

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv formativního hodnocení na rozvoj jazykových kompetencí v hodinách
německého jazyka na základní škole

The influence of formative assessment on the development of language skills
in the German language lessons at primary school

Bc. Kristýna Jakešová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Tomáš Botlík Nuc, Ph.D.

Studijní program: Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední
školy

Studijní obor: N NJ 20

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Vliv formativního hodnocení na rozvoj jazykových kompetencí v hodinách německého jazyka na základní škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 7. 2024.

Ráda bych poděkovala panu Mgr. et Mgr. Tomášovi Botlíku Nucovi, Ph.D. za odborné vedení při psaní diplomové práce, za věnovaný čas, cenné rady a připomínky. Děkuji také všem respondentům za jejich ochotu, otevřenost a přínos ve výzkumné části.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na vliv formativního hodnocení na rozvoj jazykových kompetencí v hodinách německého jazyka na základní škole. Práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část se věnuje problematice formativního hodnocení a prezentuje vybrané metody formativního hodnocení využitelné v hodinách německého jazyka.

Praktická část zkoumá efektivitu formativního hodnocení a jeho metod na rozvoj jazykových dovedností u žáků základní školy v hodinách německého jazyka. V rámci analýzy jsou popsány konkrétní metody a jejich vnímaná efektivita žáky. Druhá fáze výzkumu popisuje vztah učitelů k hodnocení a jejich vnímání a využití formativního hodnocení ve výuce německého jazyka.

Cílem této práce je vytvoření přehledu lehce využitelných formativních metod v hodinách německého jazyka a posouzení efektivit formativního hodnocení. Diplomová práce a její výzkum potvrzuje, že formativní hodnocení je efektivní a jeho systematické využívání ve výuce německého jazyka má pozitivní vliv na rozvoj kompetencí studentů v oblasti komunikace, gramatiky, slovní zásoby a kulturního porozumění.

KLÍČOVÁ SLOVA

formativní hodnocení, zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, německý jazyk, výuka německého jazyka, základní škola, metody formativního hodnocení

ABSTRACT

This diploma thesis treats the influence of formative assessment on the development of language skills in the German language lessons at primary school. The thesis is divided into two parts - the theoretical part and the practical part.

The theoretical part deals with the issue of formative assessment and presents selected methods of formative assessment applicable in German language classes.

The practical part explores the effectiveness of formative assessment and its methods on the development of language skills by pupils at primary school in German language classes. The analysis describes specific methods and their perceived effectiveness by the pupils. The second phase of the research describes teachers' attitudes towards assessment and their perceptions and use of formative assessment in German language lessons.

The aim of this thesis is to create an overview of easy-to-use formative methods in German language classes and to assess the effectiveness of formative assessment. The thesis and its research confirm that formative assessment is effective and its systematic use in German language lessons has a positive effect on the development of students' competence in the areas of communication, grammar, vocabulary and cultural understanding.

KEYWORDS

formative assessment, feedback, self-assessment, peer assessment, German language, German language teaching, primary school, formative assessment techniques

ABSTRACT

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Einfluss der formativen Beurteilung auf die Entwicklung von Sprachkompetenzen im deutschen Sprachunterricht an einer Grundschule. Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile - den theoretischen Teil und den praktischen Teil.

Der theoretische Teil befasst sich mit der Problematik der formativen Beurteilung und stellt ausgewählte Methoden der formativen Beurteilung vor, die im Deutschunterricht anwendbar sind.

Im praktischen Teil wird die Effektivität der formativen Beurteilung und ihrer Methoden auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse von Grundschulern im Deutschunterricht untersucht. Die Analyse beschreibt spezifische formative Methoden und ihre von den Schülern und Schülerinnen wahrgenommene Effektivität. Die zweite Phase der Untersuchung beschreibt die Einstellung der Lehrkräfte zur Beurteilung sowie ihre Wahrnehmung und Verwendung der formativen Beurteilung im Deutschunterricht.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, einen Überblick über einfach anzuwendende formative Methoden im Deutschunterricht zu schaffen und die Effektivität der formativen Beurteilung zu bewerten. Die Diplomarbeit und ihre Untersuchungen bestätigen, dass formative Beurteilung effektiv ist und ihr systematischer Einsatz im Deutschunterricht einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen in den Bereichen wie Kommunikation, Grammatik, Wortschatz und kulturelles Verständnis hat.

SCHLÜSSELWÖRTER

formative Beurteilung, Feedback, Selbstbeurteilung, Peer-Bewertung, die deutsche Sprache, Deutschunterricht, Grundschule, formative Beurteilungstechniken

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	
1 Formativní hodnocení.....	10
1.1 Metody formativního hodnocení	15
1.1.1 Sebehodnocení.....	17
1.1.2 Vrstevnické hodnocení	19
1.1.3 Další metody formativního hodnocení dle Wiliama.....	25
1.1.4 Zpětná vazba.....	31
1.1.5 Kritéria.....	43
1.2 Aktuální pojetí formativního hodnocení.....	44
1.3 Význam jazykových kompetencí ve výuce německého jazyka.....	47
Praktická část	
2 Implementace formativního hodnocení ve výuce německého jazyka	51
2.1 Zvolené výzkumné metody a postupy	51
2.2 Analýza dat a výsledky žáků	53
2.2.1 Sebehodnocení.....	53
2.2.2 Vrstevnické hodnocení	59
2.2.3 Zpětná vazba od učitele	62
2.2.4 Mazací tabulky	64
2.2.5 Losovátka.....	66
2.2.6 Další použité metody formativního hodnocení	67
2.3 Rozhovory s učiteli a analýza rozhovorů	70
3 Diskuse a doporučení.....	96
Závěr.....	98

Resumé	100
Abschluss.....	102
Seznam použitých informačních zdrojů	104
Seznam použitých internetových zdrojů.....	105
Seznam obrázků.....	107

Úvod

Hodnocení představuje most mezi výukou a učením.¹

Jak citát napovídá hodnocení je nedílnou součástí školního prostředí, a proto je nutné se o něj zajímat. Hodnocení se dotýká nejen žáků, ale také učitelů a rodičů. Hodnocení dokáže být velkou součástí žakova života, který ho významně ovlivňuje. Může motivovat i demotivovat. Může mu ukázat, jak se zlepšit, kde má rezervy, usměrňovat jeho učení. Hodnocení vytváří i určitý vztah mezi žákem a učitelem a mělo by pomáhat v žakově dalším rozvoji. Hodnocení se nevyhneme ani v běžném životě, proto je důležité, aby ho žáci dokázali přijímat. A ještě důležitější je, aby ho učitelé uměli správně podat, aby žákovi co nejvíce pomohli v jeho rozvoji a poznání.

Tato diplomová práce se zabývá vlivem formativního hodnocení na rozvoj jazykových kompetencí v hodinách německého jazyka na základní škole. Formativní hodnocení bychom měli zavádět do svých hodin především kvůli jeho výrazným a často podstatným výsledkům ve výuce. Několik studií dokazuje, že formativní hodnocení pomohlo žákům s nízkou úrovní úspěšnosti více než zbytku třídy. Tím se snížilo rozpětí dosažených výsledků a zároveň se celkově zvýšilo.² Formativní hodnocení je důležité, protože rozvíjí klíčové kompetence.³

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje definicím formativního hodnocení a jeho metodám. Prezentuje využitelné metody v hodinách německého jazyka na základní škole. Popisuje sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, zpětnou vazbu a práci s kritérii. Dále se zabývá aktuálním pojetím formativního hodnocení a významu jazykových kompetencí ve výuce německého jazyka.

Praktická část práce se věnuje výzkumu, který byl rozdělen do dvou částí. První část byla prováděna na základní škole v hodinách německého jazyka, do hodin byly implementovány metody formativního hodnocení a ověřeny byly pedagogickou praxí. Žáci osmého ročníku se učili po dobu pěti měsíců pomocí různých technik formativního hodnocení. Následně ke

¹ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 52.

² Srov. BLACK, Paul; HARRISON, Chris; LEE, Clare; MARSHALL, Bethan; WILIAM, Dylan. *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Open University Press, 2003. s. 9.

³ Srov. STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení*. Online. Metodický portál RVP.CZ. 2006. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>. [cit. 2024-07-02].

konci období byli dotazováni, zda jim zvolené formativní metody pomohli k efektivnějšímu učení se německého jazyka. Druhá část výzkumu se věnovala rozhovorům s učiteli německého jazyka na základní škole. S učiteli byl veden rozhovor s otázkami, které se týkaly hodnocení obecně, formativního hodnocení, jeho metod a efektivitě. Výsledná data byla analyzována a výsledky jsou prezentovány v praktické části práce. Práce si klade tyto cíle – vytvořit přehled lehce využitelných formativních metod a technik v hodinách německého jazyka na základní škole, posoudit efektivitu formativních metod ve výuce německého jazyka a zhodnotit, zda formativní hodnocení přispívá učebnímu procesu, zejména v kontextu získávání jazykových dovedností v německém jazyce. Analýza v druhé části zároveň zhodnotí, jak žáci a učitelé vnímají efektivitu různých formativních metod. Hypotézou práce je, že formativní hodnocení je efektivnější cesta učení žáků a přináší možnosti pro prohlubování poznání a zlepšuje komunikaci mezi učitelem a žákem. Druhá hypotéza diplomové práce říká, že systematické využívání formativního hodnocení ve výuce německého jazyka má pozitivní vliv na rozvoj kompetencí studentů v oblasti komunikace, gramatiky, slovní zásoby a kulturního porozumění.

1 Formativní hodnocení

Co se skrývá pod názvem formativní hodnocení? V dnešní době je tento pojem velmi populární. Řada vedení škol požaduje po svých učitelích, aby používali právě formativní hodnocení ve svých hodinách. Na tento trend reaguje i *Česká školní inspekce*,⁴ která ve své metodice nabádá učitele k využívání formativního hodnocení. Mezi další trendy ve výuce řadí Průcha⁵ rozdíly genderu, etnické faktory a děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Před dlouhou definicí je vhodné vysvětlit si i původ slova. Starý⁶ uvádí, že pojem do české pedagogiky doputoval z anglického jazyka, avšak jeho kořeny najdeme v latině: *formo* znamená utvářet nebo dávat tvar, odtud pochází i známé sloveso *formovat*, které se používá především v souvislosti s osobností dítěte. Starý dále říká, že přídavné jméno formativní pochází ze slova *formace*, které mimo jiné znamená „dlouhodobý proces utváření pevných hodnotových postojů člověka. Pojem formativní hodnocení tedy odkazuje k tomu, že na prvním místě je v duchu humanismu zájem o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání a chování.“⁷

Heritage přichází s vysvětlením původu slova hodnocení z anglického *assessment*. Anglické slovo pochází z latinského *assidere*, což znamená *sednout si*. Původ slova naznačuje, že si učitel sedne s žákem. Hodnocení se odehrává za účasti žáka a je významné právě pro žáka.⁸

Většina publikací⁹ se shoduje na tom, že formativní hodnocení je takové, které přináší informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Jeho cílem je žákovi zefektivnit

⁴ Srov. PAVLAS, Tomáš; CHVÁL, Martin; BASL, Josef; ZATLOUKAL, Tomáš a ANDRYS, Ondřej. *Metodika propojení externího a vlastního hodnocení škol a školských zařízení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. Dostupné z: https://www.kvalitniskola.cz/getattachment/Namety-a-inspirace/Metodicka-doporuceni/Metodika-propojeni-externiho-a-vlastniho-hodnoceni/Metodika_propojeni_externiho_a_vlastniho_hodnoceni_20-10-2022_SF.pdf.aspx?lang=cs-CZ.

⁵ Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. s. 164-165.

⁶ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 11.

⁷ Tamtéž. s. 11.

⁸ Srov. HERITAGE, Margaret. *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin, 2015. s. 7.

⁹ Srov. HERITAGE, Margaret. *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin, 2015., LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016., WILIAM, Dylan.

cestu k učení. Žákovi má přinést informace o tom, co vše už ví a zná, a zároveň mu poskytnout radu, jak se posunout dál a co zlepšit. Starý uvádí: „...za formativní hodnocení lze označit jen takové hodnocení, které žákům poskytuje relevantní informace pro jejich pokroky v učení. Důležité je dosáhnout toho, aby to tak pociťovali sami žáci. Když učitel říká, že poskytuje žákům relevantní informace o učení, není to totéž, jako když říká žák, že relevantní informace o učení dostává od učitele. Jde tedy nezbytně o dorozumění mezi nimi, a to se neobejde bez srozumitelného slovního popisu.“¹⁰ Mimo známky, které znázorňují sumativní hodnocení, může žák dostat hodnocení i jinou formou jako je verbální hodnocení, obrazy, symboly a grafy. Žák si poté lépe uvědomuje, co mu přesně v dané látce jde a kde se může ještě zlepšit. Laufková zdůrazňuje: „...formativní hodnocení je určeno primárně žákovi.“¹¹

Wiliam¹² formativní hodnocení definuje jako hodnocení zahrnující všechny činnosti prováděné učiteli a / nebo jejich žáky, které poskytují informace, jež mohou být použity jako zpětná vazba k úpravě výuky a učení. Wiliam¹³ dále zmiňuje dva své kolegy, Cowie a Bell, kteří formativní hodnocení definují jako proces a reakci na učení žáků s cílem zlepšit toto učení během učebního procesu. Důležité v této definici je slovíčko během, hodnocení probíhá během učení a mělo by žákům pomoci zlepšit se již během učebního procesu.

S těmito definicemi se shoduje i Heritage, která říká, že formativní hodnocení dělá učitel společně s žákem. Učitelé zahrnují žáky do hodnocení a jsou díky tomu partneři, oba sdílejí zodpovědnost za učební proces.¹⁴

Většina zahraničních definicí formativního hodnocení má společné jediné, a to, že formativní hodnocení je určitý proces. Tradiční české školy spíše hodnotí naučené znalosti

Embedded formative assessment. Solution Tree Press, 2018., FREY, Nancy a FISHER, Douglas. *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning.* ASCD, 2011.

¹⁰ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce.* Portál, 2016. s. 16.

¹¹ Tamtéž. s. 19.

¹² Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment.* Solution Tree Press, 2018. s. 40.

¹³ Srov. Tamtéž. s. 40.

¹⁴ Srov. HERITAGE, Margaret. *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom.* Corwin, 2015. s. 7.

a při hodnocení nezohledňují učební proces ani žákův růst. Wiliam¹⁵ poukazuje na to, že většina učitelů vnímá formativní hodnocení jako konkrétní druh hodnotícího nástroje než jako proces zlepšující výuku.

Wiliam dále podotýká, že se v dnešní době můžeme setkat s různými definicemi pojmu formativní hodnocení, proto svou definici doplňuje: hodnocení funguje formativně do té míry, že důkazy o výsledcích žáků jsou získávány, interpretovány a využívány učitelem, žáky nebo jejich vrstevníky k vytváření rozhodnutí o dalších krocích ve výuce. Tato rozhodnutí by měla být lepší a kvalitnější než rozhodnutí, která by byla učiněna bez těchto důkazů.¹⁶ Dále vysvětluje nejdůležitější body této definice:

1. Pojem formativní popisuje funkčnost učebních důkazů, které hodnocení slouží, a nepopisuje hodnocení samotné.
2. Vliv na vytváření dalších potřebných kroků mají i samotní žáci a jejich spolužáci, nejen učitelé.
3. Důraz je kladen na rozhodnutí, které z formativního hodnocení vyplývá, než na záměry zúčastněných na rozdíl od *hodnocení pro učení (assessment for learning)*.
4. Definice zdůrazňuje výslednou akci namísto záměru. Učení je nepředvídatelné, proto učitel nemůže nikdy s jistotou říci, že vždy splní záměr a cíl výuky v daný čas a na daném místě.
5. Definice se zaměřuje na rozhodnutí o dalších krocích ve výuce neboli o kombinaci výuky, učení nebo jakoukoli činnost, jejímž záměrem je rozvíjet proces učení.
6. Rozhodnutí o dalších krocích jsou buď lepší nebo lépe zdůvodněná než rozhodnutí, která by byla učiněna bez důkazů, které proces hodnocení přináší. Formativní hodnocení nemusí měnit průběh výuky, může pouze učiteli naznačit, že nejlepší postup je ten, který měl učitel celou dobu v úmyslu, tedy že navrhovaný postup byl správný.

Rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením popisuje Susan Brookhart, která říká, že formativní hodnocení obsahuje informace shromážděné a podané za účelem využití při rozvoji znalostí a dovedností. Oproti tomu sumativní hodnocení zaznamenává informace

¹⁵ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 40.

¹⁶ Srov. Tamtéž. s. 48-49.

shromážděné a podané za účelem využití při posuzování výsledků tohoto rozvoje.¹⁷ Sumativní hodnocení se vyznačuje známkami.

„Sumativní hodnocení je tedy zpravidla konečné, formativní hodnocení je zpravidla průběžné.“¹⁸ Starý dále tvrdí, že žák by se měl setkávat s oběma druhy hodnocení. Důležité je, že pro rozvoj klíčových kompetencí slouží právě formativní hodnocení.¹⁹

Marzano dále komentuje potřebu rozlišení mezi formativním a sumativním hodnocením, zvláště v dnešním moderním světě plném projektů. Formativní hodnocení je proces, ne pouze jeden test. Není používáno pouze učiteli, ale také žáky. Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu učitelům a žákům založenou na hodnocení.²⁰ V praxi to znamená, že učitel nehodnotí žákův ústní nebo písemný projev jednou známkou, ale dá mu podrobnou zpětnou vazbu. Tato zpětná vazba žákovi ukáže, na co se má zaměřit.

Hendrick poukazuje na hlavní problém hodnocení, což je podle něj fakt, že si učitelé často pletou známkování se zpětnou vazbou. „Obrovské množství energie věnují učitelé do známkování a často velmi málo tomu, aby z toho měl žák prospěch. Za záruku dobré výuky se tradičně považuje množství oznámkovaných prací, existuje však i mnoho důkazů, že tomu tak není.“²¹

Popham komentuje formativní hodnocení jako plánovaný proces, při kterém učitelé nebo žáci používají důkazy o učení založené na hodnocení k tomu, aby uzpůsobili probíhající aktivitu. Dále znovu říká, stejně jako Marzano, že formativní hodnocení není jeden test, ale proces, který je plánovaný a skládá se z několika aktivit. Jednou z těchto aktivit je používání hodnocení, a to jak formálního, tak neformálního, k získávání důkazů o učebním procesu

¹⁷ Srov. MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. s. 8.

¹⁸ STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení*. Online. Metodický portál RVP.CZ. 2006. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>. [cit. 2024-07-02].

¹⁹ Srov. Tamtéž.

²⁰ Srov. MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. s. 21-22.

²¹ HENDRICK, Carl; MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Universum (Euromedia Group). Praha: Euromedia Group, 2021. s. 24.

žáka (do jaké míry si žák osvojil určitou dovednost nebo soubor znalostí). Na základě těchto důkazů učitelé dále upravují své probíhající výukové aktivity nebo žáci upravují postupy, které právě používají, aby se pokusili naučit to, co se snaží naučit.²² V hodinách německého jazyka můžeme tyto aktivity modifikovat s technikami formativního hodnocení, například k práci s textem zařadit metodu semafor.

Nejdeálnější metoda formativního hodnocení je využití rozhodnutí k následnému zpětnému zformování hodnocení a jeho kritérií. Pokud se učitel zaměří na rozhodnutí k dalším krokům výuky, může poté najít relevantní zdroje důkazů, které by dospěly k vytváření rozhodnutí chytřejším způsobem. S tímto přístupem učitel vždy ví, co dělat s informacemi, které sesbírá, protože měl vše promyšlené již před shromážděním těchto údajů.²³

Formativní hodnocení může být rozděleno podle rozpětí, délky a dopadu na tři cykly: dlouhý, střední a krátký. Dlouhý cyklus je dlouhý čtyři týdny až jeden rok nebo více let, rozpíná se napříč vyučovacích jednotek a zahrnuje monitoring a učební plán. Střední cyklus se rozpíná pouze v rámci vyučovacích jednotek a mezi nimi, je dlouhý jeden až čtyři týdny a jako dopad Wiliam uvádí hodnocení, do kterého se zapojuje i třída, a zlepšení učitelova poznání. Krátký cyklus se odehrává v rámci vyučovacích hodin a mezi nimi, vyznačuje se hodnocením minuta po minutě, den po dni. V krátkém cyklu se projevuje zapojení žáků a zlepšení reakcí učitele.²⁴

Marzano upozorňuje na důležitost hodnocení a říká, že hodnocení, které je prováděno relativně často, prospívá žákovi a jeho úspěchům.²⁵ Dále říká, že správně provedené hodnocení může být velice efektivním nástrojem ke zlepšení žákova učebního procesu.²⁶

²² Srov. MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. s. 22.

²³ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 50.

²⁴ Srov. Tamtéž. s. 51.

²⁵ Srov. MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. s. 6.

²⁶ Srov. Tamtéž. s. 7.

Abychom ve třídě mohli úspěšně využívat formativní hodnocení, musíme být připraveni na významné změny a vyjít ze své komfortní zóny. Black²⁷ o zavádění formativního hodnocení říká, že jakákoli netriviální změna ve výuce zahrnuje jak určitá rizika, které musí učitel podstoupit, tak i práci navíc v průběhu procesu změny. Dále komentuje, že změny jsou lehce proveditelné a můžou jít krok za krokem. Všechny metody formativního hodnocení nemusí být zavedeny v jedné hodině. Navíc tvrdí, že učitelé budou s metodami spokojeni, protože výsledky žáků budou rezonovat s jejich profesními hodnotami.

1.1 Metody formativního hodnocení

Než zařadíme do našeho vyučování metody formativního hodnocení, měli bychom si zodpovědět tři otázky, které zmiňuje Starý.

1. Kam směřuji? Učitel poskytuje jasné a srozumitelné cíle a používá příklady úspěšné a slabé práce. 2. Kde se nacházím? Učitel využívá techniky formativního hodnocení, aby zjistil, kde se žák současně nachází. Poskytuje zpětnou vazbu, kritéria, návodné otázky pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. 3. Jak se dostanu k cíli? Učitel používá techniky, díky kterým žák dosáhne již dříve stanovených cílů. Učitel klade otázky a vede žáky k lepším výsledkům.²⁸ Tyto otázky vyzdvihuje i Heritage.²⁹

Wiliam podotýká pět důležitých elementů, a to: 1. poskytování efektivní zpětné vazby žákům, 2. aktivní zahrnování žáků do procesu učení, 3. přizpůsobení výuky s ohledem na výsledky hodnocení, 4. uznání zásadního vlivu hodnocení na motivaci a sebevědomí žáků, které mají rozhodující vliv na učení a 5. potřeba žáků se hodnotit a být si vědom toho, jak se zlepšit.³⁰

Mezi klíčové strategie patří: 1. ujasnění, sdílení a pochopení záměrů učení a kritéria úspěchu, 2. získávání důkazů o učení, 3. poskytování zpětné vazby, která posouvá učení kupředu, 4.

²⁷ Srov. BLACK, Paul; HARRISON, Chris; LEE, Clare; MARSHALL, Bethan; WILIAM, Dylan. *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Open University Press, 2003. s. 2.

²⁸ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 25–26.

²⁹ Srov. HERITAGE, Margaret. *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin, 2015. s. 13.

³⁰ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 41.

aktivizace žáků jako zdrojů výuku jeden pro druhého a 5. aktivizace žáků jako osob zodpovědných za své vlastní učení.³¹

Všech pět strategií bychom mohli zařadit do již zmíněných otázek, o kterých mluví Starý a Heritage. Strategii číslo 1 bychom mohli zařadit pod první otázku (Kam směřuji? Učitel poskytuje jasné a srozumitelné cíle a používá příklady úspěšné a slabé práce.). Strategie číslo 2., 4. a 5. spadají do otázky dvě (Kde se nacházím? Učitel využívá techniky formativního hodnocení, aby zjistil, kde se žák současně nachází. Poskytuje zpětnou vazbu, kritéria, návodné otázky pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.) a strategie 3., 4. a 5. spadají do otázky tři (Jak se dostanu k cíli? Učitel používá techniky, díky kterým žák dosáhne již dříve stanovených cílů. Učitel klade otázky a vede žáky k lepším výsledkům.)

V hodinách německého jazyka se tyto otázky mohou promítnout takto: nejprve si stanovíme cíle, které žákům řekneme na začátku hodiny. Žáci budou seznámeni s tím, co mají umět. S jasným cílem se můžou v jazyce lépe orientovat a zlepšovat. Cíle je vhodné představit i vizuálně, například na tabuli. V průběhu aktivit využíváme níže zmíněné techniky formativního hodnocení. Po dokončení aktivit sdělujeme žákům průběžnou zpětnou vazbu, která je konstruktivní a konkrétní. Ve třetím kroku pokládáme žákům návodné a otevřené otázky, například „Was machst du während der Woche?“ namísto „Co znamená *die Woche*?“. Na první otázku neexistuje špatná odpověď a díky mnoha možnostem žák vybere odpověď, kterou zná. Různými aktivitami můžeme výuku i diferenciovat. Na konci každého celku bychom měli zařadit reflexi, která může být u začátečníků vedena v mateřském jazyce.

Cíle jsou významný a velice důležitý pro vzdělávání žáků. Aby bylo možné cíle ověřovat, musí být co nejvíce konkrétní. „Vzdělávací cíle musí být vždy formulovány z pohledu žáka, protože nejde o cíle učitele, nýbrž o cíle žáka. Ten je ve výroku o cíli vždy podmínem: *žák uvede..., žák vysvětlí..., žák identifikuje*. Přísudek ve větě o cíli musí vyjadřovat aktivní činnost, tedy něco, co žák aktivně produkuje, (např. vysvětlí) na rozdíl od toho, co pouze pasivně přijímá nebo zůstává skryto (např. pochopí, že ...). Z toho plyne, že by cíl měl být formulován tak, aby bylo možno empiricky zjistit, zda jej bylo dosaženo.“³²

³¹ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018, s. 52.

³² LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016, s. 41.

Učitel by si měl vytvářet cíle pro každou vyučovací hodinu. Cíle vyučovacích hodin poté tvoří cíle tematického či časového plánu. Pro učitele může být plánování výuky díky explicitně vyjádřeným cílům mnohem snazší. „Cíle tak mají potenciál posouvat učitele k hlubšímu přemýšlení o obsahu, rozsahu a uspořádání učiva a také o tom, jaké hodnotící postupy použije.“³³

Cíle se promítají i do učitelova hodnocení. Díky cílům může učitel zjistit, zda existuje soulad mezi tím, co učí, a tím, co hodnotí. Učitel zjistí, na co se jeho hodnocení soustředí a zda hodnotí opravdu to, co žáky učí. K uspořádání učebních cílů se používá Bloomova taxonomie.

O významnosti Bloomovy taxonomie mluví i Siegllová a zdůrazňuje 6 stádií rozvoje kognitivních funkcí. „Prvním stádiem je znalost, druhým pochopení, třetím aplikace, následuje analýza, poté syntéza a celý cyklus uzavírá hodnocení.“³⁴

Marzano zdůrazňuje význam cílů pro žákův úspěch. Stanovení si cílů má značný vliv na úspěch žáka, specifické cíle mají větší dopad než cíle obecné. Cíle musí být stanoveny na správné úrovni obtížnosti pro dosažení maximálního žákova výsledku.³⁵ Starý uvádí, že cíle mají být explicitně vyjádřeny, žákům dostatečně srozumitelné a žáky vnímány jako podnětné.³⁶

1.1.1 Sebehodnocení

Je pravděpodobné, že učitelé budou často tvrdit, že sebehodnocení do výuky zařazují.³⁷ Důležité je si ovšem uvědomit, co se pod pojmem sebehodnocení žáků opravdu skrývá. „Aby hodnocení bylo smysluplné, nemělo by se zaměřovat jen na afektivní složku (co se mi líbilo) a být pouhou nahodilou činností, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, zbude-li jim čas, ale musí jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí vzdělávání. Jak učitelé, tak žáci by měli nabýt dojem, že čas věnovaný sebehodnocení není

³³ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 42.

³⁴ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. s. 20-21.

³⁵ Srov. MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. s. 12-13.

³⁶ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 43-44.

³⁷ Toto tvrzení vyplynulo v praktické části z rozhovorů s učiteli německého jazyka.

ztracený, protože rozvíjí celkovou osobnost žáka. Kvalitní sebehodnocení vede k všestrannému rozvoji osobnosti, podporuje vlastní učební proces žáka, a čas tedy v konečném důsledku šetří.“³⁸

Techniky sebehodnocení dle Starého³⁹

1. Pohyby

Učitel pokládá otázky, na které žáci odpovídají pomocí pohybu. Žáci zvedají ruce směrem nahoru nebo je nechávají na lavici, čímž vytváří škálu. Otázky mohou být různorodé. Starý uvádí příkladovou „S jakým úsilím jste dnes pracovali?“⁴⁰ Podobně fungují i verze s palci (palec nahoru, dolu) nebo s pohybem celého těla (vztyk, sed, ...).

2. Grafické symboly

Pomocí různých grafických symbolů, nejčastěji smajlíků, žáci hodnotí svůj výkon. Symboly mohou být rozmístěné po třídě a žáci si vždy stoupnou k danému symbolu, nebo žáci mohou symboly kreslit například na mazací tabulky. Škálu si učitel může určit sám a je důležité, aby každý žák věděl, co symboly značí.

3. Jedna věta na závěr hodiny / aktivity

„Žáci si na konci hodiny či aktivity zodpoví písemně na otázku: Co si myslíš, že ses v této hodině naučil/a? Zdánlivě jednoduchá otázka může být pro mnohé žáky náročnější než úkol samý – žáci se rázem stávají aktivními posuzovateli svého vlastního učení a buduje se u nich sebevědomí i sebeuvědomění.“⁴¹

4. Hodnotící komunikativní kruh

Žáci vytvoří kruh, v kterém hodnotí svoji práci a sdělují si navzájem pocity, které měli v průběhu aktivit. Starý zde upozorňuje, že by otázky neměli začínat s „Co?“ ale „Proč?“, tedy „Proč si myslíš, že ses zlepšil v tom a tom?“

³⁸ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 35.

³⁹ Srov. Tamtéž. s. 36–37.

⁴⁰ Tamtéž. s. 36.

⁴¹ Tamtéž. s. 37.

5. Sebehodnotící listy

Nejčastější formou sebehodnotících listů jsou otázky. Sebehodnotící listy nutí žáky přemýšlet nad vlastním úspěchem i neúspěchem. Žáci formulují své myšlenky písemně. Listy zaznamenávají cíle, průběh učení a dosažené výsledky, orientují žaka na aspekty úspěchu z různých úhlů pohledu.

Otázky v sebehodnotících listech lze nahradit nedokončenými odpověďmi nebo návodnými otázkami, které obsahují vyhodnocující kritéria práce.

6. Erb

Každý žák si sám namaluje svůj vlastní erb, po určitém čase si ho každý žák sám vyplní. Čas určuje vždy učitel, může se jednat o týden či celý školní rok. Žáci mohou vyplnit i jeden velký společný erb za celou třídu.

1.1.2 Vrstevnické hodnocení

Vrstevnické hodnocení dokáže být skvělým pomocníkem učitele, pokud je ve třídě bezpečné prostředí a žáci dokáží objektivně hodnotit druhé. Avšak může být pro výuku a další výsledky žáků velmi nebezpečným. Místo hodnocení práce či projevu se žáci mohou zaměřit na hodnocení daného člověka, jeho vzhledu nebo chování. Vrstevnické hodnocení se během chvíle stane velice nepříjemným, zvláště pokud půjde například o žáka, který není ve třídě velmi oblíbený. Důležité je, aby si učitel uvědomoval rizika a snažil se jim ještě před samotným hodnocením vyhnout například díky stanovení kritérií, tedy záchytných bodů, kterých se žák může držet a podle nich hodnotit práci nebo projev druhého, a ne jeho osobnost.

„Myšlenka vrstevnického hodnocení vychází z poznatku, že žáci se mohou hodně naučit od sebe navzájem. Kdo má zkušenost z rodiny s více dětmi, jistě potvrdí, že mladší děti možná i většinu svých dovedností a znalostí získaly od starších sourozenců. Ve škole se navíc nabízí to, co je v rodinách jen výjimečné, totiž stejně staří jedinci – vrstevníci. Jejich intelektuální potenciál může být různý, ale vývojově jsou na tom podobně.“⁴²

⁴² LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 28.

Čapek vyzdvihuje obrovský význam vzájemného hodnocení žáků. „Žák, který se učí hodnotit druhé, se zároveň učí vyhýbat jejich chybám a inspirovat se tím dobrým. Prohlubují se dovednosti komunikační, schopnost naslouchání a empatické komunikace, řešení problémů, čtení s porozuměním a mnoho dalšího...“⁴³ Tyto dovednosti a schopnosti jsou obzvlášť důležité v hodinách cizího jazyka a také si na ně v těchto hodinách můžeme snadno nalézt čas.

S vrstevnickým hodnocením souvisí i pojem kooperativní vyučování, které učení podporuje a rozvíjí. Podle Starého rozvíjí především motivaci k učení, sociální soudržnost, angažovanost a kognitivní elaboraci. „Podstatou kooperativního učení jsou především dvě věci. Zaprvé, úkol do skupiny musí být zadán tak, že jej nelze splnit bez zapojení všech členů. Zadruhé, odpovědnost za výsledky učení nese každý žák sám za sebe. V praxi to může znamenat, že se žáci učí ve skupinách, ale zda se něčemu naučili se ověřuje například individuálním didaktickým testem.“⁴⁴

Pozitivní účinky vrstevnického hodnocení popisuje Starý podle výzkumů a říká, že někteří žáci lépe přijímají hodnocení od referenční vrstevnické skupiny než od učitele a do hodnocení se zapojují i žáci, kteří bývají obvykle pasivní. „Oceňováno bývá žáky zejména to, že hodnocení je řečeno jejich jazykem, obvykle, bez velkých slov.“⁴⁵

Každý, kdo již zkusil do své výuky zařadit vrstevnické hodnocení, ví, že ne vždy se zadaří, a ne ve všech třídách je vhodné se do něj pouštět. „Aby si žáci odnesli z hodnocení spolužáků potřebnou zpětnou vazbu, je vhodné nastavit pravidla týkající se vrstevnického hodnocení, mezi něž musí patřit ohleduplnost, slušnost, uznání spolužáka a konstruktivní zpětná vazba. Zároveň by mělo platit, že žák se může hodnocení svého spolužáka vzdát, pokud nemá dostatek informací o jeho práci.“⁴⁶ Vrstevnické hodnocení je vhodné využívat ve třídě, kde je bezpečné klima a žáci mají mezi sebou dobré vztahy. Pokud si učitel není jistý, jaké klima je ve třídě a jak žáci vrstevnické hodnocení pojmu, je vhodné začít s písemným vrstevnickým hodnocením. Žákům dá dostatek času na rozmyšlenou a příjemci dostatek času

⁴³ ČAPEK, Robert. *Líný učitel: vše o školním hodnocení. Dobrá škola*. Praha: Raabe, 2022. s. 161.

⁴⁴ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 28-29.

⁴⁵ Tamtéž. s. 30.

⁴⁶ Tamtéž. s. 31.

na přečtení a promyšlení. Starý uvádí, že písemné vrstevnické hodnocení umožňuje i určitou anonymitu, což dodává důraz na obsah, a ne na hodnotící osobu. Dále zmiňuje Slavíkovo rozdělení na „ad rem“ (důraz na obsah) a „ad hominem“ (důraz na hodnotící osobu).⁴⁷

Techniky vrstevnického hodnocení a metody formativního hodnocení sloužící k aktivaci žáků jako informačních zdrojů jeden pro druhého

1. Uznání – otázka

Žák v prvním kroku formuluje pozitiva práce druhého, v druhé fázi se zaměří na možnou výtku či problém, které formuluje pomocí otázky.⁴⁸

2. Vzájemné hodnocení pravopisných cvičení

Žáci si navzájem opravují a hodnotí gramatické cvičení. Poté napíší druhému krátkou zpětnou vazbu, kde dělají chyby a jak je mohou zlepšit.⁴⁹

3. Pravidlo A-B-C

Pokud žák neumí odpovědět na otázku nebo neví, kde má pracovat, zeptá se nejprve spolužáka. Pokud spolužák také neví, zeptají se dalšího, teprve až poté učitele. Toto pravidlo usnadňuje učiteli práci.⁵⁰

Alternativou je technika s anglickým názvem *C3B4ME*. V této technice jde o to, že žák musí požádat o pomoc minimálně tři spolužáky, než se zeptá učitele. Někteří učitelé podporují toto pravidlo slovy, že ve třídě je více než jeden učitel. Tato metoda se dá využít s technikou *no hands up*, kdy se vyvolaný žák nejprve poradí se třemi spolužáky a poté odpoví učiteli na otázku.⁵¹

4. Vrstevnické hodnocení domácích úkolů

Žáci jsou rozděleny do skupin a vzájemně si ve skupině hodnotí své domácí úkoly. Žáci jsou více motivováni k pečlivějšímu vypracování úkolu (či někdy k vypracování úkolu jako

⁴⁷ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 31.

⁴⁸ Srov. Tamtéž. s. 32.

⁴⁹ Srov. Tamtéž. s. 32.

⁵⁰ Srov. Tamtéž. s. 33.

⁵¹ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 160.

takovému), pokud hodnotící osobou bude jeho spolužák a ne učitel. William navrhuje tuto techniku primárně za účelem zvýšení počtu žáků, kteří pravidelně plní své domácí úkoly, a dále k zajištění, že tyto úkoly budou lépe vypracované a jejich kvalita bude vyšší. Wiliam uvádí příklad osvědčené praxe, kdy se učitel snažil vyvinout metodu, která by snížila množství času stráveného opravováním úkolů. Učitel ponechává žáky v nejistotě ohledně toho, jakým způsobem bude daný úkol kontrolován a hodnocen. Jednou hodnotí žáci sami svůj úkol, podruhé jim úkol hodnotí spolužák a někdy jsou úkoly hodnoceny ve skupinách.⁵²

5. Dvě hvězdičky a přání

Žáci podávají zpětnou vazbu pomocí dvou pozitiv (dvě hvězdičky) a jednoho doporučení (jedno přání). Dvě hvězdičky vždy předčí jedno přání a žáci lépe vstřebávají oblast, kterou mají zlepšit díky pozitivům.⁵³

6. Barvy / Šest klobouků

Žáci se hodnotí podle barev – zelená, černá, modrá, červená. Zelená značí pozitiva, černá rezervy, modrá vyzdvihuje praktické přínosy a červená říká, co by nefungovalo. Každý žák dostane jednu barvu a podle ní hodnotí. Hodnocená skupina se neobhazuje. Učitel diskusi pouze moderuje a dává pozor, jestli žáci plní svou roli. Žáci jsou vyvoláváni po skupinách podle barev, nikdo nehodnotí sám.⁵⁴

Alternativou této metody je šest klobouků. Každý žák dostane jiný klobouk a každá barva klobouku značí jinou činnost. Bílý klobouk hodnotí uvedená fakta. Červený sděluje emoce a nabízí intuitivní hodnocení. Žlutý klobouk chválí, černý kritizuje a hledá rezervy. Zelený klobouk hodnotí originalitu a modrý shrnuje a rozhoduje, zda byl úkol splněn.⁵⁵

7. Kritéria nebo body

⁵² Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 160-161.

⁵³ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 34.

⁵⁴ Srov. ČAPEK, Robert. *Líný učitel: vše o školním hodnocení*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2022. s. 162-163.

⁵⁵ Srov. Tamtéž. s. 163-164.

Stejně jako učitel i žáci by měli hodnotit podle kritérií. Žáci bodují různá kritéria. Pokud chtějí dát nejvyšší počet bodů, učitel se ptá proč. Čapek u této metody zdůrazňuje, že body jsou jen pomocné měřítko a učitel nedává jedničky podle počtu bodů.⁵⁶

8. Nástěnka pro pomoc s domácími úkoly (*Homework Help Board*)

Dalším způsobem, jak bojovat s problémy, které přinášejí domácí úkoly, je tabulka pomoci. Žáci na začátku každé hodiny napíší na tabuli, s čím měli problém, jaké mají otázky k zadanému úkolu. Žáci, kteří znají odpověď na otázky, vezmou otázku z tabule a pomůžou svým spolužákům.⁵⁷

9. Otázky ke konci tématu (*End-of-Topic Questions*)

Většina učitelů končí hodinu slovy „*Nějaká otázka?*“, většina žáků se nechce „ztrapnit“ před třídou, a proto ani nezvedne ruku a nezeptá se. Abychom se vyhnuli tomuto vzorci chování, doporučuje Wiliam rozdělit žáky do skupin, kde své otázky proberou a pokud nebude nikdo ve skupině žáků znát odpověď, zeptají se za celou skupinu učitele. Když žáci dostanou příležitost prodiskutovat své otázky se spolužáky, zmírní se jejich stres a nejistota.⁵⁸

Alternativně může učitel sbírat otázky na papírky, na mazací tabulky, ... Kladení otázek učiteli nemusí mít ústní formu.

10. Klasifikace chyb (*Error Classification*)

Tato metoda je skvělá například při psaní slohových prací. Učitel (cizího) jazyka vrátí žákům opravené slohy pouze s podtrhanými slovy. Žáci musí sami vyhodnotit chyby, které udělali a napravit je. O pomoc mohou požádat spolužáka.⁵⁹

11. Žákovský reportér (*Student Reporter*)

Další metodou, která se podle Wiliama osvědčila jako efektivní způsob zakončení hodiny, je rozdělení žáků do skupin během posledních pěti minut vyučování. Skupina je vyzvána

⁵⁶ Srov. ČAPEK, Robert. *Líný učitel: vše o školním hodnocení. Dobrá škola*. Praha: Raabe, 2022. s. 165.

⁵⁷ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 161.

⁵⁸ Srov. Tamtéž. s. 161.

⁵⁹ Srov. Tamtéž. s. 162.

k formulaci toho, co se dnes naučili. Každá skupina následně informuje o jedné věci, kterou se žáci naučili.⁶⁰

Alternativou může být diskuse, kterou povede vybraný žák ze třídy. Učitel nechá žákům na konci hodiny deset minut a vybraný žák shrne hodinu a odpoví ostatním na otázky. Pokud žák nedokáže odpovědět na všechny otázky, pomůžou mu spolužáci. Wiliam upozorňuje, že tato technika může být zprvu náročná, protože žáci nebudou ochotní se zapojit. Ze sledovaných hodin ale Wiliam říká, že technika se rychle mezi žáky osvědčí.⁶¹

12. Kontrolní seznam (*Preflight Checklist*)

Tato technika pracuje s kritérii práce. V hodinách cizích jazyků ji můžeme využít například při psaní slohových prací nebo při projektovém vyučování. Žáci mají list s danými kritérii, které daná práce musí obsahovat. Před odevzdáním kontrolují práci podle listu spolužáci. Pokud při známkování učitel objeví, že jedno z kritérií v práci žáka chybí, odpovědnost na sebe bere jeho spolužák, který práci kontroloval. Přebírání odpovědnosti zajistí, že žáci budou brát kontrolu vážně.⁶²

13. Kontrolní seznam Já-Ty-My (*I-You-We Checklist*)

Na konci každé skupinové práce si každý žák zapíše své vlastní příspěvky, přínosy druhých a zhodnotí práci, kterou udělali jako skupina. Tato metoda nutí žáky k upřímnosti ohledně práce, kterou sami udělali, a pomáhá k lepší kooperaci mezi žáky v budoucnu.⁶³

14. Náhodný reportér (*Reporter at Random*)

Další metodou, která je využitelná při skupinové práci, je náhodný reportér. Na konci hodiny je vybrán jeden žák ze skupiny, aby zhodnotil odvedenou práci. Tím, že je vybrán až na konci, se zvyšuje pozornost a pracovitost všech žáků, protože žáci vědí, že všichni ze skupiny budou spojeni s daným reportérem.⁶⁴

⁶⁰ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 162.

⁶¹ Srov. Tamtéž. s. 163.

⁶² Srov. Tamtéž. s. 163.

⁶³ Srov. Tamtéž. s. 163.

⁶⁴ Srov. Tamtéž. s. 164.

15. Skupinová příprava na test (*Group-Based Test Preparation*)

Jako lepší přípravu na test mohou být žáci rozděleni do skupin po 5 až 6 žácích. Každému žákovi je zadán jeden aspekt z učené látky, který je třeba přehodnotit, žák dostane kartičku s detaily, jak by aspekt měl být vypracován nebo vysvětlen. Následující den každý žák ze skupiny prezentuje svoji práci a ostatní žáci hodnotí jeho vypracování například pomocí metody *traffic-light* (semafor): zelená znamená, že daný žák látku vysvětlil lépe než ten, co hodnotí; oranžová/žlutá říká, že by to oba žáci vypracovali stejně a červená znamená, že prezentující žák nevypracoval zadání tak jako žák, který hlasuje. Po hlasování skupina, pokud je potřeba, přepracuje daný jev z učiva.⁶⁵

16. „Pokud ses to naučil, běž pomoci někomu jinému“ (*„If You've Learned It, Help Someone Who Hasn't“*)

Tato metoda spočívá v tom, že rychlejší žáci pomáhají těm pomalejším (slabším). Žáci jsou většinou rozděleni do skupin, ve kterých je minimálně jeden žák schopný pomoci ostatním a vysvětlit jim danou látku.

Wiliam namítá, že schopní žáci jsou během kooperativního učení drženi zpátky. Tento fakt si bohužel uvědomují i žáci a nechtějí spolupracovat, pokud jsou žádáni, ať pomůžou slabším žákům. Avšak pokud jsou schopní žáci zapojeni do vrstevnického doučování, při kterém poskytují podrobná vysvětlení a nejenom odpovědi, je dokázáno, že je prospěch přinášén oběma stranám. Další úskalí, které tato technika přináší, je nezáměr žáků, kteří se nachází ve prostředí, tedy nepatří ani k slabší ani k úspěšným žákům. Tito žáci nejsou nijak vybízeni, aby se zapojili do dění ve skupině, a stávají se z nich pouhý pozorovatelé.⁶⁶

1.1.3 Další metody formativního hodnocení dle Wiliama

1. Diskuse o slabých a silných stránkách (*Strengths and Weaknesses Discussion*)

Tato technika spočívá v tom, že učitel přinese žákům práce předešlých ročníků, a žáci vedou diskuse, co je na pracích dobré a co naopak ne. Poté žáci seřadí práce od nejlepší po nejhorší.

⁶⁵ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 164.

⁶⁶ Srov. Tamtéž. s. 164.

Učitel využívá své vlastní znalosti, aby byl vhodným moderátorem diskuse. Tato metoda pomůže žákům ujasnit si učební záměry a najít kritéria úspěšné práce.⁶⁷

Tato technika je dobře využitelná při projektové výuce, kde se žáci mohou poučit z již odevzdaných prací.

2. Vzorové práce (*Model Papers*)

Varianta již zmíněné metody (*strengths and weaknesses discussion*) je technika, při níž žák využívá vzorové úkoly, které jsou příkladem vynikající práce. Tato metoda se dá využít především při psaní slohových prací. Učitel zadá téma celé třídě, žáci napíší slohovou práci. Druhý den dostanou od učitele zpátky svůj neopravený sloh, avšak učitel si prozatímni známku zapíše k sobě do sešitu. Neopravený sloh dostanou společně s kopiemi třech nejlepších prací ze třídy. Žáci, jejichž sloh nebyl vybrán, si musí přečíst vzory nejlepších prací a následně vedou ve třídě s učitelem diskusi o tom, proč učitel vybral tyto tři slohy a jaké vlastnosti mají. Rozdíl mezi první a touto metodou je v tom, že je žákům řečeno, které práce jsou dobré. Následně mají žáci za úkol sloh podle předloh přepracovat. Tato metoda má dvě důležité funkce. Žákům konkrétně ukáže, jaké práce jsou nejlepší, a nevybraní žáci musí intelektuálně porovnávat svoji práci s vzory, které jim ukáže učitel, tedy zpětná vazba je mnohem působivější, než pokud by ji žáci dostali od někoho jiného.⁶⁸

3. Co nepsat (*What Not To Write*)

Vzhledem k faktu, že žáci spatří chybu někoho jiného snáze, přichází Wiliam s touto metodou. Jakmile žáci uvidí chybu u někoho jiného, je pravděpodobnější, že se chybě vyhnout a nebudou ji opakovat. Jedna z možností, jak tuto metodu ve třídě využít, je diskuse a zápis na tabuli s informacemi/chybami, které by se v práci neměli objevit.⁶⁹

4. Návrh testovacích otázek a odpovědí (*Test-Item Design*)

Tato metoda je využitelná především pro starší studenty a žáky. Žáci sami vytváří testové otázky a k nim i správné odpovědi. Metoda je užitečná pro obě strany, protože žáci si ujasní,

⁶⁷ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 74.

⁶⁸ Srov. Tamtéž. s. 75.

⁶⁹ Srov. Tamtéž. s. 77.

sdílí a chápou učební záměry a učitelí metoda přináší informaci o tom, jak/jestli žáci probranou látku pochopili. Wiliam zmiňuje hned několik studií, při kterých se tato metoda ukázala velmi efektivní (dokonce byly testy efektivnější než cvičné testy vytvořené různými organizacemi). Metoda má i psychologický přínos, kdy žáci nejsou vystresováni z daného testu, protože vědí, že učitel bude známkovat otázky a ne odpovědi.⁷⁰

5. Choose-Swap-Choose

Tato metoda je snadno aplikovatelná při výuce cizích jazyků, zejména při demonstraci správné výslovnosti. Studenti pracují ve skupinách, přičemž každý z nich má za úkol přečíst stejnou větu. Následně je ze skupiny vybrán student s nejlepším přízvukem. Tento proces se opakuje, dokud není identifikován student s nejlepším přízvukem ve třídě. Na závěr učitel vede diskusi o důvodech výběru tohoto studenta a o charakteristikách správné výslovnosti.⁷¹

6. WALT, WILF, a TIB

WALT (We are learning to) značí to, co se učíme. WILF (What I'm looking for) značí, co učitel chce vidět na práci žáka. TIB (This is because) vysvětluje, proč daný jev takto funguje.⁷² Pokud bude učitel v německém jazyce učit velká písmena u podstatných jmen, může žákům říci: „Chci vidět velké písmeno u každého podstatného jména ve vaší větě.“ (WILF) namísto „Dnes se učíme velká písmena, velké písmeno má každé německé podstatné jméno.“ (WALT). Poté by učitel pokračoval větou: „Velká písmena píšeme u podstatných jmen kvůli jasnosti, přehlednosti, rychlé identifikaci a z historických a gramatických důvodů.“ (TIB).

7. Techniky k zapojení žáků do hodin (*Student Engagement Techniques*)

Zdá se, že prostředí třídy s vysokou angažovaností má významný vliv na úspěch žáka. Wiliam zmiňuje studii, která přišla s výsledkem, že zapojení do diskuse ve třídě žáky skutečně dělá chytřejšími.⁷³

⁷⁰ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 78-79.

⁷¹ Srov. Tamtéž. s. 80.

⁷² Srov. Tamtéž. s. 80.

⁷³ Srov. Tamtéž. s. 92.

Učitelé mohou využívat různé strategie, aby vyzvali k účasti i méně aktivní žáky. Nejvyužívanější strategií je takzvané *no hands up rule*, tedy pravidlo nezvednutých rukou. Mnoho učitelů dneska využívá toto pravidlo alternativně a žáci mají zvedat ruce pouze pokud mají otázku. „Učitel by měl mít kontrolu nad tím, kdo promluví.“⁷⁴ Martin komentuje, že součástí práce učitele je zjistit, co žáci znají a co neznají a kolik toho vědí.⁷⁵

Wiliam píše o pravidlu *pose-pause-pounce-bounce*, při kterém učitel položí otázku, počká pět sekund a vyzve náhodně jednoho žáka k odpovědi, poté se odrazí od žakovy odpovědi k dalšímu žákovi a zeptá se se slovy: „Co si myslíš o této odpovědi?“⁷⁶

V dnešní době internetu existuje mnoho metod, jak žáky náhodně vyvolávat. Wiliam předkládá argumenty, proč je nejvýhodnější využívat takzvaná losovátka se jmény žáků (*Popsicle sticks*).⁷⁷

8. Čekací doba (*Wait Time*)

Kolik času učitel nechá žákovi, aby odpověděl na otázku, je důležité. Wiliam říká, že většina učitelů nenechá žákovi potřebný čas k zodpovězení otázky a snaží se otázku rychle pozměnit, dát náповědu nebo se zeptají jiného žáka. Dále upozorňuje, že takzvaný *elaboration time* (doba mezi odpovědí žáka a učitelovým hodnocením této odpovědi) je možná ještě důležitější než nechaný čas na zodpovězení otázky. Pokud učitel nezareaguje hned, žák pravděpodobně odpověď více rozvede, což vede k důležitému momentu: když žák mluví, u toho přemýšlí a když přemýšlí, tím se učí.⁷⁸

Je samozřejmé že tato technika neplatí vždy. Pokud učitel klade jednoduché otázky založené na faktech, více času mu nepomůže. Pokud se učitel ptá plné třídy žáků a nikdo mu neodpoví,

⁷⁴ HENDRICK, Carl; MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Universum (Euromedia Group). Praha: Euromedia Group, 2021. s. 156.

⁷⁵ Srov. Tamtéž. s. 156.

⁷⁶ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 93.

⁷⁷ Srov. Tamtéž. s. 93.

⁷⁸ Srov. Tamtéž. s. 97.

měl by zvolit metodu zvanou *think-pair-share*, při níž žáci diskutují o správné odpovědi se sousedem a následně učitel náhodně vybere žáka, který odpoví.⁷⁹

9. Hodnotící a interpretační poslech (*Evaluative and Interpretive Listening*)

Když učitelé poslouchají odpovědi žáků, soustředí se většinou pouze na správnost odpovědi. Na nesprávnou odpověď odpoví slovy „*Skoro.*“, „*Blízko.*“ nebo „*Zkus to znova a lépe.*“. Tyto odpovědi o učitelé říkají, že chce pouze znát správnou odpověď, aby se mohl ve výuce posunout dále. Brent Davis tomuto chování říká *evaluative listening* (hodnotící poslech).⁸⁰

Wiliam říká, že někteří učitelé slyší v odpovědi žáka, *jak* učit látku lépe. Toto naslouchání nazývá interpretační, výkladové (*interpretive listening*).⁸¹

10. Výslech na horkém křesle (*Hot-Seat Questioning*)

Další užitečnou technikou, jak ve třídě prohloubit diskusi, je takzvaná *hot-seat questioning* metoda (výslech na horkém křesle). Jeden žák je vybrán a sedne si na takzvané horké křeslo. Učitel žákovi pokládá různé otázky, ostatní žáci poslouchají odpovědi, protože vědí, že učitel se může kdykoliv obrátit i na žáky (nejlépe použitím losovátek) a zeptat se jich, aby shrnuli odpověď žáka na horkém křesle.⁸²

Tuto metodu můžeme alternativně přizpůsobit třídě i předmětu, který vyučujeme. V cizích jazycích můžeme metodu přizpůsobit tak, aby se žáci ptali žáka na horkém křesle, a následně se vystřídali.

11. Reakce všech žáků (*All-Student Response Systems*)

Myšlenka systému, při kterém odpoví všichni žáci je na první pohled docela jednoduchá, v praxi ale hůře proveditelná. Někteří učitelé využívají třídní průzkumy, chodí po třídě a ptají se každého žáka na jeho názor. Tento proces je bohužel zdlouhavý a učitel ztrácí takzvané momentum. Proto je lepší, když učitel posbírá odpovědi ve stejný čas od všech žáků.

⁷⁹ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 97.

⁸⁰ Srov. Tamtéž. s. 97-98.

⁸¹ Srov. Tamtéž. s. 98.

⁸² Srov. Tamtéž. s. 99.

Sbírat odpovědi od všech můžeme například pomocí rukou. Žáci odpovídají na otázky pomocí palců (palec nahoru: jsem si jistý, palec vodorovně: nevím, palec dolů: nerozumím), této technice se anglicky přezdívá *thinking thumbs*. Další možností je takzvaná metoda *fits to five*, když žáci odpovídají pomocí počtu zvednutých prstů (nula: vůbec nerozumím, pět zvednutých prstů: jsem si naprosto jistý). Jediný problém s touto metodou je nespolehlivost, protože žáci hodnotí sami sebe. Pokud se ale učitel ujistí, že otázka, kterou pokládá, je kognitivní, může se sebehodnocení proměnit v efektivní nástroj.⁸³

12. ABCD Karty

Tato metoda je podobná již popsané prstové metodě. Využít se dá především, pokud má otázka více správných odpovědí. Žáci mají set čtyř písmenek A až D nebo set 9ti písmenek A až H a T (pro otázky pravda-lež, *true-or-false*).⁸⁴

13. Mazací tabulky

Mazací tabulky jsou přezdívány moderní inovací našeho století. Pravda je však jinde. William upozorňuje na využití tabulek ve třídě již v 19. století. Tabulky jsou efektivním způsobem, jak dostat od všech žáků najednou odpověď na kladenou otázku.⁸⁵

Vhodné jsou i k procvičení látky. V cizích jazycích například můžeme pomocí tabulek procvičovat například slovíčka, gramatiku nebo skladbu vět.

Tabulky můžou sloužit i jako most mezi jednotlivými hodinami.⁸⁶ Vhodné jsou proto i na opakování.

14. Výstupní propustky, exitky (*Exit passes*)

Takzvané výstupní propustky slouží především pro otázky, které vyžadují delší odpovědi. Výstupní propustky fungují nejlépe, když je ve výuce přirozená přestávka. Učitel má díky tomu prostor na přečtení odpovědí žáků a rozhodnout se, čemu se bude věnovat ve výuce dál. Na základě lístečků může vytvořit v následující hodině homogenní skupiny a pracovat

⁸³ Srov. WILLIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 100-101.

⁸⁴ Srov. Tamtéž. s. 105.

⁸⁵ Srov. Tamtéž. s. 107.

⁸⁶ Srov. Tamtéž. s. 107.

tak s žáky, kteří mají největší potíže s porozuměním látky, nebo heterogenní skupiny, ve kterých bude alespoň jeden žák, který dokáže danou látku vysvětlit. Žáci samozřejmě nevědí, kteří jsou ti, co znají správnou odpověď, proto je diskuse mezi nimi více otevřená.⁸⁷

15. Alternativy k otázkám

Wiliam upozorňuje, že ne vždy je vhodné pokládat otázky, které mají vést k diskusi. V některých případech je lepší, když učitel učiní prohlášení, které ve výsledku vede k promyšlenější diskusi mezi žáky. Dále připomíná metodu *think-pair-share*, která zlepší odpovědi žáků.

1.1.4 Zpětná vazba

Téma zpětné vazby a její vliv na žákův úspěch je dlouhodobě zkoumáno.⁸⁸ Účelem zpětné vazby je snížit rozdíly mezi současným chápáním, výkonem a cílem učení. Zpětná vazba představuje informaci, která je předána žákovi s účelem změnit jeho myšlení nebo chování, aby se zlepšil v učení.⁸⁹

Zpětná vazba dokáže být užitečná, pouze pokud je kvalitní. „Zpětná vazba může mít velmi rozmanitou podobu: od jednoduchého signálu až po obsáhlý slovní komentář.“⁹⁰ Starý definuje zpětnou vazbu jako informaci, kterou dostává učící se jedinec od někoho jako reakci na svůj výkon.⁹¹ „Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit. Slovo „informace“ znamená „cokoliv, co zlepšuje nebo vůbec umožňuje rozhodování“.“⁹²

⁸⁷ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 108.

⁸⁸ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018.; LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016.; FREY, Nancy; FISHER, Douglas. *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. ASCD, 2011.

⁸⁹ Srov. MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. s. 3.

⁹⁰ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 60.

⁹¹ Srov. Tamtéž. s. 60.

⁹² Tamtéž. s. 60.

Největším problémem je, že často zpětná vazba od učitelů není informativní nebo ji žák nedokáže dobře rozklíčovat, tedy ji nerozumí.

„Zpětnou vazbu chápeme především jako informaci určenou žákovi, která ho informuje o průběhu a výsledcích jeho učení vzhledem k nějakému vzdělávacímu cíli. Na základě aktuální úrovně výkonu žáka může zpětná vazba poskytnout celou řadu různých informací. Pokud není zaznamenán žádný rozdíl mezi reálnou a plánovanou úrovní výkonu, může potvrdit dosažení cíle, správnost odpovědi či dosažené úrovně výkonu. V případě rozdílu zpravidla poskytuje více či méně detailní informaci, která se může týkat učebních úkolů či procesů, a navést žáka k cíli.“⁹³

Frey a Fisher komentují, že zpětná vazba může mít významný vliv na zlepšení žákova úspěchu, avšak musí být součástí formativního hodnocení. Pokud není zpětná vazba součástí, sama o sobě moc účinná není. Dále popisují systém formativního hodnocení ve třech krocích: *feed-up* (Kam směřuji?), *feedback* (Jak mi to jde?) a *feed-forward* (Kam směřuji dále/poté?). *Feed-up* zajišťuje, že žák rozumí účelu úkolu, zadání nebo hodiny, žák ví, i jak bude hodnocen. *Feedback* poskytuje žákovi informace o jeho úspěchu a potřebách. *Feed-forward* řídí žákovo učení na základě získaných údajů o výsledcích a výkonech. Všechny tři kroky jsou důležité, pokud chceme, aby se žák dostal v učení na vyšší úroveň.⁹⁴

Feed-up je jádrem výuky, protože činí z žáka partnera při učení a tvorbě. Také se zabývá některými individuálními faktory, které činí každého žáka jedinečným, zejména pokud jde o motivaci. V této fázi je důležitá především motivace. Každý zkušený učitel vám řekne, že motivace pro každého žáka může být rozdílná. Abychom dobře motivovali žáky, musíme si ujasnit tři elementy, které formují vnímání schopnosti žáků učit se, a to: 1. jasnost a srozumitelnost úkolů (žáci si jsou vědomi cíle a vědí, jak budou hodnoceni), 2. význam (žáci vědí, že učební cíle a hodnocení jsou smysluplné a hodné učení), 3. možnost úspěchu (žáci věří ve svůj možný úspěch a naplňují hodnotící očekávání).⁹⁵

⁹³ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 61.

⁹⁴ Srov. FREY, Nancy; FISHER, Douglas. *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. ASCD, 2011. s. 2.

⁹⁵ Srov. Tamtéž. s. 16-17.

Feedback musí poskytnout žákovi možnost jednat na základě poskytnutých informací. Žáci by měli být schopni sami přezkoumávat, opravovat, procvičovat, zlepšovat a znovu zkoušet na základě zpětné vazby, kterou dostanou.⁹⁶ Podle Frey musí být *feedback* specifický, srozumitelný, včasný a použitelný.⁹⁷

V rámci *feed-forward* výuky učitelé ověřují porozumění pomocí důkladných otázek. Řada otázek může být užitečná při odhalování mylných představ a chyb. Kromě toho učitelé používají podněty k usnadnění kognitivní práce žáků. Podněty mohou mít kognitivní nebo metakognitivní povahu, ale neposkytují žákům pouze odpovědi. Pokud podněty nenapraví chyby, učitelé mohou napovědět. Náповědy posouvají žákovi pozornost ke specifickému zdroji. Tento proces také neposkytne žákovi pouhou odpověď, ale pomůže mu všimnout si informace, kterou minul. Pokud selhávají podněty i náповědy, učitel se opře na přímé vysvětlení, které zajistí, že žák zažije nějakou formu úspěchu. Tento proces řízených pokynů zabraňuje žákovi rozvíjet naučené bezmocnosti, při které se stává závislým na odpovědích učitele.⁹⁸

Hendrick tvrdí, že žáci budou jednat v reakci na zpětnou vazbu pouze tehdy, pokud jsou motivováni a pokud věří, že se mohou zlepšit.⁹⁹

Motivace je dlouhodobě předmětem pedagogického zkoumání a je považována za zásadně důležitou, protože ovlivňuje čas, který jsou lidé ochotni věnovat učení. Hned několik podmínek může ovlivnit růst nebo úpadek motivace. V první řadě je to význam informací, za druhé je to schopnost učit se. Žáci jsou více motivováni, pokud sami sebe vidí jako schopné a způsobilé.¹⁰⁰ Motivaci můžeme rozdělit na vnitřní, k ní patří zmíněné faktory, a na vnější. Vnější motivaci mohou ovlivňovat faktory jako osobní zodpovědnost, konkrétní a

⁹⁶ Srov. FREY, Nancy; FISHER, Douglas. *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. ASCD, 2011. s. 76.

⁹⁷ Srov. Tamtéž. s. 71-76.

⁹⁸ Srov. Tamtéž. s. 118.

⁹⁹ Srov. HENDRICK, Carl; MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Universum (Euromedia Group). Praha: Euromedia Group, 2021. s. 25.

¹⁰⁰ Srov. FREY, Nancy; FISHER, Douglas. *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. ASCD, 2011. s. 21-22.

realistické plány pro žáky, kteří zaostávají. Tyto motivační faktory mají v úmyslu budovat u žáků schopnost rozvíjet dovednosti vnitřní motivace, které jim umožní sebeřízení.¹⁰¹

Motivaci starších žáků můžeme ovlivnit i tím, že jim nabídneme možnost výběru (může se jednat o učební témata, výběru partnera na skupinovou práci nebo si žáci sami vyberou, jak budou zkoušeni nebo testováni).¹⁰² Dalším ovlivnitelným motivačním faktorem může být i diferenciaci. Frey a Fisher uvádí, že učitel může rozlišovat obsah, proces nebo i konečný výstup. Aby toto bylo možné, musí učitel poskytnout žákům takové materiály, které budou vyzývající, ale které žákům učení neznechutí. Diferenciaci funguje jako motivátor na několika rovinách. Při diferenciaci je důležitá i komunikace mezi žákem a učitelem. Diferenciaci musí být standardním operačním systémem, nikoli zvláštním postupem, který se používá, když selže vše ostatní.¹⁰³

Frey a Fisher upozorňují na to, že zpětná vazba přenáší odpovědnost na žáka. Zvýšená odpovědnost by měla být plánovaná a založená na žákově sebevědomí a schopnosti. Žáci by neměli být zodpovědní za své první chyby, od počátku by měl být zaveden spíše propracovanější systém formativního hodnocení postavený na pevném výukovém rámci. Toto demonstrují na grafu, ze kterého je viditelné, že odpovědnost postupně přechází od učitele k žákovi.¹⁰⁴ „Postupné uvolňování rámce odpovědnosti cíleně a postupně přesouvá kognitivní zátěž z učitele na žáky. Učitel přechází od modelování k vedení výuky k poskytování příležitostí studentům ke spolupráci předtím, než se zapojí do samostatného učení. Rámec je strukturován tak, že lešení může probíhat prostřednictvím kroků, které instruktor zavedl, stejně jako prostřednictvím poskytovaných činností a řízených zdrojů. Postupné uvolňování odpovědnosti se skládá z následujících fází: soustředěná výuka, řízená výuka, kolaborativní učení a samostatné učení.“¹⁰⁵

¹⁰¹ Srov. FREY, Nancy; FISHER, Douglas. *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. ASCD, 2011. s. 24.

¹⁰² Srov. Tamtéž. s. 30-31.

¹⁰³ Srov. Tamtéž. s. 32.

¹⁰⁴ Srov. Tamtéž. s. 5.

¹⁰⁵ *Postupné uvolňování rámce odpovědnosti*. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://www.odu.edu/facultydevelopment/teaching-toolkit/gradual-release-responsibility-framework>.

Zpětná vazba je důležitou součástí každého učení. Žákovi poskytuje informaci o jeho výkonu a zároveň má velký potenciál žáka motivovat k lepším výsledkům. Starý¹⁰⁶ říká, že každá zpětná vazba by měla odpovídat na tři otázky: Kam žák směřuje? Jak se mu právě daří? Kam a jak má dál postupovat? Dále popisuje zpětnovazební cíle takto: 1. zjistit míru zvládnutí úkolu žákem, 2. informovat žáka o tom, co zvládl, 3. vhodnými otázkami pomoci žákovi přiblížit se plnému zvládnutí úkolu, 4. pomoci plánovat další postup učení žáka.

Dále Starý¹⁰⁷ popisuje i pozitiva zpětné vazby i psychologického pohledu, a to v několika bodech: 1. zpětná vazba umožňuje usměrňovat žákovu učení (funkce regulativní), 2. zpětná vazba utváří vztah mezi učitelem a žákem (funkce sociální), 3. zpětná vazba umožňuje žákovi lépe poznat učivo, učitele, sama sebe a svůj styl učení (funkce poznávací) a 4. zpětná vazba napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji (funkce rozvojová).

„V odborné literatuře jsou rozlišovány různé typy zpětné vazby, které plní v různé míře výše zmíněné funkce. Zpětnou vazbu lze rozdělit do čtyř typů podle jejího zaměření:

1. zpětná vazba zaměřená na *úkol* – zjišťuje míru správnosti výsledku, adekvátnost výkonu;
2. zpětná vazba zaměřená na *proces* – zaměřuje se na proces vedoucí ke zvládnutí zadaného úkolu, obsahuje informaci, jak modifikovat postup pro zvládnutí úkolu;
3. zpětná vazba zaměřená na *seberegulaci* – navazuje na předchozí typ zpětné vazby a vtahuje do procesu žáky prostřednictvím sebehodnocení, tak jim pomáhá regulovat své učení a motivovat je ke zvládnutí úkolu;
4. zpětná vazba zaměřená na *osobnostní vlastnosti* – obsahuje informace zaměřené na hodnocení osobnosti žáka.“¹⁰⁸

O této kategorizaci mluví i Frey, a sice: *feedback* týkající se úkolu, *feedback* o zpracování úkolu, *feedback* o samořízení, *feedback* o sobě jako o osobě.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 62.

¹⁰⁷ Srov. Tamtéž. s. 62.

¹⁰⁸ Tamtéž. s. 63.

¹⁰⁹ Srov. FREY, Nancy; FISHER, Douglas. *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. ASCD, 2011. s. 65-66.

Podle zmíněné klasifikace je zřejmé, že všechny typy mají své místo ve výuce, ale každý typ zpětné vazby slouží k jinému účelu. Jako učitelé musíme být obzvláště opatrní se čtvrtým typem, který je vhodný použít jedině v souvislosti s aktuálním výkonem žáka.

Zpětná vazba může být rozdělena i z hlediska časového období na tři cykly: krátkodobý, střednědobý a dlouhodobý. Krátkodobý cyklus se pohybuje od pěti sekund po dobu dvou dnů, okamžitá zpětná vazba může být po jednotlivých hodinách či mezi hodinami. V krátkodobém cyklu se nemusí vyskytovat sumativní hodnocení po každé aktivitě. Formativní hodnocení bývá nejčastěji ústní, dialogické a veřejné. Střednědobý cyklus nastává mezi jednotlivými vyučovacími celky i během nich, zpravidla doba tří až čtyř týdnů, patří sem především písemná zpětná vazba k testu nebo ústnímu projevu. Zde je důležité učitelovo plánování, jak ověřit látku, kterou měli žáci zvládnout. Učitel promýšlí sumativní hodnocení, formativní hodnocení ve střednědobém cyklu průběžně podporuje žáky a připravuje je na závěrečné hodnocení. Dlouhodobý cyklus se vyskytuje po celé učební období. To znamená, že se pohybuje v období od 4 týdnů po dobu jednoho roku či více let. Formativní hodnocení zde může mít podobu slovního hodnocení v oficiální zprávě žákovi a rodičům, hodnocení se stává veřejným.¹¹⁰

Marzano říká, že zpětná vazba může být podána formálně i neformálně, ve skupině nebo jednotlivci. Nejdůležitější a dominantní funkcí zpětné vazby stále zůstává informování žáka nebo učitele o možnostech zlepšení učebního procesu.¹¹¹

Zpětná vazba se často pojí s chybami. Důležité je si uvědomit, že zpětná vazba nemusí být vázaná pouze na žakovu chybu. Velký význam a motivační faktor má i zpětná vazba na bezchybný projev učení.

„Chyba může být přínosná třemi způsoby. Učitele informuje o pokrocích konkrétního žáka, pro žáka je prostředkem učení a za třetí zprostředkovává poznatky o tom, jak je učivo osvojováno a jaké strategie a techniky žák pro osvojení daného učiva využívá. ... Chyba sama je považována za motivační prvek učení. Prostřednictvím chyb žáci poznávají své

¹¹⁰ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 63–64.

¹¹¹ Srov. MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. s. 3.

nedostatky a snaží se je odstranit učením. Tento princip může být naplněn jen tehdy, pokud jsou analyzovány příčiny chyb a pokud je žákovi poskytnuta zpětná vazba, jak a co zlepšit.“¹¹²

Chyba může být odstraněna pouze tehdy, pokud je detekována, identifikována, interpretována a napravena.¹¹³ Učitel, sám žák nebo spolužáci rozpoznají chybu, následně zjistí, o jaký typ chyby se jedná (tedy chybu identifikují), poté se snaží chybu vysvětlit (jaké byly příčiny a důsledky této chyby, kterou žák udělal?) a jako poslední krok žák svoji chybu napraví, zde je důležitá zpětná vazba poskytovaná učitelem nebo spolužáky například při vrstevnickém hodnocení.

Starý říká, že do kompetentností učitele patří i znalost možných typů chyb, znalost různých strategií pro práci s chybou / reakcí na chybu a dovednost využít chybu jako příležitost ke zlepšení učení. Dále dělí chyby z didaktického pohledu podle: 1. obecné funkční a informační využitelnosti informace o výkonu vs. informačně slepé, 2. četnosti, nositele, záměrnosti vs. variabilní, hromadné vs. individuální, 3. existence a úrovně poznávacích činností elementů a mechanismů, 4. mimokognitivního zdroje chyby, 5. oblasti chyby – procedurální vs. deklarativní.¹¹⁴

Pokud učitel chybu identifikuje, nastává otázka, jakými technikami žáky na chyby upozornit a chyby napravit. Starý uvádí dvě techniky, a to konkrétně: tečky na konci řádku a třídění chyb. První technika spočívá v tom, že učitel dělá tečky na konci řádku a tím žáky upozorňuje na výskyt chyb. Žák má za úkol chybu v daném řádku najít a opravit. Hojně se tato metoda dá využívat v pravopisných cvičení, vhodná je ale pro jakékoliv testy. Dále učitel může k tečce připisovat různé zkratky, aby žák věděl, o jaký typ chyby se jedná, například G (chyba gramatická). Druhá technika je vhodná pro učitele jazyků. Učitel potrhává chyby v písemných pracích, žák má za úkol chyby rozpoznat a opravit. Spolužáci mu mohou být nápomocní při rozpoznávání a opravování chyb.¹¹⁵

¹¹² LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 65.

¹¹³ Srov. Tamtéž. s. 65.

¹¹⁴ Srov. Tamtéž. s. 67.

¹¹⁵ Srov. Tamtéž. s. 67.

Zpětnou vazbu jako učitelé poskytujeme neustále při každé hodině, ať je to slovní hodnocení při určité aktivitě nebo pouhé přikývnutí nebo úsměv. Zpětná vazba je tedy prostředkem pedagogické komunikace. Zpětná vazba je důležitou komunikací mezi žákem a učitelem, kde se projevuje i jejich vzájemný vztah nejen informace o zvládnutí probíraného učiva. „Zpětnou vazbu je tedy možno nahlížet jako způsob pedagogické komunikace, který informuje žáka o stavu jeho poznání, možnostech zlepšení a pokroku, a formuje nejen jeho vývoj v rámci učebního procesu, ale i osobnostní vývoj.“¹¹⁶

Marzano upozorňuje na možné úskalí zpětné vazby. Zpětná vazba žákovi pomůže, pouze pokud říká: 1. jak dobře mu daný úkol jde, 2. komentuje proces, který žák používá, aby splnil úkol a 3. jak dobře žák zvládá své vlastní chování. U zpětné vazby typu „*Děláš to dobře.*“ bylo prokázáno, že na žákův úspěch nemá vliv nebo ho má velmi malý.¹¹⁷

Pro některé žáky může být na škodu i příliš častá zpětná vazba. „Zpětná vazba, která se poskytuje příliš často, může vést k tomu, že je na ní žák příliš závislý jako na pomůcce a je pro něj oporou, které se mu v pozdějších hodnoceních dlouhodobého učení, kde je zpětná vazba odstraněna, nedostává.“¹¹⁸

Pro učitele není snadné v rámci okamžité zpětné vazby poznat, kde se daný žák zasekl a kterému úkolu právě nerozumí, proto existují techniky, které mají učitelé okamžitě sdělit, zda některý z jeho žáků má problém s probíraným učivem. Mezi tyto metody patří především zeleno-červená karta a semafor. Při první technice mají žáci na lavici položené kartičky, které jsou z jedné strany zelené a z druhé červené. Jakmile má nějaký žák problém, nerozumí učivu, otočí kartičku červeným políčkem navrch. Učitel má okamžitý přehled o tom, jak třída učivo zvládá. Individuálně se poté může věnovat žákům, kteří učivu nerozumí, nebo k nim může vyslat jejich spolužáky, kteří již učivo pochopili. Obdobnou variantou jsou čtyři kartičky s bílou, zelenou, žlutou a červenou barvou. Bílá barva ukazuje, že žák pracuje. Zelená říká, že má hotovo. Žlutá slouží pro signalizaci pomoci od spolužáků a červená

¹¹⁶ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 68.

¹¹⁷ Srov. MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. s. 5.

¹¹⁸ HENDRICK, Carl; MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Universum (Euromedia Group). Praha: Euromedia Group, 2021. s. 25.

signalizuje, že žák potřebuje pomoc od učitele. Podobná je i technika semaforu, kde žáci pracují se třemi barvami. Červená říká, že žák učivo vůbec nerozumí. Žlutá signalizuje, že si žák myslí, že učivo pochopil, ale bude potřebovat procvičení. Zelená učitel říká, že žák všemu rozumí a nepotřebuje již žádnou další pomoc.

Mezi další techniky patří kartičky s odpověďmi a pravidlo myslí – prober se spolužákem – vyslov přede všemi. Kartičky s odpověďmi mohou mít nejrůznější podobu. „Každý žák si vytvoří karty, na nichž budou na obou stranách odpovědi, např. Ano – Ne; Souhlasím – Nesouhlasím; Rozumím – Nechápu; Vím – Nevím; Plus – Minus; Pravda – Lež apod. Další variantou je nabídnout žákům otázku s několika možnými odpověďmi. Možnosti by měli pokrýt veškeré druhy nepochopení, které mohou nastat, aby učitel snadno identifikoval, na jaké úrovni nepochopení nastalo.“¹¹⁹ Často zapomínaným, avšak velice důležitým faktorem je dodržet čekací čas, tedy poskytnout žákům dostatečný čas k zodpovězení otázky tak, aby jejich odpověď mohla být promyšlená.

Druhé technice se také přezdívá „žádné ruce nahoře“ („no hands“, „no hands up“).¹²⁰ Žáci mají čas na vymyšlení odpovědi, prodiskutování se spolužákem a až poté následuje sdělení odpovědi celé třídě. Žáci se nehlásí, i když znají správnou odpověď na položenou otázku. Pasivním či stydlivým žákům nabízí tato metoda možnost projevit se, souběžně se také žáci učí naslouchat druhým. Svou odpověď můžou i na základě diskuse porovnat a vylepšit. Tuto techniku můžeme obohatit o populární „losovátka“ (lékařské špachtle, na které si učitel napíše jména žáků a následně pomocí špachtlí vyvolává žáky, tento způsob zajišťuje náhodnost a spravedlnost při vyvolávání žáků; učitel nevyvolává pouze žáky, kteří se hlásí).

Další možností je využití mazacích tabulek. Mazací tabulky jsou pevné tabulky o velikosti A4, na kterou žáci píšou odpovědi mazacími fixy. Mazací tabulky zajišťují aktivitu všech žáků a nabízí učiteli okamžitou zpětnou vazbu vzhledem k pochopení probírané látky. Tyto tabulky lze využít ve většině předmětů, v cizím jazyce jsou výborným pomocníkem. V cizím jazyce mohou žáci na tabulky psát slovíčka, odpovídat na učitelovy otázky, trénovat

¹¹⁹ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 70.

¹²⁰ Srov. Tamtéž. s. 70.

gramatiku (například časování sloves) nebo může sloužit k rychlé kontrole různých cvičení (nejvhodnější na kontrolu cvičení jsou tzv. multiple-choice cvičení).

„Nováčková však upozorňuje, že hromadné využití podobných technik nemusí být tolik účinné, protože někteří žáci se nesoustředí na otázku, ale na to, aby neselhali (veřejné srovnávání pro ně může být ohrožením). To vede k tomu, že věnují pozornost spíše sledování svých spolužáků. Nováčková proto doporučuje tyto techniky využívat, ale ve dvojicích.“¹²¹

Při zkoumání učitelské okamžité zpětné vazby bylo objeveno tzv. zamlčené (implicitní) hodnocení. „Zastoupení zamlčeného hodnocení (80 %) je daleko větší než zastoupení informativní zpětné vazby (20 %). Problematické je především zamlčené hodnocení při reakci na nesprávný výrok žáka. Mnohdy má formu výpovědi typu „seš blízko“ či „něco mi tam chybělo“ a neposkytují „pomocné, návodné a doplňující informace, které by žáky vedly k upřesnění odpovědi“.¹²² Právě mezi klíčové didaktické dovednosti spadá poskytování vhodných vodítek a nápovědy.

Zpětná vazba může být poskytována i s časovou prodlevou. Tato zpětná vazba bývá nejčastěji písemná. „Výhodou písemné zpětné vazby je více času na prozkoumání aktuálního žákova výkonu a její promyšlení jako zacíleného zásahu do žákova učení.“¹²³

Aby byla zpětná vazba účinná zmiňuje Starý pět základních principů: „Zpětná vazba by měla a) vycházet z potřeb žáka, identifikovaných z jeho výkonu; b) být přiměřeně rozsáhlá; c) být smysluplná; d) být včasná a častá; e) být pravidelná.“¹²⁴ Dále zmiňuje, že doba mezi výkonem žáka a poskytnutí zpětné vazby by měla být, pokud možno co nejkratší, optimální je jedna vyučovací hodina.

Z dlouhodobého hlediska si žáci mohou vést vlastní portfolia, která budou zachycovat jejich posun. Žákovské portfolio je definováno jako „uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje rozmanité informace o vývoji a pokroku žáka a o jeho

¹²¹ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 71.

¹²² Tamtéž. s. 72.

¹²³ Tamtéž. s. 73.

¹²⁴ Tamtéž. s. 73.

výsledcích. Myšlenka žákovského portfolia byla inspirována prací umělců, muzikantů, spisovatelů, myslitelů či vynálezců – ti shromažďují všechny své nápady, dílčí texty a práce či otázky, které potom používají jako inspiraci pro svou další práci.¹²⁵

Žákovské portfolio má za úkol zmapovat individuální vývoj žáka. Primární účel je tedy pozorovat, analyzovat a diagnostikovat vývoj žáka, sledovat, jak se proměňují jeho znalosti a dovednosti. „Portfolia by neměla obsahovat pouze výslednou práci žáka, ale i informaci o tom, jak se tato práce vyvíjela.“¹²⁶ Starý uvádí tři základní druhy portfolia: pracovní, prezentační (výběrové) a dokumentační. Variantou pracovního portfolia může být sběrné portfolio, do kterého si žák ukládá všechny své práce. Prezentační portfolio obsahuje pouze vybrané práce žáka a jeho účelem je představit to nejlepší, co žák umí. Dokumentační portfolio dokumentuje žákův vývoj vzhledem k cílům vzdělávání. Na výběru prací spolupracuje žák s učitelem.¹²⁷

„Pracovní portfolio poskytuje podklady pro průběžné formativní a diagnostické hodnocení žáků. Při rozhovorech nad portfoliem jsou identifikovány a diskutovány výsledky žáků. Učitel na základě těchto výsledků a rozhovorů pomáhá žákovi plánovat další postup, který povede k nejefektivnějšímu rozvoji žáka v daném předmětu. Portfolio je velmi bohatým zdrojem informací o tom, co žák v daném předmětu dokázal. Důležité je, že umožňuje sledovat nejen žákovy výsledky, ale i postupy, kterých používá, což umožňuje dobře monitorovat pokrok, jakého žák v předmětu dosahuje.“¹²⁸

Starý dále uvádí několik důvodů, proč pracovní portfolia využívat ve výuce: 1. Žák si uvědomuje vlastní kvalitu při prohlížení portfolia a zároveň mu pomáhá porozumět smyslu učení. 2. Portfolio rozvíjí žákovy organizační a rozhodovací dovednosti. 3. Učitel díky portfoliu sleduje žákovu učení a diagnostikuje jeho silné a slabé stránky, pomáhá mu při plánování výuky a úkolů pro žáka. 4. Portfolio je dobrým podkladem pro hodnocení učitelem, sebehodnocení žáka, konzultace s rodiči a poskytuje příležitost pro spolupráci

¹²⁵ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 74.

¹²⁶ KOŠTÁLOVÁ, Hana; STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. s. 93.

¹²⁷ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 75.

¹²⁸ KOŠTÁLOVÁ, Hana; STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. s. 96.

učitele s žákem. 5. Portfolio ukazuje individuální výkon žáka, každý žák tedy pocítí úspěch v něčem jiném.¹²⁹

V oblasti cizích jazyků byla vytvořena i jazyková portfolia. „Evropská jazyková portfolia (dále EJP) jsou vydávána pro každou ze zemí samostatně. Jejich mutace musí získat „label“, tedy známku kvality od Rady Evropy. Celkem vzniklo několik desítek EJP, z nichž každé má svá specifika, jejich obsah však schvaluje Rada Evropy. Česká EJP byla akreditována pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v prvním desetiletí 21. století... Myšlenka EJP staví na sledování pokroku žáků. Uživatel si do něj zaznamenává vše, co se již naučil – veškeré materiály v portfoliu u svědčí o uživatelských dovednostech, nikoli nedostacích. Nejedná se však o učebnici, ale o jedinečný nástroj rozvoje jazykových dovedností v plurilingvním smyslu. Žádný z jazyků není v portfoliu upřednostňován, místo je tam pro všechny, a to včetně jazyka mateřského (či mateřských u bi- či tri-lingvních uživatelů).“¹³⁰ Evropská jazyková portfolia mohou být inspirací pro učitele cizích jazyků, kteří mohou vést své žáky k tvorbě jazykového portfolia.

Dalším příkladem pro dlouhodobou zpětnou vazbu je vysvědčení formou slovního hodnocení. Aby slovní hodnocení bylo účinné a žákovi pomohlo, musí postihovat nejen konkrétní popis výkonu, ale i proces vyučování a učení a vysvětlení důvodů hodnocení (kritéria hodnocení), posuzovat žáka podle jeho vývojových možností s respektem k jeho jedinečnosti, dotýkat se nejen kognitivních procesů, ale také sociálních vztahů či úrovně spolupráce a obsahovat výhled do budoucího vývoje žákova výkonu a popis toho, co a jak napravit a rozvíjet.¹³¹

Zpětná vazba by měla být cílená a konkrétní. Důležité pro dobrou zpětnou vazbu je posuzující jazyk. Dávat pozor musíme nejen na dlouhodobou zápornou zpětnou vazbu, která žákovi snižuje sebevědomí, ale také na dlouhodobou pouze pozitivní zpětnou vazbu, která dává žákovi pocit, že svůj výkon zlepšovat nemusí a utváří neadekvátní sebepojetí žáka.

¹²⁹ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 76.

¹³⁰ STARÝ, Karel; CHVÁL, Martin; LAUFKOVÁ, Veronika. *Hodnocení pro učení*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2023.

¹³¹ Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 77.

„Kvalitní zpětná vazba žáky neohrožuje, nevytváří v nich strach z chyby a selhání a napomáhá vytvářet spolupracující prostředí ve třídě. Díky tomu je možné bez obav zpětnou vazbu podávat před celou třídou (skupinou žáků), což má hned několik výhod. Danou zpětnou vazbu mohou využít a poučit se z ní i jiní žáci a vyvarovat se daných chyb. Ostatní žáci mohou přijít i na další řešení a postupy, a obohatit tak i učitele. Nicméně především se žáci učí jak podávat zpětnou vazbu, tak i hodnotit sami sebe.“¹³²

Ve školním prostředí slouží nejčastěji učitel jako aktér poskytující zpětnou vazbu. Vhodné a přínosné může být i využití spolužáků jako poskytovatelů zpětné vazby. Podstatné je vést žáky nejen ke kritice, ale také k pozitivům práce nebo doporučením, co by měli autoři práce zlepšit do příště. Pokud žáci chtějí kritizovat, musí být zavedeno pravidlo, že budou i chválit. Aby byla zpětná vazba od spolužáků účinná a vedla ke zlepšení výkonu, je rozhodující i klima ve třídě, které musí učitel nejprve zvážit, než se pustí do nácviku vrstevnické zpětné vazby.

1.1.5 Kritéria

„Kritéria hodnocení chápeme jako měřítko, kterými poměříme kvalitu různých produktů. ... Aby bylo možné podle kritéria hodnotit, potřebujeme ještě celou řadu dílčích kritérií tzv. deskriptorů či indikátorů.“¹³³ Deskriptor musí umožňovat konkretizaci (operacionalizaci), pokud ji neumožňuje, není plnohodnotný. Učitel by žákům nejprve měl sdělit kritéria, která zaměří pozornost na důležité prvky práce. „Má-li být kritérium zformulováno, aby se o něm mohlo mluvit se žáky, je potřeba si uvědomit, že každé kritérium v sobě obsahuje polaritu.“¹³⁴ Například pokud budeme hodnotit grafickou stránku projektu, kritérium pro hodnocení nemůže být hezké nebo ošklivé, protože pro každého žáka věta „*Je to moc hezké.*“ bude znamenat něco jiného. Kritéria by měla obsahovat jasné a zdůvodněné prvky, které umožní učitelům oporu při případném zpochybňování jeho hodnocení. Tato kritéria nejenže ospravedlňují hodnocení žákům, ale také jim poskytují směrnice pro tvorbu práce. Je zásadní, aby byla kritéria sdělena žákům, pouze tehdy mohou mít pozitivní vliv na výuku.

¹³² LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 81.

¹³³ Tamtéž. s. 48-49.

¹³⁴ Tamtéž. s. 48-49.

Při hodnocení, které je založené na kritériích, neporovnáváme žáky mezi sebou, hodnocení nám neříká, kdo je lepší, ale vymezuje výkon jednotlivých žáků k zadaným kritériím. Díky kritériím ověřujeme, zda a jak žák zvládl obsah učiva. „Kluska konstatuje, že téměř polovina respondentů v jeho výzkumu chtěla být při hodnocení srovnávána s požadavky, které stanovil učitel, tj. s kritérii. Ukázalo se, že žáci nejsou rádi porovnávání s ostatními, jak si někdy myslíme; nestojí o to vědět, zda jejich spolužák splnil úkol lépe či hůře, naopak oceňují, pokud dopředu znají kritéria, dle kterých budou hodnoceni. Kritéria hodnocení lze tak považovat za „průvodce učení“.“¹³⁵

V případě zpětné vazby kritéria představují rámec, z něhož učitelé vyvozují vhodné komentáře k poskytnutí informací o dosažených výsledcích a o možnostech zlepšení, v případě sebehodnocení tvoří rámec, který žákům pomáhá rozhodovat se o tom, jak hodnotit svou práci a jak strukturovat nebo podrobně zpracovat svou další práci.¹³⁶

1.2 Aktuální pojetí formativního hodnocení

Častou záměnou pro pojem formativní hodnocení je *responzivní výuka*. Někteří autoři pojmy zaměňují s konceptem *hodnocení pro učení*. Sám Wiliam přiznává, že je možná na čase pojmy vyměnit a místo formativního hodnocení používat responzivní výuka.¹³⁷

„Responzivní výuka používá hodnocení ve formativní funkci, aby zjistila, co se žáci už naučili. Díky tomu se vyhne rozptýlení a zkreslení, které může způsobit sumativní hodnocení.“¹³⁸

„Responzivní výuka je něco, co by postupně mohlo nahradit úzkoprofilové vnímání formativního hodnocení. Jedná se o koncept pedagogické práce, ve kterém se učitel snaží co nejlépe reagovat na vzdělávací potřeby svých žáků. Vede učitele při pečlivém plánování jejich výuky s důrazem na stanovování cílů učení. Pomáhá odhalit, čemu žáci rozumí a v čem konkrétně by potřebovali pomoci. Radí, jak na základě svých zjištění mohou

¹³⁵ LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 49.

¹³⁶ Srov. BLACK, Paul; HARRISON, Chris; LEE, Clare; MARSHALL, Bethan; WILIAM, Dylan. *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Open University Press, 2003. s. 31.

¹³⁷ Srov. FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka*. Universum, EDUkačníLABoratoř, 2021. s. 15.

¹³⁸ Tamtéž. s. 19.

pedagogové výuku upravovat, jak žáky podporovat, aktivizovat a motivovat v tom, aby se zlepšovali.“¹³⁹

Pro responzivní výuku je nejdůležitější plánovat tematické celky a zjištění, kde žáci se svými znalostmi jsou. „Responzivní učitelé stanoví, co budou žáci znát a co budou umět dělat.“¹⁴⁰

Responzivní výuka klade důraz na klíčové znalosti celku, souvislosti mezi myšlenkami a s tím i propojování předmětů, například cizí jazyky mohou učitelé snadno propojit se zeměpisem nebo dějepisem.

Učitel by měl mít dané jasné cíle, každá hodina by měla být zaměřená pouze na jeden specifický výukový cíl. Responzivní učitel by měl zvolit vhodnou kognitivní zátěž pro daný cíl a žáky.¹⁴¹

Fletcher-Wood dále komentuje další zásady responzivního učitele:

1. „Responzivní učitelé ukazují žákům podobu úspěchu.“¹⁴² K tomu slouží například vzorové práce nebo kritéria.

2. „Responzivní učitel znalosti žáků hodnotí na konci každé hodiny a podle toho reaguje.“¹⁴³ K tomu jsou opět potřeba jasná kritéria, bez kterých jinak nepoznáme, co se žáci opravdu naučili. Vhodný je shrnující úkol, který nám dá představu o znalostech žáků. K tomu můžeme využít i formativní metodu *výstupní propustka*.

3. „Responzivní učitelé sledují míru porozumění žáků v hodině a svou výuku průběžně přizpůsobují.“¹⁴⁴ Zde platí, že plánování se vyplácí. Spolu s plánováním výuky, můžeme plánovat i otázky, s kterými budeme zjišťovat, kolik toho žáci ví. Opět zde můžeme použít metody formativního hodnocení zmíněné v předešlé kapitole (návodné otázky, otázky ke konci tématu, ...) „Učitelé otázky jsou hlavním nástrojem výukové komunikace a „jejich

¹³⁹ *Formativní hodnocení, nebo responzivní výuka?*. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://formativne.cz/formativni-hodnoceni-nebo-responzivni-vyuka/>.

¹⁴⁰ FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka*. Universum, EDUkačníLABoratoř, 2021. s. 32.

¹⁴¹ Srov. Tamtéž. s. 51.

¹⁴² Tamtéž. s. 65.

¹⁴³ Tamtéž. s. 76.

¹⁴⁴ Tamtéž. s. 93.

prostřednictvím, společně se zpětnou vazbou, učitelé kormidlují komunikaci směrem k naplňování svých výukových cílů“.¹⁴⁵

4. „Responzivní učitel žákům pomáhá zlepšit jejich práci.“¹⁴⁶ Aby žáci mohli zlepšit svou práci, musí k ní dostat zpětnou vazbu. Laufková¹⁴⁷ říká, že nejdůležitější u poskytování zpětné vazby je reakce žáka. Reakce žáka dělá zpětnou vazbu responzivní.

Responzivní výuka dává volnost učiteli při výběru formativních metod. Responzivní učitel uplatňuje principy výuky tak, aby byly vyhovující pro konkrétní žáky. Pracuje se zpětnou vazbou a s žakovou reakcí na ni.

Žádné techniky responzivní výuky neexistují, ale pouhé používání formativních metod nedělá výuku responzivní. „Výuka je responzivní, když učitelé používají důkazy, aby našli účinné způsoby řešení problémů.“¹⁴⁸ O responzivní výuce mluvíme tehdy, jsou-li formativní metody a techniky do hodin implementovány za zjištěním, co si žáci myslí, následným upravením výuky učitelem.

V dnešní době se objevuje i spousta kritických názorů na formativní hodnocení. V jeho čele stojí především Kirby, který vidí formativní hodnocení pouze jako sadu neúčinných technik. Kirby¹⁴⁹ kritizuje špachtle, barevné kelímky, semafor pětkrát za hodinu, palec nahoru, dolů, lepíky se sebehodnotícími hvězdičkami, načmárané emotikony pro pocity na konci hodiny, podivné a neúčinné zkratky jako WALT a WILF. To vše podle něj vede až k takzvanému *reductio ad absurdum* (nesmyslnému výsledku).

Jiní kritizují komercializaci formativního hodnocení. Marzano zmiňuje, že nově jsou všechny komerčně připravované testy označovány jako formativní, protože jim to pomůže

¹⁴⁵ ŠEĐOVÁ, Klára; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana; ŠVAŘÍČEK, Roman; SEDLÁČEK, Martin; MAJCÍK, Martin; NAVRÁTILOVÁ, Jana. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. s. 41.

¹⁴⁶ FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka*. Universum, EDUKAČNÍLABORATOŘ, 2021. s. 114.

¹⁴⁷ Srov. STARÝ, Karel; CHVÁL, Martin; LAUFKOVÁ, Veronika. *Hodnocení pro učení*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2023.

¹⁴⁸ FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka*. Universum, EDUKAČNÍLABORATOŘ, 2021. s. 26.

¹⁴⁹ Srov. KIRBY, Joe. *What can we learn from Dylan Wiliam and AfL? Pragmatic reform*. 2013. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://joe-kirby.com/2013/03/30/afl/>.

v prodeji. Externě vyvinuté testy nebudou nikdy splňovat charakteristiky formativního hodnocení.¹⁵⁰

1.3 Význam jazykových kompetencí ve výuce německého jazyka

„Užívání jazyka, včetně učení se jazyku, představuje úkony prováděné lidmi, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí rejstřík kompetencí, a to jak kompetencí obecných tak obzvláště komunikativních jazykových kompetencí. Užívají kompetence, které mají k dispozici v různých kontextech a za různých podmínek a omezení, aby se zapojili do jazykových činností obsahujících jazykové procesy, jejichž cílem je vytvářet či přijímat texty vztažené k tématům v určitých oblastech užívání jazyka, a přitom aktivizují ty strategie, které se zdají nejprůhodnější pro úspěšné provedení úloh. Monitorování těchto úkonů účastníky procesu vede k posílení nebo pozměnění jejich kompetencí.“¹⁵¹

Poděprelová zdůrazňuje rozvoj klíčových kompetencí ve výuce: „Cílem jazykové výuky podle RVP ZV by neměla být výuka gramatiky, výuka slovíček a bezduchá reprodukce učebnicových textů, ale rozvoj klíčových kompetencí žáků. To je základem pro kvalitní vzdělávání.“¹⁵² Mezi klíčové kompetence spadá kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.¹⁵³

V dnešní době se zdůrazňuje i mnohojazyčnost jako jedna z klíčových kompetencí. „V doporučení Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení se členské státy shodly na tom, že mnohojazyčnost je jednou z osmi klíčových kompetencí potřebných pro osobní naplnění, zdravý a udržitelný životní styl, zaměstnatelnost, aktivní občanství a sociální

¹⁵⁰ Srov. MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. s. 9.

¹⁵¹ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. s. 9. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

¹⁵² PODEPŘELOVÁ, Alena. *Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový*. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html>.

¹⁵³ Srov. Tamtéž.

začlenění.¹⁵⁴ Vzhledem k jazykové rozmanitosti v současné Evropské unii se najde mnoho žáků s rozdílným jazykovým zázemím, proto většina škol musí přizpůsobovat své vyučovací metody tak, aby zapojili i žáky z jiného jazykového a kulturního prostředí do výuky. Tento fakt přináší výhody i pro české žáky a rozvíjí jejich interkulturní rozhled. Průcha¹⁵⁵ upozorňuje právě na tyto etnické faktory, které žáky ovlivňují. Jsou to například vazby mezi etnickou příslušností a učebním stylem. Učitelé by na tyto faktory neměli zapomínat.

„Jazyková kompetence je chápána jako soubor jazykových znalostí a dovedností potřebných pro realizaci komunikačních činností.“¹⁵⁶ Jazykové kompetence se týkají schopnosti efektivně využívat jazyk v různých situacích. *Národní pedagogický institut* rozlišuje pojmy jazykové kompetence, tento pojem podle institutu spadá pod komunikační jazykové kompetence, a komunikační jazykové kompetence. Dále definuje komunikační jazykové kompetence „jako soubor jazykových znalostí a dovedností potřebných pro realizaci komunikačních činností a jako schopnost je použít při realizaci komunikačního aktu. Komunikační jazykové kompetence umožňují uživateli jazyka jednat s využitím specificky jazykových prostředků, a proto hrají důležitou roli v procesu učení se konkrétnímu jazyku. Komunikační jazykové kompetence lze dále dělit na: jazykovou kompetenci; pragmlingvistickou kompetenci; sociolingvistickou kompetenci.“¹⁵⁷ Jazyková kompetence se dále dělí do tří dílčích kompetencí – foneticko-fonologické, lexikální a gramatické. „V rámci každé z nich jsou popsány vybrané jazykové prostředky a postupy a následně jsou kompetence v příslušných stupnicích vymezovány podle jednotlivých referenčních úrovní znakového jazyka A1–C2. V nich je popsána míra ovládnutí příslušných jazykových

¹⁵⁴ *Mnohojazyčnost jako klíčová kompetence.* [online]. [cit. 2024-05-20]. <https://education.ec.europa.eu/cs/focus-topics/improving-quality/multilingualism/multilingualism-as-a-key-competence>.

¹⁵⁵ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. s. 166-167.

¹⁵⁶ *Komunikační jazykové kompetence.* [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://cefr-czj.npi.cz/rrzj/Komunikacni-jazykove-kompetence>.

¹⁵⁷ Tamtéž.

prostředků a postupů z pohledu kvantitativního (co a kolik toho uživatel znakového jazyka dokáže) a z pohledu kvalitativního (jak dobře to uživatel znakového jazyka dokáže).“¹⁵⁸

K učení jazyků jsou důležité nejenom jazykové kompetence, ale také řečové dovednosti. Řečové dovednosti se dělí na produktivní a receptivní. Mezi řečové produktivní dovednosti patří mluvení, psaní a mezi receptivní patří poslech s porozuměním a čtení s porozuměním.

Nácvik mluvení by se měl vždy spojovat s reálnou situací, aby se žák naučil komunikovat v běžném životě. Hodina založená na mluvení by měla být řízena pedagogem, plná aktivit s jasným zakončením. Využívány mohou být hojně dialogy, žáci se tak zbaví strachu mluvit před druhými.¹⁵⁹

Psaní by se v hodinách cizích jazyků mělo opět týkat konkrétních situací. Žáci by se měli naučit především to, co potřebují. Inkluzivní škola radí: „Začněte od mluvení přes vyslovování slovíček až k psaní. Diktujte slova, po nich kratší věty, následně delší text, který žáci už znají; nakonec mohou žáci zapisovat i neznámá slova či texty. Seznamte žáky s určitým typem textu, podle nějž se pak žáci sami snaží napsat vlastní text. Nabízejte slovní zásobu podle potřeb žáků a rozšiřujte nabídku variant, které mohou v textu nastat.“¹⁶⁰

Poslech pro žáky bývá nejobtížnější. Žáci se obvykle nesetkávají s rodilým mluvčím, nebo nejsou obklopeni cizím jazykem a podíl v hodinách, kdy žáci slyší pouze cizí jazyk v autentických situacích je opravdu malý. Poslech může být výchozí aktivitou pro nácvik dalších dovedností. Důležité je mít pro žáky připravené aktivity či úkoly, které budou na poslech navazovat. Aktivity mohou představovat různé složky výuky, přes gramatiku až k mluvení. Žáci nemusí porozumět všem slovíčkům, které v poslechu uslyší, proto bychom je měli učit i strategie k poslechu. Mezi strategie patří totální, selektivní a globální poslech. Každá se tří zmíněných strategií se rozděluje podle porozuměného objemu. My jako učitelé

¹⁵⁸ *Komunikační jazykové kompetence*. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://cefr-czj.npi.cz/rrzj/Komunikacni-jazykove-kompetence>.

¹⁵⁹ Srov. *Řečové dovednosti*. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/cdj-recove-dovednosti>.

¹⁶⁰ Srov. Tamtéž.

bychom měli ve výuce poslechu s porozuměním dodržovat zásadu: „Nacvičujte s žáky tedy především to, aby dokázali zachytit důležité informace.“¹⁶¹

Poslední řečovou a zároveň receptivní dovedností je čtení s porozuměním. U rozvíjení čtenářské dovednosti stejně jako u poslechu musíme rozvíjet základní strategie. Není vhodné, abychom po začátečnicích vyžadovali totální porozumění textu. Pokud bychom se vydali tímto směrem, spadne u žáků motivace učit se cizí jazyk. I pro čtení jsou důležité autentické situace.

Nedílnou součástí výuky německého jazyka jsou jazykové kompetence a při plánování výuky by si učitel měl rozmyslet, jakým způsobem je bude učit. Formativní metody můžeme propojit s řečovými dovednostmi a procvičovat a učit pomocí principů formativního hodnocení jazykové kompetence.

¹⁶¹ *Řečové dovednosti*. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/cdj-recove-dovednosti>.

2 Implementace formativního hodnocení ve výuce německého jazyka

Následující kapitola a její podkapitoly se zaměřují na interpretaci dat, která byla shromážděna během výzkumu. V rámci výzkumu byly do hodin německého jazyka implementovány vybrané principy formativní hodnocení. Metody formativního hodnocení byly vybrány mnou na základě charakteru skupiny. Vybrané metody implementované do hodin jsou popsány v teoretické části této práce. Doba zkoumání přesahovala 5 měsíců, výzkum byl realizován v rámci druhého pololetí (únor až červen 2024) v 8. ročníku na základní škole. V osmém ročníku na základní škole se učí žáci německý jazyk jako druhý cizí jazyk. Časová dotace na zkoumané škole je dvouhodinová v šestém a sedmém ročníku a tříhodinová v osmém a devátém ročníku. Učitelé na této škole jsou vedeni k formativnímu hodnocení a jeho aplikaci ve všech předmětech. Vedení školy pravidelně zajišťuje semináře na toto téma a proplácí učitelům jejich další vzdělávání v této oblasti. Žáci pod mým dohledem pracovali s různými technikami formativního hodnocení. Následně na konci výzkumné doby hodnotili postupy a metody formativního hodnocení. Další částí výzkumu byly rozhovory s učiteli německého jazyka. Učitelé byly vyzpovídáni a jejich odpovědi jsou vyhodnoceny v podkapitole 2.3 *Rozhovory s učiteli a analýza rozhovorů*.

Tato kapitola mimo jiné slouží k inspiraci a jako návod, jak používat formativní metody v hodinách německého jazyka. Učitelé mohou využít prezentované postupy a pracovní listy, nebo se inspirovat a prezentované přístupy alternativně upravovat a využívat ve svých hodinách cizího jazyka. Prezentované metody a postupy jsou využitelné v hodinách jakéhokoli cizího jazyka, nejenom v hodinách německého jazyka.

2.1 Zvolené výzkumné metody a postupy

Před každou odučenou hodinou byly nejdříve učitelem zodpovězeny tři otázky, o kterých mluví Starý.¹⁶² 1. Kam směřuji? 2. Kde se nacházíme? 3. Jak se dostaneme k cíli? Při přípravě byly stanoveny jasné a srozumitelné cíle v rámci probíraného tematického celku. Zohledněny byly i stávající znalosti žáků, jejich úroveň znalosti jazyka, a byla promyšlená cesta k cíli. Žáci všechny cíle výuky znali a věděli, co se musí naučit. V hodinách byly využívány vybrané metody a techniky formativního hodnocení, zaměřovaly se především na

¹⁶² Srov. LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. s. 25–26.

zpětnou vazbu, práci s kritérii, návodné otázky, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Používané techniky vedly k naplnění cíle hodiny a návodné otázky měly za úkol žáky vést k lepším výsledkům.

Dále bylo při přípravě hodin vždy promyšleno 5 elementů, o kterých mluví Wiliam.¹⁶³ Zpětná vazba byla efektivní, žáci byli aktivně zapojováni do procesu učení, například formou skupinových prací nebo při tvorbě projektů. Projekty se týkaly především kulturních znalostí. Žáci během výzkumné doby zpracovávali dva projekty – plánovali cestu do vybraného města z německy mluvících zemí, zohledněn musel být budget na cestu, výběr cesty, hotel i aktivity, další projekt byl zaměřen na hudbu z německy mluvících zemí. Žáci si vybírali žánr a umělce. Jeho píseň poté sami nahrávali a natáčeli i videoklipy. Hodiny byly promyšleny na základě výsledků hodnocení. Při přípravě byla zohledněna jak motivace, tak vliv hodnocení na sebevědomí žáků a žáci si byli vědomi toho, jak se zlepšit.

Mimo promyšlení elementů a otázek, byli žáci seznámeni i se strategiemi výuky. Žákům byl jasný záměr učení a kritéria úspěchu. Učitel získával důkazy o učení, od kterých se mohl odrazit a modifikovat díky nim následující hodiny. Žákům byla pravidelně poskytována zpětná vazba, která jim pomohla ke zlepšení. Žáci byli vedeni k práci ve skupině nebo k práci ve dvojicích, kde vnímali jeden druhého jako zdroj učení, a byli vedeni k tomu, aby přebírali zodpovědnost za své vlastní učení.

Po dobu jednoho pololetí, tedy od února do června, byly do výuky německého jazyka na základní škole implementovány metody a techniky formativního hodnocení. Během těchto pěti měsíců žáci pod vedením učitele pracovali s vybranými metodami. Metody a techniky byly vybrány učitelem v souladu s plánováním výuky a daného učiva. Žáci byli vedeni především k sebehodnocení a k vrstevnickému hodnocení. Byli učeni, jak pracovat s efektivní zpětnou vazbou, jak ji přijímat a jak ji dávat svým spolužákům. Ke konci pozorovací doby byl s žáky veden rozhovor a následně vyplňovali anonymní dotazník, ve kterém žáci hodnotili, jaké metody byly pro ně efektivní a pomohli jim zlepšit se v německém jazyce. Žáci v dotazníku řadili metody podle toho, se kterou se jim pracovalo nejlépe, a následně hodnotili prezentované výroky na škále od „vůbec nesouhlasím“ po

¹⁶³ Srov. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2018. s. 41.

„zcela souhlasím“. Výroky poté byly zprůměrovány a výsledky jsou prezentovány v jednotlivých podkapitolách.

Druhá část výzkumu se věnuje rozhovorům s učiteli německého jazyka. S učiteli byl veden rozhovor za účelem zjistit, co pro učitele znamená slovo hodnocení, jak pracují s hodnocením a zda implementují do svých hodin německého jazyka formativní hodnocení a zda se jim jeví formativní hodnocení jako efektivní nástroj ve výuce německého jazyka.

2.2 Analýza dat a výsledky žáků

S probíhajícím výzkumem byly seznámeni rodiče žáků. Data byla sbírána pomocí webové stránky *mentimeter.com* a data jsou anonymizována a prezentována v třídním průměru.

2.2.1 Sebehodnocení

Žáci byli zapojeni do sebehodnocení, aby si uvědomili své silné a slabé stránky. V rámci výuky německého jazyka pravidelně hodnotili své písemné a ústní projevy podle předem stanovených kritérií. Sebehodnocení bylo z pozice učitele plánované a systematické. Za zkoumanou dobu se stalo běžnou součástí výuky. Sebehodnocení po celou dobu zkoumání podporovalo učební proces žáků.

Do hodin bylo zavedeno pět technik sebehodnocení, které jsou blíže popsány v kapitole *1.1.1 Sebehodnocení*. Žáci se hodnotili pomocí pohybu ruky, grafických symbolů, jedné věty na závěr hodiny nebo aktivity, v hodnotícím komunikativním kruhu a pomocí sebehodnotících listů.

Sebehodnocení pomocí pohybu ruky se ukázalo jako velice efektivní nástroj, protože učitel získá přehled během krátké doby a dokáže zhodnotit aktuální stav vědomostí žáků. Tento nástroj žáci rychle pochopí a dokáží ho rychle použít, protože nemají velký výběr možností. Pohyb rukou umožňuje žákům rychle a jednoduše vyjádřit své porozumění nebo pocity, podporuje žáky v sebereflexi, tedy v přemýšlení o svém vlastním učení a vývoji. Žáci se učí hodnotit své vlastní dovednosti a úroveň porozumění, což je klíčové pro jejich další růst a zlepšení. Tento způsob sebehodnocení aktivně zapojuje všechny žáky do procesu učení. Žáci musí neustále přemýšlet o své úrovni porozumění a reagovat na to, což zvyšuje jejich pozornost a angažovanost. Tato technika je nenáročná materiálně, pohyby rukou nevyžadují žádné speciální vybavení nebo složité přípravy. Pohyb rukou je nenápadný a méně formální

než tradiční metody hodnocení, což může u žáků snížit stres a úzkost. Na základě zpětné vazby od žáků bylo zjištěno, že se žáci během této techniky cítili pohodlněji a byli ochotněji sdílet své reálné pocity a úroveň porozumění. Tento způsob hodnocení se osvědčil i pro diferenciovanou výuku, kdy v dané skupině pracovala jedna žačka s asistentem. Metoda umožňuje všem žákům účastnit se sebehodnocení, i těm, kteří mohou mít potíže s verbálním vyjádřením.

Hodnocení pomocí grafických symbolů umožňuje žákům vizuálně znázornit jejich úroveň porozumění nebo pocity, což pro žáky může být často srozumitelnější a jasnější než verbální vyjádření. Opět se jedná o rychlou zpětnou vazbu, která ukáže učiteli během chvilky, jak se žáci cítí nebo jak dobře rozumějí probírané látce. Učitelé díky tomu mohou rychle identifikovat oblasti, kde je potřeba další vysvětlení nebo podpora. Grafické symboly stejně jako pohyby rukou snižují jazykové bariéry, protože symboly jsou univerzální a snadno pochopitelné pro všechny žáky, bez ohledu na jejich jazykové schopnosti. Dalším zjištěným přínosem pro žáky byla zvýšená motivace a zábavnost, která se úzce pojila s atraktivností použité metody. Žáci používali emotikony (smajlíky), což pro ně bylo atraktivnější a méně stresující. Grafické symboly oslovují různé učební styly, zejména vizuální žáky, kteří se učí nejlépe prostřednictvím obrazů a vizuálních podnětů. Tím se zvyšuje šance, že každý žák najde způsob hodnocení, který mu vyhovuje.

S technikou *jedna věta na konci aktivity* žáci trochu bojovali, protože tato metoda žáky nutí vyjádřit své myšlenky jasně a stručně. Zároveň ale zlepšuje jejich schopnost kritického myšlení a schopnost shrnout informace. Tento způsob hodnocení je opět nenáročný na implementaci do každé hodiny. Forma hodnocení může být písemná nebo ústní. Žáci odevzdávali sebehodnocení v písemné formě jako výstupní *propustky* (tzv. *exitky/exit passes*). Sebehodnocení prostřednictvím jedné věty podporuje metakognitivní dovednosti¹⁶⁴, protože žáci musí přemýšlet o svém myšlenkovém procesu a uvědomit si, jak se učí.

¹⁶⁴ „Metakognitivní dovednosti (metacognitive skills), tedy druhá subkomponenta metakognice, představují spíše dovednosti exekutivní povahy, tedy konkrétní regulaci svého vlastního chování či učení. Jde zejména o stanovování si cílů, plánování, monitorování, evaluaci a regulaci vlastních kognitivních procesů. A právě tyto dovednosti zásadně formují učení a významně ovlivňují jeho výsledek. Efektivní využívání metakognitivních dovedností je tedy základem kompetentního učení každého z nás.“ PORTEŠOVÁ, Šárka; VEENMAN,

Nejtěžší forma sebehodnocení byla pro žáky v hodnotícím kruhu. Žáci těžko hledali slova, podle kterých se hodnotit, a ústní forma pro ně byla obtížná. Zmiňovaná otázka „Proč si myslíš, že ses zlepšil v tom a v tom?“ byla pro žáky velice náročná. Žáci neuměli zformulovat odpovědi na otázky nebo kopírovali odpovědi od spolužáků.

Lépe si žáci vedli se sebehodnotícími listy. Sebehodnotící listy nám poskytly strukturovaný rámec, který pomáhá systematicky přemýšlet o svém učení, silných a slabých stránkách a pokrocích. Tento strukturovaný přístup usnadňuje hlubší reflexi. Žáci dostali v listu i kritéria, podle kterých se hodnotili, což jim pomohlo v objektivitě. Jasná kritéria pomohla žákům zaměřit se na konkrétní aspekty jejich výkonu. Anonymita¹⁶⁵ listů jim pomohla v upřímnosti a otevřenosti. Listy umožňují individuální přístup k hodnocení. Každý žák má možnost reflektovat na své vlastní učení a pokrok. To podporuje personalizované učení, které respektuje individuální rozdíly mezi žáky. Listy zaznamenaly cíle, průběh učení a dosažené výsledky. Žáci se díky nim orientovali lépe a dobře reagovali na různé aspekty úspěšného učení. Tím, že žáci sami identifikují své cíle, plánují kroky k jejich dosažení a hodnotí svůj pokrok, podporujeme jejich autonomii. Jejich zavedení do hodin vedlo i k lepší komunikaci mezi žákem a učitelem. Učitel získal cenné informace o tom, jak žáci vnímají své učení a kde potřebují podporu.

Marcel. *MOŽNOSTI DLOUHODOBÉ PEDAGOGICKÉ INTERVENCE PRO ROZVOJ METAKOGNICE NADANÝCH I BĚŽNÝCH ŽÁKŮ*. Svět nadání Časopis o nadání a nadaných. 2021. s. 16.

¹⁶⁵ anonymita před třídou, odpovědi znal pouze učitel

Hodnotím se raději pomocí



Obrázek 1: Sebehodnocení

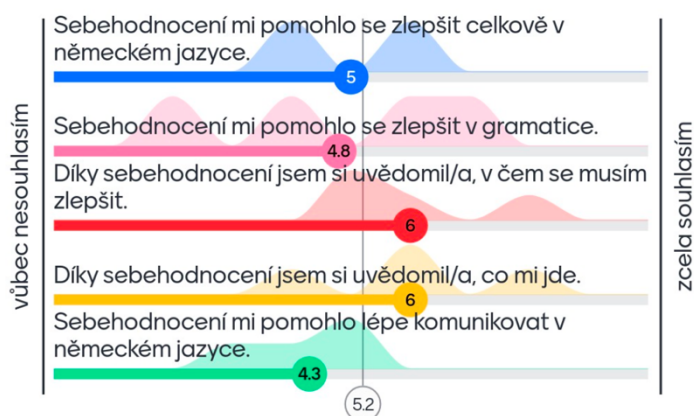
Obrázek s názvem „Sebehodnocení“ ukazuje preference žáků při používání různých metod formativního hodnocení určených k sebehodnocení ve výuce německého jazyka. Žáci byly dotazováni, ať seřadí jednotlivé techniky tak, jak jim nejvíce vyhovovaly a se kterými se jim pracovalo nejlépe. Žáci hodnotili tyto metody podle svých preferencí a výsledky jsou následující: na prvním místě se jednoznačně objevil pohyb rukou. Sebehodnocení pomocí prstů (palec dolu, nahoru a vodorovně) u žáků vyhrával, hned za touto technikou žákům přišlo efektivní hodnotit se pohybem ruky s účelem vytvoření škály. Tyto dvě metody naznačují, že žáci preferují jednoduchost a okamžitost těchto metod, které umožňují rychlé vyjádření jejich porozumění nebo názorů. Metoda sebehodnocení s grafickými symboly se umístila na druhém místě. Žáci ji zřejmě oceňují pro vizuální přístup a možnost vyjádřit své pocity pomocí symbolů, které znají, což může být zábavné a snadno pochopitelné. Stejně místo obsadila metoda sebehodnotící listy. Tato metoda poskytuje strukturovaný a systematický způsob, jak reflektovat učení, což někteří žáci mohou považovat za velmi užitečné. Sebehodnocení v ústní formě bylo hodnoceno jako nejméně oblíbené. Hodnocení nahlas ve skupině může být pro některé žáky stresující nebo nepříjemné, protože vyžaduje veřejné vystupování a otevřenost před ostatními.

Celkově lze z grafu vyvodit, že žáci preferují metody, které jsou jednoduché, vizuální a poskytují určitou míru anonymity nebo pohodlí při vyjadřování svých názorů a hodnocení. To může být užitečné pro učitele při plánování a implementaci formativního hodnocení ve výuce německého jazyka, aby byly zohledněny preference žáků a maximalizována jejich angažovanost a komfort při hodnocení.

Dále byli žáci dotazováni, zda a jak jim sebehodnocení pomohlo v jejich následném učení a zlepšení. Žákům bylo prezentováno několik výroků, které měli hodnotit na škále od „vůbec nesouhlasím“ po „zcela souhlasím“. Výroky byly předem formulovány učitelem.

COURSE EVALUATION

Ohodnoťte, prosím, do jaké míry jste byl/a spokojen/a nebo nespokojen/a s následujícími výroky:



Obrázek 2: Sebehodnocení (výroky)

Výrok 1: „Sebehodnocení mi pomohlo se zlepšit celkově v německém jazyce.“ byl hodnocen průměrným skóre 5. Výsledek nám říká, že někteří žáci cítili, že sebehodnocení bylo efektivním nástrojem pro zlepšení. Nikdo z žáků neoznačil výrok nulou, tedy vůbec nesouhlasím. Odpovědi se pohybovali těsně pod půlkou a lehce nad půlkou.

Výrok 2: „Sebehodnocení mi pomohlo se zlepšit v gramatice.“ bylo na škále hodnoceno rozdílně. Průměr se pohyboval lehce v půlce, tedy 4,8. Z výsledku můžeme tedy vyčíst, že

někteří žáci cítili zlepšení v jejich gramatice, poté co přemýšleli nad svými schopnostmi. Díky sebehodnocení si uvědomili své mezery, které mohli následně zlepšit.

Výrok 3: „Díky sebehodnocení jsem si uvědomil/a, v čem se musím zlepšit.“ dosáhl nejvyššího hodnocení 6, což naznačuje, že pro žáky bylo sebehodnocení přínosné. Sami si uvědomili své mezery a díky sebehodnocení věděli, kam dál směřovat své učení.

Výrok 4: „Díky sebehodnocení jsem si uvědomil/a, co mi jde.“ dosáhl společně s výrokem 3 nejvyššího hodnocení 6. Žákům sebehodnocení pomohlo zjistit a uvědomit si, jakou látku již perfektně ovládají a jakou látku si musí osvěžit, popřípadě doučit úplně.

Výrok 5: „Sebehodnocení mi pomohlo lépe komunikovat v německém jazyce.“ byl ohodnocen nejmenším průměrným hodnocením 4,3. Tento výsledek nám ukazuje, že žáci necítili zlepšení svých komunikačních dovedností díky sebehodnocení.

Náhodné příklady sebehodnocení na zadané otázky: 1. Co se mi povedlo? 2. Jak jsem spokojený/spokojená s výsledkem? 3. Co bych mohl/a ještě udělat, aby byla práce příště lepší?

„Povedla se nám celá prezentace, jsme hodně spokojeni. Mohli bychom si na to příště dát více času.“

„Povedlo se mi zkrášlit prezentaci, jsem spokojená, ale ty jídla jsme skoro všechna opsali z návrhů. Mohli bychom si na to příště dát více času.“

„Naše prezentace byla nejlepší, jsem velmi spokojený. Nic bych nezlepšil, byla perfektní.“

„Povedlo se mi hezky zpracovat jídelníček a odprezentovat hezky naši restauraci. Jsem docela dobře spokojen. Mohl bych si na to dát více času.“

„Mohla bych mluvit trochu víc nahlas. Ale věděla jsem, o čem mluvím. Snažila jsem se udržet kontakt se třídou. Myslím si, že jsem tak špatná nebyla.“

„Sice jsem všechno přečetl, ale alespoň jsem věděl, o čem mluvím a psal jsem to já.“

„Moc nahlas jsem nemluvila, ale věděla jsem, o čem mluvím. Snažila jsem se to nečíst, zároveň jsem neudržovala kontakt se spolužáky.“

Z prezentovaných příkladů je viditelné, že žáci sami postupem času zlepšují své schopnosti sebereflexe. Někteří žáci sami již dokáží objektivně zhodnotit svou práci, někteří budou potřebovat více času, aby se naučili se sebehodnocením pracovat.

2.2.2 Vrstevnické hodnocení

Vrstevnické hodnocení bylo zařazeno do výuky německého jazyka, protože ve zkoumané skupině je dobré klima a ve skupině panuje přátelská atmosféra. Žáci si v hodinách německého jazyka pomáhají, nebojí se zeptat a říct si o pomoc. Pracují rádi ve skupinách. Vrstevnické hodnocení bylo do hodin zařazováno postupně. Ze začátku měli žáci daná kritéria od učitele, podle kterých hodnotili ostatní. Mohli si zapisovat na papír vnímaná pozitiva práce nebo ústního projevu. Žákům byla také dána tabulka, ve které hodnotili, jak se spolužákům daná kritéria daří naplnit. Zprvu se tedy jednalo o písemnou formu hodnocení, která postupně přecházela v ústní formu. Žáci se pomocí kritérií drželi bodů hodnocení. Kritéria jim pomohla hodnotit pouze práci nebo projev spolužáků. Hodnocení se netýkalo vzhledu nebo osobnosti žáka, což může v tomto věku převládat. Přes písemné hodnocení jsme se dostali až k metodám uznání – otázka a dvě hvězdičky a přání. Vrstevnické hodnocení bylo do výuky zařazeno, především pokud se jednalo o projektovou výuku.

Vrstevnické hodnocení rozvíjelo v dané skupině i kooperativní vyučování, což bylo pozorovatelné na skupinové práci a soudržnosti třídy.

Ostatní hodnotím raději pomocí



Obrázek 3: Vrstevnické hodnocení

Zpětně, po srovnání všech metod, žáci preferovali písemnou formu vrstevnického hodnocení. Na druhé místo řadili techniku uznání – otázka, a na třetí místo techniku dvě hvězdička a přání. Písemná forma pro žáky může být vhodnější díky anonymitě, kterou nabízí. Anonymita snižuje tlak a obavu z případného konfliktu nebo nedorozumění spojeného s ústním hodnocením. Písemná forma a daná kritéria žákům umožňují vzít si čas na zamyšlení nad tím, co chtějí říci, a na formulaci svých myšlenek. To může vést k hlubšímu a přesnějšímu hodnocení. Při ústním hodnocení může být složitější oddělit emoce spojené s hodnocením, písemná forma minimalizuje tento vliv a napomáhá objektivitě.

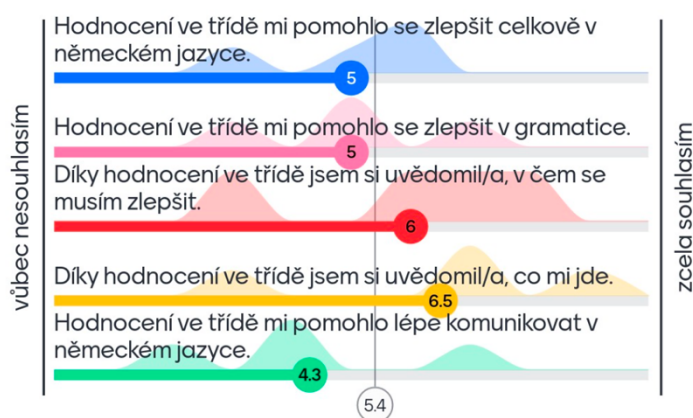
Ústní forma vrstevnického hodnocení má také svá pozitiva, například okamžitá zpětná vazba a možnost diskuse. Nicméně písemná forma může být v některých kolektivech efektivnější a dokáže lépe podporovat žákův osobní a akademický rozvoj v prostředí, které je pro ně bezpečné a podporující.

Podobně jako u sebehodnocení byli žáci dále dotazováni, zda jim vrstevnické hodnocení pomohlo v jejich následném učení a zlepšení. Žákům bylo prezentováno několik výroků,

kteře měli hodnotit na škále od „vůbec nesouhlasím“ po „zcela souhlasím“. Výroky byly předem připraveny učitelem.

COURSE EVALUATION

Ohodnoťte, prosím, do jaké míry jste byl/a spokojen/a nebo nespokojen/a s následujícími výroky:



Obrázek 4: Vrstevnické hodnocení (výroky)

Výrok 1: „Hodnocení ve třídě mi pomohlo se zlepšit celkově v německém jazyce.“ byl hodnocen průměrným skóre 5, což naznačuje, že někteří žáci cítili, že hodnocení jim pomohlo, zatímco jiní ne. Většina žáků hlasovala na škále za půlkou, tedy blíže k „zcela souhlasím“.

Výrok 2: „Hodnocení ve třídě mi pomohlo se zlepšit v gramatice.“ podobně jako předchozí výrok dosáhl tento také průměrného hodnocení 5, což naznačuje smíšené pocity mezi žáky. Škála tentokrát nebyla souhlasná a žáci hodnotili tento výrok velmi rozdílně.

Výrok 3: „Díky hodnocení ve třídě jsem si uvědomil/a, v čem se musím zlepšit.“ dosáhl vyššího hodnocení 6, což naznačuje, že většina žáků se shoduje na tom, že tato metoda formativního hodnocení jim pomohla identifikovat jejich slabé stránky. Většina žáků hodnotila na škále nejbliže k „zcela souhlasím“.

Výrok 4: „Díky hodnocení ve třídě jsem si uvědomil/a, co mi jde.“ byl ohodnocen nejvyšším průměrným hodnocením 6,5, což ukazuje, že tato formativní technika žákům pomohla uvědomit si své silné stránky. Zde se poprvé objevilo i hodnocení „zcela souhlasím“.

Poslední výrok 5: „Hodnocení ve třídě mi pomohlo lépe komunikovat v německém jazyce.“ byl hodnocen nejnižším průměrným hodnocením 4,3. Tento výsledek naznačuje, že většina žáků necítila výrazné zlepšení v komunikačních schopnostech díky této metodě formativního hodnocení.

Příklady vrstevnického hodnocení:

„Líbí se mi opticky ta prezentace.“

„K. prezentuje hezky a srozumitelně.“

„H. mluví nahlas a zřetelně, ale neudrhuje kontakt s publikem.“

„Neznámé pojmy se snažili vysvětlit, ale jen když se ptala paní učitelka.“

2.2.3 Zpětná vazba od učitele

Zpětná vazba od učitele může být mocným nástrojem, pokud je kvalitní a učitelem promyšlená. Žáci ve zkoumaném období dostávali pravidelnou zpětnou vazbu v písemné i ústní formě. Zpětná vazba byla psaná popisným jazykem, který hodnotil daný výkon žáka a jeho možné zlepšení.

Příklady zpětné vazby k prezentaci projektu:

„Honzo, mluvíš nahlas a zřetelně. Je vidět, že rozumíš své části prezentace. Příště se zaměř na celkovou spolupráci i s ostatními ve skupině a zjisti, o čem mluví oni. Zkus si udělat k dalšímu projektu pár poznámek na papír, abys nemusel číst věty z plakátu. Prezentace díky tomu bude plynulá a spolužáci uvidí i obrázky na vašem plakátu.“

Grafickou stránku máte velmi povedenou a obsahově jste splnili všechna kritéria práce.

Doufám, že se Ti projekt líbil a někdy využiješ nové znalosti.“

„Jano, váš projekt se mi moc líbil. Z obsahové stránky jste zadání splnili na 100 %. Graficky byl plakát také moc hezký, vyvážený, s obrázky a tipy, co kde vidět.“

Chtěla bych vyzdvihnout především to, že jsi při prezentování nečetla věty z plakátu a bylo vidět, že moc dobře rozumíš tomu, co nám prezentuješ, což je velmi důležité.

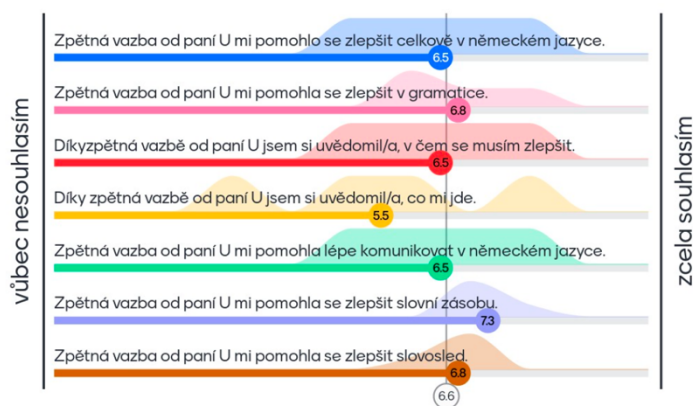
Nemusíš se bát mluvit více nahlas, Tvůj projekt díky tomu více vynikne. Prezentovali jste poprvé, proto si myslím, že i Tvůj kontakt se třídou byl dostatečný. Pokud si příště nebudete jisté výslovností, můžete se mě kdykoliv zeptat.

Doufám, že se Ti projekt líbil a něco nového ses naučila.“

Ke konci zkoumaného období byly žákům opět prezentovány výroky, které měli ohodnotit podle škály, jak s nimi souhlasí. Žáci hodnotili svůj souhlas s různými tvrzeními na stupnici od „vůbec nesouhlasím“ po „zcela souhlasím“. Tvrzení se týkají různých aspektů, ve kterých jim zpětná vazba pomohla se zlepšit. Výroky byly předem formulovány učitelem.

COURSE EVALUATION

Ohodnoňte, prosím, do jaké míry jste byl/a spokojen/a nebo nespokojen/a s následujícími výroky:



Obrázek 5: Zpětná vazba

Výrok 1: „Zpětná vazba od paní učitelky mi pomohla celkově se zlepšit v německém jazyce.“ Žáci průměrně ohodnotili zpětnou vazbu skóre 6.5, což naznačuje, že zpětná vazba pomohla většině zlepšit jejich celkovou úroveň v německém jazyce.

Výrok 2: „Zpětná vazba od paní učitelky mi pomohla zlepšit se v gramatice.“ Toto tvrzení získalo nejvyšší hodnocení 6.8, což naznačuje, že zpětná vazba byla nejvíce účinná právě v oblasti gramatiky.

Výrok 3: „Díky zpětné vazba od paní učitelky jsem si uvědomil/a, v čem se musím zlepšit.“ Hodnocení 6.5 ukazuje, že zpětná vazba pomohla žákům uvědomit si své slabé stránky.

Výrok 4: „Díky zpětné vazba od paní učitelky jsem si uvědomil/a, co mi jde.“ Toto tvrzení získalo nižší skóre 5.5, což naznačuje, že zpětná vazba nebyla tolik efektivní při pomoci žákům uvědomit si jejich silné stránky.

Výrok 5: „Zpětná vazba od paní učitelky mi pomohla lépe komunikovat v německém jazyce.“ Hodnocení 6.5 ukazuje, že zpětná vazba pomohla žákům zlepšit jejich komunikační schopnosti v německém jazyce.

Výrok 6: „Zpětná vazba od paní učitelky mi pomohla zlepšit slovní zásobu.“ Toto tvrzení získalo nejvyšší hodnocení 7.3, což naznačuje, že zpětná vazba byla nejúčinnější při rozšiřování slovní zásoby žáků.

Výrok 7: „Zpětná vazba od paní učitelky mi pomohla zlepšit slovosled.“ S hodnocením 6.6 je zřejmé, že zpětná vazba také pomohla zlepšit slovosled účastníků.

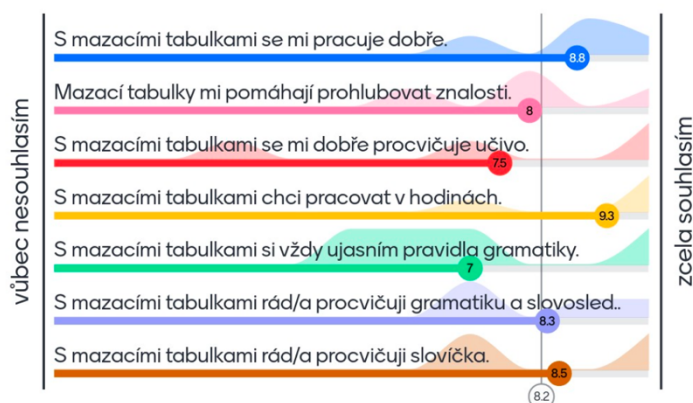
Výzkumné otázky a zpětná vazba od žáků tedy ukazuje, že zpětná vazba od paní učitelky byla nejvíce přínosná v oblasti gramatiky a slovní zásoby, zatímco nejméně přínosná byla v pomoci žákům uvědomit si jejich silné stránky. Celkově žáci vyjadřují vysokou míru spokojenosti se zpětnou vazbou ve všech hodnocených oblastech.

2.2.4 Mazací tabulky

Mazací tabulky jsou velkým pomocníkem při výuce cizího jazyka. Žáci si mazací tabulky rychle oblíbili a jejich motivace byla zvýšená slíbeným tzv. plus za určitý počet správných odpovědí (za tři plus žáci získali jedničku).

Na konci zkoumaného období byli žáci konfrontováni s výroky, které hodnotili na škále od „vůbec nesouhlasím“ po „zcela souhlasím“. Formulace výroků byla provedena učitelem před dotazováním.

Ohodnoťte, prosím, do jaké míry jste byl/a spokojen/a nebo nespokojen/a s následujícími výroky:



Obrázek 6: Mazací tabulky

Výrok 1: „S mazacími tabulkami se mi pracuje dobře.“ byl ohodnocen průměrně 8.8, což naznačuje vysokou spokojenost s touto metodou práce.

Výrok 2: „Mazací tabulky mi pomáhají prohlubovat znalosti.“ získal hodnocení průměrně 8, což ukazuje, že tabulky byly vnímány jako užitečný nástroj pro zlepšení znalostí.

Výrok 3: „S mazacími tabulkami se mi dobře procvičuje učivo.“ byl ohodnocen průměrně 7.5, což naznačuje, že žáci považují tabulky za efektivní při procvičování.

Výrok 4: „S mazacími tabulkami chci pracovat v hodinách německého jazyka.“ získal nejvyšší hodnocení průměrně 9.3, což ukazuje velmi silný souhlas žáků s používáním těchto tabulek během výuky.

Výrok 5: „S mazacími tabulkami si vždy ujasním pravidla gramatiky.“ byl ohodnocen průměrně 7, což naznačuje, že tabulky byly žáky vnímány jako užitečné pro ujasnění si gramatických pravidel.

Výrok 6: „S mazacími tabulkami rád/a procvičuji gramatiku a slovosled.“ získal průměrné hodnocení 8.3, což naznačuje vysokou míru spokojenosti s tabulkami při procvičování těchto oblastí.

Výrok 7: „S mazacími tabulkami rád/a procvičuji slovíčka.“ získalo průměrné hodnocení 8.5, což ukazuje, že tabulky byly žáky považovány za prospěšné i při procvičování slovní zásoby.

Celkově výzkum ukazuje, že žáci jsou velmi spokojeni s používáním mazacích tabulek, zejména při celkové práci v hodinách a procvičování slovní zásoby. Nejnižší hodnocení získalo tvrzení týkající se ujasnění si gramatických pravidel, i když i toto hodnocení bylo poměrně vysoké, což svědčí o celkové efektivitě mazacích tabulek ve výuce.

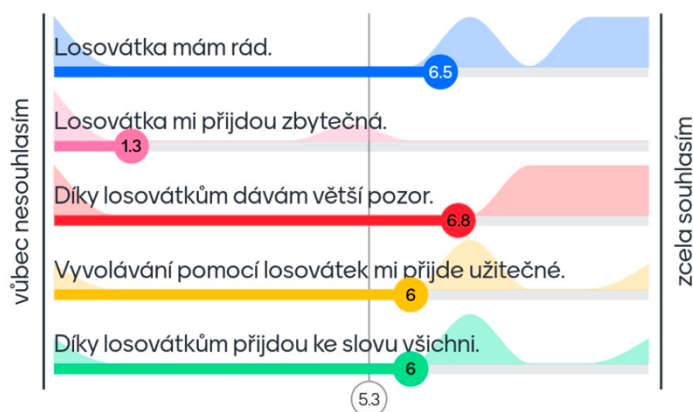
2.2.5 Losovátka

Další zavedenou metodou byly takzvané losovátka. Žáci byli rozdělováni do skupin pomocí této metody a byli vyvoláváni losovátky.

Prezentovány jsou výsledky z dotazníku, při kterém žáci hodnotili oblibu losovátek, pocit zbytečnosti, udržení pozornosti, užitečnost a zajištění rovnoměrné účasti na hodině. Žáci hodnotili svůj souhlas s jednotlivými tvrzeními na škále od „vůbec nesouhlasím“ po „zcela souhlasím“. Výroky byly předem sestaveny učitelem.

COURSE EVALUATION

Ohodnoťte, prosím, do jaké míry jste byl/a spokojen/a nebo nespokojen/a s následujícími výroky:



Obrázek 7: Losovátka

Výrok 1: „Losovátka mám rád.“ získal průměrné hodnocení 6.5, což naznačuje, že většina žáků má losovátka celkem v oblibě. Z jednotlivých odpovědí lze ale vyčíst, že někteří žáci hlasovali pro „vůbec nesouhlasím“ a jiní pro „zcela souhlasím“.

Výrok 2: „Losovátka mi přijdou zbytečná.“ byl hodnocen velmi nízko, s průměrným 1.3, což ukazuje, že většina žáků považuje losovátka za užitečná.

Výrok 3: „Díky losovátkům dávám větší pozor.“ získal průměrné hodnocení 6.8, což naznačuje, že losovátka pomáhají žákům udržet pozornost během výuky. Pouze jeden žák hlasoval pro „vůbec nesouhlasím“, ostatní žáci hlasovali blízko „zcela souhlasím“.

Výrok 4: „Vyvolávání pomocí losovátek mi přijde užitečné.“ byl ohodnocen průměrně 6, což ukazuje, že žáci považují tuto metodu za prospěšnou pro aktivní zapojení do výuky.

Výrok 5: „Díky losovátkům přijdou ke slovu všichni.“ byl hodnocen průměrným skóre 6, což naznačuje, že losovátka pomáhají zajistit, aby se do výuky zapojili všichni žáci.

Celkově lze říci, že žáci jsou s používáním losovátek při výuce německého jazyka spokojeni. Nejvyšší hodnocení získalo tvrzení týkající se větší pozornosti, kterou žáci díky losovátkům věnují výuce. Naopak nejnižší hodnocení získalo tvrzení o zbytečnosti losovátek, což potvrzuje, že většina žáků považuje losovátka za přínosná.

2.2.6 Další použité metody formativního hodnocení

Mezi další použité metody ve zkoumaných hodinách německého jazyka patřily techniky *think – pair – share*, výstupní propustky, práce s kritérii a alternativa metody *semafor*.

Z pozorování žáků lze říct, že se technika *think – pair – share* mezi žáky osvědčila. Na žácích bylo viditelné, že se zbavili ostychu mluvit v hodinách německého jazyka, pokud nejprve mohli konzultovat svoji odpověď se spolužákem. Zejména při práci s textem se tato metoda uplatnila.

Další použitou technikou byla práce s výstupními propustkami (exitkami). Propustky byly využívány nejvíce jako osvěžení učiva či shrnutí učiva na konci dvou po sobě jdoucích hodin. Žáci na propustky dokázali efektivně shrnout probírané učivo. Pokud si nevěděli rady s formulací věty, nechala jsem žáky vymyslet tři body, které hodiny vystihovali.

Příklady z žakovských propustek z hodiny, ve které jsme se učili o městě Salzburg:

„Wolfgang Amadeus Mozart spielte schon mit 4 Jahren Klavier.“

„Mozart kommt aus Salzburg. Mozart hatte 6 Kinder.“

„Mozartsgebürthaus ist in Salzburg. Mozart machte Musik.“

„Salzburg ist in Österreich. Mozartsgebürthaus ist heute Museum.“

„Mozart wohnt in Salzburg. Melodie der österreichische Hymne. Mozart hat 6 Kinder.“

„Der Vater heißt Leopold. Die Schwester heißt Ana-Marie. geboren in Salzburg“

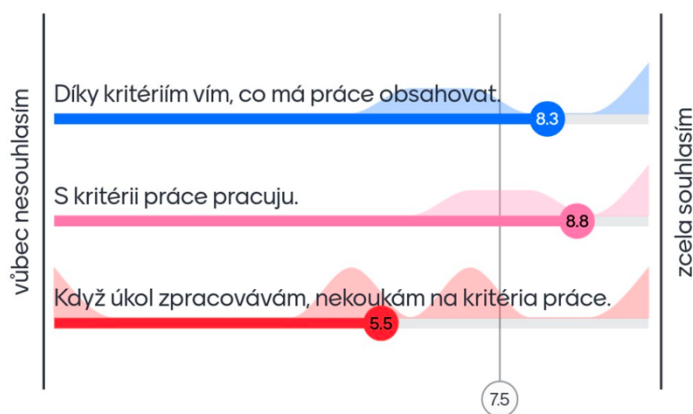
„Mozart name, Ich lerne viele Sehenswürdigkeiten. Das Mozart Konzert. Mozart wohnt in Salzburg.“

Dále byli žáci vedeni k práci s kritérii. Kritéria měli zadané především pro práci s prezentacemi a pro projektovou výuku. Dále jsme kritéria využívali pro písemné projevy.

Žákům byly na konci pololetí prezentovány výroky, u kterých hodnotili efektivnost kritérií. Žáci hodnotili svůj souhlas s jednotlivými tvrzeními na škále od „vůbec nesouhlasím“ po „zcela souhlasím“. Výroky byly předem sestaveny učitelem.

COURSE EVALUATION

Ohodnoťte, prosím, do jaké míry jste byl/a spokojen/a nebo nespokojen/a s následujícími výroky:



Obrázek 8: Kritéria

Výrok 1: „Díky kritériím vím, co má práce obsahovat.“ získal vysoké hodnocení 8,3, což ukazuje, že většina žáků souhlasí s tím, že kritéria jim jasně ukazují, co by jejich práce měla obsahovat. To znamená, že kritéria jsou dobře definovaná a užitečná.

Výrok 2: „S kritérii práce pracuji.“ byl ohodnocen nejvyšším průměrným hodnocení 8,8, což naznačuje, že žáci aktivně používají kritéria při své práci. To svědčí o tom, že kritéria nejsou jen jasná, ale také efektivně využívána v praxi.

Výrok 3: „Když úkol zpracovávám, nekoukám na kritéria práce.“ má nižší průměrné hodnocení 5,5. Výsledek s ostatními dvěma tvrzeními naznačuje, že někteří žáci nemusí při plnění úkolů kritéria sledovat, ale značná část je stále využívá nebo si alespoň uvědomuje jejich důležitost.

Celkově lze říct, že kritéria žákům usnadňují práci a žáci si uvědomují jejich důležitost a užitečnost. Zároveň odpovědi poukazují na možný prostor pro zlepšení – všichni žáci by se měli při práci důsledně řídit kritérii.

Jako alternativa k metodě semafor byly využívány kartičky červená – zelená. Každý žák měl na stole kartičku, která byla z jedné strany zelená a z druhé červená. Žáci měli za úkol při každé nejasnosti v průběhu hodiny kartičku otočit červenou stranou nahoru. Zelenou stranou naznačovali, že všemu rozumí. Bohužel tato metoda nebyla do hodin dobře implementována. Žáci na kartičky zapomínali, nebo si s nimi hráli a otáčeli je, i když nepotřebovali pomoci.

Při zavádění metod formativního hodnocení nelze očekávat okamžité výsledky. Jedná se o soubor nástrojů, s nimiž je třeba se nejdříve naučit pracovat, a je nutné počítat i s možnými chybami. Žákům také trvá delší dobu, než tyto postupy přijmou za své.

2.3 Rozhovory s učiteli a analýza rozhovorů

Druhá část zkoumá, jak učitelé německého jazyka vnímají formativní hodnocení a jeho metody v hodinách německého jazyka. S učiteli byli vedené rozhovory o tom, jak vnímají hodnocení, kde se inspiřují a jaké metody formativního hodnocení implementují do svých hodin německého jazyka, zda jim formativní hodnocení přijde pro výuku německého jazyka efektivní. Rozhovory byly vedeny s deseti učiteli z různých základních škol v Praze v průběhu dvou měsíců (květen až červen 2024). Všichni učitelé odpovídali na dvaadvacet otázek a průměrná doba rozhovorů byla okolo třiceti minut. Pokud dotazovaným nebyla nějaká otázka dost jasná, byla jim dovysvětlena pomocí teoretické části této práce. Odpovědi byly vybrány autorkou podle relevantnosti a cílů diplomové práce.

Otázky pro rozhovor byly inspiřované tazatelskými otázkami Veroniky Laufkové.¹⁶⁶

1. Co pro Vás hodnocení znamená?

Vybraná odpověď 1: *„Hodnocení dává zpětnou vazbu, jak ten žák zvládl látku, jak se to naučil, jak pracuje v hodinách, takže je to zpětná vazba.“*

Vybraná odpověď 2: *„Z pohledu dětí hodnocení rovná se známky. Jakmile řeknu, že budu něco hodnotit, tak první, co je napadne jsou známky. Takže sumativní hodnocení. Nejsou naučeni na to formativní hodnocení, to je pravda. Mně už se jako první nevybaví sumativní hodnocení, ale to jsou prostě zkušenosti.“*

Vybraná odpověď 3: *„Hodnocení je pro mě zpětná vazba, která by měla především těm žákům sloužit v tom, jak tu novou látku, která se probírá, chápou. Je to vlastně i zpětná vazba pro mě, že já zároveň vidím, jak to ti žáci zvládají nebo nezvládají. Ráda ty žáky ale i hodnocením motivuju. Mělo by podle mě posouvat k tomu, aby se sami chtěli dozvědět další věci a aby sami chtěli postupovat v těch svých znalostech někam dál.“*

¹⁶⁶ LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Dizertační práce, vedoucí Starý, Karel. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2016.

Vybraná odpověď 4: „*Forma pochvaly, nebo porovnání. Hodnocení výkonu, hodnotím něčí výkon, ať už jakoby znalostní nebo dovednostní.*“

Vybraná odpověď 5: „*Forma feedbacku, který potřebuje každý, který se chce něco naučit, aby se mohl zlepšovat.*“

Hodnocení je zásadní součástí pedagogické praxe. Vybrané odpovědi učitelů se shodují v tom, že hodnocení je vnímáno jako zpětná vazba nejen pro žáky, ale také pro učitele. V první odpovědi je zdůrazněna důležitost hodnocení pro sledování a podporu žákova úspěchu. Druhá odpověď porovnává hodnocení z pohledu žáka a z pohledu učitele. Třetí vybraná odpověď poukazuje také na motivační faktor hodnocení. Z analýzy odpovědí je zřejmé, že hodnocení plní v pedagogické praxi několik funkcí. Učitelé vnímají hodnocení především jako prostředek zpětné vazby. Z odpovědí také vyplývá, že existuje rozdíl v percepci hodnocení mezi žáky a učiteli. Zatímco žáci často preferují sumativní hodnocení ve formě známek, učitelé se snaží více zaměřovat na formativní hodnocení, které podporuje průběžný rozvoj a motivaci žáků. Analýza odpovědí dále poukazuje na potřebu pedagogů integrovat formativní metody hodnocení do výuky a současně žáky informovat o jejich výhodách pro dlouhodobý rozvoj a učení.

2. Jaký máte vztah k hodnocení?

Vybraná odpověď 1: „*Hodnocení pro mě není příjemné, já bych radši nehodnotila. Bohužel ale hodnotit musíme a pro někoho to může být motivace, aby se učil. Žáci mají často vnější motivaci, ne tu vnitřní, k té se dostanou až třeba později, v dospělosti. Žáci na základní a střední škole fungují na tom hodnocení. Jde jim o to, jestli dostanou jedničku nebo nějakou dobrou zpětnou vazbu. Kdybychom je nehodnotili, tak hrozí, že třeba nebudou dělat nic.*“

Vybraná odpověď 2: „*Já hodnotím ráda. Ať už tak nebo tak.*“

Vybraná odpověď 3: „*Hodnotím často, ale nehodnotím ráda. Protože mám hrozný strach z toho, abych dokázala zachovat nějakou určitou neutralitu. To je věc, se kterou se v tom školství potýkám a nerada bych někoho zvýhodňovala nebo naopak znevýhodňovala. Vždycky se snažím myslet na to, zda jsem vůči těm žákům objektivní a zda jsem spravedlivá.*“

Vybraná odpověď 4: *„Nemám to ráda, vůbec. Kdybych nemusela, tak to nedělám. Přejde mi to zbytečný¹⁶⁷ v některých situacích. Dělán to jen kvůli tomu, že je to povinnost.“*

Vybraná odpověď 5: *„Pro mě je extrémně těžký hodnotit. A vím, že si o mně myslí, že jsem jedna z těch, co jen z principu dávají lepší známky a známkuje hodně aktivity, protože mi na těch známkách tolik nesejde. Zámky беру, jakože je musím dělat a musím známkovat děti a je to jedna z mála věcí, co je potom donutí učit se na ten test. Je to podle mě dobrá motivační zbraň, která se dá právě jako každá zbraň špatně použít. Myslím, že to může hodně poškodit děti, když se přísně a často známkuje. Ústní zkoušení doufám, že už je zastaralá verze, která se nebude už používat. Obecně si myslím, že ty známky nemají to dítě ponižovat, že by měli spíše motivovat a neměli ho shazovat.“*

Ze sesbíraných odpovědí lze říct, že většina učitelů nehodnotí ráda. Učitelé si uvědomují výhody i nevýhody hodnocení, jak může žáky motivovat a zároveň i demotivovat. Třetí odpověď zdůrazňuje i důležitost neutrality a objektivity. Spravedlivost je pro hodnocení také významná a její roli žáci velmi vnímají. Z odpovědí vyplývá, že většina učitelů hodnotí známkami, protože musí.

3. Ovlivnila škola, na které pracujete, Váš vztah hodnocení nebo způsob hodnocení? Jak?

Vybraná odpověď 1: *„Takhle škola mě ovlivnila dost, protože mi ukázala nové směry. Ty metody se pořád mění a zdokonalují, třeba před 15, před 10 lety tak se hodnotilo trochu jinak. Vnímám, že tam je nějaký posun. Teď se hodně jede to formativní hodnocení a měli jsme tady hodně školení, které mě posunulo dál a ukázalo nové metody.“*

Vybraná odpověď 2: *„Rozhodně. Já jsem se s pojmem formativní hodnocení setkala až tady na téhle škole. Takže školení Petry Valin, bylo jich několik, zásadně ovlivnilo můj pohled na alternativy a zásady hodnocení. A na základě toho jsem si já sama hledala další školení a další webináře, abych tohle rozvíjela. Vedením školy, které mě popostrkávalo, to začalo.“*

¹⁶⁷ Mluvíme zde o sumativním hodnocení.

Vybraná odpověď 3: „*Od vedení jsem zatím nikdy nezískala žádné pokyny, jak bych měla nebo neměla hodnotit. Takže ne.*“

Vybraná odpověď 4: „*Škola nic nepořádá a vůbec se o tom nebavíme. Ve školním řádu máme definované hodnocení hodně otevřeně – záleží, jak si to ten daný učitel přeloží. Nemáme žádnou jednotnou stupnici. Každý k tomu přistupuje jinak. Možná to ovlivnilo moje hodnocení v tom, že nejsem tak přísná, protože je to tak otevřený.*“

Většina odpovědí se shoduje v tom, že učitelé na většině škol mají volnost ve známkování. Velkou nevýhodou nesjednoceného hodnocení je zmatenost žáků. Žáci se musí sami vyznat v tom, co jednotliví učitelé známkují a co chtějí, aby jim odevzdávali. Pouze dva učitelé ze stejné školy mi sdělili, jak moc je jejich vedení ovlivnilo v hodnocení a jak je podporuje v dalším vzdělávání v této oblasti. Zvláště pro začínající učitele představuje tato podpora zásadní obrat v jejich pedagogické praxi. Pokud se seznámí s možnostmi hodnocení již na začátku své kariéry, ovlivní to jejich smýšlení, jejich rozhled a poté i jejich žáky a přístup k nim.

4. Jakou funkci má podle vás hodnocení?

Vybraná odpověď 1: „*V naší kultuře je to pořád zdroj pozitivní nebo negativní motivace. Zatím málo zdroj toho sebehodnocení, což je mi líto.*“

Vybraná odpověď 2: „*Může to motivovat, ale taky nemusí. Může to být pravý opak. Funkci porovnání, aby to udělalo nějakou škálu a aby tam byl vidět ten posun.*“

Učitelé se shodovali i na funkci hodnocení. Všichni dotazovaní učitelé uvedli, že funkce hodnocení je zdroj jak pozitivní, tak i negativní motivace. Motivace hraje v pedagogické praxi klíčovou roli. Motivovaní žáci jsou aktivnější a zapojení žáci pochopí lépe procvičované učivo, což vede k lepším akademickým výsledkům. Pedagogové mohou rozvíjet u žáků vnitřní motivaci, která je dlouhodobější. Motivace umožňuje pedagogům lépe porozumět individuálním potřebám a zájmům studentů. Někteří z dotazovaných uvedli, že hodnocení má i funkci zpětné vazby ve formě sebehodnocení nebo viditelného pokroku.

5. Jaký máte systém hodnocení? Jak se projevuje v praxi? Co hodnotíte v hodinách německého jazyka?

- a) Co přesně a jak si zaznamenáváte při ústním projevu?
- b) Jaké chyby opravujete v gramatickém testu? Jak je značíte?
- c) Jakým způsobem opravujete a hodnotíte písemné projevy žáků?
- d) Píšete testy ze slovíček? Jak je opravujete?
- e) Opravují si žáci chyby z písemných prací?

Vybraná odpověď 1: *„Ústní projev hodnotím podle obsahové a gramatické správnosti. Záleží ale také na vystupování, jak žák působí, jak se pohybuje. Prioritou je pro mě, aby se žák domluvil, než aby to říkal, gramaticky 100 % správně. Samozřejmě by bylo ideální, kdyby se nebál a mluvil správně úplně, ale myslím, že je tohle v druhém cizím jazyku těžké.*

V gramatickém testu píšu žákům rovnou, co je špatně a napíšu jim tam rovnou i správnou odpověď.

V písemných projevech žáků opravuji všechno stejně, co je špatně. Pak si to s daným žákem projedeme a rozebereme si chyby. Já jim řeknu, co by bylo lepší.

Testy ze slovíček píšu, nehodnotím vše – například členy. Stupeň dolů za členy nedávám, jak už jsem říkala, preferuji, aby se ty děti domluvili a nebáli se mluvit, a jakmile jim začnu škrtat členy a dávat jim za to stupeň dolů, tak si myslím, že ten strach bude. V němčině jsou ty členy pro děti těžký, protože to nesouvisí s češtinou. Když má hodně členů špatně, tak to sečtu a něco za to srazím, ale neberu to celé špatně.

S žáky chyby rozebírám a vracíme se k nim. Často se chyby opakují, takže to беру tak, že je třeba látku zopakovat a dovysvětlit.“

Vybraná odpověď 2: *„Mám takové standartní věci. Když mám písemnou záležitost tak vždycky hledím na to, jestli alespoň znají slovíčko a pak jestli ho mají v té správné pravopisné formě. Pak jestli jsou schopni tu větu poskládat do správného pořadí a pak mám*

vyšší úroveň, tedy složí to i ve správných tvarech, tedy tak jak to tam má být. Ideální je, když jim chyby tečkují a oni si mají chybu dohledat sami. To je takové, aby byli vedeni k aktivitě, ne že pasivně přijmou odpověď. Typ chyby neoznačuji, pouze dělám tečky. Když mají potíže chybu najít, tak je upozorním. Takhle hodnotím i některá cvičení z gramatiky.

Podle situace, když máme čas, nebo to mají za domácí úkol, se vracíme k opravě chyb.

Testy nejsou primárním zdrojem mého hodnocení. Do hodnocení se projevuje spousta věcí jako ústní projev, aktivita v hodině, kahoot...

Taková kombinovaná forma je práce s poslechem a tabulkami. Žáci si na tabulky píšou čárečky a podle počtu čáreček sami vyhodnotí, kolik bodů z 10 nebo 15 mají a známkuji se.

U ústního natáčeji svoje videa a žáci měli nastrukturováno, aby ve videu použili třeba konkrétní slovesa, pak jsem hodnotila, zda dali slovesa do správného tvaru, pak jsem hodnotila i výslovnost. Žáci tedy měli zadaná kritéria v Google Classroom. Kritéria věděli dopředu.“

Vybraná odpověď 3: „Snažím se žáky hodnotit ústně v průběhu nějakých aktivit, dávat jim nějaký feedback, buď hromadně, nebo jednotlivě, což samozřejmě úplně nekooperuje s tím časem, kterého je málo, takže ne vždycky se dostane na každého žáka. Ale co se týče testů snažím se vždyžákům připisovat k testu mimo známky i nějaké komentáře, v čem se žáci mohou zlepšit, kde vidím ten problém, ale zároveň i kde vidím, tu věc, která jim jde, kterou ovládají.

Co se ústních projevů týče – já nezkouším, ale pokud žáci něco prezentují, tak si dělám zápisky. Nerada do toho těm dětem vstupuji. Snažím se poté sesumírovat to, kde byly ty hlavní problémy. Ne úplně větu po větě, nerada vytýkám jednotlivé záležitosti, protože si myslím, že to ty žáky zbytečně demotivuje. Tady dává prostor i pro ostatní. Chci, aby byli žáci schopní okomentovat, kde byla ta chyba. Aby se snažili pomáhat si navzájem. Žáci by měli k chybě dojít sami a opravit ji.

Žákům chyby zdůvodňuji sama, ale po testu dělám velké shrnutí často objevovaných chyb, které si žáci píšou do sešitu a ptají se. Dovysvětlujeme si opakované chyby společně. Vím, že to není ideální, ale bohužel ten časový prostor tam není.“

Vybraná odpověď 4: „V ústním projevu jsem hodně polevila, ze začátku jsem byla hodně přísná. Teď mi stačí, když jim rozumím, tak dejme tomu. Pokud je ta výslovnost velmi špatná nebo špatný slovosled, tak zopakuju tu větu a vynechám, nebo jim řeknu, že to bylo skoro dobře, říkám hodně „fast“ jako skoro, že jako jo ale ne. A čekám, až se opraví. Když je to konkrétní slovíčko, tak ho řeknu česky a čekám, až ho přeloží.“

U gramatických testů opravuji žákům chyby tím, že napíšu správnou variantu, protože já jim testy nenechávám. My si to spolu projdeme poté co já udělám zhodnocení – statistiku nejčastějších chyb. Oni si to můžou přepsat, nenutím je.“

Vybraná odpověď 5: „Dávám motivační jedničky za aktivity. Koukám na to, jestli komunikační situace odpovídá realitě, jestli rozumí. Zda je cíl komunikační situace splněn, není tam moc jazykových nedorozumění. Poté se samozřejmě koukám na akurátnost, jak správně a gramaticky mluví, ale snažím se od toho odprosit. Chci, aby ta autenticita měla větší váhu než gramatické chyby.“

Gramatické chyby opravuji podle času a podle velikosti testu. Správné varianty píšu jen někdy. Přiznám se, že to dělám spíše u žáků, u kterých vím, že to má cenu. Snažím se po opraveném testu projít celý test a říkáme si správné odpovědi. Myslím, že je důležitý, aby se k nim ta správná odpověď dostala, aby se naučil pracovat s tou chybou a naučil se na ní růst. Společně se vracíme k chybám ústní formou.“

Při písemném projevu opravuji jenom zásadní chyby, pravopisné pouze vyznačuji. Velmi podrobný feedback nedělám často, jen když vím, že se ten žák na to podívá.“

Učitelé se shodli, že známky mohou být motivačním faktorem pro některé žáky. Z rozhovorů vyplývá, že učitelé často žákům dávají možnost zlepšit si celkový průměr známky různými aktivitami, které následně oznámují. Dále vybrané odpovědi prezentují různé typy opravy chyb. Většina učitelů dále pracuje s chybou a vede žáky k nápravě. Někteří učitelé žákům

chyby pouze vyznačí a žáci musí s chybou pracovat sami, popřípadě s pomocí spolužáka či učitele.

6. Používáte formativní hodnocení? Jak termínu rozumíte? Jak přesně se v hodinách projevuje?

Vybraná odpověď 1: *„Používám částečně formativní hodnocení ve svých hodinách. Používám losovátka, mazací tabulky. Formativní hodnocení formuje člověka k lepšímu výkonu, je to jiné, než když dáte pouze známku.“*

Vybraná odpověď 2: *„Jedna část je, abych byla čím méně aktivní já. Chci, aby byli aktivní žáci. Další aspekt je, že chci, aby byli aktivní všichni žáci, i ti pasivní. To znamená maximálně zapojit všechny. A ještě je tam pro mě důležitá oblast, aby oni začali sami vnímat, kde jsou, kam se mají dostat a kde na té cestě už jsou. To znamená rozvíjet takové jejich sebevnímání a sebehodnocení, kde jsem a co potřebuju změnit. To znamená, my když se vrátíme na nějakou písemku, tak ji všem samozřejmě rozdám a mají tam napsáno se zpětnou reakcí, kdo potřebujete něco vysvětlit, přijďte teď je na to čas. Vysvětluji třeba hlavních pět témat najednou, pak mají možnost se doptat a pak každý dostane za úkol – 2 až 3 věci, které on potřebuje udělat, aby příští test dopadl lépe.“*

Vybraná odpověď 3: *„Je to nějaké průběžné hodnocení, které hodnotí ty žáky nějakým způsobem individuálně. A tak se to snažím dělat – hodnotím pravidelně i menší celky, nejenom jedno velké téma. Snažím se k těm žákům přistupovat individuálně. Vidím, v čem má každý nějaké slabší, silnější stránky, tak na ně cílím, a snažím se na ně myslet. Jestli se mi to daří ve sto procentech času, nevím, ale snažím se o to.“*

Vybraná odpověď 4: *„Formativní hodnocení je podle mě slovní hodnocení, což znamená, že nehodnotím ty žáky tou známkou, ale řeknu jim, v čem vynikají, co jim šlo, co jim naopak moc nešlo. Napíšu jim konkrétní odstavec popisným jazykem.“*

Vybraná odpověď 5: *„Je to slovní zpětná vazba na průběžné učení daného žáka.“*

Z vybraných odpovědí je znatelné, že někteří učitelé se tématu věnují více a mají nastudováno, co je formativní hodnocení. Všichni dotazovaní měli alespoň částečnou

představu, co pojem znamená. Pro většinu představuje formativní hodnocení zpětnou vazbu, která je dáována žákům s účelem zlepšit jejich výsledky a analyzovat učební proces. Z analýzy je zřejmé, že všichni učitelé se s pojmem již setkali a nějakým způsobem se formativní hodnocení snaží zapojit do výuky. Odpověď 4 říká, že formativní hodnocení je slovní hodnocení, což není úplně pravda. Sám o tom mluví i Alexis Katakalis, který je velkým zastáncem formativního hodnocení. Vždy ale zdůrazňuje, že formativní hodnocení se nerovná slovnímu hodnocení.¹⁶⁸

7. Jaké formativní metody běžně zařazujete do výuky?

Vybraná odpověď 1: *„Nejvíce pracuji s losovátkami a mazacími tabulkami. Mnohem víc je dávám dohromady, to znamená, že jsou ve dvojicích nebo ve skupinách, aby se podporovali, pomáhali a tvořili společně. To znamená, co neví jeden, ví třeba ten druhý, a mají společný výsledek.“*

Učitelka v odpovědi zmiňuje metodu *think-pair-share*, která je prezentována v první části této práce.

Vybraná odpověď 2: *„Vrstevnické hodnocení neděláme. Pokus o to byl. Ale zjišťuji, že když žáci hodnotí sami sebe, nenacházejí pozitiva, jsou vůči sobě moc kritičtí. Naopak když hodnotí skupina jednotlivce, nedokáží být kritičtí vůbec. Nejsou objektivní. Když se o to vážně snažím, že by řekli jedno plus, jedno minus, tak mi přijde, že ty jejich negativa nejsou relevantní, že se snaží zaměřit na něco „zbytečného“, že třeba řeknou, že ten člověk moc smrkal, nebo se na chvíli zamyslel. Tyto věci pro mě nejsou směrodatné.“*

Vybraná odpověď 3: *„Já používám palce, ukazují mi rukou. Potom mám takový semafor, na kterém je napsaný „leicht – okay – schwer“. Ukazujeme si na něm obtížnost nějakých cvičení nebo nové gramatiky. Poté používám mazací tabulky a chtěla bych zkusit semafor s barvami, ale bojím se, že to nebude úplně fungovat.“*

¹⁶⁸ Srov. *Hovory z kabinetu: Alexis Katakalis*. 2020. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: https://otevreno.org/hovory-z-kabinetu-alexis-katalidis/?fbclid=IwAR0ZEdLYPK7Wy2XFMRlYAlcLrOUBj3xiPa_BQozoRRM677ZQOa8SwiF6aCs.

Většinou učitelům musely být během rozhovoru vysvětleny a vyjmenovány metody a techniky formativního hodnocení. Poté, co jim bylo vše vysvětleno, dokázali identifikovat, které metody ve svých hodinách německého jazyka používají. Všichni dotazovaní se shodli, že v hodinách používají techniku pohybem ruky (palec nahoru/vodorovně/dolu). Někteří vyjmenovali i alternativní využití jednotlivých metod (viz odpověď 3).

8. Snažíte se vždy sledovat individuální pokrok žáků? Jaké metody používáte k získávání informací o každém žákovi? Kromě pozorování, máte čas i na individuální rozhovory s žáky?

Vybraná odpověď 1: *„Žáky pozoruji v hodině a hodně dávám známky za práci v hodině, za různé aktivity, takže tam se mi to hodně projevuje. Měla jsem žákyni, která byla v šestce na čtyřku, bylo to špatný a pak najednou se zlepšila a dneska je na dvojce nebo jedničky. A projevilo se to v té hodině, začala pracovat a byla motivovaná, že dostávala hezké známky za tyto aktivity.“*

Vybraná odpověď 2: *„Skvělá jsou na to losovátka, která je drží furt ve střehu. Když nefunguje hlášení, tak je to drží ve střehu. Poté ráda pracuji s tabulkami, protože díky nim bleskově vidím, jak na tom jsou. To znamená každý si píše, každý pracuje a jakmile řeknu, ať zvednou tabulky, tak vím, jak na tom jsou, komu to jde, komu ne. Pak si můžu napsat poznámku, že to musíme znova procvičit, protože s tím má většina potíže.“*

V šestkách a sedmičkách si někdy někoho vytáhnu, ale na přestávku. V průběhu hodiny to moc nedělám. Dvě tři věty v hodině zvládnou, ale když chci s někým probrat něco víc, třeba vím, že dítě má potenciál, ale ujel mu začátek, tak to doháním mimo výuku.“

Rychlé zpětné vazby dělám v hodině, kdy žáky obcházím a koukám, jak pracují a kde dělají chyby. Chyby díky tomu můžeme rovnou probrat.“

Vybraná odpověď 3: *„Snažím se to vyvozovat z věcí, které vidím ve výuce. Případně po konzultaci třeba s třídním učitelem. Já se domnívám, že ty pokroky u žáků v průběhu hodiny vidím, ale bohužel mi nezbyvá čas pokroky konzultovat s jednotlivými žáky. Využívám to pak“*

v podobě testů, kdy jim můžu individuálně napsat nějakou poznámku. Věřím, že když je to ústně tak to asi má větší efekt. Abych to shrnula snažím se o to, ale je to časově namáhavé.“

Vybraná odpověď 4: *„Když je zkouším z monologů, tak si najdu čas na rozhovor s nimi. Snažím se žáky neporovnávat a brát je jako individua, který jedou na ten jejich nejlepší výkon.“*

Vybraná odpověď 5: *„Když je někdo aktivní, tak ho chválím, chválím před třídou, snažím se jet na tu pozitivní slovní vazbu. Když někomu chci říct něco negativního, dělám to mimo třídu. Často poznám i v jaké jsou náladě. Snažím se reagovat na všechno – jak pozitivní, tak negativní věci.“*

9. Hodnotíte rozdílně žáky s SPU?¹⁶⁹ Jakým způsobem? Jaké mají „úlevy“? Dostanou více času nebo jsou hodnoceni mírněji?

Vybraná odpověď 1: *„Většinou mají více času na práci, nebo mají u sebe asistenta. Občas jsem upravila nějaké testy, ale většinou to není potřeba a ty žáky, které mám já, to zvládají. Jednou jsem měla žáka, který měl problémy se zrakem. Tak jsem mu cvičení a testy zvětšovala, ale jinak konkrétně v němčině nebyl problém, že by daní žáci byli znevýhodněni. Na testy ale měli čas navíc.“*

Vybraná odpověď 2: *„Těchto žáků mám relativně dost a jsou dvě skupiny. Jedna skupina jsou žáci ukrajinského původu a druhá skupina jsou ti, kteří jsou dyslektici, dysgrafici nebo mají jinou poruchu učení. Pracuji podle těch doporučení z jednotlivých posudků, ale standartně upřednostňuji ústní hodnocení před písemnou formou. Když něco píšeme, tak toleruji pravopisné, popřípadě gramatické chyby. Dostávají více času, i když tohle z mé*

¹⁶⁹ Specifické vývojové poruchy učení SPU. Prívlastek vývojové postihuje povahu poruch, k níž dítě teprve vývojem dospívá. SPU představují završující název pro skupinu heterogenních poruch, kterými se připisují dysfunkce centrálního nervového systému. Zahrnují dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspinxii, dysmúzií, dyspraxii, vývojové dysfázie a neverbální poruchy učení.

Specifické poruchy učení a chování – SPU. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD_a_chov%C3%A1n%C3%AD_-_SPU.

zkušenosti tihle děti moc nevyužívají. Ale mají možnost věnovat tomu víc času. A pak se snažím, aby byli ve skupinkách vždycky s někým, kdo je může potáhnout.“

Dotazovaný učitel mluví o tvoření heterogenních skupin.

Vybraná odpověď 3: „Žákům s odlišným mateřským jazykem nehodnotím tolik pravopisné chyby – zdvojená písmenka nebo špatný spelling, takže mají tuto úlevu. Chyby opravím, ale nehodnotím. Na testy mají všichni žáci obecně více času, plus mají úkol navíc, který je pro ty, co mají hotovo. Protože na mě působí špatně, osobně, když je jeden časový limit. Děti se poté cítí hůře, takže mají všichni více času. V tomto času stihnout splnit test všichni žáci, ti rychlejší mají zmiňovaný úkol navíc. Za tento úkol dostanou bodík a za tři bodíky mají malou jedničku. Aby každý s tím časem vynaložil, jak chce.“

Vybraná odpověď 4: „Má čas navíc, to je taková neprůstředná vesta. Upravuji testy – dělám je kratší nebo dávám lehčí slovíčka. Když píšeme slovíčka, tak dostane zadání do lavice a nemusí se soustředit na to, co diktuju. Potom třeba dopomoc prvního kroku, že mu třeba poradím. Snažím se ho navést na správnou odpověď. Když poté testy hodnotím, tak jede podle stejné bodové hranice jako ostatní.“

Vybraná odpověď 5: „V testech přehlížím interpunkci a proházená písmenka, za to je nepenalizuji.“

Všichni dotazovaní učitelé se shodli na tom, že žákům nechávají čas navíc (ať je to při testu, nebo během vypracovávání cvičení). Dále z analýzy vyplývá, že někteří učitelé žákům s SPU zjednodušují testy a gramatické cvičení. Dále se shodují na tom, že přísně neznámkují nebo neznámkují vůbec ortografické chyby.

10. Jakými způsoby žákům poskytnete zpětnou vazbu? Jak často? Poskytnete žákům zpětnou vazbu na úkol, proces, seberegulaci a na osobnostní vlastnosti?

Vybraná odpověď 1: „Myslím, že v každé hodině si dáváme zpětnou vazbu. Děláme cvičení, řekneme si chyby a oni třeba zhodnotí i co jim ta hodina přinesla, jestli to zvládli to učivo. Když rozdávám testy najdu si čas na každého žáka a dávám mu zpětnou vazbu v ústní formě. Zpětně si projíždíme všechny testy a říkáme si k tomu něco.“

Žák tedy dostává pravidelně zpětnou vazbu na úkol, svůj proces učení, seberegulaci, na jeho motivaci.

Vybraná odpověď 2: „*Snažím se na konci hodiny minimálně ohodnotit tu skupinu – to, jak pracovali – všem dát hromadnou zpětnou vazbu. Potom pravidelně dávám písemnou formou zpětnou vazbu v testech nebo úkolech. Tato zpětná vazba je individuální. Případně když mají zadanou nějakou práci a já mám ten čas ty žáky obejít a oni sami potřebují pomoci, poradit, snažím se je v tu chvíli i nějakým způsobem pochválit a navést je, ne hned jim dát tu správnou informaci, ale navést je na správnou cestu pomocí návodných otázek.*“

Vybraná odpověď 3: „*Dávám zpětnou vazbu po úkolech nebo aktivitách. Nejlepší je, když mi odevzdají dobrovolný úkol, ke kterému jim můžu napsat individuální zpětnou vazbu. Pravidelně se k dlouhodobému procesu jejich učení nevyjadřuji. Když je ten žák horší a pak se zlepší, tak ho ocením a pochválím. Ale když jsou konstantně dobrý, výborný spíš, tak jim nic neříkám.*“

Vybraná odpověď 4: „*O zpětné vazbě se hodně bavíme, protože mi to přijde u té němčiny velmi důležité. Jako učitelka chci, aby byli motivovaní, protože jinak se to nechce dělat ani mně.*“

Zpětnou obšírnější vazbu o jejich výkonu jim dávám jednou za pololetí, je to rozhovor na půl hodiny. O motivaci se bavíme každý týden. V každé hodině probíhá zpětná vazba k aktivitám v ústní formě.“

Z prezentovaných odpovědí a z vedených rozhovorů je zřejmé, že všichni dotazovaní učitelé ve svých hodinách německého jazyka pracují se zpětnou vazbou. Dotazovaní učitelé dávají žákům zpětnou vazbu na aktivity a úkoly. Někteří učitelé dávají žákům zpětnou vazbu pouze ústní formou, jiní volí i písemnou podobu. Všichni dotazovaní učitelé vidí zpětnou vazbu jako důležitou součást výuky cizího jazyka.

11. Plánujete výuku každý týden? Jak takové plánování vypadá? Promyslíte během plánování, jakým způsobem budete žáky hodnotit?

Vybraná odpověď 1: „Výuku plánuji dopředu, rámcově na ten týden. Pak se připravuji na hodiny každý den – podívám se do rozvrhu, co mám za hodiny a podle toho plánuji. Při přípravě aktivit promýšlím i hodnocení.“

Vybraná odpověď 2: „Plánuji výuku každý týden. Řeším často formu, jak to bude probíhat, a ta forma ve mně implikuje to hodnocení. Mám to postavené na té formě. Řeknu si, že tohle bude skupinová práce, tohle budou kartičky nebo tabulky, nebo práce s textem. Čím víc to volím tou jinou než frontální výukou, tak si vlastně připravuji půdu pro ty různé způsoby hodnocení. Hodnocení nemám cíleně připravené pro plán, ale ta forma mě vede k tomu a souvisí s tím hodnocením. To znamená, že já fakt můžu skoro po každé hodině přijít a kdybych chtěla tak můžu dávat skoro každou hodinu známky. Nebo oni si sami v podstatě mohou dát známky. Já to tak i dělám. Třeba jsme dělali ústní zkoušení na konci a šestáci měli 20 nebo 25 otázek, na které měli odpovědět. A oni si je tahali a kladli navzájem a já jsem jim pak řekla: „Tak jak byste se pak ohodnotili?““

Vybraná odpověď 3: „Plánuji výuku vždy dopředu, většinou 3 dny dopředu. Neosvědčuje se mi plánovat týden dopředu, jelikož je ta hodina často tak proměnlivá, že to měním za pochodu a přehodnotím poté aktivity na zbytek hodiny. Hodnocení během plánování promýšlím. Hlavně často do hodin zapojuju skupinové práce, takže promýšlím, jaký bych jim chtěla dát feedback, jestli za to bude známka nebo to jen nějakým způsobem shrneme – řekneme si, co bylo správně, co by šlo udělat lépe a tak dále.“

Vybraná odpověď 4: „Plánuji každý týden, někdy ze dne na den, což nedoporučuji. Hodnocení při plánování nepromýšlím. To bych musela cíleně dělat nějakou aktivitu na hodnocení, což moc nedělám. Takový to hodnocení těch úkolů většinou vyplyne. Taková intuice, automatika.“

Z analýzy vybraných odpovědí vyplývá, že učitelé plánují své hodiny německého jazyka týdně. Z odpovědí je dále zřejmé, že při plánování promýšlí i hodnocení. Pouze jeden z dotazovaných mi odpověděl, že výuku neplánuje. Dobře promyšlené hodnocení je důležité pro výuku především proto, že žákům pomůže zjistit, co dělají správně a kde mají rezervy. To jim pomáhá lépe se orientovat ve vlastním učení a zlepšovat se. Hodnocení by mělo být i v souladu s cíli výuky. Pokud mají učitelé promyšlené plánování společně s hodnocením,

zjistí, zda jsou cíle výuky dobře měřitelné a žáci daných cílů dosáhli – to zefektivňuje výuku. Při plánování mohou učitelé zohlednit i individuální problémy žáků a výuku diferenciovat. Hodnocení, které je promyšlené dopředu, je transparentní, což v žácích může budovat větší důvěru v objektivitu učitele.

12. Stanovujete si cíle pro každou hodinu? Jak pracujete s cíli výuky? Znájí tyto cíle i Vaši žáci?

Vybraná odpověď 1: *„Cíle si stanovuji pro každou hodinu a cíle žákům říkám na začátku každé hodiny nebo se k tomu nějak dostaneme, že oni si k tomu nějak dojdou, takže ten cíl znají.“*

Vybraná odpověď 2: *„Ano, přicházím vždycky do hodiny s tím, že se dneska naučíme tohle a tohle a měli bychom odcházet s tímhle. Ano, to vždycky ví, co se bude dít.“*

Nebývá jeden cíl, bývají dva, někdy tři. Víc než tři nechci dávat, to už mi přijde moc. Když tam je víc cílů, tak jim je nepublikuju. To znamená, že publikuju maximálně jeden až tři. Takže s nimi pracujeme a oni o nich ví.“

Vybraná odpověď 3: *„Cíle si stanovuji, hlavně na začátku hodiny říkám žákům harmonogram – co cirká budeme dělat s tím, že upozorňuji na to, že se to může měnit, pokud něco nestihneme, nebo pokud budeme mít více času, když vidím, že funguje, nefunguje. Snažím se jim říkat i cíle, ale všímám si, že to nedělám pravidelně – třeba ob hodinu. Často třeba navazuji na cíl z minulé hodiny. Ale pravidelně když třeba začínáme nějaký nový gramatický jev, tak se snažím žákům vysvětlit co a jak a proč se učíme. Oni sami jsou zvědaví a vyhýbám se tak otázkám „A k čemu mi to bude?“.“*

Z rozhovorů vyplynulo, že někteří učitelé si cíle nedělají pro každou hodinu. Některé učitelé cíle žákům ani nesdělují, pouze v novém tématu jim říkají, k čemu se to učí. Žáci tedy znají cíle aktivit, ne hodin. Naopak pro některé učitele jsou cíle natolik důležité, že by si bez nich neuměli představit výuku.

13. Používáte kritéria hodnocení? Stanovujete kritéria dopředu a žáci je znají nebo je tvoříte společně s žáky?

Vybraná odpověď 1: „Žáci znají kritéria dopředu. Sami je netvoří, kritéria tvořím já.“

Vybraná odpověď 2: „Pro velké věci s nimi kritéria netvořím, protože je učím, aby se s kritérii naučili pracovat. Ale když mají nějaké nápady, tak jim kritéria ráda přidám. Na základě jejich reakcí, jsem kritéria přidala. Ale nebylo tak, že bych řekla: „Tak vážení, co by mohla být kritéria?“ a že by je vytvořili sami. Bohužel se mi stává, že i když znají všechna kritéria dopředu, tak je všechny nenaplní. Například tam mají mít 4 slovesa a oni mají jen 2 a pak se diví.“

Vybraná odpověď 3: „Vždy se snažím dát dohromady nějaká kritéria, ale vstupují mi do toho dva faktory. Jeden faktor je má benevolence, že občas uznám i věci, které bych uznávat nemusela, ale jsem ráda, že žáci nějakým způsobem něco vypracovali. A druhý faktor je kreativita těch žáků, kterou vždy s radostí přijímám. Většinou tedy dám kritéria a zeptám se, zda jim kritéria vyhovují, zda mají ještě nějakou připomínku. Kritéria upravíme a podle toho oni pak pracují. Finální kritéria jsou spolupráce mezi mnou a žáky.“

Vybraná odpověď 4: „Kritéria tvořím samozřejmě já. Pak si je s žáky procházím a odsouhlasíme si je. Připomínky беру v potaz.“

Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že kritéria vymyslí učitelé sami, ale žákům dávají prostor na opravu a zlepšení. Ve většině případů najdou s žáky kompromis. Dotazovaní učitelé také zmiňovali, že cení přístup žáků a jejich nápady. Většina učitelů si kritéria stanovuje u písemných projevů. Jeden z dotazovaných zmínil rozdílné tvoření na základní a na střední škole. Uváděl, že podle něj žáky ke tvoření kritérií přistupují vyspěleji až na střední škole. Pokud ale učitelé s žáky kritéria promyslí a dovolí jim se na tvorbě podílet, zvyšují angažovanost a motivaci žáků, podporují u žáků odpovědnost za své vlastní učení. Kritéria jsou jasná a transparentní, pro všechny současně je hodnocení i efektivnější, protože jsou kritéria přizpůsobena potřebám dané skupiny a jednotlivých žáků. U žáků se rozvíjí schopnost kritického myšlení a touto aktivitou se zlepšuje i vztah mezi učitelem a žáky.

14. Považujete kritéria za důležité? Proč?

Vybraná odpověď 1: „Kritéria považuji za důležité. Žák ví, co se bude hodnotit, na co si dát pozor, na co se bude klást důraz při té práci.“

Vybraná odpověď 2: „Ano, považuji, protože to je pro žáky takové vodítko, co po nich chci, co třeba i stačí. Oni se nechtějí předřít, když jim stačí třeba trojka, tak vědí, co jim stačí.“

Zároveň to mezi námi vymezuje ten vztah. Oni vědí, že tady musíme takhle a takhle a nemůže to být jinak. Formuje to pak i tu hodinu.“

15. Rozvíjíte u svých žáků schopnost sebehodnocení (sebereflexe, sebeevaluace)? Jakým způsobem se žáci hodnotí (pohyby, grafické symboly, jedna věta na závěr hodiny, hodnotící komunikativní kruh, sebehodnotící listy, erb)? Jak často se žáci hodnotí? Myslíte, že hodnocení žákům pomáhá ve výuce německého jazyka? Motivuje podle Vás žáky sebehodnocení?

Vybraná odpověď 1: „To dělám. Žáci se hodnotí pomocí gest rukou. Nebo mi ústně říkají, co a jak zvládli/nezvládli. Ohodnotí se sami. Nebo v některých učebnicích jsou sebehodnotící listy, které s žáky používám. Myslím, že sebehodnocení motivuje jak koho. Žáci mají šanci se zamyslet, jak tu danou oblast zvládli. Pohyby používám každou hodinu, písemnou formu zařazuji na konci nějakého tématu.“

Vybraná odpověď 2: „Jenou za půlroku dělávám hodnotící dotazník, kde je zpětná vazba i ke mně, to znamená, co se jim v hodinách líbí a nelíbí, čeho by mělo být víc a míň, co jim chybí a tak podobně. Ale mají tam i takové věci, jak oni rozumí například instrukcím toho učitele v tom jazyce, na kolik zvládám nebo umím ... Jsou tam smajlíci.“

Jako nejrychlejší sebehodnocení používám palec. Palec nahoru – všechno umím, bez problému, palec vodorovně – plus, mínus, tak nějak umím, a palec dolů je špatný. To používám v každé hodině.“

Vybraná odpověď 3: „Sebehodnocení určitě žáky motivuje. Používám palec nahoru/dolu často. Každou nebo ob hodinu tuto metodu zařazuju do výuky. Když mluvím do pléna, tak většinou žádná reakce není, tak chci alespoň ten vizuální kontakt. Na konci školního roku dělali zpětnou vazbu na učitele i na sami sebe v podobě sebehodnotícího listu. Ačkoli bylo

hodnocení anonymní, tak žáci byli upřímní. Sami dokázali vytknout věci, které by mohli dělat jinak a lépe. Už ale nevěděli, proč to nedělají teď. Myslím, že anonymita jim pomohla, ale určitě je tam prostor pro zlepšení, protože se hodnotili na papír. Žáci si myslí, že si jejich písmo pamatují, tak k tomu měli nějaký ostych. Koukali i ke svým kamarádům a radili si, co tam napíšíou.“

Vybraná odpověď 4: *„Jednou za půlroku děláme anonymní sebeevaluaci pomocí aplikace mentimeter. Mají tam možnost napsat nějaký odstavec. Já tam mám návodné otázky, kterých se držet nemusí. Většinou na ně ale odpovídají. Snažím se psát ty otázky tak, abych se něco dozvěděla. Myslím, že je to vede k lepším výsledkům. Minulý rok jsem tam měla jen jednu návodnou otázku a letos jsem jich tam dala víc a žáci se rozjeli a začali psát fakt hezké sebehodnocení. U některých se objevilo i uvědomění. Takže si myslím, že by to chtělo dělat častěji a pak už to bude parádička.“*

Z vybraných odpovědí je znatelné, že učitelé vnímají význam pravidelného sebehodnocení prostřednictvím různých metod formativního hodnocení. Z odpovědi 1 je znatelné, že učitel věří, že sebehodnocení může motivovat žáky, ale jeho účinnost závisí na individuálních potřebách a vlastnostech každého žáka. Sebehodnocení podle něj umožňuje žákům zamyslet se nad tím, jak zvládli danou oblast. V odpovědi 2 jiný učitel zdůrazňuje právě pravidelnost v hodinách a jeho zařazení do všech hodin. Také v třetí odpovědi se objevuje důležitost sebehodnocení a jeho motivační role. V jiné odpovědi se objevilo, že sebehodnocení pomáhá vybudovat sebedůvěru a prohlubuje vztah mezi učitelem a žákem, kdy se někteří žáci cítí komfortně učitelům svěřovat. Z analýzy odpovědí je patrné, že sebehodnocení je pravidelně integrováno do výuky německého jazyka na základní škole různými způsoby, pohyby rukou, ústní zpětná vazba, sebehodnotící listy a dotazníky. Tyto metody nejen poskytují okamžitou zpětnou vazbu, ale také podporují sebereflexi a sebeevaluaci žáků. Učitelé obecně považují sebehodnocení za motivační nástroj, který žákům pomáhá lépe porozumět svému pokroku a identifikovat oblasti ke zlepšení.

16. Využíváte také vrstevnické hodnocení? Myslíte, že je vhodné? Myslíte, že se žáci navzájem dokážou objektivně ohodnotit? Proč? Motivuje žáky k následnému lepšímu

výkonu? Jaké používáte metody vrstevnického hodnocení (uznání – otázka, dvě hvězdičky a přání, vzájemné hodnocení testů a domácích úkolů)?

Vybraná odpověď 1: *„Tohle jsme spíš dělali u prezentací, že ta třída poté zhodnotila, jak by prezentaci ohodnotili, kdyby byli učitel, co by se dalo zlepšit, co bylo fajn. Tak to jsme dělali, neděláme to vždycky, ale občas jo.“*

Myslím, že je potřeba skupinu znát, abychom tam mohli zavést vrstevnické hodnocení. V některých skupinách si to neumím představit, pak jsou ale třídy jako ta moje kde to jde použít, ale je potřeba si dát pozor, co tam je za skladbu dětí. Může tam třeba probíhat nějaká šikana nebo nějaký jiný problém. V tom případě bych vrstevnické hodnocení vynechala.“

Vybraná odpověď 2: *„Ano, techniky vrstevnického hodnocení využívám. Myslím, že ho musíme používat, protože když to nezačneme dělat, oni se to nikdy nenaučí. Určitě je to motivuje více, když dostanou zpětnou vazbu od svého spolužáka. Nejvíce se mi osvědčila metoda, které říkám plus a delta. To znamená, jedno dobře a jedno, jak dělat jinak. Ne že to bylo špatně, ale jak to dělat jinak. Tohle mi přijde takový jednodušší a jakmile jim dát 3 věci, 4 věci už mi to přijde hodně. A pak jednoduchá cesta je, když to nemusí říkat, ale píšou to na takové malé papírky. To je pro ně na začátku bezpečnější. Pak si to každý sám vezme, vybere a podívá se, co tam má.“*

Vybraná odpověď 3: *„Moc se navzájem nehodnotíme, jenom u nějakých rozhovorů nebo prezentací. Vzájemně si prohodíme občas sešity, kde si mají něco opravit. Poté si k tomu česky řeknou nějakou zpětnou vazbu.“*

V jedné skupině, co mám, si myslím, že by to fungovalo, že by byli objektivní. V jiné ne, musí být ty skupiny dobře namixované. Myslím, že je to hodnocení od spolužáka motivuje o něco víc, ale jen o trošičku, protože tam chybí ta autorita. Možná si to potom vezmou víc k srdci.“

V odpovědích se objevilo, že jedna paní učitelka vzájemné hodnocení dělala, ale neosvědčilo se jí, protože si žáci pomáhali a neopravovali vše, nebo věci přepisovali. V tomhle věku to pro ni nebylo objektivní. Objevil se i názor, že ostatním žákům do hodnocení jednotlivců nic není a že je to pouze věc mezi učitelem a žákem.

Z prezentovaných odpovědí lze shrnout zmiňované klíčové body jako příležitostné nebo občasné použití vrstevnického hodnocení, nutnost dobrých podmínek pro zavedení vrstevnického hodnocení, potencionální problémy s nevhodným složením třídy nebo se sociálními problémy a zároveň pozitivní dopad, pokud je skupina dobře namixovaná, nutnost a důležitost vrstevnického hodnocení pro rozvoj dovedností u žáků, bezpečnost a komfort, motivace a s ní spojená autorita (chybějící autorita může snížit účinnost vrstevnického hodnocení). Celkově se odpovědi ztotožňují s tím, že vrstevnické hodnocení má potenciál být efektivní, ale jeho úspěch závisí na konkrétních podmínkách ve třídě.

17. Tvoří si žáci portfolio? Co všechno si do portfolio ukládají? Jaký je Váš důvod pro tvoření portfolio?

Vybraná odpověď 1: *„Netvoří. Žáci dostávají hodně pracovních listů, které si mají zakládat. Říkám jim, že se jim to bude hodit i na střední škole, například tabulky s gramatikou. To mají, v praxi to ale nekontroluji. Ted' jsme brali minulý čas, tak jsme se k tomu vraceli, ale kde to bude za měsíc, to nevím. Aktuálně k tématu se k tomu vracíme.“*

Vybraná odpověď 2: *„Portfolio netvoříme, ale mají svůj sešit, do kterého mají lepít pracovní listy, které dostávají. Je pravda, že jsou žáci, který mají perfektní sešity a jsou také sešity, ve kterých se neorientuje nikdo.“*

Vybraná odpověď 3: *„Netvoří, ale věřím, že je to efektivní. Ale máme skupinu na Teamsech, kam jim posílám podklady, takže máme takové portfolio on-line formou.“*

Vybraná odpověď 4: *„Mají sešit, to je všechno. Říkám jim, ať si pořídí fólie na pracovní listy, ale portfolio nemají.“*

Vybraná odpověď 5: *„Zkoušela jsem to, ale absolutně to nefungovalo. Musela bych to po nich vyžadovat přes známky, přes dupání na paty. Dva, tři lidi by mi to přinesli a zbytek by mě nesnášel, že chci po nich něco navíc.“*

Všichni dotazovaní se shodli v tom, že s žáky žákovská portfolio netvoří. V jedné odpovědi se objevila snaha portfolio do výuky zapojit, snaha byla ovšem bezvýsledná.

18. Jakou formu hodnocení považujete za nejspravedlivější? Proč? Jak zjistit, jestli je hodnocení spravedlivé?

Vybraná odpověď 1: *„Nejspravedlivější nevím, to je těžká otázka. Na sumativní hodnocení jsme všichni zvyklí, takže když dáš dítěti dvojku, tak rodič víc, co to zhruba znamená, dítě ví, co to znamená. Na druhou stranu Ti to víc neřekne, co bys měl zlepšit, kde byli problémy, aby měl jedničku příště, tak to má své mouchy. Já si prostě myslím, že je dobrá známka, a doplnit ji formativním hodnocením, nebo slovně známku doplnit, aby ten žák měl zpětnou vazbu na to, co doplnit a kde zapracovat.“*

Určitě se do hodnocení promítá lidský faktor. Jsme jen lidi. Já se snažím být nestranná, ale vím, že se to tam promítá.“

Vybraná odpověď 2: *„Nejspravedlivější je prostě 360^{o170}. Ale je to strašně relativní. Ale 360° mi přijde jako že vnímám nejvíce podnětu, nejenom já, ale i ten žák, jak se může on sám a všichni kolem něho vidět. To mi přijde jako nejspravedlivější.“*

Vybraná odpověď 3: *„To je hrozně těžká otázka, protože já se obávám, že hodnocení nikdy spravedlivé být nemůže. Určitě ne pro každého, protože každý se na to koukáme subjektivně. Vždycky tam hraje roli i lidský faktor – buď u mě, kdy já to hodnocení tvořím, nebo u žáka, který ho přijímá. Obávám se, že spravedlivé hodnocení neexistuje.“*

Vybraná odpověď 4: *„Nejspravedlivější je, pokud mají jednu bodovou hranici a testy opravuješ podle toho. Máš jako učitel jedno měřítko. Je tam nějaká procentuální škála.“*

¹⁷⁰ 360° zpětná vazba: „360° zpětná vazba je metoda hodnocení, při níž je jednomu zaměstnanci poskytována zpětná vazba větším počtem respondentů. Svě místo si nachází jak v rozsáhlejších, tak i menších pracovních kolektivech.“ 360° zpětná vazba. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://www.360zpetnavazba.cz/>.

Využití toho hodnocení a jeho definici z pracovního světa komentuje i Čapek: „Žák například vede tým při projektové práci. ...Hodnotí se sám, hodnotí ho „nadřazený“ (učitel), „kolegové“ (vedoucí druhých žákovských týmů) a „podřízený“ (členové jeho týmu). Každý si může vzít na starost jiné aspekty jeho práce. Učitel to, jak tým hodnoceného žáka splnil úkol, jiní týmoví lídři kvalitu prezentace úkolu, členové týmu to, jak je řídil a jak je motivoval.“ ČAPEK, Robert. Líný učitel: vše o školním hodnocení. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2022. s. 172.

Z analýzy odpovědí je zřejmé, že každý učitel vnímá spravedlivé hodnocení jinak. V jedné odpovědi se dokonce objevilo, že učitel o sobě ví, že spravedlivý není. Všichni dotazovaní učitelé si uvědomují, že v hodnocení se projevuje i lidský faktor. Většina z nich s touto skutečností pracuje a snaží se subjektivitu od hodnocení oddělit.

19. Kde se inspirujete pro hodnocení, které používáte (učitelské skupiny na Facebooku, sociální sítě – Instagram, Pinterest, ..., edukativní videa, semináře a workshopy, od kolegů)? Co Vás ovlivnilo/ovlivňuje?

Vybraná odpověď 1: *„Já myslím, že hodně od kolegů, kteří přináší nové metody. Pak také školení, které ve škole máme, tak z nich si hodně odnáším. Občas koukám i na facebook, kde jsem v nějakých skupinách, tak tam hodně koukám. Občas se tam něco ukáže, co pak v hodinách použiju.“*

Vybraná odpověď 2: *„Určitě mě nastartovala ta Petra Valin, takže na základě toho, když jsou nějaké webináře, nebo když mi kolegové něco pošlou, tak se inspiroju tímhle. Přiznám se, že v žádných skupinách nejsem, nebo je nesleduji. Chtěla bych časem na Goethe Institut pro učitele němčinu. Ale to bych chtěla časem, teď na to nemám prostor. Jinak se mi líbilo, když jsme si loni sdíleli s kolegy, co děláme v hodinách, co se nám osvědčilo, co se vyplatí v těch hodinách dělat. To mi přijde fakt užitečné.“*

Vybraná odpověď 3: *„Hodně mě inspirojují moji kolegové – kamarádi. Kolegové v práci mě spíše ukázali, jak hodnotit nechci. Pomohlo mi i spoustu praxí, že jsem nahlídla k někomu jinému. A moji kamarádi, kolegové, se kterými debatuji a sdílíme svoje zážitky a informace, které jsme se dozvěděli na nějakých kurzech. Když je příležitost, tak se ráda účastním i nějakých kurzů a přijde mi to důležité. Mrzí mě, že nemáme větší podporu v práci, že nás vedení školy samo k něčemu nevybízí, protože si myslím, že pro tu práci ve školství je důležité dál se rozvíjet.“*

Vybraná odpověď 4: *„Informace čerpám na internetu, ve skupinách na Facebooku (skupina Učitelé+, Němčinaři). Tam jsou docela dobré poznatky. Nebo Google a vlastní zkušenost, když jsem chodila do školy já.“*

Z analýzy odpovědí je čitelné, že se dotazovaní učitelé nejvíce inspiroují od svých kolegů, se kterými sdílí své zkušenosti. V dnešní době v inspiraci hrají roli i sociální sítě a internet, tedy především Facebook a vytvořené učiteléské skupiny, ve kterých mají možnost sdílet své zkušenosti a ptát se všichni učitelé z republiky. Semináře a workshopy byly v odpovědích také zmíněny, a tedy představují možnost inspirace.

20. Mají žáci lepší výsledky, když učitel používá formativní hodnocení? Kde lepší výsledky pozorujete?

Vybraná odpověď 1: *„Ano, řekla bych, že určitě. Třeba ty tabulky jsou hodně nápomocný. Já tam pokrok určitě vidím. Asi ne tak velký, protože to nedělám tak často, ale určitě tam je.“*

Vybraná odpověď 2: *„Mají. Žáci vědí, kde se můžou zlepšovat. Není to jen známka. Žáci znají své slabiny a vědí, co zlepšit. Zámka je kolikrát nicneřikající.“*

Vybraná odpověď 3: *„Zdá se mi, že lepší výsledky mají, když učitel používá efektivně formativní hodnocení. Osobně to pozoruji i třeba na jejich motivaci, že se spíše dokáží zaměřit na nějaké slabší stránky průběžně. Motivuje to líp k další práci, jsou více aktivnější, když se hodnocení snažíme dělat nějakou aktivní formou a rozvíjí to i jejich další seberozvoj, což jsou podle mě další kompetence nad rámec hodin německého jazyka. Žáci se zaměřují nejen na různé chyby, vědí, kde své znalosti prohlubovat, a zároveň rozvíjí i sociální kompetence.“*

Dotazovaní učitelé se shodli, že používání formativního hodnocení v hodinách německého jazyka zlepšuje žákům jejich akademické výsledky. Změny pozorují především v pochopení gramatických celků, které procvičují pomocí mazacích tabulek a díky nim si žáci učivo lépe ukotví. Zároveň dotazovaní zmiňují, že žákům poskytuje konkrétní zpětnou vazbu, která je v učivu posouvá dále než jednotlivé známky, které nám kolikrát neřeknou, co je potřeba zlepšit a kde má žák mezery. V poslední odpovědi se objevuje i jako velmi významný přínos rozvoj dalších kompetencí, především té sociální.

21. Považujete formativní hodnocení za efektivnější než jiná hodnocení? Proč?

Vybraná odpověď 1: „*Ano, protože přistupuješ k žákům jako k individuu a nesrovnáváš je. Ale hodnotíš jenom je.*“

Vybraná odpověď 2: „*Efektivnější je v tom, že žáci vědí, kde konkrétně dělají chyby, kde je problém a kde dělají chyby, což ta známka neřekne.*“

Vybraná odpověď 3: „*Považuji formativní hodnocení za efektivnější, a to, protože se mi osvědčilo v praxi. Při formativním hodnocení dochází k aktivizaci žáků, což je velmi důležité. Přijde mi, že se při tom dá rozvíjet i kritické myšlení. Pro mě jako učitele je lepší dávat průběžně malé zpětné vazby a individuálně žáky hodnotit. Jsou pak motivovanější. Dále rozvíjíme i sociální kompetence, když děláme vzájemné hodnocení nebo sebehodnocení. Je to ozvláštňení té hodiny a oni někdy zapomenou, že je to hodina německého jazyka.*“

Dotazovaní učitelé se shodli, že formativní hodnocení je efektivnější hlavně díky tomu, že žákům sděluje, jak mohou své znalosti vylepšit a v čem je potřeba se zlepšit. Dále byla zdůrazněná individualizace a osobní přístup, který zvyšuje motivaci žáků. Žákům je zároveň poskytována konkrétní zpětná vazba a praktická pomoc při učení. Kombinace těchto dvou přístupů může poskytnout komplexní obraz o výhodách formativního hodnocení ve vzdělávacím procesu. Žáci se v hodinách rozvíjí nejen v německém jazyce, ale také rozvíjí své sociální kompetence a kritické myšlení.

22. Dodali byste rádi ještě něco? Napadá Vás k tématu něco, na co jsem se nezeptala?

Vybraná odpověď 1: „*Jsem zvědavá, kam to bude směřovat dál. Třeba za dalších 20 let, jestli vůbec budeme hodnotit, jak budeme hodnotit.*“

Vybraná odpověď 2: „*Ještě bych chtěla dodat, že hojně využívám exitky a jsou super.*“

Celková analýza rozhovorů s učiteli potvrzuje myšlenky z debaty o formativním hodnocení, a to: „Zavádění do praxe českých škol je zatím spíše intuitivní a můžeme ho pozorovat zejména v posledním desetiletí. Existuje mnoho učitelů, kteří formativně hodnotí, aniž by

věděli, co se pod pojmem formativní hodnocení skrývá. Jestliže jako učitel jinak učím, vzniká moje potřeba i jinak hodnotit.“¹⁷¹

Formativní hodnocení je v dnešní době již velmi rozšířené a učitelé ho považují za efektivní, protože jim napomáhá v jejich práci. O žácích zjistí více díky formativním metodám, které do výuky implementují. Ve třídách, kde učitelé používají formativní metody, mají žáci lepší akademické výsledky. Učitelé vnímají formativní hodnocení jako zpětnou vazbu, která pomůže jim i žákům samotným.

Dotazovaní učitelé se shodují, že hodnotí neradi. Zároveň ale vnímají i důležitost hodnocení pro proces učení a uvědomují si jeho pozitiva i úskalí. Dalším zjištěným faktem bylo, že učitelé na většině škol mají volnost ve známkování a nemají daný žádný závazný systém, podle kterého by se museli řídit. Jen málo učitelů má podporu ve vedení a v dalším vzdělávání.

Pro učitele německého jazyka představuje formativní hodnocení především zpětnou vazbu. Dotazovaní dávají žákům zpětnou vazbu především na aktivity a úkoly. Zpětnou vazbu vnímají jako významnou část výuky druhého cizího jazyka. Z metod formativního hodnocení jsou nejvíce využívány mazací tabulky, losovátka, práce s kritérii, principy sebehodnocení (palec nahoru/dolu, pohyby rukou, sebehodnotící listy). Práci s kritérii vnímá většina učitelů německého jazyka jako velmi důležitou. Kritéria tvoří učitelé sami, ale všichni dotazovaní dávají žákům prostor na změnu. Málo učitelů využívá i techniky vrstevnického hodnocení. Ve svých odpovědích uvedli problémy jako nevhodná skladba třídy a špatné klima.

Majorita dotazovaných učitelů německého jazyka plánuje svou výuku týdně a pracuje i s cíli výuky, které jsou stěžejní pro dobrou výuku a pro formativní metody. S cíli se pojí i hodnocení. Předem promyšlené hodnocení je transparentní a dodá žákům důvěru

¹⁷¹ *Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení.* EDUin. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>.

v objektivě a spravedlnosti učitele. Někteří učitelé si stanovují cíle pro tématické celky, což koresponduje s principy responzivní výuky.

Mezi zásadní zjištění patří efektivita formativních metod a jeho systematické využívání, které má pozitivní vliv na akademické úspěchy žáků v německém jazyce.

3 Diskuse a doporučení

Tato diplomová práce pojednává o vlivu formativního hodnocení na rozvoj jazykových kompetencí žáků, kteří se učí německý jazyk jako druhý cizí jazyk na základní škole. Vzhledem k aktuálnosti a popularitě formativního hodnocení najdeme mnoho publikací, které jsou zmíněny i v této práci, které doporučují různé techniky formativního hodnocení. Cílem této práce a výzkumu bylo vyzkoušet metody formativního hodnocení vhodné do výuky cizího jazyka, především německého jazyka. Z prezentovaného výzkumu vyplynulo, že formativní hodnocení má vliv na rozvoj jazykových kompetencí v hodinách německého jazyka na základní škole. Žáci, jejichž učitelé učí německý jazyk a zároveň v hodinách používají metody formativního hodnocení, se německy učí efektivněji a systematická práce s formativními metodami je vede k lepším akademickým výsledkům.

Výzkum potvrdil především účinek zpětné vazby a sebehodnocení. Žáci nejvíce ocenili zařazení mazacích tabulek do hodin německého jazyka. Učitelé také nejvíce zmiňovali přínos zpětné vazby a kritérií práce. Z analyzovaných dat lze tedy učitelům německého jazyka doporučit jednotlivé metody formativního hodnocení, které byly vyzkoušeny v rámci pedagogické praxe. Metody lze považovat za plně funkční, srozumitelné a efektivní.

První doporučení se týká zpětné vazby. Zpětná vazba může být prováděna ústně nebo písemně, v rámci testu nebo i aktivity prováděné v hodině. Není pravda, že učitel musí trávit psaním zpětné vazby několik hodin. Efektivní může být i krátká zpětná vazba, musí však být dobře mířená. Vyzdvihujte žákovy úspěchy a mezery jim sdělujte pomocí doporučení. Zpětnou vazbu od učitele poté žáci vnímají lépe a učitel v nich podporuje i jejich motivaci k učení se německého jazyka.

Druhé doporučení se týká mazacích tabulek. Učitelé kolikrát ani neví, jakou moc mají. Nejenže si žáci výborně procvičují gramatiku nebo slovíčka, tato aktivita je i baví. Můžete podpořit i jejich motivaci slíbenými hvězdičkami nebo malými jedničkami.

Třetí doporučení se týká zavádění sebehodnocení ho hodin. Sebehodnocení může být do hodin zaváděno postupně. Učitelé mohou začít s pohybem ruky nebo zvedáním palce. Když v rámci pozorování zjistí, že žáci se již umí sami hodnotit těmito metodami, mohou přejít k sebehodnotícím listům. Sebehodnotící listy bývají zpravidla delší. Ze začátku

implementace doporučuji použít návodné otázky nebo nechat žáky doplňovat konce vět. To je naučí hodnotit sebe samotné a později již nebudou potřebovat ani návodné otázky ani nedokončené věty.

Čtvrtým doporučením je implementace kritérií jak do hodin, tak v rámci různých projektů. Žáci se lépe orientují a vědí, jak má odevzdávaná práce vypadat a co má obsahovat. Jediné úskalí je v tom, že ne vždycky všichni žáci kritéria sledují. Učitel musí tedy dbát na to, aby se všichni žáci naučili s kritérii pracovat.

Dále se osvědčily i losovátka. Losovátka nemusí být ani finančně náročná. Ten, kdo nemá lékařské špachtle, může pouze vytisknout seznam žáků, který následně zalaminuje a poté rozstříhá. Losovátek si cení i žáci, protože věří, že učitel díky nim spravedlivě vyvolává.

Jako poslední doporučení je řazeno vrstevnické hodnocení kvůli potencionálním negativům. Vrstevnické hodnocení je vhodné zavádět pouze ve třídách s dobrým klimatem. Zde stejně jako u sebehodnocení žákům pomůžou stanovená kritéria, kterých se při hodnocení budou moct držet.

Tato zmíněná doporučení by měla zefektivnit výuku německého jazyka především na základní škole. Metody jsou ale dobře využitelné i pro střední školy. Implementace metod formativního hodnocení přináší do hodin určité změny. Je nutné ale myslet na to, že nemusíme do hodin zavádět všechny metody najednou. Zavádění metod může být pomalé a postupné. Nechme žáky zvyknout si na jednu metodu, než zavedeme další.

Integrace metod formativního hodnocení do hodin německého jazyka je inovativní hned z několika důvodů, a to díky personalizaci a diferenciaci výuky, aktivizaci žáků, okamžité a přesné zpětné vazby, rozvoji sebedůvěry a autonomie, podpoře dlouhodobého učení a současně zlepšuje i komunikační dovednosti a poskytuje flexibilní přístup k výuce.

Metody formativního hodnocení podporují efektivní a dynamický proces učení, přizpůsobený individuálním potřebám žáků.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá formativním hodnocením a jeho vlivem na rozvoj jazykových kompetencí ve výuce německého jazyka na základní škole. Práce obsahuje dvě části, část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se věnuje definici formativního hodnocení. Tato část popisuje různé definice formativního hodnocení od různých autorů a rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením. Dále se zabývá různými metodami formativního hodnocení. Prezentované metody formativního hodnocení jsou vybrány v souvislosti s výukou německého jazyka na základní škole. První část práce klade důraz na práci se zpětnou vazbou, kritérii hodnocení, sebehodnocení žáků a vrstevnického hodnocení. Práce věnuje pozornost i aktuálním trendům ve výuce jako je responzivní výuka. Vysvětlené jsou i jazykové kompetence a jejich důležitost pro učení se cizího jazyka.

Na základě teorie, která je vysvětlena v teoretické části, a prezentovaných metod jsem započala výzkum. Výzkum se skládal ze dvou fází, a to aplikaci formativního hodnocení a jeho metod do hodin německého jazyka na základní škole a diskuse s učiteli německého jazyka, kteří učí na základní škole, o formativním hodnocení. V první fázi po zavedení metod do výuky německého jazyka na konci období byli žáci dotazováni na jednotlivé metody formativního hodnocení a na jejich efektivitu. Žáci vyplňovali dotazník a jeho výsledná data jsou v této práci prezentována.

Na začátku výzkumu byly stanoveny cíle a hypotézy. Hypotézy pro tuto diplomovou práci byly následující. Formativní hodnocení je efektivnější cesta učení žáků a přináší možnosti pro prohlubování poznání a zlepšuje komunikaci mezi učitelem a žákem. Systematické využívání formativního hodnocení ve výuce německého jazyka má pozitivní vliv na rozvoj kompetencí studentů v oblasti komunikace, gramatiky, slovní zásoby a kulturního porozumění.

Tato diplomová práce a její výzkum potvrzují obě hypotézy. Z analýzy dat je zřejmé, že žáci i učitelé vnímají formativní hodnocení a jeho metody jako efektivnější cestu učení. Formativní hodnocení zlepšuje i vztah mezi učitelem a žákem a nutí je k bližšímu poznání sebe samých. Po dobu výzkumu bylo do hodin implementováno několik metod formativního

hodnocení. Na žáky mělo systematické využívání velký vliv a pomohlo jim v rozvoji jazykových kompetencí. Žáci se během půlroku zlepšili jak v oblasti komunikace, tak i německé gramatiky a slovní zásoby. Sami žáci vnímali svůj pokrok a zhodnotili, že jim zpětná vazba pomohla k lepším výsledkům. Díky sebehodnocení si uvědomili, jaké oblasti jim jdou a v jakých mají mezery. Sebehodnocení pomocí pohybu rukou je efektivní metodou, která podporuje aktivní učení, okamžitou zpětnou vazbu a inkluzivní vzdělávací prostředí. Pro vrstevnické hodnocení vnímali jako nejefektivnější metodu písemnou formu hodnocení. Při vrstevnickém hodnocení se osvědčily předem stanovená kritéria, díky kterým byli žáci objektivní a umožňují jim spravedlivě hodnotit. Dominantní a převratné pro ně bylo využití mazacích tabulek, které hodnotili nejkladněji.

Samotní učitelé německého jazyka vnímají formativní hodnocení a jeho metody jako efektivní cestu a zavádějí formativní metody do své pedagogické praxe. Z analýzy rozhovorů je patrné, že formativní hodnocení přispívá k učebnímu procesu, zejména v kontextu získávání jazykových dovedností v německém jazyce. Učitelé také zmiňovali pozitivní vliv formativního hodnocení na zvýšení motivace studentů ke studiu německého jazyka.

Důležitou součástí a zároveň výsledkem této diplomové práce je přehled vybraných technik formativního hodnocení, které jsou lehce využitelné v hodinách německého jazyka na základní škole.

Resumé

This diploma thesis was dedicated to formative assessment and its influence on the development of language competence in German language lessons at primary school. The thesis contains two parts, a theoretical and a practical part.

The theoretical part deals with the definition of formative assessment. This part describes different definitions of formative assessment by various authors and the difference between formative and summative assessment. It also discusses the different methods of formative assessment. The formative assessment methods presented are selected in the context of German language lessons at primary school. The first part of the paper emphasizes the use of feedback, assessment criteria, self-assessment of pupils and peer assessment. The thesis also pays attention to current trends in teaching such as responsive teaching. Language skills and their importance for learning a foreign language are also explained.

Based on the theory explained in the theoretical part of this thesis and the methods presented, I began my research. The research consisted of two phases, namely the application of formative assessment and its methods to German language lessons in primary school and discussions with German language teachers, who teach at a primary school, about formative assessment. In the first phase, after the implementation of the formative methods into German language lessons towards the research period, pupils were asked about the different methods of formative assessment and their effectiveness. The pupils completed a questionnaire, and the resulting data are presented in this paper.

At the beginning of the research, the aims and hypotheses were set. The hypotheses for this thesis were as follows. Formative assessment is a more effective way of student learning and provides opportunities for deepening knowledge and improving teacher-student communication. The systematic use of formative assessment in German language lessons has a positive effect on the development of students' language skills in communication, grammar, vocabulary and cultural understanding.

This diploma thesis and its research confirm both hypotheses. The data analysis shows that both students and teachers perceive formative assessment and its methods as a very effective way of learning. Formative assessment also improves the teacher-student relationship and

forces them to gain a closer understanding of their selves. Throughout the research, several formative assessment methods were implemented in German language lessons. The systematic use had a great impact on the pupils and helped them in developing their language competence. The pupils improved their communication as well as their German grammar and vocabulary during the six months. The pupils themselves perceived their progress and evaluated that the feedback helped them to improve their results and language skills. Self-assessment made them realise what areas they were good at and what areas they had gaps in. Self-assessment through hand movement is an effective method that promotes active learning, immediate feedback and an inclusive learning environment. For peer assessment, they perceived the written form of assessment as the most effective method. In peer assessment, predetermined criteria proved to be useful in making pupils objective and allowing them to evaluate each other fairly. They found the use of mini boards revolutionary and assessed them most thoroughly.

German language teachers themselves perceive formative assessment and its methods as an effective way to teach the German language and they implement formative methods in their teaching practice. The analysis of the interviews shows that formative assessment contributes to the learning process, especially in the context of German language acquisition. Teachers also mentioned the positive impact of formative assessment on increasing students' motivation to learn German.

An important part and result of this thesis is an overview of selected formative assessment techniques that are easily applicable in German language lessons at primary school.

Abschluss

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich dem Einfluss der formativen Beurteilung auf die Entwicklung von Sprachkompetenzen im deutschen Sprachunterricht an einer Grundschule. Die Diplomarbeit gliedert sich in zwei Teile, den theoretischen und den praktischen Teil.

Der theoretische Teil beschäftigt sich mit der Definition der formativen Beurteilung. In diesem Abschnitt werden die unterschiedlichen Definitionen von formativer Beurteilung durch verschiedene Autoren und der Unterschied zwischen formativer und summativer Beurteilung beschrieben. Außerdem werden die verschiedenen Methoden der formativen Beurteilung diskutiert. Die vorgestellten formativen Beurteilungsmethoden werden im Kontext des Deutschunterrichts an der Grundschule ausgewählt. Im ersten Teil der Arbeit wird der Schwerpunkt auf die Arbeit mit Feedback, Bewertungskriterien, Schülerselbsteinschätzung und Peer-Bewertung gelegt. Die Arbeit befasst sich auch mit aktuellen Trends im Unterricht, wie zum Beispiel dem responsiven Unterricht. Sprachkompetenzen und ihre Bedeutung für das Erlernen einer Fremdsprache werden ebenfalls erläutert.

Auf der Grundlage der im theoretischen Teil erläuterten Theorie und der vorgestellten Methoden begann ich mit meiner Forschung. Die Untersuchung bestand aus zwei Phasen, nämlich der Anwendung der formativen Beurteilung und ihrer Methoden im Deutschunterricht an der Grundschule und Diskussion mit Deutschlehrkräften, die an der Grundschule unterrichten, über formative Beurteilung. In der ersten Phase, nach der Einführung der Methoden im Deutschunterricht - am Ende des Untersuchungszeitraums, wurden die Schüler zu den verschiedenen Methoden der formativen Beurteilung und ihrer Effektivität befragt. Die SchülerInnen füllten einen Fragebogen aus, und die daraus resultierenden Daten werden in dieser Diplomarbeit vorgestellt.

Zu Anfang der Untersuchung wurden die Ziele und Hypothesen festgelegt. Die Hypothesen für diese Arbeit lauteten wie folgt. Formative Beurteilung ist eine effektivere Methode des Lernens der Schüler und bietet Möglichkeiten zur Vertiefung des Wissens und zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Kommunikation. Der systematische Einsatz von formativen Beurteilungen im Deutschunterricht wirkt sich positiv auf die Entwicklung der

Sprachkompetenzen der Schüler in den Bereichen wie Kommunikation, Grammatik, Wortschatz und kulturelles Verständnis aus.

Die vorliegende Arbeit und ihre Untersuchungen bestätigen beide Hypothesen. Die Datenanalyse zeigt, dass sowohl die Schüler als auch die Lehrkräfte die formative Beurteilung und ihre Methoden als eine effektivere Art des Lernens wahrnehmen. Formative Beurteilung verbessert auch die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern und SchülerInnen und zwingt sie, sich selbst besser kennenzulernen. Während der gesamten Untersuchung wurden mehrere Methoden der formativen Beurteilung im Unterricht eingesetzt. Der systematische Einsatz hatte einen großen Einfluss auf die SchülerInnen und half ihnen bei der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz. Die SchülerInnen verbesserten während der sechs Monate ihre Kommunikation sowie ihre deutsche Grammatik und ihren Wortschatz. Die SchülerInnen nahmen ihre Fortschritte selbst wahr und schätzten ein, dass das Feedback ihnen half, ihre Ergebnisse zu verbessern. Durch die Selbsteinschätzung erkannten sie, in welchen Bereichen sie gut waren und in welchen sie Lücken hatten. Die Selbstbeurteilung durch Handbewegungen ist eine effektive Methode, die aktives Lernen, sofortiges Feedback und ein integratives Lernumfeld fördert. Bei der Beurteilung durch Peer-Bewertung hielten sie die schriftliche Form der Beurteilung für die effektivste Methode. Bei der Beurteilung durch Peer-Bewertung erwiesen sich vorgegebene Kriterien als nützlich, um die SchülerInnen objektiv zu machen und ihnen eine faire Beurteilung zu ermöglichen. Sie fanden die Verwendung von wiederbeschreibbaren Karten und Tabelle dominant und revolutionär und bewerteten sie am gründlichsten.

Die Deutschlehrkräfte selbst sehen die formative Beurteilung und ihre Methoden als einen effektiven Weg und sie implementieren formative Methoden in ihre Unterrichtspraxis. Die Analyse der Interviews zeigt, dass die formative Beurteilung zum Lernprozess beiträgt, insbesondere im Zusammenhang mit dem Erwerb der deutschen Sprache. Die Lehrkräfte erwähnten auch die positiven Auswirkungen der formativen Beurteilung auf die Steigerung der Motivation der Schülerinnen und Schüler, Deutsch zu lernen.

Ein wichtiger Teil und ein wichtiges Ergebnis dieser Arbeit ist ein Überblick über ausgewählte formative Beurteilungstechniken, die im Deutschunterricht der Grundschule leicht anwendbar sind.

Seznam použitých informačních zdrojů

BLACK, Paul; HARRISON, Chris; LEE, Clare; MARSHALL, Bethan; WILIAM, Dylan. *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Open University Press, 2003. ISBN 978-0335212972.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: vše o školním hodnocení. Dobrá škola*. Praha: Raabe, 2022. ISBN 978-80-7496-511-1.

FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka*. Universum, EDUkačníLABoratoř, 2021. ISBN 9788024271521.

FREY, Nancy; FISHER, Douglas. *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. ASCD, 2011. ISBN 978-1416611691.

HERITAGE, Margaret. *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin, 2015. ISBN 978-1412975049.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana; STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Dizertační práce, vedoucí Starý, Karel. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2016.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Dizertační práce, vedoucí Starý, Karel. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2016.

MARZANO, Robert J. *Formative Assessment and Standards-Based Grading: The Classroom Strategies Series*. Marzano Research, 2009. ISBN 978-0982259221.

PAVLAS, Tomáš; CHVÁL, Martin; BASL, Josef; ZATLOUKAL, Tomáš; ANDRYS, Ondřej. *Metodika propojení externího a vlastního hodnocení škol a školských zařízení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/getattachment/Namety-a-inspirace/Metodicka-doporuceni/Metodika-propojeni-externiho-a-vlastniho->

hodnoceni/Metodika_propojeni_externiho_a_vlastniho_hodnoceni_20-10-2022_SF.pdf.aspx?lang=cs-CZ.

PORTEŠOVÁ, Šárka; VEENMAN, Marcel. *MOŽNOSTI DLOUHODOBÉ PEDAGOGICKÉ INTERVENCE PRO ROZVOJ METAKOGNICE NADANÝCH I BĚŽNÝCH ŽÁKŮ*. Svět nadání Časopis o nadání a nadaných. 2021, roč. X., č. 1., s. 14–33.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

STARÝ, Karel; CHVÁL, Martin; LAUFKOVÁ, Veronika. *Hodnocení pro učení*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2023. ISBN 978-80-7603-365-8.

ŠEĐOVÁ, Klára; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana; ŠVARŤÍČEK, Roman; SEDLÁČEK, Martin; MAJCÍK, Martin; NAVRÁTILOVÁ, Jana. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9529-8.

WILIAM, Dylan; LEAHY, Siobhan. *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Solution Tree Press, 2015. ISBN 978-1941112298.

Seznam použitých internetových zdrojů

360° zpětná vazba. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://www.360zpetnavazba.cz/>.

Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení. EDUin. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>.

Formativní hodnocení, nebo responzivní výuka?. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://formativne.cz/formativni-hodnoceni-nebo-responzivni-vyuka/>.

Hovory z kabinetu: Alexis Katakaidis. 2020. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: https://otevreno.org/hovory-z-kabinetu-alexis-katakaidis/?fbclid=IwAR0ZEdLYPK7Wy2XFMRIYAIeLrOUBj3xiPa_BQozoRRM677ZQOa8SwiF6aCs.

KIRBY, Joe. *What can we learn from Dylan Wiliam and AfL? Pragmatic reform.* 2013. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://joe-kirby.com/2013/03/30/afl/>.

Komunikační jazykové kompetence. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://cefr-czj.npi.cz/rrzj/Komunikacni-jazykove-kompetence>.

Mnohojazyčnost jako klíčová kompetence. [online]. [cit. 2024-05-20]. <https://education.ec.europa.eu/cs/focus-topics/improving-quality/multilingualism/multilingualism-as-a-key-competence>.

PODEPŘELOVÁ, Alena. *Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový.* [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html>.

Postupné uvolňování rámce odpovědnosti. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://www.odu.edu/facultydevelopment/teaching-toolkit/gradual-release-responsibility-framework>.

Řečové dovednosti. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/cdj-recove-dovednosti>.

Specifické poruchy učení a chování – SPU. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD_a_chov%C3%A1n%C3%AD_-_SPU.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení.* Metodický portál RVP.CZ. 2006. [online]. [cit. 2024-07-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Sebehodnocení.....	56
Obrázek 2: Sebehodnocení (výroky).....	57
Obrázek 3: Vrstevnické hodnocení.....	60
Obrázek 4: Vrstevnické hodnocení (výroky)	61
Obrázek 5: Zpětná vazba.....	63
Obrázek 6: Mazací tabulky.....	65
Obrázek 7: Losovátka.....	66
Obrázek 8: Kritéria.....	68