Pedagogická fakulta
Faculty of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Využití formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka na 2. stupni ZŠ

Formative Assessment in Teaching of English at Lower-secondary Level

Vypracovala: Bc. Michaela Michálková
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

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

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

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne …… ……

Michaela Michálková

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D. za všestrannou pomoc, vstřícnost a cenné rady při vedení mé diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá formativním hodnocením žáků 2. stupně základní školy v hodinách anglického jazyka. Cílem práce je zhodnotit, zda má formativní hodnocení vliv na výkony žáků. První část práce nabízí teoretický rámec pro formativní hodnocení, strategie pro jeho zavádění do výuky a porovnání formativního hodnocení se známkováním. V teoretické části jsou zároveň popsány metody formativního hodnocení, které byly následně použity v akčním výzkumu. Akční výzkum, popsaný v praktické části této práce, jsem prováděla na měsíční souvislé praxi z anglického jazyka. První část výzkumu se věnuje konkrétním metodám formativního hodnocení, které jsem používala ve výuce anglického jazyka. Druhá část vyhodnocuje vliv formativního hodnocení na základě zpětných vazeb všech, kteří se výuky účastnili. Závěrečná část analyzuje interview s uvádějící učitelkou, zaměřené na její vnímání formativního hodnocení a způsob, jakým formativní hodnocení používá ve své výuce.

Klíčová slova

Školní hodnocení, formativní hodnocení, známkování, strategie formativního hodnocení, zpětná vazba, kritéria, cíle, výkon žáka, sebehodnocení

Abstract

This diploma thesis deals with the formative assessment in English lessons at the lower-secondary school. The aim of the thesis is to evaluate whether formative assessment has an impact on students‘ performance. The first part of the thesis offers a theoretical framework for formative assessment, strategies for implementing formative assessment in the classroom and comparison of formative assessment and grading. The theoretical part also describes the methods of formative assessment which were subsequently used in the action research. The action research, described in the practical part of the thesis, was implemented during one-month long school practice. The first part of the research focuses on the particular methods of formative assessment used during English language teaching. The second part evaluates the impact of formative assessment based on the feedback of all participants of the lessons. The final part analyses an interview with the teacher with the focus of her perceptions of formative assessment and the ways she uses formative assessment in her English teaching.

Key words

School assessment, formative assessment, grading, strategies of formative assessment, feedback, criteria, aims, students’ performance, self-assessment

Obsah

Úvod ... 1

1 Hodnocení ... 4

1.1 Školní hodnocení ... 4

1.2 Typy hodnocení ... 6

2 Formativní hodnocení ... 7

2.1 Rozdíly mezi formativním hodnocení a známkováním ... 9

2.2 Pět strategií formativního hodnocení ... 10

2.2.1 Stanovení výukového cíle ... 10

2.2.2 Zjišťování důkazů o učení ... 11

2.2.3 Zpětná vazba podporující učení ... 13

2.2.3.1 Typy zpětných vazeb pro zlepšení učení ... 15

2.2.3.2 Slovní hodnocení ... 17

2.2.3.3 Kombinace slovního hodnocení a známkování ... 17

2.2.4 Žáci jako zdroje učení sebe navzájem ... 19

2.2.5 Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení ... 23

2.2.6 Shrnutí ... 25

2.2.7 Překážky formativního hodnocení ... 25

3 Akční výzkum ... 28

3.1 Popis prostředí výzkumu ... 28

3.1.1 Charakteristika školy ... 28

3.1.2 Popis výzkumného vzorku ... 28

3.2 Výzkumné šetření ... 29

3.2.1 Cíle výzkumného šetření ... 29

3.2.2 Metodologie ... 30

3.2.3 Formativní hodnocení v 8. ročníků ... 31

3.2.3.1 Vlastní zpětná vazba na formativní hodnocení v 8. třídě ... 36

3.2.3.2 Zpětná vazba žáků 8. tříd 37
3.2.3.3 Zpětná vazba uvádějící učitelky na výuku v 8. třídě 39
3.2.4 Formativní hodnocení v 9. ročníků 39
3.2.4.1 Vlastní zpětná vazba na formativní hodnocení v 9. třídě 46
3.2.4.2 Zpětná vazba žáků 9. tříd 47
3.2.4.3 Zpětná vazba uvádějící učitelky na výuku v 9. třídě 48
3.3 Interview s uvádějící učitelkou 49
3.3.1 Vyhodnocení získaných dat 49
3.4 Odpovědi na výzkumné otázky: 51
Závěr 53
Resumé 55
Seznam použité literatury 57
Seznam příloh 60

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá využitím formativního hodnocení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni základní školy. V dnešní době, kdy je aktuálním tématem revize RVP, je formativní hodnocení často skloňovaným pojmem. Formativní hodnocení lze definovat jako autonomní způsob hodnocení, které probíhá během školní výuky a podává důležité informace o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Díky formativnímu hodnocení se dozvídáme, v jaké fázi učení se žák právě nachází, co se již naučil a co musí udělat pro to, aby se naučil dalšímu. Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu samotnému žákovi, ale zároveň poskytuje zpětnou vazbu učiteli, který na jeho základě hodnocení plánuje svoji výuku.

V prostředí českých škol je používání formativního hodnocení zatím pouze ojedinělé. Důvodem je z části nesprávné chápání tohoto typu hodnocení učiteli, kteří si jej představují například jako zdlouhavé psaní slovního hodnocení, které nakonec nikdo nečte. Formativní hodnocení tedy někteří učitelé nevnímají jako způsob průběžného poskytování zpětné vazby, který žákům pomáhá v učení. Již v roce 2012 vyšla zpráva OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), která poukázala na nutnost zavádění formativního hodnocení v českých školách. Zpráva OECD zmiňuje, že by se České školství mělo zaměřit na zprostředkování žákům informace o tom, jak mohou zlepšovat své učení a nehodnotit je pouze sumativně (Tůmová, 2020).

Již delší dobu vnímám, že systém známkování na českých školách je v mnoha ohledech problémový. Neposkytuje žákům potřebnou zpětnou vazbu pro jejich učení a mnohdy působí demotivačně. Proto jsem se ve své diplomové práci rozhodla zkoumat formativní hodnocení, které je odborníky vnímané pozitivně. Věřím, že nastudování a následné používání metod formativního hodnocení pro mě bude užitečné i v budoucí praxi.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části. Cílem teoretické části je poskytnout obecný přehled o různých formách hodnocení a popsat různé pohledy odborníků na formativní hodnocení. V teoretické části se věnuji i porovnávání známkování s formativním hodnocení a v neposlední řadě popisuji různé strategie pro zavádění formativního hodnocení do výuky.

V praktické části diplomové práce, která bude realizována prostřednictvím akčního výzkumu, je mým cílem používat metody formativního hodnocení, popsané v teoretické části, na své měsíční souvislé praxi z anglického jazyka na 2. stupni základní

školy. Během čtyř týdnů budu analyzovat vliv formativního hodnocení na výkony žáků. Součástí praktické části bude má vlastní zpětná vazba, zpětná vazba uvádějící učitelky, a především zpětná vazba žáků, které budu učit. Tyto zpětné vazby budou reflektovat používání formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka. V poslední části praktické části se budu věnovat analýze interview s uvádějící učitelkou, které bude zaměřené na její chápání formativního hodnocení a způsobu, jakým formativní hodnocení zahrnuje do své výuky.

I Teoretická část

1 Hodnocení

Hodnocení je pojem, který může být definován mnoha způsoby. S hodnocením se lidé setkávají každý den a ovlivňuje všechny jejich činnosti. Kolář a Šikulová (2009) ve své publikaci spojují proces hodnocení s procesem rozhodování, který v lidském životě probíhá neustále. Jakákoliv rozhodnutí jsou provedena na základě hodnocení konkrétních situací, vlastních možností, okolních podmínek, zájmů a mnoho dalších faktorů. Slavík (1999) definuje hodnocení jako intelektuálně náročnou dovednost, pomocí které lidé subjektivně rozlišují mezi dobrými, špatnými, důležitými a nedůležitými jevy. Hodnocení zároveň spojuje s lidským vztahem k hodnotám, jejich uvědomování, objevování, potvrzování, zpochybňování a kritizování. Mareš (1991) vysvětluje pojem hodnocení jako aktivitu, při které se člověk orientuje, rozhoduje mezi možnostmi, oceňuje, reaguje a zaujímá stanoviska k dané skutečnosti. Slavík (1999) rozlišuje tři základní funkce hodnocení: funkci motivační, funkci poznávací a funkci konativní. Motivační funkce je pojena především s emocionálním aspektem hodnocení. Člověk, který hodnotí nebo je hodnocen, je ovlivňován svými vlastními city a prožitky (např. *Proč se mi to nelíbí?*). Motivační hodnocení se ve výuce nejvíce používá při (sebe)hodnocení chování žáků nebo při probírání nového učiva. Poznávací funkce naproti tomu souvisí s rozumovým aspektem hodnocení a je zaměřena na objekt, který je hodnocený (např. *Z jakého důvodu se mi to nelíbí? Žák nedodržel přesné zadání při plnění úkolu, má v úkolu příliš mnoho gramatických chyb atd.*). V rámci výuky je poznávací hodnocení uplatňované při prohlubování znalostní. Konativní funkce je spojená s aktivní reakcí na hodnocení a je ovlivňována lidskou vůlí (např. *V příští hodině musím použít lepší aktivizační metodu. Měla bych žákům poskytnout více času na vypracování úkolu.)*. Konativní hodnocení ve výuce zařazujeme při procvičování učiva či při (sebe)hodnocení výkonů žáků.

1.1 Školní hodnocení

V této práci se zaměřím na zkoumání hodnocení ve školním prostředí. Školní hodnocení je dvoustranný proces, ve kterém na jedné straně stojí hodnotící (učitel, rodič, spolužák či žák samotný) a na druhé straně stojí ten, jehož výkon, výsledek, proces práce atd. je hodnocen. Učitel, který je schopný dobře hodnotit a dokáže své hodnocení žákům adekvátně vysvětlit, žáky zároveň učí, jak by měli při hodnocení postupovat oni sami (Slavík, 1999).

Hodnocení je nedílnou součástí každého výchovně-vzdělávacího procesu. Hodnotící jednání lze definovat jako aktivitu či činnost, která sleduje určitý cíl, odehrává se v konkrétních podmínkách, realizuje se konkrétním prostředkem a vede k určitému výsledku (Kolář a Šikulová, 2009). Jako konkrétní příklad k tomuto teoretickému popisu si můžeme podle autorů představit situaci v hodině anglického jazyka, ve které učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu k vypracování cvičení procvičující gramatiku z pracovního sešitu. Cílem této činnosti je vyjádření zpětné vazby ke konkrétnímu úkolu. Podmínky tohoto úkonu ovlivňuje vztah mezi učitelem a žákem, autorita učitele, povaha žáka, momentální rozpoložení celé třídy atd. Učitel žákovi sděluje zpětnou vazbu slovně tak, že zkontroluje správnost jevů, které měl žák do cvičení doplnit a tento celý proces vede k výsledku neboli ke způsobu, jakým žák zpětnou vazbu přijme a jak na ni reaguje.

Školní hodnocení nemá pouze jednu definici, proto v následujících řádcích uvedu jen některé z nich. Slavík (1999) definuje školní hodnocení jako veškeré hodnoticí procesy, které mají vliv na školní výuku, zatímco Skalková (1971) tento pojem chápe jako zaujímání kladného nebo záporného postoje k výkonům a aktivitám žáka v průběhu školního vyučování a tento postoj se může projevit mnoha různými způsoby (např. pochvala, napomenutí, známka, úsměv atd.).

Školní hodnocení by nemělo být vnímané omezeně jen jako známka ve škole, ale mělo by žáky vést k tomu, aby se naučili sami poskytovat hodnoticí zpětnou vazbu ať už druhým nebo sami sobě. Ve většině českých škol se na hodnocení stále pohlíží především jako na známkování a absolventi těchto škol poté mají oproti absolventům z jiných zemí problémy se sebehodnocením či hodnocením ostatních. V České republice jsou schopnosti sebehodnocení a vrstevnického hodnocení ve školách uvedeny v klíčových kompetencích, které jsou důležitou součástí rámcových vzdělávacích programů (Starý a Laufková, 2016). Klíčové kompetence jsou v rámcovém vzdělávacím programu definovány jako *„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti…Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“*[1] Nyní se v rámcovém vzdělávacím programu nachází sedm klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální. Klíčové kompetence od sebe nejsou oddělené, naopak je žádoucí, aby se jejich rozvoj

[1] RVP ZV, 2021, s. 10

prolínal mezi sebou. V jednotlivých popisech klíčových kompetencí najdeme přímé odkazy na sebehodnocení a hodnocení, např.: žák by měl být schopen posoudit vlastní pokroky a poté kriticky zhodnotit výsledky svého učení a měl by přijímat zodpovědnost za svá rozhodnutí a hodnotit výsledky svých činů. (RVP ZV, 2021)

Žáci by měli být schopni používat strategie sebehodnocení a hodnocení a rozvíjet kompetence k učení a schopnosti hledání a řešení chyb/problémů, které je budou posouvat dál v procesu učení. Způsob sebehodnocení má velký vliv na to, jak žáci nahlíží na svoji práci a svoji vlastní osobnost. Pro žáky je důležité, aby si postupně vytvářeli důvěru sami v sebe a tu poté promítali do svého hodnocení. Pokud je žák naladěný na pozitivní hodnocení/sebehodnocení, zvyšuje to efektivitu procesu učení (Hattie a Timperleyová, 2007).

1.2 Typy hodnocení

Kolář a Šikulová (2009) uvádí ve své publikaci několik typů hodnocení, které může učitel ve své praxi použít. Učitel volí typ hodnocení na základě promyšleného cíle výuky a s ohledem na konkrétní okolnosti pedagogické situace. Hodnocení můžeme rozlišovat podle zdroje hodnocení na vnější (heteronomní) a vnitřní (autonomní). Vnější hodnocení pochází od zdroje, který není součástí hodnocené činnosti (učitel hodnotí žáka), zatímco u vnitřního hodnocení je zdroj hodnocení zároveň tvůrcem činnosti (žák hodnotí sám sebe). Další možné rozdělení hodnocení je hodnocení sociálně normované, ve kterém se porovnávají výkony více žáků, a hodnocení individuálně normované, které porovnává vývoj výkonu jednoho žáka. Mezi další typy školního hodnocení patří hodnocení formativní, které bývá stavěné jako protiklad sumativnímu hodnocení. Formativní hodnocení je používané především k přímému vedení a tvoření výuky, zatímco sumativní hodnocení se používá pro zjišťování pokroků, kterých žáci dosáhli za určité časové období nebo pro zhodnocení míry efektivity učebních programů (Koalice pro psychologii ve školství, 2015). Dalšími typy je hodnocení normativní, které porovnává výkon žáka s ostatními žáky, a kriteriální hodnocení, které se soustředí na výkon žáka vzhledem k pevně stanoveným kritériím výkonu. Mezi další typy hodnocení řadíme hodnocení pozitivní, negativní, diagnostické, interní, externí, neformální, formální, průběžné, závěrečné, autentické, portfoliové, vrstevnické a autonomní (Kolář a Šikulová, 2009).

2 Formativní hodnocení

Pojem *formativní hodnocení* je přejatý z anglického jazyka, ale slovo *formativní* pochází s největší pravděpodobností z latinského slova *formo* (utvářet, formovat, dávat tvar). V českém jazyce je slovo *formativní* spojené s vytvářením hodnotových postojů člověka, a proto je pojem formativní hodnocení vhodným výrazem pro pozitivní rozvoj člověka v jeho chování a poznání (Starý a Laufková, 2016). Pojem *formative evaluation* poprvé použil Michael Scriven v roce 1967 pro popsání hodnocení, které probíhá průběžně. O dva roky později použil pojem formativní hodnocení i Benjamin Bloom, který jej zmínil v souvislosti se školním testováním. Formativní hodnocení Bloom popisuje jako způsob hodnocení, který je oddělený od známkování a pomáhá k lepšímu učení (Wiliam, 2011).

Názory na definici formativního hodnocení jsou různé. Někteří pedagogové zastávají názor, že by se místo formativního hodnocení mělo používat *hodnocení pro učení*. Další skupina pedagogů je toho názoru, že formativní hodnocení je pouze soubor metod jimi ověřených (Wiliam a Leahyová, 2016). Koalice pro psychologii ve školství (2015) popisuje formativní hodnocení jako hodnocení, které probíhá před započetím výuky nebo v jejím průběhu a jeho cílem je zlepšování aktuálního stavu učení. K dosažení cíle se nejčastěji používají metody zaměřené na diskusi, spolupráci, sebehodnocení a hodnocení spolužáků a popisnou zpětnou vazbu.

Davison a Feldman (2010) definují formativní hodnocení jako získávání informací o učení žáka. Tyto informace slouží ke zhodnocení, zda je učitelova výuka efektivní, zda žák učivu rozumí a na základě těchto informací učitel provádí změny v plánování výuky. Formativní hodnocení je tedy způsob pro zlepšení učení žáka.

Black a Wiliam (2005) označují pojmem hodnocení veškeré hodnotící aktivity, které provádí učitel či student s cílem ohodnotit žákův výkon. Tyto aktivity poté poskytují informace, které můžou ovlivnit další vyučovací a učící aktivity, kterých se učitel a žák účastní. To hodnocení se stává formativním, pokud jsou zjištěné informace použity pro plánování další výuky. Výuka by poté měla být efektivnější, protože je postavená na základě konkrétních důkazů, jak žáci danou látku chápou a s čím mají potíže. Jestliže ale hodnotící (učitel, žák, spolužák) zhodnotí, že způsob dosavadního učení byl efektivní, následné učení se nemusí nutně měnit. Toto rozhodnutí je založené na prokazatelných důkazech, proto je i v této situaci mnohem přínosnější, když formativní hodnocení proběhne. Autoři Black a Wiliam se ve svých studiích zaměřují na zlepšování

formativního hodnocení ve výuce – co může učitel udělat, aby zvýšil efektivitu formativního hodnocení.

Formativní hodnocení tedy můžeme definovat jako způsob hodnocení, které probíhá během školní výuky a podává důležité informace o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Díky formativnímu hodnocení se dozvíme, v jaké fázi učení se žák právě nachází, co se již naučil a co musí udělat pro to, aby se naučil dalšímu. Formativní hodnocení se liší od jiných typů hodnocení tím, že jeho hlavním cílem je informovat samotného žáka o jeho výkonech. Je nutné, aby se žák při hodnocení dozvěděl dvě zásadní informace. První informace musí popisovat kvalitu žákova výkonu, čili co se mu podařilo a co naopak nepodařilo a do jaké míry splnil kritéria, která byla zadána. Druhá informace vyjadřuje kvantitativní stránku výkonu, která řadí žáka na určitou škálu či srovnává jeho výkon s ostatními žáky nebo s předešlými výkony samotného žáka (Starý a Laufková, 2016). Čapek (2015) na formativní hodnocení nahlíží nejen jako hodnocení žáka, ale také samotného učitele. Proces formativního hodnocení by měl učiteli poskytnout zpětnou vazbu k tomu, jak jsou jeho výukové metody účinné. Učitel by se měl vyhnout normativnímu hodnocení (porovnávání výkonů žáků mezi sebou), a naopak by měl co nejvíce používat hodnocení kriteriální a individualizované: mít stanovená jasná měřítka a cíle a srovnávat výkony žáka především s jeho předešlými výkony a soustředit se tak na jeho osobní vývoj. Formativní hodnocení žáky vede k odpovědnosti za jejich činy, dává jim prostor stanovit si své cíle a rozvíjí a kultivuje jejich potřeby, zájmy a schopnosti (Čapek, 2015).

Autoři Wiliam a Leahyová (2016) uvádí, že formativní hodnocení je možné uplatnit na jakoukoliv věkovou kategorii. Nezaleží na tom, zda je hodnocený ve školním věku, protože formativní hodnocení může být efektivní jak u dětí v předškolním věku tak u osob dospělých. Formativní hodnocení zároveň není žádným způsobem závislé na školních osnovách. Je závislé na učiteli a jeho představě o tom, co přesně chce žáky naučit. Pokud má učitel jasnou představu o znalostech a dovednostech, které chce žákům předat, proces hodnocení je potom jednodušší a hodnocení může použít k dalšímu postupu ve výuce. Hodnocení není za žádných okolností efektivní samo o sobě. Pokud ve třídě chybí kvalitní výuka a žáci postrádají základní znalosti, nepomůže jim formativní hodnocení tak jako kvalitní vysvětlení a procvičení látky (Fletcher-Wood, 2018).

2.1 Rozdíly mezi formativním hodnocení a známkováním

Pokud bychom porovnali formativní hodnocení se známkováním, které se běžně provádí na českých školách, tak jeden z velkých rozdílů je právě kvalitativní popis žákova výkonu. Známka nedokáže popsat, co žák ovládá, s čím nemá problémy nebo naopak co by si měl procvičit, aby danému tématu či problematice lépe rozuměl a v budoucnu předvedl lepší výkon. Čapek (2015) se silně vyhrazuje proti porovnání výkonů žáků mezi sebou. Učitel by měl především sledovat, zda žák splnil zadaný úkol a zda se jeho výkon nějakým způsobem liší od toho předešlého. V českých školách jsou učitelé většinou zaměřeni na to, zda je žákův výkon bezchybný a pokud žák chybuje, každá chyba je zohledněna v jeho hodnocení, čili je trestán sníženou známkou. Špatné známky potom snižují motivaci žáků a snižuje to jejich pracovní tempo.

Starý a Laufková (2016) ve své publikaci komentují různé způsoby známkování, které získali při svém výzkumu. Mnoho učitelů nepoužívá pouze pětistupňovou škálu (1 – 5), ale přidávají k těmto stupňům plusy či minusy. Učitelé se tím snaží známky co nejvíce upřesnit. Tyto známky ale stále jen rozlišují žákův výkon v porovnání s ostatními žáky ve třídě. Žáci se z těchto známek nedozví, v čem se jim konkrétně dařilo, co se naučili, v čem se potřebují zlepšit a jak postupovat v učení dál. Neznamená to však, že bychom známky neměli používat, ale pokud chceme pomocí známek dosáhnout lepšího učení žáků, bylo by dobré např. dopředu stanovit a vysvětlit kritéria práce, za kterou budou žáci známkováni nebo spolu se známkou poskytnout i slovní hodnocení, které by komentovalo, kde se žák v procesu učení nachází, co se mu povedlo či nepovedlo a jakým způsobem má pokračovat dál (Starý a Laufková, 2016).

Známkování je úzce spojené s pojmem sumativní hodnocení, které už jsem zmínila u různých typů hodnocení. Sumativní, jinými slovy shrnující či finální hodnocení určuje míru osvojení znalostí za určitý časový úsek, např. známky na vysvědčení v pololetí a na konci školního roku, výsledky maturitní zkoušky atd. (Kolář a Šikulová, 2009). Sumativní hodnocení bývá interpretované jako opak formativního hodnocení, reálně však může mít hodnocení zároveň formativní i sumativní funkci. Pokud žáci napíší pololetní test, učitel testy oznámkuje a zapíše známky do žákovských knížek a poté podle známek vytvoří známku na pololetní vysvědčení, jedná se o sumativní hodnocení. V případě, že učitel použije výsledky testů k analýze toho, co žáci ovládají nebo s jakou látkou mají problémy a na základě toho postupuje při plánování výuky, stává se toto hodnocení formativním. Pokud nechceme zavádět čistě slovní hodnocení, ale nějakým způsobem ho do výuky zakomponovat, je vhodné známkovat pouze na konci sekvence

učení, v anglickém jazyce by to byl např. konec lekce v učebnici, podle které je plánovaná výuka. Žáci by neměli být povinně známkováni z něčeho, co se teprve učí. (Wiliam a Leahyová, 2016).

2.2 Pět strategií formativního hodnocení

Wiliam a Leahyová (2016) na formativní hodnocení nahlíží jako na průsečík tří procesů (kam se žák ubírá, kde se právě teď nachází a jak se dostane do cílového bodu), kterých se účastní učitel, žák a spolužáci. Z této teorie plyne pět základních strategií formativního hodnocení. Jelikož je terminologie týkající se formativního hodnocení nejednoznačná, můžeme se u jiných autorů setkat s použitím termínů *metody, formy* nebo *postupy* formativního hodnocení.

2.2.1 Stanovení výukového cíle

První strategii *objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu* řadí Wiliam a Leahyová (2016) do roviny *kam žák směřuje* a působí zde jak učitel, tak samotný žák a spolužáci. Před začátkem vyučování je stěžejní, aby si učitel stanovil výukový cíl – co chce, aby se žáci naučili. Nestačí pouze vymyslet několik aktivit a předpokládat, že si z nich žáci odnesou přesně to, co učitel předpokládá. Pokud učitel přesně vymezí to, co chce žáky naučit, může se tak vyvarovat mnohým aktivitám, ze kterých by si žáci odnesli něco jiného, než učitel zamýšlel. Není vhodné, aby se cíl učení oznámil na začátku každé hodiny, protože se může stát, že se hodina posune úplně jiným směrem, nebo nastanou situace, kdy je práce v hodině natolik individuální, že každý žák dojde k trochu jinému cíli. Také je pravděpodobné, že i když si učitel naplánuje nějaký úkol, žáci ho splní jinak, než učitel původně zamýšlel, ale i tak může být tento úkol v procesu učení užitečný, protože jeho vypracováním nabydou žáci nové zkušenosti. Dalším důvodem, proč nesdělovat cíl hodiny hned na začátku, může být skutečnost, že tím učitel žáky připraví o výzvy, kterým by museli žáci při práci v hodině čelit (Wiliam a Leahyová 2016). Mnohem lépe bude fungovat, pokud na začátek hodiny připravíme aktivitu k tématu, který chceme probrat, a která u žáků vzbudí zájem a posílí jejich motivaci k učení. Cíl hodiny můžeme sdělit až po této počáteční aktivitě nebo v průběhu hodiny, nejpozději by však měl zaznít před koncem hodiny. Konec hodiny by měl sloužit pro upevňování a zapamatování nově naučených znalostí a dovedností.

Výukový cíl, kterého chceme v hodině dosáhnout, by neměl být formulován příliš konkrétně, protože jedním z našich cílů je, aby byli žáci schopni zobecňovat a používat

naučené věci i v jiných kontextech. Pokud bude téma hodiny anglického jazyka přírodní katastrofy, cíl hodiny nebude „žák dokáže popsat problematiku skleníkových plynů v Číně“, cíl hodiny formulujeme spíše následovně: „žák hovoří o přírodních katastrofách a jejich dopadech na životní prostředí“. Výukový cíl by měl být stejný pro všechny žáky v hodině, i když mají rozdílné znalosti. K diferenciaci by mělo docházet při stanovení kritérií úspěchu v jednotlivých aktivitách (Wiliam a Leahyová 2016). Pokud mají výukové cíle podporovat učení žáků, měly by být vyjádřeny jasně, konkrétně, srozumitelně a měly by pro žáky představovat určitou výzvu. Výukové cíle by neměly být nastavené pod dosavadní úrovní znalostí a dovedností žáků. Obecně by stanovené výukové cíle měly pomoci učitelům při plánování výuky, pomáhat žákům v procesu učení a zvyšovat jejich zodpovědnost za tento proces a v neposlední řadě by měly výukové cíle pomoci při formulování kritérií úspěchu (Starý a Laufková, 2016).

2.2.2 Zjišťování důkazů o učení

Druhou strategií formativního hodnocení je podle Wiliama a Leahyové (2016) *organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení.* Následujícími metodami zjišťujeme odpověď na otázku *jak si žák vede* v procesu učení. Ve své publikaci autoři zmiňují mnoho metod, které jsou užitečné ve chvílích, kdy učitel potřebuje od žáků dostat jasnou zpětnou vazbu o jejich učení. Jako první bych chtěla zmínit metodu *kladení otázek*. Dobrý učitel by měl být schopen žákům pokládat takové otázky, ze kterých pozná, kde se žáci právě nacházejí v procesu učení. Mnoho učitelů pokládá ve třídách otázky a reakcí na tyto otázky jsou hlásící se jedinci, kteří jsou si téměř jisti správností své odpovědi. Pokud ale na otázky kladené učitelem odpovídají jen ti „chytřejší“ žáci, kteří se hlásí, nezíská tím učitel opravdovou zpětnou vazbu o učení celé třídy. Proto je lepší nastavit si ve třídě takový systém, kdy učitel vyvolává žáky náhodně a neočekává od nich pouze správné odpovědi. Žáci by v tomto případě měli být více soustředění a měli by více přemýšlet nad otázkami, které jim učitel klade. Učitel by zároveň neměl požadovat odpověď na otázku ihned po jejím vyřčení, ale měl by žákům poskytnout prostor pro přemýšlení (3 a více sekund, podle náročnosti otázky). Otázky by měly být kladeny stručně a srozumitelně.

Mezi další techniky kladení otázek patří prodiskutování odpovědi na otázku se spolužákem. Žáci mají nejdříve prostor pro samostatné přemýšlení a poté mohou sdílet své myšlenky se spolužákem (Wiliam a Leahyová 2016). Tuto metodu hodnotí efektivně hlavně v případech, kdy se žáci zdráhají vyjadřovat před celou třídou. Učitel může mezi

žáky procházet a naslouchat jejich diskusím, čili získává potřebnou zpětnou vazbu bez vystavování introvertních jedinců nervozitě z mluvení před ostatními. Po několika minutách pak může učitel vyvolat několik žáků, aby sdělili své myšlenky zbytku třídy.

Mezi další techniky zjišťování důkazů o učení patří *interpretační naslouchání*, které Wiliam a Leahyová (2016) staví do protikladu *evaluačnímu naslouchání*. Interpretační naslouchání je postavené na tom, že učitel žákům naslouchá a nechce od nich slyšet pouze správnou odpověď, ale snaží se soustředit přesně na to, co se mu žák snaží sdělit. Pokud žák odpoví chybně, ale svoji odpověď rozvede do detailů, dokáže z toho učitel získat informace o učení, které mu pomohou v plánování další výuky.

Dalšími metodami, kterými zjistíme aktuální stav porozumění žáků, jsou *Zeleno-červené karty* nebo *technika semaforu*. Metoda Zeleno-červených karet funguje následovně: žáci mají na lavicích položené karty se zelenou barvou vzhůru a v případě, že něčemu nerozumí nebo potřebují poradit, obrátí svou kartu na druhou stranu, tedy na stranu červenou. Učitel v tu chvíli buď dojde za žákem sám, nebo v případě samostatné práce žáků může požádat některé žáky, kteří již dokončili svou práci, aby šli pomoci těm, kteří mají s vypracováním úkolu problémy. Tato metoda je účinná především v předmětech zaměřených na vypracovávání úloh, např. matematika.

V anglickém jazyce by mohla být více efektivní metoda semafor, která může být použita několikrát během jedné vyučovací hodiny. Každý žák ve třídě má k dispozici karty se třemi barvami – zelenou, žlutou a červenou. Každá barva značí stupeň porozumění učivu: zelená znamená porozumění učivu, žák tedy nevyžaduje žádnou pomoc. Žlutá barva signalizuje částečné pochopení látky, kdy si žák myslí, že ještě potřebuje čas nebo pomoc pro kompletní pochopení. Červená barva značí nepochopení vysvětlované látky, žák tedy potřebuje znovu vysvětlit danou problematiku. Učitel v průběhu výuky žáky vyzývá, aby pomocí karet ukázali své porozumění probírané látky (Starý a Laufková, 2016). V hodinách anglického jazyka může být technika semafor použita při vysvětlování a procvičování gramatických jevů, slovní zásoby, čtení, poslechu, psaní atd.

Mezi další techniky zjišťování aktuální úrovně učení žáků bych zařadila *Konstrukce k tvoření otázek*. Tato technika je založena na tom, že po skončení určité aktivity dostanou žáci za úkol vytvořit dvě až tři otázky, které ověřují porozumění předchozí aktivitě (Wiliam a Leahyová, 2016). Otázky žáci mohou tvořit pomocí předem daných konstrukcí (viz tabulka 1). Tvoření otázek pomocí konstrukcí by v hodinách anglického jazyka mohlo být efektivní především v aktivitách soustředěných na čtení a

poslech s porozuměním. Žáci musí detailně přemýšlet nad obsahem textů a poté vytvořit takové otázky, které ověřují znalost a porozumění ostatních žáků. Po vytvoření otázek mohou žáci pracovat v menších skupinách, kde se střídají v kladení otázek a odpovídání na tyto otázky. Dalším ze způsobů využití tvoření otázek žáky je zařazení této činnosti na začátek nově probírané látky. Učitel žáky požádá o sestavení několika otázek týkajících se nově probíraného učiva, na které by chtěli znát odpovědi. Z těchto otázek se poté může vybrat několik nejlepších, na které by měly v průběhu hodiny zaznít odpovědi.

Tabulka 1: Možné konstrukce pro tvoření otázek

Konstrukce pro tvoření otázek	Příklady
Jaké jsou výhody a nevýhody…..?	Jaké jsou výhody a nevýhody vegetariánství?
Jaký je rozdíl mezi ….. a …..?	Jaký je rozdíl mezi slovesy borrow a lend?
Vysvětlete, proč …….	Vysvětlete, proč jsou skleníkové plyny škodlivé.
Jak ……..ovlivňuje ……?	Jak pití kávy ovlivňuje naše zdraví?
V čem se podobají …… a ……?	V čem se podobá pesimismus a realismus?
Jaké jsou dopady …… na ……?	Jaké jsou dopady tání ledovců na teplotní změny na Zemi?

Zdroj: Wiliam a Leahyová 2016, příklady vlastní

2.2.3 Zpětná vazba podporující učení

Třetí strategií zavádění formativního hodnocení do výuky označili Wiliam a Leahyová (2016) jako *poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed.* Vliv zpětné vazby na učení vědci zkoumají již desítky let, nikdy ale nedošli k jednotnému závěru, tedy jednotnému typu poskytování zpětné vazby, který by byl považován za ten nejlepší.

Celá řada psychologů zastává názor, že nejdůležitější funkcí zpětné vazby je korekce chyb neboli určování správného směru žákova učení. Pokud žák v hodinách anglického jazyka chybuje v používání přítomného prostého času, učitel mu poskytne zpětnou vazbu tím, že žáka upozorní na jeho chyby a znovu mu vysvětlí pravidla používání tohoto času.

Druhým typem zpětné vazby je vazba pozitivní, která se soustředí především na podporování žákovy motivace k učení. Místo hledání chyb je lepší žáka ujišťovat, že se nachází na dobré cestě a kladnými reakcemi mu pomoci upevňovat znalosti (Wiliam a

Leahyová, 2016). V hodinách anglického jazyka si pozitivní reakci můžeme představit například v situaci, kdy žáci mají anglicky hovořit o tom, co dělali o jarních prázdninách. Pokud žák použije chybné tvary nepravidelných sloves, učitel ho nezastaví a nezačne opravovat chyby, kterých se žák dopustil, ale místo toho pokračuje v konverzaci a žákovy chyby opraví tak, že sám řekne slovesa ve správných tvarech.

Oba druhy zpětných vazeb jsou efektivní, pokud se použijí ve správných situacích. Nemůžeme tedy tvrdit, že existuje jeden univerzální nejúčinnější typ zpětné vazby. Nejpodstatnějším faktem u poskytování zpětné vazby je reakce příjemce. Efektivní zpětná vazba by měla na žáky působit tak, že jim pomůže v procesu učení. Američtí psychologové Kluger a DeNisi, kteří se dlouhodobě zabývali zkoumáním mnoha výzkumů provedených v oblasti poskytování zpětné vazby, rozdělili reakce příjemců zpětné vazby do čtyř kategorií: změna chování, změna cíle, opuštění vytyčeného cíle nebo odmítnutí zpětné vazby. Změna chování u žáků, kteří dostávají zpětnou vazbu, je žádoucí v případě, kdy žák zvýší své úsilí a pokusí se více přiblížit k cíli. Změna cíle je pro žáka prospěšná ve chvíli, kdy již stanoveného cíle dosáhl a nyní navyšuje své ambice. Na ostatní reakce je pohlíženo negativně. (Wiliam a Leahyová, 2016)

Fletcher-Wood (2018) se ve své publikaci věnuje procesům zpětné vazby a podává podrobný návod k účinné zpětné vazbě. Učitel musí při poskytování zpětné vazby zajistit, aby ji žáci správně pochopili. Zpětná vazba by měla být formulována konkrétně a stručně. Složitý a detailní rozbor chyb v práci žáka nezaručuje, že se žák zlepší, ale spíš bude frustrovaný z toho, že zpětnou vazbu nepochopil.

Fletcher-Wood (2018) rozlišuje zpětnou vazbu pomocnou a direktivní a uvádí, že direktivní zpětná vazba je účinnější v případě, kdy je poskytnuta slabším žákům, jelikož je rovnou navede k tomu, jak mají své chyby opravit. Např. pokud má žák problémy v anglickém jazyce s tvořením přítomného prostého času ve 3. osobě čísla jednotného a v písemném cvičení chyboval právě v tomto gramatickém jevu, zpětná vazba bude znít následovně: „chybuješ při tvoření času ve 3. osobě čísla jednotného, v této osobě přidáváme ke slovesu koncovku -s nebo -es. Oprav si všechna podtržená slovesa ve 3. osobě čísla jednotného podle tohoto pravidla.“ Žák v tomto případě ví přesně, kde udělal chyby a co má udělat pro to, aby chyby opravil. U více úspěšných žáků je vhodné zvolit pomocnou zpětnou vazbu, která žákům naznačí, kde udělali chybu a dává jim prostor pro jejich vlastní opravu. Např. žák při psaní vět procvičujících gramatiku chybuje ve slovosledu, zpětná vazba může znít takto: „připomeň si, jaké je správné pořadí větných členů ve větě, může ti pomoci zkratka SVOMPT. Ve větách, které jsou označené tečkou,

si oprav slovosled.“ Žák si sám zopakuje tvoření slovosledu a následně jej opraví ve všech označených větách. Nedostane tedy konkrétní řešení svých chyb, ale návod pro jejich opravu. Pokud by si žák dál nevěděl rady, učitel může použít direktivnější zpětnou vazbu a vysvětlit žákovi přesné pořadí větných členů ve větě.

Pro zavádění formativního hodnocení je velice důležité budování dobrých vztahů s žáky, aby byli schopni zpětnou vazbu přijmout ne jako negativní kritiku jejich práce a jejich osobnosti, ale jako způsob, kterým jim chceme pomoci získat nové znalosti a dovednosti. Každý žák je úplně jiný, a proto bychom se měli snažit o co nejvíce individuální přístup.

2.2.3.1 Typy zpětných vazeb pro zlepšení učení

Růstové myšlení

Americká psycholožka Carol Dwecková vedla po dobu čtyřiceti let výzkum zaměřený na reakce žáků na úspěchy a neúspěchy. Žáci svůj úspěch či neúspěch přičítají několika druhům faktorů: faktory vnitřní (talent, píle) a vnější (náhoda, smůla, oblíbenost u učitele), faktory fixní (inteligence) a pomíjivé (jak se žák při práci snažil). Někteří žáci své školní úspěchy a neúspěchy přenášejí i do jiných, nesouvisejících, oblastí svého života, zatímco jiní žáci úspěchy a neúspěchy limitují pouze na ty oblasti, ve kterých tyto úspěchy/neúspěchy zažili (Wiliam a Leahyová, 2016). Žáci, kteří mají růstové nastavení mysli věří v to, že inteligence není pevně daná, ale že je možné inteligenci ovlivnit tím, že se budou pouštět do náročnějších úkolů. Žáci s růstovým nastavením mysli jsou mnohem více motivovaní než ti, kteří věří v pevně danou inteligenci, a zároveň se lépe vyrovnávají s neúspěchem, který nepřisuzují nedostatku schopností. Je proto velice důležité, aby se učitelé snažili o rozvíjení růstového nastavení mysli žáků. Učitelé by nikdy neměli spojovat žákův neúspěch s nedostatkem schopností, a jejich úspěchy spojovat především s jejich úsilím a vhodně zvolenými strategiemi učení. Žáci by zároveň neměli být chváleni za správné řešení jednoduchých úkolů, protože to může vést k demotivaci při náročnějších úkolech. Pro podporu růstového myšlení by tedy učitelé měli žáky chválit za vypracování náročnějších úkolů a v případě neúspěchu poskytovat konstruktivní kritiku, která nebude útočit na schopnosti žáků (Koalice pro psychologii ve školství, 2015). Při poskytování zpětné vazby je vhodné soustředit se především na konkrétní úkol, a ne na žáka jako jednotlivce, který je hodnocený.

Zpětná vazba jako součást systému

Učitelé by měli předpokládat, jakou zpětnou vazbu budou poskytovat už při plánování výuky. Pokud žáci v anglickém jazyce chybují v tvoření slovesného tvaru 3. osoby čísla jednotného, učitel musí mít předem naplánované, jakým způsobem tuto látku vysvětlí znovu. Učitel by měl kontrolovat, zda žáci zpětné vazbě rozumí (např. požádat je o vysvětlení toho, jak poznáme 3. osobu čísla jednotného), žáci mají být schopni na základně zpětné vazby své chyby opravit a vypracovat další podobné úlohy bez stejných chyb. Učitel by také měl žáky nabádat k přepracování jejich prací na základě rad ve zpětné vazbě např. při psaní esejí či vytváření referátu a brát přepracování jako přirozenou součást tvoření, ne jako neúspěch (Fletcher-Wood, 2018).

Zpětná vazba by neměla zabírat více času než plánování samotné výuky. Wiliam a Leahyová (2016) doporučují poskytovat detailní zpětnou vazbu k jedné čtvrtině práce žáků a zbytek jejich práce kontrolovat zběžně. Důležitým aspektem zpětné vazby je reakce žáků. Učitelé by měli žákům poskytnout prostor pro jejich vyjádření. Ve vyučovacích hodinách ale není na slovní zpětnou vazbu učitele a následnou reakci žáka čas, proto někteří učitelé používají např. formuláře, které obsahují zpětnou vazbu učitele a zároveň nabízí prostor pro žákovu reakci. Dalším způsobem můžou být tzv. deníky zpětných vazeb, tedy sešity, do kterých učitel pravidelně zapisuje zpětnou vazbu ke konkrétnímu žákovi a on poté do stejného sešitu reaguje. Obecně by mělo platit, že zpětná vazba představuje více práce pro příjemce než pro poskytovatele a žákovské reakce na zpětnou vazbu jsou dobrým způsobem, jak donutit žáky přemýšlet a pracovat se zpětnou vazbou.

Zaměření na dlouhodobější hledisko

Jedním z rizik poskytování zpětné vazby je zhoršení výkonů žáků v dlouhodobém horizontu. Zpětná vazba by neměla být soustředěna pouze na vyčleněný úsek učiva, ale měla by konzistentně propojovat předchozí fáze učení s fázemi současnými a připravovat na fáze budoucí. Učitel by si měl s žáky nastavit takový systém, kdy žáci nebudou na jeho zpětné vazbě závislí do té míry, že bez ní nebudou schopni zlepšovat své výkony. Zpětná vazba by měla mít za cíl dlouhodobě rozvíjet schopnosti a kompetence žáka, nejen připravit žáka na vypracování konkrétního úkolu. Konkrétní úkoly by měly sloužit jako důkazy o rozvoji žákových schopností a dovedností (Wiliam a Leahyová, 2016).

Zpětná vazba jako detektivní práce

Wiliam a Leahyová (2016) zmiňují jednu z technik zpětné vazby, tzv. *převod zpětné vazby na detektivní práci*, která je zaměřená pouze na hodnocení vypracovaných úkolů, ne žáků jako jedinců. Tato technika se týká písemně vypracovaných úkolů. Učitel k žákovským pracím napíše zpětnou vazbu, ale nepřipojí ji přímo k vypracovanému úkolu. Místo toho rozdělí žáky do menších skupin a rozdá jim hodnocené práce a zpětné vazby a úkolem žáků je pečlivě si práce přečíst a přemýšlet o tom, jaké jsou jejich slabé a silné stránky a podle toho přiřadit zpětné vazby k jednotlivým pracím.

Mezi další podobné techniky můžeme zařadit *Najdi a oprav chybu*, kdy žákům pouze naznačíme, v čem chybovali. V anglickém jazyce to může být při psaní slohových prací, kdy žákovi neřekneme, kde přesně udělal chybu, ale pomocí značek mu naznačíme, v jaké řádce má chyby ve slovosledu, v gramatice nebo v interpunkci.

2.2.3.2 Slovní hodnocení

Jak už jsem zmiňovala v jedné z předchozích kapitol, velkou součást formativního hodnocení tvoří hodnocení slovní. V České republice je slovní hodnocení povolené školským zákonem ve všech ročnících a je definované jako popis výsledků chování a vzdělání žáků tím způsobem, aby byla zřejmá úroveň, které žák dosáhl ve vztahu k očekávaným výstupům definovaným v rámcových vzdělávacích programech. Mezi výhody slovního hodnocení patří schopnost popisu individuálního pokroku každého žáka a možnost kvalitativně zhodnotit silné a slabé stránky žákova výkonu a procesu učení. Slovní hodnocení by mělo obsahovat hodnocení kvality dosažených výkonů čili úspěchy i nedostatky žáka, možné příčiny aktuálního výkonu žáka a návrhy na zlepšení a překonání nedostatků (Kolář a Šikulová, 2011). Učitel by měl být schopen dobře formulovat slovní hodnocení, aby z toho žák jasně pochopil, co má s tímto hodnocením dělat dál. Efektivita slovního hodnocení je závislá na tom, co přesně toto hodnocení říká. Učitel by si měl nejprve jasně stanovit cíl, kterého chce slovním hodnocením dosáhnout, a potom vymyslet nejvhodnější způsob, kterým toto hodnocení aplikuje (Fletcher-Wood, 2018).

2.2.3.3 Kombinace slovního hodnocení a známkování

Wiliam a Leahyová (2016) odrazují od kombinování více typů hodnocení, v tomto případě slovní a hodnocení známkou. Na většině českých škol ale není reálné přejít ze známkování pouze na slovní hodnocení, proto je vhodné zavést takový systém, který tyto

dva typy hodnocení kombinuje a vyhovuje jak učiteli, tak žákům a jejich rodičům, a zároveň není v rozporu se školním systémem hodnocení.

Lorencovičová (2009) uvádí, že je důležité u každého typu úlohy zvolit správný způsob hodnocení, které žákům podá jasné informace o jejich výkonech a pomůže jim v procesu učení. Například u úloh s otevřenými odpověďmi doporučuje zavést analytická kritéria, která žákům přesně popíší to, co je v jejich práci hodnocené a zároveň slouží jako podklady pro hodnocení známkou.

Starý a Laufková (2016) prezentují několik metod, které spojují slovní hodnocení a známkování a tím tak propojují kvalitní formativní hodnocení s klasickým systémem známkování. Za nejlepší způsob spojování slovního formativního hodnocení a známkování je považován systém kritérií. V tomto systému se neporovnává výkon žáka ve vztahu k jeho spolužákům, ale ve vztahu ke stanoveným kritériím. Kritéria hodnocení jsou definovaná jako „měřítka, kterými poměřujeme kvalitu různých produktů" (Chvál, 2008 cit. Laufkovou, 2016). Pro zlepšování žákova výkonu je nejvhodnější sadu kritérií poskytnout před vypracováním úkolu. Nejčastějším typem kritérií jsou „checklisty", tedy formuláře, ve kterých jsou napsaná spíše abstraktní kritéria, ale nejsou u nich napsané podrobné popisy, žáci tedy neví, co přesně a jakým způsobem bude v jejich práci hodnocené. Další možností použití kritérií pro hodnocení jsou tzv. sady kritérií (rubrics), které si můžeme představit jako tabulky, kde jsou kritéria spojená s deskriptory, které přesně pojmenovávají, jaké činnosti musí žák zvládnou pro to, aby bylo možné jeho práci hodnotit. Sady kritérií jsou velice přínosné při ujasňování cílů výuky. Existují dva typy sad kritérií a liší se tím, jakým způsobem na práci žáka pohlíží. Prvním typem jsou *holistické sady kritérií*, které jsou přizpůsobené k tomu, aby učitel hodnotil dílo jako celek, ne jeho jednotlivé části (viz tabulka č. 2). Druhým typem jsou analytické sady kritérií, ve kterých se jednotlivé části žákovy práce nebo jeho jednání (mluvený projev) hodnotí odděleně, např. přiřazováním bodů, a poté se zhodnotí celá práce jako celek součtem těchto bodů (Starý a Laufková, 2016). Body se poté dají v obou typech sad kritérií převést na známky. Učitelé anglického jazyka se mohou při vytváření sad kritérií inspirovat nebo použít hotové sady z webových stránek *www.teach-nology.com*.[2] Tento způsob hodnocení je náročnější na přípravu, ale pokud je proveden správně, poskytne žákovi kvalitní zpětnou vazbu, podle které bude vědět, co se již naučil, kde se nachází a co by měl zlepšit, aby se jeho výsledek více přiblížil stanovenému cíli učení.

[2] https://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/

Při práci s kritérii je vhodné pracovat s omezeným počtem vybraných kritérií. V některých případech se můžou na sestavování kritérií podílet i žáci. V tu chvíli je důležité žákům ukázat, jak vypadá dobře odvedená práce a jak hůře odvedená práce, aby měli názorný příklad toho, co si mají představit pod popisem jednotlivých kritérií (Košťálová, 2008).

Tabulka 2: sada kritérií pro písemný projev

Body	Popis
3 - excelentní	Text splňuje všechny formální i obsahové náležitosti. Text je zcela soudržný, smysluplný a srozumitelný. Žák používá vhodné slovní obraty, vyjadřuje se bez gramatických chyb a téma pojímá originálně.
2 - adekvátní	Text splňuje alespoň dvě třetiny formálních i obsahových náležitostí. Text je na několika místech nesoudržný a obtížně srozumitelný. Nevhodné slovní obraty jsou užity nejvíc třikrát, gramatických chyb text obsahuje maximálně pět. Téma je pojato do jisté míry originálně.
1 – potřebuje vylepšení	Text splňuje polovinu formálních a obsahových náležitostí. Text obsahuje nelogické části, a proto je místy nesrozumitelný. Nevhodné slovní obraty jsou použity na několika místech v textu. Gramatických chyb je v textu maximálně deset. Téma není pojato příliš originálně.
0 - neadekvátní	Text nevyhovuje žádným formálním ani obsahovým náležitostem. Text obsahuje nelogické části a je nesrozumitelný. Žák používá nevhodné slovní obraty. V textu je více než deset gramatických chyb. Pojetí tématu není originální.

Zdroj: Starý a Laufková, 2016

2.2.4 Žáci jako zdroje učení sebe navzájem

Čtvrtou strategii zavádění formativního hodnocení nazývají Wiliam a Leahyová (2016) jako *aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem*. Do této chvíle jsem se zaměřovala na formativní hodnocení, jehož poskytovatel je primárně učitel čili hodnocení heteronomní (Slavík, 1999). V této kapitole se budu věnovat hodnocení autonomnímu, ve kterém hodnotí své výkony sami žáci nebo spolužáci navzájem. Tento způsob hodnocení by se měli žáci naučit správně používat – rozumět mu, vysvětlit ho a obhájit ho, aby splňoval svůj účel. Autonomní hodnocení můžeme zařadit

mezi kompetence k učení, při kterých žák rozvíjí svou sebereflexi, sebepoznání, uvědomování vlastního pokroku a zodpovědnost za vlastní výkon.

Cílem autonomního hodnocení je schopnost žáků zhodnotit proces učení: jak se jim povedlo dosáhnout stanoveného cíle, co se jim v procesu učení povedlo, co se naopak nepovedlo a co by měli udělat v budoucnu, aby byla jejich práce lepší (Starý a Laufková, 2016).

2.2.4.1 Kooperativní učení

Jednou z velice účinných metod používaných k hodnocení spolužáků navzájem patří kooperativní učení. Kooperativní učení či vyučování je definované jako učení, ve kterém žáci spolupracují na dosažení společných cílů učení. Bylo provedeno mnoho výzkumů, které potvrzují, že kooperativní učení může mít pozitivní vliv na výkon žáků. Ve výuce se setkáváme se skupinovou prací žáků, která by měla být postavena na principech kooperativního učení, realita se ale často liší od teorie a skupinová práce občas dopadá tak, že se zapojují jen aktivnější žáci a ostatní pouze pasivně přihlíží.

Podle D. a R. Johnsonových by kooperativní učení mělo splňovat následujících pět podmínek, aby bylo prospěšné pro zvyšování výkonu žáka. Žáci pracující ve skupině by měli pracovat takovým způsobem, že všichni členové skupiny nesou odpovědnost za to, jakým způsobem pracují jednotlivci i skupina dohromady. Všichni členové skupiny se musí zapojit do práce a snažit se splnit stanovený cíl. Jejich úspěch či neúspěch je závislý na ostatních členech. Tato podmínka se označuje jako *pozitivní vzájemná závislost* a měla by fungovat jako preventivní opatření proti pasivním jedincům. Další podmínkou pro úspěšné kooperativní učení je *interakce tváří v tvář*. Skupinová práce by tedy reálně měla probíhat ve fyzicky utvořených skupinách žáků, ve kterých spolu mohou komunikovat, pomáhat si, podporovat se a poskytovat zpětnou vazbu. Třetí podmínkou je *individuální odpovědnost* členů skupiny za svůj podíl ve skupinové práci. Každý žák ve skupině je zodpovědný za výsledky svého učení a jeho přínos skupině je hodnocen. Další podmínkou efektivního kooperativního učení je *schopnost žáků pracovat v malé skupině*. Žáci se mezi sebou musí naučit komunikovat s respektem, navzájem si věřit, řešit problémy a poskytovat podporu a pomoc (Wiliam a Leahyová, 2016). Tyto vlastnosti se budují postupně. Nemůžeme od žáků, kteří nejsou zvyklí pracovat ve skupině, očekávat bezchybnou spolupráci hned napoprvé. Velký podíl na skupinové spolupráci má také způsob, kterým jsou skupiny tvořeny. V problémovějších kolektivech je velice důležité naplánovat rozdělení žáků tak, abychom nikoho z žáků nevystavovali nadměrnému

stresu. Poslední podmínka je založená na *reflexi skupinové činnosti*. Učitel by měl skupinám pravidelně poskytovat prostor pro zpětnou vazbu, aby členové dostali zpětnou vazbu o jejich přínosu do skupinové práce, aby udržovali dobré pracovní vztahy a aby měli příležitost učit se jeden od druhého. Úkolem učitele je poskytovat zpětnou vazbu nejen jednotlivým skupinám, ale i třídě jako celku, protože tím dostává prostor sdílet, co vypozoroval, své nápady a připomínky, které mohou žákům pomoct v další práci (Wiliam a Leahyová, 2016).

2.2.4.2 Vrstevnické hodnocení

Pokud chceme žáky naučit poskytovat si zpětnou vazbu navzájem, podle Starého a Laufkové (2016) je nejvhodnější začít ve dvojicích. Žáci ve dvojicích mluví pouze mezi sebou, není tedy prostor pro pasivitu. Pro stydlivé žáky bude zároveň jednodušší sdělovat své názory pouze jednomu příjemci, ne celé skupině. Při poskytování zpětné vazby ve dvojicích je navíc větší pravděpodobnost, že žáci nebudou mít problémy s pochopením se navzájem, protože mluví jazykem na stejné úrovni a nepoužívají odborný jazyk jako učitel (Starý a Laufková, 2016).

Ve většině tříd bude složitým úkolem vytvořit dvojice, ve kterých si žáci budou vzájemně zpětnou vazbu poskytovat, protože pokud mezi sebou žáci nemají dobré vztahy, může pro ně být jakákoliv činnost ve dvojicích stresující či jakkoliv jinak nepříjemná. V začátcích můžeme pro poskytování zpětné vazby používat anonymní práce, aby se žáci navykli hodnotit bez emocionálních vazeb. Pokud bychom po žácích chtěli, aby v hodině anglického jazyka zhodnotili své eseje na téma „jak trávím volný čas“, můžeme jim nejdříve předložit práce žáků z jiné třídy či předchozích ročníků. Takto můžeme postupovat několikrát a poté už můžeme přejít na hodnocení prací tak, že si je žáci vymění mezi sebou. Důležitým krokem v zavádění vzájemné zpětné vazby je žákům ukázat, jakým způsobem by měli své názory a komentáře vyjadřovat. Naučit je používat popisný jazyk a hodnotit konkrétní aspekty prací, nepoužívat jen obecné chvály nebo negativní kritiky. Jednou z jednoduchých metod, kterou můžeme použít k vzájemnému hodnocení, je metoda *dvě hvězdičky a jedno přání*. Úkolem žáků je vybrat na konkrétní práci dvě pozitivní věci a uvést jeden návrh na zlepšení. Žák, který je hodnocený, tak dostane dvě pozitivní informace o své práci a jedno doporučení na zlepšení. Pro počátky, kdy se žáci teprve učí zpětnou vazbu poskytovat, je tato metoda jednoduchá na porozumění a časově nenáročná. Může se stát, že někteří žáci jsou natolik citliví, že zpětnou vazbu jejich práce budou brát především jako kritiku, ne jako prostředek pro zlepšení svého učení. V tomto

případě můžeme žáky vyzvat, aby svou zpětnou vazbu psali na samolepící papírky, a přilepili je k hodnocené práci a když si je autor práce přečte, může je z práce odlepit. Další užitečnou metodou pro zpětnou vazbu ve dvojicích je *doplňování do vět*, kdy žákům předložíme několik nedokončených vět, které se vztahují ke konkrétní práci spolužáků, jejich úkolem je věty dokončit. Pro všechny zmíněné metody a ostatní formy zpětné vazby ve dvojicích je tou nejdůležitější součástí seznámit žáky s kritérii, podle kterých mají práci druhých hodnotit. Kritéria úspěchu nemusí vytvářet učitel sám, může do tvorby zapojit i žáky. Zpočátku budou pro žáky kritéria představovat hlavní vodítko při hodnocení práce ostatních, ale postupem času už si způsoby hodnocení osvojí a vymyslet vlastní zpětnou vazbu by pro ně pak neměl být problém. Úkolem pro učitele tedy bude žáky postupně naučit vyjadřovat se k práci druhých, poskytnout žákům kritéria, podle kterých mají hodnotit, rozhodovat o tom, při jakých činnostech zpětnou vazbu ve dvojicích provádět a v neposlední řadě poskytnout žákům dostatek času na vytvoření zpětné vazby (Wiliam a Leahyová, 2016).

Pokud si žáci zvyknou na poskytování zpětné vazby ve dvojicích, může učitel přistoupit k dalšímu kroku, kterým je hodnocení spolužáků v menších skupinkách. Důležitý předpoklad pro efektivní hodnocení ve skupině je seznámení žáků s cíli učení a kritérii úspěchu. Žákům můžeme pomoct tím, že pro ně vytvoříme tabulky neboli *kontrolní seznamy*, ve kterých budou mít uvedené všechny kategorie, které mají hodnotit. Při hodnocení anglicky psané eseje to můžou být následující kategorie: srozumitelnost vět, použití správné gramatiky, správný slovosled, návaznost textu atd. Tuto metodu můžeme začlenit do hodiny ve chvíli, kdy žáci dokončí samostatnou práci (psaní eseje), v tu chvíli si žáci vymění své práce mezi sebou a jejich úkolem je práci přečíst a zhodnotit, jestli její zpracování odpovídá kritériím úspěšně zpracované eseje a zda obsahuje všechny prvky, které by obsahovat měla. Pokud žáci usoudí, že ano, práci spolužáků podepíší a odevzdají učiteli. V případě, kdy hodnotící žák shledá, že daná práce nevyhovuje zadaným kritériím, vrátí práci spolužákovi k přepracování. Pokud učitel při kontrole zjistí, že práce není ohodnocená správně, nese zodpovědnost nejen ten, kdo práci vytvářel, ale také hodnotící žák, který nesplnil požadavky hodnocení práce svého spolužáka. Tímto způsobem podporujeme vzájemnou spolupráci mezi žáky a zároveň rozvíjíme jejich individuální odpovědnost (Wiliam a Leahyová, 2016).

Další technikou vrstevnického hodnocení je skupinové hodnocení prací (např. domácích úkolů). Skupiny žáků si mezi sebou vymění své vypracované úkoly, společně

ve skupině ohodnotí práce žáků z druhé skupiny a pak si své práce vrátí (Starý a Laufková, 2016).

Obecně je vhodnější používat pro zpětnou vazbu mezi spolužáky především písemnou zpětnou vazbu. Žáci dostanou více času na promyšlení svého hodnocení a nemusí se stresovat z vyjadřování před celou třídou. Písemná zpětná vazba představuje výhodu také pro hodnoceného žáka, protože si může své hodnocení přečíst sám ve svém tempu a nemusí se soustředit na reakce spolužáků okolo.

2.2.5 Aktivizování žáků jako „vlastníků" svého učení

Poslední strategii v zavádění formativního hodnocení ve výuce pojmenovali Wiliam a Leahyová (2016) jako *aktivizování žáků jako „vlastníků" svého učení*. Cílem všech učitelů by nemělo být jen předání důležitých informací získaných z kurikula, ale především v žácích vzbudit takovou touhu po učení a vědění, že v nich přetrvá mnoho let po dokončení školního vzdělávání, ideálně celý život. Nyní popíšu několik technik, které by měly přispívat k tomu, aby nesli žáci za své učení větší zodpovědnost.

2.2.5.1 Sebehodnocení

Sebehodnocení je schopnost žáka zkoordinovat kognitivní zdroje, emoce a činnosti ve prospěch cílů učení. Trénování žáků v metakognici je prokázané jako efektivní způsob zvyšování jejich výkonu. Metakognice zahrnuje znalosti (žák ví, co zná), dovednosti (žák ví, co dokáže) a kognitivní schopnosti (vědomí o kognitivních dovednostech). Tyto dovednosti jsou použitelné pouze ve chvíli, kdy je žák motivován je použít (Wiliam, 2011).

Wiliam a Leahyová (2016) uvádí mnoho technik pro sebehodnocení např. v jedné z předchozích kapitol jsem zmínila *techniku semaforu*, kde žáci ukazují svoji úroveň porozumění probírané látce pomocí tří barev. Sebehodnocení je velice užitečná věc, pokud se ho žáci naučí používat správně a pravdivě. Na efektivitu sebehodnocení bylo provedeno mnoho výzkumů a výsledky z nich nejsou jednohlasně pozitivní. Mnoho žáků nedokáže správně posoudit, jak porozuměli dané látce nebo na jaké úrovni jsou jejich dovednosti. Z výzkumů vyplývá, že chlapci mají tendenci nadhodnocovat své porozumění či schopnosti a dívky se naopak podhodnocují. Tomuto problému je možné předejít několika způsoby. Nejprve bychom se měli snažit o vytváření takového třídního klimatu, ve kterém se žáci nebudou zdráhat se sebehodnocením před ostatními spolužáky ani před učitelem. Pokud jsou žáci zvyklí na negativní reakce na chyby, můžou mít ze

začátku problém s přiznáním, že něčemu nerozumí. Je důležité, aby učitel žákům vysvětlil, že jedině pravdivé hodnocení sama sebe žákům pomůže k lepšímu učení a pochopení látky a že nebudou trestání za to, když prohlásí, že něčemu nerozumí nebo něco nepochopili. Dalším krokem k efektivnímu sebehodnocení ve třídě by mohlo být jasné vysvětlení kritérií, podle kterých se žáci mají sami hodnotit. Když žákům poskytneme popis každé barvy v metodě semafor (např. zelená barva znamená, že látce rozumíš natolik, že ji dokážeš vysvětlit spolužákovi, který ji zatím nepochopil), budou mít konkrétní představu o tom, co by měli na dané úrovni zvládnout. Další metodou, která používá barvy, je metoda kelímků. Každý žák dostane na začátku hodiny tři různě barevné kelímky (zelený, žlutý a oranžový) a úkolem žáků je v průběhu hodiny reagovat na tempo výuky. Pokud jim tempo vyhovuje a nemají s ničím problém, mají na lavici zelený kelímek, pokud se žáci začínají ztrácet nebo je na ně tempo hodiny příliš rychlé, postaví na lavici žlutý kelímek, a pokud potřebují, aby se hodina zastavila, protože látce nerozumí a mají otázky, ukážou to červeným kelímkem. Pokud učitel uvidí červený kelímek, zastaví hodinu a vyzve žáka, aby položil svůj dotaz. Na dotaz by měl odpovědět někdo z žáků se zeleným kelímkem.

Mezi další metody sebehodnocení podporující odpovědnost žáka za své učení je metoda *plus-minus-zajímavé*. Metoda spočívá v tom, že po skončení určité práce v hodině nebo domácího úkolu učitel požádá žáky, aby zhodnotili, co pro ně bylo jednoduché, co pro ně bylo složité a co pro ně bylo na dané práci či úkolu zajímavé. Učitel nechá mezi žáky kolovat papíry, do kterých zaznamenávají své poznatky, případně můžou psát na tabuli. Do kategorie plus žáci píší věci, které pro ně byly snadné, do kategorie minus naopak věci, které jim dělaly problém a do kategorie zajímavé uvádí, co jim na práci přišlo zajímavé. Touto aktivitou učitel zjistí, jak moc byl daný úkol pro žáky náročný, jaké látce rozumí a jakou látku musí vysvětlit znovu. Žáci musí při této aktivitě přemýšlet přímo nad konkrétními úlohami, a pak se také konkrétně vyjadřovat. (Wiliam a Leahyová, 2016)

Poslední metodou sebehodnocení, kterou zde zmíním, jsou *nedokončené věty*. Učitel pro žáky připraví několik nedokončených vět (např. Dnes jsem se naučil/a…, V dnešní hodině mě zaujalo…, Nejsem si jistá, zda jsem pochopil/a…). Tato metoda je dalším způsobem, který rozvíjí schopnost žáka reflektovat vlastní učení. (Wiliam, 2011)

Sebehodnocení žáků může působit jako velice náročná činnost, která obírá žáky a učitele o možnost postupovat dál ve výuce a stihnout toho více. Výzkumy, konkrétně výzkum „The King`s-Medway-Oxfordshire Formative Assesment Project“, ale dokazují,

že pokud učitelé dávají žákům prostor pro sebehodnocení, probírá se látka sice o něco déle, ale porozumění žáků je mnohem hlubší a učitelé poté nemusí trávit tolik času opakováním probrané látky (Wiliam a Leahyová, 2016).

2.2.6 Shrnutí

Autoři Dylan Wiliam a Siobhán Leahyová (2016) vytvořili podrobnou příručku pro zaváděná formativního hodnocení ve výuce. K úspěšnému zakomponování formativního hodnocení nám pomůže pět strategií. První strategie *objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu* je zaměřená na správné stanovení cíle učení, který učiteli pomůže naplánovat výuku a zároveň zvyšuje žákovu orientaci v probíraném učivu. Druhou strategií zavádění formativního hodnocení je *organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení,* ze které jsem vybrala jako nejdůležitější poznatky několik metod kladení otázek, které prohlubují žákovo porozumění učivu a metodu semafor, která je i v jiných publikacích uváděna jako efektivní způsob zjišťování aktuálního stavu porozumění žáka látce. Třetí strategie *poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed*, se věnuje podpoře růstového myšlení u žáků a nabízí tipy pro zapojení zpětné vazby do procesu učení s dlouhodobými pozitivními účinky. Tato strategie se také zaměřuje na různé techniky zpětné vazby a v neposlední řadě zmiňuje důležitost slovního hodnocení. Čtvrtá strategie *aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem* se věnuje kooperativnímu učení a vrstevnickému hodnocení, tedy metodám, které rozvíjí žákovu zodpovědnost za své výkony a zároveň rozvíjí schopnost hodnotit ostatní. Poslední strategie, *aktivizování žáků jako „vlastníků" svého učení*, je zaměřena na problematiku sebehodnocení a různé metody, kterými lze sebehodnocení trénovat.

2.2.7 Překážky formativního hodnocení

Formativní hodnocení je prokazatelně jedním z nejlepších způsobů, jak podpořit učení žáků. V dnešní době ale formativní hodnocení čelí mnoha překážkám. V českém prostředí je jednou z překážek malé povědomí učitelů o přínosech formativního hodnocení. Pouze malé procento pedagogů či škol využívá formativní hodnocení ve výuce, zatímco pro zbytek je tato forma hodnocení příliš náročná. Nevidí v ní benefity, které prokazatelně přináší, nebo se o další typy hodnocení, kromě známkování, nezajímají. Pokud bychom se však zaměřili na školy, které se formativním hodnocením zabývají, najdeme i takové školy, které si sami vyvíjí nástroje výuky pro zavádění

strategií formativního hodnocení. Mezi takové nástroje patří grafické hodnocení výkonu žáka, možnost opravy písemných prací nebo setkávání třídního učitele, žáka i rodiče (Novotná, Krabsová, 2013).

Gregory Cizek (2010) se zabývá problematikou zavádění formativního hodnocení do hloubky. Mezi velké překážky pro formativní hodnocení řadí například náročnost zdrojů (např. peníze, čas), účel formativního hodnocení, který nesmí být zaměněn za používání různých aktivit bez cíle zlepšit učení žáků a nedostatek kurzů či školení, které by učitele připravily na používání formativního hodnocení.

V České republice již existuje rozsáhlá nabídka literatury zaměřené na formativní hodnocení a také jsou k dispozici různé webináře či videoprezentace, které představují různé metody formativního hodnocení a jejich použití ve výuce (Kašparová, 2021).

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 Akční výzkum

3.1 Popis prostředí výzkumu

3.1.1 Charakteristika školy

Akční výzkum zaměřený na formativní hodnocení žáků 2. stupně v hodinách anglického jazyka jsem prováděla na základní škole, kterou jsem si vybrala pro svou měsíční souvislou praxi v rámci navazující magisterského studia. Hodiny anglického jazyka jsou na této škole vyučovány v menších skupinách (v jedné skupině okolo patnácti žáků). Všechny třídy druhého stupně mají tři hodiny anglického jazyka týdně. Žáci tráví dvě hodiny anglického jazyka ve třídách vybavených interaktivní tabulí a jednu hodinu týdně mají v multimediální učebně, kde žáci sedí u počítačů, které jsou napojené na software sanako, který je vytvořený přímo pro výuku cizích jazyků. Každý počítač je vybaven sluchátky pro kvalitní poslech. V této třídě jsou také k dispozici dvě interaktivní tabule.

3.1.2 Popis výzkumného vzorku

Svůj výzkum jsem realizovala ve dvou studijních skupinách, které učila má uvádějící učitelka. Učila jsem skupiny žáků 8. a 9. tříd. Ve skupině 8. tříd bylo sedm chlapců a osm dívek, dohromady tedy 15 žáků z tříd 8. A, 8. B a 8. C. Tato skupina spolu jako kolektiv nefungovala dobře. Z informací, které mi poskytla uvádějící učitelka, jsem zjistila, že v 8. třídách jsou dlouhodobější problémy s šikanou a s vyčleňováním jedinců z kolektivu. Žáci se v této skupině rozdělovali na několik skupin, které spolu nekomunikovaly a do toho byly ve třídě tři dívky, které nebyly členkami ani jedné skupiny. Ve třídě bylo několik žáků s výbornými studijními výsledky, poté tam bylo několik žáků s průměrnými výsledky a dále bylo ve třídě pět žáků, kteří měli podprůměrné výsledky v hodinách anglického jazyka. Jedna z žákyň měla odlišný mateřský jazyk a do skupiny byla začleněna na začátku školního roku, v tomto kolektivu tedy zatím strávila jen šest měsíců. Výuka v této třídě byla velice náročná, protože se mnou, až na pár výjimek, nechtěli žáci komunikovat. Kvůli problémům v kolektivu jsem se snažila vyhýbat skupinové práci, která by mohla být pro některé žáky stresující a snažila jsem se ve třídě vytvořit optimální podmínky pro to, aby se žáci cítili bezpečně a mohli se soustředit na cíle výuky.

Druhou skupinou, kterou jsem učila anglický jazyk, byla skupina čtrnácti žáků sestavena z tříd 9. A a 9. B. Ve třídě bylo osm chlapců a šest dívek. V této skupině měla

více než polovina žáků výborné znalosti anglického jazyka, zbytek žáků měl průměrné znalosti až na dva jedince, jejichž výkony v anglickém jazyce byly podprůměrné. V této třídě vždy panovala příjemná a uvolněná atmosféra. Až na jednu žákyni, které nerada mluvila nahlas před ostatními, jsem ve třídě nezaregistrovala žádné problémy v kolektivu.

3.2 Výzkumné šetření

3.2.1 Cíle výzkumného šetření

Pro výzkum své diplomové práce jsem zvolila metodu akčního výzkumu, který se skládá ze tří částí. Výzkum je zaměřený na využití formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základní školy. Akční výzkum je typ výzkumu, který je uskutečněn učiteli v praxi a od akademického výzkumu se liší tím, že jsou jeho výsledky více subjektivní. Akční výzkum není jednorázovou intervencí, naopak každá akce ve výzkumu ovlivňuje jeho další postup. Akční výzkum zlepšuje kvalitu pedagogické činnosti a dosahování výsledků. Na základě poznatků akčního výzkumu učitel zkvalitňuje svou pedagogickou činnost. Důležitými prvky akčního výzkumu jsou: plánování, činnost, pozorování a reflexe, na kterou navazuje další plánování. Akční výzkum může být také rozdělen do několika etap: formulace problému, sběr informací, následné vyhodnocení informací, sdělení výsledků a akční plán (Nezvalová, 2003). Na základě těchto poznatků jsem postupovala následovně.

V první části se zaměřím na techniky, které jsem se na základě vypracování teoretické části a konzultací se svojí uvádějící učitelkou rozhodla použít při výuce anglického jazyka v daných třídách. Techniky formativního hodnocení podrobně popíši zvlášť u každé třídy. Druhá část výzkumu bude zaměřena na moji zpětnou vazbu, zpětnou vazbu mé uvádějící učitelky, a především zpětnou vazbu žáků na metody formativního hodnocení, které jsem zakomponovala do jejich výuky. V třetí části výzkumu budu analyzovat interview, které jsem vedla se svojí uvádějící učitelkou, která na základní škole vyučuje anglický jazyk. Interview bude zaměřené na to, jaké povědomí má učitelka o formativním hodnocení a zda jej využívá ve své výuce. Nakonec učitelce doporučím metody formativního hodnocení, které by mohly zefektivnit její budoucí výuku.

Pro svůj výzkum jsem si stanovila následující výzkumné cíle:

1. Používat vybrané metody formativního hodnocení při měsíční praxi ve vybraných třídách 2. stupně základní školy.

2. Zjistit, zda má formativní hodnocení vliv na výkony žáků ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základní školy.
3. Získat zpětnou vazbu od žáků, která bude popisovat jejich pocity a názory na výuku, ve které jsem používala formativní hodnocení.
4. Zjistit, zda má uvádějící učitelka na vybrané základní škole používá formativní hodnocení ve své výuce a doporučit jí techniky, které by mohly být efektivní v její budoucí výuce.

Pro dosažení výzkumných cílů jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

1. *Jaké metody formativního hodnocení jsou efektivní při výuce anglického jazyka v konkrétních třídách 2. stupně základní školy?*
2. *Jakým způsobem ovlivňuje formativní hodnocení výkon žáků 2. stupně v hodinách anglického jazyka?*
3. *Jak žáci 2. stupně hodnotí zavádění formativního hodnocení do výuky anglického jazyka?*
4. *Jaké formy formativního hodnocení využívá učitelka anglického jazyka při své výuce a jaké techniky by ji mohly do budoucna pomoci?*

3.2.2 Metodologie

Výzkum ke své diplomové práci jsem realizovala na své čtyřtýdenní souvislé praxi na základní škole. První týden praxe jsem chodila na náslechy do hodin anglického jazyka v různých třídách 2. stupně (dohromady 11 hodin), kde jsem pozorně sledovala průběh hodin. V dalších třech týdnech jsem vyučovala ve třech vybraných skupinách, konkrétně popsaných v předchozí kapitole. V těchto třech týdnech jsem do své výuky anglického jazyka začleňovala různé techniky formativního hodnocení, u kterých jsem vyhodnotila, že by mohly být v jednotlivých třídách efektivní. Skupiny žáků z 9. a 8. ročníků jsem vyučovala třikrát týdně, tedy všechny hodiny anglického jazyka (dohromady 9 hodin). Formativní hodnocení jsem se snažila do svých hodin začlenit co nejdříve, první hodiny výuky pro mě ale byly náročné do té míry, že jsem se soustředila především na seznámení se s každou třídou takovým způsobem, abych byla schopna zhodnotit, jaké formy formativního hodnocení budou pro každou třídu ideální. V následujících kapitolách se budu podrobně věnovat analýze výuky v jednotlivých třídách.

3.2.3 Formativní hodnocení v 8. ročníků

Tato studijní skupina pro mě představovala velkou výzvu. Žáci v této skupině byli velice mlčenliví a ve třídě panovala poměrně napjatá atmosféra. Zpočátku jsem se obávala, jak budou žáci reagovat na způsob mé výuky, který se mírně lišil od výukového stylu, na který jsou zvyklí. Po několika odučených hodinách jsem přišla na způsob plánování výuky v této třídě, který jsem považovala za efektivní.

Tuto třídu jsem začala učit ve chvíli, kdy žáci poslouchali a četli poměrně rozsáhlý článek v učebnici. Mým úkolem bylo prověřit, jak žáci článku porozuměli a zároveň se zaměřit na procvičení nepravidelný sloves v minulém čase, která se v článku objevily. V následujících hodinách bylo mým cílem naučit žáky používat v kontextu novou slovní zásobu z učebnice a pracovního sešitu. Dále jsem s žáky probrala předpony some-, any-, no- a every- a posledním tématem v této třídě byl přítomný průběhový čas pro vyjádření budoucnosti. V následujících odstavcích zmíním všechny metody formativního hodnocení, které jsem v této třídě používala. Metody formativního hodnocení jsem se snažila vybírat s ohledem na konkrétní třídu. Na základě svého pozorování na náslesích a konzultací s uvádějící učitelkou, jsem zvolila následující metody.

Stanovení cílů hodiny

Snažila jsem se postupovat podle Wiliama a Leahyové (2016) a nebrat cíle výuky jako fráze, které se oznámí hned na začátku hodiny a se kterými se pak už nijak nepracuje. Při stanovení cílů jsem měla problém s tím, aby pouze nepopisovala činnosti, které jsem měla pro výuku naplánované. Při stanovování cílů jsem se snažila nebýt příliš konkrétní, ale zároveň cíle stanovovat „na míru“ této třídě. S cíli výuky jsem žáky seznámila většinou po počáteční warm-up aktivitě, která byla zaměřená na opakování nově naučené slovní zásoby nebo na konverzování. Cíle jsem nejdříve řekla anglicky a potom, jelikož bylo ve třídě několik žáků, kteří rozuměli velmi špatně, jsem cíle zopakovala i v češtině.

Příklady cílů, které jsem v hodinách 8. třídy stanovila:

- Today you are going to summarize the text that you read in the previous lesson and then you are going to use the irregular verbs in the past tense from the text in different sentences. (Dnes shrnete, o čem byl článek, který jste četli v minulé hodině. Potom budete tvořit věty s nepravidelnými slovesy v minulém čase, které v textu najdete.)

- Today you are going to learn the rules for using some-, any-, no- and every- in connection with body and thing and in what situations we are using these words. You will practice using these words in various situations. (Dnes se naučíte pravidla pro používání předpon some-, any-, no-, a every-, ve spojení s body a thing a řekneme si, v jakých situacích používáme tyto různé tvary. Potom budete procvičovat používání těchto slov v různých situacích.)
- In today's lesson you are going to learn how to use the present continuous when we talk about the future. Then you are going to talk about your plans for the next few days and you will use the present continous for that. (V dnešní hodině se naučíte, jak používat přítomný průběhový čas pro vyjádření budoucnosti. Potom budete mluvit o vašich plánech na nadcházející dny a budete u toho používat přítomný průběhový čas.)
- Today you are going to write plans for a girl according to her diary using the present continuous. Then you are going to talk to each other about your plans. (Dnes budete psát plány pro dívku podle jejího diáře s použitím přítomného průběhového času. Potom budete mluvit o svých plánech mezi sebou.)

Na konci vyučovací hodiny jsem poté shrnula, co jsme během hodiny udělali a zmínila jsem, zda se podařilo naplnit stanovený cíl. Pokud na konci hodiny zbývalo více času, požádala jsem jednoho z žáků, aby shrnul, co v hodině dělali.

Kladení otázek

Další metodou, která je řazena mezi metody formativního hodnocení, je metoda kladení otázek. Kromě běžného kladení otázek, které je samozřejmostí každé hodiny, jsem se v této třídě soustředila na vyvolávání všech žáků ve třídě, nejen těch, kteří se hlásí. Když jsem v této třídě pokládala otázky, pět aktivních žáků se vždy přihlásilo. Mým cílem ale bylo to, aby mluvili všichni žáci ve třídě, i když se nehlásí a tváří se, že mluvit nechtějí. V každé hodině jsem tedy dávala pozor, abych dala slovo každému žákovi ve třídě, nehledě na to, zda se hlásí nebo ne. U méně zdatných žáků jsem se rozhodla postupovat tak, že jsem je úmyslně vyvolávala na jednodušší otázky. V případě kontroly různých cvičení v učebnici a pracovním sešitu jsem tyto žáky vyvolávala na jednoduché části. Pokud žák odpověď nevěděl, snažila jsem se ho navést dalšími otázkami, aby zkusil odpověď vymyslet. Tento postup nebyl vždy užitečný, ale mým cílem bylo, aby žáci nezískali pocit, že stačí, když odpoví: „I don't know," a dál od nich nebudu nic chtít.

Další techniku zaměřenou na otázky, kterou jsem zařazovala do hodin v této třídě, byla technika sdílení se spolužákem. Například v jedné hodině jsem s žáky probírala použití přítomného průběhového času pro vytváření budoucích plánů a já jsem žákům položila otázku, jaké jsou jejich plány na dnešní odpoledne a dnešní večer. Žáci měli dát tyto plány do vět s použitím přítomného průběhového času. Nejdříve jsem žákům řekla několik příkladů, následně jsem jim poskytla čas na přemýšlení a poté jsem je požádala, aby své plány sdíleli se spolužákem v lavici. Poté jsem chodila mezi lavicemi, poslouchala jsem jednotlivé dvojice a když žáci chybovali, pomáhala jsem jim s tvořením správných gramatických tvarů. Po několika minutách jsem požádala několik žáků, aby sdělili plány svého spolužáka celé třídě.

Obě techniky jsem v této třídě používala každou hodinu, protože rozmluvit tuto třídu, ve které běžně mluvili jen někteří, bylo mojí prioritou. I u tichých žáků jsem si během několika hodin všimla, že je pro ně komunikace se spolužáky jednodušší a že nejsou tak překvapeni z toho, když je vyvolám, aniž by se hlásili.

Metoda Semafor

Metodu semafor jsem do výuky zařazovala jako další způsob zjišťování aktuálního stavu učení žáků a zároveň jako způsob sebehodnocení žáků. Tuto metodu jsem používala tak, že jsem žákům v každé hodině rozdala tři různě barevné kartičky. První kartička byla zelená s nápisem *I understand*, druhá kartička byla žlutá a na té byl nápis *I'm not sure* a poslední kartička měla červenou barvu s nápisem *I don't understand.* Žákům jsem vysvětlila, co metoda semafor (traffic lights) obnáší. V průběhu výuky museli všichni ukázat jednu z kartiček, když jsem je vyzvala frází „show me the traffic lights". Žáky jsem k tomuto úkolu vyzývala, kdykoliv jsem jim zadala nějaký úkol např. cvičení v pracovním sešitu, instrukce před poslechem nebo instrukce pro práci ve dvojicích. Při vysvětlování gramatiky jsem žáky průběžně vyzývala k ukázání karet, abych věděla, zda můžu pokračovat dál. Na karty jsem úmyslně natiskla i krátké nápisy, aby žákům připomínaly, co přesně každá z karet znamená a nemuseli se na to doptávat.

Zpočátku žákům trvalo, než se naučili karty ukazovat a dalším problémem bylo nepravdivé ukazování karet. Jelikož bylo ve třídě pět žáků, o kterých jsem věděla, že většinou potřebují látku nebo zadání vysvětlit několikrát, bylo zřejmé, že když začali ukazovat zelené karty, zadání ani látce zatím příliš nerozumí. Tento problém jsem vyřešila tak, že jsem se zeptala jednoho z žáků, u kterého jsem měla pochybnosti, že ukazuje kartu pravdivě, na zopakování toho, co mají všichni dělat. Když mi žák

neodpověděl, poprosila jsem ho, aby v tu chvíli ukázal kartu červenou, ne zelenou. Od té chvíle už žáci neukazovali pouze zelené karty. Kdykoliv se objevily žluté nebo červené karty, zopakovala jsem zadání znovu nebo jsem vyzvala někoho z žáků, kteří ukazovali barvu zelenou, aby vysvětlili zadání svými slovy.

Pokud několik žáků ukazovalo žlutou nebo červenou kartu při vysvětlování gramatických jevů, požádala jsem tyto žáky, aby si sedli do jedné skupiny. Ostatním žákům jsem zadala samostatnou práci, která byla zaměřená na procvičování dané gramatiky a jednalo se buď o cvičení pracovním sešitu, v učebnici nebo o konverzační aktivitu. V menší skupince jsem žákům znovu vysvětlila pravidla pro používání gramatiky, např. jak se tvoří přítomný průběhový čas a za jakých podmínek jej můžeme použít pro vyjádření budoucnosti. Ve chvíli, kdy žáci začali chápat a dokázali sami čas správně používat, se vrátili zpět na svá místa a já jsem pokračovala ve výuce.

Metoda semafor byla v této třídě velice nápomocná, protože zrychlovala proces zjišťování porozumění žáků a šetřila čas, který bych jinak věnovala individuálnímu vysvětlování zadání či gramatiky jednotlivcům. Na konci souvislé praxe už žáci byli na používání barevných karet zvyklí a ve zpětné vazbě se k této metodě vyjadřovali pozitivně.

Poskytování zpětné vazby

Zpětnou vazbu jsem se snažila poskytovat neustále v průběhu své praxe. Zpětná vazba pro mě představuje prostředek, který žákům ihned sdělí, jak se jim v učení daří. Používala jsem zpětnou vazbu korektivní i pozitivní a sdělovala jsem ji žákům výhradně slovně. Při samostatné práci jsem chodila mezi jednotlivými žáky a kontrolovala jejich práci. Pokud žák pracoval dobře a nechyboval, moje zpětná vazba byla krátká a zároveň ujišťující, že postupuje správně (např. „You are doing great!“, „That's correct!“, „Good job! You can continue.”). Když jsem viděla, že žák chybuje, použila jsem direktivní zpětnou vazbu a individuálně jsem mu vysvětlila v čem dělá chybu a jak ji může opravit. V některých případech jsem žákovi pouze naznačila, že má ve cvičení chybu a ať ji zkusí najít a opravit sám.

Pokud jsem žáka vyvolala a jeho odpověď obsahovala chybu, např. gramatickou nebo chybu ve výslovnosti, nechala jsem žáka jeho odpověď dokončit a poté jsem opravila chyby, které v jeho odpovědi zazněly. Např. když žák zapomněl přidat koncovku -s ve 3. osobě čísla jednotného, zopakovala jsem sloveso s osobou ve správném tvaru s důrazem na koncovku. Při chybě ve výslovnosti jsem řekla správnou výslovnost slova

a požádala jsem žáka, aby po mně slovo zopakoval, čímž si výslovnost procvičil. Pokud byla žákova odpověď bez chyby, znovu jsem použila krátkou pozitivní zpětnou vazbu, která měla sloužit jako ocenění a zároveň jako motivace k dalšímu učení.

Poskytování okamžité zpětné vazby, konkrétně slovní, vnímám velice pozitivně. Díky ní můžu každému žákovi sdělit, jak si vede, co dělá správně a co by měl zlepšit. Tento způsob zpětné vazby není nijak časově náročný a myslím si, že je to jeden ze způsobů formativního hodnocení, který používá většina učitelů, aniž by jej označovala jako formativní.

Testování

Pro tuto třídu jsem připravovala dva testy, které musely být známkované. Jeden z testů byl zaměřen na psaní slovní zásoby a druhý test zjišťoval, zda žáci umí používat předpony some-, any-, every a no-. Pro testy na slovní zásobu mají žáci stanovenou pevnou bodovou škálu, podle které jsou jejich testy hodnoceny již od 5. třídy. Formativní hodnocení jsem v tomto případě nevyužila.

V testu zaměřeném na používání předpon jsem žákům předem oznámila způsob, kterým budu test hodnotit. Žáci tedy dopředu věděli, jaká jsou kritéria úspěchu. Po rozdání opravených testů jsem se u každého žáka zastavila a poskytla jsem mu slovní vazbu k jeho testu. Pokud žák chyboval, řekla jsem mu, v čem udělal chybu a jakými pravidly by se měl řídit při budoucím používání předpon.

Kooperativní učení

V této třídě jsem se zařazení kooperativního učení obávala, protože z pozorování a od uvádějící učitelky jsem věděla, že ve třídě nepanuje přátelské klima, i když se sama snažila používat kooperativní učení často. Při tvoření skupin pro kooperativní učení jsem se řídila tím, aby se nikdo ve skupině necítil nepříjemně. Tuto metodu jsem do výuky zařadila při učení nové slovní zásoby. Žákům jsem nejdříve ukázala kartičky s obrázky a řekla jim správnou výslovnost, kterou po mě zopakovali a pak jsem se jich zeptala na český překlad. Poté žáci utvořili čtyři skupiny a do každé skupiny jsem rozdala set několika kartiček, na kterých byly obrázky a pod nimi anglicky psané významy slov. Žákům jsem sdělila, že cílem aktivity je, aby se každý člen skupiny naučil správnou výslovnost slov, věděl význam slova a používal slova ve větách. Na začátku aktivity jsem uvedla příklady aktivit, které mohou při učení používat, ale měli možnost vymyslet si i své vlastní strategie, kterými se naučí slovíčka používat. Žákům jsem pro tuto aktivitu

vyhradila dostatek času. V průběhu aktivity jsem chodila mezi jednotlivými skupinami žáků a pozorovala jsem, zda slova správně vyslovují a zda je správně používají ve větách. Ve skupinách jsem chtěla slyšet mluvit každého žáka, abych sama zhodnotila, zda všichni naplňují cíle aktivity. Na konci aktivity jsem každou skupinu vyzvala, aby zhodnotila svůj výkon a zda se podařilo každému ve skupině naplnit cíle. Poté jsem skupině poskytla svoje slovní hodnocení a až potom jsem ukončila práci ve skupině.

Cílem této aktivity bylo efektivní použití kooperativního učení k naučení slovní zásoby a zároveň trénování vrstevnického hodnocení, když měli žáci hodnotit, jak se jim podařilo naplnit cíle aktivity.

Sebehodnocení

Hlavní metodou pro sebehodnocení v této třídě byla již zmíněná metoda semafor. V průběhu vyučovacích hodin jsem žáky několikrát vyzvala k tomu, aby podle barevných karet sami zhodnotili, do jaké míry látce nebo instrukcím rozumí. Zpočátku žáci používali především zelené karty, ale když jsem si chtěla ověřit, zda opravdu porozuměli, v mnoha případech jsem se přesvědčila, že žáci neukazují karty pravdivě. Díky pravidelnému používání barevných karet si žáci postupně zvykli a ke konci praxe už pro ně zdvižení žluté nebo červené karty nepředstavovalo problém.

3.2.3.1 Vlastní zpětná vazba na formativní hodnocení v 8. třídě

Na začátku praxe jsem měla mírné obavy z vyučování této třídy. Po prvních hodinách na mě žáci působili tak, že je výuka anglického jazyka obtěžuje a aktivity v hodinách plní jen z donucení. Po několika konzultacích se svou uvádějící učitelkou jsem zjistila, že žáci v této studijní skupině takto reagují i v jejích hodinách a že si reakce žáků nemám brát osobně.

Při představování různých metod formativního hodnocení, konkrétně metodě semaforu, působili žáci značně nedůvěřivě. Po několika hodinách si ale začali zvykat a formativní hodnocení začali dle mého názoru vnímat jako běžnou součást výuky se mnou.

V této třídě se mi nejvíce osvědčila právě metoda semafor ve spojení s individualizací výuky. Jelikož bylo ve třídě několik žáků se špatnou úrovní anglického jazyka, při vysvětlování nové látky jsem je po počátečním vysvětlení a procvičení látky spojila do menší skupiny. Žáci většinou sami pomocí karet ukázali, že látce nerozumí a potřebují pomoc. Ostatním žákům jsem zadala samostatnou práci zaměřenou na procvičování a této menší skupině žáků jsem látku znovu vysvětlila a procvičila jsem ji

s nimi tak, aby všichni ve skupině chápali alespoň základ. Výsledkem této metody nebylo okamžité pochopení látky, ale všímala jsem si, že i méně zdatní žáci chápou základy, které jsem se jim snažila vštípit, a to pro mě představovalo velký úspěch.

Metodu semafor hodnotím pozitivně i z hlediska sebehodnocení. Tato třída byla velmi tichá a barevné karty představovali efektivní způsob, jak od žáků dostat zpětnou vazbu reflektující jejich názor na to, jak aktuálně hodnotí své učení.

Další pokrok v této třídě jsem pozorovala v lepší komunikaci žáků. Díky metodě vyvolávání žáků bez hlášení se ke slovu dostali všichni žáci a procvičovali si tím mluvení před ostatními. Komunikaci také procvičovaly krátké diskuse ve dvojicích, které jsem se snažila začleňovat do každé vyučovaní hodiny. Ve dvojicích žáci působili uvolněně a mluvení většině z nich nedělalo problém.

Velký efekt jsem nepozorovala při stanovování cílů výuky. Žáci většinou působili lhostejně k tématům, která se v hodinách probírala a oznamování cílů hodiny pro ně nebylo důležitou informací. Mohlo to být způsobené nesprávnou formulací cílů, která nebyla dostatečně podnětná. Podobný pocit jsem měla i z kooperativního učení. Žádoucí efekt se dostavil pouze při jedné skupinové aktivitě. Myslím si, že kooperativní učení je vhodné používat postupně, aby si na něj žáci zvykli, nezařazovat ho do každé hodiny, pokud vím, že jsou ve třídě problémy v kolektivu.

Celkově hodnotím vliv formativního hodnocení v této studijní skupině 8. tříd pozitivně. Kvůli časové dotaci souvislé praxe jsem měla možnost použít omezenou škálu metod, které jsem se snažila vybírat podle třídního kolektivu a atmosféry. Nechtěla jsem, aby se někdo z žáků cítil v mých hodinách nepříjemně kvůli použitým výukovým metodám, proto jsem si stanovila cíl, že pro tuto třídu budu vybírat metody „na míru“. Podle mého názoru formativní hodnocení v této třídě pomohlo především znalostně slabším žákům, kteří měli možnost v hodinách více komunikovat a měli možnost individuálního vysvětlení látky.

3.2.3.2 Zpětná vazba žáků 8. tříd

Na zpětnou vazbu v této třídě jsem si vyčlenila dostatek času v poslední hodině, kterou jsem žáky učila. Mým prvotním úmyslem bylo provést s žáky ohniskovou skupinu, tento návrh jsem však zavrhla po zkušenostech, které jsem při výuce v této třídě zažila. Rozhodla jsem se proto o psanou zpětnou vazbu. Připravila jsem pro žáky papíry s natištěnými otázkami, které se týkaly jejich celého dojmu z hodin učených mnou a poté

otázkami zaměřenými na formativní hodnocení. Ve třídě bylo ten den přítomno dvanáct žáků, dostala jsem tedy dvanáct zpětných vazeb.

Otázky pro zpětnou vazbu:

- Jak bys zhodnotil/a svůj výkon v této hodině?
- Jak bys zhodnotil/a vyučování praktikantky za uplynulé tři týdny?
- Dostáváš raději známky nebo ti více vyhovuje slovní hodnocení?
- Jak se cítíš při práci ve skupině/ve dvojicích?
- Myslíš si, že používání „semaforu“ zlepšilo tvé učení v hodinách angličtiny? Chtěl/a bys „semafor“ nadále používat?
- Pomohlo ti formativní hodnocení v učení? Chtěl/a bys, aby se formativní hodnocení používalo v hodinách angličtiny dál?

Ze zpětných vazeb jsem vyhodnotila následující informace:

- Někteří žáci měli tendenci podhodnocovat svůj výkon v hodinách, protože ti, kteří ve třídě vynikají výbornou znalostí angličtiny, hodnotili svůj výkon jako „průměrný“ nebo „nic moc“. Zbytek třídy byl v posuzování vlastních výkonů realistický a nezaznamenala jsem, že by někdo svůj výkon nadhodnocoval.
- Zpětná vazba zaměřená na mé učení byla velmi pozitivní. Žáci zmiňovali, že umím vysvětlit učivo a že na ně nekřičím.
- V otázce týkající se známky versus slovního hodnocení byla třída rozdělená na polovinu. Ze zpětné vazby jsem zjistila, že úspěšnější žáci preferují známkování, zatímco méně úspěšným žákům vyhovuje slovní hodnocení, ve kterém se dozví, kde přesně udělali chybu a jak ji mohou opravit.
- Většina žáků odpověděla, že při skupinové práci nebo práci ve dvojicích se cítí dobře nebo komfortně. Některé z žákyň se ve dvojicích cítí líp než sami. Jeden z žáků odpověděl, že práce ve skupinách je dobrá jen když „nevyfasuje někoho trapného“, což vypovídá o chování některých žáků při tvoření skupin.
- Metodu semaforu žáci hodnotili většinou pozitivně. Někteří žáci uvedli, že metoda zpomalovala hodinu, někteří naopak ocenili, že zdvižení karet je lepší než pokaždé odpovídat, zda něčemu rozumí. Méně úspěšní žáci oceňovali, že díky semaforu lépe chápali látku, protože jsem ji vysvětlila několikrát. I v otázce dalšího používání semaforu byla třída rozdělená na „lepší a horší“ žáky. Méně

úspěšní žáci by chtěli používat semafor i v budoucnu, zatímco žáci, kteří neměli s angličtinou problémy, semafor nepotřebovali.

- Podobné odpovědi zazněly i na poslední otázku. Formativní hodnocení lépe hodnotili žáci, kteří v angličtině nevynikají a různé metody jim pomohly lepé angličtině porozumět a zlepšovat se. Úspěšné žáky metody prý naopak zpomalovaly a formativní hodnocení celkově hodnotili spíš neutrálně nebo negativně.

3.2.3.3 Zpětná vazba uvádějící učitelky na výuku v 8. třídě

V průběhu celé souvislé praxe jsem s uvádějící učitelkou konzultovala všechny přípravy na hodiny anglického jazyka pro tuto studijní skupinu. Jelikož učitelka působí i jako metodik prevence na škole, znala žáky a klima ve třídě velmi dobře. Největším problémem v této třídě bylo začlenění vyloučených jedinců do kolektivu. Uvádějící učitelka mi byla vždy k dispozici a konzultovala se mnou všechny metody formativního hodnocení, které jsem ve třídě chtěla používat. V některých případech mi doporučila metodu mírně upravit nebo vynechat úplně, protože by ve třídě pravděpodobně nefungovala. Tyto rady se týkaly především metod kooperativního učení. Učitelka byla přítomna po dobu všech hodin, které jsem učila a používání metod formativního hodnocení hodnotila jako zajímavé oživení výuky. Pozitivně hodnotila individualizaci práce pomocí metody semafor, kdy jsem slabším žákům vysvětlovala látku znovu, zatímco zbytek třídy pokračoval dál v procvičování. Přínosy formativního hodnocení v této třídě viděla uvádějící učitelka především ve zlepšení výkonů slabších žáků a ve zlepšení komunikace mezi žáky.

3.2.4 Formativní hodnocení v 9. ročníků

Tato studijní skupina složena z žáků dvou 9. tříd na mě působila zcela jiným dojmem než skupina 8. tříd. V této třídě panovala přátelská atmosféra a za celou dobu strávenou s touto třídou jsem řešila jen jeden problém, který podrobněji rozeberu v jedné z následujících metod. Žáci byli zpočátku nemluvní nejspíš z toho důvodu, že mě neznali a nevěděli, jakým způsobem s nimi budu pracovat. Po několika odučených hodinách už se komunikace zlepšila, a i mimo vyučovací hodiny jsem s žáky běžně komunikovala. V této třídě jsem do výuky zakomponovala více metod formativního hodnocení, protože žáci pracovali v rychlejším tempu a úroveň jejich angličtiny se až na výjimky příliš nelišila.

Tuto třídu jsem začala učit ve chvíli, kdy uvádějící učitelka s žáky probrala základní pravidla pro tvoření vztažných vět. S žáky jsem tedy probírala vztažné věty, na které jsem navázala vysvětlením gramatiky modálních sloves should/shouldn't a might/might not. Další téma bylo zdravé stravovací návyky, na které navazovalo téma týkajícího se zdravotních problémů a jejich léčení.

Stanovení výukových cílů

I v této třídě jsem si pro každou vyučovací hodinu stanovila výukové cíle, které jsem žákům představila v průběhu hodiny a na konci hodiny jsem zhodnotila, zda se cíle podařily naplnit. Cíle jsem většinou zmínila po počáteční warm-up aktivitě. Cíle jsem se snažila formulovat jednoduše, aby jim žáci snadno porozuměli a dokázali poté zhodnotit, zda se je podařilo naplnit. Cíle jsem oznámila nejdříve v angličtině a poté jsem je zopakovala v češtině.

Příklady cílů stanovených v 9. třídě:

- In today's lesson you are going to learn how to add more information about people or things in one sentence using relative pronouns who, which or that. (V dnešní hodině se naučíte, jak rozvíjet podstatná jména pomocí vztažných zájmen who, which nebo that.)
- Today you are going to learn how to give advice to people. (Dnes se naučíte dávat lidem rady.)
- Today you are going to read about various types of diets and then you will advice your classmates about how they can improve their diet. (Dnes budete číst o různých způsobech stravování a potom budete radit svým spolužákům, jak mohou zlepšit své stravování.)
- Today you are going to decide what treatments are the best for various health problems. (Dnes budete rozhodovat o léčbách, které jsou vhodné pro různé zdravotní problémy).

Na konci hodiny jsem se k cílům vrátila a buď jsem sama shrnula, co žáci v hodině dělali a zda se žákům podařilo splnit stanovený cíl nebo jsem požádala někoho z žáků, aby shrnul, čeho se jim v hodině povedlo dosáhnout.

Kladení otázek

Také v této třídě jsem se snažila zavést systém, kdy jsem žáky nevyvolávala jen podle zvednuté ruky, ale snažila jsem se v každé hodině vyvolat všechny žáky. I v této třídě jsem volila takovou strategii, že méně zdatné žáky jsem vyvolávala na jednoduché otázky, abych je motivovala pozitivní zpětnou vazbou, zatímco pokročilým žákům jsem kladla otázky, které pro ně mohly představovat výzvu.

Několikrát jsem v této třídě použila metodu sdílení se spolužákem, kdy jsem žákům položila otázku a požádala je, aby si vyměnili své názory se spolužákem v lavici. Já jsem mezitím chodila mezi lavicemi a poslouchala jsem, zda žáci mluví k tématu a jaké jsou jejich odpovědi na otázku. Po několika minutách jsem vyzvala několik žáků, aby sdíleli své odpovědi.

Interpretační naslouchání

Jelikož byla tato třída více komunikativní a žáci po několika hodinách vedených mnou neměli problém s konverzací, zapojovala jsem do svých hodin i interpretační naslouchání. Kladla jsem žákům otázky, na které nebyly jednoznačné odpovědi. Naopak jsem se soustředila na jejich názor a jakým způsobem ho odůvodňují.

Příklad interpretačního naslouchání z jedné hodiny:

- Já: „What should a healthy person eat?“
- Žák J: „Lots of fruit and vegetables and protein.“
- Já: „Definitely, and why is protein important?“
- Žák J: „Because we need protein for muscles.“
- Já: „That’s right, we need protein for building muscles. Do you know what types of food contain protein?“
- Žák Š: „Meat and eggs and cheese.“
- Já: „Yes, there is a lot of protein in these things.“

Žákům jsem položila pouze počáteční otázku a konverzace se poté řídila tím, jak žáci odpovídají. Pokud žák udělal gramatickou chybu nebo chybu ve výslovnosti, zopakovala jsem větu s opravenými výrazy a správnou výslovností.

Metoda semafor

Jednou z hlavních metod formativního hodnocení, které jsem při své výuce v této třídě zaváděla, byla metoda semafor. Princip metody byl stejný jako v 8. třídě. Každému žákovi jsem rozdala tři různobarevné karty a vysvětlila jsem jim, jakým způsobem mají karty ukazovat. Na používání karet jsem odkazovala jako „traffic lights" a používala jsem je především při dávání instrukcí k různým úkolům nebo při vysvětlování gramatiky, kdy jsem chtěla, aby žáci ukázali, zda látce rozumí nebo ji mám zopakovat znovu. Nějakou dobu trvalo, než si žáci na používání karet zvykli. Stalo se například, že jsem žákům vysvětlila instrukce, podle kterých mají vyplňovat cvičení v pracovním sešitu a pak jsem je požádala o zdvižení jedné z karet podle toho, jestli instrukcím porozuměli a někteří žáků moji výzvu nevnímali, protože už koukali do pracovního sešitu. V této třídě nebyl problém s tím, že by žáci ukazovali karty nepravdivě, protože se znalostmi anglického jazyka byli na podobné úrovni a ve třídě bylo takové klima, kdy se před sebou žáci nebáli přiznat, že něčemu nerozumí. V mnoha případech jsem po výzvě ke zdvižení karet vyzvala jednoho z žáků, aby vysvětlil, co mají dělat. Při vysvětlování gramatiky jsem v této třídě používala metodu semafor tak, že jsem šla k jednotlivým žákům, kteří ukázala žlutou nebo červenou kartu a individuálně jsem jim látku vysvětlila.

Konstrukce k tvoření otázek

S touto skupinou žáků jsem vyzkoušela také metodu konstrukcí k tvoření otázek, která sleduje aktuální úroveň učení žáků. Aktivitu jsem zařadila v jedné hodině, kdy žáci četli čtyři krátké články zaměřené na různé styly stravování. Žáky jsem rozdělila do dvojic a každé dvojici jsem rozdala tabulku. Úkolem žáků bylo vymyslet několik otázek, které se ptají na informace obsažené v článcích, které četli. Před samostatnou prací ve dvojicích jsem se ujistila, že všichni žáci znají slova v tabulce. V následující tabulce jsou v prvním sloupci konstrukce, které jsem žákům poskytla a ve druhém jsou otázky, které žáci vymysleli.

Tabulka 3: Konstrukce pro tvoření otázek k textu

Question patterns	Your questions
How is/are…. and …. similar?	How is fruit and vegetables similar?
How does…. influence our health?	How does junk food influence our health?
Explain why …	Explain why are vitamins important.
What are the benefits of eating …?	What are the benefits of eating fish?

Žákům jsem poskytla pro vytvoření otázek týkajících se textu několik minut. Mezitím jsem mezi dvojicemi chodila a kontrolovala, zda tvoří otázky správně. Poté jsem dvojice požádala, aby utvořily skupinu s další dvojicí a navzájem si kladly otázky. Žáci měli k dispozici pracovní sešity, ve kterých měli přístup k textům. Po několika minutách jsem požádala několik žáků, aby přečetli své otázky a náhodně jsem vybrala několik žáků, kteří na otázky odpověděli. Cílem této aktivity bylo zkontrolovat porozumění textu.

Poskytování zpětné vazby

Při poskytování zpětné vazby v této třídě jsem znovu používala několik typů zpětné vazby. Nejčastějším byla kombinace pozitivní a korektivní zpětné vazby, kdy jsem žáky oceňovala za jejich snahu, ale zároveň jsem opravovala jejich chyby. Pokud žák odpovídal na mou otázku a v jeho odpovědi zazněla gramatická chyba či chyba ve výslovnosti, větu jsem po něm zopakovala a dávala jsem důraz na slova, která jsem opravila. U gramatických chyb jsem vysvětlila pravidla, podle kterých má žák postupovat.

Příklad korektivní zpětné vazby:

- Žák J: „I am watching TV at the weekend."
- Já: „Alright, you *were* watching TV at the weekend, because it happened in the past so you need to use the past tense."

Pozitivní zpětnou vazbu jsem v hodinách používala v každou možnou chvíli, protože jsem chtěla žáky motivovat k tomu, aby komunikovali. Nechtěla jsem pouze opravovat jejich chyby, protože by je to mohlo odradit od další komunikace. Zpětnou vazbu jsem používala buď neverbální (např. úsměv, přikývnutí, palec nahoru) nebo krátké fráze (např. „Good job!", „Thank you for you answer!", „That's correct, great!").

Jelikož byla většina žáků v této třídě v anglickém jazyce na dobré úrovni, upřednostňovala jsem používání pomocné zpětné vazby nad direktivní zpětnou vazbou. Při samostatné práci (např. vyplňování cvičení v pracovním sešitu nebo učebnici) jsem chodila mezi žáky a pouze jsem je upozorňovala, že se v jejich práci nachází chyba a ať se ji pokusí sami najít a opravit.

V jednom z písemných úkolů zaměřených na správné používání vztažných vět jsem vyzkoušela techniku Najdi a oprav chybu. Úkolem žáků bylo vymyslet a napsat několik libovolných vět, které měly obsahovat vztažné věty. Při opravování jsem chyby

neopravila, pouze jsem u chyb slovo podtrhla a napsala písmena: g – grammar, s – spelling, wo – word order. Žákům jsem opravený úkol rozdala a poskytla jim čas na opravu. S žáky jsem poté individuálně řešila, zda se jim oprava podařila.

Slovní hodnocení

V této třídě se mi podařilo vyzkoušet si psaní slovního hodnocení k písemnému projevu žáků. Tuto aktivitu jsem zařadila v posledním týdnu své praxe a zadání aktivity jsem založila na tom, co jsem s žáky v průběhu třech týdnů probírala a procvičovala. Žákům jsem rozdala papíry s kritérii, které měli splnit pro úspěšné vypracování úkolu. Žákům jsem předem oznámila, že úkol nebude známkovaný, ale bude hodnocen slovně. Hodnocení bude psané tím způsobem, že zhodnotím, zda se jim podařilo splnit všechna zadaná kritéria a napíšu jim doporučení, co mohou udělat pro budoucí zlepšení. Témata pro psaný úkol jsem vybírala přímo podle témat, které jsem s žáky probírala v předešlých hodinách.

Tabulka č. 4: Kritéria písemného úkolu

Criteria
1. Write at least 5 full sentences
2. Use correct grammar, spelling and word order
3. Use the words which you learnt in the previous lessons (you can use the vocabulary in your workbook)
4. Choose one of the given topics: 1) Your friend wants to get healthier. What advice can you give him/her? 2) Your friend is sick – he/she has a cold. What advice can you give him/her? 3) Write about your daily diet and how you can improve it. 4) What did you do during the spring break?

Žákům jsem poskytla na vypracování úkolu dostatek času. Úkoly jsem opravovala tak, že jsem opravila chyby a napsala jsem slovní zpětnou vazbu, kde jsem se vyjádřila ke splnění všech kritérií, upozornila jsem na chyby a poskytla tipy, jak jim může žák v budoucnu předejít. Z třinácti žáků, kteří ten den byli přítomni v hodině, dva žáci nesplnili minimální rozsah textu. U ostatních žáků jsem opravovala především chyby týkající se gramatiky a hláskování slov. Pokročilejší žáci většinou napsali více vět, než

bylo stanovené, a psali v rozvitých větách. Slabší žáci psali jednoduché věty, ale snažili se dodržovat všechny body v zadání. Tito žáci také pracovali se slovníkem v pracovním sešitu, protože jedním z cílů tohoto úkolu bylo používat nově naučenou slovní zásobu. Několik žáků mělo práci napsanou bez chyby.

Opravování těchto prací bylo časově náročnější, protože jsem v každé práci zhodnotila splnění kritérií, napsala jsem svůj celkový dojem z práce, vyjádřila jsem se k chybám a doporučila jsem postup pro další učení. Zpětnou vazbu jsem psala anglicky, pouze u žáků, kteří mají s angličtinou problémy, jsem psala hodnocení v češtině. Žákům jsem následující hodinu ohodnocené práce rozdala a požádala jsem je, aby si hodnocení přečetli a zkusili používat napsané tipy ve svém dalším učení.

Pro tuto třídu jsem zvolila tuto metodu stanovení kritérií, protože žáci nebyli zvyklí psát delší texty. Cíli této práce bylo vyjadřovat se v celých větách, procvičit si gramatiku a slovní zásobu z předešlých hodin a dodržet daný rozsah práce.

Kooperativní učení

V této třídě jsem začlenila kooperativní učení do výuky několikrát. Skupinová práce v této třídě byla jednodušší než v 8. třídě, kde spolu někteří žáci neradi spolupracovali. Kooperativní učení jsem používala především při učení nové slovní zásoby a při procvičování gramatiky. Jednou z aktivit, kdy žáci pracovali v menších skupinách, bylo procvičování modálních sloves should/shouldn't. Každý žák si vybral kartičku, na které byl napsaný problém. Žáci poté utvořili čtveřice a každý z žáků ve skupině představil svůj problém zbytku skupiny. Každý člen skupiny musel žákovi poskytnout radu a podmínkou bylo, že se rady nesmějí opakovat. V průběhu aktivity jsem obcházela skupiny a pozorovala jsem, zda se zapojují všichni žáci ve skupině a zda správně tvoří věty se slovesy should/shouldn't. Po dokončení aktivity jsem obešla všechny skupiny a zeptala se jich na zpětnou vazbu, jak se jim pracovalo ve skupině a zda všichni členové skupiny dokážou poskytnout radu.

Při jedné ze skupinových prací na konci praxe nastala situace, kdy se jedna žákyně odmítla připojit k jakékoliv skupině. Situace se stala při warm-up aktivitě, kdy měli žáci sdílet své zážitky z jarních prázdnin. Situaci jsem vyřešila tak, že jsem aktivitu s žákyní provedla sama a pak jsem pokračovala ve výuce. Po skončení hodiny jsem situaci řešila s žákyní soukromě. Byla jsem velmi překvapená, protože v této třídě pracovali žáci ve skupinách poměrně často a u žákyně jsem nikdy nezpozorovala diskomfort. Díky této situaci jsem se znovu přesvědčila o tom, že je pro učitele nesmírně důležité, aby rozvíjel

pozitivní třídní klima a dával žákům příležitost rozvíjet mezi sebou přátelské vztahy. Bez dobrého třídního klimatu není možné provádět efektivní skupinovou práci ani vrstevnické hodnocení.

Vrstevnické hodnocení

Vrstevnické hodnocení jsem zahrnovala do skupinových prací, kdy jsem na konci požádala žáky o reflexi práce celé skupiny. Žáci se vyjadřovali k práci skupiny jako celku i k práci jednotlivých členů. Další formou vrstevnického hodnocení bylo vzájemné hodnocení vypracovaných úkolů. Žáci si vyměnili své úkoly mezi sebou a zhodnotili práci svého spolužáka.

3.2.4.1 Vlastní zpětná vazba na formativní hodnocení v 9. třídě

Zavádění formativního hodnocení v této třídě pro mě představovalo menší výzvu v porovnání s 8. třídou. Žáci této třídy byli sice zpočátku nemluvní, ale to se zlepšilo v prvním týdnu, kdy mě žáci poznali a věděli, co ode mě můžou očekávat. V této třídě jsem používala více metod formativního hodnocení, protože jsem s žáky pracovala rychlejším tempem. V této třídě se mi osvědčila metoda semafor především při zadávání instrukcí k práci. Žáci místo toho, aby se museli hlásit a oznamovat, že instrukcím zcela nebo úplně nerozumí, pouze zdvihli žlutou nebo červenou kartu a pro mě to bylo znamení, že jsem podala nejasné instrukce. Interpretační naslouchání pro mě představovalo zajímavý způsob zjišťování, jaká témata žáky zajímají a jaká z nich bych mohla začlenit do další výuky. Další metodou, která se mi osvědčila, byla metoda zadávání kritérií a následné slovní hodnocení podle kritérií. V kombinaci slovního hodnocení a stanovování kritérií vidím velký potenciál pro svoji budoucí praxi, kde bych chtěla tímto způsobem hodnotit pravidelně. Zároveň bych chtěla stanovená kritéria bodovat a na základě získaných bodů vyhodnotit známky.

Stanovování výukových cílů v této třídě hodnotím lépe než v 8. třídě. Pravděpodobně je to způsobené tím, že látku probíranou v 9. třídě pro mě bylo snadnější formulovat. Jsem si ale vědoma, že ve stanovování a formulaci výukových cílů nejsem odborník a tuto oblast budu ve své budoucí praxi trénovat.

Kooperativní učení a práce ve dvojicích v této třídě rozvíjely komunikační dovednosti žáků a zároveň podněcovaly žáky k volení takových strategií učení, díky kterým dosáhnou jako celá skupina nebo dvojice stanovených cílů.

Používání metod formativního hodnocení hodnotím jako efektivní způsob zlepšování výkonů žáků. Žáci přebírali větší zodpovědnost za své učení a díky vrstevnickému hodnocení a sebehodnocení byli nuceni přemýšlet o úrovni jejich vlastního učení. Formativní hodnocení bylo dle mého názoru v této třídě prospěšné pro všechny žáky, protože pokročilejší žáci mohli rozvíjet své znalosti anglického jazyka ve větší míře, zatímco žákům, pro které anglický jazyk představoval problém, jsem se mohla věnovat individuálně a látku tak mohli pochopit lépe.

3.2.4.2 Zpětná vazba žáků 9. tříd

I v této studijní skupině jsem se rozhodla pro zjišťování zpětné vazby pomocí písemného projevu žáků. Obávala jsem se, že by při vytvoření ohniskové skupiny žáci nechtěli komunikovat. Vytvořila jsem tedy podobný seznam otázek jak pro 8. třídu a žáky jsem při poslední hodině strávené se mnou požádala o jejich vyplnění. Ve třídě bylo v této hodině přítomno třináct žáků. Na konci hodiny pak zbylo ještě několik minut času, které jsem využila k neformální debatě o celkovém zhodnocení mého vyučování a také vlivu formativního hodnocení na učení žáků.

Otázky pro zpětnou vazbu:

- Jak bys zhodnotil/a svou práci v hodinách anglického jazyka?
- Jak bys zhodnotil/a vyučování praktikantky za uplynulé tři týdny?
- Dostáváš raději známky nebo ti více vyhovuje slovní hodnocení?
- Myslíš si, že používání „semaforu“ zlepšilo tvé učení v hodinách angličtiny? Chtěl/a bys „semafor“ nadále používat?
- Pomohlo ti formativní hodnocení v učení? Chtěl/a bys, aby se formativní hodnocení používalo v hodinách angličtiny dál?

Ze zpětných vazeb jsem vyhodnotila následující informace:

- Sebehodnocení žáků se velmi lišilo. Ze zpětných vazeb vyplývá, že dívky hodnotí své výkony kritičtěji než chlapci. Sebehodnocení chlapců bylo psané realisticky, uvědomovali si své nedostatky, ale zároveň uznávali, že se v hodinách snaží. Jeden z žáků uvedl, že se sám nedokáže ohodnotit. Tento žák se v každé hodině velice snažil a patřil mezi nadané žáky, ale když měl reflektovat svoji práci, působil nejistě.

- Mé vyučování žáci shodně hodnotili kladně. Oceňovali různorodost a střídání metod. Několik žáků pozorovalo zlepšení v tom, jak vedu výuku. Jeden z žáků kritizoval, že jsem na žáky příliš hodná a že si musím vybudovat respekt.
- V této třídě byly preference známka versus slovní hodnocení rozdělené mezi tři skupiny. Někteří žáci výslovně preferovali slovní hodnocení, protože poskytuje mnohem víc informací o tom, v čem chybují a jak se můžou zlepšit. Poté byli žáci, kteří oba typy hodnocení vnímají podobně a jejich preference se odvíjí od typu úlohy, která je hodnocena. Třetí skupina, složena pouze ze tří žáků, preferovala známkování.
- Na metodu semafor bylo v této třídě několik názorů. Někteří žáci uznávali, že díky této metodě lépe rozuměli látce nebo zadání, protože bylo zopakované. Několik žáků nevidělo rozdíl mezi běžnou výukou a hodinami, kde se používá semafor. Jeden žák, který měl s angličtinou problémy, napsal, že mu používání semaforu dost pomohlo a chtěl by ho používat i v budoucnu. Většina žáků na otázku, zda by chtěli používat semafor i nadále odpověděla, že by to občas mohlo být užitečné. Několik žáků se vyjádřilo tak, že jim semafor nijak nepomáhal.
- Reakce na ostatní metody formativního hodnocení byly vesměs pozitivní. Žáci především oceňovali, že se metody střídaly a hodiny nebyly jednotvárné. Většina žáků napsala, že se při výuce museli víc snažit, víc dávat pozor a tím se toho víc naučili. Až na některé žáky se všichni shodli, že by jim nevadilo používat metody formativního hodnocení v další výuce.

3.2.4.3 Zpětná vazba uvádějící učitelky na výuku v 9. třídě

Při plánování výuky pro tuto třídu byla uvádějící učitelka vždy k dispozici a každou přípravu jsem s ní konzultovala. Uvádějící učitelka mi poskytla velký prostor pro používání různých metod a aktivit ve výuce této třídy. Uvádějící učitelka byla v hodinách přítomna téměř po celou dobu výuky. Po každé hodině mi poskytla zpětnou vazbu, zmínila, co se v hodině povedlo, co se nepovedlo, jaký efekt mělo formativní hodnocení a sdělila mi rady a nápady, jak výuku a metody do příště zlepšit. Formativní hodnocení v této třídě hodnotila jako efektivní způsob zvýšení zodpovědnosti žáků za své učení. Konkrétně zmínila, že ona ve svých hodinách s touto třídou různými technikami neustále zajišťuje, aby ji žáci vnímali a dávali pozor. Já jsem pozornost žáků získávala tak, že jsem v hodinách pravidelně používala metodu semafor, při které museli zpozornět všichni.

Další metodou, která nutila žáky zpozornět, bylo vyvolávání bez hlášení. Uvádějící učitelce se tyto metody líbily nejen z hlediska kontroly pozornosti žáků. Obecně hodnotila mé působení na praxi a používání metod formativního hodnocení velmi pozitivně.

3.3 Interview s uvádějící učitelkou

V poslední část této diplomové práce se věnuji interpretaci hloubkového rozhovoru s uvádějící učitelkou. Dle přesné terminologie jsem s uvádějící učitelkou provedla polostrukturované interview (Chrástka, 2007), pro které jsem měla připravený seznam otázek, ale zároveň se některé otázky odvíjely od odpovědí učitelky. Otázky pro interview jsem rozdělila do dvou kategorií. Nejdříve jsem své uvádějící učitelce kladla otázky týkající se obecných teoretických informací o formativním hodnocení. Další sada otázek byla zaměřena na to, zda uvádějící učitelka ve své výuce používá metody formativního hodnocení. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak má uvádějící učitelka chápe formativní hodnocení, jaký je její názor na jeho používání a jakým způsobem používá formativní hodnocení ve své výuce.

Interview jsem si se souhlasem uvádějící učitelky nahrávala a poté přepsala jeho přesně znění. Otázky k interview i jeho přesný přepis jsou přiloženy v přílohách.

3.3.1 Vyhodnocení získaných dat

Jelikož jsem svou měsíční praxi začala tím, že jsem chodila do hodin na náslechy, všimla jsem si už v té době, že má uvádějící učitelka aplikuje některé formy formativního hodnocení do své výuky, např. kooperativní učení, okamžitou zpětnou vazbu, stanovení cílů výuky nebo poskytování slovní zpětné vazby ke známkovaným testům. Když jsem to s ní poté konzultovala, sdělila mi, že o těchto metodách nepřemýšlí jako o formativním hodnocení, ale poskytování zpětné vazby žákům, která je má posunout dál v učení.

Z odpovědí v interview na první skupinu otázek jsem zjistila, že uvádějící učitelka povědomí o formativním hodnocení má, ačkoliv jej chápe jako zpětnou vazbu pro žáka, který na základě této vazby upravuje své snažení a učení. Uvádějící učitelka tedy nezmínila další cíl formativního hodnocení, a to zpětnou vazbu pro učitele, který na základě zjišťování aktuálního stavu učení žáků upravuje a plánuje svoji výuku.

Jako příklad formativního hodnocení učitelka uvedla metodu sebehodnocení, při kterém žák uvede své slabé a silné stránky, co mu v hodinách jde a co by se naopak měl doučit.

Učitelka formativní hodnocení vnímá pozitivně z hlediska poskytování individuální zpětné vazby každému žákovi, zatímco negativa spatřuje v tom, že formativní hodnocení není aplikovatelné vždy. V některých případech, například při psaní slovíček, není nutná reflexe, pouze stačí zjistit, zda žák slovíčka umí nebo neumí.

Další otázka byla zaměřena na učitelčin osobní názor na formativní hodnocení. Formativní hodnocení je podle ní použitelné, ale v kombinaci s hodnocením klasickým (známkování), protože v praxi není na formativní hodnocení vždy dostatek času.

Formativní hodnocení podle učitelky rozhodně ovlivňuje výkony žáka, protože dostává zpětnou vazbu k tomu, co se mu daří a co by měl zlepšit, což mu samotná známka nesdělí. Stejně tak vnímá i vliv formativního hodnocení na motivaci žáka k učení. Díky individuální zpětné vazbě je motivován k tomu, v čem přesně se může zlepšit.

Druhá skupina otázek byla zaměřena na konkrétní používání formativního hodnocení učitelkou. Učitelka způsob svého hodnocení popisuje jako kombinaci známkování, okamžité slovní zpětné vazby a motivačního hodnocení (např. žáci dostávají razítka za splnění drobných úkolů či aktivit v hodinách a tři získaná razítka mohou proměnit v jedničku s 50% váhou). Učitelka také poskytuje slovní zpětnou vazbu k psaným testům, čehož jsem sama byla svědkem. Při zapisování známek do žákovské knížky učitelka obcházela jednotlivé žáky a konzultovala s nimi jejich testy. Pokud žák v testu chyboval, řekla mu učitelka, co si musí do příště procvičit, aby se zlepšil. Na otázku, zda žáci s těmito informacemi dále pracují, však nedokázala odpovědět, protože to nikdy nezkoumala. Může pouze porovnat žákův výkon v dalších hodinách a v testech s těmi předchozími.

Učitelka si stanovuje cíle každé hodiny, ne vždy je však sděluje žákům. Někdy se žáků zeptá, zda by dokázali přijít na to, co bylo cílem hodiny nebo aktivity, ale nestává se to každou hodinu.

Kritéria hodnocení znají žáci před každým testem, který píšou. Jedná se vždy o procentuální škálu, která odpovídá známkám 1 až 5. Konkrétní popis kritérií však žákům k dispozici nedává.

Poslední otázky se týkaly sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Učitelka ve svých hodinách často používá formy skupinových prací, jejichž součástí je vrstevnické hodnocení žáků. Učitelka zdůraznila, že je velmi důležité vytvořit pravidla pro hodnocení

ostatních žáků, aby hodnocení nikomu neubližovalo. Vytvoření bezpečného prostředí někdy trvá dlouhou dobu, v závislosti na konkrétní třídě. Vrstevnické hodnocení si poskytují žáci zásadně ve skupinách, ne před celou třídou, která by mohla svými reakcemi dostat žáky do nepříjemné situace.

Po skončení interview jsem učitelce doporučila literaturu, která se zabývá používáním formativního hodnocení ve výuce a zároveň obsahuje konkrétní metody. Dále jsem učitelce doporučila metody, které se osvědčily mně při mé souvislé praxi a zároveň jsem je neviděla v její výuce: metoda semafor, vyvolávání bez zvednutých rukou, konstrukce pro tvoření otázek, stanovení psaných kritérií a na základě kritérií poskytnout slovní hodnocení nebo odvodit známku.

Interview se svou uvádějící učitelkou a její hodiny, kterých jsem byla součástí jako posluchač, souhrnně hodnotím následovně. Učitelka do svých hodin začleňuje metody formativního hodnocení, aniž by je takto pojmenovávala. Formativní hodnocení vnímá jako hodnocení, které pomáhá žákovi zjišťovat jeho aktuální stav učení a poskytuje mu návrhy na zlepšení. Pozitiva formativního hodnocení spatřuje především v individuálním přístupu k žákům, ale vnímá jej jako časově náročné a neaplikovatelné na některé aktivity/testy. Formativní hodnocení vnímá jako způsob pro zlepšování výkonů a motivace žáků.

3.4 Odpovědi na výzkumné otázky:

1. *Jaké metody formativního hodnocení jsou efektivní při výuce anglického jazyka v konkrétních třídách 2. stupně základní školy?*

V průběhu několika týdnů jsem do své výuky anglického jazyka zařazovala různé metody formativního hodnocení, z nichž se mi nejvíce osvědčila metoda semafor, která zjišťuje aktuální stav učení žáka a zároveň slouží jako nástroj pro sebehodnocení. Mezi další efektivní metody formativního hodnocení řadím vyvolávání žáků bez hlášení, kooperativní učení, i když je v některých třídách složité ho provést, poskytování okamžité zpětné vazby, stanovení kritérií práce a v neposlední řadě vrstevnické hodnocení a sebehodnocení.

2. *Jakým způsobem ovlivňuje formativní hodnocení výkon žáků 2. stupně v hodinách anglického jazyka?*

Po několikatýdenní praxi jsem pozorovala zlepšení komunikace mezi žáky vzájemně a mezi žáky a učitelem. Metoda semafor umožňovala větší individualizaci výuky, díky níž se zlepšovali výkony žáků s horšími studijními výsledky a nadanější žáci měli prostor k většímu rozvoji svých dovedností. Na základě poskytování individuální slovní zpětné vazby žáci věděli, kde dělají chyby a jak své učení zlepšit.

3. *Jak žáci 2. stupně hodnotí zavádění formativního hodnocení do výuky anglického jazyka?*

Reakce žáků na formativní hodnocení byly vesměs pozitivní. Žáci oceňovali především střídání různých metod, které pro ně zároveň byly nové, ale většina z nich nepřemýšlela tak, že by jim metody pomáhaly v učení. Žáci s podprůměrnými výsledky některé z metod oceňovali za to, že jim pomohly k lepšímu porozumění látky a více se toho naučili.

4. *Jaké formy formativního hodnocení využívá učitelka anglického jazyka při své výuce a jaké techniky by ji mohly do budoucna pomoci?*

Má uvádějící učitelka ve své výuce používá několik metod formativního hodnocení, aniž by je takto nazývala. Žákům poskytuje okamžitou zpětnou vazbu, do své výuky začleňuje kooperativní učení, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení a stanovuje si cíle výuky. Pro další výuku jsem jí doporučila metodu semaforu, vyvolávání žáků bez hlášení, stanovení kritérií práce a kombinování slovního hodnocení a známkování.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá využitím formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základní školy. Diplomová práce se skládá z části teoretické a části praktické.

Začátek teoretické části se věnuje pojmu hodnocení obecně a popisuje různé typy školního hodnocení. Následně vysvětluje pojem formativní hodnocení a proč je jeho používání ve výuce prospěšné. Formativní hodnocení je způsob hodnocení, který poskytuje zpětnou vazbu žákovi o stavu jeho učení. Žák se díky formativnímu hodnocení dozvídá, kde se v procesu učení nachází, co se již naučil a co musí udělat pro to, aby se naučil dalšímu. Formativní hodnocení zároveň poskytuje zpětnou vazbu učiteli o stavu učení žáků a na základě toho učitel přizpůsobuje plánování další výuky. Teoretická část také popisuje jednotlivé strategie zavádění formativního hodnocení, mezi které patří stanovení výukových cílů, zjišťování důkazů o učení, poskytování zpětné vazby, která podporuje učení, aktivizace žáků jako zdrojů vzájemného učení a aktivizace žákovské odpovědnosti za své učení.

Na základě teoretických poznatků z první části diplomové práce jsem na vybrané základní škole v rámci měsíční souvislé praxe realizovala akční výzkum. Pro akční výzkum jsem si stanovila čtyři výzkumné otázky. Výzkum jsem rozdělila na tři části. První část výzkumu byla zaměřená na používání různých metod formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka v hodinách 8. a 9. tříd. Druhá část výzkumu se věnovala zhodnocení zpětných vazeb, které jsem dostala od žáků, své uvádějící učitelky a mé vlastní zpětné vazby. V poslední části výzkumu jsem analyzovala interview zaměřené na formativní hodnocení a jeho používání ve výuce, které mi poskytla uvádějící učitelka na konci souvislé praxe.

Z výsledků akčního výzkumu vyplývá, že používání různých metod formativního hodnocení mělo pozitivní vliv na výkon žáků v hodinách anglického jazyka. Během výuky jsem si všímala zlepšení především u žáků, kteří v angličtině nepodávali dobré výkony. Díky metodám formativního hodnocení se podařilo výuku individualizovat do takové míry, že úspěšnější žáci mohli více rozvíjet své jazykové dovednosti, zatímco s méně úspěšnými žáky jsem látku probírala v pomalejším tempu. Zpočátku byly reakce žáků na metody formativního hodnocení rozpačité, čemuž přispívalo i to, že jsem žáky nově vyučovala já. Postupem času si ale žáci na formativní hodnocení zvykli a ke konci praxe už pro ně nepředstavovalo překážku.

Zpětné vazby žáků na formativní hodnocení se lišily. Žáci, kteří byli v anglickém jazyce méně úspěšní, hodnotili formativní hodnocení kladně, protože měli možnost lépe porozumět látce a mohli pracovat v pomalejším tempu. Úspěšní žáci velké výhody ve formativním hodnocení neviděli. Já i uvádějící učitelka jsme se shodly na tom, že formativní hodnocení přispělo k lepší komunikaci mezi žáky a individualizace výuky pomohla méně úspěšným žákům dosahovat lepších výkonů.

Z analýzy interview vyplývá, že uvádějící učitelka začleňuje různé formy formativního hodnocení do své výuky, aniž by je nazývala formativním hodnocením. Pozitivní vliv formativního hodnocení spatřuje především v individualizaci výuky, která pomáhá žákům zlepšovat své učení. Formativní hodnocení vnímá jako časové náročnou činnost, pro kterou někdy není v běžné výuce prostor.

Resumé

This diploma thesis deals with formative assessment in English lessons at the lower-secondary school. Formative assessment is a frequently used term in the connection of the revision of the Framework Education Programme. Formative assessment can be defined as an autonomous form of assessment that is used continuously during school learning. Formative assessment provides students with the information about their current state of learning, knowledge and skills and it offers them tips on how to improve their subsequent learning. Formative assessment also gives feedback to the teacher, who can alter their teaching plan according to the current state of understanding of the students.

Formative assessment is used in the Czech education system sporadically even though it is proven to be an effective way of improving learning and teaching. That is the reason why I have decided to choose this topic for my diploma thesis. The thesis is divided into two parts. The aim of the theoretical part is to provide a general overview of different types of assessment and describe different perspectives of experts on the topic of formative assessment. The theoretical part also compares grading with formative assessment and the main part is dedicated to the description of five different strategies for implementing formative assessment in teaching. Dylan Wiliam (2011) refers to these strategies as follows:

1. Clarifying, understanding, and sharing learning intentions
2. Engineering effective classroom discussions, tasks and activities that elicit evidence of learning
3. Providing feedback that moves learners forward
4. Activating students as learning resources for one another
5. Activating students as owners of their own learning

The aim of the practical part of the thesis, which was carried out through an action research, was to analyse the effect of using formative assessment in English lessons in 8th and 9th grade of the lower-secondary school. The research was divided into three parts. The first part focused on the use of different methods of formative assessment. The second part of the research concluded the feedback on formative assessment from the students, the supervising teacher and myself. The third part of the research analysed an interview with the supervising teacher which focused on her perception of formative assessment and the ways she uses it in her teaching.

The results of the action research showed that using various methods of formative assessment has positive impact on student's performance. Methods such as *traffic lights*, *cooperative teaching*, *setting criteria* or *self-assessment* helped some of the students to improve their skills and subskill in English language. The implementation of formative assessment was difficult at first, but the students got used to it over time. I noticed the biggest difference in improved communicative skills between students and better understanding of less successful students. Students' feedback of formative assessment differed. Students who had problems with English saw formative assessment as a good way of improving their skills while other students did not see any advantages of using formative assessment in the English lessons. Overall, they enjoyed different types of teaching methods which I was using but they saw no difference in their learning.

The final part of the action research concluded that the teacher, who was supervising me during my teaching practise, uses various methods of formative assessment such as *cooperative teaching* or *immediate feedback* in her teaching without considering them as formative. She sees the positive impact of formative assessment in the individualisation of teaching which helps students to improve their learning. On the other hand, she considers formative assessment as a time-consuming activity which cannot be used in classes all the time because of time management.

Seznam použité literatury

Tištěné zdroje

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7152-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

MAREŠ, Jiří. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky: pro posluchače pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *20 principů: shrnutí a doplnění pro český kontext: 20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných žáků od mateřské po střední školu*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7578-014-0.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Pedagogická teorie a praxe.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-5-2.

WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press, (2017). ISBN 978-1-935249-30-7

Internetové zdroje

ANDRADE, Heidi; CIZEK, Gregory J. (ed.). *Handbook of formative assessment* [online]. Routledge, 2010. [cit. 15.04.2023] Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=q0mPAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=andrade+cizek&ots=32CZdlgIo3&sig=vQAd86qCX8jY2Ei0Oz_yFnSHFh8&redir_esc=y#v=onepage&q=andrade%20cizek&f=false

BILANOVÁ, Markéta, Eva LORENCOVIČOVÁ a Jan NETOLIČKA. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-881-3. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/bilanova-metodika-vyuky-anglickeho-jazyka-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf

BLACK, Paul, WILIAM, Dylan. *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* [online]. Phi Delta Kappan, 1998, roč. 80, č. 2, s. 139-148. [cit. 15.04. 2023] Dostupné z: http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. *The power of feedback. Review of educational research* [online]. 2007, 77.1: 81-112. [cit. 15.04.2023] Dostupné z: http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf

KAŠPAROVÁ, Irena, ed. *Metodika, aktuální situace a perspektivy formativního hodnocení v ČR: závěrečná konference Bez známek?! pořádaná v rámci projektu "Klíče k úspěšnému učení"*. [online] Praha: Montessori školy Andílek – mateřská škola a základní škola, 2021. ISBN:978-80-907774-1-5. Dostupné z: https://montessorisetkani.cz/wp-content/uploads/2021/05/Bez-zn%C3%A1mek-A4-small-bro%C5%BEura.pdf

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole* [online]. *Pedagogika*, 2003, 53.3: 300-308. [cit. 16. 04. 2023] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/06/Pedag_2003_3_05_Akcni_300_308.pdf

NOVOTNÁ, Kateřina; KRABSOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení: případová studie* [online]. *Pedagogika*, 2013, 63.3: 355-371. [cit. 16. 04. 2023] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2013_3_05_Formativn%C3%AD_355_371.pdf

1. RVP ZV – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT* [online]. Copyright © 2022 [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/

TŮMOVÁ, Lucie. *Formativní hodnocení. Metodický portál: Články* [online]. 06. 08. 2020, [cit. 16.04.2023]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22374/FORMATIVNI-HODNOCENI.html>.

Seznam příloh

I Interview s uvádějící učitelkou – otázky

II Interview s uvádějící učitelkou – přepis

Příloha I: Interview s uvádějící učitelkou – otázky

Obecné otázky k formativnímu hodnocení

1. Co si představíte pod pojmem formativní hodnocení?
2. Mohla byste uvést konkrétní příklad formativního hodnocení?
3. V čem vidíte hlavní přínosy tohoto hodnocení?
4. A v čem vidíte negativa tohoto přístupu hodnocení? Jaká?
5. Formativní hodnocení je odbornou veřejností vnímané pozitivně. Jaký na to máte názor a jaký je pohled z Vaší praxe?
6. Vnímáte formativní hodnocení jako náročnou činnost?
7. Myslíte si, že by používání formativního hodnocení mohlo zlepšovat výkony žáků?
8. Mohlo by formativní hodnocení nějakým způsobem ovlivnit motivaci žáků učit se?

Otázky k používání formativního hodnocení v praxi

1. Jak byste charakterizovala typy hodnocení, které používáte?
2. Takže poskytujete žákův zpětnou vazbu v průběhu hodiny?
3. Poskytujete žákům zpětnou vazbu na základě výsledků z testů? Jak tato zpětná vazba vypadá?
4. Myslíte si, že žáci s těmito informacemi dále pracují?
5. Stanovujete si před začátkem hodiny cíle, kterých chcete dosáhnout? Sdělujete ty cíle žákům?
6. Používáte kritéria hodnocení? Například když píšou test, tak mají jasně uvedenou škálu bodů a ví, jak bude test hodnocený.
7. A popisujete jednotlivá kritéria, například v tabulce? Třeba když žáci píšou esej v angličtině.
8. Dáváte žákům prostor pro sebehodnocení, nebo vrstevnické hodnocení?
9. Takže žáci pracují ve skupinách a používají vrstevnické hodnocení.
10. A po skončení si žáci navzájem hodnotí před celou třídou, nebo jen ve skupině?

Příloha II: Interview s uvádějící učitelkou – přepis

Obecné otázky k formativnímu hodnocení

1. Co si představíte pod pojmem formativní hodnocení?

Představuji si hodnocení, které má tomu člověku poskytnout nějakou zpětnou vazbu, na základě které může upravit své snažení a chápe, v čem je dobrý a v čem je špatný.

2. Mohla byste uvést konkrétní příklad formativního hodnocení?

Formativní hodnocení si myslím, že dělám, když děti nechám něco samotně vypracovat a pak se jich zeptám, jaký z toho mají pocit. Jestli to zvládaly nebo nezvládaly a mají si připsat, třeba do pracovního sešitu, co je jejich slabá stránka, co je jejich silná stránka, co by se ještě měly doučit a co už můžou nechat, protože to chápou.

3. V čem vidíte hlavní přínosy tohoto hodnocení?

Přijde mi, že je víc individuální a dětem poskytne víc informací. Že to není jen ta známková škála, ale že je tam i něco navíc.

4. A v čem vidíte negativa tohoto přístupu hodnocení? Jaká?

V podstatě to nejde použít vždycky, protože to zabere hodně času a u některých věcí mi stačí jen ta známka, třeba u slovíček. Ví podle známky, jestli umí nebo neumí a nepotřebuje si k tomu nic dodávat. Tam není nic, co by muselo to dítě chápat a dělat tu sebereflexi.

5. Formativní hodnocení je odbornou veřejností vnímané pozitivně. Jaký na to máte názor a jaký je pohled z Vaší praxe?

Formativní hodnocení je použitelné, ale v kombinaci s klasickým hodnocením. Mám většinou zkušenost, že odborná veřejnost, která neučila v praxi základní školy, si to moc idealizuje, a ne vždycky se dá vše aplikovat, protože na to není tolik času.

6. Vnímáte formativní hodnocení jako náročnou činnost?

Nevnímám to jako náročnou činnost, pouze časově náročnou.

7. Myslíte si, že by používání formativního hodnocení mohlo zlepšovat výkony žáků?

Určitě, protože musí hodnotit sebe sama a vlastně sami si stanovují laťky a sami si stanovují, kam by se chtěli posunout. Jestli se vůbec potřebují posunout a je to vlastně lepší způsob sebereflexe. Když se dá čistě jen známka, bez něčeho dalšího, tak to dítě to mnohdy úplně přestane zajímat, protože neví, kde selhává.

8. Mohlo by formativní hodnocení nějakým způsobem ovlivnit motivaci žáků učit se?

Určitě, protože ve chvíli, kdy ví, v čem se mají zlepšit a je ta zpětná vazba individuální, tak to určitě toho člověka posouvá dál.

Otázky k používání formativního hodnocení v praxi

1. Jak byste charakterizovala typy hodnocení, které používáte?

Převažuje hodnocení známkou, to určitě, ale určitě bych do toho hodnocení zahrnula i to, co není vidět. To znamená ta neustálá průběžná zpětná vazba. Dokázat ty děti ocenit za každý úspěch, což je posouvá, ale nikam se to nepíše, vlastně to není nikde vidět. Slovní hodnocení, že bych psala, tak to většinou nepíšu. Píšu třeba dětem hodnocení v podobě dopisů v pololetí nebo na konci roku celkově, v čem by se měly zlepšit, kde vidím jejich silné stránky, slabé stránky. A potom je to takové motivační hodnocení formou razítek, která žáci sbírají, která se ale potom zase promění v to známkování.

2. Takže poskytujete žákův zpětnou vazbu v průběhu hodiny?

Snažím se o to, aby tam nějaká ta zpětná vazba vždy byla. Mnohdy to člověk i přehání a nad obyčejnou věcí to přehání, jakože výborně, že je to naprosto perfektní, právě aby děti byly motivované, aby udržovaly pozornost.

3. Poskytujete žákům zpětnou vazbu na základě výsledků z testů? Jak tato zpětná vazba vypadá?

Pokud je to něco, co se dá vysvětlit, tak jim vždycky říkám, když zapisuju známku, že se mě můžou doptat, můžu jim to dovysvětlit a když zapisuju známku a je špatná, tak se vždycky na test dívám a říkám, v čem by se ten člověk měl zlepšit. I třeba říkám: „tohle už se těžko naučíš, ale tohle to můžeš do příště dopilovat, tam už by ta známka mohla být lepší“.

4. Myslíte si, že žáci s těmito informacemi dále pracují?

Nedokážu to posoudit, těch žáků je tolik a nikdy jsem se na to nezaměřila, takže bych se na to musela zaměřit. Ale je to vlastně důvod, proč to dělám, aby jim to něco dalo, takže doufám v to, ale nedokážu to posoudit.

5. Stanovujete si před začátkem hodiny cíle, kterých chcete dosáhnout? Sdělujete ty cíle žákům?

Ano stanovuji, někdy jim to sdělím, co je cílem hodiny, ale není to pravidelně. To spíš, jak to vyplyne. Když děláme nějakou aktivitu nebo aktivity, které všechny směřují ke konkrétnímu cíli, tak jim to sdělím. Když tam je těch cílů víc, tak jim to nesděluji, anebo někdy na konci hodiny se ptám: „proč si myslíte, že jsme to všechno dělali, k čemu je to dobré? “ a oni třeba na ten cíl přijdou sami.

6. Používáte kritéria hodnocení? Například když píšou test, tak mají jasně uvedenou škálu bodů a ví, jak bude test hodnocený.

Vždycky, vždycky znají procentuální hodnocení, které odpovídá těm známkám.

7. A popisujete jednotlivá kritéria, například v tabulce? Třeba když žáci píšou esej v angličtině.

Vyloženě tabulku nemáme, ale hodnotíme takhle třeba ve slohu (ČJ), to znamená: „pokud budete mít alespoň osnovu, už to nebude pětka nebo pokud splníte útvar, už to nikdy nebude pětka“ Za velké množství gramatických chyb stupeň ze známky dolů, takže s tímto hodnocením jsou seznámeni, ale to je opravdu jenom ten sloh.

8. Dáváte žákům prostor pro sebehodnocení, nebo vrstevnické hodnocení?

Ano, pracují ve skupinách a vždycky mají zhodnotit, co se naučili a vzájemně si podávají zpětnou vazbu tím, že se opravují. A to dítě slyší, že ho opravuje několik dětí, tak už to je pro něj zpětná vazba.

9. Takže žáci pracují ve skupinách a používají vrstevnické hodnocení.

Ano, ale vždycky se to musí hlídat, protože ve chvíli, kdyby ty děti se k sobě nechovaly hezky a někoho urážely, tak se to musí okamžitě zastavit. Takže je to náročné, pokud například přijde nová třída, které ještě tohle neví a nemá tahle pravidla zakotvená,

tak se mezi nimi musí hodně pobíhat a potom třeba v sedmé, v osmé a v deváté třídě, pokud ty děti učím pořád, tak už vím, že je to prostředí bezpečné.

10. A po skončení si žáci navzájem hodnotí před celou třídou, nebo jen ve skupině?
Spíš jen ve skupině, protože kdyby to hodnotili před celou třídou, tak se může stát, že někdo někoho zraní mnohem snáz, než když jsou v té skupině.