



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

PODPORA KOMUNIKACE ŽÁKŮ PROSTŘEDNICTVÍM ZPĚTNÉ VAZBY UČITELE

PROMOTING COMMUNICATION IN THE CLASSROOM THROUGH THE TEACHER'S FEEDBACK

Vypracovala: Lenka Sovová, 6. ročník, Čj-Aj/ZŠ
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

České Budějovice 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Podpora komunikace žáků prostřednictvím zpětné vazby učitele* vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v bibliografii.

V Českých Budějovicích dne 20.12.2013

.....
Lenka Sovová

PODĚKOVÁNÍ

V první řadě děkuji vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D., jež mi byla po celou dobu nápomocna, za věcné připomínky a cenné rady.

Dále děkuji učitelům Biskupského gymnázia v Českých Budějovicích a Základní školy v Rudolfově za poskytnutí zázemí pro vykonání mého výzkumu.

ANOTACE

Diplomová práce bude zkoumat zpětnou vazbu, kterou učitel poskytuje žákovi v běžné každodenní interakci v hodinách anglického jazyka. Tato interakce má tradičně třístupňovou strukturu, nazývanou IRE (initiation, response and evaluation), případně IRF, kde F představuje obecně follow -up, původně feedback. Tradičně má tato třetí fáze evaluační funkci, ale jak se ukazuje, v přirozené interakci učitele a žáka ve třídě, kdy se učitel zaměřuje na rozvoj komunikativních dovedností a kdy taková interakce připomíná spíše každodenní konverzaci, má tento třetí stupeň jinou funkci, některými autory nazývanou diskursní. Taková zpětná vazba je velmi podobná reakci mluvčích na vyslechnuté v běžné interakci mimo třídu. Ve třídě jde o to, že se učitel snaží o zahrnutí žakovy odpovědi do diskursu, nejde mu pouze o opravu a hodnocení. Učitel na žakovu odpověď reaguje zájmem, nějakou osobní poznámkou apod. Diplomová práce bude zkoumat techniky, které učitelé na vybrané škole používají k poskytnutí zpětné vazby v mluveném projevu, bude zkoumat, zda má tato zpětná vazba spíše evaluační či komunikativní charakter a na čem je typ zpětné vazby závislý. Cílem této práce je zjistit, který typ zpětné vazby, případně které techniky se ve výuce ukazují jako nejpřínosnější pro rozvoj efektivní komunikace žáků.

ABSTRACT

This thesis will examine the feedback a teacher provides to a pupil during a regular daily interaction in English language teaching. This interaction has traditionally a three-phase structure called IRE (initiation, response and evaluation) or IRF, where F is a general follow-up, originally feedback. Traditionally, the third phase had evaluation function, but as it turns out, during the natural interaction between the teacher and the pupils in the classroom when the teacher focuses on the development of communication skills and when such interaction is more like an everyday conversation, this third stage has a different function, which is called discursal by some authors. Such a feedback is very similar to the reaction heard by the speakers in everyday interaction outside classroom. The purpose is that the teacher tries to include pupils' responses to the discourse and not only correct and evaluate them. The teacher responds to students' answers with interest, some personal note, etc. This thesis will explore techniques that teachers in selected schools use to provide feedback in spoken language, it will examine whether the feedback is of evaluative or discursal nature and what each type of feedback depends on. The aim of this thesis is to determine which type of feedback or which techniques are showing to be most beneficial for the development of effective communication for students.

Klíčová slova

Interakce ve třídě, zpětná vazba, hodnotící a komunikativní charakter zpětné vazby, podpora komunikace žáků, opravování chyb žáků

Key words

Interaction in the classroom, feedback, evaluative and communicative feedback, promoting communication in the classroom, correcting learners' mistakes

Motto:

"The language that teachers use in class, or "teacher talk", can have a tremendous impact on the success of interactions they have with students."

Betsy Parrish

Obsah

1. Úvod	9
2. Diskurs a interakce ve třídě	10
2.1. Typické znaky interakce ve třídě	10
2.2. Jazyk a jeho role	12
2.3. Interakce ve třídě	13
2.3.1. Interakce mezi žákem a učitelem	15
2.3.2. Verbální nadvláda učitele	16
2.4. Struktura IRE(F).....	19
2.4.1. Inicie	20
2.4.2. Odpověď.....	21
2.4.3. Zpětná vazba.....	22
2.5. Projev učitele.....	22
2.6. Problémy a strategie vedoucí k nápravě interakce.....	23
3. Zpětná vazba	25
3.1. Hodnotící zpětná vazba	31
3.1.1. Jaké chyby lze zaznamenat v mluveném projevu žáka?	31
3.1.2. Učitelovy techniky opravování chyb žáků v mluveném projevu	33
3.1.3. Nadměrné versus žádné opravování	37
3.2. Komunikativní zpětná vazba.....	39
4. Zpětná vazba učitele	46
4.1. Hodnotící zpětná vazba učitele.....	47
4.2. Potvrzení žakovy odpovědi s následným rozvíjením interakce	52
4.3. Hodnotící zpětná vazba s přechodem do mateřského jazyka	56
4.4. Komunikativní zpětná vazba.....	59
4.5. Komunikativní zpětná vazba s následným rozvitím interakce.....	60
4.6. Analýza a interpretace výsledků.....	61
5. Opravování žáků.....	65
5.1. Analýza a interpretace výsledků.....	66
6. Závěr	72
7. Resumé.....	75
8. Bibliografie	78

1. Úvod

Diplomová práce se zabývá problematikou podpory komunikace žáků prostřednictvím zpětné vazby učitele.

Toto téma jsme vybraly společně s vedoucí diplomové práce zejména proto, že bychom chtěly zjistit, jaký typ zpětné vazby v rámci interakce v anglickém jazyce mezi žákem a učitelem ve třídě převládá a jaký typ zpětné vazby se jeví z hlediska efektivity jako neúčinnější.

Zpětná vazba se vyskytuje v rámci struktury IRE(F), která je typická pro interakci ve třídě a poprvé byla popsána Sinclairem a Coulthardem v roce 1975. Původní název struktury zněl IRE, kde E reprezentuje “evaluation” neboli hodnocení. Současní autoři uvádí spíše označení IRF, kde F představuje “feedback” neboli zpětnou vazbu. Zda je z hlediska efektivity účinnější “evaluation” nebo “feedback” je předmětem zkoumání této diplomové práce.

Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První z nich definuje interakci ve třídě, její typické znaky a strukturu IRE(F). Druhá kapitola se již hlouběji zabývá zpětnou vazbou učitele. Popisuje termín zpětná vazba a její hodnotící a komunikativní charakter. V rámci hodnotící zpětné vazby jsou zde také popsány různé typy chyb žáků a učitelovy techniky opravování těchto chyb.

Praktická část je taktéž rozdělena na dva úseky. První se věnuje zaznamenaným typům zpětné vazby z hlediska frekvence a efektivity. Druhý úsek pak přináší výsledky kvantitativního výzkumu zaměřeného na opravování chyb žáků.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda ve zkoumaných školách probíhá interakce mezi žákem a učitelem v anglickém jazyce, zda převažuje komunikativní či hodnotící povaha zpětné vazby, který typ se z hlediska podpory komunikace žáků jeví jako účinnější, případně s jakými dalšími typy zpětné vazby se lze ve zkoumaných školách setkat. Pro získání těchto informací jsem zvolila kvalitativní výzkum neboli zúčastněné pozorování hodin anglického jazyka ve vybraných školách.

Dalším cílem je v souvislosti s hodnotící zpětnou vazbou zjistit, zda si žáci v případě chybných odpovědí přejí být učitelem opravováni, zda považují opravování chyb za povinnost učitele atd. K tomuto účelu bude použit kvantitativní výzkum.

V neposlední řadě považuji za přínos této diplomové práce překlad názorů a myšlenek mnohých autorů, jež doposud nebyly přeloženy do českého jazyka.

2. Diskurs a interakce ve třídě

2.1. Typické znaky interakce ve třídě

Tato kapitola definuje termíny diskurs a interakce a dále vysvětluje nejen rozdíl, ale také podobnost mezi komunikací ve třídě a v běžném životě.

Pojem diskurs, v českém doslovném překladu promluva, dále také text či jazykový projev, je v podstatě jakýkoli jazyk zapojený do kontextu. Slovy finského profesora lingvistiky Nilse Erika Enkvisty je diskurs spojení textu s jeho situačním kontextem. S termínem interakce se setkáváme jak ve školních třídách, tak v běžném životě. Zatímco v každodenní interakci dochází ke komunikaci různých lidí, jež hovoří o různých tématech a sami se rozhodují, kdo komu vstoupí do řeči, ve třídě je vždy přítomen učitel, který rozhoduje, kdo, kdy a k jakému tématu se vyjádří. Dále se rozdíl mezi interakcí v běžném životě a ve třídě projevuje ve schématu komunikace. V každodenní komunikaci je otázka následována odpovědí a poděkováním, případně nějakou jinou reakcí. Komunikační model vypadá například takto: Kolik je hodin? - Je osm hodin. - Děkuji. Ve třídě by tato interakce probíhala následovně: Kolik je hodin? - Je osm hodin. - Ano, správně. Interakce ve třídě se tedy liší tím, že učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu. Zpětná vazba je důležitým rysem interakce ve třídě, který je detailně analyzován ve třetí kapitole této diplomové práce. Abychom mohli charakterizovat znaky interakce ve třídě, je nutné si nejprve vymezit pojem školní třída.

Cullen (2002) vidí třídu jako místo, kde dochází k formálnímu shromáždění za účelem spíše pedagogickým než sociálním. Třída má svá vlastní pravidla a komunikativní konvence, se kterými jsou všichni přítomní srozuměni. Tato pravidla se pravděpodobně liší od norem komunikativní interakce, které se uplatňují v rámci malých neformálních shromáždění mimo třídu. Autor dále cituje Breena a Candlina (1980) a uvádí: "The classroom is a unique social environment with its own human activities and its own conventions governing these activities." (2002: 182)

Podobný názor má i Tsuiiová (1995), která popisuje třídu jako místo, kde se schází skupina lidí, z nichž jeden je učitel, za účelem učení. Každý učitel má jistý pohled na svou roli ve třídě. Pokud učitel vnímá svou roli jako klíčovou, pak je jeho pozice ve třídě dominantní.

Johnsonová (1995) vnímá třídu jako jedinečný komunikační kontext s vysoce regulovaným systémem komunikativního chování.

Školní třída je tedy specifické seskupení za účelem vyučovacího procesu. Struktura komunikace ve třídě je podle Johnsonové (1995) snadno rozeznatelná. Učitelé obvykle ovládají téma konverzace a rozhodují o tom, kdo a kdy se může konverzace zúčastnit. Na druhé straně žáci obvykle odpovídají na učitelovy otázky a čekají, až na ně přijde řada. Johnsonová (1995) dodává, že učitel má pravomoc ignorovat žáky, jež se vyjadřují mimo určené téma, nebo je vyslechnout a nasměrovat zpátky k původnímu tématu. Záleží na učiteli, zda dovolí žákům reagovat na otázky a vyjadřovat své názory bez udělení slova, nebo bude vyžadovat, aby žáci vyčkali na vyvolání. Učitelé hrají ve třídě dominantní roli a tím pádem ovládají strukturu komunikace.

Cook (1989, Betáková 2010) říká, že interakce ve třídě má spíše formální a rituální charakter, pomocí něhož má jeden účastník, učitel, moc řídit danou diskusi. Autorka spatřuje rozdíl mezi každodenní a třídní interakcí zejména ve způsobu, jímž se mluvčí ujímají slova. Učitelé udělují slovo jednotlivým studentům, popřípadě organizují automatický systém předávání slova (Mehan 1985, Betáková 2010). Betáková dále cituje Bellacka (1966), jenž popisuje interakci ve třídě jako hru s určitými pravidly, která určují charakter komunikace ve třídě. Učitel stanovuje pravidla hry, je neaktivnějším hráčem a vystupuje jako poradce, zatímco žáci figurují v roli respondentů. Takové vyučování je podobné většině her nejméně ve dvou ohledech. Je to forma sociální aktivity, ve které hráči (v tomto případě učitelé a žáci) obsazují odlišné, ale na druhou stranu komplementární role.

Z výše zmíněného vyplývá, že interakce ve třídě probíhá v režii učitele a jeho pravidel. Třídní komunikace se v těchto ohledech odlišuje od běžné komunikace. Na druhou stranu tyto dva typy interakce mají i mnoho společného. Mehan (1985, citováno Betákovou 2010) uvádí, že vyučovací hodiny jsou stejně jako běžná komunikace založené na vzájemném působení, což znamená, že jsou založené na zapojení mnoha stran.

Walsh (2011) tvrdí, že pokud se žáci střídají, vyjadřují své názory k tématu a učitelovy komentáře jsou spíše nehodnotícího rázu, pak se tato komunikace přibližuje běžné konverzaci. Třídní interakci, jejímž podstatným rysem je poskytování zpětné vazby, lze tedy realizovat na jediném místě a tím je třída, přičemž učitel je zodpovědný za vedení a průběh interakce. Dle mého názoru by měl být učitel vnímán svými žáky jako respektuhodná, nikoli však výrazně dominantní osobnost, neboť interakce není jednosměrný proces, nýbrž vícesměrný.

2.2. Jazyk a jeho role

Jazyk je nepochybně nedílnou součástí učitelské profese. Učitel využívá svých jazykových schopností při každodenní spolupráci se svými studenty. Prostřednictvím jazyka žáky motivujeme, instruujeme, kontrolujeme, opravujeme a tak dále. Lze jej tedy považovat za základní nástroj učitele aneb jak uvádí Johnsonová: “In second language classrooms, the language, whether it is English or another language, is the medium through which teachers teach, and students demonstrate what they have learned.” (1995: 3).

Fillmore (1982, citováno Betákovou 2010) tvrdí, že při vyučování cizího jazyka má jazyk dvě role - vyjádřit obsah učiva a poskytnout data za účelem osvojení daného jazyka.

Ve třídě prostřednictvím jazyka v interakci žáci podle Walshe (2011) získávají nové znalosti, osvojují si a rozvíjejí nové dovednosti, řeší selhání komunikace, vytváří a udržují vztahy atd. Jazyk je zkrátka jádrem všeho.

Malah-Thomasová (1987) zdůrazňuje, že jazyk je důležitým faktorem v pedagogické komunikaci. Učitelé stráví spoustu času mluvením, pokládáním otázek, zadáváním instrukcí, hlasitým čtením a tak dále. Studenti odpovídají na otázky, opakují nebo zapisují to, co slyšeli, vypracovávají společně projekty apod. Walsh (2011) dodává, že při výuce cizího jazyka není jazyk pouze prostředkem k dosažení nových znalostí, ale je to především cíl studia.

Dalším typickým znakem jednání učitele je podle Betákové způsob, jak učitelé modifikují svou mluvu. Walsh (2006, Betáková 2010) uvádí, že učitelé cizích jazyků zjednodušují svou mluvu zejména ve čtyřech následujících oblastech: slovní zásoba, gramatika, výslovnost a diskurs. Gumperz (1982, Betáková 2010) dále zmiňuje zajímavou studii týkající se přecházení z jednoho jazykového kódu do jiného. Gumperz tento jev označuje jako “reiteration”, což znamená, že zpráva pronesená v cizím jazyce je zopakována v jazyce mateřském. Cílem je objasnit to, co bylo řečeno, avšak často přecházení z jednoho jazykového kódu do druhého slouží k zdůraznění sdělení. Při výuce cizího jazyka je funkce zopakování stejného sdělení v jazyce mateřském zřejmá - učitel se chce ujistit, zda všichni porozuměli tomu, co řekl. Přecházení z cílového jazyka do mateřského je častým jevem vyskytujícím se v českých základních a středních školách, avšak tento způsob osvojování cizího jazyka nepovažují za vhodný. Žáci nevnímají informace a instrukce pronesené v cizím jazyce. Místo toho vyčkávají na zopakování pokynů v jazyce mateřském. Možným řešením by mohlo být používání velice jednoduchých a tím pádem žákům srozumitelných instrukcí pronesených v cílovém jazyce. Učitelé mohou při

vysvětlování instrukcí taktéž využít gesta či mimiku. Jejich jazykové a komunikační dovednosti jsou nezbytným předpokladem úspěšné interakce ve třídě.

2.3. Interakce ve třídě

Interakce neboli vzájemná komunikace probíhá mezi dvěma účastníky - učitelem a žáky, přičemž učitel představuje tradičně dominantní roli, nebo mezi žáky navzájem. Podle Malamah-Thomasové se účastníkem interakce často stává také autor učebnice, třebaže se jedná o účastníka nepřímého. Výzkum zaměřený na interakci se datuje od 60. let 20. století s cílem zhodnotit efektivitu interakce při osvojování jazyka. Walsh (2011) konstatuje, že ačkoli od počátku výzkumů uběhlo již více než padesát let, důvody pro studium interakce zůstávají stejné. To, co se změnilo, je přístup a způsob využití získaných informací. Autor dále uvádí, že studium interakce je jádrem kvalitní výuky a dodává: “Understanding interaction helps us to understand teaching and learning and improve the ways we, as teachers, go about our professional lives.” (2011: 182)

Podle Malamah-Thomasové (1987) je smyslem takovéto interakce poskytnout podmínky pro učení a umožnit studentům převzít větší iniciativu. Cílem této kapitoly je tedy nejen charakterizovat interakci, ale také pokusit se zodpovědět otázku, jaký druh interakce směřuje k efektivnímu učení.

Johnsonová (1995) vnímá interakci ve třídě jako proces vyjednávání mezi myšlenkami učitele a vědomostmi žáků. Dále dodává, že komunikace je tvořena jak učitelem, jenž řídí obsah a strukturu, tak studenty, kteří odpovídají na učitelovy otázky a reagují na jeho pokyny. Interakce je tedy jednoduše řečeno výměna informací.

Tsuiová (1995) považuje interakci při výuce cizího jazyka za velice důležitou, protože jazyk je jednak předmětem studia a zároveň prostředkem k učení. Pokud studenti poslouchají instrukce, vyjadřují své názory, odpovídají na otázky, plní úkoly a činnosti, pak nezískávají pouze teoretické informace o jazyce, ale používají daný jazyk v praxi.

Johnsonová (1995) dodává, že učitelé rozvíjí interakci v závislosti na pedagogickém účelu dané vyučovací hodiny. Učitel má různá očekávání a představy nejen o interakci, ale také o průběhu hodiny, přičemž hodina je posuzována jako dobrá nebo špatná v závislosti na tom, zda učitel dosáhl plánovaných cílů nebo ne. V některých případech je nutné změnit předem plánovaný cíl v průběhu hodiny aneb jak říká Tsuiová: “Teachers’ willingness to pick up cues

from students and make on-the-spot decisions to modify their plans is an important element in classroom interaction.” (1995: 5)

Pokud učitelé vědí, jak by měla vyučovací hodina vypadat a na jaké téma budou se svými žáky komunikovat, pak je to dobrý začátek. Ovšem dosažení těchto cílů vyžaduje dostatek úsilí a odborných znalostí (Malamah-Thomasová, 1987). Myslím si, že učitel by se při vyučování neměl příliš soustředit pouze na výběr materiálů, ale měl by především hledat nejvhodnější přístup a vyučovací postupy, které žákům přiblíží danou problematiku, popřípadě zlepšit interakci mezi oběma stranami.

Ohledně interakce ve třídě si Malamah-Thomasová klade následující otázky:

KDO?

Je třeba, aby jeden účastník komunikace přenesl nějaké sdělení a jiný účastník toto sdělení přijal. Malamah-Thomasová uvádí, že pokud tím, kdo se snaží nějakou informaci předat, je učitel, pak druhým účastníkem komunikace může být celá třída, skupina studentů nebo individuální žák. Jak již bylo dříve zmíněno, za účastníka komunikace lze pokládat i autora učebnice. V takovém případě můžeme na autora nahlížet jako na přenašeče sdělení, který nepřímo komunikuje s učitelem a studenty.

Z výše zmíněného vyplývá, že za účastníky interakce lze považovat učitele, žáky a autora učebnice, přičemž existuje několik způsobů, jak může interakce mezi těmito třemi účastníky probíhat.

PROČ?

Vždy existuje nějaký důvod, proč předat informaci někomu jinému. Hlavním záměrem komunikace ve třídě je záměr pedagogický. V cizojazyčných hodinách učitel ovládá vyučovaný cizí jazyk, zatímco žáci ovládají daný jazyk na nižší jazykové úrovni. Účelem této interakce je tedy osvojování cizího jazyka. Úkolem vyučujícího je prezentovat novou gramatickou strukturu, novou slovní zásobu, naučit žáky správné výslovnosti, opravit chyby atd. Autorka si však pokládá otázku, jaký důvod ke komunikaci mají studenti.

Odpověď nachází v potřebě navázání sociálních vztahů s ostatními žáky ve třídě. V tomto ohledu s autorkou souhlasím, ale myslím si, že existují i další důvody, proč by se studenti měli zapojovat do interakce s učitelem či ostatními žáky ve skupině. Důležitým faktorem je osobnost učitele samotného. Pokud je vnímán jako autorita a neomylný člověk, pak mají žáci strach vyjádřit svůj názor a zapojit se do jakékoli interakce s daným učitelem. Je-li učitel ve vztahu k

žákům přátelský a nápomocný, žáci nemají problém prezentovat své názory, podělit se o své zážitky a zkušenosti. Nepochybně jsou i tací studenti, kteří mají k danému cizímu jazyku kladný vztah a mají zájem o zlepšení komunikační kompetence. Zapojují se tedy do interakce s učitelem ve snaze uplatnit své dosavadní znalosti cizího jazyka.

CO?

Obsah interakce je úzce spojený s cílem. V hodinách cizího jazyka se setkáváme s pedagogickým cílem, který má výhradně pedagogický obsah. Obsahem může být gramatika, slovní zásoba, rozvoj řečových dovedností, informace o rodilých mluvčích, jejich kultuře apod. Tuto interakci Malamah-Thomasová označuje termínem *classroom transaction*, přičemž v čele komunikace stojí učitel nebo autor učebnice.

Pokud komunikace přejde do roviny spíše osobní, pak autorka pro tento typ komunikace používá termín *classroom interaction*. Účelem tohoto typu interakce, která je nezbytná pro vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě, je udržování dobrých vztahů a přátelství. Jak říká Malamah-Thomasová: “The teacher can do much towards creating a positive atmosphere, but the influence of the learners and their attitudes is equally important.” (1987: 16)

JAK?

Malamah-Thomasová (1987) popisuje, že komunikace lze dosáhnout různými způsoby. Nejčastějším typem interakce je interakce verbální. Lze využít také komunikaci neverbální, čímž se myslí obrázky, tabulky, gesta nebo mimika. Komunikace administrativní či organizační povahy se uskutečňuje kombinací jazyka a gest. Učitel zadává instrukce, gesty naznačí pokyny atd. Podle autorky hraje neverbální komunikace ve třídě stejně důležitou roli jako komunikace verbální.

2.3.1. Interakce mezi žákem a učitelem

Zda jsou studenti aktivně zapojováni do interakce závisí jak na studentech samotných, tak zejména na učiteli, jak popisuje Tsuiová (1995). Učitelé se většinou snaží zapojit všechny studenty a často věří, že se jim to povedlo. Interakci mezi učitelem a studenty popisuje autorka následovně: “How a lesson progresses and whether it is successful largely depends on the interaction between the students and the teacher. An understanding of the interaction between these elements is, therefore, very important.” (1995: 22)

Morrison a McIntyre (1973, citováno Betákovou 2010) popisují dva následující typy interakce mezi učitelem a žákem - diktátorský a demokratický. Pro tzv. diktátorskou třídu je charakteristická nadvláda učitele, formální styl vyučování, soutěživost, komunikace řízená učitelem, nízká úroveň verbální a fyzické aktivity žáka. Středem pozornosti je tedy učitel. Oproti tomu demokratická třída je zaměřena na žáky. Je pro ni typická větší míra rozdělení sociální moci a počítá s větší samostatností žáka. Důraz je kladen na odlišné uvažování a nápady žáků. Učitelé berou ohledy na individuální potřeby studentů, podporují je v diskusi, vybízí je ke spolupráci. Komunikace mezi učitelem a žáky, stejně jako mezi žáky navzájem, probíhá v přátelském duchu.

Rex a Schillerová (2009) se domnívají, že pokud žáci vnímají učitele jako někoho, komu na nich záleží, ohlíží se na jejich potřeby a poskytuje jim potřebnou pomoc, nemají tendenci se předvádět a je velmi pravděpodobné, že se budou chtít začlenit do vyučovacího procesu.

Stoprocentní účast v třídních aktivitách vyžaduje podle Johnsonové (1995) kompetence jak v oblasti sociální, tak interakční. Autorka tyto schopnosti označuje jako komunikativní kompetence ve třídě, jež reprezentují znalosti a dovednosti žáků. Komunikativní kompetence ve třídě jsou nezbytné k tomu, aby se žáci mohli zapojit do aktivit ve třídě a lze je vnímat jako základní složku při osvojování cizího jazyka.

Důležitou roli v interakci mezi žákem a učitelem hraje i vztah mezi oběma stranami. "In second language classrooms, how teachers perceive their students and how students perceive their teachers can shape both the meaning and structure of classroom communication." (Johnsonová 1995: 5) Podle mého názoru je důležitý nejen vztah mezi oběma účastníky interakce, ale také vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě. Pokud se učitelé podaří zajistit ve třídě pozitivní a přátelskou atmosféru, pak zvyšuje motivaci žáků a ti se učí lépe, což potvrzuje i Tsuiová (1995), jež se domnívá, že vytvoření shovívavější atmosféry zlepšuje kvalitu interakce.

2.3.2. Verbální nadvláda učitele

Pokud hovoříme o interakci mezi žákem a učitelem, pak učitel je nepochybně ten, kdo danou interakci iniciuje, určuje směr, kterým se bude komunikace ubírat, vybírá mluvčí apod. Učitelova role je zkrátka určující. Mou domněnku potvrzuje Walsh (2006, převzato od Betákové 2010) jenž tvrdí, že učitel je tím, kdo ovládá obsah a proces učení, vybírá mluvčího, řídí téma konverzace, hodnotí jak jazykové schopnosti žáků, tak i obsah jejich sdělení.

Walsh (2011) dodává, že učitelova autorita vyplývá z privilegia určovat téma konverzace a žáky, jež se k němu mohou vyjádřit. Dokonce i v tzv. learner-centred classrooms (třídy zaměřené na žáky) učitel rozhoduje o tom, kdo bude mluvit, kdy a jak dlouho. Učitel má kompetence kdykoli žáka přerušit, udělit slovo někomu jinému, vést diskusi či změnit téma konverzace.

Nadvládu učitele potvrzuje i Johnsonová (1995), jež zdůrazňuje, že učitelé mají pod kontrolou většinu toho, co se ve třídě říká a řeší. Učitelé kontrolují téma a rozhodují, kdo se může zapojit do interakce a kdy. Jak již bylo řečeno, pokud žáci mluví mimo téma, učitel je buď ignoruje, nebo je vyslechne a nasměruje zpět k původnímu tématu. Na základě těchto skutečností hraje učitel podle autorky dominantní roli v rozhodování o struktuře interakce. Dále uvádí, že učitelé cizího jazyka jakožto jediní rodilí nebo téměř rodilí mluvčí vzbuzují u žáků větší respekt. S tímto tvrzením souhlasím, neboť učitel cizího jazyka představuje pro žáky neocenitelný zdroj informací. Domnívám se, že pokud učitel aktivně používá při vyučování cílový jazyk, tak nejen že vzbuzuje u žáků větší respekt, ale také má větší šanci zajistit si ve třídě kázeň a pořádek. Žáci musí být pozorní a ostražití, aby věděli, o čem učitel hovoří či co jim právě vysvětluje.

Delamontová (1976, citováno Betákovou 2010) uvádí, že učitelé určují téma konverzace, udělují slovo jednotlivým žákům a také mají právo tuto interakci sledovat a opravovat. Učitel může nechat žáka něco zopakovat, přeformulovat, říct něco v cizím jazyce apod. Od učitelů se také očekává, že budou sledovat a opravovat chyby žáků. Chování učitele je podle autorky podmíněno dvěma cíly - vyučováním a kontrolováním. Betáková tuto myšlenku shrnuje následovně: "Without control, the teacher cannot instruct, and instruction is the main aim." (2010: 68)

Je tedy zřejmé, že učitel mluví mnohem více než žáci. Walsh (2011) se domnívá, že příčinou této skutečnosti je níže zmíněná struktura IRF, kdy ke každé žakově výpovědi (R) musí učitel vytvořit výpovědi dvě (I, F).

Johnsonová (1995) věří, že pokud učitelé chtějí podporovat komunikaci v hodinách cizího jazyka, je nutné připustit proměnlivost komunikačního schématu a vytvořit více takových příležitostí, do kterých by se žáci mohli aktivně zapojit.

Existují možnosti většího zapojení žáků do interakce. Jak již bylo výše zmíněno, učitel je ten, kdo ovládá strukturu vyučovací hodiny. Pokud je však naším cílem rozvíjet jazykové a komunikační schopnosti žáků, měli bychom se je snažit co nejvíce zapojit do interakce.

Podle Cazdenové (2001) lze využít různé strategie vedoucí k zapojení žáků do interakce ve třídě. Zprvée autorka uvádí možnost jiného systému vyvolávání žáků. Žáci se buď ujímají slova dobrovolně, každý právě hovořící žák vybere následujícího mluvčího, nebo je předem dané, že se k probíranému tématu vyjádří všichni. Autorka dodává, že k deregulaci interakce mezi učitelem a žákem lze využít tzv. “talking stick” neboli konverzační hůlku, kterou si žáci sedící v kruhu předávají a pomocí níž se ujímají slova. Kdo by se k danému tématu vyjádřit nechtěl, hůlku předá tiše dál.

Interakce může mít několik variant, jak popisuje Johnsonová (1995). Učitel komunikuje buď s žáky individuálně, se skupinkou žáků nebo hovoří ke všem najednou. V některých případech se učitel nezúčastňuje interakce vůbec a to tehdy, když si studenti vyměňují informace mezi sebou. Rex a Schillerová (2009) se domnívají, že ve třídě mají slovo zejména ti mluvčí, kteří se nejvíce angažují ve vyučovacím procesu. Autoři vnímají slovo jako přesouvání energie mezi učiteli a žáky, kteří vzájemně spolupracují.

Struktura komunikace je ovlivněna cílem dané hodiny aneb jak uvádí Betáková: “The communication pattern depends on the pedagogical purpose of a lesson or its part - e.g. whether the teacher’s aim is more oriented towards grammatical accuracy or fluency, in other words towards form or meaning.” (2010: 73)

Johnsonová dodává, že rozdílné pedagogické cíle mohou vést k odlišnostem v používání jazyka při ovládnání struktury komunikace. Autorka dále zdůrazňuje, že pokud učitel vnímá sám sebe jako informátora, pak volí větší míru kontroly nad strukturou komunikace. Pokud však na svou roli nahlíží jako na roli asistenta, pak se bude snažit spolu se studenty rozvíjet smysluplnou komunikaci. Jsou však situace, kdy se studenti nechtějí dobrovolně zapojit do interakce, jak popisuje Betáková (2010) a cituje Morrisona a McIntyrea (1973), kteří vysvětlují možné zdroje komunikačních problémů následovně:

“In the classroom, several factors may operate which either singly or together inhibit communication. Teachers and pupils are usually widely separated in age, clearly very different in their social and educational experiences, and often from different social backgrounds. Such differences may produce situations in which teachers and some pupils have little in the way of common experiences and understandings.” (Betáková 2010: 73)

Věkový rozdíl mezi žákem a učitelem nevnímám jako překážku v komunikaci. Domnívám se, že v určitém věku v průběhu dospívání žáci přestanou komunikovat úplně, neboť

nechtějí prezentovat své názory před vrstevníky. Pokud se žáci vyhýbají komunikaci s učitelem, pak by východiskem mohlo být umožnění studentům komunikovat mezi sebou, jak popisuje Betáková (2010). Stejně tak odlišné životní zkušenosti učitele považují spíše za kvalitní zdroj informací pro žáky a nikoli za překážku v komunikaci.

Na komunikaci ve třídě by se měl podílet jak učitel, tak žáci a to nejlépe ve stejném poměru. Ideální by tedy byla rovnocenná interakce mezi žákem a učitelem. Sageová (2000, převzato od Betákové 2010) považuje za skutečnou komunikaci pouze dialog, což znamená situaci, kdy se komunikace aktivně zúčastňuje mluvčí i adresát. Učitelé však většinou vyžadují od studentů ticho a pozornost. Autorka dále uvádí, že učitel obvykle vyplní mluvením dvě třetiny hodiny, zatímco žáci pouze poslouchají. Učitel má pocit, že musí mít neustále kontrolu nad interakcí a umožňuje svým studentům pouze omezenou škálu komunikačních příležitostí.

Komunikace je podle Morrisona a McIntyrea (1973, citováno Betákovou 2010) víceméně jednosměrná a žáci se na ní jen zřídka podílejí. Na základě jedné studie lze konstatovat, že učitel vyplňuje svým výstupem 77 procent vyučovací hodiny.

Podle mého názoru by se měl učitel snažit vytvořit pro žáky co nejvíce komunikačních příležitostí tak, aby se žáci podíleli na komunikaci minimálně stejně jako učitelé, neboť rozvoj jejich komunikačních dovedností je jedním z hlavních pedagogických cílů.

2.4. Struktura IRE(F)

Interakce ve třídě se podle Walshe (2011) vyznačuje typickou a předvídatelnou strukturou, která sestává ze tří částí: **I**nitiation-**R**esponse-**E**valuation (**F**eedback). Tato struktura je známá pod názvem IRE nebo IRF. Původní struktura nesla označení IRE (jednalo se o hodnocení), zatímco současní autoři uvádí IRF, kde F neoznačuje feedback, nýbrž obecný termín follow-up, pod kterým najdeme jak E (evaluation), tak F (feedback).

Někteří autoři na základě své praxe preferují podobu IRE, neboť se domnívají, že zpětná vazba učitele je spíše hodnocením výkonu žáka než poskytnutím zpětné vazby. Cazdenová (2001) naopak cituje Wellse (1993), který přehodnotil tradiční IRE strukturu a používá termín IRF, kde F označuje feedback neboli zpětnou vazbu. Zpětná vazba, pomocí níž učitel dává najevo svůj postoj k žakově odpovědi, lépe vystihuje třetí složku této triadické struktury.

Walsh (2011) považuje popsání IRF struktury Sinclairem a Coulthardem v roce 1975 za zásadní zlom při zkoumání interakce ve třídě. Podle něho oficiální název zní IRF exchange structure, avšak tato struktura je méně známá i pod termíny *recitation script* či *triadic structure*.

IRE strukturu lze podle Mehana (1979, citováno Johnsonovou 1995) najít v rámci tří obecnějších fází, které tvoří celkovou strukturu tradiční vyučovací hodiny. Ty zahrnují “opening phase” (zahajovací část), která seznamuje studenty s obsahem učiva a poskytuje jim informace o tom, co se od nich očekává. Druhou složkou je “instructional phase” (výuková část) a obsahuje učební aktivity zaměřené na vyučovanou látku. Třetí a poslední složkou je “closing phase” (závěrečná část), která poskytuje informativní a procedurální informace o tom, jak budou studenti pracovat s naučenou látkou.

Walsh (2011) upozorňuje na to, že učitelé by se měli vyvarovat interakčního stereotypu a snažit se o zachování prostoru pro kreativitu a spontánnost.

Cazdenová (2001) spatřuje největší nedostatek IRF struktury v tom, že učitelé v rámci iniciace používají pouze tzv. “display questions” neboli otázky, na které předem znají odpověď a které slouží především k testování žakových znalostí.

Walsh (2006, převzato od Betákové 2010) připomíná, že podobnou strukturu uvedl již v roce 1966 Bellack se svými kolegy. Bellack užíval místo dnes známých termínů iniciace-odpověď-zpětná vazba, termíny žádost-odpověď-reakce.

2.4.1. Iniciace

Iniciace učitele může mít kromě otázky charakter direktivní nebo informativní, jak zjistila při praktickém výzkumu Cazdenová (2001). Direktivní iniciace zahrnuje škálu od strohých rozkazů, nepřímých žádostí až po různé výpovědi. Na základě vlastního pozorování vyučovacích hodin anglického jazyka mohu konstatovat, že iniciace nemusí být vždy otázka. Iniciací může být hodnocení nějaké skutečnosti, řečnická otázka, rozkaz, instrukce, žádost atd. Tento typ iniciace bývá následován neverbálním jednáním (žáci vykonají rozkaz, splní úkol atd.). Informativní interakce zahrnuje fakta týkající se slovní zásoby, gramatických struktur atd.

Učitelova iniciace je hlavním nástrojem vzdělávání, jak popisují Sinclair a Brazil (1982, citováno Betákovou 2010). Pokládáním otázek, zadáváním instrukcí a předáváním informací učitel ovládá svou třídu. Iniciace může mít následující podobu:

1. Informování

Učitel podává žákům informace o tom, co se budou učit. Sinclair a Brazil (1982, převzato od Betákové 2010) zdůrazňují, že bychom tuto kategorii neměli ztotožňovat s poskytováním informací. Učitel poskytuje informace například v rámci zpětné vazby. Žáci poskytují informace zejména prostřednictvím svých odpovědí na otázky. Ty ale většinou nepředstavují novou informaci pro učitele, neboť jak již bylo výše zmíněno, učitel často pokládá otázky, na které zná předem odpověď.

2. Zjišťování (dotazování)

Žákova odpověď vždy obsahuje novou informaci, což je hlavní rozdíl mezi informováním a zjišťováním. Zjišťování očekává od příjemce přínos informací, zatímco informování předpokládá pouze potvrzení. V této kategorii lze nalézt tři různé způsoby zjišťování vyžadující od žáka:

a) rozhodnutí

Zjišťování probíhá formou tzv. yes/no questions. Žák musí odpovědět na otázku buď ano, nebo ne. V případě, že je nerozhodný, může použít výraz typu *možná, pravděpodobně* atd.

b) souhlas

Zde učitel vyžaduje souhlas. Od žáků se často očekává odpověď typu *ano, samozřejmě*.

c) obsah

Učitel pokládá žákům tzv. open-ended questions. Odpověď není limitována, žák reaguje dle svého názoru či zkušeností.

3. Instruování

Tato kategorie také vyžaduje od žáka odpověď. Zahrnuje zadávání úkolů, kontrolování, organizování vyučovacího a studijního procesu. Žákova odpověď je neverbálního charakteru, tzn. že splní instrukci.

2.4.2. Odpověď

Odpověď je reakce žáka na iniciaci učitele. Nejčastějším typem takovéto reakce je odpověď, jež koresponduje s danou otázkou, ale odpověď může být i neverbální (vykonání příkazu, poslechnutí informace atd.). Další možnou odpovědí může být nějaké odchylení od tématu např. *Pardon Miss?* (žák se omluví v případě, že neslyšel otázku). Většinou si dotazovaný

může vybrat mezi minimální odpovědi (No, it isn't. No, of course not.), která neposkytuje více informací a řadou konstrukcí, které nejsou nijak limitovány.

Sinclair a Brazil (1982, citováno Betákovou 2010) se dále zabývají otázkou, co se děje v případě, že iniciace byla neúspěšná, což znamená, že nevyvolala žádnou odpověď. Autoři navrhnou následující řešení:

1. Vyvolat individuálního žáka a vybídnout ho k odpovědi.
2. Pokud dá některý z žáků najevo, že nerozuměl iniciaci, učitel by měl svou výpověď zopakovat, avšak velmi často je nutné její přeformulování.
3. Učitel často vybízí žáky k odpovědi povzbuzováním typu *Come on* nebo *Hurry up*.

Myslím si, že učitel by neměl popohánět žáky k odpovědi, ale spíše se pokusit zjednodušit či přeformulovat otázku tak, aby byla žákům více srozumitelná. Pokud odpověď stále nepřichází, vyvoláme konkrétního žáka.

2.4.3. Zpětná vazba

Zpětná vazba neboli feedback je součástí struktury pedagogické komunikace. Přítomnost zpětné vazby odlišuje komunikaci mezi žákem a učitelem od komunikace každodenní. Jejím cílem je zvýšit efektivitu a kvalitu vyučování. Zpětná vazba často obsahuje nějaké hodnotící prvky, které mohou být jak pozitivního, tak negativního rázu. Je důležitou složkou učení, jak uvádí Sinclair a Brazil (1982, převzato od Betákové 2010). Žáci potřebují od učitele obdržet zpětnou vazbu, která jim umožní včasnou opravu a bude se týkat jak formy, tak obsahu. Dále upozorňuje na častý jev v českých školách, kdy učitelé často zahájí zpětnou vazbu v anglickém jazyce, ale další komentáře, závěry či shrnutí pronesou v jazyce českém.

Zpětná vazba je předmětem třetí kapitoly této diplomové práce.

2.5. Projev učitele

O interakci ve třídě mezi žákem a učitelem již byla řeč v předchozích kapitolách. Nyní se více zaměříme na projev učitele. Cullen (2002) uvádí, že ohniskem pozorování již není kvantita projevu nýbrž kvalita. Otázka, kolik času stráví učitelé mluvením, je stále aktuální, avšak větší důraz je kladen na to, zda a jak efektivně jsou učitelé schopni usnadnit žákům učení a podpořit komunikativní interakci. Toho lze dosáhnout vhodným typem otázek, volbou jednoduššího jazyka při konverzaci s žáky nebo způsobem, jakým učitelé reagují na chyby žáků.

Také Kyriacou (1991, citováno Betákovou 2010) se domnívá, že kvalita učitelova projevu je jedním z nejdůležitějších aspektů interakce a tuto myšlenku shrnuje následovně: “Teachers spend a great deal of their time talking, whether it be lecturing, explaining, giving instructions, asking questions, or directing whole class discussion. As such, it is not surprising that the quality of teacher talk is one of the most important aspects of effective teaching. Indeed, many would claim that it is the most important quality of effective teaching.” (Kyriacou 1991, Betáková 2010: 95)

Toto platí zejména pro učitele cizích jazyků, kteří by měli vést celou vyučovací hodinu v anglickém jazyce. Měli by disponovat stejnými schopnostmi jako učitelé ostatních předmětů, avšak jak uvádí Johnsonová (1990, citováno Betákovou 2010), učitel anglického jazyka musí být schopný efektivně předat své znalosti v cizím jazyce.

Mezi hlavní verbální aktivity učitele patří podle Kyriacou (1991, citováno Betákovou 2010) tyto:

- a) zahájení hodiny (musí vyvolat zájem u studentů, naznačit cíl hodiny, případně téma)
- b) efektivní vysvětlování (mělo by probíhat na úrovni jazykových schopností žáků)
- c) pokládání otázek (klíčový bod efektivního vyučování, prostřednictvím otázek opakujeme již probranou látku, zjišťujeme míru porozumění atd.)
- d) řízení interakce
- e) organizace úkolů (žákům musí být jasné, co mají dělat a také by měli vědět, co se od nich očekává)
- f) plynulý přechod od jedné aktivity k druhé
- g) organizace skupinové práce
- h) zakončení hodiny (učitel by měl shrnout celou hodinu a vyvodit z ní závěr)

2.6. Problémy a strategie vedoucí k nápravě interakce

Na základě vlastní zkušenosti se domnívám, že největším problémem interakce na českých základních a někdy dokonce i středních školách je její absence. Učitelé používají anglický jazyk především k zadávání úkolů a vysvětlování instrukcí, nikoli však k aktivní komunikaci se žáky.

Weddelová (2008) se více jak patnáct let zabývala nedostatky v interakci mezi učitelem a žákem a jak sama říká, svou pozornost zaměřila na žáky nikoli na učitele. Podle Weddelové (2008, Parrishová 2004) lze jazyk pedagogů rozdělit do šesti kategorií: zahřívací konverzace,

vysvětlení nové látky, zadávání instrukcí, poskytnutí zpětné vazby, přechod k jiné aktivitě a kontrola porozumění. Weddelová pomocí těchto kategorií identifikovala obvyklé problémy v interakci mezi učitelem a žákem. Tyto problémy autorka označuje jako syndrom nedostatku vhodnějších termínů. To znamená, že učitelé např. používají složité gramatické struktury namísto jednodušších slovních spojení, zdlouhavě vysvětlují postup práce místo uvedení příkladu apod. Názor autorky na poskytnutí zpětné vazby je znázorněn v níže uvedené tabulce.

Kategorie - poskytnutí zpětné vazby	
Syndrom	Strategie
<p><i>That's absolutely magnificent English, excellent pronunciation, perfect usage and very well done. Wish everyone could be as good as you.</i></p> <p>Teacher: Na, you were getting ready to move on Saturday. Tell us about it.</p> <p>Na: Go to the restaurant. Red Lobster in the dinner. I don't know call, my parents with my father and mother-in-law. After this go to see my Father's house and then back home.</p> <p>Teacher: That's great!</p> <p>Na: Go back home and I watch TV and go to bed.</p> <p>Teacher: You have a great memory, Na. I'm sure that you study at home. If I could reward everyone who studied at home, I would. Great job, Na!</p>	<p>Bud'te upřímní.</p> <p>Hodnoťte pozitivně, ale nechvalte naprázdno.</p> <p>Využijte neverbální zpětné vazby jako např.: úsměv, gesta, pohyb atd.</p> <p>Pokud žák použije nesprávnou formu nebo výslovnost, je lepší chybu opravit než ji zdlouhavě rozebírat.</p> <p>Naučte žáky slovní zásobu užívanou k poskytnutí zpětné vazby jako <i>good, excellent, need practice</i>.</p> <p>Snažte se nesrovnávat výkony jednotlivých žáků.</p>

Johnsonová tvrdí, že efektivní interakce záleží na pedagogickém záměru, jazykové zdatnosti studentů a na uspořádání dané hodiny. Pokud chtějí učitelé podpořit komunikaci v cizím jazyce, pak musí vytvořit ve třídě takovou atmosféru, která je povzbudivá, podpůrná a akceptující veškeré příspěvky studentů, což podle Johnsonové (1995, převzato od Hymese 1981) znamená nevnímat žakovu odpověď jako správnou či špatnou, ale jako ukazatel toho, co žáci umí.

Johnsonová se dále domnívá, že komunikaci v cizím jazyce lze podpořit vytvořením malých pracovních skupin či předvídatelností následujících událostí. Pokud žáci přesně vědí, co se od nich očekává a mají dostatek času na přípravu, pak jsou ochotnější se do komunikace zapojit.

Cullen (2002) popisuje charakteristické rysy, které podle něho přispívají buď ke komunikativní interakci, nebo naopak žáky od vzájemné komunikace odrazují. Mezi znaky učitelova jednání, které autor považuje za komunikativní, patří:

- Používání tzv. “referential questions”, což jsou otázky, na které učitel předem nezná odpověď.
- Poskytnutí pozitivní zpětné vazby. Učitel by se měl zaměřit spíše na obsah žákova sdělení než na formu.
- Při vysvětlování nové látky, zadávání úkolů či kladení otázek, by měl učitel v případě potřeby přeformulovat svou výpověď tak, aby byla žákům více srozumitelná.
- Žáci by měli mít možnost požádat o objasnění či zopakování.
- Walsh (2011) dodává, že učitel by měl po vznesení otázky poskytnout žákům čas na rozmyšlení odpovědi.

Cullen dále uvádí rysy, které vedou ke spíše nekomunikativní atmosféře ve třídě:

- Nadměrné užívání tzv. “display questions”, což jsou otázky, na které učitel předem zná odpověď a slouží pouze k ověření znalostí a schopností.
- Zpětná vazba zaměřená na správnost formální stránky. Podle autora je tento typ zpětné vazby méně efektivní a produktivní.
- Opakování žákovy odpovědi ve prospěch třídy. Učitelé často opakují po žákovi jeho odpověď a to např. z toho důvodu, aby se ujistili, že všichni tuto informaci slyšeli a porozuměli jí. V některých kulturách je zopakování odpovědi signálem, že se jedná o správnou odpověď.

Cullen (2002) se domnívá, že komunikativnost jednotlivých kategorií závisí na konkrétní hodině. Učitelovy instrukce mohou být považovány za víceméně komunikativní v závislosti na tom, zda byly jasně pochopeny a dodrženy. Autor dodává, že důležitý je také prostor pro dodatečné otázky žáků.

3. Zpětná vazba

Třetí kapitola teoretické části se věnuje specifikaci termínu *zpětná vazba*, porovnání její hodnotící a komunikativní stránky, a dále nabízí přehled nejčastějších chyb žáků a učitelovy techniky opravování chyb v interakci.

Jak již bylo řečeno, zpětná vazba je zpravidla informace, pomocí níž dává učitel najevo spokojenost či nespokojenost s žákovým výkonem, mírou jeho zlepšení atd. Obvykle je spojena s hodnocením, poskytováním informací, ale může také obsahovat soukromé komentáře učitele. Cílem zpětné vazby je umožnit žákům učit se ze svých chyb a vyhnout se tak neúspěchu. Mareš a Křivohlavý (1995) chápou zpětnou vazbu jako informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení. Ve výukové komunikaci přichází zpětná vazba bezprostředně po tom, co žák podá nějaký výkon (např. odpoví na otázku učitele) a předpokládá se, že žák na jejím základě reguluje svůj další učební postup, což vede ke zlepšení jeho výkonu v budoucnosti. (citováno z <http://www.pf.ujep.cz>)

Hattie a Timperleyová (2007) vysvětlují význam zpětné vazby takto: “Feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g. teacher, parent, peer, book, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding. Feedback thus is a “consequence” of performance.” (2007: 81)

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí různé podoby zpětné vazby. Mezi nejčastější patří:

1. úplný souhlas - učitel přijme žákovu odpověď (Ano. Výborně.)
2. úplný nesouhlas - učitel odmítne žákovu odpověď (Ne. Nemáš pravdu.)
3. částečný souhlas - učitel přijme odpověď pouze z části (Máš pravdu, ale ještě jsi zapomněl na...)
4. jednoduchá pozitivní odpověď - učitel mechanicky zopakuje odpověď žáka
5. jednoduchá negativní odpověď - učitel zopakuje chybu nebo sdělí žákovi správné řešení

Výraz zpětná vazba je překladem z anglického termínu feedback, který jako první použili Sinclair a Coulthard v roce 1975. Zpětná vazba má původně hodnotící funkci, tedy takovou kdy učitel hodnotí správnost žakovy odpovědi. Autoři používají pro tento typ zpětné vazby výraz *evaluative* a domnívají se, že zpětná vazba je nezbytnou součástí učebního procesu. “Feedback is an essential element in an eliciting exchange inside the classroom. Having given their reply the pupils want to know if it was correct. So important is feedback that if it does not occur we feel confident in saying that the teacher has deliberately withheld it for some strategic purpose.” (1975: 24)

Z českých zdrojů cituji Slavíka (1999), který pod pojmem hodnotící zpětná vazba definuje následující: “Zpětná vazba je informační vztah, v němž je vykonavateli určité činnosti

poskytována informace o důsledcích této činnosti. Na podkladě takové zpětné vazby může vykonavatel korigovat či jinak upravovat svou činnost vzhledem ke stanoveným cílům.”

(1999: 186)

Hodnotící zpětná vazba může mít pozitivní či negativní charakter. Pozitivní zpětnou vazbou učitel potvrzuje žákovi správnost jeho odpovědi, negativní zpětnou vazbou naopak žakovu odpověď odmítne a naznačí, že se dopustil chyby. Tento typ zpětné vazby by měl vést žáky k zamyšlení nad sebou samým, nad svým výkonem a vystupováním.

Tunstall and Gipps (1966) popisují rozdíl mezi pozitivní a negativní zpětnou vazbou takto: “Positive evaluative feedback includes rewards, general praise, and the like. Negative evaluative feedback includes punishments, general criticisms, and so on.”

(1996, citováno z <http://www.ascd.org/publications/books/108019/chapters/Types-of-Feedback>)

Mareš a Křivohlavý (1995, <http://clanky.rvp.>) dělí negativní zpětnou vazbu do čtyř typů:

1. detekce chyby - učitel dá najevo, že odpověď je nesprávná
2. identifikace chyby - specifikace nesprávného údaje či pasáže ve výkonu žáka
3. interpretace chyby - učitel poskytne vysvětlení, jak k chybě došlo
4. korekce chyby - učitel poskytne správnou odpověď

Gavora (2005, <http://clanky.rvp.cz>) dělí pozitivní zpětnou vazbu do čtyř typů:

1. akceptace odpovědi žáka – učitel použije hodnotící výraz typu *ano, dobře, v pořádku*
2. echo – učitel zopakuje žakovu odpověď nebo její část
3. elaborace odpovědi – učitel žakovu odpověď rozvine nebo doplní
4. pochvala žáka – učitel ocení žákův výkon

Tsuiová (1995) upozorňuje na skutečnost, že učitelova zpětná vazba zásadně ovlivňuje přístup studentů k učení, z čehož vyplývá, že učitelé by se měli vyvarovat užívání převážně negativní odezvy, která vede studenty k frustraci. Naopak si myslí, že učitel by měl udělit pochvalu za jakoukoli aktivitu a hýřit pozitivní a povzbuzující zpětnou vazbou, která pomáhá vytvořit příjemné klima třídy.

Hattie a Temperleyová (2007) popisují rozdíl mezi pozitivní a negativní zpětnou vazbou následovně: “When we are committed to a goal, we are more likely to learn as a function of positive feedback, but when we undertake a task that we are not committed to, we are more likely to learn as a function of negative feedback (we need to be driven, in the older motivation terminology).” (2007: 99)

Podle orientace zpětné vazby rozlišují Hattie a Temperleyová (2007) čtyři typy a v závislosti na typu zpětné vazby uvádí různou efektivitu zpětné vazby:

1. zpětná vazba orientovaná na výsledek - zda byla žákova odpověď správná či nikoli
2. zpětná vazba orientovaná na proces, který vede ke zvládnutí daného úkolu - učitel poskytně žákům informace o tom, jak změnit postup práce, aby dosáhli očekávaného výsledku
3. zpětná vazba orientovaná na autoregulaci - tento typ zpětné vazby nejvíce ovlivňuje sebedůvěru studentů v jejich učebním procesu, neboť učitel žáky povzbuzuje a radí jim, jak dokončit zadaný úkol
4. učitelovy osobní komentáře v rámci zpětné vazby - učitel žáka pochválí, např.: *Jsi skvělý žák.*

Autoři tvrdí, že v rámci zpětné vazby jsou nejméně efektivní učitelovy osobní komentáře nesouvisející s obsahem žakovy odpovědi a tím pádem ani s jeho momentálním výkonem. Jako efektivní zpětnou vazbu vedoucí ke zvládnutí úkolu uvádí zpětnou vazbu orientovanou na proces a na autoregulaci. Autoři doporučují využít zpětnou vazbu orientovanou na výsledek, pokud chceme u žáků zlepšit strategii učení.

Jak již bylo výše zmíněno, termín zpětná vazba je překladem z anglického *feedback*. V roce 1979 byl *feedback* nahrazen obecnějším termínem *follow-up*, jenž předpokládá jak E (evaluation), tak F (feedback), jak uvádí Coulthard a Brazil (1979). *Feedback* zahrnuje zpětnou vazbu o správnosti, avšak zpětná vazba se vždy nezabývá jen opravováním, a proto byl zaveden pojem *follow-up*. Autoři se domnívali, že existuje široká škála variant, které se mohou objevit v rámci zpětné vazby, což byl důvod pro úpravu termínu aneb jak autoři vysvětlují: “The term *feedback* has semantic implications, and *follow-up* will be used accordingly hereafter to avoid confusion.” Coulthard a Brazil (1979)

(citováno z <http://www.nottingham.ac.uk/english/documents>)

V roce 2002 začal Cullen v rámci jazykové výuky používat termín *F-move*, neboť nechtěl používat ani *feedback*, ani *follow-up*. Zavedl tedy obecný termín *F-move*, který neříká, zda se jedná o *feedback* či *follow-up*. Autor definuje termín následovně: “The ‘F-move’ refers to the ‘Follow-up’ or ‘Feedback’ move identified by Sinclair and Coulthard (1975) in their now well-known analysis of classroom discourse, as the third move in the I-R-F exchange structure, where ‘I’ represents an initiating move, such as a question posed by the teacher, ‘R’ is the response from the class—usually from an individual student—and ‘F’ is the follow-up comment by the teacher.” (Cullen 2002: 117)

Cullen (2002) v rámci zpětné vazby rozlišuje její funkci hodnotící, kterou zavedli Sinclair s Coulthardem, a nově zavádí funkci diskurzivní (z anglického *discursive*). Autor si všiml, že učitel se v rámci zpětné vazby nemusí zaměřit pouze na správnost žakovy odpovědi, ale může žakovu odpověď přijmout a komunikaci dále rozvíjet, tzn. že učitel se již neomezuje na hodnotící adverbia typu *dobře, špatně* atd., ale snaží se žakovu odpověď rozvinout. Cullen tedy zavedl pojem diskursivní zpětná vazba, ale vzhledem k tomu, že termín diskursivní není ve školství častý, jsme se společně s vedoucí této práce rozhodly používat termín komunikativní zpětná vazba. Jejím cílem je podpořit žáky v interakci a tím rozvíjet komunikaci. Učitel v rámci komunikativní zpětné vazby žáky nehodnotí, ale rozvíjí jejich promluvu. Jako příklad komunikativní zpětné vazby uvádím následující:

Teacher: What are you going to do at the weekend?

Student: I will go to my grandmother.

Teacher: Really? That's nice of you.

Jak tvrdí Cullen: "Discursive feedback plays a fundamental role in giving support for learning, with the teacher providing a rich source of message-oriented target language input as s/he reformulates and elaborates on the students' contributions and derives further initiating moves from them." (2002: 122).

Domnívám se, že v rámci interakce ve třídě by měl učitel využít komunikativní zpětnou vazbu, neboť se tak interakce více přibližuje běžné komunikaci. Podstatu komunikativní zpětné vazby spatřuji v tom, že interakce tak více připomíná přirozenou konverzaci, než když učitel žakovu odpověď pouze zhodnotí a dále nerozvíjí.

Ve svém článku o důležitosti *F-move* v rámci IRF struktury Cullen (2002) tvrdí, že učitelův přístup k poskytnutí zpětné vazby je velice důležitý, neboť má komunikativní a hodnotící funkci, čímž napomáhá interakci orientované na význam sdělení, nikoli na formu. Autor definoval čtyři strategie, které používá učitel v rámci komunikativní zpětné vazby:

1. Reformulace. Učitel upraví žakovu odpověď do správného znění.
2. Rozpracování. Učitel rozvede žakovu odpověď a nabídne jazykově obsáhlejší zdroj informací.
3. Komentář. Učitel připojí k žakově odpovědi jednoduchý, většinou vtipný, komentář.
4. Opakování. Učitel zopakuje žakovu odpověď, aby se jednak ujistil, že ji všichni slyšeli, a jednak tím učitel dává najevo, že s žakovým sdělením souhlasí.

Podobné dělení uvádí Brown a Wragg (1993, citováno Betákovou 2010), kteří spojují zpětnou vazbu s vyjádřením zájmu o žákovu odpověď a uvádí tři způsoby vyjádření:

1. Přijmout žákovu odpověď a umožnit mu, ať ji rozvine buď on sám, nebo ostatní žáci.
2. Ukázat spojitost mezi žakovým sdělením a textem či tématem.
3. Zahrnout příspěvky žáků do celkového průběhu hodiny.

Cazdenová (2001) uvádí další varianty zpětné vazby a popisuje rozdíl mezi rozbořem obsahu výpovědi a opravou její formy. Autorka uvádí následující příklad:

T: What happened to him?

S: Fall down.

Nyní má učitel dvě možnosti. Buď obsah výpovědi přijme s tím, že upraví formu (varianta A), nebo odpověď pouze zhodnotí, opraví a dále již komunikaci nerozvíjí (varianta B).

A: T rozbor: **Yes, he fell down.**

B: T oprava: **No, he fell down.**

Cazdenová (2001) vysvětluje, že pokud se učitel soustředí na plynulost interakce, zvolí strategii rozboru obsahu výpovědi. Pokud usiluje o správnost formy, uchýlí se k opravě výpovědi.

Jak již bylo výše zmíněno, zpětná vazba je zpravidla spojena s učitelem, ale lze také uvažovat o zpětné vazbě žáků? Na tuto otázku jsem hledala odpověď u Sinclaira a Coultharda (1975), kteří tvrdí, že klíčový rozdíl mezi učitelem a žákem spočívá v tom, že žák neposkytuje učiteli zpětnou vazbu. Tím mají autoři na mysli skutečnost, že žák nekomentuje odpověď učitele, jelikož učitel je autorita a ten, kdo ví. Jakákoli odpověď (vyjma té neverbální, což znamená splnění rozkazu či úkolu) není namístě a mohla by vyznít troufale. Stubbs (1983) naopak naznačuje, že zpětná vazba žáka je možná, nicméně se většinou jedná o žákovu iniciaci a učitelovu zpětnou vazbu. Zpětnou vazbou žáka tedy máme na mysli to, že žák nějak komentuje učitelovu odpověď. Jako příklad uvádím následující:

S: Jak se tvoří minulý čas od *break*?

T: Broke.

S: Aha, teď už tomu rozumím.

Domnívám se, že přítomnost zpětné vazby, zvláště její komunikativní stránky, je pro dosažení úspěšné interakce nezbytná a žáci ji doslova vyžadují aneb jak říká Coulthard:

“Feedback is so usual for teachers that, jak Coulthard zdůrazňuje (1975: 125), if it does not occur it is often a clue that the answer is wrong.”

3.1. Hodnotící zpětná vazba

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, zpětná vazba má původně hodnotící charakter, což znamená, že je zaměřena na opravování chyb žáků v interakci. Hodnotící zpětná vazba poskytuje žákům informace o tom, zda byl jejich výkon v pořádku, zda splnili daný úkol či ne. Tento typ zpětné vazby je často spojen se známkou, neverbálním a verbálním hodnocením typu *dobře, špatně*.

Hattie a Timperleyová (2007) uvádí, že tento typ zpětné vazby je nejčastější a vztahuje se k správnosti žákovy odpovědi, k jeho chování, spořádanosti a k dalším kritériím, které vedou k dosažení úspěchu. Až 90% učitelových otázek směřuje k hodnocení. Autoři dále uvádí, že učitelé často propojí hodnotící zpětnou vazbu s osobním komentářem, např.: *Jsi velmi dobrý žák, je to správně*.

Lightbown a Spadaová (1999) popisují hodnotící zpětnou vazbu jako: “Any indication to the learners that their use of the target language is incorrect. This includes various responses that the learners receive. When a language learner says, ‘He go to school everyday’, corrective feedback can be explicit, for example, ‘no, you should say goes, not go’ or implicit ‘yes he goes to school every day’, and may or may not include metalinguistic information, for example, ‘Don’t forget to make the verb agree with the subject.’” (citováno z journal.tc-library.org)

Hodnotící zpětná vazba se tedy zabývá především správností žákových odpovědí na učitelovy otázky. Pokud odpověď žáka není správná, pak bychom měli zvážit, jak závažné chyby se žák dopustil a zda je nutné na chybu reagovat a odpověď hodnotit či nikoli. Různě závažné typy chyb a postoje k jejich hodnocení jsou popsány v následující kapitole.

3.1.1. Jaké chyby lze zaznamenat v mluveném projevu žáka?

Gower a Walters (1983) uvádí, že opravování mluveného projevu žáka je pro učitele mnohem náročnější než opravování chyb v psaném projevu, a to zejména z toho důvodu, že se učitel musí poměrně rychle rozhodnout, co hodnotit, kdy, jak a jak hodně. Ještě předtím než vůbec k nějakému hodnocení dojde, by si měl učitel zodpovědět následující otázky:

1. V jaké fázi vyučovací hodiny budu opravovat?
2. Jak moc bych měl opravovat?
3. Jakým způsobem opravovat, abych neodradil studenta od dalších pokusů o mluvený projev?
4. Co budou dělat ostatní studenti, zatímco někoho opravuji?
5. Jak zajistit, aby žák stejnou chybu již neopakoval?

Žáci se v rámci mluveného projevu dopouští různých typů chyb. Norrish (1983) rozlišuje *the error*, *the mistake* a *the lapse*. Pokud žák systematicky chybuje, protože se danou gramatickou strukturou či formulací nenaucil správně, pak se dopouští chyby zvané **error**. Typickým příkladem je nesprávné používání infinitivu *to* po slovese *must* (*I must to go.*) **Mistake** se vyznačuje proměnlivostí, tzn. že žák někdy udělá chybu a někdy použije strukturu, která je správná. **Lapse** může nastat z důvodu nedostatku soustředěnosti, selhání paměti apod. Podle Norrishe někteří učitelé popisují ještě jeden typ chyby zvaný **slip**, který je způsoben nepozorností ve třídě.

Bartram a Walton (1994) pracují pouze s termíny *slips* a *mistakes*. **Slip** popisují jako drobnou chybičku způsobenou únavou, nedbalostí či nervozitou. Je to chyba, které se čas od času dopustí každý včetně rodilého mluvčího. **Mistake** je chyba, kterou je schopný vyprodukovat pouze ten, kdo se cizí jazyk učí nikoli rodilý mluvčí.

Podle Gowera a Walterse (1983), kteří pracují s termíny *errors* a *mistakes*, je **error** hluboce zakořeněná chyba, jelikož žák si chybu neuvědomuje, ba dokonce věří, že se žádné nedopustil, správnou formu nezná, popřípadě správnou formu zná, ale netuší, jak ji správně použít. **Mistake** považují za uklouznutí jazyka či v případě psaného projevu za uklouznutí pera a je to takový typ chyby, kdy je student schopen opravit se sám.

Tsuiová (1995) chápe **error** jako něco, co učitel odmítá, protože je to nesprávné či nevhodné a na základě svého výzkumu tvrdí, že učitelé považují opravování *errors* za nezbytné, neboť jinak by si žáci mohli myslet, že se žádné chyby nedopustili a budou tyto chybné formulace používat nadále.

Edge (1990) rozlišuje *slips*, *errors* a *attempts* a klasifikuje typy chyb na základě toho, zda žák je či není schopen se sám opravit. "If the teacher thinks that a student could self-correct a mistake, we shall call this type of mistake a **slip**. If a student cannot self-correct a mistake in his or her own English, but the teacher thinks that the class is familiar with the correct form, we shall call that sort of mistake an **error**. When the teacher knows that the students have not yet learned

the language necessary to express what they want to say, we can call their mistakes **attempts.**” (1990: 9-10)

Pokud má učitel v plánu opravovat odpověď žáka, pak se domnívám, že by se neměl zabývat drobnými chybami typu *slips* a měl by se spíše zaměřit na ty chyby, které vedou k narušení komunikace z důvodu neschopnosti žáka vyjádřit se správně.

3.1.2. Učitelovy techniky opravování chyb žáků v mluveném projevu

Pokud se učitel rozhodne hodnotit odpověď žáka, může použít různé metody. Při opravování chyb je třeba si uvědomit: “No teaching technique is as important as the learners’ feeling that the teacher is trying to help them learn. Techniques alone cannot give this feeling.” (Edge 1990: 21)

Malamah-Thomasová (1987) se domnívá, že opravování chyb je důležitou součástí metodické praxe učitele, ale také jednou z nejvíce opomíjených. Autorka navrhuje devět metod opravování:

1. Učitel poskytne správnou odpověď.
2. Učitel se zeptá ostatních žáků: “*Je to v pořádku? Co je špatně?*”
3. Učitel odpoví: “*Ne, špatně.*”
4. Učitel odpoví: “*Znovu, zopakuj to.*”
5. Učitel zmíní nějaký termín: minulý čas, zájmeno.
6. Učitel zopakuje otázku s důrazem na nějakou její část.
7. Učitel zopakuje tu část žakovy odpovědi, která byla správná.
8. Učitel gestem naznačí chybu.
9. Učitel žáka neopravuje.

Betáková (2010) uvádí následující metody opravování. Uvedené příklady pochází z vlastní praxe autorky DP:

1. Pochvala. Učitel žakovu odpověď přijme a pochválí.

T: Can you play basketball?

S: No, but I can play football.

T: OK. Good.

2. Pokud se student dopustí chyby ve své odpovědi, učitel ji opraví, ale již nepřidává žádný hodnotící komentář.

T: When do you play football?

S: In Saturday.

T: On saturday.

3. Učitel odpověď opraví a jako projev souhlasu použije hodnotící výraz *Right*:

T: When do we celebrate Christmas Day?

S: Twenty-fourth.

T: Twenty-fourth of December. Right.

4. Učitel zopakuje nesprávnou odpověď se stoupající intonací.

T: What's the date today?

S: First of October.

T: First of October? (Věcně nesprávná odpověď, jednalo se o jiné datum.)

Častou alternativou v praxi, jak ukazuje Betáková (2010), je zopakování nesprávné odpovědi se stoupající intonací s tím, že učitel nečeká na reakci žáka, nýbrž sám poskytne správnou odpověď:

T: What can you see in the picture?

S: Childrens.

T: Childrens? Children.

Domnívám se, že učitel by měl dát žákovi čas a možnost opravit se, neboť žák si tak svou chybu lépe uvědomí a spíše si správnou odpověď zapamatuje. Pokud zůstaneme u příkladu, který uvádí Betáková, navrhuji ze strany učitele následující reakci: “Yes. You are right. But you made a grammatical mistake in your answer. Try to correct yourself.”

5. Učitel nehodnotí žakovu odpověď, ale chování.

T: What are you talking about?

S: Nothing.

T: OK. Don't interrupt me, please.

6. Učitel výjimečně odmítne odpověď a poskytne vysvětlení.

It's not a kitchen. Kitchen is a place where you can cook.

Zajímavé techniky opravování uvádí Bartram a Walton (1994), kteří se zabývají především neverbálním opravováním chyb:

1. Učitel může upozornit na chybu neverbálně, tzn. gesty (zvednutý ukazováček), mimikou (zamračí se, čímž dá žákovi najevo nesouhlas), neverbální zvuky (pochybovačné “Mmmmmh”)

2. Učitel k označení chyby použije prsty své ruky, tzn. že po žákovi zopakuje jeho odpověď i s chybou, přičemž každé slovo odpočítává na prstech ruky a v místě, kde žák udělal chybu, učitel prst ohne.

S: I went in Great Britain.

T: I went (učitel ohne prostředníček a čeká, zda se žák opraví)

S: I went to Great Britain.

T: OK.

3. Učitel vytvoří závazná gesta pro určité typy chyb. Mezi nejčastěji používané patří:

a) minulý čas - pokud žák chybně použije přítomný čas místo času minulého, učitel upozorní na chybu pomocí své ruky, kterou naznačí pohyb dozadu

b) budoucí čas - učitel natáhne ruku před sebe a naznačí žákovi, že je nutné použít budoucí čas

c) slovosled - učitel před sebou zkříží ruce, aby si žák uvědomil, že slovosled nebyl v pořádku

d) výslovnost - učitel si dá dlaň za ucho a předstírá, že špatně slyšel

4. Učitel předstírá, že špatně rozuměl. Tento typ opravování je podle autorů častý zejména u učitelů, kteří oplývají humorem a chtějí žákovu chybu obrátit v žert.

S: She loves your husband.

T: My husband???

S: I'm sorry. Her husband.

5. Učitel zdůrazní chybnou část žákovy odpovědi.

S: I'm going in Prague.

T: In?

S: To?

T: Yes.

6. Učitel zvolí techniku "ozvěny", tzn. doslovné zopakování odpovědi. Mnoho učitelů považuje tuto metodu za nevhodnou, s čímž naprosto souhlasím, neboť učitelovo doslovné zopakování odpovědi by mohlo vyznít posměšně vůči žákovi. Další nevýhodou mechanického opakování je, že žáci nemusí poznat, co k tomu učitele vedlo. Chtěl upozornit na chybu, nebo pochyboval o obsahu odpovědi?

S: I'm going in Japan.

T: I'm going in Japan?

7. Reformulace - autoři spatřují výhodu reformulace v tom, že učitel sice zareaguje na chybu žáka, ale kvůli jedné chybě nepřerušuje žáka v jeho výpovědi, ba naopak se snaží dále rozvíjet komunikaci

S: I go to Prague on Saturday.

T: You are going to Prague? That's great.

S: Yes, I'm going to Prague and we see Prague castle.

T: Have you seen it before?

V souvislosti s tímto typem opravování odkazují Bartram a Walton na jiné autory, zejména na amerického lingvistu Stephena Krashena, který se domnívá, že pokud žák vyřkne chybnou odpověď, učitel by měl reagovat, ale ne vždy je nezbytné opravovat a tvrdí, že: "The language which is truly useful to the learner is unconsciously acquired by understanding language to which the learner is exposed." (Krashen 1981, citováno Bartramem a Waltonem 1994: 53)

Krashen navrhuje, aby učitelé reformulovali žakovu odpověď, ale takovým způsobem, který se přibližuje opravování chyb v každodenní komunikaci. Jedině tak jsou žáci konfrontováni s jazykem, kterému porozumí a který je na hranici jejich dosavadních znalostí. Tuto techniku považuje autor za mnohem efektivnější a pro žáky přijatelnější, než kdyby se jednalo o strohé formální opravování.

8. Automatické opravování - tato technika se odvíjí od závažnosti žakovy chyby. Pokud je chyba žáka natolik závažná, že brání komunikaci, což se pozná tak, že ostatní žáci nejsou schopni porozumět obsahu výpovědi, pak je namístě tuto chybu vysvětlit a opravit. Pokud však chyba nebrání v komunikaci, není nutné žáky přerušovat a opravovat.

Pro srovnání uvádím techniky opravování, které navrhuje Edge (1990). Autor nejprve uvádí, že příčinou většiny chyb v mluveném projevu je vliv rodného jazyka žáka. Vliv mateřského jazyka je patrný jak ve výslovnosti, tak ve slovní zásobě a gramatice, kde žáci pokud nějakou strukturu neznají, tak si pomohou svým rodným jazykem. Norrish (1987) spatřuje další příčiny chyb především v nedbalosti a nedostatku motivace. Co se týká technik opravování, Edge uvádí následující podle toho, kdo chybu opraví:

1. Sebeoprava (z anglického self-correction) - autor považuje sebeopravu za nejlepší a nejvhodnější techniku opravování. Žáci si většinou nepřejí být opravováni ostatními a navíc, pokud se žák opraví sám, lépe si tak zapamatuje, kde udělal chybu a pro příště se jí vyvaruje.

Učitel může na chybu upozornit, aniž by ji opravil, různým způsobem - mimikou, gesty, zvuky typu "Er..., Mmmm". Poté věnuje žákovi chvilku času, aby si mohl svou chybu uvědomit a opravit. Pokud se žák nedokáže opravit sám, pak učitel žákům nesdělí správnou odpověď, ale zkusí se zeptat jiného žáka, zda by uměl chybu opravit.

2. Opravování spolužáky (z anglického peer correction) - tato technika je vhodná zejména v případech, že se jedná o chybu zvanou error. Žáci se tak učí jeden od druhého, protože učitel se poté, co jiný žák chybu opraví, vrátí k dříve tázanému žákovi, aby zopakoval správnou odpověď. Žáci spolupracují a jsou méně závislí na učiteli. Díky této technice má učitel možnost ověřit si, zda jsou ostatní žáci schopni chybu identifikovat a opravit.

3. Opravování učitelem (z anglického teacher correction) - pokud chybu nedokáže opravit ani žák, který ji udělal, ani jeho spolužáci, pak přichází na řadu učitel. To ale neznamená, že žákům okamžitě poskytne správnou odpověď. Edge (1990) navrhuje, aby učitel zopakoval pouze správnou část výpovědi a její dokončení nechal na žácích. Druhou možností je zopakovat celou větu včetně chyby a upozornit na ni pomocí mimiky a tónu hlasu. Pokud žáci stále nejsou schopni zareagovat, pak by se učitel, kromě toho že výpověď opraví, měl zamyslet nad tím, zda se žáci již danou strukturu učili, popřípadě zda by nebylo vhodné vysvětlit látku znovu jiným způsobem.

3.1.3. Nadměrné versus žádné opravování

Někteří učitelé se zabývají opravováním až příliš často, někteří neopravují vůbec. Někdy se soustředí na plynulost, někdy na přesnost žákova projevu. Kdy tedy žáky opravovat a kdy je raději nepřerušovat? Jaké nevýhody s sebou přináší nadbytek či naopak absence opravování? Odpovědi jsem hledala u následujících autorů.

Doff (1990) popisuje tři přístupy učitelů k opravování chyb:

- 1.** Učitel nikdy nepřejde žakovu chybu bez povšimnutí. Přerušuje ho a chybu opraví.
- 2.** Učitel opravuje studenty pouze občas nikoli při každé příležitosti. Upozorní na chybu, ale zároveň se snaží žáky povzbudit.
- 3.** Učitel žáky opravuje pokud možno co nejméně. Cílem je umožnit žákům vyjádřit se v cílovém jazyce. Jak již bylo výše zmíněno, někteří učitelé se zabývají opravováním chyb neustále.

Bartram a Walton (1994) popisují nedostatky nadměrného hodnocení žáků:

1. Středem pozornosti je učitel nikoli žáci, kteří představují spíše vedlejší postavy.
2. Kreativita žáků je potlačena. Přesnost se cení více než plynulost a představivost.
3. Žáci používají naučené fráze a nejsou schopni vytvořit vlastní věty.
4. Žáci jsou opatrní. Dlouho přemýšlí, jak se co nejlépe vyjádřit v cílovém jazyce a jsou svázáni pocitem, že nesmí udělat chybu.
5. Učitelé většinou nechťejí žáky neustále opravovat, ale mají vnitřní pocit, že musí.

Existuje několik důvodů, proč je dobré neopravovat každou chybu v mluveném projevu žáka (citováno z <http://www.usingenglish.com>):

1. Pokud učitel opravuje i sebemenší chyby, ztrácí čas, který by mohl věnovat konverzaci, čtení, psaní, poslechu...
2. Některé chyby, především tzv. slips, vznikají spíše jako důsledek únavy či nepozornosti a jelikož žák sám cítí, že udělal chybu, je učitelova reakce zbytečná.
3. Učitelovo neustálé opravování vede žáky k tomu, že po celou dobu interakce s učitelem myslí na chyby, kterých by se mohli dopustit.
4. Časté opravování vede taktéž k tomu, že žáci používají pouze jednoduchou slovní zásobu a tím pádem obtížněji rozšiřují svou slovní zásobu a zůstávají stále na stejné úrovni.
5. Pokud učitel opravuje chyby z různých oblastí gramatiky, pak žák obtížně rozezná, které chyby jsou opravdu závažné.

Někteří učitelé se vyhýbají jakémukoliv hodnocení, v čemž spatřují Bartram a Walton tyto nedostatky:

1. Učitelé cítí, že by měli opravovat, i když nejsou přesvědčeni o důležitosti opravování.
2. Žáci si často stěžují, že jsou opravováni málo či vůbec.
3. Vedení školy a rodiče většinou nejsou nadšeni učitelovým postojem k opravování a to zejména v případě, kdy by měl učitel žáky připravit k nějaké zkoušce.
4. Ostatní mohou považovat učitele za líného, nezodpovědného či nekompetentního.
5. Žáci se začínají zajímat o to, zda učitel ví, co dělá.

Osobně se domnívám, že učitel by měl najít správnou míru opravování v závislosti na tom, zda je cílem interakce přesnost projevu (z anglického accuracy) či její plynulost (z anglického fluency). Rozdíl mezi těmito termíny poprvé definoval Brumfit (1984),

který je popisuje následovně:” An accuracy-oriented activity such as pattern drills is usually used in the teaching of a new target item; a fluency-oriented activity such as extensive reading and information gap aims to develop the students' spontaneous communications skills in using what they have already learned.” (<http://www.auburn.edu>)

Bartram a Walton uvádí, že podstatou “accuracy” je povzbudit a přimět žáky k vytvoření co možná nejvíce autentické odpovědi, což se obvykle neobejde bez opravování. “Fluency” je podle autorů ta část interakce, kdy se žák může vyjádřit vlastními slovy, aniž by byl opravován.

Edge (1990) na základě svého výzkumu tvrdí, že sami učitelé se soustředí více na přesnost svého projevu než na plynulost. Mnoho učitelů cizího jazyka nejsou rodilými mluvčími, ale učili se cílový jazyk ve škole, stejně jako se nyní učí jejich žáci. Tento fakt způsobuje, že se sami učitelé při konverzaci v cílovém jazyce cítí omezení, mluví pomalu, opatrně a pouze v případech, kdy jsou si jisti správností své promluvy. Žáci tak snadno nabydou dojmu, že učitel vyžaduje bezchybnost a zapojují se do interakce s učitelem pouze, když je to nezbytné a jsou přesvědčeni o správnosti své výpovědi.

Myslím si, že pokud je cílem interakce mezi žákem a učitelem procvičování nové gramatické struktury či slovního spojení, pak je vhodné, aby učitel žáky opravoval a naučil je používat novou gramatiku správně. Pokud se však učitel snaží o přirozenou konverzaci, pak by měl žáky přerušit pouze v případech, kdy vlivem chyby dojde k selhání komunikace. Pokud bude učitel žákům do výpovědi neustále zasahovat a na chyby upozorňovat, pak se může stát, že žáka odradí od další snahy komunikovat v cílovém jazyce.

“For the teacher, as for the students, there are times to concentrate on accuracy and times to concentrate on fluency.” (Edge 1990: 67)

3.2. Komunikativní zpětná vazba

"Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding." Stephen Krashen (citováno z <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>).

Komunikativní přístup k výuce cizího jazyka (angl. Communicative language teaching), který zdůrazňuje interakci mezi žákem a učitelem a je založen na užívání reálných situací z každodenního života, se poprvé objevil v Británii v 60. letech jako náhrada za tradiční přístup k

výuce cílového jazyka (založený víceméně na gramatickopřekladové metodě), kdy se cizí jazyk vyučoval procvičováním základních frází.

V současné době je tedy aktuálně používanou metodou Communicative language teaching, který Cullen definuje jako: “Communicative language teaching means communicative teaching as well as communicative use of language, and defining the notion of ‘communicative’ in relation to teacher talk must therefore take account of the teacher’s dual role as instructor as well as interlocutor.” (1997: 185)

Pro interakci ve třídě v rámci CLT je typické, že se podobá každodenní konverzaci. Nunan (1987, citováno Cullenem 1997: 180) se zabýval tím, do jaké míry se komunikace ve třídě přibližuje reálné každodenní konverzaci a říká: “genuine communication is characterized by uneven distribution of information, the negotiation of meaning (through, for example, clarification requests and confirmation checks), topic nomination and negotiation of more than one speaker, and the right of interlocutors to decide whether to contribute to an interaction or not. In genuine communication, decisions about who says what to whom are up for grabs.”

Pokud bychom vzali v úvahu tato kritéria komunikativnosti, pak Nunan došel na základě svého vlastního výzkumu k závěru, že: “In communicative classes, interactions may, in fact, not be very communicative at all” (1987, citováno Cullenem 1997: 180)

Cullen tvrdí, že zatímco ve třídě jsou žáci povzbuzováni k tomu, aby zjišťovali nové informace, hledali vysvětlení či vyjádřili souhlas nebo nesouhlas se svými spolužáky a učiteli, v reálném životě je takový typ komunikace spíše raritou. Autor se odvolává na výzkumné studie, podle kterých dokonce i učitelé snažící se o komunikativní přístup k výuce mohou selhat ve snaze přiblížit interakci ve třídě interakci každodenní. Pokud má být výuka efektivní, pak se domnívám, že je třeba ji přiblížit reálné komunikaci. K tomu může napomoci i zpětná vazba učitele.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, Cullen (2002) rozlišuje v rámci F-move funkce hodnotící a komunikativní, přičemž funkce komunikativní je kvalitativně odlišná od funkce hodnotící, jelikož cílem není hodnocení odpovědí žáků, ale spíše snaha navázat na jejich příspěvky a začlenit je do procesu třídní interakce. Komunikativní zpětná vazba klade důraz na obsah sdělení nikoli na formu, jak je tomu v případě hodnotící zpětné vazby. V interakci ve třídě, která se blíží skutečné komunikaci lze zaznamenat převahu tzv. referential questions, o nichž se

mnoho učitelů domnívá, že vedou k rozvoji interakce ve třídě. Rozdíl mezi hodnotící a komunikativní zpětnou vazbou uvádí Cullen na následujícím příkladu (2002: 120):

T: Where was the picture taken? Yes, please?

S1: In the aeroplane.

T (F1): In the aeroplane. Good, yes. In the aeroplane.

T: Now, second question. What do we call this man in the white shirt? Yes, please?

S2: The ...

T: Just one word is enough.

S2: Pilot.

T (F2): Pilot. Yes. The pilot.

T: Now what is this other man holding? Yes, please?

S3: A pistol.

T (F3): A pistol. Right.

T: Now what kind of man is he? What do we call such men who have pistols and point them at pilots? Yes, Please?

S4: We call a robber.

T (F4): A robber? Yes. A thief you mean? Yes, if this was happening on the ground, it could be a thief, but this man's in a plane.

T: Anyhow let us move on. Maybe we will know the name of this man who is holding the pistol later. Can you tell me what is he telling the pilot? Suppose you are there, listening. What is he telling the pilot? Yes?

S5: He is telling him 'Hands Up!'

T (F5): Hands up!

T: Anything else? Yes?

S6: He is telling him now to be under his control.

T (F6): 'Now you are under my command. You have to do whatever I want you to do.'

T: Anything else ...? Now, if he shot the pilot, what do you think would happen to the plane, and all the passengers that are inside the plane? Now some people here—it's very quiet here. What do you think would happen to the plane? Yes please?

S7: The plane would fall down.

T (F7): The plane would fall down. It would crash, and all the passengers unfortunately would die. Maybe some would survive, but most likely they would die.

T: Now suppose you were inside the plane and this was happening. What would you do?

You have to imagine yourself now, you are in the plane. Now I'll give you two minutes to discuss it with your friend.

S8: I shall pray my God because I know it is my final time. Laughter.

T (F8): She says she's going to kneel down and say 'Please God, forgive my sins.' Laughter.

T: Yes, please?

S9: I won't do anything, I'm going to die.

T (F9): She won't do anything. She'll just close her eyes ...Laughter ... and say: 'Take me if you want—if you don't want, leave me.'

T Yes?

S10: I will shout.

T (F10): You will shout. Aagh! Laughter. I don't know if Heaven will hear you. Laughter.

T: Yes, please?

S11: I will be very frightened and collapse ...

T (F11): You'll collapse? So you will die before the plane crashes. Laughter.

Na tomto příkladu Cullen ukazuje, že učitel zahájil interakci s využitím "display questions" a první čtyři příklady zpětné vazby (F1-F4) se zabývají hodnocením žákovy odpovědi. Poté učitel volně přechází k "referential questions" a zpětná vazba (F5-F11) má již komunikativní charakter. Učitel zaměřuje svou pozornost na celou třídu a vyžaduje od žáků individuální odpovědi, v některých případech odpověď přeformuluje do přijatelnější podoby, a dále se snaží žákovu odpověď rozvést tak, aby rozšířil interakci a povzbudil žáky k další aktivitě. Na tomto příkladu Cullen uvádí rozdíl mezi původní, tedy hodnotící funkcí, která se zabývá formálním hodnocením a funkcí komunikativní.

Cullen tvrdí, že pokud učitel poskytuje žákům pouze hodnotící zpětnou vazbu, brání tím rozvoji komunikativní interakce mezi žákem a učitelem. Na druhou stranu, převážně komunikativní zpětná vazba neupozorňuje žáky na jejich chyby a žáci tak nemají možnost se opravit a pro příště se těchto chyb vyvarovat. Autor se domnívá, že z tohoto hlediska není učitelova role jednoduchá a říká:

”Making on-the-spot judgements about what kind of follow-up is most appropriate when responding to individual students’ contributions, and providing a balance between the competing needs for formal feedback and content-based follow-up, are skills language teachers need to deploy constantly in almost every lesson they teach.” (2002: 122)

Nunan (1991, převzato z: <http://revad.uvvg.ro/files/nr8/9.%20Banciu.pdf>) popisuje výhody interakce ve třídě podporující komunikaci následovně:

- důraz je kladen na naučení se komunikovat v cílovém jazyce
- osvojování si běžných frází z autentických textů
- žáci se nesoustředí pouze na jazyk jako takový, ale také na organizaci učebního procesu
- žáci se učí popisováním svých osobních zážitků
- pokus o propojení jazyka, který je typický pro komunikaci ve třídě s jazykem, který je typický pro komunikaci mimo prostory třídy

V případě komunikativní atmosféry ve třídě se nabízí otázka, jak moc by měl mluvit sám učitel, pokud je jeho cílem vytvořit ve třídě komunikativní prostředí? Cullen (1998) tvrdí, že učitel by měl mluvit spíše méně, neboť jeho nadměrná mluva by mohla způsobit nedostatek příležitostí pro žáky, aby se mohli vyjádřit. Tento poznatek vedl k přechodu od kvantity promluvy učitele k jejich kvalitě. Není tedy důležité, jak moc učitel mluví, ale jak efektivně, tedy zda jeho výpovědi podporují či nepodporují interakci ve třídě. Malamah-Thomasová tvrdí, že “Good teacher talk” should be judged by how effectively it was able to facilitate learning and promote communicative interaction in the classroom.” (2009:75)

Malamah-Thomasová jednoznačně podporuje komunikativní zpětnou vazbu, neboť spatřuje zásadní problém v tom, že žáci ani po několika letech studia nejsou schopni praktického použití a komunikace v anglickém jazyce. Podle autorky má interakce podporující komunikaci několik charakteristik, mezi něž zařazuje “referential questions”, které zvyšují kvantitu komunikace ve třídě, a které stojí v opozici k převládajícím “display questions”, jež postrádají komunikační záměr. V rámci zpětné vazby doporučuje zaměřit se na obsah výpovědi žáků nikoli na komentování formy, což je zároveň zásadní rozdíl mezi komunikativní a hodnotící zpětnou vazbou nejen podle Malamah-Thomasové, ale podle většiny dalších autorů.

Betáková (2010) popisuje různé podoby komunikativní zpětné vazby. Uvedené příklady opět pochází z vlastní praxe:

1. Učitel přijme odpověď žáka a snaží se zjistit více:

T: What are you doing at the weekend?

S: I'm going to Krumlov.

T: To Krumlov? What will you do there?

2. Učitel poskytne hodnotící komentář, který se ale nevztahuje k formě, nýbrž k obsahu výpovědi:

T: Do you like skiing?

S: Yes. In Austria.

T: In Austria? Good.

Učitel poskytne hodnotící komentář v případě, že žákova odpověď byla stručná. Tyto komentáře se často snaží o vytvoření příjemné atmosféry ve třídě:

T: I like winter time because my favourite sport is skiing. What's your favourite sport?

S: Swimming.

T: Your favourite sport is swimming? Do you like watching girls in swimsuit?

3. Pokud žák reaguje ve svém rodném jazyce, učitel tuto odpověď přijme a přeloží do cílového jazyka:

T: What's your favourite colour?

S: Žlutá.

T: Yellow. Your favourite colour is yellow.

Johnsonová pracuje s termínem komunikativní kompetence (z angl. communicative competence), kterou definuje jako: "students' knowledge of and competence in the structural, functional, social, and interactional norms that govern classroom communication" (1995: 168) a domnívá se, jak již bylo výše zmíněno, že učitel by měl dát žákům příležitost zapojit se co nejvíce do interakce ve třídě. Podle autorky jsou komunikativní kompetence nezbytné pro aktivní zapojení žáků cizího jazyka do interakce ve třídě, avšak dodává, že míra komunikativnosti žáků závisí na historických, sociálních, kulturních a politických faktorech, které ovlivňují interakci ve třídě.

Otázkou tedy zůstává, jaký typ zpětné vazby směřuje k efektivní interakci? Cullen na základě svého výzkumu doporučuje užívat oba typy *F-move*, tzn. hodnotící i komunikativní zpětnou vazbu. Užití obou typů umožňuje učitelům zaměřit se jak na správnost sdělení, tak na obsah a tím dosáhnout efektivní interakce ve třídě. Z hlediska očekávání od učitelů doporučuje: "to consider how to provide feedback in a way which is as communicative as possible in the

context of the classroom and which assists in the attainment of the pedagogical purposes for which the students are there.” (1997: 183)

Podle mého názoru by učitelé měli užívat především komunikativní zpětnou vazbu, která žáky povzbuzuje a podporuje. Učitelé často vyžadují od žáků jazykovou i obsahovou správnost. Pokud je žák schopen vyjádřit své myšlenky v cílovém jazyce, neměli bychom ho přerušovat opravováním drobných chyb. Myslím si, že velkým problémem mluveného projevu českých studentů je ostych, který plyne z nedostatku zkušeností s mluvenou podobou anglického jazyka. Pokud se však žák dopustí hrubé chyby ve svém mluveném projevu, pak je samozřejmě namístě zařadit hodnotící zpětnou vazbu a žáka včas opravit, aby se tato chyba neopakovala v budoucnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce je rozdělena na dva úseky, přičemž první z nich se věnuje zpětné vazbě učitele a druhý vychází z opravování chybných odpovědí žáků a zabývá se otázkou, zda si žáci přejí být v rámci interakce mezi žákem a učitelem opravováni.

4. Zpětná vazba učitele

Problematika zpětné vazby učitele

Zpětná vazba, jak již bylo zmíněno v teoretické části, je zpravidla informace, pomocí níž dává učitel najevo spokojenost či nespokojenost s žákovým výkonem, mírou jeho zlepšení atd. Má evaluační či komunikativní charakter. Podle autorů zmíněných v teoretické části v praxi stále převažuje hodnotící zpětná vazba neboli zaměření učitele na hodnocení a opravování odpovědí žáků. Svůj výzkum jsem tedy zaměřila na pozorování učitelů v praxi s cílem zjistit, jaký typ zpětné vazby v zkoumaných českých školách ve výuce anglického jazyka převažuje a je z hlediska efektivity účinnější.

K získání informací jsem zvolila dvě školy, a to nižší stupeň gymnázia a základní školu.

Cíl výzkumu

Cílem zkoumání je zjistit, zda v hodinách anglického jazyka probíhá interakce mezi žákem a učitelem v anglickém jazyce, zda převažuje hodnotící či komunikativní charakter zpětné vazby, popřípadě jaká další forma zpětné vazby se objevuje v rámci interakce ve třídě a který typ zpětné vazby se pro žáky jeví jako efektivnější.

Metody výzkumu

K zajištění dat pro tento výzkum jsem použila kvalitativní metodu, tedy rok trvajících zúčastněné pozorování v jednotlivých třídách gymnázia a základní školy. Celkově jsem absolvovala následky u pěti učitelů, z nichž 3 vyučovali na gymnáziu a 2 na základní škole. Jednalo se o plně kvalifikované učitele. Tři z nich vystudovali Pedagogickou fakultu na Jihočeské univerzitě, čtvrtý vystudoval Pedagogickou fakultu na UK v Praze a pátý vystudoval VŠ cizích jazyků v Moskvě.

Cílová skupina výzkumu

Cílovou skupinou byli pedagogové vyučující na druhém stupni základní školy a nižším stupni gymnázia.

Zjištěné typy zpětné vazby na základě výzkumu

Na základě vlastního pozorování jsem rozdělila zpětnou vazbu učitele na několik typů, se kterými jsem se setkala na českých školách. Seřadila jsem je od nejpoužívanějšího typu k nejméně používanému:

- 1) hodnotící zpětná vazba (negativní i pozitivní)
- 2) potvrzení žákovy odpovědi s následným rozvíjením interakce pokládáním dalších otázek
- 3) hodnotící zpětná vazba, kdy učitel zahájí interakci v cílovém jazyce, avšak z důvodu hodnocení žákovy odpovědi přejde do jazyka mateřského
- 4) komunikativní zpětná vazba
- 5) komunikativní zpětná vazba s následným rozvitím interakce.

4.1. Hodnotící zpětná vazba učitele

Hodnotící zpětná vazba je zaměřena, jak již bylo zmíněno v teoretické části, na hodnocení a opravování odpovědí žáků a lze v jejím rámci vyčlenit negativní a pozitivní charakter. Níže uvádím několik příkladů, se kterými jsem se setkala v průběhu svého pozorování:

a) negativní hodnotící zpětná vazba

- Učitel s žáky diskutuje na téma “četba”:

T: Michal, what's your favourite book?

S: The Lord of the Rings from Tolkien.

T: Not from, **by** Tolkien.

T: Do you like reading books?

S: Yes, I like read books.

T: We say: "I like **reading** books."

T: How many books have you read this year?

S: Two book.

T: No. You must use plural. Two books.

T: When do you read books? In the afternoon? In the evening?

S: In night.

T: **At** night.

- Učitel připravuje žáky na článek "Ideal place of living" položením několika otázek:

T: Where would you like to live?

S: In Greek.

T: In **Greece**.

T: Would you like to live by the sea?

S: Yes. I like swim in the sea.

T: I like **swimming** in the sea.

T: Would you like to live with your parents?

S: No because it must be bored.

T: It must be **boring**.

- Žáci čtou text o Marilyn Monroe:

T: A lot of people believed she was murdered. Was there a motive?

S: I think that no.

T: I don't think so.

T: What about her love life?

S: She was marry.

T: She was **married**.

- Je pondělí a učitel se ptá žáků, co dělali o víkendu:

T: What did you do at the weekend?

S: I was in home.

T: **At** home.

T: What did you do at the weekend?

S: I played the football.

T: Without “the”. I played football.

T: Did you study English at the weekend?

S: Yes, I study.

T: Use past simple. I **studied**.

T: Were you at the party?

S: No, I wasn't.

T: Not “wasn't”. **Weren't**.

- Učitel se na základě obrázků z učebnice ptá žáků na jejich záliby:

T: What's your favourite hobby?

S: My favourite hobby is sport and TV.

T: Use plural. My favourite hobbies **are**....

T: What do you do in your free time?

S: I listen radio.

T: Listen **to** the radio.

T: What about you, Klára?

S: I like to ride a horse.

T: We use *-ing* after *like*. I like **riding** a horse.

T: Petr, do you go to the cinema?

S: Yes, I go.

T: Yes, I **do**.

- Téma hodiny - procvičování vazby *be allowed to do*:

T: Are we allowed to run in the halls?

S: No, we are allowed not to run in the halls.

T: Word order is not correct. We are **not** allowed to run in the halls.

T: Picture number 3. Is it allowed?

S: Is it allowed to wear jeans in the society.

T: But we use *is it* for questions. **It is** allowed to wear jeans in the society.

T: Picture number 4. Are pregnant women allowed to smoke?

S: They are not allow to smoke.

T: Allowed.

- Žáci procvičují modální sloveso *must - mustn't*.

T: Look at picture number 2. Is it allowed to park here?

S: No, here we mustn't park.

T: We mustn't park **here**.

T: What about picture number 3?

S: We must to wear a hat.

T: Don't use *to* after *must*. We must wear a hat.

- Žáci procvičují použití budoucích časů.

T: What would you fill in?

S: I lend you some money.

T: It's a promise. Use will.

S: I will lend you some money.

T: Good.

T: What would you fill in?

S: I will be reading.

T: Why this tense?

S: It's limited.

T: What would you fill in?

S: I'm flying to Paris on Friday.

T: Good.

V posledních příkladech se jedná o procvičování nové gramatické struktury a je tedy vhodné použít hodnotící zpětnou vazbu, jelikož cílem interakce je správnost formy žákovy odpovědi. Hodnotící zpětná vazba zde má smysl, jelikož se soustředí na jazykovou přesnost.

b) pozitivní hodnotící zpětná vazba

T: What's in the picture?

S: There are two people. They are standing on the beach.

T: Yes. On the beach.

T: There are 3 texts. What do they have in common?

S: All are newspapers.

T: OK. Newspapers.

T: Breeze is a kind of what?

S: Wind.

T: Good.

- Další příklady:

T: Does your mum cook any kind of icing?

S: Chocolate.

T: OK.

T: What did you do on your holiday?

S: We were fishing.

T: Good.

T: How would you introduce your letter?

S: Dear something.

T: Yes.

T: Petr, can you play basketball?

S: Yes, I can.

T: All right.

4.2. Potvrzení žákovy odpovědi s následným rozvíjením interakce

Potvrzení žákovy odpovědi s následným rozvíjením interakce pokládáním dalších otázek. V tomto případě učitel potvrdí žákovi správnost jeho odpovědi, avšak na rozdíl od hodnotící zpětné vazby rozvíjí interakci pokládáním dalších otázek, jejichž cílem je dozvědět se od žáka co nejvíce informací. Ve většině případů se ale bohužel komunikace nepřibližuje přirozené konverzaci, jelikož učitelovy otázky z velké části spadají do tzv. “display questions” a jsou založeny na obrázcích v učebnici. Níže uvedené příklady pochází z praxe autorky DP:

T: Look at picture number 1. Who is talking?

S: Two passengers.

T: Good enough. Where are they?

S: At the airport.

T: Where exactly?

S: At the departure hall.

T: Who is in the picture?

S: There is a young woman.

T: OK. Where is she from?

S: She is from Arabian country.

T: How do you know that?

S: She has special clothes.

T: Look at the picture. What are the people doing?

S: They are talking.

T: Perfect. Are they friends?

S: No, they are businessmen.

T: How do you know that?

S: They are rich. They have expensive cars.

V posledních dvou příkladech oceňuji, že učitel v rámci zpětné vazby pokládá žákovi otázku "How do you know that?" a tím stimuluje jeho myšlení. Učitel se nespokojí pouze s žakovou odpovědí, chce vědět, jak na to žák přišel, proč si to myslí.

T: Who is the oldest person you know?

S: My grandma.

T: OK. How old is she?

S: She is 92.

T: What does she do to be fit?

S: She reads books.

T: Does she go for walks in the morning?

S: Yes.

T: What does it mean "literature"?

S: Books.

T: All right. What else?

S: Reading.

T: What else? Vocabulary?

S: Poetry. Short story.

T: Any kind of books?

S: Detective books. Science fiction. Fantasy.

T: What are you going to do at the weekend?

S: I will go to the concert.

T: Good. Where?

S: In Prague.

T: Is there any famous singer?

S: Yes. The Black Eyed Peas.

T: We read an article about John Lennon. What do you know about him?

S: He was assassinated.

T: You are right. Where?

S: In the hotel.

T: When?

S: In 1980.

T: According to the article, what do you know about princess Diana?

S: She was Charles' wife.

T: That's true. What else?

S: She worked for charity.

T: How did she die?

S: Car accident.

T: What was she doing? Was she driving fast?

S: I don't know.

T: Who knows?

S: There were journalists.

T: OK.

T: Look at page 64. There is a text The Farmer and His Son. Is it a fairy tale or folk tale?

S: Fairy tale.

T: OK. How do you know it?

S: There is imagination.

T: Where this story comes from? (*Zde se učitel dopustil chyby. Správná otázka zní: "Where does this story come from?"*)

S: From France.

T: Why do you think it?

S: There is a French word.

T: Another ideas? (*Opět chyba učitele. Správná otázka zní: "Another idea?"*)

S: From the Czech republic.

T: Look at the picture. What about Asia?

S: People have Asian faces.

T: What else?

S: Asian clothes.

T: What was the problem in the story? How many daughters has the father?

S: Three.

T: The first daughter who was married gets everything. That's the problem. (*Učitel si na otázku odpověděl sám. Domnívám se, že mohl žáky znovu vyzvat k odpovědi na svou otázku a dát jim chvíli času na zorientování se v textu.*)

T: Look at the girl on page 47. What's her job?

S: She is a secretary.

T: Yes. What does she do?

S: She makes coffee.

T: Does she like it?

S: No.

T: Why not?

S: She wants to do something with fashion.

T: How old is the girl in the picture?

S: She is 14.

T: Probably. What could be good things about being teenager?

S: We are young.

T: Lucie, what else?

S: We don't have to work.

T: Petr, what do you like about it?

S: We enjoy our life. We don't have children.

T: What is bad about being teenagers?

S: We have to listen to our parents.

T: Right. Do you like listening to your parents?

S: No.

4.3. Hodnotící zpětná vazba s přechodem do mateřského jazyka

Domnívám se, že tento způsob zpětné vazby by měl být použit minimálně a pouze v případě, kdy se žák dopustí závažné chyby, která vede k narušení interakce. V takovém případě bych žákovi jeho chybu, zvláště pokud se jedná o chybu gramatického rázu, vysvětlila v jeho mateřském jazyce, aby jí dobře porozuměl a víckrát již neopakoval. Tento typ zpětné vazby žáky spíše odrazuje od komunikace v cílovém jazyce, jak je patrné z následujících příkladů. V některých případech, kdy učitel přešel do mateřského jazyka, jsem měla dokonce pocit, že žák se cítil být učitelem podceňován.

- Diskuse o přečteném článku:

T: What is the text about?

S: It's about man who has won a million pounds.

T: Who **won**. Nemáš důvod použít předpřítomný čas. *(V tomto případě měl pravdu žák, který použil na rozdíl od učitele správný gramatický čas, tedy čas předpřítomný.)*

T: Was he happy?

S: Yes. He buy a new car.

T: Zapomněl jsi na minulý čas. He **bought**. *(Zde učitel správně žáka opravil, ale domnívám se, že pro přechod do mateřského jazyka nebyl důvod. Osobně bych žáka pochválila za věcnou správnost a na jeho chybu upozornila v rámci zpětné vazby například takto: "Yes. You are right. He **bought** a new car.")*

- Venku sněží a učitel diskutuje s žáky na téma *počasí*:

T: What's the weather like today?

S: It snowing.

T: It **is** snowing. Průběhový čas se tvoří pomocí slovesa *to be* a *-ing*.

T: Do you like weather like this?

S: I like snow but I don't like mud.

T: We say *slush*. Měl jste na mysli sněhovou břečku, ne? *(V tomto případě si myslím, že by bylo namístě ocenit žákovu znalost slovíčka "mud", se kterým nepřichází žáci do kontaktu často, ale tázaný žák si na slovíčko přesto vzpomněl. Pokud bych byla v roli učitele, byla bych s žakovou odpovědí naprosto spokojená a nehledala zbytečné chyby či nedostatky.)*

- Téma hodiny "*The Stuarts*":

T: Tell me something about the Stuarts.

S: They didn't wanted....

T: Cože? They didn't want! *(Tato odpověď byla v kombinaci s ironickým tónem učitelova hlasu pro žáky zcela odrazující a osobně bych něco podobného z úst nevypustila.)*

S: They were catholic.

T: Vyslovte pořádně "catholic".

T: What would you say?

S: It was smooth rebelian.

T: Výslovnost je "smu:ð" a ještě vám tam chybí člen. Takže jak to bude? *(Domnívám se, že nátlakem obsaženým v otázce "Takže jak to bude?" učitel nikdy nedosáhne ani uspokojivé odpovědi, ani přátelské atmosféry ve třídě.)*

S: Nevím. *(Zde bylo vidět, že přístup učitele žáka zcela odradil.)*

T: What can you say about the result of revolution?

S. Britain stayed catholic.

T: Come on. *(Učitel ignoroval odpověď žáka a vyzval ostatní studenty k odpovědi.)*

S: Parlament became more powerful.

T: Yes. Četli jsme článek o tom, jak... *(Učitel přešel do mateřského jazyka, aby žákům připomněl, o čem byl článek, který společně četli minulou hodinu. Podle mého názoru mohl připomenout obsah článku v anglickém jazyce.)*

T: What period was it?

S: In 17th century.

T: But which part??? *(Učitel neocenil správnou odpověď žáka, vyžadoval odpověď přesnější.)*

S: The beginning.

T: The first part of 17th century. *(Nevidím velký rozdíl mezi odpovědi žáka a učitele. Učitel pravděpodobně trval na tom, že správná odpověď zní "the first part" a alternativy nepřipouští.)*

T: Tell me something about British Empire. *(V této větě učitel zapomněl na člen "the". **The British Empire.**)*

S: Britain started to establish Empire. They... *(žák se na chvíli zamyslí)*

T: They co???

S: Žák již neodpoví. *(pravděpodobně odrazen učitelovou netrpělivostí)*

T: What was the result?

S: Britain became more wealthy.

T: Ne "wealthy", ale "wealthier." People started drinking tea and...

S: Coffee.

T: Ano. It was a big city. Větší než Budějovice. *(Učitel přechází z jednoho jazyka do druhého zbytečně a naprosto nesmyslně.)*

S tímto postojem učitele naprosto nesouhlasím a bohužel musím dodat, že ani já jsem se při výuce necítila dobře, jelikož učitel měl pocit, že žáci nic neumí pořádně a také jim to několikrát v průběhu hodiny zopakoval. Učitel v podstatě čekal, až žák udělá nějakou chybu, aby ji mohl opravit. Mateřský jazyk používal mnohem více než jazyk anglický (zhruba v poměru 70:30). Domnívám se, že přechod do mateřského jazyka nebyl nutný a opravování žáků bylo až příliš časté. Na žácích bylo patrné, že se jim takový přístup nelíbí a spíše je odrazuje v komunikaci, namísto aby je podporoval. S tímto typem zpětné vazby jsem se naštěstí setkala pouze u jednoho pedagoga z výše pěti zmíněných.

4.4. Komunikativní zpětná vazba

Komunikativní zpětná vazba je to, co Gavora (2005) nazývá elaborací žakovy odpovědi. Elaborace odpovědi, jak je zmíněno v teoretické části, je rozvinutí či doplnění odpovědi žáka učitelem. Bartram a Walton (1994) nazývají komunikativní zpětnou vazbu reformulací (viz. 3. kapitola). Učitelé se v rámci komunikativní zpětné vazby nezabývají hodnocením. Pokud žák nějakou chybu udělá, tak ji sice učitel opraví (zopakuje žakovu odpověď ve správném znění), ale nepřerušuje kvůli tomu interakci. Učitelé používají skutečné otázky (*angl. referential questions*), které komunikaci podporují. Komunikativní zpětná vazba v praxi není tak častá a bohužel je značně převyšována hodnotící zpětnou vazbou. Uvedené příklady opět pochází z vlastní praxe autorky DP:

T: What are you going to do in summer holidays?

S: I'm going to France.

T: Really? That's great. I was there 2 years ago.

T: What's your plan for the weekend?

S: I go to the cinema with my parents.

T: Are you going to the cinema with your parents? That's very nice of you.

T: Imagine the situation that you win a million euros. What would you buy?

S: I would buy a house and I will save the money.

T: Would you save the money? That's good. Better than spend them. (*Správně by zde mělo být "better than spend it". V tomto případě se učitel snažil o přátelskou a komunikativní atmosféru. Jeho chybu považují spíše za přeházení (angl. a slip), nikoli za jeho neznalost.*)

T: Who are your ideal neighbours?

S: They must be quiet.

T: I agree. They must be quiet. It's very important.

T: Tomáš, where would you like to live?

S: I would like to live near the sea, for example in Italy.

T: Really? Would you like to live in Italy? It's my dream to live in Italy.

T: What's your favourite café in Budějovice?

S: The café next to our school.

T: The café next to our school is very good. I like it.

T: What's the job of your dreams?

S: I want to be a policeman.

T: You want to be a policeman? That's good job and useful for people.

T: Petra, look at the picture. We can see the girl likes shopping. Do you like shopping?

S: Yes, I love.

T: You love shopping. It's typical of girls and women.

4.5. Komunikativní zpětná vazba s následným rozvitím interakce

Učitel nejenže poskytne žákovi komunikativní zpětnou vazbu, ale snaží se od žáka zjistit co nejvíce informací a tím mu dává prostor komunikovat v cílovém jazyce. Tato interakce se podle mého názoru nejvíce přibližuje přirozené komunikaci, která se odehrává mimo prostory školní třídy. Žáci s učitelem ochotně komunikovali a ve třídě panovala uvolněná atmosféra. S tímto typem zpětné vazby jsem se setkala zejména v hodinách vedených rodilým mluvčím. Vhodné příklady zaznamenané komunikativní zpětné vazby s následným rozvitím interakce jsou vyznačeny kurzívou:

T: What are you going to do tomorrow?

S: We are going to Prague.

T: *Really? That's great. Why are you going to Prague?*

S: We will see people without skin. (pozn. jednalo se o výstavu The Human Body exhibition)

T: *People without skin? It must be very interesting. I would like to go with you. Would you like to expose your body after your death?*

S: No, I wouldn't.

T: Imagine this situation. I have lost my credit card. What should I do?

S: You should to call to bank and they block your card.

T: *Good idea! I should call my bank. What shouldn't I do?*

S: You shouldn't tell everyone you lost your card.

T: Definitely! I shouldn't tell anyone I have lost my card.

T: Do you sleep until noon?

S: Yes, I sleep until noon.

T: *Really? Do you sleep until noon? I think it's possible at weekends. What do your parents do?*

S: Nothing.

T: Good for you. You have good parents.

T: Lukáš, what are you studying? Are you writing a test?

S: Yes, we write.

T: *Yes? Are you writing a test? That's horrible. From what subject?*

S: Geography.

T: *Geography? I like Geography. What about you?*

S: I like Geography but I don't like tests.

T: I don't like tests too. Good luck!

T: Tereza, what will you do if your best friend is ill?

S: I help her.

T: *You will help her. Good of you. How will you help her?*

S: I'll bring her some fruit.

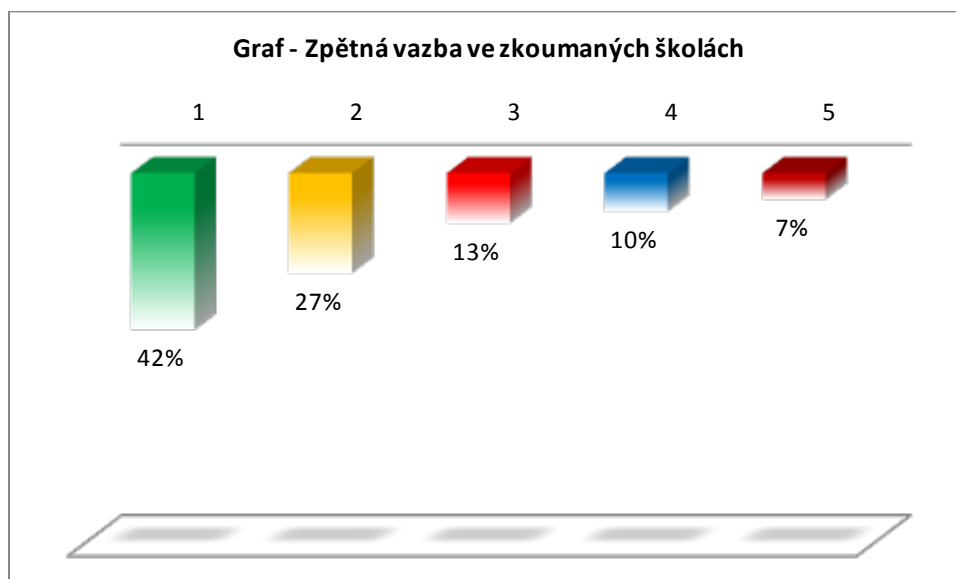
T: Yes, fruit is full of vitamins. Good for ill people.

4.6. Analýza a interpretace výsledků

Na základě své vlastní praxe jsem došla k závěru, že na českých školách, ve kterých jsem prováděla výzkum, stále převládá hodnotící zpětná vazba, přičemž ve většině případů se jedná o negativní hodnotící zpětnou vazbu neboli takovou, kdy učitel odmítne žakovu odpověď a opraví ji. Z hlediska efektivity považuji za nejvhodnější komunikativní zpětnou vazbu s následným

rozvitím žákovy odpovědi, jelikož v tomto případě učitel reaguje kladně na odpovědi žáků, nesprávnou odpověď sice opraví v rámci zpětné vazby (opraví ji zopakováním žákovy odpovědi ve správném znění), ale na chybu neupozorňuje a nepřechází kvůli tomu do mateřského jazyka. Hlavním záměrem učitele je dát žákům prostor ke komunikaci, a tím k osvojení komunikační kompetence. Cílem této interakce je umožnit žákům vyjádřit se v cílovém jazyce, což by podle mého názoru zároveň mělo být cílem učení se anglického jazyka. V níže zobrazeném grafu je znázorněn poměr mezi jednotlivými typy zpětné vazby, které lze zaznamenat ve zkoumaných školách.

Zpětná vazba ve zkoumaných školách		
Zaznamenané typy zpětné vazby	Počet odpovědí v jednotkách	Počet odpovědí v %
1. Hodnotící zpětná vazba	66	42%
2. Potvrzení žakovy odpovědi a následné rozvíjení interakce	42	27%
3. Hodnotící zpětná vazba s přechodem do mateřského jazyka	21	13%
4. Komunikativní zpětná vazba	16	10%
5. Komunikativní zpětná vazba s následným rozvitím interakce	11	7%



Z grafu vyplývá, že ve zkoumaných školách stále převládá hodnotící zpětná vazba, avšak jako pozitivum shledávám nepříliš velký rozdíl mezi prvním a druhým zaznamenaným typem zpětné vazby. Hodnotící zpětnou vazbu považuji za vhodnou a užitečnou v případech, kdy učitelovým cílem je procvičování nové gramatické struktury a cílem interakce je jazyková správnost.

Druhý zaznamenaný typ zpětné vazby neboli potvrzení žákovy odpovědi a následné rozvíjení interakce vnímám pozitivně. Učitel sice nepoužívá zpětnou vazbu komunikativního charakteru, ale snaží se pokládáním dalších otázek udržet komunikaci a dozvědět se od žáka více informací. Učitelům bych doporučila žáka občas pochválit a povzbudit ke komunikaci tak, aby měl chuť s učitelem konverzovat.

Třetím nejčastějším typem zaznamenané zpětné vazby je hodnotící zpětná vazba s přechodem do mateřského jazyka. Z hlediska efektivity zpětné vazby považuji tento typ za jednoznačně nejméně vhodný a z hlediska osvojení komunikační kompetence za nejméně užitečný pro žáky. Na druhou stranu je nutné říci, že hodnotící zpětná vazba s takto nevhodným přechodem do mateřského jazyka se vyskytovala pouze u jednoho učitele. Ten ji ale používal tak často, že ji v celkovém hodnocení posunul na třetí příčku. Vzhledem k tomu, že jsem byla v hodinách vyučovaných tímto učitelem osobně přítomna, mohu říci, že žáci nebyli s tímto přístupem učitele spokojeni a odmítali dobrovolně komunikovat s učitelem v cílovém jazyce. Tento typ zpětné vazby učitelům jednoznačně nedoporučuji. Snad jen v případě, který jsem již jednou zmiňovala, a to v případě natolik závažné chyby žáka, která by vedla k narušení komunikace a bylo by evidentní, že žák zcela nepochopil nějakou gramatickou strukturu či nově probírané téma.

Čtvrtý a pátý typ zaznamenané zpětné vazby považuji za ideální. Učitel se snažil dát žákům prostor ke komunikaci a navodit ve třídě přátelskou atmosféru tak, aby se žáci nebáli komunikovat v cílovém jazyce. Učitel často chválil odpovědi žáků a podporoval je v interakci. Žáci se cítili uvolněně a s učitelem ochotně komunikovali. Pokud žák udělal chybu, učitel na ni ve snaze žáka neodradit od komunikace neupozorňoval a chybu opravil zopakováním žákovy odpovědi ve správném znění.

Celkový závěr

Na zkoumaných školách převládá negativní hodnotící zpětná vazba, avšak na druhou stranu rozdíl mezi tímto typem a druhým v pořadí, který považují za pozitivní typ zpětné vazby, je pouhých 15%. Třetí zaznamenaný typ zpětné vazby neboli hodnotící zpětná vazba s přechodem do mateřského jazyka, je z hlediska efektivity nejméně účinný a z hlediska rozvíjení interakce pro žáky nejvíce odrazující. Žáci se cítili být podceňováni a odmítali komunikovat v cílovém jazyce. Na základě těchto faktů považují hodnotící zpětnou vazbu s přechodem do mateřského jazyka za nejméně vhodnou při výuce anglického jazyka. Jako příklad opravdu nevhodné praxe uvádím tento již jednou zmíněný:

T: Tell me something about British Empire. (*Učitel kárá žáky, ale sám zapomněl na určitý člen "the" - the British Empire.*)

S: Britain started to establish Empire. They... (*Odpověď žáka je správná jak po stránce věcné, tak formální. Učitel však přesto není spokojen a netrpělivě se dožaduje pokračování odpovědi.*)

T: They co??? (*Učitel neposkytne žákovi čas na přemýšlení, vyžaduje okamžitou odpověď a naprosto zbytečně přechází do mateřského jazyka.*)

S: Žák je odrazen učitelovou netrpělivostí a odmítá dále komunikovat v cílovém jazyce.

Čtvrtý a pátý typ zaznamenané zpětné vazby považují naopak za ideální a pro žáky z hlediska osvojení komunikační kompetence za nejvhodnější a nejpřínosnější. Oba typy zpětné vazby jednoznačně učitelům doporučuji, přičemž pátý typ (komunikativní zpětná vazba s následným rozvitím interakce) se mi jeví z hlediska osvojení komunikační kompetence zcela nejlepší a nejvhodnější, jelikož učitel povzbuzuje žáky ke komunikaci, reaguje kladně na jejich odpovědi a navíc se snaží zjistit od žáka více informací a dát mu větší prostor ke komunikaci. Z již jednou zmíněných příkladů považuji za dobrou praxi například tento:

T: Tereza, what will you do if your best friend is ill?

S: I help her.

T: You will help her. Good of you. How will you help her?

S: I'll bring her some fruit. (*Žákyně si pravděpodobně s vhodnou pomocí učitele uvědomila, že ve své první odpovědi zapomněla použít budoucí čas a zde ho již použila.*)

T: Yes, fruit is full of vitamins. Good for ill people.

U některých učitelů je vidět dobrá praxe, u jiných bohužel ne. Jak již bylo výše zmíněno, nejméně vhodnou je hodnotící zpětná vazba s přechodem do mateřského jazyka, kterou jsem ale zaznamenala pouze u jednoho z pěti zkoumaných učitelů. Avšak jeho zásluhou se pozměnilo celkové hodnocení a hodnotící zpětná vazba s přechodem do mateřského jazyka se posunula na třetí místo. Ostatní učitelé se většinou snažili žáky povzbuzovat a komunikovat s nimi v cílovém jazyce, což považuji za pozitivní zjištění.

5. Opravování žáků

Problematika opravování žáků

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že zpětná vazba má nejčastěji hodnotící charakter a zaměřuje se na opravování chybných odpovědí žáků. Pokud se žák dopustí chyby v rámci procvičování nové gramatické struktury, pak je opravení chyby učitelem samozřejmě namístě. Na druhou stranu by však učitel neměl žáky opravovat v případě, kdy je cílem interakce plynulost žákova projevu nikoli jeho formální správnost. Zatímco učitelovy techniky opravování chyb jsou uvedeny v teoretické části, v praktické části této diplomové práce jsem zjišťovala, jak na opravování chyb pohlíží samotní žáci.

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak opravování svých chyb vnímají žáci a zda si vůbec přejí být opravováni a hodnoceni v rámci interakce mezi žákem a učitelem.

Metody výzkum

Pro tento výzkum byla použita kvantitativní metoda. Za účelem zjištění názorů žáků byl vytvořen dotazník obsahující celkem 8 otázek, na které odpovídalo 60 žáků.

Cílová skupina

Cílovou skupinou byli žáci 2. stupně ZŠ a nižšího stupně gymnázia.

Výzkumné otázky

Zajímalo mne, zda:

1. si žáci přejí, aby učitel jejich chybnou odpověď opravil, či přešel bez povšimnutí.
2. si myslí, že je učitelovou povinností opravovat každou chybu, které se žák dopustí.
3. jim vadí, když učitel vyzve jiného žáka k opravě jejich chybné odpovědi.
4. by se raději nechali opravit učitelem či spolužákem.
5. jim poskytne učitel čas, aby se pokusili opravit se sami.
6. by chtěli dostat možnost opravit se sami, pokud odpověděli v ot.č. 5 *ne*.
7. by je příliš časté opravování chyb odradilo od komunikace s učitelem.
8. se stává často, že učitel přejde z důvodu opravování chyby do mateřského jazyka.

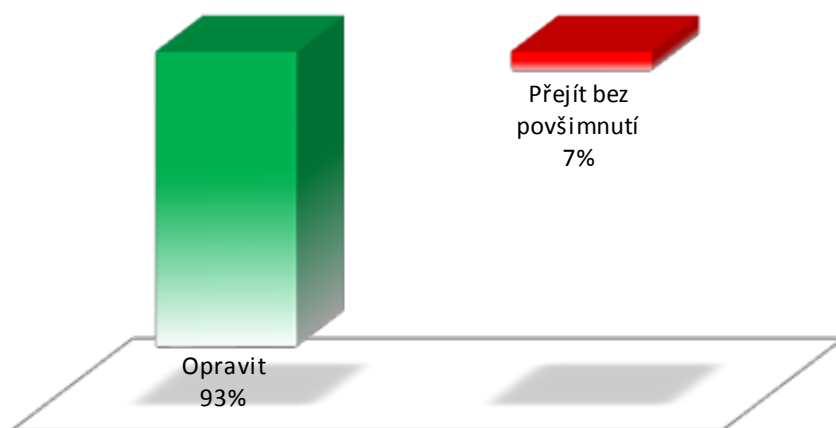
5.1. Analýza a interpretace výsledků

Na základě dotazníku jsem dospěla k závěru, že většina žáků si přeje být opravována a přibližně stejné množství žáků považuje opravování chyb za učitelovu povinnost. Zajímavý byl rozpor mezi otázkou č.3 a č.4, kde více než polovina žáků uvedla, že jim nevadí, pokud učitel vyzve jiného žáka k opravení chybné odpovědi, avšak pokud by si museli vybrat, tak by se nechali opravit učitelem. Zde si myslím, že důvodem je vnímání učitele jako autority a velice pravděpodobně je učitel považován za zdroj správných odpovědí. Všichni žáci, kteří odpověděli v ot.č.5 *ne*, tedy že jim učitel neposkytne možnost sebeopravy, odpověděli v ot.č.6 *ano*, že by chtěli tuto možnost mít.

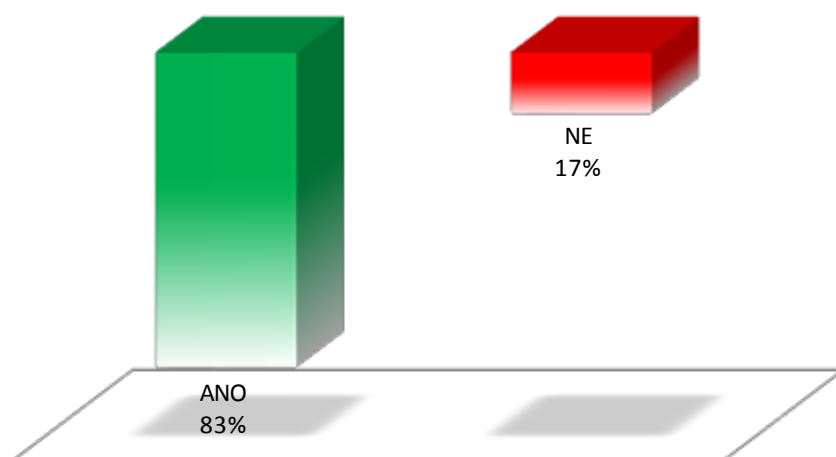
Zajímavé srovnání nabízí otázky č.1. č.2 a č.7. Zatímco v prvních dvou otázkách si žáci přejí a chtějí být opravováni, v ot.č.7 více než polovina z nich uvádí, že by je příliš časté opravování odradilo od komunikace v cílovém jazyce.

Níže uvedené grafy vyjadřují podrobné výsledky dotazníku.

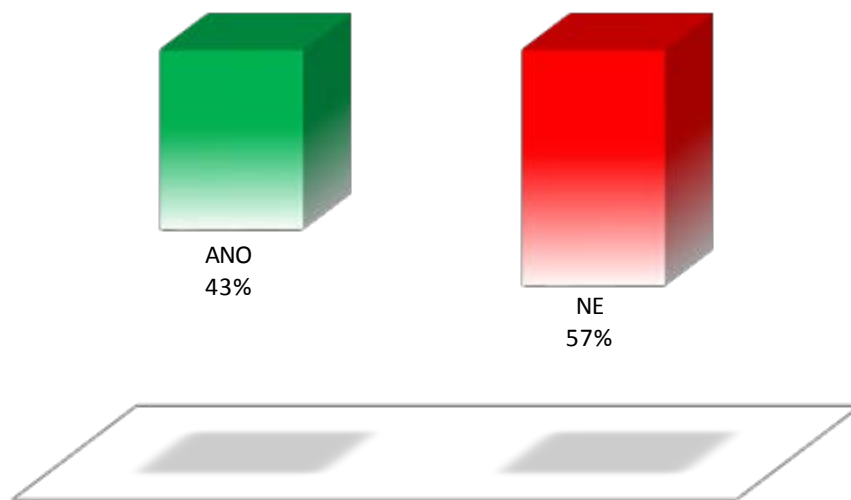
Graf č. 1
Přejete si, aby učitel tuto chybu opravil, nebo ji přešel bez povšimnutí?



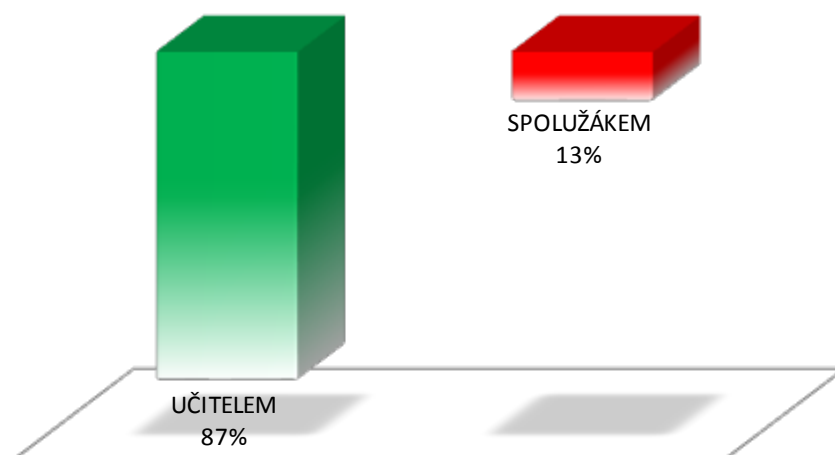
Graf č.2
Myslíte si, že je učitelovou povinností opravovat každou chybu, které se žák dopustí?



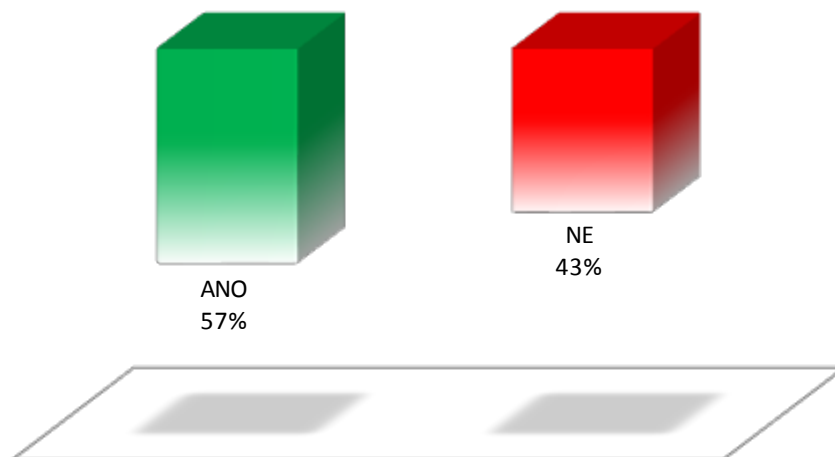
Graf č. 3
Vadí Vám, když učitel vyzve jiného žáka k opravě Vaší chybné odpovědi?



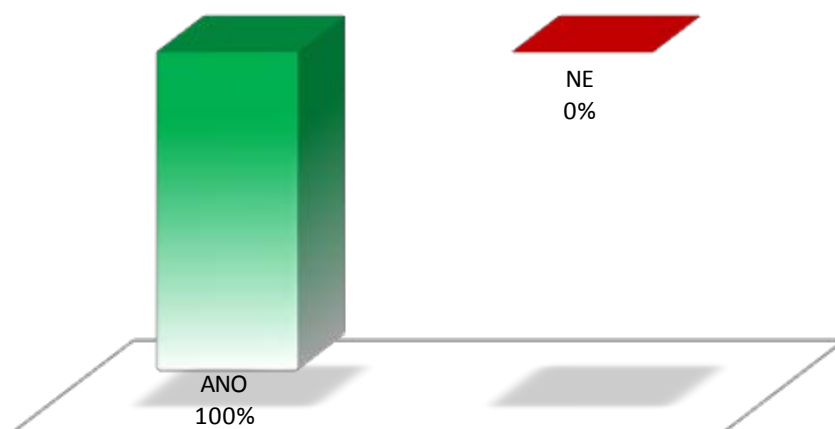
Graf č. 4
Pokud byste si museli vybrat, necháte se raději opravit učitelem nebo svým spolužákem?



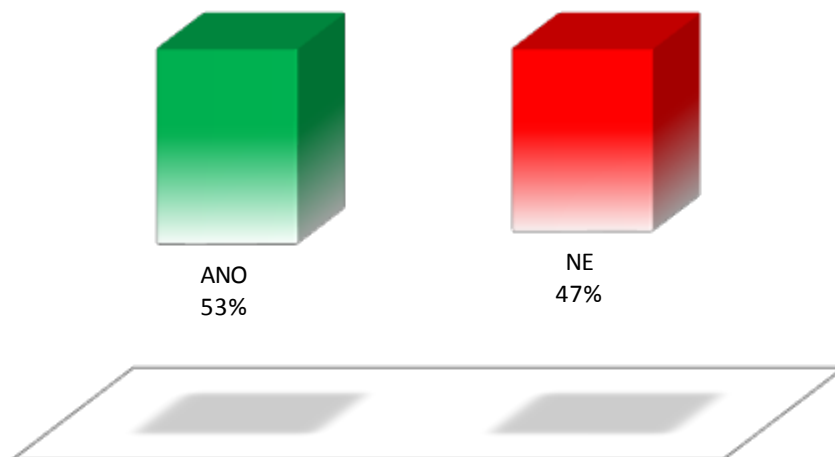
Graf č. 5
Poskytne Vám Váš učitel čas, abyste se pokusili opravit se sami?



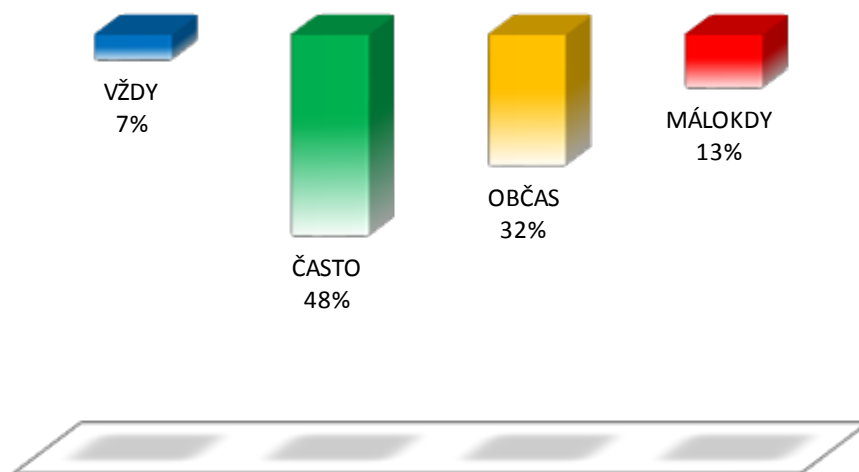
Graf č. 6
Pokud jste odpověděli v otázce č. 5 "NE", chtěli byste dostat možnost opravit se sami?



Graf č. 7
Pokud by Vás učitel opravoval příliš často, odradilo by Vás to od snahy komunikovat s ním v anglickém jazyce?



Graf č. 8
Jak často se stává, že učitel přejde z důvodu opravování chyb do českého jazyka?



Z grafu č. 1 vyplývá, že 93% žáků si přeje, aby učitel na jejich chyby reagoval a opravil je. Toto zjištění mne nijak nepřekvapilo, neboť většina autorů zmíněných v teoretické části udává podobné výsledky a zjištění. Žáci si zkrátka přejí být opravováni, neboť považují učitele za autoritu a zdroj správných odpovědí a myslí si, že opravování učitele vede k osvojení cílového jazyka. S první výzkumnou otázkou souvisí druhá, jejíž výsledek znázorňuje graf č. 2. Ten dokonce ukazuje, že 83% žáků považuje opravování chyb za učitelovu povinnost. Osobně se domnívám a na základě prostudované odborné literatury věřím, že opravování chyb není učitelovou povinností. Podle mého názoru by měl učitel žáky podporovat v komunikaci, kladně reagovat na jejich odpovědi, rozvíjet interakci, snažit se o přirozenou komunikaci atd., nikoli však opravovat každou chybu.

Grafy č. 3 a č. 4 vykazují rozpor v odpovědích žáků, jelikož 57% dotazovaných žáků uvádí, že jim nevadí, pokud učitel vyzve jiného žáka k opravě jejich chybné odpovědi, avšak graf č. 4 ukazuje, že pokud by si žáci museli vybrat, pak by 87% z nich volilo raději opravu učitelem než spolužákem. Tento výsledek pravděpodobně souvisí s vnímáním učitele jako autority a zdroje správných odpovědí a informací.

Graf č. 5 znázorňuje, zda učitel poskytne žákům v případě chybné odpovědi čas, aby se pokusili opravit se sami. Odpověď je nejednoznačná, neboť 57% žáků uvádí, že jim učitel čas poskytne a 43% žáků tvrdí, že jim učitel čas neposkytne. Jednoznačný je graf č. 6, který uvádí, že 100% žáků, kteří odpověděli v otázce č. 5 “ne”, tedy že jim učitel neposkytne čas na sebeopravu, by tuto možnost chtěli mít a využít.

Graf č. 7 je podle mého názoru v rozporu s výsledky grafů č. 1 a č. 2, které znázorňují, že žáci chtějí být opravováni a považují to dokonce za povinnost učitele. Graf č. 7 naopak uvádí, že 53% žáků by příliš časté opravování odradilo od komunikace v cílovém jazyce. Osobně si však myslím, že příliš časté opravování chyb by odradilo od komunikace v cílovém jazyce mnohem vyšší procento žáků.

Graf č. 8 vypovídá, jak často přechází učitel z důvodu opravování chyb do mateřského jazyka. Téměř polovina (48%) dotazovaných žáků uvádí, že se tak děje často, 32% odpovídá “občas”, 13% “málokdy” a 7% “vždy”.

Celkový závěr

Na základě výzkumu je zřejmé, že žáci si přejí být opravováni, avšak učitelům nedoporučuji příliš časté opravování odpovědí žáků, jelikož by je to mohlo odradit od komunikace v cílovém jazyce. Většina dotazovaných žáků si myslí, že je učitelovou povinností opravovat každou chybu, ale osobně se domnívám, že tomu tak není a naopak doporučuji spíše podporovat žáky v interakci než opravovat jejich chyby. Vzhledem k tomu, že žáci by chtěli mít čas na sebeopravu, doporučuji učitelům jim tento čas dát. Žák si tak lépe svou chybu uvědomí a pro příště se jí vyvaruje. Téměř polovina žáků uvádí, že učitel přechází z důvodu opravování chybných odpovědí do mateřského jazyka. Domnívám se, že většinou není nutné přerušit interakci a přejít do mateřského jazyka. Pokud učitel chce žáka opravovat, pak by se měl pokusit žákovi buď vysvětlit jeho chybu v cílovém jazyce, nebo opravit jeho chybu zopakováním žakovy odpovědi ve správném znění.

6. Závěr

V této diplomové práci jsem se zabývala tématem *Podpory komunikace žáků prostřednictvím zpětné vazby učitele*.

Cílem teoretické části bylo definovat pojem interakce ve třídě, na základě odborné literatury popsat rozdíl mezi hodnotící a komunikativní zpětnou vazbu a dále definovat různé typy chyb, jichž se žáci dopouští v rámci interakce mezi žákem a učitelem. V praktické části jsem si kladla za cíl zjistit, jaký typ zpětné vazby učitel žákovi poskytuje, zda převažuje zpětná vazba hodnotící nebo komunikativní, či s jakým dalším typem zpětné vazby se lze setkat ve zkoumaných školách v rámci interakce ve třídě v hodinách anglického jazyka. Druhou zkoumanou oblastí praktické části bylo téma *opravování žáků*, které vycházelo z části teoretické a jehož výsledky nám měly objasnit pohled nikoli učitelů, ale žáků na toto téma.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaký typ zpětné vazby převažuje a z hlediska efektivity se jeví jako nejúčinnější. V rámci kvalitativního výzkumu jsem po dobu jednoho roku pozorovala vyučovací hodiny anglického jazyka u pěti učitelů na nižším stupni gymnázia a druhém stupni základní školy. V rámci těchto hospitací a po zaznamenání přibližně 140 interakcí

mezi žákem a učitelem jsem rozdělila zpětnou vazbu na pět typů - hodnotící zpětná vazba (negativní i pozitivní), potvrzení žákovy odpovědi s následným rozvíjením interakce pokládáním dalších otázek, hodnotící zpětná vazba s přechodem do mateřského jazyka v rámci hodnocení, komunikativní zpětná vazba a komunikativní zpětná vazba s následným rozvíjením interakce mezi žákem a učitelem.

Ve svém výzkumu jsem došla k závěru, že v českých zkoumaných školách stále převažuje hodnotící zpětná vazba, jejímž cílem je hodnocení a opravování odpovědi žáků.

Z hlediska frekvence se po hodnotící zpětné vazbě objevuje “potvrzení žákovy odpovědi s následným rozvíjením interakce”. Tento typ se na první pohled jeví jako pozitivní hodnotící zpětná vazba (učitel reaguje na odpověď žáka kladným hodnotícím výrazem typu *Yes, Right, Good,...*), ale cílem této interakce není hodnotit správnost žákovy výpovědi, nýbrž snaha žáka povzbudit k další komunikaci.

Na základě vlastní zkušenosti nedoporučuji hodnotící zpětnou vazbu s přechodem do mateřského jazyka, která je v českých školách (zvláště základních školách) poměrně častým jevem. Nejenže tento typ zpětné vazby žáky evidentně odrazoval od komunikace s učitelem, žáci se navíc cítili být učitelem podceňováni. Tuto zpětnou vazbu bych použila pouze v případě, kdy by se žák dopustil natolik závažné chyby, že by došlo k narušení interakce.

Komunikativní zpětná vazba, jejímž cílem je podpořit žáky v interakci a která je podle autorů zmíněných v teoretické části z hlediska efektivity nejúčinnější, se v českých školách příliš často nevyskytuje. Zaznamenané příklady uvedené v praktické části pochází z velké části z hodin vedených rodilým mluvčím.

Podle mého názoru je z hlediska efektivity nejúčinnější poslední zaznamenaný typ zpětné vazby neboli komunikativní zpětná vazba s následným rozvíjením interakce mezi žákem a učitelem. V tomto případě učitel reaguje na odpověď žáka kladně, použije komunikativní výraz typu “*Really? That’s nice of you!*” a pokládáním dalších otázek se snaží přimět žáka ke komunikaci v cílovém jazyce, což by mělo být cílem učení se cizího jazyka.

Na základě svého pozorování doporučuji využívat zejména poslední zmíněný typ zpětné vazby, jelikož se nejvíce přibližuje přirozené konverzaci odehrávající se mimo prostory školní třídy. Přestože se žáci čas od času dopustili nějaké chyby, učitel je v rámci konverzace nepřerušoval, jelikož cílem této komunikace není formální správnost žákova projevu, nýbrž jeho

plynulost. Žáci se při komunikaci s učitelem cítili uvolněně a ochotně s ním konverzovali na dané téma.

Dalším výstupem z mého pozorování jsou fráze, které učitelé nejčastěji používají v rámci negativní a pozitivní zpětné vazby.

Nejčastěji zaznamenané fráze používané při negativní hodnotící zpětné vazbě jsou tyto:

- No!
- That's not right.
- You don't understand, do you?
- Are you OK today?
- It doesn't make sense.

Nejčastěji zaznamenané fráze používané při pozitivní hodnotící zpětné vazbě jsou následující:

- Perfect!
- That's right.
- You are right.
- Good!
- Very good!
- Well done!
- Super!
- Ok.
- Great!

Dále jsem při zkoumání komunikativní zpětné vazby zaznamenala fráze, které ji podporují:

- It sounds good.
- That's nice of you.
- Really?
- It's really interesting.
- I see.
- Yes, I know.
- What a good idea!

Druhou zkoumanou oblastí praktické části bylo téma *opravování žáků* založené na teoretické části, ve které byly popsány různé typy chyb, jichž se žáci ve svých výpovědích dopouští. Zajímalo mne, jak na problematiku hodnocení a opravování pohlíží samotní žáci, zda si přejí být opravováni učitelem, zda považují opravování chyb ve svých výpovědích za učitelovu povinnost, atd. K zajištění dat jsem použila kvantitativní metodu založenou na předem připraveném dotazníku obsahujícím osm otázek. Názory žáků jsou zaznamenány v grafech v praktické části. Překvapivým výsledkem byl rozpor mezi otázkami č. 1, 2 a 7, kde v otázkách č.1 a 2 si žáci přejí být hodnoceni a dokonce to většina z nich považuje za povinnost učitele, ale v otázce č.7 více než polovina žáků uvádí, že by je přílišné hodnocení a opravování odradilo od komunikace s učitelem v cílovém jazyce. Podle mého názoru spočívá důvod tohoto rozporu buď v tom, že si žáci nedovedou plně představit tuto situaci, nebo chtějí být opravováni za účelem zlepšení se v cílovém jazyce, avšak pokud k opravování dojde, žáci si uvědomí, že ve skutečnosti časté opravování chyb nevede ke zlepšení jejich komunikační kompetence, ba naopak je spíše odrazuje.

Co se týká hodnocení a opravování žáků, pak se domnívám, že pokud je cílem interakce procvičování nové slovní zásoby či gramatické struktury, je opravování žáků namístě. Pokud je však cílem interakce plynulost žákova projevu, neměl by učitel do žákovy výpovědi zasahovat a přerušovat ho z důvodu opravování chyb.

Domnívám se, že cíle práce byly splněny. Za přínos této diplomové práce, kromě již výše zmíněných závěrů, považuji také překlad názorů a myšlenek několika děl a studií výše zmíněných autorů, které nebyly doposud přeloženy do českého jazyka.

7. Resumé

The diploma thesis deals with Promoting communication in the classroom through the teacher's feedback. The aim of the thesis is to find out which type of feedback is the most effective for learners. This thesis is divided into two parts - theoretical and practical part.

The first chapter of the theoretical part deals with the role of language, the difference between interaction in everyday life and interaction between a teacher and a learner in the classroom. Lastly the IRF structure is described there.

The first five subchapters deal with interaction in the classroom. Evaluation is typical of interaction in the classroom and that is the main difference between everyday interaction and interaction in the classroom where the teacher evaluates learners' responses. Teacher's dominance in the classroom is another difference between these two types. He/She decides who will speak, when, how long etc. When we speak to a member of family or a friend, we do not evaluate their responses but the teacher usually does evaluate his/her learners. It means that he/she is in the centre of the classroom.

The following subchapters describe the IR(E)F structure. The IR(E)F structure (where I=initiation, R=response, E=evaluation or F=feedback) is typical of interaction between teachers and learners. Teacher's initiation is usually followed by learner's response. Teacher's reaction is called either evaluation or feedback. Which one is better for learners is the subject of the practical part. Originally, it was called IRE structure where E meant Evaluation. This structure was first used by Sinclair and Coulthard in 1975. Four years later, the term feedback was replaced by a more general term Follow-up which involves both - evaluation and feedback.

The second chapter deals with evaluative and communicative feedback. Evaluative feedback means evaluation and correction of learners' responses. It can be either positive evaluative feedback (teacher agrees with the learner's response, e.g. Yes. That's correct. You are right.) or negative evaluative feedback (teacher refuses the learner's response, e.g. No. That's wrong.). According to the authors mentioned in the theoretical part, the evaluative feedback is more common than the communicative. Communicative feedback helps learners to communicate, to improve their speaking skills and it resembles the reaction of the speaker in natural communication.

Three subchapters included in the second part of the thesis deal with different types of mistakes (slips, mistakes, errors) and look at which of them should be corrected by teachers. Different teacher's techniques of correcting mistakes are described there.

The practical part deals with different types of feedback. I observed English lessons taught by Czech teachers and I was interested in the most common type of feedback. I found out the evaluative feedback dominates in Czech primary schools. Unfortunately, communicative feedback is not used so often. This type of feedback is definitely better for learners because it resembles the way people behave in natural communication and it helps students to learn foreign languages.

The second survey is connected with correcting mistakes. I was interested in learners' opinions on the matter. I worked out a questionnaire which was filled out by 60 students. I found out that they want to be corrected by teachers but on the other hand if the teachers correct them too often it will discourage them from communication in the target language.

I would recommend teachers to use communicative feedback rather than the evaluative because it helps students to speak in the target language and to further develop their speaking skills. The aim of the communicative feedback is to express oneself and that is the aim of learning foreign languages.

Concerning correcting learners' responses, I think teachers should not interrupt learners to correct slips but it is necessary to correct errors. If the aim of the interaction is to practise a new grammatical structure the teacher should correct learners. On the other hand, if the aim of the interaction is fluency, teacher should not interrupt students.

8. Bibliografie

Literatura

BETÁKOVÁ, Lucie. *Discourse and Interaction in English Language Teaching*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. 316 s. ISBN 978-80-7290-477-8.

MALAMAH-THOMAS, Ann. *Classroom Interaction*. Oxford University Press, 1987. 153 s. ISBN 0 19 437131 X

TSUI, A.B.M., *Introducing Classroom Interaction*. England: Penguin English, 1995. 123 s. ISBN 109 876 543 21

CAZDEN, C.B., *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann, 2001. 209 s. ISBN 0-325-00378-5.

JOHNSON, K.E., *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press. 1995. 187 s. ISBN 0-521-45355-0.

DOFF, A., *Teach English*. Scotland: Cambridge University Press, 1988. 139 s. ISBN 0 521 34863 3.

GOWER, R., WALTERS, S., *Teaching Practise Handbook*. Oxford: Heinemann, 1983. 188 s. ISBN 0-435-28995-0.

BARTRAM, B., WALTON, R., *Correction: A Positive Approach to Language Mistakes*. London: Commercial Colour Press, 1994. 122 s. ISBN 0 906717 91 4.

EDGE, J., *Mistakes and Correction*. London: Longman, 1990. 70 s. ISBN 0582 74626.4.

BYRNE, D., *Techniques for Classroom Interaction*. London: Longman, 1987. 108 s. ISBN0-582-74627-2.

CULLEN, R., *Supportive Teacher Talk*, *ELT Journal* vol. 56/2, 2002.

CHRISTIE, F., *Classroom Discourse Analysis*. London: Continuum, 2002. ISBN 0-8264-5373-2.

NORRISH, J., *Language Learners and their Errors*. Macmillan Publishers Limited, 1983. 135 s. ISBN 0333271807

SINCLAIR, J., COULTHARD, M., *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975. ISBN 0-1943-6011-3.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

WALSH, S., *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Taylor a Francis, 2011. 256 s. ISBN 1136804102.

REX, L.A., SCHILLER, L., *Using Discourse Analysis to Improve Classroom Interaction*. Routledge, 2009. 164 s. ISBN 0203876989.

STUBBS, M., *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. University of Chicago Press, 1983. 272 s. ISBN 0226778339

HATTIE, J., TIMPERLEY, H., *The Power of Feedback*. American Educational Research Association, 2007.

SLAVÍK, J., *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

Internetové zdroje

<http://www.pf.ujep.cz>

<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>

<http://www.auburn.edu>

<http://www.ascd.org/publications/books/108019/chapters/Types-of-Feedback>

<http://www.nottingham.ac.uk/english/documents>

<http://www.usingenglish.com>

journal.tc-library.org