

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2015

Mgr. Soňa Novotná Knotková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Písemný projev z cizích jazyků a jeho způsob hodnocení v kontextu evropské
jazykové vzdělávací politiky

*Reliabilita hodnocení otevřených úloh na příkladu písemného projevu
z německého jazyka ověřovaného maturitní zkouškou*

Assessment of foreign language writing skills in the context of the European
language policy

*Reliability of assessment in writing using German language Maturita writing
test*

Mgr. Soňa Novotná Knotková

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala pod vedením vedoucího práce 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 1. 9. 2015

.....

podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především PhDr. Karlovi Starému, Ph.D., a PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D., za vstřícné vedení, cenné rady a připomínky po celou dobu tvorby své disertační práce.

Dále bych chtěla poděkovat svým spolupracovníkům v CERMATu, Mgr. Lucce Zelené a Ing. Jiřímu Hustopeckému, CSc., za odbornou pomoc při zpracování získaných dat, jejich neocenitelné rady a inspirující podněty.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá hodnocením otevřených úloh ve formě písemné práce, která je ověřována státní maturitní zkouškou. Je zde popsán vliv evropské jazykové vzdělávací politiky na kurikulární dokumenty České republiky a koncepci maturitní zkoušky z cizích jazyků, specifikován písemný projev ověřovaný maturitní zkouškou, srovnán analytický a holistický způsob hodnocení a představena analytická kritéria a její hodnoticí škály používané v maturitní zkoušce. Cílem výzkumného šetření je popsat a analyzovat odbornou přípravu hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka, která proběhla v letech 2009–2011, a zhodnotit tuto přípravu na základě zkoumání míry shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a expertním týmem a přísnosti jejich hodnocení. Je zde tedy zkoumáno, zda nastavené postupy a principy pro hodnocení písemného projevu, tj. analytická kritéria, hodnotitelé a jejich práce s kritérii, jsou objektivní, spolehlivé a přesné. Dále je zkoumán vliv úrovně obtížnosti, věku učitelů a typu školy, na které vyučují, na jejich hodnocení. Výzkumným šetřením se prokázalo, že míra shody mezi hodnotiteli se s nácvikem zvyšuje a určitá míra reliability hodnocení je zajištěna. Věk hodnotitelů a typ školy pravděpodobně nemá zásadní vliv na jejich hodnocení. I když odborná příprava hodnotitelů nebyla v určitých aspektech zcela kvalitně a odborně připravená, splňovala v určité míře očekávání a cíl.

KLÍČOVÁ SLOVA

jazyková vzdělávací politika, maturitní zkouška, cizí jazyky, písemný projev, hodnocení, shoda hodnotitelů, analytická kritéria, reliability

ABSTRACT

This dissertation deals with the assessment of open-ended test items in the Writing Part of the Maturita Exam. The influence of the European language policy on Czech curricular documents and the conception of foreign language Maturita Exam is described. Writing performance requirements in the Maturita Exam are also specified. Comparison of the holistic and analytic scoring methods follows. Based on that, analytic Maturita Exam criteria and its rater scales are introduced. The dissertation then deals with the research conducted to describe and analyse the 2009–2011 training process of German language raters for writing assessment in the Maturita Exam. Rater training is evaluated and ratings are analysed on the basis of inter-rater agreement among raters and between raters and the expert rating team. The research also explores whether the set rating procedures and scoring principles, i.e. analytic criteria, raters and the way they use the criteria, are objective, reliable and accurate. The influence of the raters' level of German language, their age and the type of school they teach at is also addressed. The research showed that the level of intra-rater agreement tends to improve throughout the rater training and a certain level of reliability is reached. The influence of age and the type of school the raters teach at wasn't proved. Even though the rater training quality and expertness was not always excellent, the aims and expectations were met.

KEYWORDS

Language education policy, Maturita Exam, foreign languages, writing performance, assessment, intra-rater agreement, analytic criteria, reliability

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Předmět a cíle disertační práce.....	11

TEORETICKÁ ČÁST

3	Jazyková kompetence v kontextu evropské vzdělávací politiky.....	15
3.1	Vymezení pojmů jazyková kompetence a komunikativní jazyková kompetence	16
3.2	Evropská vzdělávací a jazyková politika.....	24
3.3	Transparentnost a srovnatelnost jazykových znalostí a dovedností	29
4	Postavení cizích jazyků v kontextu kurikulární reformy České republiky	34
4.1	Vliv kurikulární reformy na změnu pojetí výuky cizích jazyků v ČR.....	34
4.2	Specifikace státní maturitní zkoušky	43
4.3	Ověřované úrovně obtížnosti maturitní zkoušky z cizích jazyků.....	48
5	Postavení a význam písemného projevu v maturitní zkoušce z cizích jazyků.....	52
5.1	Specifikace písemného projevu z cizích jazyků	52
5.2	Ověřované úrovně obtížnosti	55
5.3	Posuzování písemného projevu.....	60
6	Hodnocení otevřených úloh	63
6.1	Holistický vs. analytický způsob posuzování široce otevřených úloh.....	63
6.2	Hodnocení písemného projevu z cizích jazyků v maturitní zkoušce.....	66
6.3	Postupy a principy uplatňované při posuzování písemného projevu z cizích jazyků v maturitní zkoušce	75

EMPIRICKÁ ČÁST

7	Popis a charakteristika výzkumného šetření	78
7.1	Vymezení klíčových pojmů	78
7.2	Cíle výzkumného šetření	84

7.3	Výzkumný problém a hypotézy	85
7.4	Metodologie výzkumného šetření.....	90
8	Výsledky výzkumného šetření, jejich analýza a interpretace	124
8.1	Vyhodnocení a interpretace výsledků posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti v pilotním a hlavním výzkumném šetření.....	126
8.2	Vyhodnocení a interpretace výsledků posuzování písemných prací vyšší úrovně obtížnosti v pilotním a hlavním výzkumném šetření.....	161
8.3	Reliabilita hodnocení písemných prací.....	200
9	Výsledky maturantů z písemného projevu z německého jazyka.....	210
9.1	Decentralizované posuzování písemného projevu vs. centralizované.....	210
9.2	Oborová struktura maturujících žáků	212
9.3	Výsledky maturantů z písemného projevu dle maturitních oborů.....	214
9.4	Výsledky maturantů za jednotlivé části písemného projevu a jednotlivé oddíly a sloupce analytických kritérií	220
10	Závěr.....	227
11	Seznam používaných zkratk	236
12	Seznam použitých informačních zdrojů	238
13	Seznam příloh.....	246

1 Úvod

V souvislosti s cílem zachovat kulturní a jazykovou rozmanitost Evropy a podpořit mezinárodní komunikaci se v řadě evropských zemí dostala problematika jazykové politiky a jazykového vzdělávání do popředí zájmu. Nové pojetí funkčního jazyka a komunikativní jazyková kompetence jakožto jedna z osmi v Lisabonu definovaných základních klíčových kompetencí jsou akcentovány ve strategických směrech a cílech mnoha mezinárodních institucí působících na poli jazykového vzdělávání. Stejná situace nastala i v České republice (ČR) po společensko-politických změnách v roce 1989, které si vyžádaly transformaci českého školství a kurikulární reformu. Pro české školství to znamenalo především změnu v cílech, obsahu a metodicko-didaktických přístupech ve výuce cizích jazyků.

Kurikulární reforma a s ní související změna v pojetí cizího jazyka v oblasti vzdělávací a jazykové politiky ČR jako členské země Evropské unie (EU) byla základním východiskem pro vytvoření nové koncepce maturitní zkoušky (MZ) ze zkušebního předmětu cizí jazyk. MZ z cizích jazyků vychází ze zahraničních trendů, splňuje požadavky jazykové a vzdělávací politiky EU, Rady Evropy (RE) a ČR a je v souladu s platnými kurikulárními dokumenty ČR a mezinárodním standardem v podobě Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ). ČR byla jedna z prvních zemí EU, která využila stupnice a deskriptory uvedené pro jednotlivé jazykové referenční úrovně v SERRJ k formulování požadavků, cílů a výstupů jazykového vzdělávání jak v kurikulárních dokumentech ČR, tj. rámcových vzdělávacích programech (RVP) pro jednotlivé stupně vzdělávání, tak i v katalozích požadavků pro jednotlivé cizí jazyky společné části MZ.

MZ ze zkušebního předmětu cizí jazyk je připravována a nabízena v pěti jazycích (anglickém, francouzském, německém, ruském a španělském jazyce) v jedné úrovni obtížnosti a má charakter komplexní jazykové zkoušky, tj. ověřuje úroveň osvojení receptivních a produktivních řečových dovedností či kompetencí, a sestává se z didaktického testu, který ověřuje na základě práce s výchozím textem receptivní řečové

dovednosti, z písemné práce a ústní zkoušky, které ověřují produktivní řečové dovednosti. Přípravou MZ je pověřeno Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT).

Výsledky žáků za didaktický test jsou zpracovány a vyhodnoceny centrálně za pomoci počítačových systémů. Hodnocení ústního projevu probíhá přímo na školách dvěma vyškolenými a certifikovanými hodnotiteli podle jednotných a závazných kritérií a přesně stanovených principů hodnocení definovaných v příslušných metodikách. V roce 2011 byly písemné práce žáků posuzovány přímo na středních školách vyškolenými a certifikovanými pedagogy. Hodnocení samotnými učiteli nebylo však vždy objektivní a proto došlo v následujícím maturitním roce ke změně systému hodnocení. V roce 2012 bylo zavedeno centrální hodnocení písemných prací pod přímým dohledem CERMATu.

Cílem MZ jsou standardizace, objektivita, přesnost, spolehlivost, srovnatelnost a transparentnost hodnocení výkonů, resp. jazykové úrovně žáků, kteří zakončují střední školu maturitní zkouškou z cizího jazyka. Vysoká míra objektivity, přesnosti, spolehlivosti a srovnatelnosti hodnocení uzavřených úloh v didaktickém testu je zaručena nastaveným elektronickým vyhodnocením výsledků maturantů. S určitým despektem se však pohlíží na posuzování široce otevřených úloh v podobě písemného projevu. Určitou míru objektivity, přesnosti, spolehlivosti a srovnatelnosti hodnocení lze při hodnocení tohoto formátu úloh zaručit například mechanismy v podobě vhodně sestrojeného funkčního evaluačního nástroje – hodnotících kritérií a odborné přípravy hodnotitelů, která by měla být jak personálně a metodicky, tak i finančně dobře zajištěna. Tyto mechanismy a výše zmiňované základní parametry standardizovaných testů v podobě písemného projevu jsou předmětem mého výzkumného šetření a zároveň i zpětnou vazbou pro mou profesní dráhu v oblasti odborné testologie.

2 Předmět a cíle disertační práce

Ve své disertační práci se věnuji problematice hodnocení otevřených úloh ve formě písemného projevu z německého jazyka (NJ), jenž je ověřován státní maturitní zkouškou. Cílem práce je popsat a analyzovat proces odborné přípravy pedagogických pracovníků jakožto hodnotitelů písemného projevu z NJ a zhodnotit tento proces na základě zkoumání míry shody mezi hodnotiteli, míry shody mezi hodnotiteli a expertním týmem neboli etalonem, spolehlivosti, přesnosti a objektivitě uplatňovaného způsobu a principu posuzování jedné z dílčích zkoušek komplexní MZ z cizích jazyků. V době, ve které byly vymezeny cíle disertační práce, probíhalo tzv. decentralizované hodnocení písemného projevu ze strany učitelů cizích jazyků přímo na středních školách. V souvislosti s tímto systémem hodnocení bylo jako cíl této práce označeno poukázat na problémy samotného procesu odborné přípravy hodnotitelů a formulovat tak návrh na případné řešení těchto problémů. V roce 2012 došlo však k zavedení centrálního hodnocení písemného projevu z cizích jazyků, které právě reagovalo na nedostatky v hodnocení ze strany učitelů na školách. Přesto jsem se rozhodla dále v práci pokračovat a popsat a analyzovat dřívější odbornou přípravu hodnotitelů, jejíž výsledky ovlivnily hodnocení písemných prací části naší maturující populace, a to přímo žáky maturující v roce 2011.

Teoretická část disertační práce

V teoretické části disertační práce se zabývám historickým vývojem vymezení pojmů jazyková kompetence a komunikativní jazyková kompetence v kontextu evropské vzdělávací a jazykové politiky, dále pak požadavky evropské jazykové politiky na transparentnost a srovnatelnost jazykových znalostí a dovedností a synchronizací strategických směrů a cílů v oblasti jazykového vzdělávání EU, RE a ČR (Kap. 3). Zásadní myšlenky a teorie zmiňované v dané kapitole měly vliv na vytvoření funkčního pojetí jazyka a prosazování komunikativního přístupu ve výuce cizích jazyků. Následné definice a proklamace komunikativní jazykové kompetence v evropské jazykové vzdělávací politice a jejich dokumentech ovlivnily také kurikulární reformu v ČR a koncepci MZ

z cizích jazyků, a to její komplexní charakter, ověřované dovednosti a též přístup v hodnocení produktivních řečových dovedností, tj. písemného a ústního projevu.

V následujících kapitolách teoretické části (Kap. 4 a 5) je pozornost věnována postavení cizích jazyků v souvislosti s jazykovou vzdělávací politikou ČR, strategickým cílům a směrům vymezeným v oblasti vzdělávací politiky, dále pak kurikulární reformě, kurikulárními dokumentům a pojmu komunikativní jazykové kompetence, který je definován v těchto dokumentech. Kurikulární reforma a kurikulární dokumenty měly zásadní vliv na změnu v pojetí, obsahu, cílech, didaktických metodách a ve způsobu hodnocení uplatňovaného ve výuce cizích jazyků, ale především měly vliv na vývoj nové koncepce státní MZ z cizích jazyků, která je spolu s ověřovanými úrovněmi obtížnosti ve vztahu k SERRJ, specifikací písemného projevu, požadavky vycházejícími z jazykových referenčních úrovní B1 a B2 SERRJ a systémem centrálního hodnocení písemného projevu v těchto kapitolách detailně popsána.

Poslední kapitola teoretické části (Kap. 6) se zabývá způsoby a principy holistického a analytického posuzování široce otevřených úloh na základě testování produktivních řečových dovedností v cizích jazycích a komparací těchto dvou odlišných principů hodnocení. Dále jsou zde představena analytická kritéria jakožto nástroj měření výkonu testovaného, která byla v CERMATu vyvinuta,¹ dále jsou popsány jednotlivé hodnoticí škály ordinálního charakteru a metodické postupy a principy hodnocení písemného projevu z cizích jazyků.

Empirická část disertační práce

Výzkumné šetření jsem rozčlenila do dvou fází (Kap. 7 a 8). První fáze výzkumného šetření je pilotním šetřením, které se týkalo 56 učitelů německého jazyka. Data pro hlavní výzkumné šetření (2. fáze výzkumu) byla čerpána z odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu, která probíhala v letech 2009–2011 pod záštitou CERMATu a Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). Do této fáze výzkumného šetření bylo zahrnuto 1424 hodnotitelů písemného projevu z NJ.

¹ V disertační práci jsou prezentována kritéria, která byla používána v letech 2009–2011. V následujících letech byla tato kritéria revidována a v nevelkém rozsahu upravována.

V rámci výzkumného šetření je detailně popsán celý proces odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu, jehož kvalita obsahu a výstupů měla zásadní vliv na zkoumanou problematiku shody hodnotitelů a reliabilitu hodnocení písemných prací. Cílem odborné přípravy bylo zajištění co nejvyšší míry standardizace, objektivnosti, spolehlivosti, přesnosti a srovnatelnosti hodnocení písemného projevu. Základním předpokladem těchto parametrů je tzv. kalibrace hodnotitelů, tedy systém, kdy všichni vyškolení učitelé hodnotí stejným způsobem, uplatňují stejná kritéria hodnocení, dodržují stejné metodické postupy a principy při hodnocení, rozumí a interpretují deskriptory stejným způsobem a uplatňují stejné požadavky na výkon žáka vzhledem k ověřované úrovni obtížnosti. V závěru odborné přípravy vykonali účastníci tzv. certifikační řízení, jehož cílem bylo účastníkům za splnění jistých podmínek udělit certifikát opravňující k výkonu funkce hodnotitele. Základním kritériem pro úspěšné absolvování školení a získání certifikátu byla určitá míra shody hodnotitele s bodovým hodnocením expertního týmu, tedy s etalonem. V práci jsou podmínky certifikačního řízení zmíněny a kromě toho jsou uvedeny základní výsledky procesu školení hodnotitelů (Kap. 7).

Předmětem zkoumání disertační práce je zejména to, zda se hodnotitelé v průběhu odborné přípravy zlepšili a zda je míra shody mezi jejich hodnocením a také hodnocením expertního týmu při certifikačním řízení vyšší než při nácviku hodnocení, tj. při hodnocení domácího úkolu. Také zde zkoumám, jaká je míra shody mezi hodnotiteli v závislosti na jejich věku, typu školy, na které vyučují, a na ověřované úrovni obtížnosti. Dalším kritériem je to, ve kterých aspektech hodnocení (oddílech analytických kritérií) dosahují hodnotitelé ve svém hodnocení nejmenších a největších rozdílů a ve kterých oddílech se nejvíce či nejméně přibližují k bodovým hodnotám, které udělil expertní tým.

Za velmi důležité pokládám ve své práci také prezentovat výsledky aplikace tak důležitého evaluačního nástroje, jako jsou CERMATem vyvinutá analytická kritéria, v reálném prostředí, tj. interpretovat výsledky v písemném projevu žáků, kteří v letech 2011–2014 konali MZ z NJ jakožto povinného předmětu v řádném jarním termínu (Kap. 9). V této kapitole jsou uvedeny informace o rozložení výsledků maturujících žáků z NJ při decentralizovaném a centralizovaném hodnocení písemných prací z NJ a přehled o

tom, ve kterých částech a ověřovaných dovednostech písemného projevu maturanti dosahují lepších či horších výsledků.

V závěru práce (Kap. 10) jsem se pokusila shrnout získané výsledky výzkumných šetření, kriticky zhodnotit v letech 2009–2011 realizovanou odbornou přípravu hodnotitelů, formulovat další dílčí problémy související s hodnocením produktivních jazykových dovedností a navrhnout možná opatření pro zvýšení objektivity, spolehlivosti a přesnosti posuzování výkonů maturujících žáků ve formě písemného projevu.

Přínos výzkumného šetření

Přínos výzkumného šetření může mít několik rovin. Jeho výsledky mohou přispět k rozvoji kompetencí a odbornosti pedagogických pracovníků a napomoci dalšímu vývoji metod hodnocení jazykových produktivních dovedností aplikovaných jak na úrovni celostátního plošného testování, tak i aplikovaných v samotné výuce cizích jazyků ve všech stupních jazykového vzdělávání. Zejména uplatňovaná analytická kritéria hodnocení a jejich diagnostický charakter se mohou stát pro všechny aktéry jazykového vzdělávání důležitou zpětnou vazbou v procesu osvojení produktivních řečových dovedností, písemného projevu.

Formulované závěry a doporučení mohou přinést důležitou zpětnou vazbu i pro tvůrce koncepce MZ a odborné přípravy hodnotitelů produktivních řečových dovedností. Tyto tak mohou poukázat na silné i slabé stránky této koncepce a ukázat vodítko pro změnu odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu. Také pro oblast jazykové vzdělávací politiky a vymezení jejich dalších strategických směrů a cílů mohou výsledky výzkumného šetření, formulované závěry, diskuse a navrhovaná opatření a doporučení přinést cenné informace o realizaci kurikulární reformy a dalších možných opatřeních ke zlepšení stavu tak významného evaluačního nástroje, jako je MZ z cizích jazyků.

TEORETICKÁ ČÁST

3 Jazyková kompetence v kontextu evropské vzdělávací politiky

Evropa je území s velmi heterogenním kulturním a jazykovým prostředím, proto komunikace v cizích jazycích představuje jednu z klíčových priorit evropské vzdělávací politiky. Komunikativní jazykové kompetence se řadí mezi osm základních klíčových kompetencí, které byly vypracovány Evropskou komisí (EK) v rámci lisabonského procesu² a definují klíčové oblasti základního vzdělávání.³ **Klíčové kompetence** (key competencies, Schlüsselkompetenze) jsou chápány jako multifunkční soubor znalostí, dovedností, postojů, názorů a hodnot, jejichž základy by měly být položeny a osvojeny během povinné školní docházky a měly by být předpokladem pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení. Klíčové kompetence jsou rozděleny do dvou skupin, a to na předmětové, které se vztahují ke konkrétním disciplínám, vyučovacím předmětům (komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická kompetence a základní kompetence v oblasti přírodních věd a technologií, kompetence k práci s digitálními technologiemi), a na kompetence kroskurikulární, nadpředmětové (kompetence k učení, sociální a občanské, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření).⁴ Termín klíčové kompetence, resp. klíčové kvalifikace (Schlüsselqualifikationen), poprvé použil v roce 1974 v oblasti odborného vzdělávání německý pedagog Dieter Mertens, a to v souvislosti s trhem práce a se zaměstnaností a

² Strategický cíl 1.2 lisabonského procesu vymezil tyto cíle: rozvíjet klíčové kompetence, identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikulí, zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému jedinci, podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnanost (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 60).

³ Při vymezování klíčových kompetencí byly zohledněny následující priority vzdělávací politiky EU: osobní naplnění a rozvoj jedince, aktivní zapojení jedince do společnosti a jeho profesní uplatnění na trhu práce (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 60).

⁴ *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES)*. V dokumentu jsou klíčové kompetence pro celoživotní učení vymezeny formou *Evropského referenčního rámce*.

problematikou vymezení profesních kvalifikací jakožto způsobilosti pro výkon povolání (Průcha, 2009, s. 242).

Doposud se nepodařilo vytvořit žádnou univerzální platnou definici klíčových kompetencí.⁵ Za klíčovou kompetenci se může považovat taková kompetence, která je pro jedince a společnost nepostradatelná a umožňuje jedinci, aby se úspěšně začlenil do společenského života, zachoval si přitom svou nezávislost a aby byl schopen efektivně využívat a neustále rozvíjet své vědomosti a dovednosti (koncepte celoživotního učení a vzdělávání). Kompetence jsou důležité a prospěšné pro každého jedince a společnost jako celek.

Na tomto místě pokládám za důležité zmínit účel politiky vymezení a definování klíčových kompetencí. Cílem politiky EU a RE není unifikace evropských vzdělávacích systémů, nýbrž položení společného základu pro diskuzi a spolupráci členských a kandidátských států v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a konceptu celoživotního učení. Přístup ke klíčovým kompetencím, k jejich vymezení, specifikaci a hodnocení je však v evropských státech a jejich kurikulích dosud odlišný (*Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*, EURYDICE, 2002; Průcha, 2009, s. 244).⁶

3.1 Vymezení pojmů jazyková kompetence a komunikativní jazyková kompetence

V kulturně a jazykově rozmanité Evropě se způsobilost v používání cizích jazyků považuje za důležité společenské a ekonomické aktivum. Současná globalizovaná společnost klade na jedince a jeho jazykovou vybavenost v cizích jazycích vysoké nároky, a to především v dovednosti jazyk vhodně, účelně a efektivně používat v různých komunikačních situacích ve všech sférách společenského a ekonomického života. V oblasti

⁵ Existuje celá řada modelů klíčových kompetencí v různých společenskovedních oborech (viz Belz, Siegrist, 2001; Veteška, Tureckiová, 2008).

⁶ Pojem klíčová kompetence se objevuje v kurikulích Německa, Rakouska, německé a vlámské komunity Belgie. Francouzská komunita Belgie rozlišuje prahové a finální kompetence. Termín základní kompetence se vyskytuje v Německu, Lucembursku a Portugalsku, klíčové kvalifikace v Německu a klíčové dovednosti ve Velké Británii.

vzdělávací politiky a jazykového vzdělávání se proto akcentují komunikativní jazykové kompetence jedince, jejichž osvojování a rozvíjení má komplexní charakter.

Cílem této práce není problematika vymezení a definice pojmu kompetence. Termín kompetence se objevuje od 60. let 20. století a je spojován s celou řadou osobností, teorií a koncepcí z různých společenských a vědních oborů (srov. Belz a Siegrist, 2001; Klieme a spol., 2010; Maňák, 2007; Průcha, 2009; Švec, 1998; Veteška a Tureckiova, 2008). Ve slovnících a encyklopediích se kompetencí rozumí pravomoc, oprávnění, kvalifikace, rozsah působnosti nebo činností, způsobilost k činnosti, schopnost nebo předpoklad vykonávat nějakou činnost, být v určité oblasti kvalifikovaný, způsobilost pro výkon určité profese apod.⁷ Pedagogické slovníky (např. Průcha, Walterová, Mareš, 2001) definují termíny kompetence, klíčové kompetence, kompetence učitele, kompetence žáka, komunikační (komunikativní) kompetence zvlášť. Jako příklad uvádím definici z *Pedagogického slovníku*: Komunikační (komunikativní) kompetence je „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 105). Kompetence sestávají z různých schopností, dovedností, které se vzájemně ovlivňují, a mají dynamický charakter, neustále se rozvíjí.

Vzhledem k charakteru práce se má pozornost soustředit na vymezení pojmu kompetence související s oblastí vzdělávání, a to zejména s oblastí cizojazyčného vzdělávání. V současné době existuje mnoho koncepcí a modelů komunikativní kompetence. Velmi stručně se pokusím představit zásadní myšlenky a teorie, které vedly k funkčnímu pojetí jazyka a k prosazování komunikativního přístupu ve výuce cizích jazyků.

⁷ Nejznámější zahraniční a domácí definice jsou uvedeny v *Pedagogické encyklopedii* (Průcha, 2009, s. 242).

Ferdinand de Saussure a „langue“ a „parole“

Lingvistiku první poloviny 20. století ovlivňovaly myšlenky ženevského jazykovědce Ferdinanda de Saussurea, zakladatele lingvistického strukturalismu.⁸ Jeho teorie o dichotomii „langue“ a „parole“ je popsána v knize *Kurz obecné lingvistiky (Cours de linguistique générale)*.⁹ Základním předpokladem jeho učení je oddělení jazyka a řeči. Řečová činnost se skládá z části, která je sociálně daná a nezávislá na jedinci (langue – jazyk), a z části, která je podmíněna individuální podstatou řečové činnosti jedince (parole – zvukový projev neboli řeč). „Langue“ je abstraktní systém všeobecně uznávaných pravidel jazyka, kterými se řídí mluvčí daného jazykového společenství. Jazyk je chápán jako majetek společnosti. „Parole“ je konkrétní autentické sdělení jedince, které je realizováno za předpokladu znalosti a dodržování pravidel systému, tj. „langue“. Je to jev individuálního charakteru (Černý, 1996, s. 135). Období jazykového strukturalismu se vyznačovalo důrazem na prvně zmiňovanou část řečové činnosti a na striktní oddělování obou jevů.

Noam Chomsky a „jazyková kompetence“ a „jazyková performance“

Termín **jazyková kompetence** (language competence, sprachliche Kompetenz) poprvé použil v 60. letech 20. století americký lingvista a zakladatel generativní a transformační gramatiky Noam Chomsky, který navázal na myšlenky Ferdinanda de Saussurea a nahradil dichotomii „langue“ a „parole“ analogickou dichotomií „jazyková kompetence“ a „jazyková performance“. „Jazykovou kompetencí“ označuje Chomsky znalost jazyka jakožto systému pravidel, který umožňuje jedinci vytvářet (generovat) gramaticky správné věty a porozumět jim. „Jazyková performance“ je v protikladu k uvedené kompetenci a je to reálné uplatnění, užití jazykové kompetence, je to souhrn konkrétních jazykových projevů jedince a je závislá na úrovni ovládnutí jazykové

⁸ Lingvistický strukturalismus považuje jazyk za systém, v němž jednotlivé části zastávají své jisté funkce, které nelze zkoumat odděleně. Jazyk je chápán jako společenský jev s komunikativní funkcí (Černý, 1996, s. 128).

⁹ Dílo *Kurz obecné lingvistiky* vydali po smrti de Saussurea (1913) jeho bývalí žáci v roce 1916 (Černý, 1996, s. 132). Tato kniha se prvního českého překladu dočkala teprve v roce 1990. Přeložil ji český lingvista – profesor František Čermák.

kompetence a na různých dalších faktorech, které souvisí s danou komunikační situací. Dle Chomského má každý jedinec vrozenou schopnost k ovládnutí gramatiky kteréhokoli jazyka (Černý, 1996, s. 227). Rozdíl mezi Chomským a Saussurem tkví v tom, že u Saussurea je „langue“ abstraktní systém jazyka, u Chomského se kompetence vztahuje na jedince hovořícího tímto jazykem, tj. kompetence je vlastnictvím uživatele jazyka (Černý, 1996, s. 229).

Dell Hathaway Hymes a komunikativní kompetence

Mnozí lingvisté se však s Chomského teorií nespokojili a snažili se o to, aby jazykověda pracovala nejen se systémem pravidel a pouček, ale i s reálným komunikačním prostředím a podmínkami a se samotnými aktéry autentické promluvy. Jejich pozornost se soustředila na reálného uživatele jazyka a jeho komunikační potřeby. V roce 1972 na tyto snahy reagoval americký lingvista, antropolog a zakladatel lingvistické antropologie Dell Hathaway Hymes a zavedl pojem **komunikativní kompetence** (communicative competence, kommunikative Kompetenz). Svou teorii rozpracoval v článku *Communicative Competence*. Hymes navázal na Chomského učení o jazykové kompetenci a jazykové performanci. Hymes kritizuje Chomského učení, že nepopisuje skutečný, reálný jazyk, a nehodnotí jazyk jako celek, který je determinován i sociokulturními faktory. Hymes analyzuje sociální interakci a komunikaci v rámci sociální skupiny, která používá daný jazyk, a zasazuje kompetenci do mnohem širšího kontextu a vymezuje v ní sociokulturní dimenzi. Komunikativní kompetenci definuje jako schopnost uživatele jazyka vybrat na základě sociálních zkušeností takové jazykové prostředky, které jsou v souladu s danou komunikační situací a přijatelné pro všechny adresáty této komunikace. Hymes zdůrazňuje důležitost osvojení dovednosti používat jazyk v komunikaci v dané kultuře a nutnost propojení lingvistických a sociálních pravidel a znalostí pro úspěšné dosažení komunikačního cíle. Lingvistickou kompetenci chápe jako jednu z forem kulturní kompetence (Byram, 1997, s. 8).

Widdowson, Canale a Swain a jejich modely komunikativní kompetence

Myšlenku komunikativního přístupu přijal za své také jazykovědec Henry George Widdowson, jenž ve své práci *Teaching Language as Communication* z roku 1978 pohlíží na výuku jazyka jako na proces sloužící nejen k předávání a získávání gramatických znalostí, ale i k získávání dovednosti používat jazyk jako komunikační prostředek. Widdowson akcentuje použití vhodných jazykových prostředků za účelem splnění jistého komunikačního záměru či cíle. K dalším významným autorům modelu komunikativní kompetence patří Michael Canale a Merrill Swain, kteří ve své práci *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* z roku 1980 obracejí svou pozornost zejména na zkoumání interakce v sociálním kontextu. Vedle kompetence gramatické a sociolingvistické řadí do komunikativní kompetence ještě kompetenci strategickou jakožto dovednost vhodně a účelně používat komunikativní strategie, které napomáhají zvládnutí možných komunikačních problémů (např. přeformulování, ustálená spojení pro získání času apod.).

Jan Alte van Ek a jeho model komunikativní kompetence

K nejvýznamnějším modelům komunikativní kompetence patří zajisté koncepce J. A. van Eka, která významně ovlivnila evropskou vzdělávací a jazykovou politiku a vznik SERRJ. Jan Alte van Ek a John Leslie Melville společně napsali řadu publikací (např. *Threshold Level Modern language*, 1991; *Threshold 1990*, 1998; *Waystage 1990*, 1998; *Vantage*, 2000), které se staly základními východisky pro vznik SERRJ. Mnohé z uvedených publikací jsou přepracované nebo aktualizované starší verze (např. *Threshold Level* z roku 1977). Van Ek rozděluje komunikativní kompetenci do šesti komponent, a to na lingvistické, sociolingvistické, diskurzivní, strategické, sociokulturní a sociální kompetence (van Ek, 1987, s. 8; Byram, 1997, s. 10). Van Ek vyzdvihuje zejména sociokulturní kompetenci jakožto znalost sociokulturního kontextu (znalost, dovednost použít určité referenční rámce, jazykové významy a ustálené zvyklosti určitého společenství hovořícího daným jazykem, povědomí o odlišnosti těchto významů a zvyklostí od mateřského jazyka), dále zdůrazňuje podporu autonomie žáka, osobní, sociální rozvoj a sociální odpovědnost jedince.

Michael Byram a interkulturní komunikativní kompetence

Na vzniku SERRJ v oblasti definování a popisu sociokulturní kompetence se významně podílel Michael Byram, který v jazykovém vzdělávání klade důraz také na sociokulturní dimenzi samotného uživatele cizího jazyka. Sociokulturní kompetenci nahrazuje termínem **interkulturní komunikativní kompetence** (intercultural communicative competence, interkulturelle kommunikative Kompetenz), jelikož účastníci komunikace pocházející z odlišného sociokulturního prostředí přináší do komunikace svou vlastní sociální identitu, která může ovlivňovat jejich vzájemnou komunikaci (Byram, 1997, s. 1). Hovoří se zde o vlivu sociálního a kulturního zázemí jedince, jeho mateřského jazyka a osobnostní charakteristiky. Byramova interkulturní komunikativní kompetence (přítomnost dvou či více kultur) je chápána jako dovednost jedince jednat s lidmi z cizí země a kultury na základě osvojených specifických sociokulturních znalostí a dovedností, které jsou důležitým předpokladem úspěšné komunikace v cizím jazyce. Kompetence se nevztahuje jen na samotné faktografické znalosti dané země, ale i na schopnost vnímat, pochopit a respektovat hodnoty, názory a postoje daného jazykového společenství. Model interkulturní komunikativní kompetence tvoří lingvistické, sociolingvistické, diskurzní a interkulturní komponenty, mezi které náleží interkulturní postoje (např. schopnost porozumění odlišnostem a vztahům mezi vlastní a cizí kulturou, respektování hodnot, názorů a způsobů chování obou jazykových společenství), znalost procesu interakce (tj. znalost společenských konvencí jednání, zvyků, norem a pravidel), dále sem patří dovednost interakce, schopnost interpretace a porozumění cizojazyčnému psanému a mluvenému projevu, objevování a vnímání jiné kultury, jiného jazyka, kulturní podmíněnosti jazyka apod. (Byram, 1997, s. 7).

Byram nahlíží na jazyk jako na nástroj komunikace, v němž se odráží přítomnost sociálních a kulturních determinantů, jako jsou postoje, předsudky, předpojatosti či stereotypy apod., a jako na nástroj socializace, pomocí něhož si jedinec osvojuje hodnoty, zvyky a normy dané sociální skupiny. Jedinec tak nabývá různých společenských, sociálních rolí a identit.

Byramův interaktivní komunikativní přístup výrazně ovlivnil dokumenty evropské jazykové a vzdělávací politiky a zejména evropské vzdělávací programy vztahující se na

mezinárodní spolupráci a partnerství, které interkulturní dovednosti a schopnosti preferují, vyžadují, rozvíjí a nadále upevňují.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky a komunikativní jazyková kompetence

Vzhledem k obsahu, povaze a cílům disertační práce, k výše zmiňovanému funkčnímu pojetí jazyka, uvedeným komunikativním modelům a k požadavkům jazykové politiky EU, RE a ČR se mi jeví vhodné uvést pro vymezení pojmu komunikativní jazykové kompetence také definici ze SERRJ: „*Komunikativní jazykové kompetence jsou ty, které člověku umožňují jednat s využitím specifických jazykových prostředků.*“ (SERRJ, 2006, s. 9). Tato kompetence se aktivuje při provádění tzv. jazykových činností, které zahrnují procesy jako recepce (čtení a poslech) a produkce (ústní a písemný projev). SERRJ rozlišuje kompetence komunikativní (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a obecné (deklarativní znalosti, dovednosti a praktické znalosti, existenciální kompetence), které jsou charakterizovány jednotlivými deskriptory.¹⁰

Velmi stručně a výstižně se pokusím jednotlivé komponenty tvořící celkový rámec komunikativní jazykové kompetence představit (SERRJ, 2006, s. 103–133).

Komunikativní kompetence jsou:

- lingvistické (lexikální, gramatické, sémantické, fonologické, ortografické, ortoepické znalosti a dovednosti);
- sociolingvistické (schopnost zvládnout společenskou dimenzi užívání jazyka, jsou to tzv. markery sociálních vztahů, zdvořilostní normy, funkční styly, dialekty, přízvuky, ustálená spojení obecně sdílených postojů – např. přísloví, idiomy, známé citace, pranostiky, ale i nápisy na veřejných místech, na oblečení);
- pragmatické (diskursní kompetence – schopnost organizovat, strukturovat a uspořádat sdělení tak, aby tvořilo koherentní jazykový celek, funkční neboli

¹⁰ O deskriptorech se zmíním detailněji v Kap. 3.3.

konverzační kompetence – dovednost použít mluvený a písemný projev k daným funkčním účelům interakce, znalost vzorců společenské interakce).

Mezi obecné kompetence patří:

- deklarativní znalosti (znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se daným jazykem hovoří, interkulturní způsobilost jakožto znalost, uvědomění a pochopení podobností a odlišností kultur mateřského a cílového jazyka);
- dovednosti a praktické znalosti (každodenní, společenské, odborné a profesní dovednosti, interkulturní dovednosti a praktické znalosti jakožto znát a užívat takové strategie, které jsou vhodné ke kontaktu s jedinci pocházejícími z jiného kulturního a jazykového společenství, schopnost efektivně řešit nedorozumění interkulturního charakteru, schopnost vypořádat se se stereotypy výchozí a cílové kultury);
- existenciální kompetence (vše, co tvoří osobní identitu - např. motivace, etické hodnoty, morální hodnoty, náboženské přesvědčení, ideologické a filozofické přesvědčení, kognitivní styly, osobnostní typy a faktory).

Veškeré výše zmíněné aspekty komunikativní jazykové kompetence nejsou od sebe izolovány, ale jsou navzájem propojeny a tvoří jeden celek, který je zapotřebí si osvojit a nadále po celý život rozvíjet. Je důležité mít vždy na paměti, že se jazyková kompetence nevztahuje jen na technické zvládnutí daného jazyka, ale i na schopnost otevřít se vůči odlišné kulturní komunitě a respektovat ji ve všech oblastech života.

V následujících podkapitolách se věnuji tomu, jak se výše zmiňované nové funkční pojetí jazyka a komunikativní jazykové kompetence promítly do vzdělávací a jazykové politiky mezinárodních institucí.

3.2 Evropská vzdělávací a jazyková politika

Evropská vzdělávací politika

Na mezinárodní úrovni v oblasti vzdělávací politiky působí řada institucí, např. OECD, UNESCO. Jazykovou politiku v Evropě nejvíce ovlivňují EU a RE. EU spojuje jazykovou politiku s mobilitou a uplatněním na trhu. RE zahrnuje jazykové znalosti a dovednosti do výchovy k demokratickému občanství.

V roce 1992 po podepsání Maastrichtské smlouvy došlo k oficiálnímu uznání vzdělání jakožto jedné ze sdílených pravomocí EU. Je potvrzen princip subsidiarity, tzn. že EU nemá právo přímo zasahovat do vzdělávací politiky členských států. Jejím úkolem je však vytvářet společné strategické směry a cíle, které jsou formulovány v dokumentech formou doporučení. Členské státy EU mají za úkol zajistit fungující legislativní rámec v oblasti vzdělávání, institucionálně zabezpečit vzdělávací soustavu a způsob financování a jasně definovat priority, cíle a obsah vzdělávání.

Již na počátku ustanovení vzdělávací politiky EU (viz *Evropská kulturní úmluva* z roku 1954) se zdůrazňuje cizojazyčné vzdělávání a potřeba zlepšení a rozšíření tohoto vzdělávání v rámci vzdělávacích systémů členských států. Problematikou jazykového vzdělávání bylo v rámci EU pověřeno Oddělení jazykové politiky Direktoriátu pro vzdělávání a kultury Evropské komise, které vydává zprávy, koordinuje práce expertních skupin v oblasti cizojazyčného vzdělávání a předkládá EK různá doporučení.¹¹ Důležitou roli na poli vývoje a vzniku nástrojů na podporu jazykové rozmanitosti a vícejazyčnosti zastává Odbor jazykového vzdělávání a jazykové politiky RE.

Strategické směry a cíle jazykové politiky Evropské unie a Rady Evropy

Strategické směry a cíle vzdělávací a jazykové politiky EU a RE jsou formulovány v rozličných dokumentech, rezolucích, opatřeních apod. Za milníky ve vzdělávací politice se mohou označit následující dokumenty. Prvním z nich je *Bílá kniha – Vzdělávání a učení*

¹¹ K důležitým doporučením, která se vztahují k cizím jazykům, náleží *Doporučení č. (82)18 a Doporučení č. (98)6 Výboru ministrů členským státům týkající se cizích jazyků*, dále pak *Doporučení 1383 (1998) o jazykové rozmanitosti* a *Doporučení 1539 (2001) k Evropskému dni jazyků 2001 Parlamentního shromáždění Rady Evropy*.

se na cestě k učící se společnosti (*White Paper on Education and Training – Teaching Learning – Towards the Learning Society*, 1995), ve které je formulován požadavek, aby každý občan EU ovládal kromě mateřského jazyka alespoň dva cizí jazyky. Požadavek je uveden jako čtvrtý hlavní cíl ve vztahu k budování učícího se evropského společenství a volného pohybu lidských zdrojů na jednotném pracovním trhu (*White Paper...*, 1995, s. 47).

Dalším neméně důležitým dokumentem je *Memorandum o celoživotním učení (Memorandum of Lifelong Learning, 2000)*, ve kterém je zdůrazňována kontinuita učení a vyjádřena podpora učení se cizím jazykům; *Lisabonská strategie (2000)*¹², ve které se jazykové kompetence zařadily mezi klíčové kompetence ve vzdělávání (paragraf 26), a ve které je kladen důraz na osvojování a rozvoj receptivních a produktivních řečových dovedností, tj. čtení, poslech, písemný a ústní projev. V roce 2002 na zasedání ER v Barceloně se zástupci členských států shodli na potřebě zvýšení znalosti cizích jazyků, zavedení výuky nejméně dvou cizích jazyků od raného věku a poskytnutí možnosti výběru z několika jazyků. V následujících letech vydala EU řadu rezolucí vyzívajících k podpoře jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti.

Podpora a rozvoj cizích jazyků jakožto priority evropské vzdělávací politiky jsou obsaženy v dalších strategických materiálech, např. v pracovních programech *Vzdělávání a odborná příprava 2010 (Education and Training 2010)*¹³, *Vzdělávání a odborná příprava 2020 (Education and Training 2020)*, které zdůrazňují kvalitu a efektivitu ve třech oblastech výuky cizích jazyků, a to v metodách a způsobu organizace výuky, ve výuce jazyků v raném věku a v podpoře výuky a používání cizích jazyků.

Detailní rozpracování cílů v oblasti jazykové politiky nalezneme v *Akčním plánu na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti na léta 2004–2006 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006)*, který zveřejnila

¹² Lisabonská strategie byla přijata Evropskou Radou v březnu 2000 s cílem vytvořit z Evropy do roku 2010 „nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější ekonomiku světa“.

¹³ Program *Education and Training 2010* stanovil 13 cílů, 11. cíl se vztahuje na zlepšení výuky cizích jazyků. Cílem programu je zlepšit kvalitu a efektivitu evropských vzdělávacích systémů a systému odborné přípravy.

EK v roce 2003).¹⁴ Před uveřejněním dokumentu probíhala od roku 2002 veřejná diskuze, která umožňovala zainteresovaným jedincům, organizacím, institucím apod. vyjádřit se k návrhu tohoto dokumentu, kde byly definovány cíle jazykového vzdělávání a uvedeny návrhy na zvýšení a zlepšení jazykové úrovně evropského společenství. Diskuze nad návrhem akčního plánu byly ukončeny v Bruselu (duben 2003) konferencí o podpoře jazykové rozmanitosti a jazykového vzdělávání. Akční plán obsahuje 45 opatření rozdělených do tří kategorií: celoživotní jazykové vzdělávání pro všechny, zkvalitnění výuky cizích jazyků ve všech úrovních vzdělávacích systémů členských zemí a vytváření příležitostí pro jazykové vzdělávání. Na akční plán reagovaly členské státy různým způsobem, např. reformami s ohledem na jazykové vzdělávání, úpravami vzdělávacího systému, vytvořením národního plánu jazykového vzdělávání, navýšením investic do jazykového vzdělávání apod. V návaznosti na tento dokument vznikl v ČR *Národní plán výuky cizích jazyků a Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005–2008* (viz Kap. 4.1).

Mezi hlavní cíle jazykového vzdělávání EU a RE patří: chránit a rozvíjet jazykovou a kulturní rozmanitost Evropy, podpořit mobilitu a zlepšit mezilidskou komunikaci, zlepšit kvalitu výuky cizích jazyků a modernizovat ji. Dílčími cíly jsou zajistit dostatečný počet kvalifikovaných učitelů a jejich další vzdělávání, navýšit hodinovou dotaci výuky cizích jazyků, poskytnout širokou nabídku cizích jazyků, podpořit ranou výuku cizích jazyků, zajistit výuku předmětů v cizích jazycích, využít informačně-komunikačních technologií ve výuce cizích jazyků, rozvíjet sociokulturní kompetence, podpořit regionální a menšinové jazyky apod.¹⁵ (Walterová, 2004, s. 272).

S otázkou mnohojazyčnosti Evropy je spojována koncepce vícejazyčnosti, mnohojazyčnosti (plurilingvismu), která spočívá v osvojování si a budování komunikativní kompetence na základě propojení znalostí a zkušeností z více jazyků (např. využitím internacionalismů). Vícejazyčnost není založena na vysoké úrovni znalosti jazyka, ale její

¹⁴ V roce 2007 vydala EK zprávu o implementaci akčního plánu v členských státech. Přínosem této zprávy byly identifikace problémů cizojazyčného vzdělávání v Evropě, nastínění aktuálních trendů v otázce jazykového vzdělávání a zveřejnění doporučení ke zlepšení situace jazykového vzdělávání (např. rozšíření výuky do všech oblastí vzdělávání, rozšíření nabídky cizích jazyků, posílení motivace k jazykovému vzdělávání, zvýšení povědomí o důležitosti vícejazyčnosti).

¹⁵ V roce 1992 byla vydána *Evropská charta regionálních či menšinových jazyků* a v roce 1995 *Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin*.

princip spočívá ve znalosti různých jazyků na různém stupni osvojení. Apeluje se tak na vzdělávací instituce, aby rozšířily nabídku výuky cizích jazyků a umožnily rozvoj vícejazyčné kompetence. Vícejazyčnost vychází ze základních principů zformulovaných v předmluvě k *Doporučení č. (82) 18 Výboru ministrů členských států Rady Evropy* z roku 1982. V roce 2005 vydala EK strategický dokument *Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost*, který byl v roce 2008 nahrazen novým dokumentem *Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek*. K základním cílům politiky vícejazyčnosti náleží: podpora studia jazyků a jazykové rozmanitosti, podpora vícejazyčného hospodářství, zajištění přístupu evropských občanů k důležitým dokumentům, předpisům, doporučením, informacím EU v jejich mateřském jazyce (*Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost*, 2005, s. 3). EK se v dokumentu zabývá také problematikou výzkumu a vývoje v oblasti mnohojazyčnosti, problematikou menšinových, regionálních jazyků a jazykovou politikou přistěhovalců a etnických menšin. V roce 2008 vychází další dokument *Evropská strategie pro mnohojazyčnost*, kde jsou formulovány kroky, opatření pro podporu a ochranu jazykové rozmanitosti, a v roce 2009 *Strategický rámec EU pro spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy*, v němž je zdůrazněna podpora výuky cizích jazyků u dospělých a pomoc přistěhovalcům se zvládnutím jazyka hostitelské země.

V souvislosti s mobilitou pracovních sil, srovnatelností a transparentností dosaženého vzdělání byl vyvinut doklad o odborné kvalifikaci a pracovních zkušenostech, tzv. Europass.¹⁶ Europass má jednotný formát, je bezplatný a dobrovolný. Součástí Europassu je pět dokumentů, a to Europass – životopis s osobními údaji, Europass – mobilita informující o zkušenostech ze studijní praxe a stáže realizovaných od roku 2005, Europass – dodatek k dokladům o dosaženém středním vzdělání, Europass – dodatek k diplomu vydaného vysokou školou a vyšší odbornou školou a Europass – jazykový pas, který poskytuje informace o dosažené úrovni jazykových znalostí a dovedností. Na základě sebehodnocení podle mezinárodně stanovených standardů (referenčních úrovní, viz

¹⁶ Rozhodnutí o využívání jednotného rámce pro zajištění transparentnosti kvalifikací a kompetencí č. 2241/2004/ES přijal Evropský parlament a RE dne 15. 12. 2004. Oficiální činnost Europassu byla zahájena na konferenci v Lucemburku v roce 2005. Ve všech členských státech EU byla od roku 2005 zřizována národní centra Europassu, která poskytují poradenský a informační servis. V ČR byl zřízením tohoto centra pověřen Národní ústav odborného vzdělávání. Národní centrum Europassu ČR vzniklo v roce 2005.

Kap. 3.3) si jazykový pas jedinec vyplňuje a průběžně aktualizuje sám. Jazykový pas může být doplněn o jazykový životopis a ukázky prací psaných v daném jazyce.¹⁷

V realizaci cílů v oblasti didaktiky a metodiky výuky cizích jazyků hraje důležitou roli Evropské středisko pro moderní jazyky (The European Centre for Modern Languages) ve Štýrském Hradci (v Rakousku), které zřídila RE v roce 1994. Středisko je součástí Odboru jazykového vzdělávání a jazykové politiky RE a velmi úzce spolupracuje s odborníky na poli inovačních postupů a nových technologií v cizojazyčné výuce a realizuje mezinárodní vzdělávací projekty, které jsou určeny pro klíčové osoby v oblasti jazykového vzdělávání (výzkumné pracovníky, školitele, autory kurikulárních dokumentů a metodických materiálů apod.). V roce 2009 zpřístupnila a RE na svých webových stránkách platformu referenčních a informačních materiálů, studií, dokumentů a dalších zdrojů pro vícejazyčné a interkulturní vzdělávání, jazykové vzdělávání a jazykovou politiku.

Na podporu jazykového vzdělávání a mobility byl na léta 2007–2013 vytvořen *Program celoživotního učení (Lifelong Learning Programme)*,¹⁸ jehož součástí jsou evropské vzdělávací programy *Comenius* (pro předškolní a školní vzdělávání), *Erasmus* (pro vysokoškolské vzdělávání), *Leonardo da Vinci* (pro odborné vzdělávání a přípravu), *Grundtvig* (pro vzdělávání dospělých a celoživotní učení), a program *Jean Monnet* (zaměřen na podporu výuky, výzkumu a diskuze v oblasti studií evropské integrace na úrovni vysokoškolských institucí).¹⁹ Na podporu výuky cizích jazyků a principu vícejazyčnosti vyhlásila v roce 2001 (rok označován za *Evropský rok jazyků – European*

¹⁷ Národní centrum Europassu kompletuje tyto dokumenty do oficiálních mezinárodně jednotných desek s příslušným logem a zařazuje držitele Europassu do evropské databáze.

¹⁸ *Program celoživotního učení* byl zaveden rozhodnutím Evropského Parlamentu a Rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. 11. 2006.

¹⁹ Vzdělávací programy mezinárodní spolupráce koordinuje v ČR Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP), která poskytuje informační systém o vzdělávacích programech EU, konzultační služby, organizuje národní a mezinárodní konference a semináře a propaguje české školství v zahraničí.

Year of Languages 2001)²⁰ Rada Evropy 26. září za *Den evropských jazyků (European Day of Languages)*, který se stal v řadě zemí EU již každoroční tradicí.²¹

3.3 Transparentnost a srovnatelnost jazykových znalostí a dovedností

Na konci 90. let 20. století vytvořila RE dva významné nástroje pro inovaci výuky cizích jazyků, sjednocení a hodnocení jazykových znalostí a dovedností dle mezinárodně stanovených a uznávaných kritérií, a to *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v daných jazycích hodnotíme (Common European Framework of Reference for Learning, Teaching and Assessment of Modern Language)* a *Evropské jazykové portfolio (European Language Portfolio)*. Tyto dokumenty nejsou pro členské státy závazné, ale slouží jako doporučení v oblasti jazykové politiky a jazykového vzdělávání.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SERRJ²² byl vypracován v souladu se zásadami, principy a politickými cíli formulovanými v *Doporučení č. (82)18* a *Doporučení č. (98)6 Výboru ministrů členských států Rady Evropy* (viz SERRJ, 2006, s. 2–4). V roce 1991 se ve švýcarském Rüşchlikonu konalo Mezivládní sympóziu, které se vyjádřilo k potřebám vzniku tohoto dokumentu následovně: „*Je žádoucí vyvinout Společný evropský referenční rámec pro učení se jazykům na všech úrovních proto,*

- *aby se podpořila a usnadnila spolupráce mezi vzdělávacími institucemi v různých zemích;*

²⁰ Do oslav *Evropského roku jazyků* se zapojilo 45 zemí. Podrobnější zprávu z roku 2002 nalezneme v *Závěrečném hodnocení Evropského roku jazyků 2001 (Final Evaluation of the European Year of Languages 2001)*.

²¹ V ČR od roku 2002 uděluje MŠMT u příležitosti tohoto dne Evropskou jazykovou cenu *Label* inovativním projektům z oblasti jazykového vzdělávání.

²² V roce 2002 byl SERRJ vydán v českém překladu. Manuál pro uživatele SERRJ lze najít na stránkách RE (www.coe.int) a je k dispozici ke stažení v anglickém a francouzském jazyce.

- *aby se vytvořil solidní základ pro vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení;*
- *aby se pomohlo studentům, učitelům, tvůrcům učebnic, zkušebním orgánům a školským administrativním pracovníkům v tom, jak budou směřovat a koordinovat své snahy.*“ (SERRJ, 2006, s. 5).

Rámec byl vydán v roce 2001 Radou Evropy a definuje pomocí jednotlivých deskriptorů (kriteriálních výroků) šest referenčních úrovní ovládní jazyka tvořících vzestupnou stupnici A1 (Breakthrough – „Průlom“), A2 (Waystage – „Na cestě“), B1 (Threshold – „Práh“), B2 (Vantage – „Rozhled“), C1 (Effective Operational Proficiency – „Účinná operační způsobilost“) a C2 (Mastery – „Zvládnutí“). SERRJ popisuje komunikativní jazykové procesy, procesy učení se jazyku, metody a hodnocení ve výuce cizích jazyků.

Jednotlivé deskriptory jsou formulovány jasně, stručně, srozumitelně a pozitivně (dovede, umí apod.) a slouží jako objektivní kritéria pro popis úrovně jazykové způsobilosti jedince. Každá úroveň v sobě logicky zahrnuje úroveň nižší, tzn. že uživatel jazyka např. B2 umí vše, co je uvedeno u úrovní A1, A2 a B1. Deskriptory a jednotlivé stupnice úrovní jsou nezávislé na kontextu, jsou aplikovatelné pro různé potřeby, prostředí a cílové populace. Deskriptory jsou uvedeny pro jednotlivé aspekty lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetence. Některé aspekty nelze definovat na všech šesti úrovních. S ohledem na požadavek srozumitelnosti a přehlednosti jsou deskriptory holistické, podrobnosti týkající se slovní zásoby a gramatických struktur pro jednotlivé referenční úrovně nalezneme v jazykových specifikacích pro konkrétní jazyky (např. *Threshold Level 1990* pro anglický jazyk, *Profile deutsch* pro německý jazyk).

Akčně orientovaný přístup k cizojazyčné výuce, který je deklarován v SERRJ, pohlíží na uživatele jazyka jako na společenského činitele s určitou společenskou rolí a úkoly, které musí naplňovat, a zohledňuje kognitivní, emocionální a volní dispozice uživatele jazyka (SERRJ, 2006, s. 9). Na základě obecných a komunikativních jazykových kompetencí je uživatel jazyka schopen si daný jazyk osvojit a následně použít.

Na vzniku dokumentu pracovala od 70. let 20. století řada odborníků z oblasti lingvistiky, didaktiky, sociologie, antropologie a kulturologie pod vedením profesora

Trima. SERRJ lze využít pro vymezení a definici obsahu, cílů jazykových vzdělávacích programů, oborů, certifikací, pro identifikaci, stanovení a konkretizaci vstupních a výstupních jazykových znalostí a dovedností uživatele jazyka, pro hodnoticí kritéria řečových dovedností jak sumativního, tak i formativního charakteru, dále pro autoregulované učení a sebehodnocení, pro tvorbu a výběr výukových materiálů a vhodných metod, pro evaluaci, testování a hodnocení, ke specifikaci obsahu testů a zkoušek. SERRJ je úplný (zabírá co nejširší rozsah jazykových znalostí, dovedností a užívání jazyka), srozumitelný (informace jsou explicitně a jasně formulované) a logicky uspořádaný (veškeré uvedené složky a komponenty jsou logicky uspořádané a navzájem propojené), není však uniformní. Právě naopak je otevřený a pružný, tzn. že jej lze neustále vylepšovat a rozšiřovat, použít pro nejrůznější účely, záměry, v rozličných situacích a upravovat dle potřeb a cílových skupin.

Česká republika jako jedna z prvních zemí EU využila SERRJ k formulování požadavků, cílů a výstupů jazykového vzdělávání v kurikulárních dokumentech – RVP – pro všechny stupně vzdělávání. RVP formulují povinné minimální očekávané výstupy na konci jednotlivých období a daného stupně vzdělávání a uvádějí úroveň, které vychází ze stupnice a deskriptorů referenčních úrovní SERRJ. Výstupy v RVP (na rozdíl od SERRJ) jsou závazné a zohledňují věk žáků a typ školy. RVP také vymezují učivo pro jednotlivé období, které s dosažením očekávaných výstupů souvisí. Jak RVP, tak i SERRJ nepředepisují žádné konkrétní kroky či postupy a metody, jak dosáhnout jistých cílů a dané úrovně, ale předpokládají aktivní a tvůrčí zapojení učitelů, žáků a dalších možných uživatelů.

SERRJ je dále využíván pro tvorbu učebnic, pro vývoj kurikulí, hodnocení jazykových znalostí a dovedností, pro formulaci požadavků na jazykové zkoušky apod. Tento dokument byl implementován i do koncepce nové státní MZ z cizích jazyků. SERRJ byl využit pro popis základní úrovně obtížnosti (dříve i pro vyšší úroveň obtížnosti)²³, dále pro specifikaci obsahu didaktických testů (ověřované specifické cíle) a pro vývoj evaluačních nástrojů, tj. kritérií hodnocení, pro ověřování písemného a ústního projevu.

²³ Podrobněji viz katalogy požadavků pro jednotlivé cizí jazyky.

Evropské jazykové portfolio

Druhým nástrojem pro sjednocení a hodnocení jazykových znalostí a dovedností je *Evropské jazykové portfolio* (EJP). Je to nástroj sloužící k usnadnění mobility, transparentnosti a srovnatelnosti jazykových kvalifikací, který byl vytvořen RE v letech 1998 až 2000.²⁴ EJP je dokument poskytující informace o úrovni a vývoji jazykových znalostí, dovedností a interkulturních zkušenostech jedince, který ho vlastní. Dle mezinárodně stanovených a srovnatelných kritérií je provedeno hodnocení a sebehodnocení jazykové úrovně. EJP slouží také jako motivační nástroj, který podává majiteli zpětnou vazbu o skutečných pokrocích a úspěších v jazykovém vzdělávání. Jedinec se tak učí sebereflexi, sebehodnocení a rozvíjí autonomní učení.

EJP je určeno pro všechny uživatele cizího jazyka, kteří mají zájem znát a zaznamenávat svou úroveň a pokroky v osvojování cizího jazyka, pro pedagogické pracovníky, kteří chtějí vést své žáky, studenty k autonomnímu učení a zefektivnit výuku cizích jazyků, dále také pro školy, vzdělávací instituce, zaměstnavatele, kteří chtějí mít přehled o jazykové úrovni a vybavenosti svých žáků, studentů a zaměstnanců. EJP se skládá z jazykového pasu, který obsahuje sebehodnocení a hodnocení institucí provádějících toto hodnocení za stanovených podmínek a lze jej použít pro prezentaci dovedností a znalostí cizích jazyků, jazykový životopis poskytující informace o

²⁴ Na celoevropské úrovni bylo EJP zavedeno v průběhu Evropského roku jazyků v roce 2001. V ČR bylo EJP zaváděno do výuky na konci 90. let 20. století v rámci pilotního šetření a na počátku 21. století byla vydána portfolia v papírové podobě pro různé věkové kategorie, a to pro žáky do 11 let, ve věku 11–15 let, ve věku 15–19 let a pro dospělé studenty. Pro tyto věkové kategorie se vytvořily čtyři on-line verze EJP v jazykových mutacích (anglickém, českém, francouzském a německém jazyce), které patřily mezi prvotní cíle projektu Evropského jazykového portfolia v praxi (pro období 2010–2012), který byl realizován Krajským centrem vzdělávání a jazykovou školou s právem státní jazykové zkoušky Plzeň ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání, školským poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Ke klíčovému cíli tohoto projektu patří další vzdělávání pedagogických pracovníků pro praktické začleňování EJP do cizojazyčné výuky, informační kampaň o využití elektronického EJP v praxi, hodnocení využívání EJP na školách (kvantitativní a kvalitativní šetření na pilotních školách za školní roky 2010/2011 a 2011/2012) a tvorba příruček a doporučení pro praktické používání EJP. V roce 2001 byla vydána příručka *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele* (2. vydání 2005).

jazykových a interkulturních zkušenostech získaných během formální výuky i mimo ni a dokumentaci ve formě sbírky prací a dokladů o dosažené jazykové úrovni (Dossier).²⁵

Pro podporu autonomního učení a zodpovědného přístupu k učení a učitelské profesi vydalo v roce 2004 Evropské centrum pro moderní jazyky dokument pod názvem *Evropský profil učitele cizích jazyků (European Profile for Language Teacher Education: a Frame of Reference)*, který reflektuje evropské trendy a požadavky v oblasti vzdělávání budoucích učitelů cizích jazyků. V souvislosti s tímto profesním profilem vzniklo *Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků (European Portfolio for Student Teachers of Languages)*, které specifikuje cíle, obsah a dovednosti učitele cizích jazyků a umožňuje sledovat rozvoj jeho učitelských kompetencí.²⁶ Je to portfolio profesních dovedností, kompetencí a hodnot budoucího učitele cizích jazyků, které slouží k reflexi a sebehodnocení v průběhu vzdělávání.²⁷ Profesní portfolio lze využít pro vznik sylabů vzdělávacích programů učitelů cizích jazyků, evaluaci studijních programů, harmonizaci a také pro srovnatelnost vzdělávání učitelů cizích jazyků v Evropě.

²⁵ V nově vyvinuté elektronické aplikaci českého EJP je vytvořena ještě čtvrtá část „Co už umím“, která zobrazuje tabulku sebehodnocení, v níž uživatel zaznamenává, co již v cizích jazycích umí a čeho chce ještě dosáhnout.

²⁶ Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků bylo implementováno a pilotováno v programu EPOSTL2 (pro období 2008–2011).

²⁷ V první části portfolia jsou uvedeny osobní údaje, zkušenosti z průběhu vzdělávání a vyjádřeny postoje k profesi učitele, ve druhé části je zaznamenáno sebehodnocení uživatele dle stanovených deskriptorů. Třetí část tvoří soubor dokumentů a prací dokládajících profesní způsobilost (Dossier).

4 Postavení cizích jazyků v kontextu kurikulární reformy České republiky

V souvislosti s cílem zachovat jazykovou rozmanitost Evropy, podpořit mezinárodní komunikaci a mobilitu se v řadě evropských zemí dostala problematika výuky cizích jazyků do popředí. Stejná situace nastala i v ČR po politických a společenských změnách v roce 1989, které si vyžádaly transformaci českého školství a kurikulární reformu. Pro české školství to znamenalo především změnu v cílech, obsahu a přístupu ve výuce cizích jazyků.

4.1 Vliv kurikulární reformy na změnu pojetí výuky cizích jazyků v České republice

Strategické směry a cíle jazykové politiky České republiky

Cíle ČR v oblasti jazykového vzdělávání jsou totožné s cíli vzdělávací politiky EU a RE. Transformace českého školství a kurikulární reforma, jejichž realizace byla po společensko-politických změnách v roce 1989 nezbytná, postrádaly až do konce 20. století ucelenou koncepci vzdělávací politiky, která by vymezovala strategické směry a cíle této politiky. Teprve v dubnu roku 1999 přijala česká vláda usnesení č. 277, ve kterém byly schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky (Spilková, 2005, s. 20). Na základě tohoto usnesení vznikla *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR*, ve které je zmínka o nutnosti vypracovat dokument v podobě závazného rámce vzdělávací politiky v souladu se zahraničními trendy. K této koncepci proběhla odborná i veřejná diskuze (*Výzva pro deset milionů*). Na základě těchto diskuzí byla v roce 2001 vytvořena ucelená koncepce rozvoje vzdělávání v ČR v podobě významného strategického dokumentu – *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. Bílá kniha) –, který definuje hlavní strategické směry a cíle vzdělávací politiky, které se týkají všech složek vzdělávací soustavy a vycházejí ze všeobecně platných cílů vzdělávání 21. století a koncepce

celoživotního učení.²⁸ Bílá kniha klade důraz na všeobecný rozvoj jedince. Cílem již není předat jedinci velké množství poznatků a vědomostí, ale osvojit si klíčové kompetence a tyto pak nadále rozvíjet v celoživotním učení. Tento dokument se stal východiskem pro vznik nového školského zákona v roce 2004²⁹ a kurikulárních dokumentů, které poskytují učitelům pedagogickou autonomii pro uplatňování nových metod a přístupů ve výuce.

Bílá kniha zdůrazňuje v oblasti jazykového vzdělávání (v tzv. druhé strategické linii) nutnost zavedení výuky dvou cizích jazyků na všech typech škol, zavedení prvního cizího jazyka od 3. ročníku základních škol³⁰, umožnění volby druhého cizího jazyka na 2. stupni základní školy, zajištění návaznosti výuky cizích jazyků mezi jednotlivými stupni vzdělávání, zajištění, aby absolvent střední školy s maturitou ovládal dva cizí jazyky, bez maturity jeden cizí jazyk (*Bílá kniha*, 2001, s. 39), dále jsou zdůrazněny nutné změny v pojetí přípravy učitelů a zavedení systému kariérního růstu (*Bílá kniha*, 2001, s. 45).³¹

Strategické směry a cíle jazykové politiky ČR jsou obsaženy v *Dlouhodobých záměrech vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* na národní i krajské úrovni.³² V těchto dokumentech se apeluje na podporu, zkvalitnění (zejména na inovaci v metodách výuky

²⁸ Podkladem pro vznik tohoto dokumentu byly domácí a zahraniční expertízy o stavu českého školství (např. výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy z roku 1999 – *Školství na křižovatce*, studie z roku 1999 *České vzdělávání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu ČR do EU* – tzv. Zelená kniha, *Zpráva OECD o vzdělávací politice ČR* z roku 1996 a hodnocení realizace doporučení vydané Výborem pro vzdělávací politiku OECD *Priority pro českou vzdělávací politiku* z roku 1999).

²⁹ Školský zákon poskytuje právní zakotvení pro všechny základní dokumenty českého školství a vzdělávání, jako jsou dlouhodobé záměry rozvoje vzdělávání na národní a krajské úrovni, rámcové a školní vzdělávací programy, výroční zprávy MŠMT, ČŠI, krajů a škol apod. V zákoně můžeme nalézt odkazy na výuku cizích jazyků (např. paragraf 13 uvádí, že MŠMT může povolit vyučování některých předmětů v cizím jazyce, na vysokých odborných školách může být vyučovacím jazykem cizí jazyk, paragraf 14 se vztahuje na vzdělávání příslušníků národnostních menšin, paragraf 110 se věnuje jazykovému vzdělávání v jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky). Až do roku 2004 upravovaly oblast základního a středního školství školský zákon z roku 1984 (zákon č. 29/1984 Sb.) a zákon o školských zařízeních (zákon č. 76/1978 Sb.).

³⁰ Problematika rané výuky cizích jazyků zohledňuje trendy v členských státech EU, kde se s výukou cizích jazyků zpravidla začíná mezi 8.–11. rokem dítěte (Walterová, 2004, s. 274; *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě*, s. 28–29).

³¹ Absenci kariérního řádu či postupu s celostátní platností a standardů učitelské profese, které by se staly základem pro posuzování kompetencí učitelů a kvality jejich pedagogické práce, kritizuje OECD ve své zprávě o hodnocení vzdělávání v ČR z roku 2012 (*Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice. Závěry*, 2012).

³² První Dlouhodobý záměr ČR vyšel v roce 2002 jako návrh realizace strategických směrů a cílů vymezených v Bílé knize.

cizích jazyků) a rozšíření výuky cizích jazyků, osvojení si dvou cizích jazyků, zvýšení kvalifikace učitelů cizích jazyků a na návaznost výuky cizích jazyků na základních a středních školách. Stejně cíle v oblasti jazykového vzdělávání v kontextu celoživotního učení definují další důležité strategické dokumenty, např. *Strategie rozvoje lidských zdrojů* (2003), kde je výuka anglického jazyka zařazena do priorit jazykové politiky a prosazována zásada „angličtina pro všechny“³³; *Strategie celoživotního učení* (2007) jako ucelená koncepce celoživotního vzdělávání, jehož součástí je samozřejmě i komunikace v cizích jazycích; *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR (2008–2015)*. Podrobnější rozpracování cílů jazykové politiky nalezneme v *Národním plánu výuky cizích jazyků* a *Akčním plánu výuky cizích jazyků pro období 2005–2008*.

Národní plán a Akční plán výuky cizích jazyků a jejich realizace

V roce 2005 vypracovalo MŠMT v souladu s doporučeními a dokumenty v oblasti jazykové politiky RE a EU významný strategický dokument *Národní plán výuky cizích jazyků*, jehož součástí je i *Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005–2008*.³⁴ Východiskem pro vznik tohoto dokumentu byl *Akční plán na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti na léta 2004–2006* z roku 2003 (viz Kap. 3.2). Cílem Národního plánu je zvýšit jazykové znalosti, dovednosti a jazykové kompetence obyvatel ČR v cizích jazycích. Pro dosažení tohoto cíle bylo vymezeno několik dílčích cílů, které jsou v Akčním plánu rozděleny podle stupně naléhavosti a způsobu financování do třech oblastí.³⁵

Do první oblasti s vysokou prioritou byl zařazen požadavek na navýšení hodinové dotace výuky cizích jazyků na základní škole o tři vyučovací hodiny na 1. stupni. V roce 2006 vláda schválila rozšíření učebních plánů vzdělávacích programů pro základní

³³ Třetí kapitola je věnována jazykové gramotnosti (*Strategie rozvoje lidských zdrojů*, 2003, s. 17–19).

³⁴ Národní plán a Akční plán byly schváleny dne 21. 12. 2005 usnesením vlády č. 1660/2005.

³⁵ Cíle vymezené v Akčním plánu jsou rozděleny do čtyř kapitol dle stupně vzdělávacího systému (Cizí jazyky v předškolním, základním, ve středním a vyšším odborném a v terciárním vzdělávání), dále do kapitol Cizí jazyky v rámci dalšího vzdělávání, Cizí jazyky v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, Výzkum a inovace v cizojazyčném vzdělávání a Další podpůrné aktivity.

vzdělávání o pět vyučovacích hodin od školního roku 2006/2007.³⁶ Týdenní počet vyučovacích hodin v 1. a 5. ročníku je zvýšen o tři vyučovací hodiny, které jsou určeny pro povinnou výuku cizích jazyků, v 6. ročníku o jednu disponibilní hodinu, kterou lze využít pro povinné i volitelné předměty, a v 7.–9. ročníku o jednu hodinu disponibilní, která musí být využita pro výuku cizích jazyků. Výuka prvního cizího jazyka je od 1. 9. 2006 povinná od 3. ročníku základní školy. Školy si mohou do svých učebních plánů zahrnout výuku cizích jazyků (jako volitelný předmět) již v 1. a 2. ročníku základní školy.

Požadavek evropské vzdělávací politiky, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat alespoň ve dvou cizích jazycích, je formálně zajištěn v kurikulárních dokumentech – v RVP a školních vzdělávacích programech (ŠVP) –, ve kterých jsou mezi vzdělávací obory zahrnuty předměty cizí jazyk a další cizí jazyk. Od září 2007 má škola povinnost nabídnout další cizí jazyk nejpozději od 8. ročníku základní školy. Přesto zůstává otázkou, zda je princip vícejazyčnosti realizován v dostatečné míře, jelikož další cizí jazyk je na 2. stupni základní školy definován jako „doplňující vzdělávací obor“, tzn. že není povinnou součástí základního vzdělávání (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 79) a na některých středních odborných školách se další cizí jazyk nemusí vyučovat vůbec. Další cizí jazyk je povinně vyučován na gymnáziích a na některých typech středních odborných škol. Další cizí jazyk má navazovat na *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZŠ) a rozšiřovat osvojené jazykové dovednosti a kompetence žáka. Výstupní úroveň dalšího cizího jazyka na konci základní školy by měla odpovídat jazykové referenční úrovni A1. Absolvent střední odborné školy by měl mít minimální výstupní jazykovou referenční úroveň A1+, pokud však neexistuje návaznost vzdělávání v cizích jazycích a žák si cizí jazyk osvojuje od počátku, tak by měla být na konci docházky střední odborné školy jeho minimální výstupní jazyková referenční úroveň A1.

Anglický jazyk není v žádném dokumentu explicitně stanoven jako první cizí jazyk, ale stal se jazykem preferovaným. Jedním z důvodů je problematika návaznosti jazyka v případě přestupu jedince na jinou školu nebo při přechodu do vyššího stupně vzdělávání.

³⁶ Navýšení disponibilních hodin určených na výuku cizího jazyka bylo realizováno ze státního rozpočtu a částečně z projektu ESF Hodina.

Pokud se však od 3. třídy vyučuje jiný než anglický jazyk, je anglický jazyk vždy zařazen jako druhý cizí jazyk. Na tuto skutečnost také poukazují nabídky dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků a metodické materiály pro 1. stupeň základních škol, které se orientují především na vyučující anglického jazyka. Také Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) uvádějí anglický jazyk jako jeden z povinných cizích jazyků, který by měl absolvent střední školy znát (*Bílá kniha*, 2001, s. 90; *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2007, s. 84).

Jako další cíle byly definovány: dostatečný počet kvalifikovaných učitelů cizích jazyků a jejich další vzdělávání³⁷, raná výuka cizích jazyků³⁸, návaznost výuky cizích jazyků³⁹, výuka některých předmětů v cizím jazyce⁴⁰, rozšíření a aplikace moderních výukových metod, kvalitní výukové a metodologické materiály (např. na podporu jazykové propedeutiky, slovenštiny⁴¹) i multimediální formy⁴², implementace EJP do výuky cizích jazyků, podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků⁴³ a dospělých (např.

³⁷ Mezi úspěšné vzdělávací programy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků řadíme Jazyk hrou (pro učitele mateřských škol a 1. stupně základních škol), MEJA (Metodická a jazyková příprava pro učitele 1. stupně základních škol k získání kvalifikace pro výuku anglického jazyka, pro učitele mateřských škol a základních uměleckých škol a pro učitele vyučující jiné předměty než cizí jazyk), Brána jazyků (pro učitele 2. stupně základních, středních škol a vysokých odborných škol). Prvním národním projektem MŠMT na podporu výuky cizích jazyků byl program JAME (Jazyková a metodická příprava), jenž probíhal v letech 2003–2004 a byl předchůdcem výše zmiňovaných programů.

³⁸ V mateřských školách a na 1. stupni základních škol je prosazována výuka cizích jazyků formou jazykové propedeutiky, která má rozvíjet dovednosti usnadňující učení se mateřskému a cizímu jazyku a připravit tak jedince na život v mnohojazyčné společnosti. K tomu byly vytvořeny metodické materiály: *Průvodce metodikou výuky angličtiny pro učitele mateřských škol*, *Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně základních škol* a *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně základních škol*.

³⁹ Návaznost výuky cizích jazyků je formálně zajištěna v rámcových vzdělávacích programech a navazujícími řadami učebnic. Po absolvování 1. stupně základní školy by měl žák v prvním cizím jazyce prokázat jazykovou úroveň A1, po ukončení základní školní docházky úroveň A2. S problémem návaznosti a skutečné jazykové úrovně se potýkají zejména učitelé středních škol, jelikož mnozí žáci danou minimální výstupní úroveň po skončení základní školy nedisponují.

⁴⁰ Velmi populární ve světě i u nás je metoda CLIL - Content and Language Integrated Learning, tj. obsahově a jazykově integrované učení. Cílem této metody je přirozené a smysluplné používání jazyka, které vede k jeho osvojení v přirozeném kontextu. Cizí jazyk je prostředkem osvojení obsahu daného předmětu.

⁴¹ V rámci konceptu mnohojazyčnosti byla pozornost věnována i slovenskému jazyku jakožto jazyku našich nejbližších sousedů. Slovenština není vnímána v RVP jako cizí jazyk, ale její výuka je doporučována v rámci výuky českého jazyka a napříč všemi jazyky.

⁴² V současné době existují hojně využívané metodické portály, např. www.rvp.cz, www.portaljazyku.cz.

⁴³ V roce 2005 byl schválen *Rámcový plán systémů kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky*, ve kterém byly jazykové kurzy rozděleny dle cílových skupin (pro učitele jiných předmětů než

e-learningové jazykové kurzy, vzdělávací poukázky) a podpora mobility žáků a učitelů. Na podporu uplatnění jazykových kompetencí a zkušeností v cizojazyčném prostředí vznikla řada programů a mezinárodních projektů. Využívány jsou především finančně méně náročné aktivity (školní výlety a projekty, příhraniční spolupráce, mezinárodní spolupráce eTwinning realizovaná pomocí informačně-komunikativních technologií apod.).

Aktuální problémy jazykového vzdělávání souvisejí s realizací Národního plánu a Akčního plánu.⁴⁴ Mnohé z vymezených cílů byly realizovány, některé jen částečně a některé zůstaly jen v proklamativní podobě. Také snahy o vytvoření nového Akčního plánu a formulování cílů a požadavků na jazykové vzdělávání od roku 2010 neustále selhávají. Mnoho verzí Akčního plánu se doposud nepodařilo dovést do uspokojivé finální podoby.

K dalším problémům současného jazykového vzdělávání patří jazyková vybavenost samotných učitelů cizích jazyků, která mnohdy nedosahuje požadované úrovně C1 nebo C2 (např. pro vyučující středních škol). Problematika kvalifikovaných učitelů nejazykových předmětů zejména na středních odborných školách, kde je výuka metodou CLIL vzhledem k uplatnění dané profese na evropském trhu žádoucí, představuje určitou výzvu směrem k vysokým školám a studijním programům, a to k posílení výuky odborného jazyka. Školení hodnotitelů písemného a ústního projevu v souvislosti s novou státní maturitní zkouškou v letech 2009–2011 prokázalo, že znalost učitelů v oblasti jednotlivých referenčních jazykových úrovní SERRJ je nedostačující. Znalost těchto úrovní má však vliv na realizaci cílů a kvalitu jazykového vzdělávání, proto je nutné provázat jazykové vzdělávání s principy SERRJ, a to např. implementací tohoto dokumentu do přípravného vzdělávání učitelů cizích jazyků, učebnic a samotné výuky cizích jazyků, evaluace, autoevaluace a do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Je také žádoucí, aby všechny úrovně evaluačního systému byly vzájemně propojeny a

cizího jazyka, pro učitele cizích jazyků bez odborné kvalifikace pro cizojazyčnou výuku, pro učitele s odbornou kvalifikací pro výuku cizího jazyka, specializované kurzy pro vyučující cizích jazyků).

⁴⁴ Naplnění cílů vymezených v Národním plánu a Akčním plánu můžeme zhodnotit dle výročních zpráv ČŠI za jednotlivé školní roky, dále dle tematické zprávy *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009* (vydala ČŠI v roce 2010) a dle dokumentu *Podíl Výzkumného ústavu pedagogického na plnění úkolů vyplývajících z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* (vydal Výzkumný ústav pedagogický v roce 2009).

vytvořily tak jednotný funkční systém (jedna z priorit proklamovaných v Bílé knize a dlouhodobých záměrech), který významně přispěje ke kvalitě a efektivitě jazykového vzdělávání v ČR.

Klíčové kompetence a komunikativní jazyková kompetence v kurikulárních dokumentech

Pojem klíčové kompetence představuje v současné vzdělávací politice a moderní pedagogice zásadní prvek, který ovlivňuje vznik nových pedagogických, kurikulárních, ale i legislativních dokumentů v celé Evropě. Nejinak je tomu samozřejmě i v českém pedagogickém prostředí a v oblasti vzdělávací politiky ČR. Klíčové kompetence jsou zmiňovány ve strategickém dokumentu Bílá kniha, jsou zařazeny jako cílové kategorie do kurikulárních dokumentů a staly se součástí měření výsledků vzdělávání.⁴⁵

Komunikace v cizích jazycích, komunikativní jazyková kompetence, patří mezi klíčové kompetence, jejichž osvojení je zohledněno v legislativních a kurikulárních dokumentech. Klíčové kompetence jsou v RVP a ŠVP definovány a podrobně specifikovány jako výstupní znalosti a dovednosti, kterými má žák disponovat na konci daného stupně vzdělávacího systému.⁴⁶ Klíčové kompetence představují soubor předpokládaných vědomostí, schopností, dovedností, hodnot a postojů, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v osobním, společenském a profesním životě.⁴⁷ Termín kompetence se vyskytl nejdříve ve *Standardu základního vzdělávání* (1995), podrobnější vymezení a specifikace pak ve *Vzdělávacím programu Základní škola* (1996), později ve všech RVP (pro základní vzdělávání, gymnázia a odborné vzdělávání). V RVP pro předškolní vzdělávání se otázky cizího jazyka objevují u definice a vymezení komunikativní kompetence, kde mezi vzdělávací cíle patří vědomí, že se lidé mohou dorozumívat i jinými jazyky než jazykem

⁴⁵ V této oblasti však zůstává řada otázek nezodpovězených, a to zejména kvalita a úroveň či míra osvojených kompetencí a jejich měření (srov. Průcha, 2009, s. 244–245).

⁴⁶ Mezi klíčové kompetence patří kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

⁴⁷ Průcha hovoří o taxonomii kompetencí a uvádí čtyři základní taxonomie (Průcha, 2009, s. 244): klíčové kompetence pro základní (RVP ZV, 2005), pro gymnaziální (RVP G, 2006), pro střední odborné (RVP OV, 2007) a pro celoživotní (*Evropský referenční rámec*) vzdělávání.

mateřským, že je možné se cizím jazykům učit, a je požadováno vytvoření elementárních předpokladů k učení se cizím jazykům a povědomí o existenci jiných národností a kultur (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 13). Při identifikaci klíčových kompetencí se vycházelo z nadpředmětového pojetí a byly vymezeny tyto kompetence: kompetence učit se učit, řešit problémy, komunikativní, sociální a interpersonální a občanské kompetence. Klíčové kompetence jsou provázány se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí, tj. jednotlivých oborů, a formulovány tak pro jednotlivé předměty a ročníky.

RVP formulují ve vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru cizí jazyk a doplňujícího vzdělávacího oboru další cizí jazyk očekávané výstupy zvláště pro produktivní, receptivní a interaktivní řečové dovednosti. Oba obory spolu s českým jazykem a literaturou náleží do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace. Cílem výuky cizích jazyků je osvojení si komunikativní kompetence v daném jazyce, která je spojením lingvistické kompetence, tj. znalosti jazykových prostředků, a dovednosti cizí jazyk používat v reálném kontextu. V oboru cizí jazyk by žáci na konci povinné školní docházky měli dosáhnout jazykové referenční úrovně A2, v oboru další cizí jazyk jazykové referenční úrovně A1. V RVP G je pro první cizí jazyk stanovena výstupní jazyková referenční úroveň B2, pro další cizí jazyk je žádoucí dosažení jazykové referenční úrovně B1. Na osvojení si cizího jazyka je kladen důraz i v tzv. průřezových tématech (např. osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova).

Komunikativní přístup neboli komunikační metoda ve výuce cizích jazyků, která minimalizuje používání mateřského jazyka a pracuje s autentickým jazykem a materiálem, a funkční pojetí jazyka se začaly prosazovat již v 70. letech 20. století, ale v ČR se vzhledem k politickým podmínkám prosazují až po r. 1989. Výuka cizích jazyků v ČR byla ovlivněna především gramaticko-překladovou metodou, která byla ve světě realizována od poloviny 19. století do poloviny 20. století. Cílem této metody je osvojení dovednosti číst a porozumět literatuře v originále. Metoda klade důraz na psanou formu a gramatický systém daného jazyka bez užití reálného kontextu, na gramaticky správné a přesné vyjadřování a k procvičování využívá doslovného překladu z mateřského do cizího

jazyka a vice versa. Mezi další metody uplatňované v českém prostředí můžeme zařadit tzv. přímou metodu neboli Berlitzovu, která upřednostňuje mluvený jazyk a induktivní výuku gramatických struktur, dále pak audiolingvální metodu neboli audioorální⁴⁸, která akcentuje ústní projev a mluvené slovo, vylučuje mateřský jazyk z cizojazyčné výuky a používá pro osvojení a procvičení tzv. drilová cvičení, která jsou založena na principech behaviorální psychologie. S uvedenými metodami nebo jejich kombinacemi se v našem edukačním prostředí můžeme setkat dodnes, jelikož některé jejich principy jsou mnohými učiteli neustále akceptovány, aplikovány a dokonce vnímány jako optimální.

Pojem jazyková komunikativní kompetence a potřeba mluveného (komunikativního, komunikačního) projevu v přirozeném kontextu se začaly v ČR uplatňovat v souvislosti s požadavky jazykové politiky RE a EU. Jazyk je chápán jako prostředek komunikace, který svou komplexností a funkčním pojetím zdůrazňuje vyvážené zastoupení všech čtyř jazykových dovedností. Cílem výuky cizích jazyků je osvojení čtyř základních řečových dovedností⁴⁹, a to receptivních (čtení, poslech) a produktivních (písemný a ústní projev), a jejich rovnoměrný rozvoj. Mezi základní charakteristiky tohoto přístupu patří práce s autentickým jazykem a materiálem a plynulost ve vyjadřování, ale i do jisté míry používání mateřského jazyka ve výuce. Na chybu způsobenou uživatelem jazyka se pohlíží jako na nedílnou součást osvojování cizího jazyka a práce s ní tak vyžaduje nový přístup. Důraz je kladen nejen na osvojení jazykových prostředků, ale i na osvojení sociokulturních (schopnosti uvědomění a rozpoznání sociokulturní dimenze jazyka, tj. sociokulturní podmíněnosti jazyka) a interkulturních komunikativních kompetencí, které jsou předpokladem vhodného komunikativního chování v daném jazykovém prostředí a konkrétní situaci. Dnes se již hovoří o tzv. postkomunikativním období a revidovaném komunikativním přístupu, jenž respektuje mnohé kladné aspekty starších metod. Zejména na využívání mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka se pohlíží jako na zákonité stádium (interlanguage) v procesu osvojování cizího jazyka, jako na respektování základního vkladu, který si žák přináší a ze kterého vychází při osvojování cizího jazyka.

⁴⁸ Metoda je známá také jako Army Method, jelikož ji využívala americká armáda za druhé světové války.

⁴⁹ Pojem řečové dovednosti (skills, Fertigkeiten) je převzat ze SERRJ. RVP používají tento pojem v souvislosti s definicí očekávaných výstupů ve vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru cizí jazyk.

RVP formulují cíle v podobě kompetencí, tedy ve formě požadavků na jazykové vzdělávání na základě jazykových referenčních úrovní definovaných dle SERRJ. Vzhledem k tomu, že RVP dále jazykové kompetence nespecifikují, je důležité, aby učitelé cizích jazyků znali bližší charakteristiky těchto kompetencí a jednotlivých jazykových referenčních úrovní SERRJ a uměli je aplikovat v cizojazyčné výuce.⁵⁰

4.2 Specifikace státní maturitní zkoušky

Nové pojetí maturitní zkoušky v kontextu kurikulární reformy

Politické a společenské změny po roce 1989 vyvolaly v řadě postkomunistických zemí zásadní změny ve všech oblastech vzdělávacího systému. Na základě různých doporučení ze strany RE, EU a OECD (zprávy o stavu českého školství v ČR) vznikaly veřejné i odborné diskuze o nutnosti provedení změn také v obsahu, cílech a hodnocení vzdělávání v ČR. V souvislosti s postupně zaváděnými změnami se do popředí dostávala i otázka nové koncepce MZ a jejího účelu.

O podobě a zavedení nové státní MZ se začalo hovořit od poloviny 90. let 20. století, na základě mnoha diskuzí byl v letech 1997–2001 vytvořen první model MZ, jenž byl pilotován v projektu Sonda MATURANT. V roce 2000 došlo k prvnímu pokusu o uzákonění nové podoby maturitní zkoušky v rámci návrhu školského zákona, který se však nepodařilo schválit. Změna MZ byla uzákoněna teprve v roce 2004 školským zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (č. 561/2004 Sb.), který byl následně několikrát novelizován, naposledy v listopadu roku 2012 (č. 370/2012

⁵⁰ Kritika, že cíle a výstupy jsou v RVP velmi široce pojaté, že neobsahují jasný přehled o tom, co vše se mají žáci naučit, co přesně musí umět, není v jazycích příliš na místě, jelikož veškeré jazykové dovednosti na daných úrovních jsou přesně definovány pomocí deskriptorů v SERRJ. Je jen otázkou, zda učitelé cizích jazyků tyto jazykové referenční úrovně dostatečně znají a umějí je aplikovat nejen ve výuce, ale i v sumativním a formativním hodnocení výkonu žáka tak, aby poskytovali všem zainteresovaným osobám v oblasti vzdělávání dostatečnou zpětnou vazbu o jazykové vybavenosti, úrovni a pokroku žáka ve výuce cizích jazyků.

Sb.).⁵¹ Na podzim roku 2010 proběhla maturitní generálka, při níž nedošlo k žádným zásadním problémům v oblasti organizace, logistiky a odborné připravenosti zkušební dokumentace. Na jaře 2011 skládali žáci posledních ročníků středních škol MZ již v nové podobě.

Navržená koncepce státní MZ odráží mnohé ze strategických směrů a cílů vzdělávací a jazykové politiky evropských institucí a rovněž tak i ČR. Dle katalogů požadavků pro jednotlivé zkušební předměty společné části MZ vychází maturitní zkouška z platných pedagogických dokumentů, vzdělávacích obsahů a cílů a reflektuje požadavky týkající se vědomostí a dovedností, které jsou na žáky kladeny v oborech středního vzdělávání zakončeného maturitní zkouškou.⁵² Cílem MZ z cizích jazyků je standardizace, objektivita, přesnost, spolehlivost, srovnatelnost a transparentnost hodnocení výkonů, resp. jazykové úrovně žáků, kteří zakončují střední školu maturitní zkouškou z cizího jazyka.

Zkušební předměty český jazyk a literatura, cizí jazyk a matematika jsou od listopadu 2012 (novela školského zákona) připravovány pouze v jedné úrovni obtížnosti (dle požadavků a rozsahu stávajících katalogů požadavků pro základní úroveň obtížnosti).⁵³ Maturant je povinen skládat MZ společné části ze dvou předmětů, a to z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka nebo z matematiky. Žák si také může zvolit nejvýše dvě nepovinné zkoušky, a to z cizího jazyka nebo matematiky, pokud z nich již nematuruje v rámci povinných zkoušek. Také tyto nepovinné zkoušky jsou zadávány

⁵¹ Novelizace školského zákona z roku 2007 odložila spuštění MZ na rok 2010 (původně měla být zkouška zahájena v roce 2008), novelizací z roku 2008 došlo ke změně modelu MZ, novelizace roku 2009 odložila zkoušku na rok 2011 a změna v roce 2011 přinesla ponechání modelu z roku 2011 také pro rok 2012 (tzv. neúplný model, tzn. že žáci povinně maturovali pouze z českého jazyka, další povinný předmět si volili mezi cizím jazykem a matematikou). Na podzim roku 2012 došlo opět k novelizaci školského zákona. V roce 2013 žáci skládali MZ povinně ze dvou předmětů, a to z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka nebo matematiky. MZ ze všech nabízených předmětů je pouze jednoúrovňová. Hodnocení písemných prací z českého jazyka a literatury přešlo opět do kompetence ředitele školy, který je povinen jmenovat hodnotitele, který musí projít oficiálním školením CERMATu a získat certifikát opravňující k funkci hodnotitele. Práce z českého jazyka jsou hodnoceny na školách vyškolenými hodnotiteli dle centrálně stanovených metodických pokynů a kritérií. Hodnocení písemných prací z cizích jazyků probíhá centrálně.

⁵² Zůstává však otázkou, zda novela školského zákona z listopadu 2012 týkající se MZ ve skutečnosti nenarušila kontinuitu jazykového vzdělávání žáků středních škol s jistým zaměřením (zejména gymnázií) a neodporuje tak koncipovaným a v praxi již zavedeným kurikulárním dokumentům (RVP) s přihlédnutím k možnému dosažení vyšší jazykové úrovně v cizích jazycích, než je jazyková referenční úroveň B1, tj. úroveň, která je nyní jako jediná v MZ z cizích jazyků nabízena a ověřována.

⁵³ Požadavky k MZ z jednotlivých předmětů jsou vymezeny v tzv. katalogích požadavků společné části MZ (www.novamaturita.cz).

v jedné úrovni obtížnosti. Do listopadu 2012 byla MZ nabízena ve dvou úrovních obtížnosti, tj. základní a vyšší úrovni, kterou si maturant volil sám dle vlastního uvážení.

Maturant úspěšně složí MZ pouze tehdy, pokud úspěšně absolvuje obě povinné zkoušky ve společné části MZ a všechny povinné zkoušky v profilové části, která je zcela v kompetenci ředitelů středních škol. Ředitelé škol jsou zodpovědní za nabídku a počet zkušebních předmětů (stanoveno v příslušném RVP pro daný obor), za obsah, formu a organizaci této části MZ.⁵⁴

Zkušební předměty český jazyk a literatura a cizí jazyk jakožto zkoušky komplexní obsahují tři tzv. dílčí zkoušky, které musí maturant úspěšně absolvovat. Pokud v jedné z těchto částí maturant neuspěje, skládá opravnou zkoušku jen z této části, nemusí tedy opakovat celou komplexní MZ z daného předmětu. Dílčí zkoušky jsou hodnoceny v bodech a pro každou dílčí zkoušku je určena mezní hranice úspěšnosti, kterou musí žák překročit. Hodnoty mezní hranice úspěšnosti jsou uváděny v tzv. kritériích hodnocení a zveřejňovány MŠMT pro každý maturitní rok, a to do 31. března daného maturitního roku. Každý maturant obdrží protokol o společné části MZ, ve kterém je u každého zkušebního předmětu uveden standardizovaný počet dosažených bodů a tzv. percentilové umístění žáka v žebříčku úspěšnosti všech žáků, kteří z daného zkušebního předmětu v daném maturitním roce MZ konali. Na maturitním vysvědčení se uvádějí klasické známky ze všech předmětů společné a profilové části, ve kterých žák MZ absolvoval.

Specifikace maturitní zkoušky z cizích jazyků

Maturitní zkouška ze zkušebního předmětu cizí jazyk je připravována a nabízena v pěti jazycích (angličtině, francouzštině, němčině, ruštině a španělštině) v jedné úrovni obtížnosti. Úroveň a rozsah vědomostí a dovedností k MZ z cizích jazyků jsou pro jednotlivé jazyky vymezeny a specifikovány v katalozích požadavků společné části MZ. Požadavky odpovídají současným pedagogickým dokumentům a vycházejí z očekávaných výstupů, které jsou obsaženy v RVP. Volba jazyka je zcela v kompetenci žáka. Zvolený jazyk musí být však na dané škole vyučován.

⁵⁴ Profilová část MZ se skládá ze 2 nebo 3 povinných zkoušek (dle RVP pro daný obor). Ve školách a třídách s vyučovacím jazykem národnostní menšiny je jednou z povinných zkoušek zkouška z jazyka dané národnostní menšiny. Detailněji o profilové části MZ viz §79 školského zákona.

Základním východiskem pro koncepci MZ z cizích jazyků byly změny v pojetí, obsahu a cílech výuky cizích jazyků, které byly realizovány s potřebou synchronizovat strategické směry a cíle jazykové politiky RE a ČR v rámci kurikulární reformy. Nové pojetí MZ z cizích jazyků vychází ze současného celoevropského trendu postavení cizích jazyků v rámci EU, který zdůrazňuje zejména komunikativní funkci jazyka. Při vývoji koncepce MZ byly zohledněny také trendy a normy standardních mezinárodních zkoušek a moderní metody ověřování jazykové úrovně. Výchozí texty vyskytující se v MZ z cizích jazyků respektují autentičnost jazyka (dle komunikačního a akčního přístupu)⁵⁵, tematickou rozmanitost, a to v souvislosti s všeobecnými tématy a situacemi dané ověřované jazykové referenční úrovně, se kterými se žák může setkat v oblasti osobní, vzdělávací, společenské a profesní.⁵⁶

Maturitní zkouška z cizích jazyků má na rozdíl od starší podoby MZ charakter komplexní jazykové zkoušky, tj. ověřuje úroveň osvojených receptivních a produktivních řečových dovedností, jejichž vyvážený proces osvojování byl v určitých dimenzích po dlouhá léta v ČR opomíjen. MZ z cizích jazyků se skládá z tzv. tří dílčích zkoušek, a to z didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Každá z těchto dílčích zkoušek ověřuje úroveň jiných řečových dovedností. Receptivní řečové dovednosti – poslech a čtení s porozuměním – jsou ověřovány didaktickým testem, který se skládá ze dvou subtestů, a to z poslechu s porozuměním a ze čtení s porozuměním. V rámci subtestu čtení s porozuměním je také ověřována úroveň osvojení jazykových prostředků (gramatických, lexikálních a syntaktických) v přirozeném, autentickém kontextu, tj. na základě výchozího textu. Produktivní řečové dovednosti jsou ověřovány formou písemného projevu a ústní zkoušky. Ústní zkouška ověřuje samostatný ústní projev a interaktivní řečové dovednosti a s tím spojené komunikativní strategie (např. plánování, přeformulování, autokorekce).

S ohledem na období, ve kterém výzkumný záměr vznikl a disertační práce začala být sepsována, dále pak s ohledem na cíle výzkumného šetření, které byly zaměřeny na

⁵⁵ Pojem autentičnost se vztahuje k typu textu, komunikační situaci a tématu. Výchozí texty jsou upravovány tak, aby jejich koherence, kohezní prostředky, mluvnické prostředky a slovní zásoba odpovídaly dané ověřované jazykové referenční úrovni.

⁵⁶ Výjimku však tvoří tzv. 3. část ústní zkoušky, která zohledňuje zejména požadavky středních odborných škol a učilišť, jejichž ŠVP obsahují požadavky na specifickou či odbornou znalost a s ní související odbornou slovní zásobu. Dle odborného zaměření střední školy si učitelé vytváří 3. části sami.

zkoumání hodnocení písemných prací v obou úrovních obtížnosti (základní a vyšší), pokládám za nutné, abych nadále v práci zohledňovala původně navrženou koncepci MZ z cizích jazyků. Proto v následujících kapitolách vztahujících se k deskripci MZ z cizích jazyků budu uvádět původní koncepci MZ před listopadem 2012, tj. obě úrovně obtížnosti.

Níže uvedené tabulky (Tab. č. 4.1 a 4.2) zobrazují základní specifikaci MZ ze zkušebního předmětu cizí jazyk – základní úroveň obtížnosti a z původně navrženého předmětu cizí jazyk – vyšší úroveň obtížnosti.

Tabulka č. 4.1: Specifikace zkušebního předmětu cizí jazyk – základní úroveň obtížnosti

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI			
Dílčí zkoušky	Váha	Dovednost/kompetence	Vymezený čas
Didaktický test	50%	Poslech	35 minut
		Čtení a jazyková kompetence	60 minut
Písemná práce	25%	Písemný projev	60 minut
Ústní zkouška	25%	Ústní projev a interakce	15 minut

Pozn. Upraveno podle <http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033644.html>.

Tabulka č. 4.2: Specifikace původně navrženého zkušebního předmětu cizí jazyk – vyšší úroveň obtížnosti

VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI			
Dílčí zkoušky	Váha	Dovednost/kompetence	Vymezený čas
Didaktický test	50%	Poslech	45 minut
		Čtení a jazyková kompetence	60 minut
Písemná práce	25%	Písemný projev	90 minut
Ústní zkouška	25%	Ústní projev a interakce	15 minut

Pozn. Upraveno podle <http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033644.html>.

Základní a vyšší úroveň obtížnosti se lišily v čase, který byl vymezen pro poslech (pro základní úroveň 35 min., pro vyšší úroveň 45 min.) a písemný projev (pro základní úroveň 60 min., pro vyšší 90 min.).

Hodnocení didaktického testu a písemného projevu se provádí centrálně.⁵⁷ Ústní zkouška je hodnocena na škole dvěma certifikovanými hodnotiteli (hodnotitel zkoušející a hodnotitel přisedící) podle jednotných a centrálně vytvořených kritérií hodnocení a metodických postupů a principů. Výsledné hodnocení výkonu žáka je souhrnem jeho výsledků v jednotlivých dílčích zkouškách. Hodnocení MZ by mělo respektovat principy standardizace, objektivity, spolehlivosti a přesnosti.

4.3 Ověřované úrovně obtížnosti maturitní zkoušky z cizích jazyků

Maturitní zkouška z cizích jazyků byla do listopadu 2012 nabízena ve dvou úrovních obtížnosti – základní a vyšší úrovni. Při vymezování požadavků základní a vyšší úrovně obtížnosti se vycházelo z RVP a jazykových referenčních úrovní B1 a B2 ze SERRJ. Základní úroveň obtížnosti by měla odpovídat očekávaným výstupům vzdělávacího oboru další cizí jazyk, které jsou v RVP formulovány, vyšší úroveň obtížnosti pak očekávaným výstupům vzdělávacího oboru cizí jazyk.

Úrovně obtížnost ve vztahu ke Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky

Jak již bylo zmiňováno výše, základním východiskem pro koncepci MZ z cizích jazyků a vymezení požadavků na jazykové dovednosti byl SERRJ. Podle jazykových referenčních úrovní B1 a B2 a jejich terminologie byly popsány a definovány úrovně dovedností a znalostí základní a vyšší úrovně obtížnosti, které tak slouží ke snadné interpretaci úrovně ovládnutí jazyka, ke srovnatelnosti a transparentnosti výkonu všech testovaných žáků středních škol. Přestože se postupovalo dle mezinárodně uznávaných principů standardizace tzv. plošného testování, zohledňuje státní MZ z cizích jazyků

⁵⁷ Písemný a ústní projev měl být dle koncepce, která platila do roku 2010, hodnocen na školách dvěma nezávislými certifikovanými hodnotiteli podle jednotných kritérií a principů. Již v prvním roce konání MZ (2011) nebylo však hodnocení písemných prací dvěma nezávislými hodnotiteli realizováno. Písemné práce hodnotil pouze jeden certifikovaný učitel. Na podzim 2011 došlo ke změně koncepce hodnocení. Písemný projev je vyhodnocován centrálně několika desítkami externích vyškolených hodnotitelů. Hodnocení a zkoušení ústního projevu bylo ponecháno na školách.

specifika českého školství. Např. jedinečnost ústní zkoušky a její 3. části, která je koncipovaná tak, aby uspokojila požadavky především středních odborných škol a učilišť.

Hlavním cílem MZ z cizích jazyků je, aby tato zkouška získala v budoucnu také mezinárodní prestiž. V tomto ohledu byly učiněny jisté kroky, které měly vést ke kvalifikovanému a expertně doložitelnému přiřazení základní úrovně obtížnosti k mezinárodně uznávané jazykové referenční úrovni B1 dle SERRJ (před listopadem 2012 přiřazení také vyšší úrovně obtížnosti k jazykové referenční úrovni B2). Jazyková referenční úroveň B1 je v souvislosti se základní úrovní sice proklamována, ale její přiřazení k této úrovni ve smyslu empirickém není dosud zcela prokázáno. Proces kalibrace, tj. přiřazení, je velmi časově náročný a probíhá v souladu s navrhovanými postupy a principy, které jsou formulovány RE v manuálu *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (2003) a s doporučeními mezinárodních testovacích organizací EALTA (European Association for Language Testing and Assessment) a ALTE (Association for Language Testers in Europe). Projekt zaměřený na kalibraci MZ z cizích jazyků proběhl v letech 2008–2013 a byl financován prostředky ESF. Jelikož nebyla doposud finančně podpořena udržitelnost daného projektu, nemohou být dílčí výsledky z předešlých let dále zkoumány a rozvíjeny.

Do přípravy koncepce MZ z cizích jazyků se záměr kalibrace a mezinárodního uznání promítl především tím, že zkouška je komplexní a ověřuje všechny čtyři klíčové řečové dovednosti, které jsou předpokladem pro komplexní posouzení jazykové úrovně jedince, a snahou dodržet proklamovanou úroveň testových materiálů, tj. zkušební dokumentace.

Rozdíly mezi základní a vyšší úrovní obtížnosti

Základní úroveň obtížnosti by měla ověřovat minimální požadované znalosti a dovednosti, kterými by měl žák jakožto maturant absolvující střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou disponovat. Vyšší úroveň obtížnosti v sobě zahrnovala znalosti a dovednosti základní úrovně obtížnosti a zároveň ověřovala jazykovou úroveň vyšší, tj. B2 dle SERRJ.

Základní úroveň obtížnosti ověřuje dovednost žáka reagovat v běžných situacích vztahujících se k osobní, vzdělávací, společenské a profesní oblasti, dále ověřuje všeobecná a běžná témata (u vyšší úrovně obtížnosti to byla i témata abstraktní a méně známá), slovní zásobu vztahující se k těmto tématům a jazykové prostředky (gramatické jevy a prostředky textové návaznosti) odpovídající jazykové referenční úrovni B1. V ústní části MZ je ponechán prostor pro ověření specifických či odborných znalostí a dovedností a slovní zásoby, které souvisejí s požadavky odborných témat vyučovaných na středních odborných školách a učilištích. I vzhledem ke specifiku této části MZ z cizích jazyků jsme se snažili vyhovět požadavkům jazykové referenční úrovně B1, jelikož v SERRJ je zmíněno, že žák ovládá i takovou slovní zásobu, popř. disponuje takovými znalostmi, je schopen komunikovat v konkrétní situaci, která je jeho osobě blízká.⁵⁸ Předpokládá se tedy, že osobní zájem žáka, který si zvolil studium oboru dané střední školy, je v souladu se zaměřením této školy a v souladu s vymezením osobního tématu dle SERRJ.

Rozdíl mezi základní a vyšší úrovní obtížnosti spočíval v šíři a hloubce ověřovaných jazykových znalostí a dovedností, u některých částí MZ v délce administrace testu (u poslechu s porozuměním a písemného projevu – viz Tabulky č. 4.1 a č. 4.2 výše o rozdílech ve specifikaci základní a vyšší úrovně obtížnosti), dále v zadání úloh a instrukcích (u základní úrovně obtížnosti použit český jazyk, u vyšší úrovně obtížnosti daný cizí jazyk), v některých typech, formátech použitých úloh a jejich počtech, v charakteristice výchozích textů a nahrávek (v délce, rychlosti nahrávek, počtu mluvčích, kohezi a koherenci textu, ve slovní zásobě a v použitých gramatických prostředcích), v tematickém zaměření a situačním kontextu apod. Mnohé úlohy ověřovaly stejnou dovednost, ale jejich řešení se lišilo v obtížnosti použitých a požadovaných jazykových prostředků a v rozsahu slovní zásoby. Obtížnost úloh je dána charakteristikou výchozích úloh a obtížností požadované operace s výchozím textem.⁵⁹ Ke každé části MZ z cizích jazyků je vytvořena detailní specifikační tabulka, která zahrnuje výše zmíněné skutečnosti a přesně popisuje ověřované dovednosti neboli specifické cíle. Specifikační tabulka je

⁵⁸ Podrobněji k tomuto problému viz Kap. 4 (Užívání jazyka a uživatel/student jazyka), konkrétněji podkapitoly 4.1 a 4.2 o kontextu užívání jazyka a tématech komunikace (SERRJ, 2002, s. 45–102).

⁵⁹ Detailnější rozdíly v úrovních B1 a B2 v různých oblastech užívání jazyka nalezneme v SERRJ. Tyto rozdíly respektovala i MZ z cizích jazyků (viz katalogy požadavků pro obě úrovně obtížnosti).

závazná pro každý test z daného cizího jazyka a pro každý cizí jazyk nabízený v rámci MZ. Dodržováním této specifikace je zaručena určitá míra srovnatelnosti didaktických testů v čase a napříč všemi cizími jazyky nabízenými v MZ.

5 Postavení a význam písemného projevu v maturitní zkoušce z cizích jazyků

Dovednost žáka komunikovat v cizím jazyce ve formě písemného projevu je jedna ze čtyř klíčových řečových dovedností, která se ověřuje státní MZ. Při vzniku koncepce MZ z cizích jazyků byl brán zřetel na požadavky evropské vzdělávací politiky a současných didakticko-metodologických principů a trendů ve výuce cizích jazyků, které akcentují rovnoměrné rozvíjení všech komunikativních jazykových kompetencí. Zejména s ohledem na potlačení převládající gramaticko-překladové metody ve výuce, která v našem školství převládala, a bohužel je ještě dnes mnohdy na některých školách uplatňována, je snahou postavení a význam písemného projevu posílit a jeho výuku zlepšit. Mnohá šetření prokazatelně poukazují na skutečnost, že žáci jsou ve svých produktivních dovednostech slabší než ve čtení a poslechu s porozuměním.⁶⁰ Komplexní charakter MZ z cizích jazyků má pozitivní vliv na to, že vyučující cizích jazyků dbají ve své výuce na osvojení a rozvíjení této řečové dovednosti. V ověřované dovednosti umět se písemně vyjadřovat se odráží komplexní zvládnutí jazyka v rovině lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.

5.1 Specifikace písemného projevu z cizích jazyků

Písemná práce (u obou úrovní obtížnosti) se skládá ze dvou částí (ze dvou testových úloh), které ověřují dva různé slohové útvary (typy textů) lišící se navzájem požadovaným rozsahem, tematickým zaměřením a komunikační situací. Úlohy jsou široce otevřené a koncipované jako strukturované zadání. Struktura zadání přesně vymezuje požadavky na jeho splnění, jelikož specifikuje téma, komunikační situaci, příjemce, funkční styl, délku (ta je stanovena intervalem slov) a typ textu (slohový útvar a jeho formální náležitosti) a ve formě odrážek či bodů dílčí požadavky zadání, které přesně

⁶⁰ Např. data z každoročních analýz výsledků žáků skládajících MZ z německého jazyka prokazují, že maturanti dosahují v písemném projevu slabších výsledků než v didaktickém testu.

vymezují, o čem má žák psát. Tyto body zadání jsou pro zpracování písemné práce klíčové, jelikož je žák musí ve své písemné práci jasně, srozumitelně, účelně a v odpovídající míře podrobnosti rozpracovat. Klíčové informace jsou v zadání uvedeny tučně, aby je žák nepřehlédl. Ze zadání také vyplývá, jakou slovní zásobu, jaké mluvnické prostředky a jazykové funkce od žáka vyžadujeme. Zadání může také obsahovat tzv. výchozí stimuly ve formě grafů, schémat, inzerátů, prospektů apod.

Zadání je pro základní úroveň obtížnosti psáno v českém jazyce, vyjma výchozích stimulů v podobě např. inzerátů, pozvánky, letáku. Pro vyšší úroveň obtížnosti bylo zadání konstruováno v cizím jazyce.

Při testování písemného projevu žáci obdrží tzv. testový sešit (Příloha č. 1), na jehož titulní straně jsou uvedeny pokyny, jak mají postupovat při řešení testových úloh, tj. jak zapisovat odpovědi do záznamového archu, jaký čas je vymezen pro řešení úloh, jaké bodování je použito a jaké pomůcky mohou žáci při testování používat. Nedodržení pokynů může vést k penalizaci popř. k tomu, že práce nebude hodnocena. Na každé straně testového sešitu je horní lišta s informacemi o části písemného projevu a maximálním počtu bodů, které může žák za danou část písemného projevu získat. Kromě toho je na každé straně uvedeno jedno zadání, tj. na první straně zadání pro 1. část, na následující straně zadání pro 2. část. Do zbylých volných částí či míst testového sešitu, tj. do prostoru pod zadáním a na poslední prázdné straně, si žák může činit poznámky ke své práci, které však nejsou zohledněny při výsledném hodnocení jeho písemného projevu. Poznámky mohou sloužit jako koncept nebo mohou sloužit pro formulování jednotlivých myšlenek.

Testované osoby své odpovědi zapisují do záznamového archu (Příloha č. 2), který slouží jako podklad pro hodnocení. Na záznamovém archu jsou přesně vyznačena pole s určitým počtem předtištěných řádků pro zpracování zadání. Pokud žák nepíše do vymezeného prostoru, není tento text ze strany hodnotitele brán v potaz a hodnocen. Počet řádků u obou částí písemného projevu je orientačně vymezen na základě charakteristik průměrného rukopisu. Ve spodní části vyznačeného pole se vyskytují řádky na šedém podtisku, které slouží v případě, že žák z jakéhokoli důvodu (např. ve svém textu škrtał, mezi odstavci vynechával řádky, jeho písmo bylo příliš velké a roztáhlé) potřebuje více prostoru pro psaní. Text napsán na řádcích na šedém podtisku je předmětem hodnocení.

Záznamový arch dále obsahuje tabulku, která slouží hodnotiteli pro zápis hodnocení (bodů) obou částí písemné práce. Žáci mohou psát modře nebo černě pišící propisovací tužkou, jejich rukopis musí být čitelný, jelikož nečitelný text není hodnocen. V průběhu testování mohou žáci používat slovníky, které však uvnitř nesmí obsahovat část věnovanou písemnému projevu.⁶¹ Po ukončení administrace testu zůstává originál záznamového archu ve škole. Naskenované záznamové archy jsou elektronickým způsobem zaslány do CERMATu. Informační systém IS Certis umožňuje hodnocení písemných prací elektronickým způsobem.

Čas vymezený na splnění zadání písemné práce je pro základní úroveň obtížnosti 60 minut (pro vyšší úroveň byl 90 minut). Vymezený čas se vztahuje na přečtení, promyšlení zadání a zápis odpovědi do záznamového archu. Požadovaný rozsah písemné práce je dán intervalem počtu slov, u základní úrovně obtížnosti v 1. části 120–150 slov, ve 2. části 60–70 slov (u vyšší úrovně v 1. části 210–240 slov, ve 2. části 100–120 slov). Interval slov je pro žáka závazný. Pokud žák napíše text kratší nebo delší, než je daný interval, je penalizován v příslušných oddílech či sloupcích kritérií (viz Kap. 6.2).

Celkový počet bodů, které může žák za splnění zadání obou částí u základní i vyšší úrovně obtížnosti získat, je 36. Váha 1. části je vzhledem k požadovanému rozsahu písemného projevu dvojnásobkem váhy 2. části, tj. za 1. část je maximální počet 24 bodů, za 2. část 12 bodů. Mezní hranice úspěšnosti byla v dosavadních maturitních ročnících stanovena na 44 %, tj. 16 bodů. Body za obě části písemného projevu se sčítají, žák tedy může uspět i tehdy, pokud napíše jen 1. část, ve které získá minimálně 16 bodů.

Následující tabulka (Tab. č. 5.1) podává základní přehled o specifikaci písemného projevu pro obě úrovně obtížnosti.

⁶¹ Některé slovníky obsahují části věnované písemnému projevu, ve kterých jsou uvedeny např. charakteristiky různých typů textů (např. pokyny, jak napsat formální dopis, vhodné fráze dle funkčního stylu), popř. ukázky těchto textů. Jelikož se v písemném projevu ověřuje znalost základních charakteristik, formálních náležitostí jednotlivých textů, není používání těchto slovníků žádoucí. Vhodnost slovníků kontroluje zadavatel před začátkem testování.

Tabulka č. 5.1: Specifikace písemného projevu – základní a vyšší úroveň obtížnosti

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI			
	1. část	2. část	Celkem
Délka textu	120–150 slov	60–70 slov	180–220 slov
Váha části	24 bodů	12 bodů	36 bodů
VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI			
	1. část	2. část	Celkem
Délka textu	210–240 slov	100–120 slov	310–360 slov
Váha části	24 bodů	12 bodů	36 bodů

Zdroj: Cermat

5.2 Ověřované úrovně obtížnosti

Tak jako všechny části MZ z cizího jazyka byly do listopadu 2012 nabízeny ve dvou úrovních obtížnosti, tak také zadání pro písemný projev bylo tvořeno ve dvou úrovních obtížnosti, které odpovídaly jazykovým referenčním úrovním B1 a B2 SERRJ.⁶² Požadavky na písemný projev z cizích jazyků pro základní a vyšší úroveň obtížnosti jsou vymezeny a detailně popsány v katalogích požadavků pro příslušný jazyk.

Charakteristika písemného projevu žáka základní úrovně obtížnosti

Jednotlivé dovednosti jsou ověřovány na běžných slohových útvarech, jako jsou formální i neformální dopis (včetně elektronické formy korespondence) nebo vzkaz, životopis, vyprávění, popis apod.

Žák dovede s ohledem na požadovaný slohový útvar napsat srozumitelná sdělení a obsahově i jazykově nekomplikované souvislé texty, ve kterých jsou informace a myšlenky vyjádřeny dostatečně jasně a přesně, adekvátně záměru (zadání) a v souladu s běžnými pravidly výstavby požadovaného typu textu.

⁶² Detailní popis jazykových referenčních úrovní B1 a B2 pro písemný projev a písemnou interakci nalezneme v SERRJ na stranách 63–64, 84–86.

Myšlenky a informace jsou v textu řazeny lineárně a tam, kde je to vhodné, jsou propojeny běžnými spojovacími výrazy. Text je vhodně organizován a logicky uspořádán. Pokud to vyžaduje typ textu nebo zadání, je slohový útvar ve standardizované konvenční podobě.

Jazykové prostředky a funkce jsou v rámci požadované úrovně obtížnosti použity přesně, vhodně a v odpovídajícím rozsahu. Úroveň formálnosti jazyka je volena s ohledem na situaci a příjemce. Vliv mateřského či jiného cizího jazyka může být postřehnutelný, nesmí však narušit srozumitelnost.⁶³

Charakteristika komunikačních situací, oblastí užívání jazyka a tematických okruhů základní úrovně obtížnosti

Požadovaný písemný projev se vztahuje ke konkrétním a běžným tématům a situacím, se kterými se žák může setkat v každodenním životě. Témata a situace se týkají oblasti osobní (rodina, přátelé, život mimo domov apod.), osobnostní (koníčky, zájmy apod.), veřejné (služby, společenské události apod.), vzdělávací (výuka, účast na jazykovém kurzu apod.), společenské (kultura, tradice, média apod.) a pracovní (brigády, plány do budoucna, běžné profese apod.).⁶⁴

Specifické cíle (ověřované dovednosti) základní úrovně obtížnosti

Ověřované dovednosti v písemném projevu základní úrovně obtížnosti jsou označovány jako specifické cíle a v katalogích požadavků pro příslušný cizí jazyk jsou definovány jako *Žák dovede*:

- *popsat místo, cestu, věc, osobu, zážitek, událost, zkušenost, děj apod.;*
- *popsat a/nebo představit sebe i druhé;*
- *popsat pocity a reakce, např. libost/nelibost, souhlas/nesouhlas, překvapení, obavu;*

⁶³ *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Německý jazyk. Základní úroveň obtížnosti (2008, s. 9).*

⁶⁴ *Tamtéž.*

- vyjádřit názor/postoj a morální stanovisko, např. omluvu, lítost;
- vyjádřit vlastní myšlenky;
- vyjádřit úmysl, přání, žádost, prosbu, nabídku, pozvání, doporučení apod.;
- zdůvodnit určité činnosti a/nebo skutečnosti;
- vysvětlit problém a/nebo navrhnout řešení problému;
- vysvětlit a/nebo zdůraznit, co považuje za důležité;
- sdělit/ověřit si specifické informace a zprávy;
- požádat o specifické informace;
- shrnout a/nebo využít předložené faktografické informace;
- zeptat se na názor, postoj, pocity, problém apod.;
- zodpovědět jednoduché dotazy.⁶⁵

Charakteristika písemného projevu žáka vyšší úrovně obtížnosti

Jednotlivé dovednosti jsou ověřovány na slohových útvarech, jako jsou formální i neformální dopis (včetně elektronické korespondence a běžného obchodního dopisu, vzkaz, životopis, vyprávění, referát, článek, kritika, úvaha, recenze, smyšlený příběh apod.

Žák dovede s ohledem na požadovaný slohový útvar napsat srozumitelná a obsahově i jazykově složitá souvislá sdělení, ve kterých jsou informace a myšlenky vyjádřeny konzistentně, rozvinuty adekvátně záměru (zadání) a jsou v souladu s pravidly výstavby požadovaného typu textu.

Myšlenky a informace jsou v textu logicky uspořádány a tam, kde je to vhodné, jsou využity rozmanité prostředky textové návaznosti. Text je vhodně organizován. Pokud to vyžaduje zadání, je slohový útvar ve standardizované konvenční podobě.

⁶⁵ Tamtéž.

Jazykové prostředky a funkce jsou v rámci požadované úrovně obtížnosti použity přesně, vhodně a v odpovídajícím rozsahu. Úroveň formálnosti jazyka je volena s ohledem na situaci a příjemce. Vliv mateřského či jiného cizího jazyka není postřehnutelný.⁶⁶

Charakteristika komunikačních situací, oblastí užívání jazyka a tematických okruhů vyšší úrovně obtížnosti

Požadovaný písemný projev se vztahuje ke konkrétním, abstraktním, známým i méně známým tématům a situacím, se kterými se žák může běžně setkat v osobním, společenském, akademickém i profesním životě. Témata a situace se týkají oblasti osobní (rodina, přátelé, život mimo domov apod.), osobnostní (koníčky, zájmy apod.), společenské (kultura, tradice, životní prostředí, média apod.), veřejné (využívání veřejných a zdravotnických služeb apod.), vzdělávací (výuka, pobyt na jazykovém kurzu apod.) a pracovní (brigády, plány do budoucna, běžné profese apod.).⁶⁷

Specifické cíle (ověřované dovednosti) vyšší úrovně obtížnosti

Ověřované dovednosti v písemném projevu vyšší úrovně obtížnosti jsou označovány jako specifické cíle a v katalozích požadavků pro příslušný cizí jazyk jsou definovány jako *Žák dovede*:

- *popsat podrobně osobu, místo, věc, skutečné nebo smyšlené události, zážitky apod.;*
- *popsat podrobně pracovní postup;*
- *sdělit podrobné informace a zprávy a reagovat na ně;*
- *zformulovat dotazy a reagovat na ně;*
- *uvést potřebné detaily;*
- *vyjádřit myšlenky a vztahy mezi nimi;*

⁶⁶ *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Německý jazyk. Vyšší úroveň obtížnosti (2008, s. 9).*

⁶⁷ *Tamtéž.*

- *zformulovat žádost, nabídku, stížnost, reklamaci apod.;*
- *vyjádřit své názory a reagovat na názory jiných;*
- *uvést důvody pro a proti určitému názorovému stanovisku;*
- *vysvětlit/porovnat výhody a nevýhody různých možností, přístupů apod.;*
- *vysvětlit běžné problémy a/nebo navrhnout řešení problému;*
- *zhodnotit různé návrhy řešení problému;*
- *zdůraznit důležité myšlenky;*
- *zdůraznit důležitost událostí a zážitků z osobního hlediska;*
- *vyjádřit míru pocitu;*
- *rozvinout hlavní kompoziční složky a doložit je relevantními podrobnostmi/příklady;*
- *shrnout a skloubit informace a argumenty (z více zdrojů);*
- *rozvinout systematicky argumentaci;*
- *posoudit kriticky film, knihu, divadelní hru apod.⁶⁸*

Rozdíly v dříve daných úrovních obtížnosti se promítaly v požadavcích na výkon žáka v rovině požadovaného slohové útvary (typu textu), tzn. v charakteristice textu, v dodržování formálních náležitostí typů textů a funkčním stylu, dále v dovednostech, tématech, organizaci (kohezi a koherenci) textu a ve správnosti a rozsahu slovní zásoby, jazykových prostředků a jazykových funkcí. Dovednosti jsou v katalogích požadavků označeny jako specifické cíle, tj. jako dovednosti, které žák na dané úrovni ovládá a prokáže.

Tak jako u didaktického testu, i u písemného projevu jsou specifické cíle (ověřované dovednosti) definovány a upřesněny v tzv. specifikačních tabulkách, jejichž dodržování ovlivňuje srovnatelnost v daném jazyce pro jednotlivé maturitní ročníky a srovnatelnost napříč nabízenými cizími jazyky.

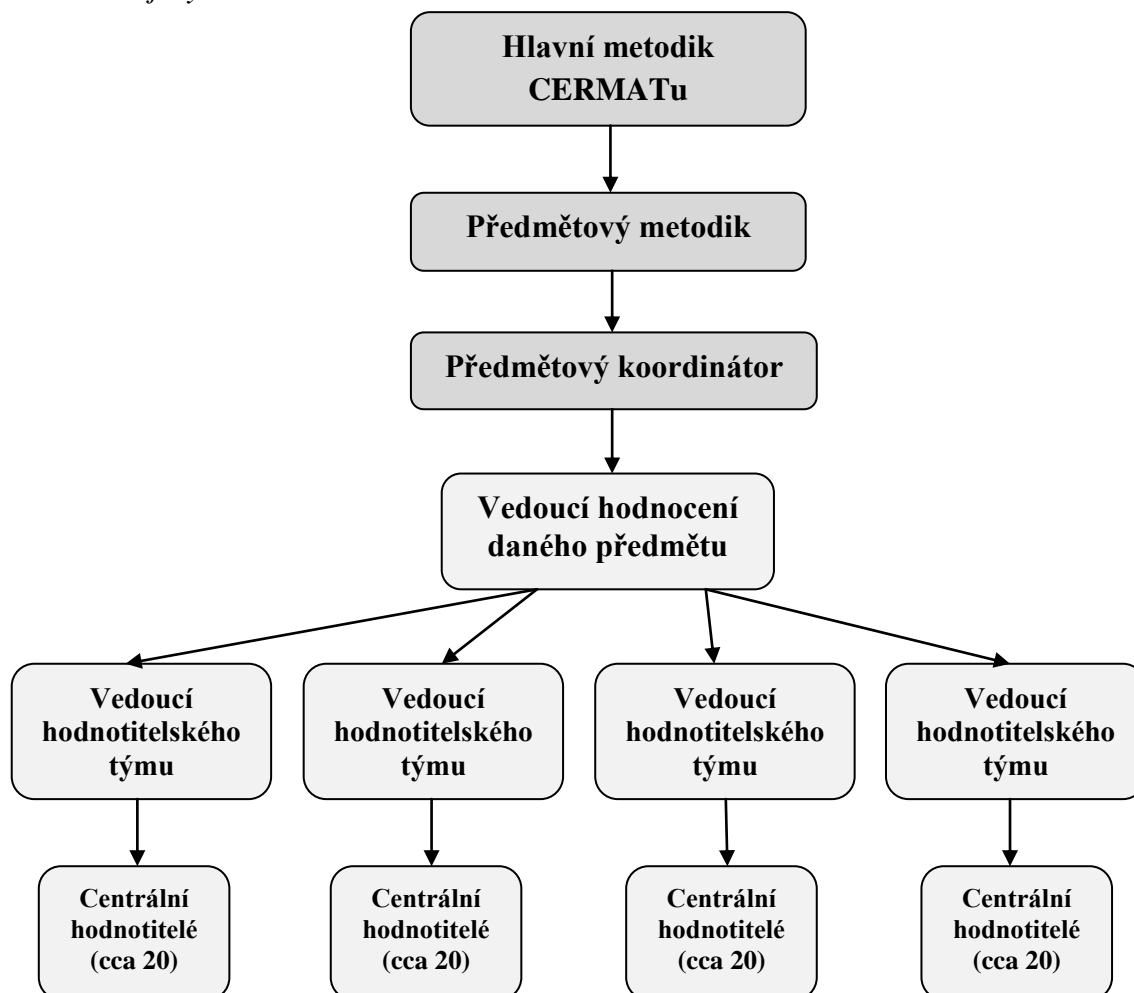
⁶⁸ *Tamtéž.*

5.3 Posuzování písemného projevu

Dle původně navržené koncepce, která platila do roku 2010, měl být písemný (i ústní) projev hodnocen na školách dvěma nezávislými vyškolenými a certifikovanými hodnotiteli podle jednotných kritérií, striktně vymezených principů a metodických pokynů a postupů. V roce 2011, při prvním zahájení MZ, se však od požadavku hodnocení písemného projevu dvěma nezávislými vyškolenými hodnotiteli odstoupilo a práce hodnotil pouze jeden certifikovaný učitel. Mnohdy docházelo k situacím, kdy učitelé, kteří získali oprávnění k funkci hodnotitele (§80 školského zákona), posuzovali písemné práce svých žáků. Problémy způsobené takovýmto způsobem hodnocení písemných prací pak vedly v následujícím maturitním ročníku (2012) ke změně v systému hodnocení písemných prací. Původně decentralizované hodnocení písemných prací přešlo ze samotných škol na centrální externí hodnotitele jmenované, vyškolené a certifikované přímo CERMATem.

Následující Schéma č. 5.1 zobrazuje systém centrálního hodnocení písemného projevu z německého jazyka.

Schéma č. 5.1: Systém centrálního hodnocení písemného projevu z německého jazyka



Každou písemnou práci hodnotí jeden hodnotitel, který je zařazen do určité skupiny hodnotitelů. Jejich výsledky hodnocení písemných prací průběžně monitorují tzv. trenéři daných skupin (superrateři). Skupiny hodnotitelů a jejich práce jsou dále průběžně monitorovány tzv. hlavním hodnotitelem, který tak dohlíží na celý proces centrálního hodnocení písemného projevu maturantů. Hlavní hodnotitel, který je externím spolupracovníkem CERMATu, diskutuje veškeré vzniklé neshody či problémy metodologického rázu s předmětovým koordinátorem daného cizího jazyka a s hlavními metodiky cizích jazyků CERMATu.

Centrální hodnocení s několika stupni kontrolních mechanismů, metodickou podporou a s pomocí přímých pracovníků CERMATu přinesly v roce 2012 zvýšení nezávislosti jednotlivých hodnotitelů a snížení rozdílů v jejich přístupu k hodnocení (viz Kap. 9, Graf č. 9.1). Cílem této změny bylo zvýšení objektivity, přesnosti, spolehlivosti a srovnatelnosti v posuzování této části MZ z cizích jazyků.

6 Hodnocení otevřených úloh

V souvislosti se školskou reformou, kutikulárními změnami a evaluací výsledků českého vzdělávání je současnou pedagogickou veřejností kladen důraz na kvalitu standardizovaného didaktického testu jakožto evaluačního nástroje, jímž lze objektivně, spolehlivě a přesně měřit osvojené vědomosti a dovednosti určité cílové skupiny testovaných. Vyhodnocování didaktických testů tvořených uzavřenými úlohami se považuje za vysoce objektivní, jelikož variabilita správných odpovědí je omezená (např. volba jedné z nabízených alternativ). Za objektivní lze označit také testy s úlohami požadujícími velmi stručnou, krátkou odpověď, jelikož správné odpovědi jsou předvídatelné a jejich vyhodnocování provádí posuzovatelé na základě předem stanoveného klíče všech možných správných odpovědí. Aby bylo zabráněno výskytu chyb při posuzování, doporučuje se hodnocení otevřených úloh se stručnou odpovědí dvěma, popř. třemi nezávislými hodnotiteli. Tento způsob hodnocení je uplatňován při posuzování otevřených úloh v didaktickém testu z cizích jazyků, a to prostřednictvím Informačního systému IS Certis.

Na objektivitu, spolehlivost a přesnost u úloh široce otevřených, které vyžadují od testovaného širokou odpověď, se pohlíží s určitým despektem. U takovýchto typů úloh se doporučuje, aby hodnocení úloh prováděli nezávislí vyškolení hodnotitelé na základě jednotných kritérií s přesně vymezenými postupy a principy hodnocení. Dle konstrukce použitých kritérií se rozlišují dva základní způsoby posuzování široce otevřených úloh, a to holistický a analytický.

6.1 Holistický vs. analytický způsob posuzování široce otevřených úloh

Kritéria hodnocení otevřených úloh s velmi širokou odpovědí jakožto nástroj měření výkonu testovaného jsou postavena na principu tzv. hodnoticí škály (rater scale, Bewertungsanleitung), kdy jednotlivé škály představují důležité aspekty, jevy, charakteristiky či kategorie hodnocení (podrobněji viz Kap. 7.3). Rozlišují se dva základní

typy kritérií, a to analytická kritéria (analytic criteria, analytische Kriterien) a holistická kritéria (holistic criteria, holistische Kriterien).

Při holistickém hodnocení se posuzuje výkon jedince jako celek, tj. jak testovaný splňuje předem stanovenou celkovou charakteristiku dané hodnoticí škály. Jako vhodný příklad je zde uvedena klasická pětistupňová škála známek, která se běžně používá při klasifikaci žáků na školách. Tato škála se svým pojetím blíží holistickému způsobu posuzování výkonu žáků, kdy je žák na základě ne zcela přesného popisu těchto pěti kategorií klasifikován. Ve skutečnosti jsou tyto kategorie pětistupňové škály pojímány a chápány učiteli různým způsobem. Udělená známka má subjektivní výpovědní hodnotu. Jedna známka neboli jeden stupeň škály bývá pak často interpretován různými subjekty zcela rozdílně. Tento způsob posuzování neumožňuje diagnostikovat silné a slabé stránky výkonu žáka, např. jeho písemného projevu či ústního projevu, jelikož toto hodnocení předpokládá, že všechny hodnocené jevy či aspekty ověřované dovednosti (např. použití prostředků textové návaznosti, mluvnických prostředků a slovní zásoby) dosahují v rámci hodnoticí škály stejné hodnoty. Holistický způsob posuzování produktivních dovedností klade velké nároky na zkušenost hodnotitelů a jejich odbornou přípravu, která je velmi časově náročná. Velkou výhodou holistického způsobu posuzování je, že není pro velmi zkušené hodnotitele příliš časově náročný, a proto je využíván pro testování zejména velkého počtu osob.

Při aplikaci analytických kritérií se hodnotí výkon testované osoby odděleně dle jednotlivých dílčích charakteristik, jevů či aspektů. Tyto posuzované aspekty, jevy jsou hodnoceny zcela odděleně, nezávisle na sobě a každému jednotlivému posuzovanému jevu je přiřazena určitá hodnoticí kategorie, škála. Tento způsob hodnocení podává žákovi i učiteli důležitou zpětnou vazbu o úrovni ověřované dovednosti, tj. můžeme zcela přesně identifikovat, ve kterých dílčích dovednostech, posuzovaných aspektech má žák ještě problémy a ve kterých nikoli. V cizích jazycích jsou hodnoticí škály analytických kritérií často definovány pomocí tzv. deskriptorů (*SERRJ*, 2002; Alderson, Clapham & Wall, 1995; Shaw & Weir, 2007; Weigle, 2002; Weir, 1990), které přesně vymezují, co by měl testovaný jedinec na dané úrovni hodnoticí škály ovládat. Tento typ kritérií využívá např. Goethe Institut při posuzování produktivních dovedností (Goethe Institut, 1996, s. 31).

Analytická kritéria jsou vhodná pro nevyškolené hodnotitele, kteří nemají zkušenosti s evaluací produktivních dovedností, a nejsou tak schopni aplikovat holistická kritéria, která kladou na hodnotitele větší nároky, zejména na jejich praktické zkušenosti s kritérii.⁶⁹ Hodnocení prostřednictvím těchto kritérií je velmi časově náročné.

Holistický a analytický způsob hodnocení mají oba své výhody a nevýhody (viz Tab. č. 6.1).

Tabulka č. 6.1: Srovnání holistických a analytických kritérií

	HOLISTICKÁ KRITÉRIA	ANALYTICKÁ KRITÉRIA
Reliabilita	Reliabilita je nižší.	Reliabilita je vyšší.
Konstrukční validita	Hodnocení předpokládá, že veškeré posuzované aspekty, jevy dané dovednosti jsou na stejné úrovni hodnoticí škály.	Jednotlivé aspekty, jevy dané dovednosti jsou posuzovány odděleně a přiřazovány tak různým hodnoticím škálám. Testovaný přesně ví, v čem jsou jeho slabé a silné stránky. Kritéria jsou vhodnější pro komplexnější hodnocení jazykových dovedností v cizím jazyce.
Praktičnost	Hodnocení není časově náročné, ale jsou kladeny větší nároky na odbornou přípravu a zkušenosti hodnotitele.	Hodnocení je časově a ekonomicky náročné.
Dopad/vliv	Obecný popis výsledku neposkytuje dostatečnou zpětnou vazbu o úrovni osvojení vědomostí a dovedností.	Kritéria mají diagnostický význam, poskytují zpětnou vazbu o úrovni osvojení vědomostí a dovedností.
Autentičnost	Holistické hodnocení je přirozenější proces než analytické hodnocení.	Hrozí riziko opomíjení analytických kritérií a jejich přizpůsobení holistickému hodnocení.

Pozn. Upraveno podle Shaw (2007, s. 153) a Weigle (2002, s. 121).

Volba použití holistických nebo analytických kritérií záleží na řadě faktorů, např. na tom, co chceme přesně testováním ověřit, kolik bude testovaných, kdo a jakým způsobem bude hodnocení provádět, k jakému účelu mají výsledky testování sloužit, jak

⁶⁹ Dle názoru Dafni Wiedenmayer (2006, s. 85) je pro nezkušené hodnotitele mnohem snazší hodnotit písemné práce analyticky než jej posouvat holistickým způsobem.

budou výsledky dále interpretovány, v jakém čase mají být testy vyhodnoceny, jaké jsou finanční, časové a organizační možnosti pro odbornou přípravu hodnotitelů.

6.2 Hodnocení písemného projevu z cizích jazyků v maturitní zkoušce

Hodnocení písemného projevu je založeno na jiných principech než hodnocení otevřených úloh s krátkou odpovědí v didaktickém testu, kde variabilita možných odpovědí je natolik omezená, že lze sestavit klíč všech možných správných odpovědí. Díky variabilitě možných textů (písemných prací), které maturanti napíší na základě jednoho společného zadání, je elektronické zpracování všech odpovědí zcela nemožné.

Základními východisky při rozhodování o koncepci kritérií a způsobu hodnocení byly poznatky uváděné v zahraničních publikacích (např. Alderson, 1995; Arter & Chappuis, 2007; Bachmann & Palmer, 1996; Jäger, 2000; McNamara, 2000; Shaw & Weir, 2007; Tschirner, 2001; Weigle, 2002; Wiedenmayer, 2006) a zkušenosti zahraničních kolegů z oblasti evaluace výsledků vzdělávání v cizích jazycích. S ohledem na jejich poznatky a zkušenosti bylo rozhodnuto, že pro hodnocení písemného i ústního projevu bude použit analytický způsob posuzování těchto dovedností, přesněji čtyřbodová (0–3 body) hodnoticí škála ordinálního charakteru. Při rozhodování hrály důležitou roli následující aspekty:

- principy kritérií, která běžně používají mezinárodní organizace při testování jazykových dovedností;
- možnost hodnotit jednotlivé aspekty, jevy (dílní dovednosti) písemného (ústního) projevu odděleně, nezávisle na sobě a možnost následné diskuse v rámci konsensu (shody) hodnotitelů;
- možnost předcházet případným sporům mezi hodnotiteli a mezi hodnotiteli a žákem (např. při odvolání);
- diagnostická funkce kritérií (možnost jasně a přesně pojmenovat individuální nedostatky žáků v písemném i ústním projevu);

- praktické využití kritérií ve výuce cizích jazyků;
- možnost ovlivnit proces výuky produktivních dovedností (např. osvojení základních strategií psaní různých typů textů);
- možnost využití kritérií pro účely sumativního a formativního hodnocení a autoevaluce;
- možnost slovního hodnocení písemného či ústního projevu (umožňují tak dílčí kritéria, deskriptory, které vychází ze znění deskriptorů dané úrovně obtížnosti dle SERRJ);
- nepříliš velké zkušenosti vyučujících cizích jazyků s hodnocením písemného (ústního) projevu s ohledem na komunikativní funkci jazyka;
- nepříliš velké znalosti vyučujících cizích jazyků o SERRJ, o jazykových referenčních úrovních a nepříliš velké zkušenosti s praktickým využitím jednotlivých deskriptorů, které dané jazykové referenční úrovně definují;
- finanční, časové a personální možnosti odborné přípravy hodnotitelů písemného (ústního) projevu.

Vzhledem k tomu, že je písemná práce tvořena dvěma částmi, ve kterých se ověřují dva různé typy textů v různé délce, byly vyvinuty pro obě části písemného projevu dvě velmi podobné sady analytických kritérií.

Kritéria pro 1. část písemného projevu

Kritéria pro 1. část (dlouhý písemný projev) jsou tvořena 8 oddíly (viz Příloha č. 3). Kritéria byla až na drobné odchylky (v kritériích uvedeny na šedém podtisku) stejná pro obě ověřované úrovně obtížnosti. Každý oddíl představuje základní aspekt či jev, který je předmětem hodnocení. Odděleně, nezávisle na sobě, jsou posuzovány čtyři základní charakteristiky či aspekty písemného projevu žáka:

- splnění a zpracování zadání (obsah);
- organizace (koherence a koheze) textu;

- lexikální kompetence (slovní zásoba a pravopis);
- gramatická kompetence (mluvnické prostředky).

Na tyto čtyři základní charakteristiky či aspekty lze pohlížet ze dvou hledisek, a to z hlediska kvantitativního, neboli přesnosti (oddíly IA, IIA, IIIA, IVA), a kvalitativního, neboli kvality a rozsahu (oddíly IB, IIB, IIIB, IVB). Kritéria jsou graficky zpracována do tabulky, ve které čtyři výše zmiňované základní charakteristiky písemného projevu tvoří sloupce. Ty jsou značeny I–IV. Řádky označené písmeny A a B zohledňují kvantitativní a kvalitativní hledisko. V řadě A (v oddílech IA, IIA, IIIA, IVA) se posuzují jednotlivé aspekty či jevy z hlediska přesnosti (např. u gramatické kompetence hodnotíme správnost použitých mluvnických prostředků). V řadě B (v oddílech IB, IIB, IIIB, IVB) se posuzují jednotlivé aspekty či jevy z hlediska kvality a rozsahu (např. u zpracování zadání posuzujeme, jak jsou zadání a jeho dílčí požadavky zpracovány po stránce vhodnosti, účelnosti, podrobnosti, srozumitelnosti apod.), a to vždy s ohledem na zadání a úroveň obtížnosti.

Kritéria jsou rozčleněna na 8 oddílů, které mají stejnou váhu. Každý oddíl je tvořen několika hierarchicky uspořádanými deskriptory, které charakterizují jednotlivé dílčí posuzované aspekty či jevy a odpovídají bodové škále od 0 do 3 bodů (viz Příloha č. 3). Deskriptory jsou řazeny podle závažnosti, tj. že nejdůležitější posuzovaný aspekt, jev je uveden na prvním místě (např. v oddíle IA je požadovaná charakteristika důležitější než délka textu, tj. než to, zda žák napsal text požadovaného rozsahu). Při hodnocení oddílů platí podmínka, že pokud žák získá v jednom z deskriptorů 1 bod, nemůže již za tento oddíl získat 3 body.

Části deskriptorů na šedém podtisku byly brány v potaz pouze při hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti. Při posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti hodnotitelé nebrali v potaz šedé části deskriptorů a neposuzovali je.

Nyní se pokusím velmi stručně shrnout to, co se v jednotlivých oddílech kritérií pro 1. část písemného projevu ověřuje a hodnotí.

Oddíl IA kritérií (splnění zadání)

V oddíle IA je posuzováno:

- zda žák splnil zadání z hlediska požadované charakteristiky textu (dodržel téma, komunikační cíl, záměr, slohový postup, formální náležitosti daného slohového útvaru, typu textu a napsal text v odpovídajícím stylu);
- zda žák jasně a srozumitelně zmínil všechny body strukturovaného zadání;
- zda žák napsal text v požadovaném rozsahu (v daném intervalu).⁷⁰

Oddíl IB kritérií (zpracování zadání – obsah/rozsah)

V oddíle IB je posuzováno:

- zda žák zpracoval všechny body zadání vhodně/účelně a v odpovídající míře podrobnosti (ve vztahu k tématu a příjemci);
- zda žák jasně vysvětlil podstatu myšlenky nebo problému;
- zda se žák v textu dopustil nadbytečných/irelevantních myšlenek (vzhledem k zadání, tématu).

Oddíl IIA kritérií (organizace/koherence textu)

V oddíle IIA je posuzováno:

- zda žák napsal text, který je souvislý, s lineárním logickým sledem myšlenek (hodnotíme v písemné práci základní úrovně obtížnosti);
- zda žák napsal text, který je logicky uspořádaný, tj. koherentní (hodnotili jsme v písemné práci vyšší úrovně obtížnosti);
- zda žák napsal text, který je vhodně členěný/organizovaný (z hlediska uzavřených myšlenkových celků).

⁷⁰ Délka písemné práce je stanovena intervalem slov. Pokud žák napsal text, který je kratší nebo delší než požadovaný interval slov, je penalizován ve 3. deskriptoru oddílu IA. Pokud žák napsal text, který je kratší než minimální hranice intervalu, je penalizován také v oddíle IIIA a IVA.

Oddíl IIB kritérií (prostředky textové návaznosti)

V oddíle IIB je posuzováno:

- zda chyby (tzv. chyby globální a chyby pod požadovanou jazykovou úrovní), kterých se žák v prostředcích textové návaznosti dopustil, nebrání příjemci v porozumění textu nebo části textu (hodnotíme v písemné práci základní úrovně obtížnosti);
- zda chyby (tzv. chyby globální a chyby pod požadovanou jazykovou úrovní), kterých se žák v prostředcích textové návaznosti dopustil, neztěžují příjemci porozumění textu nebo části textu (hodnotili jsme v písemné práci vyšší úrovně obtížnosti);
- zda žák použil rozmanité prostředky textové návaznosti (vzhledem k zadání a ověřované úrovni obtížnosti);
- zda žák použil prostředky textové návaznosti správně (zde hodnotíme chyby lokálního charakteru) a vhodně.

Oddíl IIIA kritérií (správnost použité slovní zásoby)

V oddíle IIIA je posuzováno:

- zda chyby (tzv. globální), kterých se žák ve slovní zásobě a pravopise dopustil, nebrání příjemci v porozumění textu nebo části textu (hodnotíme v písemné práci základní úrovně obtížnosti);
- zda chyby (tzv. globální), kterých se žák ve slovní zásobě a pravopise dopustil, neztěžují příjemci porozumění textu nebo části textu (hodnotili jsme v písemné práci vyšší úrovně obtížnosti);
- zda žák použil slovní zásobu správně (zde hodnotíme chyby lokálního charakteru);
- zda žák napsal text v požadovaném rozsahu (posuzujeme u textů kratších, než je minimální hranice daného intervalu).

Oddíl IIIB kritérií (rozsah slovní zásoby)

V oddíle IIIB je posuzováno:

- zda žák použil širokou slovní zásobu (vzhledem k zadání, tématu a ověřované úrovni obtížnosti).

Oddíl IVA kritérií (správnost použitých mluvnických prostředků)

V oddíle IVA je posuzováno:

- zda chyby (tzv. chyby globální a chyby pod požadovanou jazykovou úrovní), kterých se žák v mluvnických prostředcích dopustil, nebrání příjemci v porozumění textu nebo části textu (hodnotíme v písemné práci základní úrovně obtížnosti);
- zda chyby (tzv. chyby globální a chyby pod požadovanou jazykovou úrovní), kterých se žák v mluvnických prostředcích dopustil, neztěžují příjemci porozumění textu nebo části textu (hodnotíme v práci vyšší úrovně obtížnosti);
- zda žák použil mluvnické prostředky správně (zde hodnotíme chyby lokálního charakteru);
- zda žák napsal text v požadovaném rozsahu.

Oddíl IVB kritérií (rozsah mluvnických prostředků)

V oddíle IVB je posuzováno:

- zda žák použil rozmanité mluvnické prostředky (vzhledem k zadání, tématu a ověřované úrovni obtížnosti).

Každému odděleně posuzovanému aspektu, oddílu, který má stejnou váhu jako ostatní oddíly, přidělují hodnotitelné body, jejichž součet dává výsledný počet bodů. Výsledek je tak součtem dílčích hodnocení jednotlivých posuzovaných aspektů, oddílů. Za každý oddíl může žák získat maximálně 3 body, za celou 1. část písemného projevu tedy celkem 24 bodů.

Kritéria pro 2. část písemného projevu

Kritéria pro 2. část (krátký písemný projev) jsou konstruována na stejném principu jako kritéria pro 1. část písemného projevu. S ohledem na požadovaný rozsah práce a typ textu jsou tvořena čtyřmi sloupci I–IV (viz Příloha č. 4). Každá ze čtyř výše zmiňovaných základních charakteristik či aspektů hodnocení tvoří samostatný sloupec. Všechny sloupce mají stejnou váhu, tj. za každý sloupec může žák získat max. 3 body. Maximální počet bodů za 2. část písemné práce je tedy 12 bodů.

Nyní se pokusím velmi stručně shrnout to, co se v jednotlivých sloupcích kritérií pro 2. část písemného projevu ověřuje a hodnotí.

Sloupec I kritérií (splnění, zpracování zadání)

Ve sloupci I je posuzováno:

- zda žák splnil zadání z hlediska požadované charakteristiky textu (dodržel téma, komunikační cíl, záměr, slohový postup, formální náležitosti daného slohového útvaru, typu textu a napsal text v odpovídajícím stylu);
- zda žák zmínil všechny body strukturovaného zadání jasně a srozumitelně;
- zda žák napsal text v požadovaném rozsahu (v daném intervalu);⁷¹
- zda žák zpracoval všechny body zadání vhodně/účelně a v odpovídající míře podrobnosti (ve vztahu k tématu a příjemci).

Sloupec II kritérií (organizace/koherence a koheze textu)

Ve sloupci II je posuzováno:

- zda žák napsal text, který je souvislý, s lineárním logickým sledem myšlenek (hodnotíme v písemné práci základní úroveň obtížnosti);

⁷¹ Délka písemné práce je stanovena intervalem slov. Pokud žák napsal text, který je kratší nebo delší než požadovaný interval slov, je penalizován ve 3. deskriptoru sloupce I. Pokud žák napsal text, který je kratší než minimální hranice intervalu, je penalizován také ve sloupci III a IV.

- zda žák napsal text, který je logicky uspořádaný, tj. koherentní (hodnotili jsme v písemné práci vyšší úrovně obtížnosti);
- zda žák napsal text, který je vhodně členěný/organizovaný (z hlediska uzavřených myšlenkových celků);
- zda chyby (tzv. chyby globální a chyby pod požadovanou jazykovou úrovní), kterých se žák v prostředcích textové návaznosti dopustil, nebrání příjemci v porozumění textu nebo části textu (hodnotíme v písemné práci základní úrovně obtížnosti);
- zda chyby (tzv. chyby globální a chyby pod požadovanou jazykovou úrovní), kterých se žák v prostředcích textové návaznosti dopustil, neztěžují příjemci v porozumění textu nebo části textu (hodnotili jsme v písemné práci vyšší úrovně obtížnosti);
- zda žák použil prostředky textové návaznosti správně (zde hodnotíme chyby lokálního charakteru) a vhodně (zde se hodnotí i jejich rozmanitost) vzhledem k zadání a ověřované úrovni obtížnosti.

Sloupec III kritérií (slovní zásoba a pravopis)

Ve sloupci III je posuzováno:

- zda chyby (tzv. globální), kterých se žák ve slovní zásobě a pravopise dopustil, nebrání příjemci v porozumění textu nebo části textu (hodnotíme v písemné práci základní úrovně obtížnosti);
- zda chyby (tzv. globální), kterých se žák ve slovní zásobě a pravopise dopustil, neztěžují příjemci v porozumění textu nebo části textu (hodnotili jsme v písemné práci vyšší úrovně obtížnosti);
- zda žák použil širokou slovní zásobu (vzhledem k zadání, tématu a ověřované úrovni obtížnosti);
- zda žák použil slovní zásobu správně (zde hodnotíme chyby lokálního charakteru);

- zda žák napsal text v požadovaném rozsahu (posuzujeme u textů kratších, než je minimální hranice daného intervalu).

Sloupec IV kritérií (mluvnické prostředky)

Ve sloupci IV je posuzováno:

- zda chyby (tzv. chyby globální a chyby pod požadovanou jazykovou úrovní), kterých se žák v mluvnických prostředcích dopustil, nebrání příjemci v porozumění textu nebo části textu (hodnotíme v písemné práci základní úroveň obtížnosti);
- zda chyby (tzv. chyby globální a chyby pod požadovanou jazykovou úrovní), kterých se žák v mluvnických prostředcích dopustil, neztěžují příjemci porozumění textu nebo části textu (hodnotili jsme v písemné práci vyšší úroveň obtížnosti);
- zda žák použil rozmanité mluvnické prostředky (vzhledem k zadání a ověřované úrovni obtížnosti);
- zda žák použil mluvnické prostředky správně (zde hodnotíme chyby lokálního charakteru);
- zda žák napsal text v požadovaném rozsahu (posuzujeme u textů kratších, než je minimální hranice daného intervalu).

Výsledné bodové hodnocení za celou písemnou práci

Výsledný počet bodů za celou písemnou práci je součtem bodů za 1. a 2. část písemné práce., žák tedy může získat za celou písemnou práci maximálně 36 bodů.

Pro bodové hodnocení platí vnitřní podmínka. Pokud žák získá 0 bodů v oddíle IA (v 1. části) nebo ve sloupci I (ve 2. části), tato část písemné práce se dále nehodnotí, jelikož žák tím nesplnil zadání a nedosáhl požadovaného komunikačního cíle. K nesplnění oddílu IA nebo sloupce I může dojít z následujících důvodů:

- žák nedodržel požadovaný typ textu (slohový útvar, formální náležitosti, funkční styl, slohový postup);
- žák nedodržel téma definované zadáním;
- žák nedodržel požadovanou délku textu (v případě, že je text o více než tři intervaly kratší/delší).

Nečitelná písemná práce není hodnocena. Pokud je text psán mimo vyznačený prostor v záznamovém archu, není tento text hodnotitelem posuzován.

6.3 Postupy a principy uplatňované při posuzování písemného projevu z cizích jazyků v maturitní zkoušce

Úroveň komunikativní kompetence maturanta je posuzována ve vztahu ke komunikačnímu cíli, záměru, tj. zda žák ve svém písemném projevu sdělil to, co dle zadání sdělit měl, a s ohledem na ověřovanou úroveň obtížnosti, tj. jak žák vzhledem ke své dosažené úrovni jazyka sdělil to, co dle zadání na dané úrovni obtížnosti sdělit měl. Při posuzování písemného projevu postupuje hodnotitel vždy od sloupce I ke sloupci IV (platí pro obě části písemného projevu), tj. od obecného ke konkrétnímu (zleva doprava v tabulce kritérií), a od objektivního k subjektivnímu (od shora směrem dolů, tj. od řádku A k řádku B, platí pro 1. část písemného projevu). Objektivní a subjektivní hledisko kritérií (řádky A a B) ve 2. části písemného projevu je sloučeno do jednoho sloupce, protože požadovaná délka, typ textu a určité slohové útvary neposkytují prostor pro hodnocení některých jevů, které jsou odděleně posuzovány v 1. části.

Hodnotitel nejprve posuzuje splnění komunikačního cíle, záměru (splnění zadání, dílčích požadavků zadání a jejich zpracování, tj. kvalitu zpracování myšlenek a informací), poté koherenci a kohezi textu (logický sled informací/myšlenek, propojení myšlenkových celků, použité prostředky textové návaznosti), použitou slovní zásobu (zejména chyby sémantického charakteru), pravopis a šíři slovní zásoby. Nakonec hodnotitel posuzuje použité mluvnické prostředky (chyby) a jejich rozmanitost. Nedoporučuje se začít

písemnou práci hodnotit opravami jednotlivých chyb ve slovní zásobě a gramatice, kterých se žák dopustil, jelikož možný četný výskyt chyb může zásadně ovlivnit tzv. první dojem z písemné práce a následně tak negativně ovlivnit hodnocení prvních dvou oddílů 1. části písemného projevu (zejména oddílu IB), ve 2. části písemného projevu pak sloupce I. Hodnotitel by měl postupovat po jednotlivých oddílech, sloupcích. Množství chyb, kterých se žák může v písemné práci dopustit, by nemělo hodnotitele ovlivnit. Ten by měl dané chyby posoudit z hlediska jejich závažnosti, tj. zda brání porozumění části textu nebo textu a brání tak splnění komunikačního cíle.

Každý oddíl, sloupec kritérií se skládá z několika deskriptorů (vyjma oddílu IIIB a IVB, ve kterých se vyskytuje pouze jeden deskriptor), které popisují výkon žáka. Deskriptory jsou řazeny podle důležitosti a jsou jim přiděleny 0–3 body. Hodnotitelé postupují v daném oddíle, sloupci po jednotlivých deskriptorech, kterým přidělují 0–3 body, tj. posuzují, do jaké míry žák splňuje to, co deskriptory charakterizují. Body za jednotlivé deskriptory se nesčítají. Hodnotitel udělí celkové bodové hodnocení za daný oddíl, sloupec podle následujících pravidel:

- aritmetickým průměrem bodů za jednotlivé deskriptory (příklad: žák získá za jednotlivé deskriptory 3, 2 a 1 bod, celkové bodové hodnocení v daném oddílu, sloupci je 2 body);
- podle převažujících bodů (příklad: žák získá za jednotlivé deskriptory 2, 3 a 2 body, celkové bodové hodnocení v daném oddílu, sloupci je 2 body);
- podle bodové hodnoty hierarchicky výše postaveného deskriptoru (příklad: žák získá za jednotlivé deskriptory 1, 2, 1 a 2 body, celkové bodové hodnocení v daném oddílu, sloupci je 1 bod).

Při hodnocení se doporučuje zaznamenávat dílčí informace o hodnocení ve formě použití navrhovaných korektorských značek, popřípadě jiných srozumitelných hodnotitelem vytvořených značek, které slouží ke správné a k rychlé orientaci v ohodnocené práci (k vyhledání míst, která byla ohodnocena kladně a která naopak penalizována) bez ohledu na dobu, která od posuzování písemné práce uplynula. Podrobné

a srozumitelné korektorské značky se mohou využít i v praktické výuce a mohou tak sloužit jako důležitá zpětná vazba pro samotného žáka, samozřejmě za předpokladu, že žák je dobře zná a umí je správně interpretovat.

Princip hodnocení písemného projevu maturantů je postaven na tom, zda a jak pisatel textu dosáhl komunikačního cíle, záměru, který je formulován strukturovaným zadáním MZ z cizích jazyků, nikoli tedy na prostém sčítání chyb, kterých se žák dopustil v rámci použitých prostředků textové návaznosti, slovní zásoby, v pravopise či v gramatice. Princip hodnocení akcentuje komunikační funkci jazyka, která je proklamována v nově pojatém pohledu na jazyk jakožto důležitém komunikačním prostředku v globalizující se společnosti.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Popis a charakteristika výzkumného šetření

V této kapitole disertační práce se zabývám výzkumným šetřením, pro které jsem využila data z odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka, která proběhla v letech 2009–2011. Nejprve zde vymezuji klíčové pojmy, se kterými během výzkumného šetření pracuji, definuji hlavní cíl a dílčí cíle výzkumného šetření, formuluji výzkumný problém a dílčí výzkumné problémy a hypotézy. V kapitole Metodologie výzkumného šetření (Kap. 7.4) věnuji velkou pozornost deskripci odborné přípravy a certifikačního procesu hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka, které mají zásadní vliv na výsledky výzkumného šetření. Dále zde charakterizuji vzorek pilotního a hlavního výzkumného šetření a představím použité statistické metody pro zjištění míry shody mezi hodnotiteli, míry shody mezi hodnotiteli a expertním týmem, přísnosti/mírnosti hodnotitelů vzhledem k etalonu a pro zjištění reliability hodnocení písemného projevu z německého jazyka, resp. korelace mezi jednotlivými oddíly kritérií a vnitřní konzistence analytických kritérií.

7.1 Vymezení klíčových pojmů

Didaktický test

V současné době se v souvislosti s evaluací výsledků českého vzdělávání hovoří o kvalitě didaktického testu, objektivitě, spolehlivosti a přesnosti jeho vyhodnocování (Byčkovský & Zvára, 2007; Chráska, 1999; Komenda & Mazuchová, 1995). **Didaktický test (achievement test, Sprachstandstest)** je vnímán jako nástroj, pomocí kterého lze objektivně, spolehlivě a přesně měřit úroveň osvojení vědomostí a dovedností žáků. Definici didaktického testu dle mého názoru jasně a výstižně formuloval P. Byčkovský (1982), a to jako „*nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky*“ (Byčkovský,

2007, s. 7; Chráska, 2007, s. 184; Chráska, 1999, s. 12; Průcha, 2001, s. 43–44). Na vyhodnocování didaktických testů, které jsou tvořeny pouze uzavřenými úlohami, popř. otevřenými úlohami s velmi stručnou odpovědí, ke kterým lze vytvořit vyčerpávající klíč všech možných správných řešení, se pohlíží jako na vysoce objektivní. Tyto testy se označují jako testy objektivně skórovatelné (Chráska, 2007, s. 188; Chráska, 1999, s. 17; Průcha, 2001, s. 44).

Pokud se však požaduje v cizích jazycích ověřovat komplexní jazykovou dovednost žáka, didaktické testy v tomto případě nepostačují, jelikož s nimi nelze v dostatečné míře ověřit produktivní jazykové řečové dovednosti žáků – písemný a ústní projev.

Shoda hodnotitelů

Problém s hodnocením, jeho objektivitou, spolehlivostí a přesností nastává u testů s široce otevřenými úlohami, tj. esej-testů (Byčkovský, 2007, s. 11; Gavora, 2010, s. 91; Chráska, 2007, s. 188–189; Chráska, 1999, s. 17, 27), u kterých nelze postihnout veškerou možnou variabilitu správných odpovědí. Určitá míra objektivity, spolehlivosti a přesnosti výsledků těchto testů je zpravidla zaručena hodnocením několika nezávislými vyškolenými hodnotiteli, nejčastěji dvěma, jejichž shoda čili konsensus je celkovým výsledkem daného testu. Pojem **shoda hodnotitelů (rater agreement, Bewerter-/Beurteiler-Übereinstimmung)** označuje míru či stupeň shody mezi hodnotiteli. Míra shody mezi hodnotiteli vypovídá o tom, jak dalece hodnotitelé posuzují dané aspekty, jevy shodně. O dokonalé shodě hovoříme tehdy, když danému aspektu, jevu přidělí všichni hodnotitelé stejné body.

Rozlišuje se míra shody mezi dvěma a více hodnotiteli (**inter-rater agreement, Interrater-Übereinstimmung**), resp. mezi jejich výsledným hodnocením téhož testu neboli výkonu testovaného, a míra shody mezi dvěma či vícero hodnoceními téhož testu, která prováděla tatáž osoba za stejných podmínek, ale v různém čase (**intra-rater agreement, Intrarater-Übereinstimmung**). Poslední zmíněná míra shody je významná z hlediska toho, aby se mohlo posoudit, zda je hodnotitel ve svém hodnocení konzistentní. Konzistentnost hodnocení jednotlivých hodnotitelů vzhledem k počtu ohodnocených

písemných prací ve výzkumném šetření (celkem 2 písemné práce dané úrovně obtížnosti) a jejich malé variabilitě po stránce výkonu žáka zkoumat nelze.

Posuzování či měření shody hodnotitele a mezi hodnotiteli je velmi důležité při testování produktivních řečových dovedností, při kterém se uplatňuje subjektivní hledisko hodnotitele, které ovlivňuje výsledek hodnocení.

Reliabilita, inter-rater-reliabilita, intra-rater-reliabilita

Důležitým předpokladem kvalitního testování je **reliabilita (reliability, Reliabilität)**, tj. spolehlivost a přesnost měření, výzkumného nástroje, tj. v tomto případě analytických kritérií uplatňovaných při posuzování písemného projevu, hodnotitelů a způsobu jejich hodnocení písemných prací. Reliabilita je jedna ze základních charakteristik kvality měření vedle validity, objektivity, citlivosti, praktičnosti a vyjadřuje vlastnosti výsledků daného měření jako je stabilita, spolehlivost, stálost, přesnost, relativní nepřítomnost náhodných chyb (Byčkovský & Zvára, 2007, s. 10–11, 61–64; Gavora, 2010, s. 89–91, 102, 115–116; Hendl, 2009, s. 53; Chráska, 2007, s. 198; Chráska, 1999, s. 18–19, 58–62; Mareš, 1983, s. 169; Průcha, 2001, s. 200; *Standardy pro pedagogické a psychologické testování*, 2001, s. 31–42; Schindler, 2006, s. 16–17; Wirtz & Caspar, 2002, s. 15–19). Pokud je test, hodnocení reliabilní, znamená to, že nám poskytuje přesné a spolehlivé výsledky, tzn. že se lze na výsledky měření spolehnout. V tomto případě je posuzování písemných prací žáků reliabilní, pokud hodnotitelé za stejných podmínek v rámci odborné přípravy dojdou k podobnému, popř. shodnému výslednému bodovému hodnocení. Lze tedy předpokládat, že jestliže hodnotitelé posuzují danou písemnou práci reliabilně, tak hodnotitelé chápou posuzovaný aspekt, jev velmi podobně, popř. shodně. Reliabilita se obvykle vyjadřuje korelačním koeficientem, který nabývá zpravidla hodnot od 0 (nespolehlivost, nepřesnost měření) do +1 (maximální spolehlivost, přesnost měření).

Na základě počtu hodnotitelů rozlišujeme mezi **inter-rater reliabilitou (inter-rater reliability, Interrater-Reliabilität)**, spolehlivost a přesnost hodnocení dvou a více hodnotitelů (korelace výsledků hodnocení mezi hodnotiteli), a **intra-rater reliabilitou (intra-rater reliability, Intrarater-Reliabilität)**, spolehlivost a přesnost hodnocení jednoho hodnotitele (korelace výsledků hodnocení jednoho hodnotitele).

Ve výzkumném šetření se zabývám tím, zda hodnocení učitelů německého jazyka je reliabilní, zda posuzované aspekty, jevy všichni hodnotitelé identifikují, chápou, interpretují stejně a hodnotí podobně, popř. stejně. Intra-rater reliabilitu vzhledem k malému počtu ohodnocených písemných prací jednotlivými hodnotiteli měřit nelze.

Míra shody hodnotitele, mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem, inter-rater reliabilita a intra-rater reliabilita jsou měřeny různými statistickými výpočty (Asendorpf & Wallbott, 1979; Bortz, 1996; Byčkovský, 2007; Byčkovský & Zvára, 2007; Gavora, 2010; Chráska, 2007; Hendl, 2009; Mareš, 1983; Wirtz & Caspar, 2002). Při volbě vhodné statistické metody u měření reliability hraje velkou roli charakter hodnocicích škál. Obvykle se rozlišují tři typy, a to škály charakteru nominálního (vyjadřují, jak často se sledované jevy vyskytly a jak po sobě následovaly), ordinálního (umožňují porovnávat sledované jevy z hlediska pořadí, vyjadřují pořadí, umístění sledovaných jevů, vzdálenosti mezi sousedními body nejsou stejně velké), intervalového (umožňují porovnávat sledované jevy nejen z hlediska pořadí, ale umožňují stanovit velikost jejich rozdílů, vzdálenosti mezi sousedními body jsou stejně velké).⁷²

Kritéria, hodnocicí škály

Hodnotitelé postupují při hodnocení dle závazných postupů, principů a jednotných kritérií, aby byla zaručena určitá míra objektivity, spolehlivosti a přesnosti. **Kritéria** hodnocení (**criterion, Bewertungskriterium**) jakožto nástroj měření výkonu testovaného jsou postavena na principu tzv. **hodnocicí** neboli **posuzovací škály (rater scale, Bewertungsanleitung)**, kdy jednotlivé škály představují důležité aspekty, jevy, charakteristiky či kategorie hodnocení. Gavora definoval posuzovací škálu jako „...*nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu*“ (Gavora, 2010, s. 105). Hodnotitel posuzuje dané aspekty, jevy neboli dovednosti z kvalitativního hlediska a následně zaznamená výsledek na určité kvantitativní škále. Těmto posuzovaným jevům jsou zpravidla přiřazovány číselné hodnoty. Hovoří se zde o tzv. **škálování (rating, Bewertung)**, které umožňuje kvantifikovat kvalitativní pojmy (Gavora, 2010, s. 105–120;

⁷² O jednotlivých typech škál, popř. dalších druzích hodnocicích škál, detailněji viz např. Bortz, (1996, s. 21); Gavora (2010, s. 105–112); Chráska (2007, 158-162); Mareš (1983, s. 174–176), Wirtz & Caspar (2002, s. 33–44).

Chráska, 2007, s. 158; Mareš, 1983, s. 170; Průcha a spol., 2001, s. 238). Dle postupu práce s kritérii, hodnoticími škálami, se rozlišují dva základní způsoby posuzování, hodnocení, a to **analytické (analytic scoring, analytische Bewertung) a holistické neboli globální (global assessment/holistic scoring, globale Bewertung).**⁷³

Při používání kritérií, hodnotících škál, může ze strany hodnotitele docházet k chybám, které lze rozlišit na čtyři základní typy:

- 1 hodnotitel ve svém posuzování systematicky podhodnocuje, tzn. že je při hodnocení písemných prací přísnější než ostatní hodnotitelé a expertní tým a uděluje méně bodů;
- 2 hodnotitel ve svém posuzování systematicky nadhodnocuje, tzn. že je při hodnocení písemných prací mírnější než ostatní hodnotitelé a expertní tým a uděluje více bodů;
- 3 hodnotitel záměrně opomíjí krajní bodové hodnoty (v tomto případě body 0,1 a 3) a uděluje body ve středu hodnotící škály (v tomto případě 2 body);
- 4 hodnotitel se v posuzování jistého jevu, aspektu písemného projevu řídí výsledným hodnocením jiného jevu, aspektu, tj. pod vlivem jiného jevu hodnotí další jevy – haló efekt (Gavora, 2010, s. 108; Tschirner, 2001, s. 134; Wirtz & Caspar, 2002, s. 242).⁷⁴

Pro hodnocení písemného projevu z cizích jazyků byla vyvinuta analytická kritéria ordinálního charakteru (posuzované aspekty, jevy neboli dovednosti písemného projevu jsou číselně, slovně i graficky odstupňované) jako nástroj měření produktivních dovedností maturantů.⁷⁵ Je však důležité poznamenat, že nástrojem měření nejsou jen daná kritéria, ale zejména samotní hodnotitelé, jejich práce s kritérii, jejich postup při hodnocení, tj. celý proces hodnocení.

⁷³ Srovnání holistických a analytických kritérií viz Kap. 6.1.

⁷⁴ Při praktickém nácviu hodnocení písemných prací velmi často docházelo k situacím, kdy se žák dopustil ve své písemné práci mnoha gramatických chyb, které však nebránily porozumění textu, nebránily splnění zadání a komunikačního cíle. Tyto chyby však ovlivnily hodnocení hodnotitele natolik, že žák byl penalizován ve splnění zadání, komunikačního cíle, tj. v oddílech IA a IB.

⁷⁵ Popis kritérií viz Kap. 6.2.

Pro dosažení co nejvyšší možné míry objektivit, spolehlivosti, přesnosti a srovnatelnosti hodnocení písemného projevu byla učiněna jistá opatření, která korespondují se standardy definovanými v publikaci *Standardy pro pedagogické a psychologické testování* (2001). Mezi tato opatření patří:

- 1 jednotné strukturované zadání, které přesně vymezuje požadavky na jeho splnění, a to formou tzv. dílčích bodů zadání;
- 2 přesně definované požadavky na výkon žáka vzhledem k ověřované úrovni obtížnosti a zadání (součástí metodického balíčku vytvořeného ke každému zadání písemné práce) – Standard 3.23;
- 3 ukázky autentických prací žáků z procesu pretestování, jejich hodnocení v jednotlivých dílčích aspektech kritérií, které je podpořeno detailním slovním komentářem (součástí metodického balíčku) – Standardy 3.23, 3.24;
- 4 nastaveny stejné principy a postupy při hodnocení a použití kritérií (standardizace) – Standardy 3.14, 3.22, 3.23, 3.24, 13.10;
- 5 odborná příprava hodnotitelů – výborná znalost a implementace jazykových referenčních úrovní SERRJ, dodržení striktně stanovených jednotných principů a postupů při hodnocení a zajištění stejného sémantického chápání jednotlivých deskriptorů – Standardy 3.14, 3.22, 3.23, 3.24, 12.8, 13.10;
- 6 systematické a pravidelné monitorování konzistentnosti hodnotitelů při posuzování písemných prací žáků v rámci každoročního přeškolení (re-fresh) a v průběhu hodnocení ostré maturitní zkoušky (zavedeno s centrálním hodnocením písemného projevu od roku 2012) – Standardy 3.23, 3.24, 5.9, 13.10.

7.2 Cíle výzkumného šetření

V letech 2009–2011 proběhla odborná příprava hodnotitelů písemného projevu z cizích jazyků distanční e-learningovou a prezenční formou, která byla určena pro vyučující cizích jazyků na středních školách. Organizací tohoto školení byl pověřen Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Metodologicko-obsahovou stránku školení zajišťoval CERMAT. Po úspěšném absolvování této odborné přípravy obdrželi učitelé cizích jazyků osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce hodnotitele písemných prací (detailněji viz Kap. 7.4).

Cílem výzkumného šetření disertační práce je popsat a analyzovat proces odborné přípravy a certifikace hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka a zhodnotit tento proces na základě zjištění míry shody mezi hodnotiteli, míry shody mezi hodnotiteli a expertním týmem, přísnosti/mírnosti hodnotitelů vzhledem k expertnímu týmu a na základě zjištění reliability uplatňovaného způsobu a principu posuzování jedné z dílčích zkoušek komplexní MZ z cizích jazyků, tj. spolehlivosti a přesnosti hodnoticích kritérií, hodnotitelů a jejich způsobu hodnocení. Cílem je především zjistit, zda proces odborné přípravy byl v souvislosti s jistými ekonomickými, časovými a personálními omezeními efektivní a směřoval ke stanoveným cílům.

Míra shody hodnotitelů je zjišťována ze dvou hledisek, a to míra shody mezi hodnotiteli a míra shody mezi hodnotiteli a etalonem, tj. standardem neboli vzorovým hodnocením provedeným expertním týmem.

K dílčím cílům disertační práce patří pojmenovat problémy procesu odborné přípravy hodnotitelů, formulovat návrhy na případné řešení těchto problémů a zlepšení kvality a efektivity odborné přípravy hodnotitelů a jejich dalšího průběžného doškolení (re-fresh) a monitorování jejich hodnocení v čase. Dále se pokusím navrhnout možná opatření a doporučení pro zvýšení objektivity, spolehlivosti, přesnosti a srovnatelnosti posuzování produktivních řečových dovedností maturantů ve formě písemného projevu.

7.3 Výzkumný problém a hypotézy

Vědecký problém, který zamýšlím podrobit výzkumnému šetření, představuje proces hodnocení písemného projevu z německého jazyka v MZ, tj. zda jsou nastavené postupy a principy pro hodnocení písemného projevu, tj. analytická kritéria se svými hodnoticími škálami, hodnotitelé a jejich práce s kritérii, objektivní, spolehlivé a přesné.

Předmětem zkoumání je, jaká míra či jaký stupeň shody je mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem v průběhu školení, tj. při hodnocení domácího úkolu a certifikační písemné práce, zda se míra shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a expertním týmem v průběhu odborné přípravy zvyšuje, zda je hodnocení písemných prací reliabilní a zda je koncepce odborné přípravy kvalitní a efektivní.

Dále mě zajímá, jaká je míra shody mezi hodnotiteli v závislosti na věku učitelů, typu školy, na které vyučují, a na ověřované úrovni obtížnosti, dále pak ve kterých aspektech, jevech hodnocení, tj. ve kterých oddílech analytických kritérií, dosáhli učitelé německého jazyka ve svém hodnocení nejmenších a největších rozdílů a ve kterých oddílech kritérií jsou hodnotitelé přísnější či mírnější než expertní tým.

Z výše uvedeného lze formulovat následující dílčí výzkumné problémy:

- Jaká je míra shody mezi hodnotiteli a mezi hodnotiteli a expertním týmem v průběhu odborné přípravy?
- Ve kterých oddílech kritérií jsou hodnotitelé přísnější či mírnější než expertní tým?
- Jaký vliv na míru shody mezi hodnotiteli a mezi hodnotiteli a expertním týmem má věk hodnotitelů a typ školy, na které hodnotitelé vyučují?
- Jaký vliv na přísnost či mírnost hodnotitelů vzhledem k expertnímu týmu má věk, typ školy a ověřovaná úroveň obtížnosti?
- Jaká je vnitřní konzistence analytických kritérií?

Na základě výsledků z odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu, dále na základě osobních praktických zkušeností a zkušeností blízkých kolegů jsem stanovila následující předpoklady, hypotézy, které se pokusím ve vlastním výzkumném šetření potvrdit.

Dle výše formulovaných dílčích výzkumných problémů jsem hypotézy rozdělila na 8 hlavních hypotéz a ty dále jsem dělila na hypotézy vedlejší. Hlavní hypotéza 1 a vedlejší hypotézy 1.1–1.5 se zabývají mírou shody mezi hodnotiteli. Mírou shody mezi hodnotiteli a expertním týmem se věnují hlavní hypotéza 2 a vedlejší hypotézy 2.1–2.5. Hlavní hypotéza 3 a vedlejší hypotézy 3.1–3.10 řeší výzkumný problém, který se vztahuje na přísnost či mírnost hodnotitelů vzhledem k bodovému hodnocení expertního týmu. To, jaký vliv má ověřovaná úroveň obtížnosti na míru shody mezi hodnotiteli, se zabývají hypotéza 4 a její vedlejší hypotézy 4.1 a 4.2. Vliv ověřované úrovně na míru shody mezi hodnotiteli a expertním týmem a na to, zda jsou hodnotitelé přísnější či mírnější než expertní tým, řeší hlavní hypotézy 5 a 6. Hlavní hypotéza 7 a vedlejší hypotézy 7.1–7.7 se věnují korelaci mezi oddíly analytických kritérií. Vnitřní konzistencí analytických kritérií se zabývají poslední dvě hlavní hypotézy, a to hypotézy 8 a 9.

Hlavní a vedlejší hypotézy jsou následující:

Hypotéza 1: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení certifikační písemné práce.

Hypotéza 1.1: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 1.2: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 1.3: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 1.4: Míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let.

Hypotéza 1.5: Míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm.

Hypotéza 2: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení certifikační písemné práce.

Hypotéza 2.1: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 2.2: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 2.3: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 2.4: Míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let a expertním týmem.

Hypotéza 2.5: Míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, a expertním týmem.

Hypotéza 3: Hodnotitelé jsou v hodnocení domácího úkolu přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.1: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) mírnější než expertní tým.

Hypotéza 3.2: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) mírnější než expertní tým.

Hypotéza 3.3: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.4: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků) mírnější než expertní tým.

Hypotéza 3.5: Mladší hodnotitelé jsou v hodnocení písemných prací přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.6: Mladší hodnotitelé jsou v hodnocení písemných prací přísnější než starší hodnotitelé.

Hypotéza 3.7: Hodnotitelé vyučující na gymnáziích jsou v hodnocení písemných prací přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.8: Hodnotitelé vyučující na gymnáziích jsou v hodnocení písemných prací přísnější než hodnotitelé vyučující na jiných typech škol.

Hypotéza 3.9: Hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než expertní tým.

Hypotéza 3.10: Hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než hodnotitelé vyučující na jiných typech škol.

Hypotéza 4: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení písemných prací základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti.

Hypotéza 4.1: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IVA (správnost mluvnických prostředků) písemné práce základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IVA písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

Hypotéza 4.2: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků) písemné práce základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IVB písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

Hypotéza 5: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení písemné práce základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

Hypotéza 6: Hodnotitelé jsou v hodnocení písemné práce základní úrovně obtížnosti přísnější než v hodnocení písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

Hypotéza 7: Korelace jednotlivých oddílů s ostatními oddíly při hodnocení domácího úkolu je vyšší než korelace jednotlivých oddílů s ostatními oddíly při hodnocení certifikační písemné práce.

Hypotéza 7.1: Korelace oddílu IA (splnění zadání) s oddílem IIIA (správnost slovní zásoby) je vyšší než korelace oddílu IA s jinými oddíly.

Hypotéza 7.2: Korelace oddílu IA (splnění zadání) s oddílem IVB (rozsah mluvnických prostředků) je vyšší než korelace oddílu IA s jinými oddíly.

Hypotéza 7.3: Korelace oddílu IB (zpracování zadání) s oddílem IA (splnění zadání) je vyšší než korelace oddílu IB s jinými oddíly.

Hypotéza 7.4: Korelace oddílu IB (zpracování zadání) s oddílem IIIA (správnost slovní zásoby) je vyšší než korelace oddílu IB s jinými oddíly.

Hypotéza 7.5: Korelace oddílu IA (splnění zadání) s oddílem IIA (organizace textu) je nižší než korelace oddílu IA s jinými oddíly.

Hypotéza 7.6: Korelace oddílu IB (zpracování zadání) s oddílem IIA (organizace textu) je nižší než korelace oddílu IB s jinými oddíly.

Hypotéza 7.7: Korelace oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) s oddílem IVB (rozsah mluvnických prostředků) je vyšší než korelace oddílu IVA s jinými oddíly.

Hypotéza 8: Vnitřní konzistence kritérií při posuzování domácího úkolu je vyšší než vnitřní konzistence kritérií při posuzování certifikační písemné práce.

Hypotéza 9: Vnitřní konzistence kritérií při posuzování písemné práce zaklání úrovně obtížnosti je nižší než vnitřní konzistence kritérií při posuzování písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

Mezi mé původní záměry patřilo také zkoumání míry či stupně shody samotného hodnotitele, tj. konzistentnost jeho hodnocení v čase, v souvislosti s původně plánovaným doškolením (tzv. re-fresh) pro již vyškolené hodnotitele, které mělo probíhat jednou za dva roky, a jehož cílem bylo posoudit, do jaké míry je hodnocení jednotlivých hodnotitelů konzistentní a do jaké míry se jejich hodnocení změnilo. V roce 2011 však došlo ke změně způsobu hodnocení písemného projevu z cizích jazyků a bylo zavedeno centrální hodnocení písemných prací, které je realizováno od maturitního ročníku 2012.

7.4 Metodologie výzkumného šetření

V souvislosti s původně navrženou koncepcí hodnocení písemného projevu, které mělo být realizováno na jednotlivých středních školách samotnými vyučujícími cizích jazyků, proběhla v letech 2009–2011 odborná příprava hodnotitelů písemného projevu

v souladu s § 80 školského zákona a maturitní vyhláškou.⁷⁶ Dle znění § 42 maturitní vyhlášky mohl ředitel školy dle svého rozhodnutí nominovat na funkci hodnotitele písemného a ústního projevu z cizích jazyků pedagogického pracovníka, který splňuje podmínky k výkonu činnosti učitele střední školy,⁷⁷ které umožňují vyučovat předmět, který je obsahem zkoušky. Řada učitelů využila také možnosti vlastní nominace na tzv. volného hodnotitele, který byl po úspěšném absolvování odborné přípravy zařazen do elektronické databáze, která slouží za účelem splnění a zabezpečení podmínek úspěšné realizace MZ pro ty školy, které nedisponují vlastními vyškolenými pedagogickými pracovníky.

Vzdělávání pedagogických pracovníků stále probíhá v důsledku neustálých legislativních a procesních změn a v rámci odborné přípravy hodnotitelů ústního projevu z cizích jazyků za spolupráce CERMATu a NIDV od srpna 2009. CERMAT zodpovídá za obsahovou stránku odborné přípravy a NIDV za organizaci školení. Pro potřeby tohoto vzdělávání byl vyvinut edukační systém Learning Management System (LMS) CISKOM⁷⁸ umožňující tak formu řízeného samostudia, tj. studia provázeného lektorem neboli tutorem, s využitím informačně-technologických prostředků.

Popis a organizace výzkumného šetření

V rámci výzkumného šetření pokládám za velmi důležité popsat celý proces odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka, jehož kvalita obsahu a výstupů má zásadní vliv na výsledky výzkumného šetření, a to na míru shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem a na reliabilitu hodnocení písemných prací. Cílem odborné přípravy bylo zajištění co nejvyšší míry standardizace, objektivity,

⁷⁶ Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění vyhlášky č. 90/2010 Sb., vyhlášky č. 274/2010 Sb., vyhlášky č. 54/2011 Sb., vyhlášky č. 273/2011 Sb. a vyhlášky č. 371/2012 Sb.

⁷⁷ Paragraf 2 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

⁷⁸ LMS CISKOM je rozsáhlý projekt, jehož cílem je vytvořit základní síť kvalifikovaných orgánů k zabezpečení společné části MZ. Současným cílem systému je doplňování dostatečného početního stavu předepsaného rozsahu funkcí (např. maturitních komisařů, zadavatelů, hodnotitelů ústní zkoušky z cizích jazyků a českého jazyka, hodnotitelů písemných prací z českého jazyka apod.).

spolehlivosti, přesnosti a srovnatelnosti hodnocení dílčí zkoušky MZ ve formě písemného projevu. Základním předpokladem těchto parametrů je tzv. kalibrace hodnotitelů, tzn. že vyškolení učitelé hodnotí stejným způsobem, uplatňují stejná kritéria hodnocení, dodržují stejné metodické postupy a principy při hodnocení, rozumí a interpretují deskriptory stejným způsobem a uplatňují stejné požadavky na výkon žáka vzhledem k zadání a ověřované úrovni obtížnosti.

Odborná příprava hodnotitelů písemného projevu

Odborná příprava hodnotitelů všech cizích jazyků probíhala za stejných podmínek a s naprosto totožnou strukturou a obsahem, vyjma příkladů hodnocení a jednotlivých písemných prací určených k hodnocení v daném cizím jazyce. Odborná příprava se skládala z distanční e-learningové části a prezenčního školení ve formě interaktivních seminářů (viz struktura celého kurzu v Příloze č. 5).

E-learningová část odborné přípravy

On-line studium bylo pro pedagogy časově náročné, bylo pro něj vymezeno celkem 16,5 hodin (a další 2 hodiny ke studiu nepovinných modulů). E-learningová část se skládala z pěti povinných modulů a dvou nepovinných:

- 1) povinný modul Metodologie PP;
- 2) povinný modul Úrovně MZ z CJ a jejich vztah k úrovním SERRJ;
- 3) povinný modul SERRJ – písemný projev;
- 4) povinný modul Hodnocení PP;
- 5) doporučený modul Zkušební dokumentace;
- 6) doporučený modul Zpracování zkušební dokumentace pro zadávání písemných zkoušek;
- 7) povinný modul Bezpečnost MZ.

Pro jasnou představu o cílech e-learningového školení se pokusím stručně shrnout obsah jednotlivých modulů a jejich studijních textů.

Moduly *Metodologie PP* a *Hodnocení PP* se týkaly přímo písemného projevu z cizích jazyků a byly doprovázeny průběžnými on-line testy, jejichž mezní hranice úspěšnosti byla stanovena na 80 %. Modul *Metodologie PP* (4 kapitoly, 10 příloh) obsahoval informace o postavení, struktuře a specifikaci písemného projevu a jeho administraci, dále obsahoval popis ověřovaných dovedností, požadavků a specifických cílů, definice jazykových referenčních úrovní B1 a B2 SERRJ s detailními popisy odlišností v těchto ověřovaných úrovních obtížnosti, dále obsahoval ukázky zadání pro písemnou práci a jejich rozbor vztahující se na očekávání plynoucí ze zadání a z ověřované úrovně obtížnosti a obsahoval ukázky formátů testových materiálů (testové sešity a záznamové archy). Modul *Hodnocení PP* (9 kapitol, 31 příloh) seznamoval účastníky kurzu s postupy a principy hodnocení podle analytických kritérií na základě popisu kritérií, jejich oddílů, sloupců, jednotlivých deskriptorů a jejich vztahu k zadání. Součástí modulu byly konkrétní praktické ukázky písemného projevu žáků s detailně popsáním a zdůvodněným modelovým slovním hodnocením.

Modul *SERRJ – písemný projev* (2 aktivity, 2 přílohy) byl povinný, zásadní pro orientaci hodnotitelů v jazykových referenčních úrovních vymezených a definovaných SERRJ ve vztahu k hodnocení písemného projevu. Modul byl zpracován formou povinných aktivit, tzv. auto-testů. Modul seznamoval účastníky s podrobnou charakteristikou jednotlivých jazykových referenčních úrovní ve vztahu k požadavkům na písemný projev MZ, a to formou dvou aktivit zaměřených na práci s deskriptory. Po ukončení těchto aktivit měli učitelé získat jasnou představu o tom, co by měl žák umět na jednotlivých ověřovaných úrovních obtížnosti, k jakým tématům je schopen se vyjádřit, jak souvislý, lineární, popř. koherentní text by měl být žák schopen napsat, jaké prostředky textové návaznosti, gramatické a lexikální prostředky by měl umět a správně použít v určitém kontextu apod.

Povinné moduly *Úrovně MZ z CJ a jejich vztah k úrovním SERRJ* a *Bezpečnost MZ* neobsahovaly povinné závěrečné či průběžné on-line testy. Cílem modulu *Úrovně MZ z CJ a jejich vztah k úrovním SERRJ* (4 kapitoly, 1 příloha) byl podat učitelům ucelený přehled

o základních charakteristikách obou úrovní obtížnosti, aby hodnotitelé byli schopni rozlišovat mezi požadavky na výkon žáka vzhledem k ověřovaným úrovním obtížnosti a naučili se interpretovat deskriptory charakterizující jazykové referenční úrovně a pracovat s nimi nejen při hodnocení, ale i při výuce cizích jazyků a nácviku písemného projevu. Na závěr tohoto modulu si měli účastníci prověřit teoretické poznatky získané studiem tohoto modulu na základě tří povinných aktivit (aktivita pro didaktický test, písemný a ústní projev), ve kterých přiřazovali globální deskriptory k jednotlivým jazykovým referenčním úrovním SERRJ (A1–C2). Doporučený čas pro aktivitu týkající se didaktického testu a ústního projevu byl 15 minut, pro aktivitu k písemnému projevu bylo vymezeno 10 minut. Limitní počet bodů, kterého by jakožto mezní hranice úspěšnosti museli účastníci dosáhnout, stanoven nebyl. Modul *Bezpečnost MZ* (7 částí) informoval pedagogy o opatřeních, která se vztahují k bezpečnosti realizace MZ, aby byla eliminována rizika vyzrazení a zneužití chráněných informací.

MZ z cizích jazyků je připravována také pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami,⁷⁹ pro kterého je MZ přizpůsobena. Tento žák nese označení žák PUP, tj. žák s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky. Kritéria hodnocení výsledků zkoušek jsou shodná s kritérii hodnocení intaktních žáků. Výjimku představují úpravy kritérií pro hodnocení písemné práce a ústní zkoušky u některých skupin žáků PUP. Proto hodnocení písemných prací žáků PUP musí provádět k tomu speciálně vyškolení učitelé, kteří procházejí všemi moduly jako hodnotitelé pro intaktní žáky. Tyto moduly jsou však modifikovány pro žáky PUP. Tito hodnotitelé musí absolvovat ještě povinný modul *Koncepce MZ pro žáky s PUP* s průběžným on-line testem, dále jsou jim doporučeny ke studiu dva nepovinné moduly pojednávající o charakteristice uzpůsobení podmínek konání MZ pro žáky PUP (4 kategorie PUP). Podrobněji o struktuře kurzu hodnotitelů písemných prací pro žáky PUP nalezneme v Příloze č. 6. Hodnotitelé pro žáky PUP a jejich výsledky hodnocení nebyly do výzkumného šetření zahrnuty, jelikož jejich školení probíhalo za jiných podmínek a bylo tak standardizováno zcela jiným způsobem než školení hodnotitelů pro intaktní žáky.

⁷⁹ Paragraf 16 Školského zákona definuje žáka se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Prezenční část odborné přípravy

Podmínkou pro účast na prezenčních seminářích bylo úspěšné absolvování e-learningové části včetně povinných on-line testů a získání tak potvrzení o absolvování této části odborné přípravy. Dvoudenní prezenční část s osmi hodinovou dotací se skládala ze dvou částí a prověřovala na základě hodnocení několika písemných prací teoretické znalosti získané on-line studiem. Na počátku školení obdrželi účastníci semináře studijní a pracovní materiály, které obsahovaly písemné práce, které byly předmětem hodnocení a rozboru, dále účastníci obdrželi zadání s očekáváním, vzorová hodnocení se slovním zdůvodněním a korektorskými značkami, kritéria hodnocení a pracovní materiály pro aktivity zaměřené na zopakování si jazykových referenčních úrovní SERRJ. V první části prezenčního školení byly shrnuty teoretické poznatky z on-line studia, tj. specifikace a struktura písemného projevu, ověřované úrovně obtížnosti a jejich vztah k SERRJ a principy hodnocení s aplikací analytických kritérií pro 1. část písemného projevu. V této fázi byly zdůrazněny problematické otázky týkající se sémantického porozumění a interpretace jednotlivých deskriptorů kritérií. Poté se přistoupilo k ukázkám vzorově ohodnocených písemných prací (pro každou úroveň obtížnosti jedna písemná práce opravená pomocí korektorských značek),⁸⁰ dále se pak přistoupilo k individuálnímu hodnocení písemných prací samotnými učiteli, vždy dvě písemné práce 1. části písemného projevu pro základní i vyšší úroveň obtížnosti (plus další písemné práce v tzv. záloze),⁸¹ a k následné zpětné vazbě o hodnocení těchto písemných prací. Byl proveden důkladný rozbor hodnocení expertního týmu za pomoci korektorských značek a slovního hodnocení, následně pak rozbor výsledků hodnocení těch učitelů, kteří se od hodnocení expertního týmu příliš lišili.

Mezi první a druhou částí prezenčního školení byl učitelům zadán domácí úkol, při kterém měli učitelé hodnotit 1. část písemné práce (dlouhý písemný projev) obou úrovní

⁸⁰ Pro 1. část písemného projevu základní úroveň obtížnosti bylo jako vzorové hodnocení použito zadání, které vyžadovalo po žácích napsat neformální dopis, pro vyšší úroveň zadání vyžadující napsat článek do školního časopisu.

⁸¹ Celkem bylo připraveno pět písemných prací, a to pro 1. část písemného projevu základní úroveň obtížnosti tři zadání požadující po žácích napsat článek do školního časopisu, vypravování a neformální dopis, pro 1. část písemného projevu vyšší úroveň obtížnosti dvě různá zadání vyžadující napsat články do školních časopisů.

obtížnosti.⁸² Podmínkou pro účast na druhém prezenčním školení bylo vypracování a odevzdání tohoto domácího úkolu. Výsledky hodnocení domácího úkolu byly důsledně rozebrány na počátku druhé části prezenčního školení. K tomuto účelu byla vytvořena pro lektory neboli tutory jednoduchá excelová aplikace, do které lektori zanesli hodnocení všech účastníků a která umožňovala podat účastníkům zpětnou vazbu o jejich hodnocení v podobě jednoduchých grafů, které znázorňovaly, jak učitelé hodnotiteli v rámci skupiny a vzhledem k expertnímu týmu. Po diskuzi nad hodnocením domácích úkolů byla věnována pozornost aplikaci analytických kritérií pro 2. část písemného projevu a ukázkám ohodnocených vzorových písemných prací⁸³ a jejich rozboru. Poté učitelé individuálně hodnotili práce 2. části písemného projevu obou úrovní obtížnosti, vždy dvě písemné práce za každou úroveň obtížnosti (popř. jednu písemnou práci navíc jako tzv. zálohu).⁸⁴ Tak jako v první části školení bylo hodnocení účastníků následně podrobeno rozboru a srovnáno s hodnocením celé skupiny a expertního týmu. V závěru prezenčního studia vykonali účastníci tzv. certifikační řízení, jehož cílem bylo hodnotitelům za splnění jistých podmínek udělit certifikát opravňující k výkonu funkce hodnotitele (*Osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce hodnotitele písemných prací*).

Základním kritériem pro výběr písemných prací a jejich zadání do procesu odborné přípravy (jak vzorová zadání do e-learningové části, tak i do prezenčního školení a za domácí úkoly) a do certifikačního řízení byla rozmanitost písemných prací po stránce výkonů žáků, kteří tyto písemné práce na dané zadání psali. Vzhledem k časovým možnostem byla vybrána taková zadání, která ověřovala základní a nejčastěji se vyskytující typy textů (článek, dopis, e-mail apod.). Jako certifikační písemné práce měly být vybrány takové písemné práce, které by byly z hlediska hodnocení co nejméně

⁸² Za domácí úkol pro 1. část písemného projevu základní úrovně obtížnosti bylo vybráno zadání požadující po žákovi napsat neformální dopis (stejně zadání jako u vzorové práce), pro vyšší úroveň obtížnosti zadání požadující po žákovi napsat článek do školního časopisu (stejně zadání jako u vzorové práce).

⁸³ Pro vzorovou ohodnocenou písemnou práci 2. části základní úrovně obtížnosti bylo použito zadání vyžadující po žákovi napsat pozvánku, pro písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti zadání vyžadující po žákovi napsat neformální e-mail.

⁸⁴ Pro nácvik hodnocení 2. části písemného projevu bylo připraveno celkem 5 zadání, a to pro základní úroveň obtížnosti tři zadání požadující po žácích napsat pozvánku, formální a neformální e-mail, pro vyšší úroveň obtížnosti dvě zadání požadující po žákovi napsat formální a neformální e-mail.

problematické a diskutabilní. Zadání písemných prací bylo v průběhu celého školení prezentováno, probíráno, analyzováno a diskutováno, a to buď v on-line studiu nebo v prezenčních seminářích. Před hodnocením byla účastníkům odborné přípravy předložena standardizovaná očekávání k výkonu žáka dané ověřované úrovně obtížnosti, která se vztahovala k jednotlivým zadáním písemných prací.

Lektoři/tutoři

Na odborné přípravě se podílelo celkem 35 lektorů neboli tutorů německého jazyka z řad dlouhodobých spolupracovníků CERMATu, odborníků s bohatými zkušenostmi z mezinárodních zkoušek a z oblasti testování cizích jazyků a pedagogických pracovníků z praxe, kteří prošli velmi náročnou přípravou na školení a samotným procesem e-learningové části školení koncipovaným pro běžné učitele, tj. zájemce na roli hodnotitele písemné práce. V e-learningové části museli lektori projít všemi moduly k organizaci, struktuře, koncepci a bezpečnosti MZ, dále přípravou na výkon funkce tutora a prezenčním školením v rozsahu 12 hodin. V závěru odborné přípravy se lektori podrobili certifikačnímu řízení, ve kterém byly podmínky pro úspěšné složení certifikace stanoveny přísněji než pro běžné uchazeče o pozici hodnotitele písemného projevu.⁸⁵

Při posuzování certifikačních písemných prací základní úrovně obtížnosti nesplnili tři jedinci viz níže definované certifikační podmínky (nejvyšší možná hodnota Hammingovy vzdálenosti je 0,5). Při posuzování certifikačních písemných prací vyšší úrovně obtížnosti neuspělo osm lektorů z celkového počtu 35. Dle certifikačních podmínek, které byly následně určeny pro všechny účastníky odborné přípravy na funkci hodnotitele písemného projevu (nejvyšší možná hodnota Hammingovy vzdálenosti je 0,6) by byl jeden lektor neúspěšný u certifikace základní úrovně obtížnosti, u vyšší úrovně obtížnosti by byli neúspěšní tři jedinci. U opravné certifikace byli tito jedinci nakonec úspěšní a mohli se tak stát lektory. Žádný z hodnotitelů se nedopustil tzv. hrubé chyby v oddíle IA (splnění zadání) a ve sloupci I (splnění a zpracování zadání) kritérií. Pouze jedna osoba nedodržela třetí podmínku u hodnocení písemné práce základní úrovně

⁸⁵ Hodnota Hammingovy vzdálenosti byla stanovena na 0,5, tzn. že se mohli hodnotitelé lišit od expertního týmu nejvýše v šesti oddílech či sloupcích z celkového počtu 12.

obtížnosti. Hlavní příčinou neúspěchu lektorů u certifikace bylo nedodržení podmínky Hammingovy vzdálenosti. Největších rozdílů od etalonu se lektoři dopouštěli v hodnocení organizace textu a posuzování prostředků textové návaznosti, tj. v oddílech IIA a IIB kritérií.

Práce lektorů byla během prezenčního školení monitorována formou zpětnovazebních dotazníků a hospitací ze strany pracovníků CERMATu a NIDV. Na základě analýzy zpětnovazebních dotazníků vyplňovaných účastníky prezenčního školení s cílem odhalit nebo napomoci řešit vzniklé problémy, předávali pracovníci NIDV návrhy na zaměření hospitací, na jejichž podkladě se hospitace prováděly. Externí evaluace odborné přípravy probíhala prostřednictvím dotazníků a vedených záznamů o průběhu hospitací a následně lektorům udělována zpětná vazba o jejich činnosti po stránce lektorské, odborné, obsahové a metodické. Závěrečná zpráva o evaluaci prezenčních seminářů, kterou zpracovalo NIDV na základě výsledků výše zmiňovaného dotazníkového šetření, prezentuje pozitivní informace o lektorské činnosti jak po stránce odborné, tak i po stránce metodické. Méně kladně byla však hodnocena časová dotace na praktický nácvik hodnocení. Velmi často se objevovaly také negativní názory na státní MZ. Další výtky směřovaly k organizačním otázkám školení.

Certifikační proces

Při certifikaci hodnotitelé posuzovali dvě písemné práce, dlouhý a krátký písemný projev, na základní úrovni obtížnosti a dvě písemné práce stejného formátu na vyšší úrovni obtížnosti ve vymezeném časovém limitu 60 minut. Do certifikačního procesu základní úrovně obtížnosti byly zařazeny písemné práce, jejichž zadání ověřovala dovednost žáků napsat v 1. části písemného projevu neformální dopis, ve 2. části pozvánku. Tyto certifikační písemné práce se týkaly certifikace značené CI, které se zúčastnili vyučující německého jazyka z pilotního výzkumného šetření (celkem 56 hodnotitelů) a 664 jedinců z hlavního výzkumného šetření. Certifikační písemné práce a jejich zadání pro certifikaci značenou CII, které se zúčastnilo 760 učitelů z hlavního výzkumného šetření, ověřovaly dovednost napsat v 1. části písemného projevu vypravování, ve 2. části neformální e-mail. Certifikace CI vyšší úrovně obtížnosti se týkala písemných prací, jejichž zadání ověřovala

dovednost napsat v 1. části písemného projevu článek do školního časopisu, ve 2. části neformální e-mail. Této certifikace se zúčastnili hodnotitelé z pilotního výzkumného šetření (celkem 56 jedinců) a 664 učitelů z hlavního výzkumného šetření. Písemné práce a jejich zadání pro certifikaci CII ověřovaly dovednost napsat v 1. části písemného projevu článek do školního časopisu a ve 2. části formální e-mail. Certifikace CII se podrobilo celkem 760 hodnotitelů z hlavního výzkumného šetření.

Certifikační řízení týkající se vyšší úrovně obtížnosti nebylo povinné, účastnili se ho jen ti učitelé, pro jejichž pedagogickou praxi bylo získání certifikátu opravňujícího hodnotit písemné práce vyšší úrovně obtížnosti nezbytné. Certifikační písemné práce byly lektorem neboli tutorem zadány, sesbírány, vloženy do speciální obálky a zalepeny. Poté byly ohodnocené písemné práce převezeny do CERMATu, kde byla veškerá data z hodnocení zpracována dvěma pověřenými osobami a statisticky vyhodnocena. Základním kritériem pro úspěšné absolvování školení a získání certifikátu byla určitá míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem. Expertní tým pro hodnocení písemných prací z německého jazyka tvořilo osm dlouhodobých pracovníků a spolupracovníků CERMATu, kteří se podíleli na vývoji koncepce MZ a měli rozsáhlé zkušenosti z pedagogické praxe, oblasti testování cizích jazyků a v aplikaci jazykových referenčních úrovní SERRJ.

Výsledky certifikačního procesu

Nyní se pokusím shrnout základní výsledky z odborné přípravy hodnotitelů za léta 2009–2011, které se týkají zejména míry shody mezi hodnotiteli a expertním týmem, tj. se stanoveným etalonem neboli standardem, a přísnosti/mírnosti učitelů vzhledem k etalonu.

Základním předpokladem pro poskytování zpětné vazby účastníkům školení o jejich úspěšném či neúspěšném hodnocení domácích úkolů a certifikačních písemných prací byla co nejjednodušší a nejsrozumitelnější interpretace jejich dosažených výsledků. Proto se pro posouzení shody mezi hodnotiteli a expertním týmem zvolila jedna z metod měření vícerozměrné vzdálenosti, a to Hammingova vzdálenost, vyjádřena absolutní odchylkou bodového hodnocení učitelů od bodového hodnocení expertního týmu. Dále byla využita průměrná vzdálenost, vyjádřena průměrnou neboli relativní odchylkou bodového hodnocení učitelů od etalonu, která podává informaci o tom, zda má hodnotitel

tendenci být přísnější či mírnější při posuzování písemných prací ve srovnání s expertním týmem.

Pro úspěšné absolvování certifikačního procesu byly vymezeny čtyři podmínky:

- 1) Hammingova vzdálenost (absolutní odchylka) za celou písemnou práci nesmí překročit hodnotu 0,6 (hodnotitel se může lišit od etalonu maximálně v sedmi oddílech a sloupcích kritérií z celkového počtu 12);
- 2) průměrná vzdálenost (průměrná odchylka) za celou písemnou práci nesmí být větší než hodnota 0,5, nebo menší než hodnota -0,5;
- 3) hodnotitel se nesmí dopustit více než jedné tzv. hrubé chyby (odchylka od etalonu o dva či více body jakýmkoli směrem v jednotlivých oddílech a sloupcích analytických kritérií);
- 4) hodnotitel se nesmí dopustit hrubé chyby v oddíle IA a ve sloupci I kritérií (oddíl IA a sloupec I ověřující splnění zadání, tj. splnění komunikačního cíle).

Odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu v letech 2009–2011 se zúčastnilo celkem 3 149 učitelů německého jazyka, z nichž 3 044 jedinců se rozhodlo pro certifikaci vyšší úrovně obtížnosti. Tabulka č. 7.1 podává souhrnné informace o počtu účastníků odborné přípravy dle věku a typu školy, na které hodnotitelé vyučují. Vyučující německého jazyka byli rozděleni do čtyř věkových kategorií (do 35 let, 36–45 let, 46–55, nad 56 let) a do šesti skupin dle typu školy (střední odborné učiliště, střední odborná škola, střední odborné učiliště spojené se střední odbornou školou, gymnázium, gymnázium spojené se střední odbornou školou a tzv. skupina Ostatní, která zahrnuje externí učitele, kteří vyučují na vysokých školách, jazykových školách apod.). Nejvíce učitelů bylo ve věku 46–55 let (u základní úrovně obtížnosti 1036 osob, u vyšší úrovně obtížnosti 993 jedinců) a učitelů ze středních odborných škol (u základní úrovně obtížnosti 1470 jedinců, u vyšší úrovně obtížnosti 1406 osob). Nejméně bylo pedagogů starších 56 let (u základní úrovně obtížnosti 506 osob, u vyšší úrovně obtížnosti 482 osob) a vyučujících ze středních odborných učilišť (u základní úrovně obtížnosti 90 jedinců, u vyšší úrovně obtížnosti 85 osob). Nejpočetnější skupinu u základní i vyšší úrovně obtížnosti tvořili učitelé vyučující

na středních odborných školách ve věku 46–55 let (u základní úrovně obtížnosti 468 osob, u vyšší úrovně obtížnosti 444 jedinců). Naopak nejmenší skupinu tvořili vyučující z gymnázií spojených se střední odbornou školou ve věku 56 let a více (u obou úrovní obtížnosti celkem 17 osob).

Tabulka č. 7.1: Počet hodnotitelů dle věku a typu školy

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI							
Věk	Typ školy						Celkem
	G	G+SOŠ	SOŠ	SOŠ+SOU	SOU	O	
Do 35 let	233	48	404	123	22	43	873
36–45 let	224	27	364	72	19	28	734
46–55 let	337	34	468	110	29	58	1036
Nad 56 let	162	17	234	50	20	23	506
Celkem	956	126	1470	355	90	152	3149
VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI							
Věk	Typ školy						Celkem
	G	G+SOŠ	SOŠ	SOŠ+SOU	SOU	O	
Do 35 let	233	46	396	121	21	43	860
36–45 let	223	25	347	69	19	26	709
46–55 let	336	33	444	96	27	57	993
Nad 56 let	159	17	219	46	18	23	482
Celkem	951	121	1406	332	85	149	3044

Vysvětlivky: G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, O – skupina Ostatní.

Při certifikačním řízení, ve kterém se hodnotily obě části písemného projevu základní úrovně obtížnosti, neuspělo 3,6 % učitelů (114 jedinců), u hodnocení písemného

projevu vyšší úrovně obtížnosti neuspělo 10,4 % pedagogů (316 jedinců). Hlavním důvodem neúspěchu těchto hodnotitelů bylo nesplnění první podmínky, tzn. že většina neúspěšných se lišila od etalonu ve více než sedmi oddílech či sloupcích z celkového počtu 12. U základní úrovně obtížnosti to bylo 96 němčinářů (3,1 %), kteří nesplnili tuto podmínku, u vyšší úrovně obtížnosti 284 (9,3 %). Pozitivním výsledkem vzhledem k požadavku co nejobjektivnějšího hodnocení splnění zadání, splnění komunikačního cíle, které je v hierarchii kritérií postaveno na první místo, byla skutečnost, že jen tři učitelé z celkového počtu 3 149 neuspěli z důvodu, že se dopustili tzv. hrubé chyby v oddíle IA nebo ve sloupci I kritérií základní úrovně obtížnosti. U vyšší úrovně obtížnosti se dokonce nenašel ani jeden jedinec, který by se této chyby dopustil.

V následující Tabulce č. 7.2 je uveden počet neúspěšných hodnotitelů a jejich procentuální podíl dle čtyř výše stanovených podmínek pro úspěšnou certifikaci.

Tabulka č. 7.2: Počet a procentuální podíl neúspěšných hodnotitelů dle stanovených podmínek pro certifikační řízení

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI					
	1. podmínka	2. podmínka	3. podmínka	4. podmínka	Celkem
Uspěli	3053	3127	3138	3146	3035
Neuspěli	96	22	11	3	114
Podíl neúspěšných	3,1 %	0,7 %	0,4 %	0,1 %	3,6 %
VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI					
	1. podmínka	2. podmínka	3. podmínka	4. podmínka	Celkem
Uspěli	2760	2988	2995	3044	2728
Neuspěli	284	56	49	-	316
Podíl neúspěšných	9,3 %	1,8 %	1,6 %	-	10,4 %

V Tabulce č. 7.3 lze na základě hodnot absolutní, směrodatné a průměrné odchylky získat informace o tom, do jaké míry se hodnotitelé lišili od etalonu, do jaké míry se lišili učitelé mezi sebou a zda byli přísnější/mírnější než expertní tým, a to za celou písemnou práci základní a vyšší úrovně obtížnosti a za její jednotlivé části.

Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem je při posuzování certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a etalonem při hodnocení certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti. K největšímu rozptylu bodového hodnocení mezi učiteli došlo při posuzování 2. části písemného projevu základní úrovně obtížnosti, tzn. že tato část dělala učitelům při hodnocení největší problémy. Vzhledem k ověřovanému typu textu (pozvánka) v této části písemného projevu není tento výsledek překvapivý, jelikož hodnocení pozvánky je problematické a v některých aspektech, sloupcích kritérií, velmi diskutabilní, a to především v organizaci textu.⁸⁶ Dle hodnot absolutní odchylky se hodnotitelé při posuzování certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti lišili od etalonu ve čtyřech oddílech či sloupcích, absolutní odchylka činí 0,33. Učitelé se při hodnocení certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti lišili od expertního týmu v pěti oddílech či sloupcích, absolutní odchylka je 0,45. Učitelé byli při hodnocení 1. části certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti přísnější než expertní tým, průměrná odchylka je -0,06). Při hodnocení 2. části certifikační písemné práce byli učitelé naopak mírnější než etalon, průměrná odchylka činí 0,12. Při posuzování certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti byli učitelé mírnější, průměrná odchylka za obě části této písemné práce je 0,06. Při hodnocení 1. části certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti byli hodnotitelé mírnější než expertní tým, průměrná odchylka je 0,20, u 2. části této písemné práce byli učitelé naopak přísnější, průměrná odchylka činí -0,23. Míra shody mezi hodnotiteli je nejnižší při posuzování 2. části písemného projevu obou úrovní obtížnosti.

⁸⁶ Tento typ textu není v MZ již ověřován, pouze v podobě např. e-mailu jako pozvání na nějakou společenskou akci.

Tabulka č. 7.3: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem, míra shody mezi hodnotiteli, přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu při hodnocení certifikační písemné práce základní a vyšší úrovně obtížnosti

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI			
	Absolutní odchylka	Směrodatná odchylka	Průměrná odchylka
1. část PP	0,34	0,17	-0,06
2. část PP	0,31	0,25	0,12
PP (obě části)	0,33	0,15	0,00
VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI			
	Absolutní odchylka	Směrodatná odchylka	AP
1. část PP	0,49	0,17	0,20
2. část PP	0,37	0,24	-0,23
PP (obě části)	0,45	0,14	0,06

Vysvětlivky: PP – certifikační písemná práce.

Další zajímavé informace z certifikačního řízení přináší Tabulka č. 7.4 a Tabulka č. 7.5, ve kterých jsou uvedeny počty všech hodnotitelů a jejich procentuální podíl, počty úspěšných a neúspěšných hodnotitelů a jejich procentuální podíl, dále hodnoty průměrné a absolutní odchylky podle věku učitelů a typu školy, na které hodnotitelé vyučují. Při hodnocení certifikačních písemných prací obou úrovní obtížnosti byli nejméně úspěšní učitelé starší 56 let (u základní úrovně obtížnosti 4,2 % hodnotitelů, u vyšší úrovně obtížnosti 12,5 % učitelů). Nejúspěšnější při certifikaci obou úrovní obtížnosti byli vyučující mladší 35 let, u základní úrovně obtížnosti 3,1 % hodnotitelů, u vyšší úrovně obtížnosti 8,8 % učitelů. Učitelé všech věkových skupin hodnotili dané certifikační písemné práce obou úrovní obtížnosti mírněji než expertní tým, vyjma učitelů věkové kategorie 46–55 let, kteří posuzovali certifikační písemnou práci základní úrovně obtížnosti. Tito hodnotitelé byli přísnější než expertní tým. Učitelé všech věkových skupin se při posuzování certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti lišili od etalonu ve čtyřech oddílech či sloupcích. Při posuzování certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti se hodnotitelé lišili od etalonu v pěti oddílech či sloupcích z celkového počtu 12.

Tabulka č. 7.4: Počet úspěšných a neúspěšných hodnotitelů, přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu, míra shody mezi hodnotiteli a etalonem při hodnocení certifikační písemné práce základní a vyšší úrovně obtížnosti dle věku

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI							
Věk	Počet hodnotitelů	Procentuální podíl hodnotitelů	Průměrná odchylka	Absolutní odchylka	Počet úspěšných	Počet neúspěšných	Procentuální podíl neúspěšných
Do 35 let	873	27,7 %	0,02	0,34	846	27	3,1 %
36–45 let	734	23,3 %	0,00	0,33	708	26	3,5 %
46–55 let	1036	32,9 %	-0,02	0,32	996	40	3,9 %
Nad 56 let	506	16,1 %	0,01	0,33	485	21	4,2 %
VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI							
Věk	Počet hodnotitelů	Procentuální podíl hodnotitelů	Průměrná odchylka	Absolutní odchylka	Počet úspěšných	Počet neúspěšných	Procentuální podíl neúspěšných
Do 35 let	860	28,3 %	0,07	0,44	784	76	8,8 %
36–45 let	709	23,3 %	0,06	0,45	632	77	10,9 %
46–55 let	993	32,6 %	0,05	0,46	890	103	10,4 %
Nad 56 let	482	15,8 %	0,06	0,46	422	60	12,5 %

Dle Tabulky č. 7.5 byli nejméně úspěšní při posuzování certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti učitelé z tzv. skupiny Ostatní, neuspěli tři jedinci z celkového počtu 152. Při hodnocení certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti byli nejméně úspěšní učitelé z gymnázií spojených se střední odbornou školou, neuspělo 11 jedinců z celkového počtu 121. Při hodnocení certifikační písemné práce základní úrovně

obtížnosti byli nejméně úspěšní vyučující z gymnázií spojených se střední odbornou školou (6,4 %). Při posuzování certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti byli nejméně úspěšní hodnotitelé ze středních odborných učilišť (14,1 %). Všichni hodnotitelé se při posuzování certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti lišili od etalonu ve čtyřech oddílech či sloupcích, při hodnocení certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti v pěti oddílech či sloupcích. U obou úrovní obtížnosti je míra shody mezi hodnotiteli a etalonem nejnižší u učitelů ze středních odborných učilišť, kteří byli ve svém hodnocení mírnější než etalon, průměrná odchylka u základní úrovně obtížnosti činí 0,07, u vyšší úrovně obtížnosti je 0,11. Míra shody mezi učiteli a expertním týmem je nejvyšší u hodnotitelů ze středních odborných škol a ze skupiny Ostatní při hodnocení certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti. Při posuzování certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti je míra shody mezi učiteli a etalonem nejvyšší u učitelů z gymnázií. Učitelé z gymnázií, ze středních odborných škol a skupiny Ostatní byli při hodnocení certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti přísnější než expertní tým. Naopak vyučující z gymnázií spojených se střední odbornou školou, ze středních odborných škol spojených se středním odborným učilištěm a ze středních odborných učilišť byli mírnější než expertní tým. Při posuzování certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti hodnotili všichni učitelé z různých typů škol mírněji než expertní tým, zejména vyučují ze středních odborných učilišť.

Tabulka č. 7.5: Počet úspěšných a neúspěšných hodnotitelů, přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu, míra shody mezi hodnotiteli a etalonem při hodnocení certifikačních písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti dle typu školy

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI							
Typ školy	Počet hodnotitelů	Procentuální podíl hodnotitelů	Průměrná odchylka	Absolutní odchylka	Počet úspěšných	Počet neúspěšných	Procentuální podíl neúspěšných
G	956	30,3 %	-0,01	0,33	930	26	2,7 %
G+SOŠ	126	4,0 %	0,03	0,36	118	8	6,4 %
SOŠ	1470	46,7 %	-0,01	0,32	1412	58	4,0 %
SOŠ+SOU	355	11,3 %	0,04	0,34	340	15	4,2 %
SOU	90	2,9 %	0,07	0,37	86	4	4,4 %
O	152	4,8 %	-0,05	0,32	149	3	2,0 %
VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI							
Typ školy	Počet hodnotitelů	Procentuální podíl hodnotitelů	Průměrná odchylka	Absolutní odchylka	Počet úspěšných	Počet neúspěšných	Procentuální podíl neúspěšných
G	951	31,2 %	0,05	0,43	858	93	9,8 %
G+SOŠ	121	4,0 %	0,10	0,44	110	11	9,1 %
SOŠ	1406	46,2 %	0,06	0,46	1262	144	10,2 %
SOŠ+SOU	332	10,9 %	0,06	0,46	295	37	11,1 %
SOU	85	2,8 %	0,11	0,48	73	12	14,1 %
O	149	4,9 %	0,07	0,46	130	19	12,8 %

Vysvětlivky: G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, O – skupina Ostatní, H – hodnotitelé, RD – relativní odchylka, E – etalon, HV – Hammingova vzdálenost.

Zajímavé výsledky za jednotlivé oddíly a sloupce analytických kritérií přináší hodnoty průměrné, absolutní a směrodatné odchylky uvedené v Tabulce č. 7.6. Tyto hodnoty přináší informace o tom, ve kterých oddílech a sloupcích certifikačních písemných

prací obou úrovní obtížnosti byli učitelé přísnější/mírnější než expertní tým, ve kterých oddílech a sloupcích byla míra shody mezi učiteli a etalonem a míra shody mezi hodnotiteli nejvyšší či nejnižší.

Tabulka č. 7.6: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu, míra shody mezi hodnotiteli a etalonem a míra shody mezi hodnotiteli při hodnocení certifikačních písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti

Oddíly	ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI			VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI		
	1. část písemného projevu					
	Průměrná odchylka	Absolutní odchylka	Směrodatná odchylka	Průměrná odchylka	Absolutní odchylka	Směrodatná odchylka
IA	-0,16	0,22	0,41	0,19	0,24	0,43
IB	-0,08	0,26	0,44	0,64	0,65	0,53
IIA	0,09	0,19	0,39	0,03	0,55	0,51
IIB	-0,12	0,76	0,58	-0,19	0,41	0,50
IIIA	-0,20	0,24	0,43	0,09	0,40	0,50
IIIB	-0,24	0,29	0,47	-0,02	0,61	0,57
IVA	-0,17	0,28	0,45	0,43	0,55	0,53
IVB	0,42	0,45	0,51	0,45	0,51	0,53
Sloupce	2. část písemného projevu					
	Průměrná odchylka	Absolutní odchylka	Směrodatná odchylka	Průměrná odchylka	Absolutní odchylka	Směrodatná odchylka
I	0,29	0,32	0,47	-0,05	0,25	0,43
II	0,08	0,47	0,51	-0,66	0,66	0,51
III	0,06	0,28	0,45	0,09	0,21	0,41
IV	0,03	0,19	0,39	-0,31	0,36	0,49
Celkem	0,00	0,33	0,15	0,06	0,45	0,14

Vysvětlivky: E – etalon, AP – aritmetický průměr, SD – směrodatná odchylka.

Při posuzování certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti hodnotili učitelé oddíl IIIB kritérií (rozsah slovní zásoby) přísněji než etalon, naopak oddíl IVB (rozsah mluvnických prostředků) mírněji než expertní tým. Při hodnocení 2. části byli hodnotitelé mírnější než etalon ve všech sloupcích kritérií, zejména při posuzování sloupce I (splnění zadání). Míra shody mezi hodnotiteli a mezi hodnotiteli a etalonem byla nejnižší

v oddíle IIB (prostředky textové návaznosti), naopak nejvyšší v oddíle IIA (organizace textu) při hodnocení 1. části certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti. Při posuzování 2. části této písemné práce byla míra shody mezi učiteli a mezi učiteli a expertním týmem nejnižší ve sloupci II (koherence a koheze textu), naopak nejvyšší ve sloupci IV (mluvnické prostředky).

Při posuzování certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti byli hodnotitelé ve svém hodnocení přísnější než etalon v oddílech IIB (prostředky textové návaznosti) a IIIB (rozsah slovní zásoby). Naopak oddíl IB (zpracování zadání) učitelé hodnotili mnohem mírněji než expertní tým. Při hodnocení 2. části certifikační písemné práce vyšší úrovně byli učitelé přísnější zejména ve sloupcích II (koherence a koheze textu) a IV (mluvnické prostředky). Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem byla nejnižší v oddíle IB (zpracování zadání), naopak nejvyšší v oddíle IA (splnění zadání) při hodnocení 1. části certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti. Při posuzování 2. části byla míra shody mezi učiteli a etalonem a mezi hodnotiteli nejnižší ve sloupci II (koherence a koheze textu), naopak nejvyšší ve sloupci III (slovní zásoba). Míra shody mezi hodnotiteli byla při posuzování 1. části certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti nejnižší v oddíle IIIB (rozsah slovní zásoby), naopak nejvyšší v oddíle IA (splnění zadání).

V následujících Tabulkách č. 7.7 a č. 7.8 lze na základě uvedených hodnot průměrné odchylky získat informace o tom, ve kterých oddílech a sloupcích kritérií byli učitelé přísnější či mírnější než expertní tým dle věku a typu školy, na které vyučují. Při posuzování certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti byli vyučující německého jazyka všech věkových kategorií, zejména věkové skupiny 46–55 let, přísnější než expertní tým v oddílech IA (splnění zadání), IB (zpracování zadání), IIIA (správnost použité slovní zásoby), IIIB (rozsah slovní zásoby) a IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). Naopak mírnější než etalon byli učitelé při hodnocení oddílů IIA (organizace textu), IVB (rozsah mluvnických prostředků), ve sloupcích I (splnění a zpracování zadání), III (slovní zásoba) a IV (mluvnické prostředky). Při hodnocení písemného projevu vyšší úrovně obtížnosti posuzovali učitelé všech věkových kategorií přísněji než expertní tým oddíl IIB (prostředky textové návaznosti), sloupce I (splnění a zpracování zadání), II (koherence a koheze textu) a IV (mluvnické prostředky), naopak

mírněji hodnotili oddíly IA (splnění zadání), IB (zpracování zadání), IIIA (správnost použité slovní zásoby), IVA (správnost použitých mluvnických prostředků), IVB (rozsah mluvnických prostředků) a sloupec III (slovní zásoba).

Tabulka č. 7.7: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu při posuzování jednotlivých oddílů a sloupců kritérií certifikačních písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti dle věku hodnotitelů

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI												
	Oddíly								Sloupce			
Věk	IA	IB	IIA	IIB	IIIA	IIIB	IVA	IVB	I	II	III	IV
Do 35 let	-0,16	-0,02	0,13	0,05	-0,20	-0,26	-0,17	0,43	0,37	-0,02	0,03	0,06
36-45 let	-0,17	-0,08	0,11	-0,12	-0,19	-0,25	-0,16	0,41	0,31	0,08	0,08	0,02
46-55 let	-0,17	-0,14	0,07	-0,23	-0,21	-0,23	-0,20	0,39	0,23	0,13	0,08	0,02
Nad 56 let	-0,14	-0,08	0,05	-0,16	-0,18	-0,21	-0,16	0,46	0,28	0,12	0,06	0,03
VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI												
	Oddíly								Sloupce			
Věk	IA	IB	IIA	IIB	IIIA	IIIB	IVA	IVB	I	II	III	IV
Do 35 let	0,20	0,65	-0,06	-0,11	0,12	0,14	0,38	0,41	-0,09	-0,64	0,11	-0,28
36-45 let	0,20	0,64	0,01	-0,20	0,08	-0,03	0,44	0,45	-0,07	-0,67	0,11	-0,30
46-55 let	0,19	0,63	0,09	-0,22	0,11	-0,13	0,45	0,46	-0,01	-0,67	0,05	-0,34
Nad 56 let	0,20	0,64	0,12	-0,23	0,04	-0,06	0,48	0,47	-0,02	-0,66	0,09	-0,30

Dle hodnot průměrné odchylky v Tabulce č. 7.8 jsou učitelé ze všech typů škol, především ze skupiny Ostatní, při hodnocení certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti přísnější než expertní tým v oddílech IA (splnění zadání), IIIA (správnost použité slovní zásoby), IIIB (rozsah slovní zásoby) a IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). Naopak mírnější než etalon jsou hodnotitelé, zejména vyučující ze středních odborných škol a učilišť, při posuzování oddílů IIA (organizace textu), IVB (rozsah slovní zásoby) a sloupce I (splnění a zpracování zadání). Při hodnocení certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti jsou vyučující německého jazyka ze všech typů škol, především z gymnázií, přísnější než expertní tým ve sloupcích I (splnění a zpracování zadání), II (koherence a koheze textu) a IV (mluvnické prostředky). Naopak mírněji než expertní tým posuzují vyučující, zejména ze středních odborných škol a učilišť, oddíly IA (splnění zadání), IB (zpracování zadání), IIIA (správnost použité slovní zásoby), IVA (správnost použitých mluvnických prostředků), IVB (rozsah mluvnických prostředků) a sloupec III (slovní zásoba).

Tabulka č. 7.8: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu při posuzování jednotlivých oddílů a sloupců kritérií certifikačních písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti dle typu školy

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI												
Typ školy	Oddíly								Sloupce			
	IA	IB	IIA	IIIB	IIIA	IIIB	IVA	IVB	I	II	III	IV
G	-0,17	-0,10	0,14	-0,16	-0,21	-0,26	-0,17	0,40	0,26	0,11	0,09	0,00
G+ SOŠ	-0,24	0,05	0,17	0,12	-0,18	-0,23	-0,10	0,37	0,44	0,00	0,01	-0,01
SOŠ	-0,15	-0,11	0,08	-0,20	-0,22	-0,22	-0,19	0,43	0,27	0,11	0,09	0,03
SOŠ + SOU	-0,18	0,02	0,03	0,25	-0,11	-0,22	-0,13	0,43	0,40	-0,11	-0,07	0,11
SOU	-0,16	0,00	0,04	0,29	-0,10	-0,29	-0,08	0,42	0,42	0,06	-0,03	0,21
O	-0,10	-0,13	0,04	-0,29	-0,24	-0,33	-0,28	0,39	0,30	0,08	0,03	-0,03

VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI												
Typ školy	Oddíly								Sloupce			
	IA	IB	IIA	IIB	IIIA	IIIB	IVA	IVB	I	II	III	IV
G	0,22	0,61	0,03	-0,23	0,06	-0,07	0,41	0,44	-0,02	-0,63	0,08	-0,33
G+SOŠ	0,26	0,76	0,02	-0,12	0,16	0,22	0,41	0,38	-0,08	-0,71	0,07	-0,23
SOŠ	0,17	0,63	0,11	-0,22	0,04	-0,08	0,48	0,48	-0,02	-0,67	0,09	-0,32
SOŠ + SOU	0,20	0,66	-0,23	0,00	0,30	0,25	0,30	0,34	-0,17	-0,70	0,05	-0,28
SOU	0,16	0,79	-0,02	-0,11	0,16	0,29	0,52	0,32	-0,24	-0,61	0,20	-0,13
O	0,23	0,65	-0,05	-0,07	0,26	-0,15	0,35	0,48	-0,04	-0,65	0,17	-0,32

Vysvětlivky: G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, O – Ostatní.

Některé z výše prezentovaných výsledků z certifikačního řízení hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka se staly podkladem pro formulování níže uvedených hypotéz ve výzkumném šetření.

Řešení problematiky neúspěšnosti účastníků odborné přípravy

Neúspěšností v e-learningové části odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu se rozumí nesplnění průběžných či závěrečných on-line testů ve stanoveném počtu pokusů nebo ve stanoveném časovém limitu, pokud byl tento stanoven. U výše zmiňovaných modulů byl pro závěrečný či průběžný on-line test stanoven časový limit 20 minut s celkovým počtem možných pokusů či oprav 6. Pokud účastník překročil stanovený počet oprav či pokusů, musel absolvovat celé on-line studium znovu.

U prezenční části studia se rozumí neúspěšností nedosažení 100% docházky a nesplnění podmínek stanovených v certifikačním řízení. Pro závěrečnou certifikační zkoušku byl stanoven časový limit 60 minut pro obě části písemného projevu základní i vyšší úrovně obtížnosti. V případě, že účastník nebyl při hodnocení těchto písemných prací úspěšný, byl zařazen do speciální skupiny pro opravy, ve které se lektor individuálně zaměřil na výsledky neúspěšné certifikační písemné práce daného jedince a provedl s ním

detailní rozbor hodnocení. Poté účastník absolvoval tzv. opravnou certifikační písemnou práci. V případě, že účastník opět neuspěl v první opravě, nebyla mu druhá oprava umožněna automaticky, ale musel o ni písemně požádat CERMAT, který přezkoumal hodnocení všech písemných prací účastníka, a to domácí úkol a oba pokusy u certifikačního řízení, a rozhodl, zda povolí či nepovolí další opravu spojenou s opakováním celého prezenčního školení.

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření jsem rozdělila do dvou fází. Za první fázi výzkumného šetření je považováno pilotní výzkumné šetření, kterého se zúčastnilo celkem 56 učitelů německého jazyka. Cílem pilotního výzkumného šetření bylo ověření analytických kritérií v reálném prostředí, tj. jejich použití samotnými vyučujícími německého jazyka jakožto evaluačního nástroje pro ověřování produktivní dovednosti maturantů ve formě písemného projevu. K dalším cílům pilotního výzkumného šetření patřilo ověření koncepce odborné přípravy budoucích hodnotitelů písemného projevu a ověření nastavení procesu a podmínek certifikačního řízení.

Data pro hlavní výzkumné šetření, pro druhou fázi výzkumného šetření, byla čerpána z odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka, která proběhla v letech 2009–2011 a které se zúčastnilo celkem 1 424 učitelů německého jazyka.

Charakteristika výzkumného vzorku pilotního šetření

Před hlavním výzkumným šetřením bylo provedeno pilotní šetření, které probíhalo v rámci projektu se Slezskou univerzitou v Opavě a týkalo se celkem 56 učitelů německého jazyka z Moravskoslezského kraje, kteří v roce 2009 absolvovali zpracování domácího úkolu a certifikační řízení. Při certifikačním procesu základní úrovně obtížnosti, při němž byla hodnota Hammingovy vzdálenosti, absolutní odchylky, stanovena na 0,5, bylo celkem šest jedinců neúspěšných, u vyšší úrovně obtížnosti 12 jedinců. Pokud by se pracovalo s podmínkou certifikačního řízení nastavenou pro všechny účastníky odborné přípravy (Hammingova vzdálenost je 0,6), byl by u základní úrovně obtížnosti neúspěšný pouze jeden učitel, u vyšší úrovně obtížnosti by to bylo celkem 7 učitelů. Žádný

z hodnotitelů se nedopustil tzv. hrubé chyby v oddíle IA (splnění zadání) a ve sloupci I (splnění a zpracování zadání) kritérií. Třetí podmínku (hodnotitel se mohl dopustit nejvýše jedné tzv. hrubé chyby, tj. mohl se od etalonu lišit o více než jeden bod maximálně v jednom oddíle nebo sloupci kritérií z celkového počtu 12) nedodrželi čtyři pedagogové při hodnocení písemné práce vyšší úrovně obtížnosti. Hlavní příčinou neúspěchu učitelů u certifikace bylo nedodržení podmínky Hammingovy vzdálenosti. Největší rozdíly mezi hodnocením učitelů a expertního týmu se vyskytovaly při posuzování oddílů IIA (organizace textu) a IIB (prostředky textové návaznosti). Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem byla v těchto oddílech nejnižší.

Následující Tabulka č. 7.9 podává přehled o počtu učitelů německého jazyka dle jejich věku a typu školy, na které vyučují. Hodnotitelé byli učitelé z Moravskoslezského kraje, kteří se dobrovolně přihlásili do pilotní odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu, a byli rozděleni do čtyř věkových kategorií (do 35 let, 36–45 let, 46–55, 56 let a více) a do šesti skupin dle typu školy (gymnázium, gymnázium spojené se střední odbornou školou, střední odborná škola, střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, střední odborné učiliště, vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou).

Nejvíce hodnotitelů bylo ve věku 46–55 let (celkem 27) a vyučujících ze středních odborných škol (celkem 33). Nejméně učitelů německého jazyka bylo ve věku 56 let a více (čtyři jedinci) a z gymnázií spojených se střední odbornou školou (dva jedinci). Pouze jeden učitel vyučoval na střední odborné škole spojené se střední odborným učilištěm. Vzhledem k nízkému počtu učitelů zastoupených za jednotlivé věkové kategorie a skupiny dle typu školy není v pilotním výzkumném šetření zkoumán vliv věku a typ školy na míru shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a expertním týmem a na přísnost či mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu.

Tabulka č. 7.9: Počet hodnotitelů pilotního výzkumného šetření dle věku a typu školy

Věk	Typ školy						Celkem
	G	G+SOS	SOS	SOS+SOU	SOU	VOŠ+SOS	
Do 35 let	1	-	12	-	1	2	16
36–45 let	2	-	4	-	1	2	9
46–55 let	5	2	16	1	-	3	27
Nad 56 let	1	-	1	-	1	1	4
Celkem	9	2	33	1	3	8	56

Vysvětlivky: G – gymnázium, G+SOS – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOS – střední odborná škola, SOS+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ+SOS – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou.

Charakteristika výzkumného vzorku hlavního výzkumného šetření

Do hlavního výzkumného šetření byli zahrnuti jen ti jedinci, u kterých byla k dispozici data za hodnocení písemné práce 1. části písemného projevu základní i vyšší úrovně obtížnosti,⁸⁷ která byla součástí zadání tzv. domácího úkolu po 1. části prezenčního školení, a za hodnocení písemné práce 1. části písemného projevu základní i vyšší úrovně obtížnosti, která byla určena k certifikačnímu řízení. Hlavním důvodem pro výběr těchto jedinců a dat je možnost zkoumání, zda se díky odborné přípravě míra či stupeň shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem a inter-rater reliabilita zvýšila, zda se učitelé ve svém hodnocení přiblížili k bodovým hodnotám udělenými expertním týmem a zda byl proces odborné přípravy efektivní, kvalitní a dosáhl tak stanoveného cíle.

Do výzkumného šetření bylo zahrnuto 1 424 učitelů německého jazyka, z nichž se 664 jedinců účastnilo certifikace označené CI, 760 jedinců certifikace označené CII. Všichni učitelé hodnotili stejnou písemnou práci, která byla určena za domácí úkol (dále

⁸⁷ Data za domácí úkol byla pečlivě elektronicky evidována teprve od pozdější fáze školení. Pro vlny A–E byly domácí úkoly zadávány přímo na školení a evidovány pouze samotnými lektory. Od následující vlny F probíhala evidence výsledků domácích úloh již v elektronickém systému a výsledky mohly být ve výzkumu zohledněny.

jen DU) mezi 1. a 2. částí prezenčního školení. Hodnotitelé byli rozděleni do čtyř věkových kategorií (do 35 let, 36–45 let, 46–55, nad 56 let) a do osmi skupin dle typu školy (gymnázium, gymnázium spojené se střední odbornou školou, střední odborná škola, střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, střední odborné učiliště, vysoká odborná škola a/nebo vysoká škola, vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou, skupina Ostatní - externí učitelé, učitelé z jazykových škol apod.), na které hodnotitelé vyučují.

Následující Tabulky č. 7.10 a 7.11 podávají přehled o počtu hodnotitelů dle věkové kategorie a typu školy. Nejvíce vyučujících německého jazyka bylo mladších 35 let (celkem 491) a z řad učitelů, kteří vyučovali na středních odborných školách (celkem 481). Nejméně byli ve vzorku zastoupeni učitelé věkové kategorie 56 let a více (celkem 167) a ze středních odborných učilišť (celkem 54), vyjma jednoho jedince vyučujícího na vysoké odborné škole a/nebo na vysoké škole a 17 jedinců patřících do tzv. skupiny Ostatní. Při certifikačním řízení CI tvořili nejpočetnější skupinu hodnotitelé věkové kategorie 46–55 let (celkem 241) a vyučující na středních odborných školách (celkem 222). Nejméně početní skupinu tvořili hodnotitelé starší 56 let (celkem 81) a vyučující ze středních odborných učilišť (celkem 14), vyjma jednoho jedince vyučujícího na vysoké odborné škole a/nebo na vysoké škole. Při certifikačním řízení CII bylo nejvíce hodnotitelů mladších 35 let (celkem 304) a učitelů vyučujících na středních odborných školách (celkem 259). Nejméně početní skupinu tvořili hodnotitelé starší 56 let (celkem 86) a vyučující na gymnáziích spojených se střední odbornou školou (celkem 32), vyjma 11 jedinců z tzv. skupiny Ostatní.

Tabulka č. 7.10: Počet hodnotitelů hlavního výzkumného šetření dle věku

PP	Věkové kategorie				Celkem
	Do 35 let	36–45 let	46–55 let	Nad 56 let	
DU	491	338	428	167	1424
CI	187	155	241	81	664
CII	304	183	187	86	760

Vysvětlivky: PP – písemné práce, DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Tabulka č. 7.11: Počet hodnotitelů hlavního výzkumného šetření dle typu školy

PP	Typ školy								Celkem
	G	G+SOŠ	SOŠ	SOŠ+SOU	SOU	VOŠ a/nebo VŠ	VOŠ+SOŠ	O	
DU	422	58	481	290	54	1	101	17	1424
CI	189	26	222	154	14	1	52	6	664
CII	233	32	259	136	40	-	49	11	760

Vysvětlivky: G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ a/nebo VŠ – vysoká odborná škola a/nebo vysoká škola, VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou, O – skupina Ostatní, PP – písemné práce, DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Tabulka č. 7.12 přináší informace o počtu hodnotitelů dle typu školy a věkové kategorie. Nejvíce učitelů bylo ze středních odborných škol mladších 35 let (celkem 168 jedinců). Druhou nejvíce početní skupinu tvořili vyučující z gymnázií věkové kategorie 46–55 let (celkem 154 osob). Nejméně hodnotitelů bylo učitelů starších 56 let vyučujících na gymnáziích spojených se střední odbornou školou (celkem čtyři), vyjma jednoho jedince vyučujícího na vysoké odborné škole a/nebo na vysoké škole a 17 jedinců ze skupiny Ostatní, a učitelů ze středních odborných učilišť věkové kategorie 36–45 let (celkem 10).

Výsledky hodnotitelů vyučujících na vysokých odborných školách a/nebo na vysoké škole a ze skupiny Ostatní nejsou vzhledem k jejich nízkému počtu brány v potaz při zkoumání vlivu těchto typů škol na míru shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem a přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu v hlavním výzkumném šetření.

Tabulka č. 7.12: Počet hodnotitelů hlavního výzkumného šetření dle typu školy a věkové kategorie

Věk	Typ školy							
	G	G+SOŠ	SOŠ	SOŠ+SOU	SOU	VOŠ a/nebo VŠ	VOŠ+SOŠ	O
Do 35 let	125	28	168	115	18	1	28	8
36–45 let	97	14	130	56	10	-	27	4
46–55 let	154	12	125	86	15	-	34	2
Nad 56 let	46	4	58	33	11	-	12	3
Celkem	422	58	481	290	54	1	101	17

Vysvětlivky: G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ a/nebo VŠ – vysoká odborná škola a/nebo vysoká škola, VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou, O – skupina Ostatní.

U certifikačního procesu bylo 66 účastníků odborného školení neúspěšných (34 jedinců u CI, 32 jedinců u CII), tj. 4,6 % z celkového počtu 1424. Nejvíce neúspěšných vzhledem k procentuálnímu zastoupení ve výzkumném vzorku (viz Tabulky č. 7.13 a 7.14) bylo z řad vyučujících na gymnáziích spojených se střední odbornou školou (6,9 %) a učitelů věkové kategorie 46–55 let (5,1 %). Nejnižší počet neúspěšných se týkal učitelů starších 56 let (3,6 %) a učitelů ze středních odborných škol spojených se středním odborným učilištěm (1,7 %).

Tabulka č. 7.13: Počet neúspěšných učitelů německého jazyka a jejich procentuální podíl vzhledem k procentuálnímu zastoupení v hlavním výzkumném vzorku dle typu školy

Certifikace	Typ školy								Celkem
	G	G+SOŠ	SOŠ	SOŠ+SOU	SOU	VOŠ a/nebo VŠ	VOŠ+SOŠ	O	
CI	13	-	11	4	1	-	5	-	34
CII	11	4	15	1	1	-	-	-	32
CI+CII	24	4	26	5	2	-	5	-	66
%	5,6 %	6,9 %	5,4 %	1,7 %	3,7 %	-	5,0 %	-	

Vysvětlivky: G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ a/nebo VŠ – vysoká odborná škola a/nebo vysoká škola, VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou, O – skupina Ostatní, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Tabulka č. 7.14: Počet neúspěšných učitelů německého jazyka a jejich procentuální podíl vzhledem k procentuálnímu zastoupení v hlavním výzkumném vzorku dle věkové kategorie

Certifikace	Věková kategorie				Celkem
	Do 35 let	36–45 let	46–55 let	Nad 56 let	
CI	10	9	14	1	34
CII	11	8	8	5	32
CI+CII	21	17	22	6	66
%	4,3 %	5,0 %	5,1 %	3,6 %	

Vysvětlivky: CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Statistické metody pro zpracování kvantitativních dat

Data, která jsem v rámci výzkumného šetření získala, mají poměrně složitou strukturu. Pokud se na tato data pohlížím formálně, jak to statistické zpracování dat vyžaduje, pak se může jednoduše říci, že na počátku je k dispozici elementární pozorování, kterým je počet bodů (proměnná), které přidělil jednotlivý subjekt (hodnotitel) jednotlivému objektu (písemné práci základní či vyšší úrovně nebo určitému oddílu

analytických kritérií). Počet bodů není však jedinou proměnnou (veličinou), která je sledována. Dalšími proměnnými jsou:

- rozdíl hodnocení hodnotitele od hodnocení expertního týmu vyjadřující přísnost či mírnost hodnocení (průměrná vzdálenost);
- absolutní hodnota tohoto rozdílu, která vyjadřuje přesnost či nepřesnost hodnocení hodnotitele (Hammingova vzdálenost).

Pro dané proměnné jsem vypočítala statistické charakteristiky, a to za určité množiny subjektů (např. všichni hodnotitelé nebo jen hodnotitelé určité věkové skupiny apod.) nebo množiny objektů (např. písemné práce základní úrovně obtížnosti nebo jen určitý oddíl analytických kritérií apod.).

Statistické metody, které jsem při analýze výsledků výzkumného šetření použila, jsou následující:

- uspořádání dat (použit excel);
- výpočet míry ústřední tendence pomocí aritmetického průměru;
- výpočet míry rozptýlení (variability) všech hodnot (bodů) pomocí směrodatné odchylky;
- sestavení frekvenčních tabulek (tabulek rozdělení četností);
- sestavení kontingenčních tabulek četností;
- grafické zobrazení dat pomocí histogramů rozdělení četností;
- výpočet Kendallova tau koeficientu pro posouzení závislostí v datech;
- výpočet reliability pomocí Cronbachova alfa.

U hlavních hypotéz jsem ilustrativně použila matematicko-statistické testování hypotéz (s ohledem na určitou opatrnost při interpretaci závěrů), konkrétně šlo o:

- použití dvouvýběrového Fisher-Snedecorova testu shody rozptylů (F-test);

- použití Studentova t-testu středních hodnot, a to dvouvýběrového párového t-testu shody dvou středních hodnot a jednovýběrového t-testu o střední hodnotě.

Pro zjištění míry shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a expertním týmem a přesnosti a spolehlivosti hodnocení jsem vzhledem ke snadné interpretaci dat a výsledků výzkumného šetření použila základní statistické ukazatele neboli charakteristiky, a to aritmetický průměr (pro míru ústřední tendence) a směrodatnou odchylku (pro variabilitu naměřených hodnot neboli bodů ze všech výše popsaných proměnných).⁸⁸ Pro znázornění dat jsem využila rozličné grafy, ze kterých jsem uvedla v disertační práci jen ty, které nejlépe zobrazují data důležitá pro interpretaci výsledků výzkumného šetření. Jak již bylo výše uvedeno, pracovala jsem nejen s bodovým hodnocením hodnotitelů, ale i s absolutní odchylkou bodového hodnocení od etalonu pro zjištění míry shody mezi hodnotitelem a expertním týmem neboli přesnosti či nepřesnosti hodnotitele (nazývá se Hammingova vzdálenost). Pro zjištění přesnosti či mírnosti hodnotitele vzhledem k etalonu (nazývá se průměrná vzdálenost) jsem využila průměrnou neboli relativní odchylku. V případě, že by hodnotitelé posoudili min. 10 písemných prací, mohla bych vzhledem k povaze analytických kritérií využít pro výpočet průměrné shody mezi hodnotiteli Kendallův koeficient shody W (Eckes, 2011, s. 198; Mareš, 1983, s. 175; Wirtz a Caspar, 2002, s. 43, 135–137).⁸⁹

⁸⁸ Statistické ukazatele jako jsou aritmetický průměr a směrodatná odchylka pro sledování shody tří a více hodnotitelů doporučují *Standardy pro pedagogické a psychologické testování* (2001), přesněji Standard 5.9 (s. 70), dále pak i Wirtz a Caspar (2001, s. 51). Existuje celá řada složitějších statistických výpočtů pro shodu hodnotitelů (Mareš, 1983; Wirtz & Caspar, 2002, s. 45–121).

⁸⁹ Kendallův koeficient konkordance (dle Maurice George Kendalla) se řadí mezi neparametrické statistiky ke kvantifikování shody mezi více hodnotiteli a je alternativou ke kappa koeficientům (Cohens Kappa pro dva hodnotitele, Fleiss' Kappa pro více než dva hodnotitele) používaných pro nominální data a ke Spearmanovu rho a Kendallovu tau koeficientu využívaných pro ordinální data v případě měření shody dvou hodnotitelů. Pro intervalové hodnoticí škály se používá koeficient vnitroskupinové, vnitrotřídní korelace (intrakorelace).

Pro zjištění reliability⁹⁰ jsem využila jednu z nejjednodušších a nejvíce používaných statistických charakteristik, a to Cronbachovo alfa (Gavora, 2010, s. 103, 116), které měří vnitřní konzistenci nástroje měření, tj. korelaci mezi jednotlivými oddíly kritérií. V popředí zájmu v tomto případě nejsou hodnotitelé a jejich vztah, míra shody mezi nimi, nýbrž jaký je vztah mezi oddíly kritérií, tj., jak se chovají vůči sobě. Důvodem ke zvolení tohoto způsobu zjištění reliability je velmi nízký počet ohodnocených písemných prací (variabilita písemných prací) hodnotiteli a předpoklad, že dané oddíly kritérií jsou na sobě nezávislé, lze je hodnotit odděleně, nezávisle na sobě, aniž by výsledek hodnocení jednoho oddílu ovlivnil výsledek hodnocení jiného oddílu. Lze předpokládat, že reliability nebude příliš vysoká, že konzistence kritérií bude nižší a s nácivkem hodnocení dalších písemných prací se bude snižovat. Jde zcela o opačnou situaci než je např. u didaktického testu MZ z cizích jazyků, v němž by jednotlivé testové úlohy neboli položky měly vykazovat vysokou homogenitu (reliabilitu).

Přestože se Kendallův tau koeficient používá v případě zkoumání shody dvou hodnotitelů (viz pozn. pod čarou 89), využila jsem tento koeficient (vzhledem k omezené nabídce ve statistickém a analytickém softwaru SPSS) pro měření korelace mezi oddíly kritérií.

Výše formulované hypotézy (Kap. 7) jsou předpoklady odvozené z teorie a zejména z poznatků z odborné přípravy hodnotitelů, z praktických osobních zkušeností a zkušeností blízkých kolegů. Hypotézy byly stanoveny před shromážděním a zpracováním dat a poté konfrontovány s níže prezentovanými výsledky. Vyjádření o platnosti či neplatnosti jednotlivých hypotéz v následující kapitole je vždy vztaženo na daný konkrétní zkoumaný případ. Na tomto místě je však nutné položit otázku, zda tato platnost či neplatnost hypotéz má také širší význam a zda je tedy možné formulované závěry zobecnit na další potenciaální hodnotitele písemného projevu z německého jazyka. Podmínky pro uplatnění metod matematicko-statistického testování hypotéz, kdy se na základě vypočtených statistických charakteristik v reprezentativním vzorku usuzuje s určitou pravděpodobností

⁹⁰ Pro výpočet reliability je možné použít různých statistických metod dle typu hodnoticích škál. Velmi podrobně se této problematice věnují např. Asendorpf a Wallbott (1979), Eckes (2011, 2004), Mareš (1983), Wirtz a Caspar (2002).

o situaci v populaci, nejsou v tomto případě reálné vzhledem ke způsobu pořízení vzorku, složité struktuře dat a fiktivní, časově ani prostorově nedefinované populaci hodnotitelů. Přesto jsem se rozhodla, že u hlavních hypotéz použiji metody matematické statistiky pro jejich ověření alespoň ilustrativně. Je však důležité si uvědomit, že tímto způsobem získané závěry se nemohou formulovat striktně, ale jsou spíše doplňkem k daným výpočtům a prezentovaným výsledkům. Z výše uvedených důvodů jsem tyto závěry formulovala v podmiňovacím způsobu.

Pro hlavní hypotézy 1 a 4 jsem využila dvouvýběrový Fisher-Snedecorův test pro shodu dvou rozptylů, zkráceně F-test, který slouží k ověření shody rozptylů dvou testovaných souborů, tj. shody rozptylů udělených bodů hodnotiteli za domácí úkol a certifikační písemnou práci (Hypotéza 1) a shody rozptylů udělených bodů hodnotiteli za písemné práce základní úrovně obtížnosti a písemné práce vyšší úrovně obtížnosti (Hypotéza 4).

Pro hlavní hypotézy 2, 5 a 6 jsem použila dvouvýběrový párový t-test pro shodu dvou středních hodnot, a to pro dva nezávislé výběry (Hypotéza 2) a pro dva závislé výběry (Hypotézy 5 a 6)- Tento t-test ověřuje rozdíly dvou středních hodnot, tj. jde o rozdíly v nepřesnosti hodnocení (průměrné absolutní odchylky hodnot od etalonu) za domácí úkol a certifikační písemnou práci (Hypotéza 2), dále jde o rozdíly v nepřesnosti hodnocení (průměrné absolutní odchylky hodnot od etalonu) za písemné práce základní úrovně obtížnosti a certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti (Hypotéza 5) a rozdíly v přesnosti hodnocení (průměrné relativní odchylky od etalonu) za písemné práce základní úrovně obtížnosti a certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti (Hypotéza 6).

Pro hlavní hypotézu 3 jsem využila jednovýběrový t-test o střední hodnotě, který ověřuje shodu v přesnosti hodnocení (průměrné relativní odchylky od etalonu) za domácí úkol s ideálním nulovým stavem, který je dán bodovým hodnocením expertního týmu.

8 Výsledky výzkumného šetření, jejich analýza a interpretace

Za pomoci výše zmiňovaných základních statistických charakteristik, jako jsou aritmetický průměr, směrodatná, absolutní a průměrná odchylka, Kendallův tau koeficient a Cronbachova alfa, a za pomoci použití matematicko-statistického testování hypotéz se v této kapitole disertační práce pokusím srozumitelně, vhodně a účelně shrnout veškeré výsledky výzkumného šetření.

Na základě získaných výsledků lze posoudit, ve kterých písemných pracích základní a vyšší úrovně obtížnosti a jednotlivých oddílech analytických kritérií dosahovali učitelé německého jazyka nejvyšší či nejnižší míry shody mezi sebou, zda se hodnotitelé ve svém posuzování u certifikační písemné práce zlepšili, tj. zda byla jejich míra shody vyšší než u písemné práce, která byla zadána jako domácí úkol v průběhu prezenčního školení, přesněji po 1. prezenčním školení. Dále lze posoudit, nakolik se v hodnocení písemných prací obou ověřovaných úrovních obtížnosti hodnotitelé lišili od bodového hodnocení expertního týmu, a to v hodnocení 1. části písemné práce a v jednotlivých oddílech analytických kritérií, ve kterých písemných pracích a jednotlivých oddílech kritérií byli učitelé německého jazyka ve svém hodnocení přísnější či mírnější než expertní tým. Při zkoumání reliability se má pozornost soustředit na to, který z oddílů analytických kritérií nejvíce či nejméně koreluje se zbylými oddíly, tj. s celým nástrojem měření, které oddíly nejvíce či nejméně navzájem korelují a jaká je vnitřní konzistence kritérií.

Kapitola je rozdělena do tří podkapitol. První dvě podkapitoly 8.1 a 8.2 se zabývají hodnocením písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti. Tyto podkapitoly se dále dělí na podkapitolky, z nichž se některé zaměřují na vyhodnocení a interpretaci výsledků hodnocení písemných prací pilotního a hlavního výzkumného šetření dané ověřované úrovně obtížnosti. Vzhledem k nízkému počtu hodnotitelů zastoupených ve zkoumaných věkových kategoriích a skupinách dle typu školy v pilotním výzkumném šetření se podkapitoly, které analyzují hodnocení učitelů dle jejich věku a typu školy, vztahují na vyhodnocení a interpretaci výsledků hodnocení písemných prací pouze hlavního

výzkumného šetření. Třetí podkapitola 8.3 je věnována reliabilitě hodnocení písemných prací obou úrovní obtížnosti.

Veškeré výsledky jsou analyzovány a interpretovány na základě jejich grafického zobrazení formou tabulek či grafů, které jsou uvedeny přímo v hlavním textu, popř. v přílohách (Přílohy č. 7–18).

Analýza a interpretace výsledků jak pro základní (8.1), tak i pro vyšší úroveň obtížnosti (8.2) probíhá v následujícím sledu:

- míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií;
- míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií dle věku hodnotitelů;
- míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií dle typu školy hodnotitelů;
- míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií;
- procentuální shoda mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií;
- míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií dle věku hodnotitelů;
- míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií dle typu školy hodnotitelů;
- přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií;
- přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií dle věku hodnotitelů;

- přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly kritérií dle typu školy hodnotitelů;
- reliabilita hodnocení písemných prací.

8.1 Vyhodnocení a interpretace výsledků posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti v pilotním a hlavním výzkumném šetření

Písemné práce, které byly hodnoceny v pilotním výzkumném šetření, které probíhalo v rámci projektu Slezské univerzity v Opavě v roce 2009, označuji v disertační práci jako DUO (písemná práce hodnocena jako domácí úkol) a CIO (certifikační písemná práce). Písemné práce, které byly hodnoceny během odborného přípravy hodnotitelů písemného projevu, tj. v hlavním výzkumném šetření, nesou označení DU (písemná práce hodnocena jako domácí úkol), CI a CII (certifikační písemné práce). Písemná práce DU hlavního výzkumného šetření byla totožná s domácím úkolem DUO pilotního výzkumného šetření. Certifikační písemná práce CI hlavního výzkumného šetření byla totožná s certifikační písemnou prací CIO pilotního výzkumného šetření.

Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci základní úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií

V této části disertační práce se pokusím potvrdit následující hlavní hypotézu a vedlejší hypotézy:

Hypotéza 1: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody hodnotitelů v hodnocení certifikační písemné práce.

Hypotéza 1.1: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody hodnotitelů v hodnocení ostatních oddílů.

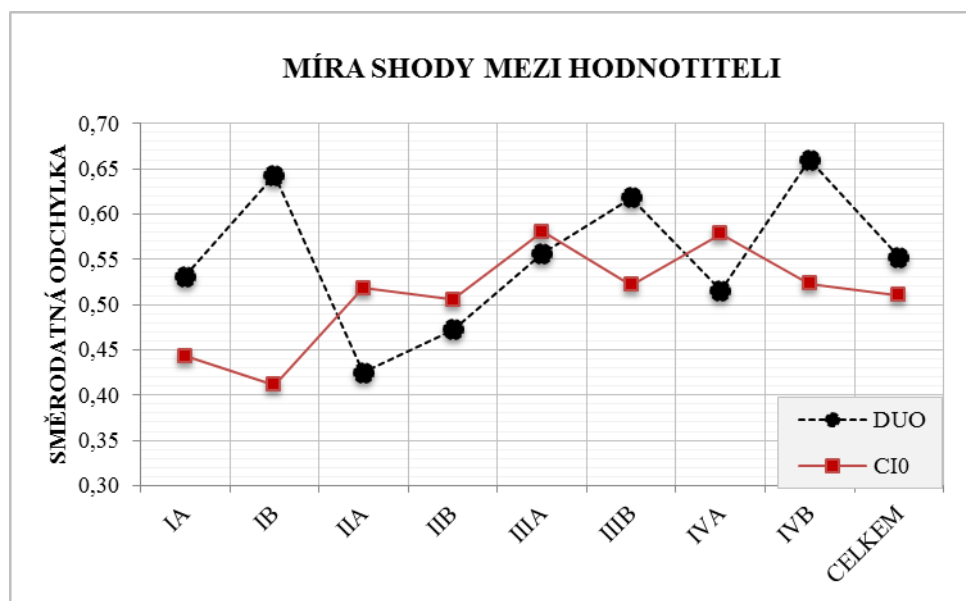
Hypotéza 1.2: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody hodnotitelů v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 1.3: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody hodnotitelů v hodnocení ostatních oddílů.

Dle hodnot směrodatné odchylky zobrazených v Grafech č. 8.1 a 8.2, které byly naměřeny za jednotlivé oddíly kritérií a za 1. část písemných prací DUO, DU, CIO, CI a CII základní úrovně obtížnosti, lze posoudit, ve kterých oddílech je míra shody mezi hodnotiteli vyšší či nižší, zda se učitelé německého jazyka ve svém hodnocení u certifikačního řízení zlepšili, tj. zda je míra shody mezi hodnotiteli u certifikační písemné práce vyšší než u písemné práce, která byla zadána za domácí úkol v průběhu odborné přípravy.

Hodnota směrodatné odchylky za celou písemnou práci základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření činí u domácího úkolu DUO 0,55 a u certifikační písemné práce CIO 0,51 (Graf č. 8.1). Učitelé se ve svém hodnocení mírně zlepšili, rozptýl jejich bodového hodnocení je u certifikační písemné práce CIO nižší než u domácího úkolu DUO. Nejvyšší hodnoty směrodatné odchylky se při posuzování písemné práce DUO vyskytují v oddílech IB (zpracování zadání), IIIB (rozsah slovní zásoby) a IVB (rozsah mluvnických prostředků), při hodnocení certifikační písemné práce CIO v oddílech IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). Nejvyšší míry shody mezi sebou dosáhli hodnotitelé u písemné práce DUO při posuzování oddílů IIA (organizace textu) a IIB (prostředky textové návaznosti), u certifikační písemné práce CIO v oddílech IA (splnění zadání) a IB (zpracování zadání).

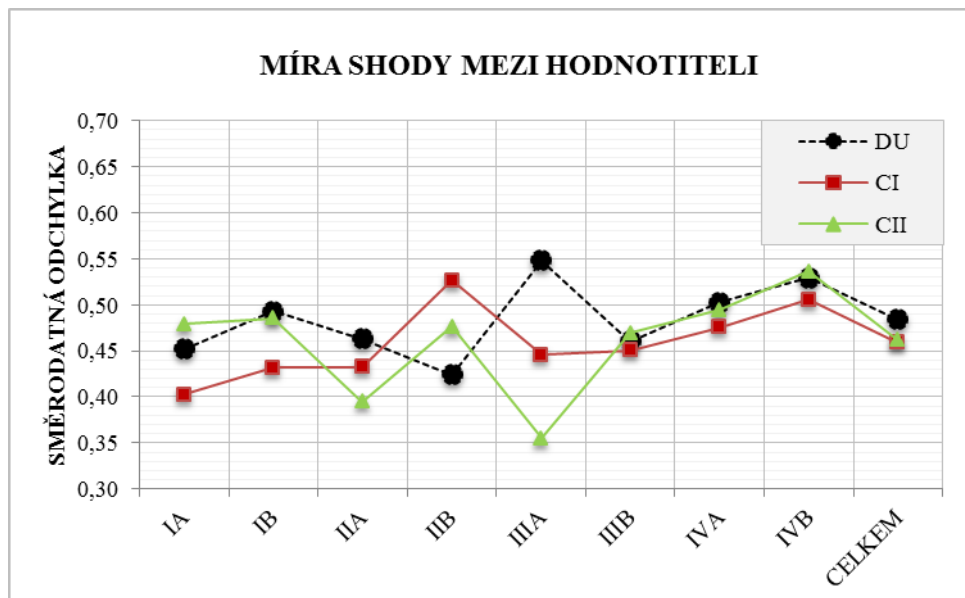
Graf č. 8.1: Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci DUO a CIO základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a za jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DUO – domácí úkol, CIO – certifikační písemná práce certifikace CI.

Dle Grafu č. 8.2 činí hodnota směrodatné odchylky u domácího úkolu DU základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření 0,48. U certifikačních písemných prací CI a CII nabývá směrodatná odchylka hodnoty 0,46. Učitelé se v průběhu odborné přípravy na funkci hodnotitele písemného projevu z německého jazyka ve svém hodnocení mírně zlepšili, hodnota směrodatné odchylky je u certifikačních písemných prací CI a CII nižší než u domácího úkolu DU. Při hodnocení písemné práce DU se největší rozptyl bodového hodnocení učitelů vyskytuje v oddílech IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IVB (rozsah mluvnických prostředků), u certifikační písemné práce CI v oddílech IIB (prostředky textové návaznosti) a IVB (rozsah použitých mluvnických prostředků) a u certifikační písemné práce CII v oddílech IVB (rozsah mluvnických prostředků) a IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). Nejvyšší míry shody mezi sebou dosáhli hodnotitelé při posuzování oddílů IIB (prostředky textové návaznosti) a IA (splnění zadání) u písemné práce DU, v oddílech IA (splnění zadání) a IB (zpracování zadání) u certifikační písemné práce CI, v oddílech IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IIA (organizace textu) u certifikační písemné práce CII.

Graf č. 8.2: Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII.

Na základě hodnot směrodatné odchylnky uvedených u písemných prací DUO, CIO, DU, CI a CII jak u pilotního výzkumného šetření, tak i u hlavního výzkumného šetření lze konstatovat, že se míra shody mezi učiteli německého jazyka během odborné přípravy mírně zvýšila, tj. že školení bylo za určitých omezení efektivní a splňovalo svůj cíl. **Hlavní hypotéza 1, míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení certifikační písemné práce, je potvrzena.**

Použije-li se pro ověření dané hypotézy **dvouvýběrový Fisher-Snedecorův test** shody rozptylů, zjistí se, že rozdíl mezi rozptyly dvou testovaných souborů je statisticky signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$). Za předpokladu ideálních podmínek náhodného výběru, který by představoval reprezentativní vzorek, by se tedy s 95% pravděpodobností mohlo konstatovat, že míra shody mezi hodnotiteli při posuzování domácího úkolu základní úrovně obtížnosti, tj. při náviku hodnocení, je nižší než míra shody mezi hodnotiteli při hodnocení certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti, tj. po ukončení náviku hodnocení.

Vedlejší hypotéza 1.1, míra shody mezi hodnotiteli je v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů, není potvrzena. Hodnoty směrodatné odchylky v tomto oddíle kritérií jsou sice jedny z nejnižších, ale nejsou vždy nejnižší vzhledem k ostatním oddílům kritérií. Posuzování oddílu IA je pravděpodobně závislé na zadání písemné práce, přesněji na požadovaném typu textu, a zejména na tom, zda jsou jednotlivé dílčí body zadání v konkrétní písemné práci zmíněny, přičemž se uplatňuje subjektivní pohled hodnotitele na zmínění a především na způsob zpracování daných dílčích bodů strukturovaného zadání.

Vedlejší hypotézy 1.2 a 1.3, míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílů IIA (organizace textu) a IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů, nejsou potvrzeny. Hodnocení těchto oddílů kritérií je závislé na posuzování konkrétní písemné práce, která může být v tomto ohledu problematická a diskutabilní, a to především v hodnocení jednotlivých deskriptorů daných oddílů kritérií.

Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci základní úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií dle věku hodnotitelů

Míra shody mezi hodnotiteli v posuzování písemné práce a za jednotlivé oddíly analytických kritérií je zkoumána vzhledem k nízkému počtu hodnotitelů zastoupených v jednotlivých věkových kategoriích pilotního výzkumného šetření pouze u písemných prací hodnocených učiteli německého jazyka v hlavním výzkumném šetření.

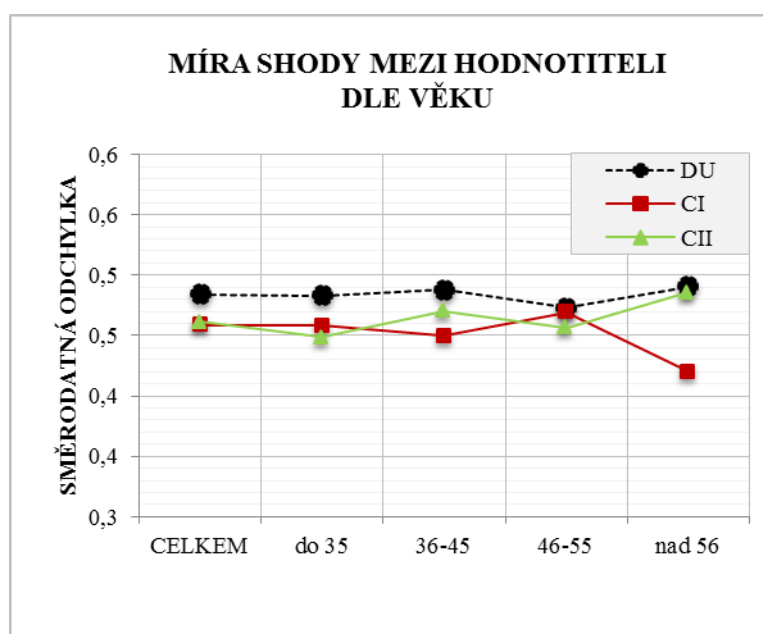
V následující části disertační práce se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézu:

Hypotéza 1.4: Míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let.

Míra shody mezi hodnotiteli je u všech věkových skupin certifikačních písemných prací CI a CII základní úrovně obtížnosti vyšší než u všech věkových kategorií domácího úkolu DU (Graf č. 8.3). Hodnota směrodatné odchylky je nejnižší u hodnotitelů starších 56

let, kteří posuzovali certifikační písemnou práci CI, tj. jejich míra shody je nejvyšší. Nejnižší míra shody mezi hodnotiteli se vyskytuje u učitelů starších 56 let, kteří hodnotili domácí úkol DU a certifikační písemnou práci CII, a u hodnotitelů věkové skupiny 36–45 let, kteří posuzovali domácí úkol DU.

Graf č. 8.3: Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle věku hodnotitelů



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII.

Vedlejší hypotéza 1.4, míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let, není potvrzena. V případě hodnocení certifikační písemné práce CI je shoda mezi hodnotiteli nejvyšší právě u učitelů starších 56 let.

Věk učitelů německého jazyka pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi hodnotiteli při posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.

V Příloze č. 7 jsou v Tabulce č. 1 uvedeny hodnoty směrodatné odchylky za jednotlivé oddíly analytických kritérií písemných prací DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti dle věkových skupin, které vyjadřují míru shody mezi hodnotiteli.

Při posuzování písemné práce DU základní úrovně obtížnosti dosáhli nejvyšší míry shody mezi sebou učitelé věkové kategorie 46–55 let, naopak nejnižší míra shody mezi hodnotiteli se vyskytuje u hodnotitelů starších 56 let. Nejvyšší míry shody při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií dosáhli učitelé věkové skupiny 46–55 let v oddíle IIB kritérií. Naopak nejvyšší hodnota směrodatné odchylky se vyskytuje v oddíle IIIA kritérií u učitelů starších 56 let.

Při hodnocení certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti je nejvyšší míra shody mezi hodnotiteli staršími 56 let, naopak nejnižší míra shody je mezi učiteli věkové skupiny 46–55 let. Nejnižší hodnota směrodatné odchylky se při posuzování jednotlivých oddílů kritérií vyskytuje v oddíle IA kritérií u hodnotitelů starších 56 let. Naopak nejnižší míry shody mezi sebou dosáhli učitelé věkové kategorie 46–55 let v oddíle IIB.

Při posuzování certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti dosáhli nejvyšší míry shody mezi sebou hodnotitelé mladší 35 let. Naopak nejméně se ve svém hodnocení dané písemné práce shodovali učitelé mladší 56 let. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií dosáhli nejvyšší míry shody mezi sebou hodnotitelé mladší 35 let v oddíle IIIA kritérií. Naopak nejvyšší hodnota směrodatné odchylky se vyskytuje v oddíle IVB kritérií u učitelů věkové skupiny 36–45 let.

Na základě informací získaných z Tabulky č. 1, Příloha č. 7, lze konstatovat, že **věk hodnotitelů písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi učiteli při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií.**

Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci základní úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií dle typu školy hodnotitelů

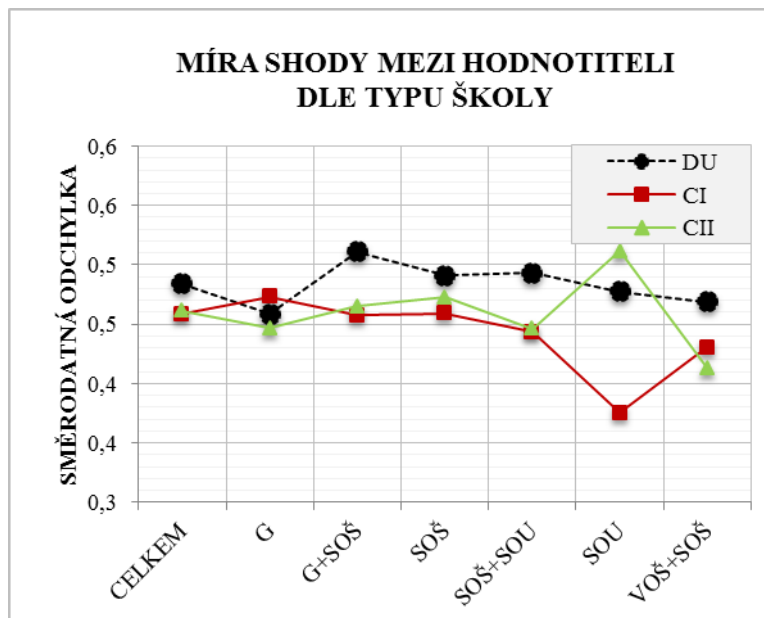
Vzhledem k nízkému počtu hodnotitelů zastoupených za jednotlivé typy škol v pilotním výzkumném šetření je zkoumán vliv typu školy na míru shody mezi hodnotiteli při posuzování písemné práce základní úrovně obtížnosti a při hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií pouze u písemných prací hodnocených učiteli německého jazyka v hlavním výzkumném šetření.

V této části disertační práce se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézu:

Hypotéza 1.5: Míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm.

Dle Grafu č. 8.4 je míra shody mezi hodnotiteli při posuzování certifikačních písemných prací CI a CII základní úrovně obtížnosti vyšší než míra shody mezi hodnotiteli při posuzování domácího úkolu DU. Hodnoty směrodatné odchylky jsou nejvyšší u hodnotitelů ze všech typů škol, kteří posuzovali písemnou práci DU, vyjma vyučujících z gymnázií, kteří hodnotili certifikační písemnou práci CI, a vyučujících ze středních odborných učilišť, kteří posuzovali certifikační písemnou práci CII. Míra shody mezi hodnotiteli je nejnižší u učitelů vyučujících na gymnáziích spojených se střední odbornou školou, kteří posuzovali domácí úkol DU. Naopak nejvyšší míra shody mezi učiteli německého jazyka je u hodnotitelů vyučujících na středních odborných učilištích, kteří hodnotili certifikační písemnou práci CI.

Graf č. 8.4: Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle typu školy



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII, G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou.

Vedlejší hypotéza 1.5, míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, není potvrzena. Tvrzení, že míra shody mezi učiteli z gymnázií je vyšší než míra shody mezi učiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou, je platné pouze v případě hodnocení domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CII. Tvrzení, že míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, je platné pouze v případě posuzování domácího úkolu DU.

Typ školy, na které hodnotitelé vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi učiteli německého jazyka při posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.

Výsledky zkoumání vlivu typu školy, na které hodnotitelé vyučují, na výši míry shody mezi nimi při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií písemných prací DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti jsou uvedeny v Tabulce č. 2 v Příloze č. 8.

Při posuzování písemné práce DU základní úrovně obtížnosti se nejvyšší hodnota směrodatné odchylky vyskytuje u hodnotitelů vyučujících na gymnáziích spojených se střední odbornou školou. Hodnocení těchto hodnotitelů se tak nejvíce od sebe liší. Nejvyšší míry shody mezi sebou při hodnocení dané písemné práce dosáhli vyučující z gymnázií. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií dosáhli nejvyšší míry shody mezi sebou učitelé z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou v oddíle IB kritérií. Naopak nejnižší míry shody mezi sebou dosáhli vyučující ze středních odborných učilišť v oddíle IVA.

Při hodnocení certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti je míra shody mezi hodnotiteli nejvyšší u učitelů ze středních odborných učilišť. Naopak nejnižší míra shody mezi učiteli se vyskytuje u vyučujících z gymnázií. Nejnižší hodnoty směrodatné odchylky se při posuzování jednotlivých oddílů kritérií vyskytují v oddílech IA, IB a IIA kritérií u učitelů ze středních odborných učilišť. Naopak nejnižší míry shody mezi sebou dosáhli právě tito vyučující v oddíle IIB kritérií.

Nejvyšší míry shody mezi sebou při posuzování certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti dosáhli vyučující z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou. Naopak nejnižší míra shody mezi učiteli je u hodnotitelů ze středních odborných učilišť. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií dosáhli nejvyšší míry shody mezi sebou vyučující z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou v oddíle IIIA kritérií. Naopak nejvyšší hodnota směrodatné odchylky je v oddíle IVA kritérií u vyučujících z gymnázií spojených se střední odbornou školou.

Dle uvedených hodnot směrodatné odchylky v Tabulce č. 2, Příloha č. 8, lze konstatovat, že **typ školy, na které hodnotitelé vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi učiteli při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.**

Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci základní úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií

V této části disertační práce se pokusím potvrdit následující hlavní hypotézu a vedlejší hypotézy:

Hypotéza 2: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení certifikační písemné práce.

Hypotéza 2.1: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 2.2: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 2.3: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů.

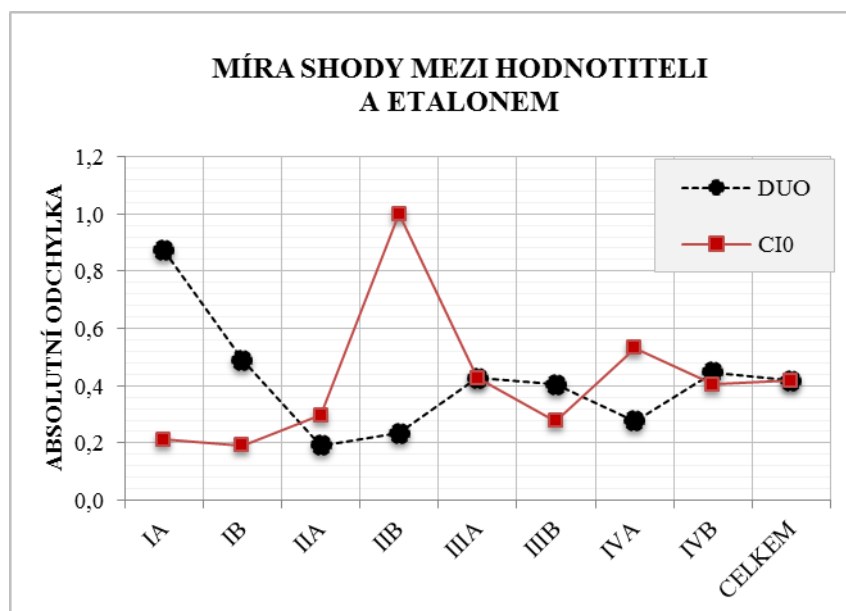
Dle hodnot absolutní odchylky zobrazených v Grafech č. 8.5 a 8.6, které byly naměřeny za jednotlivé oddíly analytických kritérií a za 1. část písemných prací DUO, DU, CIO, CI a CII základní úrovně obtížnosti, lze posoudit, ve kterých oddílech kritérií je míra shody mezi hodnotiteli a etalonem vyšší či nižší, zda je míra shody mezi hodnotiteli a etalonem u certifikační písemné práce vyšší než u písemné práce zadané jako domácí úkol.

Hodnota absolutní odchylky za celou písemnou práci základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření činí u domácího úkolu DUO a certifikační písemné práce CIO 0,42 (Graf č. 8.5). Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem se v průběhu školení nezměnila.

Při hodnocení písemné práce DUO základní úrovně obtížnosti je míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem nejnižší v oddíle IA (splnění zadání), naopak nejvyšší míra

shody mezi hodnotiteli a expertním týmem se vyskytuje v oddíle IIA (organizace textu). Při posuzování certifikační písemné práce CIO je míra shody mezi učiteli německého jazyka a etalonem nejnižší v oddíle IIB (prostředky textové návaznosti), naopak nejvyšší míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem je v oddílech IA (splnění zadání) a IB (zpracování zadání).

Graf č. 8.5: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci DUO a CIO základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií

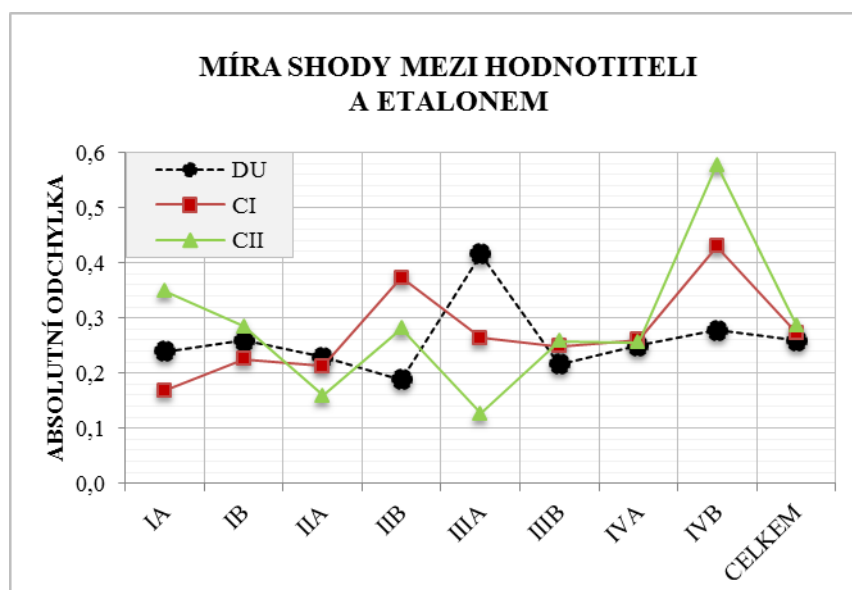


Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI.

Hodnota absolutní odchylky činí u domácího úkolu DU základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření 0,26, u certifikační písemné práce CI je 0,27 a u certifikační písemné práce CII činí 0,29 (Graf č. 8.6). Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem se v průběhu odborné přípravy nijak výrazně nezměnila. Nejnižší míra shody mezi učiteli německého jazyka a etalonem se vyskytuje při hodnocení písemné práce DU základní úrovně obtížnosti v oddíle IIIA (správnost použité slovní zásoby) a při posuzování certifikačních písemných prací CI a CII v oddíle IVB (rozsah mluvnických prostředků). Nejvyšší míry shody mezi hodnotiteli a expertním týmem dosáhli učitelé při hodnocení

oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) u písemné práce DU, při hodnocení oddílu IA (splnění zadání) u certifikační písemné práce CI a při posuzování oddílů IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IIA (organizace textu) u certifikační písemné práce CII.

Graf č. 8.6: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Na základě výše uvedených hodnot absolutní odchylky u písemných prací DUO, CIO, DU, CI a CII jak u pilotního výzkumného šetření, tak i u hlavního výzkumného šetření lze konstatovat, že se míra shody mezi hodnotiteli a etalonem během odborné přípravy nijak výrazně nezměnila. Míra shody mezi učiteli a expertním týmem je mnohem vyšší u hlavního výzkumného šetření než u pilotního výzkumného šetření. Tuto skutečnost lze vzhledem k jistým omezením odborné přípravy považovat za pozitivní, jelikož hodnota absolutní odchylky pohybující se kolem hodnoty 0,27 není příliš vysoká.

Hlavní hypotéza 2, míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení certifikační písemné práce, není potvrzena. V případě hlavního

výzkumného šetření je míra shody mezi učiteli německého jazyka a etalonem u certifikačních písemných prací dokonce nižší než je míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem u domácího úkolu DU. Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem závisí zcela na charakteru písemné práce, tj. na tom, jak je daná písemná práce v jednotlivých aspektech hodnocení problematická, diskutabilní či nikoli. V tomto případě bylo pro hodnotitele a jejich míru shody s etalonem problematické hodnocení oddílu IIIA (správnost použité slovní zásoby) u domácího úkolu DU a oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků) u obou certifikačních písemných prací. Vysoké hodnoty absolutní odchylky v oddíle IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) certifikačních písemných prací CI a CII se staly příčinou toho, že absolutní odchylka za všechny oddíly analytických kritérií je mnohem vyšší než u domácího úkolu DU. Z výše zmiňovaných důvodů je proto žádoucí, aby tato hlavní hypotéza byla ověřena ještě jinými metodami, než jen výpočtem absolutní odchylky, a to výpočtem procentuální shody a použitím dvouvýběrového párového t-testu pro dva nezávislé výběry (dále viz níže).

Použije-li se pro ověření dané hypotézy **dvouvýběrový párový t-test shody dvou středních hodnot** pro dva nezávislé výběry, zjistíme, že rozdíl mezi dvěma středními hodnotami dvou testovaných souborů není ve všech případech statisticky signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$). Statisticky významný rozdíl se potvrdil pouze u srovnání rozdílů středních hodnot domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.

Za předpokladu ideálních podmínek náhodného výběru, který by představoval reprezentativní vzorek, by se tedy s 95% pravděpodobností nemohlo konstatovat, že míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení domácího úkolu základní úrovně obtížnosti, tj. při nácviku hodnocení, je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení certifikační písemné práce základní úrovně obtížnosti, tj. po ukončení nácviku hodnocení.

Vedlejší hypotézu 2.1, míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, nelze potvrdit. Při posuzování domácího úkolu DUO pilotního výzkumného šetření je hodnota absolutní odchylky

v oddíle IA naopak nejvyšší. Při hodnocení domácího úkolu DU hlavního výzkumného šetření je hodnota absolutní odchylky v daném oddíle jedna z nejnižších. U certifikační písemné práce CI je míra shody mezi učiteli a expertním týmem v oddíle IA nejvyšší ze všech oddílů analytických kritérií.

Vedlejší hypotéza 2.2, míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, není potvrzena. Naopak hodnoty absolutní odchylky jsou v oddíle IIA při hodnocení všech písemných prací jak pilotního, tak i hlavního výzkumného šetření jedny z nejnižších. Míra shody mezi učiteli a etalonem je v daném oddíle jedna z nejvyšších.

Vedlejší hypotézu 2.3, míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, nelze potvrdit. Při hodnocení certifikační písemné práce CIO pilotního výzkumného šetření je míra shody mezi učiteli a expertním týmem v daném oddíle nejnižší. Také u certifikačních písemných prací CI a CII hlavního výzkumného šetření jsou hodnoty absolutní odchylky v daném oddíle kritérií jedny z nejvyšších, ne však zcela nejvyšší. Naopak u domácích úkolů DUO a DU je hodnota absolutní odchylky v oddíle IIB jedna z nejnižších.

Procentuální shoda mezi hodnotiteli a expertním týmem

Tabulka č. 8.1 podává přehled o procentuální shodě mezi hodnotiteli a etalonem za celé písemné práce DUO, DU, CIO, CI a CII základní úrovně obtížnosti a za jejich jednotlivé oddíly analytických kritérií. Je zde nutno opět zmínit, že je na míru shody mezi hodnotiteli a expertním týmem při použití této metody nazíráno zcela jiným způsobem než na míru shody, která byla interpretována z průměru všech absolutních odchylek (viz výše).

Při hodnocení celé písemné práce dosáhli učitelé německého jazyka s etalonem nejvyšší míry procentuální shody při posuzování certifikační písemné práce CI hlavního výzkumného šetření, a to 25,8 %. Naopak nejnižší míra procentuální shody mezi učiteli a expertním týmem se vyskytuje u písemné práce DUO pilotního výzkumného šetření, a to

10,7 %. Takto nízká shoda hodnotitelů s etalonem je naprosto logická vzhledem k první zkušenosti se samostatným hodnocením písemné práce a velmi malé zkušenosti učitelů s aplikací analytických kritérií.

Míra procentuální shody mezi učiteli německého jazyka a expertním týmem je nejvyšší v oddíle IIIA (správnost použité slovní zásoby) kritérií certifikační písemné práce CII hlavního výzkumného šetření. Naopak nejnižší procentuální shoda hodnotitelů s etalonem je v oddíle IIB (prostředky textové návaznosti) kritérií certifikační písemné práce CIO pilotního výzkumného šetření. Jedny z nejnižších hodnot se vyskytují při posuzování oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků). Příčinou nižší míry procentuální shody mezi učiteli a etalonem v daném oddíle kritérií je pravděpodobně rozličný pohled hodnotitelů na to, jaké a jak rozmanité mluvnické prostředky by žák měl mít osvojeny na jazykové referenční úrovni B1.

Tabulka č. 8.1: Procentuální shoda mezi hodnotiteli a etalonem za písemné práce DUO, DU, CIO, CI a CII základní úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií

PROCENTUÁLNÍ SHODA MEZI HODNOTITELI A ETALONEM – ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI						
		DUO	CIO	DU	CI	CII
PP	Počet H	6	14	318	171	186
	%	10,7 %	25,0 %	22,3 %	25,8 %	24,5 %
Hodnocení +/- 1 bod	Počet H	22	25	824	437	443
	%	39,3 %	44,6 %	57,9 %	65,8 %	58,3 %
Oddíly		DUO	CIO	DU	CI	CII
IA	Počet H	12	45	1 097	553	496
	%	21,4 %	80,4 %	77,0 %	83,3 %	65,3 %
IB	Počet H	31	45	1 056	515	545
	%	55,4 %	80,4 %	74,2 %	77,6 %	71,7 %
IIA	Počet H	46	40	1 102	523	639
	%	82,1 %	71,4 %	77,4 %	78,8 %	84,1 %
IIB	Počet H	44	6	1 157	419	547
	%	78,6 %	10,7 %	81,3 %	63,1 %	72,0 %
IIIA	Počet H	35	33	836	489	664
	%	62,5 %	58,9 %	58,7 %	73,6 %	87,4 %
IIIB	Počet H	36	39	1 119	500	567
	%	64,3 %	69,6 %	78,6 %	75,3 %	74,6 %
IVA	Počet H	41	28	1 072	491	566
	%	73,2 %	50,0 %	75,3 %	73,9 %	74,5 %

IVB	Počet H	33	32	1 030	379	332
	%	58,9 %	57,1 %	72,3 %	57,1 %	43,7 %

Vysvětlivky: DUO, DU – domácí úkol, CIO, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Hlavní hypotéza 2, míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení certifikační písemné práce, je potvrzena jak u pilotního, tak i hlavního výzkumného šetření.

Hypotézu 2.1, míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, nelze potvrdit. Naopak při posuzování domácího úkolu DUO základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření je míra procentuální shody mezi učiteli a etalonem v daném oddíle nejnižší ve srovnání s ostatními oddíly analytických kritérií. Také při hodnocení certifikační písemné práce CII hlavního výzkumného šetření je míra procentuální shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v oddíle IA nízká ve srovnání s ostatními oddíly. Při posuzování certifikačních písemných prací CIO a CI je míra procentuální shody mezi učiteli a etalonem v daném oddíle naopak nejvyšší vzhledem k ostatním oddílům kritérií.

Hypotéza 2.2, míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, není potvrzena. Naopak při hodnocení domácího úkolu DUO pilotního výzkumného šetření je míra procentuální shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v daném oddíle nejvyšší ve srovnání s ostatními oddíly analytických kritérií. Také při posuzování písemných prací DU, CIO, CI a CII je míra procentuální shody mezi hodnotiteli a etalonem v oddíle IIA vysoká ve srovnání s mírou procentuální shody v ostatních oddílech.

Hypotézu 2.3, míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, nelze potvrdit. Při hodnocení domácích úkolů DUO a DU je míra

procentuální shody mezi učiteli a etalonem v daném oddíle vysoká ve srovnání s mírou procentuální shody v ostatních oddílech. Při posuzování certifikačních písemných prací je míra procentuální shody mezi hodnotiteli a expertním týmem již nízká ve srovnání s mírou procentuální shody v ostatních oddílech kritérií, a to zejména u certifikační písemné práce CIO.

Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci základní úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií dle věku hodnotitelů

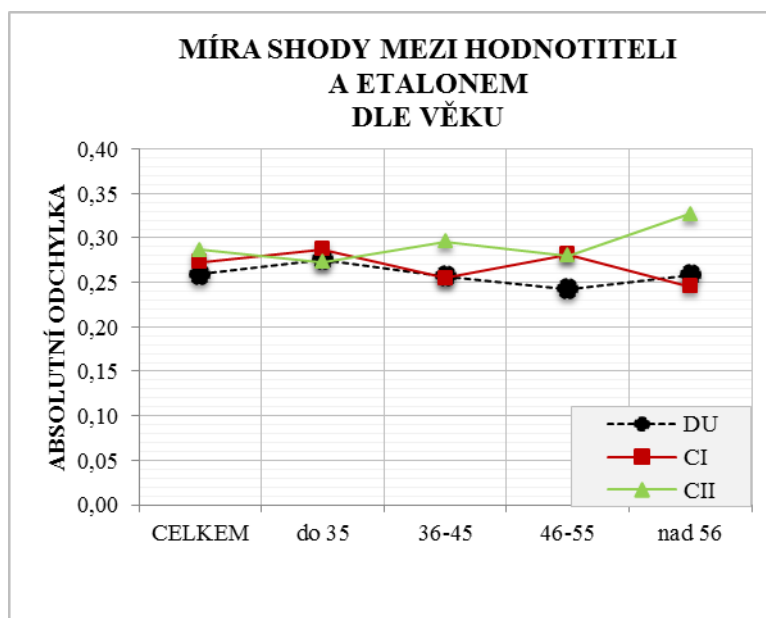
Vzhledem k nízkému počtu učitelů německého jazyka zastoupených v jednotlivých věkových kategoriích pilotního výzkumného šetření je zkoumána míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení 1. části písemné práce a v hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií pouze u písemných prací posuzovaných hodnotiteli v hlavním výzkumném šetření.

V této části disertační práce se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézu:

Hypotéza 2.4: Míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let a expertním týmem.

Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem je nejnižší při hodnocení certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti, a to zejména u učitelů starších 56 let (Graf č. 8.7). Nejvyšší míra shody mezi učiteli a expertním týmem se vyskytuje u hodnotitelů věkové kategorie 46–55 let, kteří posuzovali domácí úkol DU.

Graf č. 8.7: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle věku hodnotitelů



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Vedlejší hypotéza 2.4, míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let a expertním týmem, není potvrzena. Při posuzování domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti se prokázalo, že míra shody mezi učiteli věkové skupiny 36–45 let a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a expertním týmem. Naopak při hodnocení certifikační písemné práce CII je míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a etalonem vyšší než míra shody mezi učiteli věkové kategorie 36–45 let a expertním týmem. Hodnota absolutní odchylky je u věkové skupiny 36–45 let domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI stejná jako hodnota absolutní odchylky u učitelů starších 56 let. Při hodnocení domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti se prokázalo, že míra shody mezi hodnotiteli věkové kategorie 46–55 let a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a expertním týmem. Naopak při hodnocení certifikační

písemné práce CII je míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a etalonem vyšší než míra shody mezi učiteli věkové kategorie 46–55 let a expertním týmem. Při posuzování domácího úkolu a certifikační písemné práce CII je míra shody mezi hodnotiteli věkové skupiny 46–55 let a expertním týmem vyšší než míra shody mezi učiteli staršími 56 let a etalonem. Naopak při posuzování certifikační písemné práce CI je míra shody mezi učiteli staršími 56 let a expertním týmem vyšší než míra shody mezi hodnotiteli věkové kategorie 46–55 let a expertním týmem.

Věk hodnotitelů pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi učiteli a expertním týmem při posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.

V Tabulce č. 3 v Příloze č. 9 jsou uvedeny hodnoty absolutní odchylky za jednotlivé oddíly analytických kritérií písemných prací DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti a zkoumán tak vliv věku hodnotitelů na míru shody mezi nimi a etalonem.

Při hodnocení domácího úkolu DU základní úrovně obtížnosti dosáhli nejvyšší míry shody s etalonem učitelé věkové kategorie 46–55 let. Naopak nejvyšší hodnota absolutní odchylky se vyskytuje u hodnotitelů mladších 35 let. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií dosáhli nejvyšší míry shody s etalonem učitelé věkové skupiny 46–55 let v oddíle IIB kritérií, naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli hodnotitelé mladší 45 let v oddíle IIIA kritérií.

Nejnižší hodnota absolutní odchylky při posuzování certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti je u hodnotitelů starších 56 let, jejich míra shody s etalonem je tak nejvyšší. Naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli učitelé mladší 35 let. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií dosáhli nejvyšší míry shody s etalonem hodnotitelé starší 56 let v oddíle IA kritérií, naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli učitelé starší 56 let v oddíle IVB kritérií.

Při posuzování certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti je nejvyšší míra shody s etalonem u hodnotitelů mladších 36 let. Naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli učitelé starší 56 let. Nejnižší hodnota absolutní odchylky v jednotlivých

oddílech kritérií se vyskytuje v oddíle IIIA kritérií u hodnotitelů mladších 36 let, naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli učitelé starší 56 let v oddíle IVB kritérií.

Dle výsledků uvedených v Tabulce č. 3, Příloha č. 9, lze konstatovat, že **věk učitelů, kteří hodnotili písemné práce základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi hodnotiteli a etalonem při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií.**

Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci základní úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií dle typu školy hodnotitelů

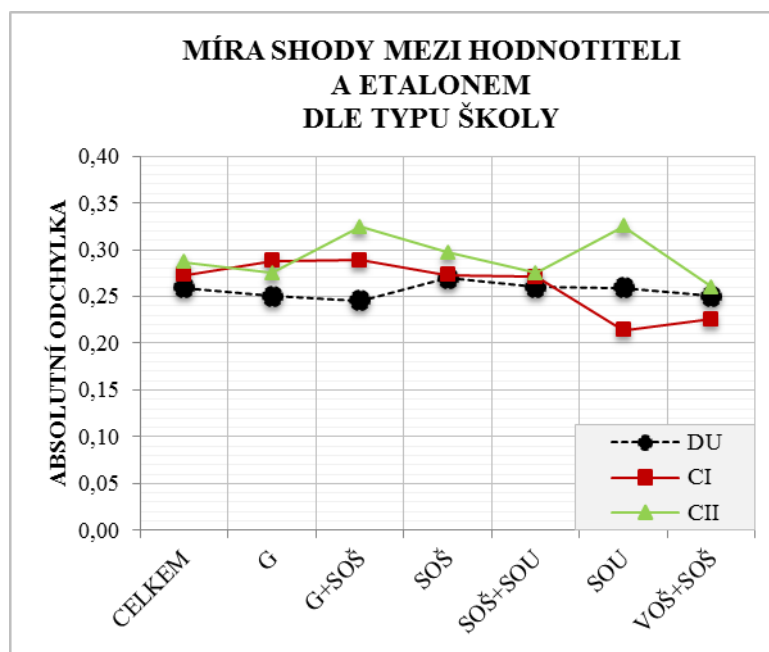
Vzhledem k nízkému počtu vyučujících německého jazyka zastoupených za jednotlivé typy škol v pilotním výzkumném šetření je zkoumána míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem při posuzování 1. části písemné práce a za jednotlivé oddíly analytických kritérií pouze u písemných prací hodnocených učiteli v hlavním výzkumném šetření.

V této části disertační práce se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézu:

Hypotéza 2.5: Míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, a expertním týmem.

Dle Grafu č. 8.8 je míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem nejnižší u učitelů ze středních odborných učilišť, kteří posuzovali certifikační písemnou práci CII základní úrovně obtížnosti. Naopak nejvyšší míry shody s etalonem dosáhli vyučující ze středních odborných učilišť, kteří hodnotili certifikační písemnou práci CI. Nižší hodnoty absolutní odchylky se převážně vyskytují u hodnotitelů, kteří posuzovali domácí úkol DU, a to u učitelů z gymnázií, gymnázií spojených se střední odbornou školou a z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou. Míra shody mezi těmito hodnotiteli a expertním týmem je tak nejvyšší.

Graf č. 8.8: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle typu školy



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII, G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou.

Vedlejší hypotéza 2.5, míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, a expertním týmem, není potvrzena. Hodnota absolutní odchylky je při posuzování domácího úkolu a certifikační písemné práce CI u hodnotitelů z gymnázií a u učitelů z gymnázií spojených se střední odbornou školou totožná. Při hodnocení certifikační písemné práce CII je míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích a expertním týmem vyšší než míra shody mezi učiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou, a expertním týmem. Míra shody mezi učiteli, kteří vyučují na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, a etalonem je u hodnocení certifikačních písemných prací CI a CII vyšší než míra shody mezi vyučujícími z gymnázií a expertním týmem. Naopak u domácího úkolu je míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích a expertním

týmem vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, a etalonem.

Typ školy, na které hodnotitelé vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.

Výsledky zkoumání vlivu typu školy, na které hodnotitelé vyučují, na výši míry shody mezi nimi a etalonem při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií základní úrovně obtížnosti jsou uvedeny v Tabulce č. 4 v Příloze č. 10.

Nejvyšší míry s etalonem dosáhli při posuzování domácího úkolu DU základní úrovně obtížnosti hodnotitelé, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou. Naopak nejvyšší hodnota absolutní odchylky je u vyučujících ze středních odborných škol. Míra shody s etalonem je při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií nejvyšší u učitelů z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou v oddíle IB kritérií. Naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli vyučující z gymnázií v oddíle IIIA kritérií.

Při hodnocení certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti je hodnota absolutní odchylky nejnižší u vyučujících ze středních odborných učilišť. Naopak nejvyšší hodnota absolutní odchylky se vyskytuje u hodnotitelů, kteří vyučují na gymnáziích a na gymnáziích spojených se střední odbornou školou. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií je míra shody mezi hodnotiteli a etalonem nejvyšší v oddílech IA, IB a IIA kritérií u učitelů ze středních odborných učilišť. Naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli právě tito učitelé v oddíle IVB kritérií.

Nejvyšší míra shody mezi hodnotiteli a etalonem se při posuzování certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti vyskytuje u hodnotitelů, kteří vyučují na vysokých odborných školách spojených se střední odbornou školou. Naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli učitelé ze středních odborných učilišť. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií se nejnižší hodnota absolutní odchylky vyskytuje v oddíle IIIA kritérií u hodnotitelů vyučujících na vysokých odborných školách spojených se střední

odbornou školou. Naopak nejvyšší hodnota absolutní odchylky je v oddíle IVB kritérií u učitelů ze středních odborných škol.

Na základě informací získaných z Tabulky č. 4, Příloha č. 10, lze konstatovat, že **typ školy, na které učitelé německého jazyka vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi hodnotiteli a expertním týmem při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.**

Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci základní úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií

V této části disertační práce se věnuji potvrzení hlavní hypotézy 3 a vedlejších hypotéz 3.1–3.4:

Hypotéza 3: Hodnotitelé jsou v hodnocení domácího úkolu přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.1: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) mírnější než expertní tým.

Hypotéza 3.2: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) mírnější než expertní tým.

Hypotéza 3.3: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.4: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků) mírnější než expertní tým.

Dle hodnot průměrné odchylky vyjadřující přísnost či mírnost hodnotitelů vzhledem k bodovému hodnocení expertního týmu zobrazených v Grafech č. 8.9 a 8.10, které byly naměřeny za jednotlivé oddíly analytických kritérií a za 1. část písemných prací DUO, DU, CIO, CI a CII základní úrovně obtížnosti, lze posoudit, ve kterých písemných

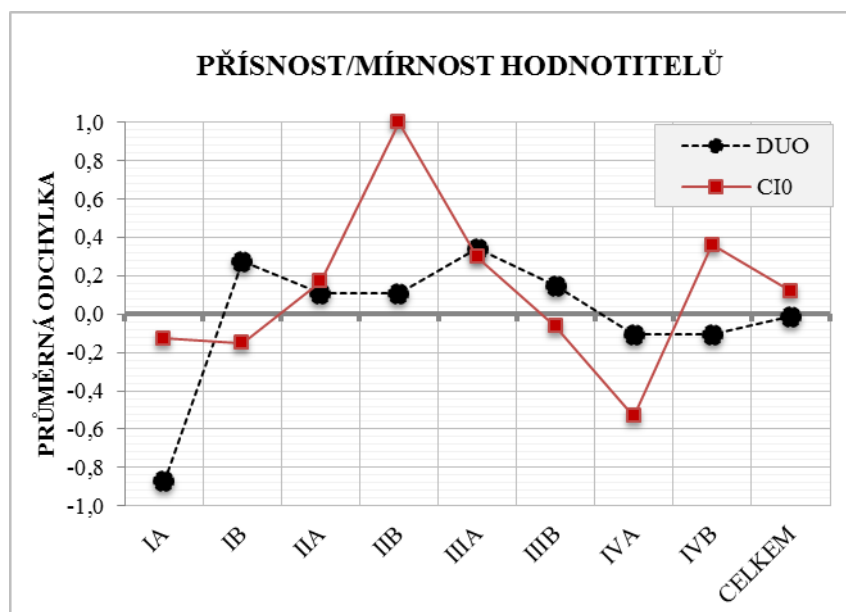
pracích a oddílech kritérií jsou učitelé německého jazyka přísnější či mírnější než expertní tým.

Hodnota průměrné odchylky za 1. část písemné práce základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření činí u domácího úkolu DUO -0,01 a u certifikační písemné práce CIO je 0,12 (Graf č. 8.9). Vyučující německého jazyka jsou při posuzování certifikační písemné práce CIO mírnější než expertní tým.

Dle Grafu č. 8.9 jsou učitelé při hodnocení písemné práce DUO základní úrovně obtížnosti mírnější než expertní tým v oddílech IB (zpracování zadání), IIA (organizace textu), IIB (prostředky textové návaznosti), IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IIIB (rozsah slovní zásoby). Nejmírněji posuzovali hodnotitelé oddíl IIIA kritérií, hodnota průměrné odchylky činí 0,34. Naopak přísnější než expertní tým jsou učitelé při posuzování oddílů IA (splnění zadání), IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Nejprísněji jsou hodnotitelé při hodnocení oddílu IA kritérií, hodnota průměrné odchylky činí -0,87. K bodovému hodnocení expertního týmu se hodnotitelé nejvíce přiblížili při posuzování oddílů IIA, IIB, IVA a IVB.

Při hodnocení certifikační písemné práce CIO základní úrovně obtížnosti jsou učitelé německého jazyka mírnější než expertní tým v oddílech IIA (organizace textu), IIB (prostředky textové návaznosti), IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Nejmírnější jsou učitelé v oddíle IIB kritérií, hodnota průměrné odchylky činí 1,00. Naopak přísnější než expertní tým jsou hodnotitelé při posuzování oddílů IA (splnění zadání), IB (zpracování zadání), IIIB (rozsah slovní zásoby) a IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). Nejprísněji hodnotili učitelé oddíl IVA kritérií, hodnota průměrné odchylky činí -0,53. K etalonu se učitelé německého jazyka nejvíce přiblížili při hodnocení oddílu IIIB.

Graf č. 8.9: Příslost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci DUO a CIO základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DUO – domácí úkol, CIO – certifikační písemná práce certifikace CI.

Hodnota průměrné odchylky za 1. část písemné práce základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření činí u domácího úkolu DU 0,03, u certifikační písemné práce CI je -0,01 a u certifikační písemné práce CII činí 0,05 (Graf č. 8.10). Hodnotitelé jsou při posuzování domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CII celkově mírnější než expertní tým.

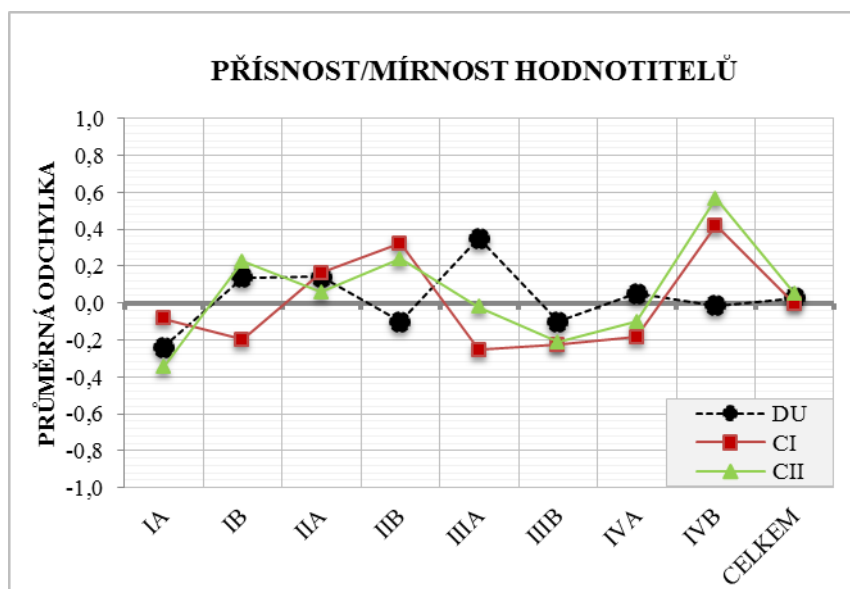
Při posuzování písemné práce DU základní úrovně obtížnosti jsou učitelé německého jazyka mírnější než expertní tým v oddílech IB (zpracování zadání), IIA (organizace textu), IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). Nejmírněji posuzovali hodnotitelé oddíl IIIA kritérií, hodnota průměrné odchylky činí 0,35. Naopak přísnější než expertní tým jsou učitelé při hodnocení oddílů IA (splnění zadání), IIB (prostředky textové návaznosti), IIIB (rozsah slovní zásoby) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Nejprísněji hodnotili učitelé oddíl IA

kritérií, hodnota průměrné odchylky činí -0,24. K etalonu se učitelé nejvíce přiblížili při hodnocení oddílu IVB.

Při hodnocení certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti jsou hodnotitelé mírnější než expertní tým v oddílech IIA (organizace textu), IIB (prostředky textové návaznosti) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Nejmírnější jsou učitelé v oddíle IVB kritérií, hodnota průměrné odchylky činí 0,42. Naopak přísnější než expertní tým jsou učitelé při hodnocení oddílů IA (splnění zadání), IB (zpracování zadání), IIIA (správnost použité slovní zásoby), IIIB (rozsah slovní zásoby) a IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). Nejprísněji posuzovali hodnotitelé oddíl IIIA kritérií, hodnota průměrné odchylky činí -0,25. K bodovému hodnocení expertního týmu se hodnotitelé nejvíce přiblížili při posuzování oddílu IA.

Při posuzování certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti jsou učitelé mírnější než expertní tým v oddílech IB (zpracování zadání), IIA (organizace textu), IIB (prostředky textové návaznosti) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Nejmírnější jsou hodnotitelé při posuzování oddílu IVB kritérií, hodnota průměrné odchylky činí 0,56. Naopak přísnější než expertní tým jsou učitelé při hodnocení oddílů IA (splnění zadání), IIIA (správnost použité slovní zásoby), IIIB (rozsah slovní zásoby) a IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). Nejprísněji posuzovali hodnotitelé oddíl IA kritérií, hodnota průměrné odchylky činí -0,35. K etalonu se učitelé nejvíce přiblížili při hodnocení oddílu IIIA.

Graf č. 8.10: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Na základě hodnot průměrné odchylky uvedených u písemných prací DUO, CIO, DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti jak u pilotního výzkumného šetření, tak i u hlavního výzkumného šetření **nelze potvrdit hlavní hypotézu 3, hodnotitelé jsou v hodnocení domácího úkolu přísnější než expertní tým**, jelikož v případě posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření jsou učitelé německého jazyka přísnější než expertní tým při hodnocení certifikační písemné práce CI. Naopak u domácího úkolu DU jsou hodnotitelé ve svém posuzování mírnější než expertní tým.

Použije-li se pro ověření dané hypotézy **jednovýběrový t-test o střední hodnotě**, zjistí se, že rozdíl střední hodnoty testovaného souboru s určitou deklarovanou hodnotou je sice statisticky signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$), vyjma rozdílu střední hodnoty domácího úkolu DUO základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření s danou konstantou, ale při hodnocení domácího úkolu základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření byli učitelé přísnější než expertní tým. Naopak při

posuzování domácího úkolu základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření byli hodnotitelé mírnější než expertní tým.

Za předpokladu ideálních podmínek náhodného výběru, který by představoval reprezentativní vzorek, nelze tedy s 95% pravděpodobností konstatovat, že hodnotitelé jsou v hodnocení domácího úkolu přísnější než expertní tým.

Vedlejší hypotézu 3.1, hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) mírnější než expertní tým, lze potvrdit.

Vedlejší hypotézu 3.2, hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) mírnější než expertní tým, nelze potvrdit. Při posuzování daného oddílu kritérií jsou učitelé německého jazyka mírnější než expertní tým u všech zkoumaných písemných prací základní úrovně obtížnosti, vyjma však u domácího úkolu DU hlavního výzkumného šetření, jelikož hodnotitelé posuzovali oddíl IIB přísněji než expertní tým.

Vedlejší hypotézu 3.3, hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) přísnější než expertní tým, nelze potvrdit. Při hodnocení daného oddílu kritérií jsou hodnotitelé přísnější než expertní tým u všech zkoumaných písemných prací, vyjma u domácího úkolu DU hlavního výzkumného šetření. Při posuzování domácího úkolu hodnotili učitelé oddíl IVA mírněji než expertní tým.

Vedlejší hypotézu 3.4, hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků) mírnější než expertní tým, nelze potvrdit. Při posuzování daného oddílu kritérií jsou hodnotitelé mírnější než expertní tým u všech písemných prací, vyjma u domácího úkolu DUO pilotního výzkumného šetření a domácího úkolu DU hlavního výzkumného šetření, jelikož učitelé hodnotili oddíl IVB těchto písemných prací přísněji než expertní tým.

Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly základní úrovně obtížnosti dle věku hodnotitelů

Přísnost či mírnost učitelů německého jazyka vzhledem k etalonu při hodnocení 1. části písemné práce a při hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií je

zkoumána vzhledem k nízkému počtu hodnotitelů zastoupených v jednotlivých věkových kategoriích pilotního výzkumného šetření pouze u písemných prací hodnocených učiteli v hlavním výzkumném šetření.

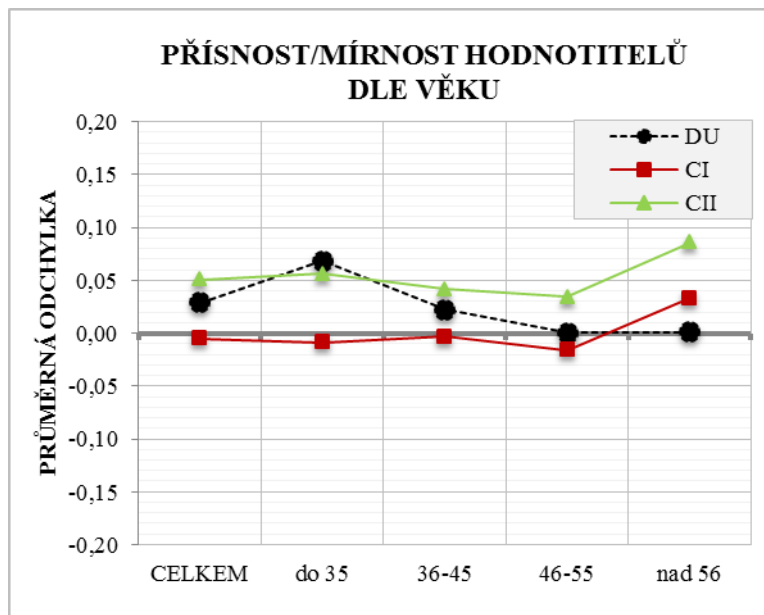
Nyní se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézy:

Hypotéza 3.5: Mladší hodnotitelé jsou v hodnocení písemných prací přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.6: Mladší hodnotitelé jsou v hodnocení písemných prací přísnější než starší hodnotitelé.

Dle Grafu č. 8.11 jsou učitelé starší 56 let při hodnocení certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti mírnější než expertní tým. Hodnoty průměrné odchylky jsou u certifikační písemné práce CII vyšší u všech věkových skupin, vyjma u hodnotitelů mladších 35 let, kteří hodnotili domácí úkol DU. Tito hodnotitelé posuzovali danou písemnou práci mírněji než expertní tým. Také vyučující mladší 46 let posuzovali písemnou práci DU mírněji než expertní tým. Hodnoty průměrné odchylky u hodnotitelů starších 46 let uvádí, že tito učitelé hodnotili danou písemnou práci stejně jako expertní tým. K etalonu se nejvíce blíží učitelé všech věkových kategorií při posuzování certifikační písemné práce CI, vyjma hodnotitelů starších 56 let, kteří byli ve svém hodnocení mírnější než expertní tým. Nejpřísněji danou písemnou práci hodnotili učitelé věkové kategorie 46–55 let.

Graf č. 8.11: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií dle věku hodnotitelů



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII.

Vedlejší hypotéza 3.5, mladší hodnotitelé jsou v hodnocení písemných prací přísnější než expertní tým, není potvrzena. Naopak v případě hodnocení domácího úkolu a certifikační písemné práce CII jsou hodnoty průměrné odchylky jedny z nejvyšších, tj. mladší hodnotitelé jsou mírnější než expertní tým.

Vedlejší hypotéza 3.6, mladší hodnotitelé jsou v hodnocení písemných prací přísnější než hodnotitelé starší, nelze potvrdit. Naopak v případě posuzování písemných prací jsou učitelé věkové kategorie 46–55 let přísnější než jejich mladší kolegové. Učitelé starší 56 let jsou při hodnocení certifikačních písemných prací CI a CII mírnější než mladší hodnotitelé, ale při posuzování domácího úkolu DU jsou naopak přísnější než jejich mladší kolegové. Jejich hodnocení dané písemné práce je totožné s etalonem.

Věk učitelů německého jazyka pravděpodobně nemá zásadní vliv na to, zda jsou hodnotitelé při posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření mírnější či přísnější než expertní tým.

V Tabulce č. 5 v Příloze č. 11 jsou uvedeny hodnoty průměrné odchylky za jednotlivé oddíly analytických kritérií písemných prací DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti dle věkových kategorií, které vyjadřují, která z věkových skupin hodnotitelů je při hodnocení jednotlivých oddílů přísnější či mírnější než etalon.

Při posuzování písemné práce DU základní úrovně obtížnosti je hodnocení učitelů věkové kategorie 36–45 let a zejména hodnocení mladších 35 let mírnější než hodnocení expertního týmu. Hodnocení učitelů starších 46 let je totožné s etalonem. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií nejpřísněji posuzovali učitelé starší 56 let oddíl IA kritérií, naopak nejmírněji posuzovali hodnotitelé mladší 35 let oddíl IIIA kritérií.

Při hodnocení certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti jsou učitelé mladší 35 let a věkové kategorie 46–55 let přísnější než expertní tým. Naopak hodnotitelé starší 56 let jsou ve svém hodnocení mírnější než etalon. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií nejmírněji hodnotili učitelé starší 56 let oddíl IVB kritérií. Naopak nejvyšší záporné průměrné hodnoty se vyskytují v oddíle IIIA kritérií u hodnotitelů mladších 35 let.

Hodnotitelé všech věkových kategorií posuzovali certifikační písemnou práci CII základní úrovně obtížnosti mírněji než expertní tým, a to zejména učitelé starší 56 let. Nejvyšší kladné průměrné hodnoty za jednotlivé oddíly kritérií se vyskytují v oddíle IVB kritérií u hodnotitelů starších 36 let. Tito hodnotitelé posuzovali daný oddíl mnohem mírněji než expertní tým. Nejpřísnější hodnocení se vyskytuje v oddíle IA kritérií u učitelů starších 36 let.

Dle výsledků zobrazených v Tabulce č. 5, Příloha č. 11, **lze konstatovat, že věk učitelů německého jazyka, kteří posuzovali písemné práce základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření, pravděpodobně nemá zásadní vliv na jejich přísnost či mírnost při hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií.**

Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly základní úrovně obtížnosti dle typu školy hodnotitelů

Vzhledem k nízkému počtu hodnotitelů zastoupených za jednotlivé typy škol v pilotním výzkumném šetření je přísnost či mírnost hodnotitelů vzhledem k bodovému

hodnocení expertního týmu při hodnocení 1. části písemné práce a při hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií zkoumána pouze u písemných prací, které učitelé německého jazyka hodnotili v hlavním výzkumném šetření.

Tato část disertační práce se věnuje potvrzení následujících vedlejších hypotéz:

Hypotéza 3.7: Hodnotitelé vyučující na gymnáziích jsou v hodnocení písemných prací přísnější než expertní tým.

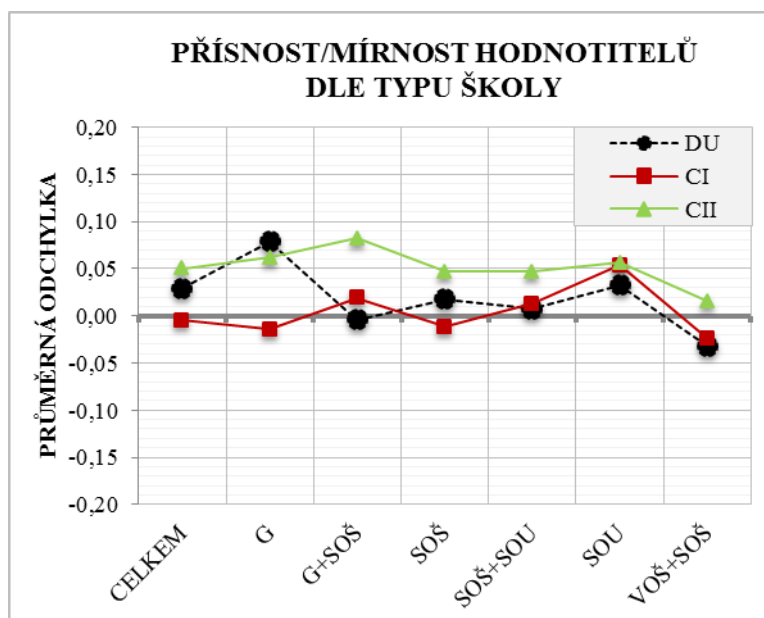
Hypotéza 3.8: Hodnotitelé vyučující na gymnáziích jsou v hodnocení písemných prací přísnější než hodnotitelé vyučující na jiných typech škol.

Hypotéza 3.9: Hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než expertní tým.

Hypotéza 3.10: Hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než hodnotitelé vyučující na jiných typech škol.

Nejmírnější jsou hodnotitelé ze všech typů škol při posuzování certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti, a to zejména učitelé vyučující na gymnáziích spojených se střední odbornou školou (Graf č. 8.12). Stejnou hodnotu průměrné odchylky mají také hodnotitelé vyučující na gymnáziích, kteří posuzovali domácí úkol DU. Hodnoty průměrné odchylky jsou u certifikační písemné práce CII vyšší u všech typů škol, tj. hodnotitelé posuzovali danou písemnou práci mírněji než expertní tým. Také vyučující ze všech typů škol, vyjma vyučujících na vysokých odborných školách spojených se střední odbornou školou, hodnotili písemnou práci DU mírněji než expertní tým. Hodnoty průměrné odchylky u hodnotitelů vyučujících na gymnáziích spojených se střední odbornou školou uvádí, že tito učitelé hodnotili danou písemnou práci stejně jako expertní tým. Nejpřísnější v hodnocení jsou učitelé z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou, kteří hodnotili písemnou práci DU a certifikační písemnou práci CI.

Graf č. 8.12: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií dle typu školy



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII, G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou.

Vedlejší hypotézy 3.7 a 3.8, hodnotitelé vyučující na gymnáziích jsou v hodnocení písemných prací přísnější než expertní tým a než hodnotitelé vyučující na jiných typech škol, nejsou potvrzeny. Naopak při posuzování domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti jsou hodnoty průměrné odchylky u těchto hodnotitelů jedny z nejvyšších, tj. hodnocení učitelů z gymnázií je jedno z nejmírnějších. Naopak při hodnocení certifikační písemné práce CI byli vyučující na gymnáziích přísnější než expertní tým.

Vedlejší hypotéza 3.9, hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než expertní tým, je potvrzena. Při posuzování všech písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření jsou hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích mírnější než expertní tým.

Vedlejší hypotéza 3.10, hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než hodnotitelé vyučující na jiných typech škol, není potvrzena. Hodnoty průměrné odchylky všech písemných prací hlavního výzkumného šetření jsou u těchto hodnotitelů sice jedny z nejvyšších, ale např. učitelé z gymnázií a gymnázií spojených se střední odbornou školou jsou při posuzování domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CII mírnější než vyučující ze středních odborných učilišť.

V Tabulce č. 6 v Příloze č. 12 jsou uvedeny hodnoty průměrné odchylky za jednotlivé oddíly analytických kritérií písemných prací DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti dle typu školy, na které hodnotitelé vyučují. Je zde zkoumán vliv typu školy na přísnost či mírnost hodnotitelů při posuzování jednotlivých oddílů.

Při hodnocení písemné práce DU základní úrovně obtížnosti jsou učitelé z gymnázií nejmírnější. Naopak přísněji než etalon hodnotili danou písemnou práci vyučující z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií se nejvyšší kladná hodnota průměrné odchylky vyskytuje v oddíle IIIA kritérií u učitelů z gymnázií. Naopak mnohem přísnější než expertní tým jsou hodnotitelé z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou v oddíle IA kritérií.

Mírněji než expertní tým hodnotili certifikační písemnou práci CI základní úrovně obtížnosti učitelé z gymnázií spojených se střední odbornou školou, ze středních odborných škol spojených se středním odborným učilištěm a zejména ze středních odborných učilišť. Naopak přísnější než etalon je zejména hodnocení učitelů z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií nejmírněji hodnotili vyučující ze středních odborných učilišť oddíl IVB kritérií. Naopak nejpřísněji posuzovali učitelé z gymnázií spojených se střední odbornou školou oddíl IIIB kritérií.

Při posuzování certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti jsou hodnoty průměrné odchylky u všech hodnotitelů kladné, tj. všichni učitelé z různých typů škol hodnotili danou písemnou práci mírněji než expertní tým, a to zejména učitelé z

gymnázií spojených se střední odbornou školou. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií nejmírněji hodnotili vyučující z gymnázií spojených se střední odbornou školou a ze středních odborných škol oddíl IVB kritérií. Naopak nejpřísnější ve svém posuzování jsou učitelé z gymnázií spojených se střední odbornou školou v oddíle IA kritérií.

Dle uvedených výsledků v Tabulce č. 6, Příloha č. 12, lze konstatovat, že **typ školy, na které hodnotitelé německého jazyka vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na to, zda jsou učitelé v jednotlivých oddílech analytických kritérií při posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření přísnější či mírnější než expertní tým.**

8.2 Vyhodnocení a interpretace výsledků posuzování písemných prací vyšší úrovně obtížnosti v pilotním a hlavním výzkumném šetření

Písemné práce vyšší úrovně obtížnosti hodnocené v pilotním výzkumném šetření označujeme v následujícím textu jako DUO pro domácí úkol a CIO pro certifikační písemnou práci certifikace CI. Písemné práce hodnocené během odborné přípravy učitelů na funkci hodnotitele písemného projevu z německého jazyka v hlavním výzkumném šetření označujeme jako DU pro domácí úkol, CI pro certifikační písemnou práci certifikace CI a CII pro certifikační písemnou práci certifikace CII. Písemná práce DUO a certifikační písemná práce CIO pilotního výzkumného šetření byly totožné s domácím úkolem DU a certifikační písemnou prací CI hlavního výzkumného šetření.

Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií

V této části disertační práce se pokusím potvrdit hlavní hypotézu 1 a vedlejší hypotézy:

Hypotéza 1: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení certifikační písemné práce.

Hypotéza 1.1: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 1.2: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 1.3: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů.

Dále se pokusím potvrdit hlavní hypotézu 4 a vedlejší hypotézy, které se vztahují ke srovnání hodnocení písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti obou výzkumných šetření. Hypotézy jsou následující:

Hypotéza 4: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení písemných prací základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti.

Hypotéza 4.1: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IVA (správnost mluvnických prostředků) písemné práce základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IVA písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

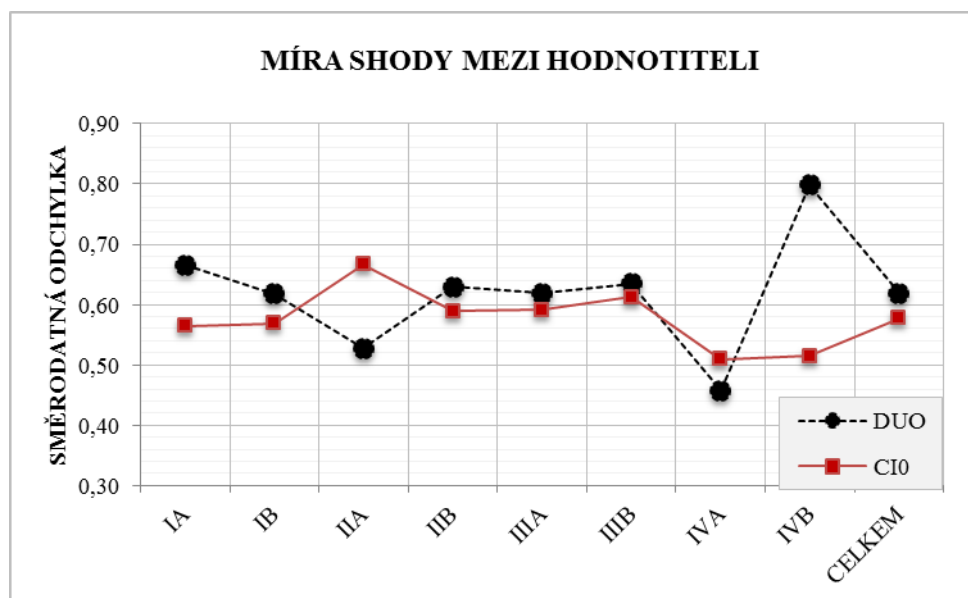
Hypotéza 4.2: Míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků) písemné práce základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IVB písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

Na základě hodnot směrodatné odchylky zobrazených v Grafech č. 8.13 a 8.14, které byly naměřeny za jednotlivé oddíly analytických kritérií a písemné práce DUO, DU, CIO, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti, lze zjistit, ve kterých oddílech je míra shody mezi učiteli německého jazyka vyšší či nižší, zda se hodnotitelé ve svém hodnocení u

certifikačního procesu ve svém hodnocení zlepšili, tj. zda je míra shody mezi nimi při posuzování certifikačních písemných prací CIO, CI a CII vyšší, než je míra shody mezi hodnotiteli při posuzování domácího úkolu DUO a DU.

Hodnota směrodatné odchylky za celou písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření činí u domácího úkolu DUO 0,62 a u certifikační písemné práce CIO 0,58 (Graf č. 8.13). Rozptyl bodového hodnocení učitelů německého jazyka je u certifikační písemné práce CIO nižší než u domácího úkolu DUO. Hodnotitelé se ve svém hodnocení mírně zlepšili. Nejvyšší hodnoty směrodatné odchylky se při hodnocení domácího úkolu DUO vyskytují v oddíle IVB (rozsah mluvnických prostředků), při posuzování certifikační písemné práce CIO v oddíle IIA (organizace textu). Míra shody mezi hodnotiteli je v těchto oddílech nejnižší. Nejvyšší míry shody mezi sebou dosáhli učitelé při hodnocení písemné práce DUO v oddíle IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) a při hodnocení certifikační písemné práce CIO v oddílech IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) a IVB (rozsah mluvnických prostředků).

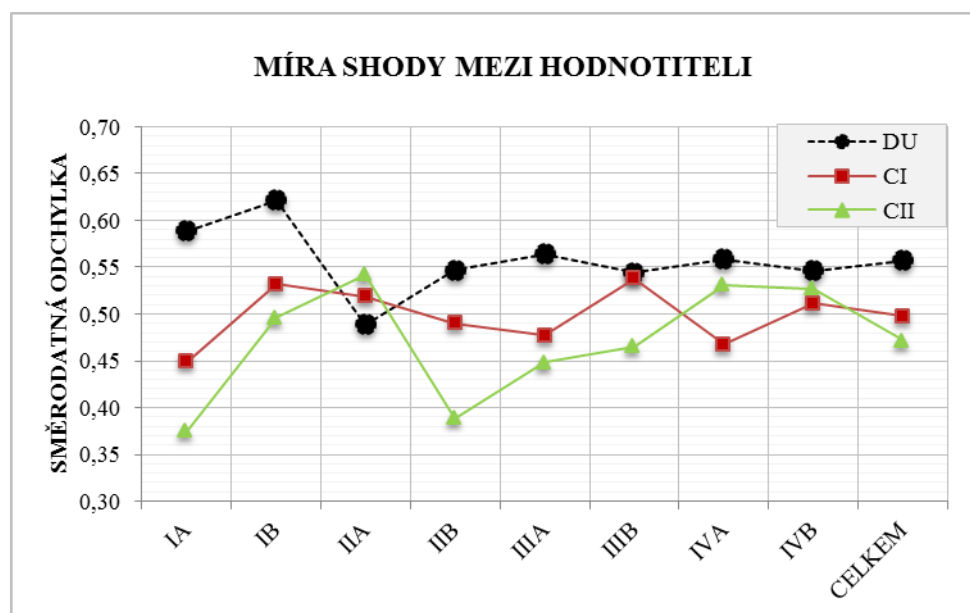
Graf č. 8.13: Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci DUO a CIO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DUO – domácí úkol, CIO – certifikační písemná práce certifikace CI.

Hodnota směrodatné odchylky činí u písemné práce DU vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření 0,56, u certifikační písemné práce CI 0,50 a certifikační písemné práce CII 0,47 (Graf č. 8.14). Hodnotitelé se v průběhu odborné přípravy na funkci hodnotitele písemného projevu z německého jazyka ve svém hodnocení mírně zlepšili, hodnoty směrodatné odchylky jsou u certifikačních písemných prací CI a CII nižší než u domácího úkolu DU. Při posuzování písemné práce DU dosáhli hodnotitelé mezi sebou nejnižší míry shody v oddíle IB (zpracování zadání), při hodnocení certifikační písemné práce CI v oddíle IIIB (rozsah slovní zásoby) a při posuzování certifikační písemné práce CII v oddíle IIA (organizace textu). Nejvyšší míry shody mezi sebou dosáhli učitelé při hodnocení domácího úkolu DU v oddíle IIA (organizace textu) a při hodnocení certifikačních písemných prací CI a CII v oddíle IA (splnění zadání).

Graf č. 8.14: Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII.

Na základě výše interpretovaných výsledků, které se týkají hodnocení písemných prací DUO, CIO, DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti pilotního a hlavního výzkumného

šetření, lze konstatovat, že se míra shody mezi hodnotiteli německého jazyka během odborné přípravy mírně zvýšila. Odborná příprava učitelů tak splňovala svůj hlavní cíl. **Hlavní hypotéza 1, míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení certifikační písemné práce, je potvrzena.**

Použije-li se pro ověření dané hypotézy **dvouvýběrový Fisher-Snedecorův test** shody rozptylů, zjistí se, že rozdíl mezi rozptyly dvou testovaných souborů je statisticky signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$). Za předpokladu ideálních podmínek náhodného výběru, který by představoval reprezentativní vzorek, by se tedy s 95% pravděpodobností mohlo konstatovat, že míra shody mezi hodnotiteli při posuzování domácího úkolu vyšší úrovně obtížnosti, tj. při nácviku hodnocení, je nižší než míra shody mezi hodnotiteli při hodnocení certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti, tj. po ukončení nácviku hodnocení.

Vedlejší hypotéza 1.1, míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů, není potvrzena. Toto tvrzení je platné v případě posuzování certifikačních písemných prací CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření. Při hodnocení domácího úkolu DUO a certifikační písemné práce CIO pilotního výzkumného šetření a při posuzování písemné práce DU hlavního výzkumného šetření jsou hodnoty směrodatné odchylky v tomto oddíle analytických kritérií jedny z nejvyšších. Hodnocení oddílu IA analytických kritérií vyšší úrovně obtížnosti je pravděpodobně závislé na zadání písemné práce, a to zejména na požadovaném typu textu a na tom, zda jsou jednotlivé dílčí body strukturovaného zadání v konkrétní písemné práci zmíněny a jak jsou tyto dílčí body zpracovány, přičemž se uplatňuje subjektivní pohled hodnotitele na zmínění a kvalitu zpracování daných dílčích bodů zadání.

Vedlejší hypotézy 1.2 a 1.3, míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílů IIA (organizace textu) a IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení ostatních oddílů, nejsou potvrzeny. Hodnoty směrodatné odchylky v těchto oddílech kritérií jsou sice jedny z nejvyšších, ale nejsou vždy nejvyšší vzhledem k ostatním oddílům kritérií. V případě hodnocení domácího úkolu DU vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření je míra shody mezi hodnotiteli v oddíle

IIA dokonce nejvyšší ve srovnání s jinými oddíly kritérií dané písemné práce. Hodnocení oddílů IIA a IIB je pravděpodobně závislé na posuzování konkrétní písemné práce, která může být v tomto ohledu problematická a diskutabilní.

Hypotézy vztahující se ke srovnání hodnocení písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti

Na základě Grafů č. 8.1 a 8.2 základní úrovně obtížnosti a Grafů č. 8.13 a 8.14 vyšší úrovně obtížnosti a zobrazených hodnot směrodatné odchylky v Tabulce č. 8.2 lze konstatovat, že **hlavní hypotéza 4, míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení písemných prací základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti, platí.** Hodnoty směrodatné odchylky jsou u písemných prací vyšší úrovně obtížnosti pilotního i hlavního výzkumného šetření vyšší než hodnoty směrodatné odchylky u písemných prací základní úrovně obtížnosti obou výzkumných šetření, a to v případě srovnání domácích úkolů základní úrovně obtížnosti s domácími úkoly vyšší úrovně obtížnosti a v případě srovnání certifikačních písemných prací základní úrovně obtížnosti s certifikačními písemnými pracemi vyšší úrovně obtížnosti.

Použije-li se pro ověření dané hypotézy **dvouvýběrový Fisher-Snedecorův test** shody rozptylů, zjistí se, že rozdíl mezi rozptyly dvou testovaných souborů je statisticky signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$). Za předpokladu ideálních podmínek náhodného výběru, který by představoval reprezentativní vzorek, by se tedy s 95% pravděpodobností mohlo konstatovat, že míra shody mezi hodnotiteli při hodnocení písemných prací základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli při hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti.

Vedlejší hypotézy 4.1 a 4.2, míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílů IVA (správnost mluvnických prostředků) a IVB (rozsah mluvnických prostředků) písemné práce základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli v hodnocení oddílů IVA a IVB písemné práce vyšší úrovně obtížnosti, nejsou potvrzeny (Tab. č. 8.3). Hodnoty směrodatné odchylky jsou naopak v oddíle IVA

domácího úkolu DUO, certifikační písemné práce CIO a CI základní úrovně obtížnosti vyšší než hodnoty směrodatné odchylky ve stejném oddíle domácích úkolů DUO, certifikační písemné práce CIO a CI vyšší úrovně obtížnosti. Také v oddíle IVB certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti je míra shody mezi učiteli německého jazyka nižší, než je míra shody mezi hodnotiteli v daném oddíle certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti. V oddíle IVB kritérií jsou hodnoty směrodatné odchylky u certifikačních písemných prací CIO a CI základní a vyšší úrovně obtížnosti totožné.

Tab. č. 8.2: Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci DUO, CIO, DU, CI a CII základní a vyšší úrovně obtížnosti pilotního a hlavního výzkumného šetření a oddíly IVA a IVB analytických kritérií

	ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI – SMĚRODATNÁ ODCHYLKA			VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI – SMĚRODATNÁ ODCHYLKA		
	Celkem	IVA	IVB	Celkem	IVA	IVB
DUO	0,55	0,52	0,66	0,62	0,46	0,80
CIO	0,51	0,58	0,52	0,58	0,51	0,52
DU	0,48	0,50	0,53	0,56	0,56	0,55
CI	0,46	0,48	0,51	0,50	0,47	0,51
CII	0,46	0,49	0,54	0,47	0,53	0,53

Vysvětlivky: DUO, DU – domácí úkol, CIO, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII.

Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií dle věku hodnotitelů

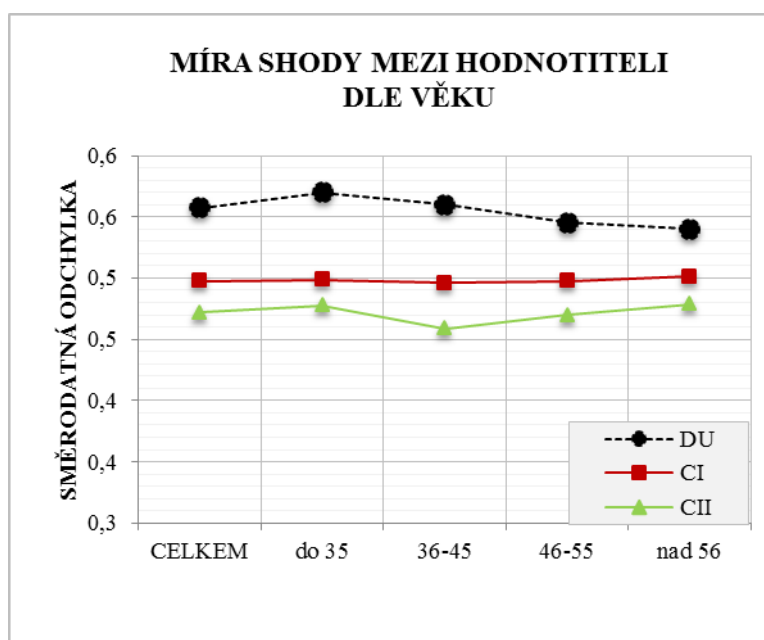
Vzhledem k nízkému počtu hodnotitelů zastoupených v jednotlivých věkových kategoriích pilotního výzkumného šetření je zkoumána míra shody mezi učiteli v hodnocení písemné práce a v hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií pouze u písemných prací vyšší úrovně obtížnosti, které byly posuzovány v hlavním výzkumném šetření.

V následující části disertační práce se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézu:

Hypotéza 1.4: Míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let.

Dle Grafu č. 8.15 je míra shody mezi hodnotiteli všech věkových kategorií při posuzování certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti vyšší než míra shody mezi učiteli všech věkových skupin domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI. Hodnota směrodatné odchylky je nejnižší u učitelů věkové kategorie 36–45 let, kteří posuzovali certifikační písemnou práci CII, tj. jejich míra shody je nejvyšší. Nejnižší míra shody mezi učiteli se vyskytuje u hodnotitelů mladších 35 let, kteří hodnotili domácí úkol DU. Nejvyšší hodnoty směrodatné odchylky jsou u hodnotitelů všech věkových skupin, kteří posuzovali písemnou práci DU. Při hodnocení certifikační písemné práce CI jsou hodnoty směrodatné odchylky u všech věkových kategorií naprosto totožné, tj. učitelé bez ohledu na věk posuzovali danou písemnou práci stejně.

Graf č. 8.15: Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle věku hodnotitelů



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII.

Vedlejší hypotéza 1.4, míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let, není potvrzena. V případě hodnocení certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti jsou hodnoty směrodatné odchylky identické ve všech věkových skupinách učitelů.

Věk hodnotitelů německého jazyka pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi hodnotiteli při posuzování písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.

Výsledky zkoumání vlivu věku hodnotitelů na výši míry jejich shody při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií písemných prací DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti jsou uvedeny v Tabulce č. 7 v Příloze č. 13.

Při hodnocení domácího úkolu DU vyšší úrovně obtížnosti je hodnota směrodatné odchylky nejnižší u hodnotitelů starších 56 let. Naopak nejnižší míry shody mezi sebou dosáhli učitelé mladší 35 let. Nejvyšší míra shody se při posuzování jednotlivých oddílů kritérií vyskytuje v oddíle IIA kritérií u hodnotitelů mladších 56 let a v oddíle IVB kritérií u hodnotitelů starších 56 let. Naopak nejnižší míry shody mezi sebou dosáhli učitelé věkové kategorie 36–45 let v oddíle IB kritérií.

Nejnižší hodnota směrodatné odchylky je při posuzování certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti u učitelů věkové skupiny 36–45 let. Nejnižší míry shody mezi sebou dosáhli hodnotitelé starší 56 let. Nejnižší hodnota směrodatné odchylky je při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií v oddíle IA kritérií u hodnotitelů starších 56 let. Naopak nejnižší míry shody mezi sebou dosáhli tito učitelé v oddíle IB kritérií.

Při hodnocení certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti dosáhli nejvyšší míry shody mezi sebou hodnotitelé věkové kategorie 36–45 let. Naopak nejméně se ve svém hodnocení dané písemné práce shodli učitelé mladší 35 let a starší 56 let. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií je nejvyšší míra shody mezi učiteli v oddíle IIB kritérií u učitelů věkové skupiny 36–45 let. Naopak nejnižší shody mezi sebou dosáhli učitelé starší 56 let v oddíle IVB kritérií.

Dle prezentovaných výsledků v Tabulce č. 7, Příloha č. 13, lze konstatovat, že **věk učitelů německého jazyka pravděpodobně nemá zásadní vliv na jejich míru shody při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.**

Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií dle typu školy hodnotitelů

Vzhledem k nízkému počtu hodnotitelů zastoupených za jednotlivé typy škol v pilotním výzkumném šetření je zkoumána míra shody mezi hodnotiteli při posuzování písemné práce vyšší úrovně obtížnosti a při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií pouze u písemných prací vyšší úrovně obtížnosti, které hodnotili učitelé německého jazyka během odborné přípravy na funkci hodnotitele písemného projevu, tj. v hlavním výzkumném šetření.

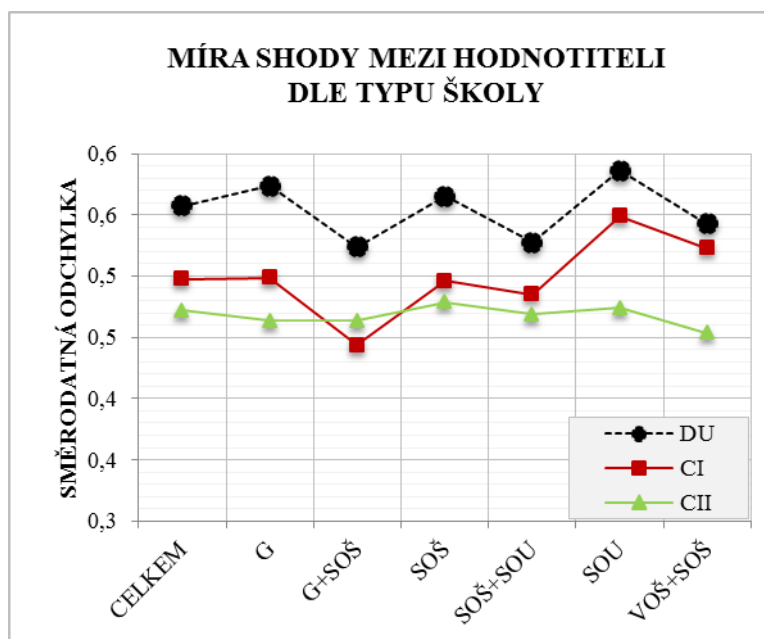
V této části disertační práce se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézu:

Hypotéza 1.5: Míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm.

Na základě hodnot směrodatné odchylky zobrazených v Grafu č. 8.16 je míra shody mezi hodnotiteli při posuzování certifikačních písemných prací CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření vyšší než míra shody mezi hodnotiteli při posuzování domácího úkolu DU. Hodnoty směrodatné odchylky jsou nejvyšší u učitelů ze všech typů škol, kteří hodnotili domácí úkol. Míra shody mezi hodnotiteli je nejnižší zejména u učitelů ze středních odborných učilišť. Naopak nejnižší hodnoty směrodatné odchylky se vyskytují u hodnotitelů ze všech typů škol, vyjma vyučujících z gymnázií spojených se střední odbornou školou, kteří hodnotili certifikační písemnou práci CII vyšší úrovně obtížnosti. Nejvyšší míry shody mezi sebou dosáhli učitelé německého jazyka z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou. Nejnižší míra shody

mezi hodnotiteli se vyskytuje u vyučujících ze středních odborných učilišť, kteří posuzovali domácí úkol DU a certifikační písemnou práci CI.

Graf č. 8.16: Míra shody mezi hodnotiteli za celou písemnou práci DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle typu školy



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII, G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou.

Vedlejší hypotéza 1.5, míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, není potvrzena. Naopak v případě posuzování domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI je míra shody mezi učiteli z gymnázií nižší než míra shody mezi učiteli z gymnázií spojených se střední odbornou školou a mezi učiteli ze středních odborných škol spojených se středním odborným učilištěm.

Typ školy, na které hodnotitelé vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi učiteli německého jazyka při hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.

V Tabulce č. 8 v Příloze č. 14 jsou uvedeny hodnoty směrodatné odchylky za jednotlivé oddíly analytických kritérií písemných prací DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti dle typu školy, na které hodnotitelé vyučují. Je zde zkoumán vliv typu školy na výši míry shody mezi hodnotiteli.

Při posuzování písemné práce DU vyšší úrovně obtížnosti dosáhli nejvyšší míry shody mezi sebou hodnotitelé vyučující na gymnáziích spojených se střední odbornou školou. Naopak nejnižší míra shody mezi hodnotiteli se vyskytuje u učitelů ze středních odborných učilišť. Nejnižší hodnota směrodatné odchylky se při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií vyskytuje v oddíle IVA kritérií u hodnotitelů z gymnázií spojených se střední odbornou školou. Naopak nejnižší míry shody mezi sebou dosáhli tito vyučující v oddíle IB kritérií.

Při hodnocení certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti je hodnota směrodatné odchylky nejnižší u učitelů z gymnázií spojených se střední odbornou školou. Naopak nejvyšší hodnota směrodatné odchylky je u hodnotitelů vyučujících na středních odborných učilištích. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií dosáhli nejvyšší míry shody mezi sebou učitelé z gymnázií spojených se střední odbornou školou v oddílech IA a IIIA kritérií. Nejnižší míra shody mezi hodnotiteli je v oddíle IB kritérií u učitelů ze středních odborných učilišť.

Nejnižší hodnota směrodatné odchylky je při posuzování certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti u hodnotitelů vyučujících na vysokých odborných školách spojených se střední odbornou školou. Naopak se ve svém hodnocení nejvíce liší učitelé ze středních odborných škol. Nejvyšší míry shody mezi sebou při hodnocení jednotlivých oddílů dosáhli učitelé ze středních odborných učilišť v oddíle IA kritérií. Nejvyšší hodnota směrodatné odchylky je v oddíle IB kritérií u hodnotitelů vyučujících na gymnáziích spojených se střední odbornou školou.

Dle prezentovaných výsledků v Tabulce č. 8, Příloha č. 14, lze konstatovat, že **typ školy, na které hodnotitelé německého jazyka vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na jejich míru shody při hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií písemné práce vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.**

Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem za celou písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií

V této části disertační práce se pokusím potvrdit hlavní hypotézu 2 a vedlejší hypotézy:

Hypotéza 2: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení certifikační písemné práce

Hypotéza 2.1: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 2.2: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů.

Hypotéza 2.3: Míra shody mezi hodnotiteli a členy expertního týmu v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů.

Dále se pokusím potvrdit hlavní hypotézu 5, která se vztahuje ke srovnání hodnocení písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti obou výzkumných šetření.

Hypotéza 5: Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení písemné práce základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

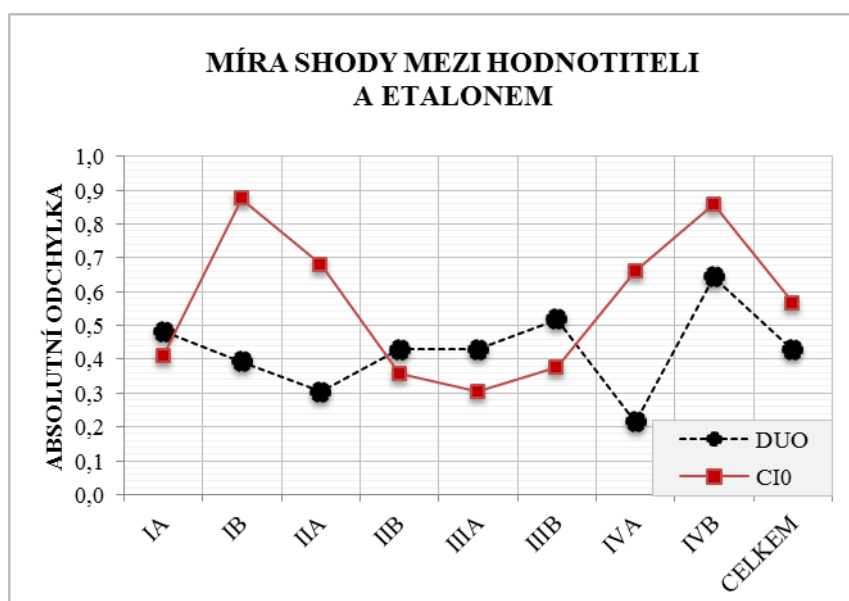
V následujících Grafech č. 8.17 a 8.18 jsou zobrazeny hodnoty absolutní odchylky vyjadřující Hammingovu vzdálenost bodového hodnocení učitelů od bodového hodnocení expertního týmu, které byly naměřeny za jednotlivé oddíly analytických kritérií a písemné práce DUO, DU, CIO, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti. Lze tak posoudit, ve kterých oddílech kritérií je míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem vyšší či nižší, zda je

míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem u certifikační písemné práce vyšší než u domácího úkolu.

Hodnota směrodatné odchylky za celou písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření u písemné práce činí DUO 0,43 a u certifikační písemné práce CIO je 0,56 (Graf č. 8.17). Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem se v průběhu odborné přípravy učitelů nezlepšila, naopak míra shody při hodnocení certifikační písemné práce je nižší než při posuzování domácího úkolu DU.

Při hodnocení písemné práce DUO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření je míra shody mezi učiteli a expertním týmem nejnižší při posuzování oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků), naopak nejvyšší míry shody s etalonem dosáhli učitelé při hodnocení oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). Při hodnocení certifikační písemné práce CIO vyšší úrovně obtížnosti je míra shody mezi učiteli německého jazyka a etalonem nejnižší v oddílech IB (zpracování zadání) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Naopak nejvyšší míra shody mezi hodnotiteli a etalonem se vyskytuje v oddíle IIIA (správnost použité slovní zásoby).

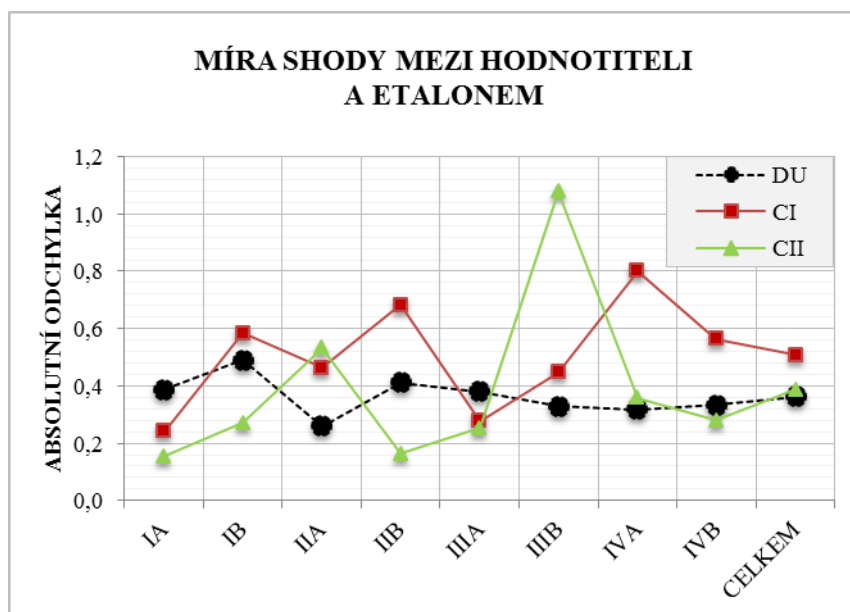
Graf č. 8.17: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci DUO a CIO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI.

Hodnota absolutní odchylky činí u domácího úkolu DU vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření 0,36, u certifikační písemné práce CI je 0,56 a u certifikační písemné práce CII činí 0,39 (Graf č. 8.18). Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem se v průběhu školení nezlepšila, naopak při posuzování domácího úkolu DU je nižší než při hodnocení certifikačních písemných prací CI a CII. Nejnižší míra shody mezi hodnotiteli německého jazyka a etalonem se vyskytuje při posuzování písemné práce DU vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření v oddíle IB (zpracování zadání), při hodnocení certifikační písemné práce CI v oddíle IVA (správnost použitých mluvnických prostředků), při posuzování certifikační písemné práce CII v oddíle IIIB (rozsah slovní zásoby). Nejvyšší míry shody mezi hodnotiteli a expertním týmem dosáhli učitelé při hodnocení písemné práce DU v oddíle IIA (organizace textu), při posuzování certifikační písemné práce CI v oddíle IA (splnění zadání) a při hodnocení certifikační písemné práce CII v oddílech IA (splnění zadání) a IIB (prostředky textové návaznosti). K největším rozdílům v bodovém hodnocení mezi hodnotiteli a expertním týmem došlo při hodnocení certifikační písemné práce CI, naopak k nejmenším rozdílům při posuzování domácího úkolu DU. Nízké hodnoty absolutní odchylky v oddíle IA u všech tří zkoumaných písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření lze považovat vzhledem k povaze analytických kritérií a ke koncepci písemného projevu akcentující splnění komunikačního cíle za pozitivní.

Graf č. 8.18: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Na základě výše uvedených hodnot absolutní odchylky u písemných prací DUO, CIO, DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti jak u pilotního, tak i u hlavního výzkumného šetření lze konstatovat, že se míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem během odborné přípravy nezlepšila. Naopak rozdíl mezi bodovým hodnocením učitelů německého jazyka a expertního týmu je u certifikačních písemných prací větší než u domácího úkolu DU. Míra shody mezi učiteli a etalonem je však mnohem vyšší u hlavního výzkumného šetření než u pilotního výzkumného šetření, vyjma hodnocení certifikační písemné práce CI. Hodnoty absolutní odchylky 0,36 u domácího úkolu DU a 0,39 u certifikační písemné práce hlavního výzkumného šetření lze považovat za uspokojivé.

Hlavní hypotéza 2, míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení domácího úkolu je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení certifikační písemné práce, není potvrzena. V případě pilotního i hlavního výzkumného šetření je míra shody mezi hodnotiteli německého jazyka a etalonem

při posuzování certifikačních písemných prací CIO a CI mnohem nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem při hodnocení domácích úkolů DUO a DU. Míra shody mezi učiteli a etalonem závisí zcela na charakteru písemné práce, tj. na tom, jak je v jednotlivých aspektech hodnocení problematická, diskutabilní či nikoli. Certifikační písemná práce CI byla problematická v několika jevech, aspektech analytických kritérií a neměla být do programu odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka zařazena.

Použije-li se pro ověření dané hypotézy **dvouvýběrový párový t-test** shody dvou středních hodnot pro dva nezávislé výběry, zjistí se, že rozdíl mezi dvěma středními hodnotami dvou testovaných souborů není ve všech případech statisticky signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$). Statisticky významný rozdíl se prokázal u srovnání rozdílu středních hodnot domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a u srovnání rozdílu středních hodnot domácího úkolu DUO a certifikační písemné práce CIO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření.

Za předpokladu ideálních podmínek náhodného výběru, který by představoval reprezentativní vzorek, by se tedy s 95% pravděpodobností nemohlo konstatovat, že míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení domácího úkolu vyšší úrovně obtížnosti, tj. při nácviku hodnocení, je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti, tj. po ukončení nácviku hodnocení.

Vedlejší hypotézu 2.1, míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, nelze potvrdit. Při hodnocení domácích úkolů DUO a DU jsou hodnoty absolutní odchylky v oddíle IA naopak jedny z nejvyšších. Při posuzování certifikačních písemných prací CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření je míra shody mezi hodnotiteli a etalonem v daném oddíle nejvyšší ze všech oddílů analytických kritérií. Tento případ můžeme považovat za pozitivní vzhledem ke koncepci písemného projevu a analytických kritérií,

kteřá klade důraz na splnění komunikačního cíle, které je předmětem hodnocení oddílu IA kritérií.

Vedlejší hypotézu 2.2, míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, nelze potvrdit. Naopak hodnoty absolutní odchylky jsou v oddíle IIA při hodnocení domácích úkolů DUO a DU jedny z nejnižších. Při hodnocení certifikačních písemných prací CIO, CI a CII je míra shody mezi učiteli a etalonem v daném oddíle jedna z nejnižších.

Vedlejší hypotéza 2.3, míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, není potvrzena. Při hodnocení certifikační písemné práce CIO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a certifikační písemné práce CII hlavního výzkumného šetření je míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v daném oddíle jedna z nejvyšších. Naopak u domácích úkolů DUO a DU a certifikační písemné práce CI jsou hodnoty absolutní odchylky v oddíle IIB jedny z nejvyšších.

Procentuální shoda hodnotitelů

Tabulka č. 8.3 podává přehled o procentuální shodě mezi bodovým hodnocením hodnotitelů a expertního týmu za celé písemné práce DUO, DU, CIO, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti a za jejich jednotlivé oddíly analytických kritérií.

Při hodnocení celé písemné práce dosáhli učitelé německého jazyka s expertním týmem nejvyšší míry procentuální shody při posuzování certifikační písemné práce CII hlavního výzkumného šetření, a to 16,2 %. Naopak nejnižší míra procentuální shody mezi hodnotiteli a etalonem se vyskytuje u certifikační písemné práce CIO pilotního výzkumného šetření, a to 3,6 %. Tak nízká procentuální shoda mezi učiteli a expertním týmem je pravděpodobně zapříčiněna tím, že šlo o pilotní ověřování odborné přípravy hodnotitelů a zejména nevhodným výběrem písemné práce jakožto práce certifikační, která byla v některých aspektech problematická a diskutabilní. Na tento fakt poukazuje i míra

procentuální shody mezi bodovým hodnocením učitelů a etalonem při posuzování certifikační písemné práce CI hlavního výzkumného šetření, která činí jen 10,1 %.

Míra procentuální shody mezi hodnotiteli německého jazyka a expertním týmem je nejvyšší v oddíle IA kritérií certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření. Naopak nejnižší procentuální shoda mezi hodnotiteli a etalonem je v oddíle IIIB analytických kritérií certifikační písemné práce CII hlavního výzkumného šetření. Jedny z nejnižších hodnot se vyskytují při posuzování oddílů IVA a IVB. Příčinou nižší míry procentuální shody mezi učiteli a expertním týmem v daných oddílech kritérií je pravděpodobně rozličný pohled hodnotitelů na to, jakých lokálních a globálních chyb (oddíl IVA) se žák může dopustit na jazykové referenční úrovni B2 a jaké rozmanité mluvnické prostředky (oddíl IVB) by žák měl mít osvojeny na dané ověřované jazykové úrovni. Také posuzování oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) činí hodnotitelům jisté problémy. Naopak jedny z nejvyšších hodnot vyjadřující míru procentuální shody mezi učiteli a expertním týmem se vyskytují v oddíle IA (splnění zadání), a to zejména u certifikačních písemných prací hlavního výzkumného šetření. Tento oddíl je z hlediska funkčního pojetí jazyka nejdůležitější.

Tabulka č. 8.3: Procentuální shoda mezi hodnotiteli a etalonem za písemné práce DUO, DU, CIO, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií

PROCENTUÁLNÍ SHODA MEZI HODNOTITELI A ETALONEM – VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI						
		DUO	CIO	DU	CI	CII
PP	Počet H	8	2	188	67	123
	%	14,3 %	3,6 %	13,2 %	10,1 %	16,2 %
Hodnocení +/- bod	Počet H	19	13	512	302	371
	%	33,9 %	23,2 %	36 %	45,5 %	48,2 %
Oddíly		DUO	CIO	DU	CI	CII
IA	Počet H	29	33	880	504	642
	%	51,8 %	58,9 %	61,8 %	75,9 %	84,5 %
IB	Počet H	34	13	740	288	554
	%	60,7 %	23,2 %	52,0 %	43,4 %	72,9 %
IIA	Počet H	39	23	1059	360	372
	%	69,6 %	41,1 %	74,4 %	54,2 %	48,9 %
IIB	Počet H	32	38	848	216	636
	%	57,1 %	67,9 %	59,6 %	32,5 %	83,7 %

IIIA	Počet H	32	41	889	480	567
	%	57,1 %	73,2 %	62,4 %	72,3 %	74,6 %
IIIB	Počet H	27	35	962	369	53
	%	48,2 %	62,5 %	67,6 %	55,6 %	7,0 %
IVA	Počet H	44	20	982	150	487
	%	78,6 %	35,7 %	69,0 %	22,3 %	64,1 %
IVB	Počet H	20	12	962	294	548
	%	35,7 %	21,4 %	67,6 %	44,3 %	72,1 %

Vysvětlivky: DUO, DU – domácí úkol, CIO, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Hlavní hypotézu 2, míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení domácího úkolu vyšší úrovně obtížnosti je nižší než míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti, nelze jak u pilotního, tak i hlavního výzkumného šetření potvrdit. Naopak míra procentuální shody mezi učiteli a expertním týmem je u certifikačních písemných prací CIO a CI nižší než míra procentuální shody mezi hodnotiteli a etalonem u domácích prací DUO a DU, a to z výše zmiňovaných důvodů.

Hypotéza 2.1, míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IA (splnění zadání) je vyšší než míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, není potvrzena. Při hodnocení domácích úkolů DUO a DU a certifikační písemné práce CIO vyšší úrovně obtížnosti je míra procentuální shody mezi učiteli a expertním týmem v daném oddíle nižší ve srovnání s ostatními oddíly analytických kritérií. Naopak při posuzování certifikačních písemných prací CI a CII hlavního výzkumného šetření je míra procentuální shody mezi učiteli a expertním týmem v oddíle IA nejvyšší ve srovnání s ostatními oddíly analytických kritérií.

Hypotéza 2.2, míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) je nižší než míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, není potvrzena. Při hodnocení všech písemných prací není míra procentuální shody mezi učiteli a expertním týmem v daném oddíle nejnižší ve srovnání s ostatními oddíly. Zejména při posuzování domácího úkolu DU hlavního výzkumného šetření je míra

procentuální shody mezi hodnotiteli a etalonem v oddíle IIA nejvyšší ve srovnání s ostatními oddíly kritérií.

Hypotézu 2.3, míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) je nižší než míra shody (procentuální shody) mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení ostatních oddílů, nelze potvrdit. Při posuzování všech písemných prací není míra procentuální shody mezi učiteli a etalonem v daném oddíle nejnižší ve srovnání s ostatními oddíly.

Hypotézy vztahující se ke srovnání hodnocení písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti

Dle zobrazených výsledků v Grafech č. 8.5 a 8.6 základní úrovně obtížnosti a Grafech č. 8.17 a 8.18 vyšší úrovně obtížnosti a dle uvedených hodnot procentuální shody v Tabulkách č. 8.1 základní úrovně obtížnosti a č. 8.3 vyšší úrovně obtížnosti lze potvrdit hlavní hypotézu 5. **Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení písemné práce základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem v hodnocení písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.**

Použije-li se pro ověření dané hypotézy **dvouvýběrový párový t-test** shody dvou středních hodnot pro dva závislé výběry, zjistí se, že rozdíl mezi dvěma středními hodnotami dvou testovaných souborů je statisticky signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$), vyjma ve srovnání rozdílu středních hodnot domácího úkolu DUO základní úrovně obtížnosti a domácího úkolu DUO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření.

Za předpokladu ideálních podmínek náhodného výběru, který by představoval reprezentativní vzorek, by se tedy s 95% pravděpodobností mohlo konstatovat, že míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem při hodnocení písemné práce základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem při hodnocení písemné práce vyšší úrovně obtížnosti, i když se při hodnocení domácích úkolů DUO obou úrovní obtížnosti pilotního výzkumného šetření neprokázal rozdíl mezi středními

hodnotami domácího úkolu DUO základní úrovně obtížnosti a domácího úkolu DUO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření. Na tomto místě je však třeba zdůraznit, že se jedná o malý počet hodnotitelů a hodnocení písemné práce v průběhu odborné přípravy, tj. při nácviku.

Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií dle věku hodnotitelů

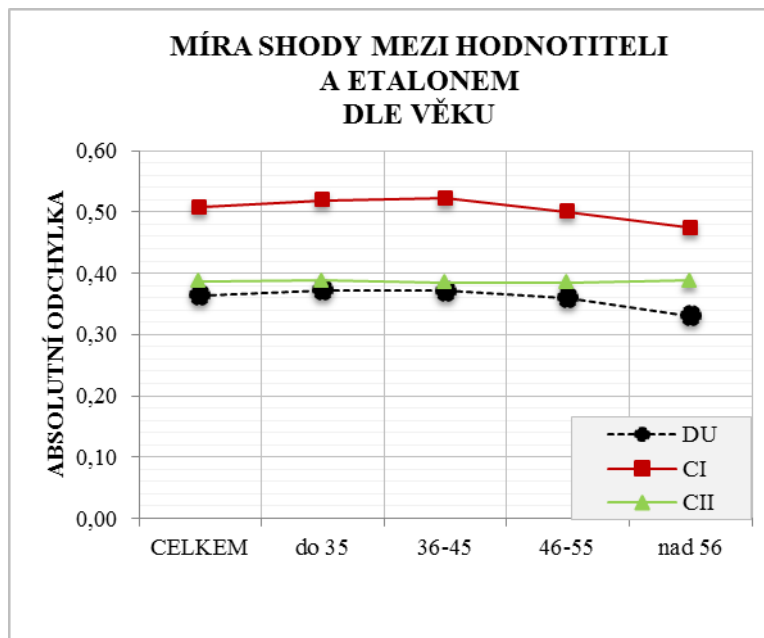
Vzhledem k nízkému počtu učitelů německého jazyka zastoupených v jednotlivých věkových kategoriích pilotního výzkumného šetření je míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem při hodnocení 1. části písemné práce vyšší úrovně obtížnosti a při hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií zkoumána pouze u písemných prací vyšší úrovně obtížnosti, které byly posuzovány v rámci hlavního výzkumného šetření.

V této části disertační práce se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézu 2.4:

Hypotéza 2.4: Míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let a expertním týmem.

Nejnižší míry shody s etalonem dosáhli učitelé všech věkových skupin při hodnocení certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření, a to zejména hodnotitelé mladší 45 let (Graf č. 8.19). Nejvyšší míra shody mezi učiteli a expertním týmem se vyskytuje u hodnotitelů všech věkových kategorií, kteří posuzovali domácí úkol DU, a to především u učitelů starších 56 let.

Graf č. 8.19: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle věku hodnotitelů



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Vedlejší hypotézu 2.4, míra shody mezi hodnotiteli věkových kategorií 36–45 a 46–55 let a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a staršími 56 let a expertním týmem, nelze potvrdit. Toto tvrzení se prokázalo jen při posuzování certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti. Při hodnocení domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI je absolutní odchylka věkové skupiny 36–45 let stejná jako absolutní odchylka u učitelů mladších 35 let. Míra shody mezi hodnotiteli věkové kategorie 36–45 let a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi učiteli staršími 56 let a expertním týmem pouze u certifikační písemné práce CII. Naopak při hodnocení domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI je míra shody mezi hodnotiteli a etalonem nižší než míra shody mezi hodnotiteli staršími 56 let a etalonem. Míra shody mezi učiteli věkové skupiny 46–55 let a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a etalonem u domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI. Naopak u certifikační písemné práce je míra shody mezi hodnotiteli mladšími 36 let a expertním týmem vyšší než míra shody mezi učiteli věkové kategorie

46–55 let a expertním týmem. Míra shody mezi hodnotiteli věkové skupiny 46–55 let a etalonem je nižší než míra shody mezi učiteli staršími 56 let a etalonem u domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI. U certifikační písemné práce je hodnota absolutní odchylky u věkové skupiny 46–55 let totožná s hodnotou absolutní odchylky u učitelů starších 56 let.

Věk učitelů německého jazyka pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi bodovým hodnocením hodnotitelů a bodovým hodnocením expertního týmu při posuzování písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření. V případě hodnocení certifikační písemné práce CI je míra shody mezi hodnotiteli a etalonem nejnižší.

Výsledky zkoumání vlivu věku hodnotitelů na výši míry shody mezi nimi a expertním týmem při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií vyšší úrovně obtížnosti jsou uvedeny v Tabulce č. 9 v Příloze č. 15.

Při posuzování domácího úkolu DU vyšší úrovně obtížnosti je míra shody mezi hodnotiteli a etalonem nejvyšší u učitelů starších 56 let. Naopak u hodnotitelů mladších 45 let je hodnota absolutní odchylky nejvyšší. Jejich míra shody s etalonem je tak nejnižší. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií se s etalonem nejvíce shodli hodnotitelé věkové kategorie 36–45 let v oddíle IIA kritérií. Naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli tito učitelé v oddíle IB kritérií.

Nejvyšší míra shody s etalonem se při hodnocení certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti vyskytuje u učitelů starších 56 let. Naopak nižší míra shody s etalonem je u učitelů mladších 45 let. Nejnižší hodnota absolutní odchylky je při posuzování jednotlivých oddílů kritérií v oddíle IA kritérií u hodnotitelů starších 56 let. Tito hodnotitelé se ve svém hodnocení nejvíce shodují s hodnocením expertního týmu. Naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli učitelé věkové skupiny 36–45 let v oddíle IVA kritérií.

Při hodnocení certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti je hodnota absolutní odchylky nejnižší u učitelů věkové kategorie 36–45 let. Naopak nejmenší míry shody s etalonem dosáhli hodnotitelé mladší 36 let a starší 56 let. Při posuzování

jednotlivých oddílů kritérií se s etalonem nejvíce shodli učitelé starší 56 let v oddíle IA kritérií a učitelé věkové kategorie 36–45 let v oddíle IIB kritérií. Naopak nejnižší shoda mezi hodnotiteli a etalonem je v oddíle IIIB kritérií u učitelů věkové skupiny 36–45 let.

Dle hodnot absolutní odchylky uvedených v Tabulce č. 9, Příloha č. 15, lze konstatovat, že **věk hodnotitelů písemných prací z německého jazyka vyšší úrovně obtížnosti, které jsou předmětem zkoumání hlavního výzkumného šetření, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi bodovým hodnocením učitelů a bodovým hodnocením expertního týmu při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií.**

Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly kritérií dle typu školy hodnotitelů

Vzhledem k nízkému počtu hodnotitelů německého jazyka zastoupených za jednotlivé typy škol v pilotním výzkumném šetření je míra shody mezi učiteli a expertním týmem při hodnocení 1. části písemné práce vyšší úrovně obtížnosti a při hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií zkoumána pouze u písemných prací, které hodnotitelé posuzovali v rámci hlavního výzkumného šetření.

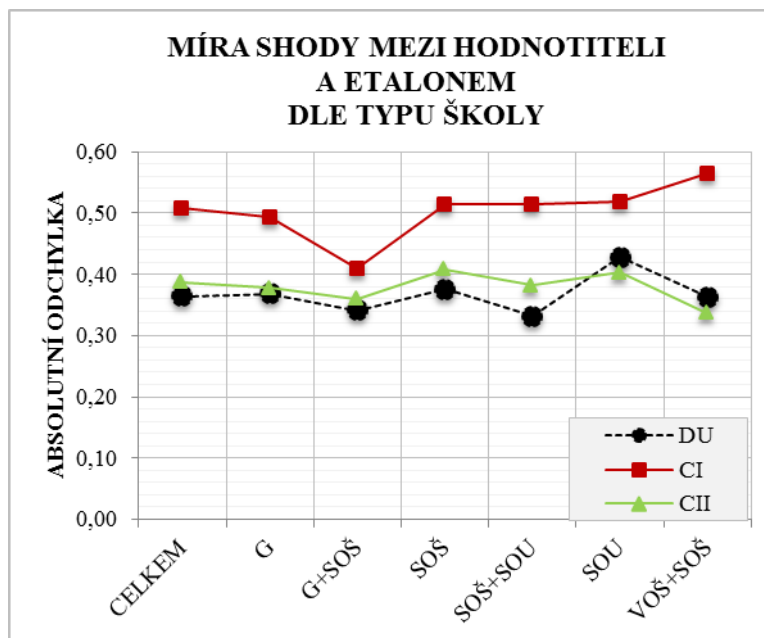
V této části disertační práce se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézu 2.5:

Hypotéza 2.5: Míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, a expertním týmem.

Dle hodnot absolutní odchylky zobrazených v Grafu č. 8.20 je míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem nejnižší u učitelů ze všech typů škol, zejména u hodnotitelů vyučujících na vysokých odborných školách spojených se střední odbornou školou, kteří hodnotili certifikační písemnou práci CI vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření. Naopak nejvyšší míry shody s etalonem dosáhli učitelé ze středních odborných

škol spojených se středním odborným učilištěm, kteří posuzovali domácí úkol DU. Vyšší hodnoty absolutní odchylky se převážně vyskytují u hodnotitelů vyučujících na středních odborných učilištích při hodnocení všech tří písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření. Míra shody mezi těmito hodnotiteli a etalonem je tak jedna z nejnižších. Naopak jedny z nejnižších hodnot absolutní odchylky nalezneme u učitelů z gymnázií spojených se střední odbornou školou.

Graf č. 8.20: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za celou písemnou práci DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle typu školy



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII, G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou.

Vedlejší hypotézu 2.5, míra shody mezi hodnotiteli vyučujícími na gymnáziích a expertním týmem je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou a na středních odborných školách spojených se středním odborným učilištěm, a expertním týmem, nelze potvrdit. Míra shody mezi učiteli z gymnázií a etalonem je naopak nižší než míra shody mezi hodnotiteli, kteří vyučují na gymnáziích spojených se střední odbornou školou, a expertním týmem.

Také při posuzování domácího úkolu DU je míra shody mezi hodnotiteli z gymnázií a expertním týmem nižší než míra shody mezi učiteli ze středních odborných škol spojených se středním odborným učilištěm a expertním týmem. Při hodnocení certifikační písemné práce CI je míra shody mezi hodnotiteli z gymnázií a etalonem vyšší než míra shody mezi učiteli ze středních odborných škol spojených se středním odborným učilištěm a etalonem. Při posuzování certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti je hodnota absolutní odchylky u hodnotitelů vyučujících na gymnáziích stejná jako hodnota absolutní odchylky u učitelů z gymnázií spojených se středním odborným učilištěm.

Typ školy, na které hodnotitelé vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi nimi a expertním týmem při hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.

V Tabulce č. 10 v Příloze č. 16 jsou uvedeny hodnoty absolutní odchylky za jednotlivé oddíly analytických kritérií písemných prací DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti a zkoumán tak vliv typu školy, na které hodnotitelé vyučují, na míru shody mezi nimi a expertním týmem.

Při posuzování domácího úkolu DU vyšší úrovně obtížnosti se s etalonem nejvíce shodují učitelé ze středních odborných škol spojených se středním odborným učilištěm. Naopak od etalonu se nejvíce liší hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií je hodnota absolutní odchylky nejnižší v oddíle IVA kritérií u učitelů z gymnázií spojených se střední odbornou školou. Naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích v oddíle IB kritérií.

Nejvyšší míry shody s etalonem dosáhli při hodnocení certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti hodnotitelé vyučující na gymnáziích spojených se střední odbornou školou. Naopak nejvyšší hodnota absolutní odchylky se vyskytuje u učitelů z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií se s hodnocením expertního týmu nejvíce shodli hodnotitelé vyučující na gymnáziích spojených se střední odbornou školou v oddílech IA a IIIA

kritérií. Naopak vysoké hodnoty absolutní odchylky jsou v oddíle IB kritérií u učitelů ze středních odborných učilišť.

Při posuzování certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti je míra shody mezi hodnotiteli a etalonem nejvyšší u učitelů z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou. Hodnotitelé vyučující na středních odborných školách se ve svém hodnocení nejméně shodují s hodnocením expertního týmu. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií se s etalonem nejvíce shoduje hodnocení učitelů ze středních odborných učilišť v oddíle IA kritérií. Naopak nejnižší míry shody s etalonem dosáhli hodnotitelé ze středních odborných učilišť v oddíle IIIA kritérií.

Dle výsledků prezentovaných v Tabulce č. 10, Příloha č. 16, lze konstatovat, že **typ školy, na které hodnotitelé vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi jejich bodovým hodnocením a bodovým hodnocením expertního týmu při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií vyšší úrovně obtížnosti.**

Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci vyšší úrovně obtížnosti a jednotlivé oddíly

Tato část disertační práce se věnuje potvrzení hlavní hypotézy 3 a vedlejších hypotéz:

Hypotéza 3: Hodnotitelé jsou v hodnocení domácího úkolu přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.1: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) mírnější než expertní tým.

Hypotéza 3.2: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) mírnější než expertní tým.

Hypotéza 3.3: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.4: Hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků) mírnější než expertní tým.

Dále se pokusím potvrdit hlavní hypotézu 6, která se vztahuje ke srovnání hodnocení písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti obou výzkumných šetření. Hypotéza zní:

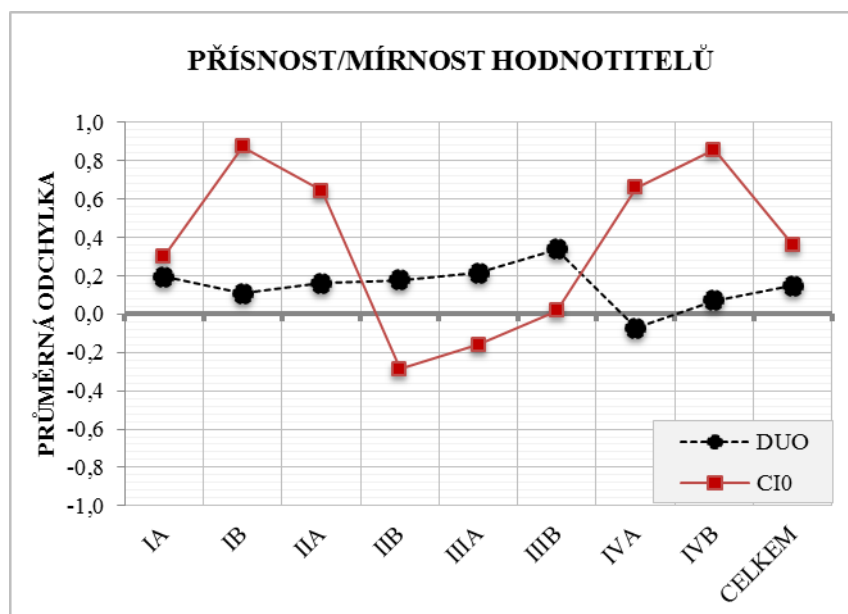
Hypotéza 6: Hodnotitelé jsou v hodnocení písemné práce základní úrovně obtížnosti přísnější než v hodnocení písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

Dle v Grafech č. 8.21 a 8.22 zobrazených hodnot průměrné odchylky, které vyjadřují přísnost či mírnost učitelů německého jazyka vzhledem k bodovým hodnotám udělených expertním týmem za jednotlivé oddíly analytických kritérií a za 1. částí písemných prací DUO, DU, CIO, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti, tj. vzhledem k etalonu neboli standardu, můžeme zjistit, ve kterých písemných pracích a oddílech kritérií jsou hodnotitelé přísnější či mírnější než expertní tým.

Hodnota průměrné odchylky za 1. část písemné práce vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření u domácího úkolu DUO je 0,15 a u certifikační písemné práce CIO činí 0,36 (Graf č. 8.21). Hodnotitelé jsou při posuzování obou písemných prací vyšší úrovně obtížnosti celkově mírnější než etalon, a to zejména u certifikační písemné práce CIO.

Učitelé německého jazyka jsou při hodnocení písemné práce DUO vyšší úrovně obtížnosti mírnější než expertní tým ve všech oddílech analytických kritérií, vyjma oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků), který hodnotili přísněji než expertní tým (hodnota průměrné odchylky činí -0,07). Nejmírněji posuzovali hodnotitelé oddíl IIIB (rozsah slovní zásoby), hodnota průměrné odchylky je 0,34. Při posuzování certifikační písemné práce CIO vyšší úrovně obtížnosti jsou hodnotitelé mírnější než etalon ve všech oddílech analytických kritérií, vyjma oddílů IIB (prostředky textové návaznosti) a IIIA (správnost použité slovní zásoby). Nejmírněji hodnotili učitelé oddíl IB (zpracování zadání), hodnota průměrné odchylky činí 0,88. Naopak nejpřísněji posuzovali hodnotitelé oddíl IIB (prostředky textové návaznosti), hodnota průměrné odchylky činí -0,29.

Graf č. 8.21: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci DUO a CIO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



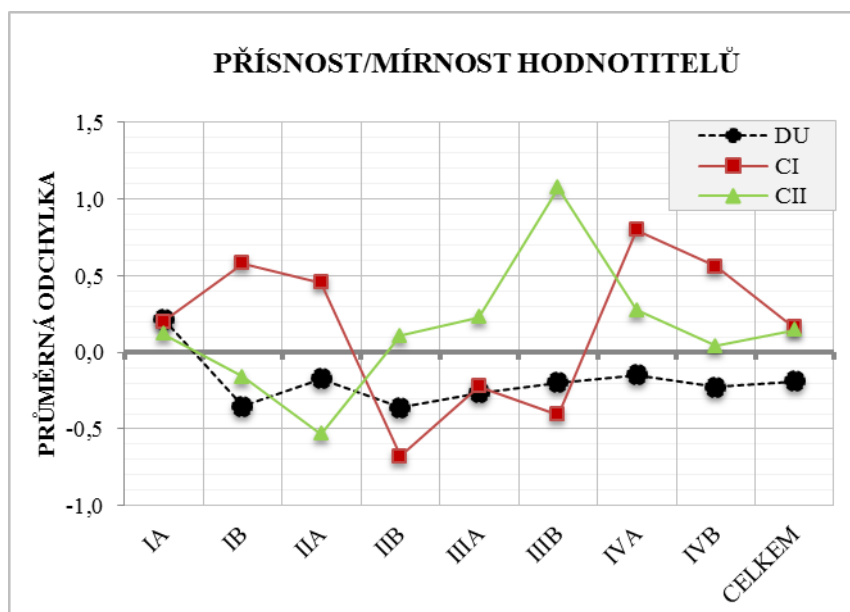
Vysvětlivky: DUO – domácí úkol, CIO – certifikační písemná práce certifikace CI.

Dle Grafu č. 8.22 hodnota průměrné odchylky za 1. část písemné práce vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření u domácího úkolu DU činí -0,19, u certifikační písemné práce CI je 0,16 a u certifikační písemné práce CII činí 0,15. Učitelé německého jazyka hodnotili obě certifikační písemné práce vyšší úrovně obtížnosti mírněji než expertní tým. Naopak hodnota průměrné odchylky u domácího úkolu je záporná, hodnotitelé posuzovali danou písemnou práci přísněji než expertní tým.

Při posuzování písemné práce DU vyšší úrovně obtížnosti učitelé hodnotili všechny oddíly analytických kritérií přísněji než expertní tým, vyjma oddílu IA (splnění zadání), který naopak nadhodnocovali, hodnota průměrné odchylky činí 0,22. Nejpřísněji posuzovali hodnotitelé oddíl IIB (prostředky textové návaznosti), hodnota průměrné odchylky je -0,35. Při hodnocení certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti jsou hodnotitelé mírnější než etalon ve všech oddílech analytických kritérií, vyjma oddílů IIB (prostředky textové návaznosti), IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IIIB (rozsah slovní zásoby), které naopak posuzovali přísněji než expertní tým, a to zejména oddíl IIB

(prostředky textové návaznosti), hodnota průměrné odchylky činí -0,68. Nejmírněji učitelé hodnotili oddíl IVA (správnost použitých mluvnických prostředků), hodnota průměrné odchylky je 0,80. Při posuzování certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti jsou hodnotitelé ve všech oddílech kritérií mírnější než expertní tým, vyjma oddílů IB (zpracování zadání) a IIA (organizace textu), které hodnotili přísněji než expertní tým. Nejpřísněji učitelé hodnotili oddíl IIA (organizace textu), hodnota průměrné odchylky činí -0,53. Naopak oddíl IIIB (rozsah slovní zásoby) nejmírněji, hodnota průměrné odchylky je 1,08.

Graf č. 8.22: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII – certifikační písemná práce certifikace CII.

Na základě hodnot průměrné odchylky uvedených u písemných prací DUO, CIO, DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti jak u pilotního výzkumného šetření, tak i u hlavního výzkumného šetření **nelze potvrdit hlavní hypotézu 3, hodnotitelé jsou v hodnocení domácího úkolu přísnější než expertní tým.** V pilotním výzkumném šetření hodnotili učitelé německého jazyka domácí úkol DU a certifikační písemnou práci CI vyšší úrovně

obtížnosti mírněji než etalon. V hlavním výzkumném šetření posuzovali hodnotitelé domácí úkol DU přísněji než expertní tým, naopak obě certifikační písemné práce CI a CII mírněji než expertní tým.

Použije-li se pro ověření dané hypotézy **jednovýběrový t-test o střední hodnotě**, zjistí se, že rozdíl střední hodnoty testovaného souboru s určitou deklarovanou hodnotou je sice statisticky signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$), ale při posuzování domácího úkolu vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření byli hodnotitelé mírnější než expertní tým. Naopak při hodnocení domácího úkolu vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření byli učitelé mnohem přísnější než expertní tým.

Za předpokladu ideálních podmínek náhodného výběru, který by představoval reprezentativní vzorek, by se tedy s 95% pravděpodobností nemohlo konstatovat, že hodnotitelé jsou při hodnocení domácího úkolu přísnější než expertní tým.

Vedlejší hypotézu 3.1, hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIA (organizace textu) mírnější než expertní tým, nelze potvrdit. Při posuzování daného oddílu kritérií jsou hodnotitelé mírnější než etalon u písemných prací DUO, CIO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a u certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření. Naopak u domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti hodnotili učitelé oddíl IIA přísněji než expertní tým.

Vedlejší hypotézu 3.2, hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IIB (prostředky textové návaznosti) mírnější než expertní tým, nelze potvrdit. Při posuzování daného oddílu kritérií jsou učitelé německého jazyka mírnější než expertní tým u domácího úkolu DUO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření. Naopak oddíl IIB posuzovali hodnotitelé přísněji než etalon při hodnocení certifikační písemné práce CIO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření a při hodnocení domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření.

Vedlejší hypotézu 3.3, hodnotitelé jsou při posuzování oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) přísnější než expertní tým, nelze potvrdit. Při hodnocení daného oddílu kritérií jsou učitelé německého jazyka přísnější než expertní tým u domácích písemných prací DUO a DU vyšší úrovně obtížnosti pilotního i výzkumného

šetření. Naopak při posuzování oddílu IVA kritérií certifikačních písemných prací CIO, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti jsou hodnotitelé mírnější než etalon.

Vedlejší hypotézu 3.4, hodnotitelé jsou v hodnocení oddílu IVB (rozsah mluvnických prostředků) mírnější než expertní tým, nelze potvrdit. Při posuzování daného oddílu kritérií jsou hodnotitelé mírnější než etalon u všech písemných prací vyšší úrovně obtížnosti jak pilotního, tak i hlavního výzkumného šetření, vyjma však při posuzování domácího úkolu DU vyšší úrovně obtížnosti pilotního šetření. Hodnotitelé posuzovali oddíl IVB kritérií dané písemné práce přísněji než expertní tým.

Hypotézy vztahující se ke srovnání hodnocení písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti

Dle zobrazených výsledků v Grafech č. 8.9 a 8.10 základní úrovně obtížnosti a v Grafech č. 8.21 a 8.22 vyšší úrovně obtížnosti a dle uvedených hodnot průměrné odchylky v Tabulce č. 8.4, **nelze hlavní hypotézu 6, hodnotitelé jsou v hodnocení písemné práce základní úrovně obtížnosti přísnější než v hodnocení písemné práce vyšší úrovně obtížnosti, potvrdit**, jelikož při hodnocení domácího úkolu DU vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření byli učitelé německého jazyka mnohem přísnější než hodnotitelé při posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti.

Tab. č. 8.4: Příslost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci DUO, CIO, DU, CI a CII základní a vyšší úrovně obtížnosti pilotního a hlavního výzkumného šetření

	ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI – PRŮMĚRNÁ ODCHYLKA	VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI – PRŮMĚRNÁ ODCHYLKA
DUO	-0,01	0,15
CIO	0,12	0,36
DU	0,03	-0,19
CI	-0,01	0,16
CII	0,05	0,15

Vysvětlivky: DUO, DU – domácí úkol, CIO, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII.

Použije-li se pro ověření dané hypotézy **dvouvýběrový párový t-test** shody dvou středních hodnot pro dva závislé výběry, zjistí se, že rozdíl mezi dvěma středními hodnotami dvou testovaných souborů je statisticky signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$). V případě hodnocení domácího úkolu DU vyšší úrovně obtížnosti byli však hodnotitelé mnohem přísnější než expertní tým a významně se učitelé lišili od hodnocení domácího úkolu základní úrovně obtížnosti, která byla hodnocena poměrně v souladu s expertním týmem. Při hodnocení dalších písemných prací vyšší úrovně obtížnosti byli hodnotitelé ve svém hodnocení vždy mírnější než expertní tým.

Za předpokladu ideálních podmínek náhodného výběru, který by představoval reprezentativní vzorek, by se tedy s 95% pravděpodobností nemohlo konstatovat, že hodnotitelé jsou při hodnocení písemné práce základní úrovně obtížnosti přísnější než při hodnocení písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly vyšší úrovně obtížnosti dle věku hodnotitelů

Přísnost či mírnost hodnotitelů vzhledem k bodovému hodnocení expertního týmu při posuzování 1. části písemné práce vyšší úrovně obtížnosti a při posuzování jednotlivých oddílů analytických kritérií je zkoumána vzhledem k nízkému počtu učitelů zastoupených v jednotlivých věkových skupinách pilotního výzkumného šetření pouze u písemných prací, které učitelé německého jazyka hodnotili v hlavním výzkumném šetření.

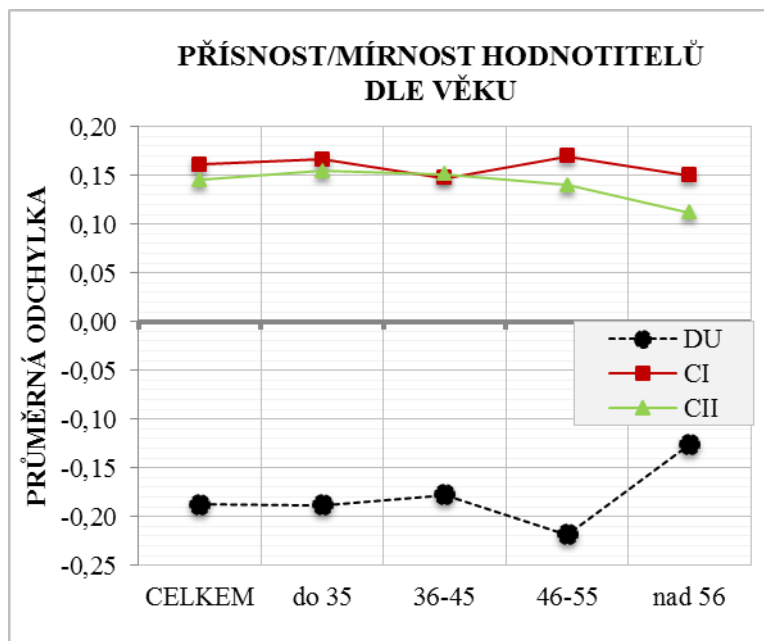
Nyní se pokusím potvrdit následující vedlejší hypotézy:

Hypotéza 3.5: Mladší hodnotitelé jsou v hodnocení písemných prací přísnější než expertní tým.

Hypotéza 3.6: Mladší hodnotitelé jsou v hodnocení písemných prací přísnější než starší hodnotitelé.

Dle hodnot průměrné odchylky zobrazených v Grafu č. 8.23 jsou hodnotitelé mladší 35 let a věkové kategorie 46–55 let při posuzování certifikační písemné práce CI vyšší úrovně obtížnosti mírnější než expertní tým. Hodnoty průměrné odchylky jsou u dané certifikační písemné práce nejvyšší u všech věkových skupin, tj. učitelé hodnotili danou písemnou práci mírněji než etalon. Také bodové hodnocení učitelů, kteří hodnotili certifikační písemnou práci CII vyšší úrovně obtížnosti, bylo mírnější než bodové hodnocení expertního týmu. Přísnější než expertní tým byli hodnotitelé všech věkových skupin při posuzování domácího úkolu, a to zejména vyučující věkové kategorie 46–55 let. K bodovému hodnocení expertního týmu se nejvíce blíží hodnotitelé všech věkových kategorií při posuzování certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti.

Graf č. 8.23: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií dle věku hodnotitelů



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII.

Vedlejší hypotéza 3.5, mladší hodnotitelé jsou v hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti přísnější než expertní tým, není potvrzena. Naopak v případě

posuzování obou certifikačních písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření jsou hodnoty průměrné odchylky u mladších učitelů jedny z nejvyšších.

Věk hodnotitelů pravděpodobně nemá vliv na to, zda jsou při hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření přísnější či mírnější než expertní tým.

Vedlejší hypotéza 3.6, mladší učitelé jsou v hodnocení písemných prací přísnější než starší vyučující, nelze potvrdit. Naopak v případě posuzování certifikačních písemných prací CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření jsou hodnotitelé starší věkové kategorie přísnější než jejich mladší kolegové, a to zejména hodnotitelé starší 56 let. Naopak při posuzování domácího úkolu DU jsou hodnotitelé této věkové kategorie mnohem mírnější než jejich mladší kolegové.

V Tabulce č. 11 v Příloze č. 17 jsou uvedeny hodnoty průměrné odchylky za jednotlivé oddíly analytických kritérií písemných prací DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti dle věkových kategorií a zkoumán tak vliv věku hodnotitelů na přísnost či mírnost jejich hodnocení jednotlivých oddílů kritérií.

Při hodnocení písemné práce DU vyšší úrovně obtížnosti jsou učitelé všech věkových skupin přísnější než expertní tým, a to zejména hodnotitelé věkové kategorie 46–55 let. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií jsou ve svém hodnocení nejpřísnější učitelé věkové skupiny 46–55 let v oddíle IIB kritérií. Naopak nejvyšší kladná hodnota průměrné odchylky se vyskytuje v oddíle IA kritérií u hodnotitelů starších 56 let.

Všichni hodnotitelé všech věkových kategorií posuzovali certifikační písemnou práci CI vyšší úrovně obtížnosti mírněji než expertní tým, a to především učitelé mladší 35 let a věkové skupiny 46–55 let. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií nejmírněji posuzovali hodnotitelé věkové kategorie 36–45 let oddíl IVA kritérií. Naopak přísněji než expertní tým hodnotiteli učitelé právě této věkové skupiny oddíl IIB kritérií.

Při posuzování certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti je hodnocení učitelů všech věkových kategorií mírnější než etalon, a to zejména hodnocení učitelů mladších 45 let. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií se nejmírnější hodnocení

vyskytuje v oddíle IIIB kritérií u učitelů věkové skupiny 36–45 let. Naopak nejvyšší záporná hodnota průměrné odchylky je v oddíle IIA kritérií u hodnotitelů starších 56 let.

Dle hodnot průměrné odchylky u písemných prací vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření uvedených v Tabulce č. 11, Příloha č. 17, lze konstatovat, že **věk učitelů německého jazyka pravděpodobně nemá zásadní vliv na to, zda jsou ve svém bodovém hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií vyšší úrovně obtížnosti přísnější či mírnější než expertní tým.**

Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci a jednotlivé oddíly vyšší úrovně obtížnosti dle typu školy hodnotitelů

Vzhledem k nízkému počtu hodnotitelů zastoupených za jednotlivé typy škol v pilotním výzkumném šetření je přísnost či mírnost hodnotitelů vzhledem k bodovému hodnocení expertního týmu při hodnocení 1. části písemné práce a při hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií zkoumána pouze u písemných prací, které hodnotili učitelé německého jazyka v hlavním výzkumném šetření.

Tato část disertační práce se věnuje potvrzení následujících vedlejších hypotéz:

Hypotéza 3.7: Hodnotitelé vyučující na gymnáziích jsou v hodnocení písemných prací přísnější než expertní tým.

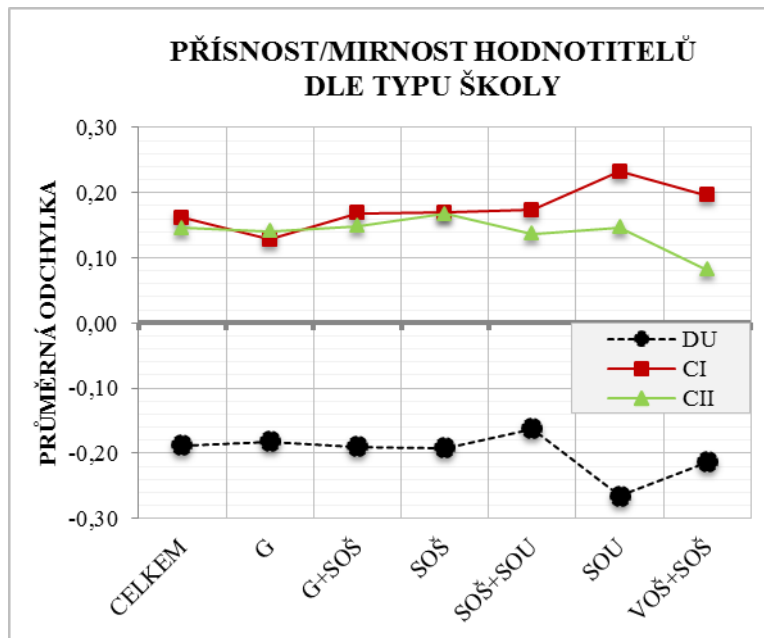
Hypotéza 3.8: Hodnotitelé vyučující na gymnáziích jsou v hodnocení písemných prací přísnější než hodnotitelé vyučující na jiných typech škol.

Hypotéza 3.9: Hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než expertní tým..

Hypotéza 3.10: Hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než hodnotitelé vyučující na jiných typech škol.

Nejpřísnější při posuzování 1. části písemné práce jsou učitelé německého jazyka ze všech typů škol, kteří hodnotili domácí úkol DU vyšší úrovně obtížnosti, a to zejména vyučující ze středních odborných učilišť, hodnota průměrné odchylky činí -0,27 (Graf č. 8.24). Hodnoty průměrné odchylky jsou u domácího úkolu DU záporné u všech typů zkoumaných škol, tj. hodnotitelé posuzovali danou písemnou práci přísněji než expertní tým. Naopak mírněji než expertní tým učitelé hodnotili obě certifikační písemné práce CI a CII vyšší úrovně obtížnosti. Především vyučující na středních odborných učilištích posuzovali certifikační písemnou práci CI nejmírněji ze všech učitelů německého jazyka. K bodovému hodnocení expertního týmu se nejvíce blíží hodnocení učitelů z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou, kteří posuzovali certifikační písemnou práci CII vyšší úrovně obtížnosti.

Graf č. 8.24: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za celou písemnou práci DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření a jednotlivé oddíly kritérií dle typu školy



Vysvětlivky: DU – domácí úkol, CI – certifikační písemná práce certifikace CI, CII - certifikační písemná práce certifikace CII, G – gymnázium, G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou, SOŠ – střední odborná škola, SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm, SOU – střední odborné učiliště, VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou.

Vedlejší hypotézy 3.7 a 3.8, hodnotitelé vyučující na gymnáziích jsou v hodnocení písemných prací přísnější než expertní tým a než hodnotitelé z jiných typů škol, nejsou potvrzeny. Naopak při posuzování domácího úkolu DU a certifikační písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti jsou učitelé z gymnázií mírnější než např. vyučující ze středních odborných učilišť (u domácího úkolu DU) a z vysokých odborných škol spojených se střední odbornou školou (u certifikační písemné práce CII). Naopak při hodnocení certifikační písemné práce CI byli učitelé z gymnázií přísnější než kolegové z jiných typů škol.

Vedlejší hypotéza 3.9, hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než expertní tým, nelze potvrdit. Při posuzování domácího úkolu vyšší úrovně obtížnosti jsou tyto hodnotitelé mnohem přísnější než expertní tým. Naopak při hodnocení obou certifikačních písemných prací jsou učitelé ze středních odborných učilišť mírnější než etalon.

Vedlejší hypotéza 3.10, hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích jsou v hodnocení písemných prací mírnější než hodnotitelé vyučující na jiných typech škol, není potvrzena. Hodnota průměrné odchylky u učitelů ze středních odborných učilišť, kteří hodnotili domácí úkol vyšší úrovně obtížnosti, je záporná a vyšší než u kolegů z jiných typů škol, tj. hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích posuzovali danou písemnou práci mnohem přísněji než kolegové z jiných škol. Naopak při hodnocení certifikační písemné práce CI byli tyto hodnotitelé nejmírnější.

Výsledky zkoumání vlivu typu školy, na které hodnotitelé vyučují, na přísnost či mírnost jejich hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií vyšší úrovně obtížnosti jsou uvedeny v Tabulce č. 12 v Příloze č. 18.

Při posuzování písemné práce DU vyšší úrovně obtížnosti jsou všichni hodnotitelé z různých typů škol přísnější než expertní tým, a to zejména vyučující ze středních odborných učilišť. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií nejmírněji posuzovali učitelé z gymnázií spojených se střední odbornou školou a učitelé ze středních odborných učilišť oddíl IA kritérií. Naopak přísnější hodnocení než etalon se vyskytuje v oddíle IB kritérií u učitelů ze středních odborných učilišť.

Certifikační písemnou práci CI vyšší úrovně obtížnosti hodnotili všichni učitelé ze všech typů škol mírněji než expertní tým, a to především vyučující ze středních odborných učilišť. Při hodnocení jednotlivých oddílů kritérií je hodnocení učitelů ze středních odborných učilišť v oddíle IB mnohem mírnější než etalon. Naopak nejpřísněji posuzovali hodnotitelé, kteří vyučují na vysokých odborných školách spojených se střední odbornou školou, oddíl IIB kritérií.

Při hodnocení písemné práce CII vyšší úrovně obtížnosti je hodnocení učitelů z různých typů škol mírnější než etalon. Vyučující ze středních odborných škol hodnotili danou písemnou práci nejmírněji. Při posuzování jednotlivých oddílů kritérií jsou nejmírnější hodnotitelé vyučující na středních odborných učilištích v oddíle IIIB. Naopak nejpřísněji hodnotili tito učitelé oddíl IIA kritérií.

Dle výsledků prezentovaných v Tabulce č. 12, Příloha č. 18, lze konstatovat, že **typ školy, na které hodnotitelé vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na to, zda jsou učitelé německého jazyka ve svém hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií vyšší úrovně obtížnosti přísnější či mírnější než expertní tým.**

8.3 Reliabilita hodnocení písemných prací

V následující části disertační práce se věnuji reliabilitě hodnocení písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti obou výzkumných šetření. Pro posouzení toho, jak jednotlivé oddíly kritérií mezi sebou navzájem korelují, jsem použila Kendallův korelační tau koeficient a pro posouzení vnitřní konzistence kritérií Cronbachovo alfa.

Pokusím se verifikovat následující hlavní hypotézy 7, 8 a 9 a vedlejší hypotézy:

Hypotéza 7: Korelace jednotlivých oddílů s ostatními oddíly při hodnocení domácího úkolu je vyšší než korelace jednotlivých oddílů s ostatními oddíly při hodnocení certifikační písemné práce.

Hypotéza 7.1: Korelace oddílu IA (splnění zadání) s oddílem IIIA (správnost slovní zásoby) je vyšší než korelace oddílu IA s jinými oddíly.

Hypotéza 7.2: Korelace oddílu IA (splnění zadání) s oddílem IVB (rozsah mluvnických prostředků) je vyšší než korelace oddílu IA s jinými oddíly.

Hypotéza 7.3: Korelace oddílu IB (zpracování zadání) s oddílem IA (splnění zadání) je vyšší než korelace oddílu IB s jinými oddíly.

Hypotéza 7.4: Korelace oddílu IB (zpracování zadání) s oddílem IIIA (správnost slovní zásoby) je vyšší než korelace oddílu IB s jinými oddíly.

Hypotéza 7.5: Korelace oddílu IA (splnění zadání) s oddílem IIA (organizace textu) je nižší než korelace oddílu IA s jinými oddíly.

Hypotéza 7.6: Korelace oddílu IB (zpracování zadání) s oddílem IIA (organizace textu) je nižší než korelace oddílu IB s jinými oddíly.

Hypotéza 7.7: Korelace oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) s oddílem IVB (rozsah mluvnických prostředků) je vyšší než korelace oddílu IVA s jinými oddíly.

Hypotéza 8: Vnitřní konzistence kritérií při posuzování domácího úkolu je vyšší než vnitřní konzistence kritérií při posuzování certifikační písemné práce.

Hypotéza 9: Vnitřní konzistence kritérií při posuzování písemné práce zakladní úrovně obtížnosti je nižší než vnitřní konzistence kritérií při posuzování písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

Kendallův tau koeficient

V Tabulkách č. 8.5 a 8.6 jsou uvedeny hodnoty Kendallova korelačního tau koeficientu za jednotlivé oddíly analytických kritérií písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti pilotního a hlavního výzkumného šetření, které přinášejí informaci o tom, jak jednotlivé oddíly analytických kritérií základní a vyšší úrovně obtížnosti korelují s ostatními oddíly, tj. s evaluačním nástrojem jako celkem, přesněji se zbytkem testu.

Tabulka č. 8.5: Kendallův tau koeficient – jednotlivé oddíly vs. ostatní oddíly – základní úroveň obtížnosti

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI					
KENDALLŮV TAU KOEFICIENT – JEDNOTLIVÉ ODDÍLY VS. OSTATNÍ ODDÍLY					
	DUO	CIO	DU	CI	CII
IA	0,429	0,404	0,389	0,382	0,461
IB	0,706	0,424	0,456	0,404	0,419
IIA	0,438	0,576	0,409	0,334	0,288
IIB	0,581	0,622	0,374	0,334	0,333
IIIA	0,494	0,665	0,538	0,429	0,381
IIIB	0,605	0,487	0,404	0,380	0,457
IVA	0,435	0,331	0,541	0,464	0,474
IVB	0,674	0,526	0,514	0,488	0,477

Dle v Tabulce č. 8.5 uvedených hodnot korelačního tau koeficientu není hlavní hypotéza 7, korelace jednotlivých oddílů s ostatními oddíly při hodnocení domácího úkolu základní úrovně obtížnosti je vyšší než korelace jednotlivých oddílů s ostatními oddíly při hodnocení certifikační písemné práce základní úrovně, potvrzena. Naopak hodnoty korelačního tau koeficientu v oddílech IIA, IIB a IIIA certifikační písemné práce CIO základní úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření jsou vyšší než hodnoty korelačního tau koeficientu v oddílech IIA, IIB a IIIA domácího úkolu DUO. Všechny hodnoty Kendallova korelačního tau koeficientu u certifikační písemné práce CI základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření jsou nižší než hodnoty Kendallova korelačního tau domácího úkolu DU. Naopak při posuzování certifikační písemné práce CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření jsou hodnoty korelačního tau koeficientu v oddílech IA a IIIB vyšší než hodnoty korelačního tau koeficientu v daných oddílech domácího úkolu DU.

Tabulka č. 8.6: Kendallův tau koeficient – jednotlivé oddíly vs. ostatní oddíly – vyšší úroveň obtížnosti

VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI					
KENDALLŮV TAU KOEFICIENT – JEDNOTLIVÉ ODDÍLY VS. OSTATNÍ ODDÍLY					
	DUO	CIO	DU	CI	CII
Celkem	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
IA	0,537	0,523	0,433	0,376	0,277
IB	0,667	0,661	0,550	0,486	0,346
IIA	0,685	0,693	0,419	0,295	0,427
IIB	0,709	0,551	0,412	0,358	0,343
IIIA	0,501	0,516	0,563	0,497	0,452
IIIB	0,644	0,702	0,465	0,513	0,454
IVA	0,425	0,535	0,539	0,412	0,521
IVB	0,711	0,615	0,509	0,395	0,493

Získané hodnoty korelačního tau koeficientu uvedené v Tabulce č. 8.6 nepotvrzují hlavní hypotézu 7, korelace jednotlivých oddílů s ostatními oddíly při hodnocení domácího úkolu vyšší úrovně obtížnosti je vyšší než korelace jednotlivých oddílů s ostatními oddíly při hodnocení certifikační písemné práce vyšší úrovně. Naopak hodnoty korelačního tau koeficientu v oddílech IIA, IIIA, IIIB a IVA certifikační písemné práce CIO vyšší úrovně obtížnosti pilotního výzkumného šetření jsou vyšší než hodnoty korelačního tau koeficientu v daných oddílech domácího úkolu DUO pilotního výzkumného šetření. Všechny hodnoty Kendallova korelačního tau koeficientu u certifikačních písemných prací CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření jsou nižší než hodnoty Kendallova korelačního tau domácího úkolu DU vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření, vyjma hodnoty v oddíle IIIB certifikační písemné práce CI a v oddíle IIA certifikační písemné práce CII.

V Tabulkách č. 8.7 a č. 8.8 nalezneme hodnoty Kendallova korelačního tau koeficientu za všechny oddíly písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti pilotního a hlavního výzkumného šetření, které přinášejí informaci o tom, jak jednotlivé oddíly analytických kritérií základní a vyšší úrovně obtížnosti korelují navzájem, tj. jak jsou na sobě závislé a vzájemně se ovlivňují. Veškerá data za jednotlivé oddíly kritérií všech

ohodnocených písemných prací, tj. domácího úkolu a certifikačních písemných prací, pilotního i hlavního výzkumného šetření jsem sloučila, a to u základní i u vyšší úrovně obtížnosti.

Hodnoty korelačního tau koeficientu ve 2. sloupci Tab. č. 8.7 pro základní úroveň obtížnosti vyjadřující vztah jednotlivých oddílů analytických kritérií se všemi oddíly, tj. s celým evaluačním nástrojem, lze považovat za relativně vysoké. Nejvyšší hodnoty korelačního tau koeficientu (nad hodnotu 0,500) se vyskytují v oddílech IA (splnění zadání), IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Tyto hodnoty tau koeficientu jsou nejvyšší pravděpodobně proto, že oddíly týkající se splnění zadání, použití slovní zásoby a mluvnických prostředků jsou důležitým předpokladem pro úspěšné splnění zadání písemné práce a představují tak nejdůležitější hodnotící aspekty, charakteristiky písemné práce a kritérií. Naopak nejnižší hodnota korelačního tau koeficientu (pod hodnotu 0,300) je naměřena v oddíle IIA (organizace textu). Tato skutečnost svědčí o tom, že to, jak je text organizovaný, tj. jak jsou myšlenky, informace logicky propojeny do souvislých myšlenkových celků, zda jsou informace logicky řazeny za sebou do lineárního sledu, reálně nesouvisí s dalšími dovednostmi hodnocenými pomocí ostatních oddílů analytických kritérií.

Hodnota korelačního tau koeficientu je nejvyšší mezi oddílem IA (splnění zadání) a oddílem IIIA (správnost použité slovní zásoby). Hodnota korelačního tau koeficientu je 0,405. Tato závislost mezi uvedenými oddíly je zcela opodstatněná, jelikož na splnění zadání (dílčích požadavků strukturovaného zadání) má zásadní vliv slovní zásoba použitá v textu. Naopak nejméně jsou na sobě závislé oddíly IA (splnění zadání) a IIA (organizace textu). Hodnota korelačního tau koeficientu je pouze 0,060. Organizace textu nemá vliv na splnění zadání a naopak. Myšlenky v textu mohou být správně a logicky uspořádány, ale zadání nemusí být splněno. Zadání může být splněno, ale myšlenky nemusí být zcela správně propojeny a tvořit logický lineární sled.

Tabulka č. 8.7: Kendallův tau koeficient – základní úroveň obtížnosti

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI									
KENDALLŮV TAU KOEFICIENT									
	Celkem	IA	IB	IIA	IIB	IIIA	IIIB	IVA	IVB
Celkem	1,000								
IA	0,543	1,000							
IB	0,440	0,290	1,000						
IIA	0,295	0,060	0,113	1,000					
IIB	0,499	0,237	0,095	0,102	1,000				
IIIA	0,573	0,405	0,286	0,098	0,321	1,000			
IIIB	0,394	0,116	0,181	0,146	0,151	0,197	1,000		
IVA	0,497	0,240	0,197	0,167	0,185	0,282	0,215	1,000	
IVB	0,585	0,317	0,211	0,093	0,343	0,296	0,235	0,379	1,000

Hodnoty korelačního tau koeficientu ve 2. sloupci Tab. č. 8.8 pro vyšší úroveň obtížnosti vyjadřující vztah jednotlivých oddílů analytických kritérií se všemi oddíly, tj. s celým evaluačním nástrojem, lze považovat za relativně vysoké. Nejvyšší hodnoty korelačního tau koeficientu (nad hodnotu 0,500) se vyskytují ve všech oddílech analytických kritérií vyšší úrovně obtížnosti, vyjma oddílů IA (splnění zadání) a IB (zpracování zadání). Tak jako je tomu u základní úrovně obtížnosti, tak i u vyšší úrovně obtížnosti jsou nejvyšší hodnoty tau koeficientu v oddílech IIIA a IVA, dle kterých se hodnotí splnění zadání písemné práce, použití slovní zásoby a mluvnických prostředků. Tyto charakteristiky písemného projevu jsou důležitým předpokladem pro úspěšné splnění zadání písemné práce, tj. splnění komunikačního cíle a splnění požadavků vztahujících se k očekávaným jazykovým prostředkům. Naopak nejnižší hodnota korelačního tau koeficientu (pod hodnotu 0,300) je naměřena v oddíle IA (splnění zadání). Tak nízká hodnota je zářející vzhledem k důležitosti daného oddílu. Jak již bylo zmiňováno dříve, certifikační písemná práce CI neměla být vzhledem k problematickému hodnocení (viz data prezentována výše) vybrána jako písemná práce, dle které se provádí odborné školení a certifikační hodnocení budoucích hodnotitelů.

Hodnota korelačního tau koeficientu je nejvyšší mezi oddílem IA (splnění zadání) a oddílem IIIA (správnost použité slovní zásoby), tak jak je tomu i u základní úrovně obtížnosti. Hodnota korelačního tau koeficientu je 0,281. Tato závislost mezi danými

oddíly je zcela logicky vysvětlitelná, jelikož na splnění zadání (dílčích požadavků strukturovaného zadání) má zásadní vliv použitá slovní zásoba. Naopak nejméně jsou na sobě závislé oddíly IA (splnění zadání) a IIA (organizace textu) a IIB (prostředky textové návaznosti). Hodnota korelačního tau koeficientu oddílů IA a IIA je pouze 0,057, oddílů IA a IIB dokonce záporná, a to -0,010. Organizace textu, tj. jeho koherence a použité kohezní prostředky, nemá vliv na splnění zadání a naopak. Myšlenky v textu mohou být správně a logicky uspořádány a propojeny, ale písemná práce nemusí splňovat požadavky zadání. Zadání může být splněno, ale myšlenky nemusí být propojeny do logických celků a vhodně navzájem propojeny.

Tabulka č. 8.8: Kendallův tau koeficient – vyšší úroveň obtížnosti

VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI									
KENDALLŮV TAU KOEFICIENT									
	Celkem	IA	IB	IIA	IIB	IIIA	IIIB	IIVA	IIVB
Celkem	1,000								
IA	0,299	1,000							
IB	0,493	0,218	1,000						
IIA	0,549	0,057	0,206	1,000					
IIB	0,530	-0,010	0,240	0,463	1,000				
IIIA	0,566	0,281	0,352	0,306	0,254	1,000			
IIIB	0,533	0,081	0,300	0,287	0,324	0,264	1,000		
IIVA	0,546	0,104	0,203	0,285	0,248	0,355	0,307	1,000	
IIVB	0,528	0,104	0,170	0,264	0,295	0,270	0,319	0,484	1,000

Na základě výše zmíněných závěrů výzkumného šetření, které se vztahují na výpočty hodnot korelace mezi jednotlivými oddíly analytických kritérií, se jeví jako pravdivá následující tvrzení:

Hypotéza 7.1: Korelace oddílu IA (splnění zadání) s oddílem IIIA (správnost slovní zásoby) je vyšší než korelace oddílu IA s jinými oddíly.

Hypotéza 7.3: Korelace oddílu IB (zpracování zadání) s oddílem IA (splnění zadání) je vyšší než korelace oddílu IB s jinými oddíly.

Hypotéza 7.5: Korelace oddílu IA (splnění zadání) s oddílem IIA (organizace textu) je nižší než korelace oddílu IA s jinými oddíly.

Hypotéza 7.7: Korelace oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) s oddílem IVB (rozsah mluvnických prostředků) je vyšší než korelace oddílu IVA s jinými oddíly.

Vedlejší hypotéze 7.2, korelace oddílu IA (splnění zadání) s oddílem IVB (rozsah mluvnických prostředků) je vyšší než korelace oddílu IA s jinými oddíly, použitá data neodpovídají. Hodnota korelačního tau koeficientu mezi danými oddíly je však jedna z nejvyšších. Oddíl IA koreluje nejvíce s oddílem IIIA u obou úrovní obtížnosti, poté s oddílem IVB u základní úrovně obtížnosti, s oddílem IB u vyšší úrovně obtížnosti.

Vedlejší hypotéza 7.4, korelace oddílu IB (zpracování zadání) s oddílem IIIA (správnost slovní zásoby) je vyšší než korelace oddílu IB s jinými oddíly, není u základní úrovně obtížnosti potvrzena. U vyšší úrovně obtížnosti tento korelační vztah mezi oddíly IB a IIIA zřejmě funguje. U základní úrovně obtížnosti je hodnota korelačního tau koeficientu mezi uvedenými oddíly jedna z nejvyšších. Oddíl IB koreluje nejvíce s oddílem IA, poté s oddílem IIIA.

Vedlejší hypotézu 7.6, korelace oddílu IB (zpracování zadání) s oddílem IIA (organizace textu) je nižší než korelace oddílu IB s jinými oddíly, data nepotvrzují u žádné z obou úrovní obtížnosti. Hodnota korelačního tau koeficientu mezi danými oddíly však patří mezi nižší. Oddíl IB koreluje nejméně s oddílem IIB u základní úrovně obtížnosti, s oddílem IVB u vyšší úrovně obtížnosti.

Cronbachovo alfa

V Tabulce č. 8.9 nalezneme hodnoty Cronbachova alfa za všechny písemné práce základní i vyšší úrovně obtížnosti pilotního a hlavního výzkumného šetření, které informují o tom, jaká je vnitřní konzistence analytických kritérií.

Hodnota Cronbachova alfa je nejvyšší u domácích úkolů DUO obou úrovní obtížnosti v pilotním výzkumném šetření, naopak nejnižší hodnota Cronbachova alfa je u certifikačních písemných prací CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného

šetření. Lze tedy konstatovat, že s nárůstem hodnocení písemných prací obou úrovní obtížnosti hodnota Cronbachova alfa, tj. vnitřní konzistence kritérií, klesá. Tento jev lze považovat za pozitivní, jelikož hodnotitelé by měli umět posuzovat jednotlivé oddíly analytických kritérií samostatně a bodové hodnocení jednoho oddílu by nemělo ovlivňovat bodové hodnocení jiného oddílu.

Hodnoty Cronbachova alfa u písemných prací vyšší úrovně obtížnosti jsou ve srovnání s hodnotami písemných prací základní úrovně obtížnosti vždy vyšší bez ohledu na to, zda jde o pilotní či hlavní výzkumné šetření. Hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti činí učitelům větší problémy než hodnocení písemných prací základní úrovně obtížnosti. Rozptyl bodového hodnocení hodnotitelů je u těchto písemných prací mnohem vyšší než u písemných prací základní úrovně obtížnosti. Míra shody mezi učiteli při posuzování písemných prací vyšší úrovně obtížnosti je tak nižší než míra shody mezi hodnotiteli při posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti.

Tabulka č. 8.9: Cronbachovo alfa

PÍSEMNÉ PRÁCE DUO, CIO, DU, CI A CII ZÁKLADNÍ ÚROVNĚ OBTÍŽNOSTI				
Písemná práce	Etalon	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Cronbachovo alfa
DUO	17	16,93	2,76	0,791
DU	17	17,23	2,18	0,687
CIO	14	15,18	2,43	0,724
CI	14	13,97	1,73	0,495
CII	15	15,40	1,80	0,553
PÍSEMNÉ PRÁCE DUO, CIO, DU, CI A CII VYŠŠÍ ÚROVNĚ OBTÍŽNOSTI				
PP	E	AP	SD	α
DUO	16	17,20	3,64	0,876
DU	16	14,50	2,67	0,744
CIO	12	14,91	3,34	0,865
CI	12	13,29	1,99	0,567
CII	16	17,16	1,88	0,557

Vysvětlivky: PP – písemná práce, DUO – domácí úkol pilotního výzkumného šetření, DU - domácí úkol hlavního výzkumného šetření, CIO – certifikační písemná práce pilotního výzkumného šetření, CI a CII - certifikační písemné práce hlavního výzkumného šetření.

Obě hlavní hypotézy 8 a 9 vztahující se k vnitřní konzistenci kritérií jsou na základě výše popsaných skutečností potvrzeny.

Hypotéza 8: Vnitřní konzistence kritérií při posuzování domácího úkolu je vyšší než vnitřní konzistence kritérií při posuzování certifikační písemné práce.

Hypotéza 9: Vnitřní konzistence kritérií při posuzování písemné práce zaklaní úrovně obtížnosti je nižší než vnitřní konzistence kritérií při posuzování písemné práce vyšší úrovně obtížnosti.

9 Výsledky maturantů z písemného projevu z německého jazyka

Jako nedílnou součást obsahu disertační práce pokládám za důležité prezentovat dosavadní výsledky aplikace evaluačního nástroje, analytických kritérií, v reálném prostředí, tj. při hodnocení písemného projevu žáků, kteří v letech 2011–2014 skládali v řádném jarním termínu maturitní zkoušku z německého jazyka.

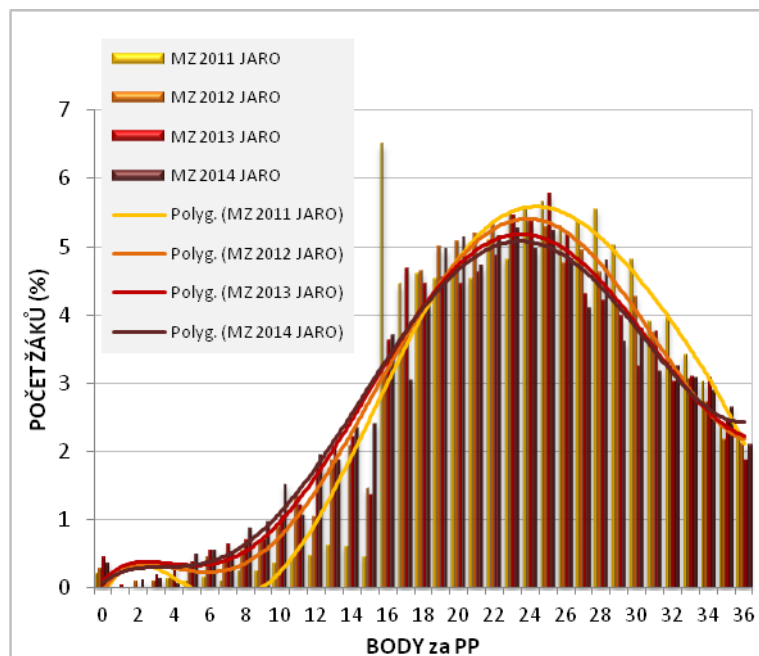
Na základě interpretace níže prezentovaných dat lze získat informace o tom, jak byly výsledky maturantů rozloženy při decentralizovaném a centralizovaném posuzování písemného projevu, jaká je oborová struktura maturujících žáků, jakých výsledků žáci dosáhli v jednotlivých částech písemného projevu a jednotlivých oddílech a sloupcích analytických kritérií. Závěry z tohoto doplňujícího výzkumného šetření podávají ucelený přehled o tom, které části a ověřované dovednosti, tj. aspekty či jevy hodnocení, písemného projevu činí žákům maturujícím z německého jazyka problémy.

9.1 Decentralizované posuzování písemného projevu vs. centralizované

V roce 2011 byly písemné práce maturantů hodnoceny přímo na středních školách, a to přímo vyškolenými a certifikovanými učiteli německého jazyka, jejichž výsledky hodnocení písemných prací v rámci odborné přípravy jsou předmětem výzkumného šetření disertační práce. Výsledky decentralizovaného hodnocení v roce 2011 vedly v následujícím maturitním roce ke změně systému posuzování písemných prací. Bylo zavedeno centrální hodnocení.

Následující Graf č. 9.1 zobrazuje rozložení výsledků maturantů z písemného projevu z německého jazyka za maturitní ročníky 2011–2014. Na grafu je patrné, že hodnocení písemných prací samotnými učiteli na středních školách nebylo vždy objektivní. Řada hodnotitelů udělovala svým žákům minimální počet bodů, tj. 16 bodů, který je potřeba k překročení mezní hranice úspěšnosti. Výsledky tohoto způsobu hodnocení se staly zásadním podnětem k zavedení centrálního posuzování písemných prací žáků maturujících z cizích jazyků.

Graf č. 9.1: Rozložení výsledků maturantů z písemného projevu z německého jazyka za maturitní ročníky 2011–2014



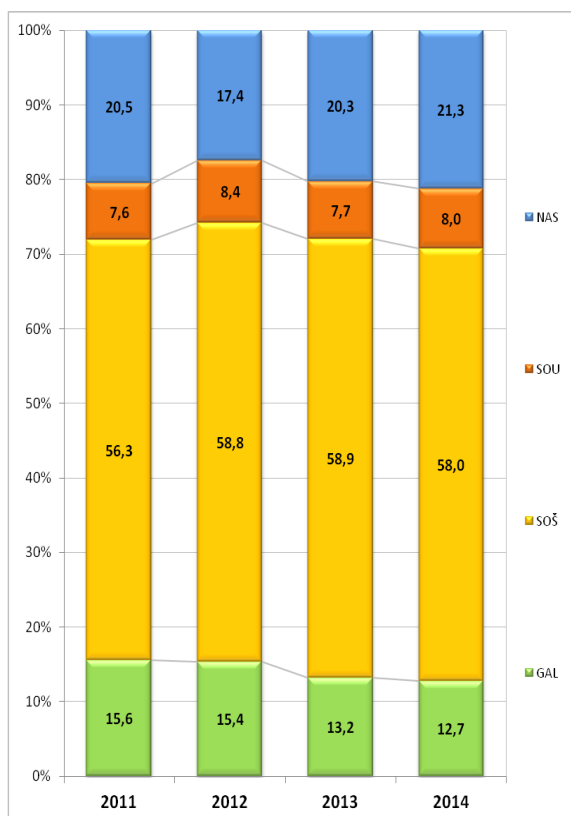
Zdroj: CERMAT, 2014

Dle tvarů histogramů za jednotlivé ročníky 2011–2014 a výše počtu maturantů, kteří získali 16 bodů za celou písemnou práci z německého jazyka (v roce 2011 jich bylo 6,5 %, v roce 2012 3,13 %, v roce 2013 3,63 % a v roce 2014 3,7 %), je zřejmé, že zavedené centrální hodnocení s několika stupni kontrolních mechanismů a s přímou metodologickou podporou a pomocí pracovníků CERMATu vedlo ke zvýšení nezávislosti hodnotitelů a ke snížení rozdílů v jejich přístupu při posuzování písemných prací, tj. vedlo ke zvýšení objektivity, přesnosti, spolehlivosti a srovnatelnosti hodnocení této části maturitní zkoušky z cizích jazyků.

9.2 Oborová struktura maturujících žáků

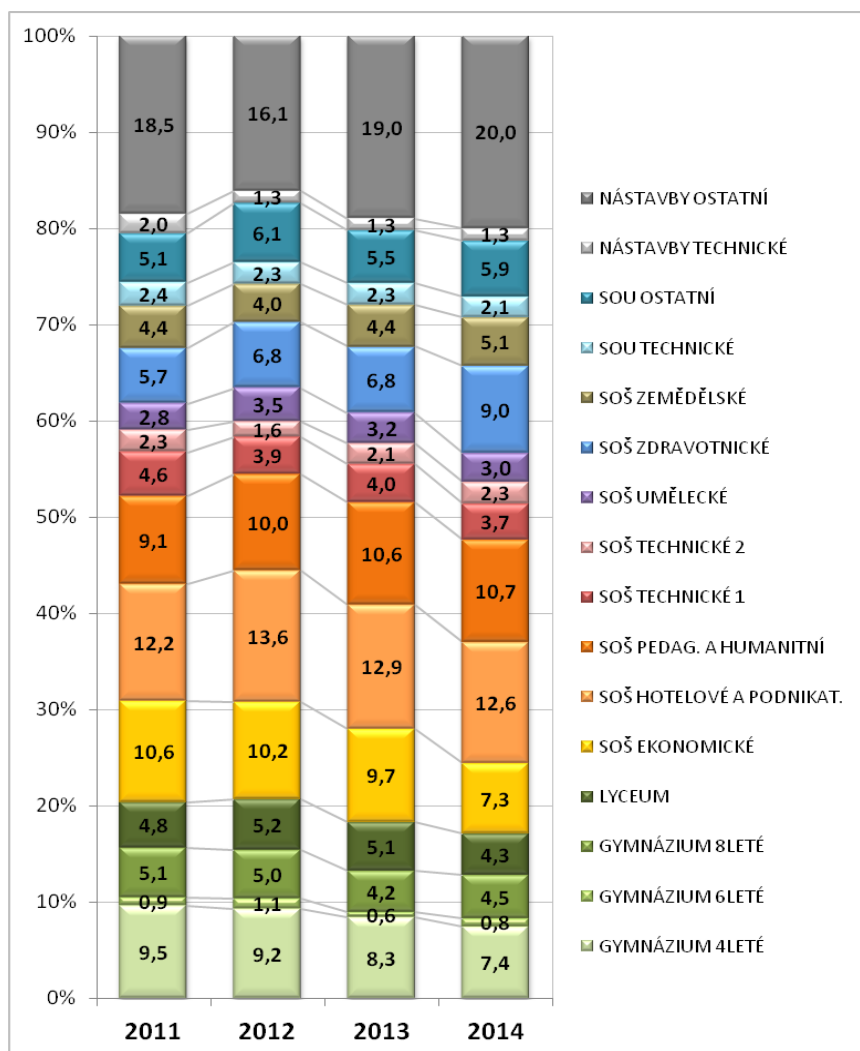
Výsledky maturantů z písemného projevu se vztahují na žáky, kteří si v letech 2011–2014 zvolili německý jazyk jako povinný předmět ve společné části maturitní zkoušky a maturovali z tohoto předmětu v řádném jarním termínu. Na jaře roku 2011 skládalo maturitní zkoušku z německého jazyka celkem 7 695 žáků, v roce 2012 jich bylo 6 021, v roce 2013 celkem 5 464 a v roce 2014 celkem 4 212 žáků. Graf č. 9.2 zobrazuje rozložení maturantů v jednotlivých letech dle čtyř základních skupin maturitních oborů, tj. dle gymnázií a lyceí, středních odborných škol, středních odborných učilišť a nástavbového studia. Graf č. 9.3 poskytuje podrobnější informace o oborové struktuře maturantů z německého jazyka.

Graf č. 9.2: Maturanti z německého jazyka dle čtyř základních skupin maturitních oborů v letech 2011–2014



Vysvětlivky: NAS – nástavbová studia, SOU – střední odborná učiliště, SOŠ – střední odborné školy, GAL – gymnázia a lycea.

Graf č. 9.3: Maturanti z německého jazyka dle skupin maturitních oborů v letech 2011–2014



Vysvětlivky: SOU – střední odborná učiliště, SOŠ – střední odborné školy.

Ve všech maturitních ročnících bylo nejvíce žáků ze středních odborných škol, a to zejména absolventů středních škol hotelových a podnikatelských. Druhou početnější skupinu tvořili maturanti z gymnázií a lyceí, zejména z gymnázií čtyřletých. Nejméně maturantů bylo absolventů středních odborných učilišť a nástavbových studií. V roce 2014 došlo ke zvýšení počtu absolventů nástavbových studií, ve srovnání s rokem 2012 o téměř 4 procentní body. Počet maturantů stoupl také u středních odborných škol zemědělských, zdravotnických, pedagogických a humanitních. Naopak počet absolventů gymnázií a lyceí

klesl, zejména žáků ze čtyřletých gymnázií, ve srovnání s rokem 2011 přibližně o 2 procentní body.

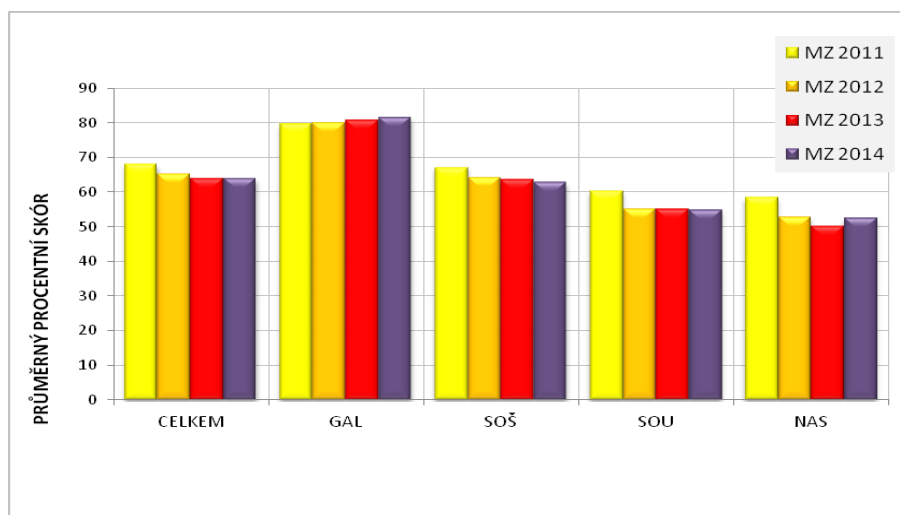
Počet středoškoláků, kteří si volí německý jazyk jako povinný zkušební předmět společné části maturitní zkoušky, neustále klesá. Klesající tendenci v počtu žáků konající maturitní zkoušku z německého jazyka lze spatřit i u absolventů středních škol, které vykazují v maturitní zkoušce lepší výsledky, a to zejména u žáků z gymnázií a ze středních odborných škol ekonomických. Naopak přibývá žáků, jejichž výsledky jsou slabší, a to zejména maturantů z nástavbových studií a ze středních odborných škol zemědělských, zdravotnických a pedagogických.

9.3 Výsledky maturantů z písemného projevu dle maturitních oborů

V maturitním roce 2011 činila čistá úspěšnost v písemném projevu 67,9 %, v roce 2012 byla 65 % a v letech 2013 a 2014 činila 63,9 %. Průměrný skóre všech maturantů německého jazyka v roce 2011 činil 24,4 bodů, v roce 2012 byl 23,4 bodů a v letech 2013 a 2014 činil 23 bodů (z celkového počtu 36 bodů).

Grafy č. 9.4 a 9.5 podávají přehled o dosaženém průměrném procentním skóre maturantů v písemném projevu z německého jazyka v letech 2011–2014 dle čtyř základních skupin maturitních oborů a dle šestnácti skupin maturitních oborů.

Graf č. 9.4: Dosažený průměrný procentní skór maturantů v písemném projevu z německého jazyka v letech 2011–2014 dle čtyř základních skupin maturitních oborů



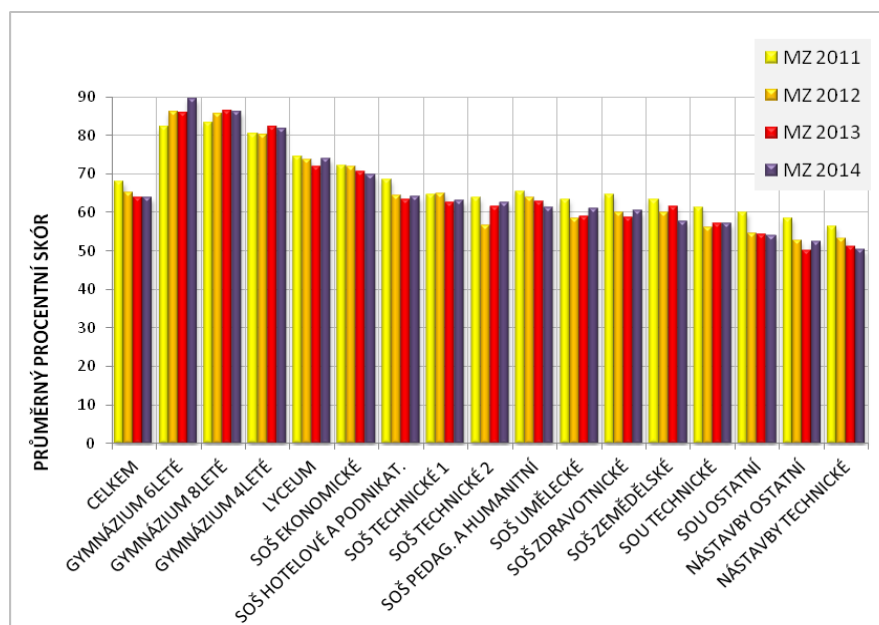
Vysvětlivky: GAL – gymnázia a lycea, SOŠ – střední odborné školy, SOU – střední odborná učiliště, NAS – nástavbová studia.

Ve všech maturitních ročnících byli žáci z gymnázií a lyceí v písemném projevu nejúspěšnější. Ve srovnání s rokem 2011 se jejich průměrný procentní skór v roce 2013 zvýšil o 1 procentní bod, v roce 2014 o téměř 2 procentní body. Nejméně úspěšní byli vždy absolventi nástavbových studií. V roce 2011 činil jejich průměrný bodový skór 21 bodů, v roce 2014 jen 18,8 bodů. Jejich výsledky a výsledky žáků ze středních odborných škol se ve srovnání s maturitními ročníky 2011 a 2012 zhoršily v roce 2013 a 2014. Průměrný bodový skór u maturantů ze středních odborných škol v roce 2011 činil 24,1 bodů, v roce 2014 byl jen 22,6 bodů. Naopak žáci z gymnázií a lyceí se v písemném projevu zlepšili. V roce 2011 činil jejich průměrný bodový skór 28,7 bodů, v roce 2014 byl již 29,3 bodů. Maturanti ze středních odborných učilišť se v roce 2013 v písemném projevu zlepšili, v následujícím roce 2014 opět zhoršili a dosáhli stejného průměrného procentního skóre jako v roce 2012. Jejich průměrný bodový skór v roce 2011 činil 21,7 bodů, v roce 2014 byl jen 19,7 bodů.

Dle graficky zobrazených výsledků základních skupin maturitních oborů, vyjma gymnázií, lze sledovat tendenci mírného hodnocení ze strany učitelů v roce 2011, ve kterém se písemný projev hodnotil přímo na středních školách. Zejména dosažený

průměrný procentní skóre u absolventů středních odborných učilišť a nástavbových studií byl v roce 2011 mnohem vyšší než v následujících letech (u středních odborných učilišť přibližně o 5 procentních bodů, u nástavbových studií přibližně o 8 procentních bodů), ve kterých byly písemné práce maturantů hodnoceny již centrálně.

Graf č. 9.5: Dosažený průměrný procentní skóre maturantů v písemném projevu z německého jazyka v letech 2011–2014 dle šestnácti skupin maturitních oborů



Vysvětlivky: SOU – střední odborná učiliště, SOŠ – střední odborné školy.

Nejlepších výsledků v písemném projevu dosáhli absolventi osmiletých a šestiletých gymnázií, naopak nejhorších výsledků maturanti z nástavbových studií. Průměrný bodový skóre u žáků z osmiletých gymnázií v roce 2011 činil 30 bodů, v roce 2014 byl 31 bodů, u žáků z šestiletých gymnázií v roce 2011 činil 29,6 bodů, v roce 2014 byl 32,3 bodů. U absolventů nástavbových studií technického charakteru průměrný bodový skóre v roce 2011 činil 20,3 bodů, v roce 2014 byl 18,1 bodů. U žáků ze zbylých nástavbových studií průměrný bodový skóre v roce 2011 činil 21,1 bodů, v roce 2014 byl 18,9 bodů. Ze skupiny středních odborných škol dosáhli nejnižšího průměrného procentního skóre žáci ze středních odborných škol zemědělských, zdravotnických a uměleckých. Jejich průměrné bodové skóre se ve všech maturitních ročnících pohybuje

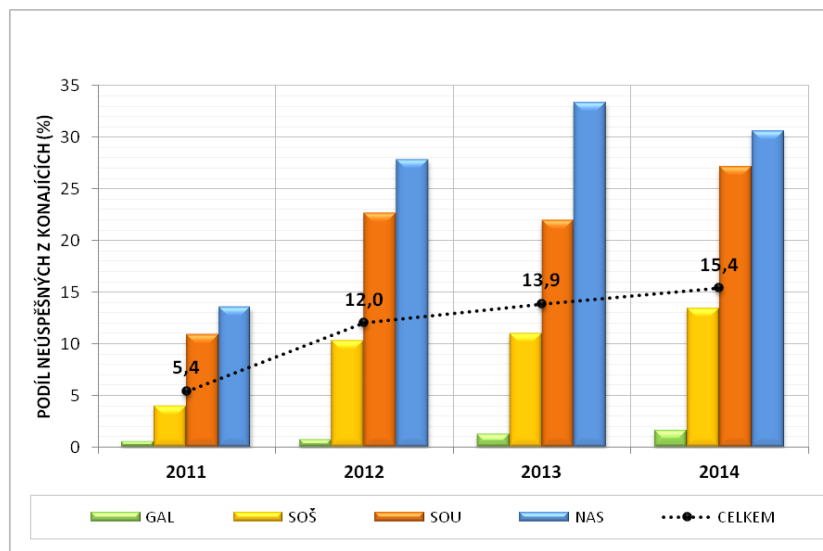
kolem 21 bodů. Nejlepší výsledky v písemném projevu z německého jazyka ze skupiny středních odborných škol měli absolventi středních odborných škol ekonomických. Jejich průměrné bodové skóre v roce 2011 bylo 26 bodů, v roce 2014 činilo 25,1 bodů.

Dle celkových výsledků za všechny maturitní obory se absolventi středních škol v této části maturitní zkoušky nezlepšili, naopak jejich dosažený průměrný bodový skór v roce 2013 klesl přibližně o 1 procentní bod ve srovnání s maturitním rokem 2012, a to z 65 % na 63,9 %. Tohoto průměrného procentního skóre dosáhli žáci také v maturitním roce 2014. Ve výsledcích písemného projevu se zaznamenalo u některých středních škol zlepšení, a to zejména u gymnázií, středních odborných škol technických⁹¹ a uměleckých a u středních odborných učilišť technických. Naopak u středních odborných škol ekonomických, pedagogických a humanitních, středních odborných učilišť netechnického rázu a u nástavbových studií technického charakteru se výsledky v písemném projevu z německého jazyka neustále zhoršují.

Dle Grafu č. 9.6 neuspělo v roce 2011 z celkového počtu 7 695 maturantů 415 žáků (5,4 %), v roce 2012 z celkového počtu 6 021 maturantů 722 žáků (12 %), v roce 2013 z celkového počtu 5 464 maturantů 758 žáků (13,9 %) a v roce 2014 z celkového počtu 4 212 žáků 647 maturantů (15,4 %). Počet neúspěšných žáků v písemném projevu v letech 2012–2014 ve srovnání s rokem 2011 velmi stoupl, a to z důvodu zavedení centrálního hodnocení písemných prací. Výsledky žáků se nezlepšily, naopak neúspěšnost v roce 2014 stoupla o 3,4 procentní body ve srovnání s rokem 2012. V Grafech č. 9.6 a 9.7 je zobrazen podíl neúspěšných maturantů za léta 2011–2014 dle čtyř základních skupin maturitních oborů a dle šestnácti skupin maturitních oborů.

⁹¹ Mezi střední odborné školy technické 2 patří např. obory hornictví a hornická geologie, těžba a zpracování kamene, hutnictví, geotechnika, slévárství, technologie potravin, analýza potravin, textilnictví, dřevařství, polygrafie, požární ochrana.

Graf č. 9.6: Čistá neúspěšnost maturantů v písemném projevu z německého jazyka v letech 2011–2014 dle čtyř základních skupin maturitních oborů

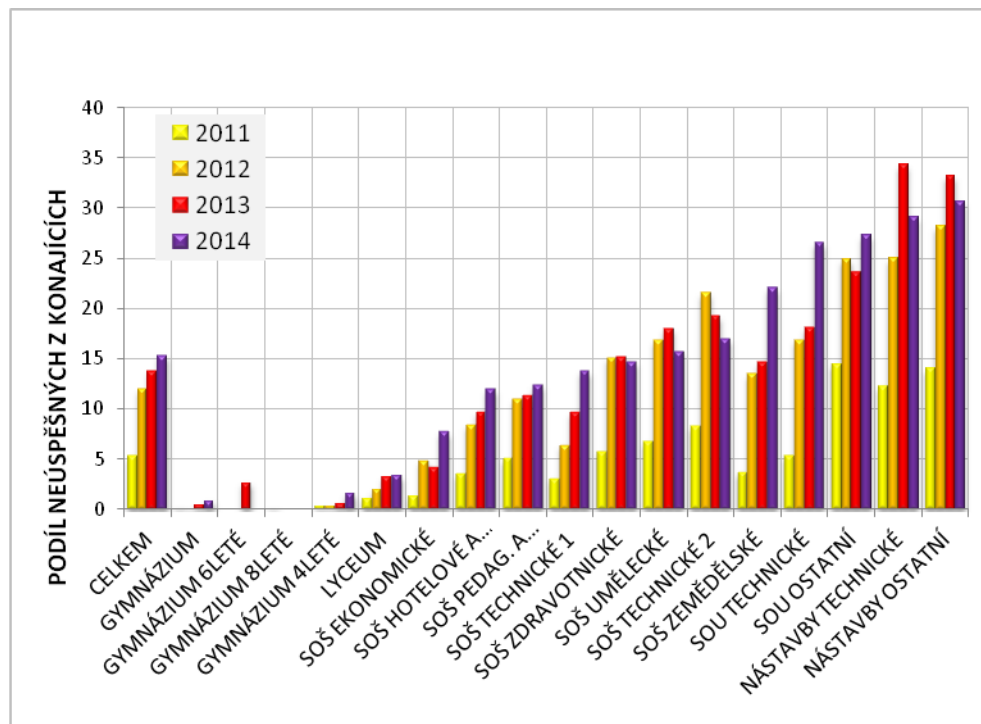


Vysvětlivky: GAL – gymnázia a lycea, SOŠ – střední odborné školy, SOU – střední odborná učiliště, NAS – nástavbová studia.

Jak bylo zmíněno již výše, u maturantů za všechny čtyři základní skupiny maturitních oborů čistá neúspěšnost v letech 2012–2014 ve srovnání s rokem 2011 velmi stoupla, vyjma u absolventů gymnázií. Velký rozdíl v podílu neúspěšných se vyskytuje zejména u maturantů ze středních odborných učilišť. Ve srovnání s rokem 2011 stoupla čistá neúspěšnost v roce 2014 přibližně o 16 procentních bodů. U maturantů z nástavbových studií stoupla čistá neúspěšnost v roce 2013 o téměř 20 procentních bodů a v roce 2014 přibližně o 17 procentních bodů ve srovnání s rokem 2011.

Ve srovnání s předešlými maturitními ročníky čistá neúspěšnost stoupla v roce 2014 u všech maturantů, vyjma u absolventů nástavbových studií, u kterých čistá neúspěšnost klesla v roce 2014 o téměř 3 procentní body ve srovnání s rokem 2013. Nejvyšší podíl neúspěšných se vyskytuje u žáků z nástavbových studií v roce 2013, a to 33,3 %.

Graf č. 9.7: Čistá neúspěšnost maturantů v písemném projevu z německého jazyka v letech 2011–2014 dle šestnácti skupin maturitních oborů

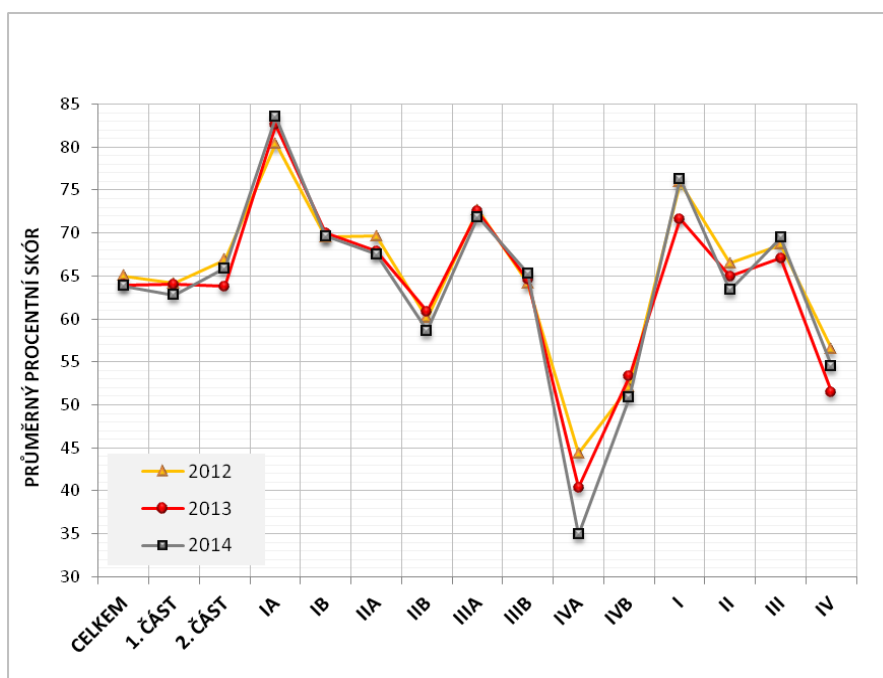


Nejnižší podíl neúspěšných v písemném projevu z německého jazyka se vyskytuje u žáků z gymnázií, a to zejména u absolventů gymnázií osmiletých, u kterých byla čistá neúspěšnost v letech 2012–2014 dokonce 0 %. Ze skupiny gymnázií byli nejméně úspěšní maturanti ze čtyřletých gymnázií, vyjma roku 2013, ve kterém byli nejméně úspěšní žáci ze šestiletých gymnázií. Čistá neúspěšnost v roce 2014 vzrostla zejména u žáků z gymnázií čtyřletých, lyceí, ze středních odborných učilišť a středních odborných škol, vyjma u maturantů ze středních odborných škol zdravotnických, uměleckých, technických 2. Naopak podíl neúspěšných klesl u absolventů nástavbových studií ve srovnání s rokem 2013. Nejvyšší podíl neúspěšných se vyskytoval v roce 2013 zejména u maturantů z nástavbových studií, a to technického zaměření. Ze skupiny středních odborných škol je podíl neúspěšných nejvyšší u žáků ze středních odborných škol technických 2, uměleckého zaměření a v roce 2014 u žáků ze středních odborných škol zemědělských. Naopak nejnižší podíl neúspěšných ze skupiny středních odborných škol je u maturantů ze středních odborných škol ekonomických.

9.4 Výsledky maturantů za jednotlivé části písemného projevu a jednotlivé oddíly a sloupce analytických kritérií

Z hlediska objektivity, srovnatelnosti, spolehlivosti a transparentnosti výsledků maturantů jsem do níže uvedených grafů zohlednila výsledky žáků z let 2012–2014, ve kterých byly písemné práce hodnoceny centrálně. Následující Graf č. 9.8 poskytuje informaci o tom, jak si v celém písemném projevu, jednotlivých částech písemného projevu a v jednotlivých oddílech a sloupcích analytických kritérií vedli maturanti z německého jazyka v letech 2012–2014, tj. jakého průměrného procentního skóre v písemném projevu a jeho ověřovaných dovednostech, tj. v oddílech a sloupcích, maturanti dosáhli.

Graf č. 9.8: Dosažený průměrný procentní skór maturantů v jednotlivých částech písemného projevu z německého jazyka a jednotlivých oddílech a sloupcích analytických kritérií v letech 2012–2014



V roce 2012 byly výsledky žáků v písemném projevu z německého jazyka přibližně o jeden procentní bod lepší (průměrný procentní skór činil 65 %) než v letech 2013 a 2014 (průměrný procentní skór byl 63,9 %). Výsledky za 1. část písemného projevu byly

v letech 2012 a 2013 téměř totožné (průměrný procentní skór v roce 2012 byl 64,1 %, v roce 2013 činil 64 %). V roce 2014 byl průměrný procentní skór jen 62,8 %. Naopak ve 2. části písemného projevu se výsledky maturantů v letech 2013 a 2014 zhoršily (a to z 66,9 % v roce 2012 na 63,8 % v roce 2013 a na 65,9 % v roce 2014).

V letech 2013 a 2014 klesl průměrný procentní skór v oddílech IIA (organizace textu), IIIA (správnost použité slovní zásoby) a zejména IVA (správnost použitých mluvnických prostředků). V oddíle IVA klesl průměrný procentní skór v roce 2014 o 9,5 procentních bodů ve srovnání s rokem 2012. Výsledky žáků se naopak zlepšily ve zbylých oddílech, a to především v oddíle IA (splnění zadání). Ve 2. části se výsledky žáků zhoršily ve sloupcích II (organizace textu) a IV (správnost a rozsah mluvnických prostředků).

Nejlepších výsledků žáci dosáhli v oddíle IA (splnění zadání) a ve sloupci I (splnění a zpracování zadání) analytických kritérií. Méně úspěšní byli maturanti v oddíle IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) a ve sloupci IV (správnost a rozsah mluvnických prostředků).

Grafy č. 9.9, 9.10 a 9.11 zobrazují dosažené průměrné procentní skóry za celé písemné práce, obě části písemného projevu, za jednotlivé oddíly a sloupce analytických kritérií v letech 2012–2014 dle čtyř základních skupin maturitních oborů.

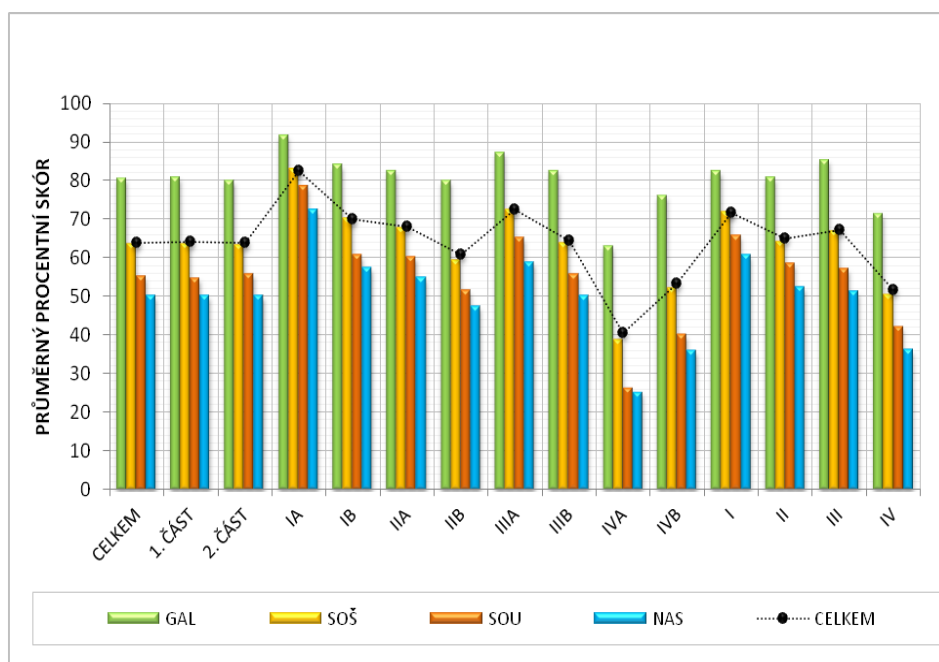
Graf č. 9.9: Dosažený průměrný procentní skór maturantů v jednotlivých částech písemného projevu z německého jazyka a jednotlivých oddílech a sloupcích analytických kritérií v maturitním roce 2012 dle čtyř základních skupin maturitních oborů



Vysvětlivky: GAL – gymnázia a lycea, SOŠ – střední odborné školy, SOU – střední odborná učiliště, NAS – nástavbová studia.

Dle Grafu č. 9.9 dosáhli maturanti z gymnázií a lyceí v roce 2012 ve všech částech písemného projevu z německého jazyka, v jednotlivých oddílech a sloupcích kritérií nejlepších výsledků (průměrný procentní skór za celou písemnou práci činil 79,9 %), naopak absolventi nástavbových studií dosáhli méně uspokojivých výsledků (průměrný procentní skór za celou písemnou práci byl 52,8 %). Všichni maturující žáci byli ve 2. části písemného projevu úspěšnější než v 1. části. Nejvyšší průměrný procentní skór se u žáků všech čtyř skupin maturitních oborů vyskytuje v oddíle IA (splnění zadání), poté v oddíle IIIA (správnost použité slovní zásoby). Naopak nejméně úspěšní jsou maturanti v oddílech IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Ve 2. části písemného projevu jsou všichni žáci nejúspěšnější ve sloupci I (splnění a zpracování zadání), naopak nejméně úspěšní ve sloupci IV (správnost a rozsah mluvnických prostředků).

Graf č. 9.10: Dosažený průměrný procentní skór maturantů v jednotlivých částech písemného projevu z německého jazyka a jednotlivých oddílech a sloupcích analytických kritérií v maturitním roce 2013 dle čtyř základních skupin maturitních oborů

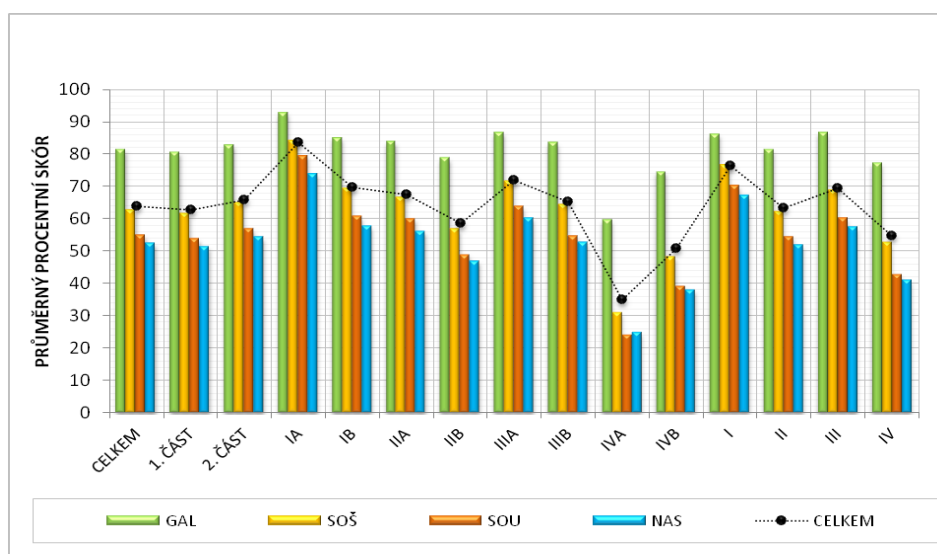


Vysvětlivky: GAL – gymnázia a lycea, SOŠ – střední odborné školy, SOU – střední odborná učiliště, NAS – nástavbová studia.

Dle Grafu č. 9.10 se nejvyšší průměrný procentní skór vyskytuje v maturitním roce 2013 u maturantů z gymnázií a lyceí v obou částech písemného projevu z německého jazyka (průměrný procentní skór za celou písemnou práci byl 80,6 %) a v jednotlivých oddílech a sloupcích analytických kritérií. Naopak nejnižší průměrný procentní skór se vyskytuje u maturantů z nástavbových studií, ten činil 50,2 %. Žáci všech skupin maturitních oborů, vyjma absolventů středních odborných učilišť, byli v 1. části písemného projevu úspěšnější než ve 2. části. V roce 2012 byla situace zcela opačná. Nejlepších výsledků dosáhli maturanti všech čtyř skupin maturitních oborů v oddíle IA (splnění zadání), poté v oddíle IIIA (správnost použité slovní zásoby). Naopak méně uspokojivých výsledků dosáhli v oddílech IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Ve 2. části písemného projevu se nejvyšší průměrný procentní skór vyskytuje ve sloupci I (splnění a zpracování zadání), vyjma u maturantů

z gymnázií a lyceí, kteří v tomto případě dosáhli nejlepších výsledků ve sloupci III (správnost a rozsah slovní zásoby), poté ve sloupci I. Nejnižšího průměrného procentního skóre dosáhli všichni žáci ve sloupci IV (správnost a rozsah mluvnických prostředků).

Graf č. 9.11: Dosažený průměrný procentní skór maturantů v jednotlivých částech písemného projevu z německého jazyka a jednotlivých oddílech a sloupcích analytických kritérií v maturitním roce 2014 dle čtyř základních skupin maturitních oborů



Vysvětlivky: GAL – gymnázia a lycea, SOŠ – střední odborné školy, SOU – střední odborná učiliště, NAS – nástavbová studia.

Dle výsledků zobrazených v Grafu č. 9.11 dosáhli v roce 2014 absolventi gymnázií a lyceí ve všech částech písemného projevu (průměrný procentní skór za celou písemnou práci byl 81,3 %) a v jednotlivých oddílech a sloupcích analytických kritérií nejlepších výsledků. Nejhorších výsledků dosáhli maturanti z nástavbových studií (průměrný procentní skór za celou písemnou práci činil 52,4 %). Všichni maturující žáci byli ve 2. části písemného projevu úspěšnější než v 1. části. Nejvyšší průměrný procentní skór se vyskytuje u všech žáků v oddíle IA (splnění zadání), poté v oddíle IIIA (správnost použité slovní zásoby) kritérií. Nejslabších výsledků dosáhli maturanti v oddílech IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) a IVB (rozsah mluvnických prostředků). Ve 2. části písemného projevu dosáhli všichni žáci nejlepších výsledků ve sloupci I (splnění a

zpracování zadání), naopak méně uspokojivých výsledků dosáhli ve sloupci IV (správnost a rozsah mluvnických prostředků).

Pokud se srovnají celkové výsledky maturantů z let 2012–2014 (Grafy č. 9.9, 9.10 a 9.11), lze konstatovat, že se žáci z gymnázií, ze středních odborných škol a učilišť v 1. části písemného projevu v roce 2013 zlepšili. V roce 2014 se však výsledky těchto žáků opět zhoršily, i výsledky gymnazistů. Naopak absolventi nástavbových studií se v roce 2013 zhoršili, ale v roce 2014 opět zlepšili. Maturanti ze středních odborných škol a učilišť byli v roce 2014 dokonce méně úspěšní než v roce 2012. Ve 2. části písemného projevu se výsledky všech žáků v roce 2013 zhoršily, a to zejména výsledky absolventů nástavbových studií. V roce 2014 dosáhli maturanti z gymnázií a ze středních odborných učilišť nejlepších výsledků v této části písemného projevu ze všech maturitních ročníků 2012–2014. V maturitním roce 2014 byli také žáci ze středních odborných škol a z nástavbových studií úspěšnější než v roce 2013.

Pokud se srovnají výsledky z let 2012–2014 v jednotlivých oddílech a sloupcích kritérií, dojde se k závěru, že se maturanti všech skupin maturitních oborů ve svých výsledcích v roce 2014 zlepšili v oddílech IA (splnění zadání) a IIIB (rozsah slovní zásoby) a ve sloupcích I (splnění a zpracování zadání) a III (správnost a rozsah slovní zásoby), vyjma žáků ze středních odborných učilišť v oddíle IIIB. V oddílech IIB (prostředky textové návaznosti), IIIA (správnost použité slovní zásoby) a IVB (rozsah mluvnických prostředků) dosáhli všichni žáci nejlepších výsledků v roce 2013, vyjma absolventů nástavbových studií v oddílech IIIA a IVB.

Žáci z gymnázií a lyceí se v roce 2014 zlepšili v oddílech IA, IB, IIA a IIIB kritérií 1. části písemného projevu. Naopak v oddíle IVA se jejich výsledky v tomto maturitním roce zhoršily, ve srovnání s rokem 2013 o téměř 4 procentní body. Nejhorších výsledků dosáhli maturanti z gymnázií a lyceí v roce 2012 ve všech oddílech kritérií, vyjma oddílu IVA, ve kterém naopak dosáhli nejlepších výsledků ze všech prezentovaných maturitních ročníků.

Maturanti ze středních odborných škol se v roce 2014 zlepšili v oddílech IA a IIIB a ve sloupcích I a III. Naopak v oddílech IIA, IIB, IIIA, IVB a ve sloupci II mají nejhorší

výsledky ze všech maturitních ročníků. Nejlepší výsledky žáků ze středních odborných učilišť se vyskytují v oddíle IA a ve sloupcích I a III v roce 2014, naopak nejhorší výsledky těchto žáků jsou v tomto maturitním roce v oddílech IIA, IIB, IVA a IVB a ve sloupci II. Absolventi nástavbových studií se v maturitním roce 2014 zlepšili v oddílech IA, IIIA, IIB a IVA a ve sloupcích I a III, ve kterých dosáhli nejlepších výsledků ze všech uvedených maturitních ročníků. Nejhorších výsledků v oddíle IIB a sloupci II kritérií dosáhli tito žáci v roce 2014.

Cílem doplňujícího výzkumného šetření je na základě dat získaných z výsledků maturitních ročníků 2011–2014 z německého jazyka analyzovat, ve kterých částech písemného projevu a jeho ověřovaných dovednostech, tj. ve kterých oddílech a sloupcích analytických kritérií, dosáhli maturanti z německého jazyka dobrých či méně dobrých výsledků. Výsledky žáků v písemném projevu jsou ze všech částí komplexní MZ z německého jazyka nejslabší.⁹² Ověřované produktivní řečové dovednosti ve formě písemného projevu činí mnohým žákům určitých typů středních škol problémy, a to zejména v dovednosti správného a vhodného použití mluvnických prostředků na dané ověřované úrovni obtížnosti. Nicméně je však nutné na tomto místě podotknout, že celková úspěšnost maturantů v oddílech IA a IB a ve sloupci I analytických kritérií, ve kterých je v souladu s funkčním pojetím komunikativního jazyka předmětem hodnocení splnění komunikačního cíle, stále stoupá, a to i u absolventů středních škol, kteří vykazují slabší výsledky.

⁹² Detailněji o výsledcích maturantů z německého jazyka viz Novotná Knotková (2013).

10 Závěr

Jazyková vzdělávací politika ČR sleduje důležité strategické směry a cíle jazykového vzdělávání Evropské unie a Rady Evropy a snaží se tyto cíle naplňovat. Po roce 1989 došlo ke značnému vývoji v cílech, obsahu a metodicko-didaktických přístupech ve výuce cizích jazyků, a to v souvislosti s novým funkčním pojetím jazyka, vymezením komunikativní jazykové kompetence v oblasti cizojazyčného vzdělávání a prosazováním komunikativního přístupu ve výuce cizích jazyků. K nastolení komunikativního přístupu přispěli zejména jazykovědci Noam Chomsky (zavedl pojem jazyková kompetence), Dell Hathaway Hymes (zavedl pojem komunikativní kompetence), Henry George Widdowson (označil jazyk jako komunikační prostředek vedoucí ke splnění komunikačního cíle), Michael Canale a Merrill Swain (zařadili do komunikativní kompetence kompetenci strategickou), Jan Alte van Ek (rozdělil komunikativní kompetenci do šesti komponent a zdůraznil sociokulturní kompetenci jakožto znalost sociokulturního kontextu) a Michael Byram (zavedl pojem interkulturní komunikativní kompetence). Česká republika se zařadila mezi první země EU, které respektovaly sjednocení jazykových znalostí a dovedností a aplikovaly principy mezinárodního standardu v podobě Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) do obsahu a cílů jazykového vzdělávání, tj. využily stupnice a deskriptory uvedené pro jednotlivé jazykové referenční úrovně SERRJ k definování výstupů jazykového vzdělávání v kurikulárních dokumentech pro všechny stupně vzdělávání. Tyto výše zmiňované skutečnosti se promítly i do nové koncepce maturitní zkoušky z cizích jazyků a do hodnoticích kritérií produktivních jazykových dovedností, tj. písemného a ústního projevu.

Pro hodnocení písemného projevu maturujících žáků byla zvolena analytická kritéria, hodnoticí škály ordinálního charakteru. Vymezení a definování hodnoticích škál a jejich hierarchie odpovídá pojetí funkčního jazyka a akcentuje použití vhodných jazykových prostředků za účelem splnění komunikačního cíle neboli záměru; tedy tak, jak to zdůrazňuje Henry George Widdowson ve své teorii komunikativní kompetence. Míra objektivity, přesnosti, spolehlivosti a srovnatelnosti hodnocení písemných prací maturantů, tj. použití těchto kritérií a s tím související odborná příprava hodnotitelů, jsou předmětem

výzkumného šetření mé disertační práce. Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat odbornou přípravu neboli kalibraci hodnotitelů písemného projevu, tj. systém, ve kterém jsou všichni účastníci procesu hodnocení schopni posuzovat písemné práce objektivně, přesně, spolehlivě a srovnatelně, tj. pracují se stejnými kritérii hodnocení, rozumí a interpretují deskriptory kritérií stejným způsobem, dodržují stejné metodické postupy a principy při hodnocení a uplatňují stejné požadavky na všechny žáky vzhledem k ověřované úrovni obtížnosti.

Výzkumné šetření bylo rozděleno do dvou fází, a to do pilotního výzkumného šetření, které se týkalo 56 učitelů německého jazyka ze Severomoravského kraje (projekt ve spolupráci se Slezskou univerzitou), a do hlavního výzkumného šetření s 1424 účastníky (výběr účastníků odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka, která probíhala v letech 2009–2011 pod záštitou CERMATu a NIDV).

Předmětem výzkumného šetření bylo vždy bodové hodnocení celé 1. části domácího úkolu a certifikačních písemných prací obou úrovní obtížnosti a jednotlivých oddílů analytických kritérií (celkem 8 oddílů) daných písemných prací. Zkoumána byla míra shody mezi hodnotiteli, míra shody mezi hodnotiteli a etalonem a přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu. Dále byl zkoumán vliv úrovně obtížnosti, věku učitelů a typu školy, na které vyučují, na míru shody mezi hodnotiteli, míru shody mezi hodnotiteli a etalonem, přísnost/mírnost hodnotitelů a reliabilita hodnocení písemného projevu. Vliv věku a typu školy na míru shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem a na přísnost/mírnost hodnocení byl zkoumán vzhledem k nízkému počtu učitelů v jednotlivých věkových skupinách a kategoriích typu škol zastoupených v pilotním výzkumném šetření pouze v hlavním výzkumném šetření.

Vzhledem ke způsobu pořízení vzorku a fiktivní, časově ani prostorově nedefinované, populaci hodnotitelů není možné níže formulované závěry zobecnit na další potencionální hodnotitele písemného projevu z německého jazyka. Výsledky výzkumného šetření prokázaly, že míra shody mezi hodnotiteli se s nácvikem zvyšuje. Ve kterém z oddílů kritérií je míra shody mezi hodnotiteli nejvyšší či nejnižší, se nepodařilo prokázat. Hodnocení jednotlivých oddílů analytických kritérií je pravděpodobně závislé na

posuzování konkrétní písemné práce, která může být v určitých oddílech problematická a diskutabilní, a to především v hodnocení jednotlivých deskriptorů daných oddílů kritérií. Vzhledem k charakteru kritérií akcentujících splnění komunikačního cíle lze za pozitivní jev považovat vyšší míru shody mezi hodnotiteli v oddíle IA (splnění zadání) analytických kritérií. Hodnocení oddílu IA je pravděpodobně závislé na zadání písemné práce, a to zejména na požadovaném typu textu a na tom, zda jsou jednotlivé dílčí body strukturovaného zadání v konkrétní písemné práci zmíněny, přičemž se uplatňuje subjektivní pohled hodnotitele na kvalitu zpracování daných dílčích bodů zadání.

Jak u pilotního výzkumného šetření, tak i u hlavního výzkumného šetření se míra shody mezi učiteli a etalonem za celou písemnou práci během odborné přípravy nijak výrazně nezměnila (u základní úrovně obtížnosti), ani nezlepšila (u vyšší úrovně obtížnosti). Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem je mnohem vyšší u hlavního výzkumného šetření než u pilotního výzkumného šetření. Tuto skutečnost lze vzhledem k jistým omezením odborné přípravy považovat za pozitivní. Míra shody mezi hodnotiteli a expertním týmem závisí na charakteru písemné práce, tj. na tom, jak je daná písemná práce v jednotlivých aspektech hodnocení problematická, diskutabilní či nikoli. Např. certifikační písemná práce CI vyšší úrovně obtížnosti byla problematická v několika oddílech analytických kritérií a neměla být do programu odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka zařazena. Z výše uvedených důvodů se nepodařilo zjistit, zda míra shody mezi učiteli a etalonem je vyšší či nižší v jednotlivých oddílech kritérií.

Ve výzkumném šetření se nepodařilo zjistit žádnou spojitost mezi podhodnocením či nadhodnocením ze strany učitelů a hodnocením expertního týmu. Přísnost či mírnost hodnotitelů pravděpodobně závisí na posuzování konkrétní práce, resp. jednotlivých oddílů kritérií.

Věk hodnotitelů a typ školy, na které vyučují, pravděpodobně nemá zásadní vliv na míru shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem a na přísnost či mírnost hodnotitelů při posuzování písemných prací obou úrovní obtížnosti v rámci hlavního výzkumného šetření. V případě hodnocení písemných prací základní úrovně obtížnosti

hlavního výzkumného šetření lze však spatřovat jistou tendenci učitelů ze středních odborných učilišť k mírnějšímu hodnocení, než jak přísné je hodnocení expertního týmu.

Výsledky výzkumného šetření, které porovnávaly hodnocení písemných prací základní a vyšší úrovně obtížnosti, prokázaly, že míra shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem při posuzování písemných prací základní úrovně obtížnosti je vyšší než míra shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem při posuzování písemných prací vyšší úrovně obtížnosti. Spojitost mezi přísnějším či mírnějším hodnocením učitelů a úrovní obtížnosti nebyla nalezena. Přísnost či mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu pravděpodobně určuje konkrétní písemná práce.

V části výzkumného šetření zabývající se korelací jednotlivých oddílů analytických kritérií bylo potvrzeno, že nejvyšší hodnoty korelačního tau koeficientu se vyskytují v oddílech týkajících se splnění zadání vyjma vyšší úrovně obtížnosti, použití slovní zásoby a mluvnických prostředků. Tyto oddíly jsou důležitým předpokladem pro úspěšné splnění komunikačního cíle definovaného zadáním a pro splnění požadavků vztahujících se k očekávaným jazykovým prostředkům. Nízká hodnota korelačního tau koeficientu je u vyšší úrovně obtížnosti v oddíle IA (splnění zadání). Tak nízká korelace je alarmující vzhledem k důležitosti daného oddílu a pravděpodobně ji způsobila certifikační písemná práce CI, která neměla být vzhledem k problematickému hodnocení některých oddílů zařazena do odborné přípravy hodnotitelů, a už vůbec ne do certifikačního procesu, jak bylo již zmiňováno výše. Nižší hodnoty korelačního tau koeficientu byly naměřeny u oddílů hodnotících kohezi a koherenci textu. Tato skutečnost má opodstatnění v tom, že to, jak jsou informace logicky propojeny do souvislých myšlenkových celků, zda jsou informace logicky řazeny za sebou do lineárního sledu a jaké jsou při tom použity kohezivní prostředky, není zcela závislé na jiných oddílech kritérií, tj. na tom, jak jsou jiné oddíly kritérií hodnoceny. Nejvyšší korelace je mezi oddílem IA (splnění zadání) a oddílem IIIA (správnost použité slovní zásoby). Tato závislost mezi oddíly je zcela logicky vysvětlitelná, jelikož na splnění zadání má vliv použitá slovní zásoba. Naopak nejméně jsou na sobě závislé oddíly IA (splnění zadání) a IIA (organizace textu). Organizace textu nemá vliv na splnění zadání a naopak. Myšlenky v textu mohou být logicky uspořádány, ale komunikační cíl nemusí být splněn. A naopak zadání může být splněno, ale myšlenky

nemusí být zcela správně a vhodně propojeny a tvořit logický lineární sled. Tato zjištění potvrzují účel vyvinutých analytických kritérií, které zdůrazňují funkční pojetí jazyka, tj. zdůrazňují, že primární dovedností maturantů je splnění zadání, tj. komunikačního cíle. Hodnocení písemného projevu tedy nespočívá v prostém sčítání chyb v použitých jazykových prostředcích.

Dále bylo potvrzeno to, že s nábivkem hodnocení písemných prací obou úrovní obtížnosti vnitřní konzistence kritérií klesá, učitelé posuzují jednotlivé oddíly nezávisle na sobě a hodnocení jednoho oddílu neovlivňuje hodnocení ostatních oddílů, což potvrzuje správné postupy a principy, které se dle odborné literatury mají při aplikaci analytických kritérií uplatňovat. Vnitřní konzistence kritérií je u písemných prací vyšší úrovně vyšší než u písemných prací základní úrovně. Hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti tak činí hodnotitelům větší problémy než hodnocení písemných prací základní úrovně. Problematické hodnocení písemných prací vyšší úrovně obtížnosti je pravděpodobně zapříčiněno menší zkušeností učitelů s hodnocením jazykové referenční úrovně B2 (nízký počet žáků na středních školách, kteří dosáhnou v německém jazyce této jazykové úrovně), popř. také menší jazyková vybavenost učitelů, která může způsobovat neschopnost identifikovat chyby v jazykových prostředcích vyšší úrovně.

Míra shody mezi hodnotiteli a míra shody mezi hodnotiteli a etalonem je u zkoumaných písemných prací základní úrovně obtížnosti vyšší, než je míra shody mezi hodnotiteli a míra shody mezi hodnotiteli a etalonem u písemných prací vyšší úrovně obtížnosti. Při posuzování písemných prací základní i vyšší úrovně obtížnosti jsou učitelé většinou mírnější než expertní tým. Lze se domnívat, že rozdíly ve shodě mezi hodnotiteli a mezi hodnotiteli a etalonem byly způsobeny mírou znalostí a implementací jazykových referenčních úrovní SERRJ a mnohdy i samotnou jazykovou vybaveností učitelů německého jazyka. Znalost a aplikace ověřovaných jazykových referenčních úrovní jsou důležitým předpokladem objektivitu, přesnosti a srovnatelnosti hodnocení. Mnoho učitelů má větší nároky na žáka základní úrovně obtížnosti než definuje SERRJ pro jazykovou referenční úroveň B1. Opačně je tomu při posuzování písemných prací vyšší úrovně obtížnosti, kde jsou hodnoticí měřítka učitelů nižší, než jaká by měla být uplatňována pro jazykovou referenční úroveň B2. Nižší míru shody mezi učiteli a mezi učiteli a etalonem

v oddílech ověřujících mluvnické prostředky a slovní zásobu nelze zcela označit jako negativní, jelikož je mnohdy velmi obtížné rozlišovat, zda je daná chyba lexikálního či morfologického charakteru, popř. i charakteru kohezního. Důležité je však to, že je tato chyba identifikována a v některém z oddílů (slovní zásoby, mluvnických či kohezních prostředků) penalizována. Důraz je však kladen na míru shody mezi hodnotiteli a mezi hodnotiteli a expertním týmem za celou písemnou práci. Na tomto místě je tedy potřeba vyzdvihnout skutečnost, že se učitelé, vyjma tří jedinců, při hodnocení práce DÚ základní úrovně obtížnosti neliší od etalonu v žádném oddíle analytických kritérií o více než tři body.

Dle uvedených výsledků a závěrů lze konstatovat, že koncepce odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu nebyla zcela kvalitně a odborně připravena v určitých aspektech. Kriticky lze pohlížet zejména na praktickou část prezenčního školení, jeho malou hodinovou dotaci, malý počet písemných prací k ohodnocení jak v průběhu školení, tak i u certifikačního procesu, malá variabilita písemných prací po stránce ověřovaného typu textu a po stránce kvalitního zpracování ze strany žáků, tj. po stránce výkonu žáka, a zejména nevhodný výběr certifikačních písemných prací. Volba vhodných písemných prací do certifikačního procesu, tj. takových písemných prací, které nejsou v žádném aspektu hodnocení problematické a členové expertního týmu se nad bodovým hodnocením jednotlivých oddílů kritérií a jejich deskriptorů bez velkých diskuzí shodnou, je důležitým předpokladem pro přípravu kvalitního certifikačního procesu. Za negativní lze považovat i tu skutečnost, že nebyla v průběhu odborné přípravy od počátku důsledně monitorována kalibrace a konzistentnost hodnocení jednotlivých učitelů (ne u všech učitelů jsou k dispozici výsledky hodnocení domácích prací).

S přihlédnutím k jistým časovým, ekonomickým, personálním omezením a motivaci samotných učitelů německého jazyka splňovala odborná příprava hodnotitelů písemného projevu v určité míře očekávání a svůj cíl: seznámila učitele s novým funkčním pojetím jazyka a jeho komunikativním přístupem, s evaluačním nástrojem v podobě analytických kritérií a jeho diagnostickou funkcí, naučila je s tímto nástrojem pracovat a hodnotit výkony žáků, zprostředkovala povědomí o jazykových referenčních úrovních SERRJ a zdůraznila potřebu implementace SERRJ do vzdělávání učitelů a výuky cizích

jazyků. Dle výsledků výzkumného šetření byla tato odborná příprava i efektivní, a to v tom, že prokázala, že míra shody mezi hodnotiteli se s nácvikem zvyšuje a lze dosáhnout určité míry reliability posuzování otevřených úloh v podobě písemného projevu.

Poznatky a výsledky z odborné přípravy hodnotitelů a zejména výsledky decentralizovaného hodnocení písemných prací v maturitním roce 2011 vedly v následujícím maturitním roce k zavedení centrálního hodnocení s několika stupni kontrolních mechanismů a pod přímou metodologickou podporou CERMATu. Před samotným spuštěním hodnocení centrálními hodnotiteli v roce 2012 muselo však dojít k odborné přípravě a kalibraci hodnotitelů, která byla velmi časově náročná. Při vytváření centrálního systému hodnocení písemného projevu byly téměř dodrženy všechny předpoklady k zajištění kvalitní odborné přípravy hodnotitelů, a to metodická podpora (hlavní metodik, předmětový koordinátor, hlavní předmětový trenér a skupinový trenéři; byly vytvořeny vzorové ohodnocené a slovně okomentované písemné práce), motivace hodnotitelů (zejména finanční), konkurence mezi hodnotiteli (dostatečný počet zájemců, z nichž byli vybráni jen ti nejlepší), prezenční odborná příprava (možnost diskuze a okamžité korekce hodnocení účastníků), vyšší počet a variabilita písemných prací k ohodnocení během nácviku, ke každé písemné práci byl vytvořen etalon neboli standard hodnocení, byla sledována konzistentnost hodnotitelů (míra shody mezi hodnotiteli, mezi hodnotiteli a etalonem), byla sledována konzistentnost hodnotitele (míra shody hodnotitele), zajištěna zpětná vazba hodnotitelům, byl realizován certifikační proces (prezenční forma, dostatečný počet a variabilita písemných prací, použity bezproblémové písemné práce, nastaveny podmínky pro úspěšné absolvování certifikace) a bylo zavedeno každoroční přeškolení centrálních hodnotitelů (re-fresh).

Zavedení takto nastaveného systému centrálního hodnocení mělo dalekosáhlé důsledky a to zvýšení objektivity, spolehlivosti, přesnosti a srovnatelnosti hodnocení písemných prací maturujících žáků, zvýšení celkové neúspěšnosti žáků (např. u písemných prací z německého jazyka se neúspěšnost maturantů v roce 2012 zvýšila o téměř 7 procentních bodů ve srovnání s rokem 2011), zhoršení výsledků maturantů o 0,75 stupně běžné klasifikační známky a zvýšení počtu žádostí o přezkum výsledků hodnocení

písemného projevu ze strany neúspěšných maturantů (v roce 2012 více než 12krát ve srovnání s rokem 2011).

Deskripce odborné přípravy centrálních hodnotitelů, zhodnocení procesu a výsledků kalibrace, popis a zhodnocení výsledků následného systému re-fresh a výsledky ostrého hodnocení stávajících centrálních hodnotitelů v jednotlivých maturujících letech by se mohly stát předmětem dalšího výzkumného šetření, které by bylo opět velmi cennou zpětnou vazbou pro všechny aktéry jazykového vzdělávání.

V závěru disertační práce jsou představeny výsledky maturujících žáků z písemného projevu z německého jazyka, kteří v letech 2011–2014 skládali MZ z německého jazyka v řádném jarním termínu. Počet absolventů středních škol, kteří si volí německý jazyk jako povinný zkušební předmět ve společné části MZ, neustále klesá. Nejpočetnější skupinu maturantů tvoří absolventi středních odborných škol, a to zejména žáci z hotelových a podnikatelských škol. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří žáci gymnázií a lyceí. Nejméně maturantů je ze středních odborných učilišť a nástavbových studií. Počet maturujících žáků přibývá z nástavbových studií a ze středních odborných škol, které vykazují slabší výsledky v MZ, a to ze škol zemědělských, zdravotnických, pedagogických a humanitních. Naopak počet absolventů z gymnázií a lyceí klesá, tj. ze škol, které vykazují lepší výsledky v MZ. Výsledky maturantů v písemném projevu jsou ze všech částí komplexní MZ z německého jazyka nejslabší. Nejúspěšnější v dané části MZ jsou vždy žáci z gymnázií a lyceí, a to zejména z gymnázií šestiletých. Nejméně úspěšní jsou absolventi nástavbových studií a středních odborných učilišť. Ze středních odborných škol mají nejlepší výsledky žáci ze škol ekonomických, nejslabší výsledky žáci ze škol zemědělských, zdravotnických a uměleckých, kteří se v dané části MZ neustále zhoršují, a to společně s absolventy ze středních odborných učilišť a z nástavbových studií. Ověřované produktivní řečové dovednosti v této části MZ činí mnohým maturujícím žákům určitých typů středních škol problémy, zejména žákům ze středních odborných učilišť a z nástavbových studií, a to především v dovednosti správného a vhodného použití mluvnických prostředků na ověřované úrovni obtížnosti. Celková úspěšnost žáků, a to i u absolventů středních škol, kteří vykazují slabší výsledky,

však stále stoupá v oddíle a sloupci analytických kritérií, ve kterých je předmětem hodnocení splnění komunikačního cíle.

Hodnocení otevřených úloh se širokou odpovědí v podobě písemného projevu z cizích jazyků přináší mnoho úskalí. Zejména vysoká míra objektivity a spolehlivosti hodnocení není vzhledem k uplatňování subjektivních hledisek hodnotitelů zcela zaručena. Určitou míru objektivity, spolehlivosti, přesnosti a srovnatelnosti posuzování písemných prací maturantů lze zajistit vhodným výběrem kritérií a vysokou mírou kompetentnosti hodnotitelů. Především odborná příprava hodnotitelů a následné přeškolení (re-fresh) musí být velmi kvalitní a efektivní, i když to vše je vždy podmíněno personálními, organizačními, časovými a především ekonomickými možnostmi. Pokud tyto však nejsou zajištěny, nelze hovořit o objektivním, spolehlivém, srovnatelném a přesném měření výsledků vzdělávání maturující populace.

Úlohy s širokou odpovědí a jejich posuzování nelze v běžném procesu vzdělávání a evaluace výsledků vzdělávání opomíjet a to zejména tehdy, když se mají ověřit komplexní dovednosti žáků. Právě díky komplexnímu charakteru ověřování výsledků vzdělávání získáváme cenné informace nejen o jazykové vybavenosti maturantů, ale i o výsledcích pedagogické práce učitelů cizích jazyků.

11 Seznam používaných zkratk

AP – aritmetický průměr

CERMAT – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

CI – certifikační písemná práce certifikace CI hlavního výzkumného šetření

CII – certifikační písemná práce certifikace CII hlavního výzkumného šetření

CIO – certifikační písemná práce certifikace CI pilotního výzkumného šetření

CIIO – certifikační písemná práce certifikace CII pilotního výzkumného šetření

CLIL – Content and Language Intergrated Learning

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

DU – domácí úkol hlavního výzkumného šetření

DUO – domácí úkol pilotního výzkumného šetření

E – etalon

EJP – Evropské jazykové portfolio

EK – Evropská komise

ESF – Evropský sociální fond

EU – Evropská unie

G – gymnázium

GAL – gymnázium a lycea

G+SOŠ – gymnázium spojené se střední odbornou školou

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

MZ – maturitní zkouška

NAS – nástavbové studium

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

NJ – německý jazyk

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PP – písemná práce

RE – Rada Evropy

RVP – rámcové vzdělávací programy

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZŠ – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZŠ)

SERRJ – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SOŠ – střední odborná škola

SOŠ+SOU – střední odborná škola spojená se středním odborným učilištěm

SOU – střední odborné učiliště

UNESCO – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

VOŠ – vysoká odborná škola

VOŠ+SOŠ – vysoká odborná škola spojená se střední odbornou školou

VŠ – vysoká škola

12 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C., WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. 1. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. 310 s. ISBN 0521-47829-4.

Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, 2009 [online]. Praha : MŠMT, 2010 [cit. 10. 2. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>>.

ASENDORPF, J., WALLBOTT, H. G. Maße der Beobachterübereinstimmung: Ein systematischer Vergleich. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1979, č. 10, s. 243-252. ISSN 0044-3514.

BACHMANN, L., PALMER, A. S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. 1. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1996. 377 s. ISBN 0-19-437148-4.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. s. 376. ISBN 978-80-7367-930-9.

BORTZ, J. DÖRING, N.: *Forschungsmethoden und Evaluation*. 4. vydání. Berlin : Springer, 2006. 897 s. ISBN 978-3-540-33305-0.

BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle*. 1. vyd. Praha : Aspi Publishing, 2004. 167 s. ISBN 80-86395-96-0.

BYČKOVSKÝ, P., ZVÁRA, K. *Konstrukce a analýza testů pro přijímací řízení*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2007. 79 s. ISBN 978-80-7290-331-3.

BYČKOVSKÝ, P. *Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu*. 1. vyd. Praha : ČVUT, 1982. 149 s. ISBN 80-900254-4-7.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. 1. vyd. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 120 s. ISBN 1-85359-387-8.

CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, roč. 1, č. 1, s. 1-47. ISSN 0142-6001.

CERMAT. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Německý jazyk. Základní úroveň obtížnosti*. Praha: Cermat, 2008 [cit. 15. 10. 2013]. Dostupné na internetu: <<http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>>.

Common European Framework od Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 1. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 s. ISBN 978-0-521-80313-6.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. 1. vyd. Olomouc : Votobia, 1996. 517 s. ISBN 80-85885-96-4.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky [online]. Praha : MŠMT, 2005 [cit. 12. 2. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky>>.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky [online]. Praha : MŠMT, 2007 [cit. 12. 2. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky>>.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (č. 2006/962/ES) [online], [cit. 20. 10. 2012]. Dostupné na <http://www.nuov.cz/uploads/RVP/KK/Evropsky_referencni_ramec.pdf>.

ECKES, T. Evaluation von Beurteilungen: Psychometrische Qualitätssicherung mit dem Multifacetten-Rasch-Modell. In: *Zeitschrift für Psychologie*. 213, 2005, s. 77–96. ISSN 0044-3409.

ECKES, T. Qualitätssicherung beim TestDaF: Konzepte, Methoden, Ergebnisse. In: *Fremdsprachen und Hochschule*. 69, 2003, s. 43–68. ISSN 0178-0336.

EK, J. A. van, TRIM, J. L. M. *Objectives for foreign language learning. 2. Levels*. Council of Europe, 1987, 77 s., ISBN 92-871-0920-6.

EK, J. A. van, TRIM, J. L. M. *Threshold 1990*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998., 190 s., ISBN: 05-215-6706-8, 9780521567060.

EK, J. A. van, TRIM, J. L. M. *Waystage 1990*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998, 110 stran, ISBN 3-12533-208-7, 9783125332089.

EK, J. A. van, TRIM, J. L. M. *Vantage*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000., 196 s., ISBN: 05-215-6705-X, 9780521567053.

Final Evaluation of the European Year of Languages 2001 [online]. Strasbourg : Council of Europe, 2002. 49 s. [cit. 12. 11. 2012]. Dostupné na <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/EvaluationAEL_EN.pdf>.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno : Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG, L. *Profile deutsch*. 1. vyd. Berlin : Langenscheidt, 2002. 240 s. ISBN 978-3-468-49410-9.

GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. (ed.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006. 266 s. ISBN 80-246-1313-1.

HANUŠOVA, S. *Metody cizojazyčné výuky* [online], [cit. 11. 9. 2012]. Dostupné na: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>>.

HENDL, J. *Přehled statistických metod. Analýza a metaanalýza dat*. 3. vyd. Praha : Portál, 2009. 696 s. ISBN 978-80-7367-482-3.

- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C., JOHNSON, K. (ed.): *The Communicative Approach to Language Teaching*. 7. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1991, s. 5-26. ISBN 01-943-7078-X.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: DURANTI, A. (ed.): *Linguistic Anthropology*. 1. vyd. Malden, Mass. : Wiley-Blackwell, 2001, s. 53-73. ISBN 06312211.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy. Příručka pro učitele a studenty učitelství*. 1. vyd. Brno : Paido, 1999. 96 s. ISBN 80-85931-68-0.
- Implementační plán Strategie celoživotního učení* [online]. Praha : MŠMT, 2008 [cit. 17. 2. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>.
- JÄGER, R. S. *Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung*, 1. vyd. Landau : Empirische Pädagogik, 2000, s. 339, ISBN 978-3-933967-09-1.
- JEŽKOVÁ, V. Evropsky sjednocené hodnocení jazykových znalostí. In: Greger, D., Ježková, V. (ed.). *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum 2007. s. 243–256. ISBN 80-246-1313-1.
- KALOUS, J., VESELÝ, A. (ed.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006. 172 s. ISBN 80-246-1260-7.
- KALOUS, J., VESELÝ, A. (ed.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006. 159 s. ISBN 80-246-1262-3.
- KALOUS, J., VESELÝ, A. (ed.). *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006. 181 s. ISBN 80-246-1261-5.
- KELLY, M., GRENFELL, M. *European Profile for Language Teacher Education: a Frame of Reference* [online]. Southampton : University of Southampton, 2004 [cit. 17. 3. 2011]. Dostupné na: <<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>>.
- Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels : EURYDICE, 2002. 182 s. ISBN 2-87116-346-4.
- Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. [online]. Luxembourg, European Commission, 2007 [cit. 17. 3. 2011]. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lil-learning/keycomp_en.pdf>.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe* [online]. Brussels : Eurydice, 2008 [cit. 17. 3. 2011]. Dostupné na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf>.
- Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě* [online]. Praha : ÚIV, 2009 [cit. 7. 3. 2011]. Dostupné na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095CS.pdf>.
- KLIEME, E., MAAG-MERKI, K., HARTIG, J. Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. In: *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 1, s. 104–119. ISSN 1211-4669.

- KOMENDA, S., MAZUCHOVÁ, J. *Tvorba a testování testu*. 1. vyd. Olomouc : UP, 1995. 110 s. ISBN 80-7067-461-X.
- LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. 2. vyd. Praha : ÚIV, 2005. 105 s. ISBN 80-211-0490-2.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. 1. vyd. Cambridge : CUP, 1994. 115 s., ISBN 05-212-8154-7.
- MAŇÁK, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In: Greger, D., Ježková, V. (ed.). *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum 2007. s. 87–101. ISBN 80-246-1313-1.
- MAREŠ, J. Jak zjišťovat reliabilitu pozorování? *Pedagogika*, roč. 33, 1983, č. 2, s. 169–189. ISSN 3330-3815.
- McNAMARA, T. *Measuring second language performance*. 1. vyd. London : Longman, 1996. 323 s. ISBN 978-0582089075.
- McNAMARA, T. *Language Testing*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2000. 140 s. ISBN 0-19-437222-7.
- Memorandum of Lifelog Learning* [online]. Brussels : Commision of the European Communities, 2000 [cit. 17. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>>.
- MILANOVIC, M. (Ed.) *Multilingual glossary of language testing terms*. 1. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 404 s. ISBN 0-521-658772.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. *Cizí jazyky*, 1995, roč. 38, č. 5–6, s. 170–183. ISSN 12101811.
- Národní plán výuky cizích jazyků. Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005–2008* [online]. Praha : MŠMT, 2005 [cit. 20. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>>.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. Praha : ÚIV, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NOVOTNÁ KNOTKOVÁ, S. Výsledky maturantů z písemného projevu z německého jazyka. In: Hubálek, T. (Ed.): *Sborník z III. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. Praha : Wolters Kluwer, a. s., 2014, s. 56–70. ISBN: 978-80-7478-645-7.
- NOVOTNÁ KNOTKOVÁ, S. Výsledky maturantů z německého jazyka s ohledem na ověřované dovednosti v didaktickém testu In: Hubálek, T. (Ed.): *Sborník z II. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. Praha : Nakladatelství Epoque, 2013, s. 539–558. ISBN: 978-80-7425-211-2.
- NOVOTNÁ KNOTKOVÁ, S. Shoda hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka. In: Ježková, V. (ed.): *Kvalita ve vzdělávání. Sborník anotací XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2012, s. 111. ISBN: 978-80-7290-581-2.

NOVOTNÁ KNOTKOVÁ, S. Hodnocení otevřených úloh ve formě písemného projevu z německého jazyka. In: Hubálek, T. (ed.): *Sborník z mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Epoque, 2012, s. 595–615. ISBN: 978-80-7425-867-1.

NOVOTNÁ KNOTKOVÁ, S. Jazyková politika ČR v kontextu evropské vzdělávací politiky. In: Bendl, S., Zvírotsky, M. (ed.): *Sborník z 18. výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16.–17. února 2011 v Praze*. 1. vyd. Brno : Tribun EU, 2011, s. 75–76. ISBN 978-80-263-0046-5.

Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/2009 [online]. Brussels : Eurydice, 2009 [cit. 23. 3. 2011]. Dostupné na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>.

Podíl VUP na plnění úkolů vyplývajících z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR [online]. Praha : VUP, 2009 [cit. 23. 3. 2011]. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Podil_VUP_na_plneni_DZ_30062010.pdf>.

Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006 [online]. Brussels: Commission of the European Communities, 2003 [cit. 16. 12. 2010]. Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0449en01.pdf>.

PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 26–36. ISSN 0031-3815.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

RADA EVROPY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*. 1. vyd. Paris : OECD, 2001. 264 s. ISBN 978-0-88937-248-1.

Rychlá šetření 2/2010 – Hlavní závěry [online]. Praha : ÚIV, 2010 [cit. 25. 3. 2011]. Dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>>.

Rychlá šetření 3/2010 – Hlavní závěry [online]. Praha : ÚIV, 2010 [cit. 25. 3. 2011]. Dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>>.

Rychlá šetření 3/2008 – Závěrečná zpráva [online]. Praha : ÚIV, 2008 [cit. 25. 3. 2011]. Dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/17/1478>>.

Rychlá šetření 2/2010 – Závěrečná zpráva [online]. Praha : ÚIV, 2010 [cit. 25. 3. 2011]. Dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>>.

- Rychlá šetření 3/2010 – Závěrečná zpráva* [online]. Praha : ÚIV, 2010 [cit. 25. 3. 2011]. Dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>>.
- SANTIAGO, P., et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. Paris : OECD Publishing, 2012. 164 s. ISBN 978-92-64-11675-7.
- SAUSSURE, F. de. *Kurs obecné lingvistiky*. 3. vyd. Praha : Academia, 2007. 487 s. ISBN 978-80-200-1568-6.
- SHAW, S. D., WEIR, C. J. *Examining Writing. Research and practice in assessing second language writing*. 1. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 344 s. ISBN 978-0-521-69293-9.
- SCHINDLER, R. A KOL. *Rukověť autora testových úloh*. 1. vyd. Praha : Tauris, 2006. 88 s. ISBN 80-239-7111-5.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
- Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. 1. vyd. Praha : Testcentrum, 2001. 192 s. ISBN 80-86471-07-1.
- Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha : MŠMT, 2007 [cit. 23. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>.
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* [online]. Praha : NVF, 2003 [cit. 27. 1. 2011]. Dostupné na: <http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf>.
- Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR (2008–2015)* [online]. Praha : MŠMT, 2007 [cit. 23. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>>.
- Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. Česká republika. Vydání 2009/10* [online]. Brussels : Eurydice, 2010 [cit. 23. 3. 2011]. Dostupné na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf>.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno : MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- Tematická zpráva. Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009* [online]. Praha : ČŠI, 2010 [cit. 27. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://www.csicr.cz/cz/85027-podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>>.
- Tematická zpráva. Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005–2008* [online]. Praha : ČŠI, 2010 [cit. 27. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://www.csicr.cz/cz/85162-vyuka-cizich-jazyku-ve-skolach-v-letech-2005-2008>>.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2009/2010 [online]. Praha : ČŠI, 2010 [cit. 27. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://www.csicr.cz/cz/85389-vyrocnizprava-csi-za-skolni-rok-20092010>>.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2009 [online]. Praha : MŠMT, 2010 [cit. 7. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyrocnizpravy>>.

Vzdělávání & odborná příprava 2010. Naléhavé reformy jako podmínka úspěchu Lisabonské strategie [online]. Praha : MŠMT, 2004 [cit. 20. 3. 2011]. Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JKVZDelavaNiAODBORNaPriPRAVA2010.pdf>>.

Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010. Pracovní program formulující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy [online]. Praha : MŠMT, 2003 [cit. 20. 3. 2011]. Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/BHbrozuraCZ.pdf>>.

WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. Díl. Brno : Paido, 2004. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.

WEIGLE, S. C. *Assessing Writing*. 1. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 268 s. ISBN: 978-0-521-78446-7.

WEIR, C. J. *Communicative language testing*. 1. vyd. Hemel Hempstead : Prentice Hall, 1990. 216 s. ISBN 978-0-131552845.

WEIR, C. J. *Understanding and developing language tests*. 1. vyd. Hemel Hempstead : Prentice Hall, 1993. 341 s. ISBN 0-13-947532-X, 978-0-13-9475320.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. 1. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1978. 169 s. ISBN 0-19-437077-1.

WIEDENMAYER, D. *DAF–Testen - Testentwicklung und Testbeurteilung*. 1. vyd. Athen : DaF extra Verlag, 2006. 134 s. ISBN:960-6675-02-5.

WIRTZ, M., CASPAR, F. *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. 1. vyd. Göttingen : Hogrefe, 2002. 287 s. ISBN 3-8017-1646-5.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha : MŠMT, 2004 [cit. 5. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.

Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice. Závěry (leden 2012) [online], [cit. 13. 11. 2012]. <Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zprava-oecd-o-hodnoceni-vzdelavani-v-cr>>.

Zpráva o plnění Implementačního plánu Strategie celoživotního učení za rok 2009 [online]. Praha : MŠMT, 2009 [cit. 17. 2. 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zprava-o-plneni-ukolu-strategie-czu-v-roce-2009>>.

Internetové odkazy

www.alte.org
www.coe.int
www.csicr.cz
www.eacea.ec.europa.eu
www.ec.europa.eu
www.ecml.at
www.edu.cz
www.epostl2.ecml.at
www.et2020.cz
www.europass.cedefop.europa.cz
www.europass.cz
www.euroskop.cz
www.europa.eu
www.eurydice.org
www.msmt.cz
www.naep.cz
www.nidv.cz
www.novamaturita.cz
www.nuov.cz
www.paedagogik-news.stangl.eu
www.ploteus.net
www.portaljazyku.cz
www.radaevropy.cz
www.rvp.cz
www.testdaf.de
www.uiv.cz
www.vuppraha.cz

13 Seznam příloh

PŘÍLOHA č. 1: Testový sešít

PŘÍLOHA č. 2: Záznamový arch

PŘÍLOHA č. 3: Kritéria pro 1. část písemného projevu

PŘÍLOHA č. 4: Kritéria pro 2. část písemného projevu

PŘÍLOHA č. 5: Struktura odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu

PŘÍLOHA č. 6: Struktura odborné přípravy hodnotitelů písemného projevu pro žáky
s přiznaným uzpůsobením podmínek

PŘÍLOHA č. 7: Míra shody mezi hodnotiteli za jednotlivé oddíly kritérií písemných prací
DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle
věku hodnotitelů

PŘÍLOHA č. 8: Míra shody mezi hodnotiteli za jednotlivé oddíly kritérií písemných prací
DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle
typu školy

PŘÍLOHA č. 9: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za jednotlivé oddíly kritérií
písemných prací DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního
výzkumného šetření dle věku hodnotitelů

PŘÍLOHA č. 10: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za jednotlivé oddíly kritérií
písemných prací DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti hlavního
výzkumného šetření dle typu školy

PŘÍLOHA č. 11: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za jednotlivé oddíly
kritérií písemných prací DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti
hlavního výzkumného šetření dle věku hodnotitelů

PŘÍLOHA č. 12: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za jednotlivé oddíly
kritérií písemných prací DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti
hlavního výzkumného šetření dle typu školy

PŘÍLOHA č. 13: Míra shody mezi hodnotiteli za jednotlivé oddíly kritérií písemných prací
DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle
věku hodnotitelů

- PŘÍLOHA č. 14: Míra shody mezi hodnotiteli za jednotlivé oddíly kritérií písemných prací DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle typu školy
- PŘÍLOHA č. 15: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za jednotlivé oddíly kritérií písemných prací DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle věku hodnotitelů
- PŘÍLOHA č. 16: Míra shody mezi hodnotiteli a etalonem za jednotlivé oddíly kritérií písemných prací DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle typu školy
- PŘÍLOHA č. 17: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za jednotlivé oddíly kritérií písemných prací DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle věku hodnotitelů
- PŘÍLOHA č. 18: Přísnost/mírnost hodnotitelů vzhledem k etalonu za jednotlivé oddíly kritérií písemných prací DU, CI a CII vyšší úrovně obtížnosti hlavního výzkumného šetření dle typu školy