



Práce učitele s žákovskou chybou v komunikaci s celou třídou

Martin Majcík

MASARYKOVA
UNIVERZITA



#519

OPERA FACULTATIS PHILOSOPHICAE
UNIVERSITATIS MASARYKIANAE

SPISY FILOZOFICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY

MUNI
ARTS



Práce učitele s žákovskou chybou v komunikaci s celou třídou

Martin Majcík

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

BRNO 2022

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Majcík, Martin

Práce učitele s žákovskou chybou v komunikaci s celou třídou / Martin Majcík. – Vydání první, elektronické. – Brno : Masarykova univerzita, 2022. – 1 online zdroj. – (Opera Facultatis philosophicae Universitatis Masarykianae = Spisy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, ISSN 2787-9291 ; 519)

Anglické resumé

Obsahuje bibliografii a rejstřík

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

* 37.064.2 * 37.091.26/.27 * 159.9 * 316.772.4:37 * (048.8)

– učitel a žák

– hodnocení žáků – psychologické aspekty

– pedagogická komunikace

– práce s chybou

– monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Recenzovali: doc. Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D. (Masarykova univerzita)

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. (Západočeská univerzita v Plzni)

© 2022 Masarykova univerzita, Martin Majcík

ISBN 978-80-280-0127-8

ISBN 978-80-280-0126-1 (brožováno)

ISSN 1211-3034 (print)

ISSN 2787-9291 (online)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0127-2022>

Obsah

1 ÚVOD	7
2 CHYBA VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI	11
2.1 Definice chyby v žákovské odpovědi	11
2.1.1 Chybová situace a vliv učitelských otázek	13
2.1.2 Kategorizace chyb v kontextu výuky českého jazyka	15
2.2 Pojetí žákovské chyby a její role ve výuce	17
2.2.1 Chyba jako nástroj kontroly: behavioristické pojetí	18
2.2.2 Chyba jako prostředek podpory učení: konstruktivistické pojetí ...	19
3 KOGNITIVNÍ A AFEKTIVNÍ ROVINA UČITELSKÉ PRÁCE S CHYBOU	24
3.1 Individuální dispozice učitele pro práci s chybou ve výuce	25
3.2 Tvorba klimatu pro práci s žákovskou chybou	28
3.2.1 Sociální rovina významu žákovské chyby a role učitele	28
3.2.2 Individuální prožívání chyby žákem v rovině emocí a motivace ...	31
3.3 Role zpětné vazby učitele při opravě žákovské chyby	35
3.3.1 Proces opravy žákovských chyb	36
3.3.2 Zpětná vazba na chybu v žákově odpovědi	39
3.3.3 Diferenciace v distribuci zpětné vazby pro opravu chyby	43
4 PŘEDSTAVENÍ REALIZOVANÉHO VÝZKUMU	47
4.1 Přístup k realizaci výzkumu a interpretaci empirických dat	49
4.2 Vstup do terénu a metody sběru dat	51
4.2.1 Pozorování a záznam interakčních dat	52
4.2.2 Metoda rozhovoru	54
4.2.3 Použití dat o prospěchu žáků a komunikační aktivitě	55
4.3 Popis datového korpusu	55
4.4 Analýza empirických dat	57
4.5 Reflexe použitých metodologických postupů	58
4.5.1 Kritéria kvality výzkumu a etické aspekty	58
4.5.2 Limity výzkumu	61
5 PŘÍSTUP UČITELŮ K CHYBÁM A IDENTIFIKOVANÉ ČINNOSTI V RÁMCI VÝUKY	64
5.1 Snaha o proměnu negativního pojetí chyby u žáků	64

5.1.1 Strach z chyb a klíčová role učitele	65
5.1.2 Akceptování negativních reakcí na žákovskou chybu	72
5.2 Ochrana pasivních žáků před chybou a jejich podpora	74
5.2.1 Podpůrná interakce	76
5.2.2 Vylučování z komunikace a řešení chyb	78
5.3 Využití chyby jako signálu k opakování učiva	82
5.3.1 Dodatečné vysvětlení správného řešení	86
5.3.2 Řešení četných chyb	88
5.4 Produktivní práce s chybou	92
5.4.1 Podpora při modifikaci chybného řešení	92
5.4.2 Podpora žáků v diskuzi	97
6 ROZHODOVÁNÍ UČITELŮ V CHYBOVÉ SITUACI	104
6.1 Aspekty vstupující do rozhodování v chybové situaci	105
6.1.1 Znalosti a přesvědčení učitele	105
6.1.2 Cíl učební úlohy	107
6.1.3 Charakteristika žáka	108
6.1.4 Typ žákovské chyby	109
7 ZÁVĚR	111
SUMMARY	118
BIBLIOGRAFIE	121
SEZNAMY	133
Seznam tabulek	133
Seznam obrázků	133
Transkripční značky	133
REJSTRÍK	135

1 ÚVOD

Žákovská chyba představuje fenomén, který je nedílně spjat s interakcí učitele a žáků v průběhu výuky. Ačkoliv jsme schopni žákovskou chybu při komunikaci učitele s celou třídou identifikovat, složitější je určit význam, který chybě účastníci výuky připisují. Po dlouhou dobu byla chyba chápána jako projev a důkaz neúspěchu nebo selhání či jako prostředek kontroly učitele nad žákem a jeho činností. Chybám tak byl připisován zejména negativní význam, což vedlo žáky i učitele ke snaze se jim v průběhu výuky vyhnout. Nástup konstruktivistických teorií učení ovšem znamenal obrat v přístupu k žákovské chybě, která začala být vnímána jako nezbytná součást učení, jež pro učitele představuje užitečný zdroj informací o žákovském porozumění učební látce (Santagata, 2005, s. 492). Vnímání chyby jako nástroje kontroly učitele nad žákem se tedy proměnilo a důraz začal být kladen na potenciál chyby podpořit v průběhu výuky žákovské učení.

S důrazem na dané pojetí chyby začala být pozornost věnována také učiteli, protože právě ten má klíčovou roli při jejím využití k podpoře žákovského učení (Seifried & Wuttke, 2010, s. 148). Přínos chyby ve výuce můžeme vidět zejména v tom ohledu, že umožňuje generovat další podnětný edukační obsah, který žáky vede k aktivitě a kognitivní činnosti (Borasi, 1994). Zda bude v rámci výuky chybě věnována pozornost, se již odvíjí od způsobu, jak učitel na chybu reaguje a jak ji dále využívá. Aktivity, které učitel realizuje ve vztahu k chybě, můžeme souhrnně označit jako tzv. učitelskou práci s chybou. Z odborného pedagogického diskurzu je zřejmé, že učitelská práce s chybou nemá jasné vymezení, ačkoliv české odborné publikace s tímto termínem pracují (Mareš & Křivohlavý, 1995; Slavík, 1999). Z hlediska pedagogického výzkumu je pozornost věnována spíše dílčím aspektům práce s chybou, a to zejména s důrazem na hledání vztahu

mezi učitelskou zpětnou vazbou a podporou žákovského učení (Tulis, 2013; Oser & Spsychiger, 2005; Margutti & Drew, 2014; Šeďová & Švaříček, 2012).

Aktuální výzkumy a odborné studie tak akcentují zejména konstruktivistický přístup s důrazem na přínos chyby, takže se zaměřují především na kognitivní dimenzi chyby a roli učitele v procesu hodnocení chybného žákovského výkonu. Jak ovšem upozorňuje Ingramová et al. (2015, s. 183), chyba, ke které dochází při komunikaci s celou třídou, má také svou afektivní dimenzi, která se vztahuje ke způsobu, jak žáci přítomnost chyby prožívají. Pro řadu žáků je chyba asociována s negativními pocity, jako je například strach nebo úzkost, což vede ke snaze se chybě vyhnout. Absence strachu a negativního pojetí chyby se tak může jevit jako předpoklad pro její kognitivní využití. Důležitou roli při ovlivňování sociálního významu chyby v prostředí školní třídy má učitel, který svým chováním vytváří klima pro práci s chybou, které může být pozitivního či negativního charakteru (Steuer & Dresel, 2015).

Z odborného diskurzu tak vyplývají zejména dvě důležité otázky, na jejichž zodpovězení se zaměřuje tato publikace. První otázka souvisí s tím, jaký je přístup učitelů k práci s žákovskou chybou a jaké činnosti v rámci své práce s chybou realizují při komunikaci s celou třídou. Zkoumání perspektivy učitele při práci s chybou nám umožňuje reflektovat afektivní i kognitivní rovinu jednotlivých aktivit s ohledem na jejich očekávaný cíl a smysl, který jim učitel ve výuce připisuje. Tímto se představený výzkum v této knize odlišuje od jiných realizovaných výzkumů, které pouze popisovaly a kvantifikovaly způsoby učitelské reakce na žákovskou chybu (Ingram et al., 2015; Santagata, 2005). Cílem je tedy identifikovat a představit učitelskou agendu spjatou s chybami, a to v rovině konkrétních činností. Identifikované činnosti tak nepředstavují ideální obraz práce s chybou, který definuje například Kulič (1971), a snahou není ani hodnotit učitelské chování vzhledem k očekávaním vyplývajících z konstruktivistického přístupu, jak činí například výzkum Tulisové (2013). Cílem je poukázat na komplexnost a složitost učitelské práce s chybou, a to zejména s ohledem na její afektivní a kognitivní rovinu, kdy se učitelé musí vyrovnat s dlouhodobě negativním pojetím chyby a při jejím výskytu přijímat kompromisy s ohledem na průběh výuky a charakteristiky chybného žáka. Na rozdíl od již zmíněných realizovaných zahraničních šetření je prezentovaný výzkum založen na kvalitativní mikroanalýze chybových situací, která kombinuje učitelskou a žákovskou perspektivu.

Druhá otázka se vztahuje ke způsobu učitelského rozhodování v konkrétní chybové situaci. Z výsledků výzkumu realizovaného Schleppenbachovou et al. (2007, s. 144) vyplývá, že předpokladem pro kognitivní práci s chybou je absence negativních pocitů a strachu z chyb na straně žáka. Afektivní dimenze je tedy z hlediska činnosti učitele nedílně spjata s kognitivním využitím chyby. Školní třída ovšem netvoří homogenní celek, ve kterém by každý žák vnímal prostředí a prožíval chybovou situaci stejným způsobem. Také učitelé se dle Babadové (2005, s. 351)

k žákům chovají rozdílně, což se projevuje například v kvalitě zpětné vazby, míře kritiky či úrovni podpory. Nabízí se tedy otázka: jaké aspekty vstupují do rozhodování učitele při řešení konkrétní žákovské chyby? Jaké okolnosti vedou učitele k tomu, že v určitý moment chybujícího žáka podpoří, ale v jiný okamžik reaguje pouze přeměrováním otázky, čímž upírá chybujícímu možnost se opravit? Hledat vysvětlení nám umožní pouze detailní analýza chybových situací s ohledem na charakter žáka a širší kontext výuky. Zkoumání konkrétní výukové situace s chybou nám také umožňuje lépe vystihnout reciproční vztah mezi kognitivní a afektivní dimenzí chyby.

Kniha si tak klade za cíl přinést detailnější pohled na učitelkou práci s chybou, který dále posouvá a rozvíjí dosavadní výzkumná zjištění, ke kterým dospěl v posledních dekádách zahraniční pedagogický výzkum. Důležitou se monografie jeví také s ohledem na domácí pedagogický výzkum, ve kterém žákovská chyba představuje ojedinělé téma (Kulič, 1971; Ondráková, 2014; Kalová, 2018) a absenteje také jasná definice konceptu učitelské práce s chybou. Ve zkoumání chyby jako určitého fenoménu navazuje realizovaný výzkum na tradici konstruktivistického pojetí chyby, jemuž bude věnována pozornost při představení teoretických konceptů. Důležitým východiskem je návaznost na tradici zkoumání výukové komunikace prezentované v českém odborném výzkumu Klárou Šedovou a jejím výzkumným týmem (Šedová et al., 2012; Sedova et al., 2019; Šedová et al., 2019). Vznik této knihy je nedílně spjat s činností uvedeného výzkumného týmu, protože daný výzkum byl součástí širšího výzkumného projektu Vztah mezi charakteristikami výukové komunikace a vzdělávacími výsledky žáků (GA17-0364S).

Publikace je rozdělena do tří hlavních částí. První část, která představuje dosavadní poznání a zkoumání žákovské chyby, se skládá ze dvou hlavních kapitol. První kapitola se věnuje chybě, kdy je tento fenomén nejdříve terminologicky ukotven a definován. Následně jsou představena rozdílná pojetí chyby, jejich zdroje a také dopady těchto pojetí na školní výuku. Kapitola je uzavřena představením různých kategorizací žákovské chyby. Druhá kapitola se již věnuje představení učitelské práce s chybou v její afektivní a kognitivní rovině. V úvodu jsou představeny individuální dispozice učitele v rovině znalostí a přesvědčení, které ovlivňují způsob práce s chybou. Další podkapitola se věnuje tvorbě klimatu pro práci s chybou, a to z pohledu individuálního vnímání žáka, a také rovině sociální konstrukce významu chyby v prostředí školní třídy. Důraz je kladen zejména na roli učitele při tvorbě klimatu pro práci s chybou. Závěrečná kapitola se zaměřuje na proces opravy žákovské chyby a úlohu zpětné vazby, ke které dochází v návaznosti na žákovu chybu. Pozornost je věnována také rozdílnému přístupu k žákům na základě jim připisovaných charakteristik.

Druhá část knihy se věnuje metodologii realizovaného výzkumu, který proběhl ve výuce českého jazyka v devátém ročníku základní školy. Sběr dat probíhal ve čtyřech vybraných školních třídách. V úvodu čtvrté kapitoly je představen vý-

zkumný problém a jsou definovány jednotlivé výzkumné otázky. Popsán je přístup k realizaci výzkumu a interpretaci dat. Speciální pozornost je v tomto ohledu věnována lingvistické etnografii, která byla využita jako interpretační rámec pro empirická data, který také umožňuje kombinovat data z různých zdrojů. V rámci metodologické kapitoly je dále popsán vstup do terénu a metody sběru dat, která byla shromažďována prostřednictvím pozorování, záznamu interakčních dat a rozhovorů. Pro doplnění byla využita také kvantitativní data o prospěchu žáků a jejich komunikační aktivitě během výuky. Následuje popis celého datového korpusu, na který navazuje popis metod a průběh analýzy dat. Kapitola je zakončena reflexí jednotlivých kritérií kvality výzkumu a představeny jsou také jeho limity.

Třetí část představuje zjištění týkající se učitelské práce s chybou. V páté kapitole jsou představeny jednotlivé činnosti, které charakterizují učitelskou práci s chybou. Identifikovány jsou celkem čtyři činnosti, jejichž charakter můžeme určit s ohledem na kognitivní či afektivní rovinu práce s chybou. U každé činnosti jsou uvedeny konkrétní příklady z výuky, jež jsou doplněny o perspektivu učitelů prostřednictvím dat z výuky. V šesté kapitole je představen výčet aspektů, které vstupují do učitelského rozhodování při řešení konkrétní chybové situace. Pozornost je věnována jednotlivým aspektům, mezi které můžeme zařadit například typ úlohy či charakteristiky žáka. Na interpretaci zjištění navazuje závěr, který se zaměřuje na uvedení výsledků výzkumu do širšího kontextu v návaznosti na odborný diskurz a již publikovaná zjištění.

2 CHYBA VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI

Žáci se v průběhu výuky mohou s chybou setkat v různých pedagogických situacích. Typický příklad představuje výskyt chyby v rámci testu či zkoušení, který se promítá zpravidla do hodnocení žáka učitelem. Tyto chyby jsou ovšem individuální a zůstávají pouze mezi učitelem a hodnoceným žákem. Jiná situace ovšem nastává v případě, kdy se žák dopouští chyby v průběhu komunikace s celou třídou. Chyba se stává veřejnou, protože k ní dochází před ostatními spolužáky, kteří na ni mohou také reagovat. Stejně tak se reakce učitele na danou chybu odehrává před celou třídou.

V následující kapitole bude představena definice chyby, která nám umožní identifikovat tento fenomén v průběhu interakce učitele s celou třídou. Při identifikaci chyby bude brán zřetel také na to, že k ní dochází v důsledku společné komunikace účastníků výuky, proto bude definována také tzv. chybová situace představující souhrn komunikačních replik, které se vztahují k dané chybě. Dále bude pozornost věnována pojetí žákovské chyby a její roli při výuce a učení. Důraz bude kladen na vysvětlení aktuálního pojetí, které také představuje důležité východisko pro tuto monografii. V závěru kapitoly budou představeny vybrané kategorizace, jež umožňují chyby na základě zvolených kritérií klasifikovat.

2.1 Definice chyby v žákovské odpovědi

Výuková komunikace představuje sled komunikačních výměn, které se odehrávají mezi učitelem a žáky po dobu výukové jednotky (Průcha et al., 2003, s. 288). Komunikace je specifická svým obsahem, pravidly a organizací, aby mohla naplňovat stanovený vzdělávací cíl. Ačkoliv se podoba samotné komunikace během výuky

2 Chyba ve výukové komunikaci

může odlišovat v návaznosti na konkrétního učitele, předmět či školní třídu, vypo-
zorovat můžeme opakující se rysy. Dle Gavory (2005, s. 72–76) můžeme dokonce
hovořit o tzv. jazyce školy, který má vzhledem k účastníkům výuky normativní
charakter. Jazyk školy je orientovaný na informace, tedy na výukový obsah, je také
abstraktní a založený na odborné terminologii.

Mezi důležité charakteristiky výukové komunikace můžeme dle Šedřové et al.
(2019, s. 22–23) zařadit tzv. elicitaci a hodnocení žákovských promluv. Elicitace
ve výuce představuje mechanismus, kdy se učitelé žáků ptají na otázky, na které
sami znají odpověď. Takové otázky plní primárně vzdělávací funkci a v průběhu
výuky se stávají základem žákovské činnosti, protože umožňují aktivní zapojení
prostřednictvím vlastních odpovědí. Prezentované odpovědi se následně stávají
předmětem učitelského hodnocení, v jehož rámci učitel žákovi sděluje informaci
o dosaženém výkonu. Hodnocení představuje proces, kdy je žákovská odpověď
učitelem srovnána s očekávaným výsledkem. Pokud se žákovská odpověď shoduje
s očekáváním, je učitelem ohodnocena jako správná. V opačném případě může
být odpověď označena jako chybná či nesprávná. Chyba se tak v určitý moment
stává obsahem výukové komunikace a může také ovlivnit její další podobu genero-
váním podnětného obsahu (Kawalkar & Vijapurkar, 2013, s. 2024).

Žákovská odpověď může být učitelem označena jako chybná z několika mož-
ných důvodů (Grassinger & Dresel, 2017, s. 61; Kalová, 2018, s. 74; Průcha et al.,
2003, s. 80). Zaprvé žákovskou odpověď deklarujeme jako chybnou v případě,
že se neshoduje s očekávanou odpovědí, která je vymezena objektivní normou
či pravidlem (1). Zadruhé může být chyba identifikována s ohledem na pře-
dem vymezený cíl (2), od kterého se žákovský výkon odlišuje, čímž jej lze ozna-
čit jako chybný. Třetí způsob identifikace odpovědi spočívá na učiteli (3), který
v rámci výuky určitou odpověď označuje jako chybnou či nesprávnou. Tento
způsob identifikace se dostává do popředí zejména v situacích, kdy je chyba re-
lativní, takže nemá jasně daný vzor a učitel žákovský výkon posuzuje vzhledem
k vlastnímu očekávání. Předpoklad pro odhalení chyby tak představuje proces
hodnocení, jenž je v rámci výuky realizován učitelem. V procesu hodnocení žá-
kovského výkonu dochází dle Slavíka (1999, s. 71) k jeho srovnávání, jež může
být vymezeno určitým objektivizovaným pravidlem nebo ustálenou normou, či
je vzor správné odpovědi stanoven samotným učitelem. Roli učitele v identifikaci
žákovských chyb můžeme vnímat jako klíčovou, protože učitel je právě ten, kdo
na chyby upozorňuje a určuje způsob, jak s nimi bude dále ve výuce pracováno.
Chybu tedy nelze vnímat pouze jako odchylku či rozpor, ale také jako výsledek
určitého abstraktního procesu, jehož podoba je ovlivněna tím, kdo platnost
chyby určuje (Harteis et al., 2012, s. 256–257). Proces identifikace chyby do jisté
míry usnadňuje zřetelná a jasně definovaná norma výsledku, což umožňuje ob-
jektivní stanovení chyby zejména v oblasti exaktních věd (Kalová, 2018, s. 75).
Rozdílná je situace v případě úloh s nejednoznačným, subjektivním výsledkem,