

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty
Univerzity Palackého v Olomouci

Diplomová práce

Bc. Tereza Matoušková

Formativní zpětná vazba ve výuce AJ na 2. stupni ZŠ

Formative assessment in teaching English at lower secondary school

Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré prameny a literaturu, které jsem pro tuto práci prostudovala, řádně cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci, 17. 6. 2024

Bc. Tereza Matoušková

Poděkování

Upřímně děkuji paní Mgr. Jitce Nábělkové, Ph.D. za její odbornou pomoc při vedení mé diplomové práce. Poděkování patří také mému muži, rodině, žákům a kolegům za jejich podporu při mém studiu.

Obsah

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 AKTUÁLNOST ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	11
2 STANOVENÍ CÍLŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE	17
3 OPERACIONALIZACE A VYSVĚTLENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE	18
3.1 Hodnocení a školní hodnocení	18
3.1.1 Sumativní hodnocení	18
3.1.2 Formativní hodnocení	19
3.1.3 Hodnocení na vybrané základní škole	21
3.2 Cíle učení a jejich stanovování	23
3.3 Kritéria úspěchu	24
3.4 Zpětná vazba a sebehodnocení	27
4 NÁSTROJE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ A JEJICH EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA	30
5 PRÁCE S CHYBOU VE VZTAHU K FORMATIVNÍMU HODNOCENÍ	33
5.1 Rozvoj samostatnosti žáků skrze zpracování chyb	34
5.2 Konstruktivní zpětná vazba jako prostředek pro práci s chybami.....	37
5.3 Podpora pozitivního přístupu k chybám a učení se z nich	38
6 METODY A POSTUPY PRO SYSTEMATICKOU PRÁCI S CHYBAMI VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA	40
6.1 Teoretické základy práce s chybou	41
6.1.1 Definice a typy chyb.....	41
6.2 Strategie řešení situací s chybou v cizojazyčném vyučování	43
6.2.1 Korekce mluveného projevu.....	43
6.2.2 Korekce psaného projevu.....	45
6.3 Strategie práce s chybou ve vztahu k formativnímu hodnocení ve výuce anglického jazyka	48
6.4 Identifikace, analýza a náprava chyb	49
6.4.1 Identifikace chyby	49
6.4.2 Analýza chyby	50
6.4.3 Oprava chyby.....	51
6.4.4 Reflexe a upevnění	51
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
8 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE	53
9 VYMEZENÍ CÍLŮ VÝZKUMU	54

9.1 Výzkumné otázky.....	55
10 STRUKTUROVANÝ POSTUP PRO IMPLEMENTACI VYBRANÝCH NÁSTROJŮ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ DO VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA	56
10.1 Práce s kritérii hodnocení a hodnoticími tabulkami – rubrikami.....	56
10.2 Osobní učební plán.....	59
10.3 Think-Pair-Share	60
10.4 Testy a kvízy.....	61
10.5 Exit tickets.....	62
11 DESIGN VÝZKUMU: DRUH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, METODY SBĚRU DAT, METODY ANALÝZY DAT, VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU, ETIKA VÝZKUMU, ORGANIZACE VÝZKUMU	63
11.1 Druh výzkumného šetření – kvalitativní výzkum	63
11.2 Metody sběru dat – rozhovor, pozorování, ohnisková skupina.....	64
11.3 Analýza získaných dat – otevřené kódování.....	67
11.4 Vymezení výzkumného souboru.....	69
11.5 Etické aspekty výzkumu.....	70
11.6 Organizace výzkumu.....	71
11.6.1 Vstupní rozhovory a jejich analýza.....	72
11.6.2 Kategorizace kódů vstupních rozhovorů.....	75
11.6.3 Metoda přímého pozorování.....	76
11.6.4 Analýza rozhovorů v ohniskových skupinách	77
11.6.5 Výstupní rozhovory a jejich analýza.....	83
11.6.6 Kategorizace kódů výstupních rozhovorů.....	85
12 ANALÝZA A INTERPRETACE SHROMÁŽDĚNÝCH DAT	87
12.1 Odpovědi na výzkumné otázky	87
12.2 Zhodnocení cílů práce	88
13 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ	90
ZÁVĚR.....	94
Seznam zkratk:.....	96
Seznam příloh:.....	96
Příloha 1: Otázky pro vstupní rozhovory	97
Příloha 2: Záznamový pozorovací arch	99
Příloha 3: Kritéria jednotlivých projektů.....	100
Příloha 4: „Fist to five”.....	102
Příloha 5: Ukázka transkriptu vstupního rozhovoru	103

Příloha 6: Vstupní testy	104
Příloha 7: Tematický plán	109
<i>Seznam použitých zdrojů:</i>	117

ÚVOD

Tato diplomová práce, nazvaná Formativní zpětná vazba ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základní školy, se skládá ze dvou hlavních částí: teoretické a empirické. Hlavním cílem je vytvořit sadu nástrojů pro formativní hodnocení, které umožní žákům lépe porozumět a aplikovat nabyté poznatky v mluveném a písemném projevu anglického jazyka. Tato sada nástrojů má za úkol pomoci žákům identifikovat, analyzovat a opravovat vlastní chyby, což povede k celkovému zlepšení jejich vzdělávacích výsledků.

Formativní hodnocení se v posledních letech stalo významným tématem ve vzdělávání díky svému potenciálu zlepšit proces učení a výuky. Výzkumy ukazují, že formativní hodnocení, pokud je správně implementováno, může vést k výraznému zlepšení výsledků žáků tím, že podporuje jejich aktivní zapojení do procesu učení, rozvoji kritického myšlení a sebehodnocení. Tento přístup se odlišuje od tradičního sumativního hodnocení, které se zaměřuje na posouzení výkonu na konci výukového období tím, že poskytuje průběžnou zpětnou vazbu a umožňuje učitelům a žákům průběžně upravovat výukové strategie a metody tak, aby žáci dosáhli pokroku v učení.

Aktuálnost řešené problematiky vychází z problematiky nedostatečného využívání formativního hodnocení v českém školství, které je v současnosti stále více orientováno na sumativní hodnocení. Tento stav, jak ukazuje řada studií a zpráv (např. OECD, ČŠI), neumožňuje efektivní zhodnocení průběžného vzdělávacího pokroku žáků a brání jim v dosažení lepších výsledků. Práce se proto snaží přispět k modernizaci českého vzdělávacího systému, jak je uvedeno ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

Literatura v této oblasti také zahrnuje práce autorů jako jsou například William a Leahy (2020), kteří zdůrazňují význam sebehodnocení jako nástroje, který vede žáky k větší odpovědnosti za své vlastní učení. Další důležité zdroje zahrnují studie o efektivitě různých forem zpětné vazby a jejich dopadu na proces učení, jako například práce Hattieho (2022) a Choděry (2006).

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do kapitol 1-7 a je věnována aktuálnosti řešené problematiky, stanovení cílů diplomové práce, operacionalizaci klíčových pojmů, vybraným klíčovými strategiím formativního hodnocení, nástrojům formativního hodnocení a jejich efektivnímu zavedení do výuky, metodám a postupům pro systematickou práci s chybou a výběru nástrojů pro sestavení sady nástrojů vhodné pro implementaci do výuky anglického jazyka na druhém stupni základní školy.

V empirické části se práce zabývá metodologií výzkumu, popisuje průběh sběru a analýzy dat, představuje vybranou výzkumnou skupinu žáků a etickou stránku výzkumu. Dále se zaměřuje na interpretaci a diskusi výsledků shromážděných dat. Pro dosažení cílů této práce byly použity kvalitativní výzkumné metody, které zahrnovaly rozhovory s žáky a jejich rodiči, pozorování žáků při práci a analýzu získaných dat. Tyto metody byly zvoleny pro svou schopnost poskytnout vhled do procesů a zkušeností žáků a učitelů při implementaci formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka.

Skupina žáků, která se zapojila do výzkumu, byla vybrána na základě ochoty jejich a jejich rodičů spolupracovat při implementaci nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka. Data byla sbírána prostřednictvím strukturovaných rozhovorů, přímého pozorování výuky a následné analýzy nashromážděných dat, která byla provedena pomocí metody otevřeného kódování. Tato metoda umožnila identifikovat klíčová témata a vzorce v odpovědích žáků a jejich rodičů. Výsledky byly následně kategorizovány a interpretovány ve vztahu k výzkumným otázkám a hlavnímu cíli práce.

Výzkum by měl ukázat, že formativní hodnocení má pozitivní dopad na motivaci a sebedůvěru žáků. Žáci, kteří budou pravidelně zapojováni do procesu sebehodnocení a zpětné vazby, by měli být schopni lépe identifikovat a napravovat své chyby, plánovat svou práci a zlepšit svou slovní zásobu v anglickém jazyce.

Hlavním cílem této diplomové práce je vytvořit sadu nástrojů pro formativní hodnocení, které umožní žákům lépe porozumět a aplikovat nabyté poznatky v mluveném a písemném projevu anglického jazyka. Tento cíl je důležitý, neboť

efektivní formativní hodnocení může výrazně zlepšit vzdělávací výsledky žáků, podpořit jejich aktivní zapojení do procesu učení a rozvoj kritického myšlení a sebehodnocení.

Pro dosažení tohoto cíle budu postupovat následovně: autorka práce se nejprve v teoretické části práce zaměří na definování a operacionalizaci klíčových pojmů spojených s formativním hodnocením a jeho významem ve výuce. Dále bude analyzovat různé strategie a nástroje formativního hodnocení, které mohou být implementovány do výuky anglického jazyka na druhém stupni základní školy. V empirické části se zaměří na výzkumnou metodologii, včetně sběru a analýzy dat prostřednictvím rozhovorů, pozorování a otevřeného kódování, což umožní identifikovat klíčová témata a vzorce v odpovědích žáků a jejich rodičů.

Autorka práce očekává, že výsledky práce ukáží, že formativní hodnocení má pozitivní dopad na motivaci a sebedůvěru žáků. Žáci, kteří budou pravidelně zapojováni do procesu sebehodnocení a zpětné vazby, by měli být schopni lépe identifikovat a napravit své chyby, plánovat svou práci a zlepšit svou slovní zásobu v anglickém jazyce. Tento výzkum tak přispěje k modernizaci vzdělávání na vybrané škole a podpoří efektivnější výukové strategie, které povedou k celkovému zlepšení vzdělávacích výsledků žáků.

Tato práce zdůrazňuje význam formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Implementace sady nástrojů pro formativní hodnocení podporuje aktivní zapojení žáků do procesu učení, rozvoj jejich kritického myšlení a sebedůvěry, což jsou klíčové prvky pro jejich budoucí vzdělávací a profesní úspěch. V následujících kapitolách bude podrobně popsán teoretický rámec a metodologický postup tohoto výzkumu, spolu s detailní analýzou získaných dat a interpretací výsledků.

I TEORETICKÁ ČÁST

Tato diplomová práce s názvem Formativní zpětná vazba ve výuce AJ na 2. stupni ZŠ se skládá ze dvou částí, a sice z části teoretické a z části praktické.

Hlavním cílem této diplomové práce je vytvoření sady nástrojů formativního hodnocení k dosažení lepšího porozumění, aplikaci nabytých poznatků a jejich užití v mluveném a písemném projevu anglického jazyka u žáků 2. stupně ZŠ. Cílem této sady nástrojů je umožnit žákům najít a analyzovat své vlastní chyby a následně je opravit, aby dosáhli užití poznatků. Tuto sadu nástrojů bude možné aplikovat v rámci výuky anglického jazyka a žáci tak budou moci pravidelně provádět proces analýzy svých chyb a zlepšovat své vzdělávací výsledky.

Pro naplnění hlavního cíle práce jsou stanoveny dílčí cíle teoretické části a dílčí cíle praktické části.

Dílčí cíle teoretické části práce jsou:

- operacionalizovat klíčové termíny diplomové práce a objasnit vybrané klíčové strategie formativního hodnocení,
- objasnit efektivní využívání nástrojů formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka,
- navrhnout a zdůvodnit strategie pro efektivní práci s chybou ve formativním hodnocení, které povedou k identifikaci chyb, jejich analýze a následné nápravě,
- vytvořit podrobný a strukturovaný postup, který žákům pomůže s identifikací, analýzou a opravou chyb ve vlastních výkonech v anglickém jazyce,
- navrhnout a zdůvodnit výběr vhodných nástrojů formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka.

1 AKTUÁLNOST ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Ačkoliv je formativní hodnocení diskutováno již mnoho let, a to i v České republice, skutečných změn směřujících k jeho implementaci a pravidelnému používání ve školní výuce proběhlo jen velmi málo. Českému školství, potažmo hodnocení v českých školách, je věnována pozornost nejen ze stran mnoha významných institucí (viz níže), ale je také nedílnou součástí Strategie Vzdělávací Politiky ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2022). Toto téma je tak v současné době aktuální.

V současnosti se české školství nachází v bodě, kdy je formativní hodnocení používáno v porovnání s hodnocením sumativním velmi málo. a to i přes to, že, jak uvádí Spurná (Spurná, 2019), není nutné, abychom sumativní hodnocení nutně vnímali jako protipól hodnocení formativního.

Jak ve své analýze zmiňuje Spurná (Spurná, 2019), v České republice reguluje hodnocení zákon č. 561/2004 Sb. ve spojení s vyhláškou č. 48/2005, což školám poskytuje určitou autonomii v rozhodování o typech hodnocení výkonů žáků. Zákon se zaměřuje zejména na sumativní hodnocení na konci hodnotícího období. Legislativa se snaží upravit pravidla a vlastnosti hodnocení, včetně formulace stupňů hodnocení výkonu a chování žáků. Ovšem, nedostatečně se věnuje tomu, kdo a jakým způsobem by měl být seznámen s typy hodnocení a kritérii hodnocení. Důraz na formativní hodnocení je spíše formální a vyhláška se více orientuje na hodnocení pomocí klasifikace (Spurná, 2019).

Vrátíme-li zpět v čase, zjistíme, že ačkoliv B. Bloom se svými kolegy popsal formativní hodnocení již v 80. letech 20. století, v naší zemi se začaly praktické změny dít až po roce 2012, kdy vyšla zpráva Organizace pro Hospodářskou spolupráci a Rozvoj (dále jen OECD), nazvaná: „*Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání Česká republika 2012*“, OECD (2012).

Santiago ve své zprávě poukazuje na fakt, že žák je v průběhu výuky hodnocen pestrou škálou nástrojů, převažuje však hodnocení sumativní, na konci hodnotícího období a české školy se zaměřují především na známkování (Santiago et al., 2012).

Nastává tak nežádoucí situace, kdy při využívání formativního hodnocení, tj. hodnocení probíhajícího v průběhu učení, nedochází k předávání informací žákům o tom, jak se jim v jejich vzdělávání daří (Spurná, 2019).

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) je jednou z klíčových institucí zabývajících se českým vzdělávacím systémem. Ve své zprávě z roku 2018 zmiňuje například nedostatečné poskytování zpětné vazby žákům v průběhu výuky. Okamžitá, stručná, konkrétní a objektivní zpětná vazba může žáky velmi výrazně posunout na jejich cestě ke vzdělání. Ale nejen je, obdrží-li takovouto zpětnou vazbu i učitel od svých žáků, odrazí se to na výuce taktéž velmi pozitivně. Jak ovšem uvádí ČŠI, učitelé zpětnou vazbu na svou práci od žáků nevyžadovali (ČŠI, 2018). O této skutečnosti se taktéž zmiňuje zpráva OECD. V České republice dochází na poli zpětné vazby ke sbírání dat k závěrečnému sumativnímu hodnocení. Zpětná vazba však není využívána jako nástroj pro zlepšení práce učitele (OECD, 2012). Jak uvádí Výroční zpráva ČŠI (ČŠI, 2023) došlo v posledních letech k mírnému zlepšení a většímu povědomí o formativním hodnocení. Jeho využití je však stále velmi malé. Často nedochází ke zhodnocení výukové jednotky vzhledem k naplnění stanoveného cíle ze strany pedagoga k žákům a také formativní zpětná vazba, informující žáky o jejich učebním pokroku, je zřídka (ČŠI, 2023).

V oblasti hodnocení pak byla vydána následná doporučení:

- *„Během vzdělávání sledovat a vyhodnocovat pokrok jednotlivých žáků, poskytovat jim průběžně srozumitelné informace o dosažené úrovni. Při plánování a přípravě výuky zohledňovat vzdělávací potřeby každého žáka, volit optimální pedagogické postupy, častěji zařazovat diferencované přístupy a gradované úlohy.“*
- *„Vytvářet příležitosti pro žákovské hodnocení. Reflexi vlastního učení plánovitě zařazovat ve větší míře i na druhém stupni. V návaznosti na tato zjištění připravovat výuku tak, aby každý žák mohl plánovat svůj osobní pokrok a dosahovat stanovené cíle.“ (ČŠI, 2023, s. 80-81)*

Zcela zásadním dokumentem týkajícím se školství v České republice je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ vydaná MŠMT (dále jen Strategie 2030+).

Aby žáci byli připraveni na výzvy, jimž budou ve svém dospělém životě muset čelit, je důležité, aby české školství prošlo modernizací a vyřešilo problémy, které brání dalšímu rozvoji (MŠMT, 2022). Pro účely této diplomové práce se zaměříme na kapitolu zabývající se hodnocením.

Jak uvádí Spurná: „*Formativní hodnocení má mnoho pozitivních dopadů na učení žáků.*” (Spurná, 2019, s. 24). Aby žák mohl svůj potenciál plně využít a získával průběžné informace o svém učebním pokroku, na jejichž základě identifikuje své potřeby na poli vzdělávání, je formativní hodnocení, které je průběžné a směřuje k tomu, aby naplnilo stanovený vzdělávací cíl, více než vhodné (MŠMT, 2022).

Mnohé zahraniční výzkumy, o nichž ve své studii hovoří Spurná, dokazují, že na studijní výsledky působí formativní hodnocení pozitivně. Zmiňuje ovšem i fakt, že ne vždy mohou žáci a učitel vnímat poskytnutou zpětnou vazbu stejně, což může mít na žáky negativní dopad a jde tomu účelně zabránit používáním formativního hodnocení, kdy je součástí výuky a zpětné vazby vzájemný dialog, přičemž žáci jsou si vědomi výukového cíle a zda došli či nedošli jeho naplnění (Spurná, 2019). Z výše uvedeného je patrné, že formativní hodnocení je aktuálním tématem českého školství a jeho implementace a využívání má dopad na kvalitu výuky a zlepšení výsledků žáků, kteří tak mohou převzít vlastní zodpovědnost za své vzdělávání a rozvoj svých znalostí a dovedností, což je přínosem pro jejich budoucí život.

V oblasti výuky anglického jazyka na druhém stupni základní školy se v současné době setkáváme s několika klíčovými trendy a výzvami. Mezi hlavní trendy patří rostoucí důraz na používání digitálních technologií, s čímž souvisí také rozvíjení digitální kompetence žáků. Dále je velký důraz kladen na využívání metod formativního hodnocení a kritického myšlení. Tyto trendy přinášejí nové příležitosti, ale také výzvy, které je třeba překonat.

V současnosti se společnost nachází v době, která bývá označována jako čtvrtá průmyslová revoluce, která spočívá především v digitalizaci a proměně trhu práce (Skalfist, Miklesten, Teigens, 2020). Využívání digitálních technologií včetně umělé inteligence se stalo běžnou součástí života mnoha lidí a nevyhýbá se ani žákům druhého stupně základní školy. Nevyhnutelné změny, jak uvádí Arif et al.

(2020), můžeme označit za „vzdělání 4.0“. Tyto změny ve vzdělávání nepřinášejí výzvy jen na poli vzdělávání, kde kladou nemalý důraz na vybavení škol a proškolení pedagogů. Náročné je to také v tom ohledu, že je potřeba najít takové způsoby výuky, které zajistí, že technologie a jejich využití budou žákům poskytovat co nejlepší zkušenosti s učením a žáci tak budou plně využívat možností, které nástup technologií přináší. Výuka anglického jazyka na druhém stupni základní školy v souvislosti s probíhající technologickou revolucí nebyla zatím podrobena detailnímu zkoumání. Současná generace školních dětí ve věku 6-15 let, která bývá označována jako Generace Alfa je dosud první generací, která od narození vyrůstá a dospívá v digitalizovaném světě (McCrindle & Fell, 2023). Neomezený přístup k informacím prostřednictvím technologií s sebou nese výhody, rizika a výzvy spočívající ve schopnosti tyto informace třídit a kriticky nahlížet.

Aby tato mladá a dospívající generace obstála v budoucnosti na trhu práce, je nezbytné, aby byla vybavena schopností neustále se přizpůsobovat, měnit, rychle zvládat nové činnosti a získávat nové profesní dovednosti a schopnosti.

Jak uvádí Školský zákon č. 561/2004 Sb., HLAVA II, ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, § 44, Cíle základního vzdělávání:

„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“

K propojení smysluplného využívání digitálních technologií s výukou anglického jazyka na druhém stupni základní školy tak, aby došlo k naplnění cíle základního vzdělávání v této oblasti, tak, jak je uvedeno ve Školském zákoně (2004), můžeme využít metody a nástroje formativního hodnocení a kritického myšlení.

Dle Hartla a Hartlové (2000) a jejich výkladu hesla kritické myšlení v Psychologickém slovníku kriticky myslet znamená snažit se svým úsudkem dospět k určité pravdě.

Jednou z nejlepších definic pojmu kritické myšlení je definice Williama Grahama Sumnera, kterou uvedl ve své knize roku 1906. Dle Sumnera kritické myšlení spočívá ve zkoumání a testování jakýchkoli tvrzení nabízených k přijetí, s cílem zjistit, zda odpovídají skutečnosti. Tato schopnost je výsledkem vzdělání a výcviku, a je to duševní návyk. Pro lidský blahobyt je zásadní, aby se lidé v této schopnosti vzdělávali. Kritické myšlení je naší jedinou ochranou proti klamům, podvodům, pověrám a chybnému chápání sebe sama a našich podmínek na Zemi. Vzdělání je hodnotné pouze tehdy, pokud rozvíjí dobře vyvinutou kritickou schopnost. Učitel, který trvá na přesnosti a racionální kontrole všech postupů a metod a který nechává vše otevřené neomezenému ověřování a revizi, pěstuje tento návyk v žácích. Lidé, kteří jsou v kritickém myšlení vzděláni, nejsou snadno oklamáni. Pečlivě zvažují možnosti a pravděpodobnosti bez jistoty a nepodléhají předsudkům. Dokáží čekat na důkazy a analyzovat je. Vzdělání v kritických schopnostech je jediné, které skutečně vede k tomu, aby z něj vyrůstali dobří občané (Sumner, 1906).

Pro účely této diplomové práce byla aktuální problematika spojena do jedné oblasti, která propojuje formativní zpětnou vazbu, kritické myšlení a využití digitálních technologií. Formativní hodnocení a kritické myšlení bylo propojeno s využitím digitálních technologií tak, aby samotné digitální technologie byly žáky využívány jako nástroj vedoucí k naplnění vzdělávacích cílů jednotlivých hodin anglického jazyka.

Ve vybrané testovací skupině žáků probíhala výuka v 6. ročníku základní školy formativně s využitím metod kritického myšlení a s pomocí digitálních technologií. Žáci měli k dispozici vlastní mobilní telefony s možností připojení na školní wifi, školní tablety a školní počítače. Výuka anglického jazyka probíhala s využitím zmíněných technologií, které však nebyly součástí každé vyučovací hodiny.

Hlavní motivací k provedení výzkumu na téma formativní zpětné vazby ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy byla myšlenka na otevření

diskuze na dané škole, která měla vést k rozpravám nad postupným zaváděním formativní zpětné vazby i do dalších předmětů, a to nejen na druhém stupni základní školy.

Hlavním přínosem této diplomové práce je poskytnutí konkrétní sady nástrojů, jejichž prostřednictvím lze efektivně využívat formativní zpětnou vazbu v každodenní výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Pedagogové mohou využít navržené strategie a doporučení pro sledování pokroku žáků, poskytování konstruktivní zpětné vazby a aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení. Vzhledem k propojení s využíváním digitálních technologií může tato práce pomoci při integraci těchto technologií do výuky anglického jazyka. Studenti budou mít příležitost rozvíjet své digitální kompetence a kritické myšlení prostřednictvím konkrétních aktivit a úloh, které budou součástí formativní zpětné vazby.

Téma formativního hodnocení ve školní výuce je v současnosti velmi aktuální, což potvrzuje jeho zařazení do Strategie Vzdělávací Politiky ČR do roku 2030+. Ačkoli formativní hodnocení bylo v České republice diskutováno již po mnoho let, jeho implementace a pravidelné využívání ve školní praxi zůstává omezené. Analýzy a zprávy, například od Spurné (2019) a OECD (2012), ukazují, že české školství stále převážně spoléhá na sumativní hodnocení, přestože legislativa poskytuje školám autonomii v rozhodování o typech hodnocení.

Česká školní inspekce identifikuje nedostatky ve zpětné vazbě poskytované žákům, což je klíčový aspekt formativního hodnocení. Přestože se v posledních letech zvyšuje povědomí o formativním hodnocení, jeho praktické využití ve výuce je zatím stále nízké. Strategie 2030+ klade důraz na modernizaci českého školství, včetně průběžného sledování a vyhodnocování pokroku žáků a integrace formativního hodnocení do každodenní praxe.

Formativní hodnocení má potenciál pozitivně ovlivnit studijní výsledky žáků tím, že jim poskytuje průběžnou a konstruktivní zpětnou vazbu, což je potvrzeno i zahraničními výzkumy (Spurná, 2019). Kritické myšlení a digitální technologie jsou dalšími klíčovými aspekty moderní výuky, které mohou být efektivně

propojeny s formativním hodnocením. Tento přístup umožňuje žákům nejen rozvíjet jejich znalosti a dovednosti, ale také převzít zodpovědnost za vlastní vzdělávání.

Závěrem lze říci, že formativní hodnocení, podpořené kritickým myšlením a digitálními technologiemi, představuje významný nástroj pro zlepšení kvality výuky a výsledků žáků na druhém stupni základních škol. Tato diplomová práce poskytuje konkrétní nástroje a strategie pro efektivní využívání formativní zpětné vazby ve výuce anglického jazyka, které mohou sloužit jako inspirace pro další předměty a školy v České republice.

2 STANOVENÍ CÍLŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Hlavním cílem této diplomové práce je vytvoření sady nástrojů formativního hodnocení k dosažení lepšího porozumění, aplikaci nabytých poznatků a jejich užití v mluveném a písemném projevu anglického jazyka u žáků 2. stupně ZŠ. Cílem této sady nástrojů je umožnit žákům najít a analyzovat své vlastní chyby a následně je opravit, aby dosáhli užití poznatků. Tuto sadu nástrojů bude možné aplikovat v rámci výuky anglického jazyka a žáci tak budou moci pravidelně provádět proces analýzy svých chyb a zlepšovat své vzdělávací výsledky.

Dílčí cíle teoretické části práce jsou:

- operacionalizovat klíčové termíny diplomové práce a objasnit vybrané klíčové strategie formativního hodnocení,
- analyzovat konkrétní nástroje formativního hodnocení a jejich aplikaci ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základních škol,
- vysvětlit práci s chybou ve vztahu k formativnímu hodnocení,
- definovat různé typy chyb v procesu učení anglického jazyka a identifikovat jejich příčiny,
- zkoumat, jak lze chyby využít jako nástroj pro formativní hodnocení a podporu učebního procesu ve výuce anglického jazyka,
- navrhnout mechanismy sledování a vyhodnocování efektivity nástrojů formativního hodnocení

3 OPERACIONALIZACE A VYSVĚTLENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Tato kapitola se věnuje operacionalizaci klíčových pojmů diplomové práce a jsou zde blíže vysvětleny pojmy hodnocení, cíle učení, kritéria úspěchu, zpětná vazba a sebehodnocení.

3.1 Hodnocení a školní hodnocení

Jak tvrdí Slavík (1999), hodnocení představuje přirozený prvek každodenního života jednotlivce. I když jednotné vymezení neexistuje, je většinou autorů chápáno jako proces srovnávání dvou či více osob za účelem posoudit, zda jedna je lepší nebo horší než druhá.

Školní hodnocení studentů je jedním z klíčových aspektů ovlivňujících kvalitu výuky a efektivitu učení. Jak zdůraznily Košťálová a Straková (2008), hodnocení nejenže neslouží ke kontrole a třídění žáků, ale také je nástrojem pro učení samotné. To nás přivádí k otázce, jakým způsobem hodnotíme studenty a jakým způsobem tento proces může ovlivnit jejich učební zkušenost.

Tradiční přístupy k hodnocení, jako jsou písemné zkoušky a průběžné testování ústní i písemné, mají ve vzdělávání své místo. Avšak často nedokážou poskytnout studentům dostatek informací ohledně toho, jak zlepšit své dovednosti a znalosti a dosáhnout pokroku ve svém učení. Zde vidíme, že hodnocení může být mnohem více než pouhým ohodnocením výsledků. Školní hodnocení lze rozdělit do dvou hlavních kategorií, a sice sumativní hodnocení a formativní hodnocení.

3.1.1 Sumativní hodnocení

Při sumativním hodnocení se setkáváme s hodnocením na základě normy a vyjadřujeme jej kvantitativně, tedy známkou.

Harris (2016) definuje sumativní hodnocení jako shrnutí, ohodnocení nebo bodování znalostí, které si žák osvojil během výuky, s cílem zhodnotit jeho celkový výkon.

Ačkoliv sumativní hodnocení představuje tradiční formu hodnocení dominující většině zemí, přesné vymezení tohoto pojmu není jednotné. Například interpretace dle Bhat & Bhat (2019) je taková, že sumativní hodnocení je posuzováním účastníků výuky a jejich znalostí či dosažených výsledků na konci určitého období, typicky na konci učební jednotky, kterou může být vyučovací hodina, ale například také kurz či semestr.

Sumativní hodnocení nemusí být nutně protipólem hodnocení formativního (Spurná, 2019). Jak uvádí Fletcher-Wood, není nezbytně nutné zaměřovat se na rozdíly mezi sumativním a formativním hodnocením. Zásadním bodem je zaměřením se na to, co se žáci naučili, jak toho dosáhli a jak a kam se mohou dále posunout (Fletcher-Wood, 2018).

3.1.2 Formativní hodnocení

Přesto, že je termín formativní hodnocení v současnosti termínem používaným velice hojně, jeho přesná definice není jednotná, ačkoliv definice různých autorů mají mnoho společných znaků. Jak uvádí např. Laufková, řada autorů chápe pojem formativní hodnocení, stejně jako formativní hodnocení samotné, jako pravý opak hodnocení sumativního (Laufková, 2014, 2017). Jako první se formativnímu hodnocení začal v 60. letech minulého století věnovat Michael Scriven, který navrhl využívání termínů sumativní a formativní hodnocení (William, 2006).

Formativní hodnocení můžeme chápat např. jako formu komunikace, při níž dochází k výměně informace mezi učiteli a žáky, přičemž obě strany jsou informovány o učebním pokroku žáka a jeho potřebách a průběhu vzdělávání (Starý, Laufková, 2016).

Nedílnou součástí formativního učení je tedy také stanovování výukových cílů. Na rozdíl od sumativního hodnocení, nedochází k hodnocení žákova studijního výkonu, ale hodnocení se prolíná celým učebním procesem a poskytuje tak žákovi vedení, oporu a dodává informace potřebné pro jeho další učební pokrok. Učební cíle stanovuje učitel, učitel ve spolupráci se svými žáky i žáci samotní (William, Leahy, 2020).

Samotný pojem formativní hodnocení se do českého jazyka překládá z anglického „formative assessment“, používá se také termín „assessment for learning“, čemuž by lépe odpovídal český termín „hodnocení pro učení“, s nímž se můžeme setkat v českém prostředí (Laufková, 2014, 2017). Kratochvílová v rozhovoru pro časopis *Komenský* říká, v českém prostředí se formativní hodnocení často zaměřuje za hodnocení slovní, či používání rozličných symbolů a motivačních emotikonů. Jak však dále uvádí s odkazem na Williama a Blacka (1998), klíčovým bodem formativního hodnocení je jeho propojení s výukovými cíli. V takovém případě může dojít k získání důkazů o učení a ke zhodnocení individuálního posunu žáka či žáků, kdy je zřejmé, zda došlo k překonání rozdílu v tom, co žáci umí a co se mají naučit.

Dle Williama a Blacka je formativní hodnocení možno vnímat jako hodnocení pro učení (William, Leahy, 2020). Jak uvádí William, hodnocení se formativním stává ve chvíli, kdy dochází k získání, analýze a použití důkazu o učení a sice k tomu, aby se ve svém učení mohli žáci posouvat dále (William, Leahy, 2020).

Fletcher-Wood (Fletcher-Wood, 2018) ve své knize *Responzivní výuka* argumentuje, že formativní hodnocení často nebylo správně chápáno a bylo vnímáno spíše jako pouhý soubor technik, nikoli jako součást učebního procesu. Autor navrhuje termín „responzivní výuka“, který spojuje plánování, výuku a formativní hodnocení do jednoho celku. Responzivní výuka spojuje plánování výuky, výuku samotnou i práci se stanovováním cílů výuky s formativním hodnocením tak, aby bylo možné nejen zjistit a ověřit, čemu se žáci naučili, ale především podle zjištěných informací výuku přizpůsobit. V předmluvě k jeho knize „Responzivní výuka“ (Fletcher-Wood, 2018) Dylan William připouští, že i když výzkumy prokazující účinnost tohoto přístupu rostou, stávající termíny a popisy, zejména v oblasti formativního hodnocení a hodnocení pro učení, jsou nedostačující. Jak uvádí např. Coffey, responzivní výuka, respektive diskuze s velkou mírou responzivity, může sloužit jako formativní hodnocení, jelikož se soustředí na to, jak efektivně reagujeme na to, co si žáci myslí (Coffey et. al., 2011).

Formativní hodnocení se dělí do **pěti klíčových strategií**, které jsou následující (William, Leahy, 2020):

1. *„Cíle učení a kritéria úspěchu*
2. *Třídní diskuze a důkazy o učení*
3. *Poskytování zpětné vazby*
4. *Vzájemné hodnocení*
5. *Sebehodnocení”*

Abychom mohli formativní hodnocení plně využít v průběhu výuky, můžeme přistoupit k použití nástrojů formativního hodnocení. Mezi nejznámější nástroje formativního hodnocení můžeme zařadit např. bílé mazací tabulky nebo tzv. semafor – tři barevné kelímky v barvách semaforu. Prostřednictvím výukových nástrojů dochází nejen k zapojení všech žáků ve třídě nebo skupině, ale také ke komunikaci se žáky, kontrole výsledků nebo řízení skupinové práce (Ginnis, 2021). Těto otázky se budeme podrobněji věnovat v jedné z následujících kapitol.

Narozdíl od sumativního hodnocení, kdy je žákův výkon ohodnocen konečnou známkou na konci určitého období, je formativní hodnocení proces, prolínající se celým průběhem učení a jeho smyslem je poskytování průběžné zpětné vazby, což žákovi nejen poskytuje možnost získat nové znalosti, ale také je aplikovat v praxi. Důležitým cílem je, aby se žák naučil přijmout zodpovědnost za své vlastní vzdělávání a spolupracovat s ostatními. Průběžná zpětná vazba je rovněž klíčová pro učitele, protože mu umožňuje průběžně kontrolovat dosahování vzdělávacích cílů.

Pro účely této diplomové práce bude využíván termín formativní hodnocení jako zastřešující termín pro formativní učení a formativní zpětnou vazbu ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy.

3.1.3 Hodnocení na vybrané základní škole

Co se týká vybrané školy, ta ve svém ŠVP z roku 2022 chápe hodnocení jako komplexní proces hodnocení žákovského výkonu, které je prováděno průběžně, v průběhu celého školního roku. Pravidla pro hodnocení tvoří také nedílnou část Školního řádu dané školy, v němž jsou vymezeny zásady hodnocení, které jsou v souladu se zásadami s ŠVP (2022) vybrané školy.

Dle ŠVP (2022, str. 362), je definováno následující: „Cílem každého hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu o správnosti postupu, průběhu či výsledku, zpětná vazba by měla vést k pozitivnímu vyjádření a být motivující.“

Dalšími pravidly pro hodnocení žáků dle ŠVP vybrané školy (2022, str. 362) jsou tato:

- „Žáci jsou cíleně vedeni k sebehodnocení a k sebekontrolě, s chybou či nedostatkem se dále pracuje.
- Hodnocení je povinné pro všechny žáky.
- Chování se hodnotí odděleně a v hodnocení vzdělávání se neodráží.
- Hodnocení se provádí průběžně (zahrnuje dílčí výsledky a projevy žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech).
- Hodnocení výsledků vzdělávání a chování žáka je vyjádřeno klasifikací za první a druhé pololetí.
- Slovní hodnocení je umožněno u žáků se specifickými poruchami učení na žádost rodičů.“

Co se týká kritérií hodnocení, nejsou v ŠVP (2022) vybrané školy stanovena. Je však vymezen pojem Portfolio (ŠVP, str. 362), a to následovně:

- „Portfolio odráží vývoj a růst žáka v různých oblastech, má vypovídající hodnotu o jeho osobnostních vlastnostech, kvalitě rozvíjených kompetencích, popř. úspěších.
- I. stupeň – portfolia uložena v kmenových třídách, materiály v 1. a 2. ročníku zakládá žákům třídní učitel, od 3. ročníku se žáci učí samostatně posuzovat obsah a kvalitu svých prací;
- II. stupeň – portfolia uložena v kmenových třídách, žáci zakládají materiály dle pokynů vyučujících nebo svého uvážení, průběžně s obsahem portfolia pracují, případně provádějí hodnocení, sebehodnocení.“

Kritéria hodnocení jsou na vybrané škole uvedena ve Školním řádu, jak stanovuje § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kde je v Příloze 1, Části

I. Hodnocení prospěchu žáků, Článek 1 Zásady hodnocení uvedeno následující (ŠŘ, 2022, str. 17):

- „1. Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je: jednoznačné, srozumitelné, odpovídající předem stanoveným kritériím, věcné, všestranné.”

Formativní hodnocení jako takové není v žádném z dokumentů školy zmíněno.

3.2 Cíle učení a jejich stanovování

Jak již bylo výše uvedeno, stanovování cílů výuky je nedílnou součástí formativního hodnocení. Jak uvádí Ausubel: „*Kdybych měl shrnout poznatky pedagogické psychologie do jedné jediné zásady byla by to tato: Nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje proces učení, jsou výchozí znalosti žáků. Zjistěte je a uzpůsobte jim své vyučování.*” (Ausubel, 1968 in Hattie, 2022, s. 57).

Při stanovování cílů plánované výuky je zásadní nejen uvědomit si, čeho má být ve výuce dosaženo a jakými prostředky s pomocí zvolených metodických postupů. Cíle by taktéž měly být měřitelné a kontrolovatelné a pro žáky formulované srozumitelně. (Obst, 2017). Známe-li však vstupní znalosti svých žáků, o něž se můžeme při plánování svých cílů a potažmo celé výuky opřít, můžeme tím urychlit pokrok a usnadnit úspěšnost každého žáka (Hattie, 2022).

Hattie, stejně jako Obst upozorňují na fakt, že cíle by měly být komplexní, s ohledem na vývojový stupeň a aktuální možnosti žáků (Hattie, 2022; Obst, 2017). Je tedy klíčové, aby učitelé při plánování své výuky a stanovování cílů vedli v patrnosti, jak jejich žáci uvažují, co již znají, co se mají naučit, ale i jaká je jejich motivace k učení či jejich učební strategie. Víme-li, co chceme žáky naučit, můžeme zvolit potřebné metody a aktivity, které povedou k naplnění námi stanoveného cíle (William, Leahy, 2020).

3.3 Kritéria úspěchu

„Aby bylo učení formativní, cíle učení a kritéria úspěchu musí být obecně použitelné.“ (William, Leahy, 2020, s. 36).

Kritéria úspěchu by měla žákům pomoci v tom, aby se něčemu naučili. Žáci nepotřebují přesné návody a postupy, které je dovedou k cíli, ale nic se z nich nenaučí (William, Leahy, 2020).

Kritéria úspěchu můžeme chápat například jako seznam pomyslných bodů, které když naplníme, získáme finální produkt. V závislosti na tom, v jaké kvalitě daná kritéria naplníme, můžeme produkty mezi sebou hodnotit (Starý & Laufková, 2016). Kvalitnějším a lépe hodnoceným pak bude takový produkt, který splní všechna zadaná kritéria v požadované kvalitě.

Abychom mohli kritéria úspěchu využívat v praxi, musí být nejen v souladu se stanovenými cíli, ale také, jak již bylo uvedeno výše, obecně použitelná. (William, Leahy, 2020) Jak William dále uvádí, měli bychom mít na paměti, že kritéria, k tomu, aby byla úspěšná a žáci se jejich prostřednictvím mohli naučit požadované učivo, by neměla být příliš konkrétní a návodná (William, Leahy, 2020).

Kritéria úspěchu potřebujeme k tomu, abychom dosáhli stanoveného cíle a jsou tak na stanoveném cíli závislá. Díky informaci o splnění/nesplnění zadaných kritérií žák i učitel poznají, zda došli do předem vytyčeného cíle (Hattie, 2022). Jak uvádí Starý a Laufková (2016), kritéria mohou být součástí jak formativního, tak sumativního hodnocení. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že zatímco v sumativním hodnocení sledujeme naplnění daných kritérií, v hodnocení formativním jsou nástrojem, díky němuž žák dosáhne úspěchu.

William, stejně jako Hattie upozorňují, že je žádoucí, aby se žáci podíleli na tvorbě kritérií spolu s učitelem, jelikož tak dochází k podpoře jejich odhodlání, sebedůvěry a k lepšímu naplnění očekávání učitele (William, Leahy, 2020; Hattie, 2022).

Kritéria úspěchu můžeme žákům předložit ve formě tabulky nebo i jako jen obyčejný seznam, který si mohou odškrtnout, nicméně jako mnohem účinnější se ukázala práce s ukázkovými anonymními pracemi jiných studentů, v nichž mohou

žáci odhalit chyby, kterých se následně při tvoření své vlastní práce vyvarují (William, Leahy, 2020). V případě, že potřebujeme práci, kterou žák podle kritérií tvoří, také ohodnotit, můžeme k výčtu kritérií přidat jejich indikátory, které určí hodnotu toho, jak byla daná kritéria naplněna. Indikátory jsou tedy znaky kvality (Košťálová, Miková & Stang, 2008).

Příkladem kritérií pro konkrétní učební metodu může být krátký seznam kritérií, s jehož pomocí žáci vytvoří např. myšlenkovou mapu na požadované téma. Ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy můžeme tuto metodu využít nejen při opakování slovní zásoby, ale například i při výuce gramatických jevů. Příklad takového zadání může být např. následující (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 88):

- *„Myšlenková mapa (pojmová mapa):*
- *Žák nalezne složky promyšleného tématu (informace, pojmy, myšlenky).*
- *Třídí složky tématu: porovnává; rozhoduje, co k čemu patří; rozhoduje o nadřazenosti a podřazenosti složek tématu.*
- *Nalézá souvislosti a vztahy mezi složkami tématu.*
- *Interpretuje vytvořenou myšlenkovou mapu.*

Již zmíněná kritéria s indikátory slouží k tomu, aby došlo ke zpřesnění kritérií, která jsou klíčová pro splnění zadaného úkolu. Následující tabulka ilustruje možnou variantu, jak na kritéria s indikátory nahlížet. Pro přehlednost jsou uvedeny tři úrovně kvality splnění každého kritéria (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 82).

„3 - indikátor dobrého výkonu

2 - indikátor méně dobrého výkonu

1 - indikátor nezdařeného výkonu”

Zdroj: Tabulka 1: Sada kritérií s indikátory ((Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 82, 83)

Kritérium	3 - dobrý výkon	2 - méně dobrý výkon	1 - nezdařený výkon
Věcnost	Žák se drží tématu zadané prezentace.	Žák od tématu odbočuje, ale vždy se k němu vrátí sám, bez pokynu vyučujícího nebo spolužáka.	Žák od tématu odbočuje, vrátí se až na základě upozornění.
Samostatnost projevu	Žák se vyjadřuje plynule, hovoří z paměti, mluví vlastními slovy a neopakuje naučené věty, nečte připravený text.	V určitých částech přečte část připraveného textu, odříká větu z paměti. Projev je téměř plynulý, žák z větší části mluví z paměti a vlastními slovy.	Žák vše čte z připraveného textu, projev není plynulý, nehovoří vlastními slovy.
...

Stanovením kritérií práce učitele ani žáků nekončí. Jejich naplnění dle stanovených indikátorů kvality můžeme sami, nebo i společně se žáky, zpětně hodnotit jak sumativně, tak formativně, ale také můžeme přistoupit k sebehodnocení samotnými žáky, ale také k vrstevnickému hodnocení. Zároveň slouží jako podklad pro pozorování žáků.

3.4 Zpětná vazba a sebehodnocení

Hodnocení jako takové má mnoho funkcí, od sdělovací, přes poznávací až po motivační. Zpětná vazba jako součást hodnocení či jako hodnocení samotné je nedílnou součástí formativního hodnocení (Starý, Laufková, 2016). Jak ovšem uvádí William, nejzásadnější na zpětné vazbě je to, jak na ni reaguje její příjemce a zda ji přijme či nikoliv. Jak dále uvádí, nejefektivnější a nejúčinnější zpětnou vazbou je taková zpětná vazba, kterou žáci využijí k tomu, aby se ve svém učení zlepšili a posunuli blíže k vytyčenému cíli (William, Leahy, 2020).

Hattie i William se víceméně shodují v názoru, že ačkoliv je zpětná vazba klíčovým bodem učení a jeho důležitou součástí, je zásadní, aby učitel nejen znal své žáky, ale také věděl, kde se v učení nachází a naučil je postupně na zpětnou vazbu reagovat (Hattie, 2022; William, Leahy, 2020).

Proč je důležité, aby se žáci naučili na zpětnou vazbu reagovat? Jak se mohou naučit reagovat? Při poskytování a přijímání zpětné vazby je důležité oprostit se emočně podbarvených reakcí a zaměřit se čistě na pokrok v učení. Jak uvádí William, žáky můžeme naučit přijímat zpětnou vazbu například tím způsobem, že anonymně ohodnotíme práci žáka z jiné skupiny, který pracoval dle stanovených kritérií. Žáci, mající k dispozici ta samá kritéria a hodnocení práce a mohou např. poskytnutou hodnocenou práci zkusit vylepšit (William, Leahy, 2020).

Jak uvádí Hattie, zpětná vazba by měla žákům poskytovat informace o tom, kam ve svém učení směřují, jak se tam dostanou a jak budou dále postupovat (Hattie, 2022). William dodává, že neméně důležité je také vnímat způsob, jakým je zpětná vazba předávána (William, Leahy, 2020). Jak uvádí Dweck, je dobré vyvarovat se pochvalných výroků, které se týkají inteligence a snižují motivaci dětí. Je proto lepší používat spíše popisný jazyk vztahující se k vytvořené práci, nikoliv k osobnosti či inteligenci žáka (Dweck, 2007). V tomto se shodují jak Hattie, tak William, kteří tvrdí, že zpětná vazba by se měla vztahovat a být cílena na splnění zadaného úkolu, nikoliv na jednotlivce (Hattie, 2022; William, Leahy, 2020).

Jak upozorňuje William (2020), pro žákův progres není důležité ukázat mu v jeho vykonané práci chyby a za to jej oznámkovat, ale je potřebné, aby se pomocí

odstranění chyb mohl posunout ve svém učení dál. Nedíváme se do minulosti, nýbrž do budoucnosti. Dále dodává, že zpětná vazba by měla obsahovat informaci o tom, jak konkrétně svou práci zlepšit, jaké kroky k tomu podniknout a neměla by působit na emoce (William, Leahy, 2020). To by v praxi mohlo vypadat například tak, že v úloze na správné hláskování anglických slovíček nevyznačí učitel chyby, ale řekne žákovi, že např. 3 slovíčka obsahují chybu, aby chyby našel a opravil. Popisné sdělení neútočící na emoce zároveň poskytuje konkrétní návod k tomu, co má žák udělat, aby se zlepšil.

Zpětnou vazbou by si na konci vyučovací jednotky měl projít i sám učitel, a to kladením si otázek, které zkoumají to, zda jak naplnil svůj cíl a zda se žáci naučili zamýšlenému učivu (Fletcher-Wood, 2018). Jak uvádí Hattie, učitelé by se mohli zamýšlet nad tím, jak na základě zpětné vazby přijaté na svou práci a na své učení mohou své vyučování upravit a přizpůsobit potřebám svých žáků (Hattie, 2022).

V případě, že žáci zvládají práci s kritérii a umějí, alespoň částečně, přijímat zpětnou vazbu, je možné přistoupit k sebehodnocení. Sebehodnocení je jednou ze strategií formativního hodnocení, která by měla žáky směřovat k tomu, aby přejímali za své učení zodpovědnost a nespolehali se na učitele. Jak píše William: *„Zvláštním úkolem učitelů je, že by měli usilovat o svou vlastní nadbytečnost.“* (William, Leahy, 2020, s. 165).

Sebehodnocení by mělo být jedním z bodů hodnocení, neměli bychom na něj plně spoléhat a měli bychom mít na paměti, že může být velmi subjektivní a ovlivněno mnoho faktory, jako například velká soutěživost ve třídě, nízké sebevědomí žáků a další. Žáci mohou své výkony, jak podceňovat, tak nadhodnocovat a je rolí učitele, aby bral sebehodnocení žáků jako informaci, s níž bude dále pracovat (William, Leahy, 2020).

Třetí kapitola podrobněji rozebírá klíčové pojmy spojené s hodnocením ve vzdělávání, jako jsou hodnocení, školní hodnocení, sumativní a formativní hodnocení, cíle učení, kritéria úspěchu, zpětná vazba a sebehodnocení. Na základě teoretických východisek a praktických přístupů různých autorů jsme se pokusili

nabídnout komplexnější pohled na jednotlivé aspekty hodnocení ve školním prostředí.

První část kapitoly je zaměřena na obecný pojem hodnocení, který je definován jako proces srovnávání a posuzování výkonnosti žáků. Školní hodnocení je významný nástroj nejen pro kontrolu a třídění žáků, ale také jako prostředek ke zlepšení kvality výuky a efektivity učení. Přestože tradiční formy hodnocení, jako jsou písemné zkoušky, mají své opodstatnění, formativní hodnocení představuje dynamický přístup, který umožňuje kontinuální podporu a rozvoj žáků.

Sumativní hodnocení bylo prezentováno jako kvantitativní způsob hodnocení, který shrnuje a boduje znalosti žáků na konci určitého období. Přestože je běžně používáno, jeho význam by neměl být vnímán jako opak formativního hodnocení, ale jako jeho doplněk, který poskytuje celkový přehled o výkonnosti žáků.

Formativní hodnocení, na rozdíl od sumativního, je chápáno jako proces probíhající během výuky. Tento proces poskytuje zpětnou vazbu a pomáhá žákům v jejich dalším rozvoji. Důraz je kladen na komunikaci mezi učiteli a žáky, stanovení výukových cílů a kritérií úspěchu, které umožňují žákům aktivně se podílet na svém vzdělávacím procesu. Formativní hodnocení se skládá z pěti klíčových strategií: stanovení cílů učení a kritérií úspěchu, třídní diskuze a důkazy o učení, poskytování zpětné vazby, vzájemné hodnocení a sebehodnocení.

V kontextu konkrétní školy jsme popsali, jak tato škola chápe hodnocení jako komplexní a kontinuální proces, který je nedílnou součástí školního vzdělávacího programu. Zpětná vazba je zde chápána jako nástroj, který by měl být motivující a vést k pozitivnímu rozvoji žáků.

Stanovení cílů učení je klíčové pro efektivní výuku a mělo by vycházet z výchozích znalostí žáků. Cíle by měly být měřitelné, kontrolovatelné a srozumitelné, aby bylo možné dosáhnout požadovaného pokroku. Kritéria úspěchu by měla být navržena tak, aby byla obecně použitelná a pomáhala žákům dosáhnout stanovených cílů, přičemž by neměla být příliš konkrétní a návodná.

Zpětná vazba a sebehodnocení jsou nezbytnou součástí formativního hodnocení, které podporují žáky v jejich učení a osobním rozvoji. Klíčové je, aby zpětná vazba byla konkrétní, přijímaná a využívaná žáky k dalšímu zlepšování. Učitelé by měli své žáky postupně učit, jak na zpětnou vazbu reagovat, aby se stala účinným nástrojem pro jejich pokrok.

4 NÁSTROJE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ A JEJICH EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Hlavním cílem této diplomové práce je vytvoření sady nástrojů formativního hodnocení, která bude aplikovatelná ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy a podpoří žáky v jejich učení. V této kapitole se zaměříme na objasnění toho, čím vybrané nástroje formativního hodnocení jsou a k čemu slouží. V úvodu kapitoly je také zásadní rozlišit pojmy metoda a nástroj formativního hodnocení.

V literatuře se můžeme setkat s různými definicemi vyučovacích metod od mnoha autorů. Koncept vyučovací metody se často liší a každá definice má jiný rozsah. Jak uvádí Maňák a Švec (2003, str. 22): „*V tradičních výukových modelech se výuková metoda často především chápe jako činnost učitele, který organizuje žákovu práci a určuje cíle a postupy.*”

Skalková (2007) popisuje vyučovací metody jako plánované uspořádání aktivit učitele i žáka, které směřují k dosažení stanovených cílů.

Lukášová (2010) uvádí, že výběr vyučovacích metod představuje významnou oblast rozhodování o výuce. Snažíme se najít nejlepší způsob, jak dosáhnout stanovených výukových cílů.

Nástroje hodnocení jsou prostředky, či techniky, které jsou učiteli využívány k tomu, aby změřily a posoudily znalosti, dovednosti a schopnosti žáků. Tyto prostředky mohou sloužit k tomu, aby učitelům poskytly důležité informace o pokroku žáků v učení a pomohly jim při další tvorbě výukových strategií.

Nástroje hodnocení mají různé formy, jako jsou testy, kvízy, portfolia, projekty, pozorování a další. Jsou využívány k sběru dat o výkonech žáků a umožňují učitelům monitorovat pokrok, identifikovat oblasti potřebující zlepšení a přizpůsobit výuku individuálním potřebám (Ginnis, 2021).

Ginnis (2021) se shoduje s Williamem (2020) v myšlence, že k úspěšnému učení se je potřeba nejen kontext učení, ale také správně stanovené cíle. To potvrzuje ve své knize také Clear (2020), který dodává, že jedinec si sám stanoví cíle svého snažení, aniž by si uvědomoval přesný dopad svého jednání. Covey (2007) uvádí, že návyk, který má člověka dovést k vytyčenému cíli, či je cílem samotným, vzniká ve chvíli, kdy se protnou tři základní otázky, a to otázky: Proč? Jak? Co? Mají-li se žáci učit něčemu bez porozumění proč, jak či čemu přesně se učit, jejich motivace bude nízká a jejich učení nebude efektivní (Ginnis, 2021; William, Leahy, 2020; Clear, 2020; Covey, 2007).

Správné stanovení nástrojů formativního hodnocení tak, aby jejich efektivita byla co nejvyšší a žáky motivovala v jejich učení tedy souvisí s jejich protnutím se s vhodně nastavenými cíli učení (Ginnis, 2021). Dalším důležitým aspektem je, abychom v souladu s požadavky dnešní doby a blízké budoucnosti dokázali žákům předat strategie, které uplatní ve svém budoucím životě a budou se tak moci dále vzdělávat, byť již samostatně (Strategie 2030+).

Konkrétní nástroje formativního hodnocení pro naplnění cílů této diplomové práce byly vybírány s ohledem na testovanou skupinu žáků, aby bylo co možná nejvíc zajištěno to, že si každý jeden žák zažije úspěch a pokročí ve svém učení kupředu. Nyní se blíže podíváme na obecný rámec nástrojů formativního hodnocení.

Nástroje formativního hodnocení a jejich využití ve výuce je propojeno nejen s první strategií formativního hodnocení: Cíle učení a kritéria úspěchu, ale i se strategií druhou, kterou je třídní diskuze a důkazy o učení. Jsou-li nastaveny cíle a kritéria, využití nástroje formativního hodnocení a dosažené výsledky nám následně poskytnou důkaz o učení, který může být využit k třídní diskusi, a tím sloužit jako prostředek k tomu, aby si žáci uvědomili, kde se ve svém učení nacházejí, kam směřují a kam aktuálně došli. Dle těchto výsledků si mohou sami

nebo ve spolupráci s vrstevníky či učitelem stanovit své další cíle a k jejich naplnění zvolit vhodný nástroj formativního hodnocení. Jedná se také o účinné poskytnutí zpětné vazby, o níž jsme hovořili výše a která sama o sobě může fungovat i jako nástroj formativního hodnocení.

Nástroje formativního hodnocení jsou klíčovým prvkem pro podporu učení ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Správně stanovené nástroje mohou motivovat žáky a pomoci jim překonávat překážky ve vzdělávání. Výběr konkrétních nástrojů je podmíněn jejich vhodností pro testovanou skupinu žáků a jejich schopností podpořit individuální pokrok každého žáka. Spojení nástrojů formativního hodnocení se strategiemi cílů učení, třídní diskuzí a poskytováním zpětné vazby vytváří komplexní rámec pro podporu učení a rozvoj dovedností v anglickém jazyce.

Jako konkrétní nástroje formativního hodnocení byly pro účely této diplomové práce vybrány následující nástroje:

- **Rubriky (hodnoticí tabulky)** - Rubriky jsou nástroje, které detailně popisují očekávané úrovně výkonu pro jednotlivé úkoly nebo projekty. Obsahují konkrétní kritéria a stupně hodnocení, což umožňuje žákům přesně vědět, co je potřeba pro dosažení jednotlivých úrovní (William, 2020). Účel rubrik je se žáky sdílen na začátku výukové jednotky či na začátku tematického celku.
- **Osobní učební plán** – na základě tematického plánu si každý žák sestavuje svůj osobní učební plán vždy na začátku nového tematického celku.
- **Think-Pair-Share (Přemýšlej-Prober se spolužákem-Sdílej)** - při této kolaborativní výukové strategii žáci společně řeší zadaný problém, který spolu prodiskutují ve dvojici a následně své poznatky sdílejí s ostatními spolužáky.
- **Testy a kvízy**
- **Exit tickets („exitky“)** - nástroj slouží jako výstupní aktivita na závěr hodiny a poskytuje důkazy o učení.

5 PRÁCE S CHYBOU VE VZTAHU K FORMATIVNÍMU HODNOCENÍ

„Hlavním problémem hodnocení ve třídě je to, že si učitelé často pletou známkování se zpětnou vazbou.“ (Hendrick, Macpherson, 2021, s. 22)

Práce s chybou ve vztahu k formativnímu hodnocení představuje klíčový prvek efektivní výuky anglického jazyka na druhém stupni základní školy. V této kapitole se zaměříme na strategie a přístupy, které umožňují efektivní zpracování chyb jako součást procesu učení. Chyby jsou neoddelitelnou součástí učení a rozvoje, a proto je klíčové naučit žáky, jak s nimi pracovat konstruktivně a produktivně.

Dylan William v roce 2011 reagoval na fakt, že na základě vydání jeho a Blackova díla v roce 1998 (William, Black 1998; William, 2011) mnoho učitelů místo známkování začalo hodnotit slovně. Jak však poznamenává, učitelé se často soustředili spíše na výčet nedokonalostí a chyb v odevzdané práci, přičemž žákům nebylo umožněno si práci opravit a odevzdat znovu. Nebyl zde tak prostor ke zlepšení žáků (Hendrick, Macpherson, 2021).

Jak mohou žáci dosáhnout lepšího výsledku, neví-li, jak takový výsledek vypadá? Jak dále uvádí Hendrick a Macpherson (2021), efektivnějším se v tomto případě jeví postup porovnání své vlastní práce s prací vrstevníků, na jehož základě jsou následně schopni svou práci opravit. Košťálová (Košťálová, Miková, Stang, 2008) dodává, že sebehodnocení je potřeba žáky naučit, ukázat jim, jak tuto dovednost rozvíjet a trénovat.

Dle Hattieho je nejlepším výrazem pro zpětnou vazbu anglický výraz „gap“ (mezera). Jejím úkolem je zmenšit rozdíl mezi tím, kde se žák ve svém učení nachází, kam směřuje a čeho by měl dosáhnout (Hattie, 2022).

Kulič (1971) říká, že chyba je rozdílem mezi tím, co je od žáka očekáváno a jeho skutečným výkonem. Chyba je podle něj nejen přirozenou součástí učení, ale souvisí taktéž se znalostí výsledku činnosti, kterou žáci vykonávají. Podle Kuliče (1971) odborná literatura identifikuje čtyři vzájemně propojené fáze práce s chybou, a sice detekci, identifikaci, interpretaci a korekci chyby. **Detekcí chyby**

se rozumí: „...to, aby výkon byl jako chybný subjektem identifikován.“ (Kulič, 1971, str. 100). **Identifikace chyb** je užší rozpoznání, o jakou chybu se jedná. „Identifikace chybného výkonu zajišťuje učícímu se jednotlivci informaci, že cíle nebylo dosaženo, ale většinou také, jak je chybný, jaký je rozdíl a vzdálenost mezi tím, co být má a tím, co je.“ (Kulič, 1971, str. 119). **Interpretací chyby** se rozumí výklad dané chyby žákovi, která probíhá dvěma směry, a to: „vzhledem k minulému a budoucímu.“ (Kulič, 1971, str. 121). Žák by tak měl dostat informaci o tom, kde chyba vznikla i o tom, jaké kroky uskutečnit k tomu, aby ji napravil. **Korekce chyby** je při práci s chybou fází závěrečnou, avšak nedílnou. Tuto fází je nutno uchopit citlivě, s ohledem na charakter žáka. Samotná korekce spočívá v předání informace, kdy je žákovi sděleno, kde a v čem chyboval a jak chybu opravit, ať již formou doporučení či poskytnutím správné odpovědi.

5.1 Rozvoj samostatnosti žáků skrze zpracování chyb

V této podkapitole se zaměříme na některé strategie a metody, které podporují rozvoj samostatnosti žáků při zpracování chyb ve vztahu k formativnímu hodnocení. Budeme zkoumat různé přístupy, které umožňují žákům samostatně identifikovat své chyby, porozumět jim a nalézat způsoby, jak je opravit. Důraz bude kladen na podporu aktivního zapojení žáků do procesu učení a rozvoj jejich schopnosti reflexe nad vlastními chybami.

Strategie pro rozvoj samostatnosti:

- **Sebereflexe a sebehodnocení:** Žákům může být poskytnut prostor k samostatné reflexi nad svým učením a k identifikaci vlastních chyb. Například po zadání úkolu mohou žáci reflektovat svou práci, identifikovat chyby a formulovat plán, jak je opravit.

Můžeme si pomoci například tabulkou, kterou prezentuje Hattie (Hattie, 2022, str. 140).

„Tabulka 2: Zdroj: Úrovně zpětné vazby a zpětnovazební otázky, Hattie, 2022”

„ÚROVEŇ	HLAVNÍ OTÁZKY		TŘI ZPĚTNOVAZEBNÍ OTÁZKY
1) Úkol	Jaká je kvalita vypracovaného úkolu? Vypracoval/a jsem správně, nebo nesprávně?		Kam chci dojít? Jaké jsou moje cíle?
2) Postup	Co potřebuji k tomu, abych mohla/a úkol vypracovat? Je možné použít i jiný postup?		Jak dosáhnu svých vytyčených cílů? Jaký je můj pokrok?
3) Řízení vlastního učení	Co musím znát a umět k tomu, aby úkol vypracoval/a?		Jak budu postupovat dále? Jaké kroky musím udělat, abych se dostal/a kam potřebuji?"
4) Vlastní osoba	Jak hodnotím a vnímám svůj vlastní proces učení – učím se/neučím se? Posouvám se ve svých znalostech a dovednostech?		

První zpětnovazební otázka se týká práce s cíli učení, které na začátku vyučování stanoví učitel, případně je vytvoří ve spolupráci se žáky tak, aby pro ně byly srozumitelné a jasné. Ve druhé zpětnovazební otázce se věnujeme pokroku, přičemž vycházíme z toho, co již žáci umí a co potřebují k tomu, aby se mohli posunout dál. Tedy co konkrétně se musí naučit dalšího, aby dosáhli pokroku. Třetí otázka vyzývá ke konkrétním krokům vedoucím k řízení vlastního učení. Díky práci s těmito cíli a následné práci využívající důkazy o učení žáků, získaných na základě jejich aktivní práce a práce s cíli a sebehodnocením, se může učitel vyhnout domněnkám a předpokladům o tom, čemu se žáci věnují a na základě získaných dat tak vidět, co žáci skutečně dělají a čemu se věnují (Hattie, 2022). V takovém případě pak můžeme nastavit další milníky a pokroky v učení, jichž mají žáci dále dosáhnout.

- **Peer review (hodnocení vrstevníky):** Spolupráce s vrstevníky při zpracování chyb může být velmi efektivní. Žáci mohou sdílet své práce mezi sebou a poskytovat si zpětnou vazbu. Tím se učí nejen rozpoznávat chyby ve své práci, ale také analyzovat a posuzovat práci druhých. Jak se však shodují mnozí autoři, je lepší v tomto bodě volit anonymní práce, abychom se vyhnuli emoční zátěži a soustředili se na učení jako takové (William, Leahy, 2020; Fletcher-Wood, 2018; Hattie, 2022).
- **Metody aktivního učení:** Použití metod aktivního učení, jako je brainstorming, diskuze nebo práce v malých skupinách, může podpořit samostatnost žáků. Tyto metody umožňují žákům aktivně zapojit se do procesu učení a nalézt vlastní cesty k řešení chyb.

Příklady:

- **Portfolio práce:** Žáci si mohou vést portfolio svých prací, ve kterých budou reflektovat svůj pokrok, identifikovat chyby a plánovat, jak je v budoucnu opravit.
- **Hodnocení pomocí kritérií:** Použití kritérií umožňuje žákům jasně vidět, jak jsou jejich práce hodnoceny, a lépe pochopit, kde udělali chyby a jak je mohou napravit.

- **Samostatné projekty:** Žákům lze zadávat samostatné projekty, ve kterých budou muset identifikovat a řešit chyby samostatně. Například vytvoření prezentace nebo esejí na dané téma, které následně reflektují a opravují na základě zpětné vazby učitele.

5.2 Konstruktivní zpětná vazba jako prostředek pro práci s chybami

Dalším přístupem je integrace konstruktivní zpětné vazby do procesu formativního hodnocení. Místo pouhého označení chyby je důležité žákům poskytnout návod, jak danou chybu opravit. Tím se nejen snižuje frustrace spojená s chybami, ale také se posiluje učící se proces. Konstruktivní zpětná vazba by měla být specifická, přesná a orientovaná na budoucí zlepšení.

Mezi klíčové prvky konstruktivní zpětné vazby můžeme zařadit již zmíněnou specifickou, pozitivní formulaci sdělovaného a návrhy na zlepšení. Jak uvádí William, nejlepších výsledků dosáhli žáci, kteří dostali takovou zpětnou vazbu, která jim řekla, co a jak mají své práci zlepšit (William, 2020).

Pro účely této diplomové práce byla zvolena cesta anonymní zpětné vazby, hodnotící práci žáků, nikoliv žáky samotné, čemuž předcházelo opakované vysvětlování této skutečnosti. Zkoumaná skupina žáků byla zvyklá na hodnotící soudy ze stran vyučujících, které se týkaly jejich osoby a měla tak hodnocení se svou vlastní osobou neoddělitelně spojeno.

Z výše uvedených důvodů proto byly zvoleny následující příklady konstruktivní zpětné vazby.

1. **Korekce gramatických chyb:** Namísto pouhého označení chyby v gramatice může učitel poskytnout žákovi správnou formulaci věty a vysvětlit, proč je správná. Například: „Místo: 'I goed to the school yesterday' by mělo být 'I went to school yesterday'. Vidíš, jak se tady používá minulý čas?“
2. **Poskytnutí modelových příkladů:** Učitel může poskytnout žákům modelové příklady nebo ukázky dobrých prací, aby jim pomohl lépe pochopit, jak by měli řešit určitý typ úkolu. Například při psaní krátkého

textu může učitel ukázat žákům ukázkový text s vysvětlením, co v něm funguje dobře a proč.

3. **Individuální konzultace:** Individuální konzultace s učitelem umožňují žákům detailnější zpětnou vazbu a možnost ptát se na konkrétní otázky týkající se jejich chyb. Tím se zvyšuje efektivita zpětné vazby a žákům se poskytuje prostor k individuálnímu rozvoji.

5.3 Podpora pozitivního přístupu k chybám a učení se z nich

Tato podkapitola se zaměřuje na význam vytváření pozitivního prostředí, ve kterém jsou chyby vnímány jako přirozená součást učícího se procesu a žáci jsou motivováni k aktivnímu učení z nich. Důraz je kladen na podporu sebedůvěry, samostatnosti a učení se z chyb jako zdroje růstu a rozvoje.

Strategie podpory pozitivního přístupu ke chybám

1. **Kultivace bezpečného prostředí:** Důležité je vytvořit atmosféru, ve které se žáci necítí trestáni za chyby, ale jsou povzbuzováni k jejich řešení. Učitelství přístup by měl být podporující a empatický, a žákům by mělo být jasné, že chyby jsou příležitostí k učení a ne kritice.
2. **Posílení sebedůvěry:** Žáci potřebují věřit ve své schopnosti a vědět, že mohou překonat chyby. Podpora sebedůvěry může probíhat prostřednictvím povzbuzování, pozitivní zpětné vazby a ocenění pokroků, nejen konečných výsledků.
3. **Zaměření na proces učení:** Důraz by měl být kladen na proces učení a na to, jak žáci pracují s chybami a jak se z nich učí. Podpora reflexe nad procesem učení a zdůrazňování pokroku místo pouhého konečného výsledku může pomoci vytvářet pozitivní vztah k chybám.

Příklady podpory pozitivního přístupu ke chybám

1. **Chvála za snahu a úsilí:** Učitelé by měli vyzdvihovat snahu a úsilí žáků při zpracování chyb, nejen konečné výsledky. Chvála za pokusy a za to, že se žáci snaží překonat své chyby, může posilovat jejich sebedůvěru a motivaci. Navzdory tomu, co tvrdí William (2020), ve zkoumané skupině bylo

přikročeno i k této strategii, jelikož žáci na ni byli zvyklí a vyžadovali ji. Aby bylo dosaženo dlouhodobějších výsledků udržení motivace žáků, bylo postupně od této strategie upouštěno a důraz byl kladen na další strategie rozvíjející motivaci žáků.

2. **Sebereflexe a cílené plánování:** Žákům může být poskytnuta příležitost k sebereflexi nad svými chybami a k vytváření cílených plánů na jejich řešení. Pomocí strukturovaných otázek a nástrojů mohou žáci reflektovat svůj postup, identifikovat příčiny chyb a navrhnout strategie pro jejich překonání.
3. **Změna mindsetu (způsobu myšlení):** Učitelé mohou vést diskuzi o mindsetu a o tom, jakým způsobem lze chápat chyby jako příležitost k učení a růstu. Příklady úspěšných osobností, které se poučily z chyb, mohou posílit povědomí žáků o důležitosti pozitivního přístupu ke chybám. Také v tomto případě, stejně jako u zavádění zpětné vazby, se vyplatí postupovat jednoznačně, dle předem stanovených kroků a v souladu s cíli učení. Jak uvádí Clear (2020), budování návyků je úzce napojeno na prostředí, čas a místo. Nestačí proto žákům říct, aby změnili způsob myšlení, ale je potřeba jim konkrétně ukázat, co to znamená a jak to v praxi funguje. Například: „Na konci každé pondělní hodiny anglického jazyka budeme 5 minut konverzovat na předem připravené téma.”

Tato kapitola se zabývala prací s chybami v kontextu formativního hodnocení, která je zásadní pro efektivní výuku anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Byly představeny strategie pro konstruktivní zpracování chyb, jako jsou sebereflexe, sebehodnocení, peer review a poskytování specifické zpětné vazby. Z uvedeného textu vyplývá, že vytvoření pozitivního prostředí, kde jsou chyby vnímány jako příležitost k učení, podporuje sebedůvěru a motivaci žáků, čímž přispívá k jejich celkovému růstu a zlepšení vzdělávacích výsledků.

6 METODY A POSTUPY PRO SYSTEMATICKOU PRÁCI S CHYBAMI VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Cílem následující kapitoly je položení teoretických základů pro vytvoření strukturovaného postupu umožňujícího žákům identifikovat a analyzovat chybu a následně ji opravit s cílem dosáhnout pokroku ve svém učení.

Vysvětlení, proč systematický přístup k práci s chybami přispívá k efektivnímu učení a rozvoji dovedností, je důležité z několika důvodů. Prvním z nich je, že systematické zpracování chyb poskytuje žákům jasnou strukturu a směr, jak se s nimi vypořádat. Tímto způsobem se minimalizuje zmatek a frustrace spojená s chybami a žáci získávají důvěru v to, že jsou schopni je řešit. Dále, systematický přístup umožňuje žákům lépe porozumět příčinám svých chyb a poučit se z nich. Analyzování chyb a hledání způsobů, jak je řešit, podněcuje kritické myšlení a reflektivní schopnosti žáků. Tímto způsobem se učí zkušenostmi a posilují své dovednosti nejen v daném předmětu, ale i obecněji v procesu učení. Strukturované zpracování chyb také vede ke zvýšení sebedůvěry žáků. Když si uvědomí, že jsou schopni identifikovat a opravit své chyby, začínají věřit ve své schopnosti a přistupují k učení s větší jistotou. To má pozitivní vliv na jejich motivaci a angažovanost ve vzdělávacím procesu. Celkově lze říci, že systematický přístup k práci s chybami není jen prostředkem k dosažení správných odpovědí, ale je to klíčový prvek v procesu učení, který podporuje rozvoj dovedností, kritického myšlení a sebedůvěry u žáků (Hattie, 2022).

Tyto myšlenky můžeme opřít také o dílo *Jak myslíme*, z roku 1933 (Dewey, 1933.), kdy Dewey uvádí charakteristiku etap řešení problémů. Dewey (1933, str. 72) rozlišuje pět jednotlivých logických stupňů:

1. „*Pocitování obtíží*“
2. *Určení a vymezení jejich hranic*
3. *Představa o možném řešení*
4. *Vývoj prostřednictvím úvah o vztazích představy*
5. *Další pozorování, které vedou k uznání nebo popření*”

Dewey, jako jeden ze zakladatelů moderní pedagogiky, zdůrazňoval důležitost spojení myšlení s řešením problémů. Podle něj často jednáme automaticky, aniž bychom logicky uvažovali, a začínáme hledat správné řešení, až když se setkáme s problémem. Aby žáci zvládli řešit problémy, musí nejprve naučit se správně uvažovat a posoudit situaci pomocí vlastních myšlenkových schopností, znalostí a dovedností (Dewey, 1933).

Strukturované zpracování chyb představuje klíčový prvek formativního hodnocení a podporuje aktivní a efektivní učení. Tento přístup spočívá v systematickém a cíleném způsobu, kdy žáci analyzují své chyby a používají je jako prostředek k dalšímu učení. Místo toho, aby byly chyby vnímány jako selhání či znamení nedostatečného úsilí, jsou chápány jako přirozená součást učebního procesu, která poskytuje cennou zpětnou vazbu.

6.1 Teoretické základy práce s chybou

Při osvojování si cizího jazyka je práce s chybou nedílnou součástí procesu učení. V této podkapitole se zaměříme na vymezení a analýzu konceptu chyby v procesu učení angličtiny a na její význam pro formativní hodnocení.

6.1.1 Definice a typy chyb

Chyba v kontextu učení angličtiny může být definována jako jakékoli odchýlení se od normy, ať už v gramatice, výslovnosti, slovní zásobě nebo ve struktuře vět (Ur, 2012).

Také dle Kuliče je chybu možné chápat jako vychýlení se z dané normy nebo od řešení, které žáka vede k nastaveným cílům (Kulič, 1971).

Jak uvádí Choděra, (Choděra a kol, 2001, s. 157): „*Cesta k osvojování si cizího jazyka je provázena chybami a chybováním. Na chyby by tudíž nemělo být nazíráno jako na patologii, ale jako na to, co provází proces cizojazyčného učení.*”

Tradičně se chyby rozdělují na několik typů:

- **Gramatické chyby** – chyby týkající se nesprávného použití gramatických pravidel, kterým může být např. chybné časování sloves.
- **Lexikální chyby:** týkají se nesprávného použití slovní zásoby, např. záměna slov s podobným významem, ale rozdílným použitím.
- **Fonetické chyby:** souvisejí s výslovností, např. nesprávné vyslovování jednotlivých hlásek nebo intonace.
- **Pragmatické chyby:** vznikají při nesprávném použití jazyka v konkrétních sociálních situacích.

Formativní hodnocení je proces, jehož cílem je poskytovat zpětnou vazbu učícím se žákům a podporovat jejich další rozvoj. V kontextu učení angličtiny mají chyby zásadní význam pro formativní hodnocení z několika důvodů:

- **Diagnostika učebních potřeb:** Chyby pomáhají učitelům identifikovat oblasti, kde učící se žáci potřebují více podpory a cílenou výuku.
- **Podpora samoregulace:** Poskytnutí zpětné vazby na chyby podporuje schopnost učících se žáků vedoucím k seberegulaci a reflexi vlastního učení.
- **Zvýšení motivace:** Konstruktivní zpětná vazba může zvýšit motivaci k učení a zlepšit přístup k chybám jako k příležitostem k učení, nikoli jako k selhání.
- **Individualizace výuky:** Analýza chyb umožňuje učitelům přizpůsobit výukové metody a materiály individuálním potřebám a schopnostem každého žáka.

Ve vztahu k formativnímu učení může být chyba přínosná třemi způsoby. „*Učitele informuje o pokrocích konkrétního žáka, pro žáka je prostředkem učení a za třetí zprostředkovává poznatky o tom, jak je učivo osvojováno a jaké strategie a techniky žák pro osvojení daného učiva využívá.*” (Corder in Starý, Laufková, 2016, str. 65).

Chybu také můžeme vnímat jako jeden z motivačních prvků učení. (Starý, Laufková, 2016).

Jak již bylo uvedeno, chyby lze rozdělit do několika kategorií a v rámci formativního hodnocení poskytují chyby cenné informace pro diagnostiku učebních potřeb, podporu samoregulace, zvýšení motivace a individualizaci výuky. Slouží učitelům k monitorování pokroků žáků, žákům k učení a k reflexi jejich učebních strategií. Chyby tak přispívají k efektivnímu a motivujícímu vzdělávacímu procesu.

6.2 Strategie řešení situací s chybou v cizojazyčném vyučování

V této podkapitole se zaměříme na strategie, díky nimž můžeme efektivně opravovat chyby žáků a vybírat nejvhodnější typy korekce. Postupně se budeme věnovat opravování jak žákova mluveného, tak i písemného projevu. Také se podíváme na možnosti autokorekčních a peer-korekčních technik, které můžeme se žáky vyzkoušet při jejich ústním i písemném projevu. Tímto způsobem se žáci sami zapojí do řízení svého vlastního učení, což je motivuje k větší samostatnosti a současně posiluje jejich motivaci.

6.2.1 Korekce mluveného projevu

Budeme-li žáky v jejich mluveném projevu neustále opravovat, pravděpodobně docílíme toho, že nebudou ochotni v cizím jazyce hovořit. Jak uvádí Hammer (2007), je důležité zvážit, o jaký typ aktivity se jedná a zda je žádoucí žáka na chybu vůbec upozorňovat. Věnujeme-li se činnosti, jejíž podstatou je plynulost mluveného projevu (tzv. fluency), pak není potřeba větších zásahů do žákova projevu, pokud jeho chyby nenarušují porozumění posluchačů. V tomto bodě můžeme žákům stanovit kritéria přímo dle společného evropského referenčního rámce pro jazyky SERR, dále jen SERR (CEFR, 2020). Zaměřuje-li se aktivita žáků na přesnost (tzv. accuracy), pak je úkolem učitele provádět různé druhy korekce. I zde se můžeme opřít o SERR a s žáky si předem nastavit kritéria, aby naše korekce neměla negativní dopady na jejich další mluvený projev. Ani v tomto případě však není vhodné přerušovat žáky přímo v jejich projevu, ale je žádoucí si chyby zaznamenat a po ukončení aktivity je neadresně se žáky prodiskutovat. V tomto případě je žádoucí, jak dále uvádí Hammer (2007) zaznamenat nejen negativní, ale i pozitivní zpětnou vazbu.

Jak ovšem uvádí Ur (2012), ačkoliv žák hovoří plynule a zásah do jeho projevu může být pro něho nepříjemný, vzhledem k tomu, že nechceme, aby se jeho chyby zafixovaly a staly se tak permanentními, je v některých případech nutné zasáhnout i v průběhu aktivity zaměřené právě na plynulost projevu. A to především ve chvíli, kdy učitel zaznamená že žák dělá opakovaně tu samou chybu (např. ve výslovnosti konkrétního slova nebo v použití gramatického jevu). Jak Ur dále uvádí, aby byla korekce chyby efektivní, je potřeba žákův projev přerušit a chybu opravit (Ur, 2012).

V případě, že je aktivita naplánována v souladu s cíli hodiny a dle předem stanovených kritérií, můžeme se vyhnout emoční zátěži žáků při opravování chyb v jejich mluveném projevu. Nenarušuje-li však chyba ve spontánním žakovském projevu porozumění (např. při krátkém rozhovoru o uplynulém víkendu na začátku vyučovací hodiny žák použil chybný člen či předložku), není vždy nezbytně nutné do jeho projevu zasahovat, obzvláště není-li odstranění této konkrétní chyby v souladu s nastaveným cílem hodiny (Bartram, Walton, 1991).

V případě, že žák na učitelovu náповědu či korekci nereaguje, může se učitel uchýlit k tomu, že požádá o pomoc třídu a nastane tzv. peer korekce – korekce vrstevníky. Jak však uvádí např. Ur, velká část žáků nechce být opravována svými spolužáky, ať již z důvodu studu nebo proto, že učitele považuje za odborníka a autoritu (Ur, 2012). William naproti tomu uvádí, že vrstevnické hodnocení je žádoucí nejen proto, že se děti učí vzájemně jeden od druhého, ale i proto, že může dojít ke zvýšení jejich výkonů. Zdůrazňuje však, že je potřeba žáky zapojit správně, v souladu s cíli výuky a nastavenými kritérii hodnocení, aby nedocházelo k nežádoucím situacím. Proto je vhodné začínat s vzájemným vrstevnickým hodnocením ve dvojicích. Dále pak je nutné si předem dohodnout a stanovit pravidla, která následně pověsíme na viditelné místo ve třídě. Pomoci může také rozdání vět, které žáci dokončí.

Například: „Všiml jsem si, že...“ „Nerozuměl/a jsem...“ „Trochu mě zmátlo...“

A jak již bylo zmíněno výše, vzájemné hodnocení je vhodné nacvičit na anonymní práci (William, Leahy, 2020).

K nacvičení korekce mluveného projevu na anonymní práci můžeme využít rozličné audionahrávky, na nichž žáci budou odhalovat chyby a naučí se je opravovat. Další technikou nácvičení korekce chyb může být zařazení aktivity, při níž žáci záměrně dělají chyby v již plně osvojeném učivu.

Výuka cizího jazyka je proces plný výzev a rozhodnutí ohledně způsobu korekce chyb hraje klíčovou roli. Je důležité zvážit, jaký typ aktivity provádíme, zda se zaměřujeme na plynulost nebo přesnost mluveného projevu, a podle toho přizpůsobit strategii korekce. Učitelé by měli klást důraz na podporu žáků a zároveň respektovat jejich emoční pohodu. Využití peer-korekce může být efektivním nástrojem, ale vyžaduje pečlivé plánování a nastavení pravidel. Pracovat s korekcí chyb je nejen o odstraňování nedostatků, ale také o budování důvěry, motivace a zvyšování jazykových dovedností žáků.

6.2.2 Korekce psaného projevu

Součástí výuky anglického jazyka je také výuka dovednosti zvané writing (psaní). Na konci základního vzdělávání má být žák schopen následujícího: „*Napiše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života.*” (RVP ZV, str. 28).

V odborné literatuře můžeme najít doporučení, aby si učitel vytvořil seznam značek, které bude psát na okraj textu a dle nichž si žáci svou práci následně opraví. Tím žákům naznačí, kde je chyba, korekce chyby je však na nich samotných. Tento způsob korekce můžeme využít i jako práci ve dvojici či jako skupinovou práci, kdy si na anonymní práci žáci nacvičí, jak se značkami pracovat, jak chyby opravit a tím se mohou připravit na opravu svých vlastních prací v budoucnu.

Jak uvádí Norrish, výhodou tohoto systému je to, že vede žáky k samostatné práci a samostatnému přemýšlení, kdy se korekcí vlastních chyb dále posouvají ve svém učení (Norrish, 1990).

Jak dále uvádí Harmer, výuka této dovednosti je poměrně komplikovaná a komplexní a vyžaduje mnoho znalostí, od použití jazyka přes stylistické dovednosti po schopnost kreativně přemýšlet (Harmer, 1990).

Zpětná vazba na žákův písemný projev by se měla týkat všech oblastí, kterým je chceme naučit. Jak již bylo uvedeno, jedná se o komplexní dovednost, proto budeme hodnotit více úrovní, jakými jsou gramatika, stylistika, syntax, úprava a další. Naše práce, ani práce žáků však nekončí tím, že dostane zpětnou vazbu, ale měli bychom s ní nadále pracovat, abychom žáky směřovali a vedli k samostatnosti a schopnosti naučit se svou práci si, alespoň částečně, opravit samostatně. K dispozici je několik možností, pro účel této diplomové práce byl zvolen následující postup:

Učitel:

- **1. fáze:** chybu podtrhne a uvede symbol, který chybu zařadí do příslušné kategorie: SP (spelling-pravopis), G (grammar-gramatika), WO (word order-slovosled) atd.
- **2. fáze:** na konci řádku vypíše pomocí symbolů typy a počet chyb (2x SP, 3x G apod.)

V první fázi vedeme žáky k tomu, aby chybu opravili vyhledáním správného tvaru, ve fázi druhé je nutíme chybu nejen opravit, ale také identifikovat (Bartram, Walton, 1991). Při tomto postupu se vyhýbáme žakově pasivitě a vedeme je k aktivní práci s chybou v jeho psaném projevu.

Chyby v písemném projevu také můžeme rozdělit na dvě kategorie. První můžeme nazvat **globální**. V tomto případě čtenář textu neporozumí, chyby brání v plynulém čtení, porozumění a pochopení toho, co chtěl pisatel sdělit. Může se jednat o chybné použití slovesných časů, slovní zásoby, předložek, chybný spelling atd. Druhou kategorii můžeme nazvat **lokální**, kdy při čtení textu tyto chyby nenarušují plynulost čtení, pochopení a porozumění toho, co chtěl pisatel sdělit (Bartram, Walton, 1991; Council of Europe, 2020).

Tak jako při hodnocení mluveného projevu, i při hodnocení projevu písemného je vhodné postupovat v souladu s nastavenými cíli vyučovací hodiny a dle stanovených kritérií. Ta mohou vypadat například následovně:

- Napiš text o délce 80-100 slov.
- Text napiš v minulém prostém čase.
- Použij 5 různých nepravidelných sloves.
- Text opatři nadpisem.
- Text napiš na téma: Moje poslední prázdniny

V takovém případě nebudou předmětem hodnocení například chyby v použití členů, předložek či interpunkce.

I zde můžeme korekci chyb nacvičit na anonymním díle, které si žáci mohou osvojit nejprve v práci ve dvojici, posléze v malých skupinách a následně mohou hodnotit celkově, jako celá třída či jednotlivě, dle aktuální situace.

Jak píše Ur, to, že žák umí vyplnit text na požadovaný gramatický jev správně ještě neznamená, že danou gramatiku ovládá natolik, aby ji samostatně použil v mluveném či psaném projevu. I proto je vhodné upozorňovat při hodnocení psaného projevu (a nejen jeho) na všechny chyby, kterých se žák dopustí, a to i s ohledem na chyby v obsahu a organizaci dané práce (Ur, 2012). Při stanovování kritérií nám může pomoci SERR, s jehož pomocí můžeme přesně stanovit, co po žácích požadujeme (Council of Europe, 2020).

Například:

- Napiš text o délce 120 slov.
- Text rozčleň do odstavců.
- Ve větách použij průběhový čas prostý, členy a minulý čas prostý.
- Text napiš na téma: Moje zvíře a od tématu neodbihej

V tomto případě již bude hodnocení písemné práce komplexnější a žákům poskytně další informace.

V kapitole zabývající se korekcí psaného projevu jsme prozkoumali různé metody a postupy, které mohou učitelé aplikovat při práci se žáky na rozvoji jejich písemné dovednosti v anglickém jazyce. Důležitým aspektem je nejen samotná identifikace chyb, ale také způsob, jakým žáky vedeme k jejich opravě. Využití symbolů

a značek v textu, následované aktivním zapojením žáků do procesu korekce, může vést k jejich samostatnému myšlení a rozvoji schopnosti se vyjadřovat. Zároveň je důležité brát v úvahu globální a lokální chyby a korekci přizpůsobit cílům výuky. Poskytování zpětné vazby a stanovení jasných kritérií hodnocení jsou klíčové pro podporu žáků v rozvoji jejich písemných dovedností a směřování k samostatnosti v psaní.

6.3 Strategie práce s chybou ve vztahu k formativnímu hodnocení ve výuce anglického jazyka

Pro efektivní využití chyb ve formativním hodnocení je důležité implementovat vhodné strategie, které podporují konstruktivní zpětnou vazbu, využívání chyb jako výukových momentů, pozitivní přístup k chybám a reflexi.

- **Konstruktivní zpětná vazba:** Poskytnutí zpětné vazby, která je konstruktivní a zaměřená na zlepšení, je klíčové pro efektivní učení.
- **Využití chyb jako výukových momentů:** Učitelé by měli využívat chyby jako příležitost k vysvětlení správných postupů a k hlubšímu porozumění.
- **Podpora pozitivního přístupu k chybám:** Vytvoření prostředí, kde jsou chyby vnímány jako přirozená součást učení, podporuje otevřenost a ochotu riskovat.
- **Reflexe a sebereflexe:** Povzbuzování studentů k reflexi vlastních chyb a k samostatné identifikaci způsobů jejich nápravy podporuje dlouhodobé učení.

Implementace těchto strategií přispívá k hlubšímu porozumění a dlouhodobému učení studentů.

(William, Leahy, 2020; Starý a Laufková, 2016; Hattie, 2022)

6.4 Identifikace, analýza a náprava chyb

Proces identifikace, analýzy a nápravy chyb je klíčovým aspektem efektivního formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka. Schopnost správně identifikovat chyby, porozumět jejich příčinám a najít vhodné způsoby jejich opravy pomáhá studentům zlepšovat své jazykové dovednosti a minimalizovat opakování stejných chyb (Ur, 2012).

Tato podkapitola se zaměřuje na konkrétní postupy, které učitelé mohou použít k tomu, aby žákům pomohli identifikovat, analyzovat a napravit jejich chyby ve výuce anglického jazyka.

6.4.1 Identifikace chyby

Identifikace chyby je prvním krokem v procesu zlepšování jazykových dovedností žáků. Jak uvádí Ur (2012), žáci často nemají kladný postoj k tomu, když někdo upozorňuje na jejich chyby. Jelikož, jak uvádí Fletcher-Wood (2018) může chyba vzniknout z mnoha různých příčin, je žádoucí vést žáky k tomu, aby dokázali chybu identifikovat sami. Tato část se proto zaměřuje na metody, jak efektivně odhalit chyby ve výuce anglického jazyka prostřednictvím pozorování, diskuze a individuální analýzy. Učitelé a žáci společně prozkoumají chyby na různých úrovních, od lexikálních po fonetické, a naučí se, jak tyto chyby rozpoznávat a správně identifikovat.

Pozorování: Učitel žákům ukáže příklad textu, ve kterém se vyskytuje chyba. Žáci tuto chybu identifikují a opraví pomocí předem dohodnutých zkratek (např. SP pro spelling). Učitel žákům přečte ukázkou rozhovoru, v němž se vyskytuje chyba fonetická.

Diskuze: Vedoucí otázky směřují k tomu, aby žáci identifikovali, co je v příkladu špatně – například chybně zapsané slovo „beautiful” nebo totéž slovo, které bylo chybně vysloveno.

Individuální analýza: Žáci zkoumají anonymní práce, aby zjistili, zda v nich nejsou podobné chyby. Hledají tudíž chyby lexikální a fonetické.

Identifikace chyby může být zaměřena na jakoukoliv oblast, ať už lexikální, fonetickou, gramatickou či pragmatickou.

Identifikace chyby je klíčovým krokem v procesu zlepšování jazykových dovedností žáků, jelikož je učí rozpoznávat a opravovat vlastní chyby. Efektivní metody, jako pozorování, diskuze a individuální analýza, podporují schopnost žáků identifikovat chyby na různých úrovních a v různých oblastech jazyka.

6.4.2 Analýza chyby

Analýza chyby se soustředí na pochopení příčin vzniku chyb a jejich důsledků. V této části se žáci učí rozebírat chyby, aby pochopili, proč k nim došlo, a jaké mohou mít negativní dopady na komunikaci. Diskuze o alternativních přístupech a strategiích pomáhá žákům hledat efektivní způsoby, jak chyby minimalizovat a předcházet jim v budoucnu (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Příčiny: Žáci se zaměří na pochopení, proč daná chyba vznikla. Diskutují o možných příčinách. Příčinou může být neznalost slova, nepochopení, případně chybně naučené slovo.

Důsledky: Prozkoumání, jaké jsou možné negativní dopady chyby na celkový výsledek nebo porozumění danému tématu. Možnými negativními dopady mohou být nepochopení v komunikaci/konverzaci či např. chybná interpretace sdělované informace.

Alternativní přístupy: Hledání alternativních řešení a strategií, které by mohly vést k odstranění chyby. Vyhledání a ověření si správného zapsání slova ve slovníku. Vyhledání slova a jeho poslech v digitálním slovníku.

Analýza chyby poskytuje žákům hlubší pochopení příčin a důsledků chyb ve výuce jazyka. Diskuze o alternativních přístupech a strategiích jim pomáhá minimalizovat chyby a zlepšovat komunikaci v budoucnosti.

6.4.3 Oprava chyby

Oprava chyby je klíčovým krokem ke zlepšení jazykových dovedností žáků. Tato podkapitola se zaměřuje na metody opravy chyb, kde učitelé poskytují vzorové opravy a žáci aktivně diskutují a aplikují tyto opravy v praxi. Cílem je poskytnout žákům praktické zkušenosti s opravováním chyb a získání zpětné vazby, která podpoří jejich další jazykový růst. Jak uvádí Kulič (1971) nalézání a korekce chyb má vliv na samostatnost žáka a objevení vlastní chyby má pro žáka větší přínos, než je-li chyba nalezena a sdělena vyučujícím.

Vzorové opravy: Učitel předvede, jak by mohla být chyba opravena, a vysvětlí své rozhodnutí.

Společná diskuze: Žáci diskutují o navržených opravách a rozhodují o tom, která je nejlepší.

Samostatná práce: Žáci aplikují opravu chyby na anonymní práce.

Zpětná vazba: Učitel poskytne zpětnou vazbu na provedené opravy a podporuje žáky k dalšímu zlepšení.

6.4.4 Reflexe a upevnění

Reflexe a upevnění se zabývá zhodnocením celého procesu identifikace, analýzy a opravy chyb. V této části žáci reflektují své zkušenosti a diskutují o tom, co se jim osvědčilo a kde vidí prostor pro zlepšení, což je v procesu učení se novým poznatkům klíčové. Učitelé a žáci se zaměřují na aplikaci získaných poznatků do budoucna a na to, jak efektivně integrovat nové strategie do dalšího učení (Dobrovolná, 2014).

Zhodnocení procesu: Žáci reflektují proces identifikace, analýzy a opravy chyby a diskutují o tom, co se jim osvědčilo a co mohou zlepšit.

Aplikace do budoucna: Učitel a žáci diskutují o tom, jaké strategie mohou použít v budoucnu k prevenci podobných chyb.

Zapojení do dalšího učení: Žáci aplikují nově získané poznatky do dalších úkolů a cvičení a sledují svůj pokrok.

Reflexe a upevnění jsou klíčovými kroky v procesu zlepšování jazykových dovedností, kde žáci zhodnocují své zkušenosti s identifikací, analýzou a opravou chyb. Diskuze o nalezených strategiích a jejich aplikace do budoucí praxe pomáhá žákům neustále se zdokonalovat a sledovat svůj pokrok.

V této kapitole jsme prozkoumali různé metody a postupy pro systematickou práci s chybami ve výuce anglického jazyka. Cílem tohoto úsilí bylo položit teoretické základy pro vytvoření strukturovaného přístupu, který umožní žákům identifikovat, analyzovat a opravovat chyby s cílem dosáhnout pokroku ve svém učení. Důraz byl kladen na systematické zpracování chyb, které poskytuje žákům jasnou strukturu a směr, jak se s nimi vypořádat. Díky tomu můžeme dosáhnout minimalizace frustrace žáků a povzbudit jejich důvěru v to, že jsou schopni své chyby nejen nalézat, ale také analyzovat a opravovat.

V další části naší práce jsme zkoumali teoretické základy práce s chybou ve výuce anglického jazyka a definování různých typů chyb. Tyto chyby jsme zdůraznili jako důležitý prvek formativního hodnocení, který pomáhá identifikovat potřeby žáků a podporuje jejich seberegulaci a motivaci k učení.

Poté jsme popsali strategie pro řešení chyb ve výuce anglického jazyka, zahrnující různé přístupy k opravě chyb v mluvené i psané formě. Důraz byl kladen na aktivní zapojení žáků do procesu korekce a strategie související s formativním hodnocením, které napomáhají efektivní výuce anglického jazyka.

Na závěr je tak možno říci, že systematický přístup k práci s chybami není pouze prostředkem k dosažení správných výsledků, ale je klíčovým prvkem v procesu učení, který podporuje rozvoj dovedností, kritického myšlení a sebedůvěry u žáků.

II PRAKTICKÁ ČÁST

8 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V této části diplomové práce si představíme sadu nástrojů formativního hodnocení, která byla zaváděna do výuky anglického jazyka a empirický výzkum, který svým záměrem navazuje na teoretickou část práce. Nejprve se zaměříme na východisko empirického výzkumu, vymezíme si cíle a otázky výzkumu a zaměříme se na zvolený výzkumný design. Popíšeme, jakým způsobem probíhal sběr a analýza dat, poté si představíme vybranou výzkumnou skupinu žáků a etickou stránku výzkumu. V neposlední řadě se budeme věnovat interpretaci a diskuzi výsledků. V závěrečné kapitole si shrneme výzkumná zjištění vzhledem ke zvolenému výzkumnému cíli a výzkumným otázkám.

V teoretické části jsme se zabývali formativním hodnocením a jeho aktuálností. Vysvětlili jsme si, že práce s výukovými cíli, zpětnou vazbou, kritérii a chybou může mít pozitivní vliv na žákovu učení. Jak již víme, efektivní používání formativního hodnocení přispívá k lepšímu průběhu vzdělávání, podporuje učící se proces, motivuje žáky k přijímání odpovědnosti a klade důraz na hodnocení výsledků žáka, nikoli na jeho osobnost. V současné době nabývá formativní hodnocení stále většího významu, zvláště v kontextu aktuálních změn v našem školství a požadavků vyplývajících z kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání, kdy je důraz kladen nejen na zvyšování znalostí a dovedností, ale rovněž na rozvoj klíčových kompetencí žáků.

Kromě vzniku nových publikací, článků, webinářů a školení na téma formativního hodnocení nalezneme v České republice již také řadu škol, které se zabývají implementací formativního hodnocení do výuky. Právě tato situace ve spojení s prací na základní škole, kde formativní hodnocení nebylo stěžejním tématem, mě vedla ke zvolení tématu mé diplomové práce a potřebě prozkoumat, jaký dopad může mít zavedení a využívání nástrojů formativního hodnocení na konkrétní skupinu žáků a jejich výsledky učení.

9 VYMEZENÍ CÍLŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu v rámci této diplomové práce zaměřené na formativní zpětnou vazbu ve výuce anglického jazyka je popsat, jaký vliv má implementace nástrojů formativního hodnocení na vybranou skupinu žáků a jejich využití této sady nástrojů k tomu, aby našli, analyzovali a opravili své vlastní chyby a dosáhli tak posunu v užití nabytých poznatků.

Hlavní cíl je rozdělen do následujících dílčích cílů:

1. Metodický design výzkumu – popsání metodologie výzkumu a zdůvodnění volby metodologie,
2. Posouzení znalostí a postojů žáků – formou testování a polostrukturovaných rozhovorů zjistit úroveň znalostí anglického jazyka vybrané skupiny žáků a jejich postoj k výuce anglického jazyka na začátku testovaného období,
3. Postupná implementace nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka,
4. Pozorovat aktivitu žáků a jejich využívání nástrojů formativního hodnocení v hodinách anglického jazyka,
5. Vyhodnocení vlivu implementace nástrojů formativního hodnocení na vybranou skupinu žáků,
6. Posouzení znalostí a postojů žáků – formou testování a polostrukturovaných rozhovorů zjistit úroveň znalostí anglického jazyka vybrané skupiny žáků a jejich postoj k výuce anglického jazyka na konci testovaného období,
7. Vyhodnocení dopadu implementace nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka
8. Popsání výsledků analýzy

K úspěšné realizaci výzkumu této diplomové práce bylo potřeba provést následující kroky:

1. Autorka práce vyučuje anglický jazyk na druhém stupni ZŠ.
2. Autorka práce po dohodě s vedením školy a rodiči vybrané skupiny žáků provedla počáteční testování žáků za účelem zjistit jejich aktuální úroveň znalostí anglického jazyka.
3. Autorka práce vedla polostrukturované rozhovory se skupinou žáků a jejich rodiči na začátku výzkumného období.
4. Autorka práce postupně zaváděla do výuky anglického jazyka nástroje formativního hodnocení
5. Autorka práce pozorovala v průběhu výuky žáky a jejich zapojení do výuky anglického jazyka. Taktéž jejich využívání nástrojů formativního hodnocení.
6. Autorka práce vedla polostrukturované rozhovory se skupinou žáků a jejich rodiči na konci výzkumného období.
7. Autorka provedla kontrolní testování žáků.

9.1 Výzkumné otázky

Jaké jsou postoje žáků k zavádění nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka?

Jaký je postoj žáků k tomu, jak užitečné a efektivní jsou nástroje formativního hodnocení pro jejich učení?

Jak žáci vnímají užitečnost a efektivitu jednotlivých nástrojů formativního hodnocení pro identifikaci, analýzu a opravu vlastních chyb?

Jaké překážky žáci při používání nástrojů formativního hodnocení vnímají?

10 STRUKTUROVANÝ POSTUP PRO IMPLEMENTACI VYBRANÝCH NÁSTROJŮ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ DO VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA

Jak je uvedeno v kapitole č. 4, Jako konkrétní nástroje formativního hodnocení byly pro účely této diplomové práce vybrány následující nástroje:

- **Rubriky (hodnoticí tabulky)**
- **Osobní učební plán**
- **Think-Pair-Share**
- **Testy a kvízy**
- **Exit tickets**

Cílem této kapitoly je vytvoření strukturovaného postupu pro implementaci vybraných nástrojů formativního hodnocení umožňujícího žákům identifikovat a analyzovat chybu a následně ji opravit s cílem dosáhnout pokroku ve svém učení. Na základě rešerše odborné literatury byl pro účely této diplomové práce vytvořen následující postup.

10.1 Práce s kritérii hodnocení a hodnotícími tabulkami – rubrikami

V tomto bodě se výuka zaměřuje na práci s kritérii hodnocení a hodnotícími tabulkami, nazývanými také rubrikami. Každá vyučovací hodina nebo projekt má stanovený konkrétní cíl a odpovídající kritéria. Například, pokud má být napsán krátký text na téma Denní rutina s použitím 3 příslovčí frekvence, cíl je rozdělen do tří dílčích cílů odpovídajících třem vyučovacím hodinám.

Pro každou vyučovací jednotku jsou stanovena konkrétní kritéria, která žáci musí splnit. Například v první vyučovací jednotce se hodnotí, zda žák zvládá poslech a sledování textu, doplnění příslovčí frekvence ve dvojici, porozumění vysvětlení a schopnost zapsat si vybraná příslovce.

Žáci dostanou tabulku s kritérii a popisem toho, jak danou problematiku zvládají. Mají za úkol vybarvit kolonku, která nejvíce odpovídá jejich skutečnému postupu.

Př.: Cíl celého tematického celku v počtu 3 hodin zní: Napíši krátký text na téma Denní rutina, ve kterém použiji 3 příslovce frekvence.

Cíl je rozdělen do 3 dílčích cílů z nichž každý je cílem jedné vyučovací hodiny:

1. Vyjmenuji vybraná příslovce frekvence.
2. Nakreslím krátký komiks a použiji v něm alespoň jedno příslovce frekvence.
3. Vytvořím krátký text na téma: „Denní rutina“, v němž použiji 3 příslovce frekvence.

Kritéria:

Vyučovací jednotka č. 1

1. Poslechnu si text z nahrávky a sleduji komiks v učebnici.
2. Ve dvojici se spolužákem doplním chybějící příslovce frekvence.
3. Přečtu si vysvětlení o tom, co jsou příslovce frekvence.
4. Zapíši si do sešitu vybraná příslovce frekvence.
5. Vyjmenuji vybraná příslovce frekvence.

Vyučovací jednotka č. 2

1. Přečtu si zápisky z minulé hodiny.
2. Zopakuji příslovce frekvence.
3. Nakreslím krátký komiks (3-5 políček) a použiju v něm 2 příslovce frekvence.

Vyučovací jednotka č. 3

1. Zopakuji příslovce frekvence.
2. Napíši krátký text (20-30 slov) na téma Denní rutina a v textu použiji 3 příslovce frekvence.

Na začátku tematického bloku žáci dostanou tabulku s kritérii a popisem toho, jak danou problematiku zvládají. Jejich úkolem je vybarvit kolonku, která nejvíce

odpovídá pravdě a podniknout další kroky, pokud jsou třeba. Zabarví-li žák kolonku, že potřebuje pomoc, je nutné, aby o pomoc požádal.

Příklad tabulky pro kritéria první vyučovací jednotky:

Poslechnu si text z nahrávky a sleduji komiks v učebnici.	Stíhám sledovat text i poslech.	Stíhám sledovat text i poslech, ale potřebuji více opakování.	Nestíhám sledovat text nebo poslech.	Nestíhám sledovat ani text ani poslech, potřebuji pomoc.
Ve dvojici se spolužákem doplním chybějící příslovce frekvence.	Příslovce doplním bez potíží.	S doplněním mi pomůže spolužák.		
Přečtu si vysvětlení o tom, co jsou příslovce frekvence.	Přečtenému vysvětlení rozumím.	Potřebuji se ujistit, že přečtenému vysvětlení rozumím.	Potřebuji doplňující vysvětlení.	
Zapíši si do sešitu vybraná příslovce frekvence.	Poradím si sám.	Potřebuji podporu.		

Vyjmenuji vybraná příslovce frekvence.	Zapamatuji si je a vyjmenuji je snadno.	K vyjmenování se potřebuji podívat na zápis v sešitě nebo do učebnice.	Nepamatu ji si je a potřebuj i více času na zapamato vání.	
----------------------------------------------	--------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	--

10.2 Osobní učební plán

Pro výuku gramatických dovedností a slovní zásoby byl zvolen tento nástroj, který ve své knize doporučuje Ginnis (2017) pro samostatný výzkum žáků v určité oblasti.

Osobní učební plán si každý žák vytvoří na začátku tematického celku čili první vyučovací hodinu v daném týdnu. Do svého sešitu si zakreslí jednoduchou tabulku, do níž zaznamená důležité údaje.

- Kdy plán začíná (datum).
- Toto se naučím. (1-3 body) (Např. Naučím se 3 předložky místa a vazbu there is / there are. Naučím se slovní zásobu týkající se bydlení – místnosti v domě a nábytek.)
- Práci musím dokončit do... (datum).
- Jak bude mé učení probíhat. (Konkrétní kroky: např. přečtu si informace v učebnici, vyplním cvičení v pracovním sešitě, procvičím se v online cvičení a další.)
- Jak budu postupovat, když si nebudu vědět rady. (Např. Zeptám se spolužáka. Zeptám se paní učitelky. Najdu si informace na internetu.)
- Jak svou práci odevzdám. (Ukáži procvičenou látku v pracovním sešitě a zápisky v sešitě. Pošlu odkaz na online cvičení, která jsem vykonal. Vytvořím krátký text a v něm použiji 3 předložky místa.)

V úvodní hodině, kdy se začíná implementovat tento nástroj, je nutné žákům vysvětlit, k čemu jim bude sloužit a jaké jsou cíle jeho používání.

Pro účely této diplomové práce byl tento nástroj zvolen s cílem vést žáky k zodpovědnosti za vlastní učení a s cílem naučit se plánovat si vlastní čas svého učení.

Sloužil také jako nástroj strategie Důkazy o učení. V případě, že žáci, kteří jsou jazykově pokročilejší, dokončí svou práci dříve, mohou se začít věnovat novému tématu či jiné navazující práci.

Učitel působí v tomto případě jako mentor, či lektor a je-li dotázán, pak z pozice učitele vysvětlí a naučí potřebné znalosti toho, kdo si o to požádá.

10.3 Think-Pair-Share

Think-pair-share můžeme označit jako výukovou strategii zaměřenou na spolupráci, při které studenti společně řeší úkol nebo odpovídají na otázky týkající se zadaného textu. Tato metoda zahrnuje dva kroky: nejprve studenti samostatně přemýšlejí o tématu nebo odpovídní na otázku a poté své myšlenky sdílejí se spolužákem. Diskuze s partnerem zvyšuje účast všech studentů, zaměřuje jejich pozornost a podporuje hlubší porozumění čtenému materiálu. Pro účely této diplomové práce byla tato strategie zvolena k výuce čtení a práci s textem.

Výhodou tohoto nástroje je možnost diferenciacce pracovních úkolů, kdy můžeme zvolit jednodušší text pro méně pokročilé žáky a náročnější text pro žáky s pokročilejší znalostí anglického jazyka.

Každý žák obdrží část textu. Otázka či otázky vztahující se k textu jsou promítnuty na interaktivní tabuli či napsány na běžnou školní tabuli.

Žáci musejí nad položenými dotazy společně ve dvojici diskutovat a nalézat odpovědi, které následně ověří v předloženém textu a sdílejí se spolužáky.

Po zavedení tohoto nástroje můžeme přistoupit k variantě, kdy každá dvojice dostane část jednoho společného textu s individuálním dotazem pro danou dvojici. Žáci prodiskutují svou otázku a ověří si svou domněnku ve své textové ukázce.

Následně své myšlenky a odpovědi žáci sdílejí a společně se pokusí promyslet odpověď na jednu závěrečnou otázku, týkající se celého textu.

Think-pair-share je účinná výuková strategie zaměřená na spolupráci, která podporuje hlubší porozumění čtenému materiálu prostřednictvím individuálního přemýšlení a následné diskuze ve dvojicích. Tato metoda umožňuje diferenciaci pracovních úkolů, což je výhodné pro práci s žáky různých úrovní znalosti anglického jazyka. Implementace této strategie ve výuce čtení a práce s textem vede ke zvýšené účasti studentů a efektivnímu sdílení myšlenek a odpovědí. Zároveň dochází i k rozvíjení řečových dovedností.

10.4 Testy a kvízy

Tento nástroj formativního hodnocení byl pro účely této diplomové práce zvolen s ohledem na požadavky školy a rodičů testované skupiny. Žáci byli navyklí na ověřování svých znalostí a dovedností formou ústního a písemného zkoušení. Pro naše účely bylo po vzájemné dohodě všech stran: škola – rodiče – žáci přistoupeno k následující variantě.

- Každé dva týdny si žáci napíší test na ověření osvojení slovní zásoby. Slova se nebudou překládat do českého jazyka, ale každé ze slov bude vyučující nadiktováno a žáci jej musí správně zapsat. Následně 3 z nadiktovaných slov opíší v anglickém jazyce tak, aby bylo patrné, že slovům rozumějí a umí je použít.
- Po ukončení tematického celku či lekce v učebnici budou psát žáci souhrnný test na probranou látku.
- Ústní zkoušení bude probíhat tak, že zkoušený žák bude popisovat připravený obrázek nebo mluvit na vylosované téma, zatímco ostatní žáci budou pracovat na zadaném úkolu.
- Každý žák si připraví prezentaci na zadané téma, dle předem nastavených kritérií a tuto práci, která může být vytvořena v powerpointové prezentaci či formou plakátu následně odprezentuje před třídou.

Ačkoliv je ve vybrané škole nastavena škála známek, kdy každá známka má jinou váhu, v testované skupině bylo nastaveno, že všechny známky jsou stejně důležité a mají stejnou váhu.

K hodnocení známkou je vždy ke každému testu, zkoušení či prezentaci přidán slovní či písemný komentář, který popisným jazykem reflektuje žákovu orientaci v tématu, podává doporučení, co dělat v případě neúspěchu a komentuje naplnění či nenaplnění zadaných kritérií.

Tento nástroj formativního hodnocení byl vybrán na základě požadavků školy a rodičů testované skupiny, kde žáci absolvují pravidelné testy na slovní zásobu, souhrnné testy po každém tematickém celku, ústní zkoušení a prezentace na zadaná témata. Hodnocení zahrnuje známky stejné váhy doplněné slovní zpětnou vazbou a doporučeními pro zlepšení.

10.5 Exit tickets

Tento nástroj formativního hodnocení slouží ke krátké reflexi hodiny a jako důkaz o učení. Forma se může lišit. V našem případě byly vytvořeny tři různé varianty.

Varianta 1: Žáci pomocí sevřené pěsti či vztyčením 1 až 5 prstů ukáží, nakolik se v probrané látce orientují, přičemž zavřená pěst je 0 - nerozumím a 5 vztyčených prstů znamená, že všemu plně rozumím a mohu látku naučit někoho dalšího. Limity této varianty spočívají v ostychu žáků, proto bylo při zavádění tohoto nástroje přistoupeno k tomu, že každý musí nejprve zavřít oči a poté může ukázat v jaké fázi porozumění se nachází.

Varianta 2: Žáci dostanou na konci hodiny lísteček, na který napíší, co se v dané hodině naučili, co si zapamatují a co pro ně bylo obtížné. Lístečky odevzdají do připravené krabičky. Zpočátku může být u této varianty limitem nedostatek času na konci vyučovací hodiny, kdy někteří žáci mohou mít potřebu delšího přemýšlení. Je proto zpočátku vhodné umožnit žákům napsat „exitku“ v českém jazyce.

Varianta 3: Jako obměna a atraktivnější varianta byl zvolen online nástroj, do něhož žáci mohou napsat totéž, co by napsali na lísteček. Limitem této varianty může být technická nevybavenost žáků či školy.

Jak bylo zmíněno na začátku, tento nástroj formativního hodnocení slouží k reflexi hodiny a dokládá proces učení. Žáci v různých variantách odpovídají na otázky porozumění probranému učivu, přičemž každá z variant má své specifické výhody a limity.

11 DESIGN VÝZKUMU: DRUH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, METODY SBĚRU DAT, METODY ANALÝZY DAT, VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU, ETIKA VÝZKUMU, ORGANIZACE VÝZKUMU

V této kapitole je stručně popsána teoretická základna kvalitativního výzkumu, metodiky sběru a analýzy dat, a zároveň je podrobně vysvětlen konkrétní postup používaný při jejich realizaci.

11.1 Druh výzkumného šetření – kvalitativní výzkum

Pro zkoumání vlivu implementace sady nástrojů formativního hodnocení byl pro účely této práce vybrán kvalitativní přístup v souladu s výzkumným záměrem. Tento přístup není založen na předem stanovených hypotézách ani pevných teoretických základech, ale míří k hloubkovému porozumění zkoumaného fenoménu, což usnadňuje lepší pochopení dané problematiky (Švaříček & Šedová, 2014). Výzkum je orientován na získávání a následné analyzování informací a poznatků s cílem dosáhnout stanovených výzkumných cílů a odpovědět na výzkumné otázky. Sběr dat probíhal přímo v prostředí vybrané školy.

Základními charakteristikami kvalitativního výzkumu jsou prodloužený a intenzivní kontakt s terénem nebo situací jednotlivce či skupiny. Tyto situace obvykle odrážejí běžný každodenní život. Hlavním nástrojem pro sběr dat se stává samotný výzkumník, přičemž typy dat zahrnují transkripce terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio nebo video záznamy, osobní komentáře, poznámky a podobně. Hlavním účelem kvalitativního výzkumu je porozumět tomu, jak lidé v daném prostředí a situaci interpretují to, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své každodenní aktivity (Hendl, 2012).

Bude se jednat o kvalitativní výzkum, protože se budeme soustředit na vliv aplikace nástrojů formativního hodnocení na skupinu žáků a jejich učení, vzájemnou spolupráci, sebehodnocení. Autorka by s použitím těchto metod ráda objasnila, jaký vliv má implementace nástrojů formativního hodnocení na pokrok v učení vybrané skupiny žáků.

Výzkumné šetření probíhalo v průběhu školního roku 2022/2023 v hodinách anglického jazyka, ve skupině 10 žáků 6. třídy základní školy – viz **9.4 Vymezení výzkumného souboru**.

11.2 Metody sběru dat – rozhovor, pozorování, ohnisková skupina

Zvolené postupy pro sběr dat jsou založeny na kvalitativním výzkumném přístupu a byly vybrány s ohledem na dosažení cílů výzkumu. Pro sběr dat byla zvolena metoda hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se žáky a jejich rodiči, kterou doplňuje použití metod přímého a nepřímého pozorování a ohnisková skupina.

Rozhovor představuje způsob, jak získávat data o pedagogické realitě prostřednictvím přímé verbální interakce mezi respondentem a výzkumníkem. Jeho výhodou je možnost navázání osobního kontaktu, což umožňuje důkladnější porozumění motivům a postojům respondentů v porovnání s jinými výzkumnými metodami. Při rozhovoru můžeme přímo sledovat reakce respondentů na kladené otázky a podle nich upravovat průběh konverzace. (Chráska, 2007)

Hloubkový polostrukturovaný rozhovor je považován za takovou formu dotazování, kdy jeden tazatel obvykle vede rozhovor s jedním účastníkem, tedy respondentem. Jeho účelem je získat podrobné a komplexní informace o zkoumaném fenoménu (Švaříček & Šedová, 2014).

Před rozhovory bylo sestaveno základní schéma otázek (viz *Příloha 1*), které vycházejí z výzkumného problému a cílů výzkumu. Otázky byly úmyslně formulovány jako otevřené, aby respondentům poskytly prostor k vyjádření svých pohledů a postojů (Švaříček & Šedová, 2014). Během rozhovoru byly otázky upravovány a přizpůsobovány na základě reakcí respondentů, což tato metoda umožňuje. Celkem bylo provedeno 20 hloubkových rozhovorů s 10 žáky šesté třídy

a jejich zákonnými zástupci. Rozhovory proběhly rozmezí přibližně 10 měsíců, tedy na začátku školního roku a na jeho konci. Cílem bylo zjistit, jaký je posun ve vnímání zavádění nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka. Tazatelem byla sama autorka. Každý rozhovor trval v rozmezí 30-40 minut a byl nahráván na diktafon pro následný snazší přepis otázek a odpovědí.

Pozorování můžeme rozdělit na dvě hlavní kategorie: přímé, kdy pozorovatel přímo sleduje zkoumaný objekt, a nepřímé, kdy se pracuje s různými formami verbálních nebo písemných výpovědí. Dále je pozorování často rozdělováno na standardizované, což je záměrná, relativně objektivní a systematická činnost, a nestandardizované, které je ovlivněno intuitivním přístupem a subjektivitou pozorovatele. (Chráska, 2007)

Tento autor dále prezentuje specifické požadavky, které je třeba splnit pro efektivní pedagogické pozorování:

- Co se má pozorovat?
- Co je třeba zjistit?
- Jak toho dosáhnout?
- Jak to zachytit?

Metoda přímého pozorování pro sběr dat, jakožto technika vhodná pro sledování ve školní třídě, neboť neovlivňuje sociální interakce a vzdělávací procesy probíhající ve třídě, byla zvolena právě tato metoda, která se zabývá přímým sledováním v terénu, v němž dochází ke sledovaným jevům (Švaříček & Šedová, 2014). V našem případě šlo o přímé a standardizované pozorování. Pozorovatelem byla autorka diplomové práce. Pro tyto účely byl vytvořen záznamový arch (*Příloha 2*), k jehož vyhodnocení došlo bezprostředně po ukončení výuky. Popis průběhu učení byl zaznamenáván přímo na místě. V užší specifikaci lze provedené pozorování řadit k nestrukturovanému fokusovému pozorování (Švaříček & Šedová, 2014).

K přímému pozorování bylo vybráno vždy několik výukových hodin, v nichž se žáci věnovali skupinové práci na projektu na předem zadané téma dle stanovených kritérií.

Před každým projektem byla stanovena kritéria (viz Příloha 3) a došlo k vylosování členů jednotlivých skupin. Názvy skupin si následně žáci zvolili sami.

V průběhu prvního čtvrtletí pracovali žáci v obměňovaných skupinách, vybraných na základě losování, aby si na práci ve skupině zvykli. Na konci těchto aktivit probíhaly krátké reflexe s pomocí techniky „fist to five“ (viz Příloha 4), s jejíž pomocí se žáci mohli stručně vyjádřit k právě proběhlé skupinové práci.

Cíle pozorování byly následující:

- Získat data o podobě spolupráce jednotlivých žáků v rámci skupin a rolí, které si na základě stanovených kritérií rozdělili
- Sledování pokroku žáků v komunikaci v anglickém jazyce
- Sebehodnocení dle stanovených kritérií po ukončení projektu

Ohnisková skupina představuje metodu zkoumání postojů jednotlivce k danému problému, který je prezentován výzkumníkem skupině osob. Během rozhovoru využívá výzkum skupinovou interakci explicitně k získání údajů a perspektiv, které by bez této interakce nemusely být přímo sděleny (Morgan, 2001).

V ohniskové skupině je během krátké doby získáno mnoho kvalitních informací od celé skupiny lidí, nikoliv pouze od jednotlivce. Kvalita informací je okamžitě hodnocena, protože účastníci vzájemně prověřují svá stanoviska a dochází k vyrovnávání jejich postojů. Skupinová dynamika podporuje koncentraci na důležitá témata a zároveň umožňuje identifikovat shodu či neshodu v rámci skupiny (Hendl, 2012).

V rámci našeho výzkumného šetření probíhala ohnisková skupina vždy po ukončení projektu, na kterém žáci pracovali ve skupinách dle předem stanovených kritérií. Ohnisková skupina probíhala v kruhu po dobu jedné vyučovací hodiny, tedy po dobu 45 minut. Z ohniskových skupin nebyl pořízen audiozáznam, avšak byly zachyceny klíčové informace pomocí psaných poznámek. Skupinové projekty se uskutečnily dva, ohniskové skupiny tedy proběhly také dvakrát. Účastníci ohniskových skupin byli konfrontováni s otevřenými otázkami s úmyslem zjistit,

jak reflektují skupinovou práci, svou roli ve skupině, plnění zadaných kritérií, spolupráci ve skupině, co by příště udělali jinak, jak je odvedená práce posunula v jejich učení. Cílem těchto skupin bylo získat zpětnou vazbu od účastníků projektu, jejich subjektivní pohledy, dojmy a uvědomění si, zda se posunuli ve svém učení dále.

Při komunikaci v ohniskové skupině bylo přistoupeno k několika pravidlům:

1. Hovoří vždy jen ten, kdo má v ruce balonek
2. Nepřerušujeme se a nasloucháme si
3. Diskuze se účastní všichni a nikdo nemá vedoucí roli
4. Každý má právo odmítnout odpovědět, je-li mu odpověď nepříjemná
5. Každý má právo říci svůj názor
6. Každý má právo se k názoru vyjádřit, nemá však právo jej zesměšňovat nebo odsuzovat
7. Hovoříme slušně
8. Zaznamenané údaje z průběhu diskuze slouží výhradně výzkumným účelům a je zajištěna ochrana osobních údajů

Autorka práce zvolila metodu strukturované ohniskové skupiny jako metodu vhodnou pro menší skupiny respondentů, v ideálním případě v počtu 6–12 osob. Ohnisková skupina podněcuje skupinovou dynamiku a přirozenost, což umožňuje pozorovat, jak jednotliví členové zkoumané skupiny reagují na dané téma (Patton, 2002). Otázky, které byly účastníkům kladeny, byly připraveny předem a byly v souladu s kritérii projektů.

11.3 Analýza získaných dat – otevřené kódování

Po provedení rozhovorů byly audiozáznamy doslovně přepsány do textového dokumentu (*ukázka transkripce rozhovoru viz Příloha 6*). Stejně tak byly do textové

podoby přepsány pozorovací archy, aby mohlo dojít k aplikaci metody otevřeného kódování.

„Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podrobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43)

Pro využití metody otevřeného kódování pro analýzu nashromážděných dat se autorka rozhodla proto, jelikož jde o jednu ze základních metod výzkumu, poskytující ve výsledné fázi jasné a přehledné informace (Strauss, Corbinová, 1999). Pro analýzu dat získaných při zkoumání vlivu využívání nástrojů formativního hodnocení na žákovské učení a pokrok je tato metoda vyhovující.

Při využití otevřeného kódování byly rozhovory kódovány zvlášť, načež došlo k propojení a kategorizování dat. Na kategorie bylo nahlíženo z několika hledisek – postoj žáků a jejich rodičů k hodnocení, motivace žáků k učení se anglickému jazyku, postoj k případnému zlepšení a posunu ve svém učení a z hlediska motivace, prožívání emocí a spolupráce.

Každý rozhovor i záznamy z ohniskových skupin a pozorování byly kódovány zvlášť a všechny pojmy byly následně propojeny a kategorizovány.

Výsledky pak byly zpracovány metodou „rozložení karet“, tedy převyprávění podstatných informací pomocí kódů (Švaříček & Šedová, 2014).

11.4 Vymezení výzkumného souboru

Na základní škole, kde výzkum probíhal, byla pro potřeby výzkumu vybrána skupina 10 žáků šesté třídy. Třída o počtu 21 žáků byla dle abecedního pořádku rozdělena na dvě menší skupiny. Žáci byli vybráni prostým náhodným výběrem. Každou skupinu učí jiná učitelka.

Jedná se o školu umístěnou v sídlištní zástavbě okrajové městské části Ostravy. Škola má kapacitu pro 600 žáků. Školu navštěvují především žáci z blízkého okolí školy. V době výzkumu působilo na škole 18 třídních a 6 netřídních učitelů, 6 asistentů pedagoga, školní psychologka, školní metodik prevence.

Výuka anglického jazyka probíhá na škole od první třídy, od roku 2020 pak formou audio-orálního kurzu, který trvá od první do třetí třídy. Vybraná skupina žáků audio-orálním kurzem neprošla.

Učitel kvalifikovaný pro výuku anglického jazyka v době výzkumu na škole nepůsobil. V době trvání výzkumu ve škole neprobíhala výuka s rodilým mluvčím. Většina tříd na druhém stupni se dělí do menších skupin pro zajištění efektivnější výuky anglického jazyka. Dělení do skupin je nastaveno dle abecedního pořádku, jazykové skupiny jsou tedy heterogenní.

K hodnocení se na této škole přistupuje sumativně. Na vysvědčení jsou žáci hodnoceni průměrem známek, kterými byli hodnoceni v uplynulém pololetí.

Kritériem pro výběr testované skupiny žáků byla nejen ochota třídní učitelky se do výzkumu zapojit, ale také ochota rodičů podstoupit výzkum a účastnit se rozhovorů na jeho začátku a v jeho závěru. Výzkumná skupina byla vybrána s ohledem na výše zmíněné skutečnosti po dohodě se zástupkyní ředitelky základní školy a ve spolupráci s třídní učitelkou vybrané šesté třídy. Podmínkou rodičů i vedení školy bylo, aby žáci byli hodnoceni nejen formativně, ale také sumativně, v souladu s celkovým nastavením hodnocení školy a aby rodiče byli o tomto hodnocení průběžně informováni.

Žáci byli ještě před zahájením rozhovorů s rodiči otestováni rozřazovacím standardizovaným testem za účelem zjistit celkovou úroveň znalosti anglického jazyka v této skupině (viz Příloha 7).

Výzkumné šetření probíhalo v průběhu školního roku 2022/2023.

Popisný vzorek: 10 dětí ve věku 11-12 let

4 chlapci

6 děvčat

1 chlapec se SPU (dyslexie), bez asistence

1 chlapec OMJ, bez asistence

Tato podkapitola popisuje výzkumný soubor složený z žáků šesté třídy základní školy, kteří se zapojili do studie. Výběr žáků byl proveden náhodně a byl ovlivněn jak vnitřními podmínkami školy, tak vnějšími faktory, včetně souhlasu rodičů a učitelů. Zařazení různorodých žáků, včetně těch se speciálními potřebami, zajišťuje, že výsledky budou reprezentativní a relevantní. Tento důkladný výběrový proces a organizační příprava přispívají k celkové důvěryhodnosti výzkumu.

11.5 Etické aspekty výzkumu

Při sběru dat je nutné dbát na etickou stránku probíhajícího výzkumu. Veškerá jména byla nahrazena pseudonymy a identita školy byla na žádost ředitelky této školy skryta. Před zahájením jednotlivých rozhovorů byl každý respondent seznámen s účelem rozhovoru i s faktem, že rozhovor bude nahráván. Ve všech případech byl souhlas respondentů s nahráváním rozhovoru součástí pořízeného audiozáznamu. Audiozáznamy byly použity výhradně pro pořízení přepisu provedených rozhovorů a následně byly odstraněny.

Pozorování ve třídě bylo provedeno po předchozím upozornění žáků na tuto skutečnost a v předstihu jim bylo vysvětleno, co tato činnost obnáší a za jakým účelem bude vykonávána.

Bylo uspokojeno právo na poskytnutí informací, přičemž všem zájemcům bylo detailně vysvětleno téma výzkumu a jeho jednotlivé části a byly zodpovězeny případné otázky. Do účasti na výzkumném projektu nebyl nikdo nucen.

11.6 Organizace výzkumu

Výzkum diplomové práce probíhal v několika fázích. Po shromáždění teoretických základů a dat k problematice formativního hodnocení a zavádění nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka, následovalo stanovení výzkumného problému, cílů výzkumu a výzkumných otázek. Na základě výše zmíněného, autorka navrhla tematický plán (*viz Příloha 8*) na celý školní rok, v němž bylo zahrnuto postupné zavádění nástrojů formativního hodnocení do výuky. Aby bylo zajištěno naplnění výstupů dle ŠVP, byl tematický plán sestaven v souladu s učebnicí Project Explore 1, která je ve škole k výuce anglického jazyka využívána. Po schválení navrženého postupu a tematického plánu vedením školy bylo přistoupeno k oslovení žáků a rodičů výzkumné skupiny a bylo provedeno vstupní testování žáků zkoumané skupiny. Na první společné schůzce s rodiči, kde jim bylo poskytnuto zevrubné vysvětlení celého projektu, byly pořízeny souhlasy zákonných zástupců s účastí dítěte na projektu.

V další fázi bylo přistoupeno k rozhovorům se žáky a jejich rodiči. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, jaký postoj mají žáci i jejich rodiče k hodnocení ve škole a k anglickému jazyku, jaká je jejich motivace k učení a jak přistupují ke spolupráci se spolužáky.

Další fází bylo postupné zavádění nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka. Žáci byli vždy seznámeni s daným nástrojem a jeho implementace probíhala po dobu nutnou k osvojení si daného nástroje. Tato doba byla u každého z nástrojů různě dlouhá, přičemž nástroj testy a kvízy nebylo nutné zavádět a představovat téměř vůbec, jelikož na ně byli žáci zvyklí. Téměř všechny nástroje byly zařazeny také do skupinových projektů, k nimž následně proběhly ohniskové skupiny. Projekty byly vypracovávány dle předem stanovených kritérií. Kritéria prvního projektu sestavila sama vyučující, kritéria ke druhému projektu vznikala ve spolupráci se žáky. Žáci si vždy vytvořili společný plán toho, co je

potřeba pro úspěšný projekt vypracovat, což byla doba osobního učebního plánu, s nímž jsme pracovali od začátku školního roku a byl prvním nástrojem, který byl implementován. Z odevzdaných projektů následně vyučující vytvořila krátký opakovací online kvíz, o němž byli žáci informováni předem. Žákům bylo doporučeno, aby si v průběhu prezentací ostatních týmů dělali vlastní poznámky a projekty byly také vyvěšeny na třídní nástěnce.

V průběhu každého pololetí byla vymezena doba jednoho týdne, kdy žáci ve skupinách pracovali na zadaném projektu a autorka tak mohla přistoupit k přímému pozorování žáků při jejich činnostech. Práci na vlastních projektech vždy předcházela hodina, kdy žáci dle stanovených kritérií pro vlastní projekty hodnotili projekty jiných žáků. Hodnocení probíhalo anonymně a kritéria pro hodnocené projekty byla shodná s těmi, dle nichž následně žáci tvořili ve skupinách své vlastní práce. Cílem této aktivity bylo ukázat žákům možná řešení i případné chyby, kterých se mohou vyvarovat. Na závěr skupinové práce byla vždy zařazena jedna 45minutová hodina navíc, v níž došlo k rozhovorům v rámci ohniskové skupiny.

Poslední fázi byly opětovné rozhovory s žáky a jejich rodiči na konci druhého pololetí, které opět proběhly v odpoledních hodinách v prostorách školy. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, zda si žáci a rodiče uvědomují změnu a/či posun v učení se anglickému jazyku a zda se nějak změnil jejich postoj k hodnocení, samotnému učení se anglickému jazyku a ke vzájemné spolupráci mezi žáky.

11.6.1 Vstupní rozhovory a jejich analýza

Po ukončení rozhovorů se žáky a jejich rodiči byla autorkou provedena analýza výsledků. Jednotlivým částem rozhovorů byly přiděleny kódy, byly následně kategorizovány.

Cílem vstupních rozhovorů na začátku školního roku 2022/2023 bylo zjistit, jaký postoj a vztah mají žáci i jejich rodiče nejen k hodnocení, ale také k učení se anglickému jazyku. Jaká je jejich motivace vztah ke spolupráci mezi spolužáky.

Otázky se vztahovaly k výše uvedeným oblastem. Většina dětí i rodičů potvrdila, že žáci nejsou zvyklí na vzájemnou pomoc, podporu a spolupráci a je to pro ně

dovednost, které je potřeba se naučit. Sedm z deseti dotázaných zákonných zástupců uvedlo, že schopnost pracovat ve skupině považují za jednu z klíčových dovedností, kterou by žák měl na konci školní docházky ovládat. Tři z rodičů uvedli, že pro ně tato dovednost zásadní není, ale budou rádi, když ji jejich dítě bude alespoň částečně ovládat.

Téměř všichni respondenti – děti i rodiče – se shodli na tom, že by výuka anglického jazyka měla být interaktivní, zaměřená na rozvoj poslechových a komunikativních dovedností a smysluplná. Smysluplnost viděli respondenti v tom, že se žáci nemusejí memorovat izolovanou slovní zásobu či fráze, ale dokáží si je na základě využívání interaktivních metod osvojit a následně sami využívat.

Co se týká hodnocení, část rodičů uvedla, že preferuje hodnocení pomocí známek 1-5, jelikož je to pro ně srozumitelná forma hodnocení. Tři z rodičů uvedli, že by vedle hodnocení formou známek 1-5 uvítali i doplňující slovní hodnocení, které by jim osvětlilo, čemu přesně se má jejich dítě naučit, aby získalo lepší známky.

Hodnocení samotné je pak hlavním zdrojem motivace většiny dotázaných. Tři z rodičů uvedli, že pro ně známky nejsou klíčové, pokud vidí, že se jejich dítě zdokonaluje. Žáci se v počtu devět z deseti shodli na tom, že chtějí mít dobré výsledky, aby měli v budoucnu naději na další studium. Zbylí respondenti z řad rodičů uvedli, že hodnocení jakožto hlavní zdroj motivace vnímají spíše negativně a domnívali se, že vede spíše k mechanickému memorování učiva než k hlubšímu porozumění a následnému využití v praxi, což u znalosti jazyka vnímají jako klíčovou dovednost. Ohledně spravedlivosti a jasnosti hodnocení se 6 zástupců z řad rodičů shodlo, že ne vždy vědí, čeho se hodnocení přesně týká. Tuto skutečnost potvrdili také 4 žáci, kteří dodali, že někdy jim hodnocení přijde nespravedlivé, když jsou například ve výuce potrestáni za nekázeň neohlášeným testem ze starší látky. Dva rodiče k této skutečnosti uvedli, že se domnívají, že podobné praktiky nemají dobrý vliv na atmosféru ve třídě a můžou vést k hlubším potížím, např. k posmívání se mezi dětmi, ostrakizací neukázněného žáka, a podobně.

Kódy získané z rozhovorů:

Kódy rozhovorů se žáky:

hodnocení znamená testy a zkoušení
známky jsou k nalezení v online systému
nejasná spravedlivost hodnocení
hodnocení nedává smysl
umět se domluvit
mít bohatší slovní zásobu
nezáživná výuka
výuka není interaktivní
málo náročná výuka
rozvoj komunikační dovednosti
rozvoj porozumění mluvenému jazyku
rozvoj schopnosti reagovat a vést dialog
náročnost komunikace ve skupině

Kódy rozhovorů s rodiči:

dobré výsledky stačí
nejistá úroveň jazykových dovedností
zbytečné memorování
známkování je přehlednější než slovní hodnocení
není jasné, co se hodnotí
známkování není odrazem skutečných dovedností
interaktivní výuka
nutná domácí příprava
mechanické učení a memorování
nesmyslnost známkování
rozvoj komunikační dovednosti
rozvoj měkkých dovedností
nemožnost vzájemné pomoci a podpory

Tato podkapitola shrnuje analýzu vstupních rozhovorů provedených se žáky a jejich rodiči na začátku školního roku 2022/2023. Cílem rozhovorů bylo zjistit postoje k hodnocení, motivaci k učení anglického jazyka a vztah ke spolupráci mezi spolužáky. Výsledky ukázaly, že většina žáků i rodičů považuje schopnost spolupráce za důležitou dovednost, kterou je třeba rozvíjet, a že interaktivní a smysluplná výuka angličtiny je preferována. Rodiče se rozdělili v názorech na hodnocení, přičemž někteří preferovali tradiční známkování, zatímco jiní by uvítali doplňující slovní hodnocení. Hodnocení je vnímáno jako hlavní zdroj motivace, ale také jako potenciální zdroj frustrace kvůli jeho nejasnosti a vnímání nespravedlnosti.

11.6.2 Kategorizace kódů vstupních rozhovorů

Kategorie z hlediska učení:

- nízká náročnost výuky
- potřebná znalost slovní zásoby
- schopnost využít jazyk
- schopnost porozumět mluvenému jazyku
- interaktivita výuky
- učení se skutečně potřebným znalostem a dovednostem

Kategorie z hlediska hodnocení:

- spravedlivé hodnocení
- hodnocení dovedností
- hodnocení znalostí
- smysluplné hodnocení
- nejasnosti v tom, co je předmětem hodnocení

Kategorie z hlediska motivace:

- interaktivita výuky
- potřeba více komunikovat
- potřeba komunikace, ale nedostatečná jazyková vybavenost

- více práce ve škole a méně domácí přípravy
- rozvíjení schopnosti komunikace

Kategorie z hlediska prožívání emocí:

- nízká motivace k samostatné přípravě
- obava z výsměchu
- obava z neporozumění

Kategorie z hlediska spolupráce:

- neschopnost společné domluvy
- obava z možné spolupráce s neoblíbeným člověkem
- rozvoj měkkých dovedností

V této podkapitole jsme se věnovali se kategorizaci kódů získaných ze vstupních rozhovorů. Kategorizace se zaměřuje na různé aspekty výuky, kterými jsou hodnocení, motivace, emoce a spolupráce. Z hlediska učení byly identifikovány kategorie jako nízká náročnost výuky, potřeba znalosti slovní zásoby a interaktivita výuky. V oblasti hodnocení se objevily kategorie jako spravedlivé hodnocení, hodnocení dovedností a nejasnosti v předmětu hodnocení. Motivace zahrnuje potřebu více komunikovat a rozvíjet komunikační schopnosti. Emoční prožívání se zaměřuje na nízkou motivaci k samostatné přípravě a obavy z neporozumění či výsměchu. Spolupráce byla kategorizována podle neschopnosti společné domluvy a potřeby rozvoje měkkých dovedností.

11.6.3 Metoda přímého pozorování

Přímé pozorování je klíčovou metodou v kvalitativním výzkumu, kde výzkumník systematicky sleduje a zaznamenává chování zkoumaných subjektů ve vybraném prostředí. Tento přístup umožňuje sběr primárních dat přímo z terénu, minimalizuje zkreslení informací a poskytuje autentické a relevantní poznatky.

Přínosy metody přímého pozorování jsou značné. Autentičnost dat, detailnost, flexibilita a schopnost porozumět kontextuálním faktorům jsou klíčové aspekty této

metody. Přímé pozorování umožňuje zachytit nejen konkrétní chování, ale i širší vzorce a souvislosti mezi subjekty a jejich prostředím.

Nicméně, metoda přímého pozorování není bez omezení. Subjektivita výzkumníka, časová náročnost, etické otázky a omezený přístup k některým prostředím mohou být výzvami při použití této metody. Je důležité tyto aspekty zvážit a adekvátně se s nimi vypořádat.

Pro efektivní využití metody přímého pozorování je klíčové dodržování určitých postupů a zásad, jako je pečlivé plánování, etické zabezpečení, systematický sběr dat, analýza a reflexe. Tímto způsobem může být zajištěna kvalita a spolehlivost získaných informací (Gavora, 2000; Hendl, 2012).

Pro účely této diplomové práce byl vytvořen jednoduchý pozorovací arch, do něhož si autorka v průběhu pozorování zaznamenávala své poznatky.

11.6.4 Analýza rozhovorů v ohniskových skupinách

Jak již bylo uvedeno výše, pro účely této diplomové práce proběhly dvě ohniskové skupiny, a to vždy po ukončení projektu, na němž žáci pracovali ve skupinách, dle předem stanovených kritérií. Rozdělení do skupin vždy proběhlo losováním a skupiny byly vždy v počtu tří. Dvě skupiny se 3 členy a jedna skupina se 4 členy.

Otevřené otázky byly rozděleny do několika kategorií, přičemž žákům byly pouze kladeny otevřené otázky, které byly pro obě uskutečněné ohniskové skupiny shodné.

Kategorie Reflexe skupinové práce:

- Jak byste popsali vaši zkušenost s prací ve skupině během projektu?
- Jaké výzvy (potíže) jste ve skupině řešili a jak jste je překonávali?
- Co vás na skupinové práci nejvíce bavilo nebo nebavilo?

Kategorie Role ve skupině:

- Jakou roli jste ve skupině převzali a proč?
- Jak jste se cítili ve vaší roli a jak vás ostatní členové skupiny podporovali?
- Je něco, co byste na vaší roli příště rádi změnili?

Kategorie Plnění zadaných kritérií:

- Jak dobře se vám podařilo splnit stanovená kritéria pro projekt?
- Jaké problémy jste při plnění těchto kritérií zaznamenali?
- Co by vám mohlo pomoci lépe plnit kritéria v budoucnu?

Kategorie Spolupráce ve skupině:

- Jak hodnotíte spolupráci mezi členy vaší skupiny?
- Jak jste řešili rozdílné názory nebo konflikty ve skupině?
- Co byste navrhli pro zlepšení spolupráce v budoucích projektech?

Kategorie Budoucí změny:

- Co byste příště při práci na podobném projektu udělali jinak?
- Co byste příště udělali jinak, abyste zlepšili výsledek projektu?
- Jaké rady byste dali budoucím skupinám, které budou pracovat na podobných projektech?

Kategorie Posun v učení:

- Naučili jste se něco nového?
- Jakým způsobem byste mohli uplatnit získané zkušenosti v dalších školních nebo osobních projektech?

Kategorie Subjektivní pohledy a dojmy:

- Jaké byly vaše první dojmy z práce na projektu?
- Jak se vaše dojmy změnily během a po dokončení projektu?
- Co pro vás bylo na tomto projektu největším překvapením?

Kódy získané z první ohniskové skupiny:

Kategorie Reflexe skupinové práce:

- raději pracuji samostatně
- pracovalo se mi dobře
- práce v týmu byla náročná
- někteří nepracovali, jak měli

Kategorie Role ve skupině:

- role jsme nepotřebovali
- organizátor chtěl vše dělat sám
- díky rolím jsme věděli, co máme dělat
- díky rolím jsme věděli, jak začít

Kategorie Plnění zadaných kritérií:

- nebylo těžké splnit kritéria
- kritéria byla jako plán
- bylo by lepší, kdybychom lépe komunikovali
- díky kritériím jsme věděli, co máme dělat

Kategorie Spolupráce ve skupině:

- neuměli jsme spolu na začátku mluvit
- řekli jsme si, co kdo udělá a udělali to
- chtěl bych pracovat vlastním tempem
- je těžké ostatní přesvědčit o svém názoru
- pracovalo by se lépe, kdyby organizátor skupiny nechtěl dělat všechno sám

Kategorie Budoucí změny:

- raději bych byl v jiné skupině
- chtěla bych pracovat s kamarádkou
- víc bychom si hlídali čas

- chtěl bych více zkusit mluvit anglicky mezi sebou ve skupině
- měli jsme moc detailů a málo času

Kategorie Posun v učení:

- kritéria jde použít jako návod
- potíže v komunikaci
- že umím pracovat ve skupině
- slovíčka si můžu najít i jinde než v překladači

Kategorie Subjektivní pohledy a dojmy:

- může to být i zábava, když všichni pracují a nikdo není stranou
- projekt mě bavil a byl zajímavý
- projekt byl lepší než dělat si zápisky a cvičení
- bylo to hlučné a hůře se mi soustředilo na práci

Kódy získané z druhé ohniskové skupiny:

Kategorie Reflexe skupinové práce:

- skupina byla lepší než minule
- už jsme věděli, co máme dělat
- bylo to snadnější než minule
- pracovalo se docela dobře

Kategorie Role ve skupině:

- my jsme role losovali a bylo to dobré
- role jsme moc neměli, všichni jsme dělali, co bylo potřeba
- moje role mi nevyhovovala, ale musel jsem ji mít
- vyzkoušel jsem si jinou roli a obě byly dobré

Kategorie Plnění zadaných kritérií:

- všechno jsme splnili
- splnili jsme kritéria rychleji než minule
- už jsme věděli, že je dokážeme splnit
- lépe jsme si rozvrhli čas
- nedělali jsme tolik detailů

Kategorie Spolupráce ve skupině:

- bylo to podobné jako minule
- všichni členové byli zapojení a pracovali
- bylo to lepší, vyšla nám skupina s kamarádkou
- věděl jsem, že nesmím všechno dělat sám
- role jsme nepotřebovali a dělali jsme, co bylo potřeba

Kategorie Budoucí změny:

- asi bych nic neměnil
- chtěl bych si zkusit skupinu bez rolí
- je dobré, když někdo hlídá čas a chtěl bych to v další skupině
- **Kategorie Posun v učení:**
- věděli jsme lépe, co máme dělat
- naučil jsem se s online slovníkem
- je pro mě dobré mít dvě role

Kategorie Subjektivní pohledy a dojmy:

- bylo to lepší než minule, když jsem už věděl, co mám dělat
- víc mě baví, když jsem ve skupině s kamarádkou
- bylo lepší, že jsem nebyl s kamarády, udělal jsem víc práce
- líbilo se mi organizovat skupinu

Analýza rozhovorů v ohniskových skupinách přinesla cenné poznatky o zkušenostech žáků s prací ve skupinách během projektu. Rozhovory odhalily

několik klíčových témat, která se opakovala v obou ohniskových skupinách, a poskytla hlubší vhled do toho, jak žáci vnímají různé aspekty skupinové práce.

Žáci identifikovali jak výhody, tak i výzvy spojené s prací ve skupinách. Zatímco někteří preferovali samostatnou práci, jiní ocenili přínos týmové spolupráce, která jim umožnila rozvíjet své komunikační a organizační dovednosti. Důležitým faktorem byla jasná definice rolí ve skupině, která některým žákům pomohla lépe se orientovat a organizovat práci, zatímco jiným připadala omezující.

Plnění stanovených kritérií pro projekt bylo většinou hodnoceno pozitivně, přičemž žáci si uvědomovali potřebu efektivní komunikace a časového plánování. Bylo zřejmé, že při druhé ohniskové skupině se žáci cítili jistěji a lépe připraveni, což vedlo k lepšímu plnění úkolů a spolupráci.

Návrhy na budoucí změny se soustředily na zlepšení komunikace, časového managementu a jasnějšího rozdělení rolí. Žáci také vyjádřili zájem o větší zapojení anglického jazyka do skupinové práce, což by přispělo k lepšímu procvičení jazykových dovedností.

Celkově lze konstatovat, že ohniskové skupiny poskytly cenné informace o tom, jak žáci vnímají skupinovou práci a jaké změny by mohly přispět k efektivnějšímu a příjemnějšímu pracovnímu prostředí v budoucnu. Tyto poznatky mohou sloužit jako základ pro další zlepšování výuky a podporu skupinové spolupráce.

Doplňující poznámky k pozorování a ohniskovým skupinám:

Situace, kdy žáci sedí v kruhu a odpovídají na dotazy byla pro celou skupinu nová. Žáci se zpočátku cítili nejistě, na dotazy odpovídali jen někteří, proto dostali možnost si odpověď vždy krátce promyslet a zaznamenat do sešitu a poté ji sdílet s ostatními. Tuto možnost žáci uvítali a postupně začalo odpovídat více žáků. Atmosféra se uvolnila, ale také došlo ke zklidnění žáků a snížení hluku, jelikož žáci si přestali povídat mezi sebou a začali se lépe soustředit na aktivitu.

Při druhé ohniskové skupině byli žáci celkově klidnější a skutečně se snažili dodržet pravidlo, že hovoří pouze ten, kdo drží balónek. Někteří žáci si potřebovali

své myšlenky nejprve zaznamenat písemně, o což na začátku požádali a bylo jim to umožněno. Atmosféra byla klidnější a žáci odpovídali uvolněněji.

V průběhu pozorování bylo patrné, že některé děti špatně snášejí, když musí pracovat se žáky, s nimiž si tolik nerozumějí v osobní rovině, přesto se přes tyto obtíže dokázali víceméně přenést a práci dokončit. Někteří žáci měli časové prostoje, kdy si nevěděli rady s tím, jak se zapojit v rámci dvě role. Měli pak tendenci narušovat průběh práce ostatních žáků. Toto se proměnilo během práce na druhém projektu, jelikož žáci v mezidobí pracovali na menších projektech, kde si mohli osvojit různé role a pochopit jejich význam.

11.6.5 Výstupní rozhovory a jejich analýza

V závěru školního roku 2022/2023 byly se žáky a jejich rodiči provedeny výstupní rozhovory. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, jaký postoj a vztah mají žáci i jejich rodiče k hodnocení a učení anglického jazyka po implementaci formativního hodnocení. Rozhovory také zkoumaly změny v motivaci a spolupráci mezi spolužáky v porovnání se vstupními rozhovory.

Otázky se zaměřovaly na oblasti hodnocení, učení anglického jazyka, spolupráce a motivace. Většina dětí i rodičů uvedla pozitivní změny v těchto oblastech díky implementaci nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka.

Většina respondentů – děti i rodiče – se shodla na tom, že se výuka anglického jazyka stala interaktivnější a byla více zaměřena na rozvoj poslechových a komunikativních dovedností. Respondenti ocenili, že se žáci nemusejí memorovat izolovanou slovní zásobu či fráze, ale dokáží si je osvojit a následně sami využívat.

Co se týká hodnocení, většina rodičů uvedla, že preferuje kombinaci známek a slovního hodnocení. Tři z rodičů uvedli, že jim formativní hodnocení pomohlo lépe pochopit, čemu přesně se jejich dítě musí naučit, aby dosáhlo lepších výsledků.

Hodnocení se stalo méně stresujícím a více motivujícím pro většinu dotázaných žáků. Šest z deseti žáků uvedlo, že hodnocení nyní lépe odráží jejich skutečné dovednosti a znalosti. Pět z deseti žáků uvedlo, že interaktivní výuka a formativní hodnocení zvýšily jejich zájem o anglický jazyk a motivaci k učení.

Kódy získané z rozhovorů

Kódy rozhovorů se žáky:

hodnocení zahrnuje testy i slovní zpětnou vazbu
známky a zpětná vazba jsou k nalezení ve školním online systému
spravedlivost hodnocení se zlepšila
hodnocení dává smysl
lepší schopnost domluvit se
bohatší slovní zásoba
zajímavější výuka
výuka je více interaktivní
vyšší náročnost výuky
rozvoj komunikačních dovedností
rozvoj porozumění mluvenému jazyku
rozvoj schopnosti reagovat a vést dialog
zlepšení komunikace ve skupině

Kódy rozhovorů s rodiči:

lepší výsledky díky formativnímu hodnocení
jistější úroveň jazykových dovedností
méně zbytečného memorování
kombinace známkování a slovního hodnocení je přehledná
je jasnější, co se hodnotí
známkování lépe odráží skutečné dovednosti
interaktivní výuka
nutná domácí příprava, ale více smysluplná
méně mechanického učení
smysluplnější známkování
rozvoj komunikačních dovedností
rozvoj měkkých dovedností
lepší možnost vzájemné pomoci a podpory

Výstupní rozhovory se žáky a jejich rodiči na konci školního roku 2022/2023 odhalily významný pozitivní dopad formativního hodnocení na výuku anglického jazyka. Žáci i rodiče ocenili interaktivnější a komunikativnější přístup, který vedl k lepšímu osvojení slovní zásoby a schopnosti prakticky využívat jazyk.

V oblasti hodnocení byla preferována kombinace známek a slovní zpětné vazby, což přispělo ke spravedlivějšímu a smysluplnějšímu hodnocení žáků. Toto hodnocení bylo méně stresující a více motivující, přičemž lépe odráželo skutečné dovednosti žáků. Zlepšení v komunikaci a spolupráci mezi žáky byly také zaznamenány, což vedlo k vyšší motivaci a zájmu o anglický jazyk.

Celkově lze konstatovat, že implementace formativního hodnocení přinesla pozitivní změny ve výuce anglického jazyka, což se projevilo ve zvýšené interaktivitě, zlepšení jazykových dovedností a větší motivaci žáků.

11.6.6 Kategorizace kódů výstupních rozhovorů

Kategorie z hlediska učení:

- vyšší náročnost výuky
- lepší znalost slovní zásoby
- schopnost využít jazyk
- schopnost porozumět mluvenému jazyku
- interaktivita výuky
- učení se skutečně potřebným znalostem a dovednostem
- **Kategorie z hlediska hodnocení:**
- spravedlivé hodnocení
- hodnocení dovedností a znalostí
- smysluplné hodnocení
- jasnost toho, co je předmětem hodnocení

Kategorie z hlediska motivace:

- interaktivita výuky
- vyšší motivace komunikovat
- zlepšení jazykové vybavenosti
- více práce ve škole a méně domácí přípravy
- rozvíjení schopnosti komunikace

Kategorie z hlediska prožívání emocí:

- vyšší motivace k samostatné přípravě
- snížení obav z výsměchu
- lepší porozumění

Kategorie z hlediska spolupráce:

- schopnost společné domluvy
- zlepšení spolupráce s různými lidmi
- rozvoj měkkých dovedností

Tato podkapitola shrnuje výsledky výstupních rozhovorů, které ukazují pozitivní posuny v několika oblastech. V oblasti učení došlo k vyšší náročnosti výuky, lepší znalosti slovní zásoby a schopnosti využít jazyk a porozumět mu. Hodnocení bylo vnímáno jako spravedlivější a smysluplnější s jasnějšími kritérii. Motivace se zvýšila díky interaktivní výuce, lepší jazykové vybavenosti a preferenci školní práce před domácí přípravou. Emočně respondenti vykazovali vyšší motivaci k samostatné přípravě a snížení obav z výsměchu. v oblasti spolupráce se zlepšila schopnost společné domluvy a spolupráce s různými lidmi, což vedlo k rozvoji měkkých dovedností.

12 ANALÝZA A INTERPRETACE SHROMÁŽDĚNÝCH DAT

V této kapitole je provedeno vyhodnocení hlavních a dílčích cílů práce. Dále jsou uvedeny odpovědi na výzkumné otázky.

12.1 Odpovědi na výzkumné otázky

V této podkapitole jsou analyzovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky:

Jaké jsou postoje žáků k zavádění nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka?

Žáci většinou přijali nástroje formativního hodnocení pozitivně. Většina z nich ocenila možnost aktivně se zapojit do svého vzdělávacího procesu a mít kontrolu nad svým učením. Byly však i případy, kdy žáci pociťovali nejistotu při používání nových metod hodnocení. Těmto žákům byla poskytnuta dostatečná podpora s jejíž pomocí se jejich nejistota snížila.

Jaký je postoj žáků k tomu, jak užitečné a efektivní jsou nástroje formativního hodnocení pro jejich učení?

Většina žáků vnímala nástroje formativního hodnocení jako užitečné a efektivní. Pozitivně hodnotili zejména možnost identifikovat a opravit své chyby samostatně nebo možnost stanovit si vlastní učební plán na určité časové období, což vedlo ke zlepšení jejich dovedností v anglickém jazyce. Někteří žáci potřebovali více času na adaptaci na nové metody.

Jak žáci vnímají užitečnost a efektivitu jednotlivých nástrojů formativního hodnocení pro identifikaci, analýzu a opravu vlastních chyb?

Žáci ocenili různé nástroje, jako například sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Tyto metody jim umožnily lépe porozumět svým chybám a pracovat na jejich nápravě. U některých nástrojů však žáci vyjadřovali potřebu lepšího vysvětlení a podpory při jejich používání. Především u nástroje Think-Pair-Share vznikala z počátku nedorozumění a nejistota ohledně využívání tohoto nástroje.

Jaké překážky žáci při používání nástrojů formativního hodnocení vnímají?

Mezi hlavní překážky patřila počáteční nejistota a nedostatek zkušeností s novými metodami. Někteří žáci se také cítili být pod tlakem, když museli hodnotit své spolužáky nebo být hodnoceni jimi. Důležitou roli hrálo také to, jak byli žáci podporováni vyučující při adaptaci na nové metody, postupy a techniky.

12.2 Zhodnocení cílů práce

Hlavním cílem bylo vytvoření sady nástrojů pro formativního hodnocení, která umožní žákům lépe porozumět a aplikovat nabyté poznatky v mluveném a písemném projevu anglického jazyka. Tato sada nástrojů měla za úkol pomoci žákům identifikovat, analyzovat a opravovat vlastní chyby, což povede k celkovému zlepšení jejich vzdělávacích výsledků.

Vytvoření a implementace sady nástrojů formativního hodnocení bylo splněno. Byla vytvořena sada nástrojů formativního hodnocení, která umožnila žákům identifikovat, analyzovat a opravovat své chyby. Implementace sady nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka byla úspěšná a vedla ke zlepšení vzdělávacích výsledků žáků.

K naplnění hlavního cíle práce vedla také podpora sebehodnocení a vzájemného hodnocení. Do výuky byly zavedeny taktéž metody podporující sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Po počáteční nejistotě byly žáky pozitivně přijaty a přispěly k jejich lepšímu zapojení se do výuky a k motivaci ke zlepšování svých znalostí.

Dílčí úkoly práce

Pro dosažení hlavního cíle diplomové práce bylo nutné splnit několik dílčích úkolů. Tyto úkoly zahrnovaly teoretické, metodologické a praktické aspekty, které vedly k úspěšnému vytvoření a implementaci sady nástrojů formativního hodnocení.

Po provedené důkladné rešerše dostupné literatury týkající se formativního hodnocení, jeho principů a metod byl vytvořen teoretický rámec diplomové práce.

Na základě teoretického rámce byly navrženy specifické nástroje formativního hodnocení, které by mohly být aplikovány ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základní školy.

Mezi dílčí úkoly praktické části diplomové práce patřilo také otestování vstupních a výstupních znalostí žáků 6. třídy základní školy a uskutečnění vstupních a výstupních rozhovorů se žáky a jejich rodiči a následná analýza těchto rozhovorů.

Implementace nástrojů formativního hodnocení

Aby bylo možné ověřit účinnost navržených nástrojů, bylo nutné je otestovat v reálném prostředí školy. Tento úkol zahrnoval:

- **Výběr školy a žáků:** Spolupráce se školou, která byla ochotna se účastnit testování.
- **Implementace nástrojů:** Zavedení nástrojů do výuky anglického jazyka a sledování jejich používání žáky.
- **Sběr dat:** Systematické zaznamenávání dat o efektivitě nástrojů prostřednictvím pozorování a rozhovorů.

Vyhodnocení efektivity nástrojů

Posledním dílčím úkolem bylo vyhodnotit, jak efektivní byly vytvořené nástroje formativního hodnocení při zlepšování vzdělávacích výsledků žáků. Tento proces zahrnoval:

- **Analýza získaných dat:** Detailní analýza dat získaných během pilotního testování, zaměřená na identifikaci přínosů a případných nedostatků nástrojů.
- **Zpětná vazba od žáků a rodičů:** Shromáždění názorů a zkušeností žáků a učitelů s implementací sady nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka.
- **Úpravy a vylepšení nástrojů:** Na základě analýzy dat a zpětné vazby byly provedeny potřebné úpravy a vylepšení nástrojů tak, aby byly co nejefektivnější.

Tímto postupem byly splněny všechny dílčí úkoly práce, což vedlo k úspěšnému dosažení hlavního cíle, tedy vytvoření efektivní sady nástrojů formativního hodnocení pro výuku anglického jazyka na 2. stupni základních škol.

13 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ

Aby mohlo dojít ke zhodnocení celkové implementace nástrojů formativního hodnocení do výuky anglického jazyka na 2. stupni základní školy, je potřeba vrátit se k hlavnímu cíli práce, kterým bylo vytvořit sadu nástrojů pro formativní hodnocení, které umožní žákům lépe porozumět a aplikovat nabyté poznatky v mluveném a písemném projevu anglického jazyka. Tato sada nástrojů měla za úkol pomoci žákům identifikovat, analyzovat a opravovat vlastní chyby, což povede k celkovému zlepšení jejich vzdělávacích výsledků.

Přesto, že k zavádění nástrojů formativního hodnocení docházelo pozvolna a postupně, žáci si je poměrně snadno osvojovali a postupně se s nimi učili pracovat. Zásadní limitací těchto postupů a tím i této diplomové práce byl fakt, že k zavádění nástrojů formativního hodnocení docházelo izolovaně pouze v předmětu anglický jazyk. Žáci tak neměli možnost uplatnit tyto nástroje také v jiných předmětech a lépe a rychleji si zažít jejich využívání. Zpočátku byli žáci zmateni také faktem, že znají cíle svých hodin a tím i svého učení v daných hodinách, než pochopili, že tím mohou do velké míry ovlivnit proces svého učení.

Slabinou této práce je také velmi nízký počet respondentů a absence kontrolní skupiny, která by ve stejném období procházela stejným výzkumem.

Aby byly minimalizovány limitace této studie, byly podniknuty následující kroky:

Diverzifikace výzkumné skupiny: Výzkumná skupina byla vybrána tak, aby zahrnovala žáky s různými úrovněmi schopností a motivace, což umožnilo získání různorodějších a reprezentativnějších dat.

Podpora pro učitele a žáky: Byla zajištěna dostatečná podpora pro učitele a žáky při implementaci nových nástrojů hodnocení, aby byla minimalizována jejich nejistota a odpor k novým metodám.

Při diskusi výsledků je důležité zohlednit metodologické omezení studie, včetně výběru vzorku a subjektivity při hodnocení. Limity práce vidí autorka také v počtu účastníků výzkumu ze strany vyučujících, což bylo způsobeno obavou ostatních vyučujících. Ti se obávali náročnosti zavádění nástrojů formativního hodnocení do své výuky z důvodu nedostatečné obeznámenosti s problematikou formativního hodnocení.

Kvalitativní povaha výzkumu znamená, že výsledky mohou být ovlivněny individuálními rozdíly mezi respondenty a specifickými podmínkami ve vybraných školách. Navíc, malý vzorek respondentů může omezit obecnou aplikovatelnost zjištění. Autorka by tak doporučila, aby budoucí práce zahrnovaly větší a různorodější vzorky, což by umožnilo robustnější statistickou analýzu.

Další výzkumy by měly zahrnovat kvantitativní analýzu větších vzorků, aby bylo možné obecněji aplikovat zjištění této diplomové práce. Rovněž by bylo užitečné zkoumat dlouhodobé efekty formativního hodnocení na vzdělávací výsledky a psychologickou pohodu žáků. Zajímavým směrem by mohlo být také zkoumání vlivu formativního hodnocení na různé věkové skupiny a různé předměty, což by mohlo přinést nové poznatky o univerzálnosti a přizpůsobivosti těchto metod.

Výsledky této diplomové práce ukazují na významný přínos formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základních škol. Implementace nástrojů formativního hodnocení vedla k výraznému zlepšení nejen akademických výkonů žáků, ale také jejich motivace a celkového postoje k učení. Získaná data naznačují, že žáci, kteří byli vystaveni formativnímu hodnocení, dosáhli lepších výsledků v testech slovní zásoby a gramatiky ve srovnání s testováním na začátku testovacího období. Tento pozitivní trend je přičítán tomu, že formativní hodnocení umožňuje žákům lépe porozumět vlastním chybám a aktivně s nimi pracovat.

Respondenti uvedli, že nástroje formativního hodnocení zvýšily jejich motivaci k učení. Interaktivní prvky a možnost sebereflexe jim pomohly cítit se více zapojeni do výukového procesu. Zpětná vazba byla vnímána jako spravedlivější a konstruktivnější, což přispělo ke snížení úzkosti spojené s tradičním hodnocením.

Žáci se cítili více motivováni, protože viděli konkrétní způsoby, jak se mohou zlepšovat, a měli možnost si sami sledovat svůj pokrok.

Emoční aspekt hraje klíčovou roli v procesu učení. Respondenti hlásili snížení obav z výsměchu a vyšší sebevědomí při používání angličtiny. Formativní hodnocení poskytlo bezpečný prostor pro chyby a jejich nápravu, což vedlo k pozitivnějšímu přístupu k výuce. Konkrétně, žáci měli možnost diskutovat své chyby bez strachu z negativních následků, což podporovalo otevřenější komunikaci a lepší učební atmosféru. Chyba, jako součást učení, jak uvádí také Kulič (1971), tak nebyla jen prázdnou frází, ale myšlenkou, která měla pozitivní dopad na přístup k učení.

Významnou roli hrálo také zlepšení spolupráce mezi žáky. Nástroje jako „Think-Pair-Share“, práce ve skupině a vzájemné hodnocení podporovaly týmovou práci a rozvoj měkkých dovedností. Žáci se učili společně řešit problémy a diskutovat o svých chybách, což vedlo k lepšímu porozumění a spolupráci. Tento aspekt byl obzvláště patrný v aktivitách zaměřených na skupinové projekty, kde formativní hodnocení přispělo k efektivnějšímu rozdělení úkolů a lepší komunikaci mezi členy týmu. Toto dokazují také výzkumy autorů jako William, Leahy (2020), Fletcher-Wood (2018) nebo Hattie (2018), kteří hovoří o vysoké efektivitě práce mezi vrstevníky.

Výsledky této práce mohou být v praxi využity několika způsoby. Za prvé, učitelé mohou aplikovat navržené nástroje formativního hodnocení, jako jsou rubriky, osobní učební plány, technika „Think-Pair-Share“, testy a kvízy, aby poskytovali žákům konkrétní a konstruktivní zpětnou vazbu. Tato zpětná vazba pomůže žákům identifikovat jejich silné a slabé stránky a zaměřit se na oblasti, které potřebují zlepšení. Za druhé, školy mohou využít výsledky k tvorbě školních vzdělávacích programů, které budou více zaměřeny na průběžné hodnocení a podporu žáků během celého vzdělávacího procesu.

Výsledky této diplomové práce jsou v souladu s existující literaturou o formativním hodnocení, která zdůrazňuje jeho pozitivní vliv na učení a motivaci žáků. Například výzkumy Ausubela (1968) a Blacka a Wiliama (1998) potvrzují, že formativní hodnocení může významně přispět ke zlepšení výukových výsledků a zvýšení

angažovanosti žáků. Což potvrzuje také Ginnis (2021), když tvrdí, že pomocí výukových nástrojů formativního hodnocení se nejen zapojují všichni žáci ve třídě či skupině, ale také se usnadňuje komunikace s žáky, kontrola jejich výsledků a řízení skupinové práce.

Implementace formativního hodnocení vyžaduje nejen změnu v přístupu učitelů, ale také adekvátní školení a podporu. Učitelé musí být schopni efektivně využívat různé nástroje formativního hodnocení a poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu. Důležitým aspektem je také zapojení žáků do procesu hodnocení, což může vyžadovat změnu v jejich dosavadním přístupu k učení. Při zavádění formativního hodnocení je nezbytné zajistit, aby učitelé měli dostatek času a zdrojů na přípravu a realizaci těchto metod. Je proto nutné, aby učitelé měli podporu jak ze strany kolegů a nadřízených, tak ze strany rodičů. K tomu může pomoci diskuze na téma formativní hodnocení.

Získaná data potvrzují efektivitu formativního hodnocení při zlepšování výukových výsledků a motivace žáků. Tento přístup nejen podporuje akademické zlepšení, ale také pozitivně ovlivňuje emocionální a sociální aspekty učení. Výsledky této práce by mohly být brány v úvahu při tvorbě vzdělávacích tematických plánů ve školách, které usilují o komplexní rozvoj žáků. Důležité je také pokračovat ve výzkumu této oblasti a hledat nové způsoby, jak efektivně integrovat formativní hodnocení do výukových procesů na základních školách.

Diplomová práce ukazuje, že implementace formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy může mít významný pozitivní dopad na vzdělávací výsledky žáků. Formativní hodnocení podporuje aktivní zapojení žáků do procesu učení, zlepšuje jejich schopnost sebehodnocení a reflexe, a tím přispívá k jejich celkovému vzdělávacímu a osobnostnímu růstu. Tato práce poskytuje učitelům konkrétní nástroje a strategie, které mohou využít k zlepšení kvality výuky a dosažení lepších vzdělávacích výsledků. Navržené metody a nástroje mohou sloužit jako model pro další výzkumy a implementace ve školní praxi v České republice.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřila na využití formativní zpětné vazby ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Hlavním cílem bylo vytvořit sadu nástrojů pro formativní hodnocení, které pomohou žákům lépe porozumět a aplikovat nabyté poznatky v mluveném a písemném projevu anglického jazyka. Tento cíl byl dosažen prostřednictvím teoretické analýzy současných výzkumů a praktických zkušeností, stejně jako empirického výzkumu, který zahrnoval rozhovory s žáky a jejich rodiči, pozorování výuky a detailní analýzu shromážděných dat.

Hlavním přínosem práce je potvrzení, že formativní hodnocení má pozitivní dopad na motivaci a sebedůvěru žáků. Výsledky ukazují, že žáci, kteří jsou pravidelně zapojováni do procesu sebehodnocení a zpětné vazby, jsou schopni lépe identifikovat a napravovat své chyby, plánovat svou práci a zlepšit svou slovní zásobu v anglickém jazyce. Tyto nástroje podporují aktivní zapojení žáků do procesu učení, rozvoj jejich kritického myšlení a sebedůvěry, což jsou klíčové prvky pro jejich budoucí vzdělávací a profesní úspěch.

Výsledky práce rovněž ukazují, že formativní hodnocení může sloužit jako efektivní nástroj pro učitele, kteří mohou průběžně sledovat pokrok svých žáků a přizpůsobovat své výukové metody a strategie. Tím se zvyšuje efektivita výuky a učitelé mohou lépe reagovat na individuální potřeby žáků. Formativní zpětná vazba umožňuje učitelům poskytnout žákům okamžitou, konkrétní a konstruktivní zpětnou vazbu, která žákům pomáhá lépe pochopit učební látku a překonávat případné obtíže.

V rámci výzkumu byly identifikovány klíčové strategie a nástroje formativního hodnocení, které byly následně implementovány do výuky anglického jazyka. Mezi tyto nástroje patří například práce s kritérii hodnocení, hodnoticí tabulky – rubriky, osobní učební plány, metody Think-Pair-Share, testy a kvízy, a tzv. exit tickets. Tyto nástroje byly vyhodnoceny jako efektivní prostředky pro podporu formativního hodnocení a zlepšení vzdělávacích výsledků žáků.

Implikace výsledků této práce jsou významné jak pro pedagogy, tak pro vzdělávací politiku. Pedagogové mohou využít navržené strategie. Digitální nástroje a technologie mohou usnadnit sběr a analýzu dat, umožnit interaktivní a dynamickou zpětnou vazbu a zvýšit angažovanost a motivaci žáků.

Dále výsledky této práce přinášejí důležité poznatky pro tvorbu vzdělávacích politik a strategie. Implementace formativního hodnocení by měla být součástí širší strategie zaměřené na modernizaci vzdělávacího systému. To zahrnuje nejen zavádění nových metod hodnocení, ale také zajištění adekvátního vzdělávání a podpory pro učitele, aby mohli efektivně využívat formativní hodnocení ve své výuce.

Závěrem lze konstatovat, že formativní hodnocení představuje klíčový nástroj pro modernizaci výuky anglického jazyka na základních školách. Implementace těchto nástrojů může výrazně přispět k dosažení vzdělávacích cílů a připravit žáky na budoucí vzdělávací a profesní výzvy. Formativní hodnocení podporuje nejen akademický růst žáků, ale také jejich osobnostní rozvoj, sebedůvěru a schopnost kritického myšlení.

Tato práce poskytuje základ pro další výzkum a praxi v oblasti formativního hodnocení a jeho využití ve výuce cizích jazyků. Autorka práce věří, že výsledky této práce přispějí k širšímu využívání formativního hodnocení ve vybrané škole a podpoří další inovace ve vzdělávacím procesu tamtéž. Další výzkum by mohl zkoumat dlouhodobé dopady formativního hodnocení na vzdělávací výsledky žáků a možnosti jeho integrace do dalších oblastí výuky.

Shrnutí výsledků této práce naznačuje, že formativní hodnocení, podporované kritickým myšlením, představuje významný nástroj pro zlepšení kvality výuky a výsledků žáků na druhém stupni vybrané základní školy. Tato diplomová práce poskytuje konkrétní nástroje a strategie pro efektivní využívání formativní zpětné vazby ve výuce anglického jazyka, které mohou sloužit jako inspirace pro další předměty a školy v České republice.

Seznam zkratk:

AJ – anglický jazyk

ZŠ – základní škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

ČŠI – Česká školní inspekce

SERR Společný evropský referenční rámec

CEFR Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání

Seznam příloh:

Příloha 1: Otázky pro vstupní rozhovory

Příloha 2: Záznamový pozorovací arch

Příloha 3: Kritéria jednotlivých projektů

Příloha 4: „Fist to five”

Příloha 5: Ukázka transkriptu vstupního rozhovoru

Příloha 6: Vstupní testy

Příloha 7: Tematický plán

Příloha 1: Otázky pro vstupní rozhovory

Sada otázek pro rozhovory na začátku školního roku 2022/2023

Oblast 1: Postoj k hodnocení

1. Jaký máte vy, jako rodič, názor na školní hodnocení vašich dětí?
2. Jak vaše dítě vnímá školní hodnocení? Co si o něm myslí?
3. Máte pocit, že hodnocení motivuje vaše dítě k lepším výsledkům ve škole?
4. Jak byste hodnotili současný systém hodnocení ve škole? Co byste na něm případně změnili?

Oblast 2: Postoj k učení anglického jazyka

1. Jaký je váš postoj k výuce anglického jazyka? Považujete jej za důležitý?
2. Jaký vztah má vaše dítě k anglickému jazyku? Baví ho/jí učení anglického jazyka?
3. Jak často se vaše dítě věnuje angličtině mimo školu (např. čtení knih, sledování filmů, online kurzy)?
4. Máte doma nějaké prostředky, které by mohly podpořit učení angličtiny (např. knihy, aplikace, filmy)?

Oblast 3: Motivace k učení

1. Co považujete za hlavní motivaci vašeho dítěte k učení?
2. Co vaše dítě nejvíce motivuje k tomu, aby se učilo anglicky?
3. Jaké metody či techniky učení jsou pro vaše dítě nejefektivnější?
4. Jak můžete vy, jako rodič, podpořit motivaci vašeho dítěte k učení?

Oblast 4: Vztah ke spolupráci mezi spolužáky

1. Jaký je váš názor na vzájemnou spolupráci mezi spolužáky? Považujete ji za důležitou?
2. Jak často vaše dítě spolupracuje se spolužáky na školních projektech či úkolech?
3. Má vaše dítě zkušenosti se vzájemnou pomocí a podporou ve třídě?

4. Jak můžete vy, jako rodič, podpořit rozvoj schopnosti vašeho dítěte pracovat ve skupině?

Oblast 5: Dovednosti spolupráce

1. Jak hodnotíte důležitost schopnosti pracovat ve skupině na konci školní docházky?
2. Jaké konkrétní dovednosti by podle vás mělo vaše dítě ve skupinové práci ovládat?
3. Jakým způsobem se vaše dítě učí pracovat ve skupině (ve škole, mimoškolní aktivity)?
4. Máte pocit, že škola dostatečně podporuje rozvoj těchto dovedností? Co by se dalo zlepšit?

Oblast 6: Vnímané nedostatky a oblasti pro zlepšení

1. Jaké jsou podle vás hlavní nedostatky ve vzdělávacím procesu, které by měly být řešeny?
2. Co byste si přáli, aby škola více podporovala nebo na co by se měla zaměřit?
3. Jak byste popsali celkový vztah vašeho dítěte k učení a škole?
4. Jaké konkrétní změny by podle vás mohly zlepšit vzdělávací zkušenost vašeho dítěte?

Příloha 2: Záznamový pozorovací arch

11/2022
Projekt 1
Neish.

Co se má pozorovat?
spolupráce, vztahování rolí, mluví a/čz

- umějí si svou roli s
řed. rolí ale pomáhají
jinu listy s forisem
a jdn podle char.
- skup. z pers. role nemá
a mluví
- X se vyjádřil jako a vši
si chce dělat svou, ostatní
se mluví a pom. mluví
dívot.
- přerabala část hry ale
řekl si o org. č.

Co je třeba zjistit?
red. mluví, co dělat, umějí si poradit

- s řed. rolí si niceměně poradili vzhledem
- ukáží se přiř. otáz. když si nem. rady
- kniž. je redm. a problémy pom.
při ch. dy jin. v domluvě a předl.
práce
- začínají se
používat ve
podání o
dívot
řekl si o org. č.

Jak toho dosáhnout?
pozor. skupin, poz. & bez. místa

- po nějaké době si vykleli a mohli
pau. chodit po hře & nabízet

Jak to zachytit?
akt. mluví, nesluhávají, případně doptání se na
přílišného zasahování do práce

↳ no need to ask them anything really, red. říkají,
co dělají & proč, sami se doptají pokud
bylo třeba

Příloha 3: Kritéria jednotlivých projektů

Projekt 1

Aim: group cooperation, revising learned grammar

Topic: My neighborhood

Create a presentation/poster in your group and present it.

Use your book and your notebook.

Criteria

- neat and readable poster
- use there is / there are
- use prepositions of place
- use vocabulary related to streets
- everyone presents

Projekt 1

Cíl: spolupráce ve skupině, opakování probrané gramatiky

Téma: Moje sousedství

Vytvořte ve skupině plakát nebo prezentaci a odprezentujte

Použijte knihu a svůj sešit

Kritéria

- upravený a čitelný plakát
- použijte vazbu there is / there are
- použijte předložky místa
- použijte slovní zásobu týkající se ulice
- každý prezentuje

Projekt 2

Aim: group cooperation, use of learned vocabulary

Topic: Weird animals

Create a poster together in your group and present it.

Use your book. You are allowed to use the internet for searching information.

Do not copy whole sentences.

Criteria:

- neat and readable poster
- what do the animals eat
- what do they look like
- where do they live
- some general information about your animals
- everyone presents
- when you present - speak loudly enough, no long pauses, no giggling or asking the audience

Projekt 2

Cíl: spolupráce ve skupině, použití naučené slovní zásoby

Téma: Podivná zvířata

Vytvořte společně ve skupině plakát a odprezentujte ho.

Použijte učebnici. Můžete použít internet na vyhledání informací.

Nekopírujte celé věty.

Kritéria

- upravený a čitelný plakát
- co zvířata jedí
- jak vypadají
- kde žijí
- nějaké obecné informace o vašich zvířatech
- každý ze skupiny prezentuje
- během prezentace mluvíte přiměřeně hlasitě, bez dlouhých pauz, neptejte se publika a nechichotejte se



no idea



well, not really



need more practice



hm, getting there slowly



almost cool



perfect

Příloha 5: Ukázka transkriptu vstupního rozhovoru

...ale těžší cvičení a video třeba
 asi ty slovička se víc učit

- možná třeba hrát víc hry nebo se dívat na video
- víc těžší slovička třeba a na telefonu hry a AI jako máme na doučování -
- mě to nebarí dělat, ty cvičení, asi bysem ~~to~~ radši mít ty hry jako s parou učitelkou, na PC (umíme AI)
- kdo aby to nebylo tak nudné, třeba víc hry nebo video si přeložit
- asi nic já mám jedničky
- mě to moc nebarí, možná třeba nějaké lepší slovička a nemuset se je učit na paměť
- asi nic já to umím všechno

AIK PŘEŠLE ŽE TO MOHLA VYPADAT?
 L umím, asi že třeba byme si něco přeložili z těch třeba o Minecraftu vidět a tak
 L jaké?
 (když třeba) (blábně)

hraní (online) (výukových, didakt.) her
 ka vozaj AI
 náročnější cvičení
 interaktivní učba

...mnohdy nebarí, ale učím se ty slovička co chce učitelka a zaimyly nebarí tak
 já si svažím, ale prostě mi to jako by jde tak rychle jako ostatním, z čeho jsem
 vždycky hned rychle a to

- já úplně nesmím, asi tak normálně že mám 1 a 2 a AI mi docela jde
- v oji mi to jde, já mám i to doučování a tam jsme popředu, tak neřekla
 moc nemusím nic dělat a mám jedničky
- já mám tožky, mě nebarí ty cvičení z čeho dělám a radši bych hrála hry
 jako s učitelkou XT předtím mě měl nás učitel z čeho
- asi tak jakože naprosto du, je to docela lehké pro mě, docela hezky
- dobře - Můžete to více rozvíjet? - asi ne
- jo, docela to má dobře já mám s AI problém, mám 1
- mě moc nejsem jistý jako máme, já mám ráda hádkování, mám z AI
 trošku, mě nebarí se ty slovička učit
- prohodu docela hezky to je pro mě, já tam všechno umím a radši si hrávám

je to neutrální
 je to příliš snadné
 je to tak akorát

Příloha 6: Vstupní testy

1. Start it start on Friday? (start)

2. Do Tim LOVE her? (love)

3. DO they TAKE photos? (take)

4. DO you GO to work every day? (go)

5. DOES she LIKE music? (like)

6. DO they LIVE in the country? (live)

Dej věty do záporu:

1. She knows about it. SHE DOESNT KNOW ABOUT IT.

2. I like sport. I DONT LIKE SPORTS

3. We write a book about our family. WE DONT WRITE A BOOK ABOUT OUR FAMILY

4. I live in this country. I DONT LIVE IN THIS COUNTRY

5. They visit their parents. THEY DONT VISIT THEIR PARENTS

6. She travels a lot. SHE DOESNT TRAVELS A LOT

Poskládej věty:

1. They/a room/tidy. They tidy a room

2. meet/We/at school. WE MEET AT SCHOOL

3. you/Do/know it? DO YOU KNOW IT?

4. cabbage/does/She/not like. SHE DOES NOT LIKE CABBAGE

5. cinema/does/ When/start? WHEN DOES START CINEMA ?

6. not/I/jazz/to/do/listen. _____

7. do/Why/it/you/do? WHY DO YOU DO IT

8. walk/he/ work/to. HE WALK TO WORK

Doplň správně sloveso do věty:

1. We usually (eat) EAT dinner at seven in the evening.
2. They (play) PLAYING football every weekend.
3. My dog (be) IS always very happy.
4. She (read) READING a book right now.
5. Birds (sing) SINGING every morning.

Přelož věty z AJ → ČJ nebo z ČJ → AJ.

1. Umím hrát na kytaru. I can play a guitar.
2. Ona jezdí vlakem do školy. She rides with train to school.
3. Víš to? Do you know it?
4. Kdy začíná kino? WHEN THE CINEMA STARTS?
5. Já neposlouchám rap. I don't listen a rap.
6. Proč to děláš? WHY ARE YOU DOING IT?
7. On chodí pěšky do práce. He is walking to job.
8. She sings in the shower. ONA SPÍVÁ VE ZPRSE.
9. He watches TV after dinner. ON SE DÍVA NA TV PO VEČERĚ.
10. The cat sleeps on the couch. KOČKA SPÍ NA POHOVCE.

PŘÍTOMNÝ ČAS PRŮBĚHOVÝ

Vytvoř otázky s IS nebo ARE a doplň správný tvar slovesa v přítomném čase průběhovém

(+ING):

1. ARE you STUDYING for the test right now? (study)
2. IS she WORKING on her project at the moment? (work)
3. ARE they PLAYING football in the park today? (play)
4. ARE we WATCHING a movie tonight? (watch)
5. ARE they COOKING dinner in the kitchen? (cook)
6. IS he READING a book in the library? (read)

1. She is studying for the test right now. SHE IS DON'T STUDYING FOR THE...
2. He is working on his project at the moment. He IS
3. They are playing football in the park today. THEY ARE
4. We are watching a movie tonight. We ARE
5. They are cooking dinner in the kitchen. THEY ARE

Poskládej věty:

1. Reading / a / book / is / he. He is Reading A Book.
2. Writing / an / essay / are / we. We ARE WRITING AN ESSAY.
3. Listening / to / music, / are / you? ARE YOU LISTENING TO MUSIC?
4. Watching / TV / is / she / not. SHE IS NOT WATCHING TV.
5. Playing / basketball / are / they. THEY ARE PLAYING BASKETBALL.

Přelož věty z AJ → ČJ nebo z ČJ → AJ.

1. She is cooking dinner right now. _____
2. They are playing football in the park. _____
3. He is studying for his exam at the moment. _____
4. The workers are building a new house. _____
5. I am writing an email to my friend. _____
6. The children are watching cartoons on TV. _____
7. We are walking to the store to buy groceries. _____
8. On právě kreslí obrázek. _____
9. Slunce svítí a ptáci zpívají. _____
10. Maminka peče dort. _____

Vytvoř otázky s DO nebo DOES:

1. Does it start on Friday? (start)
2. Do Tim loves her? (love)
3. Does they takes photos? (take)
4. Do you goes to work every day? (go)
5. Does she likes music? (like)
6. Does they lives in the country? (live)

Dej věty do záporu:

1. She knows about it. _____
2. I like sport. _____
3. We write a book about our family. _____
4. I live in this country. _____
5. They visit their parents. _____
6. She travels a lot. _____

Poskládej věty:

1. They/a room/tidy. _____
2. meet/We/at school. We meet at school
3. you/Do/know it? Do you know it?
4. cabbage/does/She/not like. _____
5. cinema/does/ When/start? _____
6. not/I/jazz/to/do/listen. _____
7. do/Why/it/you/do? Why do you do it
8. walk/he/ work/to. he walk to work

Doplň správně sloveso do vět:

1. Does it started on Friday? (start)
2. Do Tim loved her? (love)
3. Does they takes photos? (take)
4. Do you went to work every day? (go)
5. Does she liked music? (like)
6. DO they in the country? (live)

Dej věty do záporu:

1. She knows about it. She know it?
2. I like sport. ~~I don't like sports~~ do you like sport?
3. We write a book about our family. what are you writing?
4. I live in this country. ~~what they~~
5. They visit their parents. What they visit?
6. She travels a lot. Did she travel?

Poskládej věty:

1. They/a room/tidy. They ~~a~~ tidy a room.
2. meet/We/at school. we meet at school.
3. you/Do/know it? Do you know it?
4. cabbage/does/She/not like. She does not like cabbage.
5. cinema/does/ When/start? When does cinema start?
6. not/I/jazz/to/do/listen. ~~I do~~ I jazz to do not listen.
7. do/Why/it/you/do? Why you do Why do you it do?
8. walk/he/ work/to. _____

Doplň správně sloveso do věty:

Příloha 7: Tematický plán

TEMATICKÝ PLÁN UČIVA

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace		
Školní rok: 2022/2023 Předmět: Anglický jazyk		
Třída: 6.B		Vyučující: Bc. Matoušková
Použité učebnice a materiály:		
<ul style="list-style-type: none">• Project Explore 1, 1. vydání		
	Probírané učivo – opakování – prověrka znalostí – laboratorní práce - exkurze – soutěže – jiné aktivity	

zář	<p>opakování učiva 5. ročníku (Project 1, čtvrté vydání)</p> <p>Project Explore 1– Introduction A, B</p> <p><u>cíl:</u> představení sebe, své rodiny a svých přátel, dovednost vyjádřit vlastnictví, dovednost popsat vzhled osoby, dovednost popsat probíhající děj, dovednost vyjádřit schopnost, dovednost popsat umístění objektu, dovednost zeptat se na základní údaje týkající se jiné osoby, dovednost zeptat se na množství, uvést datum, narozeniny</p> <p><u>slovní zásoba:</u> měsíce, pozdravy, osobní a rodinné údaje, lidské tělo, oblečení, sporty, předměty denní potřeby, bydlení, škola, město</p> <p><u>gramatika:</u> sloveso <i>be</i> (kladné a záporné tvary, otázka zjišťovací a doplňovací, krátká odpověď), sloveso <i>have /got/</i> (kladné a záporné tvary, otázka zjišťovací a doplňovací, krátká odpověď), sloveso <i>can</i> (kladné a záporné tvary, otázka zjišťovací a doplňovací, krátká odpověď), přivlastňovací pád, přítomný čas průběhový, vazba <i>there is / are</i>, předložky místa, tázací zájmena (<i>who, what</i>), tázací výrazy (<i>how many</i>), řadové číslovky, datum</p> <p><u>Doplňující učivo :</u> (<u>Project Explore 1</u>) -Škola a její části, řadové číslovky, měsíce,</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení:</u> osobní učební plán, losovátka, škála porozumění/spokojenosti pomocí palce; žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s aktivitou</p> <p>Introduction C, Unit 1A</p> <p><u>cíl:</u> dovednost popsat aktivity konané v určitém časovém cyklu (např. dovednost popsat běžný den) dovednost co umím neumím dělat</p> <p><u>slovní zásoba:</u> denní aktivity, volnočasové aktivity</p>	<p>OSV</p> <p>OSV</p> <p>VMEGS</p> <p>MKV</p> <p>Z</p>
-----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

<p>řijen</p>	<p><u>gramatika</u>: datum, přítomný čas prostý (kladné a záporné tvary, včetně 3. osoby jednotného čísla, otázka zjišťovací a doplňovací, krátká odpověď), tázací zájmena a příslovce, frekvenční příslovce, sloveso can/can't</p> <p><u>kulturní kompetence</u>: narozeniny a významné dny ve Velké Británii a v USA, Halloween</p> <p><u>Doplňující učivo (Project Explore 1)</u> : slovní zásoba - Můj volný čas-zájmové aktivity-sport, hudba, umění, rodina</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení</u>: osobní učební plán; skupinová práce, zpětná vazba, losovátka; žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s aktivitou; žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií</p> <p>Unit 1B</p> <p><u>cíl</u>: dovednost vyjmenovat členy rodiny, dovednost popsat co rád a nerad dělám, co nesnáším (love, like, hate +ing tvar slovesa/to +infinitiv)co mám/nemám rád (I like an apple)</p> <p><u>slovní zásoba</u>: rodina,</p> <p><u>gramatika</u>: přítomný čas prostý a průběhový (kladné a záporné tvary, včetně 3. osoby jednotného čísla, otázka zjišťovací a doplňovací, krátká odpověď), tázací zájmena, přivlastňovací pád, zájmena osobní, předmětná, zájmena přivlastňovací, otázky typu "jak vypadáš" a "Jaký jsi"</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení</u>: skupinová práce, zpětná vazba, losovátka; žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s</p>	<p>OSV</p> <p>MKV</p> <p>F</p>
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

listopad	<p>aktivitou; Žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií</p> <p><u>mezipředmětové vztahy:</u> matematika</p> <p><u>kulturní kompetence:</u> školní rok ve Velké Británii</p> <p><u>skupinový projekt:</u> Vánoce ve Velké Británii, Vánoce v ČR</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení:</u> skupinová práce, zpětná vazba, losovátka, sebehodnocení; Žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; Žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s aktivitou; Žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií; Žák hodnotí svou vlastní práci ve skupině na základě kritérií; think-pair-share</p>	
prosinec	<p>Unit 1C</p> <p><u>cíl:</u> dovednost popsat vzhled osob a jejich některé vlastnosti</p> <p><u>slovní zásoba:</u> přídavná jména a podstatná jména vyjadřující fyzický vzhled a popis některých vlastností</p> <p><u>gramatika:</u> otázky typu " Jak vypadáš" a "jaký jsi"</p> <p><u>kulturní kompetence:</u> Vánoce v USA, ve Velké Británii a u nás</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení:</u> skupinová práce, zpětná vazba, losovátka, sebehodnocení; Žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; Žák pomocí škály vyjádří svůj</p>	<p>OSV</p> <p>VMEGS</p> <p>MKV</p>

	<p>pokrok/spokojenost s aktivitou; žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií; žák hodnotí svou vlastní práci ve skupině na základě kritérií</p> <p>pololetní testování</p> <p>leden</p> <p>Unit 1D, Culture, Learn through English</p> <p><u>cíl</u>: dovednost popsat aktivity konané v určitém časovém cyklus</p> <p><u>slovní zásoba</u>: činnostní slovesa</p> <p><u>gramatika</u>: přítomný čas prostý a průběhový(kladné a záporné tvary, včetně 3. os. č.j., otázka zjišťovací a doplňovací, krátká odpověď), frekvenční příslovce, tázací zájmena a příslovce</p> <p>mezipředmětové vztahy: matematika</p> <p><u>kulturní kompetence</u>: Podzimní svátky napříč světem-Halloween, Diwali, Bonfire Night</p> <p>Learn through English: Různé metody učení se</p> <p><u>individuální projekt</u>: Informace o mé osobě</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení</u>: skupinová práce, zpětná vazba, losovátka, sebehodnocení; žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s aktivitou; žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií; žák hodnotí svou vlastní práci ve na základě kritérií; think-pair-share</p>	<p>OSV</p> <p>MKV</p> <p>OSV</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------

<p>únor</p>	<p>Unit 2A, 2B,</p> <p><u>cíl</u>: dovednost popsat dům/byt, části domu/bytu, nábytek</p> <p>dovednost říci co komu patří</p> <p><u>slovní zásoba</u>: části domu/bytu, předložky místa, některé druhy oblečení</p> <p><u>gramatika</u>: vazba there is/isn't a, there are some, are there any</p> <p>přivlastňovací zájmena nesamostatná, samostatná, tázací zájmeno whose</p> <p><u>Doplňující učivo (Project Explore 1)</u> :Dům a jeho částí, nábytek, předložky místa, vazba there is/there are</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení</u>: skupinová práce, zpětná vazba, losovátka, sebehodnocení; Žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; Žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s aktivitou; Žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií; Žák hodnotí svou vlastní práci ve na základě kritérií</p> <p><u>skupinový projekt</u>: Mapa našeho bydliště a jeho okolí</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení</u>: skupinová práce, zpětná vazba, losovátka, sebehodnocení; Žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; Žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s aktivitou; Žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií; Žák hodnotí svou vlastní práci ve na základě kritérií; think-pair-share</p>	<p>OSV</p> <p>MKV</p>
<p>březen</p>	<p>Unit 2C</p> <p><u>cíl</u>: dovednost popsat město a názvy obchodů</p> <p>dovednost sdělit co chci dělat a co chci (want a cake X want to eat a cake)</p> <p>dovednost zeptat se co chceš dělat</p>	<p>OSV</p> <p>MKV</p>

<p>duben</p>	<p><u>slovní zásoba</u>: názvy obchodů, předložky místa</p> <p><u>gramatika</u>: vazba there is/there are, slovesná vazba want to a want a cake</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení</u>: skupinová práce, zpětná vazba, losovátka, sebehodnocení; žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s aktivitou; žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií; žák hodnotí svou vlastní práci ve na základě kritérií; think-pair.share</p> <p>Unit 2D, Unit 3A</p> <p><u>cíl</u>: dovednost vyjádření různých druhů návrhů na aktivity</p> <p>dovednost návrh přijmout či odmítnout</p> <p>popsat zvířata a jejich části těla</p> <p>dovednost porovnat zvířata</p> <p><u>slovní zásoba</u>: návrhy přijetí návrhů a odmítnutí</p> <p>části města, domu, pojmenování některých druhů zvířat a částí jejich těla</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení</u>: skupinová práce, zpětná vazba, losovátka, sebehodnocení; žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s aktivitou; žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií; žák hodnotí svou vlastní práci ve na základě kritérií; think-pair-share</p> <p><u>grammar</u>: vazba there is/are, přivlastňovací zájmena samostatná a nesamostatná, stupňování přídavných jmen</p> <p><u>Projekt</u>: Moje město</p>	<p>OSV</p> <p>VMEGS</p> <p>MKV</p>
--------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

květen	<p><u>Kulturní kompetence</u>: Domov, typy bydlení</p> <p>Learn through English: Public Art (Umění pro lidi na veřejných místech)</p> <p><u>Komiks</u> * The Ancient Statue- 1. část</p> <p>Unit 3B,C</p> <p><u>cíl</u>: dovednost porovnávat vzhled či vlastnosti zvířat</p> <p>dovednost pojmenovat číselky od 100 do 10000</p> <p>dovednost vyjmenovat některé druhy hmyzu</p> <p><u>slovní zásoba</u>: druhy hmyzu</p> <p><u>gramatika</u>: tázací zájmena (when, where, how, which, why, how much, how long)</p> <p>Unit 3D</p> <p><u>cíl</u>: dovednost zeptat se na názor</p> <p>dovednost souhlasit s názorem/nesouhlasit</p>	
červen	<p>dovednost popsat zvíře</p> <p><u>slovní zásoba</u>: přídavná jména</p> <p><u>gramatika</u>: vyjádření názoru (I think) vyjádření souhlasu, nesouhlasu</p> <p><u>Projekt</u>: Oblíbené zvíře</p> <p><u>Learn through English</u>: životní cyklus včel</p> <p><u>nástroje a techniky formativního hodnocení</u>: skupinová práce, zpětná vazba, losovátka, sebehodnocení; žák pracuje v náhodně vylosované skupině spolužáků; žák pomocí škály vyjádří svůj pokrok/spokojenost s aktivitou; žák hodnotí anonymní práci na základě zadaných kritérií; žák hodnotí svou vlastní práci ve na základě kritérií; think-pair-share</p>	

	Shrnutí a opakování učiva 6. ročníku	
--	---------------------------------------------	--

Seznam použitých zdrojů:

ARIF et al. *Innovative Trends And Practices In ESL For Education 4.0 Among Higher Learning Institutions*. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH VOLUME 9, ISSUE 03, MARCH 2020*. 2020, 9(3), 4. [online], [cit. 1. 6. 2024] Dostupné zde: <https://www.ijstr.org/final-print/mar2020/Innovative-Trends-And-Practices-In-Esl-For-Education-40-Among-Higher-Learning-Institutions.pdf>

AUSUBEL, D. P., *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968

BARTRAM, M. a R. WALTON. *Correction*. Hove: TTP, 1991. ISBN 0-906717914

BHAT, B.A.; BHAT, G.J. (2019). *Formative and Summative Evaluation Techniques for Improvement of Learning Process*. *European Journal of Business & Social Sciences*. May 2019, Vol. 07, Iss. 05. p.776-785. ISSN 2235-767X

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. Kappan Educational Journal, 1998.

CLEAR, James. *Atomové návyky*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020. ISBN 978-80-7555-097-2.

COFFEY J. HAMMER, D. LEWIN, D. and GRANT, T. (2011). *The missing disciplinary substance of formative assessment*. [online], [cit. 14. 3. 2024].

Dostupné zde:

https://www.researchgate.net/publication/230501913_The_Missing_Disciplinary_Substance_of_Formative_Assessment

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg available at www.coe.int/lang-cefr.

COVEY, Stephen, R. *7 návyků skutečně efektivních lidí*. Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-156-0.

ČŠI, 2018. *Mezinárodní šetření PISA Národní zpráva*. [online] [cit. 18-03-2024] Dostupné zde: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>

ČŠI, 2023. *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 – výroční zpráva*. [online] [cit. 18-03-2024] Dostupné zde:

<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>

DEWEY, John. *How we think*. Dover Publications, 1997. ISBN 9780486298955.

DOBROVOLNÁ, S. (2014). Nedobrovolnost je užitečné legalizovat. In Nehyba, J., Lazarová, B., Kôlb, D. A., Korthagen, F. A. J., Boud, D., Jarvis, P., Moon, J. A., Kolář, J., Dobrovolná, S., Švec, J., & Valenta, J., *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak...* (s. 69-77). Brno: Masarykova univerzita. [online] [cit. 2024-05-17] Dostupné zde: https://www.researchgate.net/publication/268603300_Reflexe_a_jeji_podoba_v_procesu_uceni_a_osobnostne_socialnim_rozvoji#fullTextFileContent

DWECK, Carol. *Mindset: The New Psychology of Success*. 2007. Ballantine Books; Reprint edition, 2007. ISBN 978-0345472328.

FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Universum 2021. 978-80-242-7152-1

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele*. 3. vydání. EDUkační LABoratoř, 2021. ISBN 978-80-906082-6-9.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman, 2007. 4. vyd. 448 p. ISBN 978 1 4058 4772 8.

HARRIS, S. (2016). *Teachers' Understanding and Use of Formative Assessments in the Elementary Mathematics Classrooms*. Harvard Library: Office for Scholarly Communication. 2016, [online] [cit. 13-02-2024]. Retrieved from: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/27112699/HARRIS-DISSERTATION2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HATTIE, John. *Metodická příručka pro učitele prokazatelné učení maximalizace vlivu na proces učení*. EDUkační LABoratoř, 2022. ISBN 978-80-908240-1-0.

HENDL, J. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3.vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HENDRICK, Carl a MACPHERSON Robin. *Co funguje ve třídě. Most mezi výzkumem a praxí*. 2. vydání Euromedia Group, 2021. ISBN 978-80-242-7476-8.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vydání. Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení důvěra, dialog, růst*. SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.
- KULIČ, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.
- LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Praha, 2016. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.
- MAŇÁK Josef a Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN-80-7315-039-5.
- McCRINDLE, Mark a Ashley FELL. *Generation Alpha*. 2023. ISBN 0733646301.
- MORGAN, David, L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Sdružení SCAN, 2001. ISBN 80-85834-77-4.
- MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha, leden 2021 [cit. 14-03-2024]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyimizenami.pdf>
- MŠMT, 2022. *Strategie Vzdělávací Politiky ČR do roku 2030+*. [online], [cit. 20-12-2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- NORRISH, John. *Language Learners and Their Errors*. 3rd pub. London: Macmillan Publishers Ltd, 1990. 135 s. ISBN 0-333-27180-7.
- OBST, Otto. *Obecná didaktika*. Olomouc, 2017. Skripta. Univerzita Palackého.
- PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE. ISBN 9780761919711.
- Rozhovor s Janou Kratochvílovou o hodnocení, které pomáhá žákům v učení. *Komenský* [online]. 2021, 2021, 1 [cit. 2024-05-17]. Dostupné z:

<https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-janou-kratochvilovou-o-hodnoceni-ktere-pomaha-zakum-v-uceni>

SANTIAGO, P., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787//9789264116788-en>

SKALFIST, Peter, Daniel MIKELSTEN a Vasil TEIGENS. *Umělá inteligence: Čtvrtá průmyslová revoluce*. Cambridge Stanford Books, 2020. ISBN 9781005168490.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 238 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

SPURNÁ, Michaela. Národní ústav pro vzdělávání. (2019). *Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí*. Podkladová studie. NÚV Praha, 2019.

STARÝ Karel, LAUFKOVÁ, Veronika, kolektiv autorů. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál. 2016. 9788026210016

STARÝ Karel, LAUFKOVÁ, Veronika in Corder, *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál. 2016. 9788026210016

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR. www.msmt.cz [online]. [cit. 2024-01-13]. Dostupné zde:

<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

STRAUSS, A., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 196 s. ISBN 808583460X.

SUMNER, W.G. *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. New York: Ginn and Co, 2017. ISBN 1543107869.

Školní řád (2022). Školní řád vybrané základní školy. 2022 [online] 2012, [cit. 23-03-2024].

ŠVAŘÍČEK, Roman ŠEĐOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Portál, s. r. o., Praha, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVP (2022). ŠVP vybrané základní školy. 2022 [online] 2012, [cit. 23-03-2024].

UR, Penny. *A course in English Language Teaching*. Second edition. Cambridge University Press, 2012. ISBN 978-1-107-68467-6.

Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: . 2005. [online] [cit. 2024-02-23] Dostupné zde:

<https://www.edu.cz/dokumenty/skolska-legislativa/>

WILLIAM, Dylan. (2006). *Formative Assessment: Getting the Focus Right. Educational Assessment*. 11. 283-289. 10.1207/s15326977ea1103&4_7. [online] [cit. 18-02-2024] Dostupné zde:

https://www.researchgate.net/publication/248940867_Formative_Assessment_Getting_the_Focus_Right

WILLIAM, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

WILLIAM, Dylan. *Providing feedback that moves learning forward* [online]. 2020 [cit. 2024-03-23]. Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=BUPuNc6iYj8&t=757s&ab_channel=Dylan_Wiliam

WILLIAM, D.; LEAHY, S. (2020). *Zavádění formativního hodnocení*. Praktické techniky pro základní a střední školy. Praha: Čtení pomáhá, EDUKační LABoratoř, z. s.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: . 2004. [online] [cit. 2024-02-23] Dostupné zde:

<https://www.edu.cz/dokumenty/skolska-legislativa/>