

Majcík, Martin

Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

In: Majcík, Martin. *Práce učitele s žákovskou chybou v komunikaci s celou třídou*. Vydání první Brno: Masarykova univerzita, 2022, pp. 64-103

ISBN 978-80-280-0126-1; ISBN 978-80-280-0127-8 (online ; pdf)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.76891>

Access Date: 23. 02. 2024

Version: 20221115

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

5 PŘÍSTUP UČITELŮ K CHYBÁM A IDENTIFIKOVANÉ ČINNOSTI V RÁMCI VÝUKY

V rámci kapitoly budou představeny čtyři identifikované činnosti, které představují základ učitelské práce s chybou, ke které dochází v průběhu výuky při komunikaci s celou třídou. Důraz bude také kladen na přístup učitelů k tomuto fenoménu, který bude doplněn o postoje žáků. Identifikace jednotlivých činností je založena na jejich výskytu ve výuce, kdy je význam těchto aktivit definován samotnými učiteli, kteří je realizují s ohledem na vymezený a očekávaný cíl. Tyto činnosti tedy můžeme chápat jako projev přístupu učitelů k žákovským chybám. U každé činnosti můžeme s ohledem na její cíl stanovit, zda je součástí afektivní či kognitivní roviny učitelské práce s chybou. V rámci afektivní roviny práce s chybou učitelé cílí na proměnu negativního pojetí chyby u žáků v prostředí školní třídy (1). Negativní význam chyby se také promítá do další vymezené činnosti, kdy učitelé ochraňují pasivní žáky před chybou a nabízí jim podporu (2). S ohledem na kognitivní rovinu dochází k využití chyby jako signálu k opakování problémového učiva (3). Poslední činnost představuje produktivní práce s chybou, jež je založena na podpoře chybujícího žáka v modifikaci chybného řešení (4).

5.1 Snaha o proměnu negativního pojetí chyby u žáků

Po dlouhou dobu byla chyba vnímána jako důkaz nedostatečných schopností a práce s chybou jako akt kontroly žákovské činnosti. V návaznosti na tradiční pojetí je tedy chyba žáky často asociována se strachem z negativních reakcí učitele či spolužáků. Z empirických dat je patrné, že si učitelé negativní pojetí chyby uvědomují a snaží se je v průběhu výuky ovlivňovat. V rámci této činnosti se učitelé zaměřují na minimalizaci strachu z chyby a také na přijetí chyby jako nedílné

a běžné součásti výuky. Hlavním důvodem pokusu o změnu vnímání chyby ovšem není snaha učitele využít chyby na podporu učení, ale podpořit žáky v aktivní participaci na výukové komunikaci. Pro učitele je důležité, aby se žáci zapojovali, a to i prostřednictvím chybných odpovědí, jak upozorňuje učitelka Beata: „Mám mnohem radši, když to dítě odpoví jakkoli, i blbě, než když tam sedí jako pecka a nedělá nic.“ Zapojení žáka do komunikace se tedy jeví jako klíčové, a to bez ohledu na chybu, protože i chybná odpověď je chápána jako aktivní zapojení.

Strach z chyby má ovšem v tomto ohledu na zapojení negativní efekt, protože řada žáků se participaci může vyhýbat právě ze strachu, že jejich odpověď nebude správná: „Když třeba vím tu odpověď, tak se přihlásím. Ale když tomu nerozumím, tak dělám, jako bych tady nebyla. Radši.“ (Andrea). Z toho vyplývá, že žáci upřednostňují zapojení v případě, kdy si jsou jisti správností vlastní odpovědi. Pokud ovšem správnou odpovědi neznají, tak se vyhýbají zapojení, a dokonce mají strach, že budou učitelem vyvoláni. Neznalost správné odpovědi může pro žáky znamenat ztrapnění před svými spolužáky a učitelem: [Proč ti vadí, když tě ten učitel vyvolá?] „No protože se bojím, že se třeba ztrapním nebo tak. ... Před děčkama mi to zas tak nevadí, ale spíš před učitelkou.“ (Dalibor). Jak je patrné, na pocíťovaný strach z potenciální chyby mají vliv žáci i učitel. Negativní emoce se tedy pojí zejména s přesvědčením, že žák bude prostřednictvím chyby hodnocen dalšími účastníky výuky.

Učitelé tedy ovlivňováním významu sledují primárně podporu participace, aby žáci neměli z chybných odpovědí obavy a zapojovali se do komunikace, i když nemají jistotu, že jejich odpověď bude správná. V rámci této snahy se učitelé zaměřují zejména na minimalizaci negativního pojetí chyby připomenutím, že chyba je běžná součást učení. Nedochozí ovšem k tomu, že by byl žákům připomínán potenciál chyby podpořit jejich učení. Konstruktivistické pojetí chyby je tedy omezeno pouze na eliminaci tradičně negativního pojetí chyby.

5.1.1 Strach z chyb a klíčová role učitele

Přístup žáků k chybám ve výuce je podstatným způsobem ovlivněn učitelem, který význam chyby formuje prostřednictvím vlastních reakcí, vyjadřováním se o chybách a také způsoby, jak obecně k chybám během výuky přistupuje. Klíčovou roli učitele při tvorbě klimatu pro práci s chybou dokazuje také skutečnost, že žáci jsou schopni popsat rozdílnou míru strachu z chyby při srovnání různých učitelů. Klima pro práci s chybou a přístup k chybě se tedy proměňuje v závislosti na konkrétním učiteli, jak poukazuje žák Eduard: „Když jdu třeba v češtině k tabuli, tak to je takové jakože v pohodě. Když udělám třeba chybu, tak prostě nic, řekne, ať si jdu sednout. Je to takové jako v pohodě. Ale v matice. Tam fakt sedím. A když tomu nerozumím, tak prostě se modlím, ať k té tabuli nejdu. Protože nevím, ta

paní učitelka je taková, nevím, jak bych to řekl. Taková depresivní, ... takové vyhrocené to je.“ V daném případě dochází ke srovnání dvou učitelů, v jejichž výuce žák pociťuje rozdílnou úroveň strachu z chyby při řešení úlohy před třídou. K chybě v daném případě dochází před celou třídou, kdy je žák středem pozornosti všech spolužáků. Během výuky českého jazyka nepředstavuje chyba pro žáka stresovou situaci, protože dochází pouze k označení odpovědi jako chybné a žák je poslán si zpět sednout do lavice. Rozdílná je ovšem situace v případě matematiky, kdy se již jen možnost chyby jeví jako stresující faktor. Patrné je to zejména v okamžiku, kdy žák nezná správnou odpověď a může dojít k vyvolání na řešení před tabulí. Žák s odkazem na učitelku popisuje situaci jako „vyhrocenou“, což signalizuje, že představa chybné odpovědi je pro žáka nepříjemná. V případě daného žáka je také patrné, že strach z chyby je součástí obecnějšího postoje k danému učiteli. Práce s chybou tedy může být vnímána jako součást učitelovy osobnosti a jeho charakteristik či stylu výuky.

Strach z chyby ovšem nemusí být vždy spojen pouze s negativním vnímáním učitele, jak upozorňuje žákyně Denisa, ale jeho základ může spočívat ve způsobu, jak učitel na chybu reaguje: „Třeba v chemii, to se bojí každé odpovídat ... Protože máme pana učitele, který je takový svérázný. Jako on je dobrý učitel, ale všichni se bojí něco říct, že to bude špatně ... [v případě chyby] začali bysme se smát a ten učitel by měl i nějakou vtipnou poznámku typu: ‚A to jsi kde vypočítala?‘ nebo nějak takhle.“ Z daného tvrzení vyplývá, že žákyně učitele z hlediska výuky hodnotí pozitivně, ale přesto je u ní patrný strach z chybné odpovědi. Důvodem tohoto strachu je způsob, jak učitel na chyby reaguje. Zaprvé je zřejmé, že během výuky nedochází k zamezení negativních reakcí od spolužáků v podobě smíchu, který je reakcí na konkrétní chybu. Zadruhé má učitelova reakce na chybu formu komentáře, který může být vnímán jako akt bagatelizace kognitivních schopností daného žáka. Pro žáky je tento způsob reakce signálem, že by se chyb během výuky měli vyvarovat, protože se očekává, že budou znát způsob řešení a jejich odpověď bude správná.

Učitel má tedy klíčovou roli z hlediska toho, jak žáci chybu vnímají a jakým způsobem prožívají moment, kdy je jejich chyba detekována. Strach z potenciální chyby následně způsobuje, že se snaží vyhnout zapojení do výukové komunikace v případě, kdy si nejsou jisti správností své odpovědi. Strach z chyby tedy představuje bariéru v participaci žáků na společné interakci, se kterou se učitelé snaží pracovat, aby podpořili zapojení žáků do komunikace. Snaha ovlivnit negativní pojetí chyby je v rámci výuky realizována tím, že učitelé explicitně upozorňují žáky, že se chyb nemusí obávat, jak dokládá učitelka Andrea: „Přitom já jim říkám, že mně to nevadí, když jako to řeknou [špatně]. Jako když někdo řekne jako schválně nějaký nesmysl, tak to mi jako vadí, se přiznám, ale jako když se někdo snaží a já říkám, tak hele děcka, tak když to řeknete špatně, tak já vám přece hlavu neutrhnu.“ Upozornění žáků na to, že se nemusí chyby obávat, tedy představuje pro učitele způsob, jak minimalizovat negativní význam chyby. Důraz je ovšem kladen

zejména na to, že chyba neznamena nic špatného a žáci se nemusí bát odpovědět špatně. Učitelé v tomto ohledu apelují zejména na negativní pocity, které chybu doprovází. Redukce na afektivní důsledky ovšem vede k opomíjení kognitivní roviny chyby, kdy učitelé žáky neinformují o tom, že chyba může být také přínosná pro jejich učení. Ovlivňování významu chyby se tedy vztahuje výhradně k tomu, aby chyba nebyla vnímána negativně, ačkoliv její pozitiva nejsou konkretizována.

Snaha minimalizovat negativní význam chyby plní svůj účel zejména v případech otevřených otázek či diskuze, kdy je důležité, aby se žáci aktivně zapojovali a komunikovali, jak ilustruje ukázka číslo 1:

Ukázka č. 1

V dané části hodiny žáci pracují s pracovními listy. Pracovní list specifikuje podobu práce s vybranou knihou, ze které jsou čteny ukázky, kterým je dále věnována pozornost. V případě ukázky je použita kniha Sofiin svět od Josteina Gaardera. V úvodu se učitelka ptá žáků na děj knihy. Po připomenutí knihy již dochází k práci s pracovními listy. Pozornost bude věnována konkrétní sekvenci, kdy mají žáci vysvětlit, co znamená věta „Vesmír nemá žádnou nadčasovou geografii.“

1 Učitelka: tak na začátek. (.) když si vezmete ten pracovní list. tak ee vlastně, je tam zase oblast kde budete (1) se zabývat tím, jakým způsobem je ta ukázka napsaná. to znamená jazykem. máte tam nějaké (1) pojmy, které bysme měli umět vysvětlit poté, co to přečteme. (.) takže co je to světelná minuta. (.) co to je mléčná dráha. co je to rozpínavost vesmíru. asi už to víte i teď. ale po té ukázce se vám to bude asi vyplňovat lépe. potom. co (.) co podle tebe znamená věta, vesmír nemá žádnou nadčasovou geografii. takže zkuste. (.) jak budeme ten text číst, tak se soustředit. protože ta věta tam zazní, abyste to (.) lépe dokázali pochopit. tak.

...

2 Učitelka: zkuste zkuste to nějak vysvětlit, jakýmkoliv způsobem tu větu. (4) když se netrefíte (.) tak se nic neděje že jo. ((prochází mezi žáky a rozhlíží se)) (10)

3 Žák Denis: já nevím. ((krčí rameny)) kdybych aspoň chápal. (2) já to nechápu.

4 Učitelka: ((usmívá se a přichází k žákovi)) co nechápeš? ((sklání se k žákovi))

5 Žák Denis: ty PROSTORY. (2) jak může mít vesmír prostory?

6 Učitelka: zajímavé. že? (5) tak. kdo by chtěl odpovědět, na to, (.) co je to rozpínavost vesmíru? jak byste to vlastními slovy vysvětlili? Libore třeba? (2)

5 Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

7 Žák Libor: Já jsem tam napsal. čím dále jsou galaxie od sebe, tím rychleji se pohybují. (.) a vzdalují. (2)

8 Učitelka: máte něco podobného? co tam máte? Davide?

9 Žák David: no takže galaxie ve vesmíru se (roztahují).

10 Učitelka: ehm. (2) tady to bylo asi celkem jasné. (.) to tam bylo vysvětlené hezky. vždycky si můžete představit ten balónek, na který si nakreslíte ty tečky. (1) tak a co teda znamená věta. vesmír nemá žádnou nadčasovou geografii? ona je poměrně složitá. ee (.) zkusili byste někdo vysvětlit? (3) to nevadí když (.) když to nebude dobře. (3) cokoliv? já vím že tam něco máte ((usmívá se a jde k lavici)) jenom nechcete mluvit.

11 Žák David: Já=

12 Učitelka: =no, Davide? ((podívá se na žáka))

13 Žák David: já to mám poškrtaný. já tam nic nemám.

Sekvence je zahájena otevřenou otázkou, kterou učitelka směřuje ke všem žákům. V závěru dané promluvy zaznívá pokyn, aby žáci zkusili daný termín vysvětlit (r. 1). Důraz je kladen na to, že vysvětlení nemá pouze jedno správné řešení, protože to žáci mohou zkusit vysvětlit „jakýmkoliv způsobem“ (r. 2). Následně dochází k delší proluce, která může být pro učitelku signálem, že žáci váhají se zapojením do komunikace. Dochází tedy k jejich podpoře, a to prostřednictvím upozornění, že pokud bude odpověď chybná, tak se „nic neděje“ (r. 2). Cílem je tedy informovat žáky o tom, že chyba nepředstavuje nic negativního, čeho by se měli obávat, takže by se neměli vyhýbat odpovědi v případě, že si nejsou jisti správností. Na dané ujištění reaguje žák Denis, který učitelce dává najevo, že vysvětlení nezná (r. 3). Ačkoliv přiznání toho, že žák odpověď neví, není jasnou chybou, explicitní upozornění na nezpůsobilost odpovědět na otázku můžeme vnímat jako projev pozitivního klimatu pro práci s chybou, protože se žák neobává negativní reakce ze strany učitele či spolužáků. Zpětná vazba učitelky má podobu návazné otázky, ve které se ptá, čemu žák nerozumí (r. 4). Po žakovské replice učitelka zopakuje zadání úlohy s upozorněním, aby žáci použili vysvětlení vlastními slovy, a vyvolá dalšího žáka (r. 6). Žák Libor odpovídá na otázku (r. 7). Z repliky č. 8 je ale patrné, že reakcí je další učitelská otázka do třídy, která konfrontuje Liborovu odpověď s tím, zda i ostatní mají odpověď podobnou. Žák tedy od učitelky neobdržel informaci, zda je jeho odpověď správná či nikoliv. K absenci zpětné vazby může docházet v případě, kdy učitel chce dále rozvíjet diskuzi a zapojit do komunikace další žáky. Označení určité odpovědi jako nesprávné by mohlo také další žáky odradit od dalšího zapojení. Zpětná vazba je tak upozaděna s cílem podpořit žakovskou participaci. Na vyvolání odpovídá žák David (r. 9), jehož odpověď je učitelkou při-

jata v úvodu reakce (r. 10). V druhé části promluvy je znovu zopakována původní otázka z úvodu celé sekvence a je nyní znovu explicitně doplněna o informaci, že nevádí, pokud odpověď bude chybná. Znovu tedy dochází ke snaze minimalizovat negativní dopad chyby, aby žáci neměli strach se zapojit do výuky. I na tuto iniciaci ovšem reaguje žák David, který učitelce sděluje, že odpověď na otázku nezná (r. 13). Opakovaně tedy dochází k tomu, že některý z žáků explicitně upozorňuje, že nezná správné řešení. Snaha minimalizovat negativní dopad chyby také může vést žáky k tomu, že se nebojí v rámci komunikace s celou třídou přiznat, že správnou odpověď neznají, což můžeme vnímat právě jako projev pozitivního prostředí pro práci s chybou. K popírání a schovávání vlastních chyb dochází právě v těch třídách, ve kterých je chyba vnímána negativně (Seifried & Wuttke, 2010, s. 149).

Práce s chybou je pro učitele také spojena s budováním prostředí, které lze charakterizovat jako pro žáky bezpečné, jak dokazuje učitelka Beata: „Třeba při těch diskuzích v té literatuře, tak tam na tom vyloženě bazíruju. Že to je bezpečné, že se tady všichni známe a nemusíme se hroutit, že když někdo řekne něco špatně.“ Pro učitele je důležité, aby se výuka odehrávala v bezpečném prostředí, ve kterém se žáci nemusí bát vlastních chyb. Na bezpečí je kladen důraz zejména v rámci diskuze, ve které dochází k vzájemné interakci různých žákovských postojů a názorů. Strach z chyby ovšem může vést žáky k tomu, že se vyhýbají zapojení do diskuze, což samotnou diskuzi znemožňuje. Bezpečnost prostředí ovšem umožňuje chybovat, protože chyba není považována za nic nepatřičného, čemu by měla být věnována speciální pozornost. Za základní atribut bezpečného prostředí, který podporuje snižování pocíťovaného strachu z chyb, můžeme označit absenci negativních reakcí na chybujícího ze strany učitele a spolužáků.

Negativní reakce učitele v návaznosti na chybu může nabývat různých podob. Jedná se například o zesměšnění žáka či jeho kritiku, projev zklamání nebo posměch (Tulis, 2013, s. 59). Ke snaze vyhnout se těmto negativním reakcím ovšem nevede učitele jen podpora žáků v komunikaci, ale jedná se také o projev hlubšího přesvědčení učitele o jeho chování k žákům: „No protože to ponižuje toho žáka. Jakou by pak měl motivaci příště mluvit v hodině? ... Já jsem nikdy neponižovala žáky za špatné odpovědi. To mi přijde úplně uhozené, to je úplně proti tomu, jak já vnímám učitelství.“ (Daniela). Negativní reakce může vést k tomu, že žák ztratí motivaci se dále zapojit, což se vzhledem ke kladení důrazu na žákovskou participaci jeví jako kontraproduktivní. Neadekvátní reakce na chybu je také asociována s ponížením chybujícího žáka, což se jeví jako nepřijatelné vzhledem k vlastním přesvědčením ohledně toho, jak by se učitel měl k žákům chovat. Jak ovšem upozorňuje učitelka Beata, i přesto může k neadekvátní reakci na chybu během výuky dojít: „No asi se mi to párkrát stalo, ale tohle to je fakt úlet a to bych nerada. Pamatuji si asi dva příklady, kdy jsem tak blbě zareagovala, to je chyba, to si nesmím dovolit. Víím, že mi to dvakrát ujelo, a potom jsem se omluvila.“ Daný moment je ovšem zpětně hodnocen jako nepřijatelný a z pozice učitele je vnímán jako chyba,

5 Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

za kterou je vhodné se žákovi omluvit. Znovu je kladen důraz na to, že učitel si takové jednání „nesmí dovolit“, což může být spjato s přesvědčením o profesionálnosti učitele.

Snaha nereagovat na chybu negativním způsobem ovšem může vést až k úplné absenci negativní zpětné vazby, kdy je chybná odpověď ihned opravena učitelem nebo je původní otázka přesměrována na jiného žáka, který zná správnou odpověď a provede korekci. Na chybu tak není vůbec explicitně upozorňováno a není s ní ani dále pracováno. Upozadění chyby může být vnímáno jako benefit pro chybujícího žáka, protože nedochází k negativnímu hodnocení a také nevzniká prostor pro případné negativní reakce spolužáků. Chyba v takovém případě není ani explicitně signalizována, ale žák je o svém výsledku informován právě prostřednictvím přesměrování či přímé opravy. Danou situaci ilustruje ukázka číslo 2:

Ukázka č. 2

Žáci se ve výuce literatury věnují básním Petra Bezruče, které zhudebnil Jaromír Nohavica. Po přečtení básně Husita se učitelka žáků ptá na doplňující otázky. Nejdříve je položena otázka na druh rýmu v dané básni, následně je pozornost věnována obsahu básně a její interpretaci. Ukázka ilustruje sekvenci, kdy se učitelka ptá, na co myslí husita, když jde do bitvy.

1 Učitelka: Jan Žižka z Trocnova. a on tam tedy, když kráčí (.) vlastně že jo. a má jít do té bitvy, tak on přemýšlí nad tím, co jste říkali. že neměl žádnou dívku a ještě nad něčím přemýšlí? (.) nad čím? (3)

2 Žák Tomáš: jestli ho vezmou do nebe.

3 Učitelka: tak jak to s ním dopadne. že jo. jestli půjde čistý do nebe. a pak si vzpomene na jednu dívku. (1) jak se jmenuje?

4 ŽŽ: MARIE=

5 Učitelka: =Marie. že jo. a co si o ní myslí? co ve spojitosti s ní? (.)

6 Žákyně Klára: že až to skončí, tak to budou společně.

7 Učitelka: ano. až to skončí, tak budou spolu, že jo. i ve své době třeba

...

8 Učitelka: prosím vás (.) jak autor pojal tuto historickou událost? (.) co myslíte?

9 Žák Adam: dramaticky?

10 Učitelka: dramaticky, (.) myslíš ji pojal. a kdo si myslí třeba něco jiného?

11 Žákyně Andrea: pojal ho jako obyčejného člověka.

12 Učitelka: přesně tak. (.) on to bral hlavně z toho pohledu nebohého člověka, který musí nasazovat krk za to, že je tady nějaký spor. každá ta strana chce bojovat a zvítězit. (.) a, ehm, moc se mu to nelíbí, že jo. (.) a pojal to jakoby hodně humorně. naznačoval, právě myšlenkami na tu dívku, tu situaci atd. určitě. (1) tak teďka jsem si ještě tady připravila, jo, teďka pojďme prosím vás na další (.) další text. a tím je Těšínská.

Ukázka prezentuje část výuky v hodině literatury, kdy probíhá diskuze nad vybraným písňovým textem. V úvodu sekvence učitelka pokládá žákům otázku ohledně toho, nad čím hlavní postava daného textu přemýšlí ve chvílích, kdy jde do bitvy (r. 1). Na tuto otázku odpovídá žák Tomáš (r. 2) a jeho odpověď je učitelkou v následující replice č. 3 také explicitně přijata. Následně dochází k položení další otázky, která se zaměřuje na jméno dívky, na kterou postava myslí. Odpověď je nyní pronesena větším množstvím žáků (r. 4). Učitelka správnost odpovědi potvrdí a navazuje další otázkou (r. 5). Následující odpověď žákyně Kláry je učitelkou znovu explicitně ohodnocena jako správná, a to prostřednictvím repetice, kdy je žakovská odpověď zopakována (r. 7). V druhé polovině sekvence již nastává chybová situace, jež je zahájena učitelskou otázkou do třídy směřující na způsob pojetí události v daném písňovém textu. (r. 8). Na otázku reaguje žák Adam, který pojetí charakterizuje jako dramatické (r. 9). Ačkoliv je z repliky č. 10 zřejmé, že je jeho odpověď učitelkou vyhodnocena jako chybná, nedochází k jejímu explicitnímu označení jako nesprávné. Ze zpětné vazby je patrné, že učitelka odpověď zopakuje a dále dodává, že se jedná o názor žáka na způsob pojetí, což je patrné z použití „myslíš ji pojal“. Zpětná vazba tedy neobsahuje žádnou informaci, která by žáka informovala o správnosti jeho odpovědi. Dále dochází pouze k nové otázce do třídy, zda mají žáci také jiný názor. Právě přesměrování původní otázky může být chápáno jako upozornění žáka na chybu. Na přesměrování odpovídá žákyně Andrea (r. 11). Její odpověď je již učitelkou explicitně schválena a také je dále vysvětlena, z čehož je zřejmé, proč je považována za správnou (r. 12). Absenci explicitní zpětné vazby můžeme chápat jako snahu učitelů o to, aby nepodporovali negativní pojetí chyby žáků a neodradili je od dalšího zapojení do výukové komunikace. Dochází ale k tomu, že si žák přítomnost chyby ve své odpovědi může odvodit pouze z toho, že je původní otázka znovu zopakována. Žák tedy nemá možnost zjistit, v čem chyboval, a dokonce ani nemá jistotu, zda je jeho odpověď opravdu chybná. V takovém případě tedy učitel klade důraz zejména na podporu participace, takže nedochází k opravě chyby.

Kromě vlastních reakcí na chybu se ovšem učitelé zaměřují také na reakce spolužáků, které mohou mít v návaznosti na chybnou odpověď negativní charakter například ve formě posměchu, jak dokládá žákyně Alena: „[Stydím se] před ostatními, že řeknu třeba něco, co je špatně. Tak já vím, že když třeba někdo řekne něco špatně, tak se začnou všichni smát.“ Zdrojem negativních pocitů spojených

5 Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

s chybou se v tomto ohledu stávají spolužáci, kteří na výskyt chyby mohou reagovat negativním způsobem. Může se jednat například o posměch či nevhodné komentáře, jež jsou adresovány chybujícímu žákovi. Z ukázky je patrné, že i v tomto případě se strach stává bariérou v participaci na komunikaci, protože se žáci snaží pasivitou předcházet možné chybě. Důležitou roli má také předchozí zkušenost s negativní reakcí v chybové situaci, která se také mohla stát jinému žákovi. Negativní reakce spolužáků pak představuje očekávaný výsledek a vyhýbání se chybě cílenou strategií. I vzhledem k negativním reakcím má klíčovou roli učitel, protože žáky může upozornit, že je dané chování neakceptovatelné: „Tak to teda málokdy. Já to teda přisuzuji tomu, že já to netoleruju, že když by to někdo udělal, že by se někdo smál spolužákovi, tak já na to okamžitě reaguju. Hned bych to zastavila tady tenhle typ chování.“ (učitelka Daniela). Negativní reakce spolužáků se učiteli jeví jako nepřijatelné, což je komplementární s výše uvedenou snahou učitelů budovat bezpečné prostředí s podporou participace. Učitel v tomto ohledu může nastavovat pravidla pro žáky tím, že dané chování označuje jako nežádoucí.

5.1.2 Akceptování negativních reakcí na žákovskou chybu

Cílem učitelů je tedy budovat ve výuce prostředí, ve kterém je chyba vnímána jako běžná součást výuky i učení se. Učitelé se v tomto ohledu snaží vyhýbat negativním reakcím na chybu, což vyžadují také od samotných žáků. Jak je ovšem patrné z empirických dat, učitelé rozlišují určitý typ chyby, u které je negativní reakce v podobě smíchu či projevu zklamání akceptovatelná. Jedná se z pohledu učitelů o tzv. závažné a absurdní chyby, které jsou vzhledem k očekávaným znalostem žáků hodnoceny jako velmi neadekvátní. Od žáků se tedy očekává, že by se těchto chyb neměli dopouštět, protože by učivo měli mít již osvojeno, jak poukazuje učitelka Eva: „Samozřejmě, někdy člověku ujedou nervy a někdy po- (1) potřetí během toho týdne slyší tady tu stejnou chybu, tak už člověk jako ježiš marija (.) tak to není možné.“ Pro učitele jsou tyto chyby závažné, protože poukazují na to, že u žáků nedochází z hlediska učení k očekávanému pokroku. Reakce učitele může představovat pro žáky jasný signál, že by dané učivo již měli mít zvládnuté a k chybám by nemělo docházet. Závažnost chyby je také demonstrována samotným učitelem například projevem zklamání.

V případě absurdních chyb se akceptovatelnou reakcí dle učitelky Daniely stává také smích: „Ale jako snažím se, aby to nevyznělo zle, jakože se jim nevysmívám, jakože spíš si dáme najevo, že to je jako absurdní, že si to jako ten smích zaslouží. Ale vysvětlím si to s nimi potom.“ Smích se v případě dané chyby stává nástrojem, jak dát žákům najevo, že je chyba učitelem považována za absurdní. Smích by neměl být žáky interpretován jako výsměch či snaha urazit, protože se váže pouze k charakteru chyby. Tím v prostředí školní třídy vzniká určitá norma toho,

na které chyby je možné reagovat smíchem, což je následně sdíleno i samotnými žáky. V případě chyby, která je doprovázena společným smíchem učitele a žáků, se ovšem nabízí otázka, jak je situace vnímána chybujícím žákem, pro kterého se může jednat o stresující moment. Danou situaci ilustruje ukázka číslo 3:

Ukázka č. 3

Ve výuce literatury žáci probírají autorku Karolinu Světlou a její povídky. Po shrnutí informací o autorce a jejím životě dochází ke čtení úryvku z její knihy Ještědské povídky. Žáci jsou učitelkou vyvoláváni cíleně na čtení určitých částí textu.

1 Učitelka: stačí. (.) Petře? ((směrem k žákovi)) (2)

2 Žák Petr: což vás nikdy nepojala (1) soustrast (.), nad osudem (.) mým, nikdy strach (1), abych (2) nez (.) pro-stopá (.) šnil? ((spolužáci se smějí))

3 Učitelka: hmm.

4 Žák Petr: (1) žiji a žil jsem jako člověk. tak to má potrvat. navždy? a proč? (1) poněvadž se jednou uchopila žena (1) prch-prchlá ruky mé, (.) aby se pomstila (1) nepřítelům svým. (1) Dávno již se jí spustila do (.) té doby, (1) ne (.) nalézajíc ve mně sluhu (.) dosti (.) poslušného, nacež ((spolužáci se nahlas smějí))

5 Učitelka: načež

6 Žák Petr: (1) mne pronásledovala (1) nenávisť nejkrutější.

7 Učitelka: stačí. ((povzdechne si)) to je šílené (.) to tvोजe čtení. (2) Michal.

Ukázka ilustruje sekvenci z výuky literatury, kdy žáci čtou text vybraného autora. Žáci jsou na čtení části textu cíleně vyvoláváni učitelkou. V průběhu čtení učitelka také žáky opravuje, pokud je některé ze slov přečteno nesprávně. Žák Petr je tedy učitelkou vyvolán, aby pokračoval ve čtení. Jak je patrné z repliky č. 2, čtení je přerušované a problém nastane u slova „nezprostopášnil“, jehož přečtení činí žákovi problém. Na tuto chybu při čtení reagují spolužáci smíchem, který učitelka doplňuje citoslovcem, jež má formu určitého povzdechu. Se čtením je pokračováno (r. 4) až do momentu, kdy je chybně přečteno slovo „načež“. Tato chyba znovu vyvolává u spolužáků smích a také dochází k opravě učitelkou (r. 5). Ačkoliv je smích reakcí na vzniklou chybu při čtení, tak nedochází k upozornění na to, že se jedná o nevhodnou reakci na chybu. Jakmile žák dočte větu (r. 6), dochází k přerušování učitelkou, která v úvodu repliky č. 7 žáka informuje, že již nemá ve čtení pokračovat. Následně dochází ke slyšitelnému povzdechu, který je doplněn komentářem, že je žákovo čtení „šílené“. Danou reakci můžeme vnímat jako negativní, protože je projevem určitého zklamání z výkonu žáka a také představuje silnou kritiku, která

směřuje výhradně k jeho osobě, což vyplývá z použití slova „tvoje“. Učitel tedy v tomto případě volí negativní reakci s cílem zdůraznit z jeho pohledu špatnou úroveň daného výkonu a činí tak ještě ohledem na osobu daného žáka.

Ačkoliv učitelé deklarují, že se snaží budovat bezpečné prostředí, ve kterém nedochází k negativním reakcím na chyby, patrné je, že u určitých chyb k těmto reakcím dochází a jsou schvalovány, a to dokonce od žáků i učitele. Na dané chyby je účastníky výuky nahlíženo jako na „hloupé“, což je příčinou negativní reakce, jak upozorňuje žákyně Elen, což smích z vlastní perspektivy ospravedlňuje: „Jo tak Eduardovi někdy jo. Ale. Někdy jo, ale to jsou takové většinou tak hloupé odpovědi, že to prostě jinak ani nejde.“ Situace, ve kterých je možné se někomu za chybu smát, si tedy uvědomují také žáci, kteří tuto negativní reakci spojují s charakterem chyby. Jak již bylo řečeno, chování žáků může být ovlivněno samotným učitelem, a to tím, že dává explicitně najevo, které chování je akceptovatelné. V tomto případě ovšem dochází ke shodné definici situace, protože také učitelé reagují na určité chyby smíchem. Pro učitele je ovšem důležitý argument, že dané chování není chápáno jako negativní vzhledem k samotnému žákovi: „Vím, že třeba ta ironie asi je větší u toho Eduarda, který to nářečí používá říkám to jako, my všichni se zasmějeme, ale zase třeba vím, že on si to osobně nebere, že se ho tím jakoby nedotknem, to zas nechci aby to.“ (učitelka Eva). Negativní reakce je tedy do jisté míry legitimizována tím, že se pro žáka nejedná o negativní reakci. Z tvrzení je patrné, že schvalování negativní reakce je sdíleno s ostatními žáky, což může být způsobeno tím, že učitel v tomto případě žákům nedává najevo, že je daný typ reakce na chybu neakceptovatelný jako v jiných případech. Sdílený význam hloupé či absurdní chyby tedy umožňuje obhájit způsob reakce, který by za jiných okolností byl považován za negativní a odporující snaze o budování bezpečného prostředí. Vzhledem k charakteru chyby se ovšem ze strany učitele může jednat o záměrnou strategii, jak žákům naznačit, že určitých chyb by se již neměli dopouštět.

V rámci výuky ovšem může jít o ambivalentní strategii, protože z jedné strany je kladen důraz na bezpečí, ale z druhé strany je posměch v určitých situacích tolerován. Tato tendence může vést žáky k pasivitě, protože se mohou obávat, že zrovna jejich chyba bude vyhodnocena jako absurdní a stane se zdrojem negativních reakcí.

5.2 Ochrana pasivních žáků před chybou a jejich podpora

Ačkoliv se učitelé snaží negativní význam chyby ovlivňovat v rámci celé školní třídy, z empirických dat je zřejmé, že věnují speciální pozornost určité skupině žáků, kteří mohou být možným negativním důsledkem chyby ohroženi více než ostatní. V průběhu chybové situace tedy není učitelova reakce ovlivněna pouze charakte-

rem chyby, ale také připisovanými vlastnostmi chybujícího žáka. Společným znakem těchto žáků je jejich snaha vyhýbat se zapojení do komunikace s učitelem. Tyto žáky můžeme souhrnně označit jako nekomunikativní, pasivní či tiché (Šedová, 2019). Chyba u těchto žáků může působit jako komunikační bariéra a také potenciální hrozba pro jejich další zapojení. Do skupiny pasivních žáků, které učitelé chrání před chybou, můžeme zařadit dva typy žáků.

Zprvé do ní patří žáci, kteří jsou tzv. na okraji třídního kolektivu (1), jak upozorňuje učitelka Daniela: „Většinou to jsou ti na okraji kolektivu a nějakým způsobem v té třídě nějak vyzývají ty děcka ostatní k tomu, že jsou slabší a že se do nich může tady tímto způsobem šít. ... Pokud tam je někdo, komu oni se chtějí smát, tak jakákoliv špatná odpověď toho žáka, kterému se chtějí smát, je výzva, aby z toho byla velká legrace.“ Z tvrzení vyplývá, že negativní reakce spolužáků na chybu může být důležitým projevem konkrétních žákovských vztahů v dané třídě. Výskyt chyby tak představuje spouštěč a odůvodnění posměchu či nepatřičné poznámky. V případě tzv. absurdních či hloupých chyb, jak bylo upozorněno v předešlé kapitole, může být negativní reakce dokonce tolerována a schvalována učitelem v domnění, že si chyba takovou reakci zaslouží. Data nám ovšem napovídají, že negativní reakce může být primárně zaměřena na osobu samotného žáka a chyba se stává pouze odůvodněním reakce, které může být tolerováno dokonce samotným učitelem.

Zadruhé do této skupiny řadíme žáky, kteří jsou náchylnější k chybám a mají se zvládnutím učební látky ve výuce českého jazyka problém (2), jak podotýká učitelka Beata: „To jde ruku v ruce s tím, že oni jsou, jako když to řeknu zvyklí selhávat, tím pádem, že tady tohle se táhne dlouhodobě, že dlouhodobě v češtině mají problémy, tím pádem se na sebe snaží neupozorňovat, mají, oni jsou ustrašenější, bojí se, že selžou myslím si.“ Strach z chyby a komunikační pasivita jsou u této skupiny žáků způsobeny pocíťovanou obtížností učiva. V případě, kdy žák vnímá učivo jako obtížné a má zkušenost s předchozím neúspěchem, snaží se dalším chybám předcházet a vyhýbat se zapojení do komunikace. Tato strategie preventivní pasivity, která žáka brání před případnou chybou, ovšem způsobuje, že má žák omezenou možnost se zapojit, i když zná správnou odpověď. Předchozí neúspěch má dle žákyně Blanky vliv také na reakce spolužáků: „Protože oni už třeba jednou řekli nějakou blbost a teďka, když to řeknou znova, tak už se jim prostě smějou tak automaticky.“ Předchozí chybná odpověď pro žáka může mít dlouhodobé důsledky, protože dochází k jeho zařazení do skupiny žáků, na jejichž chyby je možné reagovat negativně. Opakované negativní reakce tak utvrzují žáka v jeho přesvědčení vyhýbat se aktivní participaci. Předchozí neúspěch se tak stává překážkou pro další úspěchy, které by žáka motivovaly k dalšímu zapojení.

Negativní reakce spolužáků tedy mohou mít značný vliv na určité žáky a jejich chování během výuky. Učitelé se snaží cílit na to, aby k negativním reakcím nedocházelo, protože jejich schválení může ostatní žáky vést k tomu, že se takto

mohou k danému žákovi chovat: „Když tady toto oni udělají v hodině, jakože se za chybu vysmějí nějakému slabšímu spolužákovi a ten učitel se tomu zasměje taky nebo na to nereaguje, tak oni v podstatě to berou tak, že mají zelenou k tomu, aby se k tomu žákovi chovali špatně.“ (učitelka Daniela). Učitel má v ochraně určitých žáků klíčovou roli, protože vytváří pravidla pro chování v dané třídě. Učitel se stává tím, kdo vymezuje hranice vzájemného chování v průběhu výuky, čímž také ovlivňuje podobu klimatu pro práci s chybou. Pokud učitel schvaluje posměch jako přijatelnou reakci na chybu, stává se tak dané chování pro žáky běžnou normou. Z dat je ovšem patrné, že negativní reakce není cílená pouze na chybu, ale na samotného žáka. Způsob chování v návaznosti na chybu tak reflektuje žákovské vztahy ve třídě. Jak upozorňuje učitelka Aneta, s chováním žáků se dá ovšem pracovat prostřednictvím explicitních upozornění, jež označují negativní reakce na spolužákovu chybu jako nepřijatelné: „V hodinách na začátku, když jsem je dostala, tak měli tendence se někomu smát. Ale já říkám: ‚Nechte toho jako a nikdo se smát nebude.‘ Říkám: ‚Chybovat může každé.‘ Tak oni se odnaučili jako nějak smát druhému.“ Z tvrzení je zřejmé, že při převzetí dané školní třídy bylo pro žáky přijatelné se některým žákům kvůli chybě posmívat, což může být výsledek způsobu práce s chybou předchozího učitele. Jakmile ovšem došlo k upozornění, že je toto chování nyní již nepřijatelné, žáci postupně přestali reagovat negativním způsobem. Patrné tedy je, že se pravidla pro nastavení vzájemné komunikace během chybové situace mohou v čase a s osobou učitele proměňovat, což poukazuje na důležitou roli učitele při formování klimatu pro práci s chybou.

Z tvrzení je také znovu zřejmá tendence eliminovat negativní význam tím způsobem, že je chyba pojímána jako běžná součást výuky, která se může přihodit každému. Znovu tedy dochází ke snaze napravit negativní význam chyby bez toho, aniž by byl kladen důraz na její potenciál podpořit učícího se žáka. Kromě ochrany vybraných žáků před negativním dopadem chyby realizují učitelé také konkrétní kroky, jak tyto žáky zapojit do komunikace a bez rizika chyby jim umožnit participaci.

5.2.1 Podpůrná interakce

Skupina pasivních žáků je tedy podstatným způsobem ohrožena negativními důsledky chyby. Učitelé se v rámci výuky snaží předcházet chybám těchto žáků, aby nebyli ohroženi negativními reakcemi, jak doplňuje učitelka Aneta: „Tím, že se bojím, že ho vyvolám a že ho třeba ztrapní. Aby se necítil třeba špatně potom. Že třeba tohle je mu nepříjemné, že kluci mají nějakou poznámku.“ Cílem učitelů je chránit tyto žáky před chybou, takže se je snaží vyvolávat pouze v případě, kdy je zřejmé, že odpověď bude správná. Jako nejjistější přístup se jeví vyvolání žáka v momentu, kdy se sám aktivně hlásí a dává najevo zájem zapojit se do komunikace.

Protože jsou ovšem tito žáci v průběhu výuky pasivní, využívají učitelé nástroj tzv. podpůrné interakce, jež umožňuje bezpečně žáka zapojit bez rizika neúspěchu, ačkoliv se nehlásí.

Aby učitelé nemuseli vyvolávat žáka pouze po přihlášení a zapojili jej do komunikace častěji, snaží se při jeho vyvolání předcházet vzniku chyby tím, že žákovi pokládají takové otázky, na které žák dle jejich očekávání bude znát správnou odpověď. Ujistění o správné odpovědi může být provedeno například vizuálně ještě před samotným vyvoláním žáka, jak podotýká učitelka Eva: „Vepředu sedí Tomáš a on se jako nehlásí vůbec, on nekomunikuje. ... A tak spíš to dělám tak, že on sedí přede mnou a když vidím, že to má třeba doplněné správně, tak ho vyvolám, aby si mohl správně říct, jak to doplnil, a pak ho vlastně pochválím, že to řekl správně.“ Vizuální kontrola umožňuje žáka zapojit s jistotou, že jeho odpověď nebude chybná. Jak učitelka doplňuje, správná odpověď dává učiteli možnost také žáka pochválit a ocenit jeho aktivitu. Žák je tedy podpořen a je mu umožněno participovat na výukové komunikaci, čemuž by se jinak z důvodu strachu z chybné odpovědi mohl vyhýbat. Použití této strategie v rámci podpůrné interakce během výuky ilustruje ukázka č. 4:

Ukázka č. 4

V rámci výuky literatury žáci čtou ukázky z knihy *Sofiin svět* od Josteina Gardera. Po přečtení vybrané ukázky pokládá učitelka navazující otázky, které se vztahují k pochopení textu. Odpovědi na otázky jsou nejdříve zapsány do pracovního listu, následně probíhá diskuze.

1 Učitelka: tak. ((postaví se doprostřed před tabuli)) ee (.) tak co to tedy je mléčná dráha?

2 Žák Tomáš: galaxie.

3 Učitelka: ((ukazuje rukou na Tomáše)) nahlas.

4 Žák Tomáš: no GALAXIE.

5 Učitelka: galaxie. (.) nějak (.) můžeš to ještě rozvinout? tu tvou odpověď?

6 Žák: naše.

7 Učitelka: naše galaxie. výborně.

8 Žák Jiří: nachází se v ní naše planeta.

9 Učitelka: ano. (.) nachází. (.) výborně. nachází se v ní naše planeta. a Domi? ((nahlédne k žákyni do sešitu)) ty tam máš ještě konkrétní informaci. u té mléčné dráhy. tak to přečti prosím.

10 Žákyně Dominika: já jsem tam napsala (.) kde je 400 miliard jiných hvězd.

5 Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

11 Učitelka: ehm. výborně. (.) děkuju. (2) tak. jak vás zaujala ta myšlenka, (.) že nejbližší hvězda je vzdálená 4 světelné roky?

Ukázka ilustruje úlohu v rámci literatury, ve které žáci pracují s textem. V úvodu sekvence pokládá učitelka otázku do třídy (r. 1). Na otázku odpovídá žák Tomáš (r. 2), který je ovšem vyzván k zopakování odpovědi, protože mu není rozumět (r. 3). Na zopakování odpovědi (r. 4) již učitelka reaguje zpětnou vazbou, která má charakter otázky s cílem rozvinout dále žákovskou odpověď (r. 5). Ačkoliv je zpětná vazba mířena na daného žáka, do interakce se zapojuje další žák, který pronáší vlastní odpověď (r. 6). Učitelka reaguje repeticí odpovědi a jejím kladným přijetím (r. 7). Vlastní odpověď přidává také žák Jiří (r. 8), jehož odpověď je znovu učitelkou kladně přijata. Jak je patrné z repliky č. 9, dále dochází ke změně, kdy je vyvolána konkrétní žákyně Dominika. Samotnému vyvolání ovšem předchází moment, kdy učitelka nahlíží žákyni do sešitu z důvodu kontroly, zda bude schopna na otázku odpovědět správně. Vizuelní kontrola tedy slouží k tomu, aby se předcházelo případným chybám. Jakmile je učitelka přesvědčena, že má žákyně v sešitě zápis u dané úlohy, který může využít jako odpověď, dochází k jejímu vyvolání, což dokládá i úryvek z repliky, kdy zaznívá „ty tam máš“. Tím učitelka dává najevo, že ví o zapsané odpovědi, která může být nahlas představena celé třídě. Následně Dominika odpovídá (r. 10). Tato odpověď je učitelkou přijata a také dochází k jejímu ocenění, jak je patrné z repliky č. 11, protože učitelka reaguje slovem „výborně“ a přichází také poděkování. Ačkoliv se tedy jedná o poměrně krátkou promluvu, přesto dochází k aktivnímu a zdařilému zapojení, které je také učitelkou odměněno pochvalou.

Právě pozitivní hodnocení, případná pochvala a úspěch mohou žáka motivovat v tom, aby se do komunikace zapojoval opakovaně. Jak již bylo řečeno, žáci se po neúspěchu mohou vyhýbat zapojení ze strachu, že se znovu dopustí chyby. Pozitivní hodnocení tedy může mít vliv na další participaci, jak upozorňuje učitelka Daniela: „No jasně a ukázat jim, že to, že promluví, není žádný problém, aby to příště udělali znova.“ Předpokladem pro podporu žáka je přesvědčení, že úspěšná aktivita vede zase k další aktivitě. Podpůrná interakce si tedy neklade za cíl pouze umožnit žákovi zapojit se do komunikace bez rizika chyby, ale má také dlouhodobější efekt. Učitelé se pasivním žákům snaží ukázat, že se nemusí participace obávat a že za svou aktivitu mohou být také oceněni.

5.2.2 Vylučování z komunikace a řešení chyb

Snaha podpořit žáky ovšem má také vedlejší a neočekávaný efekt, a to jejich vylučování ze společné komunikace. Pokud se učitel snaží vyvolávat žáka pouze v případě jisté správné odpovědi, dochází k tomu, že se tito žáci do komunikace zapojují pouze omezeně. Naopak ostatní žáci, u kterých má učitel větší pravdě-

podobnost, že jejich odpověď bude správná či pro ně chyba není ohrožující, jsou vyvoláváni častěji. Rozdílné chování k určitým žákům v návaznosti na možnost vzniku chyby reflektují také samotní žáci: „No tak třeba když hm jak to říct když oni se chtějí hlásit tak paní učitelka raději vyvolá někoho, u koho má větší šanci, že to řekne správně než než...“ (žák Bohumil). Učitel má ve výuce důležitou roli, protože ovlivňuje podobu komunikace, jednotlivým žákům uděluje komunikační prostor a omezuje délku jejich promluv. Jak vyplývá z výše uvedeného tvrzení, učitel může více do komunikace zapojovat ty žáky, u kterých ví, že jejich odpověď bude správná, aby předcházel chybám jiných žáků. Tato tendence ovšem vytváří jistou patovou situaci, protože dochází opakovaně k zapojení žáků komunikativních, kteří chybu nevnímají jako bariéru, zatímco žáci, kteří se z důvodu strachu nezapojují, jsou z komunikace vynecháni i samotným učitelem.

Ačkoliv se tedy učitelé snaží pasivním žákům pomoci prostřednictvím podpůrné interakce, jejich pasivita je umocněna tím, že se učitel jejich vyvolání vyhýbá, jak upozorňuje učitelka Eva: „Pokud třeba vidím, že se hlásí, tak ji jako v pohodě vyvolám, ale že bych třeba ji jakoby sama každou hodinu vyvolávala, tak to ne, protože jako třeba vím, že jí to nemusí být příjemné.“ S ohledem na daného žáka je tedy upřednostněno jej nevyvolávat, což ale komplikuje zjišťování, zda si žák dané učivo osvojil či nikoliv. Výskyt chyby v tomto ohledu plní diagnostickou funkci, protože se pro učitele jedná o informaci, že je potřeba látku zopakovat a podpořit daného žáka. Pokud učitelé ovšem záměrně chybě u některých žáků předcházejí, nemají možnost zjistit, že žák potřebuje podporu. Dle učitelky Anety je tedy nutné se na tyto žáky někdy cíleně zaměřit: „To jo, to rozhodně. Tam právě, jak se snažím opravdu, já tam, třeba teď jsme taky měli hodinu ve středu, a to jsem taky hodně jako vyvolávala i ty míň projevující se žáky, takže to bylo dobrý, že jsem si je jako vyzkoušela, jestli to umí nebo neumí.“ Přítomnost chyby v žákovské odpovědi tedy indikuje nedostatečně osvojené učivo, což učiteli dává možnost opakovaně látku vysvětlit nebo chybujiícího žáka opravit. V tomto ohledu se ale jeví cílená ochrana tichých žáků jako kontraproduktivní, protože pokud jsou vyvoláváni na otázky, u kterých učitel ví, že budou zodpovězeny správně, tak dochází k absenci chyb a učitel nemá možnost zjistit, že žáci mohou mít s danou látkou problém. Z tohoto důvodu se učitelé na pasivní žáky zaměřují cíleně v určitých fázích výuky.

Vyčleňování žáků z aktivní participace je zřejmé také v případech chybové situace. Pokud již u těchto žáků k chybě dochází, což značí, že mají problém s danou látkou, nedostávají tito žáci takový prostor k vlastní opravě jako žáci ostatní, jak upozorňuje žák Boris: „Tak tak zrovna ty tichý žáky bez prostě nějakého dalšího mluvení opraví, ale u nás tam to třeba trochu rozvede nebo takhle u těch co to spíš řeknou nahlas.“ Na proces opravy je v průběhu komunikace s celou třídou upřena pozornost všech žáků. Pokud tedy učitel umožní žákovi opravu, měl by být žák schopen vlastní chybu rozpoznat a modifikovat chybné řešení. Pro žáky, kteří nejsou schopni provést korekci, může učitelova snaha o opravu představo-

5 Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

vat stresovou situaci. Žák se totiž může dopustit dalších chyb v návaznosti na návodné otázky či nevyužít poskytnutou nápovědu. Neúspěšná oprava tedy může představovat moment, který u žáků posiluje strach z chyb. Pokud se tedy potenciální vlastní oprava jeví jako nepravděpodobná, preferuje učitel přesměrování otázky na jiného žáka nebo přímou opravu chyby. Paradoxně tedy těmto žákům není nabídnuta podpora v řešení vzniklých chyb, což také zabraňuje jejich využití na podporu učení. Pokud tedy žáci, kteří se vyhýbají komunikaci, chybují, není jim na rozdíl od aktivních žáků dána možnost se opravit, jak ilustruje ukázka č. 5:

Ukázka č. 5

Sekvence se odehrává ve výuce mluvnice, kdy se žáci věnují procvičování použití předpon s a z. Žáci nejdříve dostali k vyplnění samostatný úkol, ve kterém doplňují požadovaný tvar slova do připravených vět. Jakmile je samostatné cvičení dokončeno, jsou na jednotlivé příklady vyvoláváni žáci, aby svou odpověď představili. Aby mohli promluvit všichni žáci, jsou vyvolávání postupně dle svého umístění ve školní lavici. Ukázka následně představuje dvě situace, které jsou od sebe odděleny dalšími vyvolanými žáky.

1 Učitelka: tak, pojďme děčka kontrolovat. (.) takže, (.) půjdeme takhle asi po řadách. to bude asi nejlepší. (.) takže, Terezko, začni. (.)

...

2 Učitelka: potom Zdenda.

3 Žák Zdeněk: zkončený sjezd. (.) zkončený?

4 Učitelka: proč by bylo z? (.) proč myslíš?

5 Žák Zdeněk: jako, jako jako.=

6 Učitelka: =jakože konec a jakože (skok). (.) no jo, jenže (.) jenomže když máš konec. tak to nemáš změnu stavu, že jo. jako skončil. (1)

7 Žák Zdeněk: já jsem myslel, jako že se něco stalo.

8 Učitelka: ne, ne, ne, ne. normálně tady je vždycky skončit se s.

9 Žák Zdeněk: tak s. a sjezd.

10 Učitelka: no to je?

11 Žák Zdeněk: s.

12 Učitelka: s, směr dohromady. že? (1) Lucka.

13 Učitelka: Marián.

14 Žák Marián: shlédnul zajímavý film. (1) se s.

15 Učitelka: to jsme zrovna říkali dneska ((ukáže na tabuli.)), že (.) na filmy se dívám. na divadelní představení, do zrcadla. (.) tak je vždycky z. a kdy že Mariáne, je s? (2) shlédl ((naznačí))

16 Žák Marián: [dolů.]

17 Učitelka: [dolů]. ((ukáže rukou dolů.)) no. tak, dobře. (1) Kuba.

Ukázka ilustruje úlohu v rámci výuky mluvnice, ve které si žáci procvičují použití předpon s a z na příkladech z učebnice. Na jednotlivé věty jsou žáci vyvolávání postupně dle svého pořadí v lavici, jak dokazuje replika č. 1. Tento mechanismus učitelce umožňuje do procvičování zapojit celou třídu, takže má možnost zjistit, zda došlo k osvojení učiva u všech žáků. Situace se ovšem může jevit jako stresující pro žáky, kteří se jinak zapojují do komunikace vyhýbají. Jedním z vyvolaných je žák Zdeněk, kterého učitel nemá potřebu chránit před chybou. Z dat vyplývá, že jej můžeme zařadit mezi komunikativní žáky. Žák je cíleně vyvolán (r. 2) a ve své odpovědi se dopouští chyby, protože odpovídá „zkončený sjezd“ (r. 3). Po této chybě přichází zpětná vazba učitelky, která má formu rozvíjející otázky, protože navazuje na žakovskou odpověď a dává žákovi možnost vysvětlit své řešení (r. 4). Jak je ovšem patrné z repliky č. 5, žák není schopen způsob svého řešení odůvodnit. Na snahu o odpověď navazuje učitelka, která za žáka vysvětluje proces řešení, který mohl způsobit chybu, a dochází také ke korekci chyby a vysvětlení správného řešení (r. 6). Na zpětnou vazbu ovšem znovu reaguje chybující žák, který se snaží vysvětlit důvod své odpovědi (r. 7). Žák do komunikace s učitelem opětovně vstupuje, ačkoliv již zpětnou vazbu obdržel a proběhla oprava. Učitelka potvrzuje, že daný způsob řešení je chybný, a znovu opakuje správné řešení (r. 8). Následně již dochází ke správnému určení u slova „sjezd“, což je učitelkou také explicitně potvrzeno (r. 12). Z ukázky je tedy patrné, že přímá reakce na chybu má charakter zpětné vazby, která dále rozvíjí žakovskou odpověď. Tento typ zpětné vazby umožňuje žákovi zůstat v přímé komunikaci s učitelem a je předpokladem pro realizaci vlastní opravy. Žák má také možnost dále pracovat s vlastní chybou, protože je nucen vysvětlit postup svého řešení.

Odlíšný způsob řešení chyby ilustruje druhá část ukázky, ve které chybuje žák pasivní, u kterého může docházet ke snaze předcházet jeho chybám. Žák je učitelkou vyvolán a ve své odpovědi se dopouští chyby, protože používá předponu s v příkladu „shlédnout film“ (r. 14). Na danou chybu učitelka reaguje tím, že žáka v úvodu zpětné vazby upozorní, že danému řešení již „dnes byla věnována pozornost“ (r. 15). Ačkoliv tedy nedochází k odmítnutí odpovědi, tak je žák konfrontován s tím, že by daný příklad měl umět vyřešit, protože správný způsob řešení byl nedávno probírán. Následně dochází k vysvětlení použití a také ke korekci chyby učitelkou. V závěru promluvy učitelka také upozorňuje na rozdíl při použití „s“,

kdy chybujícího žáka učitelka znovu vyvolá na doplnění daného příkladu (r. 16). Tato komunikační výměna může sloužit pro verbální zopakování správné odpovědi. Ze srovnání s první částí ukázky je patrné, že danému žákovi není prostřednictvím zpětné vazby dána možnost vlastní chybu opravit. Korekce je ihned realizována samotným učitelem, což žáka vyčleňuje z procesu opravy.

Komunikačně pasivní žáci s horším prospěchem tedy tvoří skupinu žáků, které se učitel nesnaží podpořit v hledání správného řešení, protože se potenciální oprava může jevit jako riziková. Důležité je, že vlastnosti této skupiny ovlivňují již podobu a charakter otázky, kterou učitel žákům pokládá, což má vliv i na možnost vzniku samotné chyby. Pokud již ale k chybě dojde, můžeme přesměrování či opravu chápat s ohledem na afektivní rovinu chyby. Předpokladem tohoto přístupu je, že chyba i zapojení má pro tyto žáky negativní význam, takže motivace učitelů může směřovat k tomu, aby se žáci další chyby v interakci nedopustili, například u návodných otázek. Jedná se ovšem o ambivalentní řešení, protože tyto reakce neumožňují žákovi, aby chybu opravil a využil ji tak na podporu svého učení. Zároveň snaha učitelů, aby se tito žáci nedopouštěli chyb, také způsobuje, že učitel nemá informace o tom, zda si daní žáci dostatečně osvojili učivo, což se zase může promítnout do dalšího chování žáků během výuky.

5.3 Využití chyby jako signálu k opakování učiva

Další činnost, kterou učitelé v rámci práce s žákovskou chybou realizují, se již vztahuje k využití chyby s ohledem na podporu žákovského učení. Chyba pro učitele může představovat nástroj, který jej informuje o průběhu žákovského učení. Absence chyby je důkazem o zdárném osvojení učební látky, zatímco její přítomnost vypovídá o určitém deficitu na straně chybujícího žáka. Chyba se tak pro učitele stává signálem, že je potřeba učivo znovu zopakovat, což může vést k odstranění daného deficitu. Jak poukazuje učitelka Daniela: „Když někdo řekne, že to je příslovce, když je to přídavné jméno, tak to jako neberu jako problém. Spíš to beru jako příležitost k tomu zopakovat to pravidlo.“ Z ukázky je patrné, že na chybu není pohlíženo v negativním slova smyslu. Chyba nepředstavuje problém, kterému je potřeba se ve výukové komunikaci vyhnout, naopak se jedná o příležitost k opakování určitého pravidla. Patrné ovšem je, že i v tomto pojetí se chyba stává důkazem určitého deficitu na straně žáka, jenž je asociován s tradičním pojetím chyby. Ačkoliv se ovšem chyby dopouští konkrétní žák a opakování reaguje na jeho chybu, vysvětlení učiva může být dle učitelky Evy prospěšné pro celou třídu: „Tím, že někdo udělá chybu (.) a řekneme si, proč to má být a jak to má být, tak tím pádem celá třída to slyší a jim to v té hlavě zůstane.“ Žákovská chyba v tomto pojetí tedy představuje nástroj, který učitelé slouží k identifikaci problémového či nedostatečně osvojeného učiva. Na tento signál učitel reaguje vysvětlením správného řešení

či opakováním použitého pravidla, což má z jeho perspektivy vést k podpoře žáků. Činnost je výhradně orientována na chybu bez ohledu na jejího nositele. Důraz tedy není kladen na práci s konkrétním chybujícím žákem, vysvětlení je univerzálním řešením, ze kterého nakonec mohou profitovat i další žáci.

Význam chyby jako podnětu pro opakování je učiteli přisuzován zejména v rámci procvičování, jak doplňuje učitelka Daniela: „Ale pokud se ty chyby stanou v rámci procvičování, opakování nebo upevňování učiva, tak to nevadí. Tam pro ty chyby je prostor. Ale ne tehdy, když se hodnotí, to už prostě musím hodnotit.“ V průběhu procvičovací fáze vyučovací hodiny jsou učitелеm používány učební úlohy, které umožní opakování probraného učiva a zapojí do komunikace větší množství žáků. Procvičování kromě upevňování učiva plní také funkci kontrolní, a to právě prostřednictvím chyby, protože učitel má možnost zjistit, kteří žáci mají s učivem problém. Pokud k chybě dochází při procvičování, nestává se předmětem hodnocení, ale je chápána jako signál, že je potřeba učivo znovu zopakovat a vysvětlit. Význam chyby je tedy také ovlivněn výukovou situací, ve které k ní dochází. Ukázkou procvičování ilustruje ukázka č. 6:

Ukázka č. 6

Žáci v rámci výuky mluvnice procvičují skloňování podstatných jmen. Pro cvičení využívají příklady z učebnice, kdy je každý žák učitelkou vyvolán na jednu větu, kterou přečte a doplní správné řešení. Ukázka prezentuje dvě situace z dané úlohy.

1 Učitelka: dobře, tak jo (.) teďka prosím vás, zavřeme sešity pracovní. (.) otevřeme si učebnice. (4) na straně čtyřicet jedna. (.) cvičení pět, (.) bé. (.) my jsme posledně dokončili pět á. (.) teď pět bé (.) čtyřicet jedna, cvičení pět bé. (3) ((čte zadání)) výraz v závorkách uveďte v náležitých tvarech (.) tak Tomáši přečti větu, (.) cvičení pět bé.

2 Žák Tomáš: eee... doufám že naše- že na=

3 Učitelka: =jak to říct? (.) upravit?

4 Žák Tomáš: vašich. vysvědčeních?

5 Učitelka: uhm-m

6 Žák Tomáš: na vašich vysvědčeních (.) eee... dobré známky vydrží?

7 Učitelka: ((opakuje s důrazem na koncovky)) takže na vašich vysvědčeních=

8 Žák Tomáš: =dobré známky vydrží. ((doplňuje zpěvným hlasem))

9 Učitelka: tak. (.) dobře. (1) tak Terko.

5 Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

10 Žákyně Tereza: na dnešní nástup sportovců (.) eee... (1) všech zemí.

11 Učitelka: dobře. (.) všech zemí (.) ano, Lucie?

12 Žákyně Lucie: rodinné tradice se při volbě jména uplatňují asi ve (.) třetině případů.

13 Učitelka: případů. dobře. (.)

...

14 Učitelka: tak (.) Martin.

15 Žák Martin: po oba dny se uskuteční několik (.) představeních pro děti?=
=

16 Učitelka: =jak žes to řekl?

17 Žák Martin: představeních.

18 Učitelka: ne ve představeních, ale (.) jenom představení. (.) Jako (.) usku-
teční několik stavení. jo? neříkáme staveních. (3) tak. Radek.

Ukázka je zahájena výzvou, aby si žáci otevřeli učebnici, ze které bude použita učební úloha zaměřená na procvičování, kdy mají uvést správný tvar podstatného jména v dané větě. Na první příklad je vyvolán žák Tomáš (r. 1), který se svou odpovědí váhá, což je patrné z časové proluky (r. 2). Na zaváhání reaguje učitelka tím, že konstatuje, že by bylo možné slovo v závorce upravit. Daná replika nepředstavuje nápoředu a ani pro žáka nepřináší žádnou informaci, přesto ji můžeme vnímat jako udělení komunikačního prostoru danému žákovi (r. 3). Jedná se o potvrzení toho, že žák má možnost odpovědět, ačkoliv si svou odpovědí není jistý. Následně žák pronáší doplněný tvar slova v závorce a činí tak s nejistotou, protože jeho odpověď má formu otázky (r. 4). V následující replice je jeho odpověď učitelkou schválena jako správná a žák znovu a s jistotou zopakuje celou doplněnou větu (r. 6). Druhá část je zopakována učitelkou s důrazem na doplněné koncovky, aby jejich podoba byla zřetelná (r. 7), objevuje se také explicitní označení odpovědi jako správné a dochází k dalšímu vyvolání (r. 9). Žákyně Tereza pronáší správnou odpověď (r. 10), což je také učitelkou v rámci zpětné vazby signalizováno pomocí repetice této odpovědi a jejím schválením (r. 11). Obdobná situace je také patrná z replik č. 12 a 13, kdy je vyvolána žákyně Lucie a její odpověď je schválena tím, že je správné řešení zopakováno. K chybové situaci dochází v druhé části ukázky, kdy je vyvolán žák Martin, který svou odpověď na žádost učitelky opakuje (r. 17). Z repliky č. 18 je patrné, že učitelka jeho odpověď vyhodnocuje jako chybnou, což dává explicitně najevo a opravuje danou chybu tím, že uvádí správný tvar „představení“. Korekce je dále doplněna o zopakování pravidla, jež má být v daném případě uplatněno. Žáci tedy mají možnost zjistit, jaké je správné řešení, a seznámí

se s vysvětlením toho, proč má správná odpověď danou podobu. Ukázka je zakončena vyvoláním dalšího žáka. Jak je z ukázky patrné, procvičovací fáze hodiny má svou danou strukturu, kdy jsou jednotliví žáci vyvoláni, odpoví na otázku a učitel v rámci zpětné vazby jejich odpověď přijme nebo ji označí jako chybnou. Výskyt chyby se pro učitele stává signálem, že je potřeba zopakovat dané pravidlo. Učitel provede korekci chybujícího žáka a doplní vysvětlení správné odpovědi. Cílem tedy není podpořit chybujícího žáka v modifikaci jeho nesprávného řešení, ale zopakovat a vysvětlit správnou odpověď.

Vysvětlení správné odpovědi tedy může být přínosné pro všechny žáky, protože si mohou dané pravidlo připomenout, čímž dochází ke zpevnování učiva. Jak ovšem upozorňuje žák Bohumil, opakování pravidla je přínosné také pro samotného chybujícího žáka: „Protože když se zapojím a řeknu to špatně, tak vím, proč je to špatně potom. ... No. Protože se dozvím, co je na tom špatně.“ Z ukázky je patrné, že v tomto případě se žák cíleně zapojuje, ačkoliv ví, že jeho odpověď může být chybná. Zapojit se i přes riziko vlastní chyby tedy představuje cílenou strategii, která žákům umožňuje využít opravu a vysvětlení učitele na podporu vlastního učení. Předpokladem této strategie je ovšem absence strachu z vlastní chyby. V případě, že chyba není spojena s negativní pocity, tak si žáci uvědomují její potenciál, protože jen díky chybné odpovědi mohou být opraveni. Negativní aspekt chyby je těmito žáky minimalizován tím, že na chybu pohlíží jako na přirozenou součást lidské aktivity a dopustit se jí dle Davida může každý: „Tak většina lidí to řekne někdy špatně, takže mně to nějak nevadí.“ Jak dále dodává: „No, že pokud si něco myslím špatně, tak mě ten učitel opraví.“ Jak je z ukázky patrné, žáci se v tomto shodují se snahou učitelů ovlivňovat význam chyby, kdy ji popisují jako běžný fenomén, kterého se není nutné obávat. Tato racionalizace chyby se následně promítá do snahy žáků riskovat a cíleně se zapojovat do komunikace i v případě, že si nejsou jisti svou odpovědí.

Pro tyto žáky ovšem představuje snaha riskovat značnou výhodu, a to ve dvou ohledech. Zaprvé žáci profitují ze situace, kdy se jejich risk vyplatí a odpověď je správná, v takovém případě proběhne aktivní zapojení a jejich odpověď je schválena učitelem. Zadruhé jsou tito žáci schopni profitovat také z nesprávné odpovědi, protože využívají učitelkou opravu a vysvětlení pro zjištění toho, v čem byla jejich odpověď chybná. Můžeme tedy usoudit, že se v tomto ohledu potkává žákovské pojetí s učitelským pojetím chyby jako příležitosti pro zopakování problémového učiva. Učitel i žák chápe chybu jako určitý deficit ve znalostech, který je přítomností chyby signalizován, učitel takto dostane signál, že je potřeba učivo vysvětlit, a žák tímto získává potřebné informace.

5.3.1 Dodatečné vysvětlení správného řešení

V ukázce uvedené výše byla věnována pozornost situaci, kdy je vysvětlení správného řešení součástí zpětné vazby, která je přímou reakcí na žákovskou chybu. Jak ovšem upozorňují Oser a Spychigerová (2005), ve výuce se často můžeme setkat s tím, že učitel přeměruje původní iniciaci na jiného žáka, který chybu opraví, a následně dochází k položení nové otázky. Chyba je tak upozaděna a není s ní nijak pracováno. Z empirických dat ovšem vyplývá, že k učitelské zpětné vazbě, která má charakter vysvětlení problému a navazuje na chybu, může dojít v pozdějším kroku, a to v závěru celé chybové sekvence, po korekci jiným spolužákem: Jakože když si spletou přídavné jméno, příslovce, tak vždycky poté, co dostanou od něho už tu správnou odpověď, tak říkám: „A pojďme si teď znova zopakovat.“ (učitelka Daniela). Jak potvrzuje uvedená promluva, dodatečné vysvětlení správného řešení je učitelem voleno záměrně. Odsunutí vysvětlení na závěr chybové situace se jeví užitečné z hlediska průběhu řešení úlohy, protože nedochází k jejímu narušení a do řešení se mohou zapojovat také další žáci. Chyba tak znovu plní funkci signálu, že se jedná o problémové učivo, ale přesto je ponechána možnost jinému žákovi, aby pronesl správnou odpověď. Přesto se učitel svým vysvětlením k situaci vrací, z čehož může mít užitek také chybný žák, ačkoliv informace není přímou reakcí na jeho chybu. Situaci s použitím dodatečného vysvětlení ilustruje ukázka č. 7:

Ukázka č. 7

Žáci po odevzdání testu, ve kterém měli otázky s výběrem jedné ze tří možností, procházejí znovu jednotlivé položky. Učitelka věnuje více pozornosti otázce, ve které žáci měli vybrat větu, která neobsahuje přístavek: Karel IV., král český a císař římský, založil v Praze univerzitu (1). Karel IV., který byl císařem (2). Karel IV., zakladatel univerzity (3).

1 Učitelka: tak, přístavek. (.) kdo si vzpomene, co je přístavek?

2 Žáci: C ((překřikují se))

3 Učitelka: a co to je přístavek?? (1)

4 Žákyně Michaela: nějaká informace. jakože navíc, která není=

5 Učitelka: =to není pravda. ((vrtí hlavou v nesouhlasu)) (.) to se nám bude hodit dnes. to co říkáte. ((ukazuje směrem na tabuli))

6 Žák Jakub: ((hlásí se))

7 Učitelka: ((pokývne směrem k Jakubovi))

8 Žák Jakub: jakože nějaká hodnota nebo co udělal?

9 Učitelka: ((kroutí nesouhlasně hlavou)) může to tak být, ale to není definice přístavku. (1) kdo si vzpomene? (3) zachrání nás Blanka? ((směrem k žákyni))

10 Žákyně Blanka: ((kroutí hlavou, že nezachrání))

11 Učitelka: tak to zkusme odhadnout z toho úkolu. (1) to znamená máme otázku. ve které větě není přístavek. (.) to znamená dvakrát tam bude. (1) Karel IV., král český a císař římský, založil v Praze univerzitu. (2) Karel IV., který byl císařem, (.) založil univerzitu. a Karel IV., zakladatel univerzity. jedno slovo není přístavek, a zkuste říct které. (.) tím pádem, co to je?

12 Žák Bedřich: béčko.

13 Učitelka: béčko není přístavek. (.) a proč to není přístavek? co to je?

14 Žák Bohumil: doplněk=

15 Učitelka: =není to doplněk. je to- (1) nemůžeš přístavek a doplněk zaměnit. (.) to nejde.

16 Žákyně Barbora: to je věta přívlastková.

17 Učitelka: ano. věta přívlastková. je tam který. je to věta přívlastková. (.) přístavek. (.) tím pádem jsou ty věty (.) A a B jsou přístavky. (1) přístavek je to co rozvíjí podstatné jméno. je to za podstatným jménem a je řečeno totéž, co to podstatné jméno. (1) Karel IV. rovná se král. (.) Karel IV. rovná se zakladatel univerzity. je to tam řečeno dvakrát. to je přístavek.

18 Žák Boris: takže odpověď B?

19 Učitelka: takže odpověď správná tady na tu otázku je B, protože je to věta přívlastková.

Sekvence je zahájena dotazem učitelky na to, co je přístavek, kterým navazuje na část učební úlohy, ve které měli žáci vybrat jednu ze tří vět, ve které přístavek není obsažen (r. 1). Žáci ovšem odpovídají na původní zadání z učební úlohy, takže učitelka znovu opakuje svou otázku na definici přístavku (r. 3). Svou odpověď nabízí žákyně Michaela (r. 4), tato odpověď je ovšem učitelkou explicitně označena jako chybná a žákyně také nedostává možnost chybu opravit (r. 5). Následně je vyvolán hlásící se žák Jakub, jehož odpověď je označena jako chybná, a to z toho důvodu, že se nejedná o definici přístavku (r. 9). Na zpětnou vazbu navazuje další iniciace, která je určena pro celou třídu. Jakmile je učitelce z důvodu časové proluky zřejmé, že se nikdo z žáků do komunikace již nezapojí, snaží se v závěru repliky č. 9 využít pomoc žákyně Blanky, o které je přesvědčena, že by mohla správnou odpověď znát. Žákyně ovšem učitelce neverbálně naznačuje, že definici přístavku nezná. Jak je z daných replik patrné, v návaznosti na chybu dochází pouze k odmítnutí

žakovských odpovědí a jejich označení jako chybných. Dále tedy dochází ke změně otázky, kdy učitelka žáky vybízí k tomu, aby zkusili definici přístavku odhadnout ze zadání úlohy, ať žáci určí větu, ve které není přístavek (r. 11). Návodná otázka představuje způsob, jak žákům pomoci v hledání správné odpovědi prostřednictvím dílčího kroku. Na tuto iniciaci reaguje žák Bedřich, který odpovídá, že přístavek není ve větě „Karel IV., který byl císařem“ (r. 12). Na tuto odpověď učitelka reaguje zpětnou vazbou ve formě otázky, která danou odpověď rozvíjí, protože se ptá, proč se nejedná o přístavek (r. 13). Dále odpovídá žák Bohumil, dle kterého je v dané větě obsažen doplněk (r. 14). Z repliky č. 15 je patrné, že znovu dochází k označení odpovědi jako chybné. Až odpověď žákyně Barbory, že se jedná o větu přívlastkovou (r. 16), je učitelkou označena jako správná. Jak je z ukázky patrné, v návaznosti na chybné odpovědi reagovala učitelka pouze jejich odmítnutím bez podpory či informačně přínosné zpětné vazby. Po každém odmítnutí zpětné vazby tedy měli možnost zapojit se další žáci, což ilustruje situaci, kdy s chybou není během výuky podrobněji pracováno. Z repliky č. 17 ovšem vyplývá, že učitelka po schválené odpovědi žákům nabízí vysvětlení celého problému.

Ze struktury uvedené ukázky je patrné, že přímo po chybě dochází k pouhé verifikaci žakovské odpovědi. Učitelka žáka informuje o tom, že jeho odpověď je chybná. Tento krok je totožný se situací, kdy není s chybou žádným způsobem dále pracováno. Žakovská odpověď je tedy odmítnuta a možnost zapojení je poskytnuta jinému žákovi. Po správné odpovědi by se od učitele dalo očekávat její schválení a položení další otázky. V rámci zpětné vazby ovšem dochází k podrobnějšímu vysvětlení celého problému v návaznosti na správné řešení. Ačkoliv tedy nedochází k podpoře přímo po nesprávné odpovědi, tak právě tento moment přináší také chybujícím žákům možnost zjistit, proč byly jejich odpovědi označeny jako chybné. Protože odložená zpětná vazba navazuje na správné řešení, je její obsah přizpůsoben správné odpovědi. Dochází ale jen k vysvětlení toho, proč je zrovna dané řešení správné, takže se chybující žák nedozví více o vlastní chybě. Přesto může být zpětnovazební informace pro žáky přínosná, protože vysvětluje a připomíná aplikaci daného pravidla. Nedochází tedy přímo k práci s chybou, ale přesto výuková situace obsahuje komplexnější vysvětlení daného problému. Výskyt chyby může pro učitele představovat signál, že se jedná o obtížné učivo, kterému by mělo být věnováno více pozornosti, což činí právě prostřednictvím dodatečného vysvětlení v závěru úlohy. Patrná je v tomto případě orientace učitele na samotnou chybu, která je signálem, zatímco oprava chybujícího žáka je upozaděna.

5.3.2 Řešení četných chyb

V průběhu výuky se učitel v návaznosti na své otázky setkává s individuálními chybami žáků, které může řešit různými způsoby. Speciální pozornost je ovšem

věnována těm chybám, které můžeme označit jako četné, což jsou chyby, které se během výuky vyskytují v určitém momentu u většího počtu žáků. Pro učitele představují četné chyby důležitou informaci o tom, že dané učivo činí problém více žákům, takže vyžaduje od učitele větší pozornost a specifický způsob řešení. Jak upozorňuje učitelka Eva, četným chybám je věnována pozornost, aby došlo k společnému procvičení daného problémového učiva: „Jo, určitě, když vidím, že fakt je to chyba, kterou udělalo víc lidí, tak se snažím se k ní vrátit a třeba to i zapsat do sešitu, proč je tam jaké pravidlo, jak se to má psát, jak se to má dělat.“ Z tvrzení vyplývá, že v tomto případě již nedochází pouze k procvičení či vysvětlení chybného řešení ze strany učitele, ale učivo je s žáky opakovaně probráno znovu prostřednictvím zápisu dané učební látky do sešitu. Četná chyba tedy v rámci výukové komunikace generuje další edukační obsah, jenž může podpořit žáky, kteří nemají učivo dostatečně osvojeno. Sekvenci s odhalením četné chyby a následnou reakcí učitelky v podobě vysvětlení ilustruje ukázka č. 8:

Ukázka č. 8

Sekvence zachycuje část hodiny literatury, ve které žáci diskutují o vybraných básních. V rámci úlohy jsou stanoveny otázky, na které mají žáci ve skupinkách hledat odpovědi, a každá skupinka má jinou báseň. Otázky jsou pro všechny skupinky totožné.

1 Učitelka: ((vrací se ke svému stolu a rovná na něm své věci)) tak, ještě jednou. (2) přečtete si pořádně tu básničku, a zkusíte odpovědět (.) ve skupině na (.) to, jestli je to lyrika nebo epika. (1) o čem je ta báseň. ((chodí po třídě a rozdává papíry)) jednou větou. (1) fakt chci přesně jednu větu. (.) může být souvětí samozřejmě. (1) kdy se báseň odehrává, tedy jaký je tam čas. (1) kde se odehrává, jestli se to dá říct. (2) najít motivy (.) a zformulovat váš názor na báseň. (.) tedy jaký z ní máte dojem. (.) ((žáci pracují ve skupinách, učitelka chodí po třídě a kontroluje jejich práci))

...

2 Učitelka: co znamená. když se řekne měkké srdce?

3 Žákyně Lucie: že je citlivý?

4 Učitelka: je citlivý. ano, ta citlivost. (1) přesně tak, přesně tak. (1) teď ke všem ještě zase. (.) jste fakt jako, možná až na jednu skupinu. která si to prosadila jinak. tak jste skoro všichni psali, že to je epika. já se přiznám. že s tím vůbec nesouhlasím. (.) ale (.) možná se já pletu. (1) to je klidně možné. (.) řekněte mi, (.) kde se tam třeba, (.) když jsme se bavili zrovna o téhle básni. kde se tam děje ten děj?

5 Žák Standa: o tom andělovi jsme to měli.

5 Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

6 Učitelka: co teda dělal ten anděl? (.) on tam něco dělal?

7 Žák Standa: SPÍ.

8 ŽŽ: ((smích))

9 Učitelka: ((smích)) je to něco konkrétního (.) ten anděl? nemůže to být třeba (.) jako, jenom symbol něčeho? (1) a všichni ti andělé, (1) kdo tam máte anděly. (.) nemůže to být jenom symbol něčeho?

10 Žák Roman: no, asi?

11 Učitelka: no asi, (.) když se tak ptám. že? (2) děcka, když máte děj (.) tak opravdu musíte říct, že někdo něco konkrétního udělal. (.) někdo něco zažil. tam musí být nějaká (.) jakoby zápletka (1) a nějaké rozuzlení. (.) a já to v těch básních prostě nevidím. (1) to co tam máte (.) co vy chápete jako ten děj, tak to je právě ten jeho popis té přírody. (.) svých pokorných pocitů. (1) takže já nesouhlasím s tím. že je to epika, teda. (2) tak, přečtěte (.) kdo má tu. (.) kdo má jestřába? tak třeba ty. přečtěte jestřába. (1) poslouvejte jestřába všichni.

Ukázka je zahájena zadáním úlohy, ve které mají žáci společně ve skupinách odpovědět na dopředu položené otázky (r. 1). V kontextu ukázky se důležitou jeví zejména otázka na to, zda se jedná o epickou či lyrickou báseň. V průběhu řešení úlohy se učitelka žáků ptá, co znamená obrat „měkké srdce“ (r. 2). Na tuto otázku odpovídá žákyně Lucie (r. 3). V úvodu repliky č. 4 je tato odpověď učitelkou vyhodnocena jako správná. Dále je učitelkou naznačeno, že nyní bude věnována pozornost všem skupinám, a to z důvodu otázky, zda se jedná o lyriku, nebo epiku. Učitelka žáky upozorňuje na skutečnost, že s výjimkou jedné skupinky všichni uvedli, že se jedná o epiku. Jedná se tedy o chybu, kterou můžeme označit jako četnou, protože se opakuje u většího množství žáků. Z tohoto důvodu jí také učitelka věnuje speciální pozornost, v závěru své promluvy na ni navazuje otázkou a dále ji rozvíjí. Z ukázky je také patrné, že učitelka neoznačuje chybu pouze odmítnutím, ale konfrontuje ji se svým názorem, což je patrné z použití „nesouhlasím“ a „možná se já pletu“. Tento způsob označení chyby můžeme vnímat jako snahu učitele podpořit diskuzi a dát žákům najevo, že daná otázka nemá pouze jedno správné řešení a chybná odpověď může být za použití argumentů obhajitelná. Vybírá si aktuálně probíranou báseň a ptá se, zda zrovna tato báseň má děj. Žák Standa doplňuje, že báseň byla o andělovi (r. 5) a učitelka zpřesňuje svou otázku tím, že se ptá, zda konkrétně anděl něco v dané básni dělal (r. 6). Odpověď na otázku pronáší stejný žák, jak je ovšem patrné, odpověď je myšlena jako vtip (r. 7), což dokazují následné reakce učitelky a žáků, kteří se smějí. V návaznosti na absenci pokusu o řádnou odpověď pokládá učitelka další návodné otázky, které můžeme vnímat jako pokus o podporu žáků v hledání správné odpovědi. Otázky mají ovšem formu určitých nápověd, ze kterých je zřejmé, že anděl v básni může být

pouze symbolem (r. 9). Následující repliku č. 10 můžeme pochopit jako konstatování jednoho z žáků, že tato možnost, na kterou upozorňuje učitelka, přichází v úvahu. Ze situace je tedy patrné, že již samotná podoba učitelských otázek může žákům napovědět správnou odpověď. V závěru sekvence dochází k vysvětlení toho, proč danou báseň nemůžeme označit za epickou. Učitelka tak činí znovu v konfrontaci se svým názorem. Důležité ovšem je, že právě celý tento proces vysvětlování byl založen na chybě, která se objevila u většího množství žáků. Četná chyba tedy představuje pro učitele signál, že je potřeba danému problému během výuky věnovat více pozornosti a vysvětlit jej.

Řešení četných chyb je založeno zejména na schopnosti učitele je odhalit. V případě komunikace s celou třídou se chyby dopouští zpravidla žák, který je v daném momentu aktivně do komunikace zapojen. Možnost odkrýt větší množství stejných chyb tedy nabízí zejména samostatná práce, kdy má učitel možnost hromadně kontrolovat způsoby řešení. Základ pro řešení četných chyb tedy představují zejména slohové práce, diktáty, písemné testy či čtvrtletní práce. Hromadná kontrola umožňuje učiteli identifikovat problémové učivo a následně mu během výuky věnovat pozornost, jak upozorňuje učitelka Daniela: „Občas se stane, že na něco vybuchnou. Třeba teď ten podmět, přísudek. To je fakt takové zapeklité učivo fakt úplně extrémně. Tak to třeba se potom domluvíme, že si napíšeme opravnou písemku poté, co si projdeme tu písemku. To procházím s celou třídou, přestože to měl někdo třeba správně, tak znova si na tom vysvětlujeme všechno. A oni většinou, když vidí tu svou špatnost, tak jim to potom většinou pomůže a tu druhou potom napíší líp.“ Ačkoliv tedy k četným chybám nemusí docházet přímo v průběhu výuky, je jim následně při komunikaci s celou třídou věnována pozornost. Analýza těchto četných chyb může být pro žáky prospěšná, protože znovu dochází k opakování učiva a vysvětlení správného způsobu řešení. Četné chyby zároveň učitele informují o tom, že dané učivo činí problém většímu množství žáků, takže představují důležitý diagnostický nástroj.

Výskyt četných chyb ovšem nemusí učitele přinášet pouze informace o žákovském procesu učení se, ale chyba může mít také význam určité zpětné vazby pro samotného učitele. Zpětnou vazbou, která se vztahuje k činnosti učitele, se chyba stává právě v okamžiku, kdy se opakuje u většího množství žáků, jak zmiňuje učitelka Daniela: „Ale když by to třeba bylo, že všichni určili špatně vedlejší větu, tak pak už to je moje špatné vysvětlení, takže je potřeba to s nimi probrat znova. ... Zkusit využít jinou metodu, než jsem využívala předtím.“ Často se opakující stejná chyba učiteli poskytuje možnost reflektovat také efektivitu zvolené vyučovací metody. Jakmile se frekventovaně objevuje stejná chyba, znamená to, že příčina nepochopení učivu již nemusí být pouze na straně samotných žáků, ale problém mohl vzniknout při výkladu, kdy učivo nebylo řádně vysvětleno. Jakmile tedy učitel prostřednictvím četných chyb získává zpětnou vazbu, dochází ke snaze učivo vysvětlit znovu za použití odlišných didaktických metod.

5.4 Produktivní práce s chybou

Produktivní práce s chybou představuje poslední dílčí oblast učitelské práce s chybou a zahrnuje ty činnosti, při kterých učitel na chybu navazuje a dále jí prostřednictvím zpětné vazby věnuje pozornost. V tomto případě tedy chyba není pouze signálem pro zopakování učiva, ale chybujícímu žákovi je poskytnuta podpora v hledání správné odpovědi a při modifikaci chybného řešení. Oproti předchozí identifikované činnosti je tedy zřejmý rozdíl v orientaci učitele, kdy se do popředí dostává samotný chybující žák. Vzhledem k využití potenciálu chyby na podporu žákovského učení představuje produktivní práce s chybou nejvyšší pomyslnou úroveň, protože dochází k přímé reakci na chybu, která může chybujícímu žákovi umožnit opravu vlastní chyby přímo v průběhu výukové komunikace. Podoba samotné produktivní práce s chybou se odvíjí od typu úlohy a charakteru otázky. Rozlišit můžeme rozdílné způsoby produktivního řešení chyb v rámci diskuze, kdy dochází k otevřeným otázkám, a podporu chybujícího v průběhu procvičování, kdy má otázka pouze jednu správnou odpověď.

Produktivní využití chyby je z hlediska učitelů asociováno s nahlédnutím do způsobu žákovského uvažování nad chybným řešením a možnostmi jeho modifikace. Chyba tedy není pouhým signálem deficitu, ale stává se nástrojem, který učiteli umožňuje odhalit, proč žák zvolil chybné řešení: „Určitě po nich chci, když ji udělali, tak aby ten myšlenkový pochod popsali, proč udělali tady tohle. A pak vysvětlují ty cesty podle toho, co oni odpoví. Tak pak z toho je jasné, z nich vyleze, jestli to je jako úplně neznalost nebo jakože se na to nesoustředili nebo právě se z toho dá pěkně vyvodit, proč to tak bylo právě.“ (učitelka Beata). Chyba tedy pro učitelku představuje způsob, jak identifikovat myšlenkový proces žáka, který vedl k chybnému výsledku. Učitel má tak možnost zjistit, zda se jedná o neznalost či nesoustředění, což umožňuje také adekvátně žáka upozornit na zdroj vzniku chyby a navést ho k opravě.

5.4.1 Podpora při modifikaci chybného řešení

K podpoře chybujícího žáka dochází v případě, kdy se učitel snaží pomoci při hledání správné odpovědi, takže v procesu opravy dochází ke korekci vlastní chyby. Proces modifikace chybného řešení představuje dyadickou sekvenci, kdy dochází ke komunikačním výměnám mezi učitelem a chybujícím žákem. Vedení žáka k vlastní opravě je možné zejména v těch případech, kdy má úloha pouze jedno správné řešení, což učiteli usnadňuje identifikaci chyby a také případné použití návodných otázek či nápovědy, které se jeví jako dva základní nástroje, jež umožňují ovlivňovat proces žákovské opravy.

5.4.1.1 Návodné otázky k dílčím krokům

První nástroj při modifikaci chybného řešení představují návodné otázky, kterými učitel směřuje žáka k modifikaci chybného řešení. Otázky v tomto případě neplní elicitaci, ale primárně mají za cíl podpořit aktivní zapojení žáka v procesu opravy. Návodná otázka umožňuje žáka nasměřovat k určitému mezikroku, který při správném zodpovězení dovoluje následně vyvození správné odpovědi. Návodná otázka tedy klade určité požadavky na žáka, který musí znát správnou odpověď na další otázku, aby dokázal revidovat chybný proces řešení. Z tohoto důvodu se také použití otázek může jevit jako náročné pro samotného žáka. Pokud žák není schopen odpovědět, dochází k přesměrování otázky na jiného žáka s požadavkem, aby odůvodnil správnou odpověď: „Bud' samozřejmě zkusím jeho, a když samozřejmě ani otázky nepomůžou, tak vezmu někoho, kdo se přihlásí, že to ví, a odůvodní nám to. Ale snažím se, aby ten sám člověk na to došel, aby až když pět minut tápeme a nevíme, tak vyvolám někoho jiného.“ (učitelka Eva). Ačkoliv se učitel může snažit umožnit žákovi opravu, jedná se v podmínkách výuky o složitý proces. Zaprvé klade oprava požadavky na organizaci výuky, protože učitel věnuje pozornost pouze jednomu žákovi, zatímco ostatní žáci situaci pouze přihlížejí. Použití návodných otázek ilustruje ukázka č. 9:

Ukázka č. 9:

Úloha v mluvnici se zaměřuje na procvičování určování vět vedlejších a vět hlavních. Následně žáci určují také typ věty vedlejší. Žáci jsou cíleně vyvoláváni učitelkou vždy na konkrétní větu z učebnice. V úvodu sekvence žákyně správně určila větu hlavní a pokračuje určením věty vedlejší.

1 Učitelka: Lucka, další věta.

2 Žákyně Lucie: bude-li (.) bude-li to jen trochu možné, přijdu včas. takže to bude (.) první věta vedlejší.

3 Učitelka: ehm. ((soulasně přikývne))

4 Žákyně Lucie: a přijdu včas. tak to bude druhá věta hlavní.

5 Učitelka: dobře. (.) a jaký druh je to vedlejší věty? jak se na to zeptáš? (2) přijdu včas. (2)

6 Žákyně Lucie: za jaké příčiny?

7 Učitelka: pozor, pozor. tam to lí. typické pro jednu vedlejší větu?

8 Žákyně Lucie: časová?

9 Učitelka: ne ne.

poskytla návodnou otázku a také další možnost odpovědi, což postupně vedlo k opravě vlastní chyby. Dále dochází k vyvolání další žákyně, která určuje větu vedlejší a hlavní (r. 12). Odpověď je učitelkou explicitně hodnocena jako správná použitím slova „dobře“ (r. 13). Dále žákyně určuje charakter věty vedlejší a volí možnost, že se jedná o větu podmínkovou (r. 14). V úvodu repliky č. 15 ovšem učitelka signalizuje použitím „pozor, pozor“, že se jedná o chybnou odpověď. Z druhé části repliky je poté patrné, že učitelka pokládá návodnou otázku, která se vztahuje k určitému mezikroku, jenž může pomoci žákyni nalézt správné řešení. Andrea na tuto zpětnou vazbu odpovídá správnou pádovou otázkou (r. 16). Jak dokazuje replika č. 17, správnost odpovědi je učitelkou potvrzena repeticí dané odpovědi a explicitním doplněním „přesně tak, jo“. V druhé části repliky je znovu položena otázka, která využívá předchozí žakovskou repliku a vztahuje se k původní otázce. Na tuto otázku žákyně ovšem reaguje znovu chybou (r. 18). Přítomnost chyby je signalizována učitelkou prostřednictvím zopakování otázky (r. 19). Nedochozí tedy již k podpoře, ale žákyni je poskytnuta možnost se znovu opravit, čímž se také redukuje množství dalších možných odpovědí. Na další pokus již dochází k opravě, kdy žákyně správně určuje, že se jedná o větu předmětnou (r. 20). Odpověď je učitelkou přijata (r. 21). Dochází také k vysvětlení toho, která pádová otázka se váže k větě podmětne, čímž dochází k ukončení celé úlohy. Z dané ukázky je patrné, že podpora vedoucí k opravě je realizována zejména prostřednictvím návodných otázek.

Návodné otázky následně umožňují modifikaci chybného řešení a opravu vlastní chyby. Oprava chyby se tedy odehrává pouze mezi učitelem a žákem, čímž celá situace budí dojem běžného rozhovoru, ve kterém se komunikační repliky střídají a promluvy na sebe navazují.

5.4.1.2 Náповědy směřují ke korekci

Druhý nástroj na podporu chybujícího žáka představuje použití náповěd (2). Náповěda má formu zpětné vazby, která se vztahuje k chybné odpovědi a poskytuje žákovi informaci, jež usnadňuje modifikaci chybného řešení. Použití náповědy ilustruje ukázka č. 10:

Ukázka č. 10

Cílem učební úlohy je procvičování interpunkce a určování větných členů. Žáci nejdříve určí čárku, následně určují větný člen. Žáci jsou vyvoláváni učitelkou na jednotlivé věty z pracovního sešitu.

5 Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

1 Učitelka: tak já jsem tady vymyslela nějakých pár vět, kde budete říkat. (.) kde jsou čárky a proč tam ty čárky jsou. (2) tady ty čárky být nemusejí. ale dejme si je tam. jo? (.) a hlásíme se. ať vím, na koho se mám dívat.

2 Žák Marek: před myslím dám čárku. a za myslím.

3 Učitelka: před myslím a za myslím. výborně. a je to proč?

4 Žák Bohumil: protože je to vsuvka. ((bez přihlášení))

5 Učitelka: vsuvka. ale budeme se hlásit. (.) tak. další věta.

...

6 Žák Radim: ((neverbálně vyvolán učitelkou)) to je ale prevít. čárka, ten krtek.

7 Učitelka: dobře. (4)

8 Žák Radim: přístavek?

9 Učitelka: není. (.) prevít a krtek nemusí být vždycky totéž. (2)

10 Žák Radim: tak samostatný větný člen.

11 Učitelka: samostatný větný člen. (.) tam je to ukazovací zájmeno. jo? to ti pomůže. (.) to je samostatný větný člen. ((neverbálně vyvolává dalšího žáka)) (2)

12 Žák Tomáš: Marečku. čárka, podejte mi pero. (.) to je oslovení.

13 Učitelka: ano. výborně.

14 Žák Boris: moc se mi do toho, čárka, abych se přiznal. nechce.

15 Učitelka: ještě jedna čárka.

16 Žák Boris: abych se přiznal. čárka.

17 Učitelka: ano.

18 Žák Boris: no já bych řekl (.) že to bude (.) asi vsuvka=

19 Učitelka: =je to vsuvka ehm.

Sekvence je zahájena zadáním úlohy, kdy mají žáci doplňovat čárky do vět a určit charakter větného členu (r. 1). Jako první odpovídá žák Marek, který zdárně určí ve větě čárky, což je učitelkou také v úvodu zpětné vazby potvrzeno (r. 3). Dále se učitelka v návaznosti na zadání ptá, proč to tak je. Na tuto otázku ovšem odpovídá žák Bohumil, který do komunikace vstupuje (r. 4). Ačkoliv je jeho odpověď učitelkou přijata, dochází znovu k upozornění, že je potřeba se hlásit (r. 5). V replice

č. 6 dochází k žákovské odpovědi, ve které žák zdárně přiřazuje čárky do věty. Správnost je učitelkou potvrzena (r. 7). Po delší proluce, která může značit určité zaváhání, se žák dopouští chyby (r. 8). V rámci zpětné vazby je odpověď označena za chybnou a dále je žákovi poskytnuta nápověda, která ho má podpořit, aby se mohl opravit (r. 9). Jak je patrné z repliky č. 10, žák nápovědu využívá a dochází k opravě, která je učitelkou potvrzena a také doplněna o vysvětlení daného problému (r. 11). Po ukončení chybové situace dochází k vyvolání dalšího žáka, který odpovídá správně, což je učitelkou také potvrzeno (r. 13). V případě další repliky č. 14 ovšem již dochází k chybě, kdy je vynechána jedna čárka. Na tuto chybu reaguje učitelka tím, že žáka informuje, že mu právě jedna čárka k určení ještě schází (r. 14). Na tuto nápovědu reaguje žák správným určením čárky (r. 16), dochází k dokončení daného příkladu a vyvolání dalšího žáka.

Nápověda má tedy formát oznamovací věty, která žákovi sděluje určitou informaci, jež má potenciál mu pomoci při změně řešení a vlastní korekci vzniklé chyby. V případě nápovědy ovšem vyvstává otázka, zda je pro žáka přínosný samotný obsah nápovědy, nebo jen využívá další možnost při opakovaném poskytnutí komunikačního prostoru. V takovém případě slouží nápověda pro redukci celkového počtu možných odpovědí a její smysl spočívá více v poskytnutí další možnosti participovat na komunikaci.

5.4.2 Podpora žáků v diskuzi

Chyba v rámci diskuze plní jiný účel než v případě procvičování, což dokazuje způsob, jakým s ní učitelé pracují. V rámci diskuze není hlavním cílem modifikace chybného řešení, ale využití chyby pro generování dalšího obsahu, který může být pro diskuzi přínosný. Učitelé v rámci otevřených otázek uplatňují mechanismy, které můžeme označit jako vedení žáků k obhájení vlastní odpovědi a zpětnou vazbu zaměřenou na vysvětlení vzniku zdroje chyby.

5.4.2.1 Vedení žáků k obhajobě své odpovědi

Základní charakteristikou diskuzních částí vyučovací hodiny je používání otevřených otázek, na které existuje větší množství správných odpovědí. V případě otevřené otázky je tedy pro učitele složitější vyhodnotit, která odpověď je chybná. Dle Beaty je v takovém případě důležité zjistit, proč žák odpověděl zrovna tímto způsobem: „V literatuře, tak tam spíš se můžou splést v nepochopení nějakého textu. Tak to se potom doptávám, jak to mysleli, a určitě bych po nich chtěla, aby mi vysvětlili, jak to mysleli, a když to obhájí, tak to uznám. Protože v literatuře, když se interpretuje nějaké dílo, tak tam není jako jedna správná možnost.“ Při

diskuzi žáci prezentují vlastní názory či postoje, které nelze jednoduše hodnotit jako chybné, protože odpověď nemá jasně danou podobu. Učitel si v takovém momentu tedy klade za cíl zjistit, co vedlo žáka k dané odpovědi, a pokud bude žák schopen svou odpověď odůvodnit, uzná ji učitel jako správnou. Chyba se tak stává základem pro další zapojení žáků v diskuzi prostřednictvím vlastních argumentů a obhájení vlastní odpovědi.

Z druhé strany ovšem může chyba představovat bariéru v účasti na diskuzi, a to z důvodu negativních reakcí učitele či spolužáků. Jak již bylo řečeno, učitelé se snaží zmírnit negativní vliv chyby právě z toho důvodu, aby žáky podpořili v participaci na výuce. Proto se učitelé také vyhýbají pouhému označování žákovské odpovědi jako chybné v případě, kdy se jedná o otázky vyšší kognitivní náročnosti, jak upozorňuje učitelka Daniela: „Popravdě řečeno rozlišuji a u vyšších kognitivních procesů vůbec nikdy podle mě neříkám špatně. Že spíše jako říkám, pojďme se zamyslet nad tím, rozebereme. Zatímco u těch odpovědí, které jsou na otázky nižší kognitivní náročnosti, tak tam to přece je buď špatně, nebo dobře.“ Snahou učitele je tedy předcházet explicitnímu označení odpovědi jako chybné, aby nedocházelo k tomu, že se žáci budou vyhýbat dalšímu zapojení. Užitečnější se v rámci diskuze jeví využít chybu jako základ pro další žákovskou činnost, a to prostřednictvím navazujících otázek, které ji dále rozvíjí. V průběhu výuky tak učitel činí prostřednictvím konfrontace dané odpovědi s vlastním názorem a pobídkou, ať žák obhájí vlastní názor. Zpětná vazba ve formě navazující otázky tedy dává žákovi možnost zapojit se do argumentace a svou odpověď obhájit. Výukovou situaci ilustruje ukázka č. 11:

Ukázka č. 11

Ukázka ilustruje situaci z výuky slohu, kdy žáci pracují ve skupinkách. V rámci úlohy mají k přiřazenému pojmu vymyslet asociace. V dané ukázce se jedná konkrétně o pojem „zdroj“, a to například jaké zdroje existují, kde se dají najít, kdo a co může být zdrojem. V rámci následující diskuze je věnována pozornost vztahu mezi „zdrojem“ a „pomocí“. Otázka učitelky směřuje k tomu, který z pojmů je nadřazený tomu druhému.

1 Učitelka: když si vezmeme. slovo nadřazené (.) podřazené. tady tahle pomoc. a tady ten zdroj. ((ukazuje na tabuli)) co by z toho bylo jako nadřazené? (2)

2 Žák Standa: zdroj.

3 Učitelka: proč? (1)

4 Žák Standa: proto=

5 Učitelka: =proto nestačí. nejste na prvním stupni.

6 Žák František: logická úvaha.

7 Učitelka: mně to není logické. (.) vysvětlí mi to. (.) já to nechápu. (2) proč je zdroj nadřazený pomoci? (1) já to zrovna vidím naopak. (3) tak jinak se zeptám. co je širší? nech ty kartičky. (.) co je širší pojem? a co je jako specifitější pojem? z tady těch dvou. zdroj a pomoc.

8 Žákyně Tereza: pomoc je s- že je specifická. (2)

9 Učitelka: TAK MI TO děcka. (1) já fakt to vidím prostě jinak. (.) tak mi to řekněte. vysvětlíte mi to. proč je pro vás zdroj širší pojem (.) specifitější pojem? ((někteří spolužáci se zasmějí))

10 Žák Tomáš: já nevím, co je to specifitější pojem.

11 Učitelka: užší význam.

12 Žák Martin: zdroje jsme si schopni najít (.) a pomoc hledáme v úzkém z-. ((usmívá se)) (1) tak ne. (.) ((někteří spolužáci se zasmějí))

13 Učitelka: děcka ten zdroj. čeho se týká ten zdroj? (.) když máte zadané téma? tak hledáte zdroje k tomu tématu. ale co může být pomoc? (.) to nemusí být k tomu tématu přece=

14 Žák Martin: pomoc s prezentací. ((mluví více žáků))

15 Učitelka: přesně tak. a proto je to pro mě širší tady tenhle pojem. (.) protože tady ta pomoc může být (.) nebo ta zkušenost. (.) už mám zkušenost z jiného předmětu. už vím jak to říct. (.) dostal jsem minule pětku. už vím čeho se vyvarovat. (.) tohle je mnohem širší. zdroj je na konkrétní věc, a já o něčem můžu vědět něco víc. (.) něco míň. (.) ale tohle je mnohem širší. jo? takže proto tady to to chápu tímto způsobem. (.) ale nenutím vás to tak chápat.

Ukázka je zahájena otázkou učitelky, která směřuje k rozdílu mezi pomocí a zdrojem z hlediska vztahu nadřazenosti. Odpovídá žák Standa, který jako nadřazené slovo určuje zdroj (r. 2). Učitelka se ptá daného žáka na vysvětlení jeho odpovědi (r. 3), čímž navazuje na jeho odpověď a dává mu možnost ji vysvětlit. Žák ovšem odpovídá pouhým „proto“ (r. 4). Odpověď není učitelkou přijata, protože se nejedná o odůvodnění. Dále se do komunikace zapojuje žák František, který reaguje tím, že určení vztahu mezi vybranými slovy lze vysvětlit logickou úvahou (r. 6). V následující replice ovšem dochází znovu k upozornění, že je potřeba daný vztah vysvětlit. Učitelka žakovskou odpověď a její správnost konfrontuje se svým názorem, což dává také explicitně najevo, jak je patrné z úvodu repliky č. 7, kdy zaznívá „mně to není logické“ či „já to nechápu“. Signalizace možné chyby, která ovšem vzniká zase vzhledem k rozporu s názorem učitele, probíhá v závěru dané

repliky – „já to zrovna vidím naopak“. Odpověď tedy není explicitně označena jako chybná, ale její správnost je relativizována v návaznosti na názor učitele, což je jasně žákům deklarováno v průběhu komunikace. Do komunikace se zapojuje žákyně Tereza, dle které je pomoc více specifická (r. 8). V následující replice učitelka znovu dává najevo, že s danou skutečností nesouhlasí, a dochází k další iniciaci (r. 9). Do komunikace se zapojuje žák Tomáš, který sděluje, že neví, co znamená specifitější pojem (r. 10). Dobrovolný explicitní projev toho, že žák určitou informaci neví, můžeme chápat jako projev bezpečného prostředí, ačkoliv v tomto případě dochází u některých spolužáků ke smíchu. Učitelka žákovi poskytuje návod, že se jedná o užší význam (r. 11). Následně reaguje žák Martin, který se snaží daný vztah vysvětlit (r. 12). Na repliku navazují návodné otázky, jež si kladou za cíl poskytnout žákům určitou návodnou či právě jiný úhel pohledu, který by jim umožnil nalézt správnou odpověď (r. 13). Nedochází tedy k opakování původní otázky, ale ke snaze umožnit žákům řešení úlohy prostřednictvím návodné otázky, která jim může pomoci. Následně na návodnou otázku reaguje znovu žák Martin (r. 14), jehož odpověď je již učitelkou pozitivně přijata. V závěrečné replice č. 15 učitelka nejdříve navazuje na žakovskou promluvu, kterou doplňuje o rozsáhlé vysvětlení a ilustraci toho, proč je pomoc nadřazený pojem. Důležité ovšem je, že v závěru celé sekvence je znovu učitelkou zdůrazněno, že se jedná pouze o její způsob pochopení daného problému a že samotní žáci mohou mít názor odlišný. Jak učitelka podotýká, žáci nemusí mít na probíranou věc stejný názor – „nenutím vás to tak chápat“.

Jak je z ukázky patrné, v případě diskuze dochází k použití otázek, které na chybu navazují a jejichž cílem je umožnit žákům vysvětlit důvod daného způsobu řešení. Otázky se tak zaměřují na to, proč žáci odpověděli tímto způsobem a ať svou odpověď dále vysvětlí. Učitelská zpětná vazba má tedy charakter otázky, která dále chybnou odpověď rozvíjí, nabízí žákům další komunikační prostor a aktivitu, ale neslouží k modifikaci chybného řešení. V rámci diskuze je pro učitele důležitá aktivní žakovská participace, proto se učitelé snaží vyhnout explicitnímu označení žakovských odpovědí jako chybných. Identifikace chyby tak probíhá zejména prostřednictvím konfrontace odpovědi s názorem učitelky. To znamená, že žákům je jasně dáno najevo, že se nejedná o objektivní fakt, ale pouze o názor, se kterým je možné diskutovat. Žáci jsou v průběhu diskuze informováni, že mohou vlastní odpověď obhájit prostřednictvím argumentace. Chyba se tedy v diskuzi stává nástrojem, jak podpořit žakovskou činnost prostřednictvím aktivní participace a dále rozvíjet diskuzi argumentací zaměřenou na obhajobu vlastní odpovědi.

5.4.2.2 Zpětná vazba zaměřená na zdroj vzniku chyby

Pokládání otázek v návaznosti na chybu může být také v rámci diskuze nahrazeno zpětnou vazbou, která se svým obsahem zaměřuje na identifikaci a vysvětlení příčiny chyby. Cílem učitele tedy není žáka opravit, ale vysvětlit zdroj jeho chyby. V případě otevřených otázek s větším množstvím správných odpovědí by oprava chyby znamenala ukončení potenciální diskuze. Aby ovšem diskuzi učitel podpořil, vysvětluje pouze příčinu konkrétní chyby, což umožňuje zapojení dalších žáků, kteří mohou poskytnutou informaci v průběhu úlohy využít. Kromě udržení diskuze také dochází k podpoře chybujícího žáka, protože zpětnovazební informace reaguje přímo na konkrétní chybu a vysvětluje příčinu jejího vzniku. Prostor pro zpětnou vazbu poskytují zejména žákovské odpovědi, které jsou rozvité a chyba je v nich pro učitele rozpoznatelná. Situaci s použitím zpětné vazby zaměřené na zdroj chyby ilustruje ukázka č. 12:

Ukázka č. 12

Úloha se odehrává v hodině literatury, ve které mají žáci za pomoci slovníku cizích slov vlastními slovy vysvětlovat pojmy ze zvolené knihy. Jedná se o pojmy jako teologie, agora a etika.

1 Učitelka: etika, no tak to hledejte.

2 Žákyně Dominika: ((*podívá se na učitelku*)) etika (.) no tak to je etické chování. (1) muž jakože třeba otevře dveře ženě, že je takový jako-

3 Učitelka: teď spojíte (.) spojuješ dva pojmy (1) etika a etiketa. (1) etiketa je skutečně ((*kýve*)) nauka o slušném chování. takže to tam samozřejmě patří, jestli muž ženě otevře dveře (.) a etika je trošku širší pojem. takže bychom do ní tu etiketu taky mohli zařadit, ale je to něco víc. tak ale teď vám vzadu vůbec není rozumět. (.) Ondro? ((*ukazuje na něj*))

4 Žák Ondřej: to jsou prostě nějaký základy chování. ne?

5 Učitelka: hmm (.) základy chování. zkus to nějak ještě přiblížit.

6 Žák David: nauka o mravnosti o původu a podstatě morálního chování a jednání. ((*čte z učebnice*))

7 Učitelka: děkuju (.) děkuju, Davide. a zkus to vlastními slovy.

8 Žák David: hmm, no já nevím. nějaký základy slušného chování. nebo něco takového.

9 Učitelka: hmm. ((*přechází*)) (2) Ondro. jak rozumíš tomu nauka o mravnosti?

5 Přístup učitelů k chybám a identifikované činnosti v rámci výuky

10 Žák Ondřej: no (.) tak nauka o chování.

11 Učitelka: o chování (.) to souhlasíš s Davidem.

12 Žákyně Katka: jak se nechovat špatně. nebo jako-

13 Žák Ondřej: spíš (.) jak se chovat dobře?

14 Učitelka: jako (.) slušnost. myslíte. (.) že jenom slušnost. (.) nebo něco víc zapojené? (1) Lukí.

15 Žák Lukáš: morálka.

16 Učitelka: morálka? (1) jak to myslíš, morálka?

17 Žák Lukáš: (no tak jak je to tam napsaný.)

18 Učitelka: ((směje se)) (3) když se chováte eticky=

19 Žák Ondřej: =tak se chováme slušně?

20 Učitelka: chováte se slušně. (.) podle nějakých pravidel. (1) Ale ještě v tom je něco hlubšího. (.) chováte se morálně (.) podle svého svědomí (.) nejlepšího. (.) nejenom podle nějakých pravidel. ale je v tom zároveň i to svědomí. (3) A co je to roucho, víte?

Ukázka je zahájena výzvou, aby žáci zkusili popsat, co představuje termín „etika“ (r. 1). Na iniciaci reaguje žákyně Dominika, která etiku popisuje ve smyslu etického chování, což doplňuje také příkladem (r. 2). V následující replice č. 3 dochází ke zpětné vazbě, ve které je věnována pozornost identifikaci chyby. Učitelka žákyni informuje, že zaměňuje etiku s etiketou, a také vysvětluje, že etika je obecnější pojem, do kterého můžeme etiketu zařadit. Chybující žákyně tedy od učitelky v rámci zpětné vazby obdržela vysvětlení toho, proč je její odpověď považována za chybnou. V daném případě dochází k podpoře chybujícího žáka, protože vysvětlení příčiny vzniku chyby umožňuje následnou opravu. Zpětnou vazbu také ale mohou využít další žáci, kteří mohou dále na diskuzi participovat. Do komunikace se dále zapojuje žák Ondřej (r. 4), na jehož odpověď učitelka reaguje otázkou, ať zkusí svou odpověď více vysvětlit (r. 5). Zpětná vazba má tedy charakter otevřené otázky, která žákovi umožňuje další činnost a aktivní zapojení. Mechanismus otevřených otázek byl představen v předešlé ukázce č. 11. Do komunikace se zapojuje žák David, který ovšem předčítá definici z učebnice (r. 6), takže je učitelkou požádán, ať zkusí pojem „etika“ vysvětlit vlastními slovy (r. 7). Na tuto výzvu žák reaguje pokusem o vysvětlení, že etiku můžeme popsat jako nauku o slušném chování (r. 8). V následující replice č. 9 dochází k vyvolání dalšího žáka za použití návodné otázky, nedochází tedy k použití původní iniciace zaměřené na popis etiky, ale učitelka se ptá na nauku o mravnosti, která byla zmíněna dříve. Návodná otázka si tedy

klade za cíl podpořit žáky v hledání správné odpovědi prostřednictvím určitého mezikroku. Následně dochází k několika odpovědím, které představují snahu žáků nalézt správnou odpověď. Z replik učitelky č. 14 a 16 je patrná snaha o navazující otázky. Zpětná vazba v tomto případě neobsahuje žádnou informaci, ale má pouze formu otázky, která směřuje k tomu, aby žák více rozvinul a vysvětlil svou původní odpověď. V závěru ukázky ztotožňuje žák Ondřej etické chování se slušným chováním (r. 19). Učitelka na tuto odpověď reaguje zpětnou vazbou (r. 20), v jejímž úvodu upozorňuje, že etika má hlubší význam než slušné chování, čímž identifikuje chybu v žákovské odpovědi. Následně dochází k vysvětlení toho, co znamená morální chování. Zpětná vazba je tedy svým obsahem reakcí na konkrétní chybu, takže má žák možnost zjistit, v čem jeho chyba spočívá, upravit vlastní odpověď a znovu se zapojit do diskuze.

Z dat je tedy patrné, že v rámci diskuze s otevřenými otázkami pracují učitelé s chybou produktivně a odlišným způsobem než v případě uzavřených otázek během procvičování. Zatímco v případě procvičování nabízí učitel žákům podporu při opravě, v diskuzi se chyba stává zdrojem dalších otázek či informací, které umožňují další participaci a aktivní činnost žáků. Chyba v průběhu diskuze tedy celou diskuzi obohacuje a zároveň také umožňuje její pokračování. Aby ovšem učitelé žáky od diskuze neodrazovali, nedochází k explicitnímu upozornění na to, že odpověď je chybná. Jako signál pro žáky slouží již samotný charakter otázky či zpětnovazební informace. Ačkoliv produktivní práce s chybou v rámci diskuze navazuje na chybu konkrétního žáka, který má možnost se dále interakce s učitelem účastnit, chyba je přínosná také pro ostatní žáky, protože mají možnost zapojit se do diskuze nebo v rámci řešení úlohy mohou regulovat proces hledání správné odpovědi dle informací, které se na základě zpětné vazby dozvídají.