

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv formativního hodnocení na rozvoj komunikativní kompetence
v hodinách německého jazyka

The impact of formative assessment on the development of communicative
competence in German language lessons

Bc. Barbora Martinčíková

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

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

Studijní obor: N NJ 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Vliv formativního hodnocení na rozvoj komunikativní kompetence v hodinách německého jazyka* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14.4. 2025

Ráda bych vyjádřila upřímné poděkování panu Mgr. et Mgr. Tomášovi Botlíku Nucovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podnětné připomínky, které mi byly neocenitelnou oporou při psaní této diplomové práce. Velmi si vážím jeho času, trpělivosti a ochoty sdílet své znalosti. Dále děkuji všem respondentům, kteří byli ochotni se do výzkumu zapojit, za jejich otevřenost a cenný přínos, bez něhož by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Vliv formativního hodnocení na rozvoj komunikativní kompetence v hodinách německého jazyka* nejprve představuje problematiku školního hodnocení, jeho typy a funkce, a následně se zaměřuje na vymezení formativního hodnocení a analýzu jeho klíčových strategií, včetně využití digitálních nástrojů k podpoře efektivní výuky. U popisovaných strategií je kladen důraz na jejich praktické využití v hodinách německého jazyka. Empirická část práce se soustředí na aplikaci formativního hodnocení ve výuce německého jazyka na střední odborné škole. Prostřednictvím případové studie zkoumá možnosti jeho implementace do praxe a konkrétní metody sloužící k monitorování pokroku žáků. Analýza výsledků vychází z pozorování výuky, rozhovorů se žáky a hodnocení jejich výkonů, například prostřednictvím psaní čtyř vět, práce s propustkami a závěrečného testu. Závěry práce ukazují, že formativní hodnocení významně přispívá k rozvoji komunikativní kompetence žáků. Ověřené metody a strategie, které se v praxi osvědčily, představují nejcennější přínos této práce a mohou inspirovat další učitele při jejich pedagogické činnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

formativní hodnocení, německý jazyk, střední odborná škola, metody formativního hodnocení, digitální nástroje

ABSTRACT

The diploma thesis *The impact of formative assessment on the development of communicative competence in German language lessons* first introduces the issue of school assessment, its types and functions, and then focuses on the definition of formative assessment and the analysis of its key strategies, including the use of digital tools to support effective teaching. For the strategies described, the focus is on their practical application in German language lessons. The empirical part of the thesis focuses on the application of formative assessment in German language teaching at a vocational secondary school. Through a case study, it explores the possibilities of its implementation in practice and the specific methods used to monitor pupils' progress. The analysis of the results is based on lesson observations, interviews with pupils and assessment of their performance, for example through writing four sentences, exit tickets and a final test. The conclusions of the paper show that formative assessment contributes significantly to the development of pupils' communicative competence. The methods and strategies that have been proven to work in practice represent the most valuable contribution of this work and can inspire other teachers in their teaching activities.

KEYWORDS

formative assessment, German language, secondary vocational school, formative assessment methods, digital tools

ABSTRACT

Die Diplomarbeit *Der Einfluss der formativen Beurteilung auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Deutschunterricht* beschäftigt sich zunächst mit dem Thema der schulischen Beurteilung, ihren Arten und Funktionen, und konzentriert sich dann auf die Definition der formativen Beurteilung und die Analyse ihrer Schlüsselstrategien, einschließlich der Verwendung digitaler Werkzeuge zur Unterstützung eines effektiven Unterrichts. Bei den beschriebenen Strategien liegt der Schwerpunkt auf deren praktischer Anwendung im Deutschunterricht. Der empirische Teil der Arbeit befasst sich mit der Anwendung der formativen Beurteilung im Deutschunterricht an einer Fachmittelschule. Die Analyse der Ergebnisse basiert auf Unterrichtsbeobachtungen, Interviews mit Schülern und der Bewertung ihrer Leistungen, zum Beispiel durch das Schreiben von vier Sätzen, Exit-Tickets und einen Abschlusstest. Die Schlussfolgerungen der Arbeit zeigen, dass die formative Beurteilung wesentlich zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schüler beiträgt. Die Methoden und Strategien, die sich in der Praxis bewährt haben, stellen den wertvollsten Beitrag dieser Arbeit dar und können andere Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtstätigkeit inspirieren.

SCHLÜSSELWÖRTER

Formative Beurteilung, deutsche Sprache, Fachmittelschule, formative, Beurteilungsmethoden, digitale Werkzeuge

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část	11
1 Školní hodnocení	11
1.1 Typy školního hodnocení	11
1.2 Funkce hodnocení	13
1.3 Hodnocení ve výuce cizích jazyků	17
1.4 Sumativní vs. formativní hodnocení	19
2 Formativní hodnocení	25
3 Klíčové strategie formativního hodnocení.....	30
3.1 Třídní klima	31
3.2 Cíle učení a kritéria úspěchu.....	32
3.3 Třídní diskuse a důkazy o učení.....	34
3.4 Zpětná vazba	37
3.5 Vzájemné hodnocení.....	41
3.6 Sebehodnocení	43
3.6.1 Techniky sebehodnocení žáků	46
4 Digitální nástroje.....	51
4.1 Kolaborativní nástěnky	52
Empirická část.....	54
5 Zavádění formativního hodnocení do praxe	54
5.1 Metodologie výzkumu	54
5.2 Stanovení cílů	55
5.3 Výzkumné otázky	56
5.4 Popis výzkumného vzorku.....	56
5.5 Etika výzkumu	57
6 Průběh vyučovacích hodin.....	57
6.1 Hodiny 17. 10. (9:55 – 10:40; 10:50 - 11:35).....	57
6.2 Hodiny 24. 10. (9:55 – 10:40; 10:50 - 11:35).....	58
6.3 Hodina 25. 10. (8:55 – 9:40).....	62
6.4 Hodina 5. 11. (11:50 – 12:35).....	64
6.5 Hodina 7.11. (9:55 – 11:35).....	67
6.6 Hodiny 14. 11. (9:55 – 10:40; 10:50 - 11:35)	74

7 Analýza a interpretace dat.....	76
7.1 Rozhovory.....	76
7.2.1 Rozhovory – 17. 10.....	77
7.2.2 Rozhovory – 14. 11.....	82
7.6 Pozorování z hodin	87
7.6.1 Role-play.....	87
7.7 Zaznamenané výkony žáků.....	89
7.7.1 Psaní čtyř vět – 25. 10.....	89
7.7.2 Psaní čtyř vět – 7. 11.....	93
7.7.3 Propustky	99
7.7.4 Závěrečný test.....	102
8 Celkové shrnutí výsledků výzkumu.....	108
8.1 Odpovědi na výzkumné cíle a otázky	110
9 Diskuse a doporučení do praxe	114
Závěr	116
Resumé.....	118
Seznam použitých informačních zdrojů	122
Seznam použitých internetových zdrojů.....	126
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	128
Seznam příloh	129

Úvod

Formativní hodnocení představuje klíčový prvek moderního vzdělávání, neboť se zaměřuje na podporu a rozvoj žáků během jejich učení, na rozdíl od sumativního hodnocení, které se soustředí pouze na finální výsledky dosažené žákem (Starý et al., 2008).

V současné pedagogické praxi se formativní hodnocení stále více prosazuje jako metoda, která podporuje aktivní zapojení žáků do učení a poskytuje jim průběžnou zpětnou vazbu. Učitel by měl sbírat data o pokroku žáků a zároveň jim poskytovat potřebnou podporu (Wiliam a Leahyová, 2020), což bylo zohledněno také při sběru dat v rámci tohoto výzkumu.

Cílem této práce je prozkoumat koncept formativního hodnocení, jeho klíčové strategie a metody implementace ve vyučování, a to s důrazem na jeho aplikaci v oblasti výuky německého jazyka. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část představí rámec, který se soustředí na definici školního hodnocení, jeho funkce a hodnocení ve výuce cizích jazyků. Hlavním tématem práce je formativní hodnocení, které bude zkoumáno podrobněji. Popis tedy bude zahrnovat klíčové strategie, principy, metody a přínosy formativního hodnocení v oblasti vzdělávání.

Pozornost bude věnována i významu zpětné vazby a spolupráce mezi učitelem a žáky, což je nezbytné pro efektivní využití formativního hodnocení. Podle Starého a Laufkové (2016) a Fryče et al. (2020) je klíčovým prvkem formativního hodnocení poskytování informací o aktuální úrovni znalostí či dovedností žáka, které mu pomáhají uvědomit si vlastní pokroky a stanovit potřebné kroky ke zlepšení výkonu a dosažení očekávaných cílů.

Tento princip je zásadní i pro výzkum v empirické části práce, kde bylo třeba v první řadě zjistit aktuální úroveň jazykových dovedností žáků, aby bylo možné reflektovat jejich pokrok a cíleně pracovat na zlepšení komunikace v německém jazyce. Výzkum se následně zaměřuje na to, jak formativní hodnocení ovlivňuje komunikační kompetenci žáků německého jazyka na vybrané střední odborné škole. Sleduje, zda pravidelná zpětná vazba, vrstevnické hodnocení a cílené sebehodnocení přispívají ke zlepšení schopnosti žáků vyjadřovat se v němčině.

Výzkum se zaměří na témata jako sport, rodina a podřadicí a souřadicí spojky, která jsou běžně využívána v každodenní komunikaci. Tato témata umožňují sledovat nejen rozvoj slovní zásoby a gramatiky, ale také plynulost a přesnost jazykového projevu.

Hlavním cílem výzkumu empirické části je zjistit, do jaké míry může formativní hodnocení přispět k rozvoji mluveného projevu žáků. Práce se tedy zaměřuje na konkrétní formy formativního hodnocení, jako je okamžitá zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, důkazy o učení, propustky, hromadné hlasovací systémy (například ABCD karty) a další. Dále si tato práce dává za cíl zjistit, do jaké míry je možné formativní hodnocení přirozeně začlenit do běžné výuky německého jazyka, jaké přináší výhody, a s jakými případnými překážkami se učitel může setkat při jeho aplikaci.

Hlavní výzkumné otázky se zaměřují na to, jaké typy aktivit nejvíce podporují komunikaci u žáků, jak mohou různé formy důkazů o učení pomoci učiteli sledovat pokrok žáků a podpořit jejich rozvoj v průběhu výuky, a který gramatický jev činí žákům největší potíže.

Na základě těchto zjištění budou navrženy konkrétní doporučení a strategie pro pedagogy, jak efektivně začlenit formativní hodnocení do výuky s cílem podpořit aktivní zapojení žáků a zlepšit kvalitu výukového procesu.

Teoretická část

1 Školní hodnocení

Jak se školní hodnocení liší od způsobu posuzování výkonu v jiných oborech, jako je věda, technika, management či jiné oblasti? Jedná se o specifický případ, ačkoliv se na školní hodnocení vztahuje obecná terminologie společná všem jeho typům z různých oblastí. Školní hodnocení se vztahuje výhradně na školní prostředí a jeho aktéry – žáky a učitele. Na rozdíl od jiných sociálních institucí je zaměřeno na proces výuky a má přímý dopad na vzdělávání. Jelikož zkušenosti se školním hodnocením získáváme pouze ve škole, vyžaduje vlastní terminologii, která reflektuje jeho specifické charakteristiky (Slavík, 1999, s. 23).

Slavík (1999) zdůrazňuje, že zahrnout všechny vztahy a formy školního hodnocení do jediné definice je problematické, protože v rámci školního prostředí existuje široká škála hodnotících metod. Učitelé hodnotí výkony žáků různými způsoby, včetně písemného hodnocení, slovního vyjádření, číselných známek či bodů, ale také prostřednictvím gest, úsměvů či pokynů. Žáci hodnotí své vlastní výkony a také sebe sama, hodnotí i své spolužáky a svého učitele. Učitelé se pravidelně sami reflexivně zamýšlí nad svými pedagogickými metodami a výsledky, přičemž občas využívají i pomoc dalších posuzovatelů, jako jsou hospitující kolegové, inspektoři, žáci a jejich rodiče (tamtéž, s. 23).

Školní hodnocení zahrnuje všechny procesy hodnocení a jejich projevy, které přímo ovlivňují výuku ve škole nebo poskytují informace o jejím průběhu. Tento proces se zaměřuje na porovnávání a rozlišování kvality ve školním prostředí a ve všech souvisejících oblastech, včetně životního prostředí žáků. Takto rozsáhlý přístup ke školnímu hodnocení ukazuje, že i na první pohled nenápadné hodnotící procesy mohou mít vliv na výsledky výuky a její průběh (tamtéž, s. 23).

1.1 Typy školního hodnocení

Ve školním prostředí existuje široká škála typů, forem a metod hodnocení, přičemž jednotliví autoři přistupují k této problematice různými způsoby. Pro učitele může být někdy složité se v těchto přístupech orientovat, a proto je klíčové porozumět tomu, kdy, proč a za jakých podmínek jednotlivé metody hodnocení používat.

V tomto textu se vychází především z terminologie autorů Slavíka (1999), Košťálové et al. (2008) a Koláře a Šikulové (2009). Jejich přístupy jsou relevantní pro tuto práci, protože poskytují komplexní pohled na hodnocení z širší perspektivy a nabízejí cenný úvod do této

problematiky. Konkrétně oblast hodnocení cizích jazyků je velmi specifická. Komplexnější pohled na tuto problematiku nabízí přístupy Radomíra Choděry (2013). Jak již bylo uvedeno, existuje několik forem školního hodnocení. Kolář a Šikulová (2009) je definují jako způsoby, jimiž učitelé předávají žákům zpětnou vazbu o jejich výsledcích (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77). Volba formy hodnocení závisí na cíli výuky a je ovlivněna i dalšími faktory, jako jsou charakter předmětu, konkrétní učební látka, věk žáka či jeho individuální schopnosti.

Slavík (1999) se nejprve zaměřuje na rozlišení bezděčného a záměrného hodnocení. Bezděčné hodnocení probíhá automaticky, zatímco záměrné je plánované a cílené. Ve vzdělávání často dochází k tomu, že bezděčné chování žáků se stává středem pozornosti učitele a podněcuje jeho vědomé pedagogické úsilí. S tímto rozlišením souvisí i rozdíly mezi holistickým hodnocením, které posuzuje celek, a analytickým hodnocením, které se zaměřuje na jednotlivé části (Slavík, 1999, s. 34).

Bezděčné projevy učitele, jako pokývnutí, úsměv nebo odmítavé gesto, se v pedagogické psychologii považují za typ školního hodnocení (tamtéž s. 34). Kolář a Šikulová (2009) popisují bezděčné hodnocení jako jednoduché neverbální hodnocení, které je opakem jednoduchých verbálních hodnocení, jež se vyznačují krátkými výroky jako „ano“, „ne“, „špatně“, „dobře“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 93).

Projevy bezděčného hodnocení přinášejí do výuky osobitost a lidský rozměr, ale mohou také způsobit komplikace, protože jsou často neuchopitelné. Na rozdíl od systematické, záměrné a cílevědomé školní práce se bezděčné projevy často neřídí běžnými požadavky a standardy, které jsou na školní práci kladeny. Slavík (1999) dodává, že bezděčné hodnocení je založeno na emocích a vychází z celkového dojmu objektu, který je hodnocen. Jednoduše řečeno, hodnotí se na základě prvotního dojmu, zda se nám něco líbí nebo nelíbí. Pokud učitel podrobí tyto bezděčné projevy vědomé kontrole a částečně je analyzuje, může se z bezděčného hodnocení stát záměrné hodnocení, které lze v pedagogické práci využívat cíleně (Slavík, 1999, s. 34).

V pedagogické praxi je nezbytné, aby si učitelé dávali pozor na bezděčné projevy s negativní konotací, jako je například výsměch nebo pohrdání, protože tyto nekontrolovatelné projevy mohou vážně demotivovat žáka. Pokud učitel nedokáže tyto projevy zvládat, měl by se zamyslet nad jejich příčinami. Může to být zapříčiněné tím, že učitel vidí v žákovi nějaké

své negativní vlastnosti nebo je vyčerpán pedagogickou prací, což může vést až k syndromu vyhoření (Slavík, 1999, s. 35).

Jak už bylo zmíněno, mezi bezděčným a záměrným hodnocením neexistuje výrazná hranice. Je však důležité, a dokonce potřebné, správně rozlišovat mezi oběma formami hodnocení. Záměrné hodnocení probíhá pod jasnou kontrolou vědomí a vůle, což umožňuje jeho snadnou analýzu a formalizaci (Slavík, 1999, s. 33–35).

Dalším druhem hodnocení, o kterém se Slavík (1999) zmiňuje, je analytické hodnocení. Toto hodnocení se nesoustředí na objekt jako celek, ale zkoumá jeho jednotlivé vlastnosti (Slavík, 1999, s. 33–35).

Posledním typem hodnocení, který Slavík (1999) ve své publikaci *Hodnocení v současné škole* uvádí, je formalizované hodnocení. Toto hodnocení je strukturováno do jasné a srozumitelné podoby hodnotící zprávy, což umožňuje její snadné zaznamenávání, uchovávání a zpracovávání. Nejtypičtější podobou formalizovaného hodnocení ve školním prostředí je slovní nebo číselné hodnocení, které zahrnuje známkování, školní klasifikaci bodování (Slavík, 1999, s. 35). Kolář a Šikulová (2009) tuto problematiku rozdělují a uvádějí, že pod slovní hodnocení spadá například zhodnocení projektu, slovní obsahová analýza výkonu či ocenění práce po vyučovací hodině, zatímco hodnocení zahrnující známky, procenta, bodování a výčet chyb označují jako kvantitativní hodnocení (Kolář a Šikulová, 2009, s. 93).

Slavík (1999) dodává, že hodnocení, které se projevuje formou známek či bodů, nejenže umožňuje zpětnou reflexi, ale také poskytuje konkrétní údaje, které lze dále zpracovávat a analyzovat. Z tohoto důvodu může být takové hodnocení nedílnou součástí systematické a plánované pedagogické práce (Slavík, 1999, s. 35).

1.2 Funkce hodnocení

Povaha hodnocení a jeho důsledky se mění podle toho, která jeho funkce v daném okamžiku dominuje. Kromě toho může každá z funkcí hodnocení v závislosti na okolnostech různě ovlivňovat psychiku žáka (Slavík 1999, s. 16).

Před samotným hodnocením by si učitelé měli promyslet, jaká má být jeho funkce a zvážit důvody a přínosy hodnocení pro žáky i pro sebe. Na základě toho lze různé funkce rozlišovat a upravit své hodnotící postupy, nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení (tamtéž, s. 16).

Slavík (1999, s. 16–18) prezentuje 3 funkce hodnocení: motivační, poznávací a konativní. Všechny tyto funkce jsou vzájemně propojeny, což je zobrazeno v následující tabulce č. 1.

Funkce hodnocení			
Motivační		Poznávací	
Konativní			
cíl ve výuce	zaměřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat	rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti	aktivizovat, podněcovat k činnému dosazování nebo udržování hodnot
převládající psychická dimenze	cit	rozum	vůle
typické uplatnění ve výuce	seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků	rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí	upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe)hodnocení výkonů žáků

Tabulka 1: Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí hodnocení a jejich pedagogickým uplatněním (Slavík 1999, str. 18)

Motivační funkce hodnocení se týká především emocionální a citové stránky hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně ovlivňuje city a prožitky člověka, který hodnotí nebo je hodnocen, což činí její použití v pedagogické praxi složitým. Na tuto funkci se ptáme otázkou *Proč se ti to líbí či nelíbí?* nebo *Proč tě to přitahuje nebo odpuzuje?* Jedna z odpovědí na tuto otázku může být například: *Bojím se, protože se cítím velmi nervózní a při zkouškách mám vždy strach.*

Poznávací funkce se především týká intelektuálních a rozumových aspektů hodnocení a zaměřuje se na objekt hodnocení. Ptáme se na ni analytickými otázkami: *Co se ti na tom líbí nebo nelíbí a s čím to souvisí?* Odpověď může znít: *Nelíbí se mi toto řešení úkolu, protože neodpovídá přesně zadání.*

Konativní funkce hodnocení se zaměřuje na aktivní ovlivňování skutečnosti tak, aby docházelo k změnám podle hodnot, které jedinec považuje za důležité.

Podle Slavíka (1999) odpovídají uvedené funkce známé trojici psychických dimenzí – *citu*, *rozumu* a *vůli* a projevují se rozmanitě v rámci každého hodnocení bez ohledu na to, zda má motivační, poznávací nebo konativní charakter. Rozdíly mezi různými formami hodnocení se liší pouze ve svých proporcích.

Košťálová et al. (2008) představují dokonce čtyři klíčové funkce hodnotícího procesu: poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně-vývojovou. Kratochvílová (2011) souhlasí s výše zmíněnými autory a považuje tyto čtyři funkce za velmi důležité:

Poznávací funkce hodnocení poskytuje žákovi co nejvíce informací o tom, jak vyhověl daným požadavkům, jak splnil zadaná kritéria, a jak si osvojil stanovené učivo (Košťálová et al., 2008). Jedná se o přesné informace, které jsou žákovi předány včas a za konkrétním účelem. Tyto informace pomáhají žákovi nejen orientovat se v jeho dosažených výsledcích a celkovém průběhu učebního procesu, ale také je pochopit. Tímto způsobem je kladen důraz jak na výsledek, tak na průběh jednotlivých aktivit. Tato funkce bere v úvahu individuální potřeby každého žáka, a proto jsou poskytovány jasné a stručné informace, které usnadňují rychlé pochopení. Učitel díky této funkci získává zpětnou vazbu o správnosti svých metod k dosažení stanovených cílů (Kratochvílová, 2011).

Korektivně-konativní funkce předpokládá, že si žák z hodnocení odnese ponaučení, jak zlepšit svou práci, opravit chyby nebo změnit své chování (Košťálová et al., 2008, s. 45).

Motivační funkce hodnocení spočívá v tom, že podporuje žáka v jeho další práci, podněcuje jeho touhu po učení a pomáhá mu hledat způsoby, jak napravit chyby a zdokonalit své výkony (Košťálová et al., 2008, s. 45). Žák pak nevnímá hodnocení jako negativní, ale jako pomocníka, který ho podporuje v jeho rozvoji a při realizaci dalších školních činností (Kratochvílová, 2011).

Osobnostně-vývojová funkce má na žáka dlouhodobý vliv a soustředí se na to, aby porozuměl sám sobě, pozitivně sám sebe vnímal a učil se realisticky hodnotit vlastní práci (Košťálová et al., 2008, s. 45). Učitelovo hodnocení ovlivňuje celkový rozvoj žákovy osobnosti a může sloužit jako důležitý nástroj, který buď podněcuje a zvyšuje zájem, nebo naopak snižuje motivaci žáka (Kratochvílová, 2011).

Kolář a Šikulová (2009) rozlišují funkce hodnocení rozdílným způsobem než Kratochvílová (2011) a Košťálová et al., (2008). Kromě motivační funkce pracují ještě s funkcí informativní, výchovnou, regulativní, prognostickou a diferenciací.

Motivační funkce ve školním prostředí je často využívána k podněcování a motivaci žáků k dosažení lepších výsledků ve škole. Zároveň slouží i k uspokojování jejich zájmů a potřeb, například když žáci získají pochvalu místo trestu, prožijí pocit úspěchu, adekvátně plní očekávání učitele a vyhnou se obtížím (Košťálová et al., 2008).

Hodnocení může žákovi přinést jak úspěchy, tak i neúspěchy, přičemž právě tyto neúspěchy často fungují jako motivace k dosažení lepších výsledků. Samotné hodnocení může často vyvolat u žáka buď zájem, nebo naopak odpor. Nevhodně provedeným hodnocením může učitel žáka odradit od práce v daném předmětu nebo dokonce ve škole obecně. Ten pak nemá zájem o další studium a je obtížné ho znovu motivovat k dalším činnostem. Proto by měl učitel pečlivě zvažovat, jakým způsobem hodnocení poskytuje, a vytvářet podmínky, které podporují aktivní zapojení žáků do učení (Košťálová et al., 2008).

Informativní funkce zahrnuje zpětnou vazbu, která je významná jak pro žáka, tak pro jeho rodiče ve vzdělávacím procesu. Učitel pomocí hodnocení poskytuje žákovi informace o jeho dosud dosaženém výkonu ve škole. Rozhodující je konkrétní informace, která posuzuje, zda žák dosáhl stanoveného cíle, nebo určuje, jaké další kroky musí podniknout k jeho dosažení. Existuje mnoho způsobů, jak úroveň žáka posoudit, například ústními zkouškami, písemnými pracemi, skupinovými aktivitami, individuální prací nebo náhodnými otázkami (Košťálová et al., 2008).

Regulativní funkce umožňuje učiteli ovlivňovat učební procesy žáka, přičemž se zaměřuje spíše na jeho aktivity než na dosažené výsledky. Hodnocení v tomto případě slouží k řízení směru a tempa práce žáka. Je to určeno tím, jak učitel usměrňuje žákovo učení, zda se soustředí na žákův učební styl, jaké metody při výuce používá a jak je silná jeho vůle. Učitel poskytuje během hodnocení výkonu žákovi zpětnou vazbu, která se týká průběhu a výsledků jeho činnosti. Tato funkce hodnocení má pro žáka regulativní povahu, neboť mu umožňuje sledovat, jaké aspekty učitel hodnotí, a jakým způsobem, což mu napomáhá lépe porozumět požadavkům učitele (Košťálová et al., 2008).

Výchovná funkce se v rámci učebního procesu nezaměřuje pouze na hodnocení školních činností žáka, ale také na jeho osobnostní kvality. Žákovi umožňuje vyvíjet pozitivní vlastnosti a postoje nejen k sobě, ale i k okolnímu prostředí. Učitel může přispět k rozvoji těchto osobnostních rysů tím, že poskytne správnou a pozitivní zpětnou vazbu. V opačném případě mohou být některé vlastnosti žáka snadno narušeny nepatřičným hodnocením z učitelovy strany (Košťálová et al., 2008).

Kolář a Šikulová (2009) zdůrazňují, že klíčovým cílem této funkce hodnocení je formování osobnosti jednotlivce, přičemž se zaměřuje na posílení volných vlastností, které jsou nezbytné pro dosažení stanovených cílů. Tyto vlastnosti, jako odpovědnost, zásadovost, svědomitost a sebeovládání, jsou v kontextu školní docházky zásadní, protože úzce souvisejí

s dodržováním pravidel a norem. Základ této funkce je pokládán v rodině a její další rozvoj probíhá ve škole, která má zásadní vliv na její formování. Díky výchovné funkci hodnocení má jednatlivec také možnost vytvářet a přehodnocovat svůj hodnotový žebříček, což přispívá k rozvoji pozitivního vztahu nejen k okolí, ale i k sobě samému (Kolář a Šikulová, 2009).

Prognostická funkce umožňuje učiteli snadněji předpovídat, jaká je perspektiva žákovy budoucí studijní dráhy, pokud pečlivě zná jeho osobnost, schopnosti a obvyklé možnosti. Samotná klasifikace, jakožto častá forma hodnocení, je klíčovým prvkem pro plnění prognostické funkce. Tento typ hodnocení spadá do kategorie kvantitativního měření, kde jsou žákům přidělovány známky podle stanovené stupnice nebo bodového systému (Košťálová et al., 2008).

Klasifikace umožňuje učiteli v případě velkého počtu žáků ve třídě sledovat školní výkony každého žáka a posuzovat jeho případné zlepšení či zhoršení v daných předmětech po delší časové období (Košťálová et al., 2008).

Diferenciační funkce je úzce provázána s prognostickou funkcí. Pomáhá rozdělit žáky do skupin s podobným směřováním výkonů na základě sdílených zájmů, úrovně osvojení učiva nebo pracovního tempa. Nesprávná diferenciacce však může vést ke „škatulkování“ nebo přidělování tzv. nálepek žákům. Učitelé by měli být na tento způsob hodnocení mimořádně opatrní, protože přidělená nálepka může mít dlouhodobé dopady na studijní dráhu žáka. Tato označení mohou spolužáci často využívat k posměchu a v extrémních případech i k šikaně (Košťálová et al., 2008).

1.3 Hodnocení ve výuce cizích jazyků

„Chceme-li tedy hodnotit (klasifikovat), jak žák mluví, píše, rozumí v poslechu a čtení, musíme jeho výkon nejprve určitým způsobem na uvedené komponenty jakoby ‚rozložit‘ a takto rozložený po částech hodnotit, klasifikovat, abychom jej mohli nakonec jakoby ‚složit‘ v globálním hodnotícím (klasifikačním) soudu.“ (Choděra, 2013, s. 161)

Hodnocení ve výuce cizích jazyků má svá specifika, neboť se často zaměřuje na sekundární dovednosti, které jsou již zahrnuty v celkových vzdělávacích cílech, tedy ve znalostech a schopnostech, kterých by žáci měli dosáhnout (Choděra, 2013, s. 160). Úroveň sekundárních dovedností nelze hodnotit přímo, protože jsou natolik specifické, že je nelze přesně změřit. Proto by hodnocení jazykové úrovně mělo mít analytický přístup.

To znamená, že je potřeba nejprve rozložit jednotlivé jazykové jednotky, jako jsou fonémy, slova a syntaktické konstrukce. Následně by tyto prvky měly být znovu sestaveny pro vytvoření celkového hodnocení.

Choděra (2013) zdůrazňuje, že učitelé často provádějí hodnocení žáků intuitivně, aniž by si plně uvědomovali podstatu metodiky, kterou používají.

V publikaci *Didaktika cizích jazyků* Choděra (2013) naráží na pojem evaluace, který v kontextu jazykové výuky vyjadřuje pojem hodnocení v širším smyslu. Kromě ovládnutí jazyka žákem hodnotíme i efektivitu učebních metod a materiálů, kvalitu promluv vzniklých během výuky či kvalitu vztahů mezi učitelem a žáky (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 179). Choděra však nesouhlasí s tímto přístupem a zdůrazňuje, že v jeho pojetí je hodnocení synonymem pro evaluaci (Choděra, 2013, s. 168).

Choděra (2013) považuje za didaktický omyl hodnotit žáky pomocí srovnávání s kurikulem. Učitel se má sice co nejvíce přiblížit kurikulu, avšak závěrečně má hodnotit především podle kvality a kvantity svého vyučování, nikoliv pouze podle vnějších předpisů. Hodnocení chápe především jako pomoc žákům a považuje za nemorální hodnotit žáka podle chyb, tedy pouze podle toho, co neumí. To jsou podle nepedagogického přístupu různé chytáky, které pak žáky mohou dovést až k frustraci.

Funkce hodnocení ve výuce cizích jazyků

Problematické hodnocení ve výuce cizích jazyků, a to se zvláštním zaměřením na jeho funkce, se podrobně věnuje Hendrich (1988). Ve své práci rozlišuje dvě základní funkce hodnocení a kontroly: diagnosticko-zpětnovazebnou funkci, která slouží k posouzení pokroku žáka, a funkci výchovnou, jež podporuje rozvoj jeho dovedností (Hendrich, 1988, s. 375). Podobně Beneš (1971) zdůrazňuje, že hodnocení by mělo objektivně a odpovědně hodnotit úroveň ovládnutí cizího jazyka ve vztahu k definovaným požadavkům, přičemž míra těchto požadavků je určena zkušebními normami.

Hodnocení a klasifikace v cizím jazyce se zaměřuje především na úroveň ovládnutí komunikativních dovedností. Při posuzování jazykových prostředků je kladen důraz na jejich správné použití v konkrétním kontextu. Výsledná známka by měla odrážet všechny složky jazykových dovedností, a proto je doporučeno doplnit klasifikaci stručným a diskrétním zhodnocením žákova výkonu v jednotlivých oblastech, jako je mluvení, psaní, porozumění textu a poslech (Hendrich, 1988, s. 376–378).

1.4 Sumativní vs. formativní hodnocení

Porovnání těchto dvou druhů hodnocení bylo zvoleno záměrně, protože sumativní i formativní hodnocení tvoří klíčovou součást školního hodnocení. Ve školním prostředí se žáci setkávají s oběma typy hodnocení, přičemž každý z nich se liší svým významem, cílem a přístupem, stejně jako důsledky pro hodnoceného jedince v pracovním, morálním i prožitkovém smyslu. Aby bylo vzdělávání co nejefektivnější a dbalo na osobnostní i akademický rozvoj žáka, je nezbytné, aby učitel tyto specifické přínosy a rozdíly těchto dvou hodnocení pochopil a uměl je ve své pedagogické praxi správně použít.

Nejvíce do detailu se porovnáním těchto dvou hodnocení zabývá Slavík ve své publikaci *Hodnocení v současné škole* z roku 1999. Zaměřuje se zejména na rozdíly v informacích, které tyto dva typy hodnocení poskytují žákům, a na jejich význam pro vzdělávací proces.

Slovo *sumativní*, odvozené z latinského *summa* (ve významu celkový obsah nebo shrnutí), má za cíl poskytnout definitivní a komplexní přehled o dosažených výkonech. Z tohoto důvodu je sumativní hodnocení někdy nazýváno také jako finální hodnocení. Smyslem tohoto hodnocení je i kvalitativně klasifikovat celý posuzovaný soubor – žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů (Slavík, 1999, s. 37).

Hlavním zaměřením sumativního hodnocení je udělení rozhodnutí typu *ano–ne, vyhovuje–nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál*. Jeho cílem tedy není kontinuální vedení žáka, ale spíše zařazení do určité kategorie, ať už se jedná o diagnostiku žáka, informování o jeho úspěšnosti po delším období práce nebo výběr těch žáků, kteří dosáhli vyšších výsledků (Slavík 1999, s. 37–38). Sumativní hodnocení často provádějí externí hodnotitelé, jako jsou zkušební komise nebo kontrolní orgány, které se na pravidelné výuce nepodílí (Slavík 1999, s. 38 in Mareš, 1989, s. 13).

Typickými příklady sumativního hodnocení jsou přijímací testy na vysoké školy, maturitní zkoušky nebo závěrečné známky na vysvědčení, které jsou konečné. Dalším příkladem sumativního hodnocení je hodnocení na konci příslušného studijního období, jako je pololetí nebo konec školního roku, které poskytuje souhrn toho, co se žáci naučili a jak se ve škole chovali. Zkoušení, písemné práce a tzv. desetiminutovky jsou také součástí sumativního hodnocení, pokud je jejich cílem pouze změřit výkon žáka či jej zařadit, tedy nejčastěji udělit odpovídající známku. Žáci se na tyto typy hodnocení specifickým způsobem připravují a učitel zjišťuje, co a jak dobře se v rámci daného učiva naučili. K tomuto typu hodnocení

patří jak poznámky v žákovské knížce a známky na vysvědčení, tak i slovní hodnocení a výsledky závěrečných testů.

Sumativní hodnocení poskytuje posuzovanému informace, které jsou zařazeny v určité hodnotící škále např. *přiját/nepřiját, postupuje/nepostupuje, dobrý/průměrný*. Bruceová (1996, in Slavík, 1999) dodává, že je sumativní hodnocení klíčové v situacích, kde je potřeba vyhodnocovat výsledky a porovnávat měřitelné výkony, zejména v průběhu delšího časového úseku (Bruceová, 1996, s. 154 in Slavík, 1999, s. 38). Učitel by měl při závěrečném hodnocení za určité studijní období čerpat z co nejširšího spektra informačních zdrojů, aby získal ucelenou představu o kvalitě žákovy práce, což je zásadní bod sumativního hodnocení (Košťálová et al., 2008, s. 21).

Sumativní hodnocení nelze nahradit žádným jiným způsobem hodnocení, a proto je důležité, aby efektivně navazovalo na formativní hodnocení. To umožňuje žákům přistupovat k sumativnímu hodnocení s klidem a hlubším porozuměním. Respekt k úsilí žáka, projevení úcty k jeho osobnosti a akceptace případných neplánovaných chyb jsou také klíčové atributy sumativního hodnocení (Slavík, 1999, s. 38).

Slovo formativní, odvozené z latinského *formo*, odpovídá českým výrazům upravuji nebo přetvářím. Může být také označováno jako hodnocení korektivní, zpětnovazební nebo pracovní. Zpětnou vazbu poskytuje učitel žákovi v okamžiku, kdy lze jeho výkon nebo činnost ještě zlepšit (Pasch et al., 1998, s. 104 in Slavík 1999, s. 38).

Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady a nedostatky, aby bylo možné efektivně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti (Slavík, 1999, s. 39). Kolář a Šikulová (2009) dodávají, že identifikace kladů a nedostatků následně umožňuje učiteli poskytnout žákovi lepší radu a korigovat jeho další práci. Tato hodnotící zpětná vazba je rovněž klíčová pro učitele, neboť mu poskytuje důležité informace o potřebách žáka a umožňuje mu lépe plánovat další výuku (Kolář a Šikulová 2009, s. 33).

Formativní hodnocení se vyznačuje dialogickým přístupem, při kterém mezi žákem a učitelem probíhá diskuse o průběhu činnosti. Oba společně hledají způsoby, jak ji vylepšit a dosáhnout tak stanovených cílů. Tento přístup je zásadní pro reflexi hodnocené činnosti a výměnu zkušeností mezi účastníky. Formativní hodnocení působí na hodnoceného průběžně, a tak ovlivňuje výkon jeho činnosti. Ve školním prostředí formativní hodnocení často zahrnuje učitelovy připomínky, korekce během žákovy práce nebo hodnotící komunikaci mezi žáky při skupinové práci (Slavík, 1999, s. 39).

Jak už bylo výše zmíněno, formativní hodnocení je zaměřeno na cílenou identifikaci nedostatků hodnoceného jedince, neboť pouze tak lze přispět k jejich následnému odstranění. Informace, kterou formativní hodnocení poskytuje, by měla vyjadřovat všechny složky potřebné pro konkrétní hodnocení včetně kritérií, které budou zmíněny v následující kapitole. Slavík (1999) dodává, že cílem formativního hodnocení je především změna hodnoceného. Teprve poté se zaměřuje na směřování změn ve výkonu. I přes náročnou a pomalejší cestu k výsledkům jsou tyto informace pro pedagogy velmi hodnotné. Formativní hodnocení není omezeno na konkrétní formu vyjádření, může zahrnovat slovní komentáře, známky nebo body (Slavík 1999, s. 39).

Podle Slavíka by také formativní hodnocení mělo patřit k nejtypičtějším nástrojům výchovy, které jsou klíčové v pedagogickém procesu díky své informativnosti. Když učitel průběžně poskytuje svým žákům konkrétní informace o jejich pokroku a nedostacích, umožňuje jim efektivnější rozhodování a plánování vlastního učení. Zároveň podporuje i aktivní reflexi a sebereflexi a vytváří prostředí otevřené komunikace a spolupráce mezi učitelem a žákem (Slavík, 1999, s. 112).

V publikaci *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení* od Košťálové, et al. (2008), se rovněž zkoumá formativní hodnocení, které autorky nazývají pojmem *hodnocení pro učení*, a sumativní hodnocení, které označují jako *hodnocení učení*.

Sumativní hodnocení plní dle autorek převážně kontrolní funkci, zaměřuje se na hodnocení žákových finálních výkonů a na rozdělení žáků podle dosažených výsledků. Sumativní hodnocení se nezaměřuje pouze na kontrolu, ale i na celkové zhodnocení výkonu a poskytnutí zpětné vazby. Formativní hodnocení podporuje partnerskou spolupráci mezi žákem a učitelem a poskytuje navíc zpětnou vazbu pro další rozvoj (Košťálová et al., 2008, s. 8–9).

Autorky upozorňují, že klíčové životní kompetence, zejména schopnost řešit problémy, se nejlépe rozvíjejí prostřednictvím vzdělávání založeném na badatelském přístupu, nikoli jen přenosem hotových poznatků. V prostředí podporujícím badatelské učení se důraz posouvá z hodnocení zaměřeného čistě na konečné výsledky (sumativní) k hodnocení, které slouží jako aktivní zpětná vazba (formativní) nezbytná pro další rozvoj. Tato nová perspektiva hodnocení se zaměřuje na komplexní posouzení výkonu žáka a poskytování užitečných podnětů, což může sumativní hodnocení přirozeně proměnit ve formativní proces. Tímto způsobem se žákům dává prostor k pochopení a zlepšení jejich výkonu skrze konstruktivní

zpětnou vazbu. Formativní hodnocení podporuje efektivitu učení tím, že žáky usměrňuje a pomáhá jim dosahovat lepších výsledků. V situacích, kdy žák neuspěje, není cílem trest, ale spíše společné hledání řešení a zdokonalení výkonu ve spolupráci mezi učitelem a žákem (tamtéž, s. 8–9).

Kratochvílová (2011) se rovněž věnuje vymezením pojmů sumativního a formativního hodnocení, přičemž rozlišuje mezi hodnocením z hlediska procesu učení a hlediska času. Formativní hodnocení zařazuje do kategorie hodnocení z hlediska procesu učení, zatímco sumativní řadí do kategorie z hlediska času. Autorka popisuje, že formativní hodnocení přispívá k vylepšení žákova výkonu tím, že poskytuje zpětnou vazbu během samotného učícího procesu. Učitel díky formativnímu hodnocení získává informace o úspěšnosti použitých edukačních strategií a díky tomu získává možnost je případně upravit či změnit.

Sumativní hodnocení podle Kratochvílové (2011) zaujímá klíčovou pozici na konci specifického časového období a slouží k celkovému zhodnocení dosaženého výkonu žáka (Kratochvílová, 2011, s. 27–29).

Starý et al., (2008) definují formativní hodnocení jako proces, který aktivně formuje a rozvíjí učební procesy žáka a podporuje jeho schopnosti učit se. Učitel v tomto kontextu poskytuje žákovi konstruktivní zpětnou vazbu, která nejen identifikuje chyby, ale také nabízí možnosti, jak tyto chyby napravit a jak zlepšit celkový výkon. Autoři dodávají, že tradiční známkování se za poskytnutí formativní informace považovat dá, ale preferovanou volbou je slovní hodnocení, které umožňuje širší škálu možností pro poskytování zpětné vazby. Sumativní hodnocení se naopak soustředí na dosažené finální výsledky žáka. Starý et al., (2008) zároveň uvádějí, že nejdůležitějším cílem formativního hodnocení je to, aby se žáci (kromě toho, že se učí přijímat, jak je hodnotí někdo jiný) naučili hodnotit sebe sama. Poukazují na to, že v rámci formativního hodnocení je možné rozvíjet také sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení, při kterém se spolužáci hodnotí navzájem (Starý et al., 2008, s. 70).

Rozlišením formativního a sumativního hodnocení se také zabývají Wiliam a Leahyová ve své publikaci *Zavádění formativního hodnocení*. Autoři uvádějí, že jedním z rozlišovacích rysů formativního hodnocení oproti sumativnímu je to, že formativní se často používá v množném čísle. To však může být matoucí, protože stejné hodnocení může být využito jak pro formativní, tak pro sumativní účely (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 5).

Wiliam a Leahyová (2020) ilustrují situaci, v níž učitel sestavuje cvičné testy pro celou třídu, aby je připravil na státní zkoušku. Pokud učitel testy následně oznámkuje a zápis známek je

jediným výsledkem, testy mají pouze sumativní funkci. Autoři nicméně zdůrazňují, že známky nemusí vždy naznačovat něco negativního, protože současný výzkum ukazuje, že pravidelné testování může zlepšit paměť a vybavování informací u žáků (Brown et al., 2014 in Wiliam a Leahyová, 2020, s. 6).

Nicméně dle autorů je známkování užitečné, protože učiteli pomáhá identifikovat žáky, kteří potřebují největší podporu. Na základě chyby v testu může učitel odhalit, že žák nepochopil probíranou látku, a následně mu poskytnout konkrétnější zpětnou vazbu, která mu pomůže k lepšímu porozumění.

Wiliam a Leahyová (2020) zdůrazňují důležitost jasného rozlišení mezi formativním a sumativním hodnocením, protože i když každé hodnocení může mít obě funkce, některé typy hodnocení jsou vhodnější pro formativní účely, zatímco jiné jsou lépe přizpůsobeny sumativnímu hodnocení (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 6).

Shrnutí veškerých poznatků o formativním a sumativním hodnocení od výše zmíněných autorů poukazuje na to, že obě formy hodnocení se vzájemně doplňují a tvoří důležitou součást procesu učení. Hlavní rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením spočívá v tom, že primárním cílem u formativního hodnocení je změna, zlepšení či zefektivnění procesu učení žáka, přičemž sumativní hodnocení má hlavní cíl zhodnotit jeho výkon.

Formativní a sumativní hodnocení se liší způsobem, jakým poskytují zpětnou vazbu a kdy je tato vazba předávána. Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu průběžně během učebního procesu, což žákovi umožňuje upravovat a regulovat svůj proces učení. Tato zpětná vazba obsahuje informace, které podporují další učení. Často probíhá formou slovních komentářů, průběžných připomínek, rozhovorů o postupu práce a skupinových diskusí. Naopak u sumativního hodnocení je zpětná vazba předávána až po dokončení činnosti, po dosaženém výkonu nebo na konci určitého studijního období. Zpětná vazba je nejčastěji prováděna ve formě známkování, výsledků testů, zkoušek, závěrečných prací nebo projektů, kdy už žák nemůže svůj proces učení upravit. Výkon se hodnotí na základě stanovených kritérií, přičemž výsledky jsou vyjádřeny na hodnotící škále. Informace má tedy často formu celkového výsledku. Tato zpětná vazba ukazuje, jak dobře žák zvládl učivo, a může mít jak pozitivní, tak negativní vliv na jeho další výkony a motivaci k učení.

Dalším rozdílem mezi sumativním a formativním hodnocením je, že sumativní hodnocení může vést k tomu, že se žák snaží skrývat své nedostatky a zdůrazňovat své přednosti. Naproti tomu formativní hodnocení se zaměřuje na identifikaci nedostatků s cílem efektivně

přispět k jejich zlepšení. Je však důležité, aby formativní hodnocení bylo prováděno s respektem a tolerancí, jinak může žák mít obavy z odhalení svých chyb. Na rozdíl od sumativního hodnocení je formativní hodnocení vnímáno jako prostředek k vlastnímu rozvoji a zlepšení, nikoli jako konečný rozsudek. Díky průběžné zpětné vazbě má pozitivní vliv na motivaci hodnoceného a podporuje jeho aktivní zapojení do vzdělávacího procesu. V kombinaci tvoří oba typy hodnocení komplexní systém, který pomáhá dosahovat jak okamžitých, tak dlouhodobých vzdělávacích cílů.

Hlavní rozdíly mezi formativním a sumativním hodnocením zobrazuje následující tabulka 2.

	Formativní	Sumativní
Cíl	• „hodnocení pro učení“ • zefektivnění učebního procesu žáků	• „hodnocení učení“ • celkové zhodnocení výkonů žáků
Časové zařazení	• průběžné, během učebního procesu	• na konci určitého studijního období
Konečný adresát	• žák	• žák, učitel, rodiče, vedení školy, vnější instituce (komise, kontrolní orgány)
Forma zpětné vazby	• slovní komentáře, průběžné připomínky, rozhovory o postupu práce a skupinové diskuse	• známky, konečné výsledky testů a zkoušek
Role učitele	• poskytování okamžité zpětné vazby • sledování pokroku žáků pro přizpůsobení výuky jejich individuálním potřebám	• posuzování výkonů žáků za účelem shrnutí dosažených výsledků

Tabulka 2: Sumativní vs. formativní hodnocení (převzato a upraveno z Laufkové, 2016)

2 Formativní hodnocení

Pojem formativní hodnocení byl již v předchozí kapitole vysvětlen a zasazen do kontextu školního hodnocení, přičemž byl také porovnán se sumativním hodnocením. Protože formativní hodnocení tvoří ústřední část celé diplomové práce a jeho zkoumání obsáhne významnou část praktické části, je nutné se mu věnovat i v samostatné kapitole.

Tato kapitola se opírá zejména o publikaci *Formativní hodnocení* ve výuce od Starého a Laufkové z roku 2016. Již v úvodu knihy autoři vysvětlují důvod, proč se zaměřují právě na formativní hodnocení.

Slovo *formativní* je odvozeno od českého slova *formovat*, které se běžně používá v kontextu výchovy a vzdělávání, zejména ve vztahu k rozvoji osobnosti dítěte. Autoři rovněž zdůrazňují, že tento termín je blízký slovu *formace*, které v křesťanské kultuře označuje dlouhodobý proces formování hodnotových postojů člověka.

Starý a Laufková (2016) tvrdí, že formativní hodnocení by mělo být součástí moderního vzdělávání, protože zlepšuje proces učení a umožňuje žákům osvojit si více znalostí. Vzhledem k původu slova je formativní hodnocení úzce spojeno s hodnocením učení, neboť formování chování, postojů a hodnot je klíčové pro efektivní hodnocení procesu učení (Starý a Laufková 2016, s. 11).

Co se tedy považuje za formativní hodnocení? Největší důraz je kladen na to, aby žák získal podrobné a užitečné informace o svém aktuálním stavu vědomostí, které mu pomohou pochopit, kde se nachází a co konkrétně musí udělat pro zlepšení svého výkonu (tamtéž, s. 11).

Podle autorů však současné školství čelí problémům při realizaci formativního hodnocení. Smysluplná zpětná vazba je poskytována velmi málo, přičemž dominuje používání známek, které neposkytují žádné podrobné informace o oblastech, ve kterých se žák může zlepšit. Znamky spíše informují rodiče o tom, že žák vše zvládá, aniž by přinášely konkrétní rady pro zlepšení výkonu (Starý a Laufková, 2016, s. 12). Aby hodnocení plnilo svou roli zpětné vazby a pomohlo žákovi zlepšit svou práci, mělo by poskytovat následující informace: za prvé, kde se žák dozví, v čem je jeho práce vyhovující a v čem naopak ne, což představuje kvalitativní složku hodnocení. Za druhé, mělo by ukázat, do jaké míry je práce vyhovující, což se zjišťuje prostřednictvím umístění na škále, která porovnává úspěch výkonů buď jednotlivého žáka, nebo ve vztahu k ostatním (tamtéž, s. 12).

Podle Starého a Laufkové (2016) známkování nesplňuje kritéria formativního hodnocení, protože postrádá kvalitativní složku, tedy konkrétní informace o tom, v čem se žákovi daří nebo nedaří. Číselné hodnocení, včetně procent a známek, slouží totiž především k rozlišení žáků na základě jejich výkonu, tedy k určení toho, kdo je lepší a kdo horší. Zatímco formativní hodnocení se zaměřuje na poskytování detailních informací o tom, co se žák naučil nebo nenaučil, co je třeba zlepšit, a jakým způsobem pokračovat v učení, čímž podporuje jeho další rozvoj (Starý a Laufková, 2016, s. 13).

Fryč et al. (2020) popisují formativní hodnocení jako nástroj, který během vzdělávacího procesu poskytuje žákovi přehled o jeho aktuálních znalostech, a zároveň ho směřuje k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Žákovi umožňuje monitorovat svůj pokrok, vzdělávací proces a celkově rozvíjet osobnost. Autoři zdůrazňují, že účelem formativního hodnocení je identifikace vzdělávacích potřeb žáka, což umožňuje následné přizpůsobení výuky a učení tak, aby žák mohl dosáhnout svého maximálního rozvoje v souladu se svými individuálními možnostmi. Díky formativnímu hodnocení pak žák přebírá zodpovědnost za své vzdělávání a výsledky své práce.

Detailně se formativním hodnocením zabývají i Wiliam a Leahyová ve své publikaci *Zavádění formativního hodnocení*, která byla již dříve zmíněna a bude se s ní pracovat také v nadcházejících kapitolách. Tato publikace nabízí mnoho příkladů z praxe, což napomáhá lepšímu pochopení a představě o fungování formativního hodnocení ve vzdělávacím prostředí. Kniha se zaměřuje na různé definice a přístupy k formativnímu hodnocení, včetně toho, jak rozlišit mezi formativním a sumativním hodnocením. Wiliam a Leahyová také diskutují o klíčových otázkách, jako je časový rámec mezi shromážděním důkazů a jejich aplikací, role aktivního zapojení žáků, a vliv hodnocení na změny ve výuce. Publikace rovněž zdůrazňuje důležitost přizpůsobení formativního hodnocení konkrétním potřebám učitelů a žáků, čímž poskytuje cenné praktické rady pro jeho efektivní využití ve školním prostředí (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 6).

Wiliam a Leahyová (2020) tvrdí, že formativní hodnocení by nemělo být striktně vymezováno konkrétními způsoby jeho využití. To znamená, že každý přizpůsobuje formativní hodnocení svým potřebám a preferencím. Například, pokud někomu vyhovují testy nebo pravidelné sledování pokroku žáků, může toto hodnocení považovat za formativní. Autoři zdůrazňují, že je důležité pochopit různé způsoby, jak se tento termín

používá, a ne se zaměřovat na to, zda je hodnocení formativní či nikoliv. Podstatné je, zda toto hodnocení zlepšuje proces učení.

Wiliam a Leahyová (2020) uvádějí, že existuje mnoho různých definic formativního hodnocení, které se však v klíčových bodech výrazně liší.

První klíčová definice, již autoři zmiňují, je množství času, které plyne mezi shromážděním důkazů a jejich vlivem na výuku. Tento přístup, běžně používaný v amerických školách, zahrnuje setkání učitelů, kteří společně vytvářejí nebo vybírají hodnocení odpovídající zvoleným učebním cílům. Hodnocení se aplikují na všechny žáky ve třídě nebo škole. Učitelé se po posouzení hodnocení soustředí na žáky, kteří zaostávají, a přijmou kroky k tomu, aby každý žák dosáhl očekávaného pokroku (Wiliam a Leahyová, 2020 s. 7).

Další diskutabilní definicí je, zda musí být žáci, od kterých jsou důkazy získány, zároveň i příjemci hodnocení. Formativní hodnocení se nepovažuje za platné, pokud zjištění získaná v jedné třídě nejsou použita ke zlepšení výuky u žáků v téže třídě. Pokud jsou data využita k vylepšení výuky v jiné třídě, nelze to považovat za formativní hodnocení (tamtéž, s. 7).

Třetím sporným bodem je, zda se žáci musí aktivně zapojit do procesu. Někteří učitelé vyžadují, aby žáci na konci hodiny vyplnili propustky, tzv. lístky s odpověďmi na určitou otázku a odevzdali je při odchodu, přičemž chtějí, aby se na lístky podepisovali kvůli zpětné vazbě. Jiní se soustředí na učení celé třídy bez podpisů. Propustky pomáhají lépe rozhodovat o skupinovém učení a plánovat další hodinu. Někteří učitelé však vidí problém v tom, že žáci nedostávají individuální zpětnou vazbu, zatímco pro jiné je dostačující získání a využití informací o výkonu žáků (tamtéž, s.7).

Konečným bodem diskuse je, zda hodnocení musí změnit zamýšlené výukové činnosti. Mnoho autorů se domnívá, že klíčem k formativnímu hodnocení je zlepšení výuky na základě shromážděných důkazů. Některé případy však ukazují, že nasbírané důkazy nemusí výuku změnit, ale pouze potvrzují, že učitel postupuje správně. To, že všichni žáci pochopili probíranou látku a učitel může pokračovat dál, se může projevit například prostřednictvím zmíněných propustek. Rozhodnutí o dalším postupu ve výuce se nyní opírá o konkrétní důkazy o porozumění žáků, například výsledky propustek, spíše než o jejich osobní pocity nebo tvrzení, jako je gesto palec nahoru (tamtéž, s. 7).

Wiliam a Leahyová (2020) zkoumali různé definice formativního hodnocení a jejich specifik. Po této rešerši tvrdili, že není smysluplné zabývat se tím, zda jsou definice správné

nebo špatné. Místo toho upřednostňují širší pojetí formativního hodnocení, které navrhli Wiliam a Black (2009) a dle nich se stává hodnocení formativním, „*když učitelé, žáci a jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.*“ (Wiliam a Black, 2009, s. 9 in Wiliam a Leahyová, s. 8).

Z této definice vyplývá několik závěrů. Za prvé, formativní hodnocení může provádět kdokoli – učitelé, žáci i jejich spolužáci. Za druhé, důraz je kladen na shromažďování informací s cílem podporovat konkrétní rozhodnutí spíše, než na rozhodování, které by bylo řízeno informacemi samotnými. Třetím závěrem je, že není nutné, aby následné kroky ve výuce byly vždy správné, protože podstatné je, že důkazy zvyšují pravděpodobnost úspěšného učení. Poslední bod dodává, že není nutné, aby se výuka na základě získaných důkazů měnila, protože je postačující, když tyto důkazy prokážou, že učitelův plán byl nejlepší možný postup.

Wiliam a Leahyová (2020) přidávají ještě dva další závěry vyplývající z této definice. Prvním z nich je, že formativní hodnocení lze aplikovat na všechny věkové skupiny, protože je účinné bez ohledu na věk žáků. Dalším důležitým závěrem je, že způsob, jakým je formativní hodnocení definováno, není závislý na konkrétním obsahu výuky.

Klíčové je, aby učitelé měli jasnou představu o tom, co se mají žáci naučit. Pokud není jasně definováno, co mají žáci zvládnout, učitel nebude schopen sbírat data o jejich pokroku a poskytovat jim potřebnou podporu. Proto je důležité, aby učitelé měli jasnou představu o tom, co mají žáci zvládnout (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 8).

Shrnutí formativního hodnocení

Přehled různých definic formativního hodnocení ukazuje, že přestože se názory autorů mohou lišit, sdílejí určité klíčové prvky, které jsou zásadní pro pochopení jeho role ve vzdělávání.

Všichni tři zmínění autoři zdůrazňují význam zpětné vazby ve formativním hodnocení. Starý a Laufková (2016) uvádějí, že zpětná vazba by měla poskytovat žákům podrobné informace o jejich aktuálních vědomostech a konkrétní rady pro zlepšení výkonu. Fryč et al. (2020) popisují formativní hodnocení jako nástroj, který nejenže poskytuje přehled o aktuálních znalostech žáka, ale také ho směřuje k dosažení vzdělávacích cílů. Wiliam a Leahyová

(2020) se zmiňují, že formativní hodnocení by mělo poskytovat důkazy o výkonu žáků, které jsou pak využívány k rozhodování o dalších krocích ve výuce. Společně tedy všichni autoři považují zpětnou vazbu za klíčovou složku, která pomáhá žákům pochopit, kde se nacházejí ve svém učení a co konkrétně musí udělat pro zlepšení.

Autoři se také shodli, že formativní hodnocení by mělo umožnit přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků tím, že identifikuje oblasti vyžadující zlepšení a umožňuje učitelům přizpůsobit své metody tak, aby maximalizovali rozvoj každého žáka v souladu s jeho schopnostmi.

Autoři rovněž považují za důležité, aby byli žáci aktivně zapojeni do procesu hodnocení. Starý a Laufková (2016) tvrdí, že je nezbytné, aby žáci získávali konkrétní a užitečné informace o svém pokroku, což jim umožňuje identifikovat oblasti pro zlepšení. Fryč et al. (2020) upozorňují na to, že formativní hodnocení by mělo umožnit žákům sledovat jejich vlastní pokrok a převzít odpovědnost za své vzdělávání. Wiliam a Leahyová (2020) zdůrazňují, že žáci by měli být zapojeni prostřednictvím různých aktivit, jako jsou propustky, které poskytují cennou zpětnou vazbu.

Důraz na podporu procesu učení a další rozvoj představuje další společný prvek, na kterém se autoři shodují. Starý a Laufková (2016) považují formativní hodnocení za zásadní nástroj pro formování postojů a podporu efektivního učení. Fryč et al. (2020) zdůrazňují, že formativní hodnocení směřuje žáky k dosažení vzdělávacích cílů a celkově rozvíjí jejich osobnost. Wiliam a Leahyová (2020) přidávají, že formativní hodnocení by mělo zlepšovat proces učení tím, že učitelé používají důkazy o výkonu žáků k rozhodování o dalších výukových krocích.

Tyto společné rysy ukazují, že ačkoli se přístupy k formativnímu hodnocení mohou lišit, všechny směřují ke stejnému cíli: zlepšit učení žáků a přizpůsobit výuku podle jejich potřeb. V konečném důsledku všechny uvedené definice formativního hodnocení podporují snahu o optimalizaci vzdělávacího procesu prostřednictvím kvalitní zpětné vazby a adaptivních učebních metod.

3 Klíčové strategie formativního hodnocení

Wiliam a Leahyová (2020) přistupují k formativnímu hodnocení jako k souhrně tří základních procesů: cíle, kam žák směřuje, aktuálního stavu, kde se nyní nachází, a cesty, jak se tam dostane. Tyto procesy jsou dále ovlivňovány třemi hlavními činiteli: učitelem, spolužáky a samotným žákem. Na základě této myšlenky autoři vytvořili model obsahující pět klíčových strategií formativního hodnocení, kterým se bude tato kapitola věnovat. Důraz je také kladen na praktické aspekty implementace těchto strategií ve třídě. Tyto strategie jsou podrobně popsány v publikaci *Zavádění formativního hodnocení – Praktické techniky pro základní a střední školy* (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 11).

První strategií, kterou autoři uvádějí, je stanovení cílů učení a kritérií úspěchu. Tato strategie klade důraz na kolektivní odpovědnost učitelů, žáků a jejich spolužáků, přičemž jednotlivé úlohy jsou rozděleny do konkrétních kritérií úspěchu. Druhá strategie se zaměřuje na roli učitele, jehož úkolem je po vyjasnění učebních cílů zjistit, kde se žáci v procesu učení nacházejí. V rámci třetí strategie je kladen důraz na to, jak učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu, která jim nejen objasňuje jejich současný stav, ale také ukazuje, co konkrétně musí udělat, aby posunuli své učení dál. Čtvrtá strategie se zaměřuje na vzájemné hodnocení mezi spolužáky, a na to, jak může přispět k podpoře jejich učení. Kromě toho objasňuje, že záměrem vzájemného hodnocení není pouhé posouzení spolužákovi práce, ale především její zlepšení. Pátá, závěrečná strategie má vést k tomu, aby žák převzal větší odpovědnost za své učení. Jednotlivým strategiím je věnována pozornost v následujících podkapitolách.

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se tam dostane
Učitel	Cíle učení a kritéria úspěchu	Třídní diskuse a důkazy o učení	Poskytování zpětné vazby
Spolužák		Vzájemné hodnocení	
Žák		Sebehodnocení	

Tabulka 3: Pět klíčových strategií formativního hodnocení (Leahyová et al., 2005)

Ačkoli publikace od Wiliama a Leahyové (2020) uvádí pět klíčových strategií formativního hodnocení, studie OECD (2005) identifikuje šest základních prvků. Tato studie zdůrazňuje, že všechny strategie formativního hodnocení jsou propojené prostřednictvím třídního klimatu, které hraje klíčovou roli v jejich efektivním uplatnění. Proto se tato kapitola zaměří

mimo jiné i na podrobný popis vlivu třídního klimatu, které integruje a podporuje ostatní strategie.

3.1 Třídní klima

Vzhledem k důležitosti třídního klimatu pro formativní hodnocení je nezbytné nejprve definovat, co tento pojem zahrnuje. Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, třídní klima má silné spojení s formativním hodnocením; jeho efektivní aplikace přispívá ke zlepšení třídního klimatu, což následně vede k vnitřní motivaci žáků (Laufková, 2016).

Následující odstavce se podrobněji zaměří na definici třídního klimatu a jeho klíčové prvky.

Pojem třídní klima se často používá jako synonymum pro atmosféru ve třídě, tedy pro pocity učitele a jeho vnímání prostředí třídy. Mezi těmito dvěma termíny však existuje drobný, ale významný rozdíl. Atmosféra představuje krátkodobý stav, který se může rychle měnit – například při zkouškách bývá napjatější, zatímco před prázdninami bývá uvolněnější. Naproti tomu, klima třídy označuje spíše dlouhodobé a stabilní charakteristiky třídního prostředí (Mareš a Ježek, 2012).

Klima třídy je dlouhodobý stav, který je ovlivněn řadou faktorů. Mezi fyzikální faktory patří například velikost třídy, osvětlení a barvy, zatímco psychosociální faktory zahrnují vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a učiteli, vztahy mezi učiteli navzájem a vztahy mezi učiteli a vedením školy. Kromě toho mají vliv i rodiče, kteří svým chováním přispívají k vytváření třídního klimatu (Hrouzek et al., 2012).

Klima třídy vytváří celá třída od jednotlivců po skupinky. Patří sem tedy všichni žáci od těch, co se straní úplně, méně výrazných až po vůdce. Klíčovou roli v utváření a ovlivňování tohoto klimatu však hraje učitel, který má největší vliv na jeho podobu (Mareš a Ježek, 2012).

Hrouzek et al. (2012) se zaměřují především na vytváření bezpečného klimatu ve školách. Implementace tohoto klimatu přispívá k lepšímu pracovnímu prostředí pro učitele i žáky. V bezpečném prostředí se žáci lépe soustředí, snáze přijímají novou učební látku a jsou méně náchylní k projevům šikany. Pokud k šikaně přece jen dojde, bezpečné klima usnadňuje její efektivní řešení.

Čapek (2010, s. 13) popisuje třídní klima jako komplexní celek, který zahrnuje subjektivní hodnocení, sebehodnocení, vnímání, prožitky, emoce a vzájemné interakce všech

zúčastněných. Tyto prvky jsou formovány edukačními a dalšími aktivitami, které probíhají v daném prostředí a ovlivňují všechny jeho účastníky jako spolutvůrce a konzumenty.

Klima ve třídě ovlivňuje nejen sociální chování žáků a jejich úroveň motivace, ale také průběh učení a konečné výsledky. Dále usnadňuje začlenění žáka do sociální skupiny a úzce souvisí se školním hodnocením (tamtéž, s. 13).

Aby mohl učitel efektivně využívat formativní hodnocení, je nezbytné vytvořit pro své žáky prostředí, které podpoří jejich učení a zvýší jejich produktivitu, protože právě třídní klima představuje ústřední prvek, pomyslný střed, z něhož vycházejí a na který mají vliv všechny pedagogické změny v rámci třídy (Čapek, 2010, s. 13; OECD, 2005).

Podle Starého a Laufkové (2016) je klíčovým prvkem třídního klimatu učitel a jeho vztahy se žáky. Dle nich se potenciál formativního hodnocení zakládá na tom, že žák začíná vidět učitele méně jako autoritu, která jej hodnotí, a více jako průvodce, který mu pomáhá v procesu učení (Starý a Laufková, 2016, s. 22).

Podle studie OECD (2005) je zásadní, aby učitel ve třídě vytvořil takové prostředí, kde se žáci budou cítit bezpečně a nebudou se bát riskovat či dělat chyby. Takové prostředí je pro formativní hodnocení důležité, protože se zde snáz rozpoznají oblasti, ve kterých mají žáci nejasnosti. Učitel by měl zároveň aktivně podporovat interakci mezi žáky a efektivně využívat hodnotící metody. Klíčové je rovněž soustředit pozornost žáků na jejich vlastní pokroky při plnění úkolů a vyhnout se soutěžení a porovnávání se spolužáky. V rámci tohoto přístupu by měl být kladen důraz na rozvoj spolupráce, sebeovládání, schopnost rozhodování se a kritické myšlení. Tyto dovednosti pomáhají žákům lépe řídit své vlastní učení a efektivněji využívat přínosného prostředí, které učitel vytvořil.

Klima ve třídě ovlivňuje nejen sociální chování žáků a jejich úroveň motivace, ale také průběh učení a konečné výsledky (Čapek, s. 13, 2010). V této souvislosti se následující podkapitola podrobně zaměří na správné stanovení kritérií a cílů, které umožní žákům úspěšně dosahovat svých výsledků.

3.2 Cíle učení a kritéria úspěchu

Při zavádění formativního hodnocení bývá obvykle prvním krokem stanovení jasných a konkrétních vzdělávacích cílů. K tomu, aby učitel mohl cíleně sledovat žákovy pokroky, poskytovat relevantní zpětnou vazbu a podporovat aktivní zapojení žáků do učení, je nezbytné mít předem vyjasněný směr výuky (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 25).

Wiliam a Leahyová (2020) poukazují na rozpor mezi plánovanými cíli a skutečnou výukou. Učitelé si sice cíle stanovují ještě před výukou, ale aktivity, které následně volí, s nimi často nekorespondují. Žáci pak nedosahují toho, co bylo původně zamýšleno (tamtéž, s. 25). Je tedy zásadní, aby učitelé plánovali vyučovací aktivity až poté, co mají jasně definované cíle. Zatímco sdělování cílů na začátku hodiny může být v mnoha případech užitečné, existují situace, kdy je vhodnější, aby k nim žáci dospěli sami během výuky či na jejím závěru. Tento přístup podporuje jejich reflexi o vlastní práci a zaměření se na to, co se během vyučování naučili a jakým směrem se ubírali (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 42–43).

Dle studie OECD (2005) přispívá jasné stanovení cílů učení, jejich sdělení žákům a průběžné monitorování pokroku k výraznému zlepšení transparentnosti vzdělávacího procesu. Tímto způsobem žáci nemusí pouze spekulovat, co je potřeba pro dosažení dobrého výkonu. Učitel v tomto procesu hraje klíčovou roli tím, že pomáhá žákům monitorovat jejich výkon, což přispívá k posílení jejich sebedůvěry a vnitřního přesvědčení o vlastních schopnostech.

Podle Starého a Staré (2018) poskytuje stanovení výukových cílů a určení kritérií úspěchu žákům srozumitelnější strukturu v procesu učení. Ačkoli jde o náročný úkol, je zásadní pro formativní hodnocení, protože cíle učení a kritéria úspěchu nejsou určeny pouze k tomu, aby žáci úkol dokončili, ale aby se skutečně učili. Je důležité, aby žáci výukovým cílům dobře rozuměli a dokázali se s nimi ztotožnit. Pokud cíl plně nepochopí nebo s ním nesouzní, může to výuku zkomplikovat. Cíle by také neměly být stanoveny příliš konkrétně, protože by to mohlo vést k tomu, že se žáci zaměří pouze na jejich dosažení, aniž by pochopili širší souvislosti učení (Starý a Stará, 2018, s. 109).

Podle názoru Wiliama a Leahyové (2020) nemusí být příliš specifické cíle pro žáky vždy efektivní, protože se často zaměřují jen na konkrétní kontext učení. Je proto důležité stanovovat cíle tak, aby byly měřitelné a konkretizované, přičemž by měly také umožnit aplikaci získaných znalostí v různých situacích. Cíle by měly být srozumitelné a stanovovány společně se žáky, čímž se zajistí, že budou efektivně sledovat svůj pokrok a rozvíjet své dovednosti vhodným způsobem. V této souvislosti mohou být vhodným nástrojem mapy učebního pokroku (MUP), které učitelům pomáhají efektivně podporovat žáky při dosahování stanovených cílů.

Mapa učebního pokroku

Mapy učebního pokroku (MUP) jsou cenným nástrojem pro učitele, který jim pomáhá sledovat a podporovat individuální rozvoj žáků v různých předmětech. Učitelé mohou MUP využívat k plánování lekcí, například tím, že identifikují dovednosti, které je třeba rozvíjet, jako je psaní strukturovaných textů. Při sledování pokroku mohou učitelé provádět testy a projekty, které odpovídají uzlovým bodům na mapě, a analyzovat výsledky, aby zjistili, kde žáci dosáhli pokroku, a kde potřebují další podporu (Scio, 2014).

Dále MUP umožňují učitelům přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků. Například pokud mapa ukazuje, že žák má potíže s porozuměním textu, učitel může nabídnout dodatečné materiály nebo individuální konzultace zaměřené na tuto oblast (Scio, 2014).

Kromě toho učitelé mohou poskytovat cílenou zpětnou vazbu po prezentacích projektů, čímž žákům pomáhají lépe pochopit, co je potřeba zlepšit. Tímto způsobem MUP nejen zvyšují motivaci žáků, ale také podporují jejich zodpovědnost za vlastní vzdělávání, což přispívá k celkovému zlepšení jejich školních výkonů (Scio, 2014).

3.3 Třídní diskuse a důkazy o učení

Hodnocení úrovně žakových znalostí prostřednictvím otázek a dalších metod je zásadní činností, která se odehrává ve školních třídách po celém světě. Každý zkušený učitel by měl mít přehled o skutečné úrovni znalostí svých žáků. Žáci nemusí vždy zvládnout celý obsah, který se jim učitel snaží předat, a proto je nezbytné, aby učitel ověřil, co si skutečně zapamatovali a čemu porozuměli, což mu umožní lépe přizpůsobit výuku jejich potřebám (Wiliam a Leahyová, 2020).

Zjistit to, co žáci skutečně vědí, může být pro učitele náročné ze dvou hlavních důvodů. Prvním z nich je obtížnost získání jasných důkazů, protože učitel nemůže přímo nahlédnout do myšlenek svých žáků, aby odhalil, čemu nerozumí. Učitel proto musí pečlivě hledat potřebné informace a mít jasnou představu o tom, co chce zjistit. Druhým důvodem je, že učitelé často nemohou pochopit, proč mají žáci problém sdílet výtvořky svých prací, své myšlenky a ukázat, co znají. Pak může nastat problém, který negativně ovlivňuje kvalitu výuky, protože bez přehledu o skutečných znalostech a dovednostech žáků není učitel schopen efektivně vykonávat svou profesi (Wiliam a Leahyová, 2020).

Jedním z nejefektivnějších způsobů, jak učitel získá přehled o názorech žáků, je vést s nimi dialog. To může zahrnovat dialog mezi učitelem a žákem, během něhož žák může požádat

o vysvětlení nejasností a podrobněji vyjádřit své odpovědi. I v malých skupinkách může učitel vést nestrukturovaný dialog, který je efektivní pro odhalení skutečných myšlenek žáků. Jakmile se skupina zvětší, je pro učitele stále obtížnější získat přesné informace o tom, co si žáci opravdu myslí (Wiliam a Leahyová, 2020).

Často metodou, kterou učitelé často používají po celém světě, je kladení otázek během vyučovací hodiny a vybírání žáků, kteří se hlásí k odpovědím. Učitel může vybrat někoho, kdo se přihlásí, nebo i někoho, kdo se nehlásí, což může sloužit jako upozornění na nepozornost (Wiliam a Leahyová, 2020).

Pokud je však cílem zjistit skutečné znalosti žáků, tato technika nemusí být ideální. Žáci se totiž obvykle hlásí pouze tehdy, když si jsou svou odpovědí jisti, což může zkreslit skutečný obraz jejich vědomostí (Wiliam a Leahyová, 2020).

Wiliam a Leahyová (2020, s. 63) upozorňují, že vyvolávání žáků u učitelů často nebývá náhodné. Učitelé mají tendenci pravidelně vybírat stejné žáky, například na konci hodiny, kdy už zbývá málo času a učitel se spoléhá na to, že obvyklý žák, který se hlásí, odpoví správně.

Tento postup může vést k tomu, že někteří žáci během vyučování zůstanou zcela neosloveni. Aby se tomu předešlo a učitel se vyhnul opakovanému vyvolávání jen několika vybraných žáků, může si vytvořit systém náhodného výběru. Existuje několik možností, jak toho dosáhnout. Učitel může například vytvořit vlastní náhodný výběr žáků v PowerPointu, využít různé mobilní aplikace nebo použít fyzické metody, jako jsou dřívka se jmény či s čísly žáků podle třídní knihy, které poté náhodně losuje buď samotný učitel nebo i žáci, kteří se pak mohou přesvědčit, že výběr je opravdu náhodný (Wiliam a Leahyová, 2020).

Než si žáci plně uvědomí výhody, které náhodný výběr přináší, může to chvíli trvat. Na začátku se mohou ti, kteří se dříve pravidelně hlásili, cítit nepříjemně, protože nemají možnost odpovídat tak často jako předtím. Naopak ti, kteří se obvykle nezapojovali, budou muset být pozornější. Aby učitel umožnil odpovědět žákům, kteří se skutečně chtějí podělit o své postřehy, je vhodné po náhodném výběru alespoň dvou žáků vyvolat i dobrovolníky (Wiliam a Leahyová, 2020).

Užitečné je také povzbudit žáky, aby při zapojování do diskuse používali různé signály rukou, kterými naznačí, že chtějí navázat na předchozí příspěvek, například doplnit informace nebo nabídnout nový úhel pohledu. Takové signalizování umožňuje učiteli

zahrnout do diskuse žáky, kteří mohou obohatit debatu o nové perspektivy a přispět k její strukturovanosti (Wiliam a Leahyová, 2020).

Lze tedy shrnout, že jednou z hlavních výhod náhodného kladení otázek, je zapojení všech žáků, včetně těch, kteří by se jinak neprojeví, a jejich odpovědi mohou být velmi hodnotné. Pokud náhodně vyvolaný žák nezná správnou odpověď, je důležité, aby jeho reakce nekončila slovy „Já nevím.“ Učitel tomu může předejít tím, že nejprve nechá odpovědět ostatní žáky, a poté se vrátí k původnímu žákovi, aby ho požádal, ať vybere z odpovědí tu, kterou považuje za nejlepší. Může se to také provést opačným způsobem, kdy žák zvolí, která odpověď určitě správná není. Dalším způsobem, jak předejít odpovědi typu „Já nevím“, je umožnit žákovi, aby se učitele dotázal na další informace, které mu mohou pomoci lépe odpovědět na položenou otázku (Wiliam a Leahyová, 2020).

Učitel by si měl při pokládání otázek uvědomit, že je důležité poskytnout žákům dostatek času na přemýšlení. Výzkum ze 70. let minulého století od Roweové ukazuje, že učitelé často považují dobu čekání na odpověď po položení otázky za nesnesitelně dlouhou, což může vést k tomu, že neudělají žádnou přestávku mezi koncem žakovy odpovědi a svou reakcí na ni, a dokonce zahájí hodnocení žáka dříve, než žák vůbec dokončí svou odpověď (Rowe, 1974 a in Wiliam a Leahyová, 2020, s. 68). Učitelům se doporučuje, aby si své otázky připravovali předem, aby se ujistili, že otázky mají skutečně hodnotu a smysl je pokládat (Wiliam a Leahyová, 2020).

Brown a Wragg (1993 in Wiliam a Leahyová, 2020, s. 70) identifikovali několik běžných chyb při pokládání otázek, které jsou přehledně zobrazeny v následující tabulce:

Pokládání	Neschopnost
příliš mnoha otázek najednou.	opravit špatné otázky.
otázek, na které učitel rovnou sám odpoví.	naznačit změnu typu otázky.
otázek pouze těm nejchytřejším a nejoblíbenějším žákům.	poskytnout žákům čas na přemýšlení.
otázek zastrašujícím způsobem.	věnovat pozornost odpovědím.
irelevantních otázek.	vidět důsledky otázek.
stále stejných druhů otázek.	stavět na odpovědích.

Tabulka 4: Časté chyby při pokládání otázek (Brown a Wragg, 1993 in Wiliam a Leahyová, 2020, s. 70)

Další možností, jak zjistit vědomosti žáka, je používat výroky místo otázek. Wiliam a Leahyová (2020) tvrdí, že otázky často vedou k ukončení diskuse odpovědí, zatímco

reakce na výroky nevyžadují správnou nebo špatnou odpověď. Místo otázek lze tedy využít například výroky, které něco oznamují, může jít o vyjádření názoru, projevení zájmu, faktické a doplňující výrazy a další (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 71).

Zajímavý nadhled o myšlení žáků poskytují i dotazníky k výuce, kdy jsou žáci nuceni přemýšlet o svém vlastním učení. Nejvíce efektivní cestou je, aby si žáci vybrali maximálně tři podněty, na které budou chtít odpovědět (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 73).

K ověření, zda žáci látce porozuměli, a zda je možné pokračovat ve výkladu, se doporučuje používat takzvané hromadné hlasovací systémy. Tyto systémy by měly být používány přibližně každých dvacet minut. Učitel díky nim získá odpovědi od všech žáků zvlášť. Nejjednodušším způsobem je třídní hlasování, kdy každý žák rychle poskytne svou odpověď. Aby se žáci vzájemně neovlivňovali ve svých odpovědích, je ideální, když všichni odpovídají současně, což umožňuje učiteli získat informace v reálném čase. Existuje mnoho způsobů, jak toho dosáhnout. V oblasti vyššího vzdělávání, kde jsou skupiny studentů větší, se často používají elektronické hlasovací systémy. Dalšími možnostmi jsou hlasování pomocí prstů, odpovědní karty s možnostmi ABCD, samolepicí štítky a další. Výhody používání hromadných hlasovacích systémů jsou zřejmé. Učitel získává v reálném čase informace o tom, jak dobře žáci látku pochopili. Tento systém je přínosný i pro samotné žáky díky efektu hyperkorektnosti. Pokud žák odpoví na otázku špatně, přestože si byl svou odpovědí jistý, a učitel ho následně opraví, žák si správnou odpověď zapamatuje výrazně lépe (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 74–77).

3.4 Zpětná vazba

Podle Starého a Laufkové (2016) je zpětná vazba jádrem formativního hodnocení. Autoři definují zpětnou vazbu jako informaci, která žákovi pomáhá reflektovat jeho výkon po vykonané práci. Tento termín tedy naznačuje, že se jedná o zpětnou reakci na žákův výkon. V tomto kontextu se termín „informace“ vztahuje na cokoliv, co může být vylepšeno nebo co umožňuje rozhodování.

Zpětná vazba je zásadní proto, aby učitel mohl informovat žáka o jeho pokroku a správně ho nasměrovat (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 101). Vyznačuje se svou rozmanitostí, protože může mít charakter jak jednoduchého signálu, tak i obsáhlého slovního komentáře a může být poskytnuta buď okamžitě po vypracování úkolu, nebo později po určité době (Starý a Laufková, 2016, s. 60).

Aby byla zpětná vazba skutečně efektivní, je zásadní, aby učitel zvolil takový přístup, který co nejvíce podpoří zlepšení žákova učení. Různé formy zpětné vazby mohou mít na žáky odlišné účinky. Zatímco pro některé je zpětná vazba užitečná a motivující, jiní mohou mít problém s její správnou interpretací (Starý a Laufková, 2016, s. 60). Ačkoli informace, které učitel předává svým žákům, mohou být rozmanité, všechny souvisejí s učením a zahrnují aspekty jako úroveň dosaženého pokroku, posun v rámci vzdělávacího procesu nebo srovnání s ostatními spolužáky. Často to bývá porovnávání, které iniciují samotní žáci nezávisle na učiteli (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 101).

Obě teorie zdůrazňují nutnost individuálního přístupu učitele k žákovi, neboť zpětná vazba, která u jednoho žáka vede k výraznému zlepšení, může mít u druhého zcela opačný efekt. Je klíčové, aby mezi učitelem a žákem existovala vzájemná důvěra, protože pokud žáci cítí, že učitel má zájem o jejich úspěch a podporuje je, budou motivovanější a otevřenější k přijímání zpětné vazby. Když učitel zjistí, že žák nepřistupoval ke své práci dostatečně zodpovědně nebo jí nevěnoval potřebnou pozornost, může být vhodnější zpětnou vazbu vůbec neposkytnout. Místo toho by měl práci žákovi vrátit s tím, že pokud úkol nebude poctivě přepracován, zpětná vazba mu udělena nebude (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 106).

V rámci poskytování zpětné vazby je zásadní nejen její samotná kvalita, ale především to, jak ji žáci vnímají a jak na ni reagují. Ať už je zpětná vazba konkrétní, obecná, ústní nebo písemná, její efektivita je silně ovlivněna vztahem mezi učitelem a žáky a jejich vzájemnou důvěrou, kterou spolu budují. Klíčové je, aby žáci cítili, že učitel usiluje o jejich nejlepší rozvoj (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 105).

Zaměření zpětné vazby

Někteří odborníci se domnívají, že zpětná vazba by měla být více zaměřena na proces, kterým žák úkol řeší, než na samotný výsledek či hodnocení žáka jako takového (Hattie a Timperley, 2007; Kluger a DeNisi, 1996 in Wiliam a Leahyová, 2020, s. 113). Jinými slovy, učitel by měl komentovat práci žáka, ne jeho schopnosti. Některé studie ale ukazují, že taková zpětná vazba nemusí být vždy přínosná – v některých případech není o nic lepší, než když učitel žádnou zpětnou vazbu neposkytne (Skipper a Douglas 2012 in Wiliam a Leahyová, 2020, s. 113). Z toho lze vyvodit, že by se učitel měl snažit vyvarovat takové zpětné vazby, která se vztahuje na osobnost jednotlivce (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 113). Zároveň není vhodné, když je zaměření zpětné vazby až moc konkrétní, protože když se vztahuje přímo k danému úkolu, pak se žáklepší jen v něm a další schopnosti už nerozvíjí.

Pokud je však zpětná vazba příliš neurčitá, žák si s ní pak neví rady (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 122).

Učitel musí mít jasnou představu o tom, co vše by mělo být cílem zpětné vazby. Platí však většinou to, že cílem zpětné vazby bývá zlepšit žákovi schopnosti a daný úkol je pouze jejich indikátorem (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 120).

Poskytování zpětné vazby je odborná a časově náročná práce. Učitel by zpětnou vazbou rozhodně neměl trávit více času než samotný žák. V praxi však učitelé tráví sestavováním zpětné vazby opravdu hodně času a žáci tomu většinou věnují jen malou pozornost, či ji ignorují úplně. Důležité je, aby učitel nezaměřoval zpětnou vazbu pouze krátkodobě, ale aby měla dlouhodobý efekt (Starý a Laufková, 2016, s. 61).

Sdělování zpětné vazby

Učitel nemůže být zcela nekritický, když poskytuje zpětnou vazbu. Podle Wiliama a Leahyové (2020) však učitelé často dostávají rady, aby nebyli příliš kritičtí ohledně poskytování zpětné vazby, protože když je kritiky příliš, žáci pak nemají motivaci se takovou zpětnou vazbou řídit. Doporučuje se proto, aby byla zpětná vazba obsahující kritiku sdělována šetrně. Ideální je, když učitel začne nejdříve pozitivním hodnocením, a poté kritickým, kde popíše, jakým způsobem může žák svou práci zlepšit. Aby se žák necítil špatně, je potřeba, aby učitel tuto zpětnou vazbu doplnil o nějaký pozitivní komentář. Tento způsob sdělování zpětné vazby je pro žáka přínosnější, protože tak uvidí i pozitivní aspekty vlastní práce. Problém nastává, když žák těchto pozitivních aspektů začne nadužívat. Dalším problémem, který by mohl nastat, je ten, že pozitivní komentáře převažují nad těmi negativními (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 121).

Slavík (1999, s. 186) rozlišuje dva druhy zpětné vazby: hodnotící a nehodnotící. Hodnotící zpětná vazba je dle autora popsána jako informační vztah, kde je vykonavateli určité činnosti poskytnuta informace o důsledcích této činnosti, takže vykonavatel může na podkladě zpětné vazby korigovat svou činnost vzhledem ke stanoveným cílům. Nehodnotící zpětná vazba může být například komentář vztahující se k určité situaci, kde chybí hodnotící soud. Namísto toho obsahuje jen potvrzení např. o tom, že si učitel přečetl žákovu práci, a to dokazuje svým podpisem.

Cíle zpětné vazby

Nejvyšším cílem zpětné vazby je to, aby žák dosáhl ve svých výsledcích pozitivní změny. Zároveň musí zpětná vazba odpovídat na tři základní otázky:

1. Kam žák směřuje?
2. Jak se mu daří?
3. Kam a jak má dál postupovat?

(Hattie a Timperely, 2007 in Starý a Laufková, 2016, s. 62).

Za hlavní cíle zpětné vazby se považuje: zjistit míru zvládnutí úkolu žákem, informovat ho o tom, co zvládl, dále mu vhodnými otázkami pomoci, aby se přiblížil k zvládnutí úkolu a pomoci mu naplánovat další postup v jeho učení (Košťálová et al., 2008, in Starý a Laufková, 2016, s. 62).

Funkce zpětné vazby

Mareš a Krivohlavý (1995) rozlišují funkce zpětné vazby zejména z psychologického pohledu:

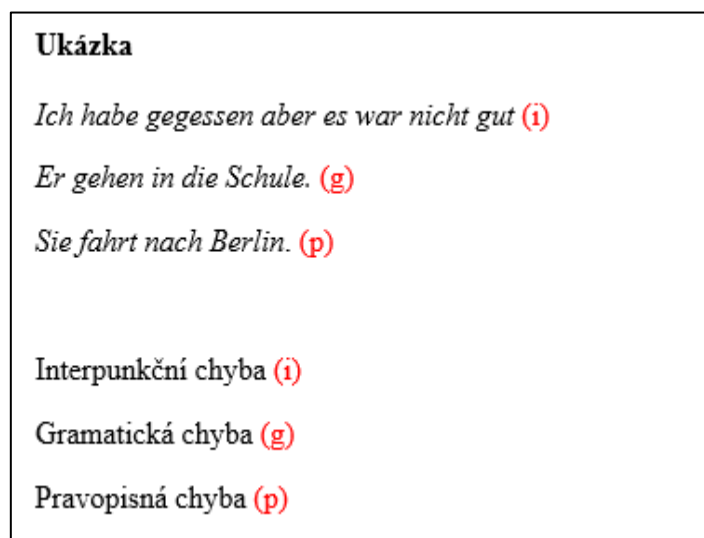
1. Funkce regulativní – umožňuje usměrňovat žákovo učení
2. Funkce sociální – utváří vztah mezi učitelem a žákem
3. Funkce poznávací – umožňuje žákovi lépe poznat učivo, učitele, sama sebe a svůj styl učení
4. Funkce rozvojová – napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji

(Mareš a Krivohlavý, 1995 in Starý a Laufková, 2016, s. 62).

Zpětná vazba v hodině německého jazyka

Wiliam a Leahyová (2020) popisují možný způsob poskytnutí zpětné vazby ve výuce cizího jazyka např. při psaní slohové práce. Učitel může ve slohové práci udělat tečku na každém řádku, kde se vyskytla chyba. Žáci pak budou vědět, čemu mají věnovat pozornost, a poté, co jim učitel práce vrátí, budou mít za úkol určit druhy chyb, kterých se dopustili. Další užitečnou variantou pro žáky, kteří potřebují větší podporu, je napsat na konec řádku písmenka, která konkrétně upozorní na druh chyby: „i“ značí interpunkční chybu, „g“ gramatickou a „p“ pravopisnou. Dále je možné i použít dva zvýrazňovače, ideálně zelený jako pozitivní a růžový jako negativní, jež potrhnou silné a slabé stránky žáků. Žák

pak musí k jednotlivým barvám napsat své vlastní poznámky (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 123).



Obrázek 1: Ukázka zpětné vazby (vlastní zdroj)

3.5 Vzájemné hodnocení

Název této strategie napovídá, že se zaměřuje na to, jak mohou být zásady formativního hodnocení propojeny se vzájemným učením, aby se žáci mohli stát zdrojem učení jeden pro druhého. Když žáci budou hodnotit formativním způsobem, při kterém posuzují práce svých spolužáků s cílem se zlepšit, nikoli jen hodnotit, vytvoří se prostor pro vzájemné učení. Tento přístup prospívá oběma stranám, protože zlepšení nastává nejen u žáků, kteří pomoc získávají, ale také u těch, kteří ji nabízejí (Wiliam a Leahyová, 2020).

Toto vzájemné učení se označuje jako kolaborativní nebo kooperativní. Mnoho autorů považuje tyto dva termíny za zaměnitelné, zatímco jiní v nich vidí zásadní rozdíly. Je však třeba poznamenat, že způsoby jejich odlišení nejsou jednotné (Wiliam a Leahyová, 2020).

Ve vyšším vzdělávání se často zdůrazňuje, že kolaborativní učení nastává, když žáci spolupracují v neformálních skupinách, což vede k přirozeným učebním situacím. Naproti tomu kooperativní učení se považuje za proces probíhající v pečlivě strukturovaných podmínkách, které obvykle organizuje učitel (Wiliam a Leahyová, 2020). Někteří autoři upozorňují na to, že kolaborativní učení lze vnímat jako osobní filozofii, zatímco kooperativní učení je spíše souborem struktur, které usnadňují skupinám dosažení konkrétního cíle (Panitz, 1999 in Wiliam a Leahyová, 2020, s. 136).

David a Roger Johnsonovi (1998), kteří se touto problematikou rovněž zabývají, definují kooperativní učení jako proces, při kterém žáci spolupracují na dosažení společných

vzdělávacích cílů. Tento přístup staví do kontrastu s individuálním učením, kde žáci pracují samostatně a soutěží mezi sebou (Johnson et al., 1998 in Wiliam a Leahyová, 2016, s. 136).

Bratři Johnsonovi, na základě současných důkazů, tvrdí, že kooperativní učení může významně zlepšit školní výkony žáků. Podle jejich názoru je však k dosažení tohoto zlepšení nezbytné splnit pět konkrétních podmínek:

První podmínkou je pozitivní vzájemná závislost, kdy žáci musí věřit, že jejich úspěch nebo neúspěch je úzce spjat s výkonem ostatních členů skupiny, tzn. všichni jsou na stejné lodi. Žáci mají odpovědnost nejen za zvládnutí předepsaného materiálu, ale také za to, aby tento materiál zvládli i ostatní členové jejich skupiny. Psychologové tento jev nazývají pozitivní vzájemnou závislostí. Ve skupině tedy nemůže existovat nikdo, kdo by se skutečně nezapojil do práce. Pozitivní vzájemné závislosti lze dosáhnout stanovením společného cíle, jehož splnění závisí na úsilí celé skupiny. Tento koncept je podporován také vhodně zvolenými odměnami, rozdělením zdrojů a přidělením specifických pracovních rolí (Wiliam a Leahyová, 2020).

Druhá podmínka představuje interakci tváří v tvář, která může posílit motivaci žáků díky pozitivní vzájemné závislosti. Tato interakce umožňuje žákům vzájemně si pomáhat, sdílet zdroje, poskytovat zpětnou vazbu, stimulovat myšlení a podporovat celkovou činnost skupiny.

S třetí podmínkou se pojí individuální odpovědnost, kde každý žák nese vlastní odpovědnost za skupinu a kvalitu odvedené práce. Tato podmínka se jeví jako nejtěžší, zřejmě z toho důvodu, že není konkrétní způsob, jak ji splnit. Za zvážení však stojí to, jak budou hodnoceny výkony jednotlivých žáků a jak poskytovány výsledky tohoto hodnocení všem členům skupiny, aby každý nesl za svůj přínos ve skupině odpovědnost (Wiliam a Leahyová, 2020).

Čtvrtá podmínka se zaměřuje na rozvoj interpersonálních dovedností a kompetencí potřebných pro práci v malých skupinách. Většina žáků nemá přirozeně potřebné dovednosti pro takovou efektivní spolupráci, pokud nejsou nejprve formálně školeni a naučeni, jak produktivně pracovat s ostatními. Je nezbytné, aby žáci byli motivováni a podporováni v rozvoji schopností, jako je budování vzájemné důvěry, kvalitní komunikace, poskytování vzájemné podpory a efektivní řešení problémů.

Pátá podmínka se zaměřuje na reflexi skupinové činnosti, která je klíčová pro efektivní využívání kooperativních dovedností. Žáci by měli pravidelně hodnotit svůj postup a zaměřit se na zlepšení pracovních vztahů a rozvoj kooperativních schopností. Učitel by měl pravidelně poskytovat čas na tuto reflexi, během níž mohou členové skupiny získat zpětnou vazbu od ostatních a přemýšlet o své práci na metakognitivní úrovni. Tento proces je účinnější, pokud je některý žák v roli pozorovatele, avšak někdy je také výhodné, pokud tuto roli plní učitel. Kromě reflexe v malých skupinách je rovněž důležité, aby učitel pravidelně hodnotil práci celé třídy a sdílel své názory na základě svých pozorování. Spolužáci mohou být pro žáka inspirací v procesu učení a vytvoří-li učitel ve třídě vhodné podmínky pro kooperativní učení, může to vést k rozvoji každého jednotlivce (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 136–138).

Vzájemné hodnocení ve výuce německého jazyka

Jakým způsobem může učitel implementovat vzájemné hodnocení žáků do výuky německého jazyka? Tímto se zabýval následující výzkum, který se zaměřil na vliv vzájemného hodnocení na rozvoj psaní u žáků s rozdílnou úrovní dovedností v psaném projevu. Výsledky ukázaly, že zpětná vazba od spolužáků výrazně přispívá ke zlepšení psaní, a to jak u studentů s vyšší úrovní psaného projevu, tak u těch s nižší úrovní.

Nejvýraznější zlepšení bylo pozorováno ve smíšených skupinách, kde žáci s lepšími dovednostmi poskytovali méně zkušeným spolužákům konkrétní a účinnou zpětnou vazbu, čímž nejen pomáhali jim, ale zároveň posilovali svou vlastní sebedůvěru. Žáci s nižší úrovní psaní přispívali obecnějšími postřehy, které mohly být užitečné i pro pokročilejší spolužáky.

Z výzkumu vyplývá, že vzájemné hodnocení může být v hodinách německého jazyka velmi užitečné, protože podporuje spolupráci a zlepšování jazykových dovedností. Učitel může tento přístup snadno přizpůsobit konkrétním výukovým cílům a úrovni studentů (Wu, 2021).

3.6 Sebehodnocení

Slavík (1999) spojuje pojem sebehodnocení s pojmem autonomie, který definuje jako „*svéprávnost, schopnost samostatného rozhodování, vlastní volby cílů a prostředků k jejich dosahování*“. Výchova k autonomii je podle něj jedním z hlavních cílů školního vzdělávání. Zároveň poukazuje na to, že k dosažení kvalitního autonomního hodnocení je nezbytná předchozí zkušenost s formativním hodnocením, které žákům umožňuje rozvíjet klíčové dovednosti pro efektivní sebehodnocení (Slavík 1999, s. 133).

Starý a Laufková (2016) definují sebehodnocení jako proces, během něhož žáci posuzují, zda dosáhli stanoveného cíle, a analyzují faktory, které k tomu přispěly. Zároveň hodnotí kvalitu své práce, uvědomují si své silné a slabé stránky a plánují kroky k dalšímu zlepšení.

Wiliam a Leahyová (2016, s. 165) zdůrazňují velkou důležitost této poslední strategie, protože právě k ní cílily všechny předchozí metody. V případě, že se žáci stanou vlastníky svého učení, tzv. že se aktivně účastní na rozhodování o svém učení, tak se všechny strategie propojí.

Kratochvílová (2011) zdůrazňuje, že sebehodnocení je systematický proces, který zahrnuje analyzování vlastního výkonu, sledování pokroku a plánování dalších kroků k dosažení požadovaných výsledků. Tento přístup pomáhá žákům nejen zodpovědně hodnotit svůj výkon, ale také porovnávat své výsledky s vytyčenými cíli. Tímto způsobem si žáci rozvíjejí nejen učební kompetence, ale i sebevědomí a osobní růst, protože jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali své silné a slabé stránky a učili se zlepšovat své dovednosti.

Shodné koncepce zmiňuje i kolektiv autorů Košťálová et al. (2008), kteří rovněž považují rozpoznání silných a slabých stránek za klíčové pro úspěšné sebehodnocení. Podle nich je zásadní, aby žáci byli schopni samostatně a objektivně zhodnotit svůj výkon ve vztahu ke stanoveným cílům. Tento proces jim umožňuje identifikovat oblasti, kde je třeba zlepšení, a přesně popsat, v čem jejich výkon zaostává. Schopnost analyzovat, co přispělo k jejich úspěchu nebo co je omezovalo, je klíčovým prvkem, který žákům pomáhá plánovat konkrétní kroky pro budoucí zlepšení.

Kratochvílová (2012 in Starý a Laufková, 2016, s. 35) zdůrazňuje, že by hodnocení nemělo spočívat jen v osobních dojmech žáků a nemělo by být vnímáno jako okrajová aktivita, kterou učitelé zařadí jen tehdy, když mají čas. Hodnocení by naopak mělo být promyšlené a systematické, aby se stalo přirozenou součástí výuky. Čas, který učitelé a žáci věnují sebehodnocení, by neměl být považován za promarněný, protože nejenže posiluje žákův učební proces, ale také přispívá k jeho všestrannému osobnostnímu rozvoji, čímž ve výsledku čas šetří. Stejnou myšlenku o potřebě systematického hodnocení sdílí i kolektiv autorů Košťálová et al. 2008, s. 62). Ti varují, že ve školách často chybí na tyto aktivity čas, přestože se od žáků očekává, že se sebehodnocení okamžitě naučí a aplikují. Typickým příkladem je situace, kdy jsou žáci požádáni, aby hodnotili svou skupinovou práci, aniž by jim byly poskytnuty jasné návody, jak na to.

Košťálová et al. (2008, s. 62–63) zdůrazňují klíčové strategie pro efektivní rozvoj sebehodnocení u žáků. Hlavním cílem těchto strategií je umožnit žákům samostatně hodnotit svou práci a na základě tohoto hodnocení vyvodit závěry pro budoucí zlepšení. Žák, který umí sebehodnocení správně využívat, je schopen identifikovat silné a slabé stránky své práce v kontextu stanovených cílů. Tímto způsobem dokáže přesně rozpoznat oblasti, kde je potřeba zlepšení, a popsat, v čem jeho výkon zaostává. Dále je schopen analyzovat, co přispělo k jeho úspěchu nebo co ho omezovalo, a na základě toho naplánovat konkrétní kroky pro budoucí zlepšení a efektivnější práci.

Pro efektivní rozvoj sebehodnocení u žáků je nezbytné, aby učitelé aplikovali strategie, které podporují důkladné hodnocení výkonu. Košťálová et al. (2008, s. 63) zdůrazňují, že žáci se lépe naučí hodnotit svou práci, pokud mají jasně definované a realistické cíle, které jsou srozumitelné a přiměřené jejich úrovni. Tyto cíle by měly být konkrétní a jednoduše formulované, aby žáci přesně věděli, co je od nich očekáváno.

Na plánování těchto cílů a určování činností potřebných k jejich dosažení by měli učitelé společně se žáky spolupracovat. Společně by měli definovat kritéria úspěchu, podle kterých se hodnotí splnění cílů. Důležité je rovněž sledovat a zaznamenávat žakovu práci a výsledky, které by měly být následně společně vyhodnoceny (Košťálová et al., 2008, s. 63).

Učitelé by měli také podporovat žáky v přemýšlení o důvodech svého hodnocení a pomáhat jim zaměřit se na konkrétní prvky a kvalitu jejich práce. Tímto způsobem žáci rozvíjejí schopnost analyzovat, co přispělo k jejich úspěchu a co je naopak omezovalo. Tento systematický přístup k sebehodnocení nejenže posiluje učební proces žáků, ale také přispívá k jejich osobnímu rozvoji, čímž se sebehodnocení stává přirozenou součástí výuky (Košťálová et al. 2008, s. 68).

Žáci jako vlastníci svého učení

Vlastnictví svého učení je klíčovým prvkem pro úspěch žáků, což je potvrzeno i výzkumem Barkatové (2014, in Wiliam a Leahyová, 2020, s. 166). Její studie identifikuje tři klíčové faktory, které napomáhají žákům v dosažení tohoto cíle:

1. **Nastavení učebních aktivit v kontextu osobních cílů:** Žáci by měli vidět spojení mezi školními úspěchy a jejich kariérními ambicemi.

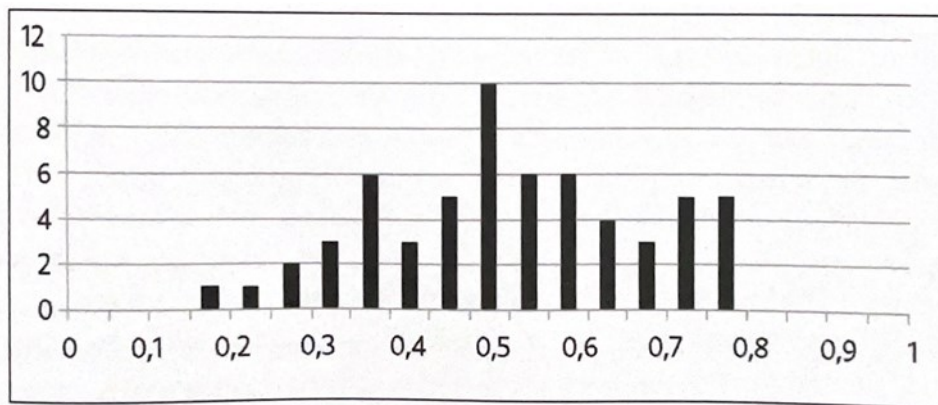
2. **Jasná definice úspěchu a zpětná vazba:** Je důležité, aby žáci chápali, co je považováno za úspěch, a byli motivováni k aktivnímu získávání pomoci a zlepšování své práce na základě zpětné vazby.
3. **Zapojení žáků do plánování práce:** Žáci by měli mít možnost spolupracovat s učiteli na plánování úkolů a volbě pracovních struktur, což jim pomáhá udržovat přehled a kontrolu nad svou prací.

Tyto faktory se vzájemně doplňují. První faktor je úzce spojen s cíli učení a kritérii úspěchu, druhý faktor souvisí se zpětnou vazbou (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 166), a třetí faktor podporuje metakognici, tedy schopnost žáků přemýšlet o svém vlastním myšlení.

3.6.1 Techniky sebehodnocení žáků

Sebehodnocení žáků je důležitým, ale problematickým aspektem formativního hodnocení, a vyžaduje od učitelů citlivý přístup. Ačkoli reflexe vlastní práce v kontextu učebních cílů a hodnocení pokroku může být užitečná, výzkumy ukazují, že spolehlivost takového sebehodnocení je často nízká. Žáci často nejsou schopni rozpoznat, že něco nevědí, a ti s lepšími znalostmi obvykle hodnotí sebe přesněji než jejich méně úspěšní spolužáci. Kromě toho může objektivitu sebehodnocení narušovat také sociální tlak, soutěživost mezi žáky a názor učitele. To vede k tomu, že se žáci obávají přiznat své nedostatky. Sebehodnocení se navíc často omezuje pouze na doplňkovou činnost na konci vyučovací hodiny, což snižuje jeho efektivitu (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 168).

Zajímavou studii týkající se sebehodnocení provedl Ross (1998 in Wiliam a Leahyová, 2020), který přezkoumal jedenáct výzkumů porovnávajících sebehodnocení žáků cizího jazyka s hodnocením jejich učitelů. Z šedesáti zjištěných korelací dosáhlo pouze deset hodnoty nad 0,70, což ukazuje, že sebehodnocení žáků se většinou neshoduje s hodnocením učitelů. Tyto výsledky naznačují, že nepřesnosti v sebehodnocení mohou být způsobeny buď nejistotou žáků ohledně jejich výkonu, nebo vlivem sociálních tlaků (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 169).



Graf 1: Korelace sebehodnocení s hodnocením učitelů v rámci šedesáti studií, které zkoumaly žáky studující druhý cizí jazyk (Ross, 1998)

Semafor

Metoda semaforu je mezi učiteli oblíbeným nástrojem pro rychlé sebehodnocení žáků díky své jednoduchosti, avšak její spolehlivost není vždy zaručena. Žáci totiž mají tendenci své dovednosti buď nadhodnocovat, nebo naopak podceňovat – někteří nechtějí vystavovat svůj úspěch přílišné pozornosti, jiní nesprávně vnímají vlastní schopnosti. Tím dochází k tomu, že dva žáci se stejnými znalostmi mohou zvolit různé barvy, např. jeden žlutou a druhý zelenou. Wiliam a Leahyová proto doporučují přiřadit jednotlivým barvám jasné a srozumitelné významy, aby žáci přesně věděli, co každá barva reprezentuje. Je také důležité, aby pravidla pro hodnocení nebyla příliš striktní, protože žáci se při sebehodnocení často potřebují ptát na nejasnosti, což může narušit průběh hodiny. Někteří učitelé proto zavádějí pravidlo, že červenou barvu lze použít pouze jednou, což žáky motivuje k opatrnějšímu a promyšlenějšímu hodnocení (Wiliam a Leahyová, 2020, s. 170).

Sebehodnotící listy

Úkolem sebehodnotících listů je zaznamenávat stanovené cíle, průběh práce i dosažené výsledky žáků. Tyto listy umožňují zaměřit se na různé aspekty úspěchů či neúspěchů z různých perspektiv. Žáci se tak učí formulovat své myšlenky písemně. Řada škol již tyto listy integrovala do žákovských knížek, kde tvoří nedílnou součást hodnocení (Starý a Laufková, 2016, s. 37). Mešková (2012 in Starý a Laufková, 2016, s. 37) popisuje různé podoby těchto sebehodnotících listů. Může jít o otázky typu: *Co se ti dnes podařilo?* nebo *Co se pokusíš zlepšit?*, stejně tak o nedokončené věty jako: *Dnes jsem se naučil/a...* nebo *Nejtěžší pro mě bylo...* Další možností jsou návodné otázky, ve kterých jsou obsažena hodnotící kritéria.

Návodné otázky

Čapek (2015, s. 552) zdůrazňuje, že pro efektivní sebehodnocení žáků je důležitá rozmanitost metod, včetně písemných, ústních a grafických forem. Aby žáci lépe porozuměli svému učení a podpořili svou reflexi, doporučuje používat návodné otázky, jako například: *O čem jsi během aktivity přemýšlel/a? Co se ti dnes povedlo? Co ses dnes naučil/a? Co bys na své práci mohl/a vylepšit? Co ti nebylo úplně jasné?* Čapek zdůrazňuje, aby formulace otázek byla jasná a přesná, aby se předešlo sugestivním odpovědím a bylo zajištěno, že sebehodnocení bude mít skutečný přínos pro žáky.

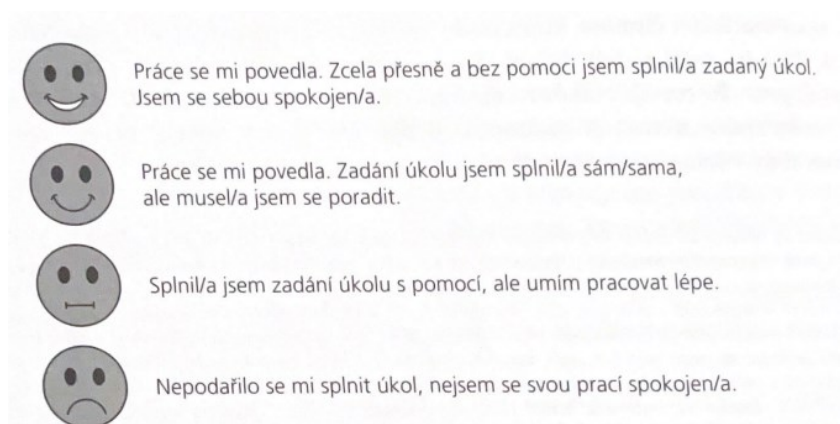
Starý a Laufková (2016, s. 37) obdobně navrhuji otázku, kterou lze použít na úvod nebo závěr vyučovací hodiny, a která rovněž podporuje reflexi a rozvoj sebevědomí žáků. Jejich přístup spočívá v otázce: *Co si myslíš, že ses v této hodině naučil/a?* Autoři zdůrazňují, že i když se otázka může zdát jednoduchá, vyžaduje od žáků důkladné zamyšlení, což může být náročnější než samotné úkoly, na kterých pracovali. Návodné otázky se mohou využít i v rámci hodnotícího komunikativního kruhu, kde žáci sdílejí své pocity a zkušenosti spojené s jejich prací. Fisher (2011 in Starý a Laufková, 2016, s. 37) doporučuje přejít od otázek typu „co“, např. *Co si myslíš, že jsi udělal/a nejlépe?* k otázkám „proč“, např. *Proč si myslíš, že ses zlepšil v této konkrétní činnosti?*

Další zajímavý přístup k sebehodnocení popisují Wiliam a Leahyová (2020), kdy učitel po dokončení zadané práce požádá žáky, aby se zaměřili na několik aspektů své práce: *co pro ně bylo snadné, co obtížné a co zajímavé*. Odpovědi lze získat různými způsoby. Učitel může po třídě rozdat tři stíratelné tabule nebo tři čtvrtky, kam žáci zapíší své komentáře. Další možností je, aby žáci napsali své odpovědi na samolepicí lístky, které pak přilepí na tabuli. Psaní na stejnou čtvrtku či tabuli má své výhody i nevýhody. Výhodou je, že předchozí odpovědi spolužáků mohou sloužit jako inspirace pro vlastní odpověď. Nevýhodou však může být, že se žáci nechají předchozími odpověďmi příliš ovlivnit a nad svými vlastními odpověďmi nepřemýšlejí do hloubky (Wiliam a Leahyová, 2020).

Grafické symboly

Starý a Laufková (2016, s. 36) navrhuji pro využití grafických symbolů při sebehodnocení rozmístit cedulky se symboly po třídě. Žáci se pak mohou postavit k symbolu, který nejlépe odráží jejich pocit o vlastním výkonu. Košťálová et al. (2008, s. 67) sdílejí tento názor a uvádějí, že grafické symboly mohou být umístěny po učebně stejným způsobem, nebo si je žáci mohou nakreslit do sešitu či na list přiložený k jejich práci. Mezi běžně používané

symboly patří sluníčko a mráček, plus a mínus, nebo škála smajlíků od usmívajícího se po zamračeného.



Obrázek 2: Ukázka sebehodnocení pomocí grafických symbolů (Kratochvílová, 2011, s. 37, upraveno)

Pohyb

Autoři Starý a Laufková (2016, s. 36) doporučují vést žáky zpočátku k jednoduché reflexi, například prostřednictvím popisu toho, co se během hodiny dělo nebo čeho dosáhli. Jako příklad uvádějí i jednoduché techniky, které mohou zahrnovat pohyb jako nástroj sebehodnocení.

Podobně Košťálová et al. (2008, s. 67) navrhuje, aby učitelé vedli žáky, kteří nemají žádné zkušenosti se sebehodnocením, k tomu, aby si uvědomili, že mohou svou práci hodnotit různými způsoby. Autoři doporučují využít jednoduché pohybové signály, jako například zvednutí ruky, kde výška ruky odráží míru nasazení nebo úsilí žáka. Tento přístup je rozšířen také o další techniky, kdy mohou žáci vyjádřit své sebehodnocení tím, že se postaví na špičky nebo si částečně či zcela podřepnou. Klasickým příkladem může být také použití zvednutí palce směrem nahoru, dolů nebo vodorovně.

Erb

Další možnou technikou sebehodnocení je například vytvoření erbu, na kterém žák po týdenní či celoroční práci sám odpoví na vybrané otázky. Otázky mohou být přizpůsobeny konkrétní situaci nebo upraveny dle potřeb učitele a žáků. Alternativně lze využít i společný erb pro celou třídu, kde každý žák přispěje svým sebehodnocením, což podpoří týmovou reflexi.



Obrázek 3: Erb (Pike a Selby, 1994, s. 295)

Sebehodnocení ve výuce německého jazyka

Sahasrabudhe (2022) popisuje klíčové aspekty, které se týkají sebehodnocení ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Sebehodnocení dle autorky přispívá k sebereflexi v následujících oblastech:

- výběr učebních strategií,
- výběr a využívání učebních pomůcek,
- hodnocení vlastních výsledků učení,
- rozvoj perspektiv pro další učení.

Sahasrabudhe (2022) zdůrazňuje, že pro efektivní sebehodnocení ve výuce je klíčové, aby bylo propojeno s konkrétními situacemi a úkoly, obsahovalo jednoduché a snadno pochopitelné popisy kompetencí odpovídající úrovni žáků a zahrnovalo přehledná a transparentní hodnoticí kritéria.

Autorka také zmiňuje několik konkrétních nástrojů, které mohou při výuce německého jazyka podporovat sebehodnocení. Mezi ně patří pracovní listy umožňující sebekorekci, pracovní listy s klíčem k odpovědím, jazyková portfolia a například i vedení učebních deníků, používání dotazníků a checklistů (Sahasrabudhe, 2022).

Außerdem kann ich		😊😊	😊	😐	😞
🗣️	... die Uhrzeiten verstehen und Zeitangaben machen.	☐	☐	☐	☐
🗣️	... ein Gespräch über Familienangehörige verstehen.	☐	☐	☐	☐
💬	... Fragen zum Thema Tagesablauf stellen und beantworten.	☐	☐	☐	☐
💬	... über meine Familie sprechen.	☐	☐	☐	☐
💬	... eine Verabredung (Zeit und Aktivität) mit einem Bekannten treffen.	☐	☐	☐	☐
📅	... einen Kalender und eine E-Mail mit Terminvorschlägen für ein Treffen verstehen.	☐	☐	☐	☐
✍️	... einen kurzen Text für ein Online-Gästebuch schreiben.	☐	☐	☐	☐
✍️	... einen Text über meine Familie / meine Freunde schreiben.	☐	☐	☐	☐

Obrázek 4: Checklist (Netzwerk A1 Arbeitsbuch, s. 67)

4 Digitální nástroje

Propojení digitálních nástrojů s formativním hodnocením otevírá nové možnosti, jak učinit výuku efektivnější a přizpůsobit ji potřebám jednotlivých žáků. Nástroje, které budou popsány v následujících podkapitolách, umožňují žákům získávat okamžitou zpětnou vazbu, sbírat důkazy o jejich učení, sledovat pokrok ve výuce nebo vizualizovat výukové materiály nezávisle na čase a místě (Botlík Nuc, 2024).

Fletcher-Wood (2021 in Botlík Nuc, 2024) zdůrazňuje, že učitelé by neměli plánovat pouze jednotlivé hodiny, ale i celé tematické celky. Důležité je zajistit jejich provázanost a zároveň vytvořit prostor pro úpravy výuky v případě, že žáci něčemu neporozumí.

Učitel, který využívá principy formativního hodnocení, průběžně sleduje úroveň porozumění žáků a na konci každé hodiny na ni pružně reaguje úpravou další výuky. Digitální technologie mohou tento proces usnadnit tím, že sbírají data o výsledcích žáků a zároveň podporují realizaci některých aktivit. Mohou také sloužit k vyhodnocování a třídění získaných dat, což učiteli umožňuje lépe přizpůsobit výuku potřebám žáků (Fletcher-Wood, 2021 in Botlík Nuc, 2024).

4.1 Kolaborativní nástěnky

Kolaborativní nástěnky do určité míry staví na principech kolaborativního učení, při němž si žáci vzájemně předávají znalosti. Jejich hlavní předností je snadná dostupnost – umožňují žákům pracovat společně bez ohledu na čas a místo (Botlík Nuc, 2024 in Botlík Nuc, 2024).

Výhodou kolaborativního prostředí je, že učitel má kontrolu nad výběrem materiálů, které zařazuje do výuky, a může je průběžně aktualizovat či upravovat podle potřeb žáků (Černý, 2020 in Botlík Nuc, 2024). Digitální kolaborativní nástěnky by měly být využívány cíleně a s rozmyslem, jelikož ne každé téma je pro jejich zapojení vhodné (Botlík Nuc, 2024).

Classroomscreen

Hlavním cílem této aplikace je efektivní organizace každodenní výuky a zajištění rychlé zpětné vazby (Burau, 2023 in Botlík Nuc, 2024).

Nástroj je založen na pracovní ploše, kterou lze jednoduše přizpůsobit, například změnou pozadí obrázku. Umožňuje vkládat různé interaktivní prvky, jako jsou otázky, nástroj pro losování jmen a tvorbu skupin, kontrolu hluku nebo semafor, jenž je užitečný při aplikaci principů formativního hodnocení (Botlík Nuc, 2024, s. 44 in Botlík Nuc, 2024).

Aplikace nabízí pět časových funkcí: minutky pro odpočet času na úkol, který může učitel upravit, hodiny pro zobrazení aktuálního času, stopky pro měření času na úkol, a také vizuální časovač a odpočet události. Součástí nástroje je také hrací kostka a funkce, která kontroluje hlasitost žáků při jejich práci (Botlík Nuc, 2024).

Classroomscreen nabízí také možnost přidávat odkazy na videa (např. YouTube), přenášet obraz z webkamery, vkládat hypertextové odkazy, samolepky a QR kódy. Dále jsou k dispozici předem vytvořené šablony pro různé aktivity, jako jsou šibenice, exitky, tiché čtení, storytelling a icebreakerové aktivity (Botlík Nuc, 2024).

Využití této aplikace je skutečně pestré, protože umožňuje kombinovat různé formy interaktivity a usnadňuje organizaci výuky pomocí široké škály funkcí, které lze přizpůsobit různým potřebám učitele i samotných žáků (Botlík Nuc, 2024).

Miro board

Další kolaborativní nástěnkou je aplikace *Miro board*, ideální pro výuku cizích jazyků, např. při generování slovní zásoby nebo výuce reálií. Nabízí možnost ukládání odkazů na videa, předpřipravené informační zdroje a online pracovní listy. K dispozici je také široká škála

šablon včetně myšlenkových map, diagramů a nástrojů pro strategické plánování. Učitelé do ní mohou také ukládat materiály, například podklady k maturitním otázkám (Botlík Nuc, 2024).

Orgpad

Další tipem je česká kolaborativní nástěnka *Orgpad*, která se soustředí především na myšlenkové mapy a konceptuální grafy. Tento nástroj je založen na principu flow a svobodného strukturování, což umožňuje rozkládat témata na menší informační celky a zobrazovat jejich vzájemné souvislosti. Využívá se také k tvorbě prezentací, pracovních listů, digitálních učebnic a šablon. Dále umožňuje hierarchizaci učiva a podporuje didaktickou transformaci (Botlík Nuc, 2024).

Padlet

Jednou z nejčastěji používaných kolaborativních nástěnek v České republice je aplikace Padlet, která umožňuje žákům sdílet odpovědi, nahrávat videa a obrázky, doplňovat časové osy, vkládat odkazy a další. Může sloužit jako průvodce výukou, nebo knihovna materiálů pro žáky. Žáci mohou Padlet využívat také jako online portfolia, digitální úložiště či pracovní sešity, ke kterým se mohou vracet (Botlík Nuc, 2024).

Shrnutí

Využití digitálních nástrojů ve výuce podporuje formativní hodnocení tím, že umožňuje sběr a analýzu dat o výsledcích žáků. Tato data slouží jako důkaz o jejich učení, což učitelům pomáhá přizpůsobit výuku konkrétním potřebám žáků. Zároveň podporují jejich sebehodnocení, protože se mohou vracet ke svým uloženým materiálům, a mohou být také využity pro vzájemné hodnocení mezi žáky, a podpořit tak vrstevnické učení (Botlík Nuc, 2024).

Empirická část

5 Zavádění formativního hodnocení do praxe

Předchozí kapitoly se podrobně zaměřily na různé strategie formativního hodnocení a jejich možné využití v hodinách německého jazyka, přičemž byly uvedeny konkrétní příklady, jak tyto strategie do výuky efektivně implementovat. Formativní hodnocení není pouze o zpětné vazbě, ale o celkovém pedagogickém přístupu, který zahrnuje pět hlavních strategií: stanovení cílů učení a kritérií úspěchu, třídní diskuse a shromažďování důkazů o učení, poskytování zpětné vazby, vzájemné hodnocení žáků a sebehodnocení žáků, které propojuje třídní klima.

Učitel má možnost vybírat nástroje z každé strategie a přizpůsobit je konkrétní situaci a potřebám třídy. Není nutné hledat jedinou ideální metodu, protože to, co funguje v jedné třídě, nemusí mít stejný efekt v třídě jiné. Klíčové je, aby učitel používal metody formativního hodnocení, které skutečně podporují efektivní učení (Orság, 2020).

Dále je užitečné zahrnout do výuky i digitální nástroje, jako např. kolaborativní nástěnky, které mohou zefektivnit proces hodnocení, sbírat důkazy o učení a celkově obohatit výuku.

5.1 Metodologie výzkumu

Výzkum byl koncipován jako kvalitativní případová studie zaměřená na reálné užívání formativního hodnocení ve výuce německého jazyka. Cílem bylo sledovat, jak formativní hodnocení ovlivňuje rozvoj komunikačních dovedností u žáků třetího ročníku střední odborné školy. Tento přístup umožňuje detailní zkoumání jevu v jeho přirozeném prostředí (Švaříček a Šed'ová, 2007) a využívá různé metody sběru dat, jako je pozorování, rozhovory či analýza dokumentů (Čáp a Mareš, 2001). Případová studie může kombinovat kvalitativní i kvantitativní techniky v závislosti na výzkumné otázce, přičemž je klíčové interpretovat všechny získané výsledky jako celek (Sedláček, 2014 in Švaříček a Šed'ová, 2007).

Hlavními metodami sběru dat bylo pozorování z hodin, rozhovory se žáky a analýza jejich písemných výstupů. Pozorování probíhalo během výuky ve třídě třetího ročníku, kde bylo sledováno, jak žáci reagují na formativní zpětnou vazbu a jak se vyvíjí jejich jazyková sebejistota. Rozhovory byly vedeny na začátku a na konci výzkumu, což umožnilo sledovat pokrok v komunikaci žáků. Písemné výstupy pak poskytly detailnější pohled na jejich pokrok a pomohly identifikovat problematické oblasti.

Analýza dat probíhala postupně – každá metoda byla nejprve vyhodnocena zvlášť a následně byly hledány souvislosti mezi formativním hodnocením, aktivitou žáků a zlepšením jejich komunikačních schopností. Tímto víceúrovňovým přístupem bylo možné lépe porozumět efektivitě formativního hodnocení v praxi.

5.2 Stanovení cílů

Záměrem výzkumu je prozkoumat vybrané možnosti využití formativního hodnocení ve výuce německého jazyka a jejich potenciální vliv na rozvoj komunikačních dovedností žáků v rámci omezeného časového období (10 vyučovacích hodin). Na základě této snahy byly stanoveny dva hlavní cíle výzkumu.

- 1) Do jaké míry může formativní hodnocení přispět k rozvoji mluveného projevu žáků?
- 2) Do jaké míry je možné formativní hodnocení přirozeně začlenit do běžné výuky německého jazyka, jaké přináší výhody a s jakými případnými překážkami se učitel může setkat?

Práce se zaměřuje na konkrétní formy formativního hodnocení, jako je okamžitá zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, důkazy o učení, propustky, hromadné hlasovací systémy (např. ABCD karty) a další.

Na základě analýzy shromážděných dat, která zahrnovala rozhovory na začátku a na konci výzkumu, psaní čtyř vět s 14denním odstupem, psaní propustek se spojkou „weil“, závěrečný test a pozorování z hodin, jako byly aktivity role-play, bude vypracován soubor doporučení pro zavádění formativního hodnocení do výuky německého jazyka.

Harmonogram výzkumu	
17. 10.	Rozhovory – 1. část
24. 10.	Role-play ve dvojici Mazací tabulky Wimmeln
25. 10.	Role-play v rámci celé třídy 4 věty
5. 11.	Propustky s větou „weil“
7. 11.	Padlet Diskuse – zimní a letní sporty ABCD – kartičky
14. 11.	Rozhovory – 2. část

Tabulka 5: Harmonogram výzkumu

5.3 Výzkumné otázky

- 1) Jaké typy aktivit nejvíce podporují komunikaci u žáků?
- 2) Jak mohou různé formy důkazů o učení pomoci učitelům poznat pokrok žáků a podpořit jejich rozvoj v průběhu výuky?
- 3) Který gramatický jev činil žákům největší potíže?

5.4 Popis výzkumného vzorku

Pro výzkum byli zvoleni žáci Střední odborné školy Drtinova, konkrétně první polovina skupiny žáků 3.A. Hlavním kritériem pro výběr této třídy bylo specifické rozvrhové uspořádání, kdy jako jediná měla dvě po sobě jdoucí vyučovací hodiny německého jazyka. Tato skutečnost umožnila, aby na sebe jednotlivé aktivity plynule navazovaly v rámci jednoho dne, což bylo pro výzkum výhodné.

Skupinu tvořilo celkem 14 žáků, avšak do výzkumu jsem zahrnula pouze 13 z nich. Kritériem pro zařazení byla účast na individuálním rozhovoru před zahájením výzkumu i po jeho ukončení.

Jazyková úroveň těchto žáků odpovídala přibližně úrovni A2+. Na základě pozorování jsem dospěla k závěru, že jejich úroveň němčiny byla poměrně vyrovnaná. Určitá individuální variabilita se však projevila zejména v míře zájmu o jazyk – žáci s lepšími výsledky vykazovali vyšší motivaci a aktivnější přístup k učení, což bylo patrné i při jejich práci v hodinách.

Práce s touto skupinou byla velmi efektivní a plynulá. Původně jsem měla obavy, zda tempo výuky nebude pro žáky příliš náročné, vzhledem k tomu, že jsme v krátkém časovém úseku museli zvládnout rozsáhlý soubor aktivit. Nicméně žáci se rychle adaptovali, výuku zvládali bez obtíží a jejich pokrok byl patrný nejen v průběhu výzkumu, ale i ve vlastním sebehodnocení.

5.5 Etika výzkumu

Etika výzkumu je soubor zásad, které zajišťují, že výzkumné činnosti jsou prováděny v souladu s morálními a právními normami. K tomu patří například dodržování etických pravidel týkajících se informovaného souhlasu účastníků výzkumu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015). V rámci výzkumu, jenž zahrnuje účast žáků byl připraven informovaný souhlas, který všem účastníkům poskytuje potřebné informace o výzkumu a zajišťuje jejich souhlas s účastí. Veškerá data jsou anonymizována, aby byla zachována ochrana osobních údajů účastníků. Informovaný souhlas, který byl pro žáky vytvořen, je k nahlédnutí v přílohách této práce.

6 Průběh vyučovacích hodin

V následujících popisech vyučovacích hodin jsou vyznačeny aktivity vycházející z formativního hodnocení, aby bylo zřejmé, v jakých fázích výuky, a jak často byly využívány.

6.1 Hodiny 17. 10. (9:55 – 10:40; 10:50 - 11:35)

Na začátku první vyučovací hodiny byl žákům představen koncept formativního hodnocení a bylo vysvětleno, jak bude výuka probíhat v následujících deseti hodinách. Cílem bylo, aby žáci pochopili význam průběžné zpětné vazby, sebereflexe a vrstevnického hodnocení, jež tvořily nedílnou součást desetihodinového výukového bloku.

Následovala krátká ústní prezentace, která byla doprovázena diskusí, ve které měli žáci prostor pro kladení otázek a vyjádření očekávání ohledně zpětné vazby. Zároveň s nimi bylo prodiskutováno, jak mohou využít formativní hodnocení pro zlepšení svých jazykových dovedností a co to pro ně znamená ve vztahu k jejich osobnímu rozvoji. Tato aktivita byla součástí motivace pro další fáze výuky.

V rámci prvních dvou vyučovacích hodin byly provedeny také individuální rozhovory, jejichž cílem bylo zjistit výchozí úroveň jazykových dovedností žáků. Žákům byl poskytnut

čas na přípravu (cca 7 minut) a mohli mít u rozhovoru k dispozici své poznámky. Rozhovory na téma „rodina“ měly ověřit plynulost, slovní zásobu a gramatiku žáků v jejich ústním projevu. Předem připravené otázky usnadnily vedení rozhovoru. Každý rozhovor byl však odlišný, což bylo způsobeno individuálním přístupem žáků a jejich reakcemi. Bylo třeba flexibilně reagovat na aktuální situaci a odpovědi žáků, což zahrnovalo přizpůsobování se jejich jazykové úrovni a plynulosti projevu. U některých žáků byla jazyková úroveň patrná již po první minutě, u jiných to trvalo déle.

Po rozhovorech následovala aktivita se sebereflektivními dotazníky, které žáci vyplnili na konci hodiny. Cílem bylo, aby žáci zhodnotili své schopnosti, zejména v oblasti mluvení. Tento dotazník umožnil ověřit, jak přesně žáci dokázali odhadnout své dovednosti, a zda se jejich vnímání shodovalo s realitou. Při hodnocení bylo bráno v úvahu, že nervozita nebo neznalost situace mohou ovlivnit jejich odpovědi.

Během individuálních rozhovorů pracovali ostatní žáci na pracovních listech, které se týkaly tématu, které zrovna probírali.

Využití formativního hodnocení

Rozhovory byly porovnávány na začátku a na konci výzkumu. Slouží jako hlavní materiál empirické části diplomové práce a na jejich základě byl hodnocen pokrok u žáků. Formativní hodnocení zde bylo zahrnuto prostřednictvím zpětné vazby, která byla žákům poskytována jak v průběhu rozhovoru, tak po jeho ukončení. Tento přístup jim umožnil okamžitě reagovat na chyby a reflektovat svůj výkon.

6.2 Hodiny 24. 10. (9:55 – 10:40; 10:50 - 11:35)

Třetí vyučovací hodina byla zaměřena na praktické využití jazyka v kontextu reálných situací a procvičení souřadících a podřadících spojek. V úvodu vyučovací hodiny si žáci ve dvojicích losovali role a sehrávali krátké scénky, např. reklamaci v hotelu, pořádání party, objednávání jídla v restauraci, popis cesty nebo nákup v obchodě. Následně byla pozornost věnována podřadícím a souřadícím spojkám. Pomocí mazacích tabulek žáci doplňovali vhodné spojky do vět, které jim byly předčítány a zapisovány na tabuli. Nejprve si každý promyslel svou odpověď, poté ji všichni najednou ukázali, což umožnilo okamžitou zpětnou vazbu a srovnání různých možností odpovědí.

Na závěr hodiny žáci samostatně pracovali na pracovním listu zaměřeném na spojky. Jejich úkolem bylo doplnit správnou spojku do textu, opravit věty, ve kterých byla sice použita

správná spojka, ale nesprávný slovosled, a také spojit dvě věty vhodnou spojkou. Největší obtíže jim činila spojka „obwohl“, u které si často pletli slovosled i její význam.

Kontrola probíhala společně – žáci se střídali ve čtení svých odpovědí. Pokud některý z žáků přečetl větu nesprávně, dostal nejprve prostor k zamyšlení a pokusu o opravu. Ve většině případů se žákům podařilo chybu najít. Pokud ne, byli vyzváni spolužáci, aby žákovi pomohli, místo aby byla správná odpověď rovnou sdělena. Tento přístup nejen podporoval aktivní zapojení všech žáků, ale také zajišťoval, že se vzájemně poslouchají a soustředí se na průběh hodiny. V této aktivitě lze pozorovat např. vrstevnické učení, kdy si žáci vzájemně pomáhali při opravě chyb, a zároveň šlo o důkaz o učení, protože bylo možné okamžitě sledovat, jak žáci rozumí spojkám a jejich použití v kontextu.

Výběr aktivit vycházel z aktuálního učiva, kterému se žáci věnovali v běžné výuce. Vzhledem k tomu, že právě probírali podřadící a souřadící spojky, bylo toto téma zvoleno jako hlavní prvek aktivit.

AB – 3.A

1) Ergänze die richtige Konjunktion!

4x aber, 3x weil, obwohl, und

Sport ist sehr wichtig für die Gesundheit, _____ nicht jeder treibt regelmäßig Sport. Manche Menschen mögen Teamsportarten wie Fußball, _____ andere bevorzugen Einzelsportarten wie Tennis. Ich spiele Fußball, _____ ich die Gemeinschaft im Team genieße, _____ es ist manchmal sehr anstrengend. _____ ich oft müde bin, gehe ich trotzdem zum Training. Ich habe angefangen zu spielen, _____ mein Vater auch Fußball liebt.

Tennis ist interessant, _____ Fußball macht mir mehr Spaß. Ich trainiere oft, _____ ich besser werden will. Fußball ist mein Lieblingssport, _____ ich auch andere Sportarten ausprobieren möchte.

2) Korrigiere den Satz!

1. Es regnet, deshalb ich bleibe zu Hause.
2. Ich mag keine Spinat, obwohl es gesund ist.
3. Ich habe viel zu tun, trotzdem ich gehe ins Kino.
4. Ich kann nicht kommen, weil ich bin krank.
5. Wir können ins Restaurant gehen, oder zu Hause wir können bleiben

3) Verbinde die folgenden Satzpaare mit der passenden Konjunktion!

1. Der Film ist spannend. Ich habe ihn schon gesehen.
2. Ich lerne Deutsch. Ich möchte in Deutschland leben.
3. Du kannst einen Apfel nehmen. Du kannst eine Banane nehmen.
4. Sie spielt Klavier. Sie singt auch.

Příklad vět s mazacími tabulkami:

„Heute gehe ich nicht zur Schule, ...“

„Ich bin krank.“

Správná odpověď je použití spojky „weil“.

Navazující čtvrtá hodina spočívala v opakování spojek pomocí hry *Wimmeln*. Každý žák obdržel kartičku – na jedné straně byly dvě věty a spojka, kterou měli použít k jejich spojení, na druhé straně správná odpověď. Žáci pracovali ve dvojicích – jeden z nich přečetl věty a druhý měl za úkol odpovědět správným spojením. Pokud druhý žák odpověděl správně, role si prohodili. Následně si kartičky vyměnili a pokračovali s jiným spolužákem. Díky tomu, že správné odpovědi jsou uvedeny na druhé straně kartičky, si učitel ulehčuje kontrolu, přesto byli žáci obcházeni a hlídáni, aby se nedívali rovnou na řešení. Aktivita se velmi osvědčila – žáci si postupně vyměnili všechny kartičky, procvičili různé druhy spojek a zároveň se při hře pohybovali. Hra *Wimmeln* byla do výuky zařazena nejen kvůli procvičování spojek, ale také s cílem podpořit uvolněnou atmosféru a vytvořit ve třídě pozitivní klima. Dobrý vztah mezi žáky i mezi učitelem a třídou je klíčový prvek pro efektivní učení i aktivní zapojení žáků.

Poté byla v učebnici zahájena nová kapitola věnovaná sportu, který spolu s tématem rodiny patří mezi klíčové okruhy výzkumu. Následující aktivity se proto soustředily právě na tuto oblast. V hodině zbyl čas i na několik cvičení z pracovního sešitu zaměřených na procvičení slovní zásoby.

Využití formativního hodnocení

Role-play aktivity byly do výzkumu zařazeny opakovaně, přičemž byla zvolena témata odpovídající jazykové úrovni A2+. Zaměření těchto aktivit bylo na každodenní situace, se kterými se žáci mohou běžně setkat. Tato cvičení přispěla k rozvoji jejich komunikačních dovedností a zároveň umožnila žákům osvojit si jazyk v kontextu. V této fázi si žáci mohli své dialogy částečně připravit, zatímco v dalších hodinách byly role-play aktivity více spontánní, čímž se měla posílit jejich schopnost pohotově reagovat v reálných rozhovorech.

Formativní hodnocení bylo začleněno prostřednictvím okamžité zpětné vazby po každém výkonu dvojice v role-play aktivitách. U mazacích tabulek, kde žáci procvičovali spojky, sloužila aktivita ke sběru důkazů o jejich učení. Jakmile žáci zvedli tabulky se svými odpověďmi, bylo možné okamžitě identifikovat chyby a reagovat na ně. Tento přístup také

zajistil, že každý žák pracoval samostatně, protože odpovědi byly zvedány až na pokyn, což minimalizovalo riziko opisování. V navazující hodině bylo formativní hodnocení začleněno prostřednictvím vrstevnického učení, kdy si žáci během hry *Wimmeln* navzájem kontrolovali odpovědi a poskytovali si okamžitou zpětnou vazbu. Zároveň zde probíhal sběr důkazů o učení – bylo možné sledovat, jak žáci používají spojky v praxi, a podle potřeby zasáhnout či dovysvětlit nejasnosti.

6.3 Hodina 25. 10. (8:55 – 9:40)

Pátá vyučovací hodina byla věnována posunutí role-play na vyšší úroveň a zapojení celé třídy. Bylo zvoleno téma organizace rodinné oslavy, které se hodilo k probírané slovní zásobě a zároveň podporovalo skupinovou interakci. Žáci seděli v kroužku a dostali instrukce, které by měly v konverzaci zaznít. Bez předchozí přípravy se střídali po jedné až dvou větách a společně tvořili smysluplný rozhovor. Diskuse probíhala pod vedením, přičemž byla poskytována slovní pomoc a usměrňována dle potřeby.

Tato aktivita nejen rozvíjela spontánní mluvený projev, ale také posilovala spolupráci mezi žáky a učila je, jak reagovat na odpovědi ostatních, udržet plynulost konverzace a vzájemně si pomoci. Atmosféra byla příjemná, žáci věděli, co mají říct, a dokázali improvizovat – neměli předem připravené odpovědi, pouze základní body na tabuli, kterých se měli držet, a využili je všechny. Aktivita navazovala na předchozí den, kdy žáci pracovali s tímto druhem aktivity na různá témata.

Hlavní body, na které se měli žáci zaměřit, byly napsané německy na tabuli, takže žáci na ně během diskuse přímo viděli:

Informationen über die Geburtstagsparty

- *Für wen plane eine Geburtstagsfeier?*
- *Mit wem?*
- *Wann findet die Feier statt?*

Ort der Feier:

- *Wo wird die Feier sein?*

Anzahl der Gäste:

- *Wie viele Gäste kommen?*

- *Wen lade ich zu einer Geburtstagsparty ein?*
- *Ich lade zB, meine Freunde ein.*

Essen und Trinken:

- *Was wollen wir essen und trinken?*
- *Es gibt Pizza und Kuchen.*

Aktivitäten:

- *Welche Spiele machen wir?*
- *Wir spielen Spiele und tanzen.*

Vorbereitungen:

- *Wer macht den Kuchen, die Dekoration...*

Další aktivitou bylo psaní čtyř vět, ve kterých žáci procvičovali německé spojky a slovní zásobu na témata rodina a sport, což jim pomohlo posílit schopnost používat tyto jazykové prostředky v kontextu, který byl pravidelně zkoumán v průběhu výzkumu. Po přibližně deseti minutách psaní si žáci vyměnili práce a vzájemně si je opravili, což podpořilo vrstevnické hodnocení a umožnilo jim učit se z chyb ostatních. Při opravách bylo zjištěno, že žáci byli při čtení chyb trochu zdrženliví, což zpomalilo celý proces. Bylo nutné obcházet třídu a zajistit, že všechny chyby budou opraveny. Nejprve byly na tabuli zapsány chybné verze vět, vysvětleny důvody jejich nesprávnosti a následně uvedeny správné verze. Po společné kontrole byly vybrány věty od všech žáků a následně provedena analýza, aby bylo možné zjistit, které chyby se objevovaly nejčastěji. Tento postup umožnil zařadit do výuky další aktivity a zaměřit se na problematické oblasti, které žáci potřebovali posílit.

Po čtrnácti dnech byl žákům zadán obdobný překladový úkol, aby bylo možné zjistit, zda došlo k pokroku v oblastech, na které se dosud zaměřovali. Na závěr hodiny žáci dostali lísteček (propustku), na který měli za úkol napsat, co si z dnešní hodiny odnášejí – jaké poznatky získali, jak se jim pracovalo, co se jim líbilo a co by chtěli zlepšit. Následně byla poskytnuta krátká zpětná vazba ke společné práci a průběhu vyučovací hodiny.

Využití formativního hodnocení

Formativní hodnocení v této hodině probíhalo prostřednictvím okamžité zpětné vazby během aktivity role-play, kde žáci reagovali na sebe navzájem a učitel poskytoval opravy a podporu. Následně při psaní čtyř vět žáci prováděli vzájemnou opravu, což podpořilo

vrstevnické hodnocení. Analyzováním chyb z této aktivity byly získány důkazy o učení, které pomohly přizpůsobit další výuku a zaměřit se na problematické oblasti.

6.4 Hodina 5. 11. (11:50 – 12:35)

Začátek šesté vyučovací hodiny byl věnován pracovnímu listu, který byl připraven na míru podle nejčastějších chyb, jež se objevily ve čtyřech větách, které žáci psali před 14 dny. Pracovní list měl za cíl procvičit oblasti, ve kterých žáci nejvíce chybovali.

Kontrola proběhla společně, žáci se při sdělování odpovědí střídali. Po dokončení byly pracovní listy vybrány, aby na základě zjištěných chyb mohly být přizpůsobeny další aktivity.

Následně žáci obdrželi sadu frází, které byly v hodinách opakovaně procvičovány – například při hraní rolí, rozhovorech nebo v cvičeních v pracovním sešitu a učebnici. Tyto fráze se zaměřovaly na již probraná témata, jako jsou rodina, sport nebo organizace večírku. Žáci si fráze vzájemně kontrolovali a opravovali, čímž se zapojili do vrstevnického hodnocení.

Fráze:

Jak často v týdnu děláš sport?

S mojí maminkou trávím ráda čas.

S kým organizuješ školní párty?

Na narozeninovou oslavu pozvu jen své kamarády.

Na závěr hodiny následovala opět propustka, během které žáci napsali jednu větu se spojkou „weil“. Analýza vybraných propustek sloužila k identifikaci chyb, jež budou předmětem následujících vyučovacích hodin.

3.A – Arbeitsblatt (Konjunktionen, meine Familie, Sport)

1. Wähle das richtige Wort aus!

Er (trainiert/träniert) sehr oft, deshalb hat er das
(Rennen/renen) gewonnen.

Sport macht mir immer viel (Spaß/Späß), weil ich dabei
meine Freunde treffe.

Mein Bruder ist ein professioneller (Sportmann/Sportler), der
an vielen Wettbewerben teilnimmt.

Spielst du (gern/sehr) Tennis? Ja, ich spiele Tennis
(gern/sehr).

Wie (oft/viel) pro Woche machst du
(Sportarten/Sportaktivitäten)?

2. Übersetze die Wörter!

občas –

někdy –

společně –

nic –

trénovat –

sportovní aktivity –

3. Beantworte die Fragen

a) Wie oft pro Woche treibst du Sport? Ich treibe dreimal
pro Woche Sport

b) Mit wem machst du die Sportaktivitäten?



Obrázek 6: Ukázka pracovního listu – spojky, rodina, sport

4. Hat der Satz die richtige Reihenfolge? Wenn ja, schreibe (R) richtig und wenn nein, schreibe (F) falsch und schreibe den Satz korrekt!

Peter lernt viel, denn möchte er die Prüfung bestehen.

Ich möchte Fußball spielen, aber regnet es heute.

Wir fahren ans Meer und verbringen dort zwei Wochen.

Ich gehe joggen, weil möchte ich fit bleiben.

Es ist sonnig, deshalb wir machen ein Picknick im Park.

Heute bin ich müde, deshalb gehe ich nicht zum Training.

Ich spiele Fußball, weil es mir Spaß macht.

5. a) Lese den Text

b) Beantworte die Fragen!

c) Erkläre die fettgedruckten Wörter!

Peter treibt gern Sport, weil er oft mit seinen Freunden trainiert. Er findet, dass Sport viel Spaß macht und gut für die Gesundheit ist. Letztes Wochenende hat Peter **zusammen** mit seinen Freunden ein Rennen organisiert. Obwohl sie verloren haben, hatten sie viel Freude und verbrachten gerne Zeit miteinander. Peter ist ein **geselliger** Sportler, der verschiedene Sportaktivitäten mag und gerne Zeit mit seinen Freunden verbringt. Er ist stolz darauf, oft mit seiner Familie zu trainieren, weil sie ihn unterstützen. Diese gemeinsamen **Erlebnisse** motivieren ihn, seine Fähigkeiten zu verbessern.

Fragen:

1. Was sind die Hauptgründe, warum Peter Sport treibt?
2. Wie fühlte sich Peter, obwohl sie das Rennen verloren haben?
3. Wer trainiert oft mit Peter?
4. Warum ist Peter motiviert, seine Fähigkeiten im Sport zu verbessern?

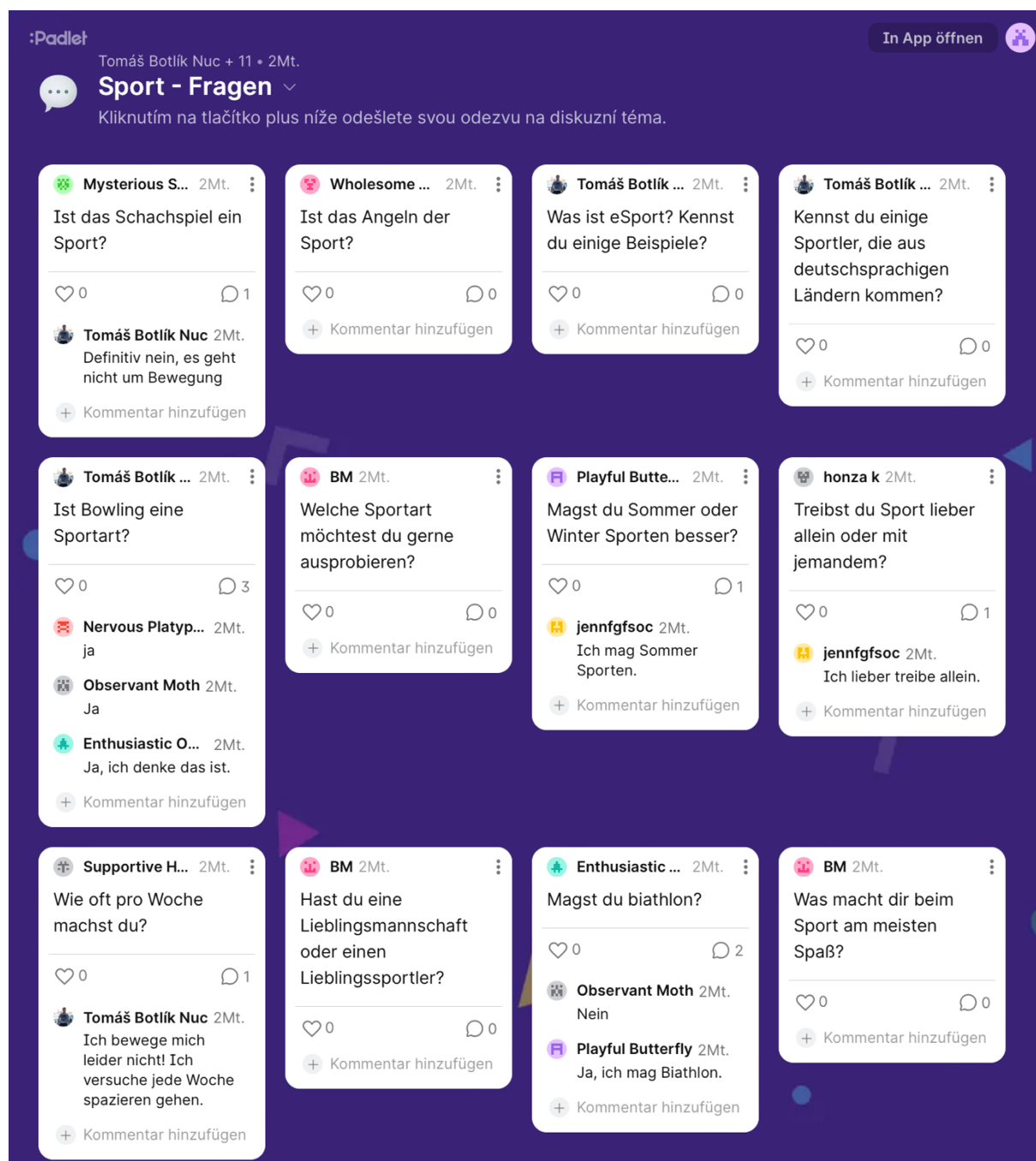
Využití formativního hodnocení

V této hodině bylo využito formativní hodnocení, především prostřednictvím vrstevnického hodnocení, kdy byla žákům poskytnuta zpětná vazba na jejich napsané fráze. Dále byla na závěr využita aktivita s propustkami, která sloužila jako sběr důkazů o učení.

6.5 Hodina 7.11. (9:55 – 11:35)

Sedmá vyučovací hodina začala online nástrojem – *Padletem*. Padlet je elektronická nástěnka, která umožňuje sdílet obrázky, texty a odkazy, a co je nejdůležitější, je dostupná pro celou třídu, protože žáci mohou přidávat své příspěvky pomocí QR kódu. Tento nástroj byl zvolen na úvod hodiny, protože cílem bylo, aby každý žák vytvořil alespoň tři otázky na téma „sport“ a následně na ně odpověděl. Aktivitu bylo zároveň nutné kontrolovat, komentovat a diskutovat společně se žáky.

Ukázka Padletu



Obrázek 8: Ukázka Padletu

Následovala aktivita zaměřená na upevnění znalostí spojených s použitím výrazů „womit“ a „mit wem“. Na základě analýzy pracovních listů a frází z minulé hodiny bylo zjištěno, že žáci často zaměňují význam těchto dvou spojení a nepojí předložku „mit“ se třetím pádem. Vysvětlení bylo provedeno na tabuli a demonstrováno pomocí těchto příkladů:

1. **Mit wem** – benutzt man, wenn man nach einer **Person** fragt.
 - Beispiel: *Mit wem gehst du ins Kino?* (S kým jdeš do kina?)

2. **Womit** – benutzt man, wenn man nach einer **Sache oder einem Mittel** fragt.

- Beispiel: *Womit schreibst du?* (Čím píšeš?)

Poté byla zahájena práce s propustkami, které byly součástí i předchozí hodiny. Chyby z propustek byly rozděleny do kategorií podle slovní zásoby, slovosledu a gramatiky (předložky, spojky). Tato analýza byla demonstrována prostřednictvím prezentace, ve které byly nejprve zobrazeny chybné věty a žáci je společně opravovali. Identita autora chybné věty zůstala anonymní, aby se žáci cítili komfortněji při opravách.

Před další aktivitou si žáci zopakovali, které sporty patří mezi zimní, a které mezi letní. Vzhledem k tomu, že toto téma již probírali v učebnici, dařilo se jim vyjmenovat sportovní odvětví bez problémů. Následně probíhala aktivita zaměřená na podporu mluveného projevu a skupinové diskuse. Žáci se rozdělili do dvou skupin podle toho, zda upřednostňují zimní, nebo letní sporty. Každá skupina měla přibližně 7 minut na to, aby obhájila svůj názor, vysvětlila výhody zimních nebo letních sportů a podpořila svá tvrzení konkrétními příklady nebo osobními zkušenostmi.

Cílem bylo podpořit mluvený projev žáků. Po uplynutí stanoveného času každá skupina prezentovala své názory a diskutovala. Průběh diskuse bylo třeba mírně korigovat, protože ačkoliv měly skupinky dostatek času, a byly adekvátně početné (4 až 5 žáků), jejich potenciál nebyl plně využit. Diskuse neprobíhala tak živě, jak bylo očekáváno, protože většinu času mluvil pouze jeden žák.

V následující osmé hodině bylo hlavním cílem, aby žáci prezentovali svůj oblíbený sport ve dvojicích. Každá dvojice si vybrala jeden sport, který bude prezentovat a žákům byla poskytnuta předloha, která ukazovala, jak by prezentace měla vypadat. Během přestávky měli žáci možnost začít na prezentaci pracovat.

Nejdůležitějším prvkem těchto prezentací bylo vrstevnické hodnocení, při němž žáci vzájemně poslouchali své prezentace a následně prováděli hodnocení pomocí speciálně připraveného formuláře pro vrstevnické hodnocení. Aby byl proces efektivnější, bylo rozhodnuto, že každá dvojice bude hodnotit jinou dvojici, která jí byla přidělena.

Ukázka prezentace oblíbeného sportu

Eishockey

Worum geht es beim Eishockey?

Eishockey ist ein schnelles Spiel auf dem Eis. Zwei Teams versuchen, den Puck ins Tor des anderen Teams zu schießen.

Wichtige Regeln:

- Jedes Team hat sechs Spieler auf dem Eis.
- Ein Tor zählt, wenn der Puck ins Netz geht.
- Ein Spiel dauert 60 Minuten, aufgeteilt in drei Drittel.
- Bei einem Foul muss der Spieler mindestens für zwei Minuten vom Eis.
- Wenn es nach der regulären Spielzeit unentschieden steht, gibt es eine Verlängerung. Wenn danach immer noch kein Sieger ist, folgen Penalty-Schüsse.

Warum ich Eishockey liebe:

Ich finde Eishockey spannend, weil es viel Action gibt und das Spiel sehr schnell ist. Außerdem gehen wir traditionell als ganze Familie zu den Spielen – das macht es noch besonderer.



Obrázek 9: Ukázka prezentace oblíbeného sportu

V následující hodině proběhla třetí série role-play, která se zaměřila na téma organizování sportovní události. Hlavní body, na které se měli žáci zaměřit, byly napsané německy na tabuli, takže žáci na ně během diskuse přímo viděli:

Wichtige Punkte für die Schüler

1. Art der Veranstaltung

- *Was werdet ihr organisieren?*

2. Zeit und Ort

- *Wann findet die Veranstaltung statt?*
- *Wie lange soll die Veranstaltung dauern?*
- *Gibt es einen bestimmten Ort, den wir bevorzugen?*

- *Brauchen wir einen Innen- oder Außenbereich?*

3. Anzahl der Teilnehmer

- *Wie viele Personen werden erwartet?*
- *Sind die Teilnehmer Schüler oder auch Erwachsene?*

5. Benötigte Ausrüstung

- *Wer bringt die Sportgeräte mit?*
- *Was brauchen wir für die Ausrüstung?*
- *Wo können wir die Ausrüstung leihen?*

Na závěr hodiny byla se žáky provedena aktivita zaměřená na okamžitou zpětnou vazbu, a to prostřednictvím hromadného hlasovacího systému. Na interaktivní tabuli byly zobrazeny otázky, pod kterými byly uvedeny věty, přičemž každá měla vedle sebe písmena (A, B, C, D). Žáci pak zvedli kartičku s písmenem, které podle jejich názoru odpovídalo správné odpovědi.

ABCD

Mit wem gehst du ins Kino?

- a) mit einem Freund
- b) mit dem Hunger
- c) mit dem Auto
- d) mit meiner Tasche

Obrázek 10: Ukázka hromadného hlasovacího systému

Welche Variante ist richtig?

- a) Wie oft pro Woche du Sport treibst?
- b) Wie oft pro Woche treibst du Sport?
- c) Wie immer treibst du pro Woche Sport?
- d) Treibst du Sport wie viel pro Woche?

Übersetze: *Strávila jsem odpoledne se svojí maminkou.*

- a) Ich habe den Nachmittag mit meiner Mutter verbracht.
- b) Ich habe den Nachmittag verbracht mit meiner Mutter.
- c) Ich verbringe den Nachmittag mit meiner Mutter.
- d) Ich verbringe den Nachmittag mit meine Mutter.

Obrázek 11: Ukázka hromadného hlasovacího systému

Využití formativního hodnocení

Formativní hodnocení hrálo v této hodině klíčovou roli. Na začátku pracovali žáci s Padletem, kde nejen tvořili otázky na téma sport, ale také si je vzájemně komentovali a dostávali zpětnou vazbu. Při prezentacích oblíbených sportů si žáci navzájem poskytovali zpětnou vazbu pomocí formuláře o vrstevnickém hodnocení, jehož vzor se nachází v přílohách práce. Na závěr vyučovací hodiny bylo ověřeno porozumění látce pomocí

ABCD kartiček, které díky své funkci poskytly přehled o dovednostech všech žáků v jeden moment.

6.6 Hodiny 14. 11. (9:55 – 10:40; 10:50 - 11:35)

V posledních dvou vyučovacích hodinách tohoto výzkumu probíhala druhá série rozhovorů na téma sport. Tyto rozhovory byly mnohem úspěšnější než první, protože žáci byli lépe připraveni a věděli, co se od nich očekává, což vedlo k přirozenější a plynulejší konverzaci. Téma sportu jim již bylo blízké, měli osvojenou slovní zásobu a fráze, které byly během vyučovacích hodin pravidelně procvičovány. Díky tomu se žáci cítili sebejistěji, což mělo pozitivní vliv na plynulost a kvalitu rozhovorů. Zbytek třídy mezitím pracoval společně se svým vyučujícím na pracovním listu ze vzdělávacího portálu ČT edu na téma Olympijské hry.

Pozitivní třídní klima bylo v posledních hodinách opravdu znatelnější a přispívalo k uvolněné atmosféře. Žáci byli požádáni o sebereflexi, kde odpovídali na otázky, jak se cítí, a zda si myslí, že se zlepšili. Všichni bez výjimky uvedli, že již necítili nervozitu, jak tomu bylo na začátku prvních rozhovorů, a že při rozhovorech byla zřetelná ohleduplnost. Také vyjádřili ocenění za prostor, který jim byl poskytnut na přípravu.

Během rozhovorů bylo dbáno na to, aby se vešly do časového rámce 3 minut. Dále byl vytvořen dotazník v *Google Forms*, ve kterém žáci hodnotili, jak se jim se v průběhu výzkumu pracovalo. Odpovědi byly velmi pozitivní a potvrdily, že snaha se vyplatila.

Využití formativního hodnocení

Po rozhovorech žáci obdrželi zpětnou vazbu ode mě, která sloužila jako součást formativního hodnocení, a zároveň měli možnost reflektovat vlastní pokrok a posoudit, zda zaznamenali nějaké zlepšení. Tato reflexe jim pomohla uvědomit si silné stránky a oblasti k dalšímu rozvoji. Na závěr žákům byly rozděleny dotazníky, v nichž hodnotili mou práci jako učitele, čímž mi poskytli cennou zpětnou vazbu, která podpořila moje další profesní zlepšení.

Ukázka dotazníku pro hodnocení výukového procesu

Jak bys popsal/a můj způsob vedení hodin? Co ti v něm vyhovovalo a co bys navrhl/a zlepšit?

12 odpovědí

líbilo se mi moderní zacházení

Asi nemám žádné výhrady

Individuální a příjemný. Vyhovovalo mi, že jste byla ochotna vše vysvětlit.

Dobrá komunikace s námi a asi bych nic nevytknul.

Vyhovoval mi individuální přístup a nic ke zlepšení mě nenapadá

Bylo to celkem v pohodě. Do něčeho se mi asi úplně nechtělo ale s tím nejde nic dělat.

Byl přínosný a milý, bavilo mě to

byl dobrý podobalo se to vedení učitele

Často jste nás dávala do nekomfortní situace, kdy jsme museli mluvit, ale mně to asi nejvíce pomohlo

Obrázek 12: Ukázka dotazníku pro hodnocení výukového procesu

Pociťuješ nějaký posun ve své schopnosti komunikovat v německém jazyce po absolvování našich společných hodin? Jak bys ho popsal/a?

12 odpovědí

Asi ano trochu ve slovní zásobě a v používání spojek.

Ano, zlepšila jsem si slovní zásobu na téma Sport a nemám moc strach mluvit vkuse.

Je to možný, minimálně dokážu používat spojky což jsem dříve neuměl

možná trochu ano

ano

Kdyby bylo více hodin, tak by byl posun větší

větší slovní zásoba

asi ano, pomohlo mi probírání temata (např. spojky) více do hloubky

Posun cítím, přestal jsem mít obavu z toho, že bez přípravy a podkladů nic nedokážu říct.

Obrázek 13: Ukázka dotazníku pro hodnocení výukového procesu

7 Analýza a interpretace dat

Pro analýzu a interpretaci dat byl zvolen postup, v němž byly jednotlivé části výzkumu zkoumány samostatně. Nejprve byly analyzovány rozhovory, pozorování z hodin a zaznamenané výkony žáků, jako je psaní čtyř vět, jejich porovnání a následný závěrečný test.

Každá z těchto kategorií byla vyhodnocena samostatně a následně propojena, což umožnilo sledovat souvislosti mezi formativním hodnocením, rozvojem jazykových dovedností a zlepšením komunikačních schopností žáků. Analýza se zaměřila především na to, jak formativní hodnocení ovlivňuje nejen přesnost a správnost jazykového projevu, ale také plynulost, sebejistotu a schopnost efektivně se dorozumět v různých situacích.

Analýza rozhovorů byly zaměřena na chyby jednotlivých žáků, které byly nejprve vyhodnoceny samostatně a následně rozděleny do kategorií. Rozhovory probíhaly ve dvou fázích – na začátku a na konci výzkumu – a představují klíčový materiál pro výzkumnou část. Pokrok v mluveném projevu je na těchto rozhovorech nejvíce patrný, což umožňuje sledovat změny. K porovnání výsledků bylo využito grafické znázornění, které zjednodušilo interpretaci pokroku jednotlivých žáků.

Stejný postup byl aplikován i při analýze psaní čtyř vět. Chyby z první série vět byly nejprve individuálně rozděleny do kategorií a následně porovnány s větami napsanými po intervenčních aktivitách. Tento přístup umožnil sledovat, v jakých oblastech žáci dosáhli pokroku.

Pozorování z hodin bylo využito k identifikaci aktivit, které nejvíce podporovaly formativní hodnocení a rozvoj komunikace. V této kategorii nebyla provedena detailní analýza chyb, ale spíše obecné shrnutí oblastí, kde bylo patrné zlepšení žáků, a jaké výukové prvky k němu nejvíce přispěly.

Tento víceúrovňový přístup umožnil nejen sledovat vývoj jednotlivých žáků, ale také lépe pochopit, jaké strategie jsou nejúčinnější pro rozvoj jejich komunikačních dovedností.

7.1 Rozhovory

První série rozhovorů byla provedena před tím, než byla známa jazyková úroveň žáků. Byla součástí první aktivity výzkumu, jejímž cílem bylo získat základní přehled o komunikačních schopnostech žáků. Jako téma byla zvolena rodina, která je žákům blízká a umožňuje jim

vyjadřovat se k oblastem, s nimiž mají osobní zkušenost. Důraz byl kladen na spontánnost odpovědi a snahu žáků aktivně se zapojit do rozhovoru.

Během rozhovorů se objevily určité opakující se chyby, které se následně rozdělily do několika kategorií.

Transkripty rozhovorů se nacházejí v přílohách.

7.2.1 Rozhovory – 17. 10.

V první sérii rozhovorů se nejčastěji objevovaly otázky sestavené s cílem podpořit plynulou komunikaci žáků. Každý rozhovor byl veden individuálně – pokud se například žák již v úvodní otázce *Würdest du dich bitte vorstellen?* (Mohl by ses prosím představit?) rozpovídal o svém koníčku, další otázky se zaměřovaly právě na něj. Klíčové bylo, aby žáci hovořili o tématech, ke kterým měli co říct. Cílem rozhovorů nebylo testovat všechny žáky stejnými otázkami, ale podpořit jejich schopnost komunikace v němčině.

Podrobný přehled chyb

Členy (3)

- Wir wohnen in **ein** Familienhaus
- Ja, aber ich möchte **ein** Hund haben
- Wir haben **ein** Hund

Zájmena (4)

- Ja, ich bin mit **dem** am Wochenende.
- Ich habe nicht so viel Zeit mit **er**.
- Also er ist viel älter. Aber ich liebe **dich**.
- Und ich lehre mit **sie**.

Přídavná jména (3)

- Ich habe **alter** Bruder.
- Wir essen in **italienisches** Restaurants.
- Meine Familie ist sehr **große**

Slovosled (6)

- Aber morgen **sie hat** Geburtstag.
- Weil ich **denke** es ist viel Problemen.

- Wir reisen **zusammen alle**.
- Und ich arbeite bei XXXL, die **ist** ein Österreichisches Firma.
- Ich muss **lernen** für die Schule.
- Sie **manchmal mag** uns und manchmal nicht.

Časové vyjádření (2)

- Ja, wir sind in Italien für **vielmal**.
- Nein. Wir **often** fahren ins Österreich.

Shoda podmětu s přísudkem (3)

- Meine Großmutter **wohne** also in Slivenec.
- Zweite Großmutter **wohnen** in Bystřice, in Kenningrads Region.
- Meine Großeltern **komme** aus Prag.

Slovní zásoba (7)

- Wir haben **Swimmingbad**.
- Hmm Ja. Wir haben einen großen Garten mit einem **Schwimming**.
- Ja wir fahren zu ... **Cottage**.
- Pasta, **italian koche**.
- Wir haben eine **Kette**.
- Drei, dreimal pro Woche. Und ich habe alles **Sporten**.
- Ja, machen wir Abendessen und wir sitzen alles... alle zusammen auf dem **Stuhl**.

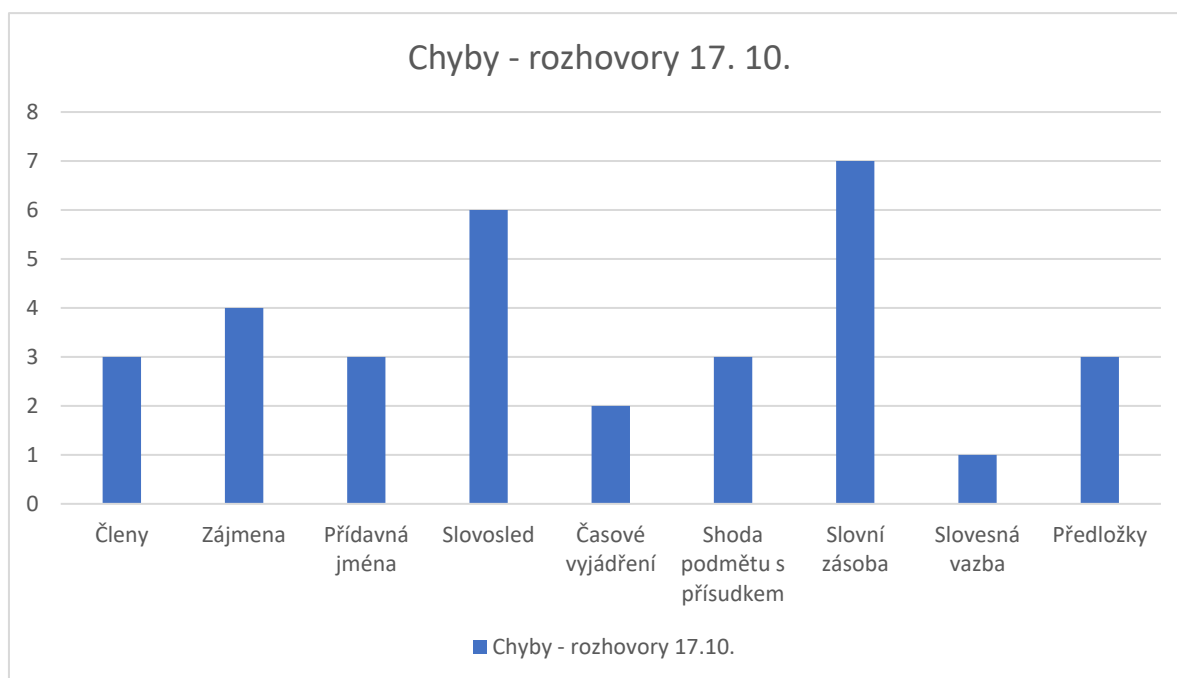
Slovesná vazba (1)

- Wir **sind spazieren**.

Předložky (3)

- Dreimal **für** Tage.
- Ich mag **zum** Gym gehen.
- Ja, wir fahren **zu**...Cottage.

Následující graf 2 zobrazuje grafické znázornění chyb, které byly identifikovány během analýzy.



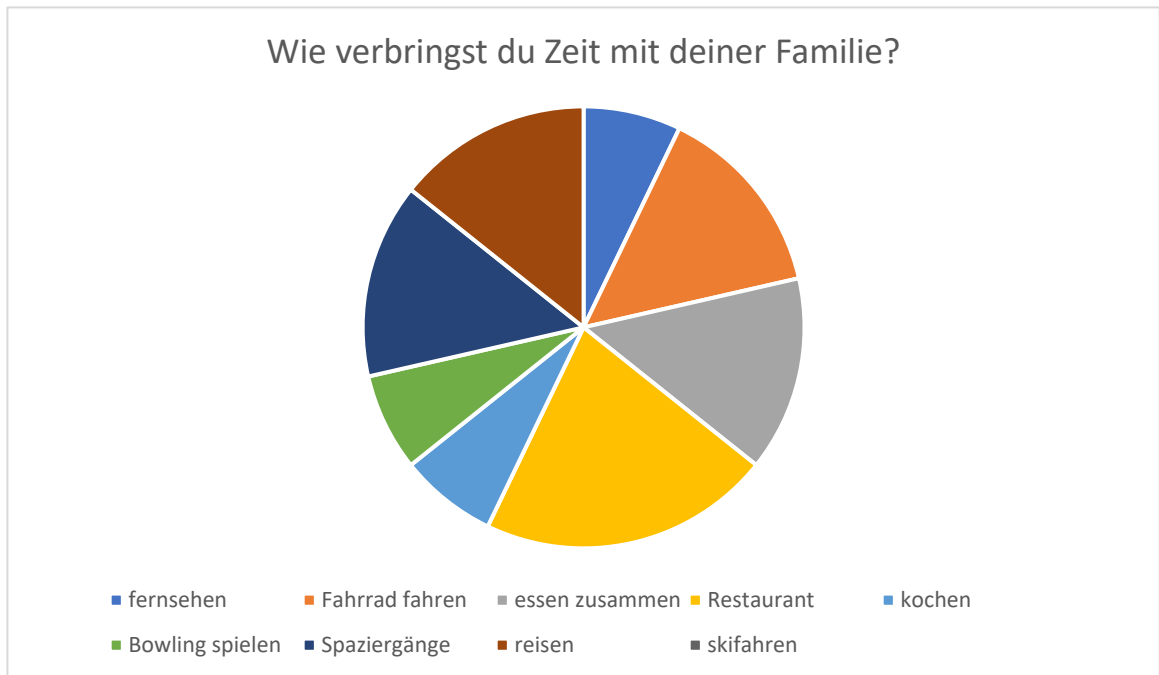
Graf 2: Chyby – rozhovory 17. 10.

Nejčastější odpovědi na otázky

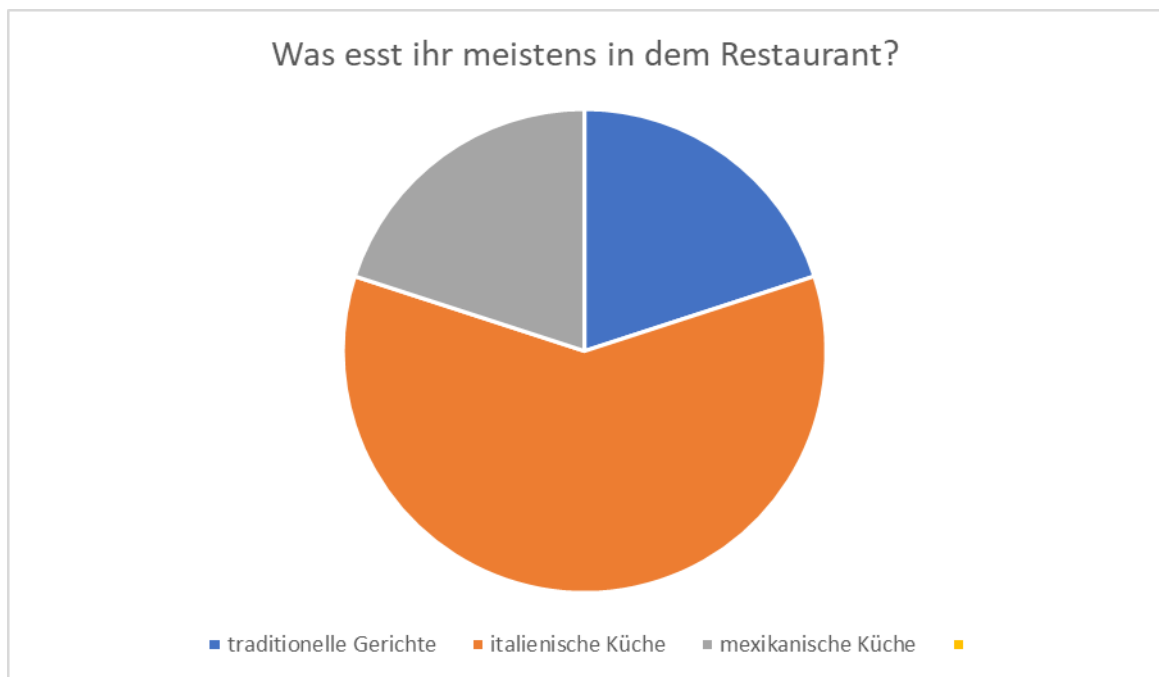
Následující grafy, jež zobrazují odpovědi na otázky, byly připraveny pro všechny žáky, avšak byly položeny pouze některým z nich. Tyto otázky měly sloužit jako orientační body, které podporovaly průběh rozhovorů. Vzhledem k tomu, že rozhovory byly zaměřeny na individuální komunikaci, otázky neplnily roli striktního návodu, ale spíše sloužily jako podněty k rozvoji spontánní konverzace. Cílem bylo, aby žáci co nejvíce mluvili a vyjadřovali se v cizím jazyce, nikoliv aby se zaměřovali na konkrétní odpovědi, což činí tyto grafy spíše zajímavým doplňkem, s nimiž se při analýze dat dále nepracovalo.

Otázka č. 1: *Würdest du dich bitte vorstellen und etwas über dich selbst sagen?*

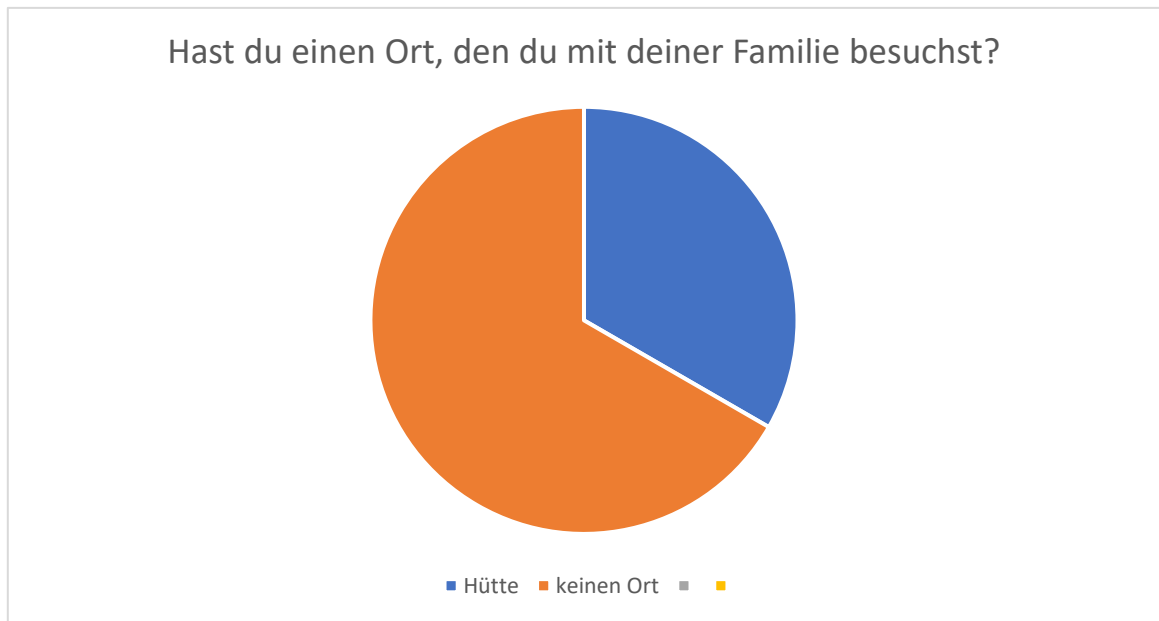
Vzhledem k tomu, že odpovědi žáků byly ve většině případů velmi podobné a zahrnovaly základní informace jako jméno, věk, bydliště, počet sourozenců a údaje o škole, nebylo zařazení grafického znázornění považováno za přínosné. Homogenita odpovědí neumožňovala zachytit podstatné rozdíly mezi jednotlivými žáky, a proto by vizualizace těchto dat nepřinesla relevantní poznatky.



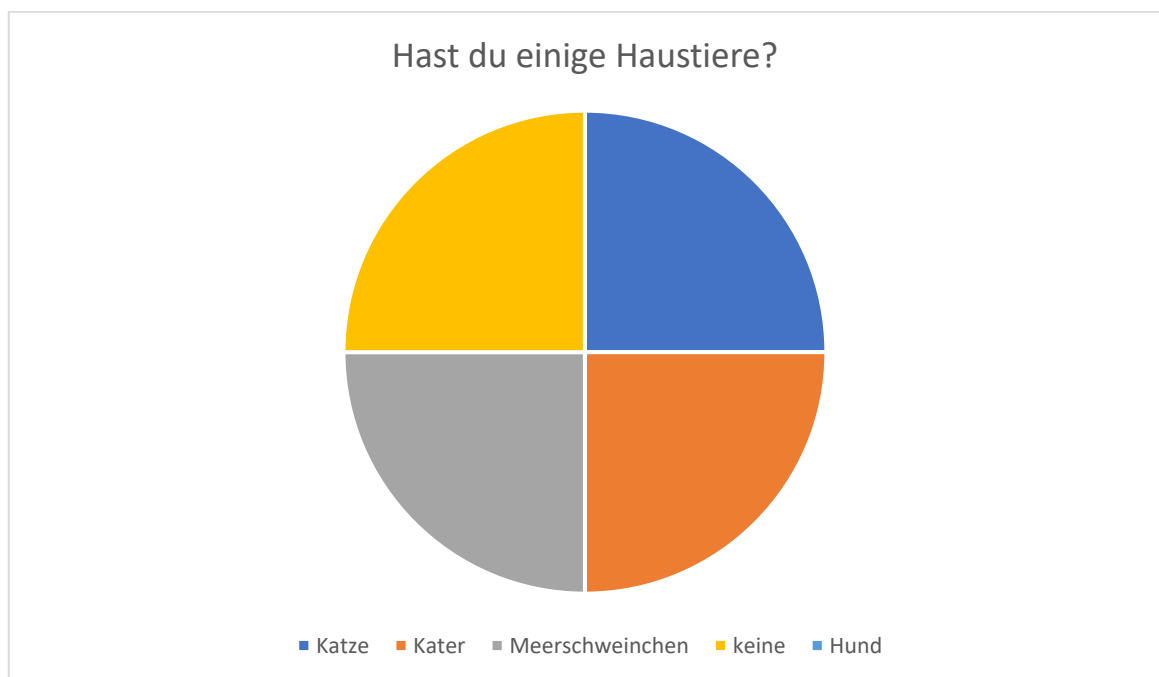
Graf 3: Wie verbringst du Zeit mit deiner Familie?



Graf 4: Was esst ihr meistens in dem Restaurant?



Graf 5: Hast du einen Ort, den du mit deiner Familie besuchst?



Graf 6: Hast du einige Haustiere



Graf 7: Wo warst du zuletzt im Urlaub?

7.2.2 Rozhovory – 14. 11.

Ve druhé sérii rozhovorů nebyly předem připraveny žádné otázky, místo toho probíhala komunikace spontánně, s reakcemi na konkrétní situace a odpovědi žáků. Tématem bylo „Sport und ich“, což žákům poskytlo prostor, aby se rozpovídali o sportech, kterým se věnují, o svém vztahu ke sportu a o sportech, které by si rádi vyzkoušeli. Díky tomu rozhovor probíhal přirozeně a otevřeně. Atmosféra byla znatelně uvolněnější, protože žáci věděli, co se od nich bude očekávat, a cítili se v komunikaci o mnoho jistěji.

Podrobný přehled chyb

Přídavná jména (3)

- Und für Biathlon braucht man Ski, **kalt** Wetter....
- Es ist **schnell** und **schwer** Sport.
- Ich mache **jede** Sport aber ich spiele auch Basketball, Volleyball, Joggen.

Slovosled (3)

- Dass **ich** **gehe** zu Hause.
- Ich spiele Tennis sehr lange, seit ich **war** 4 Jahre alt.
- Jede Winter geht meine Familie **skifahren** in die Alpen.

Časové vyjádření (1)

- Ich spiele Fußball **erste** Jahre.

Slovní zásoba (6)

- In meiner Schule als ich jung war, war meine **Schülerin** nicht gut.
- In **Italy**.
- Meinen **Lieblingssporten** sind...
- Ja...Und meine andere **Sporte** ist...
- Ich trage **Glasse** für meine Augen.
- **Darum** meine Verletzung musste ich Schluss machen.

Předložky (2)

- Ich ... ehm... ich fahre mit dem **Sparta** zu Rotterdam.
- Ich war...ehm...spiele Fußball **für** 9Jahre.

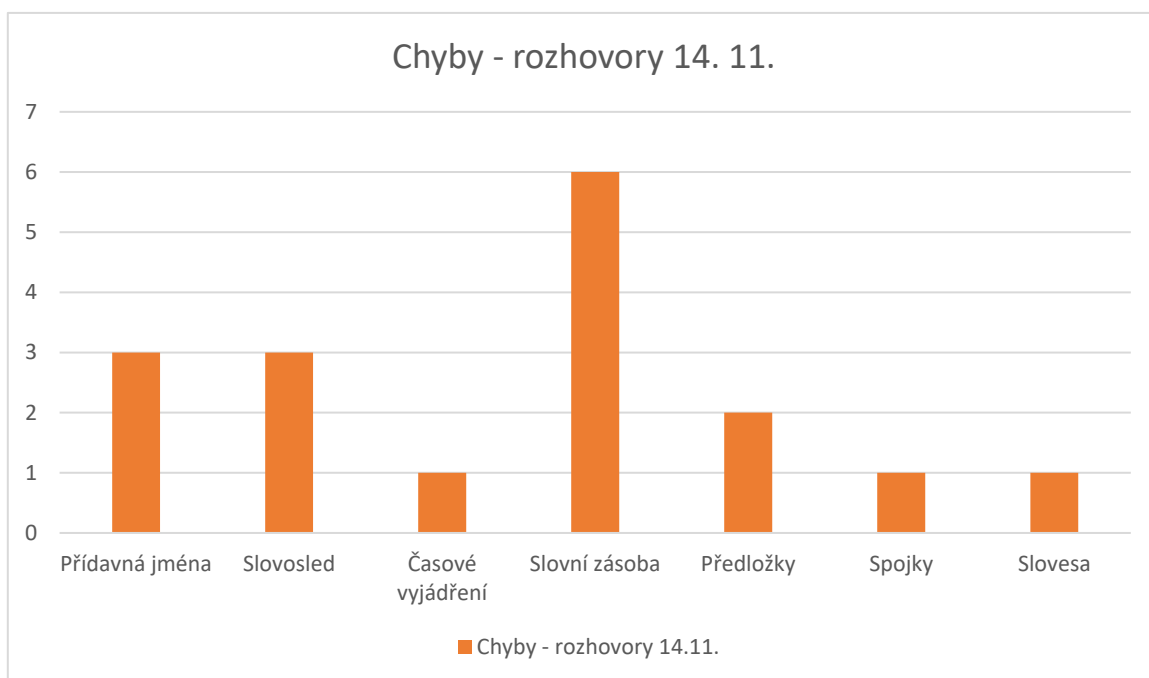
Spojky (1)

- Ich treibe Sport, **wenn** ich Kind war.

Slovesa (1)

- Wir **Skifahren**.

Následující graf 8 zobrazuje grafické znázornění chyb, které byly identifikovány během analýzy.



Graf 8: Chyby – rozhovory 14. 11.

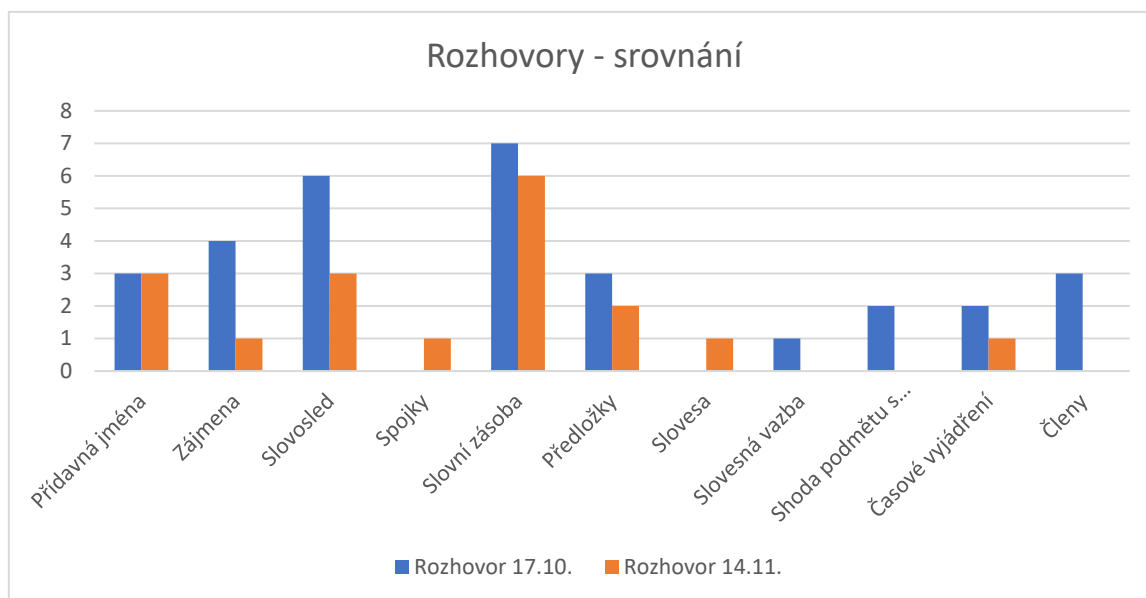
Srovnání rozhovorů

Následující graf 9 ukazuje srovnání chyb v rozhovorech ze 17. 10. a 14. 11., přičemž modrá barva představuje říjnové rozhovory a oranžová ty listopadové. V říjnových rozhovorech žáci udělali celkem 32 chyb, zatímco v listopadových rozhovorech byl počet chyb výrazně nižší – žáci udělali pouze 17 chyb. Nejvýraznější zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti slovosledu, kde počet chyb v listopadových rozhovorech klesl na polovinu, z 6 na 3 chyby.

V kategoriích, jako je slovní zásoba, předložky a časové vyjádření, došlo pouze k mírnému zlepšení, přičemž v prvních dvou případech se počet chyb snížil o jednu. U předložek však žádné zlepšení zaznamenáno nebylo.

Celkově však říjnové rozhovory vykazovaly širší spektrum chyb, mezi které patřily problémy s členy, shodou podmětu s přísudkem, slovesnou vazbou a zájmeny, zatímco v listopadových rozhovorech tyto kategorie chyb úplně vymizely.

Jedna kategorie však do grafu vůbec zaznamenána nebyla – používání češtiny při doplňování slovní zásoby. Tento jev se vyskytoval u všech žáků v každém rozhovoru, a jeho zahrnutí by mohlo výsledky zkreslit. Proto byla analýza zaměřena na jiné aspekty, které lépe vystihovaly pokrok v komunikačních dovednostech žáků.



Graf 9: Rozhovory – srovnání

Zlepšení

Po podrobné analýze a porovnání obou rozhovorů bylo u žáků zaznamenáno zlepšení zejména v následujících oblastech:

V rozhovorech ze 17. 10. žáci často chybně používali předložku například ve spojení *Ich gehe ins Gym* – místo správné předložky *ins* volili převážně *zum*. V rozhovorech ze 14. 11. však již tuto chybu neudělali ani jednou, což svědčí o výrazném pokroku v jejich osvojování správných vazeb.

Příklady

- *Ich gehe ins Gym Formfactory.*
- *Ich mache keinen Sport, aber ich möchte ins Gym gehen.*

Dále lze pozorovat, že žáci již nepoužívali chybné slovní spojení *für Tag/Woche*, ale všichni bez výjimky správně zvolili spojení *pro Tag/Woche*. Tento posun ukazuje, že si žáci osvojili správně i předložkové vazby a dokázali je správně aplikovat v rozhovoru.

Příklady

- *Ich spiele viermal pro Woche*
- *Ich gehe ins Gym viermal pro Woche*
- *Ich trainiere dreimal pro Woche.*
- *Zweimal oder dreimal pro Woche*

- *Ich habe dreimal pro Woche Trainings und am Wochenende Spiele.*
- *Wir trainieren dreimal pro Woche*
- *Einmal pro Woche und nach der Schule... ehm am Abend.*
- *Jetzt gehe ich ins Fitnessstudio, zweimal pro Woche*
- *Im Sommer haben wir zweimal pro Woche.*
- *Ich möchte viermal pro Woche, aber ich gehe nur zweimal.*

Další pokrok byl zaznamenán ve správném použití časového příslovce *ab und zu*. Zatímco v prvních rozhovorech žák toto příslovce neznal a nahradil ho českými výrazy *někdy* či *čas od času*. V druhých rozhovorech se *ab und zu* začalo objevovat mnohem častěji, a to v kontextech, kde jeho použití dávalo smysl a bylo gramaticky správné.

Příklady

- *Ja und ich spiele jetzt gern Tennis und gehe ab und zu ins Fitnessstudio aber wegen der Schule und Arbeit habe ich nicht so viel Zeit.*
- *Ab und zu. Aber du hast immer eine Kontrolle auf die Strecke. Auf der Strecke sind Lampionen und eine Box.*
- *Ja. Ab und zu habe ich Spiel am Wochenende.*

Shrnutí rozhovorů

Po skončení těchto druhých rozhovorů měl každý žák krátký prostor k sebereflexi. Zamysleli se nad tím, jak se jim mluvilo při prvním a druhém rozhovoru, a porovnali své pocity a pokroky. Současně byla každému žákovi individuálně poskytnuta zpětná vazba – společně byl zhodnocen jejich celkový výkon, zlepšení a jejich silné a slabé stránky.

Bylo patrné, že si všichni žáci uvědomovali své vlastní pokroky, které jim byly také potvrzeny učitelem. Těmito rozhovory se tak uzavřela nejen naše společná práce, ale i výzkumná část diplomové práce.

7.6 Pozorování z hodin

Cílem této části analýzy – pozorování z hodin – bylo zjistit, jak různé vybrané aktivity ovlivňují zlepšení komunikačních dovedností žáků, přičemž hlavní důraz byl kladen na použití komunikativních aktivit a formativního hodnocení, jako je vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Pozorování se zaměřilo na to, jak konkrétní aktivity umožňují žákům se aktivně podílet na procesu učení, hodnotit svůj pokrok a efektivně využívat získané jazykové dovednosti v komunikaci. Sledována byla také schopnost žáků aplikovat své dovednosti v reálných, praktických situacích, což je klíčovým aspektem rozvoje jejich jazykové kompetence.

V této části analýzy se již nejedná o podrobnou analýzu, jak tomu bylo u předchozích částí, ale o shrnutí aktivit, které byly pro formativní hodnocení a rozvíjení komunikačních dovedností u žáků klíčové. Podrobná analýza není ani nutná, protože průběh vyučovacích hodin byl již detailně popsán části o průběhu výzkumu.

7.6.1 Role-play

Role-play aktivity byly vybrány, protože umožňují žákům procvičit jazyk v autentických a realistických situacích, což podporuje jejich schopnost komunikovat spontánně a flexibilně. Tento typ aktivit zajišťuje, že žáci rozvíjejí nejen slovní zásobu a gramatiku, ale také se učí, jak reagovat na různé konverzační situace v reálném čase. Role-play navíc podporuje aktivní zapojení všech žáků, což je důležité pro jejich motivaci a sebevědomí při používání jazyka. Pomocí tohoto formátu si žáci mohou ověřit, jak efektivně využívají jazykové dovednosti, a díky okamžité zpětné vazbě se mohou rychle orientovat v oblastech, které je potřeba zlepšit. Role-play aktivity tak poskytují nejen prostor pro kreativitu a improvizaci, ale i pro individuální a skupinovou reflexi.

První fáze role-play započala 24. 10. a zahrnovala několik scének na odlišná témata, např. reklamaci v hotelu, pořádání party, objednávání jídla v restauraci, popis cesty nebo nákup v obchodě. Žáci dostali v této fázi na přípravu dialogů krátký čas v řádu minut, což jim umožnilo ujasnit si klíčové fráze a slovní zásobu předtím, než začali scénku předvádět před svými spolužáky. Formativní hodnocení v této fázi spočívalo v okamžité zpětné vazbě. Jakmile žáci dokončili své dialogy, dostali opravy a vysvětlení. Tento přístup okamžité zpětné vazby jim pomohl lépe pochopit, kde dělají chyby a na čem je potřeba zapracovat.

Druhá fáze role-play aktivit probíhala hned následující den a zahrnovala práci s celou třídou. Tématem bylo organizování rodinné oslavy. Tento výběr byl zvolen záměrně, protože téma rodiny je pro žáky komfortní a dobře známé. V první fázi role-play bylo usouzeno, že organizování události bude pro celou třídu přirozenější a efektivnější než například objednávání jídla v restauraci. Tento formát umožnil každému žákovi aktivně přispět svou větou, čímž se podpořilo jejich zapojení a komunikace v rámci celé třídy. Tato fáze byla klíčová pro rozvoj spontánního mluvení, kdy žáci již neměli připravené odpovědi, ale museli reagovat na situace v reálném čase. Skupinová interakce byla důležitým prvkem, protože žáci mezi sebou komunikovali, reagovali na odpovědi a improvizovali. Formativní hodnocení probíhalo opět formou zpětné vazby, a to nejen individuálně, ale i na úrovni celé třídy. Žáci si navzájem pomáhali při tvorbě vět, zatímco jim byla poskytována podpora ve formě usměrňování diskuse a slovní pomoci, což přispělo k plynulejší konverzaci.

V poslední fázi, která proběhla 7.11. se role-play aktivity přesunuly opět do kruhu, kde byla komunikace žáků ještě spontánnější a přirozenější. Tento postupný vývoj v rámci tří serií role-play ukázal, jak se žáci postupně zlepšovali ve schopnosti reagovat v reálném čase. Pro tuto fázi bylo záměrně zvoleno téma organizování sportovní události, protože organizování si už žáci měli možnost vyzkoušet a tento formát jim byl tedy dobře známý. Navíc sportovní událost zahrnovala slovní zásobu a fráze, které žáci procvičovali v průběhu celého výzkumu. Tento formát umožnil, aby každý žák mohl okamžitě reagovat na situace bez přípravy, což podpořilo jejich přirozený komunikační projev. Ukázalo se, že žáci reagovali téměř bez problémů, což svědčilo o jejich zlepšené schopnosti improvizovat a přizpůsobovat se reálným rozhovorům. Formativní hodnocení i v této fázi pokračovalo formou zpětné vazby, která se zaměřovala na konkrétní oblasti, jako je plynulost, používání správných frází a reakce na neočekávané situace.

7.7 Zaznamenané výkony žáků

7.7.1 Psaní čtyř vět – 25. 10.

Psaní čtyř vět bylo zařazeno do analýzy dat záměrně, protože žáci měli tuto úlohu plnit dvakrát během výzkumu, vždy s odstupem několika dní. Tento časový rozdíl umožnil pozorovat pokrok u žáků. I když byly věty odlišné, měly podobnou strukturu a zaměřily se především na správné použití spojek ve větě. Cílem bylo nejen správné použití spojky v kontextu, ale také dodržení správného slovosledu. Dále byla pozornost věnována slovní zásobě související s tématy sportu a rodiny, která jsou klíčová pro tento výzkum a již byla probírána v učebnici. Analýza těchto čtyř vět umožnila identifikaci nejčastějších chyb, na jejichž základě budou přizpůsobeny další aktivity s cílem dosáhnout lepších výsledků při psaní druhé série vět.

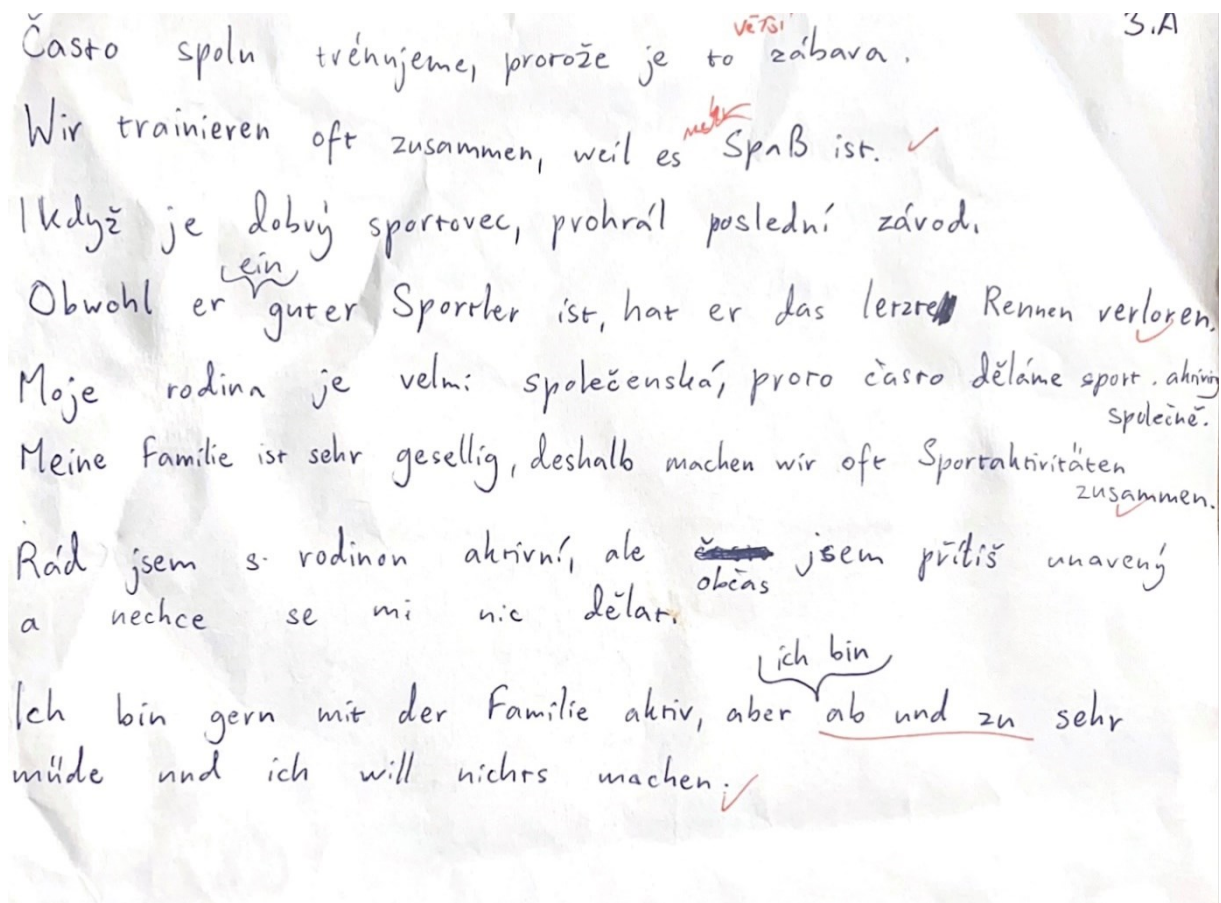
Věty na překlad

1. Často spolu trénujeme, protože je to větší zábava.
2. I když je dobrý sportovec, prohrál poslední závod.
3. Moje rodina je velmi společenská, proto často děláme sportovní aktivity společně.
4. Rád jsem s rodinou aktivní, ale občas jsem příliš unavený/á a nechce se mi nic dělat.

Správné překlady vět

1. Wir trainieren oft zusammen, weil es mehr Spaß macht.
2. Obwohl er ein guter Sportler ist, hat er den letzten Wettkampf verloren.
3. Meine Familie ist sehr gesellig, deshalb machen wir oft gemeinsam sportliche Aktivitäten.
4. Ich bin gern mit meiner Familie aktiv, aber manchmal bin ich zu müde und habe keine Lust, etwas zu tun.

Ukázka vět



Obrázek 14: Ukázka vět

Chybovost s komentářem

Slovosled (3)

- **Obwohl er ist** gute Sportmann, **er hat** letzte Rennen verloren.
- Meine Familie ist sehr gesellig, **deshalb oft machen** wir die Sportaktivitet zusammen.
- aber Zeit von Zeit **ich bin** sehr müde...

V oblasti slovosledu došlo ve všech větách k chybám v pořadí slovesa, které bylo nesprávně umístěno ve druhé části věty.

Zájmena (2)

- Ich bin sehr aktiv mit **meine** Familie gern,...
- Ich bin gern mit **meine** Familie aktiv,...

V kategorii zájmena se objevil ve stejné větě problém se skloňováním zájmena po předložce „mit“.

Slovní zásoba (19)

- Wir **trenieren** oft zusammen (3x)
- Trotzdem ist gutter **Sportmann**...
- Meine Familie ist sehr **gebillig**, deshalb machen wir oft **aktiviteten** zusammen
- ..., weil es **besser** Spaß macht.
- ... deshalb machen wir oft **Sportaktivitetet** zusammen
- Obwohl er ist gute **Sportmann**, ...
- ..., deshalb oft machen wir die **Sportaktivitet** zusammen.
- ... weil es **viele Spaße** ist.
- Obwohl er gut **Sport spieler** ist...
- ... darum machen wir oft die **Spotaktivitet** zusammen.
- Obwohl er **sportlich** ist, hat er **lätztes**...
- Wir traiben oft Sport zusammen, weil es viel **Späß** ist.
- Obwohl er guter **Sportlicher** ist, hat er **latztes** Rennen verloren.
- ...hat er **lätzte** Rennen verlieren.
- Wir **trenieren** oft zusammen...
- Obwohl er ist gut **Sportman**, er verliert **latze** Wettkampf.
- ..., deshalb oft machen wir **Sport - Aktivitat** zusammen.

V oblasti slovní zásoby došlo k pravopisným chybám ve slově „trainieren“, kde bylo nesprávně použito „e“ místo „a“. Dále byl několikrát použit nesprávný výraz pro slovo „Sportler“, např. „Sportmann“, „Sportman“, „sportlich“, „Sportspieler“, „Sportlicher“. Místo výrazu „gesellig“ se objevilo „gebillig“ a místo slova „mehr“ (více) bylo použito „besser“ (lepší). Slovo „Sportaktivitäten“ rovněž činilo žákům obtíže, a místo správného tvaru se objevovaly výrazy jako „Sportaktivitetet“, „Spotaktivitet“ nebo „Sport-Aktivitat“. Kromě toho místo „letzte“ se objevovalo „lätzte“ a „latzte“, a místo slova „Spaß“ došlo k chybnému použití „Späß“ s přehláskou.

Přídavná jména (4)

- Obwohl er ist **gute** Sportmann, ...
- Obwohl er **gut** Sport spieler ist...
- Obwöhl er **gute** Sportspieler ist, ...
- Obwohl er ist **gut** Sportmann, ...

V oblasti předložek došlo k chybě ve skloňování přídavného jména „gut“. Místo správného tvaru „guter“ bylo použito „gute“ a „gut“.

Slovesa (3)

- ...hat er lätzte Rennen **verlieren**.
- ...er **verliert** latze Wettkampf.
- Wir **traiben** oft Sport zusammen, weil es viel Spaß ist.

V oblasti sloves došlo k několika chybám. Byly použity nesprávné tvary minulého času u sloves „verlieren“, nebo vůbec nebyl použit správný tvar minulého času. Také se objevila chyba ve slovesu „treiben“, kde došlo ke změně z písmene „e“ na „a“.

Nedokončené věty/chybějící slovo (9)

- Wir trainieren oft zusammen, weil...
- Ich bin gern mit meiner Familie, ...
- Meine Familie ist sehr...
- Ich bin sehr aktiv mit meine Familie gern, aber...bin ich sehr müde und möchte nichts machen.
- Obwohl er in Sport gutte ist...
- Ich bin gern mit meiner Familie..., aber ... bin ich sehr müde und ... nichts machen.
- Obwohl er sportlich ist, hat er lätztes...
- Wir trainieren...
- Denn es ist...

V těchto větách se jedná o nedokončené výrazy, kde žáci buď zapomněli doplnit slova nebo věty nestihli dokončit, což vedlo k neúplnosti a narušení plynulosti vyjádření.

Spojky (2)

- **Trotzdem** ist gutter Sportmann,...
- **Denn** es ist...

V oblasti spojek došlo k nesprávnému použití spojek „trotzdem“ a „denn“. V těchto větách by správně měla být použita spojka „obwohl“.

Členy (1)

- Obwohl er gut in Sport ist, hat er **den letzten** Rennen verloren.

V této větě došlo k chybě ve skloňování členu. Místo „den letzten Rennen“ by mělo být správně „das letzte Rennen“, protože výraz „Rennen“ je středního rodu.

Časové příslovce (1)

- ... aber **Zeit von Zeit** ich bin sehr müde...

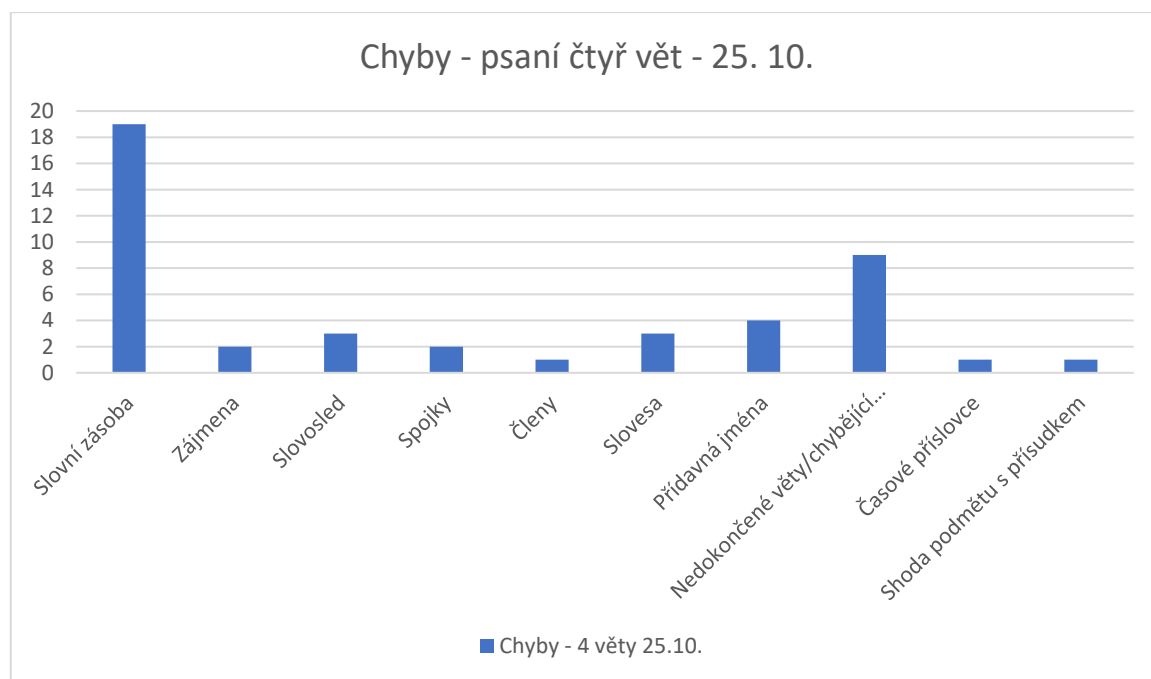
V této větě došlo k chybě v použití časového příslovce. Místo „Zeit von Zeit“, které je napsáno nesprávně, mělo být použito „manchmal“ nebo správně „von Zeit zu Zeit“.

Shoda podmětu s přísudkem (1)

- Meine Familie **sind**...

V této větě došlo k chybě ve shodě podmětu s přísudkem. Podmět „Meine Familie“ je jednotné číslo, takže správně by mělo být použito sloveso v jednotném čísle.

Následující graf č. 10 představuje grafické znázornění chyb z první série psaní vět. Žáci v této sérii vět udělali celkem 45 chyb.



Graf 10: Chyby – psaní čtyř vět – 25. 10.

7.7.2 Psaní čtyř vět – 7. 11.

Tato aktivita byla klíčová pro analýzu, protože se zaměřovala na jazykové dovednosti intenzivně procvičované během výzkumu. Věty k překladu se soustředily na správné používání spojek, slovosled, zájmena po předložce „mit“ a rozšíření slovní zásoby v oblasti

sportu. Důraz byl kladen na spojky „weil“, „deshalb“, „obwohl“ a „trotzdem“. Díky podobnosti vět s těmi, které žáci psali před 14 dny, bylo možné jasně porovnat jejich pokrok.

Věty na překlad

1. Rád hraji fotbal, protože mě to baví.
2. Jdeme plavat, přestože prší.
3. Děláám sport s mojí sestrou, proto jsem v kondici.
4. S kým trénuješ na další závod?

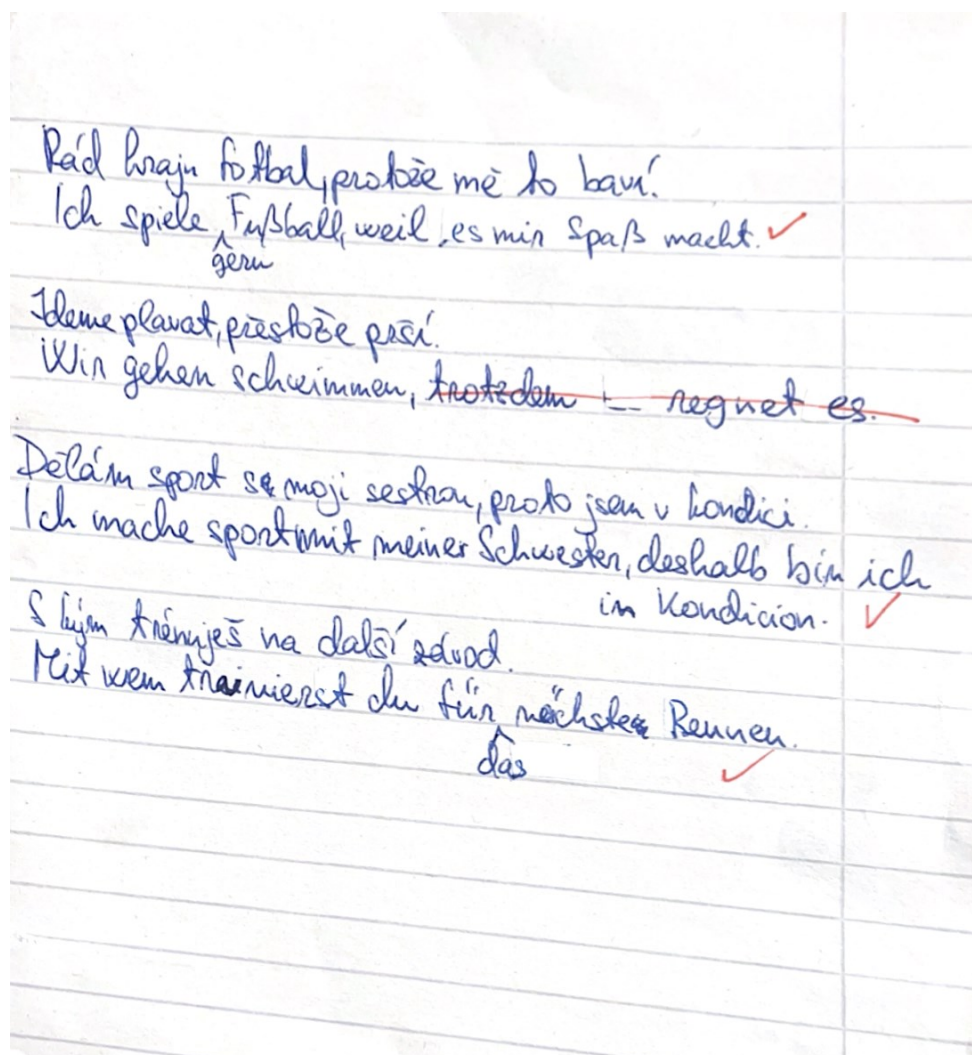
Správné překlady vět

1. Ich spiele gern Fußball, weil es mir Spaß macht.
2. Wir gehen schwimmen, obwohl es regnet.
3. Ich mache Sport mit meiner Schwester, deshalb bin ich fit.
4. Mit wem trainierst du für den nächsten Wettkampf?

Toto jsou správné překlady pro dané věty. Žáci však při překladu navrhli i další varianty, které byly rovněž uznány jako správné, protože odpovídají významu a mohou být použity v různých kontextech. Mezi těmito alternativami byly např.:

1. Ich mag Fußball spielen, weil es mir Spaß/glücklich macht.
2. Obwohl es regnet, gehen wir schwimmen.
3. Ich mache Sport mit meiner Schwester, darum / deswegen bin ich fit.
4. Mit wem trainierst du für das nächste Rennen? / Mit wem trainierst du für den nächsten Wettbewerb?

Ukázka vět



Obrázek 15: Ukázka vět

Chybovost s komentářem

Slovní zásoba (8)

- Ich spiele gern **Fooßball**...
- Ich mag **Fußbal** spielen...
- Mit wem trainierst du für das **andere** Rennen?
- Wir gehen schwimmen, trotzdem **rennen**.
- Mit wem trainierst du an **andere** Rennen?
- Mit wem **treinierst** du...
- Mit wem treibst du für **nexte** Rennen?
- Mit wem trainierst du für das **nachte** Rennen?

V uvedených větách se vyskytl například chybný pravopis slova *Fußball*. Dále došlo k nesprávnému použití slov *nächste* a *andere* při vyjádření významu „příští závod“, přičemž se objevily i chybné tvary tohoto výrazu (*nexte*, *nachte*). Místo slova *regnen* byl použit nesprávný výraz *rennen*. Také došlo k chybě v pravopisu slova *trainieren*, kde bylo nesprávně použito „e“ namísto „a“.

Zájmena (1)

- Ich mache Sport mit meine Schwester **mit meine** Schwester.

V kategorii zájmena se objevil problém se skloňováním zájmena po předložce „mit“.

Slovosled (1)

- Ich mache Sport mit meine Schwester, darum **ich bin** fit.

V této oblasti se vyskytla chyba pouze u jednoho žáka, který napsal: „Ich mache Sport mit meine Schwester, darum ich bin fit“ místo správného „Ich mache Sport mit meiner Schwester, deshalb/darum bin ich fit.“

Spojky (5)

- Wir gehen schwimmen, **trotzdem** regnet es (5x)

V kategorii spojek se objevila opakovaná chyba, a to záměna spojky „trotzdem“ se spojkou „obwohl“. „Trotzdem“ vyjadřuje kontrast, ale nemůže stát na začátku věty, jak je tomu v příkladu „Wir gehen schwimmen, trotzdem regnet es“. Správně by měla být použita spojka „obwohl“.

Členy (1)

- Mit wem trainierst du für **die** nächste Wettbewerb?

V oblasti členů došlo k chybě, kdy byl místo správného členu v mužském rodě „den“ použit ženský rod „die“.

Předložky (3)

- Mit wem trainierst du **an** nächste Wettkampf?
- Mit wem trainierst du **an** andere Rennen?
- Mit wem trainierst **an** das nächste Rennen?

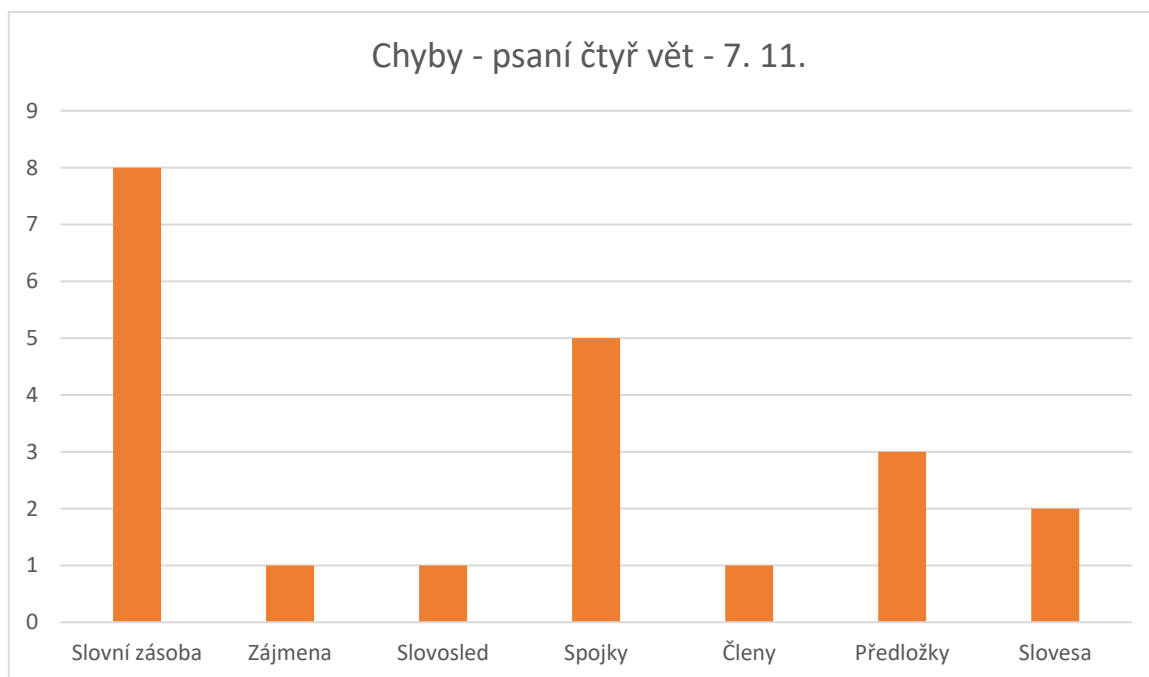
V kategorii předložek žáci udělali totožnou chybu v nesprávném použití předložky „an“ místo správné „für“.

Slovesa (2)

- ..., weil es mir Spaß **ist**.
- ...weil es mir **gefallen**.

V kategorii sloves došlo k chybám ve spojení s osobními zájmeny a slovesy. V první větě je použito nesprávné sloveso „ist“ Ve druhé větě chybí správný tvar slovesa.

Následující graf č. 11 zobrazuje grafické znázornění chyb z druhé série psaní vět, kdy žáci udělali celkem 21 chyb.



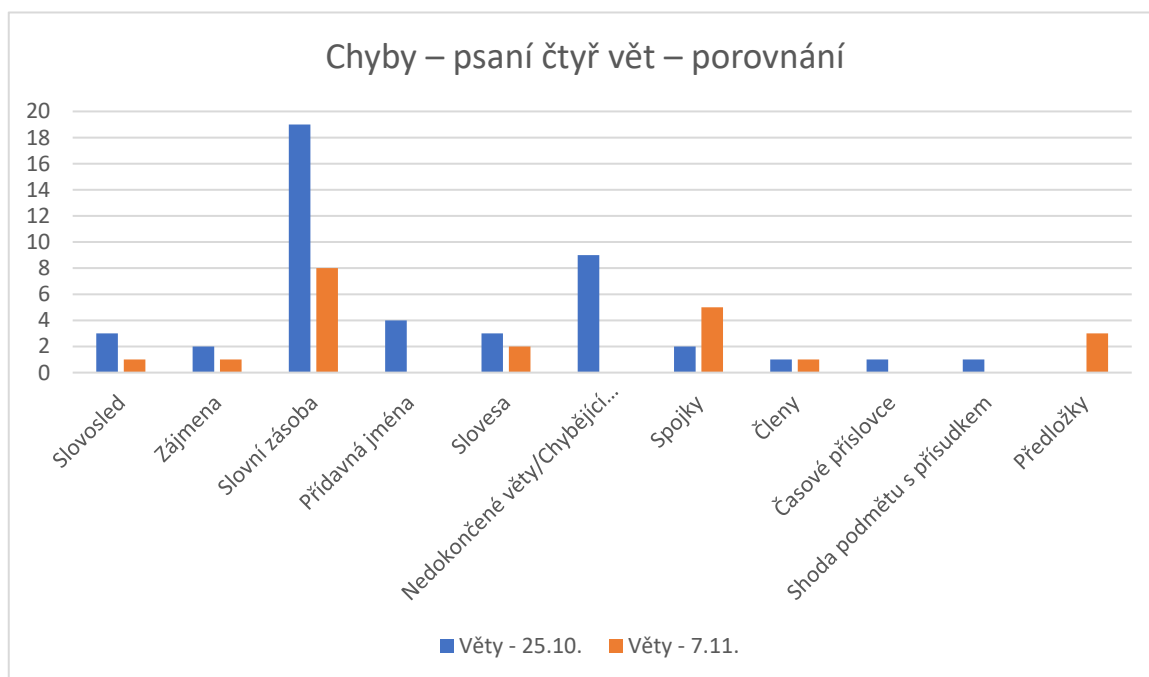
Graf 11: Chyby – psaní čtyř vět – 7. 11.

Porovnání vět

Z následujícího grafu č. 12 je patrné, že mezi 25. 10. a 7. 11. došlo k výraznému zlepšení v psaní vět. Konkrétně u vět psaných 7. 11. došlo k výraznému poklesu chybovosti ve slovní zásobě, kdy počet chyb klesl z 19 na 8.

Zhoršením u vět ze 7. 10. je nárůst chyb v oblasti předložek, která se objevila jako nová kategorie a nárůst chyb v oblasti slovosledu, kdy se počet chyb zvýšil z 3 chyb na 5. Co se týče chybovosti v oblasti členů, výsledky jsou vyrovnané pro obě data.

Ve všech ostatních oblastech však došlo k pozitivnímu zlepšení. I přesto, že některé oblasti stále vyžadují další procvičování, jako je správný slovosled, volba vhodné slovní zásoby a aplikace správných gramatických pravidel, je patrné zlepšení v porozumění a používání těchto dovedností. Žáci se postupně stávají jistějšími při používání jazykových prostředků a v plynulosti vyjadřování. Tento pokrok dokazuje, že i když některé oblasti stále potřebují více času a pozornosti, pravidelným procvičováním a zaměřením se na konkrétní obtíže je možné dosáhnout viditelného zlepšení.



Graf 12: Chyby – psaní čtyř vět – porovnání

7.7.3 Propustky

Další aktivita, která byla záměrně zvolena pro analýzu, bylo zařazení propustky na závěr vyučovací hodiny z 5. 11., která skvěle demonstrovala využití formativního hodnocení, konkrétně sběru důkazů o učení. Žákům bylo zadáno napsat jednu větu se spojkou „weil“, což bylo v rámci celého výzkumu zaměřeného na správné používání spojek považováno za vhodnou příležitost, jak zkontrolovat jejich schopnost aplikovat tuto gramatickou strukturu.

Propustky byly analyzovány za účelem identifikace chyb, které byly následně prezentovány v další hodině.

Ukázka propustek



Obrázek 16: Ukázka propustek

Práce s propustkami

Chyby z propustek byly rozděleny do kategorií podle oblastí, jako je slovní zásoba, slovosled a gramatika (předložky, spojky). Výsledky analýzy byly představeny prostřednictvím prezentace, ve které žáci nejprve viděli chybné věty a následně je společně opravovali. Aby se předešlo nepříjemným pocitům, nebylo uváděno, kdo konkrétní větu napsal.

Ukázka prezentace chybných propustek

Präpositionen / předložky

- Ich möchte auf der Universität studieren, weil ich eine gute Arbeit haben möchte.
- Ich möchte an der Universität studieren, weil ich eine gute Arbeit haben möchte.
- Ich möchte zu Hause gehen, weil ich müde bin.
- Ich möchte nach Hause gehen, weil ich müde bin.

Obrázek 17: Ukázka prezentace chybných propustek

Konjunktionen / spojky

- Ich spiele gern Fußball, weil es ist lustig.
- Ich spiele gern Fußball, weil es lustig ist.

Obrázek 18: Ukázka prezentace chybných propustek

7.7.4 Závěrečný test

Analýza testu byla zvolena z toho důvodu, že byl neplánovaný a žáci se na něj nemohli připravit. Zároveň je považován i za závěrečný, protože zahrnoval všechny gramatické jevy, které žáci v průběhu deseti vyučovacích hodin procvičovali. Test zahrnoval několik cvičení zaměřených na překlad vět, určování správného pořadí slov ve větě, překlad slovíček a popis oblíbeného sportu.

1. cvičení zaměřené na překlad vět: chybovost s komentářem

Slovesa (3)

- Ich laufe, weil es mir Spaß **ist**. (2x)
- Wie oft **treinierst** du pro Woche.

V prvním cvičení se objevilo dvakrát špatné sloveso „ist“ na konci věty místo slovesa „macht“. Ve frázi *Wie oft ... pro Woche* se objevila chyba na kterou, která se během deseti vyučovacích hodin objevila již několikrát, a to ve slovese „trainieren“, kdy došlo k záměně písmen z „a“ na „e“.

Zájmena (4)

- ... **mit meine** Mutter (4)

Chyba, která byla během výzkumu zaznamenána opakovaně, spočívá v nesprávně skloňovaném zájmenu po předložce „mit“.

Podstatná jména (1)

- Mit meiner Mutter verbringe gern Zeit.

V této větě chybělo podmět „ich“.

Nedokončené věty/chybějící slovíčko (3)

- Wie oft pro Woche treibst du...
- Ich laufe, weil...
- Ich verbringe ... gern mit meine Mutter.

V této kategorii se objevily i nedokončené věty či chybějící slovíčko.

Slovosled (2)

- Wie oft **Sport du treibst pro Woche?**
- Ich **mag verbringe** Zeit...

V oblasti slovosledu žáci udělali chyby ve dvou příkladech. V první větě posunuli podstatné jméno „Sport“ na začátek věty a slovní spojení „pro Woche“ umístili na konec, což narušilo správné pořadí slov ve větě. Ve druhé větě byla chyba v použití slovesa, kdy po „mag“ (mít rád) mělo následovat „es“ a infinitivní tvar slovesa „verbringen“, místo toho byla použita nesprávná struktura „verbringe“ Zeit.

2. cvičení zaměřené na správné pořadí vět: chybovost s komentářem

Při správném spojení vět byl zaznamenán pouze jeden typ chyby týkající se slovosledu. Žáci měli za úkol vytvořit větu z vypsanych slovíček.

Slovosled (6)

- Es regnet, **obwohl gehen** wir schwimmen.
- Wir gehen schwimmen, obwohl **regnet es**.
- Obwohl es regnet, **wir gehen** schwimmen.
- Obwohl es regnet, **schwimmen gehen wir**.
- **Dvě věty zcela chybně.**

Z hlediska slovosledu žáci celkově ze tří vět v tomto cvičení chybovali pouze u jedné z nich. První věta postrádá významově smysl. Ve druhé došlo k malé chybě a žák zaměnil pořadí u podmětu s přísudkem. Poslední dvě věty měly sice správný začátek se spojkou, žáci však následně spletli v navazující větě pořadí sloves ve větě či dali na první místo podmět. Dvě věty byly poskládané zcela chybně, co se slovosledu týče.

3. cvičení překlad slovní zásoby: chybovost s komentářem

Tato analýza se zaměřila na tři konkrétní druhy chyb: jednak na chybně napsaná slovíčka, dále na chyby v členu, a nakonec na úplně prázdná políčka, kde žáci nezadali žádné slovo.

Slovní zásoba (9)

- der Sportmann 3×
- mit wem
- Art Sport
- Der Sportype
- Das Recht
- Mit
- Der Rule

Tři žáci napsali chybně slovo „Sportler” (sportovec), objevily se i dvě chybné varianty slova „Regel” (pravidlo). Žáci uvedly např. „Recht” nebo „Rule”. Problém u dvou žáků činilo i slovní spojení „mit wem” (s čím) a i slovíčko „Sportart” (druh sportu).

Chybějící slovíčko (9)

U devíti slovíček bylo prázdné celé políčko.

Členy (6)

- Das Sportart
- Der Rennen
- Die Regel
- Der Rennen
- Der Sportart
- chyběl

V této kategorii bylo slovo napsáno správně, ale byl k němu přiřazen nesprávný člen, případně u jednoho slova člen zcela chyběl.

4. cvičení zaměřené na popis oblíbeného sportu: chybovost s komentářem

Žáci chybně použili přídavná jména, protože nezohlednili jejich správné skloňování podle rodu, čísla a pádu podstatného jména, ke kterému se vztahují.

Členy (4)

- **Der** Mannschaft hat 11 Leute
- ... oder **ins** Sporthalle
- **Der** Spielzeit
- ...sind gut in **dieses** Sport

V této kategorii se objevily chyby v nesprávném použití členu ve správném rodě.

Přídavná jména (3)

- Man braucht Schnee, **kalt** Wetter...
- Wir spielen Lacrosse auf **dem natürlich** Grass.
- **Tschechien** Sportler

V této kategorii žákům činilo potíže vytvořit správný tvar přídavného jména.

Slovosled (6)

- Sportler läuft **Ski** ein Distanz.
- Man **kan jogen draußen**
- Man soll **treiben** Sportkleidung
- Man kann laufen gehen oder **springen** mit dem Pferd.
- Es macht **viel mir** Spaß
- ...obwohl meine ganze Körper **weh tut**.

V několika větách bylo sloveso umístěno nesprávně. Po modálních slovesech, jako jsou „können“ nebo „sollen“, musí být druhé sloveso vždy na konci věty v infinitivu. Také spojení „Ski ein Distanz“ nebylo správně formulováno – vhodnější je „eine Distanz auf Skiern“. Kromě toho je v němčině důležité pořadí větných členů: dativní zájmeno (mir) musí předcházet akuzativnímu podstatnému jménu (viel Spaß), proto je správný slovosled „Es macht mir viel Spaß.“

Slovesa (3)

- Man **kan jogen** draußen.
- Man soll **treiben** Sportkleidung.
- Fußball **ist spielt** auf dem Graß.

V kategorii sloves se vyskytla chyba v tvaru modálního slovesa „können“, které bylo nesprávně napsáno jako „kan“. Zároveň bylo chybně použito sloveso „treiben“, které se nepoužívá ve spojení s oblečením – správné je „tragen“. Dále se zde vyskytlo nesprávné spojení sloves „ist spielt“, správně má být „wird gespielt“ nebo „man spielt“.

Ukázka závěrečného testu

Test – 3.A

Übersetze die Sätze!

Běhám, protože mě to baví! –

Jak často v týdnu sportuješ? –

S mojí maminkou ráda trávím čas. –

Bonusfrage: Můj oblíbený sportovní tým je Kometa Brno. -

Bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge!

regnet / gehen / obwohl / es / wir / schwimmen

Fußball / verbringe / viel / ich / Zeit / spiele / deshalb / draußen

heute / ich / nicht / gehe / Fitnessstudio / bin / müde / ich / weil / ins

Übersetze die Wörter!

s čím –

druh sportu –

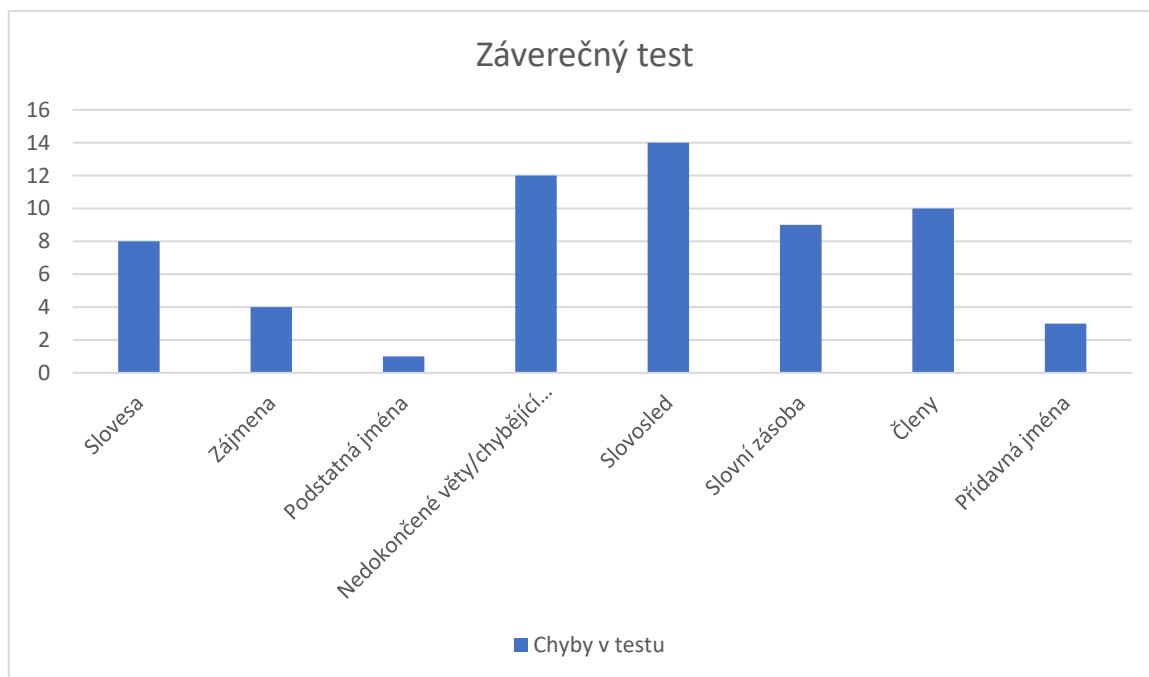
pravidlo –

sportovec –

závod –

Beschreibe deinen Lieblingssport in mindestens fünf Sätzen!

Obrázek 19: Ukázka závěrečného testu



Graf 13: Závěrečný test

Shrnutí výsledků

Graf 13 znázorňuje rozložení chyb v závěrečném testu, který obsahoval různé úlohy, jako je překlad vět, určování správného pořadí slov ve větě, překlad slovíček a popis oblíbeného sportu. Chyby byly započítány celkově, ale každá kategorie byla následně analyzována zvlášť. Největší výzvou se ukázal slovosled, kde žáci udělali celkem 14 chyb, což naznačuje obtíže s uspořádáním slov ve větách, zejména u složitějších struktur. Výrazné množství chyb se objevilo také u sloves a členů, což signalizuje nejistotu v časování a určování správného členu v kontextu. Naopak zájmena, podstatná a přídavná jména činila žákům menší potíže, přičemž nejméně chyb se vyskytlo u nedokončených vět.

8 Celkové shrnutí výsledků výzkumu

Cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak formativní hodnocení ovlivňuje rozvoj komunikačních dovedností žáků ve výuce německého jazyka. Výzkum probíhal během deseti vyučovacích hodin a byl založen na kombinaci metod pozorování, rozhovorů a analýzy písemných výstupů žáků. Tento přístup umožnil sledovat nejen celkový pokrok žáků, ale také identifikovat konkrétní oblasti, ve kterých došlo ke zlepšení.

Výsledky ukázaly, že formativní hodnocení pozitivně ovlivnilo komunikační dovednosti žáků, a to zejména v oblasti plynulosti projevu, přesnosti vyjadřování a ochoty aktivně komunikovat.

Analýza chyb v rozhovorech ukázala výrazný posun v přesnosti vyjadřování. Celkový počet chyb se mezi říjnovým (17. 10.) a listopadovým (14. 11.) rozhovorem snížil téměř o polovinu – z 32 chyb na 17. Největší zlepšení bylo v oblasti slovosledu, kde počet chyb klesl z 6 na 3. V říjnových rozhovorech byly přítomny i další chyby, např. problémy s členy, shodou přísudku s podmětem, zájmeny a slovesnou vazbou, které v listopadu zcela vymizely.

Nejúčinnější aktivitou, která podpořila rozvoj komunikace, se na základě pozorování ukázala být role-play. Tato aktivita umožnila žákům procvičovat jazyk v autentických situacích a následně přispěla ke zvýšení jejich sebevědomí při mluvení během výuky i v závěrečných rozhovorech. Analýza písemných výstupů ukázala nejen rozšíření slovní zásoby a gramatické přesnosti, ale také lepší schopnost formulovat myšlenky v němčině. Zlepšení bylo patrné zejména v tom, že ve druhé a třetí fázi role-play aktivit, kdy žáci již neměli žádnou přípravu, byla jejich konverzace velmi plynulá. To ukazuje na zlepšení jejich schopnosti reagovat spontánně a na lepší využívání jazykových dovedností v reálných situacích.

Analýza a interpretace dat u psaní čtyř vět ukázal také velké zlepšení, kdy konkrétně u vět psaných 7. 11. došlo k výraznému poklesu chybovosti ve slovní zásobě, kdy počet chyb klesl z 19 na 8. Dále pak kategorie nedokončených vět se objevila pouze u vět psaných v říjnu, zatímco u vět psaných v listopadu žádná chyba v této kategorii již nebyla zaznamenána. Ve všech ostatních oblastech bylo zaznamenáno pozitivní zlepšení, kromě kategorie předložek, která se objevila jako nová kategorie u vět z 7. 11. a kategorie spoje, kde se počet chyb zvýšil ze 3 na 5.

Aktivita, jako písemné věty, rozhovory a role-play, umožňovaly přímé sledování pokroku žáků v konkrétních dovednostech a díky své vícefázové struktuře poskytovaly jasná data o zlepšení. Naproti tomu propustky a závěrečný test sice sledovaly konkrétní dovednosti, ale nesloužily k přímému porovnání, ale i přesto přispěly k celkovému pohledu na pokrok žáků a byly proto do analýzy zahrnuty. Propustky sloužily především ke sběru důkazů o učení a podpořily formativní hodnocení tím, že pomohly identifikovat oblasti, ve kterých žáci potřebovali další podporu a procvičování. Závěrečný test byl zařazen dodatečně, aniž by o něm žáci předem věděli, a zaměřoval se na procvičení slovní zásoby, spojek a slovosledu. Z analýzy chyb ve závěrečném testu lze konstatovat, že žákům největší potíže způsoboval slovosled, v němž celkově udělali 14 chyb. Ve čtvrtém cvičení, v němž žáci měli napsat několik vět o svém oblíbeném sportu, však prokázali schopnost adekvátně se písemně vyjádřit a efektivně využívat slovní zásobu v souvislých větách na téma sport.

8.1 Odpovědi na výzkumné cíle a otázky

Cíl 1. Do jaké míry může formativní hodnocení přispět k rozvoji mluveného projevu žáků?

Výsledky výzkumu ukázaly, že formativní hodnocení výrazně přispělo k rozvoji mluveného projevu žáků. Tento přínos byl patrný zejména v závěrečných rozhovorech, kde se počet chyb snížil z 32 na 17, což odpovídá poklesu o 47 %. Všichni žáci v závěrečné sebereflexi po rozhovorech uvedli, že se cítí při mluvení jistější a méně se obávají chyb. Zpětná vazba tak vedla nejen ke zlepšení jazykové přesnosti, ale také k větší ochotě žáků zapojit se do mluvených aktivit a aktivně komunikovat v cílovém jazyce.

Cíl 2. Do jaké míry je možné formativní hodnocení přirozeně začlenit do běžné výuky německého jazyka, jaké přináší výhody a s jakými případnými překážkami se učitel může setkat?

Výsledky výzkumu potvrdily, že formativní hodnocení je možné přirozeně integrovat do běžné výuky německého jazyka bez nutnosti zásadních úprav vyučovacího procesu. Formativní hodnocení bylo implementováno do každé vyučovací hodiny, přičemž nejčastěji se využívala okamžitá zpětná vazba, sebereflexe, vrstevnické hodnocení a sběr důkazů o učení prostřednictvím propustek a mazacích tabulek. Tento přístup nevyžadoval výrazné navýšení časové dotace hodiny, což usnadnilo jeho pravidelné využívání.

Přínosy formativního hodnocení byly zřejmé jak u žáků, kteří díky němu lépe reflektovali své pokroky a oblasti pro zlepšení, tak u učitele, jenž získal podrobnější přehled o úrovni žáků a mohl efektivněji přizpůsobit výukový proces. Z dlouhodobého hlediska by se pravděpodobně prokázalo, že pravidelné využívání formativního hodnocení přispívá k efektivnějšímu plánování výuky a k lepší individualizaci vzdělávacího procesu.

Mezi hlavní překážky patřila občasná únava žáků nebo snížená soustředěnost v důsledku vnějších faktorů, avšak tyto situace bylo možné řešit flexibilní úpravou aktivit.

Výzkumná otázka 1. Jaké typy aktivit nejvíce podporují komunikaci u žáků?

Z provedeného pozorování se role-play aktivity ukázaly jako jedny z nejúčinnějších metod pro podporu komunikace mezi žáky. Tato forma učení umožňuje studentům interagovat v realistických situacích, což je klíčové pro rozvoj jejich schopnosti hovořit v cizím jazyce v autentických situacích, se kterými se ve svém životě mohou setkat.

Ve třech fázích role-play byli žáci vždy vybaveni konkrétními frázemi a klíčovými body, které měli k dispozici během dialogů. Tento přístup zajišťoval, že žáci věděli, co se od nich očekává, což následně minimalizovalo obavy se projevit. Jedním z mých osobních cílů bylo, aby žáci dokázali improvizovat a reagovat v reálném čase, a domnívám se, že se to podařilo naplnit.

Pokrok, který jsem zaznamenala, byl skutečně nejvýraznější s postupem času a opakovaným prováděním role-play aktivit. První fáze byla zaměřena na každodenní situace, kde žáci měli prostor pro přípravu a jasné strukturování svých odpovědí. Jednalo se tedy o připravené dialogy. Druhá fáze byla zaměřena na improvizovanou scénku celé třídy na téma organizování rodinné oslavy. Žáci se během ní museli přizpůsobit spontánním reakcím svých spolužáků, což vedlo k intenzivnější interakci. Třetí fáze navazovala na druhou, avšak s důrazem na konkrétní téma, která žáci probírali – organizování sportovní akce. Fráze, které si žáci v průběhu této aktivity upevnili, následně využili i při psaní závěrečného testu či při překladu vět.

Tento postupný vývoj, spolu s dostupnými frázemi a strategií podporující aktivní zapojení, prokázal, že role-play aktivity jsou výjimečně efektivní pro posílení komunikačních dovedností a vytváření pozitivní atmosféry, která podporuje učení a spolupráci mezi žáky. Všechny tyto faktory dohromady přispěly k efektivnímu osvojování jazyka a zlepšení komunikačních schopností žáků v němčině. Formativní hodnocení bylo v rámci role-play aktivit realizováno prostřednictvím průběžné zpětné vazby a následné reflexe od učitele po všech fázích aktivity.

Výzkumná otázka 2. Jak mohou různé formy důkazů o učení pomoci učiteli poznat pokrok žáků a podpořit jejich rozvoj v průběhu výuky?

Důkazy o učení mohou mít různé podoby a každá z nich poskytuje učiteli cennou zpětnou vazbu nejen o pokroku žáků, ale i o efektivitě výuky. Ve výzkumu byly využity různé formy důkazů o učení, včetně testů, průběžných úkolů, pracovních listů, analýzy rozhovorů

a propustek. Pro flexibilní řízení výuky a lepší podporu rozvoje žáků jsou však zásadní nástroje umožňující okamžitou zpětnou vazbu, které učitelé umožňují v reálném čase sledovat úroveň porozumění žáků a přizpůsobit výuku jejich aktuálním potřebám.

Mezi takové nástroje patřily ABCD kartičky a mazací tabulky. Oba typy aktivit umožňovaly učitelé okamžitě vyhodnotit odpovědi žáků, získat přehled o zvládnutí učiva a zároveň podpořit žáky v okamžité reflexi chyb a upevnění učiva.

Učitel vidí odpovědi ihned, a tak může výuku dále podpořit tím, že poskytne dodatečné vysvětlení, přizpůsobí tempo hodiny a zaměří se na problematické oblasti. V dalších hodinách pak může výuku cíleně upravit tak, aby se obtížné prvky dále procvičily a žáci si látku lépe osvojili.

Výzkumná otázka 3. Který gramatický jev činil žákům největší potíže?

Na základě analýzy získaných dat byly identifikovány nejčastější chyby, které se opakovaly v jednotlivých jazykových oblastech. Největší obtíže měli žáci ve slovní zásobě. Celkově šlo o 49 chyb zejména ve vztahu k ústřednímu tématu výzkumu – sportu. Žáci opakovaně chybovali například u slova „der Sportler“, které nesprávně nahrazovali výrazy jako „Sportmann“ či „Sportlicher“. Další častou chybou byla nesprávná forma slovesa „trainieren“, které se objevovalo ve formě „treiniren“. Další častou chybou bylo nesprávné použití podstatného jména – sportovních aktivity. Žáci používali například výrazy jako „Sportaktivitet“ místo správného „Sportaktivitäten“. Nejčastěji se objevovala buď úplná neznalost výrazů, překroucení významu a nebo používání anglicismů. Další významnou oblastí byl slovosled, kde žáci často udělali celkem 27 chyb. Žáci chybovali ve správném pořadí slov po spojkách, například ve větě „Es regnet, obwohl gehen wir schwimmen“ namísto správného „Es regnet, obwohl wir schwimmen gehen“. Chyby se objevovaly také při řazení dvou sloves ve větě, zejména modálního a významového, např. „Ich muss lernen für die Schule“ místo správného „Ich muss für die Schule lernen“. V kategorii členů udělali žáci celkem 15 chyb. Nejčastěji se vyskytovaly chyby ve správném používání 4. pádu, zejména u určitých i neurčitých členů v mužském rodě, např. ve větě „Wir haben ein Hund“ namísto správného „Wir haben einen Hund“. Dále se objevovalo nesprávné použití členů v 1. pádě, např. „Der Mannschaft hat 11 Leute“ místo správného „Die Mannschaft hat 11 Leute“.

Formativní hodnocení bylo v tomto případě využito k nápravě chyb žáků v různých podobách.

Práce s chybami probíhala průběžně po celou dobu výzkumu a zahrnovala různé metody podpory učení. Zaměřila se především na tyto tři nejproblematictější oblasti – slovní zásobu, slovosled a členy. Náprava chyb v těchto oblastech probíhala následujícím způsobem:

- **Slovní zásoba a členy**

Formativní hodnocení bylo v této oblasti realizováno nejen prostřednictvím okamžité zpětné vazby při společné kontrole, ale také opakovaným zařazováním problematické slovní zásoby do různých aktivit. Žáci ji procvičovali prostřednictvím testů, pracovních listů, psaní vět a frází, ale i v rámci role-play aktivit, kde bylo nutné správně používat zadanou slovní zásobu, aby dialogy dávaly smysl. Stejný přístup byl uplatněn i při procvičování členů – žáci pracovali s gramatickými strukturami v kontextu a měli možnost své chyby průběžně opravovat.

- **Slovosled**

Správné řazení slov ve větě bylo procvičováno prostřednictvím různých aktivit, které se v průběhu výzkumu pravidelně vyskytovaly v testech a pracovních listech. Kromě toho byly zařazeny i aktivity zaměřené na sbírání důkazů o učení. Například při práci s mazacími tabulkami měli žáci za úkol doplnit druhou část věty, správně použít spojku a vytvořit větu s odpovídajícím slovosledem. Podobně byla využita aktivita *Wimmeln*, kde žáci spojovali dvě části věty vhodnou spojkou a zároveň dbali na správné pořadí slov. Další metodou byla propustka na závěr hodiny – žáci museli napsat větu se spojkou „weil“.

Tímto způsobem bylo formativní hodnocení přirozeně zapojeno do práce s chybami a stalo se nedílnou součástí výuky. Žáci tak měli opakovaně možnost chyby rozpoznat, opravit a postupně si upevnit nejen správnou slovní zásobu, členy a slovosled, ale i ostatní jazykové dovednosti.

9 Diskuse a doporučení do praxe

Doporučení 1: Zařazení rozhovorů do výuky

Výzkum ukázal, že rozhovory mohou být efektivním nástrojem pro sledování pokroku žáků, zejména v oblasti komunikace. Proto doporučuji zařadit krátké rozhovory, které by učitel realizoval v delším časovém horizontu – ideálně na začátku a na konci školního roku. Tento přístup umožní individuální posouzení každého žáka a poskytne učiteli cenné informace o jeho pokroku.

Během rozhovorů by měl učitel pečlivě sledovat výkon žáků a zapisovat si poznámky, zejména k oblastem, ve kterých chybují. Vedle správnosti odpovědí se může zaměřit i na plynulost projevu či výslovnost podle toho, co považuje za klíčové. Na základě těchto zjištění pak může žákům poskytnout zpětnou vazbu a doporučení pro zlepšení.

Důležité je rovněž zapojit žáky do procesu hodnocení. Učitel by jim měl poskytnout prostor pro sebereflexi, aby mohli zhodnotit svůj výkon, identifikovat silné a slabé stránky a stanovit oblasti, na kterých chtějí pracovat.

Tento přístup nejen podporuje jejich uvědomění o vlastním pokroku, ale také zvyšuje jejich motivaci ke zlepšování se a učení německého jazyka.

Doporučení 2: Využívání nástrojů pro okamžitou zpětnou vazbu

Formativní hodnocení lze ve výuce podpořit pravidelnou zpětnou vazbou a v rámci výzkumu se jako velmi efektivní ukázala okamžitá zpětná vazba, která umožňuje učiteli i žákům ihned reagovat na chyby a průběžně sledovat pokrok. Zároveň dává učiteli možnost přizpůsobit tempo výuky podle výsledků žáků a jejich aktuálních potřeb.

K tomuto účelu lze využít různé nástroje, například mazací tabulky nebo ABCD kartičky, které nejen podporují aktivní zapojení žáků do výuky, ale zároveň poskytují rychlou a efektivní formu hodnocení. Ve výzkumu se osvědčil také *Padlet*, který umožňuje zobrazit odpovědi všech žáků najednou, což dává učiteli prostor pro komentování a zároveň otevírá možnost vrstevnického hodnocení.

Dalším jednoduchým nástrojem mohou být online dotazníky v *Google Forms*, které umožňují žákům během několika minut ohodnotit například učitelovu výuku či konkrétní aktivitu na základě předem připravených otázek. Na konci výzkumu byl tento způsob využit k získání zpětné vazby od žáků.

Nástrojů pro okamžitou zpětnou vazbu je však mnohem více a učitel může do výuky přirozeně integrovat ty, které nejlépe odpovídají jeho výukovým cílům a potřebám žáků.

Doporučení 3: Zapojení autentických komunikačních situací do výuky

Jedním z klíčových prvků efektivní výuky cizího jazyka je propojení učiva s reálnými situacemi, ve kterých žáci jazyk skutečně využijí. Autentické komunikační situace jim umožňují prakticky aplikovat své znalosti, což vede k větší jistotě a plynulosti v mluveném projevu. Pro zařazení těchto aktivit se v rámci výzkumu osvědčilo využití simulovaných dialogů, v rámci role-play aktivit, při nichž žáci vystupují v rolích a řeší situace, které mohou v běžném životě nastat. Příklady takových situací v první fázi zahrnovaly:

- objednávání jídla v restauraci,
- rezervaci ubytování,
- rozhovor na nádraží nebo na letišti,
- žádost o informace na recepci,
- nakupování v obchodě.

Tyto situace může učitel přizpůsobit jazykové úrovni žáků a postupně je rozšiřovat o nové fráze. Vhodné je začít s řízenými dialogy, kdy žáci mají k dispozici klíčová slova nebo vzorové věty, což žákům v rámci druhé a třetí fáze role-play aktivit bylo poskytnuto. Hlavní výhodou těchto aktivit je posílení spontánní komunikace a zvýšení motivace žáků, jelikož si uvědomují smysl učení a dokážou si představit jeho praktické využití.

Závěr

Tato diplomová práce se věnuje formativnímu hodnocení a jeho vlivu na rozvoj komunikativních kompetencí ve výuce německého jazyka na střední odborné škole. Teoretická část se zabývá školním hodnocením, vymezuje rozdíly mezi formativním a sumativním hodnocením a podrobně rozebírá definici formativního hodnocení z pohledu různých autorů. Dále se zaměřuje na jeho klíčové prvky, jako jsou zpětná vazba, sběr důkazů o učení, vzájemné hodnocení, sebehodnocení, cíle učení a kritéria úspěchu. Tyto prvky jsou zasazeny do kontextu výuky německého jazyka, s důrazem na jejich praktické využití. Zvláštní pozornost je věnována také digitálním kolaborativním nástrojům, které mohou přispět k efektivnější výuce a lépe reflektovat individuální potřeby žáků.

V návaznosti na teoretická východiska byla navržena praktická část zaměřená na implementaci formativního hodnocení do výuky německého jazyka a zároveň byly stanoveny hlavní cíle empirické části a výzkumné otázky.

První cíl, zaměřený na vliv formativního hodnocení na rozvoj mluveného projevu žáků, byl splněn. Výzkum ukázal, že formativní hodnocení mělo pozitivní vliv na zlepšení mluveného projevu žáků. Největší pokrok byl vidět při aktivitách umožňující přímé porovnání, tj. u rozhovorů provedených na začátku a na konci výzkumu, a u role-play aktivit, jejich třífázová struktura umožnila sledovat postupné zdokonalování mluvního projevu žáků. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že se žáci nejen cítili při komunikaci jistější, ale jejich jazyková přesnost se zlepšila, což se projevilo v poklesu chyb téměř o polovinu. Z provedeného pozorování šlo také vyvodit, že žáci vykazovali výrazně větší sebejistotu při mluvení.

Druhý cíl, zaměřený na integraci formativního hodnocení do běžné výuky německého jazyka, ukázal, že tento přístup lze úspěšně implementovat bez nutnosti zásadních změn ve výuce. Přínosy formativního hodnocení byly patrné jak pro žáky, tak pro učitele a přístup nevyžadoval výrazné navýšení časové dotace hodiny. I přes některé drobné obtíže, např. únavu žáků, bylo možné tuto metodu flexibilně přizpůsobit a využívat bez větších problémů.

První výzkumná otázka zároveň ukázala, že role-play aktivity se ukázaly jako nejvíce efektivní co se týče komunikace, a to díky tomu, že byla zapojena celá třída a pokrok byl znatelný v každé další fázi.

Výsledky druhé výzkumné otázky ukázaly, že nástroje jako ABCD kartičky a mazací tabulky jsou nejúčinnějšími nástroji pro okamžité přizpůsobení výuky, protože umožňují učitelům získat zpětnou vazbu v reálném čase a flexibilně reagovat na aktuální potřeby žáků, což výrazně podporuje jejich pokrok a rozvoj.

Výsledky třetí výzkumné otázky ukázaly, že žákům činila největší potíže slovní zásoba, přičemž se nejčastěji vyskytovaly chyby v oblasti sportovní terminologie.

I přes výzvy, které si zaslouží další pozornost, jako jsou individuální rozdíly v pokroku žáků, výsledky poskytují solidní základ pro další výzkum a aplikaci formativního hodnocení v pedagogické praxi. Tato studie tak otevírá nové možnosti pro zlepšení výukových strategií a metod, jež by mohly přispět k efektivnějšímu učení a uplatňování jazykových dovedností v reálném životě.

Resumé

This diploma thesis focuses on formative assessment and its impact on the development of communicative competence in German lessons at secondary vocational school. The theoretical part deals with school assessment, defines the differences between formative and summative assessment and discusses in detail the definition of formative assessment from the perspective of different authors. It also focuses on its key elements such as feedback, gathering evidence for learning, peer assessment, self-assessment, learning objectives and success criteria. These elements are set in the context of German language teaching, with an emphasis on their practical application. Special attention is also paid to digital collaborative tools that can contribute to more effective teaching and better reflect the individual needs of learners.

Building on the theoretical background, a practical part was designed to implement formative assessment in German language teaching, while the main aims of the part and the research questions were also identified.

The first objective, focusing on the impact of formative assessment on the development of students' speaking skills, was met. The research showed that formative assessment had a positive effect on improving pupils' speaking. The greatest progress was seen in activities that allowed direct comparison, such as the interviews conducted at the beginning and end of the research, and in the role-play activities; their three-phase structure allowed the gradual improvement of pupils' speaking to be monitored. The analysis of the interviews showed that the pupils not only felt more confident when communicating, but their linguistic accuracy improved, which was reflected in a decrease in errors by almost half. It could also be inferred from the observations made that the pupils showed significantly more confidence when speaking.

The second objective, focusing on the integration of formative assessment into mainstream German language teaching, showed that this approach can be successfully implemented without the need for major changes in teaching. The benefits of formative assessment were evident for both students and teachers, and the approach did not require a significant increase in lesson time. Despite some minor difficulties, such as pupil tiredness, the method could be flexibly adapted and used without any major problems.

The first research question also showed that the role-play activities proved to be the most effective in terms of communication, due to the fact that the whole class was involved, and progress was noticeable at each stage.

The results of the second research question showed that tools such as ABCD cards and dry-erase boards are the most effective tools for instantly adapting instruction, as they allow the teacher to receive real-time feedback and respond flexibly to students' current needs, which greatly supports their progress and development. The results of the third research question showed that pupils had the most difficulty with vocabulary, with errors in sports terminology being the most common.

Although there were challenges that deserved further attention, such as individual differences in progress for different pupils, the results provide a solid basis for further research and the application of formative assessment in educational practice. This study opens new possibilities for improving teaching strategies and methods that could contribute to more effective learning and application of language skills in real life.

Abschluss

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der formativen Beurteilung und ihrem Einfluss auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Der theoretische Teil befasst sich mit der schulischen Beurteilung, definiert die Unterschiede zwischen formativer und summativer Beurteilung und beschreibt im Detail die Definition von formativer Beurteilung aus der Sicht verschiedener Autoren. Der Schwerpunkt liegt außerdem auf den Schlüsselementen wie Feedback, Sammlung von Lernnachweisen, Peer-Assessment, Selbstbewertung, Lernziele und Erfolgskriterien. Diese Elemente werden in den Kontext des Deutschunterrichts gestellt, wobei der Schwerpunkt auf ihrer praktischen Anwendung liegt. Besonderes Augenmerk wird auch auf digitale Tools für die Zusammenarbeit gelegt, die zu einem effektiveren Unterricht beitragen und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden besser berücksichtigen können.

Entsprechend dem theoretischen Hintergrund wurde der praktische Teil so gestaltet, dass er sich auf die Umsetzung der formativen Beurteilung im Deutschunterricht konzentriert, und es wurden die Hauptziele und Forschungsfragen festgelegt.

Das erste Ziel, das sich auf den Einfluss der formativen Beurteilung auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit der Schüler konzentrierte, wurde erreicht. Die Untersuchung zeigte, dass die formative Beurteilung einen positiven Effekt auf die Verbesserung der Sprechfertigkeit der Lernenden hatte. Die größten Fortschritte wurden bei den Aktivitäten erzielt, die einen direkten Vergleich ermöglichten, d. h. bei den Interviews, die zu Beginn und am Ende der Untersuchung durchgeführt wurden, und bei den Rollenspielen, deren dreistufiger Aufbau es ermöglichte, die allmähliche Verbesserung des Sprechens der Schüler zu verfolgen. Die Analyse der Interviews zeigte, dass sich die Schüler nicht nur sicherer fühlten, wenn sie kommunizierten, sondern dass sich auch ihre sprachliche Genauigkeit verbesserte, was sich in einem Rückgang der Fehler um fast die Hälfte zeigte. Auch aus den Beobachtungen konnte abgeleitet werden, dass die Schüler deutlich mehr Sicherheit beim Sprechen zeigten.

Das zweite Ziel, das sich auf die Integration der formativen Beurteilung in den regulären Deutschunterricht konzentrierte, zeigte, dass dieser Ansatz erfolgreich umgesetzt werden kann, ohne dass größere Veränderungen im Unterricht erforderlich sind. Die Vorteile der formativen Beurteilung waren sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer offensichtlich, und der Ansatz erforderte keine wesentliche Verlängerung der Unterrichtszeit. Trotz einiger

kleinerer Schwierigkeiten, wie der Ermüdung der Schüler, konnte die Methode flexibel angepasst und ohne größere Probleme eingesetzt werden.

Die erste Forschungsfrage zeigte auch, dass sich die Rollenspiele als die effektivsten in Bezug auf die Kommunikation erwiesen, da die gesamte Klasse einbezogen wurde und in jeder Phase Fortschritte erkennbar waren.

Die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage zeigten, dass Hilfsmittel wie ABCD-Karten und löschbare Tafeln die effektivsten Werkzeuge für die sofortige Anpassung des Unterrichts sind. Sie ermöglichen es der Lehrkraft, Echtzeit-Feedback zu erhalten und flexibel auf die aktuellen Bedürfnisse der Schüler zu reagieren, was deren Fortschritt und Entwicklung stark unterstützt.

Die Ergebnisse der dritten Forschungsfrage zeigten, dass die Schüler die größten Schwierigkeiten mit dem Wortschatz hatten, wobei Fehler in der Sportterminologie am häufigsten vorkamen.

Obwohl es Herausforderungen gab, die weiterer Aufmerksamkeit bedürfen, wie z. B. individuelle Unterschiede in den Fortschritten der Schüler, bieten die Ergebnisse eine solide Grundlage für weitere Forschungen und die Anwendung der formativen Beurteilung in der Bildungspraxis. Somit eröffnet diese Studie neue Möglichkeiten zur Verbesserung von Lehrstrategien und -methoden, die zu einem effektiveren Lernen und zur Anwendung von Sprachkenntnissen im wirklichen Leben beitragen könnten.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARKAT, Janet. *Handing over the baton: An intervention study looking at improving students' motivational attitudes towards taking greater ownership of their learning at KS4*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

BENEŠ, Eduard. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova*. In: SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

BOTLÍK NUC, Tomáš. *Vybrané digitální aplikace ve výuce cizího jazyka*. In: BOTLÍK NUC, Tomáš. *Vybrané digitální aplikace jako nástroj podpory responzivní výuky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Praha, 2024. ISBN 978-80-7603-510-2.

BOTLÍK NUC, Tomáš. *Vybrané digitální aplikace jako nástroj podpory responzivní výuky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Praha, 2024. ISBN 978-80-7603-510-2.

BROWN, George a WRAGG, E.C. *Questioning*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

BROWN et al. *Make It Stick: The Science of Successful Learning*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

BURAU, Beth A. *Classroomscreen. Die Unterrichtspraxis*. In: BOTLÍK NUC, Tomáš. *Vybrané digitální aplikace jako nástroj podpory responzivní výuky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Praha, 2024. ISBN 978-80-7603-510-2.

ČÁP, Jiří a MAREŠ, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

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

ČERNÝ, Michal. *Design digitálního vzdělávacího prostředí*. In: BOTLÍK NUC, Tomáš. *Výbrané digitální aplikace jako nástroj podpory responzivní výuky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Praha, 2024. ISBN 978-80-7603-510-2.

FISCHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. In: STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. In: BOTLÍK NUC, Tomáš. *Výbrané digitální aplikace jako nástroj podpory responzivní výuky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Praha, 2024. ISBN 978-80-7603-510-2.

HATTIE, John a TIMPERLEY, Helen. *The power of feedback. Review of Educational Research*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-279-88.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

JOHNSON, David et al. *Cooperative Learning And Social Interdependence Theory*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

KLUGER, Avraham a DENISI, Angelo. *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

HATTIE, John a TIMPERLEY, Helen. *The Power of Feedback. Review of Educational Research*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení:*

praktické techniky pro základní a střední školy. Praha: EDUKační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠTÁLOVÁ, Hana et al. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9 in LAUFKOVÁ, Veronika; STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-79-8.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. In: LAUFKOVÁ, Veronika a STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. In: LAUFKOVÁ, Veronika a STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

MIKOVÁ, Šárka et al. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 978-80-7367-314-7.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing, 2005. ISBN 978-92-64-00739-0.

PANITZ, Theodore. *The Motivational Benefits of Cooperative Learning. New Directions for Teaching and Learning*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUKační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. In: SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

ROSS, John. *The antecedents and consequences of teacher efficacy*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

ROWE, Mary Budd. *Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control: Part one – wait-time*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

SCIO. *Mapy učebního pokroku: Obecná metodika*. Praha: www.scio.cz, 2014. ISBN 978-80-7430-130-8.

SEDLÁČEK, Martin. *Případová studie*. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

SKIPPER, Yvonne a DOUGLAS, Karen. *Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

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

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. In: MAREŠ, Jiří. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-21854-7.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

STARÝ, Karel et al. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎKOLABOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

WILIAM, Dylan a BLACK, Paul. *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. In: WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

Seznam použitých internetových zdrojů

FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. [online]. [cit. 2024-08-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

HROUZEK, Petr et al. *Bezpečné klima ve třídě. Jak zjistit, co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. Aisis, 2012. [online]. [cit. 2024-08-13]. Dostupné z: https://pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele – dva úzce spjaté procesy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2012. [online]. [cit. 2024-12-13]. Dostupné z: [is.muni.cz/repo/984876/Sebehodnoceni_zaka_a_hodnoceni_ucitele -
_referat_Kratochvilova.txt](https://is.muni.cz/repo/984876/Sebehodnoceni_zaka_a_hodnoceni_ucitele_-_referat_Kratochvilova.txt)

LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Praha: Univerzita Karlova, 2016 [online]. [cit. 2025-03-19]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133176/>.

Etický rámec výzkumu. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015. [online]. [cit. 2025-03-07]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vyzkum-a-vyvoj/eticky-ramec-vyzkumu-1>.

ORSÁG, Michal. *Formativní hodnocení v praxi učitele*. EDUkační LABoratoř, 2020. [online]. [cit. 2025-03-19]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/formativni-hodnoceni-v-praxi-ucitele.m-6788.html>.

SAHASRABUDHE, Aparna. *ICH KANN..., ICH SOLL...: DIE ROLLE DER REFLEXION UND SELBSTEVALUATION IM DAF UNTERRICHT*. Goethe-Institut, 2022. [online]. [cit. 2025-03-25]. Dostupné z: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf288/ich-kann...-ich-soll-...-die-rolle-der-reflexion-und-selbstevaluation-im-daf-unterricht-a.-sahasrabudhe.pdf>.

STARÁ, Jana a STARÝ, Karel. *Výukové cíle v primárním vzdělávání aneb Cesta tam a zase zpátky*. Praha: Pedagogika 68(2), 2018 [online]. [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.

WU, Mingqi. *The influence of peer feedback on students' German writing teaching under different grouping conditions*. Jinan: Shandong University of Finance and Economics, 2021. [online]. [cit. 2025-03-17]. Dostupné z: https://webofproceedings.org/proceedings_series/ECOM/IEMB%202021/ZY141.pdf.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

V této práci jsem nástroje umělé inteligence využila pouze částečně ke stylistické úpravě vybraných pasáží, což přispělo k jejich plynulosti a srozumitelnosti.

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Formulář k vrstevnickému hodnocení

Příloha 3 – Rozhovory

Příloha 1 - Informovaný souhlas

Písemný souhlas rodičů k získání informací od žáka

k výzkumu diplomové práce

Souhlasím s poskytnutím informací od mého syna/ mé dcery,
nar. pro účely diplomové práce zaměřené na vliv komunikativních aktivit na
formativní hodnocení ve výuce německého jazyka.

Sběr dat proběhne v období od 17. 10. do 14. 11. 2024 v rámci výuky německého jazyka.

Beru na vědomí, že k získání informací od mého dítěte bude použito hodnotících a
sebehodnotících formulářů, nahrávek ústního projevu v cizím jazyce, vybraných cvičení
realizovaných v hodinách k procvičování gramatiky a rozhovorů, a že jméno dítěte nebude
v diplomové práci zveřejněno.

V dne

podpis zákonného zástupce

Příloha 2 – Formulář k vrstevnickému hodnocení

Peer-Evaluation / Vrstevnické hodnocení

Name _____

Thema der Präsentation _____

1. **Hat der Schüler deutlich gesprochen?** Mluvil žák srozumitelně?

- Sehr deutlich / velmi srozumitelně
- Teilweise verständlich / částečně srozumitelně
- Unverständlich / nesrozumitelně

Notizen/Poznámky: _____

2. **Hat der Schüler grammatikalisch korrekt gesprochen?** Mluvil žák gramaticky správně?

- Alle Sätze waren grammatikalisch korrekt / všechny věty byly gramaticky správně
- Einige Sätze enthielten Fehler, aber nicht viele / některé věty obsahovaly chyby, ale nebylo jich mnoho.
- Die Sätze enthielten eine große Anzahl von grammatikalischen Fehlern / věty obsahovaly velké množství gramatických chyb.

Welche Fehler hast du gehört?

3. **Hat der Schüler laut genug gesprochen?** Mluvil žák dostatečně nahlas?

- Sehr gut hörbar / velmi dobře slyšitelný
- Teilweise hörbar / částečně slyšitelný
- Leise, es war schwer zu hören / tichý, bylo těžké slyšet

Notizen / Poznámky: _____

4. **Hat der Schüler den Augenkontakt gehalten?** Udržoval žák oční kontakt?

- Starker Augenkontakt mit dem Publikum / skvělý oční kontakt s publikem
- Gelegentlicher Augenkontakt / občasný oční kontakt
- Der Blickkontakt fehlte / oční kontakt chyběl

Notizen / Poznámky: _____

5. **Ist der Schüler beim Thema geblieben?** Držel se žák tématu?

- Das Thema wurde ohne Ausnahme befolgt / téma bylo dodržováno bez výjimek
- Gelegentlich kam er vom Thema ab / občas se od tématu odchýlil
- Häufige Abweichungen vom Thema / časté odchylky od tématu

Notizen / Poznámky: _____

6. **War die Präsentation klar strukturiert?** Byla prezentace jasně strukturovaná?

- Ausgezeichnete Struktur / výborná struktura
- Akzeptabel, es könnte aber besser sein / přijatelné, ale mohlo to být lepší
- Schlecht strukturiert / špatně strukturováno

Notizen / Poznámky: _____

7. **Inhalt der Präsentation - Waren die Informationen relevant und interessant?** Obsah prezentace – byly informace relevantní a zajímavé?

- Sehr interessant und relevant / velmi zajímavé a relevantní
- Informationen könnten besser sein / informace mohly být lepší
- Informationen waren weder interessant noch relevant / informace nebyly zajímavé ani relevantní

Notizen / Poznámky: _____

Allgemeiner Eindruck / celkový dojem

- Was hat mir an der Präsentation gefallen? Co se mi na prezentaci líbilo?

- Was würde ich empfehlen, um zu verbessern? Co bych doporučil(a) zlepšit?

Příloha 3 - Rozhovory

Rozhovor 17.10. - Žák 1

Učitel: So, zuerst würdest du dich bitte vorstellen und etwas über dich selbst sagen?

Žák 1: Hallo, mein Name ist Žák 1, ich bin 17 Jahre alt und ich wohne in Prag. Ich habe ein Bruder und meine Familie ist sehr große. Meine Mama kommt aus Polen. Sie hat 3 Geschwister...2 Schwester und ein Bruder. Ich habe so viele Cousine und Cousinsen und ich habe keine Ahnung wie viele. Ich spiele gern Fußball und ich gehe gern zum Gym.

Učitel: Super. Und wie oft?

Žák 1: Wie oft? Dreimal oder viermal pro Tag. Entschuldigung, pro Woche.

Učitel: Pro Tag, das wäre zu viel.

Žák 1: Und ich gehe gern... jakože trávit.

Učitel: Ich verbringe.

Žák 1: Ich verbringe mit meinen Freunden Zeit.

Učitel: Die Zeit mit deinen Freunden?

Žák 1: Ja.

Učitel: Und wie verbringst du Zeit mit deiner Familie?

Žák 1: Jako, jak trávím čas s rodinou?

Učitel: Ja.

Žák 1: So, in unserer Familie ist traditionell. Wir essen zusammen.

Učitel: Es ist sehr schön und heute ganz ungewöhnlich.

Žák 1: Ja, ich bin mit dem am Wochenende und wir fahren zusammen gern. Wir fahren zusammen vielleicht Fahrrad zusammen.

Učitel: Ihr treibt Sport zusammen? Und noch Fahrrad oder noch etwas anderes?

Žák 1: Wir spielen Tennis.

Učitel: Ja, zusammen?

Žák 1: Ja als die Familie.

Učitel: Super. Und macht ihr einige Ausflüge als Familie zusammen oder macht ihr Urlaub in Sommerferien?

Žák 1: Ja, wir haben Urlaub jedes Jahr. Wir fahren nach Kroatien.

Učitel: Auf selben Platz, oder?

Žák 1: Wir haben Platz, ja, Platz.

Učitel: Wie viel Zeit verbringt ihr im Urlaub?

Žák 1: 2 Tage. Ehm so zwei Wochen.

Učitel: 2 Tage wäre zu wenig?

Žák 1: Ja, 2 Wochen.

Učitel: Und was macht ihr dort in Kroatien?

Žák 1: Wir schwimmen oder spielen Tennis.

Učitel: Auch in Kroatien?

Žák 1: Ja. Und wir gehen zusammen zu schönen Restaurants.

Učitel: Und was esst ihr meistens in dem Restaurant? Einige Traditionelle Gerichte?

Žák 1: Ja, ich liebe Fische. Calamari und Fische.

Učitel: Ja, einige Sorten von Fischen.

Žák 1: Und... že rádi cestujeme.

Učitel: Wir reisen gerne durch das Land.

Žák 1: Ja, wir haben ein Boat, ein Schiff und wir fahren ans Meer.

Učitel: Sie sind sehr aktive Familie.

Žák 1: Ja, ja. Hmmm, co bych Vám ještě řekl o sobě... ich spiele gern Klavier, für 6 Jahren.

Učitel: Und wo? In einer Kunstschule?

Žák 1: Nein allein.

Učitel: Das ist ganz schwierig.

Žák 1: Das ist...hmm jako, že mě to uklidňuje.

Učitel: Es ist beruhigend für dich.

Žák 1: Ich habe Lehrerin. Und ich lehre mit sie.

Učitel: Ich lerne mit ihr.

Žák 1: Mit ihr einmal pro Woche. Und ich lerne... jakože z videí...

Učitel: Von Videos.

Žák 1: Ja, von Videos.

Rozhovor 14.11. – Žák 1

Žák 1: Hallo, mein Name ist Žák 1 und Thema ist Sport?

Učitel: Ja, das Thema ist Sport und ich.

Žák 1: Mein Lieblingssport ist Fußball ich spiele Fußball gern. Ehm... Ich war...ehm...spiele Fußball für 9 Jahre.

Učitel: Seit 9 Jahren spielst du Fußball?

Žák 1: Ja.

Učitel: Wie oft pro Woche spielst du Fußball?

Žák 1: Pro Woche...ehm...einmal pro Woche. Nur in der Schule.

Učitel: In der Schule. Und wo?

Žák 1: In unserer Schule...hier, nur na tělocviku.

Učitel: So, nur beim Sportunterricht.

Žák 1: Ja...Und meine andere Sporte ist...

Učitel: Wie sagt man sporty, druhy sportů...keine Sporte, sondern...,?

Žák 1: Andere Sportarten.

Učitel: Ja so andere Sportarten, die du machst sind?

Žák 1: Ich gehe ins Gym, viermal pro Tag.

Učitel: Nicht pro Tag, aber

Žák 1: Entschuldigung: Pro Woche. Ich gehe ins Gym Formfactory. Es ist Gym in Anděl oder auch in Stodůlky. Und im Winter fahre ich mit meiner Familie nach Italien in die Berge und dort snowboarde.

Učitel: So dort, fährst du Snowboard.

Žák 1: Ja, fahre ich Snowboard... und ehm, was mache ich noch. Vielleicht im Sommer Vayboard fahren.

Učitel: Was ist das, könntest du es bitte beschreiben?

Žák 1: Das ist Snowboard am See...am Wasser.

Rozhovor 17.10. - Žák 2

Žák 2: Ich heiße Žák 2. Ich habe alter Bruder. Er heißt Philipp. Er ist 20 Jahre.

Učitel: Und was macht er? Studiert er noch an einer Hochschule oder arbeitet er?

Žák 2: Jestli chodí brácha na školu? Ja... ale teď nevím, jak se řekne soukromá.

Učitel: Private Schule.

Žák 2: Private Schule. Aber er ist nicht teď nevím, jak se řekne spokojený.

Učitel: Zufrieden

Žák 2: Er ist nicht zufrieden und er ist nicht Studentyp.

Učitel: Und sag mir noch etwas über dich selbst.

Žák 2: Ja, ich spiele Fußball.

Učitel: Wie oft spielst du Fußball?

Žák 2: Dreimal für Tage.

Učitel: Meinst du dreimal pro Woche?

Žák 2: Ja pro Woche und am Wochenende ich habe ein Spiel.

Učitel: Für welches Team spielst du?

Žák 2: Jaký tým?

Učitel: Ja

Žák 2: Team heißt *Přední Kopanina*. Wir spielen erste Liga.

Učitel: Erzähl mir noch etwas über deine Familie. Wie verbringt ihr z.B. die Zeit zusammen?

Žák 2: Wie verbringe ich Zeit mit Familie? Wir sehen fern und wir essen...ehm.

Učitel: Ihr frühstückt zusammen, oder was möchtest du sagen?

Žák 2: Chtěl jsem říct večere, ale vypadlo mi to.

Učitel: Ja, so ihr esst die Abendessen zusammen. Und Hast du einen Ort, den du mit deiner Familie besuchst?

Žák 2: Ja wir fahren zu ... Cottage, řekne se tak chalupa?

Učitel: Wochenendhaus.

Žák 2: Wir fahren am Wochenendhaus und es ist groß.

Učitel: Und was macht ihr da?

Žák 2: Wir haben Swimmingbad.

Učitel: Schwimmbad?

Žák 2: Ja, Schwimmbad. So wir schwimmen. Und wir fahren ... čtyřkolka, to nevím, jak se řekne.

Učitel: Das weiß ich leider auch nicht. Vielleicht Vierrad?

Žák 2: Ja so Vierrad. Ja und letzte Woche lerne ich für das Führerschein.

Učitel: Ah, so du bist schon 18 Jahre alt?

Žák 2: Noch nicht. Ich bin 17 Jahre alt.

Učitel: Und wie läuft es, ist es stressig oder gut für dich?

Žák 2: Ja, es ist gut.

Rozhovor 14.11. – Žák 2

Žák 2: Ich spiele Fußball gern. Ich spiele für *Přední Kopanina*. Ich spiele viermal pro Woche und wir spielen in erste A-Klasse.

Učitel: In erster Klasse?

Žák 2: Ja, in erster Klasse. Wir sind erste in unserem Wettbewerb. Wir spielen Fußballspiel am Wochenende.

Učitel: Und in der Woche habt ihr keine Spiele?

Žák 2: Nein, nur am Wochenende.

Učitel: Wie lange spielst du Fußball?

Žák 2: Já konkrétně?

Učitel: Haha, no?

Žák 2: Ich spiele Fußball erste Jahre....

Učitel: Erste Jahre? Že hraješ první roky?

Žák 2: No v té lize. Nevím, jak to říct. Als ich 8 war darum mein...jak se řekne zranění.

Učitel: Die Verletzung

Žák 2: Darum meine Verletzung musste ich Schluss machen. Ich hatte Probleme mit meinen Augen.

Učitel: Ach so, aber wegen meiner Verletzung, jako kvůli, nicht darum.

Žák 2: Ja, so dann habe ich Floorball gespielt, darum es ist nicht gefährlich.

Učitel: Weil es nicht gefährlich als Fußball ist.

Žák 2: Ich trage Glasse für meine Augen.

Učitel: Meinst du Brille?

Žák 2: Ja, ja, ja

Učitel: So, du trägst Brille für deine Beschützung. So, und welcher Sportart machst du nach der Schule?

Žák 2: Ich trainiere dreimal pro Woche.

Učitel: So du hast Fußballtraining dreimal pro Woche und jedes Wochenende hast du immer ein Spiel?

Žák 2: Ja und Trainings habe ich am Montag, Dienstag und Freitag.

Rozhovor 17.10. - Žák 3

Učitel: Sag mir etwas über dich selbst.

Žák 3: So, ich heiße Žák 3, ich bin 17 Jahre alt und ich studiere Fachmittelschule Drtinova.

Učitel: Super.

Žák 3: Hmm.

Učitel: Könntest du mir noch etwas über dich oder deine Familie erzählen? Oder was sind deine Hobbys?

Žák 3: Ich mag zum Gym gehen. Und ich habe nur so wenig Zeit.

Učitel: Wieso?

Žák 3: Ich muss lernen für die Schule.

Učitel: Hast du eine Menge Hausaufgaben und viele Prüfungen, für die du lernen musst?

Žák 3: Ja.

Učitel: Schade. Aber du gehst gern ins Fitnessstudio. Wie oft gehst du dort?

Žák 3: Hmm. Zwischen einmal oder dreimal pro Woche.

Učitel: Ja, das reicht. Und jetzt etwas über deine Familie. Hast du Geschwister oder bist du Einzelkind?

Žák 3: Ich habe einen Stiefbruder, aber er wohnt nicht mit uns. Er wohnt bei seiner Mutter. Ich wohne mit meinem Vater und meiner Mutter und wir wohnen in ein Familienhaus.

Učitel: Und in Prag oder in der Nähe von Prag?

Žák 3: In Prag.

Učitel: Und in welchem Stadtteil von Prag?

Žák 3: Prag 4.

Učitel: Und wie verbringt ihr Zeit als Familie zusammen?

Žák 3: Wir verbringen nicht so viel Zeit zusammen.

Učitel: Ach so. Und was machst du am Wochenende. Bist du mit deinen Freunden oder bist du zu Hause oder was machst du?

Žák 3: Ich bin mit meinen Freunden.

Učitel: Ja und was macht ihr zusammen?

Žák 3: Wir sind spazieren und wir spielen Computer Games.

Učitel: So, ihr geht spazieren und wo?

Žák 3: In Prag... jako na kraji

Učitel: Am Stadtrand von Prag?

Žák 3: Ja, am Stadtrand von Prag. So, Es sieht als... vesnice.

Učitel: Es sieht wie ein Dorf aus.

Učitel: Okay, noch 1 Minute. So sag mir ob du eine einige Haustiere hast oder nicht.

Žák 3: Ich habe einen Hund. Sie heißt Carina, sie ist ich denke 10 Jahre alt und sie ist ein Deutsch Shepherd.

Učitel: Schön.

Žák 3: Dann haben wir eine Katze. Sie heißt Sara und sie ist 15 Jahre alt.

Učitel: Hmm, das ist so eine alte Katze

Žák 3: Sie ist so alt. Ja und sie ist eine alte Katze und hm....

Učitel: Was möchtest du sagen.

Žák 3: Jakože občas.

Učitel: Manchmal.

Žák 3: Sie manchmal mag uns und manchmal nicht.

Učitel: Ja das kenne ich. Unser Kater hat auch jeden Tag eine andere Laune.

Rozhovor 14.11. – Žák 3

Žák 3: So, ich treibe keinen Sport, ich hasse Teamsportarten.

Učitel: Warum?

Žák 3: Weil ich nicht gut bin. Ich mag Teamsportarten nicht.

Učitel: Und wie sagt man *individuální sport*?

Žák 3: So, ich mag Einzelsportarten nicht.

Učitel: So und was machst du?

Žák 3: Ich gehe ins Fitnessstudio, weil ich mache keine Sportarten. Ich gehe ins Fitnessstudio.

Učitel: Hmm, und wann und wie oft? Nach der Schule?

Žák 3: Zweimal oder dreimal pro Woche. Am Wochenende habe ich frei.

Učitel: Wie lange verbringst du die Zeit ins Fitnessstudio.

Žák 3: Zwischen 1 und 2 Stunden.

Učitel: Ja, so es ist eine angemessene Zeit, wenn man im Fitnessstudio trainiert.

Žák 3: Ja.

Učitel: Welchen Sport hast du als Kind getrieben?

Žák 3: Ich habe Fußball gespielt.

Učitel: Und wie lange?

Žák 3: Es war nur für Spaß.

Učitel: So mit den Freunden glaube ich...

Žák 3: Ja, ja. Ich habe Fußball gespielt für 4 Jahren.

Učitel: So, du hast 4 Jahre lang Fußball gespielt.

Žák 3: Ja und wir haben es auch mit den Freunden in der Schule gespielt.

Rozhovor 17.10. - Žák 4

Učitel: Könntest du mir etwas über dich sagen, ein bisschen vorstellen?

Žák 4: Ich heiße Žák 4, ich bin 17 Jahre alt, ich komme aus Prag und ich wohne in Prag 6. Meine Hobbys sind Sport treiben.

Učitel: Und welchen Sport treibst du?

Žák 4: Feuer... hmm požární sport

Učitel: Vielleicht Feuersportart?

Žák 4: Ja und Athletik und dann ich lese gern, koche gern. Aber ich bin nicht eine gute Koch... eh Kochin.

Učitel: Wieso?

Žák 4: Hmm

Učitel: Was kochst du gerne?

Žák 4: Ich koche gern neue Kuchen.

Učitel: Ja super, so du backst gern!

Žák 4: Ja, ich backe gern.

Žák 4: Meine Eltern heißen Emma und Honza. Sie sind sportlich. Mein Vater fahre Rad gern und fahre Motorrad gern. Und meine Mutter treibt Sport gerne.

Učitel: Und welche Sportart mag deine Mutter?

Žák 4: Athletik.

Učitel: Ja schön, so wie du. Und welche Disziplin macht ihr in der Athletik?

Žák 4: Wir treiben nicht Athletik. But, aber ... je to sport podobný atletice.

Učitel: Also eine Sportart, die der Leichtathletik ähnlich ist.

Žák 4: Ja. Und meine Mutter liest gern.

Učitel: Und du? Welche Bücher hast du zuletzt gelesen?

Žák 4: Ich habe Fantasy gelesen. Und meine Mutter liest gerne romantische Bücher.

Učitel: Und hast du einige Geschwister oder bist du Einzelkind?

Žák 4: Nein, ich bin Einzelkind und ich habe keine Haustiere.

Učitel: Wie ist das Leben als Einzelkind? Ich denke, dass die Familie viel Zeit für dich hat.

Žák 4: Ja, aber ich möchte ein Hund haben. Aber wir haben nicht sehr Zeit für den Hund.

Učitel: Ja, du musst sehr oft mit dem Hund spazieren gehen. Mehrmals pro Tag. Und Hast du einen Ort, den du mit deiner Familie besuchst?

Žák 4: Ort?

Učitel: Ein Platz, an dem ihr als Familie Zeit miteinander verbringt.

Žák 4: Wir haben keinen Ort.

Učitel: Und wie verbringt ihr z.B. die Zeit zusammen?

Žák 4: Wir fahren Rad oder wandern.

Rozhovor 14.11. – Žák 4

Žák 4: Meinen Lieblingssporten sind...

Učitel: Nicht Sporten, sondern...

Žák 4: Sportarten...sind Wintersportarten. Ich mag Biathlon und Skifahren aber ich mag nicht Skilaufen. Als Sommersportarten mag ich Athletik und Laufen.

Učitel: Läufst du gern?

Žák 4: Ehm, ja ich laufe gern. Und meine Familie ist sehr sportlich und ich treibe Sport... ehm Sport ehm gern. Ich treibe Sport, wenn ich Kind war.

Učitel: So du treibst Sport seit deiner Kindheit. Und was hast du in deiner Kindheit gemacht?

Žák 4: Ich ehm habe....

Učitel: Hast du auch Athletik gemacht?

Žák 4: Ja und auch Laufen und Skifahren.

Učitel: Und seit wann machst du Biathlon?

Žák 4: Ich mache es nicht aber ich mag es.

Učitel: Ach so, und möchtest du es ausprobieren?

Žák 4: Ich möchte Biathlon ausprobieren aber ich mag Skilaufen nicht.

Učitel: Könntest du bitte beschreiben, was man beim Biathlon tun muss?

Žák 4: Man muss eine Distanz laufen mit dem Ski und dann schießen. Und für Biathlon braucht man Ski, kalt Wetter....

Učitel: Ja, kaltes Wetter

Žák 4: Und Schnee und Winterkleidung.

Rozhovor 17.10. - Žák 5

Žák 5: Ich heiße Žák 5. Ich bin 17 Jahre alt. Ich studiere in SOŠ Drtinova juristische und diplomatische Fach. Ich gehe gerne mit meinen Freunden aus und ich mag mit meinem Hund spielen. Ich liebe meine Familie. Meine Mutter heißt Natalia. Sie ist Lehrerin in dem Kindergarten. Sie ist nett und hübsch. Sie ist klein aber sie hat das Temperament. Ich habe Bruder. Er heißt Ivan und er ist 28 Jahre alt. Er studiert VŠE Hochschule.

Učitel: Hochschule?

Žák 5: Ja, das Informatikfach. Er hat Ehefrau und er erwartet ein Kind. Ich habe keinen Vater, weil er gestorben ist. Ich habe kleinen Hund. Sie heißt Annie und sie ist 5 Jahre alt. Sie ist schwarz und braun.

Učitel: Vielen Dank, es war eine sehr schöne Vorbereitung auf deine Vorstellung. Ja und sag mir noch, wie verbringst du Zeit mit deiner Mutter?

Žák 5: Also ich mag mit meiner Mutter. So ich....Ehm....Ich mag....hmm.

Učitel: Was macht ihr zusammen? Geht ihr zusammen in ein Wochenendhaus oder in ein Restaurant?

Žák 5: Ich mag zum Restaurant gehen mit meiner Mutter. Wir mögen Italienisch.

Učitel: Italienische Küche?

Žák 5: Ja.

Učitel: Alle deine Mitschüler hat mir gesagt, dass sie italienische Küche lieben. Es ist interessant. Und was ist dein Lieblingsgericht aus der italienischen Küche?

Žák 5: Ich mag Pizza.

Učitel: Pizza?

Žák 5: Ja.

Učitel: Wo warst du zuletzt im Urlaub? Warst du im Urlaub mit deinen Freunden oder mit deiner Mutter oder Bruder?

Žák 5: Wir fahren mit meiner Familie. Wir lieben Italien. Ja, wir sind in Italien für vielmal.

Učitel: Ihr wart schon mehrmals in Italien. Führt ihr in den Winterurlaub? Zum Beispiel zum Skifahren?

Žák 5: Nein, wir fahren nur im Sommer.

Rozhovor 14.11. – Žák 5

Žák 5: Ich mag Sport, ich habe viele Sportarten ausprobiert, z.B. Badminton, Gymnastik, Tanzen Reiten und Kraft Maga, ich gehe jetzt ins Fitnessstudio mit meinem Freund. Meine Familie ist nicht sportlich aber wir gehen zusammen in die Berge wandern. Ich gehe auch zu der Arbeit und ich muss dort 7 Stunden stehen. Ich habe am längsten getanzt, ich habe Diskodance getanzt, es ist schnell und schwer Sport. Wir haben viel Geld für das Kostüm gezahlt.

Učitel: So, ich habe jetzt gehört, dass du so viele Sportarten ausprobiert hast aber interessant ist, dass deine Familie nicht sportlich ist. Wer hat dich zum Sport geführt?

Žák 5: Meine Mutter möchte, dass ich Sport mache aber sie mag nicht Sport.

Učitel: Hehe, meine Mutter auch nicht, aber mein Vater hat mich mein ganzes Leben lang zu allen möglichen Sportarten geführt.

Žák 5: Sie arbeitet viel, so sie ist müde.

Učitel: Für mich ist es eine Erholung, aber ich bin auch manchmal sehr müde, also verstehe ich das... Was bedeutet Sport für dich?

Žák 5: Ich...ich... hmm. Ja... Relax auch.

Učitel: So kannst du dich auch entspannen oder welche Gedanken du hast, wenn du z.B.im Fitnessstudio bist.

Žák 5: Dass ich gehe zu Hause.

Učitel: Haha, tak to možná nebude takový odpočinek, jak říkáš.

Žák 5: Ich denke, dass Sport je důležitý aber ich möchte auch Relax...

Učitel: Aber du musst dich auch ausruhen.

Rozhovor 17.10. - Žák 6

Žák 6: So. Ich heiße Žák 6. Ich bin 17 Jahre alt. Ich gehe auf die Mittelschule Drtinova. Ich spiele Fußball seit ich war ein Kind. Und ich habe dreimal pro Woche Training. Und ich wohne mit meiner Schwester, weil ich Schule und Fußballtraining in nahe...ehm habe.

Učitel: Ja

Žák 6: Aber ich fahre oft zu meinen Eltern. Ich habe ein. So Ich habe eine Schwester. Sie ist 20 Jahre alt.

Učitel: 20?

Žák 6: Ja, 20 Jahre alt. Aber morgen sie hat Geburtstag.

Učitel: Und feiert ihr ihren Geburtstag zusammen?

Žák 6: Sie... já teď nevím ten budoucí čas.

Učitel: So, werden...jako budeme.

Žák 6: So, sie wird Geburtstagsparty in unserem Haus mit ihrer Freundin.

Učitel: Mit ihren Freunden haben...Und habt ihr schon einen Kuchen für sie gebacken?

Žák 6: Gestern hat sie die Torte gemacht.

Učitel: Ja Super. Ja, du hast es schön gesagt.

Učitel: Und hast du schon ein Geschenk für sie?

Žák 6: Geschenk?

Učitel: Dárek

Žák 6: Nein, ich habe nicht ein Geschenk.

Učitel: Kein Geschenk? Und möchtest du es noch kaufen oder nicht?

Žák 6: Noch kaufen. Wir... domluvili jsme se.

Učitel: Sie haben also verabredet, dass es keine Geschenke geben wird.

Žák 6: Ja wir haben uns verabredet.

Učitel: Was machst du z.B. mit deiner Schwester? Wie verbringt ihr Zeit zusammen?

Žák 6: Ehm. So, wie oft kocht zusammen.

Učitel: Ihr kocht zusammen? Und was? z.B. die Abendessen?

Žák 6: Ja, ja.

Učitel: Und was kocht ihr am liebsten?

Žák 6: Pasta, italian koche.

Učitel: Hmm, ja italienische Küche.

Žák 6: Weil ist...es ist am... nejlehčí.

Učitel: Weil es am einfachsten ist.

Učitel: Und was kochst du am liebsten? Welches Gericht?

Žák 6: Pasta mit Currysauce.

Rozhovor 14.11. – Žák 6

Žák 6: So, ich heiße Honza und ich mache... ich Fußball spiele. Ich spiele Fußball...ehm ich war 4 Jahre alt. Und Fußball ist mein Lieblingssport aber ich liebe jeder Sport.

Učitel: Ja, so du magst jeden Sport oder jede Sportart.

Žák 6: Ja, ja... hmm a co bych ještě řekl...

Učitel: Spielst du heute noch Fußball?

Žák 6: Hmm, ja!

Učitel: Und wie oft?

Žák 6: Ich war heute beim Sportarzt, weil ich es für Fußball brauche. Ich kann spielen Fußball...hmm závodně. Abych mohl nastoupit a hrát.

Učitel: Du bist also zum Arzt gegangen, der dich sportlich untersucht hat, und er hat gesagt, dass du gesund bist und Fußball spielen kannst.

Žák 6: Ja, ja genau.

Učitel: Und wie oft pro Woche spielst du Fußball?

Žák 6: Ich habe dreimal pro Woche Trainings und am Wochenende Spiele.

Učitel: Ist Fußball der einzige Sport, den du machst?

Žák 6: Einzige?

Učitel: Jako jediný...

Žák 6: Ehm... ich mache... ich mache jede Sport aber ich spiele auch Basketball, Volleyball, Joggen...ehm dann in Fitness gehen.

Učitel: Du hast also dreimal pro Woche Fußballtraining und dann hast du noch Zeit für andere Sportarten?

Žák 6: Ehm... ich...ehm, in meine Freizeit...mache ich Sport mit meinen Freunden

Rozhovor 17.10. - Žák 7

Učitel: Sag mir etwas über dich selbst.

Žák 7: Ich bin Žák 7. Ich bin 17 Jahre alte. Zu Hause ich habe eine Katze.

Učitel: Wie heißt deine Katze?

Žák 7: Er heißt Sonja, aber wir haben gedacht er ist Kater, aber es ist eine Katze und ich wohne mit meinem Vater und meiner Mutter.

Učitel: Und hast du Geschwister?

Žák 7: Nein, ich bin Einzelkind.

Učitel: So du hast viele Aufmerksamkeit von den Eltern glaube ich.

Žák 7: Ja.

Učitel: Und wie verbringt ihr Zeit als Familie zusammen?

Žák 7: Ehm.... Wir gehen am Wochenende ins Restaurant.

Učitel: Hm. Ihr probiert also verschiedene Gerichte aus?

Žák 7: Ja. Und wir spielen Tennis.

Učitel: Ja, super. Habt ihr zum Beispiel ein Wochenendhaus, in dem ihr gemeinsam Zeit verbringen könnt?

Žák 7: Nein. Wir often fahren ins Österreich.

Učitel: Ja, und wie oft?

Žák 7: Am Wochenende.

Učitel: Am Wochenende? Du fährst jedes Wochenende mit deiner Familie nach Österreich?

Žák 7: Někdy. Čas od času.

Učitel: Ab und zu?

Žák 7: Ja, nicht jedes Wochenende.

Učitel: Ja, klar. Wenn ihr Zeit habt, könnt ihr nach Österreich fahren. So dein Lieblingsort in Österreich ist was?

Žák 7: Radfahren.

Učitel: Jako oblíbené místo. Welche Lieblingsort hast du in Österreich?

Žák 7: Tak jako...

Učitel: Besucht ihr denselben Ort oder verschiedene Orte?

Žák 7: Jakože na více míst.

Učitel: Ach so, toll, dann hast du also noch mehr Motivation, Deutsch zu lernen! Gibt es in deiner Familie irgendwelche Traditionen? Außer dass ihr gemeinsam nach Österreich fahrt? Esst ihr zusammen z.B. am Wochenende?

Žák 7: Ja. Wir essen in italienisches Restaurants.

Učitel: Ja, ihr esst in italienischen Restaurants. Und was ist dein Lieblingsessen dort?

Žák 7: Mein Lieblingsessen ist Aglio Olio.

Učitel: Ja das mag ich auch.

Rozhovor 14.11. – Žák 7

Žák 7: So, ich habe viel Sport gemacht. Ich habe getanzt und Tennis gespielt mit meinem Vater.

Učitel: So du hast mehrere Sportarten ausprobiert und wann hast du Tennis gespielt? Wie alt warst du?

Žák 7: Ich war 8 Jahre alt. Und mein Lieblingssport ist Lacrosse, weil es mir Spaß macht. Ich spiele Lacrosse seit sechs Jahren.

Učitel: Könntest du mir die Regeln beschreiben, ich kenne diese Sportart leider nicht.

Žák 7: So...ehm...wir sind 20 Sportler auf Grass. Ted' nevím, jak se řekne *obranna a útok*.

Učitel: Vielleicht Schutz und Angriff?

Žák 7: Ja, so wir haben drei Beschützer und drei...Ang..Angrifer?

Učitel: Ich denke Angreifer. Und wie lange dauert das Spiel?

Žák 7: Ehm...wir spielen 1 Stunde. 4x15.

Učitel: So ich vermute, du hast Trainings in der Woche und am Wochenende hast du immer ein Spiel?

Žák 7: Ja. Ab und zu habe ich Spiel am Wochenende.

Učitel: Wie oft pro Woche hast du Trainings?

Žák 7: Zweimal.

Učitel: So, nach der Schule musst du trainieren?

Žák 7: Ja, um 8 Uhr am Abend...

Učitel: Ach, das muss so anstrengend sein.

Žák 7: Ja, wir haben es bis halb 10.

Učitel: Wie weit ist es von deinem Haus entfernt?

Žák 7: Es ist neben meinem Haus.

Rozhovor 17.10. - Žák 8

Žák 8: So. Ich bin Žák 8. Ich bin 7 Jahre alt.

Učitel: 7 oder 17?

Žák 8: Ich bin 17 Jahre alt. Ich mag lesen, Tieren und Gedichte schreiben. Ich habe 2 Meerschwänze und ein Hamster.

Učitel: So, du hast viele Tiere.

Žák 8: Ja. Und bei meiner Oma habe ich eine Katze. Ich liebe die Katze.

Učitel: Ich auch.

Žák 8: Und ich liebe Musik. Mein Lieblingsbuch ist Hamlet und mein Lieblingsautor ist Lucy Foley.

Učitel: Okay, schön.

Žák 8: Ich mag Shakespeare zeitlos schreiben. Ich diskutiere gerne darüber männliche Probleme und Rückreihe und psychologische Probleme. Und ich habe einen Bruder und er ist mein beliebtester.

Učitel: Das ist so schön. Und wie verbringst du Zeit mit deinem Bruder?

Žák 8: Ich habe nicht so viel Zeit mit er.

Učitel: Mit ihm und wieso?

Žák 8: Weil er ist alter.

Učitel: Ja, weil er älter ist. Und wie alt ist dein Bruder?

Žák 8: ehm. Er ist. Er will 23 Jahre alt haben in...listopad

Učitel: Im November wird er 23 Jahre alt.

Žák 8: Also er ist viel älter. Aber ich liebe dich.

Učitel: Ich liebe ihn.

Michala: Ja ja, er ist mein Lieblingsmensch.

Učitel: Du hast gesagt, dass ihr keine Zeit zusammen haben, aber z.B. in Ferien? Das habt ihr Zeit, glaube ich.

Žák 8: Nein, aber am Wochenende.

Učitel: Ach so, und was macht ihr?

Žák 8: Wir Bowlingspielen, Deske spielen und Familienzeit haben oder ich fahren nach ihrem Haus. Ihre flat.

Učitel: Co bys chtěla říct?

Žák 8: Jakože k němu jezdím do bytu.

Učitel: Wohnung. Ja so, dein Bruder wohnt schon allein?

Žák 8: Ja, er wohnt allein. Und ich wünsche alles Gutes für ihn.

Učitel: Sehr schön. Und was möchtest du nach dieser Schule machen, nach dem Abitur. Möchtest du an der Uni gehen?

Žák 8: Ich möchte an die Hochschule gehen, an die Polizeischule. Ich möchte Kriminalsache studieren, weil ich denke es ist viel Problemen.

Učitel: Ja, es gibt so viele Problemen in unserer Welt.

Žák 8: Ja, jakože, ne, že mám ráda problémy, ale zajímá mě to.

Učitel: Sie möchte diese Probleme vielleicht lösen. Du interessierst dafür.

Rozhovor 14.11. – Žák 8

Žák 8: Ich mache keinen Sport, aber ich möchte ins Gym gehen, denn ich möchte Polizist sein. Ich musste mehr Sport machen. Im Winter gehe ich in die Berge mit meiner Mutter. Wir Skifahren und ich mag Skifahren.

Učitel: Also fahrt ihr regelmäßig Ski?

Žák 8: Ja. Und ich mag Reiten. Ich mag Pferde aber ich reite nicht so viel.

Učitel: Und wie oft?

Žák 8: Einmal oder zweimal pro Jahr.

Učitel: Das ist zu wenig, aber es ist schön, dass es dein Hobby ist.

Žák 8: Ich möchte im Laufen verbessern. Ich möchte stärker sein und als ich Kind war ich habe Basketball und Volleyball gespielt. Und ich habe auch Orienttanzen getanzt.

Učitel: Dafür hast du sicher spezielle Kleidung gehabt, oder?

Žák 8: Ja, aber ich war so jung...die Kleidung war so klein.

Učitel: Wie genau möchtest du dich im Sport, z. B. beim Laufen, verbessern?

Žák 8: Ich möchte länger laufen und ich möchte schneller sein.

Učitel: Wie lang sind deine Laufstrecken?

Žák 8: Ich möchte 5 Kilometer laufen.

Učitel: Ja, aber wie viele Kilometer läufst du jetzt?

Žák 8: Nur einen Kilometer.

Učitel: Wie dauert es? 5 Minuten?

Žák 8: Ja und ich habe.... ehm schlechte vzpomínky na běh.

Učitel: Ach so, du hast schlechte Erinnerungen an Laufen. Aber warum?

Žák 8: In meiner Schule als ich jung war, war meine Schülerin nicht gut.

Učitel: Schülerin?

Žák 8: Nein, Lehrerin. Sie war so streng.

Rozhovor 17.10. – Žák 9

Učitel: Erzähl mir etwas über dich selbst, ein paar Informationen. Dann könntest du z.B. über deine Hobbys sprechen. Über alles was du möchtest.

Žák 9: Ja. So. Ich heiße Žák 9. Ich habe eine Schwester, sie heißt Denisa und eine Stiefschwester und sie heißt Sabrina. Denisa ist 10 Jahre alt und Sabrina 31 Jahre alt. Meine Mutter heißt Michaela und mein Vater heißt Patrick. Wir alle wohnen in Prag. Im Stadtviertel Slivenec.

Učitel: Ja und in einer Wohnung oder in einem Familienhaus?

Žák 9: In einer Wohnung. Meine Mutter ist Köchin und mein Vater ist ein Kurier. Wir haben eine Kette.

Učitel: Kater oder Katze?

Žák 9: Kater. Er heißt Leo und meine Großmutter wohne also in Slivenec. Zweite Großmutter wohnen in Bystřice, in Kenningrads Region.

Učitel: Okay. Und wie verbringst du Zeit mit deiner Familie? Was macht ihr, wenn ihr Zeit habt?

Žák 9: Wir gehen...Ehm Chodíme na procházky.

Učitel: Ihr geht spazieren oder macht Spaziergänge.

Žák 9: Ja, ja.

Učitel: Hmm, das ist ja schön. Und wo macht ihr die Spaziergänge in der Natur?

Žák 9: Ja, in der Natur.

Učitel: Oder auch ins Zentrum von Prag?

Žák 9: Ja, das auch.

Učitel: Und welche Hobbys hast du?

Žák 9: Ich spiele Fußball.

Učitel: Wie oft spielst du Fußball? Wie oft pro Woche?

Žák 9: Drei, dreimal pro Woche. Und ich habe alles Sporten.

Učitel: Du magst alle Sportarten?

Žák 9: Ja ich mache gerne alle Sportarten.

Učitel: Ja, gut

Žák 9: Und ich liebe meine Familie.

Učitel: Sehr schön. Und habt ihr eine Tradition oder Traditionen in deiner Familie? z.B. Geht ihr zusammen in einem Restaurant oder kocht ihr zusammen?

Žák 9: Am Sonntag wir machen...

Učitel: Machen wir...

Žák 9: Ja, machen wir Abendessen und wir sitzen alles... alle zusammen auf dem Stuhl.

Učitel: Na židli také sedíte, ale, jak se řekne u stolu?

Žák 9: Beim Tisch.

Rozhovor 14.11. - Žák 9

Žák 9: Also ich heiße Žák 9 und ich spiele Fußball gern. Ich spiele für *SK Zbraslav*. Wir trainieren dreimal pro Woche und wir spielen jedes Wochenende ein Spiel. Ich bin Torwart und ich bin auch groß Fan von *Sparta Prag* und ich bin Schiedsrichter in Prag. Ich ... ehm... ich fahre mit dem *Sparta* zu Rotterdam. Nevím, jestli *zu* nebo *nach*.

Učitel: Když jedeš někam, tak *nach*.

Žák 9: Ja, so ich fahre nach Rotterdam. Ich bin Schiedsrichter schon 2 Jahre.

Učitel: Hm, das muss schwierig sein. Was tut ein Schiedsrichter?

Žák 9: Rules

Učitel: Regeln

Žák 9: Ja und viele Kondition haben.

Učitel: Gute Kondition haben. Du musst fit sein, ja. Und möchtest du es eines Tages beruflich machen?

Žák 9: Ehm...

Učitel: Könntest du dir vorstellen, dass das dein Job ist?

Žák 9: Ja

Učitel: Ja? Und gibt es dafür eine spezielle Schule oder was sind die Voraussetzungen dafür?

Žák 9: Ja, es gibt eine Schiedsrichterakademie.

Učitel: Und was ist das, eine Hochschule?

Žák 9: Ehm nein, das ist Nevím, jak to říct, je to prostě akademie, kde se scházíme.

Učitel: Ihr trefft euch also innerhalb der Akademie, und wie oft?

Žák 9: Einmal pro Woche und nach der Schule... ehm am Abend.

Rozhovor 17.10. - Žák 10

Žák 10: Ich heiße Žák 10, ich bin 18 Jahre alt. Ich komme aus Prag. Ich singe gern und ich lese sehr gern. Ich singe Pop und ein bisschen Rock und ich lese...ehm, ich lese Detektive Bücher. Meine Lieblingsautor ist Agatha Christi. Ich habe einen jüngeren Bruder.

Učitel: Ja, du hast einen jüngeren Bruder.

Žák 10: Ja. Er ist 16 Jahre alt. Meine Eltern sind zusammen. Ich habe 2 Oma und 2 Opa. Meine Großeltern komme aus Prag und andere Großeltern aus Turnov. Meine Mutter hat 2 Schwestern, mein Vater hat 2 Schwestern.

Učitel: So, du hast eine große Familie.

Žák 10: Und ich habe 4 Cousin.

Učitel: Und wie verbringst du die Zeit mit deiner Familie? Wenn ihr Zeit habt, was macht ihr zusammen?

Žák 10: Wir treffen...ehm...am závody.

Učitel: Jaký závody?

Žák 10: No sportovní.

Učitel: So, Sportrennen oder Sportwettbewerb?

Žák 10: Ehm, ja.

Učitel: Und das sind deine Sportwettbewerbe? Oder von jemand anderem?

Žák 10: Ja meine. Es ist Radfahrer mit der Landkarte oder ich laufe mit der Landkarte.

Učitel: Das ist interessant. So du läufst gern und wie oft?

Žák 10: Nicht so oft, ich treibe den Sport.

Učitel: Und hast du einen z.B. ein Haustier?

Žák 10: Ich habe ein Meerschweinchen.

Učitel: Habt ihr in deiner Familie einige Traditionen? z.B. Geht ihr zusammen ins Restaurant oder geht ihr spazieren? Esst ihr zusammen?

Žák 10: Nein.

Rozhovor 14.11. - Žák 10

Žák 10: Ich treibe Sport. Ich mag Radfahren aber ich laufe nicht gern. Ich treibe Radfahren mit einer Landkarte. Ich treibe auch Orientierungslauf, es ist Laufen mit einer Landkarte. Ich habe getanzt und Zirkus gemacht. Mein Lieblingssport ist Biathlon. Es ist Laufen mit Schießen.

Učitel: Hast du schon mal Biathlon ausprobiert? Oder schaust du nur zu?

Žák 10: Ehm...

Učitel: Machst du Biathlon, oder nicht? Oder siehst du es nur im Fernsehen?

Žák 10: Ja, nur im Fernsehen.

Učitel: So, sag mir noch ein paar Informationen über das Laufen mit der Landkarte. Wie viele Kilometer musst du laufen?

Žák 10: 5 Kilometer.

Učitel: Ganz viel, oder?

Žák 10: Ja, es ist.

Učitel: Und kennst du die Strecke?

Žák 10: Nein, ich kenne es nicht.

Učitel: Du musst also nach einer Karte orientieren?

Žák 10: Ja.

Učitel: Und hast du dich schon einmal beim Laufen verloren?

Žák 10: Ab und zu. Aber du hast immer eine Kontrolle auf die Strecke. Auf der Strecke sind Lampionen und eine Box.

Učitel: Ja Box oder Kiste

Žák 10: Und du hast einen Chip für die Kontrolle... ehm, no, jak to říct, pak se to mí dát do té krabičky. Stačí když se přiblížíš a ten čip to pozná.

Učitel: Wenn du dich also der Kiste näherst, wird sie dich markieren.

Žák 10: Ja ja.

Rozhovor 17.10. - Žák 11

Učitel: So, stell dich kurz vor und sag mir etwas über deine Hobbys oder über deine Familie. Alles, was du möchtest.

Žák 11: So ich heiße Žák 11, ich bin 17 Jahre alt. Ich mag Fußball und Reisen. Mein Vater heißt Pavel und er ist Techniker.

Učitel: Hast du Geschwister oder bist du Einzelkind?

Žák 11: Nein, ich habe eine Schwester.

Učitel: Du hast eine Schwester?

Žák 11: Ja, sie heißt Lucie, sie ist Krankenschwester und sie liest gerne.

Učitel: Und sagt mir etwas über deine Mutter.

Žák 11: Sie heißt Veronika, sie ist Krankenschwester.

Učitel: Auch super. Und wie, verbringst du Zeit mit deiner Familie? Wenn alle von euch Freizeit hat.

Žák 11: Ja, wir reisen. Wir reisen zusammen alle.

Učitel: Und wo warst du zuletzt ins Ausland?

Žák 11: Im Sommer.

Učitel: Im Sommer? Und wo?

Žák 11: Wir waren in Ägypten.

Učitel: In Ägypten, ach, schön.

Učitel: Und was macht ihr an den Urlaub? Reist ihr z.B. durch das Land, Städte oder seid ihr nur ans Meer.

Žák 11: Ans Meer.

Učitel: Und habt ihr einige... Oder möchtest du noch etwas sagen?

Žák 11: Nein, das ist alles.

Učitel: So habt ihr z.B. einige Traditionen in deiner Familie? Esst ihr z.B. zusammen Abendessen oder geht ihr zusammen ins Restaurant? Ja so ihr reist zusammen. Es kann auch eine Tradition sein. Und habt ihr noch etwas?

Žák 11: Wir haben Mittagessen zusammen.

Učitel: So, deine Mutter kocht für alle und deine Schwester wohnt bei uns, oder?

Žák 11: Sie wohnt nicht mit uns.

Učitel: Und sie kommt zu diesen Mittagessen?

Žák 11: Nicht jedes Wochenende. Ja, aber einmal Monat.

Učitel: Einmal pro Monat. Und habt ihr z.B. ein Haustier zu Hause?

Žák 11: Ja, wir haben 3 Katzen.

Učitel: Hmm, das ist ganz viel.

Žák 11: Und wir haben noch einen Hund.

Učitel: So du wohnst in einem Familienhaus und in Prag oder nicht?

Žák 11: Nein ich wohne in Jinočany

Učitel: Ja, das kenne ich. Ich wohne in Nučice.

Rozhovor 14.11 - Žák 11

Žák 11: So, mein Lieblingssport ist Fußball und mein Lieblingsteam ist *Sparta Praha*. Ich habe Fußball gespielt als ich 12 war. Aber ich spiele noch nicht Fußball. Jetzt gehe ich ins Fitnessstudio, zweimal pro Woche, mit meinem Freund und ich mache Firesport.

Učitel: Firesport?

Žák 11: Jako požární.

Učitel: Feuersport.

Žák 11: Im Winter fahre ich gern mit meiner Familie in die Berge und wir fahren Ski. No a to je asi všechno.

Učitel: Ich frage mich also, was genau beim Feuersport gemacht wird. Wie anstrengend ist es?

Žák 11: Es ist nicht so streng.

Učitel: Anstrengend?

Žák 11: Ja.

Učitel: Und was musst du dort machen? Könntest du mir z.B Regeln beschreiben?

Žák 11: To je složitý v němčině to popsat.

Učitel: Also zum Beispiel, wie viele Leute bei diesem Sport dabei sein müssen, da habe ich wirklich keine Ahnung davon.

Žák 11: Die Mannschaft hat 7 Leute.

Učitel: Welche Ausrüstung braucht man?

Žák 11: Stroj.

Učitel: So eine Maschine

Žák 11: Musíme hodně běhat a pak střílet se do terče, hadicí, kde nám teče voda.

Učitel: Man muss also viel rennen und auf das Ziel mit dem Wasser schießen. Wie oft trainiert ihr?

Žák 11: Im Sommer haben wir zweimal pro Woche.

Učitel: Nur im Sommer?

Žák 11: Ja, im Winter nicht.

Učitel: So, von April bis?

Žák 11: Ja von April bis September?

Učitel: Seid ihr also freiwillige Feuerwehrleute oder so?

Žák 11: Ja, a je to i sport jako.

Učitel: Musst du dafür bezahlen oder nicht?

Žák 11: Jako členský poplatek musím zaplatit.

Učitel: Vielleicht Mitgliedsbeitrag musst du bezahlen.

Žák 11: Ja, und es ist tausend Kronen pro 6 Monaten.

Rozhovor 17.10. - Žák 12

Žák 12: Ich heiße Žák 12 und ich bin 17 Jahre alt. Meine Lieblingsfarbe ist blau und mein Lieblingsessen ist Pasta. Meine Mutter ist Ärztin und sie mag klassische Musik. Mein Lieblingstier ist der Hund.

Učitel: Und hast du einen Hund?

Žák 12: Ehm ja. Und mein Vater ist Manager.

Učitel: Und in welchem Bereich arbeitet er?

Žák 12: Ehm.

Učitel: V jakém oboru pracuje?

Žák 12: Podnikání.

Učitel: Unternehmen...

Žák 12: Mein Bruder ist 20 Jahre alt und arbeitet in einem Sportzentrum. Und er spielt gerne Fußball und Judo.

Žák 12: Wir haben ein Hund, er heißt Damik. Ich mache Agility mit Damik. Und wir haben einen Papagei, er heißt Freddy. Und wir leben in einem Einfamilienhaus in Prag in Podolí.

Učitel: Hmm dort ist es sehr schön.

Žák 12: Hmm Ja. Wir haben einen großen Garten mit einem Schwimming.

Učitel: Nicht Schwimming, sondern mit einem Schwimmbad.

Žák 12: Ja.

Učitel: Und wie verbringst du die Zeit mit deiner Familie? Wenn ihr Zeit habt, was macht ihr?

Žák 12: Hmmm...

Učitel: Z.B.am Wochenende oder in den Ferien?

Žák 12: So wir ehm.... reisen und skifahren.

Učitel: So im Winter fährt ihr Ski.

Žák 12: Ja.

Učitel: Und in welchem Land?

Žák 12: In Italien und in Österreich.

Rozhovor 14.11. - Žák 12

Žák 12: So, ich mag Sport. Als Kind habe ich Judo, Gymnastik und Reiten gemacht. Jetzt fahre ich im Winter gern Ski. Jede Winter geht meine Familie skifahren in die Alpen. Ich fahre gern in meinem Skates und Fahrrad. Und manchmal gehe ich mit meinem Hund joggen. Ich treibe gern Sport mit meinen Freunden. Und ich gehe gerne mit meiner Familie in die Berge wandern.

Učitel: Hast du es selbst geschrieben?

Žák 12: Nein.

Učitel: Und warum? So es ist nicht so schwierig, wenn du Sport magst. So, du hast gesagt, dass du Joggen magst. Wie viele Kilometer joggst du mit deinem Hund?

Žák 12: 5.

Učitel: Hmm, es ist aber ganz viel., Was hast du für einen Hund? Ist es ein kleiner Hund oder ein großer Hund?

Žák 12: Klein.

Učitel: Super, dass er 5 Kilometer mit dir schafft.

Žák 12: Je to ovčák.

Učitel: Ja, es ist ein Schäferhund. Ja super. Und wie oft fährst du Ski?

Žák 12: Nur im Winter.

Učitel: Und wo?

Žák 12: In Italy

Učitel: In Italien?

Žák 12: Ja.

Učitel: Wie lange seid ihr dort?

Žák 12: 5 Tage.

Učitel: Wie lange fährst du schon Ski? Seit wann?

Žák 12: Nur 3 Jahre.

Učitel: Pouze tři roky?

Žák 12: Ne, od tří.

Učitel: So, du fährst Ski, seit du 3 Jahre.

Žák 12: Ja.

Učitel: Du musst sehr gut in Skifahren sein! Wenn man so lange Ski fährt! Und mit wem treibst du Sport gern?

Žák 12: Radfahren.

Učitel: Und mit wem?

Žák 12: Mit den Freunden.

Učitel: Und wo fährt ihr gern?

Žák 12: In der Stadt. In Braník.

Učitel: Ja, dort gibt es schöne Fahrradwege. Und wie viele Kilometer schafft ihr?

Žák 12: 20.

Učitel: Und wie lange dauert es?

Žák 12: 3.

Učitel: 3 Stunden?

Žák 12: Ja.

Rozhovor 17.10. - Žák 13

Učitel: Stell dich kurz vor!

Žák 6: Also hallo, ich heiße Žák 13, ich bin 17 Jahre alt. Meine Hobbys sind Tennis, Golf spielen, Sprache lernen.

Učitel: Super.

Žák 13: Und ich arbeite bei XXXL, die ist ein Österreichisches Firma.

Učitel: Ja, es ist eine österreichische Firma.

Žák 13: Ja. Und. Ehm...also meine Familie. Also. Ich habe einen Bruder, er heißt Michal, meine Mutter heißt Liběna und sie kommt aus Mähren, wo habe ich Großeltern.

Učitel: Großartig und aus welcher Stadt?

Žák 13: Aus Hlučín. Es ist bei Ostrava.

Učitel: In der Nähe von Ostrau? Super!

Žák 13: Mein Vater kommt halb aus Südböhmen und halb aus Südmähren. Wir wohnen in Prag in einer Wohnung. Mein Bruder hat 2 Töchter, also habe ich schon 2 Nichten. Und mein Vater arbeitet im Ministerium für Industrie und Handel. Und meine Mutter vermietet unsere Wohnungen, aber sie möchte arbeiten als Reality... ehm

Učitel: Was möchtest du sagen? Jakože pracuje jako realitní makléřka? So als Maklerin.

Žák 13: Ja, aber sie mag das nicht.

Učitel: Sie möchte nicht die Wohnungen vermieten?

Žák 13: Nein die Maklerin sein.

Učitel: Ach so. Und wie verbringst du die Zeit mit deiner Familie?

Žák 13: Ja, wir haben ein kleines Haus neben Prag, wo fahren wir am Wochenende oder wir spazieren gehen...

Učitel: In die Natur, oder?

Žák 13: Ja, wir haben Prokopské údolí neben unserem Wohnort, also das ist gut. Und wir auch gehen gern auf Abendessen zum Restaurant.

Učitel: Hast du ein Lieblingsrestaurant? Oder was ist dein Lieblingsgericht in einem Restaurant?

Žák 13: Ich mag alles, aber was mag ich sehr ist Italienische und Mexikanische.

Učitel: Hm...Mexikanische, interessant. Und welches Gericht?

Žák 13: Ich mag Quesadilla. Mit ehm... es heißt *Drei koření*.

Učitel: Drei Gewürze.

Žák 13: Es ist mit Chili von Schokolade. Rotchilli und Grünchilli.

Učitel: Sehr interessante Kombination.

Rozhovor 14.11. – Žák 13

Učitel: So, das Thema ist Sport und ich.

Žák 13: Also ich treibe Sport seit ich ein Kind war. Ich spiele Tennis sehr lange, seit ich war 4 Jahre alt. Ich auch hatte, ehm. Ich habe auch Fußball gespielt und Judo gemacht.

Učitel: Und wie viel Jahre hast du es gemacht?

Žák 13: Fußball als Kind...ehm und es war mit Jungen. Wir haben Raus gegangen und Fußball gespielt.

Učitel: Ja, so ihr seid Raus gegangen...und nur für Spaß?

Žák 13: Ja, und Judo, es war für kurze Zeit, also zwei Jahre. Ja und ich spiele jetzt gern Tennis und gehe ab und zu ins Fitnessstudio aber wegen der Schule und Arbeit habe ich nicht so viel Zeit.

Učitel: Ja, und wie oft pro Woche gehst du ins Fitnessstudio?

Žák 13: Ich möchte viermal pro Woche, aber ich gehe nur zweimal.

Učitel: Ja, das kenne ich. Ich möchte auch viermal pro Woche trainieren aber ich habe keine Zeit dafür und auch keine Energie.

Žák 13: Ja, ehm weil ich in der Woche Schule habe und arbeite, gehe ich am Wochenende. Ja, dann spiele ich auch Gitarre, also ich habe keine Zeit. Und in der Zukunft möchte ich Klettern oder Schießen ausprobieren.

Učitel: Du hast es also noch nie ausprobiert?

Žák 13: Klettern ja, aber nur zweimal und Schießen auch aber mit meinem Großvater, er hat eine Pistole. Aber ich möchte auch na *střelnici*.

Učitel: So, du würdest gerne mal auf den Schießplatz gehen.

Žák 13: Ja, ja.