

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého literatury a komparatistiky

## **Diplomová práce**

Bc. Ivana Chochrunová

### **Poskytování zpětné vazby v distanční výuce češtiny jako druhého jazyka**

Providing feedback in on-line lessons of Czech as a  
second language

Praha 2021

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Silvie Převrátilová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených  
pramenů a literatury.

V Praze, dne 29. prosince 2021

.....

Ivana Chochrunová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí práce [Mgr. et Mgr. Silvii Převrátilové, Ph.D.](#), za cenné rady a trpělivost, kterou měla při vedení mé práce. Dále bych chtěla poděkovat všem lektorkám a studentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

## **Anotace**

Tato práce se zabývá poskytováním zpětné vazby v hodinách češtiny jako druhého jazyka v distančním prostředí. Pomocí deskriptivní analýzy přepisů čtyř videonahrávek češtiny pro cizince jsme soustředili naši pozornost na ta místa, ve kterých učitelé poskytovali studentům zpětnou vazbu. Cílem této práce bylo zjistit, jakých prostředků k tomu učitelé využívají. Dále nás zajímalo, zda má online prostředí nějaký vliv na poskytování zpětné vazby. K posouzení názorů učitelů na poskytování zpětné vazby byl vytvořen dotazník.

## **Klíčová slova:**

Zpětná vazba, čeština jako cizí jazyk, distanční prostředí, online výuka, audiovizuální kontext, nonverbální komunikace, e-learning.

## **Abstract:**

This thesis deals with providing feedback in Czech lessons as a second language in a distance environment. Using a descriptive analysis of the transcripts of four video recordings of Czech for foreigners, we focused our attention on the places where teachers provided feedback to students. The aim of this work was to find out what means teachers use for this. We were also interested in whether the online environment had any effect on the provision of feedback. A questionnaire was developed to assess teachers' views on providing feedback.

## **Key words:**

Feedback, Czech as a foreign language, distance learning, online teaching, audiovisual context, nonverbal communication, e-learning.

## Obsah

Úvod.....	8
1. Teoretická východiska.....	10
1.1 Komunikace ve školní třídě.....	10
1.1.1 Výuková komunikace.....	12
1.1.2 Specifika výukové komunikace.....	12
1.1.3 Struktura výukové komunikace.....	13
1.2 Vymezení pojmu zpětná vazba.....	13
1.2.1 Výzkumy zpětné vazby.....	14
1.2.2 Typy zpětné vazby.....	15
1.3 Zpětnovazební práce s chybou.....	19
1.3.1 Detekce chyby.....	19
1.3.2 Identifikace chyby.....	20
1.3.3 Interpretace chyby.....	20
1.3.4 Korekce chyby.....	20
1.4 Práce s chybou ve výuce češtiny jako druhého jazyka.....	21
1.4.1 Přístupy k pojetí chybovosti u osvojování češtiny L2.....	22
1.4.2 Typologie chyb žáků cizinců.....	23
1.4.3 Původ chyb.....	23
1.4.4 Chyba a její oprava.....	24
1.4.5 Identifikace, interpretace a korekce.....	26
1.4.6 Form Focused Instruction.....	26
1.4.6.1 Implicitní opravy.....	27
1.4.6.2 Explicitní opravy.....	27
1.4.7 Další přístupy ke korektivní zpětné vazbě v osvojování L2.....	28
1.5 Nonverbální zpětná vazba.....	29
1.5.1 Způsoby nonverbální komunikace v distanční výuce.....	30

1.5.1.1. Sdělování pohledy.....	30
1.5.1.2 Sdělování výrazem obličeje.....	31
1.5.1.3 Sdělování gesty.....	31
1.5.1.4 Gestikulace v online prostoru.....	32
1.6 Specifika prostředí distanční výuky.....	33
1.6.1 Pojem e-learning.....	34
1.6.2 Formy e-learningu.....	34
1.6.3 Pedagogické teorie v e-learningu.....	35
1.6.4 E-learning z hlediska didaktiky.....	36
1.6.5 Role v online výuce.....	36
1.6.5.1 Studující.....	36
1.6.5.2 Vyučující.....	36
1.6.6 Přínosy a možná úskalí online vzdělávání.....	37
1.6.6.1 Přínosy.....	37
1.6.6.2 Možná úskalí.....	38
1.6.5 Trendy v e-learningu.....	38
1.7 Shrnutí poznatků.....	39
2. Empirická část.....	41
2.1 Metodologie výzkumného šetření.....	41
2.2 Cíle a plán výzkumu.....	41
2.3 Výzkumné otázky.....	41
2.4 Získaný materiál.....	42
2.5 Obsah a struktura lekcí.....	43
2.6 Popis analýzy získaných materiálů.....	44
2.7 Analýza dat.....	45
2.7.1 Typy pozitivní zpětné vazby.....	45
2.7.1.2 Akceptace odpovědi žáka doprovázená gestem.....	45

2.7.1.3 Pochvala studenta.....	46
2.7.1.4 Elaborace odpovědi.....	46
2.7.1.5 Echo.....	46
2.7.2 Typy korektivní zpětné vazby.....	47
2.7.2.1 Přeformulování.....	47
2.7.2.2 Žádost o vyjasnění.....	51
2.7.2.3 Opakování.....	54
2.7.2.4 Metalingvistický komentář.....	54
2.7.2.5 Elicitace.....	56
2.7.2.6 Explicitní oprava.....	57
2.7.2.7 Kombinace zpětných vazeb.....	58
2.7.2.8 Nonverbální signály.....	60
2.7.2.9 Jiné.....	62
2.8 Odpovědi na výzkumné otázky.....	63
Závěr.....	68
Použitá literatura.....	71

## Úvod

Zpětná vazba je nedílnou součástí výukového procesu nejen ve školách, ale i v běžném životě. Dává nám informaci o tom, jak si stojíme v našem osobním rozvoji, v práci či v jiné mezilidské interakci. V rámci komunikačního prostředí ve školách je zpětná vazba díky mnoha výzkumům poměrně dobře zmapovaná. Specifika výukového prostředí online se však mohou od školního kontextu značně lišit.

Vzhledem k celosvětovému výpadku škol, kdy se státní i soukromá výuka přesunula ze školních lavic před obrazovky počítače, roste o toto vesměs neprobádané prostředí zájem. Proto naším cílem bude zmapovat, jakým způsobem poskytují zpětnou vazbu učitelé českého jazyka pro cizince svým studentům během online lekcí, pro něž bylo toto nové prostředí výzvou. Učitelé se museli seznámit s novými platformami a adaptovat se na ně svým stylem výuky, materiály a metodikou. Moderní technologie nabízí další možnosti, jak zpětnovazebně reagovat na studenty. Z toho důvodu nás budou zajímat interakce mezi učiteli a studenty, ke kterým v hodinách docházelo, a jakým způsobem na ně učitelé reagovali.

V teoretických východiscích vyličíme obecné přístupy ke zpětné vazbě v kontextu školní třídy a v kontextu výuky češtiny jako druhého jazyka. Konkrétně nás bude zajímat práce s chybou. Poté se zaměříme na specifické aspekty distančního prostředí výuky češtiny pro cizince a zacílíme na její audiovizuální složku, která vybízí k frekventovanější nonverbální komunikaci.

V empirické části představíme metodologii sběru dat a postup při deskriptivní analýze přepisů lekcí. K výzkumu nám byly poskytnuty čtyři online videonahrávky lekcí češtiny pro cizince, dvě individuální a dvě skupinové, které proběhly v rámci dvou jazykových škol sídlících v Praze. Součástí empirického šetření je také dotazník, který poslouží k posouzení názorů učitelů na poskytování zpětné vazby.

Cílem této práce, jak jsme již naznačili výše, je zobrazit zpětnou vazbu vyskytující se v online kontextu výuky češtiny jako druhého jazyka. K tomu nám pomohou výzkumné otázky, které jsme sestavili, aby nám ukázaly směr, jakým chceme výzkum vést:

1. Jaké typy zpětné vazby poskytují učitelé svým žákům ve vyučování češtiny jako druhého jazyka v rámci distanční výuky?
2. Jakou roli hraje nonverbální zpětnovazební komunikace v této výuce?



3. Jakým způsobem využívají vyučující online platformy ke zpětné vazbě?
4. Poskytují vyučující častěji zpětnou vazbu v individuální výuce či ve výuce skupinové?
5. Liší se poskytování zpětné vazby v prezenční výuce češtiny od výuky distanční?

# 1. Teoretická východiska

## 1.1 Komunikace ve školní třídě

Abychom se mohli blíže podívat na zpětnou vazbu ve výuce češtiny jako cizího jazyka, nejprve je nutné popsat proces učení, jehož je součástí.

Učení probíhá na základě interakce a komunikace mezi jedinci. Podle slavné teze Paula Watzlawicka (2011) nelze nekomunikovat. Můžeme říct, že komunikace je nevyhnutelná, dochází k ní i tehdy, když si komunikovat nepřejeme, jelikož i mlčení nese jistý významový kód.

Komunikace bývá obecně definována jako *výměna sdělení, či proces vytváření významu mezi dvěma či více lidmi* (Vybíral, 2000). U nás se vědecký zájem o studium lidské komunikace projevil již v šedesátých letech minulého století v pracích psychologa Jaromíra Janouška a sociologa Václava Lamsera. Janoušek se ve své završující monografii *Psychologické základy verbální komunikace* (2015) podrobně zabývá také komunikací ve školním prostředí, kterou považuje za zcela klíčovou v procesu vyučování. Sociolog Lamser ve své knize *Komunikace a společnost* (1969) se ke školní výuce staví takto: „Škola je organizovaná instituce, která má v řadě záměrných a řízených komunikačních aktů dosahovat určitých výchovných a vzdělávacích efektů.“ (Lamser, 1969, s. 258)

My se však zaměříme na specifický typ komunikace, který se odvíjí od prací těchto i zahraničních odborníků. Můžeme ji nazvat již etablovaným termínem **pedagogická komunikace**, kterou chápeme jako komunikaci mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, jež slouží výchovně-vzdělávacím cílům. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Někteří čeští výzkumníci používají místo termínu *pedagogická komunikace* zpřesňující termín **výuková komunikace** (Šedřová a kol., 2012, s. 19), který se odehrává pouze v rámci vyučovací hodiny (nikoliv o přestávkách). Výukovou komunikaci chápou tito autoři publikace *Komunikace ve školní třídě* jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci jedné vyučovací jednotky. Jako anglický ekvivalent se používá *educational communication*. Podle Průchy (Průcha, 2020, s.

104) jsou oba termíny svým významem v podstatě shodné, proto budu dále používat konkrétnější termín výuková komunikace.

Jan Průcha (2009) charakterizuje výukovou komunikaci ve školní třídě následovně:

1. Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních i neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.
2. Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů.
3. Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem.
4. Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úrovní tohoto klimatu ovlivňována.
5. Ve školách jednotlivých zemí má specifické charakteristiky v závislosti na typu národní a etnické kultury.

U nás se *výukovou komunikací* intenzivně zabývali jak teoreticky, tak i výzkumně pedagogičtí vědci J. Mareš (1989), T. Svatoš (1993, 2006, 2011), na Slovensku P. Gavora (1988, 2003). Kniha P. Gavora a jeho týmu *Komunikácia v základnej škole* (1988) představila poprvé velice podrobný a rozsáhlý výzkum komunikace ve školní třídě v tehdejší Československu a v lečem může inspirovat dodnes. Gavora a jeho kolektiv spolupracovníků poskytli svým výzkumem systematický popis a analýzu reálných komunikačních procesů ve třídách základních škol pomocí audiovizuálních a magnetofonových záznamů. Zdokumentovali, jak fakticky vypadá dialog mezi učiteli a žáky, jak žáci rozumějí textům, či jakou strukturu má výuková komunikace (Průcha, 2020, s. 104).

V současnosti se výzkum výukové komunikace u nás významně rozvinul díky moderním technologiím (videostudie) a novým výzkumným přístupům. Tyto výzkumy jsou pro nás velice užitečné, jelikož na základě autentických záznamů dokládají, jak vlastně dochází k učení žáků, jaké otázky pokládají učitelé, či jakou zpětnou vazbu poskytují žákům.

Zároveň jsou tyto výzkumy stále poněkud nedostačující, protože se zaměřují pouze na komunikaci ve školních třídách, většinou jen základních škol. Tedy jen v rámci

formálního vzdělávání. O komunikaci, která zprostředkovává učení v mimoškolních prostředích, například v rodinách, na pracovištích, v zájmových aktivitách, či v online prostoru, existuje dosud málo poznatků.

### **1.1.1 Výuková komunikace**

Jak jsme si již řekli na začátku, komunikace je základem všech pedagogických procesů. Jak uvádějí ve své práci McCroskey a kol. (2006, s. 15–28) komunikace tvoří most mezi učitelem, který disponuje jistým věděním, a žákem, který disponuje určitou kapacitou k učení – já doplním, že také jistým věděním. Jinak řečeno, poznatky, které mají žáci ve škole získat, jsou mediovány skrze výukovou komunikaci (Šedřová a kol., 2012, s. 20). V psychologii panuje shoda na tom, že řeč těsně spjata s myšlením. Zatímco neverbální komunikace je velmi efektivní při sdělování emocí a při komunikaci o předmětech, na které můžeme poukázat, prostřednictvím jazyka můžeme hovořit o předmětech, jež aktuálně přítomny nejsou, nebo jsou součástí abstraktního myšlení. Tím rozvíjíme mentální kapacitu žáků. Nesmíme opomenout, že komunikace má také sociální význam, díky němuž se utvářejí vztahy mezi lidmi (Šedřová a kol., 2012, s. 21).

### **1.1.2 Specifika výukové komunikace**

Školní jazyk má svá specifika – je spisovný, gramaticky korektní, abstraktní a oproštěný od kontextu, avšak zároveň velmi explicitní. Gavora (1998, s. 73–78) v jedné ze svých studií ukázal, že žáci ve škole hovoří jiným jazykovým kódem, než jaký užívají v běžné komunikaci. Žáci ve škole přepínali do spisovného jazyka. Žákovský registr, jímž se mluví ve škole, zahrnuje dále správné načasování replik, návaznost na téma nastolené učitelem či stručnost žákovské repliky (Šedřová a kol., 2012, s. 42). Vzhledem k tomu, že tzv. žákovský registr není přirozený, studenti se do něj musí postupně socializovat.

Výuková komunikace má jistá základní pravidla, která se liší od pravidel běžné komunikace/dialogu. Můžeme říct, že se jedná o jakýsi pseudodialog, jehož nositelem je učitel. Na žákovi je, aby si tato mnohdy implicitní pravidla osvojil. Pokud si žák pravidla neosvojí, může hovořit nepatřičně, mimo tzv. školní kód (Šedřová a kol., 2012, s. 43).

### 1.1.3 Struktura výukové komunikace

Ve výukové komunikaci jednoznačně dominuje v promluvě učitel nad žáky. Podle pozorování Neda Flanderse (1970) učitel vyplňuje svými verbálními aktivitami dvě třetiny vyučovací hodiny, zatímco žákům zbývá třetina času z celkové hodiny.

Existence tzv. *pravidla dvou třetin*, jak jej Flanders sám nazval, byla následně doložena řadou šetření napříč různými zeměmi (např. v britském projektu ORACLE).

Dalším typickým rysem pro výukovou komunikaci můžeme označit způsob, kterým probíhají komunikační výměny mezi žáky a učiteli. Sociolog Hugh Mehan se ve své studii *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom* (1979) pokusil popsat sociální strukturu vyučování na základě pozorování v hodinách jedné učitelky. Mehan usoudil, že základní mechanismus vyučování je tvořen tzv. IRF strukturou. Tato struktura zahrnuje 1) iniciaci, kterou může představovat otázka učitele; 2) repliku, jíž může být žakovská replika; a 3) evaluaci (feedback), tj. učitelovo zhodnocení repliky žáka. Vyučování probíhá podle Mehana jako sled takových sekvencí, přičemž po uzavření jedné sekvence pokračuje učitel ve druhé. V praxi často dochází k tzv. rozšířené IRF sekvenci, kdy učitel provádí negativní evaluaci žakovské repliky a opakuje iniciaci ve zjednodušené podobě (Šedřová a kol., 2012, s. 45).

Učitel tedy zahajuje každou sekvenci otázkou, následuje žakovská replika, která je buď správně nebo špatně, a ta je zakončena pozitivní či negativní zpětnou vazbou učitele. Právě na třetí prvek IRF struktury, zpětnou vazbu, se v této práci zaměříme.

### 1.2 Vymezení pojmu zpětná vazba

Pojem zpětná vazba je termín, který se vyskytuje v mnoha variantách jak v technických i společenských vědách, tak i v běžné komunikaci. Zpětná vazba v širším slova smyslu je nástroj umožňující jedinci či skupině lidí učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy (Reitmayerová a Broumová, 2015). Existují různé podoby zpětné vazby jako je například debriefing, reflexe, review či sharing. Je proto důležité vymežit si na začátku, co pro nás termín zpětná vazba bude v této práci znamenat.

Zpětnou vazbu v naší práci chápeme jako informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení (Mareš, Křivohlavý, 1995). Ve

výukové komunikaci přichází zpětná vazba bezprostředně po tom, co žák reaguje na učitelovu otázku. Předpokládá se, že žák na základě zpětné vazby reguluje svůj další učební postup, což vede ke zlepšení jeho výkonu v budoucnosti (Šeďová a kol., 2012, s. 111).

Podle pedagogických výzkumníků J. Mareše a J. Křivohlavého má zpětná vazba několik funkcí: 1) funkci regulativní, neboť reguluje žakovu další činnost; 2) funkci sociální, neboť vede k utváření vztahů mezi učitelem a žákem; 3) funkci poznávací, neboť jejím prostřednictvím žák lépe pozná učivo; a 4) funkci rozvojovou, neboť vede k osobnímu rozvoji žáka (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 96).

### **1.2.1 Výzkumy zpětné vazby**

Zpětná vazba je pro kvalitu výukové komunikace klíčová. Výzkumů, které by se na ní zaměřovaly, však zatím mnoho nenajdeme. K dispozici máme šetření staršího data autorů Doležala a Mareše (1977) provedené s jedinou učitelkou na prvním stupni základní školy. Zde učitelka poskytuje zpětnou vazbu mechanicky, formou korekce chyby či zopakováním otázky. Chyba je málokdy interpretována, a to i v případě, že jde o opakované chybování.

Z výzkumu z osmdesátých let minulého století (Mareš, Křivohlavý, 1995) vyplývá, že čeští učitelé používají úzkou škálu zpětnovazebních postupů, přičemž dominuje jednoduchá pozitivní odpověď, kterou následuje přechod k dalšímu tématu. Tyto výsledky nenaznačují, že by byla práce se zpětnou vazbou systematictěji rozvíjena.

Zahraniční výzkumy na toto téma nám přinášejí podobnou zprávu: většina zpětných vazeb, které žáci od učitelů dostávají, je pozitivních (Šeďová a kol., 2012, s. 114). Avšak bývají chudé na poskytnutí zpětnovazební interpretace. Například autorky Parker(ová) a Hurry(ová) (2007) uvádějí, že největší podíl (40 %) učitelských reakcí na repliku žáka můžeme klasifikovat jako jednoduchou pozitivní reakci, 29 % zpětných vazeb tvoří elaborace žakovské odpovědi, tedy její odsouhlasení a doplnění (Šeďová a kol., 2012, s. 114). Tato skutečnost, že se učitelé častěji uchylují k pozitivní reakci, je jistě kladná, avšak vyvstává otázka, zda to neznamená, že se učitelé vyhýbají detekci a interpretaci chyb. Toto podezření je podpořeno nálezy autorek Myhill(ové) a Warren(ové) (2005), které na základě analýzy videonahrávek vyučovacích hodin

konstatovaly, že učitelé mají tendenci problematické odpovědi žáků ponechávat bez vyjádření. Žáci pomocí návodných otázek došli ke správné odpovědi, aniž by tomu porozuměli.

Učiteléské otázky hrají v IRF struktuře důležitou roli jako zpětná vazba, avšak jak uvádějí ve své práci Smith(ová) a Higgins(ová) (2006), je to právě feedback, ve kterém se vyjevuje, zda je otázka otevřená, či uzavřená. Jinými slovy, zda se pomocí dalších otázek učitel doptává na konkrétní odpověď, kterou chce slyšet, či nikoli.

### 1.2.2 Typy zpětné vazby

Zpětná vazba vždy obsahuje prvky hodnocení, které poskytují diagnostické informace o kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu a efektivitu vyučování (Slavík, 1999). V této práci se však nebudeme zaměřovat na finální, sumativní hodnocení žákovských výsledků, ale bude nás zajímat mikrorovina hodnotících procesů, které žáci dostávají v rámci online výuky češtiny jako druhého jazyka.

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* se jedná o odmítnutí žákovské odpovědi a signalizaci chyby. Zpětnou vazbu dělí každý výzkumník trochu jinak.

Například Gavora (2005) rozdělil stručně následující typy *pozitivní zpětné vazby*:

- 1) akceptace odpovědi žáka – stručné potvrzení výrazy typu *ano, dobře, v pořádku, mhm*;
- 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 Křivohlavý (1995) ve své práci 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.

Výzkumníci Hattie a Timperley ve své práci *The Power of Feedback* (2007) člení typy zpětné vazby s ohledem na její zaměření takto:

- 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.
- 3) Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci: navozuje vlastní sebehodnocení žáků, motivuje ke zvládnutí úkolu.
- 4) Zpětná vazba zaměřená na osobnost: obsahuje zprávy zaměřené na hodnocení osobnosti žáka.

Hattie a Timperley vyzdvihují zpětnou vazbu zaměřenou na proces, která podporuje hlubší porozumění. Naopak se staví rezervovaně vůči zpětné vazbě zaměřené na osobnost, která bývá bez přímé souvislosti s aktuálními žákovskými výkony.

Velmi obecné, avšak výstižné členění nabízejí Kulhavy a Stock (1989), kteří rozlišují mezi *verifikací* a *elaborací*. Zatímco verifikační zpětná vazba nabízí prostou informaci o tom, zda je odpověď žáka korektní, elaborace obsahuje navíc informaci ke správnému řešení.

Propracovanější typologii zpětné vazby zaměřenou na předcházející dichotomii nabízí Chinová (2006). Podle této autorky existují čtyři typy zpětné vazby, které se odvíjejí od toho, zda je odpověď žáka shledána jako správná, či nikoli.

- 1) Pokud je odpověď žáka *správná*, učitel ji může buďto potvrdit a navázat vlastním výkladem, nebo potvrdit a položit další otázku.
- 2) Pokud je odpověď žáka *nesprávná*, může ji učitel explicitně opravit, nebo reformulovat otázku, která navede žáka ke správné odpovědi.

Chin(ová) (2006) podotýká, že hodnotnější jsou typy zpětné vazby, které vedou k formulaci nových replik a k prodloužení celé dotazovací sekvence, namísto aby slovo převzal učitel.

Dalším přístupem ke studiu zpětnovazebních informací přispěly sondy J. A. Zahorika (1968, 1970). Zpětnou vazbu autor dělí primárně na přímou a nepřímou.



Příklady přímé zpětné vazby (konkrétní příklady jsou upraveny z *Komunikace ve škole, 1995*):

1. Souhlas, pochvala – *Ano. V pořádku. Dobře. Správně.* apod.
2. Nesouhlas, výtky – *Ne. Nerozumím. Pozor! Pomaleji. Nepřesně.*
3. Částečný souhlas, částečný nesouhlas – *Ano, ale... To je sice pravda, ale...*
4. Jednoduchá pozitivní odpověď (učitelské echo) – U: *Kde se nacházela Sparta?* Ž: *Na ostrově Pelopo... Peloponés.* U: *Peloponés.*
5. Jednoduchá negativní odpověď (formou opakování chyby) – U: *Co se nám vypařilo nejdřív?* Ž: *Olej.* U: *Vážně olej?*
6. Pozitivní zpětná vazba doplněná vysvětlením – *Výborně, v tom cvičení jsi správně určil shodu podnětu s přísudkem.*
7. Negativní zpětná vazba doplněná vysvětlením – Ž: *Musíme si nejdřív vypočítat obvod.* U: *Obvod už máme, je to sto třicet pět.* Ž: *Aha, teda stra-. Musíme si nejdřív vypočítat stranu zet.*

Nepřímá zpětná vazba:

1. Doplnění původní odpovědi rozvedením – Ž: *Můj tatínek pracuje v elektrárně Opatovicích. Vyrábí elektřinu a bez ní by se nemohlo svítit.* U: *Ano, práce Tomášova tatínka je velmi důležitá, protože kdyby nebyla elektřina, nic by nefungovalo.*
2. Doplnění původní odpovědi zpřesněním, zúžením – *Máš dobrou trefu. Znojmo je od Břeclavi a mapě už jen kousek.*
3. Vyžádání dalších alternativ odpovědí – U: *Čím projevujeme radost, že jsme svobodní?* Ž: *Oslavami.* U: *Jen oslavami? Čím ještě?*
4. Vyžádání jediné odpovědi – Ž1: *Kyslík z peroxidu váže na sebe nečistoty a látky, které by se v té ráně nacházely.* U: *To je jedna z podstatných věcí, ale ne nejdůležitější. Ivane?* Ž2: *Okysličuje krev, která...* U: *Přesně tak. Okyslíčí krev...*
5. Přejít k jinému tématu – U: *Co nám dává jabloň?* Ž: *Jabloň nám dává jablka.* U: *Co nám dává hrušeň?* Ž: *Hrušeň nám dává hrušky.*

Výzkumy J. A. Zahorika v našich podmínkách zopakoval J. Vaněk (1985). Z obou výzkumů vyplývají závěry, o kterých hovoří ve své knize autorský tandem Mareš–Křivohlavý (1995, s. 98) takto:

- a) Učitelova verbální zpětná vazba nenásleduje pravidelně po každé žákově odpovědi. Učitel často reaguje nonverbálně, nebo až po několika výrocích žáka;
- b) Jednotlivé typy zpětné vazby se obvykle nevyskytují samostatně, ale jsou spojené do větších celků;
- c) Zpětnovazební škála postupů bývá u mnoha učitelů velmi úzká a zautomatizovaná.

Podle těchto tezí učitelé málo využívají zpětnou vazbu s následným vysvětlením. Nabízí se však otázka, zda žáci potřebují neustálou zpětnou vazbu. Zdá se, že ji nepotřebují tam, kde se jedná o méně obtížné úkoly, nebo kdy je žák zkušenější a dokáže se rozhodovat o vlastní činnosti (Kulič, 1971, s. 151).

Aby byl žák plně schopen rozpoznat a náležitě zpracovat zpětnou vazbu, která se mu dostává, je nutné ho to naučit. Zde mohou u některých jednotlivců nastat komplikace, neboť žáci jsou různě citliví na kvalitu své činnosti. Autoři Mareš a Křivohlavý o problematice přijímání zpětné vazby hovoří takto: „*Někteří žáci nevidí rozdíl mezi svým řešením úlohy a řešením správným, neslyší rozdíl mezi svou výslovností cizího jazyka a výslovností vzorovou, nepozorují rozdíl mezi svým chováním a chováním ostatních.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 99) Příčiny jsou různé. Například pro žáky, příjemce zpětné vazby, není chyba dostatečně velká, aby si ji uvědomili. Dalším důvodem může být to, že neznají dobře kritéria, podle nichž se pozná správnost činnosti, neznají přesně cíl, jehož mají dosáhnout. Existují i situace, kdy žáci rozdíl vidět nechtějí. Například tehdy, když zpětná vazba signalizuje drobnější nedostatky, ale žák považuje svůj výkon za dostatečně úspěšný a necítí potřebu se dále zlepšovat (Tollingerová, 1975). Tomu by měla předcházet dostatečná motivace žáka ze strany učitele.

Malá nebo žádná reakce na zpětnou vazbu může následovat také v případě, že žák nedostává dostatečně obtížné úkoly vzhledem k jeho úrovni znalostí. Tato situace obvykle nastává, pokud učitel nemá dostatek zkušeností s výukou. Ve výukové komunikaci velmi záleží na tom, jak dobře zná učitel žáka, ale i žák učitele, aby byl schopen porozumět jeho zpětnovazebním způsobům, které jsou pro každého učitele velice individuální.

Psycholog Václav Kulič (1992) pojmenovává kromě *vnější zpětné vazby*, o které jsme hovořili výše, i *zpětnou vazbu vnitřní*. Žák prožívá vnitřní jistotu či nejistotu o kvalitě své činnosti, má pocit správnosti či nesprávnosti svého jednání. Snaha o kultivování *vnitřní zpětné vazby* je v dnešní výuce podpořena důrazem na samostatnost, aktivitu a zodpovědnost žáků.

### 1.3 Zpětnovazební práce s chybou

Chybu ve výukové komunikaci můžeme chápat nejméně dvojím způsobem. Buď jako něco nepatřičného, co je dokladem o žákově nepozornosti, nepřipravenosti, nezájmu. Anebo jako běžnou součást procesu učení, při němž si jedinec osvojuje nové znalosti o světě.

S postupným zvyšováním obtížnosti úloh a nároků na samostatnost žáků se zvyšuje pravděpodobnost výskytu chyb. Nabízí se otázka, za jakých okolností je možné chybu připustit a za jakých je vhodnější jí předejít?

Václav Kulič je toho názoru, že chybám by se mělo předcházet při osvojování pracovních a pohybových dovedností, kde hrozí nebezpečí zranění. Naopak u složitějších poznávacích činností, při řešení problémů, či u tvůrčích činností není vhodné omezovat prostor pro samostatnost, byť riziko chyb stoupá. Chybovost by se měla omezit již v počátečních etapách učení. Žák svou činnost nejen provádí, ale také prožívá, proto by měl být připraven na možnou chybu, aby dokázal zvládnout situaci nejistoty, a tím vzdorovat případným neúspěchům (Kulič, 1978).

Chyba neohroží žákovu učení za čtyř podmínek: musí být odhalena, musí být určeno místo jejího výskytu, musí být vysvětlena a nakonec opravena (Kulič, 1971).

Nyní se podíváme, co si má učitel pod jednotlivými zpětnovazebními postupy představit.

#### 1.3.1 Detekce chyby

Detekce chyby znamená, že je žáková činnost zaregistrována jako chybná. Učitel, či jiná autorita, upozorňuje žáka o tom, že se někde dopustil chyby. Detekce se obvykle pohybuje v jednoduché dichotomii: ano – ne, správně – chybně, udělal – neudělal.

Například:

Ž: *Peroxid vodíku se rozloží na vodík a kyslík.*

U: *Pozor!*

### **1.3.2 Identifikace chyby**

Přináší recipientovi podrobnější informaci o tom, v čem udělal chybu, kde se chyba nachází, jak závažná je v porovnání s požadovanými kritérii, nebo jak moc se žák odchýlil od plánovaného cíle.

Například:

U: *Ten výsledek jsi zbytečně zaokrouhlil.*

### **1.3.3 Interpretace chyby**

Zahrnuje složitější zpětnovazební činnost, kterou je vysvětlení „smyslu“ chyby, najít její pravděpodobné zdroje a promyslet, co s chybou dál udělat. Interpretace probíhá dvěma směry. Jednak postupuje dozadu a pátrá, co může být příčinou chyby. Zjišťuje, které nedostatky v předchozím učení mohly vést k nynějšímu stavu. Interpretace postupuje také dopředu a vede k úvahám, jak nejlépe využít získaných informací o chybě, jaké důsledky z této chyby plynou pro další činnost učitele a žáků. Interpretace předznamenává strategický postup při opravování chyby (Mareš, Křivohlavý, 1995).

### **1.3.4 Korekce chyby**

Korekce chyby je závěrečnou fází reagování na chybnou činnost. Opravuje se nejen výsledek činnosti, ale také celý postup, který k chybovosti vedl. Psychologické výzkumy ukazují, že neopravená chyba je nebezpečná pro další rozvoj žáků. Oprava chyby však není účinná v případě, kdy jednoduše sdělíme žákům, jak by měla správná odpověď vypadat. Výuková komunikace umožňuje celou škálu *korekčních postupů* (Kulič, 1978; Kulič a Mazák, 1983). Samotná oprava chyby bez vysvětlení jejích příčin, často nevede k jejímu odstranění.

Pro naši představu se podíváme na to, jak mohou některé korekční postupy vypadat (Kulič, 1978; Kulič a Mazák 1983):

- a. *Vyzvat žáka, aby se pokusil znovu odpovědět či vyřešit danou úlohu.*
- b. *Přeformulovat zadání úlohy.*
- c. *Rozložit zadanou úlohu na dílčí, jednodušší části.*
- d. *Poskytnout žákovi pomocnou informaci (chybějící poznatek, pravidlo) nebo orientační body, podle nichž by měl postupovat.*
- e. *Poskytnout žákovi návod, jak postupovat.*

- f. *Vysvětlit žákovi, v čem spočívá chyba, proč se jí dopustil. Opravení chyby je na žákovi.*
- g. *Dát žákovi méně obtížnou pomocnou úlohu, díky níž vyřeší obtížnější část úlohy.*
- h. *Vyvolat ve třídě diskusi o chybě. Probrat se žáky typickou chybou, její hlavní příčiny a společně s nimi vyvodit postupy, jak ji opravit.*
- i. *Předložit jinou analogickou úlohu.*
- j. *Vyzvat žáka, aby si zopakoval probrané učivo.*
- k. *Odkázat žáka na prameny.*
- l. *Neopravovat žákovu činnost okamžitě, ale s časovým odstupem. Po probrání určitého celku provést souhrnnou korekci s vysvětlením.*
- m. *Poskytnout žákovi připravený vzor, návod, podle něhož sám vyhledá a opraví chyby.*
- n. *Sdělit správné řešení.*

Stejně jako správné provedení korekčních postupů je důležité cvičit žáky v samostatném opravování chyb a přebírání zodpovědnosti za výsledky své práce (Sýkora, 1982). Učitelé dle předcházejících výzkumů pracují se zpětnou vazbou stereotypně, i přesto, že škála metodických postupů reagující na žakovskou chybu je pestrá. Ne každá reakce učitele na chybu musí nutně zahrnovat detekci, identifikaci, interpretaci a korekci. Dodržení všech čtyř činností se však doporučuje u hromadných chyb (tj. vyskytujících se u většiny žáků), u skupinových chyb a u složitějších úloh.

Učitel by se měl zabývat jak chybami konstantními, byť jen u několika žáků, tak chybami nepravidelnými, pokud signalizují nedostatky v klíčových bodech učiva (Mareš, Krívohlavý, 1995).

Vše, co jsme uvedli v této kapitole, ústí v požadavek, aby byli učitelé systematicky připravováni na zpětnovazební práci se žakovskými chybami a aby se sami zdokonalovali v pohotovém, správném a pestrém reagování na ně a cvičili v tom své žáky. Jedině tak může dojít k naplnění cílů v procesu učení.

#### **1.4 Práce s chybou ve výuce češtiny jako druhého jazyka**

V empirické části této práce se zaměříme na poskytování zpětné vazby ve výuce žáků češtiny jako druhého jazyka. Otázka je nasnadě. Kdy žáky opravovat? Jakým

způsobem jim poskytnout zpětnou vazbu? Na tyto otázky si odpovíme v této podkapitole.

Autorky Jaromíra Šindelářová a Svatava Škodová ve svém článku *Práce s chybou ve výuce žáků – cizinců* (2012), který byl vytvořen na základě příručky *Metodika práce s žáky–cizinci v základní škole* (2012) pod patronací MŠMT, uchopují tuto problematiku takto.

Na rozdíl od jisté dichotomie ve výukové komunikaci, o které jsme hovořili výše, chyba v osvojování si cizího jazyka je považována za velmi cennou informaci o vyvíjícím systému cílového jazyka v mysli žáka. „Jednotlivé teorie se částečně liší akceptovanými důvody, proč a jak k chybám dochází, shodují se však, že chyba by neměla být cílem restrikcí, ale měla by být chápána jako cenný nástroj.“ (Šindelářová, Škodová, 2012).

Pro adekvátní zvládnutí cizího jazyka je nezbytná smysluplná interakce v tomto jazyce, která nutí studenty v případě komunikačního problému svou výpověď zpřesňovat a zaměřit se na její gramatickou správnost, koherenci a situační přiměřenost. Učitelé by měli svým studentům v interakci poskytnout informaci o procesu osvojování si jazyka, tedy podat zpětnou vazbu o této výpovědi. Ta je buď *pozitivní* v případě úspěšné komunikace, či *negativní* v případě komunikačního problému.

#### **1.4.1 Přístupy k pojetí chybovosti u osvojování češtiny L2**

Srovnávací lingvistika pomocí kontrastivní analýzy predikovala chybu na základě kontrastu dvou jazyků, které se od sebe strukturně liší. V praxi se však ukázalo, že k predikci chyb pouhé porovnání jazyků nestačí.

Chybová analýza ovlivněná nativismem změnila přístup k chybě v 60. letech 20. století. Dnes je již z důvodu metodologie také překonána, avšak její závěry byly značným přínosem pro definování chyby ve výuce češtiny jako druhého jazyka. Chybová analýza pohlíží na chybu jako na přirozenou věc. K učení přistupuje jako k procesu zmenšování počtu a významnosti chyb (Brown, 2007, s. 257).

Při bližším pohledu na jazyk rozeznáváme chyby, které se nedopatřením stanou i rodilým mluvčím, a na ty, jež jsou svým vychýlením z gramatické struktury typické pro cizince. Tyto chyby je ve výuce jazyků nutné rozlišovat.

Performační chyba (Hendrich a kol., 1988, s. 366), kterou můžeme pojmenovat ustáleným anglickým termínem **mistake**, vznikne nedopatřením při produkci řeči kvůli velkému časovému tlaku, nižší soustředěnosti nebo selhání paměti. Mluvčí ale přitom zná správnou variantu a je schopný se sám opravit. S tímto typem chyb se můžeme setkat i u rodilého mluvčího.

Druhým typem chyby je anglicky tzv. **error**, který se projevuje jako výsledek systematického procesu učení a nasvědčuje o chybějící kompetenci žáka (Brown, 2007, s. 257). Jak píšou ve svém článku autorky J. Šindelářová a S. Škodová (2012) v češtině dělají žáci-cizinci často chybu v sémanticky podobných konstrukcích, např. „*Mám rád + substantivum*“ a „*Rád + verbum*“. Gramatickou chybu v těchto frázích udělá spíše žák – cizinec než rodilý mluvčí, dá se tedy pokládat častěji za **error** (chybějící kompetenci) než za **mistake** (performační chybu).

#### 1.4.2 Typologie chyb žáků cizinců

Jedním ze způsobů, jakým můžeme rozdělit chyby při osvojování L2 u žáků cizinců, je dichotomie skrytých chyb (angl. **covert**) a zjevných chyb (angl. **overt**). Skryté chyby jsou gramaticky správně na větné úrovni (např. *Díky, jsem v pohodě.*). Z pohledu širšího kontextu jsou ale gramaticky špatně (*Kde jsi, prosím Tě? – Díky, jsem v pohodě.*) (Brown, 2007, s. 260-263).

Další klasifikace chyb vychází ze způsobu jejich popisu. Hovoříme například o chybě **povrchové** (zkoumá nadbytečná doplnění či vynechání, záměny, pořádek slov), **lingvistické, komparativní, globální**, nebo **lokální** (pochopitelné z kontextu).

#### 1.4.3 Původ chyb

Zejména žáci, kteří s cizím jazykem začínají, inklinují v komunikaci k časté komparaci se svým mateřským jazykem, kterým jsou bezprostředně ovlivněni.

Některé prvky ve struktuře dvou jazyků (rodného a cizího jazyka) mohou být shodné nebo podobné, jiné zcela rozdílné. V projevech žáků jsou pak zřetelnější ty prvky, které oba jazyky odlišují. V takovém případě dochází k **zápornému přenosu** (angl. negative transfer), též nazývanému **interference** – například větu, která by byla v rodném jazyce žáka správně, učitel opraví. Žák tak musí pozměnit svou představu o systému cizího/vyučovacího jazyka, jak uvádí ve své knize profesor angličtiny jako druhého jazyka H. Douglas Brown (2007).

Zejména u žáků cizinců se slovanským mateřským jazykem dochází k **interferenci** častěji, přičemž rozdíly nemusí být patrné, ale časté. *Rusům například nedělá problém pochopit systém pádů v češtině, který je v jejich rodném jazyce podobně rozvinutý. Potíže však mají s použitím správného pádu v češtině tam, kde se valence liší (např. prepozice „proti“ se v češtině pojí s dativem oproti ruskému genitivu)* (Šindelářová, Škodová, 2012).

Dalším typem záporného přenosu je **přílišná generalizace**. To znamená, že si žák vytváří svá pravidla v cizím jazyce a již neporovnává dva systémy jazyků. Můžeme říct, že se zvyšující se mírou osvojení nového jazyka, tzv. **mezijazyková interference** slábne, zatímco **vnitrojazyková interference narůstá** (Hendrich a kol., 1988, s. 365). *Při tomto procesu přirozeně dochází k chybám a nesprávným závěrům, které vedou k přílišnému zobecnění. Typickým příkladem je konjugace nepravidelných sloves nebo komparace adjektiv. Ukázkou přílišné generalizace je v češtině například nepravidelná komparace adjektiva \*dobrý – dobřejší* (Šindelářová, Škodová, 2012).

Svůj podíl na nesprávném pochopení výuky může nést **nevhodná učebnice** či **nejasná formulace učitele**. V takovém případě hovoříme o tom, že v mysli žáka dochází tzv. falešné představě (angl. **false concepts**), také jinak označované jako vyvolané chyby (angl. *induced errors*) (Brown, 2007, s. 266). V češtině se může například učiteli snadno stát, že například opomene zdůraznit sémantický rozdíl mezi „jít na kávu“ a „jít pro kávu“.

#### **1.4.4 Chyba a její oprava**

Jak jsme již podotkli výše, chyba je dnes považována za transparentní ukazatel vývoje žákovy představy o systému jazyka. Chyb se žák může dopouštět ve více jazykových rovinách, například v mluveném projevu se často jedná především o nesprávné použití jazykových prostředků foneticko-fonologických, gramatických a lexikálních. Na pedagogovi je, aby správně vyhodnotil zdroj, **odkud chyba pramení, k jakému druhu chyby došlo**, a jakým způsobem na ni bude **reagovat**, zda žáka upozornit či ne.



Pokud žák chybuje, musí pedagog také správně vyhodnotit, kdy žáka opravit. Tato otázka se odvíjí od účelu dané aktivity. Pokud se jedná spíše o gramatické cvičení, ve kterém se klade důraz na přesnost, měl by učitel okamžitě zareagovat a na chybu upozornit. Pokud se však jedná o aktivitu zaměřenou na komunikaci a plynulost projevu, tak ta by měla mít vyšší váhu nad gramatickou přesností. To však neznamená, že práce s chybou musí nutně při komunikačních cvičeních odpadnout. Učitel si může chyby zapisovat a dále s nimi pracovat (např. využít tento materiál k procvičení v další vyučovací hodině) (Šindelářová, Škodová, 2012).

Učitel nemusí být vždy tím, kdo žáka opraví. V některých případech je efektivnější pobídnout k opravě ostatní žáky. Například při ústních projevech se může žák opravit také sám, při skupinové aktivitě je vhodné, aby se žáci opravovali navzájem, a tím se aktivně zapojovali do procesu učení.

Vyučující musí umět na chybu žáka upozornit vhodným způsobem, který se na danou situaci a úroveň znalostí žáka hodí nejlépe. Nabízí se hned několik možností. Kromě druhu aktivity také záleží na povaze žáka podle psychologických závěrů (Čáp, 1993, s. 187, s. 248), kdy sociálně úspěšní žáci potřebují upozornit na chyby, zatímco ty méně úspěšné je vhodnější motivovat pochvalou.

Důležité je uvědomit si, do jaké míry žákova chyba narušuje **srozumitelnost** jeho komunikace (Hendrich a kol, 1988, s. 370). Dále by měl pedagog určit **místo chyby** a její **frekvenci** v závislosti na cíli vyučování (např. žák, který nemá osvojené pasívum, bude mít větší problémy se čtením odborného textu). Se vzdělávacím cílem také souvisí stupeň **tolerance** k chybám. V počátečních fázích výuky by měly být nároky na produkci žáků-cizinců v češtině nižší než u vyspělejších žáků (Šindelářová, Škodová, 2012).

Zpětná vazba (Brown, 2007, s. 270-273), ať už verbální či nonverbální, dává žákovi informaci o tom, jak si v cizím jazyce stojí. Reaguje-li učitel patřičně na chyby v jeho projevech, žák-cizinec si lépe uvědomí, v čem se potřebuje zlepšit. V případě, že však dostane kladnou reakci od příliš tolerantního posluchače i v situacích, které by vyžadovaly větší kritičnost vůči cizincovu projevu, dochází k tzv. **fossilizaci chyb** (tj. k relativně permanentní inkorporaci nesprávných lingvistických forem v cizím jazyce) (Šindelářová, Škodová, 2012).

### 1.4.5 Identifikace, interpretace a korekce

V předcházející kapitole jsme již hovořili o tom, jak by měl učitel postupovat při práci s chybou. Nyní se podíváme konkrétně, jakým způsobem aplikovat tyto postupy při výuce žáka – cizince.

Když se žák-cizinec vyjádří nepřesně, měl by mít učitel zautomatizovaný proces jeho korekce. V první fázi pedagog chybu **identifikuje** a zařadí si ji podle jazykových prostředků. Na základě typu aktivity a kontextu se pak učitel rozhodne, zda chybu opravit.

V druhé fázi učitel porovná pravděpodobný záměr žáka-cizince se správnou formou promluvy. V ideálním případě může pedagog porovnat žákovu výpověď s jejím překladem do rodného jazyka žáka, což může také být vodítko k **interpretaci** chyby.

Třetí fáze zahrnuje **korekci** a uvedení správné verze. Pro tuto fázi se vyskytuje několik možností, jak ji realizovat.

Příklad (Šindelářová, Škodová, 2012):

*„Ráda plavám.“*

**Detekce:** Sloveso „*plavám*“ je gramaticky špatně.

**Identifikace:** „*Plavat*“ nepatří do kategorie Á-sloves<sup>1</sup>

**Interpretace:** „*Plavat*“ je sloveso nepravidelné, proto patří mezi nepravidelná E-slovesa.

**Korekce:** Vytvoření správného slovesného tvaru „*Ráda plavu.*“

V tomto cyklu nápravy chyby hraje učitel důležitou roli. Při nápravě je nutné totiž sledovat, zda žák podle sledu kroků pochopil, kde chyboval. Jedině tak se u něho bude chyba s menší pravděpodobností opakovat (Hendrich a kol., 1988, s. 371).

### 1.4.6 Form Focused Instruction

V průběhu 2. pol. 20. st. se pedagogická pozornost přesunula z jazykových forem na funkční užití jazyka v rámci komunikačního záměru.

FFI (v překladu instrukce zaměřené na formu) je jakákoliv pedagogická činnost (ať už implicitní či explicitní), která vede žáka ke správnému užití formy jazyka (Brown, 2007, s. s. 276–280). FFI může být jak spontánní, tak i připravená práce učitele.

---

<sup>1</sup> Holá, L.: *New Czech Step by Step*, Praha 2008, s. 35.

Existuje řada způsobů, jak opravit žáka, a tím mu poskytnout zpětnou vazbu (Šindelářová, Škodová, 2012).

#### **1.4.6.1 Implicitní opravy**

- **Přeformulování** (recast) – implicitní způsob, jak žáka opravit a zároveň nepřerušit rozhovor
- **Žádost o vyjasnění** (clarification request) – žák udělá chybu a následně se učitel zeptá, jako by nerozuměl
- **Opakování** – pedagog zopakuje žákův výrok a použije správnou formu (změněnou část intonačně odliší)

#### **1.4.6.2 Explicitní opravy**

- **Metalingvistický komentář** (metalinguistic feedback) – učitel doslova uvede tu část gramatiky, kterou je potřeba opravit
- **Elicitace** (tj. vyvolání reakce, elicitation) – vede žáka k sebeopravě, např. Učitel: „Co zname...? žák: „Aha! Co znamená zaplatit?“
- **Explicitní oprava** – pedagog žáka zastaví, vysvětlí chybu a navrhne opravu
- **Nonverbální signály** (grimasy, prstová technika<sup>2</sup>)
- **Další způsoby**<sup>3</sup> (např. kreslení časové osy, problematické věty apod. na tabuli; obrácení chyby v humor)

Tyto různé způsoby opravy je vhodné kombinovat podle konkrétní situace. Opravu chyby můžeme považovat za efektivní ve chvíli, kdy si žák uvědomí souvislost mezi zpětnou vazbou a formou a zároveň je schopný ji přijmout. Naopak nejméně efektivní způsob opravy nastává, když je tato činnost vedena jako dominantní část výuky (Šindelářová, Škodová, 2012).

Naskýtá se otázka, zda je vhodné opravovat žáka během komunikační aktivity. Je patrné, že oprava chyby při aktivitě zaměřené na plynulost projevu ruší účel takového cvičení. Proto nelze jednoznačně odpovědět na otázky, kdy by měl učitel optimálně poskytnout zpětnou vazbu, či zda by měl učitel opravovat spíše pokročilé nebo začátečníky. Vše vždy záleží na kontextu a zkušenostech pedagoga.

---

<sup>2</sup> Scrivener, J.: *Learning Teaching: A Guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan 2005, 321.

<sup>3</sup> Scrivener, J.: *Learning Teaching: A Guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan 2005, 298–302.

Odborníci se shodují na tom, že snadno vysvětlitelnou gramatiku je vhodnější zdůraznit explicitně, zatímco těžší pravidla naopak implicitně. S tím souvisí individualita žáka–cizince, neboť analytičtější žáci si lépe internalizují explicitní práci s chybou než jejich spolužáci. Dobrý učitel tak musí umět správně odhadnout každého svého žáka a použít pro něj nejvhodnější způsob opravy.

#### 1.4.7 Další přístupy ke korektivní zpětné vazbě v osvojování L2

Walsh (2002) zkoumal rysy verbálního jednání učitele cizího jazyka, které brzdí nebo podporují zapojení studenta do výuky a jeho pokrok. Za **pozitivní** faktory považuje *přímou korektivní zpětnou vazbu*, zpětnou vazbu učitele *zaměřenou na obsah výpovědi studenta* (content feedback), *otázky*, kterými učitel vyžaduje potvrzení porozumění či *objasnění vlastní výpovědi studenta*, delší čekání na odpověď a podporu projevu studenta prostřednictvím scaffoldingu<sup>4</sup>.

**Negativně** podle Walshových zjištění působily učitelovy snahy *dokončit výpověď za studenta* (v zájmu zajištění přiměřeného spádu hodiny), *opakování studentových výpovědí* (echoing) a *přerušování studenta* uprostřed jeho promluvy.

Z pohledu jazykového vyučování má poskytnutá zpětná vazba ještě jednu dimenzi, kterou ve své práci zmiňuje Dana Háňková (2014). Jedná se o informaci o gramatické správnosti a o přijatelnosti / přiměřenosti výpovědi. Jako *pozitivní důkaz* (positive evidence) se označuje příklad správného užití jazyka, který vyučující studentovi nabídne. Jako *negativní důkaz* (negative evidence) se označuje informace, že výpověď mluvčího nebyla správná či přijatelná.

Negativní důkaz může být buď **explicitní**, např. *přímá oprava chyby*, *gramatické vysvětlení*, nebo **implicitní**, zapracovaný do interakce např. jako *otázka na ověření porozumění* (Long 1996, s. 413, Mackey 2012, s. 116). V této otázce může pedagog přeformulovat nesprávnou výpověď studenta, a tím zároveň studentovi poskytnout negativní zpětnou vazbu a pozitivní důkaz, tj. např. správně sestavenou větu.

Existuje více typů korektivní zpětné vazby, jež odborníci rozlišují. Pro naše účely se zaměříme na nejrozšířenější typologii korektivní zpětné vazby v rámci výuky cizího

---

<sup>4</sup> učitel pomáhá studentovi pomocí nápověd, návodů

jazyka dle Lystera a Ranta(ové) (1997), kterou jsme již v krátkosti popsali výše ve Form Focused Instruction. Tito autoři vytvořili *model korektivní zpětnovazební typologie* na základě svého výzkumu, ve kterém analyzovali nahrávky s celkovou délkou 100 hodin z imerzních tříd v Kanadě.

Z dostupných dat klasifikovali šest základních typů korektivní zpětné vazby, o kterých jsme hovořili v předešlé podkapitole – *explicitní oprava, přeformulování, žádost o objasnění, metalingvistická nápověda, elicitace a opakování*.

Jako dodatečný sedmý typ Lyster a Ranta(ová) (1997) doplňují tzv. *vícenásobnou zpětnou vazbu*, u které se zkombinuje více než jeden z výše uvedených typů dohromady.

## 1.5 Nonverbální zpětná vazba

Zpětnou vazbu učitelé poskytují často slovně. Není však výjimkou obracet se na žáky beze slov, např. mimikou, gesty, pohyby.

Označení nonverbální (tedy mimoslovní) sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slov, ale jiný způsob přenosu informací (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 106). Odborná literatura rozlišuje osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jedná se o sdělování: pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzickými postoji (posturika), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Mimoslovními způsoby můžeme sdělovat emoce (pocity, nálady, afekty), záměr lidí se sblížovat či sociálně distancovat. Dále můžeme vyjádřit své postoje, či přesvědčení o něčem. Nonverbálně se řídí také průběh mezilidské interakce, např. předávání slova v rozhovoru. Pomocí naučených gest můžeme předávat různé zpětnovazební informace.

Mimoslovní způsoby však mají své limity. Nemůžeme jimi sdělit například dilema, nutnost volby mezi dvěma možnostmi, které se vzájemně vylučují. Beze slov dále nelze vyjádřit podmíněný vztah typu, jestliže předchází A, potom musí následovat B. Bezeslovná sdělení mohou být nejednoznačná, avšak ve výukové komunikaci bývají žáci s nonverbální zpětnovazební škálou postupně obeznámeni svými učiteli.

V rámci našeho tématu distanční výuky se zaměříme na takovou nonverbální zpětnou vazbu, kterou je možné předávat distančně skrze obrazovku počítače.

### **1.5.1 Způsoby nonverbální komunikace v distanční výuce**

#### **1.5.1.1. Sdělování pohledy**

Řeč pohledů patří mezi nejčastější mimoslovní způsoby sdělování v sociální komunikaci. Učitel se dívá na žáky a žáci na svého učitele, v těchto pohledech je možno vnímat jisté sdělení. Abychom porozuměli řeči očí, musíme si nejprve ujasnit, jakými prvky disponuje (Křivohlavý, 1979, s. 72-79).

Hovoříme o *směru zorné osy* (zaměření pohledu na určitý cíl), *délce doby jednoho pohledu*, *četnosti pohledů*, *celkovém objemu pohledů* (četnost pohledů a délka jeho trvání dohromady, které určují zájem o jednotlivé žáky), *sledu pohledů* (pořadí pohledů), *úhlu pootevření víček*, *tvaru obočí*, *vráskách kolem očí*, *frekvenci mrkacích pohybů*, či *velikosti zornic*. Všechny tyto prvky nesou nějaký význam.

V komunikaci se však recipienti nezaměřují na jednotlivé prvky, ale vnímají význam celku, který tvoří.

Systematické výzkumy „řeči očí“ přinesly zajímavé poznatky. Například bylo zjištěno, že chválení i kárání ovlivňuje pohledy žáků. Pokud byl žák chválen, díval se učiteli častěji do očí; pokud byl kárán, snažil se svůj zrakový kontakt omezit. Z pohledů je dále možno vyčíst sympatie žáků k učiteli. Nesouhlas učitele s žakovým tvrzením podstatně snížil objem žakových pohledů na učitele. Samo téma rozhovoru ovlivňovalo pohledy žáků. Pokud bylo téma věcné, objem pohledů žáků byl vyšší než u témat osobních (Křivohlavý, Mareš, 1995, s.108).

Zjištění, která z výzkumů vyplývají, ovšem není možné absolutizovat, jelikož platí za určitých podmínek. V některých pedagogických situacích může být vliv určitého faktoru oslaben působením jiných vlivů. Do hry vstupují osobnostní odlišnosti, konkrétní mezilidské vztahy, chování v určité sociální roli apod.

#### **1.5.1.2 Sdělování výrazem obličeje**

Dalším výrazným nonverbálním projevem, kterým komunikujeme přes obrazovku počítače je výraz obličeje. Sdělení zprostředkované mimikou mívá různou podobu. Jedná se o kulturně tradovaná gesta, která jsou nepsanou sociální normou určité země (zdvořilostní úsměv), nebo o sdělování emocí: citů, pocitů, nálad, prožitků a

afektů. Psychologové označili sedm primárních emocionálních projevů v obličeji, mezi něž patří: štěstí – neštěstí, překvapenost, strach a bázeň, radost – smutek, klid – rozčilení, spokojenost – nespokojenost, zájem – nezájem. Vedle zmíněných dlouhodobějších výrazů, komunikujeme také krátkodobými mimickými projevy.

Určování druhů emocí v lidské tváři je možné identifikovat pomocí výzkumné Ekmanovy metody FAST. Podle této metody se lidský obličej studuje ve třech zónách: a) oblast čela až po obočí, b) oblast očí a víček, c) oblast tváří nosu a úst. Překvapení se nejlépe identifikuje v oblasti čela a obočí. Strach se určuje pozorováním očí a víček, podobně jako smutek. Štěstí se dá určit z mimických projevů v dolní části obličeje. Rozčilení je lokalizováno po celém obličeji (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 109).

Při pozorování psychických stavů druhého člověka je mimika nejdůležitějším zdrojem informací ze všech způsobů nonverbální komunikace, jak zmiňují ve své knize autoři Mareš a Křivohlavý (1995).

### **1.5.1.3 Sdělování gesty**

Gesta se v nonverbální komunikaci liší tím, že nejde o přirozené mimoslovní projevy, ale o projevy vázané na určitou kulturu. Typickým příkladem je rozdílný výklad příkývnutí v naší zemi a v Bulharsku, či Řecku. Významových gest je velké množství, existují celé slovníky gest věnované konkrétním kulturním oblastem.

Gesta jsou významným prostředkem ve výukové komunikaci. Zejména v distanční výuce zaujmají účinný prostředek ve výuce. Můžeme jimi naznačit různé fáze vyučovacího procesu, pobídnout v pokračování či napovědět ke správné odpovědi. Každý učitel používá svá gesta s individuálním významem, kterým se žáci učí rozumět. Při zavádění gest je třeba důslednosti, aby je adresáti chápali stejně jako autor.

Nonverbální sdělování je významnou, neoddelitelnou součástí výukové komunikace. V této komunikaci se vyplatí věnovat záměrnou pozornost jednotlivým způsobům mimoslovního sdělování, jak v jednání učitele, tak i v jednání žáků. Má-li být výuková komunikace účinná, je třeba porozumět nonverbální zpětnovazební komunikaci na straně adresáta i příjemce.

### 1.5.1.4 Gestikulace v online prostoru

V této kapitole se nebudeme dopodrobna zabývat všemi gesty, ale pouze těmi, jež se objevují jako zpětná vazba v rámci distanční výuky. Jinými slovy se zaměříme na konvencionalizované signály, jež přispívají ve výukové komunikaci k informaci o procesu učení. Poznatky níže se opírají o studie Evy Lehečkové a Jakuba Jehličky (2018, s. 89-103, 2019, s. 150-169).

*Gestikulace představuje vnější manifestaci kognice chápané nikoli jako individuální schopnost, nýbrž jako sociální jev, který nelze abstrahovat od situačního kontextu* (Lehečková, Jehlička, 2019). Gesta utvářejí integrovaný systém sloužící ke kooperativnímu sdílení „afektivních, percepčních a reflektivních zkušeností mezi dvěma či více subjekty“ (Zlatev a kol., 2008). Mluvčí se k nim uchylují z různých pragmalingvistických důvodů – gestikulace jim umožňuje vyzdvihnout jejich relevanci, a to nejen pro sebe, ale i další účastníky interakce, udržet či zvýšit jejich aktivaci v diskurzu, vyjádřit svůj postoj k ní. Právě na zpětnovazební gesta v online výuce se v praktické části studie zaměříme.

V rámci *gesture studies* dominuje kategorizace navržená Adamem Kendonem (1980), později nazvaná Kendonovo kontinuum (McNeill, 1992). Toto kontinuum zahrnuje čtyři kategorie gest: **gestikulaci** (gesta, která doprovázejí mluvenou řeč, tzv. co-speech gestures), **emblémy** (kulturněspecifická gesta, jako např. zdvižený palec značící pozitivní hodnocení), **pantomimu** a **znaky znakového jazyka**.

V oblasti gestikulace dále identifikovali David McNeill a Elena Levy (1982) čtyři základní typy gest: (a) **ikonická gesta** (s jistou mírou mimetického procesu, například opakované gesto pro otáčení doprovázející pojmenování cyklického pohybu, například točení piruet, protáčení kola apod.), (b) **deiktická** (ukazovací) gesta, (c) **metaforická gesta** (například gestikulace směrem doleva od osy těla při hovoru o minulých událostech a doprava o událostech budoucích) a (d) tzv. **rytmizační gesta** (beat gestures), která slouží ke strukturaci diskurzu a často jsou artikulována paralelně s rytmem řeči.

Při gestikulaci mluvčí využívají prostor ve svém dosahu k vytváření a udržování fyzicky nepřítomných entit, jež jsou tématem promluvy (Streeck, 2009). Právě



prostor je určujícím aspektem, který podmiňuje vznik a podobu těchto gest. Jakým způsobem lidé gestikulují skrze obrazovky počítače?

Eva Lehečková v pořadu Vizitka na rozhlasě Vltava (2021) hovoří o specifčnosti gest užívaných skrz obrazovky počítačů. Jednou z nich je ta, že hranice obrazovky často končí nad obvyklým prostorem, kde gestikulujeme, takže gesta velice často nejsou vidět v online komunikaci. Proto se mluvčí musí adaptovat na situaci a gestikulují výš, aby posílili sdělení či zdůraznili porozumění. To se samozřejmě týká i výukové komunikace. V didaktickém kontextu jsou gesta důležitá. Častá bývá výraznější mimika na kameru, větší pohyby těla směrem k monitoru.

## **1.6 Specifika prostředí distanční výuky**

Prozatím jsem se zabývali zpětnou vazbou probíhající v prezenčním prostředí zejména školní třídy. V posledních letech se stává klíčovou otázkou, jakým způsobem poskytovat žákům zpětnou vazbu v prostoru distanční výuky, a to nejen vzhledem ke globálnímu výpadku škol.

V této kapitole se zaměříme na to, jaká jsou specifika prostředí distančního vzdělávání, v čem se liší od výuky kontaktní, co je jeho náplní, nebo jaké výhody a nevýhody nám nabízí.

Existují případy, ve kterých není možné vyučovat žáky tzv. face-to-face. Může se jednat o to, že nemáme k dispozici místnost, ve které lze učit; dojezdová vzdálenost je pro jednotlivce příliš časově a finančně náročná; nebo je student či učitel v karanténě z důvodu nemoci. Dříve by tyto překážky měly fatální dopad na výuku. Dnes však můžeme pomocí IT technologií využít prostředí online, které nám tyto nedostatky vynahradí.

Vzdělávání online představuje jednu z moderních, můžeme říct až módních forem výuky, která na jedné straně nese velké výhody a možnosti, ale současně přináší celou řadu problémů a nevýhod. Proto nemůžeme jednoduše tvrdit, že distanční výuka pomocí webinářů či virtuálních tříd plně nahrazuje klasickou prezenční výuku (Černý, 2015, s. 50).

### 1.6.1 Pojem e-learning

Jedním ze způsobů distančního vzdělávání, na který se v této práci zaměříme, je tzv. e-learning. Písmeno „e“ je zkratkou anglického slova electronic (elektronický). E-learning bychom mohli přeložit jako elektronické vzdělávání, tento český překlad se však v praxi příliš neujal.

Definici e-learningu u nás můžeme nalézt ve 3. rozšířeném vydání pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2001) s následujícím zněním: „(E-learning) *Označuje různé druhy učení podporovaného počítačem, zpravidla s využitím moderních technologických prostředků, především CD-ROM.*“

Termín e-learning pokrývá široký soubor aplikací a procesů, jako například Computer-based learning (vzdělávání podporované počítači), Web-based learning (vzdělávání podporované webovými technologiemi), Virtual Classrooms (virtuální třídy). Můžeme tedy říct, že slouží jako nástroj, který využívá informační a komunikační technologie k tvorbě, distribuci, výběru, administraci a neustálé aktualizaci vzdělávacích materiálů (Barešová, 2003, s. 29).

### 1.6.2 Formy e-learningu

V předcházejícím oddílu jsme již narazili na tři nejvíce používané formy e-learningu. Ve zkratkách hovoříme o CBT, WBT a VC.

**CBT** neboli Computer Based Training, jsou e-learningové kurzy v off-line podobě, distribuované pomocí CD-ROMů. Nevyžadují připojení do sítě internetu. Touto formou e-learningu se dále zabývat nebudeme.

**WBT** neboli Web Based Training, je e-learningový kurz poskytovaný pomocí internetu či intranetu, tedy online. Jeho forma je synchronní, jinými slovy vzdělávání probíhá v reálném čase mezi studenty a vyučujícím.

**VC** neboli Virtual Classroom, česky virtuální třída, je webový interaktivní nástroj, který v sobě kombinuje WBT a prezenční školení. VC je možné používat na různé meetingy, prezentace, setkávání i školení. V této třídě spolu zasednou v dohodnutý čas (online) učitel (lektor, instruktor) a studenti a pomocí PC a připojení na internet mohou začít studovat. Komunikace mezi jednotlivými účastníky probíhá obvykle

nejen v textové podobě – pomocí chatu, řízené diskuse, ale také díky sdílené prezentaci na obrazovce nebo na online tabuli (whiteboard) ve třídě.

Andrea Barešová (2003) hovoří o vzdělávání ve virtuální třídě jako o společenské aktivitě. Dialog zde působí jako prostředek k rozvíjení myšlení a schopnosti argumentace, jeden učí druhého. Funguje zde kolegiálnost, soutěživost, ale i vytváření přátelských vztahů. Vyučující není učitelem v pravém slova smyslu, ale spíše poradcem, facilitátorem (Barešová, 2003, s. 35).

Na tyto online formy e-learningové výuky (WBT a CV) se v naší práci zaměříme.

### **1.6.3 Pedagogické teorie v e-learningu**

V oblasti e-learningu nejvíce čerpáme z teorií, které reflektují zapojení technologií do vzdělávání. Ty čerpají z obecné teorie systémů a tzv. hypermediálních teorií. Dalšími teoriemi, které se podílejí na fungování e-learningu, jsou *kognitivismus*, *behaviorismus*, *sociální konstruktivismus* a zejména *teorie konektivismu*.

První dvě teorie se podílí například na přípravě vzdělávacích aktivit. *Sociální konstruktivismus* zase vychází z předpokladu, že vědění je konstruováno v procesu sociální interakce a komunikace s ostatními jedinci. IT technologie nám poskytují nástroje, díky nimž se studenti mohou stát tvůrci, místo pouhých konzumentů.

*Teorie konektivismu* oproti tomu staví své základy na propojování a sdílení poznatků, které jsou uloženy v různých zdrojích, nebo skupinách lidí (experti, kolegové, komunity apod.). Klíčovým prvkem se stává síť. V sociální síti jsou lidé, skupiny a informační uzly propojeny a dohromady tvoří celek, ve kterém má každá změna v rámci sítě vliv na celý komplex (Barešová, 2003, s. 19-20).

Jako poslední teorii e-learningu přidává ve své knize Andrea Barešová (2003) tzv. *teorii zapojení* (engagement theory), která vychází z konstruktivismu a klade důraz na kooperaci a týmové učení. Tato teorie byla konstruována přímo pro e-learning. Je založena na lidské interakci ve skupinových aktivitách. Vzdělávací aktivity by měly mít formu týmového učení, zejména projektů, které mají dosah mimo virtuální svět.

### **1.6.4 E-learning z hlediska didaktiky**

Andrea Barešová (2003) a Michal Černý (2015) se ve svých publikacích shodují, že didaktiku e-learningu v ucelené podobě nenajdeme. První elektronické kurzy byly

zaměřeny na výpočetní techniku a jejich autory byli IT specialisté, kteří postupovali spíše intuitivním než didaktickým způsobem. Teprve s rozvojem tohoto typu vzdělávání na další obory se začalo diskutovat o tom, jakým způsobem takovou výuku připravovat, řídit a hodnotit. Dnes můžeme říct, že e-learning umožňuje studentům aktivní účast na učebním procesu, a také jim umožňuje zvolit si individuální tempo výuky (například samostudium).

Použití e-learningu jako způsobu vzdělávání je velice široké od formálního, neformálního až po firemní výuku. V současnosti se ukazuje, že nevýhodnější způsob vzdělávání je kombinace e-learningu s tradičními prezenčními metodami výuky tak, aby bylo možné eliminovat nedostatky obou (tzv. blended learning).

### **1.6.5 Role v online výuce**

#### **1.6.5.1 Studující**

Je patrné, že e-learning klade vyšší nároky na studenty, ale zároveň i mnoho nových možností, jak se realizovat. Studující potřebuje vstupní znalosti v podobě každodenního uživatele PC, znalost práce s konkrétní virtuální platformou a musí mít dostatečnou motivaci. Velice důležité je studovat v klidném prostředí bez rušivých vlivů z okolí a časového stresu. Je podstatné, aby se student zapojoval do výuky co nejaktivněji a aby nebyl pouhým pasivním příjemcem informací. Studenti by měli být podporováni k diskusím, prezentaci svých názorů a prosazování svých myšlenek. Díky jakési „anonymitě“ může některým studentům vyhovovat určitá sociální izolace, která je s e-learningem spojována.

#### **1.6.5.2 Vyučující**

V případě distančního vzdělávání hovoříme většinou o tutorovi či instruktorovi. Od běžného učitele v kontaktní výuce se jeho funkce částečně posouvá do role facilitátora, který studenty více povzbuzuje, motivuje a aktivizuje po celou dobu trvání hodiny. Tato role je vhodná k lektorování jazyků. Vyučující by se měl zaměřit na aktivní komunikaci se studenty, což obnáší včasnou reakci na příspěvky v diskusích, rychlé hodnocení domácích úkolů, testů a esejů.

Mezi základní činnosti vyučujícího patří obeznámení studujících s cíli a obsahem kurzu, poté stanovit způsob hodnocení studentů. A nesmíme opomenout namotivovat studenty ke studiu.

Komunikace mezi vyučujícím a studenty by měla být rovnocenná. K uvolněné atmosféře v hodině poslouží aktivity, které podníčí studenty k vlastní aktivitě. Cílem komunikační strategie vyučujícího by mělo být vytvořit neformální a přátelskou atmosféru. Vyučující by měl dostatečně oceňovat vědomosti studentů, jejich příspěvky do diskuse a poskytovat pravidelnou zpětnou vazbu.

### **1.6.6 Přínosy a možná úskalí online vzdělávání**

#### **1.6.6.1 Přínosy**

Hlavní výhodou, kterou jsme již zmínili výše, je **absence fyzického setkání**, což může přinášet úsporu jak časovou, tak i finanční. To vede také k tomu, že lze uspořádat výuku, ke které by za jiných podmínek nemohlo dojít – například setkání studentů a vyučujících z jiných zemí. To znamená, že je možné pozvat zajímavé zahraniční odborníky. Jediným problémem může být časový posun, na který je třeba pamatovat.

Z webinářů či VC lze snadno pořizovat **záznam**, který je možné pod podmínkou autorských práv dále šířit či poskytnout k výzkumu, a tím se zapojit do proudu otevřeného školství. Jde o užitečnou formu zpětné vazby pro pedagogy, ale i pro studující.

E-kurzy mohou odstranit řadu bariér, se kterými se v běžné výuce setkáváme (Černý, 2013). Tlak na **studium v určitý čas**, možnost **interakce s vyučujícím** nebo přítomnost **diskuse** mezi studenty vede k příjemnější atmosféře a pro studenta je z hlediska vnější motivace lepší (Černý, 2015, s. 54).

Online výuka podle Michala Černého klade důraz na osobní přístup ke studentovi, jeho možnosti, potřeby a zájmy. Jinými slovy hodnotu v online vzdělávání cílená zpětná vazba od vyučujícího, pomoc s komplexními problémy, otázky vedoucí k pochopení problematiky atp.

#### **1.6.6.2 Možná úskalí**

Mezi problematické aspekty distančního vzdělávání patří jistá **sociální izolovanost** účastníků kurzů. Vyučující nemá možnost procházet třídou či diskutovat se studenty fyzicky, což se týká i omezené zpětné vazby pomocí posturiky, kineziky, haptiky apod. Dalším problémem, který může nastat, je **nízká motivace**, která není podepřena sociální interakcí (Černý, 2015, s. 51). Tato nevýhoda by měla být kompenzována vyučujícím.

Další nevýhodou může být **stejně prostředí** webinářů a virtuálních tříd, které dostatečně nemotivuje či studentům zevšední.

Důležitým aspektem, aby online výuka mohla proběhnout, je fungující technika a technologie. Problémy spojené s **technickým ovládním PC** a potažmo ovládním internetových platforem nebývají triviální. Účastníci e-kurzů mohou být limitováni technologiemi – počítačem, kvalitním internetovým připojením, zvukem a obrazem, a v neposlední řadě místem, ve kterém se nachází (potřeba klidného prostředí). Proto někdy naprosto banální porucha techniky může představovat zásadní problém na chodu výuky.

S chodem technologií je také spojen technostress (Tarafdar, 2007, s. 273-280), tedy obecná obava z práce s informačními a komunikačními technologiemi, či netolismus, chorobná závislost na internetu. Tyto psychické formy poruch je nutné pojmenovat a zachytit včas. Obecně však můžeme konstatovat, že výuka online není vhodná pro některé typy studentů.

Ze strany pedagogů mohou nastat tyto problémy. **Udržení očního kontaktu** se všemi studenty na jedné obrazovce může být náročné. Mohou nastat situace, ve kterých někteří studenti nemají nebo nechťejí mít zapnutou kameru. Tím se zhoršuje možnost rychlé zpětné vazby na základě výrazů posluchačů. Také možnosti vyvolávání a diskuse jsou náročnější a zaberou více času. Ač to zprvu nemusí být zjevné, pro vyučující bývá práce s technologiemi a tvorba nových výukových materiálů časově velice náročná a klade na ně nemalé nároky.

### **1.6.5 Trendy v e-learningu**

Snadná dostupnost internetu, jednoduchost použití a jeho neustálý vývoj vede k výraznému posunu ve způsobu jeho využívání. Z internetu se stala platforma, kde se stírají rozdíly mezi tradičními poskytovateli informací a jejich konzumenty, což nemusí být vždy výhodou. Trendy směřující k otevřenosti, participaci a nerozlišování poskytovatelů od příjemců se odrazily i v oblasti podpory výuky. V záplavě volně dostupných informačních zdrojů je důležité zejména naučit se v nich orientovat, umět si určit výukové cíle a pomocí koordinace podporovat u studujících sociální cíle.

S neustálou expanzí e-learningu, někteří specialisté jako například Tim O'Reilly (2005) hovoří o fenoménu s názvem Web 2.0. Tato platforma, jak ji dnes známe, funguje na jednoduchosti uživatelských aplikací, jejich editaci a aktualizaci, dále je

s ní možné pracovat na různých typech zařízení a využívá tzv. kolektivní inteligence (konektivistická vize znalostí existujících i mimo člověka).

Web 2.0 nám přináší řadu zajímavých technologií, mezi něž patří blogy, wikipedie, sociální sítě, social bookmarking, RSS, instant messages, nástroje Google, Whiteborad, generátor mentálních map nebo streamování (YouTube, podcasting). Všechny tyto nástroje nám mohou posloužit k různým typům e-learningu.

## 1.7 Shrnutí poznatků

V teoretických východiscích diplomové práce jsme se zaměřili na shrnutí dosavadních poznatků o poskytování zpětné vazby ve školní třídě, zejména v hodinách češtiny jako druhého jazyka. Dále nás zajímala zpětnovazební práce s chybou a poznatky z prostředí e-learningu, k nimž dospěli odborníci z různých odvětví.

Na základě deskriptivních šetření, která zkoumala zpětnovazební přístup, došli výzkumníci k podobným výsledkům. *Zpětnou vazbou ve školní třídě* se u nás zabývali například autoři Záhořík (1968, 1970), Doležal a Mareš (1977), Vaněk (1985), Kulhavy a Stock (1989), Mareš a Křivohlavý (1995), Gavora (2005) a naposledy kolektiv autorů Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012).

Ze zahraničí to byli autoři a autorky Parker(ová) a Hurry(ová) (2007), Myhill(ové) a Warren(ové) (2005), Smith(ová) a Higgins(ová) (2006), Chin(ová) (2006), Hattie a Timperley (2007).

*Chybou a její zpětnovazební korekcí* se zabývali tito autoři – Kulič (1971, 1978), Sýkora (1982), Mareš a Křivohlavý, (1995), *ve výuce češtiny jako druhého jazyka* – Hendrich a kol. (1988), Long 1996, autoři Lyster a Ranta(ová) (1997), Walsh (2002), Brown (2007), Scrivener (2005), Holá (2008), autorky Šindelářová a Škodová (2012), Mackey 2012 a Hánková (2014).

Pro naše účely výzkumu se nám zdá jako nejvhodnější použít pozitivní model Gavory (2005) a korektivní zpětnovazební model Lyster a Ranta(ové) (1997).

Nonverbální komunikací se zabývali autoři a autorky – Mareš a Křivohlavý (1995), Kendon (1980), McNeill a Levy (1982), McNeill (1992), Zlatev (2008), Lehečková a Jehlička (2018, 2019).

Nonverbální signály v podobě poskytování zpětné vazby skrz audiovizuální médium na online platformách budeme posuzovat dle modelů David McNeill a Elena Levy

(1982) a Kendova kontinua (Kendon,1980), přičemž si budeme všimnout nejen gestikulace, ale i sdělování mimikou.

E-learningem se zabývali zejména Černý (2013, 2015) a Barešová (2003).

Na toto zjištění navážeme analýzou čtyř lekcí češtiny pro cizince, které proběhly ve formě webinářů či virtuálních tříd. Tato východiska podpoříme dotazníkovým šetřením, který byl sestaven pro lektory.



## **2. Empirická část**

### **2.1 Metodologie výzkumného šetření**

V této kapitole si představíme zaměření výzkumu a jeho cíle, sběr dat a postup při analýze.

### **2.2 Cíle a plán výzkumu**

Prostředí online výuky představuje specifický výukový kontext, který je ve výuce češtiny jako druhého jazyka v českém prostředí dosud relativně málo popsán. S ohledem na celosvětovou pandemii koronaviru, kdy se soukromá i státní prezenční výuka přesunula do online sféry, výzkum výukové komunikace nabývá na významnosti. Rozhodli jsme se proto provést kvalitativní výzkum s cílem analyzovat interakce lektorů a studentů se zaměřením na poskytování zpětné vazby v kontextu online výuky.

V naší práci se pokusíme aplikovat nejpropracovanější *model korektivní zpětné vazby* podle Lyster a Ranta(ové) (1997), který budeme doprovázet ukázkami výukové komunikace z lekcí češtiny jako cizího jazyka pro dospělé studenty ve dvou jazykových školách. Jako ukázkou *pozitivní zpětnovazební škály* vyžijeme rozdělení dle Gavory (2005).

Praktické ukázky korektivní zpětné vazby pocházejí z videozáznamů dvou devadesátiminutových a dvou šedesátiminutových vyučovacích hodin tří lektorek češtiny pro cizince, přičemž dvě lekce jsou individuální a dvě skupinové.

Součástí empirického výzkumu je hloubkový dotazník pro učitele, který slouží k posouzení názorů učitelů na poskytování zpětné vazby online.

Cílem výzkumu je popsat, jakým způsobem probíhá poskytování zpětné vazby ve vyučování češtiny jako druhého jazyka v prostředí online výuky.

### **2.3 Výzkumné otázky**

Pro výzkum jsme sestavili otázky, které nám pomohly zaostřit pozornost na stanovený cíl, a tím ukázat směr, jakým chceme výzkum vést. V rámci distanční výuky češtiny jako druhého jazyka nás zajímaly tyto otázky:

- 1) Jaké typy zpětné vazby poskytují učitelé svým žákům ve vyučování češtiny jako druhého jazyka v rámci distanční výuky?
- 2) Jakou roli hraje nonverbální zpětnovazební komunikace v této výuce?
- 3) Jakým způsobem využívají vyučující online platformy ke zpětné vazbě?
- 4) Poskytují vyučující častěji zpětnou vazbu v individuální výuce či ve výuce skupinové?
- 5) Liší se poskytování zpětné vazby v prezenční výuce češtiny od výuky distanční?

Cílem výzkumu je tedy observace a následná deskripce chování lektorky a studentů s ohledem na výzkumné otázky. Součástí studie je krátký hloubkový dotazník určený lektorkám k vlastnímu posouzení, jakým způsobem poskytují zpětnou vazbu online.

## **2.4 Získaný materiál**

Videozáznamy byly získány a kompletně přepsány (viz Přílohy) pro účely analýzy interakce mezi lektory a studenty se zaměřením na poskytování zpětné vazby v online prostředí. Jedná se o již zmiňované čtyři kurzy (dva individuální a dva skupinové), které se odehrály v rámci dvou jazykových škol – *James Cook Languages* a *Prague Language Institute*. Tyto kurzy přešly do online prostředí následkem nestandardní situace nouzového stavu v naší zemi. Předtím všechny probíhaly prezenčně.

Je důležité zdůraznit, že lektorky ani účastníci kurzu nebyli seznámeni s konkrétními cíli výzkumu a z naší strany nebyla snaha o žádné ovlivňování či zasahování do běžného stylu výuky lektorky. Na samotných lekcích jsme nebyli osobně přítomni. Po poskytnutí videozáznamů vyplnily lektorky krátký dotazník s otázkami týkajícími se jejich individuálních zpětnovazebních zkušeností s výukou online.

Všichni zúčastnění výzkumu (lektorky i studenti) podepsali souhlas s dobrovolným poskytnutím videonahrávek pro účely této diplomové práce, jejichž přepisy jsou součástí příloh. Lektorky i studenti jsou anonymizováni.

## 2.5 Obsah a struktura lekcí

Průběh lekcí měl stejnou či podobnou strukturu u všech lekcí. Úvod lekcí začínal obvykle zahřívací aktivitou na téma z předcházející lekce, smalltalkem na různá témata či aktivizační jazykovou hrou (např. brainstormingem). Poté se nastínilo nové téma hodiny, případně se zkontroloval domácí úkol. Následovalo uvedení do nového jazykového problému a jeho procvičování. Na závěr lektorky zadaly domácí úkol a načrtly průběh příští lekce.

Všechny lektorky uplatňovaly ve výuce komunikativní přístup a snažily se prezentaci a procvičení gramatických jevů propojit s jejich praktickým užitím. Lekce se odehrávaly a byly nahrány na online platformách Zoom, Microsoft Teams a Google Meet. Součástí kurzů byly další online výukové platformy a materiály vytvořené lektorkami jako například různé prezentace v Google Slides, dále využívaly Internetovou jazykovou příručku a online slovníky, videa na YouTube, nahrávky na Whatsapp nebo jazykové hry vytvořené v Kahoot a Quizlet aplikacích. Lektorky kombinovaly online aktivitu kurzů (záznamy v chatu, psaní na whiteboard) s učebnicemi, které měli studenti doma a zároveň byly knihy digitalizované. Studenti měli k prezentacím přístup a mohli je také editovat, což bylo výhodou při skupinových aktivitách. Dále lektorky využívaly prostředí, ve kterém se nacházely (například předměty) a hojně gestikulovaly na kameru. Lekce probíhaly v českém jazyce neformálně v jednom kurzu formálně. Zprostředkujícím jazykem byla angličtina nebo ruština, kterou lektorky využívaly okrajově například při překladu slov.

První individuální lekce se studentkou v rozsahu 90 minut byla na jazykové úrovni češtiny B1 (přepis Příloha č. 1) a hlavním tématem lekce byl dativ singuláru a plurálu v šesté kapitole učebnice *Česky krok za krokem 2* (Holá, 2009).

Druhá individuální lekce v rozsahu 60 minut byla se studentkou na jazykové úrovni češtiny A2 (přepis Příloha č. 2), kde bylo hlavním tématem procvičování krátkých a dlouhých sloves pohybu, přičemž cvičení se opírala převážně o učebnici *Česky krok za krokem 1* (Holá, 2016).

Třetí lekce byla skupinová (přepis Příloha č. 3) v rozsahu 60 minut se třemi studenty (dvě ženy a jeden muž). Hlavním gramatickým tématem byl slovesný vid perfektum a imperfektum a cvičení v prezentaci byla z učebnice *Česky krok za krokem 1* (Holá, 2016).

Čtvrtá lekce byla opět skupinová (přepis Příloha č. 4) v rozsahu 90 minut s 8 rusky hovořícími studenty s jazykovou úrovní B1/B2. Gramatickým tématem byl slovesný vid, cvičení v prezentaci byla z učebnice *Čeština pro cizince B2* (Kestřánková, 2013) a poté z jejich vlastní *PLI cvičebnice*.

Pro potřeby této práce jsem pořídila přepis verbální komunikace v těch částech vyučovacích hodin, kde se vyskytla korektivní zpětná vazba. Přepis jsem doplnila poznámkami k neverbální komunikaci, pokud je důležitá pro správnou interpretaci situace. Následně jsem provedla deskriptivní analýzu přepisů, která spočívala v popisu korektivní zpětné vazby lektorek a reakcí studentů.

Součástí výzkumu je krátký hloubkový dotazník týkající se individuálního pohledu na poskytování zpětné vazby, který lektorky vyplnily po poskytnutí videozáznamů lekcí češtiny.

## 2.6 Popis analýzy získaných materiálů

Videonahrávky lekcí byly po předání transkribovány, a poté jsme se zaměřili na ta místa, ve kterých lektorky poskytli svým studentům zpětnou vazbu. U transkripce jsme se volně inspirovali konverzační analýzou (Sidnell, 2009). Pro naše účely výzkumu jsme využili pouze některé symboly, které jsme doplnili poznámkami výrazů obličeje a gest, pokud byly důležité pro porozumění interakce mezi lektorkami a studenty. Osobní informace, jména lektorek a studentů byly anonymizovány. Ústní projev lektorek je označen písmenem L, jednotliví studenti mají písmeno S a přiřazené číslo podle pořadí promluv a více studentů hovořících najednou je označeno dvojitým S. Přehled symbolů a značek v přepisu je v tabulce níže.

**Tabulka č. 1**

.	ukončená výpověď, klesavá intonace
?	ukončená výpověď, stoupavá intonace
...	neukončená výpověď, pauza
(...)	uzavírají nonverbální komunikaci, zachycení mimiky, gest nebo záznam psaného projevu
-	rozdělení slov po slabikách
[...]	uzavírají poznámku, že záznam nebyl srozumitelný
-ee, -aa	zdvojené hlásky naznačují délku

mhm	přítakání, souhlas
eh /ehm	přemýšlení
<i>kurzíva</i>	zprostředkující jazyk, angličtina či ruština
CAPSLOCK	intonační důraz na slově či slabice

Jednotlivé určování typů zpětné vazby se váže ke korektivnímu modelu zpětné vazby dle Lystera a Ranta(ové) (1997). Pozitivní zpětná vazba je definována dle Gavory (2005).

## 2.7 Analýza dat

Nyní se zaměříme na to, jaké podoby zpětné vazby vyplývají z našich dat. Můžeme potvrdit, že nejběžnějším zpětnovazebním typem ve vyučování je jednoduchá *akceptace žákovské odpovědi* ve formě potvrzení výrazy typu *ano, dobře, v pořádku, mhm* často doprovázená emblematickým zdvižením palce, přítakáním hlavy a úsměvem, případně pochvala žáka. Mezi další pozitivní zpětné vazby popsane Gavorou (2005), patří *pochvala žáka, elaborace odpovědi* a *echo*.

### 2.7.1 Typy pozitivní zpětné vazby

#### 2.7.1.2 Akceptace odpovědi žáka doprovázená gestem

##### Ukázka č. 1

L: Tak jaký byl víkend? (usmívá se)

S: Hm. Byl dobrý, ale (přemýšlí) Hm, měla jsem jako šp-, hm, divný náladu.

L: Proč?

S: Protože, všechno je fakt strašný! (začne se smát)

L: (přikyvuje, usmívá se a krčí rameny v souhlas se studentkou)

S: A jsem... jako nemám (přemýšlí) Doufám je *I hope*, ale...

L: Mhm. (přítakává hlavou)

Lektorka v ukázce začíná lekci pozvolna tzv. smalltalkem a podporuje studentku v rozmluvení. Do proudu řeči zasahuje minimálně a zpětnou vazbu poskytuje zejména

pozitivní, aby motivovala studentku k dialogu. Gramatické či lexikální chyby opravuje zřídka, důraz je kladen na porozumění mluvenému slovu.

### **2.7.1.3 Pochvala studenta**

#### **Ukázka č. 2**

L: Mhm. Tak, kde žije krtek?

S: Krtek žije pod zemí.

L: Výborně. (ukazuje palce) Super.

Lektorka doprovází akceptaci promluvy studenty zdvižením palce, čímž umocňuje mluvené slovo kulturně srozumitelným pozitivním emblémem. Lektorka ocenila a vyzdvihla žákovský výkon.

### **2.7.1.4 Elaborace odpovědi**

**Ukázka č. 3** - – učitel rozvine či doplní žákovskou odpověď

L: Ah, jak se řekne? Co je, z čeho je materiál oblečení? (ukazuje na svoje oblečení) Co je to? My tomu neříkáme úplně tkáň, slovo tkáň to je v lidském těle (ukazuje na kůži). To je slovní zásoba z lidského těla. Máme nějakou tkáň. Ale, co je tohle? (ukazuje na límeček u košile)

SS: Látka.

L: Látka, jasně. Přesně tak. (píše slovo do chatu) Takže, eh, látkové roušky nemají ideální ochranu. Nevím, jestli jste slyšeli o tom, že i naši politici přemýšleli o tom, že by v metru a v obchodech bylo povinné nosit ne roušky, ale respirátory. To znamená... Víte, jaká jaká je, jaká je funkční rozdíl mezi rouškou a respirátorem? Jak funguje rouška a jak funguje respirátor? Jako koho chrání? (studenti přemýšlí) Tam právě se říká...

Lektorka nejprve žádá objasnění významu slova, přičemž si pomáhá pantomimou. Poté rozvíjí správnou žákovskou odpověď a plynule navazuje na další otázku.

### **2.7.1.5 Echo**

**Ukázka č. 4 - zopakování žákovské odpovědi nebo její části**

L: Čtyři sta? (píše číslo prstem do vzduchu)

S7: Jo, čtyři sta.

L: Tisíc?

S7: Čtyři sta čtyřicet tisíc korun.

L: Jo, čtyři sta čtyřicet tisíc, mhm.

## **2.7.2 Typy korektivní zpětné vazby**

### *Implicitní opravy*

Mezi implicitní opravy, o kterých jsme již hovořili, patří *přeformulování výpovědi, žádost o vyjasnění a opakování.*

### **2.7.2.1 Přeformulování**

Je typem zpětné vazby, kdy učitel přeformuluje celou výpověď studenta nebo její část a zopakuje ji bez chyb v jazykové formě, se zachováním původního významu. Oproti explicitní opravě učitel neupozorňuje na chybu přímo. Oprava může být zvýrazněna např. intonací, důrazem na upravenou část výpovědi studenta. Do této kategorie se řadí také učitelův překlad slov či frází, která student pravděpodobně neznal v cílovém jazyce, a tak použil svůj mateřský či zprostředkovací jazyk (Lyster, Ranta, 1997).

Za problematický rys přeformulování se považuje to, že je implicitní a studenti si rozdíl mezi formou vlastní výpovědi a výpovědi učitele nemusí všimnout a zaměří se jen na věcný obsah sdělení učitele (Hánková, 2014).

### **Ukázka č. 5**

S: Borůvky a dal jeho kamará-dy?

L: Jeho kamarádům.

S: Jeho kamarádům. A potom našel třešně?

L: Mhm. (přikyvuje a píše do slajdu)

### **Ukázka č. 6**

S: Protože kavárna ne otevřeno.

L: Á kavárna nemá otevřeno.

S: Kavárna nemá otevřeno.

L: Aha, hm, rozumim. (směje se)

Lektorka v ukázce poskytla studentce správnou gramatickou variantu tím, že přeformulovala její chybný výraz ve své výpovědi. Tento typ přeformulování Hánková (2014) označuje jako tzv. pseudo-recast, jelikož i přes implicitní opravu je chyba natolik zvýrazněna, že na ni studentka reaguje opakováním. Tento typ opravy byl ve výzkumu častý.

#### **Ukázka č. 7**

S2: Rouška obyčejná je pro, aby druhý lidi? Jiný lidi ne-nezrazili si?

L: Aby se nenakazili. (píše do chatu)

#### **Ukázka č. 8 – oprava správné výslovnosti**

S: Na motorec.

L: Ne, ještě jednou. Hele.

S: Motorce.

L: Super. (píše) Mo-tor-ce.

S: (opakuje) Mo-tor-ce.

L: Geniální. Hm... Jela jsi někdy na motorce?

Lektorka v ukázce vyžaduje samo opravu studentky, kterou následuje zopakováním správné výslovnosti slova po slabikách, což fixuje zápisem do sdíleného dokumentu. Rozdělením výslovnosti slova po slabikách využívaly lektorky při opravě fonetických chyb u studentů.

#### **Ukázka č. 9**

S: Opatrně? Opatrně?

L: O-pa-tr-ně, no máte pravdu. Opatrně, hm. A pět. (přikyvuje)

#### **Ukázka č. 10**

S: Dobře, osum, kde je. Ob- ne obličení?

L: E.

S: Oblé...

L: Ob-le-če-ní.

S: Oblé-čení.

L: A jenom pozor, Jano, krátký. O-ble-če-ní. (vytleskává)



S: O-ble-če-ní. (opakuje)

L: Geniální. Supr.

Lektorka v ukázkách opravuje studentce výslovnost zmiňovaným slabikováním správné výslovnosti a dopomáhá si vytleskáváním slabik. Poté vyžaduje po studentce opakování.

### **Ukázka č. 11 – grafická oprava výpovědi**

S3: Kromě a včetně.

L: Vemte jedno slovo a zkuste mi, prosím, dát frázi, kde to funguje.

S3: Byli jsme v parku vši kromě kamaráda.

L: Mhm, super! (píše větu správně do dokumentu) Ah, všichni.

S3: Všichni.

L: Výborně. Nevíme, kde je, není v parku. Fajn. (přemýšlí) Na mítinku byli všichni včetně šéfa. (píše do dokumentu) Lucko, kde je šéf? Lucko?

S1: Jo, včetně šéfa. Na mítinku, ne?

L: Výborně, ano. Šéf (zvýrazňuje) je tam taky. Mhm, normálně tam není, ale dneska tam byl. Jo. Všichni VČETNĚ šéfa. Přišel taky.

(studenti přikyvují)

Lektorka poskytne studentovi pozitivní zpětnou vazbu a zároveň jeho výpověď napíše již opravenou do sdíleného dokumentu, který všichni vidí. Tato implicitní oprava by mohla být studenty nepostřehnutelná, pokud by lektorka zůstala pouze u grafické korekce, avšak v tomto případě na opravu upozornila i ve své promluvě hlasitým přeformulováním. Student správnou variantu automaticky zopakoval.

### **Ukázka č. 12 – překlad zprostředkujícího jazyka**

S3: Ah, *roller blades*.

(Všichni se smějí.)

L: (ukazuje dva palce nahoru)

S1: Nepamatuju.

L: Ehm, kolečkové brusle. (píše do chatu)

S1: A, kolečkové brusle! Aha, oukej.

Po náznaku vyžádání anglického překladu slova do češtiny studentkou, lektorka nejprve vyčkává, zda ji s překladem nepomohou spolužáci, poté se ujme překladu sama. Novou slovní zásobu lektorka zapisuje do chatu nebo do sdíleného dokumentu.

### **Ukázka č. 13 – otázka na překlad**

S: A jsem... jako nemám (přemýšlí) Doufám je *I hope*, ale...

L: Mhm. (přítakává)

S: Substantivum.

L: A, naděje!

S: Naděje? (směje se)

L: Počkej, píšu to do... (píše slovo naděje do chatu)

Na začátku lekce lektorka aktivizuje studentku běžným smalltalkem, při kterém studentku opravuje minimálně, aby ji tzv. rozmluvila a nevytrhávala z kontextu. Studentka v jedné chvíli položí implicitní otázku ve formě, na kterou jsou zřejmě v kurzu obě zvyklé, a vystačí si pouze s jedním termínem – substantivum. Lektorka rychle pochopí význam požadavku a přeloží slovní spojení *I hope* jako *naděje*.

### **Ukázka č. 14**

L: Jaký byl ten výlet na hory minulý týden? (ukazuje za sebe)

S: Mh, no... (směje se) Na hory je moc krásná, ale hm... Já potřebuju slovo o počasí. Není sněžit, ale taky bílé, hm... Když ten počasí existuje, nevidíš. (naznačuje gesty)

L: Ah, mlha!

S: Mlha? Mlha?

L: A říkáme je, máš to v chatu ještě. Je mlha.

S: Mlha. Mlha. (zkouší správnou výslovnost) Hodně mlha.

### **Ukázka č. 15**

S1: Protože on, eh, jsou velké a nové dolnice? (ukazuje čtverec) Nové *pot*.

L: Á, potřebujete nový květináč!

S1: Květináč...

S3: Květi-květinář?

L: Č, jo. Tady tady to napíšu. Kvě-květináč. (píše do dokumentu)

S3: A, květináč, mh.

L: Jo? Hrnek na kytku. Pozor, Sašo, oj. (zvětšuje místo v dokumentu)

V obou ukázkách studentky žádaly lektorku o překlad slova pomocí popisu a gest, a nakonec i zprostředkovacím jazykem. Lektorka reagovala na studentky přeformulováním a opravou správné výslovnosti. Nová slova napsala do sdíleného dokumentu.

### **2.7.2.2 Žádost o vyjasnění**

Učitel dá najevo, že studentovi nerozumí, nebo že jeho výpověď je špatně zformulovaná, a vyžaduje od studenta zopakování a přeformulování pomocí replik typu *Prosím? Nerozumím. Co tím myslíš?* Existují situace, kdy tento typ zpětné vazby může pro studenta znít nejednoznačně, jelikož neví, zda učitel jeho výrok nepochopil, nebo špatně formuloval svoji výpověď.

Tato oprava je svou povahou implicitní, podobně jako u přeformulování se student může zaměřit na obsah sdělení, a ne na jeho formu (Hánková, 2014).

#### **Ukázka č. 16**

L: A obyčejná zvířa je trochu problém. (studentka nerozumí) Jak je nominativ? Pro animal?

S: (přemýšlí) Zvíře.

L: Mhm. (přikyvuje)

S: Obyčejné zvíře.

L: Jo, jo. (přikyvuje) A musíš mít obyčejnéé.

Lektorka používala zavedená slovní spojení, která patřila k jejímu specifickému učebnímu stylu jako např. *To je problém. To nefunguje.*, čímž vybízela studentku k objasnění výroku. Tyto naučené výrazy, se kterými byla studentka seznámena již dříve, se výrazně odlišovaly od otázky typu *Prosím?*, která v online výuce může spíše evokovat špatné zvukové spojení.

#### **Ukázka č. 17 – nápověda analogií**

S: Jo. Řeknu to... tvůj...

L: Tvůj je stejné jako náš nebo můj.

S: Temu?

L: Tvému. (přikyvuje)

S: Tvému. Jo. Tvému, ah, dědečkovi?

L: Mhm.

### **Ukázka č. 18 – nápověda analogií**

S: Já, jez-jezdu?

L: Co?

S: Jez-, jez-dé?

L: Jezdit funguje jako mluvit.

S: Aha, mluvím. (dopíše jezdím)

L: Výborně.

S: Mluvím, mluvíš, mluví. (napíše on jezdí)

L: Mhm. Jezdí.

Lektorky v ukázkách nabídly nápovědu správného tvaru slova pomocí slova jiného, podle něhož studentky utvořily analogicky deklinaci a konjugaci.

### **Ukázka č. 19 – nabídka výběru**

L: Ale to je detail, jo? Tak. Co tady? (věta Honza, já a 2 kamarád\_) Víme, že tohle (číslo dva) má varianty. Dva, dvě.

S: Jo. Myslím, že dvě. No? Dvě kamarádi? Ne.

L: A byli to muži nebo ženy?

S: Eh, dvě, já jsem žena, no?

L: Mhm. Ano.

S: Takže dvě? (směje se)

L: Promiň, problém s audiem.

S: Dva nebo dvě muž.

L: Aha, tak. Okej, tak víme, že jeden je maskulinum, jedna je femininum, jedno je neutrum. Easy. Fajn. Co teda dva a dvě? Tam je trik.

S: Dva je maskulinum?

L: Mhm.

S: Jo, myslím, že dva jako A, jedná.

L: Já vim.

Lektorka nabídla studentce dvě varianty jmenného rodu, díky kterému postupně dovedla studentku k sebeopravě. Zároveň se v ukázce mluvčí výjimečně potýkali s technickými problémy.

### **Ukázka č. 20 – výběr plus grafické přeformulování**

S: Á! Aha. (píše k obrázku) Jeden týden zpátky můj kamaráda?

L: Můj kamarád, moje kamarádka.

S: Moje kamaráda a já.

L: (dopisuje do slova K)

S: Děkuju. Chodili jsme do fitness centru.

Lektorka opět nabízí studentce dvě varianty, přičemž jen jedna je správná, a tím vede studentku k sebeopravě. Poté dochází ke grafické opravě slova ve sdíleném dokumentu.

### **Ukázka č. 23 – žádost o vyjasnění spolužáky**

S3: (čte) Tereza ve škole vysvětluje gramatiku. Adam mi vysvět-vysvětlil, jak funguje program. Tereza ve škole vysvětluje...

L: Mhm.

S3: Co znamená vysvětluje?

L: Májo, Lucko, máte nějakou teorii?

S2: Eh, to je říkat, ehm, jak, ehm, víc, jak jak víc funguje?

L: Mhm, super, ano. Mhm. Ehm, typicky lektorka někdy vysvětluje gramatiku v lekci. No, já říkam, jo. Aspekt. Imperfektivní jsou proces, perfektivní jsou rezultat. A já vysvětluju, dávám detaily. Mhm, to není dobrá definice.

-

Za součást objasnění považujeme také zapojení spolužáků do komunikace. Tato efektivní zpětná vazba se vyskytovala ve skupinových lekcích mnohokrát.

### **Ukázka č. 24 – žádost o objasnění návodnou otázkou**

S: Našla!

L: A on?

S: Našel.

L: Našel, jo.

Lektorka pomocí návodné otázky poskytuje studentce prostor k sebeopravě.

### **2.7.2.3 Opakování**

Jedná se o strategii, kdy učitel zopakuje chybnou výpověď a stoupavou intonací a důrazem označí chybu. Tento typ zpětné vazby se v našich lekcích vyskytoval zřídka.

#### **Ukázka č. 25**

S: Mhm. Hmm, a myslím, že to je jaro.

L: Proč myslíš?

S: Protože tam je květiny?

L: Tam JE květiny?

S: Jsou.

L: Mhm. (zapisuje do slajdu) Co ještě tam vidíš?

#### **Ukázka č. 26**

L: Mhm.

S: Tete?

L: Tete?

S: Tetě.

L: Jo, musí být soft E. (ukazuje na prstech) Protože je T tetě.

Lektorka v ukázkách opakuje výraznou intonací výpověď studentky v místě, které potřebuje korekci. Poté následuje interpretace chyby.

#### *Explicitní opravy*

Mezi explicitní opravy zařazujeme dle korektivního modelu tyto zpětné vazby – *metalingvistický komentář, elicítaci, explicitní opravu a nonverbální signály.*

### **2.7.2.4 Metalingvistický komentář**

Metalingvistický komentář obsahuje nápovědu, informaci nebo otázku týkající se formální stránky studentovy chybné promluvy. Studentovi tak není poskytnuta správná forma, ale obdrží gramatickou informaci (například o rodu nějakého slova či pádu, který je potřeba použít) nebo definici nějakého slova (Lyster, Ranta, 1997).

Metalingvistická náповěda je často efektivní při opravě výslovnostních chyb. Po upozornění jsou studenti ochotni vyvinout větší artikulační úsilí a většinou se dokážou opravit sami, aniž by model správné výslovnosti musela poskytnout učitel (Hánková, 2014).

### **Ukázka č. 27 - pády**

S: A konečně, kamarádi ho? dali? ořechy?

L: Ne ho, ale dativ.

S: (udiveně se dívá do gramatické tabulky)

L: Je stejný jako když říkáš, kolik, mhm, je? Je, mhm, dvacet jedna let.

S: Mu.

L: Mhm. Kamarádi mu dali ořechy.

### **Ukázka č. 28 - verbum**

S: Honza umí jízdi... Ne, ne, ne. Ještě moment. Honza umí, no?

L: Jo, jo, jo.

S: Umí jízdi? No?

L: Infinitiv.

S: Ah, jezdit.

L: Mhm.

### **Ukázka č. 29 – prepozice, gesto**

S: Kvůli své povolání pilot už několikrát přivítal nový rok v letišti. V každém případě se musí soustředit na cestě.

L: Mhm. Super. Eh, letišti, když říkáme kde, (naznačuje gesty) jakou prepozici používáme? (dává dlaně na sebe)

S: Na?

L: Jasně, takže na letišti-? (ucho ke kameře)

S: Ti?

L: Jasně, na letišti. Super.

### **Ukázka č. 30 - konjugace**

S: Kadeřnice fenová vlasy s barvením?

L: Mhm. Pozor, jenom ne fenová, ale je to -ovat verbum.

S: Fénuje vlasy po barvení?

L: Mhm.

### **Ukázka č. 31 – nápověda písmene**

L: Mhm, a máme rezultat?

S2: Ehm, nepamatuju slova. Ukli-uklizevovat, ne... Ukli..

L: Není tam Z.

S2: Uklízovat? Ne.

L: Je tam D.

S2: Uklidit.

L: Mhm.

S2: Uklidila?

L: Výborně! Super. Mhm. Tak ještě tři tady mám.

### **2.7.2.5 Elicitace**

Elicitace je zpětnou vazbou, která reprezentuje přímé vybídnutí studenta k opravě. Elicitace mívá různou podobu. Nejčastější se jedná o otázku typu *Jak se to řekne česky?* Časté jsou neukončené věty se pauzou, kterou učitel studenty vyzývá k vytvoření správné formy věty. Za elicitaci se považuje také přímá pobídka k přeformulování vlastní výpovědi (Lyster, Ranta, 1997).

### **Ukázka č. 32 – grafická nápověda**

S: A jedno kamarád zná tento cesta, ale, mh. Jak se řekne aktivita na *bike*? (předvádí jízdu na kole) *Cycle. Bicycle.*

L: Ko-.

S: O, ještě jedno písmeno, prosím. (směje se)

L: (píše do chatu ko \_ o)

S: Kole, kole?

L: Mhm, jo, jo. Jezdit na kole.

Lektorka postupně napovídá studentce písmena ve slově, nakonec píše slovo s chybějícím písmenem, čímž ji pomáhá v evokaci slova celého.



### **Ukázka č. 33 – prstová abeceda**

S: Ehm, díly, jmenuje *spring*.

L: (mírně kýve v nesouhlas) Česky, to víš. (usmívá se)

S: Jo, já vím. (dlaň na obličej, přemýšlí)

L: Jo?

S: Není duben. Duben je *April*.

L: (směje se)

S: Léto, zima, podzim... (vyjmenovává)

L: (dává najevo rukama, ať studentka pokračuje, přikyvuje hlavou, ukazuje písmeno J na prstech) Jé.

S: Ž?

L: J, j, j. Jak se jmenuju.

S: Járo, jaro.

L: Jo! (píše slovo jaro do chatu)

Lektorka pomocí prstové abecedy vybízí studentku k elicitaci.

### **2.7.2.6 Explicitní oprava**

Když učitel poskytne studentovi zpětnou vazbu ve formě explicitní opravy, znamená to, že studenta přímo upozorní na nedostatek v jeho výpovědi a rovnou vysloví správnou odpověď. Explicitní korekce tedy určuje zároveň negativní i pozitivní důkaz. Tento typ zpětné vazby se v čisté podobě v lekcích vyskytuje zřídka, jelikož nevede efektivně k osvojování si cizího jazyka (Lyster, Ranta, 1997). Tento způsob zpětné vazby se v lekcích objevoval minimálně.

### **Ukázka č. 34**

S: Proč nepamatuju radost? (usmívá se) Pracuju v radost.

L: Tak, no. (směje se) Hele, ale pozor musí to být mít radost.

S: Máme radost.

L: Super, jo. Geniální.

S: Mít radost, máme radost. Dobře.

### **2.7.2.7 Kombinace zpětných vazeb**

Během distanční výuky docházelo nejčastěji ke kombinacím různých zpětných vazeb, které se v určitý okamžik jeví jako nejvhodnější.

#### **Metalingvistická nápověda s elicitací technikou**

##### **Ukázka č. 35**

L: Jo. Jste cestovali?

S: Ne, no, lepší slovo existuje, ale nepamatuju. Pěšky? Pěšky?

L: To je dobrý. (píše nápovědu do chatu s vynechanými písmeny)

S: Takže jsme peskali?

L: Pěšky není verbum.

S: (přikyvuje) Hm.

L: Je hm, hm, hm. (napíše cho \_ \_ t pěšky)

S: Chodit?

L: Super.

#### **Nonverbální komunikace s elicitací**

##### **Ukázka č. 36**

S: Okej. Takže, eh, jedno kamarád umí cesta. *Knows the trail?*

L: (naznačuje mimikou, že ne)

S: Nebo ví?

L: Nebo? Z...

S: Umět, vidět, nebo znát! Zná?

L: Mhm.

S: Dobře.

##### **Ukázka č. 37 – karta s gramatikou, grimasa, oprava studentkou**

S: Konjugace, mhm, mhm. Pardon. Jo, jít. Já (směje se) rozumím. Takže, já mám, ale... (přemýšlí, hledá v sešitě) Kde je, pomoc!

L: (ukazuje kartu s konjugací na kameru) Máš ho na kameře, jestli chceš.

S: Jo, mhm, ale U. Já jedu.

L: (ostentativně se mračí)

S: Ne?

L: Tady je já jedu. (k obrázku s autem)

S: (smaže písmeno E)

L: Lepší.

S: Takže já jdu.

L: Supr.

### **Ukázka č. 38 – objasnění, metalingvistická nápověda a gesto**

S1: Ale ne sraz, nemáme sraz. Srazu. Jo.

L: Rozumim. Sraz, po srazu. Mhmm. (přemýšlí)

S1: Srazu.

L: Nemám koho čeho? To je polsky.

S1: Srazu.

L: Vážně?

S1: Zraza. (směje se)

L: (směje se) A chcete tam akuzativ, nebo genitiv, nebo co tam chcete? (vyjmenovává na prstech)

S1: (přemýšlí) Nevim.

L: Je to, hele, je to jenom direktní objekt. (ukazuje rovně) Jenom akuzativ.

S1: Ah, nemá, eh, jiné...

L: Nemám? Nebo nemáme?

S1: Sraz, sraz.

L: (dva palce nahoru) Super!

### **Ukázka č. 39 – elicítace, přeformulování, pozitivní ZV**

S: Jo, protože umí. Takže Honza umí jezdit na mopedu.

L: Mhm. Supr. Geniální. Oukej. (ukazuje na další obrázek, dopisuje nápovědu na k \_ \_ i a na l \_ \_ i)

S: Na K a na L. Les, los? Losi, lesi? Ne. Les je *river* myslím že...

L: Les je *forest*.

S: Né, co... mhm.

L: (píše řeka Vltava)

S: Les a řeka, mhm.

L: Hezký.

S: Na lidl? Lidl? Ne, lidl. Ledi? Lodi?

L: Mhm.

S: Lodi?

L: Jo.

### **2.7.2.6 Nonverbální signály**

Každá z lektorek měla svá specifická gesta, kterými poskytovala studentům zpětnou vazbu. Ve videonahrávkách lekcí se objevovaly tyto nonverbální signály.

#### **Typy zpětnovazební nonverbální komunikace**

##### **Ukázka č. 40 – náznak první osoby konjugace**

S: A každý týden, všechno je stejný a stejný, a když, ehm... Každý víkend skajpu, skajpuju?

L: Jo. (položí ruku na svou hrud' a přikyvuje hlavou)

##### **Ukázka č. 41 – naznačení správné deklinační koncovky**

L: Má čumák a ocásek a dělá krtčí plus akuzativ? (naznačuje prsty koncovku U)

S: Ho?

L: Ne, ne, ne. Krtčí je ok, ale hromádka. (hodně gestikuluje rukama)

S: Ku.

L: Mhm. Protože krtek je supr.

##### **Ukázka č. 42 – druhá pozice ve větě**

L: Děkuju moc. A Lucko, jak se máte vy?

S1: Dobře. Já měla, eh, jsem moc práce.

L: (ukazuje na prstech číslo dva)

S1: Jsem měla moc práce. Dvatého dně zpátky.

L: Mhm. A i o víkendu?

S1: A o víkendu... Oh, eh jezdila já jsem, jezdila...

L: (dává palce nahoru)

##### **Ukázka č. 43 – druhá pozice ve větě**

S: (píše) Cho-dit. Takže minulý čas je, jsme chodila pěšky? Chodili pěšky?

L: (palec nahore)

S: Dobře. Jsme...

L: (ukazuje dva prsty)

S: Chodili jsme.

L: (palec nahore) Mhm.

S: Chodili jsme pěšky.

L: Mhm.

#### **Ukázka č. 44 – prstová technika jako způsob elicitace**

S: Nevím, nevím. Potom můžu říka Honza.

L: (ukazuje písmeno T na prstech)

S: Ne?

L: Jo, jo, můžu řík... (písmeno T)

S: Kat.

L: (palec nahore)

S: Dobře. Můžu říkat Honzo.

#### **Ukázka č. 45 - pantomima**

L: Á, výborně. Mhm. A jaký re... Co reálně dělá Eva dneska? Kam jde? (ukazuje pantomimou lakování nehtů, make-up) Mája mě nevidí na kameře. (usmívá se)

S1: Ehm, kosmetiku? A manikúru.

L: Super. (směje se) Tady byl celej cirkus na kameře. (opakuje pantomimu, všichni se smějí) Super. Májo, dám vám k tomu ještě extra otázky domů. Jo? Abyste se mohla podívat na ten text ještě jednou.

#### **Ukázka č. 46 – pantomima**

S: Nit, to když šijeme?

L: Jasně, to je to, co používáme na šití. (předvádí šití) Přesně tak.

#### **Ukázka č. 47 – význam slova doprovází metaforické gesto**

S: (čte) Vracet, vrátit.

L: Tady máš zpátky svůj telefon. (dává telefon ke kameře) Tady ti vrátím tvůj...

S: *To return*.

L: Jo.

### **Ukázka č. 48 – deiktická nápověda, žádost o objasnění**

S1: Protože... Velké bylo velké slunce a ne, ne... o (ukazuje na sebe) *Clothes*.

L: (ukazuje na svoje oblečení a dívá se na studenty do kamery) Májo, Sašo, potřebujeme pomoc!

S3: Oblečení?

L: (přikyvuje)

### **2.7.2. Jiné**

#### **Zamlčená oprava**

Zamlčená oprava – existují případy, ve kterých je lepší studenty zpětnou vazbou nerušit. Například není vhodné vstupovat do proudu řeči nebo opravovat těžší gramatiku, než je úroveň studenta. Neustálé opravy mohou snižovat sebejistotu studenta, a tím ho blokovat v komunikaci.

### **Ukázka č. 49**

L: Mhm. Okej, to jde. A sportovali jste? Nebo jste chodili na výlety? (naznačuje gesty)

S: Mhm. (přikyvuje) Honza a já a Honza dva, dvě kamarád. (podívá se na lektorku)

L: Mhm.

S: Jsme cestovali do hor. Jenom. A daleko, daleko? (naznačuje dlouhou cestu)

L: Mhm. Daleko. (dívá se do dálky)

S: Ne, dlouho, dlouho.

L: Okej, mhm, mhm. (přikyvuje)

Tento typ zamlčené opravy se objevoval u všech lektorek zejména na začátku lekce, kdy lektorky se studenty debatovaly, nebo se snažily studenty tzv. rozmluvit.

## 2.8 Odpovědi na výzkumné otázky

V následující kapitole otevřeme diskusi k výzkumným otázkám, které jsme si vytyčili na začátku diplomové práce.

1) *Jaké typy zpětné vazby poskytují učitelé svým žákům ve vyučování češtiny jako druhého jazyka v rámci distanční výuky?*

Z našich dat vyplývá, že lektorky poskytly svým studentům v rámci distanční výuky češtiny celou škálu *pozitivních* (Gavora, 2005) a *korektivních zpětnovazebních postupů*, které popsali ve své modelu výzkumníci Lyster a Ranta(ová) (1997). *Akceptace odpovědi žáka a pochvala žáka* se vyskytovaly s *emblematickým zdvižením palce*, úsměvem a přitakáním. *Elaborace odpovědi* a *echo* se v rámci online výuky jako typy pozitivní vazby objevily ojediněle.

Pro gramatické chyby lektorky uplatňovaly *metalingvistickou nápovědu* a *grafickou elicitaci* (vynechání písmena ve slově) jako typ korekce.

Naopak pro chyby lexikální a fonetické se jevilo jako nejvíce efektivní *přeformulování* a *žádost o objasnění*. Typy zpětných vazeb se většinou nevyskytovaly samostatně, nýbrž se vzájemně kombinovaly a podporovaly – například *metalingvistická nápověda s elicitací technikou* nebo typ *přeformulování doprovázené gestem*.

Nejméně využívanou technikou bylo *opakování*, které samo o sobě může být pro studenty matoucí, jelikož je mnohoznačné a odlišuje se pouze intonací. Typ *explicitní opravy* lektorky využily pouze v případě, že žádná jiná předcházející zpětná vazba nebyla funkční.

V lekcích distanční výuky lektorky hojně komunikovaly nonverbálně. Jednalo se o specifická naučená gesta, která měla každá lektorka vlastní. Například se jednalo o *zdvižení dvou prstů* ve smyslu druhé pozice reflexiva ve větě, *prstová abeceda* jako nápověda správného pádu, nebo rodu, *ikonické gesto pohybu dlaní* naznačující pokračování v proudu řeči, *metaforické gesto pohybu dlaní* značící užití préterita, *deiktická gesta* při nápovědě významu slov, *pantomima* značící slovo, verbum nebo celý příběh.

Gesta vedla obvykle k samoopravě studenta, nerušila zvukovou stránku online výuky ani proud řeči studenta. Expresivnější mimika v kameře někdy substituovala pozitivní či negativní zpětnou vazbu.

Lektorky dále využívaly ke zpětné vazbě různé funkce online platform, sdílených dokumentů a chatu, ve kterých mohly bezprostředně reagovat na pravopisné chyby studentů.

## *2) Jakou roli hraje nonverbální zpětnovazební komunikace v této výuce?*

Během analýzy dat jsme zjistili, že nonverbální komunikace hraje v distanční výuce důležitou roli. Jak už jsme již naznačili výše, online výuka probíhá skrz audiovizuální složku přenášenou statickou kamerou, která se zaměřuje na prostor obvykle od ramen výše. Lektorky se přizpůsobily rámci kamery, ve kterém hojně používaly doprovodně s výpovědí či samostatně mimiku (grimasy), prstovou abecedu nebo gesta jako zpětnovazební korekci či nápovědu. Lektorky tím zdůraznily svou výpověď nebo ji tím zcela substituovaly, zejména proto, aby nenarušily mluvené slovo studentů a dali jim možnost opravit se sami. Díky tomu lektorky redukovaly zprostředkující jazyk. Kvůli omezené možnosti paralelního vyjadřování mluvčích, každé vstupování do dialogu v online výuce částečně ruší chod lekce.

Z dotazníků vyplývá, že lektorky si jsou vědomy jisté změny v poskytování nonverbální zpětné vazby oproti prezenční výuce. Lektorka uvádí, že používá více mimiky na úkor řeči celého těla a kinestetické aktivity přeměnila na aktivity interaktivní v online prostoru. Mezi nonverbální komunikaci, která se u všech vyučujících opakovala, byl emblém zvednutého palce pro pozitivní zpětnou vazbu, prstová abeceda jako metalingvistická nápověda, přitakání hlavou jako součást pozitivní zpětné vazby, které je součástí kulturně specifických gest. Všechny tři lektorky měly expresivnější mimiku – úsměv pro ano, mračení se pro ne.

Lektorky měly dále svou specifickou nonverbální zpětnou vazbu, kterou jsme zobrazili na ukázkách v předešlé kapitole. Patří mezi ně například – zobrazení dvou prstů ve smyslu druhé pozice reflexiva ve větě; ukázání na svou hrud' v náznaku první osoby; pohyb dlaně za uchem jako pobídnutí použití préterita; rytmizační vytleskávání správné výslovnosti slova po slabikách; ikonické gesto cyklického pohybu dlaněmi pro vybídnutí v pokračování hovoru; deiktické ukázání na ucho pro poslech; pantomima pro symbol psaní či pantomima pro náznak významu slova. Jako



funkční se ukázalo deiktické gesto s poukázáním na předměty, které lektorky používaly v případě, když objasňovaly význam slov jakožto elicitacní nápovědu. Obecně však platí, že deixe je v online prostředí omezená vzhledem k malému prostoru oku kamery.

### *3) Jakým způsobem využívají vyučující online platformy ke zpětné vazbě?*

I přesto, že všechny kurzy češtiny pro cizince probíhaly původně prezenčně a byly uzpůsobené prostorům v jazykových školách či firmách, lektorky se za krátký čas velmi úspěšně adaptovaly na distanční formu výuky češtiny online, což byl pro ně do té doby v celku neprobádaný prostor. Online lekce se odehrávaly na platformách Zoom, Google Meet a Microsoft Teams a každá z těchto platforem má svoje privilegia. Například platforma Zoom je vhodnější pro skupinové lekce, jelikož umožňuje rozdělit studenty do samostatně pracujících skupin, podobně jako ve fyzické třídě, aniž by se studenti vzájemně rušili. Platforma Microsoft Teams zase poskytuje studentům další online prostory, ve kterých je možné studentům zadávat úkoly, přičemž vyučující vidí v přímém přenosu, jak je studenti plní, a mohou do nich zasahovat. Platformě Google Meet jsou přidruženy další aplikace, které je možné využít, jako jsou Prezentace Google, Document Google nebo Jamboard Google (forma whiteboardu).

Všechny tři platformy mají funkce sdílení dokumentů, obrazovky, videa, hudby nebo funkci nahrávání lekcí, která studentům umožňuje zúčastnit se lekce opětovně. Všechny tyto platformy se neustále vyvíjí a své funkce rozšiřují dle poptávky.

Za velké pozitivum těchto platforem, aplikací a online výuky obecně, které lektorky shledávaly v dotazníku, byla schopnost pohotově zpětnovazebně reagovat na situace vzniklé při hodině. Díky tomu je možné rychle dohledat informace, ukázat obrázek, najít definici nějakého výrazu, nebo použít jiný, vhodnější materiál, aniž by to narušilo plynulost hodiny, jak zmiňuje v dotazníku jedna z lektorek. Některé lektorky zadávaly studentům práci s internetem jakožto zdroje rychlých informací (například vyhledávání v online slovníku) nebo využívaly online jazykové herní platformy (například Quizlet, Kahoot).

Mezi nevýhody těchto platforem, které lektorky v dotazníku zmiňovaly, jsou technické potíže, ať už s audiem nebo s vizuální stránkou, pokud má někdo ze

zúčastněných problémy s kamerou. V neposlední řadě ovlivňuje chod lekcí kvalita internetového připojení. Všechny tyto problémy komplikují hladký průběh lekcí.

Co se týče online platforem, jejich nevýhodou také může být to, že jsou některé z nich placené, nebo vyžadují po uživateli vytvořit osobní účet.

Z naší analýzy vyplynulo, že lektorky využívaly online platformy různých typů na maximum. K rychlé zpětné vazbě používaly lektorky chat, ve kterém poskytly studentovi správnou variantu, aniž by ho vyrušily v mluveném projevu.

Funkce chatu je součástí každé platformy. Chat, prezentace nebo whiteboard sloužily stejným způsobem jako běžná tabule ve školní třídě. Oproti obyčejné tabuli mají tu výhodu, že se do nich mohou zapojovat také samotní studenti, jsou sdílené a neustále k dispozici. Lektorky využívaly tyto sdílené prostory k elicitacím technikám ve formě doplňování písmen do slov, nebo jako grafickou korekci slova ve formě přeformulování. Dvě lektorky využívaly signalizační papírky jako metalingvistickou nápovědu.

#### *4) Poskytují vyučující častěji zpětnou vazbu v individuální výuce či ve výuce skupinové?*

Z výzkumu i hloubkového dotazníku vyplývá značný rozdíl mezi individuální a skupinovou distanční výukou. Zpětná vazba poskytovaná v individuální výuce je bezprostřední, lektorka se plně soustředí pouze na jednoho studenta a poskytuje mu okamžitý feedback. Ve skupinové distanční výuce se role učitele proměňuje a podobá se více roli moderátora či facilitátora. V ani jedné skupinové lekci se však nestalo, že by se z lekce češtiny stala přednáška, i přesto, že se podíl mluveného slova lektorek ve skupinových lekcích zaměřoval více na zadávání a vysvětlování úkolů a aktivit. Můžeme s jistotou potvrdit, že v přepsaných lekcích (viz Přílohy) poskytují více zpětné vazby vyučující v individuálních lekcích než ve skupinových.

Online prostor neumožňuje zadávat aktivity a diskuse ve skupinách jako v prezenční výuce (na platformě Zoom lze něčeho podobného docílit, avšak s jiným výsledkem, jelikož lektor může být pouze v pozici facilitátora). Absence fyzického kontaktu u skupinových lekcí neumožňuje věnovat čas na zpětnou vazbu všem studentům ve stejné míře, což může vést k mírné pasivitě studentů.

Lektorky spatřují skupinovou práci se studenty v online prostoru jako nevýhodnou oproti prezenčním lekcím. Chybí lidský kontakt, který vytváří přátelštější atmosféru a

větší interaktivitu mezi studenty. Studenti se v prezenční výuce lépe soustředí a jsou výrazně komunikativnější, což vyžaduje ze strany vyučujících častější zpětnou vazbu, jak lektorky zmiňují.

Mezi negativa, o kterých se v dotazníku hovoří, patří jiná dynamika skupinových lekcí vzhledem k individuálním. Lekce mají pomalejší tempo a obvykle vyučující stihnou se studenty méně aktivit, než kdyby výuka proběhla prezenčně. Dále se lektorky shodují na tom, že ve skupině je těžší vést diskusi tak, aby plynula přirozeně a lidé si v ní neskákali do řeči. V online prostředí je výrazně těžší zajistit vhodné podmínky pro testování a zkoušení. Individuální lekce oproti tomu mají značnou výhodu. Jako pozitivní se jevílo zapojování dalších studentů do zpětné vazby formě přeformulování či opravě spolužáků, jak jsme si ukázali na příkladech v předešlé kapitole. Lektorky osobně upřednostňují prezenční výuku u skupinových lekcí, u kterých je z podstaty věci těžší poskytovat okamžitou zpětnou vazbu.

##### *5) Liší se poskytování zpětné vazby v prezenční výuce češtiny od výuky distanční?*

Bohužel nemáme vlastní data o prezenční výuce našich lektorek češtiny jako druhého jazyka, avšak z dotazníkového šetření vyplývá, že lektorky zaznamenaly jisté subjektivní adaptační změny ve svém stylu výuky. Například lektorky hovoří o expresivnější nonverbální složce a frekventovanější korekci studentů v individuální výuce, což s našimi výsledky analýzy koreluje. Kinestetické aktivity se adaptovaly na aktivity interaktivní. Individuální styl výuky lektorek zůstává stejný. Tyto změny nepřevažovaly nad zpětnou vazbou poskytovanou prezenčně.

## Závěr

Diplomová práce *Poskytování zpětné vazby v distanční výuce češtiny jako druhého jazyka* se zabývala tím, jakým způsobem poskytují učitelé zpětnou vazbu svým studentům v rámci online kurzů češtiny pro cizince a jaké prostředky k tomu využívají.

V teoretické části jsme se soustředili na definici zpětné vazby v rámci komunikace ve školní třídě. Poté jsme se zaměřili na poskytování zpětné vazby v kontextu výuky češtiny jako druhého jazyka s ohledem na práci s chybou. Dále jsme popsali specifické aspekty prostředí e-learningu, které umožňují nonverbální formu zpětné vazby díky své audiovizuální složce.

V empirické části jsme představili metodologii sběru dat a postup při deskriptivní analýze přepisů online kurzů. Dále jsme si vytyčili výzkumné otázky, které nám upřesnily cíle našeho výzkumu a na které jsme si v závěru práce odpověděli. Součástí empirického šetření byl také dotazník, který posloužil k posouzení názorů lektorek na poskytování zpětné vazby.

Jak jsme již předeslali ve výzkumných otázkách, z naší observace čtyř přepsaných videonahrávek češtiny jako druhého jazyka, jejíž poznatky jsme kombinovali s dotazníkovým šetřením pro lektorky, vyplývají tyto skutečnosti.

V distančním prostředí online výuky poskytovaly lektorky pozitivní zpětnou vazbu v podobě akceptace výpovědi žáka, echa, elaborace výpovědi a pochvaly žáka popsané Gavorou (2005). Dále lektorky využily celou škálu korektivního zpětnovazebního modelu, jež definovali autoři Lyster a Ranta(ová) (1997). Jednalo se o přeformulování, žádost o objasnění, opakování, které patří mezi implicitní opravy a o metalingvistickou nápovědu, elicitaci, explicitní opravu, které řadíme do explicitní typy korekce. My k tomu ještě zařadíme nonverbální komunikaci, kterou vymezují ve svých dílech Kendon (1980), McNeill a Levy (1982), jelikož se také objevovala ve zpětnovazební formě.

Lektorky se nejčastěji uchýlovaly ke kombinaci zpětných vazeb s nonverbálními signály, jež zpětnou vazbu podporovaly.

Online výuka lišila od vyučování v jazykové třídě tím, že měla expresivnější mimiku a vyšší frekvenci gestikulace, což vyplývalo z observace lekcí, a také to potvrzovaly lektorky v dotazníkovém šetření.

Online vyučování není stejné jako běžná výuka ve školní třídě a platí zde trochu jiná komunikační pravidla, na která se mluvčí musí adaptovat. Jedno z úskalí, na které vyučující narazili, bylo problematické paralelní vyjadřování. Ve videohovorech na online platformách mohlo jakékoliv slovní přitakání, či zvuk přerušit mluvčího. Z tohoto důvodu předpokládáme, že se vyučující uchylovali k nonverbální zpětné vazbě tak, aby tím nenarušovali chod výuky. Nonverbální zpětná vazba je v našich získaných lekcích češtiny všudypřítomná, ať už je přidružená k jinému typu zpětné vazby či stojí samostatně. Vnímání očním kontaktem, mimikou a gesty vstupovalo do popředí. Další výhodou nonverbální zpětné vazby byla substituce zprostředkujícího jazyka v hodinách. Kromě výraznější nonverbální složky a přesunu fyzických aktivit do interaktivních, lektorky nezaznamenaly větší změnu ve stylu své výuky oproti výuce prezenční.

Specifické prostředí online výuky umožňuje poskytovat zpětnou vazbu pomocí online platformy a moderního e-learningu, což částečně kompenzuje absenci fyzického kontaktu. Lektorky využívaly sdílených dokumentů, chatu, videí, interaktivních jazykových platform ke zpětné vazbě a výhodu okamžitého přístupu k neomezenému zdroji informací, kterou nám internet přináší. Technické nedostatky audia, videa či slabého připojení se v našich lekcích téměř nezobrazily.

Rozdíl mezi individuální a skupinovou výukou online byl patrný. V individuální lekci, kde je jeden učitel na jednoho žáka, dochází k bezprostřední zpětné vazbě, lekce je svižnější, a domníváme se, že se více podobá vyučování prezenčně.

Skupinová lekce oproti tomu čelí větším změnám. Lektorka přebírala roli facilitátora či moderátora a nebylo jednoduché zapojit do chodu výuky všechny studenty a poskytovat jim zpětnou vazbu stejným způsobem jako ve školním prostředí. Lektorky v dotazníku potvrzovaly pomalejší tempo skupinových lekcí, nemožnost kvalitní diskuse ve skupinách, aniž by si mluvčí skákali do řeči. Také je těžší zajistit vhodné podmínky pro testování a zkoušení. Domníváme se, že online výuka češtiny jako druhého jazyka je vhodnější pro jednotlivce, či malou skupinu studentů.

Distanční výuka má své nesporné výhody i jistá úskalí. Mezi přínosy online výuky, na kterých se lektorky shodly, jsou časová flexibilita, dostupnost výukových materiálů, okamžitá zpětná vazba a přístup k internetu.

Úskalí tvoří absence fyzického kontaktu, horší soustředěnost studentů ve skupinových lekcích, nevýhoda pro jazykové začátečníky, omezená řeč těla a rizika technických problémů.

Uvědomujeme si, že poměrně malý vzorek vyučujících i studentů, nám neumožňuje vztáhnout zjištěné poznatky ze šetření na obecně platnou rovinu, avšak nabízí nám vhled do konkrétních výukových situací, na který je možné navázat dalším výzkumem v budoucnu.

I přes výše uvedená omezení se domníváme, že analyzovaná data a dotazníkové šetření potvrdily, že se poskytování zpětné vazby v distanční výuce češtiny jako druhého jazyka liší od prezenční výuky zejména v poskytování nonverbální zpětné vazby a ve využití online platforem ve zpětnovazební formě. Online výuka má výrazný vliv na individuální a skupinové lekce. I přes to se domníváme, že zájem o online výuku díky výhodám, které nám nabízí, v budoucnu ještě poroste.

## Použitá literatura

BAREŠOVÁ, Alena. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: Vox, 2003.

BROWN, H. Douglas: *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco, 2007.

ČÁP, Jan: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: 1993.

ČERNÝ, Michal. *Webináře ve vzdělávání: pedagogické a didaktické aspekty*. Brno: Flow, 2015.

ČERNÝ, Michal: Několik poznámek k technické a didaktické realizaci webinářů (nejen) v akademickém prostředí. *ProInFlow* [online]. cit. 02.09.2013. Dostupné z: <http://pro.inflow.cz/nekolik-poznamek-k-technicke-didakticke-realizaci-webinaru-nejen-v-akademickem-prostredi>

DOLEŽAL, Jan, MAREŠ, Jiří: Učitel a žákův chybný výkon. *Socialistická škola*. 1977, roč. 18, č. 5, s. 201-207.

FLANDERS, Ned: *Analysing Teaching Behavior*. Reading: Addison-Wesley, 1970.

GAVORA, Peter: Malí medzi veľkými: Žiaci rozprávajúci dialektom. In: *Transmise kultury a škola*. Cahiers du CEFRES, 1998, č. 15, s. 73-78.

GAVORA, Peter: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.

HÁNKOVÁ, Dana. Korektivní zpětná vazba v hodinách češtiny pro cizince. In: *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)* [online]. Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2014, 28–52. Dostupné z: [http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP\\_2014\\_konference\\_sbornik.pdf](http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2014_konference_sbornik.pdf)

HATTIE, John, TIMPERLEY, Helen: The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 2007, roč. 77, č. 1, s. 81-112.

HENDRICH, Josef a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, s. 366.

HOLÁ, Lída a kol.: *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis, 2009.

HOLÁ, Lída a kol.: *Česky krok za krokem 1*. Praha: Akropolis, 2016.

CHIN, Christine: Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students responses. *International Journal of Science Education*, 2006, roč. 28, č. 11, s. 1315-1346.

KENDON, Adam: Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In: *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. The Hague: Mouton, 1980.

KESTŘÁNKOVÁ, Marie a kol.: *Čeština pro cizince B2*. Praha: Edika, 2013.

KŘIVOHLAVÝ, Jan: Funkce zrakového kontaktu v sociální komunikaci. In: *Čs. psychologie*, 1976, roč. 20, č. 1, s. 72-79.

KULHAVY, Raymond W., STOCK William A.: Feedback in written instruction: the place of response certitude. In: *Educational Psychology Review*, 1989, č. 1, roč. 4, s. 279-308.

KULIČ, Václav: *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.

KULIČ, Václav: Chybný výkon v učení není vždy jen selhání učně. In: *Odborná výchova*, 1978/79, roč. 29, č. 5, s. 143-144.

KULIČ, Václav, MAZÁK, Emil: K metodice přípravy prostředků autoregulace samostatné práce studentů. In: *Acta Polytechnica řada VI*, 1983, č. 1, s. 29-59.



KULIČ, Václav: *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992.

LAMSER, Václav: *Komunikace a společnost*. Praha: Academia, 1969, s. 258.

LEHEČKOVÁ, Eva, JEHLIČKA, Jakub: Multimodální konstrukce: jazyk a gestikulace jako vtělená kognice. In: *Studie z aplikované lingvistiky*, 2018, č. 2, s. 89-103.

LEHEČKOVÁ, Eva, JEHLIČKA, Jakub: Gestikulace ve sdíleném prostoru jako kooperativní utváření významu. In: *Časopis pro moderní filologii*, 2019, č. 2, s. 150-169.

LEHEČKOVÁ, Eva: *Proč teď častěji hledáme slova? Po covidu se v našich hlavách usadila kognitivní mlha, říká lingvistka Eva Lehečková* [online] cit. 14. 11. 2021. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/proc-ted-casteji-hledame-slova-po-covidu-se-v-nasich-hlavach-usadila-kognitivni-8592664>

LONG, Michael Hugh: The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, s. 413–468.

LYSTER, Roy – RANTA, Leila: *Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. Studied in Second Language Acquisition* [online]. 1997, s. 37–61. Dostupné z: [http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster\\_Ranta1997\\_SSLA.pdf](http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf)

MACKEY, Alison: *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

McCROSKEY, James C. et al.: The role of Communication in Instruction: The First Three Decades. In: *Classroom Communication and Instructional Processes. Advances Through Meta-Analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers, 2006, s. 15-28.

McNEILL, David, ELENA, T. Levy: Conceptual Representations in Language Activity and Gesture. In: *Speech, Place, and Action. Studies in Deixis and Related Topics*. Chichester: John Wiley & Sons, 1982, s. 271–295.

McNEILL, David: *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MEHAN, Hugh: *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MYHILL, Debra, WARREN, Pauline: Scaffolds or straijackets? Critical moments in classroom discourse. In: *Educational Review*, 2005, č. 1, s. 55-69.

O´REILLY, Tim: *What is web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Dostupné z: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/93/30/what-is-web-20.html>

PARKER, Mary, HURRY, Jane: Teachers' use of questioning and modeling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 2007, roč. 59, č. 3, s. 299-314.

PRŮCHA, Jan: Komunikace učitelé-žáci ve výuce. In J. Průcha (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří: *Pedagogický slovník. 3. vydání*. Praha: Portál, 2001.

PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020.

REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra: *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2015.

SCRIVENER, Jim: *Learning Teaching: A Guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan, 2005.

SIDNELL, Jack: *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SLAVÍK, Jan: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.

SMITH, Heather, HIGGINS, Steve: Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 2006, č. 4, s. 458-502.

STREECK, Jurgen: *Gesturecraft: The Manufacture of Meaning*. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

SÝKORA, Michal: Žiak jako subjektívny činiteľ vyučovania. In: *Jednotná škola*, 1982, roč. 34, č. 10, s. 900-903.

ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVARÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, ŠKODOVÁ, Svatava: *Práce s chybou ve výuce žáků – cizinců*. Praha: MŠMT, 2012. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17479/prace-s-chybou-ve-vyuce-zaku-cizincu.html>

TARAFDAR, Monideepa, et al: The impact of technostress on role stress and productivity. In: *Journal of Management Information Systems*, 2007, s. 273-280.

TOLLINGEROVÁ, Dana: Zpětnovazební technika ve vyučování a její psychologické parametry. In: *Didaktická technika a pomůcky v socialistické škole*. Praha: SPN, 1975, s. 331-345.

VANĚK, Jiří: *Výukový dialog jako důležitá složka interakce učitel-žáci*. Praha: FFUK, 1958.

VYBÍRAL, Zbyněk: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000.

WALSH, Sean: *Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom*. *Language Teaching Research* [online]. Dostupné z: <http://ltr.sagepub.com/content/6/1/3>

WATZLAWICK, Paul a kol: *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books, 2011.

ZÁHOŘÍK, Jan A.: Classroom Feedback Behavior of Teachers. *Journal of Educational Research*, 1968, roč. 62, č. 4, s. 147-150.

ZÁHOŘÍK, Jan A.: Teacher Verbal Feedback and Content Development. *Journal of Educational Research*, 1970, roč. 63, č. 9, s. 419-423.

ZLATEV, Jordan: The co-evolution of intersubjectivity and bodily mimesis. In: *Converging Evidence in Language and Communication Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008, s. 215–244.