

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Chyba ve výuce z pohledu žáků a pedagogů 2. stupně základní školy
Error in teaching from the point of view of pupils and teachers of the 2nd
grade of primary school

Kristýna Boulová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Páchová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Chyba ve výuce z pohledu žáků a pedagogů 2. stupně základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19.4.2022

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí své bakalářské práce PhDr. Anně Páchové, Ph.D., která mi poskytovala nejen odborné vedení a cenné rady, ale také mi věnovala svou nekonečnou trpělivost a podporu. Dále děkuji všem pedagogickým pracovníkům a žákům za sdílení jejich zkušeností, bez nichž by nemohla tato práce vzniknout. Děkuji všem, kteří napomohli vzniku mé práce, konzultovali se mnou její zpracování a motivovali mne k jejímu dokončení.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá tématem chyby ve výuce z pohledu učitelů a žáků 2. stupně základní školy. Je tradičně rozdělena na část teoretickou a část empirickou.

V teoretické části jsou objasněna témata vztahující se k definici a roli chyby v procesu učení z pohledu pedagogické didaktiky a psychologie. Následují kapitoly věnované modelům práce s chybou vycházejícím z českých i zahraničních výzkumných šetření a problematice zpětné vazby. V neposlední řadě jsou představena profesní a osobnostní specifika účastníků vzdělávacího procesu, která mohou mít svůj podíl na vnímání chybného výkonu ve školním prostředí.

Empirická část obsahuje popis výzkumu, jehož primárním cílem bylo zmapovat pojetí chyby ve výuce dle žáků a učitelů 2. stupně základní školy. Výzkumný vzorek byl tvořen 6 žáky a 5 učiteli. Analýza dat získaných formou polostrukturovaných rozhovorů přinesla odpovědi na hlavní i dílčí výzkumné otázky studie. Hlavním přínosem výzkumu se jeví bližší porozumění faktorům ovlivňujícím prožívání chybného výkonu z pohledu žáků a vyučujících. Získaná data vypovídají, že zejména v žácích chyby vzbuzují nepříjemné emoce. Aby mohlo být ve třídě budováno pozitivní pojetí chyby, je nutná vědomá aktivita jak vyučujících, tak žáků. Dle respondentů pomáhá klidná a srozumitelná zpětná vazba, hledání dílčích úspěchů a schopnost sebereflexe vyučujících. Komunikaci a uplatňované techniky je nutné přizpůsobovat rozličným charakteristikám účastníků vzdělávacího procesu. Jako jasné se také jeví, že budování pozitivního pojetí chyby je náročná a dlouhodobá práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

chyba, výuka, žák, učitel, zpětná vazba, práce s chybou

ABSTRACT

This bachelor thesis describes and discusses error in teaching from the point of view of pupils and teachers of the 2nd grade of primary school. It is divided into a theoretical part and an empirical part.

The theoretical part clarifies topics related to the definition and role of error in the learning process from the perspective of pedagogical didactics and psychology. The following chapters are devoted to error management based on Czech and foreign researches and the theory of feedback. Last but not least, there are presented professional and personal specifics of the participants in the educational process, which may take a part in the perception of error in school.

The empirical part contains a description of the research, which primary goal was to map the concept of error in teaching according to the pupils and teachers of the 2nd grade of primary school. The research sample consists of 6 pupils and 5 teachers. Based on the analysis of the data from semi-structured interviews, the main and partial research questions of the study were answered. The main benefit of the research seems to be a closer understanding of the factors influencing the experience of error from the perspective of pupils and teachers. The obtained data show that errors arouse unpleasant emotions, especially in students. In order for a positive conception of error to be built in the classroom, activity of teachers and pupils is necessary. According to the respondents, calm and understandable feedback, the search for partial successes and the ability of teachers to self-reflect help. Communication and applied techniques must be adapted to the different characteristics of the participants in the educational process. It also seems clear that building a positive concept of error is hard and long-term work.

KEYWORDS

error, teaching, pupil, teacher, feedback, error management

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Chyba ve výuce	10
1.1 Kategorizace chyb.....	11
1.2 Role chyby ve výuce.....	12
2 Modely práce s chybou.....	14
3 Zpětná vazba ve výuce	18
3.1 Funkce školního hodnocení	18
3.2 Korektivní zpětná vazba	19
3.3 Zásady efektivní zpětné vazby.....	21
4 Účastníci vzdělávacího procesu.....	24
4.1 Specifika učitelské profese	24
4.1.1 Profesní sebevědomí a sebereflexe učitelů.....	24
4.2 Osobnost dítěte staršího školního věku	25
4.2.1 Kognitivní a afektivní vývoj.....	25
4.3 Setkání ve škole	26
Empirická část	29
5 Uvedení do problematiky	29
5.1 Cíl práce a výzkumné otázky.....	29
6 Metodologie výzkumu.....	31
6.1 Typ výzkumu	31
6.2 Nástroje sběru dat	31
6.2.1 Polostrukturovaný rozhovor	32
6.3 Výzkumný vzorek.....	33

6.4	Zpracování dat	35
7	Prezentace a analýza dat	37
7.1	Kategorie a popis kódů	37
7.1.1	Co je dle žáků a učitelů chyba?	37
7.1.2	Jaká jsou specifika učitelské chyby?	43
7.1.3	Jaká je chyba žáků?	45
7.1.4	Jak zjistíme, že došlo k chybě?.....	48
7.1.5	Máme chybu a co s ní dál?	51
8	Diskuse	56
	Závěr.....	61
	Seznam použitých informačních zdrojů	62
	Seznam příloh.....	65

Úvod

Chyba je přirozeným jevem u jakékoliv lidské činnosti, obzvláště pokud se ji teprve učíme. Nejčastěji se setkáme s pojetím chyby jako odchylky od normy, jako nenaplnění požadovaného cíle. Tímto ale chybě přikládáme poměrně negativní konotaci. Považujeme ji za něco špatného, neočekávaného a nechtěného. Pokud však na chybu nahlédneme smířlivěji, budeme ji respektovat jako součást procesu učení, může se stát společníkem a ne vetřelcem. K tomu je ale potřeba o chybě vědomě přemýšlet, mluvit o ní s ostatními a nalézat vhodné postupy, jak z ní udělat příležitost pro rozvoj jedince.

V rámci své praxe v pozicích lektorky preventivních programů a vedoucí podpůrné skupiny dlouhodobého charakteru jsem si fenoménu chyby mohla při interakcích s dětmi často všimnout. V případě jednotlivých a nárazových setkání jako jsou právě vzdělávací programy, byly na žácích často znát obavy z aktu odpovídání, pokud si nebyli jisti. Při zapojení do diskuse se někteří žáci dokonce poohlíželi po vyučujícím a nebylo výjimkou, že by vybraní žáci odmítli odpovídat úplně. V případě omylu či sdílené nesprávné odpovědi se dal ze strany spolužáků pozorovat smích, komentáře či jiné nerespektující formy chování.

Práce s dětmi v podpůrné skupině mi naopak přinesla zkušenost a možnost dlouhodobého působení na kolektiv, a tak přišel čas i na podporu otevřené diskuse nejen v okamžiku konkrétního setkání, ale s přesahem do dalších. Zdálo se, že děti s každým setkáním odkládaly část svého studu a strachu, byly více naslouchající k názorům ostatních a nereagovaly na ně impulzivně, což považuji za důsledek právě možnosti soustavné práce.

Při práci ve školách jsem se v mnoha třídách prvního stupně setkala s malbou chyby jako postavičky s charakteristikami: jsem důležitá, jsem sympatická, pomáhám ti dělat pokroky, patřím k učení, neboj se mě, posouvám tě dál, najdi mě. S touto didaktickou pomůckou přišla tábořská učitelka Denisa Machoňová Tichá a následně se rozšířila do mnoha prvostupňových tříd. A právě v tento moment se naskytá otázka, jestli a jak je budováno pojetí chyby na druhém stupni základní školy, kde se výuka tříští na různé předměty, vyučující a často i třídy, ve kterých probíhá. Mízí tak stabilní bod, kterým byla vyučující prvního stupně ve stejné třídě, kde mohla být vytvořena nástěnka pro podporu pozitivního náhledu na chybu.

Záměrem bakalářské práce je zjistit, jaký náhled na chybu mají učitelé a žáci z druhého stupně základní školy. Zájem práce je směřován k pojetí chyby obecně i k dílčím otázkám, kde je věnován prostor pro hledání protnutí a rozdílů v pohledu žáků a učitelů. Analýza je zaměřena na pozici chyby ve výuce, dále na prožívání žákovské a učitelské chyby.

Původním úmyslem bylo realizovat výzkum formou pozorování a dodatečných rozhovorů přímo ve školách, avšak vlivem pandemické situace a tím způsobeným uzavíráním škol bylo nutné záměr práce i metodologii studie upravit. Po zvážení byla pro sběr dat zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s oslovenými pedagogy a žáky 2. stupně základní školy, kteří souhlasili s účastí. Výpovědi respondentů jsou zpracovány formou otevřeného kódování.

Práce je tradičně rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část sestává z pěti kapitol zaměřených na dílčí tematické oblasti týkající se problematiky chyby ve škole. Navazující empirická část popisuje průběh a výsledky výzkumu. V závěru práce je prostor vyhrazen diskusi, v níž jsou výsledky výzkumu konfrontovány s poznatky získanými studiem literatury.

Teoretická část

1 Chyba ve výuce

Chyba se zdá být běžnou součástí jakéhokoli lidského chování, avšak její vymezení nemusí být zcela jednoznačné (Kulič, 1971). Kulič uvažuje o chybě: „...jako o výkonu, ať už se jedná o rozmanité „odpovědi, reakci, řešení“, který se odchyluje od předepsané výukové normy či od řešení, které vede k danému cíli, nebo takové, které k němu vede oklikou, s příliš velkými ztrátami“ (1971, s.5). Také Grassinger a Dresel (2017) ji definují jako chování odchylovající se od normy. Normou shledáváme cílový a požadovaný výkon, jenž je potřeba stanovit a co nejpřesněji charakterizovat. Stanovení normy je klíčovým krokem pro vyhodnocení výkonu, jelikož ho žáci i učitelé mohou srovnat s požadovaným (Mareš, 2013).

Proces a jednoznačnost definování normy se liší podle oblasti vědeckého zaměření. To se samozřejmě týká i samotného školního prostředí, v němž jsou vyučované předměty voleny s cílem komplexního rozvoje žáků. Tato norma se zdá být snadněji definovatelná v oblasti exaktních věd, kde se dá většinou výkon změřit, a dokonce vyjádřit numericky. V rozdílné pozici se však nacházejí humanitní vědy. Zde může být postup definice požadovaného výkonu výrazně složitější. Zásadně odlišné jsou ale předměty jako výtvarná a hudební výchova, kde je stále otázkou, jakým způsobem se postavit k hodnocení provedené činnosti (Slavík, 1994).

Problematiku stanovení normy neurčuje pouze vědecká oblast, ale podstatnou se jeví zejména osoba, která o výkonu rozhodne jako o chybném. Ve školním prostředí je významným činitelem učitel. Ten kromě upozornění na samotnou chybu nastavuje také měřítko hodnocení. Ta se mohou v čase měnit a vyvíjet v závislosti na zkušenostech formujících učitelův postoj (Harteis, Bauer, & Heid, 2012).

K této sociální rovině přihlíží také Zander (2014) a zmiňuje, že mohou existovat specifické normy pro různé situace či skupiny lidí. Pracuje proto s rozdělením norem na kritériální a sociální. Uvádí, že v rámci stanovení normy je nutné zvážit sociální prostředí žáků, po nichž je určitý výkon požadován. Popisuje, že sociální prostředí určuje i možné důsledky v případě neúspěchu.

1.1 Kategorizace chyb

Samotné chyby se dají nahlédnout z více hledisek, se kterými každý pedagog pracuje dle svého úsudku. Mezi nimi si můžeme vyzdvihnout hodnocení závažnosti, důvody jejich vzniku, kontext, v němž k chybám dochází, či přínos pro další učení.

Významným dílem věnovaným chybnému výkonu v českém prostředí je bezpochyby *Chyba a učení* (1971) od Kuliče. Ten patrně jako jeden z prvních ve své knize poukazuje na možný pozitivní vliv chyby na učení při dodržení správného přístupu hodnotícího. Těmto přiřazuje charakteristiky jako dobré, poučné, oprávněné, běžné, smysluplné, zatímco chyby postrádající kladný vliv pojmenovává bezvýznamné, hloupé, úplné, smrtelné, nesmyslné.

Dalším českým autorem věnujícím se tématu je Slavík (1999), který chyby rozděluje na objektivní a relativní. Jeho pojetí se zdá být velmi přínosné právě pro školní praxi, jelikož se odkazují na výše popsané rozdíly mezi exaktními a humanitními předměty. Objektivní chyby se dají popsat v případě, že je norma stanovena na základě jednoznačných vědeckých důkazů, data jsou tedy obecně platná a nezpochybnitelná. Na druhé straně jsou chyby relativní. Ty nejsou založeny na faktech, nýbrž vycházejí z jedinečného prožívání každého jedince. Zvolený postup a koncový výkon tak tedy nelze prokazatelně označit za chybný. Zde si opět můžeme představit výuky uměleckého zaměření.

Kategorizaci z pohledu závažnosti a příčin vzniku uplatnitelnou zejména při výuce cizích jazyků se věnoval Corder (1981). Jeho pojetí vychází z rozdělení chyb na dvě základní skupiny. Prvními jsou chyby ve výkonu, druhá skupina je reprezentována chybami kompetenčními, které jsou způsobeny žákovou neznalostí. Chyby rozlišuje na několik ekvivalentů s rozdílným významem, a to *mistake*, *error* a *lapse*. Za *mistake* je označeno běžné přerěknutí či přepsání. K němu dochází spíše v důsledku nepozornosti než neznalosti, a proto se objevuje jak u studentů, tak u rodilých mluvčích. Další chybou, jež se vyskytuje i v mateřském jazyce, je *lapse*. Je důsledkem působení vnějších vlivů na výkon, mezi které bychom zařadili stres, citové rozpoložení jedince či fyzickou únavu. Výrazem *errors* Corder označuje chyby závažné, kterých se dopouští student neznalý správné formy požadovaného výkonu. V tomto případě si většinou sám od sebe není vědom, že jeho výstup byl chybný.

Gavora (2005, s. 88) svou klasifikaci váže již ke konkrétnějším důvodům špatné odpovědi a ve své knize uvádí: „Nejčastěji se předpokládá, že žák neodpověděl na otázku proto, že nezná učivo. Existují však také jiné důvody:

- Žák nerozuměl otázce učitele. Otázku sluchem úplně nezachytil, neboť učitel mluvil rychle, potichu, nebo hovořil složitě.
- Žák měl málo času na přemýšlení nebo formulování odpovědi.
- Žák interpretoval otázku jiným způsobem nebo jinou formou, než učitel chtěl.
- Žák byl indisponovaný.“

Jako vhodné doplnění obou kategorizací se zdá ještě jedna z příčin, kterou uvádí Skalková v díle *Obecná didaktika* (2007). Jedná se o poukázání na nedostatečnou automatizaci úkonu žákem. Tedy když žáci i mohou znát správnou formu požadovaného výkonu s přihlédnutím ke Corderově klasifikaci, zároveň nemusí působit žádný z Gavorových předpokladů pro sdělení nesprávné odpovědi, jen není žákem zcela osvojena cesta k dosažení požadované odpovědi. Tedy můžeme si například představit vypočítání matematického příkladu, avšak s nedodržením aktuálně probíraného a požadovaného postupu.

1.2 Role chyby ve výuce

Literatura zaměřená na výskyt chyby ve výuce přináší její dvě odlišná pojetí. Na jedné straně je na ni pohlíženo jako na negativní faktor výuky. Ten, který ohrožuje proces učení ve smyslu snížení motivace k dalšímu učení z důvodu prožívání dílčích neúspěchů. Na chyby se dá ale nahlédnout také jako na podněty k hledání správných a nových řešení (Kulič, 1971).

Negativní konotace jsou chybě připisovány zejména z pohledu behaviorismu. Chyba s sebou nese informaci o selhání žáka. Vyučující z tohoto pohledu vnímá chybu jako nástroj kontroly výsledku, který mu popisuje, že žák něco nezvládl (Kulič, 1971). Žákovským chybám by se tak mělo předcházet i z důvodu možné fixace odpovědi nesprávné a s tím spojeným vybavováním v dalších situacích (Tulis, Steuer, & Dresel, 2018).

Rozdílné paradigma přináší konstruktivistická teorie učení, jejíž významným českým průkopníkem je Hejný, který mluví o diagnostické hodnotě žákovy chyby: „Žákova chyba může učiteli poodhalit způsob žákova myšlení i kvalitu jeho představ. K tomu je ale potřebné, aby se učitel na tyto věci ptal. To znamená, nezaměřit se pouze na evidenci chyby,

na to, že je, ale i na její příčinu, proč k chybě došlo.“ (Hejný v Hadj-Mousová & Štech, 2001, s. 79) Konstruktivismus vidí chybu jako nedílnou součást učení, která je přínosem jak pro žáky, tak pro vyučující.

Kalová ve své práci (2018) popisuje pojetí chyby žáka vycházející ze třech různých vzdělávacích systémů. V případě (ultra)transmisivní výuky je chyba považována za provinění žáka. Vzhledem k tomu, že nebyl s to naučit se předanou látku, měl by následovat trest například v podobě špatné známky. Behavioristické pojetí poukazuje spíše na selhání v postupu vyučujícího. Pozitivní náhled na chybu, a ne synonymum selhání, poskytuje dle ní již výše zmíněný konstruktivismus. Kalová uvádí, že pojetí chyby jako nežádoucího jevu ve výuce je stále v myslích mnoha žáků i učitelů živé a je třeba nadále pracovat na změně přístupu zúčastněných. Může k tomu přispět formativní hodnocení a kvalitní pozitivní zpětná vazba, které bude věnován prostor v kapitole 3.

Chyba ve svém komplexním pojetí ovlivňuje mnohé aspekty vzdělávacího procesu. Hattie se ve svém díle *Visible learning* (2009) na základě metaanalýz pokusil sestavit kategorizaci proměnných, které ovlivňují úspěšnost žáků ve výuce. Proměnné vztahující se k práci s chybou byly umístěny na nejvyšší příčkách. Konkrétně se jednalo například o schopnost sebehodnocení, formativní hodnocení, zviditelnění chyb a vytvoření vhodného klimatu pro jejich identifikaci i korekci.

2 Modely práce s chybou

Aby chyby mohly zastávat roli obohacení a posouvaly vzdělávaného dále, je nutné s nimi umět také vhodně nakládat. „Především nutno chybu demystifikovat. Zbavit ji biblického nánosu strachu a představy, že je to jev nežádoucí. Musíme zdůrazňovat, že chyba je nutná, ve většině případů jediná cesta ke skutečnému poznání.“ (Hejný in Hadj-Mousová & Štech, 2001, s. 77)

Ve školním prostředí je nositelem postupů práce s chybou vyučující, od kterého si žáci přebírají dovednosti, jak se s chybami vypořádat. Velmi záleží na jeho reakcích vůči žákům, které ovlivňují žakovské postoje k chybnému výkonu. V mezinárodním pojetí se pracuje s termínem *error management*, který ve svých pracích představuje například Maria Tulis (2013).

V následujícím textu budou představeny vybrané modely práce s chybou reflektující různé přístupy vyučujících od detekce chyby až po konkrétní zpětnovazební reakce.

Práce s chybou dle Kuliče

Již v úvodu práce byly uvedeny myšlenky Václava Kuliče jako předního propagátora práce s chybou v českém prostředí, a tak i v této kapitole bude věnován prostor jeho modelu. Kulič ho pojmenoval jako *obecné schéma zjišťování výkonu a reagování na výkon v učení*.

Postup pedagogů má dle něj spočívat ve čtyřech fázích rozdělených do dvou kategorií. První kategorií je zjištění, zda došlo k výkonu a v jaké kvalitě či kvantitě. K tomu je třeba projít nejdříve fázi detekce. Kulič ji popisuje jako jednoduché rozpoznání základní kvality výkonu, tedy vůbec základního rozřešení, zda byl správný či chybný. V případě chybného výkonu postupuje k fázi identifikace spočívající v jeho bližším charakterizování. Pozornost je soustředěna k popisu typu chyby a zhodnocení vzdálenosti od požadovaného cíle, také je brána v potaz vážnost chyby či její frekvence.

Další kroky učitele vedou k reagování na výkon. Tato kategorie fází je charakteristická uvážením vlivu výkonu na další průběh učení či pátráním po příčině chyby. Je nutné přistoupit k interpretaci chyby vymežující smysl a funkci hodnoceného výkonu při aktuálním procesu učení. Pozornost je směřována jednak vzad, tj. na postup a příčiny zodpovědné za výkon, jednak směrem vpřed, tj. k dalším krokům v učení s ohledem na

informace získané identifikací výkonu a interpretací jeho příčin. Závěrečnou fází je korekce spočívající v doporučení dalšího postupu, poukázání na doplnění konkrétních znalostí či představení vhodných operací vedoucích ke správnému výkonu. Také může být žákovi sdělen podporující komentář, který může zmírnit frustraci z neúspěchu.

Kulič si je vědom nemožnosti doslovné aplikace modelu v praxi a zdůrazňuje, že každá situace je specifická a je nutné s ní takto zacházet. Model je potřeba brát jako doporučení a tvořivě ho modifikovat dle aktuálních potřeb (1971, 1992).

Práce s chybou dle Majcíka

V minulých letech se v českém prostředí pedagogickým postupům při práci s chybou věnoval například Majcík (2018). Ve výsledcích výzkumného šetření představil čtyři postupy užívané vyučujícími. Dva popisují přímou reakci na chybu v reálném čase, další dva bývají realizovány před výskytem chyby.

Jako první popisuje adaptivní reakci na chybu. Ta je pojmenována adaptivní, jelikož se snaží přizpůsobit chybné odpovědi žáků. Jedná se o zpětnou vazbu spočívající v návodných otázkách, které mají rozvíjet žakovskou odpověď a dovést ho tak k té správné či požadované. Jedná se o podporu, rozvíjení, úpravu směru, hledání mezikroku a nápovědu k nalezení správné odpovědi samotným žákem. Díky obdobným návodným otázkám je možné podpořit žáka v aktivním procesu učení. Také jsou nositelem další šance, než dojde k předložení správné odpovědi vyučujícím nebo než je otázka přesměrována na další žáky.

Učitelé podle Majcíka sahají i po zpochybňování chybných odpovědí. Nevymezují se proti nim přímo, avšak přednáší svůj názor k dané věci, který relativizuje odpověď žakovskou. Vyučující díky této technice podporují sdílení odlišných názorů ve skupině, vedou ji k diskusi a možnosti obhájení svého názoru. Poukazují na možnost více správných odpovědí, pokud je možné podložit je argumenty. To přispívá k posunutí vztahu učitel-žák do partnerské roviny, kdy mohou žáci participovat na vysvětlování probírané látky. Díky tomuto přístupu jsou žáci podpořeni v respektujícím naslouchání odlišným názorům.

Postup, který již není přímo vázán na odpovědi žáků, ale snaží se, aby nebyla sdílena nesprávná, je nazván jako ochrana před chybnou odpovědí. Učitelé takto pracovali zejména s žáky s horším školním prospěchem, specifickými vzdělávacími potřebami či se sociálním

ohrožením. I když u předchozích přístupů učitelé vyzdvihovali chybu jako příležitost k dalšímu učení, u slabších žáků ji viděli spíše jako ohrožení a nechtěli je vystavovat sociálním důsledkům chyby, kterými by mohly být například posměšné reakce spolužáků. Proto je záměrně nevyvolávali ve chvílích, kdy očekávali jejich neúspěch, ale vyzvali je k odpovědi pouze, když si byli jisti, že odpověď bude správná. Zjistili to například tak, že žáky umístili do předních lavic, aby jim mohli nahlížet do pracovních sešitů. Dochází tak k preventivnímu upozadění přínosů chybného výkonu s cílem ochránit prožívání dotčených žáků.

Majcík podstatu takové úvahy zasadil do konceptu afektivní roviny chybného výkonu vymezeného Zanderem a jeho kolegy (2014). V této práci vystupuje do popředí důsledek chyby na prožívání chybujícího, na což má vliv jeho osobnost či sociální normy ve skupině, kde se nachází. Zmiňován je zejména strach, který mnohé žáky provází. Je na učitelích, zda strach u žáků prohlubují, nebo ve výuce činí takové kroky, které ho minimalizují. Záleží, jak sami na chybu reagují, jak omezují posměšné reakce ze strany spolužáků, nebo jak s chybou dále nakládají.

Do konceptu zaměřujícího se na prožitek spadá i poslední z Majcíkem popsáných postupů, a to minimalizace negativního pojetí chyby. Vyučující při své práci tedy záměrně pracují s jejím narativem s cílem odejmout negativní konotaci. Ve výzkumu jsou popsány dva kontexty, při nichž je tento přístup uplatňován. První byl pozorován v případech explicitní výzvy žáka vyučujícím k odpovědi, i když si není jist její náležitostí k zadání. Učitelé se uchylovali k ujišťování, že sdílení i nesprávné odpovědi může být přínosem a nemá být vnímáno negativně. Dochází tak k motivaci žáků ke vzájemné diskusi či přiznání neporozumění učivu. Zadruhé s pojetím chyby učitelé pracovali ve chvílích, kdy na ni bylo s posměchem reagováno spolužáky, k čemuž se Majcík vyjadřuje následovně: „Chyba se ve výuce může stát zdrojem negativních reakcí, jež jsou směřovány k chybujícímu žákovi. Učitelé se ovšem žáky snaží vést k tomu, že chyba nepředstavuje nic negativního, takže na ni není možné reagovat daným způsobem.“ (2018, s. 487).

Práce s chybou dle Tulis

Tulis realizovala výzkum (2013) zaměřený na popis konkrétních přímých reakcí vyučujících na výstupy žáků. Vyzdvihuje, že s chybou má být nakládáno takovým způsobem, aby se ve

třídě budoval pozitivní náhled na chybování. Tzv. *error culture* je dle ní systémem sdílených norem a hodnot a souborem postupů běžně užívaných daným kolektivem (2013, s. 57). Ta může nabývat jakékoliv pozice na škále od pozitivního až po negativní ladění. Znamená to tedy, že vyučující má v rukou, jak bude jeho studenty chyba vnímána.

Jako nejčastější reakce byla popsána metoda, kdy byl žákům poskytnut prostor pro opravu jimi samotnými. Takovým prostorem může být delší časová dotace podpořená návodnými otázkami. Tento přístup se zdá být dosti podobný s Majčíkovou adaptivní reakcí na chybu.

Dalším způsobem je oprava chyby učitelem. Tulis zmiňuje, že otevřená a trpělivá komunikace pedagoga přispívá k podpoře motivace žáků se chybou více zabývat a ponaučit se z ní. Zároveň výsledky výzkumu vypovídají o nízké míře výskytu podpory ke konání chyb a vysvětlování, jakým přínosem chyba v učení může být. To ve své studii Majčík vyzdvihoval jako jeden ze základních kamenů práce s chybou.

Třetím způsobem reakce je přesměrování otázky na jiného žáka. Tedy pokud jeden z žáků odpovídá na dotaz vyučujícího nesprávně, ten pouze předává otázku na dalšího žáka. Tento fenomén popsal Oser jako „Bermudský trojúhelník opravy chyby“ (2005, in Tulis 2013). Santagatova studie (2005) popisuje až 30% výskyt dané techniky u vyučujících ze Spojených států.

3 Zpětná vazba ve výuce

V předchozí kapitole byly představeny modely práce s chybou, v nichž bylo často odkazováno na volení takové zpětné vazby vyučujícím, která bude u žáků vzbuzovat motivaci k dalšímu učení a minimalizovat negativní prožívání chyby. Ta nemá být pouze řešením jedné chybové situace, ale má modelovat kulturu práce s chybou v dané třídě či v daném vyučovacím předmětu (Steuer, Rosentritt-Brunn, & Dresel, 2013).

Dle Mareše a Křivohlavého (1995) má zpětná vazba naplňovat několik funkcí, a to funkci regulativní, jelikož je díky ní možné řídit činnost žáků. Funkci sociální, protože hodnocení ovlivňuje vztah mezi vyučujícím a žáky. Dále funkci poznávací, kdy žáci mohou nahlédnout na své schopnosti, postupy práce a díky tomu více porozumět učivu. Jako poslední funkci Mareš a Křivohlavý popsali funkci rozvojovou, neboť žák může informace získané z hodnocení využívat ke svému dalšímu rozvoji.

Zpětná vazba je neoddělitelnou součástí pedagogické komunikace a dá se říci, že je specifikem, které ji odlišuje od běžné mezilidské komunikace (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Odlišujícím znakem je prvek hodnocení, který nese informace o porovnatelných kvalitách výkonů žáků či o jejich chování.

3.1 Funkce školního hodnocení

Hodnocení žáků může sloužit k různým účelům a učitel má tak moc ovlivňovat další výkony svých žáků. Školní hodnocení je významnou podmínkou pro funkční a efektivní vzdělávací proces.

Dle Koláře a Šikulové (2005) je možné popsat následující funkce hodnocení. Funkce motivační by nejvíce odpovídala výše uvedenému popisu hodnocení jako jevu působícímu na zlepšení výkonu žáků. Žáci by měli být podpořeni v modulaci své činnosti, chování či vlastností. Důležité je však zmínit, že taková funkce může být i zneužita, a to jako zastráňovací prostředek k udržování kázně ve třídě. Hansen Čechová tento tenký led motivace žáků rozvíjí dále: „Hodnocení jsou často druhými přijímána problematicky. Hodnoceného člověka málokdy inspirují k seberozvoji, spíše ho demotivují, vedou k nepřátelství (a někdy i agresí) vůči hodnotiteli nebo ke ztrátě zájmu.“ (2009, s. 16)

Regulační aspekt hodnocení směřuje také k usměrňování výkonu žáků, avšak je již více v rukou učitele. Ten pomocí zpětné vazby přesně komentuje konání žáků, popisuje, co je či není dle něj požadované. Může ovlivňovat jak kvalitu, tak například i tempo jednání.

Prognostická funkce poskytuje pedagogům moc předpovídat s určitou pravděpodobností další studijní vyhlídky žáků.

Dále má hodnocení moc diferenciaci, tedy rozdělování žáků do různých homogenních skupin, kterým jsou přiřazeny určité charakteristiky. Najdeme zde úzké propojení s funkcí předchozí. Neoptimální využití diferenciaci sledujeme v tzv. nálepkování žáků, pokud jsou kvůli němu upozaděny jiné schopnosti žáků. Je důležité, aby diferenciační proces probíhal se záměrem pomoci žákům se specifickými potřebami s dalším rozvojem (Thomson, 2012).

Učitel hodnocením předává informace o průběhu vzdělávacího procesu nejen samotnému žákovi, jeho rodičům, ale často i spolužákům. Informační hodnota klasifikace spočívá v popisu aktuálních schopností a dovedností žáka ve srovnání s požadovanou normou.

Poslední funkce je v knize popsána následovně: „Výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků (např. odpovědnost, vytrvalost, svědomitost aj.) k sobě samému i ke svému okolí.“ (Kolář & Šikulová, 2005, s. 53)

Učitelovo hodnocení má tak významný vliv na tvorbu sebeobrazu žáků, a to jak v rovině pozitivního budování svého sebevědomí, nebo ho naopak může narušovat.

Specifický význam má hodnocení i pro samotné vyučující. Ti díky němu mohou být informováni o úrovni a kvalitě své vyučovací schopnosti. Žáci svými výkony učiteli ukazují, jak efektivní jeho práce byla. Záleží na konkrétním učiteli, jak s nabytými zjištěním pracuje dále, zda upravuje svůj přístup k výuce. Této problematice bude věnován prostor zejména v úvodu kapitoly 4.

3.2 Korektivní zpětná vazba

Jako korektivní zpětnou vazbu pojmenováváme tu zpětnou vazbu, která směřuje k upozornění na chybnou odpověď. Majcík (2019) vymezil čtyři druhy zpětné vazby uplatňované ze strany vyučujících. V počátku kategorizace stojí přístup verifikace. Tato

skupina reakcí zastává skoro 60 % jím pozorovaných situací. Jedná se o pouhé upozornění žáka, že jeho odpověď nebyla správná, a jeho otázka je přesměrována na dalšího žáka či je zodpovězena samotným učitelem.

Dalším přístupem je latentní zpětná vazba realizovaná tím způsobem, že po nesprávné odpovědi následuje přesměrování na jiného žáka a až ve chvíli, kdy zazní odpověď správná, přichází od vyučujícího vysvětlení naskytnutého problému do pléna celé třídy. Dále se dá využít cílená zpětná vazba obsahující informace zaměřené na výkon konkrétního žáka, který odpovídal špatně. Je mu vysvětleno, v čem jeho chyba spočívá. Posledním popsaným přístupem je produktivní zpětná vazba, která má za cíl využít nesprávnou odpověď k aktivnímu zapojení žáka na jeho nápravě. Vyučující může návodnými otázkami a delším zaměřením na chybu žáka dovést ke správné odpovědi.

Zpětnou vazbu můžeme nahlédnout z více hledisek, a to například podle načasování. Zde mluvíme o zpětné vazbě odložené neboli *offline corrective feedback*. Ta je poskytována zejména v případě písemného projevu. Zatímco *online corrective feedback*, tedy zpětná vazba bezprostřední, je upřednostňována při ústním projevu žáků. Učitelé ji využívají v okamžiku vzniku chyby a je sdělována výhradně verbálně (Ellis & Sheen in Hinkel, 2011; Kalová, 2018).

K bezprostředně poskytované zpětné vazbě je vázáno i další dělení, a to z pohledu formy vyjádření na explicitní a implicitní. Explicitní spočívá v přímé verbální opravě. Někdy se objevuje ve formě přeformulování žakovského výroku, někdy je upozorněno na chybu a je přímo sdělena správná odpověď, či je ještě podložena dalšími doplňujícími informacemi.

V případě implicitního upozornění se uplatňují zejména metalingvistické či nonverbální podoby komunikace, jimiž učitelé, ať již záměrně či nezáměrně, nabádají žáky k identifikaci a korekci chyby (Ellis & Sheen in Hinkel, 2011). Mohou zde být uplatňovány i různé způsoby dotazování, k nimž příkládá rozdělení Hansen Čechová: „Výhoda tázání spočívá v tom, že aktivita a rozhodování jsou ponechávány na žákovi. (...) Dobrá otázka pobízí tázaného, aby začal hledat řešení, a tím mu otevírá možnosti rozvoje. Špatná otázka jeho možnosti naopak redukuje nebo jeho myšlení uzavírá.“ (2009, s. 21)

Otázky dále dělí na instruktivní a konstruktivní. Instruktivními nazveme ty, kterými se tázající snaží dotazovaného dovést k určitému cíli, poradit mu či ho nasměrovat. Takové otázky jsou kladeny v případě, že se tázající domnívá, že sám zná správné řešení. Správné odpovědi jsou tak často žákům podsouvány, než aby byly jimi samotnými tvořeny. Jsou předem striktně dány. Naopak konstruktivní otázky mají za cíl otevírat nové a rozličné možnosti výsledků zadaného problému. Podporují tvořivé myšlení a tím variabilitu řešení úkolu. Dávají žákům možnost aktivně se podílet na procesu výuky.

3.3 Zásady efektivní zpětné vazby

Výzkumy a analýzy z posledních let přinesly mnohé podrobné poznatky o možnostech a zásadách poskytování zpětné vazby. Ellis ve své studii (2009, s. 14) věnoval prostor pro zobecnění závěrů a zpracoval doporučení aplikovatelná v pedagogické praxi.

- 1) Učitelé by měli zjistit postoje žáků ke zpětné vazbě, vyjednat s nimi cíle, ke kterým má být zpětná vazba směřována. Cíle se u žáků mohou lišit vzhledem k odlišnému sociálnímu a situačnímu kontextu.
- 2) Korektivní zpětná vazba v ústní i písemné formě je účinná a učitelé by neměli mít strach z opravování chyb žáků.
- 3) Zaměřená zpětná vazba je účinnější, a tak by si vyučující měli stanovit cíle korekce vzhledem k náplni a zaměření konkrétních hodin. Zpětná vazba má být tedy směřována ideálně výhradně k danému cíli.
- 4) Žáci si mají být vědomi faktu, že jsou opravováni. V případě písemného projevu (poskytován *offline corrective feedback*) je tato skutečnost jasnější, a proto je potřeba myslet i na projev ústní a předem představit, jaká forma zpětné vazby a k čemu bude poskytována.
- 5) Učitelé musí být schopni zapojit různé formy ústní i písemné zpětné vazby a tyto strategie uplatňovat vzhledem ke specifikům každého žáka. Vhodné je začínat implicitní formou opravy a následně přecházet k explicitnější formě.
- 6) Učitelé by měli zkoušet různá načasování zpětné vazby i v případě orální formy. Někdy může být vhodná okamžitá, někdy opožděná.

7) Učitelé má být vytvořen dostatečný prostor, aby žáci mohli s chybou pracovat a provést její nápravu. I v případě písemné zpětné vazby by měla být vytvořena příležitost pro revizi.

8) Je nutné brát v potaz kognitivní i afektivní schopnosti a potřeby všech žáků a dle toho je opravovat. Není třeba dodržovat u všech stejný postup.

9) Učitelé by měli být připraveni opravit jednu chybu i několikrát. To může žákům dopomoci k plné seberegulaci.

10) V potaz je nutné brát úzkost, kterou zpětná vazba u žáků způsobuje. Strategie oprav by měly být směřovány tak, aby úzkost neoslabovala, ale byla pouze motivačním aspektem.

Zásady zpětné vazby s sebou nesou i upozornění na nevhodné způsoby komunikace. Ty mohou vzbuzovat negativní emoce jako strach, úzkost, vztek a vedou bezprostředně ke snížení motivace k učení (Zhao, 2011). Silné negativní emoce mohou totiž vyvolávat pocit nebezpečí a ohrožení, kdy dítě není schopné přemýšlet o sdělovaných informacích. Ve zpětné vazbě se mohou objevovat neefektivní způsoby komunikace jako výčitky, nálepkování, vyhrožování, křik či posměch (Nováčková & Nevolová, 2020).

Smích se však v rámci reakce na výkon nemusí objevovat pouze ve formě posměchu, ale může zastávat různé vhodné či méně vhodné roviny. Pro představení humoru jako zpětné vazby je v počátku vhodné uvést výsek z typologie humoru. Pro tuto práci je podstatné dělení na maladaptivní a adaptivní humor, přičemž maladaptivní je vnímaný jako pozitivní, zatímco adaptivní naopak. Jasnější jsou tyto kategorie při demonstraci dvou vybraných typů. Prvním je humor útěšný, spadající pod kategorii pozitivně vnímaného humoru, po kterém lidé sahají v náročných situacích s cílem odlehčení. Druhým typem, který se může objevit jako reakce na chybné jednání ve škole, je humor agresivní. Dle Kuipera a dalších patří do kategorie druhé. Ten je produkován se záměrem uškodit objektu a ponížit ho před skupinou (Klein & Kuiper, 2006; Kuiper, Kirsch, & Leite, 2010).

Dle Šed'ové se agresivní smích v sociálních interakcích objevuje i z důvodu zvýšení exkluzivity své skupiny, pokud je objektem humoru skupina cizí. „Je tudíž příjemné být tím, kdo se směje, ale nikoli tím, komu se ostatní smějí.“ (Šed'ová, 2013, s. 16)

Psychologové dokonce popisují fenomén gelotofobie jako strachu z výsměchu (Šed'ová, 2013). Tento strach je formován u dětí v rámci socializace a přetrvává

i do dospělosti. Jedinci jsou pod jeho vlivem odrazování od takového konání, které by nebylo okolím uznáno za vhodné a stalo by se terčem posměchu (Davies, 2009).

4 Účastníci vzdělávacího procesu

V této kapitole bude věnován prostor účastníkům vzdělávacího procesu, tedy konkrétně vyučujícím a žákům tak, aby některé aspekty jejich postavení byly vztaženy k již uvedeným poznatkům. Zaměřeno bude na ta profesní či osobnostní specifika, jež mohou ovlivnit vnímání chyby.

4.1 Specifika učitelské profese

Učitelská profese s sebou nese různá dilemata, jejichž popisu se ve svém odborném zaměření věnuje například Štech v díle Bendla a Kucharské (2008). Z nich se pro cíl práce hodí uvést tři vybraná.

Jedním z dilemat je nezaručitelnost úspěchu. I pokud mu bude předcházet pečlivé příprava, nedá se nikdy s jistotou předpokládat, že učitelovo konání bude absolutně úspěšné. Pod tím si můžeme představit, že by se všichni žáci naučili látku na jedničku či by všichni bez výhrad získali zájem o předmět. Vzhledem k tomu, že se u profesionálů taková úspěšnost očekává, učitelská profese je v tomto ohledu specificky náročná.

Dalším náročným momentem je postavení na škále mezi afektivním přiblížením a odstupem od žáků. Odstup je přitom bezprostředně potřebný k tomu, aby mohl učitel bez pocitu viny žákům udělovat hodnocení.

Neustálá pozornost musí být aplikována směrem k rozmanitosti žáků, jejich odlišným kognitivním i afektivním možnostem, sociálnímu i situačnímu pozadí. Učitelé sice mají za cíl žáky vzdělat a naučit je konkrétní látce, avšak neustále musí pracovat s jejich individuálními možnostmi a potřebami.

4.1.1 Profesní sebevědomí a sebereflexe učitelů

Nedávno vydaná publikace Učitelské vyhoření (Smetáčková, Štech, et al., 2020) pojednává o aspektech učitelské profese se zaměřením na riziko vyhoření. Záměrně bylo vybráno několik jevů, které ovlivňují spokojenost učitelů v jejich pracovní pozici a zároveň se tematicky dotýkají předmětu této práce.

Jednou z proměnných ovlivňujících vědomí své hodnoty je vnímání své schopnosti, tedy *self-efficacy*. Učitelé s dostatečnou mírou *self-efficacy* byli schopni lépe přijímat kritiku

a nezpochybňovat své vlastnosti. Učitelé spokojení se svou aktuální pozicí v práci uváděli, že se snaží být dobrými kantory a zároveň připouštějí, že mohou konat chyby. Negativní komentáře ke schopnostech a dovednostem pedagogů plynoucí z okolí se dotýkaly zejména těch, kteří byli oslabeni ve svém sebevědomí a byly na nich pozorovatelné znaky vyhoření.

Protože výrazná pozornost je v této práci kladena na chyby žákovské, je nyní prostor vzít v potaz i ty. Studie poukazuje na skutečnost, že dotazovaní vyučující selhání ve výkonech žáků mají sice vliv na spokojenost s jejich prací, avšak nekladou to za vinu sobě. Sebevědomí učitelé přisuzují žákovské neúspěchy zejména jejich schopnostem.

Co přispívá zdravému sebevědomí učitelů je bezpochyby sebereflexe. Tu mnozí odborníci zařazují do kompetencí, kterými by učitelé měli oplývat (Vašutová, 2002). Přínos je sledován jak v rozvoji osobnosti, tak v předpokladů pro výchovu a vzdělávání žáků. Učitelé by měli nahlížet na své profesní zkušenosti, vyhodnocovat jejich smysl, adekvátnost a účinnost a podle toho přizpůsobit své další úkony.

Kyriacou (2012) popisuje úspěšného učitele jako toho, kdo je otevřený sebepoznání, zkoumání vlastních přesvědčení a je schopen zhodnotit vlastní vyučovací styl.

4.2 Osobnost dítěte staršího školního věku

Vzhledem k zaměření práce na kategorii žáků 2. stupně, je vhodné vymezit osobnostní specifika daného věku. Starší školní věk neboli období rané adolescence je časově lokalizován přibližně mezi 11.-15. rok věku. Toto časové rozmezí vývoje jedince je specifické počátkem komplexní proměny osobnosti probíhající v tělesné, psychické i sociální oblasti. Děti staršího školního věku se setkávají s biologicky podmíněnými změnami, na jejichž zvládání mají vliv sociální podmínky, jež mohou tento proces psychického přizpůsobení ovlivnit jak pozitivně, tak negativně (Vágnerová, 2021).

4.2.1 Kognitivní a afektivní vývoj

Ve starším školním věku dochází k vyspívání schopnosti myšlení. To se oddaluje od typické dětské bipolarity a stává se multiperspektivním. Posiluje se také schopnost introspekce, kdy mladý adolescent dokáže uvažovat o svém myšlení. Díky tomu může na základě zkušeností reformulovat svá přesvědčení. Aby bylo možné měnit své hypotézy, je nutné nahlédnout na ně kriticky.

Zvýšená sebekritika i kritika druhých se váže k pochopení relativnosti. Odstoupení od vidění světa černobíle je spojeno se získáváním dalších informací a snahou o komplexní pochopení představované věci. Názory zahrnující pouze jednu stránku věci nejsou dostačující, dochází k stále častějšímu pochybování a odmítání absolutních pravd (Thorová, 2015).

Adolescenti dokáží nahlédnout situaci z více rovin, vydefinovat více možných cest k jejímu řešení, a tak často přicházejí s argumentací. Právě to může být překážkou v komunikaci s dospělými obzvláště ve školním prostředí, kde bývají přesně daná pravidla a cesty k dosažení požadované normy. Žáci se dožadují vysvětlení ohodnocení svého výkonu, polemizují s vyučujícími a snaží se prosadit svůj názor. I když by již byli schopni rozumově pochopit odlišné argumenty, emocionální nevyzrálost v takové chvíli působí kontraproduktivně. Žáci nejsou schopni se od emocí odprostit a nahlédnout situaci objektivně, pokud se týká bezprostředně jich (Vágnerová & Lisá, 2021).

S výraznými změnami se adolescenti setkávají také v oblasti emočního vývoje. Psychika adolescentů se zdá být poměrně zranitelná vzhledem k intenzivním emocím a postupně se vyvíjejícím regulačním schopnostem. V mnohých náročných situacích se nedokáží ovládnout a reagují impulzivně. Emoční reakce jsou proto značně nápadné a okolí se zdají být i nepřiměřené. Vzdávající nejistota spojená s neschopností sebekontroly a hodnocení impulzivní emotivity okolím přispívá k výkyvům vlastního sebehodnocení. Důsledkem nejistoty spojené s formováním vlastní identity je přecitlivělost na reakce okolí směřované k danému jedinci, zároveň i výrazná vztahovačnost (Vágnerová & Lisá, 2021).

Ve vztahové rovině s dalšími osobami se objevuje vymezování a opozičnictví vůči pečujícím osobám a vynuceným autoritám, naopak nárůst empatie a projevů soucitu narůstá ve vztazích vrstevnických (Thorová, 2015).

4.3 Setkání ve škole

U mladých adolescentů narůstá potřeba nezávislosti na dospělých autoritách a vzrůstá význam vrstevnické skupiny. Nárůst konformity k vrstevníkům zapříčiňuje, že od nich jedinci čerpají názory, své zájmové zaměření a také způsoby chování. Příslušnost ke skupině vrstevníků napomáhá s překonáváním nejistoty spojené s osamostatňováním od rodičů. Cílem adolescenta je získání stabilní pozice ve skupině a bezpodmínečné akceptace jejími

členy. Chce být nejenom přijímán, ale také oceňován. Pečlivě se věnuje hodnocení druhých mířenému k jeho osobě a snaží se přizpůsobit zpětné vazbě tak, aby již nepřicházela případná kritika (Thorová, 2015).

Školní třída je významnou specifickou sociální skupinou vzhledem k tomu, že zde mladí dospívající tráví značnou část svého času. Postavení ve třídě na druhém stupni základní školy může v žácích evokovat budoucí sociální úspěšnost, a tak je výraznou složkou aktuální osobní identity. Tato skupina je dítěti přiřazena, a o to těžší může být vydobývání pozice mezi spolužáky. Ti pozitivně hodnotí zejména sociální kompetence, které se často pojí s úrovní rozumových schopností (Vágnerová & Lisá, 2021).

Hrabal (2002) se věnoval vymezení třech dimenzí, podle kterých se odvozuje pozice žáka ve třídě. Vzhledem k zaměření této práce se nejvíce hodí popsat dimenzi *Kompetence*. Kompetence ve školním prostředí je v prvních letech školní docházky odvoditelná zejména ze školní úspěšnosti žáka. Ve vyšších ročnících se hodnotí spíše specifické znalosti a dovednosti, než nadměrná motivovanost a snaha o dosažení výborných výsledků. Možnost zaujmout vyšší pozici v neformální struktuře třídy je podpořena nevyčínáním školních výsledků ve srovnání se spolužáky.

Přestup na druhý stupeň bývá pro děti významným mezníkem ve vzdělávání. Přicházející změny osobnosti popsané v kapitolách výše mají vliv i na vztah ke školním institucím a celému konceptu vzdělávání. Výraznou se stává orientace na využitelnost v budoucnu. Dochází ke zvýšení kritiky obsahu a smyslu výuky. Hlavní cílem již není školní úspěšnost odvozovaná od dobrých známek, a tak se mění i celkový přístup k dosahovaným výsledkům ve škole (Vágnerová & Lisá, 2021).

I zde se projevuje výrazný vliv spolužáků. Díky spolupracujícímu a respektujícímu zázemí mohou žáci pocítovat podporu a sounáležitost se třídou. Naopak je to v případě, kdy se mezi žáky objevuje posměch, pomluvy či agrese. To se dá pozorovat právě v případech, kdy dochází k chybnému výkonu některých žáků. Špatné třídní klima vede k negativnímu prožívání těchto situací (Wentzel & kol, 2012).

Školní prostředí jako zkušenost s prožíváním vlastního úspěchu a neúspěchu se zásadně promítá do utváření sebepojetí žáků. Vzhledem k výrazné orientaci dítěte středního školního

věku na své vrstevníky hrají i jejich výkony či připomínky k výkonům druhých v tomto procesu sebehodnocení roli (Vágnerová & Lisá, 2021).

Podmínky pro úspěch ve škole jsou u každého dítěte různé, a tak je samozřejmé, že splňovat požadované normy není vždy jednoduché či to není vůbec dosažitelné (Sedláčková, 2009).

O to důležitější je, aby vyučující zkoušeli hledat takové cesty, které každému z žáků poskytnou zažít úspěch. Působit na posílení sebevědomí žáků mohou učitelé cíleným povzbuzováním, pochvalami a přípravou přiměřeně obtížných úkolů. Pochvaly by měly být předneseny s odůvodněním, aby dítě vědělo, za co je chváleno. Může tak v budoucnu nadále vědomě přistupovat k danému jednání (Sedláčková, 2009).

Podle Fontany (2003) by měl učitel žákům ukládat úkoly adekvátní jejich schopnostem a dovednostem. Pouze za tohoto předpokladu může být většina žáků schopna požadované normy plnit. Zároveň vidí jako důležité vyzdvihování úspěchů, kterých žáci dosáhli. Opět s důrazem na vysvětlení konkrétního tak, jak je výše zmíněno podle Sedláčkové. Naopak opakovaně kladená pozornost na neúspěchy žáků, jejich neustálé omílání a necitlivá reakce může vést ke snížení pozitivního sebepojetí dětí.

Berne a Savary (2003) přinášejí ještě další rovinu přístupu učitelů k žákům, která se již netýká bezprostředně vzdělávání, nýbrž klade důraz na prohloubení mezilidských vztahů. Ve vztahu učitel – žák vyzdvihují schopnost aktivního naslouchání. Učitelé by podle nich měli věnovat pozornost příběhům, které již děti ve škole svěřují. Pokud si pamatují jejich detaily (jména rodinných příslušníků, domácích mazlíčků, místa, která děti popisují, a další rozličné informace), dětem tak dávají zpětnou vazbu, že jsou poslouchány a jejich příběhy mají váhu. V případě prostředí druhého stupně základní školy, kdy se vyučující ve třídě střídají podle své aprobace, a tedy nemají tolik času pro rozvíjení více osobních konverzací, může žákům k posílení sebedůvěry pouhý fakt, že si vyučující pamatuje jejich jméno.

Empirická část

5 Uvedení do problematiky

Záměrem této práce je popsat pohled vyučujících a žáků 2. stupně základní školy na fenomén chyby ve školním prostředí. V předchozí části proto byla nastíněna teoretická východiska pro lepší porozumění problematice. Kapitoly byly věnovány funkci chyby ve výuce, zpětné vazbě a osobnostním a profesním aspektům účastníků vzdělávacího procesu. Informace byly čerpány jak z českých, tak zahraničních studií, ke kterým bude opět vztažena pozornost v kapitole diskuse.

Úkolem empirické části je zodpovědět cíl a výzkumné otázky bakalářské práce. V této části je popsán design a průběh výzkumného šetření, následné zpracování a analýza získaných dat. Výzkum se zabývá chybou ve vyučování na druhém stupni základní školy. Tato problematika se týká jak žáků, tak učitelů, a proto je výzkumný vzorek tvořen zástupci obou skupin. Žáci a učitelé z rozličných základních škol poskytli svůj pohled na fenomén chyby ve výuce, a to nejenom žákovské, ale i učitelské. Od samého počátku bylo zamýšleno realizovat studii kvalitativního charakteru. Původním záměrem však bylo získat data formou pozorování ve vyučovacích hodinách. Tento design výzkumu byl přehodnocen z důvodu pandemické situace, která se školního prostředí významně dotkla zavedením distančního vzdělávání a dalších omezení. Po zvážení možností postupu v takto specifické době byla pro sběr dat zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru. Obsah rozhovorů byl nadále zpracován pomocí otevřeného kódování. Jednotlivé kroky výzkumu jsou níže detailněji popsány.

5.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Z teoretické části práce vyplývá, že chyba je běžnou součástí jakéhokoliv procesu učení, a tak bylo cílem práce zmapovat, jak se na chybu ve výuce dívají učitelé a žáci 2. stupně základní školy. Nahlédnout nejen na celkové pojetí chybného úkonu, ale také se zaměřit na prožívání chyby své i druhé skupiny respondentů a představy o vhodných reakcích na její přítomnost ve výuce a hledat momenty, ve kterých se skupiny názorově potkávají či odlišují.

K naplnění cíle výzkumu bylo nutné vymezit výzkumné otázky. Za hlavní výzkumnou otázku bylo zvoleno: „Jak vnímají chybu žáci a učitelé druhého stupně?“ Otázka je však vymezena velmi široce, proto je doplněna také dílčími výzkumnými otázkami:

- Jaké je pojetí žákovské a učitelské chyby?
- Jak prožívají žáci a učitelé svou chybu?
- Jaké jsou dle nich vhodné přístupy pro práci s chybou?

6 Metodologie výzkumu

6.1 Typ výzkumu

Pro účely naplnění cílů bakalářské práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu, který je vhodný pro zpracování subjektivního pohledu žáků a pedagogů na chybu ve výuce. Strauss a Corbinová (1999) pod pojmem kvalitativní výzkum shledávají ten, který při dosahování výsledků nevyužívá žádných statistických metod a jiných způsobů kvantifikace. Pro získání komplexního obrazu jevů, který je díky zvolenému postupu založen na hloubkově sebraných a zpracovaných datech, je ideální proces zkoumání jevů provádět v jejich přirozeném prostředí. Cílem výzkumníka je analýza a interpretace lidského chápání, prožívání a utváření vlastní reality (Švaříček a kol., 2014). Naplnit cíle kvalitativního výzkumu je podle Hendla (2016) možné pomocí následujících metod: pozorování, rozhovor, analýza textů či dokumentů nebo rozbor audiozáznamů a videozáznamů. Hendl (2016) dále vyzdvihuje, že je v případě volby kvalitativního výzkumu potřeba brát v potaz časovou náročnost sběru dat a snadnější ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem. Tento design výzkumu se pro bakalářskou práci jevil jako vhodný z důvodu zaměření výzkumných otázek na názory participantů a jejich následné porovnání.

6.2 Nástroje sběru dat

Jednou z metod sběru dat v rámci kvalitativního výzkumu je technika moderovaného rozhovoru. Pro naplnění stanoveného cíle a výzkumných otázek byla zvolena forma rozhovoru polostrukturovaného. Specifická příprava polostrukturovaného rozhovoru pro tento výzkumu spočívala v sestavení okruhů pro dotazování a jejich dílčích otázek. Hendl (2016, s. 166) se k otázce kvalitativního rozhovoru vyjadřuje následovně: „Výzkumník se přizpůsobuje respondentovi. Na rozdíl od strukturovaného rozhovoru s uzavřenými otázkami se při kvalitativním dotazování nikdy nepředkládají dotazovaným předem určené formulace odpovědí nebo jejich kategorie.“ Proto byly otázky v rozhovoru záměrně pokládány tak, aby mohli respondenti své odpovědi co nejvíce rozvíjet sami. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je jednoznačně i přizpůsobení pořadí otázek danému respondentovi a možnost doptávání se na zajímavé podněty. To však může být zároveň i nevýhodou. Tu Miovský (2006) vidí v neudržení navržené struktury či přílišném pokládání

rozšiřujících otázek, čímž může výzkumník získávat irelevantní informace, jež ho odvádějí od podstaty výzkumného cíle.

6.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor byl sestaven pro naplnění cílů tohoto výzkumu. Účelem bylo zmapování různých aspektů souvisejících s vnímáním chyby ve školním prostředí.

Rozhovor byl rozdělen do šesti základních oblastí. V úvodu byli respondenti dotazováni na demografické údaje, následovaly oblasti zaměřené na definici chyby, prožívání chybného jednání u sebe i druhých, vhodné a nevhodné reakce učitelů, porovnání chyby ve školním a mimoškolním prostředí. Tyto oblasti rozhovoru byly zvoleny tak, aby pokryly co nejširší spektrum problematiky.

Pořadí otázek se v rozhovorech mohlo obměňovat v závislosti na rozvíjení odpovědi samotnými respondenty. Díky tomu se mohly oblasti rozšiřovat o další otázky podle témat, jež z rozhovoru vyplynula.

Pro přesnější ilustraci k práci je přiložena struktura rozhovorů s žáky i vyučujícími.

Sběr dat probíhal v rozmezí června a října roku 2021. Termín rozhovoru byl dohodnut po podání informací k rozhovoru a u dětských účastníků po podpisu informovaného souhlasu zákonnými zástupci.

V úvodu každého setkání proběhlo seznámení účastníka s účelem rozhovoru a jeho předpokládaným průběhem. Byla sdělena očekávaná doba trvání rozhovoru v rozmezí 20-60 minut. Respondenti byli ujištěni o dobrovolnosti svého zapojení a možnosti kdykoliv rozhovoru ukončit či neodpovídat na otázky. Tyto informace byly důrazněji a konkrétněji popsány dětským účastníkům, u kterých prvotní souhlas s rozhovorem podával jejich zákonný zástupce. Ten byl seznámen s podrobnostmi výzkumu a následně podepsal informovaný souhlas. Všem byla zaručena anonymita a ujištění, že získaná data budou zpracována pouze pro danou závěrečnou práci. Jeden z rozhovorů proběhl osobně, ostatní respondenti se přiklonili k možnosti online spojení. Využití komunikační platformy se odvíjelo od možností zúčastněných. Videohovory proběhly pomocí aplikací Messenger, WhatsApp a Google Meet. Všechny rozhovory byly se svolením respondentů nahrávány a jejich znění následně přepsáno do elektronické podoby.

6.3 Výzkumný vzorek

Oslovování respondentů probíhalo různými způsoby. K oslovení několika učitelů bylo využito osobního setkání v konkrétních základních školách. Pokud bylo zvoleno dodatečné kontaktování e-mailem s odkazem na proběhlé osobní setkání, žádost o zapojení do výzkumu zůstala bez odpovědi. Bohužel se toto týkalo pedagogů s delší praxí ve vzdělávání. Aby byl výzkumný vzorek rozšířen a nevycházel pouze z jednoho města, přistoupilo se i ke zveřejnění poptávky na sociálních sítích. Na tu reagovali převážně učitelé nižšího věku s kratší praxí. Výsledný výzkumný vzorek pedagogů je složen z 1 učitele a 4 učitelek.

Spolupráce s dětskými respondenty se navazovala primárně kontaktem se zákonnými zástupci vzhledem k nezbytnosti souhlasu zákonných zástupců a podpisu informovaného souhlasu. Tyto podmínky se daly nejjednodušeji naplnit právě při přímém oslovení rodičů. Osloveni byli respondenti různého věku, kteří navštěvují různé typy základních škol v rozdílně velkých městech. Účast na výzkumu potvrdili 3 žáci a 3 žákyně.

Níže je uveden bližší popis výzkumného vzorku:

Učitelka 1 (U1)

Učitelce je 26 let. Je krátce po ukončení magisterského studia na pedagogické fakultě. Aktuálně 2 měsíce působí jako vyučující tělesné výchovy a výchovy ke zdraví na 2. stupni základní školy na předměstí velkého města. Při praxích v průběhu studia nabyla zkušenosti v Montessori škole. To ovlivnilo její náhled na známkování výkonu žáků. Chybu ve výuce považuje za běžný fenomén, popisuje ji jako „krok dopředu“.

Učitelka 2 (U2)

Paní učitelce je 47 let. Vyučuje matematiku v 6. ročníku a anglický jazyk na celém 2. stupni základní školy v sídlištní oblasti velkého města. Má také zkušenosti s výukou na 1. stupni. Její praxe vyučování na základní škole čítá 10 let, té předcházela několikaletá výuka na vysoké škole. Učení považuje za proces, v jehož počátcích se chyba objevuje běžně. V případě opravy špatné známky ponechává v klasifikaci žáka pouze nově získanou. Vede žáky ke konstruktivní reflexi výkonu svého i svých spolužáků.

Učitelka 3 (U3)

Učitelce je 25 let. Je studentkou magisterského studia. Aktuálně vyučuje matematiku a německý jazyk. Její pedagogická praxe trvá 2 měsíce. Pracuje na 2. stupni základní školy v menším městě. Považuje za nutné, aby byla žákům chyba opakovaně zvědomována jako běžná součást výuky. V případě, kdy v hodině udělá sama chybu, zmiňuje, že je jí z toho „ouzko“. Uvítala by, kdyby byl tématu práce s chybou věnován prostor v průběhu vysokoškolského studia.

Učitel 4 (U4)

Učíteli je 30 let. Matematiku a anglický jazyk na 2. stupni základní školy vyučuje 6. rokem. Pracuje ve škole umístěné v sídlištní oblasti velkého města. V úvodních hodinách svých předmětů s žáky o chybě mluví a ujišťuje je, že je chyba ve výuce vítána. Způsob a nutnost upozornění žáků na chybu vyhodnocuje podle cíle hodnocené aktivity. Má dojem, že chybování ve škole je společností hodnoceno jako „horší“ oproti chybování v mimoškolním prostředí.

Učitelka 5 (U5)

Učitelce je 33 let. 8 let vyučuje dějepis a přírodopis na 2. stupni základní školy. Její pracoviště se nachází v sídlištní oblasti na okraji velkého města. Ve svých předmětech popisuje za nutné memorování a důsledkem je tak častý výskyt chyb. Smutní z chybování jsou v jejich předmětech mladší žáci či ti, u kterých vnímá „přemotivovanost“ zapříčiněnou tlakem rodičů.

Žák 1 (Ž1)

Věk žáka je 14 let, chodí do 8. ročníku základní školy. Její specifikum je, že se jedná o sportovní akademii nacházející se v centru velkého města. Chybu ve škole vnímá jako selhání konkrétního žáka, kterou má on sám v rukou, zatímco chyba ve sportu závisí na kolektivu hráčů. Ocenil by, aby učitel dějepisu na třídu nekřičel a v případě chyby vystupoval klidněji.

Žák 2 (Ž2)

Žák navštěvuje 8. ročník základní školy v menším městě. Je mu 13 let. Chybu by popsal jako fenomén vyskytující se každý den i každou hodinu a nelze se jí vyhnout. Reakce učitelů na chybu se podle něj odvíjí od psychického naladění a aktuální únavy každého z nich. Oceňuje, když mu učitel poskytne správnou odpověď.

Žákyně 3 (Ž3)

Žákyně ve věku 11 let navštěvuje 6. ročník základní školy. Specifikum navštěvované třídy je v inspiraci Montessori systémem vzdělávání. Dlouho si pamatuje chybu jako své selhání a tyto okamžiky popisuje jako „trapné“ zejména kvůli přítomnosti dalších lidí.

Žákyně 4 (Ž4)

Žákyně 7. ročníku základní školy v malém městě. Je jí 12 let. Svou chybu bere jako upozornění, aby se více snažila a následně se jí již nedopustila. V její třídě často dochází k posmívání pocházejícímu od několika žáků. U některých učitelů vnímá naštvání, pokud se v jejich předmětech dopouští chyb.

Žákyně 5 (Ž5)

Věk žákyně je 15 let, chodí do 9. ročníku základní školy ve větším městě. S chybou se jí spojují emoce lítosti a hněvu. Při chybné odpovědi se v její třídě objevují posměšky a komentáře od spolužáků.

Žák 6 (Ž6)

Věk žáka je 14 let. Navštěvuje 8. ročník základní školy v centru velkého města. Jako ideální přístup učitele vnímá otevřenost k vysvětlení chyby. Smích se v jeho třídě sice u chybného výkonu objevuje běžně, ale záleží na tom, zda přichází i od chybujícího žáka. Pokud je u něj pozorován smutek, třída smíchem nereaguje.

6.4 Zpracování dat

Pro analýzu dat byly využity nahrávky rozhovorů, které byly následně doslovně přepsány. Hendl (2005) přepsání sebraných dat považuje za náročný krok ve výzkumné práci, avšak velmi přínosný pro jejich další zpracování. Samotná analytická práce se skládala z metody

otevřeného kódování vycházející ze zakotvené teorie vyvinuté Straussem a Corbinovou (1999).

V přepsaných rozhovorech byla jednotlivá sdělení označovaná jako jednotky, kterým byl přidělen kód. Ten může mít podle Švaříčka a Šed'ové (2014) podobu odborného termínu, nebo může být použit tzv. in vivo kód, tedy kód takového výrazu, jež byl použit samotnými respondenty. Ty jednotky, které spolu souvisely a rozvíjely obdobnou myšlenku, byly sdruženy do obecnějších kategorií.

Práce s každým nově analyzovaným rozhovorem již byla ovlivněna souborem jednotek a kategorií, které vyvstaly při práci s předchozími daty. Vzhledem k tomu, že byl samotný rozhovor konstruován tazatelkou podle oblastí zájmu výzkumu, některé kategorie tak byly částečně vytyčeny předem.

V následující kapitole budou kódy a jejich kategorie představeny a pro jejich lepší srozumitelnost budou uvedeny také datové úseky z rozhovorů s respondenty.

7 Presentace a analýza dat

Po provedení rozhovoru byla získána data, jež byla zpracována pomocí metody otevřeného kódování. Tento postup poskytl velké množství kódů, se kterými se nadále pracovalo až ke sloučení do 15 kódů. Ty se následně sdružily do 5 kategorií, jež odpovídají na položené dílčí výzkumné otázky a napomáhají k porozumění problematice výzkumu.

Podrobná prezentace kategorií je uvedena níže včetně citací konkrétních respondentů. Nyní uvádíme stručný výčet kategorií a jim příslušných kódů pro lepší přehled a srozumitelnost:

- **Co je dle žáků a učitelů chyba?:** Odchylka od normy, Běžná a nutná, Má svou roli, Má mnoho podob
- **Jaká jsou specifika učitelské chyby?:** Prožívání učitele, Sebereflexe učitele, Učitel jako omylný člověk
- **Jaká je chyba žáků?:** Prožívání chyby, Ohled na okolí
- **Jak zjistíme, že došlo k chybě?:** Když na ni upozorní učitel, Když na ni upozorní žáci
- **Máme chybu a co s ní dál?:** Diagnostikovat ji, Vysvětlit ji, Zažít úspěch, Využít záměr

V závěru každé z kategorií bude představeno srovnání pohledů žáků a pedagogů.

7.1 Kategorie a popis kódů

7.1.1 Co je dle žáků a učitelů chyba?

Kategorie Co je dle žáků a učitelů chyba? je zaměřena na definování chyby z pohledu obou účastníků vzdělávacího procesu, hledá protnutí a odlišnosti v jejich pojetí. Někteří respondenti se směrem k definici chyby vyjadřovali velmi opatrně a byly schopni svou představu popsat až po několika rozvíjejících otázkách. Například respondentka U1 se v úvodu rozhovoru vyjadřuje následovně: „(...) to je vlastně hrozně těžký vysvětlit. To je vlastně dost dobrá otázka na zamyšlení, nikdy mě to nenapadlo:“

Nakonec byly z odpovědí vyselektovány následující kódy: Odchylka od normy, Běžná a nutná, Má svou roli, Má mnoho podob.

Odchylka od normy

Žáci a učitelé chybu nejvíce představovali jako jev, ke kterému dochází ve chvíli, kdy je směřováno k určitému chování či podání výkonu, ale nedojde k naplnění cíle. Můžeme zde tedy operovat s pojmem normy představeným v teoretické části práce. Někteří respondenti přikládali konkrétní příklady chyb, které jsou odvozeny od jasné a srozumitelné normy. Jedna vyučující například uvedla matematický příklad.

U2: „Nebo v matematice může být chyba, když řekne, že $2+2$ je 5, což není, takže je to chyba.“

Výše uvedený příklad je jasnou ukázkou pochybení, kterou pochopí žáci prvních tříd, ne-li i děti mladší. Avšak jak již bylo psáno výše v teoretické části, takto výslovně se dá norma stanovit zejména ve vědách exaktních, kde působí striktní pravidla. V rozhovorech na tuto problematiku bylo také poukázáno, a to ve smyslu, že představy o správném řešení se mohou lišit jak mezi vyučujícími a žáky, ale hlavně i napříč samotnými vyučujícími. S tématem přicházeli hlavně pedagogičtí účastníci výzkumu, kteří svůj styl výuky srovnávali se svými kolegy.

Paní učitelka, jejíž citace je uvedena jako druhá v pořadí níže, představila systém uzavřených otázek v testu, který jí i žákům pomáhá cílit k jednoznačnosti v požadovaném, což prohlubuje pochopení zadání úloh na obou stranách.

U3: „Pod pojmem chyba si představím něco nesprávného. Ale je to hrozně individuální. Třeba když něco udělám, můžu to považovat za nesprávné, ale ty za správné. Každý to máme jinak.“

U5: „Je tedy faktem, že nejdůležitější jsou právě ty testy. Je to podle mě nejobjektivnější. Máme je postavené tak, aby bylo jasné, jaká odpověď má být. (...) Protože zadání „Napiš, co víš“ je nekonkrétní.“

Další téma, jež bylo přineseno pedagogy, byl určitý úmysl a směřování svého chování k předem definovanému cíli.

U4: „Chci něco udělat a nepovede se mi to.“

Velmi často se objevovala chyba ve spojení s popisem selhání, a právě nenaplněním očekávaného či požadovaného výkonu. Chybu s negativní konotací spojovali však nejčastěji žáci. Využívali slova jako špatné či pokažené.

Ž5: „Že se někde udělalo něco špatně, někde něco chybí. Něco se stalo špatně, to mi tam sedí nejvíc.“

Ž3: „Něco, co jsem pokazila“

Ž6: „No že když něco napíšu špatně, tak udělám chybu.“

Běžná a nutná

Kód Běžná a nutná byl vytvořen pomocí výpovědí, které chybu obhajují jako nepostradatelnou součást procesu učení. Odpovědi zastávající obdobné stanovisko byly u respondentů poměrně časté, a tak je možné daný kód nahlédnout i pomocí analýzy konkrétnějších témat. Zajímavé je srovnání nadcházejících výpovědí s obsahem předchozího kódu, jelikož od záporného pojetí chyby zde přecházíme takřka do obhajoby tohoto jevu.

Chybu jako nutný jev ve vzdělávání a takřka zamítnutí možnosti, že by někteří lidé nechybovali, popsala vyučující tělesné výchovy a jeden z žáků:

U1: „Školní tělák je spíš o tom, aby se hýbali a ta chyba tam podle mě musí být.“

Ž2: „... popsal bych mu jí jako věc, která se děje často, děje se každý den, každou i hodinu a prostě že se chybě nemůžeš vyhnout.“

Stejnou myšlenku zastával i učitel matematiky, který ve svém předmětu aplikuje prvky Hejného metody, a tak k definici chyby přiložil i propojení s konstruktivistickým přístupem ve vyučování. Také popsal, že v jeho rámci je chyba neodmyslitelnou součástí.

U4: „Ale obecně, když se učíš nějaké nové věci, tak to nejde dělat hned napoprvé dobře, to prostě nejde. My jsme třeba na matice učili víc konstruktivistický přístup a tam to k tomu prostě neodmyslitelně patří.“

Někteří žáci a učitelé do myšlenky „běžnosti“ přinesli i další proměnou, a to aktéry, kteří chyby konají. Popisovali, že chybování je přirozené pro všechny jedince.

U2: „No, asi že každý dělá chyby.“

Ž6: „Ale podle mě to není nic, co by se mělo brát jako špatné. Každému se stane, že udělá chybu.“

Někteří vyučující své přesvědčení o potřebě chyby ve škole podporují tím, že žáky vyzývají ke sdílení výsledků příkladů, odpovědí na kladené otázky a názorů, i když si jimi žáci nejsou jisti.

U1: „Odpovídám, že se to dozví potom, ale jen ať to nahlas vysloví, protože musíme pracovat i s tou chybou.“

U3: „Já třeba vyvolávám k tabuli ty slabší, aby tam tu chybu udělali a aby se to tím mohli naučit.“

Mimo jiné mají vyučující za cíl vyjmout před žáky chybu z atmosféry strachu, jež je s ní u mnohých lidí bezprostředně spojena. Tomu se jeden z nich věnuje v úvodních hodinách svých předmětů a vysvětluje žákům, jaký je jeho postoj k chybě a jak s ní mohou společně ve výuce pracovat.

U4: „Já se snažím ty chyby neodsuzovat, ale vlastně je podporovat. To je i úplně první hodina s dětma, když je jako třídu dostanu. Tak tam mluvíme o chybě, vysvětluju, že je to úplně v pohodě, že se nic neděje a díky chybě se naučí něco dalšího.“

Má svou roli

Další z kódů obsahuje náhled na chybu jako významnou proměnnou vzdělávacího procesu, jenž má různá postavení v závislosti na situačním kontextu.

Největší shoda panovala v tématu vidiny dalšího možného posunu a poukázání na nedostatky s cílem poučení se. Takto se v rozhovorech vyjadřovali učitelé i žáci. Jako vhodné se jeví využít přirovnání od vyučující, a to chyba jako krok dopředu.

Ž6: „Ale jako samozřejmě na tom záleží nějak, ale když něco nevyjde, tak snad to vyjde příště.“

U1: „Ale každá chyba je vlastně krok dopředu, protože žák nebo i celkově člověk se tou chybou učí.“

Dále byla zmíněna role pozitivního zážitku a radost ze snahy, kterou žák do svého výstupu investoval. Chyba je vnímána jako podpora motivace k vylepšení svého výkonu, což by se

shodovalo s předchozím popisem, avšak zde je doplněn ještě akt odhlédnutí od faktu, že se jim něco nepovedlo, a důraz na přesměrování pozornosti.

U1: „Pro mě je důležitý, aby vyšli s pocitem, že to zkusili, že do toho šli a že do toho byli zapálení. (...) Ano, udělal jsi tam chybu, ale nevádí, pojď to zlepšit. Hlavní za mě je, že do toho jdou.“

Výrazná shoda mezi pedagogy a žáky se objevila v tématu fázi učení. Dotazovaní dokázali nahlédnout chybu jako vhodnou, běžnou či neodsouzeníhodnou zejména v počátku učení. Zde ji dokonce obhajovali stejně jako v kódu Běžná a nutná. Nicméně zmínili, že postupem času, kdy se žáci mohli a měli látku naučit, jev chyby už není zcela vítaný či je dokonce nemístný. Zároveň bylo ve výrocích odhlédnuto od možných individualit žáků v procesu učení. Bylo tedy směřováno jasně k tomu, že v určitém časovém úseku by k osvojení znalostí mělo dojít u všech žáků.

U2: „Kdežto po měsíci bych chtěla, aby to měli všichni správně. Tam už vědí, že jsme tomu čas věnovali a měli to by umět. Takže na začátku to vůbec není ostuda takhle chybovat.“

Ž4: „Že ty tři dny ještě, když to neumím, tak je to ještě docela v pohodě, protože to byly jenom ty tři dny. Ale čtrnáct dní to už bylo dost času se to naučit. Tak tam už bychom to měli úplně umět.“

Má mnoho podob

I když je práce zaměřena na chybu ve školním prostředí, některé otázky rozhovoru směřovaly k rozlišení těch školních od mimoškolních. Zájmem bylo zjistit, jestli je chyba ve škole opravdu nahlížena tak negativně a co případně za to může.

Překvapivě se v datech našlo mnoho rozdílných odpovědí, které nemohou toto tvrzení potvrdit. Respondenti totiž popisovali aspekty, které přidávají či ubírají na vážnosti u chyb v obou prostředích. Přihoršující okolností ve školním prostředí byla jednoznačně přítomnost dalších lidí a sociální tlak na úspěch. Na druhou stranu pozitivní vnímání podporovala tvrzení o určité bezpečné atmosféře. Například, že ve škole „nejde o život, pomůžou mi spolužáci a učitel, mám další šanci“.

Jednoznačná shoda panovala v ohledu, že „větší“ chyby jsou „horší“. Ze školního prostředí sem zařazovali hlavně selhání u maturity a jiných závěrečných zkoušek.

U4: „Já tam vidím rozdíl v tom, že ve škole se to bere tak, že je to horší věc než normálně. (...) možná kvůli celé společnosti máme dojem, že tam bychom se jim měli za každou cenu vyvarovat.“

U3: „Ve škole ji podle mě můžeme brát na lehčí váhu, protože je to jenom škola. Je to něco, co by nás mělo nakopnout.“

Ž1: „Jakoby ve škole se může stát spousta chyb, ale tam ji můžeš jakoby ovlivnit. Třeba když se na ten test naučíš, tak chybu neuděláš.“

Ž3: „Jo, ve škole si to budu pamatovat snad navždy. Ale když si budu malovat, tak to vygumuju a překreslim a půjdu dál.“

Respondenti také popsali mnoho typů školních chyb, které by se daly shrnout do větších celků. Jako první mohou být uvedeny chyby způsobené nepochopením učiva či jeho špatným naučením. Někteří učitelé je nazvali jako chyby v obsahu. Druhou kategorií by byly chyby v kvalitě reprodukce. Mezi nimi se nejvíce zmiňovalo přepsání či přechytnutí v průběhu projevu.

U2: „V tom jazyku třeba může být to, že se přechytnou nebo přepíše, ale třeba jen z nepozornosti, ne že by to jinak nevěděl.“

U3: „Tam je určitě jako nejčastější chyba nepochopení. (...) Ale třeba v tom tělocviku může mít chyba i fyzický důsledek. Jako nějaký vyvrtlý kotník. Hlavně v té matematice je to nepochopení.“

Co se týká typů učitelských chyb, žáci nejvíce uváděli ty z pohledu kvality ve smyslu, že se učitelé přechytnou a přepíšou. Zároveň od žáků několikrát zaznělo, že míra chybovosti u učitelů není tak vysoká. Naopak učitelé o situacích, kdy nějakou odpověď neznají či uvedou nesprávnou, mluvili jako o velmi časté.

Zajímavým postřehem jednoho z žáků bylo poukázání na chybu s přihlédnutím k afektivnímu ladění vyučujícího. A to nejen ve smyslu konání chybných úkonů z důvodu psychického rozladění, ale již tento samotný afektivní stav nazval chybou.

Ž2: „To druhý je jako chyba v učitelích, já nevím, že se třeba tý učitelce nebo učiteli něco děje v hlavě a že třeba udělá hodně chyb při té hodině, nebo že nějak bude jako hodně naštvanej, nějakým způsobem více agresivní.“

Shrnutí kategorie

V rámci kategorie zaměřené na definování pojmu a jeho obecného náhledu se učitelé a žáci shodli, že chyba pro ně představuje odchýlení od zamýšleného či požadovaného výkonu. Popsali ji jednoznačně jako potřebnou v procesu učení, jako ukazatele dalšího možného posunu. Avšak s délkou daného učebního procesu se dle nich akceptovatelnost přítomnosti chyby snižuje.

Dané negativní pojetí zmiňovali zejména žáci, pro které odchylka od normy znamenala zejména, že něco pokazili, nezvládli, něco se jim nepovedlo.

Zásadní rozdíly jak mezi vyučujícími a žáky, tak zároveň v rámci daných skupin respondentů, se objevily při srovnání závažnosti chyby ve školním a mimoškolním prostředí. Shoda se objevila pouze s přihlédnutím k důsledkům, které může chyba zapříčinit. A to jak v oblasti školy, tak mimo ni. Tedy pokud chyba zapříčiní závažné změny v životě jedince, ohrozí ho nebo okolí na životě, stoupá její vážnost a nechtěnost.

7.1.2 Jaká jsou specifika učitelské chyby?

Prožívání učitelské chyby

Většinu dotazovaných vyučujících v současnosti ve většině případů nevyvede z míry, že udělají ve výuce chybu.

Nepříjemné pocity popisovala jedna učitelka s krátkou praxí anebo ostatní učitelé právě s ohledem na začátky svého působení ve škole. Uvádějí, že pokud učitelé teprve začínají anebo mají vyučovat jiný předmět, než na který mají aprobaci, mohou být výrazně nejistí.

Takovou nejistotu v ale nich vyvolává i opakování chyby mezi žáky. Pochybují pak o svém způsobu výuky a hledají chyby, kterých se mohli v jejím průběhu dopustit.

U2: „Jako mě se to nijak nedotýká, když se i takhle ozvou. Beru to tak, že nikdo není 100%, nejsme roboti.“

U3: „V tu chvíli jsem z toho byla nervózní, protože jsem si říkala, že je něco učím a učím je to blbě. Když udělám chybu, je mi tak ouzko. Jak kdybych chtěla utéct z té třídy.“

V uvedených citacích rozhovorů je dobře patrný rozdíl mezi vyučující s několikaletou praxí (U2) a začínající pedagožkou (U3).

Sebereflexe učitele

Kód Sebereflexe učitele tematicky navazuje na data představená v předchozí kapitole. Jak již bylo řečeno v teoretické části práce, sebereflexe učitelů má spočívat ve schopnosti zhodnocovat své profesní působení, využívané metody a jejich účinnost. Oslovení učitelé se shodli v nutnosti být schopni nahlédnout na svou práci a ve spojení s chybou ve výuce je hlavním podnětem pro sebereflexi opakování chybného výkonu mezi žáky. Učitelé poté usuzují, jestli dokázali látku třídě vhodně předat.

U4: „Ale když se ta chyba točí pořád dokola a nikdo to nepochopil, nebo víc lidí to nepochopilo, tak si pak říkám, jestli není chyba ve mně, jestli jsem to špatně nevysvětlil nebo tak.“

U5: „Když se ale nějaká chyba opakuje, tak si pak říkám, že byla asi chyba u mě. Že jsem na to asi nekladla dostatečný důraz, nebo jsem to prostě řekla špatně, špatně jsem to vysvětlila.“

Učitel jako omylný člověk

Pro vyučující je důležité zvědomovat sobě i žákům, že i v jejich pozici je v pořádku chybovat. Ve chvílích, kdy se dopustí chybného jednání či nedokáží odpovědět na otázky žáků, vyzdvihují nutnost autenticity a klidné nápravy, což může být inspirací pro žáky.

Někteří učitelé popsali své konkrétní chybné úkony a uvedli, že pokud došlo k uvědomění předání nesprávné informace až mimo výuku v dané třídě, i tak se v následující hodině ke svému jednání vyjádřili a uvedli vše na pravou míru.

U1: „Odpovídám, že nemá encyklopedii v hlavě, že taky něco nevím a můžu si to dohledat. (...) Určitě je důležitý, aby žáci od učitelů věděli, že ani oni nejsou dokonalí, že jim taky něco nejde.“

U3: „Tak jsem se dnes omlouvala, že jsem to špatně odhadla a neudělala to naschvál.“

Žáci omylnost pedagogů v rozhovorech také tematizovali a shodli se, že vítají, pokud učitelé své chyby přiznají. Oceňují, pokud i na upozornění od žáků reagují s klidem a poděkují za opravu. Naopak když tak nečiní, utvrzují v žácích negativní představu o chybě.

Ž3: „Když to řeknou a přiznají, to je pro mě důležitý. Kdyby zapírali, tak to podle mě není fér. Mají nám jít příkladem i v chování. Pak bych si myslela, že je ta chyba fakt špatná, kdyby to nepřiznali.“

Shrnutí kategorie

Dotazovaní učitelé přítomnost chyb ve své profesní aktivitě přijímají. Žáci považují za přirozené, že i učitelé chybují.

Žáci i učitelé se shodují, že je pro ně důležité, aby byli učitelé ve chvílích svého chybného úkonu autentičtí, své chyby přiznali a případně vysvětlili žákům příčiny. Žáci takové chování vítají, jelikož u nich zvyšuje respekt k vyučujícímu a chyba se stává více běžnou a „normální“.

7.1.3 Jaká je chyba žáků?

Tato kategorie je zaměřena konkrétně na chybu žáků ve výuce s důrazem na jejich prožívání. K tématu se vyjadřovali jak samotní žáci, tak vyučující, kteří sdíleli své představy o dané oblasti či čerpali ze svých žakovských zkušeností.

Protože afektivní oblast pojetí chyby je komplexním celkem, následující vydefinované kódy jsou spolu významně spjaty, a tak se u nich některé uvedené datové úseky opakují. První kód Prožívání chyby reflektuje také jednotlivé emoce, které byly v rozhovorech zmíněny. Další kód Ohled na okolí je věnován sociálnímu prostředí jako proměnné ovlivňující, jak žák svou chybu prožije.

Prožívání chyby

Mnozí žáci i vyučující uvedli, že prožití chyby záleží na mnoha faktorech, a to jak vnitřních, tak vnějších. Mezi nimi byly vyzdvíženy osobnostní rysy žáka, tlak společnosti či konkrétně rodičů na dítě, přístup vyučujících a spolužáků k neúspěchu.

U1: „Strašně záleží na povaze toho dítěte. Jsou děti, který se ti rozberečí a zaseknou se a nechtějí. Jsou děti, které to štve a chtějí se zlepšit, takže na sobě pracují. A pak jsou tací, kterým je to jedno.“

U5: „Já největší problém vyrovnání se s chybou vidím u těch ambiciózních. Tam se s tím musí naučit fungovat sami.“

Ž5: „Někdy je mi to úplně jedno a někdy je mi to asi líto. Že mě to štve.“

Emoce spjaté s okamžikem svého chybného jednání mnozí žáci popsali jako nepříjemné. Často zaznělo, že neuspěli, udělali něco špatně a prožívali ho jako určité své selhání.

Ž4: „Takovej, že mi z toho není úplně dobře.“

Ž5: „Neúspěch. (...) Tak jsem spíš: achjo, to je špatně.“

Tři žáci zmínili, že jsou na sebe našťvaní, pokud chybu udělají. Takový vztek plyne z představy, že výkon byl v jejich rukou a záleželo na nich, jestli se dokáží dostatečně naučit a toto vyučujícímu předat.

Ž1: „No tak asi každý, když udělá chybu, tak je asi na sebe našťvaný většinou. Takže já když udělám chybu, jsem na sebe našťvaný.“

Ž2: „Já mám pocit jako takovej, že jsem na sebe našťvaný, že jsem se neučil.“

Také se tematizovaly emoce ponížení a strachu. Tyto budou více rozepsány u následujícího kódu, kde popis sociálního prostředí dokáže lépe podložit rozdílnost prožívání.

Ohled na okolí

Polovina žáků mezi emocemi uváděla i ponížení. To přisuzovali zejména skutečnosti, že jejich výkonu přihlíží spolužáci, a domněnce, že se k nim na základě toho budou chovat či o nich budou určitým způsobem přemýšlet. Dvakrát jako příčinu ponížení uvedli osobu učitele jako toho, kdo svým přístupem vytváří tlak na žáka, aby mu bylo trapně, že se nedokázal něco naučit jako ostatní.

Ž1: „Cítím se docela trapně před spolužáky.“

Ž3: „Jo, že se ztrapním já před ostatníma.“

Ž4: „Dává mi tím najevo, že nejsem tak dobrá jako ostatní, které už to naučil. Že já jsem to nepochopila, i když jsem podle něj měla.“

Co může způsobit nejen ponížení, ale i strach, který chybě spíše předchází, je smích objevující se ve třídách jako reakce od spolužáků. Velmi záleží na formě smíchu, a tak se zde jeví jako vhodné rozdělení do dvou rovin. Ta první by zahrnovala smích ve formě posměchu, který v chybujících probouzí právě pocity výše popsaného ponížení a neúspěchu.

Ž5: „Třeba u češtiny jsem měla strach, že něco špatně řeknu a oni se mi budou hned smát.“

U1: „Takže si myslím, že spousta dětí se bojí chyby jen kvůli tomu, že se jim někdo bude smát. Že udělají něco špatně a potrestané to bude tím, že se jim druzí budou smát.“

Jinou roli smích zastává, pokud přichází i od samotného chybujícího. Mnozí žáci uvedli, že pokud se smějí oni sami, když chybu udělali, a přidají se spolužáci, není pro ně taková chvíle nijak zraňující. Takovou situaci popisovali i z pohledu přihlížejícího chybě. Když vidí, že chybující reaguje smíchem, klidně se k němu přidají a sdílí společně humorný okamžik. Od smíchu opouštějí, jestliže na chybujícím pozorují smutek.

Ž2: „Ale když je to jako nějaká situace, která je pro ně srandovní a pro mě taky, co někdo udělal tu chybu, tak ten, co vlastně udělal tu chybu, se také směje.“

Ž3: „No jako já se taky směju, když se ostatní smějou. Protože je to vtipný, když řeknu nějakou hovadinu.“

Shrnutí kategorie

Učitelé i žáci se shodli, že prožívání chybného výkonu žáky je ovlivněno mnohými vnitřními i vnějšími faktory. Významným tématem žáků byly emoce jimi prožívány jako nepříjemné – smutek, naštvání, strach, ponížení.

Ponížení je dle žáků a učitelé vázáno na přítomnost spolužáků či učitele. Smích jako příčinu zážitku ponížení zmiňovali učitelé i žáci, avšak žáci téma rozvinuli do dvou rovin. Ty jsou pro ně zásadně odlišné. Pokud smíchem reaguje chybující a ostatní se přidají, nevdí jim. Opačně je tomu v případě, že smích spolužáci používají sami a je zřetelně použit ve formě posměchu.

7.1.4 Jak zjistíme, že došlo k chybě?

Výrazný prostor v rozhovorech byl věnován také situacím, kdy dochází k upozornění na chybu, a to jak na tu žákovskou, tak na učitelskou. V kategorii jsou zahrnuta témata sebereflexe, zpětné vazby, korektivní zpětné vazby a mnohých faktorů ovlivňujících její načasování i podobu.

Vzhledem k tomu, že k identifikaci chyby může docházet jak od učitelů, tak od žáků, jednotlivé kódy byly právě této skutečnosti přizpůsobeny. Jedná se o kódy Když upozorní učitel, Když na ni upozorní žáci.

Když upozorní učitel

Respondenti se jednoznačně věnovali nejvíce zpětné vazbě ze strany vyučujícího. Popisovali její mnohé faktory a podoby, které budou následně představeny. Vzhledem k širokému záběru a množství odpovědí k danému tématu ho bylo nutné více konkretizovat a oblasti smysluplně seřadit.

Zprvu je v základu možné zpětnou vazbu rozdělit na orální a písemnou.

Pod písemnou respondenti uváděli výhradně známky, o nichž se někteří vyjadřovali jako o povinných, ale pro ně nevypovídajících o schopnostech žáků.

U1: „Pro mě jsou známky úplně neodpovídající, neřeknou mi, kde se ta chyba stala. Známkami mi neukáže, jestli tu danou věc pochopil.“

Učitelé si hledají různé cesty, jak se známkami zacházet, aby dětem byly spíše k užitku než ke škodě. Někteří dávají známky za aktivitu v hodině s větší váhou, než mají známky z testu, někteří se vyhýbají verbalizaci známek ve třídě. Zmíněn byl tlak na známkování plynoucí ze školních předpisů a také ohled na žáky, které dobré známky potěší.

Jak bylo ale zmíněno, známky samy o sobě pro některé nemají vypovídající hodnotu, a tak mnozí poskytují prostor pro reflexi výkonů a dodatečné vysvětlení. Zde bychom se stále pohybovali na poli určité odložené zpětné vazby, která přichází až určitou dobu po úkonu. Nemusí být vázána ale pouze na známkování v písemném projevu, učitelé ji zmiňovali i při ústních projevech žáků. Někteří aktivně pracují s načasováním slovní zpětné vazby s ohledem na formu žákovské aktivity. Odložení upozornění na chybu vyučující volí, aby nenarušovali plynulost aktivity, nebo aby nevyvolávali stres a strach. Konkrétně mluvili

například o hrách při tělesné výchově, kde je podle dané učitelky nemožné zastavit hru a ukazovat žákům, co by měli dělat lépe. Shoda mezi více učiteli padla v případě ústního projevu v hodinách cizího jazyka, kde mají za cíl, aby žáci trénovali plynulost řeči. Přímou zpětnou vazbu by v takový okamžik pokládali za nemístnou, protože by byla rušící a mohla u dětí vzbudit pocity strachu z dalšího pokračování.

U4: „Udělá v průběhu mluvení chybu, která ale nezpůsobí neporozumění. (...) Tak toho člověka nechám být, nechám ho mluvit dál, nezastavím ho, aby se třeba nevyděsil.“

Učitelé se mnohokrát odkazovali ke specifikům vyučovacích předmětů, cílům konkrétní látky, cílům dané hodiny či osobnosti žáků a vyjadřovali, že přizpůsobují zpětnou vazbu aktuálnímu potřebám.

U4: „Ale mám děti, u kterých vím, že se jich to dotkne dost a že jsou z toho pak hodně rozladěný. Takže tam musím upozorňovat tak jemněji, nebo třeba říct: jo, to byl dobrý nápad, ale teď to zrovna takhle nefunguje, třeba by to fungovalo jindy.“

Vysvětlení chyby může být zařazeno dodatečně, jak bylo uvedeno výše, nebo přichází v aktuálním okamžiku vázaném na žákův výkon.

Žáci ocenili, když učitelé jednali v klidu a s vysvětlením, na což kladli důraz i sami vyučující. Žáci zmiňovali, že prudší reakce vyučujících jako zvýšený hlas, křik či bouchnutí do stolu přichází, pokud je chyba opakována, či nedokáže odpovědět více žáků za sebou, pokud už bylo podáno vysvětlení a žáci stále neznají správnou odpověď.

Ž4: „Třeba jeden učitel na matiku, tak když uděláme chybu a učíme se to třeba jenom jeden den, tak na nás klidně i řve, protože už učí asi 60 let a má odzkoušený, že bychom to měli umět hned. Je pak hrozně naštvanej, když to neumíme, jakmile nám to vysvětlí.“

Co se týká okamžité zpětné vazby, do popředí se dostávají právě neverbální a metalingvistické jevy komunikace. K důrazu a hlasitosti slovního projevu ve smyslu křiku, jako bylo uvedeno ve výroku žákyně, se vyjádřila většina respondentů jako k nevhodnému způsobu reakce, i když ho často ve školním prostředí registrují. Jako další by sem z pohledu práce s hlasem zařadili posměch a ironické poznámky.

Učitelé i žáci o zapojení dalších neverbálních aktů komunikace mluvili poměrně pozitivně. Vyzdvihovali, že slouží jako přímá a pochopitelná pomůcka.

U2: „Tam na ně můžu kývnout, že ano, je to správně, tak jsou třeba rádi. Nebo zakývám, že ne.“

U3: „Když počítají na tabuli, kde vidím proces chyby, kdy ji udělají, tak do nich jen nějak rýpnu, aby se na ten krok podívali znova.“

Ale je potřeba brát v potaz i skutečnost, že ne všemu musí být ze strany druhých porozuměno.

Ž3: „Nebo něco řeknu a ona: co myslíš? A někdy je to i takový otravný. Třeba teď jedna učitelka na mě vždycky vykulí oči, nebo přesně řekne: co myslíš? No a je to takový, že my vážně nevíme. Takže si jdeme radši sednout a jsme v klidu, protože se bojíme, že když uděláme něco špatně, tak na nás začne rvát.“

Když upozorní žáci

Akt upozornění na chybu však není pouze v rukou vyučujících, ale samozřejmě i žáků. Nebylo zmíněno, že by si spolužáci spontánně vzájemně říkali, že se někde zmýlili.

Někdy je opravování spolužáků aplikováno jako záměrná metoda vyučujícím. Tedy když si žáci vzájemně opravují testy, nebo si dávají zpětnou vazbu ke slovním projevům. Záměr učitelé vidí v tréninku konstruktivní zpětné vazby, vyhledávání chyb u ostatních s cílem být citlivější i k hledání chyb u sebe.

Když už přijde spontánní reakce od žáků na chybu spolužáka, má často formu smíchu. Již v předchozí kapitole byl smích zpracován, a tak je vhodné zde uvést dvě nastíněné roviny. Smích může být použit záměrně s cílem ponížení chybujícího, nebo se může vázat na samotnou reakci smíchem dotyčného chybujícího.

V rozhovorech bylo tematizováno také upozorňování na chyby učitelské. Mnozí žáci uvedli, že s tímto zacházejí poměrně opatrně, s respektem k vyučujícímu a také s ohledem na předchozí zkušenosti s následnou reakcí učitele. Tedy pokud reagoval klidně, opravil se a poděkoval za zpětnou vazbu, nedělá jim problém na nesprávné informace, přepsání nebo přerěknutí upozornit. Avšak často pokládají spíše otázky, než že by využívali přímé poukázání.

Ž6: „Většinou je to tak, že když si toho někdo všimne, tak se učitele zeptá, jestli neudělal chybu.“

Vliv má samozřejmě i vztah žáků k vyučujícímu, protože pokud není kladný, žáci se upozornění vyhýbají úplně z důvodu strachu, nebo používají posměšné reakce s cílem ponížení.

Ž5: „Oni k některým učitelům mají respekt, ale k některým taky ne. K tomu, ke komu nemají respekt, tak třeba dělají zvuky, houkají a tak.“

Pedagogičtí respondenti dokonce oceňují, když jim o chybě žák řekne. Mají příležitost k podpoře pozitivního pojetí chyby ve třídě a ukazují žákům omylnost každého člověka.

U4: „Spíš mě vždycky zamrzí, když si toho nikdo nevšimne. Tak se pak musím vrátit zpátky a ptám se: proč jste mi to neřekli?“

Shrnutí kategorie

Kategorie sjednotila poznatky z rozhovorů zaměřené na zpětnou vazbu podávanou vyučujícím nebo žáky.

V oblasti zpětné vazby podávané učiteli se učitelé a žáci shodli, že by měla být reakce učitele klidná a trpělivá. Zpětná vazba dle obou skupin respondentů může být podána i neverbálně, avšak je nutné klást důraz na srozumitelnost u všech zúčastněných.

Co se týká upozornění na chybu učitelů ze strany žáků, ti s ním zacházejí s opatrností. Učitelé jsou za takovou zpětnou vazbu rádi a vítají ji.

7.1.5 Máme chybu a co s ní dál?

Daná kategorie je věnována práci s chybou dle našich respondentů. Kódy Diagnostikovat ji, Vysvětlit ji, Zažít úspěch, Využít záměr zahrnují popis využívaných postupů i přání o takových reakcích na chybu, které nebudou způsobovat nepříjemné emoce a pocity méněcennosti. Na vybrané kódy nejde nahlížet jako na definitivní postup práce s chybou, spíše jako na kroky, o nichž respondenti uvažují jako o podstatných a vítaných.

První tři kódy představují postupy uplatňované po výskytu chybného úkonu, zatímco čtvrtý představuje akt záměru, s nímž vyučující pracují s cílem chybě se vyhnout, nebo ji naopak vyvolat.

Diagnostikovat ji

Zejména vyučující shledávají jako gró práce s chybou provedení určité diagnostiky chyby a pátrání po příčině jejího výskytu. Domnívají se, že pokud dokáží přijít na důvod, proč k chybě došlo, mohou se až poté věnovat efektivní nápravě.

U1: „Hlavní je přijít na to, co za tou chybou stojí.“

U4: „Tak se k tomu pak vrátíme a zjišťujeme, co se stalo.“

Učitelé také často přistupují k reflexi svého vzdělávacího přístupu, aby zjistili, jestli nebyl příčinou vzniklé chyby. Zde se poznatky protínají s těmi v kódu Sebereflexe učitelů. Podnětem pro zhodnocení své práce je pro učitele zejména opakování chyby a její přítomnost u více žáků. I někteří žáci dokázali nahlédnout možné příčiny na straně vyučujících.

U1: „A ne vždycky za chybu můžou děti. Já myslím, že často za chybu mohou právě učitelé. Že děti nám chtějí dát to, co od nich požadujeme, ale nemůžu, protože jsme jim to nevysvětlili přesně.“

Ž6: „Mně přijde, že dost často je to chyba teda toho dotyčného, kdo ji udělal. Ale někdy je to chyba i toho učitele, že tě to naučil blbě.“

Vysvětlit ji

Pokud respondenti znají podstatu vzniku chyby, mohou se věnovat její nápravě, a tím je pro ně v počátku jednoznačně vysvětlení, proč odpověď nebyla správná. Další postup záleží na aktuální situaci, a tak se někteří vracejí k vysvětlení konkrétního úseku probírané látky, nebo se vrací k jejímu procvičování.

Učitelé ale využívají více technik a obzvláště pokud cítí, že vysvětlení z jejich strany není efektivní. Žádají někdy žáky, kteří se v látce orientují, aby ji zkusili spolužákům interpretovat, nebo doporučují různé vzdělávací platformy nebo videa na YouTube, kde je dané učivo představeno.

U5: „Po rozdání si to fakt pročítají, koukají se na to, porovnávají si to. (...) Je tam vždycky takový šum. Řeší to a ptají se.“

Ž6: „Jako mně to přijde teď jako ideální. Že se můžu zeptat, co ta chyba znamená. Proč to tak je. A ten učitel mi to nějak vysvětlí, nebo mi řekne, kde to mám vysvětlený.“

Kladně učitelé hodnotí zájem od žáků a snaží se na jejich otázky odpovídat. Někteří žáci reflektují, že by měla taková aktivita od žáků přicházet. Měli by si dle jejich slov zjišťovat, v čem mohou své výsledky zlepšit.

Vhodné je oblast vysvětlování doplnit o poznatky z předchozí kategorie věnované zpětné vazbě a opět zdůraznit, jak podstatné je pro žáky, aby k nim učitelé mluvili klidně a srozumitelně.

Zažít úspěch

Aby pro žáky nebyla přítomnost chyb v jejich výkonech traumatizující, je nutné vyvažovat je dílčími úspěchy. Tyto respondenti shledávají v mnoha situacích. Učitelé je ve výuce vědomě vyhledávají a žáci je oceňují.

Žáci vítají zejména možnost opravit si špatnou známku, což stvrzují i učitelé. Respondenti se shodli, že s opravami známek vyučující pracují poměrně rozdílně.

U2: „Takže nemám problém po opravě jim špatnou známku škrtnout, když mi následně ukáže, že to umí.“

Vyučující kladou důraz také na vyzdvižení silných stránek žáků nebo jakýchkoliv pozitivních momentů. Považují za důležité, aby žáci mohli zažívat pocit úspěchu.

U1: „I v té češtině, kde je fakt hodně chyb, měli by jim učitelé dávat i možnosti, kde můžou uspět. Ve sportu je to o dost jednodušší.“

U5: „Nejhorší je to asi u dětí, kde víte, že to prostě nepůjde, že se to nezvládnou naučit. Tam je důležité dát jim možnost úspěchu jinde. Když dělají chyby často, je důležité oceňovat každý pokrok, každou jinou práci. Vyzdvihovat, že dokážou něco jiného.“

Několik pedagogů zmínilo, že se snaží využít svou chybu či neznalost k úspěchu žáka. Do popředí se dostávají poznatky z kódu Učitel jako omylný člověk. Pro vyučující i žáky je důležité, aby se i učitel prezentoval jako chybující jedinec, avšak dalším krokem je využití takové chvíle pro úspěch žáků. A tak někteří vyučující nechávají prostor pro vysvětlení látky nejen spolužákům, ale i jim samotným.

U4: „Tak tam se třeba i ptám, když si nejsem jistý, jestli se někde píšou třeba dvě T. Říkám jim: co myslíš ty? A oni úplně v klidu odpoví, poradí. Snažím se to takhle využívat.“

Využit záměr

Poslední kód sdružuje odpovědi, které akcentují záměr jako pedagogický prostředek ovlivňující prezenci chyby. Učitelé s ním vědomě pracují v rozličných situacích s cílem chybu vyvolat, nebo se jí vyhnout.

U1: „Odpovídám, že se to dozví potom, ale jen ať to nahlas vysloví, protože musíme pracovat i s tou chybou.“

U dvou učitelek se tematizovala zajímavá práce se záměrem v podobě vyvolávání k tabuli žáků s překážkami v učení. Tímto pojmem se myslí žáci, co mají vzdělávací obtíže jak z důvodu intelektu, tak vlivem jiného postižení, odlišného mateřského jazyka, či sociokulturního prostředí. První z učitelek takové vyvolávání „slabších“ žáků shledává jako nevhodné. Nechce je ponížít před zbytkem třídy. Naopak druhá vyvolává schválně kvůli tomu, aby se chyba ukázala a mohli ji spolu řešit.

Nedá se jednoznačně usoudit, který z těchto dvou přístupů je ten správný, jelikož významnou roli sehrává celkový kontext. Například jaké další kroky zvolí vyučující, jaká je osobnost žáka, jaká je kultura chyby ve třídě a podobně.

U2: „Já teda nevyvolávám úplně ty nejslabší děti před tabulí, když vím, že to nebude úplně ideální výkon.“

U3: „Já třeba vyvolávám k tabuli ty slabší, aby tam tu chybu udělali a aby se to tím mohli naučit.“

V poslední podoblasti práce se záměrem se můžeme odvolat k jedné z částí kódu Běžná a nutná, kde je kladen důraz na fáze učení. Někteří učitelé se odvolávali k tomu, že s žáky procvičují do té doby, než je přítomnost chyb minimalizována. Až poté přecházejí ke známkování. Pokud by známky udělovali již v počátcích učení, jsou si vědomi, že by známky byly výrazně horší a žákům by více uškodily.

U2: „Já se snažím to udělat tak, aby testy na známku byly až ve chvíli, kdy mám dojem, že to umějí. Nechci jít dál, když neumějí to, na čem potřebujeme dál stavět.“

Shrnutí kategorie

Zásady práce s chybou dle našich respondentů v sobě nesou mnoho rozličných postupů, na kterých se buď obě skupiny shodly, nebo se některých zastávala spíše jedna z nich.

Diagnostikování příčiny chyby shledávali jako významné zejména vyučující, pro které je tento krok podstatný kvůli vyhodnocování dalších efektivních kroků ve výuce.

Žáci tematizovali hlavně vysvětlení chyby. Vhodné je odkázat také na poznatky z předchozí kategorie, které by vysvětlení doplnili o klidný a srozumitelný projev. Učitelé se k vysvětlení také přikláněli.

Jako možnost zažít dílčí úspěch, který motivuje k další práci, viděli žáci i učitelé šanci opravy špatné známky. Vyzdvihování jiných dovedností zmiňovali výhradně učitelé stejně jako využívání své chyby pro úspěch žáků.

Zajímavý rozpor u dvou pedagožek se ukázal v tématu vyvolávání žáků s překážkami v učení. Jedna vyučující zastává názor, že slabší nemají být vyvolávání, aby nebyli poníženi před spolužáky, zatímco druhá takto koná záměrně, aby mohla budovat pozitivní kulturu chyby ve třídě.

8 Diskuse

Tato bakalářská práce měla za cíl představit pojetí chybného výkonu z pohledu vyučujících a žáků 2. stupně základní školy. Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit, jak vnímají chybu žáci a učitelé druhého stupně. Dílčími oblastmi zájmu byla specifika pojetí chyby žákovské a učitelské, prožívání chyby a vhodné přístupy pro práci s chybou dle respondentů.

Hlavní otázku sytí zejména kategorie Co je dle žáků a učitelů chyba?, avšak i z ostatních kategorií se dá čerpat pro celostní náhled. Porozumění specifikům žákovské a učitelské chyby poskytují kategorie Jaká jsou specifika učitelské chyby? a Jaká je chyba žáků?. Stejným přínosem s doplněním některých poznatků z kategorie Jak zjistíme, že došlo k chybě? jsou i pro dílčí otázku zaměřenou na prožívání chyby. Ta spolu s kategorií Máme chybu a co s ní dál? pomáhá lépe porozumět vhodným přístupům pro práci s chybou dle respondentů studie.

Tak jako uvedl již Kulič (1971) ve svém díle věnovaném chybě v procesu učení, kde mluví o náročnosti představení jednotné definice, i někteří naši respondenti nedokázali chybu jednoznačně formulovat, ale pomáhali si různými příklady. Tyto chyby v závěru stavěly do pozice, které vyvolává poměrně ambivalentní ohlasy. Můžeme říci, že jak žáci, tak učitelé chybu nahlíželi jako běžnou a přirozenou součást učebního procesu, avšak zároveň ne vždy vítanou. Učitelé dokázali více nahlédnout skutečnost, že přítomnost chyby tolerují zejména v počátcích učení, ale po určité době by chybové úkony měly spíše vymizet.

Jednoznačný soulad mezi žáky a učiteli se naskytl v představení chyby jako odchylky od požadovaného či očekávaného výkonu. Takto se na chybu nahlíží i v literatuře představené v teoretické části (Kulič, 1971; Mareš, 2013; Grassinger & Dresel, 2017). V definici chybného výkonu bylo pro některé respondenty nápomocné zavést určité dělení podle příčiny vzniku, od kterého odvozovali jeho závažnost. Respondenti se shodovali v kategorizaci na chyby způsobené nevědomostí a nenaucením a na druhé straně chyby vzniklé přereknutím či přepsáním. Obdobné dělení popsal i Corder (1981), a to na *mistake*, *error* a *lapse*. S přihlédnutím k výsledkům výzkumu bychom dle respondentů pracovali

spíše pouze s kategoriemi *mistake* a *error*. *Lapse* neboli chyba z důvodu stresu, citového rozpoložení jedince či fyzické únavy zmíněna výslovně nebyla.

Co se týče specifík chyb žakovských a učitelských, v literatuře se nepodařilo dohledat taková teoretická východiska, jež by pokryla oblast srovnání těchto dvou jevů. V diskusi k této části bude proto více čerpáno ze získaných dat. Poutavým zjištěním se zdá být pohled na četnost chyb ze strany vyučujících. Ti v rozhovorech reflektovali, že takové situace jsou v jejich hodinách naprosto běžné a časté. Ať se jedná o přeřeknutí, uvedení nesprávné informace, nebo zvolení nevhodné pedagogické techniky. Od žáků ale zaznívalo, že jejich učitelé chyby „skoro nedělají“. A tak se naskytá otázka, v čem tkví tato rozdílnost vnímání četnosti učitelských chyb ve výuce. Zda-li rozsah pojetí chyby je ze strany učitelů o tolik širší, nebo si žáci chyb nevnímají tak často, protože učitelům věří či neznají látku, a tak chybu neregistrují. Učitelské chybné úkony jsou však respondenty z řad žáků vítány. Žáci díky nim nabývají dojmu, že chyby jsou přirozené.

Chyba žakovská byla respondenty nahlížena zejména z pohledu konstruktivistické pedagogiky a byl vyzdvihován její smysl během učení s ohledem na její diagnostickou rovinu stejně jako popisuje Hejný (2001) a Kalová (2018).

Výrazným tématem bylo prožívání svého chybného výkonu. Kulič (1971) ve srovnání pohledů na chybu uvedl i ten behavioristický, dle kterého chyby nesou informaci o selhání a neúspěchu, což bylo tematizováno zejména žáky. Jak se dalo dle teoretických zjištění vývojové psychologie (Thorová, 2015; Vágnerová & Lisá, 2021) o významném vlivu vrstevníků v období středního školního věku usuzovat, i naši respondenti z žakovských řad prožitek svého chybného výkonu odvozovali od vztahů se spolužáky. Nejvíce popisovali prožitek jako naštvání, lítost a ponížení. Toho si byli vědomi i učitelé, kteří vybírají techniky zpětné vazby a práce s chybou se snahou minimalizovat nepříjemné emoce žáků.

Učitelé o svých chybách mluvili s respektem a přijmutím. Co v nich zejména v počátcích jejich praxe chyby vyvolávaly, nebylo naštvání a ponížení jako u žáků, ale nejistota a nedůvěra ve své schopnosti. Překvapivě učitelé v rozhovorech nezmínili frustraci z nezaručitelnosti úspěchu, jak ji popsal Štech (2008) v rozboru dilemat pedagogické profese. Dle poznatků ze studie o učitelském vyhoření (Smetáčková & Štech, 2020) by se naši vyučující dali zařadit do skupiny učitelů s vysokou mírou *self-efficacy*, jelikož neměli

sklon ke zpochybňování svých schopností. Situací, u které je možné diskutovat, zda je projevem nižšího sebevědomí, nebo naopak vysoké schopnosti nahlédnutí své činnosti, je časté opakování chyby ve třídě. V danou chvíli totiž učitelé začínají pátrat, zda nedošlo k opomenutí či špatnému předání informací z jejich strany. Tak jako Kyriacou (2012) schopnost sebereflexe spojuje s definicí úspěšného učitele, i vyučující ji považují za významnou pro efektivní výuku.

V oblasti zpětné vazby na chybu vyčníval v tématu reakcí dozajista smích a křik. Nejdříve bude věnován prostor smíchu. Zejména od žáků zaznělo, že situační kontext ovlivňuje jeho roli. Někdy se smích objevuje jako reakce od chybujícího a poté je v pořádku, když se přidají spolužáci. Pokud je však smích nástrojem použitým k ponížení od ostatních, velmi se ho bojí a snaží se mu vyhnout. Toho si všímají i vyučující a snaží se smíchu buď předcházet, nebo proti němu zakročit. I literatura mluví o kategorizaci humoru, který se právě ve školním prostředí v reakci na chybu objevuje v těchto dvou rovinách (Klein & Kuiper, 2006; Kuiper, Kirsch, & Leite, 2010).

Mezi další takové reakce obsažené ve zpětné vazbě, které u žáků vzbuzují strach a pocity ponížení, se řadí jednoznačně křik (Zhao, 2011; Nováčková & Nevolová, 2020). Žáky byla v rozhovorech vyslovena mnohá přání, aby na ně učitelé nekřičeli.

Práce s chybou byla zahrnuta v poslední dílčí otázce a nejtrefněji na ni odpovídá kategorie Máme chybu a co s ní dál?. Jsou v ní shrnuty názory žáků a vyučujících na vhodné zacházení s chybným výkonem. Důraz respondenti kladli zejména na diagnostiku chyb, možnost opravy a zažití úspěchu a zpětnou vazbu, která nevzbuzuje strach a ponížení. V mnohém se získaná data potkávají s literaturou. V případě Kuličova (1971) modelu práce s chybou dochází k setkání v oblasti identifikace a interpretace chyby, kdy dochází k vyhodnocení typu chyby, k pátrání po příčině jejího vzniku a vyhodnocování dalších postupů, které mohou pomoci v další fázi učení. Kód Vysvětlit ji sdružoval odpovědi podporující vysvětlení podstaty chyby a poukázání na možnosti zlepšení, což oceňují jak žáci, tak učitelé. Tulis (2013) ve svém modelu mluví o otevřené a trpělivé komunikaci jako o základním kameni pro podporu motivace žáků k dalšímu učení.

Zajímavým momentem byl shledán rozdíl v přístupu k vyvolávání žáků s překážkami v učení. Tento jev byl popsán v kódu Využít záměr, kde dvě vyučující představují naprosto

protikladný přístup k vyvolávání slabších žáků k tabuli – jedna představuje, že takto koná z důvodu, aby mohla chybu ukazovat jako běžnou a chybovou situaci obhájit před třídou, zatímco druhá má za to, že by mohla slabší žáky před tabulí takto ponížít před ostatními. Druhý přístup je shodný s poznatky z Majčíkovy studie (2018), který ho uvádí jako ochranu před chybnou odpovědí, k níž tíhli učitelé z jeho výzkumného vzorku.

S oporou o získaná data se podařilo odpovědět na všechny výzkumné otázky. Rozhovory přinesly zjištění, která se ve velké míře shodují s poznatky již zanesenými v literatuře, ale také se objevují data nová. Mezi nimi je vhodné vyzdvihnout, že většina dotazovaných vyučujících uvedla absenci výuky zaměřené na práci s chybou v průběhu vysokoškolské přípravy na profesi. Vyučující matematiky zmínil, že velkým přínosem v této oblasti mu bylo zaměření oborové nauky konstruktivistickým směrem. Jedna z vyučujících dokonce zmínila, že by uvítala zanesení tématu do didaktiky všech předmětů. Nabízí se tedy otázka, zda by nebylo možné zařadit problematiku práce s chybou či technik efektivní zpětné vazby do kurikula vzdělávání pedagogů. Dále by se ale dalo uvažovat o zpracování tématu například do formátu sebezkušenostních seminářů ve smyslu dalšího vzdělávání pedagogů, kde by si vyučující mohli zkusit různé způsoby reakcí a sdílet dobrou praxi s kolegy.

Jako pozitivní můžeme shledat, že respondenti z řad žáků byli schopni o tématu bakalářské práce otevřeně mluvit i s reflexí svých emocí. Dá se tak předpokládat, že otevřená komunikace ze strany dospělých provázejících osob může dětem pomoci vyrovnávat se s chybami ve svém jednání a minimalizovat nepříjemné emoční stavy. Ve škole by mohl pomoci i krok, který popsal jeden z pedagogických respondentů. Pan učitel představil svou techniku, kdy při první hodině se třídou diskutuje o chybě. Snaží se žákům předat její pozitivní pojetí a motivovat je k jejímu aktivnímu vyhledávání ve výkonech svých i učitelů. Majčík (2018) obdobná snažení učitelů zařazuje do kategorie minimalizace negativního pojetí chyby a Ellis (2009) předchozí diskusi s žáky řadí mezi základní kroky pro podání zpětné vazby.

V závěru práce je nutné poukázat na limity, které mohly mít vliv na získaná data a jejich analýzu. I přesto, že rozhovory poskytly dostatečné množství dat, nedá se z nich vyvodit univerzální odpovědi platné pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, a tak je potřeba uvedená data brát jako prezentaci názorů daného výzkumného vzorku. Výzkumný vzorek obsahoval

pedagogy s praxí trvající 10 let a méně. Bohužel i přes oslovení několika profesně starších vyučujících, nebyl z jejich strany sdělen souhlas pro zapojení do výzkumu. Možným vysvětlením je i doba pandemie, která byla pro mnohé náročná a školy zažívaly výrazné změny, které braly všem aktérům energii. Na to se váže i pravděpodobnost, že do výzkumů se zapojují motivovaní zájemci otevření sebereflexi svého konání. Metoda sběru dat v podobě rozhovorů zároveň přispívá k možnosti volby odpovědí dle svého uvážení. Kvůli formě polostrukturovaného rozhovoru mohlo dojít také k nezáměrnému rozšíření témat, která odváděly pozornost od bodu zájmu. Avšak to se může na druhou stranu jevit i jako pozitivum, jelikož díky rozhovorům byl získán komplexní náhled na chybový výkon ve třídě. Dá se předpokládat, že zvažovaná metoda pozorování by mohla přinést více objektivních dat. Jako ideální se jeví využít získaná data jako draft témat, na něž se dá dále navazovat a věnovat pozornost pouze jim. Mezi nimi by mohla být samotná učitelská chyba a mechanismy vyrovnání se s ní, příprava pedagogických pracovníků na práci s chybou či otevírání tématu chyby s žáky formou diskuse či rozličných aktivit pro podporu osobnostního a sociálního rozvoje.

Závěr

Tato práce popisuje chybu ve výuce z pohledu žáků a vyučujících. Snažila se zodpovědět otázky týkající se náhledu na chybu žakovskou i učitelskou, jejich prožívání oběma skupinami aktérů a popis vhodných přístupů jak v upozornění na chybu, tak na další práci s ní. I přes výše popsané limity práce považuji stanovený cíl za splněný. V rámci diskuze jsou zodpovězeny všechny dílčí výzkumné otázky, které tvoří odpověď i na hlavní výzkumnou otázku.

Výsledky naznačují, že chyba ve škole má určité paradoxní postavení. Sice je mnohými považována za běžnou a nutnou, na druhé straně stále vzbuzuje pocity neúspěchu a obdobné nepříjemné emoční stavy. Analýza dat jen stvrzuje poznatky z teoretické části o efektivní zpětné vazbě (Ellis, 2009; Ellis & Sheen, 2011; Majcík, 2019) a práci s chybou (Kulič, 1971; Tulis, 2013; Majcík, 2018). Navíc poskytuje hlubší porozumění faktorům majícím vliv na afektivní složku pojetí chyby.

Lze shrnout, že chyba ve školním prostředí a práce s ní je komplexní problematikou, která vyžaduje dlouhodobou aktivitu všech zúčastněných. Respondenti daného výzkumu jen potvrzují, že je nutné o chybě otevřeně komunikovat a dávat jí ve vzdělávacím procesu prostor, aby mohla být normalizována a nevzbuzovala nepříjemné emoce jak u žáků, tak u pedagogů.

Pozitivním zjištěním se jeví zájem žáků o diskusi k tématu a jejich schopnost popisu emocí, které v nich chybný výkon způsobuje. Tato bakalářská práce by tak mohla být inspirací pro vyučující, vychovatele, primární pečovatele a další osoby, kteří jsou průvodci dětí, ve věci otevírání diskusí o tématech, která se na první pohled mohou zdát pro děti jako náročná a příliš abstraktní. Ať již verbalizace chybného výkonu a emocí s ním spojených, tak dalších osobnostních či sociálních témat v individuálních nebo skupinových aktivitách může vést k lepšímu porozumění potřebám aktérů. Zároveň se tímto může podpořit schopnost sebereflexe vychovávajícího, který se nemusí stydět za své chyby i v dospělém věku, kdy se od společnosti předpokládá jejich absence. Autentický přístup obou stran může pomoci vzájemnému porozumění.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Berne, P., & Savary, L. (2003). *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Portál.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. OUP.
- Davies, Ch. (2009). Humor theory and the fear of being laughed at. *Humor*, 22(1-2), 49-62.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ellis, R., Sheen, Y. (2011) Corrective feedback in language teaching. In Hinkel, E. (Ed). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.
- Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation. *Learning and Individual Differences*, 53, 61-68.
- Harteis, C., Bauer, J., & Heid, H. (2012). *Human fallibility*. Springer.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning*. Routledge.
- Hejný, M. (2001). Chyba jako pedagogický fenomén. In Hadj-Mousová, Z., Štěch, S. (Eds.) *Dítě, škola, učitel: sborník k životnímu jubileu Zdeňka Heluse*. Univerzita Karlova, 72-81.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele*. Karolinum.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
- Kalová, S. (2018). Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtiny. *Pedagogická orientace*. 28(1), 72–110.
- Klein, D. N., Kuiper, N. A. (2006). Humor styles, peer relationships and bullying in middle childhood. *Humor*, 19(4), 383-404.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků*. Grada.

- Kuiper, N. A., Kirsch, & G. A., Leite, C. (2010). Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 236-266.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. SPN.
- Kulič, V. (1992). Chybami se člověk učí – ale kdy a jak? Příloha Na pomoc pedagogické praxi č.1. *Pedagogika*, 42(3), 1-12.
- Kyriacou, CH. (2012). *Klíčové dovednosti učitele*. Portál.
- Majcík, M. (2018). Postupy používané učiteli ve vztahu k žákovské chybě při interakci s celou třídou. *Pedagogická orientace*, 28(3) 472–495.
- Majcík, M. (2019). Zpětná vazba na žákovské chyby ve výukové komunikaci s celou třídou. *Studia pedagogica*, 24(3), 131-149.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Nováčková, J., Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. PeopleComm.
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: a video study of Italian and US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21, 491-508.
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Grada.
- Slavík, J. (1994). Problém chyby v tvořivé výrazové výchově. *Pedagogika*, 44(2), 119-128.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Portál.
- Slováková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
- Smetáčková, I., Štech, S. & kol. (2020). *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 196–210.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.
- Šed'ová, K. (2013). *Humor ve škole*. Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.
- Štech, S. (2008). Profese učitele. In Bendl, S., Kucharská, A. & kol. (Eds.), *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Univerzita Karlova.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., & kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thomson, M., M. (2012). Labelling and self-esteem: does labelling exceptional students impact their self-esteem? *Support for Learning*, 27(4), 158-165.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56-68.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Wentzel, K. R., Donlan, A., & Morrison, D. (2012). Peer relationships and social motivational processes. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school*, 79–105.
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Wolter, I. (2014). Constructive handling of mistakes in the classroom: The conjoint power of collaborative networks and self-efficacy beliefs. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 17(5), 205–223.
- Zhao, B. (2011). Learning from errors: The role of context, emotion, and personality. *Journal of Organizational Behavior*, 32(3), 435-463

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha 2 - Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 3 – Přepis rozhovorů