

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

# **Diplomová práce**

**Ráchel Mazúchová**

**Vliv zpětné vazby učitele na motivaci žáků  
ve vyučování**

**The Influence of the Teacher's Feedback  
on Student's Motivation in Lessons**

**Praha, 2014**

**Vedoucí práce: RNDr. Jana Straková, Ph.D.**

**Konzultantka: PhDr. Daniela Sedláčková**

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě vyjádřila své poděkování za zpětnou vazbu, již se mi během psaní této práce dostávalo. Můj veliký upřímný dík za vedení práce patří paní doktorce Strakové. Její odborné připomínky a rady byly pro mě nadmíru cenné; po prozkoumání uličky výzkumu, jež se záhy ukázala jako slepá, mi dokázala dodat naději a ukázala mi cestu, jež by k řešení rébusu zpětné vazby v souvislosti s motivací mohla vést.

Rovněž bych velmi ráda poděkovala konzultantce práce, paní doktorce Sedláčkové; její rady a postřehy byly pro mne velmi podnětné.

Ráchel Mazúchová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25. 6. 2014

Ráchel Mazúchová

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá fenoménem zpětné vazby, již poskytuje učitel ve vyučování žákům na druhém stupni základní školy a v nižších ročnících víceletého gymnázia, a jejím vlivem na motivaci těchto žáků k učení. Zpětná vazba je nazírána z různých úhlů pohledu: jako hodnocení žáků ve vyučování a jako práce s chybou. Práce si dále klade za cíl popsat mechanismus, kterým učitelé poskytují zpětnou vazbu žákům ve škole v mikrorovině výukového dialogu. Předmětem zkoumání je tu především povaha této zpětné vazby; práce se pokouší odpovědět na otázku, jaké informace dostávají žáci o svém výkonu, zda a případně jak tyto informace ovlivňují motivaci žáků ve vyučování. V empirické části byly v rámci výzkumu kombinovány dvě, resp. tři výzkumné metody: výzkumná metoda pozorování, audiozáznam z vyučovacích hodin a explorativní technika polostrukturovaného rozhovoru, jež byl veden se žáky - aktéry pozorovaných hodin. V navazujícím výzkumném šetření jsou kategorizovány projevy zpětné vazby učitele ve výukové situaci – výzkumnou metodou tu je opět pozorování vyučovacích hodin, audiozáznam a polostrukturovaný rozhovor. Pomocí informací získaných v ohniskových diskusích se žáky se pokouším usouvztažnit pozorované typy zpětné vazby učitele s motivací žáků k učení.

## **Klíčová slova**

Zpětná vazba, komunikace, pedagogická komunikace, výukový dialog, hodnocení, práce s chybou, motivace.

## **Abstract**

The thesis deals with the phenomenon of feedback which the teacher provides to upper primary students in lessons and this feedback's influence on students' motivation to learn. The feedback is regarded from different points of view: as an assessment of students in lessons and as work with an error. The aim of this work is also to describe the mechanism by which teachers provide feedback to pupils in microsphere of tutorial dialogue at school. The object of the research is primarily the character of this feedback; the thesis tries to answer the question what information students receive about their achievement, whether and how this information affects the students' motivation in the classroom. Two, respectively three methods have been combined at the empirical part of the research: observation, an audio recording of lessons and explorative technique of semi-structured interview, which was conducted with students from the lessons. In the following research study all manifestations of teacher's feedback in the teaching situation have been categorized: the method here is the observation of lessons again, an audio recording of the lessons and semi-structured interview. Using the information gathered in the focus discussions with students I try to relate the observed types of teacher's feedback with students' motivation to learn.

## **Keywords**

Feedback, communication, educational communication, tutorial dialogue, evaluation, working with the errors, motivation.

# Obsah

<b>I. ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>II. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
1 Zpětná vazba .....	9
1.1 Obecný náhled .....	9
1.2 Zpětná vazba v pedagogické komunikaci .....	13
1.2.1 Zpětná vazba jako školní hodnocení .....	16
1.2.2 Zpětná vazba jako práce s chybou .....	21
1.2.3 Využití zpětné vazby ve výukové situaci .....	25
1.2.4 Zpětná vazba v mikrorovině výukového dialogu .....	26
2 Motivace .....	39
2.1 Teoretická východiska .....	39
2.2 Vývojová specifika žáků období puberty .....	42
2.3 Motivace žáků ve škole .....	46
2.3.1 Frustrace žákovských potřeb .....	46
2.3.2 Vnější a vnitřní motivace k učení .....	48
2.4 Interakce mezi učitelem a žákem a její vliv na motivaci .....	49
2.5 Možnosti rozvoje motivace žáků .....	53
2.5.1 Motivační zdroje učení – potřeby .....	53
2.5.2 Ovlivňování motivace žáka zpětnou vazbou učitele .....	61
<b>III. EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>66</b>
1 Pilotní výzkum – rok 2013 .....	67
2 Výzkumné šetření – rok 2014 .....	76
2.1 Výzkum zpětné vazby v mikrorovině výukového dialogu .....	76
2.2 Výzkum zpětné vazby jako typu reakce učitele na odpověď žáka .....	77
<b>IV. ZÁVĚR</b> .....	<b>92</b>
<b>V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>94</b>
<b>PŘÍLOHA</b> .....	<b>97</b>

# I. ÚVOD

V současné době pracuji pátým rokem jako učitelka angličtiny na základní škole a na počátku psaní práce jsem byla přesvědčena o tom, že zpětná vazba, která je žákovi ve vyučování poskytována, je pro jeho rozvoj a především motivaci k učení zcela zásadní věcí. To, jakým způsobem pedagog v hodině na žáka reaguje; na jeho práci v hodině, chování, snahu, píli, na jeho odpovědi, jak žáka hodnotí, jakým způsobem pracuje s případnou žakovou chybou či naopak správnou odpovědí, se mi jevílo jako velmi důležité. Domnívala jsem se, že způsob a povaha poskytované zpětné vazby podstatnou měrou ovlivňuje žakovu motivaci k učení a má tak vliv na další práci žáka, jeho chování, píli atd.

V prvním oddíle teoretické části práce jsem se snažila **zmapovat** celistvé **území zpětné** vazby; v úvodním celku jsou koncentrovány pohledy na zpětnou vazbu všeobecně. Další kapitoly teoretické části práce jsou pak věnovány různým úhlům pohledu na zpětnou vazbu, kterou poskytuje žákům učitel ve škole; zpětná vazba je tu nazírána jako **hodnocení žáků ve vyučování** a jako **práce s chybou**. Pomyslné oko hledáčku zkoumajícího zpětnou vazbu bylo však nutno přiblížit na minimální možnou vzdálenost; z předchozích náhledů na zpětnou vazbu vykryštovala potřeba zaměřit se na **zpětnou vazbu učitele v mikrorovině výukového dialogu**.

Cílem práce bylo zjistit případnou souvztažnost zpětné vazby učitele a motivace žáků druhého stupně základní školy a nižších ročníků gymnázia ve vyučování; další tematické okruhy teoretické části práce jsou tedy věnovány **motivaci a vývojovým specifickým** žáků v období **puberty**.

Ve výzkumné části práce jsem si jako hlavní cíl v první fázi vytyčila **popsat mechanismus**, kterým učitelé poskytují zpětnou vazbu žákům základní školy a nižších ročníků gymnázia právě v této **mikrorovině** výukového **dialogu**. Předmětem zkoumání tu byla především povaha zpětné vazby; pokusila jsem se odpovědět na otázku, **jaké informace dostávají žáci** o svém výkonu a jak tyto **informace ovlivňují jejich motivaci** ve vyučování.

V druhé fázi výzkumu jsem se zaměřila na **typy reakcí učitele**, jimiž se **zpětná vazba** ve vyučování **realizuje**. V polostrukturovaných rozhovorech a v **ohniskových diskusích**

vedených se žáky se následně v souvislosti se zpětnou vazbou učitele ve vyučování a žákovskou motivací k učení vyjevilo několik zajímavých skutečností.

Zpětná vazba učitele ve výukové situaci stála až donedávna poněkud stranou hlavních snah a proudů českého pedagogického bádání. Jedná se však o téma z mého úhlu pohledu důležité a závažné, a tedy jistě jen náhodou a neprávem opomíjené. Vliv zpětné vazby učitele na motivaci žáků je pak téma doposud naprosto neprozkoumané. Pro mě to byl další z mnoha důvodů, jež mě vedly k volbě tématu této práce.



## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Zpětná vazba

#### 1. 1 Obecný náhled

Od narození se člověku od světa (na který je, řečeno slovy M. Heideggera, *vržen*) dostává informací, zda to či ono dělá dobře či ne. Prostřednictvím tzv. zpětné vazby okolí získává náhled na to, zda jsou jeho činy a chování na správné cestě či nikoliv (na „správné, akceptovatelné“ právě pro ono okolí, dodejme). Vše, co se učící se subjekt učí v interakci s prostředím, učí se pomocí zpětné vazby, které se mu od světa kolem něj dostává.

Obecnější výklady zpětné vazby hovoří o **výměně informací - proces v komunikaci**, při kterém příjemce sdělení shromažďuje informace a následně je vyhodnotí.

Zpětná vazba je původně základním termínem kybernetiky (ze starořeckého *kybernétés* – kormidelník, lodivod); tedy oboru, jež se zabývá regulací a sdělováním ve strojích a v živých organismech (charakteristika N. Wienera z roku 1948). Řízení zpětnou vazbou je tu pojímáno jako takové řízení, které vyhodnocuje skutečný, a nikoliv očekávaný, chod stroje, příp. chod lidského jednání. Část toho, co bylo ve výrobním procesu vytvořeno, se vrátí na jeho počátek, aby bylo možno vyhodnotit a/nebo upravit proces. Výstup se pak stává vstupem pro následující činnost.

Podle Z. Vybírala (2000) zpětná vazba vždy udržuje poměrně mechanicky určitou homeostázu a i při mezilidské komunikaci je mnoho našich reakcí mechanickou zpětnou vazbou. Je tu rozlišována tzv. pozitivní zpětná vazba, která spočívá v „sebeposílení na výstupu“, subjekt se po zpětnovazebním vyhodnocení chová „ještě více“ tak, jak se dosud choval. Při negativní zpětné vazbě pak dochází k přibrzdění, sebeomezení, zkorigování dosavadního postupu; subjekt potřebuje nalézt rovnováhu, od níž se odchýlil (Z. Vybíral, 2000, str. 180) V tomto pojetí je však zpětná vazba striktně chápána jako **regulační mechanismus v mysli subjektu**, nikoliv jako podněty od druhých.<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup> Z. Vybíral (2000) vyzývá v zájmu jasného a nematoucího užívání termínu *zpětná vazba* k dohodě o jeho denotování; podle jeho názoru rozdíly v užívání pojmu mohou plodit nedorozumění. Navrhuje buď trvat na tradičním (kybernetickém) užívání pojmu, či připustit sémantický posun, ke kterému došlo i mezi odborníky, kdy je termínu *zpětná vazba* užíváno podle jeho názoru nepřesně k neutrálnímu označení pomyslné „jednotky interakce“; tedy k označení veškerých reakcí a odezev komunikačního partnera – k povzbuzení, pochvalám, povšimnutí atd. na jedné straně, na straně druhé ke kritice, okřiknutí atp.

Za součást výchovy, a to v nejširším slova smyslu, tedy procesu, kdy je na základě nějakého záměru působeno na chování jiných lidí, považují tzv. **cílenou zpětnou vazbu** E. Reitmayerová a E. Broumová (2007). Zde je tedy zpětná vazba naopak nazírána právě jako **podněty od druhých** a je o ní uvažováno jako o součásti procesu supervize, a to především u supervizních pracovních skupin a týmů. Cílená zpětná vazba tu není umělým konstruktem; E. Reitmayerová a E. Broumová (2007) konstatují, že vznikala postupně jako reakce na potřebu smysluplně a efektivně vychovávat: dnes tolik rozšířený termín „feedback“ (zpětná vazba) si vypůjčil z oblasti elektrotechniky K Lewin, německý psycholog, když v roce 1946 založil Centrum pro výzkum skupinové dynamiky. Výsledná podoba takto specifikované zpětné vazby je ovlivněna třemi obory: pedagogikou, psychologií a výchovou v přírodě. Pedagogika obohatila cílenou zpětnou vazbu důrazem na volné vyjadřování myšlenek, předávání znalostí a aplikaci naučeného v praxi; psychologie pak poznatky z psychologie sociálního učení a výchova v přírodě povědomím o důležitosti zážitků a jejich zpracování a případném přenosu do budoucna.

Za **proces** považují zpětnou vazbu v oblasti komunikace P. McLaganová a P. Krembs (1998) – interpretují ji jako **pozorování činnosti** nebo systému a **shromažďování informací pro jejich vyhodnocení** nebo korekci; zpětnou vazbu v obecnější rovině nazývají **sdělenou informací**.

J. A. De Vito (2001) konstatuje, že zpětná vazba jakožto informace podaná zpět na informaci (sdělení) zdroje, může pocházet z vlastních sdělení zdroje (např. řečník sám slyší, co říká), nebo od příjemce či příjemců (aplaus, překvapené pohledy druhých, otázky, dopisy vydavateli novin, zvýšení nebo snížení počtu předplatitelů časopisu atd.).

Typologicky lze zpětnou vazbu rozlišit na **kladnou a zápornou**. Zjednodušeně řečeno, kladnou zpětnou vazbou je rozuměn vliv vedoucí k zesílení řízené činnosti (například chvála vede k častějšímu výskytu odměňovaného chování), záporná zpětná vazba zeslabuje danou činnost (trest snižuje četnost trestaného chování). Nastíněná typologie zpětné vazby je podle H. Krykorkové (2011) psychodidaktickým východiskem tzv. behaviorální koncepce učení. Učení je zde chápáno jako zpevnování žádoucích reakcí na podnět, podnětem pro posílení žádoucí reakce je v širším slova smyslu právě zpětnovazební proces, jenž zahrnuje ono odměňování, trestání, hodnocení. Zpětná vazba je tedy nástrojem umožňujícím učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy (E. Reitmayerová, V. Broumová, 2007).

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (1998) hovoří o zpětné vazbě jako o jednom z nejdůležitějších **prvků řízení různých systémů**, tedy o (zpětném) **vlivu procesu na řídicí orgán**, přenosu informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory. Je zde uváděn příklad, kdy zpětnovazební informaci žákovi poskytuje hodnocení jeho práce; naopak dotazy žáků poskytují učitelé zpětnou vazbu tím, že umožňují přizpůsobit výklad a zaměřit další vyučování na ty části, které žáci nezvládli. Systému, kde absentuje účinná zpětná vazba, hrozí, že nebude pracovat dobře či se naprosto vymkne kontrole.

J. Slavík (1999) uvažuje o zpětné vazbě jako o **informačním vztahu**, v němž je vykonavatel určité činnosti – řídicímu systému - poskytována informace o důsledcích této činnosti, takže vykonavatel může na jejím podkladě upravovat svoji činnost vzhledem k cílům. Jako zvláštní kategorii stanovuje potom tzv. **zpětnou vazbu nehodnotící** (angl. nonevaluative feedback) – **komentář**, ve kterém není explicitně obsažen hodnotící soud, ale pouze potvrzení o tom, že mluvčí bere na vědomí a prožívá určitou situaci, ale nevyslovuje hodnotový soud.

Svou nezastupitelnou úlohu má zpětná vazba v sociální komunikaci; zpětná vazba je **základním prvkem učení** v tom nejobecnějším slova smyslu, konstatuje H. Kryrková (2011). Člověk je bytostí společenskou, jeho jednání, skutky se odehrávají v sociálně-interakčním procesu - od samého počátku je tedy učení jedince podmiňováno zpětnovazebním konceptem. Jako příklad důležitosti zpětné vazby je uváděna počáteční fáze komunikace matky s dítětem, první úsměv atd.; tento proces je regulován principem zpětné vazby. Z uvedeného příkladu elementárního učení prostřednictvím zpětné vazby je pak vyvozováno, že přijímání, ale zároveň i poskytování zpětné vazby je v sociálně-interakčním procesu učení přirozeným mechanismem.

Rovněž P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová (2005) považují zpětnou vazbu za nepostradatelnou součást kvalitního učení. Konstatují, že podle chování druhých lidí a podle toho, jak s námi mluví, odhadujeme, jaký k nám mají vlastně vztah, jak nás hodnotí. Zpětnou vazbou však P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová (2005) odmítají nazývat povzbuzení a ocenění (připouštějí však, že povzbuzení a ocenění k učení rovněž patří). V jejich pojetí je základní charakteristikou zpětné vazby fakt, že se jedná o **informaci o průběhu nebo výsledku činností nebo chování**, nikoliv osoby a **je sdělována bez citového zabarvení**: „*Kvalitní zpětná vazba se vyznačuje tím, že začíná*

*pozitivním popisem nebo informací, a pokud je třeba něco zlepšit a napravit, ukazuje jak.*“  
(P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová, 2005, s. 33)

Kulič (1971) chápe zpětnou vazbu jako **korekční informaci** určenou **člověku**, který se **chce dozvědět**, jak probíhá proces, na němž se podílí, jenž ho samotného zajímá, na němž mu záleží. Je zde zmiňován tzv. *kanál zpětné vazby* - mnohotvárný soubor prostředků, které zprostředkovávají organismu (člověku) zprávy o výsledku činnosti, přičemž pro učení člověka je příznačné že tyto zprávy může získat dvěma způsoby, jež se mohou doplňovat či překrývat: buď sám zjišťuje a ověřuje výsledky své činnosti, či existuje nějaký vnější systém (učitel, stroj atd.), který mu buď soustavně či po ukončení určité etapy učení zprávy sděluje. Pro oba způsoby pak platí, že získávání a zpracování těchto informací (a to jak přijatých „vnitřně“ či „zvnějšku“) je komplikovaný a individuálně velmi odlišný proces. Velmi záleží na tom, *jak* po poskytnutí zpětnovazební vnější informace „*subjekt zprávu zpracuje*“.  
(V. Kulič, 1971, s. 99). Aby byl chybný výkon odhalen a stal se nositelem cenné informace (o tom, že má být napraven), je pravděpodobně nutné nastartovat určité procesy: v čem a jaké povahy byla chyba, opakovaná konfrontace výsledku se zadáním úkolu, korekce východisek či postupu, který k odpovědi vedl.

## 1. 2 Zpětná vazba v pedagogické komunikaci

Na fenomén zpětné vazby – feedback je tedy možno nahlížet mnoha způsoby; jedná se o pojem značně široký, v dnešní době často diskutovaný a skloňovaný ve všech pádech. Máme-li se však zabývat vlivem zpětné vazby učitele na motivaci žáků ve vyučování, bude třeba zpětnou vazbu, respektive její akční rádius zúžit. Pozornost bude zaměřena na **zpětnou vazbu, kterou poskytuje učitel žákům v pedagogické komunikaci** - tedy na reflektující sdělení, ke kterému dochází v průběhu výukové situace ve školní třídě; jako takové by mělo být součástí bezprostřední didaktické situace. Pro naše účely se proto přidržíme definice J. Mareše a J. Křivohlavého (1995), kdy je na zpětnou vazbu v pedagogické komunikaci nahlíženo jako na **informaci žákovi, jež jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení.**

U zpětné vazby v pedagogické komunikaci je možno rozlišit:

- **regulativní stránku** – ta umožňuje řídit činnost žáka podle konkrétní strategie s využitím dat získaných na začátku, v průběhu a na konci procesu;
- **sociální stránku** - učitel i žák si navzájem vyjasňují vztahy, postoje a očekávání;
- **poznávací stránku** - učitel poznává lépe žáka, žák učitele, učivo, sám sebe;
- **rozvojovou stránku** - žák se učí využívat zpětné vazby, postupně začíná vzdělávat a vychovávat sám sebe.

(převzato z J. Mareš, J. Křivohlavý, 1995, s. 96-98)

## Základní typy zpětné vazby

Způsobů, kterými může být v pedagogické komunikaci poskytována zpětná vazba, je nepřehledné množství. Jednu z možností, jak **dělit zpětnou vazbu do základních typů**, uvádí přehled v tabulce:

<b>Bezprostřední zpětná vazba</b> <i>(poskytovaná ihned po výkonu)</i>	<b>Odložená zpětná vazba</b> <i>(poskytnuta za delší časovou dobu po výkonu)</i>
<b>Průběžná zpětná vazba</b> <i>(poskytovaná v pravidelných intervalech)</i>	<b>Občasná zpětná vazba</b> <i>(souhrnná, poskytovaná nepravidelně)</i>
<b>Dílčí zpětná vazba</b> <i>(zaměřená na dílčí oblasti výkonu)</i>	<b>Celková zpětná vazba</b> <i>(zaměřená na výkon jako celek)</i>
<b>Primární zpětná vazba</b> <i>(rozlišení správnosti řešení – správně x nesprávně)</i>	<b>Sekundární zpětná vazba</b> <i>(druh a příčina chyby)</i>
<b>Kladná zpětná vazba</b> <i>(zesilování řízené činnosti)</i>	<b>Záporná zpětná vazba</b> <i>(zeslabování řízené činnosti)</i>
<b>Verbální zpětná vazba</b> <i>(sdělování ústní formou)</i>	<b>Neverbální zpětná vazba</b> <i>(sdělování např. zdviženým palcem, kývnutím)</i>

(podle T. Tótha, 2009 - upraveno)

Jinou typologií zpětné vazby uvádějí J. Hattie a H. Timperleyová, 2007 (in R. Švaříček, K. Šedřová, Z. Šalamounová, 2012); rozlišují typy zpětné vazby podle toho, k jakému účelu je tato zaměřena:

- **Zaměření na úkol** nebo **výsledek** – zpětná vazba diagnostikuje, zda je výkon žáka takový, jaký má být, či ne (zda je výkon v pořádku).
- **Zaměření na proces** vedoucí ke zvládnutí daného úkolu – tj. informace žákovi, jakým způsobem má modifikovat svůj postup vzhledem k očekávanému výsledku.

- **Zaměření na seberegulaci** – zpětná vazba, jež navozuje vlastní sebehodnocení studentů, motivuje je ke zvládnutí úkolu.
- **Zaměření na osobnost** – zpětná vazba obsahuje hodnocení žáků.

Na základě metaanalýzy mnoha výzkumů je zde konstatováno, že tyto jednotlivé typy zpětné vazby mohou být různě účinné. Hlubší porozumění podle těchto výzkumů podporuje především zpětná vazba zaměřená na proces, naopak bez přímé souvislosti s aktuálními žákovskými výkony je zpětná vazba zaměřená na osobnost.

Kvalitní **zpětná vazba učitele** v pedagogické komunikaci je informací pro žáka, jak probíhá proces jeho učení; její poskytování by pak mělo **přinášet** v procesu učení následující **efekt**:

- ✓ zkvalitňovat proces učení - regulovat výkon žáka;
- ✓ poukazovat na souvislosti (učení s pochopením);
- ✓ obohacovat prožitky, zkušenosti a dovednosti;
- ✓ rozvíjet dovednost učit se ze zkušeností (zpětná vazba jako nástroj umožňující učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy);
- ✓ být prostředkem hodnocení;
- ✓ upřesňovat cíle ve vyučování (zpětná vazba jako výkonnostní ukazatel dosažení plánovaného cíle, záměru, zadání);
- ✓ motivovat k učení;
- ✓ podporovat žákovu aktivitu;
- ✓ přispívat k individualizaci ve výuce;
- ✓ podporovat sebereflexi, poskytovat prostor k sebevyjádření;
- ✓ podporovat zdravé sebehodnocení žáka.

(H. Krykorková, 2011)

Má-li však zpětná vazba být efektivní, jsou na ni kladeny určité **požadavky**, především pak je **od zpětné vazby** vyžadována:

- **systematičnost** - tedy detailní promyšlenost zpětné vazby zaměřené na podporu rozvoje kompetencí žáka a jeho sebereflexi;
- **komplexnost** – využívání více informačních zdrojů a kanálů (verbální a neverbální zpětná vazba);
- **kontinuálnost**;
- **srozumitelnost**;
- **konkrétnost argumentů**;
- **objektivnost**;
- **praktická využitelnost** - podání informace, v čem a jak se lze zlepšit.

Podle J. Zlámala, 2008 (in Krykorková, 2011).

H. Krykorková (2011) dodává, že efektivitu ve vztahu kvalitnějšího učení a poznání zvyšuje **bezprostřední poskytování** cílené zpětné vazby. Hodnocení předvedeného výkonu, a nikoliv osoby, a rovněž osvětlení účelu a cíle zpětné vazby vede k vytvoření pocitu partnerství a bezpečí směrem k žákovi. Závěr zpětnovazebního hodnocení by měl v ideálním případě vyznít kladně a motivačně.

Zpětné vazby, tedy informace, jak probíhá proces jeho učení, se žákovi od učitele dostává v podobě **školního hodnocení**, a rovněž v podobě **práce učitele s chybou**, jež se žák v procesu učení zákonitě dopouští. Vzhledem k sociální a poznávací stránce zpětné vazby v pedagogické situaci slouží rovněž zpětná vazba učitele jako určitý druh **sociální korekce žákova chování** (nejen) ve škole. Samostatným tématem pak je **zpětná vazba učitele v mikrokomunikaci** výukového dialogu ve školní třídě.

### 1. 2. 1 Zpětná vazba jako školní hodnocení

Školní hodnocení má mnoho podob; učitelé hodnotí své žáky nejrůznějšími způsoby: slovy, číselně známkami, body, procenty), ale také neverbálně – úsměvem, pokývnutím či zavrtěním hlavy, gestem atd. Za školní hodnocení J. Slavík (1995) považuje „*všechny*



*hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ (s. 23)

Zpětná vazba **obsahuje** vždy nějaké **prvky hodnocení**, konstatuje J. Slavík (1995). To je možno definovat jako interpretační a komunikační proces, jenž poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování. Hodnocení je díky své konativní funkci průvodcem činnosti a je součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby, která vede ke korekci chyb či málo efektivních výkonů a zabraňuje jejich nakupení. „*Školní hodnocení je informace o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Jinými slovy, školní hodnocení je vždy zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů*“.  
(J. Slavík, 1995, s. 15 - zvýraznila R. Mazúchová)

V tomto pojetí můžeme pod pojem zpětná vazba učitele v pedagogické komunikaci ve školní třídě zahrnout veškerá vyjádření hodnocení, jimiž učitel v pedagogické komunikaci hodnotí práci, prospěch i chování žáka ve škole; veškeré typy, formy a metody; podoby hodnocení. V českých školách se jedná převážně o tradiční subjektivní hodnocení, poskytované na základě práce v hodině i klasifikovaných úkolů, ale i tzv. standardizované školní hodnocení prostřednictvím testů.

### **Funkce hodnocení**

Každé hodnocení má svoji **motivační funkci** - zasahuje do intimní osobní sféry hodnoceného – hodnotitel předpokládá, že žák bude díky hodnocení motivován pro další práci, že bude hledat cesty k nápravě chyb a k zdokonalení své práce; že se bude chtít učit.

Další funkcí hodnocení je **poznávací funkce**. Ta souvisí s intelektuální stránkou hodnocení; je žádoucí, aby žák prostřednictvím hodnocení získal co nejvíce informací o tom, jak zvládl učivo a vyhověl požadavkům a zadaným kritériím.

Další funkcí hodnocení je **funkce konativní**. H. Košťálová, Š. Miková J. Stang (2008) přicházejí s poněkud modifikovaným pojmenováním, hovoří o funkci **korektivně-konativní**. Ta již souvisí s vůlí k činu – předpokládáme, že žák si vezme z hodnocení ponaučení, jak vylepšit, opravit práci, či jak změnit své chování.

H. Košťálová, Š. Miková J. Stang (2008) přidávají ke třem základním funkcím hodnocení ještě tzv. **funkci osobnostně-vývojovou** – prostřednictvím hodnocení je usilováno

rovněž o to, aby se žák učil rozumět sám sobě a vytvářel si pozitivní sebeobraz, a učil se též sebe i svou práci sám hodnotit. Nesporný je zde dlouhodobý vliv hodnocení na žáka.

Hodnotící výpovědi by měly sloužit samotnému žákovi, a to jak ke zlepšování jeho učení, tak k lepšímu porozumění a zlepšování jím prováděné činnosti. Žákovy dispozice k činnosti, k učení i k samotnému hodnocení by pak mělo učitelovo hodnocení pozitivně formovat, připomínají V. Kosíková a K. Černá (2013) a dodávají dále, že toho je možné docílit pouze za podmínky, že „učitel dodržuje zásady zpětné vazby, tzn., že prostřednictvím hodnotící zprávy zpřístupňuje žákovi kognitivní strukturu svého hodnotícího postupu – deklaruje cíle činnosti a kritéria hodnocení v protikladu k tomu, aby pouze konstatoval, zda je výkon chybný, či správný.“ (s. 373)

### **Popisný a posuzující jazyk v hodnocení**

Prostřednictvím hodnocení poskytuje učitel žákům v komunikaci neustále zpětnou vazbu; při poskytování této zpětné vazby může být použit **jazyk posuzující** (tzv nálepkující hodnocení), nebo přichází ke slovu **jazyk popisný**. Ten je označován za nástroj kvalitní zpětné vazby (H. Košťálová, Š. Miková J. Stang, 2008).

Poznávací funkci hodnocení tedy naplňuje učitel, používá-li popisnou zpětnou vazbu. Je však třeba, aby nebyl vynášen soud a učitel se vyhnul nálepkujícímu posuzování žákova výkonu; měl by se omezit na prostý výčet informací, kterými slovně popíše výkon, chování či situaci. Účinek pak není oslaben vedlejšími faktory, mezi které patří např. nedůvěra v hodnotitele. Jestliže je v této fázi hodnocení zaměřeno navíc pouze na pozitivní stránku výkonu, výrazně je posilována vnitřní motivace žáka ke zdokonalování práce a je podpořena jeho iniciativa při hledání chyb. Tím začíná hodnocení úspěšně plnit své další funkce: korektivně-konativní a motivační.

Poznávací funkci hodnocení naplňuje učitel, používá-li popisnou zpětnou vazbu, konstatuje H. Košťálová, Š. Miková a J. Stang (2008), a je velmi pravděpodobné, že žák pak začne zvažovat, co je třeba udělat k odstranění nedostatků, a svou vlastní aktivitou směřovat ke zdokonalování a zkvalitnění práce. Aby však mohl opravovat své chyby a postupovat od zvládnutého úkolu k dalšímu, musí dostat přesnou informaci, jak má vypadat cílový stav. Porovnáváním svého výkonu s kritérii se může také dozvědět, co může udělat pro zlepšení. Pro toto zlepšení je pak vnitřně motivován.

## Zásady školního hodnocení

Zásady, jichž by měli učitelé ve zpětné vazbě při školním hodnocení dbát, uvádějí H. Košťálová, Š. Miková a J. Stang (2008) tyto:

- Popisovat vnímané; tj. popisovat to, co lze vnímat smysly a zároveň vnímané vztahovat ke kritériím, která byla pro danou práci stanovena.
- Popisovat pokrok; tedy to, v čem a jak se žák oproti minulému výkonu zlepšil. Žák dokáže ocenit, že si učitel důkladně žákovu práci prostudoval a věnoval jí pozornost. Učitel tímto způsobem poskytuje žákovi bezprostřední zpětnou vazbu o tom, co žák reálně udělal a jaké úsilí vyvinul.
- Popisovat pocity žáka.
- Dát prostor žákovi pro odhalení chyb. Při popisu pozitivních stránek žákova výkonu dát žákovi možnost, aby se ke své práci vyjádřil. Nachází-li své chyby sám, získává větší motivaci, než kdyby ho na ně upozornil učitel. Vhodnými otázkami přivést žáka k nedostatkům, které samostatně neobjevil, a pomoci mu odstranit i ty.

H. Košťálová, Š. Miková a J. Stang (2008) přicházejí s názorem, že učitelé shledávají problém v tom, jak hodnotit momentální stav a pokrok v klíčových kompetencích a dovednostech žáků. Pokud je však přistupováno k výuce jako k postupnému zvládnutí správně popsanych navazujících kroků či fází a stádií, potom je možné porovnat, jak se žákův aktuální výkon liší od výkonu očekávaného, a poskytnout mu užitečnou popisnou nebo korektivní zpětnou vazbu: „*Součástí učitelovy výuky v duchu pedagogického konstruktivismu se stává systematické, průběžné a stálé monitorování žákovy práce a její vyhodnocování.*“ (H. Košťálová, Š. Miková a J. Stang, 2008, s. 54).

Jednoduchá a přitom velmi účinná technika k rozvíjení dovednosti přijímat a poskytovat zpětnou vazbu je **uznání** a **otázka**. Využít se této techniky dá především tehdy, když žák či skupina žáka prezentuje výsledky své práce zbytku třídy. Učitel a později i žáci formulují své ocenění či uznání (ne pochvalu). Ke zdokonalení žákovy práce slouží pak otázka. Žákovi nejsou vytýkány chyby, ale jsou mu pokládány otázky, které mu pomohou najít chybu v jeho práci a případně mu naznačí, jak ji opravit.

Korektivním či přímo **zpětnovazebním** bývá nazýváno tzv. **formativní hodnocení** (z latinského *formo* – upravuji, přetvářím). Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu v procesu činnosti a je tedy orientované na podporu dalšího efektivního učení (J. Průcha, 2009). Má dialogický charakter a jako takové by mělo probíhat jako rozhovor nad průběhem práce. Ovlivňuje především poznávací a konativní sféru žáka; poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit.

Formativní hodnocení má šanci být ze strany hodnoceného chápáno jako pomoc, tedy prostředek k sebepoznání a k sebezlepšení, a nikoliv jako rozsudek a odsudek. Má vliv také na motivační sféru posuzovaného, a to i bez ohledu na výsledek posouzení. Charakteristickým rysem formativního hodnocení je snaha napomoci odstranění potíží; v zájmu hodnoceného by mělo být tyto potíže netajit. Podle signálů z praxe je však u nás stále přijímáno s obavami z odhalení chyb; je totiž nutné, aby bylo doprovázeno vstřícnou a tolerantní sociální atmosférou, což nebývá pravidlem. V českých školách je podle zprávy OECD „*malý důraz kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, které napomáhá učení.*“ (P. Santiago et al., 2012, s. 4)

H. Krykorková (2011) k tomu dodává, že mnoho pedagogů vyučuje s představou zpětné vazby jakožto předávání hodnocení v podobě známky. Přestože nepochybně i toto hodnocení poskytuje žákům zpětnou vazbu ohledně jejich úrovně dovedností v určité oblasti, číselné hodnocení přeci jen představuje jen výsledek a nikoliv zhodnocení celého procesu úkolové situace a nereflektuje žákovy učební strategie. „*Známka k němu nehovoří, proto žák mnohdy neví, v čem chyboval, a tudíž sama o sobě není nábojem pro jeho další rozvoj. Oproti tomu zpětná vazba není jen normativním ohodnocením, ale motivující, dynamickou silou.*“ (H. Krykorková, 2011) Taková zpětná vazba vede žáky k aktivnímu naslouchání, směřuje ke zkvalitnění výuky, její využití je rozvojetvornou metodou podporující efektivitu školního učení.

Není sporu o tom, že hodnocení ve škole patří k ožehavým stránkám pedagogické práce; jedná se o velmi obtížnou složku pedagogické činnosti. Žáci považují hodnocení za jednu z nejzávažnějších aktivit ve škole; podle výzkumných studií patří kvalita pedagogického hodnocení k jednomu z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují žákovo posuzování výuky. Školní hodnocení je vždy určitou formou zpětné vazby a jako takové „*podmiňuje žákovský pocit pohody ve výuce a spolurozhoduje o žákově motivaci k učení.*“ (J. Slavík, 1995, s. 13)

## 1. 2. 2 Zpětná vazba jako práce s chybou

Chyba je součástí lidského života a jako taková v něm hraje důležitou roli. Po celý svůj život se člověk dopouští mnoha chyb; celý život je spojen s výskytem omylů. Dokazuje to například i to, kolika nejrůznějšími pojmy lze chybu označit: chyba, mýlka, omyl, nedopatření, odchylka, pochybení, pomýlení, zmýlení, přehmat, přeřknutí, přepsání, upsání, vada, nedostatek, nedorozumění, nepochopení, nesprávnost, vada atd. (J. Korčáková, 2005). Člověk **se dopouští chyb** v nejrůznějších situacích, především však tehdy, když si osvojuje něco nového, **když se učí**. V pedagogické situaci se tudíž učitelé i žáci neustále setkávají s chybou: s chybným postupem, chybným výsledkem, chybnou odpovědí. Jak konstatují J. Mareš a J. Křivohlavý (1990), chyba se tu dá chápat buď jako něco nepatřičného, nežádoucího – chyba jako doklad o žakově nepřipravenosti, nepozornosti, nezájmu; či naopak jako něco, co je běžnou součástí činnosti, v níž se usiluje o něco nového, **chyba jako součást učení**.

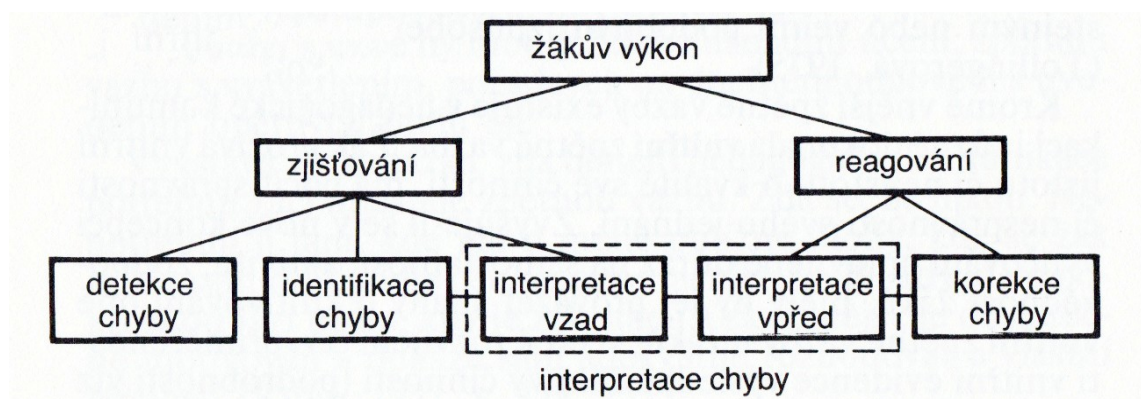
Dnešní moderně pojatá výuka by neměla probíhat předáváním hotových poznatků. Učitel by se měl snažit vytvářet pedagogické situace, které by podněcovaly žáka k aktivnímu učení, a učit jej tak poznatkům, postojům a názorům na základě sebereflexe žáka a jeho vlastních zkušeností, a především pak učitelem poskytované zpětné vazby při práci se žakovou chybou.

S postupným rozšiřováním prostoru pro samostatnou činnost žáků a snižováním míry vnější pomoci se stupňuje rozvíjející funkce vyučování a zároveň se zvyšuje možnost chyb. Protože žák však svou činnost nejen provádí, ale i prožívá, měl by být na možnou chybu připraven, aby dokázal zvládnout situaci: vzdorovat dílčím neúspěchům, zvládnout situaci nejistoty a dokázal se případně přenést přes obtíže (V. Kulič, 1971). Za určitých podmínek nemusí ohrozit žakovu činnost, a může mít dokonce výchovný a poznávací význam. Chyba neohrožuje žakovo učení, pokud:

- je jako chyba odhalena;
- je určeno místo jejího výskytu;
- je vysvětlena;
- je opravena.

V uvedených případech funguje **chyba jako zpětná vazba**, jinak působí v procesu učení naopak negativně.

**Strukturu zpětnovazební činnosti** v případě žákovy chyby přibližuje obrázek č. 1:



(převzato z J. Mareš, J. Krivohlavý, 1990, str. 100)

Ke zpětnovazební **detekci chyby** (viz obr. 1) dochází v situaci, kdy je chybná odpověď zaregistrována právě jako chybná. Učitel upozorňuje žáka, že se chyby dopustil; sděluje tedy žákovi závažné sdělení, pouze však jednoduchým způsobem: že k chybě došlo.

**Identifikace chyby** je již podrobnější informací; učitel informuje žáka, kde došlo k chybě, kde se chyba nachází a jak je závažná.

**Interpretace chyby** je pak již poměrně složitou zpětnovazební činností. Učitel při interpretaci chyby vysvětluje a nachází její pravděpodobné zdroje; promýšlí, co s chybou dále dělat. Z obrázku č. 1 je patrné, že interpretace probíhá dvěma směry: dozadu, kde zjišťuje, co může být příčinou chyby, tedy co v předchozím žakově učení mohlo vést k tomuto stavu; a dopředu, kde vede k přemýšlení, jak nejlépe využít informací o chybě pro další práci. Jak uvádí J. Mareš a J. Krivohlavý (1990), interpretace již předznamenává strategický postup při opravování chyby.

Závěrečnou fází v reakci na chybu je její **korekce**. Opravován je nejen výsledek činnosti, ale celý postup, který k chybě vedl, zdroje této činnosti a její předpoklady. Odborná psychologická literatura upozorňuje na fakt, že chyba, která zůstala neopravená, je pro další učení žáků nebezpečná.

Za příliš účinnou není považována oprava chyby, kdy je žákům správná odpověď prostě sdělena. „*Korekce získává smysl, až když je zdůvodněna.*“ H. Weimer, 1929 (in V. Kulič, 1971). To však pochopitelně není zaručeno sdělením správné odpovědi.

## Korekční postupy v případě žákovy chyby

Pokud žák udělá chybu, nabízí se učiteli celá **řada korekčních postupů**:

- Vybidnout žáka, aby se pokusil úkol vyřešit znovu.
- Dát pokyn, aby se snažil do té doby, než se mu podaří najít správné řešení.
- Přeformulovat zadání úkolu a vybidnout žáka k opakovanému řešení.
- Rozdělit úkol na několik snazších a jednodušších úkolů.
- Dodat žákovi orientační body k postupu řešení či dílčí pomocnou informaci (pravidlo atd.).
- Poskytnout žákovi návod k řešení.
- Použít metodu odstupňované vnější pomoci - zadávat postupně pomocné informace.
- Vysvětlit žákovi, proč se chyby dopustil - pomáhat tedy při její identifikaci a interpretaci. Korekci již nechat plně na žákovi.
- Poskytnout žákovi výčet příčin, které mohly k chybné odpovědi vést. Na žákovi ponechává zjištění příčin chyby a její opravení.
- Zadat žákovi méně obtížnou pomocnou úlohu, jejíž vyřešení mu poskytne chybějící článek ke správnému zodpovězení úlohy původní.
- Vyvolat ve třídě debatu o chybě, společně se žáky vyvodit postupy, kterak chybu opravit.
- Zadat žákovi jiný, v principu však analogický úkol.
- Sdělit správné řešení.
- Trvat na tom, aby se žák nejprve doučil pravidla a chybějící postupy.
- Poučit žáka o pramenech, kde lze chybějící poznatky najít, a doporučit mu, aby s jejich pomocí zkusil úkol vyřešit.
- Neopravovat chybu hned, ale s časovým odstupem. Po probrání určitého celku provést souhrnnou korekci s důkladným vysvětlením.
- Odložit celkovou korekci na závěr uceleného úseku. Poskytnout žákovi předem připravený vzor, přehled pravidel atd., podle kterého žák sám chyby vyhledá a opraví.

(podle J. Mareš, J. Krivohlavý, 1990)

## **Kdo opravuje**

Jedním ze základních problémů procesu korekce je otázka, kdo korekci realizuje, kdo je jejím nositelem; jestli je to učící se subjekt sám, či někdo, kdo učení řídí (V. Kulič, 1971). Psychologům i pedagogické praxi je tento problém dobře znám; zásadní význam je zde přikládán autokorekci, účinnosti samostatného hledání a nalézání chyby, její příčiny a realizaci opravy.

J. Korčáková (2005) přichází s myšlenkou, že významným faktorem při opravě chyb jsou osoby, které se oprav účastní. Vždy se jedná o dvě skupiny osob: na jedné straně žák, který chybu udělal, a na straně druhé ostatní, kteří se vyučování účastnili: učitel a druzí žáci. Pro opravu chyby tak existuje několik možností: chybu nemusí vždy opravovat pouze učitel, kromě ostatních zúčastněných žáků se tohoto úkolu může zhostit sám chybující žák; respektive provádění zpětnovazební činnosti je možno učitelem (pochopitelně prostřednictvím jeho zpětné vazby) delegovat na samotného žáka či na jeho spolužáky. J. Korčáková (2005) konstatuje, že nejvíce se žák poučí tím, když dokáže svou chybu napravit sám. Dále má větší kognitivní hodnotu pro chybujícího žáka oprava provedená spolužáky, protože jako autoritativní osoba je učitel pro opravu chyby nejméně vhodný; jeho výroky žák nepodrobuje kontrole a přijímá je bez výhrad, zatímco opravují-li ho spolužáci, přemýšlí, zda mají skutečně pravdu. Vždy však záleží na okolnostech a vyučovací situaci.

## **Formy zpětnovazební komunikace při práci s chybou**

Zpětnovazební mechanismus, tedy způsob, kterým je oprava prováděna, může mít různou formu. Učitel může na chybu upozornit přímo (např. slovy: „jakže?“, „špatně!“, „to přece ne!“ atd.). Někdy si mohou učitelé a žáci vytvořit pro upozornění na chybu zvláštní pravidla neverbální komunikace – například gestikulaci, která je původně nejprve spojena se slovním doprovodem, v pozdějších fázích se již slova vypouštějí, gestikulace zůstává (skvěle funguje především při vyučování cizího jazyka). Jak upozorňuje J. Korčáková (2005), obdobně může využívat učitel změny ve výrazu tváře, mimiku (výraz pochybností, překvapení, předstírání přeslechnutí, „hmm“ atd.). Ulehčení opravy pro žáka může také znamenat vžitý způsob, kterým učitel naznačuje, jaké chyby se dopustil (prstová technika aj.) Vzájemnou interakcí učitele a žáka se objasňují pravidla a jejich fungování – chyba tak může být v učebním procesu tematizována, případné chyby vzniklé během vyučovacího procesu se odhalují, stejně tak jako případné příčiny těchto chyb. Oprava je pak prováděna všeobecnými pokyny, lokalizací chybného místa či přímo poukázáním na druh opravy a správnou odpověď.



### 1. 2. 3 Využití zpětné vazby ve výukové situaci

J. Mareš a J. Křivohlavý (1990) si kladou otázku, zda žáci potřebují během pedagogické situace neustále zpětnou vazbu, a vzápětí na tuto otázku odpovídají, že pravděpodobně nikoliv. Tam, kde jde o méně obtížné úkoly, tam, kde se žák dokáže orientovat a rozhodovat sám – je dostatečně motivován!, tam neustálá zpětná vazba ve výukové situaci potřeba není. Dále upozorňují na to, že i v případě, kdy žákovi potřebná zpětná vazba byla poskytnuta, ne pokaždé ji žák dokáže **využít**. Je totiž třeba žáka naučit zpětnou vazbu správně vnímat, mezi ostatními informacemi ji umět vyčlenit; musí se tedy naučit to, co je mu sdělováno (slovně, písemně, pauzou, odstínem hlasu), tzv. číst. A nejen této dovednosti je žákovi třeba v souvislosti s přijímáním zpětné vazby: především se musí naučit zpětnou vazbu náležitě **zpracovat**. A zde mohou nastat problémy, neboť různí žáci jsou různě citliví na kvalitu své činnosti; někteří nevidí, nebo možná nechtějí vidět rozdíl mezi svým výsledkem činnosti a správným výsledkem: například tehdy, když žák nesouhlasí s negativní zpětnou vazbou učitele, jež signalizuje nedostatky v jeho práci, on ji ale považuje za dostatečně úspěšnou. A opačný případ, neustálá pozitivní zpětná vazba – žák je nestále chválen, řeší bezchybně pro něj snadné úkoly; neustálý souhlas ho pak přestává uspokojovat. Potřeboval by úkoly těžší, a pokud se mu jich nedostává, přestává reagovat na zpětnou vazbu, přestává pracovat.

Dalším úskalím pedagogické komunikace se ukazuje fakt, že „z repertoáru zpětnovazebních informací může účinně čerpat jen ten žák, který je chápe stejným nebo velmi podobným způsobem jako jejich autor.“ (J. Mareš a J. Křivohlavý, 1990, s. 99). Z uvedeného vyplývá, že podstatně záleží na tom, jak dobře zná žák toho, kdo poskytuje zpětnou vazbu; žáci si musejí zvykat na individuální zvláštnosti různých učitelů.

Mezi situace, kde přichází ve zvýšené míře ke slovu zpětná vazba učitele ve výukové komunikaci, kde je zpětné vazby učitele možno a nutno využívat v míře vrchovaté, patří i několik situací, které uvádí M. Chvál, H. Kasíková a J. Valenta (2012) jakožto situace **podporující** jednu z tzv. klíčových kompetencí – **kompetenci k učení**. Jedná se o situaci, kdy je učitelem žákovi poskytována **pomoc při obtížích**. Obtíže, které mohou souviset mimo jiné s neporozuměním učivu či nezvládnutím úkolu, je nutno umět rozpoznat (identifikovat), zjistit příčinu (diagnostikovat) a poskytnout žákovi či celé třídě takovou pomoc, která povede k překonání obtíží. Zároveň je nutné, aby se učitel dokázal zdržet hodnotících a znevažujících poznámek na adresu žáka/žáků a reagoval podpůrně a s porozuměním. Jako další ze situací

podporující kompetence k učení je uváděna M. Chválem, H. Kasíkovou a J. Valentou (2012) situace, kdy je **pracováno s žákovskou chybou**. Učiteli by neměly být lhostejné průběžné výsledky žáků – všímá si, zda žáci dělají chyby, či nikoliv. Zaregistruje-li učitel chybu, „zastaví čas“ (M. Chvál, H. Kasíková a J. Valenta, 2012, s. 45) – chybě je pak věnována pozornost, dokud žák nepochopí, v čem chyba spočívá, příp. je učitelem nabídnuto srozumitelné vysvětlení. V neposlední řadě můžeme o specifickém využití zpětné vazby hovořit v pedagogické situaci nazvané **podpora výkonu**, kdy při plnění obtížných výkonů učitel žáky povzbuzuje; má od žáků vysoká očekávání a zároveň demonstruje ochotu a připravenost pomoci, pokud to bude potřeba. Mělo by se jednat o vědomý postoj učitele. Mezi pozorovatelné atributy této situace patří podle M. Chvála, H. Kasíkové a J. Valenty (2012) to, že učitel přistupuje k žákům s respektem, bere vážně, co říkají, a reaguje na to. Dále že poskytuje žákům **popisnou zpětnou vazbu k výkonům** tak, aby žáci získali konkrétní informaci, co již umějí, co ještě ne a co je tedy třeba udělat pro to, aby se situace zlepšila, a zároveň dává najevo očekávání, že každý žák dosáhne výborného výkonu. Zde je však zároveň nutné, aby se učitel zdržel demotivujících a znevažujících výroků na adresu osob, hodnotit nutno práci žáků.

#### **1. 2. 4 Zpětná vazba v mikrorovině výukového dialogu**

V této kapitole již budeme zpětnou vazbu učitele ve výukové situaci ve školní třídě maximálně konkretizovat – pomyslné oko hledáčku zaměřující zpětnou vazbu učitele v pedagogické komunikaci ve školní třídě přiblížíme na nejkratší možnou vzdálenost: zaměříme ho na zpětnou vazbu, kterou učitel formuluje jako reakci na žákovskou repliku ve výukovém dialogu. Nepůjde tedy o fenomén známkování; finální, sumativní hodnocení žákovských výsledků, ale o různé typy hodnotících zpráv, jež dostávají žáci od učitele v rámci komunikace ve vyučování.

#### **Pedagogická komunikace v prostředí školní třídy**

**Zpětná vazba v mikrorovině výukového dialogu** je pevně zabudována do struktury **pedagogické komunikace**.

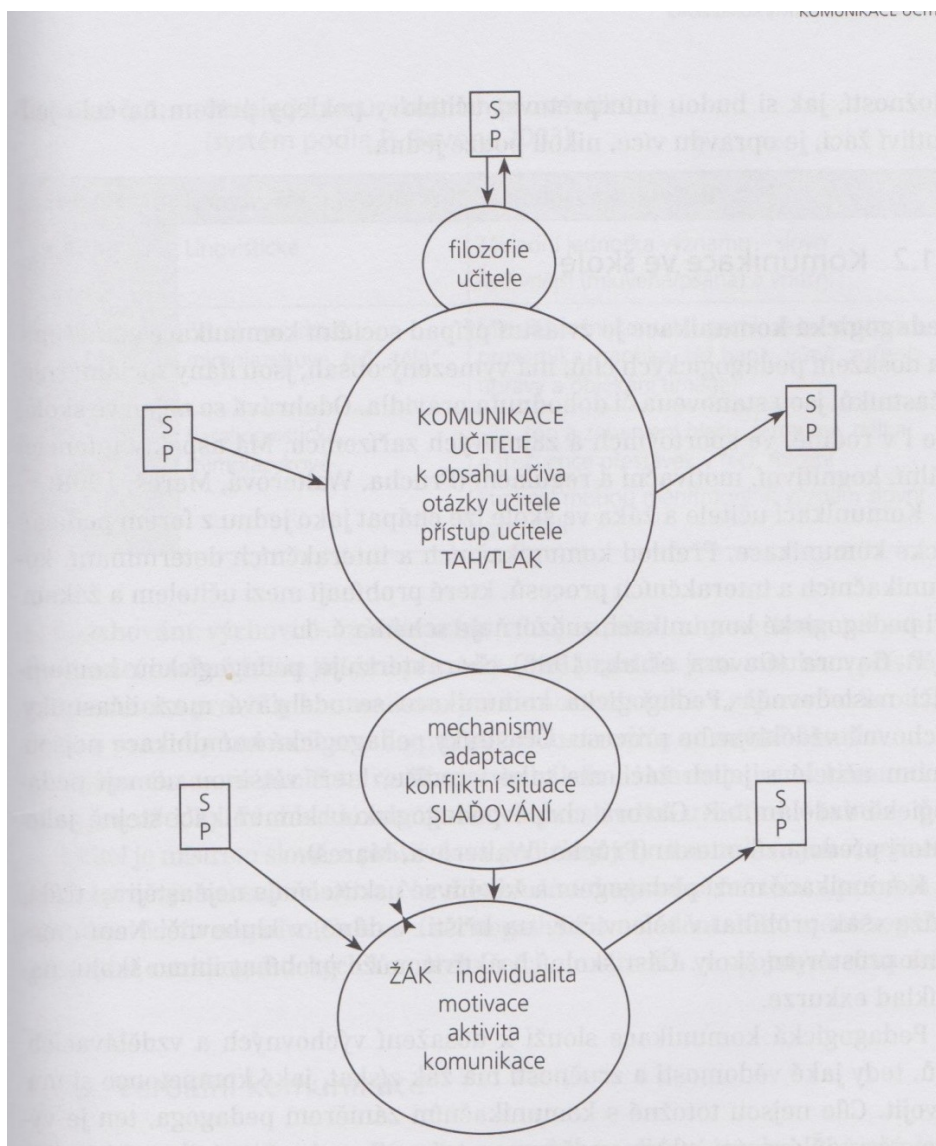
**Komunikace** je výměna sdělení, dorozumívání se či **výměna informací** (P. Gavora, 2005). Slovo komunikace je latinského původu; v latině *communicare* znamená *comunem reddere* – **učinit společným**. Komunikací označujeme vzájemné dorozumívání, respektive

sdělování obsahu, což se děje řečovými či neřečovými prostředky – obecně signály (Z. Helus, 2001). Sociální komunikaci můžeme považovat za proces vytváření významů mezi dvěma nebo více lidmi (Z. Vybíral, 2000); jež se uskutečňuje především prostřednictvím jazyka.

Jak zdůrazňuje M. Mešková (2012), komunikace mezi lidmi je poměrně složitý sociální jev. V lidské společnosti nelze nekomunikovat. Člověk samotnou svou existencí o sobě vysílá zprávy. Při komunikaci ve vyučování pak nejde jen o předávání informací, ale i jejich interpretaci; „komunikace ve vyučování tvoří **základ interakce zúčastněných subjektů: učitel a žák**“ (M. Mešková, 2012, str. 12). Pro učitele je komunikace nástrojem, jímž vzdělává a vychovává.

Přehled komunikačních a interakčních determinant, komunikačních a interakčních procesů, které probíhají mezi učitelem a žákem, je znázorněn na obrázku č. 2:

Obr. 2:



(M. Mešková, 2012, s. 13)

Na obrázku č. 2 jsou zkratkou SP označeny systémové podmínky učitele; ty ovlivňují jak jeho vlastní individuální filozofii a komunikaci, tak i žáka a jeho komunikaci. Otázky a úkoly učitele mají výsadní postavení v komunikaci k obsahu učiva. Kvalitu a rozsah komunikace žáka pak určuje úroveň kognitivních podnětů učitele a především jeho přístup k žákovi – přístup tzv. tlakem nebo tahem (viz níže). Žák je tu subjektem - individualitou, která opět - ovlivňuje vlastní aktivitu a komunikaci, ale i práci učitele. Mezi ním a učitelem probíhají procesy adaptace, tzv. sladování se, které se vytváří na pozadí konkrétních konfliktních situací. V nich se utváří učitelova autorita.

**Pedagogická komunikace** je chápána jako komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovným a vzdělávacím cílům (J. Mareš, J. Křivohlavý, 1995). Jedná se o zvláštní případ sociální komunikace, která je přímo zaměřena na dosažení pedagogických cílů; má vymezen obsah, sociální role účastníků a stanovená komunikační pravidla.

Pedagogická komunikace má **intencionální, kognitivní, motivační a regulační aspekty** (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1998).

Informace se v ní zprostředkovávají **verbálními i neverbálními prostředky**; má **stránku obsahovou, procesuální a vztahovou**. Pedagogická komunikace se odehrává v nejrůznějších prostředích, nejen ve škole: v předškolních zařízeních, v rodině, v zájmových kroužcích atd.

Pedagogická komunikace silně ovlivňuje psychosociální klima ve třídě. Podle J. Laška (1994) je možno rozlišit **dva typy komunikačního klimatu**:

- **Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné)** – účastníci komunikace se navzájem respektují, otevřeně mezi sebou komunikují; své názory a pocity si sdělují nezastřeně a jasně.
- **Komunikační klima defenzivní (obránné)** – účastníci jeden druhému nenaslouchají, své názory a pocity skrývají, soupeří spolu.

Byly shledány významné souvislosti mezi charakteristikami komunikace a participací jednotlivých žáků ve vyučování. J. Lašek (1994) k tomu říká: „*Žáci, kteří se pohybují v učitelem vytvořeném suportivním klimatu, jsou ve třídách spokojenější, jsou více motivováni k vyšší aktivitě a vyššímu sebevědomí a mají menší procento absencí než žáci pohybující se převážně nebo výhradně v defenzivním klimatu.*“

## Výuková komunikace

Nejvýraznějším druhem pedagogické komunikace je komunikace v **prostředí školní třídy**. I tady budeme specifikovat a zužovat okruh zkoumaných jevů – nebude nás zajímat např. komunikace o přestávce (i ta však může pochopitelně plnit výchovně vzdělávací cíle), ale jediné a pouze komunikace, která probíhá mezi učitelem a žákem/y během vyučovací hodiny; tedy tzv. **výuková komunikace**. Tu budeme chápat společně s R. Švaříčkem, K. Šedřovou a Z. Šalamounovou (2012) jako **výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky**.

**Výuková komunikace** je tedy komunikace typicky probíhající ve školní třídě mezi učiteli a žáky a má tyto hlavní **charakteristiky**:

- Uskutečňuje se jakožto sled komunikačních aktů a situací, a to prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů.
- Má specifická pravidla, která vymezují roli a pravomoci komunikačních partnerů.
- Je řízena učitelem.
- Plní několik funkcí: slouží k řízení třídy, k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání a k navozování vztahu mezi učiteli a žáky a žáky navzájem, ke sdělování informací, jež se nevztahují přímo k výuce.
- Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je tímto klimatem ovlivňována.

(podle J. Průchy, 2009)

## „Kód“ školního jazyka

Ve škole se mluví jinak než mimo ni, připomínají R. Švaříček, K. Šedřová a Z. Šalamounová (2012). Jazyk školy má svá lingvistická specifika – je (nebo alespoň aspiruje na to být) spisovný, gramaticky korektní, abstraktní a explicitní a má specifickou slovní zásobu (odbornou terminologií). Způsob, jímž je používán, je regulován pravidly, která, pokud se chce mluví do komunikace zapojit, musí respektovat. Tzv. žakovský registr zahrnuje např. stručnost a správné načasování žakovské repliky, její návaznost na téma, jež

nastolil učitel. Jestliže není žák schopen tato pravidla respektovat, nedaří se mu do komunikace vůbec zapojit nebo je pokárán. Schopnost podílet se na komunikaci ve školní třídě je do určité míry naučená (což bývá markantní např. při přechodu dětí z mateřské školy do školy, potíže se zapojením, vlastně pochopením komunikačního kódu školy mohou vykazovat děti odlišných etnik, z rozdílných socio-kulturních podmínek). Pokud má dítě ve škole uspět, musí si „školní jazyk“ osvojit, musí se do něj postupně socializovat. Výuková komunikace, jak konstatují R. Švaříček, K. Šedřová a Z. Šalamounová (2012), je utvářena specifickými bázovými pravidly – nositelem a ochráncem těchto pravidel je učitel. Žák si musí tato, byť jen zřídkakdy explicitně formulovaná, pravidla osvojit a řídit se jimi.

### **Verbální a neverbální složka komunikace, „skryté poselství“, komunikace činem**

Výuková komunikace se uskutečňuje jako sled komunikačních aktů a situací - prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů.

**Verbální projev** učitele určuje do určité míry charakter zpětné vazby, jež poskytuje žákům ve výukové situaci, a to nejen po **stránce obsahové**, důležitá je zde rovněž **jazyková stránka** učitelova projevu: volba lexikálních prostředků, stavba věty, stylistika atd.

Zároveň však nemůžeme opomíjet ani další faktory, jež ovlivňují to, jak budou zpětnou vazbu učitele žáci chápat, a to sice prostředky neverbální komunikace. Mezi **neverbální extralingvistické komunikační prostředky** patří celkový vzhled, proxemika, posturika, mimika a pohyby očí, pohyby těla, gesta, haptika. Neverbální komunikací je možno zkrátit čas, který je potřeba k podání výpovědi; komunikační proces zefektivnit.

Svoji roli tu však hrají i tzv. **paralingvistické komunikační prostředky**, síla hlasu, jeho tón a zabarvení, délka a frekvence pauz ve výpovědi atd.

M. Mešková (2012) dokazuje, že pedagog může zvyšovat účinek a poutavost své výpovědi vhodnou kombinací všech komunikačních prostředků; mluví o tzv. **synergickém efektu komunikačních prostředků** (s. 23). To, jak dokáže učitel v hodinách využívat synergického efektu, je podmíněno dynamikou jeho osobnosti, jeho pohybovým nadáním a představitostí, konstatuje dále M. Mešková (2012), a dodává, že dovednost využívat synergický efekt komunikačních prostředků je možno trénovat. Další nepominutelnou, ale často právě pomíjenou, protože neuvědomovanou složkou komunikace, je pak tzv. **skryté poselství** – tedy sekundární informace, jež je zakódovaná ve způsobu, jímž komunikujeme. Zatímco učitel jakožto mluvčí si ho zpravidla není vědom, žák jakožto příjemce může toto

skryté poselství „číst“ velmi citlivě a adresně - a často reaguje právě na toto skryté poselství, a nikoliv na primární informaci.

Sociální psychologie rozlišuje kromě verbální (slovní) a neverbální (mimoslovní) komunikace dále **komunikaci činem**. Čin učitele se může stávat rovněž prostředkem zpětné vazby, již žákům během výuky poskytuje. Beze slova například sebere ze stolku žákovskou knížku žákovi, jež soustavě během výuky ruší povídáním se sousedem a jehož předtím upozornil třeba mimoslovně gestem ruky či povytaženým obočím a upřeným pohledem, následně slovně napomenutím. Žák vyrozumí, že poznámka do žákovské knížky, která teď leží připravena na katedře k zápisu, je „na spadnutí“.

J. Mareš, J. Křivohlavý (1995) v souvislosti s tímto tématem nicméně upozorňují, že komunikaci činem je nutno interpretovat velmi opatrně. Vždy záleží na situaci, která činu předcházela, na kontextu, v němž se čin odehrává a na vztazích mezi jednajícími osobami. Nelze činit ukvapené závěry z jednoho případu.

### **Efektivní a neefektivní komunikace**

K. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová (2005) poukazují na to, že podle skrytého poselství se formuje zpětně vztah příjemce k mluvčímu (v našem případě tedy žáka k učiteli). Z hlediska skrytého poselství můžeme **komunikaci** dělit na **efektivní** a **neefektivní**. O neefektivní komunikaci učitele mluvíme, pokud se učitel ve svém projevu uchyluje k poučování, moralizování, vyhrožování, shazování žáků, porovnávání, nálepkování, k urážkám, zdůrazňování vlastních zásluh atd. Hlavními rysy této komunikace to, že je zaměřena na osobu, dále že je laděna negativně a vyjadřuje nadřazenost a mocenský vztah. Na žáka a na vztah žáka a učitele má negativní účinek. P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová (2005) rovněž upozorňují na fakt, že určité komunikační styly nemohou být efektivní; jsou to takové komunikační styly, které pro příjemce představují psychické ohrožení. „*Všechny podněty, signály informace, které náš mozek přijímá, jsou rozlišovány nejdřív podle toho, zda jsou pro nás ohrožující či bezpečné.*“ (s. 27) Opět je poukazováno na to, že tento neefektivní styl obsahuje mimo jiné negativní hodnocení osoby a jejích kvalit, negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti a mocenský vztah, nadřazenost.

Pro sdělování nepříjemných věcí žákovi je naopak nejlépe použít některou z technik či kombinaci technik efektivní komunikace: technika informace, technika popisu, technika

vyjádření očekávání učitele, technika možnosti volby, technika pro vytvoření prostoru pro spoluúčast žáka (M. Mešková, 2012).

### Otázky učitele

Během komunikace k obsahu učiva, jež je v zásadě náplní výukové situace ve třídě, je žádoucí, aby žák významům obsahů učiva porozuměl, zabudoval je do svých kognitivních struktur a v případě potřeby je dokázal aktivovat (M. Mešková, 2012). Za zásadní při práci s obsahem učiva je tu považováno kladení otázek učitelem – tyto otázky stimulují kognitivní vývoj žáka: „**Kladení otázek učitelem patří k nejfrekventovanějším činnostem v pedagogické komunikaci. Učitelovy otázky jsou prostředkem aktivizace a motivace žáků, vedou k přemýšlení, dynamizují proces vyučování. Je to prostředek zpětné vazby.**“ (M. Mešková, 2012, s. 62, zvýraznila R. Mazúchová)

Otázky učitele jakožto prostředek zpětné vazby jsou tedy považovány za důležitý prvek učení. Běžná otázka se však od didaktické otázky výrazně odlišuje. V běžném hovoru se ptáme, protože neznáme odpověď; ve škole se učitel ptá, aby zjistil, zda žák zná odpověď, aby ho nutil k přemýšlení, k formulování stanoviska, navigoval žáka ke správnému řešení

### Výukový dialog

K. Švaříček, R. Šedřová, Z. Šalamounová (2012) konstatují, že komunikace je základem všech pedagogických procesů - vědění je proměňováno v učení skrze komunikaci. V pedagogické komunikaci v prostředí školní třídy jsou skrze komunikaci mediovány poznatky, jež mají žáci ve škole získat.

Všeobecně je známo, že ve výukové komunikaci učitel dominuje, a to velmi výrazně, nad žáky; známé je tzv. pravidlo dvou třetin (podle pozorování N. Flanderse, 1970 in K. Švaříček, R. Šedřová, Z. Šalamounová, 2012), kdy se ukazuje, že 1) dvě třetiny z průměrné vyučovací hodiny jsou tvořeny verbální komunikací; 2) dvě třetiny z tohoto času mluví učitel; a konečně 3) dvě třetiny řeči učitele tvoří výklad nebo otázky. Dalším typickým rysem výukové komunikace představuje způsob, jimiž jsou organizovány komunikační výměny mezi učitelem a žáky.



**Zpětná vazba je pevně zabudována do struktury** této pedagogické komunikace a její přítomnost je tím, čím se odlišuje od běžné interpersonální komunikace: jak již bylo uvedeno výše, v běžném životě, když nám druhá osoba odpoví na otázku, poděkujeme, ve škole, pokud žák splní zadání, následuje ocenění či korekce chyby. Základní charakteristikou učitelových otázek je tak fakt, že učitel zná odpověď, na niž se ptá.

Ve výukové komunikaci přichází zpětná vazba bezprostředně poté, co žák podá nějaký výkon (typicky odpoví na otázku učitele) a je předpokládáno, že na základě této zpětné vazby reguluje svůj další učební postup tak, aby to vedlo ke zlepšení jeho dalšího výkonu.

### **Struktura výukové komunikace - IRF struktura**

Základní organizační mechanismus podle výzkumů ze 70. let (Mehan, 1979; Sinclair, Coulthard, 1975 in Švaříček, Šed'ová, Šalamounová, 2012) je tzv. I-R-F struktura:

I - Inicie (typicky otázka učitele);

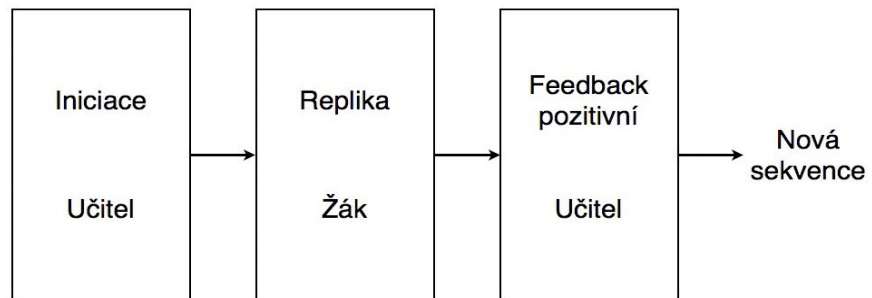
R - Replika (odpověď žáka);

**F - Feedback (zpětná vazba - učitelovo zhodnocení).**

Tyto tři prvky: otázka učitele – žakovská odpověď – zpětná vazba tvoří základní osu komunikace ve třídě.

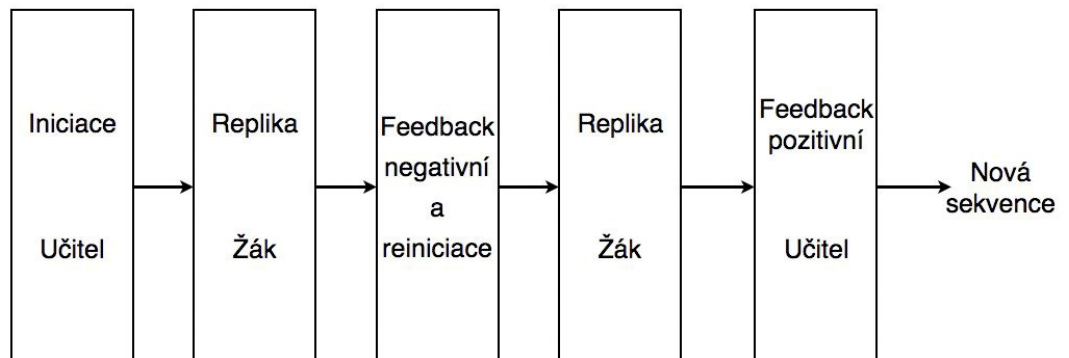
Učitel se v rámci výukové situace ukazuje jako dominantní, což má za následek, že je to v drtivé většině on, kdo iniciuje novou komunikační sekvenci. Učitelská **inicie** tedy otevírá klasickou IRF strukturu a je následována **žakovskou replikou**. Žakovská replika se po učitelské iniciaci dostavuje téměř automaticky, k absenci dochází, konstatují K. Švaříček, R. Šed'ová, Z. Šalamounová (2012) jen u 7% učitelských iniciací, tehdy učitel většinou otázku opakuje – než někdo ze třídy zareaguje, a žáci vykazují výraznou tendenci zadání učitele vyhovět. **Evaluace** neboli **zpětná vazba** je třetím prvkem ve struktuře výukové komunikace, kde podle realizovaných výzkumů (K. Švaříček, R. Šed'ová, Z. Šalamounová, 2012; L. Hrdina, 1998) převažuje pozitivní evaluace. Pozitivní evaluace neznamená, že by učitel žáky nějak výrazně či explicitně chválil; zpravidla jednoduše uzná odpověď za správnou, a to většinou formou učitelského echa (opakování žakovské odpovědi či její části) či výrazy jako *dobře, ano, tak, jo*.

Jednoduchá IRF struktura (převzato z R. Švaříček, K. Šed'ová, Z. Šalamounová, 2012, s. 45):



Toto schéma zobrazuje průběh IRF scénáře při správné odpovědi žáka.

Rozšířená IRF struktura (převzato z R. Švaříček, K. Šed'ová, Z. Šalamounová, 2012, s. 46):



Toto schéma pak zobrazuje rozšíření IRF scénáře; k němu dochází, když žák odpoví nesprávně a učitel opakuje otázku, či jinak vybízí ke správné odpovědi.

K. Švaříček, R. Šed'ová, Z. Šalamounová (2012) dokazují, že I-R-F struktura funguje ve vyučovacích hodinách jak „dobře promazaný stroj“. IRF struktura je důsledně dodržována, věci se dějí podle ustáleného pořádku; jednotlivé procesy jsou vlastně rutinizovány.

P. Gavora (2005) konstatuje, že v tradičním vyučování učitel téměř vždy reaguje na repliku žáka; žák tuto odpověď očekává, neboť je mu zřejmá struktura výukového dialogu – v případě, že by učitel nereagoval, cítil by se nesvůj. Žák tedy neustále očekává ve výukovém dialogu zpětnou vazbu učitele – tzn. ujištění, zda je odpověď v intencích učitelova očekávání.

Reakce učitele může mít formu verbální (*Ano. Dobře.*) či nonverbální (přikývnutí, vztyčený palec atd.).

### **Pozitivní a negativní zpětná vazba**

**Zpětná vazba** může být **pozitivní**, kdy je žákova odpověď potvrzována jako správná, nebo **negativní**, kdy odmítnutí žákovské odpovědi signalizuje chybu.

Na správnou odpověď má učitel možnost reagovat několika způsoby, mezi nejčastěji používané **typy pozitivní zpětné vazby** ve výukovém dialogu patří:

- **akceptace odpovědi** žáka - stručné potvrzení - věcně, neutrálně (výrazy: *Ano. Dobře. V pořádku.*);
- **echo** – k němu dochází, pokud učitel kromě potvrzení správnosti ještě zopakuje doslovně či parafrází žákovu odpověď nebo její část (*Ano, jsou to láčkovci.*);
- **elaborace odpovědi** - rozvinutí, doplnění, prohloubení odpovědi učitelem;
- **pochvala** - ocenění (vyzdvihnutí) výkonu, tón hlasu přátelský, srdečný.

(podle P. Gavory, 2005)

**Negativní zpětnou vazbu**, tedy typologii reakcí učitele na chybu žáka, je možno rozdělit rovněž do čtyř typů:

- **detekce chyby** - učitel dá najevo, že došlo k chybě, neurčuje místo ani druh chyby, žák dostává minimum informací nutných k tomu, aby se opravil, či doplnil;
- **identifikace chyby** - učitel specifikuje, kde či v čem je chyba; pro žáka přesnější informace než u detekce chyby;
- **interpretace chyby** – informace, která žákovi zprostředkuje, jak k chybě došlo, nabízí vysvětlení, jak k chybě došlo; pomáhá žákovi chybu odstranit;
- **korekce chyby** – poskytnutí správné odpovědi.

(podle J. Mareš, J. Křivohlavý, 1995)

Považujeme zde za nutné upozornit na to, že na zpětnou vazbu v pedagogické komunikaci však není možno dívat se pouze jako na koncový článek řetězce: učitelův podnět - žákova reakce - učitelovo zpevnění žákovy reakce; takový pohled by byl velmi zjednodušující. Jak uvádí J. Mareš, J. Křivohlavý (1990), pedagogická komunikace je složitý

proces – jednoduchá teze, že včasné odměňování správných reakcí a trestání chybných urychlí žákovo učení a zlepší jeho chování, tu neplatí. Zpětnou vazbu je nutno chápat jako určitý druh korekční informace, ale jak s touto informací naloží žák, jak na něj zapůsobí a k čemu ho podnítí, záleží na mnoha faktorech.

### **Přímá a nepřímá zpětná vazba**

J. Mareš a J. Křivohlavý (1995) hovoří o možnosti dále dělit zpětnou vazbu **podle typu** na tzv. **přímou** a **nepřímou**:

#### **Přímá zpětná vazba:**

- souhlas, pochvala;
- nesouhlas, výtky;
- částečný souhlas, částečný nesouhlas;
- jednoduchá pozitivní odpověď („učitelské echo“);
- jednoduchá negativní odpověď;
- částečně pozitivní, částečně negativní odpověď;
- pozitivní zpětná vazba doplněná vysvětlením;
- negativní zpětná vazba doplněná vysvětlením.

#### **Nepřímá zpětná vazba:**

- doplnění původní odpovědi rozvedením;
- doplnění původní odpovědi zpřesněním, zúžením;
- vyžádání dalších odpovědí, dalších alternativ;
- vyžádání jediné odpovědi, jediné alternativy;
- přechod k jinému tématu.

### **Chyby při poskytování a přijímání zpětné vazby**

**Učiteli** poskytujícímu zpětnou vazbu hrozí, že se dopustí následujících chyb:

- **neurčitost (vágnost) sdělení** – učitel se může domnívat, že obsah a smysl jeho zpětné vazby směrem k žákovi je dostatečně konkrétní a jasný; jeho slovní vyjádření je však třeba příliš všeobecné a vágní, takže interpretace obsahu může být pro žáka obtížná, a frustrace, kterou pak žák zažívá, může vést k jeho obranné reakci;
- **přerušeni komunikace** - k němu dochází, pokud učitel sdělením informací komunikaci ukončí; to může opět vést k obranné reakci žáka, jemuž nebylo dovoleno reagovat;
- **anticipace výsledku** – učitel se domnívá, že ví, jak bude žák reagovat a má snahu tyto reakce předjímat a plánovat různá opatření, což logicky vyvolává u příjemce – žáka pocity manipulace a patronáže.

**Žák** jakožto příjemce zpětné vazby může být náchylný k těmto chybám:

- **očekávání nejhoršího** – žák předpokládá, že zpětná vazba učitele bude obsahovat kritiku a začne se chovat defenzivně ještě před tím, než se mu dostane všech informací (což pochopitelně může vyvolat obranný postoj i ze strany učitele – hrozí konflikt);
- **protiútok** – původní sdělení se dostává na vedlejší kolej; výsledkem může být defenzivní reakce na obou stranách;
- **pasivita** – žáci mohou ke zpětné vazbě přistupovat pasivně a předpokládat (nutno dodat, že v české škole často oprávněně), že komunikace je plně v kompetenci toho, kdo poskytuje zpětnou vazbu.

(podle P. McLaganové a P. Krembse, 1998 - upraveno)

R. Švaříček, K. Šedřová, Z. Šalamounová (2012) uvádějí ve své publikaci v souvislosti se zpětnou vazbou několik rad pro učitele. Učitelům mimo jiné doporučují, aby si na zpětnou vazbu udělali čas; není nutné komentovat všechny žakovské repliky, ale alespoň některé ano. Při poskytování zpětné vazby by neměl učitel spěchat; je možné začít echem, a pak ale navázat jiným typem zpětné vazby. Zpětná vazba by měla být explicitní a vnášet do komunikace nějakou novou informaci. Pokud jsou žáci chváleni, mělo by to být děláno důrazně a vždy by mělo být blíže specifikováno, co je na výkonech možno vyzdvihnout.

## **Dosavadní výzkumy zpětné vazby ve výukové situaci v českých školách**

Realizovaných výzkumů zpětné vazby učitele ve výukové situaci v českých školách není mnoho (na rozdíl od zahraničních výzkumů na toto téma, které jsou četnější) a jsou staršího data. Jak uvádějí R. Švaříček, K. Šed'ová, Z. Šalamounová (2012), k dispozici je šetření J. Doležala a J. Mareše z roku 1977 prováděné s jedinou učitelkou na 1. stupni základní školy, kde autoři dospěli k názoru, že zpětná vazba je prováděna mechanicky, formou korekce chyby učitelem či zopakováním otázky; chyba je zřídka kdy interpretována. J. Vaněk ve výzkumu z osmdesátých let minulého století (in Mareš, Křivohlavý, 1995) upozorňuje, že zpětná vazba nenásleduje pravidelně po každé odpovědi a že učitelé na českých školách používají jen úzkou škálu zpětnovazebních postupů, mezi nimiž dominuje jednoduchá pozitivní odpověď. Z výzkumných sond vyplynulo, že škála používaných zpětnovazebních postupů je u mnoha učitelů značně úzká; zpětná vazba je poměrně stereotypní, přestože komunikační situace se mění a pedagogové jen málo využívají postupů, jež by mohly žákům učení usnadnit. Tyto výsledky naznačují, že práce se zpětnou vazbou nebyla u nás až donedávna nijak systematicky rozvíjena; jako kdyby zpětná vazba nemohla sehrávat v procesech žákovského učení podstatnější roli.

Zpětnou vazbou ve výukové komunikaci na 2. stupni základní školy se naopak velmi podrobně zabývají ve své empirické studii z roku 2010 K. Šed'ová a R. Švaříček. Na základě dat z terénního výzkumu popisují mechanismy zpětné vazby a ukazují, že zpětná vazba má své pevné místo v komunikační struktuře. Zároveň však poukazují na její určitou vyprázdňenost, neboť učitelé podle závěrů výzkumu jeví tendenci vyhýbat se explicitním hodnotícím výroky.

## 2 Motivace

### 2. 1 Teoretická východiska

Existuje domněnka, že to, jakým způsobem reaguje učitel v hodinách na žáka, na jeho chování, odpovědi, práci, výsledky, to, jakým způsobem tyto výsledky pojmenovává, popisuje a hodnotí, ergo jakým způsobem poskytuje zpětnou vazbu a jaké povahy je tato zpětná vazba, má nesporný vliv na motivaci žáka při vyučování.

Jedním z hlavních úkolů učitele ve výukové situaci je žáky aktivizovat a motivovat. Motivace je tu souborem pohnutek, které žáka aktivují k určitému chování, jednání.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (1988) definují motivaci jako „*Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.*“ (Pedagogický slovník, 1998, s. 135)

P. Hartl, H. Hartlová (2000) hovoří o motivaci jako o „*procesu usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů*“, a jež je „*nejčastěji chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energetizace organismu*“. (Psychologický slovník, 2000, s. 328)

Jsou uváděny dva základní druhy motivačních činitelů, které celkové usměrnění na obecné úrovni zprostředkují, a to sice **cíle** – představy, které plní tuto úlohu po stránce obsahového zaměření, a **pocity a emoce** – prožitky silového zaměření průběhu motivace. Činnost jedince je v každém okamžiku *výběrová*; z mnoha příležitostí a podnětů si člověk volí jen některé, na něž se zaměřuje; motivace pak odpovídá na otázku, co jedince vede k určitému chování, k volbě určitých cílů či k silné odezvě na některé podněty, nebo naopak k jejich opomíjení. (K. Balcar, 1991)

**Motivace** je tedy jakýmsi hypotetickým konstruktem, který **objasňuje a vysvětluje příčiny lidského chování a jednání**, v nejširším slova smyslu ji můžeme chápat jako **souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka**.

## Potřeby a incentivy

Motivace chování člověka má své vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační dispozice jedince tvoří především jeho potřeby, vnější motivační zdroje jsou popudy – incentivy.

**Potřeby** jsou považovány za motivační činitele dispoziční, projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Zvláštní skupinu tvoří tzv. potřeby funkční, které jsou vzbuzeny při dlouhé nečinnosti některé z funkcí organismu.

Potřeby existují ve složitých vzájemných vztazích; podle teorie amerického psychologa A. H. Maslowa, tvoří potřeby od nejnižších po nejvyšší jakousi pomyslnou pyramidu:

- fyziologické potřeby (jídlo, pití, odpočinek atd.);
- potřeba bezpečí, jistoty;
- potřeba příslušnosti a lásky (potřeby družít se s ostatními, být přijímán a někam patřit);
- potřeba uznání, úcty, sebeúcty (dosáhnout pocitu vlastní hodnoty);
- kognitivní potřeby (potřeby vědět, rozumět a zkoumat);
- estetické potřeby (souměrnost, řád, krása);
- potřeba seberealizace (sebenaplnění, uskutečnění osobního potenciálu prostřednictvím sebevyjádření, tvořivosti, užití osobních dovedností, estetického a intelektuálního ocenění).

A. H. Maslow, 1970 (in Fontana, 1997)

Vývojový základ je tvořen potřebami *fyziologickými*, nazývanými též *primárními*; jsou vrozené a jsou vlastní nejen člověku, ale všem živočichům.

Potřeby *sekundární* - *psychické* se utvářejí v průběhu ontogeneze. Jsou charakteristické pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn hlavně společenskými faktory. Vyšší potřeby jsou výsledkem učení, mohou tedy být málo rozvinuté či zcela chybět. Za nejvyšší považuje Maslow potřebu seberealizace, čímž označuje lidskou snahu naplnit svoje schopnosti a záměry.

**Incentivy** jako vnější podněty, jevy a události mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Incentivy dělíme na *pozitivní* a *negativní*. Pozitivní vyvolávají



chování směřující k nim (potrava), negativní vyvolávají chování směrem od sebe (hrozby). Negativní incentivy mají schopnost potřebu vzbudit, nikoliv ji uspokojit.

Incentivy nejsou obvykle vázány jen na uspokojení jedné potřeby, častěji se proto hovoří o komplexních incentivách. (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989)

Je-li potřeba vzbuzena, vzniká **motiv** – důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentiv a jsou již v těsném vztahu k chování člověka. (Z. Helus, V. Hrabal, V. Kulič a J. Mareš, 1979)

### **Motivační konflikty**

Motivační procesy jedince mohou být velmi složité. Současně totiž může být aktualizováno několik potřeb najednou, nebo může situace obsahovat pozitivní, ale zároveň i negativní hodnotu. **Motivační konflikty** mohou být pro jedince jen obtížně řešitelné.

Pokud není možno aktualizovanou potřebu uspokojit, dochází k tzv. **frustraci** – stavu, kdy je „*působením fyzických nebo psychologických vlastností podnětové situace jedinec vystaven takovým nárokům, kterým obvyklými způsoby své činnosti nezvládá a je nucen (ke svému prospěchu nebo škodě) uplatnit další, mimořádné způsoby vyrovnávání se s nimi.*“ (K. Balcar, 1991, str. 126)

Hromadí-li se v takovém případě v organismu energie k uspokojení nyní frustrované potřeby, jedinec může **reagovat** podle F. Hyhlíka a M. Nakonečného (1973) dvěma možnými typy reakcí:

- a) útočně, se zaměřením na likvidaci frustrujících podmínek;
- b) únikem z frustrující situace.

Na frustraci ve dvou uvedených směrech nejčastěji lidé podle V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové (1989) reagují těmito způsoby:

- agresivní reakcí;
- kompenzační reakcí (vyhledáním náhradních cílů);
- regresní reakcí (návratem do nižšího vývojového stadia);

- bagatelizací (zlehčováním – „na cíli vlastně nezáleží“);
- racionalizací (hledáním rozumových důvodů, proč není možné potřebu uspokojit, či proč je lepší ji neuspokojit);
- ostatními únikovými reakcemi (únikem do nemoci, do fantazie atd.).

Složitost motivačních procesů spočívá rovněž ve skutečnosti, že většinu potřeb není možno uspokojit hned, je třeba čekat, stanovovat si cíle. Dlouhodobé perspektivní cíle se stávají silnými motivačními činiteli, v řadě případů silnějšími než právě aktualizovaná potřeba. (R. Mazúchová, 2012)

## 2. 2 Vývojová specifika žáků v období puberty

Výzkumná část je zaměřena na vliv zpětné vazby učitele na motivaci žáků a **studentů v období puberty**, považují proto za nutné zmínit na tomto místě vývojové zvláštnosti tohoto období.

K řadě problémů s motivací (a dlužno dodat, že nejen s motivací) dochází u žáků s přechodem na II. stupeň, tedy ve věku mezi 11 (až 12) do 14 (15) let, v období **dospívání – pubescence**. Toto období bývá oprávněně považováno za velice náročné, a to pro všechny zúčastněné „strany“, tedy jak pro samotného dospívajícího, tak pro jeho vychovatele – rodiče i učitele.

Dospívání, jak etymologie tohoto slova napovídá, je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí, kdy dochází o ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Kromě tělesného dospívání spojeného s pohlavním dozráváním dochází ke změně ve způsobu myšlení. Dalším typickým znakem dospívání je **snaha dospívajícího o osamostatnění** - pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče a stále více se ztotožňuje se svými vrstevníky, kteří pro něj nabývají značného významu. Získává první zkušenosti s partnerskými vztahy, prožívá první lásky.

M. Vágnerová (2000, s. 210-211) zdůrazňuje, že mnohé změny jsou podmíněné biologicky, ale významně je ovlivňují i psychické a sociální faktory, které jsou ve vzájemné interakci: *„Všechny změny vedou postupně ke ztrátě starých hodnot a potřebě nové stabilizace za nových podmínek. Potřebu jistoty uspokojovala závislost na rodině. Vazba na rodinu však v určité fázi splní svůj úkol a dospívající potřebuje změnit její charakter. V dané formě by mu v rozvoji spíše překážela. Pro dosažení vyššího vývojového stupně je třeba závislost zmenšit, ale tím se zároveň snižuje i pocit jistoty, který z ní vyplýval. Emancipaci*

*v pubertě umožňuje a podporuje rozvoj kompetencí, kterými dospívající postupně dokazuje (sobě samému i svým partnerům), že už tak velkou míru závislosti nepotřebuje. Potvrzení kompetencí mu poslouží i jako obrana proti nejistotě. (...) Jedním z úkolů puberty je **dosažení nové přijatelné pozice, a tím potvrzení určité jistoty.**“*

Hormonální změny dospívajícího člověka s sebou přináší vyšší náchylnost k náladovosti, větší labilitu v emoční oblasti a tendenci reagovat nepřiměřeně. Dospívající člověk je citově labilnější, impulsivnější a hůře se ovládá. Aktivační úroveň kolísá díky **výkyvům v emocích** - intenzivní aktivitu často střídá apatie, příp. nechuť k činnosti.

Myšlení pubescenta je oproti předešlému období mnohem flexibilnější a komplexnější. Díky novému způsobu uvažování dochází ke změně vztahu k časové dimenzi; tím jsou ovlivněny také pubescentovy základní psychické potřeby:

- **potřeba jistoty a bezpečí** (ztráta bývalého infantilního pocitu jistoty – potřeba rozvoje nové identity);
- **potřeba seberealizace** (rozšíření z přítomnosti i na budoucnost);
- **potřebu otevřené budoucnosti.**

V posuzování čehokoliv, včetně sebe sama, se projevuje **egocentrismus** v chování pubescenta. D. Elkind (in Vágnerová, 2000) popisuje několik variant tohoto egocentrismu:

- hyperkritičnost;
- **sklon polemizovat;**
- podléhání klamu, že vlastní myšlenky, pocity a zkušenosti jsou výjimečné;
- vztahovačnost (iluze stálého „imaginárního publika“).

Typické pro pubescenta je **odmítání podřízené role**, resp. odmítání demonstrované formální nadřazenosti autorit rodičů a učitelů. K autoritám začíná být značně kritický a je ochoten přiznat autoritativní pozici jenom tomu, o kom je přesvědčen, že si ji zaslouží. **S autoritou diskutuje** a snaží se hledat jiné možnosti než ty, které jsou mu nabízeny. Pro pubescenta je typická demonstrace **odmítání autority**. Je však potřeba zdůraznit, že dospívající tu neútočí na autoritu, aby ji „zlikvidoval“, ale aby se jí stal sám. Tím, že dospělým dokáže úspěšně oponovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim dokáže vyrovnat. Z toho vyplývá, že **pubescenti oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou nadřazenost a autoritu. Oceňují dobrou náladu, smysl pro humor, pochopení pro žáky**

**a ochotu vyslechnout jejich názor.** Je **žádoucí**, aby je učitel bral **dospívajícího** alespoň do určité míry **jako rovnocennou bytost**. Takový učitel posiluje jistotu dospívajícího, potvrzuje ho v jeho nové identitě a **prostřednictvím pozitivní zpětné vazby** kladně **ovlivňuje** i jeho **motivaci ke školní práci**. (Vágnerová, 2000) Pro pubescenta má velký význam spravedlnost – **odmítá manipulaci se svou osobou jako projev nadřazenosti učitele a vyžaduje větší rovnoprávnost**. (M. Vágnerová, 1996)

Starší žák rovněž úplně neakceptuje názory a rozhodnutí učitele, ale uvažuje o nich. Jeho potřebu jistoty posiluje učitel, v jehož chování jsou akcentovány prvky stability; náladový a nervózní učitel v dítěti v období dospívání vyvolává napětí.

Pubescent zcela odmítá prezentaci nesrozumitelného a nejasného učiva, posiluje totiž jeho osobní nejistotu. To pak vede k nárůstu neuspokojení v oblasti adekvátní orientace a stimuluje obranné reakce. M. Vágnerová (2000) uvádí, že v takových situacích pubescent většinou reaguje nějakou formou úniku, jako je ignorování, vytěsnění či racionalizace. Jako jednou z možných příčin může pak být emoční blokáda pubescenta vyvolaná negativním očekáváním.

V komunikaci dospívající přijímá jen to, co mu imponuje a čeho **si váží**, např. **autentických projevů**, kde není v rozporu skutečné chování a verbální proklamace. Názory a rozhodnutí učitele již pochopitelně neakceptuje bezvýhradně. Pokud jako autoritu akceptuje učitele, děje se tak na základě jeho vlastností a chování, a nikoliv proto, že je jeho autorita potvrzena institucionálně. Výsadní postavení, které do té doby automaticky měl, učitel ztrácí.

**Komunikace pubescenta s dospělým** tedy **bývá komplikovaná**, zhoršuje se její kvalita i srozumitelnost, což pociťují oba komunikační partneři. Jak připomíná J. Vymětal (2004), puberta bývá též nazývána obdobím druhého vzdoru; vyznačuje se tvrdohlavostí, negativismem, odmítáním, vzdorovitostí atd., tedy projevy snahy po osamostatnění dospívajícího a obranou proti pocitům méněcennosti ve vztahu k dospělým. Tento pocit méněcennosti bývá vyrovnáván často přehnanou snahou jednat jako dospělý.

Dospívající akceptuje, že ho učitel bude nutit k učení, a dokonce to očekává. Smysl role učitele je z pohledu pubescenta dán především jeho vztahem k výuce, kde za podstatnou složku učitelovy profesní kompetence považuje **schopnost vysvětlit látku**, tj. usnadnit orientaci a snížit nejistotu, která by byla dána nakupením nesrozumitelného učiva. (M. Vágnerová, 1996)

Ve fázi puberty rovněž nabývá na důležitosti **fantazijní představa sebe sama**, tedy ideál, který si pubescent postupně vytváří a také jej často mění. Rozdíl mezi ideálem a skutečností je stimulem k aktivitě, která by vedla k uskutečnění tohoto ideálu, resp. alespoň k jeho přiblížení – tento ideál, kterého si pubescent přeje dosáhnout, obsahuje i výkonové charakteristiky. V novém sebepojetí si **dospívající si potřebuje potvrdit svoje kompetence**.

Povinnosti pubescenta se rozšiřují, jeho práva však většinou ne, což dospívající vnímá negativně. Pubescent **chápe jako úspěch** jakékoli **omezení podřízenosti** a dětské role.

Neformálními autoritami se pro dospívajícího stávají vrstevníci. Normativní působení vrstevnické skupiny se projevuje i ve formě stanovování určitých sociálních standardů, které mu slouží jako potvrzení žádoucí úrovně vospělosti. Jejich dosažení posiluje prestiž jedince ve skupině. Ve škole je zdrojem jistoty a bezpečí tedy nikoliv již učitel, ale zcela jednoznačně třída. Pubescent potřebuje získat jistotu, že je třídou akceptován, ale zároveň chce dosáhnout v hierarchii této skupiny uspokojivé postavení. Pozice ve třídě se rovněž stává významnou součástí jeho osobní identity. Jedinec, kterému se podařilo uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální kompetence. **Kompetencí**, kterou **pubescenti** nejvíce **oceňují**, je **inteligence** a na ní závislá **vzdělanost**. (M. Vágnerová, 2000)

Dítě v období dospívání je **přecitlivělé na jakékoliv reakce** ostatních, které se mu zdají být **urážlivé** a nepřátelské; velmi labilní a zranitelná je sebeúcta dospívajícího. Tato sebeúcta má podle D. Sedláčkové (2009):

1. Aktuální pocity;
2. Bazální sebeúctu vytvářenou v průběhu celého dosavadního života.

*„Sebeúctu ovlivňují pubescentovy pochybnosti o sobě samém, které vedou k přesvědčení, že jej neberou vážně ani ostatní.“* (D. Sedláčková, 2009, s. 30) Mladý člověk snadno upadá do deprese, když zažije dílčí neúspěch; tento jej dokáže natolik „srazit“, že se již dále nechce radši o nic ani pokusit.

## 2. 3 Motivace žáků ve škole

Motivace k učení ve výchovně vzdělávacím procesu slouží jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků, ale zároveň je i cílem výchovně vzdělávacího přispívání školy k rozvoji motivační sféry žáků (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989).

V. Hrabal (1988) konstatuje, že **motivování** žáků je jedna ze **základních otázek učitele**. Jak dokáže učitel své žáky aktivovat, je v přímém vztahu k efektivitě jeho působení. Motivovat žáky neznamena jen zajímavě přiblížit **učivo**. Motivace prolíná celou vyučovací hodinou a učitel ji ovlivňuje nejen výběrem učiva, ale i **způsobem**, kterým ho **předkládá**, organizací vyučování, **interakcí se žáky ve vyučování** a rovněž jejich **hodnocením**.

V. Hrabal a I. Pavelková (2010) podotýkají, že neexistuje pouze jediná správná koncepce výuky. Každý pedagog má řadu individuálních dispozic a potencialit, které v průběhu let specifikuje a rozvíjí, využívá svých metod a má vlastní představu pojetí dobré výuky svého předmětu. Ve vyučování může pracovat mnoha způsoby, musí však vědět, co dělá a proč to dělá.

Především je pro učitele důležité vědět, že chování žáka může vycházet z potřeb i z vnějšího popudu; protože pracuje s žáky s různě rozvinutými potřebami Pro optimální motivování žáků je žádoucí znát jejich dominující potřeby. Pokud učitel zná **motivační zaměření** svých **žáků** (především na základě vlastního pozorování žáků ve třídě), může tohoto přiměřeně motivovat ve vyučování a zároveň působit na rozvoj nebo změnu jeho motivační sféry (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989).

Témata a úkoly pro žáky je třeba vybírat s ohledem na zájmy jednotlivých žáků, na intenzitu jejich osobní reakce a na úroveň sociálních potřeb. Obtížnost a způsoby hodnocení zadaných úkolů je pak nutno stanovovat s ohledem na úroveň výkonových potřeb žáků.

### 2. 3. 1 Frustrace žákovských potřeb

Zdrojem obtíží s motivací ve škole může být **frustrace** žákovských potřeb.

Za následky frustrace potřeb ve školním prostředí bývají považovány **nuda** a **strach**; oba tyto fenomény jsou chápány jako negativní projevy snižující žákovskou motivaci. Zvláště prožitek nudy je s vyučováním spojován velmi často a zároveň se uvádí, že **nuda** u žáků narůstá. Učitelům bývá podle I. Pavelkové (2010), vyčítáno, že **neumí žáky zaujmout** a že je

tedy pochopitelné, že se žáci ve škole nudí. **Nuda**, jakožto duševní stav podmíněný monotónností podnětů, projevující se omrzelostí, pocity zbytečnosti, nezajímavosti, nespokojenosti, vynucenou pasivitou, ztraceným časem, oslabením pozornosti, pocity únavy a depresivními náladami (P. Hartl, H. Hartlová, 2000) je negativním emocionálním prožitkem, který ve škole podle odborné literatury (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989; V. Hrabal, I. Pavelková 2000) zažívají jak žáci výborní, tak ti se slabým prospěchem.

**Zdrojem nudy** ve škole se může stát učitel (obsahová nezajímavost výkladu, **monotónnost verbálního projevu**), použití stereotypní, **málo aktivizující organizační formy** a vyučovací metody, dále nepřiměřené, či ze žákova pohledu neúčinné učivo.

Sebevíce soustředěný žák se nedokáže např. stoprocentně soustředit na výklad déle než několik minut a přitom právě výklad bývá podle ve škole používán velice často. Je pravda, že i výklad umí skutečně dobrý učitel skvěle podat. Využívá řeči těla, nikdy nesedí za katedrou, pokud zrovna nepoužívá tabuli, stojí těsně u žáků. Pohybuje se po třídě, sleduje zrakem celý prostor, kontaktuje žáky očima, gestikuluje, mění výraz tváře, často značně mění výšku i sílu hlasu, aby dodal svým slovům důraz.

Podle V. Hrabala, F. Mana, I. Pavelkové (1989) je **strach** ve škole motivačním činitelem, který v mírné intenzitě může výkon žáků zvyšovat. Pokud však zesílí, výkon naopak zeslabuje.

Strach bývá definován jako „signální“ emoce vázaná na určitý podnět, jev nebo situaci, která je pocíťována jako jedince ohrožující. Nastává při frustraci potřeb bezpečí, ale i jiných potřeb. Příčinou strachu ve škole může být učitel, učivo, zkoušení či spolužáci. (V. Hrabal., I. Pavelková, 2010)

J. Vymětal (2004) uvádí, že **úzkostí** a strachem bývá nejvíce **postižena kreativita**, tj. vytváření nových hodnot, nalézání nových, doposud neznámých vztahů apod. Strach a úzkost ohlupují, protože zužují vědomí a tím i množství postřehnutelných souvislostí a možností; jsou tedy brzdou. Nadměrná úzkost a strach může žáka ve škole vnitřně tísnit, svazovat a znemožňovat podat výkon, jakého je schopen.

## 2. 3. 2 Vnější a vnitřní motivace k učení

Jestliže se žák učí pod vlivem **vnějších motivačních činitelů**, tj. očekává odměnu v podobě dobré známky, pochvaly, slíbené rodičovské odměny za dobré výsledky ve škole či se naopak chce vyhnout trestu v případě neúspěchu, a nikoliv z vlastního zájmu, potom mluvíme o vnější motivaci.

O **motivaci vnitřní** uvažujeme, pokud se žák učí z vlastního zájmu, učení ho těší, baví, zajímá, a nikoliv proto, že očekává vnější podnět.

Znaky vnitřní a vnější motivace:

### **Vnitřní motivační orientace:**

- **učení motivované zájmem a zvědavostí;**
- snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení;
- preference nových a flexibilních činností;
- **snaha pracovat samostatně a nezávisle;**
- preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci.

### **Vnější motivační orientace:**

- učení motivované snahou získat dobré známky;
- snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče;
- upřednostňování lehkých a jednoduchých činností;
- závislost na pomoci učitele;
- orientace na vnější kritéria posouzení výsledků.

(podle I. Lokšová, F. Lokša, 1999, s. 17)

M. Vágnerová (2000) připomíná, že s pubertální emancipací dochází k posunu chování dospívajícího od vnější manipulace k interiorizované autoregulaci.

J. Čáp (1980, s. 166) přichází s myšlenkou, že: „*V průběhu učení – zvláště v průběhu aktivních učebních činností, v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při užití vhodných metod vyučování – a v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti může se měnit struktura motivace k učení: žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí*



*silněji jiné dílčí motivy než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů. Tak také může dojít k přeměně počáteční převážně vnější motivace v motivaci převážně vnitřní.*“ U starších žáků na druhém stupni ZŠ již přestává mít působení odměn a trestů takovou váhu, jako tomu bylo na stupni prvním. V hledání subjektivního smyslu zabývat se určitým předmětem (hrají tu roli pochopitelně i osobnostní charakteristiky žáka) je velmi nápomocen **učitel**, a to především takový, který dokáže **učinit učivo zajímavým** a **dokáže** pomocí věrohodných důkazů přesvědčit dospívajícího o potřebě předmětu v životě.

Na úzkou propojenost vnitřní a vnější motivace ve škole upozorňují V. Hrabal a I. Pavelková (2010). Hlavním zdrojem pro uplatnění vnitřní motivace je „úkol“; hlavně jeho obsahové charakteristiky a činnosti, které vyžaduje. Pro vnitřní motivaci jsou důležité podmínky, v nichž je zadáván, a to především vyučovací metody a organizační formy. Se všemi těmito oblastmi pracuje zároveň rovněž motivace vnější.

Hlavní oblastní **vnější** žákovy **motivace** jsou **výsledky** a **následky** a dále **sociální klima** ve škole; charakter práce s těmito oblastmi podporuje, nebo naopak tlumí vnitřní motivaci.

## **2. 4 Interakce mezi učitelem a žákem a její vliv na motivaci**

Ve vyučování hraje učitel zásadní roli; snaží se své žáky vědomě motivovat tím, že navodí během hodiny vhodné podmínky, ale i více méně nevědomě tím, **jak se žáky komunikuje** – jde tu o **interakci mezi učitelem a žákem** (R. Mazúchová, 2012). Při utváření vztahu dětí k učení je chování učitele důležitým faktorem. **Osobnost učitele** je možno rozhodně zařadit mezi **motivační činitele**: kladné, ale i záporné. Vedle **sociální motivace**, kterou **učitel navozuje svou osobou, chováním, mimikou** apod., je právě **interakce mezi učitelem a žákem zdrojem kognitivních motivačních procesů**. Ty spočívají ve vzájemném očekávání a interpretaci vzájemného chování, jehož důsledkem se pak stává systematický výskyt určitého motivovaného chování, výkonů žáka apod. (B. Weiner, 1980 in V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989).

J. Pelikán (1995) zdůrazňuje, že specifikem pedagogické interakce je to, že jde o interakci subjektů, které se liší v procesu svojí rolí; učitel je formálně nadřazeným

partnerem interakce. Nadřazené postavení a pocit dominance může vést k podcenění empatie a k autoritářskému jednání, což pochopitelně není žádoucí.

Každý účastník interakce vkládá do kontaktu svoji osobní zkušenost a dále představu o tom, v čem by interakce měla splnit jeho očekávání v naplňování jeho potřeb. **Pro interakci je důležitá konfrontace očekávání s vlastním průběhem a efekty interakce.**

K vzájemnému působení mezi učitelem a žáky dochází neustále. Toto působení je „nějak vnímáno, interpretováno, hodnoceno a je doprovázeno určitými očekáváním na jedné i druhé straně. Celý tento řetěz má své zákonitosti a silně se promítá do motivace, chování a výkonu žáků.“ (I. Pavelková, 2002, s. 45–46).

Přímý vztah k motivaci ve škole v oblasti interakce mezi učitelem a žákem má v první řadě percepci žáka učitelem a dále učitelovo očekávání a proces jeho naplňování. Jako intervenující proměnná vstupuje do aktivit a komunikace učitele ve vyučovací hodině sám žák. Dobrý učitel je schopen ve vyučování flexibilně zohlednit aktuální stav „žákovské reality“: individuální filozofii žáka, aktuální stav jeho vědomostí a dovedností a stav uspokojení potřeb žáka, a podle toho pak jedná (M. Mešková, 2012).

Při posuzování žáka se však učitel může dopouštět chyb sociální percepci. Vnímání jednoho člověka druhým není totiž přesnou kopií skutečnosti, je omezeno a podléhá zkreslení. Může docházet k zobecňování, zkreslení, zjednodušení, domýšlením, interpretaci, vynechávání části reality atd.

Jako nejčastější chyby sociální percepci můžeme uvést: chybu projekce - učitel žákovi připisuje své vlastní vlastnosti a motivy; tzv. haló efekt – učitel nekriticky posuzuje žáka podle toho, co se o něm dozvěděl od jiných; chybu prvního dojmu; vliv sympatií, popularity, pohlaví žáka či vliv vztahu učitele k žákovi či žáka k učiteli; a v neposlední řadě tělesný a psychický stav učitele, kdy se podepisuje na vnímání žáka v méně lichotivém světle např. špatná nálada, bolest učitele atd., a obráceně: při psychické pohodě učitele, euforii, vidí učitel žáka v přítažlivějším světle, než tomu ve skutečnosti je. Celý tento komplex navzájem se prolínajících mechanismů, které byly ve škole opakovaně pozorovány a potvrzeny, se uplatňuje při vytváření postoje učitele.

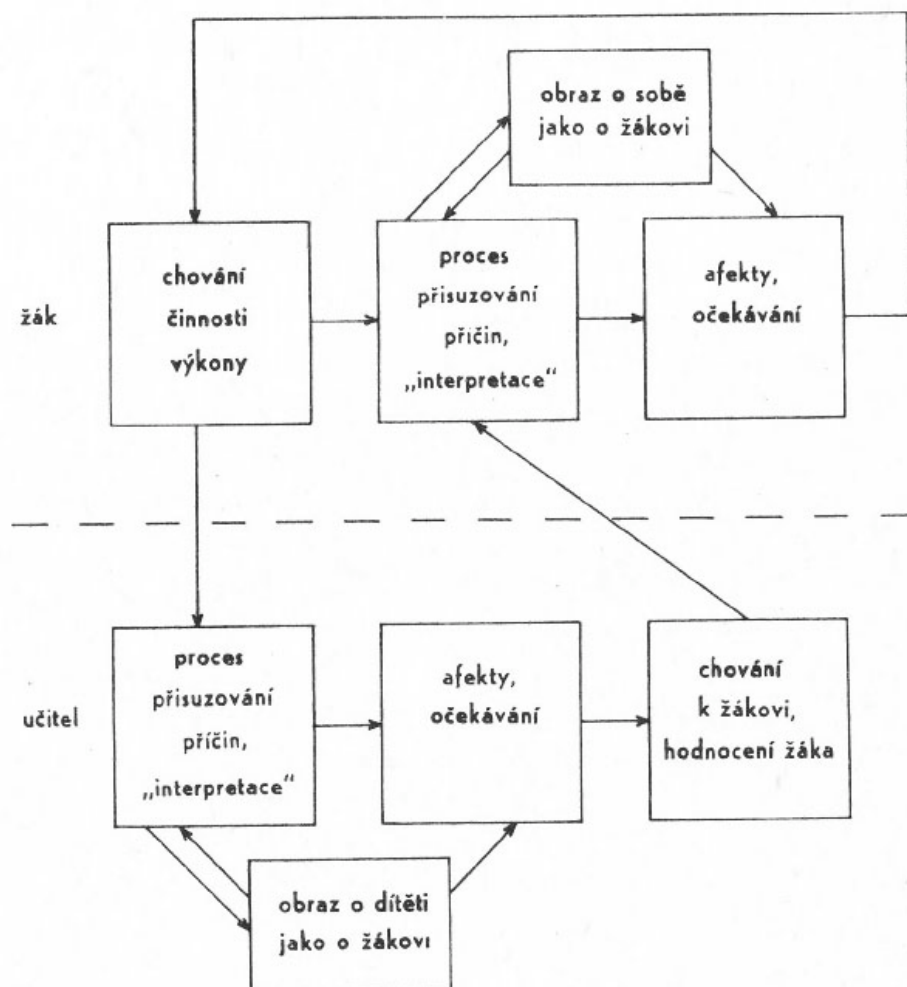
Na učitelovu percepci má vliv jeho pojetí osobnosti žáka, součástí tohoto pojetí je **pojetí úspěšného žáka**, tedy jeho vlastní představa, jak by měl vypadat úspěšný žák, a zde je naprosto nutné si uvědomit, že „*představa o skutečnosti, na kterou chceme působit (respektive její pojetí), je důležitým vnitřním regulátorem tohoto působení. Představou,*

pojetím ovlivňujeme cíle, které si klademe, metody a prostředky, kterých použijeme, výsledky, které očekáváme. A celý tento komplex činitelů aktualizovaný pojetím a vstupující do strategie působení nemůže zůstat bez vlivu na to, jak bude vlastní působení reálně probíhat, jaký bude mít výsledný dopad, jak bude účinné.“ (Helus, 1982, s. 7-8)

V mnoha případech to, zda učitel **očekává** od žáka **lepší nebo horší výkon**, má **vztah ke skutečným výkonům** žáka bez ohledu na výši jeho schopností. Tato svá očekávání, že žák bude úspěšný nebo neúspěšný, učitel sděluje prostřednictvím svého chování, které si potom ten který žák interpretuje ve svůj prospěch, či neprospěch; je pak motivován, nebo naopak motivace k učení zbavován.

Jakým způsobem si učitel utváří konkrétní obraz o dítěti jako o žákovi a jak souvisí tento učitelův obraz se sebeobrazem dítěte jako žáka, ukazuje *schéma interakce učitel – žák pod zorným úhlem motivace žákova chování* (převzato z V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989, s. 123):

Obr. 3:



Na obr. 3 je patrné, že učitel interpretuje žákovo chování a výkon na základě určité představy o něm. **Žákovi předává průběžně verbálním i neverbálním způsobem informace o tom, za jak ukázněného, výkonného atd. ho považuje a jakých vlastností si na žákovi všímá** – tato učitelova reakce se odráží v jeho chování k žákovi. Žák buď přijímá učitelovu interpretaci a následné sebehodnocení je mu přizpůsobeno (příp. u něj dochází i ke změně sebeobrazu), nebo učitelův pohled odmítá, což se může promítnout do negativního postoji k jeho osobě. Výsledek této činnosti žáka má opět vliv na obraz o žákovi, který zůstává buď nadále stejný, nebo se mění. (V. Hrabal, I. Pavelková, 2010).

Tento řetězec vzájemných interakcí, naplněných hodnocením, prožíváním a očekáváním má svůj přímý odraz v dlouhodobém utváření motivace chování a výkonů žáků, ale i v bezprostředním motivačním působení učitele na žáky.

Percepce ovlivněná očekáváním může závažné pedagogické důsledky. Výzkumy z šedesátých let (Rosenthal, Jakobsonová) prokázaly, že učitelovo očekávání lepšího či horšího výkonu, má vztah ke skutečným výkonům žáka bez ohledu na jeho schopnosti. Zkoumané jevy jsou známé pod obrazným označením jako **Pygmalion-efekt** (nebo také jako **Galatea-efekt**) pro důsledek učitelova pozitivního očekávání a **Golem-efekt** pro důsledek učitelova negativního očekávání. Jde o jev tzv. **sebesplňující předpovědi** (jiné překlady tento jev nazývají **sebenaplňující proroctví** – V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989; či **proroctví, které se samo vyplní** – S. Biddulph, 1997), kdy učitel často skutečně jedná podvědomě tak, aby došlo na jeho očekávání.

Účinky očekávání pak mohou pochopitelně působit více tam, kde ještě žák nemá stabilizované sebepojetí. Vzhledem k tomu, že v období dospívání se prakticky od základů sebeobraz a sebepojetí přebudovává a mění se celá osa „já jsem“ a „já umím, dovedu“ (M. Bláha, K. Šebek, 1988), objevují se u pubescenta pochybnosti o sobě samém. Zkoumání sebe sama – jaký je, jaké má vlastnosti a **jak se jeví druhým lidem** – to je **pro dospívajícího velké vnitřní téma**. Zajímá ho mínění druhých lidí o sobě; zpětná vazba od okolí je pro něj velmi důležitá, protože si potřebuje doplnit, upřesnit nebo přetvořit to, čím je ve skutečnosti. Potřebuje **zpětnou vazbu** od ostatních jako určitý **sociální korektiv**.

U dospívajícího prodělávají kvalitativní změny všechny osy sebeobrazu a sebepojetí. **Sebeobraz a sebepojetí se přebudovává a přetváří**; dospívající zvnitřňuje a dotváří svůj systém morálních pravidel, postojů a hodnot, postojů, které regulují jeho činnosti. Jeví se tedy jako naprosto zásadní, aby učitel přistupoval k žákovi v období puberty jako k a priori výkonnému, pracovitému a pilnému a aby zpětná vazba, kterou mu poskytuje (nejen) učitel, měla na něj vliv rozvojetvorný, a nikoliv devastační.

## 2. 5 Možnosti rozvoje motivace žáků

### 2. 5. 1 Motivační zdroje učení – potřeby

Pro školní motivaci hrají důležitou roli tři skupiny potřeb – **potřeby poznávací** (učební činnosti jsou formami poznávací činnosti), **potřeby sociální** (učební činnosti jsou realizovány v sociálním kontextu) a **potřeby výkonové** (prostřednictvím úkolových situací jsou na žáky kladeny požadavky). Tyto skupiny potřeb se vývojově i funkčně překrývají a propojují (J. Čáp, J. Mareš, 2001).

#### Potřeby poznávací

Potřeby poznávací jsou potřebami sekundárními – mohou, ale nemusí se u žáka plně rozvinout. Pokud jsou během školní docházky rozvíjeny, mohou se stát jedním trvalým zdrojem rozvoje osobnosti žáka a motivačním zdrojem jeho učení. Především se jedná o:

- potřebu získávat nové poznatky – ta se projevuje úsilím o získání nových informací a jejich uspořádání a zachování;
- potřebu vyhledávání a řešení problémů.

(V. Hrabal. I. Pavelková, 2010)

**Postoj učitele a styl jeho pedagogické práce** je možno považovat za klíčový pro rozvoj poznávací motivace u žáka. Především starší žáci velmi citlivě vnímají učitelův zájem a zapálení pro obor, jeho osobní zaujetí. Dobrý pedagog dokáže své osobní zaujetí na žáky přenést. G. Petty (1996) přichází s několika tipy, jakým způsobem lze ve vyučovacích hodinách probouzet zájem žáků; mezi nimi v souvislosti se zpětnou vazbou učitele v pedagogické situaci zmiňme alespoň dvě z těchto rad učitelům:

- **Využívejte tvořivosti a sebevyjadřování žáků.**
- **Přesvědčujte se, že se žáci aktivně zapojují do výuky.**

Pubescent odmítá samoučelné aktivity, připadají mu zbytečné, prezentaci nesrozumitelné látky odmítá. Pokud však učitel dokáže využít dosavadních znalostí a zkušeností svých žáků, vede je k jasnému pochopení látky.

**Aktivní zvládnání problému** je pro pubescenta mnohem snazší a přitažlivější než pasivní účast v situaci, kterou nemůže sám ovlivnit, dodává M. Vágnerová (2000). Při prezentaci nejasného učiva, kdy je dospívající pouze pasivním objektem, který nemůže nijak ovlivňovat situaci, se naopak zvyšuje nejistota žáka.

### **Sociální potřeby**

Sociální motivace má mezi ostatními motivačními činiteli žákova výkonu klíčové postavení. Jedná se sice o motivaci vnější, pro motivační strukturu žáka má však veliký význam, a to především proto, že poznání je ve své podstatě sociální záležitostí. Sociální motivace vzniká v sociální interakci a charakter této sociální interakce je určován aktualizovanými sociálními potřebami (R. Mazúchová, 2012).

Sociálními potřebami, které jsou charakteristické způsobem sociálního kontaktu, jsou **potřeba afiliace – potřeba pozitivních vztahů a potřeba sociálního vlivu**, resp. prestiže (V. Hrabal, I. Pavelková, 2010). Vzájemnou důvěrou a akceptací v mezilidských vztazích, přátelstvím a nekonfliktní atmosférou je uspokojována potřeba pozitivních vztahů. Dlouhodobá zkušenost s nezdařenými mezilidskými vztahy může vést k obavě z odmítnutí, většinou však nesnižuje potřebu pozitivních vztahů. Sociální komunikace je jedním z prostředků vzniku a předávání poznatků a zároveň vystupuje jako důležitá komponenta poznávací činnosti.

S. Ballem (1977) je třída popisována jako prostor, kde se informace přenášejí komunikačními kanály. Komunikace se ve třídě odehrává ve specifickém sociálním kontextu, který zároveň tuto komunikaci ovlivňuje, což je pro něj charakteristické. Osoby ve třídě nejsou nahodilou skupinou, ale právě skupinou vrstevníků, která má svou vlastní strukturu a funkce. Žáci mají v rámci této skupiny své specifické role a učitel pak určitý vliv, a to jak ve vztahu k jednotlivým dětem, tak ke třídě jako celku. Každá třída pak má svoje vlastní motivační klima, které je ovlivňováno tzv. *input daty*. Tubbs, 1991 (in Vybíral, 2000) tímto termínem označuje všechny podněty z minulosti i přítomnosti, které nám zprostředkovávají informace o světě. Tato input data, tedy vnitřní kontext každého člověka, jsou neustále vytvářena, doplňována, obměňována předchozími zkušenostmi a zážitky, osobnostními rysy jedince, emocemi, spontánními asociacemi a momentálním i dřívějším vztahem ke komunikačnímu partnerovi (Z. Vybíral, 2000).

Podle V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové (1989) **motivační klima** ve třídě i **sociální motivaci** žáků **ovlivňuje** svým **stylem vedení učitel**, jenž tak činí svým motivačním zaměřením a „technikami“ interakce motivování výkonu žáků, J. Lokša a I. Lokšová (1999) pak vysvětlují, že **zvyšování motivace žáků závisí na vztazích mezi učitelem a žáky** a mezi žáky navzájem. Pokud učitel žáky přijímá takové, jací jsou, chápe je, snaží se vcítit do jejich situace, může na ně klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla motivace. Důležitými faktory jsou tvořivost, dynamičnost, důvěra v žákovy schopnosti a optimismus. Jejich prostřednictvím lze učiteli účinně formovat motivaci k učení v interakci s žáky. **Vyučování je interakcí se třídou** a jednotlivými žáky, jsou tu podstatné také učitelovy znalosti jednotlivých žáků, ale i představy o nich, o jejich osobnostních vlastnostech, nadání a motivačních zdrojích: „*Na vytváření sociální motivace žáků má vliv i převažující úroveň sociálních potřeb učitelů. Učitelé se silně rozvinutou potřebou afiliace svým vřelým, emocionálním zájmem o žáky a tím, že jim poskytují sociální oporu, podmiňují ve třídě ve větší míře pozitivní vztahy a pomáhají navozovat příjemné klima tolerance a přátelství mezi spolužáky. Je velmi pravděpodobné, že se u žáků těchto učitelů se potřeba afiliace rozvine odpovídajícím způsobem.*“ (V. Hrabal, I. Pavelková 2010, s. 158)

Z. Helus (2001) přichází s myšlenkou, že **učitel je vůdčím činitelem sociálního klimatu** školní třídy. Jednotliví žáci pocítují podpůrné zázemí své třídy a svých spolužáků, pokud jsou vzájemné vztahy mezi žáky takové, že vyvolávají a posilují vzdělávací úsilí každého jedince a všech společně. To má pochopitelně pozitivní vliv na motivaci, učební výkon i osobnostní rozvoj každého žáka ve třídě. Takovému klimatu školní třídy říká Z. Helus (2001) **pozitivní sociální klima**. Toto klima působí facilitačně, tj. účinně pomáhá realizovat vytčené vzdělávací cíle. Učitelova kompetence řídit dění ve třídě tak, aby se v této třídě rozvinulo pozitivní sociální klima, by měla obsahovat mimo jiné:

1) Učitelovu způsobilost plynule a jasně předkládat žákům učivo a adresně konkretizovat požadavky a úkoly. Vytvářet **příležitosti pro spolupráci a vzájemnou pomoc**.

2) **Způsobilost učitele nabývat** z reakcí, činnosti a výkonu žáků **zpětné informace** o svém vlastním pedagogickém působení na ně a případně **modifikovat své působení**.

3) **Učitelovu způsobilost projevat zájem o pokroky a rozvoj žáků**; způsobilost dávat žákům najevo, že spoluprožívá jejich úspěchy, či příp. neúspěch a že s jejich pokroky spojuje smysl svého snažení. Učitel umí žáky přesvědčit, že jeho zájem je upřímný; to se projevuje v tom, že **zná cesty jak pomoci, jak najít řešení, jak vyjít z krize**. S tím souvisí

učitelova způsobilost chápat potřeby žáků dosahovat úspěchu a dočkat se kladné odezvy na vynaložené úsilí.

4) **Způsobilost pedagoga projevovat intelektuální nadšení** a osobní zaujetí pro předmět; neboli schopnost strhnout žáka pro svůj předmět tím, že ukáže, že on sám je předmětem a učivem stržen.

5) **Způsobilost učitele** motivovat žáky přejímat za své vzdělávání a za svou budoucnost osobní zodpovědnost, to konkrétně znamená **zapojovat žáky do rozhodování** a přecházet od hodnocení jejich výsledků z vnějšku k vlastnímu sebehodnocení.

(Z. Helus, 2001, s. 171-172)

Dospívající člověk, jenž má takřikajíc v popisu práce vymezovat se vůči autoritám, dokáže v tomto svém nelehkém období ocenit pedagoga, který se vůči němu chová ve třídě přátelsky, nijak svoji autoritu nezdůrazňuje a nedává najevo při každé příležitosti, že je proti němu v podřízeném postavení a především žáka za žádných okolností nezesměšňuje.

Ten, koho považujeme za přítele, potvrzuje naše **sebepojetí**; v období pubescence žák své sebepojetí dotváří. Podle poznatků z výzkumu R. S. Feldmana, 1989 (in Nakonečný, 1996) kvality, které považujeme za důležité u přítele, jsou: nezávislost, inteligence, důvěryhodnost, loajalita **otevřenost**, **schopnost dobré konverzace**, **smysl pro humor**, **pohotovost k podpoře**, **vřelost** a **ochota mít čas**. Všechny tyto vlastnosti téměř vždy nacházíme u učitele, který je považován pubescenty za oblíbeného.

### **Výkonové potřeby**

Dalšími klíčovými potřebami, které je možno učiteli rozvíjet u svých žáků poskytováním vhodné zpětné vazby ve vyučování, jsou potřeby výkonové. Tyto potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které vede za prvé k osamostatňování, potvrzení a prosazení jedincova Já, a za druhé k jeho obraně (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989).

Na výkonových potřebách závisí tzv. **aspirační úroveň** jedince. Aspirační úroveň rozumíme úroveň náročnosti cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává. Pokud člověk vytčeného cíle dosáhne, pocituje to jako úspěch; neúspěch pak prožívá, pokud tohoto cíle nedosáhne. Aspirační úroveň jedince může být vysoká či nízká, přiměřená či nepřiměřená schopnostem a možnostem jedince. U jednoho člověka je možno nalézt několik aspiračních



úrovni v závislosti na typu činnosti, vyučovacím předmětu atd. Aspirační úroveň souvisí s rozvojem zdravého sebehodnocení, a proto je třeba jí ve škole věnovat zvýšenou pozornost.

Mezi výkonové potřeby žáka patří: potřeba samostatnosti, potřeba kompetence, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu, případně potřeba vyhnout se úspěchu. (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1998)

Základní výkonovou orientaci žáka tvoří poměr mezi intenzitou potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Mnoho žáků pocítuje potřebu úspěšného výkonu a zároveň se do jisté míry obává neúspěchu. Síla obou tendencí závisí nejen na dispoziční základně žáka, ale rovněž na podmínkách, které vytváří žákům učitel: hodnocením, úkoly, které před ně staví a v neposlední řadě svým chováním (V. Hrabal, 1988).

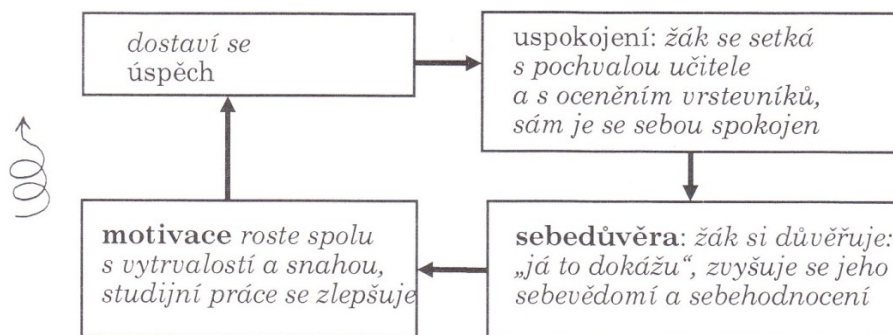
Jsou-li na dítě kladeny přiměřené nároky, je-li během činnosti povzbuzováno a jsou-li **oceňovány jeho výkony**, je podle V. Hrabala a I. Pavelkové (2010) pravděpodobné, že se u něj začne rozvíjet potřeba úspěšného výkonu. Osvojí-li si dítě adekvátní úroveň nároků, které jsou na něho kladeny (adekvátní aspirační úroveň), má tendenci vynaložit k dosažení úspěchu potřebné úsilí. Pokud je však stále přetěžováno a jeho okolí si všímá hlavně jeho neúspěchů a nešetří kritikou, je velmi pravděpodobné, že se u něj začne rozvíjet potřeba vyhnout se neúspěchu. Jedná se vlastně o obranný mechanismus, jež chrání jedincovo Já před prožitkem častého selhání.

Z pochopitelných příčin se do této situace dostávají často právě žáci na druhém stupni základní školy. Učiva přibývá, a každý žák již není schopen, tak jako tomu v převážné většině případů bylo v nižších ročnících, vyhovět požadavkům, jež jsou na něj kladeny. Zažívá další a další sérii neúspěchů – začíná se pohybovat po spirále bludného kruhu.

Svoji podstatnou roli tu sehrává právě vývojový aspekt: zatímco mladší děti si zachovávají víru ve své schopnosti i po sérii neúspěchů, starší ji velmi rychle ztrácejí. Pubescent si je také vědom nebezpečí plynoucího z nasazení, protože neúspěch tam, kde se hodně snažil, je pak bolestivější a znamená tím pádem větší sociální riziko než tam, kde předem dá najevo, že mu na výsledku vlastně nezáleží a že se tedy snažit moc nebude (I. Lokšová, J. Lokša, 1999).

„Magický kruh“ podle G. Pettyho (2006) ukazuje, jak úspěch plodí úspěch:

Obr. 4:

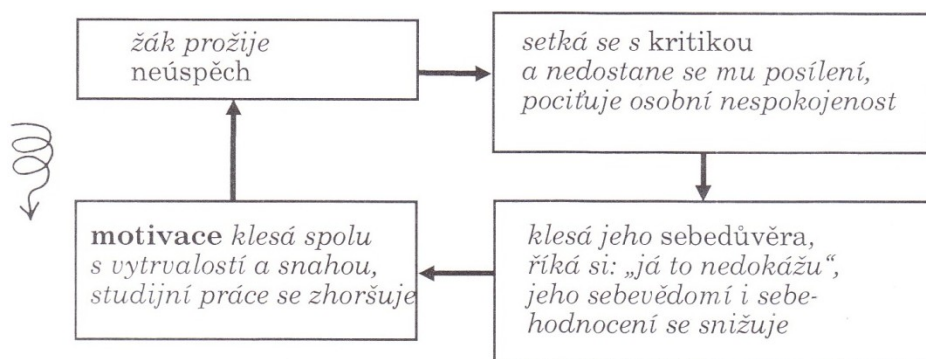


(převzato z G. Petty, 2006, s. 40)

Na obr. 4 je znázorněn „magický kruh“ a spirála (na obrázku vlevo), po kterých se pohybuje žák, zažívá-li úspěch. Pokud je **žák** úspěšný, **setkává se s pozitivní zpětnou vazbou, s pochvalou učitele** a oceněním vrstevníků. Sám se sebou je spokojen, začíná si důvěřovat, zvyšuje se jeho sebevědomí a sebehodnocení, **roste jeho motivace**. Jeho práce se zlepšuje, víc se snaží; a je tedy velmi pravděpodobné, že se zanedlouho dostaví další úspěch. Po spirále úspěšnosti se v tomto případě pohybuje žák směrem nahoru.

V „bludném kruhu“, v diagramu neúspěchu, se žák ocitá tehdy, když nebyl pochválen či jinak pozitivně oceněn:

Obr. 5:



(převzato z G. Petty, 2006, s. 44)

Žák zažívá neúspěch, **setkává se s negativní zpětnou vazbou**; tj. **kritikou** či posměchem, je se sebou nespokojený; jeho sebedůvěra a sebevědomí se snižuje. **Motivace** a snaha žáka **klesá**, studijní práce se zhoršuje, díky tomu se dostaví další studijní neúspěch atd. Pohybuje-li se žák v bludném kruhu neúspěchu, klesá zároveň po symbolické spirále neúspěšnosti směrem dolů.

Existuje cesta, jak pomoci žákům, u nichž převládá potřeba vyhnout se neúspěchu? Jak může pomoci učitel? I slabého žáka, který podává podprůměrné výkony, je třeba za drobné úspěchy a pokroky chválit. M. Boekaerts (2002) přichází s myšlenkou, že žáci, kteří prohlašují, že nikdy nejsou schopni dokončit studijní úkol úspěšně, si vzhledem k okolnostem již přestali uvědomovat spojitost mezi svým úsilím a dobrými výsledky. Jim je třeba pomoci toto vědomí znovu nastolit - tím, že zažijí úspěch. Není však vhodné, uvádí dále M. Boekaerts (2002), aby se tito žáci dobrali pouze správného řešení úkolu. Potřebují rovněž vědět, proč je toto řešení správné, jakou cestou se k němu došlo a proč; a zároveň také, jakým způsobem mohou na sobě pracovat dále, aby se jejich dovednosti zlepšovaly.

Pokud se dítě setkává stále jen s negativní zpětnou vazbou, - a tak tomu bývá u mnoha žáků na druhém stupni základní školy; učitelé už nad nimi tzv. „zlomili hůl“ -, je velmi pravděpodobné, že snahu být dobré nakonec takové dítě vzdá, a možná se dokonce rozhodne, že když nemůže být nejlepší, bude tedy alespoň nejhorší, učiní ze svých neúspěchů přednost – alespoň takto může totiž vyniknout (R. Mazúchová, 2012).

G. Petty (2006) hovoří o **motivaci jako o „motoru“ učení** a dodává, že je **potřebné, aby každý žák zaznamenával úspěchy**, které budou oceňovány. Pokud si však má žák vysloužit pochvalu či jiné ocenění, musí alespoň s částečným úspěchem plnit zadané úkoly. Chce-li učitel, aby jeho možnosti chválit a oceňovat pokroky žáků byly co největší, měl by se řídit těmito zásadami:

- Rozčleňovat úkoly na části a složitější úkoly rozčleňovat do více kroků, které budou hodnoceny zvlášť.
- Nespěchat. Ten, kdo neuspěje, by měl mít možnost psát test znovu, nebo úkol přepracovat tak, aby dosáhl požadovaného výkonu.
- Chválit i částečný úspěch; vždy se najde něco, co je možno chválit.
- Chválit snahu, nikoliv talent a nadání.
- Stanovovat dosažitelné cíle: úkoly musí jasně určené a konkrétní.

(G. Petty, 2006, s. 57-58)

Ve škole to bez **kritiky** nejde, měla by však být konstruktivní, konstatuje G. Petty (2006); měla by sdělit, co je špatně, a vysvětlit, jak to napravit. Měla by být **spíše pozitivní** než negativní („*kreslete tužkou*“, spíš než „*nekreslete perem*“) a je-li to možné, během

kritických výtek by měl učitel zároveň i žáka pochválit a celkové hodnocení chválou zakončit. V takových případech žáci kritiku přijímají a snaží se zlepšovat. Navíc tím učitel ve třídě vytváří pozitivní atmosféru.

Výsledky žáků bere učitel samozřejmě rovněž na vědomí, ale soustředit by se měl i na oceňování snahy. Slabší žáci, žáci, kteří postrádají sebedůvěru či motivaci, potřebují stálou zpětnou vazbu a většinou co nejvíce chvály. Na učitele jsou tím kladeny značné požadavky, jeho úsilí se však vyplatí. Dokáže-li povzbudit všechny žáky, je tu značná pravděpodobnost, že třída ho začne velmi respektovat a mezi učitelem a žáky budou panovat dobré vztahy. Pro motivaci je rovněž podstatné, aby **zpětná vazba** učitele byla poskytnuta **co nejdříve** po dokončení práce.

Nestačí však, když bude v hodinách zakoušet úspěch většina žáků. G. Petty (2006) zdůrazňuje, že úspěch by měli zažívat všichni žáci bez výjimky, jinak část z nich ztratí sebedůvěru, která učení umožňuje. Všichni žáci si musejí vytvořit pocit vlastní hodnoty: „**Ti, kteří zažívají pokroky, si věří. Ti, co si věří, zažívají úspěch.**“ (s. 45) „Vnitřní chvála“ – sebeuspokojení (uspokojení, které jedinec zažívá, když se mu něco podaří) je označována za nejvýznamnější motivační faktor.

Pozitivní ocenění, pozitivní zpětná vazba pomáhá maximalizovat tempo, jímž se žáci učí, zlepšuje učitelův vztah se žáky a minimalizuje vyrušování ve výuce; z dlouhodobého hlediska usnadňuje učení a přináší daleko větší pedagogické úspěchy (G. Petty, 2006). Chválu může učitel velmi posílit zřetelným kontaktem, zvláště když jej doprovodí úsměvem. Důležité je, aby učitel rovněž uvedl, **za co konkrétně žáka chválí**. Čím častěji a rychleji po výkonu žáka chvála přichází, tím silněji motivuje.

Všichni bez výjimky potřebují mít pocit důstojnosti, smysluplnosti a sebeúcty. Pro pedagoga je žádoucí, aby uměl žákům pomoci tyto pocity získat.

## 2. 5. 2 Ovlivňování motivace žáka zpětnou vazbou učitele

Co se děje ve vyučovací hodině mezi učitelem a žákem, je podle M. Meškové (2013) nutno vnímat v širším kontextu systémových podmínek. Přestože faktorů, které ovlivňují vzájemné působení pedagoga a žáka v pedagogické situaci, je celá řada, o tom, jak v konečném důsledku pedagog pracuje a komunikuje s žáky, rozhoduje především on sám. Komunikace je sociální dovedností a jako takové se dá pochopitelně naučit. Ne každý žák má vnitřní motivaci učit se, mnozí potřebují být motivováni zvnějšku. Pedagog by měl žáka znát a umět adekvátní zpětnou vazbou podněcovat jeho motivaci - svým přístupem a vztahem k němu, hodnocením, technikami aktivního naslouchání a neverbálními projevy.

### Komunikace tahem a komunikace tlakem

K vyrovnávání rozdílů mezi aktuálními projevy žáka a očekáváním učitele - co je podle učitele správné a čeho má žák dosáhnout, k tomu směřují podle M. Meškové (2013) tzv. procesy vzájemného sladování a harmonizace. Ty se podle této představy realizují přes komunikaci učitele k obsahu učiva a komunikaci učitele k přístupu k žákům.

M. Mešková (2013) hovoří o dvou odlišných přístupech učitele k žákovi, a sice o **přístupu tlakem** na jedné straně, a **přístupu tahem** na straně druhé. Indikátory těchto jednotlivých přístupů je právě povaha zpětné vazby, kterou učitel žákům v komunikaci poskytuje.

Při komunikaci **tlakem**, uvádí M. Mešková (2012), má „učitel vždycky pravdu“, nedává prostor k diskusi, **s žáky manipuluje**, je k nim ironický, stěžuje si, nadává jim; silně **koncentruje moc**, žák nemá možnost volby; příznačná je formálnost přístupu k žákům v komunikaci. Žákovi není v komunikaci tlakem ponechán prostor, dostatek času, aby si rozmyslel odpověď na otázku, často bývá vyžadován jako jediná správná odpověď vlastní citát učitele.

Ve zpětné vazbě učitele poskytované ve výukové situaci v **komunikaci tlakem** jsou pozorovatelné tyto symptomy:

- při práci s učivem emocionální neutralita až po projevy odporu učitele k žákovi;
- formální přístup k žákovi;
- přístup k žákovi přes výkon, orientace na výkon, ponižující řízení zaměřené proti osobě žáka – ironie, nadávky;
- učitel koncentruje moc, staví ji na odiv, žákovi nedává možnost volby;
- striktní rozlišení – já-učitel x vy-žáci;
- manipulace ze strany učitele; učitel „má vždy pravdu“, možnost jediného správného (učitelova) názoru, dokazování moudrosti x žakovy hlouposti, nálepkování, atmosféra strachu, nerovný přístup – oblíbení a neoblíbení žáci.

Naproti tomu při **komunikaci tahem** využívá při komunikaci prvky **akceptace žáka** (aktivně mu naslouchá, povzbuzuje ho, oceňuje), jedná jako partner, který žáky „pouze“ vede po vlastní cestě poznání, orientuje se v komunikaci na žáka, uvědomuje si, že **žák se může** (a vlastně „musí“) často **mýlit**, neboť se tímto způsobem učí. Zároveň je však pedagog ochoten připustit případný omyl vlastní, vytváří prostor pro vzájemnou diskusi, oponování žáka. Pro tento přístup je příznačný neformální přístup učitele – úsměv, humor, přátelská atmosféra. Ve zpětné vazbě učitele poskytované ve výukové situaci v **komunikaci tahem** se často projevují či odrážejí tato komunikační schémata:

- učitel jako emocionální provokatér – zaujme žakovu pozornost;
- neformální přístup – úsměv, humor, odlehčení věcí vážných, otevřenost;
- přístup k žákovi jako k lidské bytosti – žák se může mýlit, v komunikaci prvky akceptování žáka – aktivní naslouchání, povzbuzování, oceňování;
- partnerské jednání – vede žáka po vlastní cestě za poznáním, svoboda volby pro žáka, podpora žakovské samostatnosti a svobody;
- projevy kooperace – „my“;
- vytváření prostoru pro vzájemnou diskusi, žákovi je dána možnost oponovat, ochota učitele připustit vlastní omyl.

Jsou-li vytvářeny situace, úkoly a otázky, jež směřují žáka k poznání učiva vlastním přemýšlením, učitel aktivizuje žáka vytvářením prostoru s atmosféry na vnitřní motivaci žáka,

táhne ho vpřed; to je pravou podstatou přístupu učitele tahem. Tah podporuje spontánní aktivitu v komunikaci žáků, tlak ji potlačuje.

„Čistý“ konkrétní přístup učitele však v praxi neexistuje, připomíná M. Mešková (2012). Přístup tahem nebo tlakem tvoří mantinely, kde přístup toho kterého učitele se kloní více k jednomu či druhému mantinelu. Zlomovou situací jsou konfliktní situace, kdy se učitel od svého původního přístupu odchyluje, aby se k němu po dosažení pro něj přijatelného stavu vrátil. Pro vzájemné dobré vztahy je důležité, aby se žák s postupy učitele, se způsoby jeho zpětné vazby ztotožnil a přijal je. Zpětná vazba, již učitel ve výukové situaci poskytuje, je indikátorem přístupu učitele k žákovi, a tento přístup zásadně ovlivňuje vztah žáka k učiteli a vyučovacímu předmětu.

### **Partnerský versus mocenský přístup**

**Účinná zpětná vazba** ideálně **využívá partnerského**, a nikoliv mocenského **přístupu** dospělého k dítěti. Podstatou autoritativní výchovy je nerovnost – vztah nadřazenosti a podřazenosti a používání mocenských prostředků – tedy komunikace, která dává najevo dítěti jeho nekompetentnost a malou hodnotu, podceňuje názory dítěte a ponechává rozhodování v pravomoci dospělého. Jak píše P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová (2005), nelze však vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky. Demokratický styl výchovy využívá partnerského přístupu k dítěti, jež je založen na rovnocennosti a respektování důstojnosti dítěte. V komunikaci je dáván prostor pro jeho vyjádření a vyjadřuje mu důvěru. P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová (2005) říkají, že: *„Neexistuje žádný rozumný důvod pro to, abychom se k dětem v zásadě chovali jinak než k dospělým, co do způsobu komunikace a slušného chování.“* (s. 16)

Pro komunikaci v prostředí školní třídy platí dvojnásob, že pokud je nutné druhým sdělovat své požadavky, vyjadřovat nelibost a řešit závažné situace, je zapotřebí používat **respektující komunikační postupy** a uvědomit si, že není jedno, jak co učitel říká. O skrytých poselstvích jsme se už zmiňovali – tato nevyřčená sdělení, která vypovídají o tom, jaký mají lidé k sobě vzájemně vztah, jsou stejně, ne-li více důležitá než obsah sdělovaných vět.

Ten, kdo **určuje smysl sdělení**, je **příjemce** – výsledek sdělení je dán tím, jak ho vnímá žák. A zde je nutné uvědomit si, že veškeré informace, které náš mozek přijímá, jsou

nejprve vyhodnocovány podle toho, zda jsou pro nás bezpečné, či naopak ohrožující. Je to tedy hlavně způsob (forma) našeho sdělení, která rozhoduje o tom, jak druhá strana bude náš požadavek (obsah) vnímat: „*Sebelepší myšlenky se mijejí účinkem, pokud jsou sdělovány ohrožujícím způsobem.*“ P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová, 2005, s. 29.

Mezi **neefektivními způsoby komunikace** mající **negativní dopad na motivaci žáků** vyučování se v případě, kdy musí učitel ve zpětné vazbě vyjadřovat nelibost či řešit závažné situace, objevují především tyto:

- výčitky, obviňování („*Ty zase, pořád, nikdy ...*“);
- poučování, moralizování;
- zaměření na chyby;
- citové vydírání („*Třída teď kvůli tobě...*“);
- negativní scénáře, proroctví („*Nedopadneš dobře!*“);
- nálepkování („*Ty jsi takový...*“);
- vyhrožování („*Běda, jestli..!*“, „*Přestaň, nebo...!*“);
- křik;
- srovnávání, dávání za vzor, poukazování na vlastní zásluhy;
- urážky, ponižování („*Ty jsi ale ...*“);
- ironie, shazování („*To ses teda vyznamenal!*“, „*Třídni génius!*“);

(podle P. Kopřivy, J. Nováčkové, D. Nevolové a T. Kopřivové, 2005 - upraveno)

Naopak jako **efektivní komunikační dovednosti**, jež jsou současně nástroji zpětné vazby pro udržení a **rozvíjení vnitřní motivace**, můžeme uvést:

- popis, konstatování („*Vidím...*“, „*Slyším, že...*“);
- informace, sdělení („*Je potřeba...*“ „*Pomůže, když...*“);
- vyjádření očekávání („*Očekávám, že...*“);
- možnost volby („*Můžeš si vybrat.*“) (Výběr ve škole zlepšuje motivaci a klima, s přibývajícím věkem žáků je žádoucí využívat možnost volby postupně čím dál více – vliv na rozvoj zodpovědnosti žáka.);
- prostor pro spolupráci a aktivitu („*Co si o tom myslíš ty?*“).

**Poskytování zpětné vazby je nutnou podmínkou pro udržení vnitřní motivace žáka**, uvádějí P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová (2005). Informace o správnosti postupu nebo o výsledcích naší činnosti, o našem snažení a chování se významně



podílejí na tom, zda budeme v činnosti nebo chování pokračovat. Kvalitní a nejlépe okamžitá zpětná vazba tak pomáhá setrvat i u nezáživné a namáhavé činnosti. Naopak chybějící informace mohou původní vnitřní motivaci tlumit; nedostatek zpětné vazby je vnímán jako nezájem, nebo dokonce jako trest

Pedagog by si měl uvědomit, jaký význam, jakou silnou zbraní je pro něj zpětná vazba „ušíť na míru“ konkrétní situaci, v konkrétní třídě konkrétnímu žákovi. Význam této zacílené uvědomované a reflektované zpětné vazby by neměl podceňovat; naopak učitel na svém místě je ochoten a schopen učinit tuto **zpětnou vazbu žákovi základním kamenem** svého vlastního **stylu výuky**, vzdělávání a výchovného působení na žáky.

E. Gajdošová a G. Herényová (2006) upozorňují, že škola jako celek prožívá v dnešní době hlubokou krizi identity. V období rozsáhlých společenských, technických i globálních změn se v ní klade důraz na druhořadé věci, zatímco základní problémy se podceňují. Klíčovým předpokladem a zároveň závažným zdrojem pozitivních změn, kterých může pedagogika dosáhnout, je vzájemná spolupráce, akceptace, vztahy opory, důvěry a bezpečí.

### III. EMPIRICKÁ ČÁST

Zpětnou vazbu učitele ve vyučování jsem podrobila výzkumnému šetření. Domnívala jsem se, že způsob, kterým poskytuje učitel ve vyučování zpětnou vazbu žákům, a především povaha této poskytované zpětné vazby, by mohla být významným motivačním činitelem, který výrazným způsobem ovlivňuje motivaci žáků ve vyučování. Výzkumným šetřením jsem zamýšlela tuto mou domněnku podpořit.

Jako navýsost zajímavý jsem totiž shledávala fakt, že někteří učitelé ve škole mají stále „štěstí na žáky“. Žáci těchto učitelů (ať už jsou to třídy jako celek, či menší skupinky žáků dělených např. při výuce cizích jazyků) jsou ve zvýšené míře motivováni k učení; často se hlásí k dobrovolnému plnění studijních úkolů navíc, ochotně se účastní nejrůznějších mimoškolních soutěží, kde většinou školu velmi dobře reprezentují (tzv. sbírají jednu cenu za druhou). V hodinách žáci těchto učitelů vykazují ve valné většině velmi dobré studijní výsledky, jsou ukázněni, pracovití, řečeno učitelským slangem „dobře se s nimi pracuje“. Naproti tomu jiní učitelé (stále totiž) mají naopak „štěstí“ na nemotivované, líné a neukázněné děti, se kterými, řečeno jejich vlastními slovy: „nic neuděláš, kdyby sis dal nohu za krk.“ Kladla jsem si otázku, jak je možné, že k popisované situaci dochází s železnou pravidelností s každým novým školním rokem.

Odborná literatura označuje osobnost učitele za významnou determinantu žákova výkonu a jeho motivace k učení. Vytyčila jsem si úkol zjistit, zda onen významotvorný rozdíl, který vede ke zvyšování či naopak snižování žákovy motivace k učení, může být zakotven ve způsobu, jímž ten který učitel **poskytuje zpětnou vazbu** žákům ve vyučování a zda jako takový je jej nutno **hledat** v nejmenší částě výukového dialogu - v lingvistické **mikrorovině výukové situace**. V těchto intencích jsem realizovala pilotní výzkum.

## 1 Pilotní výzkum – r. 2013

Na přelomu měsíce března a dubna roku 2013 jsem uskutečnila výzkumné šetření podrobnější zkoumání mikrorovinu výukového dialogu učitel-žák/žáci. Cílem pilotáže/předvýzkumu bylo ověřit, zda je samotný výzkum realizovatelný.

Při výzkumu jsem zamýšlela použít **kvalitativní přístup - design zakotvené teorie**.

### Výzkumné metody

Kombinovala jsem dvě výzkumné metody: výzkumnou metodu **pozorování**, v některých případech **audiozáznam**, a explorativní techniku **polostrukturovaného rozhovoru**.

V hodinách, které jsem pozorovala, se moje pozornost koncentrovala především na zpětnou vazbu, kterou učitel žákům poskytoval v odpovědích na jejich repliky. Moje snažení se upínalo k **zachycení replik zpětné vazby učitele**. Konkrétní zaznamenané **typy zpětných vazeb** učitele jsem s pomocí terminologie odborné literatury **pojmenovala** a **popsala**. Tyto jednotlivé typy zpětné vazby učitele jsem se snažila usouvztažnit s následnými žakovskými reakcemi na ni. Jako indikátory žakovské **motivace** k učení jsem zvolila **počet žáků**, kteří dávali najevo **snahu** s učitelem **spolupracovat** – tedy počet žáků hlásících se o slovo zvednutou rukou; v hodinách, kde úzus zvednuté ruky nebyl dodržován, jsem zaznamenávala počet žáků vykřikujících odpovědi či jinak naznačujících snahu odpovídat (rychlé listování učebnicí či poznámkami v sešitě ve snaze najít řešení, mimické naznačení usilovného přemýšlení ve smyslu „nemůžu si vzpomenout, ale mám to na jazyku“ atd.).

**Rozhovor** byl veden s vyučujícími po skončení pozorované hodiny; hlavním tématem tohoto rozhovoru byla **učitelova reflexe zpětné vazby**, již podával žákům během hodiny, a to zda si uvědomuje možnou souvislost této zpětné vazby s reakcemi žáků, potažmo jejich motivací k učení během hodiny.

### Výzkumné otázky

Kladla jsem si tyto výzkumné otázky:

- a) **Jakým způsobem je zpětná vazba zabudována do struktury výukové komunikace?**
- b) **Jaké povahy je zpětná vazba, jež poskytuje učitel žákům ve výukové situaci?**
- c) **Jaké informace dostávají žáci o svém výkonu?**
- d) **Mají jednotlivé typy zpětné vazby vliv na motivaci žáků; příp. jakým způsobem ji ovlivňují?**

### Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo realizováno na **druhém stupni základní školy** a v **primě a sekundě víceletého gymnáziu**. Oba vzdělávací ústavy sídlí v **jedné a téže budově v Praze 4**.

Celkově jsem pozorovala, v některých případech i nahrávala a (příp. transkribovala) **6 vyučovacích hodin**; z toho **3 hodiny na základní škole** - přírodopis, dějepis, ruština; a **3 hodiny na osmiletém gymnáziu** - přírodopis, český jazyk-literatura, angličtina. Na zmiňované ZŠ sama vyučuji, pozorovala jsem tedy vyučovací hodiny svých kolegů a kolegyně, se všemi se osobně poměrně velmi dobře znám, jednalo se o vyučovací hodiny 4 učitelek a 2 učitelů. Před pozorovanou hodinou jsem vedla s každým vyučujícím polostrukturovaný rozhovor, který trval přibližně pět minut - ptala jsem se, kolik let již zná (učí) třídu, do které za chvíli vstoupí k výuce, jak se mu učí speciálně v této třídě, jaké děti to „jsou“, jak by popsal kvalitu vzájemné interakce v hodinách, kdy jsou žáci ochotni spolupracovat, kdy méně, co na ně tzv. platí, co funguje, příp. nefunguje. Druhý rozhovor, přibližně desetiminutový, následoval většinou bezprostředně po pozorované hodině; ptala jsem se, zda měla hodina standardní průběh, jak se mu učilo, jak by popsal a hodnotil vzájemnou spolupráci se žáky. Některé hodiny mi byly umožněny nahrávat, ty jsem potom mohla detailně analyzovat díky následně pořizovanému doslovnému přepisu. Někteří vyučující si však bohužel nepřáli, abych hodiny nahrávala audiotechnikou, jejich přání jsem pochopitelně respektovala, v takovém případě jsem pak byla odkázána pouze na pozorovací archy, které

jsem si pro tento účel vytvořila, i v těchto případech jsem se však snažila pro účel svého zkoumání o co nejpřesnější, nejlépe doslovný, přepis verbální složky výukové komunikace.

**Učitelé a učitelky** byli mladšího až středního věku - **30 – 45 let**, nebyl mezi nimi začínající učitel, ani pedagog na sklonku profesní kariéry.

Školy se nacházejí na mezi sídlištěm a starší vilkovou zástavbou (obě instituce sídlí v jedné budově, mají společnou jídelnu, tělocvičny, školní hřiště); 2. stupeň ZŠ navštěvuje cca 140 žáků, osmileté gymnázium cca 240 studentů.

### **Etické zásady**

V rámci zachování principu důvěrnosti a ochrany soukromí učitelů i dětí, nebyla v práci zveřejněna osobní data umožňující identifikaci účastníků výzkumu, jména byla pozměněna.

## Poznatky z pilotního výzkumu

V datech z pilotního výzkumu bylo možno nalézt několik podob zpětné vazby učitele ve výukové situaci; některé z těchto podob se neustále opakovaly. Na příkladech dokumentují nejběžnější typy zpětné vazby - tedy ty, které se objevovaly nejčastěji:

### **„Zamlčené hodnocení“ versus explicitní hodnocení**

#### Ukázka č. 1

Hodina přírodopisu; 1. vyuč. hodina; prima - víceleté gymnázium; učitel - muž, 33 let, 9 let praxe; úvod hodiny - souhrnné frontální opakování látky z minulé hodiny. (U – učitel; Ž – žák; ŽŽ – žáci, zpětná vazba učitele)

U: *Jak se rozmnožuje hmyz?*

(pauza - 3 sekundy, nikdo neodpovídá)

U: *No, jak se rozmnožuje hmyz?*

ŽŽ: (nesměle) *Pohlavně.*

U: *No jasně, pohlavně. Vývoj mají jaký?*

ŽŽ: *Přímý nebo nepřímý.*

U: *Co to znamená nepřímý?*

Ž: *S proměnou.*

U: *S proměnou...? (očekává doplnění)*

Ž: *Dokonavou a nedokonavou.*

U: *Příklad! Dokonavou?*

Ž: *Komár.*

U: *Komár, no komár, toho bych tam zrovna...(nedořekne)*

Ž: *Vážka.*

U: *Vážka, no vážka.*

Z ukázky je patrné, že **I-R-F struktura** (Iniciace učitelem - Replika žáka- Feedback učitele) výukové situace funguje bez jediného zadrhnutí; proces je skutečně maximálně rutinizován, tak jak je uváděno odbornou literaturou.

Učitel během celé hodiny nevyslovil **žádný hodnotící výrok**; žáci jeho spokojenost se správnou odpovědí poznali z toho, že celou sekvenci vždy uzavřel a přešel k další otázce.

Tento typ zpětné vazby je **typem jednoduché akceptace žákovské odpovědi**. Jako takový se ukazoval svou povahou jako spíše **implicitní** - učitel odpovědi explicitně nijak nehodnotil. Nebyla-li sekvence uzavřena, kladl původní otázku znovu (*No, jak se rozmnožuje hmyz?*), nebo k ní **přidal další, doplňující požadavek** (*S proměnou...?*) a **pokračoval** k další otázce. Pokud byla sekvence uzavřena, bylo to chápáno žáky jako pozitivní zpětná vazba. **Prodlužování sekvence** (*Komár, no komár, toho bych tam zrovna...*) pak bylo chápáno jako **negativní zpětná vazba**, žáci tedy přispěchali nabídnout jinou odpověď.

Prosté *No jasně*. (případně v jiných hodinách např. *dobře, no, ano*) či učitelské echo (opakování žákovské odpovědi učitelem - *No jasně, pohlavně*. či *Vážka, no vážka*.) naznačilo, že je možné se posunout dál, ale jak už bylo řečeno, žák se nedozvěděl žádnou přímou zprávu o svém výkonu. Po žákovské odpovědi *Dokonavou a nedokonavou*. vlastně ani žádnou zpětnou vazbu učitel neposkytl, **navázal** však okamžitě **další otázkou**; z toho bylo žákům zřejmé, že jejich **odpověď byla správná**.

Správná odpověď nebyla v této hodině nikdy přímo chválena; byla spíš považována za normální.

Fakt, že správné odpovědi nebývají vždy přímo chváleny, je dán podle K. Šedové, R. Švaříčka, Z. Šalamounové (2012) pravděpodobně tím, že učitelé sami považují své otázky za snadné k zodpovězení. Většina zpětných vazeb byla pozitivní. Tento druh zpětné vazby, který uvádí odborná literatura jako nejběžnější (až 77% zpětnovazebních výroků ve smyslu pozitivní zpětné vazby lze přiřadit k tomuto typu), označují K. Švaříček, R. Šedová, Z. Šalamounová (2012) zajímavým názvem **zamlčené hodnocení** - dochází při něm sice k naplnění zpětnovazebního prvku ve struktuře pedagogické komunikace, žáci však nedostávají žádné explicitní hodnotící zprávy; hodnocení je „zamlčeno.“ Jedná se o různé varianty jednoduché akceptace, echa, či neutrálním způsobem pronášených pochval. V této pozorované hodině to byl zdaleka nejčastější typ zpětné vazby poskytované žákům pedagogem. Žáků, kteří byli motivováni k učení, tedy žáků, kteří byli ochotni spolupracovat, odpovídat v průběhu této části úvodu vyučovací hodiny frontálního opakování látky, bylo 5 z celkového počtu 30, tj. **15%**.

Je však důležité zdůraznit, jak velkou roli v rozpoznání tak zásadního rozdílu, zda se jedná o pozitivní či negativní zpětnou vazbu, hraje nonverbální komunikace. V ukázce by si v jednom případě nemusel být žák jist, zda jeho odpověď učitel vyhodnotil jako správnou, či nikoliv: Z učitelovy otázky: *S proměnou?* mohl student jen podle intonace poznat, že jeho

odpověď učitel akceptoval a že zároveň vyžaduje další doplnění. Poněkud pozměněná intonace by však například mohla být naopak negativní zpětnou vazbu, která by naznačovala, že odpověď žáka vyžaduje korekci chyby. V tomto případě však došlo k dalšímu typu pozitivní zpětné vazby, a to sice k tzv. elaboraci odpovědi, která je jakýmsi opakem zamlčeného hodnocení. O elaboraci správné odpovědi se jedná tehdy, když učitel sám doplní určitou informaci, nebo když žakovskou odpověď akceptuje, ale doptává se dále, aby získal dodatečnou informaci.

### Ukázka č. 2

Hodina dějepisu; 4. vyuč. hodina; 9. třída ZŠ; učitel - muž, 32 let - 8 let praxe, úvod hodiny - frontální opakování látky, na kterou chce učitel ve svém výkladu navázat. (U – učitel; Ž – žák; ŽŽ – žáci, zpětná vazba učitele)

U: *Tak, co byste mi mohli říct o ne úplně lichotivých letech 20. století, co si pamatujete z minula o roce 1948?*

(Žádné reakce, třída jemně šumí.)

U: *Norbert Kubík, je mi schopen říct nějaká jména, nějaké postavy, které v tom roce figurovaly?*

Ž: *Gottwald.*

U: *Nějakým způsobem tam figuroval Gottwald. Kdo dál?*

Ž: *Masaryk.*

U: *Masaryk? Já myslel, že ten už je v té době mrtvej.*

Ž: *Syn Masaryka.*

U: *Tak, Jan Masaryk. Jaký další jméno tam figurovalo kromě Masaryka a Gottwalda?*

Ž: *Edvard Beneš.*

U: *Edvard Beneš taky. Čímž jsme řekli ty nejhlavnější. Jak to probíhalo a kdy, má to nějaký vymezení, jak to dlouho trvalo?*

Ž: *Měsíc?*

U: *Celý měsíc to nebyl, který měsíc?*

Ž: *Říjen.*

U: *Říjen? Já mám pocit, že ne. Vítězný?*



**Ž:** *Únor.*

**Ž:** *Vítězný únor!*

**U:** *Vítězný únor 1948. Který den?*

**Ž:** *Sedumnáctýho?*

**U:** *Sedumnáctýho, to si pletete s něčím trošku jiným.*

**Ž:** *Dvacátýho pátýho.*

**U:** *To to trvalo! Čím to odstartovalo?*

**Ž:** *Dvanáct ministrů podalo demisi.*

**U:** *Jakých ministrů?*

**Ž:** *Nekomunistů.*

**U:** *Nekomunistů. Jo, možná by bylo dobrý vědět, že nekomunistů.*

Zde bylo možno pozorovat další příklady zamlčeného hodnocení, zpětnou vazbu zabarvenou lehkou ironií (ta je pro idolekt tohoto konkrétního učitele typická - a to i v běžné občanské komunikaci): *Masaryk? Já myslel, že ten už je mrtvej. Z toho, jakým způsobem učitel intonoval svou sekvenci, je žákům však jasné, že učitel ví, že oni (žáci) myslí Jana Masaryka.* Dále: *Nekomunistů. Jo, možná by bylo dobrý vědět, že nekomunistů.*

Rozlišit však bylo možno další typ zpětné vazby, tentokrát negativní, a navigaci žáka ke správné odpovědi: *Měsíc? Celý měsíc to nebyl, který měsíc? (...) Říjen? Já mám pocit, že ne. (...) Sedumnáctýho, to si pletete s něčím trošku jiným.* Učitel naznačuje, že odpovědi nejsou správné. K upřesnění odpovědi však nevedou žádné doplňující či pomocné informace. K. Švaříček, R. Šedřová, Z. Šalamounová (2012) uvádějí, že v těchto případech pokud učitelé poskytují návodné informace, pak jen jakási vodítka mechanická, kdy učitel začne odpovídat místo žáka a na žákovi nechá jen doplnění části odpovědi; někdy dokonce napovídá první písmena správného slova, či první slovo/a slovního nebo větného spojení, které vyžaduje jako správnou odpověď; viz *Vítězný?...*

V této hodině bylo pozorováno jako základní zpětnovazební mechanismus opětovně zamlčené hodnocení – žáci nebyli explicitně hodnoceni v jediném případě. Žáci, kteří byli v této hodině motivováni k učení a aktivně se účastnili výukového dialogu, byli 4 z celkového počtu 18 dětí ve třídě; tj. **22%**.

### Ukázka č. 3

Hodina přírodopisu; 6. třída ZŠ; 5. vyučovací hodina; učitelka - žena, 52 let, 30 let praxe; frontální opakování - úvod hodiny. (U – učitel; Ž – žák; ŽŽ – žáci, zpětná vazba učitele)

U: *Takže, probírali jsme měkkýše a kroužkovce a potom dnes začneme další skupinu živočichů, začneme členovce. Měkkýši. Proč měkkýši?*

Ž: *Mají měkkou nohu, která jim slouží k pohybu.*

U: *Měkkou nohu, která jim slouží k pohybu, tak, výborně. Čím dýchají?*

Ž: *Škeble dýchá žábrami a plovatka plícemi.*

U: *Škeble žábrami, plovatka plícemi, výborně, Kačenko!*

Ž: (hlásí se, učitelka ho pokynutím ruky vyvolává): *Škeble má svalnatou nohu a útrobní vak a to má schovaný v lastuře.*

U: *No perfektní, Martine, teď jsi mě překvapil, svalnatou nohu a vak chráněný lasturou.*

V této hodině učitelka používala pozitivní zpětnou vazbu, která se již dala považovat za ocenění výkonu, pochvalu. Důležité je zmínit, že i nonverbálně vyjadřovala učitelka, jak ji těší, že žáci odpovídají správně, často žáky oslovovala křestními jmény. Hodina měla spád, žáci byli velmi aktivní, o překot se hlásili. Učitelka ve svých reakcích na odpověď žáků používala téměř důsledně neustále explicitní vyjádření hodnocení, např:

*Výborně!! Táák!! Výborně, perfektní!! Jasně! Přesně, přesně tak!! Přesně, přesně tak, tady Luboš to řekl! Výborně, to je ono! Přesně to jsem chtěla slyšet! Tý brd'o, jak to, že to všechno víš?*

Žáků, kteří se hlásili o slovo, o překot vykřikovali odpovědi na otázky učitelky, či jinak vykazovali snahu, ochotu a ve většině případů přímo nedočkavost odpovědět a spolupracovat, byla naprostá většina; z celkového počtu 22 dětí ve třídě 20, což je přibližně 90%.

## Závěry činěné z pilotního výzkumu

Aspektů souvisejících se zpětnou vazbou učitele ve výukové situaci byla celá řada, já jsem se soustředila jen na některé; na ty, které byly v pozorovaných hodinách nejčastější, nejčastěji se opakující.

Pozorovatelné byly rozdíly mezi povahou zpětné vazby u jednotlivých konkrétních učitelů. Zatímco někteří učitelé nepoužívali ve zpětné vazbě téměř nikdy explicitního hodnocení žákova výkonu a ve zpětné vazbě, kterou poskytovali žákům ve výukovém dialogu, převažovalo zamlčené hodnocení; jiní explicitně „chválili“.

V hodinách **bez explicitního ocenění ve zpětné vazbě učitele** byla pozorována **motivace** ke spolupráci ve výukové situaci jen **u zlomku žáků**. Naproti tomu tam, kde byli žáci adresně a **konkrétně ocenění**, byla tato **motivace pozorována u** naprosté **většiny žáků** při vyučování ve třídě přítomných.

Hodiny, ve kterých jsem pozorovala **zpětnou vazbu explicitních pochval a ocenění**, bylo možno vždy zároveň pozorovat i naprosto odlišné - **příznivější klima** třídy a temporytmus výukové komunikace; naprostá většina žáků byla k učení výrazně motivována, což se projevovalo jejich ochotou, snahou, někdy až urputnou, reagovat na otázky pedagoga, odpovídat, spolupracovat.

Z rozhovorů s učiteli však vyplynulo, že se domnívají, že ve svých hodinách dávají ve svých reakcích (zpětných vazbách poskytovaných žákům) najevo vždy zřetelně svou spokojenost či nespokojenost a že žáky za správné odpovědi vždy chválí a oceňují velmi výrazně. V okamžiku, kdy jsem je seznámila se zpětnovazební strukturou, kterou nejčastěji užívali ve svých mnou pozorovaných hodinách, byli velmi překvapeni. Výzkumné šetření zpětné vazby se tak ukázalo být zajímavou zpětnou vazbou směrem k učitelům, mne samotnou nevyjímaje - nahrála jsem si pro zajímavost dvě své vlastní hodiny a byla jsem překvapena, jak často používám tzv. zamlčené hodnocení sama.

Poznatky z výzkumného šetření z pilotáže tedy jasně ukazovaly na příčinný vztah mezi explicitním hodnocením ve zpětné vazbě učitele a motivací žáků k učení ve výukové situaci. Ve školním roce 2013/14 jsem měla v úmyslu již podrobit zpětnou vazbu učitele ve výukové situaci detailnímu kvalitativně-kvantitativnímu výzkumu.

## **2 Výzkumné šetření - r. 2014**

### **2. 1 Výzkum zpětné vazby v mikrorovině výukového dialogu**

V roce 2014 jsem ve výzkumném šetření započatém v roce 2013 pokračovala. Pozorovala jsem (a ve třech případech i nahrála a transkribovala) dalších **5 vyučovacích hodin**; vytvořila jsem pozorovací arch, kam bylo možno zaznamenávat jednotlivé typy zpětné vazby podané žákovi učitelem a jejich četnost. Měla jsem v úmyslu jednotlivé konkrétní **typy zpětných vazeb** v poskytovaných v **mikrorovině** výukového dialogu **okódotovat**, pozorovat jejich výskyt a souvztažnit je s možnými **žakovskými reakcemi** na ně (opět kódy pro reakce žáků). Bezprostředně po vyučovací hodině jsem vedla polostrukturované rozhovory se žáky – aktéry pozorovaných hodin. Ptala jsem se jich, co a jak je motivuje k vyšším výkonům během vyučování a jak z tohoto hlediska hodnotí právě proběhnuvší vyučovací hodinu. Doplňkově jsem se dále doptávala učitelů - hlavním tématem rozhovoru byla jejich **reflexe zpětné vazby**, již podávali žákům během hodiny, a to zda si uvědomují možnou souvislost této zpětné vazby s reakcemi žáků, potažmo jejich motivací k učení během hodiny.

V hodinách pozorovaných a nahrávaných v roce 2014 se však základní představa z předvýzkumu nenaplnila! Pozitivní vliv explicitně vyjádřené zpětné vazby učitele na motivaci žáků ve vyučování v zásadě nebyl pozorován. Ukázalo se totiž, že explicitní hodnocení ve zpětné vazbě učitele v mikrorovině výukového dialogu mělo (tak jak se ukazovalo v předvýzkumu) případný pozitivní vliv na motivaci ve vyučování pouze u žáků šestých, případně ještě sedmých tříd, či primy, sekundy víceletého gymnázia, tedy dětí ve věku 11-13. U starších žáků - ve věku 13-14 – 15-16, tedy žáků osmé a deváté, příp. tercie, kvarty gymnázia, již tento vliv na jejich motivaci pozorován nebyl.

Nejprve bylo nutno položit si otázku, proč tomu tak je. Nabízela se odpověď v podobě konstatování, že nelze paušalizovat. Výzkumné šetření se týkalo žáků 2. stupně ZŠ a příslušných tříd víceletého gymnázia. Mezi dětmi nižších a vyšších ročníků je však poměrně velké věkové rozpětí, které s ohledem na vývojovou psychologii má svá specifika. Zatímco

**mladší děti vykazovaly potřebu vnější motivace v podobě explicitní, nejlépe konkrétně adresované zpětné vazby; starší žáky tento způsob ocenění ke zvýšené motivaci k učení, k potřebě v hodinách reagovat výrazněji neovlivňoval.** Na pomyslné scetí mě uvedla skutečnost, že explicitní hodnocení ve zpětné vazbě jsem v roce 2013 pozorovala pokaždé v šesté a sedmé třídě, neuvědomující si skutečnost, že byť jen o rok starší žáci nemusí na tyto informace ve zpětné vazbě už vůbec „slyšet“.

Tento fakt však znamenal, že bylo nutno výzkum zpětné vazby učitele a její vliv na motivaci žáků ve vyučování odklonit poněkud odlišným směrem. I mezi staršími žáky (14-16 let) bylo možno sledovat rozdíly v motivaci k učení v závislosti na vyučovacím stylu učitele. Z hlediska výzkumu to však znamenalo opustit mikrorovinu výukového dialogu a zaměřit se na pomyslná vyšší patra zpětné vazby učitele ve vyučování: tedy na jednotlivé typy reakcí a signálů, jež vysílá učitel k žákům v odpovědích na jejich výkony a jež jsou závislé na konkrétním vyučovacím stylu učitele.

## **2. 2 Výzkum zpětné vazby jako typu reakce učitele na odpověď žáka**

### **Výzkumná otázka**

Ovlivňuje zpětná vazba učitele motivaci žáků ve vyučování, příp. jakým způsobem ji ovlivňuje?

### **Výzkumné metody**

Pro výzkum vlivu zpětné vazby učitele na motivaci žáků ve vyučování jsem použila **kvalitativního přístupu - designu zakotvené teorie.**

Kombinovala jsem tři výzkumné metody: výzkumnou metodu **pozorování**, v některých případech **audiozáznam**, dále explorativní techniku **polostrukturovaných rozhovorů** a **ohniskovou diskusi.**

## Výzkumné vzorky

Výzkumné šetření bylo opět realizováno na **druhém stupni základní školy** a v **primě a sekundě víceletého gymnáziumu**. Oba vzdělávací ústavy sídlí v **jedné** a téže **budově v Praze 4**. Školy se nacházejí na mezi sídlišťem a starší vilkovou zástavbou (obě instituce sídlí v jedné budově, mají společnou jídelnu, tělocvičny, školní hřiště); 2. stupeň ZŠ navštěvuje cca 140 žáků, osmileté gymnázium cca 240 studentů.

Pozorování **pěti hodin**, z nichž čtyři jsem měla nahrané a částečně transkribované, se ukázalo pro účely revidovaného výzkumu jako nedostatečné; data bylo nutno zahušťovat. To však znamenalo jediné - jít pozorovat opětovně nové hodiny, a to do okamžiku, kdy se data začala ukazovat jako nasycená.

Původních pět hodin bylo pozorováno u dvou učitelů a tří učitelek. Následně, dodatečné pozorování nutné k nasycení vzorku dat jsem prováděla ve dvou hodinách učitelky ve věku 28 lety, která učí třetím rokem; a se dvěma učiteli – muži středního věku (35 a 38 let) s přibližně desetiletou praxí. Dodatečně byly tedy pozorovány další **4 vyučovací hodiny** (3 hodiny byly nahrávány na audiozařízení a následně transkribovány); z toho **3 hodiny na základní škole** - dějepis, 2x čeština; a **1 hodina na osmiletém gymnáziumu** – dějepis. Pro **výzkumné šetření** v roce **2014** jsem tedy měla k dispozici již celkem **devět vyučovacích hodin**.

Hodiny k pozorování, jimiž jsem zamýšlela nasycit data, byly vybírány následovně: vzhledem k tomu, že jsem se v terénu pohybovala již delší dobu a určitou znalost prostředí, kde se výzkum realizoval, jsem měla ještě před započítím výzkumu, neboť na škole pátým rokem působím, měla jsem již určitou velmi konkrétní povědomost, které učitele oslovit, aby mohla být data dostatečným způsobem nasycena. Nebyl problém jít pozorovat a nahrávat hodiny učitelů, kteří mají ono pomyslné „štěstí“ na motivované žáky; ti byli ochotni mou přítomnost na hodinách snášet a k nahrávání svých hodin byli svolní. Byla jsem přesvědčena o tom, že za „štěstím“ na motivované žáky se skrývá jejich vyučovací styl, jehož je specifické poskytování zpětné vazby žákům nedílnou součástí. Potřebovala jsem tedy pozorovat a příp. nahrát dostatečné množství hodin těchto učitelů, což se podařilo - data byla nasycena.

Zároveň však bylo nutno dostatečně nasycit data, která se ukazovala pro vyznění poskytování zpětné vazby a následné motivaci žáků ve vyučování jako negativní. To se však úplně nepodařilo. Učitelé, o jejichž hodinách jsem se domnívala, že by mi mohly posloužit

negativními příklady poskytování zpětné vazby žákům ve vyučování - jsou to ti, o nichž se ve škole traduje, že učit a motivovat žáky ve vyučování neumí -, mou přítomnost v hodinách, nota bene nahrávání svých hodin ostře odmítli - což samo o sobě je možno považovat za signifikantní. Rovněž ve strukturovaných rozhovorech se žáky se v průběhu výzkumného šetření začalo ukazovat, do kterých hodin by bylo nutno zaměřit, aby bylo možno nasytit data spojovaná s poskytováním zpětné vazby učitele, jež žáky nedostatečně motivuje k učení a ke spolupráci při vyučování. Nicméně, jak už jsem uvedla, těchto hodin se mi pro nesouhlas učitelů s nahráváním nepodařilo nahrát množství dostatečné k nasycení dat.

**Polostrukturované rozhovory** na téma, zda se v hodině cítili dobře, co je ve vyučování motivovalo k učení a ke spolupráci při výukovém dialogu, kdy obecně pociťují chuť a potřebu v hodinách spolupracovat, kdy je hodina baví a zajímá, jsem vedla **se žáky** - účastníky pozorovaných hodin těsně po skončení pozorované hodiny. K rozhovorům, jež trvaly kolem pěti až deseti minut, jsem vždy po **každé pozorované hodině** náhodně vybrala **2 – 3 žáky**.

Přestože dat z bezprostředních reakcí žáků v polostrukturovaných rozhovorech po skončení hodiny jsem získala poměrně mnoho a samy o sobě by pravděpodobně byly dostatečným materiálem k analýze a interpretaci pozorovaných jevů, přece jen jsem si byla vědoma určitého možného zkreslení reality v bezprostředních výpovědích pubertálních respondentů. Abych se tomuto zkreslení vyhnula a abych lépe zákonitostem, které se začínaly ukazovat jako zřejmé, lépe porozuměla a ujistila se zároveň, že jsem v řádném výzkumu neopomínila podstatné, zorganizovala jsem v odstupu jednoho týdne od pozorování hodin ještě **dvě ohniskové diskuse**; scénář těchto diskusí je umístěn v příloze této práce. Ohniskové diskuse jsem vedla se žáky přítomnými na pozorovaných hodinách; první diskuse se účastnilo **10 žáků sedmé třídy (12-13 let)**; druhé pak **8 studentů kvarty (14-16 let)**.

**Datová triangulace**, kdy byla usouvztažňována data sebraná v pozorovaných hodinách, v polostrukturovaných rozhovorech a v strukturovanějším modulu ohniskových diskusí, tak byla použita k zajištění a maximalizaci validity sebraných dat.

## Etické zásady

V rámci zachování principu důvěrnosti a ochrany soukromí učitelů i dětí, nebyla v práci zveřejněna osobní data umožňující identifikaci účastníků výzkumu; jména byla pozměněna.

## Postup

V první fázi výzkumu jsem tedy pozorovala a nahrávala vyučovací hodiny. Průběh a strukturu hodin se zvláštním zřetelem ke zpětné vazbě učitele a následnou reakcí žáků, jež nebylo možno nahrávat, jsem zaznamenávala do pozorovacího archu, který jsem si pro tento účel vytvořila. Všimla jsem si tentokrát velmi pozorně a i nonverbální rovinu učitelovy zpětné vazby ve vyučování, tedy oblasti, která mě v původně zamýšleném výzkumu zajímala jen velmi okrajově (především tehdy, měla-li přímou vazbu na verbální složku komunikace), a činila si o těchto nonverbálních reakcích záznam. Všimla jsem si a zaznamenávala rovněž žákovské reakce – kolik žáků, v kterou chvíli a jakým způsobem na učitele v hodině reagují.

Nahrané hodiny jsem transkribovala.

Ve druhé fázi jsem prepisy, příp. záznamy z hodin okódovala otevřeným kódovacím systémem. Kódy, které vzešly z otevřeného kódování, jsem seskupila podle vnitřní souvislosti - ty, jež příslušely k určitému jevu, jsem sloučila dohromady a přidělila jim kategorie. Těmito kategoriemi jsou v zásadě jednotlivé typy reakcí učitele v pozorovaných hodinách.

Žákovské reakce na zpětnou vazbu učitele v pozorovaných hodinách a výpovědi žáků z polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových diskusí byly analyzovány.

Poté, co jsem na základě získaných dat identifikovala relevantní **proměnné**, jsem se snažila **operacionalizovat vztahy mezi nimi**, tak aby bylo možno odhalit bázi skupin **jevů**, jež ve vyučování **motivaci žáků ve vyučování podporují**, či naopak **tlumí**. Šlo mi o dynamický popis dění – cílem závěrečné analýzy bylo konceptuální schéma postihující vztahy mezi proměnnými.



## **Kategorie – typy reakcí ve zpětné vazbě učitele v pozorovaných hodinách**

Pro popis reakcí zpětné vazby učitele ve výukové situaci pozorovaných hodin jsem si zavedla těchto osm kategorií:

**1) neverbální zpětná vazba pozitivní** - úsměv, přikývnutí, palec ruky vztyčen vzhůru atp.;

**2) neverbální zpětná vazba negativní** - odmítavé zavrtění hlavou, zamítavé gesto rukou, zamračení se atd.;

**3) navigace žáka ke správné odpovědi;**

**4) přitakání** - krátký (většinou) jednoslovný souhlas;

**5) explicitně vyjádřené ocenění, pochvala;**

**6) nesouhlas** - krátké (většinou jednoslovné) zamítnutí;

**7) výrazně negativní reakce** - výsměch, ironie, zahanbující vyjádření údivu nad „nedostatečností“ studentovy odpovědi, nadávky atp.;

**8) zpětná vazba uznalá.**

Kategorii číslo 8 - zpětnou vazbu uznalou jsem zavedla pro případy, kdy žák neodpovídá správně, nicméně učitel nepodává zpětnou vazbu negativní, nezamítá takovou odpověď – ve své reakci a odpovědi oceňuje žákovu snahu, příp. odvahu odpovědět, přemítá nad tím, co mohlo žáka v myšlenkovém pochodu, jež ho dovedl na scestí, vést; případně se pokouší nesprávnou odpověď zasadit do kontextu, kde by nesprávnou nebyla.

**Tabulka** pak uvádí **četnost pozorovaných kategorií** zpětné vazby konkrétních učitelů v pozorovaných hodinách:

	Učitelka <b>Jana</b> Čeština – 6. tř.	Učitelka <b>Jana</b> Čeština – 8. tř	Učitel <b>Václav</b> Dějepis – 9. tř.	Učitel <b>Vít</b> Dějepis – kvarta
<b>Neverbální zpětná vazba pozitivní</b>	13	10	0	3
<b>Neverbální zpětná vazba negativní</b>	5	9	3	2
<b>Přítakání</b>	11	16	8	11
<b>Explicitní ocenění</b>	7	4	1	3
<b>Navigace ke správné odpovědi</b>	6	13	3	8
<b>Zamítnutí</b>	2	6	7	5
<b>Výrazně negativní reakce</b>	0	0	5	0
<b>Zpětná vazba uznalá</b>	4	6	1	7

**Neverbální zpětnou vazbu pozitivní** – typicky úsměv, lehké či naopak výrazné až vehementní pokývnutí, přikývnutí hlavou, poměrně často použila učitelka Jana (v jedné hodině 13x, ve druhé 10x), což poměrně kontrastuje s minimálním použitím tohoto typu zpětné vazby u obou učitelů (Vít 3x, Václav dokonce 0x). Obecně bylo možno pozorovat ve všech pozorovaných hodinách (i v pilotáži a předvýzkumu) více nonverbální složky v komunikaci u žen učitelek než u mužů učitelů, především pak právě u tohoto typu neverbální zpětné vazby pozitivní.

Podobný poznatek – převaha použití u učitelky Jany (5x a 9x) nad výskytem použití u obou učitelů (3x; 2x) bylo možno zaznamenat i u kategorie **neverbální zpětné vazby negativní** (např. zavrtění hlavou, zamračení se, odmítavého gesta rukou atd.).

Kategorie prostého **přítakání**, kdy učitel řekl v odpověď žákovi *ano, dobře, tak, správně, jistě, přesně (tak), jo, no*, se ukazovala jako poměrně vyrovnaná co do četnosti použití u všech tří učitelů (11x, 16x; 8x; 11x).

**Explicitně vyjádřené ocenění** - pozitivní evaluace, typicky pochvala, vyzdvihnutí výkonu, často i ve spojení se jménem oceňovaného, kdy tón hlasu učitele byl přátelský, srdečný (*No to se ti velice povedlo, Terezko, to byl opravdu vynikající výkon!*), opět poněkud více používala učitelka než oba učitelé,; možná že tento jev souvisí s tím, že pozorování bylo prováděno u učitelky v hodině s nižšími ročníky, než ve kterých byli pozorováni oba učitelé - to jsme však již v oblasti pouhých spekulací.

**Navigaci ke správné odpovědi**, kdy učitel poskytuje většinou v návaznosti na chybnou žakovu odpověď určitá vodítka k odpovědi správné, poměrně často použili Jana a Vít, méně již Václav; ten v případě chybné odpovědi žáka takovou prostě zamítl (*To ne! či V žádným případě!*). Prosté vyjádření **nesouhlasu, zamítnutí** však vykazovali ve svém repertoáru použití zpětné vazby i oba zmínění učitelé.

Kde se však ukazovaly poměrně značné rozdíly v četnosti použití, - rozdíly, které se navíc vyjevily jako významotvorné pro motivaci žáků ve vyučování, to byla oblast kategorie **výrazně negativní reakce a zpětné vazby uznané**. Zatímco **výrazně negativní reakce** nebyla u učitelky Jany a učitele Víta pozorována v hodinách ani jednou, u učitele Václava to bylo dokonce 5x.

Naproti tomu Václav použil v pozorované vyučovací hodině **zpětnou vazbu uznanou** pouze jednou, zatímco u Jany a Víta bylo použití tohoto typu zpětné vazby poměrně čtenější - 4x, 6x a 7x.

### **Žákovské reakce z pozorovaných hodina na zpětnou vazbu učitele**

Z otevřeného kódování rovněž vzešly kategorie pro žákovské reakce na zpětnou vazbu učitele v pozorovaných hodinách. Bylo možno rozlišit **čtyři hlavní kategorie žákovských reakcí** jakožto ukazatelů žákovské motivace ve vyučování v závislosti na zpětné vazbě učitele ve výukové situaci:

**1) spolupráce většiny** – motivovaná, spontánně odpovídající, spolupracující většina žáků třídy;

**2) spolupráce jednotlivců** – s učitelem ochotně spolupracují, zapojují se do diskuse 1- 3 žáci;

**3) neochota k práci v hodině** – žáci nemotivovaní k učení, mírně indiferentní postoj třídy k učení a ke spolupráci, učitelovo působení ve třídě se setkává s ignorancí žáků;

**4) nevraživost** – otevřená negativní reakce žáka či žáků na zpětnou vazbu učitele, většinou výrazně negativně zabarvená emocionální reakce (odmlouvání, drzé poznámky na učitelovu adresu, hlasitý či jinak výrazně na odiv stavěný nesouhlas se zpětnou vazbou učitele).

### **Výpovědi žáků z polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových diskusí**

Výpovědi žáků byly rovněž kódovány, téměř všechny kódy beze zbytku bylo možno rozdělit do dvou hlavních kategorií, jež jsem nazvala:

**1) záporné hodnocení mocenského přístupu** učitele k žákům v průběhu vyučování;

**2) kladné hodnocení partnerského přístupu** učitele k žákům v průběhu vyučování.

**Mocenský přístup** je podle výpovědí žáků v zásadě totožný s tím, co nazývá M. Mešková (2012) **přístupem tlakem**. P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová (2005) hovoří v těchto případech o **neefektivní komunikaci**. Žáci tento učitelův přístup ve výuce popisují jako něco, co jejich motivaci ve vyučování jednoznačně tlumí. Zcela ve shodě s odbornou literaturou uvádějí jako **indikátory** tohoto přístupu:

- při práci s učivem **emocionální neutralita učitele** až po projevy odporu učitele k žákovi;
- **formální přístup k žákovi**;
- přístup k žákovi přes výkon, **orientace na výkon, ponižující řízení** zaměřené proti osobě žáka – ironie, nadávky, stížnosti, obviňování, poučování, moralizování, nálepkování žáků

(„No ale pak sou u nás ve škole takoví, jako je třeba fyzikářka, ta, když řekneš něco špatně, tak vobráti voči v sloup a řekne, jakože to snad ne a že z toho bude příště zkoušet.

*Takže nejen že se to nedozvíš, jak to teda má bejt, a proč to, co jsi řekla, bylo jako podle ní blbě, ale ještě se cejtíš provinile, že se třeba kvůli tobě bude fakt psát příště test, a tak se radši příště už na nic neptáš a snažíš se to tam jenom nějak přežít.“)*

- **zaměření na chyby** („*Ta nás nikdy nepochválí, vidí jenom ty chyby, co se komu vlastně nepovedlo, no.“*);
- učitel koncentruje moc, staví ji na odiv, žákovi **nedává možnost volby**;
- **citové vydírání** („*Já fakt nemůžu, když začne s tím, jak jsme děsně nevděčný a kolik jí to dalo práce, to do nás nahustit a zase prej všechna práce vniveč – prej vniveč!*“)
- **negativní proroctví** („*Mně se vůbec nelíbí, když mi říká, že patřím do zvláštní školy a že se nikam po škole nedostanu“*);
- striktní rozlišení – já-učitel x vy-žáci;
- **manipulace** ze strany učitele; učitel „*má vždy pravdu*“, možnost jediného správného (učitelova) názoru („*Fyzikářka ti jenom řekne, jak to má bejt a ještě ti to neřekne svejma slovama, vona to vždycky čte z učebnice, to je fakt vopruz, to říká i máma, že do školy ani na ty hodiny nemusim chodit, vždyť si to z tý knížky můžeme přečíst doma sami.“*), dokazování moudrosti x žakovy hlouposti, nálepkování, atmosféra strachu, nerovný přístup – oblíbení a neoblíbení žáci („*učitel musí bejt férovej*“);
- žákovi **není dáván dostatek prostoru a času** k rozmyšlení odpovědi („*Já nesnáším, když von spěchá a říká takový: tak dělej, ať tady nejsme do rána, leze to z tebe, jak z chlupatý deky a tak.“*).

U **partnerského přístupu**, jenž je žáky popisován jako přístup, který je při vyučování ve zvýšené míře motivuje k učení a ke spolupráci s učitelem v průběhu hodiny, je totožný s **komunikací tahem** M. Meškové (2012), příp. **efektivní komunikací** P. Kopřivy, J. Nováčkové, D. Nevolové a T. Kopřivové (2005). Žáci u tohoto přístupu udávají tyto **indikátory**:

- **učitel jako emocionální provokatér** – zaujme žakovu pozornost  
(„*Baví mě hodiny, když je ten učitel takovej živej, energickej, něco se v tý hodině děje...“*);

- **neformální přístup** – úsměv, humor, odlehčení věcí vážných, otevřenost.

*(„Mě to u něj (míněn dějepisář) baví; protože nepoužívá učebnici, že furt mluví, že se nás pořád ptá, že mluví normálně. Je to tam tak v pohodě, jak kdybysme si povídali, ne jako kdyby to učil.“)*

*(„Mně se dobře mluví v hodině a chce se mi jakoby mluvit a pak mě to taky baví, když je ta učitelka usměvavá, když je hodná a usmívá se, no. Když řeknu nějakou blbost, tak z toho dokáže udělat srandu, ale ne, že tě jako zesměšní, prostě z toho udělá srandu, třeba nějaké vtípek z toho udělá.“);*

*(„No ten děják je fakt dobrej. Já ani nemám pocit, že von to nějak učí, mně to připadá, jako bysme si vo tom jenom tak povídali někde v hospodě nebo tak. Je to takovej příjemnej rozhovor - a pak si to taky pamatuju. Prostě mě to baví, no.“)*

- **přístup k žákovi jako k lidské bytosti** – žák se může mýlit, v komunikaci prvky akceptování žáka – aktivní naslouchání, povzbuzování, oceňování.

*(„Nevadí mi odpovídat blbě a dělat chyby u učitele, kterej třeba hned tu moji odpověď nezavrhne, von to třeba nějak rozvede, a to i když je to úplně blbě, - stejně – no, stejně jakoby nad tím přemejšlí a řekne ti, proč se třeba mýlíš. Takový hodiny mě fakt bavěj, to potom s ním diskutujeme celá třída, to jsou třeba hodiny dějáku, ty jsou fakt dost dobrý.“)*

*(„Pak se taky nebojím dělat chyby na němčině, protože tam nám učitelka vždycky říká, že nevádí, když děláme chyby, že se máme hlavně snažit. Hlavně snažit se něco říct; že je to s chybama, nevádí, horší by bylo mlčet, no tak proto mám němčinu ráda, tam jsem fakt v klidu.“)*

*(„Taky nám furt necpe, že se to jako máme učit, že je to děsně potřebný, to furt říká matikář, že se jako bez toho neobejdeme, že to je základ a blablaba, že když se to nenaučíme, tak jako bude konec světa nebo co. V tom dějáku taky chce každej mluvit, nebojíš se říct, co si vo tom myslíš, protože von vo tom přemejšlí, i když to řekneš blbě a nějak to třeba rozvine. Neřekne, že seš blběj, že to nevíš, to na matice slyšíme každou chvilku, to je děsně demotivující.“)*

- **partnerské jednání** – svoboda volby pro žáka, podpora žákovské samostatnosti

*(„Jo je to dobrý, vona (míněna učitelka) je fakt dobrá, mě to s ní docela baví. Hlavně na nás neřve a nikoho neshazuje. Taky nám to všechno hnedka neříká, ale třeba chce, abychom na to přišli sami, to je dobrý.“);*

- **projevy kooperace** – „my“;
- **vytváření prostoru pro vzájemnou diskusi**, žákovi je dána možnost oponovat, ochota učitele připustit vlastní omyl.

*(„Nejlepší je, hlavně když chce, abychom se taky zapojovali, abysme to třeba i říkali špatně, von ti potom řekne, jak to má bejt vlastně dobře, a já si to tedy tak i líp zapamatuju, když to někdo řekne blbě, třeba já to řeknu blbě, a učitel ti pak řekne, jak to má bejt, a proč jsem třeba tu chybu udělal, já si to pak, to správný, to jak to má bejt správně, si pak pamatuju.“)*

### **Hodina s převahou okamžiků, kdy ochotně spolupracuje s učitelem většina dětí ve třídě**

Typickou hodinou (téměř všechny níže uvedené jevy bylo možno pozorovat např. v hodině dějepisu učitele Víta), ve které je naprostá většina žáků motivována k učení, je hodina, kdy se učitel pohybuje po třídě, nesedí po celou dobu za katedrou, ale „kraluje“ celému prostoru a dostává se tak v průběhu hodiny do blízkosti takřka všech žáků ve třídě. Takto má také mnohem lepší podmínky pro bezprostřední kontakt s konkrétním žákem, s nímž právě hovoří, možnost bližšího očního kontaktu atd. Hovoří-li k celé třídě, dívá se z jednoho žáka na druhého.

Na tváři má učitel téměř po celou dobu více či méně zřetelný úsměv, působí odpočatě a dojemem, že ho práce baví. Jeho vystupování je energické, živé.

Ve verbální složce zpětné vazby učitele převažuje hovorová čeština, čas od času zavtipkuje (ale nikoliv na účet žáka). K odpovědi vybízí žáky úsměvem, pokývnutím rukou či vyslovením křestního jména, často kombinací uvedeného. Pokud studenti vykřiknou více odpovědí naráz, každou z nich postupně okomentuje – třeba jen krátce, vtipně, „kamarádsky“ – neuráží, neodsuzuje nesprávné odpovědi, př.:

*„To tipujete!“*

*„No, vidíte, já bych s vámi rád souhlasil, ale nemůžu!“*

*„Císař – no to jo, ale římskej!“*

*„Kápoové oblasti! To jste to narovnal! Už se radši neptám, abyste to upřesnil! To byli vojevůdcové!“*

Výklad či rozhovor se žáky plyne lehce, učitel mluví klidně, nahlas a zřetelně. Učitel nepůsobí dominantně, ale naopak velmi přátelsky.

Pedagog klade nejen uzavřené, ale i otevřené otázky, a to i vyšší kognitivní náročnosti; vždy si počká na odpověď, každou okomentuje. K odpovědím žáky explicitně vybízí, zdůrazňuje nutnost o věci přemýšlet a vyslovit vlastní názor, ať už by byl jakýkoliv, a to v případě, má-li o správnosti své odpovědi student sebevětší pochybnosti. V případě potřeby korekce odpovědi žáka nezesměšňuje, neshazuje ani jiným způsobem odpověď nekomentuje jako něco nepatřičného, naopak vyjadřuje, třeba byť jen nonverbálně, libost nad tím, že se student snažil odpovědět. V takovém případě učitel nahlas přemýšlí nad tím, kde byl žák sveden na scestí, proč řekl to, co řekl, a snaží se odpověď zasadit do kontextu, kde by byl názor správný, či, a to je častější jev, naviguje žáka ke správné odpovědi, př.:

Učitel (reaguje na nesprávnou odpověď žáka v úkolu): „Kolik tam mělo být vět?“

Žák: „Pět.“

Učitel: „No a ty tam máš kolik sloves?“

Žák: „Tři.“

Učitel: (usmívá se významně a pokyvuje hlavou) „Jo? Je to jasné?“

V těchto hodinách se pedagog snaží správnou odpověď „dostat“ z „původního“ žáka, nenechává (či jen velmi výjimečně) správnou odpověď říci jinému žákovi. Je-li nutno ohodnotit odpověď skutečně jako nesprávnou a nepřijatelnou, pokouší se svou reakci ve zpětné vazbě alespoň formálně zjemnit (např. „No nevím, nevím, zda by to takhle šlo.“)

Výukový dialog působí dojmem neformálního přátelského rozhovoru.

Ve zpětné vazbě učitele, která byla v pozorovaných hodinách shledávána jako žáky ve vyučování pozitivně motivující, naprosto typicky zcela **absentovala** kategorie **výrazně negativní reakce** v případě nesprávné odpovědi žáka, tzn. žádné nadávky, ponižování, zesměšňování, ironie, shazování, výhrůžky či citové vydírání. Výrazně zde naopak **dominovalo** použití prostého **přítakání** ve zpětné vazbě, **navigace ke správné odpovědi**, a především **zpětná vazba uznalá**.



Třída je výkladem učitele zaujata, při výukovém dialogu téměř všichni spolupracují, studenti se hlásí o slovo zvednutou rukou (což zvláště ve vyšších třídách ze začátku pozorovatele překvapí). Naprostá většina třídy je během vyučovací hodiny výrazně motivována k učení. Pozorný a zaujatý názor ve tváři mají všichni žáci, téměř každý je ochoten, ba přímo touží odpovídat, sdělit svůj názor na věc. Žáci reagují na učitelovy vtipy, výjimkou není častý úsměv na tváři studentů.

U žákovských reakcí je naplňována téměř po celou dobu vyučovací hodiny kategorie **spolupráce většiny**.

### **Hodiny, ve které nejsou žáci k učení motivováni**

Pro typickou hodinu, kde žáci nejsou dostatečně motivováni k učení či dokonce jsou motivace k učení zbavováni, se z výše uvedených důvodů nepodařilo shromáždit, co se týče pozorování hodin, dostatečný počet dat, nicméně několik příkladů poskytování zpětné vazby učitele, jež u žáků motivaci k učení tlumí, se dalo v pozorovaných hodinách najít. Jedna hodina opět dějepisu učitele Václava může posloužit jako příklad:

Učitel sedí po celou vyučovací hodinu za katedrou. Jeho obličej zůstává prakticky beze změn – je bezvýrazný. Zračí-li se v tváři emoce, pak výrazně negativní – zamračení, ironický pobavený údiv atd.

Výklad bezvýrazný, nudný, suchý, monotónní; učitel působí unaveně, zdá se, že ho celá záležitost nudí, či v horším případě otravuje. Žáky do debaty téměř nezapojuje, není žádoucí, aby v hodině mluvili. Ptá-li se na něco, pokládá uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, tedy otázky, na něž existuje jen jedna správná odpověď, kterou učitel dopředu zná a která je zaměřena na doslovné vybavení si faktu, jenž byl už alespoň jednou učitelem v nějaké podobě prezentován. Při případném vyvolávání žáků používá jména v prvním, nikoliv v pátém pádě („*Hana Lemberová?*“)

Správné odpovědi učitel explicitně nechválí, používá téměř ve většině případů svých reakcí na správné odpovědi žáků tzv. zamlčené hodnocení. Při nesprávné odpovědi žáka většinou učitel zopakuje jakoby nevěřičně (jakože je něco takového možné, že vůbec někdo

může takto hloupě odpovědět) část této žákovy odpovědi s intonací tázací věty („*Božena Němcová v Brixenu?*“), případně dodá ironickou poznámku („*No asi néé, žejó?!*“ či „*No to by bylo zajímavý!*“).

V projevu učitele, jež vede hodinu, kde nejsou žáci k učení motivováni, **není** téměř zastoupena **neverbální zpětná vazba pozitivní**, stejně tak **explicitní ocenění** žákovy správné odpovědi **učitel** skoro vůbec **nepoužívá**. Typicky **se neobjevuje** ve zpětné vazbě učitele **navigace žáka ke správné odpovědi**, a především naprosto **chybí zpětná vazba uznalá**. Lze nalézt **více případů výrazně negativní reakce**.

Z žáků se nikdo nehlásí, většina dětí se dívá před sebe do prázdna, nikdo spontánně nereaguje. Pokud žáci musí, jsou k tomu učitelem vybídnuti, odpovídají neochotně, jednoslovně. Do odpovědi, natož debat se nepouštějí, nejsou-li k tomu přímo, popřípadě opakovaně vybízeni. Z žákovských reakcí **se** v těchto hodinách typicky **objevuje** především **neochota ke spolupráci**. Vybízí-li učitel přímo konkrétní žáky, jimž případně přitakává v případě jejich správné odpovědi, je možno pozorovat **spolupráci jednotlivců**. Po zpětné vazbě učitele ve formě výrazné negativní reakce je možno pozorovat v některých situacích **nevraživost** v žákovských reakcích.

### **Závěr, odpověď na výzkumnou otázku**

Zpětná vazba učitele ve vyučování se podle prováděného výzkumu ukazovala být činitelem, jenž může podstatnou měrou ovlivňovat motivaci žáků ve vyučování.

Jako zásadní kategorie zpětné vazby učitele ovlivňující ochotu a chuť žáků zapojovat se do výukového dialogu, učit se a spolupracovat ve vyučování s pedagogem, se ukázaly být především dvě tyto kategorie: **výrazně negativní reakce** a **zpětná vazba uznalá**, každá z těchto kategorií však s jiným hodnotícím znaménkem.

Používal-li učitel ve vyučování ve své zpětné vazbě směrem k žákům typicky po chybné odpovědi **výrazně negativní reakce**, jako urážky, zesměšňování žáka, ironii, vysmívání se, křik či dokonce nadávky, měly tyto přímo devastační vliv na motivaci žáků ve

vyučování. Pro nesouhlas učitelů s pozorováním hodin se pro tyto případy nepodařilo nashromáždit dostatečné množství dat, těchto reakcí nebylo možno pozorovat mnoho, nicméně žáci na **demotivační charakter** výrazně negativních reakcí ve zpětné vazbě učitele opakovaně upozorňovali v polostrukturovaných rozhovorech i ve dvou ohniskových diskusích.

Na druhé straně, blahodárny vliv na motivaci žáků ve vyučování má podle realizovaného výzkumu učitelova **zpětná vazba uznalá**, typicky ještě v kombinaci s **navigací ke správné odpovědi**. Žáci opakovaně udávali a v hodinách bylo možno rovněž pozorovat, že když se nemusí, odpovídají-li na otázky učitele, bát zesměšnění, nadávek či ironických poznámek v jeho zpětné vazbě, a to ani v případě, kdy odpověď není správná, nepřicházejí o chuť s pedagogem ve výuce spolupracovat, hodina je baví, jsou motivováni k učení. Je-li pedagog schopen a ochoten ocenit žákovskou snahu, příp. i odvahu promýšlet odpovědi na otázky, odpovídat na ně a vyjadřovat vlastní názor, má v rukou nástroj k rozvoji žákovy motivace k učení. Možnost vyjádřit svůj názor bez obav se v realizovaném výzkumném šetření ukázala mít **na motivaci** žáků v hodině výrazný **pozitivní vliv**.

## IV. ZÁVĚR

Domnívám se, že cílů diplomové práce bylo, byť v míře omezené, dosaženo.

Stanoveným úkolem bylo zjistit případnou souvztažnost zpětné vazby učitele a motivace žáků druhého stupně základní školy a nižších ročníků gymnázia ve vyučování. Dopodrobna byla tedy zmapována oblast poskytování zpětné vazby žákům učitelem v prostředí školní třídy během vyučování. V teoretické části diplomové práce byla podrobena popisu a rozboru oblast poskytování zpětné vazby žákům v jejich hodnocení při vyučování, oblast učitelovy práce s chybou žáka a oblast mikroroviny výukového dialogu – jejíž je zpětná vazba učitele pevnou a neoddělitelnou součástí. Dále se práce zabývala na teoretické bázi motivací a především vývojovými specifiky dětí v období puberty, jež se zmiňovanou oblastí motivace k učení úzce souvisí.

Ve výzkumné části se podařilo při zkoumání mikroroviny výukového dialogu zachytit a popsat tzv. zamlčené hodnocení, jež se ukazovalo ve výukovém dialogu jako nejběžnější, ale zároveň však pro děti v počáteční fázi puberty jako nejméně motivující typ zpětné vazby učitele.

V druhé fázi výzkumu byly zachycené reakce zpětné vazby učitele v pozorovaných hodinách na druhém stupni základní školy a nižších stupních gymnázia kategorizovány a popsána jejich četnost. V rozhovorech se žáky a především pak ve dvou ohniskových diskusích s nimi se nade vše pochybnost vyjevila souvislost mezi reakcemi učitele ve zpětné vazbě, jež je součástí jeho konkrétního individuálního vyučovacího stylu, a motivací žáků k učení. Z reakcí studentů během pozorovaných hodin a z jejich výpovědí totiž jasně vyplynulo, že to, jak s nimi pedagog ve výuce komunikuje – především svými reakcemi na jejich výpovědi a odpovědi, tedy způsobem, jímž poskytuje v hodině svým žákům zpětnou vazbu, je významným činitelem podmiňujícím jejich motivaci při vyučování spolupracovat a učit se. Zpětná vazba učitele ve výuce se tak stává zároveň i činitelem podmiňujícím vztah k předmětu a učení obecně.

Jsem si vědoma, že práce má své limity. Zcela se např. nepodařilo nasytit data, jež by byla vodítkem pro výzkum, co děti v období puberty při poskytování zpětné vazby učitelem ve výuce demotivuje. Na tomto poli tedy zůstalo výzkumné šetření ve fázi uvažování

a odhadu podle dat, jež se zachytit podařilo. Příště by případně bylo nutno vymyslet, jak tato data získat., aby závěrečná analýza práce mohla být konceptuální schématem, jež postihuje všechny důležité vztahy mezi proměnnými.

To, o čem jsem byla na začátku psaní této práce přesvědčena pouze na základě své domněnky, se ukázalo díky výzkumnému šetření jakožto doložitelný fakt – zpětná vazba učitele ve výukové situaci se jeví být motivačním činitelem žákovy práce ve vyučování. Osobně mě práce obohatila v tom smyslu, že jsem jako učitelka zjistila, jakou silnou zbraní v boji o motivaci žáků ve vyučování zpětná vazba učitele může být, a během výzkumu jsem navíc měla dostatek příležitostí nahlédnout „pod pokličku“ těm, kdo poskytováním zpětné vazby žáky k učení motivovat umí. Příklady táhnou, a tak jsem snad byla dílčím způsobem schopna uvědomělým používáním motivující zpětné vazby vylepšit svůj vlastní učitelským styl.

-----

Pedagog většinou nad tím, jakou moc může mít jím poskytovaná zpětná vazba žákům ve vyučování, neuvažuje, neboť ji poskytuje bezděčně, instinktivně, spontánně a automaticky. Zpětná vazba, jejíž povaha tedy nebývá uvědomovanou složkou komunikace, se totiž realizuje převážně coby rutinizovaný prvek. Podle závěrů výzkumného šetření této práce se však zpětná vazba ukázala jako klíčová pro kvalitu komunikace mezi učitelem a žáky a pro motivaci žáků ve vyučování. V ideálním případě by mohl informovaný pedagog učinit poskytování zpětné vazby žákům ve vyučování uvědomovanou, a tudíž uvědomělou činností tak, aby své studenty dokázal ve vyučování motivovat.

Dnešní škola pomalu ale jistě přestává být nenahraditelnou ve své vzdělávací funkci jednoduše proto, že již není zdaleka jediným informačním zdrojem. Přikláním se v této souvislosti k názorům odborníků, kteří se domnívají, že na druhou stranu velmi narůstá její socializační funkce. Jedním z důležitých úkolů učitelů v dnešní škole je dbát o rozvoj sociálních a komunikačních dovedností žáků, už jen třeba z důvodu, že se jim tohoto často nedostává v rodině. Vhodné poskytování zpětné vazby, kterou dává pedagog v odpověď svým žákům při vyučování, by v tomto rozvoji mohlo hrát významnou roli.

## V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BALCAR, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. opravené vydání. Chrudim: Mach, 1991.
- BALL, S. *Motivation in Education*. New York: Academic Press, 1977. ISBN 0-12-077450-X.
- BIDDULPH, S.: *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-155-X.
- BLÁHA, K. a M. ŠEBEK, M. *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*. Praha: SPN, 1988.
- BOEKAERTS, M. *Motivation to learn*. Geneva: UNESCO, 2002. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org>
- ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing. 2001. ISBN 80-7169-988-8)
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GAJDOŠOVÁ, E. a G. HERÉNYIOVÁ: *Rozvíjení emoční inteligence žáků. Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
- GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-0.
- GAVORA, P.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1998.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HEIDEGGER, M.: *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh, 2002. ISBN 978-80-7298-048-3.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982.
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie: aktualizovaná témata pro studující učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- HELUS, Z., V. HRABAL, V. KULIČ a J. MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha: SPN, 1979.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN, 1988.
- HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. opravené vydání. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8
- HRDINA, L. Dialóg v pedagogickej komunikácii. In: P. Gavora a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. s. 102-119.
- HYHLÍK, F. a M. NAKONEČNÝ. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN, 1973.

- CHVÁL, M., H. KASÍKOVÁ a J. VALENTA: *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2057-2.
- KOPŘIVA, P., J. NOVÁČKOVÁ, D. NEVOLOVÁ a T. KOPŘIVOVÁ. *Respektvat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2007.
- KORČÁKOVÁ, J. *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus Univerzity Hradec Králové, 2005. ISBN 80-7041-654-8.
- KOSÍKOVÁ, V. a K. ČERNÁ. Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2013, roč. 2013, č. 3, s. 372-392 [cit. 2014-05-03]. DOI: ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=1075>
- KOŠTÁLOVÁ, H., J. STANG a Š. MIKOVÁ. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KRYKORKOVÁ, H. Inventář znaků rozvojetvotného učení - zpětná vazba. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14437/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---ZPETNA-VAZBA.html/>
- KULIČ, V.: *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.
- LAŠEK, J. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 2, s. 155-162.
- LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- McLAGANOVÁ, P. a P. KREMBS. *Komunikace na úrovni*. Jak dosáhnout ještě větší výkonnosti pomocí účinné komunikace. Praha: Management Press, 1998. ISBN: 80-85943-75-1.
- MAREŠ, J. a J. KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J. a J. KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- MAZÚCHOVÁ, Ráchel. *Problematika motivace žáků II. stupně základních škol*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Daniela Sedláčková.
- MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.
- NOVOTNÁ, Kateřina a Veronika KRABSOVÁ. Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2013, roč. 2013, č. 3, s. 355-371 [cit. 2014-05-03]. DOI: ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=1077>

- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVELKOVÁ, I. Nuda ve škole. In: KRYKORKOVÁ, H. a R. VÁŇOVÁ A KOL. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 219-233. ISBN 978-80-7308-301-4.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- REITMAYEROVÁ, E. a V. BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Praha: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- SANTIAGO, P. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Czech Republic. Main Conclusions*. OECD, 2012.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-71-78262-9.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Zamlčené hodnocení: Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 61-86.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TÓTH, T. *Formativní hodnocení žáků v riziku poruchy chování*. Diplomová práce, Pedagogická fakulta, MU v Brně, katedra speciální pedagogiky, 2009.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Díl I*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VYBÍRAL Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.