ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝPOČETNÍ A DIDAKTICKÉ TECHNIKY

Převrácená třída ve výuce anglického jazyka na VŠ

DISERTAČNÍ PRÁCE

MGR. TEREZA HAVRÁNKOVÁ

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Informační a komunikační technologie ve vzdělávání

Školitel: PhDr. Lucie Rohlíková, PhD.

Plzeň 2023

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora:	Mgr. Tereza Havránková
Název disertační práce:	Převrácená třída ve výuce anglického jazyka na VŠ
Název disertační práce anglicky:	The Flipped Classroom Approach in English Language Instruction
Studijní program:	Specializace ve výuce
Studijní obor (směr):	Informační a komunikační technologie ve vzdělávání
kombinace oborů:	
Školitel:	PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023
Klíčová slova v češtině:	převrácená třída, převrácené učení, převrácená třída v online výuce, SOFLA, rozvoj jazykových dovedností, vysoká škola, vzdělávání, technologie ve výuce jazyků.
Klíčová slova v angličtině:	flipped classroom, flipped learning, flipped classroom in online learning, SOFLA, language skills development, college, education, technology in language learning.

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 10. května 2023

vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala své školitelce, PhDr. Lucii Rohlíkové, PhD., za její odborné vedení, neustálou podporu a cenné rady. Její znalosti a zkušenosti mi vždy pomohly překonat všechny výzvy během celého studia. Dále bych ráda poděkovala svým kolegům za jejich spolupráci, sdílení poznatků a vzájemnou inspiraci. Vaše podpora a inspirativní nápady přispěly k obohacení mého výzkumu a psaní této práce. Nakonec bych chtěla vyjádřit hlubokou vděčnost své rodině za jejich neustálou podporu a pochopení. Vaše láska, trpělivost a povzbuzení mi daly sílu disertační práci dokončit.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

Obsah

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE 2

PODĚKOVÁNÍ 4

OBSAH 5

SEZNAM ZKRATEK 7

ÚVOD 8

1 CHARAKTERISTIKA PŘEVRÁCENÉ TŘÍDY 10

1.1 BLENDED LEARNING 10
1.2 PŘEVRÁCENÁ TŘÍDA 11
1.2.1 Výhody a úskalí převrácené třídy 13
1.3 PŘEVRÁCENÉ UČENÍ 14
1.4 PŘEVRÁCENÁ TŘÍDA V ONLINE VÝUCE 16

2 OBECNÁ TEORETICKÁ VÝCHODISKA 19

2.1 BEHAVIORISMUS A PEDAGOGICKÝ KONSTRUKTIVISMUS 19
2.1.1 Teorie zóny nejbližšího vývoje 20
2.2 BLOOMOVA TAXONOMIE UČEBNÍCH CÍLŮ 20
2.3 UČENÍ SMĚŘUJÍCÍ K ZVLÁDNUTÍ 21
2.4 UČÍCÍ SE ONLINE KOMUNITA 22

3 OBOROVÁ TEORETICKÁ VÝCHODISKA 24

3.1 OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA 24
3.1.1 Převrácená třída a principy SLA 24
3.1.2 Převrácená třída a strategie výuky jazyka 26
3.1.3 Převrácená třída a student druhého jazyka 27
3.2 TRADIČNÍ ZPŮSOB VÝUKY JAZYKA 28
3.3 TECHNOLOGIE VE VÝUCE JAZYKŮ 29
3.4 VIDEA VE VÝUCE JAZYKŮ 30
3.5 DOSAVADNÍ POZNÁNÍ V OBLASTI PŘEVRÁCENÉ TŘÍDY VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA 33
3.6 SHRNUTÍ 35

4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU, CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY 37

4.1 DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU 37
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY 37
4.3 HYPOTÉZY PRO KVANTITATIVNÍ ČÁST HLAVNÍHO VÝZKUMU 37

5 METODOLOGIE VÝZKUMU 39

5.1 VÝZKUMNÝ DESIGN/FÁZE VÝZKUMU 39
5.2 OBECNÝ POPIS POUŽITÝCH VÝZKUMNÝCH METOD 40
5.2.1 Pedagogický experiment (pretest a posttest) 40
5.2.2 Dotazník 40
5.2.3 Polostrukturované rozhovory 41
5.2.4 Tematická analýza 43
5.3 FILOZOFICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU 45
5.4 PŘÍPRAVNÁ ČÁST VÝZKUMU 47
5.5 HLAVNÍ VÝZKUM 48
5.5.1 Výzkumný vzorek 48
5.5.2 Design seminářů Hospodářská angličtina 2 50
5.5.3 Výuka v kontrolní skupině 50
5.5.4 Výuka v experimentální skupině 50

5.5.5 Metody sběru dat ... 53
5.5.6 Analýza kvalitativních dat ... 57
5.6 ZAJIŠTĚNÍ VALIDITY VÝZKUMU ... 58
5.7 ETICKÉ OTÁZKY VÝZKUMU ... 60

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU ... 61

6.1 VÝSLEDKY PŘÍPRAVNÉHO ŠETŘENÍ ... 61
6.2 VÝSLEDKY PRETESTU A POSTTESTU ... 62
6.3 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ ... 79
6.4 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ ... 79
6.5 TEMATICKÁ ANALÝZA ... 85
6.5.1 Téma 1 – Samostatná příprava ... 87
6.5.2 Téma 2 – Podmínky pro… ... 90
6.5.3 Téma 3 – Osobní pohoda (well-being) ... 98
6.5.4 Téma 4 – Zpětná vazba ... 100
6.6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ HLAVNÍHO VÝZKUMU ... 102

7 DISKUZE ... 104

7.1 LIMITY VÝZKUMU ... 109
7.2 IMPLIKACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DALŠÍ SMĚŘOVÁNÍ ... 110

ZÁVĚR ... 113

RESUMÉ ... 116

SUMMARY ... 118

BIBLIOGRAFICKÉ CITACE ... 120

SEZNAM TABULEK ... 146

SEZNAM GRAFŮ ... 147

SEZNAM OBRÁZKŮ ... 148

PŘÍLOHY ... 149

Seznam zkratek

CALL - Computer Assisted Language Learning

COI - Community of Inquiry

CLT – Communicative Language Teaching

MALL - Mobile Assisted Language Learning

PPP – Present-Practice-Produce

SLA – Second Language Acquisition

SLT – Situational Language Teaching

SOFLA – Synchronous Online Language Learning

Úvod

Na jaře roku 2020 byl celý svět zasažen pandemií Covid-19, která měla zásadní dopad na sociální a kulturní strukturu společnosti a zasáhla téměř každou oblast našeho života, včetně vzdělávání (Marinoni et al., 2020). Prezenční studium bylo přerušeno a školy takřka ze dne na den přešly do online výuky, což bylo významnou výzvou nejen pro pedagogy, ale i pro samotné studenty. Přechod na online výuku byl náročný v důsledku zajištění přístupu k potřebným technologiím a zároveň byl spjat s obavami, zda se studentům dostane kvalitního vzdělávání. Tento přechod zároveň představoval příležitost pro inovace a změnu pohledu na distanční vzdělávání. Mnohé instituce začaly experimentovat s novými technologiemi a učitelům poskytovat podporu v oblasti rozvoje technických a didaktických kompetencí.

Pedagogové museli přehodnotit své přístupy k výuce a digitálním technologiím, které tvoří nedílnou součást každodenní pedagogické praxe (Zounek et.al., 2016). Začali tak přemýšlet, jakým způsobem digitální nástroje využívat, ale především jak pomocí digitálních technologií dosáhnout efektivní výuky, a to jak v její asynchronní, tak v její synchronní části. Větší pozornosti se tak dostalo i konceptu tzv. převrácené třídy (z angl. flipped classroom), jež je předmětem předkládané disertační práce.

Převrácenou třída klade důraz na maximální využití času určeného pro prezenční výuku, a sice přesunutím nového obsahu učiva do domácí přípravy (Havránková, 2021). Díky tomu může být výuka zaměřena na rozvíjení nového obsahu např. prostřednictvím metod aktivní výuky (Stitná, 2013).

Jako pedagožka s praxí na základní, střední a vysoké škole jsem vždy hledala způsoby, jak efektivně využít čas ve výuce a vytvořit prostor pro interakci, kterou považuji za nedílnou součást procesu osvojování si jazyka (Ellis, 1996). Z tohoto důvodu jsem si zvolila koncept výuky převrácené třídy jako předmět předkládané disertační práce s cílem zjistit, jak využití tohoto konceptu v online prostředí s využitím digitálních technologií ovlivňuje studijní výsledky a rozvoj jazykových dovedností při výuce anglického jazyka na vysoké škole.

Hlavní výzkum předkládané práce byl původně navržen pro prezenční formu výuky ve výuce anglického jazyka na Západočeské univerzitě v Plzni, ale po zrušení kontaktní výuky v letním semestru akademického roku 2019/2020 byl design výzkumu modifikován

pro realizaci v online prostředí. Tato skutečnost přidala práci zcela nový a důležitý rozměr zejména v kontextu proměny vzdělávacích procesů po zkušenosti s distančním vzděláváním během pandemie Covid-19.

První, teoretická část práce, vymezuje převrácenou třídu v rámci blended learningu a definuje termíny převrácená třída, převrácené učení a převrácená třída v online prostředí. Dále uceleně diskutuje obecná a oborová teoretická východiska, které s tímto konceptem souvisejí. V následující výzkumné části jsou prezentovány cíle výzkumu a výzkumné otázky. Detailně jsou popsány jednotlivé kontexty výzkumu, fáze a metody sběru a analýzy dat. Další část práce shrnuje výsledky hlavního výzkumu, který byl realizován v hodinách anglického jazyka na Západočeské univerzitě v Plzni v letním semestru 2019/2020. Některé části výzkumu již byly úspěšně publikovány. Jedná se především o texty v teoretické části práce, výsledky předběžného šetření a kvantitativní části výzkumu.

Předkládaná práce je přínosem pro odbornou českou pedagogickou literaturu, která v současné době nemá mnoho studií zaměřených na převrácenou třídu v online prostředí. Práce zároveň nabízí ucelený pohled na aspekty daného konceptu a jeho dopad na rozvoj jazykových dovedností.

1 Charakteristika převrácené třídy

První kapitola se zaměřuje na vymezení pojmu převrácená třída v rámci blended learningu, jenž je jedním z účinných nástrojů v rámci této formy vzdělávání (R. A. Fisher et al., 2021). V další části kapitoly vysvětluji pojmy převrácená třída a převrácené učení, které jsou často zaměňovány. Kapitolu uzavírá popis rámce pro výuku v režimu převrácené třídy v online prostředí.

1.1 Blended learning

Blended learning je pojem charakterizující pedagogický přístup, který kombinuje online a prezenční formu výuky (Zounek, 2009). Přínosem blended learningu je zcela určitě propojení technologií ve výuce s metodami využívanými v prezenční výuce. Dle některých autorů je blended learning flexibilní a dynamický komplexní systém, jenž propojuje prezenční výuku s výukou založenou na využití technologií (Thorne, 2003). Technologie nehrají v blended learningu tu nejdůležitější roli. Tu naopak zaujímá pedagogika a metody, které v blended learningu použijeme (Banados, 2013). Toto tvrzení ve své publikaci zmiňuje i Zounek (2009), který zdůrazňuje, že blended learning je důležité ve výuce využít jen v případě, že nám zvolená technologie pomůže dosáhnout stanovených výukových cílů.

Výuka s využitím blended learningu je přínosnější, efektivnější a flexibilnější jak pro studenty, tak pro učitele (Stein & Graham, 2020). Stejní autoři věří, že blended learning podporuje aktivní učení a samostatnost v procesu učení. Jiné studie řadí mezi výhody blended learningu: efektivní pedagogiku (Picciano et al., 2013), snadné navázání komunikace mezi studentem a učitelem (Ausburn, 2004), autoregulaci učení (Van Laer & Elen, 2017) a verbální i neverbální komunikaci v průběhu kurzu (Osguthorpe & Graham, 2003).

Vyučující a tvůrci kurzů si mohou zvolit z několika typů blended learningu (Stein & Graham, 2020) a rozdělují blended learning na tři různé typy: hybridní výuku, hyflexní výuku a převrácenou třídu. V hybridní výuce je část výuky přesunuta do online prostředí a v hyflexní výuce je výuka realizována v online formátu v kombinaci s osobní konzultací. Studenti se sami rozhodují, jak často chtějí prezenčních konzultací využít (Beatty, 2014).

Zounek (2016) popisuje čtyři modely blended learningu dle vzoru Christensen Institute.

Rotační model: Výuka probíhá v online a prezenčním formátu, ale stěžejní část výuky je realizována v prezenční formě. Rotační model se dále dělí na místní rotaci, rotaci místností, převrácenou třídu a individuální rotaci.

Flexibilní model: V tomto modelu výuka probíhá převážně v online formátu a studenti do školy docházejí na konzultace nebo semináře, které probíhají v malých skupinách.

Model "volného výběru": Studenti v modelu výuky "volného výběru" si zvolí kurzy, které probíhají v online formě a jsou nadstavbou prezenčních kurzů.

Obohacený virtuální model: Učitel v tomto modelu připraví kurz v online formátu. Studenti se seznámí s obsahem kurzu během krátkého setkání s učitelem ve škole. Další prezenční setkání slouží pouze jako doplněk k online kurzům.

Závěrem lze říci, že blended learning je flexibilní a dynamický pedagogický přístup, který kombinuje online a prezenční výuku. Mezi výhody kombinované výuky patří efektivní pedagogika, snadná interakce mezi studentem a učitelem, autoregulace učení a verbální a neverbální komunikace v různých částech kurzu. Instruktoři a tvůrci kurzů mají na výběr z celé řady modelů, včetně hybridní výuky, hyflexní výuky a převrácené třídy. Model převrácené třídy, který je typem smíšené výuky, zahrnuje přesunutí tradiční přednášky mimo učebnu a využití času stráveného ve třídě pro praktické a společné vzdělávací aktivity. Tento přístup může být obzvláště účinný při podpoře aktivního učení a zvyšování zapojení studentů.

1.2 Převrácená třída

Termín převrácená třída se poprvé objevil již v roce 1998 v knize Barbary Walvoodové a Virginie Johnson Andersonové. V roce 2000 je tento koncept označen názvem obrácená třída (inverted classroom) (Havránková, 2021), který byl následně uveden i v publikaci autorů Lage, Platt a Treglia (2000). Stejní autoři ve své studii koncept obrácené/převrácené třídy definují jako přístup, při kterém dochází k obrácení činností, které tradičně probíhají uvnitř třídy a mimo ni (Lage et al., 2000). V roce 2001 byl publikován článek popisující podobný přístup, ale s označením učíme se navzájem (peer-instruction) (McCarthy, 2016). Jeho autoři popisují, že studenti se mimo vyučovací hodinu seznamují s novým obsahem samostatně a v kontaktní výuce řeší konceptuální otázky a zapojují se do diskuzí.

Od roku 2012 pojem obrácená třída (inverted classroom) postupně ztrácí na popularitě a tento termín je nahrazován termínem převrácená třída (z angl. flipped classroom) (Strayer, 2007). Nový název byl rozšířen především díky učitelům chemie Jonathanu Bergmannovi a Aaronu Samsovi ze střední školy v Coloradu, jež poprvé implementovali tento pedagogický přístup v roce 2007 (Bergmann & Sams 2012 jak uvedeno v Havránková 2020). V tomto roce začali natáčet výuková videa určená k domácí přípravě žáků (Halili & Zainuddin, 2016). Pedagogové Bergmann a Sams (2012b) vymezují pojem převrácená třída takto:

„To, co studenti obvykle dělají ve třídě, nyní dělají doma a to, co obvykle vypracovávají za domácí úkol, nyní vykonávají ve třídě“ (Bergmann & Sams s. 13, 2012).

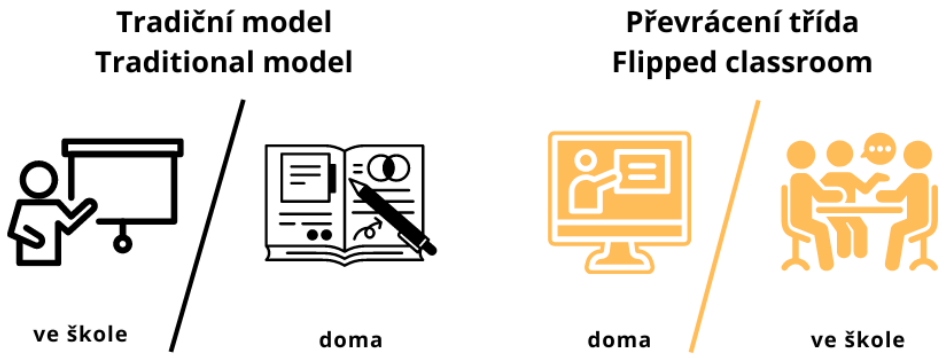
V databázi ERIC bylo v roce 2016 a v první polovině roku 2017 uveřejněno 86 článků s použitým klíčovým slovem flipped classroom, ale žádný článek s klíčovým slovem inverted classroom (Lee, 2017 jak uvedeno v Havránková 2020). Dle Bořivoje Brdičky (2021) nemá koncept výuky převrácená třída v české terminologii jednotný název a můžeme se tak setkat s termíny jako převrácená třída, třída naruby nebo výuka naruby.

V oblasti převrácené třídy existují dvě významné organizace, které se věnují propagaci a rozvoji v oblasti této metody. První iniciativou je Flipped Learning Network (FLN, n.d.), která vznikla v roce 2012 jako nezisková online komunita pro pedagogy, kteří využívají převrácenou třídu a postupy převráceného učení. Na webových stránkách organizace je převrácená třída vymezena takto (FLN, n.d.):

„Převrácená výuka je pedagogický přístup, při kterém se výklad nového přesouvá z přímé výuky do výuky individuální. Skupinový prostor je transformován v dynamické, interaktivní učební prostředí, kde pedagog vede studenty k používání nového obsahu tvůrčím a aktivním způsobem.“

Druhou organizací je Flipped Learning Global Initiative (FLGI, n.d), která je celosvětovou koalicí pedagogů a výzkumníků ve 49 zemích světa. FLGI (FLGI, n.d) sestavila následující definici pojmu převrácené třídy:

„Převrácená třída je rámec, který umožňuje pedagogům oslovit každého studenta. V převrácené třídě je obrácen tradiční model výuky tím, že před hodinou představuje koncepty kurzu, což umožňuje pedagogům využít čas v hodině k aktivnímu, praktickému a inovativnímu vedení každého studenta.“



Obrázek 1: Tradiční pojetí výuky a převrácená třída (zdroj: Centre for Teaching and Learning, n.d. - adaptováno)

1.2.1 Výhody a úskalí převrácené třídy

Převrácená třída je vhodným konceptem výuky pro 21. století, kdy jsou digitální technologie nedílnou součástí životů studentů, kteří s nimi vyrůstají (Bergmann & Sams, 2012a). Zároveň je však velmi důležité vnímat digitální technologie jako nástroj k dosažení našich pedagogických cílů. Je tedy nezbytné mít jasno v tom, proč chceme digitální technologie ve výuce využívat (Bergmann & Sams, 2012a; Zounek, 2009).

Propagátoři převrácené třídy, Bergman a Sams (2012a), hovoří o převrácené třídě jako o transformaci učení, kdy v centru učebního procesu stojí studenti. Z učitelů se stávají pozorovatelé a průvodci (McKeown, 2016). Další autoři doplňují, že převrácená třída přináší výhodu aktivního zapojení všech studentů i mimo prezenční výuku (R. A. Fisher et al., 2021b). Studenti jsou zapojeni během kontaktní výuky, a to především díky aplikaci metod aktivního vyučování, například úkolového učení (z angl. task based learning), projektového učení nebo kooperativního učení (Bishop et al., 2013). Poskytuje také individualizaci výuky a otevírá prostor pro pozorování učitelem, formativní hodnocení a poskytování zpětné vazby (Othman et al., 2022; Larcara, 2014; Holmes et al. 2015). Na druhou stranu studenti přebírají zodpovědnost za své učení jak při přípravě domácích úkolů, tak během samotné výuky (Challob, 2021). Převrácená výuka také posiluje interakci a komunikaci (Jarvis, & Krashen, 2014; Roach, 2014) tím, že umožňuje studentům individuálně se seznámit s novým obsahem mimo třídu a následně ho aplikovat v aktivitách během výuky (Brinks-Lockwood, 2014).

Odborná literatura se také věnuje výzvám konceptu převrácené třídy, jako je časová náročnost pro studenty i pedagogy (Abeysekera & Dawson, 2015), technické problémy (Yang, 2017)

a adaptace na nový způsob výuky (Chellapan & Van Der Meer, 2016). Obecně převrácená výuka vyžaduje, aby byli studenti motivováni a seznámili se s novým obsahem před výukou, což může být pro některé z nich velice obtížné (Chellapan & Van Der Meer, 2016).

1.3 Převrácené učení

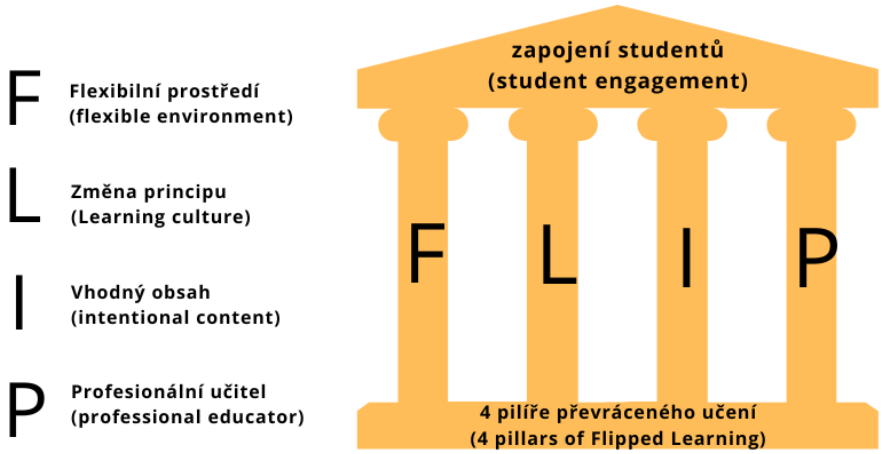
V souvislosti s převrácenou třídou je důležité vymezit nejen termín převrácená třída, ale také termín převrácené učení. Flipped Learning Network (FLN, n.d.) rozlišuje dva termíny převrácená třída a převrácené učení (z angl. flipped classroom a flipped learning). Flipped Learning Network (FLN, n.d.) uvádí, že převrácená třída je převrácení činností, které student dělá doma a ve škole. Toto převrácení vždy nemusí vést k převrácenému učení. K převrácenému učení dochází v případě, že jsou do výuky začleněny všechny čtyři pilíře převráceného učení (Brdička, 2013 jak uvedeno v Havránková, 2020). Čtyři pilíře převráceného učení jsou:

Flexibilní prostředí: Díky převrácené výuce mají učitelé mnoho možností, jak učit své studenty. Mohou upravovat učebny tak, aby odpovídaly specifickému typu výuky, jako například práci ve skupinách nebo samostudiu. Učitelé také vytvářejí prostředí, kde si studenti mohou sami volit, kdy a kde se budou učit. Pedagogové jsou také velmi flexibilní v tom, jak časově organizovat vzdělávání studentů, jaké metody využít a jak hodnotit studentův pokrok v učení.

Změna principu: V tradičním učebním modelu se učitel považuje za nejdůležitější zdroj informací a výuka je zaměřena na něj. V případě převrácené výuky se toto zaměření posouvá na studenty, kteří jsou aktivně zapojeni do vytváření svých vlastních znalostí. Ve třídě je pak věnován čas diskuzím a spolupráci, což podporuje hlubší pochopení nového obsahu. Studenti mají také větší kontrolu nad svým vlastním učením a mohou se učit způsobem, který pro ně má smysl.

Vhodný obsah: Učitelé, kteří používají model převrácené výuky, pomáhají studentům rozvíjet nejen praktické dovednosti, ale i hlubší pochopení učiva. Určují, co mají studenti zvládnout a jaké materiály by měli prozkoumat sami. Využívají metodu zaměřenou na studenty a aktivní učení, které závisí na stupni vzdělání a na předmětu, a snaží se využít čas ve třídě co nejefektivněji. To zahrnuje i plánování obsahu tak, aby se studenti mohli co nejvíce zapojit do výuky.

Profesionální učitel: V převrácené třídě je role učitele ještě důležitější než v tradičním pojetí výuky (výklad, procvičování, úkol) a vyžaduje větší úsilí. Během hodin učitel neustále sleduje své studenty, poskytuje jim okamžitou zpětnou vazbu a hodnotí jejich práci. Profesionální pedagogové reflektují svou pedagogickou praxi a spolupracují s ostatními kolegy. Ačkoli v převrácené třídě mají méně viditelné role, zůstávají stále klíčovým prvkem ve výuce.



Obrázek 2: Čtyři pilíře převráceného učení (zdroj: FLN, n.d. - adaptováno)

Převrácené učení je implementovanou strategií výuky v zahraničí i v České republice již čtrnáct let (Brdička, 2020). Během těchto let došlo k vývoji této metodiky, která se rozšířila po celém světě (Brdička, 2020). Flipped Learning Initiative na svých webových stránkách upozorňuje na zcela nový rozměr a éru této metodiky. Tato nová éra je označována termínem Flipped Learning 3.0 a má tyto charakteristiky (FLGI, n.d.):

1. Převrácené učení není statický přístup, ale naopak velmi dynamický. Není to pouze o zhlédnutí videa před výukou a následném procvičování ve výuce. Naopak k učení a interakcím studentů dochází v různých diskuzích, které probíhají v online prostředí.
2. Metodika převráceného učení se opírá o nejnovější výzkumy v oblasti převrácené třídy, moderní technologie a inovativní přístupy samotných učitelů. Výzkumy poukazují na fakt, že převrácené učení je dost možná nejvíce se rozvíjejícím vzdělávacím hnutím na světě.
3. Učitelé, kteří učí dle metodiky převráceného učení, mají dnes lepší možnosti pro rozvoj svých kompetencí, než měli před několika lety. Nemusí tak pracovat zcela

samostatně, ale mohou spolupracovat s učiteli z jiných škol a států. Dále se mohou dál v této oblasti vzdělávat.

4. Převrácené učení je meta-vyučovací strategie, která podporuje a umožňuje využití nejrůznějších výukových strategií, jako je projektové vyučování nebo badatelské vyučování.
5. Převrácené učení rovněž umožňuje účinné využití moderních vzdělávacích technologií.

Podle Bishopa a Verlegera (2013) se převrácené učení odkazuje na pedagogický model, v němž je tradiční třída "převrácena", s důrazem na studentem řízené učení, aktivní zapojení a používání technologií k podpoře učení. Převrácené učení není omezeno pouze na třídu, ale lze jej aplikovat v různých kontextech, jako je online výuka, smíšená výuka a neformální výuka. Bergmann a Sams (2015) tvrdí, že převrácené učení není pouze o převrácení způsobu podávání obsahu, ale zahrnuje přehodnocení celého procesu učení, aby podpořilo hlubší porozumění, kritické myšlení a kreativitu.

Závěrem lze říci, že převrácená třída je podmnožinou převráceného učení a odkazuje se konkrétně na použití nahraných přednášek nebo videí k nahrazení tradiční přednášky ve třídě, zatímco převrácené učení je komplexnější přístup, který zahrnuje různé strategie výuky a učení mimo třídu (Bishop & Verleger, 2013; Strayer, 2007).

Pojem „převrácená třída“ je v této práci používán ve významu spojujícím „převrácenou třídu“ i „převrácené učení“.

1.4 Převrácená třída v online výuce

Převrácená třída byla původně navržena jako specifická forma realizace prezenční výuky (Marshall & Kostka, 2020). Tento způsob výuky se však během posledních let stal velice populárním i v online výuce, obzvlášť během pandemie Covid-19. V asynchronní části výuky se studenti seznámí s novým obsahem pomocí videí nebo interaktivních pracovních listů, zatímco synchronní část výuky je zaměřena procvičování a prohlubování znalostí (Sams & Bergmann, 2012b; Stöhr et al., 2020). V roce 2011 Marshallová a Rodriguezová (2017) představily model převrácené třídy určený do online výuky pod názvem Synchronous Online Flipped Learning Approach neboli SOFLA (Marshall & Kostka, 2020 jak uvedeno v Havránková, 2021).

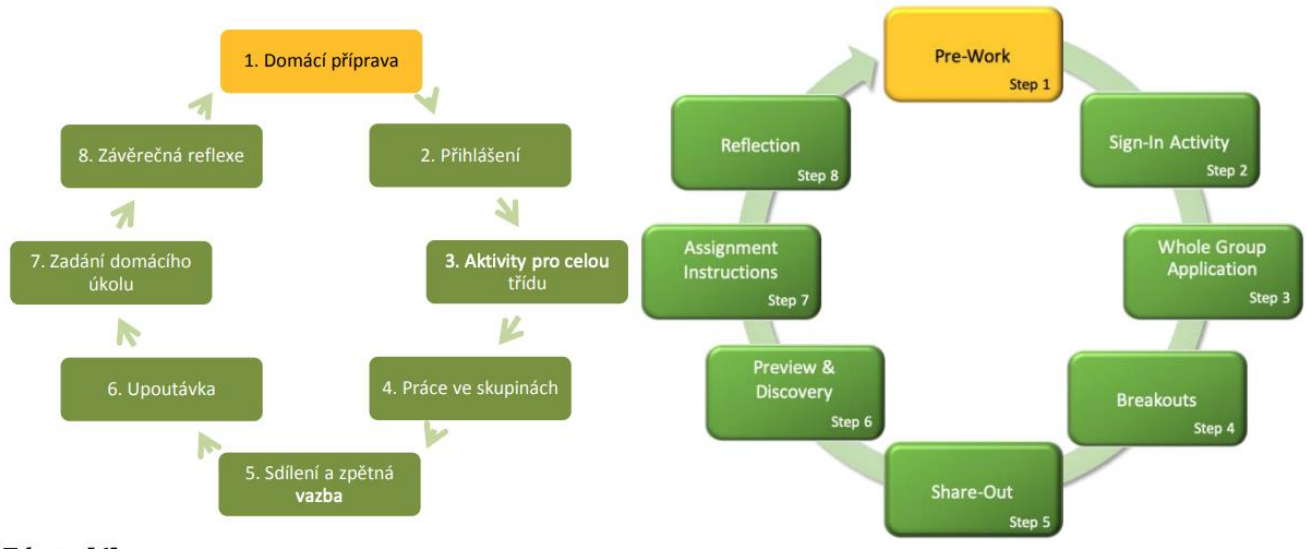
Jedná se o strukturované schéma pro výuku ve formátu převrácené třídy v online prostředí, umožňující učitelům zaměřit obsah jednotlivých kroků na dosažení výukových cílů (Marshall a Kostka, 2020 jak uvedeno v Havránková, 2020).

SOFLA se skládá z osmi kroků, navržených pro zefektivnění online výuky. Ta vychází z principů převrácené třídy a obsahuje tyto postupné kroky:

1. domácí práce,
2. přihlašovací aktivita,
3. aktivita pro celou skupinu,
4. skupinová práce,
5. sdílení,
6. upoutávka,
7. zadání závěrečného úkolu,
8. závěrečná reflexe.

Při praktické realizaci modelu SOFLA rozdělujeme jednotlivé aktivity do tří výukových částí: domácí příprava (1. krok), průběh výuky (2.–5. krok) a reflexe výuky a nové zadání domácí práce (6.–8. krok).

1. Domácí příprava (1. krok): Studenti se samostatně, vlastním tempem a s potřebnou podporou samostatně seznamují s novým obsahem v asynchronním prostředí.
2. Průběh výuky (2.–5. krok): Studenti prohlubují své porozumění nové látce. Krok 2: Přihlašovací aktivita navazuje na domácí práci. Krok 3: Aktivita pro celou skupinu se zaměřuje procvičení a dovysvětlení problematických částí z domácí přípravy. V tomto kroku studenti pracují společně. Krok 4: Studenti pracují ve skupinách. Krok 5: Studenti prezentují své výstupy ze skupinové práce a ostatní studenti jim poskytují zpětnou vazbu.
3. Reflexe výuky a nové zadání domácí práce (6. - 8. krok): Poslední část seznamuje studenty s obsahem nové domácí prace a je zakončena závěrečnou reflexí, kdystudenti shrnují, co nového se naučili. Tím se osmi krokový cyklus učení SOFLA uzavírá, viz obrázek 3.



Obrázek 3: SOFLA MODEL (zdroj: Marshall & Kostka, 2020, adaptováno jak uvedeno Havránková, 2021)

2 Obecná teoretická východiska

V této části disertační práce předkládám obecná teoretická východiska pro předkládanou práci. Na převrácenou třídu pohlížím optikou behaviorismu a pedagogického konstruktivismu, Bloomovy taxonomie učebních cílů a učení směřujícímu ke zvládnutí. Dalším významným teoretickým rámcem pro uplatnění převrácené třídy v kontextu distančního online vzdělávání je koncept učících se online komunit (z angl. Community of Inquiry - COI). Níže se jednotlivým rámcům věnuji podrobněji.

2.1 Behaviorismus a pedagogický konstruktivismus

Metodika převrácené třídy je v souladu s behaviorálními i konstruktivistickými teoriemi učení.

Behaviorismus klade důraz na získávání faktických znalostí a dovedností prostřednictvím posilování pozorovatelného chování (Thompson, 1994). Zakladatel behaviorismu John Watson (v roce 1913) vyznával mechanistický přístup k pochopení lidského chování (Zentall, 2002). V behavioristickém pojetí výuky pedagog zaujímá hlavní roli v učebním procesu a má za úkol formovat chování žáků pomocí vnějších podnětů a pozitivních reakcí (Pravdová, 2022).

Naproti tomu konstruktivismus pohlíží na učení jako na aktivní a sociální proces. Studenti konstruují své znalosti během interakce s okolím (Vygotsky & Cole, 1978). Dle Piagetovy kognitivní konstruktivistické teorie (Piaget & Duckworth, 1967b) si studenti konstruují znalosti na základě zkušeností, které získávají během kognitivního konfliktu při aktivní interakci s ostatními jedinci (Eppard & Rochdi, 2017).

Role učitele v tomto procesu spočívá v podpoře učení, nikoli pouze v přenosu znalostí (Bruner, 1960). Učitel se stává průvodcem, který pomáhá studentům s porozuměním učebnímu obsahu. Měl by využívat všechny strategie, které vedou studenty k hlubšímu pochopení novému obsahu, jako je například kladení vhodných otázek, poskytování podpory a zapojení se do komunikace se studenty. Učitel by měl také vytvářet pro studenty podnětné prostředí pro budování vlastních znalostí. Pedagogický konstruktivismus se opírá o aktivní zapojení studentů do výuky, rozvíjení kritického myšlení a řešení problémů pomocí například kooperativního učení, projektového učení, reflexe a zpětné vazby (Bonwell & Eison, 1991; Y. Lee & Martin, 2020).

Převrácená třída integruje obě teorie učení, přičemž se řídí behavioristickými principy mimo třídu a konstruktivistické principy přijímá v kontaktní/synchronní výuce (Bishop & Verleger, 2013).

2.1.1 Teorie zóny nejbližšího vývoje

Teorie zóny nejbližšího vývoje (z angl. Zone of Proximal Development), která popisuje aktuální a potencionální dovednosti jedince, je další teoretickou perspektivou, která je spojena s převrácenou třídou (Y. Lee & Martin, 2020). Aktuální dovednosti získává jedinec během samostatného řešení problémů, dovednosti potencionální rozvíjí při práci se spolužáky (Y. Lee & Martin, 2020, s. 2608). Zdůrazňuje vztah mezi učitelem a žákem a navrhuje, že nejlepší způsob, jak podpořit rozvoj dítěte, je umožnit mu pracovat s věcmi, které jsou pro něj náročné na ovládání, ale zároveň dosažitelné za pomoci podpory od učitele nebo od jiných zkušenějších jedinců (Kozulin & Wertsch, 1987). Převrácená třída umožňuje studentům pracovat s obsahem, který je pro ně výzvou, ale přitom dostupný za pomoci podpory od učitele. Studenti mohou sledovat videa, číst texty a řešit úkoly předem, aby měli výchozí znalosti a mohli se v hodině více zaměřit na interakci s učitelem a spolužáky, kteří je mohou podporovat v jejich rozvoji (Bergmann & Sams, 2015b). Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje akcentuje důležitost efektivního využívání času v kontaktní výuce a vyzdvihuje pozitivní dopad na učení se v prostředí, kde studenti pracují ve skupinách, navzájem komunikují a diskutují, a tím si prohlubují znalosti v probírané problematice (Vygotsky, 1978b). Převrácená třída tak může být považována za jeden z přístupů, který vychází z teorie zóny nejbližšího vývoje, kladoucí si za cíl aktivně využívat čas během kontaktní výuky pro skupinové práce a interakci studentů (Missildine et al., 2013).

2.2 Bloomova taxonomie učebních cílů

Dalším teoretickým východiskem je Bloomova taxonomie učebních cílů, která klasifikuje vzdělávací cíle do hierarchické struktury založené na kognitivní obtížnosti (Bloom et al., 1956). Původní taxonomie se skládala ze šesti úrovní: zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a vytvářet (Gershon, 2018). Každá úroveň představuje jiný typ kognitivní činnosti, přičemž vyšší úrovně vyžadují komplexnější kognitivní zpracování (Gershon, 2018). V roce 2001 byla Bloomova taxonomie modifikována (Anderson, Krathwohl et al. 2001).

Převrácená výuka je v dobrém souladu s principy Bloomovy taxonomie, protože poskytuje studentům možnost zapojit se do myšlenkových aktivit vyššího řádu. Počáteční seznámení se s novým obsahem před vyučovací hodinou dává časový prostor studentům během vyučovací hodiny se soustředit na pochopení a aplikaci látky. Aktivity v hodině mohou být navrženy tak, aby podporovaly hlubší učení, například analýzu, hodnocení a tvorbu.

Bergmann a Sams (2014) ve své publikaci popisují dvě hlavní části výuky v převrácené třídě, které na sebe musí navazovat. První částí je domácí příprava/asynchronní výuka (z angl. pre-work), jež by měla být založena na dolní části Bloomovy pyramidy taxonomie učebních cílů, t.j. pochopit a zapamatovat si. Studijní materiály na domácí přípravu by měly obsahovat úlohy se zadáním: definujte, seřaďte, vysvětlete, určete, popište etc. V této fázi výuky se studenti seznamují s novým obsahem a dochází zde k předání informací (Eppard & Rochdi, 2017).

Naopak prezenční/synchronní výuka by měla navazovat na studijní materiály a cvičení z domácí přípravy. Aktivity v prezenční/synchronní výuce by měly být koncipovány dle Bloomovy taxonomie cílů: aplikovat, analyzovat, vyhodnotit a vytvořit (Bergman & Sams, 2014). V této části výuky, která vyžaduje kritické myšlení, dochází k osvojování si informací – učení (Talbert, 2017).

Obrázek 4: Bloomova taxonomie cílů a převrácená třída (zdroj: vlastní)

2.3 Učení směřující k zvládnutí

Převrácená třída je také v souladu s metodou „učení směřující k zvládnutí“ (z angl. mastery learning). Je to metoda výuky, kterou v šedesátých letech minulého století navrhl

a zpopularizoval americký psycholog Benjamin Bloom (Bloom, 1973). Stejný autor tvrdil, že všichni studenti mohou dosáhnout stejných výsledků, v případě, že mají pro učení vytvořené příznivé podmínky a mohou se učit dle svého vlastního tempa (Altemueller & Lindquist, 2017).

Učení směřující k zvládnutí vychází právě z tohoto předpokladu. Studenti pracují ve skupinách nebo samostatně dle jejich tempa a učitelé jim dávají zpětnou vazbu formativním způsobem (Yudkowsky et al., 2015; Bergmann & Sams, 2014). Hodnocení zvládnutí látky studenti získají na základě sumativního hodnocení, které si mohou v případě neúspěchu opravit (Heinze-Fry & Novak, 1990). V sedmdesátých letech se učení směřující k zvládnutí těšilo velkého zájmu a výzkumy z této doby poukazují na lepší studijní výsledky, častější spolupráci studentů a jejich vyšší sebevědomí (Slavin, 1987). Později byla tato metoda omezována, a to především z důvodu vytížení učitelů. Bez potřebných technologií bylo velice náročné připravit pro studenty studijní materiál tak, aby každý mohl pracovat svým tempem a přizpůsobit tak výukové materiály (Bergmann & Sams, 2014). Bergman & Sams (2014) ve své publikaci uvádějí, že převrácená třída je v souladu s metodou učení směřujícího k zvládnutí. Byly to především technologie, které umožnily učitelům aplikovat tuto metodu ve výuce. Díky technologiím může být každý student ohodnocen individuálně jak od učitelů, tak od ostatních studentů (Bergmann & Sams, 2014; Buzzetto-More et al., 2007). Učitelé také mohou snadněji připravit různé úrovně testů a poskytnout studentům různé typy cvičení a úkolů. V převrácené třídě je využití učení směřujícího k zvládnutí velmi zřetelné, a to zejména v domácí přípravě, kdy se studenti díky předpřipraveným videím mohou na výuku připravit dle svých potřeb. Například si mohou videa opakovaně přehrávat, čímž mohou látku pochopit/naučit se do úplného zvládnutí (Bergmann & Sams, 2014).

2.4 Učící se online komunita

V online vzdělávání existuje několik používaných teoretických rámců, které by měly přispět k efektivnímu učení v online prostředí. Jedním takových rámců je Community of Inquiry (COI) (Marshall & Rodríguez Buitrago, 2017). Garrison et al. (1999) vymezil tři navzájem propojené prvky online výuky: sociální přítomnost, kognitivní přítomnost a přítomnost ve výuce.

První, sociální přítomnost, je schopnost studentů komunikovat, spolupracovat a navazovat vztahy se spolužáky a učiteli v online prostředí (Garrison et al., 2010). Díky interakci mohou studenti navazovat vztahy, získat kladný postoj k učení, zapojit se do aktivit ve výuce (Marshall

& Rodriguez Buitrago, 2017) a budovat svou identitu v online komunitě (Garrison et al., 2001). Studie Kreijns et al. (2014) představuje tři prvky sociální přítomnosti: skupinovou soudržnost (spolupráci a vytváření pocitu komunity), otevřenou komunikaci (smysluplnou a účelnou komunikaci) a afektivní vyjádření (reagování na ostatní za účelem vytváření vztahů). Existuje ale riziko, že studenti nenavážou vztahy se spolužáky během online výuky a nebudou se tak chtít zapojovat do diskuzí a skupinových prací (Ehrenberg et al., 2001). Havránková et.al., (2021) popisují závěry studie, která zahrnovala hloubkové rozhovory s 11 studenty kurzu anglického jazyka na Long Island University v USA. SOFLA model v online kurzu poskytoval studentům nástroje pro komunikaci s učitelem a spolužáky v asynchronní i synchronní části výuky (Havránková et al., 2021)

Druhou složkou COI je přítomnost výuková (z angl. teaching presence). Dle Garrison et al. (2000) má pedagog v online výuce několik klíčových rolí: zapojování studentů do diskusí, poskytování zpětné vazby, prezentování nového obsahu, tvorbu kurzu a podpora studentů (Garrison, 2016). Struktura jednotlivých fází SOFLA modelu podporuje přítomnost výuky jak v asynchronní, tak synchronní části výuky (Marshall & Kostka, 2020).

Poslední prvkem je přítomností kognitivní, která zahrnuje schopnosti studentů porozumět probíranému učivu během online výuky (Garrison et al., 2010). Studenti se nejdříve seznámí s novým obsahem, následně se zapojí do interaktivních aktivit při synchronní výuce a nové informace analyzují (Garrison et al., 2010). Převrácená třída vytváří prostor pro větší interakci, zapojení se do diskuzí a řešení problémů během synchronní části výuky (Bergmann & Sams, 2014).

3 Oborová teoretická východiska

V této kapitole přecházíme z obecného teoretického rámce pro převrácenou třídu k teoretickému rámci pro výuku jazyků. První část vymezuje převrácenou třídu v oblasti osvojování druhého jazyka, strategiím a tradičnímu pojetí výuky jazyka. Druhá část se věnuje technologiím a jejich významu ve výuce jazyků. Kapitolu uzavírá přehled dosavadních zjištění v oblasti převrácené třídy ve výuce anglického jazyka.

3.1 Osvojování druhého jazyka

Termínem „Osvojování druhého jazyka"(z angl. Second Language Acquisition) označujeme proces, v němž si osvojujeme jazyk, který není naším prvním jazykem nebo mateřským jazykem (Chaudron, 1988). Tento proces také zahrnuje rozvoj jazykových dovedností – poslech, mluvení, čtení a psaní (Ellis, 2008). Osvojování druhého jazyka může probíhat během formálního vzdělávání ve školách nebo přirozenou expozicí a sociální interakcí v cílovém jazyce (Gass & Selinker, 2001). Rychlost a úspěšnost mohou ovlivnit různé faktory, jako je věk, motivace, kognitivní schopnosti a sociokulturní kontext (Krashen, 1983). Výzkum v této oblasti se zabývá zkoumáním těchto faktorů, stejně jako účinností různých výukových metod a pedagogických přístupů při usnadňování učení se cizímu jazyku (Larsen-Freeman & Long, 2014).

Jelikož je oblast SLA velice široká a obsáhlá, autorka práce se zde zabývá pouze oblastmi, které jsou relevantní pro předkládanou disertační práci.

3.1.1 Převrácená třída a principy SLA

Mezi teoretické rámce jazykového učení patří behaviorální, kognitivní a sociokulturní teorie (Richards & Schmidt, 2013). Behavioristická teorie předpokládá, že učení se jazyku je primárně řízeno podněty z prostředí a odměnami, přičemž klade důraz na podmiňování a opakování při učení se jazykovým vzorcům a strukturám (Skinner, 1957). Naproti tomu kognitivní teorie zdůrazňuje roli mentálních procesů, jako je pozornost, paměť a uvažování, při učení se jazyku (Chomsky, 1957). Sociokulturní teorie zdůrazňuje roli kultury a sociální interakce při učení se jazyku a uznává význam kontextu a prostředí (Vygotsky & Cole, 1978).

Ukázalo se, že převrácená výuka, která klade důraz na individuální a interaktivní učení, je v souladu s více teoretickými rámci a může být účinná při zlepšování výsledků jazykového vzdělávání (Ellis & Shintani, 2014). Převrácená výuka může například usnadnit behavioristické

přístupy tím, že poskytuje studentům příležitosti zapojit se do práce s multimediálními zdroji a interagovat s jazykem v různých kontextech předtím, než přijdou do třídy k aplikaci a procvičování. Převrácená výuka zároveň poskytuje studentům příležitosti k rozvoji jejich kognitivních dovedností a zlepšení jazykových znalostí. Dále poskytuje studentům příležitosti zapojit se do komunikace s ostatními a spolupracovat na úkolech, čímž se zlepší jejich jazykové znalosti a komunikační dovednosti.

Učení se jazykům je komplexní kognitivní proces, který zahrnuje pozornost, paměť a uvažování. Převrácená výuka zlepšuje učení se jazykům, protože umožňuje studentům zapojit se do práce s multimediálními zdroji a pracovat s jazykem v různých kontextech předtím, než přijdou do třídy, aby si jej aplikovali a procvičili (Kim et al., 2017). Tento přístup poskytuje žákům příležitost rozvíjet jejich kognitivní dovednosti a zlepšovat jejich jazykové znalosti. Převrácená výuka může navíc podpořit explicitní i implicitní učení při osvojování jazyka. Explicitní učení zahrnuje záměrné úsilí a pozornost, zatímco implicitní učení probíhá podvědomě prostřednictvím vystavení se jazyku (Richards, 2015). Studenti se zapojují do práce s multimediálními zdroji a interagují s jazykem v různých kontextech předtím, než přijdou do třídy, aby jej aplikovali a procvičili. Například Hu (2021) zjistil, že převrácená výuka má ve srovnání s tradiční výukou významný vliv na porozumění poslechu angličtiny u čínských vysokoškolských studentů. Studie naznačuje, že převrácená výuka poskytuje studentům více příležitostí pro kognitivní zpracování a učení se jazyku.

Výuka jazyka zahrnuje rozvoj specifických jazykových dovedností, jako je poslech, mluvení, čtení a psaní, prostřednictvím cíleného procvičování a zpětné vazby. Výuka založená na výkonu naproti tomu klade důraz na používání jazyka v reálných situacích a podporuje studenty, aby se zaměřili na efektivní komunikaci spíše než na gramatickou přesnost (Richards, 2015). Převrácená výuka poskytuje příležitosti jak pro výuku založenou na dovednostech, tak pro výuku založenou na výkonu, protože žáci pracují s multimediálními zdroji a interagují s jazykem v různých kontextech předtím, než přijdou do třídy, aby jej použili a procvičili. Převrácená výuka může navíc usnadnit rozvoj metakognitivních dovedností při učení se jazykům, které jsou nezbytné jak pro učení založené na dovednostech, tak na výkonu. Zapojením do práce s multimediálními zdroji a reflexí svého učení mohou žáci rozvíjet svou sebereflexi, seberegulaci a schopnost řešit problémy (Shyr & Chen 2018).

Metodika převrácené třídy také klade důraz na spolupráci a sociální interakci. Učení se jazykům je sociální proces, který zahrnuje interakci s ostatními lidmi s cílem rozvíjet jazykové dovednosti. Převrácená třída poskytuje žákům příležitost zapojit se do komunikace s ostatními a spolupracovat na úkolech, čímž se zlepšuje jejich jazyková vybavenost a komunikační dovednosti (Ellis, 2012).

3.1.2 Převrácená třída a strategie výuky jazyka

Existují různé strategie a metody výuky jazyka, mezi které řadíme situační (SLT) a komunikativní výuku jazyka (CLT). SLT zdůrazňuje důležitost učení jazyka v kontextu a zaměřuje se na výuku jazykových funkcí v konkrétních situacích (Richards, 2015). Cílem je pomoci studentům rozvíjet schopnost vhodně používat jazyk v různých situacích. Tento přístup obvykle zahrnuje používání dialogů a cvičení k upevnění používání jazyka.

Na druhou stranu CLT zdůrazňuje význam komunikace ve výuce jazyka a zaměřuje se na rozvoj komunikativní kompetence studentů, která zahrnuje nejen jazykovou kompetenci, ale také sociolingvistickou a diskurzní kompetenci (Canale, 2014). CLT prosazuje používání autentických materiálů a úkolů, které odrážejí situace z reálného života, a pomáhají tak studentům rozvíjet jejich komunikační dovednosti. Cílem je, aby studenti byli schopni smysluplně a efektivně používat jazyk v různých sociálních situacích.

Studie ukázaly, že převrácená výuka, která klade důraz na individualizovanou a interaktivní výuku, je slučitelná jak s SLT, tak s CLT. Například Li, Y., & Qu, C. (2019) uvádějí, že převrácenou výuku lze efektivně využít v SLT, protože umožňuje studentům interagovat s jazykem v různých kontextech a rozvíjet jejich schopnost vhodně používat jazykové funkce. Podobně Mehring (2016) zjistil, že převrácená výuka může podpořit rozvoj komunikativní kompetence v CLT, protože studentům poskytuje příležitosti k autentickému a interaktivnímu používání jazyka.

Při převrácené výuce mají studenti k dispozici výukové materiály, jako jsou videa, články a podcasty, které mohou studovat před hodinou. Do hodiny pak přicházejí připraveni zapojit se do interaktivních aktivit a diskusí, které upevňují to, co se naučili (Bergmann & Sams, 2012). Tento přístup je v souladu s SLT i CLT.

3.1.3 Převrácená třída a student druhého jazyka

Převrácená třída je přístup zaměřený na studenta, který může zlepšit výuku jazyků tím, že podporuje samostatnost, zohledňuje individuální rozdíly a podporuje zapojení studenta (Bergmann & Sams, 2014). Úspěšnost výuky jazyků v kontextu převrácené výuky mohou ovlivnit následující faktory:

Autonomie

Převrácená třída poskytuje studentům příležitost převzít kontrolu nad procesem a tempem učení. Studenti mohou procházet materiály svým vlastním tempem, klást otázky a v případě potřeby požádat o vysvětlení. To může studentům pomoci rozvíjet autonomii, která je základním aspektem úspěšného učení se jazykům (Balçikanli 2010).

Schopnost učit se jazyky

Vlohy k učení se jazykům se vztahují k potenciálu jednotlivce učit se jazyk. Převrácená výuka může zohlednit individuální rozdíly ve schopnostech učit se jazyky tím, že studentům poskytne materiály na míru a umožní jim pracovat vlastním tempem (Gardner & MacIntyre, 1993).

Motivace

Motivace je při učení se jazykům klíčovým faktorem (Dörnyei, 1998). Převrácená třída může podpořit motivaci studentů tím, že jim poskytne autentické a poutavé materiály, podpoří jejich aktivní účast a vytvoří podpůrné učební prostředí (Hung, 2018).

Afektivní faktory

Afektivní faktory, jako je úzkost a sebevědomí, mohou významně ovlivnit učení se jazykům (Ellis, 2012). Převrácená třída může snížit úzkost tím, že poskytuje podpůrné a neohrožující učební prostředí, a zvýšit sebeúctu tím, že umožňuje studentům převzít kontrolu nad procesem a tempem učení (Hao,2016).

Ochota komunikovat

Ochota komunikovat (Willingness to communicate, WTC) se týká připravenosti studentů používat jazyk v komunikačních situacích (Richards, 2015). Převrácená třída může podpořit WTC tím, že poskytne studentům příležitosti k procvičování používání jazyka v autentických a interaktivních kontextech, jako jsou diskuse v malých skupinách (Khosravani 2020).

Práce ve skupinách

Převrácená třída může studentům poskytnout příležitosti k interakci s vrstevníky a zapojení do práce v malých skupinách (Bergman & Sams, 2012). To může studentům pomoci procvičovat používání jazyka v sociálních kontextech, rozvíjet jejich komunikační dovednosti a zvyšovat jejich motivaci (Ellis, 2012).

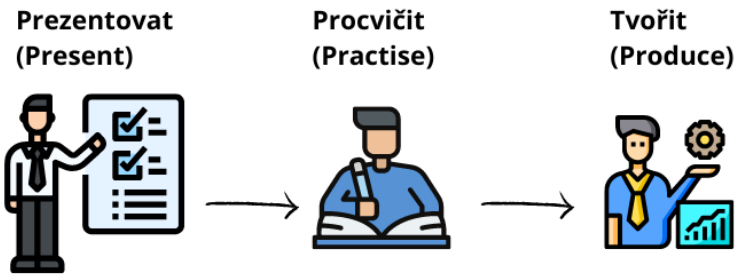
Výuka zaměřená na studenta

Převrácená výuka je přístup zaměřený na studenta (Bergman & Sams, 2012). Tento přístup může zlepšit výuku jazyků tím, že zohledňuje individuální rozdíly, podporuje autonomii a angažovanost studentů a podporuje smysluplné interakce s jazykem (Alcón-Soler, 2009).

3.2 Tradiční způsob výuky jazyka

Považuji za velmi důležité vymezit termín "tradiční způsob výuky", se kterým pracuji dále v hypotézách disertační práce, abych odlišila převrácenou třídu od běžného vyučování anglického jazyka. V anglické pedagogické literatuře se pracuje s pojmem "a mainstream EFL style" (Cook, 2013) pro popis obvyklého pojetí výuky, kdy se studenti poprvé seznámí s novým obsahem v prezenční výuce, nejčastěji v podobě výkladu. Následně studenti mají možnost ve zbývajícím čase výuky si nový obsah procvičit nebo upevnit pomocí různých aktivit. Doma si vypracují aktivity/cvičení, které se k novému obsahu vztahují. Aktivity/cvičení, které studenti vypracovávají doma samostatně, jsou založeny na aplikování naučeného obsahu (Talbert, 2017b). Naopak aktivity, které studenti vypracovávají v prezenční výuce, jsou zaměřené na porozumění a zapamatování. Stejný autor zdůrazňuje, že tradiční model výuky (Talbert, 2017b) není žádnou metodou nebo uceleným konceptem, ale jedná se o způsob, jak učitelé využívají čas určený pro prezenční výuku.

Běžný koncept využívaný ve výuce anglického jazyka se nazývá P-P-P z anglického Present-Practice-Produce. Tento přístup je založen na behavioristické teorii učení a skládá se ze tří hlavních fází (Scrivener, 1994).



Obrázek 5: Schéma tradičního pojetí výuky P-P-P (zdroj: vlastní)

V první fázi (P1), fázi prezentace, učitel představuje studentům nové jazykové prvky, jako jsou gramatická pravidla, slovní zásoba nebo výslovnost, často prostřednictvím explicitního výkladu nebo kontextualizovaných příkladů. Učitel výklad nového obsahu studentům prezentuje deduktivně, nabízí vysvětlení nových gramatických nebo lexikálních struktur, nebo induktivně, studenti sami odvozují pravidla a významy z poskytnutých materiálů. Během druhé fáze, fáze praxe, se studenti zapojují do řízených cvičení, jako jsou opakování, aby si upevnili porozumění a osvojili si nové jazykové prvky. Tato fáze je zaměřena na dosažení přesnosti forem, aby později mohla být dosažena plynulost, a stále vyžaduje vysokou kontrolu ze strany učitele. Nakonec, ve třetí fázi, fázi produkce, studenti aplikují nově nabyté jazykové prvky v otevřenějších a komunikativních úkolech, jako jsou rolové hry, diskuse nebo psaní, což je povzbuzuje k tvořivému a spontánnímu používání cílového jazyka. Cílem přístupu PPP je poskytnout systematickou a strukturovanou výuku, která postupně buduje jazykové dovednosti žáků a jejich jistotu v používání cílového jazyka (Harmer, 2007).

Kritici PPP upozorňují, že tento přístup je velice rigidní a je založen na předpokladu, že posloupnost prezentace, procvičení a produkce postačuje k osvojení si nových znalostí a není v souladu s realitou a flexibilní povahou učení jazyka. Ačkoli tento model může vést k získání znalostí, způsob, jakým k tomu dochází, se neshoduje s tím, jak se lidé učí a jak proces učení probíhá (Criado, 2013).

3.3 Technologie ve výuce jazyků

V souvislosti s převrácenou třídou je velmi důležité vysvětlit pojmy týkající se uplatnění technologií ve výuce jazyků. První termín, Computer Assisted Language Learning (CALL), je upotřebený v souvislosti s používáním počítače ve výuce anglického jazyka. První aplikace

počítačů ve výuce jazyků v podobě fill-in-the-blank aktivit se datují do období od poloviny 80. do 90. let minulého století (Hockly, 1016, s. 14). Hockly ve své publikaci uvádí rozdělení CALL do třech vývojových etap.

Prvním stádiem bylo behavioristické pojetí CALL, kdy studenti vyplňovali na počítači cvičení na gramatické jevy, slovní zásobu a výslovnost. Aktivity byly v této době zaměřené na přesnost, opakování a memorování a studenti nezískávali žádnou zpětnou vazbu.

V druhé fázi CALLu, která se označuje termínem „otevřený CALL", již docházelo k interakci mezi počítačem a studentem a vycházelo se z komunikativního přístupu učení se cizím jazykům. Poslední fází je využívání technologií ve výuce jazyků jako součásti výuky. Technologie je běžně využívána k interakci mezi studenty a učitelem a k práci s autentickými texty, videi nebo podcasty.

S nástupem využívání mobilních zařízení ve výuce jazyků a používání mobilních aplikací, textových zpráv, videokonferenčních hovorů, kamery nebo fotoaparátu ve výuce se začal používat termín MALL, označující Mobile-Assisted Language Learning (Yang, J. 2013). Studie, které se věnují problematice převrácené třídy a MALL, se zaměřily na využívání mobilních aplikací jako je Instagram (Andujar & Cakmak, 2020) nebo Telegram (Amiryousefy, 2019). Andujar et. al. (2020) zkoumali využití mobilních technologií v převrácené třídě anglického jazyka na střední škole. Pedagogický experiment zahrnoval dvě skupiny žáků střední školy (celkem 74 žáků). Cílem experimentu bylo zjistit názor žáků na využívání mobilního zařízení v hodinách anglického jazyka. Výsledky studie ukazují, že žáci jako jeden z přínosů MALL v hodinách anglického jazyka vnímají větší zapojení do výuky. Zároveň ale někteří žáci projevili nespokojenost s problémy s wi-fi připojením a také s občasnou nesoustředěností způsobenou aktivitami na sociálních sítích. Autoři studie (Andujar et. al., 2020) na základě těchto zjištění doporučují v hodinách využívat LMS (Learning Management System), které umožní žákům pracovat bez toho, aby byli rušeni sociálními sítěmi.

3.4 Videa ve výuce jazyků

Výuková videa mají v převrácené třídě klíčovou roli, jelikož to jsou právě vzdělávací videa, která často v převrácené třídě nahrazují výkladovou část prezenční výuky. Videa jsou zpracována, upravena a sdílena se studenty před prezenční výukou tak, aby je mohli opakovaně sledovat dle vlastního tempa.

První zmínky o metodice využívání videí ve výuce anglického jazyka se datují do roku 1983 (Goldstein, 2017), kdy byla vydána jedna z prvních metodických příruček pro využívání videí ve výuce anglického jazyka. V tomto období bylo video vnímáno jako pouhé vylepšení zvukového záznamu bez žádné přidané vzdělávací hodnoty (McKay & Forrest, 1993). Na začátku devadesátých let se pohled na videa proměnil a videa začala být vnímána jako efektivní nástroj do výuky jazyků. Metodické příručky, které vznikaly v tomto období, obsahovaly soubor aktivit, které měly za cíl aktivovat studenty během sledování videí (Goldstein, 2017)). Termín "aktivní diváci" použil ve své publikaci i Lonergan (1991), který vysvětluje, že videa jsou efektivním nástrojem ve výuce jazyků jen v případě, že studenti jsou aktivními diváky, tj. během sledování videa odpovídají na otázky, doplňují slova do textu/vět nebo si zapisují klíčové informace.

Používání videí ve výuce jazyků je již dlouho běžnou praxí a s rozvojem sociálních médií a streamovacích platforem jako Netflix je jim věnována stále větší pozornost od učitelů i studentů. Kaur (Kaur et. al, 2014, s. 33) uvádí, že "většina učitelů a studentů uznává, že video je nejčastěji používanou vzdělávací technologií ve většině tříd. Videa oživují příběhy prostřednictvím zvuku, akce a vizuálních prvků." Kim (2015) potvrzuje, že videa jsou dobrým nástrojem, jenž nabízí studentům s různými učebními styly možnost, jak obohatit své učení. Učitelé si nejen mohou vytvořit svoje vlastní výuková videa nebo využít videa, která lze nalézt na sociálních platformách, jako je Tik-Tok. Yang (2020) provedl výzkum zaměřený na 184 čínských středoškoláků a jejich vnímání videí na síti Tik-Tok. Výsledky studie ukazují, že značná část respondentů má k videím na Tik-Toku pozitivní vztah a považuje je za skvělý materiál pro výuku angličtiny, zejména pro zlepšení poslechových a komunikačních dovedností a obohacení slovní zásoby. Učitelé by si však měli dávat pozor na to, jaký typ videí pro své hodiny používají, a měli by věnovat pozornost úrovni angličtiny studentů. Například Kim (Kim, 2015, s. 22) navrhuje, že "učitelé by měli zvážit výběr vhodných videí, aby uspokojili zájmy studentů a úroveň jejich znalostí".

Kromě různých metodik, které byly vytvořeny, aby pomohly učitelům jazyků pracovat s videi, existuje také řada studií, které prokázaly, že videa jsou přínosným nástrojem pro výuku jazyků. Kim (2015) provedla studii, jíž se zúčastnilo 86 studentů kurzu poslechu na korejské univerzitě. Výsledky výzkumu ukazují, že studenti středně pokročilé úrovně angličtiny dosáhli výrazně lepších výsledků v testech. Z další studie, která se zabývala efektivitou videa oproti psanému

textu (Batel 2014, s. 331), vyplývá, že „použití videa ve výuce zlepšilo celkové porozumění obsahu ve srovnání s použitím čteného textu". Kromě toho mohou být videa také zásadním nástrojem pro rozvíjení slovní zásoby nebo komunikačních dovedností. Kaur (2014) ve své výzkumné práci navíc hovoří o dalším využití videí ve výuce anglického jazyka. Zmiňuje udržení obsahu, autenticitu výuky, kontextualizaci kultury (Kaur et. al, 2014). Výsledky studie naznačují, že videa pomáhají studentům dosáhnout lepších výsledků v písemných úlohách. Dále videa pomáhají studentům lépe kontextualizovat látku učiva a vlastnosti videí (zvuk, animace) usnadňují studentům lépe hovořit o souvislostech (Kaur et. al, 2014). Využití videa ve výuce jazyka má další pozitiva, například vhodnost videí pro všechny úrovně jazyka (Secules et al., 1992), zlepšení plynulosti v komunikaci (Mayer et al., 2020), lepší studijní výsledky (Chiu & Liu, 2005), zlepšení motivace (Nia et. al., 2022), prezentaci jazyka, tématu a informací (Laaser et.al.,2017).

Výuková videa mohou mít také různá zpracování a učitelé se mohou rozhodnout, zda využijí již existující videa nebo vytvoří pro studenty videa vlastní. Druhou zmíněnou možnost preferují Bergamm & Sams (2012a), kteří věří, že videa vytvořená samotným učitelem mohou posilovat vztahy mezi učitelem a studenty, a to tak, že studenti vnímají učitelovo vynaložené úsilí a čas na zpracování videa. Zároveň studenti mají možnost být s učitelem stále virtuálně kontaktu i mimo prezenční výuku.

Pravděpodobně jednou z nejrozsáhlejších studií, která byla provedena v oblasti tvorby videí, je studie Guo (2014). Výzkumníci analyzovali 6,9 milionů videí, jež sledovali studenti na platformách edX a MOOC. Cílem studie bylo zjistit, jaké vlastnosti výukových videí zvyšují aktivizaci studentů.

Z analyzovaných dat vyplývají následující faktory:

- Ideální délka vzdělávacích videí by měla být max. 6 minut.
- Nejpoutavější formátem je "talking head“ ve stylu Khan-Academy.
- Studenti preferují videa v neformálním prostředí.
- Učitelé, kteří nahrávají výukové video, by měli mluvit přirozeně.
- Studenti raději sledují vzdělávací videa než pouhý záznam z přednášek.

Brame (2016) ve své studii rozšiřuje Guova (2014) zjištění a doporučuje následující vlastnosti vzdělávacích videí pro podporu aktivního učení:

- používání návodných otázek,
- používání interaktivních prvků,
- vytvoření videa jako součásti rozsáhlejšího domácího úkolu,
- začlenění interaktivních otázek do videa.

3.5 Dosavadní poznání v oblasti převrácené třídy ve výuce anglického jazyka

Od roku 2013 začínají pedagogové a vědci integrovat převrácené učení do jazykových kurzů a první výzkum převrácené třídy na hodinách angličtiny byl publikován v roce 2014 (Webb et.al., 2016). Největší počet výzkumných studií v oblasti převrácené třídy byl zaznamenán v roce 2018 (Turan & Akdag-Cimen 2020). Někteří výzkumníci ale přiznávají, že stále existuje velmi málo empirických výzkumů, které by se věnovaly začlenění převrácené třídy do hodin anglického jazyka (Lee & Wallace, 2017 jak uvedeno Havránková, 2020).

Zároveň autor Hung (2017, s. 83) ve své výzkumné práci vysvětluje, že pedagogové humanitních oborů stále upřednostňují induktivní metody výuky a k převrácené třídě se tak nepřiklánějí. Kostka a Brinks Lockwoodová (2015) vysvětlují, že někteří pedagogové nevyužívají převrácenou výuku, protože mají obavy z využívání technologií a zpracování výukových videí.

Výzkumy, které byly realizovány v oblasti převrácené třídy v hodinách anglického jazyka, se většinou zaměřují na postoje studentů k tomuto výukovému modulu (Heyborne and Perrett, 2016). Některé výzkumy dokládají velmi dobré reakce studentů na výuku v tomto formátu. Guo (2017) ve svém článku hovoří o velmi pozitivní reakci studentů, např. 24 z 25 studentů uvedlo, že sledování výukových videí je bavilo více než výklad, který je součástí tradiční výuky. Někteří účastníci výzkumu také uvedli, že díky výukovým videím si znatelně rozšířili slovní zásobu a zlepšili poslechové dovednosti. Studenti (38 z 39) výzkumu Leeové a Wallaceové (2017) uvedli, že formát převrácené třídy vnímají jako efektivní způsob učení se anglickému jazyku (Havránková, 2018). Především oceňují tato pozitiva: možnost zhlédnout výukové video opakovaně, lepší domácí přípravu, lepší interakci v hodinách. Negativní komentáře ve stejné studii byly pouze 4. Studenti projevili nespokojenost s tím, že doma na ně nikdo nedohlíží a že převrácená třída obnáší příliš mnoho práce (Lee & Wallace, 2017). Andan (2017) uvádí, že účastníci výzkumu cítili ze začátku strach a nejistotu z nového formátu výuky, ale během výzkumu ocenili častější interakci studentů a učitele ve výuce (Havránková, 2021).

Koncept výuky převrácené třídy představuje efektivní formát výuky při výuce všech jazykových dovedností: psaní (Salvador, 2021), mluvení (Tran, 2018), gramatiky (Webb & Doman, 2016) a čtení (Fahmi et.al, 2020).

Huang a Hong (2016) provedli experimentální studii, které se zúčastnilo 60 tchajwanských vysokoškolských studentů, aby zjistili dopad převrácené výuky na komunikační dovednosti. Studie popsala, že studenti ve skupině s převrácenou výukou vykázali významné zlepšení v oblasti mluvení a větší ochotu komunikovat. Başal (2015) provedl případovou studii s 24 učiteli anglického jazyka v Turecku, kteří se připravují na své zaměstnání, a analyzoval jejich vnímání modelu převrácené výuky. Z výsledků vyplynulo, že studenti se domnívají, že převrácený přístup k výuce usnadňuje jejich procvičování a zapojení do mluvních aktivit, což vede ke zvýšení sebedůvěry a plynulosti.

Hung (2015) zkoumal účinky převrácené výuky na porozumění poslechu, seberegulaci a motivaci u 45 tchajwanských vysokoškolských studentů. Kvaziexperimentální studie odhalila, že studenti v převrácené třídě zaznamenali významné zlepšení v porozumění poslechu a seberegulaci a také zvýšení motivace. AlJaser (2017) provedl experimentální studii se 48 saúdskými vysokoškolskými studenty EFL s cílem zjistit dopad modelu převrácené výuky na poslechové dovednosti a metakognitivní uvědomění. Výsledky ukázaly, že studenti ve skupině s převrácenou třídou vykazovali významné zlepšení poslechových dovedností a metakognitivního uvědomění ve srovnání s kontrolní skupinou.

Zainuddin a Perera (2019) použili kvaziexperimentální design s 80 indonéskými středoškoláky k posouzení dopadu převrácené výuky na porozumění čtenému textu. Výsledky ukázaly významné zvýšení skóre v oblasti porozumění čtenému textu u skupiny s převrácenou výukou ve srovnání s kontrolní skupinou.

Alsowat (2016) provedl kvaziexperimentální studii, které se zúčastnilo 60 saúdských vysokoškolských studentů EFL, aby zjistil dopad převrácené výuky na psaní. Studie zjistila, že studenti ve skupině s převrácenou třídou vykazovali ve srovnání s kontrolní skupinou výrazně lepší výkony v psaní, zejména v organizaci a koherenci textu. Fathi & Rahimi (2020) provedli smíšenou studii se 40 íránskými studenty EFL, v níž zkoumali vliv převrácené výuky na plynulost, přesnost a komplexnost psaní. Výsledky ukázaly, že studenti ve skupině s převrácenou výukou prokázali významné zlepšení v těchto aspektech psaní ve srovnání se skupinou s tradiční výukou.

Turan a Akdag-Cimen (2020) vypracovali podrobnou systematickou analýzu 43 článků publikovaných v období 2010 a 2018 v databázích ERIC, které se týkaly problematiky převrácené třídy ve výuce anglického jazyka. Výsledky jejich šetření ukazují, že počet výzkumných prací zaznamenal největší nárůst v roce 2018, kdy bylo publikováno celkem 23 článků. Stejní autoři ve své přehledové studii uvádějí (Turan & Akdag-Cimen 2020):

- Nejčastější realizované výzkumy byly smíšené (19 článků) a kvantitativní (18 článků).
- Převážná část článků byla zaměřena na vysokoškolské studenty (85% článků).
- Celkem 23 ze 43 článků bylo zaměřeno výhradně na jazykové dovednosti mluvení, čtení, poslech a psaní.
- Celkem 21 ze 43 článků popisuje využití pedagogického experimentu (pretest a posttest) k získání dat. Osmnáct z těchto studií dokládají, že převrácená třída je efektivní metodou ve výuce anglického jazyka.

Závěry výzkumů v oblasti převrácené třídy v hodinách anglického jazyka nejčastěji upozorňují na následující výhody a nevýhody (Havránková, 2020):

Výhody:

- vytvoření časového prostoru k diskuzi a následnému prohloubení znalostí probíraného učiva (Guo, 2017),
- centrem učebního procesu se stávají studenti a obsah učiva (Mehring, 2016),
- celkové zlepšení v anglickém jazyce (Kawinkoonlasate, 2019c),
- častější přítomnost studentů na seminářích (Lee & Wallace, 2017),
- vyšší skóre v testech zaměřených na písemný projev (Andan, 2017),
- technologie a aktivity umožňují formativní hodnocení studentů (Bauer-Ramazani et al., 2016),
- lepší spolupráce studentů v hodinách (Bakla, 2018).

Nevýhody:

- časová náročnost (Bauer-Ramazani et al., 2016),
- studenti vnímají tento princip jako větší zátěž na domácí přípravu (Andan, 2017).

3.6 Shrnutí

Kapitola představuje teoretická východiska pro převrácenou třídu, která jsou popsána od obecných psychologických a pedagogických teorií až po teorie vztahující se k výuce jazyků.

První část se zabývá behaviorismem a zkoumá jeho vztah k tradiční výuce ve třídě a k získávání faktických znalostí a dovedností. Další část se věnuje pedagogickému konstruktivismu, který klade důraz na aktivní učení, spolupráci a konstrukci znalostí samotnými studenty. Poté je rozebrána Bloomova taxonomie, která se zaměřuje na kognitivní procesy zapojené do učení a různé úrovně porozumění. Následně je zkoumána koncepce zvládnutí učiva, která zdůrazňuje myšlenku, že všichni studenti mohou dosáhnout zvládnutí učiva, pokud jim budou poskytnuty příznivé podmínky pro učení a možnost učit se vlastním tempem. Obecnou část uzavírá rámec pro online výuku COI, který zdůrazňuje význam sociální interakce, kognitivního zapojení a přítomnosti učitele v online vzdělávacím prostředí.

Významnou podkapitolou je osvojování druhého jazyka, v níž se zkoumají jedinečné aspekty a strategie spojené s osvojováním druhého jazyka. Poté jsou diskutovány strategie výuky jazyků, které zahrnují různé přístupy a techniky pro efektivní výuku jazyků. Úloze technologií ve výuce jazyků je věnována samostatná podkapitola, která zdůrazňuje způsoby, jakými mohou technologie obohatit zkušenosti s učením a výukou jazyků. Nakonec se práce zabývá nejnovějšími studiemi provedenými na téma převrácené výuky a zahrnuje výsledky výzkumu.

4 Vymezení výzkumného problému, cíle a výzkumné otázky

Výzkumným problémem pro disertační práci je dopad modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií při výuce anglického jazyka na vysoké škole v českém prostředí. Hlavní cílem předkládané práce je:

Zjistit, jak využití modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií ovlivňuje studijní výsledky a rozvoj jazykových dovedností při výuce anglického jazyka na vysoké škole.

4.1 Dílčí cíle výzkumu

Hlavní cíl je dále rozdělen do dvou dílčích cílů, které přispívají k naplnění cíle hlavního:

C1: Identifikovat dopad modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií na studijní výsledky studentů ve výuce anglického jazyka na VŠ.

C2: Zjistit, jak studenti vnímají model převrácené třídy v on-line prostředí s využitím digitálních technologií z pohledu jeho dopadu na rozvoj svých jazykových dovedností.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumného problému a cílů jsem si stanovila tyto hlavní výzkumné otázky:

O1a: Jak ovlivňuje realizace modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií studijní výsledky studentů vysoké školy ve srovnání s tradičním přístupem ve výuce?

O1b: Liší se dopad převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií na studijní výsledky studentů v jednotlivých jazykových dovednostech - poslech, použití jazyka, čtení a psaní?

O2a: Jak studenti vnímají model převrácené třídy v on-line prostředí s využitím digitálních technologií z pohledu jejího vlivu na rozvoj jazykových dovedností studentů?

O2b: Které aspekty realizace modelu převrácené třídy v on-line prostředí s využitím digitálních technologií jsou z pohledu studentů pro rozvoj jazykových dovedností studentů klíčové?

4.3 Hypotézy pro kvantitativní část hlavního výzkumu

V rámci pedagogického experimentu, který byl realizován s využitím kvantitativních metod, jsem na základě studia předchozích dostupných výzkumů a literatury k tématu převrácené

třídy formulovala hypotézy pro kvantitativní část výzkumu. Pro kvalitativní část výzkumu hypotézy stanoveny nebyly, jelikož testování hypotéz není nezbytnou součástí kvalitativního výzkumu (Agius, 2013).

Ve vztahu k výzkumné otázce O1a jsem stanovila následující hypotézu:

H1a: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků než studenti vyučovaní tradičním způsobem.

Ve vztahu k výzkumné otázce O1b jsem stanovila následující hypotézy:

H2: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků v jazykové dovednosti -poslech než studenti vyučovaní tradičním způsobem.

H3: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků v jazykové dovednosti použití jazyka než studenti vyučovaní tradičním způsobem.

H4: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků v jazykové dovednosti čtení než studenti vyučovaní tradičním způsobem.

H5: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků v jazykové dovednosti psaní než studenti vyučovaní tradičním způsobem.

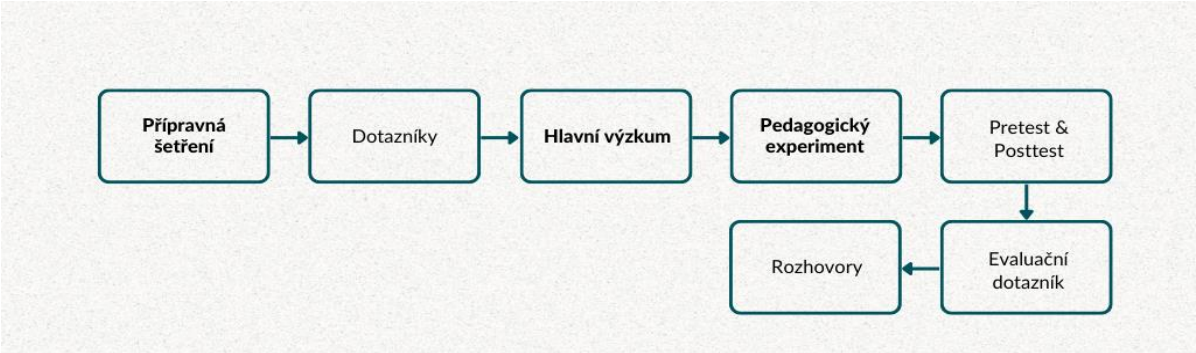
5 Metodologie výzkumu

5.1 Výzkumný design/Fáze výzkumu

Na základě teoretických východisek a rešerší již realizovaných výzkumů v oblasti výukového modelu převrácené třídy byl pro disertační práci zvolen sekvenční smíšený typ výzkumu, založený na implementaci kvantitativních i kvalitativních metod (Castro et al., 2010). Smíšený výzkum se v mnoha oborech stává stále populárnějším (Nassaji, 2015). Kvalitativní výzkum lze použít jako doplněk kvantitativního výzkumu, neboť umožňuje hlubší pochopení kontextu a významu číselných údajů (Creswell, 2007).

Výzkum byl rozdělen na několik fází. V první fázi výzkumu bylo provedeno přípravné šetření v semináři Hospodářská angličtina 1. Cílem šetření bylo zjistit názory studentů na výuková videa, a zpracovaná v aplikaci EdPuzzle. Získaná data z přípravného šetření přispěla k samotné tvorbě výukových videí, která byla stěžejní součástí hlavního výzkumu ve výuce v experimentální skupině.

Hlavní fáze výzkumu zahrnovala pedagogický experiment a polostrukturované rozhovory. Tato kombinace byla zvolena pro komplexnější porozumění zkoumané problematice. Pedagogické experimenty nabízejí přímou osobní zkušenost a hodnocení vzdělávacích strategií, zatímco rozhovory mají potenciál přinést hlubší porozumění zkušenostem a perspektivám studentů (Bergman, 2008). Smíšený výzkum nabízí příležitost kombinovat kvantitativní a kvalitativní přístup a poskytuje tak nejen potvrzující, ale i hloubkové a komplexní vysvětlení zkoumaného fenoménu (Lewthwaite & Nind, 2016). Zároveň umožňuje získat potvrzení výsledků kvantitativních analýz a současně rozvinout hloubkové porozumění na základě kvalitativních dat (Lewthwaite & Nind, 2016). Kombinace pedagogických experimentů a rozhovorů je ideální k získání ucelenějšího obrazu o účinnosti vzdělávacích strategií a jejich dopadu na studenty (Creswell, 2007). Navržený design výzkumu shrnuje následující obrázek.



Obrázek 6: Fáze výzkumu (zdroj: vlastní)

5.2 Obecný popis použitých výzkumných metod

5.2.1 Pedagogický experiment (pretest a posttest)

Průcha a kol. (str. 63, 2001) ve své publikaci definují experimentální výzkum jako „druh empirického výzkumu používající experiment“. Pedagogický experiment využívající pretest a posttest je často používanou metodou výzkumu v oblasti vzdělávání (Walker, 2013). Výzkumníci tuto metodu využívají za účelem zjištění účinnosti vybrané metody nebo postupu, kdy porovnávají změny ve znalostech a dovednostech účastníků experimentu před a po aplikaci nového postupu (Cohen et al., 2013). Při použití této metody by výzkumníci měli zajistit pečlivé navržení pretestu a posttestu a následně použít vhodné metody statistické analýzy (Cohen et al., 2013).

5.2.2 Dotazník

Dotazník Se řadí mezi nejpoužívanější metodu sběru dat pro získání informací respondentů v krátkém časovém období (Chráska, 2007). Cílem dotazníku je zjistit informace od respondentů, které se týkají vnějších (názory) nebo vnitřních jevů (postoje, pocity) (Gillham, 2008). Respondenti odpovídají zpravidla písemně na předem připravené a formulované otázky. Kritici dotazníkovému šetření vytýkají, že respondenti odpovídají podle toho, jak sami sebe vnímají, nikoli podle toho, jací jsou (Beatty et al., 2019).

Otázky obsažené v dotaznících mohou být formulovány několika způsoby, a to jako otázky otevřené nebo uzavřené. Otevřené otázky nabízejí respondentovi prostor vyjádřit se k danému tématu na základě jeho vlastních postojů. Na druhé straně uzavřené otázky pracují s jasně vymezenými možnostmi, kam může respondent směřovat svou odpověď. Otázky jsou také formulovány s cílem zjistit fakta, znalosti, mínění, postoje nebo motivy respondentů. Jednotlivé položky v dotazníku by měly být jednoznačně a srozumitelně formulovány. Tvůrci

dotazníků by se také měli vyhnout používání otázek, které nabádají respondenta k určité odpovědi.

Každý dotazník by měl také splňovat požadavky na kvalitu a měření dotazníku. Mezi tyto požadavky řadíme: validitu, reliabilitu a praktičnost. Validitu dotazníku zajistí konzultace s experty na danou problematiku, kteří navrhnou nebo doporučí modifikaci položek. Položky dotazníku by také měly být formulovány v souladu s výzkumnými otázkami a hypotézami. Reliabilitu dotazníku ošetří formulace jednotlivých dotazů (Chráska, 2007). K získání pravdivějších údajů je důležité nastavit dotazník takovým způsobem, aby respondenti odpovídali anonymně.

Položky v dotazníku popisují různé typy znaků (proměnných) jako jsou například znaky nominální (např. věk), pořadové, intervalové a poměrové. Při zpracování dat je důležité provést kategorizaci jednotlivých odpovědí, tj. třídy znaků, které se dále kódují. Ke každé položce a kategorii je tak přiřazeno číselné označení. Posledním krokem je samotné třídění, během kterého výzkumníci zjišťují společné znaky.

5.2.3 Polostrukturované rozhovory

V kvalitativním výzkumu je rozhovor jedna z metod sběru dat (Švaříček et.al., 2007). Polostrukturované rozhovory jsou jedním z typů hloubkového rozhovoru, které vychází z předem sestavených témat a otázek (Švaříček et.al., 2007). Gubrium a Holstein (2002) uvádějí, že polostrukturované rozhovory jsou velmi užitečné pro sběr hloubkových dat, protože umožňují výzkumníkům získat hlubší pochopení perspektiv účastníků výzkumu. Na základě polostrukturovaných rozhovorů se výzkumníci mohou zaměřit na získání konkrétních odpovědí týkajících se určitých témat. Dále během rozhovoru vzniká prostor pro rozvinutí daného tématu a výzkumník tak získá data ohledně perspektivy respondentů (King & Horrocks, 2010). Výzkumník může k metodě rozhovoru přistupovat dvěma způsoby. Jedním je vnímat interview jako nástroj pro získání informací o skutečnosti a druhý je rozhovor jako spolupráce, kde tazatel navazuje kontakt s respondentem a během rozhovoru sdílí svoje názory po pohled na danou problematiku (Gubrium and Holstein, 2001, jak zmíněno v Švaříček et.al., 2007). Před samotným rozhovorem je klíčové pečlivě zvolit a formulovat otázky a témata k dosažení cílů výzkumu (Brinkmann, 2013).

Švaříček a kol.. (2007) ve své publikaci představují různé druhy otázek, které by měl každý polostrukturovaný rozhovor zahrnovat:

Úvodní otázky

Úvodní otázky by měly respondenta seznámit s cílem rozhovoru. Otázky by měly být jednoduché a jejich záměrem je vytvoření příjemného a bezpečného prostředí.

Hlavní otázky

Hlavní otázky jsou formulované na základě témat, které jsou stěžejní pro stanovený cíl výzkumu. V žádném případě tyto otázky nesmí být návodné, nekonkrétní nebo konfrontační. Hlavní otázky se zpravidla rozdělují na základní výzkumné otázky (ZVO), které se dále větví na specifické výzkumné otázky (SVO) a tazatelské otázky (TO). Otázky by neměly být kladeny odborným jazykem, ale naopak jazykem srozumitelným pro dotazovaného.

Navazující otázky

Navazující otázky jsou takové otázky, které tazatel využívá k tomu, aby respondent mohl ve své odpovědi jít do hloubky, především v otázkách týkající se témat spjatých s výzkumem.

Nepřímé otázky

Cílem nepřímých otázek je, aby se respondent projektoval do jiné role.

Dynamické otázky

Dynamické otázky mají za cíl motivovat respondenta k vyprávění a odlehčit případné napětí během rozhovoru.

Ukončovací otázky

Smyslem ukončovacích otázek je uzavření celého rozhovoru. Výzkumník by měl respondentovi poděkovat za jeho čas a seznámit ho s dalším postupem při analýze získaných dat.

Rozhovory mohou být realizovány s jednotlivci nebo skupinami a měly by být nahrávány, aby mohly být následně porovnávány perspektivy jednotlivých účastníků (Brinkmann, 2013). Výhodou této metody je získání detailních informací a perspektiv od jednotlivých účastníků výzkumu. Díky minimální variabilitě otázek v polostrukturovaném rozhovoru se snižuje riziko získání rozdílných dat ve výpovědích (Hendl, str. 6, 2005). Nevýhodou je časová náročnost, kterou představuje samotné vedení rozhovorů, přepis a analýza, ale také omezení otázek na předem formulovaná témata a omezení získání informací od respondentů (Hendl, 2005).

5.2.4 Tematická analýza

Tematická analýza je metodou interpretace kvalitativních dat, zaměřující se na identifikaci témat. Tato metoda je často nedoceněna (Braun & Clarke, 2021) a občas je považována za příliš jednoduchou. Zároveň je tematická analýza velmi populární a využívaná v rámci různých výzkumných přístupů (Neuendorf, 2018). Tematická analýza má výhodu ve velké flexibilitě, jelikož může zahrnovat různé epistemologické pozice a není vázána na žádný teoretický rámec. Teoretická volnost ji činí velmi pružnou a užitečnou výzkumnou metodou, která dokáže poskytnout detailní a bohatý výklad dat, a to s ohledem na různé možnosti interpretace (Guest et al., 2012)

Z kriticko-realistické perspektivy tematická analýza uznává, že lidé si vytvářejí významy ze svých zkušeností a že širší sociální kontext ovlivňuje tyto významy prostřednictvím materiálních a dalších omezení reality. Tento přístup umožňuje interpretaci sociálních a psychologických faktorů, které se objevují v celém souboru dat, což je jedním z hlavních přínosů tematické analýzy (Braun a Clarke, 2006).

Tematická analýza umožňuje identifikovat, analyzovat, organizovat a popsat témata v kvalitativních datech, a to jak jako samostatná metoda, tak i jako součást například zakotvené teorie (Braun & Clarke, 2006). V literatuře lze najít mnoho příkladů, kde byla tato metoda úspěšně využita, například v oblasti psychologie, sociologie, nebo výzkumu zdraví (Nowell et al., 2017).

Téma můžeme definovat jako významový vzor v datovém materiálu, který je relevantní pro výzkumnou otázku a interpretaci dat (Guest et al., 2012). Cílem tematické analýzy je identifikovat, popsat a interpretovat tato témata, která jsou získána systematickým kódováním a kategorizací dat (Braun & Clarke, 2006). Výsledkem této analýzy jsou tedy témata, která umožňují strukturovat a organizovat významový obsah dat v souladu s výzkumným cílem a otázkami (Guest et al., 2012). Kódování, které je klíčovou součástí tematické analýzy, je proces hledání a identifikace kódů (Braun & Clarke, 2021). Braun & Clarke (2021) považují kódy za stavební kameny témat a označují je termínem „analytická jednotka“. Na druhé straně témata, která vznikají na základě jednotlivých kódů, mohou být výsledkem popisného shrnutí oblastí, jež se v analyzovaných datech opakují. Témata mohou být také vytvořena na základě podobných vzorů (z angl. shared-meaning patterns) (Braun

& Clarke, 2021). Témata v kvalitativních datech se nevyskytují samy o sobě, ale aktivně je vytváří výzkumník po systematické práci s daty (Nowell et al., 2017).

Tematická analýza představuje vylepšení a zdokonalení obsahové analýzy a je využívána napříč různými obory (King & Brooks, 2021). V této metodě se uplatňují různé přístupy, např. Framework analysis, Matrix analysis nebo Template analysis (King, 2024), a každý z těchto přístupů se liší v procesu kódování a tématem (Braun & Clarke, 2021, s. 229). Význam tematické analýzy při výzkumu zdůrazňují Nowell et al. (2017), kteří upozorňují na důležitost detailního popisu jednotlivých kroků této metody a na její nedílnou součást při tvorbě výzkumného projektu. Tímto způsobem je zaručena vysoká důvěryhodnost výsledků výzkumu.

V kontextu tematické analýzy se můžeme setkat s pojmem reflexivní tematická analýza, známou také jako Reflexive TA (Thanalingam, 2022). Reflexivní tematická analýza vychází z předpokladu, že každá kvalitativní analýza by měla obsahovat reflexi výzkumníka (Braun & Clarke, 2019a). Tato reflexe by měla zahrnovat nejen práci samotného výzkumníka, ale i jeho výzkum a proces analýzy dat (Nowell et al., 2017). V praxi znamená reflexe, že výzkumník průběžně reflektuje své myšlenky, očekávání, rozhodnutí a kroky během celého výzkumu (Guest et al., 2012). Takový výzkumník si klade otázky týkající se svého přístupu, postupu a celkového průběhu výzkumu a zaznamenává si je do deníku výzkumníka (Braun & Clarke, 2021).

Proces tematické analýzy

Proces tematické analýzy není metodou, ale přístupem, který se využívá při analýze kvalitativních dat. Tento proces se skládá z šesti kroků, jak je uvedeno v literatuře:

1. Seznámení se s daty – v této fázi výzkumník prochází získaná data v podobě přepisů rozhovorů a opakovaně se s nimi seznamuje. Je důležité, aby se výzkumník ponořil do dat a seznámil se s hloubkou a šířkou obsahu dat.

2. Kódování – jakmile je výzkumník obeznámen s daty, mohou být identifikovány iniciální kódy. Boyatzis (1998) popisuje kód jako "nejzákladnější segment nebo prvek surových dat nebo informací, který lze přístupně uchopit v souvislosti s fenoménem" (Boyatzis, 1998, s. 63). V této fázi tematické analýzy dochází k systematické práci s daty a přiřazování popisů pomocí kódů. Existují dva přístupy kódování, a to induktivní a deduktivní. V induktivním přístupu výzkumník pracuje s daty a snaží se pochopit jejich význam bez odkazování se na teorii.

Naopak v deduktivním přístupu výzkumník vychází z teorie, která mu pomáhá v interpretaci dat a tvorbě kódů. Kódování se dále dělí na sémantické a latentní. Sémantické kódování využívá předem definovaných kategorií a přiřazuje kódy na základě explicitního významu v datovém materiálu. Na druhé straně latentní kódování nevyužívá předem definovaných kategorií a hledá skrytý význam a souvislosti v datech (Braun & Clarke, 2006; Boyatzis, 1998).

3. Generování prvních kódů – v této fázi výzkumník začíná identifikovat vzorce kódů napříč daty a aktivně je sdružuje na základě společného významu.

4. Vytváření a přezkoumávání témat – čtvrtá fáze spočívá v třídění kódů do potenciálních témat, při kterém je užitečná tematická mapa, nápomocná k prvotnímu přiřazování kódů. V této fázi výzkumník znovu kontroluje všechny zakódované části a vytváří témata. Výzkumník by měl přemýšlet o vztahu mezi tématy a existující teorií o dané problematice.

5. Doladění, definování a pojmenování témat – tato fáze spočívá v upřesnění témat a subtémat. Při zkoumání a upřesnění témat se výzkumník snaží zjistit, co jednotlivá témata vypovídají o analyzovaných datech. Zde je důležité vybrat účinný a přesný název pro každé téma. Téma můžeme definovat jako významový vzor v datovém materiálu, který je relevantní pro výzkumnou otázku a interpretaci dat (Braun & Clarke, 2006). Cílem tematické analýzy je identifikovat, popsat a interpretovat tato témata, která jsou získána systematickým kódováním a kategorizací dat (Nowell et al., 2017). Výsledkem této analýzy jsou témata, která umožňují strukturovat a organizovat významový obsah dat v souladu s výzkumným cílem a otázkami (Guest et al., 2012). V reflexivní tematické analýze je téma určitý vzor podobného významu, organizovaného okolo centrálního konceptu.

6. Sepsání výsledků – cílem této fáze je spojit analytické vyprávění s působivými a výstižnými ukázkami dat, aby bylo vyprávění o datech soudržné a přesvědčivé a zároveň odpovídalo výzkumné otázce.

Průběh reflektivní tematické analýzy není lineární, nýbrž výzkumník opakovaně reflektuje jednotlivé kroky.

5.3 Filozofická východiska výzkumu

Literatura upozorňuje, že filozofické pohledy výzkumníka mají vliv na celkovou koncepci výzkumu, tj. výběr výzkumných otázek, metod sběru a analýzy dat a interpretaci výzkumu (Hendl, 2005). Výzkumník je vždy do určité míry ovlivněn tím, jak vnímá sociální svět kolem

sebe (ontologie) a zda je realita objektivní nebo zda je modifikována vnímáním a zkušenostmi výzkumníka. Existuje několik ontologických pozic, které se liší k přístupu k realitě. Mezi tyto pozice řadíme realismus (Tebes, 2005), kritický realismus (Pilgrim, 2014) a relativismus (Parker, 1998).

Výzkumník je během výzkumu také ovlivněn zdroji vlastního poznání (epistomologie) (Hendl, 2005). Epistemologické pozice reflektují předpoklady o tom, co je považováno za smysluplné a platné poznání a jak takové poznání může být získáváno (Braun & Clarke, 2021).

Mezi epistemologické pozice patří např. (post)pozitivismus (Panhwar, 2017), kontextualismus (Pettigrew, 1985) nebo konstruktivismus (Willig, 2016).

K výzkumu jsem se rozhodla přistoupit s optikou kritického realismu, protože věřím, že cesta za poznáním pravdy a skutečnosti není přímočará. Naše poznání pravdy a skutečnosti je vnímáno skrze naše zkušenosti a chápání reality, které jsou zprostředkovány pomocí jazyka a kultury (Easton, 2010). Naše vnímání reality také ovlivňují naše zkušenosti vycházející ze sociální interakce s jinými jedinci (Pilgrim 2014). Kritický realismus pohlíží na pravdu z různých perspektiv a na základě různých interpretací, kde jazyk a kultura hrají klíčovou úlohu. Výzkumník je součást světa a reality, kterou chce pochopit (Easton, 2010). Z epistemologického hlediska vnímám předkládaný výzkum na základě kontextuální teorie (z angl. contextualism) (Pepper, 1942) , podle níž nemůžeme zkoumat jedince izolovaně, ale vždy s ohledem na daný kontext. Dle kontextuální epistemologie nemůžeme poznání oddělit od člověka, hodnoty výzkumníka a jeho činy totiž do jisté míry formují jeho poznání. Toto pojetí klade na výzkumníka velké nároky. K výzkumu musí přistupovat reflexivně, aby se vyhnul případným zkresleným výsledkům.

Od začátku výzkumu jsem se snažila najít odpověď na výzkumné otázky v souvislostech a v daném kontextu, zároveň jsem neměla předem stanovená očekávání o výsledcích kvalitativního výzkumu, která by mohla ovlivnit jeho průběh a výsledky. Mým cílem bylo co nejpřesněji popsat průběh a výsledky výzkumu, zároveň si uvědomuji, že interpretace jejich výsledků bude ovlivněna kontextem výzkumu a také vztahy mezi mnou i studenty, jelikož jsem byla jedna z vyučujících. Předkládaný výzkum byl velice jedinečný i díky skutečnosti, že probíhal během pandemie Covid-19. Z tohoto důvodu nebude pro další výzkumníky jednoduché replikovat tento výzkumný záměr ve stejném kontextu. Na respondenty nahlížím

jako na jedince, kteří sdíleli své zkušenosti, pocity a názory na převrácenou třídu, které jsem objektivně zaznamenávala a interpretovala. Během celého kvalitativního výzkumu jsem opakovaně reflektovala celý proces a interpretaci dat s cílem vyhnout se zkreslení výsledků.

5.4 Přípravná část výzkumu

Před zahájením samotného výzkumu bylo nutné zajistit, že vyučující experimentálních skupin budou schopni realizovat výuku v režimu převrácené třídy v dostačujícím standardu a s využitím moderních nástrojů (výuková videa) v odpovídající kvalitě. Proto byly pro výuku experimentálních skupin vybrány výhradně vyškolené lektorky (dvě experimentální a dvě kontrolní skupiny vyučovala autorka disertační práce a z důvodů kontroly nastavených metod byla pro zbývající dvě skupiny oslovena další lektorka, která vyučovala seminář Hospodářská angličtina). V roce 2020 absolvovala autorka disertační práce online kurz Flipped Learning 3.0. Certification Level, který byl organizován sdružením Flipped Learning Global Initiative a v lednu 2021 čtyřtýdenní online workshop Using the Synchronous Online Flipped Approach (SOFLA) v rámci Electronic Village Online, pořádaný mezinárodní organizací učitelů anglického jazyka TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). V průběhu prosince 2020 a ledna 2021 proškolila autorka disertační práce druhou lektorku, která se do výzkumu zapojila, oblasti převrácené třídy a konceptu SOFLA.

Taktéž byla zpracována pilotní videa pro výuku hospodářské angličtiny, a to již v letním semestru akademického roku 2019/20. Díky tomu mohlo před samostatným experimentem proběhnout dotazníkové šetření týkající se názorů vysokoškolských studentů na daná pilotní výuková videa. Na základě výsledků z dotazníkového šetření byla zpracována finální výuková videa, která jsou v blended learningu hlavním nástrojem v online části výuky (Wong and Wong, 2018).

Cílem předvýzkumu bylo zjistit, jaký postoj mají studenti semináře Hospodářská angličtina 2 k výukovým videím. Šetření se uskutečnilo během letního semestru akademického roku 2019/2020 a výzkumným vzorkem byli studenti semináře Hospodářská angličtina 2. Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 60 studentů, kteří měli během celého zimního semestru sledovat výuková videa, uložená ve webové aplikaci EdPuzzle. Celkem pětkrát během semestru, vždy na konci hodiny, byli studenti upozorněni, že mohou doma sledovat výukové video týkající učiva probíraného v dalším semináři. Bylo zcela na studentech, zda se na videa doma podívají či nikoliv. Celkem pětkrát během semestru začal vyučující seminář diskuzí

o obsahu výukového videa. Studenti následně videa komentovali a dotazovali se na případné nejasnosti. V další části hodiny bylo nové učivo dovysvětleno a shrnuto. Poslední část semináře byla věnována procvičování nového učiva (gramatického jevu, slovní zásoby) ve dvojicích nebo skupinkách. Celkem bylo pro tento předvýzkum vybráno 5 videí. Videa se týkala gramatických jevů a slovní zásoby zaměřené na obchodní angličtinu. Všechna výuková videa byla kratší než 6 minut.

Šetření bylo provedeno pomocí dotazníku zpracovaného v Google Forms, jenž obsahoval 22 otázek (3 otázky: otevřená odpověď, 19 otázek: Likertovy škály), určených k získání kvalitativních i kvantitativních údajů. První část dotazníku obsahovala otázky týkající se profilu studentů, viz příloha 1. Seminář Hospodářská angličtina je určen studentům 1. ročníku Fakulty ekonomické ZČU, ale protože tento seminář je pro některé studenty velmi náročný a jejich úroveň anglického jazyka nedosahuje požadovanou úroveň B1, zapisují si tento předmět až ve druhém či třetím ročníku (Havránková, 2020)

5.5 Hlavní výzkum

Výzkum navazuje na výzkumnou studii Given Leeové a Amandy Wallaceové (2016). Původním záměrem bylo realizovat výzkum v hodinách Hospodářské angličtiny 2 na vysoké škole v prezenční formě během letního semestru akademického roku 2020/2021. Výzkum se v této podobě ale nemohl uskutečnit z důvodu vládních nařízení, která vznikla důsledkem pandemie Covid-19. Výzkumný design byl proto flexibilně přepracován a přizpůsoben možnostem konceptu převrácené třídy v online prostředí.

5.5.1 Výzkumný vzorek

Účastníky výzkumu byli studenti prvního ročníku Fakulty ekonomické (FEK) ZČU v Plzni, kteří mají ve svém bakalářském studijním plánu dva semestry předmětu Hospodářská angličtina. Během měsíce září 2020 byli všichni studenti prvních ročníků FEK testováni z anglického jazyka. Každý student byl povinen složit zkoušku Oxford Placement Test. Tato zkouška probíhala v prostorách Ústavu jazykové přípravy a zkoušku studenti skládali online formou. Na základě výsledků počtu bodů dle Evropského referenčního rámce pro jazyky byli studenti rozřazeni do skupin (Havránková, 2020).

Studenti, kteří v rozřazovacím testu dosáhli jazykové úrovně B1, si v zimním semestru zapsali seminář Hospodářská angličtina 1 a v letním semestru seminář Hospodářská angličtina 2.

V zimním semestru byl předmět Hospodářská angličtina zakončen zápočtovým testem, v letním semestru pak zápočtovým testem a zkouškou. Zápočtový test se skládal ze 4 částí: poslech, gramatika, čtení a psaní (Havránková, 2020).

Vzhledem k přechodu na online výuku během letního semestru 2020/2021 byl zaznamenán znatelný úbytek studentů, kteří ve studiu v letním semestru na FEK pokračovali. Z plánovaných 80 studentů, kteří se měli původně do experimentu zapojit, se nakonec zapojilo pouze 64 studentů. Tito studenty byli pomocí aplikace Name Picker náhodně rozděleni do čtyř skupin, dvou experimentálních (E1, E2) a dvou kontrolních (K1, K2). Dále se následně do výzkumu zapojily i dvě skupiny cca 30 studentů předmětu Hospodářské angličtiny 2, které vyučovala jiná lektorka z Ústavu jazykové přípravy. V rámci experimentu vedla druhá vyučující výuku v jedné experimentální (E3) a druhé kontrolní skupině (K3). Tyto skupiny byly také náhodně rozlosovány pomocí aplikace Name Picker na skupinu experimentální a kontrolní. Celkem se tedy do experimentu zapojilo 94 studentů, viz tabulka 2. Rozdělení studentů v jednotlivých skupinách bylo pevně dané na základě rozdělení skupin studijním oddělením FEK po absolvování vstupních testů. Z tohoto důvodu nemohlo být ovlivněno stejnoměrné rozložení studentů dle pohlaví v jednotlivých skupinách. Složení jednotlivých skupin bylo také do určité míry ovlivněno studijním programem, v němž byli jednotliví studenti zapsáni (Podniková ekonomika a management, Marketingové řízení, Projektové řízení, Informační management a Ekonomická a regionální geografie).

Tabulka 1: Přehled studentů v kontrolních a experimentálních skupinách (zdroj: vlastní)

	E1	K1	E2	K2	E3	K3
Muž	8	3	3	5	5	6
Žena	7	9	12	13	14	10
Celkem	**15**	**12**	**15**	**18**	**19**	**16**

Všichni studenti experimentálních skupin byli na první hodině semináře informováni o zapojení do experimentální skupiny a požádáni o informovaný souhlas, který vyplnili v Google Forms (viz příloha 2). Všichni studenti se zapojením do experimentu souhlasili

a žádný student nepožádal o přesun do jiné skupiny. Vyplněné informované souhlasy jsou uloženy na zabezpečeném Google Disku ZČU (Havránková, 2021).

5.5.2 Design seminářů Hospodářská angličtina 2

Semináře Hospodářské angličtiny 2 probíhaly ve všech skupinách (E1, E2 ,E3, K1, K2 a K3) v synchronní online formě během letního semestru akademického roku 2020/2021, po dobu dvanácti týdnů. Každá skupina měla výuku v online režimu dvakrát týdně (2x 90 minut), tj. celkem 36 synchronních hodin. Seminář byl zaměřen na všechny čtyři dovednosti, tj. poslech, čtení, psaní a mluvení. Důraz byl v online hodinách kladen na slovní zásobu a písemné aktivity pro obchodní komunikaci. Stěžejní učebnicí v semináři byla publikace Business Benchmark Pre-Intermediate to Intermediate (Cambridge University Press, 2013), která byla zvolena vzhledem ke komplexnímu zastoupení všech jazykových jednotlivých dovedností v jednotlivých lekcích. V semináři Hospodářská angličtina 2 bylo probráno celkem dvanáct lekcí (13–24).

5.5.3 Výuka v kontrolní skupině

Výuka v kontrolní skupině probíhala dle běžného schématu výuky cizích jazyků, tj. prezentovat, procvičovat a tvořit, z angl. Present, Practice, Produce. Velký důraz byl také kladen na využití takzvaného komunikativního přístupu k výuce jazyků, z angl. Communicative Language Teaching (CLT), viz teoretická část práce.

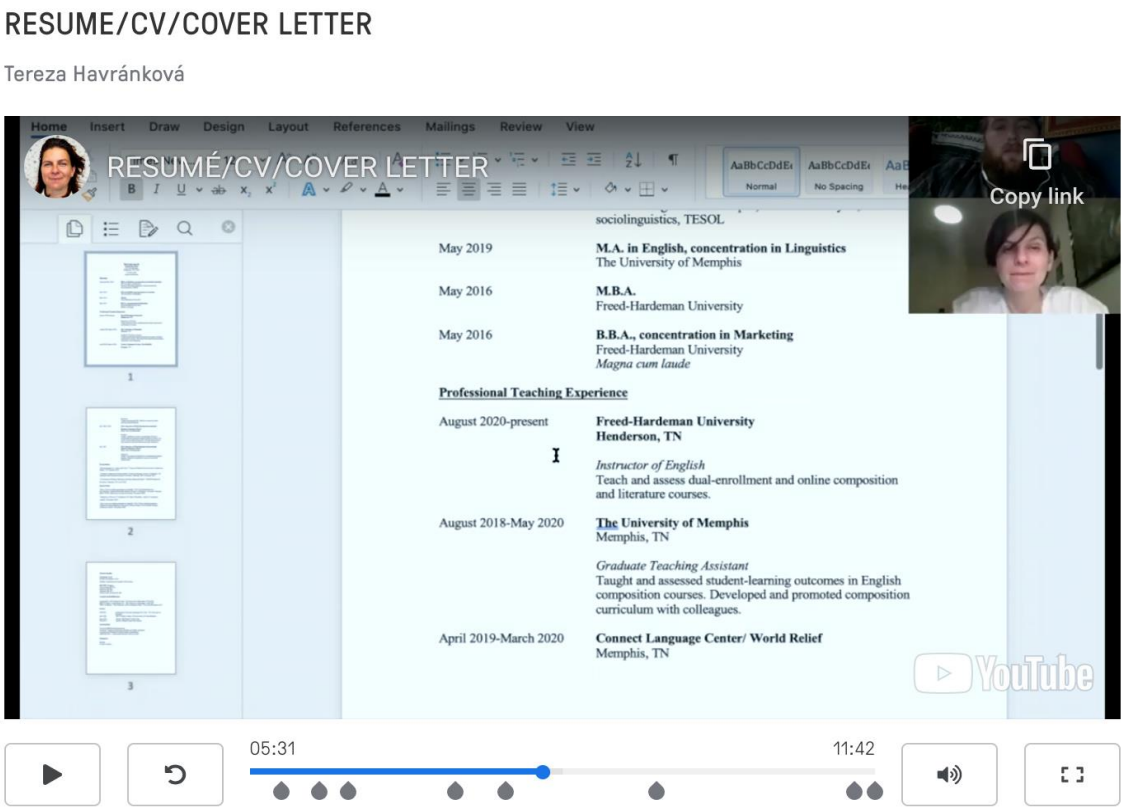
V první části synchronní výuky byli studenti nejdříve seznámeni s novým obsahem učiva a následně bylo nové učivo procvičováno. Studenti měli zadané domácí procvičování či další aktivity, jež navazovaly na probrané učivo ze synchronní části výuky. Jedná se o velmi častý přístup, kdy je nový obsah procvičován studenty samostatně mimo vlastní výuku.

Asynchronní komunikace se studenty probíhala na platformě Google Classroom, kde byly studentům zpřístupněny nejen úkoly a aktivity na domácí procvičování, ale také diskusní fóra k jednotlivým lekcím. Studenti tak mohli komunikovat o případných nejasnostech, týkajících se obsahu semináře s ostatními spolužáky nebo s lektorkami semináře.

5.5.4 Výuka v experimentální skupině

Výuka v experimentální skupině byla založena na principech převrácené třídy. Před začátkem letního semestru 2020/21 lektorky semináře Hospodářská angličtina 2 zvolily témata/gramatiku/slovní zásobu adekvátní pro práci v režimu výuky převrácené třídy.

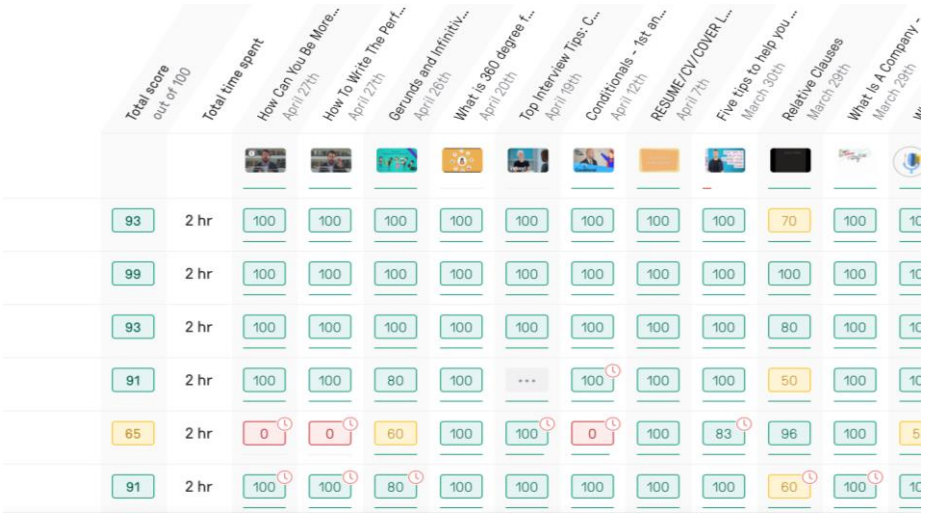
Následně připravily 24 videí pro asynchronní část výuky. Tato videa byla vytvořena samotnými lektorkami, nebo byla použita již existující videa z YouTube. Následně byla vybraná videa zpracována v aplikaci EdPuzzle, umožňující videa zkracovat, vkládat do nich otázky nebo je komentovat (Mischel, 2018). Každé výukové video obsahovalo minimálně 5 otázek, které měly za cíl ověřit pochopení a porozumění obsahu výukového videa. Otázky byly všechny cíleně vytvořené v rovině porozumění a paměti dle nižší části Bloomovy taxonomie cílů (Bergmann & Sams, 2012).



Obrázek 7: Ukázka zpracování videa v aplikaci EdPuzzle (zdroj: vlastní)

Takto připravená videa byla uložena do aplikace EdPuzzle, zkopírována do složek označených dle příslušných skupin (E1, E2 a E3) a následně postupně zpřístupněna všem studentům z experimentálních skupin prostřednictvím Google Classroom. Aplikace EdPuzzle vyhodnocovala odpovědi na uzavřené otázky a studenti tak během sledování videa získali okamžitou zpětnou vazbu. Lektorky před samotnou synchronní částí výuky studentům poskytly zpětnou vazbu na jejich odpovědi na otevřené otázky z videí. Dále před samotnou synchronní částí výuky lektorky vyhodnotily, do jaké míry studenti novému obsahu porozuměli a jaké případné části byly pro studenty náročné. Na základě informací z EdPuzzle si lektory

připravily aktivity do synchronní části výuky, které navazovaly na obsah výukových videí a odpovědí studentů na zadané otázky.



Obrázek 8: Ukázka vyhodnocení samostatné práce v aplikaci EdPuzzle (zdroj: vlastní)

Asynchronní komunikace se studenty probíhala stejně jako v kontrolní skupině na platformě Google Classroom, kde byla studentům zpřístupněna výuková videa a diskusní fóra k jednotlivým lekcím. To studentům umožnilo komunikaci o obsahu semináře s ostatními studenty a s lektorkami.

V synchronní části výuky lektorky navázaly na obsah učiva z asynchronní části výuky a připravily pro studenty aktivity na procvičování a prohlubování znalostí v dané problematice. Design jednotlivých lekcí vycházel z rámce převrácené třídy pro online prostředí Synchronous Online Flipped Learning Approach (SOFLA) (Marshall & Kostka, 2020), viz teoretická část práce. Každá synchronní lekce se skládala ze 7 částí, které zahrnovaly tyto aktivity (ukázky aktivit ze synchronní části výuky viz příloha 3):

1. aktivita navazující na obsah z asynchronní části výuky (z agl. bridging activity),
2. aktivita pro celou třídu,
3. aktivita ve skupinách,
4. zpětná vazba na práci ve skupinách / obrázek,
5. představení úkolu na domácí přípravu a vysvětlení nejdůležitějších pojmů z domácího úkolu,
6. zadání domácího úkolu,
7. závěrečná reflexe z hodiny.

Následující tabulka představuje schéma hodin v experimentální a kontrolní skupině.

Tabulka 2: Přehled průběhu výuky v kontrolní a experimentální skupině (zdroj: vlastní)

Výuka v kontrolní skupině		**Výuka v experimentální skupině**	
Přivítání	5 min.	Přivítání	5 min.
Úvodní aktivita	10 min.	Aktivita navazující na domácí přípravu	10 min.
Kontrola domácího úkolu Aktivita na opakování	20 min.	Aktivita pro celou třídu	20 min.
Výklad nového obsahu	20 min.	Práce ve skupinách	35 min.
Procvičování nového obsahu	20 min.	Zpětná vazba	15 min.
Práce ve skupinách	10 min.	Upoutávka/ Zadání domácího úkolu	5 min.
Závěrečná reflexe	5 min	Závěrečná reflexe	5 min

Lektorky připravily na každou hodinu podrobný plán výuky (viz příloha 4), který nasdílely na společný Google Drive ZČU. Obě lektorky vyučovaly synchronní část výuky dle stejného výukového plánu, aby tak zajistily jednotnost průběhu výuky ve všech experimentálních skupinách. Po každé odučené hodině lektorky reflektovaly průběh hodiny a připravený studijní plán. Během trvání celého kurzu si lektorky vedly deník výzkumníka, kam si zapisovaly průběh, postřehy a reflexi z každé synchronní vyučovací hodiny.

5.5.5 Metody sběru dat

Data získaná během výzkumu pocházela z následujících zdrojů: pretestu, posttestu, evaluačního dotazníku a polostrukturovaných rozhovorů, viz tabulka Design výzkumu.

Tabulka 3: Přehled metod sběru dat (zdroj: vlastní)

Experimentální skupiny E1, E2, E3	**Kontrolní skupiny K1, K2, K3**
Pretest	Pretest
Posttest	Posttest
Dotazník	Dotazník
Polostrukturované rozhovory	

Pretest a posttest

K dosažení prvního cíle výzkumu jsem se rozhodla pro sběr dat na základě kvantitativního přístupu. Získaná data pocházela z pretestu a posttestu Na začátku a na konci experimentu byli všichni studenti podrobeni online pretestu (viz příloha 5) a posttestu (viz příloha 6) z anglického jazyka. Tyto testy byly vytvořeny pedagogy Ústavu jazykové přípravy pro předmět Hospodářská angličtina 2 a otestovány na studentech v předcházejících letech (Havránková, 2021). Testy obsahovaly čtyři části: poslech, použití jazykových systémů, čtení a psaní. Testy vycházely z učiva, které bylo probráno během letního semestru 2020/2021, tj. lekce 13–24 v učebnici Business Benchmark Pre-Intermediate to Intermediate. Podrobný přehled obsahu jednotlivých lekcí je uveden v příloze. Nejvyšší počet bodů, který mohli studenti získat, byl 56 (poslech 10b, Use of English 24b, čtení 10b, psaní 12b). Testy byly připraveny v Google Forms a byly nastaveny tak, aby studenti nemohli z testu přepínat na jiná okna v prohlížeči a dále se vracet k již vyplněným cvičením v testu. Každý student měl pouze jeden přístup k testu a přihlášení bylo umožněno jen z univerzitního účtu. Během testování byli studenti povinni mít zapnutou kameru a mikrofon, aby bylo ze strany studentů minimalizováno riziko nekorektního jednání.

Výsledky testů z experimentální skupiny a kontrolní skupiny byly analyzovány a porovnány využitím statistických metod Studentovým parametrickým t-testem a analýze kovariace ANCOVA (Havránková, 2020). Oba tyto testy jsou vhodným nástrojem k porovnání výsledků dvou skupin (Walker et. al., 2010). Studentův t-test je vhodný k porovnávání dvou odlišných skupin, které mají podobné hodnoty. Mann-Whitneyův U test je vhodné aplikovat v případě,

kdy potřebujeme zjistit např. pořadí v jednotlivých skupinách. Před analýzou dat byl vybrán vhodný software pro zpracování statistických dat získaných z pretestu a posttestu (Havránková, 2021)

Evaluační dotazník

Na konci letního semestru 2020/2021 byli studenti z kontrolních i experimentálních skupin požádáni o vyplnění elektronického dotazníku. První část, zaměřená na průběh semináře (organizace výuky, aktivity, prezentaci nového obsahu, procvičování, výukové materiály, zpětnou vazbu, přípravu na výuku, jazykové dovednosti, spokojenost se seminářem) obsahovala 16 otázek různého charakteru (výběr z možností, Likertova škála a otevřené otázky), viz příloha 7. Tato část byla určena pro studenty kontrolních i experimentálních skupin. Vyplnění dotazníků probíhalo on-line formou, pomocí Google Forms a vyplnění dotazníku studentům zabralo cca 10-15 minut.

Dotazník obsahoval skupinu otázek určených pouze pro studenty z experimentální skupiny. Tyto otázky byly zaměřené na aktivity určené k domácí přípravě (videa), průběh synchronní části výuky a zkušenosti/spokojenost s výukovým formátem převrácené třídy. Druhá část dotazníku obsahovala celkem 11 otázek (Likertovy škály, otevřené otázky, výběr z možností). Vyplnění druhé části dotazníku trvalo studentům z experimentální skupiny cca 10 minut. Všechny odpovědi byly uložené na univerzitním Google disku. Otázky v druhé části dotazníku byly velice důležité pro formulování a sestavování otázek pro polostrukturované rozhovory. Dotazníky byly rozeslány pěti expertům, kteří se k jejich obsahu vyjádřili. Na základě vyjádření expertů a pilotáži otázek byly dotazníky upraveny a doplněny (Havránková, 2021).

Cílem evaluačního dotazníku bylo zjistit, jak studenti vnímali výuku v experimentální a kontrolní skupině. Část dotazníku, která byla zaměřená pouze na experimentální skupinu, dále sloužila jako východisko pro otázky určené pro polostrukturované rozhovory.

Polostrukturované rozhovory

Na základě komplexního porozumění postojům studentů ekonomické fakulty ke konceptu výuky převrácené třídy v hodinách anglického jazyka bylo kvantitativní šetření doplněno o analýzu dat z polostrukturovaných rozhovorů se studenty z experimentální skupiny, které umožnilo doplnit informace získané evaluačním dotazníkem a dále pochopit názory studentů na výuku převrácené třídy v hodinách anglického jazyka z pohledu domácí přípravy, interakce

se spolužáky a učitelem, časové náročnosti na přípravu a spokojenosti se synchronní a asynchronní části online výuky.

V rámci předkládaného výzkumu byl během sběru dat z polostrukturovaných rozhovorů předefinován počet respondentů z původních deseti na 21 studentů z důvodu snahy po úplném teoretickém nasycení dat. Vybranými účastníky polostrukturovaných rozhovorů byli studenti z experimentálních skupin, kteří dosahovali průměrných výsledků během celého semestru a zároveň se v závěrečném dotazníku zcela nevymezili pro nebo proti přístupu převrácené třídy. Všichni účastníci rozhovorů byli osloveni se zapojením do polostrukturovaných rozhovorů a poskytli informovaný souhlas s nahráváním celého rozhovoru. Všechny rozhovory jsem vedla přes platformu ZOOM.

Polostrukturované rozhovory se skládaly ze dvou různých skupin otázek. První skupina otázek vycházela z odpovědí uvedených dotazníků a jejich cílem bylo upřesnění a vysvětlení jednotlivých odpovědí, které studenti uvedli v dotazníku. Druhá část otázek byla zaměřena na zkušenosti studentů s domácí přípravou (videi) a synchronní částí výuky. Otázky byly zaměřené na vnímání modelu převrácené třídy a jazykové dovednosti. Přehled základních a doplňujících otázek z polostrukturovaných rozhovorů je uveden v příloze 8.

Nahrané rozhovory byly uloženy na univerzitní Google disk a následně přepsány do MS Word. Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla analyzována pomocí tematické analýzy podle šesti kroků, které byly popsány v metodologické části disertační práce. Přepisy rozhovorů byly opakovaně pročteny s cílem identifikovat opakující se témata, jež byly následně kategorizovány jako kódy pro další analýzu, jak navrhují Fereday a Muir-Cochrane (2006). Původní kódy byly vytvořeny na základě fragmentů textu, reprezentujících určitý koncept nebo myšlenku, například pocit sebejistoty. Tyto kódy byly poté rozděleny do širších témat, z nichž některá byla označena jako zastřešující. Následně jsem identifikovala hlavní témata, jak doporučuje Attride-Stirling (2001).

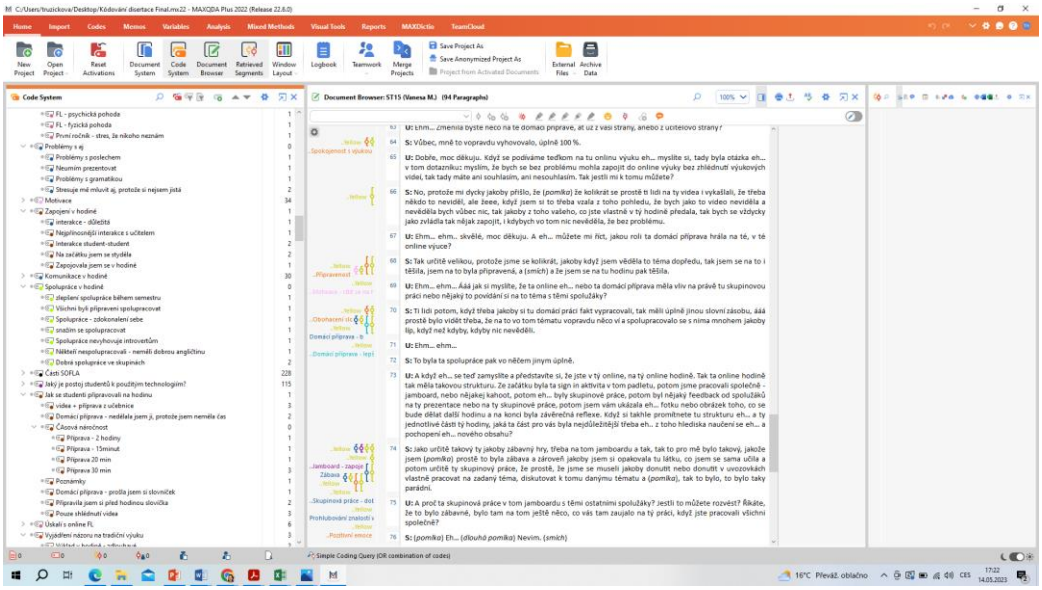
Nevýhodou realizovaného kvalitativního výzkumu v rámci předkládané disertační práce je, že závěry z kvalitativního šetření nemohou být zobecněny pro studenty anglického jazyka na vysoké škole (Hendl, 2005). Výsledky šetření se budou úzce vztahovat pouze ke studentům ekonomické fakulty ZČU v Plzni.

5.5.6 Analýza kvalitativních dat

Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla analyzována pomocí tematické analýzy, která umožnila analyzovat větší objem získaných dat (data z 21 polostrukturovaných rozhovorů, celkem 3500 kódů). Tato flexibilní metoda analýzy dat mi otevřela možnost přistupovat k získaným datům induktivním způsobem a zároveň identifikovat prvotní kódy dle jejich explicitního i implicitního významu. Během kódování a práci s daty se tento přístup proměnil a díky tematické analýze bylo možné přistupovat k datům v pokročilejším stádiu analýzy deduktivním způsobem. Dle Brawnové a Clarkové (2006) je tematická analýza užitečnou metodou pro zkoumání oblastí, které jsou málo prozkoumané, nebo pokud výzkum zahrnuje názory účastníků, jež nejsou známy. Jelikož je stále nedostatek empirického poznání o převrácené třídě ve výuce jazyků, a to především v českém prostředí, rozhodla se autorka disertační práce pro analýzu pomocí tematické analýzy. Teoretická flexibilita, kterou tematická analýza nabízí, umožnila zachytit a popsat zkušenosti a pocity studentů, které vnímají v souvislosti s výukou v režimu převrácené třídy.

Získaná data byla analyzována dle doporučení Brownové a Clarkové (2006) v šesti základních a soustavně reflektovaných krocích/fázích. Během počátečního seznámení se s daty bylo pracováno s tištěnou i elektronickou verzí přepisů rozhovorů. Při seznamování se s daty byly zjišťovány opakující se myšlenky a slova v jednotlivých rozhovorech. K datům bylo přistupováno deduktivně a pozornost byla soustředěna na význam jednotlivých slov a spojení. Ve druhé fázi jsem bylo přistoupeno k otevřenému kódování v programu MAXQDA (2022), který umožnil velmi přehledně a systematicky kódovat slova a fragmenty jednotlivých rozhovorů, reprezentujících určitý koncept nebo myšlenku, například pocit sebejistoty. Zaznamenány byly explicitní i implicitní významy kódovaného diskurzu. Celkem bylo zakódováno 21 rozhovorů, pojmenovaných ST01-ST21. V první fázi kódování bylo identifikováno 4800 kódů, které byly po pečlivém přezkoumání sdruženy do větších celků, jelikož kódy se ve většině případů významově překrývaly nebo byl mezi nimi jen patrný významový rozdíl. Později byly znovu pečlivě procházeny jednotlivé kódy, na které bylo pohlíženo v souvislosti s výzkumnými otázkami, týkajícími se zkušeností a pocitů studentů vzhledem k převrácené třídě. V této fázi byla snaha jednotlivé kódy vnímat a chápat nejen na základě jejich sémantického významu, ale zachytit i význam latentní. Dle významu jednotlivých kódů jsme byly stanoveny organizační/zastřešující témata/oblasti a následně

identifikována hlavní témata a subtémata, jak doporučuje Attride-Stirling (2001). Témata byla několikrát upřesňována a přejmenovávána tak, aby zastřešovala sdílené vzorce ze získaných dat.



Obrázek 9: Ukázka kódování v programu MAXQDA (zdroj: vlastní)

V závěrečném kroku byla detailně popsána jednotlivá témata a subtémata, které byla pro autentičnost doplněna přímými citacemi respondentů**.**

5.6 Zajištění validity výzkumu

V souvislosti s kvalitativním výzkumem je důležité popsat, jak bude zajištěna pravdivost a platnost výzkumného záměru (Švaříček et.al., 2007). Pro validitu výzkumu a interpretaci výsledků byla stanovena kritéria dle konceptu Lincolnové a Guby (1985), která patří mezi nejčastěji citovaná kritéria kvalitativního výzkumu (Lincoln & Guba jak uvedeno v Švaříček et.al., 2007,s. 32). Mezi tato kritéria patří: důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a potvrditelnost.

Důvěryhodnost

Důvěryhodnost (z angl. credibility) můžeme srovnat s pojmem interní validita (Hendl, 2015). Tento pojem zahrnuje metodologický postup výzkumného problému a popis jednotlivých kroků, které vedly k interpretaci výsledků. Dle literatury by každý výzkumný záměr měl být neustále podroben kontrole a kritice (Denzin & Lincoln, 1994). Kritérium důvěryhodnosti jsem zajistila následujícími technikami, dle doporučení Hendla (2005):

Transparentnost při výběru účastníků, kteří byli podrobeni výzkumu.

Reflexe kolegů – pravidelná reflexe druhé lektorky, která realizovala výuku ve třetí kontrolní a experimentální skupině, deník výzkumníka, jenž si obě lektorky vedly během výzkumu, viz příloha.

Konzultace – průběh výzkumu byl konzultován s vedoucí práce a odborníky na kvantitativní a kvalitativní výzkum.

Přímé citace – v části Výsledky jsou použity přímé citace z rozhovorů.

Triangulace – ke sběru dat bylo využito více metod – pretest a posttest, dotazníky a polostrukturované rozhovory.

Přenositelnost

Výsledky výzkumu by měly být přenositelné nebo aplikovatelné pro jiný výzkum v podobném nebo jiném kontextu (Denzin & Lincoln, 1994). Přenositelnost výzkumu je zajištěna pečlivým zmapováním postupu celého výzkumu a dále popsáním a uvedením relevantních omezení/limitu výzkumu. Současně v kapitole Diskuze jsou propojeny závěry výzkumu s jinými výzkumy a teoretickými hledisky (Hendl, 2005).

Spolehlivost

Výzkumník by měl být po celou dobu výzkumu velmi pečlivý, a především by měl dbát na zajištění vysoké validity celého výzkumu (Denzin & Lincoln, 1994). Toho může výzkumník docílit pomocí triangulace a pravidelnými konzultacemi s experty (Hendl, 2005). Dále může výzkumník zajistit spolehlivost výzkumu díky konzistenci kladení otázek, přesného přepisu nahrávek rozhovorů a konzistencí při kódování rozhovorů (Švaříček et.al., 2007). Během celého průběhu výzkumu byly pravidelně jednotlivé metodologické kroky konzultovány s odborníky, byly využity různé nástroje pro sběr dat. Dále jsem se snažila být v kladení otázek velmi konzistentní, rozhovory přepisovala přesně podle pořízených nahrávek a i během kódování jsem postupovala koherentně.

Ukázka přepsaného rozhovoru

Potvrditelnost

Potvrditelnost práce odkazuje na objektivitu celého výzkumu (Hendl, 2005). Naplnění tohoto kritéria je dosaženo pomocí podrobného a přesného popisu jednotlivých kroků výzkumu a dále doložením obrázků, tabulek a příloh.

5.7 Etické otázky výzkumu

Během celého výzkumu jsem se velmi pečlivě věnovala etickým otázkám výzkumu, dle British Educational Research Association (2018) na základě doporučení Švaříček (Švaříček et.al., 2007). Všechna data z výzkumu byla uložena na univerzitním chráněném úložišti, všichni účastníci se do výzkumu zapojili při plném vědomí a s možností odmítnout účast. Dále všichni účastníci poskytli informovaný souhlas (viz příloha 2) a byli zpraveni o tom, že informace, které se jich týkají, budou přísně důvěrné. Proto v disertační práci nejsou zveřejněna jména ani jiné osobní údaje o jednotlivých účastnících. V neposlední řadě účastníci výzkumu mohli v jakékoliv fázi výzkumu odstoupit a vždy mohli nahlédnout do průběhu a výsledků výzkumu, dle doporučení (Hendl, 2005).

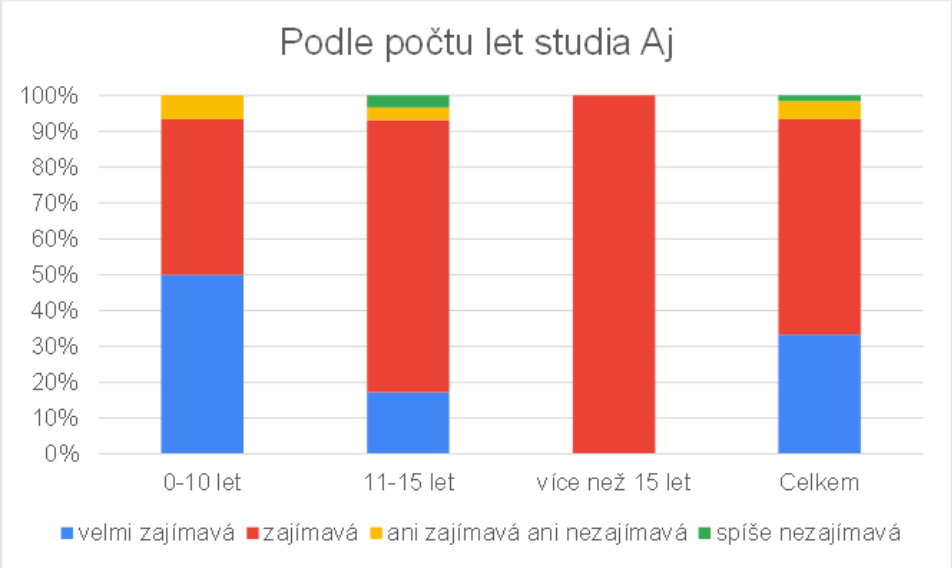
6 Výsledky výzkumu

Následující kapitola shrnuje výsledky analýzy jednotlivých výzkumných procesů, přípravného šetření a hlavního výzkumu disertační práce.

6.1 Výsledky přípravného šetření

Před zahájením hlavního výzkumu bylo cílem zjistit, jak studenti vnímají výuková videa a které aspekty výukových videí považují za důležité. Cílem bylo získat informace k následné tvorbě výukových videí pro hlavní část výzkumu. Připravený dotazník vyplnilo celkem 60 studentů semináře Hospodářská angličtina 1. Data mi poskytla informace o profilu respondenta. Jednalo se o studentku prvního ročníku FEK ZČU (63,3 %), ve věku 21 - 25 let (51,7 %), ženského pohlaví (81 %,), studující anglický jazyk mezi 0 - 10 lety (50 %) (Havránková, 2020).

Úvodní část dotazníku se věnovala otázkám/tvrzením zaměřujícím se na pohled studentů na výuková videa, jejich délku, srozumitelnost, obsah, výklad, jazykovou úroveň, počet otázek a celkovou spokojenost. Z výsledků dotazníku vyplynulo, že více než 50 % studentů shledalo zpracovaná videa po obsahové stránce zajímavá. Graf 1 ukazuje, že jako nejvíce zajímavá hodnotili videa studenti s nejkratší zkušeností s výukou anglického jazyka.



Graf 1: Hodnocení výukových videí dle počtu let studia aj. (zdroj: vlastní)

Dále byla dle odpovědí studentů výuková videa srozumitelná (70 %) a přehled problematiky názorný (75 %). Téměř osmdesát studentů hodnotilo 3–5 otázek k videu jako vyhovující (jednalo se o videa cca. 5 minut dlouhá) a vnímali jazykovou stránku videí jako středně složitou. Výklad dle téměř poloviny studentů (28) byl názorný a po jazykové stránce byla videa

pro 75 % středně složitá. Téměř všichni respondenti (57 studentů ze 60) by si pro své další studium hospodářské angličtiny zvolili stejně zpracovaná videa (Havránková, 2020).

Druhá část dotazníku byla věnována samotné aplikaci EdPuzzle, v níž byla videa upravena a uložena. Záměrem těchto otázek bylo před hlavním výzkumem zjistit míru spokojenosti studentů s používáním aplikace EdPuzzle. Z odpovědí studentů ukázalo, že pro více než polovinu studentů byla aplikace přehledná a čtvrtina studentů potřebovala s aplikací EdPuzzle pomoc od jiné osoby (Havránková, 2020).

Poslední část obsahovala otevřené otázky:

1. Co byste změnil/a na výukových videích?
2. Máte nějaké připomínky, názory, dotazy?

Celkem na otevřené otázky odpovědělo dvacet studentů. Většina odpovědí se týkala pozitivní zpětné vazby na výuková videa. Tři respondenti zmínili, že by uvítali možnost titulků a dva respondenti vyjádřili spokojenost s animovanými videi. Odpovědi na druhou otázku se většinou týkaly výroků vztahující se k pozitivnímu přínosu videí pro přípravu k zápočtu a ke zkoušce z předmětu Hospodářská angličtina 1 a zdokonalení se ve znalostech obchodní angličtiny.

Shrnutí

Cílem přípravného šetření bylo zjistit, jak studenti vysoké školy vnímají výuková videa v hodinách anglického jazyka a také aplikaci EdPuzzle, kterou jsem chtěla využít pro hlavní část výzkumu. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že studenti s kratší zkušeností s výukou anglického jazyka považují výuková videa za zajímavou formu prezentace obsahu. Dále studenti označili za adekvátní délku videí 5 minut a počet otázek ve videu v rozmezí 3 až 5.

Velmi přínosné byly i otázky týkající se aplikace EdPuzzle. Studenti označili aplikaci za přehlednou. Čtvrtina respondentů uvedla, že potřebovala s aplikací EdPuzzle pomoc. Tento podnět byl velice přínosný. V hlavním výzkumu byla část výuky věnována představení aplikace EdPuzzle, aby všichni studenti byli seznámeni, jak s aplikací v asynchronní části pracovat.

6.2 Výsledky pretestu a posttestu

První část výzkumu byla zaměřena na zodpovězení první výzkumné otázky: *Jak ovlivňuje realizace modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií studijní*

výsledky studentů vysoké školy ve srovnání s tradičním přístupem ve výuce? Na získání odpovědi na tuto otázku byla použita výzkumná metoda pedagogického experimentu pretestu a posttestu.

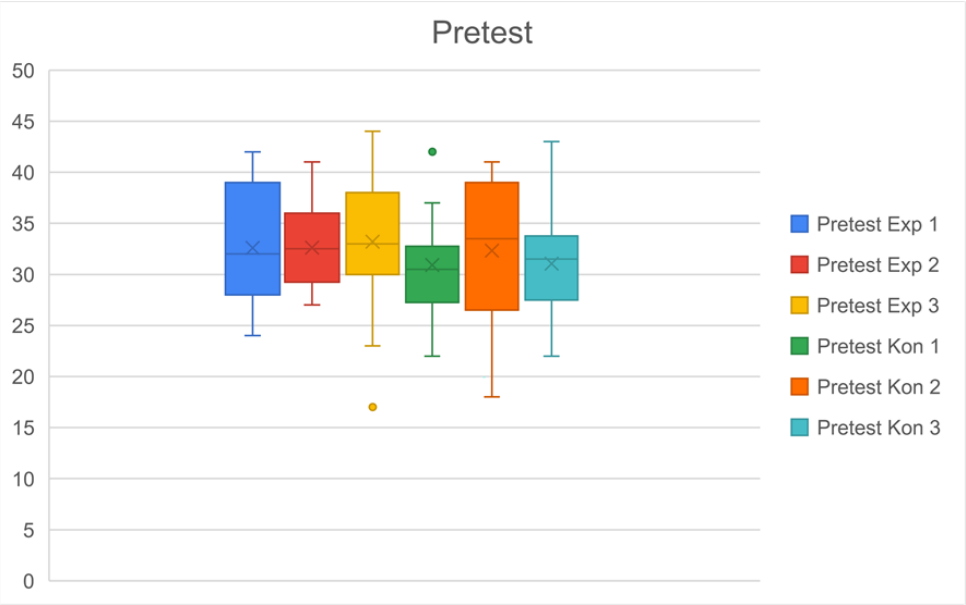
Zvolen byl pedagogický experiment s využitím pretestu a posttestu s cílem zjistit, zda má koncept převrácené třídy dopad na studijní výsledky studentů. Metoda sběru dat pomocí pretestu a posttestu se ve výzkumech využívá za účelem srovnání dvou a více skupin, zároveň umožňuje porovnání výsledků měření provedených před a po aplikaci experimentálních zásahů. Díky tomu lze získat informace o účinnosti aplikace nebo o rozdílech mezi skupinami před a po aplikaci (Dahlberg & McCaig, 2010, Bonate, 2000). Skupiny studentů byly náhodně rozděleny (pomocí losovacího zařízení) na tři experimentální a tři kontrolní skupiny. Do výzkumu byly záměrně vybrány tři kontrolní a tři experimentální skupiny, aby byl zajištěn větší vzorek získaných dat (Dimitrov & Rumrill, 2003). Dále byla do projektu zapojena i druhá lektorka, která realizovala výuku ve třetí kontrolní a experimentální skupině. Studenti v obou skupinách dosahovali dle Evropského referenčního rámce úrovně angličtiny B1. Jejich úroveň byla zjištěna pomocí Oxford Placement testu, jelikož tento typ rozřazovacího testu dle svého designu rozděluje studenty do různých úrovní jazykového vzdělávání. Zároveň je vnitřní i vnější validita tvůrci testů pravidelně ověřována (Naqvi et al., 2023).

Pro každou ze tří experimentálních (E1, E2 a E3) a kontrolních (K1, K3, K3) skupin bylo provedeno vyhodnocení počtu bodů, které studenti těchto skupin dosáhli v pretestu (na začátku semestru) a v posttestu (na konci semestru). Pedagogický experiment trval celkem 10 týdnů (Havránková, 2021).

Následně bylo provedeno i vyhodnocení každé skupiny zvlášť, viz následující tabulka a krabicový graf.

Tabulka 4: Výsledky popisné statistiky pro pretest (zdroj: vlastní)

	E1	**E2**	**E3**	**K1**	**K2**	**K3**
Střední hodnota	32,60	32,63	33,21	30,92	32,33	31,06
Chyba stř. hodnoty	1,52	1,06	1,55	1,47	1,63	1,36
Medián	**32,0**	**32,5**	**33,0**	**30,5**	**33,5**	**31,5**
Modus	30	30	33	30	39	33
Směrodatná odchylka	5,90	4,22	6,76	5,11	6,92	5,46
Rozptyl výběru	34,83	17,85	45,73	26,08	47,88	29,80
Špičatost	-1,15	-0,43	0,52	1,37	-0,80	0,41
Šikmost	0,23	0,63	-0,76	0,61	-0,51	0,21
Rozdíl max.-min	18	14	27	20	23	21
Minimum	**24**	**27**	**17**	**22**	**18**	**22**
Maximum	**42**	**41**	**44**	**42**	**41**	**43**
Součet	489	522	631	371	582	497
Počet	**15**	**16**	**19**	**12**	**18**	**16**



Graf 2: Počet získaných bodů v pretestu (kontrolní a experimentální skupiny) (zdroj: vlastní)

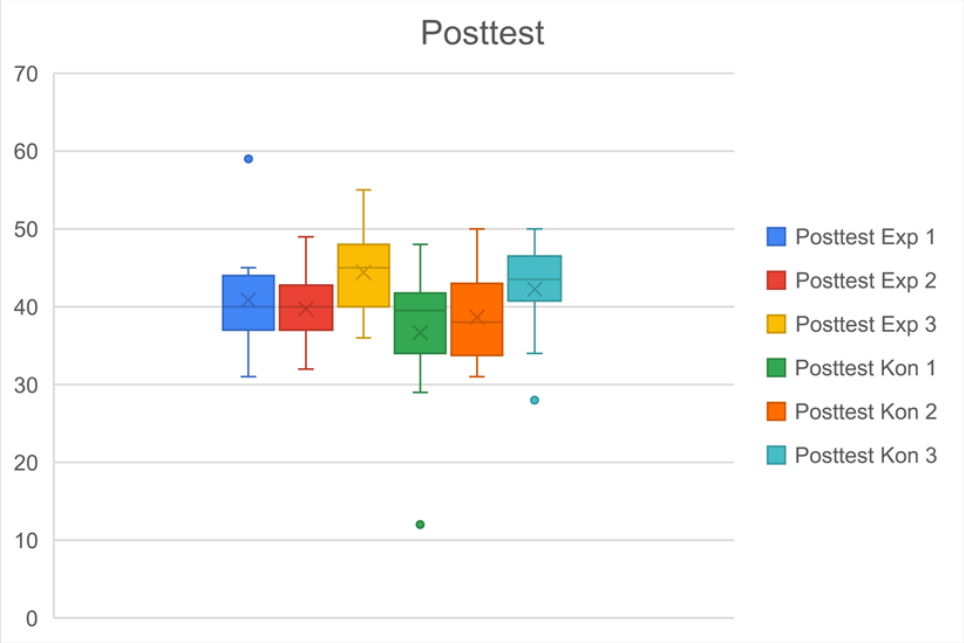
Nejvyššího průměrného počtu bodů v pretestu získala kontrolní skupina K2, jejíž průměrný počet bodů byl 33,5. Naopak nejnižšího průměrného výsledku dosáhla kontrolní skupina K1. Toto může být způsobeno několika faktory. Skupina mohla být sestavena ze studentů, kteří měli lepší úroveň anglického jazyka než studenti v ostatních skupinách. Jelikož skupiny byly do experimentu vybrány náhodně, nebylo možné i po srovnání jazykové úrovně studentů pomocí Oxford Placement testu tuto proměnu ovlivnit. Zpracování výsledků popisné statistiky pro posttest ukazuje, že nejvyšší počet bodů, celkem 44, získal student z experimentální skupiny E3. Student ze stejné skupiny (E3) získal zároveň nejnižší počet bodů, a to 17 bodů, viz přechozí tabulka.

Tabulka 5 Výsledky popisné statistiky pro posttest (zdroj: vlastní)

	E1	**E2**	**E3**	**K1**	**K2**	**K3**
Střední hodnota	40,87	39,75	44,42	36,67	38,67	42,25
Chyba střední hodnoty	1,64	1,15	1,12	2,65	1,30	1,43
Medián	**40**	**40**	**45**	**39,5**	**38**	**43,5**
Modus	37	43	48	34	38	43
Směrodatná odchylka	6,36	4,60	4,87	9,18	5,50	5,72
Rozptyl výběru	40,41	21,13	23,70	84,24	30,24	32,73
Špičatost	4,38	0,01	-0,21	4,70	-0,68	1,47
Šikmost	1,51	0,25	0,07	-1,90	0,26	-1,30
Rozdíl max-min	28	17	19	36	19	22
Minimum	**31**	**32**	**36**	**12**	**31**	**28**
Maximum	**59**	**49**	**55**	**48**	**50**	**50**
Součet	613	636	844	440	696	676
Počet	15	16	19	12	18	16

Z výše uvedených údajů vyplývá, že nejlepšího výsledku dosáhl/a student/ka z experimentální skupiny E3, a to 55 bodů. Naopak nejnižšího průměrného počtu bodů, celkových 38, získal/a

student/ka z kontrolní skupiny K2. Výsledky posttestu názorně zobrazuje i následující krabicový graf.



Graf 3: Počet získaných bodů v posttestu (kontrolní a experimentální skupiny) (zdroj: vlastní)

Pro porovnání posunu všech experimentálních (E1,E2,E3) a kontrolních skupin (K1, K2, K3) byl následně nasazen One-Way ANOVA test pro zjištění rozdílů mezi jednotlivými skupinami. Tento test se se využívá, když je v souboru pouze jedna proměnná.

Výsledky jednofaktorové One-Way ANOVA analýze rozptylu u pretestu experimentální skupiny prokázaly, že statistika F (Fisherovo rozdělení - statistika pro rozdělení rozptylů), je menší než F krit. (F<F krit). Můžeme tedy tvrdit, že platí nulová hypotéza a mezi skupinami není statisticky významný rozdíl, viz následující tabulka.

Tabulka 6: Výsledky One-Way ANOVA pretest - experimentální skupina (zdroj: vlastní)

Výběr	Počet	Součet	Průměr	Rozptyl		
Pretest Exp 1	15	489	32,6	34,82857		
Pretest Exp 2	16	522	32,625	17,85		
Pretest Exp 3	19	631	33,21053	45,73099		

ANOVA						
Zdroj variability	**SS**	**Rozdíl**	**MS**	**Statistika F**	**p-hodnota**	**F krit**
Mezi výběry	4,212105	2	2,106053	0,062708	0,939296	**2,419168**
Všechny výběry	1578,508	47	33,58527			
Celkem	1582,72	49				

F<F krit: mezi skupinami není statisticky významný rozdíl

F je testová statistika, F krit kritická hodnota testu, SS sum of squares čili součet čtverců, MS mean square resp. řekněme průměrný čtverec (určí se jako součet čtverců děleno ten počet stupňů volnosti). Rozdíl by měl být Počet stupňů volnosti, v angličtině df = degrees of freedom. Viz odpovídající tabulky na https://www.wikiskripta.eu/w/ANOVA

Výsledky jednofaktorové One-Way ANOVA analýze rozptylu u pretestu kontrolní skupiny prokázaly, že statistika F (statistika pro rozdělení rozptylů), je menší než F krit. (F<F krit). Můžeme tedy tvrdit, že platí nulová hypotéza a mezi skupinami není statisticky významný rozdíl, viz následující tabulka.

Pretest – kontrolní

Tabulka 7: Výsledky One-Way ANOVA pretest - kontrolní skupina (zdroj: vlastní)

Výběr	**Počet**	**Součet**	**Průměr**	**Rozptyl**		
Pretest Kon 1	12	371	30,91667	26,08333		
Pretest Kon 2	18	582	32,33333	47,88235		
Pretest Kon 3	16	497	31,0625	29,79583		

ANOVA						
Zdroj variability	**SS**	**Rozdíl**	**MS**	**F**	**Hodnota P**	**F krit**
Mezi výběry	19,62409	2	9,812047	0,272583	0,762716	**2,430407**
Všechny výběry	1547,854	43	35,99661			
Celkem	1567,478	45				

F<F krit: mezi skupinami není statisticky významný rozdíl

Výsledky jednofaktorové One-Way ANOVA analýze rozptylu u posttestu experimentální skupiny prokázaly, že statistika F (statistika pro rozdělení rozptylů), je větší než F krit.(F>F-krit). Můžeme tedy tvrdit, že neplatí nulová hypotéza a mezi skupinami je statisticky významný rozdíl.

Posttest experimentální

Tabulka 8: Výsledky One-Way ANOVA posttest - experimentální skupina

Výběr	**Počet**	**Součet**	**Průměr**	**Rozptyl**		
Posttest Exp 1	15	613	40,86667	40,40952		
Posttest Exp 2	16	636	39,75	21,13333		
Posttest Exp 3	19	844	44,42105	23,70175		
ANOVA						
Zdroj variability	**SS**	**Rozdíl**	**MS**	**F**	**Hodnota P**	**F krit**
Mezi výběry	210,6551	2	105,3275	3,78076	0,030024	**2,419168**
Všechny výběry	1309,365	47	27,85883			
Celkem	1520,02	49				

F>F krit: mezi skupinami je statisticky významný rozdíl

Výsledky jednofaktorové One-Way ANOVA analýze rozptylu u posttestu kontrolní skupiny prokázaly, že statistika F (statistika pro rozdělení rozptylů), je větší než F krit.(F>F krit). Můžeme tedy tvrdit, že neplatí nulová hypotéza a mezi skupinami je statisticky významný rozdíl, viz tabulka.

Posttest kontrolní

Tabulka 9: Výsledky one-way ANOVA pretest - kontrolní skupina (zdroj: vlastní)

Výběr	**Počet**	**Součet**	**Průměr**	**Rozptyl**		
Posttest Kon 1	12	440	36,66667	84,24242		
Posttest Kon 2	18	696	38,66667	30,23529		
Posttest Kon 3	16	676	42,25	32,73333		
ANOVA						
Zdroj variability	**SS**	**Rozdíl**	**MS**	**F**	**Hodnota P**	**F krit**
Mezi výběry	229,2899	2	114,6449	2,552061	0,089671	**2,430407**
Všechny výběry	1931,667	43	44,92248			
Celkem	2160,957	45				

F>F krit: mezi skupinami je statisticky významný rozdíl

Jednofaktoriální ANOVA ukázala, že v pretestu nebyl signifikantní rozdíl mezi jednotlivými skupinami v experimentálních (E1, E2, E3) skupinách ani v kontrolních (K1, K2, K3) skupinách. V posttestu se v experimentálních i v kontrolních skupinách již rozdíly ukázaly. Skupina E3 dosáhla většího počtu bodů než skupiny E1 a E2. V kontrolní skupině (K1, K2, K3) nemůžeme jednoznačně tvrdit, že se jednalo o významný rozdíl, jelikož p-hodnota testu byla 0,09 (při hladině významnosti 0,05).

Rozdíl v experimentální skupině mohl být ovlivněn různými faktory. Prvním faktorem mohlo být, že někteří studenti z experimentální skupiny měli lepší jazykové dovednosti a i přes

absolvování Oxford Placement Testu a pretestu nebyly tyto dovednosti odhaleny. Rozdělení skupin bylo náhodné a jejich složení jsem nemohla ovlivnit, protože studenti byli do jednotlivých skupin rozděleni studijním oddělením před začátkem semestru. Dalšími faktory mohly být takzvané skryté/latentní faktory. Obě lektorky si během výuky průběžně zapisovaly poznámky do deníku výzkumníka. Po pečlivém pročtení všech poznámek z výuky a na základě pozorování a dlouholeté pedagogické zkušenosti, jsem identifikovala následující faktory, které mohly ovlivnit výkon studentů v postestu: čas výuky, stres z online závěrečného testování a dynamika skupiny.

Následně jsem přistoupila ke spojení všech tří experimentálních skupin a tří kontrolních skupin do dvou skupin - jedné experimentální a jedné kontrolní. Důvodem je skutečnost, že pro nás bylo podstatné porovnat celkové výsledky experimentální výuky a tradičního přístupu. Výsledky pretestu a posttestu tak byly vyhodnoceny pomocí deskriptivní statistiky. Maximálním počtem bodů v pretestu u experimentálních skupin bylo 44 bodů (pretest) a minimálním 17 bodů (posttest) z celkových 62 bodů. V posttestu student z experimentální skupiny dosáhl minimálního počtu 17 bodů (pretest) a 31 bodů (posttest). Průměrný počet bodů v pretestu byl 33 bodů a v postestu 41 bodů. Celkový počet studentů v experimentálních skupinách byl 50. Základní hodnoty souboru dat z experimentální skupiny jsou uvedeny v níže uvedené tabulce.

Tabulka 10: Deskriptivní statistika pro experimentální (E1,E2,E3) skupinu (zdroj: vlastní)

Experimentální skupiny E1, E2, E3	**Pretest TOTAL**	**Posttest Total**
Střední hodnota	32,84	41,86
Chyba stř. hodnoty	0,80	0,79
Medián	**33**	**41**
Modus	30	40
Směrodatná odchylka	5,68	5,57
Rozptyl výběru	32,30	31,02
Špičatost	-0,01	0,92
Šikmost	-0,25	0,60

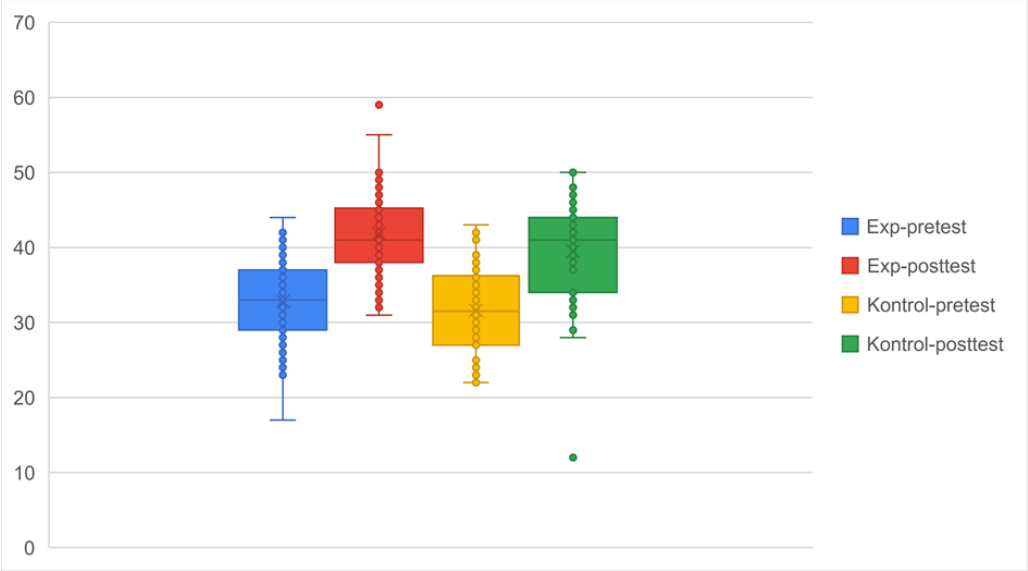
Rozdíl max-min	27	28
Minimum	**17**	**31**
Maximum	**44**	**59**
Součet	1642	2093
Počet	**50**	**50**

Druhá, kontrolní skupina dosáhla v pretestu maximálního počtu bodů 43 a minimálního počtu 50 z celkových 62 bodů. V postestu studenti této skupiny získali minimální počet bodů 12 a maximální počet bodů 50 z celkových 62 bodů. Průměrný počet bodů byl 32,5 v pretestu a 41 v posttestu, viz přiložená tabulka. Celkový počet studentů ve všech kontrolních skupinách byl 46, viz další tabulka.

Tabulka 11: Deskriptivní statistika pro kontrolní skupinu (K1,K2, K3) (zdroj: vlastní)

Kontrolní skupiny K1,K2,K3	**Pretest TOTAL**	**Posttest Total**
Střední hodnota	31,61	39,48
Chyba stř. hodnoty	0,84	1,02
Medián	**31,5**	**41**
Modus	30	43
Směrodatná odchylka	5,73	6,93
Rozptyl výběru	32,78	48,08
Špičatost	-0,72	4,10
Šikmost	0,09	-1,46
Rozdíl max-min	21	38
Minimum	**22**	**12**
Maximum	**43**	**50**
Součet	1454	1816
Počet	**46**	**46**

Pomocí tzv. krabicového grafu byly vyneseny průměry (křížek), medián (čára), kvartily (okraj krabice), maxima, minima bez odlehlých hodnot a odlehlé hodnoty. Posun v průměrném bodovém zisku u každé skupiny je na obrázku (Havránková, 2021). Pozitivní je, že u všech skupin došlo ke zvýšení bodového zisku mezi pretestem a posttestem, viz následující graf.



Graf 4: Posun v bodovém zisku v pretestu a posttestu (kontrolní a experimentální skupiny) (zdroj: vlastní)

Po prověření normality rozdělení byl proveden Studentův t-test na rozdíl středních hodnot. Výsledek p-hodnoty pro experimentální skupinu v posttestu se rovná 0,249, což odpovídá tomu, že hypotézu o normalitě nemůžeme zamítnout. Z tohoto důvodu můžeme soubor dat pokládat za normálně rozdělený. U experimentální skupiny v pretestu byla p-hodnota 0,628, u kontrolní v pretestu p = 0,111 a jako jediná výjimka, kde jsou signifikantně jiné hodnoty, je posttest v kontrolní skupině, kde p=0,001. Výpočty jsem provedla pomocí online kalkulačky Shapiro-Wilk test calculator. Z tohoto důvodu můžeme data pokládat za dostatečně blízká normálnímu rozdělení a můžeme přistoupit k provedení parametrických testů.

Provedeným t-testem pro změnu středních hodnot (viz tabulka 12), kde vyšla p-hodnota 0,41, se ukázalo, že rozdíl středních hodnot souboru bodového zisku u studentů kontrolní skupiny a experimentální skupiny není statisticky významný (na běžně používané hladině významnosti 0,05). Obě skupiny (experimentální i kontrolní) si zlepšily své bodové hodnocení o cca 8 bodů (Havránková, 2021).

Po ověření normality byl u experimentální a kontrolní skupiny nasazen t-test pro shody středních hodnot. Mírným pozitivem je, že experimentální skupina má o něco menší rozptyl

hodnot souboru (mezi studenty experimentální skupiny jsou o něco menší rozdíly ve znalostech) (Havránková, 2021). Soubor byl sestaven jako rozdíl v hodnotách testů: posttest – pretest, viz tabulka 12.

Tabulka 12: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů (zdroj: vlastní)

	Posun-exper	**Posun-kontrol**
Střední hodnota	9,02	7,87
Rozptyl	43,33	50,34
Pozorování	50	46
Společný rozptyl	46,68	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0,00	
Rozdíl	94,00	
t Stat	0,82	
P(T<=t) (1)	0,21	
t krit (1)	1,66	
P(T<=t) (2)	0,41	
t krit (2)	1,99	

Střední hodnota rozdílu resp. posunu mezi pretestem a posttestem je u obou skupin srovnatelná. Toto je patrné z p-hodnoty (podstatně větší než 0,05). Odpovídá to i tomu, že testová statistika je menší než kritická hodnota t krit (p-hodnota je větší než 0,05 právě tehdy když testová statistika je menší než příslušná kritická hodnota pro danou hladinu významnosti 0,05). Test prokázal, že t Stat je menší než t krit (2) a platí hypotéza, že oba soubory mají stejnou střední hodnotu, tj. není rozdíl mezi „posunem“ v zisku bodů (mezi pretestem a posttestem) mezi experimentální a kontrolní skupinou.

Protože se u testu jako celku neprokázal statisticky významnější posun (mezi pretestem a posttestem) u experimentální a kontrolní skupiny, provedli jsme podrobnější vyhodnocení, které bylo provedeno pomocí analýzy kovariance ANCOVA.

ANCOVA je statistická metoda analýzy dat, která se může využít k odhadování změn v pedagogických experimentech s pretestem a posttestem (Valente & MacKinnon, 2017). Výsledky této analýzy se používají jako výchozí bod a snaží se odstranit jejich vliv na výsledky experimentu (McArdle & Hamagami, 2001). Tato metoda vychází z předpokladu, že výsledky jsou stejné u všech skupin, neexistuje interakce mezi předchozími výsledky a experimentálními skupinami a předchozí výsledky jsou tak změřené bez chyby (Valente & MacKinnon, 2017).

Následující tabulka shrnuje analýzu kovariance ANCOVA, která byla provedena na celý soubor experimentálních a kontrolních skupin. Zde se prokázalo, že není statisticky významný rozdíl mezi pretestem a posttestem u kontrolní a experimentální skupiny. Uvedené výsledky ANCOVA ukazují upravené průměry pro dva vzorky (A a B) a jejich součet. Hodnota F 2,48 s p-hodnotou 0,1187 naznačuje, že mezi upravenými průměry obou vzorků není významný rozdíl.

Tabulka 13: Analýza kovariance ANCOVA celkový **zisk bodů v pretestu a posttestu** (zdroj: vlastní)

Source	SS	df	MS	F	P
adjusted means	86,19	1	86,19	2,48	**0,1187**
adjusted error	3231	93	34,74		
adjusted total	3317	94			

Další vyhodnocení bylo umožněno tím, že testy se skládají z několika částí prověřujících dílčí schopnosti studentů. Těmito částmi jsou: poslech, čtení, psaní a užití angličtiny. Následující tabulky přehledně shrnují vyhodnocení výsledků pomocí analýzy ANCOVA.

U části testu poslech se prokázalo, že je statisticky významný rozdíl mezi pretestem a posttestem u kontrolní a experimentální skupiny. Uvedené výsledky ANCOVA ukazují upravené průměry pro dva vzorky (A a B) a jejich součet. Hodnota F 4,35 s p-hodnotou 0,039748 naznačuje, že mezi upravenými průměry obou vzorků je významný rozdíl.

Tabulka 14: Analýza kovariance ANCOVA - zisk bodů v části **poslech** (zdroj: vlastní)

Source	SS	df	MS	F	P
adjusted means	18,22	1	18,22	4,35	**0,039748**
adjusted error	389,9	93	4,19		
adjusted total	408,1	94			

U části testu čtení se prokázalo, že je statisticky významný rozdíl mezi pretestem a posttestem u kontrolní a experimentální skupiny. Uvedené výsledky ANCOVA ukazují upravené průměry pro dva vzorky (A a B) a jejich součet. Hodnota F 0,74 s p-hodnotou 0,39187 naznačuje, že mezi upravenými průměry obou vzorků není významný rozdíl.

Tabulka 15: Analýza kovariance ANCOVA - zisk bodů v části **čtení** (zdroj: vlastní)

Source	SS	df	MS	F	P
adjusted means	2,02	1	2,02	0,74	**0,39187**
adjusted error	254,2	93	2,73		
adjusted total	256,2	94			

U části testu psaní se prokázalo, že je statisticky významný rozdíl mezi pretestem a posttestem u kontrolní a experimentální skupiny. Výsledky ANCOVA uvedené v předchozí tabulce ukazují upravené průměry pro dva vzorky (A a B) a jejich součet. Hodnota F 1,14 s p-hodnotou 0,28842 naznačuje, že mezi upravenými průměry obou vzorků není významný rozdíl.

Tabulka 16: Analýza kovariance ANCOVA - zisk bodů v části **psaní** (zdroj: vlastní)

Source	SS	df	MS	F	P
adjusted means	3,07	1	3,07	1,14	**0,28842**
adjusted error	251,4	93	2,7		
adjusted total	254,5	94			

U části testu použití jazyka se prokázalo, že není statisticky významný rozdíl mezi pretestem a posttestem u kontrolní a experimentální skupiny. Uvedené výsledky ANCOVA ukazují upravené průměry pro dva vzorky (A a B) a jejich součet. Hodnota F 2,06 s p-hodnotou 0,15457 naznačuje, že mezi upravenými průměry obou vzorků není významný rozdíl.

Tabulka 17: Analýza kovariance ANCOVA - zisk bodů v části **použití jazyka** (zdroj: vlastní)

Source	SS	df	MS	F	P
adjusted means	23,9	1	23,9	2,06	**0,15457**
adjusted error	1080	93	11,61		
adjusted total	1104	94			

Testy ANCOVA prokázaly, že zlepšení u skupiny „listening“, tj. poslech, je statisticky významnější u experimentální skupiny než u kontrolní skupiny. U části poslech je statisticky signifikantní rozdíl, tj. je možné na hladině významnosti 0,05 tvrdit, že experimentální skupina se zlepšila více než ta kontrolní (nárůst střední hodnoty o 1,14 v experimentální vs. o 0,26 v kontrolní je průkazný). U ostatních částí testu tomu tak není, nárůsty středních hodnot u kontrolní a experimentální skupiny jsou srovnatelné, rozdíly jsou neprůkazné. Míra zlepšení u jednotlivých částí je uvedena v následující tabulce.

Tabulka 18: Zlepšení v jednotlivých částech testu (experimentální a kontrolní skupina) (zdroj: vlastní)

	Poslech	Použití jazyka	Čtení	Psaní
Experimentální (zlepšení)	1,14	5,24	0,58	2,06
Kontrolní (zlepšení)	0,26	4,96	1,09	1,79
p-hodnota	0,04	0,15	0,39	0,29
Statisticky významný rozdíl	**ANO**	NE	NE	NE

Výsledky analýz získaných dat z pretestu a postestu prokazují, že výsledky posttestu studentů z experimentální skupiny se nijak signifikantně statisticky neliší od výsledků studentů z kontrolní skupiny. Hypotéza *H1: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené*

třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků než studenti vyučovaní tradičním způsobem, tedy byla **zamítnuta.**

Zároveň výsledky ukázaly, že studenti experimentální skupiny dosáhli statisticky významnějších výsledků v části testu poslech. Hypotéza H2*: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků v jazykové dovednosti -poslech než studenti vyučovaní tradičním způsobem,* tedy byla **přijata**.

Zbývající tři hypotézy byly na základě statistické analýzy získaných dat zamítnuty.

Hypotéza *H3: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků v jazykové dovednosti – použití jazyka než studenti vyučovaní tradičním způsobem, byla* **zamítnuta.**

Hypotéza *H4: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků v jazykové dovednosti – čtení než studenti vyučovaní tradičním způsobem, byla* **zamítnuta.**

Hypotéza *H5: Studenti, kteří absolvují výuku podle modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, dosahují lepších studijních výsledků v jazykové dovednosti – psaní než studenti vyučovaní tradičním způsobem, byla* **zamítnuta.**

Shrnutí

K získání odpovědi na první a druhou výzkumnou otázku byl použit pretest a posttest. Cílem pretestu a posttestu bylo zjistit, zda realizace modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií ovlivňuje studijní výsledky studentů vysoké školy ve srovnání s tradičním přístupem ve výuce. Dalším cílem bylo identifikovat, zda se liší dopad převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií na studijní výsledky studentů v jednotlivých jazykových dovednostech – poslech, použití jazyka, čtení a psaní. Výsledky pretestu a posttestu v jednotlivých skupinách byly nejdříve popsány pomocí deskriptivní statistiky. Data poukázala na skutečnost, že v pretestu a posttestu se u jednotlivých skupin objevily odlišnosti v získaných počtech bodů, které mohly být způsobeny latentními faktory. Mezi tyto faktory mohou na základě pozorování během synchronní výuky patřit její situování do ranních hodin nebo online testování.

V další fázi analýzy získaných dat byly spojeny všechny experimentální skupiny (E1, E2, E3) a kontrolní skupiny (K1, K2, K3) do dvou skupin experimentální a kontrolní. Následně byl proveden Studentův t-test pro prověření normality středních hodnot, který prokázal, že data můžeme pokládat za dostatečně blízká normálnímu rozdělení. Dále byl proveden parametrický t-test rovnosti rozptylů, prokazující, že není rozdíl mezi posunem v zisku bodů (mezi pretestem a posttestem) mezi experimentální a kontrolní skupinou. Na základě těchto výsledků můžeme konstatovat, že převrácená výuka v online prostředí s využitím digitálních technologií zásadním rozdílem neovlivnila studijní výsledky studentů vysoké školy ve srovnání s tradičním přístupem ve výuce.

Posledním krokem bylo podrobit získaná data z pretestu a posttestu statistické analýze dat ANCOVA. Bodové ohodnocení z testů bylo rozděleno dle jednotlivých částí testu: poslech, použití jazyka, čtení a psaní. Výsledky z provedené analýzy prokázaly pouze statisticky významnější zlepšení v poslechu u experimentální skupiny. Můžeme tedy konstatovat, že dopad převrácené třídy v on-line prostředí s využitím digitálních technologií na studijní výsledky studentů v jednotlivých jazykových dovednostech byl potvrzen pouze u jazykové dovednosti poslech.

6.3 Výsledky dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů

V této části jsou prezentovány výsledky tematické analýzy, jejímž cílem je hlouběji prozkoumat a následně popsat, jak studenti z experimentální skupiny vnímají koncept převrácené třídy v online prostředí. Výsledky tematické analýzy dat z polostrukturovaných rozhovorů jsou doplněny o interpretaci dat z dotazníkového šetření.

6.4 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření bylo realizováno poslední den výuky semestru. Dotazník vyplňovali studenti jak z kontrolní, tak i z experimentální skupiny. Celkem dotazník obsahoval 49 otázek pro kontrolní a experimentální skupinu. Otázky byly rozděleny na několik částí: organizaci výuky, výukové materiály, přípravu na výuku a jazykové dovednosti. Celkem vyplnilo dotazník 103 studentů, kteří se zúčastnili posledního semináře Hospodářská angličtina 2. Pretestu a posttestu se zúčastnilo pouze 98 studentů. Někteří studenti se zúčastnili pretestu nebo posttestu. Jelikož nezáleží na korelaci mezi testy a dotazníky, uveden je počet všech studentů, kteří vyplnili evaluační dotazník.

První kvantitativní část dotazníku (celkem 47 položek), jež byla určena pro obě skupiny (experimentální + kontrolní), byla nejdříve vyhodnocena podle četnosti odpovědí u experimentální a kontrolní skupiny. Vzhledem k množství dat byly jednotlivým odpovědím uděleny známky. Například u otázky „Učitel dával jasné instrukce, které mi pomohly s plněním úkolů v online hodině" je odpověď „souhlasím" ohodnocena známkou 1, odpověď „spíše souhlasím" známkou 2, „ani souhlasím ani nesouhlasím" známkou 3, „spíše nesouhlasím" známkou 4, „nesouhlasím" známkou 5. Odpovědi „nedokážu odpovědět" byla přiřazena známka 3, tedy střed stupnice, protože tato odpověď odpovídá neutrální odpovědi. Obdobně to bylo i u odpovědí „velmi snadné" 1, „snadné" 2, „ani snadné ani obtížné" 3, „obtížné" 4 a „velmi obtížné" 5.

Tabulka 19: Ukázka vyhodnocení otázky (udělení známek) (zdroj: vlastní)

Jaké aktivity Vás nejvíce zaujaly? [Domácí úkoly]	**E**	**K**	**Známka**
Ani nesouhlasím/souhlasím	8	13	3
Nesouhlasím	3	3	5
Souhlasím	16	8	1
Spíše nesouhlasím	6	10	4
Spíše souhlasím	22	14	2
Celkový součet	55	48	

Následně byl proveden vážený průměr pro experimentální a kontrolní skupiny. Váhou byl počet respondentů, kteří odpověděli danou odpovědí například „souhlasím". Všechny otázky byly vyhodnoceny stejně. Pro vyhodnocení byl využit soubor odpovědí překódovaný pomocí známek (viz popis výše). Statisticky významný byl ověřen (dvouvýběrovým t-testem s rovností rozptylů).

Tabulka 20: Vyhodnocení otázky dvouvýběrovým t-testem s rovností rozptylů (zdroj: vlastní)

	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	2,236364	2,708333
Rozptyl	1,331987	1,359929
Pozorování	**55**	**48**
Společný rozptyl	1,344989	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	101	
t Stat	-2,06034	
P(T<=t) (1)	0,020969	
t krit (1)	1,660081	
P(T<=t) (2)	**0,041937**	
t krit (2)	1,983731	

Vysvětlení k tabulce: (t stat je testová statistika, t krit (1) kritická hodnota pro jednostrannou alternativní hypotézu, P (1) p-hodnota testu pro jednostrannou alternativní hypotézu, s (2) je to stejné pro oboustrannou alternativní hypotézu)

Jak je patrné z výsledku t-testu, rozdíl 0,5 vyšel hraniční, konkrétně p-hodnota 0,04. Z toho důvodu jsou statisticky signifikantní pouze ty výsledky s rozdílem alespoň 0,5. V další tabulce jsou uvedeny pouze otázky, které dosáhly signifikantního rozdílu.

Tabulka 21: Seznam otázek se statisticky signifikantním rozdílem (zdroj vlastní)

Otázka	**Experimentální**	**Kontrolní**	**Rozdíl**
Na otázky vyučujícího při online hodině jsem odpovídal/a snadno, protože jsem se na výuku předem připravoval/a..	2,1	2,6	0,6
Jaké aktivity Vás nejvíce zaujaly? [Domácí úkoly]	2,2	2,7	0,58
Vyhovuje mi možnost seznámit se s novým učivem před výukou.	1,3	2,1	0,8
Jak se zlepšily Vaše jazykové dovednosti po absolvování kurzu AC6B [Nevykládám takové úsilí při psaní textu, dopisu nebo zprávy týkající se obchodní korespondence.]	2,0	2,5	0,5

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že studenti v experimentální skupině reagovali na otázky učitele ve výuce aktivněji po zhlédnutí nového obsahu před synchronní výukou. Domácí příprava (prezentace nového obsahu) je zaujala více, než studenty z kontrolní skupiny, zároveň ocenili možnost seznámit se s novým učivem před výukou/synchronní částí výuky. Získaná data dále ukazují, že studenti experimentální skupiny vnímali největší zlepšení v psaní textu v rámci obchodní korespondence.

Dotazník pro kontrolní a experimentální skupinu zahrnoval i dvě otevřené otázky. První otázka byla: Které aktivity realizované v předmětu AC6B byste určitě zachoval/a? Na tuto otázku 90 % všech dotázaných odpovědělo, že by zachovali využití aplikací (např. Jamboard, Padlet, Kahoot) k procvičování nového obsahu při synchronní výuce. Spolupráci se spolužáky a práci ve skupinách zmínilo 20 % studentů. Poslední otevřená otázka zněla: Které aktivity byste určitě změnil/a? Zde 80 % všech respondentů odpovědělo, že by nic neměnili. Pět studentů by změnilo přístup spolužáků, kteří nechtěli při hodinách spolupracovat.

Shrnutí

Cílem evaluačního dotazníku bylo zjistit, jak vnímali průběh výuky z pohledu organizace výuky, výukových materiálů, přípravy na výuku a jazykových dovedností. Získaná data ukazují, že výuka ve všech skupinách probíhala podobně. Studenti měli velmi podobné odpovědi

na 43 položek. Pouze u 4 položek se studenti z experimentální skupiny vyjádřili rozdílně. Studenti z experimentální skupiny uvedli, že jim vyhovuje možnost seznámit se s novým obsahem před samotnou výukou. Co se týká rozvoje jazykových dovedností, zaznamenali studenti z experimentální skupiny rozvoj v dovednosti psaní.

Dotazník pro experimentální skupinu

Druhá část dotazníku, jež byla určena pouze pro studenty kontrolní skupiny, obsahovala otázky zaměřené na jednotlivé části převrácené výuky. Dotazník pro experimentální skupinu obsahoval navíc 27 položek zaměřených na koncept výuky převrácené třídy v online prostředí za použití digitálních technologií. Cílem dotazníku bylo zjistit, které aspekty modelu převrácené třídy v on-line prostředí s využitím digitálních technologií studenti vnímají jako důležité. Dalším cílem bylo identifikovat témata a otázky pro polostrukturované rozhovory. Dotazník vyplnilo celkem 55 studentů, následně jsem jej vyhodnotila na základě četnosti odpovědí na jednotlivé položky. Níže uvádím pouze odpovědi na položky, které se přímo vztahují k dopadu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií na rozvíjení jazykových dovedností a na klíčové aspekty tohoto modelu, které podle studentů pomáhají s rozvíjením jazykových dovedností.

Tabulka 22: Vyhodnocení otázek dotazníku pro experimentální skupinu - rozvíjení jazykových dovedností (zdroj: vlastní)

Aktivity užitečné při učení angličtiny	**Užitečné**	**Tak napůl**	**Neužitečné**	**Bez odpovědi**
Domácí úkol	**49**	5	1	0
Úvodní aktivita (Padlet)	**34**	15	2	4
Aktivity pro celou skupinu (Jamboard, Quizlet, Kahoot)	**52**	2	1	0
Práce ve skupinách	**40**	10	4	1
Zpětná vazba od spolužáků	**30**	15	10	0
Závěrečná reflexe (Padlet)	**37**	9	5	4

Data ukazují, že studenti vnímali jako nejdůležitější část převrácené třídy v on-line prostředí s využitím digitálních technologií aktivity pro celou skupinu, kde všichni pracovali dohromady např. v aplikaci Jamboard.

Za druhou nejdůležitější část označili domácí úkol a jako třetí označili práci ve skupinách. Za nejméně důležitou aktivitu označili zpětnou vazbu od spolužáků.

Principy osvojování jazyka jsou také založené na procvičování, komunikaci a interakci ve výuce, viz teoretická část práce. Z tohoto důvodu byly do dotazníku zařazeny i otázky týkající se interakce, procvičování a opakování.

Tabulka 23: Vyhodnocení otázek dotazníku pro experimentální skupinu - rozvíjení jazykových dovedností (zdroj: vlastní)

	Souhlasím	**Ani souhlasím ani nesouhlasím**	**Nesouhlasím**	**Bez odpovědi**
V online výuce byl na procvičení nového učiva více času, protože učitel nevykládal nový obsah při hodině.	**41**	9	5	0
Tím, že učitel nevykládal novou látku, byl v hodině větší prostor na interakci se spolužáky.	**37**	12	5	1
Tím, že učitel nevykládal novou látku, byl v hodině na interakci s učitelem.	**43**	9	2	0
Většinu výukových videí jsem si pouštěl několikrát.	**25**	7	23	0
Často jsem se zapojoval/a do aktivit pro celou třídu (např. Jamboardu).	**48**	6	1	0

Celkem 87 % respondentů uvedlo, že se často zapojovali do aktivity určené pro celou třídu, jejímž cílem bylo procvičit nový obsah, s nímž byli studenti seznámeni před výukou. Dále 78 % studentů vnímalo, že v převrácené třídě mají studenti více času na interakci s učitelem.

Více času na procvičení učiva uvedlo 75 % dotázaných studentů a 67 % studentů vnímalo, že v převrácené třídě mají studenti více času na interakci se spolužáky.

Shrnutí

Pro dosažení druhého stanoveného cíle výzkumu, kterým je zjistit, jak studenti vnímají model převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií z pohledu jeho dopadu na rozvoj jazykových dovedností studentů, jsem zvolila metodu dotazníku a rozhovorů. Dotazníkové šetření pomohlo částečně zodpovědět druhou výzkumnou otázku:

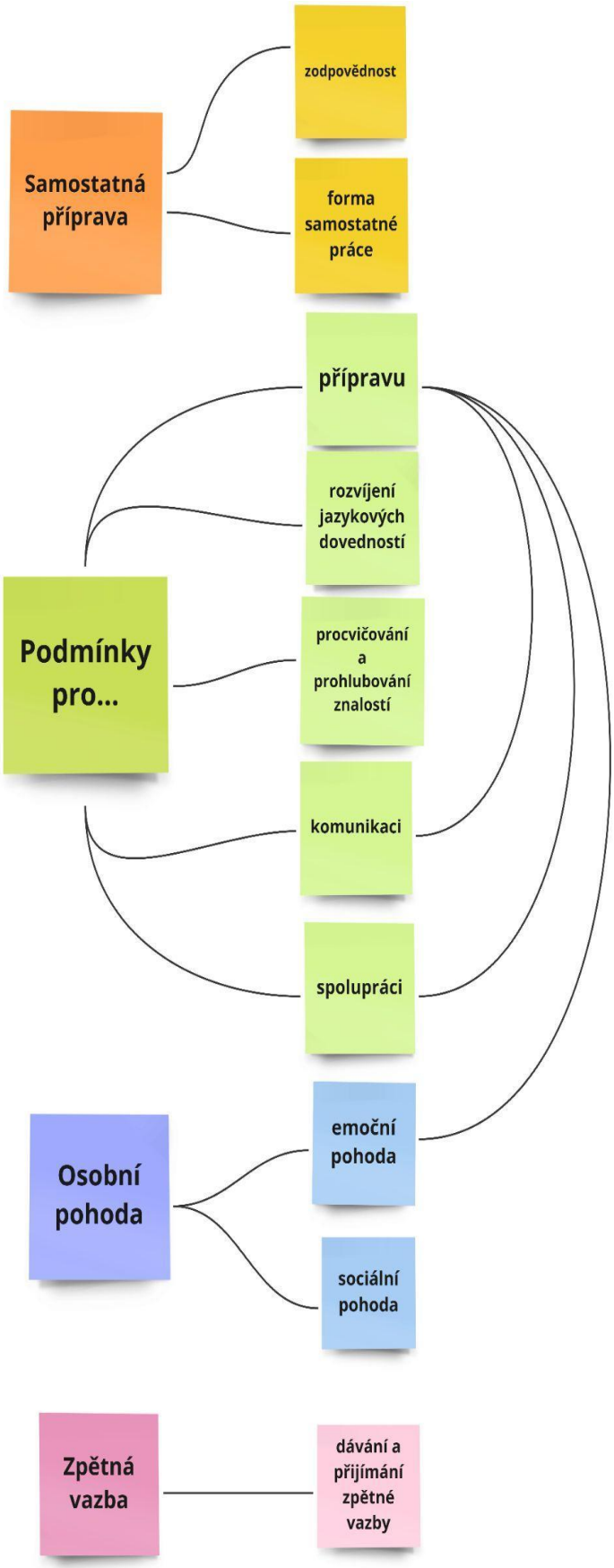
O2b: *Které aspekty realizace modelu převrácené třídy v on-line prostředí s využitím digitálních technologií jsou z pohledu studentů pro rozvoj jazykových dovedností studentů klíčové?*

Studenti mezi klíčové aspekty převrácené třídy řadí aktivitu určenou pro celou skupinu, domácí úkoly a práci ve skupinách. Studenti také velmi pozitivně hodnotí větší prostor k procvičování ve výuce a interakci s učitelem a spolužáky.

Dotazník pomohl s identifikací témat a otázek pro polostrukturované rozhovory, jejichž cílem bylo hlouběji porozumět tomu, jak studenti z experimentální skupiny celý koncept vnímají.

6.5 Tematická analýza

Kapitola shrnuje výsledky tematické analýzy. Polostrukturované rozhovory byly nejprve zakódovány v programu MAXQDA a kódy byly následně roztříděny do témat, přičemž zastřešující témata byla kategorizována jako organizující témata (z angl. organizing themes) (Attride-Stirling, 2001). Organizující témata byla stanovena takto: povaha převrácené třídy, dopad a překážky. Následně byly identifikovány čtyři základní témata: samostatnou práci, podmínky pro osobní pohodu a zpětnou vazbu. Každé téma bylo následně doplněno o subtéma. Všechna témata a subtémata spolu navzájem souvisejí a prolínají se, viz obrázek níže.



Obrázek 10: Schéma identifikovaných témat (zdroj: vlastní)

6.5.1 Téma 1 – Samostatná příprava

Prvním identifikovaným tématem je samostatná příprava, která představuje v konceptu převrácené třídy klíčovou úlohu. Domácí příprava nebyla dle slov účastníků časově náročná, ale naopak oceňovali možnost domácí přípravy před samotnou výukou. Někteří studenti se dokonce svěřili, že angličtina je jediný předmět, kde měli během on-line výuky domácí úkoly.

Respondenti se během rozhovorů často vraceli k samostatné přípravě, která měla za cíl představit studentům nový obsah. Prezentace nového obsahu byla pro studenty zásadní, a to jak z formálního hlediska, tak i z hlediska jejich přístupu k samostatné přípravě. Dále se všichni respondenti vyjadřovali ke způsobu zpracování samostatné přípravy ve formě videí. Na základě těchto zjištění jsem identifikovala dvě subtémata, a to zodpovědnost a forma samostatné práce.

Zodpovědnost

V rozhovorech se studenty se velmi často objevovalo spojení samostatnost ve smyslu, že povaha převrácené třídy, a to především domácí přípravy, přiměla studenty přijmout zodpovědnost za své učení. Studenti popisovali, že způsob, kterým měli přistupovat k plnění domácích úkolů, byl více zaměřen na vysokoškolské studenty: *„Mně přišlo upřímně, že se s námi jednalo více jako s dospělými, že jsme si to museli připravit sami, jakoby kouknout se na to, z vlastní iniciativy, projít si to. A i mi přišlo, že jsem potom na ty hodiny chodila, že aspoň něco vím, že to není tak, že bych tam půl hodiny jenom seděla a poslouchala, že co vlastně to je, když jsem to věděla před tou hodinou. A že ten přístup vlastně byl jako k vysokoškolákům, že vlastně jsme se na to museli podívat sami. A pokud jsme nechtěli na tý hodině sedět jako trubky, tak jsme se na to podívali, abychom to věděli.“ (ST11)*

Z výše uvedeného tvrzení je patrné, že student/ka cítil/a důležitost splnit domácí přípravu. Studenty k jejich přístupu k samostatné přípravě motivoval fakt, že chtějí tématu porozumět a dále být schopni se ve výuce zapojit a nebýt ztraceni. Výsledkem byl u některých studentů autonomní přístup k učení, kdy převzali odpovědnost za své studium a za přípravu na synchronní část výuky. Výroky respondentů zároveň poukazují na to, že pro některé studenty může být odpovědnost za jejich vlastní učení se něco, co je pro ně velice náročné:

„Myslim si, že lidem, kteří byli hodně navyklí na tu střední školu, tam vlastně jsme na tý střední museli jsme být samostatní, to jo, ale tady jsme museli být o hodně samostatnější a myslím si

lidi, kteří jsou třeba, nejsou na to navyklý se učit se sami, tak měli podle mě problém se k tomu dokopat, že to odkládali na druhou kolej, a pak nestíhali a tak.“ (ST08)

Studentům se také podle jejich slov několikrát stalo, že na synchronní výuku nebyli připraveni, cítili, že se nedokážou zapojit. Tento pocit jim příště nedovolil se na hodinu nepřipravit, protože si uvědomili, že pokud chtějí v synchronních hodinách rozumět tématu, diskutovat a spolupracovat s ostatními, je domácí příprava je velice důležitá: *„Jako když se na to úplně vyprdne, když si aspoň nezhlídne ty videa, tak právě pak nevím, že jo, o čem ta hodina je, do té doby, dokud se na to nekoukne, jako trošku, já vím, že třeba jednou jsem zapomněla nebo nevím prostě dvakrát, a pak jsem, že jo nevěděla, o čem se jedná, vůbec jsem nevěděla slovíčka, vůbec nic, prostě bylo to těžší se do toho zapojit z té hodiny.“ (ST07)*

Velmi často studenti také poukazovali na skutečnost, že struktura jednotlivých aktivit, které byly autorkou práce navrženy dle rámce pro převrácenou třídu v online prostředí SOFLA, ukázaly, kdo byl a nebyl na výuku připravený. První aktivita v synchronní části výuky obsahovala otázky vztahující se k domácí přípravě. Studenti tak mohli sami vidět, kdo přípravu splnil a kdo přípravu nesplnil. *„Myslím, že to byla dobrá část na zopakování a jako vlastně se i ukázalo, kdo to video viděl, a kdo to neviděl. Protože si myslím, že když to člověk neviděl, tak asi jako jen tak lehce neodpověděl“ (ST02)*

Design převrácené třídy podporuje u studentů pocit zodpovědnosti a schopnost zhodnotit svůj přístup k učení. Dále je forma samostatné práce studenty velice kladně vnímaná, protože mají pocit, že takto se má přistupovat k vysokoškolským studentům. Pocit zodpovědnosti je také spjatý s tím, že studenti se v synchronních hodinách chtěli zapojit, a to jim právě samostatná příprava umožnila. Zároveň výroky studentů poukazují na fakt, že převzetí zodpovědnosti může být pro některé studenty náročné, ale zároveň to vnímají jako součást nutného přístupu k výuce na vysoké škole. V neposlední řadě struktura jednotlivých aktivit studentů nepřímo přispívá k přebrání zodpovědnosti za jejich práci.

Forma samostatné práce

V získaných datech z polostrukturovaných rozhovorů respondenti velmi často zmiňují výuková videa, která byla vždy součástí domácí přípravy v experimentální skupině. Studenti vyjádřili spokojenost s formou domácí přípravy a také s tím, že právě videa prezentovala nový obsah. Někteří studenti zmínili, že videa je motivovala vypracovat domácí přípravu: *„…je pravda, že mě to jako donutilo, abych byl v tý hodině v obraze, tak mě to donutilo se na to podívat.*

Na 90 % bych si jako sám nic nestudoval, kdyby to nebylo takhle video nějaký. Takže tímto způsobem mě to jako motivovalo se na to teda podívat a abych si to nějak dostudoval." (ST16) Student vyjadřuje, že forma domácí přípravy v podobě videí pro něj byla důležitá, protože ho „donutila" se připravit. Opět je zde důležitá forma zpracování nového obsahu, který může hrát klíčovou roli v motivaci studentů. Další uvedenou formou domácí přípravy ve formě videí byly také interaktivní prvky, které videa obsahovaly a dále také samotná aplikace EdPuzzle: *„Líbil se mi v podstatě ten styl té výuky, že jsme před hodinou si mohli všechno projít a velice se mi líbila i možnost toho Edpuzzlu, kdy v podstatě tam bylo nějaký to video a navazovaly na to ty otázky v tom videu, kdy eh… vždycky ty otázky vázaly na to téma, že tam nebylo něco, co by odbočovalo a možnost v klidu si všechno prostudovat, co třeba nešlo a šlo. Takže ty materiály vždycky byly k dispozici." (ST20)* Výpověď ukazuje na skutečnost, že interaktivní prvky videí vnímali studenti velice pozitivně, protože dávaly studentům možnost se k materiálu vrátit, popřípadě znovu video zhlédnout. Možnost opakovaného zhlédnutí byla jedním z nejčastěji uváděných pozitiv, která videa v roli formy domácí přípravy měla. Studenti označovali videa jako ideální způsob pro studium materiálu dle vlastního tempa a potřeb: *„V těch videích byly nějaký otázky, na který my jsme museli odpovědět, tak to bylo právě za mě taky fajn, že jsem si to právě musela i přetočit, abych tomu rozuměla, kdyby to tam nebylo, tak si to asi pustím jednou a celému tomu obsahu úplně nerozumím, ale ty otázky jak tam byly, tak mě to donutilo si to pustit víckrát a porozumět tomu, co oni říkají a kdybyste nám poslala text, tak si ho možná prolítnu, ale určitě tomu všemu nerozumím a asi se ani tak dobře nepřipravím." (ST21)* Forma zpracování nového obsahu zajistila všem studentům stejné podmínky pro adekvátní přípravu dle individuálních potřeb studentů.

Z výpovědí respondentů je také patrné, že formát samostatné přípravy byl pro studenty nejen zajímavý, ale také jim umožnil soustředit se na obsah a zapojovat všechny smysly: *„No, že, třeba jako, že máte podnět jako, že se na to koukáte i to posloucháte. Zároveň musíte nějak jako vyplňovat otázky a tak, že to zapojuje víc jako smyslů a tak. Je to takový lepší." (ST19)* Zde se opět vracíme k důležitosti implementace interaktivních prvků ve výukovém videu. Studenti se díky připraveným videím s interaktivními prvky evidentně dokázali lépe soustředit na zadaný úkol. Interaktivní prvky ve videích dle studentů udržovali jejich pozornost a soustředění. Další výhodou výukových videí byla i možnost vrátit se a poslechnout si libovolnou část znovu. Toto umožnilo studentům, kteří potřebují na porozumění novým

informacím a opakování více času, splnit zadaný úkol a také se připravit na výuku. Také studenti velice pozitivně vnímali zpětnou vazbu, kterou jim aplikace EdPuzzle po zadání odpovědi ukázala a studenti si tak mohli zkontrolovat, zda novému obsahu porozuměli. V případě odpovědí na otevřené otázky studenti získali zpětnou vazbu od učitele před synchronní výukou. Měli tak dostatek času si popřípadě video opakovaně zhlédnout: *„Jak říkám, za mě byla super, protože vlastně když jsem potřebovala něco si poslechnout znova na tom videu, nebo abych mohla správně odpovědět, tak jsem se vždycky mohla vrátit jakoby zpátky, to taky fajn a hlavně tam bylo fajn, že jsem se na tom, na tom konci toho videa dozvěděla, jak jsem jakoby prospěla v tom, v tom videu, jak jsem to správně udělala." (ST05)*

Výuková videa byla pro respondenty velmi důležitou částí semináře anglického jazyka. Nejen, že pro ně videa byla zajímavá sama o sobě, ale zakomponované interaktivní prvky studenty přiměly se na videa podívat a připravit se tak na výuku. V neposlední řadě videa umožnila všem studentům pochopit nový obsah díky možnosti opakovaného zhlédnutí.

6.5.2 Téma 2 – Podmínky pro…

Nejobsáhlejším tématem, které jsem identifikovala, je téma podmínek pro určitou činnost v rámci procesu učení. Data z polostrukturovaných rozhovorů poukazují na skutečnost, že hlavním dopadem převrácené třídy je vytvoření podmínek pro přípravu, rozvíjení jazykových dovedností, prohlubování nového obsahu, komunikaci a spolupráci.

Připravenost

Nejčastěji se opakujícím kódem v získaných datech byla slova připravený/á a připravenost. Celkem se v datech tento kód opakuje třiačtyřicetkrát. Studenti velice kladně hodnotili možnost připravit se na synchronní část výuky a zároveň vědět, co se v synchronní části výuky bude odehrávat. Dle výroků studentů je patrné, že jim je velice příjemné, když přicházejí na výuku připraveni: **„***Já upřímně mám ráda, když jsem připravená na hodinu, že se mohu plně zapojit do výuky a diskutovat s vyučujícím nebo se spolužáky na to dané téma, a že vlastně vím, o čem mluvím."(ST11)* Koncept převrácené třídy vytváří pro studenty podmínky seznámit se s novým obsahem před samotnou kontaktní nebo synchronní výukou a být tak připraveni. Studenti nejen shledali připravenost jako důležitou složku jejich učení, ale také zhodnotili dopad, který měla jejich připravenost na spolupráci, komunikaci i jejich psychickou pohodu: **„***Já si myslím, že právě díky těm videím, co jste nám vždycky jako poslali nebo materiálům, a takhle, tak si myslím, že jsem právě byla dobře připravená na to, abych mohla jako se zapojit*

do té výuky a nenechávat jenom to na těch ostatních, ale pomáhat taky a nějakým způsobem to vypracovat ten úkol." (ST01) Podmínky pro přípravu pro studenty byly důležité i z toho důvodu, že se mohli před synchronní výukou nad novým obsahem zamyslet a utvořit si na danou problematiku názor. Tato skutečnost jim umožnila tématu lépe rozumět, zapojit se a dále také cítit se na hodině příjemněji, jak uvádí student/ka ST12: **„***Byla jsem připravená, jinak mi to pomohlo, nechala jsem si to projít hlavou a víc jsem tomu asi potom porozuměla, když jsem něčemu nerozuměla, tak jsem si to video mohla přetočit třeba nazpátek nebo vyhledat nějaký slovíčko, a tím pádem už jsem to věděla dopředu, tak jsem byla na té hodině připravená a líp prostě jsem třeba rozuměla otázkám, eh… vám a tak celkově, jako že ta hodina byla určitě zábavnější než když. (pomlka) Nechci říct, že eh… když vás poslouchám, to jako ne, ale když poslouchám někoho cizího, tak se soustředím na to, abych to pochopila, ale takhle když už vím, o čem mám mluvit, tak se můžu soustředit i na ostatní věci. (ST12)*

V průběhu rozhovoru studenti zmiňovali připravenost i jako jednu z pozitivních věcí, které by sdělili kamarádovi, kterému by chtěli doporučit seminář anglického jazyka vyučovaný v režimu převrácené třídy: **„***Tak určitě to, že jdu na hodinu připravená, že vím, o co půjde." (ST01)* **„***Ta připravenost na hodinu, aby mě třeba něco nepřekvapilo na té hodině, byla jsem pak klidnější, že, že budu vědět, že třeba nějakou otázku budu vědět odpověď, že (pomlka) budu prostě připravenější, mnohem připravenější na tu hodinu samotnou." (ST13)*

Připravenost je dle výroků respondentů pro ně jednou z nejdůležitějších součástí učení, protože má pro ně velice pozitivní dopad na jejich psychickou pohodu, ale i na jejich zapojení se a komunikaci ve výuce. Koncept převrácené třídy nabízí studentům podmínky pro to, aby přicházeli na výuku připraveni.

Rozvíjení jazykových dovedností

Analýzou získaných dat jsem došla k závěru, že převrácená třída vytváří vhodné podmínky pro rozvíjení jazykových dovedností. Respondenti uvedli, že během semestru se zlepšili v mluveném projevu, a to především tím, že měli během synchronní části větší časový prostor pro komunikaci v anglickém jazyce: *„No, určitě v tom, že jsem se podle mě rozmluvila za ten semestr, tak v tom to pro mě bylo motivující, že kdybychom měli ten výklad při hodině, tak tolik nemluvíme a podle mě to pro mě není, tak, je to po mně, pro mě obtížnější potom mluvit třeba po hodině nějakého vykladu, tak něco na to říct, ale takhle jak jsme od začátku mluvili a hlavně ty interakce byly takový, že to byla otázka odpověď a bylo to rychlý. Takže člověk musel*

reagovat, tak pro mě bylo motivující." (ST21) Větší časový prostor pro mluvení v anglickém jazyce se objevoval v odpovědích studentů poměrně často. Student/ka ST10 uvádí, že během výuky v režimu převrácené třídy měla více času na komunikaci v anglickém jazyce nejen se spolužáky, ale i s učitelem: *„Víc času, jak na mluvení s vámi, tak vlastně se spolužáky určitě".* (ST10)

Studenti se také vyjadřovali k tomu, že během semestru si rozšířili slovní zásobu, kterou si lépe zapamatovali, a to především díky domácí přípravě a následnému procvičování v synchronní výuce: *„Osobně jsem si odnesla jako hodně z těch slovíček, že jsem si je prostě zapamatovala i delší dobu, a to bylo třeba tím, že vlastně jsme se připravovali nejdřív doma, pak při hodině jsme to opakovali." (ST04)*

Mezi dalšími jazykovými dovednostmi, které si studenti zlepšili během semestru, patřilo psaní. Studenti vyjadřovali spokojenost s časovým prostorem, který měli vymezený na psaní a pocit, že se v psaném projevu v anglickém jazyce cítí jistější. Studenti ocenili, že se cítí jistěji při psaní souvislého textu, a také v porozumění tomu, jak by měl vypadat formální dopis. Dále studenti vnímali zlepšení v písemném projevu i v praxi: *„V práci dělám většinou takový ty upomínky, dělám zahraniční faktury dodavatelům, takže většinou jim píšu emaily v angličtině, tak třeba jsem už jakoby věděla, který jakoby slovní spojení jakoby znamená, že jsem si to hned nemusela dávat do překladače. Takže určitě to vidím zlepšení v té praxi." (ST07)*

Poslední jazykovou dovedností, kterou si studenti zlepšili, byl podle jejich výpovědí poslech. Studenti vypověděli, že se nejen cítili lépe v komunikaci se spolužáky a lektorkou, protože vnímali, že se jejich poslechové dovednosti v anglickém jazyce zlepšily. Dále také velmi často respondenti uváděli, že lépe začali rozumět rodilým mluvčím a také filmům v anglickém jazyce: *„Určitě zlepšení poslechu, to vidím na sobě hodně docela, že už i když si pustíme film s titulky, tak už jsem se naučila vnímat to, že mluví anglicky ti lidi. No, jako já jsem dřív četla prostě jenom titulky. Ale teď prostě se snažím i vnímat, co vlastně v té angličtině říkají, a pak si to jako přečíst až. To to mi pomohlo hodně a psaní, stoprocentně psaní, writing." (ST09)*

Student/ka ST09 vyjadřuje spokojenost s tím, že její poslechové znalosti v anglickém jazyce jsou patrné i v osobním životě. Pro respondenty bylo velice obtížné hovořit o dopadu převrácené třídy na jejich učení se anglickému jazyku, ale z jejich výpovědí je zřejmé, že převrácená třída jim nabídla podmínky pro zlepšení se v anglickém jazyce, a to obohacení

slovní zásoby, mluveném a písemném projevu a poslechu. Co se týká dovedností čtení v anglickém jazyce, pouze ojediněle respondenti vypověděli, že cítili v této oblasti posun

Procvičování a prohlubování znalostí

Převrácená třída svojí strukturou vytváří v samotné kontaktní nebo synchronní výuce větší prostor pro procvičování nového obsahu a prohlubování znalostí: *„Já si myslím, že popravdě to bylo výborný, jelikož potom během cvičení s vyučujícím, tak jsme se zaměřovali na to už procvičování hlubší a probrání dalších detailů případně vysvětlení, což si myslím, že dává studentům větší možnost a více času si tu látku líp jako by prohloubit ty znalosti té látky a mně to například hodně vyhovovalo. Řekla bych, že některá témata jsem dokonce používala i mimo studium, což to bylo hodně použitelný pro mě a hodně mě to bavilo a hodně se mi to líbilo." (ST22)* Z výroku je evidentní, že studentka nahlíží na větší časový prostor na procvičování nového obsahu a prohlubování znalostí v dané problematice velmi pozitivně. Respondenti vnímali, že přístup výuky v experimentální skupině je odlišný od běžného přístupu k výuce, protože nabízí lepší podmínky pro samotné procvičování: *„Za prvé bych řekla, přínosný bylo to, že v hodině jsem se procvičila v mluvení v angličtině, a hlavně v té ekonomické, v tom ekonomickém odvětví, což vlastně bylo pro mě osobně přínosný, protože to studujete. Taky bych řekla, že bylo přínosný to, že je úplně použitá jiná metoda, že nejprve se připravíš a potom, že to procvičuješ, že je to o mnohem lépe časově a stíháš mluvit víc, takže jak si to procvičuješ, tak je to víc prospěšný pro jakoby nás, pro studenty, což bych taky pochválila."(*ST12)

Na dotaz, jaký mělo procvičování a samotné prohlubování znalostí dopad, někteří studenti odpověděli, že to bylo celkové pochopení problematiky. Například studentka ST10 popisuje, jak ji prostor na procvičování a prohlubování znalostí v synchronní části výuky pomohl pochopit různé ekonomické procesy:

„*No určitě celkové pochopení těch ekonomických procesů. Který já jsem teda jako moc nepochopila nebo moc nechápala ani vlastně v českém jazyce, takže určitě jsem nevěděla, co je to Kaizen. Takže prostě i tím, že sem (pomlka) jako rozvíjela jsem si anglické dovednosti to určitě, ale i český znalosti." (ST10)*

Respondenti se také vyjadřovali k jednotlivým částem SOFLA modelu, které jim poskytly čas a prostor pro procvičování. Nejčastější zmiňovanou částí byla aktivita pro celou třídu, skupinová práce, a závěrečná reflexe, kde si studenti mohli zopakovat, co se v hodině naučili, a tím si nový obsah znovu procvičit: **„***Nejspíše ta druhá část byla pro mě nejdůležitější a taky*

ta třetí, když jsme spolupracovali. Jelikož a taky možná ta poslední část kvůli tomu, že na konci tak se nás často vyučující ptala, co se nám líbilo, co se nám nelíbilo a co jsme si zapamatovali, takže spoustu z nás na začátku psali takový kraťoučký věty, že všechno se nám líbilo, ale už ke konci už spousta z nás například i rozepisovala, co se nám líbilo, co se nám nelíbilo, že pamatujeme například quasi metoda například, že je dobrá v tom případě, v tom případě, že zlepšuju to, to, to a každý to prostě rozepisoval, což si myslím, že je dobrý kvůli tomu, že jak se to několikrát opakujete a píšete to sám, tak vlastně odkládáte si to v hlavě a potom si to pamatujete. No a taky asi ta druhá část kvůli tomu, že jsme to víc jakoby, jako by procvičovali, což mně se hodně líbilo, protože já jsem ten typ, co potřebuje to procvičit, aby si to líp zapamatoval, a aby si to ten den jako by pamatoval taky. (ST22)

Dle výpovědi studenta/ky, převrácená třída poskytla ve výuce více prostoru na zopakování a procvičení nového obsahu v průběhu synchronní části výuky. Student/ka zmínil/a, že struktura jednotlivých aktivit byla nastavena tak, aby v každé části mohli studenti nový obsah procvičovat. Student/ka také zaznamenal/a posun v pochopení a prohloubení znalostí nového obsahu. Ve své výpovědi uvádí, že na konci synchronní části hodiny studenti o daném tématu věděli mnohem více a dokázali se k danému tématu vyjádřit.

Komunikace

Během rozhovorů respondenti velmi často hovořili pozitivně o delším časovém prostoru, který byl věnován na komunikaci se spolužáky a učitelem v synchronní části výuky: *„Tento předmět byl jeden z nejlepších na komunikaci, jako nebylo to o tom, že by ostatní učitelé v jiných předmětech nechtěli jako komunikovat a vůbec, ale podle mě tam nebyl takový ten prostor na tu komunikaci jako jsme dostávali v angličtině teďka.“ (ST08)*

Studenti také porovnávali časový prostor, který měli ke komunikaci v semináři v režimu převrácené třídy a v běžné výuce. Velice se jim líbilo, že měli prostor hovořit o tématu, se kterým se seznámili před výukou. Zdůrazňovali, že měli na komunikaci větší časový prostor, protože výklad nového obsahu nebyl součástí synchronní části výuky: *„Mně to přišlo lepší, že jsme právě měli víc prostoru na komunikaci, přišlo mi to, že právě jsme mohli mezi sebou konverzovat, protože kdyby byl ten výklad v té hodině, tak v podstatě půlka hodiny možná zabere ten výklad, pak uděláme nějaký cvičení a už tam na to nebude ten prostor, ale už jsme mohli právě teď od začátku konverzovat, o těch věcech, které bychom věděli předem a už vlastně od začátku vstupní aktivitou jsme mohli nějak začít.“ (ST21)*

Někteří studenti během rozhovorů zmínili, že větší časový prostor pro komunikaci v synchronní části výuky, jim umožnil lépe poznat svoje spolužáky: *„Určitě tam byl větší prostor i jsme se mohli se líp poznat. Takže ještě jako větší prostor pro komunikaci mezi sebou.“*(ST10)

Větší prostor pro komunikaci k navazování kontaktů studenti velmi kladně pociťovali především v době epidemie Covid-19, kdy on-line hodiny byly jediným prostorem, kde mohli studenti komunikovat a navazovat vztah se spolužáky: *„Mně ta angličtina strašně pomohla. Já opravdu od začátku korony jsem doma. A maximálně jsem byla vyvenčit psa nebo šla nakoupit, takže já s komunikací problém měla jako bič, fakt jako strašně velkou. Když jsme pracovali v těch skupinkách, tak jsem prostě musela mluvit, jinak by se nic neudělalo, ale musím říct, že opravdu jsem začala komunikovat a potom i diskutovat a opravdu mi to pomohlo a fakt jsem si našla kamarády, s kterýma se bavím i teď, že těším se, že s nimi půjdu na pivo. Takže fakt musím říct, že mi to pomohlo, hlavně angličtina, protože při ostatních hodinách opravdu říkám, že tam byli učitelé, který se strašně rádi poslouchali a víceméně jsme za celou tu hodinu neřekli vůbec nic my. Takže za tohle jsem ráda v angličtině.” (ST11)* Studentka uvádí, že ji komunikace v době spojenou s epidemií Covid-19 způsobovala velké problémy. Seminář anglického jazyka vedený v režimu převrácené třídy jí pomohl znovu navázat vztahy a začít komunikovat se spolužáky, protože jí poskytl podmínky k častější interakci a komunikaci v porovnání s ostatními semináři, které studentka měla v on-line podobě. Podobnou zkušenost uvádí i další výpověď studentky: *„Myslím, že jsme víc komunikovali, to lektorování se jakoby zkrátilo. Dalo se to na to jakoby na tu vlastně domácí výuku. Což vlastně víc jsme mohli komunikovat jak s vyučujícím, tak například i na konci, jsme komunikovali mezi sebou, jelikož jsme pracovali na nějakých samostatných pracích, což jsme měli nějakých 15 minut na přípravu a mezitím jsme se poznávali, což bylo dobrý, když jsme byli vlivem pandemie jenom dva dny ve škole.“ (ST22)*

Ve výuce byla také komunikace často respondenty dávána do spojitosti s domácí přípravou. Studenti vnímali lepší a častější komunikaci také na základě předchozího seznámení s novým obsahem před synchronní výukou. Tím, že o novém obsahu něco věděli, byla pro studenty komunikace s učitelem i spolužáky snazší, protože tématu do jisté míry porozuměli a zároveň si mohli na daný obsah utvořit svůj vlastní názor, který mohli v synchronní hodině sdílet s ostatními: *„Tak rozhodně si myslím, že mezi sebou jsme se dokázali víc domluvit, když už jako by všichni věděli, o co jde, že jsme měli třeba už předem, když jsme udělali ty společné práce,*

takže už jsme předem měli v hlavě jinak jiný prostě nápady, který se u toho můžou říkat a rozhodně bylo třeba snazší jako odpovídat třeba na vaše otázky nebo na nějaké ty úkoly.“ (ST05), *„Vlastně jsem na tu hodinu chodila připravená a lépe se mi potom s nimi komunikovalo, to jak s vámi, tak i se spolužáky“ (ST06)*

I přesto, že koncept převrácené třídy dle výpovědí studentů klade větší důraz na prostor pro komunikaci, respondenti se také vyjadřovali k tomu, že komunikace byla do jisté míry ovlivněna i zapnutými nebo vypnutými kamerami během synchronní výuky. Někteří studenti velmi pozitivně přijímali zapnuté kamery, protože se s ostatními komunikovalo lépe. Naopak někteří studenti lépe komunikovali v anglickém jazyce s vypnutými kamerami, protože se méně styděli: *„Vlastně i ti lidi se podle mě víc otevírali, že víc říkali svoje názory, když tam byli v té částečné anonymitě, neměli zapnuté kamery, že vlastně byli možná i víc upřímnější, když se jedná o nějaký témata k diskuzi.“ (ST17)*

V neposlední řadě studenti zmiňovali, že v hodinách zažívali i komunikaci ve formě zábavy. Byli velmi spokojeni s tím, že měli tolik času na komunikaci v průběhu celé synchronní výuky, že komunikace mohla být s učitelem i se spolužáky také zábavná: *„Dokonce jsme si i dělali legraci, když jsme byli v takových těch skupinkách, že když jsme řešili různá témata často jsme se všichni zasmáli. A bylo to spíše už ke konci příjemně, trošku mi to, řekla bych, trošku mi chybí to přes léto, ta komunikace se spolužáky.“ (ST22)*

Spolupráce

Dalším dopadem konceptu převrácená třída bylo vytvoření podmínek pro spolupráci studentů. Studenti se opakovaně vraceli k úloze domácí přípravy na spolupráci v synchronní části výuky. Někteří potvrdili, že spolupráce byla výrazně lepší, když se spolužáci před výukou seznámili s novým obsahem: *„Ti lidi potom, když tu domácí práci vypracovali, tak měli úplně jinou slovní zásobu a prostě bylo vidět, že o tom tématu opravdu něco ví a spolupracovalo se s nimi mnohem jakoby líp, když než kdyby, kdyby nic nevěděli.“* (ST15)

Studenti také pozorovali, že se jim mnohem lépe spolupracovalo, když byli na výuku připraveni: *“Když jsem se připravila, že jsem mohla tam být s ním a komunikovat a spolupracovat, říkat, co si třeba myslela, co bychom mohli udělat, to si myslím, že mi v tom pomohlo.” (ST02)*

Respondenti si pochvalovali časový prostor pro spolupráci a velmi vyzdvihovali možnost a podmínky, které ke spolupráci měli, ať se jednalo o aktivitu pro celou třídu nebo skupinovou práci. Mezi nejčastější pozitivní dopady spolupráce studenti zařadili zlepšení jazykových dovedností a učení se od spolužáků. **„***Protože někdy v těch skupinách byli podle mě spolužáci, kteří měli lepší úroveň angličtiny než já, což mi tak nějak motivovalo nebo jsem se vod nich mohla jako učit, když třeba něco věděli a já ne. Asi tak no. A taky, když o něčem věděli víc jak já, tak to bylo zajímavý i poslouchat a učit se vod nich.“ (ST17)*

Celkem devět respondentů vnímali jako spolupráci i jako možnost zdokonalování sebe sama:

„Snažím se spolupracovat, jelikož mám teď tu možnost vylepšit svoje anglické znalosti, abych je vylepšovala a zdokonalovala jsem je, tak musím něco dělat pro to. Spolupráci jsme brala jako zdokonalování sebe částečně. (ST22)

I přesto, že převrácená třída umožnila studentům v synchronní části výuky velmi často spolupracovat, někteří respondenti přiznali, že velmi záleželo, s kým byli ve skupině. Zároveň byli ale spokojeni s intenzitou a časovým prostorem, který pro spolupráci během výuky měl:.

„Já jsem nikdy takhle častou jako interakci, jako se spolužáky neměla, to bylo pro mě vlastně jakoby řeknu poprvé, když jsem až tak moc spolupracovala jako se spolužáky, takže jakoby, někdy to bylo horší, když třeba spolužáci jakoby jste úplně nezapojili a nedělali jsme to všichni dohromady, ale zase převažovaly ty situace, kdy jsme spolupracovali všichni dohromady a vždycky jsme se na něčem dohodli a dali dohromady.“ (ST05)

Respondenti se velmi kladně vyjadřovali k zadání, které měli pro práci ve skupinách. Velmi se jim líbilo zpracování instrukcí, rozdělení rolí a především otázky, které měli podpořit spolupráci ve skupinách: **„***Takže ty otázky aspoň jakože nás tak hezky navedly, jak třeba to hezky zpracovat to téma a lépe spolupracovat.“ (ST04), „Když jsme si vybrali nějaký podtéma, tak jsme vytvořili na to prezentaci, že jsme si i sami se spolužáky museli určit, kdo bude ten lídr, kdo bude stopovat čas a tohle všechno.” (ST11)*

V oblasti spolupráce studenti také podpořili nástroje, které vyučující v asynchronní a synchronní části výuky využívali. Získaná data z rozhovorů ukazují, že nástroje jako jamboard nebo padlet podporovaly spolupráci v hodině. Respondenti nejen ocenili interaktivitu jednotlivých nástrojů, ale také možnost zapojení všech: **„***Jamboard, potom na Google nějaká aplikace, přišlo mi to hodně zajímavý, když jsem byla v zimním semestru, tak si nevzpomínám,*

že by to bylo tolik zajímavý. Většinou jsme se zaměřovali na plnění těch úkolů, ale tady to bylo udělaný více takový interaktivnější a designově hezčí, atraktivnější, takže mě to taky zajímalo a hlavně jsme spolupracovali všichni, tak to bylo takový jako na rychlost, abychom prostě se do toho zapojili, takže mě to bavilo hodně." (ST13)

6.5.3 Téma 3 – Osobní pohoda (well-being)

Třetí téma, které bylo identifikováno, je osobní pohoda (z angl. well-being). Respondenti velice často hovořili o pozitivních pocitech ve vztahu k výuce v kontrolní skupině. Dle výpovědí respondentů jsem rozdělila osobní pohodu na dvě části: emoční a sociální.

Emoční pohoda

V závislosti na povaze konceptu výuky převrácené třídy respondenti velice často zmiňovali naplněnou potřebu být na hodinu připraveni. Tato naplněná potřeba umožnila studentům cítit se sebejistě v synchronní části výuky: *„Já jsem se tak jako cítila sebevědomě. Když jsem viděla, že to tam někdo napsal něco špatně, tak jsem si říkala, aha, ale já vím z toho videa, že takhle to není." (ST01)*

Sebejistota a sebevědomí se v datech také velice často opakuje. Studenti se díky domácí přípravě cítí sebejistěji v anglickém jazyce: *„Tak já bych jí řekla, že (pomlka), že ty videa před hodinou ji připraví natolik, aby si byla sama sebou při hodině jistá. Že jí to pomůže se sebevědomím v angličtině dále, že se fakt nebude nudit, co se týče komunikace." (ST11)*

Respondenti vyjádřili potřebu vědět, co je v hodinách čeká. Některým studentům je nepříjemné, když neví, co se bude v hodině odehrávat:*„Jak pořád říkám, já jsem ráda vždycky připravená a prostě vím nebo jsem ráda, když vím aspoň trochu jako o čem to je, protože pak jako, když se dostávám do těch situací, kdy nevím, která bije, tak to mně vadí." (ST02)*

Naopak jít do hodiny připravené bylo pro studenty uklidňující a necítili tolik nervozitu nebo stres, protože věděli, co mohou ve výuce očekávat: *„Cítím se líp, já jsem typ člověka, hned nervař, kterej se prostě stresuje úplně ze všeho, takže je lepší, když jako vím, co očekávat, tak se tolik jako nenervuji a mezitím, kdybych mohla třeba, na to vůbec nekoukala, tak vím, že na tu hodinu půjdu prostě se stresem, nevím, co mě čeká a tak, takže mně tohle bylo určitě přínosné."* (ST02)

Podle výpovědi studentů má koncept převrácené třídy dopad na jejich psychickou pohodu. Díky domácí přípravě se ve výuce necítí ve stresu, ale naopak se cítí sebejistěji, což jim

umožňuje nebát se komunikovat a zapojovat se v synchronní části výuky. Určitě je tak domácí příprava vhodná pro studenty, kteří se necítí v angličtině velmi zdatní. Tito studenti se mohou na hodinu připravit a v hodině tak mohou být klidnější a spokojenější:

„*Noo, furt jsem věděla, o čem se jedná, že jsem věděla, do čeho na tu hodinu jdu, jsem už právě že většinou, že když jsem chodila na nějaké hodiny angličtiny, tak jsem netušila, co se v té hodině bude probírat, eh… a teďko jsem aspoň věděla, co tam bude za slovíčka, o čem to je, na co se mám psychicky připravit a tak" (ST07), „Musím říct, že jsem se cítila hodně dobře, hlavně díky těm přípravám, že to už jsem říkala hodněkrát, že jsem se prostě cítila komfortně, díky těm přípravám, těm videím. Takže vlastně jsem se cítila hodně dobře" (ST17)*

Sociální pohoda

Sociální pohoda je spojena se sounáležitostí s komunitou a schopností komunikovat a navazovat vztahy (Havránková et.al.,2021). Respondenti polostrukturovaných rozhovorů uvedli, že jeden z hlavních důležitých aspektů, který jim převrácená třída přinesla, bylo vytvoření komunity, navázání vztahů a pocit, že cítí od spolužáků oporu. Pocit sounáležitosti také studenti cítili i během spolupráce ve skupinách, kde docházelo k navázání vztahů. Často studenti také zmiňovali zapnuté a vypnuté kamery během synchronní výuky. Byly to právě vypnuté kamery, které studentům někdy nebyly příjemné, protože tak nemohli studenty lépe poznat: *„Takže vlastně jsme si vytvořili nějakou komunitu, takže já jsem sice nebyla face-to-face jako s nima v kontaktu, ale vlastně jsme si psali přes různé sociální sítě, takže pro mě to bylo fajn a i v angličtině, jak jsme museli pracovat v těch roomech, tak to bylo fajn, že jsme spolu mohli mluvit no, za mě, za mě super. (ST08) S*tudentka byla velice spokojená s prací ve skupinách, kde mohla prohlubovat vztahy se spolužáky. Z její výpovědi je evidentní, že přesunutí výkladu do asynchronní výuky jí umožnilo navázat vztahy se spolužáky: *„A prostě týmový práce tak a opravdu s některýma spolužákama jsem si rozuměla natolik že jsme se sešli i venku, a že jsme prostě udělali takovou partu, takže jsem naprosto spokojená a je mi, myslím si, že kdyby to probíhalo normálně, že by byl výklad vlastně látky jako při hodině, tak by k tomu nedošlo". (ST11)*

Pro studenty byla velice důležitá i aktivita pro celou třídu, která byla připravená v aplikaci Jamboard. Studenti ocenili, že mohou i v online prostředí mít pocit třídy, kdy všichni pracují spolu: *„Já si myslim, že to bylo fajn. Mě zrovna některé ty takové ty aktivity bavily, jako byl ten jamboard, tak to jsme vlastně pracovali všichni spolu." (ST13)*

K pocitu sounáležitosti dle studentů přispěla i komunikace v asynchronní části výuky, kde studenti mohli ve fóru diskutovat s ostatními spolužáky a učitelem o případných nejasnostech nebo pochybnostech během samostatné přípravy: *„Myslím si, že právě angličtina bych řekla, že jste to měli nejpromakanější v tom, že jsme hojně využívali ten classroom a byli jsme jako spolu. Nevím, já jsem tu angličtinu vnímala jako za jeden nejvíc z kontaktních předmětů, i když byl online, že ty prostředky tam byly využívány maximálně.“ (ST15)*

6.5.4 Téma 4 – Zpětná vazba

Přijímání a dávání zpětné vazby spolužákům

V rozhovorech se neobjevovalo mnoho výroků, které by popisovaly úskalí konceptu výuky převrácené třídy. Nejčastěji se opakující negativní vyjádření se týkala přijímání a poskytování zpětné vazby spolužákům, což byla jedna z aktivit v synchronní části výuky. Studenti opakovaně uvedli, že zpětná vazba je velmi důležitou součástí výuky. Líbí se jim, když ví, jak je ostatní spolužáci vnímají, a také v čem by se mohli zlepšit: *„No určitě, protože vlastně když by mi dali ňákou i kdyby konstruktivní kritiku nebo něco, tak vlastně můžu na tom stavět.“ (ST01)*

Zpětnou vazbu také studenti vnímali jako důležitou i pro motivaci či zlepšení dovedností jejich spolužáků. Vnímají ji stejně důležitou jako zpětnou vazbu od učitele: *„Ten feedback, nevím, tam bylo pro mě prostě, bylo důležitý cítit podporu vlastně ještě někoho dalšího, vlastně krom toho lektora a vlastně, když mě ty spolužáci hodnotili kladně, tak jsem věděla, že jsem na správné cestě, že se zlepšuju a já sama, když jsem hodnotila, tak jsem ty ostatní chtěla podpořit, aby se prostě cítili nejlíp a aby se zlepšovali a nestyděli se mluvit.“ (ST10)*

Zpětná vazba, kterou studenti dostávali od svých spolužáků, byla dle jejich slov často nekonstruktivní a nepřínosná, protože studenti opakovaně psali jen hezké věci: *„Tak asi nejmíň důležitá, i když by neměla, byl feedback jako od ostatních studentů, protože jsme si nikdo nechtěl říkat, jo, to bylo strašný, takže tam všichni psali samý hezký věci.” (ST14)*

Zároveň ale respondenti často přiznali, že je pro ně velice obtížné zpětnou vazbu poskytovat, protože se tuto dovednost nikdy ve škole neučili a ve skutečnosti ani neměli prostor pro to, aby mohli zpětnou vazbu spolužákům na jejich práci dávat: *„Já si myslím, že celkově jako z té střední školy jako nejsme zvyklý dávat jakoukoliv zpětnou vazbu, že prostě vlastně ať už jako učitel přišel na hodinu nebo někdo měl nějaký referát nebo takhle tak my jako studenti jsme se nemohli vyjadřovat, že vlastně hodnotil jenom ten učitel.“ (ST01)*

Respondenti také často uváděli, že kritickou zpětnou vazbu někdy vůbec na semináři nedávali, protože svoje spolužáky moc neznali a nechtěli je jejich názorem zranit: *„Když je to jako hezká nebo dobrá zpětná vazba, tak je to jednoduchý, ale když by to měla být jako kritika anebo nebo jakoby nějaká jako špatná zpětná vazba, tak je to pro mě takový jako důležitý ještě, jak vlastně jako je neznám vůbec, nevím jakoby, jak berou kritiku nebo to, tak je to takový jakoby složitější, no, pro mě jim, i když to bylo třeba anonymní tady to, ty feedbacky prostě, tak to jakoby bylo takový, že jsem prostě to radši nechala bejt a nic jsem tam radši nepsala, když se mi ta prezentace třeba nelíbila.“*(ST03) Zpětná vazba, kterou studenti dostávali od svých spolužáků byla také podle jejich slov nekonstruktivní a nepřínosná:*„Jako většinou bylo fajn, jako slyšet, že třeba se jim ta prezentace líbila, ale… Podle mě tam vždycky psali, že se jim ta prezentace líbila, že to nebylo moc nějak směrodatný, že většinou všem se, všem se líbily všechny prezentace.“ (ST17)* Dva studenti by část zaměřenou na zpětnou vazbu zcela ze synchronní části vynechali.

Shrnutí

Cílem tematické analýzy bylo porozumět tomu, jak studenti vnímají model převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií z hlediska jejího vlivu na rozvoj jazykových dovedností. Druhým cílem bylo identifikovat aspekty realizace modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií, které jsou z pohledu studentů klíčové pro rozvoj jazykových dovedností. Celkem bylo realizováno 21 polostrukturovaných rozhovorů, které byly nahrávány a následně přepsány. Další fázi tvořil postup šesti krokového schématu dle Braunové a Clarkové (2021). Po zakódování všech 21 polostrukturovaných rozhovorů byly identifikovány 3 zastřešující témata: povaha převrácené třídy, dopad a úskalí. Dále byla identifikována hlavní témata: samostatná práce, podmínky pro, osobní pohoda a zpětná vazba. Každé hlavní téma bylo dále doplněno o subtémata.

Tematická analýza prokázala, že dotazovaní studenti reagovali na přípravu v asynchronní části výuky velmi pozitivně. Díky přípravě ve formě videí se mohli lépe zapojit do výuky, spolupracovat a komunikovat se spolužáky a učitelem. Tato skutečnost měla dle vyjádření respondentů pozitivní vliv na rozvoj jazykových dovedností a to především na mluvený projev, poslech a psaní. Studenti se k rozvíjení jazykové dovednosti čtení během rozhovorů téměř nevyjadřovali.

Podle respondentů patří mezi klíčové aspekty převrácené třídy v online prostředí i vytvoření podmínek, které během synchronní části výuky povedou k procvičování a prohlubování znalostí. Respondenti také zmiňovali jednotlivé aktivity SOFLA modelu, a to především aktivitu pro celou skupinu, skupinovou práci nebo závěrečnou reflexi. Zmíněné aktivity umožnily studentům učit se navzájem, pochopit nový obsah a prohlubovat znalosti během synchronní části výuky.

Tematická analýza také odhalila, že studenti také vnímali dopad převrácené třídy na jejich emoční a sociální pohodu. Studenti se díky domácí přípravě cítili na synchronní části výuky komfortně, protože věděli, co je v hodině bude čekat. Zároveň cítili podporu ze strany spolužáků a sounáležitost ve skupině. Psychická pohoda studentů tak měla nepřímý vliv na jejich zapojení a komunikaci v asynchronní a synchronní části výuky a následný dopad na jejich jazykové dovednosti.

V neposlední řadě výroky studentů poukazují na skutečnost, že jako úskalí zpětné vazby vnímají samotné poskytování a přijímání zpětné vazby. Tuto dovednost se dle vyjádření respondentů neučili na střední škole a je pro ně velmi obtížné zpětnou vazbu dávat i přijímat. Zároveň ale studenti přiznávají, že zpětná vazba jim pomáhá se zlepšovat v jazykových dovednostech.

6.6 Shrnutí výsledků hlavního výzkumu

Získaná data z hlavní části výzkumu pocházela z pretestu a posttestu, dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů. Všechna data jsem pečlivě analyzovala - kvantitativní data z pretestu a posttestu pomocí statistických testů a kvalitativní data z rozhovorů pomocí tematické analýzy. K doplnění potřebných informací k zodpovězení výzkumných otázek jsem využila dotazníkové šetření, které jsem vyhodnotila na základě četnosti odpovědí jednotlivých respondentů.

Pomocí statistických testů jsem analyzovala data získaná z pretestu a posttestu. Parametrický t-test rovnosti rozptylů prokázal, že mezi pretestem a posttestem experimentální a kontrolní skupiny nebyl rozdíl v posunu zisku bodů. Statistický lineární test ANCOVA, využívaný k analýze kovariance, prokázal statisticky významnější posun pouze u poslechové části testu.

Evaluační dotazníkové šetření, do kterého se zapojili studenti jak z experimentální, tak kontrolní skupiny, ukázalo, že výuka dle výroků studentů v kontrolních a experimentálních

skupinách probíhala podobně. Výpovědi studentů se statisticky významně lišily pouze u čtyř otázek - studenti díky domácí přípravě aktivně odpovídali na otázky vyučujícího v synchronní části výuky, nejvíce je zaujaly domácí úkoly, vyhovuje jim možnost seznámit se s novým učivem před výukou a největší zlepšení v oblasti jazykových dovedností zaznamenali v psaní.

Analýza dat z dotazníkového šetření určeného pouze pro studenty z experimentální skupiny ukázala, že studenti při učení angličtiny v režimu výuky převrácené třídy považují za velmi užitečné aktivity pro celou skupinu, domácí úkoly a práci ve skupinách. Studenti také popisovali dopad převrácené třídy na větší prostor na procvičování a interakci se spolužáky a učitelem.

Kvalitativní data z polostrukturovaných rozhovorů jsem analyzovala pomocí tematické analýzy (Braun & Clarke, 2021). Témata, která jsem identifikovala z polostrukturovaných rozhovorů, jsou: samostatná práce, prostor pro, osobní pohoda a zpětná vazba.

7 Diskuze

Výsledky předkládaného výzkumu prokazují, že koncept výuky převrácené třídy s využitím digitálních technologií má do jisté míry dopad na výuku anglického jazyka na vysoké škole a studenti model převrácené třídy vnímají velice pozitivně.

Design předkládaného výzkumu byl inspirován smíšeným výzkumem autorů Given Leeové a Amandy Wallaceové (Lee & Wallace, 2018), ve kterém bylo 79 studentů anglického jazyka na vysoké škole podrobeno pedagogickému experimentu a dotazníkovému šetření. Závěry naší studie ukazují, že studenti z experimentální skupiny dosáhli v závěrečném testu z anglického jazyka statisticky signifikantně lepších celkových výsledků než studenti z kontrolní skupiny. Průměrná dosažená hodnota ze závěrečného testu studentů z experimentální skupiny byla 19,44 bodů, v případě studentů z kontrolní skupiny to bylo 17,55 bodů z celkových 25,(Lee & Wallace, 2018).

Podobné výsledky uvádí i autoři studie, realizované v online prostředí během pandemie Covid-19 (Tri et al., 2022b), které se zúčastnilo 79 vysokoškolských studentů. Výsledky pretestu a posttestu prokázaly, že studenti z experimentální skupiny dosáhli statisticky signifikantně lepších výsledků v posttestu než studenti z kontrolní skupiny (Tri et al., 2022b). Zajímavé je porovnat výše uvedená zjištění s výsledky předkládané práce. Data z pedagogického experimentu (pretestu a posttestu) ukázala, že ve srovnání s tradičním přístupem převrácená třída v online prostředí neovlivnila celkové výsledky studentů anglického jazyka na vysoké škole. Tato skutečnost může být do jisté míry ovlivněna dobou trvání pedagogického experimentu pouze v průběhu jednoho semestru (Chen et al., 2014). Proti tomu se vymezují Shao and Liu (2021). Ti ve své studii zkoumali pomocí metaanalýzy 63 experimentálních článků, zaměřených na vliv převrácené třídy na studijní výsledky studentů ve srovnání s tradičním přístupem. Z délky trvání experimentu vyplývá, že vliv doby experimentální intervence 6 až 10 týdnů je lepší než vliv doby 1 až 5 týdnů a nad 10 týdnů (Shao & Liu, 2021). Na základě zjištění výše zmíněných studií tedy není zcela průkazné, zda má doba intervence převrácené třídy vliv na její dopad na studijní výsledky studentů.

Pozitivní dopad měla převrácená třída v online výuce na výsledky poslechové části postestu v závěrečném testu. Literatura uvádí, že převrácená třída pozitivně ovlivňuje jazykovou dovednost poslech (Amiryousefi, 2019b). Například Ahmad (2016) provedl studii o vlivu

modelu převrácené třídy na porozumění poslechu u 34 studentů anglického jazyka pedagogické fakulty. Podle něho data z pedagogického experimentu ukazují, že přístup převrácené třídy zlepšil schopnost studentů porozumět mluvené angličtině a také jejich schopnost identifikovat hlavní myšlenky a detaily v mluvených textech (Ahmad, 2016). Jiný pedagogický experiment (pretest a posttest) rovněž zaměřený na dopad převrácené třídy na poslech (Etemadfar et al. 2020) u 60 vysokoškolských studentů také prokázal, že převrácená třída významně ovlivnila porozumění poslechu u experimentálních skupin. Autoři zmíněné studie uvádějí, že tento dopad mohl být do jisté míry ovlivněn domácí samostatnou přípravou ve formě videí, které umožňují studentům opakované zhlédnutí a aktivní poslech (Etemadfar et al. 2020).

Na toto zjištění navazující výsledky kvalitativní předkládané práce prokazují, že zlepšení studentů v experimentální skupině v poslechové části mohla podpořit i forma zpracování samostatné práce. Výuková videa byla pro studenty zajímavá, a to zejména díky možnosti opakovaného zhlédnutí a interaktivním prvkům. Podobné závěry ve své studii uvádí i Woottipong (2014), jehož studie zkoumala vliv používání videomateriálů při výuce poslechových dovedností pro vysokoškolské studenty. Studie zjistila, že používání videomateriálů zlepšilo schopnost studentů porozumět mluvené angličtině a také, že studenti mají pozitivní postoj k používání video materiálů při výuce poslechových dovedností (Woottipong, 2014).

Zlepšení studentů z experimentální skupiny v jazykové dovednosti poslech mohlo být také ovlivněno povahou převrácené třídy. Pomohl prostor pro spolupráci, interakci a komunikaci i témata identifikovaná z polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření. Interakce ve výuce je z pohledu výuky jazyků velice důležitá a studenti, kteří jsou aktivně zapojení do výuky, se naučí více než studenti, kteří se aktivně ve výuce nezapojují (Weaver & Qi, 2005). Z výsledků kvalitativní části výzkumu vyplývá, že komunikace, spolupráce a interakce mají dle respondentů pozitivní vliv na osvojování jazyka. K tomuto tvrzení se vyjadřuje i literatura, která se zaměřuje na osvojování druhého jazyka (SLA) (Krashen, 1981). Ellis and Shintani (2014) upozorňují, že pro osvojování jazyka je důležitá interakce, která poskytuje studentům potřebné informace a aktivuje klíčové kognitivní procesy, jak je zakotveno v teorii Hypotézy interakce (z ang. Interaction Hypothesis) a Hypotézy srovnatelného výstupu (Comprehensible Output Hypothesis). Studie autora Elmetahera (2021) zaměřená na zlepšení poslechových

dovedností v souvislosti s interakcí a spoluprací zahrnovala 25 studentů z univerzity v Japonsku. Výsledky této studie ukázaly u účastníků významné zlepšení poslechových schopností a podporují tak tvrzení, že k výuce pasivních jazykových dovedností, jakou je poslech, je nutná interakce, nikoli pouze intenzivní nebo rozsáhlý vstup (Elmetaher, 2021).

Zajímavým zjištěním v předkládané práci je, že studenti z experimentální skupiny vnímali zlepšení nejen v jazykové dovednosti mluvení, ale především v jazykové dovednosti psaní. Dotazníkové šetření i rozhovory odhalily, že studenti po aplikaci metody převrácené třídy vnímali větší jistotu v psaní v anglickém jazyce, a to nejen ve škole, ale i v zaměstnání. Podobně tomu bylo i v jiných studiích, které zahrnovaly interaktivní výuku s použitím videa a kolaborativní výuku (Öztürk and Çakıroğlu 2021, Shooli et al., 2022, Afrilyasanti et.al., 2017). Mervat et al. (2016) ve své studii, do které se zapojilo 60 studentů na univerzitě v Saudské Arábii, uvádí, že studenti dosahovali statisticky významnějších rozdílů v pretestu a posttestu, a jako jeden z důvodů uvádí i možnost samostatné přípravy před výukou (Mervat et al., 2016).

V kvantitativní ani v kvalitativní části výzkumu nebylo prokázáno, že by studenti pozitivně hodnotili vliv převrácené třídy na rozvoj jazykové dovednosti čtení. Objevily se i výroky některých studentů, kteří by ocenili více aktivit zaměřených na čtení v samostatné přípravě. Z toho zjištění vyplývá, že je dobré kombinovat různé formy aktivit určené pro samostatnou přípravu (Sams & Bergmann, 2012, Goedhart et al., 2019).

Velmi zajímavým tématem, které bylo identifikováno v tematické analýze, byla psychická pohoda, kterou jsem dále rozdělila na subtémata s názvy emoční pohoda a sociální pohoda. Respondenti byli velice spokojeni s možností připravit se před výukou a z toho vyplynul i jejich pocit připravenosti, jistoty a odbourání stresu a strachu. Dle jejich slov, to bylo dáno i tím, že předem věděli, co je bude na hodině čekat. Literatura poukazuje na velmi silnou vazbu mezi úzkostí a osvojováním si cizího jazyka (Pavlenko, 2002). Někteří vědci zdůrazňují, že převrácená třída poskytuje flexibilnější a efektivnější výukové prostředí (Casem, 2016). Tento přístup umožňuje studentům zvolit si způsob přípravy na výuku, což může zvýšit jejich sebeúčinnost a vést k pozitivnímu postoji k učení.

Existuje také úzký vztah mezi výukou, kde v centru učebního procesu je učitel, a úzkostí z učení se cizímu jazyku. Studenti se v takovém prostředí bojí dělat chyby, odmítají mluvit a obávají se negativního hodnocení ze strany vrstevníků nebo učitelů (Horwitz et al., 1986), což zvyšuje

jejich úzkost. Toto tvrzení můžeme nalézt i ve výpovědích respondentů výzkumu, viz výsledky tematické analýzy.

Domácí úkoly mohou také přispět k úzkosti z učení se cizímu jazyku, protože ne vždy odpovídají potřebám studentů v 21. století (Bembenutty, 2011). Učitelé často zadávají úkoly, které studentům způsobují frustraci a zmatení (Fisher et al., 2011). Podle studie Ayudin and Demirer (2022b) se většina z deseti studentů z pedagogické fakulty univerzity v Turecku, kteří byli osloveni k rozhovoru, vyjádřila k převrácené výuce pozitivně. Sedm z nich se cítilo uvolněnější a méně pod tlakem při práci na úkolech. Několik dalších studentů poznamenalo, že účast průvodce při převrácené výuce byla velmi prospěšná pro jejich psychiku. Studenti také uvedli, že spolupráce se spolužáky při řešení úkolů ve třídě jim umožnila snadněji překonávat případné problémy, zatímco domácí úkoly byly pro ně náročnější. Navíc se studenti cítili pohodlně a měli větší nezávislost, protože převrácená výuka nabízela individuální přístup a flexibilitu (Aydin & Demirer, 2022b). Učitelé ve formátu převrácené třídy také využívají flexibilnější alternativy asynchronní online výuky, například prostřednictvím podpůrných aplikací, jako je Google Classroom a prostřednictvím diskusních skupin, což může studentům individuálně pomáhat (Hamid et al., 2020). Toto potvrzuje i studie Hellaine Marshallové a Iky Kostkové (2020), která se věnuje převrácené třídě v online prostředí SOFLA a jejím dopadům na vnímání přítomnosti učitele ze strany studentů v asynchronní a synchronní části výuky. Tato zjištění byla pozorována i v překládaném výzkumu, kdy studenti kladně hodnotili možnost využití diskuzního fóra v asynchronní části výuky.

V předkládané disertační práci se studenti předkládaném výzkumu se v rozhovorech velice příznivě vyjadřovali k sociální pohodě. Z výpovědí se ukázalo, že cítili sounáležitost se skupinou a oporu u spolužáků. Často také používali slovo komunita a navazování kontaktů i mimo online výuku. Zde opět můžeme odkazovat na povahu převrácené třídy v online prostředí a především pak na samotnou strukturu rámce pro převrácenou třídu v online prostředí SOFLA. Všechny aktivity v SOFLA jsou založené na interakci s ostatními, od samostatné práce (diskusní fóra), přes úvodní aktivitu v synchronní části výuky, aktivitě pro celou třídu, skupinovou práci, zpětnou vazbu až po závěrečnou reflexi (Marshall & Kostka, 2020). Dalším faktorem mohla být i skutečnost, že studenti byli izolováni díky restrikcím spojeným s epidemií Covid-19 a online výuka pro ně byla jedinou možností, jak se setkat a navázat kontakt se spolužáky (Cosculluela et al., 2021). Sociální pohoda studentů má také vliv na interakci, která

pomáhá rozvoji jazykových dovedností Gok et al. (2021). Stejný kolektiv autorů ve své publikaci naznačuje, že účastníci jejich výzkumu výrazně zlepšili svou jazykovou dovednost mluvení díky online komunitě v rámci převrácené výuky, což nejen podpořilo smysluplné učení a pozitivní interakci a spolupráci, ale také významně zlepšilo mluvený projev účastníků a jejich kompetenci v aktivitách, jako jsou vyprávění příběhů nebo skupinové prezentace (Gok et al., 2021).

Zároveň někteří studenti, dle výpovědí respondentů dotázaných v rozhovorech, nechtěli spolupracovat a zapojovat se do plnění skupinových prací. Dle literatury někteří jedinci mohli pociťovat úzkost z online výuky nebo ze situace způsobenou pandemií Covidem-19. Studie v literatuře odrážejí různé a zajímavé poznatky v této oblasti. Lidé, kteří v každodenním životě zažívají silnou sociální úzkost, často dávají přednost interakci online před interakcí tváří v tvář (Yen et al., 2012). Na druhou stranu vědci uvádějí, že navzdory tomu, že žijí v digitálním věku, mají studenti stále vysokou míru symptomů sociální úzkosti v souvislosti s online vzděláváním (Wang et al., 2020).

Nejčastěji skloňovaným úskalím převrácené třídy je v literatuře časová náročnost, kterou studenti vynakládají během samostatné práce (Başal, 2015, Hsieh et al., 2017b). V předkládané studii, dle dat z kvalitativní části výzkumu, nebyla největší překážkou pro studenty časová náročnost samostatné práce, ale dávání a přijímání zpětné vazby. Dle vyjádření některých studentů je zpětná vazba důležitá pro rozvoj jazykových dovedností a emoční pohodu. Dalším zajímavým zjištěním je i poznatek z kvalitativní části výzkumu, že je to právě dovednost dávání zpětné vazby, která u studentů není rozvíjena na střední škole.

Předkládaná práce obohacuje empirické poznání v oblasti převrácené třídy v online prostředí, a to především v kontextu českého prostředí. Jak uvádí někteří autoři, podstatná většina výzkumů o převrácené třídě pochází z Indonésie, Číny a Íránu (Linling & Abdullah, 2023, Arslan, 2020, Ngo & Yunus, 2021). Výsledky studie jsou cenným přispěním k porozumění převrácené třídy v oblasti výuky druhého cizího jazyka. Mohou ale také poskytnout pedagogům cizích jazyků na vysoké škole, kteří během online výuky během Covidu-19 začali využívat koncept výuky převrácené třídy, návod, jak tento model správně a efektivně implementovat nebo jaké další výzkumné studie mohou v této oblasti realizovat.

7.1 Limity výzkumu

I přes velkou pečlivost ve snaze zajistit spolehlivost celého výzkumného procesu od prvotního plánování po analýzu a interpretaci dat byla identifikována limitů této práce.

Prvním významným limitem bylo období, v němž výzkum probíhal. Původně byl celý výzkum připraven do kontaktní výuky, ale nečekaná situace spojená s pandemií Covid-19 neumožnila výzkum v prezenční formě realizovat. Téměř ze dne na den musel být celý design výzkumu flexibilně přizpůsoben online výuce a kompletní výuka nejen na Západočeské univerzitě v Plzni přešla na nouzové online vzdělávání, z angl. Emergency remote online learning (Ferri et al., 2020).

Před zahájením projektu jsem absolvovala intenzivní měsíční kurz SOFLA, který mi s přípravou celého průběhu synchronní i asynchronní části výuky pomohl. Asynchronní a synchronní výuka probíhala velice dobře, a to i z toho důvodu, že jsem měla s online výukou bohaté zkušenosti. Nicméně byly patrné určité limity ze strany studentů. Jednalo se především o přístup k technologiím (někdy studenti měli k dispozici pouze jeden počítač na celou rodinu) a špatné internetové připojení (Tzankova et al., 2022). Dalším limitem byl i fakt, že se jednalo o studenty prvního ročníku, kteří se velmi dobře neznali (Li et al., 2022). Toto bylo znát především v prvních synchronních hodinách, kde se studenti vzájemně poznávali, což ze začátku bránilo studentům v komunikaci a spolupráci. To potvrzuje i výrok studenta/ky ST06: „*Velmi obtížně se mi komunikuje se spolužáky, které osobně neznám*“. Emoční a osobní pohoda byla jedním z témat, která byla v průběhu tematické analýzy identifikována. K tomu mohla přispět skutečnost, že studenti byli izolováni od kamarádů a spolužáků a online výuka představovala jediný reálný kontakt se spolužáky. Možná i z tohoto důvodu se v datech opakovaně objevuje potřeba vytvoření komunity, navázání kontaktů a pocit naplněné potřeby psychické pohody. Dle výroků studentů to byla právě angličtina, kde spolu studenti mohli komunikovat, navazovat přátelské vztahy, ale také se uvolnit a cítit se dobře. V literatuře na tento fenomén odkazuje několik studií, jako Woods', (2002); Vonderwell (2003) nebo Lin and Hsieh (2001).

Dalším faktorem, který mohl ovlivnit výsledky, byl i fakt, že studenti psali testy v online prostředí (Topuz et al., 2022). Z pohledu zabezpečení korektnosti testování měli studenti zapnuté kamery a mikrofon, testy byly uzamčené (studenti nemohli během testování z testu odejít a otevřít si jiné okno prohlížeče) a testové úlohy byly automaticky pro každého studenta

přeházené. Musíme ale zmínit, že někteří studenti mají problémy s online testováním, protože nemají dle jejich vyjádření s touto formou testování zkušenosti. Někteří studenti se tak mohli ve stresu „překliknout“ a odpovědět špatně.

S online výukou v covidové době se pojí i velký počet studentů, kteří se rozhodli studium ukončit nebo přerušit, ať už z osobních nebo jiných důvodů (Shuja et al., 2022). Tato skutečnost bohužel ovlivnila i tento výzkumný vzorek, protože hned po začátku letního semestru jsme zaznamenali ztrátu deseti studentů.

Další limit práce představovala její kvalitativní část, jejíž výsledky se nedají zobecnit na všechny studenty anglického jazyka, ale pouze vyjadřují pocity a názory studentů vysoké školy předmětu Hospodářská angličtina 2. Jejich pocity a postoje mohly být ovlivněny situací spojenou s Covidem-19. Tato skutečnost mohla do jisté míry ovlivnit data v kvalitativní části práce.

Limitem práce může být i fakt, že jsem byla výzkumnicí a zároveň lektorkou v kontrolních a experimentálních skupinách. Holman et al. (2015) upozorňují, že výzkumník by měl pracovat “naslepo” a neměl by vědět, do které skupiny byly subjekty výzkumu rozděleny, protože jinak může dojít ke zkreslení výsledků. Tuto skutečnost jsem se snažila ošetřit náhodným losováním skupin a také zapojením druhé lektorky do výzkumu.

Díky situaci a časové ose realizace výzkumu byly modifikace, provedení a sběr dat velice náročné, a i přes velkou snahu o zajištění reliability a validity mohlo dojít k selhání v některých fázích výzkumu.

Jelikož studenti Hospodářské angličtiny jsou ve stejné skupině pouze během jednoho semestru, nemohl být výzkum realizován během delší časové osy. Z tohoto důvodu je limitem práce zcela určitě i délka jejího trvání po dobu jednoho semestru.

7.2 Implikace výsledků výzkumu a další směřování

Předkládaný výzkum má dopady ve dvou rovinách: teoretické a praktické. V teoretické rovině přispívá výzkum empirickému poznání o převrácené třídě v online prostředí a jejím fungování v hodinách anglického jazyka v českém prostředí. Dle literatury stále chybí výzkumy v oblasti převrácené třídy v hodinách anglického jazyka, které by se nezaměřovaly pouze na studijní výkon, ale především na vnímání studentů tohoto modelu výuky (Kernagaran & Abdullah, 2022). Výzkum je také velmi přínosný tím, že přispívá do teoretického poznání o převrácené

třídě v online prostředí (Lo, 2023). Dle výsledků můžeme říci, že převrácená třída je studenty Hospodářské angličtiny na vysoké škole v českém prostředí velmi pozitivně vnímána, a to především z pohledu autonomie učení, většího prostoru pro komunikaci, spolupráci a osvojování si anglického jazyka.

Druhým dopadem je dopad praktický. Výzkum předkládá online model převrácené třídy, který se ukázal být velice efektivním pro výuku anglického jazyka. Pedagogové mohou tento model využívat ve svých online hodinách a díky detailnímu popisu jednotlivých kroků v metodologické části mohou tento model snadno a efektivně aplikovat do výuky.

Kromě pozitivních dopadů, jako je větší interakce, častější komunikace, větší zapojení studentů a rozvoj jazykových dovedností (Ngo & Yunus, 2021), přispěl tento výzkum k poznání, že převrácená třída v online prostředí má také pozitivní dopad na osobní pohodu studentů (Zhai et al., 2017), která má vliv i na osvojování jazyka (Ellis, 1996).

Dále výzkum předkládá kritéria pro vhodné použití výukových videí a popisuje nejen charakteristiku efektivně zpracovaného videa, ale také představuje nástroje, které mohou pedagogové ve své praxi použít.

V neposlední řadě má pro mne výzkum přínos i v osobní rovině, za jeden dílčích cílů jsem si kladla rozšíření prostoru pro interakci a komunikaci v hodinách anglického jazyka. Tento záměr byl naplněn, ukázalo se, že koncept převrácené třídy umožňuje učiteli vytvořit lepší podmínky pro osvojování si anglického jazyka.

Další výzkumné studie v oblasti převrácené třídy by mohly rozvinout několik témat, která vyplynula z tematické analýzy. Konkrétně by se mohli výzkumníci zaměřit na dopad převrácené třídy na autonomii studentů nebo na osobní pohodu studentů v prostředí vysoké školy. Zajímavým námětem pro další směřování výzkumu v této oblasti by byla i role zpětné vazby a její vliv na rozvoj jazykových dovedností.

Další výzkum by také mohl být realizován se studenty v kombinovaném programu výuky, pro které by koncept převrácené třídy v online prostředí mohl být efektivním přístupem ve výuce jazyků. Kvalitativní data by mohla být doplněna o data z ohniskových skupin, nebo průběžně psané reflexe studentů. Kvantitativní data by mohla být obohacena i o data získaná z průběžných testů.

V neposlední řadě by se další směřování výzkumu mohlo zaměřit na žáky základních a středních škol a na samotné pedagogy, kteří v režimu převrácené třídy vyučují.

Závěr

Převrácená třída, která byla zkoumána v rámci této disertační práce, se ukázala být slibným pedagogickým přístupem, který může zlepšit studijní výsledky studentů a míru osvojení učiva, nejen v kontextu výuky anglického jazyka.

Odborná literatura charakterizuje převrácenou třídu jako efektivní přístup, mající potenciál zvýšit intenzitu aktivního zapojení studentů do výuky, (Li & Li, 2022), rozvoj jazykových dovedností (Bezzazi, 2019; Kawinkoonlasate, 2019b; Nagao, 2020), úroveň motivace (Başal, 2015), rozvoj kritického myšlení (Styers et al., 2018) nebo autonomie studentů (Wulandari, 2017). Dále oceňuje vhodnost modelu pro zapojení digitálních nástrojů do výuky a jejich aktivní využívání jak pedagogem, tak studentem. Tento formát je proto nejen funkční, ale i moderní a vyhovuje požadavkům vzdělávání 21. století. Pandemie CovidOVID-19 podpořila význam převrácené výuky v souvislosti s dnešními potřebami a trendy ve vzdělávání. Náhlý přechod k online výuce způsobil, že pedagogové začali vyhledávat nové pedagogické přístupy, které by pomohly zajistit kvalitní výuku. Díky své povaze byla převrácená třída označena za potenciální řešení těchto problémů, poskytující flexibilní a efektivní přístup v online výuce**.**

I přesto, že se převrácená třída hojně využívá ve vzdělávání již několik let, v online výuce je hojně vyhledávaná až v posledních třech letech, což dokládá i malý počet odborných článků.

Předkládaná práce rozvíjí empirické poznání o převrácené třídě v online prostředí v oblasti výuky anglického jazyka a klade si za cíl zjistit, jak využití modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií ovlivňuje studijní výsledky a rozvoj jazykových dovedností při výuce anglického jazyka na vysoké škole.

Teoretický úvod práce vymezuje převrácenou třídu z pohledu terminologie a teoretických východisek, které jsou rozděleny na teoretická východiska obecná a oborová. Obecná teoretická východiska pro převrácenou třídu jsou konstruktivismus, teorie zóny nejbližšího vývoje, Bloomova taxonomie učebních cílů a učení směřující k zvládnutí. Z oborového hlediska byla převrácená třída vymezena v rámci teorie osvojení cizího jazyka, teoretických rámců výuky jazyků, přístupů a metod ve výuce jazyků, studenta a technologií ve výuce. Dále byla tato část doplněna o dosavadní odborné poznání v této oblasti.

Stěžejní částí práce je smíšený výzkum, který byl realizován ve výuce anglického jazyka na Západočeské univerzitě v Plzni v letním semestru akademického roku 2019/2020. Design

výzkumu byl nastaven tak, aby získaná data poskytla co možná nejucelenější pohled na danou problematiku.

Pedagogický experiment ukázal, že převrácená třída v online prostředí neměla dopad na celkový studijní výkon studentů. Po detailnější analýze jednotlivých částí pretestu a posttestu lze ale konstatovat, že převrácená třída v online prostředí měla pozitivní vliv pouze na rozvoj jazykové dovednosti poslech. Toto zjištění doplňují i závěry z dotazníkového šetření a rozhovorů, které popisují, že, díky přesunutí výkladu nového obsahu do samostatné přípravy, v synchronní části vznikl prostor pro větší a častější interakci a komunikaci, jež má pozitivní dopad rozvíjení poslechových dovedností.

Navzdory tomu, že pedagogický experiment neprokázal statisticky významné zlepšení v ostatních jazykových dovednostech, studenti z experimentální skupiny vnímali zlepšení v mluveném a písemném projevu. Na základě kvalitativní části výzkumu lze konstatovat, že studenti vnímali především pozitivní dopad na vytvoření podmínek pro přípravu, interakci, spolupráci, komunikaci, procvičování a prohlubování znalostí. Všechny tyto aspekty se navzájem prolínají a mají nepřímý vliv na rozvoj jazykových dovedností a osvojení jazyka.

Dalším tématem, které bylo identifikováno, byla psychická pohoda. Studenti se na výuce cítili komfortně a zároveň měli pocit sounáležitosti ke skupině, což jim umožnilo zapojovat se do výuky a spolupracovat, což mělo opět nepřímý dopad na rozvoj jejich jazykových kompetencí. Studenti dále ocenili formu samostatné práce ve formě videí, díky které se mohli na výuku připravit dle jejich individuálních potřeb (tempa, jazykové úrovně) a zároveň její zpracování pro ně bylo zajímavé a motivující.

Z výzkumu také vyplývá, že studenti vnímali jako problematické dávání a přijímání zpětné vazby. Zpětnou dovednost označili jako za velice důležitý prvek i v oblasti rozvoje, ale zároveň přiznali, že je to dovednost, kterou je nezbytné rozvíjet.

Předkládaná práce rozvíjí pohledy na koncept převrácené třídy v online výuce anglického jazyka, poukazuje na výhody a problémy převrácené výuky v online prostředí. Zároveň poskytuje praktická doporučení pro její úspěšnou implementaci. Výsledky výzkumu přispívají k existujícímu souboru poznatků o převrácené výuce v online vzdělávání a nabízejí pohled na potenciál tohoto pedagogického přístupu pro zlepšení osvojování jazyka a zapojení studentů. Celkově tato práce podtrhuje význam přijímání inovativních a na studenta

zaměřených přístupů k výuce v digitálním věku a poskytuje cenný zdroj informací pro pedagogy, kteří se snaží začlenit převrácenou výuku do svých online jazykových kurzů.

Resumé

Disertační práce se věnuje problematice převrácené třídy v online prostředí ve výuce anglického jazyka. Teoretická část nejprve vymezuje převrácenou třídu v rámci blended learningu a dále definuje pojmy převrácená třída a převrácené učení. Následně jsou představena obecná teoretická a oborová teoretická východiska převrácené třídy. Obecná teoretická východiska popisují převrácenou třídu z filozofického, psychologického a pedagogického hlediska a oborová teoretická hlediska pohlíží na převrácenou třídu z pohledu osvojování cizího jazyka, tradiční pojetí výuky jazyka a využití technologií ve výuce. Teoretickou část práce uzavírá kapitola shrnující dosavadní poznání v oblasti převrácené třídy, která představuje výhody a nevýhody daného konceptu.

Ve druhé, výzkumné části, je detailně popsána metodologie výzkumu, která byla zvolena tak, aby byl naplněn hlavní cíl práce: Zjistit, jak využití modelu převrácené třídy v online prostředí s využitím digitálních technologií ovlivňuje studijní výsledky a rozvoj jazykových dovedností při výuce anglického jazyka na vysoké škole. Hlavní výzkum byl realizován v letním semestru akademického roku 2019/2020 na Západočeské univerzitě v Plzni ve výuce anglického jazyka. Data pocházela z pedagogického experimentu (pretest a posttest), dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů. Pedagogického experimentu se zúčastnilo celkem 98 studentů semináře Hospodářská angličtina 2. Analýza výsledků testů v experimentální a kontrolní skupině ukázala, že koncept výuky převrácené třídy v online prostředí neměl signifikantně významný dopad na celkové studijní výsledky v posttestu, ani na jednotlivé části testu jako je použití anglického jazyka, čtení a psaní. Statisticky signifikantní zlepšení mezi experimentální a kontrolní skupinou bylo prokázáno pouze u poslechové části testu.

Kvalitativní data z dotazníkového šetření ukázala, že studenti z experimentální a kontrolní skupiny byli spokojeni s průběhem a realizací online výuky. Studenti z experimentální skupiny uvedli, že povaha převrácené třídy jim poskytla větší prostor pro komunikaci s učitelem a spolužáky v synchronní části výuky. Dále byli velice spokojeni s formou samostatné práce ve formě videí, díky které odpovídají snadněji na otázky vyučujícího při hodině. V neposlední řadě studenti z této skupiny velmi vyzdvihli aktivity z synchronní části, které byly zaměřené na interakci: aktivity pro celou skupinu a skupinovou práci.

Získaná data byla doplněna o data z 21 polostrukturovaných rozhovorů se studenty z experimentální skupiny, která byla analyzována pomocí tematické analýzy. Identifikovanými tématy byla samostatná práce, prostor pro komunikaci, spolupráci, rozvoj jazykových dovedností, procvičování a prohlubování znalostí. Dalšími tématy byla osobní pohoda (well-being), která podle výpovědí studentů měla pozitivní vliv na osvojení si anglického jazyka. Posledním tématem bylo téma zpětné vazby, které studenti charakterizovali jako velmi důležitý element výuky, ale zároveň jako dovednost, již nemají rozvinutou.

Práce rozvíjí odborné poznání v oblasti převrácené třídy v online výuce a zároveň přináší praktické tipy, jak tento koncept výuky může ve výuce vytvořit vhodné podmínky pro rozvoj jazykových dovedností.

Summary

This dissertation focuses on flipped learning in an online English language class. The theoretical section first defines the flipped classroom in the context of blended learning and discusses the terms flipped classroom and flipped learning. Then, the general theoretical and theoretical foundations of the flipped classroom are introduced. The theoretical foundations describe the flipped classroom from philosophical, psychological, and pedagogical perspectives. Along with the more traditional disciplinary theoretical perspectives of the flipped classroom, the pedagogical and linguistic perspectives of foreign language acquisition, traditional notions of language teaching, and the use of technology in teaching are also examined. The theoretical section of the thesis concludes with a chapter summarizing the existing knowledge in the field of the flipped classroom, presenting the advantages and disadvantages of the concept.

In the second section, the research methodology is described in detail, which has been chosen to fulfill the main aim of the thesis: To investigate how the use of the flipped classroom model in an online environment using digital technologies affects the learning outcomes and the development of language skills in college English language teaching. The main research was conducted in the summer semester of the academic year 2019/2020 at the University of West Bohemia in Pilsen in the English language teaching. The data came from a pedagogical experiment (pretest and posttest), a questionnaire survey and semi-structured interviews. A total of 98 students of the Economic English 2 seminar participated. The analysis of the test results of the experimental and control groups showed that the concept of teaching a flipped classroom in an online environment did not have a significantly significant impact on the overall learning outcomes in the posttest, or on the individual parts of the test such as Use of English, Reading and Writing. Statistically significant improvement between the experimental and control groups was shown only for the listening section of the test.

The qualitative data from the questionnaire survey showed that the students from the experimental and control groups were satisfied with the course and implementation of the online instruction. Students from the experimental group stated that the nature of the flipped classroom provided them with more space to interact with the teacher and classmates in the synchronous part of the class. They were also very satisfied with the video-based form of independent work, which made it easier for them to answer the teacher's questions during

class. Students from this group highly praised the activities from the synchronous part which were focused on interaction: whole group activities and group work.

The data collected was supplemented by data from 21 semi-structured interviews with students from the experimental group, which were analyzed using thematic analysis. The themes identified were independent work, space for communication, collaboration, language skill development, practice and the deepening of knowledge. Other themes were personal well-being, which, according to students' statements, had a positive effect on English language acquisition. The last theme was the topic of feedback, which the students characterized as a very important element of learning, but also as a skill they had not fully developed.

This paper develops the scholarship on the flipped classroom in online teaching and also provides practical recommendations on how this concept of teaching can create appropriate conditions for language skill development in the classroom.

Bibliografické citace

Abdullah, M. R., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Implementation of Flipped Classroom Model and Its Effectiveness on English Speaking Performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, *14*(09), 130. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i09.10348

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, *34*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336

Adnan, M. (2017). Perceptions of senior-year ELT students for flipped classroom: A materials development course. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(3-4), 204-222. Kostka, I., & Brinks Lockwood, R. (2015). What's on the internet for flipping English language instruction. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *19*(2), 1-12.

Afrilyasanti, R., Cahyono, B. Y., & Astuti, U. P. (2017). Indonesian EFL Students' Perceptions on the Implementation of Flipped Classroom Model. *Journal of Language Teaching and Research*, *8*(3), 476. https://doi.org/10.17507/jltr.0803.05

Afrilyasanti, R., Cahyono, B. Y., & Astuti, U. P. (2017). Indonesian EFL students' perceptions on the implementation of flipped classroom model. *Journal of Language Teaching and Research*, *8*(3), 476.

Ahmad, S. Z. (2016). The Flipped Classroom Model to Develop Egyptian EFL Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching*, *9*(9), 166. https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p166

Alcón-Soler, E. (2009). Focus on form, learner uptake and subsequent lexical gains in learners' oral production.

AlJaser, A. M. (2017). Effectiveness of using flipped classroom strategy in academic achievement and self-efficacy among education students of Princess Nourah bint Abdulrahman University. *English Language Teaching*, *10*(4), 67-77.

Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, *7*(9), 108-121.

Altemueller, L., & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, *44*(3), 341–358. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177

Amdujar, A & Cakmak, F. (2020).Foreign Language Learning Through Instagram: A Flipped Learning Approach. Source Title: New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching.IGI Global Publisher of knowledge.Pages: 22

Amiryousefi, M. (2019a). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(2), 147–161. https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307

Amiryousefi, M. (2019b). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(2), 147–161. https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307

Amiryousefi, M. (2019c). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(2), 147–161. https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307

Amiryousefi, M. (2019d). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(2), 147–161. https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307

Amiryousefi, M. (2019e). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(2), 147–161. https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307

Amiryousefi, M.(2017). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement.Taylor&Francis. Innov. Lang. Learn. Teach 13,147-161. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17501229.2017.1394307?casa_token=2mdT9Qchp hIAAAAA%3Av9OwEHtEtw7tQgeyjqUqiOgpSU24FQianiDsfVEnlMTSeh2W6uLEAwOpfp51vg3w9S ptBPUvwpzB-Q

Anderson, D. B. (2001). Krathwohl,"Taxonomy for learning, teaching, and assessing,". *Teaching Strategies for Outcomes-Based Education*, 82-85.

Andujar, A., Salaberri-Ramiro, M. S., & Martínez, M. S. C. (2020). Integrating flipped foreign language learning through mobile devices: Technology acceptance and flipped learning experience. *Sustainability*, *12*(3), 1110.

Arslan, A. N. (2020). A systematic review on flipped learning in teaching English as a foreign or second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *16*(2), 775–797. https://doi.org/10.17263/jlls.759300

Association, B. E. R. (2000). *Ethical Guidelines for Educational Research: Draft for Consultation Among Members*.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, *1*(3), 385-405.

Ausburn, L. J. (2004). Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: an American perspective. *Educational Media International*, *41*(4), 327–337. https://doi.org/10.1080/0952398042000314820

Ausburn, L. J. (2004). Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective. *Educational Media International*, *41*(4), 327-337.

Aydin, B., & Demirer, V. (2022a). Are flipped classrooms less stressful and more successful? An experimental study on college students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *19*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-022-00360-8

Aydin, B., & Demirer, V. (2022b). Are flipped classrooms less stressful and more successful? An experimental study on college students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *19*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-022-00360-8

Bakla, A. (2018). Learner-generated materials in a flipped pronunciation class: A sequential explanatory mixed-methods study. *Computers & Education*, *125*, 14-38.

Balçikanli, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *35*(1), 90-103.

Banados, E. (2013). Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. *The CALICO Journal*, *23*(3), 533–550. https://doi.org/10.1558/cj.v23i3.533-550

Başal, A. (2015). THE IMPLEMENTATION OF A FLIPPED CLASSROOM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, *0*(0). https://doi.org/10.17718/tojde.72185

Batel, E.A. (2014). "The Effectiveness of Video vs. Written Text in English Comprehension and Acquisition of ESL Students". Arab World English Journal. Vol. 5., number 4, pp. 326-335.

Bauer-Ramazani, C., Graney, J. M., Marshall, H. W., & Sabieh, C. (2016). Flipped Learning in TESOL: Definitions, Approaches, and Implementation. *TESOL Journal*, *7*(2), 429–437. https://doi.org/10.1002/tesj.250

Beatty, B. (2014). Hybrid courses with flexible participation: The HyFlex course design. In *Practical applications and experiences in K-20 blended learning environments* (pp. 153-177). IGI global.

Beatty, P. C., Collins, D., Kaye, L., Padilla, J., Willis, G. B., & Wilmot, A. (2019). *Advances in Questionnaire Design, Development, Evaluation and Testing*. John Wiley & Sons.

Bembenutty, H. (2011). Meaningful and Maladaptive Homework Practices: The Role of Self-Efficacy and Self-Regulation. *Journal of Advanced Academics*, *22*(3), 448–473. https://doi.org/10.1177/1932202x1102200304

Bergman, M. M. (Ed.). (2008). *Advances in mixed methods research: Theories and applications*. Sage.

Bergmann, J., & Sams, A. J. (2015a). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB17260142

Bernhardt, E. B., & Krashen, S. D. (1989). Second Language Acquisition and Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, *73*(4), 483. https://doi.org/10.2307/326882

Bezzazi, R. (2019). The effect of flipped learning on EFL learners' public speaking in Taiwan. *Journal on English as a Foreign Language*, *9*(1), 1. https://doi.org/10.23971/jefl.v9i1.1035

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30, 1-18. Dostupné z: https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2331235

Bishop, J., Bishop, J., Verleger, M., Aeronautical, E., & Beach, D. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. https://doi.org/10.18260/1-2--22585

Bloom, B. S. (1973). Recent developments in mastery learning1. *Educational Psychologist*, *10*(2), 53–57. https://doi.org/10.1080/00461527309529091

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objetives: the classification of educational goals: handbook I: cognitive domain* (No. 373.19 C734t). New York, US: D. Mckay.

Bodemer, D & Dehler, J 2011, 'Group awareness in CSCL environments', Computers in Human Behavior, vol. 27, no. 3, pp. 1043-5.

Bollen K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York, NY: Wiley. [Google Scholar]

Bonate, P. L. (2000). *Analysis of Pretest-Posttest Designs*. Chapman and Hall/CRC.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ERIC Digest.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. SAGE.

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, *15*(4), es6.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.

Brdička, B. (2013). Má převrácená třída smysl? *Metodický portál RVP*. Dostupné z:: https://spomocnik.rvp.cz/clanek/17725/MA-PREVRACENA-TRIDA-SMYSL.html

Brdička, B. (2020). Převrácené učení 3.0 *Metodický portál RVP*. Dostupné z http://www.pedagogicke.info/2020/05/borivoj-brdicka-prevracene-uceni-30.html

Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press.

British Educational Research Association [BERA] (2018) Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition, London. https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethicalguidelines-for-educational-research-2018

Brown T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: The Guilford Press. [Google Scholar]

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA03993680

Buzzetto-More, N. A., Guy, R., & Elobaid, M. (2007). Reading in A Digital Age: e-Books Are Students Ready For This Learning Object? *Interdisciplinary Journal of E-skills and Lifelong Learning*, *3*, 239–250. https://doi.org/10.28945/397

Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy. In *Language and communication* (pp. 14-40). Routledge.

Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Casem, R. Q. (2016). Effects of flipped instruction on the performance and attitude of high school students in mathematics. *European Journal of STEM Education*, *1*(2), 37–44. https://doi.org/10.20897/lectito.201620

Castro, F. G., Kellison, J. G., Boyd, S. J., & Kopak, A. (2010). A methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of mixed methods research*, *4*(4), 342-360.

Centre for teaching and learning, Washington University: https://teaching.washington.edu/

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.

Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.

Cosculluela, C. L., Suárez, C., Quiroga, S., Sobradiel-Sierra, N., Blasco, R. L., & Rodríguez-Martínez, A. B. (2021). Flipped Classroom model before and during COVID-19: using technology to develop 21st century skills. *Interactive Technology and Smart Education*, *18*(2), 189–204. https://doi.org/10.1108/itse-08-2020-0137

Creswell, J. W. (2007). An introduction to mixed methods research. *Lincoln, Nebraska, USA: University of Nebraska*.

Criado, R. (2013). A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching. *Homenaje a francisco gutiérrez díez*, 97-115.

Červenková, M. (2017). Převrácená třída: způsob efektivního využití času ve výuce cizího jazyka. *CASALC Review, Brno: Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách–CASAJC*, 104-112.

Dahlberg, L., & McCaig, C. (2010). *Practical Research and Evaluation: A Start-to-Finish Guide for Practitioners*. SAGE.

De George-Walker, L., & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. *Higher Education Research and Development*, *29*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/07294360903277380

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of Qualitative Research. *British Journal of Educational Studies*, *42*(4), 409. https://doi.org/10.2307/3121684

Dimitrov, D. S., & Rumrill, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work-a Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*, *20*(2), 159–165.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, *31*(3), 117-135.

Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management*, *39*(1), 118–128. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2008.06.004

Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Willms, J. D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological science in the public interest*, *2*(1), 1-30. 2017, The Synchronous Online Flipped Learning Approach, TEIS News <http://newsmanager.commpartners.com/tesolteis/issues/2017-03-15/6.html>.

Ellis, R. (1996). The Study of Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, *80*(1), 102. https://doi.org/10.2307/329065

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge.

Elmetaher, H. (2021). Active learning in language classrooms: From theory to practice. In ACADEMIA-Literature and Language (pp. 309-316). Nanzan University Press.

Engin, M., & Donanci, S. (2016). Instructional videos as part of a 'flipped' approach in academic writing. *Learning & Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, *13*(1), 73–80. https://doi.org/10.18538/lthe.v13.n1.231

Eppard, J., & Rochdi, A. (2017). A Framework for Flipped Learning. *International Association for Development of the Information Society*, 33–40. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579204.pdf

Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A., & Namaziandost, E. (2020a). An account of EFL learners' listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. *Cogent Education*, *7*(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1835150

Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A., & Namaziandost, E. (2020b). An account of EFL learners' listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. *Cogent Education*, *7*(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1835150

European Commission (EC). Responsible Research & Innovation. 2020. Available online: https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation (accessed on 10 September 2020).

Fahmi, R., Friatin, L. Y., & Irianti, L. (2020). The use of flipped classroom model in reading comprehension. *JALL (Journal of Applied Linguistics and Literacy)*, *4*(1), 77-94

Fathi, J., & Rahimi, M. (2020). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: a case of EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, *35*(7), 1668–1706. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825097

Fathi, J., & Rahimi, M. (2022). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: a case of EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, *35*(7), 1668-1706.

Fauzan, A., & Ngabut, M. N. (2018). EFL students' perception on flipped learning in writing class. *Journal on English as a Foreign Language*, *8*(2), 115. https://doi.org/10.23971/jefl.v8i2.792

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, *10*(4), 86. https://doi.org/10.3390/soc10040086

Fisher, D., Lapp, D., & Frey, N. (2011a). Homework in Secondary Classrooms: Making It Relevant and Respectful. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *55*(1), 71–74. https://doi.org/10.1598/jaal.55.1.8

Fisher, D., Lapp, D., & Frey, N. (2011b). Homework in Secondary Classrooms: Making It Relevant and Respectful. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *55*(1), 71–74. https://doi.org/10.1598/jaal.55.1.8

Fisher, R. A., Perenyi, A., & Birdthistle, N. (2021). The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, *22*(2), 97–113. https://doi.org/10.1177/1469787418801702

Fisher, R. A., Perenyi, A., & Birdthistle, N. (2021a). The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, *22*(2), 97–113. https://doi.org/10.1177/1469787418801702

Fisher, R. A., Perenyi, A., & Birdthistle, N. (2021b). The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, *22*(2), 97–113. https://doi.org/10.1177/1469787418801702

Fischer, I. S., & Yang, J. (2022). Flipping the flipped class: using online collaboration to enhance EFL students' oral learning skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *19*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-022-00320-2

Flipped Leanging Global Initiative - https://www.flglobal.org/

Flipped Learning Network - https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, *43*(2), 157-194.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *Internet and Higher Education*, *2*(2–3), 87–105. https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, *15*(1), 7–23. https://doi.org/10.1080/08923640109527071

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education*, *13*(1–2), 5–9. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 31–

Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Psychology Press.

Gershon, M. (2018). *How to Use Bloom's Taxonomy in the Classroom The Complete Guide*.

Gillham, B. (2008). *Developing a Questionnaire*. A&C Black.

Goedhart, N. S., Blignaut-van Westrhenen, N., Moser, C., & Zweekhorst, M. B. (2019). The flipped classroom: supporting a diverse group of students in their learning. *Learning Environments Research*, *22*, 297-310.

Goedhart, N. S., Westrhenen, N. B., Moser, C., & Zweekhorst, M. B. (2019). The flipped classroom: supporting a diverse group of students in their learning. *Learning Environments Research*, *22*(2), 297–310. https://doi.org/10.1007/s10984-019-09281-2

Gok, D., Bozoglan, H., & Bozoglan, B. (2021). Effects of online flipped classroom on foreign language classroom anxiety and reading anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 1–21. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1950191

Göktaş, Y., & Akdag-Cimen, B. (2020a). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, *33*(5–6), 590–606. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117

Goldstein, B. (2017). A history of video in ELT. *The image in English language teaching*, 23-31.

Groff, R. (2004). *Critical Realism, Post-positivism and the Possibility of Knowledge*. Routledge.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2001). *Handbook of interview research: Context and method*. Sage Publications.

Gubrium, P. O. S. a. C. J. F., & Holstein, P. J. A. (2002). *Handbook of Interview Research: Context and Method*. SAGE.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. SAGE.

Guo, M. S. (2017, July). Investigating the effect of the flipped classroom using E-learning on language proficiency, learner's autonomy, and class participation of English Language Learners. In *2017 IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 346-350). IEEE.

Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). *How video production affects student engagement*. https://doi.org/10.1145/2556325.2566239

Guo, P.J., Kim, J., Rubin, R. (2014). "How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos". L@S '14: Proceedings of the first ACM conference on Learning

Hamid, R., Sentryo, I., & Hasan, S. (2020). Online learning and its problems in the Covid-19 emergency period. *Jurnal Prima Edukasia*, *8*(1), 86–95. https://doi.org/10.21831/jpe.v8i1.32165

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, *59*, 82-92.

Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching (4th ed.). Harlow: Longman.

Havránková, T. (2021). Formát výuky převrácené třídy v on-line prostředí v hodinách hospodářské angličtiny na vysoké škole., ACC Journal . *ACC JOURNAL*, 2021, roč. 27, č. 3, s. 88-101. ISSN: 1803-9782

HAVRÁNKOVÁ,(2019) T. Převrácená třída a výuková videa v hodinách anglického jazyka. Plzeň, 2019.ISVK Konference doktorandů FPE ZČU

HAVRÁNKOVÁ, T. (2020). Převrácená třída ve výuce hospodářské angličtiny na VŠ. In *Information and Communication Technologies in Education 2020 : PhD section*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2020. s. 30-47. ISBN: 978-80-7599-210-9

HAVRÁNKOVÁ, T., SKOLNICK, J., MARSHALL H. (2021). The Synchronous online flipped learning approach (SOFLA): Critical points in students` learning, a student and teacher perspective. Jiná sdělení: - v recenzním řízení (DisCo 2021)

Heinze-Fry, J. A., & Novak, J. D. (1990). Concept mapping brings long-term movement toward meaningful learning. *Science Education*, *74*(4), 461–472. https://doi.org/10.1002/sce.3730740406

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum. Praha:Portál. 978-80-7367-485-4.

Heyborne, W. H., & Perrett, J. J. (2016). To flip or not to flip? Analysis of a flipped classroom Pedagogy in a general biology course. *Journal of College Science Teaching*, *45*(4).

Hockly, N. (2016). Focus on Learning Technologies. Oxford University press. ISBN 978 0194003117.

Holman, L., Head, M. L., Lanfear, R., & Jennions, M. D. (2015). Evidence of experimental bias in the life sciences: why we need blind data recording. *PLoS biology*, *13*(7), e1002190.

Holmes, M. C., Tracy, E. M., Painter, L. L., Oestreich, T. M., & Park, H. (2015). Moving from Flipcharts to the Flipped Classroom: Using Technology Driven Teaching Methods to Promote Active Learning in Foundation and Advanced Masters Social Work Courses. *Clinical Social Work Journal*, *43*(2), 215–224. https://doi.org/10.1007/s10615-015-0521-x

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Hoxby, C. M. (2000). The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation. *Quarterly Journal of Economics*, *115*(4), 1239–1285. https://doi.org/10.1162/003355300555060

Hsieh, J. Y., Wu, W. V., & Marek, M. W. (2017a). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(1–2), 1–21. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910

Hu, B. (2021). English listening teaching model in flipped classroom based on artificial intelligence fusion control algorithm. *Mathematical Problems in Engineering*, *2021*, 1-14.

Huang, Y. N., & Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, *64*, 175-193.

Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, *28*(1), 81-96.

Hung, H. T. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *Tesol Quarterly*, *51*(1), 180-192. Adnan, M. (2017). Perceptions of senior-year ELT students for flipped classroom: A materials development course. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(3-4), 204-222.

Hung, H. T. (2018). Gamifying the flipped classroom using game-based learning materials. *ELT Journal*, *72*(3), 296-308.

Challob, A. I. (2021). The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Education and Information Technologies*, *26*(4), 3743-3769.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press, 40 West 20th Street, New York, NY 10011..

Chellapan, L., & Van Der Meer, J. (2016). Challenges in Implementing the Flipped Classroom Model in Higher Education. In *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 352–365). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9680-8.ch018

Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?. *Computers & Education*, *79*, 16-27.

Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, *79*, 16–27. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004

Chomsky, N. (1957). Logical structure in language. *Journal of the American Society for Information Science*, *8*(4), 284.

Chráska, M. (2007) Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Grada Publishing, ISBN 978-80-247-1369-4.

Jarvis, H., & Krashen, S. (2014). Is CALL obsolete? Language acquisition and language learning revisited in a digital age. *Tesl-Ej*, *17*(4), n4.

Jiang, L., Meng, H., & Zhou, N. (2021). English learners' readiness for online flipped learning: Interrelationships with motivation and engagement, attitude, and support. *Language Teaching Research*, 136216882110274. https://doi.org/10.1177/13621688211027459

Joosten, T. M., Barth, D., Harness, L., & Weber, N. L. (2013). The impact of instructional development and training for blended teaching on course effectiveness. In *Blended Learning* (pp. 173-189). Routledge.

Kaur, D., Yong, E., Zin, N. M., & DeWitt, D. (2014). The Use of Videos as a Cognitive Stimulator and Instructional Tool in Tertiary ESL Classroom. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *2*(3), 32-41.

Kawinkoonlasate, P. (2019a). Integration in Flipped Classroom Technology Approach to Develop English Language Skills of Thai EFL Learners. *English Language Teaching*, *12*(11), 23. https://doi.org/10.5539/elt.v12n11p23

Kawinkoonlasate, P. (2019b). Integration in Flipped Classroom Technology Approach to Develop English Language Skills of Thai EFL Learners. *English Language Teaching*, *12*(11), 23. https://doi.org/10.5539/elt.v12n11p23

Kawinkoonlasate, P. (2019c). Integration in Flipped Classroom Technology Approach to Develop English Language Skills of Thai EFL Learners. *English Language Teaching*, *12*(11), 23. https://doi.org/10.5539/elt.v12n11p23

Kelly, R. T. (1985). Video and Language Learning: An Approach to Viewing Comprehension. *RELC Journal*, *16*(1), 52–67. https://doi.org/10.1177/003368828501600105

Kernagaran, V., & Abdullah, A. (2022). A Systematic Literature Review of Flipped Learning in English as Second Language (ESL) Context. *International Journal of Instruction*, *15*(2), 793–814. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15243a

Khosravani, M., Khoshsima, H., & Mohamadian, A. (2020). On the effect of flipped classroom on learners' achievement, autonomy, motivation and WTC: Investigating learning and learner variables. *Two Quarterly Journal of English Language Teaching and Learning University of Tabriz*, *12*(25), 175-189.

Kim, H. (2015). Using Authentic Videos to Improve EFL Students' Listening Comprehension. *International Journal of Contents*, *11*(4), 15–24. https://doi.org/10.5392/ijoc.2015.11.4.015

Kim, J. E., Park, H., Jang, M., & Nam, H. (2017). Exploring flipped classroom effects on second language learners' cognitive processing. *Foreign Language Annals*, *50*(2), 260-284.

King, N. (2004). 21——using templates in the thematic analysis oftext——. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, *256*.

King, N., & Brooks, J. (2021). 14 THEMATIC ANALYSIS IN ORGANISATIONAL RESEARCH. *The Sage handbook of qualitative business and management research methods*, 201.

King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. SAGE.

Kostka, I., & Brinks Lockwood, R. (2015). What's on the internet for flipping English language instruction. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *19*(2), 1-12.

Kozulin, A., & Wertsch, J. V. (1987). Vygotsky and the Social Formation of Mind. *American Journal of Psychology*, *100*(1), 123. https://doi.org/10.2307/1422646

Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, *3*(7), 19-39.

Krashen, S. (1983). Principles and Practice in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, *67*(2), 168. https://doi.org/10.2307/328293

Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & Van Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: Social Presence Revisited. *E-learning and Digital Media*, *11*(1), 5–18. https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.1.5

Kryza, K., Duncan, A., & Stephens, S.J. (2010). *Differentiation for real classrooms: Making it simple, making it work*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Laaser, W., & Toloza, E. A. (2017). The changing role of the educational video in higher distance education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *18*(2).

Lage, M. J., Platt, G., & Treglia, M. L. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*, *31*(1), 30–43. https://doi.org/10.1080/00220480009596759

Larcara, M. (2014). Benefits of the Flipped Classroom Model. In *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 132–144). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4987-3.ch007

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Routledge.

Lee, B. (2017). TELL us ESP in a Flipped Classroom. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(8). https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00978a

Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped Learning in the English as a Foreign Language Classroom: Outcomes and Perceptions. *TESOL Quarterly*, *52*(1), 62–84. https://doi.org/10.1002/tesq.372

Lee, Y., & Martin, K. L. (2020). The flipped classroom in ESL teacher education: An example from CALL. *Education and Information Technologies*, *25*(4), 2605–2633. https://doi.org/10.1007/s10639-019-10082-6

Li, J., Li, S., Hu, J., Zhong, C., & Chen, M. (2022). Did the Communication Barriers During the Lockdown Reduce Students' Satisfaction? *Frontiers in Education*, *6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.724112

Li, Y., & Qu, C. (2019). College English Education Platform Based on Browser/Server Structure and Flipped Classroom. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *14*(15).

Li, Z., & Li, J. (2022). Using the Flipped Classroom to Promote Learner Engagement for the Sustainable Development of Language Skills: A Mixed-Methods Study. *Sustainability*, *14*(10), 5983. https://doi.org/10.3390/su14105983

Lin, B., & Hsieh, C. (2001). Web-based teaching and learner control: a research review. *Computers & Education*, *37*(3–4), 377–386. https://doi.org/10.1016/s0360-1315(01)00060-4

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.

Linling, Z., & Abdullah, R. (2023). The Impact of COVID-19 Pandemic on Flipped Classroom for EFL Courses: A Systematic Literature Review. *SAGE Open*, *13*(1), 215824402211481. https://doi.org/10.1177/21582440221148149

Lo, C. K. (2023). Strategies for enhancing online flipped learning: a systematic review of empirical studies during the COVID-19 pandemic. *Interactive Learning Environments*, 1–29. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2184392

Lockwood, R. B. (2014). *Flip It!: Strategies for the ESL Classroom*. https://www.amazon.com/Flip-Strategies-Robyn-Brinks-Lockwood/dp/0472036068

Lonergan, J. (1991). A decade of development: educational technology and language learning. *Language Teaching*, *24*(1), 1–10. https://doi.org/10.1017/s0261444800006030

Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU global survey report*, *23*, 1-17.

Marshall, H. W., & Kostka, I. (2020). Fostering Teaching Presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach. *Tesl-Ej*, *24*(2), n2. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=EJ1268565

Marshall, HW & Kostka, I 2020, 'Fostering Teaching Presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach', TESL-EJ, vol. 24, no. 2, p. n2.

Marshall, HW & Rodríguez Buitrago 2017, The Synchronous Online Flipped Learning Approach, TEIS News <http://newsmanager.commpartners.com/tesolteis/issues/2017-03-15/6.html>.

Mayer, R. E., Fiorella, L., & Stull, A. T. (2020). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, *68*(3), 837–852. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6

McArdle, J. J., & Hamagami, F. (2001). Latent difference score structural models for linear dynamic analyses with incomplete longitudinal data.

McCarthy, J. (2016). Reflections on a flipped classroom in first year higher education. *Issues in Educational Research*, *26*(2), 332-350.

McCarthy, M. (Ed.). (2016). *The Cambridge guide to blended learning for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

McKay, S. L., & Forrest, T. (1993). Technology and the Language Classroom. Available Technology. *TESOL Quarterly*. https://doi.org/10.2307/3587152

McKeown, J. (2016). From “sage on the stage to guide on the side”: a case study of a transition to flipped English language learning in a higher education setting in Turkey. *ELT Research Journal*, *5*(2). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/225187

Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. *Computers in the Schools*, *33*(1), 1-10.

Mehta, N., Hull, A. L., Young, J. B., & Stoller, J. K. (2013). Just Imagine. *Academic Medicine*, *88*(10), 1418–1423. https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3182a36a07

Mervat, Elfatah, Ali, Said, & Ahmed. (2016). The Effect of a Flipping Classroom on Writing Skill in English as a Foreign Language and Students ' Attitude Towards Flipping. *US-China Foreign Language*, *14*(2), 98–114. https://doi.org/10.17265/1539-8080/2016.02.003

Miroslav, C. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada Publishing a.s.

Mishra, P., Singh, U., Pandey, C. K., Mishra, P., & Pandey, G. (2019). Application of student’s t-test, analysis of variance, and covariance. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, *22*(4), 407. https://doi.org/10.4103/aca.aca_94_19

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. P. (2013). Flipping the Classroom to Improve Student Performance and Satisfaction. *Journal of Nursing Education*, *52*(10), 597–599. https://doi.org/10.3928/01484834-20130919-03

Nagao, A. (2020). Is it Worth Flipping? The Impact of Flipped Classroom on EFL Students’ Grammar. *English Language Teaching*, *13*(6), 144. https://doi.org/10.5539/elt.v13n6p144

Naqvi, S., Srivastava, R., Damen, T. A., Aufi, A. A., Amri, A. A., & Adawi, S. A. (2023). Establishing Reliability and Validity of an Online Placement Test in an Omani Higher Education Institution. *Languages*, *8*(1), 61. https://doi.org/10.3390/languages8010061

Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language teaching research*, *19*(2), 129-132.

Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. In *Advanced research methods for applied psychology* (pp. 211-223). Routledge.

Nja, C. O., Orim, R. E., Neji, H. A., Ukwetang, J. O., Uwe, U. E., & Ideba, M. A. (2022). Students’ attitude and academic achievement in a flipped classroom. *Heliyon*, *8*(1), e08792.

Ngo, H. K., & Yunus, M. M. (2021). Flipped Classroom in English Language Teaching and Learning: A Systematic Literature Review. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, *11*(3). https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i3/8622

Ngo, H. K., & Yunus, M. M. (2021). Flipped Classroom in English Language Teaching and Learning: A Systematic Literature Review. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, *11*(3). https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i3/8622

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, *16*(1), 1609406917733847.

Oflaz, A. (2019). The Effects of Anxiety, Shyness and Language Learning Strategies on Speaking Skills and Academic Achievement. *European Journal of Educational Research*, *8*(4), 999–1011. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, *4*(3). http://data.editlib.org/p/97576/

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, *4*(3), 227-33.

Othman, S. N., Kamarudin, Y., Sivarajan, S., Soh, E. S., Lau, M., Zakaria, N. A., Wey, M. C., Hassan, W. H., Bahar, A. D., Tahir, N. M., Razi, R. M., & Naimie, Z. (2022). Students' perception on flipped classroom with formative assessment: A focus group study. *European Journal of Dental Education*. https://doi.org/10.1111/eje.12823

Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü. (2021). Flipped learning design in EFL classrooms: implementing self-regulated learning strategies to develop language skills. *Smart Learning Environments*, *8*(1). https://doi.org/10.1186/s40561-021-00146-x

Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü. (2021). Flipped learning design in EFL classrooms: implementing self-regulated learning strategies to develop language skills. *Smart Learning Environments*, *8*(1), 2.

Panhwar, A. H., Ansari, S., & Shah, A. A. (2017). Post-positivism: An effective paradigm for social and educational research. *International Research Journal of Arts and Humanities*, *45*(45), 253-259.

Parker, I. (1998). Realism, relativism and critique in psychology. *Social constructionism, discourse and realism*, 1-10.

Pavlenko, A. (2002). 11. Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. In *Multilingual Matters eBooks* (pp. 275–302). https://doi.org/10.21832/9781853595851-013

Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence* (Vol. 31). Univ of California Press.

Pettigrew, A. M. (1985). Contextualist research and the study of organizational change processes. *Research methods in information systems*, *1*(1985), 53-78.

Piaget, J., & Duckworth, E. (1967a). On the development of memory and identity. In *Clark University Press eBooks*. http://commons.clarku.edu/heinz-werner-lectures/19/

Piaget, J., & Duckworth, E. (1967b). On the development of memory and identity. In *Clark University Press eBooks*. http://commons.clarku.edu/heinz-werner-lectures/19/

Piaget, J., Elkind, D., & Tenzer, A. (1967). *Six Psychological Studies*. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA1621160X

Picciano, A. G., Dziuban, C. D., & Graham, C. R. (2013). *Blended Learning: Research Perspectives*. Routledge.

Pilgrim, D. (2014). Some implications of critical realism for mental health research. *Social Theory & Health*, *12*, 1-21.

Pravdová, B. V. (2022). Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství. *Pedagogika*, *72*(2). https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2072

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2009). Pedagogický slovník. 6., rozš. a aktualiz. vyd. *Praha: Portál*, (s 355).

Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.

Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, *17*, 74–84. https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.08.003

Salvador, M. V. (2021). STUDENTS'PERCEPTIONS OF ESP ACADEMIC WRITING SKILLS THROUGH FLIPPED LEARNING DURING COVID-19. *Journal of Language and Education*, *7*(4 (28)), 107-116.

Sams, A. J., & Bergmann, J. (2012a). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB16100708

Scrivener, J. (1994). PPP and after. The Teacher Trainer, 8(1), 15-16.

Secules, T. J., Herron, C., & Tomasello, M. (1992). The Effect of Video Context on Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, *76*(4), 480–490. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb05396.x

Seeley, K. (2004). Gifted and Talented Students at Risk. *Focus on Exceptional Children*, *37*(4). https://doi.org/10.17161/foec.v37i4.6870

Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice. (1992). *Choice Reviews Online*, *29*(07), 29–4017. https://doi.org/10.5860/choice.29-4017

Shao, M., & Liu, X. (2021). Impact of the Flipped Classroom on Students' Learning Performance via Meta-Analysis. *Open Journal of Social Sciences*, *09*(09), 82–109. https://doi.org/10.4236/jss.2021.99007

Shooli, E., Esfahani, F. R., & Sepehri, M. (2022). Flipped Classroom Influence on the Learner's Outcomes: A Study Based on English Writing Courses in Iran. *Education Research International*, *2022*, 1–9. https://doi.org/10.1155/2022/1530290

Shuja, A., Ali, A., Khan, S. N., Burki, S. B., & Bilal, S. (2022). Perspectives on the Factors Affecting Students' Dropout Rate During COVID-19: A Case Study From Pakistan. *SAGE Open*, *12*(2), 215824402210973. https://doi.org/10.1177/21582440221097378

Shyr, W. J., & Chen, C. H. (2018). Designing a technology-enhanced flipped learning system to facilitate students' self-regulation and performance. *Journal of Computer assisted learning*, *34*(1), 53-62.

Sitná, D. (2013). Metody aktivního vyučování. Praha. Portál. ISBN: 978-80-262-0404-6

Skinner, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. *American scientist*, *45*(4), 343-371.

Slavin, R. E. (1987). Mastery Learning Reconsidered. *Review of Educational Research*, *57*(2), 175–213. https://doi.org/10.3102/00346543057002175

Stein, J., & Graham, C. R. (2020). *Essentials for Blended Learning, 2nd Edition: A Standards-Based Guide*. Routledge.

Stein, J., & Graham, C. R. (2020). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. Routledge.

Stöhr, C., Demaziere, C., & Adawi, T. (2020). The polarizing effect of the online flipped classroom. *Computers & Education*, *147*, 103789. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103789

Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Styers, M. L., Van Zandt, P. A., & Hayden, K. L. (2018). Active Learning in Flipped Life Science Courses Promotes Development of Critical Thinking Skills. *CBE- Life Sciences Education*, *17*(3), ar39. https://doi.org/10.1187/cbe.16-11-0332

Švaříček, R., & Šeďová, K., et al. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.

Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Stylus Publishing (VA).

Tebes, J. K. (2005). Community science, philosophy of science, and the practice of research. *American journal of community psychology*, *35*(3-4), 213-230.

Thanalingam, Y., Langridge, F., Gordon, I., Russell, J., Muir, C., & Hamm, L. M. (2022). Strategies and tools to aid the transition between paediatric and adult health services for

young adults with neurodevelopmental disorders: a scoping review protocol. *BMJ open*, *12*(11), e065138.

The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence : Executive Summary. (2021).

Thompson, R. F. (1994). Behaviorism and neuroscience. *Psychological Review*, *101*(2), 259–265. https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.2.259

Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online & Traditional Learning*. Kogan Page Publishers.

Topuz, A. C., Saka, E., Fatsa, Ö. F., & Kurşun, E. (2022). Emerging trends of online assessment systems in the emergency remote teaching period. *Smart Learning Environments*, *9*(1). https://doi.org/10.1186/s40561-022-00199-6

Tran, T. T. Q. (2018). Flipped model for improving students' English speaking performance. *Can Tho University Journal of Science*, *54*(2), 90-97.

Tri, I. S., Suryawati, E., & Eliwarti, E. (2022a). Video Lectures in Online EFL Flipped-Classroom: Effectiveness, Students' Evaluation and Experiences. *European Journal of Educational Research*, *11*(2), 885–898. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.885

Tzankova, I., Compare, C., Marzana, D., Guarino, A., Di Napoli, I., Rochira, A., Calandri, E., Barbieri, I., Procentese, F., Gatti, F., Marta, E., Fedi, A., Aresi, G., & Albanesi, C. (2022). Emergency online school learning during COVID-19 lockdown: A qualitative study of adolescents' experiences in Italy. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02674-8

Vai, M., & Sosulski, K. (2015). *Essentials of Online Course Design: A Standards-Based Guide*. Routledge.

Valente, M. J., & MacKinnon, D. P. (2017). Comparing models of change to estimate the mediated effect in the pretest–posttest control group design. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *24*(3), 428-450.

Van Laer, S., & Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, *22*, 1395-1454.

Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: a case study. *Internet and Higher Education*, *6*(1), 77–90. https://doi.org/10.1016/s1096-7516(02)00164-

Vygotsky, L. S. (1978a). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA03570814

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Grada Publishing a.s.

Walker, J., & Almond, P. (2010). *Interpreting Statistical Findings: A Guide for Health Professionals and Students: a Guide for Health Professionals and Students*. McGraw-hill education (UK).

Wang, C. (2009). On Linguistic Environment for Foreign Language Acquisition. *Asian Culture and History*. https://doi.org/10.5539/ach.v1n1p58

Wang, C., Zhao, H., & Zhang, H. (2020). Chinese College Students Have Higher Anxiety in New Semester of Online Learning During COVID-19: A Machine Learning Approach. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587413

Wang, Y. (2016). Could a mobile-assisted learning system support flipped classrooms for classical Chinese learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, *32*(5), 391–415. https://doi.org/10.1111/jcal.12141

Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, *81*(3), 623–641. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y

Weaver, R. D., & Qi, J. (2005). Classroom Organization and Participation: College Students' Perceptions. *The Journal of Higher Education*, *76*(5), 570–601. https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772299

Weaver, R. R., & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, *76*(5), 570-601.

Webb, M., & Doman, E. (2016). Does the Flipped Classroom Lead to Increased Gains on Learning Outcomes in ESL/EFL Contexts?. *CATESOL Journal*, *28*(1), 39-67.

Willig, C. (2016). Constructivism and 'the real world': Can they co-exist?. *QMiP Bulletin*, (21).

Wong, B. T. M., & Wong, B. Y. Y. (2018). Using videos in blended learning: Pitfalls and success factors. *Innovations in open and flexible education*, 185-202.

Woods, R.H. (2002). How Much Communication Is Enough in Online Courses? Exploring the Relationship between Frequency of Instructor-Initiated Personal Email and Learner's Perceptions of and Participation in Online Learning. *International Journal of Instructional Media, 29*(4), 377. Retrieved April 23, 2023 from https://www.learntechlib.org/p/64266/.

Woottipong, K. (2014). Effect of Using Video Materials in the Teaching of Listening Skills for University Students. *International Journal of Linguistics*, *6*(4), 200. https://doi.org/10.5296/ijl.v6i4.5870

Wulandari, M. (2017). Fostering learning autonomy through the implementation of flipped learning in language teaching media course. *IJIET (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*, *1*(2), 194-205.

Yang, C. (2017). An Investigation of the Use of the 'Flipped Classroom' Pedagogy in Secondary English Language Classrooms. *Journal of Information Technology Education : Innovations in Practice*, *16*, 001–020. https://doi.org/10.28945/3635

Yang, H. (2020). Secondary-school Students' Perspectives of Utilizing Tik Tok for English learning in and beyond the EFL classroom. 2020 3rd International Conference on Education Technology and Social Science (ETSS 2020). pp. 163-183.

Yang, J. (2013). Mobile assisted language learning: review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching*, *6*(7), 19-25.

Yen, J., Yen, C., Chen, C., Wang, P., Chang, Y., & Ko, C. (2012). Social Anxiety in Online and Real-Life Interaction and Their Associated Factors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(1), 7–12. https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0015

Yudkowsky, R., Park, Y. S., Lineberry, M., Knox, A. D. C., & Ritter, E. M. (2015). Setting Mastery Learning Standards. *Academic Medicine*, *90*(11), 1495–1500. https://doi.org/10.1097/acm.0000000000000887

Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International review of research in open and distributed learning*, *17*(3), 313-340.

Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2018). Supporting students' self-directed learning in the flipped classroom through the LMS TES BlendSpace. *On the Horizon*.

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, *9*(3), 213–238. https://doi.org/10.1080/13540600309378

Zentall, T. R. (2002). A Cognitive Behaviorist Approach to the Study of Animal Behavior. *Journal of General Psychology*, *129*(4), 328–363. https://doi.org/10.1080/00221300209602102

Zhai, X., Gu, J., Liu, H., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2017). An Experiential Learning Perspective on Students' Satisfaction Model in a Flipped Classroom Context. *Educational Technology & Society*, *20*(1), 198–210. https://dblp.uni-trier.de/db/journals/ets/ets20.html#ZhaiGLLT17

Zounek, J. (2009). *E-learning-jedna z podob učení v moderní společnosti* (Vol. 1000). Masarykova univerzita.

Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiem*i. Wolters Kluwer.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled studentů v kontrolních a experimentálních skupinách (zdroj: vlastní)..... 49
Tabulka 2: Přehled průběhu výuky v kontrolní a experimentální skupině (zdroj: vlastní) 53
Tabulka 3: Přehled metod sběru dat (zdroj: vlastní)..... 54
Tabulka 4: Výsledky popisné statistiky pro pretest (zdroj: vlastní)..... 64
Tabulka 5 Výsledky popisné statistiky pro posttest (zdroj: vlastní) 66
Tabulka 6: Výsledky One-Way ANOVA pretest - experimentální skupina (zdroj: vlastní) 67
Tabulka 7: Výsledky One-Way ANOVA pretest - kontrolní skupina (zdroj: vlastní)..... 68
Tabulka 8: Výsledky One-Way ANOVA posttest - experimentální skupina 69
Tabulka 9: Výsledky one-way ANOVA pretest - kontrolní skupina (zdroj: vlastní) 70
Tabulka 10: Deskriptivní statistika pro experimentální (E1,E2,E3) skupinu (zdroj: vlastní) 71
Tabulka 11: Deskriptivní statistika pro kontrolní skupinu (K1,K2, K3) (zdroj: vlastní)..... 72
Tabulka 12: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů (zdroj: vlastní) 74
Tabulka 13: Analýza kovariance ANCOVA celkový **zisk bodů v pretestu a posttestu** (zdroj: vlastní)..... 75
Tabulka 14: Analýza kovariance ANCOVA - zisk bodů v části **poslech** (zdroj: vlastní)..... 76
Tabulka 15: Analýza kovariance ANCOVA - zisk bodů v části **čtení** (zdroj: vlastní)..... 76
Tabulka 16: Analýza kovariance ANCOVA - zisk bodů v části **psaní** (zdroj: vlastní)..... 76
Tabulka 17: Analýza kovariance ANCOVA - zisk bodů v části **použití jazyka** (zdroj: vlastní) ... 77
Tabulka 18: Zlepšení v jednotlivých částech testu (experimentální a kontrolní skupina) (zdroj: vlastní)..... 77
Tabulka 19: Ukázka vyhodnocení otázky (udělení známek) (zdroj: vlastní) 80
Tabulka 20: Vyhodnocení otázky dvouvýběrovým t-testem s rovností rozptylů (zdroj: vlastní) 81
Tabulka 21: Seznam otázek se statisticky signifikantním rozdílem (zdroj vlastní)..... 82
Tabulka 22: Vyhodnocení otázek dotazníku pro experimentální skupinu - rozvíjení jazykových dovedností (zdroj: vlastní)..... 83
Tabulka 23: Vyhodnocení otázek dotazníku pro experimentální skupinu - rozvíjení jazykových dovedností (zdroj: vlastní)..... 84

Seznam grafů

Graf 1: Hodnocení výukových videí dle počtu let studia aj. (zdroj: vlastní) 61

Graf 2: Počet získaných bodů v pretestu (kontrolní a experimentální skupiny) (zdroj: vlastní) 65

Graf 3: Počet získaných bodů v posttestu (kontrolní a experimentální skupiny) (zdroj: vlastní) 67

Graf 4: Posun v bodovém zisku v pretestu a posttestu (kontrolní a experimentální skupiny) (zdroj: vlastní) 73

Seznam obrázků

Obrázek 1: Tradiční pojetí výuky a převrácená třída (zdroj: Centre for Teaching and Learning, n.d. - adaptováno) 13

Obrázek 2: Čtyři pilíře převráceného učení (zdroj: FLN, n.d. - adaptováno) 15

Obrázek 3: SOFLA MODEL (zdroj: Marshall & Kostka, 2020, adaptováno jak uvedeno Havránková, 2021) 18

Obrázek 4: Bloomova taxonomie cílů a převrácená třída (zdroj: vlastní) 21

Obrázek 5: Schéma tradičního pojetí výuky P-P-P (zdroj: vlastní) 29

Obrázek 6: Fáze výzkumu (zdroj: vlastní) 40

Obrázek 7: Ukázka zpracování videa v aplikaci EdPuzzle (zdroj: vlastní) 51

Obrázek 8: Ukázka vyhodnocení samostatné práce v aplikaci EdPuzzle (zdroj: vlastní) 52

Obrázek 9: Ukázka kódování v programu MAXQDA (zdroj: vlastní) 58

Obrázek 10: Schéma identifikovaných témat (zdroj: vlastní) 86

Přílohy

V tištěné verzi

Příloha 1: Dotazník – přípravné šetření.

Příloha 2: Informovaný souhlas.

Příloha 3: Ukázky aktivit ze synchronní části výuky.

Příloha 4: Plán výuky v experimentální skupině.

Příloha 5: Pretest.

Příloha 6: Posttest.

Příloha 7: Dotazník – hlavní výzkum.

Příloha 8: Otázky – polostrukturované rozhovory.

V digitální verzi

Příloha 9: Vyhodnocení pretestu a postestu.

Příloha 10: Vyhodnocení dotazníků.

Příloha 11: Vyhodnocení přípravného šetření.

Příloha 12: Přepisy rozhovorů.

PŘÍLOHA 1

Výuková videa - EdPuzzle

Vážení studenti, žádáme vás o vyplnění následujícího dotazníku.Tento dotazník je určený pro studenty předmětu AC5B FEL ZČU, kteří v zimním semestru akademického roku 2019/2020 byli zapsáni do kurzu Mgr. Havránkové. Vaše odpovědi jsou pro nás důležité z hlediska hodnocení kvality vám předkládaných videí.

* Označuje povinnou otázku

Profil studenta

1. 1. Věk *

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ 18-20 let
- ◯ 21-25 let
- ◯ Jiné: _____

2. 2. Pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ muž
- ◯ žena
- ◯ Other

3. 3. Jaký/é obory v současné době studujete? *

_____

4. 4. V jakém ročníku studujete?

Označte jen jednu elipsu.

- prvním
- druhém
- třetím

5. 5. Jak dlouho studujete anglický jazyk?

Označte jen jednu elipsu.

- 0-10 let
- 11-15 let
- více než 15 let

Výuková videa v aplikaci EdPuzzle

6. 6. Kolik videí v aplikaci EDPuzzle jste v průběhu semestru viděl/a?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- [ ] 0
- [ ] 1
- [ ] 2
- [ ] 3
- [ ] více než 3

7. 7. Délka videí byla pro mne adekvátní

Označte jen jednu elipsu.

- ano, velmi
- ano
- ani ano ani ne
- spíše ne
- ne

8. 8. Výuková videa v EdPuzzle byla pro mne

Označte jen jednu elipsu.

- velmi srozumitelná
- srozumitelná
- ani srozumitelná ani nesrozumitelná
- spíše nesrozumitelná
- velmi nesrozumitelná

9. 9. Videa v EdPuzzle byla podle mého názoru

Označte jen jednu elipsu.

- velmi podrobná
- podrobná
- ani podrobná ani stručná
- spíše stručná
- velmi stručná

10. 10. Obsah výukových videí byl pro mne

Označte jen jednu elipsu.

- velmi zajímavý
- zajímavý
- ani zajímavý ani nezajímavý
- spíše nezajímavý
- velmi nezajímavý

11. 11. Výklad dané problematiky byl

Označte jen jednu elipsu.

- velmi názorný
- názorný
- ani názorný ani nenázorný
- spíše názorný
- velmi nenázorný

12. 12. Po jazykové stránce byla videa v EdPuzzle

Označte jen jednu elipsu.

- velmi jednoduchá
- jednoduchá
- středně složitá
- složitá
- velmi složitá

13. 13. Otázky k výukovým videím EdPuzzle považujete za vhodné a dostačující

Označte jen jednu elipsu.

- ano, velmi
- ano
- ani ano ani ne
- spíše ne
- určitě ne

14. 14. Kolik otázek ve videu považujete za dostačující?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- [ ] 0
- [ ] 1-2
- [ ] 3-5
- [ ] více než 5

15. 15. Aplikace EdPuzzle, ve které byla videa zpracována byla pro mne

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ velmi přehledná
- ◯ přehledná
- ◯ ani přehledná ani nepřehledná
- ◯ spíše nepřehledná
- ◯ velmi nepřehledná

16. 16. Celkově byla výuková videa v EdPuzzle

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ velmi zajímavá
- ◯ zajímavá
- ◯ ani zajímavá ani nezajímavá
- ◯ spíše nezajímavá
- ◯ velmi nezajímavá

17. 17. Zvolil/a byste pro nynějších zkušenostech pro své další studium stejně zpracovaná videa?

Označte jen jednu elipsu.

- určitě ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- určitě ne

18. 18. Potřeboval/a jste při studiu s EdPuzzle cizí pomoc nebo radu?

Označte jen jednu elipsu.

- vždy
- většinou ano
- občas
- většinou ne
- nikdy

19. 19. Kdy jste se během semestru věnoval/a studiu s výukovými videi?

Označte jen jednu elipsu.

- průběžně a pravidelně
- videa jsem si prohlédl/a hned na začátku semestru a znovu jsem ho otevřel/a až na konci
- na videa jsem se dívala pravidelně během celého semestru
- videa jsem viděla až těsně před zápočtem a zkouškou
- vvýuková videa jsem prakticky nepoužíval/a, ke studiu jsem využíval/a jiné zdroje

20. 20. Kdy jste se během dne věnoval sledování výukových videí?

Označte jen jednu elipsu.

- ráno
- v průběhu dne nepravidelně
- v průběhu dne v pravidelném čase
- večer
- v noci

21. 21. Díval/a jste se na celý záznam videa?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- [ ] vždy
- [ ] většinou ano
- [ ] občas
- [ ] většinou ne
- [ ] nikdy

22. 22. Psal/s jste si při studiu s videi v aplikaci EdPuzzle poznámky?

Označte jen jednu elipsu.

- vždy
- většinou ano
- občas
- většinou ne
- nikdy

23. 23. Jak jste výuková videa používal/a?

Označte jen jednu elipsu.

- jako zdroj k procvičení polechových dovedností
- jako zdroj k procvičení gramatických jevů
- jako zdroj k rozšíření slovní zásoby
- Jiné: _____

24. 24. Výuková videa mi pomohla s přípravou na semináře předmětu AC6B

Označte jen jednu elipsu.

- určitě ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- určitě ne

25. 25. Videa mi pomohla k přípravě na zápočet a zkoušku.

Označte jen jednu elipsu.

- určitě ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- určitě ne

26. 26. V případě, že jste používal/a videa k přípravě na zápočet, na jakou část Vás videa připravila?

Označte jen jednu elipsu.

- poslech
- čtení
- use of English (gramatika a slovní zásoba)
- psaní
- Jiné: _____

27. 27. V následující části ohodnoťte výuková videa v EdPuzzle. Jednotlivá videa ohodnoťte známkou jako ve škole: 1= nejlepší,....5=nejhorší.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

	1	2	3	4	5
Angela Lee Duckworth: The key to success? Grit	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperation	☐	☐	☐	☐	☐
Week 4 Pre-Lesson Learning - Role of a Business	☐	☐	☐	☐	☐
Ashton Kutcher Speech - Teen Choice Awards	☐	☐	☐	☐	☐
College- Let's TED TALK!	☐	☐	☐	☐	☐
Ted Talk	☐	☐	☐	☐	☐
Adora Svitak (Adora Svitak: What adults can learn from kids)	☐	☐	☐	☐	☐
Job Interview	☐	☐	☐	☐	☐

28. 28. Co byste v na videích ješrě dolnil/a, vypustil/a nebo změnil/a:

29. 29. Prostor pro připomínky, názory, poznámky, komentáře, vzkazy:

30. 30. V případě, že bychom potřebovali zopovědět více otázek ohledně výukových videí, byl/a byste ochoten/ochotna věnovat Váš čas na zodpovězení několika otázek? Pokud ano, prosim, uveďte níže svůj e-mail. Děkuji.

Poděkování

Vážení studenti, děkuji Vám za vyplnění dotazníku, který přispěje ke zlepšení výukových videí pro předmět AC6B.

Tereza Havránková

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

PŘÍLOHA 1

Výuková videa - EdPuzzle

Vážení studenti, žádáme vás o vyplnění následujícího dotazníku.Tento dotazník je určený pro studenty předmětu AC5B FEL ZČU, kteří v zimním semestru akademického roku 2019/2020 byli zapsáni do kurzu Mgr. Havránkové. Vaše odpovědi jsou pro nás důležité z hlediska hodnocení kvality vám předkládaných videí.

* Označuje povinnou otázku

Profil studenta

1. 1. Věk *

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ 18-20 let
- ◯ 21-25 let
- ◯ Jiné: _____

2. 2. Pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ muž
- ◯ žena
- ◯ Other

3. 3. Jaký/é obory v současné době studujete? *

_____

4. 4. V jakém ročníku studujete?

Označte jen jednu elipsu.

- prvním
- druhém
- třetím

5. 5. Jak dlouho studujete anglický jazyk?

Označte jen jednu elipsu.

- 0-10 let
- 11-15 let
- více než 15 let

Výuková videa v aplikaci EdPuzzle

6. 6. Kolik videí v aplikaci EDPuzzle jste v průběhu semestru viděl/a?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- [ ] 0
- [ ] 1
- [ ] 2
- [ ] 3
- [ ] více než 3

7. 7. Délka videí byla pro mne adekvátní

Označte jen jednu elipsu.

- ano, velmi
- ano
- ani ano ani ne
- spíše ne
- ne

8. 8. Výuková videa v EdPuzzle byla pro mne

Označte jen jednu elipsu.

- velmi srozumitelná
- srozumitelná
- ani srozumitelná ani nesrozumitelná
- spíše nesrozumitelná
- velmi nesrozumitelná

9. 9. Videa v EdPuzzle byla podle mého názoru

Označte jen jednu elipsu.

- velmi podrobná
- podrobná
- ani podrobná ani stručná
- spíše stručná
- velmi stručná

10. 10. Obsah výukových videí byl pro mne

Označte jen jednu elipsu.

- velmi zajímavý
- zajímavý
- ani zajímavý ani nezajímavý
- spíše nezajímavý
- velmi nezajímavý

11. 11. Výklad dané problematiky byl

Označte jen jednu elipsu.

- velmi názorný
- názorný
- ani názorný ani nenázorný
- spíše názorný
- velmi nenázorný

12. 12. Po jazykové stránce byla videa v EdPuzzle

Označte jen jednu elipsu.

- velmi jednoduchá
- jednoduchá
- středně složitá
- složitá
- velmi složitá

13. 13. Otázky k výukovým videím EdPuzzle považujete za vhodné a dostačující

Označte jen jednu elipsu.

- ano, velmi
- ano
- ani ano ani ne
- spíše ne
- určitě ne

14. 14. Kolik otázek ve videu považujete za dostačující?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- [ ] 0
- [ ] 1-2
- [ ] 3-5
- [ ] více než 5

15. 15. Aplikace EdPuzzle, ve které byla videa zpracována byla pro mne

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ velmi přehledná
- ◯ přehledná
- ◯ ani přehledná ani nepřehledná
- ◯ spíše nepřehledná
- ◯ velmi nepřehledná

16. 16. Celkově byla výuková videa v EdPuzzle

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ velmi zajímavá
- ◯ zajímavá
- ◯ ani zajímavá ani nezajímavá
- ◯ spíše nezajímavá
- ◯ velmi nezajímavá

17. 17. Zvolil/a byste pro nynějších zkušenostech pro své další studium stejně zpracovaná videa?

Označte jen jednu elipsu.

- určitě ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- určitě ne

18. 18. Potřeboval/a jste při studiu s EdPuzzle cizí pomoc nebo radu?

Označte jen jednu elipsu.

- vždy
- většinou ano
- občas
- většinou ne
- nikdy

19. 19. Kdy jste se během semestru věnoval/a studiu s výukovými videi?

Označte jen jednu elipsu.

- průběžně a pravidelně
- videa jsem si prohlédl/a hned na začátku semestru a znovu jsem ho otevřel/a až na konci
- na videa jsem se dívala pravidelně během celého semestru
- videa jsem viděla až těsně před zápočtem a zkouškou
- vvýuková videa jsem prakticky nepoužíval/a, ke studiu jsem využíval/a jiné zdroje

20. 20. Kdy jste se během dne věnoval sledování výukových videí?

Označte jen jednu elipsu.

- ráno
- v průběhu dne nepravidelně
- v průběhu dne v pravidelném čase
- večer
- v noci

21. 21. Díval/a jste se na celý záznam videa?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- [ ] vždy
- [ ] většinou ano
- [ ] občas
- [ ] většinou ne
- [ ] nikdy

22. 22. Psal/s jste si při studiu s videi v aplikaci EdPuzzle poznámky?

Označte jen jednu elipsu.

- vždy
- většinou ano
- občas
- většinou ne
- nikdy

23. 23. Jak jste výuková videa používal/a?

Označte jen jednu elipsu.

- jako zdroj k procvičení polechových dovedností
- jako zdroj k procvičení gramatických jevů
- jako zdroj k rozšíření slovní zásoby
- Jiné: _____

24. 24. Výuková videa mi pomohla s přípravou na semináře předmětu AC6B

Označte jen jednu elipsu.

- určitě ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- určitě ne

25. 25. Videa mi pomohla k přípravě na zápočet a zkoušku.

Označte jen jednu elipsu.

- určitě ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- určitě ne

26. 26. V případě, že jste používal/a videa k přípravě na zápočet, na jakou část Vás videa připravila?

Označte jen jednu elipsu.

- poslech
- čtení
- use of English (gramatika a slovní zásoba)
- psaní
- Jiné: _____

27. 27. V následující části ohodnoťte výuková videa v EdPuzzle. Jednotlivá videa ohodnoťte známkou jako ve škole: 1= nejlepší,....5=nejhorší.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

	1	2	3	4	5
Angela Lee Duckworth: The key to success? Grit	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperation	☐	☐	☐	☐	☐
Week 4 Pre-Lesson Learning - Role of a Business	☐	☐	☐	☐	☐
Ashton Kutcher Speech - Teen Choice Awards	☐	☐	☐	☐	☐
College- Let's TED TALK!	☐	☐	☐	☐	☐
Ted Talk	☐	☐	☐	☐	☐
Adora Svitak (Adora Svitak: What adults can learn from kids)	☐	☐	☐	☐	☐
Job Interview	☐	☐	☐	☐	☐

28. 28. Co byste v na videích ješrě dolnil/a, vypustil/a nebo změnil/a:

29. 29. Prostor pro připomínky, názory, poznámky, komentáře, vzkazy:

30. 30. V případě, že bychom potřebovali zopovědět více otázek ohledně výukových videí, byl/a byste ochoten/ochotna věnovat Váš čas na zodpovězení několika otázek? Pokud ano, prosim, uveďte níže svůj e-mail. Děkuji.

Poděkování

Vážení studenti, děkuji Vám za vyplnění dotazníku, který přispěje ke zlepšení výukových videí pro předmět AC6B.

Tereza Havránková

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

PŘÍLOHA 2

Informovaný souhlas

Vážený studente/studentko,
jmenuji se Tereza Havránková a jsem učitelkou na Ústavu jazykové přípravy na ZČU v Plzni. Zároveň jsem studentkou doktorského studia na katedře výpočetní a didaktické techniky FPE ZČU v Plzni. Obracím se na Vás s prosbou, zda byste vyjádřili souhlas se zapojením do výzkumu a pořizováním videozáznamů on-line hodin v rámci předmětu AC6B v akademickém roce 2019/2020.
Videozáznamy budou pořizovány pro potřeby výzkumu, který je součástí procesu tvorby mé disertační práce s názvem „Digitální technologie jako pomocník při studiu“. Poznatky také poslouží pro tvorbu metodiky pro učitele anglického jazyka. Výsledky tak poslouží jak pro studijní účely, tak i pro budoucí zkvalitnění výuky na vysokých školách a její modernizaci.
V rámci testování budete psát vstupní a výstupní test z anglického jazyka se zaměřením na obchodní angličtinu. Testy se skládají ze čtyř částí: Listening, Use of English, Reading a Writing.
Součástí testování je i krátký vstupní a výstupní dotazník. Na začátku se dotazujeme na Vaše zkušenosti s anglických jazykem. V závěrečném dotazování pouze zjišťujeme Váš dojem z výuky.
Celý průběh testování je zcela anonymní. Videozáznamy budou vyhodnocovány a zpracovány pouze mojí osobou a uchovány pouze do doby obhájení disertační práce, tj. maximálně po dobu jednoho roku. Data budou uložena na vyhrazeném externím disku s adekvátním zabezpečením.
Prosím o vyjádření Vašeho souhlasu, bez něhož výzkum nelze uskutečnit. Souhlas s pořizováním a zpracováním videozáznamu a doplňujících informací je přiložen níže.
Děkuji
Mgr. Tereza Havránková

V případě jakýchkoliv dotazů nebo nejasností mne můžete kontaktovat na e-mailové adrese truzicko@ujp.czu.cz

* Označuje povinnou otázku

1. E-mail *

2. Souhlas se zapojením do výzkumu a pořizováním videozáznamu z výuky předmětu AC6B. *

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ Souhlasím
- ◯ Nesouhlasím

SOUHLAS SE ZPRACOVÁNÍM OSOBNÍCH ÚDAJŮ

Dávám svůj souhlas Západočeské univerzitě v Plzni k tomu, aby zpracovávala a evidovala moje osobní údaje ve smyslu všech ustanovení zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, v platném znění.

Svůj souhlas poskytuji pro účely pořízení videozáznamů v rámci výuky předmětu AC6B v akademickém roce 2020/2021. Videozáznamy budou využity pro potřeby výzkumu, který je součástí disertační práce s názvem „Digitální technologie jako pomocník při studiu“.

Záznam i zpracování bude probíhat v souladu s příslušnými právními normami o ochraně osobních údajů a s Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů.

Pořízené záznamy nebudou spojovány s dalšími osobními daty.

3. Souhlas se zpracováním osobních údajů *

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ Souhlasím
- ◯ Nesouhlasím

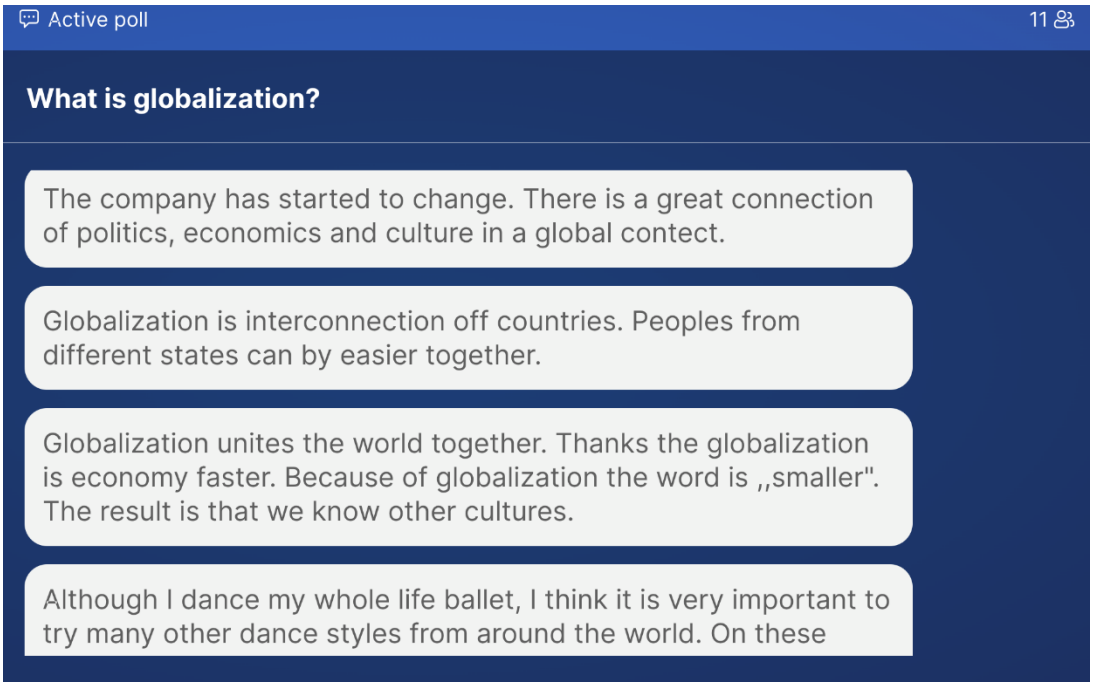
Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

Příloha 3

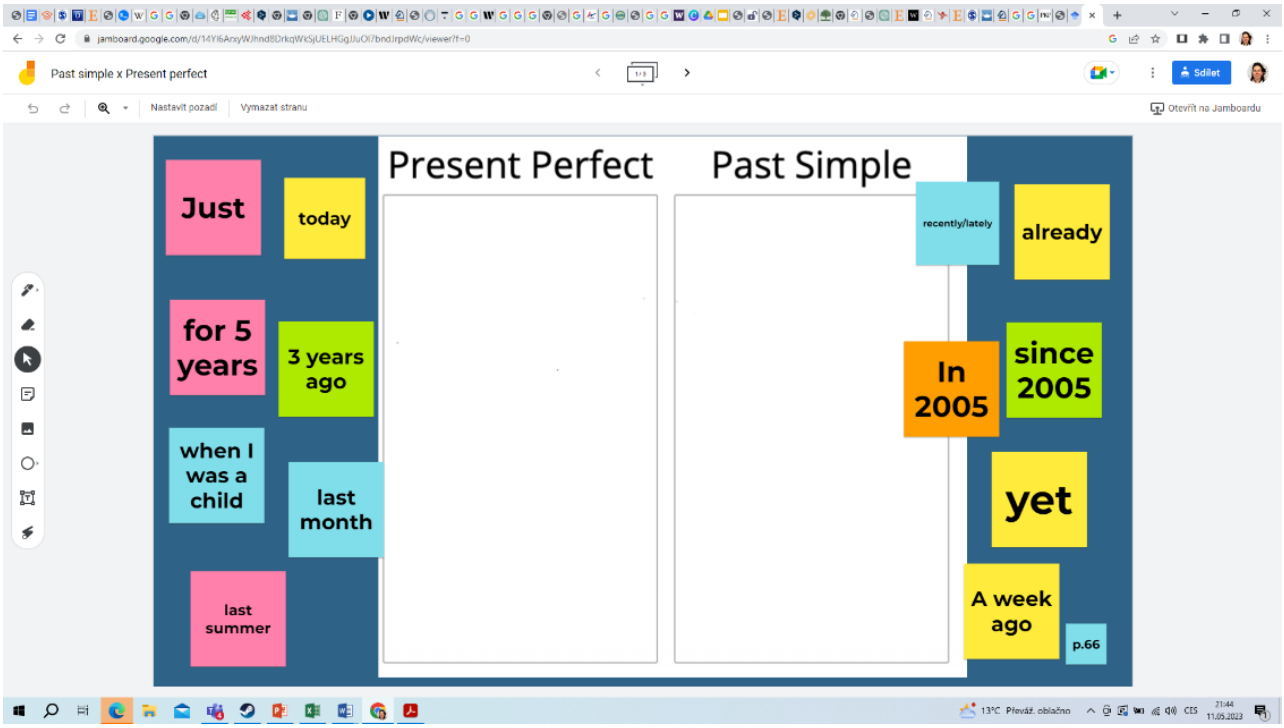
Ukázka aktivit ze synchronní části výuky

1. **aktivita navazující na obsah z asynchronní části výuky (z agl. bridging activity)**

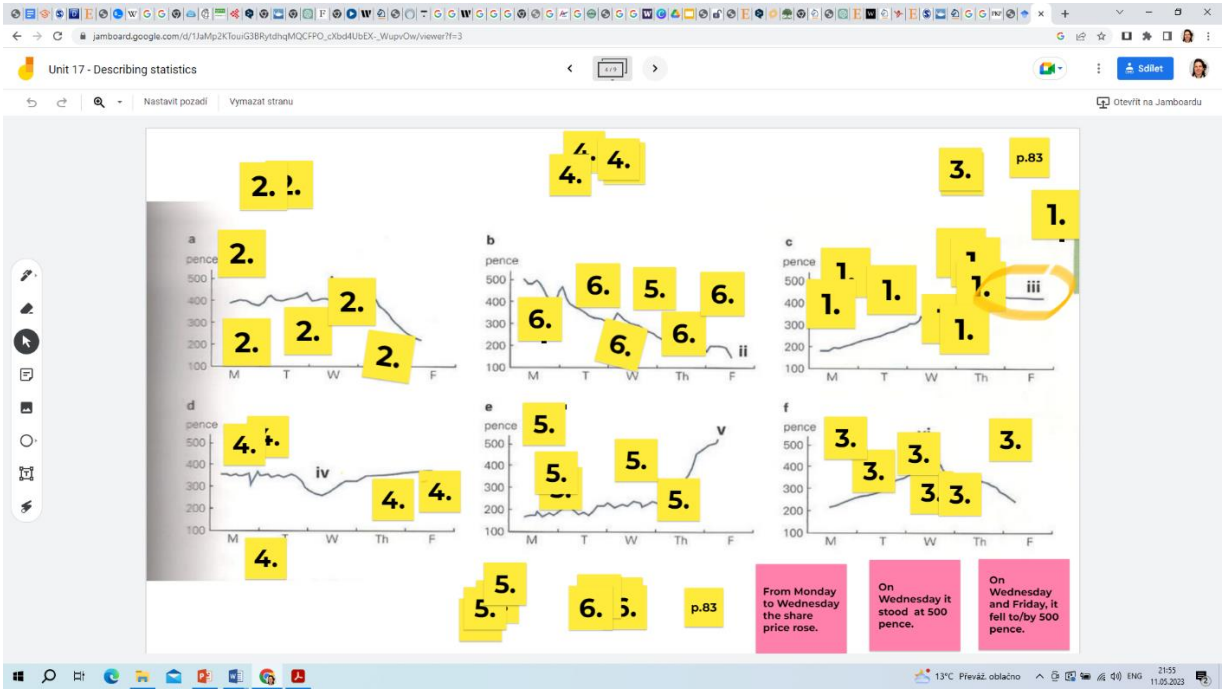


2. **aktivita pro celou třídu**

Zopakování časů – práce pro celou třídu

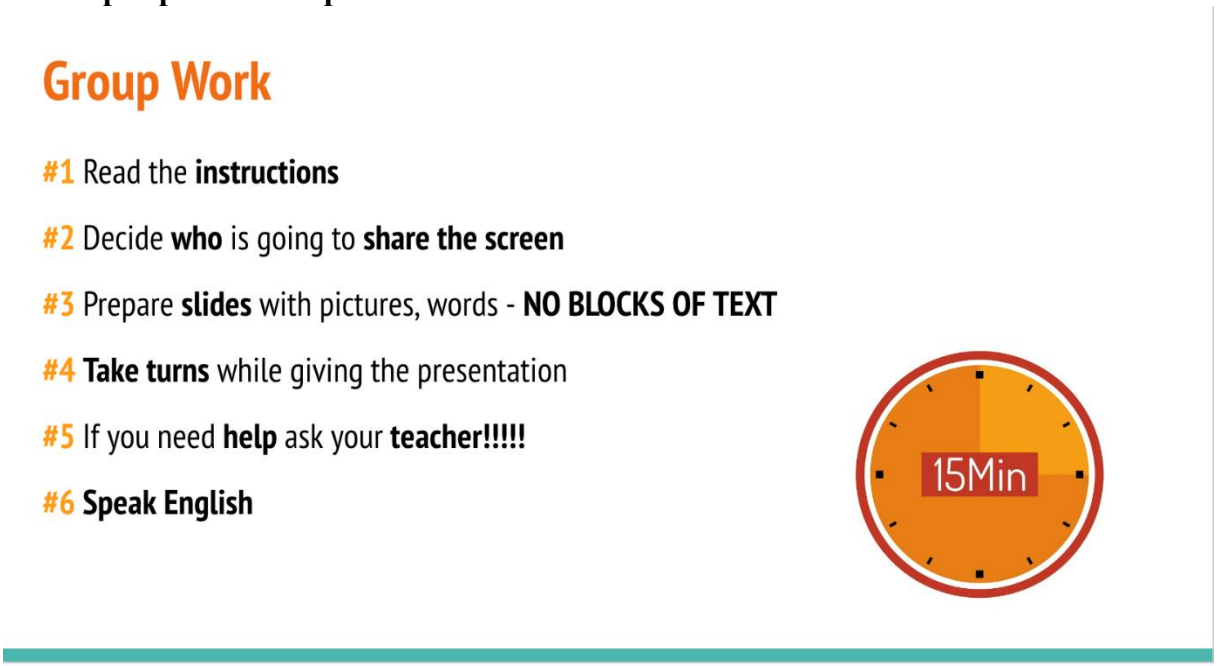


Poslech pro celou třídu



3. **aktivita ve skupinách**

zadání pro práci ve skupinách



Instructions

Work in groups and **choose a startup** you will invest in:

#1 Go to this site

#2 Each person finds **one project, reads** about it

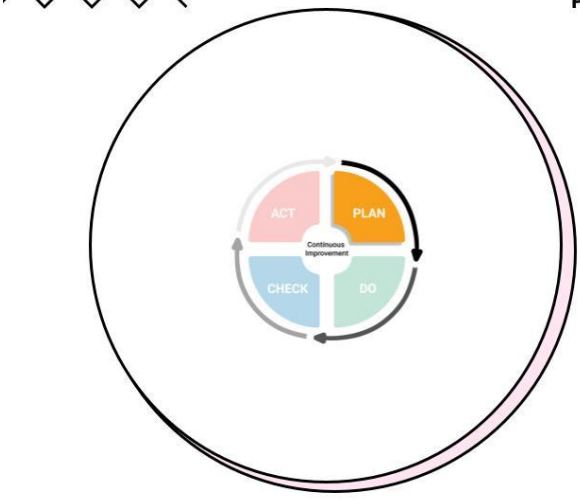
#3 Each person **presents his/her project** to the group

#4 The group chooses one project they will invest in

Consider some of these questions:
Why is the project a good idea to invest in?
How much are you going to invest, why?
What level of involvement is required?(What do you have to do)
What is the timeframe?
What is the expected return on the investment?
Is there a clear exit strategy?

#5 Prepare a **presentation - NO BLOCKS OF TEXT**

Prezentace skupinové práce



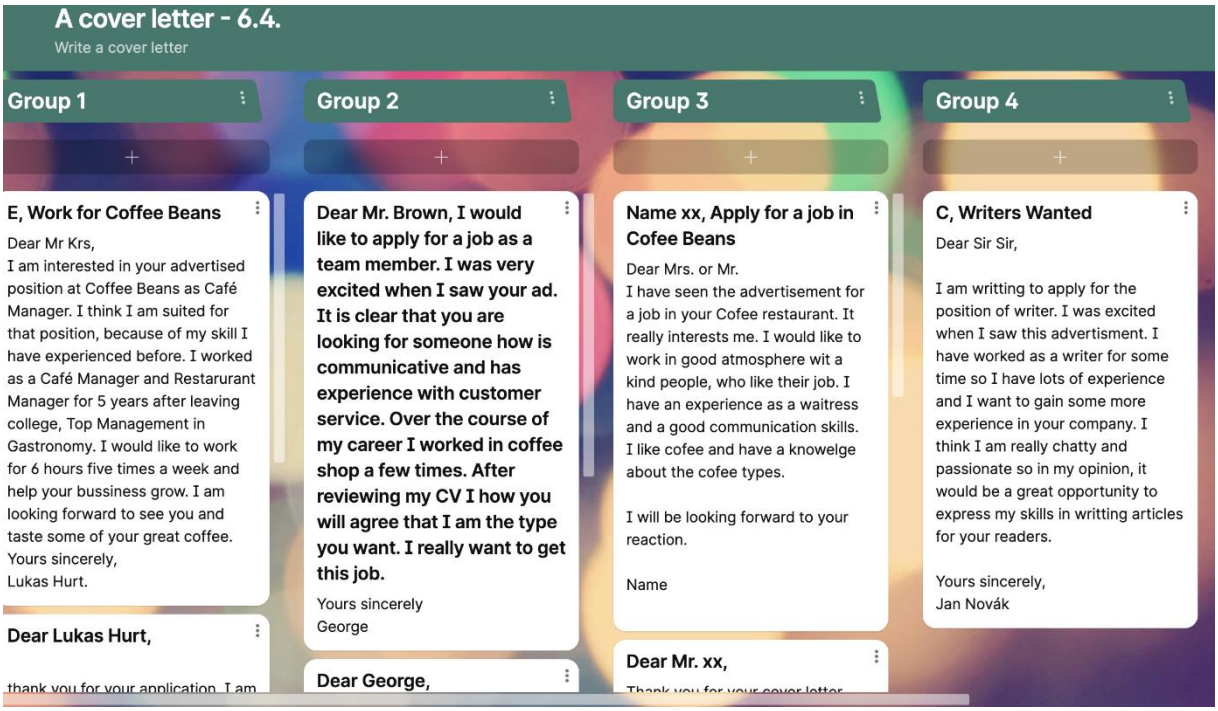
PROBLEM: VEGETARIAN SNACK BAR ON THE CAMPUS

PLAN: WHEN STUDENTS ARE HUNGRY THEY ARE ANGRY AND THEY NEED SOME VEGETARIAN SNACKS FOR BETTER MOOD.
DO: ORGANIZING A RESEARCH: 1) HOW MANY STUDENTS ARE VEGETARIAN 2) HOW MANY STUDENTS ARE INTERESTED TO BUY SOMETHING ON THE CAMPUS 3) HOW MUCH THEY WANT TO SPEND FOR ONE SNACK

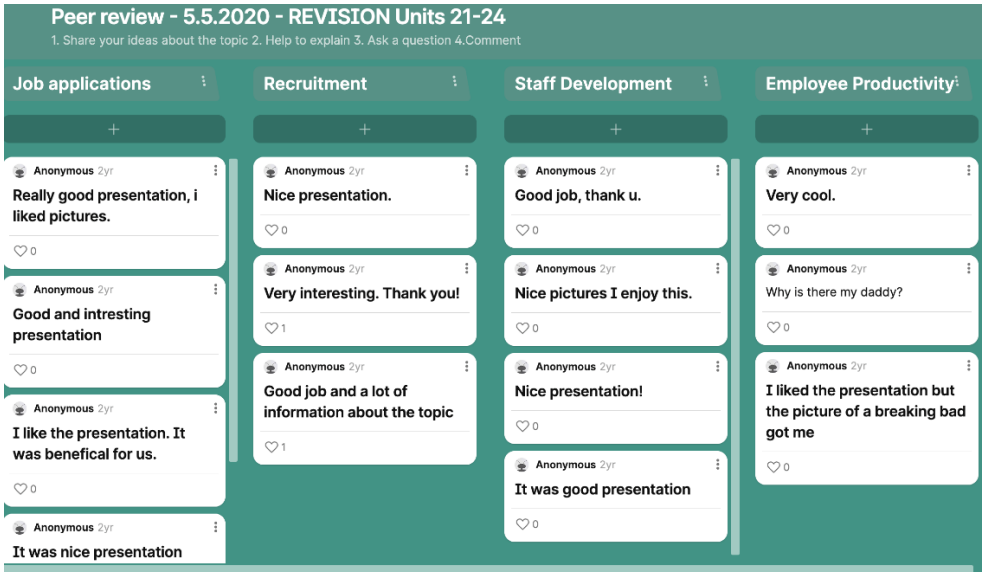
CHECK: WE WILL CHECK IF IT IS PROFITABLE

ACT: WE WILL OPEN THE VEGETARIAN SNACK BAR ON THE CAMPUS

Motivační dopis

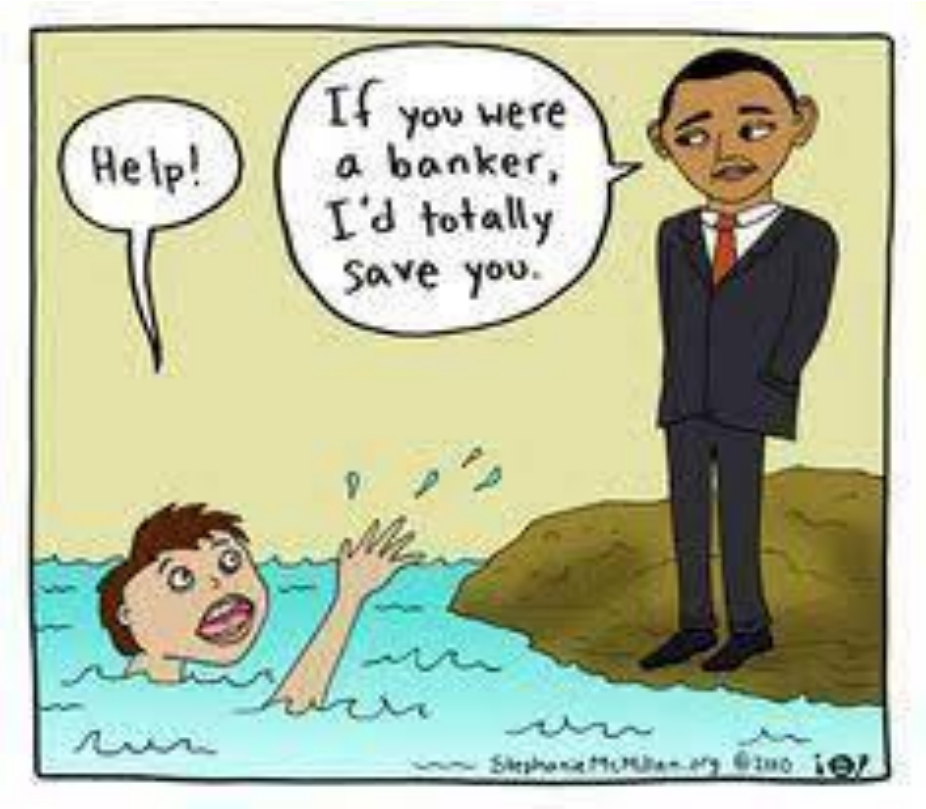


4. zpětná vazba na práci ve skupinách /

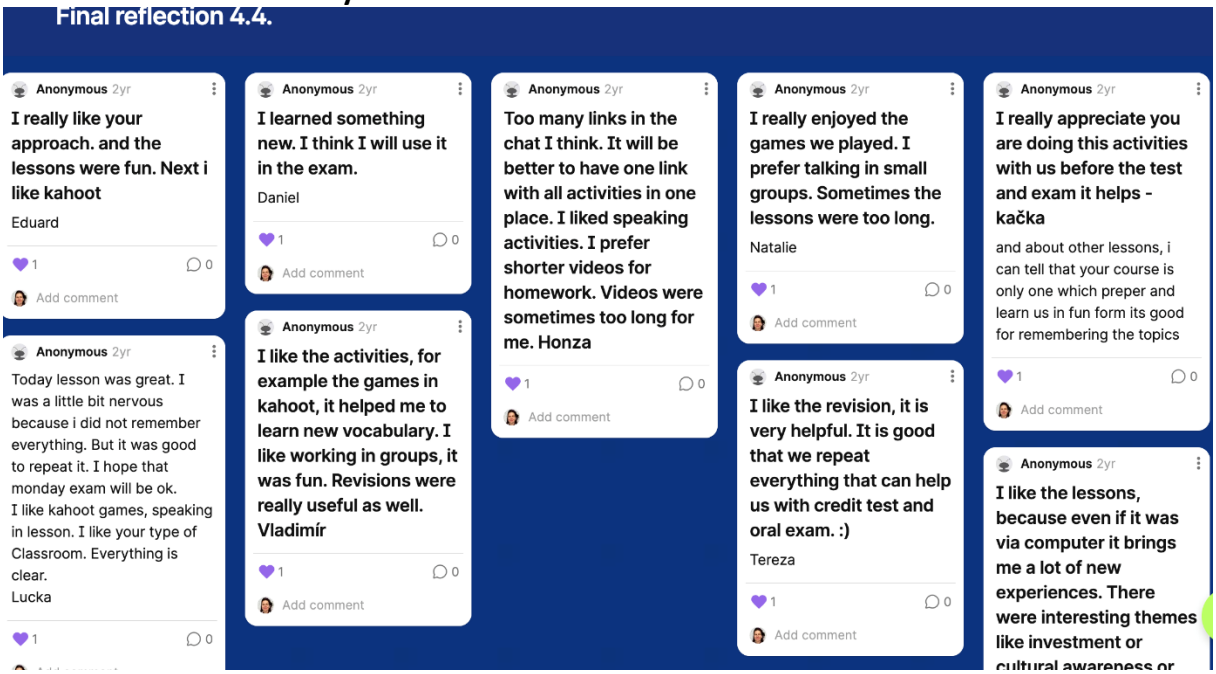


5.

6. **Upoutávka - představení úkolu na domácí přípravu a vysvětlení nejdůležitějších pojmů z domácího úkolu**



7. **závěrečná reflexe z hodiny**



PŘÍLOHA 4

SOFLA® Student Hyperdoc Template

Objectives: At the end of the lesson, students will understand the difference between the past simple and present perfect tense and know how the tenses are used. (It should be a revision for the students)
Students: students of the faculty of Economics, University of West Bohemia
Level of English: B1

STEP 1	Pre-work/Video Lesson
	Today you will revise the usage of the present perfect and past simple tense. 1. 1. Watch the video where past simple and present perfect is explained and answer the questions. Optional 2. Practise the past simple and present perfect irregular verbs in Quizlet and complete the exercise on past simple and present perfect also in Quizlet.Try to complete as many activities as you can: flashcards, learn, write, spell, test, match or gravity. 3. Ask any questions here Sli.do. 4. Optional activity: activity

STEP 2	Sign-in Activity
	Sign in Sli.do. The teacher will post two different questions. Read the questions and answer them in a sentence (5 min) *Note: The questions are: What did you do yesterday? What have you done today?*

STEP 3	Whole Group
	Now we work together. Go to Jamboard and put the time phrases into the right columns.

STEP 4	Breakout Activity
	Now, you will work in groups and write a report about two famous business people. You will work in groups of three. The teacher will tell you which group you are in. Below you can find the links to your presentations according to your groups. In your groups, first decide who the spokesperson, time saver and the presenter is. Then read the instructions and complete the task.

Template design by Heather Rubin
SOFLA®Model created by Helaine W. Marshall

SOFLA® Student Hyperdoc Template

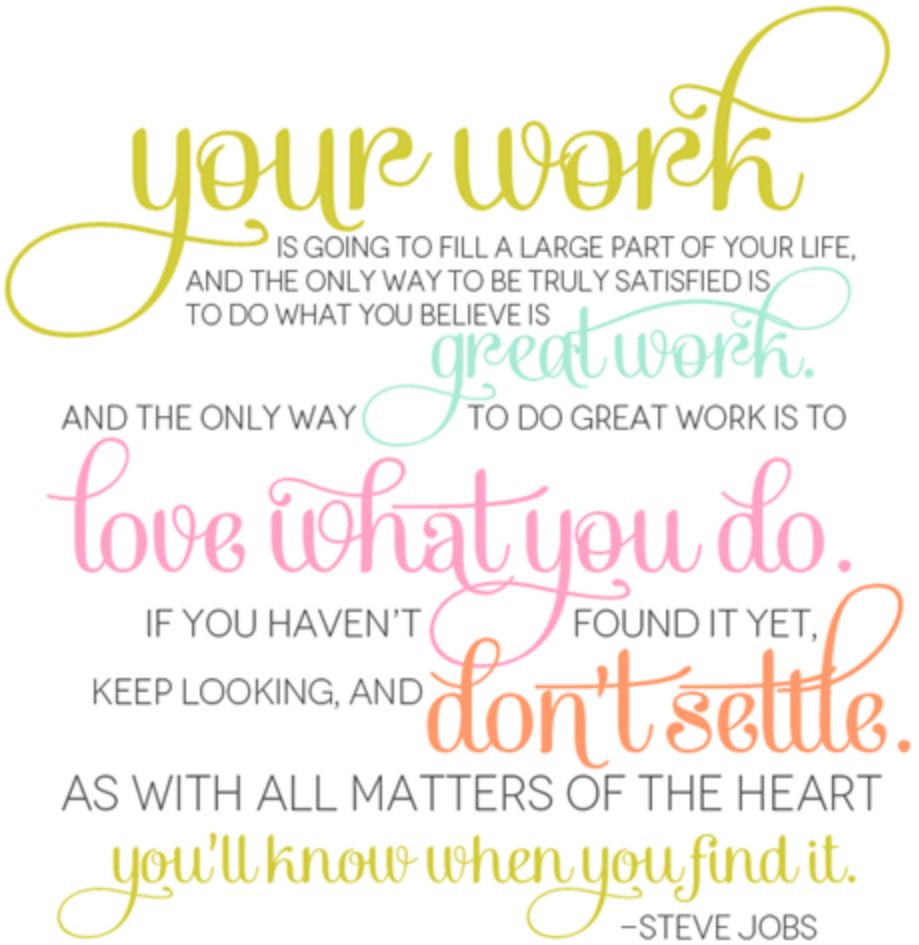
	You have **15 minutes**:) to complete the activity! **Group 1** - shorturl.at/eqrFR **Group 2** - shorturl.at/eopO5 **Group 3** - shorturl.at/fqFVW **Group 4** - shorturl.at/hvCKR **Group 5** - shorturl.at/pACVZ

STEP 5	**Share Out Activity**
	The speaker from each group presents the life of the two famous people. The other students use the **SHAC** (share, help, ask and comment) protocol to give feedback (7min)

STEP 6	**Preview-Discovery**

Template design by Heather Rubin
SOFLA®Model created by Helaine W. Marshall

SOFLA® Student Hyperdoc Template



STEP 7	Assignment
	1. Watch the video in **Edpuzzle** about what are some possible reasons people change jobs and answer the questions. 2. Practise career vocabulary in **Quizlet**. 3.Post any questions here **Sli.do** (2min)

STEP 8	Reflection
	Now we will reflect on today's lesson. Go to Padlet and write how confident you feel about the present perfect and past simple tense. (2min)

Template design by Heather Rubin
SOFLA®Model created by Helaine W. Marshall

PŘÍLOHA 5

AC6B 1st test 2019/2020

Dear student,
you have 45 minutes to complete the test. The total number of points you can gain is 56 (=100%). Minimum to pass the test is 42 (=75%)
Good luck!

* Označuje povinnou otázku

1. E-mail *

Listening

You will hear a recording. Answer the questions, complete the gaps and decide whether the sentences are true (T) or false (F). You will hear the recording twice.

2. 1. How much money did the founder of Zara (Amancio Ortega) have to start the company? * 1 bod

3. 2. What factors were important for his early success? * 1 bod

4. 3. The expensive rent prevented Ortega from opening the first Zara shop in the best location possible. * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

5. 4. How many seasons of the fashion year are there at Zara? * 1 bod

_____

6. 5. At Zara, clothes are made in large quantities to make them affordable. * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

7. 6. A limited opportunity to buy Zara clothes adds to the popularity of the company. * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

8. Another advantage is the 7) _____ of products. Over 10,000 new items are 8) _____ each year compared with 2,000 to 4,000 at Gap. But things are changing at Zara. In 2007 the company moved some of its production to eastern Asia, although the bulk of its 9) _____ remains in Europe. China now produces 12.5% of Zara´s clothes and this could cause problems with future 10) _____ speeds. * 4 body

_____

_____

_____

_____

_____

USE OF ENGLISH

I. Vocabulary

Complete the sentences by putting one of the verbs or nouns from the box in each gap.

convert revise revolutionise adapt vary

9. 1. On average we earn about £6,000 a month but it can _____a lot depending on the time of year. * 1 bod

_____

10. 2. They are planning to _____ the old warehouse into offices. * 1 bod

_____

11. 3. They say that this new system will _____ the way we work but I don´t believe it. * 1 bod

_____

12. 4. If we want to survive as a company, we will have to - _____ to this new situation. We can´t turn the clock back. * 1 bod

_____

13. 5. They say the government are planning to _____ their economic policy. * 1 bod

_____

Use of English

II. Verbs

Fill in the gaps using the correct verb in the appropriate form.

14. The CEO´s new proposal _____ _____a long and heated discussion. * 1 bod
(off)

_____

15. Have you heard the news? Our best sales rep has just _____ his notice. (in) 1 bod

_____

16. Everybody is encouraged to _____ ____ with suggestions for improvement. (up) * 1 bod

_____

III. Conditionals

Complete these sentences using the correct form of the verbs in brackets.

17. If we _____ (double) our offer, how will she react? * 1 bod

_____

18. You _____ (trust) the boss more if you knew him better. * 1 bod

_____

19. Just imagine what we could do if we _____(start) our own website. * 1 bod

_____

USE OF ENGLISH

IV. Infinitive and -ing Forms

In each sentence chose the correct form of the verb.

20. What things at work do you avoid_____? * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- doing
- to do

21. What do you miss about _____a student? * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- to be
- being

22. Have you ever had to apologize for_____your homework? * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- not to do
- not doing

V. Quantity Expressions

Chose the correct quantity expressions in the following sentences.

23. I don´t think_____ people in our department are willing to relocate. * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- many
- much

24. I would like to recommend _____ books on cultural awareness. * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- a few
- a little

USE OF ENGLISH

VI. Relative Pronouns

Join the sentences by using a relative pronoun/adverb.

25. Did you read the financial report? It was published yesterday. * 1 bod

26. Yesterday I spoke to your colleague. She told me to phone back today. * 1 bod

27. We are staying at a hotel in the city centre. Our company once had training sessions there. * 1 bod

VII. Tenses

For the following task, write a sentence with the same meaning, using the verb in capitals and add either for or since. Decide whether you need to change the verb tense.

28. I first met your CEO several years ago. KNOW * 1 bod

29. He moved to California in 2009. LIVE * 1 bod

USE OF ENGLISH

VIII. Articles

Complete the following text using a, the or no article (-) in each gap. Do not forget to number your answers 1,2,3.

30. Business greeting cards show that you value your clients and help build up 1) ____good relationship with them. It is important to buy 2) ____good quality ones and to sign them personally. 3)_____ brief personal message is also a nice addition. * 3 body

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

	the	a	an	no article
1)	☐	☐	☐	☐
2)	☐	☐	☐	☐
3)	☐	☐	☐	☐

Reading

Read the text and complete the tasks below.

Nokia

Nokia´s history dates back to 1865 when a Finnish mining engineer, Fredrik Idestam, established a wood-pulp mill in Southern Finland and started manufacturing paper. Since those early days the company has evolved first into a conglomerate encompassing several different industries ranging from paper to chemicals and rubber. More recently, in the 1990s, with a clearly defined strategy, Nokia developed into a dynamic telecommunications company.

The groundwork for telecommunications was already laid in the 1960s as Nokia was researching the field of radio transmission in its electronic department. In the late 1970s, mobile phones, and telecommunications infrastructure products were developed for both domestic and international customers. In the 1980s and 1990s, Nokia became a global leader in digital communication technologies.

From the very beginning, Nokia has faced competition from international competitors in the international and domestic telecommunications markets. Among other factors, the ability to exploit the opportunities created by continuous technological and market change has helped Nokia develop into the company it is today.

Nokia is now a successful company, but it still has a clearly set target for the future. The company´s history has well shown that the right decisions made at the right time breed success, and that success is earned through determination and by foreseeing coming markets as well as by bravely creating new ones.

1. Answer according to the text.

31. How and when did Nokia’s operation begin? * 1 bod

32. What helped Nokia become a global leader in digital communication technologies? * 1 bod

33. What did Nokia’s successful history indicate? * 1 bod

2. Are these statements true (T) or false (F)?

34. There is little connection between Nokia now and the time when it began its operation. * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

35. Nokia was not involved in telecommunications in the 1970s. * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

36. Nokia is unsure about its objective for the future. * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

37. The company shows the importance of good judgment and good timing. * 1 bod

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

3. Find the words in the text which have a very close meaning to the following definitions.

38. gradually developed and changed (par.1) * 1 bod

39. to take advantage of (par.3) * 1 bod

4. Write a definition of the given expression.

40. foreseeing * 1 bod

Writing

You are a human resources manager. Read the part of the email below from Nina Mount about the booking you want to make for your staff on a training course.

Thank you for your enquiry about the course on Managing Conflict in the Workplace. I am afraid that there are only two places left for 24 May. The next course will run on 19 June. Please let me know if you would like me to book places on this.

Write an email to Nina Mount. In your email:
• explain that the staff cannot attend the course in June
• ask for a place on the course later in the year (suggest a date)
• enquire about discounts
• say that you may send other members of staff in the future.

Write 60–80 words.

41. Write your reply here! * 12 bodů

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

PŘÍLOHA 6

AC6B Final Test 2019/2020

Dear student,
you have 60 minutes to complete the test. The test will close in 60 minutes = at 18:30 p.m. There is no warning and no time checker, so keep an eye on the time yourself. You have to submit the test before 18:30, otherwise, all your answers will be lost.
The total number of points you can gain is 56 (=100%). Minimum to pass the test is 39 (=70%)
Good luck!

* Označuje povinnou otázku

Listening

Wrigley

You will hear a recording. Answer the questions, complete the gaps and decide whether the sentences are true (T) or false (F). You will hear the recording twice.

1. 1) What did the William Wrigley Junior Company sell originally? *

2. 2) The company has now 180 factories in various locations. *

   Označte jen jednu elipsu.

   - True
   - False

3. 3) What were the company revenues in 2007? *

4. 4) Wrigley was the inventor of chewing gum. *

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

5. 5) Why did people think Wrigley was stupid?

_____

6. Wrigley understood the 6) _____ of advertising and spent millions of dollars on 7) _____. His competitors thought he was 8) _____ money but they were wrong. Today, Wrigley is a global 9) _____. *

_____

7. 10) What does Wrigley think of doubts and fears in the life of a businessman? *

_____

USE OF ENGLISH

I. Vocabulary

Complete the sentences by putting one of the verbs or nouns from the box in each gap.

adjust donated present offer opening

1) Our policy is not to raise salaries in real terms but just _____ them for inflation.
2) Everyone in the office gave five pounds so they could buy Deborah a leaving - _____ .
3) He supports a lot of political causes and _____ over £10,000 to the party last year.
4) The prize will be given at a/an _____ ceremony at the Hilton hotel.
5) The company has made a/an _____ to acquire Douce, the perfume business.

8. Complete the sentences above by choosing one of the verbs or nouns. *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

	adjust	donated	present	offer	opening
1	☐	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐	☐

II. Verbs

Fill in the gaps using the correct verb in the appropriate form.

9. 1) The company´s new strategy _____ _____ to be immediate success. (out) *

_____

10. 2) We regret to inform you that we have to _____ _____ your latest offer. (down) *

_____

11. 3) Don´t expect all of your company´s debts will be _____ _____immediately. (off) *

_____

III. Conditionals

Complete these sentences using the correct form of the verbs in brackets.

12. 1) If you _____ (not ask) for a discount, you won´t get one. *

_____

13. 2) Don´t be a fool! You _____ (lose) your money overnight if you invest it in that firm. *

14. 3) I would be bankrupt if I _____ (take out) another loan. *

USE OF ENGLISH

IV. Infinitive and -ing Forms

In each sentence choose the correct form of the verb.

15. 1) What are the things that your company does not allow you doing/to do? *

Označte jen jednu elipsu.

- doing
- to do

16. 2) What are you looking forward to do/doing this year? *

Označte jen jednu elipsu.

- do
- doing

17. 3) Tell me about something that you agreed to do/doing. *

Označte jen jednu elipsu.

- to do
- doing

V. Quantity Expressions

Choose the correct quantity expressions in the following sentences.

18. 1) We can learn a _____ by looking at how companies are organised in other cultures. *

Označte jen jednu elipsu.

- great deal
- great many

19. 2) Meetings often start late in this country, so sometimes you need a _____patience. *

Označte jen jednu elipsu.

- few
- little

USE OF ENGLISH

VI. Relative Pronouns

Join the sentences by using a relative pronoun/adverb.

20. 1) We are writing with regard to invoice number 931. It remains unpaid. *

21. 2) I saw a man on the train. He looked just like your finance director. *

22. 3) That´s the office block. I used to work there. *

VII. Tenses

For the following task, write a sentence with the same meaning, using the verb in capitals, and add either for or since.

23. Mr. Johnson went on holiday five days ago. (BE) *

24. I began this job in 2011. (DO) *

USE OF ENGLISH

VIII. Articles

Complete the following text using a, the or no article (-) in each gap.

If you are used to sending your clients business greeting cards, you should either write 1) …… name
of your company under your signature, or include your business card in 2) …… appropriate envelope as well. Of course, make sure you send your cards in good time, especially in 3) …… December when they may be delayed in the post.

25. Complete the text above with a, the or no article.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

	a	the	no article
1	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐

Reading

Don´t drown in debt

Young people often write to me asking how they can get out of a financial mess. Clearly, it ´s better not to get into one in the first place. A lot can be learnt from other people´s mistakes. You may be able to keep your head above water if you can follow these rules.
Resist the temptation of credit and store cards
Young people unused to handling money often run up huge debts on credit and store cards, which charge higher than normal interest. It is easy to be tempted by store cards and the idea of “buy now and pay later”, especially when a shop assistant says: “You can have ten per cent off all your purchases today if you open an account with us now.” Stores make these offers knowing that they will be charging you about twenty percent interest if you don´t clear your account before the end of that month. So you may feel like a millionaire leaving in your discounted designer gear, but you can end up paying a fortune. Credit cards and store cards can be particularly dangerous for people who are setting up their first home. A mad morning in a department store buying latest gadgets and furnishings can leave you in debt for years. Be realistic about your means and live within them.

Never buy a new car

Many young people celebrate a first job by rushing out and buying a brand new car. Unless you can negotiate a low interest or, better still, a no-interest deal on a loan, you can end up paying double. Not only will you have heavy monthly repayments, but the car will also decrease its value. It´s simply like tearing up £50 notes. Cars lose most of their value in the first two years so think about buying something slightly older so that someone else is paying for most of its depreciation.

Avoid get-rich-quick schemes

Don´t listen to “hot tips” about which are the best investments. By the time you hear about or read about these “tips” they may no longer be so “hot”. Some of the worst schemes encourage young people to borrow huge sums to invest in modern art, stamps, or Internet shares, which have performed poorly. One young man was declared bankrupt at twenty-three after investing in rare wine.

I. Answer according to the text.

26. 1) How can you resist the temptation of credit and store cards? *

27. 2) Why is it advised to buy a slightly older car, not a new one? *

28. 3) Why should people avoid get-rich-quick schemes? *

II. Are these statements true (T) or false (F)?

29. 4) Stores usually offer competitive interest rates. *

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

30. 5) Shopping can make you feel good. *

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

31. 6) It´s important to pay what you owe on store cards promptly. *

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

32. 7) Advice on exciting new investment opportunities is always worth listening to. *

Označte jen jednu elipsu.

- True
- False

III. Find the words in the text which have a very close meaning to the following definitions.

33. 8) an amount charged on money that is borrowed (par.2) *

_____

34. 9) a regular sum paid for money borrowed (par.3) *

_____

IV. Write a definition of the given expression.

35. 10) to go bankrupt *

Writing

You have recently seen an advertisement for a training course which you think would be useful for some members of your department. Write an email to your company's training manager. In your email:

• write what the course is
• explain how it would benefit members of your department
• ask if the company would be willing to fund them.

Write 60–80 words.

36. *

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

PŘÍLOHA 7

Hospodářská angličtina AC6B

Dobrý den,
jmenuji se Tereza Havránková a jsem učitelkou na Ústavu jazykové přípravy na ZČU v Plzni. Zároveň jsem studentkou doktorského studia na katedře výpočetní a didaktické techniky FPE ZČU v Plzni. Obracím se na Vás s prosbou, zda byste se vyjádřil/a k průběhu semináře AC6B, který jste měl/a zapsaný v letním semestru 2019/2020.
Vaše odpovědi budou použity pro potřeby výzkumu, který je součástí procesu tvorby mé disertační práce s názvem „Digitální technologie jako pomocník při studiu“. Výsledky poslouží jak pro studijní účely, tak i pro budoucí zkvalitnění výuky anglického jazyka na UJP a její modernizaci.

Vyplnění dotazníku Vám zabere cca 30 min.
Děkuji.

Mgr. Tereza Havránková

V případě jakýchkoliv dotazů nebo nejasností mne můžete kontaktovat na e-mailové adrese truzicko@ujp.czu.cz

* Označuje povinnou otázku

1. E-mail *

Organizace výuky

2. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlas
Tempo video/online hodin bylo rychlejší než jsem zvyklý/zvyklá.					
Učitel dával jasné instrukce, které mi pomohly s plněním úkolů v online hodině.					
Učitel vedl výuku efektivně.					
Při prezenční výuce se učím anglický jazyk lépe.					

Aktivity/Úkoly

3. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasír
Zvolené aktivity během video/online hodin mě zajímaly.					
Zvolené úkoly během video/online hodin odpovídaly mojí jazykové úrovni.					

Prezentace nového obsahu

4. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlas
K pochopení nového učiva (slovíček, gramatiky) je pro mne důležitá prezentace nového obsahu učitelem při online hodině.					
Při hodině mi nestačil čas věnovaný prezentaci nového obsahu					
Prezentace nového obsahu byla srozumitelná.					

Procvičování

5. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhla
Na otázky vyučujícího při on-line hodině jsem odpovídal/a snadno, protože jsem se na výuku předem připravoval/a..					
Interakce se spolužáky při online hodinách byla častá.					
Interakce s učitelem při online hodinách byla častá.					
Interakce se spolužáky byla pro mě motivující.					
Interakce s učitelem byla mě motivující.					
Při práci ve skupinách jsem často práci nechával/a na ostatních, protože jsem se necítil/a připraven/a na řešení úkolu.					
Při práci ve skupinách jsem neměl/a obavy vyjádřit					

obávy vyjádřit svůj názor, cítil /a jsem se na výuku připraven/á.					
Při práci ve skupinách někteří spolužáci nechtěli spolupracovat.					
Při práci v hodině jsem se rád/ráda zapojil/a do plnění úkolů.					

6. Jaké aktivity Vás nejvíce zaujaly? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasí
Domácí úkoly					
Samostatná práce					
Práce s celou třídou (např.v aplikaci Jamboard, Slido)					
On-line hry na procvičování gramatiky a slovní zásoby (Kahoot, Quizlet)					
Videa					
Závěrečná reflexe (Padlet)					

7. Jak často jste se setkali s těmito pokyny při online výuce? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi často	Poměrně často	Občas	Jen výjimečně	Nikdy	Nedokážu odpovědět
řekni, vyjmenuj, zopakuj, vyber						
vysvětli, zformuluj, porovnej, přiřaď						
roztřiď, uspořádej, vyřeš						
rozeznej, porovnej						
vytvoř, vymysli						
rozhodni, zdůvodni, zhodnoť						

Výukové materiály

8. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Množství domácích úkolů na seminář AC6B bylo větší než jsem zvyklý/á.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Bylo pro mě obtížné každý týden probírat výukové materiály.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

Zpětná vazba

9. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Zpětná vazba učitele na zadané úkoly (během konference nebo Google Classroom) mi pomohla se zlepšit v anglickém jazyce.	◯	◯	◯	◯	◯

Příprava na výuku

10. Kolik času jste se připravoval/a na online hodinu AC6B? *

Označte jen jednu elipsu.

- ◯ 0-30 min
- ◯ 30 - 60 min
- ◯ 60 - 90 min
- ◯ více než 90 min
- ◯ jiné

11. Kolik času týdně jste se věnoval/la opakování učiva z online výuky? *

Označte jen jednu elipsu.

- 0-30 min
- 30 - 60 min
- 60 - 90 min
- více než 90 min
- jiné

12. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Vyhovuje mi možnost seznámit se s novým učivem před výukou.					

Jazykové dovednosti

13. Ohodnoťte následující jazykové dovednosti dle obtížnosti. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi obtížné	Obtížné	Ani obtížné/snadné	Snadné	Velmi snadné
Speaking					
Listening					
Reading					
Writing					

14. Jak se zlepšily Vaše jazykové dovednosti po absolvování kurzu AC6B *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhl
Dokážu se plynuleji a spontálnněji vyjádřit v anglickém jazyce.					
Dokážu se lépe vyjádřit k otázkám týkajícím se obchodní komunikaci.					
Dokážu se aktivně zapojovat do diskuze a obhajovat svoje názory.					
Lépe rozumím článkům a textům týkajícím se obchodní angličtiny.					
Nevykládám takové úsilí při psaní textu, dopisu nebo zprávy týkající se obchodní korespondence.					
Dokážu aktivněji používat slovní zásobu týkající se obchodní angličtiny.					
Znám více slov týkající se obchodní angličtiny.					

obchodní angličtiny.					
Dokážu lépe porozumět zprávám, nahrávkám, videím v anglickém jazyce.					
Dokážu lépe porozumět zprávám, nahrávkám, videím v anglickém jazyce.					

Ostatní

15. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasí
Během aktivit na video/online hodinách lépe poznal/a své spolužáky.					

16. Které aktivity realizované v předmětu AC6B byste určitě zachoval/a? *

17. Které aktivity realizované v předmětu AC6B byste určitě změnil/a? *

Převrácená třída

18. U následujících aktivity označte, jak byly pro Vás užitečné při učení angličtiny. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi užitečné	Spíše užitečné	Tak napůl	Spíše neužitečné	Velmi neužitečné	Tuto aktivitu jsme neměli
Domácí úkol (Pre-work)						
Sign-in (Padlet)						
Aktivity pro celou skupinu (Whole group work, Jamboard, Quizlet, Kahoot)						
Práce ve skupinách (Group work)						
Zpětná vazba od spolužáků						
Závěrečná reflexe (Padlet)						

Domácí příprava (asynchronní výuka)

19. U každé z následujících vět uveďte míru vašeho souhlasu s jejím obsahem. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasír
Výuková videa byla adekvátně dlouhá					
Výuková videa byla zajímavá.					
Výuková videa odpovídala mojí jazykové úrovni.					
Zhlédnutí výukových videí bylo důležité pro pochopení nového obsahu..					
Myslím, že bych se mohl/a bez problémů zapojit do on-line výuky bez zhlédnutí výukových videí.					
Cítil/a jsem se na hodině nepohodlně, když jsem neviděla výukové video před výukou..					
Většinu výukových					

Většinu videí jsem si pouštěl několikrát.					
Vyhovovalo mi, že v případě dotazu je možné se průběžně obracet na učitele přes Google Classroom.					

20. Jaká videa se Vám nejvíce líbila? A proč? *

21. Co Vás nejvíce motivovalo zhlédnout si video na další lekci? *

Označte jen jednu elipsu.

- snaha být připraven na hodinu
- zajímavé téma
- kontrola a důslednost učitele
- jiný důvod

On-line výuka (synchronní výuka)

22. U každé z následujících vět uveďte míru vašeho souhlasu s jejím obsahem. *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani nesouhlasím/souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesou
Sign-in aktivita v Padletu mi pomohla zopakovat učivo z domácí přípravy.					
Aktivity v hodině vždy navazovaly na učivo z domácí přípravy.					
Aktivity v hodinách mi pomohly pochopit obsah z domácí přípravy.					
Po zhlédnutí videí jsem se cítila v hodinách lépe připravený/á.					
Aktivity pro celou třídu v (např.aplikaci Jamboard) byly pro mě užitečné.					
Často jsem se zapojoval/a do aktivit pro celou třídu (např.Jamboardu)					
V online výuce byl na procvičení nového učiva více času, protože učitel nevykládal nový obsah při hodině.					
Tím, že učitel nevykládal novou látku, byl v hodině větší prostor na interakci se					

interakci se spolužáky.					
Tím, že učitel nevykládal novou látku, byl v hodině větší prostor na interakci s učitelem.					
Bylo pro mě obtížné dávat zpětnou ostatním k jejich prezentaci					
Líbilo se mi, že aktivity v hodinách nebyly zaměřeny pouze na cvičení/drilování.					
Oceňuji, že jsem se mohl/a na konci hodiny vyjádřit k tomu, jak nové látce rozumím nebo nerozumím.					

Komentáře

23. V kurzu AC6B jste se s novým obsahem seznámili před výukou. Jak si myslíte, že tento tento aspekt proměnil strukturu on-line výuky? *

24. Co se Vám na tomto formátu výuky vyhovovalo? *

25. Co se Vám naopak na tomto formátu výuky nevyhovovalo? *

26. Chtěl/a byste tento formát výuky i v dalších hodinách anglického jazyka? Uveďte 2 důvody. *

27. Doporučil/a byste tento seminář Vašemu kamarádovi? Pokud ano, zkuste napsat dva důvody. *

28. Vyhovoval by Vám tento způsob výuky, kdy si můžete nastudovat nový obsah před hodinou, i v běžné prezenční výuce? Zkuste vysvětlit. *

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

PŘÍLOHA 8

Polostrukturovaný rozhovor se studenty AC6B

Úvodní otázka
Jaký pro vás byl seminář AC6B?

Hlavní otázky:
O2a: Jak studenti vnímají model převrácené třídy v on-line prostředí s využitím digitálních technologií z pohledu jejího vlivu na rozvoj jazykových dovedností studentů?

O2b: Které aspekty realizace modelu převrácené třídy v on-line prostředí s využitím digitálních technologií jsou z pohledu studentů pro rozvoj jazykových dovedností studentů klíčové?

(ZVO)
SVO1 Jak vám vyhovovala prezentace nového obsahu před výukou?
(T01) Popište, jak jste se připravoval/a na online výuku.
(T02) Popište, jaké aktivity z domácí přípravy byly pro Vás důležité pro pochopení nového obsahu.
(T03) Popište, jak jste se cítil/a před vypracováním domácího úkolu.
(T04) Popište, jak jste se cítil/a během vypracování domácího úkolu.
(T05) Popište průběh vypracování domácího úkolu.
(T06) Co byste příště změnil/a na své domácí přípravě na online hodinu?
(T07) Co pro Vás během přípravy na výuku bylo nejtěžší?
(T08) Co ovlivňovalo Vaši přípravu na výuku?
(T09) Co byste změnila na aktivitách určených k domácí přípravě?
(T010) Setkal/a jste se s podobnými aktivitami poprvé ve výuce jazyků?

SVO2 Jaká pro vás byla online výuka?
(T011)Popište mi, jak jste byl/a připravena na online výuku po vypracování domácího úkolu.
(T012)Co byste změnil/a na domácí přípravě, aby jste se cítil/la lépe připravená na online výuku?
(T013)Popište mi, jak Vám domácí příprava pomohla být připraven/a online výuku.
(T014)Popište mi, jak Vám domácí příprava pomohla být připraven/a spolupracovat s ostatními studenty ve skupinách.
(T015)Jak jste se cítil/cítila na online hodinách?
(T016)Jaká část v online výuce byla pro Vás nejdůležitější?
(T017)Můžete mi přiblížit jednotlivé aktivity na online výuce?
(T018)Jaké aktivity v online výuce Vám pomohly pochopit novou látku?
(T019)Co byste v online hodinách udělal/a jinak, aby jste lépe pochopil/a nový obsah?
(T020) Jaké aktivity v online výuce Vám nevyhovovaly?

SVO2 Jaká pro Vás byla interakce se spolužáky během semináře AC6B?
(T021) Popište mi jaký vliv mělo prostředí v online výuce na Vaši interakci se spolužáky?
(T022)Co pro Vás bylo na interakci se spolužáky užitečné?
(T023)Co Vám přinesla interakce se spolužáky během hodiny?
(T024)Jak jste se cítil/cítila během interakce se spolužáky?
(T025) Zkuste popsat, jaký vliv měla technologie/aplikace interakci se studenty v online výuce.
(T026)Zkuste porovnat interakci se spolužáky na online výuce v AC5B a AC6B.

SVO2 Jaká pro Vás byla interakce s učitelem během semináře AC6B?
(T027) Co pro Vás bylo na interakci s učitelem užitečné?
(T028) Co Vám přinesla interakce s učitelem během hodiny?
(T029) Jak jste se cítil/cítila během interakce s učitelem?
(T030) Popište jak vnímáte podporu učitel během online výuky.
(T031) Zkuste popsat, jak přítomnost učitele ovlivnila Vaši interakci/spolupráci se spolužáky.
(T032) Popište, jak vnímáte podporu učitele během přípravy na hodinu.

SVO2 Co Vám seminář AC6B přinesl v rámci Vašich jazykových dovedností v anglickém jazyce?

SVO2 Co by mohl učitel udělat příště jinak v rámci předmětu AC6B, aby byl tento seminář pro Vás ještě přínosnější?

Ukončovací otázka: Je něco, co byste chtěl/a k dnešnímu rozhovoru dodat nebo doplnit?

(ZVO) - základní výzkumná otázka
(SVO) - specifická výzkumná otázka
(TO) - tazatelská otázka