

## **Korektivní zpětná vazba v písemném projevu ve výuce anglického jazyka**

Disertační práce Mgr. Kateřiny Novotné si klade za svůj cíl popis a analýzu korektivní zpětné vazby v písemném projevu v rámci výuky anglického jazyka na střední škole. Tento cíl autorka pojímá jak v širším kontextovém rámci školního hodnocení jako celku, tak v užším kontextu výuky a hodnocení slohu v cizojazyčné výuce. Toto téma považuji za velmi podnětné hned z několika důvodů. Hlavním z nich je fakt, že ačkoliv je psaní jednou z tzv. produktivních jazykových dovedností („productive skills“), jeho výuce v hodinách anglického jazyka na středních školách se věnuje poměrně málo času. Velmi často se tak děje pouze v návaznosti na učebnici, a v takových případech se jedná většinou o stanovený literární útvar (formální dopis, žádost, stížnost, atd.), ve kterém formální hledisko do značné míry určuje stránku obsahovou. Výuka psaní tak není systematická a příliš nerozvíjí jazykové kompetence studentů, neboť jim neumožňuje naplno využít kritické myšlení a představivost, a tím jim pomoci přiblížit se dosažení ideálního cíle při učení se cizímu jazyku, tj. začít v tomto jazyce přemýšlet. Mnozí učitelé se psaní slohových prací se studenty vyhýbají z toho důvodu, že je to pro ně náročné časově i z hlediska opravy a hodnocení. Aby měla takováto výuka psaní smysl, musí studenti dostat ke svým slohovým pracím velmi podrobnou, srozumitelnou a zároveň adekvátní a motivační zpětnou vazbu, na základě které si uvědomí své chyby a nedostatky a pokusí se jim v budoucnu vyvarovat, a zároveň na základě které bude učitel moci tyto práce objektivně a spravedlivě ohodnotit. Domnívám se proto, že takto zaměřená disertační práce představuje pro autorku zajímavou a zároveň nelehkou příležitost pro analýzu současného stavu v této oblasti výuky anglického jazyka, ač samozřejmě omezenou velikostí zkoumaného vzorku učitelů.

Práce se sestává ze dvou ústředních částí – teoretické a empirické. Teoretická část je velmi komplexní a vyvážená, zabývá se jak obecnějšími aspekty relevantními k tématu práce, jako jsou funkce, formy a typy školního hodnocení, cíle, funkce a typy zpětné vazby a typologie chyb a práce s nimi, tak i konkrétně teoretickými aspekty výuky slohu a zpětné vazby a hodnocení písemného projevu v rámci cizojazyčné výuky. Tuto část práce považuji za zdařilou a kvalitní a nemám k ní žádných podstatnějších připomínek. Empirická část je dále rozdělena na formulaci výzkumných cílů a otázek, metodologii daného výzkumu a formulaci a interpretaci výsledků. Tato část je založena na kvalitativním výzkumu v podobě případové studie, která se na výzkumném vzorku čtyř učitelů prostřednictvím obsahové analýzy dokumentů, rozhovorů a pozorování pokouší najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku, konkrétně jak vybraní učitelé anglického jazyka podávají zpětnou vazbu ke slohovému písemnému projevu a jak tuto zpětnou vazbu vnímají jejich studenti. Ani této části nelze po formální stránce nic zásadnějšího vytknout – autorka formuluje výzkumné otázky a cíle, charakterizuje výzkumný vzorek, specifikuje zvolenou metodu výzkumu, a následně tuto naplňuje obsahově, tj. předkládá, analyzuje a interpretuje výsledky obsahové analýzy dokumentů, rozhovorů a pozorování, a to především s důrazem na hodnocení, opravu a zpětnou vazbu slohových prací jak z pohledu učitele, tak z pohledu žáka. Je třeba ocenit, že autorka pracuje s pestrou škálou dokumentů, kromě opravených slohových prací jsou to také opravené testy, oficiální pravidla hodnocení, poznámky k opravování a učebnice. Také složení a struktura otázek v rozhovorech je adekvátní a v dobrém slova smyslu vyčerpávající a domnívám se, že

tyto rozhovory pomohly nejen autorce při interpretaci dat a formulaci závěrů práce, ale také většině dotazovaných učitelů při komplexnější a informovanější reflexi své výukové činnosti.

S poněkud většími rozpaky ale vnímám složení výzkumného vzorku, který je čtyřčlenný a čítá tři vyučující z jednoho soukromého osmiletého gymnázia a jednu vyučující, rodilou mluvčí, ze střední odborné školy. Jistou heterogenost tohoto vzorku zajišťují věkové rozpětí respondentů (26 – 55 let), různá vzdělání, a také různá délka jejich pedagogické praxe (od 7 do 20 let). Sama autorka však poznamenává, že tato kritéria považuje spíše za sekundární, neboť nutně nemusí zaručovat kvalitu výuky. Zde bych si ovšem dovolil s ní polemizovat stran kritéria učitelského vzdělání pro výuku anglického jazyka jako jazyka cizího, a to (i když nejen) i vzhledem k instituci, na které autorka svou disertační práci předkládá k obhajobě. Zdaleka netvrdím, že absolvování oboru Anglický jazyk na pedagogické fakultě je jediným možným a dostatečným způsobem, jsou jistě i další možnosti kvalitní přípravy učitelů AJ (filozofické fakulty, některé soukromé vysoké školy, mezinárodní certifikované kurzy), nicméně jsem přesvědčen, že rozdíl mezi kvalifikovaným a nekvalifikovaným učitelem jazyka stran kvality výuky a schopnosti její reflexe bude, až na čestné marginální výjimky, zcela patrný.

Základním kritériem pro výběr učitelů tak byla jejich kvalita dle hodnocení kolegů a žáků, a zároveň také fakt, že se výuce písemných slohových prací ve svých hodinách dlouhodobě zabývají. Proti tomuto kritériu výběru jako takovému nic nenamítám, ale právě v jeho ohledu výzkumný vzorek heterogenitu značně postrádá. Hned tři vyučující působí na jedné škole, konkrétně na osmiletém gymnáziu, které je navíc soukromé a dle všeho spíše kvalitní až výběrové, s dobře propracovaným systémem výuky cizích jazyků v návaznosti na mezinárodní certifikované jazykové zkoušky. Tito učitelé, ačkoliv učí různé ročníky, tak pracují do značné míry s podobným vzorkem žáků, tj. s žáky nadanými a motivovanými ke studiu i k dalšímu vzdělávání. K zajištění jistého standardu kvality a objektivitu výuky a jejího hodnocení přispívá vedení školy i tím, že od každého vyučujícího na začátku školního roku požaduje předložení písemných pravidel hodnocení pro každou třídu. Navíc jsou všichni tito tři vyučující nerodilí mluvčí a všichni mají kvalifikaci pro výuku anglického jazyka (pedagogická fakulta, CELTA, TEFL). Čtvrtým členem výběru je rodilá mluvčí, která učí na státní střední odborné škole, která primárně připravuje žáky na výkon povolání a nikoliv k dalšímu vzdělávání. Pracuje tak s odlišným vzorem žáků, kteří mají nejenom o jeden až dva stupně nižší jazykovou úroveň (dle CEFR), ale kteří též mají odlišnou motivaci ke studiu anglického jazyka, na škole je také množství integrovaných žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Navíc tato vyučující nemá žádnou učitelskou kvalifikaci, dokonce ani vzdělání v oboru anglický jazyk. Své metody výuky, včetně psaní a jeho hodnocení a zpětné vazby, tak zakládá na své vlastní zkušenosti, kdy byla sama studentkou střední školy. Nemám nic proti tomu mít ve výběru rodilého mluvčího, ale pokud tento učí na zcela jiném typu školy než ostatní zkoumaní učitelé, a navíc nemá na rozdíl od nich odpovídající kvalifikaci, nemyslím si, že by tento výběr měl pro daný výzkum nějakou zásadnější výpovědní hodnotu.

Celkově tak vnímám složení výzkumného vzorku jako poměrně nevyvážené. Domnívám se, že by celý vzorek mohl být z jednoho typu školy, nejlépe gymnazijního, s tím, že jednotliví vyučující by byli ze čtyř různých škol, např. ze čtyřletého, šestiletého, osmiletého a jazykového. Pokud by vzorek měl být více heterogenní stran typů škol, doporučoval bych např. dva vyučující z gymnázií a dva vyučující z různých středních odborných škol. V obou případech bych však volil pouze kvalifikované vyučující, ať už rodilé či nerodilé mluvčí. Pokud autorka měla problémy najít takové vyučující, mohla se obrátit na katedru anglického jazyka a

literatury PedF UK, která má síť ověřených fakultních škol s řadou kvalitních a kvalifikovaných učitelů anglického jazyka na všech základních typech středních škol v Praze a okolí.

Výsledky výzkumu pak v podstatě odráží toto složení vzorku, neboť rozdělí učitele právě na ony dvě skupiny – učitele gymnázia (Jakuba, Olgu a Viktora) a rodilou mluvčí na střední odborné škole (Elen). Společně mají to, že se výuce slohu ve svých hodinách anglického jazyka věnují, v ostatních ohledech se dost odlišují. Některé rozdíly jsou dané úrovní a motivací žáků (zejména témata slohů), ty zásadní ovšem souvisí s kvalifikací vyučujících a z ní vyplývající schopnosti svůj styl výuky promýšlet a reflektovat. Všichni tři gymnaziální učitelé mají poměrně detailní a propracovaný systém analytického kritériálního hodnocení, který je víceméně srovnatelný (Jakub a Viktor mají tento systém o něco více propracovaný, což je ovšem také způsobeno tím, že vedou i specializované semináře akademického psaní a přípravy k FCE, kde tyto systémy hodnocení také využívají). Tento kritériální systém navíc doplňují margináliemi, písemnými komentáři a ústním komentářem při navrácení opravené práce žákovi. I tyto doplňkové formy zpětné vazby se mezi jednotlivými vyučujícími liší pouze v detailech (např. lexikální a syntaktické nárazníky, užití příkazu/podmiňovacího způsobu, atd.). Naopak Elen postupuje spíše intuitivně, žádná kritéria či indikátory úrovně výkonu nepoužívá, žakovské texty pouze opraví po jazykové stránce a udělí dvě známky (jazyk a obsah). Také v podstatě nepoužívá doplňkové formy zpětné vazby, až na krátké heslovité komentáře gramaticko-lexikální povahy. Analýza výsledků výzkumu se tak víceméně opírá pouze o dokumenty a výpovědi Jakuba, Olgy a Viktora.

Ještě si dovoluji dva komentáře k závěrům práce, budu se ale držet na úrovni gymnaziální, se kterou mám mnoholetou zkušenost. Naprosto souhlasím s tím, že by zpětná vazba a práce s ní při psaní slohových prací v rámci výuky anglického jazyka měla být soustavnější, nevolil bych ale cestu opětovného odevzdávání opravené práce, která by byla spíše mechanická a v důsledku pro studenty potenciálně demotivující. Naopak bych se přiklonil k psaní konceptů a následné zpětné vazbě k nim, při kterém by si studenti ujasnili myšlenkovou a argumentační strukturu své práce, což by jim pomohlo při psaní práce samotné. S tím pak souvisí i můj druhý komentář, konkrétně stran četnosti psaní slohových prací. Z některých vyjádření autorky nabývám dojmu (možná mylného), že frekvence jedné slohové práce za dva měsíce, tj. 2-3 práce za pololetí, je nízká. Myslím si, že opak je pravdou. Pokud má být systém výuky slohu komplexní a efektivní (koncept se zpětnou vazbou, slohová práce se zpětnou vazbou, slovní komentář k opravené práci), pak je počet tří prací za pololetí opravdu maximální. Vyšší počet těchto prací by mohl být inflační a vést ke snížení koncentrace a motivace studentů, a v důsledku ke snížení jejich ochoty používat při psaní kritické myšlení a představivost. Také by přílišným důrazem na psaný projev mohlo dojít k narušení vyváženosti výuky jazyka jako celku, zejména na úkor rozvoje ostatních jazykových dovedností a prostředků.

Přes výše zmíněné připomínky se domnívám, že disertační práce Mgr. Kateřiny Novotné má své nesporné kvality a splňuje požadavky kladené na tento typ práce. Proto ji tímto doporučuji k obhajobě.

V Praze 28.5. 2018

.....  
doc. PhDr. Petr Chalupský, Ph.D.