

Zpětná vazba

Klára Šedřová, Roman Švarčíček

Tato kapitola je věnována třetímu prvku v IRF struktuře – zpětné vazbě, již učitel formuluje v reakci na žákovskou repliku. **Zpětnou vazbu** chápeme jako informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení (Mareš, Krivohlavý, 1995). 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.*

5.1 Typy zpětné vazby

Zpětná vazba (*feedback*) je pevně zabudovaná do struktury pedagogické komunikace, a lze dokonce říci, že její přítomnost je tím, co komunikaci mezi učitelem a žákem odlišuje od běžné interpersonální komunikace. Jestliže v běžném životě požádáme někoho, aby nám sdělil, kolik je hodin, a on nám odpoví, poděkujeme mu. Jestliže o totéž požádá učitel žáka ve vyučování a žák zadání splní, následuje pochvala či korekce chyby učitelem (Mehan, 1979a).

* Podle Mareše a Krivohlavého (1995) má zpětná vazba hned několik funkcí: 1) funkci regulativní, neboť umožňuje řídit žákovu činnost; 2) funkci sociální, neboť vede k utváření vztahů mezi učitelem a žáky; 3) funkci poznávací, neboť žák může jejím prostřednictvím lépe poznat učivo, učitele i sebe sama; 4) funkci rozvojovou, neboť žák může zpětnou vazbu využívat k vlastnímu rozvoji.

Zpětná vazba obsahuje vždy nějaké prvky hodnocení. To lze definovat jako interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování (Slavík, 1999). V této kapitole nás nebude zajímat finální, sumativní hodnocení žákovských výsledků, nýbrž se budeme se tudíž koncentrovat na fenomén známkování, nýbrž nás zajímá mikrorovina hodnotících procesů, tedy různé typy hodnotících zpráv, které žáci dostávají v rámci běžné komunikace ve vyučovací hodině.

Hodnocení obsažené ve zpětné vazbě může být pozitivní či negativní. V případě pozitivní zpětné vazby jde o potvrzení správnosti žákovské odpovědi, v případě negativní zpětné vazby naopak o odmítnutí žákovské odpovědi a signalizaci chyby. Gavora (2005) uvádí následující typy pozitivní zpětné vazby: (1) akceptace odpovědi žáka – stručné potvrzení výrazy typu *ano, dobře, v pořádku*; (2) echo – zopakování žákovské odpovědi nebo její části; (3) elaborace odpovědi – učitel rozvine či doplní žákovskou odpověď; (4) pochvala žáka – učitel ocení a vyzdvihne žákovský výkon.

Negativní zpětnou vazbu člení Mareš a Krívohlavý (1995) do následujících typů: (1) detekce chyby – učitel dá najevo, že odpověď je nesprávná; (2) identifikace chyby – specifikace nesprávného údaje či pasáže v žákovské replice; (3) interpretace chyby – poskytnutí vysvětlení, jak k chybě došlo; (4) korekce chyby – podání správné odpovědi.

Hattie a Timperleyová (2007) člení typy zpětné vazby s ohledem na její zaměření:

1. Zpětná vazba zaměřená na úkol nebo výsledek: diagnostikuje, zda je výkon žáka v pořádku, či nikoli.
2. Zpětná vazba zaměřená na proces: jde o proces vedoucí ke zvládnutí zadaného úkolu – v tomto typu zpětné vazby mohou žáci obdržet informace o tom, jakým způsobem modifikovat svůj postup vzhledem k očekávanému výsledku.
3. Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci: navozuje vlastní sebehodnocení studentů, motivuje je ke zvládnutí úkolu.
4. Zpětná vazba zaměřená na osobnost: obsahuje zprávy zaměřené na hodnocení osobnosti studentů.

Hattie a Timperleyová (2007) na základě metaanalýzy řady výzkumů uvádějí, že jednotlivé typy zpětné vazby mohou být různě efektivní, přičemž vydvíhují především zpětnou vazbu zaměřenou na proces, jež podle nich podporuje hlubší porozumění. Naopak se staví rezervovaně vůči zpětné vazbě zaměřené na osobnost, která je podle jejich názoru bez přímé souvislosti s aktuálními žákovskými výkony.

Kromě toho, co je objektem zpětné vazby (viz výše), je také důležité, jaký je bázevý mechanismus poskytovaného feedbacku. Velmi obecné, avšak užitečné členění nabízejí Kulhavy a Stock (1989), kteří rozlišují mezi **verifikační** a **elaborací**. Zatímco verifikační zpětná vazba nabízí prostou informaci o tom, zda je odpověď či výkon korektní, elaborace obsahuje novou informaci nebo vodítko vedoucí ke správnému řešení.

Propracovanější typologii, která je však založena na téže základní dichotomii, nabízí Chinová (2006). Podle této autorky existují čtyři typy zpětné vazby, jež se odvíjejí od toho, zda je odpověď žáka shledána jako správná, či nikoli. Pokud je odpověď správná, může učitel udělat dvě věci: potvrdit odpověď a navázat vlastním výkladem, nebo potvrdit odpověď a položit další otázku, která vyplývá z předcházející odpovědi žáka. Nesprávnou odpověď žáka lze buď explicitně opravit – to znamená, že učitel sám vysloví správné řešení, nebo položit novou či reformulovanou otázku, jež žáka navede ke správnému řešení. Chinová (2006) podotýká, že hodnotnější jsou ty typy zpětné vazby, které žáky vedou k formulaci nových replik a k prodloužení celé dotazovací sekvence, namísto aby slovo jednoduše převzal učitel.

5.2 Realizované výzkumy zpětné vazby

Výzkumných dokladů ohledně práce se zpětnou vazbou v českých školách není mnoho a jsou staršího data. K dispozici máme šetření Doležala a Mareše (1977) provedené s jedinou učitelkou na prvním stupni základní školy, na jehož základě autoři konstatují, že zpětná vazba je prováděna mechanicky, formou korekce chyby učitelem či zopakováním otázky. Pokud žáci chybují, jejich chyba je jen zřídka interpretována, a to i v případě, že jde o opakované selhání.

zpětnovazební mechanismus

Nyní se podívejme, jaké podoby zpětné vazby nalezneme v našich datech. Můžeme potvrdit, co bylo sumarizováno výše, totiž že nejběžnějším typem je jednoduchá akceptace žákovské odpovědi tak, jak ji reprezentuje ukázka č. 39.

UKÁZKA Č. 39:

U: Tak, pak jsme si, pak jsme se učili, ee, co to je slovo jednoznačné a mnohoznačné. Takže jednoznačné, Kristýnko?

Ž: Ee.

U: Má kolik významů? (Rukama kreslí kruhy.)

Ž: Ee, jenom jedno.

U: No, tak celou větou.

Ž: Slovo jednoznačné má jeden význam.

U: Jeden význam a slova mnohoznačná, Saši?

Ž: Má více významů.

U: Má více významů. Kterých slov je více?

ŽŽ: Jednoznačných.

ŽŽ: Mnohoznačných. (Ani jedna z odpovědí nepřevažuje.)

U: Mnohoznačných, dobře. Mezi mnohoznačná slova jsme zařadili co?

Ž: Koruny.

U: Ale já chci název, já chci název, jak se tomu říká?

Ž: Metafora.

U: Metafora, dobře. Co to je metafora? (0,5s) Co to je metafora? (1s) Je to přenesení pojmenování na základě čeho?

ŽŽ: Podobnosti.

U: Podobnosti. Takže Miška nám uvedla korunu, dobře, a uveď mi třeba dvě věty. Ano?

Ž: V koruně stromů hnízdili ptáci a král měl na hlavě korunu.

U: Ano, dobře, to je na základě podobnosti. Druhé, druhé slova mnohoznačná jsme zařadili do skupiny, která se jmenuje? (Rozhodí rukama.)

Ž: Metonymie.

U: Metonymie, dobře. A tam je přenesení podobnosti na základě čeho?

ŽŽ: Vnitřní souvislosti. (Celá třída sborem.)

U: A co jsme si uváděli jako příklad, třeba, Saši?

hlavý, 1995) poukázal na to, že čeští učitelé používají úzkou škálu zpětnovazebních postupů, mezi nimiž dominuje jednoduchá pozitivní odpověď následovaná přechodem k dalšímu tématu. Zároveň Vaněk upozornil, že zpětná vazba nenásleduje pravidelně po každé odpovědi. Tyto výsledky nenažnačují, že by byla práce se zpětnou vazbou českými učiteli v osmdesátých letech minulého století nějak systematictější rozvíjena a že by zpětná vazba mohla sehrávat významnější roli v procesech žákovského učení.

Zahraníční výzkumy na toto téma jsou četnější, přiměřeněji však podobnou zprávu: většina zpětných vazeb, které žáci od učitelů dostávají, je pozitivních. Informace, již tyto zpětnovazební sekvence nesou, však není příliš bohatá. Například Parkerová a Hurryová (2007) uvádějí, že největší podíl (40%) učitelských reakcí na repliku žáka lze klasifikovat jako jednoduchou pozitivní reakci – v Gavorově terminologii jde o akceptaci odpovědi žáka, 29% zpětných vazeb potom tvoří elaborace žákovské odpovědi, tedy její souhlasení a doplnění. Fakt, že žáci dostávají ve škole především pozitivní zpětnou vazbu, lze vnímat jako pozitivní, je však otázka, zda to neznamená, že se učitelé snaží vyhýbat detekci a interpretaci chyb, k nimž při učení nutně musí docházet. Toto podezření podporují nálezy Myhillové a Warrenové (2005), které na základě analýzy videonahrávek vyučovacích hodin konstatovaly, že učitelé mají tendenci problematické odpovědi žáků přecházet a ponechávat bez vyjádření. Náповідami potom dosahují toho, že děti odpovídají správně, aniž by musely nutně rozumět probírané látce.*

Zpětná vazba je přitom pro kvalitu komunikace mezi učitelem a žáky klíčová. Velmi často se diskutuje o významu učitelských otázek.** Jak však uvádějí Smithová a Higginsová (2006), je to teprve zpětná vazba, při níž se vyjevuje, zda je otázka učitelem zamýšlena jako otevřená, či uzavřená. Učitel totiž může položit otázku, která má otevřenou formu, avšak následně omezovat variabilitu přijatelných odpovědí pomocí negativní zpětné vazby. Jde o fenomén tzv. pseudootevřených otázek. Abychom tedy mohli konstatovat, že učitel položil otevřenou otázku, musí na ni žák nejprve jako na otevřenou odpovědět a učitel následně musí jeho odpověď akceptovat.

* Viz kapitola 4.

** Viz kapitola 3.

5.4 Elaborace odpovědí, interpretace chyb

Pokusme se nyní vyjádřit číselně, jaký je podíl zamíčeného hodnocení v našich datech. Co se týče pozitivní zpětné vazby, 77 % zpětnovazebních výroků učitele lze přiřadit k tomuto typu. Jde o různé varianty jednoduché akceptace, echa či neutrálním tónem pronášených pochval (viz Gavorova typologie výše). Opakem zamíčeného hodnocení je **elaborace správných odpovědí**. K té může docházet tak, že učitel sám doplní určitou informací. Rovněž může akceptovat žákovskou odpověď a dále se doptávat s cílem získat dodatečnou informaci od žáků.*

UKÁZKA Č. 40:

U: Jak defenestrace dopadla? My jsme si to říkali.

Ž **Michal**: Nic moc.

U: Co to je nic moc? (*Ukáže na žáka.*)

Ž **Michal**: Nezabili se. Že spadli do měkkýho.

U: Ano. Dopadli z okna do měkkého, nezabili se a potom vlastně vstali a utekli, že? Dobře, takže defenestrace dopadla jinak než ta, než ta husitská. Všichni tři vhození se zachránili.

V ukázce č. 40 vidíme nejprve případ, kdy se učitelka doptává s cílem rozšířit informaci, která byla žákem nabídnuta, přitom však jeho původní odpověď akceptuje, nedává najeho, že by byla nesprávná („*Co to je nic moc?*“). Na poslední citované replice učitelky můžeme dále ukázat doplnění žákovské repliky – učitelka dovádí repliku žáka dál, pokračuje v lícení důsledků pádu do měkkého, který ve své odpovědi zmínil žák Michal.

V případě negativní zpětné vazby se z mechanismu zamíčeného hodnocení vymyká situace, kdy je **chyba učitelem interpretována** a následně je ponecháno na žákovi, aby chybu korigoval. Ostatní typy (detekce, identifikace či prostá korekce – viz výše Mareš, Křivohlavý, 1995) se odehrávají v mechanismu zamíčeného hodnocení. Je naznačeno, že odpověď je špatná a žáci rychle nabízejí odpověď novou. Případně učitel po nesprávné žákovské replice sdělí žákům požadovanou odpověď sám. Vybočením ze zamíčeného hodnocení je

* V žádném případě nemáme na mysli situaci, kdy učitel odsouhlasí odpověď a položí novou otázku. Máme na mysli takové otázky učitele, které bezprostředně vycházejí z právě formulované žákovské repliky.

U: Ano, a český jazyk, takže jednalo se tam hlavně teda, český jazyk je mluva, je to vlastně, je to jazyk, kde se učíme všechno, to znamená gramatiku, pravopis, ano.

Zpětná vazba tohoto druhu je často spíše implicitní. Učitel mnohdy nevyšloví žádný hodnotící výrok, žáci jeho mínění rozpoznají podle toho, zda celou sekvenci uzavírá, nebo zda klade původní otázku znovu, nějak ji reformuluje nebo k ní přidává doplňující požadavek, a pokračuje k další otázce. Je-li sekvence uzavřena, chápou to žáci jako pozitivní zpětnou vazbu („*Metafora, dobře. Co to je metafora?*“), prodlužování sekvence je chápáno jako negativní zpětná vazba („*Ale já chci název, já chci název, jak se tomu říká?*“). Ačkoli se v citované pasáži z vyučovací hodiny objevuje opakované výroky „dobře“, je vždy pronesen bez pochvalného důrazu, funguje stejně jako výrok „ano“ či učitelské echo (opakování žákovské odpovědi učitelem) – indikuje, že je možné posunout se dál, avšak nenese významnější zprávy o výkonu žáka. Zpětnovazební sekvence se tak do jisté míry funkčně vyprazdňují. Dodejme, že **drtivá většina zpětných vazeb** (81 %), které jsme v našem vzorku pozorovali, **byla pozitivní**. Učitelé typicky zadávají otázky, na něž je pro žáky snadné odpovědět, a na jejich repliky pak pozitivně reagují. Situace, kdy se vyskytne negativní zpětná vazba, představují vždy jakési zadržnutí provázené často náznaky podráždění na straně učitele. Správná odpověď však není vždy zvlášť chválena, spíše je považována za normální. To je dáno zřejmě tím, že sami učitelé považují své otázky za snadné. Nesprávná odpověď je vnímána jako deviace, jen velmi zřídka je učitelem interpretována a didakticky vyřešena.

Tento druh zpětné vazby představuje nejběžnější způsob, jímž učitelé ve sledovaných hodinách reagovali na žákovské repliky. Budeme jej dále označovat jako **zamíčené hodnocení**, neboť při něm sice dochází k naplnění zpětnovazebního prvku ve struktuře pedagogické komunikace, fakticky však žáci nedostávají žádné explicitní hodnotící zprávy.

situace, kdy učitel dává žákům nějaká vodítka, aby se dobrali nové odpovědi jinak než hádáním či vyvoláním pamětní znalosti. V ukázce č. 41 učitel Jan zadal žákům slohový úkol – popsat sluneční soustavu. Nyní glosuje větu, kterou napsal do své práce jeden z žáků: *Země se otáčí kolem osy.*

UKÁZKA Č. 41:

U: Ale tam, představ si, že máš planetu a máš osu tady. (Kreslí na tabuli planetu a mimo ni osu.) Myslíš, že se ta planeta otáčí takhle dokola? (Ukazuje, jak planeta krouží kolem externí osy.)

Ž: Ne.

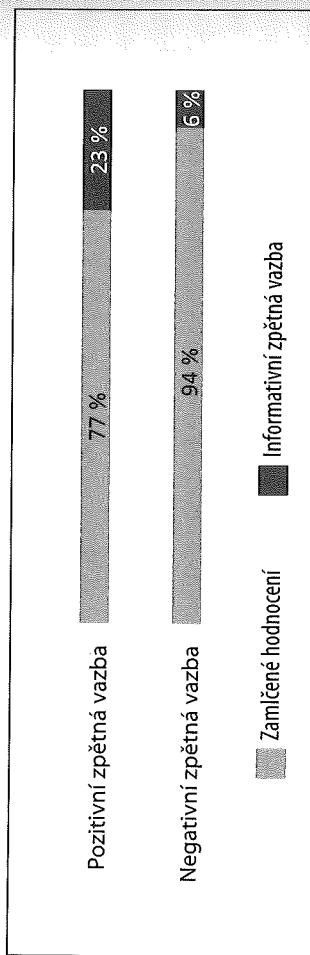
U: Takže kolem jaké osy?

Ž: Kolem své.

U: Tam musí být kolem své osy, jo?

Případů takto rozpracované negativní zpětné vazby jsme ve sledovaných hodinách našli ještě mnohem méně, než jsme uvedli u pozitivní zpětné vazby, a to pouhých 6%.

Graf 8: Zamlčené hodnocení versus informativní zpětná vazba



5.5 Navigace žáků k správné odpovědi

Nyní se budeme detailněji zabývat otázkou, co se děje v situaci, kdy interpretace chyby absenteje. Ukázka č. 42 je z hodiny občanské výchovy a tématem lekce je kultura. Učitelka zadala žákům za úkol hledat příklady různých jevů, které patří do kultury. Stojí před tabulí, vyvolává jednotlivé žáky a píše jejich odpovědi na tabuli.

UKÁZKA Č. 42:

U: Takže umělci, herci necháme tady pod tím. Ještě něco vás napadá?

Ž: Výstava.

U: Výstava. To tam ještě nemáme? (Píše na tabuli „výstava“.)

Ž: Sportovci.

U: Tak já ty umělci plus sportovci. (Ke slovu „umělci“ připisuje znaménko plus a slovo „sportovci“.) Ještě něco?

Ž: MTV.

U: MTV, ták. (Nepíše.) Já to ukončím. Něco mně tam chybělo.

Ž: Škola.

U: Něco mně tam chybělo. Škola, no. (Křčí rameny.)

Ž: Posilovna.

ŽŽ: (Šum, učitelka se směje.)

U: No.

V ukázce učitelka použije velmi časté zvolání „Něco mi tam chybělo“ a naznačuje, že odpovědi nejsou správné. Podobně učitelé používají slovní spojení „seš blízko“. Absentují však pomocné, návodné a doplňující informace, které by žáky vedly k upřesnění odpovědi. Žákům nezbyvá než dál hádat.

Pokud učitelé vodítka poskytují, jedná se často o vodítka velmi mechanická. Učitelé místo žáka začínou odpovídat a nechávají na žákovi pouze doplnění částí odpovědi, někdy dokonce napovídají první písmena správného slova.

UKÁZKA Č. 43:

V hodině dějepisu se učitelka ptá, jaká byla poslední věta chočského vůdce Koziny před popravou.

U: Jak řekl tu větu, když ho věšeli?

Ž: Lo-

U: No? (Hledí jen na vyvolaného žáka.) Lomikare...

Ž: Lomikare, do roka a do dne...

U: se spolu se, (2 s) sejdem na božím?

Ž: Soudě.

U: Soudě, ano.

V hodině občanské výchovy učitelka se žáky probírá význam slova respekt.

U: Proč respektuješ ty své rodiče?

Ž: Protože mě vychovali.

U: Vychovali tě. Proč je dál respektuješ? (4s)

Ž: Protože se ho bojím.

U: To jsme teď říkali, to teď vyloučíme, protože se ho bojím. To je ta špatná stránka respektu. Ale é proč respekt, proč k němu mám...

Ž: Protože ho uznávám?

U: Protože ho uznávám a mám ho r... (1s)

ŽŽ: Rád.

U: Mám ho rád. Ano.

V každé z těchto ukázek používá učitel jiný typ otázky. V prvním případě jde o otázku uzavřenou a použití mechanické nápovědy je pochopitelné – jde o to, aby se žák rozpomněl a vylovil příslušnou větu z paměti. Ve druhém případě jde ovšem o otázku otevřenou, neexistuje jediná správná odpověď. Učitelka přesto podává takovou zpětnou vazbu, jako by otázka otevřená nebyla. Jde o tendenci udržovat žákovské odpovědi v rámci, který je definován učitelem. To by samo o sobě bylo v pořádku, vidíme však, že shody není dosaženo díky tomu, že by žák něco pochopil či se naučil. Mechanická nápověda funguje jako kognitivní zkratka.

5.6 V pasti relativismu

Zpětná vazba má sloužit především k tomu, aby žáci dostali realistickou informaci o svých výkonech, na jejímž základě mohou regulovat proces svého učení. Již jsme poukázali na to, že mechanismus zamlčeného hodnocení způsobuje, že žáci velmi často zůstávají bez jakékoli hodnotící informace. To dobře dokumentuje následující ukáзка.

Učitelka Tereza se v hodině literatury žáků ptá, v jakém prostředí se může odehrávat balada.

Ž: Třeba v temné uličce.

U: V temné uličce.

Ž: A s basebalkou v ruce.

Ž: V márnici.

U: V márnici, mohlo by být. (3s)

Ž: V prádelně.

Ž: Na nějaké půdě.

U: Mohlo by být. (4s) Tak ještě něco? (3s)

Ž: Nebo v gaybaru paní učitelko ještě.

U: No jasně. (ironicky.)

ŽŽ: (Smích, docela velký.)

U: Tak, otevřete si učebnici na straně 92.

Z ukázky je vidět až bezradnost učitelky: žáci se nedočkají hodnocení svého výkonu. Žáci v tomto případě podávají dobré výkony, neboť jsou schopni identifikovat místo, kde by se balada mohla odehrávat. Celá sekvence vrcholí tvořivým výkonem žáka (v gaybaru), určeným navíc i pro pobavení třídy, který učitelka nehodnotí. Úkol nebyl tedy řádně evaluován, žáci se nedozvědí, jaké byly jejich výkony, a učitelka ukončuje tento úkol přechodem k úkolu jinému.

V této chvíli se mechanismus zamlčeného hodnocení jeví jako nefunkční. Přijatelně totiž funguje v situacích, kdy učitel klade uzavřené otázky směřující k tomu, aby žáci vyloučili z paměti určitý faktografický údaj či provedli jednoduchou aplikaci známého pravidla. Učitelé potom jednoduše třídí odpovědi na správné a nesprávné, není třeba podávat hlubší vysvětlení, neboť vše lze dohledat v učebnici či v zápisu do sešitu z minulé hodiny. Jakmile ovšem učitel zadá kreativní úkol, IRF stroj se začíná zadrhávat. Odpovědi žáků jsou nepředvídatelné a učitelé nejsou schopni je *ad hoc* rozebrat a zhodnotit. Fakt, že učitelé kladou otázky s nízkou mírou kognitivní náročnosti (viz kapitola 3), a převaha zamlčeného hodnocení fungují symbioticky. Dokonce lze možná říci, že učitelé kladou jednoduché otázky právě proto, že nevědí, co si počít s divergentními odpověďmi žáků v případě, že zadají složitější a především otevřenou otázku.

UKÁZKA C. 47:

V hodině češtiny se Jan chystá žákům zadat jako slohový útvár popis sluneční soustavy. Společně probírají základní fakta o naší sluneční soustavě.

U: Tak kdo nám zopakuje, jak jdou po sobě planety? Matěji, řekneš nám, jak jdou po sobě planety?

Ž Matěj: Merkur, Venuše, Země, Mars, Jupiter, Saturn....

U: Bez Katky, jo? (Žákovi napovídala sousedka Katka.)

Ž Matěj: Uran, Neptun, Pluto.

Ž (ze třídy): Pluto už není.

U: Pluto není. (Kývne hlavou.)

Ž: To už tam nepatří. To už nepatří.

Ž: Ale je to tam.

U: Prosim?

Ž: Ale je to tam pořád.

Ž: Ale nepatří to tam.

U: Dobře, tak jo... (Škrábe se za krkem.)

Učitel nejprve artikuluje určitou zpětnou vazbu („Pluto není.“), ale v následující části ustupuje do pozadí a vzdává se toho, že by žákům problémem vysvětlil. Jedná se o otázku vědomostní, a přesto neposkytne žákům jasnou odpověď na řešenou otázku. Místo toho nechává na chvilku hovořit jen žáky, jako by se ho komunikace ani netýkala („Prosim?“) a jako by bylo jedno, jestli Pluto je planetou, či nikoli.

Podobný případ jsme zaznamenali v hodině učitelky Marcely. Žáci dostali za úkol vytvořit seznam médií, která nejvíce používají. Při hodnocení vyšla najevo nejistota žáků o tom, co všechno mezi média spadá.

UKÁZKA Č. 48:

Ž: (Předčítá svůj seznam.) Takže první je počítač, potom é (4s) pak ta televize.

A mohla by tam být rodina a takové?

Ž: To nejsou média. (Dívčí hlas ze třídy.)

U: (3s) To je takové, o tom bychom mohli diskutovat. My jsme si říkali, že média slouží ke sdělování informací. Slouží třeba i k zábavě. Tak určitě, když jste doma, tak zažijete spoustu legrace. Určitě vám mamka, tatka sdělují nové věci, ale zase kdybysem měla přirovnat mamku a tatku k televizi a počítači....

Jak jsme uvedli, v našich datech jsme zaznamenali překvapivě malé zastoupení negativní zpětné vazby. Je to jednak dáno tím, že otázky jsou formulovány tak, aby na ně žáci snadno odpovídali, jednak tím, že i v případě nesprávné žákovské odpovědi učitelé s negativní zpětnou vazbou spíše šetří.

Co tedy dělají učitelé v případě nesprávné odpovědi žáků na jejich otázku? Mnohdy se vzdávají role hodnotícího arbitra a přenášejí tuto roli na žáky. Hlavní motto přitom zní, že **každý názor je přípustný**. V následující ukázce je dobře vidět neexistence přímé zpětné vazby od učitelky. Jedná se o hodinu občanské výchovy, kdy žáci předvádějí reklamy, které si připravili v rámci probírání tématu masových médií.

UKÁZKA Č. 46:

Dvě děvčata právě předvedla scénku, která měla představit televizní reklamu. Ve scénce došlo ke krádeži popelnic, nebylo ovšem jasné, jaké zboží má být prezentováno.

U: Ták. (3s) Takže, tady k té poslední reklamě. Jak bychme to zhodnotili?

Ž: Zajímavý.

Ž: Dobré.

U: Á jak bychme tu reklamu třeba nazvali? Holky říkaly, že to je reklama na popelnic. Mně to spíš připadalo....

ŽŽ: (Mluví najednou.)

Ž: Na zlodějinu!

Ž: Proč by kradli popelnice?

U: Mně to spíš připadalo – chraňte si svůj majetek, jinak o něj přijdete, teda. Ale dobrý, zas to bylo trošku nápadité, nebylo to okoukané z televize. Bylo to lepší než s tím pejskem, holky. Tak další.

Učitelka v ukázce dá nejprve prostor žákům, aby oni sami zhodnotili aktivitu svých dvou spolužáček. Následně se pokusí navést žáky k tomu, aby poupravili své hodnocení jejich aktivity. Ve třetím vstupu se učitelka rozhodne k hodnocení, které ovšem záhy relativizuje „Ale dobrý...“.

Učitelka se tak vyhýbá hodnocení žáků, jedná se o obcházení evaluace. Již jsme uvedli, že učitelé se vzdávají hodnocení v případě posuzování tvořivého výkonu studentů. Jak ukážeme na dalším příkladu, učitelé se zdráhají přistoupit k negativnímu hodnocení i v případech, kdy jde o otázky vědomostní.

ŽŽ: (Smích.)

U: Tak asi. (Krouží hlavou.)

Ž Martin: A sport teda?

Ž: Sport?

U: Sport jako média. Zase... ve sportě dostáváš nové zkušenosti, poznáváš nové kamarády, ale já si pod tím médiem představím spíš nějakou tu sdělovací techniku. Takže to bysme asi mohli diskutovat, já bych to tam nezařadila, Martine. Vířm, že jsi sportovec, ale to bych tam asi nezařadila.

Opět vidíme, že učitelka nevystupuje nijak razantně. Rodinu a sport by mezi médiem „asi nezařadila“, avšak nevysvětluje z jakého důvodu. Ačkoli byla dětem v minulé hodině podána definice masových médií, ani ony, ani učitelka ji v této chvíli nejsou s to použít k tomu, aby posoudily relevantnost nabízených odpovědí. Učitelé v obou předcházejících ukázkách vystupují v sympatické pozici dospělých, kteří nevynucují od žáků, aby memorovali naučená fakta, ponechávají jim značnou volnost a autonomii, zároveň jim však přímo odepírají informace, o které mají žáci zájem. Tento efekt může být na jedné straně generován nejistotou učitelů ohledně probírané látky (jak je patrné na příkladu s učitelkou Marcelou), na druhé straně jde patrně o důsledek snahy učitelů navodit příjemné klima, v němž má každý názor svou hodnotu.

5.7 Co vlastně učitelé hodnotí? Tempo a forma

Až dosud jsme rozvíjeli tezi, že drtivá většina zpětnovazebních sekvencí je co do evaluační složky vyprázdněná. Přesto se v našem datovém materiálu objevily rovněž situace, které obsahují nějaké explicitní argumenty a poselství. Pokusíme se je nyní prozkoumat podrobněji. Předpokládáme totiž, že se nám tímto způsobem podaří zároveň lépe porozumět i zamlčenému hodnocení, neboť zdroje, z nichž různé způsoby zpětné vazby vyvěrají, jsou tytéž.

Velmi početná skupina explicitních výroků se vztahuje k **tempu**, jímž žáci pracují, a k tomu, zda vůbec pracují. Termín *práce* je v ústech učitelů dost frekventovaný, stejně jako sloveso *dělat*. Můžeme to demonstrovat na následující ukázce z hodiny českého jazyka.

UKÁZKA Č. 49:

Učitelka Jitka zadala žákům skupinovou práci. Žáci měli za úkol hledat české ekvivalenty ke slovům cizího původu. Následně bylo celé cvičení zkontrolováno s celou třídou za použití mechanismu zamlčené evaluace a poté Jitka přistoupila k celkovému zhodnocení proběhnuvší aktivity.

U: Tak, dívám se, že jsite celkem během té práce dělali, většina, trošku tato skupina ne, protože ta nemá ani učebnice, takže se do něčeho nezapojuje. Ee za druhé, hoši sice hledali, ale začali něco a nedávali pozor, říkala jsem, že máte psát nebo doplňovat do pracovního sešitu ano, nebo do učebnice. Za další, při tom vyhodnocování, když říkáte, Sabino, o čem se, vlastně co jste tam doplňovali, dávám taky pozor. No ne že když tady mluví Bařča, tak ostatní se baví.

Vidíme, že se zde hodnotí samotný fakt zapojení do práce – je špatné *nedělat* –, jako by učitel byl manažerem skupiny manuálních dělníků. Dávat pozor je přitom součástí žákovské práce. I ve chvíli, kdy žáci nevykonávají pozorovatelné pracovní aktivity (jako je zapisování, čtení, hlášení se apod.), mají jasně definovanou pracovní náplň – být ve střehu a sledovat, co říkají a dělají ostatní, především učitel.

UKÁZKA Č. 50:

Učitel Karel v hodině českého jazyka vysvětluje žákům, na základě čeho se rozhoduje při známkování.

U: Hodnotím vaši, vaši aktivitu a to, jak přistupujete k předmětu. To je taky důležitý. Jo? Co tady děláte a neděláte, jak spíte, nespíte. Jo?

Mohlo by se zdát, že univerzálním cílem je vystupňovat pracovní činnost žáků a přimět je k co nejvyššímu nasazení, ale není tomu tak. Na mnoha místech se v našem materiálu setkáváme se zpětnou vazbou, která má žáky spíše zbrzdít.

UKÁZKA Č. 51:

Učitelka Anna v hodině dějepisu rozdala žákům text, ve kterém mají hledat odpovědi na zadané otázky. Anna píše znění otázek na tabuli a komentuje to:

U: Proč se Fridrich nazývá zimní král? A najdete tu odpověď někde na tom papíře, neprozradím vám, kde.

Ž: Mám to.

U: Přt. hleďte, hleďte.

Ž: Už to mám, paní učitelko.

U: Dobře, tak počkej ještě na ostatní, až to budou mít, Jirko.

Jde zjevně o to, synchronizovat tempo žáků – nikdo by neměl zaostávat, ale není ani žádoucí „utrhnout se“ a vyrazit kupředu. Žáci tedy mají postupovat jednotnou rychlostí, zároveň je však nutné, aby jejich pohyb kopíroval plán učitele, což lze pěkně ukázat na příkladu z téže hodiny, kdy Anna opakuje společně s žáky látku z předchozí lekce.

UKÁZKA Č. 52:

U: Takže ano, měl vládnout jako Ferdinand II. Jenomže české stavy ho odmítly zvolit. Takže Ferdinand II., Ferdinand II. (*Píše jméno na tabuli.*) A místo Ferdinanda II. české stavy zvolily německého nekatolíka Fridricha Falckého. (*Píše jméno na tabuli.*) No, a je nasnadě, k čemu muselo dojít. (*Ukazuje na tabuli.*)

Ž: K válce.

U: Ano. Jestliže Ferdinand chtěl vládnout, tak si musel, tak si musel tu svoji královskou korunu v Čechách vybojovat proti Fridrichu Falckému.

Ž: A stal se králem Ferdinand II., vyhrál.

U: Tak, nepředbíhej, k tomu se dostaneme. Takže Fridrich Falcký byl německého, nekatolického, šlechtického rodu, byl kalvinista (*pomału*), vzpomeneme si, kdo byli kalvinisté?

V citované ukázce si můžeme povšimnout negativní zpětné vazby učitelky ve chvíli, kdy jí žák nabízí informaci, která je sice správná, ale má být zmíněna až později. Učitelka má očividně plán, v jaké posloupnosti bude učivo zreprodukováno. Tento plán se víceméně kryje s tím, v jaké posloupnosti bylo učivo v minulé hodině prezentováno.

Celý tento balík zpětmovazebních výroků je spojen s managementem hodiny. Učitel zde vystupuje jako ten, kdo kontroluje pracovní aktivitu žáků a udává její tempo. V tomto směru plní tyto výroky velmi podobnou funkci, jakou má zamíčená evaluace.

Vedle výroků, jimiž učitel komentuje tempo žákovské práce, se zpětná vazba vztahuje ještě na jeden aspekt žákovských výkonů, a tím jsou **formální kritéria komunikace**. V následující ukázce z hodiny literatury deba-

nuje učitelka se žáky o pohledu na původ člověka. Učitelka Jonáha vyjmenovává jednotlivé názory a ptá se žáků, jaké představě dávají přednost.

UKÁZKA Č. 53:

Ž **Markétka**: No, je to [kreaionistická teorie] věc názoru.

U: (*Souhlasně pokývá.*) Je to věc názoru. Je to věc názoru... Bible je opravdu nejtěnější a nejpřekládanější dílo na celém světě, jo, a nevdá, že ten člověk není věřící, ale prostě ty základy, které v té Bibli existují, tak prostě s tím by se, myslím, podle mého názoru, tak všeobecně vzdělaný člověk měl seznámit (*pokyvuje hlavou, gestikuluje rukama*), takže jako i takový protiklad právě bývají ty názory, které jsou udány v Bibli, ale existují ještě i jiné teorie, s jednou z nich se za chvíli určitě seznámíme a uvidíme, co řeknete na to. Ale ještě Tomáš chtěl... (*Otočí se k němu a dává mu slovo.*)

Ž **Tomáš**: No tak, jako kdyby to bylo zfilmované...

U: Zfilmované (*prizvuk je položený na poslední slabice*), zkusíme mluvit spisovně. (*Usmívá se na žáka.*)

Ž **Tomáš**: ...tak bych na to klidně šel.

Učitelka žákům nezaújatě představuje jak kreaionismus, tak evoluční teorii. V ukázce je vidět, že se žáky nesnaží přimět k tomu, aby byli schopni obhájit danou teorii pomocí racionální argumentace. Co do obsahu žákovských výpovědí je důsledně relativistická – několikrát opakuje: „*Je to věc názoru.*“ Přesto identifikuje chybu ve výpovědi žáka – jedná se o formální chybu. Žák nedodržel formální kritéria spisovného vyjadřování v průběhu vyučování, a proto je učitelkou napomenut a vzápětí se opravuje.

Chybu v obsahové části odpovědi jako by ani žáci v tomto případě nemohli udělat, protože tento aspekt jejich výpovědí učitel nekontroluje. V následující ukázce je možné vidět, že učitelka občanské výchovy zadává žákům úkol – mají před ostatními prezentovat své koničky – a přímo v zadání úkolu se zaměřuje na formulaci formálních kritérií.

UKÁZKA Č. 54:

U: Někteří už budou hotoví, tak si vezmou školní sešit a napíšeme si tam, (*opíše na tabuli*) pod ten „Můj koníček“ si napíšete zásady při prezentaci. Tak dávejte

* Takový nadpis si žáci zapsali do sešitu na začátku hodiny.

chvilku pozor. Zásady při prezentaci, co to vůbec je prezentace? (Zůstává u tabule nebo u první lavice.)

ŽŽ: Představení.

U: Představení, ehm. Takže tady si budete psát zásady, kterých byste se měli držet při představování toho svého projektu. Jak jsem říkala, budete stát tady před tabulí, ale platí nějaké zásady, když mluvíte k většímu publiku?

Ž: Netancovat u toho. (Vykřikuje žákyně.)

U: Prosím? Báro, říkala jsem ti něco, neskákej do řeči.

Ž: (Žákyně se přihlásí.)

U: (Dá jí posunkem ruky slovo.)

Ž: Netancovat.

U: Třeba netancovat. Nebo, Katko, co by tam mělo být určité? (Vývolává žákyni.)

Ž: Mluvit plynně, spisovně.

U: Ano. (Posunkem ruky dává slovo dalšímu hlásícímu se žákovi.)

Ž: Mluvit nahlas.

U: Ehm. (Posunkem ruky dává slovo další hlásícímu se žákovi.)

Učitelka dává žákům důrazně najevo, že dodržování formálních kritérií bude sledováno. V prvé řadě ukazuje žákům, že vyžaduje dodržování pravidla hlášení. Žákyně vykřikne odpověď na položenou otázku, ale je odmítnuta, uposlechne příkazu učitelky (přihlásí se) a je učitelkou vyvolána. Tento nácvik pravidla hlášení je následován několika dalšími formálními pravidly, která na otázku učitelky žáci postupně vyjmenovávají.

Žáci dostávají jednoznačnou instrukci, co po nich je a bude vyžadováno: hlásit se, mluvit plynně, spisovně a nahlas. Formální kritéria žákovského výkonu jsou tedy učiteli opakovaně žákům zdůrazňována.

5.8 Šikovní žáci

Nakonec se zastavíme u jednoho důležitého jevu, a tím je učitelské hodnocení žákovského potenciálu. Učitelé často vyslovují své mínění o schopnostech žáků a tyto výroky lze považovat za součást zpětné vazby, neboť mají hodnotící akcent a obvykle jsou umisťovány na příslušné místo v IRF struk-

tuře (tedy za repliku žáka). V typologu Hattieno a Imperierové (2007) jde o zpětnou vazbu zaměřenou na osobnost studentů.

Podle Watzlawicka (2011) je v každé komunikaci přítomna definice toho, jak mluvčí vidí sám sebe, a naopak jak vnímá své adresáty. Vzhledem k asymetričnosti komunikace mezi učitelem a žáky je to samozřejmě především učitel, kdo prezentuje své definice svých komunikačních protějšků. Nejčastější přívlastek, který je žákům ze strany učitelů připisován, je, že jsou šikovní. Tento termín je na jedné straně lichořivý a povzbudivý, na druhé straně je možné jeho prostřednictvím vyjádřit i nespokojenost učitele s aktuálním žákovským výkonem. K oběma situacím uvádíme příklady z výuky Jitky (ukázka č. 55) a Evy (ukázka č. 56).

UKÁZKA Č. 55:

Učitelka Jitka zadala žákům samostatně vypracovat gramatické cvičení a nyní se chystá, že práci ukončí a bude ji se třídou kontrolovat.

U: Tak, něco máme. (15s) Tak, chvilíčku, chvilíčku. Kdo už má? Máte to už? (Nahlíží k jedné žákyni do sešitu.)

Ž: Většinu.

U: Dobře. Tak to jsi šikovná, když už většinu máš.

UKÁZKA Č. 56:

Velmi podobná situace v hodině Evy. Chystá se s celou třídou probrat cvičení, které měli žáci samostatně vypracovat. Volá k tabuli jednu ze žaček a dává jí instrukci, aby první vypracované řešení zapsala na tabuli, ale zatím tak, aby jej ostatní žáci neviděli.

U: Tak, kdo už to má hotové? (0,4s) Tak ještě chvilku počkáme. Určí jen pád, číslo, rod. Vzory ne. (9s) Tak, Katko, pojd' napsat první. (Učitelka otevírá křídlo tabule, Katka vstává a jde k tabuli.) Zatím tak, aby to nikdo neviděl.

Ž **Katka:** Mám to psát sem?

U: Tam, z druhé strany.

Ž (ze třídy): At to napíše dopředu.

U: A ty jsi šikovný, už to máš mít hotové. Nepotřebuješ opisovat z tabule.

Klíčová definice žáků tak, jak je užívána v komunikaci s nimi, odkazuje k jejich kompetentnosti a přirozenému nadání. Učitelé ovšem často poukazují na to, že žáci těchto svých devíz nevyužívají. Především jde o to, že se dosta-

tečně neučí a nedávají pozor. Pokud by tyto podmínky byly splněny, byly by také žákovské výkony – podle učitelů – bezproblémové.

UKÁZKA Č. 57:

Učitelka Johana hodnotí výkon žákyně při zkoušení.

U: Markétko, víš, jak já to vidím? Že ty ses to moc neučila a něco si pamatuješ z hodiny...

Ž Markéta: Noo.

U: ...protože seš velmi inteligentní člověk a tím pádem něco si pamatuješ a, nebo něco si nepamatuješ a komolíš ty názvy, mírně řečeno bych řekla. – Dívej se, Markétko, za prvé oceňuju, že z toho dovedeš tak vybruslit, jak z tohos vybrusila, i když ses neučila, ale protože opravdu v té škole celkem posloucheáš a seš inteligentní, tak ledasco víš, ale vidíš sama, že je potřeba se na to aspoň trošičku doma podívat.

Citovaná ukázka končí konsenzuálně: učitelka hodnotí žákyni dvojkou, což je konečnou dobrou známku (zkoušená dává neverbálně najevo spokojenost s dosaženým výsledkem), a zároveň ve vzduchu visí konstatování, že je zapotřebí se doma připravovat. Podobný mechanismus – ovšem ve vyhrůžnější podobě – nalezneme i v dalším příkladu.

UKÁZKA Č. 58:

Dita nechala svou třídu napsat test z dějepisu, o kterém žáci předem nevěděli. Žáci vyjadřují značnou nespokojenost, jejich výsledky nejsou valné. Dita jim vysvětluje, že test tentokrát nebude hodnotit.

U: To já vím, že vy jste šikovni (gestikuluje jednou rukou, dívá se po třídě), vy jste schopní, když já vám řeknu: „Budeme psát test, budu zkoušet,“ že jste schopni se naučit úplně všechno. Ale mně jde o to, abyste tady dávali v těch hodinách pozor, abyste si z těch hodin občas taky něco odnesli. Z té minulé hodiny (rozhlédne se a zůstane pohledem na klucích v první lavici u oken), a já myslím, že když trošičku si vzpomenete (znovu zkříží ruce), co jste tam dělali, jak jste dávali pozor, tak že si to uvědomíte, že v té minulé hodině, kromě toho, co jste sami zpracovávali, tak že toho moc nevíte, že jste moc pozor nedávali a těm ostatním jste pozornost nevěnovali, což je hodně špatně. Kdybyste to dělali, tak to teď krásně všechno doplníte.

Vidíme, jak se poukazování na šikovnost žáků mění ve zbrán učitelky. I taková definice žáků je pro učitele výhodná, neboť neutralizuje jejich případný podíl na žákovském neúspěchu – kdyby dávali pozor a učili se, nemohlo by k němu dojít.

Nálepka šikovných žáků je komfortní nejenom pro učitele, ale obvykle také pro žáky samotné. I jim umožňuje neutralizovat neúspěch, neboť je příjmem připustit tvrzení, že jejich snaha nebyla dostatečná, než skutečnost, že jim chybí inteligence a nadání. Někteří učitelé nakládají s konceptem šikovných žáků velmi obratně a jsou s to s jeho pomocí usnadnit žákům přijetí kritického hodnocení.

UKÁZKA Č. 59:

Alice hodnotí práci z minulé hodiny, kterou jí žáci odevzdali na pracovních listech. Za dobré výkony dává žákům jedničky. Slabé výkony nehodnotí.

U: Jani! (Zvedne hlavu k Janě.) Jani, k tobě jsem si taky napsala fuj teda k práci v hodině.

Ž Jana: Jak to? (Pomalů jde od zadní lavice k učitelce.)

U: To se ti teda nechtělo nic dělat. Ale vůbec. Úplně to z toho papíru bylo vidět, jak se ti nechtělo.

Ž Jana: (Dojde k učitelce, nahlédne do svého papíru.) Jo aha...

U: No, dyť to bylo hrozný.

Ž Jana: A co ta práce v hodině, to tam nemám?

U: Ne, tu ti nebudu známkovat, to je pod tvou úroveň. Hluboce.

Výstřední je opět konsenzuální, žákyně bez odporu přijímá verdikt učitelky, dokonce se směje. Sdělení, že odvedla práci pod svou úroveň, totiž zároveň znamená, že učitelka velmi vysoko hodnotí její schopnosti.

V některých situacích ani koncept šikovných žáků neuchrání učitele a žáky před vzájemným střetem, jak ukazuje následující ukázka.

UKÁZKA Č. 60:

Učitelka Dita opakuje s celou třídou látku z minulé lekce dějepisu.

U: Jakou souvislost, Jarlo, měla Svátá říše římská...

Ž Jarla: Nevím (nahlas, naštvaně).

U: ...s třicetiletou válkou? Proč to nevíš?

Ž Jarla: Protože mě to nebaví.

U: Protože ne-, protože neposloucháš. Já jsem tě na to několikrát upozornila (nahlas), že s tím budeme dál pracovat, že to budeš potřebovat. (2s) Jakou souvislost má Německo ze... s třicetiletou válkou?

Žák zde nejprve přímo prezentuje svou neznalost, dokonce dříve, než je otázka dokončena. Z jeho strany jde tedy o záměrnou výzvu ke střetu. Zodpovědnost za svou neznalost se pokouší přenést na učitelku, která podle něj neumí učinit výuku zábavnou či zajímavou. Učitelka kontruje a nabízí své vysvětlení špatných výkonů – žák neposlouchá (nedává pozor), a to přesto, že byl upozorněn na významnost látky. Učitelka mu tedy byla nápomocna (upozornila ho), zodpovědnost je na něm. Přestože obě strany předestírají odlišnou definici reality, koncept šikovných žáků se stále vznášejí v pozadí. Učitelka má samozřejmě za to, že by stačilo, kdyby žák dával pozor a pracoval v hodině – šikovný je dost. Žák si je svými přirozenými schopnostmi stejně tak jist, právě proto může obvinít učitelku z toho, že mu je neumožňuje rozvíjet.

5.9 Shrnutí

V této kapitole jsme ukázali, jak učitelé poskytují žákům v průběhu výukové komunikace zpětnou vazbu. Naše výsledky nijak nevyvracejí starší české nálezy – zpětná vazba se v českých školách stále uplatňuje ve velmi málo rozpracované podobě.

Nejčastěji je uplatňován mechanismus **zamlčeného hodnocení**, kdy žakovská odpověď není nijak explicitně zhodnocena, sdělení, že byla uznána jako správná, vyrozumějí žáci z toho, že učitel pokračuje k další otázce. Spíše než IRF (iniciace – replika – feedback) by se pro tuto strukturu hodil zápis IRF/1 (iniciace – replika – feedback). Zpětnovazební prvek je spojen s pobídkou k nové odpovědi. Tento zápis může navozovat představu dialogu v konstruktivistickém stylu, kdy je ze žakovské odpovědi učitelem derivována další otázka, která žáky přivede k hlubšímu porozumění probíranému fenoménu. Naše data však ukazují, že takto tomu v reálu není. Ačkoli se feedback/iniciace odehrává jako jedna a táž komunikační akce učitele (často se obojí realizuje v téže větě), co do obsahu mezi oběma složkami typicky nastává jistá přetržka. Učitelé současně s evaluační žakovské repliky na otázku, již předtím položili, kladou novou otázku, která však nemá na

přechodí přímou návaznost. Je tu pouze tematická souvislost – nová otázka spadá ke stejnému tématu jako otázka předchozí. Teprve v situaci, kdy učitel mění téma (např. přechází od barokní kultury k osvícenství), je nucen uzel feedback/iniciace rozetnout a dát najevo, že začíná nový komunikační řetězec.

Hodnocení je tak zamlčené, je skryté ve stínu nové iniciační pobídky, z nějž vystupuje pouze ve chvíli, kdy je replika žáka nesprávná a učitel to musí dát najevo. Vzhledem k tomu, že žáci většinou odpovídají správně, se tak učitel hodnocení vlastně jistým způsobem zbavuje – jako by správné odpovědi nevybízely k žádné zpětné vazbě.

Teprve ve chvíli, kdy se IRF/1 stroj zadrhne, přicházejí na řadu návody nější evaluační komentáře učitele. I v této situaci jsou však poměrně vzácné, častější je nezaostřené povzbuzování učitele k nové odpovědi („seš blízko“) či mechanické napovídání. Tímto způsobem se učitelé snaží žáky přimět ke správné odpovědi, pokud byla jako iniciace zadána uzavřená otázka. V případě, že učitel položil otázku otevřenou, hodnocení se rovnou vzdává a veškeré žakovské odpovědi přijímá jako platné, aniž by je nějak dále rozvíjel. Tento **relativistický přístup** se na jedné straně jeví vůči žákům jako vstřícný, neboť žádná odpověď není explicitně kritizována, na druhé straně relativistický učitel působí dojmem určité nevšímavosti – jako by žádná z odpovědí nebyla dost zajímavá na to, aby se u ní zastavil a okomentoval ji. Ještě důležitější je skutečnost, že skrze interpretaci a rozpracování žakovských replik může učitel dramaticky navýšit jejich potenciál pro žakovské učení.

Pokud jsou učitelem artikulovány explicitní hodnotící zprávy, týkají se především pracovní aktivity a tempa žáků. **Kritérium zapojení je de facto hlavním kritériem** učitelského hodnocení, tak jak se odehrává ve vyučovacích hodinách. Pokud žák jeví znaky prokazatelné aktivity, a to ve správném časování podle pokynů učitele, dostává se mu pozitivní zpětné vazby. Af už přitom žáci pracují, či nepracují podle představ učitele, dostávají od něj se trvalé sdělení, že jsou šikovni. Toto **nadhodnocení přirozených žakovských schopností** je pro žáky příjemné, ale zároveň učitelé umozňuje přenést na ně zodpovědnost za vlastní vzdělávací výsledky. Jsou dost schopní, aby vše zvládli při stávajícím způsobu výuky, stačí, když budou aktivně pracovat.

* Podle našich zjištění tvoří podíl otevřených otázek kladených učitelé 23% ze všech učitelských otázek.

fungují symbioticky, vzájemně na sebe odkazují. Dalo by se říci, že celý komplex zpěmovazebních signálů, jak jsme jej popsali výše, působí v jisté synergii. Vytváří manažerskou strukturu, která udržuje hodinu „v chodu“. Aktivita střídá aktivitu, učitelé předávají slovo žákům a zase si je berou zpět, nejsou zde žádné prostoje a hluchá místa. Učitelé toho dosahují důsledným uplatňováním IRF struktury a pobízením žáků, aby se zapojovali a udržovali tempo. Pod slupkou tohoto cílého dění se však skrývá určitá didaktická vyprázdňenost. Žákovské repliky se sice realizují, avšak dále se s nimi nepracuje. Hodnocení odpovědi na uzavřenou otázku se odehrává v dichotomii *dobře-špatně*, přičemž při špatné odpovědi je otázka učitelem opakována tak dlouho, dokud někdo ze třídy nenabídne správnou odpověď.* Odpovědi na otevřené otázky evaluovány nejsou, učitel se obvykle spokojí s echem, zopakuje část žákovské odpovědi a jde dál.

Otázkou je, co způsobuje tento opatrný přístup ke zpětné vazbě, v jehož důsledku je hodnotící prvek *de facto* vytlačován z komunikační agendy školní třídy. V České republice je široce sdíleno přesvědčení, že výukové metody v socialistické škole byly špatné mimo jiné proto, že učitelé žáky přehnaně kritizovali a sraželi jim sebevědomí. Naše současné nálezy tak mohou vycházet ze snahy odlišit se od tohoto negativního vzoru.

Co je paradoxní: soudě podle našich dat kritičtí učitelé mohou být mezi žáky oblíbení. Po natačení jsme žákům vždy distribuovali dotazník, ve kterém se měli vyjádřit k právě uplynulé hodině. Dotazník obsahoval mimo jiné baterii otázek zjišťujících, do jaké míry je učitel žákům blízký a má s nimi dobrý vztah. Z našich učitelů skórovali v tomto ohledu nejvýše Alice a Karen, což jsou zároveň učitelé, v jejichž hodinách se objevovalo nejpočetnější zastoupení explicitní negativní zpětné vazby. Ukazuje se tedy, že rovnice „kritický učitel vyvolává žákovskou frustraci“ neplatí. Ostatně v pedagogické psychologii je známá skutečnost, že kritika může mít své paradoxní účinky – kritizovaný dostává zprávu, že mínění učitele o jeho schopnostech je vysoké, a tudíž může mít tendenci tomuto mínění dostát (srov. Meyer, 1982). Jestliže se tedy naši učitelé vzdávají explicitního hodnocení žákovských výkonů, ne-

* Ačkoli česká pedagogická tradice nabízí rozpracované teorie práce s chybou (např. Kulíč, 1971), naše data neumožňují s těmito teoriemi na empirickém materiálu pracovat.

jen že tím oslabují své didaktické působení, ale zároveň tím patrně neposilují ani svůj vztah se žáky.

Doporučení pro učitele
1. Udělejte si na zpětnou vazbu čas. Nemusíte obšírně komentovat všechny žákovské repliky, ale aspoň některé z nich ano. Raději kladte méně otázek a následně věnujte více času práci s odpověďmi.
2. Při poskytování zpětné vazby nespěchejte. Můžete začít echem a navázat jiným typem zpětné vazby. Než zopakujete repliku žáka, získáte čas promyslet si svou reakci.
3. Zpětná vazba by měla být explicitní a vnášet do komunikace nějakou novou informaci. Správné odpovědi by měly být rozpracovány a doplněny, chybné interpretovány a korigovány.
4. Mějte trpělivost s napravováním chybných odpovědí. Nejde o zdržení s jediným žákem, velmi často se podobné chyby dopustí větší skupina dětí ve třídě.
5. Nesoustředějte se na spisovnost a jiná formální kritéria, ale na myšlenku, kterou se žák snaží sdělit. Pokud však po něm budete jeho odpověď opakovat, uveďte ji do gramaticky korektního tvaru.
6. Můžete se občas příznivě vyjádřit ke kapacitám a potenciálním schopnostem žáků, předevěším jim však dávejte zpětnou vazbu k jejich momentálním výkonům.
7. Pokud žáky chválíte, dělejte to důrazně a specifikujte, co na jejich výkonech chcete vyzdvihnout.
8. Nebojte se kritiky. Pouze od učitele, který dokáže kritizovat, vnímají žáci pochvalu jako významnější ocenění.