

Použitá česká terminologie s uvedením anglických ekvivalentů a výkladem

A

afirmace angl. acknowledgement, s. 33, 57 → **přijetí**

akceptace angl. acceptance, acknowledgement, s. 26, 42, 47, **48–50**, 52, 53, 54, 55, 60, 76, 79; **částečná akceptace, částečný souhlas**, s. 25, **48–50**; **pochvala**, s. 13, 22, 24, 25, 26, **48–50**

Přijetí a potvrzení odpovědi žáka. Typ → pozitivní zpětné vazby. Peter Gavora (2005) mluví o akceptaci jako o stručné reakci učitele vyslovené věcným, neutrálním tónem. Rozlišujeme **akceptaci částečnou**, tj. částečný souhlas s odpovědí žáka, a **pochvalu**, tj. zesílenou akceptaci. Gavora pochvalu vyděluje jako jiný typ pozitivní zpětné vazby, charakterizuje ji jako ocenění nebo vyzdvižení odpovědi žáka pronesené přátelským, příjemným tónem hlasu.

Č

částečná oprava angl. partial repair, s. 33, 57, 71 → **přijetí**

D

doplnění angl. completion, s. 17 → **mluva učitele**

důkaz, d. pozitivní angl. positive evidence, s. **24–25**, 29, 56, 57, 58, 67; **d. negativní** angl. negative evidence, s. **24–25**, 56, 57, 58, 67

Informace a příklady užití obsažené ve → vstupu učitele. **Pozitivní důkaz** zahrnuje příklady správného užití (dobře utvořených vět apod.), informuje žáky o tom, co je v cílovém jazyce přijatelné, správné, vhodné. **Negativní důkaz** obsahuje informace o nesprávnosti, nepřijatelnosti odpovědi žáka nebo zahrnuje opakování chyb. Negativní důkaz je realizován především v → korektivní zpětné vazbě, někdy proto označované negativní zpětná vazba, vyskytuje se v reakci na nesprávnou, nevhodnou produkci studenta v L2.

E

echo angl. repetition, s. 25, 26, 27, 47, **51–52**, 54, 55, 56, 59, 64, 65, 76, 79

Opakování správné, uznané odpovědi žáka. Typ → pozitivní zpětné vazby. Učitel echem potvrzuje správnost nebo adekvátnost, vhodnost, přijatelnost odpovědi žáka.

elaborace angl. rephrasing, s. 26, 27, 47, 51, **52–54**, 55, 76, 79

Jiné zpracování odpovědi žáka: její doplnění, zpřesnění, rozvinutí. Typ → pozitivní zpětné vazby. Peter Gavora (2005) popisuje elaboraci odpovědi žáka jako reakce, v nichž učitel odpověď žáka doplní, prohloubí nebo jinak rozvine. Podrobnější definici nabízí Anita Ferreirová, Johanna D. Moorová a Chris Melish (2007), kteří tento typ zpětné vazby označují

jako **jinou formulaci**; učitel podle nich akceptuje odpověď, ale zároveň chce rozšířit žákovy znalosti, vylepšit jeho odpověď nebo použít novou strukturu, kterou ovšem nemění obsah původní odpovědi. Elaborací může učitel odpověď žáka rozvést i zúžit.

elicitace *angl. elicitation* s. 27, 30, 38, 39, 41, 44, 56, 57, **66–68**, 70, 71, 72, 76

Přímé vybídnutí k opravě: k dokončení výpovědi, k přeformulování nebo k překladu. Typ →korektivní zpětné vazby →vybízející k odpovědi. Lyster a Rantová (1997) identifikovali 3 možné způsoby elicitace: a) učitel reaguje nedokončenou větou, za níž učiní „strategickou“ pauzu, a očekává, že ji žák doplní, b) učitel tvoří otázky jako: *jak se to řekne česky?*, *jak se tohle jmenuje?*, c) učitel vybízí žáka k tomu, aby přeformuloval svoji odpověď. Součástí elicitace bývá explicitní upozornění na chybu či odmítnutí.

explicitní oprava *angl. explicit correction*, s. 26, 30, 35, 38, 43, 44, 55, **56–58**, 60, 66, 71, 76

Přímé poskytnutí korigované formy. Typ →korektivní zpětné vazby →poskytující odpověď. Učitel současně s opravou podává zřetelnou informaci o tom, že odpověď žáka byla nesprávná či jinak nevhodná.

H

hypotéza interakce, interakční hypotéza *angl. interaction hypothesis, interactionist hypothesis* s. **18–19**, 20, 78

Teorie osvojování druhého jazyka z 80. let 20. století spojovaná zejména s Michaelem Longem (1980, 1981, 1983 a 1996). Hypotéza interakce říká, že sociální interakce, ve které dochází k →vyjednávání významu, usnadňuje osvojování L2, protože →modifikace, k nimž v rámci této interakce dochází, poskytují žákům →vstup, který potřebují. Krashenova →teorie vstupu je jedním z východisek interakční hypotézy. Účinnost →srozumitelného vstupu se podle Longa významně zvyšuje, když se objevuje komunikační problém a studenti potřebují vyjednat význam. Taková interakce často ústí v →korektivní zpětnou vazbu. Long vyšel také z popisů →řeči orientované na nerodilého mluvčího a →učitelovy mluvy a říká, že →modifikace, ke kterým ve vzájemné komunikaci mezi rodilými a nerodilými mluvčími dochází, pomáhají vytvářet →srozumitelný vstup, vedou ke →korektivní zpětné vazbě učitele i ke korekci vlastních chyb žákem, tj. k produkci →srozumitelného výstupu. Původně se myšlenka interakční hypotézy objevila už v práci Wagnera-Gougha a Hache (1975), podle nichž je interakce nezbytnou podmínkou pro osvojování L2.

hypotéza zaznamenávání *angl. noticing hypothesis*, s. **21**, **zaznamenávání odchylek, povšimnutí si odchylek** *angl. noticing the gap*, s. 21, 24, 30, 38, 39, 41, 78; **zaznamenávání** *angl. noticing*

Teorie osvojování druhého jazyka navržená Richardem Schmidtem (1990, dále 1995, 2001) založená na předpokladu, že do trvalé paměti žáka přejdou jen ty části ze →vstupu, kterých si žák vědomě všimne, tj. zaznamená je. Toto povšimnutí si neboli zaznamenání není nutným předpokladem pro osvojení si jazyka, ale osvojování usnadňuje. Schmidt rozlišil dva typy zaznamenávání: **zaznamenání** formálních prvků jazyka, které se objevují ve →vstupu, a **zaznamenávání odchylek** mezi →vstupem a →výstupem, tj. neshod, odlišností mezi cílovou

formou a vlastní produkcí žáka. Hypotéza zaznamenávání vysvětluje roli explicitní znalosti (resp. vědomého učení) v procesu osvojování druhého jazyka a je v rozporu s hypotézou o →srozumitelném vstupu. Schmidt implicitní učení připouští, ale tvrdí, že formy, které nejsou vědomě zaznamenány, k učení nepřispívají.

J

jiná formulace *angl. reformulation*, s. 17 →**mluva učitele**

jiná chyba *angl. different error*, s. 33, 40, 66 →**přijetí**

K

kontrola pochopení *angl. comprehension check*, s. 12, 17 →**mluva učitele**

kontrola potvrzení *angl. confirmation checks*, s. 17 →**mluva učitele**

M

metajazyková nápověda *angl. metalinguistic feedback, metalinguistic clue*, s. 27, 30, 38, 39, 41, 43, 44, 56, 61, 66, **68–71**, 72, 76

Informace, komentáře, otázky týkající se formální správnosti odpovědi žáka. Typ →korektivní zpětné vazby →vybízející k odpovědi. Učitel metajazykovou nápovědou upozorňuje na chybu, poskytuje určitá vodítka, kterými charakterizuje její povahu nebo možnosti, jak s ní naložit, může také chtít po žákovi, aby chybu identifikoval, ale neopravuje ji. Metajazyková nápověda obsahuje metajazyk nebo výklady významů slov.

mluva učitele, řeč učitele *angl. teacher talk, talking like the textbook* s. **16–18**, 20, 78

Zjednodušená řeč učitele během vyučování. Mluva učitele v jazykových třídách se postupně komplikuje, resp. stává reálnější, na vyšších úrovních, lze na ni pohlížet jako na schopnost modifikace vlastního projevu s ohledem na jazykovou úroveň studenta, aby nedošlo k nedorozumění a aby projev obsahoval nové jazykové prvky, a tak podporoval osvojování. Na rozdíl od →řeči orientované na nerodilého mluvčího není mluva učitele agramatická. Tony Lynch (1996) vyděluje tři typy modifikací učitelovy mluvy: modifikace vstupu, interakce a množství a typu informací. →**Modifikace vstupu** se týkají jazykové stránky učitelovy řeči ke studentům: v oblasti slovní zásoby je patrné užívání frekventovaných, běžných slov, podstatných jmen raději než zájmen, vyhýbání se idiomům aj., v oblasti gramatiky kratší a méně komplexní výpovědi, zvýšené užívání přítomného času, ve výslovnosti pomalejší tempo, zřetelná artikulace, méně redukce hlásek, znatelný důraz, časté a delší pauzy, výrazná mimika a gestikulace aj. →**Modifikace interakce** se týkají konverzace, patří mezi ně: →**kontrola potvrzení**, tj. učitelova ujištění, že porozuměl tomu, co chtěl student vyjádřit; →**kontrola pochopení**, tj. ujištění, že student porozuměl učitelově výpovědi; →**žádost o vyjasnění**; →**jiná formulace** vlastní výpovědi; →**dokončení** výpovědi žáka; →**zpětné vyhledání**, tj. návrat do bodu interakce, kdy ještě panovalo vzájemné

porozumění. → **Modifikace množství a typu informací** se týkají především témat konverzace, jejich výběru a poskytování množství detailů: učitelé mají tendenci být více popisní, zdůrazňovat logické návaznosti v příběhu nebo doplňovat předpokládanou neznalost a rozdíly v sociokulturní oblasti.

modifikace mluvy učitele, s. 17, 18, 78; **m. vstupu** *angl. input modification*; **m.**

interakce *angl. interaction modifications*; **m. množství a typu informací** *angl. modifications of information choice* → **mluva učitele**

O

obejít chyby *angl. off target*, s. 33, 70 → **přijetí**

opakování *angl. repetition*, s. 17, 25, 27, 30, 38, 39, 44, 56, 57, **64–66**, 67, 71, 76

Zopakování chybné či jinak nevhodné odpovědi žáka. Typ → korektivní zpětné vazby → vybízející k odpovědi. Učitel obvykle opakuje problematickou část se stoupající intonací nebo slovním důrazem, ale neopravuje ji.

oprava jiným studentem *angl. peer-repair*, s. 33, 34 → **přijetí**

otázky učitele, o. referenční *angl. referential questions*, s. 14, 17, 34, 53; **o. ověřovací** *angl. display questions*, s. 16, 17, 34

V kontextu jazykové výuky lze rozlišit dva základní typy učitelských otázek: **otázky referenční** neboli pravé, které učitel klade s cílem zjistit informace, na něž nezná odpověď (př. *Jaká je tvoje oblíbená barva?*); **otázky ověřovací** neboli nepravé, které slouží k ověřování znalostí a procvičování, učitel na ně odpověď zná (př. *Jakou barvu má tráva?*).

P

podání odpovědi *angl. give answer*, s. 28, 29

Případy, kdy žák nereaguje na učitelovu iniciaci a učitel odpovídá za něj. Anita Ferreirová, Johanna D. Moorová a Chris Melish (2007) uvádí podání odpovědi jako jednu z technik → korektivní zpětné vazby.

posílení *angl. reinforcement*, s. 24, 32, 33, 45, 56, 61, 65, 66, 72, 74

Schválení opravy žáka učitelem. Posílení popsali Lyster a Rantová (1997), učitel jím zakončuje korekční sekvenci s cílem podpořit a „upevnit“ správný tvar než přejde k novému tématu, může se ovšem objevovat i během práce s chybou. Posílení má podobu → pozitivní zpětné vazby, může být velmi stručné, ale učitel zároveň umožňuje šířeji komentovat vzniklý problém. Podle Lystera a Rantové jsou to obvykle krátké schvalující, potvrzující výroky jako „ano“, „bravo“, „to je ono!“ nebo → echa, obojí často doplněné o metajazykové informace.

na komunikaci a její cíle, které pomáhá žákům vyjadřovat adekvátně a účelně v kontextu konkrétní komunikační situace.

R

rozšíření vět a jejich doplňování *angl. adjustment*, s. 18 → **vyjednávání významu**

Ř

řeč orientovaná na nerodilého mluvčího *angl. foreigner talk*, s. 16

Řeč, kterou rodilí mluvčí používají, když mluví s nerodilými mluvčími. Vykazuje podobnosti → s řečí orientovanou na dítě. Anglický termín použil poprvé Charles Ferguson (1971), který řeč orientovanou na nerodilého mluvčího popsal jako speciální varietu zjednodušené řeči, která je užívána při hovoru s cizinci, o nichž si rodilý mluvčí myslí, že mají omezenou znalost jeho jazyka anebo ho vůbec neovládají. Dochází ke změnám v gramatice, slovní zásobě či výslovnosti. Řeč orientovaná na nerodilého mluvčího je zpravidla pomalejší a hlasitější, často s přehnanou výslovností, vyskytuje se v ní jednodušší gramatika (i negramatické prvky), různá vynechání a redukce, dochází k opakování tématu ve výpovědích aj.

S

sebekorekce *angl. self.correction*, s. 31, 33, 44 → **přijetí**

stejná chyba *angl. same error*, s. 33, 40 → **přijetí**

V

váhání *angl. hesitation*, s. 33, 57, 67, 69 → **přijetí**

vstup *angl. input*, s. 17, 18, **19–22**, 35, 40, 78; **srozumitelný v.** *angl. comprehensible input*
Jakýkoli verbální podnět, kterému je žák vystaven a z něhož se učí. Stephen Krashen (1977) popsal teorii vstupu, která pokládá za nezbytný podnět k osvojování **srozumitelný vstup**, tj. vstup, který obsahuje gramatické jevy na trochu vyšší úrovni, než je stávající jazyková úroveň žáka, a kterému žák rozumí. Osvojování jako takové Krashen chápe jako výlučně podvědomý proces, učení, jež je vědomé, podle něj osvojování jazyka nepomáhá. Pozdější přístupy, zejména → hypotéza zaznamenávání, upozorňují i na roli učení v procesu osvojování.

vyjednávání významu *angl. negotiation of meaning, negotiating for meaning* s. **18–19**, 20, 22, 78

Proces, kterým mluvčí prochází ve snaze nastolit vzájemné porozumění, zkoumaný především v rámci konverzační analýzy. K vyjednávání významu dochází, pokud se v komunikaci vyskytne problém, který zabraňuje jejímu hladkému průběhu. Mluvčí k nápravě komunikačního problému využívají různé strategie – poskytují si → zpětnou vazbu, opravují se, → přizpůsobují se v řeči úrovni a znalostem komunikačního partnera –, mění se forma,

struktura konverzace, nebo její obsah, popř. vše najednou. Tyto strategie jsou během vyjednávání významu užívány strategicky, aby se předešlo problémům, ale i takticky, aby se problémy napravily. V kontextu komunikace v jazykové třídě sem spadají →modifikace →mluvy učitele. Podle Michaela Longa (1996) proces vyjednávání významu v jazykové třídě vytváří příležitosti pro porovnání vlastního žákova →výstupu s žádoucí formou cílového jazyka (za předpokladu, že dojde ke korekci problému). Vyjednávání významu je jedním z východisek →interakční hypotézy, učitelé jej mohou povzbuzovat volbou tzv. aktivit s informační mezerou, *angl. information gap activities*.

výstup *angl. output*, s. 17, 18, **19–22**, 35, 40, 78; **srozumitelný v.** *angl. comprehensible output*; **teorie v.** *angl. comprehensible output hypothesis*

Jazyk, který žák produkuje. Merrill Swainová (1995) navrhla **teorii výstupu**, podle které je pro osvojování jazyka mimo →srozumitelný vstup podstatný i srozumitelný výstup. **Teorie výstupu** je těsně provázána s →hypotézou zaznamenávání a říká, že pokud dojde k →povšimnutí si odchylek během →vyjednávání významu, žáci mohou ve snaze být pochopeni korigovat svůj výstup, a tím je podporováno osvojování jazyka. **Srozumitelný výstup** představuje modifikovaný výstup, v němž je žák podněcován k tomu, aby se vyjádřil přesně, jasně, srozumitelně.

výuka zaměřená na formu *angl. focus-on-form*, s. 29, **34–36**, 38, 41, 45, 68, 75, 76, 79; **v. plánovitě zaměřená na formu** *angl. planned focus-on-form*; **v. příležitostně zaměřená na formu** *angl. incidental focus-on-form*; **v. zaměřená na formY** *angl. focus-on-formS*, s. **34–36**, 68, 79; **v. zaměřená na význam** *angl. focus-on-meaning*, s. **34–36**, 37

Tři přístupy charakterizující výuku cizích jazyků, které se liší z hlediska míry zaměření na formu a význam, tj. potažmo gramatiku a obsah komunikace. **Výuka zaměřená na formY** se explicitně soustřeďuje na sérii izolovaných jazykových jevů, je postavena především na výkladu gramatiky. Využíván je strukturní syllabus, *angl. structural syllabus*, převažují v ní →ověřovací otázky, drily, explicitní oprava chyb a →metajazyková náповěda. Význam a komunikace stojí stranou, prvotní je osvojování lingvistických forem. Naopak **výuka zaměřená na význam** nevěnuje žádnou pozornost formám, ale orientuje se výhradně na obsah a rozvoj komunikace. Využívá tzv. situační syllabus, *angl. situational syllabus*, převažují zde →referenční otázky a komunikačně zaměřené aktivity a hry. Řada učitelů využívá techniky či prvky z obou těchto přístupů, to postihuje **výuka zaměřená na formu**, ve které je jazyk vyučován v kontextu, studenti jsou informováni o gramatickém tvaru poté, co ho používají komunikativně. Výuka zaměřená na formu propojuje →funkce a →pojmy, proto se o ní hovoří také v kontextu →přístupu funkčně-pojmovém, a pracuje se v ní s tzv. pojmovým syllabem, *angl. notional syllabus*. Rozlišuje se **výuka plánovitě zaměřená na formu**, kde se pracuje s předem vybranými formami, tzn. obsahový základ lekce je vybírán s ohledem na předem vybrané formy, které si má žák osvojit, a **výuka příležitostně zaměřená na formu**, ve které se pracuje s formami, které se vyskytnou neplánovaně během výukové komunikace.

vyžádání alternativ, s. 25, 47, **54–56**, 79; **vyžádání dalších alternativ**; **vyžádání jediné alternativy**

Nepřímá žádost o uvedení dalších možných odpovědí nebo jedné požadované odpovědi žáka. Typ →pozitivní zpětné vazby. Učitel reaguje na žakovu odpověď, která je v zásadě nebo částečně správná, vhodná – což většinou doprovází potvrzením v podobě →akceptace či →echa –, ale nesplňuje všechny požadavky, není kompletní nebo přesná apod. Jiří Mareš a Jaro Křivohlavý (1995) rozlišují vyžádání dalších odpovědí, dalších alternativ a vyžádání jediné odpovědi, jediné alternativy jako různé typy nepřímé →zpětné vazby.

Z

zahrnutí *angl. incorporation*, s. 33, 57 →**přijetí**

zopakování *angl. repetition*, s. 33, 40, →**přijetí**

zpětná vazba *angl. feedback*; zejm. s. 13, **22–44**; **z. v. pozitivní** *angl. positive feedback*, zejm. s. 24–27, **47–55**, 76–77, 79; **z. v. korektivní** *angl. corrective feedback, negative feedback*, zejm. s. 24–44, **56–77**, 78, 79; **k. z. v. vybízející k odpovědi** *angl. reformulations*, s. **30**, 34, 39, 41, 43, 56, 62, 64, 66, 68, 71, 72, 75, 77, 78; **k. z. v. poskytující odpověď** *angl. prompts*, s. **30**, 39, 41, 43, 56, 72, 77

Reakce na →výstup žáka, která nese informaci o zamýšleném efektu předchozí repliky s cílem regulovat učební proces a další učební postup žáka. Pokud je replika vyhodnocena jako „úspěšná“, je zpětná vazba pozitivní, pokud ji učitel vyhodnotí jako „neúspěšnou“, problematickou, je zpětná vazba korektivní. **Pozitivní zpětná vazba** může být realizována jako →akceptace, →echo, →elaborace nebo →vyžádání alternativ, běžné jsou i kombinace. Základní typy korektivní zpětné vazby definovali Lyster a Rantová (1997). **Korektivní zpětná vazba** pracuje s chybou ve výuce a může zaměřit pozornost žáka na →povšimnutí si odchylek. Vydělují se techniky **poskytující opravu**, které obsahují správnou korekci, a techniky **vybízející k odpovědi**, které korekci neobsahují (měl by ji udělat žák). Toto rozlišení navrhl Lyster a Rantová (2007). →Explicitní oprava a →přeformulování jsou typy korektivní zpětné vazby obsahující odpověď, →žádost o vyjasnění, →opakování, →metajazyková nápověda a →elicitace k odpovědi vybízejí. Jednotlivé typy korektivní zpětné vazby se také vyskytují v kombinacích. Zpětnou vazbu ve výuce poskytuje žákům především učitel, ale mohou si ji poskytovat i žáci navzájem.

zpětné vyhledání *angl. backtracking*, s. 17 →**mluva učitele**

Ž

žádost o vyjasnění *angl. clarification request*, s. 19, 27, 30, 41, 44, 53, **62–64**, 66, 76

Reakce, které mají naznačit, že předchozí replika nebyla pochopena, že je v něčem nesrozumitelná, nepřesná, nevhodná, a pobídnout k opakování nebo přeformulování. Žádost o vyjasnění se vyskytuje při →vyjednávání významu v běžných rozhovorech i v kontextu výukové komunikace. Je typem: a) →modifikace interakce; b) →korektivní zpětné vazby →vybízející k odpovědi. Jako korektivní technika se může vztahovat ke srozumitelnosti žakovy odpovědi i k její formální správnosti.