

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Zpětná vazba ve výuce dějepisu a anglického jazyka na 2. stupni základních škol

Diplomová práce

Autor: Bc. Monika Fenclová
Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor: 7503T066 – Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – dějepis
7503T – Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – společný základ
7503T160 – Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura
Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Monika Fenclová
Studium:	P15P0291
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - dějepis
Název diplomové práce:	Zpětná vazba ve výuce dějepisu a anglického jazyka na 2. stupni základních škol
Název diplomové práce AJ:	The Feedback in History and English Lessons of the Second Stage of Basic Schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá pedagogickou komunikací v hodinách dějepisu a anglického jazyka na vybraných druhých stupních základních škol, přičemž největší důraz je kladen na zpětnou vazbu v těchto hodinách. V práci jsou zkoumány a porovnávány metody zpětné vazby, které vycházejí jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků. Práce se zaměřuje na rozdíly a podobnosti mezi zpětnou vazbou ve vyučovacích hodinách dějepisu a zpětnou vazbou ve výuce anglického jazyka.

ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.
SKLENÁŘOVÁ, Nikola. Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.
ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK a Zuzana Šalamounová. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu, ze kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne 18. 4. 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 18. 4. 2019

Podpis studenta:

Poděkování

Děkuji Mgr. Daniele Vrabcové, Ph.D. za odborné rady, cenné připomínky a veškerý čas, který mi věnovala. Také bych chtěla poděkovat všem respondentům, bez kterých by nebylo možné toto šetření realizovat.

Anotace

FENCLOVÁ, Monika. *Zpětná vazba ve výuce dějepisu a anglického jazyka na 2. stupni základních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 96 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá zpětnou vazbou jako velmi podstatnou částí pedagogické a výukové komunikace v hodinách dějepisu a anglického jazyka na vybraných školách 2. stupně ZŠ. Teoretická část vymezuje základní pojmové vztahy a souvislosti. Praktická část zaměřuje pozornost na zpětnou vazbu ve vyučování anglického jazyka a dějepisu z pohledu žáků a učitelů.

Klíčová slova: výuková komunikace, zpětná vazba, výuka anglického jazyka, výuka dějepisu, dotazníkové šetření

Annotation

FENCLOVÁ, Monika. *The Feedback in History and English Lessons of the Second Stage of Basic Schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 96 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis deals with the feedback as a very important part of the pedagogical and educational communication in History and English lessons of the chosen basic schools of the second stages. The theoretical part of the work defines basic conceptual relationships and their coherence. The empiric part deals with the feedback in lessons of History and English language from the point of view of pupils as well as teachers.

Key words: communication, educational communication, feedback, English lessons, History lessons, survey

Obsah

Úvod	10
I Teoretická část	11
1 Pedagogická komunikace: kontext zpětné vazby ve výuce	11
2 Zpětná vazba jako pojem	17
2.1 Zpětná vazba jako forma výukové komunikace.....	17
2.2 Funkce a zaměření zpětné vazby.....	20
2.3 Kritéria efektivní zpětné vazby	20
2.4 Typy zpětné vazby	22
2.5 Školní hodnocení jako součást zpětné vazby	28
II Praktická část	29
3 Metodologické aspekty šetření	29
3.1 Cíle a otázky výzkumu.....	29
3.2 Výzkumný vzorek a zpracování dat	31
3.3 Struktura dotazníků	34
4 Výuka dějepisu a anglického jazyka z hlediska obliby a aktivity: kontext zpětné vazby	35
4.1 Obliba/neobliba anglického jazyka a dějepisu z pohledu žáků.....	35
4.2 Aktivita žáků ve sledovaných předmětech: žákovský pohled.....	38
4.3 Aktivita žáků ve sledovaných předmětech: učitelský pohled	40
5 Pohled žáků na zpětnou vazbu ve výuce anglického jazyka a dějepisu	42
5.1 Otázka hodnocení v jednotlivých předmětech	42
5.2 Pozitivní zpětná vazba z pohledu žáků	43
5.2.1 Pozitivní zpětná vazba po správné odpovědi žáků	43
5.2.2 Pozitivní zpětná vazba po chování žáků v hodině	45
5.3 Negativní zpětná vazba z pohledu žáků	48
5.3.1 Negativní zpětná vazba po chybné odpovědi žáků	49

5.3.2	Negativní zpětná vazba po chování žáků v hodině.....	51
5.5	Zpětná vazba a práce s chybou z pohledu žáků	55
6	Pohled učitelů na zpětnou vazbu ve výuce anglického jazyka a dějepisu	59
6.1	Otázka hodnocení v jednotlivých předmětech z pohledu učitelů.....	59
6.2	Pozitivní zpětná vazba z pohledu učitelů	60
6.2.1	Pozitivní zpětná vazba po správné odpovědi žáků	61
6.2.2	Pozitivní zpětná vazba po chování žáků v hodině	62
6.3	Negativní zpětná vazba z pohledu učitelů.....	65
6.3.1	Negativní zpětná vazba po chybné odpovědi žáků	65
6.3.2	Negativní zpětná vazba po chování žáků v hodině.....	67
6.4	Zpětná vazba a práce s chybou z pohledu učitelů	71
7	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	74
	Závěr.....	79
	Seznam použité literatury	80
	Seznam použitých on-line zdrojů	82
	Seznam příloh.....	84

Úvod

Práce se zabývá využíváním zpětné vazby na vybraných základních školách tradičního typu, a to jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků, přičemž důraz je kladen především na zpětnou vazbu poskytovanou učiteli. Práce se věnuje jednotlivým druhům zpětné vazby a jejich aplikaci ve vyučovacích hodinách. Důležitým výstupem je základní pojmové vymezení problematiky zpětné vazby ve výuce, přehled typů zpětné vazby především dle Tótha a Gavory a přehled jejich efektivního použití ve vyučovacích hodinách.

Tato práce se nezabývá tématem zpětné vazby izolovaně, ale v kontextu pedagogické a výukové komunikace, a tak se část práce zabývá právě charakteristikou, druhy a prostředky převážně výukové komunikace. Tato část práce je zde uvedena jako v pořadí první kapitola, která tak slouží k všeobecnému úvodu do problematiky.

V teoretické části práce je vymezena zpětná vazba z hlediska své funkce a zaměření, jsou zde vymezena kritéria zpětné vazby, která by měla být dodržována, aby poskytnutá zpětná vazba byla efektivní, a dále jednotlivé typy zpětné vazby, se kterými se v rámci vyučovacích hodin lze setkat. Jedna ze samostatných podkapitol je věnována také hodnocení, které je v českém tradičním školství jeho nedílnou součástí.

Praktická část této práce je zaměřena na shrnutí výsledků dotazníkového šetření zaměřeného na porovnání učitelova – žákova pohledu na zpětnou vazbu ve výuce anglického jazyka a dějepisu. Toto šetření mapuje pohled na zpětnou vazbu učitelů a žáků ze tří vybraných základních škol, jejichž základní charakteristika je také součástí této práce.

Cílem celé práce je získat cenné informace v oblasti poskytování a obdržení zpětné vazby během hodin dějepisu a anglického jazyka. Na základě odpovědí jednotlivých respondentů tak bude možné zjistit, jaký typ zpětné vazby je učiteli nejpoužívanější a zároveň jaký typ je pro žáky nejpřijatelnější. Současně je možné sledovat podobnosti i rozpory v odpovědích u obou předmětů.

Poznatky zjištěné v této práci by měly být jedním z východisek pro budoucí učitele či již aktivně činné učitele, kteří se snaží zjistit, jak nejlépe hodnotit výkony žáků a jak docílit aktivního zapojení žáků do výuky. Zároveň mohou tyto poznatky sloužit učitelům jako vhled na zpětnou vazbu z pohledu žáka, kterou mohou vnímat odlišně. Jinými slovy by tato práce měla pomoci zjistit, jaká zpětná vazba je právě pro učitele nejvýhodnější ve smyslu poklidného plynutí jejich výuky.

I Teoretická část

1 Pedagogická komunikace: kontext zpětné vazby ve výuce

Všechny živé bytosti, které se spolu dostanou do kontaktu, spolu navzájem komunikují; různými způsoby si mezi sebou předávají nějaké informace. V rámci vzájemného předávání informací dochází k jevu, který je s komunikací těsně spojen, tedy k interakci neboli vzájemnému působení (Gavora, 2005). Jak uvádí Průcha a kol. (2013), jedná se o proces „*sdělování informací, myšlenek, pocitů*“ (Průcha a kol., 2013, s. 130). Tento proces sdělování informací, který Gavora (2005) rozšiřuje ještě o definici komunikace jako dorozumívání a jako výměnu informací mezi lidmi, se uskutečňuje v určitém konkrétním prostředí, s konkrétními účastníky komunikace a v konkrétní podobě (verbální a neverbální).

Komunikace probíhající v rámci výchovně-vzdělávacího procesu je odlišná od běžné sociální komunikace, ke které dochází v rámci interpersonálních vztahů. Jejími účastníky jsou učitelé a žáci, kteří mají předem stanovené své sociální role, a tudíž i charakter komunikace, kterou mezi sebou budou vést. Je nutné od sebe odlišit dva druhy komunikace, ke kterým dochází v rámci výchovně-vzdělávacího působení jednoho účastníka vzdělávání na druhého, a to komunikaci pedagogickou a výukovou.

„Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí“ (Průcha a kol., 2013, s. 191). Tuto definici doplňuje Gavora tím, že *„pedagogická komunikace bývá nejčastěji definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výuky. Slouží realizaci jejích cílů. Je prostředkem výchovy a vzdělávání“* (Gavora a kol., 1988 in Kalhous a Obst, 2002, s. 253).

Výuková komunikace je dle Průchy a kol. (2013) *„komunikace, která probíhá při výuce. Odehrává se zpravidla ve školní třídě, ale také v laboratoři, dílně, tělocvičně. Obvykle se jí rozumí komunikace mezi učitelem a třídou, učitelem a skupinou žáků, učitelem a jedním žákem. Patří sem také komunikace mezi žáky navzájem (žák-žák, žák-skupina, žák-třída, skupina-skupina apod.). Výuková komunikace nemusí být vedena jen živým učitelem, jeho*

činnost může být zpředmětněna v počítačovém programu, televizním záznamu, studijním materiálu“ (Průcha a kol., 2013, s. 357).

Při výukové komunikaci je velmi důležitý vztah mezi učitelem a žákem, přístup učitele, postoj žáka k předmětu, k učiteli. Pokud je vyučovaný předmět pro žáka nudný, může si svůj postoj přenést i na osobu učitele. Stejně tak pokud daný předmět žáka zajímá a je mu blízký, je možné, že si svůj postoj k němu přenesse i na osobu učitele, který tak pro něj bude oblíbený. Tento přenos libosti a nelibosti lze aplikovat i naopak; učitel, který je pro žáky svým přednesem nudný a nijak je neobohacuje, může svým přístupem dosáhnout toho, že jím vyučovaný předmět začne postrádat atraktivnost a žáci naopak začnou tíhnout k předmětu, ve kterém je jim osobnost jiného učitele příjemnější.

Přístup učitele je tedy velmi důležitý, a to nejen z hlediska souvislosti s postoji žáků k určitému vyučovanému předmětu, ale také přímo ve vztahu mezi učitelem a žákem. Kladnější vztah mezi oběma subjekty výuky vede k žákově vyšší motivaci k učení a k lepšímu přijímání zpětné vazby, a to i v případě, pokud je negativní. Učitel, který svým jednáním vyvolává v žácích snahu o vlastní aktivitu, při které si žáci mohou přijít na výsledek nějaké činnosti sami, přičemž se mohou dopustit chyb, aniž by se obávali trestu, je dle Meškové (2012) žáky hodnocen lépe než učitel, který po žácích vyžaduje jím předem řečenou a pro něj jedinou správnou odpověď. Chování učitele z prvního příkladu je možné označit jako „partnerský přístup“. Dle Meškové (2012) je žákům takový přístup milejší a bližší než jeho opak, kterým je „autoritativní přístup“. Mešková také rozlišuje dva přístupy učitelů k žákům v závislosti na poskytnutí prostoru aktivně se zapojovat do výuky:

1. přístup učitele tahem
2. přístup učitele tlakem

Ad 1. Přístup učitele tahem

Tento přístup učitele by se dal také označit jako partnerský přístup učitele. Takový učitel v žákovi probouzí zaujetí k vyučovanému předmětu, nechává mu prostor, aby sám dokázal vyřešit předložený problém, aby sám dokázal zjistit nějaké pravidlo apod. Tím, že má žák vlastní možnost vyzkoušet si určitou činnost, aniž by se bál trestu, který by přišel, pokud by selhal, ho táhne v jeho snaze vpřed, čímž je učitelův přístup tahem jen potvrzen.

Mešková (2012) uvádí autentické výroky učitelů a žáků a s tím i znaky, podle kterých lze poznat učitele s přístupem tahem. Patří mezi ně neformální a přátelský přístup k žákům, kteří se ho neobávají a vidí v něm člověka, který je také schopný chyb a omylů.

Ad 2. Přístup učitele tlakem

Autoritativní, formální přístup učitele, který po žácích požaduje jen jediné dle něj možné správné odpovědi, jejich spíše pasivní přístup k výuce a naprostou poslušnost, je označován také jako přístup tlakem. Na žáky je vyvíjen ze strany učitele tlak, který cítí, když mají plnit nějaký úkol, ze kterého mají obavy, jelikož vědí, že za nesprávné vyřešení budou potrestáni. V takovém případě vyvolává jakákoliv zpětná vazba učitele v žácích obavy, čímž postrádá svůj smysl.

Další důležitou součástí výukové komunikace i zpětné vazby jsou vedle vztahu mezi učitelem a žáky navzájem otázky, které podněcují přemýšlení a řešení problémů a které jejich zodpovězením buď mohou uspokojit tazatele, nebo ho mohou podnítit k položení další otázky. V každém případě jsou otázky buď podnětem pro aktivitu, nebo druhem poskytnutí zpětné vazby. V pedagogické a výukové komunikaci jsou tak otázky jedním ze základních prvků komunikace (Průcha a kol., 2013) a dokonce patří mezi tři nejčastější činnosti spolu s výkladem učiva a organizačními pokyny a příkazy (Mešková, 2012, Kolář, Šikulová, 2007). Oproti klasické sociální komunikaci se však kladení otázek vyskytuje převážně jen na straně učitele.

Otázky žáků jsou ve výuce méně časté, ale nikoliv méně důležité. Pokud žák položí učiteli během výuky otázku, dává mu tím v ideálním případě najevo, že o probírané látce přemýšlí a že chce danému problému porozumět. Pro učitele se tak jedná o zpětnou vazbu ze strany žáka, díky které učitel zjišťuje, že žáka namotivoval k přemýšlení. Pokud se zaměříme na tzv. klasické komunikační vzorce ve výuce, tvoří učitelské otázky klíčovou roli v rámci zpětné vazby a tzv. I-R-F struktury, ke které dospěli Sinclair a Coulthard (Šedřová a kol., 2012), nebo identické I-R-E struktury (Mehan, 1979 in Šedřová a kol., 2012), kde jsou částí zvanou initiation. V rámci této struktury se mohou často objevovat i u tzv. rozšířené I-R-F sekvence, která znamená, že žákova odpověď (replika) nebyla učitelem akceptována, a tak učitel svou otázku zopakuje nebo žáka jiným způsobem pobídne, aby na ni znovu a tentokrát správně odpověděl (Šedřová a kol., 2012). V tomto případě může být zopakování otázky považováno za součást negativní zpětné vazby učitele (pokud se ovšem nejedná o korekci chyby učitelem). Ačkoliv jsou otázky učitele kladeny před samotnou zpětnou vazbou, je důležité se s nimi seznámit, jelikož právě otázka učitele (initiation) vyžaduje od žáka odpověď (response), na kterou ve většině případů navazuje právě zpětná vazba (feedback). Tato oblast je rozvinuta níže.

Tato práce se zaměřuje na zpětnou vazbu jako formu a zároveň typ vzájemné komunikace učitele a žáka ve výuce. Soustředí se tedy pouze na zpětnovazební informace podávané mezi jednotlivci ztělesňující určitou sociální roli na určitém místě pro jejich komunikaci a tím i zpětnou vazbu vymezeném. Širší pojetí zpětné vazby vyplývá i z publikace Reitmayerové a Broumové (2015), které uvádějí, že zpětná vazba se objevuje „v mnoha variantách a převlecích jak v technických i společenských vědách, tak i v běžné komunikaci“ (2015, s. 9). Tamtéž uvádějí, že zpětná vazba se nevyskytuje pouze v lidské komunikaci, ale můžeme se s ní setkat i ve zvířecí říši. Jako taková je zpětná vazba „víceoborovým nástrojem (od psychologie přes pedagogiku, andragogiku, psychoterapii až po nejrůznější volnočasové aktivity a školení)“, díky čemuž „dostala do vlnu mnohá pojmenování. Co oblast, to jiný název spojený s cíleným zpětnovazebním procesem“ (2015, s. 11). Toto jejich vymezení však není v této práci dále rozvíjeno.

V pojetí zpětné vazby, ke kterému se pojí tato práce, se může jevit jako vhodné držet se zásad doporučených pro komunikaci ve výuce. V souladu s nimi má učitel respektovat žáka jako osobnost, která je unikátní, má svá specifika a potřeby, které by měl učitel dekodovat a brát v potaz. Mareš a Křivohlavý (1989 in Kalhous a Obst, 2002) tyto zásady pojmenovávají následovně:

1. Vcíťovat se do stavu žáka.
2. Respektovat osobnost žáka.
3. Zaujímat autentický, opravdový postoj.
4. Být konkrétní.

I při zpětné vazbě je třeba dokázat vcítit se do žáka, projevit tedy schopnost empatie. Dále je nutné respektovat žakovu osobnost, neboť jak uvádí Čapek (2008) „někteří učitelé nepovažují žáky za partnery a spolupracovníky na společné cestě za vzděláním, ale za své podřízené. Sebe pokládají za velmi významné osoby, které jsou mnohem důležitější než žáci, kterým to také dávají najevo“ (Čapek, 2008, s. 23). Bez zaujmutí autentického a opravdového postoje by také zpětná vazba nebyla zpětnou vazbou. Ačkoliv je učitel ve svém projevu i tak trochu hercem, neměl by se přetvařovat a něco předstírat; žáci jsou velmi vnímavé osobnosti, které vycítí, že s nimi učitel nejedná čestně, a mohou si tento fakt vykládat jako negativní projev učitele. Zpětná vazba by měla být i konkrétní a věcná, aby žák přesně pochopil učitelovo sdělení a nedošlo tak k mýlkám.

Specifickým znakem zpětné vazby jako fáze a formy výukové komunikace je struktura a průběh výměny relevantních informací mezi účastníky komunikace, jejíž součástí je právě zpětná vazba. Pomine-li se samotný monologický výklad učitele, během kterého žáci hlavně beze slov poslouchají, zbyde zde prostor pro dialog mezi učitelem a žáky. Ten spočívá především v zadání otázky učitelem, odpovědi žáka a v nejlepším případě zhodnocením žákovy odpovědi učitelem. Tento postup se označuje jako tzv. I-R-E struktura (Mehan, 1979 in Šed'ová a kol., 2012), která znamená initiation (otázka učitele), reply (odpověď žáka) a evaluation (zhodnocení žákovy odpovědi).

Velmi podobnou se jeví tzv. I-R-F struktura, ke které dospěli Sinclair a Coulthard (Šed'ová a kol., 2012), kteří poslední část pedagogické komunikace označili nikoliv za evaluaci, ale za tzv. feedback neboli zpětnou vazbu. Tato struktura se dá tedy rozdělit na initiation (iniciaci učitele), response (repliku žáka) a feedback (zpětnou vazbu učitele). Právě poslední část obou výše zmíněných struktur je stěžejním pojmem této práce, kterým je jak evaluace žákova výkonu jako celku, tak především udání validních informací, které mohou žákovi či učiteli samotnému pomoci získat obsírnější pohled na jejich výkon.

Ať už se jedná o komunikaci sociální či pedagogickou nebo výukovou, sdělování informací se dá rozlišit na dva typy komunikace, které udávají, jakým způsobem je daná informace přenášena od komunikátora, tedy člověka, který danou informaci neboli komuniké předává, ke komunikantovi neboli příjemci dané zprávy. Tyto typy se vzájemně intencionálně či neintencionálně prolínají a doplňují a ovlivňují tak přijetí komuniké komunikantem.

Prvním typem je verbální komunikace, při které jsou používány lingvistické prostředky v podobě slov, a to buď slov vyřčených nahlas, nebo i těch objevujících se v psané podobě. Při výukové komunikaci je důležité, aby učitel volil výrazy a pojmy, které budou jeho žákům jasné a srozumitelné, případně aby neznámá slova žákům adekvátně vysvětlil. Učitel by také měl brát v potaz důležitost jeho sociální pozice, která mu uděluje postavení, v rámci kterého ovlivňuje budoucí vyjadřování žáků samotných, což má přímou souvislost s používáním spisovného a nevulgárního jazyka.

V rámci verbální komunikace i verbálně sdělované zpětné vazby učitel předává žákovi informace, avšak pouhé sdělování informací slovy neznačí učitelovy emoce, rozpoložení, či vztah k žákům nebo vyučovanému předmětu. Součástí jakéhokoliv verbálního projevu je tak i neverbální komunikace, která často příjemci nějakého sdělení

prozradí více než samotná slova. Důvodem je bezděčnost takovýchto mimoslovních sdělení. Mezi prostředky neverbální komunikace patří extralingvistické a paralingvistické prostředky. Dle Meškové (2012) patří mezi extralingvistické prostředky gestika, mimika, haptika, kinezika, posturologie, proxemika a způsob úpravy zevnějšku. Pokud jsou však extralingvistické prostředky použity bez doprovodu verbálních prostředků, nemusí vždy dojít ke správnému pochopení jejich pravého významu; úsměv nemusí vždy značit radost, poklepání na rameno nemusí vždy značit hrdost.

Paralingvistické prostředky jako například tón hlasu, intonace, zabarvení hlasu a frekvence přestávek v řeči (Mešková, 2012) doprovází především slovní mluvený projev, jsou tedy použity při verbální komunikaci. Takovéto projevy odhalí o původci sdělení, jeho vnitřním rozpoložení či vztahu ke sdělované informaci a k příjemci to, co by v rámci pouhého psaného slovního sdělení nebylo možné postřehnout.

Vhodné a synergické kombinování komunikačních prostředků zvyšuje šanci na porozumění komunikačního sdělení i zpětnovazebního procesu příjemcem (Mešková, 2012).

2 Zpětná vazba jako pojem

Zpětná vazba je přirozený komunikační jev, ke kterému dochází v rámci interpersonální či intrapersonální komunikace. Jedná se o informaci, kterou získává její adresát od hodnotitele, jakožto specifickou reakci na vlastní projev. Touto informací je adresátovi sdělováno, zda a případně jak je jeho projev hodnotitelem akceptovatelný. Tento projev může být verbální či neverbální, písemný či orální.

Se zpětnou vazbou se setkávají v rámci sociální a výukové komunikace všichni zúčastnění. Každý člověk nějakou zpětnou vazbu v rámci mezilidské komunikace přijímá a zároveň i nějakou zpětnou vazbu poskytuje, a to od samého počátku života. Malé dítě projevuje své emoce (např. nelibost, libost), na které reaguje jeho okolí specifickými projevy, tedy určitou zpětnou vazbou, která je každému zúčastněnému vlastní. Zároveň toto malé dítě udává vlastní zpětnou vazbu na podněty, které mu jsou jeho okolím poskytovány.

Zpětná vazba tedy adresátovi sděluje, zda je jeho projev akceptovatelný či nikoliv. Díky této informaci adresát ví, jak jeho projev působí na dané okolí, a s touto informací může i nadále určitým způsobem zacházet; může ve svém projevu pokračovat bez jakékoliv jeho změny, nebo svůj projev může nějakým způsobem upravit. Ať už by následný projev byl upraven či nikoliv, adresát by se zpětnou vazbou svého projevu poučil. Dle Krykorkové (2011) „je zpětná vazba přirozeným mechanismem pro osvojení si schopnosti učit se.“ Zde je možné vysledovat souvislost s behaviorální koncepcí učení, ve které je „učení chápáno jako zpevnování žádoucích reakcí na podnět.“ (Krykorková, 2011). Toto učení se zpětnou vazbou je dle Reitmayerové a Broumové (2007) něco, co potřebujeme k vlastnímu vývoji.

2.1 Zpětná vazba jako forma výukové komunikace

Je nutné zde odlišit zpětnou vazbu, se kterou se potýká každá osoba v rámci sociální komunikace, a která je vysvětlena v předcházející podkapitole, a zpětnou vazbu, ke které dochází v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Tou je v širším slova smyslu pedagogická zpětná vazba, která se zaměřuje na dosažení výukových cílů. Tato diplomová práce se zabývá její částí – zpětnou vazbou výukovou, jelikož je soustředěna na její provádění během vyučování. V této práci je tedy „zpětnou vazbou“ míněna právě ta výuková. Jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, tato práce se týká převážně zpětné vazby užívané v tradičních typech základních škol. Zpětná vazba v alternativních školách je zde uvedena pouze pro porovnání.

Je také důležité upozornit, že se tato práce zabývá především zpětnou vazbou poskytovanou učiteli žákům a naopak, nikoliv zpětnou vazbou poskytovanou pouze učitelům. Tou se zabývalo Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS 2013, jež se soustředilo na zpětnovazební informace od kolegů učitelů, nadřízených (vedení školy) či rodičů žáků (Kašparová a kol., 2015). Stejný průzkum navíc zjišťoval, jaké důsledky má takové hodnocení pro dotazované učitele.

Ve výukové komunikaci je dle Šed'ové a Švaříčka (Šed'ová a kol., 2012, s. 111) zpětná vazba „*informace určená žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení.*“ Tato zpětná vazba by se dala označit jako „cílená“, tedy chtěná a předem plánovaná, jelikož učitel předem plánuje, že výkony svých žáků bude nějakým způsobem hodnotit.

Rozlišení běžné zpětné vazby a pedagogické zpětné vazby je velmi důležité, jelikož v běžné sociální komunikaci dochází k odlišné zpětné vazbě než v pedagogické či výukové komunikaci. Jinými slovy reakce, která následuje po projevu adresáta, se liší v případě klasické komunikace a v případě komunikace výukové a pedagogické. Příkladem může být jednoduchá otázka „Co je dnes za den?“, na kterou v rámci běžné komunikace adresát reaguje odpovědí, kterou následuje poděkování tazatele; zpětnou vazbou je zde tedy poděkování, které nijak nehodnotí projev adresáta.

V rámci pedagogické zpětné vazby je ale vždy obsažen prvek hodnocení. Dle Šed'ové a Švaříčka (Šed'ová a kol., 2012, s. 112) lze tento fakt „*definovat jako interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování.*“ V návaznosti na výše uvedenou otázku „Co je dnes za den?“ by tedy adresát-žák byl například v hodině anglického jazyka v případě gramaticky správné odpovědi pochválen.

Pokud učitel podává žákovi zpětnovazební informaci o jeho výkonu, měl by se řídit určitými pravidly. Informace jím podávaná by měla přijít co nejdříve po jeho výkonu a měla by vždy být pro žáka motivační. Slováčková a kol. (2014) uvádějí několik zásad pro poskytnutí efektivní zpětné vazby, mezi kterými lze zmínit především formu dialogu, nikoliv monologu, a tzv. „*dávkování v podobě sandwiche – pozitivní informace na úvod, kritika (tzv. maso) uprostřed, a ukončení zase pozitivními informacemi.*“ Kromě toho varují před tzv. nálepkováním, či sociální percepcí, které by nemělo ovlivňovat hodnocení výkonu dotyčné osoby.

V případě výukové komunikace je zpětná vazba oboustranným procesem. „*Žákovské dotazy poskytují učitelům zpětnou vazbu o tom, co jim není z výkladu jasné. To učitelům umožňuje přizpůsobit výklad aktuálním obtížím žáků a další průběh vyučování zaměřit na ty partie, které žáci nezvládli*“ (Průcha a kol., 2013, s. 386). Týká se tedy jak žáků, kterým má přinést reflexi a hodnocení jejich výkonů učitelé, tak učitelů, kterým má přinést stejnou reflexi a hodnocení jejich výkonů, které jim poskytují jejich žáci. V obou případech by zpětná vazba měla adresáty informovat o jejich výkonech, měla by posílit nebo naopak zeslabit průběh jejich výkonu a oni by se měli danou zpětnou vazbou poučit.

Jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, důležitou součástí výukové komunikace stejně tak jako zpětné vazby jsou otázky učitele. Jejich kladením učitel aktivizuje, řídí a kontroluje žáky (viz pojednání o tzv. klasických komunikačních vzorcích). Většina otázek by měla být kladena s cílem rozvíjet u žáků schopnost přemýšlení o problému či schopnost zjistit odpověď na otázku propojením již známých informací. Mešková (2012) jako nejlepší uvádí „*otázky položené těsně nad mentální úroveň žáka*“ (Mešková, 2012, s. 52), což souvisí s klasifikací otázek dle Blooma, Krathwohla, Andersona (Šed'ová a kol., 2012) a Fishera (Kolář, Šikulová, 2007), kteří vytvořili následující dva typy otázek: otázky vyšší a otázky nižší kognitivní náročnosti. Vedle tohoto rozdělení lze otázky rozdělit dle své otevřenosti na otevřené a uzavřené. Pokud se zde vrátíme k již zmíněné I-R-F či I-R-E struktuře, může otázka sloužit nejen jako iniciace odpovědi žáka, ale také jako zpětnovazební informace, jež může žákovi prozradit, že se například dopustil chyby.

Pojem zpětná vazba má i související koncepty. Například Reitmayerová a Broumová se ve své publikaci (2015) zaměřují na tzv. cílenou zpětnou vazbu. Tu zde charakterizují jako „*označení procesu, při němž skupina verbálně zpracovává zážitky z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé*“ (s. 13). Tamtéž upozorňují na další koncepty spojené s cílenou zpětnou vazbou. Lze sem přiřadit tzv. debriefing, který se soustředí především na vyřešení aktuálně proběhlé reálné situace. Dále tzv. reflexe, což je „*řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů*“ (s. 12). Pojem review je stejně jako pojem reflexe užíván nejčastěji v zážitkové pedagogice; podobně jako tzv. sharing je prvním krokem v rámci cílené zpětné vazby. Konečně samotný pojem zpětná vazba Reitmayerová a Broumová (2015) charakterizují jako „*součást procesu supervize*“, neboli dohledu, což je nástroj, „*který, s pomocí supervizora nebo supervizní*

skupiny, umožňuje pracovníkovi naplňovat a rozvíjet jeho odborné kompetence na pracovišti a v pracovních vztazích (s. 12).

2.2 Funkce a zaměření zpětné vazby

Zpětná vazba plní několik funkcí, přičemž Mareš a Křivohlavý (1995) zmiňují funkci regulativní, sociální, poznávací a rozvojovou.

Regulativní funkce zpětné vazby spočívá v řízení a usměrňování činnosti žáka. Sociální aspekt zpětné vazby vytváří vztahy mezi učiteli a žáky, případně mezi žáky navzájem (pokud se jedná o udávání zpětné vazby mezi spolužáky). K poznání dochází v rámci zpětné vazby ve chvíli, kdy je žák díky ní schopen poznání probíraného učiva, poznání učitele udávajícího danou zpětnou vazbu i poznání sebe sama, tedy svých schopností a dovedností, s čímž souvisí i rozvojová funkce zpětné vazby, která spočívá ve schopnosti využití dané zpětné vazby k vlastnímu rozvoji.

Je zřejmé, že zpětná vazba má adresáta informovat o jeho výkonu. U každého výkonu však může být hodnocena jiná z oblastí. Hattie a Timperleyová (2007 in Šed'ová a kol., 2012) rozdělily zaměření zpětné vazby do čtyř kategorií.

První z nich je taková zpětná vazba, která je *zaměřená na výsledek* či samotný úkol žáka. Takováto zpětná vazba žáka informuje o tom, zda byl jeho výkon v pořádku či nikoliv. Druhá kategorie je *zaměřená na proces*; informuje žáka o tom, jak upravit či změnit svůj postup během výkonu tak, aby došel k očekávanému výsledku. Další kategorií je zpětná vazba *zaměřená na seberegulaci*, která je založena na vlastním sebehodnocení žáků, čímž žáky motivuje k výkonům a správnému zvládnání úkolů. Poslední kategorií je zpětná vazba *zaměřená na osobnost*, jež v sobě zahrnuje hodnocení vlastní osobnosti žáků.

2.3 Kritéria efektivní zpětné vazby

At' už je zpětná vazba poskytována v jakémkoliv podobě a s jakýmkoliv zaměřením, je třeba, aby se neodchýlila od určitých kritérií, díky kterým bude účinná, a tedy i přínosná. Krykorková (2011) uvádí několik požadavků, které dle Jiřího Zlámala činí zpětnou vazbu efektivní:

1. systematičnost
2. komplexnost
3. kontinuita

4. jazykové podání a srozumitelnost
5. přijatelnost
6. konkrétnost argumentů
7. objektivnost
8. praktická využitelnost

Ad 1. Systematičnost

Zpětná vazba by měla být promyšlená a měla by být pro žáka vypovídající s ohledem na rozvoj jeho klíčových kompetencí.

Ad 2. Komplexnost

Učitel podávající žákovi zpětnou vazbu by měl použít více komunikačních prostředků. Pokud by zpětnou vazbu prezentoval slovně, měl by využít i neverbálních prostředků, kterými své informace doplní a žákovi tak předá pro něj hodnotné informace, které by nemohl vyjádřit pouze slovy.

Ad 3. Kontinuita

Zpětná vazba by měla žákovi podat relevantní ucelené informace o jeho výkonu. Naopak by neměla obsahovat nesrozumitelné a nijak na sebe nenavazující myšlenky, které s jeho aktuálně hodnoceným výkonem nemají nic společného.

Ad 4. Jazykové podání a srozumitelnost

Jakákoliv informace předávaná žákovi by vždy měla být přizpůsobena jeho věku, dovednostem, schopnostem a stupni porozumění. Žák by měl rozumět, co přesně mu je zpětnou vazbou sdělováno, zda jde například o pochvalu jeho výkonu či naopak o pokárání apod. Učitel by se tak měl vyvarovat použití ironie nebo sarkasmu, kterému především mladší žáci neporozumí. Na toto kritérium je kladen silný důraz také na internetových stránkách novozélandského ministerstva školství (Assessment for learning).

Ad 5. Přijatelnost

Cílem zpětné vazby není kritika či zesměšňování. Jejím cílem je obohacení hodnoceného informacemi, které povedou k jeho zdokonalování a zlepšování. Zpětná vazba by tak měla vyznít spíše kladně, aby hodnoceného žáka motivovala k lepším výsledkům; neměla by žáka odrazovat od jeho dalších projevů.

Ad 6. Konkrétnost argumentů

Hodnotitel podávající zpětnou vazbu by neměl vycházet z předchozích zdarů či nezdarů hodnoceného. Zpětná vazba by se měla týkat především aktuálního výkonu žáka a měla by být opřena o relevantní a konkrétní údaje, které vychází z hodnoceného projevu žáka. Hodnoceno by mělo být jen to, co je předmětem hodnocení, nikoliv to, co se odehrává mimo samotný předmět hodnocení.

Ad 7. Objektivnost

Stejně jako předchozí bod, i objektivnost v sobě zahrnuje podstoupení hodnotitele od vlastních sympatií či antipatií k žákovi. Výkony jednotlivců by měly být hodnoceny nezávisle na sobě, nezávisle na předchozím chování žáka.

Ad 8. Praktická využitelnost

Žáci by ze zpětné vazby měli být schopni správně pochopit, co dělají dobře a co je případně potřeba na jejich výkonu zlepšit. Pokud zpětná vazba podává přímo informace o možnostech zlepšení, žák by jim měl porozumět a měl by být schopen se jimi v budoucnu řídit.

Nelze se vždy řídit všemi výše zmíněnými body, avšak osoba podávající zpětnou vazbu by měla následovat alespoň některé z těchto bodů, aby přínos zpětné vazby byl co největší.

2.4 Typy zpětné vazby

Zpětnou vazbu je možno rozdělit do několika protikladných dvojic, podle kterých lze zpětnou vazbu uchopit a pracovat s ní. Z následujícího textu lze vypožorovat, že existuje několik typů zpětné vazby, se kterými lze v rámci výchovně-vzdělávacího procesu pracovat. Každý z těchto typů má svá pozitiva i negativa, avšak je možné určit ideálnější typy zpětné vazby, což je uvedeno níže.

Vycházejíce z Tóthova rozdělení (Tóth, 2009 in Krykorková, 2011) je možné rozlišit typy zpětné vazby do kategorií:

1. dle času
2. dle příjemce
3. dle objektu
4. dle kauzality

5. dle motivace
6. dle komunikačních prostředků

Jednotlivé typy se vzájemně prolínají, neexistuje jeden typ jedné kategorie, který by probíhal sám za sebe, nezávisle na nějakém jiném.

Ad 1. Rozdělení dle času

Do této kategorie patří zpětná vazba *bezprostřední* a její protiklad zpětná vazba *odložená*.

Aby zpětná vazba byla adresátovi prospěšná, je důležité, aby následovala ihned po jeho výkonu. Z tohoto pohledu je tedy ideálnější bezprostřední zpětná vazba, která ohodnotí žákův výkon ve chvíli, kdy si je sám učitel i sám žák ještě plně vědom přesného průběhu daného výkonu. Odložená zpětná vazba je vhodná například v případech, kdy učitel porovnává výkony více žáků a kritériem jeho hodnocení jsou právě rozdílné výkony žáků. V takovém případě může učitel přikročit ke zpětné vazbě sdělené žákům po delším zvážení vlastního hodnocení, tedy udělené za delší časovou dobu po výkonu.

Zpětná vazba spadající do rozdělení dle času je i zpětná vazba *průběžná*, která je udělována v pravidelných intervalech a *občasná*, která je udělována nepravidelně.

Již bylo zmíněno, že zpětná vazba je důležitým prvkem procesu učení. Aby se mohl žák efektivně učit a poučovat se ze svých chyb, je ideální poskytovat mu průběžnou zpětnou vazbu, v jejímž rámci je schopen možné chyby opravit co nejdříve. Poskytování občasně zpětné vazby je vhodné jako ohodnocení žákova výkonu, který prováděl v delším časovém úseku, díky čemuž je možné posoudit jeho případný vlastní progres jako celku. Občasná zpětná vazba by ale vždy měla být doplňována průběžnou zpětnou vazbou.

Ad 2. Rozdělení dle příjemce

Příjemcem zpětné vazby může být buď žák samotný, přičemž se jedná o *vnitřní* zpětnou vazbu, nebo jeho učitel, v takovém případě se jedná o *vnější* zpětnou vazbu. Vnitřní zpětná vazba se týká žáka samotného; on sám provádí tzv. sebehodnocení vlastního výkonu. Vnější zpětná vazba je naopak vázána na osobnost druhé osoby, která žákovi poskytuje určitou zpětnou vazbu. Dle novozélandského ministerstva školství (Assessment for learning) je důležité i vzájemné poskytování zpětné vazby mezi žáky navzájem. Je však důležité se poskytování zpětné vazby, ať už sobě samému nebo někomu druhému, naučit.

Ad 3. Rozdělení dle objektu

Za objekt zpětné vazby je považován výkon žáka. Ten může být hodnocen jako celek, nebo mohou být hodnoceny jen dílčí části žakových výkonů, k čemuž může učitel při hodnocení také přistoupit. Takové typy zpětné vazby jsou označovány jako *celkové* a *dílčí*.

V rámci dílčí či celkové zpětné vazby je ideální přikročení k oběma variantám. Žákovi by měla být poskytnuta zpětná vazba týkající se všech částí jeho výkonu, která by zároveň měla být následována zpětnovazební informací o jeho výkonu jako celku.

Ad 4. Rozdělení dle kauzality

Toto rozdělení v sobě zahrnuje *primární* zpětnou vazbu, která pouze rozlišuje správnost či nesprávnost žakova výkonu, a *sekundární* zpětnou vazbu, která navíc žáka informuje o druhu a příčině chyby v jeho výkonu.

Co se týče primární a sekundární zpětné vazby, je důležité vzít v potaz celkový kontext výkonu žáka, tedy nejen samotný výkon žáka, ale také zadání žakovy práce. Například v případě didaktické hry, ve které rozhoduje spíše kvantita správných odpovědí než jejich kvalita, je efektivnější využít primární zpětnou vazbu. Naopak v případě společného opakování již probrané látky je vhodné přejít k sekundární zpětné vazbě, na kterou se váže přesné detekování žakovy chyby.

Toto rozdělení zpětné vazby se překrývá se členěním Kulhavého a Stocka (Šedřová a kol., 2012), kteří zpětnou vazbu dělí na *verifikační* a *elaborační*. Verifikační zpětná vazba se váže na informaci o správnosti či nesprávnosti žakova výkonu, dala by se tedy ztotožnit s výše zmíněnou primární zpětnou vazbou. Naopak elaborační zpětná vazba by se dala přirovnat k sekundární zpětné vazbě, jelikož žákovi nesděluje jen správnost či nesprávnost jeho výkonu, ale v jejím rámci je žákovi podána nová informace, díky které může svou odpověď rozšířit, nebo ho tato informace může navést, v případě jeho předcházející nesprávné odpovědi, na odpověď správnou.

Ad 5. Rozlišení dle motivace

Zpětná vazba nejenže koriguje žakovo chování, ale také ho motivuje či demotivuje od průběhu jeho výkonů. Za motivační lze považovat *kladnou* zpětnou vazbu, za demotivační naopak zpětnou vazbu *zápornou*.

V případě kladné neboli pozitivní zpětné vazby jde především o upevňování či zesilování výkonu žáka. Příkladem může být pochvala za žákův výkon, která vede k žákovu

pocitu, že jeho chování je žádoucí; žák tudíž bude pokračovat ve vzorci pochváleného chování, jelikož bude očekávat pozitivní zpětnou vazbu i v budoucnu, kdy za stejný výkon či ještě lepší výkon bude opět pochválen. Mimo to je žákovi pozitivní zpětnou vazbou potvrzena správnost jeho výkonu. Naopak u záporné neboli negativní zpětné vazby dochází k odmítnutí žákova výkonu, který je chybný, nesprávný. To vede k žákovu zeslabení či opuštění od stejného výkonu, které se díky zpětné vazbě pokusí v budoucnu napravit tak, aby následná zpětná vazba byla kladná.

Pozitivní a negativní zpětnou vazbu je možné chápat jako odměny a tresty za žákův výkon. Dle Čapka (2008, s. 31) je „*odměna takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. [...] Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb. [...] Tresty a odměny ve výchově mají opodstatnění v úvaze, že žák v očekávání odměny zvýší výskyt odměňovaného chování a v očekávání trestu sníží výskyt trestaného chování.*“

Oba tyto typy zpětné vazby se dají vyjádřit různými způsoby. Pozitivní zpětná vazba se dle Gavory (2005) může vyjádřit *akceptací odpovědi žáka*, která se kryje s primární zpětnou vazbou, u které dochází k jednoduchému potvrzení žákovy odpovědi. Dále tzv. *echem*, kdy učitel zopakuje žákovu odpověď, ať už celou nebo jen její část. Další pozitivní zpětnou vazbou je *elaborace odpovědi*, která se částečně kryje se sekundární zpětnou vazbou, tedy s faktem, že učitel žákovu odpověď obohatí o další informaci. Posledním typem vyjádření pozitivní zpětné vazby je *pochvala žáka*, kdy učitel žákův výkon kladně ohodnotí.

pozitivní zpětná vazba	
akceptace odpovědi žáka	jednoduché potvrzení odpovědi
echo	zopakování odpovědi
elaborace odpovědi	obohacení odpovědi o další informaci
pochvala žáka	kladné ohodnocení

Tabulka 1 – Typy pozitivní zpětné vazby (dle Gavory, 2005)

Typy negativní zpětné vazby se zabýval Mareš a Křivohlavý (1995), kteří ji rozdělili na *detekci chyby*, u které je možné opět vidět paralelu s primární zpětnou vazbou, v rámci

keré je žák jen informován o nesprávném výkonu, jenž není nijak dál rozvíjen. Další negativní zpětnou vazbou je *identifikace chyby*, v rámci které je žák informován o tom, co přesně ve svém výkonu udělal špatně. Učitelovo vysvětlení, jak k žakově nesprávnému výkonu došlo, se označuje jako *interpretace chyby*. Konečně učitelovou opravou žakovy chyby je tzv. *korekce chyby*. Je patrné, že pro žáka je nejpřínosnější užití detekce chyby, po které si žák může svou chybu najít sám, čímž se nejlépe poučí a napříště se dané chyby zřejmě vyvaruje.

negativní zpětná vazba	
detekce chyby	informování o nesprávném výkonu
identifikace chyby	přesné identifikování chyby
interpretace chyby	vysvětlení důvodu chyby
korekce chyby	oprava chyby poskytovatelem zpětné vazby

Tabulka 2 – Typy negativní zpětné vazby (dle Mareše a Křivohlavého, 1995)

Při posuzování, zda je důležitější pozitivní či negativní zpětná vazba, je nemožné dojít k jednoznačnému rozhodnutí. Oba tyto druhy jsou stejně důležité, jelikož žáka informují a zároveň, což je nejdůležitější, ho motivují k jeho výkonům. Je zde možné odkázat na Nooru Pirhonen (Pirhonen, 2016), která zkoumala zpětnou vazbu z pohledu žáků středních škol. Respondenti byli dotázáni, zda by zpětná vazba, kterou dostávají, měla být pozitivní nebo negativní. Na základě vyhodnocení odpovědí vyšlo najevo, že žáci se nejvíce kloní k možnosti poskytování obou druhů zpětné vazby, avšak v případě nutnosti vybrat si pouze jednu z možností, raději se přiklánějí k možnosti pozitivní zpětné vazby.

Ad 6. Rozlišení dle komunikačních prostředků

Konkrétní způsob poskytnutí zpětné vazby je dalším z důležitých typů zpětné vazby. Do této skupiny patří zpětná vazba *verbální* a *neverbální*, kterými se jako komunikačními prostředky zabývá první kapitola této práce.

V případě verbální zpětné vazby je žák informován o svém výkonu slovy svého učitele, který ho může v rámci pozitivní zpětné vazby pochválit, či v rámci negativní zpětné vazby upozornit na chybu. Slovní zásoby učitele či vybraných jazykových prostředků je nepočítatelné množství, kterému ne vždy může žák porozumět. Žák však zajisté porozumí

neverbálním projevům učitele, které ho mohou na chyby či správné výkony upozornit stejně dobře, jako projevy verbální.

Všechny typy zpětné vazby, které jsou v této podkapitole 2.4 popsány, jsou zachyceny v následující tabulce:

typy zpětné vazby	
dle času	
bezprostřední	odložená
průběžná	občasná
dle příjemce	
vnitřní	vnější
dle objektu	
celková	dílčí
dle kauzality	
primární	sekundární
verifikační	elaborační
dle motivace	
kladná	záporná
pozitivní	negativní
dle komunikačních prostředků	
verbální	neverbální

Tabulka 3 – Typy zpětné vazby (dle Tótha, 2009 in Krykorková, 2011)

Z hlediska popsané typologie zpětné vazby ve výuce je v praktické části této práce zaměřena pozornost především na zpětnou vazbu následujících kategorií: dle času (bezprostřední a průběžnou), dle kauzality (primární či verifikační), dle motivace (kladnou – pozitivní a zápornou – negativní) a dle komunikačních prostředků (verbální a neverbální). Výsledky šetření prokazují nejčastěji užívané či vnímané výše zmíněné typy zpětné vazby.

2.5 Školní hodnocení jako součást zpětné vazby

Nedílnou součástí zpětné vazby je školní hodnocení (dále jen „hodnocení“), jenž je dle Slavíka (1999) „*součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby, která vede k nápravě (korekci) chybných (nepřijatelných nebo málo efektivních) výkonů a zabraňuje nakupení omylů*“ (Slavík, 1999, s. 21). Žák by se měl z hodnocení poučit a měl by ho mít na paměti při vypracování dalšího úkolu. Dle Krykorkové (2011) by „*závěr zpětnovazebního hodnocení měl vynít kladně a motivačně*“, aby se žák ze svých chyb poučil, nikoliv aby rezignoval na své činnosti.

Hodnocení slouží také učiteli jako nástroj pro reflexi jeho činností. Díky němu totiž získává „*přehled o úrovni dosažené jeho třídou, žáky jako sociální skupinou nebo žáky jako individuálními jedinci vzhledem k formulovaným cílům*“ (Čapek, 2008, s. 95). Učitelé tedy dávají zpětnovazební informaci o tom, v jakém rozsahu je jeho výuka a vliv na žáky efektivní.

Existuje několik druhů hodnocení, které Obst (Kalhous a Obst, 2002) rozdělil dle zaměření. Tyto druhy se částečně kryjí s typy samotné zpětné vazby. Je však nutné zde uvést formativní hodnocení, které informuje o dosavadních výsledcích žákových pokroků a které je výchozím bodem pro učitele, ze kterého vychází při vytváření svého dalšího působení na žáka. Slouží tedy k formování nejen žáka, který díky informacím takto získaným zjistí, co má ve svém výkonu zlepšit (William a Leahyová, 2016, Rhindt), ale také k formování učitelova pohledu na kladení požadavků na určitého žáka (William a Leahyová, 2016), díky čemuž se stává prostředkem zpětné vazby.

Mezi „*způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení*“ (Kolář a Šikulová, 2007, s. 76) patří hodnocení kvalitativní a kvantitativní. Na většině tradičních českých základních škol převažuje kvantitativní hodnocení ve formě klasifikace známkou. Jedná se o formu hodnocení výsledku neboli o primární (případně verifikační) zpětnou vazbu, která však nepodává informace o průběhu činnosti žáka. Takováto zpětná vazba je stručná a přehledná, avšak žák při ní není poučen o chybách, kterých se dopustil, či o nápravě, ke které může přistoupit, což je dle Watanabe-Crockett (2017) nejslabší forma zpětnovazební informace. Kvalitativní hodnocení naopak informuje žáka o průběhu jeho výkonu, o jeho slabých či silných stránkách. Takovýto způsob hodnocení lze přirovnat k sekundární (případně) elaborační zpětné vazbě.

II Praktická část

3 Metodologické aspekty šetření

Pro tuto práci byl zvolen empirický kvantitativní výzkum s použitím dotazníkové metody. Tento způsob byl užit na základě snahy získat pohled na stejnou problematiku od většího množství respondentů, přestože se nabízí i jiné metody sběru dat, např. video studie nebo řízený rozhovor.

Dotazníky, které jsou součástí příloh této práce (příloha 1 a 2), byly rozdány žákům druhých stupňů, tedy žákům od 6. až po 9. ročník, tří základních škol (viz níže). Všichni žáci dostali k vyplnění dva identické dotazníky – jeden zaměřený na zpětnou vazbu ve výuce anglického jazyka a jeden zaměřený na zpětnou vazbu ve výuce dějepisu. Podobné dotazníky byly rozdány učitelům žáků ve vzorku (příloha 3 a 4). Ti dostali dotazníky pouze dle vlastní aprobace (anglický jazyk nebo dějepis). Všechny dotazníky byly vyplněny anonymně, o respondentech-žácích vypovídají více pouze odpovědi na první dvě otázky, které se týkají ročníku, který navštěvují, a jejich pohlaví. O respondentech-učitelích vypovídají více první otázky týkající se jejich pohlaví, ročníků, ve kterých daný předmět vyučují, délky jejich praxe a jejich aprobace.

Výzkumné otázky v dotaznících byly formulovány co možná nejjednodušším způsobem s ohledem na samotné respondenty. Některé z položených otázek byly uzavřené, respondenti u nich měli možnost vybrat pouze jednu z nabízených odpovědí, některé otázky byly naopak otevřené; u nich mohli respondenti buď zvolit více nabízených odpovědí a k tomu ještě doplnit nějakou vlastní, nebo měli napsat odpověď pouze svými vlastními slovy.

Jednotlivé otázky výzkumu jsou zaměřeny zejména na zmapování frekvence výskytu vymezených prostředků a forem zpětné vazby a na porovnání subjektivního pohledu učitelů a žáků (ve výukové komunikaci v anglickém jazyce a v dějepisu). Tato část nepojednává o struktuře a průběhu výměny relevantních informací mezi účastníky zpětné vazby ve výukové komunikaci.

3.1 Cíle a otázky výzkumu

Výsledky dotazníků mají prokázat, jakou zpětnou vazbu žáci od svých učitelů anglického jazyka a dějepisu dostávají, a také, jakou zpětnou vazbu od nich nejvíce oceňují. Zároveň mají výsledky výzkumu ukázat, jakou zpětnou vazbu učitelé těchto dvou předmětů

nejčastěji poskytují a zda jsou sami schopni reflektovat její efektivnost. Přínosem výsledků by mělo být lepší porozumění potřebám žákům v oblasti zpětné vazby vázané na jejich školní výkony.

Na základě vytyčených cílů výzkumu jsou kladeny následující otázky:

- Existují rozdíly mezi tím, jak vnímají svou zpětnou vazbu učitelé a jak ji vnímají její příjemci (žáci)?
- Zaznamenávají žáci neverbální zpětnou vazbu?
- Vnímají žáci pozitivní i negativní zpětnou vazbu, kterou jim učitelé poskytují?
- Jsou žáci schopni sebereflexe svého aktivního výstupu ve výuce?
- Jsou učitelé schopni sebereflexe v oblasti zpětné vazby, kterou žákům poskytují?
- Jaké hodnocení svého výkonu žáci upřednostňují?
- Jaký typ zpětné vazby převažuje ve výuce anglického jazyka a jaký ve výuce dějepisu na druhých stupních základních škol?

Východiskem koncipovaného dotazníkového šetření jsou empirická zjištění Šedové a kol. (2012) a TALIS (2013). Ze studie Šedové a kol. vyplývá, že ačkoliv je v současné době snaha o co neaktivnější žakovský projev, na většině sledovaných škol stále platí tzv. Flandersovo pravidlo dvou třetin, tj. že převládá ve výuce projev učitele (nikoliv žáka)¹. Autoři publikace *Komunikace ve školní třídě* (Šedová a kol., 2012) v rámci šetření ve výuce na 2. stupni ZŠ ve výuce humanitních předmětů zjistili, že z celkové doby vyučovací hodiny (45 minut) se ve třídě hovoří 80 % času. Z toho hovoří až 75 % času učitel a 25 % času připadá na žáky. Šedová a kol. (2012) upozorňují na základě porovnání se šetřením Mareše (1975 in Šedová a kol., 2012), že v 70. letech zahrnoval projev učitele až 85 % výuky a na žáky připadalo jen 15 %. Ke stejnému závěru dochází české pedagogické výzkumy, o kterých se zmiňuje Analytická zpráva TALIS 2013, jež „naznačují, že ve školách v ČR převládá frontální výuka s vysokým podílem učitelských promluv a učitelského řízení“ (Kašparová a kol., 2015, s. 32), o čemž svědčí i příklad brněnské videostudie uvedený tamtéž, jehož závěrem je, že „výuka na 2. stupni základních škol je vedena převážně formou výkladu a rozhovoru učitele se třídou, přičemž 70-85 % slov pronesených při výuce připadá na učitele“.

¹ Na sklonku 60. let 20. století provedl Ned Flanders pozorování, u kterého dospěl k závěru, že učitel hovoří dvě třetiny vyučovací jednotky a na žakovský projev připadá jen jedna třetina vyučovací jednotky (Šedová a kol., 2012, Mešková, 2012).

3.2 Výzkumný vzorek a zpracování dat

Dotazníky byly vyplněny celkem 178 žáky a 22 učiteli ze tří následujících škol: ZŠ Aloisina Výšina, Liberec, ZŠ Dobiášova, Liberec a ZŠ Liberecká, Jablonec nad Nisou. Žáci i učitelé vyplňovali dotazníky prostřednictvím webového portálu survio.com v časovém rozmezí od února do června 2018. Veškerá data, jako je relativní či absolutní četnost odpovědí a autentické příklady byly zpracovány na základě výsledků sesbíraných z dotazníků vyplněných na zmíněné webové stránce. Odpovědi byly vyhodnoceny a pro lepší názornost zpracovány ve formě grafů.

Všechny vybrané školy jsou školy tradičního typu, kde převládá hodnocení ve formě klasifikace známkou a kde výuka probíhá v rámci 45minutové vyučovací hodiny. Všechny jsou navštěvovány větším počtem žáků, a tak se v jednotlivých ročnících (od 1. do 9.) většinou objevují tři paralelní třídy, které navštěvuje průměrně 25 žáků. Ve všech vybraných školách probíhá výuka dějepisu v rozmezí dvou hodin týdně, výuka anglického jazyka probíhá v rozmezí tří vyučovacích hodin týdně a to od 3. do 9. ročníku. Každá z těchto škol je vybavena různými odbornými učebnami, nikoliv však (kromě jedné výjimky) zaměřenými na anglický jazyk či dějepis. Součástí každé z nich je také vlastní školní družina a jídelna, ve které se mohou stravovat jak žáci, tak i zaměstnanci dané školy. Veškeré informace popisující konkrétní údaje o vybraných školách jsou převzaty z webových stránek každé školy, které jsou uvedeny v seznamu zdrojů diplomové práce.

ZŠ Aloisina Výšina je sídlištní školou ležící v liberecké části Starý Harcov. Škola je součástí vzdělávacích programů Škola pro život, škola pro všechny a Škola pro život, škola tvořivě I a II. Kapacita školy je 600 žáků (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2017/2018, 2018), kterým je k dispozici 22 tříd a 14 odborných učeben především pro výuku přírodovědných předmětů, informační a komunikační technologie, cizích jazyků a výtvarné, hudební či pracovní výchovy. Součástí školy jsou také dvě tělocvičny a školní hřiště. V jednotlivých třídách žáci pracují s množstvím výukového materiálu a také s interaktivními tabulemi, jež jsou součástí většiny tříd.

ZŠ Dobiášova je také sídlištní školou, která se nachází v liberecké části Rochlice. Kapacita školy je 768 žáků (Výroční zpráva o činnosti školy 2017/2018, 2018) rozmístěných do 29 tříd, přičemž někteří žáci druhého stupně navštěvují celkem 4 třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy (zaměřené na lehkou atletiku). Školní vzdělávací program této školy se jmenuje Učíme se pro sebe. Kromě klasických tříd se zde nachází odborné učebny především pro výuku výpočetní techniky, hudební výchovy a pracovních činností. Součástí

školy jsou také dvě tělocvičny, bazén a sportovní hřiště. Některé učebny jsou vybaveny interaktivními tabulemi.

ZŠ Liberecká je jednou z největších škol Jablonce nad Nisou; kapacita školy je dle Zprávy o činnosti školy za školní rok 2017-2018 (2018) 663 žáků. Školní vzdělávací program školy nese název Devět kroků do života. K dispozici jsou kromě klasických tříd i odborné učebny, především pro výuku přírodovědných předmětů, informační a komunikační technologie, hudební a tělesné výchovy. Především ve třídách 1. stupně jsou k výuce k dispozici interaktivní tabule, jež jsou součástí každé třídy.

Na vytvořené dotazníky odpovědělo anonymně celkem 178 žáků ze tří výše zmíněných základních škol v Libereckém kraji. Všichni žáci odpovídali na dotazníky o zpětné vazbě v hodinách anglického jazyka i v hodinách dějepisu. Z odevzdaných odpovědí vyplývá, že na dotazník odpovědělo celkem 93 dívek a 85 chlapců. Z toho z šestého ročníku odpovědělo 21 dívek a 21 chlapců, ze sedmého ročníku 22 dívek a 23 chlapců, z osmého ročníku 25 dívek a 19 chlapců a z devátého ročníku 25 dívek a 22 chlapců. Tyto údaje, rozpracované v tabulce 4 (Charakteristika vzorku respondentů-žáků dle jejich genderového zastoupení na zkoumaných školách), jsou zároveň odpověďmi na první dvě otázky dotazníkového šetření.

Základní škola	Ročník								Celkový počet žáků-respondentů z dané školy
	6.		7.		8.		9.		
	dívky	chlapi	dívky	chlapi	dívky	chlapi	dívky	chlapi	
Aloisina Výšina	7	6	8	7	8	6	7	8	57
Dobiášova	6	7	6	7	8	3	8	3	48
Liberecká	8	8	8	9	9	10	10	11	73

Tabulka 4 – Charakteristika vzorku respondentů-žáků dle jejich genderového zastoupení na zkoumaných školách

Dotazníkového šetření ze strany respondentů-učitelů se zúčastnilo 22 učitelů, z toho 17 učitelů anglického jazyka a 7 učitelů dějepisu; dva z učitelů vyučují oba zkoumané předměty. Na základě odevzdaných odpovědí vyšlo najevo, že anglický jazyk a dějepis vyučují na vybraných základních školách pouze ženy. Jejich délka praxe se pohybuje v rozmezí od tří až po třicet sedm let. Téměř všichni vyučující vyučují ve všech třídách druhého stupně, přičemž někteří vyučující anglického jazyka (11) ještě navíc vyučují žáky prvního stupně. Nejčastější kombinace předmětů s předmětem anglický jazyk je český jazyk a matematika. S dějepisem vybraní učitelé vyučují nejčastěji český jazyk a anglický jazyk. Tyto údaje jsou zpracovány v tabulce 5 (Charakteristika vzorku respondentů-učitelů zkoumaných škol, délka praxe a aprobace).

Základní škola	Dějepis			Anglický jazyk		
	Počet učitelů	Rozmezí délky praxe (v letech)	Aprobace	Počet učitelů	Rozmezí délky praxe (v letech)	Aprobace
Aloisina Výšina	2	25-30	český jazyk	5	5-37	český jazyk, matematika
Dobiášova	2	3-15	španělský jazyk, český jazyk	4	12-25	český jazyk, chemie, výtvarná výchova, výchova ke zdraví
Liberecká	3	8-25	zeměpis, anglický jazyk, český jazyk	8	8-35	český jazyk, dějepis, zeměpis, matematika, hudební výchova

Tabulka 5 – Charakteristika vzorku respondentů-učitelů zkoumaných škol, délka praxe a aprobace

Na základě prostudování dostupných zdrojů v podobě internetových stránek jednotlivých škol vyšlo najevo, že učitelé mužského pohlaví vyučují především předměty tělesná výchova, informatika, fyzika, přírodopis a hudební výchova.

Jak již bylo zmíněno výše, na základě odpovědí respondentů vyšlo najevo, že všichni vyučující jsou ženského pohlaví. Tématem práce však není genderové

zastoupení vyučujících na školách, ani není jejím cílem politická nekorektnost, a tak je v textu hojně užíván pojem „učitel“, který je také skloňován podle mužského rodu. Toto označení však rozhodně nemá hodnotový ani jiný význam.

3.3 Struktura dotazníků

Dotazníky předložené respondentům jsou navzájem identické, co se týče jednotlivých předmětů, tzn. respondenti-žáci obdrželi dotazníky se stejnými otázkami ohledně hodin anglického jazyka stejně tak jako dějepisu. Liší se pouze dotazníky žáků od dotazníků učitelů, avšak otázky se navzájem prolínají. Důvodem tohoto způsobu nebylo zjistit, jaká ze skupin respondentů je vnímavější, či má-li snad jedna z nich větší či menší pravdu, nýbrž zjistit, jak moc si jsou jednotlivé skupiny vědomy poskytované zpětné vazby.

Výsledky dotazníků rozdaných žákům měly za cíl zjistit, jak žáci vnímají zpětnou vazbu, kterou v rámci vyučování od svých učitelů dostávají. Dalším cílem bylo zjistit, jakou přesně zpětnou vazbu žáci od učitelů oceňují nejvíce a jakou naopak nejméně. Dotazníky rozdané učitelům měly za cíl zjistit, jak si jsou sami učitelé vědomi své zpětné vazby, kterou žákům poskytují; zda poskytují verbální zpětnou vazbu stejně jako neverbální a zda dokáží žákům poskytnout zpětnou vazbu pozitivní stejně tak jako negativní.

První otázky dotazníků se zaměřují na osobu respondenta, avšak nepátrají po citlivých osobních údajích (například jméno, rok narození atp.). Další otázky dotazníku se zaměřují na poskytovanou zpětnou vazbu, aktivitu žáka v hodině či na přístup k hodnocení.

Četnost odpovědí je zaznamenána ve vyobrazených grafech. Je využito dvou druhů grafů – koláčového a sloupcového. U obou je zaznamenána relativní četnost odpovědí respondentů; absolutní četnost je uvedena v textu následujících dvou kapitol. Koláčové grafy jsou užity v případě, kdy se respondentova odpověď skládá z pouze jedné vybrané možnosti, a v součtu s ostatními odpověďmi bylo možné dojít ke stoprocentnímu součtu. Tyto grafy jsou v následujícím textu umístěny vždy dva vedle sebe – graf nalevo značí odpovědi u anglického jazyka, graf napravo značí odpovědi u dějepisu. Skupinové sloupcové grafy jsou užity v případě stejných odpovědí respondentů v jednotlivých předmětech, přičemž je z grafu možné okamžitě porovnat četnost odpovědí. Tento přístup je užit v kapitolách 4 – 6.

4 Výuka dějepisu a anglického jazyka z hlediska oblíbenosti a aktivity: kontext zpětné vazby

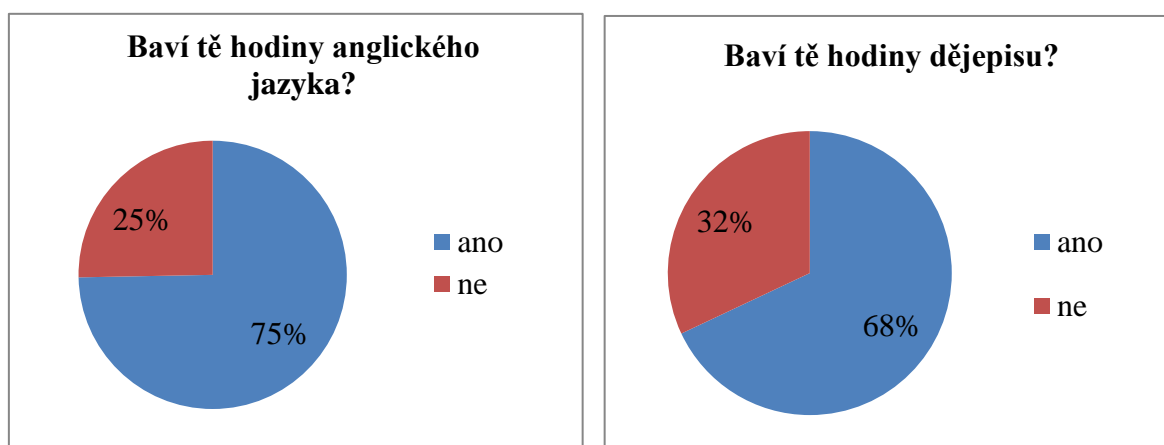
V této kapitole jsou uvedeny a rozpracovány výsledky dílčí části dotazníku. Dvě dotazníkové položky sledující oblíbenost a aktivitu žáků v hodině z pohledu žáků a učitelů poskytují vhled do vyučovacích hodin anglického jazyka a dějepisu a je tak podkryt kontext dalších empirických zjištění souvisejících se zpětnou vazbou.

Pro lepší přehlednost je tato kapitola rozdělena na podkapitoly 4.1 Oblíbenost/neoblíbenost anglického jazyka a dějepisu z pohledu žáků, podkapitoly 4.2 Aktivita žáků ve sledovaných předmětech: žákovský pohled a podkapitoly 4.3 Aktivita žáků ve sledovaných předmětech: učitelský pohled.

4.1 Oblíbenost/neoblíbenost anglického jazyka a dějepisu z pohledu žáků

V této kapitole jsou uvedeny výsledky týkající se pozitivního či negativního přístupu žáků ke zkoumaným předmětům a důvody, proč tomu tak je. Tyto otázky byly vybrány z důvodu zjištění oblíbenosti anglického jazyka a dějepisu mezi žáky druhého stupně a zároveň z důvodu zjištění, zda je oblíbenost daného předmětu ovlivněna právě zpětnou vazbou, kterou žáci od učitelů v hodinách dostávají.

Oblíbenost předmětů zjišťuje v pořadí třetí otázka dotazníkového šetření předloženého žákům. Oba zkoumané předměty žáky dle jejich vlastních odpovědí spíše baví. Anglický jazyk je oblíben 133 žáky, což je téměř 75 % dotazovaných, a dějepis 121 žáky, tedy 68 % dotazovaných. Neoblíbenost anglického jazyka projevuje 45 žáků, tedy 25 % respondentů, a neoblíbenost dějepisu projevuje 57 žáků, tedy 32 %.



Graf 1 – Baví tě hodiny anglického jazyka? **Graf 2** – Baví tě hodiny dějepisu?

V pořadí čtvrtá a pátá otázka dotazníku se týká důvodu, proč jsou dané předměty mezi žáky oblíbené a naopak. Všichni respondenti měli odpovědět na obě z uvedených otázek, tedy nezávisle na tom, zda jejich odpověď u třetí otázky dotazníku byla „ano“ či „ne“. Z důvodu lepší orientace v odpovědích žáků byly vytvořeny skupiny významově podobných odpovědí, které jsou v následujícím textu rozvedeny. Dle jednotlivých odpovědí lze například uvést, že mezi důvody oblíbenosti předmětů patří vlastní iniciativa žáků, průběh vyučovací hodiny a také osobnost učitele.

Celkem 65 žáků (37 %) uvedlo jako důvod oblíbenosti anglického jazyka svou vlastní potřebu učit se danému předmětu. Mezi jednotlivými odpověďmi převládá názor, že anglický jazyk je celosvětový a že se do života, současného i budoucího, velice hodí. Žáci dále uvádějí, že je baví předmět jako takový, že je baví cizí jazyky a že anglický jazyk je pro ně jednoduchý, díky čemuž jsou v něm úspěšní. Mezi další často se opakující argumenty lze zařadit touhu žáků po vědomostech.

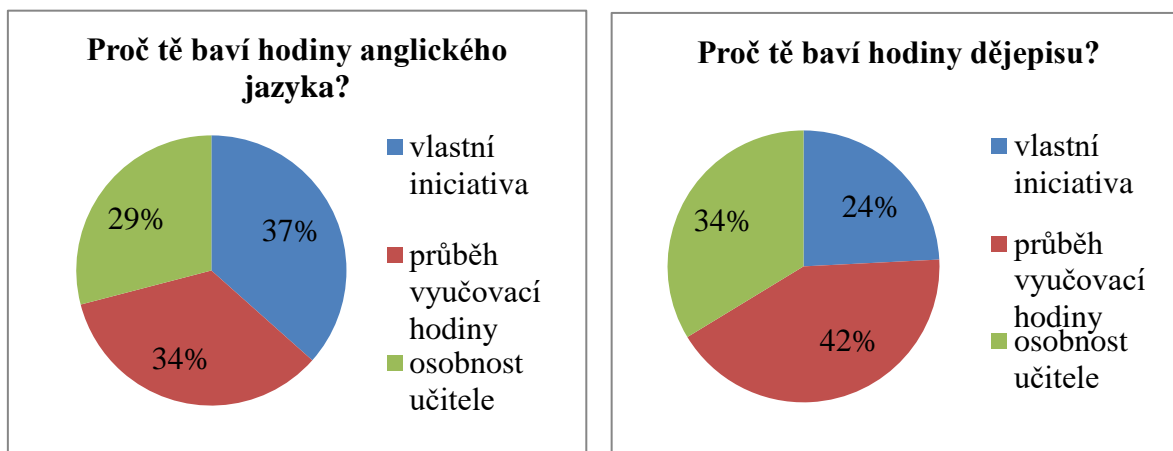
Dalších 61 žáků (34 %) uvádí, že je vyučovací hodiny anglického jazyka baví kvůli svému průběhu. Největší množství respondentů uvádí jako důvod zábavu, kterou v hodinách zažívají, což lze spojit s dalšími odpověďmi hojně zastoupenou skupinou, kterou jsou činnosti, které v hodinách žáci provozují.

Zbýlých 52 žáků (29 %) odpovědělo, že důvodem oblíbenosti anglického jazyka je osobnost jejich vyučujícího. Nejvíce žáků oceňuje charakter a vlastnosti svých učitelů (např. „*Paní učitelka je hodná, milá, velmi vtipná, často se směje.*“). Někteří z žáků oceňují schopnost učitele jim danou látku vysvětlit a také vzhled daného učitele.

Dějepis je pro žáky druhého stupně základních škol nejvíce oblíbený především z důvodu průběhu vyučovací hodiny; tuto možnost uvádí 75 žáků (42 %). Nejvíce žáků uvádí, že je hodiny dějepisu baví především kvůli činnostem, které jsou během hodin dějepisu provozovány (49 žáků), např. „*hodiny jsou volnější*“, „*děláme spoustu aktivit*“, „*hodiny jsou živé*“, „*líbí se mi referáty a prezentace*“. Další důvod oblíbenosti je zábava, kterou v hodinách zažívají (23 žáků). 3 žáci uvádí, že dějepis je baví ve chvíli, kdy probírají nějaké pro ně zajímavé téma.

Osobnost učitele má na hodiny dějepisu významný vliv dle 60 žáků (34 %). Žáci tentokrát nehodnotí vzhled učitele, ale oceňují především jeho charakter a vlastnosti, např. „*učitelka je milá, hodná, vtipná, dobrá nálada*“, „*nejlepší učitelka*“, „*učitelka dělá hodinu sranda*“. Zbývajících 43 žáků (24 %) uvádí, že je dějepis baví buď z důvodu oblíbenosti předmětu jako takového („*baví mě odjakživa*“, „*mám ráda historii*“, „*je to*

zajímavé“), nebo z vlastní touhy po vědomostech („dozvim se o svých předcích“, „dozvim se, co jsem nevěděla“).



Graf 3 – Proč tě baví hodiny anglického jazyka? **Graf 4** – Proč tě baví hodiny dějepisu?

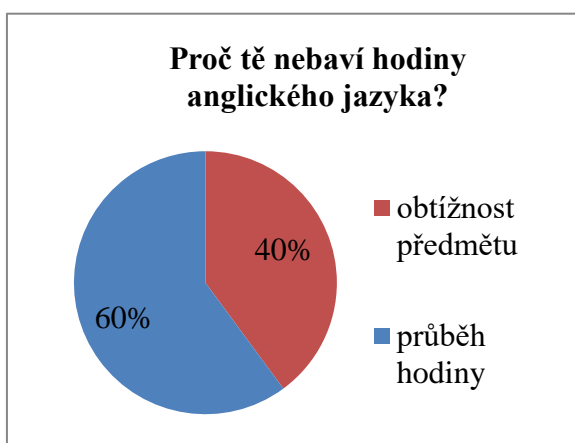
Lze konstatovat, že oblibu obou předmětů nejvíce ovlivňuje průběh vyučovací hodiny. U anglického jazyka u žáků převládá jako důvod pozitivního vztahu k předmětu vlastní iniciativa ve formě touhy po vědomostech či uvědomění si důležitosti předmětu. U dějepisu není mezi žáky tento důvod opomíjen, je však upozaděn důležitostí osobnosti vyučujícího.

Jako důvod neoblíbenosti anglického jazyka uvádí 71 žáků (40 %) jeho náročnost, která vede k jejich neúspěchu. Mezi odpověďmi respondentů se často opakuje fráze, že žáci předmětu nerozumí nebo že jim nejde. Zbýlých 107 žáků (60 %) uvádí jako důvod neoblíbenosti jazyka průběh vyučovací hodiny. 39 z nich uvádí, že se o hodině nudí, jelikož anglický jazyk již ovládají a nebaví je učit se neustále dokola to stejné. Dalších 33 žáků uvádí jako důvod neoblíbenosti předmětu různé činnosti, které musí během hodiny plnit. Ku příkladu lze uvést aktivity jako čtení, psaní slovíček nebo psaní testů. Několika z těchto žáků se také nelíbí, že o hodinách nehrají hry a že se učí. Mezi další často se opakující odpovědi patří kritika nekázně či neaktivity spolužáků, která ovlivňuje průběh hodiny. Pozitivním zjištěním u této otázky je fakt, že žádný z žáků neuvádí jako důvod neoblíbenosti anglického jazyka osobnost svého učitele.

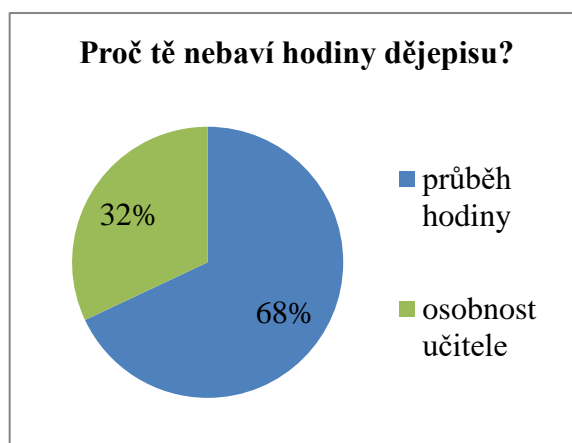
Mezi důvody, proč je mezi žáky neoblíbený dějepis, patří především průběh hodiny samotné, což uvádí 121 žáků (68 %). Ačkoliv spousta žáků uvádí, že o hodinách dějepisu zažívají zábavu, 25 žáků přiznává, že je o hodinách dějepisu nuda nebo že jsou tyto hodiny nezajímavé. Podle některých z nich ovlivňuje neoblíbenost předmětu téma, které je pro žáky mnohdy neatraktivní. 78 žáků kritizuje činnosti, které v průběhu hodiny musí absolvovat.

Mezi pro žáky nezajímavé činnosti patří psaní zápisů, absence hraní her nebo absence obrazových materiálů. 15 žáků podrobuje kritice fakt, že si z hodiny znalostně nic neodnesou, a 3 žáci odsuzují chování svých vlastních spolužáků kvůli jejich pasivitě či vyrušování v hodině.

Osobnost učitele řadí mezi důvody neoblíby dějepisu 57 žáků (32 %). Nejvíce žákům vadí temperament učitele („učitelka neustále křičí“) a jeho vyšší věk („učitelka je stará“). Kritice je zde podroben i styl výuky, který ovlivňuje osvojení znalostí („učitelka neumí učit – nevíme, co probíráme“).



Graf 5 – Proč tě nebaví hodiny anglického jazyka?



Graf 6 – Proč tě nebaví hodiny dějepisu?

Při porovnání výsledků u jednotlivých předmětů lze na první pohled vyčíst, že průběh vyučovací hodiny je pro žáky nejpodstatnější. Ačkoliv tento aspekt uvádí spousta z nich jako důvod oblíby obou předmětů, většinu z nich právě průběh hodiny daný předmět odrazuje. Naopak osobnost učitele negativně ovlivňuje postoj žáků pouze k dějepisu, zatímco u anglického jazyka je negativně motivuje obtížnost předmětu, což se mezi odpověďmi týkajícími se dějepisu neobjevilo ani jednou.

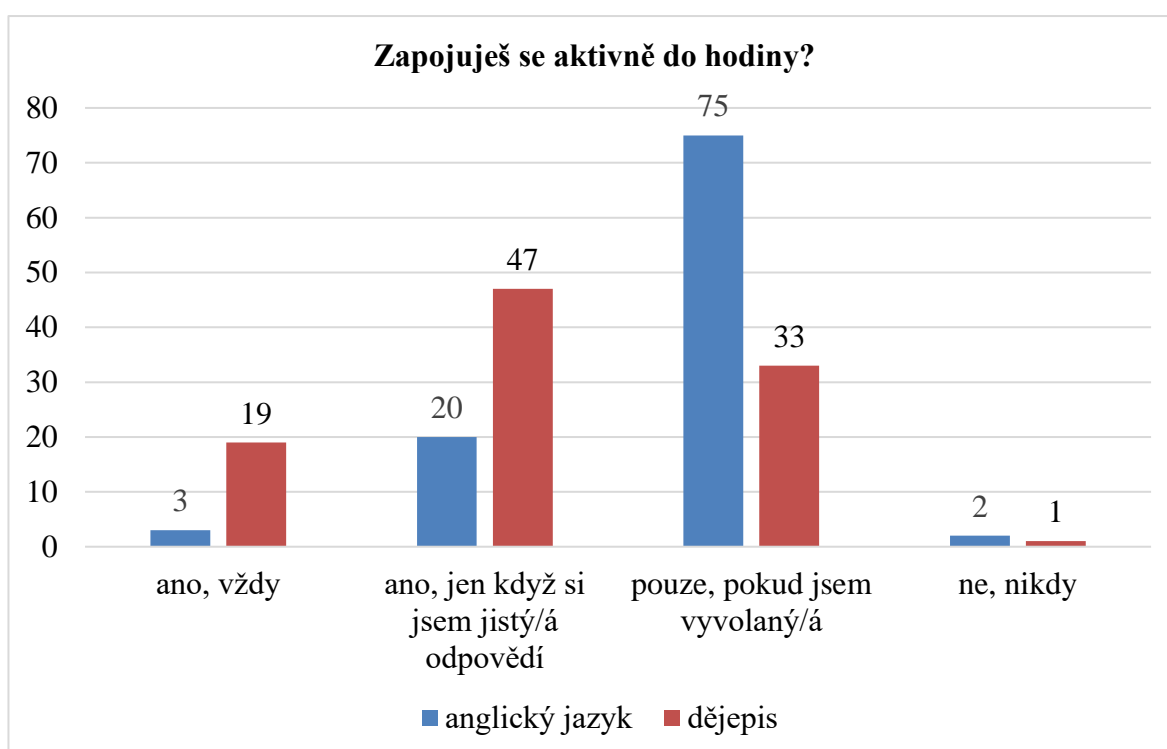
4.2 Aktivita žáků ve sledovaných předmětech: žakovský pohled

Dvě otázky dotazníkového šetření (otázky číslo 10 a 11) jsou zaměřeny na schopnost žáků zhodnotit svou vlastní aktivitu během vyučovacích hodin. V desáté otázce měli žáci vybírat jednu ze čtyř nabízených možností týkající se zamyšlení, zda se vůbec do vyučování aktivně zapojují, v jedenácté otázce měli samostatně formulovat způsob, jakým se podle sebe do hodin aktivně zapojují.

Výsledky dotazníku zaměřeného na anglický jazyk svědčí o faktu, že žáci v hodině s učitelem spolupracují, avšak většinou (134 žáků, tedy 75 %) pouze v případě, kdy jsou oni

sami konkrétně tázáni. 3 žáci (2 %) přiznávají, že se do hodiny aktivně nezapojují vůbec, a naopak 6 žáků (3 %) uvádí, že se do hodiny aktivně zapojuje vždy. Zbývajících 35 žáků (20 %) si je vědomo, že se aktivně zapojí pouze v případě, že si jsou jistí správností své odpovědi.

V případě dějepisu jsou žáci sami více aktivní než v hodinách anglického jazyka. 32 žáků (19 %) si je vědomo své aktivní účasti na všech hodinách dějepisu a téměř polovina dotazovaných žáků (82, tedy 47 %) se v hodině aktivně projevuje za předpokladu, že si je jistá svou odpovědí. 57 žáků (33 %) se aktivně zapojuje jen v případě, že je učitelem přímo vyvolána, a pouze 7 žáků (1 %) přiznává, že se do hodin aktivně nezapojuje nikdy.



Graf 7 – Zapojuješ se aktivně do hodiny?

Co přesně si žáci představují pod pojmem „aktivní zapojení do hodiny“ je obsaženo v odpovědích na jedenáctou otázku. U obou předmětů se žáci shodují v tvrzení, že o jejich aktivním zapojení svědčí fakt, že se o hodině hlásí, že pracují na zadaném úkolu, nebo že pomáhají spolužákům.

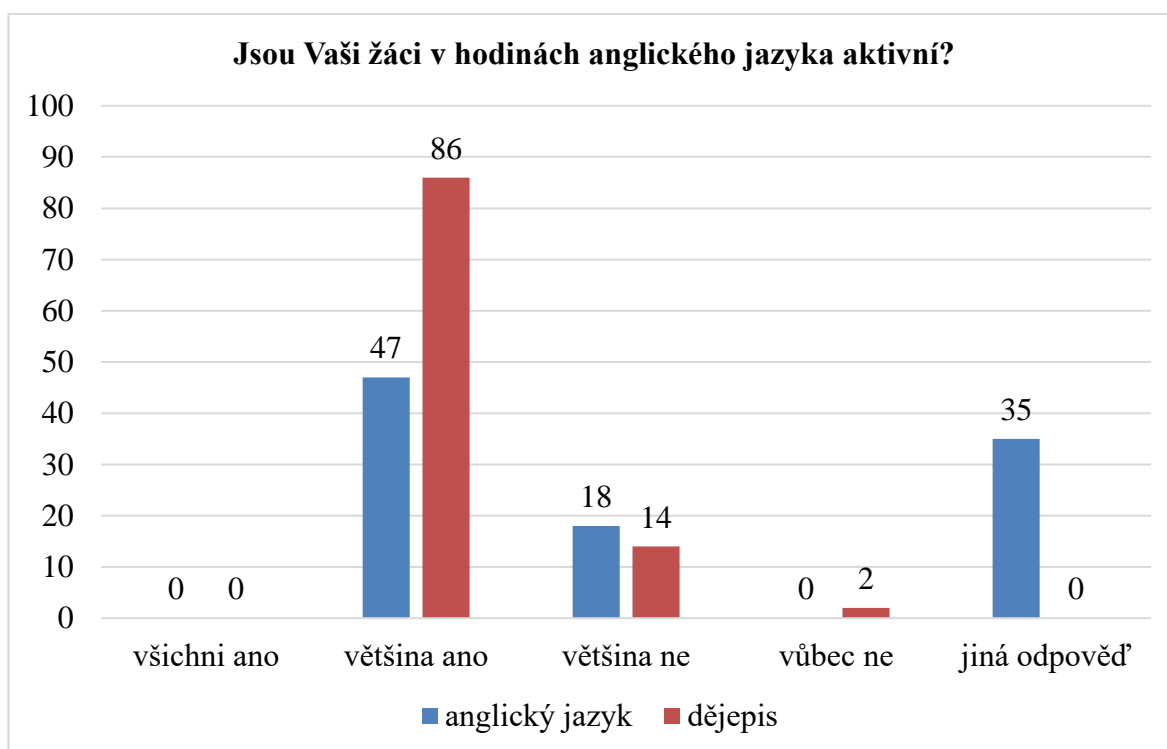
V anglickém jazyce uvádí nejvíce žáků (36, tedy 20 %), že se do hodiny aktivně zapojuje tím, že daní žáci pracují na zadaném úkolu. Dalších 35 (19 %) považuje za svůj aktivní projev fakt, že se v hodině hlásí, aby odpověděli na zadané otázky, 24 žáků (14 %) odpovídá na otázky a 19 žáků (11 %) dává pozor. Snahu dělat práci navíc projevuje 18 žáků

(10 %) a snahu dotazovat se učitele na další informace má 9 žáků (5 %). 4 žáci (2 %) si představují jako aktivní zapojení do hodiny pomoc kamarádům, přičemž v odpovědích je několikrát zdůrazněno, že se tím nemyslí pomoc při testu. Zbylých 33 žáků (19 %) uvádí, že se do hodiny aktivně nijak nezapojují.

V dějepise uvádí sami žáci mezi příklady aktivního zapojení přihlášení se (133 žáků, tedy 75 %), odpovídání na kladené otázky (21 žáků, tedy 12 %), kladení vlastních otázek (10 žáků, tedy 6 %), pomoc spolužákům (4 žáci, tedy 2 %), plnění pokynů učitele (3 žáci, tedy 2 %), vyrušování (3 žáci, tedy 2 %), aktivní naslouchání výkladu učitele (2 žáci, tedy 1 %) a psaní si zápisů navíc či vypracovávání referátů (2 žáci, tedy 1 %).

4.3 Aktivita žáků ve sledovaných předmětech: učitelský pohled

Téměř polovina respondentů anglického jazyka (8 učitelů, tedy 47 %) uvádí, že většina jejich žáků je během jejich hodin aktivní. Stejnou možnost vybralo 6 učitelů dějepisu (86 %). 3 učitelé anglického jazyka (18 %) a 1 učitel dějepisu (14 %) uvádí, že žáci většinou aktivní nejsou.



Graf 8 – Jsou Vaši žáci o hodinách anglického jazyka aktivní?

Dalších 6 učitelů anglického jazyka (35 %) vypsalo, za jakých okolností žáci v hodinách aktivní jsou, přičemž se shodují na faktu, že záleží na jednotlivých žácích, jejich vztahu k anglickému jazyku a jejich sebevědomí v něm. Také uvádí, že vždy záleží na

konkrétní třídě a momentálním rozpoložením jejích žáků. Jeden z příkladů hovoří o třídě, která je jeden den z větší části o hodinu anglického jazyka aktivní a která je hned další den velmi neaktivní a nespolupracující. Respondent uvádí jako důvod fakt, že během prvního z uvedených dnů je hodina anglického jazyka v pořadí čtvrtou vyučovací hodinou, díky čemuž jsou již žáci připraveni na aktivitu, zatímco další den se anglický jazyk koná vždy první vyučovací hodinu, kdy jsou žáci ještě v procesu probouzení, a tudíž nejsou schopni vynakládat jakoukoliv aktivitu. Jeden učitel také uvádí, že jeho žáci „by možná chtěli být aktivní, ale častokrát jsou neprůbojní nebo se bojí reakce spolužáků, kdyby řekli něco špatně.“

Na otázku, jakým způsobem se aktivita žáků projevuje, vypsali učitelé vždy několik příkladů. Mezi aktivní projevy účasti žáků na výuce uvádí všichni respondenti (100 %) fakt, že se žáci hlásí a spolupracují. Za další projev aktivity žáků v hodinách anglického jazyka uvádí 14 učitelů (82 %) práci žáků, 9 učitelů (53 %) sledování výuky, 7 učitelů (41 %) ochotu spolupracovat, 5 učitelů (29 %) dobrovolné plnění zadaných úkolů a vlastní otázky žáků, pokud jim není něco jasné, 4 učitelé (24 %) uvádí, že žáci projevují aktivitu tím, že se v hodině nestydí komunikovat, další 4 (24 %) uvádí, že za aktivní přístup považují situaci, kdy vychází připravená práce ve skupinách či ve dvojicích a to i ve chvíli, kdy je učitelé přímo nekontrolují. 2 učitelé (12 %) uvádí jako příklad aktivity to, že žáci odpovídají na otázky bez vyzvání a další 2 (12 %), že žáci někdy vykřikují.

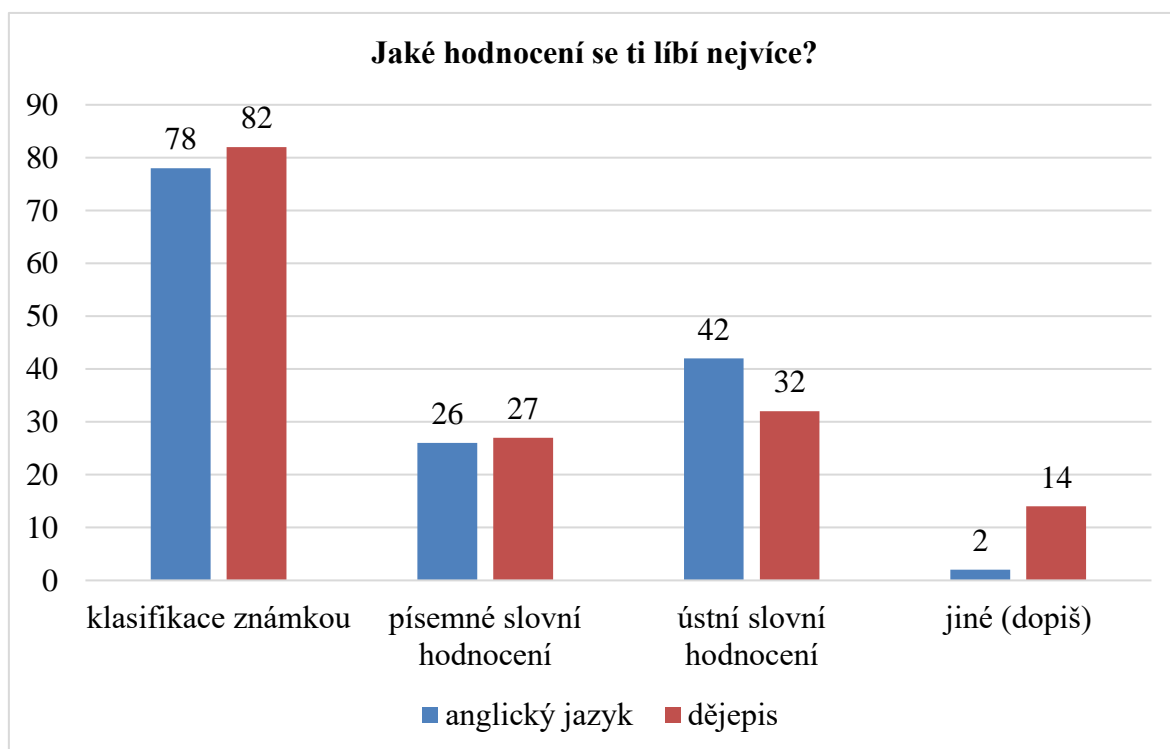
Učitelé dějepisu považují za aktivní zapojení žáka do výuky plnění úkolů, ať už domácích (2 učitelé, tedy 29 %) nebo zadaných během hodiny (6 učitelů, tedy 86 %). 2 učitelé dějepisu (29 %) za aktivní zapojení považují shodně jak odpovídání na otázky bez vyzvání, tak vlastní teorie žáků o historii, tzv. alternativní historie. Dále vykřikování (3 učitelé, tedy 43 %), doptávání se, pokud žáky nějaké téma zajímá (4 učitelé, 57 %) a dávání pozor (6 učitelů, tedy 86 %).

5 Pohled žáků na zpětnou vazbu ve výuce anglického jazyka a dějepisu

Kapitola 5 prezentuje zjištění týkající se obdržení zpětné vazby z pohledu žáků, přičemž vychází z dotazníkových položek zaměřených na způsob, jakým žáci vnímají zpětnou vazbu, kterou v rámci vyučování od svých učitelů dostávají. Konkrétně se jedná o typ hodnocení, o pozitivní a negativní zpětnou vazbu, která se žákům dostává v hodinách anglického jazyka a dějepisu, a o práci s chybou především v rámci písemného testování žáků. Cílem takových otázek dotazníku bylo kromě zisku typů zpětné vazby také zjistit, jaká přesně zpětná vazba je žákům nejbližší a naopak. Tato a následující kapitola (zaobírající se stejnou oblastí, avšak z pohledu učitele) je strukturována dle hlavních sledovaných aspektů.

5.1 Otázka hodnocení v jednotlivých předmětech

V této kapitole jsou shrnuty poznatky o pohledu žáků na hodnocení v obou zkoumaných předmětech. Respondenti měli v dotazníku na výběr z více možností, přičemž mohli dopsat také vlastní formu hodnocení, která jim vyhovuje. Žákovské odpovědi jsou zaznamenány v následujícím grafu.



Graf 9 – Jaké hodnocení se ti líbí nejvíce?

Z toho je patrné, že v obou předmětech žáci uvádí, že jsou spokojení s tradiční klasifikační známkou (v anglickém jazyce se jedná o 139 žáků, tedy 78 %, a v dějepise o 146 žáků, tedy 82 %). Žáci také oceňují slovní hodnocení, přičemž v obou předmětech se přiklání spíše k ústnímu slovnímu hodnocení (v anglickém jazyce se pro tuto možnost vyslovilo 75 žáků, tedy 42 %, a v dějepise 57 žáků, tedy 32 %). Písemné slovní hodnocení oceňuje v hodinách anglického jazyka 46 žáků (26 %) a v hodinách dějepisu 48 žáků (27 %).

3 žáci (2 %) uvádí v případě anglického jazyka, že se jim líbí „smajlíci“ a bonbony. Stejně příklady uvádí žáci v dotaznících týkajících se dějepisu; zde se však pro tuto možnost hodnocení přiklání větší část žáků (25 respondentů, tedy 14 %).

5.2 Pozitivní zpětná vazba z pohledu žáků

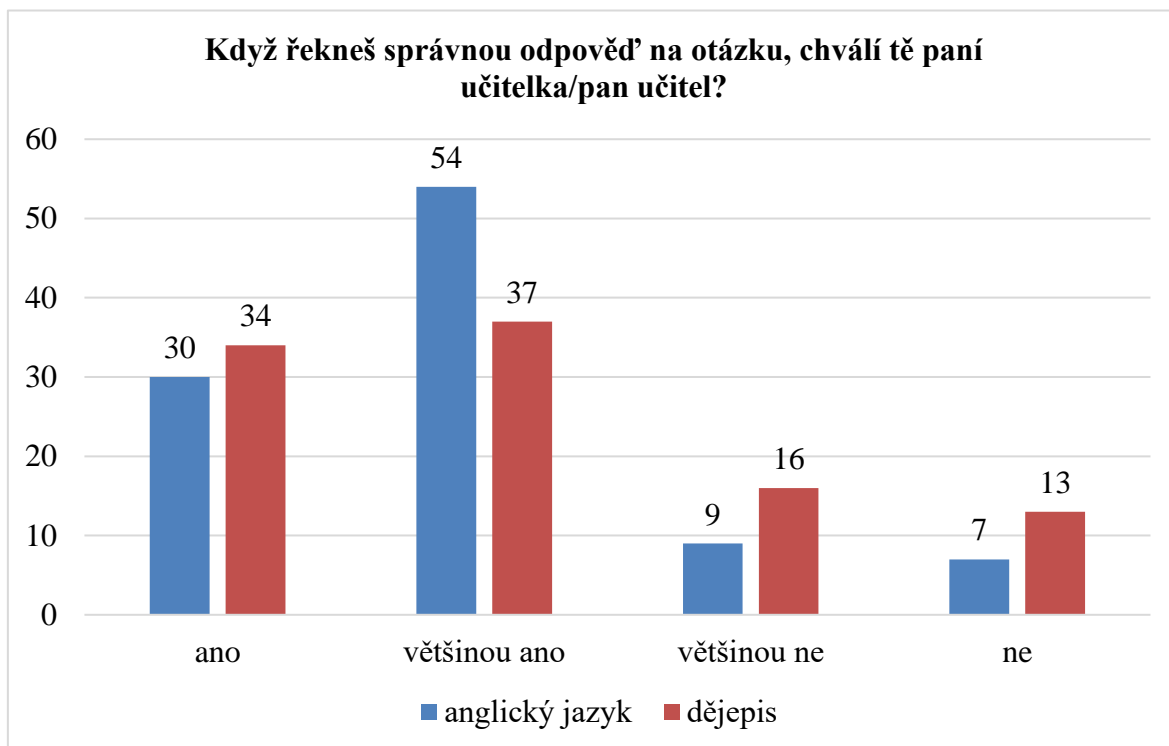
Celkem pět otázek dotazníku se přímo týká pozitivní zpětné vazby, kterou žáci od svých učitelů dostávají. Dvě z nich (otázka číslo 6 a 7) se soustředí na pozitivní zpětnou vazbu v případě, že žák odpoví na položenou otázku správně. Další tři (otázka číslo 12, 13 a 16) se zaměřují na pozitivní zpětnou vazbu podanou učitelem v případě, že se žák v hodině zachová náležitě kladným způsobem. Z tohoto důvodu jsou vytvořeny následující podkapitoly, které se soustředí na jednotlivé oblasti.

Je nutné upozornit, že slova „pochvala“ či „chválit“ objevující se v otázkách položených v dotazníku neodkazují pouze na unikátní typ pozitivní zpětné vazby. Tato slova jsou užitá záměrně a cíleně, aby jim respondenti vyplňující dotazník porozuměli. V případě, že se v rámci pozitivní zpětné vazby jedná o jeden z jejích typů nazvaný Gavorou (2005) pochvala žáka, je na tento fakt upozorněno v textu, který jej dále rozvíjí. Stejně tak je tomu i v případě dotazníků, které byly poskytnuty učitelům jakožto respondentům a které jsou popsány v následující kapitole.

5.2.1 Pozitivní zpětná vazba po správné odpovědi žáků

Z výsledků šetření (otázka 6) lze vyzorovat, že u obou předmětů si jsou žáci vědomi nějaké pochvaly ze strany učitele; zároveň ale někteří z nich hodnotí, že je učitelé o hodinách nechválí pokaždé. V hodinách anglického jazyka poskytuje žákům při správně vyřčené odpovědi učitel zpětnou vazbu pokaždé (53 odpovědí, tedy 30 %), téměř pokaždé (96 odpovědí, tedy 54 %) nebo málokdy (16 odpovědí, tedy 9 %). Pouze 13 žáků (7 %) uvádí, že jim učitelé v takovémto případě zpětnou vazbu neposkytují vůbec.

Při hodinách dějepisu si je zcela vědomo pochvaly (neboli nějakého způsobu pozitivní zpětné vazby) 61 žáků (34 %) a dalších 66 žáků (37 %) uvádí, že je učitel většinou chválí. Naopak dle 28 žáků (16 %) učitel jejich správnou odpověď většinou nechválí a zbývajících 23 žáků (13 %) je přesvědčeno, že je učitel nechválí nikdy.



Graf 10 – Když řekneš správnou odpověď na otázku, chválí tě paní učitelka/pan učitel?

Sedmá otázka šetření měla za cíl zjistit, jakým způsobem jsou žáci svými učiteli v případě správné odpovědi chváleni, neboli jaký typ pozitivní zpětné vazby od svých učitelů dostávají. Na tuto otázku opět odpověděli všichni žáci, tedy i ti, kteří v předchozí otázce vybrali odpověď „ne“. Odpovědi žáků lze opět dle jejich podobností rozdělit na jednotlivé skupiny odpovědí: verbální, neverbální a verbální i neverbální.

Žáci uvádí jako nejčastější formu pochvaly u obou předmětů verbální zpětnou vazbu, konkrétně v podobě pochvaly žáka a echa. Z oblasti neverbální zpětné vazby, které si jsou vědomi někteří z nich, se v odpovědích nejčastěji vyskytuje mimika především v podobě úsměvu učitele.

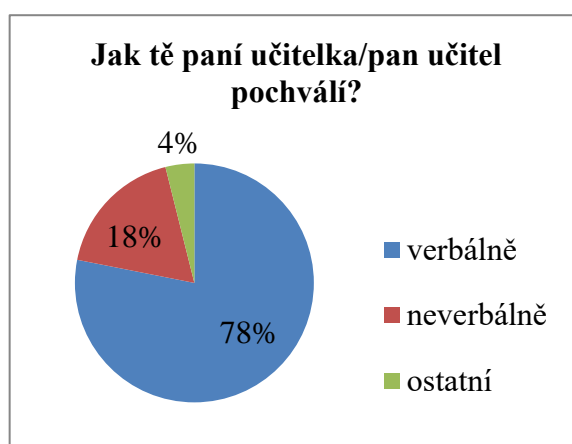
Celkem 120 žáků anglického jazyka (67 %) si je vědomo verbální zpětné vazby, kterou jim jejich vyučující za správně zodpovězenou otázku poskytuje. Mezi odpověďmi žáků se nejčastěji (99 responzí) vyskytuje použití pozitivní zpětné vazby v podobě pochvaly žáka. Pochvala je ponejvíce vyřčena v anglickém jazyce a většinou má podobu jednoho slova, např. „*great*“, „*good*“, „*perfect*“, „*ok*“, „*very good!*“. Dalších 18 žáků uvádí, že jim

učitelé poskytují pozitivní zpětnou vazbu v podobě echa, kdy jejich odpověď zopakují buď sami, nebo vyzvou žáka, aby svou odpověď zopakoval. Pouze 3 žáci uvádí, že podoba verbální zpětné vazby má formu skryté kritiky či ironie (např. „*No alespoň něco umíš.*“).

26 žáků anglického jazyka (15 %) vnímá jako zpětnou vazbu neverbální projev vyučujícího. Ten zaznamenávají především v podobě úsměvu učitele. Zbylých 32 žáků (18 %) si je vědomo jak verbální, tak i neverbální zpětné vazby učitele. Zde je opět možné vyčíst jak verbální kladnou zpětnou vazbu v podobě pochvaly žáka a echa, tak neverbální zpětnou vazbu v podobě úsměvu učitele.

Ze způsobů pochvaly zaznamenávají žáci dějepisu nejčastěji verbální projev učitele (139 žáků, tedy 78 %). Řadí se sem kladná zpětná vazba v podobě pochvaly žáka (106 případů) a kladná zpětná vazba ve formě echa (33 respondentů). Nejčastěji užívané pochvaly žáka jsou „*dobře*“, „*super*“, „*dobrý*“, „*správně*“, „*výborně*“, „*ano*“, „*chválím*“.

Neverbální zpětnou vazbu zaznamenává 32 žáků (18 %), přičemž ve svých odpovědích zmiňují pokývání hlavou a úsměv učitele. Mezi ostatní odpovědi, které vypsalo 7 žáků (4 %), patří, že jejich vyučující je „*nechválí*“, „*stojí a kouká*“ nebo „*nevím*“.



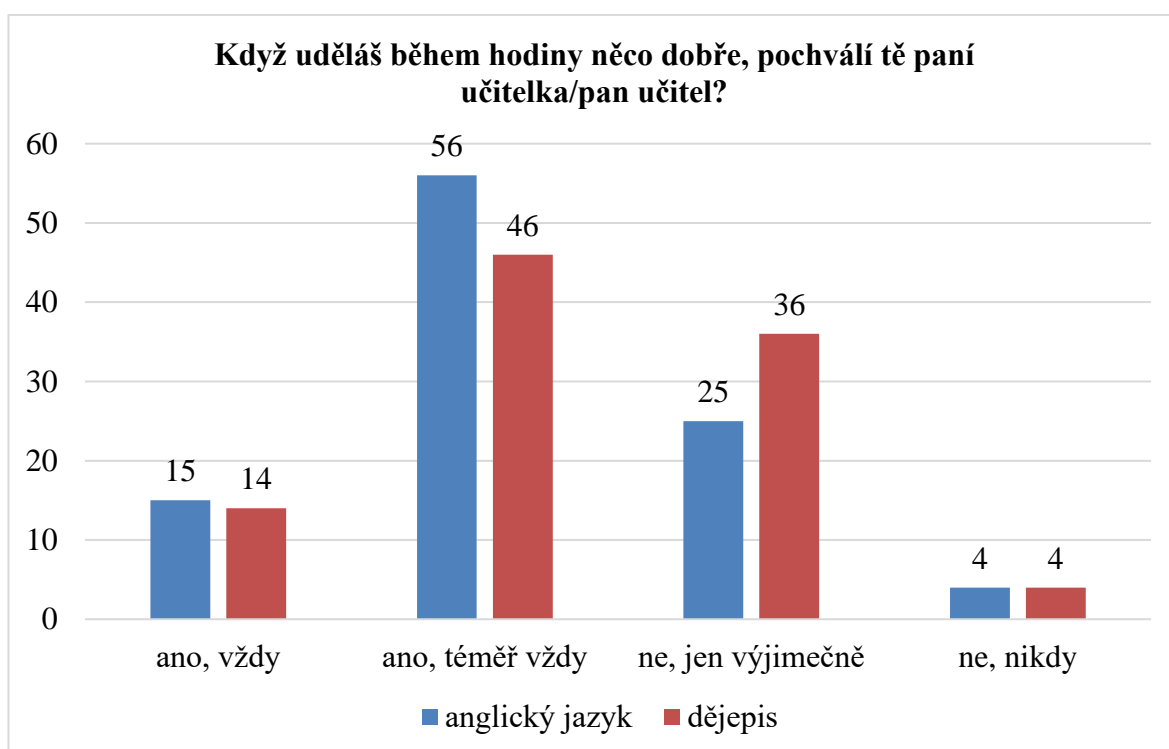
Graf 11 – Jak tě paní učitelka/pan učitel chválí (v hodinách anglického jazyka ve chvíli, kdy řekneš správnou odpověď na otázku)? **Graf 12** – Jak tě paní učitelka/pan učitel chválí (v hodinách dějepisu ve chvíli, kdy řekneš správnou odpověď na otázku)?

5.2.2 Pozitivní zpětná vazba po chování žáků v hodině

V následujícím textu jsou rozebrány odpovědi žáků na otázky číslo 12, 13 a 16, které se soustřeďují na pozitivní zpětnou vazbu, která je žákům poskytnuta v případě, že se v hodinách projeví žádoucím způsobem.

U obou předmětů je z odpovědí patrné, že žáci si jsou vědomi pochvaly učitele za svou činnost. V hodinách anglického jazyka tak jsou od svých učitelů chváleni vždy (26 žáků, tedy 15 %), téměř vždy (100 žáků, tedy 56 %) nebo pouze ve výjimečných případech (44 žáků, tedy 25 %). Pouze 8 žáků (4 %) si není vědomo pochvaly učitele za mimořádnou činnost.

V případě dějepisu je za svou přínosnou činnost v hodinách vždy pochváleno 25 žáků (14 %), téměř vždy 82 žáků (46 %) a jen ve výjimečných případech 64 žáků (36 %). Zbývajících 7 žáků (4 %) si není vědomo žádné pochvaly ze strany učitele.



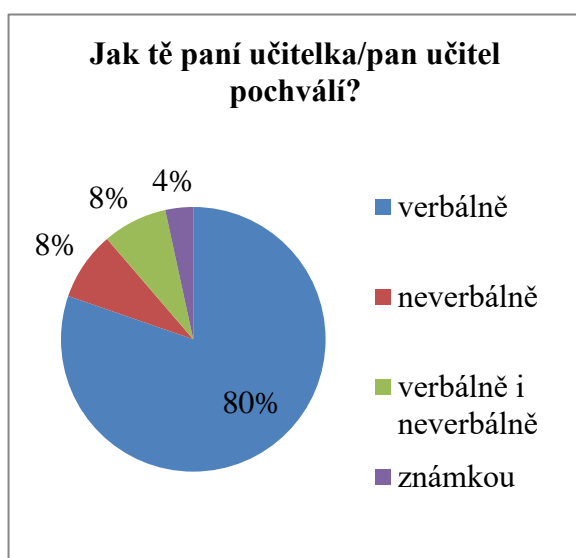
Graf 13 – Když uděláš během hodiny něco dobře, pochválí tě paní učitelka/pan učitel?

Způsoby pochvaly za kladnou činnost žáků lze v hodinách anglického jazyka i dějepisu opět rozdělit na verbální, která byla zvolena nejčastěji, neverbální a verbální i neverbální formu. Několik žáků také u obou předmětů uvádí kladné ohodnocení známkou. Pouze při hodnocení zpětné vazby v hodinách dějepisu žáci uvádí, že je učitel za jejich mimořádnou činnost nikdy nijak nepochválil.

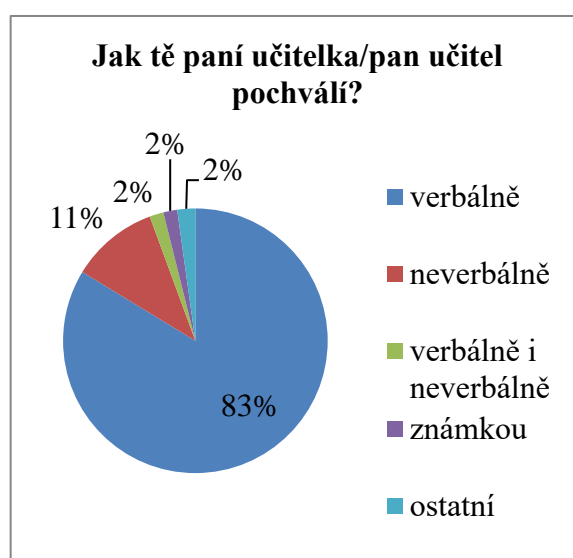
Nejvíce z žáků (143, tedy 80 %) uvádí, že je učitel anglického jazyka pochválí za jejich kladnou činnost v hodině verbálně. Nejčastěji se zde objevuje pozitivní zpětná vazba v podobě pochvaly žáka. Jako nejčastější příklady lze uvést „super“, „dobře“, „ano“, „správně“, „perfektní“, „dobrý“. Verbálně učitelé chválí i poděkováním, což ze zmíněných 143 žáků oceňuje 23 z nich. Neverbální zpětnou vazbu vnímá 15 žáků (8 %), kteří uvádí

jako příklad úsměv učitele či jeho přikývnutí. Propojení verbální i neverbální zpětné vazby si je vědomo 14 žáků (8 %) a 6 žáků (4 %) uvádí, že je učitelé odmění dobrou známkou nebo znaménkem plus do svých poznámek.

Při hodinách dějepisu uvádí 149 žáků (83 %) formy verbální pozitivní zpětné vazby v podobě pochvaly žáka, přičemž mezi příklady se nejčastěji vyskytují odpovědi „*super*“, „*dobře*“, „*chválím*“, „*ano*“ a „*výborně*“. Mezi neverbální zpětnou vazbu uvádí 19 žáků (11 %) pokývání hlavou a úsměv a 3 žáci (2 %) uvádí jako projev pochvaly kombinaci verbální a neverbální zpětné vazby. Další 3 žáci (2 %) uvádí, že za svou činnost v hodině dostávají od učitele buď jedničku za aktivitu v hodině, nebo znaménko „plus“ do učitelových poznámek. 4 žáci (2 %) uvádí, že je jejich vyučující nikdy nepochválil.



Graf 14 – Jak tě paní učitelka/pan učitel pochválí (v hodinách anglického jazyka ve chvíli, kdy uděláš během hodiny něco dobře)?

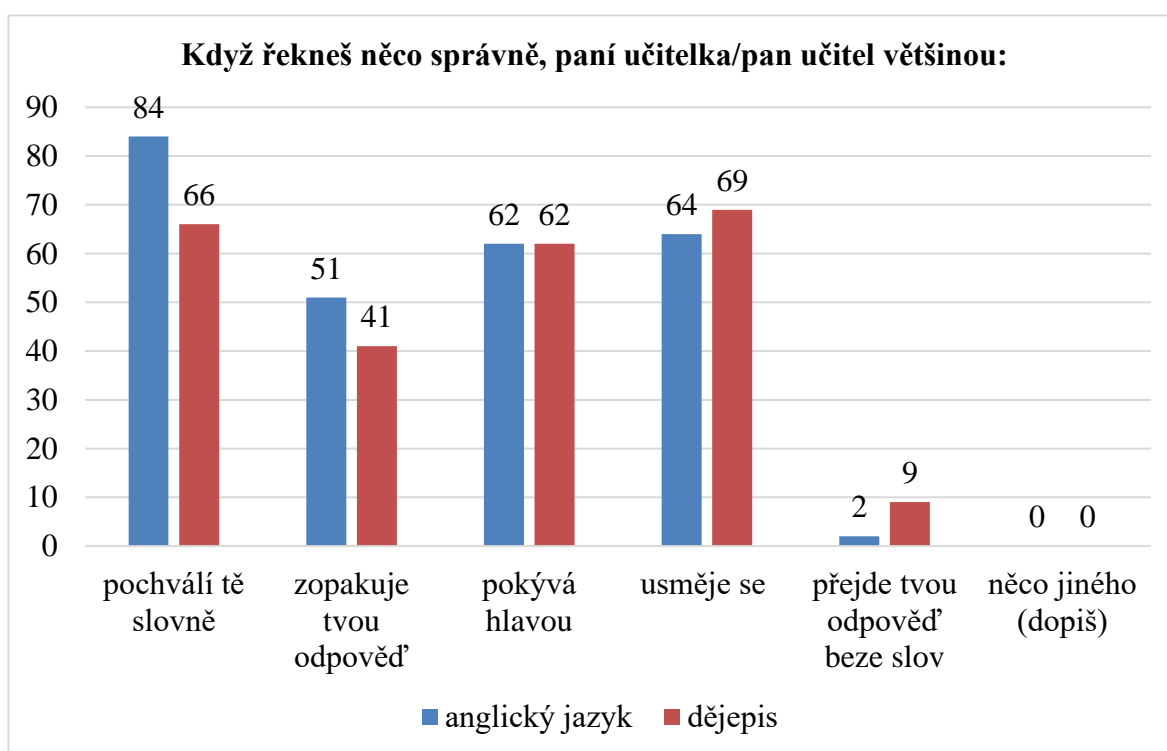


Graf 15 – Jak tě paní učitelka/pan učitel pochválí (v hodinách dějepisu ve chvíli, kdy uděláš během hodiny něco dobře)?

Otázka číslo 16 je významově velmi těsně propojena s otázkou 13, která také zjišťuje, jakým způsobem jsou žáci učitelem pochváleni. Ve třinácté otázce ale měli respondenti vypsát vlastní příklad či příklady, zatímco v šestnácté otázce měli žáci možnost vybrat jednu nebo více z nabízených možností. Všichni žáci si zde v případě obou předmětů vybrali poskytnutou možnost, nikdo svou odpověď nerozvedl vlastními slovy. Žáci měli na výběr ze dvou verbálních pozitivních zpětných vazeb, a to buď v podobě pochvaly žáka („pochválí tě slovně“), nebo v podobě echa („zopakuje tvou odpověď“). Dále měli na výběr ze dvou neverbálních zpětných vazeb („pokývá hlavou“, „zasměje se“). Jedna z možností byla i zamlčená zpětná vazba („přejde tvou odpověď beze slov“).

V oblasti anglického jazyka volí nejvíce žáků (149, tedy 84 %) slovní pochvalu, úsměv učitele zvolilo 114 žáků (64 %) a pokývání hlavou 110 žáků (62 %). Zopakování odpovědi zvolilo 91 žáků (51 %) a pouze 4 žáci (2 %) vybrali ignoraci odpovědi. Výsledky vycházející z odpovědí na tuto dotazníkovou položku jsou důkazem, že žáci vnímají jak zpětnou vazbu verbální, tak i neverbální, ačkoliv v předchozích otázkách byla z vlastních odpovědí žáků patrná spíše ta verbální.

Na rozdíl od anglického jazyka vybrali žáci v dotazníku o dějepise jako nejčastější odpověď neverbální zpětnou vazbu v podobě úsměvu učitele (123 žáků, tedy 69 %). Jako další příklad neverbální zpětné vazby vybralo 110 z nich (62 %) možnost pokývání hlavou. Mezi verbální zpětnou vazbu vybralo 118 žáků (66 %) slovní pochvalu a 73 (41 %) zopakování odpovědi učitelem. K zamlčené zpětné vazbě se přiklonilo 16 žáků (9 %).



Graf 16 – Když řekneš něco správně, paní učitelka/pan učitel většinou...

5.3 Negativní zpětná vazba z pohledu žáků

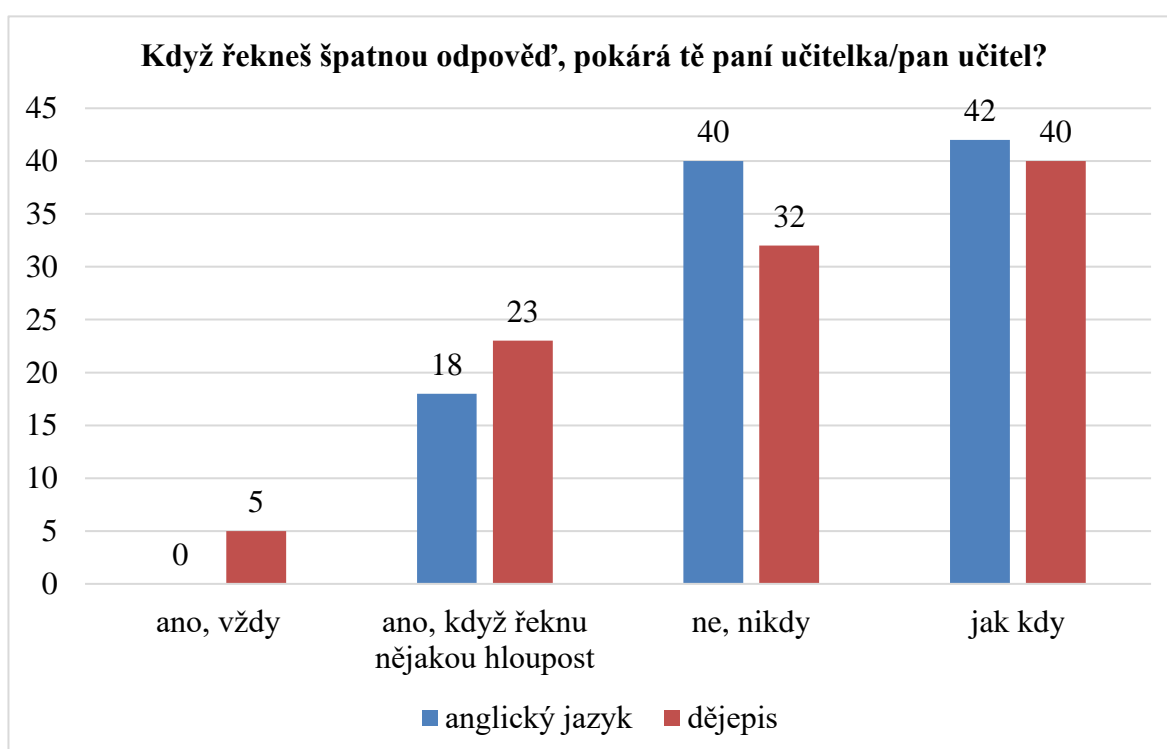
Pět položek dotazníku je přímo zaměřeno na negativní zpětnou vazbu, která je žákům učiteli poskytována. Dvě z nich (otázka číslo 8 a 9) se soustřeďují na negativní zpětnou vazbu v případě, že žák odpoví na položenou otázku špatně. Další tři (otázka číslo 14, 15 a 17) se zaměřují na negativní zpětnou vazbu podanou učitelem v případě, že se žák v hodině

zachová nežádoucím způsobem. Z tohoto důvodu jsou vytvořeny následující podkapitoly, které se soustředí na jednotlivé oblasti.

5.3.1 Negativní zpětná vazba po chybné odpovědi žáků

V této podkapitole jsou uvedeny výsledky k otázkám číslo 8 a 9, které se zaměřují na negativní zpětnou vazbu, která je žákům poskytnuta v případě, že odpoví špatně na učitelem položenou otázku. U osmé otázky měli žáci možnost vybrat jednu z nabízených možností, u deváté otázky měli sami vypsát způsob, jakým jsou pokáráni. Slovo „pokárat“ je zde opět užito cíleně namísto pojmu „negativní zpětná vazba“ a to z důvodu, aby mu sami respondenti porozuměli.

Z odpovědí na osmou otázku je patrné, že si žáci anglického jazyka uvědomují, že je učitelé za špatnou odpověď ne vždy napomenou. 71 respondentů (40 %) uvádí, že je učitel při vyřčení špatné odpovědi nenapomene nikdy, a 75 žáků (42 %) uvádí, že záleží na okolnostech. Je možné si zde všimnout sebereflexe ze strany 32 žáků (18 %), kteří si jsou vědomi faktu, že jsou napomenuti za špatnou odpověď v případě, kdy řeknou nějakou hloupost.



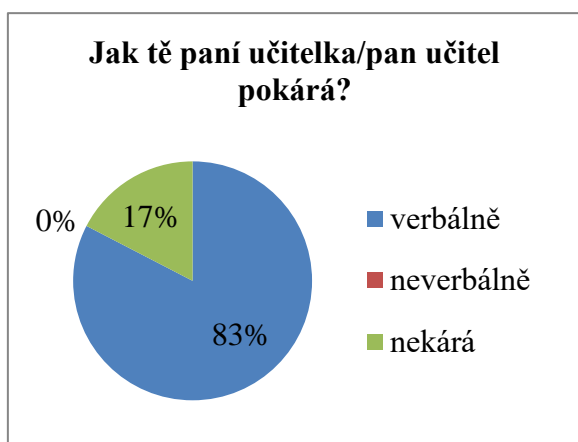
Graf 17 – Když řekneš špatnou odpověď, pokárá tě paní učitelka/pan učitel?

Podobně je tomu i u hodin dějepisu, kdy 57 žáků (32 %) uvádí, že je učitel nikdy nekárá, 71 žáků (40 %) uvádí, že záleží na okolnostech, které ke kárání vedly, a 41 z nich (23 %) přiznává, že je učitelé kárají ve chvíli, kdy řeknou nějakou hloupost. Na rozdíl od anglického jazyka, kde odpověď „ano, vždy“ nevybral žádný respondentů, ji zde uvádí 9 žáků (5 %).

Způsobu, jakým učitel žáka za špatnou odpověď pokárá, se zabývá devátá otázka. Dle četnosti jednotlivých odpovědí byly opět vytvořeny skupiny responzí. V dotaznících o zpětné vazbě anglického jazyka neuvádí žádný z respondentů, že by jim učitel poskytl za nesprávnou odpověď neverbální zpětnou vazbu. 31 žáků (17 %) dokonce uvádí, že je učitel žádným způsobem nekárá. Zbylých 147 žáků (83 %) uvádí nějaký příklad verbální zpětné vazby učitele. Tato zpětná vazba je nejčastěji negativní zpětnou vazbou v podobě detekce chyby, kdy učitel pouze vyřkne „špatně“, „ne“, nebo v podobě korekce chyby, kdy učitel žáka opraví a sám řekne správnou odpověď. 42 žáků také uvádí, že verbální projev učitele se zaměřuje na doporučení nápravy (např. „*musíš se to naučit*“, „*měl by ses snažit*“, „*přestaň se bavit a dávej pozor*“). 39 žáků uvádí, že učitelova zpětná vazba je velmi často poskytována v podobě zesměšnění či ironie (např. „*Děláš si srandu?*“, „*Cítím se jako na zvláštní škole!*“, „*No tak tohle jsme už říkali, že?*“).

Způsob kárání v hodinách dějepisu lze také rozdělit na verbální a neverbální typ. Nejvíce žáků (134, tedy 75 %) si je opět vědomo verbální zpětné vazby učitele, tentokrát v podobě negativní zpětné vazby ve formě detekce chyby (76 žáků). K negativní zpětné vazbě ve formě korekce chyby se připojuje 20 žáků a zbytek uvádí, že je učitel napomenen („*Nedáváš pozor!*“, „*Mlč*“, „*zařve na mě*“), pohrozí jim („*řekne, že dostanu za pět*“), anebo doporučí nápravu současného stavu („*Nauč se to!*“).

K neverbální zpětné vazbě se vyjádřilo 17 žáků dějepisu (10 %), přičemž ti uvádí jako příklad zavrtění hlavou a zamračení. 27 žáků dějepisu (15 %) uvádí, že je jejich učitel v případě, že řeknou špatnou odpověď, nekárá vůbec.



Graf 18 – Jak tě paní učitelka/pan učitel pokárá (v hodinách anglického jazyka ve chvíli, kdy řekneš špatnou odpověď)?



Graf 19 – Jak tě paní učitelka/pan učitel pokárá (v hodinách dějepisu ve chvíli, kdy řekneš špatnou odpověď)?

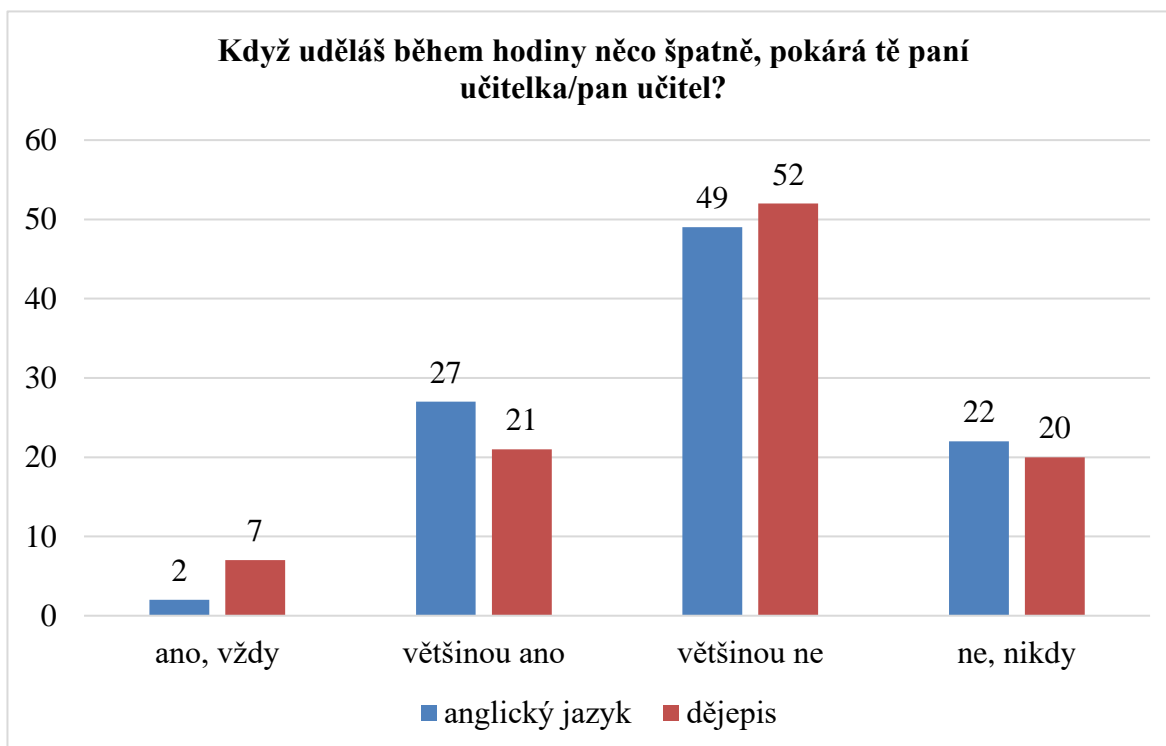
U obou předmětů jasně převažuje verbální typ zpětné vazby. Přibližně stejný počet respondentů uvádí u obou předmětů, že za špatnou odpověď nejsou káráni. Odlišné odpovědi se objevují pouze v případě neverbální zpětné vazby, kterou žáci uvádí jen v hodinách dějepisu.

5.3.2 Negativní zpětná vazba po chování žáků v hodině

V této kapitole jsou rozebrány odpovědi žáků na otázky číslo 14, 15 a 17, které se soustřeďují na negativní zpětnou vazbu, která je žákům poskytnuta v případě, že se v hodinách projeví nežádoucím způsobem.

Čtrnáctá otázka šetření týkající se kárání za nenáležitou činnost opět obsahuje čtyři nabízené možnosti, ze kterých mohli žáci jednu vybrat. Odpovědi žáků jsou u obou předmětů opět vcelku vyvážené. U anglického jazyka si vybralo nejvíce žáků (87, tedy 49 %) odpověď „většinou ne“, která svědčí o tom, že žáci nejsou od svých učitelů káráni v případě, že udělají v hodině něco špatně. 39 žáků (22 %) je přesvědčeno, že za špatnou činnost nejsou káráni nikdy. Pouze 4 žáci (2 %) uvádí, že jsou pokáráni vždy, a zbylých 48 žáků (27 %) uvádí, že jsou pokáráni ve většině případů.

V hodinách dějepisu většina z respondentů (93, tedy 52 %) uvádí, že je učitel za jejich nesprávné chování v hodině většinou nepokárá. 37 žáků (21 %) naopak uvádí, že je jejich vyučující většinou pokárá, a 13 žáků (7 %) uvádí, že jsou za své nesprávné chování pokáráni vždy. Zbýlých 35 žáků (20 %) naopak uvádí, že nejsou pokáráni nikdy.



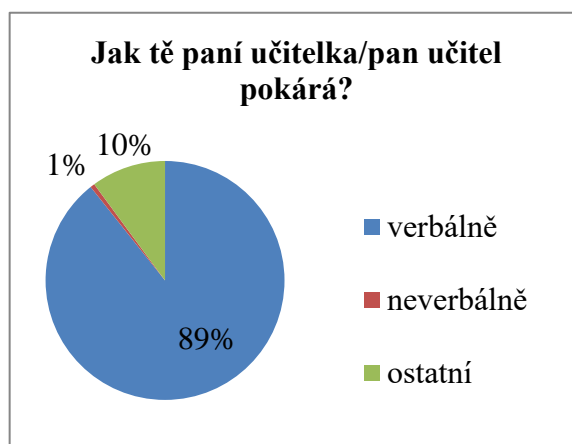
Graf 20 – Když uděláš během hodiny něco špatně, pokárá tě paní učitelka/pan učitel?

Jakými způsoby jsou žáci za nežádoucí chování káráni, zjišťuje následující otázka číslo 15. Stejně jako v předchozích odpovědích, i zde převládá verbální zpětná vazba učitele. Hodiny anglického jazyka a dějepisu se od sebe v odpovědích navzájem liší pouze minimálně; u anglického jazyka jsou v odpovědích poprvé zmíněny i paralingvistické prostředky, které v odpovědích u dějepisu chybí.

O hodinách anglického jazyka uvádí 15 žáků (8 %), že není kárán žádným způsobem. 156 žáků (88 %) uvádí, že v případě kárání učitel přistupuje k verbální zpětné vazbě a pouze 7 žáků (4 %) si je vědomo paralingvistických prostředků, které verbální projev učitele doprovází. Mezi takovými prostředky nejvíce vnímají zvýšení učitelova hlasu. Z verbálního projevu učitele se 63 žáků vyjadřuje k záporné zpětné vazbě ve formě detekce chyby (např. „ne“, „špatně.“, „To asi nebude dobře, co?“). Dalších 27 žáků uvádí zápornou zpětnou vazbu v podobě korekce chyby, kdy učitel žákovu chybu opraví. Dva žáci uvádí, že je učitel nějakým způsobem zesměšňuje („Si ze mě děláš srandu?“), 3 žáci uvádí, že je učitel potrestá špatnou známkou, 7 žáků uvádí jako formu pokárání výhrůžku („Pokud

nepřestaneš, dám ti poznámku do žákovské knížky.“) a 12 žáků uvádí, že je učitel okřikne. Zbylých 42 žáků vypsalo příklady pokynů, které jim učitel zadá, např. „*Uklid'te to.*“, „*Dej mi to na stůl.*“, „*Nedělej to.*“, „*Soustřed' se.*“, „*Přestaň.*“, „*Dávej pozor.*“ apod.

O hodinách dějepisu si jsou žáci opět nejvíce vědomi verbální zpětné vazby, kterou jim učitel poskytuje (159 odpovědí, tedy 89 %). Negativní zpětnou vazbu uvádí 117 žáků, z toho 82 žáků zmiňuje detekci chyby a 35 žáků korekci chyby. 17 žáků uvádí, že je jejich vyučující okřikne, 6 žáků zmiňuje výhrůžku, a to především v podobě poznámky, a 19 žáků uvádí příklady pokynů, které jim učitel dá („*Dejte to na stůl, nebo to schovejte.*“, „*Nauč se to.*“, „*Dělej, co máš.*“). Jako neverbální zpětnou vazbu uvádí jeden žák (1 %) nevhodný mimický výraz (úšklebek) učitele. Zbývajících 19 žáků (10 %) uvádí různé odpovědi; zamlčenou zpětnou vazbu uvádí 3 žáci, zbytek žáků napsal „*nijak*“ (12) nebo „*nevím*“ (4)



Graf 21 – Jak tě paní učitelka/pan učitel pokárá (v hodinách anglického jazyka ve chvíli, kdy uděláš během hodiny něco špatně)?

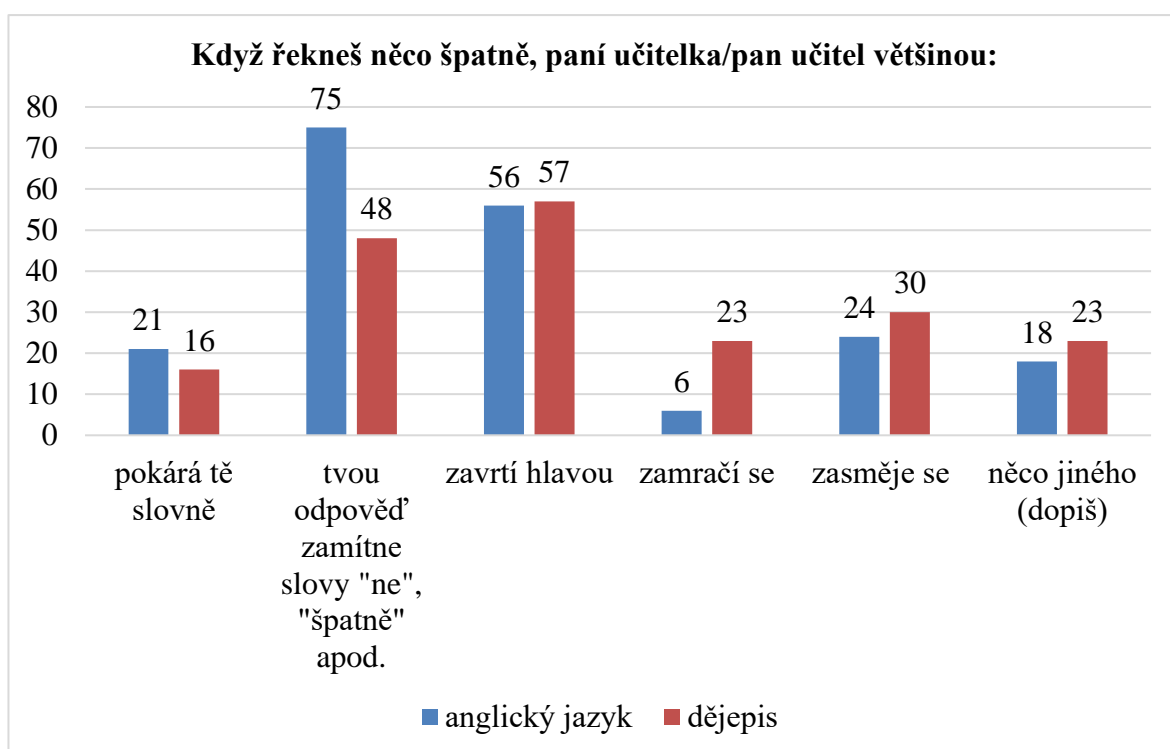
Graf 22 – Jak tě paní učitelka/pan učitel pokárá (v hodinách dějepisu ve chvíli, kdy uděláš během hodiny něco špatně)?

V pořadí sedmnáctá položka dotazníku je opět významově těsně spojena s předchozí otázkou číslo 15, avšak žáci zde místo vlastních odpovědí vybírali jednu nebo více z nabízených možností. U obou předmětů tak žáci učinili; někteří odpověď doplnili svým vlastním příkladem. Žáci měli na výběr z verbální negativní zpětné vazby ve formě detekce chyby („*tvou odpověď zamítne slovy „ne“, „špatně apod.*“) nebo z neverbální zpětné vazby („*zamračí se*“, „*zasměje se*“). Další možností bylo slovní pokárání. Odpovědi žáků u jednotlivých předmětů se zde rozcházejí – v případě anglického jazyka převládá v odpovědích verbální zpětná vazba v podobě detekce chyby, zatímco v případě dějepisu převládá neverbální zpětná vazba v podobě zavrtění hlavou.

Nejvíce žáků si v případě anglického jazyka vybralo verbální zpětnou vazbu v podobě detekce chyby (134, tedy 75 %) a dále neverbální zpětnou vazbu v podobě zavrtění hlavou (100 žáků, tedy 56 %) a zasmání učitele (43 odpovědi, tedy 24 %). Slovní pokárání si zvolilo 37 žáků (21 %) a zamračení učitele 11 žáků (6 %). 32 žáků (18 %) doplnilo možnosti o své vlastní příklady. Mezi ně patří typ záporné zpětné vazby v podobě korekce chyby („*Učitelka mou odpověď opraví.*“) a identifikace chyby („*Učitelka mi řekne, co jsem spletla.*“).

I u hodin dějepisu je z odpovědí patrné, že si jsou žáci vědomi nejen verbální, ale také neverbální zpětné vazby učitele. Většina z respondentů si vybrala jednu z nabízených možností neverbální zpětné vazby; 102 žáků (57 %) označilo odpověď „zavrtí hlavou“, 54 žáků (30 %) vybralo odpověď „zasměje se“ a 41 žáků (23 %) se vyslovilo pro možnost „zamračí se“.

Verbální zpětné vazby si je vědomo 115 žáků dějepisu, z nichž zvolilo slovní pokárání 29 žáků (16 %) a detekci chyby 86 žáků (48 %). 41 žáků (23 %) dopsalo své vlastní příklady, např.: „*zopakujeme to a uděláme správně*“, „*no ale něco na tom bude*“, „*vyvolá někoho jiného*“ či „*odejde*“.



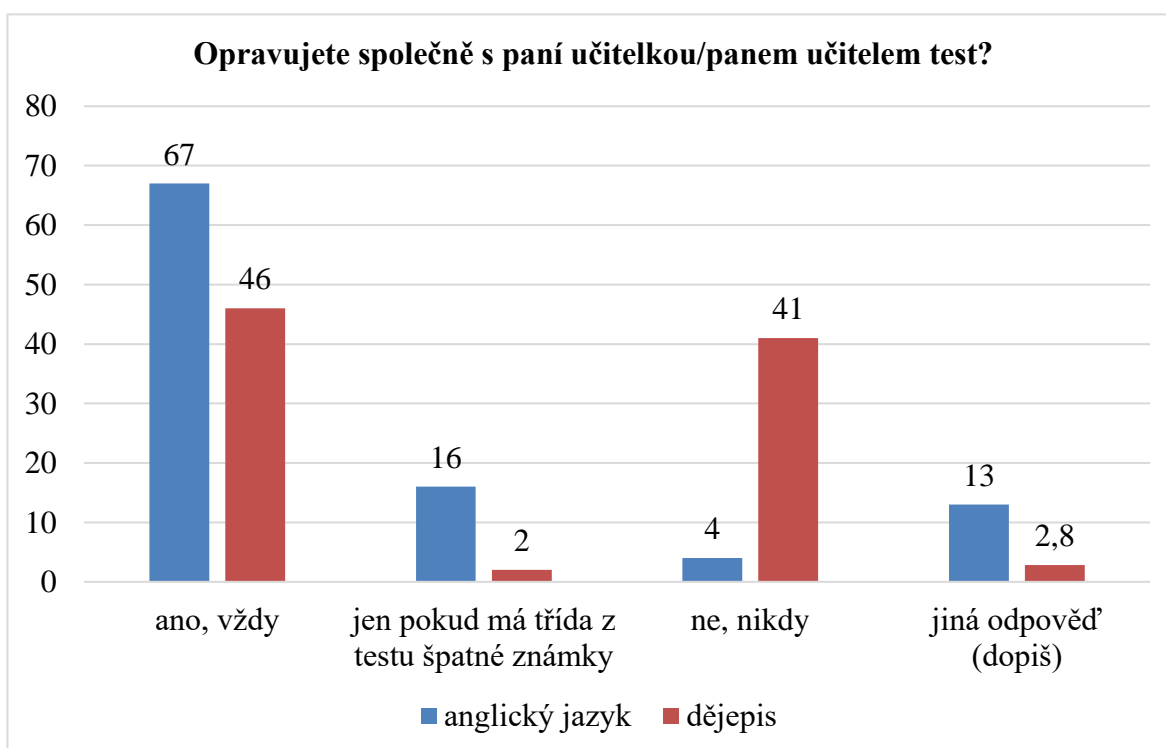
Graf 23 – Když řekneš něco špatně, paní učitelka/pan učitel většinou ...

5.5 Zpětná vazba a práce s chybou z pohledu žáků

Písemnou formou zpětné vazby, kterou poskytují učitelé žákům, se zabývají otázky 18, 19 a 20, které jsou zaměřeny na písemné testování žáků.

Osmnáctá otázka se dotazuje na společné opravování testu s vyučujícím. Z celkového počtu 178 žáků jich 119 (67 %) uvádí, že test z anglického jazyka spolu s učitelem opravují vždy, 29 (16 %) jich uvádí, že testy opravují pouze v případě, kdy většina třídy je v testu neúspěšná, a 7 žáků (4 %) uvádí, že testy z anglického jazyka neopravují nikdy. 23 žáků (13 %) doplňuje odpověď svým komentářem, např. „*Některé ano a některé ne*“ nebo „*Jen když řekne učitelka*“.

Co se týče odpovědí vypovídajících o opravách testu v hodinách dějepisu, 82 žáků (46 %) uvádí, že testy opravují vždy, 4 žáci (2 %) zaznamenávají, že testy opravují jen v případě, kdy má z testu většina dětí špatné známky, a 73 žáků (41 %) uvádí, že testy z dějepisu neopravují nikdy. 19 žáků (11 %) připsalo svou vlastní odpověď, například „*jen občas*“ nebo „*moc ne*“.

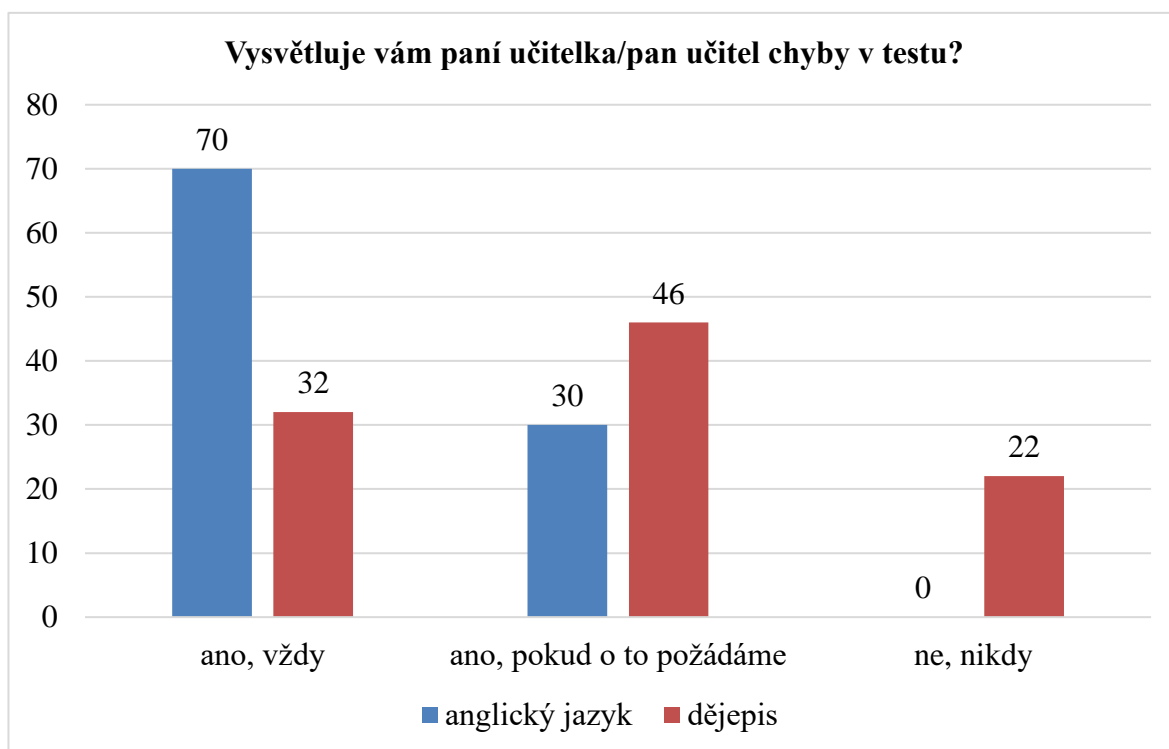


Graf 24 – Opravujete společně s paní učitelkou/panem učitelem test?

Ze vzájemného porovnání výsledků dotazníků u obou předmětů lze vyvodit, že testy jsou společně opravovány spíše v anglickém jazyce. V hodinách dějepisu se k opravě testů také přistupuje, avšak ne v takové míře, a to ani v případě, kdy má většina třídy z testu špatné

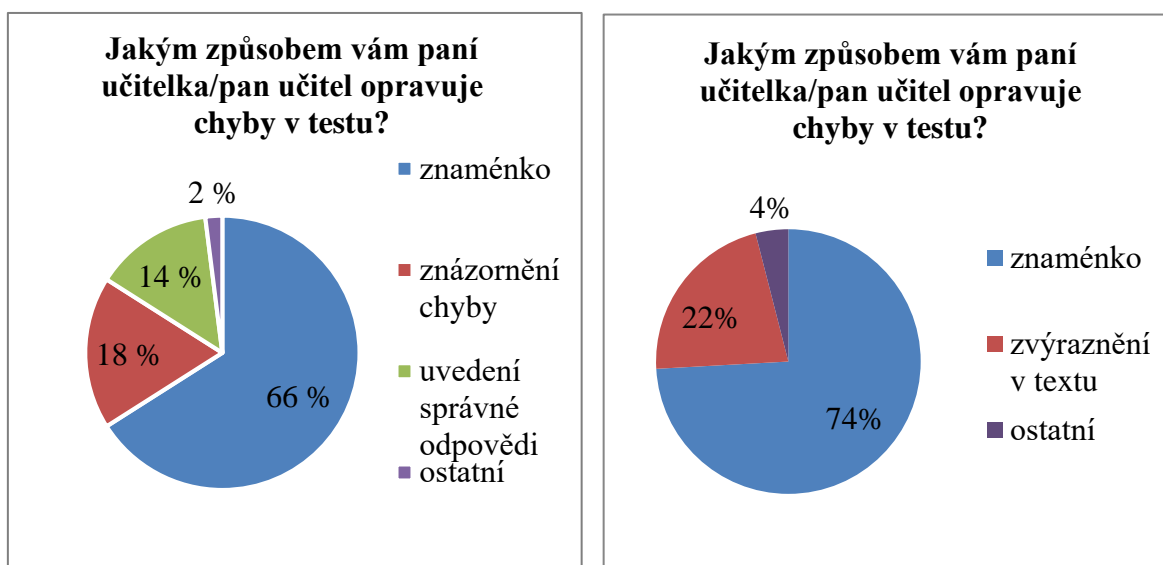
známky. Toto tvrzení potvrzují i výsledky odpovědí na další otázku dotazníku, zda jsou chyby v testu učiteli vysvětlovány. 125 žáků anglického jazyka (70 %) uvádí, že chyby jsou vysvětlovány vždy, zbývajících 53 (30 %) uvádí, že jim učitelé vysvětlují chyby tehdy, kdy o to sami žáci požádají. Žádný z žáků neuvádí, že by s nimi jejich vyučující testy nikdy neopravil.

V dějepise naopak vybralo 39 žáků (22 %) možnost, že s nimi učitelé testy nikdy neopravují. K vysvětlení chyb, kterých se žáci v testech dopustili, přistupují učitelé především v případě, kdy o to žáci sami požádají; tuto odpověď vybralo 82 respondentů (46 %). Podle zbývajících 57 žáků (32 %) jsou testy opravovány vždy.



Graf 25 – Vysvětluje vám paní učitelka/pan učitel chyby v testu?

Dvacátá otázka má za cíl zjistit, zda učitelé při opravě testů žákům v případě chybné odpovědi připisují odpovědi správné, aby tak žáci ihned zjistili, v čem chybovali, nebo zda jim učitelé chybné odpovědi pouze nějakým způsobem označí, anebo zda jim učitelé pouze uvedou, že udělali nějakou chybu. V následujících grafech jsou uvedeny oblasti vytvořené na základě žakovských odpovědí a jejich procentuální zastoupení, které je popsáno níže.

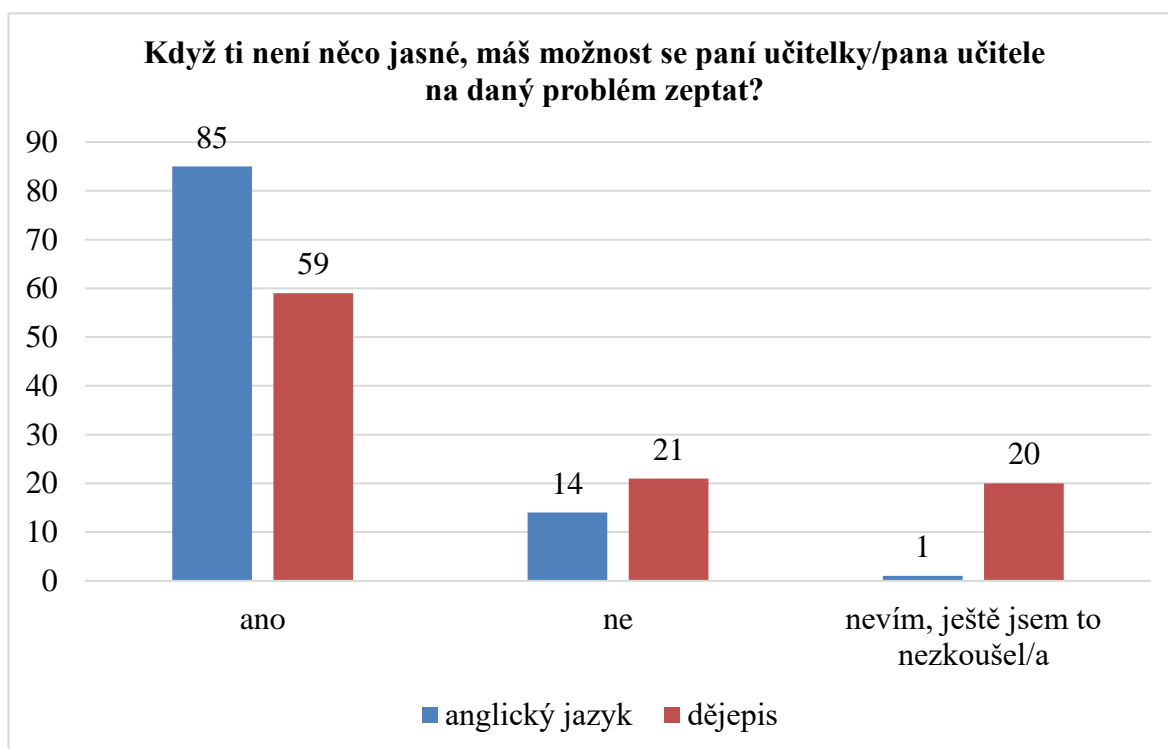


Graf 26 – Jakým způsobem vám paní učitelka/pan učitel opravuje chyby v testu (z anglického jazyka)?

Graf 27 – Jakým způsobem vám paní učitelka/pan učitel opravuje chyby v testu (z dějepisu)?

U obou předmětů uvádí nejvíce žáků, že jim učitel opravuje chyby připsáním určitého znaménka, které má svůj význam, např. „+“, „x“, „√“, „0,5“ nebo „1/2“. V případě anglického jazyka se jedná o 117 žáků (66 %) a v případě dějepisu o 132 žáků (74 %). Druhým nejčastějším způsobem opravy chyb v testu je její znázornění či vyznačení. Přeskrtnutí nebo podtrhnutí chyby uvádí v případě anglického jazyka 32 žáků (18 %) a v případě dějepisu 39 žáků (22 %). 25 žáků anglického jazyka (14 %) uvádí, že jim učitelé do testu připsají vysvětlení jejich chyby nebo jim tam správnou odpověď dopíší. 4 žáci anglického jazyka (2 %) uvádí jiné odpovědi; jeden žák uvádí, že učitel opravuje chyby červenou propiskou (což je jedenkrát uvedeno i v odpovědích týkající se dějepisu), další žák uvádí, že jim učitel napíše v procentech správné odpovědi, a 2 zbývajících žáci uvádí, že nevědí, jakým způsobem jim učitel testy opravuje. Zbývajících sedm žáků dějepisu (4 %) mezi své vlastní odpovědi uvádí například fakt, že jim učitelé neopravují testy žádným způsobem.

V pořadí předposlední otázka dotazníku je zaměřená na možnost žáků zjistit od učitelů více informací v případě, že během výuky něčemu neporozuměli. Většina žáků (152, tedy 85 %) v případě anglického jazyka uvádí, že má možnost se svého učitele v případě problému zeptat; v případě dějepisu tuto možnost vybralo pouze 105 žáků (59 %). 25 žáků (14 %) uvádí k vyučujícímu anglického jazyka, že takovou možnost nemá. V případě dějepisu vybralo nemožnost zeptat se vyučujícího na problém 38 žáků (51 %). U anglického jazyka přiznává pouze jeden žák (1 %), že tuto možnost ještě nezkoušel; u dějepisu se k této variantě přiznává 35 žáků (20 %).



Graf 28 – Když ti není něco jasné, máš možnost se paní učitelky/pana učitele na daný problém zeptat?

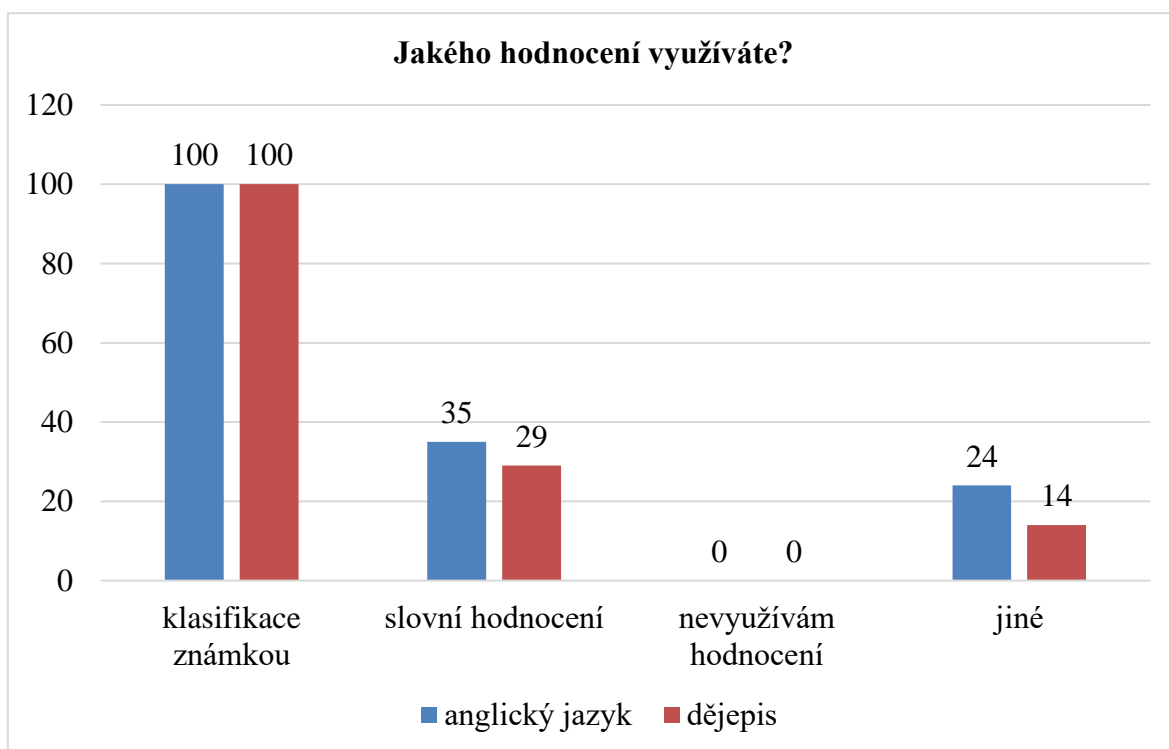
6 Pohled učitelů na zpětnou vazbu ve výuce anglického jazyka a dějepisu

Tato kapitola se zabývá výsledky dotazníkového šetření, které je zaměřeno na zpětnou vazbu ve sledovaných předmětech z pohledu učitelů. Konkrétně se zabývá učitelem poskytnutou zpětnou vazbou v případě žákovy správné stejně tak jako jeho špatné odpovědi. Součástí této kapitoly je také shrnutí poznatků o hodnocení žáků, ke kterým učitelé nejčastěji přistupují, a o frekvenci a způsobech, jakým učitelé se žáky opravují jejich písemné testy.

Na níže popsaných odpovědích lze sledovat mírné rozdíly mezi odpověďmi učitelů a žáků. Jako příklad lze uvést, že, jak vyplývá z předchozí kapitoly, žáci většinou pouze popisují jeden druh zpětné vazby učitele (verbální), zatímco učitelé uvádí současně své verbální i neverbální projevy. Jak tedy vidí zpětnou vazbu učitelé?

6.1 Otázka hodnocení v jednotlivých předmětech z pohledu učitelů

Stejně jako se respondenti-žáci měli vyjádřit ke způsobu hodnocení, které je jim nejbližší, měli se i respondenti-učitelé vyjádřit o formě hodnocení, ke které se sami uchylují. V otázce číslo 21 měli možnost vybrat odpověď z více nabízených možností, nebo mohli dopsat vlastní formu hodnocení. Všichni učitelé (100 %) vybrali z nabízených možností klasifikaci známkou, která je na tradičních školách využívána nejčastěji. Ke slovnímu hodnocení (není nijak specifikováno, zda písemnému nebo slovnímu) přistupuje 6 učitelů anglického jazyka (35 %) a 2 učitelé dějepisu (29 %). K jiným způsobům hodnocení přistupují 4 učitelé anglického jazyka (24 %), přičemž se jedná o dávání žákům razítka, za která mohou nasbírat dobré známky, nebo rozdávání bonbónů. V případě dějepisu doplňuje jeden učitel (14 %), že se kloní většinou k ústnímu slovnímu hodnocení a k písemnému jen v případě velmi povedeného nebo naopak nepovedeného testu.



Graf 29 – Jakého hodnocení využíváte?

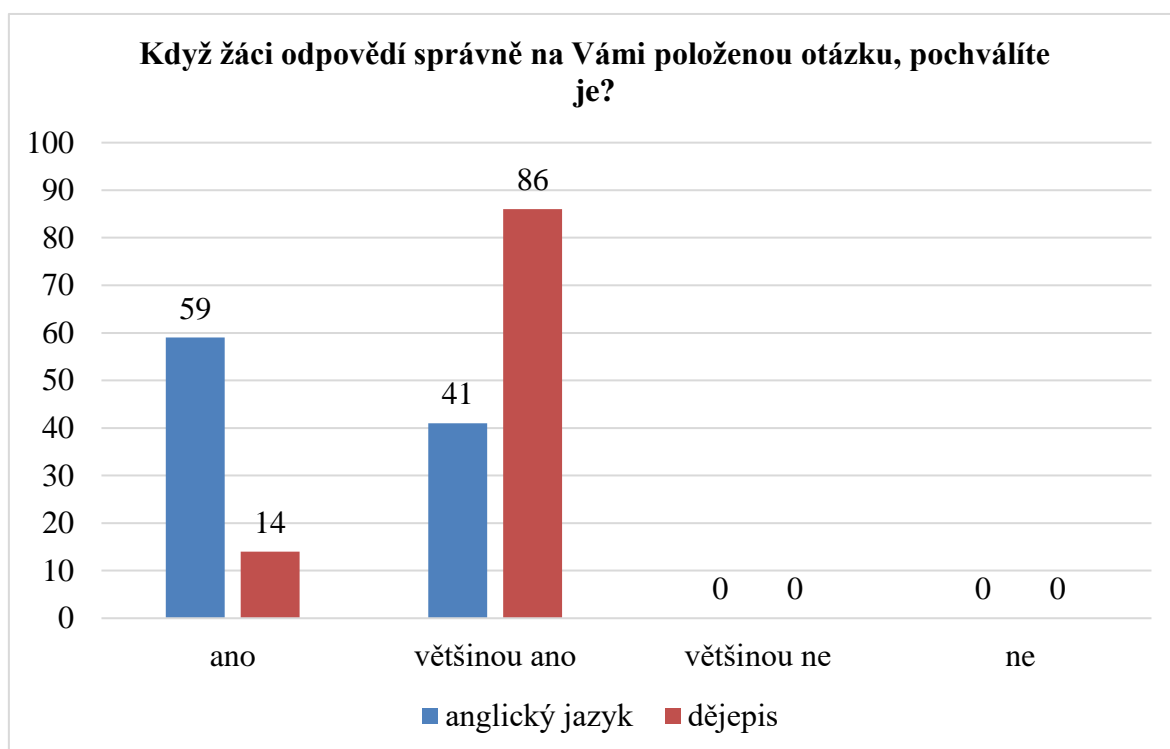
Z grafu je patrný soulad mezi odpověďmi učitelů a odpověďmi žáků (kapitola 5.1) na otázku hodnocení. Všichni dotázaní učitelé využívají klasifikaci známkou, což upřednostňuje většina jejich žáků. Někteří učitelé poskytují slovní hodnocení, avšak zde není možné určit, zda přímo žáci těchto daných učitelů tento způsob oceňují, nebo zda se jedná o žáky jiné, kteří se s ním setkávají v dalších předmětech. Lze ale opět porovnat vlastní odpovědi respondentů, kdy jak učitelé, tak žáci uvedli mezi další příklady hodnocení razítka (případně „smajlíky“) či bonbony.

6.2 Pozitivní zpětná vazba z pohledu učitelů

Pět otázek dotazníku se přímo týká pozitivní zpětné vazby, kterou žáci od svých učitelů dostávají. V této kapitole je typ pozitivní zpětné vazby zaměřen na pohled učitele, který danou zpětnou vazbu žákovi za jeho výkon poskytuje. V dotazníkovém šetření jsou dvě otázky (otázka číslo 5 a 6) zaměřeny na pozitivní zpětnou vazbu poskytnutou v případě, že žák odpoví na položenou otázku správně. Další tři otázky (otázka číslo 11, 12 a 15) zkoumají pozitivní zpětnou vazbu podanou učitelem v případě, že se žák v hodině zachová náležitě kladným způsobem. Následují dvě podkapitoly, kde jsou výše popsané oblasti zkoumány jednotlivě.

6.2.1 Pozitivní zpětná vazba po správné odpovědi žáků

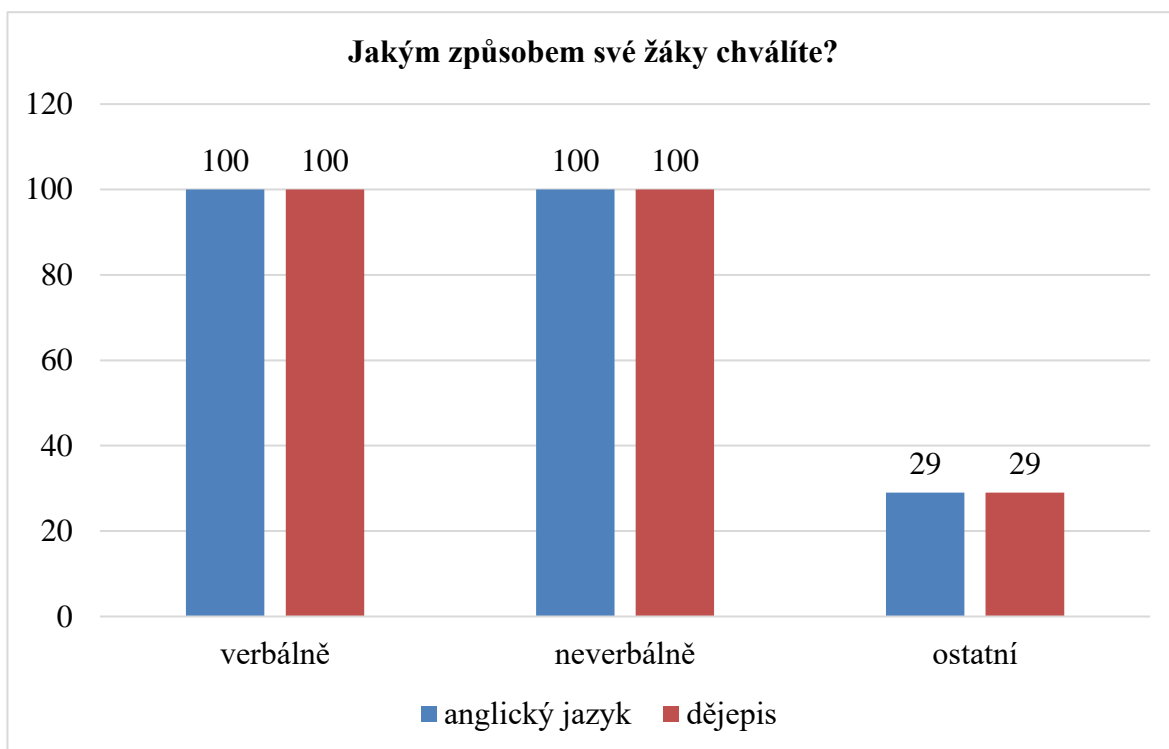
Dle výsledků dotazníkového šetření jsou všichni učitelé, kteří se šetření zúčastnili, přesvědčeni, že své žáky chválí; žádný z učitelů neuvádí, že by své žáky nechválil nikdy. V předmětu anglický jazyk je 10 učitelů (59 %) toho názoru, že své žáky chválí vždy, dalších 7 učitelů (41 %) uvádí, že své žáky chválí většinou. Naopak v oblasti výuky dějepisu uvádí pouze jeden z učitelů (14 %), že žáky chválí vždy, a zbylých 6 učitelů (86 %) uvádí, že své žáky většinou chválí.



Graf 30 – Když žáci odpovědí správně na Vámi položenou otázku, pochválíte je?

V obou předmětech se také všichni vyučující (100 %) shodují na faktu, že svým žákům poskytují jak verbální, tak neverbální zpětnou vazbu. Jako příklad verbální zpětné vazby uvádí všichni učitelé shodně kladnou zpětnou vazbu v podobě pochvaly žáka. Vyučující anglického jazyka uvádí slovní příklady v anglickém jazyce, například „*great*“, „*very well*“, „*excellent*“ či „*exactly*“. Mezi příklady pozitivní verbální zpětné vazby vyučujících dějepisu jsou uvedeny slovní příklady jako „*ano*“, „*správně*“, „*super*“, „*skvělé*“, „*přesně tak*“, „*jo*“, „*perfektní*“. Jako příklad neverbální zpětné vazby uvádí učitelé obou předmětů nejčastěji jeden z mimických projevů, například úsměv či mrknutí, a dále různá gesta jako pokývání hlavou, pohyby rukou nebo palec nahoru. 5 učitelů anglického jazyka (29 %) uvádí jiný způsob pochvaly, a to dávání žákům „plusy“ či razítka,

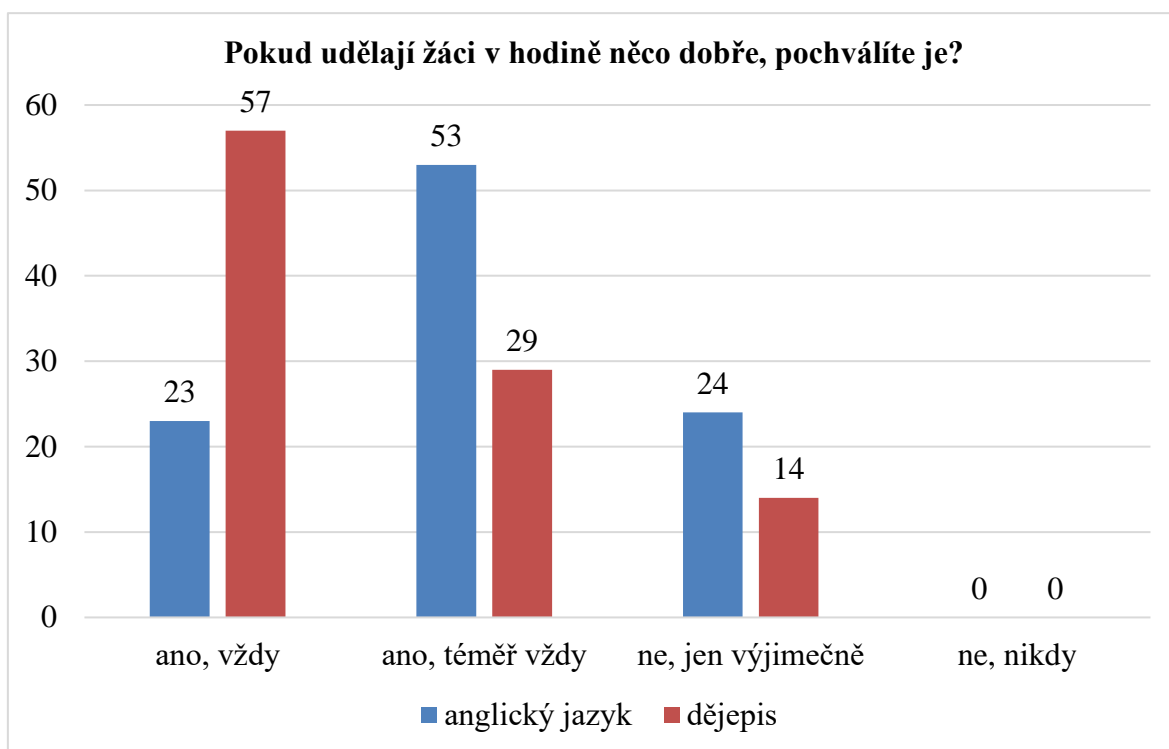
za která mohou nasbírat při určitém množství jedničky za aktivitu v hodině. 2 učitelé dějepisu (29 %) také uvádí další příklad pochvaly žáka; stejně jako v případě anglického jazyka jde o otisknutí razítka či uvedení dotyčného jako příklad ostatním.



Graf 31 – Jakým způsobem své žáky chválíte?

6.2.2 Pozitivní zpětná vazba po chování žáků v hodině

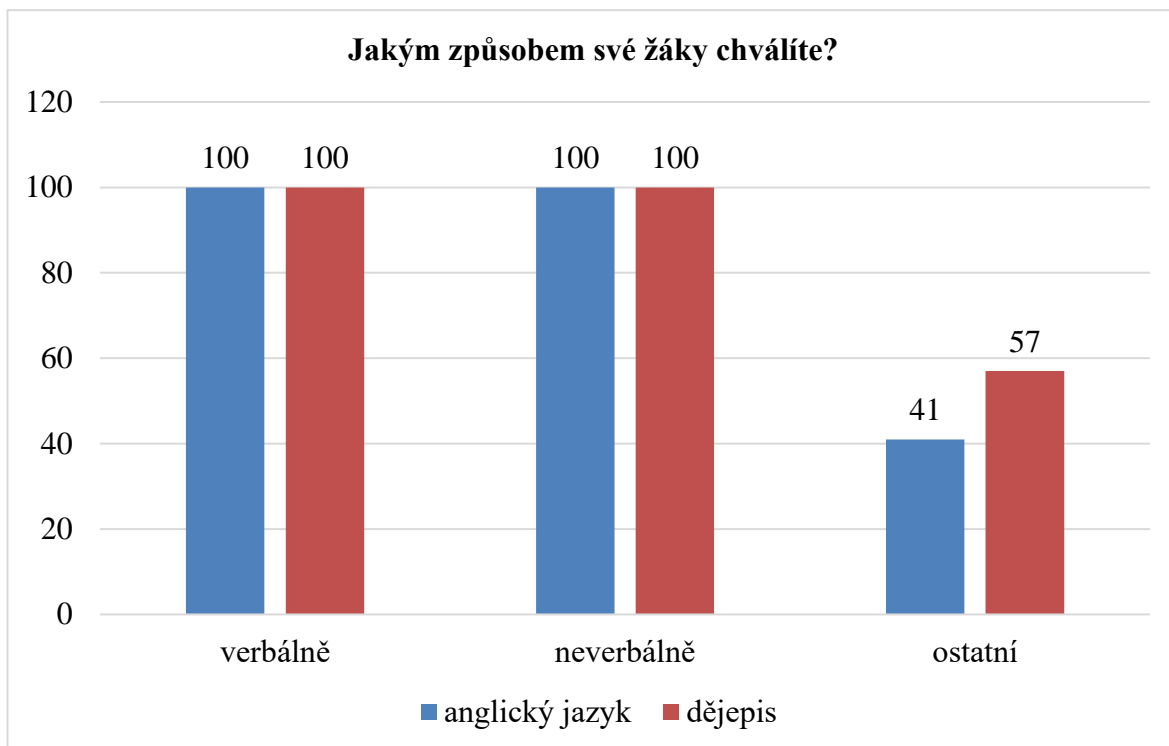
Kladné ohodnocení žákovy činnosti v hodině je zkoumáno v otázkách 11, 12 a 15. Dle odpovědí učitelů není žádný z nich (0 %) toho názoru, že by své žáky nikdy nepochválil v případě, kdyby udělali v hodině něco dobře; učitelé tedy převážně oceňují kladnou činnost žáka v hodině. V oblasti anglického jazyka žáky vždy pochválí 4 učitelé (23 %), téměř vždy 9 učitelů (53 %) a jen ve výjimečných případech 4 učitelé (24 %). V případě chválení v hodinách dějepisu uvádí jeden učitel (14 %), že své žáky pochválí jen výjimečně, 2 učitelé (29 %) uvádí, že své žáky chválí téměř vždy, a zbylí 4 učitelé (57 %) uvádí, že své žáky za takovou činnost pochválí vždy.



Graf 32 – Pokud udělají žáci v hodině něco dobře, pochválíte je?

Stejně jako u pochvaly za správně zodpovězenou otázku, i za kladnou činnost žáka v hodině ho všichni učitelé (100 %) pochválí nejčastěji verbálně, přičemž v obou předmětech používají výrazy jako „šikula“, „perfektní“, „paráda“ či „skvělé“, stejně tak jako neverbálně (např. mimika v podobě úsměvu, gestika v podobě pokývání hlavou). Shodně 7 učitelů anglického jazyka (41 %) a 4 učitelé dějepisu (57 %) uvádí jako další způsoby pochvaly razítka, bonbony a udělení dobré známky („výborně“) za práci v hodině.

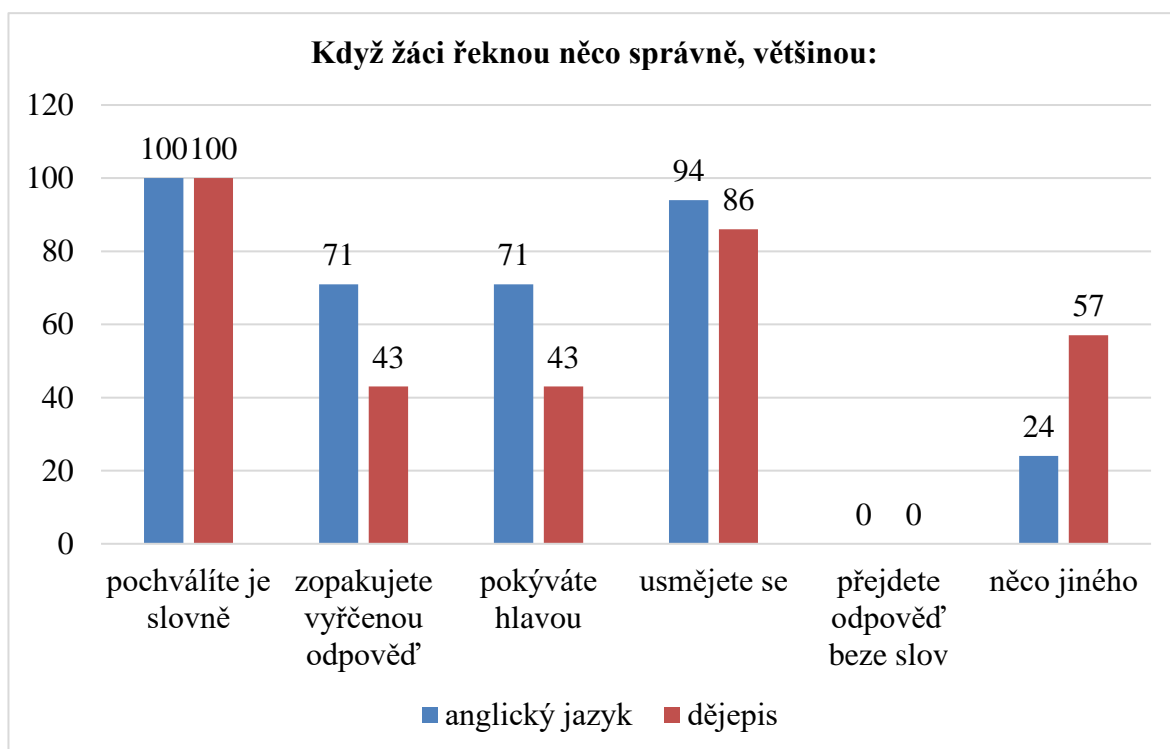
Když řeknou o vyučovací hodině žáci něco správně, všichni učitelé (100 %) je dle vlastních odpovědí slovně pochválí, poskytnou jim tedy kladnou zpětnou vazbu v podobě pochvaly žáka, a žádný z nich (0 %) nepřejde žákovu odpověď beze slov. V případě obou předmětů je dále nejvíce kladně ohodnotí formou neverbální zpětné vazby v podobě úsměvu; při hodinách anglického jazyka se jedná o 16 učitelů (94 %), v hodinách dějepisu se jedná o 6 učitelů (86 %).



Graf 33 – Jakým způsobem své žáky chválíte?

Při hodinách anglického jazyka shodně 12 učitelů (71 %) jak neverbálně pokývává hlavou, tak verbálně zopakuje vyřčenou odpověď, neboli provede kladnou zpětnou vazbu v podobě echa. 4 učitelé (24 %) navíc přidávají další formu zpětné vazby zvanou elaborace odpovědi, kdy sami k žákovu projevu přidají komentář, další informaci.

Většina učitelů dějepisu se také přiklání k možnosti neverbální zpětné vazby, především v podobě pokývání hlavou (3 učitelé, 43 %). 4 respondenti (57 %) uvádí následující vlastní příklady zpětné vazby: „*doplnění odpovědi*“ a „*přidání komentáře*“, tedy stejně jako v oblasti anglického jazyka formu elaborace odpovědi, a dále „*vedení žáka jako příkladu*“.



Graf 34 – Když žáci řeknou něco správně, většinou ...

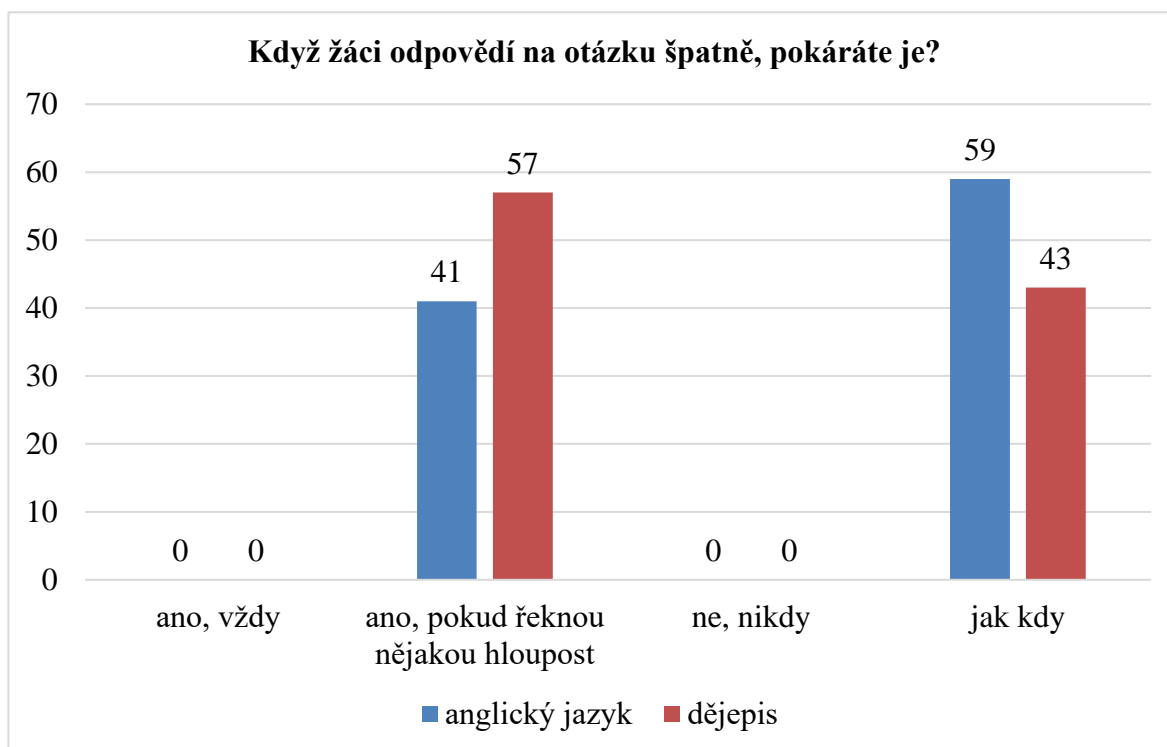
6.3 Negativní zpětná vazba z pohledu učitelů

Stejně jako je pět položek dotazníkového šetření přímo zaměřeno na pozitivní zpětnou vazbu, je dalších pět položek zaměřeno na negativní zpětnou vazbu, která je žákům učiteli poskytována. Dvě z nich (otázka číslo 7 a 8) zkoumají typ negativní zpětné vazby poskytnuté v případě, že žák odpoví na položenou otázku špatně. Další tři otázky (otázka číslo 13, 14 a 16) se zaměřují na negativní zpětnou vazbu podanou učitelem v případě, že se žák v hodině zachová nežádoucím způsobem. Následující dvě podkapitoly se opět soustředí na jednotlivé oblasti.

6.3.1 Negativní zpětná vazba po chybné odpovědi žáků

V případě sedmé otázky týkající se pokárání učitelem v případě, že žáci odpoví na otázku špatně, žádný z respondentů (0 %) neuvádí vyhraněnou odpověď „ano“ nebo „ne“. 7 učitelů anglického jazyka (41 %) ve svých odpovědích přiznává, že své žáky pokárá v případě, kdy žáci řeknou nějakou hloupost. Stejná odpověď byla vybrána 4 učiteli dějepisu (57 %), kteří k dotazníku připsali vlastní příklad takové situace, například „*nesouvisí s otázkou*“, „*žák odpovídá na něco jiného*“. 10 učitelů anglického jazyka (59 %) a 3 učitelé

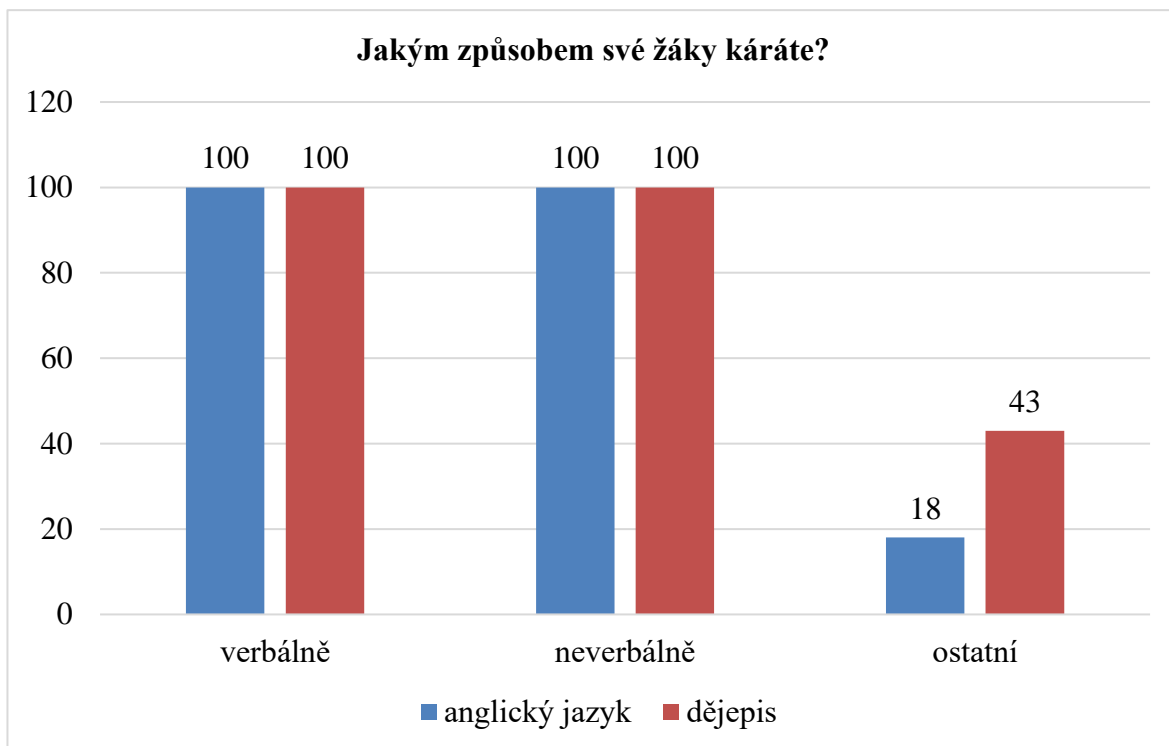
dějepis (43 %) vybrali možnost „jak kdy“; záleží tedy na konkrétní situaci a okolnostech, za které své žáky kárají.



Graf 35 – Když žáci odpovědí na otázku špatně, pokáráte je?

Stejně jako v případě poskytnutí pozitivní zpětné vazby, i v případě negativní zpětné vazby volí všichni respondenti-učitelé (100 %) jak verbální, tak neverbální zpětnou vazbu. Jako příklad negativní zpětné vazby volí učitelé obou předmětů především detekci chyby („ne“, „špatně“, „to rozhodně ne“). Učitelé anglického jazyka uvádí také výtku („*To nemyslíš vážně, teď jsme to říkali!*“), zatímco učitelé dějepisu uvádí způsob zjišťování, zda byl žák aktivně zapojen do problému, například otázkami „*Ty jsi nedával pozor?*“ nebo „*Připravoval ses?*“.

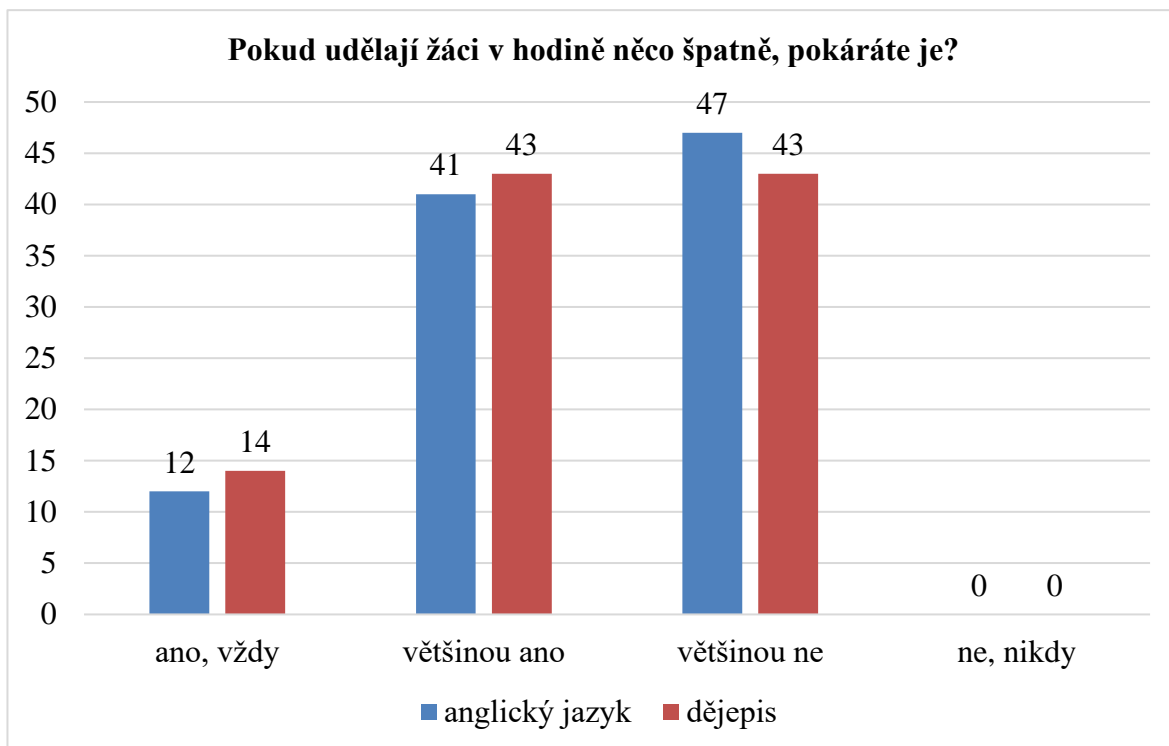
K neverbální zpětné vazbě respondenti nejčastěji uvádí opět mimiku (zamračení, důrazný oční kontakt, povytažené obočí, úšklebek), gestiku (potřesení hlavou, vztyčený ukazováček) nebo posturiku (ruce v bok). Shodně u obou předmětů uvádí 3 učitelé (v případě anglického jazyka se jedná o 18 %, v případě dějepisu se jedná o 43 %), že své žáky kárají v případě, kdy byla žákova špatná odpověď způsobena jeho nepozorností či leností. Učitelé dějepisu navíc uvádí, že se je snaží navést na správnou odpověď.



Graf 36 – Jakým způsobem své žáky káráte?

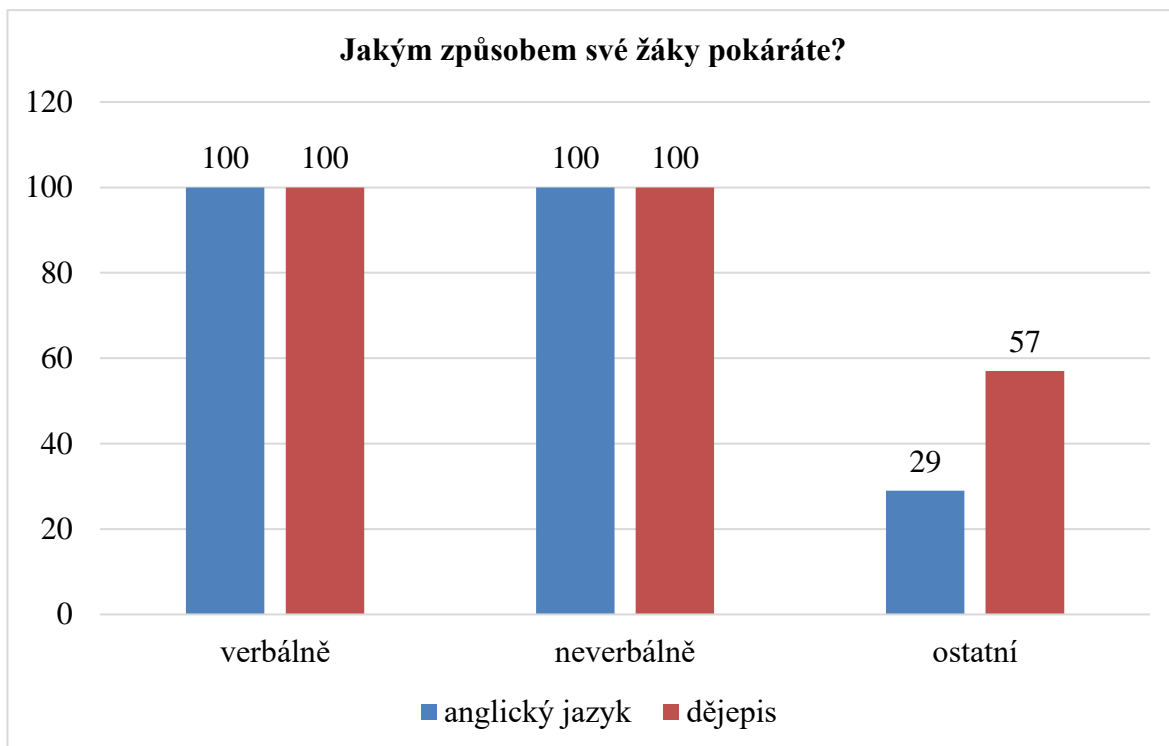
6.3.2 Negativní zpětná vazba po chování žáků v hodině

Pokud žáci udělají během výuky něco špatně, jsou podle většiny učitelů pokáráni; žádný z respondentů (0 %) neuvádí, že by své žáky nikdy nekáral. 2 učitelé anglického jazyka (12 %) své žáky kárají vždy, stejně tak jako 1 učitel dějepisu (14 %). 7 učitelů anglického jazyka (41 %) a 3 učitelé dějepisu (43 %) žáky pokárají ve většině případů a 8 učitelů anglického jazyka (47 %) a 3 učitelé dějepisu (43 %) přiznávají, že žáky většinou nijak nekárají.



Graf 37 – Pokud udělají žáci v hodině něco špatně, pokáráte je?

I v případě kárání si jsou učitelé vědomi své verbální i neverbální zpětné vazby, opět ji ve svých odpovědích uvádí všichni respondenti (100 %). 5 učitelů anglického jazyka (29 %) uvádí i jiné odpovědi, jako například ohodnocení práce v hodině špatnou známkou či požadavek opakovaného vypracování úkolu. Z toho 2 učitelé (12 %) ke svým odpovědím uvádí případy, za kterých žáky pokárají; patří mezi ně chování a neznalost naprosto základních informací. 4 učitelé dějepisu (57 %) uvádí příklady jiného způsobu kárání, mezi které patří zadání domácího úkolu nebo práce navíc a známka za neaktivitu v hodině.



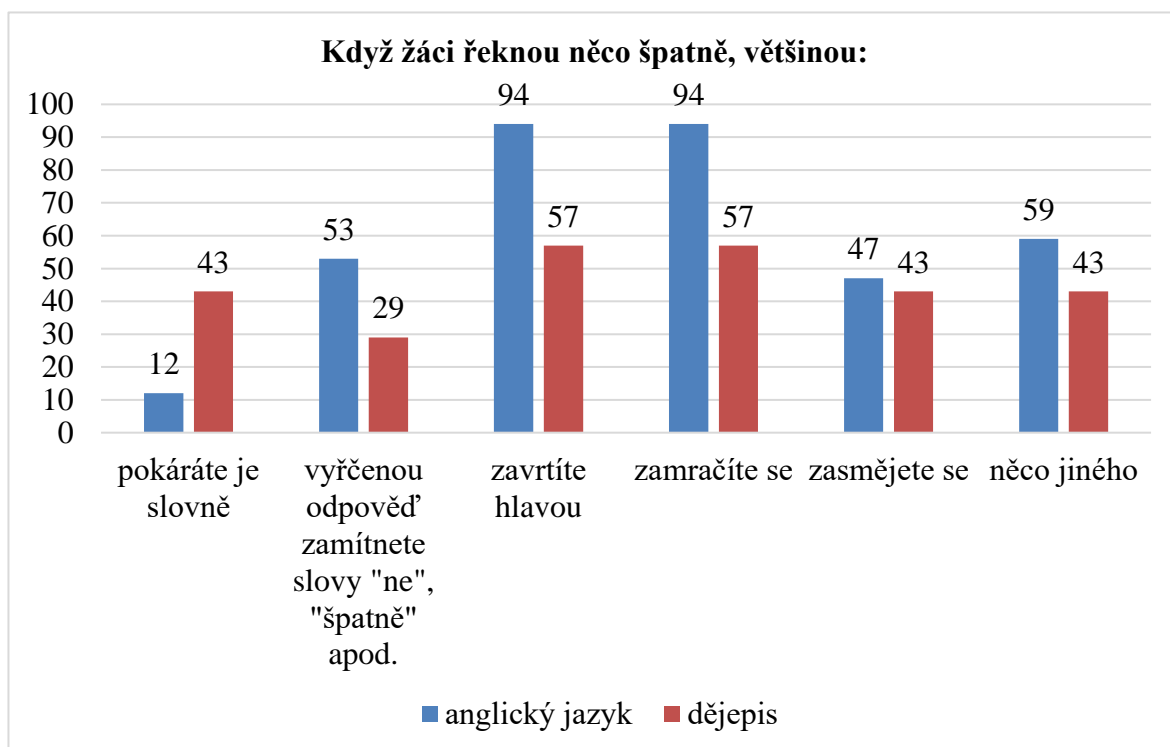
Graf 38 – Jakým způsobem své žáky pokáráte?

Co se týká odpovědí na šestnáctou otázku dotazníku, ve které mají respondenti možnost volit mezi jednotlivými konkrétními příklady poskytnutí zpětné vazby, má mezi odpověďmi nejpočetnější zastoupení neverbální zpětná vazba. 16 učitelů anglického jazyka (94 %) a 4 učitelé dějepisu (57 %) přikročí k takové zpětné vazbě v podobě zavrtění hlavou a zamračení. K neverbální zpětné vazbě ve formě zasmání přistoupí 8 učitelů anglického jazyka (47 %) a 3 učitelé dějepisu (43 %).

K verbální negativní zpětné vazbě přistoupí v případě detekce chyby (v dotazníku možnost „vyřčenou odpověď zamítnete slovy „ne“, „špatně“ apod.“) 9 učitelů anglického jazyka (53 %) a 2 učitelé dějepisu (29 %). V případě pokárání se jedná o 2 učitele anglického jazyka (12 %) a 3 učitele dějepisu (43 %).

10 učitelů anglického jazyka (59 %) obohacuje tuto otázku o další odpovědi, například o možnost, že se snaží žáky navést na správnou odpověď – poradí jim tedy první písmenko slova či zdůrazní chybu, které se žáci dopustili, což je možné označit jako identifikaci chyby. Dále učitelé uvádí, že v případě pokárání záleží na konkrétní odpovědi a na konkrétním žákovi. Jeden z učitelů také uvedl, že se snaží v nesprávné odpovědi žáků najít něco dobrého („*například, že způsob, jakým na to přišli, není úplně špatný*“). Tuto otázku obohacují o vlastní možnost také 3 učitelé dějepisu (43 %), kteří uvádí další příklady svého chování v případě, kdy žáci řeknou něco špatně, například snahu o navedení na

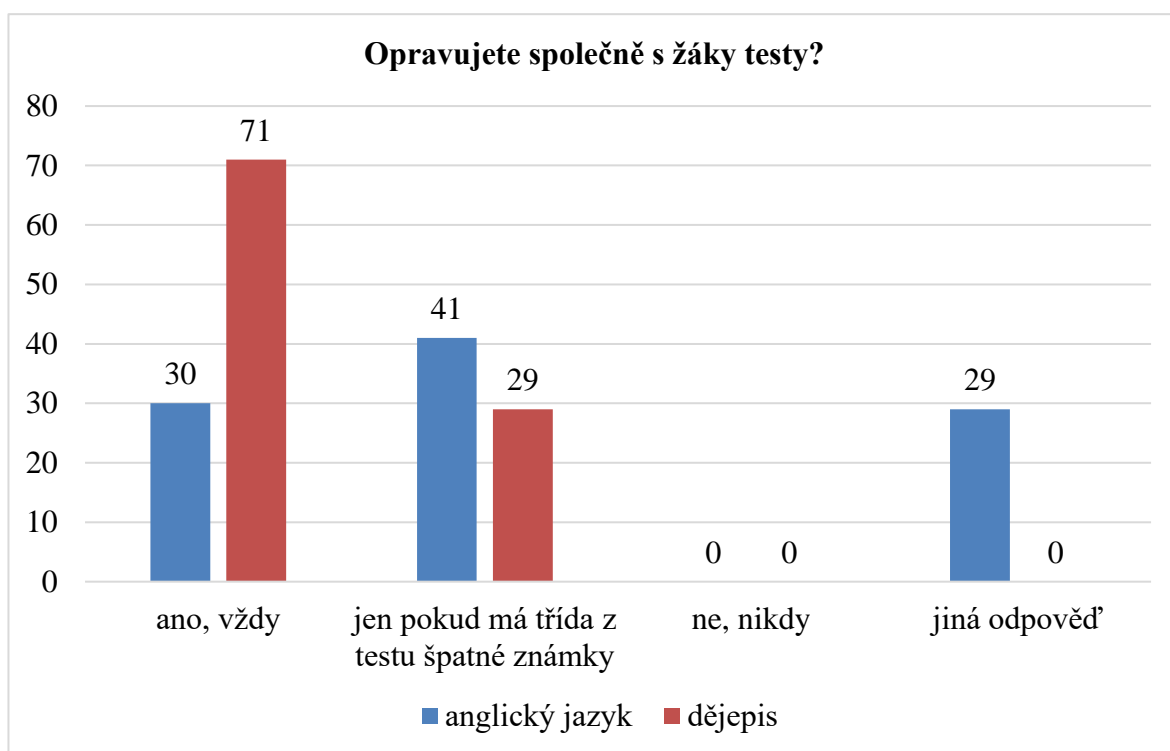
správnou odpověď, požádání o pomoc spolužáky, dovození vyhledat správnou odpověď v sešitě či učebnici.



Graf 39 – Když žáci řeknou něco špatně, většinou ...

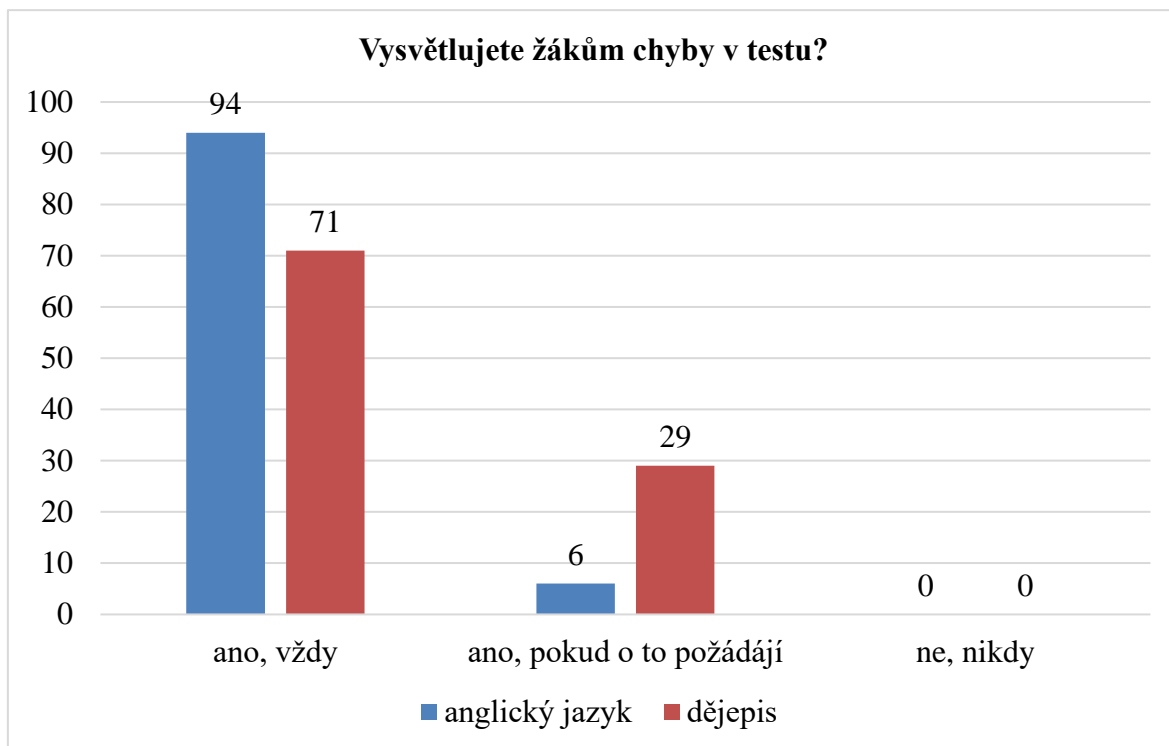
6.4 Zpětná vazba a práce s chybou z pohledu učitelů

Co se týče opravy testů, jsou odpovědi učitelů obou předmětů odlišné; shodují se pouze na faktu, že nikdo z respondentů neuvádí možnost, že by s žáky testy nikdy neopravoval. V případě anglického jazyka pouze třetina učitelů (5 učitelů, tedy 30 %) testy s žáky opravuje vždy, zatímco v případě dějepisu je s žáky opravují téměř všichni dotázaní (5 učitelů, tedy 71 %). Učitelé obou předmětů dále volí možnost společné opravy v případě, že má třída jako celek z testu špatné známky. Jedná se o 7 učitelů anglického jazyka (41 %) a 2 učitele dějepisu (29 %). Vlastní možnosti odpovědi využilo 5 učitelů angličtiny, kteří uvádí, že testy si opravují někdy a že si opravují spíše větší testy, jelikož menší testy si mohou žáci opravit sami.



Graf 40 – Opravujete společně s žáky testy?

K vysvětlování chyb v testu přistupují všichni učitelé, přičemž většina z nich přistupuje k vysvětlování vždy. Jedná se o 16 učitelů anglického jazyka (94 %) a 5 učitelů dějepisu (71 %). 1 učitel anglického jazyka (6 %) chyby vysvětluje v případě, kdy ho o to žáci sami poprosí, což praktikují i 2 učitelé dějepisu (26 %). Žádný z učitelů (0 %) neuvádí, že by testy nikdy neopravoval. O těchto výsledcích informuje následující graf.

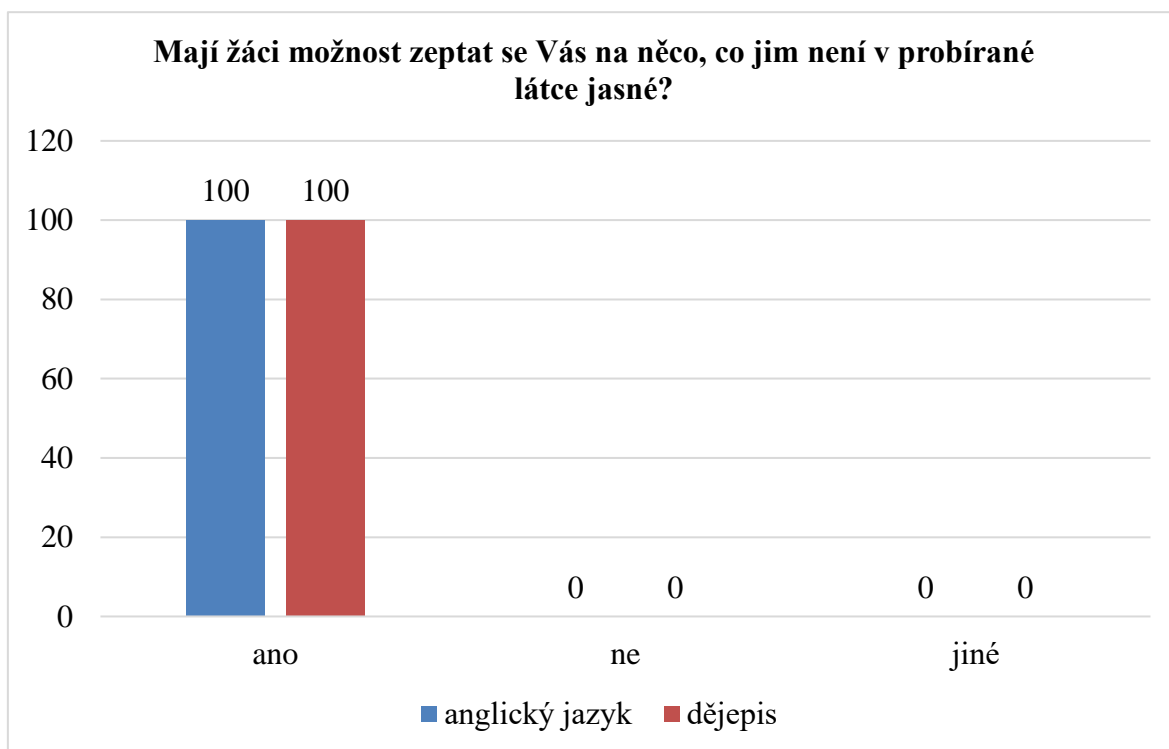


Graf 41 – Vysvětľujete žákům chyby v testu?

Mezi způsoby opravování chyb v testu uvádí většina respondentů nějaký druh znaménka (např. „x“, „√“, „0,5“, „1/2“, „+“, „?“). V případě anglického jazyka se jedná o 12 učitelů (71 %) a v případě dějepisu se jedná o všech 7 učitelů (100 %).

Dále 5 učitelů anglického jazyka (29 %) uvádí, že v případě špatné odpovědi danou odpověď přeškrtnou, což v případě dějepisu uvádí opět všech 7 respondentů (100 %). Těchto 5 učitelů anglického jazyka k přeškrtnuté odpovědi dopíše odpověď správnou, přistoupí tedy k negativní zpětné vazbě ve formě korekce chyby, k čemuž se uchylují pouze 3 učitelé dějepisu (43 %). Další 4 učitelé anglického jazyka (24 %) uvádí, že v případě vážné či často se opakující chyby dopíše do testu vysvětlení, čímž přistoupí k interpretaci chyby. 7 učitelů anglického jazyka (41 %) uvádí, že chybu v testu nějakým způsobem označí, ale nevysvětlí ji – jako vodítko, v čem chyba spočívá, žákům poslouží právě konkrétní označení; například vlnovkou podtržené slovo značí, že je slovo špatně napsané, přeškrtnuté slovo značí, že je užitá špatná gramatika či slovo samotné. Tento způsob je způsob negativní zpětné vazby ve formě identifikace chyby. 3 učitelé odpověděli, že chyby v testu opravují červenou propiskou. 1 učitel dějepisu (14 %) uvádí, že žákovi zvýrazní zadání (v případě, že je z odpovědi jasné, že žák zadání nepřečetl) a shodně 1 učitel (14 %) uvádí, že do testu přepíše doplňující otázku.

Ohledně možnosti žáků zeptat se svých vyučujících na něco, co jim není v probírané látce jasné, se všichni učitelé (100 %) shodují v odpovědi, že žáci tuto možnost mají. Nikdo (0 %) neuvádí, že by žáci byli této možnosti zbaveni. Je zde nutné upozornit na fakt, že odpovědi byly zaznamenány ze subjektivního pohledu samotných respondentů-učitelů.



Graf 42 – Mají žáci možnost zeptat se Vás na něco, co jim není v probírané látce jasné?

7 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Otázky položené v dotaznících jsou zaměřeny převážně na bezprostřední a průběžnou zpětnou vazbu ve spíše verbální podobě, kterou poskytují učitelé svým žákům. Písemné formy zpětné vazby se přímo týkají pouze dvě otázky výzkumu. Na základě prostudování výsledků šetření lze zhodnotit, že odpovědi respondentů jsou soustředěny spíše na primární neboli verifikační zpětnou vazbu.

Lze konstatovat, že oba z předmětů jsou žáky oblíbeny, přičemž je při porovnání výsledků patrné, že anglický jazyk (75 % respondentů uvádí oblibu předmětu) je oblíben o něco více než dějepis (oblibu uvádí 68 % respondentů). Nejčastěji se objevujícími důvody obliby a překvapivě zároveň i neobliby obou předmětů je průběh vyučovací hodiny; v případě anglického jazyka se tento důvod obliby objevuje mezi 34 % responzí, v případě dějepisu u 42 % responzí. Průběh hodiny jako důvod neobliby u anglického jazyka uvádí 60 % respondentů a u dějepisu 68 %. U anglického jazyka se navíc objevuje jako důvod pozitivního vztahu k předmětu vlastní iniciativa ve formě touhy po vědomostech či uvědomění si důležitosti předmětu, což představuje 37 % responzí. U dějepisu tento pozitivní vztah ovlivňuje spíše osobnost vyučujícího (34 % responzí), která je u mnohých z dotazovaných žáků zároveň i důvodem neobliby předmětu (32 %). Žáky anglického jazyka naopak nejvíce odrazuje obtížnost předmětu (40 %).

Co se týče aktivity žáků při výuce, je možné na základě získaných odpovědí konstatovat, že žáci jsou schopni zhodnocení vlastní činnosti. Většina žáků u obou předmětů uvádí, že se do výuky aktivně zapojuje, přičemž v hodinách dějepisu jsou žáci samostatně aktivnější více než v hodinách anglického jazyka, což potvrzují i odpovědi učitelů. V hodinách dějepisu se vždy aktivně do hodiny zapojuje o 16 % respondentů-žáků více než v hodinách anglického jazyka. O 27 % více respondentů se do hodiny dějepisu (ve srovnání s hodinou anglického jazyka) aktivně zapojí v případě, že si jsou jistí odpovědí. Do hodiny anglického jazyka se oproti dějepisu aktivně zapojí o 45 % více žáků ve chvíli, kdy jsou učitelem jmenovitě vyvoláni. Tyto výsledky potvrzují odpovědi respondentů-učitelů, ve kterých se objevuje 86 % responzí, které svědčí o tom, že se žáci do hodin dějepisu většinou aktivně zapojují, což je o 39 % více než do hodin anglického jazyka. Obě skupiny respondentů se však rozcházejí v příkladech takového aktivního projevu ve výuce. Z projevů, které se nejčastěji objevují u obou skupin, lze uvést hlášení se, sledování výuky či práci na zadaných úkolech.

V případě pohledu žáků na hodnocení za jejich výkony žáci nejvíce oceňují hodnocení ve formě klasifikace, tedy udílení známek, na které jsou žáci všech tří dotazovaných škol nejvíce zvyklí. Tato odpověď se mezi responzemi v obou předmětech objevuje v téměř totožném početním zastoupení (u anglického jazyka jej uvedlo pouze o 4 % méně respondentů než u dějepisu). O tom, že je toto hodnocení nejvíce využíváno, svědčí i odpovědi učitelů, kteří uvádějí, že tuto formu hodnocení využívají nejčastěji (shodně se tato možnost objevila ve 100 % responzích). Někteří žáci se také vyslovují pro jiný druh hodnocení například odměny v podobě razítek či bonbonů, přičemž takováto forma hodnocení je oceňována spíše žáky v hodinách dějepisu (14 %) než v hodinách anglického jazyka (2 %). Celkem překvapivým zjištěním je fakt, že žáci zřejmě tolik neoceňují slovní hodnocení, přičemž pokud by k takovému hodnocení mělo docházet, vybrali by si v případě obou předmětů spíše podobu ústního než písemného slovního hodnocení. Právě písemné slovní hodnocení je ceněno téměř identickým počtem žáků u obou předmětů (v případě anglického jazyka se jedná o 26 %, v případě dějepisu o 27 %). Naopak ústní slovní hodnocení je ceněno především mezi žáky anglického jazyka, kde se jedná o 42 % respondentů, což je o 10 % respondentů více než v hodinách dějepisu. Je zde možné opět odkázat na šetření Pirhonen (2016), které přišlo s naprosto odlišnými výsledky; většina žáků výzkumu se klonila k možnosti slovního hodnocení spíše než k možnosti klasifikace známkou.

Dle výsledků dotazníkového šetření lze uvést, že komunikační prostředky zpětné vazby, které učitelé při jejím poskytování využívají, jsou učiteli a žáky vnímány odlišně. Žáci si převážně uvědomují verbální zpětnou vazbu učitele, zatímco učitelé si jsou vědomi jak její verbální, tak neverbální podoby. V odpovědích žáků se u obou předmětů velmi různě zastoupení verbální a neverbální zpětné vazby v případě jejich pozitivního či negativního ohodnocení, zatímco v odpovědích učitelů se objevuje verbální i neverbální typ zpětné vazby u obou předmětů ve stoprocentním zastoupení. Neznamena to však, že by žáci neverbální zpětnou vazbu nevnímali vůbec – v rámci dotazníkových položek, kde měli mimo příkladů verbální zpětné vazby uvedeny také příklady neverbální zpětné vazby, jich většina vybrala i tento komunikační prostředek.

Na základě výsledků získaných dotazníkovým šetřením lze uvést, že žáci vnímají pozitivní i negativní zpětnou vazbu, kterou jim jejich učitelé poskytují. Mezi poskytovanou pozitivní zpětnou vazbou v případě správných odpovědí žáků či jejich správného úkonu v hodině se v odpovědích u obou předmětů nejčastěji objevuje především akceptace odpovědi žáka, dále pochvala žáka a echo, což souhlasí s odpověďmi učitelů. Naopak žáci nejméně zaznamenávají elaboraci odpovědi, které si jsou právě

učitelé, především v případě hodnocení správného úkonu v hodině, vědomi. Co se týče neverbální zpětné vazby ve stejných případech, zaznamenávají žáci nejvíce mimický projev učitele a jeho gesta, což se opět shoduje s odpověďmi učitelů.

V případě chybné odpovědi žáka v hodině se žáci shodují na faktu, že učitelé, především anglického jazyka, je nikdy nekárají (u anglického jazyka se jedná o 40 % responzí, což je o 8 % více než u hodin dějepisu). Zajímavé je, že tuto možnost nezvolil žádný z respondentů-učitelů. Aby byl žák za špatnou odpověď pokárán, záleží dle samotných žáků na konkrétní situaci, což potvrzují i odpovědi samotných učitelů. 18 % žáků anglického jazyka a 23 % žáků dějepisu připouští, že je učitel pokárá, pokud řeknou nějakou hloupost. Pokárání v takové situaci volí 41 % učitelů anglického jazyka a 57 % učitelů dějepisu.

Pokud se žák dopustí nějakého nesprávného úkonu v hodině, responze žáků ohledně pokárání se zde výrazně liší od responzí učitelů. Lze vyvodit, že učitelé jsou v tomto bodě kritičtější než samotní žáci, kteří kritiku učitele zřejmě tolik nevnímají. Žádný z učitelů například neuvádí, že by žáka za takovouto činnost nikdy nepokáral, zatímco 22 % žáků anglického jazyka a 20 % žáků dějepisu uvádí, že je učitelé za takovýto nenáležitý projev nikdy nekárají. Naopak 12 % učitelů anglického jazyka a 14 % učitelů dějepisu uvádí, že své žáky pokárají vždy, zatímco mezi žáky zvolily tuto odpověď jen 2 % žáků anglického jazyka a 7 % žáků dějepisu. K pokárání přistupuje dle vlastní volby většinou 41 % učitelů anglického jazyka, což je o 14 % více, než jak je tomu z pohledu žáků. U dějepisu je tento rozdíl ještě propastnější; dle učitelů většinou žáky pokárá 43 % z nich, zatímco dle žáků k tomuto kroku přistoupí jen 21 %. Většího souladu mezi odpověďmi učitelů a žáků se dostává v případě hodin anglického jazyka ve chvíli, kdy učitelé žáky většinou nechválí; mezi jejich responzemi je rozdíl pouhé 2 %. V případě dějepisu se však jedná o větší rozdíl; 52 % responzí žáků se vyslovuje pro tuto možnost, což je o 9 % responzí více než v případě učitelů.

Při poskytnutí negativní zpětné vazby žáci nejvíce připouštějí negativní zpětnou vazbu ve formě detekce chyby a korekce chyby. Pokud se jedná o neverbální zpětnou vazbu učitele, které si jsou žáci vědomi spíše u dějepisu (10 % responzí, což je o celých 10 % více než mezi odpověďmi týkající se anglického jazyka), jedná se především o mimiku. Někteří žáci anglického jazyka (4 %) zde také poukazují na paralingvistické prostředky, o kterých není žádná zmínka mezi odpověďmi žáků týkající se dějepisu. Odpovědi obou skupin respondentů se v tomto bodě opět rozcházejí; učitelé si jsou mimo verbální zpětné vazby

vědomi mnohem více než žáci své neverbální zpětné vazby, u které nejčastěji volí mimiku, gesta či posturiku.

V případě pozitivní i negativní zpětné vazby učitelé a především žáci odkazují i na další reakce, které nebylo možné zařadit ani do jedné již vymezené kategorie (např. ironie, úšklebek, skrytá kritika apod.). Dále někteří žáci u obou předmětů zvolili možnost zamlčené zpětné vazby učitele (2 % responzí u anglického jazyka, 9 % responzí u dějepisu), a to jak u jejich kladných, tak záporných odpovědí či činností, což se neobjevuje ani jednou mezi odpověďmi učitelů.

V oblasti zpětné vazby poskytované při práci s chybou žáka se velmi výrazně liší odpovědi žáků od odpovědí učitelů. 67 % responzí žáků anglického jazyka uvádí, že testy opravují vždy, zatímco tato možnost je překvapivě volena pouze 30 % učiteli. Naopak v případě dějepisu uvádí takovou opravu 46 % žáků, zatímco mezi učiteli se jedná o 71 %. Žádný z učitelů dále neuvádí, že by testy neopravoval nikdy, což ovšem nekoresponduje s odpověďmi žáků, ze kterých tuto možnost volí 4 % u hodin anglického jazyka a dokonce 41 % u hodin dějepisu.

Co se týče automatického vysvětlování chyb v testu, dochází dle jednotlivých odpovědí žáků i učitelů k vysvětlování spíše v hodinách anglického jazyka než dějepisu. Objevuje se zde však propastný rozdíl mezi responzemi žáků u jednotlivých předmětů. V případě anglického jazyka dochází k vysvětlování dle 70 % respondentů-žáků, zatímco v případě dějepisu se jedná ve srovnání o pouhých 32 %. U anglického jazyka uvádí vysvětlení 94 % učitelů, což je o 23 % více než u dějepisu. V případě dějepisu volí zbývajících 29 % učitelů možnost vysvětlení chyb v testu pouze v případě, že o to sami žáci požádají, což v případě anglického jazyka volí jen 6 % učitelů. Tuto možnost vysvětlení chyb potvrzuje 46 % žáků dějepisu a 30 % žáků anglického jazyka.

Žáci i učitelé se ale u obou předmětů shodují na podobě vyznačení chyby v testu. Nejvíce zastoupenou odpovědí jak u učitelů, tak u žáků, se objevuje užití znaménka, které má svůj význam, nebo znázornění dané chyby (obě viz kapitola 5.4 a 6.4). Použití konkrétního znaménka uvádí 66 % žáků a 71 % učitelů anglického jazyka a dále 74 % žáků a 100 % učitelů dějepisu. Znázornění chyby uvádí 18 % žáků a 41 % učitelů anglického jazyka a 39 % žáků a žádný učitel dějepisu. Pokud se jedná o samotnou opravu chyby v testu, učitelé takovýto způsob volí spíše v případě anglického jazyka, což uvádí 14 % žáků a 29 % učitelů anglického jazyka. V případě dějepisu se jedná o 43 % responzí učitelů a 0 % responzí žáků.

Výrazně se liší odpovědi žáků a učitelů také v souvislosti s možností dotazování se žáků ve chvíli, kdy jim není něco z probírané látky jasné. Ačkoliv učitelé obou předmětů shodně vypovídají, že jejich žáci mají možnost dotazu vždy (100 % zastoupení v responzích učitelů obou předmětů), jejich žáci naopak usuzují, že takovouto možnost nemají. Tuto možnost volí spíše žáci anglického jazyka (85 %, což je o 26 % více než v případě dějepisu), avšak žáci dějepisu zároveň spíše přiznávají, že takovýto způsob projevu ještě nezkusili (20 % responzí žáků dějepisu, oproti pouhému 1 % responzí žáků anglického jazyka). Absolutní nemožnost zeptat se na nejasnost uvádí 14 % žáků anglického jazyka a 21 % žáků dějepisu.

Závěrem je nutné podotknout, že výsledky dotazníkového šetření svědčí o rozdílném vnímání zpětné vazby jejími příjemci a poskytovateli, stejně tak jako o rozdílných typech zpětné vazby poskytované v jednotlivých předmětech. Na základě odpovědí respondentů lze najít typy zpětné vazby, které si jsou žáci vědomi nejvíce, a lze tak usoudit, že takový způsob zpětné vazby zároveň i nejvíce oceňují. Pro velmi zjednodušené zhodnocení lze shrnout, že se jedná o primární zpětnou vazbu ve spíše verbální podobě, přičemž nejvíce oceňovanou formou hodnocení je klasifikace známkou.

Závěr

Cílem práce bylo vytvořit přehled konkrétních typů zpětné vazby a jejich efektivního použití ve vyučovacích hodinách. Tento přehled a základní informace jsou uvedeny v teoretické části diplomové práce, přičemž o samotné zpětné vazbě pojednává převážně druhá kapitola této práce. Se zpětnou vazbou také úzce souvisí hodnocení žáků na tradičních školách, a proto je zde pro tuto oblast vymezena samostatná část již zmíněné druhé kapitoly. Jak již bylo uvedeno v úvodu, nelze se zabývat zpětnou vazbou izolovaně bez prostudování základní charakteristiky komunikace jako takové. Ta je obsažena v první kapitole teoretické části práce, kde jsou uvedeny základní informace týkající se pedagogické, respektive výukové komunikace, která je stěžejním okruhem práce.

V rámci praktické části je prostudována zpětná vazba jak z pohledu žáka, tak z pohledu učitele. Získaná data byla sesbírána v rámci dotazníkového šetření, které umožnilo získat většího objemu dat. Předpokladem tohoto šetření bylo získání od sebe navzájem rozdílných dat a informací od respondentů. Tento předpoklad byl naplněn, jelikož žáci neuvádí mezi zpětnou vazbu učitele příklady a formulace, které se naopak velmi často opakují v odpovědích respondentů-učitelů a naopak. Tyto výsledky mohou alespoň přiblížit, jakou zpětnou vazbu žáci vnímají více a jakou méně, a tím i budoucím či již stávajícím učitelům pomoci v případě, že si poskytováním zpětné vazby nejsou jisti.

Dalším předpokladem dotazníkového šetření byl fakt, že se výrazně liší zpětná vazba poskytovaná učiteli v hodinách anglického jazyka od zpětné vazby poskytované učiteli v hodinách dějepisu. Po prostudování získaných dat lze konstatovat, že tento předpoklad byl také naplněn. Ačkoliv respondenti mnohdy uvádějí v obou předmětech velmi podobné informace, po důsledném prostudování výsledků lze shrnout, že je u každého z předmětů poskytována odlišná zpětná vazba. Největší rozdíly se týkají jednotlivých typů zpětné vazby. Nikoliv však poskytování odlišných typů zpětné vazby, ale především četností jejich zastoupení v jednotlivých předmětech. Tato problematika je podrobněji popsána v sedmé kapitole práce.

Na závěr je třeba uvést, že téma zpětné vazby ve výuce je velmi obsáhlé, jelikož sama zpětná vazba úzce souvisí s mnoha dalšími komunikačními či pedagogickými jevy, které lze samostatně zkoumat. Je tedy možné se zabývat například jednotlivými typy zpětné vazby ve větším měřítku. Tato práce tak může sloužit jako základ pro další šetření v oblasti zpětné vazby.

Seznam použité literatury

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009, 120 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KAŠPAROVÁ, Vendula, Anna HOLEČKOVÁ, Jan HUČÍN, et al. *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015, 79 s. ISBN 978-80-88087-00-7.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydání. Praha: Grada, 2009, 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007, 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠEĐOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK. Zamlčené hodnocení: Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 61–86. ISSN 1803-7437.

TÓTH, Tomáš. *Formativní hodnocení žáků v riziku poruchy chování*. Diplomová práce, Pedagogická fakulta, MU v Brně, katedra speciální pedagogiky, 2009, 102 s.

Seznam použitých on-line zdrojů

Assessment for learning. *Ministry of Education: Assessment Online*. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <<http://assessment.tki.org.nz/Assessment-for-learning>>

BROOKHART, Susan M. How to Give Effective Feedback to Your Students. [online]. 2008 [cit. 2018-01-24]. Dostupné z: <<http://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf>>

GOŠOVÁ, Věra. Slovní hodnocení. *RVP Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: <https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/Slovn%C3%AD_hodnocen%C3%AD>

HAVLÍNOVÁ, Hana. Hodnocení žáků. *RVP Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: <https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF>

KRYKORKOVÁ, Hana. Inventář znaků rozvojetvorného učení - Zpětná vazba. *RVP Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14437/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHOUCENI---ZPETNA-VAZBA.html/>>

PIRHONEN, Noora. Students' Perceptions About the Use of Oral Feedback in EFL Classrooms [online]. 2016 [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49927/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201605252709.pdf>>

RHINDT, Susan. *engagEd in... feedback and assessment* [online]. 2017 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Student_Engagement/UoE_IADEngage_FeedbackAssess_A5_V4_WEB.pdf>

SLOVÁČKOVÁ, Zuzana, Pavla HORÁKOVÁ a Dušan RENDOŠ. Zpětná vazba. *Průvodce personální psychologií* [online]. 2014 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/js14/pers_psych/web/pages/08-zpetna-vazba.html>

Survio.com [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <<https://www.survio.com/cs/>>

Výroční zpráva o činnosti školy 2017/2018. *ZŠ Liberec, Dobiášova* [online]. 2018 [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: <http://dobiasova.cz/images/vyrocní_zprava_17_18.pdf>

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2017/2018. *Základní škola Aloisina výšina, Liberec* [online]. 2018 [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: <<https://www.zs-aloisinavysina.cz/skola/dokumenty>>

WATANABE-CROCKETT, Lee. The Purpose of Assessment Feedback and How Teachers Can Ace It. *Wabisabi Learning* [online]. 2017 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <<https://www.wabisabilearning.com/blog/purpose-assessment-feedback>>

Zpráva o činnosti školy za školní rok 2017-2018. *ZŠ Liberecká* [online]. 2018 [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: <https://www.zsliberecka.cz/files/zav_zprava2018.pdf>

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník – Zpětná vazba ve výuce anglického jazyka z pohledu žáka

Příloha B: Dotazník – Zpětná vazba ve výuce dějepisu z pohledu žáka

Příloha C: Dotazník – Zpětná vazba ve výuce anglického jazyka z pohledu učitele

Příloha D: Dotazník – Zpětná vazba ve výuce dějepisu z pohledu učitele

Příloha A: Dotazník – Zpětná vazba ve výuce anglického jazyka z pohledu žáka

Hezký den,

věnuj prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní, uveď jen své pohlaví a ročník, do kterého ve školním roce 2017/2018 docházíš.

U některých otázek lze vybrat pouze jednu z nabízených odpovědí, u některých lze vybrat více z nabízených odpovědí. Pokud u otázky není žádná odpověď, pouze prázdný prostor, slovy vypiš odpověď na otázku.

1. Tvé pohlaví:

- žena
- muž

2. Tvůj ročník:

3. Baví tě hodiny anglického jazyka?

- ano
- ne

4. Proč tě baví hodiny anglického jazyka?

5. Proč tě nebaví hodiny anglického jazyka?

6. Když řekneš správnou odpověď na otázku, chválí tě paní učitelka/pan učitel?

- ano
- většinou ano
- většinou ne
- ne

7. Jak tě paní učitelka/pan učitel chválí?

8. Když řekneš špatnou odpověď, pokárá tě paní učitelka/pan učitel?

- ano, vždy
- ano, když řeknu nějakou hloupost
- ne, nikdy
- jak kdy

9. Jak tě paní učitelka/pan učitel pokárá?

10. Zapojuješ se aktivně do hodiny?

- ano, vždy
- ano, jen když si jsem jistý/á odpovědí
- pouze pokud jsem vyvolaný/á
- ne, nikdy

11. Jak se aktivně zapojuješ do hodiny?

12. Když uděláš během hodiny něco dobře, pochválí tě paní učitelka/pan učitel?

- ano, vždy
- ano, téměř vždy
- ne, jen výjimečně
- ne, nikdy

13. Jak tě paní učitelka/pan učitel pochválí?

14. Když uděláš během hodiny něco špatně, pokárá tě paní učitelka/pan učitel?

- ano, vždy
- většinou ano
- většinou ne
- ne, nikdy

15. Jak tě paní učitelka/pan učitel pokárá?

16. Když řekneš něco správně, paní učitelka/pan učitel většinou:

- pochválí tě slovně
- zopakuje tvou odpověď
- pokývá hlavou
- usměje se
- přejde tvou odpověď beze slov
- něco jiného (dopiš): _____

17. Když řekneš něco špatně, paní učitelka/pan učitel většinou:

- pokárá tě slovně
- tvou odpověď zamítne slovy „ne“, „špatně“ apod.
- zavrtí hlavou
- zamračí se
- zasměje se
- něco jiného (dopiš): _____

18. Opravujete společně s paní učitelkou/panem učitelem test?

- ano, vždy
- jen pokud má třída z testu špatné známky
- ne, nikdy
- jiná odpověď (dopiš): _____

19. Vysvětluje vám paní učitelka/pan učitel chyby v testu?

- ano, vždy
- ano, pokud o to požádáme
- ne, nikdy

20. Jakým způsobem vám paní učitelka/pan učitel opravuje chyby v testu?

21. Když ti není něco jasné, máš možnost se paní učitelky/pana učitele na daný problém zeptat?

- ano
- ne
- nevím, ještě jsem to nezkoušel/a

22. Jaké hodnocení se ti líbí nejvíce?

- klasifikace známkou
- písemné slovní hodnocení
- ústní slovní hodnocení
- jiné (dopiš): _____

Příloha B: Dotazník – Zpětná vazba ve výuce dějepisu z pohledu žáka

Hezký den,

věnuj prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní, uveď jen své pohlaví a ročník, do kterého ve školním roce 2017/2018 docházíš.

U některých otázek lze vybrat pouze jednu z nabízených odpovědí, u některých lze vybrat více z nabízených odpovědí. Pokud u otázky není žádná odpověď, pouze prázdný prostor, slovy vypiš odpověď na otázku.

1. Tvé pohlaví:

- žena
- muž

2. Tvůj ročník:

3. Baví tě hodiny dějepisu?

- ano
- ne

4. Proč tě baví hodiny dějepisu?

5. Proč tě nebaví hodiny dějepisu?

6. Když řekneš správnou odpověď na otázku, chválí tě paní učitelka/pan učitel?

- ano
- většinou ano
- většinou ne
- ne

7. Jak tě paní učitelka/pan učitel chválí?

8. Když řekneš špatnou odpověď, pokárá tě paní učitelka/pan učitel?

- ano, vždy
- ano, když řeknu nějakou hloupost
- ne, nikdy
- jak kdy

9. Jak tě paní učitelka/pan učitel pokárá?

10. Zapojuješ se aktivně do hodiny?

- ano, vždy
- ano, jen když si jsem jistý/á odpovědí
- pouze pokud jsem vyvolaný/á
- ne, nikdy

11. Jak se aktivně zapojuješ do hodiny?

12. Když uděláš během hodiny něco dobře, pochválí tě paní učitelka/pan učitel?

- ano, vždy
- ano, téměř vždy
- ne, jen výjimečně
- ne, nikdy

13. Jak tě paní učitelka/pan učitel pochválí?

14. Když uděláš během hodiny něco špatně, pokárá tě paní učitelka/pan učitel?

- ano, vždy
- většinou ano
- většinou ne
- ne, nikdy

15. Jak tě paní učitelka/pan učitel pokárá?

16. Když řekneš něco správně, paní učitelka/pan učitel většinou:

- pochválí tě slovně
- zopakuje tvou odpověď
- pokývá hlavou
- usměje se
- přejde tvou odpověď beze slov
- něco jiného (dopiš): _____

17. Když řekneš něco špatně, paní učitelka/pan učitel většinou:

- pokárá tě slovně
- tvou odpověď zamítne slovy „ne“, „špatně“ apod.
- zavrtí hlavou
- zamračí se
- zasměje se
- něco jiného (dopiš): _____

18. Opravujete společně s paní učitelkou/panem učitelem test?

- ano, vždy
- jen pokud má třída z testu špatné známky
- ne, nikdy
- jiná odpověď (dopiš): _____

19. Vysvětluje vám paní učitelka/pan učitel chyby v testu?

- ano, vždy
- ano, pokud o to požádáme
- ne, nikdy

20. Jakým způsobem vám paní učitelka/pan učitel opravuje chyby v testu?

21. Když ti není něco jasné, máš možnost se paní učitelky/pana učitele na daný problém zeptat?

- ano
- ne
- nevím, ještě jsem to nezkoušel/a

22. Jaké hodnocení se ti líbí nejvíce?

- klasifikace známkou
- písemné slovní hodnocení
- ústní slovní hodnocení
- jiné (dopiš): _____

Příloha C: Dotazník – Zpětná vazba ve výuce anglického jazyka z pohledu učitele

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, který se týká zpětné vazby, kterou poskytujete svým žákům během výuky anglického jazyka.

Dotazník je anonymní a údaje z něj získané budou použity v diplomové práci Zpětná vazba ve výuce dějepisu a anglického jazyka na 2. stupni základních škol.

1. Vaše pohlaví:
 - žena
 - muž

2. Ročníky, ve kterých anglický jazyk vyučujete (uved'te řadové číslovky):

3. Jaká je délka Vaší praxe (v letech)?

4. Vyučujete kromě anglického jazyka ještě jiný předmět/jiné předměty? Pokud ano, jaké?

5. Když žáci odpovědí správně na Vámi položenou otázku, pochválíte je?
 - ano
 - většinou ano
 - většinou ne
 - ne

6. Jakým způsobem své žáky chválíte?

7. Když žáci odpovědí na otázku špatně, pokáráte je?
 - ano, vždy
 - ano, pokud řeknou nějakou hloupost
 - ne, nikdy
 - jak kdy

8. Jakým způsobem své žáky káráte?

9. Jsou Vaši žáci v hodinách anglického jazyka aktivní?
 - všichni ano
 - většina ano
 - většina ne
 - vůbec ne

10. Jakým způsobem se aktivita žáků projevuje?

11. Pokud udělají žáci v hodině něco dobře, pochválíte je?

- ano, vždy
- ano, téměř vždy
- ne, jen výjimečně
- ne, nikdy

12. Jakým způsobem své žáky chválíte?

13. Pokud udělají žáci v hodině něco špatně, pokáráte je?

- ano, vždy
- většinou ano
- většinou ne
- ne, nikdy

14. Jakým způsobem své žáky pokáráte?

15. Když žáci řeknou něco správně, většinou:

- pochválíte je slovně
- zopakujete vyřčenou odpověď
- pokýváte hlavou
- usmějete se
- přejdete odpověď beze slov
- něco jiného (dopíšte): _____

16. Když žáci řeknou něco špatně, většinou:

- pokáráte je slovně
- vyřčenou odpověď zamítnete slovy „ne“, „špatně“ apod.
- zavrtíte hlavou
- zamračíte se
- zasmějete se
- něco jiného (dopíšte): _____

17. Opravujete společně s žáky testy?

- ano, vždy
- jen pokud má třída z testu špatné známky
- ne, nikdy
- jiná odpověď (dopíšte): _____

18. Vysvětľujete žákům chyby v testu?

- ano, vždy
- ano, pokud o to požádají
- ne, nikdy

19. Jakým způsobem opravujete chyby v testu?

20. Mají žáci možnost zeptat se Vás na něco, co jim není v probírané látce jasné?

- ano
- ne
- jiné (dopíšte): _____

21. Jakého hodnocení využíváte?

- klasifikace známkou
- slovní hodnocení
- nevyžívám hodnocení
- jiné (dopíšte): _____

Příloha D: Dotazník – Zpětná vazba ve výuce dějepisu z pohledu učitele

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, který se týká zpětné vazby, kterou poskytujete svým žákům během výuky dějepisu.

Dotazník je anonymní a údaje z něj získané budou použity v diplomové práci Zpětná vazba ve výuce dějepisu a anglického jazyka na 2. stupni základních škol.

1. Vaše pohlaví:
 - žena
 - muž

2. Ročníky, ve kterých dějepis vyučujete (uved'te řadové číslovky):

3. Jaká je délka Vaší praxe (v letech)?

4. Vyučujete kromě dějepisu ještě jiný předmět/jiné předměty? Pokud ano, jaké?

5. Když žáci odpovědí správně na Vámi položenou otázku, pochválíte je?
 - ano
 - většinou ano
 - většinou ne
 - ne

6. Jakým způsobem své žáky chválíte?

7. Když žáci odpovědí na otázku špatně, pokáráte je?
 - ano, vždy
 - ano, pokud řeknou nějakou hloupost
 - ne, nikdy
 - jak kdy

8. Jakým způsobem své žáky káráte?

9. Jsou Vaši žáci v hodinách dějepisu aktivní?
 - všichni ano
 - většina ano
 - většina ne
 - vůbec ne

10. Jakým způsobem se aktivita žáků projevuje?

11. Pokud udělají žáci v hodině něco dobře, pochválíte je?

- ano, vždy
- ano, téměř vždy
- ne, jen výjimečně
- ne, nikdy

12. Jakým způsobem své žáky chválíte?

13. Pokud udělají žáci v hodině něco špatně, pokáráte je?

- ano, vždy
- většinou ano
- většinou ne
- ne, nikdy

14. Jakým způsobem své žáky pokáráte?

15. Když žáci řeknou něco správně, většinou:

- pochválíte je slovně
- zopakujete vyřčenou odpověď
- pokýváte hlavou
- usmějete se
- přejdete odpověď beze slov
- něco jiného (dopíšte): _____

16. Když žáci řeknou něco špatně, většinou:

- pokáráte je slovně
- vyřčenou odpověď zamítnete slovy „ne“, „špatně“ apod.
- zavrtíte hlavou
- zamračíte se
- zasmějete se
- něco jiného (dopíšte): _____

17. Opravujete společně s žáky testy?

- ano, vždy
- jen pokud má třída z testu špatné známky
- ne, nikdy
- jiná odpověď (dopíšte): _____

18. Vysvětľujete žákům chyby v testu?

- ano, vždy
- ano, pokud o to požádají
- ne, nikdy

19. Jakým způsobem opravujete chyby v testu?

20. Mají žáci možnost zeptat se Vás na něco, co jim není v probírané látce jasné?

- ano
- ne
- jiné (dopíšte): _____

21. Jakého hodnocení využíváte?

- klasifikace známkou
- slovní hodnocení
- nevyžívám hodnocení
- jiné (dopíšte): _____