

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zavádění formativního hodnocení do výuky AJ na 1. stupni ZŠ

Embedding Formative Assessment
in English Language Teaching in Primary School

Zuzana Buriánková

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Zavádění formativního hodnocení do výuky AJ na 1. stupni ZŠ" potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Tábor, 3.7.2022

Ráda bych poděkovala vedoucí této diplomové práce PhDr. Petře Vallin za odborné vedení, cenné připomínky, vstřícný přístup a především velkou trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat mým kolegyním, které se ochotně zapojily do realizace výzkumu. Nakonec děkuji všem mým blízkým za podporu nejen při psaní této práce, ale i během celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá zaváděním formativního hodnocení do výuky anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Je zaměřena na klíčové strategie formativního hodnocení a jejich zavádění do praxe. Blíže specifikuje cíle učení, kritéria hodnocení, komunikaci ve třídě včetně efektivního kladení otázek, poskytování zpětné vazby, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení.

Teoretická část diplomové práce je věnována problematice školního hodnocení, charakterizuje typologii, formy a funkce hodnocení. Dále se zabývá tematikou osvojování si cizího jazyka z pohledu vývojových zvláštností žáků mladšího školního věku s ohledem na kognitivní, sociální a emoční a fyzický vývoj. Třetí kapitola teoretické části popisuje jednotlivé klíčové strategie formativního hodnocení.

Empirická část si pak dává za cíl popsat postup zavádění klíčových strategií formativního hodnocení do praxe. Součástí je metodický soubor jednotlivých technik, které jsem používala v rámci zavádění formativního hodnocení do výuky. Na počátku výzkumu byla položena základní otázka: V jaké míře používají učitelé při výuce anglického jazyka na 1. stupni formativní hodnocení? Hlavním cílem bylo zajistit postupnou změnu ve výuce za použití prvků formativního hodnocení a přejít k responzivní výuce reagující na potřeby jednotlivých žáků. Prostřednictvím akčního výzkumu je zkoumáno, jak tento styl výuky následně ovlivňuje žáky a jejich postoj k předmětu a jak změny ve výuce hodnotí učitelé i samotní žáci.

KLÍČOVÁ SLOVA

formativní hodnocení, cíle učení, kritéria hodnocení, kladení otázek, zpětná vazba, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, strategie formativního hodnocení

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on embedding the formative assessment in English language teaching in primary school. It focuses on formative assessment strategies and their implementation in foreign language teaching. It specifies the learning aims, criteria, communication in the classroom including the efficient questioning, feedback, peer-assessment and self-assessment.

The theoretical part of the diploma thesis deals with the school assessment, it describes the typology, the forms and the functions of assessment. It also deals with the theme of ability to learn foreign language with regard to cognitive, social and emotional, and physical growth of children. The third chapter of the theoretical part describes the key strategies of formative assessment.

The empirical part explores the process of embedding the formative assessment strategies into the primary education. The collection of particular techniques is embodied in this part of the thesis. These techniques were used in the process of embedding the formative assessment in English language teaching in our school. There was the question at the beginning of the research: Do English primary teachers use formative assessment? My primary aim was to make gradual change in teaching using the techniques of formative assessment and to respond more to the pupils' needs. By means of the action teacher research I've tried to find out the influence of this kind of teaching on pupils and their attitude towards the subject.

KEYWORDS

formative assessment, learning aims, criteria, questioning, feedback, peer-assessment, self-assessment, formative assessment strategies

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Pojem hodnocení	10
1.1 Typologie hodnocení	12
1.1.1 Sumativní hodnocení	12
1.1.2 Formativní hodnocení	13
1.1.3 Normativní hodnocení	14
1.1.4 Kriteriaální hodnocení	15
1.1.5 Portfolio	17
1.1.6 Evropské jazykové portfolio	18
1.1.7 Mastery learning	19
1.2 Formy hodnocení	20
1.3 Funkce hodnocení	21
1.3.1 Informativní (poznávací) funkce	22
1.3.2 Motivační funkce	22
1.3.3 Regulativní (konativní) funkce	22
1.3.4 Diagnostická funkce	22
1.3.5 Výchovná funkce	22
2 Osvojování si cizího jazyka	23
2.1 Kognitivní vývoj	25
2.2 Sociální a emoční vývoj	26
2.3 Fyzický vývoj	26
3 Formativní hodnocení ve školní praxi	27
3.1 Pojem formativní hodnocení	28

3.2	Klíčové strategie formativního hodnocení	30
3.2.1	Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	31
3.2.2	Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení	36
3.2.3	Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení	39
3.2.4	Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	43
3.2.5	Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení	46
	Empirická část	48
4	Techniky využívané při praktikování jednotlivých strategií	49
4.1	Cíle učení a kritéria úspěchu	50
4.1.1	Ukázkové anonymní práce	50
4.1.1.1	Porovnání ukázkových prací a stanovení kritérií	50
4.1.1.2	Porovnání možností	51
4.1.2	Checklisty, rubrics – sady kritérií	51
4.1.3	Tabulka V-Ch-D (Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)	54
4.1.4	Scaffolding	55
4.2	Organizování třídních aktivit, zadávání úloh	56
4.2.1	Hlášení pouze tehdy když chceme položit otázku	56
4.2.2	Mazací tabulka	57
4.2.3	Semafor	58
4.2.4	Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděl se s ostatními	58
4.2.5	Propustky	58
4.2.6	Zaznamenám si, co jsem se dozvěděl(a) (Noting What I've Learned)	60
4.3	Zpětná vazba	61
4.3.1	Požívání záznamů	61

4.3.2	Druhá šance	63
4.4	Vrstevníkové hodnocení a sebehodnocení	63
4.4.1	Pozitivní vzájemná závislost	63
4.4.2	Pravidlo C3B4ME	64
4.4.3	Vrstevníkové hodnocení domácích úkolů	65
4.4.4	Dvě hvězdičky a přání	65
4.4.5	Tříbarevný test	65
5	Výzkum	68
5.1	Zavádění formativního hodnocení při hodinách Aj na 1. st. ZŠ	68
5.1.1	Charakteristika zúčastněných učitelů	68
5.1.2	Postup zavádění formativního hodnocení	69
5.2	Dotazníky	70
5.2.1	Seberefektivní dotazník k výuce učitele	70
5.2.2	Rychlá reflexe vyučovací hodiny prováděná žákem	78
5.2.3	Reflexivní dotazník k výuce učitele prováděný žákem	79
5.2.4	Žák pozorovatel učitele	92
	Závěr	93
	Seznam použitých informačních zdrojů	97

Úvod

V posledních desetiletích dochází ve světě k velkým změnám ve všech oblastech lidského života. Žijeme v době neuvěřitelně rychlého technologického pokroku, proměny nastávají také v environmentální, sociální a kulturní sféře. Současný vývoj naznačuje neustálé změny i v nejbližší budoucnosti.

Žáky navštěvující dnes základní školu čeká úplně jiná budoucnost a budou na ně kladeny jiné požadavky, které si dnes ani nedokážeme představit. Úkolem moderního školství je tedy připravit děti na jejich budoucnost a rozvíjet dovednosti, které jim pomohou ve světě obstát. Již dnes žáci velice zdatně využívají digitální technologie, a to jak při výuce, tak i při domácí přípravě. Naším úkolem je pomoci dětem se orientovat v nekonečném množství dostupných informací, umět je kriticky zhodnotit a zasadit do souvislostí.

Je tedy nutné přistoupit k razantním změnám ve vzdělávací politice. V současnosti se nacházíme v prvním implementačním období rozvoje nové vzdělávací soustavy České republiky zakotvené v klíčovém dokumentu Strategie 2030+. Součástí dokumentu je několik strategických linií, z nichž jednou je i proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání. S tím úzce souvisí také nutnost úpravy a modernizace rámcového vzdělávacího programu.

Jak jsem již zmínila, jeden z důležitých bodů Strategie 2030+ je hodnocení ve vzdělávání. Upozorňuje na nutnost využívat kromě sumativního hodnocení častěji i hodnocení formativní, které se *„zaměřuje na pokrok každého žáka, podporuje proces učení a vede k přebírání odpovědnosti za vlastní výsledky i cestu k jejich dosažení“*. (Strategie 2030+, 2020, s. 18)

Ve své diplomové práci se zabývám především problematikou formativního hodnocení při výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

V úvodu teoretické části krátce popisuji několik typů školního hodnocení, se kterými se setkáváme na 1. stupni základních škol. Zmiňuji též funkce hodnocení a nejčastější formy

používané v primárním vzdělávání. Druhá kapitola se týká problematiky osvojování si cizího jazyka z pohledu vývojových zvláštností žáků mladšího školního věku s ohledem na kognitivní, sociální a emoční a fyzický vývoj. Jelikož hlavním tématem mé diplomové práce je formativní hodnocení, zabývám se jím v samostatné kapitole s důrazem na tento druh hodnocení ve školní praxi. Velkou pozornost zde věnuji analýze pěti klíčových strategií formativního hodnocení podle Leahyové (2005). Soustředím se na důležitost správné formulace vzdělávacích cílů pro podporu učení žáků a pro srozumitelnost jejich hodnocení. Zmiňuji též význam kritérií a zpětné vazby. Všímám si také schopností žáků tohoto věku při vrstevnickém hodnocení a sebehodnocení a následné přebírání zodpovědnosti žáků za vlastní učení.

Při psaní teoretické části jsem provedla rešerši a následnou analýzu odborné literatury.

Empirická část si dává za cíl popsat některé techniky vhodné při zavádění formativního hodnocení a následně zjistit, jak zavedení těchto technik koreluje se zvyšováním zodpovědnosti žáků za vlastní učení. Praktická část se tedy skládá ze dvou částí.

První částí je soubor technik, které jsem využívala při zavádění formativního hodnocení v mé třídě, a které jsem zároveň poskytovala svým kolegyním k témuž. Přestože jsou jednotlivé techniky vhodné pro různé strategie, rozdělila jsem je alespoň orientačně podle jednotlivých strategií. Nejde jen o charakteristiku jednotlivých technik vhodných pro žáky primárního vzdělávání při výuce anglického jazyka, ale jsou zde zmiňovány i zkušenosti z praktického používání.

V další části se zaměřuji se na zavádění klíčových strategií formativního hodnocení do praxe. Právě kvůli propojenosti pedagogické teorie a vyučovací praxe jsem zvolila metody akčního výzkumu. Účastníky výzkumu byli učitelé anglického jazyka ze Základní školy Bernarda Bolzana v Táboře a výzkum probíhal ve 3., 4. a 5. ročníku. Cílem bylo postupně zavést některé metody responzivní výuky do hodin anglického jazyka na naší škole. Nedílnou součástí mé práce je podpora mých kolegů při zavádění formativního hodnocení do výuky.

Teoretická část

1 Pojem hodnocení

Hodnocení ve výuce je v současnosti velmi diskutovaným tématem jak odbornou, tak i laickou veřejností. Je jedním ze zásadních nástrojů, který používáme k dosažení daných vzdělávacích i výchovných cílů. Správné „*hodnocení neslouží kontrole a třídění žáků, ale je nástrojem učení*“. (Košťálová a Straková, 2008, s. 9)

V klíčovém dokumentu Strategie 2030+ je hodnocení jednou ze strategických linií týkající se proměny obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání. Hodnocení charakterizuje jako „*průběžné a systematické ověřování znalostí a dovedností na úrovni konkrétního žáka i školy. Je nezbytné pro přijímání takových opatření, která přispějí ke zvyšování kvality vzdělávání každého jednotlivce*“. (Strategie 2030+, 2020, s. 30)

Zde v úvodní kapitole bych ráda zmínila jména Dylana Wiliama a Paula Blacka, kteří v roce 1998 vydali práci nazvanou *Inside the Black Box*, která se stala klíčovým dokumentem týkající se hodnocení ve vzdělávání, především formativního hodnocení (formative assessment). Také se zabývá otázkou zpětné vazby v procesu žákova učení.

V anglicky mluvícím prostředí se pro náš český výraz „hodnocení“ používají dva termíny: „assessment“ a „evaluation“. Na významový rozdíl mezi nimi poukazuje redakce publikace autora Marvina Pasche (2005, s. 103). „Assessment“ označuje spíše proces (diagnostika, zkoušení, zjišťování znalostí a dovedností), „evaluation“ znamená stanovení hodnocení (známka, formulace pedagogická diagnóza).

Pasch ve své publikaci označuje hodnocení jako „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem. Pedagogické hodnocení je systematické proto, že je to činnost připravená, organizovaná, prováděná periodicky, přičemž její výsledky jsou podrobovány revizi či opravám pomocí stanovených revizních postupů*“. (Pasch, 2005, s. 104)

Jak definuje Spratt (2005, s. 104) ve své knize, „*hodnocení znamená posuzování výkonů žáků shromažďováním informací o nich. Žáky hodnotíme z různých důvodů za použití různých metod*“.

Košťálová a Straková (2008, s.10) vymezují základní pravidla správného hodnocení. Hodnocení by především nemělo žáky ohrožovat. Naopak má přispívat k budování žákovy sebedůvěry. „*Učení nebude probíhat, cítí-li se žák ohrožen. Hodnocení nesmí v žákovi vyvolávat strach, potřebu skrývat nedostatky nebo podvádět, nesmí žákovi znechutit nebo uzavřít cestu k dalšímu poznávání.*“

Dalším vodítkem pro dobré hodnocení je schopnost učitele reflektovat získané informace o žákově výkonu. Díky tomu dokáže učitel zjistit, zda je jeho vzdělávací program vhodný pro jednotlivé žáky a následně může snadněji plánovat individuální cíle učení. Učitel pak snadno odhalí žákovu **zónu nejbližšího vývoje**. „*K jejímu odhalení nepomáhá zjištění toho, co žák nezvládl. To, co se žákovi dnes nepodařilo, může být jen špička ledovce, za kterou se může skrývat ještě velká masa toho, co žákovi nejde nebo co nechápe. Je potřeba dostat se až k tomu místu, kde žák se svým pochopením nebo se svou dovedností skončil, a tam navázat. Pokud toto místo nenajdeme, hrozí, že žák bude stavět na nejisté půdě. To povede k tomu, že se pokusí nějakými mechanickými prostředky překlenout mezeru mezi tím, co chápe, a novým učením, kterému dostatečně neporozuměl. Nejčastěji je takovým kompenzačním mechanismem pamětné učení bez dostatečného porozumění.*“ (Košťálová a Straková, 2008, s. 17)

Učitel pak může žákovi snáze pomoci dosáhnout cíle učení vhodnými technikami (například **scaffolding**). Podobně se k této problematice vyjadřuje Čapek (2015, s. 495) „*Hodnocení je klíčový proces v práci učitele. Ziskává nejen přehled o úrovni dosažené žákem, ale v tomto výkonu také nachází odraz kvality své práce. Díky tomu by měl usměrňovat a korigovat realizované aktivity a postupy k dosažení plánovaných cílů*“. Ve vyučovacím procesu dochází k blízké spolupráci žáka s učitelem a s ostatními spolužáky. Vzájemný vztah těchto subjektů tvoří atmosféru třídního kolektivu, všichni se navzájem ovlivňují. Díky tomu dochází k formování postojů a hodnot žáků. „*Učitel i žák nesou svůj díl vzájemné odpovědnosti. Žák nevstupuje do této spolupráce jako tabula rasa – to, co v žákovi už je, velmi silně ovlivňuje jeho učení i chápání. I on má zkušenosti, o nichž učitel*

málo ví, má své potřeby a zájmy, má svůj jedinečný přístup k učení, svou osobní historii.“ (Košťálová a Straková, 2008, s. 10) Tento vztah je zásadní pro vytváření klidné a podnětné atmosféry, díky níž může vyučovací proces probíhat plynule a efektivně. *„Školní hodnocení ve vztahu k činnosti učitele může dále plnit funkci prostředku ke zlepšení třídního klimatu.*“ (Čapek, 2015, s. 495)

1.1 Typologie hodnocení

Hodnocení žáka může sloužit různým účelům, proto učitel promyšleně a cíleně volí různé typy hodnocení, které se nejvíce hodí pro daný cíl. V této kapitole stručně zmíním několik nejběžnějších typů hodnocení žáků na 1. stupni základních škol.

Ráda bych zde zmínila ještě pojmy **individuální a sociální vztahová norma**. Oba způsoby hodnocení se objevují ve školní praxi, často však převládá sociální vztahová norma, kdy je výkon žáka porovnáván s ostatními žáky – ve třídě, ve škole nebo dokonce v celé společnosti. Využívá se například u přijímacích zkoušek. Oproti tomu individuální vztahová norma porovnává výkony pouze jednoho žáka v daném časovém úseku. K. Starý (2016, s.15) uvádí, že je *„samozřejmostí tam, kde učitel učí jednoho žáka např. v základní umělecké škole při výuce hry na hudební nástroj“*.

1.1.1 Sumativní hodnocení

Sumativní neboli finální hodnocení je ve vyučovacím procesu nepostradatelné. *„Dobré sumativní hodnocení shrnuje silné stránky žákova výkonu ke konci určité etapy učení a vystihuje i žákovy další vzdělávací potřeby.*“ (Košťálová a Straková, 2008, s.10) Slouží k posouzení úrovně dosažených znalostí žáka v jistém časovém úseku. Pomocí něj zjišťujeme celkový výkon žáka například v závěru školního roku, na konci pololetí, či na konci daného tematického celku. Také se používá pro kvalitativní roztřídění skupiny žáků, kde je hlavním cílem žáky zařadit nebo porovnat jejich výkony. Může mít formu pololetního

testu, závěrečné zkoušky, vysvědčení nebo přijímacích zkoušek na střední školu. Tento typ hodnocení není určen pouze samotnému dítěti, ale spíše rodičům nebo dalším vzdělávacím institucím. Dozvídáme se z něj pouze, zda žák učivo zvládl. Výsledkem sumativního hodnocení je nejčastěji známka, která však dětem neukazuje žádný směr, jak své učení zlepšit. Pokud je sumativní hodnocení používáno v běžné výuce, může oslabovat učení žáků, protože se učí pouze pro konkrétní testy na dané úrovni. Formativní hodnocení zaměřené na získávání důkazů o tom, jak žáci zvládají vyučovanou látku, by bylo v těchto případech efektivnější.

1.1.2 Formativní hodnocení

Formativní neboli průběžné hodnocení je naopak primárně určeno žákům, jde o zpětnou vazbu a má diagnostickou funkci. Cílem je přizpůsobit další výuku vzdělávacím potřebám konkrétního žáka. Podle dokumentu Strategie 2030+ „*formativní hodnocení efektivně přispívá ke vzdělávacímu pokroku žáků a k rozvoji jejich kompetencí*“. (Strategie 2030+, s. 30) Díky tomuto typu hodnocení se k žákům dostávají informace ještě v procesu výuky. Mohou tedy na tuto zpětnou vazbu okamžitě reagovat a zlepšit svůj výkon a následně i výsledek své práce. Učitel pak snadno upraví další postup. Je tedy velmi užitečné, aby jednotlivé fáze hodnocení probíhaly již v průběhu vyučování, nejen po něm.

Zda se jedná o sumativní nebo formativní hodnocení rozhoduje jeho účel. Jedna a ta samá žákovská práce nebo test může být použit jak formativně, tak sumativně. Záleží na tom, jak učitel s testem dále pracuje. Pokud je výsledkem pouze známka, má toto hodnocení sumativní charakter. Žák nebo rodič se dozví informaci, zda žák úkol zvládl a přibližně na jaké úrovni. Stejná vstupní forma (žákovská práce, test) může být ale také použita k hodnocení formativnímu. Učitel může využít test k informaci pro žáka o jeho aktuálním stavu dovedností a znalostí. Může také na základě testu žáka nasměrovat k dalšímu rozvoji.

Formativním hodnocením se podrobněji zabývám ve 3. kapitole. Zde ještě uvádím přehlednou tabulku se srovnáním sumativního a formativního hodnocení, kterou ve své práci publikovali Starý & Laufková (2016, s. 20).

Charakteristika sumativního a formativního hodnocení:

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	změřit výkon žáka na konci procesu shrnout dosažené výkony porovnávat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku vylepšit učební výsledky všech žáků
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	assessment of learning (hodnocení učení; kontrola žákova učení)	assessment for learning (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)
Komu primárně slouží	učiteli rodiči škole, na kterou se žák hlásí vzdělávací politice	žákovi
Role učitele	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
Zapojení žáků	minimální	žádoucí
Motivace žáků	vnější	vnitřní
Efekt na učení	slabý prchavý	silný pozitivní dlouhodobý

1.1.3 Normativní hodnocení

Pokud učitel hodnotí žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků, mluvíme o normativním hodnocení neboli hodnocení relativního výkonu. Velmi často učitelé rozhodují o známce žáka až po opravení všech testů a následném určení škály hodnocení. Jednotlivé známky se pak odvozují od bodového průměru daného testu počítaného z výsledků výkonu všech žáků. Může se zde využívat tzv. Gaussova křivka. Pasch (2005, s. 111) normativní hodnocení specifikuje následovně: „*Pedagog, který hodnocení provádí, zkontroluje počet bodů dosažený jednotlivými žáky a stanoví, k jaké známce bodové výsledky jednotlivců*

přísluší. Průměrné bodové hodnoty a jiné bodové hodnoty, které se od průměru vypočítaného statistickou metodou odchyľují, se stanou určujícími determinanty pro jednotlivé známky.“ Výsledky pohybující se okolo průměru jsou tedy hodnoceny známkou 3. Pouze výsledky hodně převyšující průměr si zasluhují nejlepší známku. „Například definujeme-li jedničku jako známku odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, znamená to, že bez ohledu na to, jak dobrá nebo špatná byla úroveň předvedených výkonů, desetina nejlepších žáků bude vždy hodnoceno jedničkou.“ (Kyriacou, 2008, s. 123)

Jak uvádí Pasch (2005, s. 111) ve své publikaci, tento způsob založený na porovnávání výsledků žáků má mnohé nevýhody. Jelikož učitel vždy křivku posouvá zároveň s výsledky konkrétního testu, většina žáků i při zvýšené snaze nepocítí při známkování případné zlepšení, přestože k reálnému zlepšení došlo. Tento fakt má velmi negativní vliv na motivaci žáků k dalšímu učení. Jinou nevýhodou je nemožnost porovnání znalostí s jinou skupinou dětí. Stejná známka má totiž v jiném vzorku žáků úplně jinou hodnotu a odpovídá různým znalostem nebo schopnostem žáků.

1.1.4 Kriteriaální hodnocení

Při kriteriaálním hodnocení (hodnocení absolutního výkonu) je každý žák posuzován jednotlivě a jeho výkon je hodnocen ve vztahu k předem stanoveným kritériím. Žák tedy není porovnáván s ostatními, pouze se zjišťuje, zda kritéria splnil nebo ne, případně na jaké úrovni. „Všichni žáci, kteří splňují tato kritéria, budou hodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní. Typickým příkladem jsou například některé výkonnostní testy ve sportu nebo testy předepsané pro získání řidičských průkazů.“ (Kyriacou, 2008, s. 123) Při studiu cizích jazyků se kriteriaální hodnocení používá pro testování úrovně studentů a žáků například ve zkouškách Cambridge English, které jsou v České republice velmi oblíbené. Přehlednou tabulku („Young learners can do statements“), která zobrazuje kritéria potřebná k úspěšnému zvládnutí jednotlivých úrovní těchto zkoušek, uvádím v příloze. Tato tabulka byl vytvořena přímo organizací Cambridge Assessment English, která na svých stránkách www.cambridgeenglish.org/ poskytuje velmi propracovanou podporu pro učitele, žáky i rodiče.

Young learners can do statements:

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/461492-young-learners-can-do-statements-.pdf>

Cambridge English Qualifications

Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers



The learner CAN ...

Pre A1 Starters		A1 Movers		A2 Flyers	
... understand simple sentences 	... respond to simple questions 	... agree/disagree with someone 	... ask someone how they are and what they like doing, and answer similar questions 	... understand instructions given in more than one sentence 	... understand simple conversations on everyday topics
... follow very short stories in simple language 	... understand and follow simple instructions 	... give simple descriptions of objects, pictures and actions 	... answer questions about school activities 	... ask basic questions about everyday topics 	... talk briefly about things they have done
... understand some very simple descriptions of everyday objects 	... recognise and write the letters of the English alphabet 	... understand simple written sentences 	... write simple sentences giving personal details 	... understand short texts, even if they do not know every word 	... understand simple written descriptions
... spell her/his name and simple words 	... name some familiar people and things 	... understand simple stories with the help of pictures 	... write short sentences about what they like or dislike 	... write simple descriptions of objects and people 	... link sentences with connectors (and, because, then)
... understand some very short conversations 	... copy words, phrases and short sentences 	... understand simple signs and notices 	... tell a very simple story with the help of pictures 	... write short simple stories using pictures 	... tell a story using pictures or their own ideas

cambridgeenglish.org/younglearners

Cambridge Assessment English

Podle Starého & Laufkové (2016, s. 50) má „hodnocení založené na kritériích několik pozitiv:

- Slouží ke konkretizaci výkonu žáka.
- Pomáhá hledat silné stránky v žákově výkonu a upozorňuje tak na jeho slabé stránky.
- To, že výkon žáka není porovnáván s výkony ostatních žáků, ale vzhledem k předem známému kritériu, je pro žáky motivující.
- Vtahuje osobnost žáka do procesu učení i hodnocení, směřuje ho k autoregulaci učení a vede ho k odpovědnosti za vlastní výsledky. Je proto

velmi dobrým podkladem pro sebehodnocení žáka, vrstevnické hodnocení a samozřejmě i pro hodnocení učitelem.

- *Tím, že umožňuje žákovi i učiteli sledovat míru dosažení stanoveného cíle, zmírňuje subjektivitu hodnocení.*“

M. Pasch (2005, str. 97) ve své práci charakterizuje dvě složky kritérií. Jednak **kvantitativní** kritéria, v nichž jde především o správnou odpověď. Sleduje se zde, do jaké míry je práce vyhovující. Určuje se například pořadím na škále s ohledem na skupinu nebo na vývoj jednotlivých žáků. Týká se především učebních procesů nižších úrovní Bloomovy taxonomie. Druhou složkou jsou **kvalitativní** kritéria, jejichž stanovení je obtížnější, jelikož se již pohybujeme na vyšších úrovních vzdělávacích cílů. „*Stanovit kvalitativní kritéria pro účely hodnocení je často obtížné, protože učitel musí určit minimální úroveň formy nebo substance výkonu či produktu žáka, která bude přijata.*“

Hodnoticí kritéria stanovuje buď sám učitel nebo učitel ve spolupráci s žáky. Musí se vždy alespoň částečně vycházet z předem stanovených dílčích cílů. Pokud jsou kritéria stanoveny srozumitelně a jasně, učitelovo hodnocení se stává méně subjektivní, protože může hodnotit práce všech žáků spravedlivěji.

Tento typ hodnocení je pro žáky velmi přínosný, jelikož si sami mohou práci zkontrolovat a následně i ohodnotit. Je vhodný i pro vrstevnické hodnocení. Kriteriaální hodnocení můžeme použít při posuzování jakéhokoli žákova výkonu nebo produktu. Nemusí tedy jít pouze o písemný test, ale i o ústní zkoušení, prezentaci, sportovní výkon nebo umělecké dílo. Kritéria pomohou nejen učitelům při hodnocení, ale i žákům při samotné práci.

1.1.5 Portfolio

Speciálním a velmi užitečným nástrojem formativního hodnocení je takzvané portfolio. Jedná se o soubor žákovských prací vytvořených v průběhu celého školního roku. Žák své práce průběžně vkládá, třídí a reflektuje. Je komentováno samotným žákem, ale i učitelem nebo spolužákem. V ideálním případě žák přikládá komentáře průběžně i zpětně při procházení jednotlivými stádii procesu výuky. Součástí portfolia bývají proto často

záznamy a deníky žáka, ve kterých zachycuje své postřehy k vlastnímu učení. Kromě hodnocení portfolia učitelem slouží tedy zároveň k sebehodnocení a k vrstevnickému hodnocení.

Pracovní portfolio je velmi užitečný nástroj k průběžnému hodnocení menších celků a také k opakování probraného učiva. Z něj pak může žák vytvořit portfolio reprezentační, díky němu je žák následně schopen svou práci sdílet a prezentovat.

1.1.6 Evropské jazykové portfolio

Velmi dobrou pomůckou při výuce cizích jazyků nám může být Evropské jazykové portfolio, které informuje o jazykové kompetenci žáka. Portfolio je k dispozici v tištěné formě a také v on-line aplikaci <https://ejp.rvp.cz/>. Žák si zde zaznamenává postupný rozvoj a své úspěchy při studiu cizího jazyka a může si tam ukládat i své nejlepší práce. EJP sleduje a hodnotí aktuální úroveň žáka podle deskriptorů (A1 – C2), které vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky navrženého Radou Evropy. Podle příručky Evropské jazykové portfolio v praxi (Brychová, 2015) „*Evropské jazykové portfolio napomáhá k rozvoji schopnosti žáka o svém učení cizích jazyků přemýšlet, svůj jazykový vývoj dokumentovat a naučit se reálnému sebehodnocení*“.

Používání Evropského jazykového portfolia dodává žákovi motivaci k autonomnímu učení a zvyšuje jeho odpovědnost k celoživotnímu učení. Žák si uvědomuje svůj učební styl a na základě toho si osvojuje individuální učební strategie. A především učí žáka sebehodnocení a sebereflexi.

Jde o oficiální evropský dokument, který se skládá ze tří částí: Jazykového pasu, Jazykového životopisu a Sbírkou dokumentů a prací. V elektronickém portfoliu je navíc ještě v sekci Můj pokrok tabulka Sebehodnocení. Žáci se zde sami hodnotí podle stanovených kritérií. Pokud dosáhnou 80% v dané dovednosti a úrovni, výsledek se jim zobrazí v Jazykovém pase.

Jazykový pas obsahuje záznamy o dosažených jazykových znalostech a dovednostech žáka v daném jazyce a slouží jako doklad dosažené úrovně podle mezinárodně stanovených kritérií SERR. Je zde i velmi podrobný popis všech jazykových úrovní.

Jazykový životopis dokumentuje rozvoj jazykových znalostí. Žáci si do něj zaznamenávají informace o tom, které jazyky a na jaké úrovni se učí a používá. Mohou si tam zapisovat postřehy z cest do cizích zemí, a poznámky o jiných kulturách. Další část jazykového životopisu je věnována učebnímu typu žáka, učebním strategiím a podnětům vedoucím k přemýšlení o studiu jazyků. Žáci si mohou určit individuální vzdělávací cíle, kterých chtějí v daném jazyce dosáhnout. Vše je zde formulováno z pohledu žáka.

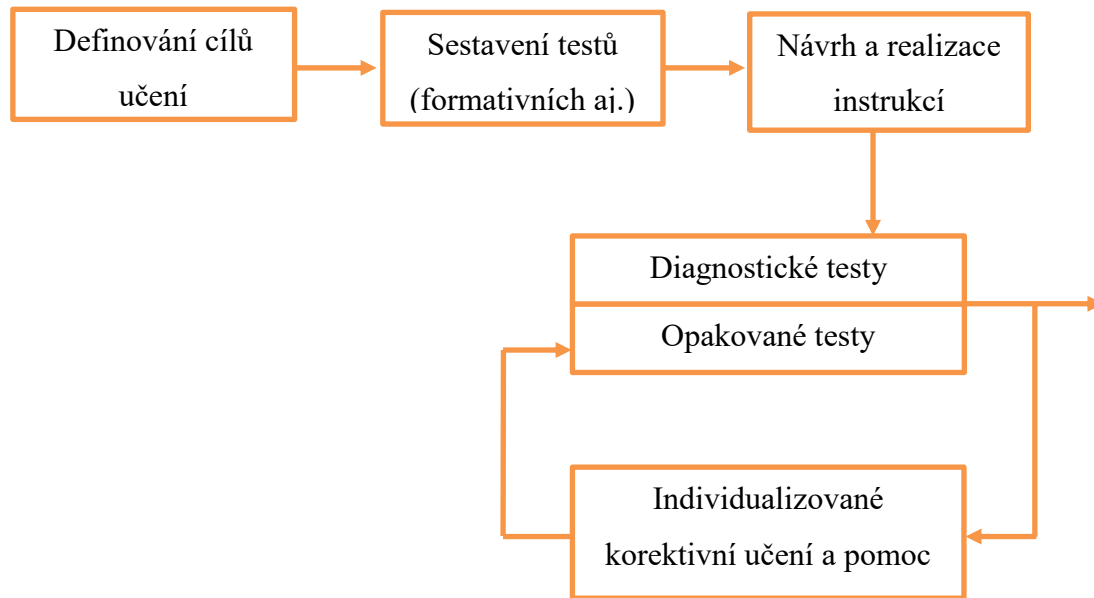
Ve Sbírce dokumentů si děti mohou shromažďovat všechny dokumenty, které se týkají jejich vlastního učení jazyků. Pro každý jazyk si vytvoří vlastní složku, do které si pak podle svého uvážení ukládá například certifikáty, diplomy ze soutěží, ale také žákovské práce a projekty. Součástí sbírky je pak i přehled absolvovaných jazykových zkoušek.

1.1.7 Mastery learning

Nakonec zmíním ještě tzv. „mastery learning“. Je to systém, který poprvé pojmenoval B. S. Bloom. Jeho podstatou je, že každý žák může zvládnout veškeré učivo, ale potřebuje na to jinak dlouhou dobu. Tento systém je velice náročný pro učitele, protože se ke každému žákovi přistupuje individuálně v té největší míře. Učitel nejprve definuje požadovaný standard a dílčí cíle učení, což znamená ovládnutí úplného základu dané látky. Následně připraví formativní testy a pracovní listy, které posoudí, zda žák těchto cílů dosáhl. Děti postupují krok po kroku za pomoci svého učitele.

Na základě výsledků diagnostických testů pak nastává diferenciací a individuální práce jednotlivých žáků. Petty (2008, s. 347) zmiňuje, že *„instrukce, které jsou pro všechny společné, neumožňují, aby při učení postupoval každý žák svým individuálním tempem. V tomto případě nelze zajistit každému žákovi optimální čas k dosažení požadovaného standardu. Z tohoto důvodu jsou „instrukce individualizované, aby každý žák mohl pracovat svým vlastním tempem. Velmi se osvědčují pracovní listy, podle nichž plní žák daný úkol krok po kroku – pomoc učitele mu přitom ovšem musí být neustále k dispozici. Požadovaný standard znamená pouze ovládnutí základního užití dovedností či znalostí ve známé situaci, která byla opakovaně procvičována.“* Po zvládnutí této činnosti žáci obdrží náročnější úkol, jehož splnění by nemělo vyžadovat zvláštní asistenci učitele. Tyto nadstandardní úkoly by měly být odměňovány zvlášť.

Jak funguje „mastery learning“ (Petty (2008, s. 346)



1.2 Formy hodnocení

Velmi stručně uvedu nejčastější formy hodnocení, které se v procesu výuky používají pro hodnocení dosaženého výkonu žáka. Vycházím zde z publikace J. Kratochvílové (2011, s. 33). Hodnocení rozděluje na čtyři hlavní kategorie:

- verbální (ústní, písemná)
- nonverbální (gesta, mimika, pohyb, názor)
- číselná (klasifikační stupnice, body, procenta)
- grafická (obrázky, grafy, symboly, barvy)

Podle Kyriacou (2008, s.127) jsou hlavní hodnoticí činnosti ve třídě:

- sledování běžné práce ve třídě
- zvláštní úkoly, které slouží hodnocení začleněnému do běžné práce ve třídě
- domácí úkoly
- testy (písemky) navržené učitelem
- standardizované testy
- formální zkoušky

1.3 Funkce hodnocení

Na důležitost hodnocení upozorňuje Skalková (2007, s. 177). Zmiňuje zajímavý pokus E. G. Hurlockové, který provedla na žácích 4. a 6. ročníku. Tito žáci byli rozděleni do 4 skupin. V každé z těchto skupin učitel reagoval rozdílně na odpovědi žáků. V první skupině, byli žáci chváleni před ostatními, ve druhé skupině naopak kárání. Žáky třetí skupiny učitel ignoroval. Čtvrtá skupina byla zcela izolována a tudíž neslyšela žádné reakce učitele na žáky ostatních skupin. *„Žáci, kteří byli ve skupině individuálně pochváleni, dosáhli největšího pokroku v učení. Pokáraní žáci ve druhé skupině zaznamenali pokrok v učení, který byl asi o polovinu menší než u žáků první skupiny. Ignorovaní žáci nedosáhli vůbec žádného pokroku nebo se u nich projevil velmi nepatrný pokrok v učení. Kontrolní skupina (čtvrtá), která nebyla ani chválena, ani kárána, měla ještě horší výkon než před zahájením experimentu.“*

Každé hodnocení působí na výkony žáků i na jejich chování. Učitel by měl na základě jednotlivých funkcí hodnocení vybírat vhodné metody, pomocí nichž žáky hodnotí. V literatuře je popsáno nespočet funkcí hodnocení, uvedu zde pouze nejdůležitější.

1.3.1 Informativní (poznávací) funkce

Pomocí hodnocení a zpětné vazby učitel poskytuje žákům i rodičům přehled o výsledcích učebního procesu, o vědomostech žáků i o jejich chování. Žák je informován o tom, do jaké míry vyhověl zadaným kritériím.

1.3.2 Motivační funkce

Školní hodnocení by žáka mělo povzbudit, vést k vnitřní motivaci a následně ke zlepšení výkonu. Často je rozhodujícím faktorem vedoucím k oblíbenosti předmětu nebo naopak k nezájmu žáka o předmět. Proto by měl učitel dávat velký důraz na povedené práce a na snahu žáka.

1.3.3 Regulativní (konativní) funkce

Učitel po podrobné analýze činností a výkonů žáka efektivně řídí výukový proces. Doporučuje jednotlivým žákům vhodné postupy. A pomocí vhodně zvolených metod a technik tak vede žáka ke kvalitnějšímu výkonu. Současně se žák učí také sám hodnotit svou práci a díky této sebereflexi dochází k dalšímu zlepšování práce a chování žáka.

1.3.4 Diagnostická funkce

Učitel je na základě pozorování výkonu žáka schopen rozpoznat specifické poruchy učení nebo učební styl žáka. Dokáže zvolit vhodné metody pro práci s daným žákem a navrhne řešení pro problémy s výukou nebo s chováním žáka.

1.3.5 Výchovná funkce

Hodnocení přispívá k formování kladných vlastností žáka, ke zlepšení jeho chování, ke změně postojů, ke zvýšení vytrvalosti a zodpovědnosti. Správné hodnocení pomáhá k budování sebedůvěry a sebevědomí. V neposlední řadě utváří kladný vztah k učení a ke vzdělávání. Mělo by se pozitivně podílet na růstu žákovy osobnosti.

Podle Kyriacou (2008, s. 121) se hodnocení provádí za účelem následujících cílů:

- Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáka.
 - může odhalit zejména problémy, které bude nutno při dalším postupu vyučování napravit
- Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku.
 - umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem
- Hodnocení má žáky motivovat.
 - může být pro žáky pobídkou, aby si dobře zorganizovali svou práci a pokud uspějí, je to neobyčejně účinný zdroj motivace
- Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.
 - pravidelná hodnocení slouží jako podklad pro rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách každého jednotlivce
- Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
 - může být základem pro vysvědčení, tedy pro oficiální prohlášení určené okolí
- Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.
 - může sloužit jako ukazatel toho, zda se projevují určité učební obtíže nebo zda žáci zvládli předchozí učivo potřebné k tomu, aby bylo možno efektivně si osvojit nové učivo

2 Osvojování si cizího jazyka

Věkové období od šesti do jedenácti let života dítěte označujeme termínem mladší školní věk. Většina dětí kolem šestého roku je připraveno na školní docházku a právě v tomto období zažívá zlomovou životní událost – vstup do školy. Helus (2009, s. 225) uvádí pět změn, které charakterizují toto období:

- a) *„Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečenému vyučováním. Do organizace svého života integruje řízené učení.*
- b) *Dítě je svým vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturovaného času.*
- c) *Dítě je uvedeno do nového postavení, respektive statusu; učí se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy.*
- d) *Dítě je uvedeno do celé řady nových aktivit, skrze něž objevuje nové skutečnosti (nové světy). Mění se jeho akční rádius i mimo školu.*
- e) *Dítě je uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí. Důležitým kritériem úspěšné práce školy je zainteresování dítěte na jeho vlastní kompetenci poradit si.“*

Pro efektivní hodnocení žáků v jazykové výuce je velice důležitá dobrá znalost jejich jednotlivých vývojových zvláštností. Jak se zmiňuje McKay (2005, s. 8), zadávané úkoly by proto měly být přiměřené schopnostem jejich věku a neměly by se vymykat jejich vlastním zkušenostem z reálného světa. Děti na 1. stupni základní školy zatím nedokáží vidět souvislosti komplexnějších úkolů, i když jsou jednotlivé části tematicky propojeny. Následné hodnocení by vždy mělo probíhat v příjemné, klidné atmosféře bez jakýchkoli rušivých prvků.

Tato kapitola se tedy zaměřuje na vývojovou charakteristiku žáků mladšího školního věku v procesu výuky cizího jazyka a všímá si toho, co ovlivňuje jejich schopnosti a dovednosti. Kromě těchto zvláštností si *„každé dítě přináší do své jazykové výuky také svou vlastní osobnost, zájmy, co má a nemá rádo, své vlastní kognitivní styly a schopnosti, ale i své silné a slabé stránky.“* (McKay, 2005, s. 5) Zároveň si do vzdělávání přináší také individuální zkušenosti a znalosti o světě dané socioekonomickými a kulturními rozdíly v prostředí, odkud pocházejí. Díky všem těmto okolnostem je následující popis charakteristik pouze orientační.

Bialystok tvrdí, že na rozdíl od „stabilního stavu“ lidské mysli dospělého člověka *„je dětská mysl ve stavu neustálého kognitivního, sociálního, emočního a fyzického růstu“*. (Bialystok, 2001, s. 6) Rozhodla jsem se tedy charakteristiky rozdělit podle těchto oblastí.

2.1 Kognitivní vývoj

V rámci kognitivního vývoje se projevuje jasný rozdíl mezi dítětem mladšího školního věku a dospělým člověkem. Především délka pozornosti u dětí tohoto věku je velmi krátká, děti se většinou dokáží plně soustředit pouze přibližně 10 – 15 minut. Snadno dochází k přesměrování pozornosti na jiné rušivé skutečnosti, například na ostatní spolužáky. Přestože jsou zatím ještě ve věku, kdy chtějí udělat radost učiteli, často kvůli těkavé pozornosti obtížnější úkol ani nedokončí. (McKay, 2005, s. 6)

V nejranějším věku povinné školní docházky se děti učí přímou zkušeností – manipulací s předměty, názornými pomůckami. Až na druhém stupni základní školy se začíná rozvíjet schopnost zpracovávat myšlenky a představy. Přesto i v tomto věku stále ještě potřebují praktickou zkušenost.

McKay ve své knize říká, že *děti začínají chápat, jakou roli v jejich chování hraje příčina a následek*. („Mohu mít domácí zvíře, pokud se o ně dokáži postarat.“) McKay (2005, s. 6) Ještě nemají přesnou představu o čase, spíše si začínají zasazovat do své zkušenosti výrazy „včera“ nebo „zítra“. To se začíná měnit až ve věku kolem 12. roku života.

Děti na 1. stupni základní školy si velmi pozvolna „začínají budovat svou schopnost organizovat informace, aby si je mohly zapamatovat. Zatím pro ně není pro ně snadné používat jazyk k tomu, aby mluvily o jazyku“. McKay (2005, s. 6). V tomto věku žáci ještě nejsou schopni vyvozovat nebo interpretovat gramatická pravidla. Tento typ abstraktních analýz je pravděpodobně za hranicemi kognitivních schopností žáků tohoto věku.

Zatím také nedokáží předvídat a vyslovovat hypotézy. Až do věku stadia formálních operací (podle Piageta: 12 let a výše) nemají smysl pro metaforu a slovní hříčky, nechápou mnohoznačnost některých promluv (vtipů). (Puckett, M. B. 2000, in McKay 2005, s. 7)

2.2 Sociální a emoční vývoj

U žáků navštěvující 1. stupeň základní školy nastává prudký vývoj i v oblasti sociální a emoční. Děti jsou do této doby zaměřeny spíše samy na sebe a na své nejbližší. Teprve v období mladšího školního věku si postupně začínají uvědomovat sebe sama ve vztahu k jiným i to, že jsou součástí širší společnosti. *„Jejich potřeba lásky, bezpečí, uznání a sounáležitosti doprovází postupný posun od závislosti na dospělých k podpoře a uznání vrstevníků.... Děti jsou citlivé na kritiku a jejich pocity úspěchu a selhání závisí nejen na reakci dospělých, ale i kamarádů.“* (McKay, 2005, str. 8, 9) Děti tohoto věku jsou ještě stále velmi fixovány na své nejbližší a na svůj domov, což jim dává potřebný pocit jistoty. Objevuje se však již i potřeba jisté nezávislosti, která je pak na konci mladšího školního věku velmi patrná.

Ve věku kolem 7 let se také začíná rozvíjet schopnost dětí přizpůsobit se režimu vyučování. Děti by nástupem školní docházky měly *„chápat smysl různých zátěží a omezení, která vyučování a školní režim přinášejí, a zvládat je (např. po určitou dobu omezit pohyb, nemluvit, pozorně sledovat, usilovat o dobrý výkon)“* (Helus, 2009, s.245).

Také se děti začínají učit spolupracovat v malých skupinách. Prohlubuje se kontakt s vrstevníky, děti se navzájem ovlivňují. Učí se vzájemně komunikovat v rámci jednotlivých sociálních skupin, kde přirozeně dochází k rozdělení rolí. Někdy jsou v roli vůdce, někdy se musí vyrovnávat i s projevy nesouhlasu. *„Děti by se měly učit ovládat svou afektivitu – překonat vztek, lítost nevrlost.“* (Helus, 2009, s. 245). Tím vším postupně rozvíjejí představu sebe sama. V tomto věku také děti začínají definovat samy sebe pomocí svých zájmů a koníčků.

2.3 Fyzický vývoj

Po fyzické stránce se u dítěte mladšího školního věku velmi rychle rozvíjí jak hrubá, tak jemná motorika. Děti si vylepšují schopnost pohybu a obratnost. Jsou velice aktivní, ještě stále se však snadno unaví. Je dobré si uvědomit, že únava často nastává spíše z fyzické pasivity. Je tedy potřeba čas sezení v lavici střídát s lehkou fyzickou zátěží a hrou.

V jazykové výuce se velmi osvědčuje metoda TPR (Total Physical Response), která je založena na využívání nonverbální komunikace. Dochází zde ke koordinaci cizího jazyka a pohybové aktivity, kdy věty a slova jsou doprovázeny pohyby těla a obličejem. Děti jsou při učení aktivně zapojeny používáním mimiky, pohybu nebo zvuku. Učí se tak jazyk hrou, přirozenou formou. A především využívání této jazykově-pohybové strategie děti aktivizuje a udržuje je v pohybu a bdělé.

Zvyšují se také jejich dovednosti senzomotoriky a jemné motoriky. V tomto období je potřeba dítěti poskytnout dostatek různých podnětů, které je aktivizují jak smyslově, tak i pohybově. Za pedagogické podpory žák dokáže psát, kreslit, pracovat s nůžkami, modelovat nebo hrát na hudební nástroj. Toto vše zahrnuje i rozvoj koordinace vjemů s pohyby a také koordinaci očí a rukou.

3 Formativní hodnocení ve školní praxi

Tato rozsáhlejší kapitola je věnována stěžejnímu tématu mé diplomové práce. Nejprve se stručně zaměřím na pojem formativní neboli podporující hodnocení („formative assessment“). Dále provedu analýzu 5 klíčových strategií formativního hodnocení, které uvedla Leahyová ve své publikaci (Leahy & kol., 2005).

Svět se neustále mění a s ním i cíle vzdělávání. Učitelé by měli výuku přizpůsobovat tomuto vývoji. Společnost a technologický pokrok bude současné děti v budoucnosti stavět i před úplně jiné úkoly, které si nyní nedokážeme ani představit. Proto dnes ve školách musíme žáky připravovat na jejich budoucnost. Jelikož sami nevíme, jak bude svět vypadat, je třeba se především zaměřit na klíčové kompetence. Jednou z nich je i kompetence k učení. Musíme děti učit jinak. Musíme je naučit učit se. Musíme je podporovat v tom, aby přejímaly zodpovědnost za své vlastní učení. „*Zapojí-li se žáci více do svého vlastního učení, lépe mu porozumí a v průběhu času proniknou do podstaty toho, o čem ve skutečnosti jsou předměty, které se učí.*“ (William & Leahyová, 2016, s. 49) Způsob hodnocení může ovlivnit to, co a jak děti učíme, má přímý vliv i na motivaci žáků k učení. A právě tomuto všemu odpovídají

principy formativního hodnocení. Ve velké míře dochází k odklonu od tradičních metod zjišťování znalostí k alternativním.

Při použití tradičních metod výuky a následného hodnocení se často stává, že žák je hodnocen pouze za znalost jednotlivých fragmentů vyučované látky bez aplikace na reálné situace. Teprve při použití tzv. **testů skutečného výkonu** žák aplikuje získané znalosti a dovednosti. „*Přístup k hodnocení výkonů označený jako **autentické hodnocení** neboli zjišťování znalostí a dovedností v situacích bližících se reálným situacím je specifický tím, že soustřeďuje větší pozornost na úkoly důležité pro praktický život, například na výrobky, exponáty nebo výkony, spíše než na správné nebo špatné odpovědi v uměle vytvořených testech.*“ (Worthen, 1993 in Pasch, M. a kol. (2005). Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Portál Praha) Autentické hodnocení se ve velké míře využívá v portfoliovém hodnocení, o kterém jsem se zmiňovala výše.

3.1 Pojem formativní hodnocení

Cílem hodnocení by nemělo být porovnávání a třídění žáků, ale mělo by být každodenní součástí procesu učení vedoucí k dosahování cílů jednotlivců. Nejde však jen o hodnocení učení, ale i o chování žáka a o celkový postoj k učení. Jak definuje Starý, Laufková (2016, s. 11) „*pojem formativního hodnocení odkazuje k tomu, že na prvním místě je v duchu humanismu zájem o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání i chování*“.

Právě z tohoto důvodu dávají některé prameny přednost přesnějšímu termínu hodnocení pro učení (Assessment for learning) ve významu hodnocení pro podporu žákova učení. Sám Wiliam se později dokonce přiklonil k názvu „responsive teaching“ (responzivní výuka), který přesněji označuje způsob myšlení a přístup učitele k výuce a naznačuje, že hodnocení má vyvolávat určitou reakci učitele nebo žáka.

Formativní hodnocení má konativní neboli regulativní funkci. Podstatou je, že žák nezískává pouze znalosti, ale také podněty pro zlepšení vlastní práce. Učitel reguluje učební aktivity žáků a pomáhá jim tak dosáhnout lepšího výkonu.

Kyriacou (2008, s. 123) popisuje formativní hodnocení jako *hodnocení zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učitel slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení bývá obvykle zaměřeno na odhalení chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.*

Jak jsem již uvedla výše, v roce 1998 Dylan Wiliam a Paul Black vydali zásadní dokument *Inside the Black Box*, kde se poprvé objevil pojem formativní hodnocení ve vzdělávání a zabýval se také zpětnou vazbou. Podle Wiliama a Blacka (2009, in Wiliam & Leahyová 2016, s. 8) je „*hodnocení formativní, když učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkazy o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než by byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli*“.

Když se učitel rozhodne začít využívat principy formativního hodnocení, vlastně tím změní i svůj celkový styl práce. Nejde zde jen o samotné hodnocení, nebo slovní hodnocení místo známek, jak se často veřejnost domnívá. Jde o celkový postoj k vyučování, o celý soubor strategií a technik a o maximální využívání zpětné vazby. Učitel by se především měl zaměřit na proces učení žáka, nikoli pouze na učivo. V tomto procesu žák, učitel i rodič získávají informace o tom, jak probíhá žákův vzdělávací proces.

Vedlejším efektem také bývá zlepšení komunikace mezi učitelem a žáky a také mezi žáky samotnými. Učitel přestává působit na žáka pouze jako autorita, ale hraje roli průvodce nebo pomocníka při výuce. Žák je potom lépe schopen nést zodpovědnost za své případné neúspěchy.

Jak uvádí Leahyová (2005, s. 19), tradiční přístup vyučování zahrnuje výklad učiva a následně zjišťování, kdo se látku naučil a kdo ne – podobně jako při kontrole kvality ve výrobě. Naproti tomu při responzivní výuce se hodnocení přizpůsobuje vyučování podle potřeby. Je začleněno do vyučování, stává se tak součástí práce ve třídě. Velký důraz je kladen na aktivní přístup žáka a jeho zapojení do výuky. Žák v mnohem větší míře přebírá zodpovědnost za své vlastní učení.

„Ve třídě, která používá hodnocení podporující učení, učitelé průběžně přizpůsobují výuku tak, aby se setkávala s potřebami žáků. Stírá se rozdíl mezi vyučováním a hodnocením. Všechno, co žák dělá a jak se chová, je potenciální pramen informací pro učitele, jak moc žáci látku rozumějí.“ (Leahy, 2005, s. 19)

Jak výzkumy ukazují, tzv. hodnocení pro učení zkvalitňuje výsledky žáků. Před sedmi lety Paul Black a Dylan Wiliam zjistili, že žáci, při jejichž výuce učitel používá tento přístup k hodnocení, dosáhli za šest nebo sedm týdnů výsledky, jaké by jinak dosáhli za jeden rok. (Black & Wiliam, 1998).

Hodnocení žáků učitelem je však pouze jedna část, stejná pozornost by měla být věnována i vrstevnickému hodnocení a sebehodnocení.

3.2 Klíčové strategie formativního hodnocení

Pro svou práci jsem se rozhodla vycházet z modelu pěti klíčových strategií formativního hodnocení publikovaných v časopise Educational Leadership (Leahy a kol., 2005). Pro názornost jsem využila tabulku uvedenou v publikaci Wiliama & Leahyové (2016, s. 11) Zásadní pro pochopení formativního hodnocení jsou tři prolínající se procesy: kam žák směřuje, kde je právě teď a jak se tam dostane. V těchto procesech se objevují tři různí činitelé – učitel, spolužák a žák.

Jednotlivé strategie spolu velmi úzce souvisí, prolínají se. Žádnou tedy nelze v procesu výuky vynechat. V následujících podkapitolách se budu věnovat jednotlivým strategiím podrobněji.

Pět klíčových strategií formativního hodnocení

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se tam dostane
Učitel	Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	Organizování efektivní třídní diskuze, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení	Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed
Spolužák		Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	
Žák		Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení	

3.2.1 Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu

Schopnost stanovovat a formulovat dílčí výchovně-vzdělávací cíle je zásadní pro správné hodnocení. Je to vlastně uzavřený proces, ve kterém si po dokončení hodnocení můžeme ověřit dosažení daného vzdělávacího cíle. Nejde však jen o dosažení dílčího cíle samotného žáka, ale i o reflexi práce učitele včetně posouzení vhodnosti zvoleného cíle a správné realizace. A v neposlední řadě pomáhá i při sebereflexi. Jednoduše řečeno, „vzdělávací cíle jsou slovní popisy toho, co se mají žáci naučit, jaké znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje budou mít jako výsledek jejich učení“ (Starý & Laufková, 2016, s. 40).

Při formulaci **konkrétních vzdělávacích cílů učení** bychom měli vždy dodržovat některé důležité zásady. Jedna z hlavních zásad je, že cíl by vždy měl být měřitelný. A to proto, aby se dalo snadno posoudit, jestli byl splněn, případně na jaké úrovni. Další ze zásad je, že by měl být vždy naformulován z pohledu žáka a ne z pohledu učitele. „Není důležité, zda budeme (my učitelé) něco vysvětlovat, někoho z něčím seznamovat apod., je důležité, že učivo budou žáci ovládat.“ (Stará, 2009). Cílem učení není tedy činnost, kterou učitel dětem zadává, ale co se díky ní naučí. Také je vhodné k formulaci vždy použít aktivní slovesa, které pomáhají při posuzování míry dosažení cíle. Vyjadřuje se jím to, co žák aktivně produkuje, nejen to co přijímá.

Vzdělávací cíle můžeme zařadit do tří následujících oblastí. Učitel by měl při plánování dbát na to, aby žádnou z nich při výuce nevynechal.

- kognitivní doména (mentální operace)
- afektivní doména (hodnoty, pocity)
- psychomotorická doména (mechanické dovednosti) a tvořivost

Jednotlivé oblasti často prolínají. Například jak zmiňuje Starý & Laufková (2016, s. 47) „budování afektivního cíle typického pro výchovný předmět (např. *Výchova k občanství*) je syceno i kognitivními cíli“. Aby žák mohl zaujmout aktivní postoj k nějakému společenskému tématu, musí být schopen rozpoznat souvislosti. K tomu mu pomáhá znalost odborných faktů.

„V současnosti vznikl zajímavý pokus o novou taxonomii, která propojuje kognitivní a afektivní oblast. Autoři tím chtěli zohlednit to, že při učení myšlenková (kognitivní) aktivita s afektivní stránkou osobnosti člověka úzce souvisí. To, jaký postoj zaujme žák k vyučovacím předmětům i ke konkrétnímu tématu či úloze, se zásadním způsobem promítá do jeho myšlenkové aktivity, a tím i do výsledků učení. Tento sebeřídící (autoregulační) systém je bránou, která otvírá (nebo zavírá) prostor pro učení“. (Marzano & Kendall, 2008, in Starý & Laufková, 2016, s. 46). Pedagog by vždy měl podporovat žáka v jeho snaze, zvyšovat jeho sebevědomí pomocí správného hodnocení. Radost žáka z úspěchu při splnění úkolu aktivizuje jeho touhu dále pracovat se stejným úsilím. Naopak by učitel nikdy neměl dopustit vznik pocitu méněcennosti, který často vede k rezignaci až k apatii.

Při splnění těchto všech zásad je snadnější formulovat správně konkrétní vzdělávací cíle. V současnosti se tyto cíle odrážejí v RVP ve formě **očekávaných výstupů**. Znamená to tedy, že učivo nepovažujeme za cíl, ale pouze za prostředek k dosažení těchto očekávaných výstupů.

William & Leahyová ve své publikaci (2016, s. 25) poukazují na tzv. model „cílů“ Ralpa Tylera týkající se sestavování kurikula a plánu výuky. Měli bychom si vždy odpovědět na tyto čtyři základní otázky:

- „Jakých vzdělávacích cílů by se škola měla snažit dosáhnout?“

- *Jaké vzdělávací činnosti, díky nimž by bylo možné těchto cílů dosáhnout, jsou k dispozici?* Učitel volí vhodné učební aktivity a prostředky k dosažení cílů.
- *Jak lze tyto vzdělávací činnosti efektivně zorganizovat?*
 - Ne vždy je vhodné začínat vyučovací hodinu přesným specifikováním cíle učení. Souvisí to také s motivací žáků a s povzbuzením jejich zvědavosti a zájmu.
- *Jak lze určit, zda je těchto cílů dosaženo?“*

Z tohoto vyplývá, že při plánování výuky je velmi důležité, abychom jednotlivé vzdělávací činnosti a aktivity zvolili vždy až po stanovení cílů učení. Žáci musí vědět, kam směřují, je pro ně pak snadnější za použití vhodně vybraných činností do cíle dorazit.

Jelikož cíle učení jsou mnohem méně užitečné, zahrnují-li specifický kontext učení, je při tvorbě cílů důležité udržovat je odděleně od kontextu učení. (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 29) zmiňuje že, cílem není, aby žáci rozpoznali konkrétní problémy, ale aby pochopili, jak nabyté znalosti a dovednosti aplikovat na jinou situaci. *„Tento princip můžeme ještě vyjádřit pomocí zobecnitelnosti, která je samotnou podstatou dobrého učení. Jsou-li jedinými věcmi, které naši žáci umí udělat, ty, které jsme je naučili, neumí vlastně téměř vůbec nic, protože tytéž okolnosti se již pravděpodobně nebudou opakovat.“* Proto je velice důležité, aby se děti setkávali se stejnou myšlenkou v různých kontextech. Toto pravidlo úspěšně využívá i profesor Milan Hejný v teorii generických modelů, kdy se pomocí abstrakčních zdvihů postupně dostáváme od izolovaných modelů k abstraktním znalostem. *„Abstrakce je zobecňování, rozlišování toho, co je na předmětech a jevech obecné, společné. Myšlenkově se odpoutáváme od ohromného množství zřejmých znaků nebo vlastností předmětů a soustřeďujeme veškerou pozornost pouze na to nejdůležitější, což nám umožňuje spojovat společné charakteristické jevy věci navzájem velmi vzdálených.“* (Čapek, 2015, s. 236)

Ráda bych zde ještě zmínila prospěšnost zapojení žáka do formulace cílů. Obecně je pro žákovo učení je vždy přínosné, pokud je aktivním účastníkem do celého procesu výuky od plánování až po hodnocení. Čím více je žák zahrnut do tohoto procesu, tím většího pokroku dosahuje. Cílem tedy mnohdy není ani tak zvládnutí obsahu učiva, ale vývoj schopností a dovedností žáka v jeho vlastním učení. Jinak řečeno, cílem není vyřešení

nějakého úkolu, ale řešitelský proces sám. Je to trvalá hodnota, díky které žáci nabývají zkušenosti. Hodí se v každém vyučovaném předmětu a je důležitá pro celoživotní učení, protože díky ní žák přebírá zodpovědnost za své vzdělávání.

Pokud žáci s cíli pravidelně pracují a učitel je zapojuje i do fáze stanovování cílů, jsou pak připraveni i na formulaci **personalizovaných cílů**. To znamená, že jednotliví žáci si dané konkrétní vzdělávací cíle upraví podle svého zájmu a podle svých zkušeností.

Obecně platí, že ne vždy „*existuje jeden jediný cíl pro celou třídu, ale je zde celý horizont přípustných cílů. Ve skutečnosti je v pořádku, když se různí žáci naučí různé věci. Někdy se může zdát, jako by žák mířil zcela špatným směrem, což ale může nakonec znamenat, že jen objevil nápaditější přístup k danému úkolu, než je učitelovo pojetí*“ (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 26).

Velkou pomoc pro žáky i učitele představují **hodnoticí tabulky**, pomocí nichž mohou žáci zjistit na jaké úrovni se právě nacházejí. Jsou určitě velice vhodným doplňkem k hodnocení žáka, ale někdy mohou být pro žáka příliš svazující. Wiliam & Leahyová (2016, s. 38) upozorňují na to, že tam, „*kde je obsaženo jisté měřítko kreativity, je možné danou práci zlepšit několika různými způsoby. Hodnoticí tabulka však zachycuje většinou jen jeden z nich*“. Další komplikací může být pro některé žáky to, že si nedokáží představit, co konkrétně je daným kritériem myšleno a jak přesně odhadnout míru splnění. Tomu může pomoci používání **anonymních ukázkových prací**. Pro žáky je většinou mnohem snazší si všimnout chyb v práci vypracované někým jiným než ve své vlastní. Je pak větší pravděpodobnost, že se stejné chyby ve své práci vyvarují. Učitel by měl používat anonymní práce, které jsou pro žáky emočně neutrální. Je vhodné vybrat alespoň dvě práce různých úrovní a společně je s dětmi porovnat. Když děti později získají více zkušeností, můžeme použít i více prací, které budou mít podobnou kvalitu. Po společné diskuzi dá učitel žákům dostatek času na formulaci vlastních myšlenek, tuto fázi mohou žáci provádět ve dvojicích nebo ve skupinkách. Wiliam & Leahyová (2016, s. 39) doporučují metodu „*Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděl se s ostatními*“, která „*je v tomto případě obzvláště užitečná, protože žákům dává čas k tomu, aby se zamysleli nad vlastním vnímáním kvality a při vyjadřování svých názorů rozvíjeli slovní zásobu. ... Způsob vyjadřování, jaký žáci použijí*

k tomu, aby popsali své vnímání rozdílů v kvalitě, poté přirozeně povede k vytvoření kritérií úspěchu pro danou práci. “

Správně zvolené cíle jsou východiskem pro formulaci **kritérií hodnocení**. Proto je součástí této strategie také dovednost stanovovat tato kritéria. Kritéria mohou mít různou formu, ale vždy by měla být dodržena určitá pravidla. Jak zmiňují Starý & Laufková (2016, s. 49), *„každé kritérium v sobě skrytě obsahuje polaritu. Aby bylo možné podle kritéria hodnotit, potřebujeme ještě celou řadu dílčích kritérií, tzv. deskriptorů či indikátorů. “* Mezi nejběžnější druhy kritérií patří tzv. **checklisty**, které se vždy pohybují na škále mezi dvěma póly. Žáci se díky nim mohou zaměřit na jednotlivé body své práce a ujistit se, že splňují zadání. Právě proto, abychom mohli vyjádřit různou hodnotu kvality daného kritéria, používáme **sady kritérií (rubrics)**, tedy kritéria propojená s deskripty. Při stanovování kritérií musíme dbát na to, aby nebyly pro žáky při práci svazující. Je tedy nutné najít správnou rovnováhu mezi konkrétním a obecným cílem. Je velice důležité zapojit do procesu tvorby kritérií sami žáky, kteří navrhnou cíle za použití jim srozumitelného slovníku. *„Srozumitelné přehledy kritérií se zdají být pro žáky prospěšné. Nechat žáky formulovat kritéria excelentní práce vlastními slovy dává smysl. “* Fletcher-Wood (2021, s. 71)

K tomu mohou pomoci již výše zmíněné **ukázkové anonymní práce**. Společná diskuze nad těmito pracemi ukazuje žákům, jak správně splnit úkol a pomáhá jim zjistit, na co se mají zaměřit. Je nutné vybrat vždy minimálně dvě práce rozdílných úrovní, které lze využít pro nácvik tvorby kritérií hodnocení. *„Kritéria mohou žákům pomoci vybavit si a formulovat, co mají udělat, ale jsou to abstrakce odvozené z názorných ukázek – nemohou ukázky samotné nahradit. “* (Fletcher-Wood (2021, s. 75)

Scaffolding

Zmíním zde ještě koncepci kognitivní teorie, jejíž autorem je Jerome Bruner. Můžeme ji přeložit jako „stavění lešení“. Je to proces usnadňující postupné osvojování znalostí a dovedností, který je velmi vhodný při výuce cizího jazyka na 1. stupni základních škol. Dá se říct, že se tato pomoc se koná v „zóně nejbližšího rozvoje“ dítěte. Jeho základem je poskytování záchytných bodů a podpůrných prostředků, které žákům pomáhají postupně

zvládat novou látku. Mohou to být různé přehledné tabulky, obrázky, návody, slovníčky, příklady řešení, vzorové věty, známé větné struktury atd. Tato metoda naznačuje strategie a efektivní nástroje, které jsou vhodné pro dané téma a pomáhají dosáhnout stanovených cílů. Postupně učitel tyto podpůrné prostředky odstraňuje až do doby, kdy je už žák nepotřebuje. Žák díky této metodě lehčeji zvládá vlastní učení, zažívá radost z nalezení vlastního řešení a nakonec i dosažení daného cíle.

Metoda scaffoldingu se skládá ze čtyř fází:

- předpovědi – žáci vycházejí ze svých vlastních zkušeností a odhadují, čeho se týká následná výuka
- vytváření otázek – žáci k danému tématu tvoří vlastní otázky, co by se chtěli dozvědět, jsou tudíž motivováni k získání odpovědi
- shrnování – v této fázi si žáci pomocí vyhledávání klíčových informací propojují již známé a nově nabyté zkušenosti, znalosti a dovednosti
- vyjasňování – poslední fáze je věnována vysvětlování komplikovaných a nejasných bodů, které jsou pro žáky problémem

3.2.2 Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení

Činitelem druhé strategie je učitel, který zjišťuje, kde se žák v dané fázi nachází. Následuje hned po první strategii – tedy po vytyčení cílů učení. Je zaměřena na získávání důkazů o výkonech žáka a dochází zde k analýze učiva ve vztahu k jeho činnosti. Důkazy o učení není jednoduché získat. Kromě cíleného pozorování žáka musí mít učitel i jisté odborné znalosti. Velmi dobře s touto problematikou pracuje profesor Milan Hejný ve své metodě výuky matematiky.

Nejjednodušším způsobem, jak zjistit, co žáci umí, a co neumí, je komunikace se samotnými žáky. Pokud je učitel zapojí do rozhovoru, může se snadněji dozvědět, jaké myšlenkové procesy u nich probíhají v procesu výuky. V rámci efektivní třídní diskuse je velmi důležité dodržet správné tempo hodiny, které je často určováno nejsilnějšími a nejpohotovějšími jedinci. Pomalejší a mnohdy i přemýšlivější žáci jsou tudíž znevýhodněni.

Proto by měl učitel cíleně tempo hodiny regulovat. Zásadním pravidlem je dát žákům dostatek času na přemýšlení. „Dají-li učitelé žákům na přemýšlení a rozvinutí odpovědi alespoň tři vteřiny, žáci odpovídají lépe a uceleněji, jejich odpovědi projevují myšlení vyššího řádu, žáci při odpovídání méně váhají a ve standardizovaných didaktických testech získávají vyšší hodnocení.... Když žáci dostali více času na přemýšlení, jako by si uvědomili, že se od nich očekává mnohem hlubší odpověď.“ (Wiliam & Leahyová 2016, s. 69) Jednou z vhodných technik pro podporu řízeného tempa výuky je **zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděl se s ostatními**.

Při získávání důkazů o žákově učení je mnohdy vhodnější, když učitel pouze neklade otázky, na které jsou jednoznačné odpovědi, ale prostřednictvím diskuze využívá i jiných alternativ. „Máte-li reagovat na nějaký výrok, žádná odpověď není špatná.“ (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 72) Vhodnými **výroky** pak učitel motivuje žáky se k již řečenému vyjádřit, upravit formulaci nebo porovnat odpovědi spolužáků. Příkladem mohou být reflektivní reformulace, kdy učitel přeformuluje žákovu myšlenku. Učitel také může vhodně vyjádřit zájem o upřesnění žákova názoru a tím ho podnítit k podrobnější odpovědi. V neposlední řadě učitel využívá nonverbální komunikaci – gesta nebo pohled. Někdy lze i takto neverbálně předat slovo ostatním žákům. Významnou informací předanou žákovi může být také pouhé mlčení.

Jednou z hlavních technik, jak zapojit všechny děti do výuky, je náhodné **vyvolávání žáků** učitelem. Běžnou praxí nejen v českých školách je hlášení žáků při výuce. Žáci se hlásí pouze v případě, když si myslí, že znají správnou odpověď a učitel následně jednoho z nich vyvolá. „Tento scénář je tak zavedený, že vyvolání žáka, který se nepřihlásil, je ze strany ostatních žáků považováno za nečestné, pokud se ovšem něčím neprovinil. Je-li však cílem pokládání otázek zjistit, co všechno žáci vědí a dokážou, výběr toho, kdo na otázku odpoví z řady přihlášených dobrovolníků nedává příliš smysl.“ (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 62) Wiliam dokonce ve svém dokumentu „The Classroom Experiment“ (BBC) upozorňuje na to, že „hlášení je jedna z neškodlivějších věcí, která se děje ve třídě. Domnívá se, že pouze čtvrtina studentů se pravidelně hlásí. Učitel často vyvolává právě žáky, kteří znají odpověď na kladené otázky. V očích učitele tak vzniká dojem, že všichni žáci látku chápou a tempo hodiny se zvyšuje. Ve skutečnosti „mnoho z těch žáků, o nichž si učitelé myslí, že se vždy

hlásí, se vlastně hlásí jen tehdy, když jsou si svou odpovědí jisti. Pro tyto žáky je jejich reputace jako těch nejchytřejších důležitější než cokoli jiného.“ (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 67) Sebevědomí těchto žáků a jejich schopnost vyjadřování se neustále posiluje. Mezi dětmi v jedné třídě tak postupně vzniká velký rozdíl pouze kvůli tomu, že některé děti tuto příležitost z různých důvodů nevyužívají. Díky této technice je pozornost obrácena na každého žáka. Jak říká Wiliam ve svém dokumentu, *„méně sebevědomí žáci vylézají ze svých ulit“*. Pro vyvolávání žáků bez jejich hlášení je snadnější používat různé prostředky, které umožňují náhodný výběr. *„Získávání odpovědi od žáků, které náhodně vyvoláte je pochopitelně mnohem užitečnější než odpovědi sebevědomých dobrovolníků, kteří se sami přihlásí.*“ (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 75) Wiliam doporučuje nanuková dřívka nebo kartičky se jmény žáků nebo různé on-line aplikace. Hlášení by tedy mělo být ve třídě přítomno pouze, chce-li se žák něco zeptat, nebo přispět do diskuze. *„No hands up. Except to Ask a Question.*“

Při konverzaci je nutné nedovolit žákům končit větou: „Já nevím.“ (Lemov, 2010, in Wiliam & Leahyová, 2016, s. 65) podotýká, že *„musíme uplatňovat zásadu ‚neúčast nepovolena‘.*“ Toto lze dělat různými způsoby. Pokud vyvolaný žák nezná odpověď, můžeme vyslechnout odpovědi jiných žáků. Pak zapojíme prvního vyvolaného žáka, který rozhodne, která odpověď se mu nejvíce líbí. Vůbec nevadí, že tento žák správnou odpověď pouze zopakuje. Další způsob můžeme použít při otázkách typu „multiple choice“ (výběr z několika možností). Slabšího žáka pouze požádáme, aby vyloučil odpovědi, které nepřipadají v úvahu nebo poprosíme jiného žáka, aby zúžil výběr správných odpovědí.

Abychom mohli my učitelé výuku efektivně řídit, *„potřebujeme objektivní měřítko pro posouzení našeho působení. Chyby žáků bychom měli zachytit co nejdříve.*“ (Fletcher-Wood (2021, s. 77). Existuje nespočet různých způsobů, jak můžeme zdokonalit získávání informací o průběhu vyučování přímo od žáků. Důležitou pomůckou při organizování výuky ve třídě je bílá **mazací tabulka**, pomocí které mohou být zapojeny do práce v hodině všichni žáci najednou. Pokud žák potřebuje zareagovat na výklad učitele, může použít velmi užitečnou pomůcku nazvanou **semafor**. Jde o tři barevné terče nebo kelímky, kterými dává učiteli najevo, že potřebuje pomoci. Když učitel potřebuje v rámci výuky bleskovou reakci všech žáků, pomůže technika **palce nahoru, palce dolů**. To se však hodí

jen pro kontrolu malého úseku učiva. A je také třeba následně získat další důkaz, zda opravdu učivu rozumí. Dalším způsobem, jak zapojit více žáků do třídní diskuze, je technika nazvaná **basketbal**. Po zodpovězení otázky jiný žák zhodnotí, zda je odpověď správná. Třetí žák následně ohodnotí dva předchozí, případně odpověď doplní. „*Jinými slovy, spíše než aby učitel vedle veškeré konverzace, nechte raději otázky ‚skákat‘ třídou jako míč v basketbalu.*“ (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 67) Někdy může být vhodnější důkladněji prozkoumat názory a znalosti pouze jednoho žáka. Využijeme k tomu aktivitu **horké křeslo**. Abychom zajistili pozornost i ostatních žáků, na závěr náhodně vybereme dalšího žáka, který má za úkol vše stručně shrnout.

Součástí téměř každé vyučovací jednotky mohou být takzvané **propustky (exitky)**, pomocí nichž učitel získá důkazy o učení bezprostředně po proběhlé hodině. Správně vytvořená propustka shrne cíl hodiny do velmi krátkého úkolu, který je učitel schopen rychle vyhodnotit. Fletcher-Wood (2021, s. 83) vymezuje pravidla pro tvoření exitek:

- „*Učitel formuluje jasné otázky.*
- *Omezuje prostor pro odpovědi žáků.*
- *Uvádí kritéria.*
- *Používá pro exitky otázky s více odpověďmi.*“

Aktivizační technikou, která podpoří žáka ve studiu, je technika zvaná **Zaznamenám si, co jsem se dozvěděl(a) (Noting what I've learned)**. Dodge (2009, s. 44) Žáci se pomocí ní učí dělat poznámky z výkladu učitele, z učebního textu, nebo z poslechového cvičení. Při pravidelném používání této techniky se i slabší studenti zlepšují v dovednosti vytváření poznámek a vyhledávání hlavních bodů v daném textu.

3.2.3 Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení

Jak jsem již zmínila, hlavní charakteristikou formativního hodnocení je to, že je součástí procesu výuky, není definitivní. Díky němu se žáci dozvídají zpětnou vazbu již v průběhu vyučovacího procesu a mohou svůj výkon měnit a zlepšovat. Je tudíž primárně určeno žákům a pomáhá jim lépe se učit. Pokud se tato strategie využívá pravidelně, žáci postupně začnou pohlížet na zpětnou vazbu jako na příležitost k rozvoji a dochází k velkému

posunu žáků vpřed. U tohoto způsobu hodnocení dávají učitelé přednost komentářům před známkováním, které vlastně nelze považovat za rozvíjející zpětnou vazbu. Zpětná vazba neplní svůj účel, když se „*soustředí spíš na nedostatky odevzdané práce, přičemž žáci nemají možnost odevzdat práci znovu, než na to, co by se mělo v jejich budoucím učení zlepšit. V takových situacích připomíná zpětná vazba pohled do zpětného zrcátka, a ne výhled předním sklem.*“ Hendrick & Macpherson (2021, s. 24)

Formativní hodnocení může mít také diagnostickou funkci. Starý & Laufková (2016, s. 12) ve své publikaci uvádí: „*Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.*“ To se právě u pouhého známkování neděje. Znamka dětem vlastně nic konkrétního neříká, pouze je zařazuje do nějaké škatulky. Žáci, kteří jsou často hodnoceni špatnou známkou, rezignují, ztrácejí motivaci se zlepšovat. Zaměřují se pouze na to, aby splnili minimum potřebné k postoupení do dalšího ročníku. Znamka však vysílá zprávu i tzv. „jedničkářům“. Rodiče i žáci jsou spokojeni, že dítě všechno k danému tématu zvládlo. Vzniká falešný pocit, že se žák již nemusí nic učit, že již vše umí. Ale i tyto děti se mohou dále posouvat a zlepšovat. Znamka jim však neukazuje další cestu, nepoukazuje na jejich silné a slabé stránky. V naší společnosti je tradičně nastaveno, že v průběhu první třídy všichni dostávají jen jedničky nebo jim odpovídající razítka. Vlastně tím už od začátku školní docházky učíme děti závislosti na vnější motivaci a na vnějším hodnocení. Vše se děje jen pro tuto odměnu.

Leahyová (2005, s. 22) popisuje jeden z přístupů, jak zaktivovat děti i při hodnocení tradičních testů. „*Aby byla zpětná vazba efektivní, je potřeba, aby vyvolávala přemýšlení. Toto známky nezpůsobují. Ani skóre. A dokonce ani komentáře typu: „Dobrá práce“. Co však podporuje přemýšlení je konkrétní komentář, co má žák udělat, aby svou práci zlepšil. Je vhodné používat kritéria hodnocení, která pomohou žákovi při sebehodnocení. Samozřejmě je obtížné poskytnout chytrý komentář, když je úkolem 20 příkladů nebo 20 historických dat, ale dokonce i v těchto případech může zpětná vazba podporovat myšlení. Jedním z přístupů, který je podle učitelů přínosný, je říci studentům: 5 z těchto 20 odpovědí je nesprávných. Najdi je a oprav.*“

Slovy Košťálové & Strakové (2008, s. 9) „*Zpětná vazba je pro žáka pomůckou na jeho cestě poznáním. Poskytuje žákovi informace o tom, jak úspěšné bylo jeho dosavadní snažení na cestě k cíli, potvrzuje úspěšné kroky a koriguje úkroky a zacházky. Čím cílenější a konkrétnější je zpětná vazba, čím je častější a časnější, tím větší je šance, že žák dosáhne vytčených cílů poznání.*“

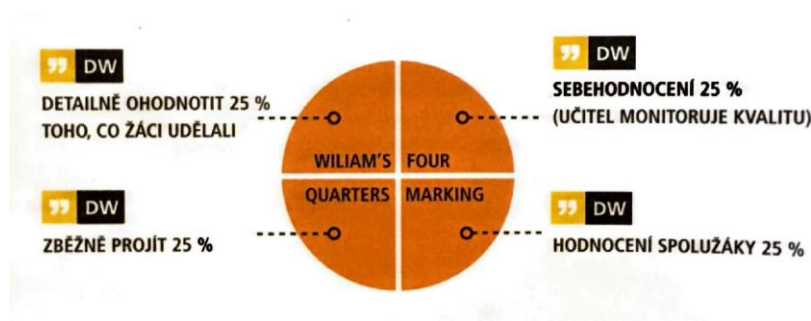
Jak uvádí McKay (2005, s. 10, parafráze), pokud situace při hodnocení dovolí, učitelova podpora by měla být žákovi k dispozici, aby ho povzbudila, případně nasměrovala ke správnému splnění úkolu. Informace často přicházejí příliš pozdě na to, aby byly užitečné. Pro nejmladší děti je samozřejmě nejcennější okamžitá zpětná vazba, která udržuje žákovu pozornost a sebevědomí. Jak děti postupně rostou, získávají větší nezávislost a dokáží pak pracovat samostatně mnohem delší dobu. Je však zároveň důležité se zamyslet nad tím, v jakém rozsahu zpětnou vazbu poskytovat, aby byla pro žáka ještě užitečná. *“Příliš časté korektivní zásahy do nezávislé práce žáků mohou v žácích vyvolat pocit, že za svou práci nemohou plně odpovídat.*“ (Košťálová & Straková, 2008, s. 14) To může způsobit nejistotu a nedůvěru ve vlastní výkon a následně ztrátu motivace. Učitel by měl průběžně sledovat práci žáka a v případě nutnosti ho pouze navést na správné řešení. K tomu je vhodná metoda scaffolding, kdy vhodně volenými otázkami učitel směřuje žáka a dává mu prostor pro vlastní korekci. Zároveň je vždy třeba citlivě zohlednit osobnost dítěte. *„Úzkostnější či na výsledek orientovaní žáci vyžadují během práce častější zachytné body v podobě učitelova ujištění, že způsob, jímž se k úkolu stavějí, je v pořádku.*“ (Košťálová & Straková, 2008, s. 14)

„Problém je, že známkování a podpůrné komentáře učitele málokdy žáka motivují k dalšímu učení. Učitelé věří, že studenti tráví alespoň stejně tak dlouhou dobu uvažováním o zpětné vazbě dané učitelem, jakou on sám trávil při jejím poskytování. Avšak praxe ukazuje, že když studenti obdrží známku a komentář, komentář ignorují.“ (Butler, 1988; in: Leahyová, 2005, s. 22). Téměř každého žáka vždy po obdržení ohodnocené práce zajímá pouze jeho známka, komentáře většinou nečtou. Často je dokonce více zajímá známka jejich spolužáků, se kterými si následně porovnávají bodové ohodnocení svých odpovědí. Pouze v tomto případě se zaměří na své konkrétní chyby, pokud se hodnocení liší.

Přestože si žáci sami porovnávají své výsledky s ostatními, obecně se téměř každý cítí mnohem bezpečněji v prostředí, kde hodnocení žáků není primárně postaveno pouze na porovnání známek s dalšími spolužáky. Proto by hodnocení mělo probíhat v příjemné atmosféře, kdykoli je to možné.

Wiliam připomíná, že „zpětná vazba by měla představovat víc práce pro jejího příjemce než pro poskytovatele.“ (Wiliam D. in Hendrick & Macpherson, 2021, s. 25) „Mnoho učitelů mylně chápe účel zpětné vazby jako něco, co mění či zlepšuje práci, zatímco hlavním smyslem zpětné vazby by mělo být zlepšení žáka. Pokud zpětná vazba žákovi nepomáhá, aby příště udělal podobný úkol lépe, pak nejspíš není účinná.“ Wiliam doporučuje tzv. „čtyřčtvrtinové hodnocení“. „Učitelé by měli detailně hodnotit 25 % z toho, co žáci udělali, a dalších 25 % vynechat. Žáci by pak měli v sebehodnocení ohodnotit dalších 25 %, přičemž učitel monitoruje kvalitu, a konečně spolužáci by měli ohodnotit zbývajících 25 %.“ (s. 32) Dodržování tohoto pravidla vypadá složitě, ale může nám k tomu dopomoci například kritériální hodnocení. Pokud v testu nastavíme například 6 kritérií hodnocení, učitel nemusí hodnotit všechna sám. Některá z nich mohou hodnotit sami žáci, u některých může proběhnout vrstevnické hodnocení.

Wiliam's four quarters marking (Wiliam D. in Hendrick & Macpherson, 2021, s. 25)



V poslední době, kdy probíhala velmi často on-line výuka, se ukázalo, že děti spíše než známky potřebovaly zpětnou vazbu, předem stanovená kritéria, aby si mohly samy svou práci hodnotit. Také v mnohem větší míře zjišťovaly, jak si mohou s učením navzájem pomoci. Je vhodné pracovat na tom, aby děti uměly zpětnou vazbu jak přijímat, tak i dávat. Není třeba se bát takto pracovat i s dětmi v 1. ročníku základní školy. I prvňáček dokáže

vhodným způsobem dát svému spolužákovi respektující, konstruktivní zpětnou vazbu. Umí pojmenovat, co se mu na práci kamaráda líbí nebo co by mohl ještě udělat lépe.

Zpětná vazba by měla být v rámci dané aktivity propojena s cíli učení anebo s kritérii hodnocení (např. hodnoticími tabulkami). Práce pak dává žákům mnohem větší smysl, pro žáky je srozumitelnější, jestliže pracujeme s **kritérii**. Pokud jsou vysvětlena předem a explicitně, je tento proces pro žáky mnohem přehlednější. Učitel se může konkrétně vyjádřit k jednotlivým bodům, na které se v testu zaměřujeme. A samozřejmě jim to pomáhá i při sebehodnocení a při vrstevnickém hodnocení. Pokud jsou žáci zvyklí zpětnou vazbu přijímat, jsou také lépe připraveni zpětnou vazbu poskytovat svým spolužákům i sami sobě.

V rámci zpětnovazebné činnosti by učitel měl nejprve vyzdvihnout to, co se žákovi povedlo. Je dobré vycházet z předem formulovaných kritérií, avšak tyto postřehy formulovat konkrétně za použití příkladů ze žákovy práce. Teprve potom se učitel zaměří na prvky práce, kde žák chyboval, nebo které by se daly ještě vylepšit. Pomocí vhodně volených korektivních otázek vede žáka k odhalení chyby. Tento proces je přínosný pro žáky i z toho důvodu, že je učí sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení. *„Především v raných fázích rozvoje sledované dovednosti je podrobná popisná zpětná vazba silným nástrojem učení. Čas zde „ztracený“ se vrátí.“* (Košťálová & Straková, 2008, s. 15) Tento způsob poskytování zpětné vazby je pro žáky bezpečný, nedochází zde k negativním reakcím ze strany učitele. Žáci se tak přirozeně stávají součástí hodnocení svého spolužáka a mají možnost přemýšlet o dalších možnostech řešení zadané práce.

3.2.4 Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem

Tato strategie úzce souvisí s předchozí, avšak přebírá v ní hlavní roli vrstevnické hodnocení. Cílem je především pomocí vzájemného hodnocení zlepšit práci spolužáka, nejen ji kriticky posuzovat. Děti se zároveň učí komunikačním dovednostem. Učí se, jak klást správně otázky, jak při hodnocení vycházet z podložených argumentů, jak aktivně naslouchat a jak reagovat na výroky ostatních spolužáků. A v neposlední řadě si kultivují jazykové dovednosti tím, že se učí poskytovat zpětnou vazbu popisným jazykem. Vedlejším produktem této strategie je i uvědomování si svých vlastních nedostatků. Přináší tedy užitek

nejen žákům, kteří jsou hodnoceni, ale i žákům, kteří hodnotí. Ti o svých myšlenkách mnohem více přemýšlejí.

Obecně je známo, že děti snáze přijímají hodnocení od svých kamarádů než od učitele. Lépe jej chápou, jelikož je vyjádřeno jim bližším jazykem. Přesto je třeba provádět vrstevnické hodnocení velmi citlivě. Tomu samozřejmě pomáhá nastavení srozumitelných pravidel, aby vše probíhalo v bezpečném prostředí. Zpočátku je vrstevnické hodnocení pro žáky obtížné, ale právě díky znalosti jasně daných pravidel si tuto dovednost velmi rychle osvojují.

Košťálová & Straková (2008, s. 16) charakterizují základní pravidla vrstevnického hodnocení. Prvním pravidlem je, že začínat reflexi má vždy hodnocený žák. *„Ohlédnutí za vlastním výkonem začne tím, že vystihne, co se mu tentokrát na práci zdařilo. V dalším kroku navrhne, co by příště mohl udělat jinak, změnit.“* Teprve poté hodnotí spolužák, který vždy začíná pozitivním hodnocením. Nejprve vyzdvihne to, co ho na práci zaujalo, co se povedlo. *„Až když vyčerpá všechny nápady na ocenění spolužákovy práce, klade otázky. Ocenění musejí být konkrétní, popisná a cílená.“* Správně formulované otázky nutí hodnoceného se nad svým výkonem zamyslet. Ten pak nepocití uje poznámku jako negativní kritiku, spíše jako radu, co lze ještě vylepšit. Mladší děti často zahrnují do svého hodnocení i vlastní pocity, což je v pořádku, ale postupně se ve svých komentářích přirozeně více soustředí na daná kritéria úspěchu.

Při zavádění této strategie do výuky se doporučuje začínat s hodnocením práce anonymního žáka, nejlépe z úplně jiné třídy. Hodnotící žák se pak může snáze zaměřit na obsah opravované práce. Práci učitel promítne na interaktivní tabuli a nechá děti psát krátké komentáře. Pak je vhodné tyto hodnotící komentáře společně prodiskutovat a zamyslet se nad jejich užitečností. Děti si tím tříbí své myšlenky a dokáží si lépe představit smysl efektivní zpětné vazby. Teprve v další fázi se přistoupí k hodnocení konkrétních žáků a nakonec jsou žáci schopni hodnotit podle stejných pravidel i své vlastní práce.

Pro inspiraci může učitel žákům poskytnout „startovací věty“ (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 141) které žákům pomohou při formulaci poznámek. Pro žáky je pak mnohem snadnější nejen spolužáka pochválit, ale také ho jemným způsobem upozornit na případné nedostatky v jeho práci. Uvedu pár příkladů startovacích vět z výše zmíněné publikace:

„Líbil se mi způsob, jak jsi...“

„V sis vedl/a skvěle.“

„Myslím, že bylo velice efektivní, jak jsi ...“

„Má nejoblíbenější část byla ...“

„Překvapilo mě, že ...“

„Nerozuměl/a jsem ...“

„Byl/a jsem trochu zmaten/á z ...“

„Myslím, že by bylo lepší, kdybys ...“

Jak zmiňují Wiliam & Leahyová (2016, s. 143) může být užitečné, když kromě výše zmíněných nastavených pravidel „učitel poskytne žákům pro aktivity zahrnující vzájemné hodnocení postupy obsahující časové limity“. Jako příklad pevně daného postupu pro vrstevnické hodnocení uvádí:

1. „Tři minuty na to, aby si žáci přečetli práci svého spolužáka.
2. Jedna minuta na to, aby vymysleli otázky, potřebují-li něco objasnit.
3. Dvě minuty pro každého žáka na otázky a odpovědi.
4. Dvě minuty pro každého žáka na vytvoření zpětné vazby.
5. Jedna minuta pro žáky, aby si přečetli svou zpětnou vazbu a vymysleli otázky, které chtějí položit.
6. Jedna minuta pro každého žáka na položení a zodpovězení otázek vztahujících se ke zpětné vazbě.
7. Pět minut na to, aby žáci zohlednili zpětnou vazbu ve své práci.“

Je dobré tento postup zpočátku přesně dodržovat, žáci si tak uvědomí, jak moc je každá z fází důležitá. Může se zdát, že jednotlivé časové limity jsou krátké. Díky tomu je snadnější udržet děti aktivní po celou dobu a zvyšuje to efektivitu jejich práce. Pro některé děti, je obtížné všechny tyto fáze dodržet. Jedná se o děti, které se při celotřídních nebo skupinových diskuzích neúčastní. Ale právě také pro ně je tento rozfázovaný postup

přínosem. Především fáze, kdy musí samostatně vymýšlet otázky a zpětnou vazbu. Motivací jsou mu ostatní spolužáci, kteří v tichosti pracují.

Kladení otázek

Jak jsem již zmínila výše, při vrstevnickém hodnocení je velmi užitečné, když žáci ovládají dovednost tvořit správně otázky. Pomáhá to jak hodnotícímu, tak i hodnocenému. Například pokud má žák nějaké výhrady k práci spolužáka, někdy je vhodnější upozornit na tyto nedostatky pomocí chytře kladených otázek. Kritika pak může probíhat citlivěji a ohleduplněji.

Schopnost tvořit otázky je dovednost, která kromě myšlení nižšího řádu (ověřování vybavování znalostí, zjištění porozumění a kontrole učení), vede děti k přemýšlení, tedy k myšlení vyššího řádu. Správně kladené otázky vzbuzují zvědavost a zájem a zaměřují pozornost žáků. Také následně podněcují k diskusi. (Fisher, 2011, str. 28) Časem žáci získají jistotu a začnou klást mnohem cílenější otázky. A pokud se budou sami tázat spolužáka, mnohem více je pak budou zajímat i o jeho odpovědi.

Jednou z hlavních charakteristik správně vytvořené otázky je, že by měla být otevřená, nemělo by se na ni odpovídat pouze „ano“ nebo „ne“. Dobrý učitel sám inspiruje žáky k tvoření otázek svým příkladem. Jak uvádí Fisher (2011, str. 31), *„dobrá otázka vyvolá neklid v mysli. Provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobré otázky bývají nesnadné, málokdy založené na jistotě a žádají uvážlivou odpověď s otevřeným koncem. Jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového“*.

3.2.5 Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení

Poslední strategie vede žáky k autonomii při vlastním učení. Je to soubor dovedností, které děti vedou k všestrannému rozvoji osobnosti. Slovy Starého & Laufkové (2016, s. 34) *„sebehodnocení je proces, při němž sami žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště za účelem zlepšení – stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna“*.

Podle slov Starého & Laufkové (2016, s. 27) dovednost **autonomního hodnocení** „vede žáka k metakognici, tj. reflexi svých vlastních učebních procesů, podporuje žákovské sebepoznání, sebevědomí i rozvoj studijních schopností, pomáhá mu regulovat proces učení, uvědomit si vlastní pokrok a posiluje odpovědnost za jeho výkon“. Pojmem autonomní hodnocení označujeme schopnost žáka hodnotit sám sebe i svého spolužáka.

Prostředkem ke zvládnutí této dovednosti jsou techniky formativního hodnocení. Pomocí nich žák dokáže reflektovat své vlastní výkony, rozpozná silné a slabé stránky, učí se formulovat své myšlenky a obhajovat své názory. Žák umí odhalit svou chybu a mnohdy dokonce posoudit, proč chyboval.

„Sebehodnocení žáků a učitelů má často nezávazný informativní charakter a slouží k lepší sebereflexi.“ (Strategie 2030+, s. 30). Vždy by však mělo jít o systematickou, promyšlenou činnost.

Empirická část

Empirická část se skládá ze dvou částí. V první části se věnuji technikám, které jsou vhodné pro jednotlivé klíčové strategie formativního hodnocení při výuce anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Tento seznam technik je pouze zlomek toho, co při procesu zavádění formativního hodnocení do výuky anglického jazyka na 1. stupni naší základní školy využíváme, použili jsme i další techniky nebo jejich variace.

Cílem druhé části je zjistit, jakým způsobem učitelky anglického jazyka na 1. stupni naší základní školy přistupují k výuce a jaké techniky formativního hodnocení případně dříve používaly. Následně se zaměřuji na samotné zavádění klíčových strategií formativního hodnocení do praxe. Právě kvůli propojenosti pedagogické teorie a vyučovací praxe jsem zvolila design akčního výzkumu. Účastníky výzkumu byli učitelé anglického jazyka ze Základní školy Bernarda Bolzana v Táboře. Výzkum probíhal ve 3., 4. a 5. ročníku v hodinách AJ.

Společně jsme vybíraly vhodné postupy, jak zavádět tyto nové prvky do výuky. Nedílnou součástí mé práce je podpora mých kolegyně při zavádění formativního hodnocení do výuky, proto v této části reflektuji a komentuji jednotlivé techniky, které učitelky nově používají.

Obě části spolu velmi úzce souvisí, sekundárně si všímám toho, jak používání nových technik ve výuce ovlivňuje zvyšování zodpovědnosti žáků za vlastní učení.

Samotný výzkum probíhal ve 3., 4. a 5. ročníku v období od září 2021 do června 2022. Jednalo se o kontinuální výzkum ve 3 třídách, v každé z nich učí jiná paní učitelka. Já sama učím žáky ve 4. ročníku. V každé ze tříd je 25 – 26 žáků, většina z nich na podobné úrovni anglického jazyka. Ale samozřejmě v každé ze tříd lze najít pár nadaných žáků a naopak žáky s lehkou formou specifických poruch učení. V některých třídách je bilingvní žák, nebo rodilý mluvčí.

Na počátku výzkumu jsem si položila základní otázku: **V jaké míře používají učitelky na naší škole při výuce anglického jazyka na 1. stupni formativní hodnocení?** Vycházela jsem ze vstupních dovedností jednotlivých učitelů. Odpovědi jsem získala pomocí sebereflektivního dotazníku, reflektivního dotazníku k výuce učitele prováděným

žákem a hloubkového rozhovoru s jednou učitelkou. Hlavním cílem bylo zajistit postupnou změnu ve výuce za použití prvků formativního hodnocení a přejít k responzivní výuce reagující na potřeby jednotlivých žáků. Všimla jsem si, **jak tento styl výuky následně ovlivňuje žáky a jejich postoj k předmětu a jak změny ve výuce hodnotí učitelé i samotní žáci.**

K výzkumu jsem použila design akčního učitelského výzkumu, data jsem sbírala a v reálném prostředí, za využití různých technik sběru dat, dotazníkového šetření, pozorování a hloubkového interview. Akční výzkum jsem zvolila, protože je typický tím, že se skrze něj snažíme zlepšit vlastní praxi. Pro svůj výzkum jsem použila dvoufázový model akce a výzkumu (reflexe), který se opakuje se v gradujícím cyklu. Vycházím z akce, která je vždy reflektována. Na základě vzniklé reflexe je formulována praktická teorie a z ní pak odvozeny nápady pro akci. Tyto nápady jsou následně v další akci uskutečněny. Dochází tak k cyklu akce a reflexe, který praxi rozvíjí, zlepšuje, inovuje. V další mé praxi a v praxi mých kolegyně pokračujeme v podobném duchu zavádění formativního hodnocení do výuky anglického jazyka na naší škole.

4 Techniky využívané při praktikování jednotlivých strategií

Součástí mé diplomové práce je také metodický soubor jednotlivých technik, které jsem používala v rámci zavádění strategií formativního hodnocení při výuce anglického jazyka na 1. stupni na naší základní škole. Čerpala jsem především z publikací D. Wiliama a S. Leahyové (2016), K. Starého a V. Laufkové (2016), J. Dodge (2009) a Fletcher-Wooda (2021). Tyto techniky jsem modifikovala podle podmínek vhodných pro účely naší školy a pro jednotlivé pedagoggy. Všechny uvedené techniky jsem sama vyzkoušela s mými žáky před tím, než jsem je nabídla k používání kolegyním.

Jak se dá očekávat, pro každého učitele je užitečná jiná technika. A co funguje v jedné skupině dětí, nefunguje v jiné. Proto je důležité nabízet učitelům velkou škálu technik pro každou strategii. Zkušený učitel je pak schopen rozhodnout, která technika je pro danou

aktivitu a pro konkrétní třídu nevhodnější. Tyto techniky jsou pro učitele velmi nenáročné na přípravu, jsou velmi levné a snadno realizovatelné.

Od začátku jsem zamýšlela, že rozdělím jednotlivé techniky do zvláštních kategorií podle klíčových strategií, avšak zjistila jsem, že je toto rozdělení není vždy jednoznačné. V procesu výuky se strategie prolínají a techniky tudíž většinou nelze jasně kategorizovat. Pro přehlednost jsem se však rozhodla rozdělení zachovat, i když často jsou techniky vhodné pro různé strategie.

4.1 Cíle učení a kritéria úspěchu

První strategie rozvíjí dovednosti žáků porozumět formulacím cílů učení i kritériím hodnocení a následně je umět samostatně tvořit. Mezi techniky, které žáky připravují na tento proces, patří především aktivity s ukázkovými anonymními pracemi, pomocí nichž žáci s učitelem posléze tvoří kritéria (checklisty, rubrics).

4.1.1 Ukázkové anonymní práce

Uvádím zde dva postupy uvedené v publikaci Fletcher-Wooda (2021, s. 71), které jsou vhodné při využívání ukázkových prací pro nácvik tvorby kritérií hodnocení. „*Kritéria mohou žákům pomoci vybavit si a formulovat, co mají udělat, ale jsou to abstrakce odvozené z názorných ukázek – nemohou ukázky samotné nahradit.*“ (s. 75)

4.1.1.1 Porovnání ukázkových prací a stanovení kritérií

Dala jsem žákům k dispozici příklady kvalitních, průměrných a slabých prací. Žáci rozdělení do skupin hledali rozdíly a vlastními slovy popisovali silné a slabé stránky daných prací. Pojmenované silné stránky použili k vytvoření kontrolního seznamu (checklistu) a následně k formulaci kritérií. Potom přepracovali nejslabší práci na základě vytvořených kritérií.

4.1.1.2 Porovnání možností

Tato aktivita je velmi vhodná pro děti na 1. stupni ZŠ, které píšou poprvé delší souvislý text na dané téma. Při zadávání písemné práce na určité téma jsme s dětmi vytvořili body, které by měli do práce zahrnout. Pak jsme společně postupovali krok po kroku a já jsem jim ke každému bodu poskytla škálu možností, z které si mohli vybírat. Žáci sami pak navrhovali další možnosti a společně jsme diskutovali, která se jim pro jejich práci nejvíce hodila a proč. Vše jsme si popisným jazykem zdůvodňovali.

Jindy jsem v ukázkové práci zakryla slova týkající se právě probírané gramatiky a žáci museli slovo správně gramaticky doplnit. Fletcher-Wood (2021, s. 71) vyzdvihuje, že si žáci při této technice „*zvyknou vnímat každý krok jako volbu a nacházet možnosti, které fungují nejlépe*“.

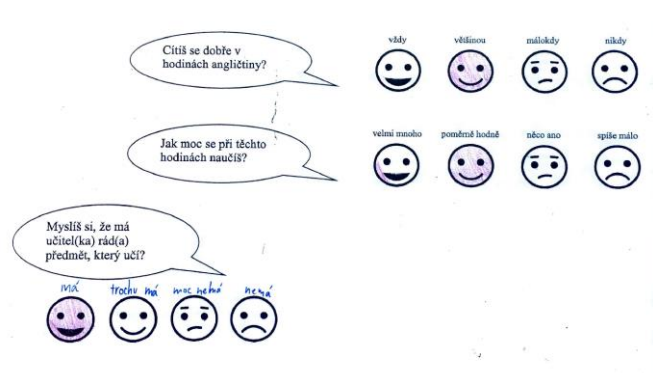
4.1.2 Checklisty, rubrics – sady kritérií

Při práci v hodinách anglického jazyka pracujeme s kritérii velmi často jak při písemných pracích, tak i při ústních prezentacích. I žáci se cítí spokojeněji, jelikož se lépe orientují v mých požadavcích. Kritéria tak vnášejí spravedlnost do hodnocení. Při práci s nimi je však třeba zásadně dodržovat pravidlo, že se při hodnocení vyjadřujeme pouze ke kritériím, která byla předem nastavena. Může se stát, že si v při kontrole žákovských prací učitel uvědomí, že by rád hodnotil navíc ještě další oblast. To však bohužel není možné, tím by kritériální hodnocení pozbylo význam. Stručně řečeno, pokud na nějaké kritérium zapomenou, nikdy ho v dané práci nehodnotím.

Jak jsem již zmínila v teoretické části, existují dva nejběžnější druhy kritérií – checklisty a sady kritérií (rubrics). Mezi nejběžnější druhy kritérií patří tzv. **checklisty**, které se vždy pohybují na škále mezi dvěma póly. Žáci se díky nim mohou zaměřit na jednotlivé body své práce a ujistit se, že splňují zadání. Právě proto, abychom mohli vyjádřit různou hodnotu kvality daného kritéria, používáme **sady kritérií (rubrics)**, tedy kritéria propojená s deskriptory. Při stanovování kritérií musíme dbát na to, aby nebyly pro žáky při práci svazující. Je tedy nutné najít správnou rovnováhu mezi konkrétním a obecným cílem. Je velice důležité zapojit do procesu tvorby kritérií sami žáky, kteří navrhnou cíle za použití jim srozumitelného slovníku.

Zde přikládám tabulku, kterou jsem vytvořila pro vrstevnické hodnocení žáků v 5. ročníku. Pracovaly jsme společně s mou kolegyní Veronikou. Jednalo se o písemnou práci na téma: „Já a můj imaginární kamarád“. Byla to první zkušenost žáků ve vrstevnickém hodnocení. Žáci měli tendenci hodnotit se podle sympatií, měli strach ohodnotit někoho málo body. Myslela jsem si, že je vhodné, když nepoužívají známky, ale body. Avšak ukázalo se, že zatím mají o hodnotě známek lepší představu. Proto je třeba zadat přesnější kritéria a možná i formulovat deskriptory, aby bylo hodnocení jednoznačnější. Setkala jsem se i s tím, že když měli žáci pouze vybarvit „smajlíka“, někteří si k tomu doplnili své popisky. Uvádím zde příklad, kdy žáci hodnotili výuku AJ a chyběl jim u jedné položky deskriptor.

Příklad žakovského hodnocení:



Vrátím se k práci na téma „Já a můj imaginární kamarád“. Ve vrstevnickém hodnocení nastal rozpor především u subjektivně zabarveného kritéria "Originalita", kde byli žáci vesměs velmi spokojeni s prací spolužáka, ale podle vyučující žáci nevykazovali kdovíjakou kreativitu. Přestože jsme s žáky kritéria tvořili společně, mnozí při hodnocení nevěděli, jak tento bod uchopit. Bylo by dobré příště raději specifikovat, co tím myslíme. V tomto případě například: jak moc mě zaujal imaginární kamarád či jak moc bych se s ním chtěl/a setkat. Ukázalo se, že při zavádění této techniky by měl ideálně i učitel vyjádřit svůj názor. Zajímavá byla dvojice, jejíž součástí byla dívka, která nemá ve třídě dobrou pozici. Tato dívka svou spolužačku ohodnotila plným počtem bodů, možná právě proto, aby si zvýšila svůj kredit. Z mého pohledu není hodnocení této dívky objektivní.

Vzor formuláře:

Jméno hodnoceného: _____

Kritéria hodnocení			poznámka	body
Počet vět, obsah				
Různá slovesa, různá přídavná jména				
Gramatika	3. os. j. č. -s			
	don't / doesn't			
	have got / has got			
	porovnávání: -er; than			
Originalita				

Jméno hodnotícího: _____

A zde jsou 2 příklady, jak žáci tabulku vyplnili:

Kritéria hodnocení			poznámka	body
Počet vět, obsah			<i>Celkem hodar</i>	
Různá slovesa, různá přídavná jména			<i>chudé</i>	
Gramatika	3. os. j. č. -s	<i>šmutné</i>		
	don't / doesn't	<i>Velmi špatně</i>		
	have got / has got	<i>dobře</i>		
	porovnávání: -er; than	<i>dobře</i>		
Originalita			<i>neoriginální</i>	

Kritéria hodnocení			poznámka	body
Počet vět, obsah			<i>25</i>	
Různá slovesa, různá přídavná jména			<i>20</i>	
Gramatika	3. os. j. č. -s	<i>✓</i>		
	don't / doesn't	<i>✓</i>		
	have got / has got	<i>✓</i>		
	porovnávání: -er; than	<i>✓</i>		
Originalita			<i>dobrá</i>	

4.1.3 Tabulka V-Ch-D (Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)

Tato metoda pomáhá žákům strukturovat poznatky a sledovat vývoj svých vědomostí k danému tématu. Inspirovala jsem se v knize R. Čapka (2015, s. 249). Rozdala jsem žákům pracovní list se třemi sloupečky, do kterých postupně zapisovali poznatky. Uvedu jednoduchý příklad, kdy jsme s dětmi probírali téma „Jobs“. V rámci motivace žáci metodou brainstormingu zapisovali anglické názvy povolání do prvního sloupečku. Pokud si v této fázi nebyli žáci jisti anglickým překladem, rovnou si mohli slovíčko v češtině poznamenat do druhého sloupečku. Sem si také zapisovali další výrazy, které by se rádi dozvěděli (např. název povolání jejich rodičů, jejich vysněné povolání...). Také jsem je vyzvala, aby si zde poznamenali fráze, které se mohou v diskuzi o povoláních vyskytovat. Některé děti se v tuto chvíli vraceli do prvního sloupečku, aby přidali fráze, které již znají. Třetí sloupeček zatím zůstal nevyplněn. Děti si ho vždy automaticky vyplňují, pokud narazíme na dané výrazy v průběhu práce s textem v dané lekci. Téměř vždy se stane, že si žáci sami doma neznámé pojmy uvedené v druhém sloupci vyhledají a doplní. Do třetího sloupečku si žáci také zaznamenávají další informace, které jsme neočekávali, ale děti zaujaly v průběhu výuky.

Tabulka V-Ch-D

Vím	Chci vědět	Dozvěděl(a) jsem se

4.1.4 Scaffolding

Metodu Scaffolding používám v různých formách často při probírání nové gramatiky nebo při řízených rozhovorech na procvičování jazykových funkcí. Zde se však zaměřím na její použití při psaní textů (Writing), kde pomocí jednotlivých kroků vedeme žáka k výsledné práci. Vycházím zde z metodické příručky k učebnicím Our World second edition <https://eltngl.com/sites/ourworld/teacher-resources/british-english/new-simplified-teaching-routines> Tato řada učebnic se systematicky věnuje nácviku psaní od nejjednodušší úrovně. Nejmladší žáci seznamující se teprve s abecedou píšou pouze slova, pak doplňují slova do vět a postupně se dokáží samostatně napsat dvě až tři krátké věty. Žáci na konci 1. stupně jsou pomocí těchto kroků vedeni k dovednosti organizovat své psaní. Dokáží napsat krátký odstavec pomocí odpovídání na konkrétní otázky. Dokáží též psát souvětí, používat spojky a popisnou slovní zásobu.

Celý proces je rozdělen na 5 kroků:

1. Čtení vzorového textu
 - Nechám žáky přečíst text v učebnici, prohlédneme si obrázek doprovázející text. Při druhém čtení se zaměříme na účel napsání tohoto textu.
2. Plánování
 - Pomocí metody brainstormingu si vypíšeme fráze a slovní zásobu, která by měla být v práci obsažena. Použijeme vhodný grafický organizér, např. **Sunshine organizer**, **Storyboard** nebo **Spider diagram**.
3. Psaní
 - V tomto kroku žáci napíší první hrubou verzi. Pokud potřebují více podpory, dávám jim k dispozici větné vazby. Po napsání si text ještě jednou přečtou a zaměřují na obsah.
4. Korekce
 - Žáci si překontrolují jednotlivé prvky podle mých pokynů – spelling, slovosled, interpunkce. V této fázi může proběhnout i vrstevnické hodnocení, žáci ve dvojicích prodiskutují případné nedostatky.

5. Sdílení

- Pokud je student již spokojen, může práci sdílet. Osvědčilo se mi před odevzdáním ještě dát žáky do skupin, kde si mohou o svých pracích ještě popovídat a vzájemně si klást otázky a odpovídat na ně.

Žákům vždy poskytuji velkou podporu při psaní, používám také jasné, užitečné příklady, takže jasně ví, co se od nich očekává. Po napsání textu dají svou práci přečíst spolužákovi, který ji podle předem daných kritérií ohodnotí. Využíváme k tomu různé techniky.

4.2 Organizování třídních aktivit, zadávání úloh

4.2.1 Hlášení pouze tehdy když chceme položit otázku

Jak jsem uvedla již výše, strategie hlášení se při vyučování se ukazuje jako velmi neefektivní. Pro zvýšení dynamiky třídy by žák by měl být vyvoláván náhodně pomocí systému zvoleném učitelem. Může jít o vyvolávání pomocí nanukových dřivek nebo nějaké on-line aplikace. Já sama velmi ráda používám aplikaci <https://flippity.net/>, pomocí níž mohu žáky nejen náhodně vyvolávat, ale také rozdělovat do dvojic nebo do skupin.

Žáci ve 4. ročníku mají již zažitý model hlášení se, zpočátku je tato změna pro ně často problematická. Většinou trvá 2 – 3 týdny, než si na tuto techniku zvyknou. Více nespokojení bývají žáci, kteří byli zvyklí se stále hlásit a z velké části řídit konverzaci svým tempem. Je pro ně nepříjemné čekat na odpověď ostatních a často nedokáží správnou odpověď nevykřiknout. Tato technika jim také umožní zažít situaci, kdy budou vyvoláni i když právě nebudou znát odpověď. Ale změnu ve svém přístupu musí udělat i žáci, kteří byli dříve při hodině méně aktivní. Dosud mohli pouze tiše přihlížet vyučování a učitel ani nemusel poznat, že nedávají pozor. Na druhou stranu tito žáci mají najednou prostor odpovídat nahlas a díky tomu získávají větší jistotu a sebevědomí.

Časem se přirozeně vytvoří ve třídě takové klima, které podporuje práci s chybou. Žáci si začnou všimnout odpovědí svých méně průbojnějších kamarádů. Reagují na ně

překvapeně: „dříve vypadali chytrí jen ti rychlejší a průbojnější“ nebo „nikdy jsem si neuvědomila, že zná tolik žáků správné odpovědi, protože se nehlásili.“ Tyto věty nejsou autentické výroky mých žáků, ale parafrázovala jsem je z dokumentu Dylana Wiliama (BBC). A postupně si uvědomí, že není důležité odpovídat rychle, ale především správně. Když má žák příležitost vyjádřit se k diskuzi a má k tomu dostatečný prostor a čas na promyšlení, odpověď bývá kvalitnější. K tomu také napomáhají různé techniky týkající se času na přemýšlení.

Existuje spousta variant metody nehlášení. Například pro zrychlení hodiny lze u diskuzních a konverzačních aktivit vybírat dva žáky najednou a díky tomu nesoustředit pozornost pouze na jednoho. Žáci se navzájem doplňují a inspirují. Další variantu můžeme použít, když klademe otevřené otázky. Zde bývá někdy přínosné dát prostor pro odpovědi přemýšlivých žáků, což by se s velkou pravděpodobností nestalo při náhodném výběru. Proto můžeme tyto žáky vyvolat přímo, ale až potom, co vybereme dva náhodně.

4.2.2 Mazací tabulka

Díky této velmi jednoduché pomůcce jsou do procesu výuky vtaženy všichni žáci najednou. Učitel jedním pohledem získá důkaz o učení u všech žáků najednou. Jak Wiliam říká ve svém dokumentu, „*mazací tabulka je nejdůležitější vynález na poli vzdělávacích technologií od dob břídlíkové tabulky*“.

Zpočátku byl pro žáky trochu problém používat tabulku pouze podle domluvených pravidel. Využila jsem rady Wiliama (BBC) a těmto žákům jsem tabulku odebrala. Nemohli dále využívat tuto komunikační cestu. Vždy však rychle pochopili, že je tato pomůcka je pro ně výhodná, jelikož jim pomáhá snáze komunikovat s učitelem.

Mazací tabulku využívám kdykoli v průběhu hodiny, často jen proto, abych zaktivizovala žáky při ochablé pozornosti. Žáky práce s tabulkami baví, někdy ji využijí jen proto, že mi chtějí něco sdělit. Stala se tak dalším komunikačním prostředkem.

4.2.3 Semafor

Další technikou, kterou můžeme použít je Semafor. Každé dítě má tři kelímky v barvách semaforu. Na začátku hodiny je viditelný zelený kelímek. Pokud chce dítě dát učiteli najevo, že by potřebovalo zpomalit, že se přestává orientovat, dá nahoru žlutý kelímek. A červený kelímek znamená, že potřebuje poradit nebo se na něco zeptat. Podobně se dají použít i při samostatné písemné práci, kdy slouží jako upozornění pro učitele, že si žák neví rady.

Funkce barev můžeme operativně proměňovat podle potřeby. Například na začátku třídní diskuze mohou mít žáci viditelný žlutý kelímek. Pokud chce žák něco doplnit, nebo se přihlásit do diskuze, dá nahoru zelený kelímek. Červeným kelímkem dává najevo, že potřebuje něco dovysvětlit, že něčemu v diskusi neporozuměl.

My jsme s žáky 4. ročníku vyrobili papírové kornouty těchto tří barev, které s úspěchem používají i ostatní žáci naší dalších ročníků.

4.2.4 Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděl se s ostatními

Tato technika pomáhá žákům lépe formulovat svou myšlenku. Aktivizuje i žáky, kteří se v hodině přirozeně nezapojují do diskuze. A zároveň rozvíjí slovní zásobu dětí. Doba jednotlivých fází se liší v závislosti na zadaném úkolu.

Po položení otázky mají žáci určitý čas si samostatně promyslet odpověď, následně své myšlenky prodiskutují se spolužáky a teprve pak vybraný žák odpoví před celou třídou.

4.2.5 Propustky

Jako součást závěrečné reflexe používám téměř každou hodinu propustky. Střídám formu a účel sdělení a rozlišuji několik různých druhů propustek. Nejčastěji se děti vyjadřují konkrétně k probíranému učivu a jsou psány pouze anglicky – používají ve větě nový gramatický jev, při seznamování se s novou slovní zásobou vypisují nová slovíčka, odpovídají na otázky daného tématu za použití ustálených frází. Někdy píše krátký souvislý text, pomocí kterého zjistím, zda žáci znají fakta, která si měli v daném celku osvojit. Někdy pracují s textem a vyhledávají konkrétní informaci nebo stručně napíší hlavní myšlenku

textu. Další typ propustek píše děti česky a reflektují v nich právě proběhlou vyučovací hodinu. Tuto techniku můžeme také použít při sebehodnocení. Jelikož je nekonečný počet možností propustek, uvádím zde pouze několik příkladů.

Příklady propustek k danému učivu

- Can you use *any* in questions and negative responses?
 - Žáci tvoří otázky a záporné odpovědi týkající se obrázků jídla.
- What do you want to be one day?
 - Děti odpovídají celou větou na danou otázku. Učitel snadno zjistí, zda žáci umí správně použít sloveso *want* + *infinitive* v přítomném čase prostém.
- Can you identify and name food?
 - Za použití Flashcards žáci postupně na lísteček zapíše nová slovíčka.
- Can you describe different snacks around the world?
 - Děti napíše krátký souvislý text na právě probrané téma.
- Find in the text: Where do people eat water bugs? Can you scan text for information?
 - Děti mají k dispozici text, ve kterém vyhledají a zapíše požadovanou informaci.

Příklady propustek k průběhu hodiny

- Jaké jsou dvě nejprekvapivější (nejužitečnější, nejvýznamnější...) informace, které jsi se dneska během hodiny dozvěděl?
- Jaká otázka ti zůstala nezodpovězena?
- Pokud jsi v dnešní hodině něco nepochopil, co to bylo?

Příklady propustek při sebehodnocení nebo reflexi vyučovací hodiny

- Líbilo se mi ...
- Nelíbilo se mi ...
- Příště bych vylepšil(a) ...
- Nejdůležitější pro mě bylo ...
- Bavilo mě ...

Při zavádění této techniky jsem často nevěděla, jak s propustky dále naložit, jak využít jejich potenciál. Pomohl mi postup uvedený v knize Fletcher-Wooda (2021, s. 84), který doporučuje propustky rozdělit na tři hromádky:

1. **Ano:** žáci to rozhodně pochopili.
2. **Možná:** žáci částečně porozuměli / zahrnuli prvky dobré odpovědi.
3. **Ne:** žáci to rozhodně nepochopili.

Pomocí tohoto rozdělení získám lepší představu o tom, do jaké míry bylo zvládnuto učivo dané hodiny. Následně je využiji jako nástroj pro plánování aktivit na začátku následující hodiny. Při těchto aktivitách stručně shrneme klíčové body a společně opravíme nejčastější chyby.

4.2.6 Zaznamenám si, co jsem se dozvěděl(a) (Noting What I've Learned)

Tuto techniku jsem přebrala z publikace J. Dodge (2009). Pracovní list si vždy upravuji podle dané aktivity. Díky pravidelnému používání této techniky se děti učí dělat si efektivně poznámky z průběhu hodiny. Učí se vyhledávat hlavní myšlenku v textu. A také je to užitečná technika pro poslechová cvičení.

Zpočátku je třeba postupovat po velmi malých částech textu a vždy dát dětem dostatek času pro zaznamenání do pracovního listu. Zavádění této techniky bylo pro děti celkem náročné. Proto jsem využívala projektor a zapisovala jsem postupně jejich nápady pro inspiraci. Také se mi osvědčilo nechat děti nejprve ve dvojicích prodiskutovat své myšlenky před zapsáním do tabulky.

Děti tento pracovní list velmi rádi používají, někteří do nich dokonce zapisují poznámky z průběhu hodiny raději než do sešitu a ukládají si je do svého portfolia.

Noting What I've Learned

NOTING WHAT I'VE LEARNED

Name: _____ Date: _____

Topic: _____

Main Ideas, Questions, Key Words

Sentences

1. _____
2. _____
3. _____

1. _____
2. _____
3. _____

1. _____
2. _____
3. _____

1. _____
2. _____
3. _____

4.3 Zpětná vazba

4.3.1 Pořizování záznamů

Podmínkou pro efektivní poskytování zpětné vazby je sběr podkladů o žákově práci, jejich organizace a třídění. Je mnoho možností jakým způsobem tyto informace získávat a uchovávat. Vždy vycházíme z konkrétní situace a potřeby. Ačkoliv si uvědomuji důležitost těchto záznamů, zatím stále nemám vytvořen systém pro jejich vedení. Ke svému pozorování

jsem si vytvořila tabulku, do které zaznamenávám výkon žáka v dané vyučovací jednotce. Vždy se předem rozhodnu, na které žáky se konkrétní hodinu zaměřím.

Hodnocení žáka ve výuce

Jméno:			
Třída:		Datum:	
Body:	3 – většinu času	2 - částečně	1 – zřídka
Dodržuje dané instrukce			
Udrží pozornost, je soustředěný			
Naslouchá ostatním ve třídě			
Je aktivní při kooperativní výuce			
Má v pořádku učební pomůcky			
Poznámka:			

4.3.2 Druhá šance

Po zadání klíčového slova jsme s dětmi společně vytvořili kritéria úspěchu. Jedním z kritérií bylo i dodržení časového limitu. Po uplynutí doby jsem ukázala práci jednoho dobrovolníka, který nabídl svou práci k společnému hodnocení. Prošli jsme s dětmi jednotlivá kritéria a ukázali si, jakým způsobem je možné práci vylepšit. Poté jsem dala dětem druhou šanci – za dodržení stejných kritérií (včetně dodržení časového limitu) žáci mohli svou práci upravit nebo úplně předělat. Další hodnocení probíhalo ve dvojicích. Nakonec může každý žák svou práci podle doporučení kamaráda ještě upravit. Zde už nebylo třeba dodržovat časový limit.

4.4 Vrstevnické hodnocení a sebehodnocení

4.4.1 Pozitivní vzájemná závislost

Tuto techniku, vycházející z metody kooperativního učení, používám velmi ráda po napsání prvního opakovacího testu na nový gramatický jev. Jako příklad použiji situaci ze 4. ročníku, kdy děti psaly test na použití osobních a přivlastňovacích zájmen ve větách.

Po napsání testu ve 4. ročníku se ukázalo, že malá část třídy zvládla test skvěle. Avšak pár žáků toto učivo vůbec nepochopila. Rozhodla jsem se následující reflexi rozdělit na tři fáze.

V první fázi jsem děti rozdělila do několika skupin. Dětem jsem zatím jejich test neukazovala, ani nevěděly, jak v testu obstály. Důležité bylo, aby děti, které test napsaly bez chyby, byly spolu ve skupině. Zbytek třídy jsem namíchala do několika skupinek o 3 – 4 žácích. V každé z nich se tak sešli žáci na různých úrovních zvládnutí daného učiva. Někteří učivo zatím nezvládli vůbec, někteří v testu částečně uspěli. Mnohé jejich chyby pramenily pouze z nepozornosti nebo z nejistoty.

Všem skupinám jsem zadala stejný úkol. Měly k dispozici mnou předem připravený seznam nejčastějších chyb, které se objevily v testu. Jejich úkolem bylo chyby odhalit a zkusit opravit. Skupince dětí, které v testu uspěly, jsem navíc potichu prozradila jejich

výsledek. A navíc jsem jim upravila zadání úkolu. Měly navíc zkusit srozumitelně formulovat vysvětlení jednotlivých chyb. Dalším jejich úkolem bylo vymyslet další podobné příklady vět, jaké byly v testu.

Ve druhé fázi jsem vytvořila nové skupiny, ve kterých bylo 4 – 5 žáků. Součástí každé skupiny musel být minimálně jeden žák, který v testu uspěl. Domluvili jsme se na společném cíli, který museli zvládnout všichni žáci ve skupině. Úkolem žáků, kteří byli úspěšní v prvním testu, bylo překontrolovat jejich práci z předchozí fáze a vysvětlit ostatním ve skupině nejčastější chyby. Cílem bylo, aby na konci hodiny v krátkém cvičení všichni žáci při samostatné práci dokázali, že dané učivo zvládají. Využívali k tomu materiály, které používali v první fázi. Žáci pochopili, že jejich úspěch je závislý na úspěchu každého člena skupiny. Úspěšní budou tedy pouze tehdy, když slabšímu spolužákovi pomohou dosáhnout daného cíle. Každý žák takto přebírá individuální zodpovědnost za celou skupinu.

Tato aktivita se jeví jako velmi přínosná, především proto, že zde nejde o sumativní, ale o formativní vrstevnické hodnocení a žáci si zde rozvíjí své kooperativní dovednosti.

4.4.2 Pravidlo C3B4ME

Tuto techniku žáci běžně používají při výuce v jakékoli její fázi, pokud neví odpověď nebo si nejsou jisti. Učitel často ihned odpoví na dotaz žáka, aniž si uvědomí, že by žák mohl na odpověď přijít sám. Název pravidla vychází z anglické zkratky C3B4ME („See three before me“). Žák se nejprve zeptá třech různých spolužáků, teprve poté osloví učitele. Tuto techniku je možno různě variovat podle potřeby. Dáme žákům k dispozici několik možností podpory, z kterých si mohou při své práci vybírat. Je dobré, když mají jednotlivé možnosti stále před očima. Žáci je mohou je podle potřeby v průběhu práce různě kombinovat. Používám nástěnku vedle tabule, kam vystavuji jednotlivé podpůrné karty.

Žáci nejčastěji využívají možnost „I'll ask my classmate“. Zpočátku se ptali pouze svých kamarádů, časem si však začali volit své spolužáky podle dané situace. Také jim vyhovuje svoboda, se kterou se mohou po třídě volně pohybovat.

Možnost „I'll look into my classmate's notebook“ má také vedlejší efekt. Děti vědí, že se do jejich práce může kdykoli někdo podívat, proto se mnohem více snaží psát čitelně

a přehledně. Nejde zde o bezmyšlenkovité opisování, žák se často pouze potřebuje ujistit, že se vydal správnou cestou. Tuto podpůrnou kartu nepoužívám, pokud žáci pracují na testu, který obsahuje jednoznačné odpovědi.

4.4.3 Vrstevnické hodnocení domácích úkolů

Jde o skvělou techniku pro aktivizaci žákovské domácí přípravy. Žáci pracují ve skupinkách a hodnotí spolu domácí úkoly žáků z jiné skupinky. Ti, kteří domácí úkol nenapsali, do skupinové práce se nemohou zapojit a musí samostatně úkol dodělat. Je to pro ně motivace příště pracovat na úkolu doma. (Wiliam, 2011, in Starý & Laufková 2016, str. 33)

4.4.4 Dvě hvězdičky a přání

Žák, který hodnotí, napíše na barevný lísteček dva pozitivní postřehy k hodnocené práci („hvězdičky“). Na lísteček jiné barvy napíše, co by šlo udělat lépe („přání“). Tuto techniku lze stejně dobře používat i při sebehodnocení nebo ji může využívat i učitel při poskytování zpětné vazby svým žákům. (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 141)

Záleží i na formulaci informace, kterou při zpětné vazbě žák předává. Vždy je třeba se vyvarovat hodnoticích soudů týkajících se spolužáka, je důležité se zaměřit pouze na jeho výkon. Dobrou náповědou může být, že za slovy „Ty jsi...“ nikdy nenásleduje přídavné jméno, ale vždy sloveso. Toto pravidlo samozřejmě dodržuje i učitel ve vztahu k žákům.

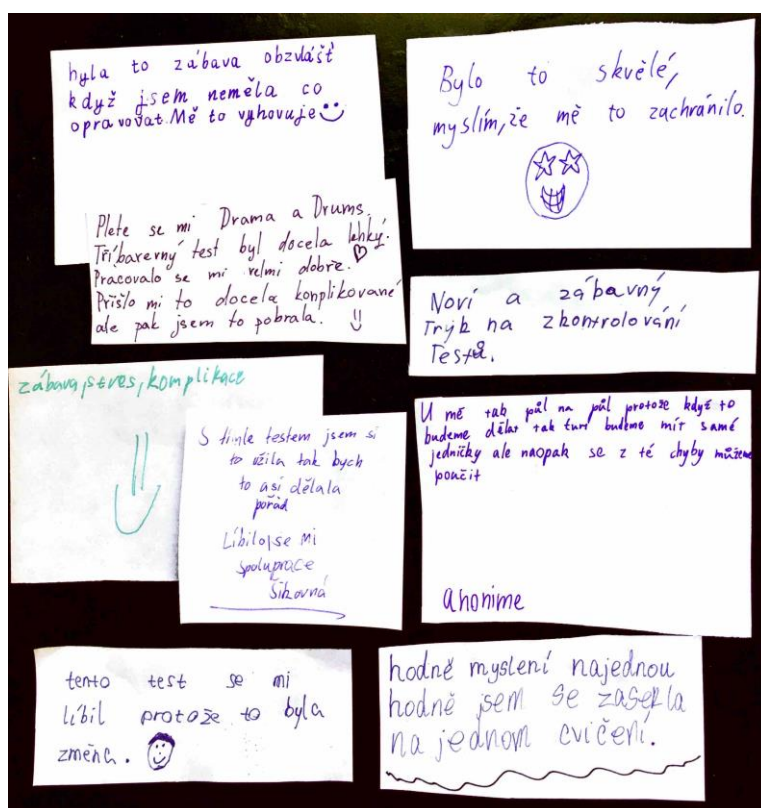
4.4.5 Tříbarevný test

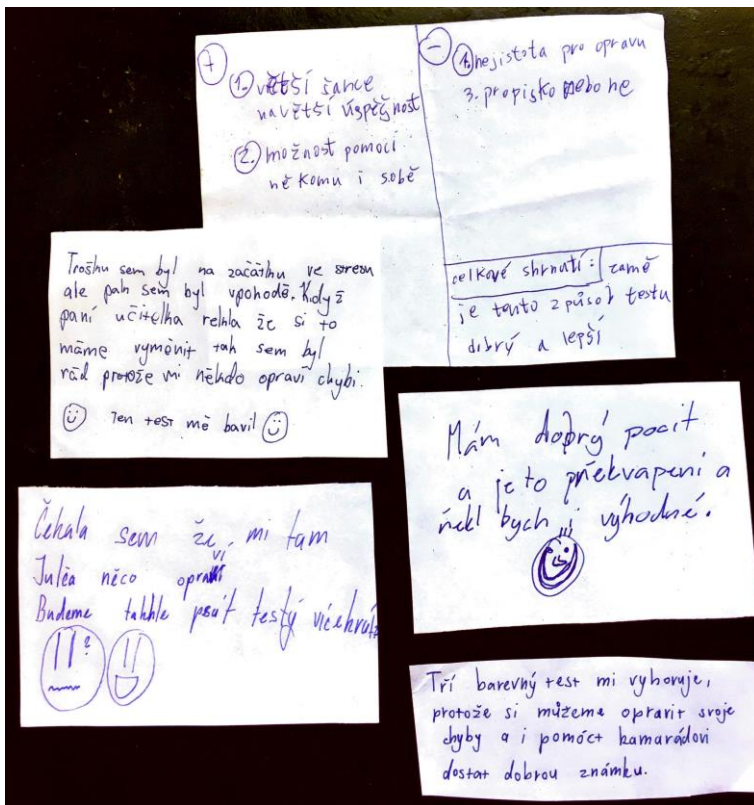
Stručně zde uvedu i techniku známou pod pojmem Tříbarevný test. Je založena na kooperativní výuce, žáci kromě samostatné práce, pracují také v několika fázích ve dvojicích nebo ve skupinkách. Učitel nejprve zadá žákům test (pretest), který není posléze známkován. Žáci ho samostatně vypracují propiskou jedné barvy. Poté dá učitel žáky do skupin a za použití další barvy si mohou test doplnit nebo opravit. A v poslední fázi pracují zase samostatně. Třetí barvou test dokončí. V této fázi mohou použít libovolné zdroje (sešit,

učebnici, internet...). Teprve další test pak učitel známkuje. Většina žáků je s touto technikou spokojena. Já ve své praxi dělám různé obměny tříbarevného testu.

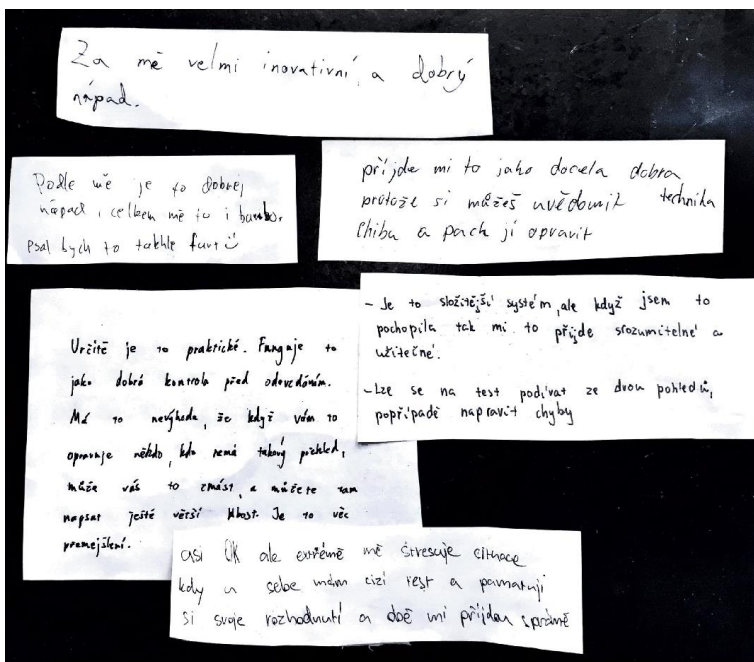
Bohužel jsem si nenechala žádnou ukázkou tříbarevného testu, který jsem dělala s žáky 4. ročníku. Příkládám zde tedy reflexi pouze reflexi žáků po té, co se poprvé setkali s touto technikou:

Reflexe tříbarevného testu – 4.ročník





A pro zajímavost ještě reakce žáků 8. ročníku:



5 Výzkum

5.1 Zavádění formativního hodnocení při hodinách Aj na 1. st. ZŠ

5.1.1 Charakteristika zúčastněných učitelů

Výzkum probíhal na Základní škole Bernarda Bolzana v Táboře a týkal se zavádění formativního hodnocení do výuky anglického jazyka na 1. stupni základní školy, kde již 17 let učím anglický jazyk na 1. i 2. stupni. Kromě mě se výzkumu účastnily také mé dvě kolegyně. Naše škola má přibližně 220 žáků, anglický jazyk se učí od 1. ročníku, vždy v půlené třídě o počtu 11 – 13 žáků. Děti se v 1. třídě seznamují s angličtinou přirozeným způsobem, využíváme metodu TPR. Anglický jazyk mají děti pouze dvakrát týdně 20 minut a většinou využíváme rodilého mluvčího. V 2. ročníku je dotace zvýšena na 2 hodiny týdně a od 3. do 9. ročníku 3 vyučovací jednotky týdně. Od 6. ročníku si žáci mohou vybrat další hodinu angličtiny týdně jako povinně volitelný předmět. Na konci 9. ročníku žáci dosahují úrovně A2 – B1, výjimečně i B2 podle SERR. V naší škole učí anglický jazyk 3 učitelky a jeden rodilý mluvčí z USA na částečný úvazek. Každý učitel našeho týmu učí zároveň na obou stupních, takže velmi dobře zná systém výuky anglického jazyka na naší škole v celém průběhu vzdělávání.

Formativním hodnocením jsem se začala zabývat hlavně kvůli tomu, že jsem pocítovala nutnost změny ve své výuce. Věděla jsem, že musím změnit styl mé práce, začít jinak hodnotit, přistupovat k dětem individuálně a především je motivovat ke větší zodpovědnosti za vlastní učení. Když jsem objevila videa BBC Dylana Wiliama, způsob jeho práce s dětmi mi dával smysl. Seznámila jsem se i s dalšími jeho materiály, účastnila jsem se i jeho webinářů. Přejít k responzivní výuce byl tedy přirozenou cestou. Jak jsem již zmínila, již 17 let učím na základní škole anglický jazyk. Zároveň také jazykové kurzy pro veřejnost. Velmi mi pomáhá, že při výuce angličtiny používáme britské materiály, jejichž metodika je založena na formativním hodnocení. Postupně jsem tak začala zavádět jednotlivé techniky a strategie do vyučování. A dalším krokem bylo zapojit do této změny i mé dvě kolegyně. Kromě nás tři učitelky v naší škole učí ještě rodilý mluvčí z USA, který je u nás pouze na částečný úvazek. Učí většinou konverzační hodiny na 2. stupni a také žáky v 1. ročníku. I on projevil zájem s námi příští rok pokračovat v zavádění technik responzivní

výuky. Všichni spolu velmi úzce spolupracujeme, i v minulosti jsme vzájemně sdíleli materiály a zkušenosti. A každý z nás je otevřen novým metodám a technikám všichni vykazujeme při výuce velkou míru kreativity. Jsme sehraný tým, kolegové jsou vstřícní a ochotní učit se novým věcem, usnadnili mi tak mou funkci jejich uváděcí učitelky.

Martina učí u nás na škole již šest let, v jiné škole nikdy neučila. Třídu, která se účastnila výzkumu učí 3 roky. Jde o žáky 3. ročníku. Tito žáci nikdy neměli jiného učitele. Martina vystudovala aprobaci anglický jazyk a český jazyk na 2. st. ZŠ. Nyní si ještě doplňuje vzdělání v kombinovaném studiu na učitelství 1. stupně.

Veronika nastoupila na naši školu před 2 lety. Má vystudovanou filologii, obor Anglický jazyk a literatura na Masarykově univerzitě. Žáky současného 5. ročníku, s kterým se účastnila výzkumu, učí tedy 2 roky. Je to její první zkušenost s výukou dětí. Dosud pracovala (a stále pracuje) jako lektorka individuální výuky a kurzů pro veřejnost.

5.1.2 Postup zavádění formativního hodnocení

V rámci pravidelných setkání našeho týmu jsem doporučila mým kolegyním, aby si kromě běžné práce, kterou vykonávají z hodiny na hodinu každý týden naplánovaly tři nové aktivity, na které se cíleně zaměří. Mohou to být drobnosti, ale je třeba je dělat promyšleně a zpětně je reflektovat. „*Změna jednoho běžného postupu ve výuce způsobí dominový efekt – ovlivní spoustu dalších souvisejících návyků.*“ Fletcher-Wood (2021, s. 144). Tyto změny by neměly zásadním způsobem vybočovat ze stávající praxe ve třídě.

Je třeba si uvědomit, že zpočátku mohou změny vyvolat nevoli u některých žáků, kteří nemají rádi změny. Proto je třeba zavádět nové techniky postupně a opakovaně je používat. Fletcher-Wood doporučuje minimální období dvanácti vyučovacích hodin, po kterých je možné reflektovat přínos změn nebo naopak techniku v dané třídě opustit. V průběhu této doby dochází přirozeným způsobem k dílčím úpravám a vylepšením dané techniky. Je velmi užitečné si všechny tyto úpravy a změny zaznamenávat.

Hlavní body, které bychom měli dodržovat při zavádění jakýchkoli změn do výuky předkládá Fletcher-Wood (2021, s. 147) ve své publikaci:

- „*Dej si pozor na překombinované hodiny, nezařazuj mnoho nových věcí najednou.*“ Multitasking vyžaduje plnou soustředěnost, můžeme ho tedy aplikovat pouze na zautomatizované aktivity. Výsledkem přeskokování mezi jednotlivými úkoly je často ztráta koncentrace a následně horší výkon. Proto by se při zavádění změn měli žáci v daný okamžik vždy věnovat pouze jedné nové věci.
- „*Vytvoř si ve výuce zaběhnutou rutinu.*“ Budeš pak moci snáze sledovat efektivnost nových technik, které budeš do výuky zařazovat.
- „*Změny plánuj pečlivě, napiš si scénář toho, jak je budeš zavádět.*“ Veď si svůj osobní akční plán.
- „*Zaznamenávej si, co děláš a jak se ti to daří.*“ Zapisuj si do sešitu všechny postřehy, jak tobě a tvým žákům která technika vyhovuje. Zapisuj si i vylepšení a úpravy, které aplikuješ v různých třídách.

A stále je třeba vést v patrnosti, že u formativního hodnocení nejde jen o techniky, ty jsou pouze cestou ke změně učitelova myšlení.

5.2 Dotazníky

5.2.1 Sebereflektivní dotazník k výuce učitele

Při tvorbě sebereflektivního dotazníku jsem se inspirovala v publikaci Wiliama & Leahyové (2016, s. 203), kteří vytvořili osvědčené reflektivní dotazníky týkající se jednotlivých strategií. Pro své potřeby jsem vybrala pouze některé body a zanechala jsem deskriptory.

Já i mé kolegyně jsme poprvé tento dotazník vyplňovaly v říjnu 2021 ještě před systematickým zaváděním formativního hodnocení do výuky. Pro zjištění našeho pokroku další dotazník proběhl v červnu 2022. Výsledky obou šetření jsem shrnula do jedné tabulky, aby bylo snadnější porovnat způsob naší výuky před a po používání daných technik. Posléze se k jednotlivým bodům stručně vyjadřuji v krátkých komentářích. Také používám přepis rozhovoru s kolegyní Veronikou, která učí 5. ročník. Tento rozhovor probíhal v červnu

během vyplňování dotazníku. S Martinou jsem tento rozhovor bohužel neprováděla, jen jsme jednotlivé body společně procházely po vyplnění dotazníku.

Reflektivní dotazník pro učitele

Zúčastnění učitelé (situace v červnu 2022):

Zuzana: 4. ročník Délka praxe: 16 let V této třídě: 1 rok
 Martina: 3. ročník Délka praxe: 6 let V této třídě: 3 roky
 Veronika: 5. ročník Délka praxe: 2 roky V této třídě: 2 roky

Sebereflektivní dotazník		ŘÍJEN 2021				ČERVEN 2022			
Ve svých odpovědích vycházej z toho, které techniky používáš systematicky a záměrně, nejen pouze nahodile nebo intuitivně.		To nikdy nedělám.	To dělám někdy.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Mohla bych předat zkušenosti.	To nikdy nedělám.	To dělám někdy.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Mohla bych předat zkušenosti.
1.	Vím, co je cílem učení dané hodiny.	V	Z M				Z V	M	
2.	Kvalitu vysvětluji za použití alespoň dvou anonymních prací.	Z M V					Z M V		
3.	Na konci hodiny se ptám svých žáků, co se naučili. Používám například propustky.	M	Z V				M V		Z
4.	Pro hodnocení využívám hodnoticí tabulky.	Z M V					M V	Z	
5.	Znalosti žáků ověřuji pomocí některého z hromadných hlasovacích systémů.	M	Z V				V	M	Z

6.	Než vyvolám nějakého žáka, pár vteřin počkám.		M	Z V				M V	Z
7.	Využívám techniku: „Hlaste se jen tehdy, chcete-li klást otázku.“	M	V	Z		M	V		Z
8.	Abych podnítila tvorbu promyšlenějších odpovědí, používám výroky, ne otázky.	M	Z	V			Z M	V	
9.	Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	M		Z V			Z M V		
10.	Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.		Z M	V			M	Z V	
11.	Občas uplatňuji kooperativní způsob učení a zadávám žákům práci ve skupinách.		M	Z V				M V	Z
12.	Žáci používají metodu „dvou hvězdiček a jednoho přání“ nebo jakoukoli podobnou techniku.	Z M V				M V		Z	
13.	Některým žákům pomáhám tím, že jim na začátku vrstevnického hodnocení poskytnu „startovací věty“	V	Z M			V	M	Z	
14.	Sebehodnocení žáků je běžnou součástí mé práce.	M V	Z				M V	Z	
15.	Žáci si vedou portfolia učení, která se zaměřují na jejich pokrok.	Z M V				Z M V			

1. Víím, co je cílem učení dané hodiny.

Martina právě studuje učitelství 1. stupně na Jihočeské univerzitě. Proto má o pojmu „cíl učení“ velmi jasnou představu.

Veronika: „vždy jsem si dříve pokaždé před hodinou řekla, co tam chci probrat. Držela jsem se učebnice. Asi jsem ale spíš řešila tu cestu, než ten cíl. Nicméně potom, co jsme se pustili do FH, tak potom už jsem si víc uvědomovala to, že děti se na konci hodiny

musí něco konkrétního naučit a musí mi to ukázat, takže už jsem spíš začala vnímat ten výstup. Co bude cílem a ne tolik tu cestu.“

2. Kvalitu vysvětluji za použití alespoň dvou anonymních prací.

Na počátku zavádění responzivní výuky jsme měly v tomto bodě nedostatky úplně všechny. Ukázkové práce jsme používaly pouze nahodile, navíc práce nebyly anonymní. Neučily jsme žáky porovnávat anonymní práce a na jejich základě vytvářet kritéria úspěchu. Nyní již máme určitou představu, jak dále postupovat. Máme v plánu začít v příštím období postupně shromažďovat žákovské práce a vytvářet tak společně databázi anonymních prací. Kdykoliv budou žáci psát nějaký souvislý text, založíme do tohoto souboru ideálně jednu slabší práci, jednu výborně napsanou práci a případně jednu průměrnou. S dětmi pak budeme porovnávat především ty dvě hraniční práce a hledat, v čem je ta jedna lepší.

Veronika: „Někdy jsem dala žákům náповědu, což ale nebyla ukázka té práce, byla to ukázka toho, co tam má být použito. Například: musí tam být použity tyto výrazy ‚I’m interested in...‘, ‚I’m fond of ...‘. Vlastně jsem jim dala kritéria, aniž bych si to tehdy uvědomovala. Jednou jsem to možná udělala i v jednom projektu, kdy malovali mapu ostrova a učili jsme se na tom předložky a směry. Jedné holčičce se to moc povedlo, tak jsem její práci použila jako vzor. Ale neukazovala jsem slabší práci pro porovnání a nebylo to anonymní.“

3. Na konci hodiny se ptám svých žáků, co se naučili. Používám například propustky.

Máme velkou výhodu v učebnici, kterou používáme: Our World (National Geographic Learning <https://eltngl.com/sites/ourworld/home>). Tato řada učebnic cíleně míří na responzivní výuku, využívá systematicky techniky formativního hodnocení. Součástí každé lekce jsou i tipy na závěrečné shrnutí učiva. Ty se dají velice snadno využít jako propustky.

Veronika: „To jsem dříve neděla, spíš to byla jen náhoda. Ale používala jsem to vždy intuitivně, třeba když jsem učila dospělé. Nechtěla jsem slyšet, že minulý čas je toto

pravidlo, ale ten výstup. Když mi zbylo 5 minut a jsme brali třeba minulý čas, tak jsem jim řekla: *Vytvořte dvě věty, co jste dělali minulé léto. A nyní, ne že bych to dělala pravidelně, ale už o tom přemýšlím, není to jen vyplnění zbylého času.* “

4. Pro hodnocení využívám hodnoticí tabulky.

Hodnoticí tabulky pomáhají se žákům orientovat v kritériích a k nim se vztahujících deskriptorech. Lze pomocí nich zjistit, na jaké úrovni se žáci právě nacházejí. Všichni učitelé jazyků by měli znát obdobu hodnoticích tabulek, kterou je dokument Rady Evropy SERR (Společný evropský referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení), který definuje znalost jazyků v šesti úrovních. Zkoumá všechny dovednosti – čtení, psaní, poslech i mluvení. V mé práci se však zabývám tabulkami, které vytváří učitel, někdy spolu s žáky pro účel výuky. Tyto tabulky jsme dříve ani jedna z nás moc nevyužívaly, nyní všechny postupně získáváme zkušenosti a více se na ně chceme zaměřit v následujícím období.

Veronika: „Já jsem ty hodnoticí tabulky použila vlastně jenom s tebou pro vrstevnické hodnocení. Předtím, když jsme něco psali, tak jsem řekla, co a jak budu hodnotit, co tam musí být. Ale neměli to v průběhu práce na očích.“

5. Znalosti žáků ověřuji pomocí některého z hromadných hlasovacích systémů.

Tyto techniky s oblibou využívám v praxi každou hodinu, nejčastěji mazací tabulku, různé kartičky, hlasování prsty, palce nahoru nebo dolů. Žáci si velice rychle zvykli a mnohem častěji se mnou komunikují. Například mi na tabulku napíše větu, kterou mi chtějí právě sdělit a která se nutně nemusí týkat probíraného učiva. S Martinou jsme probíraly jednotlivé možnosti, které lze použít a nyní tuto techniku velmi přirozeně používá. Veronika kromě nonverbální komunikace vyzkoušela také Kahoot (<https://kahoot.it/>). Vlastně jsme na tuto možnost při rozhovoru zapoměly.

Veronika: „Někdy se ptám, kdo ví odpověď, ruku nahoru a počkám, až si to všichni promyslí a pak vidím, kdo nezvedl ruku. Takže reaguji na děti, když vidím, že to neumí, nejdu dál.“

6. Než vyvolám nějakého žáka, pár vteřin počkám.

Zde mne překvapil výsledek žáků, když jsem jim kladla stejnou otázku. Já sama jsem přesvědčena, že toto pravidlo nyní opravdu důsledně dodržuji, ale žáci, jak v listopadu 2021, tak v červnu 2022 odpovídali úplně stejně, nezaznamenali žádnou změnu.

Veronika: „Dříve mi přišlo, že když jsem se zeptala, tak vždycky odpovídali tři nejrychlejší. Byla jsem ráda, že někdo odpoví. Ale rychle jsem pochopila, že to tak nechci. A intuitivně jsem se chtěla vyhnout tomu, že jen ti nejrychlejší odpovídají, takže jsem vždycky čekala. Chtěla jsem vyvolávat všechny.“

7. Využívám techniku: „Hlaste se jen tehdy, chcete-li klást otázku.“

Ačkoliv tuto techniku považuji za zásadní, ukázalo se zde, že jsem ji nepředala svým kolegyním. Možná je to proto, že ji mám úplně zautomatizovanou a asi jsem je na to dostatečně neupozornila. Žáci v mé třídě se vlastně již téměř nemusí hlásit. Seznámila jsem své kolegyně i s Flippity (<https://flippity.net/>), ale bohužel jsme si zatím nenašly čas, abych je s touto aplikací naučila pracovat.

Myslím, že Martiny sebehodnocení není přesné. Při náslechu v její hodině jsem si všimla, že převážně vyvolává žáky, kteří se hlásí. Víím, že si vyrobila nanuková dřívka, která však při té konkrétní hodině vůbec nepoužila. Ale myslím, že její odpověď, že tuto techniku nikdy nepoužívá, se vztahuje k tvrzení *chcete-li klást otázku*. Mojí chybou tedy bylo, že jsem Martině nevysvětlila tuto techniku dostatečně.

Veronika: „Já nyní občas využívám Flippity, ale většinou spíš vyvolávám jen ty, co se hlásí. A když se hlásí někdo moc, tak já ho vyvolám a musí mi říct číslo do dvaceti a já začnu kdekoli počítat. Ale jinak tuto techniku nehlášení ještě nevyužívám.“

8. Abych podnítila tvorbu promyšlenějších odpovědí, používám výroky, ne otázky.

Jak říká Wiliam & Leahyová (2016, s. 72), „*otázky většinou ukončují diskuzi, protože žáci na ně prostě jen odpoví*“. Aby učitel podpořil žáky k diskuzi, používá vhodné výroky.

Žáci upravují formulaci, vyjadřují svůj názor, porovnávají své odpovědi s odpověďmi spolužáků. V této problematice mám ještě jisté rezervy. Samozřejmě tuto techniku částečně používám, ale zatím pouze nahodile. Opět nám velmi pomáhá učebnice *Our World*, která má skvěle zpracovanou metodiku. A podobně jako u Veroniky i u mě hraje určitě roli velká zkušenost s učením dospělých.

Veronika: „To někdy jo. Používám výroky k motivování žáků na začátku hodiny. Napíšu nějaký výrok na tabuli a žáci se baví o tom, proč jsem to napsala.“

9. Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.

Zde je největší posun u Martiny, která si letos začala více všimnout individuálních odlišností jednotlivých žáků. Každé dítě má jiné zkušenosti, jiné dovednosti. Některé dítě se může snažit, ale výkon nikdy nebude jako u jiného žáka.

Veronika: „Tady mám možná zkušenost s dospělými studenty, že ti pokročilejší už na sobě nevidí ten pokrok. A já ho vidím. Když mám jednoho studenta, tak to vidím hned. Ale když máš ve třídě hodně dětí, je dobré každému říct v čem se zlepšil konkrétně a za každou snahu ho pochválit.“

10. Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.

Jde o to, že bychom měli žáka chválit za jeho výkon, ne za to, jaký je. Jak jsem již psala výše, měli bychom při hodnocení používat aktivní slovesa (*Libí se mi, jak jsi zde použila toto přirovnání*) a ne jen přídavná jména (*Ty jsi šikovný*). Zde se opět ukazuje Veroniky zkušenost práce s dospělými, s kterými pracujeme trochu jiným způsobem a většinou právě toto pravidlo přirozeně dodržujeme.

11. Občas uplatňuji kooperativní způsob učení a zadávám žákům práci ve skupinách.

Opět díky zavedenému systému výuky u nás ve škole, jsou naše děti zvyklé pracovat ve skupinách a ve dvojicích. Pravda je, že jsme za poslední rok kooperativní výuku v hodinách anglického jazyka zpestřily a využíváme mnohem více různé metody. Díky tomu, že já i Veronika učíme v kurzech menší skupiny studentů, jsme v této oblasti zkušenější než Martina.

Veronika: „Díky mým zkušenostem v individuální výuce a v menších skupinkách do šesti studentů se toto dělá mnohem snáz.“

12. Žáci používají metodu „dvou hvězdiček a jednoho přání“ nebo jakoukoli podobnou techniku.

Tuto techniku mé kolegyně zatím nepoužívají, nyní máme v plánu se mnohem více zaměřit na vrstevnické hodnocení.

Veronika: „To se mi líbí, ale nikdy jsem to nedělala. Příští rok bych na tom chtěla určitě pracovat.“

13. Některým žákům pomáhám tím, že jim na začátku vrstevnického hodnocení poskytnu „startovací věty“

Díky startovacím větám mohou žáci citlivějším způsobem hodnotit svého spolužáka. Mé kolegyně zatím tuto techniku nepoužívají cíleně. Zatím jsem jim pouze vytvořila arch s příklady těchto vět, které mohou žákům při vrstevnickém hodnocení nabídnout.

Veronika: „To ne. Vrstevnické hodnocení jsem zatím moc nepoužívala.“

14. Sebehodnocení žáků je běžnou součástí mé práce.

S tímto bodem souvisí hodnoticí tabulky s kritérii. Zde došlo k posunu u nás všech. Kolegyně začaly úspěšně používat hodnoticí tabulky a propustky, které jsou velkou pomocí žáků pro sebehodnocení.

Veronika: „Dříve moji žáci vůbec neprováděli sebehodnocení. Teď už to dělají.“

15. Žáci si vedou portfolia učení, která se zaměřují na jejich pokrok.

Dokázat pracovat s portfolii učení je podle mě nejvyšším cílem, který mohou žáci ve vlastním učení dosáhnout. Při rozhovoru se svými kolegyněmi jsem zjistila, že mají ohledně portfolií zkrácenou představu. Vysvětlily jsme si, že nejde pouze o desky, do kterých si nahodile vkládají vytištěné tabulky, slovíčka, různé texty nebo gramatická cvičení. A že nedílnou součástí je neustálá práce s dokumenty, které si tam žáci vkládají. Mým velkým úkolem pro příští rok je učit žáky vést svá portfolia. Ráda bych, aby žáci měli pracovní portfolio s vývojem jejich práce a evaluací, podpůrné portfolio nahrazující sešit a případně časem také prezentační portfolio.

Veronika: „Já jsem je zavedla, protože jsem věděla, že budou mít hodně kopií. Ale už jsem je nikdy nekontrolovala. Také jsem s dětmi dělala to, když jsme měli nějaký těžší text. Děti si vyznačily barevně slovíčka, která neznají, napsaly si nad to, co to je. A to si zakládaly do desek. Ale už jsme s tím nikdy dále nepracovali.“

5.2.2 Rychlá reflexe vyučovací hodiny prováděná žákem

Velmi užitečné je občas nechat žáky vyjádřit svůj pohled na konkrétní vyučovací jednotku. Je překvapivé, jak mohou jednotliví žáci mít rozdílný pocit ze stejné hodiny. Nechávám všechny žáky vyplňovat tento dotazník přibližně každý měsíc. Tuto reflexi využívám pouze pro vlastní účely, nijakým způsobem výsledky nezaznamenávám, jde mi pouze o zamýšlení se nad proběhlou vyučovací jednotkou.

Někdy mají žáci potřebu se vyjádřit k jakékoliv proběhlé hodině, proto mají kopii tohoto dotazníku k dispozici stále. Záměrně jsem vynechala kolonku „Jméno“, jelikož se mi osvědčilo, když dotazník vyplňují žáci anonymně.

Ani v tomto případě jsem neexperimentovala a převzala jsem dotazník z knihy Wiliama & Leahyové (2016, s. 213). Samozřejmě deskriptory lze libovolně podle potřeby obměňovat.

Mé pocity z dnešní hodiny

MÉ POCITY Z DNEŠNÍ HODINY							
Datum: _____							
TEMPO	Pomalé	1	2	3	4	5	Rychlé
OBTÍŽNOST	Jednoduchá	1	2	3	4	5	
	Náročná						
MŮJ ZÁJEM	Nízký	1	2	3	4	5	
	Vysoký						
MÉ POROZUMĚNÍ	Nízké	1	2	3	4	5	Vysoké
MÉ UČENÍ	Špatné	1	2	3	4	5	Dobré

5.2.3 Reflektivní dotazník k výuce učitele prováděný žákem

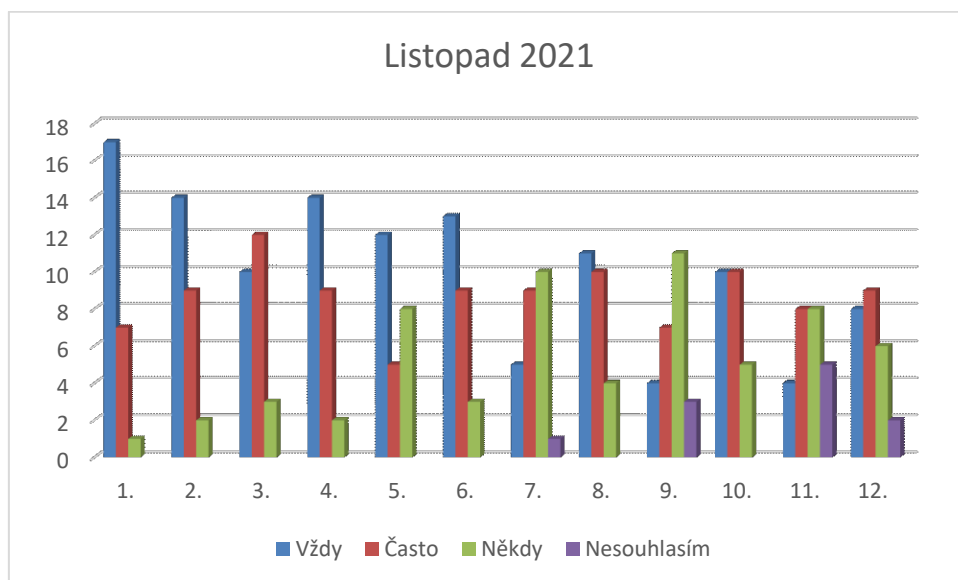
Tento dotazník považuji za zásadní v mém akčním výzkumu, jelikož odráží posun v pohledu žáků na změny ve výuce. Je nezbytné všimnout si toho, jak vidí naši výuku sami žáci, nestačí pouze náš pocit, který je mnohdy odlišný. Proto jsem se rozhodla tyto výsledky blíže analyzovat. Uvádím zde dva dotazníky, z nichž jeden jsem dala žákům 4. ročníku v průběhu měsíce listopadu 2021. Do té doby jsem používala techniky formativního hodnocení víceméně náhodně, bez nějaké pevné vize. Navíc jsem tuto třídu začala učit v září 2021, tak jsem nechtěla dělat průzkum dříve. Druhý dotazník děti vyplňovaly v červnu 2022.

V této době již měly o těchto různých technikách nějaké povědomí, některé z nich si již dokonce přijaly za své.

V této části mé diplomové práce postupně porovnám reakce žáků na jednotlivá tvrzení z doby před zaváděním formativního hodnocení do mé výuky s obdobím, kdy už jisté techniky aktivně používám. Vycházím z jednotlivých bodů zmíněného reflektivního dotazníku. V úvodu prezentuji celkové výsledky, níže komentuji jednotlivé body v dotazníku podrobněji.

Reflektivní dotazník k výuce učitele prováděný žákem – listopad 2021

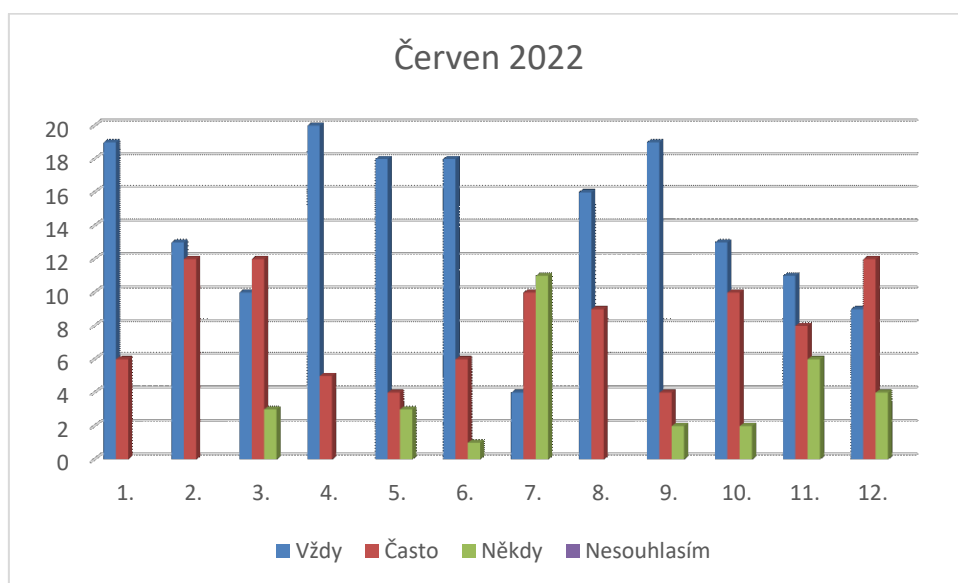
Listopad	Vždy	Často	Někdy	Nesouhlasím
1. V hodinách angličtiny musím být aktivní a hodně pracovat.	17	7	1	
2. Během jedné hodiny se střídají různé činnosti. (např. čtení, práce s textem, povídání, psaní...)	14	9	2	
3. Když se učitel na něco zeptá, počká pár vteřin, než někoho vyvolá.	10	12	3	
4. Učitel vyvolává žáky náhodně, ne jen ty, kteří se hlásí.	14	9	2	
5. Nemusím se bát, že když odpovím špatně, učitel bude nepříjemný.	12	5	8	
6. Než začneme úkol vypracovávat, učitel nám dopředu vysvětlí, co od nás očekává.	13	9	3	
7. Abychom věděli, jak má úkol nakonec správně vypadat, díváme se s učitelem na vzorové práce.	5	9	10	1
8. Pracujeme s ostatními spolužáky ve dvojicích a ve skupinách a snažíme si vzájemně pomáhat.	11	10	4	
9. Učitel si na konci hodiny zjišťuje, jak byla hodina užitečná. (například pomocí propustek).	4	7	11	3
10. Když učitel hodnotí naši práci, řekne nám k tomu, jak se můžeme dále zlepšovat.	10	10	5	
11. Hodnotím práci svých spolužáků podle předem daných bodů.	4	8	8	5
12. Hodnotím svou vlastní práci podle předem daných bodů.	8	9	6	2



Pozn.: Čísla na spodní ose označují čísla otázek v dotazníku.

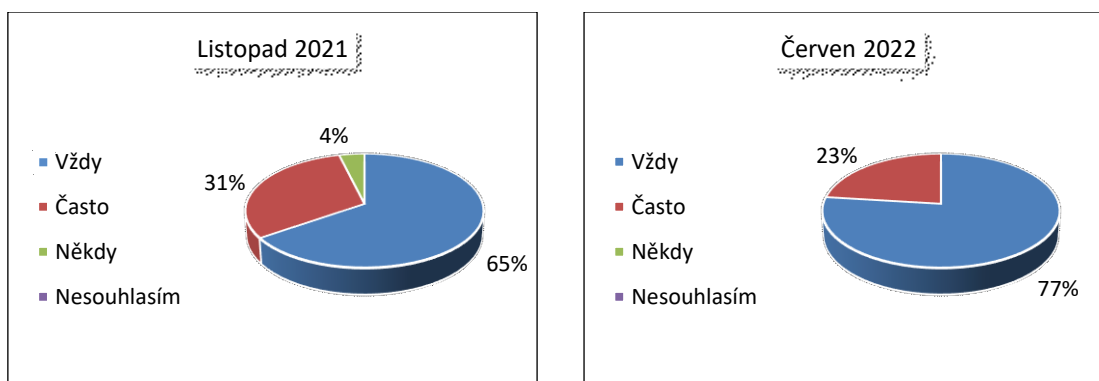
Reflektivní dotazník k výuce učitele prováděný žákem – červen 2022

Červen 2022		Vždy	Často	Někdy	Nesouhlasím
1	V hodinách angličtiny musím být aktivní a hodně pracovat.	19	6		
2	Během jedné hodiny se střídají různé činnosti. (např. čtení, práce s textem, povídání, psaní...)	13	12		
3	Když se učitel na něco zeptá, počká pár vteřin, než někoho vyvolá.	10	12	3	
4	Učitel vyvolává žáky náhodně, ne jen ty, kteří se hlásí.	20	5		
5	Nemusím se bát, že když odpovím špatně, učitel bude nepříjemný.	18	4	3	
6	Než začneme úkol vypracovávat, učitel nám dopředu vysvětlí, co od nás očekává.	18	6	1	
7	Abychom věděli, jak má úkol nakonec správně vypadat, díváme se s učitelem na vzorové práce.	4	10	11	
8	Pracujeme s ostatními spolužáky ve dvojicích a ve skupinách a snažíme si vzájemně pomáhat.	16	9		
9	Učitel si na konci hodiny zjišťuje, jak byla hodina užitečná. (například pomocí propustek).	19	4	2	
10	Když učitel hodnotí naši práci, řekne nám k tomu, jak se můžeme dále zlepšovat.	13	10	2	
11	Hodnotím práci svých spolužáků podle předem daných bodů.	11	8	6	
12	Hodnotím svou vlastní práci podle předem daných bodů.	9	12	4	



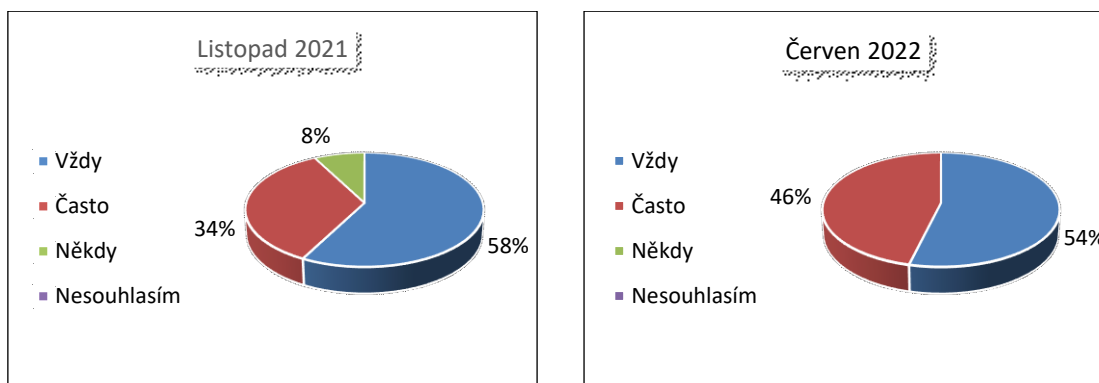
Pozn.: Čísla na spodní ose označují čísla otázek v dotazníku.

1. V hodinách angličtiny musím být aktivní a hodně pracovat.



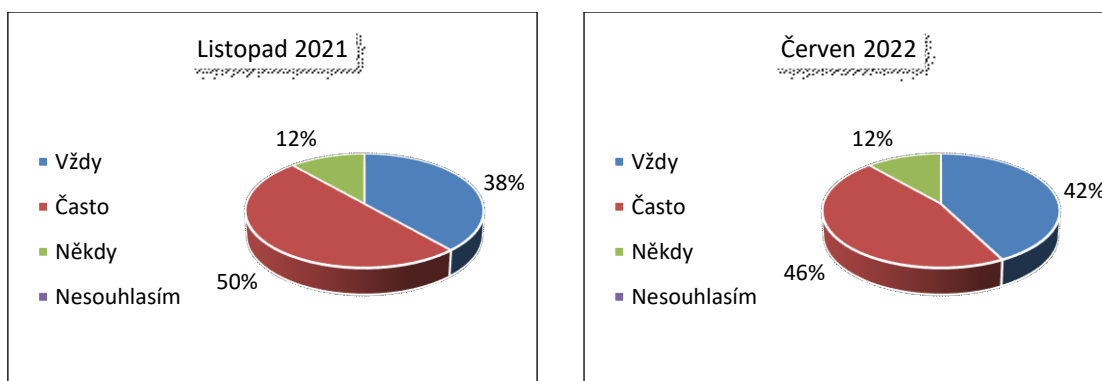
Jak je vidět z grafů, žáci se díky kooperativní výuce o něco více zapojují do hodiny. Změna není moc patrná, především díky metodě TPR (Total Physical Response), kterou při výuce anglického jazyka na naší škole od 1. ročníku používáme, byli žáci při hodinách aktivní i dříve.

2. Během jedné hodiny se střídají různé činnosti. (např. čtení, práce s textem, povídání, psaní...)



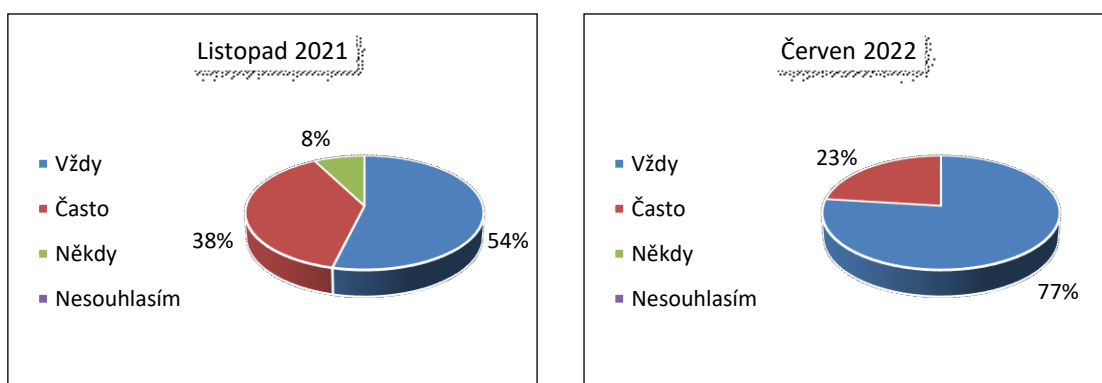
U tohoto bodu bylo zjevné, že jsou žáci již z předchozích ročníků zvyklí střídat různé formy výuky. I učebnice, které při výuce v naší škole používáme, vedou žáky k procvičování všech jazykových dovedností (čtení, psaní, poslech i mluvení).

3. Když se učitel na něco zeptá, počká pár vteřin, než někoho vyvolá.



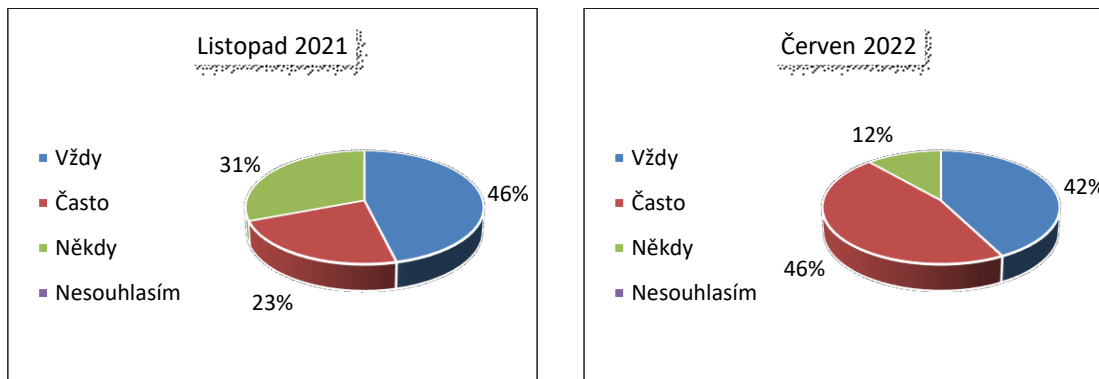
U otázky č. 3 není v druhém dotazníku o moc lepší výsledek. Dokonce si myslím, že je relativně horší, protože když žáci vyplňovali dotazník poprvé, vlastně si tuto skutečnost předtím nikdy neuvědomovali. Je to tedy upozornění především pro mne, abych se na tento problém vědomě zaměřila.

4. Učitel vyvolává žáky náhodně, ne jen ty, kteří se hlásí.



V otázce náhodného výběru žáků probíhalo v prvním dotazníku zkreslení zejména díky tomu, že používám Flippity, které se mi zobrazuje na mém monitoru, a žáci tudíž ani často neví, že jsou vyvoláváni náhodně. Proto došlo k velkému posunu ve výsledku, jelikož jsem jim monitor ukazovala, nebo jsem svou činnost vědomě komentovala. Hlavně jsem si uvědomila, že není důležité, co si o své výuce myslím já, ale jak ji vnímají sami žáci.

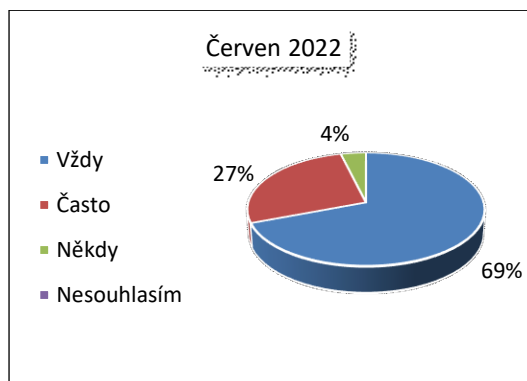
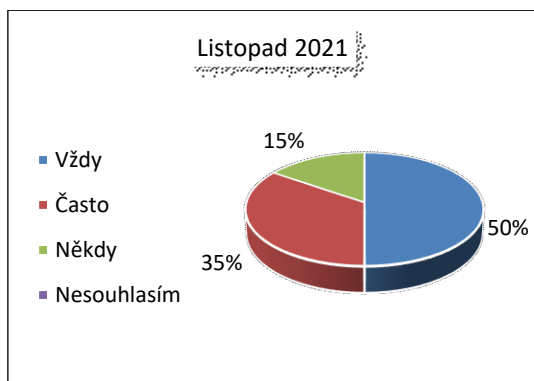
5. Nemusím se bát, že když odpovím špatně, učitel bude nepříjemný.



Tento bod považuji za velmi důležitý, je potřeba si uvědomit, jak nás žáci vnímají a jak se cítí. Souvisí s tím i atmosféra při výuce a potažmo žákův náhled na předmět. Jsem moc ráda za lepší hodnocení v druhém dotazníku. Věřím tomu, že když žáci získávají větší zodpovědnost za své učení, a také větší zájem o předmět, zvyšuje se tím i jejich sebevědomí. Také se díky responzivní výuce žáci postupně učí pracovat s chybou. Pomáhá tomu také kooperativní výuka, kdy mají žáci mnohem více příležitostí své myšlenky konzultovat se spolužáky.

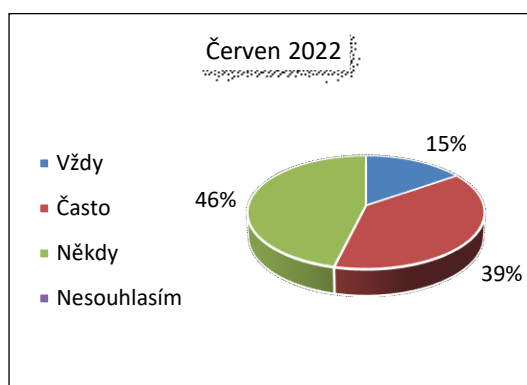
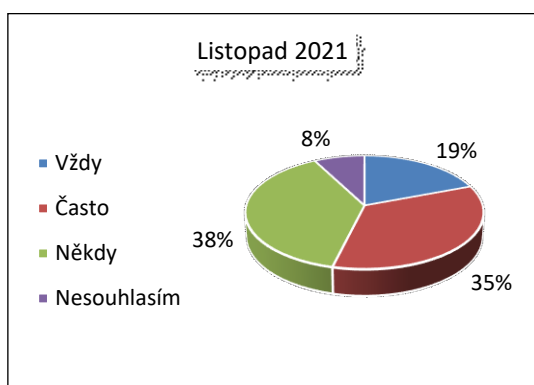
Původně jsem při zadávání dotazníku větu formulovala: „Bojím se, že když odpovím špatně, učitel bude nepříjemný.“ Toto tvrzení jsem musela ještě v průběhu vyplňování pozměnit, někteří žáci byli zmateni. Vypozorovali, že toto je jediná věta, u které by cílem měl být poslední sloupeček („Nesouhlasím“). Všimla jsem si toho, že několik žáků škrtnalo odpověď „Vždy“ a místo toho zaškrtnli sloupeček na opačném pólu. Raději jsem jim větu hned přeformulovala. Bohužel ani nové tvrzení není úplně šťastné, protože žákům může dělat problém, pokud je tvrzení v záporném tvaru.

6. Než začneme úkol vypracovávat, učitel nám dopředu vysvětlí, co od nás očekává.



Z grafu je zřejmé, že se musím ještě více zaměřit na tento problém. Přestože jednoznačně formulované zadání je pro žáky zásadní, někdy tomu nevěnuji dostatečnou pozornost. Často je to kvůli časovému stresu. Určitě se však vyplatí nespíchat a s žáky před začátkem práce vše řádně prodiskutovat a odpovědět na jejich případné dotazy.

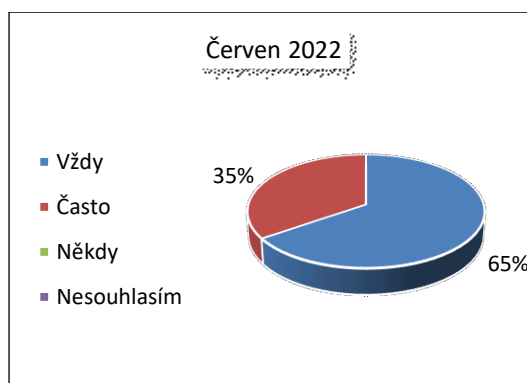
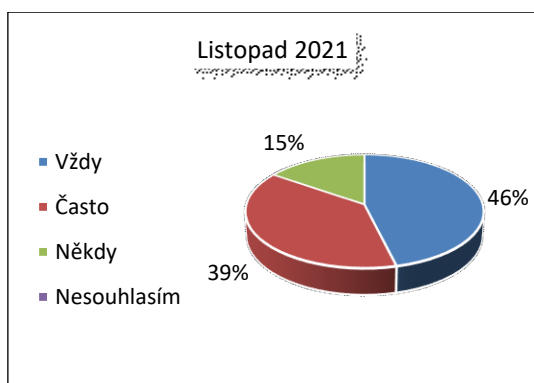
7. Abychom věděli, jak má úkol nakonec správně vypadat, díváme se s učitelem na vzorové práce.



V tomto bodu mám ještě velké rezervy, což vyplývá i z grafu. Ačkoli si uvědomuji důležitost anonymních ukázkových prací, ještě nepracuji systematicky. Příštím krokem bude

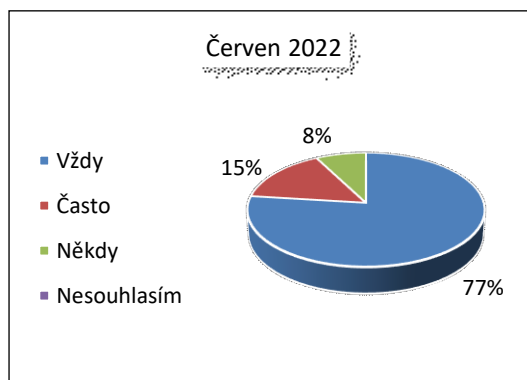
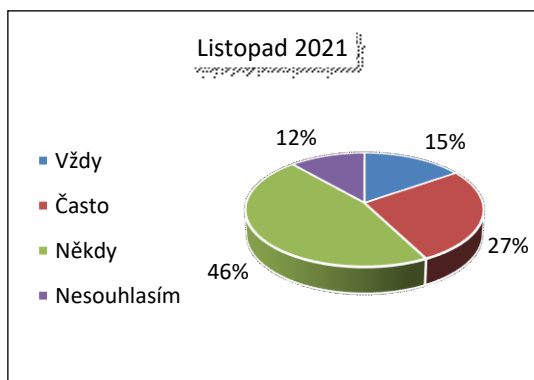
tedy zaměřit se na tuto problematiku. Mým záměrem je si ve spolupráci s ostatními kolegy postupně vytvářet databázi anonymních prací.

8. Pracujeme s ostatními spolužáky ve dvojicích a ve skupinách a snažíme si vzájemně pomáhat.



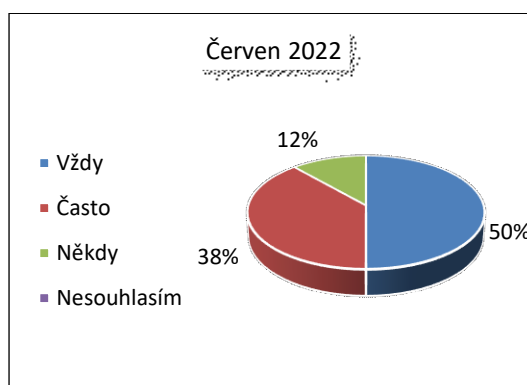
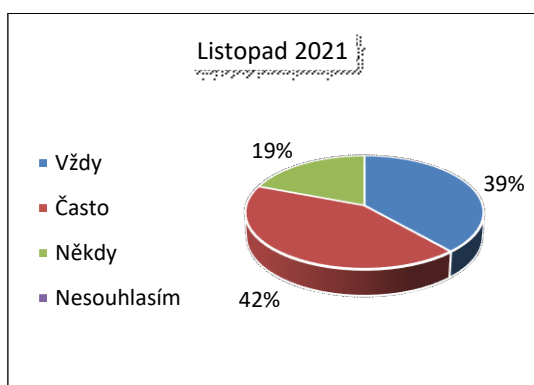
Kooperativní výuku v různých formách využívám velice často. Zde asi ani není cílem, aby 100% žáků odpovědělo "Vždy", jelikož je důležité, aby žáci někdy pracovali i samostatně. Proto mě vlastně překvapuje vysoké číslo v druhém dotazníku.

9. Učitel si na konci hodiny zjišťuje, jak byla hodina užitečná. (například pomocí propustek).



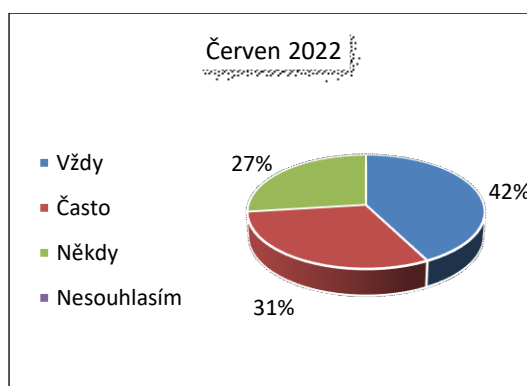
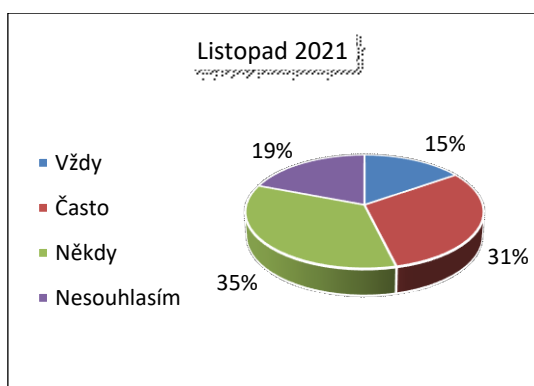
Nyní používám propustky různých forem téměř každou hodinu. Žáci si velmi rychle zvykli na tuto techniku, berou ji úplně automaticky. Dokonce mi říkali, že při vysvětlování a procvičování nové gramatiky, se ji snaží pochopit, aby pak věděli, co napsat na propustku.

10. Když učitel hodnotí naší práci, řekne nám k tomu, jak se můžeme dále zlepšovat.



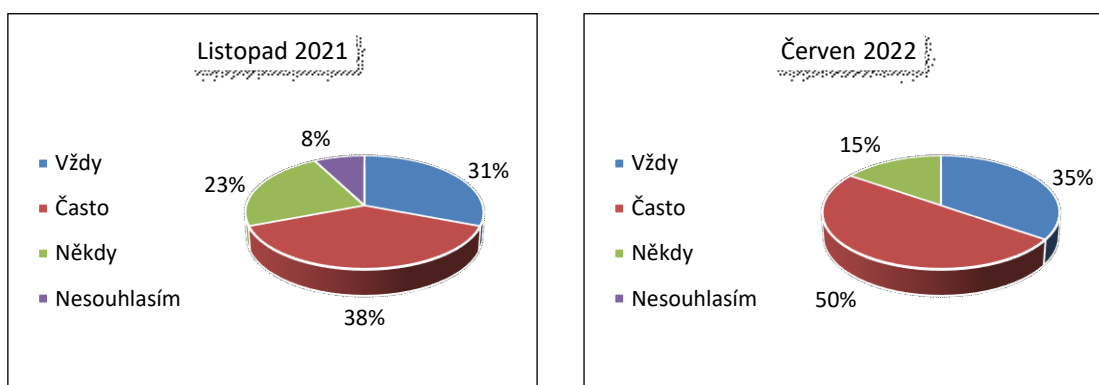
Co se týká tohoto bodu, druhý dotazník vykazuje jisté zlepšení, ale vím, že zde mám před sebou také ještě spoustu práce. V této oblasti zatím pracuji intuitivně, nahodile, bez konceptu. Při hodnocení je opravdu zásadní individualizovat výkon žáka, zohledňovat jeho učební styl, respektovat tempo jeho učení.

11. Hodnotím práci svých spolužáků podle předem daných bodů.



Při vyplňování prvního dotazníku jsem nebyla moc kladně hodnocena, a to především proto, že jsme dříve sice využívali sice vrstevnické hodnocení, ale ne pomocí kritérií. Hodnocení bylo tedy pro děti nečitelné, velkou roli zde hrála osobní sympatie. Žáci se též báli poukazovat na nedostatky spolužákovy práce. V letošním školním roce jsem se zaměřila na kritériální hodnocení, tvořili jsme se žáky sady kritérií společně, zatím především pro hodnocení mluveného a písemného projevu.

12. Hodnotím svou vlastní práci podle předem daných bodů.



Zde mě překvapil výsledek prvního dotazníku, jelikož jsme dříve kritériálnímu sebehodnocení nevěnovali tak velkou pozornost. Myslím si, že žáci tvrzení chápali spíše ve významu: "před odevzdáním si vždy po sobě zkontroluji test". Proto se výsledky obou dotazníků liší méně, než bych očekávala, protože z mého pohledu se práce žáků s kritérii značně posunula. Výsledek druhého dotazníku již zahrnuje povědomí žáků o kritériích.

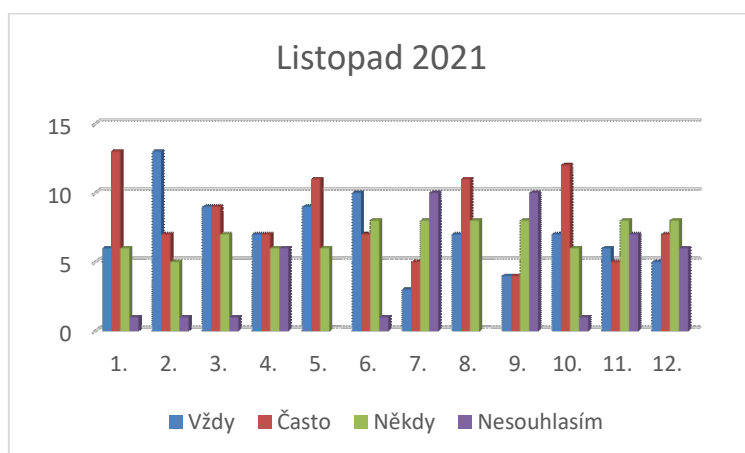
Reflektivní dotazník k výuce učitele prováděný žákem – (5. ročník, 3. ročník)

Ve stejné době (listopad 2021 a červen 2022) vyplňovali dotazník i žáci mých dvou kolegyň účastnících se výzkumu. Tyto výsledky uvádím pouze v přehledných tabulkách a grafech. Vyplývá z nich velmi pozitivní závěr, že žáci pocítují změnu ve výuce. Jsem si vědoma toho, že zavádění formativního hodnocení je běh na dlouhou trať. Proto jednotlivé techniky začínáme používat pozvolna. Žáci je pak snáze přijmou, při přemíře různých technik mohou být žáci zmateni. Změna výuky založené na responzivní výuce může potom být kontraproduktivní.

První tabulky a grafy vycházejí z dotazníků, které vyplňovali žáci **5. ročníku**. K červnu 2022 učí paní učitelka Veronika tuto třídu 2. rokem. Stejně dlouhá je její praxe učitelky anglického jazyka na ZŠ. Dosud učila pouze dospělé studenty v jazykové škole.

Reflektivní dotazník k výuce učitele prováděný žákem 5. ročníku – listopad 2021

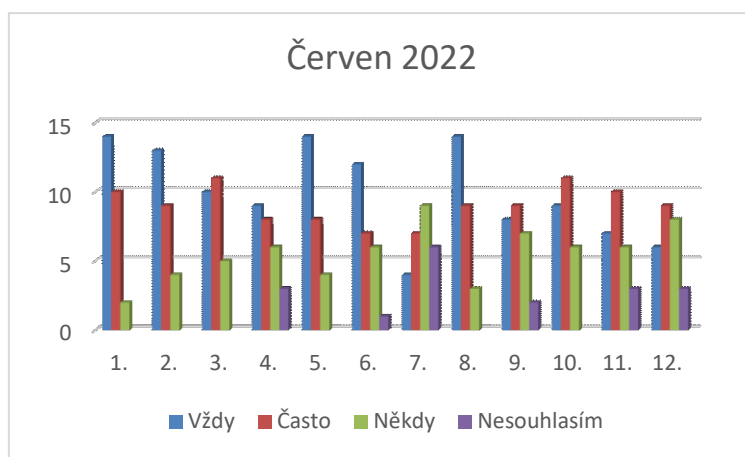
Listopad	Vždy	Často	Někdy	Nesouhlasím
1. V hodinách angličtiny musím být aktivní a hodně pracovat.	6	13	6	1
2. Během jedné hodiny se střídají různé činnosti. (např. čtení, práce s textem, povídání, psaní...)	13	7	5	1
3. Když se učitel na něco zeptá, počká pár vteřin, než někoho vyvolá.	9	9	7	1
4. Učitel vyvolává žáky náhodně, ne jen ty, kteří se hlásí.	7	7	6	6
5. Nenasím se bát, že když odpovím špatně, učitel bude nepříjemný.	9	11	6	
6. Než začneme úkol vypracovávat, učitel nám dopředu vysvětlí, co od nás očekává.	10	7	8	1
7. Abychom věděli, jak má úkol nakonec správně vypadat, díváme se s učitelem na vzorové práce.	3	5	8	10
8. Pracujeme s ostatními spolužáky ve dvojicích a ve skupinách a snažíme si vzájemně pomáhat.	7	11	8	
9. Učitel si na konci hodiny zjišťuje, jak byla hodina užitečná. (například pomocí propustek).	4	4	8	10
10. Když učitel hodnotí naši práci, řekne nám k tomu, jak se můžeme dále zlepšovat.	7	12	6	1
11. Hodnotím práci svých spolužáků podle předem daných bodů.	6	5	8	7
12. Hodnotím svou vlastní práci podle předem daných bodů.	5	7	8	6



Pozn.: Čísla na spodní ose označují čísla otázek v dotazníku.

Reflexivní dotazník k výuce učitele prováděný žákem 5. ročníku – červen 2022

Červen	Vždy	Často	Někdy	Nesouhlasím
1. V hodinách angličtiny musím být aktivní a hodně pracovat.	14	10	2	
2. Během jedné hodiny se střídají různé činnosti. (např. čtení, práce s textem, povídání, psaní...)	13	9	4	
3. Když se učitel na něco zeptá, počká pár vteřin, než někoho vyvolá.	10	11	5	
4. Učitel vyvolává žáky náhodně, ne jen ty, kteří se hlásí.	9	8	6	3
5. Nemusím se bát, že když odpovím špatně, učitel bude nepříjemný.	14	8	4	
6. Než začneme úkol vypracovávat, učitel nám dopředu vysvětlí, co od nás očekává.	12	7	6	1
7. Abychom věděli, jak má úkol nakonec správně vypadat, díváme se s učitelem na vzorové práce.	4	7	9	6
8. Pracujeme s ostatními spolužáky ve dvojicích a ve skupinách a snažíme si vzájemně pomáhat.	14	9	3	
9. Učitel si na konci hodiny zjišťuje, jak byla hodina užitečná. (například pomocí propustek)	8	9	7	2
10. Když učitel hodnotí naši práci, řekne nám k tomu, jak se můžeme dále zlepšovat.	9	11	6	
11. Hodnotím práci svých spolužáků podle předem daných bodů.	7	10	6	3
12. Hodnotím svou vlastní práci podle předem daných bodů.	6	9	8	3

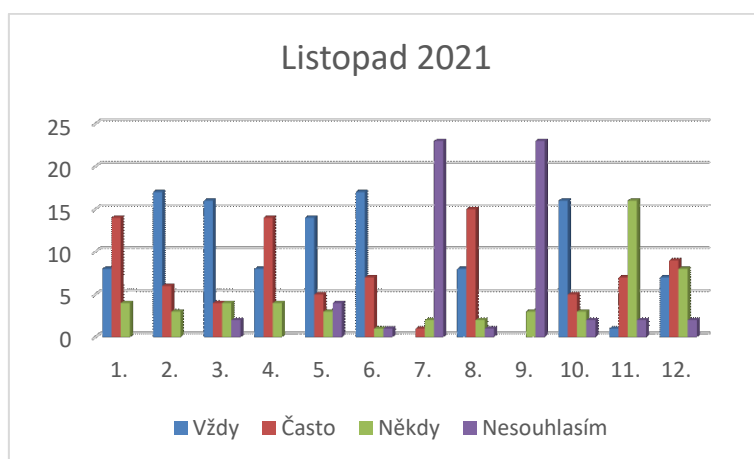


Pozn.: Čísla na spodní ose označují čísla otázek v dotazníku.

Další tabulky a grafy vycházejí z dotazníků, které vyplňovali žáci **3. ročníku**. Jejich paní učitelka Martina je učí anglický jazyk od 1. ročníku. Celková délka její praxe k červnu 2022 je 6 let. Kromě anglického jazyka učí také český jazyk.

Reflexivní dotazník k výuce učitele prováděný žákem 3. ročníku – listopad 2021

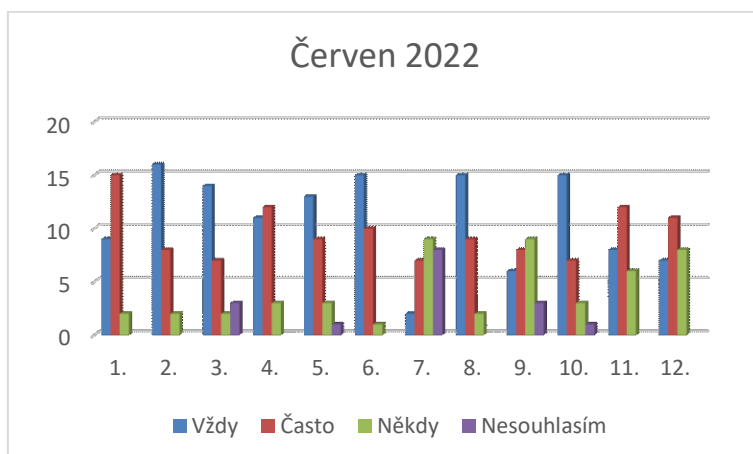
Listopad	Vždy	Často	Někdy	Nesouhlasím
1. V hodinách angličtiny musím být aktivní a hodně pracovat.	8	14	4	
2. Během jedné hodiny se střídají různé činnosti. (např. čtení, práce s textem, povídání, psaní...)	17	6	3	
3. Když se učitel na něco zeptá, počká pár vteřin, než někoho vyvolá.	16	4	4	2
4. Učitel vyvolává žáky náhodně, ne jen ty, kteří se hlásí.	8	14	4	
5. Nemusím se bát, že když odpovím špatně, učitel bude nepřítel.	14	5	3	4
6. Než začneme úkol vypracovávat, učitel nám dopředu vysvětlí, co od nás očekává.	17	7	1	1
7. Abychom věděli, jak má úkol nakonec správně vypadat, díváme se s učitelem na vzorové práce.		1	2	23
8. Pracujeme s ostatními spolužáky ve dvojicích a ve skupinách a snažíme si vzájemně pomáhat.	8	15	2	1
9. Učitel si na konci hodiny zjišťuje, jak byla hodina užitečná. (například pomocí propustek).			3	23
10. Když učitel hodnotí naši práci, řekne nám k tomu, jak se můžeme dále zlepšovat.	16	5	3	2
11. Hodnotím práci svých spolužáků podle předem daných bodů.	1	7	16	2
12. Hodnotím svou vlastní práci podle předem daných bodů.	7	9	8	2



Pozn.: Čísla na spodní ose označují čísla otázek v dotazníku.

Reflexivní dotazník k výuce učitele prováděný žákem 3. ročníku – červen 2022

Červen	Vždy	Často	Někdy	Nesouhlasím
1. V hodinách angličtiny musím být aktivní a hodně pracovat.	9	15	2	
2. Během jedné hodiny se střídají různé činnosti. (např. čtení, práce s textem, povídání, psaní...)	16	8	2	
3. Když se učitel na něco zeptá, počká pár vteřin, než někoho vyvolá.	14	7	2	3
4. Učitel vyvolává žáky náhodně, ne jen ty, kteří se hlásí.	11	12	3	
5. Nemusím se bát, že když odpovím špatně, učitel bude nepřítel.	13	9	3	1
6. Než začneme úkol vypracovávat, učitel nám dopředu vysvětlí, co od nás očekává.	15	10	1	
7. Abychom věděli, jak má úkol nakonec správně vypadat, díváme se s učitelem na vzorové práce.	2	7	9	8
8. Pracujeme s ostatními spolužáky ve dvojicích a ve skupinách a snažíme si vzájemně pomáhat.	15	9	2	
9. Učitel si na konci hodiny zjišťuje, jak byla hodina užitečná. (například pomocí propustek).	6	8	9	3
10. Když učitel hodnotí naši práci, řekne nám k tomu, jak se můžeme dále zlepšovat.	15	7	3	1
11. Hodnotím práci svých spolužáků podle předem daných bodů.	8	12	6	
12. Hodnotím svou vlastní práci podle předem daných bodů.	7	11	8	



Pozn.: Čísla na spodní ose označují čísla otázek v dotazníku.

5.2.4 Žák pozorovatel učitele

Tato myšlenka se může někomu zdát kontroverzní z pohledu podryvání autority učitele. Pokud však proběhne řádná příprava hodnotících žáků, může být jejich pohled pro učitele velmi přínosný. Vybraní žáci musí tento úkol brát vážně, aby mohla být nastavena důvěra mezi nimi a učitelem. V rámci přípravy na pozorování se žáci naučí analyzovat hodinu podle předem daných kritérií a následně zkusí podat konstruktivní zpětnou vazbu. Tato aktivita přináší i další vedlejší efekty v dynamice třídy. Jedním z nich je žákovo vědomí, že učitel chce slyšet jejich názor. Dalším důležitým prvkem je, že se tito žáci podívají na povolání učitele z druhé strany a mnohem více si uvědomí, jak obtížná pro učitele může jeho práce být. Často pak přirozeně upraví své chování a svůj přístup k učení.

Závěr

Tématem mé diplomové práce bylo Zavádění formativního hodnocení do výuky AJ na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem tedy bylo implementovat techniky formativního hodnocení do výuky na naší základní škole. Předpokladem k uvádění responzivní výuky do praxe v rámci našeho týmu učitelů anglického jazyka, je otevřenost mých kolegyně a jejich ochota učit se nové věci a změnit způsob své výuky.

Po prostudování a rešerši odborné literatury jsem se v teoretické části stručně zabývala nejprve typologií hodnocení, abych ukotvila pojem formativní hodnocení do problematiky této části vzdělávacího procesu. Další část je věnována osvojování si cizího jazyka z pohledu vývojových zvláštností žáků na prvním stupni základních škol. Zabývám se zde především kognitivním, sociálním a emočním a fyzickým vývojem dětí tohoto věku. V této diplomové práci se prioritně věnuji formativnímu hodnocení, proto je celá třetí kapitola teoretické části tomuto tématu věnována. Po vysvětlení pojmu formativní hodnocení a responzivní výuka popisují důležitost tohoto druhu hodnocení ve školní praxi. Další podkapitola popisuje jednotlivé klíčové strategie formativního hodnocení a jejich ukotvení ve výuce.

Na toto téma plynule navazuje empirická část, která je rozdělena na dvě části. První část obsahuje soubor technik, které jsme s kolegyněmi vyzkoušely v rámci zavádění jednotlivých strategií formativního hodnocení do výuky anglického jazyka na naší škole. Přidala jsem k nim komentáře a zkušenosti z praxe a k některým z nich tabulky, obrázky nebo příklady. Výčet není úplný, využívaly jsme i jiné techniky a jejich různé variace. Je to nekonečný proces, škála technik a jejich variant se díky entuziasmu jednotlivých členek našeho týmu stále rozšiřuje. Tyto poznámky tvoří základ naší databáze, kterou jsme si s kolegyněmi začaly tvořit. Každá z nás postupně přidává popis dalších technik, které s dětmi při výuce vyzkoušela. Součástí je i okopírovaný příklad, vzorová tabulka nebo obrázek. Také ke každé píšeme komentáře, co se v rámci dané techniky osvědčilo, a na co bychom si měly příště dát pozor. Tuto databázi budeme i nadále rozšiřovat o další vyzkoušené příklady z praxe.

V druhé části jsem se snažila vhodným způsobem namotivovat mé kolegyně k zamyšlení se nad jejich současným stylem vyučování. V naší škole učí anglický jazyk 3

učitelky, které se všechny účastnily výzkumu. Dále na naší škole působí na částečný úvazek ještě rodilý mluvčí z USA, který také projevil zájem seznámit se blíže s responzivní výukou. Vzhledem jeho velmi malému úvazku, nebylo letos možné ho zapojit do výzkumu. Zatím má pouze mlhavou představu, jaké změny přináší formativní hodnocení do výuky, žádnou techniku s žáky cíleně nepraktikoval. Příští školní rok však plánuje účastnit se našich pravidelných schůzek a konzultovat s námi proces zavádění formativního hodnocení i do jeho výuky.

Na začátku výzkumu jsem seznámila mé kolegyně s pojmy responzivní výuka a formativní hodnocení. Hlavním cílem bylo zajistit postupné zavádění prvků formativního hodnocení do výuky anglického jazyka na naší škole. Výzkum probíhal od září 2021 do června 2022 ve 3., 4. a 5. ročníku. Hned na počátku října 2021 jsme vyplnily sebereflektivní dotazník, v němž jsem zmínila body, kterým jsem se následující rok chtěla věnovat ve zvýšené míře. V této fázi ani jedna z mých kolegyně neměla o formativním hodnocení téměř žádné informace. Při mé další práci jsem vycházela ze vstupních dovedností jednotlivých učitelek, data jsem sbírala v reálném prostředí pomocí tohoto dotazníku, rozhovorů a pozorování. Pro porovnání jsme pak stejný dotazník vyplnily také v červnu 2022, v době kdy už obě mé kolegyně měly celkem jasnou představu, co formativní hodnocení znamená. Výsledky druhého dotazníku odráží současný stav průběhu výuky angličtiny na naší škole a zároveň odpověď na otázku, kterou jsem si kladla v úvodu k empirické části této diplomové práce. Vyplývá z nich velké zlepšení v určitých oblastech, stejně tak ale upozorňují na další úkoly, které nás ještě v tomto procesu čekají. Také je z výsledků dotazníku zřejmé, že všechny učitelky používají ve své výuce techniky formativního v mnohem větší míře a především systematicky a cíleně.

Velmi důležitým prvkem celého procesu byla má neustálá podpora mých kolegyně při zavádění reflektivní výuky do praxe. Inspirovala jsem se radami Wiliama (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 21) týkajících se vzdělávacích komunit učitelů. Na začátku jsem vycházela z výsledků úvodního dotazníku, který jsme všechny vyplnily v říjnu 2021. Nejprve jsme společně prodiskutovaly jednotlivé body. Každý měsíc se konaly pravidelné schůzky našeho týmu, kde jsme se postupně zaměřovaly na jednotlivé body tohoto dotazníku. Dále jsem si na těchto schůzkách předávaly zkušenosti a reflektovaly proběhlé

aktivity. Pak jsem chvíli promluvila o dalších poznatcích o formativním hodnocení. Kolegyně doplnily, co ony nového zjistily. Doporučily jsme si literaturu, webináře nebo články na vzdělávacích platformách. Nebo jsme je pouze stručně převyprávěly. Nakonec jsme si zadaly cíl na příští měsíc, na jaké techniky bychom se chtěly každá z nás v následujícím období zaměřit. Toto setkání vždy probíhalo v přátelské atmosféře, ale zvykly jsme si věnovat se plně tématu a efektivně využít daný čas. V těchto setkáních chceme i nadále pokračovat. Kromě pravidelných schůzek jsme samozřejmě velmi intenzivně spolupracovaly v každodenním styku, sdílely materiály a řešily případné problémy.

Dalším důležitým dotazníkem, z kterého jsem také vycházely při tvorbě našich cílů, byl reflektivní dotazník k výuce učitele prováděný žáky. Opět jsme použily stejný dotazník dvakrát. Tentokrát v listopadu 2021 a v červnu 2022. V době vyplňování druhého dotazníku už žáci intenzivně pociťovali změny probíhající ve výuce anglického jazyka. Výsledky tohoto dotazníku naznačují odpověď na mou druhou otázku zmíněnou v úvodu k empirické části. Šlo o to, jak tento styl výuky ovlivňuje žáky a jejich postoj k předmětu. Výsledky ukazují zvýšený zájem žáků o předmět a především jejich aktivní účast při výuce. Díky tomu, že jsem jim dala možnost o mojí výuce přemýšlet a kriticky ji hodnotit, změnil se tím postoj žáků i k jejich vlastnímu učení. Bylo to poprvé, kdy jsme podobný dotazník žákům předložily. Byl přínosný pro obě strany, jak pro žáky, tak pro učitelky. Žáci byli nadšeni, že chceme znát jejich názor na výuku, dosud neměli možnost se vyjádřit v výuce tímto způsobem. A pro učitele takový průzkum pomůže pohlédnout na svou výuku pohledem žáka. Jak již jsem zmínila, žáci často vidí naši výuku úplně odlišným způsobem než my učitelé. V budoucnu chci určitě tento druh dotazníku pravidelně používat a dávat tak žákům prostor vyjádřit se k výuce.

Žáci velmi kladně hodnotí průběžné hodnocení, které se jim dostává od učitele i od spolužáka. Pomocí této zpětné vazby mohou neustále upravovat své práce, které jsou právě v procesu. A díky tomu jim vše jim dává větší smysl. I když byla v naší škole i dříve příjemná atmosféra, díky změnám ve výuce došlo k vylepšení vztahů všech žáků a učitelů. Díky tomu, že se žáci učí poskytovat zpětnou vazbu svým vrstevníkům citlivým způsobem, vylepšily se i jejich komunikativní kompetence. Všichni žáci nyní pociťují vzájemnou podporu i podporu

vyučujících. Méně se obávají své případné chyby, protože mnohem častěji pracují s chybou svou i svého spolužáka.

Jelikož každá z nás učí zároveň na 1. i 2. stupni, tuto změnu ve výuce pocítili i žáci druhého stupně, kde jsme také téměř všechny uvedené techniky vyzkoušely. Ačkoli se tedy výzkum týkal pouze žáků na 1. stupni, dokázaly jsme snadno aplikovat nově naučené i na starší žáky. I u nich jsem vyzorovala vyšší aktivitu v hodinách a větší zájem o předmět. A myslím, že především díky kooperativnímu učení také zvýšenou zodpovědnost za své vlastní učení. Je zajímavé, že začít používat vrstevnické hodnocení nebo sebehodnocení bylo snazší pro žáky mladšího školního věku než pro žáky na druhém stupni. Toto zjištění nás motivuje pro další práci s dětmi, ukazuje nám důležitost systematického vrstevnického hodnocení a sebehodnocení již od prvního stupně.

Stále je před námi velký kus práce, ale přátelské a inspirativní klima našeho týmu nám tuto cestu usnadňuje. Jak jsem již zmínila výše, o sebevzdělávání v této oblasti projevila zájem i náš kolega – rodilý mluvčí, který na naší škole působí na částečný úvazek. Úspěchu v naší činnosti můžeme dosáhnout mnohem snáze, pokud máme společný cíl.

Seznam použitých informačních zdrojů

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2020. 978-80-87601-47-1. [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

BLACK, Paul a J., WILIAM, Dylan. *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability [online]. 2009, 21(1), 5 – 31. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment

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

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

STARÁ, Jana. *Plánování výuky: úvod do plánování výuky : práce se vzdělávacími cíli : distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-418-1.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

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

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

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

DODGE, Judith. *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*. New York: Scholastic, 2009.

WILIAM, Dylan a LEAHY Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABORatoř, 2016. ISBN 978-80-906082-7-6.

Tabulky k této publikaci jsou k dispozici on-line: <https://www.edukacnilaborator.cz/wp-content/uploads/2020/08/Zavadeni-formativniho-hodnoceni-tabulky-obrazky-a-doprovodne-materialy.pdf>

Řada učebnic Our World: <https://eltngl.com/sites/ourworld/home>

McKAY, Penny. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge University Press, 2005. [online] dostupné z: <https://www-cambridge-org.ezproxy.is.cuni.cz/core/books/assessing-young-language-learners/F0C0AD216CD048D995A0A76B0BE75ABD>

HENDRICK, Carl a MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Druhé, revidované vydání. Přeložila Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7476-8.

BLACK, Paul and WILIAM, Dylan. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London GL Assessment

PASCH, Marvin a kol. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2.

PUCKETT, Margaret B. and BLACK, Janet. K. (2000) *Authentic Assessment of the Young Child*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall in McKay (2005)

BIALYSTOK, Ellen. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press. In McKAY, Penny. (2005). *Assessing Young Language Learners*

SPRATT, Mary. *The TKT course: teaching knowledge test*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. ISBN 0521609925.

LEAHY, Siobhán, LYON, Christine, THOMPSON, Marnie, WILIAM, Dylan. *Classroom assessment: Minute by Minute, Day by Day*. Educational Leadership, 63 (3), 18-24, 2005.

– [online] dostupné z:

https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC101M/media/FA_M03_Reading_02_Classroom-Assessment.pdf

BRYCHOVÁ, Alice, JANÍKOVÁ, Věra, SLADKOVSKÁ, Kamila. *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha a Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Plzeň (2012)

Evropské jazykové portfolio (2014). Aplikace EJP. [online] Dostupné z: <https://ejp.rvp.cz/>

The Classroom Experiment. BBC. Dostupné z:

<https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/the-classroom-experiment-video>

FISHER, R. (2011). Učíme děti myslet a učit se. Portál Praha

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.