

Majcík, Martin

Rozhodování učitelů v chybové situaci

In: Majcík, Martin. *Práce učitele s žákovskou chybou v komunikaci s celou třídou*. Vydání první Brno: Masarykova univerzita, 2022, pp. 104-110

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

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.76892>

Access Date: 04. 12. 2024

Version: 20221115

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

6 ROZHODOVÁNÍ UČITELŮ V CHYBOVÉ SITUACI

Z popisu jednotlivých činností, které učitel při práci s chybou realizuje, je patrná jejich různorodost. Pro učitele může být chyba důvodem k opakování, základem diskuze nebo může reakce vést k opravě chybujícího žáka. Učitelé ovšem reflektují také sociální význam chyby, takže se snaží ovlivňovat její význam v třídním kolektivu nebo chrání určité skupiny žáků před negativním dopadem nesprávné odpovědi. To znamená, že vymezené činnosti jsou učiteli realizovány s ohledem na očekávaný cíl, který v daném okamžiku sledují. Při výběru jednotlivých činností tedy dochází k rozhodování učitele, které je vázáno na konkrétní chybovou situaci a její účastníky. V tomto ohledu se také nabízí otázka, jakým způsobem se učitel rozhoduje v řešení chybové situace a jaké aspekty ovlivňují jeho rozhodování.

Jak vyplývá z prezentovaných odborných zdrojů, v učitelské práci s chybou můžeme rozlišit afektivní a kognitivní rovinu. Z hlediska afektivní roviny je učitelova činnost zaměřena na ovlivňování klimatu pro práci s chybou v prostředí dané školní třídy. Kognitivní rovina se pak vztahuje k využití chyby v procesu učení. Při pohledu na vymezené činnosti je patrné, že se učitel v chybové situaci může rozhodnout preferovat jednu ze zmíněných rovin. To například znamená, že u určitých žáků nemusí dojít k podpoře při řešení chyby, protože je věnováno více pozornosti možnému negativnímu dopadu chyby, takže dochází k přesměrování otázky a absenci podpory. Při podrobnější analýze prezentovaných činností je ovšem zřejmé, že se odlišují také z hlediska svého zaměření, které může být orientováno na chybu nebo chybujícího žáka.

Zaměření na chybu (1) je typické při snaze učitelů změnit negativní pojetí chyby a využití chyby jako signálu pro opakování učiva. V daném případě učitel nevěnuje pozornost chybujícímu žákovi, ale do popředí se dostává samotná chyba neohledně na svého nositele. Chyba může být chápána jako signál, který ovlivňuje

další aktivitu učitele, a to buď opakování problémového učiva, nebo eliminaci negativních reakcí. Naopak zaměření na chybujícího žáka (2) je patrné při ochraně pasivních žáků před chybou a při produktivní práci s chybou. V daném případě je pozornost věnována žákovi jako autorovi dané chyby, čímž se do popředí dostávají jeho charakteristiky, které ovlivňují podobu chybové situace.

6.1 Aspekty vstupující do rozhodování v chybové situaci

Jak vyplývá z předchozích kapitol, učitel při práci s chybou zohledňuje vlastnosti žáka, typ chyb či charakter úlohy. Tyto aspekty následně ovlivňují, zda bude chyba učitelem využita na podporu učení. Reálné využití potenciálu chyby podpořit žákovské učení nezáleží ovšem pouze na činnosti učitele, ale odvíjí se také od samotného žáka, který přijímá zpětnovazební informaci a dále ji pro své učení využívá. V daném momentu se do popředí dostávají například přesvědčení chybujícího o významu a užitečnosti chyby, schopnost adaptivní reakce na chybu či úroveň motivace.

Jednotlivé aspekty byly určeny na základě analyzovaných činností a jejich výčet prezentuje model rozhodování v chybové situaci ilustrovaný na obrázku č. 1:



Obrázek 1: Model aspektů učitelského rozhodování v chybové situaci

Navržený model je rozdělen do několika částí, které představují jednotlivé aspekty, se kterými učitel v chybové situaci pracuje. Jednotlivé úrovně na sebe navazují a postupně se promítají do způsobu, jakým bude učitel reagovat na chybu. Okolnosti jsou řazeny od obecnějších ke konkrétnějším s ohledem na rozhodování učitele v chybové situaci, které vede k reakci na žákovskou chybu.

6.1.1 Znalosti a přesvědčení učitele

První úroveň modelu se vztahuje k samotnému učiteli a jeho individuálním dispozicím, a to konkrétně znalostem a přesvědčením ohledně žákovských chyb a jejich přínosu pro výuku. Do způsobu reakce se promítá důležitost chyby a význam, který jí učitel v procesu učení přisuzuje. Jak upozorňují Seifried a Wuttkeová (2010),

konstruktivní vnímání chyby učitelem je důležitým předpokladem pro její využití na podporu žákovského učení v průběhu výuky.

Základním předpokladem pro práci s chybou je pozitivní přesvědčení učitele o chybě a jeho snaha využít ji na podporu učení. Tento přístup, který klade důraz na potenciál chyby, prezentuje učitelka Beata: „Když začnu zase těmi pravopisnými, tak to mám vyložene i cvičení zaměřené na hledání pravopisných chyb, ... Takže s takovými pravopisnými a gramatickými se pracuje hodně. Stejně tak třeba ve skladbě některé chyby jsou takové logičtější. Někdy rozeznat předmět a příslovecné určení způsobu třeba je fakt jako na hraně. Nebo přívlastek volný, těsný, že to je o té debatě. Takové chyby vyložene vítám, protože to fakt otvírá mysl těm dětem.“ Jak je z tvrzení patrné, chybě je v případě této učitelky věnována pozornost záměrně, a to prostřednictvím úloh, ve kterých žáci chyby identifikují. Důležitý je ovšem postoj k chybě, který upozorňuje na potenciál chyby „otvírat dětem mysl“. Určité chyby se tedy mohou stát základem diskuze, která je svým obsahem přínosná pro žáky, protože jim umožňuje dále a podrobněji se danému problému věnovat. Důraz je ovšem kladen na ty chyby, které mají potenciál podpořit vznik debaty.

Konstruktivistické pojetí chyby se ovšem u učitelů ve zkoumaném vzorku objevuje výjimečně. Chyba je sice vnímána jako běžná součást výuky, ale opomíjen je její potenciál podpořit žákovské učení. Reflektován je spíše negativní význam chyby: „Mně to vůbec nevadí, když děcka dělají chyby běžně, protože to je normální, když se dělá chyba.“ (učitelka Daniela). Učitelé na chybu nahlíží jako na běžnou součást výuky, která doprovází žákovské učení. Jedná se o „normální věc“, která je s výukou spojená, což také odkazuje na již prezentovanou snahu učitelů ovlivňovat negativní význam chyby v prostředí školní třídy. Důraz je ovšem kladen pouze na přijetí chyby, ale její potenciál při aktivním využití zůstává upozaděn. Tato tendence je patrná z toho, že učitelé chybu vnímají převážně jako signál k opakování učiva, jak dokládá tvrzení učitelky Evy: „[Přínosné chyby jsou] když vezmeme nějaká příbuzná jména- příbuzná slova od vyjmenovaných slov, tak to neustále (.), nebo předpony s-z (1), tak vždycky zopakujeme třeba i pravidla pro případy, kdy se píše s, kdy se píše z.“ Pozornost ve výuce tedy není věnována přímo samotné chybě, ale chyba je impulsem pro určitý krok, a tím je opakování pravidla, což je jedním ze způsobů, jak je s chybou pracováno. Ačkoliv tedy dochází k tomu, že se učitelé snaží ovlivnit negativní význam chyby, její potenciál zůstává upozaděn, přesto je důležité, že z hlediska přesvědčení nedochází k odsouzení chyb a negativním reakcím na ně, protože by to mohlo být základem pro formování negativního klimatu (Steuer et al., 2013).

Je zřejmé, že chyba není učitelem vnímána jako určitý homogenní fenomén, ale její pojetí je založeno na spojitosti s konkrétní oblastí učiva. To znamená, že učitelé mají chyby asociovány s konkrétním učebním obsahem a jeho charakteristikami. Pozornost je věnována zejména tomu obsahu, který doprovází větší množství chyb,

takže je učitelem vyhodnocen jako náročný a pro žáky problémový, jak dokazuje učitelka Aneta: „Nejvíc chybují žáci hlavně v pravopise. Co prostě pravopis – tvrdé, měkké i. To je asi největší. Velká, malá písmena, to je další jakoby takové ... A potom s, z, to je další, co s tím mají problém, protože tam jsou ty výjimky.“ Patrné je, že výskyt chyby je spojen s určitým, pro žáky problémovým učivem. Chyba tedy učiteli není vnímána jako součást procesu učení či nástroj podpory, ale signál, že dané učivo je pro žáky komplikované, čemuž se snaží následně přizpůsobit svou výuku například podrobnějším vysvětlováním či větší časovou dotací, která je učivu věnována. Znalost četných chyb může již dopředu ovlivnit způsob, jak bude učitel na chyby reagovat. Očekávání chybného výkonu, se kterým má učitel předěšlou zkušenost, mu umožňuje připravit se na způsob řešení chybové situace. Jak upozorňuje učitelka Eva, učitel také může žáky dopředu o častých chybách v učivu informovat: „Jo, to se snažím, že třeba řeknu jako pozor, tady v tomto většina bude z vás dělat chybu nebo dělá chybu, třeba řeknu větné členy a vždycky jim říkám, že prostě má přednost přívlastek před předmětem a řeknu jim prostě, že stejně si- toto je chyba, kterou deváťáci stále dělají, že prostě je př- přehazují (2), abych (.) je na to upozornila.“ Upozornění tedy vyplývá ze znalosti chyb, které se v daném učivu vyskytují, a může sloužit jako případná prevence před jejich opakováním.

6.1.2 Cíl učební úlohy

Typ úlohy představuje druhou úroveň modelu učitelského rozhodování v chybové situaci. Způsob reakce je ovlivněn charakterem a účelem úlohy. Rozlišit můžeme například úlohy dle cíle, obsahu či s ohledem na žákovskou kognitivní činnost (Svobodová, 2003, s. 45–46). Úlohy s cílem vést žáky k vybavení si určitých informací budou generovat jiné chyby než úlohy, které se zaměřují například na diskuzi či kognitivně náročné procesy. Pro práci s chybou jsou dle Daniely určeny procvičovací úlohy, které umožňují vznik chyby, protože je s žáky procvičováno již naučené učivo: „Ale pokud se ty chyby stanou v rámci procvičování, opakování nebo upevňování učiva, tak to nevádí. Tam pro ty chyby je prostor. Ale ne tehdy, když se hodnotí, to už prostě musím hodnotit.“ Chyba v rámci procvičovací úlohy plní diagnostickou funkci, protože umožňuje odhalit případný problém s osvojením učiva u konkrétních žáků. Procvičování také prostřednictvím chyb nabízí možnost ke společnému opakování učiva. Jak je ovšem z tvrzení učitelky patrné, chyba v jiném kontextu má také hodnoticí rozměr, což znamená, že se stává nástrojem pro hodnocení úspěchu či neúspěchu žáka.

Z hlediska způsobu reakce je také důležitý charakter úlohy v návaznosti na učivo, které učitelé rozdělují do dvou oblastí. První oblast učiva představuje mluvnice: „Takže v mluvnici to jsou takové ty klasické, že se netrefí do poměru mezi větami nebo napíšu špatně y/i a tak.“ (učitelka Daniela). V rámci mluvnice

tedy dochází k chybám, které vznikají na základě nesprávné aplikace určitého pravidla. Určení chyby je v takovém případě pro učitele usnadněno, protože otázka má jasně předem danou a očekávanou odpověď. Znalost správné odpovědi učiteli umožňuje také podpořit žáka, a to prostřednictvím opakování pravidla či vysvětlení vzniku chyby, jak učitelka Daniela doplňuje: „Když děcka udělají chybu někde v mluvnici, třeba v rozboru věty, tak já jsem na ně hodně trpělivá, vysvětluji jim to, pracujeme s tím, proč tam ta chyba byla, jak to má být správně, opakujeme si to pravidlo, které tam platí.“ Výuka mluvnice tedy nabízí prostor pro práci s chybou, protože použití pravidel je často procvičováno, takže výskyt chyb může učiteli posloužit jako určitý indikátor obtížnosti učiva a míry jeho osvojení.

Odlišná situace je ovšem patrná v případě druhé oblasti, která zahrnuje úlohy s otázkami, které mají větší množství správných odpovědí. Tyto úlohy se často objevují ve výuce literatury a při práci s textem: „V literatuře, tak tam spíš se můžou splést v nepochopení nějakého textu ... když se interpretuje nějaké dílo, tak tam není jako jedna správná možnost.“ (učitelka Beata). Ve výuce literatury se tedy často vyskytují chyby s odlišným charakterem, které již nejsou založeny na aplikaci či zapamatování pravidla, ale jde o pochopení a interpretaci určitého textu. V tomto případě také není jedna správná odpověď, takže se identifikace chyby komplikuje z toho důvodu, že žákovskou odpověď nelze pouze srovnat s její očekávanou podobou. Jak již bylo řečeno, v takovém případě se učitelé snaží volit zpětnou vazbu, která má formu otázky, aby došlo k podpoře zapojení žáků, a také dochází k absenci explicitního upozornění na chybnou odpověď.

6.1.3 Charakteristika žáka

Třetí dimenzi představuje samotný žák a jeho charakteristiky. Přisuzované vlastnosti žáka mají vliv již na samotnou možnost vzniku chyby. Učitelé vymezují zejména skupinu slabších pasivních žáků, pro které může mít chyba negativní důsledek. Jak upozorňuje učitelka Eva, u těchto žáků je patrná snaha chybám předcházet, což je ovšem do jisté míry vylučuje z aktivní participace: „Tak ho nechci jako uvádět do nějakých jako nepříjemných těch. Ale zase třeba když vím, že to má napsané v tom papíře, a že to třeba asi ví, tak ho vyvolám, aby to řekl, aby si trochu zažil taky ten úspěch.“ Žák je do komunikace učitelem zapojen převážně v případech, že je učitel přesvědčen o tom, že jeho odpověď bude správná. Možnost vzniku chyby v žákovské odpovědi tedy můžeme chápat jako určitý mechanismus, který učitelé využívají při udělování komunikačního prostoru.

Aspekt ochrany před chybou může být patrný také v přímé návaznosti na chybu. Pokud je učitel přesvědčen, že žák není schopen opravit vlastní chybu a snaha o nalezení správné odpovědi by vedla k další chybě, jeví se jako vhodnější varianta přesměrování původní otázky na jiného žáka. V daném případě se při

řešení chyby dostávají do popředí charakteristiky žáka a využití potenciálu chyby na podporu učení je upozaděno s ohledem na afektivní rozměr chyby. Ačkoliv se tedy z pohledu učitele jedná o určitou ochranu, chybující žák ztrácí možnost vlastní opravy. Dále se do řešení chyby promítají také přesvědčení učitelů o tom, zda jsou žáci schopni chybu využít v návaznosti na své schopnosti. Jak upozorňuje učitelka Beata, někteří žáci nejsou schopni chybu na podporu svého učení využít a opakovaně se jí vyvarovat: „Myslím si, že tohle souvisí s inteligencí, protože když je to dítě nadané, šikovné, tak tu chybu už příště neudělá, protože si to zapamatuje. Ale slabé dítě ji udělá opakovaně, přestože bude mít i přehled, přestože jim to napíšu správně na tabuli a on ji bude mít jenom opsat, tak ji přesto udělá.“ Z daného tvrzení je patrné, že můžeme žáky rozdělit na ty, kteří se dokážou z chyby poučit, a na ty, kteří ji budou dělat opakovaně. Dané dělení může učitele ovlivnit v tom, jakým způsobem bude k chybám jednotlivých žáků přistupovat. V případě žáků, kteří umějí chybu využít, může učitel nabízet podporu k tomu, aby dokázali nalézt správné řešení a chybu využili. Naopak u druhé skupiny žáků může docházet k absenci podpory, která se z pohledu učitele jeví jako neúčelná, protože k chybě bude docházet opakovaně. Tento přístup svědčí o určité diferenciaci v práci učitele s chybou na základě připisovaných charakteristik a očekávání.

6.1.4 Typ žákovské chyby

Poslední rovina, která rozhoduje o způsobu učitelské reakce, se vztahuje k připisovanému významu chyby na základě jejího typu. Z empirických dat je patrné, že si učitelé tvoří vlastní kategorizaci chyb na základě přesvědčení o jejich příčinách. Jednotlivým typům chyb je následně věnována v průběhu výuky různá pozornost. Chyby dle učitelů můžeme rozdělit na závažné, důležité, běžné a chyby z nepozornosti.

Učitelka Aneta upozorňuje na chyby závažné (1): „Jako zvíře s tvrdým y, to snad ani napsat nejde. A oni se tomu pak smějou a já říkám: ‚Jako vy se tomu smějте, ale já když to opravuju, tak mi je z toho do breku.‘“ Závažnost chyby se tedy promítá také do způsobu reakce, která může být v tomto případě asociována s určitou ironií či projevem zklamání. Ačkoliv bychom tedy mohli tento způsob reakce vyhodnotit jako maladaptivní (Tulis, 2013), specifickým vyjádřením závažnosti získávají samotní žáci také informaci o tom, že by k daným chybám nemělo ve výuce docházet, protože se jedná o již osvojené a zvládnuté učivo. Způsob reakce tedy upozorňuje na to, že tyto chyby jsou neadekvátní úrovni daných žáků. Chyby se jeví jako absurdní, což umožňuje na ně reagovat specifickým způsobem.

Dále můžeme vymezit chyby důležité (2), které při řešení vyžadují více pozornosti. Pokud k takové chybě dochází, tak je žákům znovu vysvětleno správné řešení, které je dále opakováno. Dle učitelky Evy jsou takové chyby zapisovány znovu do sešitu, což zdůrazňuje jejich důležitost: „Určitě někdy dokonce se třeba stane,

že fakt je to chyba i nějaká taková i jakoby zásadnější a že třeba si ji i zapíšeme do sešitu. Pozor takhle to má být, a proto to má být.“ Na důležitost těchto chyb jsou tedy žáci upozorňováni explicitně učitelem a také návazným samotným postupem, kdy dochází k vysvětlování správného řešení. Důležité chyby tedy ovlivňují podobu výukové komunikace a generují další učební obsahy, které mohou být pro žáky prospěšné, protože dochází k opakování daného učiva.

Další kategorii představují chyby běžné (3), jež jsou opravitelné správnou odpovědí, jak podotýká učitelka Daniela: „Když je to jenom něco, co se dá spravit správnou odpovědí, tak to nevádí. Ale když by to potřebovalo nějaké hlubší vysvětlení, tak se u toho zastavím. Ale to je intuitivní.“ Tyto chyby nevyžadují hlubší vysvětlení či procvičování, takže negenerují další obsah. Učitel takové chyby hodnotí jako nezávažné a nepřikládá jim pozornost, proto dochází pouze k jejich opravě bez podrobnějšího vysvětlení. Chyba může být opravena samotným učitelem nebo spolužákem. Jak je ovšem patrné, určení zdroje a závažnosti chyby je do jisté míry intuitivní činností, kterou učitel není schopen jasně specifikovat, což může být způsobeno krátkým časem, ve kterém musí být žákovská chyba analyzována a dochází k rozhodnutí o způsobu řešení.

Čtvrtou kategorií tvoří chyby, které vznikají na základě nepozornosti (4). Chyby z nepozornosti mohou být zapříčiněny širším kontextem, ve kterém se výuka odehrává. Dle učitelky Daniely se může jednat například o čas výuky: „Když je to třeba čtvrtá vyučovací hodina a předtím měli fyziku, tak je přece úplně běžné, že dělají chyby z nepozornosti.“ Na tyto chyby je tedy pohlíženo jako na nedílnou součást výuky, která je učiteli tolerována a nevyžaduje speciální signalizaci. Chyby, které vznikají z nepozornosti, se ostatních chyb odlišují zejména v tom, že je na ně pohlíženo jako na produkt okolních podmínek, ve kterých se výuka odehrává.