



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka

Diplomová práce

Ústní zkoušení v hodinách anglického jazyka na ZŠ

Oral testing in English at lower secondary school level

Vypracovala: Bc. Barbora Nemravová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2019

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 15. 5. 2020

.....
Bc. Barbora Nemravová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady. Mé poděkování také patří učitelům a žákům, kteří projevili ochotu a poskytli mi rozhovory a informace do praktické části práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá ústním zkoušením v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základních škol. V teoretické části jsou popsány aspekty, které by měly být podstatou každého jazykového testu a je zde také vymezena podstata ústního zkoušení jako takového. Práce se blíže zaměřuje na formáty vhodné pro testování mluvení na základních školách a pozornost je věnována i různým způsobům hodnocení ústního zkoušení. Praktická část je zpracována pomocí strukturovaných rozhovorů s učiteli angličtiny, polostrukturovaných rozhovorů se žáky druhého stupně a následnou analýzou všech rozhovorů. Cílem této části práce je zjistit, jakým způsobem probíhá ústní zkoušení v hodinách anglického jazyka v praxi, které metody jsou nejosvědčenější a nejoblíbenější, jakým aspektům je při zkoušení věnována největší pozornost a jak se k ústnímu zkoušení staví sami učitelé a žáci.

Abstract

This diploma thesis deals with the topic of oral testing in English lessons at lower secondary school level. The theoretical part focuses on the main characteristics of a good language test and it also defines the purpose of oral testing as such. The thesis is also devoted to the techniques suitable for testing speaking at lower secondary schools and pays attention to various ways of assessing oral testing. The practical part is based on structured interviews with English teachers and semi structured interviews with learners and subsequent analysis of both categories of these interviews. The aim of this part is to find out how oral testing takes place in English lessons in practice. It also explores which methods are the most proven and the most popular, which aspects get the most attention during the testing and what is the teachers and learners attitude towards the oral testing in general.

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část	9
1 Jazykové testování	9
2 Aspekty testování.....	10
2.1 Validita	11
2.2 Reliabilita	11
2.3 Autentičnost.....	13
2.4 Praktičnost	13
2.5 Další aspekty testů	14
2.6 ‚Washback‘ efekt.....	14
3 Testování mluvení.....	15
3.1 Problémy.....	16
3.2 Účastníci ústního zkoušení	17
3.3 Testování mluvení spolu s dalšími dovednostmi.....	18
3.4 Dovednost mluvení u žáků na druhém stupni ZŠ.....	19
4 Formáty pro testování mluvení	20
4.1 Rozhovor	21
4.2 Interakce s vrstevníky.....	22
4.3 Diskuse	23
4.4 Obrázky	24
4.4.1 Popis.....	24
4.4.2 Porovnávání	26
4.4.3 Mapa.....	26
4.5 Hraní rolí	26
4.6 Hledání informací.....	27
4.7 Otázky a odpovědi	28
4.8 Převyprávění příběhu.....	29

4.9	Tlumočení.....	30
4.10	Připravený monolog	31
4.11	Hlasité čtení	31
5	Hodnocení ústního zkoušení	32
5.1	Hodnocení dvojího typu	36
5.1.1	Analytické hodnocení.....	36
5.1.2	Globální hodnocení	38
5.2	Aspekty ústního zkoušení.....	39
II.	Praktická část	42
6	Výzkumné šetření	42
7	Metodika práce.....	42
7.1	Kvalitativní výzkum	42
7.2	Sběr a analýza dat	43
8	Výsledky šetření.....	47
8.1	Rozhovory s učiteli.....	47
8.2	Rozhovory se žáky	55
9	Diskuse.....	59
	Závěr	62
	Summary.....	64
	Bibliografie	67
	Seznam obrázků a tabulek	70

Úvod

Anglický jazyk je v dnešní době podstatnější než kdy dříve. Společnost se neustále vyvíjí a celý svět se propojuje, a proto je nezbytné učit se cizím jazykům. S výukou jazyků se lidé setkávají již na základní škole, mnohdy i dříve. Abychom si pořádně osvojili cizí jazyk, nestačí nám umět grafickou podobu jednotlivých slov. Důležitým prvkem je ovládat jazyk v jeho mluvené podobě. V běžném životě se nejčastěji setkáme se situací, kdy spolu lidé neustále mluví a jen málo kdy je potřeba něco písemně zaznamenat.

K procesu učení se obecně pojí i prověřování schopností. Kromě písemných testů je možné se setkat i s ústním testováním. Právě to je podstatné při výuce jazyků a je to klíčovým prvkem této diplomové práce. Ústní testování se využívá pro testování mluvní způsobilosti. Dovednosti mluvení zahrnují nejen schopnost použít vhodnou slovní zásobu, gramaticky správné struktury v projevu nebo znalost správné výslovnosti užívaných slov. Patří sem i schopnost mluvit plynule a přirozeně, v klidném tempu, bez dlouhých přestávek, nepřirozené intonace ve větách a obtížného vybavování slov. Důležité také je, jak rychle je mluvčí schopen se přizpůsobit změně tématu, jak reaguje na pokládané otázky, jakou formu a úroveň jazyka v projevu používá apod. Tyto aspekty jsou nezbytné pro celkové osvojení jazyka a důkladné porozumění. Je proto důležité tyto aspekty rozvíjet již od samého začátku, kdy se jazyk začínáme učit.

Existuje řada technik, které je možné pro ústní zkoušení využít. Patří mezi ně známé i méně známe techniky, jako například rozhovor, interakce s vrstevníky či diskuse, kdy se převážně volně hovoří o určitých tématech, nebo práce s obrázkovým materiálem – popisování, porovnávání, či navigace po mapě. Mimo to se často používá i připravený monolog, hraní rolí a tlumočení. Tyto a ještě další techniky jsou hlouběji popsány v teoretické části.

Dalším podstatným prvkem této práce je hodnocení ústního zkoušení. Hodnocení by mělo být začleněno do procesu testování již ve fázi, kdy test teprve připravujeme, aby bylo co nejspolehlivější. Hodnotit můžeme buď globálně, kdy se zaměřujeme na řečovou dovednost jako na celek, nebo analyticky, tím, že zkoumáme jednotlivé aspekty ústního projevu zvlášť.

Teoretická část práce se také věnuje jednotlivým kvalitám, kterými by měl disponovat každý test, pokud chceme, aby byl úspěšný. Mezi tyto kvality se řadí

zejména validita, reliabilita, autentičnost a praktičnost. Pomocí těchto vlastností se lépe zajistí spolehlivé výsledky, které budou odrážet reálné jazykové znalosti našich studentů a se kterými budeme moci dále pracovat.

Cílem diplomové práce je prozkoumat situaci ústního zkoušení v praxi. Odpovídá realita ústního testování teorii psané v odborných publikacích? Jak se k ústnímu zkoušení staví učitelé a jak ji vnímají sami žáci? Praktická část je zpracována využitím řízených rozhovorů s učiteli anglického jazyka a polostrukturovaných rozhovorů se žáky základních škol. Pomocí získaných informací budeme mít možnost zjistit, jak takové zkoušení ve výuce probíhá a jaký na to mají názor obě strany. Ústní zkoušení je nedílnou součástí výuky a osvojování jazyka a v odborné literatuře lze najít množství rad a technik, které mají učitelům s tímto způsobem testování pomoci. V reálné výuce může ale vše probíhat trochu odlišně. Proto pro zpracování této práce považuji pohled učitelů i žáků za nezbytný.

I. Teoretická část

1 Jazykové testování

Test je událost, která probíhá za účelem posuzování vědomostí, dovedností a schopností člověka, jak popisuje ve své publikaci Green (2014). Testování zároveň poskytuje informace o úspěchu a pokroku, kterého člověk za určité období dosáhl. Tato informace neslouží pouze jako zpětná vazba pro učitele a studenty, ale rovněž pro rodiče, vedení školy a celý školský systém.

Jak uvádí Heaton (1990), výuka jazyka je velmi rozdílná od výuky předmětů, jako jsou například historie nebo geografie. U těchto předmětů je pokrok snadno měřitelný, jelikož se v nich testují fakta či čísla, která si studenti zapamatovali. Nicméně takto to v případě cizího jazyka nefunguje. Při učení jazyka je velmi obtížné sledovat a posoudit vlastní pokrok. V počáteční fázi, kdy se jedinec cizí jazyk teprve začíná učit, se mu zdá, že pokroku dosahuje velmi rychle a velmi snadno. To se však brzo mění, protože čím vyšší úroveň jazyka člověk ovládá, tím obtížněji se pokrok sleduje a počáteční nadšení se rychle vytrácí. To ale neznamená, že k pokroku nedochází. Je tedy žádoucí, aby učitelé dokázali studenty povzbudit a probudit v nich motivaci k dalšímu učení. Green (2014) ve své publikaci popisuje, jak by měl každý vyučující svým studentům pravidelně poskytovat pozitivní zpětnou vazbu. V té má být vyzdvíženo to, co se jim během procesu učení podařilo, namísto prostého výčtu toho, kde všude chybovali. Nicméně povinností učitele je zmínit i oblasti, ve kterých se žáci potřebují zlepšit, a přidat souhrn rad, jak toho dosáhnout.

Heaton (1990) dále přichází se zajímavou myšlenkou. Tvrdí, že většina lidí má ráda věci, v nichž jsou dobří a zároveň jim jdou většinou dobře činnosti, které je baví. Proto je důležité podporovat u studentů pozitivní vztah k učení a k jazyku jako takovému, protože pak lze předpokládat, že je jazyk bude více bavit a učení jim tak půjde lépe. Test musí být proto nastavený takovým způsobem, aby vždy ukázal pokrok, kterého studenti nepochybně dosahují. Díky tomu si uvědomí, že ačkoli to není na první pohled vidět, neustále se v jazyce zlepšují. Za předpokladu, že si studenti vlastní pokrok uvědomí, je pravděpodobné, že se posílí i jejich vztah k učení.

Bachman a Palmer (1996) tvrdí, že je pro učitele zásadní dokázat sestavit a používat jazykové testy způsobem, který je vhodný pro daný účel, kontext i skupinu žáků. Je však potřeba si uvědomit, že neexistuje jeden nejlepší test, který je možné

aplikovat v různých situacích pro testování různých dovedností či vědomostí. Například není možné použít ten samý test pro testování gramatiky a zároveň i poslechu tak, aby přinesl v obou oblastech uspokojivé výsledky odpovídající reálným schopnostem žáků. Vyučující se má nejprve důsledně zamyslet nad tím, čemu se chce v testu věnovat, a podle toho sestavit test, který zamýšleným účelům nejvíce vyhovuje.

Tito dva autoři zároveň ve své publikaci předložili hlavní body, které by se měly při testování cizího jazyka dodržovat:

- Jazykové testy by se měly přímo vztahovat k výuce a taktéž i k používání jazyka v reálných situacích;
- Testy by měly být navrženy tak, aby studenty povzbuzovaly a umožňovaly jim prokázat jejich schopnosti na vyšší úrovni; to znamená, že by testy neměly být příliš snadné a odpovědi uhodnutelné, aby mohli studenti plně zapojit své znalosti jazyka;
- Zachovat při přípravě testu i při zkoušení spravedlnost, přistupovat ke všem žákům bez rozdílu a hodnotit nestranně;
- Humanizovat testovací proces – hledat způsoby, jak zapojit studenty přímo do procesu a poskytnout jim co nejúplnější informace o celém postupu testování;
- Mít odpovědnost za užití testu a být schopni vysvětlit, proč jsme při přípravě, zadání, průběhu i vyhodnocování testu zvolili daný postup;

Dodržování těchto bodů nicméně nezaručí, že se bude jednat o obecně dobrý test. Aby byl test co nejlepší a z didaktického hlediska co nejvhodnější, je potřeba věnovat pozornost také jeho aspektům, mezi které patří zejména validita, reliabilita, autentičnost a praktičnost.

2 Aspekty testování

Bachman a Palmer (1996) uvádí, že při vytváření a následném používání testu je podstatné jeho zpětné zhodnocení. Test by měl být užitečný, a pokud nějaká jeho část nefunguje tak, jak má, na užitečnosti ztrácí.

Základními vlastnostmi dobrého didaktického testu jsou validita, reliabilita, autentičnost a praktičnost. Někteří autoři mezi tyto vlastnosti zahrnují také dopad, objektivitu, citlivost, či interaktivnost.

2.1 Validita

Podle Hughese (1991) je validita obecným termínem pro to, jak dobře test funguje. Obsah testů je často určovaný tím, co je jednoduché testovat, spíše než tím, co je důležité, avšak složitější. Test se stává validním tehdy, pokud testuje právě to, co testovat má, a nic jiného. Test, který je zaměřený na výslovnost, ale nevyžaduje se při něm mluvit, validitu jednoduše postrádá. Jinými slovy, čím přesnější test je, tím lepším měřítkem bude.

Weir (1990) zmiňuje důležité zásady pro stanovení validity. Klíčovým krokem má být vymezení oblasti vědomostí či dovedností, kterou chceme testovat. Tím zajistíme, že test bude zahrnovat všechny hlavní prvky dané oblasti v odpovídajícím poměru. Je důležité, aby tato zkoumaná oblast byla jasně definována již během přípravy testu, nikoli až potom.

Validitu testů nelze podle zmíněných autorů určovat obecně, ale musí být stanovena pro každý konkrétní test, protože každý test se zaměřuje vždy na jiné oblasti a kritéria. Test musí být dostatečně validní nejen jako celek, ale i jeho jednotlivé úlohy by měly samy o sobě prokazovat určitou míru validity.

Pokud jsou učitelé nebo žáci s testem nespokojeni, dá se podle Underhilla (1987) předpokládat, že tento test nepřinese dobré výsledky. Underhill ve své publikaci dále píše o existenci hned několika druhů validity, které se liší tím, na co je při zkoumání testu zaměřena pozornost. Dva nejběžnější typy, které se uvádí a zkoumají nejčastěji, jsou validita obsahová a konstruktová.

- **Obsahová validita** (*content validity*) se vztahuje k tomu, jak dalece jsou jednotlivé úkoly zaměřeny na to, co má test jako celek zkoumat. Zahrnuje zároveň i to, zda obsah testu odpovídá cílům a obsahu vyučování.
- **Konstruktová validita** (*construct validity*) vyjadřuje míru shody obsahu testu s teorií s tím spojenou, tedy s tím, co se probírá při vyučování. Zároveň platí, že výsledek testu odráží zejména jazykové schopnosti, které chceme testovat, a minimum ostatního.

2.2 Reliabilita

Jak uvádí Chráska (2016) a Heaton (1990), tento aspekt se nevztahuje k testu jako takovému, ale k jeho výsledkům. Reliabilita, nazývaná též jako spolehlivost testu, se projevuje tím, že nám test poskytuje přesné a spolehlivé výsledky. Z takového testu

bychom měli při jeho dalším opakování, provedeném za stejných podmínek stejnými studenty, získat přibližně stejné výsledky, alespoň za předpokladu, že u studentů od minulého pokusu nedošlo k výrazným změnám, mezi které se řadí například soukromé doučování.

Dosáhnout toho, aby byly výsledky po každém opakování stejné, je ovšem podle Bachmana (1990) složité. Ačkoli je pravděpodobné, že studenti, kteří dlouhodobě dosahují dobrých výsledků, budou úspěšní i při opakovaném pokusu, důležitou roli zde hraje též psychika a momentální rozpoložení. Pokud snížíme vliv těchto faktorů, zvýšíme tím spolehlivost testu a tím i jeho výsledků. Toho se dá částečně dosáhnout přizpůsobením prostředí, ve kterém je test uskutečňován. Je přirozené, že při zkoušení bývají studenti nervózní, a proto by mělo být jednou z priorit zajištění příjemné atmosféry, kdy se budou cítit dobře a nebudou pociťovat tlak, ohrožení ani strach. Když budeme dbát na to, aby se studenti cítili pohodlně a zbavili se pocitu úzkosti,lepší se tím i jejich výkon při zkoušce. V klidném prostředí dosáhneme reálného výsledku, na rozdíl od situací, kdy se student cítí rozrušený, důsledkem čehož nepodává výkon srovnatelný s jeho reálnými jazykovými schopnostmi.

Míra spolehlivosti testu závisí zároveň i na počtu úloh, které se v něm vyskytují. Čím více úloh test zahrnuje, tím se dá považovat za spolehlivější. Hughes (1991) k této problematice dodává, že by na sobě úlohy neměly být závislé, protože pokud kupříkladu v první otázce odpovíme chybně, budeme pravděpodobně chybovat i ve druhé. Například bude-li první otázka znít *„Kde je to ukryté?“* a druhá *„Co je na tom místě neobvyklé?“* je pro studenta téměř nemožné zodpovědět druhou otázku správně, jestliže nezná odpověď ani na první.

Podle Underhilla (1987) platí, že aby se dal test prohlásit za validní, musí vykazovat určitou míru reliability. Nicméně to, že test bude reliabilní ještě neznamena, že bude i dostatečně validní. Ve většině případů dochází k tomu, že vysoce spolehlivé testy jsou méně validní a naopak.

Autor dále uvádí, že test může být považován za nespolehlivý kvůli způsobu, jakým je hodnocen. Hodnotitelé by se měli sami se sebou shodovat při posuzování testů a jejich měřítka by se neměla měnit ze dne na den. Další záležitostí je také to, jak velké jsou rozdíly mezi známkami udělenými různými hodnotícími.

2.3 Autentičnost

Jak tvrdí Bachman (1990), autentičnost testu spočívá v tom, zda je test založen na autentických úkolech, se kterými máme možnost se setkat v reálném životě. Studenti jsou potom více motivováni, jestliže úkoly odráží situace z běžného světa. Nedostatek autentičnosti materiálu použitého v testu zvyšuje otázku zobecnitelnosti výsledků.

Bachman (1990) také vidí rozdíl v autentičnosti obsahu testu a autentičnosti testové úlohy. Je důležité, aby byl test autentický jako celek, ale ještě důležitější je, aby byly autentické a tedy reálně využitelné i jednotlivé úlohy, ze kterých se test skládá. To se týká nejen obsahu úloh, ale i jejich typů. V souvislosti s obsahem testových úloh Bachman a Palmer (1996) uvádí, že například při vytváření testu zaměřeného na čtení je dobré zvolit takové úryvky, s jejichž tématy se ti, kdo budou test konat, mohou setkat v každodenních situacích. Typy úloh by se měly shodovat s tím, co lze reálně poznat v běžném životě, což znamená, že by se mělo upustit od typů cvičení, jako je např. *multiple choice*, kde máme možnost vybírat z několika možností, protože s tím se v reálném životě pravděpodobně nesetkáme.

Pro určení autentičnosti testu je podstatný zejména jedinec, který bude zkoušku podstupovat. Při vytváření testu musíme uvážit jeho jazykové schopnosti a musíme znát jeho vztah k testovým úlohám a k oblasti, kterou chceme testovat.

2.4 Praktičnost

Dle Bachmana a Palmera (1996) se dá praktičnost definovat jako vztah mezi prostředky, které budou při návrhu, vývoji a použití testu potřeba, a prostředky, které budou pro tyto činnosti k dispozici.

Od zbylých tří aspektů se praktičnost liší ve své podstatě. Zatímco ostatní aspekty se vztahují k využití výsledků testu pro ověření své podstaty, praktičnost se zaměřuje především na způsob, jakým je test realizován, a do značné míry se týká i toho, zda bude vůbec test vytvořen a použit.

Chráška (2016) popisuje hlavní charakteristiky praktického testu. Řadí mezi ně jeho jednoduchost, úspornost a nízkou časovou náročnost. Test, který je praktický, se dá jednoduše vypracovat, zadat a snadno také opravit a vyhodnotit. Podstatné je i to, kolik druhů testu je potřeba vytvořit a kolikrát je test použitelný.

2.5 Další aspekty testů

Čtyři kvality uvedené výše nejsou jedinými vlastnostmi, které by měl být základem správného testu. Zde je shrnutí dalších aspektů, které jsou často zmiňovány v souvislosti s testováním:

- **Interaktivnost** – Bachman a Palmer (1996) popisují interaktivnost testu jako schopnost zapojení studentových dalších znalostí a jazykových dovedností do testových úloh. Úloha, která pobízí studenta k využití svých vědomostí o určitém tématu, je považována za interaktivní.
- **Dopad** – Podle Bachmana a Palmera (1996) je hlavní myšlenkou této vlastnosti dopad testování na společnost, školský systém a na jedince s tím spojené. Použití a zpracování každého testu s sebou vždy nese určité následky.
- **Objektivita** – Jak uvádí Chráska (2016), objektivita pomáhá zamezit zkreslení výsledku. Správná odpověď by měla být vždy jen jedna, každý student by měl tedy dojít ke stejným konečným výsledkům a hodnocení od různých učitelů by se měla shodovat.
- **Citlivost** - Tato vlastnost se dle Chrásky (2016) týká rozdílů mezi žáky. Pokud jsou výsledky žáků přiměřeně rozptýleny po celé bodové škále, pak lze test označit za citlivý. Testy s vysokou mírou citlivosti zvýhodňují žáky, jejichž vědomosti jsou na lepší úrovni a kteří jsou obecně úspěšnější.

2.6 ,Washback‘ efekt

Heaton (1990) tento pojem užívá k označení dopadu testování na výuku. Před každým testováním je potřeba studenty na test řádně připravit, a způsob, jakým test výuku a učení v hodině ovlivňuje, se nazývá tzv. ,washback efekt‘. Tento proces je tedy možné označit za jakousi zpětnou vazbu, která nám poskytuje informace o tom, jaký je vztah mezi testováním a výukou.

Hughes (1991) rozlišuje tento efekt na škodlivý a prospěšný. Ke škodlivému ,washback‘ efektu dojde, pokud se učivo a techniky procvičované v hodině neodrazí v následném testu a naopak. Pro učitele je klíčové znát obsah testu předem, aby podle toho mohl své studenty řádně připravit. Může se taktéž stát, že oblasti učiva, které se neplánují testovat, se pravděpodobně začnou při výuce ignorovat. Pokud žáky čeká důležitý a náročný test, příprava na něj pravděpodobně ovládne velkou část vyučovací

činnosti. Když k tomu dojde, a studenti se v hodině věnují převážně úkolům, které budou obsaženy v nastávajícím testu, je pravděpodobné, že konečné výsledky budou velmi dobré, což Hughes označuje za prospěšný ‚washback‘. Heaton (1990) zároveň dodává, že pokud jde o dobrou zkoušku, bude mít na výuku celkově pozitivní vliv a příprava nebude hodinu nijak narušovat.

3 Testování mluvení

Jak popisuje Hughes (1991), při výuce jazyka se zaměřujeme jak na jeho psanou formu, tak i na formu mluvenou. Cílem výuky mluveného jazyka je rozvoj schopnosti úspěšné interakce v daném jazyce. Do této interakce řadíme kromě porozumění jazyku i schopnost jeho tvorby.

Pawlak a Waniek-Klimczak (2015) poznamenávají, že když se jako malé děti učíme mateřskému jazyku, schopnost mluvit si osvojujeme před schopností psát. Proto bychom neměli mluvení v rámci výuky cizího jazyka podceňovat. Mluvený jazyk se učíme přirozeně, ‚získáváme‘ ho. Naopak psanou formu se učíme záměrně. Proto se v dnešní době apeluje na induktivní metodu výuky jazyka, kdy se žáci učí gramatickým pravidlům sami během výuky, tím, že je vyvozují z probírané látky. Opakem je deduktivní výuka, kdy žákům nejprve předložíme gramatická pravidla a na základě těch žáci teprve začnou jazyk používat. Mluvený jazyk se učíme právě induktivním způsobem. Jak popisují autoři, nejprve bychom měli žáky naučit interagovat a z této interakce je naučíme budovat gramatiku.

Weir (1990) je také přesvědčen, že právě interakce má být klíčovým prvkem při ústním zkoušení. Očekává se, že výstup bude do určité míry nepředvídatelný a zkoušení bude probíhat v reálném kontextu. Podle Heatona (1990) by zkouška měla obsahovat úlohy, které odrážejí situace v každodenním životě. Je vždy dobré témata vztahovat ke zkušenostem studentů a jejich věkové skupině, jejich zvyklostem a zájmům. Hughes (1991) spolu s Weirem (1990) navrhuje, jak mají vypadat úlohy v rámci ústního zkoušení. Jejich cílem je vyvolat u studenta počínání, které skutečně odráží jeho řečové dovednosti a které lze následně spolehlivě hodnotit. Úlohy by také měly být účelné, zajímavé a motivující, protože většina žáků základní školy má v rámci výuky cizího jazyka největší strach právě z mluvení, a tak je zapotřebí vytvořit takové úlohy, které je strachu zbaví.

Ústní testování se podle Underhilla (1987) stalo podstatnějším než kdy dříve a bývá do výuky zařazováno čím dál tím častěji. Moderní výukové metody se od překládání frází posunuly ke komunikativní výuce, která je zaměřena na dovednosti mluvení a poslechu. Tyto změny se odráží rovněž v oblasti testování jazyka a ústní zkoušení se tak stává čím dál tím důležitějším.

Underhill (1987) dále tvrdí, že výrazným předpokladem obecného testování je důležitost samotného testu, zatímco osoby, které test vykonávají a ty, které ho hodnotí, se zdají být až druhotné. U těchto osob je často zajímavé jen to, jak na takový test reagují. Počet možných způsobů, jak mohou reagovat, je ale omezen. Při ústní zkoušce je toto pořadí priorit obrácené. Osoby, které se zkoušky účastní, se potkávají tváří v tvář a mluví spolu. S technikou zkoušení, jako je například ústní rozhovor, není možné mluvit o testu nezávisle na lidech, kteří se na něm podílejí. Takový test totiž nemusí být zaznamenaný na papíře, jako například u písemného zkoušení, a může se zdát, že sám o sobě tak neexistuje. Podstatní jsou jeho účastníci a to, k čemu mezi nimi dochází; test jako nástroj je až sekundární. Ústní zkoušení by tedy mělo být navrženo s ohledem na osoby, které jej budou postupovat. Tím u nich podpoříme schopnost komunikovat co nejpřirozenějším způsobem.

Pokud se zamyslíme nad Underhillovými myšlenkami, všeobecně se shodneme na tom, že účastníci testu jsou vždy podstatní a nesmí se opomíjet, a že test existuje, i pokud není písemně zaznamenan, ale pokud je pouze v naší hlavě a máme k němu připraveny podpůrné materiály. Underhill má však pravdu v tom, že ústní zkoušení si bez jeho účastníků jen těžko představíme.

Underhill (1987) dále uvádí, že existuje spousta formátů ústního zkoušení, které jsou podrobněji prozkoumány v následující kapitole. Ačkoli se některé zdají být pro ústní zkoušení vhodnější než jiné, nelze říci, že by nějaké formáty byly ze své podstaty špatné a měly nízkou míru validity. Každý typ je v určité situaci vhodný. Učitel si musí předem stanovit, co chce konkrétně zkoušet, na jakou oblast mluveného jazyka se chce zaměřit, a podle toho teprve vybrat typ ústního zkoušení, nikdy naopak.

3.1 Problémy

Existuje řada omezení, se kterými se zkoušející během testování mluvení musí vypořádat. Jedním z největších problémů ústního zkoušení je nemožnost testovat velké množství studentů najednou. Jelikož se mluvení nedá testovat písemnou formou, je potřeba vyzkoušet všechny studenty ústně. U většiny formátů ústního zkoušení probíhá

interakce mezi učitelem a jedním či dvěma žáky, a je velmi obtížné vymyslet způsob, kterým by bylo možné otestovat větší počet studentů naráz. S tím souvisí i časová náročnost – jelikož nelze vyzkoušet celou třídu najednou, probíhá zkouška samostatně nebo ve dvojicích, případně menších skupinách. To se následně odrazí v množství času, který se zkoušení musí věnovat.

Podle Weira (1990) je obtížnou záležitostí také samotné posuzování a hodnocení mluveného projevu. Ve většině případů, zejména ve školním prostředí, se při ústním zkoušení nezaznamenává zvuková stopa ani video, a tak projev nelze hodnotit zpětně či ho později zkontrolovat. Zkoušející se tak během testování musí plně soustředit, aby byl schopen projev ohodnotit bezprostředně po jeho skončení.

Underhill (1987) dodává, že kvůli těmto problémům je ústnímu zkoušení ve školním prostředí ponecháno málo prostoru, v porovnání s testováním ostatních dovedností. Běžné písemné testy jsou na rozdíl od testů ústních totiž mnohem snazší na přípravu, realizaci i hodnocení. Dalším důvodem, který se dnes již naštěstí mění, je fakt, že ještě donedávna se školy zaměřovaly hlavně na gramatickou část výuky než na ústní projev a porozumění. Od této myšlenky se ale postupně ustupuje a výuka na základních školách se stává více komunikativní.

3.2 Účastníci ústního zkoušení

Underhill (1987) ve své publikaci rozlišuje osoby, které jsou zahrnuty do procesu ústního zkoušení, a popisuje jejich funkce. Řadí mezi ně následující:

- **Žák** – Zjednodušeně se takto nazývá ten, kdo absolvuje test či zkoušku. V angličtině je tato osoba nazývána pojmem *‘testee’* (tj. zkoušený žák) či *‘learner’* (tj. ,ten, kdo se učí‘). Tyto anglické výrazy se upřednostňují před pojmem *‘student’* (student, žák), jelikož obecně platí, že jedinec podstupující test nemusí být vždy studentem. Tato diplomová práce je však zaměřena na druhý stupeň základní školy a testované osoby jsou zároveň i žáky, tudíž je i použití pojmů *‘student, žák’* v tomto případě vhodné.
- **Zkoušející** – Tato osoba, anglicky označována pojmem *‘interviewer’*, připravuje a vede zkoušení a ve větší či menší míře kontroluje směr a téma konverzace. Pozoruje, jak si student při zkoušce vede a případně ho také hodnotí.

- **Interlocutor** – Interlocutor se účastní konverzace jako prostředník. Během zkoušky jedná přímo se žákem, hovoří s ním a pomáhá mu vyjadřovat své myšlenky. Jeho hlavním úkolem není studenta hodnotit, ale zapojit ho do konverzace a povzbudit ho k podání co nejlepšího výkonu.
- **Hodnotitel** – Anglickým výrazem ‚*assessor*‘ se označuje osoba, která během testu studenta poslouchá a následně jeho výkon vyhodnocuje. Obecně platí, že pokud je během testu přítomno více hodnotících osob, výsledné posouzení a ohodnocení je spolehlivější než během přítomnosti jednoho hodnotícího. Nicméně je nutné říci, že běžné ústní zkoušení na základní škole probíhá přímo během výuky, kdy je ve většině případů přítomen pouze jeden hodnotitel – vyučující.

3.3 Testování mluvení spolu s dalšími dovednostmi

Jak uvádí Heaton (1990), dovednost mluvení se často kombinuje i s dalšími dovednostmi. Běžné je jeho propojení s poslechem. Důležitost poslechových dovedností by v testech zaměřených na mluvení neměla být podceňována. Tím, že žáci poslouchají, co jim zkoušející říká, a odpovídají na jeho otázky a pokyny, zapojují během zkoušení i schopnost poslechu. Existují také cvičení, ve kterých žáci nejprve slyší nahrávku, na kterou posléze reagují nebo o ní diskutují v rámci konverzace s vyučujícím či spolužáky. Dalším častým způsobem je poslech nahraného či čteného příběhu, který mají žáci následně svými slovy převyprávět.

Mluvení je možné rovněž testovat ve spojitosti se čtením. Část ústní zkoušky může zahrnovat psaný text, který studenti musí nejprve nahlas nebo i potichu přečíst a následně o něm diskutovat. V rámci diskuse mohou studenti text probírat se svými spolužáky nebo přímo se zkoušejícím.

Heaton (1990) zároveň varuje, že hrozí ovlivnění výkonu v jedné dovednosti nedostatečnými kvalitami v dovednosti druhé. Pokud studentovi dělá čtení nebo poslech problém, projeví se u něj nervozita, kterou přenesení i do svého mluveného projevu, nehledě na to, když například část úryvku přečte a pochopí jinak, než bylo znění původní textu.

3.4 Dovednost mluvení u žáků na druhém stupni ZŠ

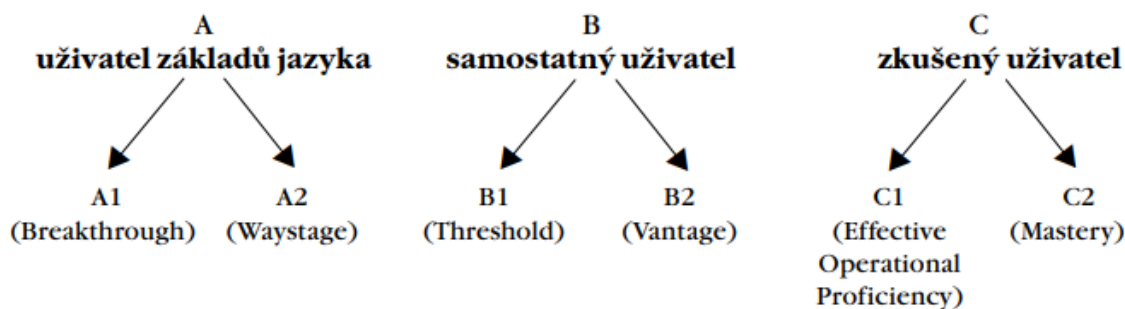
Žáci druhého stupně základní školy by měli na konci studia disponovat jazykovou úrovní A2. Míra, do jaké žáci tuto úroveň opravdu splňují, se bude lišit ročník od ročníku, během těchto čtyř let by si však žáci měli tuto úroveň osvojit.

Úrovní jazyka existuje dohromady šest. Ačkoli každá instituce definuje jednotlivé úrovně trochu jinak, existuje obecná shoda o počtu úrovní a jejich povaze. Pro druhý stupeň ZŠ jsou stěžejní první dvě úrovně, A1 a A2. Společný evropský referenční rámec pro jazyk (2001), vydaný Radou Evropy, je popisuje následovně:

- **A1: Průlom** („*Breakthrough*“) – Nejnižší úroveň užívání jazyka – Student se zapojuje do jednoduché interakce na jemu známé téma, umí se zeptat a odpovídat na základní otázky týkajících se jeho samotného a známých lidí (otázky ohledně místa bydliště, věku, vlastněných věcí apod.).
- **A2: Na cestě** („*Waystage*“) – Student užívá každodenní společenské interakce, jako např. zdvořilé oslovení, pozdravy, pozvání na události a reakce na ně; ovládá běžné konverzační otázky ohledně práce, volného času a toho, jak se komu daří, a dokáže na podobné otázky příhodně odpovědět. Má základní předpoklady pro komunikaci v obchodě, na postě, ve veřejné dopravě apod., umí se zeptat na cestu a vysvětlit krátkou trasu.

Spolu s dalšími čtyřmi je těchto šest úrovní rozlišeno do tří klasických stupňů: začátečník, středně pokročilý a pokročilý uživatel jazyka. Každý stupeň se dále dělí na nižší a vyšší úroveň (proto označení čísly 1 a 2). Pro větší přehlednost je přiložen Obrázek č. 1, který znázorňuje princip větvení jazykových úrovní.

Obrázek 1: Rozdělení jazykových úrovní



Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001)

Jak se píše ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyk (2001), pro lepší nasměrování žáků, učitelů i ostatních účastníků vzdělávacího systému ke konkrétnímu praktickému cíli, je potřeba kromě jednotlivých úrovní rozčlenit ještě jednotlivé řečové dovednosti. Mezi ně patří čtení, psaní, poslech a mluvení. Tyto čtyři dovednosti se rozlišují na produktivní (mluvení, psaní), kdy je jazyk aktivně tvořen, a receptivní (poslech, čtení), kdy je jazyk získáván a zpracováván.

Podstatou této práce je dovednost mluvení u žáků druhého stupně základních škol, kteří mají ovládat anglický jazyk na úrovni A2. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2017) jsou očekávané výstupy žáka druhého stupně pro dovednost mluvení v cizím jazyce následující:

- Žák se dokáže zeptat na základní informace a v běžných formálních i neformálních situacích reaguje adekvátně
- Žák umí mluvit o tématech jemu blízkých, jako je například rodina, kamarádi, škola a volný čas, a o dalších tématech probíraných ve výuce
- Žák je schopen jednoduchými větami vyprávět krátký příběh a popsat život kolem něj a předměty, jevy, místa a osoby, se kterými se běžně setkává

4 Formáty pro testování mluvení

Jak uvádí Underhill (1987), pro testování dovednosti mluvení v cizím jazyce existuje široká škála technik. Některé z nich se mohou zdát velmi podobné, avšak každá z nich se zaměřuje na jiné aspekty. Některé způsoby jsou více řízené ze strany učitele, často mohou být i časově náročné, jiné mají nižší míru autentičnosti či nejsou tolik komunikativní, na rozdíl od dalších. Některé techniky se vztahují i k jiným řečovým dovednostem, jako je čtení či poslech, v dalších případech je potřeba využít všeobecné znalosti z určitých oblastí. Vždy je potřeba se zamyslet, co přesně chceme testovat, a podle toho vybrat vhodnou metodu pro následné použití.

V této kapitole jsou uvedeny možné formáty pro testování mluvení. Ne vždy je však jejich použití vhodné pro druhý stupeň základní školy, na který se tato diplomová práce zaměřuje. Na konci druhého stupně by žáci měli ovládat jazykovou úroveň A2, a některé z těchto technik mohou být pro tuto úroveň příliš náročné.

4.1 Rozhovor

Podle Underhilla (1987) je rozhovor jedním z nejběžnějších formátů interakce mezi lidmi a je tedy typickým formátem pro testování mluvené interakce. Je to přímá osobní výměna informací mezi žákem a učitelem a také mezi spolužáky navzájem, tzv. *peer interaction*. Tento typ testování sleduje předem určenou strukturu, ale zároveň umožňuje oběma stranám jistou míru svobody. Učitel se snaží od studenta zjistit určité informace, je iniciativní a udržuje nad rozhovorem kontrolu. Většina informací, které student učiteli poskytne, je pouhou odpovědí na jeho otázky či pokyny. Žák má přesto stále svobodu odpovídat dle své libosti a rozvíjet své komentáře a názory. Učitel má poté na výběr, zda bude reagovat na to, co mu žák v rozhovoru sdělil, a rozvine tak jeho myšlenku hlouběji, nebo zda téma opustí a přejde k novému.

Aby byl však rozhovor autentický, je potřeba udržovat soudržnost a relevanci. Toho lze docílit vyvarováním se pouhého pokládání náhodných otázek. Každé téma vznesené do rozhovoru má být dostatečně podrobně prozkoumáno a otázky by na sebe měly alespoň částečně navazovat, aby měl žák možnost prokázat schopnost interakce.

Weir (1990) rozlišuje dva typy rozhovorů:

- **Volný rozhovor** – V tomto typu rozhovoru se konverzace vyvíjí nestrukturovaně a není předem dán žádný soubor postupů. Volný rozhovor je tak velmi podobný diskusi a slouží jako prodloužená konverzace, jejíž směr se může během rozhovoru rozvinout. Takový postup je blízký běžnému modelu neformální sociální interakce v reálném životě, kde není patrný žádný předem formulovaný postup. Protože neexistuje žádný seznam stanovených témat a otázek, může se stát, že některým studentům nebude rozvíjené téma vyhovovat a jejich výkon tak bude odlišný od jejich běžného výkonu v hodinách. Další nevýhodou této formy rozhovoru je časová náročnost a obtížná proveditelnost, pokud je ve třídě velký počet studentů.
- **Řízený rozhovor** – Tento typ rozhovoru obvykle zahrnuje postupy, které zajistí strukturovanější interakci a možnost porovnání výkonů. Řízený rozhovor je možné přirovnat k technice otázek a odpovědí. V tomto přístupu je velká pravděpodobnost, že žáci dostanou stejné otázky, a je tudíž snazší jejich výkony následně porovnávat. Neexistuje však záruka, že studentům budou položeny stejné otázky stejným způsobem, a tak se i reakce na ně mohou lišit. Další nevýhodou je míra přirozenosti a autentičnosti. Na rozdíl od volného

rozhovoru student nemá takovou možnost své myšlenky rozvíjet a vysvětlovat, pokud je to potřeba. Může se tedy stát, že se při řízeném rozhovoru nebude cítit příjemně, což může ovlivnit jeho výkon.

Na základní škole se upřednostňuje využití řízeného rozhovoru. Žáci se touto formou naučí náležitě reagovat ve formálnějších situacích. Volný rozhovor může být pro studenty s jazykovou úrovní A2 příliš náročný, jelikož se u něj vyžadují rozvinutější věty, složitější gramatické struktury a hlavně hlubší jazykové porozumění. Pokud studenti povedou rozhovor se svými spolužáky, je to pro ně vhodná příležitost, jak si vyzkoušet tvorbu otázek. Nicméně při volném rozhovoru je potřeba dobře vnímat a rozumět tomu, co druhá strana sděluje, a otázky tomu v průběhu přizpůsobovat, což pro mnohé žáky druhého stupně může být obtížné.

4.2 Interakce s vrstevníky

Jak popisuje Underhill (1987), v této technice je skupina dvou nebo více studentů testována společně, bez vnějších zásahů učitele. Studenti jsou požádáni, aby prostřednictvím skupinové diskuse rozebrali určité téma, vypracovali plán, shodli se na konečném stanovisku apod. Diskusi musí řídit a udržovat zcela sami. Interakce s vrstevníky je pro žáky přirozená a tím bude i jejich výkon přirozenější než při interakci s vyučujícím.

Protože se jedná o diskusní metodu, neexistuje obvykle jedno správné řešení či správná odpověď, což dle Underhilla (1987) napomáhá neustálému plynutí konverzace. Při hodnocení je kladen důraz zejména na způsob, jakým se žáci vyjadřují, jak zdůvodňují své myšlenky a jakým způsobem hodnotí názory druhých. Obsah toho, co říkají, by měl být až sekundární. Úkoly by měly být kreativní, ale zároveň žákům alespoň částečně blízké a snadno diskutovatelné, aby se mohl zapojit každý a nestalo se, že jeden žák celou dobu mlčí, protože tématu nerozumí. Mezi možné úkoly se může řadit například výběr vhodné dovolené z cestovních brožur pro určitou rodinu, výběr nejlepšího uchazeče o zaměstnání z řady uchazečů, vytvořit popis osoby na základně osobního vlastnictví a podobně. Poskytnuté materiály (brožury, popis uchazečů atd.) musí být předem pečlivě připraveny. Předpokládá se, že budou jednoduché a relativně krátké, aby tomu porozuměli i studenti, kteří mají problémy se čtením, protože to v tomto případě hodnotit nechceme. Je vždy vhodné využít autentické materiály, které jsou však částečně upravené pro naše účely.

Podle Hughese (1991) je problém v tom, že výkon jednoho studenta bude pravděpodobně ovlivněn výkonem ostatních studentů, kteří se na společné diskusi podílí. Dá se předpokládat, že extrovertní student bude při interakci dominovat a tím znemožní jinému studentovi prokázat jeho schopnosti. Pokud se učitel rozhodne pro tuto techniku, měl by si předem promyslet rozřazení studentů do skupin, aby tím tomuto problému předešel.

Pomocí této metody se studenti naučí používat jazyk za méně formálních okolností. Mezi spolužáky se budou cítit uvolněněji a snáze překonají strach z mluvení v cizím jazyce, což napomůže dalšímu rozvoji řečových schopností. Postupně si na přímou interakci zvyknou a přirozeně začnou používat rozvinutější věty k vyjádření svých myšlenek.

4.3 Diskuse

Underhill (1987) popisuje diskusi jako nejpřirozenější věc na světě. Je však velmi obtížné ji převést do podoby jazykového testu. Na rozdíl od rozhovoru není diskuse strukturovaná, nesleduje předem určený směr, ale měla by se volně vyvíjet. Mnoho autorů slučuje diskusi s konverzací jako jednu techniku a nedělají mezi nimi rozdíl. Mírná odlišnost by se mezi nimi přece jen našla. Diskuse většinou sleduje určité téma, zatímco do konverzace se řadí i tzv. *„small talk“*, nezávazný všední hovor, který se točí kolem běžných věcí, jako například počasí apod. V těchto technikách učitel sice udržuje kontrolu, měl by být ale ochoten přenechat žákovi iniciativu na vedení konverzace či nadnesení dalšího tématu.

Podle Underhilla (1987) má být diskuse přirozená, k čemuž je potřeba, aby obě strany byly uvolněné. Studenti základní školy si většinou nejsou svými hovorovými schopnostmi v cizím jazyce jisti, a tak se diskuse straní a iniciativu často přebírá zkoušející, čímž se najednou z diskuse stává rozhovor či formát otázek a odpovědí. Proto je důležité umět jako pedagog vytvořit správnou atmosféru, která by povzbuzovala žáky ke konverzaci. Od učitele se očekává, že se do diskuse rovněž zapojí, ale nebude mluvit příliš. Jestliže žák mlčí, měli bychom mu ponechat čas na to, aby si uspořádal myšlenky a začal mluvit sám, víme-li, že je toho schopen. Vyučující by se také neměl vázat na přesný časový limit – pokud konverzace plyne, může zkoušení věnovat více času a nechat studenta hovořit. Pokud naopak konverzace upadá, nemusí se snažit ji za každou cenu udržet a může skončit dříve. Někteří studenti jsou

introvertnější než jiní a mluvení jim dělá problém. Nemělo by tedy záležet na délce jejich výkonu, ale na kvalitě.

Diskuse či konverzace se však velmi těžko vede se žáky s jazykovou úrovní A2, která je na druhém stupni základní školy běžná. I přesto se dá tento formát využít, jen je potřeba ho modifikovat a zlehčit. Učitelé mohou žákům poskytnout předpřipravené věty, které stačí doplňovat, nebo mít připravený seznam témat, případně otázek, aby se studenti měli čeho chytit. Tuto metodu lze také kombinovat s jinými technikami, například ve spojitosti s obrázkovým podnětem.

4.4 Obrázky

K ústnímu zkoušení lze využít i vizuální materiál v podobě obrázku či skupiny obrázků. Existuje několik technik, jak s obrázkovým materiálem pracovat.

Podle Heatona (1990) jsou obrázky velmi užitečné pro testování řečových dovedností. Je však nezbytné je předem velmi pečlivě vybrat, aby byly pro zamýšlený účel co nejvhodnější. Před zkoušením musí mít student dostatek času si obrázky prohlédnout a promyslet si, co chce v souvislosti s daným podnětem říct.

Hughes (1991) tvrdí, že jednotlivé obrázky jsou užitečné především pro popisování. Série obrázků (či video úryvek) tvoří přirozený základ pro vyprávění. Výhodou využití obrázkových materiálů je možnost plně se zaměřit na mluvení. Není nutné, aby studenti něco četli či poslouchali, a jejich výkon tak není ovlivněn možnými nedostatky v těchto dovednostech.

4.4.1 Popis

Před zahájením zkoušení je studentovi předložen obrázek, na který se předem podívá a následně jej popíše. Underhill (1987) uvádí, že tato metoda umožní žákovi volně mluvit. Když mluvit přestane, nebo je zřetelné, že s tím má potíže, může mu zkoušející položit otázky navazující na to, co již v souvislosti s obrázkem řekl. Umožní mu tak rozvést své myšlenky a doplnit určité body, které zapomněl zmínit. Studenti mohou popisovat předměty, lidi a situace, které vidí. Do popisu můžeme zapojit studentovu představivost, necháme-li ho hádat průběh událostí, jako například co se právě stalo nebo co se má stát. Svě odpovědi by měl také umět zdůvodnit.

Vizuální podněty jsou podle Underhilla (1987) efektivním způsobem, jak poskytnout téma konverzace, aniž by byly studentům překládány slova a fráze, které by je ovlivnily při jejich popisu či vyprávění. Studenti tak mohou mluvit volně bez jakékoli

slovní manipulace, volí si svá vlastní slova, ačkoli téma konverzace je obrázkem fixováno. Popis obrázku není limitován správnou odpovědí. Každý student může situaci na obrázku pochopit jinak, podstatné však není situaci správně odhadnout, ale umět volně mluvit a interpretovat své myšlenky. Je ale nutné vybrat obrázky, jež odrážejí slovní zásobu studentů, proto by vizuální materiály měly být předem důkladně přichystány.

Podle Underhilla (1987) pro nižší úroveň jazyka stačí, když studenti popíší jednotlivé objekty, které na obrázku vidí. Od studentů z vyšších ročníků se čeká, že budou schopni popsat situace vyplývající z obrázků a měli by o nich dokázat dále uvažovat a své myšlenky rozvíjet.

K popisování nemusíme být limitováni pouze jedním obrázkem, můžeme využít hned několik obrázků najednou. Pomocí série obrázků tak studenti mohou vyprávět příběh, který je buď předem daný, nebo volně sestavitelný. Tím lze procvičit i gramatické prvky, které studenti právě probírají.

- Varianta 1 – Weir (1990) uvádí jeden ze způsobů popisování obrázku. Student vidí řadu obrázků zobrazující v chronologickém pořadí sérii událostí a cílem je příběh převyprávět. Zde se uplatňuje schopnost studentů používat konkrétní gramatické jevy, jako například minulý čas. Protože je příběh předem sestavený a zachovává si jednotnou formu, vyučující má možnost snadno porovnávat výkony studentů. Samozřejmě se může stát, že někteří žáci si příběh vyloží částečně jinak než ostatní, vždy tu ale bude jistá konzistentnost. Tato technika však nedává studentům dostatek prostoru pro využití své kreativity.
- Varianta 2 – Underhill (1987) přišel s další obměnou této techniky. Student dostane několik samostatných obrázků či fotografií a jeho úkolem je seřadit obrázky do určitého pořadí a vyprávět podle nich příběh. Nemělo by existovat žádné správné pořadí, které by se odráželo v následném hodnocení. Účelem této úlohy je dát studentům větší prostor ke kreativnímu myšlení a představitosti. Toho docílíme právě tím, že nad příběhem a událostmi budou mít větší moc oni sami.

4.4.2 Porovnávání

Heaton (1990) charakterizuje další postup, při kterém obrázkové materiály nemusí sloužit jen k popisování, ale dají se mezi sebou zároveň porovnávat. Žák dostane dva obrázky, které si jsou navzájem podobné nebo se týkají stejného tématu či situace. Úkolem je obrázky srovnat a popsat, čím se od sebe liší a v čem se shodují. V této technice nejde o hledání konkrétních rozdílů mezi stejnými obrázky, ale spíše o myšlenkovou podobnost. Hledání konkrétních rozdílů můžeme ale rovněž využít, zejména u nižších ročníků.

Další variantou tohoto postupu je práce ve dvojicích. Dvojice studentů obdrží dva obrázky, každý student si vezme jeden z nich. Obrázky jsou velmi podobné, mají však několik drobných odlišností. Úkolem studentů je si vzájemně obrázky popsat a uhodnout, v čem se liší. Žáci si navzájem sdělují, co na obrázku vidí a kde se co nachází, pokládají si různé otázky a zároveň odpovídají. Tím dochází k vzájemné interakci, která může být pro většinu studentů příjemnější než interakce s vyučujícím.

4.4.3 Mapa

Heaton (1990) i Underhill (1987) popisují také využití obrázkových map, které lze použít k testování schopnosti předávat a poslouchat pokyny. Nejčastěji studenti pracují ve dvojicích. Jeden student má mapu s předem určenou trasou nebo si ji sám dopředu vymyslí. Tento student pak popisuje druhému onu trasu na mapě. Druhý student má svou mapu bez vyznačené trasy a jeho úkolem je poslouchat popis, řídit se pokyny a podle nich dojít do konečného bodu. Aby se trasa dala snadno sledovat, je dobré použít mapu města, která má označené ulice a názvy budov.

4.5 Hraní rolí

Jak uvádí Underhill (1987), v tomto formátu ústní interakce nefiguruje žák sám za sebe, ale bere na sebe určitou roli v konkrétní situaci. Žák dostane soubor pokynů, které jednoduchými slovy přesně vysvětlují, co má dělat. Pokyny mohou být poskytnuty i v češtině, pokud je to nezbytné. Než přejdeme do děje, je nutné, aby student pochopil, v čem tato technika spočívá a aby rozuměl situaci a roli, kterou má ztvárňovat. Situace by měla vyplývat z reálného života, abychom zachovali autentičnost komunikace, a měla by se opírat o slovní zásobu a gramatickou strukturu, se kterou se student již setkal. Heaton (1990) popisuje možné situace, které jsou vhodné ke ztvárnění,

např. *„Kamarád tě pozve na oslavu, ale ty na ni jít nechceš. Poděkuj a slušně odmítni.“* nebo *„Chceš, aby ti matka zvýšila kapesné, ale ona je proti. Pokus se ji přemluvit.“*

Při hraní rolí může student diskutovat přímo s učitelem, nebo lze zapojit do vzájemné interakce dva studenty a vyučující je pouze pozorovatelem. Jak zmiňuje Heaton (1990), interakce se spolužáky může být pro většinu z nich přirozenější, hrozí ale, že výkon jednoho studenta bude ovlivněn výkonem toho druhého. Někteří studenti jsou teatrální a aktivnější než jiní, čímž mohou ostatní zúčastněné zastínit. Učitel, který výkony hodnotí, se musí zaměřit na každého studenta zvlášť, posoudit jeho výkon nezávisle na ostatních a porovnat ho s jeho běžným projevem v hodině a jeho dosud prokázanými schopnostmi.

Tato metoda je ve školním prostředí oblíbená zejména pro svou hravou podobu, žáci se učí cizí jazyk divadelní formou a při ztvárnění role mohou popustit uzdu své fantazii. Vyzkouší si interakci v různých formálních i neformálních situacích, ve kterých se mohou mimo školní prostředí ocitnout. Výhodou také je, že se témata dají snadno obměňovat, díky čemuž lze metodu používat pravidelně, protože bude vždy probíhat jinak. Pokud žáci mají dostatek slovní zásoby vztahující se k příslušné situaci, kterou mají ztvárnit, je jejich vyjadřování mnohdy uvolněnější a autentičtější, než při rozhovoru či diskusi.

4.6 Hledání informací

Touto technikou ústní interakce se ve své publikaci zabývá Weir (1990). Smysl této techniky spočívá v tom, že každému ze zúčastněných chybí určité informace, bez kterých nemohou pokračovat k dalšímu úkolu. Každá strana je zprvu vybavena rozdílnými vstupními informacemi a jejich úkolem je zjistit od svého partnera chybějící body a doplnit tak části, které postrádají. Nejčastěji se jedná o tabulku, kterou musí studenti doplnit a dále s ní pracují, může jít však také o nedokončené věty a podobně.

Dále Weir (1990) uvádí, že v nejčastějším případě pracují studenti ve dvojicích. Každý z nich dostane pouze část informací potřebných k dokončení rozsáhlejšího úkolu. Aby úkol dokončili, musí od svého partnera získat chybějící informace. Aby informace získali a doplnili tak prázdná pole, musí spolu smysluplně komunikovat a navzájem se vyptávat.

Tento způsob komunikace označuje Weir (1990) za vysoce interaktivní a autentický. Jazyk je používán v širších souvislostech a představuje tak skutečnou

komunikaci, při které žáci vytváří vlastní věty a neopakují pouze nacvičené fráze. Žáci se zároveň naučí formulovat otázky a ptát se na informace, které potřebují zjistit.

Jednou z možností výběru dvojic je dle Weira (1990) nechat studenty, aby si sami vybrali, koho chtějí mít za partnera. Pro mluvení v cizím jazyce je vždy ideální, když studenti komunikují s někým, koho znají, a cítí se při interakci s ním uvolněně a přirozeně. Zároveň je vždy příhodné, když partneři ovládají jazyk na podobné úrovni, aby jeden ze studentů příliš nevyčníval nad druhým a naopak, a to nejen ve znalostech, ale i v aktivitě při komunikaci. Tím docílíme toho, že každý ze studentů dostane možnost prokázat svůj komunikační potenciál, a předejdeme tak nežádoucímu vzájemnému ovlivnění výkonů.

Aby se zabránilo možnosti nevyvážené interakce mezi studenty, existuje ještě varianta, kdy student hovoří přímo s vyučujícím. Ačkoli Weir (1990) přiznává, že tento způsob je pro žáka často náročnější a nezajistí pravděpodobně tolik sebevědomé vystupování, jako když se žák baví se svými vrstevníky, má přesto určité výhody. Hlavním plusem této varianty je zajištění, že jeho výkon nebude zastíněn výkonem jiného studenta. Učitel je schopen reagovat různými způsoby, aby co nejvíce podpořil výkon daného žáka a zároveň mu ponechal dostatek prostoru pro vyjadřování. Může zároveň u všech studentů opakovat stejné prvky chování a sledovat jejich rozdílné reakce, což mu také zajistí jisté podklady k hodnocení.

4.7 Otázky a odpovědi

Dalším formátem pro zkoušení řečových dovedností je pokládání různých otázek, na které má student odpovídat. Touto technikou se zabývá Underhill (1987) i Heaton (1990), a jak oba autoři tvrdí, od rozhovoru se tato technika liší tím, že se probírané téma dále nerozvádí, jako je tomu v případě rozhovoru, ale zkoušející pokládá jednu otázku na druhou.

Podle obou autorů je ze začátku dobré klást krátké a jednoduché otázky, například *„How are you today?“* (česky *„Jak se dnes máš?“*) či *„What do you usually eat for breakfast?“* (česky *„Co obvykle snídáš?“*), čímž studenta uvedeme do situace a dáme mu prostor na rozebrání. Postupně se začneme ptát na náročnější otázky, které podněcují k delší odpovědi, o které musí student více přemýšlet. Náročnost otázek musíme volit vzhledem k úrovni jazyka studenta a vzhledem k jeho schopnostem. Mezi další možné otázky můžeme zařadit například tyto: *„Tell me something about your family.“* (česky *„Řekni mi něco o své rodině.“*), nebo *„What would you do if you won one million Czech*

crowns?‘ (česky ‚Co bys dělal, kdybys vyhrál jeden milion korun?’). Otázky by se měly týkat přímo studenta, nebo něčeho, co je mu blízké a na co může bez delšího přemýšlení odpovědět.

Podstatou této techniky podle Heaton (1990) není rozvinout konverzaci, ale zjistit, jak žák dokáže reagovat na různé otázky a odpovídat bez předchozí přípravy. Musíme však dbát na to, aby se z toho nestal výsledek. Je důležité udržet příjemnou atmosféru, ve které se žák bude cítit dobře a nebude se bát odpovídat. Na studentovy odpovědi je vhodné krátce reagovat, aby měl pocit pochopení a rozhovor byl tak více přátelský. Pokud má zkoušející předem připravený seznam otázek, není problém, když žák nějakou otázku nepochopí nebo nebude vědět, co odpovědět – jednoduše tuto otázku přeskočí a přesunou se k jiné.

Tato metoda je poměrně jednoduchá, nicméně jak zmiňuje Underhill (1987), není příliš autentická ani komunikativní. Žáci se během ní sice naučí vhodně odpovídat a pasivně vstřebávají strukturu otázek, ale málo kdy se v reálném životě setkají se situací, kdy jim bude někdo pokládat tolik otázek najednou. Aby zkoušení nebylo příliš jednotvárné, navrhuje Underhill průběžně střídat různé druhy otázek, například otázky vyžadující odpověď typu ‚ano/ne‘, klasické otevřené otázky, možnosti buď a nebo, výzvy k popisování či spekulace a hypotézy.

4.8 Převyprávění příběhu

Dalším způsobem, který popisuje Heaton (1990) a kterým se dá procvičovat a zkusit mluvení, je opětovné vyprávění krátkého příběhu nebo události. Pokud se rozhodneme pro tento druh testování, je nutné dát studentovi příběh předem, aby si ho mohl v klidu prostudovat. Je možné použít textový či zvukový materiál. U zvukové nahrávky dochází ke komplikacím, chce-li se student k nějaké části příběhu vrátit a znovu si ji poslechnout, protože manipulace s jakýmkoli přehrávačem je obtížnější než práce s prostým textem na papíře.

Po seznámení s příběhem či událostí je student vyzván, aby úryvek převyprávěl. Při mluvení by se podle Heaton (1990) měl žák pokusit používat vlastní slova a nikoli fráze, které si předem zapamatoval při čtení nebo poslechu. Je důležité pečlivě vybrat takový příběh, aby podnítil studenta při rekapitulování použít právě ty jazykové prvky, které chceme jako učitelé vyzkoušet. Při hodnocení bychom se měli zaměřovat na prvky mluvení, jako je například výslovnost či plynulost, nikoli na přesnost shrnutí. V této

metodě nejde o množství informací, které si student zapamatoval, ale o jeho schopnost mluvit v cizím jazyce.

Výhodou této metody je, že kombinuje mluvení s dalšími řečovými dovednostmi, jako je poslech nebo čtení, což umožňuje žákovi osvojit si jazyk v širších souvislostech. Nicméně je nezbytné zvolit úryvek, který není příliš dlouhý a náročný. Primárním zájmem stále zůstává ústní způsobilost, tudíž není žádoucí studenty unavit již během přípravy. Pro žáky druhého stupně je potřeba zvolit krátký příběh odrážející jim blízké téma. Tím lze docílit toho, že si žáci příběh lépe zapamatují a jejich vyprávění bude uvolněnější a přirozenější, než kdyby si museli větší část příběhu vymyslet. Ačkoli se nehodnotí množství zapamatovaných informací, pokud si žáci příběh při převyprávění nevybaví a budou si informace muset vymyslet, udělají pravděpodobně více chyb a přednes nebude plynulý.

Přestože formáty v této kapitole nejsou seřazeny podle žádného konkrétního vzoru, tyto následující tři metody patří mezi ty, které se používaly dříve a které se dnes již příliš nedoporučují. Přesto se na některých základních školách stále využívají, zejména pro svou časovou nenáročnost i snadné hodnocení.

4.9 Tlumočení

Podle Underhilla (1987) je překládání vět často považováno za zastaralou a nevhodnou výukovou metodu. V dnešní době se nejčastěji používá přímá metoda výuky, která spočívá v induktivní výuce jazyka skrz konverzaci, bez překládání a analyzování gramatiky bez souvislostí. Přesto se s překládáním jako formou ústního zkoušení můžeme stále setkat.

I když nepatří mezi nejlepší způsoby testování, je to rychlý a snadný způsob, který se dá lehce naplánovat. Tlumočnické nebo překladatelské úkoly jsou zároveň stále autentické, s překladem se totiž setkáváme i v každodenním životě, například užíváním anglických slovíček při běžné konverzaci v českém jazyce (*snowboard, okay, spam*) nebo při poslechu zahraniční hudby.

Jak Underhill (1987) uvádí, pro tuto metodu je zapotřebí nejlépe tří osob, raději než z řad studentů je však příhodnější pozvat dalšího pedagoga, který se zabývá angličtinou. Student hraje roli dvoujazyčného překladatele, jeden učitel představuje jednojazyčného mluvčího češtiny, druhý vyučující zastává roli pouze anglicky

mluvícího. Tito dva mluvčí si potřebují předat určitou zprávu, student tak překládá z jednoho jazyka do druhého a tlumočí výroky obou pedagogů.

Nejde o to, že by tato metoda byla pro žáky s úrovní jazyka A2 obtížná, jejím hlavním negativem je, že nerozvíjí jejich potenciál. V tomto typu zkoušení se od žáků očekává doslovný překlad, žáci nemají prostor volně mluvit ani vytvářet vlastní větné skladby. Tato metoda postrádá reálnou interakci, které by byli studenti součástí. Nezkoumá se jejich reakce na podnět ani styl vyprávění, ale přednost překladu, který podávají druhé straně. Fungují spíše jako překládající stroje.

4.10 Připravený monolog

Podstata této techniky spočívá podle Weira (1990) v tom, že student krátce mluví na téma, které si sám vybral, nebo mu bylo s předstihem přiděleno, a které měl možnost si předem připravit. Téma by se mělo týkat žáka samotného, aby o něm dokázal sám hovořit a nespolehal se při mluvení na připravené poznámky. Nejde o školní referát, téma tak nesmí být složité a při hodnocení se zkoušející nemá zaměřovat na studentem předávané informace, ale na jazykovou schopnost, výslovnost, plynulost přednesu a celkový dojem, který student udělal.

Tento způsob ústního zkoušení je velmi jednoduchý a časově nenáročný, proto se ve školách často využívá. Jak ale Weir (1990) tvrdí, není to vhodný způsob ke zkoušení, jelikož má pouze malou výpovědní hodnotu. Studenti se mohou monolog naučit nazpaměť a tím se vytrácí veškerá autentičnost úlohy. Tím, že si studenti předem připraví text, který si často zapamatují slovo od slova a následně ho předříkají před tabulí, při zkoušení neposkytují žádné informace o jejich jazykových dovednostech a hodnocení je pak irelevantní.

4.11 Hlasité čtení

Jak uvádí Heaton (1990) i Underhill (1987), tato forma se hodí spíše pro testování výslovnosti, nikoli mluvení jako celku. Nutným předpokladem je dát studentovi několik minut na to, aby se na text podíval a potichu si jej přečetl. Tím se předejde problémům se čtením jako takovým, které by mohly přednes a výslovnost ovlivnit. Při výběru textu je stěžejní, aby se vyučující zamyslel nad tím, v jakých reálných situacích se po člověku požaduje číst něco nahlas. Testování musí být autentické, učitelovým úkolem je tak

vybrat text, který tento aspekt alespoň částečně splní. Jen málokdy se však člověk setká se situací, kdy by musel něco číst nahlas v cizím jazyce.

Hlasité čtení je dle autorů způsobem značně nekomunikativním, jelikož žák nevytváří vlastní věty, ale pouze předčítá již hotový text a tak nad jazykem nemusí vůbec přemýšlet. Zkoušející by měl vybrat takový text, který bude odrážet žákovy jazykové schopnosti a zaměřovat se na části jazyka, které mu dělají problém. Je to však technika jednoduchá, časově nenáročná, žáci rychle pochopí, co se od nich požaduje a snadno se hodnotí.

5 Hodnocení ústního zkoušení

Na začátek je potřeba říci, že existuje více typů hodnocení. Nejzákladnějším rozdělením je rozlišování mezi hodnocením formativním a sumativním, jak popisují William s Leahyovou (2016). Formativní hodnocení je založeno na vyhodnocování výsledků, podávání informací o tom, co se při výuce podařilo a čemu by se měla v budoucnu věnovat pozornost. Slouží také jako prostředek pro dosahování cílů učení a poskytování zpětné vazby. Sumativní hodnocení, též označováno jako finální, se dále nerozebírá a nepodílí se tak na formování budoucího směru učení. Poskytuje konečný celkový přehled o dovednostech, které si žáci osvojili. Dále se hodnocení dělí na globální a analytické, což je více rozebráno v další části práce v podkapitole věnované hodnocení dvojího typu.

Jak uvádí Underhill (1987), hodnocení je nedílnou součástí každého testu, včetně ústního zkoušení, a mělo by být integrováno do celého procesu zkoušení již od samého začátku, kdy se test teprve připravuje. Weir (1990) správně zmínil, že posouzení mluveného jazyka je mnohem problematičtější než u jazyka psaného, vzhledem k tomu, že ho ve většině případů nelze hodnotit zpětně a není možné se k němu opakovaně vracet. Ústní zkoušení je nezbytné hodnotit v průběhu, nebo těsně poté.

Chráška (2016) a Underhill (1987) popisují rozdíl mezi objektivně a subjektivně skórovatelnými druhy testů. Objektivně skórovatelné testy se dají snadno hodnotit. U jejich úloh lze totiž spolehlivě určit, zda jsou odpovědi správné či chybné. Známkovat je může jeden hodnotitel bez nutnosti druhého posouzení. Hodnocení proto bývá ve všech případech konzistentní a spolehlivé. Zjednodušeně to znamená, že více hodnotitelů oklasifikuje jeden test stejně a zároveň ten samý test dosáhne stejné

klasifikace, pokud bude za několik dní hodnocen znovu. Většina ústních testů však spadá do kategorie subjektivně skórovatelných testů, které se nedají ohodnotit tak snadno jako předchozí typ. U subjektivně skórovatelných testů se těžko stanovují jednoznačná pravidla pro hodnocení a to tím pádem není vždy stoprocentně spolehlivé. Běžně u nich dochází k tomu, že dva různí učitelé ohodnotí projev jednoho žáka rozdílně, a zároveň se stává, že jeden vyučující ohodnotí rozdílně stejný projev při dvou různých příležitostech. Příkladem takových testů jsou například tzv. otevřené úlohy, kdy žák odpovídá rozsáhlejšími odpověďmi, stejně tak jako vedení konverzace, či slohové práce v rámci psacích dovedností.

Z toho důvodu Underhill (1987) klade důraz na podrobnou přípravu nejen testu, ale i známkovacího systému, který je pro tyto případy stejně důležitý jako test samotný. Hodnocení by mělo odrážet všechny cíle a plány výuky, stejně jako potřeby studentů, zatímco dosahuje nejvyšší možné spolehlivosti. Každý student jedná rozdílně, aspekt osobnosti je při testování ústní způsobilosti podstatný, a i tomu má být systém hodnocení přizpůsoben.

Účinným způsobem, jak zvýšit spolehlivost hodnocení ústního zkoušení, je podle Underhilla (1987) využití více než jednoho hodnotitele. Pokud je při zkoušení přítomno více učitelů, kteří žáky hodnotí, vzniká větší pravděpodobnost, že výsledně navržená známka bude spolehlivě odpovídat reálným schopnostem žáka, bez většího subjektivního zabarvení. Přítomnost více hodnotitelů ale také zvýší nervozitu žáků, a jejich výkony tudíž nemusí být stoprocentní. Pokud se z ústního zkoušení nahrává záznam zvuku, je možné, aby jeden hodnotitel byl během zkoušky přítomen, nejčastěji v roli zkoušejícího, a druhý hodnotitel posuzoval výkon později ze získané nahrávky.

Jestliže zkoušení probíhá bez nahrávání, může druhý hodnotitel, který právě nezkouší, sedět v rohu třídy a výkon pozorovat z povzdálí, aby studenty jeho přítomnost tolik nerozptylovala. Praktičtější způsobem je dle Underhilla (1987) využití druhého hodnotitele při zkoušení jako partnera, tzv. interlocutor, se kterým má student hovořit a zkoušející se tak může soustředit čistě na výkon žáka, bez toho aniž by musel vést konverzaci a přemýšlet nad vhodnou reakcí. Případně může mít každý z hodnotících učitelů vlastní stanoviště, kde oba zkouší část třídy, a po chvíli si vyměnit místa, aby každý zkontroloval i skupinu na druhém stanovišti. Obě ohodnocení se poté porovnají a hodnotitelé se domluví, jakou finální známku studentovi udělí.

Na většině základních škol ale bohužel není často možnost využít posouzení druhého hodnotitele, takže vše musí zvládnout vyučující v hodině sám. V tom případě

Underhill (1987) doporučuje, aby pedagog udržoval ve svém hodnocení konzistenci a co nejvíce se oprostil od subjektivního dojmu. Měl by si předem rozmyslet, co přesně chce jakým způsobem hodnotit, čemu přiložit větší váhu a jaké aspekty pro něj naopak tolik podstatné v daný moment nejsou. Při ústním zkoušení je pravděpodobné, že se odpovědi studentů budou částečně lišit, a není tak možné dopředu určit, jaké odpovědi jsou obecně dostačující a jaké ne, ale je potřeba to posoudit u každého případu zvlášť.

Underhill (1987) uvádí několik způsobů hodnocení. Jedním z nich je proces vážení známek, který je podrobněji zmíněn v podkapitole věnované analytickému hodnocení. Další způsob známkování, který se často využívá, je systém přičítání či odečítání známek. Učitel si předem promyslí určitá kritéria, na která se bude během zkoušky primárně zaměřovat. Proces přičítání funguje tím způsobem, že studenti začínají s nulovým skóre a body či známky jsou jim následně přičítány za každý vhodně užitý prvek z oněch kritérií. S každou správnou odpovědí tak žákům skóre nabývá, což žáky motivuje k učení a k podávání lepších výkonů. Odečítání známek funguje opačně. Učitel odečte kus známky za každou chybu, které se student dopustí. Tento způsob hodnocení je možné používat pro kategorie, jako je například slovní zásoba, ale pro obecnější kategorie je jeho užití nevhodné. Pro učitele je mnohdy těžké určit chyby například v obsahu projevu. Hlavním problémem této techniky je její negativita, která vede učitele k tomu, aby se soustředili na hledání chyb na úkor pozitivních prvků ve studentově výkonu, což studenty demotivuje a oslabuje se tím jejich vztah k učení.

Heaton (1990) ve své publikaci popisuje hodnotící stupnici, která se využívá k posuzování jednotlivých aspektů dovednosti mluvení. Tato stupnice obsahuje krátké popisy jednotlivých úrovní popisujících míru zvládnutí jazyka. Při hodnocení ústní způsobilosti studenta stupnici prostudujeme a vybereme nejvhodnější popis pro ohodnocení jeho schopností. Bachman a Palmer (1996) uvádí, že definice jednotlivých úrovní by měla vycházet buď z obecné definice jazykových schopností, nebo ze specifických cílů výuky v učebních osnovách cizího jazyka. Heaton (1990) však říká, že místo kopírování konkrétních stupnic je mnohem lepší vytvořit si stupnici vlastní. Taková stupnice bude pro samotného učitele i jeho žáky lepší, protože bude založena na konkrétních účelech a cílech definovaných přímo pro jejich vyučování.

Pro vytvoření vlastní stupnice je vhodné v jedné nebo dvou větách popsat, co má průměrně úspěšný student zvládat a popsat krátce jeho výkon. Je však důležité zůstat při vytváření definic realistický. Neočekává se kupříkladu, že student bude mluvit plynule jako rodilý mluvčí již v prvních letech výuky angličtiny, pokud se jí věnuje pouze pár

hodin týdně v rámci školní výuky. Heaton (1990) také doporučuje použít šestibodovou stupnici, aby se zabránilo střední úrovni. Takto je učitel nucen se rozhodnout, zda je určitý student mírně nadprůměrný (*úroveň 4*) nebo mírně podprůměrný (*úroveň 3*). Obecně by se měly za neuspokojivé považovat pouze úrovně 1 a 2, a úrovně 3 až 6 by měly být označením pro úspěšnost.

Zde je příklad takové šesti úrovně hodnotící stupnice, která je převzata z Heatonovy publikace. Tato stupnice je navržena pro jazykovou úroveň B1. Ačkoli se tato diplomová práce zaměřuje na úroveň A2, zvolila jsem pro ukázkou tuto stupnici, protože je velmi vhodně sestavena. Popis jednotlivých úrovní je důkladný a přesto jednoduchý a srozumitelný.

Tabulka 1: Hodnotící stupnice

Dovednost mluvení	
Úroveň	Definice
6	Výslovnost dobrá; pouze dvě nebo tři gramatické chyby; ojediněle problémy s vybavováním slov; projev téměř bez dlouhých přestávek; poměrně snadno srozumitelné; přerušení ze strany učitele není téměř potřeba; ovládá všechny dovednosti mluvení probírané ve výuce
5	Výslovnost mírně ovlivněná rodným jazykem; několik gramatických chyb, ale většina vět správně; občas hledá slova; jen pár dlouhých přestávek; obecný smysl projevu je srozumitelný, ale je nutné několik přerušení učitelem; ovládá téměř všechny dovednosti mluvení z vyučování
4	Výslovnost částečně ovlivněna rodným jazykem; několik gramatických chyb, ale pouze minimum z nich způsobovalo nedorozumění; problémy s vybavováním slov; několik nepřirozených pauz; několik přerušení obvykle nutných, ale obecný smysl sdělení celkem jasný; zvládnutí většiny dovedností mluvení z hodiny
3	Výslovnost ovlivněna rodným jazykem; výslovnostní i gramatické chyby, několik chyb způsobuje vážné nedorozumění; časté delší pauzy a hledání slov; poměrně omezené slovní spojení a vyjadřování; většinu výroků lze pochopit, ale pro některé části je potřeba vynaložit značné úsilí; nutná občasná přerušení ze strany učitele; zvládá pouze některé dovednosti mluvení
2	Několik závažných chyb ve výslovnosti; základní gramatické chyby; nepřirozeně dlouhé přestávky; velmi omezené vyjadřování; vyžaduje notné úsilí k porozumění většiny projevu; často nutné přerušení a občasná potíže s vyjasněním významu; ovládá pouze pár dovedností mluvení
1	Spousta závažných chyb ve výslovnosti; spousta základních gramatických chyb; plně nepřirozeně dlouhých přestávek; velmi trhaný přednes; extrémně omezené vyjadřování; téměř nemožné porozumět; přerušování nezbytně nutné, ale nedokáže vysvětlit význam; zvládá jen velmi málo dovedností mluvení

Zdroj: Heaton (1990)

Podle Heatona (1990) je nutné, aby učitelé nedovolili osobnosti studenta ovlivnit hodnocení, které mu udělují. V tomto případě by známky měly odrážet řečové schopnosti a úspěšnost projevu, bez zabarvení způsobeného tím, jak se žák v hodině projevuje a jaký je učitelův vztah k němu. Dalším krokem je zamyšlení se nad přístupem k chybám. Pokud se studentovi podaří vyjádřit vlastní myšlenka, ale dopustí se při tom mnoha gramatických chyb, které nicméně nekomplikují pochopení obsahu sdělení, bude ohodnocen hůře než student, který neudělal žádné gramatické chyby, ale při konverzaci neřekl nic relevantního? Heaton zastává názor, že v takovém případě se má každý učitel ptát sám sebe, zda chyba způsobí problémy s pochopením sdělení. Pokud ne, je mnohdy vhodné ji ignorovat nebo jí při hodnocení nepočítat plnou vahou. Je ale podstatné studenta na chybu po skončení upozornit, aby si jí byl vědom a v budoucnu se jí vyvaroval.

5.1 Hodnocení dvojího typu

Jak ve své publikaci uvádí Bachman a Palmer (1996), pro hodnocení ústního zkoušení existují dva směry, kterými se lze vydat. Zaprvé můžeme mluvení posuzovat jako celek, čili jednotnou schopnost. Tento způsob se nazývá globální hodnocení a poskytne sice rychlý, ale pouze přibližný odhad řečových dovedností. Druhým typem je analytické hodnocení, které se zakládá na myšlence, že mluvení není jednotnou schopností, ale skládá se z několika dílčích částí, které se mají posuzovat samostatně, čímž se podaří získat přesnější informace o studentových dovednostech.

5.1.1 Analytické hodnocení

Weir (1990) popisuje analytické hodnocení jako metodu, která vyžaduje samostatné hodnocení pro každý z mnoha komponentů ústního zkoušení. Výsledná známka se skládá z posouzení těchto jednotlivých částí. Podle Heatona (1990) je potřebné hned na začátku identifikovat aspekty, které chceme hodnotit. Můžou jimi být například následující oblasti: gramatika, slovní zásoba, výslovnost či intonace. Aspekty ústního zkoušení jsou podrobněji popsány dále v textu v podkapitole jim určené.

Analytické hodnocení má řadu výhod, jak uvádí Hughes (1991). V první řadě je to metoda velmi spolehlivá, jelikož se hodnotitel zaměřuje na každou ze specifických oblastí, takže jeho hodnocení odráží přesný profil studenta a jeho jazykové úrovně a osvojených dovedností. Touto metodou lze také pozorovat nerovnoměrný rozvoj

dílčích kategorií u studentů, a díky těmto údajům se na tuto nerovnoměrnost můžeme do budoucna zaměřit a jednotlivé kategorie mluvení vylepšit.

Kromě výhod Hughes (1991) uvádí také určitá negativa. Hlavním nedostatkem této metody je množství času, který zabere. Tím, že rozebírá každou oblast zvlášť, bude udělení finální známky vždy trvat déle. Další nevýhodou je, že soustředění na různé aspekty může odvrátit pozornost od celkového působení projevu. Navíc pokud se hodnotitel zaměřuje na více aspektů najednou, jeho pozornost bude roztržitá a hodnocení tak ztrácí na spolehlivosti.

Známky z jednotlivých kategorií lze následně sčítat a vytvořit z nich průměr, nebo je možné finální známku udělit na základě přidělení váhy či významnosti, jak popisuje Underhill (1987). Jednotlivé kategorie nejsou při každém testování všechny stejně důležité, v mnohých ústních testech je potřeba odměnit dobrý výkon v některých kategoriích více než v jiných, a pro tento účel se využívá váhového systému. Při tomto postupu se nejčastěji známky udělují ze stejného počtu bodů, a ty se následně vynásobí, aby poskytly větší nebo menší vliv na celkové skóre. V následující tabulce je příklad možného váhového ohodnocení tradiční kategorie známek.

Tabulka 2: Váhový systém

Kategorie	Max. bodové ohodnocení	Násobeno = váha
Gramatika	10	3
Slovní zásoba	10	3
Výslovnost	10	2
Plynulost, styl	10	1
Obsah	10	1

Zdroj: Underhill (1987)

Na tomto příkladu znázorněném v tabulce lze vidět, že test, který je vážen tímto způsobem, je orientován ve prospěch strukturální přesnosti – známka pro gramatiku má trojnásobnou hodnotu než známka udělená za plynulost a obsah projevu. Tímto způsobem hodnocení je možné si uzpůsobit jednotlivé testovací techniky podle toho, jakou dovednost chceme v daném testu vyzdvihnout, a případně předem žáky připravit, na co se mají při zkoušení zaměřovat.

5.1.2 Globální hodnocení

Bachman a Palmer (1996) popisují globální hodnocení jako přístup založený na názoru, že dovednost mluvení je jednotná, tedy že neexistují žádné dílčí schopnosti, ale pouze jedna obecná a hodnotí se proto společně jako jeden celek.

Zhodnocení projevu jako celku je podle Hughese (1991) důležité zejména proto, že pokud se zaměříme na jednotlivé kategorie ústního vyjadřování, můžeme zpozorovat mnoho chyb, které však nenaruší porozumění projevu a tak pro celkové zhodnocení nejsou stěžejními.

Jak uvádí Underhill (1987), takové hodnocení je sice rychlé, ale poskytuje nám pouze přibližný odhad schopnosti mluvení žáka. Bachman a Palmer (1996) zároveň zmiňují, že tato metoda není spolehlivá ani proto, že provádět hromadné zhodnocení řečových dovedností je obtížné a mnohdy rozhoduje jeden výrazný moment z celého projevu, na kterém je hodnocení následně stavěno. Při globálním hodnocení může také nastat problém při dohledávání chyby. Student dostane špatnou známku, ale mnohdy neví, kvůli čemu konkrétně o body přišel, jelikož učitel hodnotí projev jako celek a často sám zpětně nedokáže říci, co přesně se mu na projevu nelíbilo. Takový způsob hodnocení je špatný, učitel musí být vždy schopen své hodnocení odůvodnit. Hlavní nedostatek této metody spočívá ale podle autorů v její podstatě. Časté zaměření pozornosti pouze na celek projevu a obecnou schopnost interakce a ignorování ostatních komponentů projevu může vést k ohodnocení, které ve skutečnosti projevu neodpovídá. Příkladem je, když si učitel všímá hlavně plynulosti projevu, ale výslovnost slov nebo užívanou slovní zásobu často opomíjí.

Na závěr kapitoly je potřeba říci, že každý ze všech výše zmíněných způsobů hodnocení je vhodný pro ústní zkoušení anglického jazyka na druhém stupni základní školy, pokud je použit ve správném kontextu. Jak je zmíněno již na začátku kapitoly týkající se hodnocení ústního zkoušení, systém hodnocení by měl být brán v potaz již při plánování testu. Znamka je relevantní pouze v případě, že je způsob jejího udělování předem promyšlen a koresponduje s vybranou technikou zkoušení.

5.2 Aspekty ústního zkoušení

Pokud se na dovednost mluvení budeme dívat analytickým pohledem, musíme zmínit všechny dílčí dovednosti, které do dovednosti mluvení spadají. Těchto kategorií je několik a každý autor uvádí některé z nich. Postupem času se také rozrůstají a v dnešní době je tedy vyčleněno mnoho aspektů, na které je potřeba se při ústním zkoušení zaměřit. Podle Underhilla (1987) mezi obvykle používané složky jazykových dovedností patří následující aspekty. Definice jsou vytvářené za pomoci Cambridgeského online slovníku, Heatona (1990) a Průchy a kol. (2013).

- **Gramatika** – Pravidla vzájemné kombinace slov a jak mění svůj tvar, tvorba vět a pořadí slov ve větě, správné užití gramatických časů, předložek, členů atd. Gramatika a její pravidla a struktury umožňují obecné fungování jazyka.
- **Slovní zásoba** – Repertoár slov, která si student během učení osvojil, znalost slovní zásoby vztahující se k probíraným tématům, schopnost používat vhodné výrazy ve správných souvislostech.
- **Výslovnost** – Způsob, jakým studenti vyslovují slova, míra ovlivnění výslovnosti mateřským jazykem. Výslovnost je vhodné procvičovat ve větách, které poskytují kontext pro jednotlivé zvuky. Efektivní komunikace je do jisté míry možná i bez úplného zvládnutí této dílčí dovednosti.
- **Intonace** – Přirozené změny v tónu hlasu, ke kterým v průběhu řeči dochází. Intonace naznačuje, o jaký typ vět se jedná. Klesající intonace je nejčastější u oznamovacích vět, rostoucí se využívá u otázek a kombinace padající a rostoucí intonace indikuje, že si řečník není výrokem jistý.
- **Přízvuk** – Správné kladení důrazu na konkrétní slova a jednotlivé slabiky slov. Ačkoli na druhém stupni se přízvuku neklade takový význam, pro častější uživatele jazyka může špatné užití přízvuku změnit smysl věty a narušit tak komunikaci.
- **Plynulost** – Schopnost mluvit anglicky plynule, přirozeně a bez větších přestávek v řeči. Přednes by měl vyznít hladce a neměl by být odprezentovaný příliš strojově.
- **Obsah** – Kvalita a vhodnost myšlenek pronesených žáky během jejich řeči.

Jelikož se v dnešní době i základní školy zaměřují na jazyk jako na nástroj komunikace, přizpůsobily se tomu i kategorie, které se známkuje, a tak kromě obecně používaných složek zmíněných výše Underhill (1987) popisuje ještě modernější kategorie, mezi které se řadí následující:

- **Délka** – Zhodnocení délky výroků, které jsou vytvářeny. Délka sama o sobě nemusí být rozhodující, někdy je jednoslovná odpověď dostačující, jindy je však žádoucí použít rozvinutější věty. Úkolem žáka je umět tyto situace rozpoznat a podle toho volit odpověď.
- **Složitost** – Student by měl používat jazyky na úrovni odpovídající jeho vzdělání. V některých případech se stává, že se studenti drží nižší úrovně, ve které jsou si jisti a vědí, že neudělají tolik chyb. Je v pořádku, že nad tím takto uvažují, ale vyučující by to měl v hodnocení reflektovat.
- **Rychlost** – Projev by neměl být uspěchaný, ale zároveň ani příliš táhlý. Studenti mají při nervozitě tendenci mluvit buď příliš rychle, nebo zdržovat a příliš dlouho přemýšlet. V obou případech je potřeba je na to upozornit.
- **Flexibilita** – Flexibilita představuje rychlost reakce na změnu. Zkoušený by se měl umět snadno a rychle přizpůsobit změnám v tématu či úkolu.
- **Přesnost** – Aspekt odrážející dovednost mluvit k tématu a odpovídat na to, na co je dotazovaný.
- **Vhodnost** – Styl jazyka se liší podle účelu a kontextu, ve kterém je použit, i podle posluchačů. Podstatou je umět tyto situace rozpoznat a podle toho jazyk volit, například užít formální jazyk, když se to očekává, a když je to vhodné, přejít do neformální řeči.
- **Nezávislost** – Zkoušený by neměl spoléhat na otázku či podnět, ale měl by se snažit řeč iniciovat sám, pokládat otázky a rozvíjet konverzaci.
- **Opakování** – Tento aspekt odráží hojnost toho, jak často se musí otázka či podnět opakovat, kolikrát musí být student postrčen k reakci a zda se student doptává na obecný význam či pouhé drobnosti.
- **Váhání** – Váhání je běžnou součástí každé komunikace a je zcela přirozené. Je však potřeba dbát na to, aby nenarušovalo výrazně tok řeči, pokud k tomuto jevu dochází častěji.

Zkoumáním množství rozdílných komponentů dovednosti mluvení jsme schopni sestavit možná co nejdokonalejší hodnocení. Kvůli jejich počtu se však jeden hodnotitel nemůže zaměřovat na všechny tyto aspekty najednou, a proto je žádoucí každé zkoušení sestavit způsobem, který odpovídá vždy některým z těchto kategorií a s každým zkoušením je obměňovat. Těmito komponenty si tak můžeme hodnocení přizpůsobit pro každou situaci a každé naše požadavky.

Tyto aspekty neslouží pouze jako pomocné nástroje pro hodnocení ústního zkoušení. Jsou součástí dovednosti mluvení a pro správné užívání jazyka je potřeba správně ovládat každou z těchto součástí. Jejich procvičování by tedy mělo být běžnou součástí výuky angličtiny a měly by být dostatečně procvičovány. Některým z nich se však tolik pozornosti nedostává, jelikož řečové dovednosti jsou tolik obsáhlé, že je těžké věnovat dostatek času každému jednomu komponentu a tak se některé upřednostňují nad jinými.

II. Praktická část

6 Výzkumné šetření

Cílem této diplomové práce je zmapovat aktuální situaci ústního zkoušení v hodinách anglického jazyka na základních školách. Praktická část je založena na dvou typech rozhovorů. Hlavní část práce spočívá ve strukturovaných rozhovorech s učiteli angličtiny, pomocí kterých jsou sbírány informace pro další zpracování. Tyto informace obsahují postoje učitelů k ústnímu zkoušení, jejich přístup k jednotlivým aspektům mluvení a zjišťováno také bylo, zda reálně využívají techniky zkoušení popsané v teoretické části. Rozhovory rovněž poskytují hlubší pohled na hodnocení dovednosti mluvení v praxi. V druhé části jsou zpracovány polostrukturované rozhovory se žáky druhého stupně základních škol, díky kterým nahlédneme do situace očima druhé strany účastníků zkoušení. V těchto rozhovorech bylo zjišťováno, jak se žáci při ústním zkoušení cítí a jaké techniky zkoušení jim vyhovují nejvíce.

7 Metodika práce

Následující část práce se zaměřuje na popis výzkumné metody, která byla pro tvorbu práce vybrána. Bude zde popsána metoda sběru dat, jednotlivé postupy, které byly provedeny, a analýza získaných dat. Vyhodnocení informací obdržených během výzkumného šetření a vyvození závěrů z provedené analýzy bude uvedeno v dalších kapitolách práce.

7.1 Kvalitativní výzkum

Pro svoji práci jsem zvolila kvalitativní výzkum. Podstatou kvalitativního výzkumu je podle Hendla (2016) získávat vhled do situace pomocí jedince či malé skupiny, kteří se se situací setkávají každodenně, a prozkoumává tak vybraný jev v přirozeném prostředí. Pro celý proces sběru dat a pozdější analýzu je potřeba vymezit delší časový úsek.

Švaříček a Šedřová (2014) popisují kvalitativní výzkum ve vztahu ke kvantitativnímu. Od kvantitativního výzkumu se odlišuje na základě používaných metod. Zatímco kvantitativní metody sběru jsou dotazníky, kvalitativní výzkum využívá spíše rozhovoru. Zásadní rozdíl je ale především ve zpracování výsledků.

U kvantitativního přístupu je běžná zobecnitelnost výsledků nasbíraných dotazováním reprezentativního vzorku na celou populaci zkoumané skupiny lidí. Takový postup ale u kvalitativního přístupu možný není. Takový výzkum se nesnaží dokázat, jak se daný jev v populaci rozšířel a určit ho pomocí jeho četnosti a míry, jeho podstatou je nahlédnout do problému očima respondentů a hlouběji ho prozkoumat. Kvalitativní metoda je „nenumerné šetření“ a místo čísel tedy pracuje se slovy a textem. I analýza dat musí odpovídat typu výzkumu. Kvalitativní analýza by tedy neměla hodnotit výsledky statisticky, měla by se snažit hledat sémantické vztahy mezi nimi a hodnotit na základě kvalit, nikoli počtu.

Každý výzkum má také určitá etická pravidla, která se při procesu zkoumání musí dodržovat, jak uvádí Švaříček a Šedřová (2014). V rámci etického hlediska mého výzkumu jsem tedy dbala na důvěrnost celého procesu. Důvěrnost v kvalitativním výzkumu spočívá v ochraně dat poskytnutých účastníky výzkumu. Uveřejněná data by neměla čtenářům poskytnout možnost identifikace respondentů. Toho jsem docílila zaručením jejich anonymity. Všichni účastníci rozhovor poskytli dobrovolně a s uveřejněním dat souhlasili. Anonymita má také pozitivní vliv na průběh rozhovoru. Při odpovídání se respondenti cítí bezpečněji a více se otevřou. Díky tomu lze získat hlubší a reálnější pohled jednotlivců na situaci.

7.2 Sběr a analýza dat

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí metody strukturovaných a polostrukturovaných rozhovorů. Strukturované rozhovory byly vedeny s vyučujícími anglického jazyka na základních školách a do polostrukturovaných rozhovorů byli zapojeni žáci druhého stupně základních škol.

Jak uvádí Hendl (2016), strukturovaný rozhovor, nazývaný též jako řízený, se zakládá na jasně formulovaných otázkách, na něž každý z respondentů odpovídá. Tím, že jsou jednotlivým respondentům pokládány stejné otázky v přesném pořadí, se data z takto zpracovaného rozhovoru snadno analyzují a vyhodnocují. Nevýhodou této výzkumné metody je omezenost přirozené komunikace, jelikož zde často není prostor pro rozsáhlejší rozvoj myšlenek a témat.

Rozhovory byly postavené ze 13 základních otázek, které byly buďto otevřené či polootevřené, kde učitelé vybírali ze dvou možností a odpověď zdůvodnili a popsali. Na základě zformulovaných otázek jsem zjišťovala odpovědi ohledně situace ústního zkoušení u jednotlivých respondentů.

Rozhovor byl zaměřen na čtyři tematické okruhy vztahující se k ústnímu zkoušení. Každý z těchto okruhů byl pak zjišťován několika otázkami.

Hlavní okruhy a jejich otázky obsažené ve strukturovaném rozhovoru:

- 1) Obecné informace a postoj učitelů k ústnímu zkoušení
 1. Jak dlouho již učíte anglický jazyk?
 2. Preferujete ústní zkoušení nebo písemný test? Proč?
 3. Považujete rozvoj dovednosti mluvení u žáků na základní škole za důležitý?
 4. Jak postupujete při přípravě ústního zkoušení?
 5. Je zde něco, co byste chtěli k problematice ústního zkoušení dodat?

- 2) Jakým způsobem učitelé zkouší dovednost mluvení
 1. Jak často zkoušíte ústně?
 2. Jaké techniky pro ústní zkoušení využíváte? (*techniky zmiňované v DP – rozhovor, připravená prezentace, popisování, diskuse, otázky a odpovědi, hraní rolí apod. – uveďte klidně i jiné*)
 3. Zkoušíte žáky jednotlivě nebo ve skupině? Jak početné skupiny případně využíváte?

- 3) Na co se učitelé při ústním zkoušení zaměřují
 1. Hodnotíte při ústním zkoušení pouze úroveň řečové dovednosti mluvení nebo používáte ústní zkoušení pro testování výslovnosti, gramatiky či slovní zásoby?
 2. Na co se při ústním zkoušení primárně zaměřujete? (*gramatika apod.*)

- 4) Jak učitelé dovednost mluvení hodnotí
 1. Využíváte k hodnocení ústního zkoušení analytickou nebo globální metodu? Proč?
Globální metoda = mluvení je jednotnou schopností a hodnotí se jako celek

Analytická metoda = samostatné hodnocení dílčích schopností (gramatika, slovní zásoba, plynulost přednesu,...) a následné sečtení jednotlivých hodnocení a vypočítání finální známky

2. Jakou váhu udělujete známce z ústního zkoušení?
3. Hodnotíte řečovou dovednost mluvení průběžně nebo jednou za čas při ústním zkoušení?

Polostrukturovaný rozhovor se dle Švaříčka a Šed'ové (2014) zakládá na předem připraveném seznamu otázek a témat, které se dále rozvíjí podle odpovědí respondenta. Na rozdíl od řízeného rozhovoru se tento typ blíží pomyslné konverzaci mezi tazatelem a dotazovaným, nicméně stále je potřeba rozhovor usměrňovat a držet se zadaného tématu, případně hlavních otázek. Odpovědi na hlavní otázky se pak dále prohlubují pokládáním otázek navazujících.

Rozhovor obsahoval 5 hlavních otázek. Jednalo se o otevřené otázky, na něž byla vyžadována samostatná odpověď respondenta. Tyto odpovědi jsem dále rozvíjela kladením navazujících otázek, které sloužily jako dodatky k hlavní otázce. Pokaždé, když mě odpověď zaujala, jsem se ji pokusila rozvinout, nebo případně odpověď objasnit a zdůvodnit.

Hlavní otázky obsažené ve strukturovaném rozhovoru:

1. Máš raději písemný test, nebo ústní zkoušení?
2. Jsi raději zkoušen/a před tabulí, nebo průběžně v lavici?
3. Jak ve vašich hodinách AJ probíhá ústní zkoušení?
4. Jaké způsoby ústního zkoušení máš nejraději a chceš, aby byly při zkoušení používány?
5. Jak se při ústním zkoušení cítíš?

Abych získala respondenty pro svůj výzkum, oslovila jsem nejprve s žádostí o provedení rozhovoru jedenáct učitelů, se kterými jsem se již předem znala a o kterých jsem věděla, že se specializují na výuku anglického jazyk na druhém stupni základní školy. Z celkového počtu se mi podařilo uskutečnit sedm rozhovorů, které jsem využila pro zpracování práce.

Jelikož jsem praktickou část prováděla v době pandemie koronaviru Covid-19, kdy byl podle usnesení Vlády České republiky v souladu s čl. 5 a 6 ústavního zákona č. 110/1998 Sb., o bezpečnosti České republiky vyhlášen nouzový stav, při němž byly školy uzavřené, a platil zákaz sdružování osob, nebylo možné rozhovory uskutečnit skrze osobní setkání. Vždy jsem tedy učitele kontaktovala s možností provést rozhovor buď telefonicky nebo skrze skype hovor, nebo případně elektronickou korespondencí přes e-mail. Všichni z respondentů preferovali možnost provedení rozhovoru e-mailem, a ačkoli bych byla osobně raději volila volbu přímého hovoru, jejich volbu jsem respektovala.

Každý z respondentů obdržel seznam otázek uvedených výše, na které mi následně odpověděl. Všechny odpovědi jsem důkladně přečetla, a v případě, že bylo nutné objasnit určitou myšlenku či mi nějaká úvaha přišla zajímavá a přišlo mi vhodné ji dále rozvést, napsala jsem dotazovanému další rozšiřující otázky, kterými jsem doplnila původní odpověď.

Žáky, kteří se podíleli na druhé části výzkumu, jsem vybrala z okruhu známých. Kvůli nouzovému stavu a nařízeným karanténním opatřením to bylo jedinou možnou volbou. Shánět reprezentativní vzorek respondentů z řad mladších studentů skrze elektronickou poštu je obtížné, jelikož se s e-mailem v takovém věku teprve učí, navíc polostrukturovaný rozhovor po e-mailu uskutečnit jednoduše nelze. Mezi známými mám však několik studentů, kteří navštěvují základní školu, a bylo možné se s nimi sejít i v této době. Nejprve jsem se na rozhovoru domluvila se zákonnými zástupci žáků a s jejich souhlasem a v jejich přítomnosti jsem se pak se žáky sešla a rozhovor uskutečnila. Rozhovory jsem tedy prováděla osobně a pro lepší zpracování výsledků jsem průběh se souhlasem žáků i zákonných zástupců zaznamenala pomocí záznamu zvuku.

Kvůli ochraně osobních údajů jsou učitelé i žáci, kteří rozhovor poskytli, uváděni anonymně. Každý respondent je označen jedním písmenem v abecedním pořadí, aby se u každé otázky daly odpovědi rozlišit. Bližší informace o účastnících ale v práci uvedeny nejsou. Jde především o jejich pohled na situaci ústního zkoušení, a jména či název instituce, kterou navštěvují nebo na které působí, jsou pro tuto diplomovou práci irelevantní.

8 Výsledky šetření

8.1 Rozhovory s učiteli

Jako první metodu výzkumného šetření jsem zvolila řízený rozhovor. Rozhovory byly vedeny se sedmi učiteli působícími na různých základních školách v Jihočeském kraji. Jak je již uvedeno v metodice práce, každého z učitelů jsem kontaktovala elektronickou formou skrze e-mail. Dotázaní učitelé se ve školství pohybují různou dobu a mají tak různou délku praxe ve výuce angličtiny, díky čemuž lze pozorovat i rozdílnost v přístupu vzhledem k odučeným rokům.

Pro svůj výzkum jsem se snažila sehnat pohled zástupců z řad mužů i žen, bohužel však moc angličtinářů mužů neznám, aby bylo zastoupení odpovědí vyrovnané, ale nakonec se podařilo mi uskutečnit rozhovor alespoň se dvěma mužskými zástupci. Tento faktor výzkum vzhledem k cíli práce pravděpodobně výrazně neovlivní, ale i tak se mi zdálo jeho sledování zajímavé.

Tabulka 3: Respondenti - učitelé

Respondenti	Délka praxe	Pohlaví
Respondent A	12	žena
Respondent B	2	muž
Respondent C	20	žena
Respondent D	5	žena
Respondent E	3	žena
Respondent F	1	muž
Respondent G	10	žena

Zdroj: vlastní zpracování

V následující kapitole jsou shrnuty odpovědi respondentů na jednotlivé otázky. Jejich odpovědi jsou následně porovnány s teorií uvedenou v odborné literatuře použité pro zpracování první části diplomové práce. Tím získáme přehled o vztahu teorie a praxe, což je jedním z hlavních bodů výzkumu. V teorii se dočteme, jak by mělo zkoušení probíhat, aby bylo co nejužitečnější a aby co nejvíce rozvíjelo potenciál žáků, nicméně převedení této teorie do praxe někdy působí větší problémy, než by se mohlo na první pohled zdát.

Považujete rozvoj dovednosti mluvení u žáků na základní škole za důležitý?

Všichni z dotazovaných se shodují a shledávají rozvoj dovednosti mluvení u žáků na základní škole za důležitý. Jak někteří z nich uvádí, podstatné je u žáků rozvíjet pozitivní vztah k mluvení již od začátku na prvním stupni. Tím se snáze docílí toho, aby do budoucna opadl jejich prvotní strach a nebáli se hovořit před učiteli i vrstevníky česky i v cizím jazyce. Podle Respondenta B je vhodné vést hodiny praktickým způsobem, kdy do hodiny budou zařazeny simulované situace a žáci tak budou jazyk procvičovat za autentických okolností. Respondent A navíc dodává, že rozvíjení dovednosti mluvení není důležité jen pro samotné vyjádření se žáků, ale může jim to pomoci i v dalších oblastech jazyka, jako je například poslech, který s mluvením úzce souvisí.

To potvrzuje i odborná literatura. Všechny řečové dovednosti jsou úzce propojené a rozvojem dovednosti mluvení tak posílíme nejen dovednost poslechu, ale i čtení a psaní. Rozvoj dovednosti mluvení je při osvojování jazyka stěžejní, i v mateřském jazyce si osvojujeme nejprve mluvenou podobu slov a až poté se učíme psanou formu. Ústní projev je vhodné rozvíjet od začátku výuky jazyka a měl by být začleněn do všech vyučovacích předmětů, nejen do výuky jazyků.

Preferujete ústní zkoušení nebo písemný test? Proč?

Otázka ohledně preference testování potvrdila mé očekávání, tedy že oblíbenější formou testování je pro respondenty písemný test kvůli jeho plošnosti a praktičnosti. Učitel vyzkouší všechny žáky najednou a ví tak za krátkou dobu, co kdo umí a neumí, jak uvádí Respondent A. Písemný test je také časově úsporný, snadno se hodnotí a je objektivní, což potvrzují i autoři publikací použitých v teoretické části práce. Ústní zkoušení je podle Respondenta G náročnější i pro žáky. Ti jsou ve stresu z přímé interakce více než při písemném testu a je jim velmi nepříjemné, když jsou zkoušeni před třídou. Kvůli tomu se pak dopouští chyb, které by za jiných okolností neudělal. Takový test pak neodráží skutečné řečové dovednosti žáka a hodnocením takového výkonu studenta pouze více demotivujeme a prohloubíme jeho strach z příštího zkoušení. Ostatní žáci, kteří zkoušení nejsou, současně využívají toho, že je učitel zaměstnán zkoušením a místo plnění samostatné práce často vyrušují. Někteří žáci ale preferují ústní zkoušení, což zmiňuje i Respondent E. Respondent C uvádí výhody

ústního zkoušení v tom, že slabším studentům během zkoušení může učitel poskytnout pomoc v podobě nápovědy či podpory. K tomu při písemném testování nedochází.

Žádná z použitých teoretických publikací nepojednává o tom, že by byl jeden ze způsobů testování výrazně didakticky lepší než ten druhý. Vždy záleží na konkrétní situaci, ve které bude testování realizované. Ústní testování je v mnohých případech velmi autentické, je ale značně náročnější než písemný test, a to z již výše zmíněných důvodů, kterými jsou praktičnost, časová náročnost a plošnost použití. Tato forma testování je však při výuce jazyka nezbytně nutná. Nelze se naučit jazyku bez užívání mluvené formy. Jelikož se jedná o přímou interakci, posiluje to též osobnost žáka a jeho vztah k učení výrazněji než písemka.

Jak postupujete při přípravě ústního zkoušení?

Při přípravě ústního zkoušení je podle Respondenta A a Respondenta E důležité stanovit předem jasná pravidla zkoušení i hodnocení, a to nejen pro sebe, ale i pro třídu. Žáci by měli dopředu vědět, na co se mají připravit, jak bude zkoušení probíhat a jak budou za svůj výkon při zkoušení hodnoceni. Respondentovi F vyhovuje si dopředu promyslet okruh slovní zásoby a podle toho vymyslet konverzační otázky, se kterými pak v hodině pracuje. Respondent D a Respondent G uvádí, že se na dopředu stanovené téma zkoušení mohou žáci připravit doma. Pokud si však dělají poznámky, při zkoušení do nich už nedívají a musí mluvit z paměti. Lze tak pozorovat, který žák roboticky přeřikává naučený text a kdo dokáže mluvit přirozeně a v hlavě má pouze hlavní myšlenky, se kterými během projevu pracuje. Záleží také na metodě, kterou budeme pro zkoušení využívat, protože pro každé zkoušení je příprava trochu jiná. Je dobré zkoušet způsobem, který je procvičován i v hodinách, aby žáci byli na jednotlivé situace zvyklí. Příprava zkoušení je důležitá nejen proto, že pak zkoušení probíhá mnohem smysluplněji a snáz, ale zároveň tím lze zajistit, že bude zkoušení opravdu odpovídat jazykové úrovni žáků a jejich řečovým dovednostem. Vyučující můžou věnovat předcházející hodinu přípravě na zkoušení, aby měli žáci představu o průběhu, a také je dobré předem zvážit, zda bude vhodnější pro danou situaci zkoušení v lavicích či před tabulí, ve skupinkách či jednotlivě.

Autoři teoretických publikací s uvedenými zásadami souhlasí. Při přípravě každého testování, ať už písemného nebo ústního, je důležité zapřemýšlet nad tím, jaký je účel testu, co chceme testováním zjistit, jaké znalosti potřebujeme ověřit a jaká

oblast působí žákům problémy. Dalším bodem přípravy by mělo být stanovení způsobu, jak bude vhodné postupovat při hodnocení. Každý jednotlivý aspekt testování by měl být předem důkladně promyšlen a studenti by měli být o náležitostech testu informováni nebo alespoň obeznámeni s metodou zkoušení.

Hodnotíte řečovou dovednost mluvení průběžně nebo jednou za čas při ústním zkoušení?

Co se týče hodnocení ústního zkoušení, většina respondentů hodnotí dovednost mluvení průběžně, například při čtení článků, krátkých příležitostných rozhovorech či nenucenou formou během běžných aktivit v hodině. U některých vyučujících ale žáci při průběžném hodnocení získávají pouze malé známky nebo jsou hodnoceni slovně, jako například u Respondenta B. Kromě malých známek za aktivní mluvení v hodině pak u Respondenta D dostanou žáci větší známku jednou za čas, při obsáhlejších zkoušení.

V teoretické části není popsáno, jak často by se mělo ústní zkoušení provádět, ani jak by se měl každý jeho typ hodnotit. Obecně se ale autoři shodují na zkoušení pravidelném zejména v podobě pravidelného procvičování mluvení. Pokud budeme po žácích chtít, aby mluvili, pouze jednou za čas, nebudeme tím jejich dovednost mluvení nijak rozvíjet. Lze tedy říci, že nezáleží na tom, jak často budou žáci zkoušeni ústně, ale záleží na tom, zda budou mluvení důkladně procvičovat nehledě na zkoušení.

Hodnotíte při ústním zkoušení pouze úroveň řečové dovednosti mluvení nebo používáte ústní zkoušení pro testování výslovnosti, gramatiky či slovní zásoby?

Ústní zkoušení se dá využít nejen jako nástroj pro kontrolu jazykové úrovně žáků a ověření jejich obecné schopnosti komunikace a vyjadřování v cizím jazyce, ale dá se použít i pro testování například slovíček, kdy se zaměřujeme konkrétně na přesnost, výslovnost a správný přízvuk. V odborné literatuře se dočteme zejména o první variantě, tedy zkoumání obecné úrovně jazyka, nicméně je na učiteli samotném, jak zkoušení pojme a co je pro něj v danou chvíli stěžejní.

Dotazovaní učitelé se při hodnocení zaměřují také převážně na obecnou úroveň dovednosti mluvení a interakce, někteří kontrolují ale zejména užívanou slovní zásobu či gramatiku. Vždy záleží, jakou formu zkoušení zrovna hodnotí. Například Respondent G popisuje, že při čtení hodnotí jednotlivé aspekty, ale při vyprávění je pro

něj důležitá úroveň vyjadřování. Jak uvádí Respondent A, ústní zkoušení se dá využít například i pro kontrolu gramatických prvků jako jsou nepravidelná slovesa, jejichž výslovnost je také stěžejní a chybují v nich i dlouholetí studenti.

Využíváte k hodnocení ústního zkoušení analytickou nebo globální metodu? Proč?

Využití globální či analytické metody hodnocení záleží vždy na konkrétní situaci, ale většina respondentů se shoduje na použití globální metody pro většinu svého zkoušení. Pokud není zkoušení zaměřeno na slovní zásobu či jinou konkrétní oblast jazyka, považují zkoušení dovednosti mluvení spíše za projev obecné schopnosti mluvit a něco sdělit v daném jazyce. Respondent D zmiňuje, že analytická metoda hodnocení vyzdvihuje jednotlivé chyby, kterých se žák při sdělení dopouští, a to je někdy při ústním zkoušení zbytečné, pokud je jinak obsah sdělení pochopitelný. Analytické hodnocení se užívá například na konci pololetí, kdy se prověřují naučené dovednosti více do hloubky. Někteří z respondentů ale dávají analytickému hodnocení přednost i při průběžném zkoušení.

V odborné literatuře se užívá obou metod, každá má své plusy i negativa. Autoři použitých publikací se přiklání spíše k analytickému hodnocení, které je v knihách popisováno častěji, nicméně ani globální metodu povětšinou nevyvrací. Po prostudování literatury a shrnutí myšlenek učitelů považují za ideální tyto metody v praxi střídat, každé zkoušení je trochu jiné a tak by i hodnocení mělo být uzpůsobeno této proměnlivosti.

Jak často zkoušíte ústně?

Četnost ústního zkoušení se u jednotlivých respondentů liší. Jedním z faktorů, kterými je tato odlišnost podporována, je rozdílný způsob zkoušení. Někteří učitelé nezkouší ústní formou tak běžně, jelikož ji využívají k většímu otestování, ke kterému dochází pouze jednou za čas. Alespoň jednou za pololetí by ale žák měl být ústně vyzkoušen, u některých k tomu dochází třeba i třikrát za pololetí. Jak popsal jeden z respondentů, mnohdy si na to v takové situaci stačí vyčlenit část jedné vyučovací hodiny týdně. Někteří z dotazovaných zkouší ústně častěji, protože to používá jako formu k hodnocení obvyklého projev žáků a jejich aktivity v hodině, v takových případech pak žáci mohou obdržet známek za ústní projev hned několik. Další z respondentů přizpůsobuje ústní zkoušení probírané látce, takže záleží, o jakém tématu

se žáci zrovna učí. V takových případech může ústní zkoušení probíhat velmi sporadicky, a nebo naopak každou hodinu. Všechny přístupy mají svá pozitiva i negativa, nikdy by se však ústní zkoušení nemělo z vyučování úplně vytratit. K tomu ale naštěstí u žádného z respondentů nedochází.

Jak je již zmíněno výše, teorie se k četnosti zkoušení spíše nevyjadřuje a není tak všeobecně daný počet, kolikrát by se mělo za pololetí ústně zkoušet, a to i proto, že každý pojímá ústní zkoušení částečně jinak. Tato otázka byla zamýšlena spíše jako obecně informativní a již od začátku jsem předpokládala, že se bude obtížně porovnávat a že se respondenti v odpovědích neshodnou. I přesto mi pro získání uceleného posledu na situaci přijde relevantní a odpovědi na tuto otázku jsou poučné.

Jaké techniky pro ústní zkoušení využíváte?

(techniky zmiňované v DP – rozhovor, připravená prezentace, popisování, diskuse, otázky a odpovědi, hraní rolí apod. – uveďte klidně i jiné)

Mezi oblíbené techniky ústního zkoušení u respondentů patří jednoznačně rozhovor, který využívá až na jednoho každý z dotázaných učitelů. Dalšími často užívanými metodami jsou také hraní rolí a samostatná prezentace žáka, kdy sám mluví na vybrané téma, které se snaží třídě a vyučujícímu představit, nebo jednoduše vypráví o sobě či své rodině. Někteří učitelé také využívají techniky jako je klasické překládání slovní zásoby, frází a vět z češtiny do angličtiny, odpovídání na pokládané otázky, popisování obrázkového materiálu, hlasité čtení textu nebo jeho převyprávění poté, co si ho žák předem v klidu přečte. Myslím si, že užívaných technik může být více, nicméně tím, že jsem přidala k otázce příklad možných technik uvedených v práci, se učitelé při odpovídání zaměřili hlavně na tyto techniky a další sdělili jen výjimečně. Příklady jsem uváděla z důvodu, aby bylo respondentům jasné, co je zamýšleno termínem ‚techniky pro ústní zkoušení‘, ale zpětně musím konstatovat, že otázka by byla srozumitelná i bez uvedených příkladů a je možné, že bych dostala rozmanitější odpovědi, kdybych tuto poznámku u otázky vynechala.

Právě metody jako je překlad, připravená prezentace či hlasité čtení se podle teoretických publikací moc nedoporučují, protože nejsou komunikativní a příliš nevyprávějí o mluvních dovednostech žáka. Čtením a překladem nevytváří žáci žádné vlastní jazykové konstrukce a připravená prezentace je zbytečná, pokud se ji žák naučí z paměti a text pouze odříká, bez toho, aby nad ním přemýšlel. Tyto metody jsou však jednoduché a do hodin snadno zařaditelné, proto se stále využívají. Další metody, jako

rozhovor a hraní rolí, jsou však podle teorie velmi účinné, a to, že patří mezi nejčastěji zmiňované v rozhovoru, je dobrá zpráva.

Zkoušíte žáky jednotlivě nebo ve skupině? Jak početné skupiny případně využíváte?

Testovat žáky ústně je možné buď jednotlivě, nebo ve dvojicích či menších skupinkách. Existuje množství technik pro ústní testování a některé jsou sestaveny přímo pro skupinové zkoušení, jiné lze snadno přizpůsobit situaci. Respondenti zkouší studenty častěji jednotlivě, případně ve dvojicích. Větších skupinek neuvádí žádný z dotázaných, maximální počet uvedl Respondent B, který využívá skupinky o 4 žácích, většinou však využívají spíše dvojic či trojic. Někdo například zkouší pouze v lavici a nenutí žáky chodit před tabulí.

Z teorie víme, že pokud jsou žáci zkoušeni ve dvojicích či menších skupinkách a mají možnost mezi sebou hovořit, prohlubuje to jejich schopnost interakce mnohdy více než při hovoru s učitelem. S vrstevníky se žák cítí uvolněně a jeho projev je tak mnohem přirozenější. Jeho výkon je ale v takovém případě ovlivněn výkony ostatních spoluúčastníků, a je tedy možné, že samostatně by žák obdržel vyšší hodnocení. Při interakci s učitelem je výhoda v přímé kontrole, učitel může žáka navést, pomoci mu s vyjádřením a upozornit na chyby, které by mohly narušit další vývoj komunikace. Nelze tedy s přesností určit, který postup je lepší a který horší.

Na co se při ústním zkoušení primárně zaměřujete?

Ústní zkoušení se dá využít k testování několika aspektů jazyka, a tak se jedna z položených otázek týkala právě prozkoumání toho, na co se učitelé při ústním zkoušení primárně zaměřují. Nejčastěji v odpovědích zazněla plynulost a srozumitelnost projevu a pak slovní zásoba a s tím spojená výslovnost jednotlivých slov. Učitelé se zaměřují i na správné užití gramatických prvků, i když to mnohdy není jejich primárním zájmem. Pokud se nejedná o hrubé chyby a nenarušují pochopení obsahu sdělení, často je lepší je nechat být. Vhodné také je, jak uvádí jeden z respondentů, do projevu nevstupovat, abychom žáka zbytečně nerozhodili, ale dělat si poznámky a upozornit žáka na chyby až na konci zkoušení. Velmi mě zaujala odpověď Respondenta D, který uvedl, že se při zkoušení soustředí také na emoce, které žák během zkoušení prožívá. Emoční složka je nedílnou součástí naší osobnosti a i tomu by se měla při přípravě i průběhu zkoušení věnovat pozornost.

Existuje velké množství aspektů, kterým by se měla při ústním zkoušení věnovat pozornost. Tyto prvky se budou pravděpodobně lišit podle tématu zkoušení a podle osobnosti žáka, ale žádná z těchto součástí by neměla být zcela opomíjena. Samozřejmě není v reálných silách učitele se zaměřit na každou z nich, proto je vhodné zkoušet dovednost mluvení častěji a vždy pozorovat pouze pár z nich.

Jakou váhu udělujete známce z ústního zkoušení?

Co se hodnotnosti ústního zkoušení týče, učitelé mu přiřkládají různou váhu. Některé školy mají hodnotící systém předem určený a váha každé známky je tedy předem daná, jindy záleží na učiteli samotném. Pomocí této otázky jsem chtěla zjistit, zda se ústní zkoušení považuje ve školství za obecně hodnotnější, či se mu tolik důraznosti nepřiděluje. Odpovědi jsou velmi rozmanité, každý učitel pojímá hodnocení ústního zkoušení rozdílně. Někteří známce udělují velkou váhu, nadpoloviční z bodového systému užívaného školou. Srovnatelná může být například i se známkou z písemného testu za měsíc. Jeden z respondentů ústní projev nehodnotí celkovou známkou, ale přičítá ho k finální známce a žáci si tím tak mohou své hodnocení mnohdy vylepšit. Vždy ale záleží na situaci, a zda se jedná o zkoušení krátké, průběžné, závěrečné a předem avizované.

Je zde něco, co byste chtěli k problematice ústního zkoušení dodat?

V závěru jsem ponechala učitelům prostor pro vyjádření osobního postoje a dodatečných myšlenek týkajících se problematiky ústního zkoušení. Jak jeden z respondentů podotkl, ústní zkoušení je těžké, zejména pokud je ve třídě velký počet žáků, kteří mají rozdílnou úroveň jazykových schopností. Je také důležité se postarat o ty žáky, kteří zkoušení nejsou, a vymyslet pro ně nějakou aktivitu. Nejčastěji se jim zadá samostatná práce, měla by to být ale práce, při které není potřeba asistence učitele. Je ale velmi pravděpodobné, že ne všichni budou pracovat tak poctivě a efektivně, jako při běžném průběhu hodiny. Zároveň by to měla být práce, kterou může zkoušený žák vynechat nebo si ji snadno dodělat doma. Většina žáků se chce jazyk učit, aby rozuměli cizojazyčným textům, písním a filmům a v neposlední řadě aby se mohli domluvit s cizinci. Důležité je žáky podporovat, aby se ústního projevu nebáli a mluvili, i když budou někdy dělat chyby. Respondent D dodává, že ať už testuje úroveň nebo konkrétní kategorie, do ústního projevu žákům zasahuje co nejméně a nechává je volně mluvit.

Nechce v nich totiž ‚zničit touhu mluvit anglicky‘, jak sama říká. Chyby vždy s žákem probere až na konci zkoušení a společně si vysvětlí, jak k nim došlo a jak se do příště chybám vyhnout. Výuka anglického jazyka je hodně obsáhlá, a kvůli času je mnohdy těžké do hodiny ústní zkoušení zařadit. Je tak nutné si dopředu hodiny naplánovat, aby se látka stihla dostatečně probrat, žáci měli dost času na pochopení a zbyl čas na hodnotné procvičování a zkoušení.

8.2 Rozhovory se žáky

Druhá metoda výzkumu spočívá ve strukturovaném rozhovoru se žáky druhého stupně základní školy. Vyzpovídala jsem čtyři žáky, se kterými bylo možné se setkat i v průběhu omezení vlády během nouzového stavu. Všichni žáci navštěvují odlišnou základní školu v Jihočeském kraji, nebo mají alespoň jiného učitele anglického jazyka. Všechny přístupy tak budou jiné nejen z pohledu samotných žáků, ale také kvůli rozdílu v působení učitele.

Tabulka 4: Respondenti - žáci

Respondenti	Třída	Pohlaví
Respondent H	8. třída	dívka
Respondent I	6. třída	chlapec
Respondent J	7. třída	dívka
Respondent K	8. třída	chlapec

Zdroj: vlastní zpracování

Žákům bylo položeno pět hlavních otázek, na které měli odpovědět. Odpovědi jsem dále rozváděla pokládáním dalších otázek, abych se dozvěděla co nejvíce podstatných informací. Žáci základní školy většinou nejsou zvyklí odpovídat květnatě, ale přitom mají spoustu myšlenek a názorů, které chtějí sdělit, a proto jsem zvolila tento typ rozhovoru, kdy jejich odpověď uchopím a dále s ní pracuji a rozvíjím ji. Ačkoli hlavním bodem praktické části jsou rozhovory s učiteli, i názor žáků na tuto problematiku je důležité prozkoumat, proto jsem k této metodě přistoupila.

Máš raději písemný test, nebo ústní zkoušení?

Ačkoli se v přímé odpovědi na tuto otázku respondenti neshodují, jejich myšlenky jsou podobné. Respondent J a Respondent K preferují v hodinách angličtiny ústní test, přestože Respondent K uvedl, že obecně má raději testy písemné. Zbylí dva respondenti jsou raději, když mohou odpovědi psát, nejsou tak tolik nervózní a vědí, že si mohou odpovědi více promyslet, než při ústní interakci. Všichni respondenti se ale shodují na hlavní výhodě ústního zkoušení. Tou je podle nich to, že se jim vždy dostane pomoci od učitele, pokud si na něco nemohou vzpomenout, nebo pokud vyučující vidí, že jsou nervózní. K tomu při písemném testu nedochází. Ústní zkoušení považují tedy za méně přísné, a i proto se k němu někteří ze žáků přiklání. Podle Respondenta K je u písemného testu obtížnější vzpomenout si na psanou formu jazyka, proto raději podstupuje ústní zkoušení, když má možnost výběru. Respondent H se spíše přiklání k písemnému zkoušení, ale dodává, že některé písemné testy jsou většinou oproti ústnímu zkoušení o dost delší, pokud se nejedná o nějaké pětiminutové procvičování.

Jsi raději zkoušen/a před tabulí, nebo průběžně v lavici?

V této otázce se mi dostalo též rozdílných odpovědí. To je zapříčiněno hlavně tím, že v každé třídě probíhá ústní zkoušení trochu jinak, a někdo tedy není zvyklý na to být zkoušen před tabulí a jiní zase nebývají zkoušeni v lavici. Respondent J se cítí před tabulí lépe, protože se tam soustředí jen na to, co má při zkoušení dělat, zatím co když je zkoušen v lavici, vyrušuje ho okolí a on se soustředí méně. Respondent H se naopak v lavici cítí příjemněji a před tabulí si z nervozity nevybavuje slovní zásobu apod., a dělá chyby v oblastech, které mu jinak jdou.

Jak ve vašich hodinách AJ probíhá ústní zkoušení?

Nejčastější formou ústního zkoušení je rozhovor mezi učitelem a žákem. Ten se buď týká obecných informací o žákovi, jako například jeho zálib, rodiny nebo víkendových plánů, nebo rozhovor vedou na téma, které je zrovna v ten čas v hodinách rozebíráno. Častý je ale překlad slovíček nebo nepravdělných sloves apod. V některých třídách jsou používány obrázky, které mají žáci během zkoušení popsat, porovnat mezi sebou nebo převyprávět, jakého příběhu je obrázek součástí – například co se na obrázku asi zrovna odehrává, co tomu přecházelo nebo co bude následovat. Tím se rozvíjí žákova představivost a často u takových úkolů zapomenou, že jsou vlastně

zkoušení, a baví je to, jak potvrzuje Respondent H. Další respondenti vypověděli, že jsou též zkoušeni formou připravené prezentace. Na dopředu zadané téma si připraví krátké povídání, které pak před tabulí prezentují. Další používanou metodou ve vyšších ročnících je také společná diskuse. Není to typické zkoušení, při kterém by všichni zúčastnění byli na konci ohodnoceni. Znamku dostanou ti žáci, kteří se aktivně zapojují a projeví snahu a zájem známku obdržet. Žáci, kteří se do diskuse moc nezapojují, se tak nemusí bát špatné známky. Další technikou, která žáky interaktivně zapojuje, je hledání informací mezi spolužáky, kdy je úkolem žáků doplnit tabulku s chybějícími údaji, které zjistí tím, že se na ně budou ptát mezi sebou. Respondent K také uvedl, že někdy v hodinách ztvárňují scénky a přehrávají situace, ke kterým může dojít v obchodě, na ulici apod. Za ty jsou následně také ohodnoceni, někdy pouze malou známkou, jindy známkou větší, která se uděluje za ústní zkoušení.

Zkoušení probíhá nejčastěji jednou týdně, většina učitelů má vyhrazený den, ve kterém žáky testuje při samostatných rozhovorech či ústních prezentacích apod. Během dalších hodin jsou známkovány například právě předváděné scénky nebo probíhá zmíněná diskuse. Respondent I zároveň dodává, že pokud chce být někdo zkoušený i v jiný den, než ten k tomu určený, může se na začátku hodiny dobrovolně přihlásit. Někdy učitelé také umožňují, že pokud chce být žák vyzkoušen z čerstvě probírané látky, prozkouší ho v nové slovní zásobě nanečisto. Tak si žák novou látku alespoň lépe zapamatuje.

Jaké způsoby ústního zkoušení máš nejraději a chceš, aby byly při zkoušení používány?

Oblíbenými technikami zkoušení mezi žáky jsou práce s obrázkem, společná diskuse, ale i ústní prezentace a překlad slovíček. Respondent H uvádí, že pokud je zvolené dobré téma konverzace, je to pro příjemná forma zkoušení, a někdy je to skoro stejné, jako když se o něčem baví o přestávce, akorát v jiném jazyce a samozřejmě s jednoduššími větami. Uznává ale, že spolužáci, kteří si v angličtině moc nevěří, si tuto formu moc neužívají. Je na nich vidět, že by chtěli přispět svým názorem nebo příběhem, ale raději mlčí, protože je pro ně obtížné se anglicky rychle vyjádřit v konverzaci. Vyučující se ale snaží podporovat, nechá jim více prostoru a poradí slovíčka, se kterými mají problém. Popis obrázku zmiňuje více respondentů, vizuální materiály v hodině jsou dobrým podnětem pro navození tématu a při projevu slouží jako podpora, vždy je lepší mluvit o něčem, co reálně vidí nebo si to dokážou představit.

Respondent J má v oblibě prezentaci, kterou si může doma připravit. Domácí příprava mu nedělá problém, a jelikož stačí pár vět, i zapamatování je snadné. Tím, že si věty navíc napíše a zapamatuje si je, je v hlavě často uchová už dlouhodobě a naučí se tak lépe mluvit, používat určitou gramatiku nebo slovíčka, jak sám říká. Respondent K má rád zkoušení na slovíčka nebo nepravidelná slovesa, protože se je zkrátka snadno naučí a ví, co má při zkoušení očekávat.

Jak se při ústním zkoušení cítíš?

Všichni žáci se shodují, že jsou při zkoušení nervózní, někteří více než jiní, ale zkoušení, ať už písemné nebo ústní, je vždy trochu stresující situací i pro žáky, kteří mají samé jedničky. Respondentům, kterým jazyk tolik nejde, dělá problém hlavně to, že nedokážou rychle reagovat, když se jich během zkoušení vyučující na něco ptá. Potřebují na odpověď více času, ale když zjistí, že jim vyučující případně poradí a nijak je nepopohání, trochu se uklidní. Během některých aktivit, jako je například popis obrázku nebo hraní rolí, žáci často zapomenou, že jsou hodnoceni, a cítí se tak příjemně a uvolněně. Některým žákům také pomáhá, že dopředu vědí, co se po nich při zkoušení bude požadovat, a mají možnost domácí přípravy. To jim pomůže se na zkoušení připravit i psychicky a v hodině s tím pak počítají a nebojí se tolik.

Všichni čtyři dotázaní žáci si své vyučující angličtiny chválí. Na prvním stupni se někteří z nich setkali s učitelem, který jim nedokázal jazyk tolik vysvětlit a jehož hodiny žáky spíše nebavily, na druhém stupni už hodiny angličtiny ale mají vesměs rádi. Respondent K přiznal, že mu jazyky moc nejdou, nicméně k angličtině má spíše kladný vztah, protože se jí učí již delší dobu a vyučující není tolik přísná jako v druhém cizím jazyku. Nezískala jsem tak pohled žáka, který by měl k angličtině vyloženě negativní vztah a byl nespokojený s vyučováním i formou výuky. Pohled takového žáka by byl pak jistě odlišný od získaných názorů, nicméně jsem ráda, že dotázaní k jazyku přistupují pozitivně.

9 Diskuse

Provedený výzkum zobrazuje situaci ústního zkoušení z pohledu učitelů i žáků. Tím, že byly do výzkumu zapojeny obě strany účastníci se zkoušení, se docílilo uceleného zhodnocení situace. Rozhovory s učiteli byly hlavní náplní praktického zpracování práce, nicméně ani žáci by neměli být v této oblasti zkoumání vynecháni. Jak jsme se přesvědčili, ne vždy se pohledy těchto stran shodují.

Teoretickému zpracování ústního zkoušení se věnuje první část diplomové práce, a stala se podkladem pro přípravu praktické části. Teorii jsem též provázala s výsledky výzkumného šetření již při zpracování rozhovorů s učiteli. Každá z otázek a její odpovědi byly tedy porovnány s teoretickým hlediskem v odborné literatuře. Lze říci, že ve spoustě případů odpovídají teoretické postoje poznatkům z praxe. V některých oblastech se tato shoda dala očekávat, jako například v důležitosti rozvoje řečové dovednosti mluvení u žáků či ve srovnání ústního a písemného zkoušení, kde učitelé prokázali preferenci písemných testů. Ústní zkoušení je pro učitele náročné, musí mu věnovat více času a obměňovat obsah testování. Prohlubuje to ale žákovy dovednosti ale jiným způsobem než písemný test, proto je potřeba začlenit do výuky obě formy testování.

Co je také podstatné zmínit u volby mezi písemným a ústním zkoušením, je fakt, že obě skupiny na tuto problematiku nahlíželi z jiných perspektiv. Učitelé z většiny zvolili písemné zkoušení z praktických důvodů. Žáci však rozhodovali na základně vnitřních pocitů a vlastních řečových schopností. Písemný test jim sice dává více času na promyšlení odpovědi, ale je často mnohem delší, než když je učitel vyzkouší ústně. Dalším faktorem byla i role učitele, který s nimi při ústním zkoušení nějakým způsobem spolupracuje, povzbuzuje je a dokáže poradit. Při psaní testu se musí spoléhat pouze na sebe, a pokud jim zrovna vypadne nějaké slovíčko, nebo ho vědí, ale omylem napíšou něco jiného, nikdo jim v danou chvíli nepomůže.

U některých otázek jsem však čekala, že se budou odpovědi s teorií lišit, a příjemně mě překvapilo, že jsem se mýlila. Obávala jsem se například, že přípravě ústního zkoušení moc učitelů čas nevěnuje, ale prokázalo se, že příprava je i pro učitele s delší praxí stále podstatná a nepodceňují ji. To zároveň pomáhá i žákům, zkoušení je pak promyšlené a hodnocení spravedlivé, pokud si učitel předem určí, jak bude při hodnocení postupovat.

Formátů ústního zkoušení je mnoho, a každý učitel pojímá zkoušení po svém, některé formáty jsou ale celkově oblíbenější než jiné. Mezi ty populární patří například rozhovor, práce s obrázkovým materiálem, převyprávění příběhu nebo hraní rolí. Učitelé rádi využívají i techniku samostatné ústní prezentace žáků, hlasité čtení a překlad slovíček či nepravidelných sloves, která právě autoři teoretických publikací považují za zastaralé, neinteraktivní a obecně nevhodné pro ústní zkoušení. Tomu ale kromě učitelů odporují i pohledy žáků. U mnoha z nich je právě překlad slovíček nebo připravený monolog oblíbený, protože se na něj mohou předem připravit a jsou v průběhu zkoušení klidnější.

Učitelé dnes využívají kromě typického zkoušení před tabulí, které zažil nejspíš každý z nás, též možnost zkoušení v lavici. Předpokládala jsem, že tato varianta všechny žáky potěší, protože zkoušení před tabulí je pro ně náročnější. Rozhovory se žáky ale prokázaly, že i v tak malém počtu respondentů se našel někdo, komu zkoušení před tabulí vyhovuje více, protože se nemusí soustředit na to, co se děje kolem něj v lavici, a koncentruje se lépe na zkoušení.

Každý učitel by měl projevit snahu a pokusit se poznat své žáky. Je to jeden z klíčových momentů, který určuje, jak se bude výuka ve třídě dále vyvíjet. Pokud vyučující své žáky zná, má možnost sestavit hodiny přesně podle potřeb a požadavků studentů, ti se pak budou do hodin více angažovat a celý proces učení se angličtiny to obohatí. To vyplývá i z výzkumu. Jedna vyučující sdělila, že dělala v rámci svých hodin průzkum týkající se oblasti zkoušení z jazyka. Z průzkumu zjistila, že její žáci nemají zkoušení před tabulí rádi, mají z něj strach, jsou nervózní a zbytečně chybují. Proto tedy i ona změnila svůj přístup a žáky zkouší v lavicích pomocí průběžných aktivit nebo jednoduchých rozhovorů, které žáky nijak nestresují. Některým studentům jiných učitelů to ale naopak vyhovuje. Vždy je tedy důležité znát preference žáka a podle toho se snažit zkoušení uzpůsobit, aby to vyhovovalo oběma stranám.

Ústní zkoušení je sice pro realizaci náročnější než písemný test, ale pro osvojení jazyka je stejně důležité. Písemný test se také musí předem připravit, nicméně stačí zadat jeden test všem žákům ve stejný čas. To u ústního zkoušení možné samozřejmě není, nejen, že se nedá vyzkoušet celá třída najednou, ale nemůžeme ani použít naprosto stejný způsob zkoušení pro vícero žáků. Ústní zkoušení by mělo být autentické a do jisté míry nepředvídatelné, abychom otestovali i reakce žáků na určité podněty. Nemůžeme tedy používat stále stejné slovíčka, věty a situace, je nutné to při zkoušení obměňovat. Naopak téma je možné zachovat, aby se docílilo spravedlnosti mezi žáky.

Někdy se totiž může stát, že jedno téma je pro žáky obecně náročnější než jiné, a zkoušení z takového tématu by mohlo zaznamenat horší výsledky.

Samozřejmě existují školy, které se ústnímu projevu žáků, jeho rozvíjení, procvičování a zkoušení, věnují více a výuka je tam tedy postavena trochu jinak, než jak se ukazuje z rozhovorech. Nicméně situace, která z rozhovorů vyplývá, se dá považovat za běžnou okolnost ústního zkoušení na českých základních školách. Dotazovaní učitelé učí na klasických základních školách, některé z nich mají specializace na různé předměty a dvě z nich se specializují na jazyky, ale spíše ve vztahu k jiným předmětům a užitím výukové metody CLIL. Žádná ze škol, na kterých jednotliví respondenti působí, ale nepojímá žádný alternativnější způsob výuky anglického jazyka a výuka je tedy většinou klasická frontální.

Zpracování této diplomové práce pro mě, jakožto budoucího učitele angličtiny na druhém stupni, bylo velkým přínosem. Již dopředu jsem věděla, že rozvoj dovednosti mluvení je v dnešní době čím dál tím podstatnější, s pomocí této práce jsem si ale uvědomila, že s důkladnou přípravou lze ústní zkoušení zařadit do hodiny nenásilnou formou. Existuje množství technik, které se dají praktikovat v průběhu výuky, aniž by si žáci uvědomili, že jsou zkoušeni a cítili se zbytečně pod tlakem. Získané informace mi poslouží do budoucna k zamezení negativního vlivu zkoušení na výuku a na žáky ve své praxi. Zjištěné informace mohou také posloužit pro učitele anglického jazyka, kteří si v oblasti ústního zkoušení nejsou jisti a rádi by se dozvěděli, jaké formáty zkoušení mohou zavést ve svých hodinách a jaké techniky hodnocení se dají využít. Ústní zkoušení není vhodné podceňovat a mělo by být pravidelnou součástí výuky.

Závěr

Diplomová práce pojednává o ústním zkoušení v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Záměrem práce bylo prozkoumat situaci ústního zkoušení v praxi a zjistit, jaký postoj zaujímají k ústnímu zkoušení přímo učitelé angličtiny a žáci druhého stupně.

Zmapování této oblasti je podstatné z toho důvodu, že pro osvojení cizího jazyka je ústní zkoušení nedílnou součástí. Dovednost mluvení je potřeba praktikovat a zkoušet již od začátku výuky jazyka. Problém tkví ale v tom, že osnovy jsou plné učiva, které je nutné probrat, a ústní zkoušení je časově náročná záležitost. Proto bývá mnohdy opomíjeno nebo pojato nedostatečným způsobem. Zajímalo mě tedy, jak se k této problematice staví účastníci zkoušení.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část je založena na studiu odborné literatury na téma jazykového testování a ústního zkoušení. Praktická část zahrnuje výzkum situace ústního zkoušení v praxi. Výzkum byl prováděn pomocí rozhovorů s učiteli a žáky základních škol.

Teoretická část práce se dá rozdělit na tři další části. První část pojednává o testování jazyka obecně a shrnuje hlavní charakteristiky, které by měly být podstatou každého dobrého testu, a zmiňuje také ‚washback‘ efekt. Druhá část se specializuje na ústní zkoušení. Jsou zde zmíněni účastníci zkoušení a možné problémy, které při ústním zkoušení mohou nastat. Hlavní kapitolou této části je souhrn metod, které je možné v rámci testování použít. Třetí část se zabývá hodnocením, shrnuje možné varianty hodnocení a také vymezuje dva hlavní přístupy při hodnocení ústního zkoušení – analytický a globální. Zároveň jsou zde vyjmenovány jednotlivé aspekty mluveného jazyka, na které je potřeba se při výuce i hodnocení zaměřit.

Praktická část práce je zpracována pomocí výzkumných rozhovorů s oběma stranami zapojenými do procesu zkoušení. Hlavní část výzkumu se zakládá na strukturovaných rozhovorech s učiteli anglického jazyka. Cílem rozhovorů bylo získat pohled těch, kteří zkoušení připravují a řídí. Rozhovory se skládaly z celkem třinácti otázek, které zkoumaly přístup učitelů ve čtyřech různých oblastech – obecný postoj k ústnímu zkoušení, jak zkoušení dovednosti mluvení v jejich hodinách probíhá, co je pro ně při zkoušení důležité a jak dovednost mluvení hodnotí.

Získané výsledky jsou následně porovnány s teorií zpracovanou v první části práce. Výzkum prokázal, že realita ve většině případů teorii odpovídá, až na jisté výjimky. Těmi jsou užívané metody a způsob hodnocení u některých respondentů.

Do další části výzkumu jsou zapojeni žáci druhého stupně základních škol. S těmi byl veden polostrukturovaný rozhovor založený na pěti hlavních otázkách, které byly dále rozvíjeny podle potřeby. Žáci odpovídali hlavně na otázky týkající se jejich pocitů během zkoušení a metod, které jim nejvíce vyhovují.

Z rozhovoru s žáky se do popředí dostala otázka role učitele v průběhu zkoušení. Role učitele je zásadní, může jim totiž být potřebnou oporou a nápovědou. Žáci se shodli, že i pouhá myšlenka na to, že tam učitel je přítomen, aby je nasměroval, je pro ně uklidňující a pomůže jim to při odbourání nervozity.

Cílem diplomové práce bylo prozkoumat aktuální situaci ústního zkoušení na druhém stupni základních škol. Toho se podařilo dosáhnout provedením rozhovorů a získáním pohledů obou stran zkoušení na situaci. Ústní zkoušení se může jevit jako nelehký úkol, který skýtá množství překážek, nicméně s dobrou přípravou a důkladným výběrem vhodných metod může být zkoušení přirozenou součástí vyučovacích hodin a obě strany si ho mohou užít.

Summary

The diploma thesis has dealt with oral testing in English language classes at the lower secondary school level. The aim of the thesis was to explore the situation of oral testing in practice by doing research among the teachers and pupils involved in the process. Mapping this area is crucial because oral testing is integral for foreign language acquisition. The ability to speak needs to be practiced from the beginning of language learning.

The thesis is divided into two main parts – theoretical and practical. The theoretical part is based on the study of specialised literature dealing with the topic of language testing and testing spoken language especially. The practical part is based on the research among teachers and students.

The theoretical part consists of three sections. The first section deals with language testing in general. In those chapters there are described the main features which should be part of every good test. The most important features are validity, reliability, authenticity and practicality. In this part also the ‘washback effect’ of a test is explained. It shows how the test influences the teaching process and the content of lessons.

The second section focuses specifically on oral testing. Oral examining involves different types of participants which has to be considered while preparing the exam. Apart from the testee, the roles of the tester, an interlocutor and an assessor have to be integrated. As with every type of testing, there are several difficulties which are described in this section as well. The other part of this section consists of several methods which can be used for testing speaking skills. The methods described are: interview, peer interaction, discussion and conversation, picture description and comparison, search for information, role play, questions and answers and retelling a story. The chapter also describes several methods which are considered unsuitable but are still used in schools. Those are methods such as translation, prepared monologue and reading aloud.

In the third section of the theoretical part, the evaluation of oral examination is explored. There are many ways possible how to assess oral interaction. Every teacher has different methods and also their demands differ usually for each type of testing. This section includes techniques as using a rating scale or the process of weighting. The

final part describes two main approaches to evaluating oral language. The analytic method concentrates on several speaking aspects in more detail. The global method of evaluation examines the speaking skills in general and its main focus is on the overall ability to communicate and to express an opinion in the foreign language. This section also presents further information about the aspects of speaking. In every speech various aspects are involved, which can be considered while assessing. The main aspects which should be practised on daily basis are grammar, vocabulary, pronunciation, intonation, stress, fluency and content. More detailed aspects which can also be inspected are flexibility, length, adequacy or independence.

The practical part of this thesis is based on the interviews with two groups of participants in the testing process. The main part of the research was devoted to the teachers. Using structured interview I questioned seven English teachers. These interviews represent the viewpoint of those preparing and controlling the examination. The four main areas of my interest were:

- 1) Attitude towards oral testing in general
- 2) How they examine the speaking skills
- 3) What is important for them when testing
- 4) How they evaluate speaking

To inspect those four areas I had constructed thirteen questions which were presented to the teachers. The research revealed that teachers use techniques as interview, role play or picture description as well as non-recommended translation and prepared presentation. Those techniques are easy to test and easy to evaluate and children still like them, as the second part of the research revealed.

The teachers agreed on the importance of developing speaking skills but also admitted they prefer to use writing tests because of the time management. When testing oral skills the main attention is paid to both general ability to communicate and closer aspects of oral language. As for the evaluation, both oral examination and additional communicative activities used during the lessons are assessed.

The obtained results were compared with the theory from the first part of the thesis. The reality usually does correspond with the theory but there are some exceptions, for instance the method used to examine or the method used to evaluate.

Those differences, however, in general are neither crucial nor surprising, which is mostly pleasing for the future development of oral examination.

The second part of the research includes interviews with four pupils of lower secondary school level. For those interviews five main questions were prepared. Those main questions were followed with several subsequent questions, which tended to develop the given answers and thoughts which were interesting or important for the topic. Pupils were asked about their feelings while being tested and also about the preference of testing techniques.

The research among the pupils raised the role of the teacher during the examination. The teachers play very important role in testing. This is because they can help students when needed. Pupils agreed that the presence of the support helps them to unwind when being tested. The teacher does not necessary need to advise them or help them; the idea of the support is enough in some cases.

This thesis aimed to look into the reality of oral examination at schools. It was achieved by presenting viewpoints of both teachers and pupils. Those two groups have different approaches to this issue. The reason behind that is they both take into consideration different aspects. Teachers have to remember the time management, the involvement of all of the language skills and the general lessons content. Pupils consider mainly their feelings and their language abilities.

To conclude, oral examination may seem as uneasy task but with good preparation and careful consideration of testing methods it can be integrated into the educational process naturally and both students and teachers may enjoy it.

Bibliografie

BACHMAN, Lyte F. a Adrian S PALMER. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. ISBN 01-943-7148-4.

BACHMAN, Lyte F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. ISBN 01-943-7003-8.

GREEN, Anthony. *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*. London: Routledge, 2014. ISBN 978-1-315-88962-7.

HEATON, J. B. *Classroom testing*. London: Longman, 1990. ISBN 05-827-4625-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HUGHES, Arthur. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 05-212-7260-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.

PAWLAK, Mirosław a Ewa WANIEK-KLIMCZAK. *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*. Heidelberg: Springer, 2015. ISBN 978-3-642-38339-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0404-4.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

UNDERHILL, Nic. *Testing spoken language: a handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. ISBN 0-521-31276-0.

WEIR, Cyril. J. *Communicative language testing*. Hertfordshire: Prentice Hall, 1990. ISBN 0-13-155284-8.

WILLIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUKační LABoratoř, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

Elektronické publikace

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Internetové zdroje

110/1998 Sb. Ústavní zákon o bezpečnosti ČR. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-110>

Content or Contents? – English Grammar Today. *Cambridge Dictionary* [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/content-or-contents>

Fluency. *Cambridge Dictionary* [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fluency>

Grammar. *Cambridge Dictionary* [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/grammar>

Intonation – English Grammar Today. *Cambridge Dictionary* [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/intonation>

Pronunciation – English Grammar Today. *Cambridge Dictionary* [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/pronunciation>

Stress. *Cambridge Dictionary* [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/stress>

Vocabulary. *Cambridge Dictionary* [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/vocabulary>

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek

Obrázek 1: Rozdělení jazykových úrovní.....	19
---	----

Tabulky

Tabulka 1: Hodnotící stupnice.....	35
Tabulka 2: Váhový systém	37
Tabulka 3: Respondenti - učitelé	47
Tabulka 4: Respondenti - žáci	55