 1) Zkreslení způsobené metodou (angl. *method bias*)
 - a. Zkreslení způsobené výběrem (angl. *sample bias*) – kdy vzorek není vhodný pro porovnávání díky některé z proměnných;
 - b. Zkreslení způsobené administrací (angl. *administration bias*) – kdy způsob zadávání sběru dat může být rozdílný a může ovlivnit výsledky výzkumu;
 - c. Zkreslení způsobené nástrojem (angl. *instrument bias*) – kdy respondentům předložený nástroj může např. vzhledem k jejich předešlé zkušenosti zjednodušit nebo naopak ztížit práci, a tudíž i výsledky výzkumu (pozorování).
- 2) Zkreslení způsobené obsahem položky (angl. *item bias*) – někdy v literatuře označováno také jako *differential item functioning* (DIF) – může být způsobeno obsahem dané položky. Při sebehodnocení mohou osoby z různých skupin být ovlivněny tím, co se v jejich kultuře očekává, jak je to správně. Zkreslení bývá způsobeno např. pohlavím/genderem, rasou či zemí původu.

Pro řešení heterogenity ve stylu odpovídání (angl. *heterogeneity in reporting behavior*) a tudíž tím vylepšit možnost porovnat subjektivní hodnocení získané od respondentů, je možné použít některou z již používaných metod. Voňková (2017) jich uvádí hned několik:

- 1) Metoda ukotvujících vinět (angl. *anchoring vignette methods*) je detailně popsána níže v kapitole 2.
- 2) Metoda identifikace nadhodnocování vlastních znalostí (MINa) (angl. *overclaiming technique – OCT*), ve které se určují tendence k přehánění či přeceňování se.

- 3) Hodnocení nucenou volbou (angl. *forced choice assessment*), kdy respondent volí jednu z navržených odpovědí (např. způsob práce, který je mu blízký nebo má seřadit možnosti dle zadaných kritérií).
- 4) Test posouzení situace (angl. *situational judgement test*), kdy respondent určuje, jak by se zachoval v situaci, která je mu předložena.

Pro potřeby této práce byla zvolena metoda ukotvujících vinět, neboť je cílem korigovat sebehodnocení a zkoumat vztah k výsledku v rozřazovacím testu.

2 Metoda ukotvujících vinět

Pokud porovnááme dvě a více skupin respondentů (např. z různých zemí, z různých škol, z různého socio-ekonomického zázemí, různého věku), může se objevit nesrovnalost s tzv. heterogenitou ve stylu odpovídání na dotazníkové položky, což může vést k tzv. zkreslení (angl. *bias*). Například při porovnání dvou skupin respondentů zjistíme, že se (sebe)hodnotí rozdílně, své úrovně (např. cizího jazyka) hodnotí různě – jedna jako výbornou, druhá jako podprůměrnou. Objektivně ovšem mají obě skupiny úroveň naprosto totožnou. Při pouhém porovnání sebehodnocení těchto skupin by se dalo dojít k závěru, že úroveň jedné skupiny je lepší než úroveň té druhé, což by byl chybný závěr (viz např. Voňková et al., 2015; Voňková 2017; Voňková et al., 2022b).

Cílem metody ukotvujících vinět (angl. *anchoring vignette method*) je zkorigovat subjektivní (sebe)hodnocení, které může být ovlivněno heterogenitou ve stylu odpovídání tak, aby ho bylo možné porovnat jako hodnocení objektivní.

Voňková (2017) vysvětluje, že sebehodnocení respondenta na škále je ve výsledku jedno číslo, ovšem uvnitř se toto číslo skládá ze dvou složek – ze samotného sebehodnocení (např. úrovně měřeného konceptu) a ze stylu, kterým tento respondent chápe, vnímá a používá sebehodnoticí škálu. K tomu, abychom z takového neporovnatelného čísla udělali hodnotu porovnatelnou, je třeba získat od respondenta další údaje. O to se postarají právě ukotvující viněty.

V roce 2017 byla provedena v České republice na vybraných středních školách pilotní studie, ve které se mimo jiné měřilo sebehodnocení zaměřené na oblast žákovských ICT (*Information and communication technologies*) znalostí a dovedností. Žákům byla položena tato otázka: „Jak hodnotíte svou úroveň znalostí a dovedností v oblasti ICT?“ Respondenti měli svou odpověď uvést jako jeden z bodů na sedmibodové škále od 1 (nejnižší úroveň) po 7 (nejvyšší úroveň). Spolu se sebehodnoticí otázkou jim byly v dotazníku předloženy ukotvující viněty. Příklad jedné z nich je:

Kristýna umí zpracovávat texty, tabulky s využitím pokročilých funkcí (např. vlastní styly, vytváření obsahu). Věnuje se tvorbě grafiky (navrhuje vizitky) a vytváří i krátká videa, která sdílí na YouTube. Na sociálních sítích nezveřejňuje citlivé

informace. Pokud při řešení úkolů narazí na problém, hledá návody na internetu a s jejich pomocí si určí postup řešení¹⁷. (p. 246)

Viněta byla doplněna tímto zadáním: „Jak hodnotíte úroveň znalostí a dovedností ICT u následujících osob?“ Na obdobné sedmibodové škále (se stejnými krajními body jako u sebehodnocení) měli respondenti označit bod, který podle nich nejvíce vystihoval úroveň popsanou v této ukotvující vinětě (Voňková et al., 2019).

Ukotvující viněta je tedy krátký příběh popisující fiktivní osobu, její znalosti, dovednosti, pocity, aj. v oblasti sledovaného nebo měřeného konceptu (viz např. King et al., 2004; Voňková, 2011 a 2017; Voňková et al., 2019). I v mezinárodních šetřeních se aplikace ukotvujících vinět objevila, a sice v PISA šetření v roce 2012 a 2015 (Voňková et al., 2016b).

Jelikož je všem respondentům předložena stejná sebehodnotící otázka a zároveň stejné ukotvující viněty, můžeme dle rozdílů v hodnocení ukotvujících vinět zjistit, jak tito jedinci užívají danou škálu. Tyto odlišnosti pak použijeme na korekci sebehodnocení. Tím ze subjektivního sebehodnocení učiníme objektivní a porovnatelný údaj (viz např. Voňková, 2011 a 2017).

2.1 Stručný historický přehled

První zmínky o metodě ukotvujících vinět (MUV) odkazují k prof. Gary Kingovi (2004) z Harvardské univerzity, který spolu se svým týmem poukazoval na nejednotnost v odpovídání při použití sebehodnotících položek doplněné odpovědními škálami a navrhl právě tuto metodu jako možné řešení celého problému, jak zlepšit porovnatelnost získaných dat. Na svých webových stránkách¹⁸ metodu blíže představuje veřejnosti, zveřejňuje články, které se této metody týkají a zároveň poskytuje informace ke statistickému softwaru, který lze využít při práci s vinětami (King, 2022).

¹⁷ Anglické znění zadání ukotvující viněty: Kristin can process texts and charts with the use of advanced functions (e.g. created personal styles, automatic table of content). She goes in for creating graphics (designing business cards) and short original footage, which she shares on YouTube. She doesn't post any sensitive information on social networks. If she encounters any problem while solving a task, she searches for an instruction on the internet and determines the solution procedure with its help

¹⁸ Odkaz na webové stránky Gary Kinga: <https://gking.harvard.edu/vign>

V zahraničí začala být metoda aplikována a ověřována v různých oblastech výzkum (např. v sociologii, lékařství, pedagogice).

V České republice se metodě ukotvujících vinět věnuje Hana Voňková, která v článku z roku 2012 uvádí:

Termín metoda ukotvujících vinět (ani aplikace metody samotné) nebyl v české literatuře doposud nikdy použit. Tento článek zavádí překlad anglického názvu *anchoring vignettes method* jako metoda ukotvujících vinět. Překlad ukotvující je volen z důvodu hlavní funkce vinět – jejich úkolem je ukotvit odpovědi na sebehodnotící otázky tak, aby je bylo možné v případě existence DIF porovnat. (Voňková, 2012, p. 28).

Hana Voňková je autorkou mnoha článků a konferenčních příspěvků týkajících se tématu ukotvujících vinět. Tematicky se její práce zabývala například formulací vinět, umístěním vinět v dotazníku, předpoklady této metody (konzistence odpovědí a ekvivalence vinět – viz níže v kap. 2.4.1), různými modely výpočtů a aplikací metody ukotvujících vinět v různých vědních disciplínách (viz níže kap. 2.2) (Voňková, 2017). Zároveň aplikovala metodu ukotvujících vinět ve svých dvou grantech (Příloha 18) financovaných Grantovou agenturou České republiky¹⁹ GAČR (viz např. AnCER, 2022; Voňková & Králová, 2022).

V neposlední řadě bylo v roce 2020 oficiálně založeno centrum při katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze s názvem *The Anchoring Center for Educational Research* (AnCER), které neoficiálně fungovalo již od roku 2015. Toto centrum sjednocuje vědecké pracovníky zapálené do výzkumu v různých oblastech pedagogiky (např. srovnávací/komparativní pedagogiky) a jak již název napovídá – metoda ukotvujících vinět je v centru také používána²⁰.

¹⁹ Seznam podpořených projektů lze vyhledat po zadání např. příjmení vedoucí/ho projektu zde: <https://www.isvavai.cz/cep>, popř. zde: <https://pages.pedf.cuni.cz/AnCER/projects/>

²⁰ Webové stránky centra: <https://pages.pedf.cuni.cz/AnCER/projects/>

2.2 Výzkum v příbuzných relevantních oblastech

Metoda ukotvujících vinět již byla v průběhu let aplikována v několika oblastech. Jednalo se ze začátku zejména o sociální vědy.

2.2.1 Použití metody v sociálních vědách

Poprvé ji použil Gary King et al. (2004), když zjišťoval u respondentů názor na jejich možnosti ovlivňování politických rozhodnutí (angl. *political efficacy*). Ve studii King et al. popisuje neparametrický přístup metody ukotvujících vinět, parametrický model CHOPIT (angl. *compound hierarchical ordered probit model*), předpoklady metody a ukázkou aplikace metody ve výzkumu možností obyvatel Číny a Mexika ovlivňovat politická rozhodnutí. Data byla sbírána v těchto dvou zemích a následně byla mezi sebou porovnána. Čistě subjektivní hodnocení vykazovalo vyšší *political efficacy* u čínských respondentů (tzn. že si respondenti z Číny myslí, že mají větší možnost politického ovlivňování oproti druhé skupině z Mexika). Po očištění dat pomocí metody ukotvujících vinět ovšem King a jeho tým došel k opačnému zjištění. Bylo ukázáno, že respondenti z Číny a z Mexika chápou hodnoty bodů na škálách odlišně, což vysvětluje opačné nekorigované výsledky. Pomocí aplikace metody ukotvujících vinět se výsledky více ztotožňovaly se situací v těchto zemích, tak jak je všeobecně známá.

Další výzkum tohoto kolektivu autorů se zabýval zdravím respondentů. Tentokrát byla porovnáována data získaná prostřednictvím Světové zdravotnické organizace z Číny a ze Slovenska. Ve výzkumu se zjišťovaly názory na vlastní obtíže s viděním, přičemž byla zároveň měřena i objektivní ostrost zraku respondentů. Ta ukázala, že čínští respondenti mají horší vidění než slovenští respondenti. Pokud by však bylo porovnáno pouze sebehodnocení respondentů, hodnocení by bylo opačné. Správné (odpovídající objektivního stavu zraku) se ukázalo až po korekci dat metodou ukotvujících vinět (King et al., 2004).

Objektivní míra pro porovnání výsledků neočištěných a očištěných dat byla k dispozici například i u výzkumu týkajícího se zdravotních problémů při výkonu placené práce (angl. *work disability*). Data byla sebrána v Nizozemsku a ve Spojených státech amerických, kde je objektivní míra zdravotního stavu obdobná. Autoři Kapteyn et al. (2007) zde

respondentům předložili 15 ukotvujících vinět z různých oblastí zdraví a v různých stupních obtíží. Není možné a ani nutné pro potřeby této práce zde jmenovat všechna zjištění, ke kterým výzkumníci díky aplikaci metody ukotvujících vinět došli. Je ovšem možné shrnout, že díky korekci byla zjištěná data přesnější. Bylo například zjištěno, že američtí respondenti používají více krajní body škály oproti respondentům z Nizozemska. Nebo že nizozemští respondenti udávají až skoro dvakrát tak častěji zdravotní obtíže než ti ve Spojených státech amerických. Po očištění o rozdíly v užívání škály se snížilo procento těchto hlášených obtíží zhruba na čtvrtinu.

Voňková (2017) uvádí, že byla dále provedena měření s aplikací metody ukotvujících vinět např. v oblasti zdraví (viz např. Bago d'Uva et al., 2008; Grol-Prokopczyk et al., 2011; Voňková, 2013 nebo Voňková et al., 2011 a dále i v oblasti životní spokojenosti (viz např. Kapteyn et al., 2010; Angelini et al., 2012; Voňková, 2019). Aplikací v sociálních vědách existuje více, pro potřeby této práce je dosavadní představení a nastínění situace dostatečné.

2.2.2 Použití metody v pedagogice

Také v oblasti pedagogiky se metoda ukotvujících vinět, i když o něco později než v sociálních vědách, začala používat. Voňková, Bendl a Papajoanu (2016b) předložili ve svém článku přehledný výčet studií aplikujících metodu ukotvujících vinět v pedagogice včetně stručných výsledků jednotlivých výzkumů. Voňková (2017) pak tuto přehledovou studii ještě zevrubně doplňuje. Chronologický přehled poskytl ve své disertační práci také Papajoanu (2019). Poznamenejme jen, že níže jsou uvedeny pouze příklady aplikací metody ukotvujících vinět v pedagogických výzkumech doplněné o vybrané aktuální studie. Nejedná se o jejich vyčerpávající výčet.

Voňková (2017) uvádí, že z hlediska respondentů (dítěte/žáka nebo rodiče) a z hlediska jejich cílové skupiny hodnocených (hodnocení druhých či sebehodnocení) existují tři typy aplikací: (1) rodiče hodnotící např. spolupráci s různými osobami/skupinami osob ve škole, (2) žáci hodnotící své učitele a jejich konkrétní dovednosti/vlastnosti, (3) žáci hodnotící sebe sama, svou konkrétní znalost či dovednost, motivaci, chování apod. Ukotvující viněty

byly zařazeny také do žákovského dotazníku v mezinárodním šetření PISA v letech 2012 a 2015 (Voňková et al., 2016b).

První typ, tedy z hlediska rodičů, kteří hodnotí různé aspekty ve vybraných školách, byl použit jako první aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogice. Buckley a Schneider (2007; citováno dle Voňková, 2017) porovnávali názory rodičů na různé charakteristiky škol, přičemž zvolili dva typy rodičů – těch, jejichž děti navštěvovaly tzv. charter schools (veřejné autonomní školy co se týče řízení a tvorby sylabů) a rodičů, jejichž děti navštěvovaly běžné veřejné školy.

Druhý typ, kdy žáci hodnotili své učitele, konkrétně jejich řízení třídy (angl. *teacher classroom management*) a podporu žáků z učitelovy strany (angl. *teacher support behavior*), byl použit v mezinárodním hodnocení PISA 2012 (OECD, 2014). Se sebranými daty následně pracovala např. Voňková, Zamarro, DeBerg a Hitt (2015), Voňková et al. (2018) a Kyllonen a Bertling (2013).

Třetí skupina – žáci (sebe)hodnotící sami sebe – je nejčastěji používanou variantou. Opět v PISA 2012 šetření (OECD, 2014) byla sebrána data dotazující se na motivaci k učení. Konkrétně vztah mezi motivací učit se matematiku a výsledkem v testu z matematiky zkoumali He a van de Vijver (2016). V roce 2015 a 2016 byly dále publikovány odborné články aplikující viněty při žákovském reportování svého nečestného chování. Je zde ukázána problematika rozdílného užívání hodnoticích škál a rozdílnost ve výsledcích (ne/existence statisticky významných vztahů) před a po korekci (Voňková et al., 2015 a 2016a).

Vnitřní a vnější motivace k učení se tentokrát ovšem informačních a komunikačních technologií v kombinaci s aplikací metody ukotvujících vinět byla zjišťována a popsána v Králová et al. (2020). Studenti studující přímo obor ICT a chlapci celkově měli vysokou míru motivace oproti studentům studujících jiné z vybraných oborů. Zároveň se ukázala vysoká heterogenita v užívání (sebe)hodnoticích škál.

Hodnocení vlastní úrovně znalostí a dovedností je další možnost, kde se dá metoda ukotvujících vinět použít. V oblasti ICT (informačních a komunikačních technologií) zjišťovali porovnatelnost sebehodnocení a různé užívání kategorií na hodnoticích škálách Voňková a Hrabák (2015a a 2015b) na nereprezentativním vzorku žáků ze středních škol. Další

výzkum v oblasti zjišťování úrovně v ICT tentokrát na větším vzorku (N=1070) respondentů byl popsán ve Voňková et al. (2022a). Z hlediska různých oborů studovaných těmito respondenty bylo po korekci metodou ukotvujících vinět zjištěno, že žáci gymnázií se v některých oblastech ICT velmi podceňují.

Hodnocení úrovně anglického jazyka (konkrétně porozumění psanému textu) za použití metody ukotvujících vinět se věnovaly již v roce 2013 Voňková a Šrámková. U žáků středních škol porovnávaly výsledky korigovaného a nekorigovaného sebehodnocení s výsledky v didaktickém testu. Výsledky potvrzují odlišné užívání bodů na hodnoticí škále. V návaznosti na tento výzkum také autorka této práce aplikovala metodu ukotvujících vinět ve své diplomové práci (Králová, 2015). Výzkum byl proveden na vzorku dvou skupin vysokoškolských studentů (studujících pedagogické a ekonomické obory) v oblasti znalostí anglického jazyka. Obdobnou diplomovou práci ovšem na vzorku žáků z víceletých gymnázií a základních škol napsala Vlasta Beranová (2015).

2.3 Možnosti zpracování dat s vinětami

Cílem metody ukotvujících vinět (MUV) je tzv. korigovat sebehodnocení respondentů tím, že jim předložíme kromě sebehodnotící otázky, také krátké příběhy (ukotvující viněty) popisující hypotetické osoby, jejich dovednosti, schopnosti, pocity, aj. v oblasti, kterou zjišťujeme. V obou případech zaznamenají respondenti svou odpověď na škále, jednou na škále pro sebehodnocení, podruhé na škálách pro jednotlivé viněty, vždy pomocí zaškrtnutí (vybrání) právě jednoho bodu.

2.3.1 Příklady ukotvujících vinět

Pro lepší představu a následné pochopení metody předkládáme tři příklady ukotvujících vinět, sebehodnotících otázek a škál z různých oblastí výzkumu.

King et al. (2004) uvádí, že v některé z vybraných oblastí *political efficacy* je možné respondentům předložit sebehodnotící otázku znějící například takto: „How much say do you have in getting the government to address issues that interest you?“²¹ Respondentům

²¹ Volný překlad autorky textu: „Jak moc máte možnost přimět vládu, aby řešila problémy, které vás zajímají?“

by také byla předložena pětibodová škála, jejíž jednotlivé body by byly pojmenovány následovně: (1) No say at all, (2) Little say, (3) Some say, (4) A lot of say, (5) Unlimited say.²² Zároveň by byly respondentům předloženy ukotvující viněty (zhruba pět až sedm), příklad jedné z nich zní:

[Imelda] lacks clean drinking water. She and her neighbors are drawing attention to the issue by collecting signatures on a petition. They plan to present the petition to each of the political parties before the upcoming election.²³

Otázka u sebehodnotící viněty by zněla: „How much say does Imelda have in getting the government to address issues that interest her?“²⁴(p. 193)

pro hodnocení viněty by byla použita stejná pětibodová škála se stejně znějícími jednotlivými body jako v případě otázky sebehodnotící.

Při zjišťování nečestného chování ve školách předložili Voňková et al. (2015; 2016a) svým respondentům škálu pro sebehodnocení, hodnocení spolužáků i pro hodnocení ukotvujících vinět, která měla pět bodů. Jedna z vinět zněla například takto:

Honza si dvakrát za poslední měsíc místo odpoledního vyučování, kdy měla třída suplovanou dvouhodinovou tělesnou výchovu, vyrazil s kamarády do města. Následně si sám napsal omluvenku, ve které zfalšoval podpis svého otce.

Instrukce k hodnocení zněly takto: „Hodnocení jednotlivých přestupků proved' na stupnici 1,2,3,4,5, kde 1 označuje, že daný přestupek není pro žáka charakteristický, že žák je ukázněný a 5 označuje, že je daný přestupek pro žáka charakteristický, žák je neukázněný.“ (Voňková, 2017, p. 51)

Sebehodnotící otázka při zjišťování úrovně ICT znalostí a dovedností (Voňková & Hrabák, 2015b) byla respondentům položena takto: „Nejdříve, prosím, ohodnoťte svoji úroveň vědomostí a dovedností spojených s informační a komunikační technologií. Vyberte jedno číslo na škále od 1 do 10.“ (Voňková, 2017). Sebehodnotící škála byla stejně jako škála pro

²² Volný překlad autorky textu: (1) Vůbec, (2) Zřídka, (3) Někdy, (4) Dost/často, (5) Vždy/stále

²³ Volný překlad autorky textu: Imeldě chybí čistá pitná voda. Ona i její sousedé na problém upozorňují sběrem podpisů pod petici. Petici plánují předložit všem politickým stranám před nadcházejícími volbami.

²⁴ Volný překlad autorky textu: *Jak moc má Imelda možnost přimět vládu, aby řešila problémy, které ji zajímají?*

hodnocení následných vinět desetibodová, přičemž byly pojmenovány pouze krajní body, kde 1 značila minimální vědomost/znalost a 10 značila nejvyšší vědomost/znalost.

Ukotvující viněta pak v této oblasti zájmu zněla takto:

Daniel na počítači umí pracovat s kancelářským balíkem Office. Vytváří pro firmu dokumenty, prezentace nebo tabulky. V Excelu ovládá často používané funkce včetně funkce KDYŽ, COUNTIF, POČET, SUMA... Je schopný pracovat s programy, které má v počítači nainstalovány, a umí si další nainstalovat. Je schopen si vyhledat informace na internetu nebo komunikovat se spolupracovníky pomocí e-mailu. Své soubory a složky má upravené ve stromové struktuře složek. (p. 281)

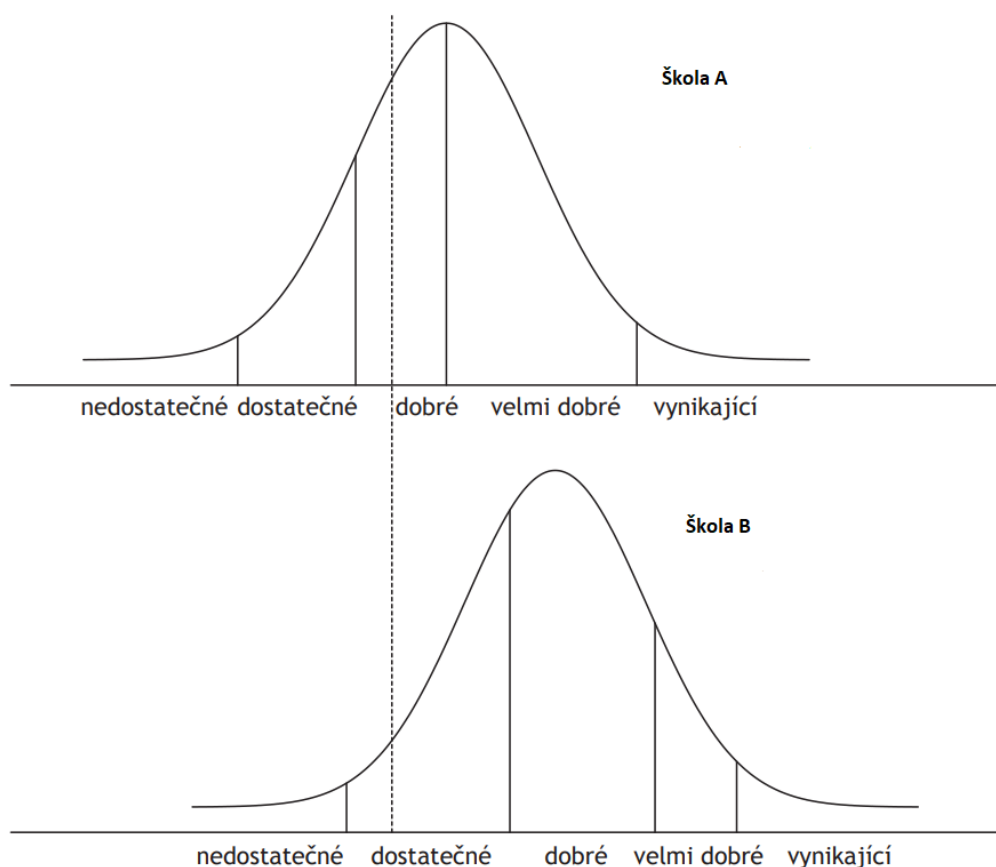
2.3.2 Základní pochopení metody

Pro pochopení metody ukotvujících vinět použijeme příklad z Voňkové (2013), kde je základní myšlenka vysvětlena na příkladu porovnání (sebe)hodnocení zdravotního stavu obyvatel dvou zemí. Pro potřeby této práce je příklad tematicky přepracován.

Je dobré si představit dvě školy (školu A, školu B) s žáky, u kterých bychom rádi porovnali jejich znalosti anglického jazyka na základě jejich sebehodnocení. Položíme žákům tedy např. otázku: *Jaké jsou vaše znalosti v oblasti anglického jazyka?* Svou odpověď by žáci zaznamenali na pětibodové škále: (1) *nedostatečné*, (2) *dostatečné*, (3) *dobré*, (4) *velmi dobré*, (5) *vynikající*. Na obrázku č. 1 je plnou čarou vyobrazena křivka reálné distribuce říkající, jak mohlo hypoteticky vypadat rozmístění hodnocení žáků v těchto dvou školách. Jednalo by se o objektivní úroveň, kterou ovšem výzkumníci neznají. To, že je toto hodnocení na škole A posunuto více doleva než na škole B, ukazuje, že je znalost anglického jazyka na škole A horší.

Obrázek 1

Vizuální znázornění parametrického modelu pro dva respondenty



Pokud bychom měli k dispozici pouze vertikální přerušovanou čáru značící sebehodnocení respondenta s určitou subjektivní úrovní anglického jazyka, řekli bychom, že v případě školy A ohodnotil takový žák svou znalost jako dobrou, zatímco ve škole B jako dostatečnou. V případě školy A by tedy tento žák byl optimističtější, měl nižší standardy pro užívání škály než v případě školy B. Mohli bychom tedy dojít k mylnému závěru, že znalost anglického jazyka takového žáka na škole A je lepší než na škole B.

Respondentům jsou kromě sebehodnotící otázky se škálou předloženy i ukotvující viněty (krátké příběhy hypotetických osob popsaných ve sledované oblasti, tj. v tomto případě je popsána znalost anglického jazyka těchto hypotetických osob) s tou samou pětibodovou škálou k ohodnocení. Pokud bychom přerušovanou vertikální čáru na Obrázku č. 1 použili pro znázornění ohodnocení jedné konkrétní ukotvující viněty dvěma respondenty (jednoho ze školy A, druhého ze školy B), viděli bychom, že respondent ze školy A ohodnotil tuto ukotvující vinětu jako dobrou, zatímco respondent ze školy B ohodnotil tu samou vinětu

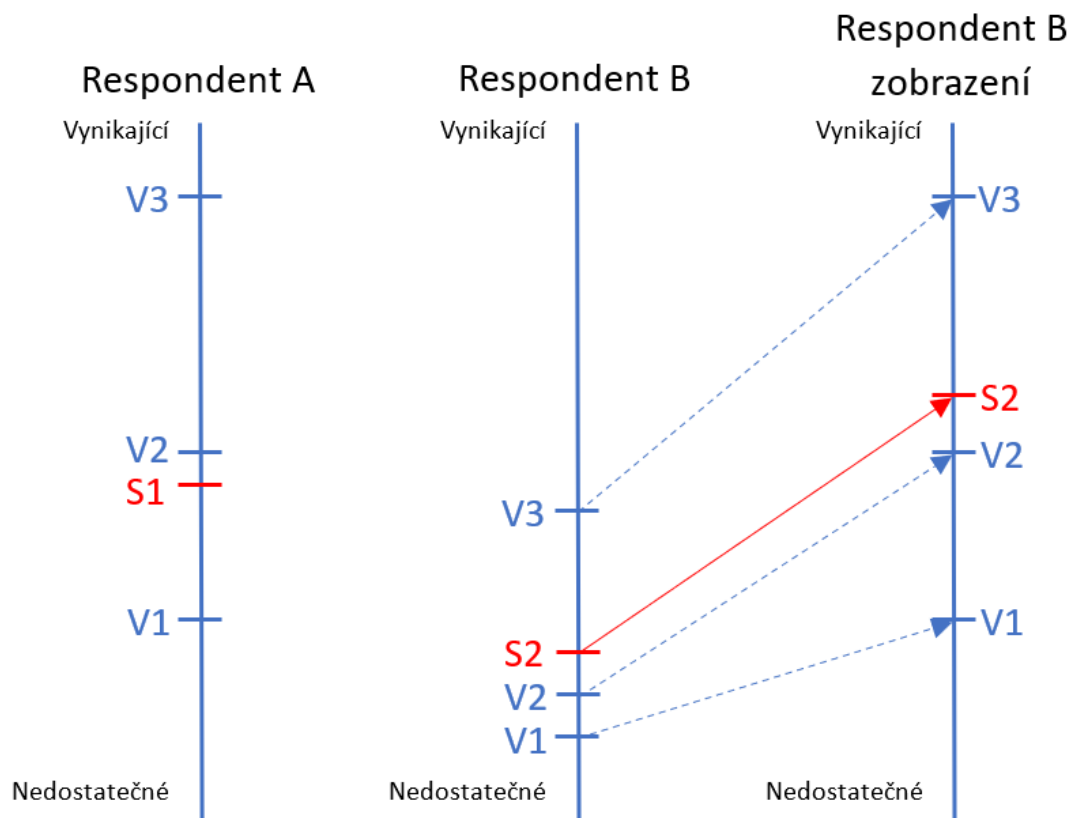
s tou samou popsanou hypotetickou osobou jako dostatečnou. Zde můžeme říct, že se vyskytuje odlišné fungování položky (angl. *DIF – differential item functioning*), které může být vyřešeno aplikací metody ukotvujících vinět. Můžeme díky ní určit rozdíly v používání bodů na škále, což lze využít pro korekci sebehodnocení. Hodnocení na škále jednoho respondenta si zvolíme jako fixní a hodnocení jiného respondenta na tuto škálu přeneseme. Tím zjistíme, jak by vypadalo hodnocení a zejména sebehodnocení, kdyby oba respondenti škálu využívali stejným způsobem (Voňková, 2013 a 2017).

Pokud by oba respondenti hodnotili najednou více ukotvujících vinět, což je běžné, grafické znázornění přenesení hodnocení a sebehodnocení by pak vypadalo takto (Obrázek 2).

Respondent ze školy A i respondent ze školy B ohodnotí 3 ukotvující viněty (V1, V2, V3). Dále je jim položena otázka: *Jaké jsou vaše znalosti v oblasti anglického jazyka?* Oba tedy provedou sebehodnocení. Respondent A umístí své sebehodnocení (S1) mezi hodnocení viněty V1 a V2, tzn. že svou znalost anglického jazyka shledává lepší než znalost hypotetické osoby popsané ve vinětě V1, ale horší než znalost hypotetické osoby popsané ve vinětě V2. Hodnocení znalosti jazyka ve vinětě V3 pak zaznamenává jako lepší než znalost ve vinětě V2. Respondent ze školy B umístí své sebehodnocení (S2) ve spodní části škály. Nicméně při porovnání s jeho hodnocením vinět se respondentovo sebehodnocení znalosti jazyka nachází mezi hodnocením znalosti ve vinětě V2 a V3. Grafické znázornění nám při prvním pohledu ukáže (prostřední sloupeček), že respondent B hodnotí svou znalost na škále výrazně níž, dalo by se říci, že je pesimističtější, než respondent A (levý sloupeček). Hodnocení vinět respondenta A si zvolíme jako fixní a hodnocení vinět respondenta B na tuto fixní škálu přeneseme (přerušované šipky). Obdobným způsobem přeneseme i sebehodnocení (plná šipka). Grafické znázornění přenesení (pravý sloupeček) nám ukáže, že respondent B má vyšší znalost anglického jazyka než respondent A, což je opačný závěr, než který bychom vyvodili z hodnocení před přenesením.

Obrázek 2

Vizuální znázornění neparametrické metody přístupu metody ukotvujících vinět



Poznámka. Převzato od Papajoanu, 2019.

Pro výpočty a další práci s daty obsahujícími hodnocení vinět je možné využít dva přístupy – přístup neparametrický (jednoduchý) a přístup parametrický. Detailní popisy těchto dvou přístupů lze nalézt v publikaci Voňkové (2017). Pro potřeby této práce uvádíme jen stručné představení obou metod.

2.3.3 Neparametrická metoda

Neparametrický přístup je někdy nazývaný také jako jednoduchý, a tudíž vhodný pro začínající výzkumníky, kteří se učí s metodou ukotvujících vinět pracovat, jelikož se jedná o přístup fungující „na principu relativního porovnání (sebe)hodnocení s hodnocením vinět(y)“ (Voňková, 2017).

Voňková (2017) vysvětluje tuto metodu na příkladu, kdy je respondentovi kromě sebehodnotící položky na zkoumané téma/zkoumaný koncept předložena k hodnocení také jedna ukotvující viněta. V obou případech respondent zaznamenává své odpovědi na Likertově škále: (1) *rozhodně nesouhlasím*, (2) *nesouhlasím*, (3) *ani nesouhlasím ani souhlasím*, (4) *souhlasím*, (5) *rozhodně souhlasím*. Při porovnávání respondentova sebehodnocení vůči hodnocení této jedné viněty mohou nastat tyto tři případy:

1. Korigované sebehodnocení má hodnotu 1 = respondent sebehodnotil sám sebe na škále **nižším** číslem, než hodnotil ukotvující vinětu.
2. Korigované sebehodnocení má hodnotu 2 = respondent sebehodnotil sám sebe na škále **stejným** číslem jako hodnotil ukotvující vinětu.
3. Korigované sebehodnocení má hodnotu 3 = respondent sebehodnotil sám sebe na škále **vyšším** číslem jako hodnotil ukotvující vinětu.

Voňková (2017) upozorňuje na fakt, že hodnoty sebehodnocení a korigovaného sebehodnocení nejsou jedno a to samé. Zatímco sebehodnocení vyjadřuje respondentovo určení konkrétního bodu na škále, korigované sebehodnocení značí relativní pozici vzhledem k hodnocení vinět.

V praxi se častěji pracuje ovšem s vyšším počtem vinět než s jednou. Pokud bychom použili viněty dvě (v1 a v2) při zkoumání například úrovně anglického jazyka, přičemž by obě viněty popisovaly znalost úrovně dvou hypotetických osob, úroveň popsaná v každé vinětě bude jiná, jedna vyšší, jedna nižší. Respondent tak při hodnocení může dodržet jejich přirozené řazení (tzn. vinětu popisující lehčí úroveň označí na škále níž než vinětu popisující vyšší úroveň) nebo může jejich pořadí prohodit (tzn. vinětu popisující vyšší úroveň umístí na hodnotící škále níž než vinětu popisující nižší úroveň), anebo může obě viněty ohodnotit na škále naprosto totožně.

Pokud je při respondentově hodnocení dodrženo přirozené řazení, mohou při porovnávání respondentova sebehodnocení vůči hodnocení těchto vinět nastat těchto pět případů:

1. Korigované sebehodnocení má hodnotu 1 = respondent sebehodnotil sám sebe na škále **nižším** číslem, než hodnotil první ukotvující vinětu v1.
2. Korigované sebehodnocení má hodnotu 2 = respondent sebehodnotil sám sebe **stejně** jako první ukotvující vinětu v1.

3. Korigované sebehodnocení má hodnotu 3 = respondent umístil své sebehodnocení na škále **mezi** dvě ukotvující viněty v_1 a v_2 .
4. Korigované sebehodnocení má hodnotu 4 = respondent sebehodnotil sám sebe **stejně** jako druhou ukotvující vinětu v_2 .
5. Korigované sebehodnocení má hodnotu 3 = respondent sebehodnotil sám sebe na škále **vyšším** číslem jako hodnotil ukotvující vinětu v_2 .

Pokud respondent ohodnotí na škále obě viněty totožně (např. $v_1 = 4$, $v_2 = 4$) a vzniknou tzv. přesmyčky (angl. *ties*), nebude vždy korigované sebehodnocení nabývat hodnoty jednoho čísla (skaláru) z výše uvedeného výčtu (1-5), ovšem tzv. intervalové hodnoty (vektoru). Přičemž nikdy nenastane situace, že by korigované sebehodnocení nabylo hodnoty 3 a nacházelo by se mezi oběma vinětami (Voňková, 2012 a 2017).

Pokud přirozené pořadí vinět není v hodnocení respondenta dodrženo, vznikne tzv. nekonzistence. Nicméně prvotní práce bude i v tomto případě obdobná jako při ordinálním řazení, tzn. korigované sebehodnocení nabude jedné z výše uvedených pěti hodnot či jejich intervalovým hodnotám.

Názorně lze vše vidět v tabulce 1, kde jsou znázorněny možné pozice mezi sebehodnocením (s) a vinětami (svisle – v případě dvou vinět je těchto pozic 13) a pět výše zmíněných možností korigovaného hodnocení (vodorovně). V těle tabulky je pak určeno, zda tato možnost pro konkrétní pozici platí (zapíše se 1) či nikoliv (zapíše se 0). Vpravo je pak možné vidět hodnotu korigovaného sebehodnocení (C), tedy skalár či vektor. V případě vektoru se zapisují vždy všechny hodnoty korigovaného sebehodnocení od první do poslední pozice, pro které platí hodnota 1.

Tabulka 1*Korigované sebehodnocení a vzájemná postavení sebehodnocení a dvou ukotvujících vinět*

Případ	Odpovědi respondenta						C
		1	2	3	4	5	
		$s < v_1$	$s = v_1$	$v_1 < s < v_2$	$s = v_2$	$v_2 < s$	
1	$s < v_1 < v_2$	1	0	0	0	0	{1}
2	$s = v_1 < v_2$	0	1	0	0	0	{2}
3	$v_1 < s < v_2$	0	0	1	0	0	{3}
4	$v_1 < s = v_2$	0	0	0	1	0	{4}
5	$v_1 < v_2 < s$	0	0	0	0	1	{5}
6	$s < v_1 = v_2$	1	0	0	0	0	{1}
7	$s = v_1 = v_2$	0	1	0	1	0	{2,3,4}
8	$v_1 = v_2 < s$	0	0	0	0	1	{5}
9	$s < v_2 < v_1$	1	0	0	0	0	{1}
10	$s = v_2 < v_1$	1	0	0	1	0	{1,2,3,4}
11	$v_2 < s < v_1$	1	0	0	0	1	{1,2,3,4,5}
12	$v_2 < s = v_1$	0	1	0	0	1	{2,3,4,5}
13	$v_2 < v_1 < s$	0	0	0	0	1	{5}

Poznámka. Převzato od Voňková, 2017.

Mohli bychom samozřejmě pracovat s více než dvěma ukotvujícími vinětami. Papajoanu (2019) upřesňuje, že: „Pro různé počty vinět může korigované sebehodnocení C nabývat $2K + 1$ pozic, kde K představuje počet ordinálně seřazených hodnocení vinět“ (Voňková, 2012). Máme-li tedy 3 viněty, korigované sebehodnocení může nabýt $2 * 3 + 1$ pozic, tedy 7. Analogicky, máme-li 4 viněty, korigované sebehodnocení může nabýt $2 * 4 + 1$ pozic, tedy 9.“ Pro zajímavost vkládáme do příloh obdobnou tabulku znázorňující možné pozice mezi sebehodnocením (s) a vinětami (v_1, v_2, v_3), kde v případě tří vinět je těchto pozic 75 (Příloha 19).

Další práce s korigovaným hodnocením je v případě skalárů možná pomocí tabulek s výčtem četností či pomocí grafů – histogramů. Zpracování vektorů (resp. intervalových hodnot) je značně obtížnější. Voňková (2017) představuje na základě článku Wand, King a Lau (2011) čtyři možné způsoby následné práce. Vzhledem k obsáhlosti a složitosti některých těchto přístupů jsou zde nastíněny pouze možnosti vypořádání se s intervalovými hodnotami, nejedná se tedy o vyčerpávající popis. Čtenáře v případě hlubšího zájmu odkazujeme na výše zmíněnou literaturu.

1. *Vypustit vektorové hodnoty*

Jednou z možností je při sestavování histogramu odstranit vektorové (intervalové) hodnoty s tím, že se použijí pouze skaláry. Jelikož vektorové hodnoty vznikají v případě, kdy respondent neseřadí viněty dle jejich přirozeného řazení, je možné se domnívat, že například respondent nepochopil zadání. Vynecháním ovšem můžeme způsobit zkreslení, není zaručena randomizace, může vzniknout nereprezentativní výběr (např. vyloučíme skupinu respondentů s nižším vzděláním).

2. *Rovnoměrně rozložit váhu přes celý vektor*

Každý respondent má váhu 1, ať je jeho korigované hodnocení skalár či vektor. V případě, že má vektor např. hodnotu {2, 3, 4, 5}, rozložíme váhu 1 rovnoměrně mezi tyto čtyři hodnoty, takže každá bude mít váhu jedné čtvrtiny. Započítáme každou hodnotu se stejnou váhou a nemusíme tudíž respondenta vyřazovat. U histogramu existuje riziko, že může být příliš placatý, že bude ztrácet základní vlastnosti (např. šikmost, špičatost aj.).

3. *Započítat prvky vektoru respondenta podle podobnosti respondentů*

Pokud máme k dispozici další informace o respondentech, lze na základě vnějších charakteristik (např. dle pohlaví/genderu, věku, vzdělání aj.) vyjádřit jejich podobnost. Zvolíme si jako proměnnou pohlaví/gender (konkrétně třeba muže), jehož vektorová analýza má hodnoty {2, 3, 4} a z dat vyplývá, že většina ostatních respondentů mužů mělo v rámci korigovaných hodnot 2, 3 a 4 hodnotu 2. Tudíž největší váha pro respondenta připadne na hodnotu 2. V češtině je tento postup pojmenovaný jako *Cenzorovaný probitový model pro ordinální proměnnou*.

4. *Sestavit histogram založený na principu min. a max. entropie*

Při sestavování histogramu lze využít minimální a maximální entropii. Papajoanu (2019) vysvětluje, že lze vytvořit: (a) nejméně uniformní (nejvíce „zubatý“) histogram pro daná data (nejméně rozlišující mezi respondenty); (b) nejvíce uniformní (nejvíce „placatý“) histogram pro daná data (nejvíce rozlišující mezi respondenty). Voňková (2017) také upřesňuje a upozorňuje, že první případ, kdy je rozlišení mezi respondenty nejmenší, je zároveň nejčastější, ovšem může se stát, že všichni respondenti budou spadat do jedné

a té samé kategorie, tj. že jejich korigovaná sebehodnocení budou stejná. „Intervalové hodnoty jsou při sestavování takového histogramu reprezentovány takovou jednou hodnotou (skalárem) z daného intervalu, aby co nejvíce z těchto skalárů padlo do co nejmenšího možného počtu kategorií korigovaného sebehodnocení“ (Voňková, 2017). Při vytvoření histogramů pomocí všech čtyřech přístupů při porovnávání sebehodnocení znalostí v oblasti informačních a komunikačních technologií dospěla Voňková a Hrabák (2015a) k závěru, že rozdíly ve výsledných histogramech byly minimální.

2.3.4 Parametrická metoda – CHOPIT

Druhý přístup, který lze pro výpočty a další práci s daty obsahujícími hodnocení vinět použít, je přístup parametrický, model CHOPIT (angl. *Compound Hierarchical Ordered Probit Model*). Opět bychom rádi upozornili čtenáře, že detailní popis lze nalézt např. v publikaci Voňkové (2017). Pro potřeby této práce uvádíme jen velmi stručné představení metody. Samotná metoda není v této práci nikterak aplikována.

Výhodou této metody je možnost modelovat rozdílné respondentovo použití škály, jelikož „meze pro rozlišení jednotlivých kategorií ordinální škály mohou být (...) variabilní“ a také to, že pro správnou práci s daty postačí zadat respondentům k hodnocení pouze jednu vinětu (Voňková, 2012). Při zpracovávání dat se jako první krok modeluje odpověď respondenta na sebehodnotící otázku a ve druhém kroku pak jeho hodnocení ukotvujících vinět. Vzhledem k vysoké náročnosti na matematické a statistické pochopení odkážeme čtenáře na výše zmíněnou literaturu.

2.4 Validita metody ukotvujících vinět

Metoda ukotvujících vinět se opírá o dva předpoklady. Zároveň tak jak byla s postupem času metoda aplikována ve více oblastech (nejen v sociálních vědách), vyskytly se otázky týkající se např. konstruování ukotvujících vinět a dotazníků obsahujících ukotvující viněty. Některé tyto otázky s předpoklady metody úzce souvisí.

2.4.1 Základní předpoklady metody ukotvujících vinět

Metoda ukotvujících vinět staví na dvou klíčových předpokladech: (a) konzistence odpovědí (angl. *response consistency*), a (b) ekvivalence vinět (angl. *vignette equivalence*) (viz např. King. et al, 2004; Voňková, 2017; Voňková et al., 2021). Objevují se však studie, které validizaci těchto předpokladů diskutují (viz např. Grol-Prokopczyk et al., 2015).

První – **konzistence odpovědí** – předpokládá, že respondent používá škálu při hodnocení sebe sama v sebehodnoticích otázkách a při hodnocení hypotetických osob v ukotvujících vinětách stejně. Pokud bychom totiž porovnávali dva respondenty a jeden z nich by používal škálu (škálové kategorie) při sebehodnocení odlišným způsobem než při hodnocení vinět (např. by se podhodnocoval či nadhodnocoval, byl by více či méně přísný), porovnání sebehodnocení těchto dvou respondentů korigovaných pomocí ukotvujících vinět, by bylo zavádějící.

Podpořit tento předpoklad lze ve chvíli, kdy se dotazník k vyplnění respondentům zadává. Je možné je poprosit, aby sebe i hypotetické osoby v ukotvujících vinětách hodnotili stejně přísně, aby tzv. používali při hodnocení stejný metr. Pomoci může i ujištění, že z výsledného sebehodnocení nebude plynout žádný postih, že výsledky jsou anonymní a budou použity pouze k výzkumným účelům. Při zadávání dotazníku ve školách je vhodné, aby místnost/učebnu neprocházel průběžně učitel, který by mohl nahlížet na monitory vyplňujících žáků a hrozilo by vizuální zachycení výsledku sebehodnocení učitelem.

Druhý – **ekvivalence vinět** – předpokládá, že všichni respondenti chápou a vnímají hypotetickou osobu a situaci popsanou v ukotvující viněti stejným způsobem. Pokud by si různí respondenti vyložili viněti odlišně či si některé informace domýšleli, bylo by porovnání sebehodnocení korigované pomocí ukotvujících vinět zavádějící.

Podpořit tento předpoklad lze tím, že se v dotazníku před hodnocením vinět respondenti upozorní, aby si v průběhu nic nedomyšleli, aby si přečetli celé znění ukotvujících vinět až do konce a případně i aby hypotetickou osobu považovali za stejně starou jako jsou oni sami.

Ve výzkumech se provádí testování validizace obou předpokladů (viz např. Bago d'Uva et al., 2009; Peracchi & Rossetti, 2012; Voňková et al., 2021), popřípadě se testy zaměřují na testování jen jednoho předpokladu (viz např. Au & Lorgelly, 2014; van Soest et al., 2011).

Se zavedením aplikace metody ukotvujících vinět na školách se objevila nová cílová skupina respondentů – děti. Voňková et al. (2021) kvalitativně pomocí kognitivních rozhovorů ověřovali pochopení a dodržení předpokladů, zejména ekvivalence vinět v oblasti ICT na vzorku respondentů ze středních škol. Analýza ukázala, že předpoklady nebyly dodrženy, proto byl následně vyvinut rámec (angl. *A General Framework for the Formulation and Verification of Anchoring Vignettes*) určený všem výzkumníkům k ověřování a pro podpoření dodržování obou předpokladů metody. Ukázalo se, že formulace ukotvujících vinět je nezbytné upravit tak, aby odpovídaly věkové skupině, pro kterou jsou určené. Kvalitativnímu ověřování před ostrým sběrem dat je jednoznačně autory doporučováno.

2.4.2 Umístění sebehodnoticích otázky

Problematikou vhodného umístění sebehodnoticích otázky vzhledem k ukotvujícím vinětám se zabývá několik prací. Typická posloupnost je taková, že respondenti nejprve sebehodnotí sami sebe a posléze jim jsou předloženy ukotvující viněty. King (2022b) upozorňuje na nežádoucí tzv. *priming efekt* (tj. nevědomé podprahové ovlivňování respondentů), který může nastat při opačném pořadí (když sebehodnocení následuje po vinětách). Umístěním sebehodnocení vzhledem k vinětám a řazení vinět se ve svých výzkumech zabýval např. Buckley (2008). Ten doporučuje randomizaci a upozorňuje na fakt, že pravidelným řazením vinět mohou být respondenti nechtěně ovlivněni. Hopkins a King (2010) umístili ve svém dotazníku sebehodnoticích otázku za viněty s cílem priming efektu úmyslně využít. Domnívali se, že u respondentů nastane lepší pochopení základní myšlenky celého konceptu. Dle analýzy byl opravdu vztah mezi těmito hodnoceními silnější a navrhuje, aby se sebehodnoticích otázka zařadila hned za hodnocení vinět. Dokládají, že respondenti, kteří nejprve sebehodnotili, mají tendenci užívat škálu volně, dle svého pojetí. Zatímco ti, kteří nejdříve pracovali s vinětami, mají představu o konceptu toho, na co jsou tázáni, budou škále lépe rozumět a lépe se na ni orientovat.

Voňková (2016a; 2017) navíc upozorňuje na fakt, že nelze použít jen jednu vinětu, pomocí které bychom identifikovali respondentovo používání škály a aplikovali ho pak třeba i na jiné koncepty (např. viněta z oblasti hodnocení anglického jazyka a sebehodnocení v oblasti zdraví). „Žáci užívají škálu rozdílně při hodnocení různých druhů kázeňských prohrěšků. Z toho tedy vyplynulo doporučení, že není vhodné aplikovat určitou vinětu na data týkající se rozdílných konceptů nebo domén jednoho konceptu“ (Voňková, 2017).

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Výzkumné šetření

První část této práce se zabírala úrovněmi znalostí jazykových dovedností, různými světovými rámci a jejich využitím. Dále byly popsány možnosti, jak tyto jazykové znalosti a dovednosti měřit. Sebehodnocení, kterého se v praxi využívá, se ukazuje jako jeden z možných způsobů. Při zjišťování subjektivních informací jsou respondentům často předkládány hodnoticí škály, jejichž jednotlivé body mohou různí respondenti interpretovat rozdílně. Objevuje se tedy problematika s porovnatelností sebehodnocením zjištěných výpovědí. Důležitost aplikace vhodného nástroje, aby k nekonzistenci nedocházelo, je zde podtržena.

Ke zjišťování úrovně cizího jazyka může být sebehodnocení včetně hodnoticí škály také použito. Jedná o mnohem levnější variantu, jak úroveň jednotlivce zjistit, snadno se vyhodnocuje, je rychlejší než jazykové testování samotné. Takto získané výsledky však mohou být zkreslené právě díky rozdílnému užívání odpověďové škály, což může vyústit v chybnou interpretaci dat. Metoda ukotvujících vinět je zde navržena jako možné řešení. Stručně v teoretické části práce popisujeme dosavadní aplikace této metody v sociálních vědách včetně pedagogiky, jsou zde ukázány příklady vinět v dotazníkových šetřeních a následná aplikace a vyhodnocení výsledků. Teoretická část je zakončena tvrzeními o metodě, které výzkumníci předpokládají, že platí, aby metoda fungovala, jak se očekává.

V druhé části této práce – empirické – je realizováno výzkumné šetření. Je zde popsána metodologie výzkumu a volba výzkumného vzorku. Velká část je věnována popisu dotazníku a jeho částem, tvorbě ukotvujících vinět a následné realizaci výzkumného šetření. Dále jsou zde prezentovány výsledky dotazníkového šetření a analýzy dat.

3.1 Cíle šetření

Výzkumný cíl vychází již z názvu této práce: „Studentské sebehodnocení úrovně anglického jazyka“. Jedná se samozřejmě o pojetí globální, které je nutné blíže specifikovat.

Sebehodnocením se v tomto šetření rozumí pocitové znázornění znalosti či dovednosti na předložené sedmibodové škále v oblasti anglického jazyka, přičemž *0 = žádná znalost*, *6 = expert*. Předpokládáme na základě výše zmíněných podkladů (viz 1.2.4.5 Problematika (ne)porovnatelnosti výpovědí respondentů), že pochopení škál není v populaci jednotné, a že i dva jedinci s naprosto totožnou znalostí anglického jazyka (např. zjištěnou pomocí didaktického testu), mohou mít vnímání škály rozdílné, a tudíž ji i rozdílně mohou použít. V tu chvíli by nijak nekorigované sebehodnocení vzaté z dotazníkového šetření nemuselo být korektně vypovídající.

Sběr dat probíhal na různých typech středních odborných škol. Předpokládáme, že zvolené obory jsou svou podstatou mezi sebou tak odlišné, že i žáci, kteří si tyto obory vybrali a studují je, budou osobnostně jiní a projeví se diferenciací ve vnímání sebehodnoticích škál.

Sebehodnocení bude pomocí metody ukotvujících vinět korigováno, porovnáno s výsledky v rozřazovacím testu a bude analyzován vliv vybraných proměnných.

Stanové cíle pro výzkumné šetření:

1. Vytvořit dotazník pro žáky středních odborných škol.
2. Specifikovat pro dotazníkové šetření vybrané obory středních škol.
3. Realizovat dotazníkové šetření.
4. Analyzovat heterogenitu v užívání škály respondenty.
5. Aplikovat metodu ukotvujících vinět na data získaná z dotazníkového šetření.
6. Porovnat subjektivní hodnocení před korekcí a po korekci s výsledky v rozřazovacím testu.

3.2 Výzkumný vzorek

Respondenti účastníci se výzkumného šetření jsou žáky středních odborných škol. Aby byla škola oslovena s žádostí o účast, musela nabízet ve školním roce 2021/2022 kombinaci alespoň jedné z následujících dvojic:

- Technické lyceum / Elektrotechnika
- Ekonomické lyceum / Obchodní akademie
- Zdravotnické lyceum / Praktická sestra
- Pedagogické lyceum / Předškolní a mimoškolní pedagogika

Tyto obory byly vybrány, jelikož existují ve dvojici lyceum a praktický obor s obdobným zaměřením. Očekáváme, že vzhledem k odlišné povaze oborů budou na jednotlivých oborech studovat mezi sebou různorodé typy žáků s různými přístupy k (sebe)hodnocení. Bude pak možné porovnat data z jednotlivých oborů, druhů oborů (lyceum vs. obor do praxe) nebo zaměření oborů (technické, ekonomické, zdravotnické, pedagogické) mezi sebou.

Výstupy a obsah vzdělávání těchto osmi oborů se řídí podle Rámcového vzdělávacího programu středního odborného vzdělávání, jedná se tedy o vzdělání úplné střední odborné s maturitou bez vyučení (MŠMT, 2021c). Lycea nabízí obecně odbornou přípravu a jsou vhodná jako příprava ke studiu na vysokých školách (např. Technické lyceum; 2022, Ekonomické lyceum, 2022). K lyceím vybrané obory do páru nabízí odbornou přípravu a jsou více zaměřené do praxe (např. Praktická sestra, 2022; Předškolní a mimoškolní pedagogika, 2022).

Technické lyceum (78-42-M/01) a Elektrotechnika (26-41-M/01) jsou obory zaměřené technicky. V oblasti jazykového vzdělávání se vyučují na Technickém lyceu dva cizí jazyky v počtu minimálně 21 týdenních hodin za celou dobu vzdělávání²⁵ (MŠMT, 2022a) a na Elektrotechnice jeden cizí jazyk v počtu minimálně 10 týdenních hodin za celou dobu vzdělávání (MŠMT, 2022b).

Ekonomické lyceum (78-42-M/02) a Obchodní akademie (63-41-M/02) jsou obory zaměřené na ekonomiku a obchod. V oblasti jazykového vzdělávání se vyučují na Ekonomickém lyceu dva cizí jazyky v počtu minimálně 21 týdenních hodin za celou dobu vzdělávání (MŠMT, 2022c) a na Obchodní akademii jeden cizí jazyk v počtu minimálně 18 týdenních hodin za celou dobu vzdělávání (MŠMT, 2022d).

²⁵ Týdenní hodina během celé doby vzdělávání znamená, že se předmět vyučoval jednou týdně v některém z ročníků.

Pedagogické lyceum (78-42-M/03) a Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01) jsou obory zaměřené na pedagogiku, výchovu, práci s lidmi. V oblasti jazykového vzdělávání se vyučují na Pedagogickém lyceu dva cizí jazyky v počtu minimálně 21 týdenních hodin za celou dobu vzdělávání (MŠMT, 2022e) a na Předškolní a mimoškolní pedagogice jeden cizí jazyk v počtu minimálně 10 týdenních hodin za celou dobu vzdělávání (MŠMT, 2022f).

Zdravotnické lyceum (78-42-M/04) a Praktická sestra (53-41-M/03) jsou obory zaměřené na péči o pacienta/klienta. V oblasti jazykového vzdělávání se vyučují na Zdravotním lyceu dva cizí jazyky v počtu minimálně 21 týdenních hodin za celou dobu vzdělávání (MŠMT, 2022g) a na oboru Praktická sestra jeden cizí jazyk v počtu minimálně 10 týdenních hodin za celou dobu vzdělávání (MŠMT, 2022f).

Vybrané studijní obory si dobře stojí i na trhu práce.

Velmi žádaní jsou absolventi oborů Zdravotnický asistent (nově s názvem Praktická sestra) a Předškolní a mimoškolní pedagogika s vysokými počty absolventů, stejně jako absolventi oboru Ekonomické lyceum, kteří pak spíše přecházejí do terciárního vzdělávání. Dobrou pozici si rovněž drží absolventi oborů Elektrotechnika, (...), přitom tyto obory jsou snadno dostupné, protože je nabízí velké množství škol. Naproti tomu nejpočetnější obor Obchodní akademie vykazuje již průměrnou míru nezaměstnanosti (...) (Národní pedagogický institut České republiky, 2022, p. 40).

Sběr dat probíhal na jaře školního roku 2021/2022. Dle Adresáře škol a školských zařízení od MŠMT (2023) v České republice v tomto školním roce existovalo 8 škol nabízejících zároveň obory Elektrotechnika (ET) a Technické lyceum (TL), 37 škol nabízejících zároveň obory Obchodní akademie (OA) a Ekonomické lyceum (EL), 13 škol nabízejících Předškolní a mimoškolní pedagogiku (PMP) a Pedagogické lyceum (PL) a 25 škol nabízejících obory Praktická sestra (PS) a Zdravotnické lyceum (ZL). Je viditelná určitá disproporce mezi množstvím škol u jednotlivých oborů.

Původní záměr byl, že se bude jednat o náhodný stratifikovaný výběr – dvoustupňový. První stupeň bylo dělení středních škol. Byly vybrány školy, které tyto obory vyučují oba (lyceum a obor praktický), v českém jazyce, studium je denní (nikoliv dálkové, kombinované či večerní), trvá 4 roky (tzn. nejedná se o studium VOŠ) a studium je na škole aktuálně

otevřené (toto bylo nutné u škol ověřovat buď na jejich webových stránkách či telefonicky/emailem). Pokud škola nabízela dvě skupiny požadovaných dvojic oborů (např. OA/EL i PMP/PL), byla škola oslovena, zda by bylo možné sběr realizovat na všech čtyřech oborech. Z každé oborové skupiny měly být vylosovány školy náhodně proporcionálně dle celkového počtu škol v dané skupině, což bylo ze začátku skutečně realizováno. Nicméně vzhledem k nízkému celkovému počtu škol (N=83) byly nakonec po zvážení osloveny školy všechny (Tabulka 2).

Sběr dat byl cílený na žáky 3. ročníků, při komunikaci se školami bylo ovšem zjištěno, že některé obory na některých školách jsou otvírány tzv. „ob rok“ a tudíž zrovna 3. ročník v tomto školním roce otevřený neměli. V tom případě byla škola požádána o sběr dat v ročníku druhém.

Ve skupině oborů Technické lyceum / Elektrotechnika bylo osloveno všech 8 škol. Se sběrem dat 3 školy souhlasily, 1 škola zapojení odmítla, 4 školy na výzvu nereagovaly a v konečném důsledku sběr provedly 3 školy. Míra návratnosti byla v této skupině oborů 38 %.

Ve skupině oborů Ekonomické lyceum / Obchodní akademie bylo osloveno 37 škol. Se sběrem souhlasilo 15 škol, 2 školy zapojení odmítly, 20 škol na výzvu nereagovalo a v konečném důsledku sběr provedlo 14 škol. Míra návratnosti byla v této skupině oborů 38 %.

Ve skupině oborů Pedagogické lyceum / Předškolní a mimoškolní pedagogika bylo osloveno 13 škol. Se sběrem souhlasilo 8 škol, žádná škola zapojení neodmítla, 5 škol na výzvu nereagovalo a v konečném důsledku sběr provedlo 7 škol. Míra návratnosti byla v této skupině oborů 54 %.

Ve skupině oborů Zdravotní lyceum / Praktická sestra bylo osloveno 25 škol. Se sběrem souhlasilo 18 škol, 2 školy zapojení odmítly, 5 škol na výzvu nereagovalo a v konečném důsledku sběr provedlo 17 škol. Míra návratnosti byla v této skupině oborů 68 %.

Celkově tedy bylo osloveno 83 škol²⁶, přičemž 41 z nich se do dotazníkového šetření aktivně zapojilo. Celková míra návratnosti byla tedy 49 %.

Tabulka 2

Počty škol nabízející vybrané skupiny oborů, které byly oslovené k zapojení se do sběru dat

Škol s obory	TL/ET	EL/OA	PL/PMP	ZL/PS	Celkem
Osloveno	8	37	13	25	83
Souhlasilo	3	15	8	18	44
Nesouhlasilo	1	2	0	2	5
Nereagovalo	4	20	5	5	34
Sebralo	3	14	7	17	41
Návratnost	38 %	38 %	54 %	68 %	49 %

Poznámka. Technické lyceum (TL), Elektrotechnika (ET), Ekonomické lyceum (EL), Obchodní akademie (OA), Pedagogické lyceum (PL), Předškolní a mimoškolní pedagogika (PMP), Zdravotnické lyceum (ZL), Praktická seštra (PS).

Z pohledu počtu respondentů byla sebrána data celkem od 1279 žáků (896 dívek a 383 chlapců). Dle oborů se jednalo o 552 žáků oborů lycea a 727 žáků odborných oborů. Disproporce v počtu jednotlivců ve sledovaných skupinách vznikla pravděpodobně tím, že pedagogické, zdravotnické a částečně i ekonomické obory jsou navštěvovány zejména dívkami a také tím, že některé školy nabízí v jednom ročníku často jednu třídu lycea a dvě třídy odborného oboru nebo je lyceum otvírané pouze jednou za dva roky²⁷.

²⁶ Pokud škola nabízela studium např. dvou nebo více dvojic požadovaných oborů, je započítána v té každé skupině oborů.

²⁷ Tyto informace lze vyčíst zejména ve výročních zprávách jednotlivých škol, které má škola povinnost zveřejňovat. Jsou zde informace o vyučovaných oborech, počtech tříd a žáků v nich. Pro představu např.:

<https://www.svzskladno.cz/dokumenty/252202210550047/vz-2021-22.pdf>

https://www.jergym.cz/files/1-vyrocka-20_21_s-prilohami-z.pdf

https://www.oaspgsberoun.cz/spgs/wp-content/uploads/sites/3/2022/11/VYROCNÍ-ZPRAVA-za-skolni-rok-2021_22.pdf

https://www.spseplzen.cz/wp-content/uploads/2022/11/Vyrocní_zprava-21_22.pdf

Z dvojice ekonomických oborů byla sebrána data od 490 respondentů (318 dívek, 172 chlapců). Z toho bylo 258 žáků Ekonomického lycea a 232 žáků Obchodní akademie. Podrobnější informace počtu respondentů dle oboru, ročníku, genderu či kraje lze nalézt v tabulce 3.

Tabulka 3

Počty respondentů ze skupiny ekonomických oborů

	Ekonomické obory 490								
	Dívky 318				Chlapci 172				
	Ekonomické lyceum 258				Obchodní akademie 232				
	Dívky 151		Chlapci 107		Dívky 167		Chlapci 65		
	Druhý ročník 39		Třetí ročník 219		Druhý ročník 39		Třetí ročník 193		
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Celkem
Hlavní město	7	6	43	35	10	2	0	1	104
Jihočeský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jihomoravský kraj	0	0	5	1	0	0	0	0	6
Kraj Vysočina	0	0	5	3	0	0	25	26	59
Královehradecký kraj	0	0	6	7	0	0	10	4	27
Liberecký kraj	0	0	11	6	0	0	4	1	22
Moravskoslezský kraj	0	0	0	0	0	0	38	8	46
Olomoucký kraj	0	0	9	8	0	0	0	0	17
Pardubický kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Plzeňský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Středočeský kraj	13	13	40	23	19	8	55	13	184
Ústecký kraj	0	0	12	5	0	0	6	2	25
Zlínský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	20	19	131	88	29	10	138	55	490

Z dvojice pedagogických oborů byla sebrána data od 203 respondentů (180 dívek, 23 chlapců). Z toho bylo 107 žáků Pedagogického lycea a 96 žáků Předškolní a mimoškolní pedagogiky. Podrobnější informace počtu respondentů dle oboru, ročníku, genderu či kraje lze nalézt níže v tabulce 4.

Tabulka 4

Počty respondentů ze skupiny pedagogických oborů

	Pedagogické obory 203									
	Dívky 180					Chlapci 23				
	Pedagogické lyceum 107					Předškolní a mimoškolní pedagogika 96				
	Dívky 86		Chlapci 21			Dívky 94		Chlapci 2		
	Druhý ročník 26		Třetí ročník 81		Druhý ročník 16		Třetí ročník 80			
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Celkem	
Hlavní město	0	0	24	2	0	0	0	0	26	
Jihočeský kraj	0	0	16	0	0	0	24	1	41	
Jihomoravský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Kraj Vysočina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Královehradecký kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Liberecký kraj	16	10	0	0	15	1	13	0	55	
Moravskoslezský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Olomoucký kraj	0	0	9	3	0	0	0	0	12	
Pardubický kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Plzeňský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Středočeský kraj	0	0	21	6	0	0	27	0	54	
Ústecký kraj	0	0	0	0	0	0	15	0	15	
Zlínský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Celkem	16	10	70	11	15	1	79	1	203	

Z dvojice zdravotnických oborů byla sebrána data od 440 respondentů (391 dívek, 49 chlapců). Z toho bylo 163 žáků Zdravotnického lycea a 277 žáků Praktická sestra. Podrobnější informace počtu respondentů dle oboru, ročníku, genderu či kraje lze nalézt v tabulce 5.

Tabulka 5

Počty respondentů ze skupiny zdravotnických oborů

	Zdravotnické obory 440								
	Dívky 391				Chlapci 49				
	Zdravotnické lyceum 163				Praktická sestra 277				
	Dívky 136		Chlapci 27		Dívky 255		Chlapci 22		
	Druhý ročník 19		Třetí ročník 144		Druhý ročník 47		Třetí ročník 230		
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Celkem
Hlavní město	0	0	0	0	0	0	6	3	9
Jihočeský kraj	0	0	11	0	21	5	0	0	37
Jihomoravský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kraj Vysočina	0	0	14	0	0	0	36	2	52
Královehradecký kraj	0	0	20	1	0	0	2	0	23
Liberecký kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moravskoslezský kraj	0	0	20	11	0	0	32	3	66
Olomoucký kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pardubický kraj	0	0	0	0	0	0	12	0	12
Plzeňský kraj	0	0	15	4	0	0	65	4	88
Středočeský kraj	16	3	23	1	19	2	35	2	101
Ústecký kraj	0	0	17	7	0	0	27	1	52
Zlínský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	16	3	120	24	40	7	215	15	440

Z dvojice technických oborů byla sebrána data od 146 respondentů (7 dívek, 139 chlapců). Z toho bylo 24 žáků Technického lycea a 122 žáků Elektrotechnika. Podrobnější informace k počtu respondentů dle oboru, ročníku, genderu či kraje lze nalézt v tabulce 6.

Tabulka 6

Počty respondentů ze skupiny technických oborů

	Technické obory 146								
	Dívky 7				Chlapci 139				
	Technické lyceum 24				Elektrotechnika 122				
	Dívky 1		Chlapci 23		Dívky 6		Chlapci 116		
	Druhý ročník 0		Třetí ročník 24		Druhý ročník 0		Třetí ročník 122		
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Celkem
Hlavní město	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jihočeský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jihomoravský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kraj Vysočina	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Královehradecký kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liberecký kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moravskoslezský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Olomoucký kraj	0	0	1	23	0	0	4	87	115
Pardubický kraj	0	0	0	0	0	0	1	4	5
Plzeňský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Středočeský kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ústecký kraj	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zlínský kraj	0	0	0	0	0	0	1	25	26
Celkem	0	0	1	23	0	0	6	116	146

3.3 Popis sběru dat

Samotné výzkumné šetření se skládalo z fáze přípravné a z fáze realizační. V průběhu fáze přípravné byly dle požadavků vyfiltrovány školy vhodné k oslovení (viz kapitola 3.2 Výzkumný vzorek), byly připraveny oslovovací dopisy pro ředitele škol (Příloha 20) a instrukce pro učitele následně realizující samotný sběr s žáky (Příloha 21).

Školy byly vždy požádány o participaci v obou požadovaných oborech, v jedné nebo i více paralelních třídách. Zpravidla pokud ředitel souhlasil s účastí ve výzkumu, oslovil své kolegy učitele a nechal na nich, zda se se svými žáky zapojí. Samozřejmě ne všichni učitelé s účastí

poté souhlasili. Ti, kteří ano, ne vždy vyučovali v obou požadovaných oborech. I proto se stávalo, že na některé škole byla sebrána data pouze z jednoho oboru či jen z půlky třídy (např. v případě učitelů ICT nebo anglického jazyka, kteří vyučují pouze v půlce té konkrétní třídy). Vždy byli v takovém případě osloveni opakovaně i jejich kolegové s prosbou o zapojení. Někdy přišla zamítavá odpověď, jindy vůbec žádná. Každopádně cílem této práce není porovnat žáky dvou (či více) tříd různých oborů v rámci jedné školy, avšak porovnat mezi sebou žáky konkrétních oborů na školách, kde se obě dvojice požadovaných oborů vyučují. Toto kritérium všechny tyto školy splňovaly. Proto i zapojení pouze jedné třídy bylo akceptováno.

Kvantitativní výzkum byl realizován formou anonymního dotazníku (Příloha 22), který byl na vybrané školy zaslán v elektronické podobě. Školy byly požádány, aby vyplnění dotazníku probíhalo vždy v době vyučování nikoliv doma (např. formou domácího úkolu). K vyplnění dotazníku bylo potřeba zajistit učebnu vybavenou počítači s přístupem na internet pro každého žáka. Odhadovaná časová náročnost byla jedna vyučovací hodina. Učitel na začátku hodiny nasdílel nebo jinak zpřístupnil žákům odkaz na dotazník, ti se do něj jednoduše kliknutím na odkaz přihlásili a již dále pokračovali samostatně. Učitel měl za úkol udržovat ve třídě klid, měl zajistit, že žáci pracují samostatně a že po dokončení vyplňování neruší své spolužáky, kteří dotazník ještě stále vyplňují.

V úvodu dotazníku byl žákům vysvětlen jeho účel a jeho tematické zaměření. Žáci byli ujištěni, že dotazník nebude nijak hodnocený či známkován a že je zcela anonymní. Dále byli upozorněni, že se v dotazníku nelze vracet k předchozím otázkám. Žáci byli požádáni o poctivé vyplnění.

První otázka dotazníku zněla: „Vyplnění dotazníku je dobrovolné. Dotazník je zcela anonymní, nebudete nikde vyplňovat své jméno ani jiné osobní údaje.“ Žáci zaškrtnutím políčka „Souhlasím s účastí ve výzkumu.“ udělili svůj informovaný souhlas a bylo jim umožněno ve vyplňování pokračovat. Jelikož se jednalo o žáky druhého a třetího ročníku střední školy, bylo předpokládáno, že budou všichni starší 15 let. Pokud by se posléze z dat získaných od respondentů ukázalo, že byl někdo mladší 15 let, byly by jeho odpovědi z šetření vyřazeny. Toto však nenastalo. V případě, že by respondenti odmítli a toto políčko se souhlasem nezaškrtnuli, dotazník by je nepustil dál a jejich vyplňování by v tomto bodě

skončilo. Takový postup je plně v souladu s §31 Zákona č. 89/2012 Sb. občanský zákoník (2012): „Má se za to, že každý nezletilý, který nenabyl plné svéprávnosti, je způsobilý k právním jednáním co do povahy přiměřeným rozumové a volní vyspělosti nezletilých jeho věku.“

3.4 Popis dotazníku

Struktura dotazníku byla následující: (1) základní údaje, (2) základní údaje o škole, (3) Posouzení vlastní znalosti anglického jazyka, (4) Hodnocení úrovně anglického jazyka druhých osob, (5) Posouzení vlastních dovedností v anglickém jazyce, (6) Já a cizí jazyky, (7) Rodina, vzdělání, (8) Škola a angličtina, (9) Můj studijní obor, (10) Test your English.

- (1) Základní údaje obsahovaly tři položky dotazující se, zda je respondent muž nebo žena, na jeho věk a na počet obyvatel v místě bydliště.
- (2) Základní údaje o škole obsahovaly tři položky dotazující se na studovaný obor, aktuální studovaný ročník a na kraj, ve kterém se respondentova škola nachází. Položky dotazující se na obor a ročník byly tzv. filtrační položky, které měly eliminovat výskyt jedinců nevhodných pro výzkum (např. žáky jiných než požadovaných oborů).
- (3) Posouzení vlastní znalosti anglického jazyka obsahovalo dvě položky. V té první na škále od 0 do 6 měli respondenti označit svou celkovou úroveň angličtiny (příčemž 0 značila, že jazyk vůbec neumí, 6 značila, že jsou tzv. experti). V druhé položce pak na obdobné škále od 0 do 6 určovali respondenti svou úroveň v jednotlivých dílčích dovednostech – čtení, poslech, mluvení, psaní.
- (4) V úvodu části nazvané Hodnocení úrovně anglického jazyka druhých osob byli respondenti upozorněni, aby se při hodnocení snažili být stejně přísní, jako u hodnocení sebe sama, aby vždy hodnotili na základě celého příběhu a nic si do něj nedomýšleli. Tato doporučení podporují předpoklady metody ukotvujících vinět – předpoklad konzistence odpovědi a předpoklad ekvivalence vinět (viz 2.4.1 – Základní předpoklady metody ukotvujících vinět). Následovala první část, kde bylo uvedeno šest ukotvujících vinět popisujících šest hypotetických osob a jejich celkové

úrovně anglického jazyka (Tabulka 7). Úkolem respondentů bylo opět na škále od 0 do 6 určit, jak hodnotí celkovou úroveň angličtiny u každé popsané osoby. Již dříve byla v rámci GAČR projektu (Voňková & Králová, 2022) v autorském týmu Voňková, Černochová, Štípek, Papajoanu, Králová vytvořen set ukotvujících vinět popisujících celkové (holistické) úrovně anglického jazyka hypotetických osob založených na globální stupnici úrovně A1 až C2 (Příloha 23) Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Council of Europe, n.d.-e). Text byl co možná nejvíce přizpůsoben věkové skupině středoškolských žáků (ISCED 3). Vzhledem k aktivní participaci autorky na tvorbě těchto ukotvujících vinět a jejich ověřování bylo znění ukotvujících vinět použito beze změny.

Tabulka 7

Znění ukotvujících vinět popisujících úrovně anglického jazyka seřazených vzestupně

Úroveň	Znění viněty
A1	Petr umí stručně představit sebe a členy své rodiny. Dokáže se zeptat druhých, kde žijí, co právě dělají, a umí na tyto otázky také několika slovy odpovědět. Rozezná známá slova na oznámení nebo v reklamě. Z dovolené napíše krátký pohled kamarádce.
A2	Anežka jednoduše popíše pomocí několika frází svou rodinu, své koníčky a svůj pravidelný denní režim. Zvládne i krátkou konverzaci na tato témata, ne vždy však s plným porozuměním. Na plakátu ke koncertu je schopna vyhledat základní informace, např. kdy a kde se koncert koná. Umí napsat kamarádovi jednoduchý osobní email.
B1	Kateřina zvládne hovořit o každodenních tématech. Dokáže mluvit o svých snech a o tom, čeho chce dosáhnout. Poradí si v běžných situacích, např. při nakupování a cestování. Rozumí krátkým článkům o proběhlých akcích ve školním časopise a je schopna takový krátký článek také napsat.
B2	Richard mluví o známých tématech plynule a spontánně s občasným hledáním slov. Pokud se soustředí, rozumí většině filmů v běžné mluvené angličtině. Rozumí hlavním myšlenkám v knížkách psaných současnou angličtinou. V dopise kamarádovi detailně popíše všechny své zážitky z prázdnin a napíše, co se mu líbilo, nelíbilo a vysvětlí proč.

C1 Eva mluví i při složitějších tématech plynule a spontánně bez zjevného hledání slov. Bez příliš velkého úsilí rozumí filmům. Čte a chápe odborné články a návody, i když dané téma nepatří mezi její koníčky. Umí napsat dobře strukturovanou a podrobnou úvahu o složitých tématech.

C2 Pavel se bez problémů zapojuje do jakékoliv diskuze. Mezi slovy s podobným významem volí to, které nejpřesněji vystihuje danou situaci. Rozumí projevu v rychlém tempu rodilého mluvčího, který používá slangové či odborné výrazy. S lehkostí rozumí jazykově náročným knihám a článkům. Napiše článek do odborného časopisu tak, že rodilý mluvčí z jeho projevu na první pohled nepozná, že se jedná o cizince.

V druhé části byly popsány dílčí dovednosti hypotetických osob (Tabulka 8), jejichž znění bylo sestaveno již dříve v rámci následného GAČR projektu (AnCER, 2022) v autorském týmu Voňková, Štípek, Papajoanu, Králová. U každé dovednosti (čtení, poslech, mluvení, psaní) respondenti na škále od 0 do 6 určovali znalost u tří hypotetických osob. Vzhledem k aktivní participaci autorky na tvorbě těchto popisů, bylo znění použito beze změny.

Tabulka 8

Znění ukotvujících vinět popisujících dílčí dovednosti v anglickém jazyce seřazených vzestupně

Dovednost	Znění viněty
čtení	Lucie je schopna rozeznat v textu známá slova o své rodině (např. girl, brother).
	Jirka je schopen v jednoduchém textu odvodit význam neznámých slov z kontextu.
	Zuzana je schopna porozumět článku v novinách, ve kterém je složitě zdůvodňován nějaký názor.
poslech	Jakub dokáže porozumět jednoduchým otázkám, které se týkají základních osobních informací, když někdo mluví pomalu a jasně.
	Johana dokáže určit hlavní body krátké a jasně vyslovené prezentace na známé téma.
	Jindra dokáže porozumět detailům v jazykově složitě nahrávce.
mluvení	Jana dokáže odpovědět pomocí základních frází na jednoduché otázky o své rodině a kamarádech.
	Zdeněk dokáže vlastními slovy převyprávět jednoduchý nebo jemu dobře známý příběh.
	Vlasta se dokáže zapojit do jazykově náročných diskuzí o názorech lidí na různá témata.

psaní	Honza dovede formulovat jednoduchou větu o svém denním režimu. Ilona dovede pomocí jednoduchých slov krátce popsat děj filmu nebo knihy. Mirek dovede napsat slohy a písemné zprávy shrnující údaje z mnoha různých informačních zdrojů.
-------	--

- (5) Posouzení vlastních dovedností v anglickém jazyce obsahovalo dvanáct popisů činností (Tabulka 9), přičemž úkolem respondentů bylo určit na čtyřbodové škále – *Nezvládl(a) bych to – Spíše bych to nezvládl(a) – Spíše bych to zvládl(a) – Zvládl(a) bych to – jak obtížné by pro ně bylo zvládnout tyto úkoly v anglickém jazyce.* Činnosti byly převzaté a parafrázované z použitých ukotvujících vinět, potažmo z CEFR popisů, napříč všemi úrovněmi a dovednostmi. Tento koncept otázek je také nazývám vnímaná vlastní účinnost (*angl. self-efficacy*), viz 1.2.4.1 – Vymezení relevantních pojmů v oblasti sebehodnocení.

Tabulka 9

Znění části Posouzení vlastních dovedností

Znění dovednosti

- Domluvit se v běžných situacích při nakupování.
- Stručně představit členy své rodiny.
- Chápat odborné články a návody.
- Rozumět filmům v běžné mluvené angličtině.
- Pomocí několika frází popsat svůj pravidelný denní režim.
- Zapojit se do jakékoliv diskuze a volit vhodná slova dle situace.
- Napsat článek do školního časopisu o proběhlé akci.
- Napsat kamarádce krátký pohled z dovolené.
- Napsat podrobnou úvahu o složitém tématu.
- Rozumět hlavním myšlenkám v knížkách psaných současnou angličtinou.
- Najít na plakátu ke koncertu kdy a kde se akce koná.
- Rozumět projevu rodilého mluvčího, i když používá odborné výrazy.

- (6) Část nazvaná Já a cizí jazyky obsahovala šest položek dotazujících se na to, ve kterém ročníku žáci ve škole měli předmět anglický jazyk naposledy, jaké známky na posledním vysvědčení měli z anglického jazyka, českého jazyka a z konverzace v angličtině. Dále byli respondenti dotazováni, zda mají nějaký certifikát

z anglického jazyka a případně na jaké úrovni. Byl položen dotaz jejich mateřský jazyk a jak by ohodnotili svou celkovou úroveň v českém, německém, ruském, španělském a francouzském jazyce (na škále od 0 do 6). V poslední položce měli žáci určit na šestibodové škále: 0 = *velmi snadné*, 5 = *velmi obtížné*, jak obtížné žákům přijde učení se cizím jazykům.

- (7) Rodina a vzdělání byla část obsahující deset položek. Žáci zaškrtovali, kdo s nimi bydlí ve společné domácnosti a jakými jazyky tam hovoří (pokud by se stalo, že bydlí ve více domácnostech, měli zvolit tu, kde tráví více času). Dvě položky se dotazovaly na nevyšší vzdělání otce a matky a dvě položky se dotazovaly na rodný jazyk otce a matky. Dále žáci určovali, zda se matka, otec nebo sourozenec věnují konkrétním činnostem v angličtině (dle dílčích dovedností čtení, psaní, poslech, mluvení). V poslední otázce vyjadřovali respondenti souhlas či nesouhlas s tvrzeními týkající se jejich rodiny a anglického jazyka či cestování do zahraničí.
- (8) Škola a angličtina byla část obsahující čtyři položky. Žáci určovali, zda a případně kolik hodin týdně mají ve škole předměty anglický jazyk a anglická konverzace. Dále uváděli, zda a případně jaké předměty měli na základní či střední škole vyučovány plně či alespoň částečně v anglickém jazyce.
- (9) V předposlední části nazvané Můj studijní obor bylo uvedeno třináct obecných výroků týkajících se přístupu či studia a respondenti měli určit, zda tyto výroky slýchávají či nikoliv od svých učitelů, rodiny, spolužáků či kamarádů.
- (10) Součástí dotazníku byl i krátký rozřazovací Cambridge Test For Schools, který je volně dostupný na webu Cambridge English Language Assessment (n.d.–a). Dotazník se skládá z pěti částí seřazených vzestupně dle obtížnosti, v každé části je pět otázek. Žáci vždy vybírají právě jednu správnou odpověď. Na výběr mají ze čtyř či pěti možností. Mezi ně byla oproti originální verzi zařazena také možnost „Nevím“. Žáci byli v úvodu testu požádáni, aby tuto možnost používali opravdu jen v případě, kdy je na ně otázka již příliš obtížná. Jelikož bylo zodpovězení otázky povinné, byla snaha pomocí nabídnuté možnosti „Nevím“ eliminovat odhadnutí odpovědi u obtížnějších položek.

Za každou správnou odpověď byl respondentovi přičten jeden bod, za chybnou odpověď získal respondent nula bodů, žádné body se neodečítali. Součet bodů

potom udal orientační rozřazení do úrovní dle CEFR. Bodové rozdělení bylo převzato taktéž z Cambridge Test For Schools (Tabulka 10). Zařazení testu do dotazníku předcházela žádost u Cambridge support desk o použití tohoto testu pro vědecké účely, která byla následně kladně schválena (Příloha 24).

Tabulka 10

Orientační rozřazení do CEFR úrovní dle získaného počtu bodů v rozřazovacím testu

Počet bodů	Úroveň	Počet bodů	Úroveň
1	Méně než A1	14	A2
2	Méně než A1	15	A2
3	Méně než A1	16	A2 – B1
4	Méně než A1	17	A2 – B1
5	A1	18	B1
6	A1	19	B1 – B2
7	A1	20	B1 – B2
8	A1	21	B2
9	A1	22	B2 – C1
10	A1 – A2	23	C1
11	A1 – A2	24	C1 – C2
12	A2	25	C2
13	A2		

Celý dotazník byl administrován v cloudovém prostředí Google documents jako Formulář Google. Uložily se pouze odpovědi těch respondentů, kteří vyplnili dotazník celý a na jeho konci stiskli tlačítko „odeslat“. Pokud někdo vyplňování nestihl nebo si svou participaci v průběhu rozmyslel a chtěl odstoupit, jeho odpovědi se vůbec neuložily a neodeslaly.

Získané odpovědi byly převedeny z Google formuláře do Excel dokumentu, kde s nimi bylo dále pracováno. Při vyhodnocování byla použita neparametrická metoda.

3.5 Výsledky analýzy dat

Sekce prezentující výsledky bude dělena do osmi dílčích částí. V první části se nejprve zabýváme porovnáním nekorigovaného sebehodnocení respondentů. Dále se zabýváme hodnocením ukotvujících vinět, nejdříve těch, které popisovaly celkovou úroveň fiktivních osob a poté těch, které popisovaly dílčí úrovně fiktivních osob. Čtvrtá část porovnává korigované a nekorigované sebehodnocení celkové úrovně a pátá část porovnává

korigované a nekorigované sebehodnocení dílčího sebehodnocení. V další části jsou představeny výsledky z rozřazovacího testu anglického jazyka. V předposlední sedmé části se zabýváme korelacemi mezi sebehodnocením a výsledkem v rozřazovacím testu. Poslední osmá část pak analyzuje četnost výroků týkající se studijních oborů respondentů.

3.5.1 Sebehodnocení anglického jazyka – nekorigované

Nejprve se zaměříme na výsledky sebehodnoticích položek z části *Posouzení vlastní znalosti anglického jazyka*. Tabulka 11 ukazuje základní deskriptivní statistiku pro jednotlivé sebehodnoticích položky. Jedná se o nekorigované sebehodnocení, tzn. čisté, tak jak jej respondenti uvedli na sedmibodové škále: 0 = nulová/žádná znalost, 6 = expert. Tabulka 12 a tabulka 13 pak ukazuje obdobnou deskriptivní statistiku dle typu studovaných oborů (lyceum vs. obor do praxe).

Připomínáme, že se jednalo o jednu položku dotazující se na celkovou úroveň anglického jazyka respondentů a poté čtyři položky dotazující se na dílčí dovednosti respondentů.

Tabulka 11

Deskriptivní statistika pro nekorigované sebehodnocení respondentů v oblasti anglického jazyka všech respondentů

Položka	Body na škále (% respondentů)							Průměr	S.D.
	0	1	2	3	4	5	6		
Celková úroveň angličtiny	0,5	4,1	14,9	31,6	31,9	15,4	1,6	3,43	1,12
ČTENÍ: Porozumět psaným textům v angličtině	0,8	4,8	15,9	22,3	24,4	25,2	6,6	3,66	1,35
POSLECH: Porozumět mluvenému slovu v angličtině	1,9	11,1	22,4	21,7	23,5	15,6	3,9	3,16	1,42
MLUVENÍ: Umět se vyjádřit a domluvit s druhými v angličtině	2,7	15,4	21,0	26,7	19,9	12,3	2,1	2,91	1,39
PSANÍ: Umět napsat text v angličtině	2,7	11,4	22,4	25,6	23,5	11,8	2,6	3,02	1,36

Poznámka. N= 1279, S.D. = směrodatná odchylka

Tabulka 12

Deskriptivní statistika pro nekorigované sebehodnocení respondentů studujících obor lyceum

Položka	Body na škále (% respondentů)							Průměr	S.D.
	0	1	2	3	4	5	6		
Celková úroveň angličtiny	0,4	3,6	12,3	29,7	34,4	18,8	0,7	3,54	1,08
ČTENÍ: Porozumět psaným textům v angličtině	0,2	4,2	11,1	20,5	29,2	28,4	6,5	3,86	1,26
POSLECH: Porozumět mluvenému slovu v angličtině	0,9	8,2	18,8	22,8	28,4	17,0	3,8	3,36	1,33
MLUVENÍ: Umět se vyjádřit a domluvit s druhými v angličtině	2,0	11,8	18,5	27,0	23,9	14,3	2,5	3,12	1,36
PSANÍ: Umět napsat text v angličtině	2,0	9,2	19,4	26,3	27,2	13,4	2,5	3,18	1,32

Poznámka. N= 552, S.D. = směrodatná odchylka

Tabulka 13

Deskriptivní statistika pro nekorigované sebehodnocení respondentů studujících odborný obor do praxe

Položka	Body na škále (% respondentů)							Průměr	S.D.
	0	1	2	3	4	5	6		
Celková úroveň angličtiny	0,7	4,4	16,9	33,0	30,0	12,8	2,2	3,34	1,14
ČTENÍ: Porozumět psaným textům v angličtině	1,2	5,4	19,7	23,7	20,8	22,7	6,6	3,52	1,40
POSLECH: Porozumět mluvenému slovu v angličtině	2,6	13,3	25,0	20,9	19,7	14,4	4,0	3,01	1,47
MLUVENÍ: Umět se vyjádřit a domluvit s druhými v angličtině	3,2	18,2	22,8	26,5	16,8	10,7	1,8	2,75	1,39
PSANÍ: Umět napsat text v angličtině	3,2	13,1	24,8	25,0	20,8	10,6	2,6	2,89	1,38

Poznámka. N = 727, S.D. = směrodatná odchylka

V nekorigovaném sebehodnocení celkové úrovně angličtiny volili žáci na škále nejčastěji bodové hodnoty 3 (31,6 %) a 4 (31,9 %). Žáci oborů lycea se přiklíněli k hodnotě 4 (34,4 %) a žáci odborných oborů pak k bodové hodnotě 3 (33 %). V případě dílčích dovedností si respondenti nejvíce věřili u čtení (hodnotový průměr 3,66) a naopak nejméně u mluvení

(průměr 2,91). To samé lze vyčíst i u žáků oborů lycea, kde byl u čtení bodový průměr 3,86 a u mluvení 3,12. U žáků odborných oborů pak průměrné hodnoty na škále u čtení dosahovaly průměru 3,52 a u mluvení pouhých 2,75. V průměrech se žáci odborných předmětů hodnotili ve všech případech na škálách níže než žáci lyceí.

Pro nekorigovaná sebehodnocení byl proveden T-test (Tabulka 14). Ve všech případech byla p-hodnota $p < 0,01$, tzn. mezi průměry měřených skupin jsou statisticky významné rozdíly. Rozdíly v průměrech nekorigovaného sebehodnocení žáků studujících obory lycea a žáků studujících praktické obory jsou signifikantně odlišné na hladině významnosti 1 %. Průměry u nekorigovaného (celkového i dílčího) sebehodnocení žáků lyceí jsou signifikantně vyšší oproti průměrům u nekorigovaného sebehodnocení žáků praktických oborů. Rozdíly v průměrech nekorigovaného sebehodnocení u dívek a chlapců jsou signifikantně odlišné na hladině významnosti 1 %. Průměry u nekorigovaného (celkového i dílčího) sebehodnocení chlapců jsou signifikantně vyšší oproti průměrům u nekorigovaného sebehodnocení dívek.

Tabulka 14

Výsledky T-testu pro nekorigovaná sebehodnocení respondentů

Respondenti	p hodnota				
	Celkové	Čtení	Psaní	Dílčí Poslech	Mluvení
Lyceum vs. Praktické obory	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Dívky vs. Chlapci	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01

Poznámka. Praktické obory N = 727, Lycea N = 552, Chlapci N = 383, Dívky N = 896.

Hladina významnosti $**p < 0,01$.

3.5.2 Hodnocení ukotvujících vinět popisujících celkovou úroveň

Deskriptivní analýza pro všechny respondenty dohromady (Tabulka 15) ukazuje, že jsou viněty zpravidla dle průměrů řazeny dle jejich přirozeného pořadí vzestupně. Jediné dvě v průměru prohozené viněty jsou viněta 1 (2,64 %) a viněta 2 (2,58 %). Největší heterogenitu v odpovídání lze vidět u vinět 1 a 2, kde přes 10 % respondentů volilo hned 4 body na škále (1, 2, 3, 4). U vinět 3 a 4 volilo přes 10 % respondentů 3 body na škále

(3, 4, 5) a naopak nejnižší heterogenitu vykazovalo odpovídání na vinětu 5 a 6, kde přes 10 % respondentů volilo 2 body (5, 6).

Tabulka 15

Deskriptivní statistika pro ukotvující viněty (seřazeny dle úrovně vzestupně)

Viněty	Body na škále (% respondentů)							Průměr	S.D.
	0	1	2	3	4	5	6		
v1 (Petr)	0,5	14,5	32,7	32,0	14,8	4,3	1,3	2,64	1,12
v2 (Anežka)	0,2	11,2	36,0	38,5	11,4	2,3	0,4	2,58	0,95
v3 (Kateřina)	0,1	0,5	4,3	24,7	40,7	26,0	3,8	3,99	0,94
v4 (Richard)	0,2	0,3	1,3	10,2	34,9	45,1	8,1	4,47	0,87
v5 (Eva)	0,2	0,5	0,6	2,6	7,4	39,1	49,6	5,32	0,87
v6 (Pavel)	0,2	0,6	0,5	3,0	4,2	10,4	81,2	5,66	0,85

Poznámka. N=1279, S.D. = směrodatná odchylka, v = viněta

Tabulka 16

Deskriptivní statistika pro hodnocení ukotvujících vinět respondenty studujících obor lyceum

Viněty	Body na škále (% respondentů)							Průměr	S.D.
	0	1	2	3	4	5	6		
v1 (Petr)	0,5	16,1	35,7	32,1	12,0	2,5	1,1	2,51	1,06
v2 (Anežka)	0,4	14,1	39,7	35,9	8,5	1,4	0,0	2,42	0,90
v3 (Kateřina)	0,0	0,0	5,1	26,6	42,9	21,9	3,4	3,92	0,91
v4 (Richard)	0,2	0,0	0,5	11,6	39,1	42,9	5,6	4,41	0,81
v5 (Eva)	0,2	0,0	0,5	2,9	7,4	41,3	47,6	5,32	0,81
v6 (Pavel)	0,0	0,2	0,4	2,7	3,6	9,8	83,3	5,72	0,72

Poznámka. N=552, S.D. = směrodatná odchylka, v = viněta

Tabulka 17

Deskriptivní statistika pro hodnocení ukotvujících vinět respondenty studujících obor do praxe

Viněty	Body na škále (% respondentů)							Průměr	S.D.
	0	1	2	3	4	5	6		
v1 (Petr)	0,4	13,2	30,4	31,9	16,9	5,6	1,5	2,75	1,16
v2 (Anežka)	0,1	8,9	33,1	40,4	13,6	3,0	0,7	2,70	0,97
v3 (Kateřina)	0,1	0,8	3,7	23,2	38,9	29,0	4,1	4,04	0,97
v4 (Richard)	0,1	0,6	1,8	9,2	31,6	46,8	9,9	4,52	0,91
v5 (Eva)	0,1	1,0	0,7	2,3	7,4	37,4	51,0	5,32	0,91
v6 (Pavel)	0,3	1,0	0,6	3,2	4,7	10,9	79,5	5,62	0,93

Poznámka. N=727, S.D. = směrodatná odchylka, v = viněta

Při porovnávání hodnocení vinět žáky dle typu studovaného oboru (Tabulka 16 a Tabulka 17) vidíme, že v průměru se přesmyčka (tzn. prohození přirozeného pořadí) u první a druhé viněty vyskytuje u obou skupin (lycea i obory do praxe). U první až čtvrté viněty je průměrné hodnocení žáků lycea nižší než hodnocení žáků studujících praktické obory. Průměrné hodnocení páté viněty je stejné. Šestá viněta naopak vykazuje průměrně vyšší hodnocení žáky oboru lycea. Můžeme tedy říci, že žáci oborů lycea jsou v prvních dvou třetinách vzestupně seřazených vinět při jejich hodnocení přísnější, mají vyšší standardy, protože používají nižší body na hodnotící škále, naopak u dvou úrovní nejvyšších vinět se přísností buď oborům do praxe vyrovnávají či se dokonce stávají méně přísnými či benevolentnějšími, protože vykazují nižší standardy při hodnocení na škále. U druhého typu oborů je samozřejmě situace tudíž opačná.

Tabulka 18

Průměr hodnocení celkových vinět žáky dle jednotlivých oborů

Obor		v1	v2	v3	v4	v5	v6
EL	Průměr	2,53	2,37	3,82	4,33	5,24	5,73
	S.D.	1,06	0,89	0,90	0,81	0,90	0,68
OA	Průměr	2,66	2,56	3,95	4,47	5,33	5,63
	S.D.	1,18	0,97	0,99	0,98	0,90	0,96
PL	Průměr	2,36	2,35	3,92	4,37	5,35	5,88
	S.D.	1,05	0,90	0,88	0,81	0,68	0,52
PMP	Průměr	2,49	2,72	4,04	4,61	5,53	5,79
	S.D.	0,99	0,86	0,83	0,70	0,63	0,56
ZL	Průměr	2,58	2,57	4,10	4,55	5,44	5,61
	S.D.	1,04	0,89	0,90	0,76	0,72	0,86
PS	Průměr	2,92	2,79	4,10	4,54	5,17	5,49
	S.D.	1,15	0,95	0,99	0,97	1,02	1,09
TL	Průměr	2,46	2,33	3,83	4,42	5,29	5,75
	S.D.	1,15	0,90	0,94	0,95	0,79	0,66
ET	Průměr	2,71	2,75	4,04	4,46	5,48	5,74
	S.D.	1,17	1,03	0,96	0,78	0,77	0,62

Poznámka. S.D. = směrodatná odchylka, v = viněta, obor EL = Ekonomické lyceum (N=258), OA = Obchodní akademie (N=232), PL = Pedagogické lyceum (N=107), PMP = Předškolní a mimoškolní pedagogika (N=96), ZL = Zdravotnické lyceum (N=163), PS = Praktická sestra (N=277), TL = Technické lyceum (N=24), ET = Tlektrotechnika (N=122).

Viněty jsou seřazené vzestupně dle úrovně.

Pokud se podíváme na průměrná hodnocení celkových vinět žáky z různých typů oborů (Tabulka 18), můžeme vidět, že nejnižší hodnocení (nejnižší body na škále) volili respondenti u vinět 1 a 2. Nejnižší průměry zde přitom vykazují žáci oborů PL – pedagogické

lyceum (2,36 a 2,35) a TL – technické lyceum (2,46 a 2,33). Tyto respondenty můžeme označit za nejpřísnější, mají oproti ostatním vyšší standardy pro hodnocení. Naopak nejvyšší průměry u hodnocení 1. a 2. viněty vykazovali respondenti z oborů ET – elektrotechnika (2,71 a 2,75) a PS – praktická sestra (2,92 a 2,79). Tyto respondenty můžeme označit za nejméně přísné.

U viněty v pořadí 3. a 4. vykazovali nejnižší průměry žáci oborů EL – ekonomického lycea (3,82 a 4,33) a opět TL – technického lycea (3,83 a 4,42). Naopak nejvyšší průměry u těchto vinět, a tudíž nejnižší standardy pro hodnocení je možné vidět u respondentů z oboru PMP – předškolní a mimoškolní pedagogika (4,04 a 4,61), opět PS – praktická sestra (4,10 a 4,54) a ZL – zdravotnické lyceum (4,10 a 4,55).

Poslední dvě viněty (5 a 6) hodnotili v průměru na nejnižších bodech škály respondenti z oboru PS – Praktická sestra (5,17 a 5,49), EL – Ekonomické lyceum (5,24 a 5,73) a OA – Obchodní akademie (5,33 a 5,63). Naopak nejvyšší průměry hodnocení u těchto vinět vykazují respondenti oborů PL – Pedagogické lyceum (5,35 a 5,88), PMP – Předškolní a mimoškolní pedagogika (5,53 a 5,79) a ET – Elektrotechnika (5,48 a 5,74).

Při pohledu na tabulky ukazující deskriptivní statistiky pro hodnocení souhrnných vinět je zjevné, že respondenti používají hodnotící škály skutečně rozdílně. Navíc je zde viditelné, že žákovské vnímání bodů škály i v rámci jednoho oboru může být rozlišné na opačných koncích této škály. Např. u oboru PS – praktická sestra je vidět, že žáci jsou nejméně přísní u nižších vinět naopak u vyšších úrovní patří k nejvíce přísným oborům.

3.5.3 Hodnocení ukotvujících vinět popisujících dílčí úrovně

Další analýza se zaměřila na porovnání hodnocení ukotvujících vinět popisujících dílčí dovednosti (čtení, poslech, mluvení, psaní). Pokud porovnáme hodnocení respondentů dle druhů oborů (lyceum vs. praktický obor) vidíme (Tabulka 19), že u hodnocení všech prvních vinět (tzn. nejnižší úrovně dílčích dovedností) používali žáci oborů lycea nižší body na škále, byli tedy v hodnocení přísnější. Toto platí i u druhých vinět v pořadí v případě poslechu a mluvení, u psaní se hodnocení oborů vyrovnává, u čtení dokonce obrací a žáci oborů lycea zde hodnotili vinětu vyššími body na škále než žáci praktických oborů. V případě nejvyšších

úrovní ukotvujících vinět už pak žáci oborů lycea ve všech případech dávali v průměru vyšší body na škále než žáci praktických oborů.

Nejnižší hodnocení používali respondenti u dovednosti čtení a psaní. Naopak nejvyšší u poslechu a zejména mluvení.

Tabulka 19

Hodnocení ukotvujících vinět popisujících dílčí úrovně dle druhu studovaného oboru

Dílčí dovednost	Viněta	Lyceum		Praktické obory	
		Průměr	S.D.	Průměr	S.D.
Čtení	v1 (Lucie)	1,30	0,84	1,52	0,99
	v2 (Jirka)	2,76	1,12	2,71	1,20
	v3 (Zuzana)	4,27	1,01	4,12	1,23
Poslech	v1 (Jakub)	1,83	0,88	2,04	1,02
	v2 (Johana)	2,28	1,00	2,38	1,09
	v3 (Jindra)	4,75	1,09	4,57	1,25
Mluvení	v1 (Jana)	1,70	0,82	1,87	0,91
	v2 (Zdeněk)	2,74	0,90	2,83	1,04
	v3 (Vlasta)	4,85	1,07	4,70	1,32
Psaní	v1 (Honza)	1,63	0,85	1,82	0,95
	v2 (Ilona)	2,54	0,88	2,55	0,98
	v3 (Mírek)	4,41	1,16	4,36	1,36

Poznámka. S.D. = směrodatná odchylka, v = viněta

Viněty jsou seřazeny vzestupně dle úrovně.

3.5.4 Porovnání korigovaného a nekorigovaného celkového sebehodnocení

Na základě dosavadních zjištění výše lze říci, že mezi žáky oborů lycea a praktických oborů existují rozdíly při používání hodnoticích škál a při hodnocení ukotvujících vinět popisujících celkové i dílčí úrovně anglického jazyka. Dá se tedy předpokládat, že se tato heterogenita ve stylu odpovídání bude vyskytovat i u sebehodnocení anglického jazyka, že různé skupiny respondentů budou sebehodnotící škálu vnímat a používat rozdílně.

Pro korekci sebehodnocení byla zvolena metoda ukotvujících vinět, konkrétně tzv. neparametrický přístup (viz 2.3.3 – Neparametrická metoda). Pro následnou práci s daty byl použit statistický software (freeware) *R* s balíčkem *anchors* (viz např. Wand et al., 2011; Voňková, 2017). Před samotnou korekcí ovšem nabízíme základní statistiku pro analýzu vinět tolik důležitou.

Celkem se v hodnocení respondentů objevilo 261 způsobů hodnocení a řazení ukotvujících vinět. V tabulce 20 je uvedeno prvních deset těchto nejčastějších způsobů. Čísla představují čísla vinět, která jsou řazena dle hodnocení respondentů, jednotlivá hodnocení jsou oddělena čárkou. Složené závorky ukazují na to, že viněty v nich uvedené hodnotili daní respondenti totožným bodem na hodnotící škále.

Tabulka 20

Frekvenční tabulka deseti nejčastějších pořadí vinět daných respondenty

Pořadí vinět	Počet respondentů	% respondentů
{1, 2}, {3, 4}, {5, 6}	81	6,33
1, 2, 3, 4, {5, 6}	65	5,08
{1, 2}, 3, 4, {5, 6}	62	4,85
2, 1, {3, 4}, {5, 6}	59	4,61
{1, 2}, {3, 4}, 5, 6	54	4,22
1, 2, {3, 4}, {5, 6}	54	4,22
2, {1, 3}, 4, {5, 6}	45	3,52
1, 2, {3, 4}, 5, 6	41	3,21
2, 1, 3, 4, {5, 6}	41	3,21
1, {2, 3}, 4, {5, 6}	37	2,89

Nejčastěji (v 81 případech, tj. 6,33 %) splynuly respondentům první dvě, druhé dvě a poslední dvě viněty a respondenti je hodnotili stejně. Druhé nejčastější hodnocení uvedené 65 respondenty (tj. 5,08 %) bylo takové, kdy 5. a 6. viněta respondentům splynula a hodnotili je tudíž totožně. Další splynutí se objevilo u viněty 1. a 2. (v 62 případech, tj. 4,85 %). Nejčastěji bylo prohozeno pořadí 1. a 2. viněty. Přirozené řazení všech šesti vinět (1, 2, 3, 4, 5, 6) bez použití totožných bodů na škále se vyskytovalo v pořadí jako 19. u 15 (tj. 1,17 %) respondentů.

Při pohledu na prvních deset řazení bychom rádi poznamenali, že přirozené pořadí vinět bylo kromě 4., 7. a 9. hodnocení v řadě respondenty dodrženo. Celkem 592 respondentů neporušilo přirozené pořadí vinět, 1012 ho porušilo jednou a 1148 respondentů ho porušilo dvakrát.

Další pro analýzu významným výstupem, jak uvádí Voňková (2017), je tabulka 21, která ukazuje, kolikrát pro každou dvojici ukotvujících vinět platilo porušení pořadí.

Tabulka 21

Případy, kdy je hodnocení vinět uvedených v řádku nižší než hodnocení vinět ve sloupci

Viněta	<1	<2	<3	<4	<5	<6
1	NA	32,3 %	79,7 %	90,3 %	94,4 %	94,1 %
2	34,2 %	NA	83,3 %	93,5 %	96,7 %	95,5 %
3	5,4 %	3,4 %	NA	49,6 %	80,3 %	88,5 %
4	2,7 %	2,2 %	13,5 %	NA	75,4 %	82,3 %
5	2,1 %	1,5 %	4,7 %	6,8 %	NA	41,6 %
6	2,3 %	1,9 %	3,9 %	5,9 %	8,7 %	NA

Z této analýzy lze vyčíst, že často docházelo k porušení přirozeného řazení vinět mezi vinětou 1 a 2 (34,2 %), tj. častěji, než bylo případů, kdy respondenti seřadili tyto dvě viněty správně dle očekávání (32,3 %). Na druhém místě pak bylo porušené pořadí mezi vinětou 3 a 4 (13,5 %). Ostatní přesmyčky se objevovaly výjimečně, do 9 %. Dále můžeme spočítat, že viněty 1 a 2 hodnotilo 33,5 % ($100 - 32,3 - 34,2$) respondentů totožně. Tyto výsledky mohou poukazovat na možné špatné stanovení přirozeného pořadí ukotvujících vinět.

Totožná hodnocení dvou vinět se objevila nejčastěji v případě vinět 5 a 6 (49,7 %), 2 a 3 (36,8 %), a u již zmiňovaných vinětách 1 a 2 (33,5 %) a vinětách 3 a 4 (17,8 %).

Pokud bychom uvažovali o tom, že by se počet ukotvujících vinět (např. při analýze dat) snížil, je třeba zjistit diskriminační sílu ukotvujících vinět. Pomocí entropie (Tabulka 22) zjistíme, jaká je diskriminační síla různých kombinací vinět při snižování jejich počtu.

Tabulka 22

Entropie různých kombinací ukotvujících vinět

Kombinace vinět	Entropie	Min. entropie	Intervalové hodnoty
123456	2,26	1,95	606
12345	2,22	1,94	569
12346	2,19	1,91	566
1234	2,11	1,85	539
1235	2,05	1,85	407
234	1,89	1,79	260
134	1,89	1,77	281
13	1,60	1,57	89
23	1,60	1,58	64
3	1,04	1,04	0
1	0,96	0,96	0

Poznámka. Nejedná se o výčet všech možných kombinací. Z každého počtu byly vybrány jen dvě nejhodnější kombinace. Viněta 1 = nejnižší úroveň, viněta 6 = nejvyšší úroveň.

Pokud bychom snížili počet ukotvujících vinět z šesti na pět, nejvhodnější by bylo vyřadit poslední 6. vinětu a použít jen zbývajících pět v kombinaci 1, 2, 3, 4, 5, popř. jako druhá nejvhodnější možnost se nabízí kombinace 1, 2, 3, 4, 6. Pokud bychom chtěli použít čtyři viněty, nejvhodnější je kombinace 1, 2, 3, 4 a následně 1, 2, 3, 5. V případě tří předkládaných ukotvujících vinět by se jednalo o kombinace 2, 3, 4 nebo 1, 3, 4. U dvou ukotvujících vinět by to byly pak viněty 1, 3 nebo 2, 3. Pokud bychom se rozhodli použít pouze jednu vinětu, nejvhodnější by byla viněta číslo 3 či 1.

Následující analýza metodou ukotvujících vinět byla provedena pomocí neparametrického přístupu, což s sebou nese určité limitace ve zpracování dat. Upozorňujeme tedy čtenáře, že se jedná o základní analýzu, která byla provedena s vědomím možných problémů. Jedna z problematik, která je u tohoto přístupu řešena, je vypořádání se s intervalovými hodnotami získanými při korigování sebehodnocení. Jak již bylo uvedeno v části 2.3.3 - Neparametická metoda, Voňková (2017) nabízí čtyři možnosti řešení, přičemž v této práci bylo zvoleno řešení čtvrté jmenované – postup založený na minimalizaci entropie, které je považováno za nejpřísnější či jak píše autorka za „nejhorší scénář“. Řešením je tedy použít nejnížší hodnoty z intervalů korigovaného sebehodnocení.

Po zkorigování sebehodnocení (s_1) dle celkových ukotvujících vinět (v_1 až v_6) získáváme zkorigovaná sebehodnocení (c) v hodnotách od 1 do 13:

- | | | |
|----------------------|----------------------|-----------------------|
| 1) $s_1 < v_1$ | 6) $s_1 = v_3$ | 11) $v_5 < s_1 < v_6$ |
| 2) $s_1 = v_1$ | 7) $v_3 < s_1 < v_4$ | 12) $s_1 = v_6$ |
| 3) $v_1 < s_1 < v_2$ | 8) $s_1 = v_4$ | 13) $v_6 < s_1$ |
| 4) $s_1 = v_2$ | 9) $v_4 < s_1 < v_5$ | |
| 5) $v_2 < s_1 < v_3$ | 10) $s_1 = v_5$ | |

Tabulka 23

Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Respondenti v %	22,0	18,8	1,6	6,9	9,5	20,0	3,2	7,5	2,6	5,8	0,6	1,0	0,5

Poznámka. C = zkorigovaná sebehodnocení.

V tabulce 23 vidíme, kolik procent respondentů připadlo do jednotlivých hodnot zkorigovaného sebehodnocení za použití vždy nejnižší hodnot z intervalů. Nejčastěji se jednalo o hodnotu $c = 1$ (22 %) a $c = 6$ (20 %). Nejméně byla po zkorigování respondentům přiřazena hodnota $c = 13$ (0,5 %) a $c = 11$ (0,6 %).

Pro připomenutí uvádíme, že bylo po zkorigování sebehodnocení celkové úrovně získáno 673 (tzn. většina, 53 %) skalárních hodnot. Nejčastěji se mezi skaláry jednalo o hodnotu $c = 1$ (11,6 %), poté $c = 6$ (8,1 %) a $c = 5$ (7 %). Tito respondenti tedy nejčastěji určili své sebehodnocení jako ($c = 1$) nižší, než je viněta 1, ($c = 6$) rovno vinětě 3 a ($c = 5$) nacházející se mezi vinětou 2 a 3.

Nejčastější intervalovou hodnotou je $c = [6,8]$ (8,1 % respondentů), dále $c = [2,4]$ (5,6 % respondentů) a $c = [1,4]$ (5,5 % respondentů). Ostatní hodnoty s intervaly jsou zastoupeny méně jak 5 % respondentů.

Tabulka 24 ukazuje souhrn porovnání korigovaného a nekorigovaného sebehodnocení celkové úrovně anglického jazyka respondentů všech i dle jednotlivého druhu oboru (lyceum vs. obor do praxe). Tabulka 25 potom ukazuje stejné porovnání dle jednotlivých studovaných oborů.

Tabulka 24

Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení pro všechny respondenty i pro jednotlivé druhy oborů.

Respondenti	Nekorigované sebehodnocení		Korigované sebehodnocení		N
	Průměr	S.D.	Průměr	S.D.	
Všichni respondenti	3,43	1,12	4,48	2,99	1279
Žáci oborů lycea	3,54	1,08	4,99	3,02	552
Žáci oborů do praxe	3,34	1,14	4,09	2,91	727

Poznámka. S.D. = směrodatná odchylka.

Tabulka 25

Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení respondentů dle studovaných oborů

Obor	Nekorigované sebehodnocení			Korigované sebehodnocení			N
	Průměr	S.D.	Pořadí	Průměr	S.D.	Pořadí	
EL	3,57	1,09	6.	5,15	3,14	6.	258
OA	3,53	1,09	5.	4,66	3,03	4.	232
PL	3,48	1,07	4.	5,01	2,84	5.	107
PMP	3,14	1,05	2.	3,97	2,44	2.	96
ZL	3,37	1,06	3.	4,44	2,80	3.	163
PS	3,08	1,05	1.	3,24	2,48	1.	277
TL	4,50	0,71	8.	6,96	2,89	8.	24
ET	3,75	1,31	7.	5,07	3,37	5.	122

Poznámka. EL = Ekonomické lyceum, OA = Obchodní akademie, PL = Pedagogické lyceum, PMP = Předškolní a mimoškolní pedagogika, ZL = Zdravotnické lyceum, PS = Praktická sestra, TL = Technické lyceum, ET = Elektrotechnika. S.D. = směrodatná odchylka.

V tabulce 25 je možné vidět, že se pořadí oborů před korekcí a po korekci sebehodnocení změnilo. U nekorigovaného celkového sebehodnocení je pořadí oborů od nejnižšího průměrného hodnocení (1) Praktická sestra, (2) Předškolní a mimoškolní pedagogika, (3) Zdravotnické lyceum, (4) Pedagogické lyceum, (5) Obchodní akademie, (6) Ekonomické lyceum, (7) Elektrotechnika, (8) Technické lyceum. U korigovaného celkového sebehodnocení se pořadí prvních tří oborů nemění (1) Praktická sestra, (2) Předškolní a mimoškolní pedagogika, (3) Zdravotnické lyceum. Ovšem poté již ano a další dva obory si prohodí pořadí (4) Obchodní akademie, (5) Pedagogické lyceum. To samé prohození pořadí nastane u dalších dvou oborů (6) Elektrotechnika, (7) Ekonomické lyceum. Poslední nejvýše průměrně hodnocené zůstává (8) Technické lyceum. V obou případech, kdy došlo k posunu oborů, obor lycea přeskočil o jedno místo nahoru obor do praxe (tzn. jeho sebehodnocení po korekci je vyšší než před korekcí).

Pro korigované celkové sebehodnocení byl proveden T-test (Tabulka 26). V obou případech byla p-hodnota $p < 0,01$, tzn. mezi průměry měřených skupin jsou statisticky významné rozdíly. Rozdíly v průměrech korigovaného sebehodnocení žáků studujících obory lycea a žáků studujících praktické obory jsou signifikantně odlišné na hladině významnosti 1 %. Průměry u korigovaného sebehodnocení žáků lyceí jsou signifikantně vyšší oproti průměrům u korigovaného sebehodnocení žáků praktických oborů. Rozdíly v průměrech korigovaného sebehodnocení u dívek a chlapců jsou signifikantně odlišné na hladině

významnosti 1 %. Průměry u korigovaného sebehodnocení chlapců jsou signifikantně vyšší oproti průměrům u nekorigovaného sebehodnocení dívek.

Tabulka 26

Výsledky T-testu pro korigované celkové sebehodnocení respondentů

Respondenti	P hodnota
Lyceum vs. Praktické obory	<0,01
Dívky vs. Chlapci	<0,01

Poznámka. Praktické obory N = 727, Lycea N = 552, Chlapci N = 383, Dívky N = 896.

Hladina významnosti $**p < 0,01$.

3.5.5 Porovnání korigovaného a nekorigovaného dílčího sebehodnocení

Analyticky stejně jako byla výše provedena základní analýza a porovnání sebehodnocení celkové úrovně anglického jazyka, provedeme tutéž práci s daty sebehodnocení jednotlivých dílčích dovedností. Nebudeme již podrobněji rozepisovat jednotlivé výsledky, více informací k jednotlivým analýzám lze najít výše či ve Wand et al. (2011) nebo Voňková (2017).

Pro připomenutí uvedeme, že kromě ukotvujících vinět popisujících celkovou úroveň anglického jazyka měli respondenti v dotazníku ohodnotit vždy tři viněty popisující úroveň jednotlivých dovedností (čtení, poslech, mluvení a psaní). Celkem tedy hodnotili 12 (3x4) dílčích ukotvujících vinět a čtyři sebehodnotící otázky dotazující se také na dovednosti respondenta v oblasti zájmu (tzn. v té které dílčí dovednosti).

Čtení / reading

V oblasti čtení se objevilo 13 způsobů hodnocení a řazení ukotvujících vinět. Nejčastěji (v 809 případech, tj. 63,3 %) bylo dodrženo správné řazení vinět (1, 2, 3) bez přesmyček a totožného hodnocení. Druhé nejčastější hodnocení uvedené 141 respondenty (tj. 11 %) bylo takové, kdy 1. a 2. viněta respondentům splynula a hodnotili je tudíž totožně ({1, 2}, 3) a další splynutí se objevilo ve třetím případě (1, {2, 3}), kdy respondenti hodnotili druhou a třetí vinětu totožně (138 respondentů, tj. 10,8 %). Ostatní způsoby hodnocení se

objevovaly v méně než 6 % případů. Celkem 1088 neporušilo přirozené pořadí vinět, 1228 ho porušilo jednou a 1246 ho porušilo dvakrát.

K porušení přirozeného řazení vinět docházelo výjimečně. Mezi vinětou 1 a 2 v 6,9 % případů, mezi vinětou 2 a 3 v 5,9 % případů. Totožné hodnocení u viněty 1 a 2 se objevilo ve 14 % případů, u viněty 1 a 3 v 2,9 % případů a u viněty 2 a 3 v 13,4 % případů.

Pokud bychom uvažovali o redukci počtu dílčích vinět, nabízí se dle entropie v případě dvou vinět kombinace 2, 3 (entropie 1,52) nebo 1, 3 (entropie 1,42). Pokud bychom volili jen jednu vinětu, měla by to být viněta č. 3 (entropie 1,05).

Po zkorigování sebehodnocení (s_2) pro dílčích ukotvující viněty (v_1 až v_3) získáváme zkorigovaná sebehodnocení v hodnotách od 1 do 7:

- | | | |
|----------------------|----------------------|----------------|
| 1) $s_2 < v_1$ | 4) $s_2 = v_2$ | 7) $v_3 < s_2$ |
| 2) $s_2 = v_1$ | 5) $v_2 < s_2 < v_3$ | |
| 3) $v_1 < s_2 < v_2$ | 6) $s_2 = v_3$ | |

Tabulka 27

Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení v oblasti čtení

C	1	2	3	4	5	6	7
Respondenti v %	5,2	9,9	8,0	16,2	16,3	22,2	22,3

Poznámka. C = korigované sebehodnocení.

V tabulce 27 vidíme, kolik procent respondentů připadlo do jednotlivých hodnot zkorigovaného sebehodnocení za použití vždy nejnižší hodnot z intervalů. Nejčastěji se jednalo o hodnotu $c = 7$ (22,3 %) a $c = 6$ (22,2 %). Nejméně byla po zkorigování respondentům přiřazena hodnota $c = 1$ (5,2 %).

Po zkorigování dílčího hodnocení pro oblast čtení bylo získáno 1128 (tzn. většina, 88 %) skalárních hodnot. Nejčastěji se mezi skaláry jednalo o hodnotu $c = 7$ (22,3 %), poté $c = 6$ (22,2 %) a $c = 5$ (16,3 %).

Nejčastější intervalovou hodnotou je $c = [4,6]$ (3 % respondentů). Ostatní hodnoty s intervaly jsou zastoupeny méně jak 2 % respondentů.

Tabulka 28 ukazuje souhrn porovnání korigovaného a nekorigovaného sebehodnocení úrovně anglického jazyka v dílčí dovednosti čtení u respondentů všech, dle druhu oboru (lyceum vs. obor do praxe) a dle jednotlivých studovaných oborů.

Tabulka 28

Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení dílčí oblasti čtení pro všechny respondenty, i pro jednotlivé obory a jejich druhy

Respondenti	Nekorigované sebehodnocení			Korigované sebehodnocení			N
	Průměr	S.D.	Pořadí	Průměr	S.D.	Pořadí	
Všichni respondenti	3,66	1,35		4,84	1,81		1279
Žáci oborů lycea	3,86	1,26		5,09	1,66		552
Žáci oborů do praxe	3,52	1,40		4,56	1,90		727
EL	3,97	1,20	6.	5,21	1,64	6.	258
OA	3,75	1,32	4.	4,82	1,79	4.	232
PL	3,86	1,31	5.	5,10	1,56	5.	107
PMP	3,48	1,23	2.	4,63	1,75	2.	96
ZL	3,64	1,26	3.	4,75	1,72	3.	163
PS	3,06	1,35	1.	4,21	1,99	1.	277
TL	4,13	1,36	7.	6,08	1,19	8.	24
ET	4,16	1,43	8.	5,34	1,78	7.	122

Poznámka. EL = Ekonomické lyceum, OA = Obchodní akademie, PL = Pedagogické lyceum, PMP = Předškolní a mimoškolní pedagogika, ZL = Zdravotnické lyceum, PS = Praktická sestra, TL = Technické lyceum, ET = Elektrotechnika, S.D. = směrodatná odchylka.

V tabulce 28 je možné vidět, že v oblasti čtení se pořadí škol před korekcí a po korekci sebehodnocení změnilo jen minimálně. U nekorigovaného sebehodnocení je pořadí oborů od nejnižšího průměrného hodnocení (1) Praktická sestra, (2) Předškolní a mimoškolní pedagogika, (3) Zdravotnické lyceum, (4) Obchodní akademie, (5) Pedagogické lyceum, (6) Ekonomické lyceum, (7) Technické lyceum, (8) Elektrotechnika. U korigovaného celkového sebehodnocení se změnil pořadí posledních dvou oborů a tudíž bude (7) Elektrotechnika, (8) Technické lyceum. I v tomto případě, kdy došlo k posunu oborů, obor lycea přeskočil o jedno místo nahoru obor do praxe (tzn. jejich korigované sebehodnocení se zvýšilo).

Poslech / listening

V oblasti čtení se objevilo 13 způsobů hodnocení a řazení ukotvujících vinět. Nejčastěji (v 545 případech, tj. 42,6 %) bylo dodrženo správné řazení vinět (1, 2, 3) bez přesmyček a totožného hodnocení. Druhé nejčastější hodnocení uvedené 402 respondenty (tj. 31,4 %) bylo takové, kdy 1. a 2. viněta respondentům splynula a hodnotili je tudíž totožně ({1, 2}, 3). Třetí nejčastější způsob řazení byl s přesmyčkou (2, 1, 3), kdy respondenti hodnotili druhou vinětu na škále níže než první (207 respondentů, tj. 16,2 %). Ostatní způsoby hodnocení se objevovaly v méně než 4 % případů. Celkem 992 neporušilo přirozené pořadí vinět, 1220 ho porušilo jednou a 1236 ho porušilo dvakrát.

K porušení přirozeného řazení vinět docházelo mezi vinětou 1 a 2 v 17,7 % případů, mezi vinětou 2 a 3 v 1,6 % případů. Totožné hodnocení u viněty 1 a 2 se objevilo ve 34,9 % případů, u viněty 1 a 3 ve 4 % případů a u viněty 2 a 3 v 7,2 % případů.

Pokud bychom uvažovali o redukci počtu dílčích vinět, nabízí se dle entropie v případě dvou vinět kombinace 2, 3 (entropie 1,51) nebo 1, 3 (entropie 1,46). Pokud bychom volili jen jednu vinětu, měla by to být viněta č. 2 (entropie 0,96).

Tabulka 29

Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení v oblasti poslechu.

<i>C</i>	1	2	3	4	5	6	7
Respondenti v %	16,1	17,7	1,6	9,8	31,5	14,2	9,1

Poznámka. C = zkorigované sebehodnocení.

V tabulce 29 vidíme, kolik procent respondentů připadlo do jednotlivých hodnot zkorigovaného sebehodnocení za použití vždy nejnižší hodnot z intervalů. Nejčastěji se jednalo o hodnotu $c = 5$ (31,5 %) a $c = 2$ (17,7 %). Nejméně byla po zkorigování respondentům přiřazena hodnota $c = 3$ (1,6 %).

Po zkorigování dílčího hodnocení pro oblast poslechu bylo získáno 1083 (tzn. většina, 85 %) skalárních hodnot. Nejčastěji se mezi skaláry jednalo o hodnotu $c = 5$ (31,5 %), poté $c = 6$ (14,2 %) a $c = 1$ (13 %).

Nejčastější intervalovou hodnotou je $c = [2,4]$ (6,3 % respondentů), poté $c = [2,5]$ (3,5 % respondentů). Ostatní hodnoty s intervaly jsou zastoupeny méně jak 3 % respondentů.

Tabulka 30 ukazuje souhrn porovnání korigovaného a nekorigovaného sebehodnocení úrovně anglického jazyka v dílčí dovednosti poslechu u respondentů všech, dle druhu oboru (lyceum vs. obor do praxe) a dle jednotlivých studovaných oborů.

Tabulka 30

Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení dílčí oblasti poslechu pro všechny respondenty, i pro jednotlivé obory a jejich druhy

Respondenti	Nekorigované sebehodnocení			Korigované sebehodnocení			N
	Průměr	S.D.	Pořadí	Průměr	S.D.	Pořadí	
Všichni respondenti	3,16	1,42		4,02	1,97		1279
Žáci oborů lycea	3,36	1,33		4,33	1,83		552
Žáci oborů do praxe	3,01	1,47		3,79	2,03		727
EL	3,52	1,25	6.	4,47	1,77	7.	258
OA	3,34	1,40	5.	4,32	1,91	5.	232
PL	3,29	1,45	4.	4,17	1,85	4.	107
PMP	2,82	1,28	2.	3,36	1,91	2.	96
ZL	3,13	1,34	3.	4,09	1,93	3.	163
PS	2,54	1,34	1.	3,22	1,94	1.	277
TL	3,54	1,32	7.	5,08	1,32	8.	24
ET	3,59	1,62	8.	4,39	2,13	6.	122

Poznámka. EL = Ekonomické lyceum, OA = Obchodní akademie, PL = Pedagogické lyceum, PMP = Předškolní a mimoškolní pedagogika, ZL = Zdravotnické lyceum, PS = Praktická sestra, TL = Technické lyceum, ET = Elektrotechnika, S.D. = směrodatná odchylka.

V tabulce 30 je možné vidět, že se v oblasti poslechu se pořadí škol před korekcí a po korekci sebehodnocení změnilo značně. U nekorigovaného sebehodnocení je pořadí oborů od nejnižšího průměrného hodnocení (1) Praktická sestra, (2) Předškolní a mimoškolní pedagogika, (3) Zdravotnické lyceum, (4) Pedagogické lyceum, (5) Obchodní akademie, (6) Ekonomické lyceum, (7) Technické lyceum, (8) Elektrotechnika. U korigovaného celkového sebehodnocení se nemění pořadí prvních pěti oborů a zůstává (1) Praktická sestra, (2) Předškolní a mimoškolní pedagogika, (3) Zdravotnické lyceum, (4) Pedagogické lyceum, (5) Obchodní akademie, poté však dojde k posunu a pořadí je následující (6) Elektrotechnika, (7) Ekonomické lyceum, (8) Technické lyceum. I v tomto případě, kdy

došlo k posunu tří oborů, obory lycea (EL, TL) přeskočily o jedno místo nahoru (tj. jejich korigované sebehodnocení se zvýšilo) obor do praxe (ET), jehož pořadí se snížilo o dvě místa dolů.

Mluvení / speaking

V oblasti mluvení se objevilo 13 způsobů hodnocení a řazení ukotvujících vinět. Nejčastěji (v 919 případech, tj. 71,9 %) bylo dodrženo správné řazení vinět (1, 2, 3) bez přesmyček a totožného hodnocení. Druhé nejčastější hodnocení uvedené 221 respondenty (tj. 17,3 %) bylo takové, kdy 1. a 2. viněta respondentům splynula a hodnotili je tudíž totožně ({1, 2}, 3). Ostatní způsoby hodnocení se objevovaly v méně než 3 % případů. Celkem 1177 neporušilo přirozené pořadí vinět, 1228 ho porušilo jednou a 1240 ho porušilo dvakrát.

K porušení přirozeného řazení vinět docházelo mezi vinětou 1 a 2 v 3,5 % případů, mezi vinětou 2 a 3 ve 2 % případů. Totožné hodnocení u viněty 1 a 2 se objevilo ve 20,4 % případů, u viněty 1 a 3 ve 4,1 % případů a u viněty 2 a 3 v 5,8 % případů.

Pokud bychom uvažovali o redukci počtu dílčích vinět, nabízí se dle entropie v případě dvou vinět kombinace 2, 3 (entropie 1,47) nebo 1, 2 (entropie 1,46). Pokud bychom volili jen jednu vinětu, měla by to být viněta č. 2 (entropie 1,08).

Tabulka 31

Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení v oblasti mluvení

<i>C</i>	1	2	3	4	5	6	7
Respondenti v %	15,0	20,2	5,8	19,7	22,7	11,2	5,5

Poznámka. *C* = zkorigované sebehodnocení.

V tabulce 31 vidíme, kolik procent respondentů připadlo do jednotlivých hodnot zkorigovaného sebehodnocení za použití vždy nejnižších hodnot z intervalů. Nejčastěji se jednalo o hodnotu $c = 5$ (22,7 %) a $c = 2$ (20,2 %). Nejméně byla po zkorigování respondentům přiřazena hodnota $c = 7$ (5,5 %).

Po zkorigování dílčího hodnocení pro oblast mluvení bylo získáno 1172 (tzn. většina, 92 %) skalárních hodnot. Nejčastěji se mezi skaláry jednalo o hodnotu $c = 5$ (22,7 %), poté $c = 4$ (19,2 %) a totožně $c = 1$ (13,7 %) a $c = 2$ (13,7 %).

Nejčastější intervalovou hodnotou je $c = [2,4]$ (4,5 % respondentů), poté $c = [2,6]$ (1,3 % respondentů). Ostatní hodnoty s intervaly jsou zastoupeny méně jak 1 % respondentů.

Tabulka 32 ukazuje souhrn porovnání korigovaného a nekorigovaného sebehodnocení úrovně anglického jazyka v dílčí dovednosti mluvení u respondentů všech, dle druhu oboru (lyceum vs. obor do praxe) a dle jednotlivých studovaných oborů.

Tabulka 32

Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení dílčí oblasti mluvení pro všechny respondenty, i pro jednotlivé obory a jejich druhy

Respondenti	Nekorigované sebehodnocení		Korigované sebehodnocení			N	
	Průměr	S.D.	Průměr	Průměr	S.D.		Průměr
Všichni respondenti	2,91	1,39		3,70	1,81		1279
Žáci oborů lycea	3,12	1,36		4,03	1,74		552
Žáci oborů do praxe	2,75	1,39		3,45	1,83		727
EL	3,26	1,32	8.	4,24	1,72	7.	258
OA	3,06	1,40	4.	3,76	1,81	4.	232
PL	3,20	1,37	7.	4,07	1,63	6.	107
PMP	2,71	1,32	2.	3,17	1,74	2.	96
ZL	2,85	1,39	3.	3,61	1,80	3.	163
PS	2,32	1,28	1.	3,09	1,75	1.	277
TL	3,17	1,28	5.	4,54	1,47	8.	24
ET	3,17	1,39	6.	3,93	1,91	5.	122

Poznámka. EL = Ekonomické lyceum, OA = Obchodní akademie, PL = Pedagogické lyceum, PMP = Předškolní a mimoškolní pedagogika, ZL = Zdravotnické lyceum, PS = Praktická sestra, TL = Technické lyceum, ET = Elektrotechnika, S.D. = směrodatná odchylka.

V tabulce 32 je možné vidět, že se v oblasti mluvení se pořadí škol před korekcí a po korekci sebehodnocení změnilo značně. U nekorigovaného sebehodnocení je pořadí oborů od nejnižšího průměrného hodnocení (1) Praktická sestra, (2) Předškolní a mimoškolní pedagogika, (3) Zdravotnické lyceum, (4) Obchodní akademie, (5) Technické lyceum, (6) Elektrotechnika, (7) Pedagogické lyceum, (8) Ekonomické lyceum. U korigovaného celkového sebehodnocení se nemění pořadí prvních čtyřech oborů a zůstává (1) Praktická

sestra, (2) Předškolní a mimoškolní pedagogika, (3) Zdravotnické lyceum, (4) Obchodní akademie, poté však dojde k posunu a pořadí je následující (5) Elektrotechnika, (6) Pedagogické lyceum, (7) Ekonomické lyceum, (8) Technické lyceum. V tomto případě došlo k posunu čtyř oborů. Ve třech případech se jednalo o obory lycea, v jednom případě o obor do praxe. U třech oborů (ET, PL a EL) došlo k posunu o jednu pozici dolu, v případě TL se jednalo o posun o tři pozice nahoru.

Psaní / writing

V oblasti čtení se objevilo 13 způsobů hodnocení a řazení ukotvujících vinět. Nejčastěji (v 755 případech, tj. 59 %) bylo dodrženo správné řazení vinět (1, 2, 3) bez přesmyček a totožného hodnocení. Druhé nejčastější hodnocení uvedené 288 respondenty (tj. 22,5 %) bylo takové, kdy 1. a 2. viněta respondentům splynula a hodnotili je tudíž totožně ({1, 2}, 3). Další splynutí se objevilo ve třetím případě (1, {2, 3}), kdy respondenti hodnotili druhou a třetí vinětu totožně (79 respondentů, tj. 6,2 %). Ostatní způsoby hodnocení se objevovaly v méně než 5 % případů. Celkem 1122 neporušilo přirozené pořadí vinět, 1222 ho porušilo jednou a 1238 ho porušilo dvakrát.

K porušení přirozeného řazení vinět docházelo mezi vinětou 1 a 2 v 6,6 % případů, mezi vinětou 2 a 3 ve 3 % případů. Totožné hodnocení u viněty 1 a 2 se objevilo ve 25,6 % případů, u viněty 1 a 3 ve 4,7 % případů a u viněty 2 a 3 v 9,6 % případů.

Pokud bychom uvažovali o redukci počtu dílčích vinět, nabízí se dle entropie v případě dvou vinět kombinace 2, 3 (entropie 1,56) nebo 1, 3 (entropie 1,46). Pokud bychom volili jen jednu vinětu, měla by to být viněta č. 2 (entropie 1,04).

Tabulka 33

Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení v oblasti psaní.

C	1	2	3	4	5	6	7
Respondenti v %	12,9	17,7	4,5	16,9	23,8	13,8	10,5

Poznámka. C = zkorigované sebehodnocení.

V tabulce 33 vidíme, kolik procent respondentů připadlo do jednotlivých hodnot zkorigovaného sebehodnocení za použití vždy nejnižších hodnot z intervalů. Nejčastěji se jednalo o hodnotu $c = 5$ (23,8 %) a $c = 2$ (17,7 %). Nejméně byla po zkorigování respondentům přiřazena hodnota $c = 3$ (4,5 %).

Po zkorigování dílčího hodnocení pro oblast psaní bylo získáno 1111 (tzn. většina, 87 %) skalárních hodnot. Nejčastěji se mezi skaláry jednalo o hodnotu $c = 5$ (23,8 %), poté $c = 4$ (14,7 %) a $c = 6$ (13,8 %).

Nejčastější intervalovou hodnotou je $c = [2,4]$ (5,6 % respondentů), poté $c = [4,6]$ (1,6 % respondentů). Ostatní hodnoty s intervaly jsou zastoupeny méně jak 1,5 % respondentů.

Tabulka 34 ukazuje souhrn porovnání korigovaného a nekorigovaného sebehodnocení úrovně anglického jazyka v dílčí dovednosti psaní u respondentů všech, dle druhu oboru (lyceum vs. obor do praxe) a dle jednotlivých studovaných oborů.

Tabulka 34

Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení dílčí oblasti psaní pro všechny respondenty, i pro jednotlivé obory a jejich druhy

Respondenti	Nekorigované sebehodnocení		Korigované sebehodnocení			N	
	Průměr	S.D.	Průměr	Průměr	S.D.		Průměr
Všichni respondenti	3,02	1,36		4,04	1,91	1279	
Žáci oborů lycea	3,18	1,32		4,33	1,82	552	
Žáci oborů do praxe	2,89	1,38		3,82	1,94	727	
EL	3,27	1,22	6.	4,50	1,75	7.	258
OA	3,20	1,29	5.	4,18	1,86	4.	232
PL	3,13	1,28	4.	4,24	1,66	5.	107
PMP	2,64	1,22	2.	3,38	1,81	1.	96
ZL	3,05	1,47	3.	4,06	2,01	3.	163
PS	2,52	1,34	1.	3,44	1,94	2.	277
TL	3,29	1,40	7.	4,83	1,62	8.	24
ET	3,35	1,49	8.	4,38	1,91	6.	122

Poznámka. EL = Ekonomické lyceum, OA = Obchodní akademie, PL = Pedagogické lyceum, PMP = Předškolní a mimoškolní pedagogika, ZL = Zdravotnické lyceum, PS = Praktická sestra, TL = Technické lyceum, ET = Elektrotechnika, S.D. = směrodatná odchylka.

V tabulce 34 je možné vidět, že se v oblasti psaní se pořadí škol před korekcí a po korekci sebehodnocení změnilo značně. U nekorigovaného sebehodnocení je pořadí oborů od

nejnižšího průměrného hodnocení (1) Praktická sestra, (2) Předškolní a mimoškolní pedagogika, (3) Zdravotnické lyceum, (4) Pedagogické lyceum, (5) Obchodní akademie, (6) Ekonomické lyceum, (7) Technické lyceum, (8) Elektrotechnika. U korigovaného celkového sebehodnocení se mění pořadí hned od první pozice (1) Předškolní a mimoškolní pedagogika, (2) Praktická sestra, (3) Zdravotnické lyceum, (4) Obchodní akademie, (5) Pedagogické lyceum, (6) Elektrotechnika, (7) Ekonomické lyceum, (8) Technické lyceum. V tomto případě došlo k posunu pozic u sedmi oborů. Tři obory lycea (PL, EL, TL) a jeden obor do praxe (PS) se posunuly vždy o jednu pozici dolu, dva obory do praxe (PMP, OA) se posunuly o jednu pozici nahoru a obor ET se posunul o dvě pozice nahoru.

Pro korigovaná dílčí sebehodnocení byl proveden T-test (Tabulka 35). Ve všech případech byla p-hodnota $p < 0,01$, tzn. mezi průměry měřených skupin u jednotlivých dovedností jsou statisticky významné rozdíly. Rozdíly v průměrech korigovaného dílčího sebehodnocení žáků studujících obory lycea a žáků studujících praktické obory jsou signifikantně odlišné na hladině významnosti 1 %. Průměry u korigovaného dílčího sebehodnocení žáků lyceí jsou signifikantně vyšší oproti průměrům u korigovaného dílčího sebehodnocení žáků praktických oborů. Rozdíly v průměrech korigovaného dílčího sebehodnocení u dívek a chlapců jsou signifikantně odlišné na hladině významnosti 1 %. Průměry u korigovaného dílčího sebehodnocení chlapců jsou signifikantně vyšší oproti průměrům u korigovaného dílčího sebehodnocení dívek.

Tabulka 35

Výsledky T-testu pro korigovaná dílčí sebehodnocení respondentů

Respondenti	P hodnota			
	Dílčí sebehodnocení			
	Čtení	Psaní	Poslech	Mluvení
Lyceum vs. Praktické obory	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Dívky vs. Chlapci	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01

Poznámka. Praktické obory N = 727, Lycea N = 552, Chlapci N = 383, Dívky N = 896.

Hladina významnosti $**p < 0,01$.

3.5.6 Orientační znalost anglického jazyka – výsledky v rozřazovacím test

Jak již bylo rozebráno více detailně v části 3.4 – Popis dotazníku, jeho součástí byl i rozřazovací test, který měl 25 položek. Pro připomenutí uvedeme, že za špatnou odpověď nebo za odpověď „Nevím“ získal respondent 0 bodů, za správnou odpověď 1 bod. Bylo tedy možné získat maximálně 25 bodů. Průměrný bodový výsledek (Tabulka 36) všech respondentů byl 14,23 bodu. Dle studovaného oboru měli nejvyšší průměrný bodový výsledek žáci technického lycea (18,08), elektrotechniky (16,27), pedagogického lycea (15,42) a ekonomického lycea (15,35). Naopak v druhé polovině se umístila obchodní akademie (14,44), zdravotnické lyceum (14,01), předškolní a mimoškolní pedagogika (13,49) a praktická sestra (11,71). Nutno připomenout, že skupina respondentů z oboru technické lyceum je ve vzorku zastoupena nejméně početně (N=24). Je možné, že tato skutečnost mohla průměrný výsledek v rozřazovacím testu ovlivnit.

Pokud se podíváme na průměrný zisk bodů dle typu oboru, tak žáci oborů lycea měli v průměru 15,09 bodů a žáci praktických oborů 13,58 bodu.

Tabulka 36

Průměrný bodový zisk v rozřazovacím anglickém testu pro všechny respondenty, pro jednotlivé obory a jejich druhy.

Respondenti	Průměrný bodový zisk	S.D.
Všichni respondenti	14,23	5,46
Žáci oboru lycea	15,09	5,46
Žáci praktických oborů	13,58	5,46
EL	15,35	5,34
OA	14,44	5,36
PL	15,42	5,32
PMP	13,49	5,47
ZL	14,01	5,45
PS	11,71	5,46
TL	18,08	5,91
ET	16,27	5,46

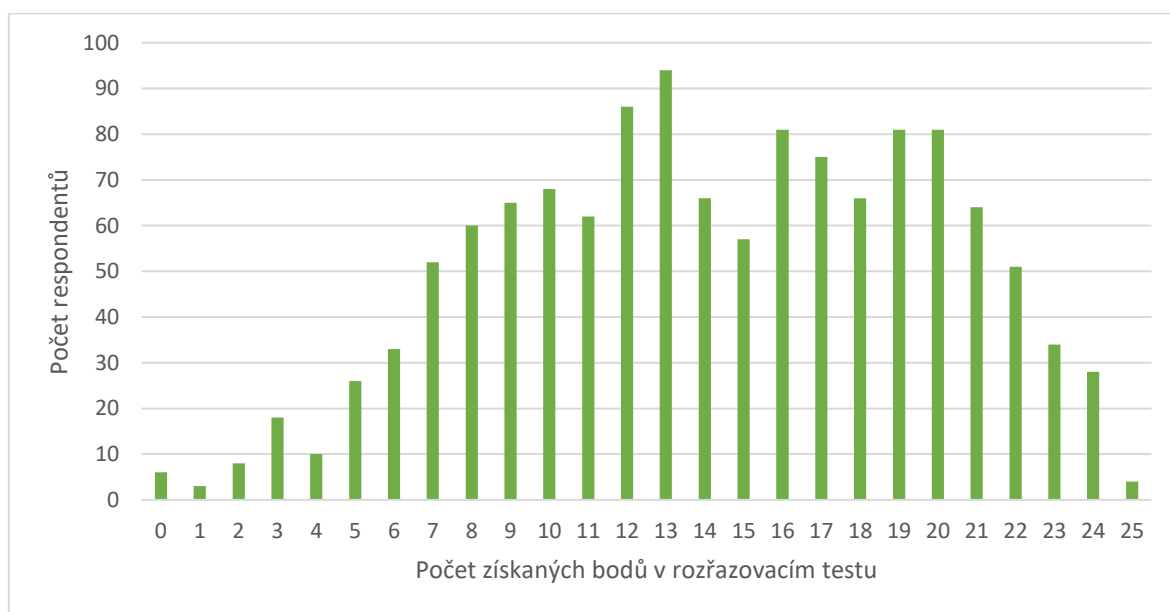
Poznámka. EL = Ekonomické lyceum, OA = Obchodní akademie, PL = Pedagogické lyceum, PMP = Předškolní a mimoškolní pedagogika, ZL = Zdravotnické lyceum, PS = Praktická sestra, TL = Technické lyceum, ET = Elektrotechnika, S.D. = směrodatná odchylka.

Celkové bodové rozložení na celého vzorku je pak znázorněno v tabulce 37, grafické znázornění je viditelné v Grafu 1.

Tabulka 37

Získané body v rozřazovacím anglickém testu s počty a procenty respondentů

Body	Počet respondentů	% respondentů	Body	Počet respondentů	% respondentů
0	6	0,5	13	94	7,3
1	3	0,2	14	66	5,2
2	8	0,6	15	57	4,5
3	18	1,4	16	81	6,3
4	10	0,8	17	75	5,9
5	26	2,0	18	66	5,2
6	33	2,6	19	81	6,3
7	52	4,1	20	81	6,3
8	60	4,7	21	64	5,0
9	65	5,1	22	51	4,0
10	68	5,3	23	34	2,7
11	62	4,8	24	28	2,2
12	86	6,7	25	4	0,3



Graf 1

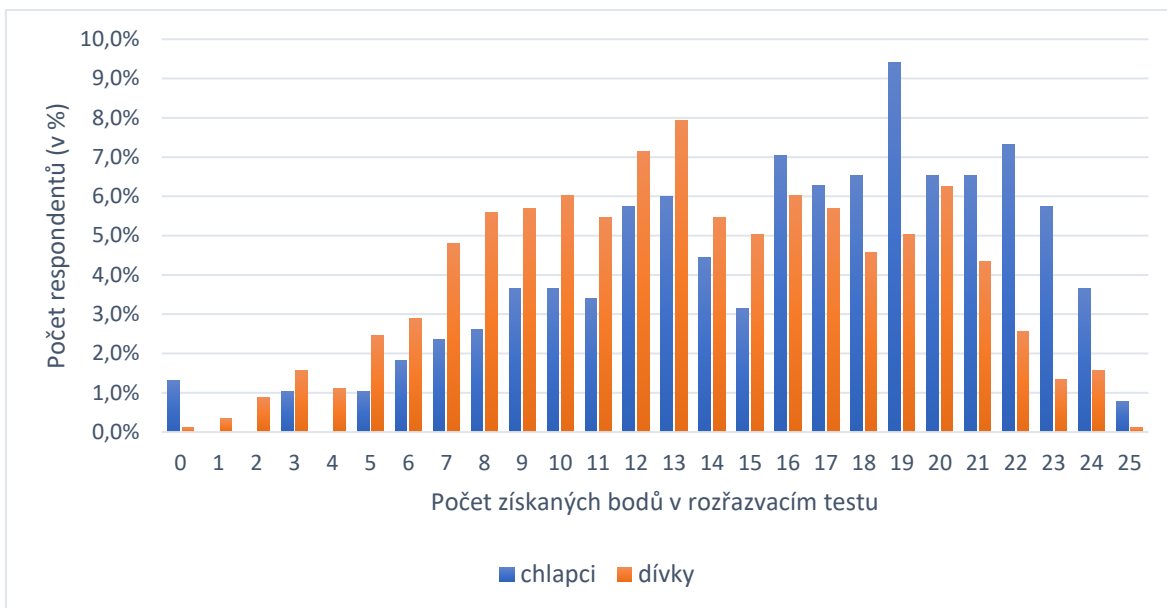
Počet respondentů dle získaného počtu bodů

Tabulka 38

Komplexní přehled procentuálního rozložení bodů získaných v rozřazovacím testu dle genderu a druhu studovaného oboru

Bodový zisk	Respondenti (v %)							
	Gender		Druh oboru				Druh oboru	
	Chlapci	Dívky	Praktické obory	Lyceum	Praktické obory Chlapci	Dívky	Lyceum Chlapci	Dívky
0	1,3	0,1	0,6	0,4	1,5	0,2	1,1	0,0
1	0,0	0,3	0,4	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0
2	0,0	0,9	1,0	0,2	0,0	1,3	0,0	0,3
3	1,0	1,6	1,7	1,1	1,0	1,9	1,1	1,1
4	0,0	1,1	0,7	0,9	0,0	1,0	0,0	1,3
5	1,0	2,5	3,0	0,7	1,5	3,6	0,6	0,8
6	1,8	2,9	3,4	1,4	2,0	4,0	1,7	1,3
7	2,3	4,8	4,5	3,4	2,0	5,6	2,8	3,7
8	2,6	5,6	6,1	2,9	3,4	7,1	1,7	3,5
9	3,7	5,7	6,3	3,4	4,9	6,9	2,2	4,0
10	3,7	6,0	6,3	4,0	4,4	7,1	2,8	4,5
11	3,4	5,5	4,7	5,1	2,9	5,4	3,9	5,6
12	5,7	7,1	6,7	6,7	6,3	6,9	5,1	7,5
13	6,0	7,9	5,8	9,4	4,4	6,3	7,9	10,2
14	4,4	5,5	4,4	6,2	5,4	4,0	3,4	7,5
15	3,1	5,0	3,7	5,4	2,4	4,2	3,9	6,1
16	7,0	6,0	5,9	6,9	7,3	5,4	6,7	7,0
17	6,3	5,7	5,6	6,2	5,9	5,6	6,7	5,9
18	6,5	4,6	4,4	6,2	5,4	4,0	7,9	5,3
19	9,4	5,0	6,6	6,0	9,8	5,4	9,0	4,5
20	6,5	6,3	5,8	7,1	6,3	5,6	6,7	7,2
21	6,5	4,4	4,1	6,2	5,4	3,6	7,9	5,3
22	7,3	2,6	3,2	5,1	7,3	1,5	7,3	4,0
23	5,7	1,3	2,5	2,9	5,4	1,3	6,2	1,3
24	3,7	1,6	2,1	2,4	3,9	1,3	3,4	1,9
25	0,8	0,1	0,6	0,0	1,5	0,2	0,0	0,0

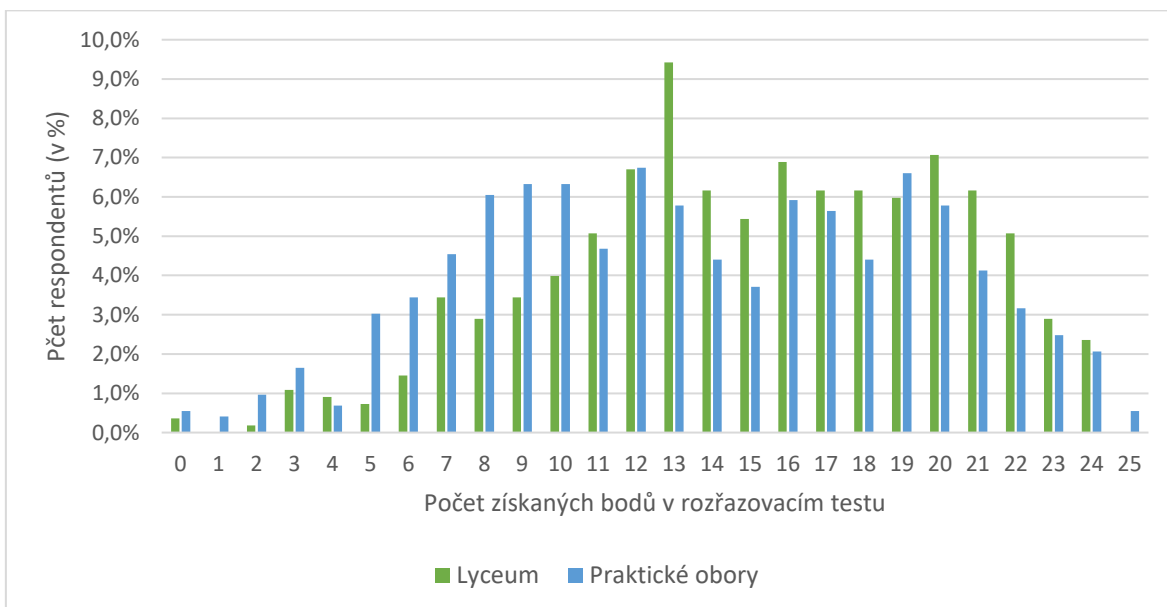
V tabulce 38 vidíme, kolik procent dívek a kolik procent chlapců ze kterého druhu oboru získalo kolik bodů. Více jak 10 % získaly pouze dívky studující obory lycea. Krajní body (1-4, 25) byly získány respondenty jen výjimečně.



Graf 2

Grafické rozložení bodového zisku získaném v rozřazovacím testu dle genderu

V Grafu 2 je možné vidět, že bodový zisk u dívek se nachází ve většině případů v prostřední části grafu, zatímco bodový zisk chlapců je posunutý oproti dívkám více doprava (tzn. do vyšších hodnot).



Graf 3

Grafické rozložení bodového zisku získaném v rozřazovacím testu dle studovaného oboru

V Grafu 3 je možné vidět, že bodový zisk u oborů do praxe se nachází ve většině v širší prostřední části grafu, zatímco bodový zisk žáků studujících lyceum je posunutý více doprava a v prostředních hodnotách vykazuje vyšší bodové zisky.

Tabulka 39

Průměrný bodový zisk z rozřazovacího testu dle genderu a typu studovaného oboru

Respondenti		Průměrný bodový zisk
Chlapci		16,03
Dívky		13,46
Praktické obory	Chlapci	15,80
	Dívky	12,71
Lyceum	Chlapci	16,29
	Dívky	14,52

Z tabulky 39 je možné vyčíst, že získané průměrné bodové hodnocení chlapců bylo vyšší než průměrné bodové hodnocení dívek. Konkrétně vyšších bodových zisků dosahovali chlapci z lycea. Poté následovali chlapci z praktických oborů, dívky z lycea a dívky z praktických oborů.

3.5.7 Vztah mezi sebehodnocením a výsledkem v rozřazovacím testu

Časová dotace výuky (nejčastěji anglického) jazyka se vzhledem ke studovanému oboru různí, jak již bylo na počtech týdenních hodin u jednotlivých oborů ukázáno v části 3.2 - Výzkumný vzorek. Žáci si mohou anglický jazyk zvolit jako jeden z maturitních předmětů. Ačkoliv požadovaná úroveň při ukončení vzdělání na úrovni ISCED 3 je minimálně B1, skutečná úroveň znalostí maturantů může být rozličná. Zatímco někteří žáci budou mířit po úspěšném absolvování na vysoké školy, jiní počítají s nástupem do zaměstnání. I podle toho se může výuka a příprava žáků v jednotlivých oborech lišit.

Agregované výsledky maturantů (CERMAT, 2023), kteří si zvolili anglický jazyk jako jeden ze státních maturitních předmětů ukazují, že v jarním termínu v roce 2022 dopadli v didaktickém testu nejlépe žáci technických oborů (kam spadá i námi sledovaný obor Elektrotechnika) s průměrným percentilovým umístěním 54,8, těsně následování žáky z oborů lycea s percentilovým umístěním 52,2, dále obory ekonomické (včetně oboru Obchodní akademie) s percentilovým umístěním 47,1, obory pedagogické a humanitní

(včetně oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika) s percentilovým umístěním 37,1 a zdravotnické obory (včetně oboru Praktická sestra) s percentilovým umístěním 30,3.

Jednotlivé výsledky v rozřazovacím testu jsou diskutovány již výše. Nyní se podíváme, zda existuje mezi sebehodnocením a výsledkem v testu statistická závislost či nikoliv, popř. jak je velká. Pro tuto analýzu byl zvolen Spearmanův koeficient pořadové korelace (viz např. Chráska, 2007), který byl počítán pomocí softwaru IBM SPSS Statistics.

Tabulka 40

Korelace nekorigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu všech respondentů

	s1 – celkové	s2 – čtení	s3 – poslech	s4 – mluvení	s5 – psaní
Spearmanův koeficient korelace	0,634**	0,537**	0,547**	0,464**	0,466**

Poznámka. N = 1297, s = nekorigované sebehodnocení.

Hladina významnosti ** $p < 0,01$.

První korelace je učiněna pro nekorigované sebehodnocení a výsledek v rozřazovacím testu (Tabulka 40). Na hladině významnosti ** $p < 0,01$ byla pro celkové sebehodnocení střední závislost ($r = 0,634$). Pro dílčí nekorigovaná sebehodnocení byla korelace nižší. Z nichž nejvyšší korelace byla získána u pasivních dovedností poslechu ($r = 0,547$), čtení ($r = 0,537$) a nejnižší u aktivních dovedností psaní ($r = 0,466$) a mluvení ($r = 0,464$). Ve všech případech se jedná o střední (značnou) závislost.

Tabulka 41

Korelace korigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu všech respondentů

	c1 – celkové	c2 – čtení	c3 – poslech	c4 – mluvení	c5 – psaní
Spearmanův koeficient korelace	0,611**	0,440**	0,508**	0,431**	0,446**

Poznámka. N = 1297, c = korigované sebehodnocení.

Hladina významnosti ** $p < 0,01$.

Druhá korelace je učiněna pro korigované sebehodnocení a výsledek v rozřazovacím testu (Tabulka 41). Připomínáme, že byly použity nejnižší hodnoty z intervalů korigovaného sebehodnocení. Opět na hladině významnosti ** $p < 0,01$ byla pro celkové sebehodnocení

střední závislost ($r = 0,611$). Pro dílčí nekorigovaná sebehodnocení byla korelace nižší. Z nichž nejvyšší korelace byla získána u poslechu ($r = 0,508$), psaní ($r = 0,446$) a nejnižší u čtení ($r = 0,440$) a mluvení ($r = 0,431$). Ve všech případech se jedná o střední (značnou) závislost.

Korelace rozřazovacího anglického testu a nekorigovaného celkového i dílčího sebehodnocení pro jednotlivé druhy oborů a dle genderu je ukázána v tabulce 42. Na hladině významnosti $**p < 0,01$ byla korelace vždy vyšší pro neočištěné celkové hodnocení než pro dílčí. V dílčím sebehodnocení byla nejvyšší korelace zjištěna vždy u poslechu. Jednalo se převážně o střední závislost (vyjma chlapců v dovednosti mluvení, $r = 0,323$)

Tabulka 42

Korelace nekorigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu dle druhu oboru a dle genderu respondentů

		s1 – celkové	s2 – čtení	s3 – poslech	s4 – mluvení	s5 – psaní
Spearmanův koeficient korelace	Praktické obory	0,618**	0,536**	0,540**	0,425**	0,459**
	Lycea	0,645**	0,517**	0,545**	0,494**	0,456**
	Chlapci	0,596**	0,455**	0,468**	0,323**	0,410**
	Dívky	0,614**	0,542**	0,554**	0,479**	0,461**

Poznámka. Praktické obory N = 727, Lycea N = 552, Chlapci N = 383, Dívky N = 896, s = nekorigované sebehodnocení.

Hladina významnosti $**p < 0,01$.

Korelace rozřazovacího anglického testu a nekorigovaného celkového i dílčího sebehodnocení pro jednotlivá zaměření oborů je ukázána v Tabulce 43. I zde byla na hladině významnosti $**p < 0,01$ korelace vždy vyšší pro neočištěné celkové hodnocení než pro to dílčí. V dílčích dovednostech pak nejvyšší hodnotu korelace vidíme u poslechu a v případě pedagogických oborů u dovednosti čtení.

Tabulka 43

Korelace nekorigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu dle zaměření oboru

	Zaměření oboru	s1 – celkové	s2 – čtení	s3 – poslech	s4 – mluvení	s5 – psaní
Spearmanův koeficient korelace	Ekonomické	0,655**	0,540**	0,566**	0,471**	0,509**
	Pedagogické	0,653**	0,553**	0,549**	0,487**	0,491**
	Zdravotnické	0,572**	0,502**	0,511**	0,466**	0,379**
	Technické	0,558**	0,384**	0,385**	0,145	0,343**

Poznámka. Ekonomické obory N = 490, Pedagogické obory N = 203, Zdravotnické obory N = 440, Technické obory N = 146, s = nekorigované sebehodnocení.

Hladina významnosti ** $p < 0,01$, XX.

Obdobná korelace byla provedena také pro jednotlivé typy oborů (lyceum vs. praktické obory) a dle genderu respondentů (Tabulka 44). Vyšší korelace byla u celkového sebehodnocení zjištěna u praktických oborů ($r = 0,612$). Tyto obory měly poté v dílčích dovednostech nejvyšší korelaci u pasivních dovedností poslechu ($r = 0,526$) a u čtení ($r = 0,455$). U oborů lycea byla nejvyšší korelace u poslechu ($r = 0,460$) a mluvení ($r = 0,427$). U všech korelací dle typu oboru se jednalo o střední závislost na hladině významnosti 0,01.

Korelace celkového sebehodnocení dle genderu respondentů byla vyšší u dívek ($r = 0,610$). Dívky měly poté v dílčích dovednostech nejvyšší korelaci u poslechu ($r = 0,533$) a u mluvení ($r = 0,466$). U dívek se ve všech případech jednalo o střední závislost. U chlapců však tomu tak již nebylo. Ačkoliv korelace u celkového korigovaného sebehodnocení byla ($r = 0,552$), dílčí dovednosti vykazovaly korelaci s nízkou závislostí, přičemž nejvyšší byla dovednost psaní ($r = 0,392$), pak poslechu ($r = 0,390$), čtení ($r = 0,356$) a poslední bylo mluvení ($r = 0,273$).

Tabulka 44

Korelace korigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu dle druhu oboru a dle genderu respondentů

		c1 – celkové	c2 – čtení	c3 – poslech	c4 – mluvení	c5 – psaní
Spearmanův koeficient korelace	Praktické obory	0,612**	0,455**	0,526**	0,413**	0,453**
	Lycea	0,595**	0,401**	0,460**	0,427**	0,406**
	Chlapci	0,552**	0,356**	0,390**	0,273**	0,392**
	Dívky	0,610**	0,452**	0,533**	0,466**	0,451**

Poznámka. Praktické obory N = 727, Lycea N = 552, Chlapci N = 383, Dívky N = 896, c = korigované sebehodnocení.

Hladina významnosti ** $p < 0,01$.

Korelace byla provedena také pro jednotlivé zaměření oborů - ekonomické, pedagogické, zdravotnické, technické (Tabulka 45). Nejvyšší korelace byla u celkového sebehodnocení zjištěna u pedagogických (PL a PMP) oborů ($r = 0,632$). Tyto obory měly poté v dílčích dovednostech nejvyšší korelaci u pasivních dovedností poslechu ($r = 0,509$) a u mluvení ($r = 0,479$). Druhá nejvyšší korelace u celkového sebehodnocení byla zjištěna u technických oborů (TL a ET) ($r = 0,599$), dále u zdravotnických (ZL a PS) ($r = 0,587$) a ekonomických (EL a OA) ($r = 0,570$). U všech korelací dle zaměření oboru se jednalo o střední závislost na hladině významnosti 0,01.

Tabulka 45

Korelace korigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu dle zaměření oboru

		Zaměření oboru	c1 – celkové	c2 – čtení	c3 – poslech	c4 – mluvení	c5 – psaní
Spearmanův koeficient korelace	Ekonomické		0,570**	0,375**	0,477**	0,385**	0,462**
	Pedagogické		0,632**	0,452**	0,509**	0,479**	0,469**
	Zdravotnické		0,587**	0,448**	0,508**	0,444**	0,379**
	Technické		0,599**	0,375**	0,364**	0,253**	0,344**

Poznámka. Ekonomické obory N = 490, Pedagogické obory N = 203, Zdravotnické obory N = 440, Technické obory N = 146, c = korigované sebehodnocení.

Hladina významnosti ** $p < 0,01$.

Literatura uvádí (viz např. Voňková, 2017; Voňková & Hrabák 2015a; Kyllonen & Bertling, 2014), že nevhodnější řešení vypořádání se s intervaly v korigovaných sebehodnoceních, je použití jejich nejnižších hodnot. Toto tvrzení je možné potvrdit i z tabulky 46, která ukazuje korelace pro nejnižší, střední a nejvyšší hodnoty korigovaného celkového sebehodnocení a výsledky v rozřazovacím testu. Na hladině významnosti 0,01 byla pro nejnižší hodnotu intervalu celkového sebehodnocení zjištěna hodnota korelace ($r = 0,611$), pro střední hodnotu intervalu byla korelace ($r = 0,587$) a pro nejvyšší hodnotu intervalu ($r = 0,507$). Ačkoliv všechny tři korelaci vykazují střední závislost, nejvyšších hodnot opravdu dosáhla nejnižší hodnota intervalu.

Tabulka 46

Porovnání korelace korigovaného celkového sebehodnocení za použití nejnižší, střední a nejvyšší hodnoty z intervalů s výsledkem v rozřazovacím testu

	Nejnižší hodnoty intervalů	Střední hodnoty intervalů	Nejvyšší hodnoty intervalů
Spearmanův koeficient korelace	0,611**	0,587**	0,507**

Poznámka. Hladina významnosti ** $p < 0,01$.

Další možností práce s daty získanými pomocí ukotvujících vinět, je zvolení menšího počtu ukotvujících vinět pro tuto analýzu. Mohlo se stát, že šest ukotvujících vinět bylo pro respondenty příliš mnoho textu ke čtení nebo se rozdíl mezi úrovněmi sousedících vinět mohly respondentům stírat. Po zjištění diskriminační síly ukotvujících vinět, pomocí entropie různých kombinací (viz tabulka 22 výše) vidíme, že pokud zvolíme například poloviční množství ukotvujících vinět (tzn. 3), nevhodnější kombinace je viněta č. 2, 3, 4. Opět byly používány nejnižší hodnoty intervalů.

Tabulka 47

Porovnání korelace korigovaného celkového sebehodnocení za použití všech šesti a tří vybraných ukotvujících vinět

		c1 – celkové	
		Pro 3 viněty	Pro 6 vinět
Spearmanův koeficient korelace	Všichni respondenti	0,613**	0,611**
	Praktické obory	0,608**	0,612**
	Lycea	0,599**	0,595**
	Ekonomické obory	0,572**	0,570**
	Pedagogické obory	0,647**	0,632**
	Zdravotnické obory	0,594**	0,587**
	Technické obory	0,564**	0,599**
	Chlapci	0,568**	0,552**
	Dívky	0,603**	0,610**

Poznámka. Všichni respondenti N = 1279, Praktické obory N = 727, Lycea N = 552, Ekonomické obory N = 490, Pedagogické obory N = 203, Zdravotnické obory N = 440, Technické obory N = 146, Chlapci N = 383, Dívky N = 896, c = korigované sebehodnocení.

Hladina významnosti ** $p < 0,01$.

Korelace celkového korigovaného sebehodnocení založené pouze na třech vybraných vinětách s výsledky v rozřazovacím testu ukázala (Tabulka 47), že při výpočtu pro všechny respondenty dohromady se jedná o střední (značnou) závislost ($r = 0,613$). Dle typu oborů byla vyšší korelace u praktických oborů ($r = 0,608$). Dle zaměření oboru byla nejvyšší korelace u pedagogických a zdravotnických oborů. Dle genderu respondentů byla vyšší korelace u dívek ($r = 0,603$).

Pokud porovnáme korelace pro všech 6 ukotvujících vinět a pro vybrané 3 ukotvující viněty, vidíme, že pro všechny respondenty dohromady bylo lepší použít výběr ze tří vinět, kde je korelace vyšší ($r_3 = 0,613$ vs. $r_6 = 0,611$). U druhu oborů se vždy lišila korelace o 4 tisícin ve prospěch šesti ukotvujících vinět v případě praktických oborů ($r_3 = 0,608$ vs. $r_6 = 0,612$) a ve prospěch tří vybraných ukotvujících vinět v případě lyceí ($r_3 = 0,599$ vs. $r_6 = 0,595$).

U zaměření oborů byla korelace lepší u 3 ukotvujících vinět ve všech případech kromě technických oborů ($r_3 = 0,564$ vs. $r_6 = 0,599$). U genderu respondentů byla vyšší korelace u chlapců v případě tří vybraných vinět ($r_3 = 0,568$ vs. $r_6 = 0,552$). V případě dívek byla korelace vyšší ve prospěch šesti vybraných ukotvujících vinět ($r_3 = 0,603$ vs. $r_6 = 0,610$), ne však o tolik více jako u chlapců.

3.5.8 Analýza výroků týkající se studijního oboru respondentů

Součástí dotazníku byla otázka 43, která zněla *Slýcháte někdy od okolí následující výroky/názory týkající se Vašeho studijního oboru? Pokud ano, zaškrtněte, prosím, od koho,* přičemž respondenti měli na výběr z možností: (1) *Ne, toto mi nikdo neříká,* (2) *Od učitelů,* (3) *Od rodičů/rodiny,* (4) *Od spolužáků/lidí ze školy,* (5) *Od kamarádů mimo školu.* Respondenti mohli zaškrtnout více odpovědí. Nyní zde provedeme deskriptivní statistiku vybraných sedmi výroků, % respondentů budou uvedena v tabulkách.

Tabulka 48

Deskriptivní statistika k výroku Váš obor je lepší do praxe

	% respondentů				
	Od nikoho	Od učitelů	Od rodičů / rodiny	Od spolužáků ve škole	Od kamarádů mimo školu
EL	57,0	24,8	25,6	10,5	13,6
OA	54,3	28,0	24,1	7,8	9,1
PL	66,4	16,8	15,9	4,7	10,3
PMP	22,9	55,2	44,8	20,8	30,2
ZL	80,4	9,2	11,0	6,7	4,9
PS	21,3	43,0	59,9	27,8	24,2
TL	58,3	20,8	16,7	8,3	8,3
ET	41,8	39,3	35,2	16,4	15,6

Poznámka. Ekonomické lyceum (EL) N = 258, Obchodní akademie (OA) N = 232, Pedagogické lyceum (PL) N = 107, Předškolní a mimoškolní pedagogika (PMP) N = 96, Zdravotnické lyceum (ZL) N = 163, Praktická sestra (PS) N = 277, Technické lyceum (TL) N = 24, Elektrotechnika (ET) N = 122.

U výroku *Váš obor je lepší do praxe* se ukázalo (Tabulka 48) zcela dle očekávání, že toto říkají učitelé více žákům studující obory do praxe, méně žákům studující lycea. Toto platí

i u rodičů, spolužáků a kamarádů žáků kromě těch studujících ekonomicky zaměřené obory. Tam toto tvrzení slýchávají častěji žáci ekonomického lycea než žáci obchodní akademie.

Tabulka 49

Deskriptivní statistika k výroku Musíte být lepší než studenti v jiném oboru.

	% respondentů				
	Od nikoho	Od učitelů	Od rodičů / rodiny	Od spolužáků ve škole	Od kamarádů mimo školu
EL	45,0	38,8	19,4	6,2	5,8
OA	67,2	18,1	16,4	4,7	3,4
PL	48,6	37,4	15,0	9,3	7,5
PMP	68,8	15,6	11,5	4,2	2,1
ZL	27,0	55,8	23,9	17,2	13,5
PS	66,4	12,3	18,8	3,6	6,1
TL	50,0	25,0	33,3	12,5	16,7
ET	52,5	34,4	20,5	13,1	9,0

Poznámka. Ekonomické lyceum (EL) N = 258, Obchodní akademie (OA) N = 232, Pedagogické lyceum (PL) N = 107, Předškolní a mimoškolní pedagogika (PMP) N = 96, Zdravotnické lyceum (ZL) N = 163, Praktická sestra (PS) N = 277, Technické lyceum (TL) N = 24, Elektrotechnika (ET) N = 122.

U výroku *Musíte být lepší, než studenti v jiném oboru* se ukázalo (Tabulka 49), že většině oborů do praxe (více jak 50 %) toto nikdo neříká. Učitelé a spolužáci ve škole toto tvrzení říkají více žákům studujícím obory lycea, kromě lycea technického, kde toto častěji slýchávají žáci oboru Elektrotechnika. Rodiče a kamarádi mimo školu tento výrok říkají ve všech případech více žákům lycea než žákům oborů do praxe.

Tabulka 50*Deskriptivní statistika k výroku Váš obor je těžší*

	% respondentů				
	Od nikoho	Od učitelů	Od rodičů / rodiny	Od spolužáků ve škole	Od kamarádů mimo školu
EL	28,7	39,1	20,9	24,4	22,5
OA	51,7	17,7	14,2	15,5	22,4
PL	38,3	25,2	17,8	21,5	25,2
PMP	35,4	20,8	28,1	27,1	25,0
ZL	12,9	62,6	36,2	41,1	33,1
PS	28,9	20,2	36,5	27,1	35,4
TL	33,3	33,3	29,2	16,7	12,5
ET	19,7	46,7	29,5	36,9	36,9

Poznámka. Ekonomické lyceum (EL) N = 258, Obchodní akademie (OA) N = 232, Pedagogické lyceum (PL) N = 107, Předškolní a mimoškolní pedagogika (PMP) N = 96, Zdravotnické lyceum (ZL) N = 163, Praktická sestra (PS) N = 277, Technické lyceum (TL) N = 24, Elektrotechnika (ET) N = 122.

U výroku *Váš obor je těžší* se ukázalo (Tabulka 50), že učitelé tento výrok říkají více žákům studující obory lycea kromě těch studující technické lyceum. Rodiče toto říkají více žákům studující ekonomické lyceum, méně těm, kteří studují pedagogické lyceum v porovnání s obory do praxe. U zdravotních a technických oborů jsou výroky u obou oborů vyrovnané. Spolužáci toto říkají více oboru lycea ekonomické a zdravotnického. U pedagogických a technických oborů toto slýchají častěji žáci praktického oboru. U kamarádů mimo školu nejsou rozdíly mezi typy oborů tak znatelné, kromě technických oborů. Je nutné ovšem podotknout, že je možné, že kamarádi mimo školu nemusí mít přesnou představu o náročnosti oboru nebo mohou porovnávat se svými, třeba i výučními obory.

Mezi výroky byl zařazen i výrok opačný *Váš obor je snadnější*, což ve většině (v průměru 65,3 %) neslýchá vůbec žádný z našich respondentů. Pouze u oboru předškolní a mimoškolní pedagogika slýchávají toto žáci od svých kamarádů mimo školu (41 %), což ovšem může opět být zapříčiněno tím, že kamarádi o tomto oboru nemají potřebné informace a mohou usuzovat jen ze zprostředkovaných dojmů.

Tabulka 51*Deskriptivní statistika k výroku Váš obor lépe připravuje na studium na VŠ*

	% respondentů				
	Od nikoho	Od učitelů	Od rodičů / rodiny	Od spolužáků ve škole	Od kamarádů mimo školu
EL	18,2	69,8	38,0	22,1	13,2
OA	51,7	35,3	19,8	5,6	6,0
PL	23,4	66,4	41,1	29,0	13,1
PMP	64,6	27,1	20,8	9,4	5,2
ZL	14,1	74,2	51,5	30,1	26,4
PS	60,3	27,8	14,8	8,7	9,4
TL	4,2	91,7	45,8	45,8	16,7
ET	36,9	51,6	21,3	12,3	9,8

Poznámka. Ekonomické lyceum (EL) N = 258, Obchodní akademie (OA) N = 232, Pedagogické lyceum (PL) N = 107, Předškolní a mimoškolní pedagogika (PMP) N = 96, Zdravotnické lyceum (ZL) N = 163, Praktická sestra (PS) N = 277, Technické lyceum (TL) N = 24, Elektrotechnika (ET) N = 122.

U výroku *Váš obor lépe připravuje na studium na VŠ* se ukázalo jednoznačně a dle očekávání, že tento výrok slýchávají více žáci studující obory lycea než obory do praxe (Tabulka 51).

Tabulka 52*Deskriptivní statistika k výroku Váš obor je prestižní*

	% respondentů				
	Od nikoho	Od učitelů	Od rodičů / rodiny	Od spolužáků ve škole	Od kamarádů mimo školu
EL	40,3	46,1	19,8	8,9	14,0
OA	61,2	29,7	10,8	6,5	4,7
PL	57,0	34,6	18,7	10,3	10,3
PMP	36,5	54,2	27,1	13,5	8,3
ZL	47,2	44,8	15,3	10,4	7,4
PS	64,6	22,0	17,3	7,2	7,2
TL	12,5	75,0	29,2	16,7	8,3
ET	28,7	66,4	21,3	17,2	10,7

Poznámka. Ekonomické lyceum (EL) N = 258, Obchodní akademie (OA) N = 232, Pedagogické lyceum (PL) N = 107, Předškolní a mimoškolní pedagogika (PMP) N = 96, Zdravotnické lyceum (ZL) N = 163, Praktická sestra (PS) N = 277, Technické lyceum (TL) N = 24, Elektrotechnika (ET) N = 122.

Z výroku *Váš obor je prestižní*. je vidět, že o prestiži oboru mluví převážně učitelé, o něco méně rodiče a minimálně spolužáci a kamarádi žáků. Učitelé pak hovoří o prestiži hodně u technických oborů. Kromě pedagogického lycea slýchávají žáci oborů lycea tento výrok více než žáci oborů do praxe.

Tabulka 53

Deskriptivní statistika k výroku Jste nejlepší obor na škole

	% respondentů				
	Od nikoho	Od učitelů	Od rodičů / rodiny	Od spolužáků ve škole	Od kamarádů mimo školu
EL	44,6	43,0	15,1	18,2	6,6
OA	73,7	14,2	5,6	11,2	3,0
PL	82,2	7,5	7,5	11,2	2,8
PMP	61,5	28,1	9,4	13,5	2,1
ZL	49,7	39,9	10,4	20,2	8,6
PS	82,3	8,7	7,6	8,3	2,9
TL	58,3	33,3	20,8	12,5	8,3
ET	45,9	41,8	17,2	23,8	9,0

U výroku *Jste nejlepší obor na škole* se ukázalo (Tabulka 53), že nejčastěji toto říkají respondentům učitelé. Častěji toto slyší žáci oboru ekonomického lycea (než obchodní akademie), předškolní a mimo školní pedagogiky (než pedagogického lycea), zdravotnického lycea (než praktické sestry) a elektrotechniky (než technického lycea). Rodiče toto říkají více žákům ekonomického, zdravotnického a technického lycea. Spolužáci toto říkají více respondentům z ekonomického a zdravotnického lycea a z elektrotechniky.

3.6 Diskuze výsledků

V úvodní části této práce (1.2) byly představeny výzkumné otázky, na které byly v průběhu nalezeny odpovědi. Zde nabízíme shrnutí a interpretaci analyzovaných dat společně s diskuzí nad vybranými zjištěními.

Provedené výzkumné šetření přineslo pár nových poznatků, které mohou být užitečné v dalších obdobných šetřeních, nejen v oblasti zjišťování úrovně anglického jazyka. Současná literatura využívá sebehodnocení při zjišťování různých konceptů (včetně znalostí

konkrétních obsahů školních předmětů v mezinárodních šetřeních, např. ICILS 2013), ovšem výzkumníci poukazují u těchto výzkumů na paradoxní výsledky, které vysvětlují (mimo jiné) rozdíly v používání sebehodnoticích škál (viz např. Voňková & Hrabák, 2015a). Heterogenita ve stylu odpovídání se potvrdila i v našem šetření.

Při analýze ukotvujících vinět popisujících celkové úrovně anglického jazyka bylo zjištěno, že v průměrných hodnotách jsou žáci lycea při hodnocení ukotvujících vinět přísnější než žáci praktických oborů. Konkrétně hodnotí například první až čtvrtou vinětu v průměru nižšími hodnotami škály než žáci praktických oborů. Žáci lyceí jsou tedy při hodnocení prvních dvou třetin ukotvujících vinět přísnější, mají vyšší standardy při hodnocení druhých. Naopak u dvou nejvyšších ukotvujících vinět se situace otáčí a přísnější jsou žáci praktických oborů. Žáci lyceí jsou zde benevolentnější.

Jako nejpřísnější se ukázali žáci oboru (1) Ekonomické lyceum, (2) Technické lyceum a (3) Pedagogické lyceum. Jako nejvíce tolerantní při hodnocení byli žáci oboru (8) Elektrotechnika, (7) Předškolní a mimoškolní pedagogika a (6) Praktická sestra. Je zde viditelný jasný rozdíl v pořadí mezi žáky lyceí a praktických oborů. Pokud bychom koukali na skupiny oborů, byly nejpřísnější (1) ekonomické obory a (2) technické obory. Naopak humanitní obory (3) pedagogické a (4) zdravotnické byly při hodnocení nejmírnější.

Pokud se podíváme na hodnocení vinět dílčích dovedností, zjistíme, že všichni žáci bez ohledu na studovaný obor hodnotí nejpřísněji čtení, poté psaní, pak poslech, a nakonec nejmírněji hodnotili mluvení. Dá se tedy odhadovat, že přesně v tomto pořadí by seřadily tyto dovednosti v anglickém jazyce pro ně od nejlehčích po nejtěžší. Žáci oboru lyceí hodnotili v celkovém průměru všechny viněty popisující dílčí dovednosti přísněji než žáci praktických oborů.

Důvodů pro výsledky těchto deskriptivních statistik může být hned několik. Pro žáky lycea mohou být popsané nízké úrovně příliš jednoduché, sami by situace ve vinětách zvládli, a tudíž je mohou hodnotit na škále nízko. Naopak vyšší úrovně mohou být pro žáky praktických oborů příliš obtížné, nedokáží si představit, co tyto úrovně a dovednosti obnáší, jsou pro ně v tuto chvíli v porovnání se svou úrovní nedosažitelné, a proto je hodnotí přísněji.

Pokud se podíváme na průměrné bodové zisky z orientačního rozřazovacího testu anglického jazyka, zjistíme, že pořadí respondentů je následující (1) chlapci z lycea, (2) chlapci z praktických oborů, (3) dívky z lycea a (4) dívky z praktických oborů. Mezi první a čtvrtou skupinou je rozdíl 3,58 bodu. Připomínáme, že maximální bodový zisk z testu byl 25 bodů.

Ačkoliv se jedná ve všech případech o maturitní obor, a tudíž úroveň maturantů na výstupu by měla dosahovat úrovně B1, žáci studující obory lycea mají více hodin cizího jazyka (nejen anglického), učí se minimálně dvěma cizím jazykům, tudíž se dá očekávat i vyšší úroveň již v průběhu vzdělávání.

Při analýze nekorigovaného sebehodnocení se ukázalo, že žáci odborných předmětů využívají na škále nižší bodové hodnoty a jejich průměrná sebehodnocení jsou nižší než průměrná sebehodnocení žáků lyceí. Toto platí jak v případě sebehodnocení celkové úrovně, tak v případě sebehodnocení dílčích dovedností. Vyšší sebehodnocení pak žáci udávali u pasivních dovedností (čtení, poslech), zatímco aktivní dovednosti (mluvení, psaní) hodnotili na škálách nižšími hodnotami.

Analýza korigovaného sebehodnocení celkové úrovně ukázala, že i zde platí, že sebehodnocení žáků lycea je v průměru vyšší než sebehodnocení žáků praktických oborů. Každopádně pokud se porovná sebehodnocení před korekcí a po korekci u jednotlivých oborů, jsou vidět posuny a rozdíly. U celkové úrovně dojde k posunu čtyř oborů. Vždy se jedná o prohození pořadí mezi oborem lycea a oborem do praxe. V obou případech přeskočil obor lycea o jedno místo nahoru praktický obor, jeho sebehodnocení po korekci bylo vyšší než před korekcí. To znamená, že díky korekci vidíme, že žáci těchto dvou oborů lycea (PL a EL) jsou ve skutečnosti při sebehodnocení přísnější a žáci dvou praktických oborů (OA a ET) jsou ve skutečnosti při sebehodnocení mírnější, než se zdálo z původně získaných dat.

Při porovnávání dílčího sebehodnocení vidíme, že v oblasti čtení se také posouvá obor lycea (TL) a jednu pozici nahoru na úkor oboru do praxe (ET). U poslechu se posouvají hned dva obory lycea (EL a TL) každý o jednu pozici nahoru, na úkor oboru do praxe (ET), který se posunul o dvě pozice dolu. V oblasti mluvení došlo k posunu dvou oborů lycea (PL a EL) a jednoho oboru do praxe (ET) směrem dolu a o posun jednoho lycea (TL) hned o tři pozice

nahoru. V případě psaní došlo k nejvíce posunům pozic. Tři obory lycea (PL, EL, TL) a jeden obor do praxe (PS) byly posunuty o jednu pozici dolů, tři obory do praxe se posunuly nahoru (PMP a OA o jednu pozici, ET o dvě pozice). Nelze stanovit jasné pravidlo, které by platilo pro jednotlivé obory nebo druhy oborů v případě (sebe)hodnocení dílčích dovedností. Každopádně heterogenita ve stylu odpovídání i změna pořadí oborů před korekcí a po korekci byla v tomto šetření potvrzena.

Provedené T-testy ukázaly pro nekorigovaná i korigovaná sebehodnocení ve všech případech p-hodnotu $p < 0,01$, tzn. mezi průměry měřených skupin jsou statisticky významné rozdíly. Rozdíly v průměrech sebehodnocení žáků studujících obory lycea a žáků studujících praktické obory, stejně tak jako rozdíly v průměrech chlapců a dívek jsou signifikantně odlišné na hladině významnosti 1 %.

Respondenti mimo jiné také odpovídali na otázku, zda od někoho ze svého okolí slýchávají následující výroky týkající se jejich oboru nebo studia. Zde okomentujeme souhrnné výsledky bez ohledu na to, od koho tyto výroky k respondentům směřují. Zcela dle očekávání to, že jejich obor je lepší do praxe slýchávají častěji žáci z praktických oborů. Výrok, že je potřeba, aby byli naši respondenti lepší než žáci studující jiný obor, slýchávají ve většině hlavně ti studující obory lycea, přičemž se jim blíží i žáci Elektrotechniky. Ohodnocení, že jejich obor je těžší slýchávají jednoznačně žáci z oborů lycea společně s žáky z Elektrotechniky. Opět zcela dle očekávání, to že jejich obor připravuje lépe na studium na vysoké škole častěji poslouchají žáci lyceí. Prestiž oboru se ukázala jako nejednoznačná, co se našeho dělení na druh oboru týče. Více jsou za prestižní považováni obory lycea vyjma pedagogických oborů, kde obor Předškolní a mimoškolní pedagogika výrazně předčil obor Pedagogické lyceum. Poslední vybraný výrok se týkal toho, zda někdo našim respondentům tvrdí, že studují nejlepší obor na škole. Mezi ekonomickými a zdravotnickými obory to byl jasně obor lycea. Mezi pedagogickými a technickými obory toto častěji slýchávají žáci oboru do praxe.

I jen z několika vybraných výroků je možné vysledovat, že určité stereotypy, postoje nebo až předsudky týkající se jednotlivých oborů jsou ze stran učitelů, rodičů nebo i (výrazně tedy v menší míře) kamarádů předávány směrem na žáky, kteří tyto obory studují. Domníváme se, že i toto může být jeden z důvodů, proč se někteří žáci při sebehodnocení nadhodnocují

či podhodnocují. Cílem bylo zjistit, zda nějaký takový transfer postojů směrem k žákům existuje a může se jednat o podnět k dalšímu zkoumání.

V případě opakování šetření (např. na jiném vzorku respondentů) by bylo možné např. přeformulovat některé ukotvující viněty, snížit jejich počet nebo zadat obsáhlejší didaktický test.

Z podrobnějších analýz také vyplynulo, že často (34 %) docházelo k záměně 1. viněty (v1 – Petr, úroveň A1) a 2. viněty (v2 – Anežka, úroveň A2) popisující celkovou úroveň hypotetických osob. V1 byla respondentům zadána v pořadí první, zatímco v2 byla respondentům zadána v pořadí jako čtvrtá. V ukotvující vinětě v1 se objevují spojení jako „stručně představí, dokáže zeptat, rozezná známá slova, napíše krátký“. V ukotvující vinětě v2 se objevují spojení jako „jednoduše popíše, zvládne krátkou konverzaci, ne s plným porozuměním, schopna vyhledat, umí napsat jednoduchý“. Znovu připomínáme, že texty vychází z jednotlivých CEFR úrovní. Respondenti ne vždy dokázali rozeznat mezi těmito úrovněmi a rozdíly se jim stíraly. Bylo by tedy vhodné znění vinět upravit a znovu v šetření porozumění u respondentů ověřit, aby nedocházelo k porušení základních předpokladů metody (ekvivalence vinět, viz 3.4.1).

Při porovnání korelace korigovaného celkového sebehodnocení a výsledku v rozřazovacím testu za použití všech šesti a tří vybraných ukotvujících vinět bylo zjištěno, že pomocí entropie různých kombinací vinět, jsou vybrané tři viněty vhodnější a dostačující a koeficient korelace je v tomto případě vyšší než pro 6 vinět. Respondenti by dostali předložené menší množství textu, které je tolik neunaví a lépe se na jejich hodnocení mohou soustředit.

Při bližším zkoumání bylo zjištěno, že respondenti, kteří získali z rozřazovacího testu velmi nízký počet bodů 0 až 2 body (N = 17), se i sami celkově hodnotili na nekorigované škále body pouze od 0 do 3. Dle jejich odpovědí předmět anglický jazyk na škole momentálně studují několikrát týdně. Z některých odpovědí se dá ovšem vytušit, že preciznost při vyplňování nebyla taková, jakou by si výzkumníci představovali a stálo by za zvážení, zda tyto respondenty z šetření nevyřadit úplně.

Zde by pomohlo, pokud by byl dotazník zadávaný pomocí jiné platformy, která dokáže kromě odpovědí respondentů také zaznamenat čas potřebný pro zodpovězení jednotlivých

položek. Výzkumy ukazují, že respondenti, kteří nevyplňují testy soustředěně a pečlivě, mají nižší bodové zisky v testu, což může zkreslovat výsledky šetření (Wise & DeMars, 2005). Měření času potřebného k zodpovězení položky může odhalit tzv. rapid guessing behavior, tedy příliš rychlé zodpovězení položky na to, aby mohla být považována za odpovědně vyplněnou (Kong et al., 2007).

Vzhledem k tomu, že byly respondentům předloženy ukotvující viněty a sebehodnoticí škály dotazující se na dílčí dovednosti (čtení, poslech, psaní, mluvení), bylo by vhodné respondentům předložit také didaktický test testující tyto jednotlivé dovednosti. Korelace mezi výsledky v orientačním rozřazovacím testu a sebehodnocením dílčích dovedností nevykazovalo zejména u jednotlivých oborů vysoké závislosti. Z tohoto důvodu se domníváme, že obsáhlejší a propracovanější didaktický test by byl vhodnější.

ZÁVĚR

Tato práce se věnuje tématu sebehodnocení, konkrétně sebehodnocení úrovně anglického jazyka. Měření a zjišťování úrovně cizího jazyka je v současné době běžné. To, jaký nástroj je pro takové měření zvolen, může hrát roli v přesnosti zjištěné úrovně. Vlastní (sebe)hodnocení úrovně znalosti a dovednosti je jeden ze způsobů, který je využíván ve výzkumu i v praxi. Sebehodnocení lze použít bez jakýchkoliv úprav, pokud nevadí, že hodnoty mohou být zatíženy rozdílným stylem používání odpovědní škály. Heterogenitou ve stylu odpovídání (angl. *heterogeneity in reporting behavior*) či odlišným fungováním položek (angl. *differential item functioning*) se literatura a výzkum zabývá. Jednou z možností řešení tohoto jevu je tzv. metoda ukotvujících vinět.

V úvodu této práce byl vytyčen hlavní výzkumný cíl: *Zjistit, jak se liší subjektivní hodnocení žáků vybraných středoškolských oborů před korekcí a po korekci metodou ukotvujících vinět.*

Tento cíl byl naplňován zejména pomocí empirické části. V té byly vytyčeny tyto dílčí cíle:

1. *Vytvořit dotazník pro žáky středních odborných škol.*
2. *Specifikovat pro dotazníkové šetření vybrané obory středních škol.*
3. *Realizovat dotazníkové šetření.*
4. *Analyzovat heterogenitu v užívání škály respondenty.*
5. *Aplikovat metodu ukotvujících vinět na data získaná z dotazníkového šetření.*
6. *Porovnat subjektivní hodnocení před korekcí a po korekci s výsledky v rozřazovacím testu.*

Postup celého šetření byl následující. Nejprve byl sestaven dotazník pro žáky středních odborných škol. Jeho součástí byly například sebehodnotící otázky dotazující se jak na úroveň celkovou, tak úroveň dílčí dle dovednosti čtení, psaní, poslechu a mluvení. V dotazníku byly použity ukotvující viněty popisující celkovou úroveň, které byly v minulosti sestavené ve spolupráci s výzkumným týmem grantu GAČR číslo: GA 17-02993S a ukotvující viněty popisující jednotlivé dílčí dovednosti, již v minulosti sestavené ve spolupráci s výzkumným týmem grantu GAČR číslo: GA 20-05484S. Ukotvující viněty byly vytvořené na základě úrovní Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Součástí dotazníku byl také například orientační rozřazovací Cambridge test anglického jazyka. Celý dotazník byl převeden do digitální podoby.

Dále byly vybrány konkrétní obory středních odborných škol, resp. bylo realizováno dotazníkové šetření, při němž byly kontaktovány školy, které nabízely kombinaci alespoň jedné z následujících dvojic:

- Technické lyceum / Elektrotechnika
- Ekonomické lyceum / Obchodní akademie
- Zdravotnické lyceum / Praktická sestra
- Pedagogické lyceum / Předškolní a mimoškolní pedagogika

Tyto obory byly zvoleny, protože existují ve dvojici lyceum a praktický obor s podobným zaměřením. Vzhledem k odlišné povaze oborů bylo předpokládáno, že budou na jednotlivých oborech studovat různorodé typy žáků s různými přístupy k (sebe)hodnocení. Celkem bylo osloveno 83 škol, data sebralo 41 z nich, což činí návratnost 49 %. Online anonyrní dotazník vyplnilo 1279 žáků z těchto škol.

Když se podíváme na nijak neočištěná sebehodnocení získaná od respondentů, vidíme, že žáci odborných předmětů využívají na škále nižší bodové hodnoty a jejich průměrná sebehodnocení jsou nižší než průměrná sebehodnocení žáků lyceí. Toto platí jak v případě sebehodnocení celkové úrovně, tak v případě sebehodnocení dílčích dovedností.

Při pohledu na hodnocení celkových ukotvujících vinět jsou v průměrných hodnotách žáci lycea přísnější než žáci praktických oborů. V hodnocení dílčích ukotvujících vinět všichni žáci bez ohledu na studovaný obor hodnotili nejpřísněji čtení, poté psaní, pak poslech, a nakonec nejmírněji hodnotili mluvení.

Pomocí aplikace metody ukotvujících vinět za použití neparametrického přístupu na námi sebraná data z dotazníkového šetření, bylo zjištěno, že i zde platí, že sebehodnocení žáků lycea je v průměru vyšší než sebehodnocení žáků praktických oborů. Jsou ovšem vidět posuny a rozdíly v pořadí mezi jednotlivými obory (pořadí před korekcí a po korekci). V případě celkových vinět žáci dvou oborů lycea byli ve skutečnosti při sebehodnocení přísnější a žáci dvou praktických oborů byli ve skutečnosti při sebehodnocení mírnější, než se zdálo z původně získaných dat před korekcí. Nelze stanovit jasné pravidlo, které by platilo pro jednotlivé obory nebo druhy oborů v případě (sebe)hodnocení dílčích dovedností. Každopádně heterogenita ve stylu odpovídání i změna pořadí oborů před korekcí a po korekci byla v této části šetření potvrzena.

Podstatné jsou také výsledky T-testů provedené pro nekorigovaná i korigovaná sebehodnocení. Ve všech případech ukázaly p-hodnotu $p < 0,01$, tzn. mezi průměry měřených skupin jsou statisticky významné rozdíly. Rozdíly v průměrech sebehodnocení žáků studujících obory lycea a žáků studujících praktické obory, stejně tak jako rozdíly v průměrech chlapců a dívek jsou signifikantně odlišné na hladině významnosti 1 %. Hodnoty $p < 0,01$ platí jak pro celková, tak dílčí sebehodnocení všech sledovaných skupin.

Jsme si vědomi toho, že dotazník pro žáky obsahoval položky, které v práci nebyly vyhodnoceny. Jejich analýza by již byla nad rámec obsahu této práce, a tudíž zůstává impulsem a inspirací pro další práci s daty.

Tato práce se zaměřuje na aktuální problematiku zjišťování úrovně cizího jazyka. Přispívá svým tématem k literatuře zabývající se aplikací metody ukotvujících vinět. Metoda může významně zvyšovat kvalitu a validitu výsledků získaných pomocí sebehodnocení.

SEZNAM ZKRATEK

ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages (Americká rada pro výuku cizích jazyků)

A1 – C2 – jednotlivé stupně Evropského referenčního rámce pro jazyky

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages

CLB – Canadian Language Benchmark

CLC – The Cambridge Learner Corpus

CR - criterion-referenced tests

DIF – differential item functioning

EFL – English as a foreign language

EGP – English Grammar Profile

EL – Ekonomické lyceum

SERRJ – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

ESL – English as a second language

ET - Elektrotechnika

ETS - Educational Testing Service

EVP – English Vocabulary Profile

FSI - Foreign Service Institute

ICILS - International Computer and Information Literacy Study

ICT – Information and Communication technologies

ILR - Interagency Language Roundtable

ISCED – International Standard Classification of Education

JLPT - The Japanese Language Proficiency Test

MINa – Metoda identifikace nadhodnocování vlastních znalostí

MUV – Metoda ukotvujících vinět

NR - norm-referenced tests

OA – Obchodní akademie

OCT – overclaiming technique

PISA - Programme for International Student Assessment

PL – Pedagogické lyceum

PMP – Předškolní a mimoškolní pedagogika

PS – Praktická sestra

RLD - Reference Level Descriptions

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

TIMSS - Trends In International Mathematics and Science Study

TL – Technické lyceum

ZL – Zdravotnické lyceum

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- AnCER. (2022). *Projects*. The Anchoring Center for Educational Research. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/AnCER/projects/>
- Andřášová, H. (2002). K sebehodnocení žáků v hodinách cizího jazyka. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím*, 44(2), 49-50.
- Angelini, V., Cavapozzi, D., Corazzini, L., & Paccagnella, O. (2014). Do Danes and Italians rate life satisfaction in the same way? Using vignettes to correct for individual-specific scale biases. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 76(5), 643-666.
<https://doi.org/10.1111/obes.12039>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages: ACTFL Assessments*. (2012). Dostupné z <https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/PDF/commercial-brochure.pdf>
- Au, N., & Lorgelly, P. K. (2014). Anchoring vignettes for health comparisons: an analysis of response consistency. *Quality of Life Research*, 23(6), 1721-1731.
<https://doi.org/10.1007/s11136-013-0615-2>
- Bago d'Uva, T., Lindeboom, M., O'Donnell, O., & van Doorslaer, E. (2009). Slipping anchor? Testing the vignettes approach to identification and correction of reporting heterogeneity. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1572319>
- Bago d'Uva, T., O'Donnell, O., & van Doorslaer, E. (2008). Differential health reporting by education level and its impact on the measurement of health inequalities among older Europeans. *International Journal of Epidemiology*, 37(6), 1375-1383.
<https://doi.org/10.1093/ije/dyn146>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behaviour*, (4), 71-81.
- Beranová, V. (2015). *Využití metody ukotvujících vinět: subjektivní hodnocení úrovně anglického jazyka žáků základních škol a osmiletých gymnázií* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Blažek, R., & Boudová, S. (2017). Národní zpráva PISA 2015: Týmové řešení problému, dotazníkové šetření. In . *Česká školní inspekce*.

https://www.csicr.cz/getattachment/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Vysledky-PISA-2015-Tymove-reseni-problemu/NZ_PISA_2015_Tymove-reseni-problemu_web.pdf.aspx?lang=cs-CZ

British Council. (2022a). *Business (BEC): B1 Preliminary, B2 Vantage, C1 Higher*. Dostupné z <https://www.britishcouncil.it/en/exam/cambridge/business>

British Council. (2022b). *International Legal English (ILEC)*. Dostupné z <https://www.britishcouncil.es/en/exam/ilec-international-legal-english-certificate>

British Council. (2022c). *Složte zkoušku IELTS s British Council*. Dostupné z <https://www.britishcouncil.cz/zkousky/ielts>

Buckley, J. (2008). *Survey context effects in anchoring vignettes*. Dostupné z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.9907&rep=rep1&type=pdf>

Cambridge Assessment English. (n.d.). *The Cambridge English scale*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cambridge-english-scale/>

Cambridge Assessment English. (2019). *The Cambridge English scale explained: A guide to converting practice test scores to Cambridge English scale scores*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/Images/210434-converting-practice-test-scores-to-cambridge-english-scale-scores.pdf>

Cambridge Assessment English. (2021a). *Information for candidates and parents*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/Images/153312-yle-information-for-candidates.pdf>

Cambridge Assessment English. (2021b). *Vocabulary list: B1 Preliminary, B1 Preliminary for Schools*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/Images/506887-b1-preliminary-2020-vocabulary-list.pdf>

Cambridge dictionary: Make your words meaningful. (2022). Dostupné z <https://dictionary.cambridge.org/>

Cambridge English Language Assessment. (2015). *Cambridge English: The Cambridge English scale*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/Images/210434-converting-practice-test-scores-to-cambridge-english-scale-scores.pdf>

Cambridge English Language Assessment. (n.d.–a) Test your English. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/cz/test-your-english/>.

Cambridge English Language Assessment. (n.d.–b) Anglické zkoušky a testy pro všechny jazykové úrovně. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/>.

Cambridge ESOL. (2011). *Using the CEFR: principles of good practice*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>

Cambridge University Press & Assessment. (2022a). *English language assessment: Cambridge English qualifications: General and higher education*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/general/>

Cambridge University Press & Assessment. (2022b). *English language assessment: Cambridge English qualifications: Schools*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/schools/>

CEFR-ACTFL SCALES COMPARISON: Concepts and materials. (n.d.). Goethe Institut. Dostupné z <https://www.goethe.de/ins/us/en/spr/unt/cam/mdg/ver.html>

CERMAT. (2023). *Agregované výsledky maturitní zkoušky – analytický pohled na výsledky podle škol a skupin oborů vzdělání*. Dostupné z <https://vysledky.ceremat.cz/data/Default.aspx>

Clark, J. L. D., & Clifford, R. T. (1988). The FSI/ILR/ACTFL proficiency scales and testing techniques: Development, current status, and needed research. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(10), 129-147. https://www.jstor.org/stable/pdf/44488169.pdf?refreqid=excelsior%3A5543a1b7de6d24d4784dbc8831f8b16b&ab_segments=&origin=&acceptTC=1

Council of Europe. (n.d.-a). *Historical overview of the development of the CEFR*. Dostupné z <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>

Council of Europe. (n.d.-b). *Reference level descriptions (language by language)*. Dostupné z <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions>

Council of Europe. (n.d.-c). *Reference level descriptions (RLDs) developed so far*. Dostupné z <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions-rls-developed-so-far>

Council of Europe. (n.d.-d). *History of the ELP project*. Dostupné z <https://www.coe.int/en/web/portfolio/history>

Council of Europe. (n.d.-e). *Self-assessment grid - Table 2 (CEFR 3.3): Common reference levels*. Dostupné z <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb4f>

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Council of the European Union. (2002). *Presidency conclusions, Barcelona European council, 15 and 16 March 2002*. http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

Council of the European Union. (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf

Crystal, D. (2003) *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Čačka, O. (2001). *Nástin psychologie: pro doplňující pedagogické studium*. Paido.

Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum.

Česká školní inspekce (n.d.) *Datové soubory a dotazníky z mezinárodních šetření*. Dostupné z <https://csicr.cz/cz/Otevreny-urad/Otevrena-data/Datove-soubory-a-dotazniky-z-mezinarodnich-setreni>

Česká školní inspekce. (2018). *Žákovský dotazník obecný – česky*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-a-dotazniky/PISA-2018>

Česká školní inspekce. (2019). *TIMSS: Žákovský dotazník*. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Zakovsky-dotaznik.pdf

Duckworth, A. L. (2009). Self-Discipline is empowering. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 536 – 536.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.

Ekonomické lyceum. (2022). Národní pedagogický institut České republiky: Informační systém infoabsolvent. Dostupné z

<https://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7842M02/Ekonomicke-lyceum>

Enever, J. (Ed.). (2011). ELLiE: Early language learning in Europe. *British Council*.

https://www.researchgate.net/publication/265383696_ELLiE_Early_language_learning_in_Europe

English Profile. (n.d.-a). *Reference level descriptions*. Dostupné

z <https://www.englishprofile.org/the-cefr/reference-level-descriptions>

English Profile. (n.d.-b). *Corpus and English profile*. Dostupné

z <https://www.englishprofile.org/home/corpus>

English Profile. (n.d.-c). *Compiling the EVP*. Dostupné z

<https://languageresearch.cambridge.org/wordlists/compiling-the-evp>

English Profile. (n.d.-d). *English vocabulary profile online – British*. Dostupné

z <https://languageresearch.cambridge.org/wordlists/evp>

English Profile. (n.d.-e). *English vocabulary profile user guide*. Dostupné

z <https://www.englishprofile.org/images/pdf/evp%20user%20guide.pdf>

English Profile. (n.d.-f). *Text inspector*. Dostupné

z <https://languageresearch.cambridge.org/wordlists/text-inspector>

English Profile. (n.d.-g). *English grammar profile online*. Dostupné z <https://languageresearch.cambridge.org/english-grammar-profile/egp-online>

English Profile. (n.d.-h). *Compiling the EGP*. Dostupné z <https://languageresearch.cambridge.org/english-grammar-profile/compiling-the-egp>

English Profile. (n.d.-i). *Grammatical categories*. Dostupné z <https://languageresearch.cambridge.org/english-grammar-profile/grammatical-categories>

ETS. (n.d.-a). *About ETS*. Dostupné z <https://www.ets.org/about>

ETS. (n.d.-b). *About the GRE General Test*. Dostupné z https://www.ets.org/gre/revised_general/about

ETS. (n.d.-c). *About the Praxis Tests*. Dostupné z <https://www.ets.org/praxis/about/>

ETS. (n.d.-d). *The TOEFL Family of assessments*. Dostupné z <https://www.ets.org/toefl>

ETS. (n.d.-e). *The TOEIC Program: The global leader in English-language assessment for the workplace*. Dostupné z <https://www.ets.org/toEIC>

Europass. (n.d.-a). *About Europass*. Dostupné z <https://europa.eu/europass/en/about-europass>

Europass. (n.d.-b). *Kam se poděl Europass - jazykový pas?* Dostupné z <https://europa.eu/europass/cs/what-happened-europass-language-passport>

Europass. (n.d.-c). *Test your digital skills: Take this simple test that will help you understand your digital skills level*. Dostupné z <https://europa.eu/europass/en/test-your-digital-skills>

European Commission. (2007). Final report: High level group on multilingualism. *Luxembourg: European Communities*. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). Key data on teaching languages at school in Europe. *Publications Office of the European Union*. <https://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2017/10/EURYDICE-Key-Data-on-Teaching-Languages-at-School-in-Europe.pdf> (24.5.2022) doi:10.2797/828497

European Education Area: Quality education and training for all. (n.d.) Dostupné z <https://education.ec.europa.eu/about/eea-explained>

European Parliament: Language Policy. (n.d.) Dostupné z <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>

European Union. (2012). *Eurobarometer: Europeans and their Languages*. Dostupné z <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>

European Union. (2018). *Eurobarometer: The European Education Area*. Dostupné z <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2186>

European Union. (2022). *Eurobarometer: All surveys*. Dostupné z <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/browse/all>

European Union. (n.d.). *Eurobarometer: About Eurobarometer*. Dostupné z <https://europa.eu/eurobarometer/about/eurobarometer>

Eurostat: What languages are studied the most in the EU?. Dostupné z <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210924-2>

Evropské jazykové portfolio. (n.d.-a). *Můj pokrok*. Dostupné z <https://ejp.rvp.cz/index.php?mod=progress>

Evropské jazykové portfolio. (n.d.-b). *O vašem EJP a Radě Evropy*. Dostupné z <https://ejp.rvp.cz/index.php?mod=text>

Foreign Language Training: FSI's Experience with Language Learning. (n.d.). U.S. Department of State. Dostupné z <https://www.state.gov/foreign-language-training/>

Grol-Prokopczyk, H., Freese, J., & Hauser, R. M. (2011). Using anchoring vignettes to assess group differences in general self-rated health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 246-261. <https://doi.org/10.1177/0022146510396713>

Grol-Prokopczyk, H., Verdes-Tennant, E., McEniry, M., & Ispány, M. (2015). promises and pitfalls of anchoring vignettes in health survey research. *Demography*, 52(5), 1703-1728. <https://doi.org/10.1007/s13524-015-0422-1>

He, J., & van de Vijver, F. J. R. (2016). The motivation-achievement paradox in international educational achievement tests: Toward a better understanding. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Eds.), *The psychology of Asian learners: A festschrift in honor of David Watkins*, 253–268.

Herzog, M. (n.d.). An overview of the history of the ILR Language proficiency skill level descriptions and scale by Dr. Martha Herzog: How did the language proficiency scale get started? *Interagency Language Roundtable*. Dostupné z <https://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm>

Hopkins, D. J., & King, G. (2010). Improving anchoring vignettes: designing surveys to correct interpersonal incomparability. *Public Opinion Quarterly*, 74(2), 201-222. <https://doi.org/10.1093/poq/nfq011>

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

International language standards: About the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). (n.d). Cambridge: English Language Assessment. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>

Ježek, S., Vaculík, M., & Wortner, V. (2006). *Základní pojmy z metodologie psychologie: Definice a vysvětlení*. https://is.muni.cz/www/mordechai/7159323/Vaculik__M.__Jezek__S.__Wortner__V.__2006__-__Zakladni_pojmy_z_metodologie_1_.pdf

Kapteyn, A., Smith, J. P., & Soest, A. van. (2007). Vignettes and self-reports of work disability in the united states and the Netherlands. *American Economic Review*, 97(1), 461-473. <https://doi.org/10.1257/aer.97.1.461>

Kapteyn, A., Smith, J. P., & Soest, A. van. (2010). Life satisfaction. In E. Diener, J. E. Helliwell, & D. Kahneman (Eds.), *International Differences in Well-being*, 70-104.

- King, G. (2022a). *Anchoring vignettes (for interpersonal incomparability)*. Dostupné z <https://gking.harvard.edu/category/research-interests/methods/anchoring-vignettes-for-interpersonal-incomparability>.
- King, G. (2022b). *In what order should vignettes and self-assessment questions be asked?*. Dostupné z https://gking.harvard.edu/vign/faq/In_what_order.html
- King, G., Murray, C. J., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, 98(1), 191–207. Dostupné z https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3965182/King_EnhancingtheValidity.pdf.
- Kolář, Z., Mareš, J., & Walterová, E. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel* (1. vyd.) Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků* (druhé). Grada.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Masarykova univerzita.
- Kong, X. J., Wise, S. L., & Bholá, D. S. (2007). Setting the response time threshold parameter to differentiate solution behavior from rapid-guessing behavior. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 606–619. <https://doi.org/10.1177/0013164406294779>
- König, C. J., Hafsteinsson, L. G., Jansen, A., & Stadelmann, E. H. (2011). Applicants' self-presentational behavior across cultures: less self-presentation in Switzerland and Iceland than in the United States. *International Journal of Selection and Assessment*, 19(4), 331–339. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2011.00562.x>
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- Koukolík, F. (2017). *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích* (Vydání druhé, přepracované). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Králová, K. (2015). *Subjektivní hodnocení úrovně anglického jazyka u vysokoškolských studentů pedagogických a ekonomických oborů: využití metody ukotvujících vinět* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kralova, K., Stipek, J., Vonkova, H., & Papajoanu, O. (2020). Self-assessment of motivation for information and communication technologies learning: Results of a pilot study among secondary school students. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 9(1), 70-77.

<https://doi.org/10.18355/PG.2020.9.1.8>

Kyllonen, P. C., & Bertling, J. (2013). Innovative questionnaire assessment methods to increase crosscountry comparability. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski (Eds.), *A handbook of international large-scale assessment data analysis: Background, technical issues, and methods of data analysis*, 277–286.

Kyllonen, P. C., & Bertling, J. (2014). Draft report: anchoring vignettes reduce bias in noncognitive rating scale responses. Princeton, NJ: *ETS/OECD*.

Lanvers, U., & Hultgren, A. K. (2018). *The Englishization of European education: Foreword. European Journal of Language Policy*, 10(1), 1–11.

Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism*, 3–17.

Listina základních práv Evropské unie, Úřední věstník Evropské unie § (2010). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:CS:PDF>

Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd, 89-107.

Mandíková, D. (2009). Postoje žáku k přírodním vědám – výsledky výzkumu PISA 2006. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, (4), 380-395.

Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český slovník pedagogický*. Portál.

Milton, J. (2010). 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 Monographs Series: Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, 1(1), 211-232. Dostupné z <http://eurosla.org/monographs/EM01/211-232Milton.pdf>

Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages. *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*, 194-211. https://doi.org/10.1057/9780230242258_12

Milton, J., & Alexiou, T. (2020). Vocabulary size assessment: assessing the vocabulary needs of learners in relation to their cefr goals. *Vocabulary in Curriculum Planning*, 9-27. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48663-1_2

MŠMT. (2021a). *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/#2-aktualizace-rvp-pro-gymn%C3%A1zia-s-%C3%BA%C4%8Dinnost%C3%AD-od-1-z%C3%A1%C5%99%C3%AD-2022>

MŠMT. (2021b). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z https://www.npi.cz/images/RVP_PV_2021.pdf

MŠMT. (2021c). *Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/>

MŠMT. (2021d). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>

MŠMT (2022a) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 78-42-M/01 Technické lyceum*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/78-lycea/>

MŠMT (2022b) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 26-41-M/01 Elektrotechnika*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/26-elektrotechnika-telekomunikacni-a-vypocetni-technika/>

MŠMT (2022c) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 78-42-M/02 Ekonomické lyceum*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/78-lycea/>

MŠMT (2022d) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 63-41-M/02 Obchodní akademie*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/63-ekonomika-a-administrativa/>

MŠMT (2022e) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/78-lycea/>

MŠMT (2022f) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/75-pedagogika-ucitelstvi-a-socialni-pece/>

MŠMT (2022g) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 78-42-M/04 Zdravotnické lyceum*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/78-lycea/>

MŠMT (2022h) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 53-41-M/03 Praktická sestra*. Dostupné z http://zpd.nuov.cz/RVP_7_vlna/RVP_5341M03_Prakticka_sestra.pdf

MŠMT (2023) *Výběr z adresáře škol a školských zařízení*. Dostupné z <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>

MŠMT. (2005). *Vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. <https://www.msmt.cz/file/38827/>

Národní centrum Europass ČR. (n.d.). *Co je Europass*. Dostupné z <https://europass.cz/co-je-europass>

Národní pedagogický institut České republiky. (2022). *Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním – 2022*.

<https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-181>

Národní ústav pro vzdělávání. (2016) *Nové schéma vzdělávací soustavy s ISCED 2011*. Dostupné z <http://archiv-nuv.npi.cz/schema.html>

Nepustilova jazyková škola. (n.d.) *Rozřazovací testy vám pomohou vybrat ten správný kurz*. Dostupné z <https://www.njs.cz/rozrazovaci-testy/>

OECD. (2014). *PISA 2012 Technical report*. OECD Publishing: Paris. Dostupné z <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>

Online jazyky. (n.d.) *Vstupní online test z angličtiny zdarma*. Dostupné z <https://anglictina-testy.onlinejazyky.cz/>.

Papajoanu, O. (2019). *Sebekontrola žáků jako pedagogické téma: problematika měření pomocí sebehodnotících dotazníků* [Disertační práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/111073/140079357.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Paternicò, L. M. (2012). *Chinese language learning, teaching and assessment in Europe: the need for standardization*. Academia. Dostupné z https://www.academia.edu/1817088/_Chinese_Language_Learning_Teaching_and_Assessment_in_Europe_the_Need_for_Standardization_

Pépin, C. (2008). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment and Canadian language benchmarks 2000: An overview of concepts, structures and applications*. <https://www.language.ca/common-european-framework-of-reference-for-languages/>

Peracchi, F., & Rossetti, C. (2012). Heterogeneity in health responses and anchoring vignettes. *Empirical Economics*, 42(2), 513-538. <https://doi.org/10.1007/s00181-011-0530-8>

Praktická sestra. (2022). Národní pedagogický institut České republiky: Informační systém infoabsolvent. Dostupné z <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/5341M03/Prakticka-sestra>

Presto. (n.d.). *Rozřazovací test – angličtina*. Dostupné z <https://www.presto-skola.cz/rozrazovaci-test-anglictina>.

Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Předškolní a mimoškolní pedagogika. (2022). Národní pedagogický institut České republiky: Informační systém infoabsolvent. Dostupné z December 3, 2022, from <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7531M01/Predskolni-a-mimoskolni-pedagogika>

Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků*. NPI: Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>

Raofi, S., Hoon Tan, B., & Heng Chan, S. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>

Saville, N., & Hawkey, R. (2010). The English profile programme – the first three years. *English Profile Journal*, 1. <https://doi.org/10.1017/S2041536210000061>

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: the essential guide to English language teaching* (3rd ed). Macmillan.

Shinbun, M. (2019). *How good is your Japanese? Japan to set up new standardized index to measure foreigners' Japanese language proficiency*. Dostupné z <https://resources.realestate.co.jp/living/how-good-is-your-japanese-japan-to-set-up-new-standardized-index-to-measure-foreigners-japanese-language-proficiency/>

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

Složilová, E. (2019). *Doplňující vydání Rámce*. Dostupné z https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1059211/mod_resource/content/1/SERR_Companion.pdf

Statista. (2015) *Europe's Most Useful Foreign Languages*. Dostupné z <https://www.citacepro.com/dokument/DWh0Qq9NfBJLN8vu>

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>

- Stránská, L. (2008). *Vývoj řeči u bilingvních a multilingvních dětí* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita, Brno, Dostupné z https://is.muni.cz/th/xma12/diplomovaprace_stranska.pdf
- Technické lyceum*. (2022). Národní pedagogický institut České republiky: Informační systém infoabsolvent. Dostupné z <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7842M01>
- The JF Standard for Japanese-Language Education*. (n.d.). Dostupné z https://jfstandard.jp/pdf/jfs2015_pamphlet_eng.pdf
- The JF Standard for Japanese-Language Education 2010: Second Edition*. (2012). Dostupné z https://jfstandard.jp/pdf/jfs2015_pamphlet_eng.pdf
- University of Cambridge. (2009). *Vocabulary list: Key English Test (KET), Key English Test for Schools (KETfS)*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/images/23387-ket-schools-vocabulary-list.pdf>
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti: sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám Roberta Konečného : Brno 25.9. 1996*, 101-113.
- Ústav pro informace ve vzdělávání. (2003). *Žákovský dotazník*. Dostupné z <https://docplayer.cz/9722101-Zakovsky-dotaznik-pisa-2003-ustav-pro-informace-ve-vzdelavani-praha-2003.html>
- Vágnerová, M. (1995). Sebehodnocení a hodnocení školního výkonu dětí středního školního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30(1), 5-9.
- van Soest, A., Delaney, L., Harmon, C., Kapteyn, A., & Smith, J. P. (2011). Validating the use of anchoring vignettes for the correction of response scale differences in subjective questions. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 174(3), 575-595. <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2011.00694.x>
- Vonkova, H. (2011). *The Use of Subjective Survey Data: Anchoring Vignettes and Stated Preference Methods*. CenterER, Center for Economic Research.

Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis scholae*, 6(1), 27–40. Dostupné

z https://karolinum.cz/data/clanek/5021/OS_1_2012_final_Vonkova.pdf.

Voňková, H. (2013). Subjektivní hodnocení problémů s pohybem: Užití parametrického modelu metody ukotvujících vinět. *Orbis Scholae*, 7(1), 49-66.

<https://doi.org/10.14712/23363177.2015.25>

Voňková, H. (2017). *Metoda ukotvujících vinět a její využití v pedagogickém výzkumu*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Vonkova, H. (2019). Life satisfaction among different groups of children: self-reports, differential scale usage and anchoring vignettes. *Child Indicators Research*, 12(6), 2111-2136. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09629-3>

Voňková, H., Bendl, S., & Papajoanu, O. (2015). Možnosti využití metody ukotvujících vinět při měření podvádění žáků ve školách. In *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu: Sborník z XXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu*, 26-35. Fakulta pedagogická západočeské univerzity v Plzni. Dostupné z https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/Sbornik_CAPV_2015.pdf.

Vonkova, H., Bendl, S., & Papajoanu, O. (2016a). How students report dishonest behavior in school: self-assessment and anchoring vignettes. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 36-53. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1094438>

Voňková, H., Černochová, M., Selcuk, H., Hrabák, J., & Králová, K. (2019). The application of anchoring vignettes in the analysis of self-assessment of ict skills. *Empowering Learners for Life in the Digital Age*, 243-252. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23513-0_24

Vonkova, H., & Hrabak, J. (2015a). The (in) comparability of ICT knowledge and skill self-assessments among upper secondary school students: The use of the anchoring vignette method. *Computers & Education*, 85, 191-202.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.003>

Vonkova, H., & Hrabak, J. (2015b). Řešení nesrovnatelnosti hodnocení ICT znalostí a dovedností žáků skrze ukotvující viněty. *Pedagogika*, 65(3), 274-291. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11288&edmc=11288

Vonkova, H., Hrabak, J., Kralova, K., & Papajoanu, O. (2021). Developing a framework for the examination of anchoring vignette assumptions using cognitive interviews: a demonstration in the ict skills domain. *Field Methods*, 33(4), 355-371.

<https://doi.org/10.1177/1525822X21991281>

Voňková, H., & Hullegie, P. (2011). Is the anchoring vignette method sensitive to the domain and choice of the vignette? *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, 174(3), 597–620. <http://www.jstor.org/stable/23013513>

Voňková, H., & Králová, K. (2022). Rozdíly v sebehodnocení ICT znalostí a dovedností v dotazníkových šetřeních mezi různými skupinami žáků. In J. Poláchová Vašátková & F. Tůma (Eds.), *Inspirace pro výzkum: nahlédnutí do metodologie pedagogiky*, 78-92. Česká asociace pedagogického výzkumu. Dostupné z <https://capv.cz/wp-content/uploads/2023/01/CAPV-Inspirace-pro-vyzkum-2.pdf>

Voňková, H., Papajoanu, O., & Bendl, S. (2016b). Aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: Přehled literatury a metodologická doporučení. *Pedagogická orientace*, 26(3), 537–559. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-537>

Voňková, H., Papajoanu, O., Hrabák, J., & Bendl, S. (2022b). Metoda ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: formulace ukotvujících vinět u vybraných konceptů. In *Sborník z XXIV. konference České asociace pedagogického výzkumu*.

Vonkova, H., Papajoanu, O., & Kralova, K. (2022a). Student online communication skills: Enhancing the comparability of self-reports among different groups of students. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2181-2205.

<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10685-y>

Vonkova, H., Zamarro, G., DeBerg, V., & Hitt, C. (2015). Comparisons of student perceptions of teacher's performance in the classroom: using parametric anchoring vignette methods for improving comparability. *Education Reform Faculty and Graduate Students Publications*. Dostupné z <https://scholarworks.uark.edu/edrepub/47>

Vonkova, H., Zamarro, G., & Hitt, C. (2018). Cross-country heterogeneity in students' reporting behavior: the use of the anchoring vignette method. *Journal of Educational Measurement*, 55(1), 3-31. <https://doi.org/10.1111/jedm.12161>

Wade, S., Williams, J., Marius, T., & Salesky, E. (2013). A Language-independent approach to automatic text difficulty assessment for second-language learners. *Proceedings of the 2nd Workshop on Predicting and Improving Text Readability for Target Reader Populations*, 30-38. <https://doi.org/10.21236/ada595522>

Wallstreet English. (n.d.) *Otestuje svou znalost angličtiny*. Dostupné z <https://wallstreetenglish.cz/test/cz/online>.

Wand, J., King, G., & Lau, O. (2011). Anchors: Software for Anchoring Vignette Data. *Journal of Statistical Software*, 42(3). <https://doi.org/10.18637/jss.v042.i03>

Wang, L., Song, L., & Suen, L. (2012). *Applying CEFR to teaching and assessing Chinese as a foreign language: A proposal from the EBCL Project*. Academia. Dostupné z https://www.academia.edu/1817088/_Chinese_Language_Learning_Teaching_and_Assessment_in_Europe_the_Need_for_Standardization_

Wise, S. L., & DeMars, C. E. (2005). Low Examinee Effort in Low-Stakes Assessment: Problems and Potential Solutions. *Educational Assessment*, 10(1), 1-17, https://doi.org/10.1207/s15326977ea1001_1

Yoneoka, J. (2011) From CEFR to CAFR: Place for a common Asian framework of reference for languages in the East Asian business world? *Asian Englishes*. 86-91. <https://doi.org/10.1080/13488678.2011.10801310>

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník (2012). Dostupné z https://www.mmr.cz/getmedia/b4ca912e-4cfc-4c15-86fe-005af246fe88/obcansky-zakonik_1.pdf

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1 - Korigované sebehodnocení a vzájemná postavení sebehodnocení a dvou ukotvujících vinět.

Tabulka 2 - Počty škol nabízející vybrané skupiny oborů, které byly oslovené k zapojení se do sběru dat

Tabulka 3 - Počty respondentů ze skupiny ekonomických oborů

Tabulka 4 - Počty respondentů ze skupiny pedagogických oborů

Tabulka 5 - Počty respondentů ze skupiny zdravotnických oborů

Tabulka 6 - Počty respondentů ze skupiny technických oborů

Tabulka 7 - Znění ukotvujících vinět popisujících úrovně anglického jazyka seřazených vzestupně

Tabulka 8 - Znění ukotvujících vinět popisujících dílčí dovednosti v anglickém jazyce seřazených vzestupně

Tabulka 9 - Znění části Posouzení vlastních dovedností

Tabulka 10 - Orientační rozřazení do CEFR úrovní dle získaného počtu bodů v rozřazovacím testu

Tabulka 11 - Deskriptivní statistika pro nekorigované sebehodnocení respondentů v oblasti anglického jazyka všech respondentů

Tabulka 12 - Deskriptivní statistika pro nekorigované sebehodnocení respondentů studujících obor lyceum

Tabulka 13 - Deskriptivní statistika pro nekorigované sebehodnocení respondentů studujících odborný obor do praxe

Tabulka 14 - Výsledky T-testu pro nekorigovaná sebehodnocení respondentů

Tabulka 15 - Deskriptivní statistika pro ukotvující viněty (seřazeny dle úrovně vzestupně)

Tabulka 16 - Deskriptivní statistika pro hodnocení ukotvujících vinět respondenty studujících obor lyceum

Tabulka 17 - Deskriptivní statistika pro hodnocení ukotvujících vinět respondenty studujících obor do praxe

Tabulka 18 - Průměr hodnocení celkových vinět žáky dle jednotlivých oborů

Tabulka 19 - Hodnocení ukotvujících vinět popisujících dílčí úrovně dle druhu studovaného oboru

Tabulka 20 - Frekvenční tabulka deseti nejčastějších pořadí vinět daných respondenty

Tabulka 21 - Případy, kdy je hodnocení vinět uvedených v řádku nižší než hodnocení vinět ve sloupci

Tabulka 22 - Entropie různých kombinací ukotvujících vinět

Tabulka 23 - Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení

Tabulka 24 - Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení pro všechny respondenty i pro jednotlivé druhy oborů.

Tabulka 25 - Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení respondentů dle studovaných oborů

Tabulka 26 - Výsledky T-testu pro korigované celkové sebehodnocení respondentů

Tabulka 27 - Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení v oblasti čtení

Tabulka 28 - Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení dílčí oblasti čtení pro všechny respondenty, i pro jednotlivé obory a jejich druhy

Tabulka 29 - Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení v oblasti poslechu.

Tabulka 30 - Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení dílčí oblasti poslechu pro všechny respondenty, i pro jednotlivé obory a jejich druhy

Tabulka 31 - Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení v oblasti mluvení

Tabulka 32 - Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení dílčí oblasti mluvení pro všechny respondenty, i pro jednotlivé obory a jejich druhy

Tabulka 33 - Počet respondentů (v %) v jednotlivých hodnotách zkorigovaného sebehodnocení v oblasti psaní.

Tabulka 34 - Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení dílčí oblasti psaní pro všechny respondenty, i pro jednotlivé obory a jejich druhy

Tabulka 35 - Výsledky T-testu pro korigovaná dílčí sebehodnocení respondentů

Tabulka 36 - Průměrný bodový zisk v rozřazovacím anglickém testu pro všechny respondenty, pro jednotlivé obory a jejich druhy.

Tabulka 37 - Získané body v rozřazovacím anglickém testu s počty a procenty respondentů

Tabulka 38 - Komplexní přehled procentuálního rozložení bodů získaných v rozřazovacím testu dle genderu a druhu studovaného oboru

Tabulka 39 - Průměrný bodový zisk z rozřazovacího testu dle genderu a typu studovaného oboru

Tabulka 40 - Korelace nekorigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu všech respondentů

Tabulka 41 - Korelace korigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu všech respondentů

Tabulka 42 - Korelace nekorigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu dle druhu oboru a dle genderu respondentů

Tabulka 43 - Korelace nekorigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu dle zaměření oboru

Tabulka 44 - Korelace korigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu dle druhu oboru a dle genderu respondentů

Tabulka 45 - Korelace korigovaného celkového i dílčího sebehodnocení s výsledkem v rozřazovacím testu dle zaměření oboru

Tabulka 46 - Porovnání korelace korigovaného celkového sebehodnocení za použití nejnižší, střední a nejvyšší hodnoty z intervalů s výsledkem v rozřazovacím testu

Tabulka 47 - Porovnání korelace korigovaného celkového sebehodnocení za použití všech šesti a tří vybraných ukotvujících vinět

Tabulka 48 - Deskriptivní statistika k výroku *Váš obor je lepší do praxe*

Tabulka 49 - Deskriptivní statistika k výroku *Musíte být lepší než studenti v jiném oboru*

Tabulka 50 - Deskriptivní statistika k výroku *Váš obor je těžší*

Tabulka 51 - Deskriptivní statistika k výroku *Váš obor lépe připravuje na studium na VŠ*

Tabulka 52 - Deskriptivní statistika k výroku *Váš obor je prestižní*

Tabulka 53 - Deskriptivní statistika k výroku *Jste nejlepší obor na škole*

Obrázek 1: Vizuální znázornění parametrického modelu pro dva respondenty

Obrázek 2: Vizuální znázornění neparametrické metody přístupu metody ukotvujících vinět

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 – Nové schéma vzdělávací soustavy České republiky ISCED CZ 2011
- Příloha 2 – FSI Proficiency levels – Škála úrovní FSI
- Příloha 3 – ILR úrovně
- Příloha 4 – Porovnání hodnot stupnic ACTFL a ILR (konkrétně pro mluvený projev)
- Příloha 5 – Porovnání hodnot stupnic ACTFL a CEFR
- Příloha 6 – Předpokládaná časová náročnost (z nulové znalosti na úroveň 3 ILR) při studování cizích jazyků rozdělených do kategorií dle obtížnosti
- Příloha 7 – CLB (Canadian Language Benchmark) – Referenční hodnoty kanadského jazyka
- Příloha 8 – The European Benchmarking Chinese Language (EBCL) úrovně
- Příloha 9 - The JF Standard for Japanese-Language Education represents levels of Japanese in six stages, from A1 to C2
- Příloha 10 – Struktura CEFR popisných schémat – celková jazyková vybavenost
- Příloha 11 – CEFR obecný Rámec (Global scale) – popis všech celkových úrovní z globálního hlediska
- Příloha 12 – Fiktivní profil potřeb postgraduálního studenta přírodních věd v průměrné cílové oblasti B2
- Příloha 13 – Cambridge English Scale – hodnoticí škála pro Cambridge Qualifications zkoušky
- Příloha 14 – Popis rozsahu slovní zásoby v CEFR nadefinovaný z hlediska dovedností
- Příloha 15 – Průměrná velikost slovní zásoby v jednotlivých CEFR úrovních z 5000 nejčastějších anglických slov
- Příloha 16 – Ukázka formuláře pro slovní hodnocení z webových stránek Evropského jazykového portfolia
- Příloha 17 - Ukázka formuláře sebehodnocení dle dovedností z webových stránek Evropského jazykového portfolia
- Příloha 18 - Seznam grantů Hany Voňkové podpořených Grantovou agenturou České republiky zabývající se sebehodnocením a metodou ukotvujících vinět
- Příloha 19 - Možné pozice mezi sebehodnocením (s) a vinětami (v1, v2, v3), kde v případě tří vinět je těchto pozic 75
- Příloha 20 – Oslovovací dopis pro ředitele škol s žádostí o participaci ve výzkumném šetření

Příloha 21 – Instrukce zaslané učitelům realizující sběr dat s žáky na školách

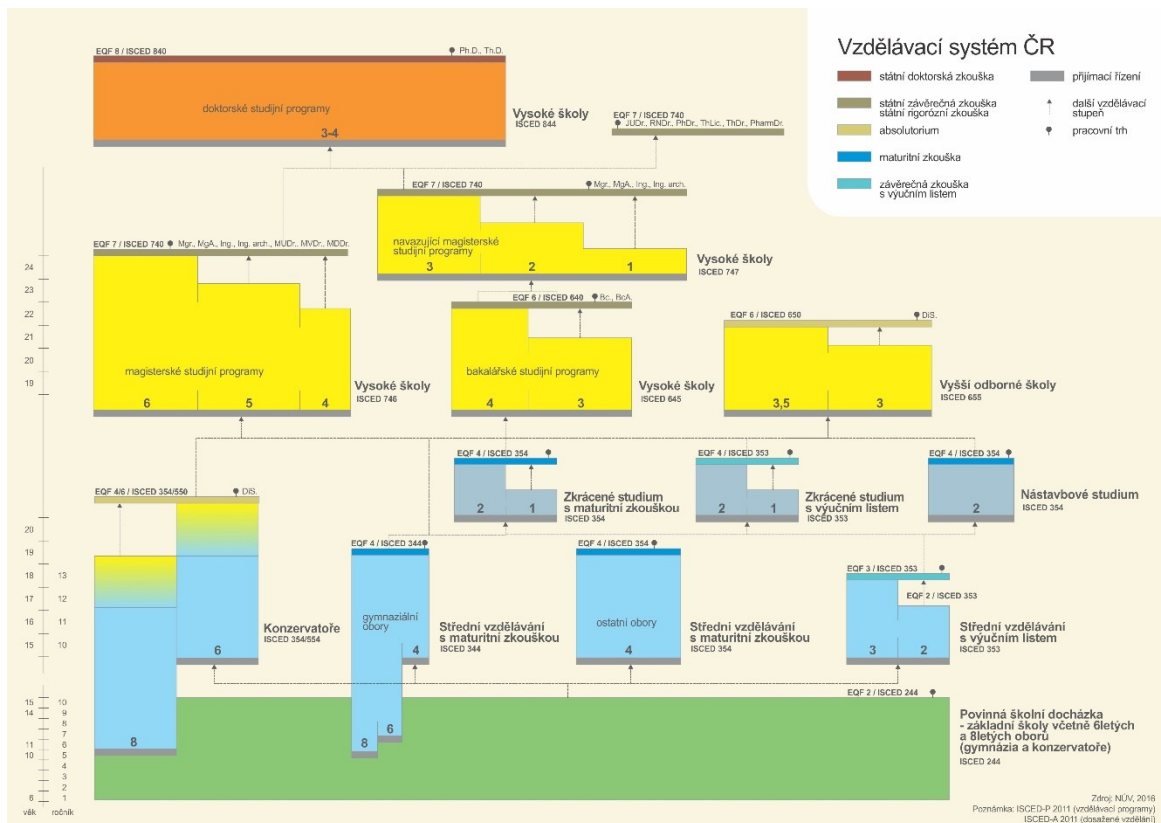
Příloha 22 – Dotazník použitý pro sběr dat

Příloha 23 – Společné referenční úrovně CEFR: globálně pojatá stupnice, zdroj: (Council of Europe, n.d.-e)

Příloha 24 – Souhlas s použitím veřejně dostupného Cambridge testu

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Nové schéma vzdělávací soustavy České republiky ISCED CZ 2011



Příloha 2 – FSI Proficiency levels – Škála úrovní FSI

Level 1. Elementary Proficiency: Able to satisfy routine travel needs and minimum courtesy requirements. Can ask and answer questions on topics very familiar to him; within the scope of his very limited language experience can understand simple questions and statements, allowing for slowed speech, repetition or paraphrase; speaking vocabulary inadequate to express anything but the most elementary needs; errors in pronunciation and grammar are frequent, but can be understood by a native speaker used to dealing with foreigners attempting to speak his language; while topics which are “very familiar” and elementary needs vary considerably from individual to individual, any person at [Level 1] should be able to order a simple meal, ask for shelter or lodging, ask and give simple directions, make purchases, and tell time.

Level 2. Limited Working Proficiency: Able to satisfy routine social demands and limited work requirements. Can handle with confidence but not with facility most social situations, including introductions and casual conversations about current events, as well as work, family, and autobiographical information; can handle limited work requirements, needing help in handling any complications or difficulties; can get the gist of most conversations on nontechnical subjects (i.e., topics which require no specialized knowledge) and has a speaking vocabulary sufficient to express himself simply with some circumlocutions; accent, though often quite faulty, is intelligible; can usually handle elementary constructions quite accurately but does not have thorough or confident control of the grammar.

Level 3. Minimum Professional Proficiency: Able to speak the language with sufficient structural accuracy and vocabulary to participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social, and professional topics. Can discuss particular interests and special fields of competence with reasonable ease; comprehension is quite complete for a normal rate of speech; vocabulary is broad enough that he rarely has to grope for a word; accent may be obviously foreign; control of grammar good; errors never interfere with understanding and rarely disturb the native speaker.

Level 4. Full Professional Proficiency: Able to use the language fluently and accurately on all levels normally pertinent to professional needs. Can understand and participate in any conversation within the range of his experience with a high degree of fluency and precision of vocabulary; would rarely be taken for a native speaker, but can respond appropriately even in unfamiliar situations; errors of pronunciation and grammar quite rare; can handle informal interpreting from and into the language.

Level 5. Native or Bilingual Proficiency: Speaking proficiency equivalent to that of an educated native speaker. Has complete fluency in the language such that his speech on all levels is fully accepted by educated native speakers in all of its features, including breadth of vocabulary and idiom, colloquialisms, and pertinent cultural features.

Zdroj: Clark, J. L. D., & Clifford, R. T. (1988). THE FSI/ILR/ACTFL PROFICIENCY SCALES AND TESTING

TECHNIQUES: Development, Current Status, and Needed Research. *Studies in Second Language*

Acquisition, 2(10), 129-147. Dostupné z

https://www.jstor.org/stable/pdf/44488169.pdf?refreqid=excelsior%3A5543a1b7de6d24d4784dbc8831f8b16b&ab_segments=&origin=&acceptTC=1

Příloha 3 – ILR úrovně

Level	Description
0	No proficiency
0+	Memorized proficiency
1	Elementary proficiency
1+	Elementary proficiency, plus
2	Limited working proficiency
2+	Limited working proficiency, plus
3	General professional proficiency
3+	General professional proficiency, plus
4	Advanced professional proficiency
4+	Advanced professional proficiency, plus
5	Functionally native proficiency

Zdroj: Wade, S., Williams, J., Marius, T., & Salesky, E. (2013). A Language-Independent Approach to Automatic Text Difficulty Assessment for Second-Language Learners. *Proceedings of the 2nd Workshop on Predicting and Improving Text Readability for Target Reader Populations*, 30-38.

<https://doi.org/10.21236/ada595522>

Příloha 4 – Porovnání hodnot stupnic ACTFL a ILR (konkrétně pro mluvený projev)

ORAL PROFICIENCY LEVELS IN THE WORKPLACE

ACTFL Level	ILR	Language Functions	Corresponding Professions/Positions*	Examples of Who Is Likely to Function at This Level
Distinguished	5	<i>Ability to tailor language to specific audience, persuade, negotiate. Deal with nuance and subtlety.</i>	Foreign Service: Diplomat, Contract Negotiator, International Specialist, Intelligence Specialist	<ul style="list-style-type: none"> Highly articulate, professionally specialized native speakers Language learners with extended (17 years) and current professional and/or educational experience in the target culture
	4			
Superior	3	<i>Discuss topics extensively, support opinions, hypothesize. Deal with linguistically unfamiliar situations.</i>	University Language Professor, Financial Services Marketing Consultant, Foreign Area Officer, Lawyer, Judge, Court Interpreter	<ul style="list-style-type: none"> Well-educated native speakers Educated language learners with extended professional and/or educational experience in the target language environment
Advanced High	2+	<i>Narrate and describe in past, present, and future. Deal effectively with an unanticipated complication.</i>	Physician, Human Resources Communications Consultant, Financial Services Senior Consultant, Quality Assurance Specialist, Marketing Manager, Financial Advisor, Broker, Military Linguist, Translation Officer	<ul style="list-style-type: none"> Language learners with graduate degrees in language or a related area and extended educational experience in target environment Heritage speakers, informal learners, non-academic learners who have significant contact with language Undergraduate majors with year-long study in the target language culture
Advanced Mid			Banking and Investment Services Customer Service Representative, Fraud Specialist, Account Executive, Medical Interpreter, Patient Advocate, Court Stenographer, Court Interpreter, Human Resources Benefits Specialist, Technical Service Agent, Collections Representative, Estimating Coordinator	
Advanced Low			K-12 Language Teacher, Nurse, Social Worker, Claims Processor, Police Officer, Maintenance Administrator, Billing Clerk, Legal Secretary, Legal Receptionist, 911 Dispatcher, Consumer Products Customer Services Representative, Retail Services Personnel	
Intermediate High	1+	<i>Create with language, initiate, maintain, and bring to a close simple conversations by asking and responding to simple questions.</i>	Fire Fighter, Utilities Installer, Auto Inspector, Aviation Personnel, Missionary, Tour Guide	<ul style="list-style-type: none"> Language learners following 6-8 year sequences of study (e.g., AP) or 4-6 semester college sequences Language learners following 4-year high school sequence or 2-semester college sequence Language learners following an immersion language program in Grades K-6
Intermediate Mid			Cashier, Sales Clerk (highly predictable contexts), Receptionist	
Intermediate Low				
Novice High	0+	<i>Communicate minimally with formulaic and rote utterances, lists, and phrases.</i>		<ul style="list-style-type: none"> Language learners following content-based language program in Grades K-6 Language learners following 2 years of high school language study
Novice Mid	0			
Novice Low				

*The levels of proficiency associated with each of the positions above are minimal levels of oral proficiency based on task analyses. The minimal levels were determined by subject matter experts from companies and agencies who use ACTFL proficiency tests.

Zdroj: American Council on the Teaching of Foreign Languages: ACTFL Assessments. (2012). Dostupné z

<https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/PDF/commercial-brochure.pdf>

Příloha 5 – Porovnání hodnot stupnic ACTFL a CEFR (vlevo pro čtení a poslech, vpravo pro mluvený projev a psaní)

Receptive Skills 1. READING AND LISTENING LPT, RPT or L&Rcat		Productive Skills 2. SPEAKING AND WRITING OPI, OPic or WPT	
ACTFL Rating	CEFR Rating	ACTFL Rating	CEFR Rating
Distinguished	C2	Superior	C2
Superior	C1.2	Advanced High	C1
Advanced High	C1.1	Advanced Mid	B2.2
Advanced Mid	B2	Advanced Low	B2.1
Advanced Low	B1.2	Intermediate High	B1.2
Intermediate High	B1.1	Intermediate Mid	B1.1
Intermediate Mid	A2	Intermediate Low	A2
Intermediate Low	A1.2	Novice High	A1
Novice High	A1.1	Novice Mid	
Novice Mid		Novice Low	
Novice Low			

Zdroj: *CEFR-ACTFL SCALES COMPARISON: Concepts and materials*. (n.d.). Goethe Institut. Dostupné z <https://www.goethe.de/ins/us/en/spr/unt/cam/mdg/ver.html>

Příloha 6 – Předpokládaná časová náročnost (z nulové znalosti na úroveň 3 ILR) při studování cizích jazyků rozdělených do kategorií dle obtížnosti

Category I Languages: 24-30 weeks (600-750 class hours)

Languages more similar to English.

Danish (24 weeks)	Dutch (24 weeks)	French (30 weeks)
Italian (24 weeks)	Norwegian (24 weeks)	Portuguese (24 weeks)
Romanian (24 weeks)	Spanish (24 weeks)	Swedish (24 weeks)

Category II Languages: Approximately 36 weeks (900 class hours)

German	Haitian Creole	Indonesian
Malay	Swahili	

Category III Languages: Approximately 44 weeks (1100 class hours)

"Hard languages" – Languages with significant linguistic and/or cultural differences from English. *This list is not exhaustive.*

Albanian	Amharic	Armenian
Azerbaijani	Bengali	Bulgarian
Burmese	Czech	Dari
Estonian	Farsi	Finnish
Georgian	Greek	Hebrew
Hindi	Hungarian	Icelandic
Kazakh	Khmer	Kurdish
Kyrgyz	Lao	Latvian
Lithuanian	Macedonian	Mongolian
Nepali	Polish	Russian

Serbo-Croatian	Sinhala	Slovak
Slovenian	Somali	Tagalog
Tajiki	Tamil	Telugu
Thai	Tibetan	Turkish
Turkmen	Ukrainian	Urdu
Uzbek	Vietnamese	

Category IV Languages: 88 weeks (2200 class hours)

“Super-hard languages” – Languages which are exceptionally difficult for native English speakers.

Arabic	Chinese – Cantonese	Chinese – Mandarin
Japanese	Korean	

Zdroj: *Foreign Language Training: FSI's Experience with Language Learning*. (n.d.). U.S. Department of State.

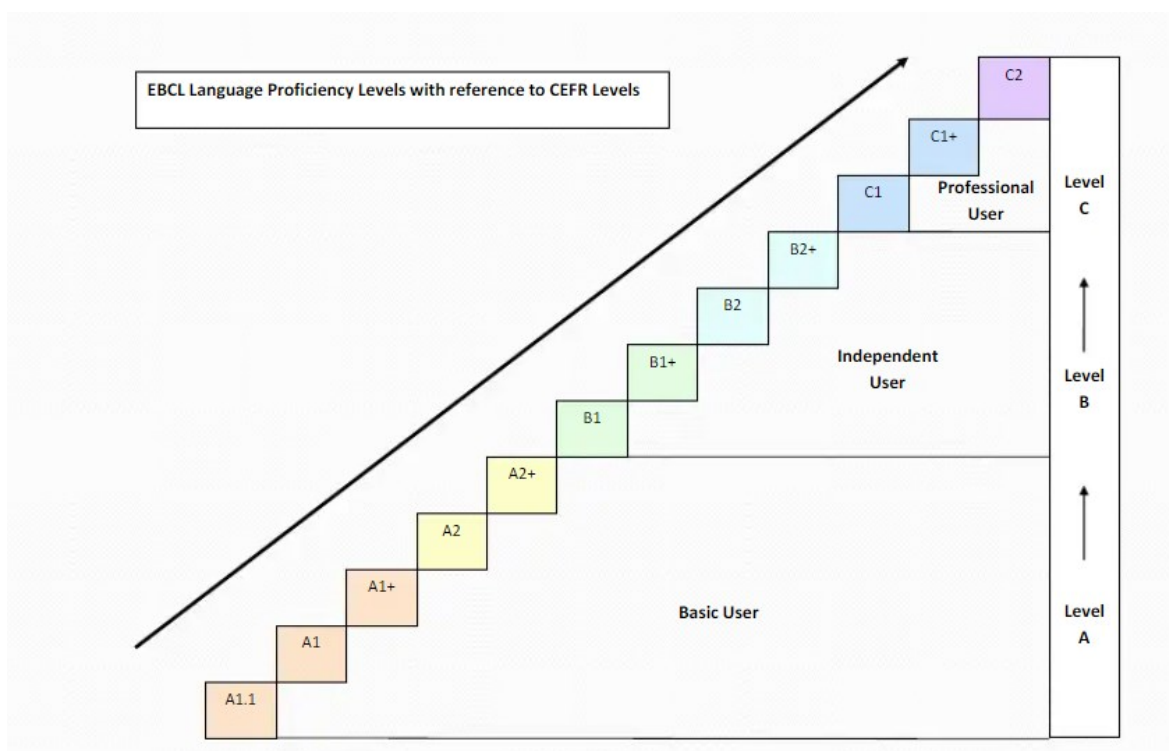
Dostupné z <https://www.state.gov/foreign-language-training/>

Příloha 7 – CLB (Canadian Language Benchmark) – Referenční hodnoty kanadského jazyka

LEVEL	PROFICIENCY	STAGE
Benchmark 1	Initial basic	Stage I
Benchmark 2	Developing basic	
Benchmark 3	Adequate basic	
Benchmark 4	Fluent basic	
Benchmark 5	Initial intermediate	Stage II
Benchmark 6	Developing intermediate	
Benchmark 7	Adequate intermediate	
Benchmark 8	Fluent intermediate	
Benchmark 9	Initial advanced	Stage III
Benchmark 10	Developing advanced	
Benchmark 11	Adequate advanced	
Benchmark 12	Fluent advanced	

Zdroj: Pépin, C. (2008). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment and Canadian Language Benchmarks 2000: An overview of concepts, structures and applications*. Dostupné z <https://www.language.ca/common-european-framework-of-reference-for-languages/>

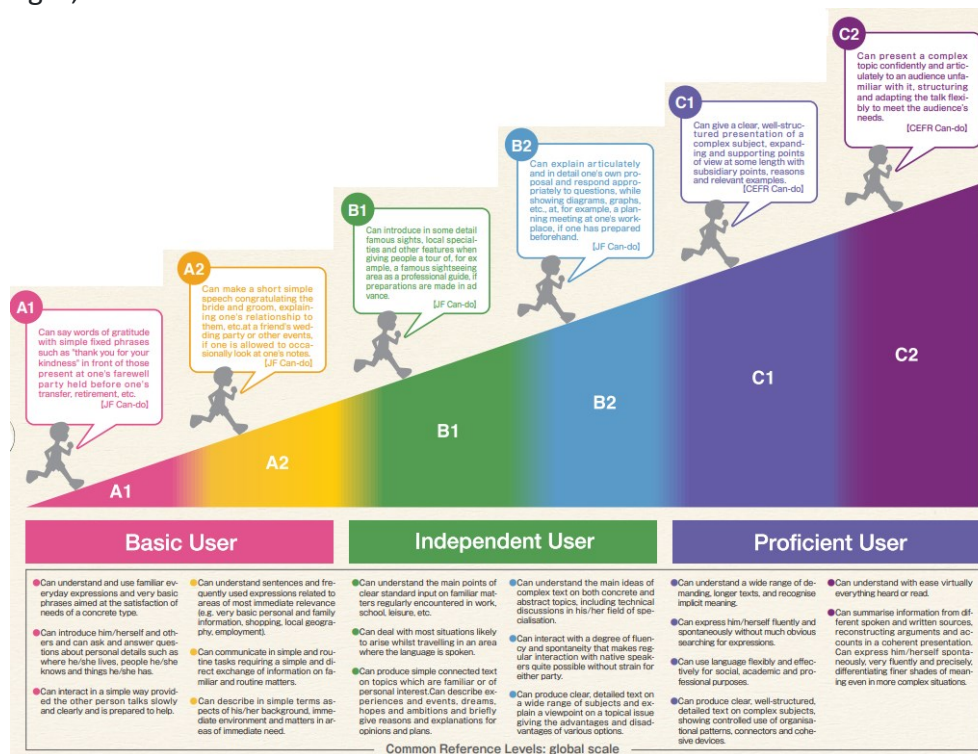
Příloha 8 – The European Benchmarking Chinese Language (EBCL) úrovně



Zdroj: Wang, L., Song, L., & Suen, L. (2012). *Applying CEFR to teaching and assessing Chinese as a foreign language: A proposal from the EBCL Project*. Academia. Dostupné z

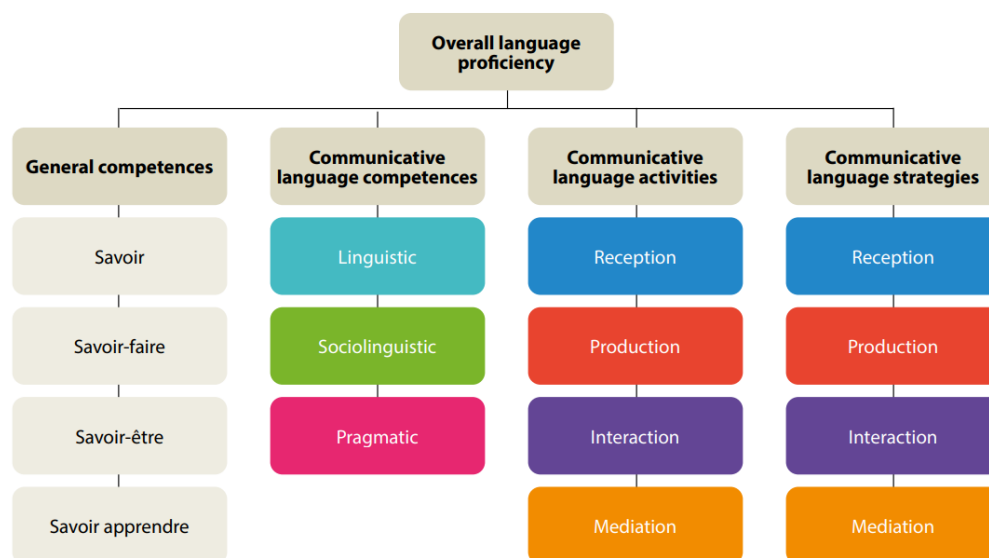
https://www.academia.edu/1817088/Chinese_Language_Learning_Teaching_and_Assessment_in_Europe_the_Need_for_Standardization

Příloha 9 - The JF Standard for Japanese-Language Education represents levels of Japanese in six stages, from A1 to C2



Zdroj: *The JF Standard for Japanese-Language Education*. (n.d.). Dostupné z https://jfstandard.jp/pdf/jfs2015_pamphlet_eng.pdf

Příloha 10 – Struktura CEFR popisných schém – celková jazyková vybavenost



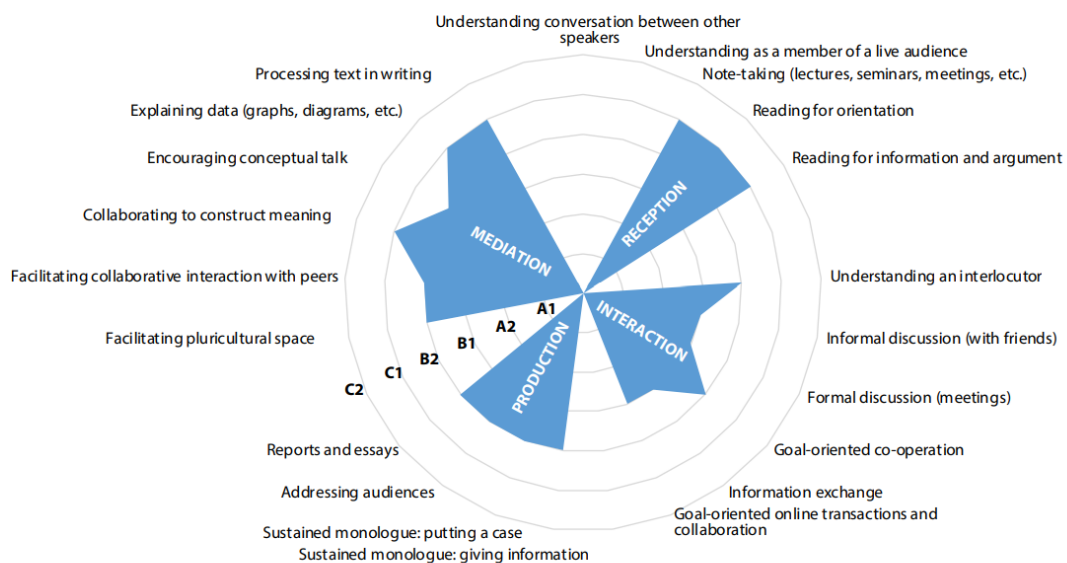
Zdroj: Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Dostupné z www.coe.int/lang-cefr

Příloha 11 – CEFR obecný Rámec (Global scale) – popis všech celkových úrovní z globálního hlediska

Proficient user	C2	Can understand virtually all types of texts. Can summarise information from different oral and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express themselves spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express themselves fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent user	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in their field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with users of the target language quite possible without imposing strain on either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise while travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic user	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of their background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce themselves and others and can ask and answer questions about personal details such as where someone lives, people they know and things they have. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

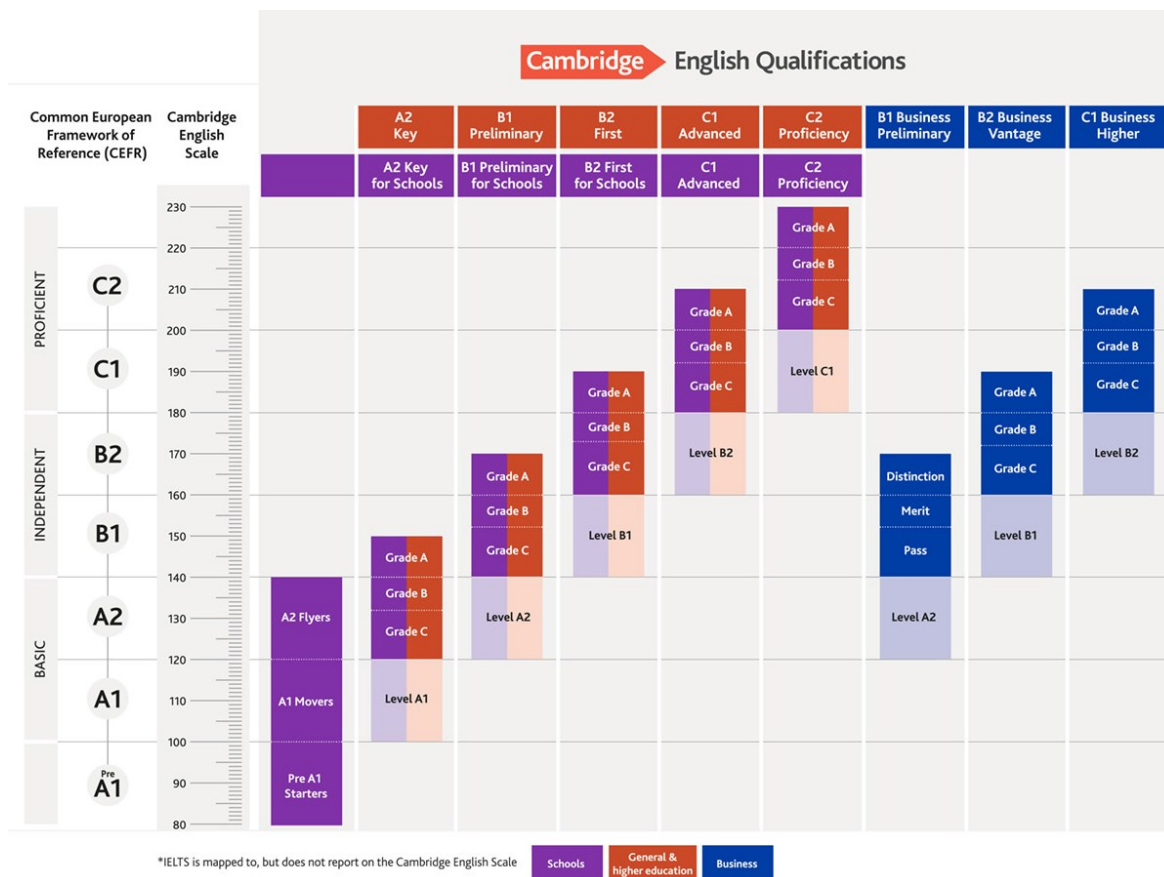
Zdroj: Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Dostupné z www.coe.int/lang-cefr

Příloha 12 – Fiktivní profil potřeb postgraduálního studenta přírodních věd v průměrné cílové oblasti B2



Zdroj: Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Dostupné z www.coe.int/lang-cefr

Příloha 13 – Cambridge English Scale – hodnoticí škála pro Cambridge Qualifications zkoušky



Zdroj: Cambridge Assessment English. (n.d.). *The Cambridge English Scale*. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cambridge-english-scale/>

Příloha 14 – Popis rozsahu slovní zásoby v CEFR nadefinovaný z hlediska dovedností

VOCABULARY RANGE		PROSIGN
C2	Has a good command of a very broad lexical repertoire including idiomatic expressions and colloquialisms; shows awareness of connotative levels of meaning.	
C1	Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Can select from several vocabulary options in almost all situations by exploiting synonyms of even less common words. Has a good command of common idiomatic expressions and colloquialisms; can play with words fairly well. Can understand and use appropriately the range of technical vocabulary and idiomatic expressions common to his/ her area of specialisation.	
B2	Can understand and use the main technical terminology of his/her field, when discussing his/her area of specialisation with other specialists. Has a good range of vocabulary for matters connected to his/her field and most general topics. Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution. Can produce the appropriate collocations of many words in most contexts fairly systematically. Can understand and use much of the specialist vocabulary of his/her field but has problems with specialist terminology outside of it.	
B1	Has a good range of vocabulary related to familiar topics and everyday situations. Has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his/her everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	
A2	Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics. Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. Has a sufficient vocabulary for coping with simple survival needs.	
A1	Has a basic vocabulary repertoire of words and phrases related to particular concrete situations.	
Pre-A1	No descriptors available	

Zdroj: (Council, 2020) Dostupné z <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Příloha 15 – Průměrná velikost slovní zásoby v jednotlivých CEFR úrovních z 5000 nejčastějších anglických slov

CEFR Levels	Cambridge exams	XLex (5000 max)
A1	Starters, Movers and Flyers	<1,500
A2	Kernel English Test	1,500 – 2,500
B1	Preliminary English Test	2,500 – 3,250
B2	First Certificate in English	3,250 – 3,750
C1	Cambridge Advanced English	3,750 – 4,500
C2	Cambridge Proficiency in English	4,500 – 5,000

Zdroj: Milton (2009) a Milton a Alexiou (2020)

Příloha 16 – Ukázka formuláře pro slovní hodnocení z webových stránek Evropského jazykového portfolio

Můj pokrok Skrýt

Slovní hodnocení umožňuje komentovat výsledky v Tabulce sebehodnocení.

1. Vyberte si v tabulce cizí jazyk, který si chcete ohodnotit.
2. Klikněte na jednu z dovedností.
3. V rubrice *Co mi jde dobře* ohodnoťte aktuální dosažené znalosti dle svého procentuálního výsledku.
4. V rubrice *Co mohu zlepšit* se objeví ty deskriptory, které jste označili vlaječkou.
5. V rubrice *Jak to mohu zlepšit* popište, jak dosáhnete označených deskriptorů a do kdy.
6. Chcete-li komentář učitele, klikněte na funkci *Požádat učitele o komentář*.
7. Chcete-li hodnocení uzavřít, klikněte na funkci *Uzavřít hodnocení a založit nové*. Hodnocení lze uzavřít jednou za den.

- Tabulka sebehodnocení
- Slovní hodnocení

angličtina

Poslech s porozuměním v

Dovednost / úroveň	A1	A2	B1	B2	C1	C2
POSELECH S POROZUMĚNÍM	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Co mi jde dobře:

Jak to mohu zlepšit:

Do kdy:

Komentář učitele:

Uložit

Čtení ^

Zdroj: Evropské jazykové portfolio (n.d.-a) Dostupné z

<https://ejp.rvp.cz/index.php?mod=progress&dict=hodnoceni>

Příloha 17 - Ukázka formuláře sebehodnocení dle dovedností z webových stránek Evropského jazykového portfolio

Můj pokrok Skrýt

Tabulka sebehodnocení vám ukáže, co již v cizích jazycích umíte a čeho chcete ještě dosáhnout.

1. Vyberte si v tabulce cizí jazyk, který si chcete ohodnotit.
2. Klikněte na Ohodnotit se a vstoupíte do jedné z dovedností. Objeví se sada konkrétních popisů – deskriptorů na úrovních A1–C2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.
3. U deskriptorů označte, zda dovednost ovládáte dobře, jen trochu, nebo ji neovládáte vůbec. Snažte se nepřeceňovat ani nepodceňovat a ověřte si svůj odhad ve cvičeních, která jsou u vybraných deskriptorů.
4. Označte vlaječkou ty deskriptory, které chcete zvládnout.
5. Nevíte-li, na jaké úrovni se nacházíte, začněte úrovní A1.
6. Po kliknutí na *Uložit a vrátit se k tabulce* se objeví procentuální výsledek vašeho sebehodnocení.
7. Klikněte na *Vývoj* pro danou dovednost a úroveň. Objeví se historie vašeho sebehodnocení.
8. Dosáhnete-li 80% v dané dovednosti a úrovni, výsledek se zobrazí v Jazykovém pase.

- Tabulka sebehodnocení
- Slovní hodnocení

angličtina

Poslech s porozuměním - A1

Rozumím, jestliže mluvčí hovoří pomalu se zřetelnou výslovností a dostatečně dlouhými pauzami. Ano Trochu Ještě ne

Rozumím jednoduchým sdělením, například jak se pěšky nebo dopravními prostředky dostanu z místa A do místa B. Ano Trochu Ještě ne

Rozumím jednoduchým otázkám a pokynům vysloveným pomalu a zřetelně. Ano Trochu Ještě ne

Rozumím číslům, údajům o cenách a o čase. Ano Trochu Ještě ne

Poslech s porozuměním - A2

Rozumím jednoduchým dialogům s tematikou každodenního života, které jsou pronášeny pomalu a zřetelně. Dorozumím se, pokud mi mluvčí poskytne pomoc. Ano Trochu Ještě ne

Rozumím větám, výrazům a slovům, jestliže se jedná o věci s bezprostředním významem (např. základním informacím o sobě, rodině, nakupování, práci, nejbližším okolí). Ano Trochu Ještě ne

Zdroj: Zdroj: Evropské jazykové portfolio (n.d.-a) Dostupné z

https://ejp.rvp.cz/index.php?mod=progress&dict=deskriptor&atr=poslech_%&prOs=23399&prJ=en

Příloha 18 - Seznam grantů Hany Vořkové podpořených Grantovou agenturou České republiky zabývajících se sebehodnocením a metodou ukotvujících vinět

INFORMAČNÍ SYSTÉM VÝZKUMU, VÝVOJE A INOVACÍ

AKTIVITY VAVAI VEŘEJNÉ SOUŘEŽE PROJEKTY VAVAI VÝSLEDKY VAVAI PŘIHLÁŠENÍ UŽIVATELŮ

CEA VES CEP RIV

CENTRÁLNÍ EVIDENCE PROJEKTŮ

Jednoduché vyhledávání Rozšířené vyhledávání **Vyhledávání řešitelů** Výzkumné infrastruktury

VÝSLEDKY VYHLEDÁVÁNÍ
Vygenerováno za 0.0001 s, nalezeny 4 výsledky

ZPĚT NA HLEDÁNÍ EXPORT DAT

- [GA17-02993S](#)
Název projektu: **Faktory ovlivňující sebehodnocení ICT dovedností studentů středních škol.** Poskytovatel: GA0 - Grantová agentura České republiky, Příjemce: Univerzita Karlova / Pedagogická fakulta, Řešitel: PhDr., RNDr. Hana Vořková, Ph.D. et Ph.D., Období řešení projektu: 2017 - 2021
- [GA20-05484S](#)
Název projektu: **Analýza determinantů sebehodnocení znalostí anglického jazyka a motivace k učení se anglickému jazyku u českých žáků nižšího sekundárního stupně.** Poskytovatel: GA0 - Grantová agentura České republiky, Příjemce: Univerzita Karlova / Pedagogická fakulta, Řešitel: doc. PhDr. RNDr. Hana Vořková, Ph.D. et Ph.D., Období řešení projektu: 2020 - 2022
- [GA21-09064S](#)
Název projektu: **Heterogenita ve způsobu odpovídání v dolazníkových šeffenich napříč různými zeměmi, školami a skupinami studentů.** Poskytovatel: GA0 - Grantová agentura České republiky, Příjemce: Univerzita Karlova / Pedagogická fakulta, Řešitel: doc. PhDr. RNDr. Hana Vořková, Ph.D. et Ph.D., Období řešení projektu: 2021 - 2023

Zdroj: *Informační systém výzkumu, vývoje a inovací* (n.d.). Dostupné z <https://www.isvavai.cz/cep>

Příloha 19 - Možné pozice mezi sebehodnocením (s) a viněťami (v_1, v_2, v_3), kde v případě tří viněť je těchto pozic 75

Případ	Odpovědi respondenta	C	Případ	Odpovědi respondenta	C
1	$s < v_1 < v_2 < v_3$	{1}	39	$v_3 < s = v_2 < v_1$	{1,2,3,4,5,6,7}
2	$s = v_1 < v_2 < v_3$	{2}	40	$v_3 < v_2 < s < v_1$	{1,2,3,4,5,6,7}
3	$v_1 < s < v_2 < v_3$	{3}	41	$v_3 < v_2 < s = v_1$	{2,3,4,5,6,7}
4	$v_1 < s = v_2 < v_3$	{4}	42	$v_3 < v_2 < v_1 < s$	{7}
5	$v_1 < v_2 < s < v_3$	{5}	43	$s < v_1 = v_2 < v_3$	{1}
6	$v_1 < v_2 < s = v_3$	{6}	44	$s = v_1 = v_2 < v_3$	{2,3,4}
7	$v_1 < v_2 < v_3 < s$	{7}	45	$v_1 = v_2 < s < v_3$	{5}
8	$s < v_1 < v_3 < v_2$	{1}	46	$v_1 = v_2 < s = v_3$	{6}
9	$s = v_1 < v_3 < v_2$	{2}	47	$v_1 = v_2 < v_3 < s$	{7}
10	$v_1 < s < v_3 < v_2$	{3}	48	$s < v_3 < v_1 = v_2$	{1}
11	$v_1 < s = v_3 < v_2$	{3,4,5,6}	49	$s = v_3 < v_1 = v_2$	{1,2,3,4,5,6}
12	$v_1 < v_3 < s < v_2$	{3,4,5,6,7}	50	$v_3 < s < v_1 = v_2$	{1,2,3,4,5,6,7}
13	$v_1 < v_3 < s = v_2$	{4,5,6,7}	51	$v_3 < s = v_1 = v_2$	{2,3,4,5,6,7}
14	$v_1 < v_3 < v_2 < s$	{7}	52	$v_3 < v_1 = v_2 < s$	{7}
15	$s < v_2 < v_1 < v_3$	{1}	53	$s < v_1 = v_3 < v_2$	{1}
16	$s = v_2 < v_1 < v_3$	{1,2,3,4}	54	$s = v_1 = v_3 < v_2$	{2,3,4,5,6}
17	$v_2 < s < v_1 < v_3$	{1,2,3,4,5}	55	$v_1 = v_3 < s < v_2$	{3,4,5,6,7}
18	$v_2 < s = v_1 < v_3$	{2,3,4,5}	56	$v_1 = v_3 < s = v_2$	{4,5,6,7}
19	$v_2 < v_1 < s < v_3$	{5}	57	$v_1 = v_3 < v_2 < s$	{7}
20	$v_2 < v_1 < s = v_3$	{6}	58	$s < v_2 < v_1 = v_3$	{1}
21	$v_2 < v_1 < v_3 < s$	{7}	59	$s = v_2 < v_1 = v_3$	{1,2,3,4}
22	$s < v_2 < v_3 < v_1$	{1}	60	$v_2 < s < v_1 = v_3$	{1,2,3,4,5}
23	$s = v_2 < v_3 < v_1$	{1,2,3,4}	61	$v_2 < s = v_1 = v_3$	{2,3,4,5,6}
24	$v_2 < s < v_3 < v_1$	{1,2,3,4,5}	62	$v_2 < v_1 = v_3 < s$	{7}
25	$v_2 < s = v_3 < v_1$	{1,2,3,4,5,6}	63	$s < v_2 = v_3 < v_1$	{1}
26	$v_2 < v_3 < s < v_1$	{1,2,3,4,5,6,7}	64	$s = v_2 = v_3 < v_1$	{1,2,3,4,5,6}
27	$v_2 < v_3 < s = v_1$	{2,3,4,5,6,7}	65	$v_2 = v_3 < s < v_1$	{1,2,3,4,5,6,7}
28	$v_2 < v_3 < v_1 < s$	{7}	66	$v_2 = v_3 < s = v_{-1}$	{2,3,4,5,6,7}
29	$s < v_3 < v_1 < v_2$	{1}	67	$v_2 = v_3 < v_{-1} < s$	{7}
30	$s = v_3 < v_1 < v_2$	{1,2,3,4,5,6}	68	$s < v_1 < v_2 = v_3$	{1}
31	$v_3 < s < v_1 < v_2$	{1,2,3,4,5,6,7}	69	$s = v_1 < v_2 = v_3$	{2}
32	$v_3 < s = v_1 < v_2$	{2,3,4,5,6,7}	70	$v_1 < s < v_2 = v_3$	{3}
33	$v_3 < v_1 < s < v_2$	{3,4,5,6,7}	71	$v_1 < s = v_2 = v_3$	{4,5,6}
34	$v_3 < v_1 < s = v_2$	{4,5,6,7}	72	$v_1 < v_2 = v_3 < s$	{7}
35	$v_3 < v_1 < v_2 < s$	{7}	73	$s < v_1 = v_2 = v_3$	{1}
36	$s < v_3 < v_2 < v_1$	{1}	74	$s = v_1 = v_2 = v_3$	{2,3,4,5,6}
37	$s = v_3 < v_2 < v_1$	{1,2,3,4,5,6}	75	$v_1 = v_2 = v_3 < s$	{7}
38	$v_3 < s < v_2 < v_1$	{1,2,3,4,5,6,7}			

Zdroj: Voříšková (2017)

Příloha 20 – Oslovovací dopis pro ředitele škol s žádostí o participaci ve výzkumném šetření

Vážená paní ředitelko,

Vážený pane řediteli,

obracím se na Vás a Vaši školu s žádostí o spolupráci při realizaci výzkumu, který provádím v rámci svého doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Psala jsem Vám již jeden email na přelomu března/dubna, ovšem mám zpětnou vazbu ze škol, že mé emaily padají do spamů či je školní servery vyhodnotí jako spamy, zablokují a nedoručí. Proto to zkusím ještě jednou.

Ke středním školám mám velmi blízko, sama jsem několik let učila, než jsem odešla na mateřskou dovolenou a velmi ráda se budu poté zase vracet! Zároveň jsem sama absolventkou ekonomického lycea, tudíž je mi zaměření zrovna Vaší školy opravdu blízké.

S využitím nových metod bych ráda u žáků **3. ročníků** vybraných typů a oborů středních škol zjistila, jak **sebehodnotí** své znalosti a dovednosti v oblasti **anglického jazyka**.

V konkrétním případě Vaší školy se jedná o dva obory:

Ekonomické lyceum

Obchodní akademie

Pokud máte více paralelních tříd ve 3. ročníku, budu ráda, pokud bude možné sběr provést ve všech těchto třídách. Nicméně i **za jednu třídu v každém výše zmíněném oboru budu velmi vděčná!**

Výzkum bude realizován formou **anonymního elektronického dotazníku ideálně do půlky měsíce června**. Například období maturit často provází suplování, které může být k tomuto účelu právě vhodné. Součástí dotazníku je i orientační test znalostí anglického jazyka. Na realizaci výzkumného šetření je dobré vyhradit jednu celou vyučovací hodinu. Pro zdárnou realizaci výzkumu je vhodné, aby žáci nevyplňovali dotazník ve svém volném čase, ale v době výuky za asistence učitele.

Celé výzkumné šetření bude anonymní. Informace poskytnuté Vaší školou budou považovány za důvěrné a budou použity výhradně pro výzkumné účely. Publikovány budou pouze souhrnné výsledky, které Vám po vyhodnocení velmi ráda poskytnu.

V případě, že máte zájem se do výzkumu zapojit, zaregistrujte se, prosím, prostřednictvím odpovědi na tento email. Stačí do textu emailu napsat např. ANO. Při potvrzení zájmu nezapomeňte, prosím, napsat emailovou adresu případného vyučujícího, který by měl dané hodiny s žáky na starosti a kterému bych zaslala další informace.

Pokud máte jakékoliv dotazy, prosím, obraťte se na mě kdykoliv.

Jsem si vědoma toho, že podobných emailů s žádostí o spolupráci dostáváte často. Opravdu si velmi vážím každé školy, která se rozhodne zapojit! Tím spíše že coby student nemohu Vaší škole nabídnout žádnou finanční kompenzaci za participaci.

Zde tedy alespoň malý tip:

Hodinu a dotazník samotný je možné využít i jako podklad pro následnou práci s žáky týkající se sebehodnocení, práce s dotazníky, hodnotící škálou apod. Sebehodnocení se v dnešní době využívá např. i u Evropského jazykového portfolia či běžně v korporátech a je tedy vhodné, aby s ním žáci mířící na pracovní trh uměli pracovat.

Předem děkuji za zvážení, Váš čas a odpověď.

Mgr. Kateřina Králová

(kralova.vyzkum@gmail.com, tel.: 776 593 422)

Příloha 21 – Instrukce zaslané učitelům realizující sběr dat s žáky na školách

Dobrý den, vážené paní kolegyně **JMÉNO**,

Dobrý den, vážený pane kolego **JMÉNO**,

dovoluji si Vás oslovit na základě souhlasu vedení vaší školy, kterému jsem psala s prosbou o spolupráci. Nevím, zda jste již o mém emailu byli informováni, proto pro jistotu příkládám do kopie dopis, který jsem vedení zaslala.

Ráda bych Vás poprosila, o zadání anonymního online dotazníku ve 3. ročníku oboru **NÁZEV OBOU POŽADOVANÝCH OBORŮ (LYCEUM A OBOR DO PRAXE)**, který slouží jako podklad pro mou disertační práci. Předpokládaná časová náročnost je maximálně 1 vyučovací hodinu na třídu, k vyplnění je potřeba zajistit počítačovou učebnu s přístupem k internetu. Dotazník se týká sebehodnocení v oblasti anglického jazyka, nicméně prosím o vyplnění případně i žáky, kteří třeba angličtinu na škole nestudují. Nejde mi primárně o znalost jazyka, ale o sebehodnocení žáků.

O vyplnění bych prosila do konce měsíce května, pokud je to organizačně možné. Vyplňování by mělo probíhat v době vyučování, nikoliv z domova např. formou domácího úkolu.

Odkaz pro přístup do dotazníku je zde:

<https://forms.gle/gqxcheuwUZHPaRjA7>

Odkaz stačí žákům nasdílet na začátku hodiny. Dále by již měli být schopni pracovat samostatně, bez nutnosti většího zásahu vyučující. Vás prosím o zajištění klidu ve třídě během vyplňování a po dokončení vyplňování rychlejšími žáky.

Kdybyste na mě měly jakékoliv dotazy, určitě, prosím, napište.

Předem děkuji za pomoc, opravdu si toho vážím. Víím, že situace s hodinami na školách není jednoduchá.

S pozdravem a přáním klidného týdne

Kateřina Králová

Příloha 22 – Dotazník použitý pro sběr dat

Sebehodnocení úrovně anglického jazyka

Dobrý den, milí studenti,

je před vámi vyplnění dotazníku, který se zaměřuje na sebehodnocení vaší úrovně anglického jazyka. Dotazník není nijak hodnocený či známkováný. Je naprosto anonymní, to znamená, že nikdo nebude vědět, jaké odpovědi jste právě vy zaškrtnli. Vyplňování probíhá na několika školách po celé ČR.

Vyplnění dotazníku zabere zhruba necelou vyučovací hodinu. V dotazníku se nelze vracet k předchozím otázkám. Přečtěte si vždy zadání až do konce.

Velmi si vážím vaší pomoci s vyplněním dotazníku a prosím o poctivé vyplnění. Třeba se během vyplňování dozvíte i něco o sobě či si alespoň vyzkoušíte sebehodnocení, které je v dnešní době velmi používané ve firmách i na vysokých školách, u nás i v zahraničí.

Opravdu děkuji za spolupráci, jednou třeba i vy budete prosit své respondenty o vyplnění dotazníku pro své ročníkové, bakalářské či diplomové práce. :)

Kateřina Králová

(doktorandka na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze)

*Povinné pole

1. Vyplnění dotazníku je dobrovolné. Dotazník je zcela anonymní, nebudete nikde vyplňovat své jméno ani jiné osobní údaje. *

- Souhlasím s účastí ve výzkumu.

ZÁKLADNÍ ÚDAJE

2. Jsem *

- muž
- žena

3. Je mi *

- 15 - 16
- 17 - 18
- 19 - 20
- více jak 21

4. Kolik obyvatel má obec, ve které ŽIJETE *

- méně než 1 tisíc
- 1 tisíc - 20 tisíc
- 21 tisíc - 50 tisíc
- 51 tisíc - 200 tisíc
- 201 tisíc - 1 milion
- více než 1 milion (Praha)

ZÁKLADNÍ ÚDAJE O ŠKOLE

5. Studuji obor *

- Elektrotechnika
- Obchodní akademie
- Praktická sestra
- Předškolní a mimoškolní pedagogika
- Technické lyceum
- Ekonomické lyceum
- Zdravotnické lyceum
- Pedagogické lyceum
- Jiné: _____

6. Studuji *

- První ročník
- Druhý ročník
- Třetí ročník
- Čtvrtý ročník

7. Moje škola je v kraji *

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Zlínský kraj
- Moravskoslezský kraj

POSOUZENÍ VLASTNÍ ZNALOSTI AJ

8. Jak byste ohodnotil(a) svou CELKOVOU úroveň angličtiny*

Vůbec neumím 0 1 2 3 4 5 6 Expert

9. Jak hodnotíte svoji úroveň angličtiny v následujících dílčích dovednostech? *

ČTENÍ: Porozumět psaným textům v angličtině

Vůbec neumím 0 1 2 3 4 5 6 Expert

POSLECH: Porozumět mluvenému slovu v angličtině

Vůbec neumím 0 1 2 3 4 5 6 Expert

MLUVENÍ: Umět se vyjádřit a domluvit s druhými v angličtině

Vůbec neumím 0 1 2 3 4 5 6 Expert

PSANÍ: Umět napsat text v angličtině

Vůbec neumím 0 1 2 3 4 5 6 Expert

HODNOCENÍ ÚROVNĚ ANGLIČTINY DRUHÝCH LIDÍ

10. Na dalších obrazovkách budete hodnotit celkovou úroveň angličtiny druhých lidí. Při hodnocení se snažte být stejně přísná/přísný (tj. uplatňovat stejné měřítko), jako u hodnocení sebe sama. Hodnoťte vždy na základě celého příběhu a nedomýšlejte si nic, co v příběhu není. K již zodpovězeným otázkám se nevracejte. *

○ Rozumím

11. Anežka jednoduše popíše pomocí několika frází svou rodinu, své koníčky a svůj pravidelný denní režim. Zvládne i krátkou konverzaci na tato témata, ne vždy však s plným porozuměním. Na plakátu ke koncertu je schopna vyhledat základní informace, např. kdy a kde se koncert koná. Umí napsat kamarádovi jednoduchý osobní email.

Jak hodnotíte Anežčinu celkovou úroveň angličtiny? *

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Expert

12. Eva mluví i při složitějších tématech plynule a spontánně bez zjevného hledání slov. Bez příliš velkého úsilí rozumí filmům. Čte a chápe odborné články a návody, i když dané téma nepatří mezi její koníčky. Umí napsat dobře strukturovanou a podrobnou úvahu o složitých tématech.

Jak hodnotíte Evinu celkovou úroveň angličtiny? *

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Expert

13. Richard mluví o známých tématech plynule a spontánně s občasným hledáním slov. Pokud se soustředí, rozumí většině filmů v běžné mluvené angličtině. Rozumí hlavním myšlenkám v knížkách psaných současnou angličtinou. V dopise kamarádovi detailně popíše všechny své zážitky z prázdnin a napíše, co se mu líbilo, nelíbilo a vysvětlí proč.

Jak hodnotíte Richardovu celkovou úroveň angličtiny? *

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Expert

14. Petr umí stručně představit sebe a členy své rodiny. Dokáže se zeptat druhých, kde žijí, co právě dělají, a umí na tyto otázky také několika slovy odpovědět. Rozezná známá slova na oznámení nebo v reklamě. Z dovolené napíše krátký pohled kamarádce.

Jak hodnotíte Petrovu celkovou úroveň angličtiny? *

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Expert

15. Pavel se bez problémů zapojuje do jakékoliv diskuze. Mezi slovy s podobným významem volí to, které nejpřesněji vystihuje danou situaci. Rozumí projevu v rychlém tempu rodilého mluvčího, který používá slangové či odborné výrazy. S lehkostí rozumí jazykově náročným knihám a článkům. Napíše článek do odborného časopisu tak, že rodilý mluvčí z jeho projevu na první pohled nepozná, že se jedná o cizince.

Jak hodnotíte Pavlovu celkovou úroveň angličtiny? *

16. Kateřina zvládne hovořit o každodenních tématech. Dokáže mluvit o svých snech a o tom, čeho chce dosáhnout. Poradí si v běžných situacích, např. při nakupování a cestování. Rozumí krátkým článkům o proběhlých akcích ve školním časopise a je schopna takový krátký článek také napsat.

Jak hodnotíte Katčinu celkovou úroveň angličtiny? *

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Expert

HODNOCENÍ ÚROVNĚ ANGLIČTINY DRUHÝCH LIDÍ II

Nyní budete hodnotit úroveň ČTENÍ textů v angličtině druhých lidí. Při hodnocení se snažte být stejně přísná/přísný (tj. uplatňovat stejné měřítko), jako u hodnocení sebe sama. Hodnoťte vždy na základě celého příběhu a nedomýšlejte si nic, co v příběhu není.

17. Jak hodnotíte úroveň angličtiny v této dovednosti u následujících lidí? *

Zuzana je schopna porozumět článku v novinách, ve kterém je složitě zdůvodňován nějaký názor.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Lucie je schopna rozeznat v textu známá slova o své rodině (např. girl, brother).

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Jirka je schopen v jednoduchém textu odvodit význam neznámých slov z kontextu.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Nyní budete hodnotit úroveň POSLECHU v angličtině u druhých lidí. Při hodnocení se snažte být stejně přísná/přísný (tj. uplatňovat stejné měřítko), jako u hodnocení sebe sama. Hodnoťte vždy na základě celého příběhu a nedomýšlejte si nic, co v příběhu není.

18. Jak hodnotíte úroveň angličtiny v této dovednosti u následujících lidí? *

Jindra dokáže porozumět detailům v jazykově složitě nahrávce.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Jakub dokáže porozumět jednoduchým otázkám, které se týkají základních osobních informací, když někdo mluví pomalu a jasně.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Johana dokáže určit hlavní body krátké a jasně vyslovené prezentace na známé téma.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Nyní budete hodnotit úroveň MLUVENÍ v angličtině u druhých lidí. Při hodnocení se snažte být stejně přísná/přísný (tj. uplatňovat stejné měřítko), jako u hodnocení sebe sama. Hodnoťte vždy na základě celého příběhu a nedomýšlejte si nic, co v příběhu není.

19. Jak hodnotíte úroveň angličtiny v této dovednosti u následujících lidí? *

Jana dokáže odpovědět pomocí základních frází na jednoduché otázky o své rodině a kamarádech.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Zdeněk dokáže vlastními slovy převyprávět jednoduchý nebo jemu dobře známý příběh.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Vlasta se dokáže zapojit do jazykově náročných diskuzí o názorech lidí na různá témata.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Nyní budete hodnotit úroveň PSANÍ v angličtině druhých lidí. Při hodnocení se snažte být stejně přísná/přísný (tj. uplatňovat stejné měřítko), jako u hodnocení sebe sama. Hodnoťte vždy na základě celého příběhu a nedomýšlejte si nic, co v příběhu není.

20. Jak hodnotíte úroveň angličtiny v této dovednosti u následujících lidí? *

Ilona dovede pomocí jednoduchých slov krátce popsat děj filmu nebo knihy.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Honza dovede formulovat jednoduchou větu o svém denním režimu.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

Mírek dovede napsat slohy a písemné zprávy shrnující údaje z mnoha různých informačních zdrojů.

Vůbec neumí 0 1 2 3 4 5 6 Je expert

POSOUZENÍ VLASTNÍCH DOVEDNOSTÍ

21. Jak obtížné by pro vás bylo zvládnout následující úkoly v anglickém jazyce? *

Domluvit se v běžných situacích při nakupování.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Stručně představit členy své rodiny.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Chápat odborné články a návody.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Rozumět filmům v běžné mluvené angličtině.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Pomocí několika frází popsat svůj pravidelný denní režim.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Zapojit se do jakékoliv diskuze a volit vhodná slova dle situace.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

22. Jak obtížné by pro vás bylo zvládnout následující úkoly v anglickém jazyce? *

Napsat článek do školního časopisu o proběhlé akci.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Napsat kamarádce krátký pohled z dovolené.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Napsat podrobnou úvahu o složitém tématu.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Rozumět hlavním myšlenkám v knížkách psaných současnou angličtinou.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Najít na plakátu ke koncertu kdy a kde se akce koná.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

Rozumět projevu rodilého mluvčího, ikdyž používá odborné výrazy.

Nezvládl(a) bych to. Spíše bych to nezvládl(a). Spíše bych to zvládl(a). Zvládl(a) bych to.

JÁ, ANGLIČTINA A DALŠÍ CIZÍ JAZYKY

23. Předmět anglický jazyk jsem naposledy měl(a): (Máte-li předmět v letošním školním roce, uveďte Váš současný ročník.) *

- na základní škole
- na nižším stupni víceletého gymnázia
- v 1. ročníku na SŠ
- v 2. ročníku na SŠ
- ve 3. ročníku na SŠ
- ve 4. ročníku na SŠ
- předmět jsem nikdy neměl(a)

24. Jakou známku z těchto předmětů jste měl(a) na posledním vysvědčení? (tzn. v pololetí) *

Anglický jazyk	1	2	3	4	5	Předmět jsem neměl(a)
Český jazyk	1	2	3	4	5	Předmět jsem neměl(a)
Konverzace v anglickém jazyce	1	2	3	4	5	Předmět jsem neměl(a)

25. Máte nějaký certifikát z anglického jazyka? Uveďte případně nejvyšší dosaženou úroveň. *

- certifikát NEMÁM
- certifikát A1 (YLE)
- certifikát A2 (KET)
- certifikát B1 (PET)
- certifikát B2 (FCE)
- certifikát C1 (CAE)
- certifikát C2 (CPE)

26. Který z následujících jazyků je váš rodný jazyk (tj. jazyk, kterým s vámi mluvila matka nebo osoby, které vás vychovaly)? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- čeština
- slovenština
- angličtina
- vietnamština
- čínština
- ukrajinština
- ruština
- němčina
- polština
- španělština
- francouzština
- jiné: _____

27. Jak byste ohodnotil(a) svou celkovou úroveň v následujících jazycích? *

Čeština	Vůbec neumím	0	1	2	3	4	5	6	Jsem expert
Němčina	Vůbec neumím	0	1	2	3	4	5	6	Jsem expert
Ruština	Vůbec neumím	0	1	2	3	4	5	6	Jsem expert
Španělština	Vůbec neumím	0	1	2	3	4	5	6	Jsem expert
Francouzština	Vůbec neumím	0	1	2	3	4	5	6	Jsem expert

28. Jak obtížné vám přijde učení se cizím jazykům? *

Velmi snadné 0 1 2 3 4 5 Velmi obtížné

RODINA, VZDĚLÁNÍ

Pokud trávíte čas ve více domácnostech, představte si tu, kde trávíte nejvíce času.

29. Představte si svoji domácnost. Kdo s vámi v této domácnosti žije? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- vlastní matka
- nevlastní matka / pěstounka
- vlastní otec
- nevlastní otec / pěstoun
- sourozenci (sestra, bratr)
- babička
- dědeček
- jiné: _____

30. Představte si svoji domácnost. Uveďte jazyky, kterými spolu doma mluvíte (s rodiči, sourozenci atd.). *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- čeština
- slovenština
- angličtina
- vietnamština
- čínština
- ukrajinština
- ruština
- němčina
- polština
- španělština
- francouzština
- jiné: _____

31. Jaké nejvyšší úrovně vzdělání dosáhla vaše MATKA? *

- Vysoká škola
- Vyšší odborná škola
- Střední škola s maturitou
- Střední škola bez maturity – vyučení
- Základní škola
- Nevím

32. Jaké nejvyšší úrovně vzdělání dosáhl váš OTEC? *

- Vysoká škola
- Vyšší odborná škola
- Střední škola s maturitou
- Střední škola bez maturity – vyučení
- Základní škola
- Nevím

33. Jaký má vaše MATKA rodný jazyk (rodný jazyk je takový jazyk, kterým s ní mluvila její matka nebo osoby, které ji vychovaly)? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- čeština
- slovenština
- angličtina
- vietnamština
- čínština
- ukrajinština
- ruština
- němčina
- polština
- španělština
- francouzština
- italština
- jiné:

34. Věnuje se vaše MATKA následujícím činnostem? *

Čte texty v angličtině (např. knihy, časopisy, online články).

Ano Ne Nevím

Píše texty v angličtině (např. e-maily, články).

Ano Ne Nevím

Poslouchá druhé lidi mluvit v angličtině (např. poslouchá podcasty, kde se mluví anglicky).

Ano Ne Nevím

Mluví s druhými lidmi v angličtině.

Ano Ne Nevím

35. Jaký má váš OTEC rodný jazyk (rodný jazyk je takový jazyk, kterým s ním mluvila jeho matka nebo osoby, které ho vychovaly)? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- čeština
- slovenština
- angličtina
- vietnamština
- čínština
- ukrajinština
- ruština
- němčina
- polština
- španělština
- francouzština
- italština
- jiné:

36. Věnuje se váš OTEC následujícím činnostem? *

Čte texty v angličtině (např. knihy, časopisy, online články).

Ano Ne Nevím

Píše texty v angličtině (např. e-maily, články).

Ano Ne Nevím

Poslouchá druhé lidi mluvit v angličtině (např. poslouchá podcasty, kde se mluví anglicky).

Ano Ne Nevím

Mluví s druhými lidmi v angličtině.

Ano Ne Nevím

37. Věnuje se váš SOUROZENEC následujícím činnostem? (Pokud máte více sourozenců, tak vyberte toho, kdo umí angličtinu nejlépe.) *

Čte texty v angličtině (např. knihy, časopisy, online články).

Ano Ne Nevím Nemám sourozence

Píše texty v angličtině (např. e-maily, články).

Ano Ne Nevím Nemám sourozence

Poslouchá druhé lidi mluvit v angličtině (např. poslouchá podcasty, kde se mluví anglicky).

Ano Ne Nevím Nemám sourozence

Mluví s druhými lidmi v angličtině.

Ano Ne Nevím Nemám sourozence

38. Uvedte souhlas nebo nesouhlas s následujícími tvrzeními. *

Moje rodina má anglicky mluvící známé, se kterými jsme alespoň jedenkrát měsíčně v kontaktu.

Souhlasím Nesouhlasím

S rodinou jezdíme alespoň dvakrát ročně do zahraničí, kde komunikujeme v angličtině.

Souhlasím Nesouhlasím

V mém příbuzenstvu je někdo, kdo umí dobře anglicky.

Souhlasím Nesouhlasím

V mé rodině se klade velký důraz na dobrou znalost angličtiny (např. kvůli nalezení dobrého zaměstnání).

Souhlasím Nesouhlasím

ŠKOLA A ANGLIČTINA

39. Předmět ANGLICKÝ JAZYK mám ve škole (anglickou konverzaci nepočítejte): *

- 1 hodinu týdně
- 2 hodiny týdně
- 3 hodiny týdně
- 4 hodiny týdně
- 5 hodin týdně
- Více jak 6 hodin týdně
- Anglický jazyk ve škole nemám.

40. Předmět ANGLICKÁ KONVERZACE mám ve škole: *

- 1 hodinu týdně
- 2 hodiny týdně
- 3 hodiny týdně
- 4 hodiny týdně
- 5 hodin týdně
- Více jak 6 hodin týdně
- Anglickou konverzaci ve škole nemám.

41. Zaškrtněte předměty, které jste na ZÁKLADNÍ ŠKOLE měl(a) vyučovány v anglickém jazyce (i třeba částečně): *

- žádné předměty nebyly vyučovány v anglickém jazyce
- dějepis/vlastivěda
- zeměpis
- přírodopis / biologie / přírodověda / prvouka
- občanská výchova / rodinná výchova / výchova k občanství
- matematika
- tělesná / hudební / výtvarná výchova
- chemie / fyzika
- informační a komunikační technologie
- jiné:

42. Zaškrtněte předměty, které na STŘEDNÍ ŠKOLE máte nebo jste měl(a) vyučovány v anglickém jazyce (i třeba částečně): *

- žádné předměty nebyly vyučovány v anglickém jazyce
- dějepis
- zeměpis
- biologie
- matematika
- tělesná / hudební / výtvarná výchova
- chemie / fyzika
- informační a komunikační technologie
- odborné předměty
- jiné:

MŮJ STUDIJNÍ OBOR

43. Slyšíte někdy od okolí následující výroky/názory týkající se Vašeho studijního oboru? Pokud ano, zaškrtněte, prosím, od koho. *

Váš obor je lepší do praxe.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Musíte být lepší než studenti v jiném oboru.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Váš obor je těžší.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Váš obor lépe připravuje na studium na VŠ.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Váš obor je snadnější.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Ve vašem oboru se očekávají horší studijní výsledky.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Na váš obor bylo snadné se dostat.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Váš obor je prestižní.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Jste nejlepší obor na škole.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Jsme rádi, že studujete tento obor.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

To v jiném oboru se toho učí mnohem víc.

- Ne, toto mi nikdo neříká
- Od učitelů
- Od rodičů/rodiny
- Od spolužáků/lidí ze školy
- Od kamarádů mimo školu

Měl(a) jste studovat jiný obor.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |

Ve vašem oboru očekáváme lepší výsledky.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ne, toto mi nikdo neříká | <input type="checkbox"/> Od spolužáků/lidí ze školy |
| <input type="checkbox"/> Od učitelů | <input type="checkbox"/> Od kamarádů mimo školu |
| <input type="checkbox"/> Od rodičů/rodiny | |
| <input type="checkbox"/> | |

TEST YOUR ENGLISH

44. Součástí dotazníku je krátký orientační test úrovně anglického jazyka. Skládá se z 25 otázek. Připomínám, že dotazník je anonymní. Možnost "Nevím" volte, prosím, pouze, pokud skutečně nevíte odpověď, tzn. pokud je na vás otázka příliš těžká. Děkuji :)

- Rozumím

Part one

For the questions below, please choose the best option to complete the conversation.

1. Could you tell me your surname? *

- Would you like me to spell it?
- Do you like my family name?
- How do I say that?
- Nevím.

2. This plant looks dead. *

- It's in the garden.
- It only needs some water.
- It's sleeping.
- Nevím.

3. I hope it doesn't rain. *

- Of course not.
- Will it be wet?
- So do I.
- Nevím.

4. Are you going to come inside soon? *

- For ever.
- Not long.
- In a minute.
- Nevím.

5. Who gave you this book, Lucy? *

- I bought it.
- For my birthday.
- My uncle was.
- Nevím.

Part two

For the questions below, please choose the best option to complete the conversation.

6. Shall we go out for pizza tonight? *

- I know that.
- It's very good.
- I'm too tired.
- Nevím.

7. Do you mind if I come too? *

- That's fine!
- I'd like to.
- I don't know if I can.
- Nevím.

8. There's someone at the door. *

- Can I help you?
- Well, go and answer it then.
- He's busy at the moment.
- Nevím.

9. How much butter do I need for this cake? *

- I'd like one.
- I'll use some.
- I'm not sure.
- Nevím.

10. How long are you here for? *

- Since last week.
- Ten days ago.
- Till tomorrow.
- Nevím.

Part three

For the questions below, please choose the best option to complete the conversation.

11. Have you guys had enough to eat? *

- That's all right.
- Is there any more rice?
- It's not the right time.
- Nevím.

12. That's my coat over there. *

- Will you take it off?
- No, you haven't!
- Here you are.
- Nevím.

13. Let's go by bus. *

- The train was expensive.
- We'll buy a ticket.
- It'll take too long.
- Nevím.

14. Do you know my brother Charlie? *

- Sorry, he's not here.
- I don't think I do.
- I know.
- Nevím.

15. Would you like some ice in your drink or not? *

- I hope so.
- Yes, I shall.
- I don't mind.
- Nevím.

Part four

For the questions below, please choose the best option to complete the sentence.

16. I hope I haven't you any trouble by changing the arrangements. *

- put
- caused
- made
- done
- Nevím.

17. The floor is wet: don't run or you might ! *

- stoop
- spill
- slip
- spin
- Nevím.

18. When you come to my house, your camera with you. *

- take
- show
- fetch
- bring
- Nevím.

19. Paul arrived at the shop as the manager was closing for the day. *

- even
- just
- still
- right
- Nevím.

20. I would to stay at home and relax for a change. *

- rather
- better
- prefer
- enjoy
- Nevím.

Part five

For the questions below, please choose the best option to complete the sentence.

21. Is there of food for everyone? *

- adequate
- enough
- sufficient
- plenty
- Nevím.

22. Lily says she's happy at school but she's complaining. *

- rarely
- sometimes
- always
- often
- Nevím.

23. the step when you go in. *

- Consider
- Mind
- Attend
- Look
- Nevím.

24. stay the night if it's too difficult to get home. *

- At all costs
- By all means
- In all
- On the whole
- Nevím.

25. No Hannah is happy when you think how many prizes she has won recently. *

- surprise
- problem
- question
- wonder
- Nevím.

Příloha 23 – Společné referenční úrovně CEFR: globálně pojatá stupnice, zdroj: (Council of Europe, n.d.-e)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
P O R O Z U M Ě N Í	Poslech	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. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných jednoduchých 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 smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.	Rozumím delším promluvě a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím delším promluvě, 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 rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět mu ani tehdy, mluví-li 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 listících a jízdních řádech. 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 zaujmají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné 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	Ústní interakce	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 známy.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou 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 tímto 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, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své 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 mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znáám 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 jednoduchým 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 vyličit 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 jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.
P S A N Í	Pisemný projev	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost 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 témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.	Umím napsat srozumitelné podrobné 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 svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu 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.

Příloha 24 – Souhlas s použitím veřejně dostupného Cambridge testu


Genesis (Cambridge English) <support@esohelpdesk.zendesk.com>
komu: mně

po 7. 2. 2022 11:3 ☆ ↶ ⋮

angličtina > čeština > Přeložit zprávu Pro jazyk angličtina překlad vypnout x

##: Please type your reply above this line -##

We believe that your query (#161143) has now been solved. Please see below for the latest update.
If you need to reopen this query for any reason, please reply to this email or click the link below within 5 working days: <http://support.cambridgeenglish.org/requests/161143>

 **Genesis (Cambridge English)**
7 Feb 2022, 00:13 GMT

Hello Katerin,

Thank you for your patience on this.

As advised, yes, you are welcome to use Test Your English for your academic research.

Test Your English is designed to tell candidates which Cambridge English test may be most suitable for them. Scores are approximate and cannot be used as proof of language ability.

We would be interested in seeing the report or any publication when you finish your research. If this is OK, please could you send a copy to research@cambridgeenglish.org.

Thank you and we hope your research goes well. Please let me know if you have questions. Have a great day!

Regards,
Genesis | Helpdesk Analyst



Genesis (Cambridge English)

7 Feb 2022, 00:13 GMT

Hello Katerin,

Thank you for your patience on this.

As advised, yes, you are welcome to use Test Your English for your academic research.

Test Your English is designed to tell candidates which Cambridge English test may be most suitable for them. Scores are approximate and cannot be used as proof of language ability.

We would be interested in seeing the report or any publication when you finish your research. If this is OK, please could you send a copy to research@cambridgeenglish.org.

Thank you and we hope your research goes well. Please let me know if you have questions. Have a great day!

Regards,
Genesis | Helpdesk Analyst