Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Kamila Plísková

Zpětná vazba ve výuce češtiny pro cizince

Feedback in Czech Language Courses for Foreigners

Praha 2015 Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Kamila Plísková**

Studijní program: **Učitelství pro střední školy**

Studijní obor: **Učitelství češtiny jako cizího jazyka**

Děkan fakulty Vám podle zákona č. 111/1998 Sb. určuje tuto diplomovou práci:

Téma práce: **Zpětná vazba ve výuce češtiny jako cizího jazyka**

Téma práce anglicky: **Feedback in Czech Language Courses for Foreigners**

Jazyk práce: **čeština**

Zásady pro vypracování:

Práce je zaměřena na analýzu fungování zpětné vazby ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Cílem, který práce sleduje, je popsat, jak se využívá zpětná vazba ve výuce ČCJ, jakých prostředků učitelé a lektoři k tomuto účelu využívají, event. (podle potřeby a možností) získat a podrobit analýze komentáře učitelů/lektorů a žáků k vybraným případům užití zpětné vazby ve výuce. Práce bude založena na analýze diskurzu v jazykové třídě, materiál bude získán formou nahrávek a protokolů ze zúčastněného pozorování z kurzů češtiny jako cizího jazyka, přepsán (podle pravidel etnografického přepisu) a podroben analýze.
Předpokládaný postup:
1. Prostudovat relevantní odbornou literaturu (zvl. pedagogická komunikace/komunikace v jazykové třídě, pedagogický výzkum).
2. Upřesnit cíl a postup práce, s využitím předvýzkumu.
3. Sebrat jazykový materiál, přepsat ho; eventuálně (podle potřeby a možností) získat komentář k němu od vyučujícího a informátora z řad studentů/žáků.
4. Provést analýzu diskurzu v jazykové třídě se zaměřením na typy zpětné vazby a jejich uplatnění ve výuce, mj. i v závislosti na případných vlivových faktorech.
5. Shrnout výsledky analýzy a interpretovat je; formulovat závěry.

Seznam odborné literatury:

BRUMFIT, Christopher; MITCHELL, Rosamond (eds.) *Research in the Language Classroom.* London : Modern English Publications : The British Council, 1990. 172 s. ISBN 0-333-51216-2

FERREIRA, Anita; MOORE, Johanna D.; MELLISH, Chris. A Study of Feedback Strategies in Foreign Language Classrooms and Tutorials with Implications for Intelligent Computer-Assisted Language Learning Systems [online]. *International Journal of Artificial Intelligence in Education 17.* IOS Press. 2007. s. 389–422. Program urlhttp://homepages.inf.ed.ac.uk/jmoore/papers/ijaied07.pdf [cit. 2014-9-4]

KLAPPER, John. Assessment: Methods and Feedback. *Understanding and Developing Good Practice: Language Teaching in Higher Education.* London : CILT, 2006. s. 233–260. ISBN 1-9042-4361-4

KRASHEN, Stephen D. The Role of Grammar, or Putting Grammar in its Place. *Principles and practice in second language acquisition.* Hemel Hempstead : Prentice-Hall International, 1987, s. 83–124, ISBN 0-13-710047-7

LYNCH, Tony. *Communication in the Language Classroom.* Oxford : Oxford University Press, 1996. 174 s. ISBN 0-19-433522-4

MACKEY, Alison. Negotiation, corrective feedback, and recasts in SLA. *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning.* Oxford : Oxford University Press, 2012. s. 113–134. ISBN 978-0-19-442246-8

MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole.* Bmo : Masarykova univerzita, 1995.210 s. ISBN

80-210-1070-3
PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe.* Praha : Karolinum, 1995.132 s. ISBN 8071841323.
SHAWN, Loewen. Error correction in the second language classroom [online]. *CLEAR News*, vol. 11, issue 2, fall 2007. Program urlhttp://clear.msu.edu/clear/newsletter/fall2007.pdf [cit. 2014-14-3]
SAVILLE-TROIKE, Muriel. Social Contexts of Second Language Acquisition. *Introducing Second Language Acquisition.* Cambridge, UK New York : Cambridge University Press, 2001. s. 99–129. ISBN 978-0-521-79086-4
SINCLAIR, John McHardy.; COULTHARD, Malcolm. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils.* Oxford : Oxford University Press, 1975. 163 s. ISBN 0-19-436011-3
ŠEĎOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě.* Praha : Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Šebesta Karel, CSc.**

Konzultanti:
Datum zadání diplomové práce: 16.5.2014

Termín odevzdání diplomové práce: dle harmonogramu příslušného akademického roku

.....
Vedoucí práce

.....
Vedoucí katedry

V Praze dne 29.4.2015

Poděkování:

Za odborné vedení a cenné připomínky při vzniku této diplomové práce děkuji vedoucímu práce panu prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. Dále děkuji lektorům, kteří mi dovolili navštívit svoji výuku a nahrát ji, bez nich a jejich studentů by tato práce nemohla vzniknout.

Prohlášení:

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

V Praze, dne 12. května 2015

……..

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá zpětnou vazbou učitelů, jejím vymezením, druhy a typy, a je specificky zaměřena na fungování zpětné vazby ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Cílem práce je představit dosavadní výzkumy zpětné vazby v kontextu výuky druhého/cizího jazyka a popsat, jak se zpětná vazba používá ve výuce češtiny pro cizince a jakých prostředků učitelé k tomuto účelu využívají. V první části se věnujeme zpětné vazbě jako součásti výukového dialogu a komunikace v jazykové třídě, uvádíme některé koncepty a hypotézy v rámci osvojování druhého jazyka, v nichž zpětná vazba figuruje. Dále se zaměřujeme na vlastní popis zpětné vazby – pozitivní a korektivní – a představujeme vybrané výzkumy zpětné vazby v jazykové výuce. V empirické části provádíme konverzační analýzu přepsaných nahrávek ze zúčastněného pozorování z kurzů češtiny jako cizího jazyka, v nichž se zaměřujeme na zpětnovazební repliky lektorů. Součástí práce je terminologický slovník, který vykládá související přeložené pojmy.

Klíčová slova:

zpětná vazba, pozitivní zpětná vazba, korektivní zpětná vazba, komunikace v jazykové třídě, oprava chyb, čeština pro cizince, konverzační analýza

Abstract

This thesis explores teacher's feedback, its definition, types, and is specifically focused on feedback moves in context of teaching Czech as a foreign language. The aim of this thesis is to present current research on the feedback in the context of teaching a second/foreign language and describe how the feedback is used in Czech language courses for foreigners and what instruments teachers use for such purpose. The first part is focusing on the feedback as part of the educational dialogue and communication in the language classroom; introducing some concepts and hypotheses of second language acquisition in which feedback figures. We also provide a description of feedback, both positive and corrective, and we present current studies concerning feedback within language learning. The empirical part carries out conversational analysis of transcribed recordings of participant observation in Czech courses for foreigners, in which we focus on feedback moves of lecturers. The thesis includes glossary explaining relevant terms translated into Czech.

Key words:

Feedback, positive feedback, corrective feedback, communication in the language classroom, error correction, Czech for foreigners, conversation analysis

OBSAH

Úvod ... 9
Teoretická východiska práce ... 11
1 Pedagogická komunikace ... 11
1.1 Výukový dialog a jeho struktura ... 12
1.2 Komunikace v jazykové třídě ... 15
1.2.1 Mluva učitele ... 16
1.2.2 Vyjednávání významu a hypotéza interakce ... 18
1.2.3 Srozumitelný vstup a výstup ... 19
2 Zpětná vazba v jazykové třídě ... 22
2.1 Druhy zpětné vazby ... 24
2.1.1 Typologie zpětné vazby ... 25
2.1.2 Korektivní zpětná vazba a práce s chybou v jazykové výuce ... 28
2.1.2.1 Korekční sekvence ... 31
2.2 Zpětná vazba a prezentace gramatiky v jazykové třídě ... 34
2.3 Výzkumy zpětné vazby ... 37
2.3.1 Zahraniční výzkumy ... 37
2.3.2 České výzkumy ... 42
Analýza zpětné vazby v hodinách češtiny pro cizince ... 45
3 Upřesnění cíle a postupu práce v analýze ... 45
3.1 Kvalitativní analýza zpětných vazeb ... 47
3.1.1 Pozitivní zpětná vazba ... 47
3.1.1.1 Akceptace ... 48
3.1.1.2 Echo ... 51
3.1.1.3 Elaborace ... 52
3.1.1.4 Vyžádání alternativ ... 54
3.1.2 Korektivní zpětná vazba ... 56
3.1.2.1 Explicitní oprava ... 56
3.1.2.2 Přeformulování ... 59
3.1.2.3 Žádost o vyjasnění ... 62
3.1.2.4 Opakování ... 64
3.1.2.5 Elicitace ... 66
3.1.2.6 Metajazyková nápověda ... 68
3.1.2.7 Kombinace korektivních zpětných vazeb a další techniky ... 71
3.1.3 Shrnutí analýzy ... 76
Závěr ... 78
Citovaná literatura ... 81
Další prostudovaná literatura ... 85
Použitá česká terminologie s uvedením anglických ekvivalentů a výkladem ... 88

Úvod

Učitel v jazykové třídě zastává řadu rolí: je tím, kdo prezentuje, vysvětluje, iniciuje komunikaci, účastní se jí, motivuje a reguluje učební činnosti, ale také tím, kdo hodnotí a opravuje. Učitel sám je podstatným zdrojem jazykového poznání. Mezi jeho činnosti patří poskytování vstupních informací, účast v interakcích se studenty, pomoc při objevování vzorových příkladů,[1] volba či tvoření vhodných cvičení a aktivit, vytváření příležitostí pro vlastní produkci studentů a v neposlední řadě i poskytování zpětné vazby studentům. Právě zpětná vazba, kterou učitel podává studentům během výuky v reakci na jejich výstup, je předmětem této práce. Mercer (1995, převzato z Creese 2005: 68–69) podotýká, že učitelé ve snaze vést učení žáků v zásadě ve třídě mluví, aby docílili tří věcí: zjistili, co studenti vědí; reagovali na to, co říkají; a popsali zkušenosti, které se studenty sdílejí s důrazem na jejich výchovně-vzdělávací stránku. Jinými slovy: „aby byl efektivní, musí každý učitel prozkoumat rozsah dosavadních znalostí žáka“ (Mercer 1995: 10, převzato z Creese 2005: 69).[2] V tomto směru je učení dialogické, učitel by měl sledovat uvažování studentů o látce, a zpětná vazba je jednou z cest, jak toto uvažování dále stimulovat. Zpětnou vazbu chápeme jako informaci, kterou učitel poskytuje žákovi bezprostředně po jeho výkonu, často se záměrem naplnit vytyčený pedagogický cíl. Úkolem každého jazykového učitele by mělo být napomáhání žákům k plynulému a přiměřenému jazykovému projevu, proto i zpětná vazba není pouze opravou formálních chyb, ale je formována také s ohledem na obsah sdělení studentů.

Diplomová práce se zabývá analýzou výukové interakce. Podle Sinclaira a Coultharda (1975) vypadá typická struktura výukové komunikace následovně: na prvním místě je iniciace, obvykle v podobě otázky učitele; na druhém replika, tedy žákovská odpověď; a na třetím zpětná vazba, tedy zhodnocení repliky žáka učitelem.[3] Zpětná vazba jako třetí prvek v komunikační struktuře má ve třídě podstatnou roli – reguluje výkon žáků a poskytuje jim vodítka k jeho zlepšení. Zpětná vazba pomáhá zaznamenat rozdíly mezi (chybným) výstupem a cílovým jazykem a poskytuje možnost formulovat výstup znovu. Jak podotýká Hánková (2010a: 39): „Adekvátní zpětná vazba tedy může studentům pomoci rozvinout jejich schopnost vybírat v různých komunikačních situacích správné a přiměřené gramatické

[1] Na jejich základě mohou studenti tvořit další příklady nebo usuzovat o pravidelnosti jazykových jevů.
[2] Přeloženo z originálu: „to be effective, any teacher needs to explore the scope of a learner's existing knowledge“.
[3] Jde o tzv. IRF strukturu, o které podrobněji pojednáme níže.

formy.“ Cílem diplomové práce je popsat, jak vypadá zpětná vazba ve výuce češtiny jako cizího jazyka a jakých prostředků učitelé a lektoři k tomuto účelu využívají.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V první části představíme základní východiska a teoretické koncepty, mezi něž patří i zmíněná tříslożková sekvence, zaměříme se na komunikaci v jazykové třídě a představíme vybrané hypotézy z oblasti teorie osvojování druhého jazyka. Dále se budeme věnovat zpětné vazbě, naznačíme její funkce, druhy a představíme dosavadní typologie. Ukážeme tři přístupy uplatňující se ve výuce cizího jazyka, a jak se v nich pracuje se zpětnou vazbou. Také se zaměříme na dostupné výzkumy zpětné vazby, které nás inspirovaly pro vznik této práce. Druhá část bude věnována vlastní analýze zpětné vazby ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Na základě sesbíraných a přepsaných nahrávek z výuky češtiny pro cizince provedeme kvalitativní analýzu konverzačních promluv, v nichž lektoři poskytují zpětnou vazbu studentům, zaměříme se na jednotlivé typy zpětné vazby i jejich kombinace a uvedeme konkrétní příklady jejich užití vybrané z transkriptů nahrávek.

Teoretická východiska práce

1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je typem sociální komunikace, která „sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat“ (Mareš; Křivohlavý 1995: 24), skrze ni se realizují cíle, obsahy, metody a formy vzdělávání. Jako v každé sociální komunikaci jde i v pedagogické komunikaci o sdílení, resp. výměnu informací. V českém a slovenském kontextu se tradice zkoumání pedagogické komunikace rozvíjí od 70. let 20. století, kdy se jí začali věnovat autoři jako Jan Průcha či Jiří Mareš. Peter Gavora v 2. polovině 80. let definoval pedagogickou komunikaci jako oboustrannou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům (Mareš; Křivohlavý 1995: 24). Nejde tedy pouze o komunikaci realizovanou ve školní třídě, ale i v rodině, na táboře nebo v zájmovém klubu, jejími účastníky jsou rodič a dítě, vedoucí a dítě nebo lektor a žák. V pedagogické komunikaci ovšem nekomunikuje jen vychovávaný s vychovávajícím, ale i vychovávaný sám se sebou – takové situaci, kdy žák komunikuje sám se sebou, např. při vypracovávání domácího úkolu nebo učení se na test, říkáme intrakomunikace (Nelešovská 2005: 30). Pedagogická komunikace bývá na rozdíl od běžné komunikace řízená, to znamená, že je možné víceméně předvídat její průběh a připravit se na ni. Na základě míry její připravenosti učitelem lze odlišit různé její podoby: připravená detailně, kdy učitel domýšlí různé předpokládané možnosti jejího průběhu; připravená rámcově, kdy učitel dokáže zhruba odhadnout budoucí průběh komunikace; nepřipravená, kterou učitel nemůže předvídat, ale musí ji řešit (Mareš; Křivohlavý 1995: 26).

Užší pojem představuje výuková komunikace, tj. výměna informací mezi učitelem a žáky (jedním žákem, skupinou žáků nebo celou třídou) během vyučovací jednotky, která sleduje výchovně-vzdělávací cíle (Šeďová; Švaříček; Šalamounová 2012: 19). Výuková komunikace umožňuje interakce edukační intence, informace jsou v ní zprostředkovány verbálně i neverbálně, a to slovy, gesty, pohledy, odstínem hlasu, tempem řeči, postojem těla i celkovým zevnějškem, má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou. Adekvátní výuková komunikace „zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich

učení, formuje osobnosti žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti“ (Leonťjev 1979, převzato z Mareš; Křivohlavý 1995: 25). Z toho vyplývají i její základní funkce: realizace výchovy a vzdělávání; zprostředkování vztahů mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem (Gavora 2005: 24).

Každá mezilidská komunikace by se měla řídit jistými pravidly, aby byla funkční. Princip kooperace, který zahrnuje Griceovy konverzační maximy kvantity, kvality, relevance a způsobu lze aplikovat i na komunikaci pedagogickou, nicméně komunikace ve školní třídě se vyznačuje navíc různými odchylkami, které nejsou v běžné komunikaci obvyklé ani vítané. Výuková komunikace totiž mj. zahrnuje pravidla vymezující roli a pravomoci komunikačních partnerů, přičemž vztah učitele a žáka je výrazně asymetrický. Učitel může kdykoli zasahovat do konverzace v reakci na studentovu odpověď a může ji i přerušit, rozhoduje o tématu komunikace, volí si, zda bude mluvit s jednotlivcem, skupinkou nebo celou třídou, do značné míry i určuje, jak dlouho bude mluvit. Žák může být během interakce ve třídě explicitně opravován a učitel může jmenovat další účastníky konverzace, aby ho sami opravili nebo uvedli důkaz o porozumění danému jevu (v angl. comprehension check). Téma, délku i adresáta žákovy promluvy určuje také učitel (Mareš; Křivohlavý 1995: 33). Učitel ovšem může stanovit pravidla (ve spolupráci se třídou) tak, aby byly méně direktivní; zvlášť ve výuce dospělých se spíše rozvíjí diskuze, výměna názorů a vlastních zkušeností, argumentace, vzájemné doplňování aj. techniky, které asymetrický vztah vyrovnávají.

1.1 Výukový dialog a jeho struktura

V jazykové výuce je patrný důraz na interakci a převládající komunikační přístup. Jak podotýká Hrdlička (2009: 35–36): „Při bezprostředním kontaktu vyučujícího se studentem jsou totiž kladeny podstatně vyšší nároky na pozornost a aktivitu (na recepci i produkci) účastníků příslušné komunikační události, může se mimo jiné snadněji a účinněji ověřovat, zda mluvčí učivo zvládl náležitým způsobem (vytvářejí se podmínky pro odhalení studentova nepochopení či nedorozumění).“ Přesto je jedním z přetrvávajících problémů komunikace ve škole zjištění, že učitelé mluví mnohem více než studenti, zpravidla se udává 2/3 vyučovací hodiny. Výukový dialog je na rozdíl od každodenního málo dynamický, v jeho centru je jedno právě probírané (víceméně neměnné) téma. Funkcemi výukového dialogu jsou především prezentace (vysvětlení a demonstrace) probíraného učiva, kognitivní rozvoj žáků a ověřování

dosavadních dovedností a vědomostí žáků. Jak podotýká Gavora (2005: 75), dialogem učitel studenty motivuje, může ukázat zájem o jejich osobnost, povzbudit je, pochválit, tím i rozvíjet vzájemnou kooperaci a vztahy ve třídě. V dialogu se také rozvíjí afektivní stránka osobnosti žáků – jejich zájmy, názory, představy, postoje a přesvědčení (Mareš; Křivohlavý 1995: 73).

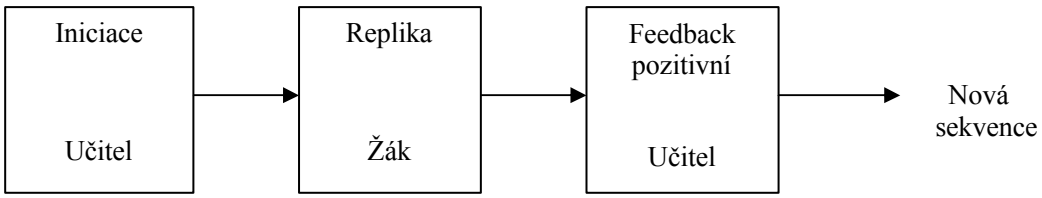
Jak bylo naznačeno v úvodu, výukový dialog má v rámci vyučovací hodiny většinou stabilní strukturu. Tato skutečnost podle Gavory (2005: 75) „dává vyučování určitý rytmus" a jeho účastníci „vědí, co je možné v dialogu očekávat". Pro naši práci si jako východisko bereme tzv. strukturu IRF,[4] na jejímž prvním místě je učitelova iniciace (v angl. initiation act), na druhém žákova replika (v angl. response act) a na třetím zpětná vazba (v angl. feedback). Pod učitelovou iniciací nerozumíme jen otázky ve smyslu tázací věty, ale i jakýkoli učitelem zadaný úkol či problém, který je potřeba vyřešit. Žákovu repliku chápeme jako odpověď slovem i činem (např. ukázání na obrázek v učebnici). Při odpovídání žák prochází několika fázemi: musí otázku zachytit (sluchem, zrakem), interpretovat ji, vytvořit si substrát odpovědi a odpověď verbalizovat (Gavora 2005: 85–86). Ve třetí, zpětnovazební složce, učitel komentuje nebo přepracovává žákovu repliku, hodnotí, zda a nakolik je relevantní, správná, přesvědčivá, úplná atd. (Routarinne 2009: 264). Zpětnou vazbu, verbální či neverbální, podává učitel téměř vždy, tím se struktura výukové komunikace stává do značné míry předvídatelnou. Na hospitaci v jedné lekci češtiny pro cizince jsme sledovali následující situaci:

Třída procvičuje nový gramatický jev v rámci cvičení v učebnici. Studenti postupují po řadě a po každé jejich správné odpovědi učitel potvrdí jejich výkon slovy: „hm, supr". Po několika opakováních učitel u jednoho studenta nezareaguje a pouze mírně pokývá hlavou, přitom se dívá do učebnice, načež se daný student ptá: „Supr?"

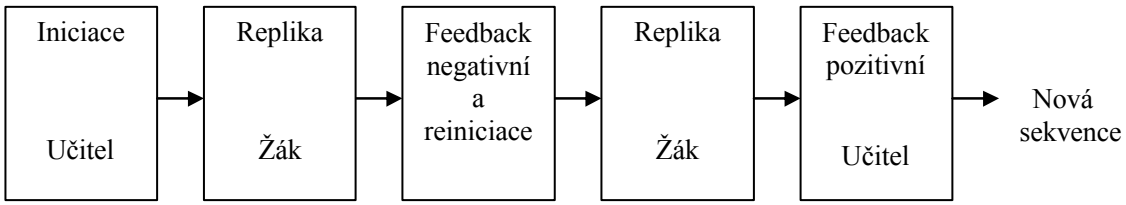
Tato ukázka dokládá, že žáci mohou automaticky očekávat učitelovu reakci na svůj výkon, v tomto případě, potvrzení jeho správnosti. Učitelova pochvala je zde vyžadována a funguje jako pokyn, že může pokračovat další žák. Na to poukazuje ve své práci i Gavora (2005: 87): „Učitel často používá při reakci na žákovy odpovědi také formulace *Dobře; Výborně.* Na první pohled se může zdát, že jde o pochvalu, ale tyto výrazy mají lehký hodnotící náboj. Často je učitel vysloví rychle (a někdy se na žáka ani nedívá), jejich významem je *Stačí, připraví se další.*"

[4] Někdy bývá označována jako IR(F), přičemž přidaná závorka naznačuje, že poslední složka, tedy zpětná vazba, není závazná.

Sekvence IRF, kterou otevírá a zavírá učitel, by vždy měla končit pozitivní zpětnou vazbou, potažmo správnou nebo požadovanou odpovědí. To znamená, že pokud je žákova replika chybná a následuje negativní hodnocení učitelem, struktura se rozšíří, následuje další replika žáka (v ideálním případě již správná), a pokud ji učitel jako správnou zhodnotí, započíná novou sekvenci. Tato struktura, jednoduchá (obr. 1) i rozšířená (obr. 2), je typickou součástí komunikace ve třídě, ale můžeme sledovat i jiné formy výukového dialogu. Johnsonová (1995: 21, 25) uvádí některé alternace třísložkové struktury – případy, kdy učitel nepodá žákovi zpětnou vazbu nebo kdy žák odpovídá, aniž by byl přímo iniciován učitelem – a domnívá se, že jejich důvodem je jiný pedagogický cíl dílčí aktivity nebo dané lekce. Učitel podle ní více ovlivňuje strukturu komunikace, když chce studenty naučit určité gramatické pravidlo a méně, když chce, aby diskutovali nebo odpovídali na tzv. referenční (reálné) otázky (v angl. referential questions, Johnson 1995: 26). Podobný závěr konstatuje i Hánková (2014a: 30): „V situacích, kdy výuková komunikace má charakter spontánní interpersonální komunikace, případně má primárně sloužit k rozvoji plynulosti projevu v cizím jazyce, může zpětnovazební replika učitele zcela chybět, a to i v případě, že po formální stránce studentská replika nebyla správně sestavená. Učitel ve své reakci dále rozvíjí pouze obsahovou stránku, tj. téma dialogu.“ Učitel také může položit otázku a nechat na ni postupně reagovat žáky jednoho po druhém, až poté odpovědi souhrnně zhodnotit, nebo může nechat zhodnocení na žácích samotných. Struktura dialogu se mění i při párové či skupinové výuce, kde se zvyšuje podíl účasti žáků na komunikaci.



Obr. 1: Jednoduchá IRF struktura (převzato z Šeďová; Švaříček; Šalamounová 2012: 45)



Obr. 2: Rozšířená IRF struktura (převzato z Šeďová; Švaříček; Šalamounová 2012: 46)

Mezi učitelovou iniciací a žákovou replikou, popř. vyvoláním žáka, uběhne nějaká doba označovaná jako pauza 1. Tuto pauzu žáci mohou využít k pochopení úkolu, jeho promyšlení a k formulování své odpovědi. Z tohoto hlediska jde o velmi podstatný moment. Výzkumy výukové komunikace v českém a slovenském kontextu ukázaly, že pauza 1 je často příliš krátká, někdy trvá pouze 1 sekundu, optimum by přitom měly představovat alespoň 3 sekundy (Johnson 1995: 90).[5] Krácení této pauzy je zpravidla způsobeno časovým nedostatkem. Jakkoliv jde o velmi nepatrný časový interval, bylo zjištěno, že zvýšení pauz z 1 s na 3 s má výrazně pozitivní důsledky – snížení odpovědí nevím nebo nulových, lepší zapamatování učiva, zvýšení délky odpovědí žáka i jejich plynulosti, zvětšení počtu interakcí mezi žáky vzájemně i spontánních odpovědí (bez vyvolání učitele), větší počet otázek kladených žáky aj. (Johnson 1995: 90, Mareš; Křivohlavý 1995: 82). Doba, která uplyne od vyslovení repliky žáka před učitelovou zpětnou vazbou, je označována jako pauza 2, její optimální délka, při níž se případně žák může sám opravit či zpřesnit svou odpověď, by také měla být minimálně 3 s.

1.2 Komunikace v jazykové třídě

Typ výukové komunikace ve výuce druhého nebo cizího jazyka nazýváme komunikace v jazykové třídě. Jazykovou třídou zde rozumíme třídu studentů, kteří se učí jiný než svůj mateřský jazyk, tj. jazyk druhý nebo cizí, někdy souhrnně označovaný jako cílový.[6] Jazyková třída představuje prostředí, v němž dochází k řízenému kumulování poznatků o cizím jazyce, tedy k procesu učení se, které vede k osvojení si jazyka nebo k jeho explicitní znalosti, kdy jsou studenti schopni pojmenovat a definovat jeho pravidla. Podle Alwrighta a M. Baileyové (1991: 18) je učení se výsledkem interakcí mezi žákem a učitelem v institucionálním prostředí. Zatímco pro osvojování si prvního jazyka se ukazuje, že (jazyková) výuka a opravy chyb nejsou nutné, pro osvojení si jazyka druhého jsou přinejmenším užitečné. Krashen (1987: 11) podotýká, že oprava chyb (resp. korektivní zpětná vazba, jak o ní budeme mluvit později) pomáhá studentům uvědomit si jazyková pravidla a zapamatovat si je, učitelé

[5] Podle Mareše a Křivohlavého (1995: 82) je vhodná délka pauzy ponechané na promyšlení odpovědi od 3 do 5 sekund po 10 až 15 sekund. Ze sondy Mareše z 2. poloviny 70. let, kterou autoři citují, vyplynulo, že průměrná délka pauzy 1 v 1. třídě byla 5,3 s, za tři měsíce se pauza krátila na 4,2 s a v 8. třídě už jen na 2,3 s (Mareš; Křivohlavý 1995: 82). V délce těchto pauz lze ovšem očekávat určité interkulturní rozdíly.

[6] Pro účely naší práce nepotřebujeme striktně rozlišovat mezi těmito termíny a dále namísto nich budeme používat zkratku L2. Obdobně budeme užívat zkratku L1 pro jazyk mateřský, první. Nahrávky analyzované ve výzkumné části jsou všechny pořízené pouze na hodinách češtiny pro cizince v českém prostředí, tj. čeština je pro tyto studenty jazykem druhým.

v jazykové třídě totiž nejčastěji opravují formu, zatímco rodiče obsah. Procesy osvojování a učení se druhého jazyka nechápeme jako neslučitelné.

Komunikaci v jazykové třídě ovlivňuje skutečnost, že studenti obvykle nedisponují zcela totožnými znalostmi o L2 a někdy ani ne stejnými L1, tj. pochází z různých prostředí, a vliv na výuku tak mají socioekonomické, kulturní aj. odlišnosti. Od výuky jiných předmětů se vyučovaní cizojazyčné liší zvlášť výrazně, pokud je také vedeno v cílovém jazyce. V takovém případě se stává L2 cílem, obsahem i prostředkem výuky, „což klade zvláštní nároky na všechny účastníky výukové komunikace“ (Hánková 2014b: 101). Komunikace v jazykové třídě je proto dynamičtější než běžná výuková komunikace a také obtížněji předvídatelná. Učitel musí přizpůsobovat komunikační vzorce, aktivity i svoji řeč tak, aby vše představovalo podpůrné prostředí pro osvojení si L2 pro všechny studenty, zároveň by měl vyhodnocovat odpovědi studentů, kontrolovat jejich porozumění a případně opakovaně formulovat svůj projev tak, aby k vzájemnému porozumění došlo. Z hlediska potřeby osvojení si gramatických pravidel určitého jazyka se komunikace v jazykové třídě vyznačuje paradoxně značnou strukturovaností; tradičně se postupuje od dílčích jednotek ke komplexnějším (Koulová 2010: 20).

1.2.1 Mluva učitele

V jazykové třídě, kde žádný ze studentů neovládá vyučovaný jazyk jako rodilý mluvčí (a kde vyučovaný jazyk je zároveň jazykem mediačním), učitel používá řeč, která se liší od toho, jak mluví s (rodilými) mluvčími daného jazyka. Na začátku 70. let upozorňoval Ferguson na podobnosti mezi řečí orientovanou na dítě (v angl. baby talk) a řečí orientovanou na nerodilého mluvčího (v angl. foreigner talk). Řeč orientovaná na nerodilého mluvčího obsahuje řadu fonologických i syntaktických odchylek, je pomalejší, často dokonce i hlasitější, převažují v ní běžná frekventovaná slova a jednoduché věty atd. (Gass 2002: 172). Rodilí mluvčí mají také tendenci vybírat v konverzaci s nerodilými mluvčími konkrétnější a bezprostřednější témata (Long 1983, převzato z Lynch 1996: 49) nebo poskytovat více informací o okolnostech tématu apod. (Derwing 1989, převzato z Lynch 1996: 49). Sato (1983, převzato z Alwright; M. Bailey 1991) vysledoval, že učitelé kladou ve třídě mnohem více tzv. ověřovacích otázek (v angl. display questions), které slouží k ověřování znalostí

(učitelé na ně odpověď znají a studenti by ji znát měli),[7] používají více imperativu a jejich řeč je orientována především na „tady“ a „teď“. Z toho důvodu se používá termín mluva učitele (v angl. teacher talk). Podobně jako řeč orientovaná na dítě a na nerodilého mluvčího je i mluva učitele zjednodušená a postupně se komplikuje, resp. stává reálnější, na vyšších úrovních. Modifikace řeči rodilého mluvčího pomáhají nerodilému mluvčímu zapojit se do konverzace, rozumět a účastnit se jí (Gass 2002: 172). V procesu osvojování L2 je často jazykový projev učitele největším (může být i jediným) zdrojem vstupu pro žáky.

Jedním z autorů, který popisuje mluvu učitele v kontextu komunikace v jazykové třídě, je Lynch (1996: 41), který v této souvislosti vyděluje tři typy modifikací: modifikace vstupu, tj. vlastní monologické řeči učitele; modifikace interakce, tj. vzájemné komunikace se studenty; a modifikace množství a typu informací, tj. obsahu komunikace. Modifikace vstupu zahrnují jazykovou stránku projevu učitele, ten ve své řeči přizpůsobuje slovní zásobu, vyhýbá se idiomům, užívá spíše podstatná jména než zájmena a běžnější frekventovaná slova (v češtině často internacionalismy), dále používá krátké jednoduché věty (zřídka souvětí), nadužívá přítomný čas, mluví pomaleji a jasně s výraznou intonací a zřetelnou artikulací, užívá standardní formy, dělá častější a delší pauzy, svoji řeč doprovází znatelnými gesty a mimikou. V rámci interakce kontroluje, zda správně porozuměl tomu, co student řekl (v angl. confirmation check), a ověřuje, zda student správně pochopil jeho (v angl. comprehension check), používá žádosti o vyjasnění (v angl. clarification request), opakování slov, struktur i vět (v angl. repetition), jiné formulace (v angl. reformulation), doplnění své nebo studentovy výpovědi (v angl. completion) a tzv. zpětné vyhledání (v angl. backtracking), tedy návrat do bodu konverzace, kdy je přesvědčen o tom, že student ještě rozuměl jejímu obsahu (Lynch 1996: 47). Modifikace množství a typu informací se podle Lynche (1996: 49–52) týkají tří oblastí: detailnosti projevu, která se výrazně navyšuje o různé přidané (často i duplicitní) informace se snižující se úrovní znalosti jazyka; dále doslovného vyjadřování logických návazností, které si obvykle rodilý mluvčí sám domýšlí; a doplňování předpokládaných mezer, odlišností či možných nejasností týkajících se sociokulturní oblasti znalostí.

Mluva učitele by měla být zjednodušená, ale ne nepřirozená. Lynch podotýká, že jednotliví učitelé se liší v tom, jak zacházejí se svou řečí v jazykové třídě, někteří s jazykovými modifikacemi, resp. simplifikovaným jazykem, pracují téměř na všech úrovních, jiní pouze

[7] Oproti nim stojí zmiňované referenční otázky, na které učitel nezná odpověď. Ověřovací otázky jsou typické pro didakticky zaměřenou komunikaci a otázky referenční simulují ve třídě běžnou sociální komunikaci (Creese 2005: 70).

v začátcích a brzy je opouští. Modifikovaný vstup, který učitel žákovi poskytne, pomáhá rozšířit a upevnit znalosti studenta o cílovém jazyce, pro vývoj mezijazyka studentů má proto řeč učitele podstatný význam, ale jak upozorňuje Lynch (1996: 59–60), nikdy není jednoznačné, kolik z toho, co učitel řekl, studenti ve skutečnosti chápou.

Jarvis a Robinson (1997) zkoumali reakce učitelů, kterými doplňují či různě rozšiřují odpovědi svých žáků a vedou je k porozumění. Pozorovali, že učitelé pracují s tím, co žáci řekli, své odpovědi přizpůsobují žákům a také výukovému cíli. Během tohoto procesu učitel zpřesňuje významy žákovských odpovědí a často používá jiné, další gramatické struktury. Jarvis a Robinson také poukázali na to, že forma (resp. jazyk) výpovědi učitele souvisí s tím, jak je ve třídě projednáván význam. Učitelova schopnost odpovídat podle nich zahrnuje znalost žáků, plánování a strukturaci učiva skrze proces neustálého rozhodování ve výuce (Jarvis a Robinson 1997: 219, převzato z Creese 2005: 69–70).

1.2.2 Vyjednávání významu a hypotéza interakce

Mluva učitele a její modifikace jsou nástrojem tzv. vyjednávání významu (v angl. negotiation meaning), v němž dochází k pozměnění toho, co jsme řekli, za účelem být srozumitelnější. Někteří autoři se domnívají, že proces učení se v jazykové třídě je pouze vyjednáváním mezi tím, co učitel míní a tím, co student rozumí (Johnson 1995: 7). Význam domlouvají ovšem i studenti vzájemně; ukázalo se, že k vyjednávání dochází dokonce mnohem více během skupinové práce či práce ve dvojici, kdy studenti sami přebírají iniciativu a pokládají si otázky. Vyjednávání významu ve třídě může simulovat reálnou komunikaci, protože si v něm studenti osvojují techniky jako rozšíření vět, jejich doplňování (v angl. adjustment) nebo přizpůsobení se v řeči úrovni a znalostem komunikačního partnera (v angl. accommodation).

V 80. letech a v 1. pol. 90. let mnoho badatelů, jako Long, Pica, Doughty, Gassová nebo Young prosazovalo tzv. interakční hypotézu (v angl. interaction hypothesis), která byla založena na předpokladu, že interakce, v níž dochází k vyjednávání významu (zapříčiněném nedorozuměním), je prostředkem nabývání L2. Během vyjednávání významu žák směřuje pozornost na L2, chce získat nové informace o jazyce nebo si ověřit své hypotézy a dostat na ně zpětnou vazbu. Prostřednictvím výsledné interakce, studenti mají možnost pochopit a

používat jazyk, který pro ně byl nesrozumitelný (Mackey 1999: 558). Neznamená to nutně, že učení probíhá přímo v rámci konverzace, ale tato konverzace k němu vede za předpokladu, že si žák povšimne opravy svého konverzačního partnera (Gass 2002: 178). Hypotézu interakce vyslovil v 80. letech 20. století Michael Long a dále ji zpřesnil v roce 1996 (Hánková 2014b: 37).

K vyjednávání významu nedochází jen v jazykové třídě, ale typicky i mezi rodilými a nerodilými mluvčími mimo ni. Mackey (2012, původně v Mackey a Philp 1998: 339) ukazuje, že strategie užité během vyjednávání významu mohou sloužit jako zpětná vazba tím, že v nich dochází k poukázání na problematické momenty ve výpovědi žáka:

1 NNS: Here and then the left.
(Tady a potom levo.)
2 NS: Sorry?
(Prosím?) *[žádost o vyjasnění]*
3 NNS: Ah here and one ah where one ah one of them on the left.
(Ah tady a jeden ah kde ah jeden z nich nalevo) *[modifikovaný výstup]*
4 NS: Yeah one's behind the table and then the other's on the left of the table.
(Jo jeden je za stolem a další na levé straně stolu.)[8]

V uvedeném příkladu žádost o vyjasnění (zde v podobě otázky *Sorry?*) upozorňuje nerodilého mluvčího na to, že s jeho výrokem něco není v pořádku, ten proto následně modifikuje svůj výstup, což pomohlo konečnému vzájemnému porozumění. Vyjednávání významu je klíčovou součástí interakce v jazykové třídě, skrze niž může dojít ke shodě mezi komunikačními partnery (Lynch 1996: 3). Mimo žádosti o vyjasnění funguje jako vyjednávání významu i kontrola a ověření správnosti porozumění.

1.2.3 Srozumitelný vstup a výstup

Termín srozumitelný vstup (v angl. comprehensible input), který popsal Krashen v 70. letech 20. století (poprvé 1977, dále 1982, 1985) v rámci teorie vstupu, poukazuje na to, že pouze něco z L2, čemu jsou studenti vystaveni, je pro ně čitelné, a tedy může umožňovat osvojování. Krashen předpokládá, že vstup srozumitelný pro studenty se nachází pouze o stupínek výš nad jejich současnou znalostí, tzn. obsahuje gramatické jevy trochu složitější a

[8] NNS = non native speaker, tj. nerodilý mluvčí; NS = native speaker, tj. rodilý mluvčí.

náročnější, než je aktuální jazyková úroveň studentů, jinak není efektivní. Srozumitelný vstup popisuje jako *i+1*, kde *i* reprezentuje současnou znalost studentů a *+1* představuje mírný přesah této znalosti. Jazyk si podle Krashena student může osvojit pouze na základě srozumitelného vstupu. Mluva učitele, jak jsme ji popsali výše, by měla odpovídat konceptu *i+1*. Krashen navázal mj. na myšlenku Newmarka a Reibela z roku 1968, že vyučování nepomáhá učení a že ho dokonce narušuje (Littlewood 2011: 544), proto podle něj mají učitelé vytvářet podmínky pro „přirozené osvojování" skrze srozumitelný vstup.

Teorie vstupu podnítila vznik dalších koncepcí – zmiňované interakční hypotézy a teorie výstupu. Díky vstupu může žák dosahovat automatizace, tento proces přeměny naučených pravidel v osvojená Krashen nazývá internalizace. Internalizací se dále zabýval Corder (1978, převzato z Allwright; M. Bailey 1991: 121), a dospěl k názoru, že důležité je zejména zmíněné úsilí, které student vyvine v rámci interakce: „Dalo by se říci, že sama interakce je produktivní."[9] Zatímco Krashen chápe jako východisko srozumitelný vstup, který je zodpovědný za pokrok v osvojování, řada dalších badatelů (např. Gass; Varonis 1994, Long 1996, Gass 1997, Mackey a kol. 2000 aj.) se zabývala kognitivními procesy, které zprostředkovávají vstup a vývoj L2 právě skrze interakci. Long (1980, 1981, 1983) navrhl následující model, který z této premisy vychází.

Slovní komunikační úkol zahrnující oboustrannou výměnu informací	→	Příležitost poskytnout méně kompetentním mluvčím zpětnou vazbu v případě neporozumění	→	Modifikovaná konverzace[10] ↓ Srozumitelný vstup	→	Osvojování jazyka

Dle Alwright a M. Bailey (1991: 122) upravila K. Plísková.

Z jeho modelu je patrné, že teprve v rámci interakce, během níž je studentům poskytována zpětná vazba, na základě které dochází k modifikacím, mluvčí získávají srozumitelný vstup, jenž umožňuje osvojování. Srozumitelný vstup je v Longově pojetí v podstatě výsledkem vyjednávání významu, které je součástí tzv. modifikované interakce, tj. komunikace zaměřené na obsah sdělení.

[9] Přeloženo z originálu: „We may suggest that it is interaction itself which is productive."
[10] Konverzace, v níž došlo k vyjednáváním významu a k modifikacím vstupu, interakce či množství a typu informace.

Další výzkumy navazující na Krashenovu teorii zdůraznily, že vliv na osvojování má i výstup (v angl. output), tj. řečová produkce. Swainová (1985, převzato z Gass 2002: 180) pozorovala výuku v imerzních třídách[11] v Kanadě a snažila se zjistit, proč žáci po letech studia v těchto třídách stále nedosahují cílových jazykových schopností. Příčinou podle ní byla skutečnost, že děti neměly ve výuce dostatek příležitostí pro pravidelnou produkci v L2. Jak Swainová podotýká, výstup nutí studenty zaměřit svou pozornost na syntax výpovědi a neustále si formulovat hypotézy o tom, jak daný jazyk funguje, zatímco pro vstup je nutné pouze porozumění, které nijak nezaručuje, že student bude schopen vytvořit větu sám. Swainová dále mluvila o tzv. srozumitelném výstupu (v angl. comprehensible output), pod nímž rozuměla výsledek obtížné produkce studenta, tj. vyvinutého úsilí v případě, že se v interakci vyskytne komunikační problém. „Pro adekvátní zvládnutí cizího jazyka je nezbytná smysluplná interakce v tomto jazyce, která studenty nutí v případě komunikačního problému vlastní výpověď (output) zpřesňovat a zaměřit se i na její formu, tj. gramatickou správnost, koherenci a situační přiměřenost. […] Má se za to, že pozornost věnovaná ve fázi outputu (řečové produkce) formě napomáhá restrukturalizaci znalostí v dlouhodobé paměti.“ (Hánková 2014a: 29). Vlastní produkce studentů je tedy nezbytnou součástí procesu osvojování a učení se L2.

Srozumitelný výstup je založen na předpokladu, že učení nastává ve chvíli, kdy si žák vědomě povšimne odchylky (v angl. noticing the gap) mezi vstupem, kterému je vystaven, a svým vlastním výstupem v L2. Hypotéza zaznamenávání (v angl. noticing hypothesis), navržená Schmidtem v roce 1990, jejíž součástí je koncept povšimnutí si odchylek, předpokládá, že pouze to, čeho si žáci povšimnou ve vstupu, přejde do jejich trvalé paměti (Schmidt 1995: 20, převzato z Lochtman 2002: 274), tj. pokud nedojde k povšimnutí, nenastává učení. Povšimnutí si odchylek a neshod teprve může vést k restrukturalizaci studentova mezijazyka, může nasměrovat studenta k novým formám (např. slovu či gramatické struktuře), a tak podporuje osvojování L2 (Mackey 2012: 430). Zpětná vazba umožňuje toto nasměrování pozornosti studenta k odchylkám. Podle Lystera a Rantové (1997), kteří provedli jeden ze zásadních výzkumů zpětné vazby v rámci komunikace v jazykové třídě, zahrnuje srozumitelný výstup nejen příležitosti pro studentovu obtížnou

[11]Imerzní třídy jsou třídy, v nichž se L2 vyučuje prostřednictvím výuky jiného předmětu (např. v dějepise apod.). Tzv. imerzní program, jehož jsou součástí, představuje typ bilingvního vzdělávání a dnes se stal východiskem pro integrovanou výuku jazyka a jiného předmětu, resp. integrované učení obsahu a jazyka (v angl. content and language Integrated learning, CLIL, popř. content-based learning/teaching aj.). Imerzní programy byly zahájeny v Kanadě v 70. letech 20. století na základě teorie srozumitelného vstupu, jejíž platnost předpokládaly (Hánková 2014a).

produkci, ale také pro pravidelné poskytování zpětné vazby od učitele nebo spolužáka, popř. jiného mluvčího. Long (1996, převzato z Gass 2002: 174) později také zahrnul výstup do svého modelu osvojování L2 a upozorňoval na to, že korektivní zpětná vazba, kterou student dostává v interakcích ve třídě (specificky právě během vyjednávání významu), usnadňuje rozvoj L2 (Gass 2002: 174). V posledních letech proto byla věnována pozornost různým složkám interakce, mezi něž patří otázky a odpovědi participantů komunikace, vyjednávání významu i zpětná vazba.

2 Zpětná vazba v jazykové třídě

Zpětná vazba v pedagogické komunikaci představuje informaci poskytnutou žákovi zpravidla bezprostředně po jeho výkonu (například potom, co zodpoví otázku). Je nezbytnou součástí mluvy učitele a komunikace ve třídě. Zpětná vazba slouží jako nástroj, kterým mluvčí reflektuje aktuální komunikační situace s cílem vyrovnat se s nimi, objasnit je, komentovat apod. Zpětná vazba ve výuce má formativní charakter, předpokládá se, že žák na základě ní bude regulovat svůj další učební postup tak, aby dosáhl zlepšení výkonu (Šeďová; Švaříček; Šalamounová 2012: 111). „Z pohledu jazykového vyučování má," podle Hánkové (2014: 29), „poskytnutá zpětná vazba ještě jednu dimenzi, kterou je informace o gramatické správnosti a o přijatelnosti / přiměřenosti výpovědi." Žáci si takto mohou potvrdit, vyvrátit nebo upravit pravidla, která si tvoří o gramatice L2, tzn., že zpětná vazba může napomáhat procesu učení. Příležitosti k učení vytváří zpětná vazba podle Crabbeho (2007, převzato z Hánková 2014b: 30) vedle vstupu, výstupu aj. kategorií.[12] Někteří autoři (např. Kulič 1971 a Bardwell 1981, převzato z Mareš; Křivohlavý 1995) o zpětné vazbě pojednávají pouze jako o „korekční informaci", ale z našeho hlediska je zpětná vazba i potvrzující a posilující informací – ke zlepšení studenta vedou opravy, jejich posílení i pochvaly a potvrzení odpovědí. Jak podotýká Hánková (2014a: 28–29): „Kompetentní mluvčí (např. učitel) partnerovi v interakci (studentovi) poskytuje zpětnou vazbu: pozitivní v případě úspěšné komunikace, negativní v případě komunikačního problému." Podle Šeďové, Švaříčka a Šalamounové (2012: 111) je právě zpětná vazba specificky vlastní pouze komunikaci ve výuce: „Zpětná vazba (feedback) je pevně zabudovaná do struktury pedagogické komunikace,

[12] Kategorie příležitostí k učení jsou: vstup, výstup, interakce, zpětná vazba, nácvik (v angl. rehearsal, tj. „záměrné opakování a experimentování s různými složkami řeči"), vědomá pozornost věnovaná jazyku ve formě i jeho užití a porozumění učení ve smyslu „uvědomění si vlastních učebních procesů, analýzy problému a hledání strategií pro jejich překonání" (Hánková 2014d: 30).

a lze dokonce říci, že její přítomnost je tím, co komunikaci mezi učitelem a žákem odlišuje od běžné interpersonální komunikace.“

Poskytnutí zpětné vazby je způsobem, jak informovat studenty o průběhu jejich učení a výsledcích práce, ale také možností, jak si ověřovat jejich porozumění a dosavadní znalosti. Proto je zpětná vazba užitečná nejen pro žáky, ale i pro učitele. Zpětná vazba „poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování“ (Slavík 1999, převzato z Šeďová; Švaříček; Šalamounová 2012: 112), v tom spočívá i další její klíčová funkce, tedy modifikace vlastního (učitelova) chování. Lyster a Rantová (1997: 58) dále zdůrazňují funkci didaktickou, která tkví v řízení žákova výstupu poskytováním vodítek týkajících se žákovy (jazykové) produkce. Zásadní je i motivační funkce zpětné vazby. Podle Chaudrona (1988: 133) zpětná vazba výrazně podporuje konverzaci (zejména její spád aj.). Cullen (2002, převzato z Hánková 2014b: 110) v kontextu výuky L2 hovoří o dvou funkcích zpětné vazby: evaluační a diskurzní. Evaluační funkce se vztahuje k formě výpovědi a poskytuje informaci o správnosti či přijatelnosti odpovědi žáka. Funkce diskurzní „se vztahuje k obsahu studentovy výpovědi a jejím cílem je zabudovat příspěvek studenta do dialogu mezi třídou a učitelem a dále ho plynule rozvíjet“ (Hánková 2014b: 110). Učitelé pro naplnění těchto funkcí kombinují různé strategie, resp. typy zpětné vazby. Mareš a Křivohlavý (1995: 95–96) rozlišují 4 stránky (rysy) zpětné vazby: regulativní, která umožňuje řízení žákovy činnosti podle určité strategie; sociální, jejíž pomocí si žák a učitel ujasňují své vztahy, postoje a očekávání; poznávací, díky které učitel lépe poznává žáka a žák učitele, učivo i sám sebe; rozvojovou, jež učí žáka využívat zpětnou vazbu k sebevzdělávání, tj. ke svému prospěchu a zlepšování ve studiu. Sinclair a Brazil (1982: 44) zdůrazňují, že zpětná vazba umožňuje včasnou opravu, a tedy zabraňuje vytváření nevhodných návyků a opakujících se chyb, které se později těžko odstraňují.

Lynch (1996) uvažuje o zpětné vazbě jako o jakékoli informaci, která odkazuje na „úspěšnost“ zprávy, tj. sděluje nám, jestli předchozí replika měla zamýšlený efekt. Lynch (1996: 118) dále rozlišuje jednotlivé typy interakce v jazykové třídě podle toho, kdo s kým se jich účastní a při jaké komunikační aktivitě. Zabývá se tak zpětnou vazbou mezi učitelem a studentem, ale i mezi studenty zároveň. Skupinová práce zahrnující zpětnou vazbu studenta studentovi rozvíjí vědomou pozornost obrácenou na jazykovou formu, povzbuzuje studenty k vyjádření vlastních soudů o jazyce a poskytuje jim příležitosti pro reálnou komunikaci, na

druhou stranu přináší i větší rizika. Studenti například nechtějí od spolužáka přijmout některé opravy, protože pro ně jiný student nepředstavuje správného garanta, je zde menší záruka toho, že si opravy povšimnou, že ji pochopí, a stejně tak nelze očekávat, že studenti budou schopni identifikovat případné chyby a správně je opravit.

Problémy s sebou nese i zpětná vazba poskytovaná učitelem. Ten největší je spojen s její účinností – studenti někdy zpětnou vazbu nezaznamenají nebo ji dezinterpretují z důvodu její nejednoznačnosti. Neexistuje jednotný názor na to, jak často by měl učitel upozorňovat studenty na chyby a jaké, pokud ne všechny, by měl vlastně opravovat. Výsledkem je poukazování na nedůslednost a nevyrovnanost zpětné vazby, kdy učitel některé chyby záměrně přehlíží, například proto, aby nedošlo k narušení komunikace, a jiným věnuje důkladnou pozornost. Příliš důsledné a časté opravování chyb, zvláště na nižších jazykových úrovních, také není vnímáno jako optimální, studenty může ve výsledku odrazovat od mluvení nebo v nich dokonce vyvolávat strach z chyby. Podobně i přílišné chválení a povzbuzování, aniž by učitel zdůraznil jasný důvod, kterým si student pochvalu zasloužil, je z pedagogického hlediska považováno za neadekvátní.

2.1 Druhy zpětné vazby

Odlišujeme zpětnou vazbu pozitivní, která se vyskytuje v reakci na správnou odpověď žáka, na jeho projevené úsilí a při úspěšné komunikaci, a korektivní vyskytující se v reakci na chybnou odpověď žáka nebo při komunikačním problému. Pokud dojde k situaci tzv. rozšířené IRF struktury (obr. 2), student nejdříve udělá chybu a poté se správně opraví, načež mu učitel poskytne potvrzující hodnocení formou pozitivní zpětné vazby, nemluvíme už o pozitivní zpětné vazbě, ale o tzv. posílení (v angl. reinforcement). V oblasti osvojování druhého jazyka a výzkumů v jazykové třídě je věnována značná pozornost zejména korektivní zpětné vazbě, která úzce souvisí s fenoménem chyby v jazykové výuce a práce s ní. Právě korektivní zpětná vazba pomáhá nasměrovat žákovu pozornost na neshodu mezi kýženou formou cílového jazyka a jeho výstupem a umožňuje mu produkovat srozumitelný výstup. V případě, že je žákovi v rámci zpětné vazby poskytnut i příklad správného užití, mluvíme o tzv. pozitivním důkazu (v angl. positive evidence), a v případě, že zpětná vazba nese pouze informaci o tom, že žákova výpověď byla nesprávná, nepřijatelná nebo lokalizuje chybu, mluvíme o tzv. negativním důkazu (v angl. negative evidence). Jako pozitivní důkaz můžeme

chápat správně sestavenou větu, jako negativní projevený nesouhlas, např. výrok „špatně, zkus to znovu“ (Hánková 2014: 29).

Další zásadní rozlišení pozitivní a korektivní zpětné vazby spočívá v dělení na explicitní neboli přímou a implicitní neboli nepřímou zpětnou vazbu. „Negativní důkaz může být buď explicitní, např. přímá oprava chyby, gramatické vysvětlení, nebo implicitní, zapracovaný do interakce např. jako otázka na ověření porozumění.“ (Long 1996: 413, Mackey 2012: 116, převzato z Hánková 2014a: 29). Zatímco v rámci explicitní korektivní zpětné vazby učitel žákovi zřetelně naznačuje, že jeho replika je chybná a je potřeba ji opravit nebo jinak pozměnit, implicitní zpětnou vazbou se učitel snaží obrátit žákovu pozornost na chybné vyjádření či chybnou formu, aniž by přímo řekl, že student udělal chybu a v čem. Implicitní zpětná vazba se během interakce vyskytuje často jako přeformulování předchozí výpovědi nebo v podobě žádosti o vyjasnění. Příkladem explicitní pozitivní zpětné vazby je pochvala a příkladem implicitní je doplnění nebo zpřesnění žákovy jinak správné odpovědi.

Podle Schachterové (1998, převzato Lynch 1997: 117) pozitivní nepřímou zpětnou vazbu představují různá vodítka naznačující, že posluchač mluvčímu rozumí, pozitivní přímou zpětnou vazbu představují různá souhlasná potvrzení, negativní nepřímou zpětnou vazbu signály naznačující, že je potřeba, aby se mluvčí nějak opravil, a negativní přímou zpětnou vazbu představují opravy, resp. vyjádřený nesouhlas. Od tohoto základního rozvržení se dále odvíjí řada typologií zpětných vazeb tvořených za účelem zkoumání komunikace v jazykové třídě.

2.1.1 Typologie zpětné vazby

Badatelé zabývající se analýzou výukové komunikace vytvořili různé typologie zpětných vazeb učitelů. V českém kontextu se jimi zabývali Mareš a Křivohlavý (1995: 95–105), kteří dělili zpětnou vazbu na přímou a nepřímou. Pod přímou zpětnou vazbou rozuměli souhlas (pochvalu), nesouhlas (výtku), dále částečný souhlas a nesouhlas, jednoduchou pozitivní odpověď (zpravidla formou echa), jednoduchou negativní odpověď (formou opakování chyby či sdělení správné odpovědi), částečně pozitivní a částečně negativní odpověď, poté pozitivní nebo negativní zpětnou vazbu doplněnou o vysvětlení. Jako typy nepřímé zpětné vazby autoři vydělili doplnění původní odpovědi rozvedením, zpřesněním či zúžením, vyžádání dalších odpovědí nebo vyžádání jedné alternativy, přechod k jinému tématu a smíšenou zpětnou vazbu. Tento popis je poměrně vyčerpávající, přesto autoři naznačují, že jde o „některé“ typy,

a dodávají, že zpětná vazba je doprovázena navíc neverbálně a že se jednotlivé typy vyskytují obvykle v kombinacích. Podle Mareše s Křivohlavým mají učitelé tendenci používat stejné kombinace opakovaně, zpětná vazba bývá tak značně stereotypní.

Mareš a Křivohlavý (1995: 100–101) se dále zabývali případy odmítnutí správnosti žákovy odpovědi. V korektivní zpětnovazební komunikaci má podle nich učitel učinit sérii kroků, které vedou k pochopení chyby, příčiny jejího vzniku a výsledné opravy: má detekovat chybu, tj. všimnout si jí a stručně upozornit na nesprávnost; identifikovat chybu, tj. specifikovat nesprávný údaj nebo nesprávnou pasáž; interpretovat chybu, tj. vysvětlit, jak k chybě došlo a co s ní udělat; opravit chybu (nebo chybný postup či rozhodnutí, které k chybě vedlo), tj. dospět ke správné odpovědi. Neopravená chyba je podle autorů nebezpečná pro další žákův vývoj, ale oprava je zároveň neúčinná, pokud jen sdělíme výsledek bez promyšlení celého postupu. Z našeho hlediska se v tomto případě nejedná o typy, ale spíše o jednotlivé fáze práce s chybou ve výuce.

Jako další se zpětnou vazbou zabýval Gavora (2005), který navrhl typologii reakcí učitele na správnou odpověď žáka, tj. zaměřil se na pozitivní zpětnou vazbu. Gavora (2005: 86–87) vydělil celkem 4 typy pozitivní zpětné vazby, a to akceptaci odpovědi žáka, jíž rozumí stručnou potvrzující odpověď verbální (např. *ano, hm, v pořádku, další dobře*) i neverbální, dále echo odpovědi žáka, elaboraci odpovědi, kdy učitel žákovu odpověď doplní, rozšíří či jinak rozvine, a pochvalu žáka jakožto ocenění jeho odpovědi. Dále Gavora (2005: 88) vymezil několik možných reakcí učitele v případě, že žák vůbec nezodpoví otázku: učitel zopakuje otázku, přeformuluje ji, rozloží původní otázku na víc podotázek, vyvolá jiného žáka anebo si otázku zodpoví sám. Některé ze strategií, ke kterým se podle jeho výzkumu v této situaci učitel uchyluje, odpovídají korektivní zpětné vazbě. Žákovo mlčení nebo zcela odlišná odpověď bývá nejčastěji interpretována jako neznalost odpovědi, tj. svého druhu chyba. Gavora (2005: 88) ovšem uvádí další možné příčiny nezodpovězení otázky žákem jako neporozumění otázce (žák ji neslyší nebo je příliš složitá), nedostatek času na formulaci odpovědi, jinou interpretaci otázky nebo formu odpovědi, která se neshoduje s očekáváním učitele, popř. také indispozice žáka a jeho aktuální stav.

Základní výzkum zpětné vazby provedli Lyster a Rantová v roce 1997, v něm bylo rozlišeno celkem 6 typů korektivní zpětné vazby. Prvním typem je tzv. explicitní oprava (v angl. explicit correction), v níž učitel dává svojí reakcí zřetelně najevo, že došlo k chybě a chybu přímo sám opraví. Další, velmi diskutovaný typ představuje tzv. přeformulování (v

angl. recast), v němž učitel pozmění studentovu odpověď tak, aby byla správná, ale význam zůstal zachován, tj. opraví její chybnou část, aniž by přímo zdůraznil chybovost. Třetím typem je žádost o vyjasnění (v angl. clarification request), kterou učitel často otázkou naznačuje, že studentovu výpověď nepochopil nebo že je špatně formulována. Typ korektivní zpětné vazby, který se vztahuje k formě, již by měl student uplatnit, je metajazyková nápověda (v angl. metalinguistic feedback). V rámci metajazykové nápovědy učitel explicitně poukazuje na určitý gramatický jev, popř. význam slova, který by měl studentovi napovědět, jak a v čem se opravit, popř. chce, aby student sám poznal, v čem chyboval. Dalším typem je elicitace (v angl. elicitation), která je často realizována tak, že učitel nedokončí svoji výpověď (slovo, větu) a čeká, že ji student doplní o kýženou formu, popř. ho k tomu vyzve formou otázky. Poslední typ korektivní zpětné vazby v pojetí Lystera a Rantové představuje opakování (v angl. repetition), při kterém učitel opakuje chybnou formu obvykle se stoupající intonací. Lyster a Rantová sledovali na rozdíl od předchozích prací vzniklých v českém kontextu přímo učitele druhého jazyka. S jejich typologií pracovalo mnoho dalších badatelů zabývajících se výzkumem zpětné vazby ve výuce cizích jazyků a zejména její efektivitou, někteří z nich se ji pokusili i modifikovat.

V posledních letech odkázali na typologii navrženou Lysterem a Rantovou i dva čeští autoři přímo v souvislosti s výukou češtiny pro cizince, a to Hrdlička (2009) a Hánková (2014).[13] Zatímco Hánková pro svůj výzkum přímo převzala vymezených 6 typů, Hrdlička na základě vlastní zkušenosti navržené postupy a techniky zpětné vazby učitelů mírně přepracoval a zahrnul mezi ně navíc „nabídnutí dvou či více možností, z nichž má student vybrat jednou náležitou“ a upozornění vyučujícím na chybu bez uvedení poučky. Hrdlička dále odlišuje mezi upozorněním na chybu naznačením gramatického pravidla a metajazykovou zpětnou vazbou, v pojetí Lystera a Rantové se v obou případech jedná o metajazykovou nápovědu.

Zpětnou vazbou ve výuce L2 se zabývali mj. Ferreirová, Moorová a Mellish (2007: 392–393), ti se na rozdíl od Lystera a Rantové i řady jiných badatelů zaměřili i na zpětnou vazbu pozitivní a rozlišili následující typy: souhlas a potvrzení (v angl. acceptance a acknowledgment), echo (v angl. repetition) a jinou formulaci, resp. elaboraci odpovědi žáka (v angl. rephrasing). V rámci korektivní zpětné vazby autoři vydělili ještě jeden typ lišící se od rozdělení Lystera a Rantové, v němž učitel reaguje na nezodpovězení odpovědi, a to tzv.

[13] Zmíněnými výzkumy se budeme dále zabývat v následujících kapitolách a ve výzkumné části uvedeme definice jednotlivých typů a příklady z vlastních dat sesbíraných na lekcích češtiny pro cizince.

podání odpovědi (v angl. give answer), pod nějž byly zahrnuty případy, kdy student nereaguje na iniciaci, protože (pravděpodobně) nezná příslušný výraz v L2 nebo si není jist, a tak učitel odpovídá za něj.

2.1.2 Korektivní zpětná vazba a práce s chybou v jazykové výuce

Chyba a práce s ní je nedílnou součástí výuky a učení se L2. Zatímco v běžné konverzaci jsou jednoznačně preferovány opravy sebe sama, tj. mluvčím samotným, ve výukovém dialogu je zpravidla iniciuje a často i provádí komunikační partner (učitel, spolužák, popř. třída). Chyba reflektuje vývoj mezijazyka studenta, ukazuje, zda došlo k negativnímu transferu z L1 nebo k přílišnému zobecnění pravidla v L2 a může odhalit nedostatky výuky (Ferreira; Moore; Melish 2007: 395). Chyba spolu s korektivní zpětnou vazbou slouží navíc studentovi k testování vlastních hypotéz o L2 (Kasper 1986: 23). Chybu v širším měřítku chápeme jako „součást lidské činnosti, v níž se usiluje o něco nového, zkoušejí se zvládnout nové poznatky a postupy, které jedinec dosud neznal“ (Mareš; Křivohlavý 1995: 100), v užším smyslu, který se přímo týká výuky L2, jako odchylku od jazykové normy/úzu dospělého rodilého mluvčího. Korektivní zpětná vazba představuje práci s chybou během interakce ve třídě, funguje jako upozornění pro studenta, a jak již bylo zmíněno, student by na základě ní měl korigovat svůj učební proces, tzn. neopakovat stejnou chybu, věnovat se procvičování jevu, ve kterém chyboval apod. Můžeme rozlišit korigování dvojího druhu: tzv. didaktické (při zaměření na jazykovou formu) a konverzační (při zaměření na obsah a funkci).

V oblasti teorie osvojování druhého jazyka i metodiky jeho vyučování je práce s chybou a opravování podstatným a dosud nevyčerpaným tématem. Henrickson (1978) si jako první položil 5 základních otázek týkajících se korekce chyb, které si později kladl Krashen a řada dalších badatelů.

Mají být chyby opravovány?
Pokud ano, kdy mají být opravovány?
Jaké chyby mají být opravovány?
Jak mají být chyby opravovány?
Kdo je má opravovat?

Obecně lze říci, že by chyby opravovány být měly, ale ne všechny, ne vždy a ne pořád.[14] Podle Krashena osvojení nenastane, pokud se student soustředí výhradně na formu a svoji produkci, jinými slovy přímá oprava chyb osvojení nepodporuje. Chaudron (1988: 135) uvádí příklad dotazníkového šetření Cathcarta a Olsena z roku 1976 na 149 dospělých mluvčích angličtiny jako druhého jazyka, které se týkalo postoje dotázaných k opravám učitele. Vyhodnocení jejich odpovědí ukázalo silnou preferenci opravování všech chyb. Jeden učitel v této studii ve své výuce údajně striktně všechny chyby opravoval, jeho studenti se shodli na tom, že to zcela ochromovalo veškerou komunikaci ve třídě.

Mají-li být některé chyby opravovány, logicky se bylo potřeba ptát, kdy a jaké. Henrickson se domníval, že by chyby měly být opravovány především během procvičování gramatiky zaměřeného na formu a tolerovány během komunikačních cvičení a aktivit. Podmínky pro opravu chyb by měly být podobné a odpovídat způsobu učení. Podle Krashena (1987: 117) by korekce chyb především neměla narušovat komunikaci: „Měli bychom soustředit naše studenty na formu, a zároveň je opravovat pouze tehdy, kdy mají čas a kdy takový odklon pozornosti nenarušuje komunikaci.“[15] Zvažovat není potřeba jen vliv chyby na komunikaci, ale také četnost jejího výskytu a její závažnost z hlediska komunikace. Henrickson (převzato z Krashen 1987: 118) navrhl tyto hypotézy o chybách, kterým by měl učitel věnovat pozornost:

a) Opravovat „globální“ chyby, tj. takové, které narušují komunikaci nebo zabraňují srozumitelnosti
b) Opravovat chyby, které zapříčiňují nejvíce negativní reakce
c) Opravovat chyby, které se objevují nejčastěji

Učitelé, podle Henricksonovy teorie, mají opravovat předně chyby vztahující se ke gramatice, kterou žáky vyučují, a v ostatních případech chyby frekventované, příliš nápadné nebo znesnadňující celkové porozumění.

Korektivní zpětná vazba je pak klíčem k odpovědi na to, jak ve výuce L2 chyby opravovat. Henrickson (Krashen 1987: 118) hovořil o dvou metodách – přímé opravě poskytnutím správné formy a metodě objevování. Strategie podání správné odpovědi odpovídá případům, kdy učitel dá ve zpětné vazbě pozitivní důkaz, strategie „objevování“, resp. vybízení

[14] Na otázku, kdo by je měl opravovat, uspokojující odpověď neexistuje, výše jsme ovšem naznačili výhody a nevýhody oprav studenty/třídou a učitelem, zpravidla se proto doporučuje kombinovat ve výuce obojí.

[15] Přeloženo z originálu: „We should focus our students on form, and correct their errors, only when they have time and when such diversion of attention does not interfere with communication.“ Podle některých autorů (např. Thornbury 1996, převzato z Hánková 2014b: 102) ke komunikačnímu charakteru jazykové výuky přispívá pouze zpětná vazba zaměřená na obsah promluvy studenta, ne na její formu, tj. jazykovou správnost.

k odpovědi, představuje případy, kdy učitel poskytne žákovi určitou nápovědu, kterou ho pobízí k povšimnutí si chyby a její opravě, ale sám ji neopraví. Tyto dvě strategie můžeme sledovat i v typologickém rozdělení korektivní zpětné vazby. Původních šest typů Lyster a Rantová (2007) později rozdělili do dvou skupin. První skupina zahrnovala zpětnou vazbu poskytující správnou formu (v angl. reformulations), spadají sem explicitní opravy a přeformulování. Druhá skupina zohledňovala zpětnou vazbu, v níž učitel ke správné odpovědi vybízí, ale neposkytuje ji (v angl. prompts). Jde o nápovědy či vodítka, které slouží žákovi k tomu, aby nalezl a formuloval správnou formu na základě své dosavadní znalosti L2. Takto fungují všechny čtyři ostatní typy korektivní zpětné vazby (tj. žádosti o vyjasnění, opakování, metajazykové nápovědy a elicitace).[16]

1. Žádost o vyjasnění
2. Opakování
3. Elicitace
4. Metajazykova nápověda
5. Kombinace 4 s 2 nebo 3

VYBÍZEJÍCÍ K ODPOVĚDI

IMPLICITNÍ>_____> EXPLICITNÍ

POSKYTUJÍCÍ ODPOVĚĎ

6. Přeformulování
7. Explicitní oprava

Obr. 3, dle Lyster a Saito (2009: 278) upravila K. Plísková.

Lyster a Saito (2009) navrhli ještě přesnější typologické rozdělení korektivní zpětné vazby (obr. 3) na ose explicitní (přímá), implicitní (nepřímá) a vybízející k odpovědi (nápověda), poskytující odpověď (reformulace). Přidán byl také další typ korektivní zpětné vazby, který představuje kombinaci metajazykové nápovědy a opakování nebo elicitace. Toto rozdělení vychází z původní typologie a zohledňuje i řadu pozdějších výzkumů. Techniky spadající pod skupinu vybízející k odpovědi vedou studenty ke správné řečové produkci, vybízí je k tomu, aby se opravili sami, popř., aby svoji chybu identifikovali, „má se za to, že tyto techniky korekce jsou efektivnější, protože vyžadují aktivní úsilí studenta, které může přispět k restrukturaci znalostí v dlouhodobé paměti“ (Hánková 2014: 35). Oprava sebe sama je

[16] Termín reformulation a prompt převzalo i mnoho jiných badatelů, nicméně Ferreirová, Moorová a Melish (2007) o nich mluví jako o tzv. Giving-Answer Strategies (GAS), tj. strategiích poskytujících odpověď, a Prompting-Answer Strategies (PAS), tj. strategiích vybízejících k odpovědi.

zároveň preferovanou komunikační strategií v opravách v běžných rozhovorech (mezi dvěma rodilými mluvčími).

2.1.2.1 Korekční sekvence

Bezprostřední reakce studentů na zpětnou vazbu učitele, resp. to, zda se žák opraví, nebo ne, může vypovídat o tom, jestli je zpětná vazba účinná. Tyto reakce lze pojímat jako veškerou aktivitu, kterou žák vykoná v návaznosti na zmiňovanou IRF sekvenci (Routarinne 2009), mohou to být tedy okamžité odpovědi, ale i různé činnosti, např. zapsání si poznámky do sešitu nebo učebnice apod. Důvod, proč učitel poskytuje zpětnou vazbu studentům, je, že chce (pozitivně) ovlivnit jejich učení, účinnost korektivní zpětné vazby ovšem závisí na mnoha obtížně interpretovatelných faktorech: na tom, co je opravováno a jakým způsobem; na podmínkách během poskytnutí zpětné vazby; na tom, zda je student dostatečně pokročilý na to, aby zpětnou vazbu přijal a pochopil; na motivaci k učení nebo na schopnosti studenta zaznamenat odchylky (Ferreira; Moore; Melish 2007: 395). Jak podotýká Mareš s Křivohlavým, někdy také není chyba pro žáka dostatečně velká, aby si ji uvědomil, někdy ani nechce zpětnou vazbu vidět a rozumět jí, protože svůj výkon považuje za dostatečný a nechce se dále zlepšovat.

Na hospitacích v lekcích češtiny pro cizince jsme sledovali následující příklad:

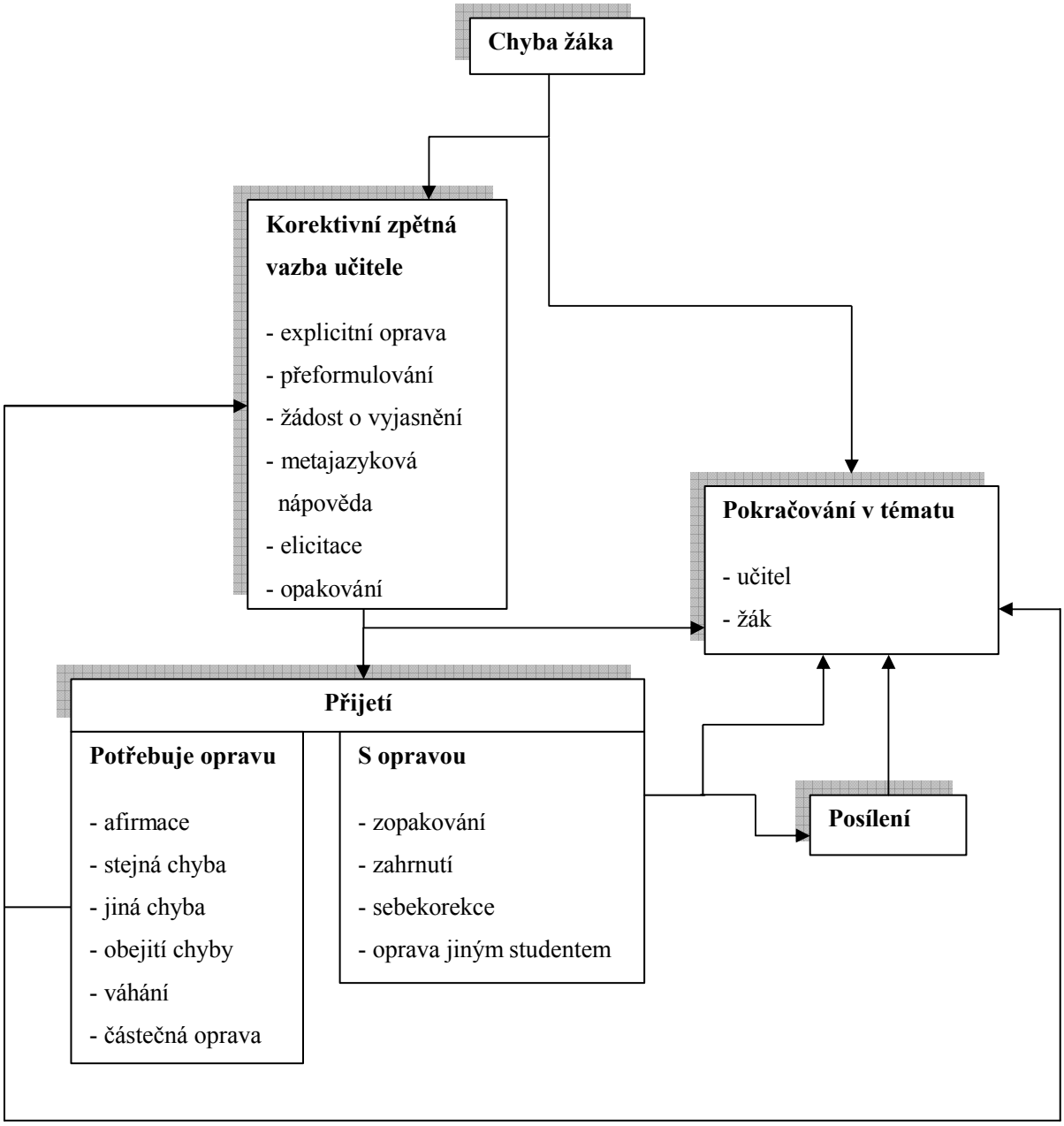
Ve třídě je 11 studentů různých národností. Jeden student je zjevně velmi komunikativní, snaží se být originální, vyhledává si nová slova, s úkoly je hotov rychleji než většina spolužáků, učiteli klade často otázky a je také často chválen. Na případnou korektivní zpětnou vazbu tento student reaguje kývnutím a souhlasem „jo“ a dokončuje to, co chtěl říci, aniž by se opravil.

Všímá si tento student korektivní zpětné vazby učitele? Nebo je přesvědčen o tom, že ho učitel pouze zpřesňuje a oprava z jeho strany není nutná? Jednou z možností, jak zjistit odpověď na tyto otázky, by bylo sledovat vývoj tohoto studenta a zabývat se tím, zda se u něj korigované chyby budou vyskytovat i nadále, další možností je analyzovat sesbíraná data, sledovat v nich korekční sekvence[17] a soustředit se na reakce studentů na různé typy (korektivní) zpětné vazby. Kupříkladu Waring (2008, převzato z Routarinne 2009: 254) se na

[17] Termínem korekční sekvence máme na mysli nápravy nedorozumění, přeřeknutí, přeslechnutí, aj. chyby, které se vyskytují ve výuce. Oproti termínu opravné sekvence z konverzační analýzy je tento pojem užší, zaměřený výhradně na interakci ve výuce, zde v jazykové třídě.

základě své analýzy výukové komunikace domnívá, že nedostatek účasti žáka po zpětnovazební replice znamená méně příležitostí pro učení.

Lyster a Rantová (1997) popsali systém korekční sekvence (obr. 4), který mapuje možné reakce na chybu ve výuce. Sekvence začíná studentovou replikou, která obsahuje alespoň jednu chybu různé povahy (lexikální, chybu v pádě, rodu, výslovnostní aj.), po této chybné replice následuje buď zpětná vazba učitele, nebo se „nic“ neděje a pokračuje se v tématu. Pokud je poskytnuta korektivní zpětná vazba, žák na ni reaguje, nebo nereaguje. Pokud na ni nereaguje, pokračuje se v tématu, což zároveň znamená, že se celá situace může znovu opakovat. V reakci studenta na korektivní vazbu neboli přijetí (v angl. uptake) může dojít ke dvěma situacím: žák se opraví, žákova reakce ještě potřebuje opravu. V případě, že se opraví, téma hned pokračuje, nebo učitel poskytne posílení a až poté se pokračuje v tématu. Pokud přijetí žáka ještě opravu potřebuje, učitel mu může znovu poskytnout korektivní zpětnou vazbu, pokud tak neučiní, nastává pokračování v tématu.



Obr. 4, dle: Lyster; Ranta (1997: 44) upravila K. Plísková.

Jak je patrné z obrázku, Lyster a Rantová (1997: 50–51) vydělili zároveň jednotlivé typy reakcí žáka. Pod přijetí, která ještě vyžadují opravu (v angl. needs-repair), zahrnují afirmace (v angl. acknowledgement), tj. potvrzení vyjádřením souhlasu (verbálně či neverbálně); zopakování stejné chyby (v angl. same error); vyslovení jiné chyby (v angl. different error); obejití chyby (v angl. off target), tj. případy, kdy student zjevně reaguje na zpětnou vazbu učitele, ale neopravuje chybu, na kterou se chtěl učitel zaměřit, ani neobsahuje chybu jinou; váhání (v angl. hesitation), tj. delší pauzy; a částečnou opravu (v angl. partial repair), tj. neúplnou opravu původní chyby. Přijetí s opravou (v angl. repair) jsou: zopakování po učiteli

(v angl. repetition); tzv. zahrnutí (v angl. incorporation), tj. zapracování výrazu poskytnutého učitelem do delší výpovědi; opravy sebe sama (v angl. self-repair) na základě zpětné vazby vybízející k odpovědi; a opravy jiným studentem nebo studenty (v angl. peer-repair).

2.2 Zpětná vazba a prezentace gramatiky v jazykové třídě

Přestože otázka výhod a nevýhod komunikační metody (komunikačního přístupu) oproti jiným starším metodám, zejména gramaticko-překladové, je v kontextu vyučování češtiny jako cizího jazyka stále aktuální, výuku lze popisovat i z hlediska tří různých přístupů, které se liší ve způsobu prezentace gramatiky ve výuce L2. Jde o tzv. výuku zaměřenou na formY (v angl. focus-on-formS), která do jisté míry představuje více tradiční pohled na vyučování jazyka reprezentovaný gramaticko-překladovou, audioorální a přímou metodou, dále tzv. výuka zaměřená na význam (v angl. focus-on-meaning), která koreluje se „silnou" verzí komunikačního přístupu, a tzv. výuka zaměřená na formu (v angl. focus-on-form), která nese spíše aspekty „slabé" verze komunikačního přístupu, o níž se hovoří také jako o tzv. přístupu funkčně pojmovém (v angl. functional-notional approach).[18]

Podle Longa (1991), který definoval výuku zaměřenou na formu (1988, publ. 1991), tyto tři přístupy lépe vystihují charakter výuky, protože zachycují nejen vlivy určité metody, ale také práci s různými učebními osnovami, materiály, úkoly či testy apod. Long (1991: 43) namítá, že znalost metod je sice užitečná pro vzdělání učitele, ale obvykle není plně funkční či využitá v praxi: „Řada studií, které se zabývaly způsoby, jakými učitelé plánují výuku a jak si ji zpětně vybavují, ukazuje, že o tom, co se děje ve třídě, uvažují spíše z hlediska aktivit a úkolů (viz Shavelson a Stern 1981; Crookes 1986). Zdá se, že totéž platí pro učitele cizího jazyka."[19] Například ověřovací otázky, drily nebo oprava chyb jsou zaměřené předně na formy, zatímco otázky referenční, cvičení s určováním pravdy a nepravdy, spousta mluvních aktivit a her ne (Long 1991: 43), učitelé ovšem běžně využívají obojí.

[18] Rozlišení na silnou a slabou verzi přejímáme od Williama Littlewooda (2011: 541–557). V silné verzi komunikačního přístupu (CLT) se studenti učí L2 skrze komunikaci, tato verze je chápána jako agramatická, slabá verze už kombinuje zaměření na funkce jakožto konkrétní komunikační dovednosti/cíle a pojmy jakožto gramatické kategorie, zkušenost s prožitkem komunikace je zde stále zásadní, ale je doplněna o analytické strategie založené na Wilkinsonově rozdělení funkcí (v angl. functions) a pojmů (v angl. notions).

[19] Přeloženo z originálu: „Numerous studies of the ways content teachers plan lessons and recall them afterwards show that they think of what transpires in the classroom in terms of instructional activities, or tasks (for review see Shavelson and Stern 1981; Crookes 1986). The same appears to be true of FL teachers."

V rámci výuky zaměřené na formY je jazyk rozdělen na jednotky, které jsou vyučovány postupně od jednoduchých (a frekventovaných) po relativně obtížné (a méně frekventované) skrze explicitní prezentaci gramatických pravidel a také okamžitou opravu chyb. Pozornost věnovaná jazykovým formám je navíc izolována od komunikačního kontextu, resp. kontextu užití dané formy. Tento přístup je založen na strukturním sylabu a je označován jako tzv. analytické vyučování (Hánková 2014a: 30). Výuka samotná bývá rozdělena do tří částí: prezentace nové gramatické struktury, jejího procvičování v rámci různých cvičení (často drily) a produkce dané formy. Tento postup byl založen na myšlenkách behaviorismu, který předpokládal, že explicitní znalost může přejít v implicitní při dostatečném množství příležitostí pro procvičování a opakování.

Výuka zaměřená na význam představuje přístup, který odmítá přímé vyučování gramatických struktur a explicitní opravy chyb, studenti jsou v něm vystavování L2 podobně jako při osvojování L1. V kontextu výuky angličtiny gramatika bývala někdy zcela upozaďována. Uplatňován je postup indukce, v rámci něhož žáci vyvozují pravidla o jazyce skrze vstup, kterému jsou vystaveni, tyto pravidla si ovšem explicitně nedefinují. Podle Uysalové (2010) jde o přístup prakticky nerealizovatelný (alespoň ne zcela) v institucionální výuce v jazykové třídě, kde učitel disponuje omezeným množstvím času. Podle tohoto přístupu není vztah mezi implicitní a explicitní znalostí jazyka.

Třetí přístup – výuka zaměřená na formu – představuje spojení forem a významu. Jazyk už není vyučován skrze izolované prostředky, pozornost je věnována významu i formám, a to ve vstupu i výstupu. Žáci se již neučí striktně pravidla, ale rozvíjí svoji schopnost pracovat s gramatikou. Výuka zaměřená na formu se věnuje vybraným aspektům jazyka v rámci zaměření na obsah, tj. sleduje určité gramatické jevy jako součást vybraných obsahových témat, komunikačních situací, typů textů apod. Ellis (2001, převzato z Uysal; Haznedar 2010: 233–252) dále dělí výuku zaměřenou na formu na plánovitě zaměřenou (v angl. planned focus-on-form) a příležitostně zaměřenou (v angl. incidental focus-on-form). V obou případech je pozornost primárně věnována významu, ale ve výuce plánovitě zaměřené na formu jsou zahrnuty předem vybrané formy (proaktivní přístup) a v příležitostné se učitel věnuje formám, které se vyskytnou neplánovaně během užívání jazyka (reaktivní přístup). Ellis se domníval, že výuka plánovitě zaměřená na formu má výhodu v tom, že je v ní studentům poskytnuto frekventované opakování formy spolu s jejím intenzivním procvičením, zatímco v druhém případě se učitel formám věnuje více nahodile a jednorázově. Určitý vztah mezi implicitní a explicitní znalostí je v tomto přístupu předpokládán.

Zpětná vazba se může lišit podle toho, jestli je výuka aktuálně zaměřena spíše na formu, nebo na význam. S výukou zaměřenou na formY je spojována především přímá zpětná vazba, která se věnuje konkrétnímu procvičovanému jevu. Jak podotýká Shawn (2007: 1) zpětná vazba má v tomto kontextu obvykle za cíl ujistit studenty v tom, že vhodně a správně užívají jev, který se právě učí. Ve výuce zaměřené na význam není věnována explicitní pozornost jazykové formě, v některých interpretacích, zejména „silné" verze komunikačního přístupu, se podle Littlewooda (2011: 544) přímá oprava chyb vůbec nepoužívá. Nicméně „pouhé" vystavení jazyku bez jakékoli pozornosti věnované gramatice a opravě chyb může vést k fosilizaci chyb a je prakticky nemožné v případech, kdy studenti potřebují dosáhnout určité jazykové úrovně a splnit příslušné jazykové testy. Zpětná vazba poskytovaná během výuky zaměřené na formu je vázána na kontext komunikace, jejíž průběh je zde zásadní, a proto ji učitelé často zohledňují prací s typy nepřímé korektivní zpětné vazby. Long (1998, převzato z Mackey 2012: 113–134) tento přístup definoval jako „interakční kroky zaměřené na zvyšování povědomí žáka o formách a zahrnující stručná upozornění na jazykové jednotky (slova, kolokace, gramatické struktury, pragmatické vzorce atd.) v kontextu, které se náhodně objevují při výuce zaměřené primárně na význam nebo na komunikaci",[20] podle jeho pozorování je v tomto přístupu korektivní zpětná vazba spíše příležitostná – učitelé chyby opravují, pokud brání porozumění.

Rutherford (1987, převzato z Uysal; Haznedar 2010: 236) a jiní poukázali na to, že určitá pozornost věnovaná gramatice L2 doprovázená zpětnou vazbou během komunikačních aktivit přispívá k lepšímu osvojení jazyka, a to hned v několika ohledech: „učení bude rychlejší, množství produkovaného jazyka větší a kontexty, v nichž může být určité pravidlo aplikováno, budou rozšířeny".[21] Zpětná vazba orientuje pozornost studentů na vztah mezi formou a významem, který se snaží vyjádřit, proto by se forma a význam měli vzájemně doplňovat.

[20] Přeloženo z originálu: „interactional moves directed at raising learner awareness of forms, including briefly drawing students' attention to linguistic elements (words, collocations, grammatical structures, pragmatic patterns, and so on), in context, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication".

[21] Přeloženo z originálu: „learning will be faster, quantity produced will be greater, and contexts in which the rule can be applied will be extended".

2.3 Výzkumy zpětné vazby

V následující části představíme vybrané výzkumy zpětné vazby v kontextu pedagogické komunikace, a to především komunikace ve výuce L2. Výzkumy, na něž se zaměřujeme, zohledňují situaci ve třídách s centrální pozicí učitele a nesledují skupinové vyučování, ve kterém je zpětná vazba iniciovaná spíše studenty. Jedná se o poměrně nová empirická šetření, která probíhala od konce 90. let do současnosti. Tradice výzkumů korektivní zpětné vazby, respektive opravování ve výuce, ovšem sahá zhruba do poloviny 80. let 20. století (Seedhouse, Van Lier aj.). Řada z těchto studií popisovala škálu typů korektivní zpětné vazby, kterou učitelé během lekcí používají, nebo se zaměřovala na bezprostřední reakce studentů, na jejichž základě byla posuzována efektivita dané korektivní zpětné vazby. Na přelomu tisíciletí byla vůbec největší pozornost věnována přeformulování jakožto nejfrekventovanějšímu, ale také značně rozporuplnému, typu korektivní zpětné vazby. Leeman (2007, převzato z Hánková 2014a: 30) výzkumy týkající se zpětné vazby rozděluje do dvou kategorií: 1. deskriptivní studie; 2. vývojové experimentální a kvazi-experimentální studie. Studie deskriptivního charakteru zkoumají poskytované typy zpětné vazby a reakce studentů, studie spíše experimentálního charakteru zkoumají zmiňovaný efekt různých typů poskytnuté zpětné vazby.

2.3.1 Zahraniční výzkumy

Lyster a Rantová provedli v roce 1997 analýzu přepisů 18 hodin nahrávek ve francouzských imerzních třídách vedených 4 učiteli, na jejichž podkladě rozlišili zmiňovaných 6 typů korektivní zpětné vazby a bezprostředních reakcí žáků na ni. Sledovaná výuka byla zaměřena především na obsah. Žáci se francouzštinu učili skrze probíranou látku daného předmětu, chyby učitelé opravovali jen v případech, kdy bránily porozumění. Autoři výzkumu se zaměřili na interakci ve třídě a zabývali se korektivní zpětnou vazbou učitelů a přijetími. Jejich cílem bylo navrhnout analytický model různých postupů práce s chybou v jazykových třídách a aplikovat tento model – doplněný o informace o frekvenci a distribuci korektivní zpětné vazby ve vztahu k reakcím žáků na ni – na nasbíraná data. Přestože autoři zaznamenali v analýze dílčí rozdíly mezi jednotlivými učiteli, jejich výzkum odhalil, že jednoznačně nejpoužívanějším typem korektivní zpětné vazby je přeformulování. Více než

polovina všech replik byla ve formě přeformulování,[22] a to i když se jiné typy ukázaly jako výrazně úspěšnější z hlediska nápravy nebo povšimnutí si chyby žákem. Přeformulování totiž vedlo paradoxně k nejméně reakcím studentů a jen polovina z těchto reakcí zahrnovala opravu. Nejúspěšnějším typem korektivní zpětné vazby, který vedl ve všech případech k reakcím žáků, byla elicitace, přičemž počet přijetí s opravou a těch, která opravu potřebovala, byl v této kategorii takřka rovnoměrný. Jako efektivní byla hodnocena také metajazyková nápověda, ta vedla k reakci s opravou častěji, než tomu bylo u typů žádosti o vyjasnění a opakování. Při součtu všech učitelských korekcí byla oprava žáků přítomna pouze v 27 % případů. Pokud navíc vezmeme v úvahu skutečnost, že učitelé pracovali s chybami příležitostně, tudíž některé z nich zůstaly bez zpětné vazby, je toto procento poměrně mizivé.[23]

Z výsledků analýzy Lystera a Rantové je patrné, že přeformulování (jakožto nejužívanější korekční technika učitelů L2) není příliš efektivní. Už Long (1996, převzato z Mackey 1999: 561) poukazoval na to, že přeformulování je často dvojznačné, protože žák nemusí být schopen určit, zda se jedná o opravu, nebo o jiný způsob vyjádření téhož. Autoři si také uvědomovali, že oprava, v níž student opakuje, co řekl učitel, nemusí znamenat, že student porozuměl zpětné vazbě jako takové a že svůj předchozí chybný výrok jako chybný zhodnotil. Některé výzkumy (např. Seedhouse 1997, 1999, 2004, převzato z Seo 2008) navíc ukazují, že učitelé nezřídka korigují i správný výrok, protože mají sami jistou představu a přejí si, aby zazněla. Lyster a Rantová proto v rámci reakcí na zpětnou vazbu s opravou vydělili tzv. opravy produkované samotnými studenty a opravy zopakované po učiteli. Opravy iniciované studentem se po přeformulování vůbec neobjevily. Toto zjištění vnímali badatelé jako alarmující, nicméně vzhledem k tomu, že přeformulování (spolu s explicitní opravou) již zahrnuje správnou odpověď, nebylo zcela překvapivé. Někteří další autoři (např. Mackey a Philp) namítají, že absence reakce studenta po přeformulování nemusí nutně znamenat žákovo nepovšimnutí si odchylky (Lochtman 2002: 281). Zjištění Lystera a Rantové ovšem naznačila, že zpětná vazba poskytovaná výhradně ve formě přeformulování, zůstává bez povšimnutí, protože studenti předpokládají, že učitel reaguje na obsah jejich výpovědi, ne na její formu (Ferreira; Moore; Melish 2014: 396). K opravám, které vyprodukují sami studenti, vedly nejčastěji elicitace, ty ze své podstaty nutí studenty k reakci, protože v nich učitel neposkytuje správnou formu, ale k její formulaci studenty nepřímo vybízí.

[22] Poté následovali: elicitace (14 %), žádosti o vyjasnění (11 %), metajazyková nápověda (8 %), explicitní oprava (7 %) a opakování (5 %).

[23] Lyster a Rantová uvádí, že zhruba 34 % výpovědí žáků obsahovalo nějakou chybu a že učitelé reagovali zpětnou vazbou na 62 % z nich.

Jedna z dalších studií, která reagovala na výzkum z roku 1997, se zabývala typy korektivní zpětné vazby, jejich frekvencí a přijetími studentů v kontextu výuky zaměřené na formu. Lochtmanová (2002) analyzovala 12 hodin nahrávek výuky 3 učitelů v německých cizojazyčných třídách, všichni učitelé pracovali se stejnými aktivitami a používali identická cvičení, tématem jejich výuky bylo množné číslo v němčině. Průvodním cílem této studie bylo zjistit, který typ korekce by měl být preferován z hlediska povšimnutí si zpětné vazby učitele. Výsledky ukázaly, že procento oprav bylo mnohem vyšší než v původním výzkumu Lystera a Rantové a že je to pravděpodobně dáno výraznějším zaměřením na formu ve výuce. V analyzovaných datech se v podstatě objevovaly všechny typy korektivní zpětné vazby tak, jak je vymezili Lyster a Rantová. Lochtmanová napočítala celkem 394 oprav formálních chyb, z nichž 90% obdrželo korektivní zpětnou vazbu. Při podrobnějším rozboru se ukázalo, že při aktivitách zaměřených na formu (při procvičování gramatiky) učitelé používají spíše metajazykovou nápovědu a elicitaci, tedy strategie vybízející k odpovědi, a při aktivitách zaměřených spíše na význam (porozumění textům) jsou výrazně více užívána přeformulování, tedy typ poskytující odpověď (Lochtman 2002: 280). Lochtmanová upozornila, že zpětná vazba ve formě přeformulování se objevuje i během osvojování L1, a proto se předpokládá, že ve výuce L2 nebude narušovat přirozený spád komunikace, na který cílí komunikačně zaměřené aktivity. V otázce efektivity zpochybnila úspěšnost elicitace a metajazykové nápovědy – přijetí studentů na tyto typy korektivní zpětné vazby totiž často potřebují další opravu, zatímco přijetí po přeformulování, i když je jich podstatně méně, nejsou chybné –, podle ní proto nelze jednoznačně rozhodnout, který z těchto typů by měl být ve výuce preferován (Lochtman 2002: 281).

Efektem přeformulování se dále zabývala Sheenová (2004), která upozornila na závislost povšimnutí si zpětné vazby na konkrétním kontextu výuky a kulturních aj. faktorech. Sheenová potvrdila zjištění Lystera a Rantové týkající se přeformulování jako nejběžnějšího typu zpětné vazby ve výuce L2, ale v její analýze mělo přeformulování velkou úspěšnost u vzdělaných studentů na vyšší jazykové úrovni a v případech, kdy se v rámci tohoto typu učitel soustředil na jeden jazykový jev, který byl navíc zdůrazněn, např. intonací (Hánková 2014a: 45). Různé paralingvistické signály jako intonace a tón hlasu učitele, gesta nebo jeho mimika zároveň pomáhají odlišit přeformulování od opakování, tyto dva typy se totiž často objevují vedle sebe a mohou být snadno zaměnitelné (Russel 2009: 27). Souvislost mezi vyšší úrovní znalosti L2 a povšimnutím si přeformulování potvrdila také Philpova studie z roku 2003. Mezi faktory, které mohou nepříznivě efektivitu přeformulování ovlivňovat, Philp zahrnul mj.

kapacitu pracovní paměti, jazykovou úroveň studenta, neznámý vstup, množství učiněných oprav nebo vyšší obtížnost jazyka použitého v přeformulování, tj. nepřiměřený vstup (Russel 2009: 25).

V roce 2002 byl publikován výzkum zkoumající faktory (situační, lingvistické aj.), které ovlivňují efektivitu korektivní zpětné vazby z dlouhodobějšího hlediska. Havranková se v něm zabývala otázkou, za jakých podmínek vede korektivní zpětná vazba k lepším výsledkům studentů a proč někdy vede ke dlouhodobému zlepšení, zatímco jindy má jen krátkodobý efekt. Rozsáhlá data byla nasbírána ve výuce angličtiny jako cizího jazyka pro převážně německé rodilé mluvčí, jednalo se o 207 studentů různých věkových skupin a jazykových úrovní a jejich 8 učitelů, jejichž rodným jazykem byla také němčina. V každé skupině bylo analyzováno 6–8 lekcí, po skončení pozorování dostali studenti jazykové testy, které zahrnovaly co největší množství opravených jednotek zaznamenaných za dobu sledování výuky. Výsledky byly poté posuzovány podle toho, jestli se student správně opravil, jestli opakoval stejnou chybu nebo udělal jinou chybu a také jestli se opravil za použití jiného řešení než toho, které mu bylo poskytnuto na lekci. Havranková brala v úvahu i to, kdo studenta opravil (učitel, spolužák, student sám) a jestli mu byla v rámci korekce poskytnuta dodatečná vysvětlení nebo nějaká forma vizuální podpory, popř. kombinace obojího. V součtu o něco více než polovina studentů, kteří udělali chybu, a ta byla opravena, použila stejnou strukturu správně i v testu. Vliv na žákovo zlepšení měla především sebekorekce, tj. pokud dostal student prostor se sám opravit, byly výsledky v testech lepší (Havranek 2002: 262). Dále pravděpodobnost správné odpovědi zvýšila možnost opakovat správnou formu, a to i spolužáky (Havranek 2002: 263) a pozitivní efekt mělo i explicitní odmítnutí chybného výstupu. Podle Havrankové (2002: 263) odmítnutí umožňuje studentům opětovně se zamyslet nad svým výstupem, resp. chybou. Významný faktor představovala také délka zpětné vazby – krátké opravy, resp. opravy provedené v jedné replice, v nichž není prostor pro studentovo přispění či zopakování, nebyly efektivní. Závěry této studie nepřímo implikují, že by měly být opravovány chyby, které je student skutečně schopen opravit na své úrovni znalosti L2, a že tomu tak vždy není. Tento výzkum spolu s řadou dalších současně potvrdil potenciál korektivní zpětné vazby jako takové v otázce pozitivního vlivu na vývoj (produkci i učení se) L2.

Jeden z mála výzkumů, který zkoumal i pozitivní zpětnou vazbu, byl proveden v prostředí výuky španělštiny jako cizího jazyka. Ferreirová, Moorová a Melish (2007) v něm sledovali v podstatě stejné jevy jako původní výzkum Lystera a Rantové, s tím rozdílem, že analyzovali

i typy pozitivní zpětné vazby učitele. V otázce korektivní zpětné vazby se zaměřovali obecně na rozdíly mezi strategiemi poskytujícími odpověď (v angl. Giving-Answer Strategies) a vybízejícími k odpovědi (v angl. Prompting-Answer Strategies. Výzkum vycházel z dat ze tří různých prostředí: pozorování interakcí v jazykových třídách (nahráno celkem 19 tříd, 7 učitelů, různé úrovně), případové studie individuálních konzultací (5 sezení, 1 učitel, 2 studenti-začátečníci) a experimentální studie, ve které studenti pracovali s učebním programem na počítačích (Ferreira; Moore; Melish 2007: 391). V analýze komunikace v jazykových třídách bylo navíc rozlišováno mezi zaměřením na formu a na význam, anotovány byly i druhy chyb (gramatické, lexikální, výslovnostní) a jejich dílčí typy (př. chyba v koncovce, čase, nevhodné užití výrazu, nesprávná výslovnost aj.). Co se týká pozitivní zpětné vazby, užívání echa nebo jiné formulace (doplnění, rozšíření správné odpovědi) bylo častější než prostý souhlas a potvrzení, nicméně ve 30 % případů nenásledovala žádná pozitivní zpětná vazba po správné odpovědi studenta (Ferreira; Moore; Melish 2007: 402). U korektivní zpětné vazby převažovaly typy poskytující správnou odpověď. Učitelé spíše rovnou lokalizovali chybu nebo poskytli studentům cílovou formu a v případech, kdy se vyskytlo v odpovědi chyb více, opravovali jen jednu. Přestože v podstatě všechny chyby ve výslovnosti byly opraveny nějakou technikou poskytující odpověď, výzkum nenalezl signifikantní korelaci mezi druhem chyby a typem poskytnuté korektivní zpětné vazby. Také tento výzkum potvrdil větší efektivitu strategií vybízejících k odpovědi, a to na všech jazykových úrovních, ale na rozdíl od závěrů Lystera a Rantové, kteří hodnotili jako vůbec nejúspěšnější elicitaci, zde vedla k opravám častěji metajazyková nápověda a žádost o vyjasnění. Ferreirová, Moorová a Melish (2007: 408) se zároveň pokusili identifikovat důvody vedoucí k nepovšimnutí si chyby, resp. korekce učitele. Jako první příčinu určili čas, tedy nedostatečnou délku zmiňované pauzy 1 a 2, kdy učitelé nečekají na formulaci studentovy odpovědi nebo na potvrzení zpětné vazby. Druhou jmenovanou příčinou byla žákova (ne)schopnost vyprodukovat správnou odpověď, tj. problematika, na kterou narazila Havranková (2002), kdy si v případech poskytnutí odpovědi studenti nemusí povšimnout odchylky mezi jejich výpovědí a učitelovou opravou, protože se jedná o jev, který není přítomen v jejich mezijazyce, tzn. ještě si ho neosvojili nebo se s ním dosud nesetkali.

2.3.2 České výzkumy

V ČR bylo realizováno podstatně méně výzkumů zabývajících se zpětnou vazbou. Jak bylo zmíněno výše, v 70. letech 20. století započala tradice zkoumání pedagogické (výukové) komunikace a popisovaly se zejména učitelské otázky a žákovské odpovědi. Nešlo o příliš rozsáhlé výzkumy, proto autoři poukazovali spíše na určité tendence a nedostatky. V roce 1977 provedl Doležal a Mareš šetření s jednou učitelkou na 1. stupni ZŠ a konstatovali, že zpětná vazba probíhala mechanicky opravou chyby nebo zopakováním otázky. Mareš s Doležalem si navíc všimli, že problematické odpovědi učitelka přechází (Šeďová; Švaříček; Šalamounová 2012: 113). Přímo zpětnovazební komunikaci analyzovali Mareš a Křivohlavý, ti kromě navržené typologie vyhodnotili i některé nepříznivé jevy v otázce jejího poskytování. Z jejich analýzy například vyplynulo, že je chybě věnováno ve výuce málo času (10–15 s), že je málokdy vysvětlována její příčina, že učitelé provádí naprostou většinu zpětnovazebních činností sami, místo toho, aby v nich cvičili i své žáky, nebo že jednotliví učitelé pracují se zpětnou vazbou stereotypně, tj. uplatňují stále stejný metodický postup (Mareš; Křivohlavý 1995: 103).

Na tuto tradici navázal rozsáhlý etnografický výzkum kolektivu Šeďové, Švaříčka a Šalamounové z roku 2012. Tento výzkum byl proveden na 2. stupních čtyř ZŠ za využití videonahrávek, pozorování, rozhovorů s učiteli a dotazníků pro žáky. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak probíhá komunikace mezi učiteli a žáky ve vyučování. Dílčí výzkumná otázka se týkala pozice zpětné vazby ve struktuře vyučovací hodiny. Jako nejběžnější typ zpětné vazby autoři označili jednoduchou akceptaci žákovské odpovědi, v níž učitel rychle přechází k nové sekvenci, a žáka tak v podstatě nechává bez bližší informace o jeho výkonu. Pozitivní zpětná vazba v hodinách na 2. stupni jednoznačně převažovala nad korektivní, podle autorů je to způsobeno tím, že učitelé zadávají otázky, na které je pro žáky jednoduché odpovědět (Šeďová; Švaříček; Šalamounová 2012: 116). V případě nesprávné odpovědi žáka, učitelé chybu zřídka interpretují a nechávají korekci na žákovi. Autoři rozlišovali tzv. informativní zpětnou vazbu a zamlčené hodnocení, ve kterém „žáci nedostávají žádné explicitní hodnotící zprávy“, učitel se jich nedoptává na další informace, neposkytuje vodítka vedoucí ke správné odpovědi, ale tuto odpověď sám nabízí a přechází k dalšímu tématu, přičemž teprve tento přechod pro žáky značí, že odpověď byla uznána jako správná (Šeďová; Švaříček; Šalamounová 2012: 116–118). Zamlčené hodnocení ve výsledku převažovalo v naprosté většině případů, a to jak v pozitivní (77 %), tak v korektivní zpětné vazbě (94 %). Z dotazníků

pro žáky paradoxně vyplynulo, že mezi nejoblíbenější učitele patří ti, kteří poskytují žákům explicitní korektivní zpětnou vazbu (Šeďová; Švaříček; Šalamounová 2012: 134).

Výzkum zabývající se přímo korekcí ústního projevu ve výuce češtiny jako cizího jazyka provedla Hánková (2014a). Své šetření představila na konferenci Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince).[24] Hánková se inspirovala především prací Lystera a Rantové, analyzovala videonahrávky tří 90 min. lekcí češtiny pro cizince vedených třemi různými učitelkami v jazykové škole AKCENT International House pořízených v roce 2009. Jednalo se o dva kurzy úrovně A1 a A2, v obou případech se skupinou tří studentů různých národností. Hánková se zaměřila na analýzu korektivní zpětné vazby a zahrnula do ní pouze ty chybné výpovědi studentů, na které lektorky reagovaly. Cílem výzkumu bylo „zjistit, zda se ve výuce češtiny jako cizího jazyka objevují všechny typy korektivní zpětné vazby, které popsali Lyster a Rantová (1997), a jak na ně studenti reagují" (Hánková 2014a: 31). Výsledky se příliš nelišily od zjištění zahraničních výzkumů, lektorky pracovaly se všemi typy korektivní zpětné vazby, z nichž se jednoznačně nejfrekventovaněji objevovalo přeformulování, a to tzv. explicitní přeformulování neboli (podle Hánkové) pseudo-recast. Hánková takto označuje opravy na úrovni jednoho slova, kterých si specificky v analýze všímala. Ostatní typy se vyskytovaly podstatně méně často.[25] Dále se ukázalo, že 62 % korekcí poskytující (správnou) odpověď, vedlo k okamžité opravě studenta v následující replice, a z nich byla nejefektivnější explicitní oprava (Hánková 2014a: 44). Co se týká přeformulování, Hánková znovu rozlišovala mezi explicitním přeformulováním, které mělo 71% úspěšnost, a přeformulováním, kde není nijak specificky zvýrazněna chyba, jež vedlo k opravě pouze ve 39 % případů. Po korektivní zpětné vazbě vybízející k odpovědi[26] se studenti opravili také v 62 % případů, ale tyto typy korekcí měly celkově mnohem menší zastoupení. Nejefektivnějším typem v této kategorii byla metajazyková nápověda. „Za specifický rys výuky češtiny jako cizího jazyka" lze podle Hánkové (2014a: 40) „považovat průběžné korekční zásahy učitele i při komunikačně zaměřených aktivitách". Hánková se domnívá, že učitelé se obávají potíží, se kterými se studenti mohou potýkat, a navrhuje, aby se raději snažili chybám předcházet tím, že poskytnou studentům dostatečný čas na přípravu a

[24] Konferenci pořádal Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze v červnu 2014.

[25] Zpětné vazby poskytující odpověď (v překladu Hánkové tzv. reformulace) představovaly 70 % všech zpětný vazeb oproti 30 % pro typy zpětné vazby vybízející k odpovědi, po jednoznačně převažujícím přeformulování, následovala metajazyková nápověda, poté elicitace a explicitní oprava se zcela nepatrnými rozdíly, vůbec nejméně se objevoval typ opakování (pouze 2x). Pro podrobnější a přehlednou systematizaci výsledků odkazujeme na samotný příspěvek autorky.

[26] V překladu Hánkové tzv. korektivní zpětná vazba typu nápovědy.

v rámci ní individuální podporu jednotlivým studentům, při které některé z těchto chyb předem odstraní.

Na stejné konferenci představila příspěvek o korektivních strategiích a jejich frekvenci také Mikulová (2014), která zkoumala 9 videonahrávek výuky češtiny pro cizince na ÚJOPu. Zhruba 90 min. lekce vedlo 9 různých lektorů a ve třídách byly skupiny o 6–15 studentech. Mikulová se snažila vztáhnout jednotlivé typy korektivní zpětné vazby k fázi hodiny. Pro své účely vymezila celkem tři fáze: zaučení, upevnění a kontrolu. Jako zaučení označovala aktivity, v nichž se studenti seznamovali s novou gramatikou, jako upevnění aktivity, které podle její interpretace tvořily jádro výuky a zaměřovaly se na procvičení nové látky, kontrolu pak představovala různá doplňující cvičení a modifikace předchozí fáze za účelem ověření pochopení nové gramatiky studenty (Mikulová 2014: 104). Autorka se dále zaměřila na to, jaké jazykové prostředky učitelé opravují častěji (resp. zda opravují více gramatiku, lexikum nebo fonetiku) a jaký je účel aktivit během různých korektivních zásahů – rozlišovala zaměření na přesnost a na plynulost projevu. Mikulová rozlišovala zpětnou vazbu na implicitní a explicitní, přičemž v kategorii implicitních oprav vydělila přeformulování, žádost o vyjasnění a opakování, v kategorii explicitní metajazykovou nápovědu,[27] elicitaci, explicitní opravu a také (samostatné) nonverbální projevy a další způsoby (např. obrácení chyby v humor, psaní na tabuli aj.). Z výsledků vyplynulo, že nejčastěji používaným typem (s velkou převahou) bylo ve výuce opakování. Nicméně definice opakování Mikulové není totožná jako definice přeformulování v pojetí Lystera a Rantové. Mikulová (2014: 101) hovoří o opakování v případech, kdy „učitel zopakuje část, ve které udělal student chybu [,] a použije správnou formu (změněnou část intonačně odliší)“, zatímco u Lystera a Rantové jsou opakováním typy korektivní zpětné vazby, kdy učitel pouze v izolaci opakuje studentův výrok s chybou (často jej doplní i o neverbální doprovod). Dále se ukázalo, že ve výuce češtiny jako cizího jazyka převažuje zaměření na přesnost a opravována je zejména gramatika. Do jisté míry to ovšem může být ovlivněno tím, že šlo o výuku na středisku odborné jazykové přípravy, kde jsou studenti připravováni na certifikované jazykové zkoušky, v nichž je právě přesnost a gramatická správnost vyžadována.

[27] V překladu Mikulové tzv. metajazykový komentář.

3 Upřesnění cíle a postupu práce v analýze

V následující části se budeme zabývat analýzou komunikace ve výuce češtiny pro cizince a specificky se zaměříme na repliky, v nichž učitel poskytuje studentům ve třídě zpětnou vazbu.[28] Inspirujeme se zejména konverzační analýzou. Budeme sledovat typy zpětné vazby ve výuce a na příkladech ukážeme a dále blíže popíšeme pozorované techniky, bezprostřední reakce studentů i posílení v případě korekčních sekvencí. Vycházet budeme z výše představených typologií, které aplikujeme na naše data s cílem popsat užívání zpětné vazby ve výuce češtiny pro cizince. U jednotlivých příkladů zpětné vazby zároveň poukážeme na kontext jejich užití, tedy zda byla výuka a zpětná vazba aktuálně zaměřena na formu či na význam/obsah. Touto prací chceme přispět k popisu interakce v jazykové třídě.

V průběhu letního semestru 2014 jsme sbírali autentická data, která se stala podkladem pro následující analýzu. Navštívili jsme lekce čtyř lektorů, na nichž byly pořízeny nahrávky (audio, v jednom případě videonahrávka) o celkové délce přibližně 7 hodin 18 minut. Nahráno bylo celkem 6 lekcí češtiny pro cizince na různých úrovních (od A1 do B2), které probíhaly na Ústavu bohemistických studií, Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy a na Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy. Ve všech případech se jednalo o frontální výuku, kde měl centrální roli učitel a kde byla zároveň využita skupinová práce v části lekce. Lekce byly nahrávány na digitální diktafon (v případě videa v HD kvalitě na mobilní telefon), během nahrávání jsme si vedli poznámky a komentáře týkající se například gest lektorů, pokud výrazně doprovázela jejich projev, zejména zpětnou vazbu.

	Číslo nahrávky	**Datum (a čas) pořízení nahrávky**	**Místo pořízení nahrávky**	**Přibližná délka nahrávky**	**Úroveň kurzu**	**Počet studentů**
Učitel a (žena)	**1** *audio*	4. 4. 2014, (12:30–14:00)	ÚBS FF UK	90 min	A1/A2	9
	2 *audio*	8. 4. 2014, (15:50–19:00)	ÚBS FF UK	90 min	A2/B	11

[28] V několika případech jsme zaznamenali i opravy iniciované či provedené jiným studentem, ale pasáže, kdy probíhala ve třídě skupinová práce a výskyt těchto zpětných vazeb by zde byl častější, jsme nepřepisovali, protože technicky nebylo možné detekovat, co studenti ve všech skupinkách říkají.

Učitel b (žena)	**3** *video*	31. 3. 2014,	SJŠ	40 min	A1	3
	4 *audio*	23. 4. 2014,	SJŠ	40 min	A1	1(německý mluvčí)
Učitel c (žena)	**5** *audio*	2. 5. 2014, (9:00–10:30)	ÚJOP UK	90 min	A2/B1	8 (pouze neslovanští mluvčí)
Učitel d (muž)	**6** *audio*	13. 10. 2014, (10:50–12:20)	ÚJOP UK	90 min	B1	10 (pouze ruští rodilí mluvčí)

Pro účel analýzy jsme nahrávky přepsali. Nesledovali jsme fonetickou realizaci, proto jsme například nepřesnou (nečeskou) výslovnost studentů zaznamenávali jen tehdy, kdy byl nedostatek zřetelně vysloven (př. *kaňak* místo koňak nebo *blagopřát* místo blahopřát aj.). Zachycovali jsme různé rysy mluvenosti: hezitace, pauzy, nápadné zdůrazňování slabik či slov a dloužení hlásek. Jsme si vědomi toho, že přepis, jakkoliv se snaží data co nejpřesněji zachytit, je určitou interpretací zaznamenané promluvy, to je patrné zejména v rovině komentářů, kterými vybrané repliky doprovázíme. Níže jsou vypsány použité značky v přepisech.

[]	v závorkách jsou současně řečené úseky replik dvou mluvčích
?	výrazně stoupavá intonace
.	výrazně klesavá intonace
:	nápadné dloužení předcházející samohlásky
=	okamžité, bezpauzové nasazení následujícího výrazu, repliky
(.)	krátká pauza
(..)	delší pauza
(...)	dlouhá pauza
(4s)	pauza měřená v sekundách
( )	nesrozumitelné místo
(ale)	předpokládaný špatně srozumitelný výraz
((smích))	komentář autora transkriptu
-	náhlé přerušení slova nebo konstrukce
NIkdo	nápadné zdůraznění slabiky, slova
əə, hm, mm, ehm	hezitační zvuky

Promluvy lektorů, resp. učitelů, jsou označeny písmenem U, promluvy jednotlivých studentů písmeny S, S1, S2 atd., pasáže, kde nebylo rozpoznatelné, který student mluví, nebo kde mluvilo více studentů najednou, jsou označeny písmeny SS. Jména mluvčích v ukázkách byla změněna.

3.1 Kvalitativní analýza zpětných vazeb

Konverzační analýza se zabývá tím, „jaké metody užívají mluvčí při produkci a interpretaci různých aspektů běžných rozhovorů“ (Nekvapil 1999–2000), vychází předně z dat, resp. transkriptů pořízených nahrávek, a z nich vyvozuje závěry týkající se organizace rozhovoru a jeho průběhu. Jedním z témat konverzační analýzy jsou tzv. opravné sekvence, tj. „verbální akce umožňující mluvčím odstraňovat v rozhovoru různé problémy“ a také předcházet hrozícímu nedorozumění či ho napravit (Nekvapil 1999–2000). V nich sledují konverzační analytikové především to, kdo opravu inicioval a kdo ji provedl. V kontextu naší práce o opravných sekvencích mluvíme jako o korekčních, protože v jazykové (i jiné) výuce mají specifický charakter, jsou očekávané, dokonce i vítané, a velmi často je provádí učitel.

Při analýze nahraných dat jsme označovali jednotlivé typy zpětné vazby učitele a dále zkoumali, jak jsou realizovány. Nejdříve se věnujeme pozitivní zpětné vazbě, poté korektivní, zde uvádíme a popisujeme vždy celé korekční sekvence, resp. rozšířené IRF sekvence, tak, abychom v nich mohli sledovat i případné reakce studentů na zpětnou vazbu učitele a postup práce s chybou, který učitel v dané fázi uplatnil. Snažíme se vybírat příklady reprezentativní, ale také ojedinělé či sporné z hlediska jejich zařazení k určitému typu. Sledujeme výskyt jednotlivých typů zpětné vazby, ale vzhledem k dynamičnosti komunikace v jazykové třídě, nevnímáme tyto techniky jako konečné, zajímají nás způsoby jejich uplatnění ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Věnujeme pozornost i tomu, jak mluvčí interpretují své repliky.[29]

3.1.1 Pozitivní zpětná vazba

V následující části se budeme věnovat typům pozitivní zpětné vazby, kterou učitel potvrzuje, schvaluje či vyzdvihuje odpověď žáka. Jak jsme zmínili v teoretické části práce, pozitivní zpětná vazba je reakcí na správnou odpověď nebo na projevené úsilí žáka, tj. vyskytuje se při úspěšné komunikaci, ať už z hlediska formálního (gramaticky správná odpověď, vhodně zvolené lexikum, náležitá výslovnost) nebo obsahového (z hlediska významu adekvátně zvolená odpověď). Rozlišujeme zde 4 typy, které se často vyskytují i společně v kombinaci, a to akceptaci odpovědi, echo, elaboraci a vyžádání alternativ.

[29] Termín replika používáme totožně jako v konverzační analýze, rozumíme pod ním významově souvislou promluvu, ve které není mluvčí vystřídán jiným mluvčím (Nekvapil 1999–2000).

3.1.1.1 Akceptace

Akceptace odpovědi žáka neboli souhlas představuje potvrzení žákovské repliky. Žákův výkon je v něm hodnocen kladně. Jedná se o přímou pozitivní zpětnou vazbu realizovanou zpravidla ve formě stručné odpovědi (např. *hm, dobře, ano, další, fajn, výborně* apod.),[30] popř. neverbálně (kývnutí, úsměv). Akceptace může být realizována jako souhlas částečný nebo jako pochvala. Úplný i částečný souhlas je zaměřen na úkol/výsledek, zatímco pochvala je zaměřena spíše na osobnost žáka. Gavora (2005: 86–87) spatřuje rozdíl mezi souhlasem a pochvalou v tónu hlasu – souhlas je vysloven neutrálně, v pochvale je tón hlasu příjemný, povzbudivý, učitel odpověď oceňuje a vyzdvihuje – a domnívá se, že „reakce učitele, kterými vyzdvihne přínos žáka, jeho novou myšlenku, vlastní názor nebo osobní zkušenost" významně podporují motivaci studentů (Gavora 2005: 87).

Ukázka 1, nahrávka 1: Akceptace

```
1  U:  əə fajn əə džus kola nikolo
2  S6: əə dávám přednost džusu před kolou
3  U:  výborně əə jano byt a vila
```

V první ukázce vidíme příklad jednoduché akceptace studentčiny odpovědi. Třída pracuje na drilu v učebnici a lektorka postupně vyvolává studenty, každý z nich uvede jeden příklad, v případě, že ho student/ka správně realizuje, lektorka souhlasí (zde příslovce *výborně*) a vyvolává dalšího. Podobných příkladů bychom nalezli mnoho. Pozitivní zpětná vazba ve formě neutrálně pronesené (většinou jednoslovné) akceptace, jakkoliv bývá častá, většinou nese malou informační hodnotu, učitelé ji v podstatě používají jako formu ukončení sekvence a často na ni bezprostředně navazují iniciací nové sekvence. Někteří autoři (Wong a Waring 2009, převzato z Hánková 2014b: 110) zpochybňují efekt podobných typů akceptace, protože pokud jsou navíc doprovozeny klesavou intonací, nerozvíjí interakci ani neukazují větší škálu možností vyjádření určité myšlenky.

Ukázka 2, nahrávka 3: Částečný souhlas

```
1  U: ((dívá se do učebnice)) tak když se podíváte na první obrázek tak jaké roční
      období tam je co myslíte
2  SS:(3s)
3  S1:léto nebo jaře
4  U: hm nebo pozor
5  S1:jaro
6  U: hm jo: je (.) ((ukazuje fixou na tabuli)) první pád nominativ je TO jaRO ale
```

[30] Akceptaci lektoři nezřídka opakují víckrát za sebou, např. *dobře dobře, ano ano* apod.

na jaře hm takže buď je to léto nebo jaro nebo taky buď je to V létě nebo na jaře jak to poznáte jak to víte (..) že není třeba zima (.) nebo podzim
7 S1: zelené stro:my
8 U: hm (...) a máme černobílou učebnici
9 S1: ((smích))
10 U: no ale ano jsou tam listy (.) ((naznačuje rukama korunu stromu)) na stromech jsou listy

V druhé ukázce vidíme souhlas částečný. Ve třídě probíhal brainstorming na téma počasí a roční období, poté lektorka studenty odkázala na obrázky v učebnici a chtěla, aby určili, jaké roční období je na obrázku. Ve druhé replice vidíme, že jeden ze studentů odpovídá *léto nebo jaře*, což je fakticky správná odpověď, ale student v ní užije slovo *jaro* ve špatném pádu, lektorka reaguje kontaktovým *hm,* který jinak velmi často užívá jako vyjádření akceptace, a zároveň explicitně upozorňuje na problém v odpovědi. Student se opraví, lektorka opravu v replice 6 akceptuje a svůj souhlas doplňuje o další informace a metajazykové komentáře týkající se vzniklého problému. Navíc pokládá doplňující otázku: *jak to poznáte,* kterou chce ověřit porozumění významu slov, a studentka odpovídá: *zelené stromy,* což je znovu odpověď v zásadě správná, ale minimálně překvapivá z toho hlediska, že se třída dívá na černobílý obrázek v učebnici. Proto považujeme i reakci lektorky v replice 8 za souhlas částečný.

Ukázka 3, nahrávka 6: Akceptace s dotazem na srozumitelnost
1 S1: chceš se do něj əə zítra se mnou po podívat
2 U: hm: všechno jasné
3 S: neni tam do (jeho)
4 U: əə do něj (.) do něj nebo do něho by šlo no
5 S: to je mužský rod
6 U: to je mužský rod hm hm (..) a vždycky e s háčkem.
7 SS: hm ano
8 U: jo (..) tak jasné? (..) hm kristýno
9 S2: (.) ((odkašlává si)) vidíš to a:uto? někdo ho postavil před dům. za ním əə stojí pan tarkovský
10 U: hm (.) je někde čárka
11 S2: za ním
12 U: a:no (.) vý:borně jasné? (..) marie

Dále jsme sledovali případy, kdy učitel akceptaci studentovy odpovědi doplňuje otázkou směřovanou na porozumění studentů potažmo na případné obtíže, s kterými se mohou potýkat, např.: *všechno jasné?, jasné?, jo?, rozumíte?* V ukázce 3 vidíme čtyři repliky, v nichž si lektor touto formou ověřuje porozumění – nejdříve v replice 2, na kterou reaguje jeden ze studentů a ptá se na další možnou variantu řešení úkolu, dále v replice 8 a 12, kdy lektor po pauze vyvolává dalšího studenta. V replice 10 vidíme akceptaci s doplňující otázkou, kterou se lektor ujišťuje, zda student skutečně správně příklad vypracoval, protože se jedná o problematiku diakritiky, ale je kontrolována ústně. Tento způsob akceptování

nedoprovází okamžitý přechod k novému tématu, ostatním studentům se tak otvírá možnost doptat se na nejasnosti (viz replika 3 a 5).

Ukázka 4, nahrávka 1: Pochvala

1 U: əə TAK ale když se podíváte na kamaráda (3s) podíváte se na školu jdeme ke škole to je ten směr (..) nebo se podíváte já nevim na to moře (.) jedeme k moři (.) tak vidíte koncovky (.) které jsou velmi podobné (.) s koncovkami které už znáte (2s) které to jsou (2s) o kom? mluvíme
2 SS:(.) o kamarádovi
3 U: BRA:VO o kamarádovi (.) když je to kamarádka tak o kom mluvíme romano
4 S5:o kamarád- (.) ce
5 SS:=CE
6 U: super (.) jo?

Domníváme se, že příklad akceptace v ukázce 4 můžeme považovat za pochvalu (zvlášť, vezmeme-li v úvahu vymezení týkající se tónu hlasu). Lektorka akceptaci *bravo* v replice 3 pronesla jako zvolání s nápadným dloužením samohlásky *a*. Akceptace v této ukázce je doplněna echem. V obou zvýrazněných replikách je stěžejní funkce evaluační, studenti měli sledovat učebnici a výklad lektorky pouze doplnit o správnou koncovku ve slově *kamarádka*. Kombinace akceptace s jiným typem pozitivní zpětné vazby, zejména echem, je velmi častá.

Ukázka 5, nahrávka 3: Akceptace chyby

1 U: co vy degi umíte jezdit na-
2 S2:[=umim]
3 U: [=kolečko]vých bruslích
4 S2:umim a: kolečko bruslí mám
5 U: hm máte a jezdíte? v praze
6 S2:=ano ano
7 U: a kde
8 S2: əə holešovice parkem
9 U: hm v holešovickém parku hm

Poslední ukázka dokladuje, že lektoři užívají pozitivní zpětnou vazbu i v reakci na chybnou repliku studenta, tzn., že v některých případech nekorigují chyby a reagují hlavně na obsah repliky studenta. Lze předpokládat, že v řadě situací učitelé neopravují vybrané chyby záměrně, ať už z důvodu časové tísně či relativní obtížnosti, ale mohou chybu i přeslechnout apod. Na této ukázce je zajímavé, že repliku 4 lektorka neopravuje a reaguje na ni akceptací a návaznou otázkou, ale repliku 8, ve které student učinil podobně komplexní chybu, přeformuluje.

3.1.1.2 Echo

Výrazným rysem komunikace v jazykové třídě je redundance, učitelé i žáci velmi často repliky opakují. Jak zdůrazňuje Johnstonová (2008: 170–173), opakování v konverzaci není nic neobvyklého, mluvčí opakují sebe i své komunikační partnery z mnoha důvodů, například proto, aby dali najevo zájem, vyjádřili, že poslouchají, rozumí či souhlasí, nebo ve snaze minimalizovat váhání, tj. případné pauzy a prodlevy v konverzaci, ale i proto, aby signalizovali komunikační problém, pochybnosti, nesouhlas i překvapení, a zaměřili se na přepracování chybné či jinak problematické výpovědi. Charakter opakování je tedy dvojaký, proto velkou roli v interpretaci opakování komunikačním partnerem hraje intonace, tón hlasu aj. neverbální projevy jako mimika.

Echo je typem nepřímé pozitivní zpětné vazby, učitel v něm opakuje výpověď studenta s cílem potvrdit její správnost nebo povzbudit studenty k tomu, aby pokračovali a dokončili svou myšlenku. Echem je tedy vyjadřován především souhlas, a to v kombinaci se spíše mírně klesavou intonací, úsměvem či pokývnutím. Takový případ echa vidíme v ukázce 6, kde třída uvádí příklady 5. slovesné třídy a lektorka každý příklad opakuje (v replice 2 navíc pochválí). V poslední replice vidíme navíc echo v kombinaci s elaborací, kterou lektorka doplňuje a shrnuje společný rys správných odpovědí.

Ukázka 6, nahrávka 2: Echo

1 SS: poslouchám
2 U: poslouchám výborně
3 SS: obědvám
4 U: obědvám
5 SS: snídám
6 U: sníDÁM (.) tak mirku vždy máme dlouhé á

Další realizace echa má formu zopakování odpovědi s vizuálním doprovodem, obvykle napsáním slova nebo slovního spojení na tabuli. V ukázce 7 třída opakuje adjektiva týkající se popisu vlastností člověka, lektorka se ptá na konkrétní text, se kterým v minulé lekci třída pracovala, a chce uvést vždy jedno adjektivum, které charakterizovalo osoby v textu. Pokaždé, když student nějaké adjektivum uvede, zopakuje ho, akceptuje odpověď a slovo napíše na tabuli. Tím výrazně posiluje aktivitu opakování a zpětnou vazbu studentům, kteří si takto mohou navíc ověřit správný zápis slova a adjektiva si připomínat i v následujících aktivitách. Echem učitelé mohou napomáhat tomu, aby celá třída zaznamenala repliku spolužáka.

Ukázka 7, nahrávka 5: Echo s vizuálním doprovodem

1 U: učitelka ano a vzpomenete si na jeden jednu vlastnost milanova dědečka? jaký je ten dědeček
2 SS: šikovný
3 **U: šikovný dobře šikovný ((píše slovo na tabuli)) (...)** a vzpomenete si jaká je danina učitelka zase jedno adjektivum. z těch která máte
4 SS: vtipná
5 U: vtipná hm ((píše na tabuli)) (..)
6 S5: nepo řád pořádná
7 U: nepořádná jojojo jako já ((podívá se na svůj stůl))(.) nepo řádná ((píše na tabuli)) (...) dobře můžete mi vysvětlit co to znamená šikovný sáro

Přestože echo představuje pozitivní zpětnou vazbu, učitelé jím mohou mj. korigovat i drobné výslovnostní odchylky či nesrovnalosti v přízvuku, na které se na dané jazykové úrovni možná přímo nezaměřují. Echem tedy chtějí vyjádřit souhlas, ale současně jím mohou implicitně studentům zprostředkovávat správnou výslovnost či přízvuk. Časté opakování, a tedy i echo, zároveň zvyšuje množství řeči produkované učitelem ve výuce a podle Hánkové (2014b: 110) může zvlášť v komunikačně zaměřených aktivitách nepříznivě ovlivnit vzájemnou komunikaci mezi studenty, protože více než sebe, budou poslouchat (resp. čekat na reakci) učitele. Echo podobně jako akceptaci také nezřídka doprovází přechod k nové iniciaci.

Ukázka 8, nahrávka 3: Echo

1 U: všechny ((zvedne ruce, každou opíše půl kruhu a znovu je spojí)) celkově ((opakuje předchozí gesto)) co to je
2 S2: mm
3 U: n[o::] ((tiše
4 S2: [po]časi
5 **U: =POčasí supr. počasí ((píše na tabuli))** (...) tak říkali jsme si že máme čtyři roční období ((píše na tabuli)) (...) a TO máme ((zdvihne palec)) (.) co co je TEĎ za roční období

3.1.1.3 Elaborace

Elaborace je nepřímá pozitivní zpětná vazba, v níž učitel žákovu repliku doplní, zpřesní, rozšíří nebo jinak rozvine. Ferreirová, Moorová a Melish (2007) o tomto typu pozitivní zpětné vazby hovoří jako o „jiné formulaci“ odpovědi žáka, protože sem zahrnují i případy parafrázování. Učitel může studentovu výpověď elaborací rozvést nebo naopak zúžit. V ukázce 6 jsme viděli příklad elaborace (*tak mirku vždy máme dlouhé á*), kterou lektorka komentovala předchozí výčet příkladů a shrnovala jejich společný rys. Elaborace obsahuje

metajazykové komentáře a jiné doplňující informace jako další příklady, vyskytuje se v kombinaci s akceptací či echem.

Ukázka 9, nahrávka 2: Elaborace

```
1  U: výborně co? rád jíš marku
2  S1:rád jím hovězí maso a hranolky
3  U: a hranolky fa:jn jíte často hranolky v mongolsku?
4  S1:obvykle ne ne
5  U: obvykle ne takže hranolky jíme tady. a a co jíte v mongolsku maso a (.)
6  S1:maso a brambory
7  U: maso a brambory ale ne hranolky
```

V ukázce 9 je uveden příklad elaborace v kombinaci s echem. Lektorka opakuje studentovu odpověď a rozšíří ji, čímž dochází k určitému zpřesnění. V replice 5 ještě klade doplňující referenční otázku. V ukázce 10 lektorka upravuje formulaci opovědí žáků, komentuje je (replika 5), také připojuje referenční otázku (replika 7) a elaboraci pronáší se stoupající intonací (replika 10), takže vypadá jako žádost o vyjasnění. Celá tato výměna pak navozuje reálnou konverzaci mimo výuku.

Ukázka 10, nahrávka 2: Elaborace

```
1  S8:tome víš co chtějí vidět hana a honza
2  S7:co chtějí vidět?
3  S8:ano co chTĚjí
4  S7:myslím že film myslím že to film kill bill
5  U: myslíte že chtějí vidět film kill bill no možná možná máte pravdu tome já
      nevim
6  SS:skvělý film
7  U: je to skvělý film ale əə ale kdo nemá rád ten film?
8  SS:(...)
9  SS:mám ráda
10 U: taky máte ráda ten film?
11 SS:ano
```

Podle Cullena (2002, převzato z Hánková 2014b: 110) je elaborace především nositelem funkce diskurzní, protože se zaměřuje na obsah předchozí výpovědi. Takové příklady elaborace jsme viděli v předchozích dvou ukázkách. Domníváme se ale, že příklad elaborace v ukázce 6 je zaměřen na užitou formu slovesa ve výstupu studentů. V podobných ukázkách nese elaborace ryze didaktický účel, učitel v ní shrnuje či opakuje podstatné rysy z poznatků v předchozí produkci studentů. Elaborace je také příležitostí pro prezentaci doplňujících informací a zajímavostí. Příklad elaborace, v níž lektorka reaguje na formu studentčiny odpovědi a zároveň informuje o aktuálním postoji k jejímu užívání, uvádíme v ukázce 11.

Ukázka 11, nahrávka 3: Elaborace

1 U: tak co vy jano
2 S1: rusko
3 U: ta[kže]
4 S1: (v)[rus]ku
5 U: hm v rusku ((píše na tabuli)) (3s)
6 S1: na (v) bělorusku
7 U: hm ((píše))
8 S1: na ukrajině
9 U: ((píše na tabuli))(..) tak s tou ukrajinou je to zajímavé (...)əə protože je obvyklé říkat NA ukrajině (.)jo: říká se na ukrajině a na slovensku jinak ostatní je v v v (.) ale teď ukrajina VYŽAduje ((zatřese rukama)) aby se říkalo V ukrajině (..) jo takže teď asi studenty učíme ə že se má říkat V ukrajině a ne NA ukrajině (.) protože oni se cítí jako uraženi jo oni chtějí aby se říkalo V ukrajině (.) jo takže na ukrajině anebo teda v ((ukazuje na tabuli))

3.1.1.4 Vyžádání alternativ

Vyžádání dalších alternativ je nepřímá pozitivní zpětná vazba, typicky se objevuje v kombinaci s akceptací odpovědi či echem, popř. oběma typy zároveň. Mareš a Křivohlavý (1995: 97–98) rozlišují vyžádání dalších alternativ, tj. dalších odpovědí, a vyžádání jediné alternativy, tj. jediné odpovědi. Vyžádáním alternativ učitel neposkytuje odpověď doplněnou o další informace jako v elaboraci, ale tyto informace požaduje po studentech. Učitel reaguje na obsah repliky studenta, vyžádáním alternativ se rozšiřuje struktura výukového dialogu, dokud není učitel s výčtem spokojen nebo dokud nejsou možné alternativy vyčerpány, anebo se zužuje na jednu požadovanou možnost. Vyžádání alternativ bylo v našich datech realizováno formou otázky nebo neukončené výpovědi (např. *co dál?, a ještě, a/nebo* aj.), zpětnou vazbu v podobě vyžádání jediné alternativy jsme nezaznamenali.[31]

Ukázka 12, nahrávka 3: Vyžádání alternativ

1 U: hm (.) a jaké počasí. (.) venku ((ukáže směrem k oknu))[hez-]
2 S2: [tep-] hez-
3 U: hm teplo: (..) **co dál (.) ((ukazuje nahoru))**
4 S2: teplo je špatně ((smích))
5 U: teplo je špatné ((smích)) někomu se líbí (..) **potom co tam žluté ((ukazuje nahoru, kroutí rukou)) (..) ((kreslí na tabuli slunce))**
6 S1: teď zataženo
7 U: hm teď je zataženo (..) **hm a když je tohle tak ((ukazuje na nakreslené slunce))**
8 S1: slunečno
9 S2: slunce
10 U: hm slu slunečno nebo svítí slunce svítí sluníčko (.) **hm a pak tady dost často ((hýbe prsty a zvedá ruce nahoru dolu))**
11 S1: prší

[31] Příkladem vyžádání jediné alternativy by mohla být reakce jako *ano, ale co je nejdůležitější?*

12 U: prší prší **tak əə na jaře prší v létě asi taky prší co v zimě může taky pršet anebo**
13 S1:sněžit
14 U: nebo sněží (.) **a máme i (..) ((ukáže dva prsty)) dvě slova hm hm** ((ruce ohnuté v loktech, otočí k sobě dlaně a ukazuje mezi nimi mezeru zhruba 15 cm, dvakrát je přemístí z místa na místo)) **hm buď sněží anebo? (.)**
15 S1:jde sníh
16 U: PADÁ
17 S1:padá
18 U: jo sněží (..) ((píše na tabuli)) anebo padá (.) sníh

V ukázce 12 vidíme ve zvýrazněných replikách několik za sebou jdoucích pozitivních zpětných vazeb s vyžádáním dalších alternativ. Třída opakuje slovní zásobu k tématu počasí, lektorka studenty cíleně vede k tomu, aby uváděli další možnosti, jaké může být počasí. Ve zpětnovazebních replikách je mimo vyžádání alternativ přítomna akceptace (*hm*), echo (replika 12) a elaborace (replika 5, 7, 10).[32] Vyžádání dalších alternativ je realizováno formou otázky (*potom co tam žluté, co v zimě*), nedokončené výpovědi (*hm a pak taky dost často, buď sněží anebo*) nebo formou nápovědy (*máme i dvě slova hm hm*). V této ukázce je navíc doprovázeno neverbálně – lektorčina gesta a kresba na tabuli fungují jako nápověda pro studenty.

Ukázka 13, nahrávka 5: Akceptace, echo a vyžádání alternativ
1 U: tak to myslí líza. a proč si to myslíte proč si to myslíte
2 S2:m: protože dole (..) fotografie je trochu stará
3 **U: ano (fotografie) je stará hm (..) proč ještě si myslíte že tohle je vnučka a tohle je matka ((ukazuje na obrázky))**
4 S2:protože (.) ə vlevo? matka a: babička mají::: (.) stej stejný nos
5 U: =nos
6 S2:=ale vnučka <trochu tady> ((naznačuje rukama, smích))
7 U: trochu jiný jo
8 SS: a:((pokyvují))
9 U: dobře co myslíte vy ((ukáže a podívá se na další skupinu))

Ukázka 13 ukazuje jiný příklad vyžádání alternativ, také spolu s akceptací a echem, v podobě otázky *proč ještě…?* Lektorka nechala ve skupinkách studenty chvíli posoudit fotografie tří žen a zajímalo ji, jaký je mezi nimi vztah a proč si to myslí. V této ukázce se ptá první skupinky (resp. jejího mluvčího) a nespokojuje se s jednou odpovědí, ale zajímá se i o další argumenty. Takto studenty směřuje k další produkci odpovědí.

Vyžádání alternativ je technika vhodná pro opakování nebo aktivity typu brainstorming. Učitelé jí aktivizují celou třídu, zatímco u jiných zpětnovazebních technik, kterými vybízí k odpovědi, se obrací především na jednoho konkrétního studenta, na jehož výpověď reagují.

[32] V replice 16 ukázky 12 vidíme ještě přeformulování a v replice 18 posílení formou elaborace.

Vyžádání alternativ se vyskytuje v kombinaci s verbálním či neverbálním vyjádřením (částečného) souhlasu nebo echem. Lze jej vnímat jako techniku na pomezí mezi pozitivní a korektivní zpětnou vazbou vybízející k odpovědi.

3.1.2 Korektivní zpětná vazba

V další části analýzy se budeme věnovat korektivní zpětné vazbě učitelů. Korektivní zpětná vazba se vyskytuje v reakci na chybnou odpověď žáka (chyby v gramatice, lexiku aj.) nebo při komunikačním problému (neporozumění významu). Zaměříme se na explicitní opravy, přeformulování, žádosti o vyjasnění, opakování, elicitace a metajazykové nápovědy. Dále si ukážeme různé kombinace korektivních zpětných vazeb a jiné opravné techniky, které jsme sledovali v analýze pořízených dat. Ve vybraných ukázkách ukážeme i přijetí studentů a následná posílení lektorů.

3.1.2.1 Explicitní oprava

Explicitní oprava je typem přímé korektivní zpětné vazby poskytující odpověď. Je zaměřená na úkol a výsledek. Učitel v ní studentům podává zřetelnou informaci o tom, že jejich výrok byl nesprávný, chybný, a proto potřeboval být opraven, správnou formu totiž poskytuje sám. Explicitní oprava představuje typ didaktického opravování a měla by nést pozitivní i negativní důkaz, na příkladech ovšem uvidíme, že tomu tak vždy není.

Ukázka 14, nahrávka 1: Explicitní oprava

```
1  U: KDYŽ
2  S5:když jsem byla malá měla radost əə (..) a byla jsem ráda sbírám
3  U: ne ráda jsem sbírala mariko
4  S5:ráda jsem sbírala kamny kameny
5  U: kameny (.) to je zajímavé
```

V první ukázce vidíme příklad explicitní opravy učitele (replika 3), která obsahuje negativní důkaz v podobě odmítnutí, nesouhlasu (zde prosté *ne*) i pozitivní důkaz v podobě přeformulování chybné části do správné podoby (*ráda jsem sbírala*). Tato oprava je studentkou reflektována, v následující replice opakuje opravu a ve čtvrté replice vidíme posílení ve formě echa, přičemž lektorka opakuje pouze slovo, které studentce činilo potíže

při opravě, a pokračuje v konverzaci komentováním vlastního obsahu studentčiny odpovědi. Tato korekce proběhla v rámci mluvního cvičení a z hlediska bezprostřední reakce studentky ji lze považovat za úspěšnou, přestože lektorka dále chybu nekomentovala.

Ukázka 15, nahrávka 2: Explicitní oprava s komentářem

```
1   S1:  co nerada jíš
2   S11: nerada jím borůvka
3   U:   borůvky ne jednu borůvku [borůvky]
4   S11:                          [borůvky]
5   S10:((smích)) není jedna
```

Další příklad explicitní opravy v ukázce 15 je také úspěšný z hlediska přijetí s opravou a navíc v něm lektorka poskytuje určité vysvětlení, proč je potřeba v daném kontextu použít vybrané slovo v plurálu. V 5. replice vidíme reakci jiného studenta na chybu. Ukázka 15 proběhla v rámci řízené komunikace, také se jednalo o mluvní cvičení v učebnici.

Dalšími případy explicitní opravy, které používali lektoři při korekci výslovnostních a pravopisných chyb, byla explicitní odmítnutí s opakováním chyby a následné uvedení správné formy, které vidíme v ukázce 16. Třída kontrolovala cvičení zaměřené na diakritiku, resp. doplňování háčků do slov. Vidíme, že lektor nejdříve explicitně odmítá studentovu odpověď, student se neopraví, váhá, proto lektor ve 4. replice poskytuje sám správnou formu, student ovšem opakuje původní chybu (*konský*), proto následuje další korektivní zpětná vazba učitele ve formě explicitní opravy, kdy učitel opakuje studentovu chybu a explicitně ji označuje jako chybnou a opravuje ji. Studentova následná neverbální reakce naznačuje, že si chybu opravil písemně, lektor už dále na korekci výslovnosti netrvá. V tomto případě se jednalo o didaktické korigování zaměřené na pravopis a správnou výslovnost. Na reakci studenta lze nahlížet různě – můžeme ji považovat za neverbální afirmaci chyby nebo za částečnou opravu chyby, tj. opravu pravopisu, ne výslovnosti. Vzhledem k tomu, že vlastním cílem cvičení bylo správně doplnit háčky, lze studentovu neverbální reakci považovat i za úspěšnou opravu, student ji pravděpodobně „zahrnul“ do písemného vypracování úkolu.

Ukázka 16, nahrávka 6: Explicitní oprava s opakováním chyby

```
1   S10: konský žádný háček
2   U:   je
3   S10: (2s)
4   U:   koňský
5   S10: konský
6   U:   neni konský je koňský
7   S10: a::: ((kýve hlavou a píše si))
```

Jak jsme výše naznačili, ne všechny explicitní opravy jsou „čisté“ v tom smyslu, že obsahují současně negativní i pozitivní důkaz. Hánková (2014: 31–40) zahrnuje pod explicitní opravy i samotná explicitní upozornění (např. *tak pozor*), která obsahují pouze negativní důkaz. V naší analýze tyto případy zařazujeme pod elicitaci, protože se domníváme, že lépe odpovídají její definici (viz níže), pouze pokud učitel kombinuje upozornění s opravou chyby, vnímáme to jako explicitní opravu. Nicméně opakovaně jsme narazili na případy, v nichž byl naopak přítomen pouze pozitivní důkaz a kdy bylo obtížné jednoznačně rozhodnout, zda jde o explicitní opravu nebo o přeformulování. Podle Lochtmanové (2002) je explicitní oprava na rozdíl od přeformulování pro studenta jasně rozpoznatelná, a proto zvyšuje šance, že si student chyby povšimne a opraví se, čímž ze zpětné vazby dostane potřebný input. Z tohoto hlediska lze příklad v ukázce 17, kde uvádí lektorka tři možné varianty správné odpovědi, které zároveň vypisuje na tabuli, lze považovat za bezesporu rozpoznatelnější než prosté přeformulování, a tedy za explicitní opravu. Nicméně i implicitnost přeformulování byla zproblematizována.

Ukázka 17, nahrávka 3: Explicitní oprava s alternativami

1 S1: əə v minulý ro roku
2 U: hm buď (.) ((bere do ruky fixu)) minulý rok (..) ((píše na tabuli)) minulý rok nebo V minu (.) lém (.) roce anebo jenom LONI ((otočí se na studentku a usmívá se)) (..) jo loni
3 S1: loni
4 U: je jako minulý rok

Dalšími faktory, které ovlivňují míru rozpoznatelnosti, resp. explicity, korektivní zpětné vazby učitele, jsou prostředky jako důraz, přehnaná intonace, zesílení hlasu apod. Tyto případy jsou tak časté, že o nich lze uvažovat jako o samostatném typu zpětné vazby. Hánková (2014: 40) v tomto kontextu mluví o tzv. pseudo-recast, neboli explicitním či zdůrazněném přeformulování. Explicitní oprava, jakožto technika přímé opravy obsahující negativní důkaz, bývá vnímána jako nešetrná a limitující, učitelé možná proto mají tendenci vyhýbat se verbálnímu vyjádření odmítnutí. Na druhou stranu je to technika, která může přímo vyvrátit případné nejasnosti, zejména týkají-li se jazykových forem a jevů pravidelných.

3.1.2.2 Přeformulování

Pokud učitel přepracuje chybnou repliku žáka správně, opakuje ji bez chyb a přitom se snaží zachovat její původní význam, mluvíme o tzv. přeformulování. Přeformulování je nejčastěji užívaným typem korektivní zpětné vazby ve výuce L2, učitel v něm žákům poskytuje pouze pozitivní důkaz, a tak nejméně narušuje komunikaci, proto se obvykle vyskytuje v konverzačních opravách, tj. v aktivitách či v lekcích zaměřených především na význam. Překlady (ukázka 18) jsou také zahrnuty pod tento typ zpětné vazby (Lyster; Ranta 1997: 47).

Ukázka 18, nahrávka 3: Přeformulování s překladem

```
1  S: (kovažska)
2  U: v kovářské:? (..) to je ulice
3  S: ne: to ((smích)) m malé vesnice: vedle: (.) germanie ve-
4  U: vedle německa
5  S: =vedle německa
6  U: aha: takže proto budete končit kurz protože se budete stěhovat
```

Přeformulování, jež bylo široce diskutováno z hlediska jeho rozpoznatelnosti jako korekce a jeho efektivity při bezprostředních opravách studentů, je implicitním druhem zpětné vazby, tzn. správná forma je v něm poskytnuta bez jakýchkoli dalších informací, které by směrovaly pozornost studentů na chybně užitý jazyk. Řada autorů se proto domnívá, že může být studenty zaměňováno s echem.

Ukázka 19, nahrávka 1: Přeformulování a echo

```
1  S1: dávám přednost venkove
2  U: venkovu
3  S1: venkovu před městem
4  U: před městem hm hm no tak my už to víme vlastně protože mirka říkala že
      (      binsk) není tak velké město jako praha a že se jí líbí menší
      město no a əə ještě máme něco pro veroniku
```

V replice 2 ukázky 19 lektorka mění výraz *venkove* na *venkovu* a v replice 4 potvrzuje správný tvar instrumentálu užitý studentkou echem. Dále komentuje vlastní obsah studentčiny výpovědi a zadává nový příklad jiné studentce. Studentka, která chybovala, opravu opakuje po lektorce, nicméně po dokončení dalšího příkladu v učebnici se ukáže, že oprava ještě není všem studentům jasná. Ozývá se jiná studentka a ptá se, zda *dávám přednost venkovi? před městem,* lektorka znovu nabídne správný výraz *venkovu* v přeformulování a později se rozhodne ještě chvíli věnovat problematice dativu. Tento příklad ukazuje, že spousta korekcí,

zejména rychle provedených, může být pro zbytek třídy stále nejasná nebo si zpětné vazby, která je zaměřena na jednoho studenta, studenti nevšimnou.

Ukázka 20, nahrávka 6: Přeformulování věty

```
1   S: to není tam herci
2   U: nejsou tam herci
3   S: nejsou tam herci. všechno je to nakresleno. kvůli tomu že to aňimace
4   U: ano kvůli tomu je to animace. dobře dobře. tak kdo bude číst (.) a: dan super
```

Ukázka 20 je příkladem přeformulování věty. V replice 3 vidíme, že první kratší opravu student opakuje, repliku 4 lektor, v níž lektor vyjadřuje souhlas a rovnou přechází k dalšímu tématu, považujeme za elaboraci. Domníváme se, že menší efektivita přeformulování (zejména celých vět), může být způsobena nedostatkem času na opravu, okamžitým přechodem k dalšímu tématu, samotnou složitostí užitého jazyka nebo nevhodným zařazením opravy, které vidíme v ukázce 21.

Ukázka 21, nahrávka 6: Zpožděné přeformulování části věty

```
1   U: aha: vitorie tak řekněte nám něco o své cestě do španělska
2   S1:(...)((povzdechne si))
3   U: odkud jste jela a kam
4   S1:byla: əə mnohokrát
5   U: aha: v létě?
6   S1:v létě v əə na podzim a taky na jaře
7   U: =byla jsem tam
8   S1:=a teda v létě taky (.) vlastně
```

Jako problematickou, s ohledem na povšimnutí si chyby, vnímáme také kombinaci akceptace a přeformulování. Tuto kombinaci, podobně jako přechod k dalšímu tématu, učitelé pravděpodobně volí v případech, kdy se nechtějí na danou chybu zaměřit nebo kdy chtějí studenty spíše povzbudit ke konverzaci, naznačit jim, že oceňují jejich odpověď apod. Lze na ni pohlížet jako na akceptaci částečnou.

Ukázka 22, nahrávka 2: Akceptace a přeformulování

```
1   U:    ano přesně tak cestuju do pardubic a pardubice JSOU na-
2   S10: jsou na na východ
3   U:    NA VÝCHOD
4   S10: od praha
5   U:    výborně na východ od prahy
```

Už Lyster a Rantová (1997) ve svém výzkumu naznačili, že některá přeformulování jsou více nápadná, protože se například soustředí na jedno slovo, přesto přeformulování označili (a řada badatelů po nich) za implicitní druh zpětné vazby. Lochtmanová (2002: 276) namítá, že přeformulování skutečně může znatelně připomínat explicitní opravu; učitelé se nejenom

zaměřují na jedno slovo, ale přeformulování doprovází také zmiňovanými paralingvistickými jevy (zejm. důraz, hlasitost, kývání hlavou a mimika). Při sběru našich dat jsme například sledovali, že dva různí lektoři používali stejné gesto při opravě tvaru minulého času u 1. os. j. č. – při vyslovení „jsem“ ukázali prsty doprostřed svého hrudníku. Domníváme se, že tzv. explicitní neboli zdůrazněné přeformulování se ve výuce češtiny jako cizího jazyka vyskytuje tak často, že nelze pohlížet na přeformulování jako na výhradně implicitní typ korektivní zpětné vazby. V explicitním přeformulování poskytuje učitel žákovi správnou odpověď tím, že přeformuluje chybnou část jeho výpovědi, tuto odpověď zpravidla několikrát za sebou zopakuje (ukázka 24) nebo ji jinak zdůrazní. Na rozdíl od explicitní opravy není přeformulování uvedeno frázemi jako: *vy myslíte…, říkáme…, použijte toto slovo* aj. (Lyster; Ranta 1997: 47). Lektoři v našich datech kladli intonační důraz na správné koncovky, na problematické hlásky (š, č, o, e apod.) a zaměřovali se i na velmi krátká neplnovýznamová slova jako předložky (ukázka 23).[33] Přeformulování slova (např. ukázka 19 replika 2) se týkala chyb v lexiku, morfologii a často také ve výslovnosti a ve většině případů na tento typ zpětné vazby studenti reagovali zopakováním slova po učiteli.

Ukázka 23, nahrávka 4: Explicitní přeformulování

1 U: a když se díváš tak opravdu nemáš nějakého favorita
2 S: nemám to je jak hobby fotbal je můj hobby a a əə chodím do stadiony
3 U: NA
4 S: na stadioNY?
5 U: hm na stadion na stadioNY
6 S: na stadiony protože mám rád fotbal jo

Ukázka 24, nahrávka 3: Explicitní přeformulování s opakováním slova

1 S1:kdy naposled jsi byl u lékaře léka (.) ře
2 S2:naposled jsem byl (...) v ledne
3 U: v lednu v lednu hm v lednu
4 S2:hm kdy naposledy jsi byl na výstavu?

V ukázce 24 si třída losuje kartičky, na nichž slovo označující nějaké místo, a má jej ve správném tvaru zahrnout do otázky: *kdy naposled jsi byl/a,* a zodpovědět ji. V replice 3 lektorka přeformuluje chybný výraz *v ledne* a správnou formu ještě třikrát zopakuje, student na opravu nereaguje a pokračuje další otázkou. Opakování může zvyšovat míru explicity zpětné vazby, ale, jak jsme již naznačili, je také prostředkem, jak potvrdit správnost

[33] Zařazení ukázky 23 i 19 mezi přeformulování je sporné, například Ferreirová, Moorová Melish (2007: 392) řadí podobný příklad mezi explicitní opravy, podle nich se „liší od přeformulování, protože učitel přímo opravuje chybu, aniž by jinak formuloval studentovu odpověď“. Definice Lystera a Rantové ovšem připouští přeformulování slova i části předchozí repliky, navíc na příkladech explicitního opakování jsme viděli, že je v nich přítomno obvykle odmítnutí chyby nebo upozornění na ní, což v tomto případě není, je zde ovšem kladen jasný důraz na předložku.

studentova výroku, což vidíme například na posílení v poslední replice ukázky 25, kterou lektorka teprve zdůrazňuje předchozí přeformulování chybně užitého vkladného e (*ve Praze*).

Ukázka 25, nahrávka 2: Přeformulování zdůrazněné posílením

```
1   U:  tak dane otázka pro margaret
2   S7: margaret proč se učíš česky
3   U:  hm
4   S11:protože bydlím ve praze
5   U:  v praze
6   S11:v praze
7   U:  v praze v praze protože bydlím v praze. otázka pro aničku margaret
```

Přeformulování je technika představující typ konverzačního korigování, které příliš nenarušuje plynulý spád konverzace, a tak na něj reagují i studenti. V následující ukázce vidíme několik přeformulování v rámci mluvního cvičení. Studentka se nijak neopravuje a spíše zpřesňuje svoji původní výpověď, v replice 2 a 6 ji k tomu lektorka navíc pobízí dalšími otázkami: *ráda malujete?* a *něco jako interiér?* Přeformulování se tak výrazně liší od metajazykové nápovědy nebo elicitace, která studenty nutí „pozastavit se" nad formou své výpovědi a přemýšlet o tom, jak ji mohou sami korigovat.

Ukázka 26, nahrávka 1: Přeformulování

```
1   S8:baví m: baví mě dizajn
2   U: DYzajn hm ráda malujete?
3   S8:nemaluju ale::: (.) ə udělám něco svými ruce de dekoraci
4   U: svýma rukama něco dělám ano
5   S8:děka děkaríruju
6   U: (.) no dělám dekoraci (.) ozdobu ozd zdobit něco jako interiér? nebo
       <stromeček nebo já nevim>
7   S8:nějaký əə nějaký věci pro svatbu
8   U: aha
9   S8:svíčky lahvi
10  U: =lahve ano děláte dekoraci
11  S8: ano
```

3.1.2.3 Žádost o vyjasnění

Žádost o vyjasnění je nepřímá zpětná vazba vybízející k odpovědi, a to velmi často otázkou. Jde o techniku, která není nijak specifická pro výuku L2, mohou ji použít i dva rodilí mluvčí jazyka. Mluvčí v této zpětné vazbě žádá svého komunikačního partnera, aby mu objasnil něco, čemu neporozuměl, tj. obsah jeho výpovědi. V jazykové výuce je ovšem jako typ korektivní zpětné vazby žádost o vyjasnění zaměřena navíc na formu, a v tom spočívá její implicitnost. Jak podotýká Hánková (2014a: 35): „student (se) může zaměřit na obsah sdělení

a ne na jeho formu“, tzn. nepovšimne si funkce evaluační. Učitel dává v žádosti o vyjasnění studentovi najevo, že jeho výpověď není srozumitelná a že by ji měl zkusit zformulovat jinak a opravit se. Žádost o vyjasnění zahrnuje otázky jako: *Pardon?, Jak?, Cože?, Co tím myslíte?,* také *Koho?, S kým?* apod. (Lyster; Ranta 1997: 47). Podle Lochtmanové (2002) umožňuje studentům přehodnotit svoji odpověď, přeformulovat ji a případně rozšířit.

Ukázka 27, nahrávka 5: Žádost o vyjasnění zaměřená na obsah

1 S2:pro mě taky ə (3s) moje důležitá člověka je (.) babička. (..) ona je (.) matka: tatínka. (..) bydlela blízko: (.) hm blíz ((tiše)) (.) blíz blízKO (.) pořád pomáhala (..) mi (.) hlavně hm (.) když moje maminka (..) zlobila SE zlobila (.) mě (..)ona pomáhala (..) ə například (..) moje ((šepot))(.) moje (ložnice) (.) bylo: špinavý (.) špinavý?
2 U:(..) moje moje rodiče?
3 S2:m moje:(není třída) ((smích)) moje:
4 U: a:: můj pokoj
5 S2:a ano ((smích)) <můj pokoj když můj pokoj špinavý ona->
6 U: =to nic to nevadí

Ukázka 27 je příkladem žádosti o vyjasnění zaměřené především na obsah. Lektorka špatně rozuměla výrazu *ložnice* jako *rodiče*, proto se studentky doptává, ta svoji výpověď znovu opakuje, v replice 4 lektorka výrazu porozumí a nabízí jinou formulaci (*můj pokoj*). V replice 5 studentka potvrzuje, že jde o její pokoj, není ovšem zcela jasné, zda se nyní studentka domnívá, že její původně zvolený výraz *moje ložnice* byl chybný, v takovém případě by bylo možné repliku 4 považovat za příklad přeformulování a repliku 5 za opravu.

Ukázka 28, nahrávka 6: Žádost o vyjasnění zaměřená na obsah i formu

1 U: hm hm takže tu máme ňákou HISTORII k tomu animovaného filmu əə když jste byli malí měli jste rádi animované filmy
2 S: (to je bola pětka)
3 U: hm:?
4 S: to je bola pětka
5 U: (..) to byla pětka?
6 S: no-
7 SS:ten ten nu pogodi
8 U: jo aha: jo takhle a víte jak je to česky

V ukázce 28 funguje jako žádost o vyjasnění pouze výraz *hm* se stoupající intonací. Student opakuje svoji odpověď, lektor se zřejmě domnívá, že *to je bola pětka* je název animovaného filmu a výraz opravuje (*to byla pětka?*), poté zasahuje jiný student a spolu s kolegy se snaží objasnit, že na mysli mají seriál Nu, pogodi!, tj. příklad 5 v učebnici. Tato žádost o vyjasnění se týkala obsahu výpovědi studenta i její formy, kterou učitel v replice 5 opravuje. Tuto repliku je možné vnímat jako kombinaci přeformulování a žádosti o vyjasnění.

Pro jazykovou výuku jsou typičtější případy, kdy učitel ví, co chce (nebo má) student říct, a žádostí o vyjasnění ho upozorňuje na chybu. V ukázce 29 student chybuje ve složeném tvaru slovesném, lektorka si je zcela jistě vědoma toho, že student mluví o sobě, přesto se ptá, koho má na mysli (*kdo byl malý*) a uvádí možnou interpretaci jeho odpovědi, která přichází v úvahu, když zapomene použít tvar *jsem*. Na tento případ nahlížíme jako na žádost o vyjasnění, která nese čistě didaktický/pedagogický záměr.

Ukázka 29, nahrávka 1: Žádost o vyjasnění

```
1  S: když byl malý [bydlil jsem]
2  U:               [KDO byl malý] marek když byl malý nehrál (ve          )
3  S: əə když JSEM byl malý
4  U: jo tak
```

V replice 4 ukázky 30 je příklad dokladující implicitnost žádostí o vyjasnění, tedy skutečnost, že se žáci mohou mylně zaměřit na obsah zpětné vazby učitele, ne na formu své předchozí výpovědi. Lektorka koriguje studentčinu výpověď *učily obě přitom v třída,* a studentka reaguje pouze na obsah této zpětné vazby a potvrzuje ho, její formu už ovšem neopravuje.

Ukázka 30, nahrávka 5: Žádost o vyjasnění

```
1  S8:v škole ə já jsem měla ə učitelky (      ) dvojčaty
2  U: dvojčata
3  S8:((smích)) promiňte dvojčaty a: a bylo strašně protože əə (.) nebyly əə dobrý
      učitelky (vůbec dobrý) a jako u əə (.) učily obě əə přitom v třída a jedna
      byla tady a jedna byla tady a-
4  U: jako v jedné? třídě spolu [jo najednou]
5  S8:                          [jo jojojo] a bylo (strach) za to že ə obě
      mluvily a ((smích)) byly jako (.) (schizofrenia)((smích))
6  U: vidět dvakrát
7  S8:jo jojojo
```

3.1.2.4 Opakování

Opakování jako typ korektivní zpětné vazby se ve výuce vyskytuje zřídka, didakticky je to také pravděpodobně nejméně vhodná technika opravy. Může být zaměněno s echem (popř. žádostí o vyjasnění) a navíc v něm studenti znovu slyší chybnou produkci. Opakování je typem nepřímé zpětné vazby vybízející k odpovědi. Učitel v něm opakuje studentovu chybu obvykle se stoupající intonací, důrazem či jiným neverbálním doprovodem, a očekává, že se žák opraví. Různé zahraniční výzkumy i český výzkum Hánkové (2014: 36) ukázaly, že se

opakování vyskytuje spíše v bezprostřední kombinaci s jiným typem zpětné vazby (viz ukázka 33, 34 a 42).

Ukázka 31, nahrávka 4: Opakování

```
1  U: no vlastně magistr je ten titul který chceš dosáhnout kterého chceš dosáhnout
      tak a co že si tedy dělal
2  S: əə dělal jsem pracovat
3  U: dělal jsem pracovat?
4  S: əə dělal əə dělal jsem pracoval jsem pracoval jsem před magisterská
5  U: =NA na
6  S: na magisterská práce
7  U: hm je pracovat NA něčem ((píše na tabuli))
8  S: hm pracovat na
```

Ukázka 31 ukazuje příklad opakování se stoupající intonací, které studenta dovedlo k opravě.[34] Zajímavé je, že studentovu chybu vyvolala zřejmě samotná podoba otázky *a co že si tedy dělal?*, na kterou odpovídá za použití stejného slovesa: *dělal jsem pracovat.* Opakování (zvlášť v podobě otázky) má v podstatě význam: *jste si jistý/á?*, *opravdu?*, *myslíte?* Podobně je tomu v následující ukázce, kde ovšem chybně užitou číslovku opravuje nakonec lektorka.

Ukázka 32, nahrávka 2: Opakování

```
U:     tak əə kolik je hodin honzo?
1  S2:ə (5s) əə pát
2  U: pát?
3  S2:sedm[náct]
4  U:      [PĚT] (.) pět hodin
5  S2:=pět hodin sedmnáct hodin
```

Přestože je opakování samo o sobě implicitní, v analýze jsme narazili na příklady opakování chyby v kombinaci s explicitním odmítnutím odpovědi studenta. V ukázce 33 v replice 3 lektorka odmítá studentčin výraz a opakuje pouze jeho nesprávně vyslovenou část, studentka se opraví a v replice 6 ještě jednou opravu „zahrne“ do své výpovědi. Podobný příklad vidíme v ukázce 34, vnímáme ho ovšem jako problematický z hlediska posílení, které následuje v replice 4. Lektorka v posílení formou echa opakuje pouze část opravy studenta, správnou koncovku ve slově *zoologická,* nad kterou student váhal, už ovšem neuvádí. V nahrávce této lektorky jsme sledovali hned několik příkladů podobného explicitního odmítnutí (*no tak ne)* s opakováním chyby. Mimo odmítnutí jsme narazili i na kombinaci opakování s komentářem vyjadřujícím nelibost (*to se mi moc nelíbí*). Opakování v kombinaci

[34] V ukázce 31 vidíme také přeformulování předložky (replika 5) na místě a posílení v podobě elaborace (replika 7), přičemž se jedná o částečnou opravu, protože lektorka už neopravuje špatně užitý pád v replice 6.

s odmítnutím nebo podobným komentářem je čitelnější, tj. nemělo by docházet k jeho záměně s echem.

Ukázka 33, nahrávka 1: Odmítnutí a opakování chyby

```
1  U:  əə další tři slovesa jsou s prepozicí əə jak vidíte michalko blahopřát
2  S7: blagopřát
3  U:  ne blago
4  S7: blahopřát
5  U:  a::no [honzovi]
6  S7:       [blahopřát] honzovi k svátku
```

Ukázka 34, nahrávka 3: Odmítnutí a opakování chyby

```
1  S3: kdy naposledy jsi byl v zoologická zahrada
2  U: no: tak ne: v zoologická zahrada
3  S3: zoologic ké ý zahradě
4  U: hm zahradě
```

Opakování se může objevovat i s jinými typy korektivní zpětné vazby. Ve výzkumu Lystera a Rantové (1997) to byly všechny typy kromě přeformulování, nicméně v analýze tyto kombinace autoři kódovali jako typ zpětné vazby, v rámci kterého se opakování objevilo, a ne jako opakování: př. *Ve francouzštině neříkáme X, ale Y* jako explicitní opravu; *Co myslíte X?* jako žádost o vyjasnění; *Ne, není X. X neříkáme ve francouzštině* jako metajazykovou nápovědu; a *Jak řekneme X ve francouzštině?* jako elicitaci (Lyster; Ranta 1997: 48).

3.1.2.5 Elicitace

Učitelé často vybízí žáky k odpovědi tím, že ponechávají ve své výpovědi strategickou pauzu, kterou chtějí doplnit. Tato technika umožňuje zpravidla pouze jednu správnou odpověď. Zpětná vazba přímo vybízející k opravě chybné odpovědi v podobě neukončené věty se nazývá elicitace. Elicitace bývá realizována nejen ve formě neukončených vět i slov, ale také jako přímé vybídnutí k přeformulování nebo k překladu výrazu do L2 (např. *ještě jednou, můžete se opravit, a česky* apod.). Lyster a Rantová (1997: 48) vymezili tři možné realizace elicitace: učitel chce podnítit doplnění své výpovědi studentem, podobně jako v tzv. doplňovacích cvičeních (př. *TO je…*); učitel klade doplňovací otázky (př. *Jak tomu říkáme?*); učitel žádá studenty, aby přeformulovali svoji výpověď.

Ukázka 35, nahrávka 2: Elicitace v podobě nedokončené věty

```
1  U: nemusím ráno poslouchat džez výborně jane co ještě nemusíte dělat ráno
2  S7: ráno nemusím (.) dívat se na televizi
```

3 U: nemusím (.)
4 S7: se dívat
5 U: SE dívat výborně (.) se je druhá pozice nemusím se dívat na televizi
6 S7: a taky (.) učit se
7 U: a taky (.)
8 S7: se učit
9 U: a taky se učit taky se nemusím učit ráno dobře

Příklad neukončené věty vidíme v replice 3 a 7 ukázky 35. Student ve své odpovědi použije nesprávný slovosled, lektorka ho následně zopakováním prvního slova vybízí k přehodnocení pozice příklonky *se* ve větě. Tato korekce je úspěšná, takže je zřejmé, že student pravidlo zná, lektorka jej navíc v rámci posílení v replice 5 ještě opakuje, přesto student chybuje dvakrát. Domníváme se, že to může být způsobeno tím, že v tu chvíli vybíral z možností v učebnici. Neukončené věty učitelé používali také v případech chybějících pomocných sloves nebo užití nesprávné předložky ve větě. Sledovali jsme také případy, kdy učitel nedokončil slovo a student měl doplnit správnou koncovku. Jako příklad uvádíme ukázku 36, kde student koncovku nedoplňuje správně (objevuje se jiná chyba), takže v replice 4 lektorka použije ještě přeformulování a opravuje chybu sama.

Ukázka 36, nahrávka 5: Elicitace v podobě nedokončeného slova
1 SS: ctižádotivý
2 U: ctižádo-
3 SS: dostový
4 U: dostivý ctižádostivý (..) ((píše na tabuli)) ctižádostivý to je ten kdo má velké ambice

Elicitaci s pozitivním důkazem, která funguje jako přímé vybídnutí k opravě, vidíme v ukázce 37. Studentka nejdříve váhá, poté co lektorka důrazně opakuje samohlásku, jejíž výslovnost má napravit, se studentka opraví.

Ukázka 37, nahrávka 1: Elicitace jako vybídnutí k opravě
1 S8: kaňak kava a ještě əə šlehačka
2 U: a ještě hezky o ((šeptem))
3 S8: əə
4 U: O::
5 S8: koňak
6 U: mm výborně

Explicitní upozornění na chybu, jako např. *no pozor na výsta-…*, *pozor ne do ale…,* v nichž učitel žáky vybízí k odpovědi, hodnotíme jako elicitace. Tyto zpětné vazby mohou nést negativní i pozitivní důkaz. Ukázka 38 je příkladem explicitního upozornění s nedokončenou výpovědí. Podobná upozornění se v datech vyskytovala také s opakováním chyby nebo s metajazykovým komentářem (ukázka 43).

Ukázka 38, nahrávka 3: Elicitace jako upozornění na chybu

1 S2: kdy naposledy jsi byl baru
2 U: hm pozor byl jsi? ((naznačuje, že neslyší dotek ruky ucha a mírným nakloněním ke studentovi)) (.)
3 S2: si byl
4 U: =((ruku dává z ucha pryč, a ukazováčkem míří dolů))
5 S2: (.) baru
6 U: V baru.
7 S2: ve baru
8 U: =jo V baru lokace
9 S2: mm

Ferreirová, Moorová, Melish (2007) považují za typický příklad elicitace otázky, ve kterých chtějí učitelé po studentech přeložit výraz vyřčený v L1 (nebo v jiném jazyce) do L2, tj. např. *jak se to řekne česky, jak je to česky* apod. V našich datech jsme našli pouze jediný příklad zpětné vazby, ve které s touto technikou lektor pracoval. Na překladu se v něm podílela téměř celá třída, v ostatních případech lektoři přímo překládali cizojazyčné výrazy sami (viz ukázka 18).

Ukázka 39, nahrávka 6: Elicitace jako vybídnutí k překladu

1 U: vy ste říkala lupa a pak ste říkala lindza a česky to bude jak (..) když nemám brýle tak mám
2 S: á nevim jak to
3 SS: oči
4 U: oční
5 SS: čočky čočky
6 U: čočky výborně

3.1.2.6 Metajazyková nápověda

Metajazyková nápověda je přímá zpětná vazba vybízející k odpovědi. Objevuje se především ve výuce zaměřené na formu či formy, resp. tam, kde se explicitně učí gramatika a studentům je vysvětlována za pomoci metajazyka. Má charakter didaktické korekce. Metajazykovou nápovědu používají učitelé především, když student chybuje v jevu, který je aktuálně procvičován nebo byl dříve probírán. V metajazykové nápovědě učitel poskytuje informace o správnosti (potažmo chybách) předchozí výpovědi, aniž by sám nabídl cílovou formu, tzn. upozorní na výskyt chyby, tuto chybu navíc přesně lokalizuje pomocí metajazykového komentáře, a očekává, že se student na základě této nápovědy bude schopen opravit. Nápověda může zahrnovat gramatický metajazyk vztahující se k povaze chyby nebo definici v případě chyby lexikální (Lyster; Ranta 1997: 47).

Ukázka 40, nahrávka 6: Metajazyková nápověda

```
1  S8:zítra přijdou na návštěvu kamarádi pr připravim pro: nich-
2  U: rusismus
3  S8:pro ni ní?
4  U: ale je to plurál
5  S8:(5s)
6  U: akuzativ no:
7  S8:(já se nedošel tam)
8  U: to už jste zapomněl ne že ste nedošel (.) to bylo první ((zvolání))
9  SS:((smích))
10 S8:pro: (.) ně
11 U: pro ně ano marku jak to napíšu
12 S8:ie s háčkem
13 U: s háčkem ano (..)
```

Ukázka 40 dokládá, že metajazykovou nápovědu lektoři používají, když jsou přesvědčeni o tom, že by student měl umět chybu opravit sám a že tato zpětná vazba zároveň nemůže fungovat tam, kde student problematiku nezná nebo jí nerozumí. V ukázce třída procvičovala zájmenné tvary, problematiku probírané lekce v učebnici. Na začátku hodiny (v rámci opakování) lektor se studenty vypsal všechny tvary na tabuli. V replice 2 vidíme, že lektor nejdříve upozorňuje na negativní transfer z mateřského jazyka studentů. Stejnou metajazykovou nápovědu (*rusismus, a to je rusismus, taky rusismus*) používá v této hodině potřetí, student se ale neopraví správně, proto lektor poskytuje další metajazykové nápovědy (replika 4 a 6). Student nejdříve nereaguje, váhá, a potom naznačuje, že látku ještě nezná, lektor ovšem upozorňuje, že už problematiku probírali (replika 8).

Ukázka 41, nahrávka 6: Metajazyková nápověda otázkou

```
1  S5:((kašle)) (franta) studuje fýziku fy fyziku zabyvá se ni əə NI (.) s čárkou
2  U: to jo a ní?
3  S5:se ní
4  U: a je tam prepozice?
5  S5:a: na ní
6  U: není tam žádná prepozice zabývá se kým čím
7  S5:(ní tak proč tam ní)
8  U: a když není prepozice?
9  S5:(     )
10 U: podívejte není prepozice ((ukazuje na tabuli)) zabývá se (.)
11 S5:jí:::: [jí]
12 U:        [jí]
13 S5:(                )
14 U: správně
```

Jakmile student s pomocí lektora úspěšně vyřešil první část úlohy, kterou vidíme v ukázce 40, chyboval v druhé, lektor zase reagoval metajazykovou nápovědou a tentokrát i přímo odkázal na nápovědu na tabuli, která by studentům měla pomoci. Nakonec chybu sám přeformuloval. Protože byla v tomto případě oprava ze strany studenta neúspěšná, a lektor pravděpodobně

považoval téma za probrané nebo z jeho strany dostatečně vysvětlené, doporučil studentovi, aby se látku ještě učil se svou sestrou. Podobný případ, v němž týž lektor nakonec odkazuje na nápovědu na tabuli, vidíme v ukázce 41. Jeho nápovědy zde nakonec vedou ke správné opravě. V replikách 4 a 8 je přítomna metajazyková nápověda v podobě otázky. Odkazování na různé tabulky a poučky v učebnici nebo ve třídě či jejich psaní na tabuli je běžným doprovodem metajazykové nápovědy.

Ukázka 42, nahrávka 1: Metajazyková nápověda otázkou na identifikaci chyby

```
1  S8:michale patřebuješ něco
2  U: ne patřebuješ veroniko můžete se opravit (.) dávat pozor na (.)
3  SS:ó
4  S8:o
5  U: ((smích)) tom už taky ví. potřebuješ
```

Metajazykovou nápovědou učitel může komentovat formu, ale i položit otázku ve vztahu k formální správnosti. Pod metajazykovou nápovědu jsou zahrnovány i případy, v nichž chce učitel po žákovi, aby identifikoval chybu, místo aby ji přesně lokalizoval sám. Takový příklad vidíme v ukázce 42, kde je korigována špatná výslovnost. Lektorka v replice 2 nejdříve odmítá chybu a žádá studentku, aby se opravila, a vzápětí se ptá, na co má dávat pozor, tj. potažmo, co a jak má studentka opravit. Na zpětnou vazbu reaguje jiný student.

Ukázka 43, nahrávka 3: Metajazyková nápověda s explicitním upozorněním

```
1  S6:poděbrady jsou osklivější než praha
2  U: jo pozor na ty háčky jo poděbrady jsou (.)
3  S6:ošš
4  U: =OŠ OŠ
5  SS:ošklivější
```

V ukázce 43 vidíme metajazykovou nápovědu s upozorněním na chybu a metajazykovým komentářem, který se zde také týká výslovnosti. Lektorka zároveň pracuje s technikou vlastní elicitacím, kdy vybízí k dokončení výpovědi: *poděbrady jsou (.)*. Studentka se v další replice na chybu zaměřuje a výpověď dokončuje, její oprava ovšem není jistá, proto lektorka ještě přeformulovala problematickou část s důrazem a hned několik studentů koriguje výslovnost slova. Podobný příklad, kde bylo upozornění součástí metajazykové nápovědy, jsme sledovali například ve zpětné vazbě reagující na chybu v konjugaci slovesa: *hm tak ale pozor infinitiv je*.

Ukázka 44, nahrávka 4: Metajazyková nápověda bez reakce studenta

```
1  U: a komu fandíš
2  S: kolik?
3  U: KOMU komu fandíš komu ((píše na tabuli)) plus dativ fandíš spartě nebo dukle?
```

```
4  S: já? nejsem fan dit spartě nebo dukla jsem fanoušek od bohemka
5  U: hm jseš fanoušek a zase ten genitiv
6  S: =ale mám moc rád fotbal a əə dívat se na futbal əə každý əə vík endu
7  U: každý víkend
8  S: každý víkend
```

V poslední ukázce je příklad metajazykové nápovědy realizované ve výuce zaměřené na obsah. Jednalo se v podstatě o individuální lekci, přestože samotný kurz tento charakter neměl, v daný den dorazil pouze jeden student a lektorka se rozhodla v hodině konverzovat a poté hrát aktivizující hry (černé historky, hádej, kdo jsem). V replice 6 vidíme, že metajazyková nápověda zůstává bez reakce (tzv. „obejití“, kdy student pokračuje ve své odpovědi). Z hlediska bezprostřední opravy studentem pak funguje lépe přeformulování v 7. replice.

Na vybraných příkladech vidíme, že metajazyková nápověda je technika více (časově) náročná, obzvlášť ve srovnání s přeformulováním a explicitní nápovědou, ale i s typy zpětné vazby vybízející k odpovědi. Od studentů se předpokládá znalost užitého termínu a schopnost jeho aplikace, tj. analytická znalost jazyka, jinak se nemohou sami opravit. Metajazyková nápověda zahrnuje obecně komentáře, které indikují, že v odpovědi je chyba, i výskyty samotného explicitního odmítnutí a upozornění (př. *ne, není, chyba, špatně*) byly v přechozích výzkumech hodnoceny jako metajazyková nápověda (Lyster; Ranta 1997: 47).

3.1.2.7 Kombinace korektivních zpětných vazeb a další techniky

Lyster a Saito (2009) zařadili ve svém výzkumu jako sedmý typ korektivní zpětné vazby také kombinace metajazykové nápovědy a opakování nebo elicitace, jednalo se tedy pouze o kombinace zpětných vazeb vybízejících k odpovědi. V naší analýze jsme ovšem sledovali i jiné typy kombinací. Některé z těchto kombinací už zaznamenali v průvodním výzkumu zpětné vazby Lyster a Rantová, ale rozhodli se je spíše kódovat pod jedním, většinou z hlediska explicitnosti distinktivním typem zpětné vazby. Kromě kombinace opakování s dalšími typy, o kterých jsme hovořili výše, se jednalo o přeformulování a metajazykovou nápovědu, elicitaci s přeformulováním nebo explicitní opravou a v několika případech o elicitaci a metajazykovou nápovědu. Kombinovaná zpětná vazba se objevila pouze v 15 % z celkového počtu zpětnovazebních replik (Lyster; Ranta 1997: 48–49). Níže uvádíme různé

typy kombinací zpětných vazeb, které jsme sledovali v naší analýze a další techniky, které se vymykají výše prezentovaným typům zpětné vazby.

V ukázce 45 vidíme částečnou opravu, resp. opravu části studentčiny repliky, v podobě přeformulování, které funguje zároveň jako elicitace vybízející k dokončení výpovědi. Lektor nepřeformuluje celou výpověď a pauza, kterou udělá, studentce naznačuje, že má opravit výrazy *itália a españa,* ta opraví pouze druhý z nich, takže ve 4. replice lektor opravu dokončuje.

Ukázka 45, nahrávka 6: Přeformulování a elicitace

```
1  S: mm mně nelíbí itália a españa
2  U: nelíbí se mi (.)
3  S: španělsko
4  U: itálie a španělsko proč
```

Další kombinaci zpětné vazby poskytující odpověď a vybízející k odpovědi ukazujeme v ukázce 46. Lektorka zde v rámci zpětnovazební repliky (replika 2) nejdříve opraví chybu a poté vysvětluje, proč je potřeba použít koncovku adjektiv pro střední rod (*je TO téma*). Student opravu zahrne do své následující výpovědi. Podobný příklad jsme sledovali v korekci koncovky: *pro bohemku. bohemka je jako žena*. Domníváme se, že tyto dva komentáře lze považovat za pseudo-metajazykovou nápovědu, resp. kombinaci přeformulování a metajazykového komentáře: podobné pomůcky užívané ve výuce pro rozlišení rodu jsou obvyklé, přestože nejde přímo o termíny, představují určitý metajazyk.

Ukázka 46, nahrávka 4: Přeformulování a metajazyková nápověda

```
1  S: a ə druhý dema druhá téma dr-
2  U: druhé téma [je TO téma]
3  S:             [druhé téma] je əə (5s) je (.) regionalisace?
4  U: hm
```

V ukázce 47 je přítomna kombinace dvou zpětných vazeb vybízejících ke správné odpovědi. Lektorka poskytuje metajazykovou nápovědu a zároveň elicitaci v podobě nedokončeného slova a očekává, že student opraví chybnou koncovku. Ten koncovku opraví, ale stoupající intonací vyjadřuje nejistotu, v rámci posílení je koncovka ještě zopakována.

Ukázka 47, nahrávka 1: Metajazyková nápověda a elicitace

```
5  S: dávám přednost hokeju
6  U: əə měkký HO KE-
7  S: =əə hokeji?
8  U: =JI
9  S: hokeJI před fotbalem
```

10 U: výborně dávám přednost hokeji před fot- a a hrajete hokej

Na řadě předchozích ukázek jsme viděli, že zpětnou vazbu doprovází gesta či mimika a že dokonce není vždy realizována verbálně – někdy jsou to pouze paralingvistické faktory, které ji zastupují. V ukázce 48 vidíme hezitací vyjádřený nesouhlas. Zpětnou vazbu v podobě samotného explicitního odmítnutí lze považovat za metajazykovou nápovědu, jak jsme výše naznačili, protože reaguje předně na formu odpovědi žáka. Podobně i gestem může učitel na chybu upozornit, vyjádřit nesouhlas a explicitně vybízet k opravě, např.: *((učitel zaklepe fixou do stolu a nesouhlasně kývá hlavou))*.

Ukázka 48, nahrávka 3: Zpětná vazba vyjádřená neverbálně

1 U: v řece (..) hm ale třeba kempuju u jeze-
2 S1:u jezeru
3 U: ə ə: ((nesouhlasně))
4 S3:u jezera
5 U: u jezera anebo u (.)
6 S1:u ře- ky
7 U: řeky u řeky ((kýve hlavou)) hm

Mezi další techniky, které jsme v datech pozorovali, patřila tzv. pozdější oprava. Pro ni je charakteristické, že učitel poskytuje zpětnou vazbu s určitým časovým odstupem, typicky v závěru aktivity nebo hodiny, a nepřerušuje tak projev žáka. Tuto techniku používala pouze jedna lektorka, a to při aktivitě, v níž zadala třídě vymezený čas na to, aby si připravili krátký projev na téma Můj nejdůležitější člověk, který pak měli třídě přednést. Lektorka nechala studenty hovořit, během toho si psala poznámky, až poté se doptávala na problematické pasáže a výrazy, v nichž daný student chyboval. Do tohoto procesu byla zapojena celá třída. Lektorka do projevu vstupovala jen, když student nemohl nalézt správné slovo, zadrhnul se apod.

Ukázka 49, nahrávka 5: Pozdější oprava

1 U: (..) a já bych chtěla abyste mi teď taky takhle krátce to co jsem vám řekla trvalo asi třicet sekund tak během třiceti sekund řekli něco o vašem nejdůležitějším člověku. v životě. který pro vás hodně (.) je důležitý. (..) a máte na to: zas: asi dvě minuty abyste si připravili něco takhle krátkého ano? ((studenti si začínají dělat poznámky, učitel píše na tabuli nadpis nejdůležitější člověk mého života)) (20s) tak já už teď rozsvítim abyste na to viděli (..) můžete si napsat nějaké malé poznámky ale hlavně chci abyste mluvili (cca 2,5 min) ((ve třídě je ticho, učitel studenty nekontroluje, neobchází, pouze pozoruje a připravuje se))
2 U: tak dvě minuty uplynuly (..) budeme poslouchat vaší kRátkou prezentaci (..) a je někdo kdo chce mluvit první? (5s) tomáš asi (.) dívá se na mě
3 SS:((smích))
4 S5:ə moji: nejdůležití člověk əə v mém životě je je (.) otec (..) hm proč (protože) když můj můj tatínek pracovat praco pracovo promiňte (.) pracoval

v: japonske əə on mi vždycky (.) əə (a pracovali) tak on ma on (.) mě naučil ə vždycky ə být včas když má má schůzku s nějakým (.) ə (protože) on myslil ə on si myslil to je moc důležitý ə ə věc ə (protože) ((zakašle)) (..) əə pro mě můj tatínek jako jako (miru) (.) əə jako ə jako cr jako zrcadlo
U: aha [zrcadlo]
SS: [a: ((smích))]
S5: [promiňte]
U: dobře dobře dobře
S5: ne nechtěl bych ə být po celý podobný jako (.) jako můj tatínek protože (.) on je trochu conservative kon kon[zerv]
U: [konzerva]tivní
S5: hm to není můj typ
U: hm (..) dobře. tomáši kde pracoval váš tatínek?
S5: v japonske
SS: ku
S5: japo japonsku japonska japonsku
U: japonsko japonsku dobře a pak on když měl schůzku S. ?
S5: někým
U: hm s někým když měl schůzku s někým a vy ste řekl s nějakým
S: ((smích))
U: dobře. a zrcadlo je-
S5: zrcadlo
U: je česky
SS: mirror
U: to co ste řekl anglicky dobře jinak to bylo dobře hm
S5: děkuju
U: tak a:::: teď lola

Zpětná vazba je žákům zprostředkována i skrze neživá média, resp. materiální učební pomůcky, a to zejména učebnici, pracovní sešit, popř. jiné součásti učebnicového souboru. Během výuky může učitel studenty odkazovat na tyto materiály (např. nechat studenty zkontrolovat si svoji práci podle tabulky či vypracování v učebnici) místo toho, aby zpětnou vazbu podával sám. V ukázce 50 třída pozoruje PowerPoint prezentaci, na které vidí obrázky a věty, v nichž chybí určité informace, které mají doplňovat, lektorka na prezentaci odkrývá správné řešení, které zde zastupuje zpětnou vazbu.

Ukázka 50, nahrávka 6: Zpětná vazba skrze promítanou prezentaci

U: řekněte tu větu celou (.) je dobré když si to trénujete i s tim celou takhle tu větu takže sandra
S4: praha je starší než poděbrady
U: hm (.) řekla to martina dobře? ((odhalí větu na prezentaci, posune na další slide))(7s)
S5: praha je hezčí než ə ((smích))
U: poděbrady (.) **<tak řekl to jirka dobře?> (.)**
SS: hezčí
U: hezČÍ hm **(.)** ale protože já jsem z poděbrad můžu říkat že poděbrady jsou hezčí než praha (.) ale neřekla jsem
SS: ((smích))

Jinou techniku představuje tzv. uvedení chyby učitelem. V našich datech jsme zaznamenali jeden příklad uvedení chyby, v němž lektorka nejdříve přeformuluje chybnou opravu studenta

a poté uvádí analogickou chybu, a ptá se: *jak to řeknu správně*. Tento postup, který vidíme v replice 7 ukázky 51, v podstatě doplňuje přeformulování *v práci*. Uvedení chyby učitelem zde funguje jako posílení a ověření porozumění.

Ukázka 51, nahrávka 3: Uvedení chyby

```
1  U: tak kde jste byl dneska
2  S3:na práci
3  U: no ne: na práci ale
4  S3:v práce
5  U: hm v
6  S3:(v) pracovním
7  U: v práci. ((píše na tabuli)) tak já jsem byla v restaurace jak to řeknu
      správně já jsem byla:
8  S1:v restauraci
9  U: hm v restauraci ((píše na tabuli))
```

Proces práce s chybou může být velmi dlouhý (ukázka 52), učitelé většinou až postupným podáváním a kombinováním zpětných vazeb vedou studenty ke správné odpovědi. Jsou situace, kdy se po prvním neúspěšné korekci k chybě nevrací, pokračují v tématu, a nechávají tak korekční sekvenci do jisté míry neuzavřenou (ukázka 53). V praxi tak vždy neplatí předpoklad, že korekční sekvence končí vždy opravou.

Ukázka 52, nahrávka 4: Rozšířená IRF struktura

```
1  U: hm a co si tam dělal
2  S: əə co si tam dělal əə díval si sem
3  U: díval
4  S: díval jsem si
5  U: díval JSEM SE
6  S: díval díval ss ještě jednou
7  U: díval jo (.) je dívat se ((píše na tabuli))
8  S: dívat se díval se jsem ne
9  U: no dívat se je teda infinitiv tak a já musím říct teda dívat v minulém čase
      JÁ (.)
10 S: díval jsem
11 U: díval jsem hm
12 S: díval jsem
13 U: a ještě
14 S: SE fotbal
15 U: na fotbal
16 S: na fotbal
```

Ukázka 53, nahrávka 3: Pokračování v tématu

```
1  U: na ukrajině hm (.) a byla jste někdy v české republice v zoo?
2  S1:əə dva roky minulé
3  U: hm pře- əə to by bylo před dvěma lety
4  S1:před dvouma léty
5  U: hm (..) a v praze?
6  S1:jo
```

3.1.3 Shrnutí analýzy

V analýze transkriptů byly patrné určité individuální rozdíly ve způsobu poskytování zpětné vazby mezi jednotlivými lektory. Učitelka A (nahrávky 1, 2) opravovala studenty častěji explicitně a nechávala velmi malý prostor pro sebekorekci (krátké pauzy), oproti učitelce C (nahrávka 5), která naopak pracovala spíše se zpětnou vazbou vybízející ke správné výpovědi a s technikou pozdější opravy, nechávala tedy naopak více času na opravu (delší pauzy). Přestože se ve všech případech jednalo o klasickou frontální výuku formálního charakteru, lekce učitelky B (nahrávky 3, 4) měly do značné míry charakter volné konverzace, z toho důvodu byl v hodinách i větší výskyt chyb a její výuku, zejména v nahrávce 4 s jedním studentem na lekci, považujeme z hlediska práce s chybou za typ příležitostně zaměřené na formu. Lekce učitele D (nahrávka 6) lze hodnotit jako výuku plánovitě zaměřenou na formu, řada cvičení se soustředila výhradně na formy a vyžadovala od studentů analytickou znalost jazyka, využívána byla často metajazyková nápověda, ale učitel zároveň pracoval s aktivitami zaměřenými na pochopení textu/poslechu jako pravda/lež a zadával témata do diskuze, do kterých zasahoval více implicitními zpětnovazebními technikami.

Co se týká pozitivní zpětné vazby, lektoři ji poskytují často ve formě jednoduché akceptace *hm* (případně i kývnutí) nebo echa. Akceptace odpovědi se nevyskytují výhradně po formálně správných replikách, někdy učitelé reagují souhlasně i na chybu. Akceptace má terminální charakter. Echo s sebou mimo funkce potvrzení správnosti a povzbuzení, nese také funkci ujištění, v případech, kdy jsou si studenti svou jinak správnou výpovědí nejistí, zadrhávají nebo mají nedokonalou výslovnost apod. Na rozdíl od akceptace a echa, po kterých častěji přímo navazuje nová iniciace učitele (v podobě vyvolání jiného žáka, popř. zadání nového úkolu), a vyjadřují tak mj. ukončení sekvence, jsou elaborace a vyžádání alternativ technikami více konverzačními – učitelé je využívají, když chtějí, aby žáci ještě nějak rozvinuli svoji odpověď, případně aby na ni navázali, doplnili ji, uvedli další příklady apod.

S ohledem na výsledky předchozích výzkumů můžeme konstatovat, že přeformulování patří mezi nejčastěji se vyskytující typ korektivní zpětné vazby i ve výuce češtiny jako cizího jazyka, ale jednalo se převážně o přeformulování explicitní/zdůrazněné, zejména pak přeformulování jednoho slova s opakováním. Domníváme se, že vyšší frekvence výskytu přeformulování v jazykové výuce, může být zapříčiněna tím, že přeformulování lektoři volili

také po selhání jiných korektivních zpětných vazeb. O zpětné vazbě, zejména té korektivní, podle nás nelze uvažovat izolovaně, protože v reakci na jednu chybu učitelé nezřídka postupně užijí více různých typů zpětných vazeb, a to zejména v didakticky zaměřených korekcích. V korekcích obsahově zaměřených se vyskytuje spíše přeformulování, žádost o vyjasnění, popř. explicitní oprava.

Sledovali jsme také mnoho případů, v nichž byla užita elicitace, mezi tyto případy řadíme i tzv. explicitní upozornění, která se vyskytují izolovaně (např. *tak pozor* aj.). Učitel jimi vybízí k přeformulování žáka, ale sám chybu neopravuje ani ji blíže neidentifikuje jako v metajazykových nápovědách. Opakování, které má naopak malou frekvenci výskytu mezi ostatními korektivními zpětnými vazbami, se vyskytovalo častěji doplněné o explicitní odmítnutí nebo v kombinaci s jinou korektivní zpětnou vazbou. Učitelé používali všech 6 typů korektivních zpětných vazeb, jak je vymezili Lyster a Rantová. Co se týká kombinací typů, zaznamenali jsme různé varianty, a to i výskyty korektivní zpětné vazby vybízející k odpovědi a odpověď poskytující. V analýze jsme dále pozorovali techniku, která se vymyká konceptu IRF struktury – jde o tzv. pozdější opravu, kterou učitel neposkytuje bezprostředně po výkonu studenta, ale s určitou prodlevou. Pozdější oprava tak dává prostor pro souvislý projev bez přerušování.

Zpětná vazba může být i čistě neverbální. Běžný je také vizuální doprovod, nejčastěji napsání příkladů na tabuli. Mezi problémy při poskytování zpětné vazby, které mj. mohly vést k chybné nebo nulové bezprostřední reakci studentů, patří nedostatek času na reakci studenta (krátké pauzy) nebo jeho neposkytnutí, kdy učitel hned navazuje novým zadáním, nevhodně zařazená oprava (student se nesoustředí, resp. soustředí se na další úlohu) nebo dvě různé formulace jedné otázky následující za sebou.

Závěr

Pedagogická komunikace je realizována skrze vzájemnou interakci učitele se žákem. Ve výuce má pravidelnou strukturu, na jejímž posledním místě je zpravidla zpětná vazba učitele. V procesu vyjednávání významu, který autoři zastávající interakční hypotézu vnímají jako klíčový pro osvojování L2, dochází k modifikacím výpovědí učitele a žáků – je zpřesňován obsah sdělení a s tím se mění i jeho forma. Učitelé tak v rámci zpětnovazební komunikace přizpůsobují svoji řeč studentům, jejich schopnostem a úrovni znalostí L2. Modifikace vstupu, resp. mluva učitele, a modifikace množství a typu informací, podporují srozumitelný vstup; modifikace interakce, vytváří příležitosti pro srozumitelný výstup. Současně napomáhají modifikace osvojování L2 za podmínky, že si student povšimne odchylek mezi vstupem, kterého se mu dostává, a výstupem, který je schopen produkovat. Jak podotýká Mareš a Křivohlavý (1995: 99), žáci jsou různě citliví: „Někteří nevidí rozdíl mezi svým řešením úlohy a řešením správným, neslyší rozdíl mezi svou výslovností cizího jazyka a výslovností vzorovou…“. Zpětná vazba může obrátit studentovu pozornost na určité jazykové formy, a tak je činit znatelnějšími.

Výsledky mnoha výzkumů naznačují, že korektivní zpětná vazba nevede vždy k povšimnutí si. Záleží na typu chyby, ale také na kontextu, ve kterém je žákovi oprava poskytnuta. Velmi diskutovaným se stalo přeformulování jakožto nejfrekventovaněji (s velkou převahou) užívaný typ korektivní zpětné vazby, který překvapivě v nejméně případech vedl k reakci studenta na opravu. Přeformulování nevybízí studenty k opravě, učitel v něm ani explicitně chybu neodmítá, studenti tak pravděpodobně předpokládají, že učitel reaguje na obsah jejich sdělení, ne na jeho formu (Ferreira; Moore; Melish 2007: 409). Výhoda tohoto typu zpětné vazby, tj. že nenarušuje přirozený spád konverzace, se tak začala považovat za nevýhodu z vývojového hlediska. Větší efekt mají v tomto smyslu podle řady výzkumů typy zpětné vazby vybízející k odpovědi, které mají aktivizující charakter, protože „stimulují produkci studenta“ (Hánková 2014a: 58). Korektivní zpětná vazba má také větší podíl na studentově zlepšení, pokud žák správnou formu alespoň zopakuje, což funguje ve prospěch celé třídy (Havranek 2002: 269).

Kvalitativní analýza zpětné vazby ve výuce češtiny jako cizího jazyka ukázala mj. problematičnost klasifikace některých vymezených typů zpětné vazby, jež byly definovány v předchozích výzkumech. Týkalo se to zejména opakování a přeformulování, tj. dvou typů korektivní zpětné vazby označovaných jako implicitní. Samotné opakování chyby se v datech vyskytovalo zřídka, častěji jsme ale viděli opakování ve spojení s explicitním odmítnutím.

Přeformulování lze naopak skutečně považovat za velmi frekventovanou techniku, ale zejména přeformulování explicitní neboli zdůrazněné, tzn. přeformulování zaměřené na jedno slovo, krátký úsek, popř. koncovku i předložku, v němž bývá navíc přítomno opakování formy několikrát za sebou nebo intonační důraz. Jedním z výrazných prvků doprovázejících zpětnou vazbu učitele, který si zaslouží další zkoumání, byly také gesta, mimika aj. neverbální doprovod, spolu s odkazováním na různé tabulky či vysvětlivky nebo napsáním příkladů na tabuli. Některé z těchto postupů pomáhají studentům upevňovat znalosti získané z opravy v mezijazyce nebo jim napovídají, jakým způsobem realizovat sebekorekci. Co se týká pozitivní zpětné vazby, které není věnována taková pozornost jako korekci chyb a jiných nedostatků, analýza ukázala, že i pozitivní zpětnovazební replika může vést k rozšířené struktuře IRF v případě užití elaborace a zejm. vyžádání alternativ, a potvrdilo se, že akceptaci naopak učitelé používají, když chtějí přejít k dalšímu tématu, a to i v reakci na chybnou odpověď. Nejenom pro echo, ale i pro ostatní typy pozitivní zpětné vazby platí, že jejich smyslem není výhradně potvrzení (třeba částečné) správnosti odpovědi žáka, ale také povzbuzení.

Hánková (2014: 39) výuku češtiny pro cizince označuje jako analytickou, tedy zaměřenou na formY. Podle jejího sledování učitelé prezentují a procvičují vždy jeden jazykový jev a tomu odpovídá i korektivní zpětná vazba učitele, jen občas se v hodinách objevují sekvence, v nichž student iniciuje rozhovor o správné formě, které až poté byla věnována pozornost (jako ve výuce příležitostně zaměřené na formu). Tyto sekvence se ovšem objevovaly v našich datech, a to výrazně u jednoho učitele. Pro kvalitativní analýzu jsme použili nahrávky z 6 lekcí češtiny pro cizince o celkové délce 7 hodin 18 minut, které vyučovali 4 lektoři. Jednalo se o skupinové lekce pro dospělé mluvčí (v jednom případě dorazil pouze jeden student) probíhající na institutech s delší tradicí výuky češtiny jako cizího jazyka. Na základě našeho pozorování se domníváme, že je ve vyučování češtiny pro cizince (v českém prostředí) uplatňován přístup zaměřený na formu. Někdy se hodina vázala výhradně na probíranou gramatiku, ale někteří učitelé se více snažili vytvářet dostatečné množství příležitostí pro komunikaci a autentické kontexty. Jejich výuka vycházela z obsahového základu, na který se teprve vybraná gramatika váže, tj. nejdříve je nastolena komunikační situace a až poté je věnována pozornost určitým gramatickým jevům, na něž se poté učitelé ve zpětné vazbě zaměřují. Lektoři se spíše ojediněle uchylovali k překladům, zprostředkujícím jazykem byla ve všech případech čeština. Odpovídalo tomu i využití různých zpětnovazebných technik, jak spíše konverzačně, tak didakticky zaměřených.

Zpětná vazba je výrazným prvek v interakci mezi učitelem a žákem, zásadně odlišuje výukovou komunikaci od té běžné, může podporovat její spád, ale může konverzaci i narušovat. Miller a Pan (2012: 57) podotýkají, že „je důležité, aby spolu s přeformulováním lektoři záměrně sledovali a kontrolovali, že si žáci všímají svých chyb“.[35] Úspěšnost korektivní zpětné vazby byla ve většině představených výzkumů posuzována na základě bezprostředních reakcí studentů a nelze tak reálně usuzovat o jejím efektu z dlouhodobého hlediska. Mackey a Philp (1998, převzato z Gass 2002: 177–178) namítají, že zkoumání bezprostředních reakcí na zpětnou vazbu není vhodným způsobem pro formulaci závěrů o úspěšnosti jednotlivých typů zpětné vazby, které učitelé užívají, protože efekt opravy se může dostavit později. „Studie Mackeyho podporuje představu, že interakce není nutně (resp. není vždy) místem okamžitého učení, ale často bývá katalyzátorem pozdějšího učení.“ (Mackey 1999, převzato z Gass 2002: 178).[36] Cílem této diplomové práce bylo popsat, jak je zpětná vazba v kontextu výuky češtiny jako cizího jazyka realizována. Domníváme se, že tato práce může sloužit jako dobrý základ pro možné návazné výzkumy týkající se právě přijetí zpětné vazby studenty, jejího hodnocení různými učiteli nebo efektu na jazykový vývoj studentů.

[35] Přeloženo z originálu: „it is important to ensure that along with recasts, instructors purposefully monitor learners to ensure that they notice their errors“.

[36] Přeloženo z originálu: „Mackey’s study supports the notion that interaction is not necessarily (or not always) the locus of immediate learning but often may be catalyst for later learning.“

Citovaná literatura

ALLWRIGHT, Dick a Kathleen M BAILEY. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: University Press, c1991, xx, 250 s. Cambridge language teaching library. ISBN 0521262798.

CREESE, Angela. Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms. Clevedon: Multilingual Matters, 2005, xi, s. 66–86, Bilingual education and bilingualism, 51. ISBN 1853598216.

ELLIS, Rod. Principles of Instructed Second Language Acquisition. Center for Applied Linguistics [online]. 2008 [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: http://www.cal.org/resource-center/briefs-digests/digests.

FERREIRA, Anita, Johanna D. MOORE a Chris MELLISH. A Study of Feedback Strategies in Foreign Language Classrooms and Tutorials with Implications for Intelligent Computer-Assisted Language Learning Systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* [online]. 2007, roč. 17, č. 4, s. 389–422 [cit. 2014-9-4]. Dostupné z: http://homepages.inf.ed.ac.uk/jmoore/papers/ijaied07.pdf.

GASS, Susan. An interactionist perspective on second language acquisition. *The Oxford handbook of applied linguistics*. Editor Robert B Kaplan. Oxford: Oxford University Press, c2002, xxvii, s. 170–181. ISBN 019513267x.

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

HÁNKOVÁ, Dana. Gramatika jako proces. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2010a, s. 33–50. ISBN 978-80-87481-25-7.

HÁNKOVÁ, Dana. Korektivní zpětná vazba v hodinách češtiny pro cizince. *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): Sborník z mezinárodní konference*. Ústav jazykové a odborné přípravy, UK, 2014a, s. 28–52. ISBN 978-80-87238-10-3.

HÁNKOVÁ, Dana. *Výuková komunikace a komunikativní jazykové vyučování: Využití audiozáznamu vlastní výuky v přípravě lektorů angličtiny*. Praha, 2014b. Disertace. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

HAVRANEK, Gertraud. When is corrective feedback most likely to succeed? *International Journal of Educational Research* [online]. 2002, vol. 37, 3–4, s. 255–270 [cit. 2014-08-22]. DOI: 10.1016/s0883-0355(03)00004-1.
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035503000041.

HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2009, 158 s. Acta Universitatis Carolinae, 157. ISBN 8024615274.

CHAUDRON, Craig. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, c1988, xvii, 221 s. Cambridge applied linguistics series. ISBN 0521339804.

JOHNSON, Karen E. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, c1995, xv, 187 s. Cambridge language education. ISBN 0521453550.

Learning, teaching and communication in the foreign language classroom. Editor Gabriele Kasper. Aarhus: Aarhus University Press, 1986, 223 s. ISBN 87-7288-005-8.

KLAPPER, John. *Understanding and developing good practice: language teaching in higher education*. Bedfordbury, London: CILT, The National Centre for Languages, 2006, xii, s. 233-260. ISBN 1904243614.

KOULOVÁ, Ilona. Komunikace v jazykové třídě [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. 96 s. Vedoucí práce Karel Šebesta.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International, 1987, ix, 202 s. Language teaching methodology series. ISBN 0137100477.

LITTLEWOOD, William: Communicative Language Teaching. An Expanding Concept for the Changing World. *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume 2*. Editor Eli Hinkel. 1st pub. New York: Routledge, 2011, xvii, s. 541–557. ESL & applied linguistics professional series. ISBN 978-0-415-99872-7.

LOCHTMAN, Katja. Oral corrective feedback in the foreign language classroom: how it affects interaction in analytic foreign language teaching. International Journal of Educational Research [online]. 2002, č. 1 [cit. 2015-05-01]. DOI: 0.1016/S0883-0355(03)00005-3. Dostupné z: http://www.researchgate.net/publication/223400499_Oral_corrective_feedback_in_the_foreign_language_classroom_how_it_affects_interaction_in_analytic_foreign_language_teaching.

LONG, Michael H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective* [online]. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co., 1991. Studies in bilingualism; v. 2, s. 39–52 [cit. 2015-04-18]. Dostupné z: http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10462997.

LYNCH, Tony. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996, xvi, 174 s. Oxford handbooks for language teachers. ISBN 0194335224.

LYSTER, Roy a Leila RANTA (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* [online]. 1997, vol. 19, s. 37–66 [cit. 2015-04-12]. ISSN-0272-2631. Dostupné z: http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/corrective%20feedback%20and%20uptake%20by%20Lyster.pdf.

LYSTER, Roy a Kazuya SAITO. ORAL FEEDBACK IN CLASSROOM SLA.*Studies in Second Language Acquisition* [online]. 2010, vol. 32, issue 02, s. 265–302 [cit. 2015-04-12]. DOI: 10.1017/s0272263109990520. Dostupné z: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0272263109990520.

MACKEY, Alison. Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* [online]. 1999, vol. 21, issue 04, s. 557–587 [cit. 2015-04-19]. DOI: 10.1017/cbo9780511620690.012. Dostupné z: http://core.ac.uk/download/pdf/9664096.pdf.

MACKEY, Alison. Negotiation, corrective feedback, and recasts in SLA. *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning.* Oxford: Oxford University Press, 2012, s. 113–134. ISBN 978-0-19-442246-8.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [12] s. obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.

MIKULOVÁ, Laura. Klasifikace korektivních strategií učitele a jejich frekvence. *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): Sborník z mezinárodní konference*. Ústav jazykové a odborné přípravy, UK, 2014a, s.101–107. ISBN 978-80-87238-10-3.

MILLER, Paul Chamness a Wei PAN. Recasts in the L2 classroom: A meta-analytic review. *International Journal of Educational Research* [online]. 2012, vol. 56, s. 48–59 [cit. 2015-04-12]. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.07.002.

NEKVAPIL, Jiří. Etnometodologická konverzační analýza v systému encyklopedických hesel. *Češtinář* 10, 1999–2000, č. 3, s. 80–87.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

ROUTARINNE, Sara. Uptake makes a difference: comparing evaluation uptake in two learning environments. *Talk in interaction: comparative dimensions.* Editor Markku Haakana, Minna Laakso, Jan Lindström. Helsinki: Finnish Literature Society, 2009, s. 254–278. Studia Fennica linguistica. ISBN 978-952-222-134-6.

SHAWN, Loewen. Error correction in the second language classroom [online]. *CLEAR News*, vol. 11, issue 2, fall 2007. [cit. 2014-14-3] Dostupné z: http://clear.msu.edu/clear/newsletter/fall2007.pdf.

SINCLAIR, John McHardy a David BRAZIL. *Teacher Talk.* Oxford: Oxford University Press, 1982. 174 s. ISBN 0-19-437074-7.

SINCLAIR, John McHardy a Malcolm COULTHARD. Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils. Oxford: Oxford University Press, 1975, iv, 163 s. ISBN 0194360113.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Komunikace ve školní třídě. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7 (brož.).

UYSAL, Hacer Hande a B. HAZNEDAR. *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools*. Ankara: Ani Publications, 2010, s. 233–252.

Další prostudovaná literatura

AUER, Peter. Jazyková interakce. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2014, 305 s. Sociolingvistická edice, 2. ISBN 9788074222689.

BRUMFIT, Christopher a Rosamond MITCHELL (eds.). *Research in the Language Classroom: 1989*. 1. publ., repr. London: Modern English in Association with the British Council, 1990, 3–15, 117–127. ISBN 0-333-51216-2.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. 1st published. Oxford: Oxford University Press, 2008, xxvii, 1142 s. ISBN 978-0-19-442257-4.

HÁJEK, Martin. *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálně vědní analýzy textů*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2014, s. 113–150. Studie (Sociologické nakladatelství), 101. sv. ISBN 9788074191619.

HÁNKOVÁ, Dana. Opravit, či neopravit? K práci s chybou v ústním projevu studentů češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2010b, s. 51–59. ISBN 978-80-87481-25-7.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 365–377. Učebnice pro vysoké školy.

JOHNSTONE, Barbara. *Discourse analysis*. 2nd ed. Malden: Blackwell, c2008, 311 s. Introducing linguistics, 3. ISBN 9781405144278.

LASAGABASTER, David a Juan Manuel SIERRA. Error Correction: Students‘ Versus Teachers‘ Perceptions. *Language Awareness* [online]. 2005, roč. 14, 2–3, s. 112–127 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: http://www.laslab.org/upload/error_correction:_students%E2%80%99_versus_teachers%E2%80%99_perceptions.pdf.

LIDDICOAT, Anthony. An introduction to conversation analysis. New York, NY: Continuum, c2007, 319 s. ISBN 08-264-9115-4.

LONG, Michael H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*. Editor William C Ritchie a Tej K Bhatia. San Diego: Academic Press, c1996, s. 413–468. [cit. 2015-04-19]. ISBN 0125890427. Dostupné z: http://www.scribd.com/doc/13866088/Handbook-of-SLA-Ritchie-Bhatia#scribd.

LYSTER, Roy a Hirohide MORI. Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition* [online]. 2006, roč. 28, č. 2, s. 269–300 [cit. 2015-

04-12]. DOI: 10.10170/S0272263106060128. Dostupné z: http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Mori2006_SSLA.pdf.

NEKVAPIL, Jiří. Analýza promluv a textů, analýza diskurzu. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006, roč. 42, č. 2, s. 263–268. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/cs/issue/38-sociologicky-casopis-czech-sociological-review-2-2006/667.

Language management in contact situations: perspectives from three continents. Editor Jiří Nekvapil, Tamah Sherman. Frankfurt am Main: Peter Lang, c2009, xiii, 255 s. Prague papers on language, society, and interaction. ISBN 978-3-631-58263-3.

NEUSTUPNÝ, Jiří V. Následné (follow-up) interview. *Slovo a slovesnost*. Praha, 1999, roč. 60, č. 1, s. 13–18.)

HOUŽVIČKA, Jan (eds.). *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): Sborník z mezinárodní konference*. Ústav jazykové a odborné přípravy, UK, 2014, s. 22-27. ISBN 978-80-87238-10-3.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 132 s. ISBN 80-7184-132-3.

RICHARDS, Jack C., PLATT, John Rader a PLATT, Heidi. *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman, 1992, viii, 423 s. ISBN 0-582-07244-1.

RUSSELL, Victoria. Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [online]. 2009, roč. 6, č. 1, s. 21–31 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/russell.pdf.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. Introducing second language acquisition. New York: Cambridge University Press, 2006, vi, 206 s. ISBN 0521794072.

SELIGER, Herbert W. a Elana SHOHAMY. *Second language: research methods*. 6th impr. Oxford: Oxford University Press, c, 1989. v, 270 s. Oxford applied linguistics. ISBN 978-0-19-437067-7.

SEO, By Mi-Suk. *A conversation-analytic study of repair practices in one-on-one ESL tutoring* [online]. 2008, s. 15–45 [cit. 2015-05-04]ISBN 0549649352. Dostupné z: https://books.google.cz.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 147 s. ISBN 978-807-4643-910.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. 157 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.

ŠEBESTA, Karel a kol. 2014. *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Varia. 121 s. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠEĎOVÁ, Klára. Zpětná vazba. *Metodický portál: Články* [online]. 06. 03. 2012, [cit. 2014-06-26]. Dostupný z WWW: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15417/ZPETNA-VAZBA.html. ISSN 1802-4785.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, Svatava ŠKODOVÁ. Práce s chybou ve výuce žáků-cizinců. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 06. 2013, [cit. 2014-08-03]. Dostupný z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUHB/17479/PRACE-S-CHYBOU-VE-VYUCE-ZAKU-CIZINCU.html . ISSN 1802-4785.

VINCENCOVÁ, Jana. Analýza zpětné vazby ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ [online]. 2013 [cit. 2015-05-01]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petr Najvar. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/329231/pedf_m/.

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 Hatche (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 check*s, 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 výpovědí; →**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

obejití 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 učiteli 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.

přeformulování *angl. recast*, s. 25, 26, 27, 30, 33, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 55, 56, 57, **59–62**, 63, 65, 66, 70, 71, 72, 74, 76, 78, 79; **explicitní p., zdůrazněné p., pseudo-recast** *angl. explicit recast, emphatic recast, pseudo-recast,*s. 43, 59, 60, 61
Přepracování odpovědi žáka tak, aby byl zachován původní význam, ale odstraněny chyby. Typ →korektivní zpětné vazby →poskytující odpověď. Přeformulování není doplněno přímým odmítnutím či upozorněním na chybu. Lyster a Rantová (1997) mezi přeformulování řadí také překlady z jiného jazyka do L2. Učitelé někdy zahrnují opravy do většího celku, jindy se soustředí pouze na jedno slovo. Přeformulování jednoho slova je z hlediska →povšimnutí si odchylek rozpoznatelnější než přeformulování zahrnuté do delší výpovědi, proto se vyděluje tzv. explicitní nebo zdůrazněné přeformulování. **Explicitní přeformulování** se týká kratší části výpovědi, jednoho slova i části slova a je zdůrazněno neverbálními prostředky (zejména slovním důrazem) nebo opakováním.

přijetí *angl. uptake*, s. 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 56, 57, 66, 70, 71, 80; **p. s opravou** *angl. repair*; **p. potřebuje opravu** *angl. needs-repair*
Žákova replika následující bezprostředně po →korektivní zpětné vazbě učitele. Podle Lystera a Rantové (1997) poukazuje tato reakce žáka, jak s →korektivní zpětnou vazbou naložil, potažmo tedy, jestli byl zvolený typ zpětné vazby účinný, nebo ne. Lyster a Rantová (1997) rozlišují dva typy přijetí korektivní zpětné vazby: přijetí s opravou chyby, na kterou byla →korektivní zpětná vazba učitele zaměřena; přijetí, které potřebuje opravu. Mezi **přijetí s opravou** řadí **→zopakování**, **→zahrnutí**, **→sebekorekci** a **→opravu jiným studentem**, pokud **přijetí potřebuje opravu**: **→afirmaci**, **→stejnou chybu**, **→jinou chybu**, **→obejití chyby**, **→váhání** a **→částečnou opravu**.

přizpůsobení se v řeči úrovni a znalostem komunikačního partnera *angl. accommodation*, s. 18, 78
Případy, kdy mluvčí změní způsob, jakým mluví, tak, aby zněl více nebo méně jako ten, s kým hovoří. Učitel ve třídě začátečníků například používá jednoduché věty a přítomný čas. Typicky se o přizpůsobení se v řeči úrovni a znalostem komunikačního partnera hovoří v kontextu řeči s malými dětmi. →Řeč orientovaná na dítě, →řeč orientovaná na nerodilého mluvčího i →mluva učitele jsou příklady přizpůsobování se v řeči.

přístup funkčně-pojmový *angl. functional-notional approach*, s. 34; **funkce** *angl. functions*; **pojmy** *angl. notions*
D. A. Wilkins (1972) navrhl komunikační kategorie, které vznikly na základě definice komunikační kompetence za účelem popisu nového jazykového sylabu. Podle názvu kategorií se souhrnně hovoří o přístupu funkčně-pojmovém. Wilkinsonova práce se stala do značné míry zdrojem Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. **Funkce** představují pragmatickou dimenzi: zahrnují konkrétní komunikativní dovednosti, resp. cíle (např. zeptat se na jméno, představit se, objednat si v restauraci, omluvit se aj.), vyjadřují účely, pro které bude žák jazyk užívat. **Pojmy** představují koncepty a ideje, které stojí za vyjádřením funkcí: zahrnují velmi specifické, ale i obecné kategorie jako budoucí čas, plurál substantiv, akuzativ, tvoření záporu, vyjádření množství/počtu a velikosti aj. Funkčně-pojmový přístup klade důraz

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 sylabus, *angl. structural syllabus,* převažují v ní →ověřovací otázky, drily, explicitní oprava chyb a →metajazyková nápověda. 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 sylabus, *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 sylabyem, *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 žákovu 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 žákovy odpovědi i k její formální správnosti.