PRODUKTIVNÍ PRÁCE UČITELE S CHYBOU JAKO PROJEV SPRAVEDLIVÉHO PŘÍSTUPU K ŽÁKŮM

PRODUCTIVE TEACHER ERROR MANAGEMENT BEHAVIOR AS A DEMONSTRATION OF FAIR APPROACH TOWARDS PUPILS

Martin Majcík[1]

[1] Ústav pedagogických věd, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Aktuální konstruktivistické pojetí chápe chybu jako příležitost k učení, jejíž potenciál spočívá v generování podnětného obsahu a jako diagnostický nástroj umožňující učiteli porozumět procesu učení (Borasi, 1994). Jak je ovšem patrné, učitelé se k žákům chovají rozdílně na základě připisovaných charakteristik, což se projevuje v kvalitě zpětné vazby, otázek či projevované podpoře (Babad, 1993). Příspěvek se zaměřuje na identifikaci činností v učitelské práci s chybou s ohledem na diferenciaci v přístupu k žákům.

Klíčová slova: *žákovská chyba, diferenciace, zpětná vazba, učitelská práce s chybou, oprava chyb*

Abstract

Constructivist approach defines pupils mistake as learning opportunity because it tends to generate another educational content. Teachers can also benefit from pupils' mistakes because they are defined as a diagnostic tool that makes learning visible (Borasi, 1994). During lessons there could be identified patterns of teacher's differential behavior that is associated with different quality of their feedback, questions, or support (Babad, 1993). The proposal is focused on activities included in error management behavior which could be considered differential towards pupils during whole-class interaction.

Keywords: *pupils mistake, differentiation, feedback, error management behaviour, error correction*

1 Úvod

Mezi základní charakteristiky komunikace v průběhu výuky můžeme zařadit tzv. elicitaci a hodnocení žákovských odpovědí (Šeďová et al., 2019). Učitelé pokládají otázky, na které znají odpověď, což umožňuje jejich srovnání s očekávanou odpovědí. V případě, že se výkon neshoduje s normou či očekávaným cílem, je žákovská odpověď označena jako chybná (Grassinger & Dresel, 2017). Konstruktivistický přístup upozorňuje na potenciál chyby podpořit žákovské učení, což ovšem klade důraz na činnost učitele, jehož aktivita se pro využití chyby v procesu učení jeví jako klíčová (Seifried & Wuttke, 2010).

2 Teorie

Učitelskou práci s chybou můžeme vnímat v rovině afektivní a kognitivní (Zander et al., 2014). Afektivní rovina se vztahuje k formování sociálního klimatu pro práci s chybou, kdy učitel svým chováním ovlivňuje význam chyby, emoce a motivaci žáků či také negativní projevy spolužáků. V rámci kognitivní roviny je důraz kladen na učení, tedy podporu žáka v opravě chyby či využití chyby pro vznik dalšího podnětného edukačního obsahu (Borasi, 1994). Jak je ovšem patrné, učitel se k žákům chová rozdílně na základě svých očekávání a přesvědčení o jejich výkonu, což se projevuje v tom, jak podnětnou interakci jim ve výuce nabízí. To znamená, že určitým žákům může být v chybové situaci poskytnuta podpora, zatímco u jiných žáků může učitel reagovat negativním způsobem a výskyt chyby může být doprovázen absencí podpory. Učitelská práce s chybou se tak vzhledem k určitým žákům může jevit jako nespravedlivá, protože nedochází k jejich podpoře, čímž nedochází k využití chyb.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum byl realizován ve výuce českého jazyka ve 4 vybraných třídách 9. ročníku základní školy. V každé třídě bylo shromážděno a analyzováno celkem 6 záznamů vyučovacích hodin, 3 rozhovory s daným učitelem a 4 rozhovory s žáky. Data z rozhovorů byla analyzována induktivním kódováním a pro analýzu výuky byla využita konverzační analýza. Jako interpretativní přístup pro práci s daty byla zvolena lingvistická etnografie, která umožňuje za pomocí

kombinace různých dat hledat vztah mezi konkrétními událostmi, komunikací, sociálními významy a obecnějšími strukturami v chování (Maybin & Tusting, 2011). Výzkumná otázka se vztahuje identifikaci činností, které učitelé realizují v rámci kognitivní a afektivní roviny práce s chybou s ohledem na diferenciaci v podpoře dle charakteristik žáků.

4 Výsledky

Výsledky prezentují učitelskou práci s chybou jako ucelenou agendu, která se formuje na základě přístupu učitelů k žákovským chybám ve výuce. Identifikovat můžeme celkem čtyři oblasti činností, které lze přiřadit k afektivní či kognitivní rovině učitelské práce s chybou. Mezi tyto oblasti učitelské práce s chybou řadíme snahu učitele ovlivnit negativní význam chyby, ochranu určitých žáků před negativním dopadem chyby, využití chyby jako signálu k opakování a produktivní práci s chybou. Pozornost bude věnována zejména snaze učitelů chránit určité žáky před negativním dopadem chyby, která ovšem vede k jejich vyčleňování z komunikace a možnosti opravit vzniklou chybu. Představena bude také produktivní práce s chybou, jež je založena na využití chyby v procesu výuky. Produktivní práce s chybou každého žáka se tedy jeví jako základ spravedlivého přístupu, který všem žákům umožní využívat chyby ve prospěch vlastního učení.

5 Závěry a diskuse

Z výsledků je patrné, že učitelé při práci s chybou reflektují její kognitivní i afektivní rovinu. To znamená, že u žáka chybou ohroženého preferuje učitel cíleně pokládání jednoduchých otázek, přímou opravu či přesměrování otázky. Produktivní práce s chybou se tak pro tyto žáky stává nedostupnou.

Důležitým předpokladem pro spravedlivou produktivní práci s chybou je eliminace negativního pojetí chyby, což učitelé činí s cílem přijetí chyby jako běžné součást výuky. Žáci ale nejsou upozorňováni na přínos a užitečnost chyby. Právě tento důraz může představovat základ pro tzv. kognitivní přehodnocení, jež umožňuje regulovat emoce a motivaci v chybové situaci (Reindl et al., 2020).

Další východisko představuje diferenciace obsahu či metod učebních úloh (Tomlinson, 2001), aby žáci mohli dělat relevantní chyby, které jsou schopni využít v rámci vlastní zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij, 1979).

6 Literatura

Babad, E. (1993). Teachers' Differential Behavior. *Educational Psychology Review*, *5*(4), 347.

Borasi, R. (1994). Capitalizing on Errors as "Springboards for Inquiry": A Teaching Experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, *25*(2), 166–208. https://doi.org/10.2307/749507

Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation. *Learning and Individual Differences*, *53*, 61–68. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016. 11. 009

Ingram, J., Pitt, A., & Baldry, F. (2015). Handling errors as they arise in whole--class interactions. *Research in Mathematics Education*, *17*(3), 183–197. https://doi.org/10.1080/14794802.2015.1098562

Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2020). Profiles of emotional and motivational self-regulation following errors: Associations with learning. *Learning and Individual Differences*, *77*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101806

Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2 vyd.). ACSD.

Vygotskij, L., Cole, M., John-Steiner, V., & Scribner, S. (ed.), Souberman, E. (1979). *Mind in society: the development of higher psychological processes / L.S. Vygotsky; edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman* (2. vyd.). Harvard University Press.