

APLIKACE PRINCIPŮ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ PRODUKTIVNÍCH ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ

Application of formative assessment principles in German language teaching with a focus on the development of communicative competence

Tomáš Botlík Nuc, Barbora Martinčíková

Abstrakt: *Formativní hodnocení se v současné době stává běžnou součástí výuky a hraje významnou roli v moderním vzdělávacím procesu. Nejde přitom pouze o poskytování zpětné vazby, ale o širší pedagogický přístup, který zahrnuje jasné vymezení cílů učení a kritérií dosažení úspěchu, průběžné sledování pokroku žáků, sběr důkazů o jejich učení a podporu vzájemného hodnocení i sebehodnocení. Příspěvek vychází z výzkumu zkoumajícího vliv formativního hodnocení na rozvoj komunikační kompetence žáků v hodinách německého jazyka, který byl realizován na vybrané střední odborné škole formou případového šetření, které probíhalo v deseti vyučovacích hodinách. Článek reflektuje možnosti implementace formativního hodnocení do praxe a představuje konkrétní metody a techniky, jež slouží k průběžnému sledování pokroku žáků. Analýza výsledků vychází z pozorování výuky, rozhovorů se žáky a hodnocení jejich ústní a písemné produkce. Výsledky výzkumu ukazují, že formativní hodnocení významně přispívá k rozvoji komunikační kompetence žáků v oblasti produktivních řečových dovedností. V praxi ověřené a osvědčené metody a strategie představují nejcennější přínos našeho výzkumu, neboť mohou inspirovat učitele při jejich pedagogické činnosti.*

Klíčová slova: *formativní hodnocení; komunikační kompetence; produktivní řečové dovednosti; německý jazyk; didaktika cizích jazyků; akční výzkum*

Abstract: *Formative assessment is currently becoming a common part of teaching and plays an important role in the modern educational process. It is*

not just about providing feedback, but about a broader pedagogical approach that includes clearly defining learning objectives and criteria for success, continuously monitoring student progress, collecting evidence of their learning, and supporting peer assessment and self-assessment. This article is based on research investigating the impact of formative assessment on the development of students' communication skills in German language classes, which was conducted at a selected secondary vocational school in the form of a case study that took place over ten lessons. The article reflects on the possibilities of implementing formative assessment in practice and presents specific methods and techniques used to continuously monitor student progress. The analysis of the results is based on classroom observations, interviews with students, and the evaluation of their oral and written production. The research results show that formative assessment significantly contributes to the development of students' communication skills in the area of productive language skills. The methods and strategies that have been tested and proven in practice represent the most valuable contribution of our research, as they can inspire teachers in their pedagogical activities.

Keywords: *formative assessment; communicative competence; productive language skills; German language; foreign language didactics; action research*

Úvod

Výuka cizích jazyků na středních školách, a to zejména výuka dalšího cizího jazyka, dnes čelí celé řadě výzev – od motivace žáků, přes rostoucí heterogenitu tříd, až po požadavky na rozvoj prakticky využitelných komunikačních dovedností. Jednou z klíčových kompetencí, kterou by si měli žáci během výuky osvojit, je komunikační kompetence, tedy schopnost dorozumívat se v cizím jazyce v různých typech komunikačních situací. Význam této kompetence je zdůrazněn nejen ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERRJ, 2002) a jeho doplnku (CEFR Companion Volume, 2020), ale i v kurikulárních a programových dokumentech stanovujících požadavky pro výuku cizích jazyků v České republice. Výuka podporující principy formativního hodnocení může rozvoj této kompetence významně podpořit.

Formativní hodnocení představuje důležitý nástroj podpory učení, který se zaměřuje na průběžnou zpětnou vazbu a aktivní zapojení žáků do výuky (Laufková & Starý, 2016; Wiliam & Leahy, 2020). Na rozdíl od sumativního hodnocení, které se zaměřuje na finální výsledky učení, usiluje formativní přístup o podpo-

ru a rozvoj žákovských dovedností během samotného procesu učení (Laufková & Starý, 2016).

Tato studie přináší výsledky vlastního výzkumného šetření, jehož cílem bylo

- zhodnocení vlivu formativního hodnocení na rozvoj komunikační kompetence v oblasti produktivních řečových dovedností v německém jazyce u žáků střední odborné školy;
- zjištění, zda různé formy zpětné vazby, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení nebo práce s důkazy o učení přispívají ke zlepšení mluveného a psaného projevu žáků;
- identifikovat vhodné techniky formativního hodnocení, jejichž pomocí lze sledovat pokrok žáků v jejich jazykových znalostech a dovednostech;
- vyhodnotit přínosy i omezení spojená s užíváním formativního hodnocení ve výuce cizího jazyka na střední škole.

Výsledky mohou sloužit jako inspirace pro učitele, kteří chtějí efektivněji podporovat rozvoj komunikačních dovedností svých žáků, nebo jako východisko pro další výzkumy v oblasti implementace formativního hodnocení do výuky cizích jazyků.

1 Teoretická východiska

Cílem výuky kteréhokoli jazyka na kterémkoli stupni nebo typu školy je bezesporu rozvoj komunikační kompetence žáků. Zásadní roli při jejím rozvoji hraje aktivní zapojení žáků do výuky, pravidelné simulování autentických situací, prostor pro samostatné vyjadřování apod. To však vyžaduje nejen vhodně zvolené výukové metody, ale také takové formy zpětné vazby, které žákům umožní chápat smysl jazykového učení, sledovat svůj pokrok či reflektovat vlastní chyby.

Školní hodnocení je specifické tím, že se odehrává výhradně ve školním prostředí mezi žáky a učiteli a zaměřuje se přímo na proces výuky, čímž se liší od hodnocení ve vědě, technice či managementu. Zahrnuje širokou škálu metod a technik – od číselného a slovního hodnocení až po neverbální projevy – a zapojuje nejen učitele, ale i žáky samotné, jejich spolužáky a někdy i rodiče či kolegy, přičemž si žádá vlastní terminologii reflektující jeho jedinečnost (Slavík, 1999, s. 23).

Tato studie vychází zejména z přístupů Slavíka (1999), Košťálové et al. (2008), Williama a Leahyové (2020) a Koláře a Šikulové (2009), kteří poskytují ucelený rámec pro porozumění hodnocení ve vzdělávání. Výuka cizích jazyků se vyznačuje specifiky vyplývajících z samotné podstaty jazykového vzdělávání, kde jazyk a komunikace představují současně cíl, obsah i prostředek učení. Cenný a systematický vhled do této problematiky poskytuje například Choděra (2013). Jak uvádějí

Kolář a Šikulová (2009, s. 77), školní hodnocení představuje způsob poskytování zpětné vazby žákům, přičemž jeho konkrétní forma závisí na cílech výuky, typu učiva, věku a individuálních potřebách žáků. I bezděčné projevy učitele, jako pokývnutí, úsměv nebo odmítavé gesto, se v pedagogické psychologii považují za typ školního hodnocení (Slavík, 1999, s. 34).

My jsme se ve své studii zaměřili především na uplatňování formativního hodnocení ve výuce, které Wiliam a Leahyová (2020) chápou jako skladbu několika složek: cílů učení, aktuálního stavu poznání a procesu dosahování cílů, přičemž procesy jsou v rámci formativního hodnocení ovlivňovány třemi hlavními činiteli: učitelem, spolužáky a samotným žákem. Efektivní učení založené na formativním hodnocení je dle autorů postaveno na pěti klíčových strategiích. První zahrnuje společné stanovení cílů učení a kritérií úspěchu mezi učiteli a žáky, což vytváří kolektivní odpovědnost. Následně je úkolem učitele zjistit aktuální stav učení žáků, aby mohl efektivně navázat. Třetí strategie spočívá v poskytování efektivní zpětné vazby, která nejen objasňuje současný stav, ale hlavně ukazuje žákům konkrétní kroky k dalšímu pokroku. Důležitou součástí je také vzájemné hodnocení mezi spolužáky, jehož cílem není pouhé posouzení práce, ale především formulace námětů pro její zlepšení, a podpora vzájemného učení. Pátá strategie směřuje k tomu, aby žák převzal větší odpovědnost za své vlastní učení, čímž se stává aktivním a autonomním účastníkem vzdělávacího procesu.

Formativní hodnocení se zaměřuje na rozpoznávání silných a slabých stránek žáka a prostřednictvím partnerského dialogu mezi učitelem a žákem usiluje o zlepšení průběhu učení a dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Součástí formativního hodnocení mohou být učitelovy průběžné připomínky, zpětná vazba během práce i hodnotící komunikace mezi žáky, například při skupinové činnosti (Slavík, 1999, s. 39). Pro efektivní fungování formativního hodnocení je tedy nezbytně nutné jednak rozvíjet schopnost žáků přijímat zpětnou vazbu od ostatních, jednak osvojovat si dovednosti vlastního sebehodnocení (Laufková & Starý, 2016, s. 70).

Toto však nejsou principy či postupy, které by byly v českém vzdělávacím systému zcela etablované, proto je nutné nejprve naučit se formativní zpětnou vazbu poskytovat i přijímat. Laufková (2017, s. 140) v tomto kontextu zdůrazňuje, že při zavádění formativního hodnocení do výuky je potřeba dbát na to, aby aktivity nebyly příliš časově náročné a neodrazovaly pak žáky a učitele od jejich realizace, zároveň by měly být zaváděné techniky formativního hodnocení udržitelné, aby si na ně všichni aktéři mohli postupně zvyknout, a staly se tak běžnou součástí výuky.

Uplatňování formativního hodnocení ve výuce je v posledních letech vyžadováno i v aktuálně platných programových a kurikulárních dokumentech České republiky. Jeho význam zdůrazňuje například Strategie 2030+ (2020, s. 18)

již ve svém strategickém cíli 1, kde uvádí, že „posílíme využívání formativního hodnocení, které se zaměřuje na pokrok každého žáka, podporuje proces učení a vede k přebírání odpovědnosti za vlastní výsledky i cestě k jejich dosažení; výše uvedené předpokládá nezbytné zlepšení podmínek pro pedagogickou práci škol, využití pedagogické diagnostiky a jí odpovídajících vzdělávacích a výchovných strategií“, a dále v mnohých dalších pasážích vyzdvihuje právě roli formativního hodnocení jako nezbytného prostředku nejen rozvoje klíčových kompetencí žáků, ale i pedagogické práce školy jako takové (např. s. 19, 28, 30, 43, 81 a jinde). Taktéž v revidovaném RVP ZV (2025) vychází požadované způsoby hodnocení z principů formativního hodnocení. Vzhledem ke stávajícímu trendu v posilování významu formativního hodnocení lze očekávat, že při budoucích revizích všech rámcových vzdělávacích programů pro střední školy dojde k posílení jeho role i v těchto dokumentech. V současné verzi rámcového vzdělávacího programu včetně dodatků pro SOŠ není formativní hodnocení a jeho integrace do výuky přímo vyžadována (RVP – Veřejnosprávní činnost). Je tedy zcela v kompetenci školy, jak k integraci principů formativního hodnocení přistoupí při tvorbě školního vzdělávacího programu.

Výuka cizích jazyků je s těmito pedagogickými dokumenty v souladu, proto požadavek na formativní hodnocení musí být naplňován i ve výuce cizích jazyků. Pro výuku cizích jazyků však není formativní zpětná vazba ničím novým. Již původní verze Společného evropského referenčního rámce o významu formativního hodnocení hovoří (SERRJ, 2002, s. 187–188).

Hodnocení ve výuce cizího jazyka by mělo primárně postihovat dovednost žáka efektivně a adekvátně řešit reálné komunikační situace v autentických kontextech. Důraz je kladen nejen na jazykovou správnost, ale i na vhodnost použití výrazových prostředků v konkrétních situacích a kontextech či na plynulost, koherenci, kohezi výpovědí a mnoho dalších aspektů. Pro učení se jazyku je proto v kontextu formativního hodnocení velmi důležitý přístup k chybě, která je chápána jako integrální a přirozená součást učebního procesu, poskytující cennou zpětnou vazbu jak žákovi, tak učiteli. Chyby totiž signalizují oblasti vyžadující další podporu a procvičování a současně odhalují aktuální porozumění žáka probíranému učivu, v našem případě jazykovému systému a jeho aplikaci při komunikaci. Pravidelná a konstruktivní zpětná vazba na chyby, namísto jejich pouhé klasifikace, umožňuje žákům pochopit příčiny omylů a aktivně pracovat na jejich nápravě, čímž se posilují metakognitivní strategie a odpovědnost za vlastní učení žáků. Jak zdůrazňují Rozboudová a Konečný (2021, s. 123), pokud žáci nechápou podstatu svých chyb a příčinu, proč chybu udělali, sotva mohou najít zdroj vlastních chyb a pracovat na jejich eliminaci. A právě vhodně formulované formativní hodnocení má vysoký potenciál pro zdokonalování nejen čistě jazykových znalostí, ale i komplexních

komunikačních dovedností žáků. Vytvoření bezpečného prostředí ve třídě, kde se žáci nebojí chybovat a vnímají chybu jako příležitost k růstu, je esenciální i pro výuku cizího jazyka, pro efektivní rozvoj komunikační kompetence žáků v cizím jazyce, neboť tento přístup vede k hlubšímu osvojení jazyka a posiluje sebedůvěru žáků v jejich komunikační dovednosti. Jak zdůrazňuje Ondráková (2014, s. 122), chybu není možné nechat bez reakce a je nutné zvolit pro práci s chybou vhodný přístup. Práci s chybou se ve výuce německého jazyka věnuje také Kleppinová (1998), která považuje za klíčové s chybou vhodně pracovat a využít ji jako nástroj k dalšímu učení.

Přínosy formativního hodnocení jsou v odborné literatuře spojovány s vyšší motivací žáků, rozvojem metakognitivních strategií, posílením odpovědnosti za vlastní učení a celkovým zlepšením výsledků (Black & Wiliam, 2009; Chappuis a kol., 2009). Laufková a Starý (2016, s. 11) uvádějí, že formativní hodnocení zlepšuje proces učení tím, že podporuje formování postojů, hodnot a chování žáků, a mělo by proto být nedílnou součástí moderní výuky. Ve výuce cizích jazyků pak tento přístup umožňuje cíleně podporovat rozvoj komunikačních dovedností a zohledňovat individuální potřeby žáků.

2 Metodologie výzkumu

Výzkumná metodologie byla koncipována jako kvalitativní případová studie, jejímž primárním cílem bylo hloubkové prozkoumání vlivu formativního hodnocení na rozvoj komunikační kompetence žáků v hodinách německého jazyka. Tento přístup byl zvolen pro svou schopnost detailně analyzovat studovaný jev v jeho přirozeném kontextu, tedy v reálném prostředí třídy. V souladu s principy případové studie (Švaříček a Šedová, 2007; Sedláček, 2014 in Švaříček a Šedová, 2007) bylo cílem získat komplexní obraz o tom, jak formativní hodnocení ovlivňuje rozvoj produktivních řečových dovedností žáků třetího ročníku vybrané střední školy. Flexibilita případové studie umožnila integraci různých metod sběru dat a následnou interpretaci všech získaných výsledků jako uceleného celku.

Pro sběr dat byly využity tři hlavní metody: systematické pozorování deseti hodin výuky německého jazyka, rozhovory se žáky a analýza jejich písemných výstupů. Kombinace těchto metod vytvořila triangulační základ pro validní a spolehlivé získávání dat, což je klíčové pro kvalitativní výzkum (Čáp & Mareš, 2001).

Pozorování probíhalo přímo v hodinách německého jazyka ve třídě třetího ročníku ve skupině čítající 15 žáků.

Výzkum probíhal v těchto krocích:

1. Rozhovor se žáky před zahájením pozorování výuky, který zjišťoval aktuální úroveň komunikačních dovedností žáků na aktuálně probíraná témata (volný

čas a sport). Žáci vedli s výzkumníkem polořízený rozhovor na zadané téma v německém jazyce v rozsahu cca 5 minut. Rozhovor byl nahráván a následně analyzována jazyková struktura projevu.

2. Pozorování výuky s prvky formativního hodnocení. Vyučující cíleně připravila vyučovací hodiny tak, aby byly v hodině využity různé vhodné techniky formativního hodnocení (v každé hodině byla plánovaně zařazena alespoň jedna aktivita s formativním prvkem – např. reflektivní dotazník, vrstevnické hodnocení, ABCD lističky, psaní odpovědí na mazací tabulky, exitky – ústní či písemná reflexe na konci každé hodiny prostřednictvím Padletu či Google Forms, kdy žáci využívali jednoduché formuláře s hodnotící škálou typu „co se mi dnes dařilo“ a „co chci zlepšit aj.). Výuka byla vedena interaktivně s důrazem na aktivní zapojení všech žáků. Učitelka se soustředila na rozvoj jazykové sebedůvěry, podporu spolupráce a vytváření bezpečného prostředí, kde je chyba vnímána jako přirozená součást učení. Mezi klíčové strategie patřila okamžitá zpětná vazba od učitele po každé aktivitě, pravidelné sebehodnocení prostřednictvím formulářů a reflexí během rozhovorů simulujících běžné komunikační situace, vrstevnické hodnocení při prezentacích ve dvojicích, které probíhalo na základě hodnotících formulářů, a sběr důkazů o učení prostřednictvím testů, propustek nebo aktivit s mazacími tabulkami. Důležitým faktorem ovlivňujícím proces výuky bylo také průběžné stanovování dílčích cílů a jejich vyhodnocování na základě reflexe důkazů o učení vyučující i žáky. Tyto principy byly uplatňovány v průběhu všech vyučovacích hodin. Ke každé sledované hodině byl vyhotoven pozorovací arch, který byl po skončení hodiny konzultován s vyučující s cílem identifikace klíčových momentů ovlivněných užitím technik formativního hodnocení. Pozorování probíhalo v jedné konkrétní skupině žáků třetího ročníku ve výuce německého jazyka v období říjen – listopad 2024.
3. Vyhodnocení písemné produkce žáků. Cílem bylo jednak zjistit, zda jsou žáci schopni adekvátní reflexe a zpětné vazby, jednak identifikovat pokrok v rozvoji písemného projevu žáků. Žáci měli za úkol napsat krátké texty, například pozvánku na oslavu, plán vlastních volnočasových aktivit na následující týden, stručné písemné reakce na otázku či tvrzení spolužáka aj. Písemné výstupy žáků byly vyhodnocovány jak na základě vrstevnického hodnocení, tak i následně výzkumníkem. Tyto výstupy poskytly konkrétní důkazy o úrovni zvládnutí probíraného učiva v písemném projevu.
4. Rozhovor se žáky po ukončení pozorování výuky, jehož cílem bylo opět identifikovat aktuální úroveň komunikačních dovedností žáků. Žáci dostali identické zadání jako u vstupního rozhovoru, vedli s výzkumníkem polořízený rozhovor v německém jazyce na probírané téma. Realizace a vyhodnocení probíhalo identicky jako v kroku 1.

5. Analýza, porovnání a syntéza získaných dat ze vstupního a výstupního rozhovoru, pozorování výuky a vyhodnocení písemných prací žáků. Analýza dat probíhala do jisté míry iterativně a víceúrovňově. Každá ze sběrných metod byla nejprve vyhodnocena samostatně, což umožnilo identifikovat specifické vzorce a trendy v rámci každého datového souboru. Následně byly hledány souvislosti a korelace mezi formativním hodnocením, aktivitou žáků a prokazatelným zlepšením jejich komunikačních dovedností. Tento integrovaný přístup k analýze dat umožnil hlubší porozumění komplexním interakcím a mechanismům, které se podílejí na efektivitě formativního hodnocení v praxi.

3 Výsledky výzkumu

Následující část se věnuje detailnímu zhodnocení vlivu formativního hodnocení na rozvoj komunikačních dovedností žáků, vyhodnocuje, jak různé formy zpětné vazby a práce s důkazy o učení přispěly ke zlepšení mluveného i psaného projevu, které techniky či nástroje se ukázaly jako nejúčinnější a jaké výhody či omezení byly během výzkumu identifikovány.

1. Vliv formativního hodnocení na rozvoj produktivních řečových dovedností

Výzkum jednoznačně potvrdil pozitivní vliv formativního hodnocení na zlepšení mluveného i psaného projevu žáků v německém jazyce. Konkretizuje to výrazné snížení počtu chyb v závěrečných rozhovorech z 32 na 17 (pokles o 47 %), přičemž největší zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti slovosledu (pokles chyb z 6 na 3). Žáci v sebereflexi uvedli, že se cítí jistější a méně se obávají chyb, což podpořilo jejich ochotu aktivně komunikovat.

2. Přínosy různých forem zpětné vazby a důkazů o učení

Formativní hodnocení bylo efektivně realizováno prostřednictvím kombinace zpětné vazby – okamžitého komentáře učitele, sebehodnocení, vrstevnického hodnocení a sběru důkazů o učení (např. propustky, mazací tabulky, ABCD kartičky). Tyto nástroje umožnily v reálném čase identifikovat slabé stránky a rychle na ně reagovat, což vedlo k cílenému procvičování a postupnému upevňování správných jazykových struktur, zejména v problematických oblastech slovní zásoby, slovosledu a členů. Role-play aktivity s průběžnou zpětnou vazbou přispěly k rozvoji spontánní komunikace a zvýšení sebevědomí žáků.

3. Identifikace vhodných technik formativního hodnocení

Nejefektivnější formou podpory pokroku žáků se ukázaly být role-play aktivity, které simulovaly reálné komunikační situace a postupně vedly k plynulosti

a schopnosti improvizace bez přípravy. Zároveň byly úspěšné také techniky, které umožňovaly průběžné sledování chyb a okamžitou zpětnou vazbu (mazací tabulky, ABCD kartičky, propustky), které žákům pomáhaly lépe si uvědomovat chyby a rozvíjet samostatnost v učení. Tyto techniky lze bez větších časových nároků začlenit do běžné výuky.

4. Přínosy a omezení formativního hodnocení ve výuce

Výsledky potvrdily, že formativní hodnocení výrazně přispívá ke zvýšení motivace, sebevědomí a jazykové přesnosti žáků. Dlouhodobě pomáhá učiteli lépe individualizovat výuku a plánovat ji podle aktuálních potřeb třídy. Mezi omezení patří zejména potřeba časové flexibility a nutnost pečlivé přípravy ze strany učitele, aby bylo možné efektivně poskytovat zpětnou vazbu a správně vyhodnocovat důkazy o učení. Občasnou únavu či sníženou pozornost žáků je možné kompenzovat úpravou aktivit a rytmu hodin.

V rámci našeho šetření byla chybovost sledována systematicky a rozdělena do několika kategorií podle jazykových jevů, které se ukázaly jako nejproblematictější: předložky, spojky, slovní zásoba, slovesné vazby, zájmena, členy a nedokončené věty. Chyby byly zaznamenávány jak v písemných úlohách (např. závěrečný test či tvorba čtyř vět), tak v mluvených projevech, především během rozhovorů, které byly nahrávány a následně přepisovány.

V první fázi rozhovorů, které probíhaly na začátku výzkumu, byla zjišťována přibližná úroveň komunikačních dovedností žáků. Cílem rozhovorů nebylo získat odpovědi na všechny připravené otázky, ale udělat si představu o tom, jakou mají žáci slovní zásobu, jak se dokážou vyjadřovat, jak zvládají stavbu vět a zda ovládají základní gramatická pravidla. Hlavní důraz byl však kladen na spontánnost projevu. Na základě výsledků těchto rozhovorů byly následně nastaveny další aktivity tak, aby odpovídaly jazykové úrovni žáků a umožnily sledovat jejich pokrok. V této fázi žáci nejvíce chybovali v oblasti slovní zásoby (7), slovosledu (6) a zájmen (4). Je však důležité podotknout, že jazyková chybovost nebyla v této fázi analyzována s takovou mírou podrobnosti jako v ostatních částech výzkumu. Sloužila spíše jako doplňkový ukazatel. Hlavní pozornost byla věnována plynulosti mluveného projevu, a to z důvodu snahy posoudit, do jaké míry jsou žáci schopni samostatně a srozumitelně vyjadřovat své myšlenky v reálné komunikační situaci. Ve druhé fázi rozhovorů žáci nejvíce chybovali v oblasti slovní zásoby (6), slovosledu (3) a přídavných jmen (3).

Mezi říjnovými a listopadovými rozhovory došlo k výraznému snížení chybovosti, kdy celkový počet chyb klesl téměř o polovinu (z 32 na 17), přičemž největší zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti slovosledu (z 6 na 3 chyby). Chyby jako nesprávné užití členů či zájmen, které se v říjnu objevily, v listopadu zcela

vymizely. Nutno dodat, že zlepšení bylo částečně výsledkem individualizovaného přístupu v aktivitách, které byly cíleně přizpůsobeny na základě analýzy individuálních chyb každého žáka. Je pravděpodobné, že částečné snížení chybovosti mohlo být ovlivněno také opakováním podobného typu rozhovoru. Na druhou stranu, žáci nepracovali s předem připravenými texty a otázky nebyly vždy totožné, což minimalizuje možnost pouhého nácviku. Zlepšení se navíc projevilo nejen v přesnosti, ale i v plynulosti projevu, což naznačuje skutečný posun v úrovni komunikační kompetence.

Jednou z klíčových metod, které byly účelně zařazeny s cílem připravit žáky na závěrečné rozhovory, byly role-play aktivity. Jejich hlavním cílem bylo podpořit schopnost žáků reagovat spontánně v autentických komunikačních situacích a zároveň cíleně procvičit jazykové jevy, které se v předchozích fázích ukázaly jako problematické. Metoda byla promyšleně navržena jako třífázový proces se stupňující se obtížností, který žákům umožnil postupně si osvojit dovednosti potřebné pro přirozený mluvený projev – od částečně připravených scének ve dvojicích až po zcela improvizovanou skupinovou komunikaci v kruhu, kde žáci navazovali jeden na druhého a společně vytvářeli smysluplný rozhovor.

V první fázi měli žáci k dispozici několik minut na přípravu krátkých scének (např. reklamace v hotelu, objednávání jídla), což jim pomohlo zformulovat klíčové fráze a ujasnit si slovní zásobu. Ve druhé fázi probíhala interakce v rámci celé třídy, přičemž důraz byl kladen na přirozené a okamžité reakce v rámci známého tématu, kterým bylo organizování rodinné oslavy. Žáci měli k dispozici základní body a klíčová slova napsaná na tabuli, která jim pomáhala společně strukturovat a vést skupinový rozhovor. Třetí fáze probíhala rovněž v rámci celé třídy, kdy žáci opět reagovali bez jakékoli přípravy v kruhu na téma organizování sportovní události.

Toto téma se následně objevilo také v závěrečném rozhovoru, přičemž žáci ani tentokrát neznali zadání předem. Přesto dokázali pohotově reagovat, využívat osvojenou slovní zásobu a komunikovat s větší jistotou a plynulostí.

Lze tedy říci, že právě prostřednictvím gradovaných role-play aktivit si žáci během výzkumu osvojili dovednosti, které pak byli schopni přirozeně uplatnit v závěrečném rozhovoru. Metoda tak přispěla nejen ke snížení chybovosti, ale především k rozvoji autentické, pohotové a funkční komunikace v cizím jazyce. Žáci si dávali zpětnou vazbu následně sami mezi sebou, zároveň ji také získávali od vyučující, která je obcházela. V případě výuky v jazykové laboratoři, kde mohl být rozhovor nahráván, získali žáci zpětnou vazbu písemně následně všichni od vyučující a rozhovor si mohli poslechnout.

Další metodou v oblasti psaného projevu, která přispěla ke zlepšení gramatiky, zejména slovosledu při použití spojek, bylo dvoufázové psaní čtyř vět. Žáci tuto

úlohu plnili dvakrát s několika dny odstupu, což umožnilo sledovat jejich pokrok. Věty měly podobnou strukturu a zaměřovaly se na správné používání spojek a slovosledu, zároveň se věnovaly slovní zásobě z témat sportu a rodiny. Výzkumník veškerou písemnou produkci průběžně sledoval, procházel, opravoval a vysvětloval chyby a jejich příčiny.

Analýza čtyř vět, které žáci napsali v říjnu a listopadu, ukázala výrazný pokles chybovosti. Konkrétně u vět z 7. 11. došlo k významnému snížení počtu chyb ve slovní zásobě, a to z 19 na 8. Kategorie nedokončených vět, která se v říjnu objevovala, v listopadu zcela zmizela. Chybovost v užívání členů zůstala beze změny. Nově se objevily chyby v oblasti předložek (např. *an* místo *für* ve větě *Mit wem trainierst du an das nächste Rennen?*) a mírně vzrostla chybovost v užívání spojek (z 3 na 5). V této kategorii žáci často zaměňovali příslovce „*trotzdem*“ za spojku „*obwohl*“, což vedlo k nesprávnému slovosledu („*trotzdem es regnet*“).

Vedle rozhovorů, písemných vět a role-play aktivit, které díky své vícefázové struktuře umožnily sledování pokroku žáků, byly do analýzy zahrnuty také propustky a závěrečný test. Propustky představovaly klíčový nástroj formativního hodnocení – sloužily jako systematický sběr důkazů o učení, kdy žáci měli například na konci hodiny za úkol napsat větu se spojkou „*weil*“. Chyby byly analyzovány a následně anonymně prezentovány žákům k společné opravě a reflexi.

Závěrečný test, který žáci nečekali, zahrnoval všechny dosud probírané gramatické jevy a obsahoval úkoly jako překlad vět, určování správného slovosledu, překlad slovíček a volný popis oblíbeného sportu. Test poskytl objektivní zpětnou vazbu o zvládnutí klíčových gramatických oblastí, zejména slovosledu a spojek. Výsledky ukázaly, že slovosled zůstává nejnáročnější, zatímco volné psaní prokázalo schopnost žáků samostatně vyjadřovat myšlenky a využívat novou slovní zásobu.

Závěrečné rozhovory s žáky a analýza jejich výstupů potvrdily, že formativní hodnocení přispělo ke zvýšení jejich aktivity i k větší jazykové sebejistotě. Většina žáků popsala výuku jako srozumitelnější a užitečnější než dříve. Někteří uváděli, že díky pravidelné reflexi lépe chápou vlastní chyby a mají větší motivaci se zlepšovat. Učitelka zároveň získala nové podněty k úpravě výuky – např. větší prostor pro individuální volbu tempa nebo typ zpětné vazby. Celkově se potvrdilo, že promyšlené využití formativního hodnocení podporuje nejen rozvoj jazykových dovedností, ale i celkovou kvalitu výukového procesu.

4 Doporučení do praxe

Z hlediska praktické aplikace ve výuce německého jazyka na střední škole lze na základě výzkumu doporučit několik konkrétních postupů. Přínosné je zařazení krátkých individuálních rozhovorů mezi učitelem a žákem, ideálně na začátku

a na konci školního roku či tematického celku. Tyto rozhovory umožňují sledovat pokrok každého žáka, poskytovat cílenou zpětnou vazbu k výslovnosti, plynulosti projevu či jazykové správnosti a reflektovat dosahování osobních cílů, například porozumění písničkám nebo úspěšnou realizaci simulovaných rozhovorů. Současně mají motivační charakter a podporují individualizaci výuky. Pokrok je možné sledovat pomocí poznámek či hodnotících škál, přičemž důležitá je okamžitá zpětná vazba.

Klíčovým prvkem je zapojení žáků do sebehodnocení, které podporuje uvědomění si vlastních silných a slabých stránek, metakognici i vnitřní motivaci k učení. Vzhledem k univerzálnosti této dovednosti probíhá sebehodnocení většinou v českém jazyce; u pokročilejších žáků může být realizováno i v němčině.

Propustky, mazací tabulky či ABCD kartičky představují praktické nástroje, které mohou ve výuce cizího jazyka efektivně podporovat principy formativního hodnocení. Umožňují učitelům rychle získat přehled o tom, jak žáci porozuměli probíranému učivu, a současně aktivizují všechny žáky ve třídě. Například tzv. propustky (*exit tickets*) poskytují učitelům okamžitou zpětnou vazbu o úrovni porozumění – žáci na konci hodiny stručně písemně reflektují, co nového se naučili nebo s čím mají ještě potíže. Tím se posiluje jejich sebereflexe i schopnost řídit vlastní učení.

Mazací tabulky či ABCD kartičky pak umožňují rychlou a interaktivní kontrolu porozumění během výuky. Žáci na základě položené otázky okamžitě zvednou tabulku nebo kartičku se zvolenou odpovědí, což učitelům dává jasný přehled o tom, zda může pokračovat dál, nebo je třeba látku zopakovat či vysvětlit jinak. Tyto techniky nejenže poskytují důležité důkazy o učení, ale zároveň snižují obavy z chyb, protože odpovědi jsou sdíleny hromadně a anonymizovaně. V cizojazyčné výuce takové aktivity podporují motivaci žáků, rozvíjejí jejich jazykovou pohotovost a zároveň vytvářejí bezpečné prostředí, kde je chybování chápáno jako přirozená součást procesu učení.

Autentické komunikační situace, jako jsou simulované dialogy a role-play aktivity (např. objednávka v restauraci nebo rezervace ubytování), umožnily žákům prakticky používat jazyk v reálném kontextu. Díky formativnímu hodnocení během těchto aktivit – tedy průběžné zpětné vazbě od učitele i spolužáků – mohli žáci lépe pochopit své silné stránky i oblasti k dalšímu zlepšení. Žáci sami ve zpětné vazbě oceňovali, že jim taková forma výuky pomáhá lépe se připravit na skutečné situace a cítí se díky ní jistější a motivovanější k aktivní komunikaci v cílovém jazyce.

Závěr

Aplikace principů formativního hodnocení směřující k rozvoji komunikační kompetence v cizím jazyce musí být založená na pravidelné práci se zpětnou vazbou,

sběru důkazů o učení, vzájemném hodnocení, sebehodnocení a stanovování cílů s jasnými kritérii úspěchu. Digitální nástroje mohou tuto aplikaci velmi usnadnit a obohatit průběh vyučovací hodiny. Výzkum potvrdil, že formativní hodnocení lze úspěšně integrovat do běžné výuky německého jazyka bez nutnosti zásadních změn nebo výrazného navýšení časové dotace. Je však třeba počítat s tím, že pokud učitel vstupuje do zcela nové třídy, kde žáky nezná, je začátek procesu náročnější. První hodiny je třeba věnovat nejen navázání vztahu a vytvoření příjemného a bezpečného třídního klimatu, ale také mapování jazykových dovedností žáků. Teprve na základě těchto zjištění lze efektivně plánovat výuku a cíleně volit vhodné formativní postupy. Přínosy byly patrné pro žáky i učitele, přestože se objevily drobné obtíže, jako je například únava žáků. Role-play aktivity se ukázaly jako neefektivnější pro rozvoj komunikace díky zapojení celé třídy, zatímco ABCD kartičky a mazací tabulky byly nejúčinnějšími nástroji pro okamžitou adaptaci výuky dle aktuálních znalostí a dovedností žáků, tedy pro získání zpětné vazby v reálném čase. Z jazykového hlediska největší potíže žákům činila slovní zásoba, zejména sportovní terminologie. Žáci například nesprávně používali slovo „*der Sportler*“, které nahrazovali nepřesnými výrazy jako „**Sportmann*“ či „**Sportlicher*“. Často se také vyskytovala chybná pravopisná podoba slovesa „*trainieren*“, která byla zaznamenána ve formě „**treiniren*“. Další chybou bylo nevhodné používání podstatných jmen označujících sportovní aktivity – místo správného tvaru „*Sportaktivitäten*“ žáci uváděli například „**Sportaktivitet*“. Nejčastějšími problémy v této oblasti byly buď úplná neznalost příslušné slovní zásoby, komolení slov nebo nadužívání anglicismů.

I přes identifikované výzvy poskytují výsledky tohoto výzkumu zjištění, která je možné dále zkoumat a nabízí nové možnosti pro zlepšení výukových strategií a efektivnější uplatňování komunikačních dovedností v praxi, především rozvoj komunikační kompetence.

Literatura

- BLACK, P. – WILIAM, D. (2009): Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: Journal of personnel evaluation in education), 2009, roč. 21, č. 1, s. 5–31.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. (2001): *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- CHAPPUIS, S. – CHAPPUIS, J. – STIGGINS, R. (2009): Keys to quality. *Quest*, roč. 67, č.3, s. 14–19.
- CHODĚRA, R. (2013): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- KLEPPIN, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Berlin: Langenscheidt.

- KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. (2009): *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. et al. (2008): *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
- LAUFKOVÁ, V. – STARÝ, K. (2016): *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- LAUFKOVÁ, V. (2017): Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika* [online]., č. 2. [cit. 2025-06-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.424>
- MŠMT. (2020): *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68–43–M/01 Veřejnosprávní činnost*. Praha: NÚOV [online]. [cit. 2025-09-16]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/>
- MŠMT. (2020): *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2025): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Obecné části* [online]. [cit. 2025-09-17]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/obecne-casti#6-pojeti-hodnoceni-zaku>
- ONDRÁKOVÁ, J. (2014): *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- RADA EVROPY. (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- RADA EVROPY. (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [online]. Council of Europe Publishing, Strasbourg. [cit. 2025-09-16]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- ROZBOUDOVÁ, L. – KONEČNÝ, J. (2021): *Sovremennaja didaktika ruskogo jazyka kak vtorogo inostrannogo: Izbrannyje aspekty obučeniya russkomu jazyku v češskoj obrazovatelnoj srede*. Praha: Karolinum.
- SEDLÁČEK, M. (2007): Případová studie. 2014 in ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- SLAVÍK, J. (1999): *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- WILIAM, D. – LEAHY, S. (2020): *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř.

Mgr. et Mgr. Tomáš Botlík Nuc, Ph.D.

Katedra germanistiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

tomas.botlik@pedf.cuni.cz

ORCID: 0000-0002-1688-7051

Bc. Barbora Martinčíková

Katedra germanistiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

martincikovabarbora@gmail.com

ORCID: 0009-0006-2210-6430