

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. Aktivitu, 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 učitelovy 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 učitelovo 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 chybu-jícího 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 učitelskou 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.