

PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ O ÚSTNĚ POSKYTOVANÉ KOREKTIVNÍ ZPĚTNÉ VAZBĚ A JEJÍ VYUŽITÍ VE VÝUCE ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Teachers' Oral Corrective Feedback Beliefs and Practices
in EFL Classes: A Literature Review

Eva ZAVADILOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0534-2023-6>

Abstrakt: *Tato přehledová studie mapuje pojetí a výsledky současného výzkumu ústně poskytované korektivní zpětné vazby (KZV). Na základě šesti vybraných výzkumů z posledních deseti let pojednává studie o klasifikaci KZV, konceptualizaci přesvědčení učitele a výsledcích srovnání učitelova přesvědčení a výukových postupů. Přehledová studie dále diskutuje nedostatky výzkumných metod a vymezuje směr pro budoucí výzkum v této oblasti.*

Klíčová slova: *učitelovo přesvědčení, korektivní zpětná vazba, angličtina jako cizí jazyk, mluvený projev, výukové postupy, kvalitativní výzkum*

Abstract: *This literature review aims to explore the concepts and results of recent research on oral corrective feedback (OCF). Based on six selected studies conducted within the last decade, the review discusses the classification of OCF, the conception of teacher beliefs, and the results of comparing teacher beliefs and their in-class practices. The literature review also examines the limitations of research methods and determines a direction for future research in this area.*

Key words: *teacher beliefs, oral corrective feedback, EFL, speaking, teaching practices, qualitative research*

1 Úvod

Způsoby hodnocení žáků jsou v současnosti předmětem mnoha diskusí². Vymezením vůči tradičnímu – sumativnímu – hodnocení se v poslední době do popředí dostává hodnocení formativní, které napomáhá rozvoji žáků a umožňuje sledování individuálního pokroku u jednotlivců. Jedním z možných nástrojů formativního hodnocení je poskytování kvalitní zpětné vazby. Studie zkoumající zpětnou vazbu v oblasti výuky cizích jazyků se po dlouhou dobu zabývaly její účinností (Ellis, 2009). Jelikož se až na výjimky (Krashen, 1982) výzkumníci na pozitivních účincích zpětné vazby obecně shodují, současné zaměření výzkumů se odklání od otázky, zda je zpětná vazba účinná, a spíše se soustředí na to, jaká zpětná vazba funguje nejlépe (Ellis, 2009).

Díky preferenci komunikačního přístupu ve výuce dnes do hodin cizího jazyka neodmyslitelně patří mluvený projev žáka, který učitelé také potřebují korigovat a hodnotit, a zajistit tak co největší přínos těchto aktivit pro rozvoj řečových dovedností. S rostoucím zájmem o formativní hodnocení ve vzdělávání je proto třeba zabývat se také zpětnou vazbou, kterou učitel žákovi v kontextu mluveného projevu poskytuje. V oblasti výuky cizích jazyků se pro tuto problematiku v poslední době dostává do popředí označení *oral corrective feedback*, tj. ústně poskytovaná korektivní zpětná vazba.

Existuje množství faktorů, které mohou poskytování zpětné vazby (dále ZV) ovlivnit. Například Hattie a Timperleyová (2007) ve své přehledové studii rozebírají načasování, komplexnost, množství a vnímání ZV studentem. Poskytují zde mnohé argumenty pro to, jak s těmito faktory zacházet a docílit co nejučinnějšího využívání ZV. Ačkoli je účinnost těchto faktorů do velké míry prozkoumaná, ve výukové praxi existují i další okolnosti, které mohou účinnost ZV ovlivnit. Vlivným faktorem je také to, jak na poskytování ZV nahlíží samotní učitelé.

Velkou roli u ústně poskytované korektivní zpětné vazby (dále nazývané jako KZV) ve výuce hraje mimo jiné učitelovo přesvědčení o jejím významu, účinnosti a použití. Jak uvádí Roothoofťová (2014), učitelovo přesvědčení ovlivňuje i jeho jednání v praxi, ačkoliv nemusí být vždy v úplné shodě s jeho postupy ve výuce. Soudobé výzkumy se proto zabývají otázkou, zda a případně v jakých aspektech se učitelovo přesvědčení shoduje či neshoduje s výukovými postupy. Výsledky studií se však často v otázce shody přesvědčení s výukovými postupy liší. Zatímco někteří autoři vidí jako důvod odlišnosti kulturní kontext, ve kterém se výzkum odehrával (Ha, 2022), jiní rozdíl ve výsledcích přisuzují zaměření hodiny, typu aktivit nebo délce praxe učitele (Kamiya, 2014; Kartchava et al., 2020). V každém případě je třeba problematiku nadále prozkoumávat a doplňovat mezery v současném vědění o zatím neobjasněné aspekty poskytování KZV.

² Viz např. Zpráva OECD, Santiago et al. (2012); Starý (2006).

Tato přehledová studie si klade za cíl důkladně prostudovat téma ústně poskytované korektivní zpětné vazby a zjistit, jakým způsobem soudobé výzkumy nahlíží na poskytování KZV v hodinách angličtiny jako cizího nebo druhého jazyka. Shrnutím poznatků z nejnovějších studií bude nejprve nastíněna problematika týkající se teoretických východisek jednotlivých studií, a to především s ohledem na různorodost klasifikací KZV, které jednotlivé studie využívají. Dále bude diskutováno přesvědčení učitele, různé aspekty tohoto přesvědčení a jejich vliv na výukové postupy. Následně budou na základě vybraných výzkumů zhodnoceny rozdíly mezi přesvědčením a postupy učitele ve výuce včetně faktorů, které mohou shodu či neshodu mezi přesvědčením a výukovými postupy ovlivňovat. Závěrem pak budou diskutovány limity vybraných studií, ze kterých budou vyvozeny implikace pro směřování budoucího výzkumu.

2 Metodologie

2.1 Cíle přehledové studie

Cílem této práce je nalézt relevantní studie týkající se ústně poskytované korektivní zpětné vazby ve výuce angličtiny jako cizího nebo druhého jazyka a prozkoumat, jak je ve studiích toto téma pojato a jaké jsou dosavadní výsledky výzkumu v dané oblasti. Tato práce se pokusí zodpovědět následující otázky:

- Jak klasifikují vybrané výzkumy ústně poskytovanou korektivní zpětnou vazbu?
- Jak je ve výzkumech konceptualizováno učitelovo přesvědčení o KZV?
- Jaká jsou dosavadní zjištění týkající se srovnání učitelova přesvědčení o KZV a jeho výukových postupů?

2.2 Výběr studií pro analýzu

K vyhledávání vědeckých studií byla jako spolehlivý zdroj vybrána elektronická databáze Web of Science. Vyhledávání v databázi proběhlo za pomoci tří klíčových termínů, a to *teacher beliefs* (učitelovo přesvědčení), *oral corrective feedback* (ústně poskytovaná korektivní zpětná vazba) a *e?l (efl/esl – angličtina jako cizí nebo druhý jazyk)*. Do vyhledávání byly zahrnuty pouze studie za posledních deset let, neboť dřívější studie jsou dobře zpracovány jinými autory (např. Li, 2017; Borg, 2003).

V databázi bylo vyhledáno celkem 30 zdrojů, ze kterých byly vyselektovány ty, jež odpovídaly následujícím kritériím: Studie (a) je psána v anglickém jazyce, (b) představuje originální výzkum, (c) zabývá se výhradně srovnáváním přesvědčení o KZV a výukových postupů učitele a (d) proběhla jako kvalitativní nebo smíšený výzkum. Studie kvantitativního typu – nejčastěji založené pouze na dotazníku pro učitele a nezahrnující jako jednu z metod

výzkumu pozorování výuky – byly z výběru vyřazeny, jelikož tyto metody by nemusely výukové postupy prozkoumat dostatečně objektivně, aby mohlo při srovnávání přesvědčení a výukových postupů dojít ke stejné platnému výsledku jako u studií zahrnujících mimo jiné také pozorování. Po uplatnění těchto kritérií zůstalo ve výběru šest studií zaměřujících se na výzkum KZV v různých zemích, konkrétně v Turecku, Španělsku, Kanadě, USA, Vietnamu a v Kurdistánu, a to v hodinách učitelů základních, středních a vysokých škol. Přehledová tabulka všech zahrnutých studií je uvedena v Příloze.

3 Souhrn poznatků z vybraných studií

Následující část představí klíčové poznatky týkající se teoretických východisek, metodologie a výsledků výše zmíněných studií a pokusí se tak poskytnout odpovědi na tři zvolené výzkumné otázky.

3.1 Ústně poskytnutá korektivní zpětná vazba

Klasifikace korektivní zpětné vazby je ve všech zkoumaných studiích pojata velmi podobně. Všechny výzkumy staví na poznacích, ke kterým dospěli Lyster a Rantová (1997) a které položily pevné základy pro budoucí směřování této oblasti výzkumu. Tito autoři sledovali v rámci svého výzkumu více než 18 hodin výuky cizího jazyka – francouzštiny – nebo jiných předmětů vyučovaných ve francouzštině na kanadské základní škole, aby zjistili, jakým způsobem učitelé během hodiny reagují na jazykovou chybu žáka. Záznamy hodin analyzovali na základě vlastního modelu šesti typů možných reakcí učitele poskytujícího zpětnou vazbu v návaznosti na chybu. Těmito šesti typy jsou přímá oprava (*explicit correction*), přeformulovaná odpověď (*recasts*), výzva k objasnění (*clarification request*), metalingvistická nápověda (*metalinguistic feedback*), výzva ke správné odpovědi (*elicitation*) a zopakování (*repetition*)³. Na základě této klasifikace, ze které zcela nebo alespoň určitým způsobem vychází všechny vybrané studie, výzkumy dále pracují s četností výskytu jednotlivých typů KZV, způsobu jejich použití a přesvědčení učitelů a žáků o jejich účinnosti.

Ačkoliv většina studií přebírá klasifikaci KZV přesně podle výše zmíněného modelu, některé studie se od modelu šesti typů KZV odchylují. Například Panovová a Lyster (2002) zahrnují v později realizovaném výzkumu ještě sedmý typ – překlad (*translation*). Tento typ ZV je reakcí učitele v situaci, kdy je žáková odpověď podána v rodném jazyce (L1), a je tedy považována za chybnou (Panova & Lyster, 2002).⁴ Z takto upraveného

³ Překlad termínů byl převzat z disertační práce Novotné (2018).

⁴ Zpětnou vazbu typu překlad zaznamenali autoři již v původní studii, kde byla ale z důvodu podobné funkce zařazena pod typ *přeformulovaná odpověď* (Lyster & Ranta, 1997).

modelu vychází Roothoofová (2014), která ve svém výzkumu používání KZV ve výuce dospělých ve Španělsku vycházela primárně ze sedmi typů KZV. Během výzkumu se ovšem ukázalo, že ani rozdělení do sedmi typů KZV nezahrnuje všechny pozorované reakce učitelů. Do výsledků výzkumu tedy zahrnula ještě osmou kategorii – ostatní (*others*) – pod kterou podle ní spadaly paralingvistické signály, jakými je například gestikulace (Roothoof, 2014).

Jedna z vybraných studií se vydává poněkud odlišným směrem klasifikace a svůj výzkum zakládá pouze na čtyřech typech KZV (Ha, 2022). Kromě dvou dříve zmíněných typů (přímá oprava a přeformulovaná odpověď) představuje autor třetí typ, tzv. pobídku (*prompt*). Vychází zde z dřívějšího výzkumu, ve kterém Lyster a Mori (2006) vyhodnocují na základě podobného charakteru KZV pobídku za pojem nadřazený ostatním typům: výzva k objasnění, metalingvistická nápověda, výzva ke správné odpovědi a zopakování. Tyto čtyři typy podle nich míří k žákově nápravě odpovědi (tzv. *output-prompting*) a vymezují se tak vůči prvním dvěma typům, které žákovi správnou odpověď přímo poskytují (*input-providing*). Čtvrtým a posledním typem, který ve svém výzkumu Ha (2022) rozlišuje, je opožděná KZV (*delayed corrective feedback*). Za takovou autor posuzuje jakoukoliv zpětnou vazbu, která následuje až po skončení dané aktivity.

Několik autorů ve výsledcích upozorňuje na určité nedostatky klasifikace KZV podle modelu Lystera a Rantové (1997), které přináší komplikace či nejasnosti při jeho využívání ve výzkumu. Příkladem je Ellis (2009), který kategorizuje typy KZV na základě toho, do jaké míry učitel výskyt chyby žákovi naznačí, na implicitní a explicitní. Uvádí však, že stupeň implicitnosti se může i v rámci jednoho typu KZV lišit. Na základě toho Kartchavová et al. (2020) rozlišují dokonce čtyři různé formy typu přeformulovaná odpověď (*recast*), a to formu běžnou, izolovanou, integrovanou a tázací (*regular, isolated, integrated, and interrogative*), a s každou formou pracují jako s odděleným typem KZV.

Další problém nastává v případě, že v reakci na jednu chybu žáka učitel použije hned několik typů KZV zároveň, čímž se zařazení takové reakce do využívané klasifikace komplikuje. Na tento problém naráží Ha (2022) například v momentě, kdy se učitel pokouší o výzvu ke správné odpovědi (*elicitation*), ale pro absenci odpovědi ze strany žáka nakonec volí přímou opravu (*explicit correction*) a správnou odpověď poskytne sám. Takovou zpětnou vazbu pak autor klasifikuje pouze jako jeden typ, nikoliv dva, a vyvstává zde otázka, na jakých základech volí autor přiřazení k danému typu KZV a zda je tato volba správná.

Třetí komplikací zmiňovanou ve vybraných studiích je nejasnost či možnost zkrácené interpretace reakcí učitele na žákovu chybu. S tímto problémem se setkal i Ha (2022) a snažil se zajistit validitu výzkumu tím, že nechal kódování

20 % sesbíraných dat ověřit asistentem, jehož výsledky se s autorem shodovaly na 91 % (Ha, 2022). Spolehlivost kódování je tedy do velké míry v rukou výzkumníka a nemusí zcela souhlasit s realitou výukové situace. Z důvodu těchto tří nedostatků a nejednotného používání klasifikace lze bezpečně říci, že vymezení KZV do šesti typů nepokrývá všechny reakce učitelů, se kterými je možné se v praxi setkat. Budoucí výzkum by proto měl brát v potaz limity klasifikace KZV a zahrnout poznatky z předchozího výzkumu do plánování metodologického postupu.

3.2 Učitelovo přesvědčení o KZV

Současné výzkumy týkající se zpětné vazby se kromě účinnosti jednotlivých typů, načasování a dalších faktorů zabývají také přesvědčením účastníků výuky o jejím používání. Z výzkumů vyplývá, že přesvědčení může výrazně ovlivnit učitelovy postupy ve výuce, i když tyto dvě skutečnosti nejsou vždy zcela ve vzájemném souladu (Borg, 2003). Studie se dále ubírají v zásadě dvěma směry. Někteří autoři se snaží prozkoumat přesvědčení učitelů a přesvědčení jejich žáků a následně zjistit, zda jsou oba proudy přesvědčení v souladu, a případně i to, jaké důsledky plynou z jejich nesouladu (Ha et al., 2021; Zare et al., 2020; Zhang & Rahimi, 2014). Jiní se do hloubky zabývají přesvědčením učitele, které pak srovnávají s jeho výukovými postupy. Zkoumají tím, zda se přesvědčení a výukové postupy shodují, a jaké faktory mohou mít na zjištěnou shodu či neshodu vliv. Všechny studie vybrané pro tuto přehledovou práci se vydávají právě tímto druhým směrem a ve svých výzkumech se zabývají různými oblastmi přesvědčení učitele.

První oblastí, která je často diskutována, je přesvědčení učitele o důležitosti KZV jako takové. Ačkoliv se obecně učitelé shodují na pozitivním vlivu této zpětné vazby, jejich názory ohledně praktického využívání se značně liší. Přestože Roothoofťová (2014) u španělských učitelů sledovala pozitivní postoj ke KZV, sedm z deseti účastníků uvedlo, že během výuky dávají přednost plynulosti projevu, což je z jejich pohledu neslučitelné s konceptem KZV. Podobné tendence pozoruje i Kamiya (2014) ve svém výzkumu učitelů angličtiny jako druhého jazyka v USA. Dva ze čtyř učitelů uvedli, že KZV nepřikládají velký význam a upřednostňují ve svých hodinách komunikaci a harmonii. Tato přesvědčení se pak výrazně odrazila i ve výsledcích výzkumu, podle kterých učitelé používali malé množství KZV podané formou méně rušivých implicitních typů, jako je například přeformulovaná odpověď (Kamiya, 2014).

Vedle přerušení proudu řeči či plynulosti projevu se ve výzkumech objevuje ještě další faktor, který učitelé uvádějí jako překážku v použití KZV, a tím je emoční reakce žáka na učitelem poskytnutou korektivní informaci. Tímto problémem se zabývají především Kartchavová et al. (2020) ve svém výzkumu

začínajících učitelů, kteří na jednu stranu věřili v důležitost poskytování KZV, ale báli se toho, jak se žák vypořádá s korekcí ze strany učitele. Obavy ohledně ponížení či zesměšnění studentů vyjadřovali i učitelé, kteří za důležité v rámci aktivit zaměřených na mluvení považovali především sebevědomí studenta (Roothoof, 2014). Přesvědčení učitelů o důležitosti KZV zde tedy naráží především na jejich obavy z přerušení proudu řeči a emoční reakce příjemce zpětné vazby. Tyto obavy se pak přímo odráží ve způsobu používání KZV ve výuce.

Druhou diskutovanou oblastí přesvědčení učitele ve vybraných výzkumech jsou typy KZV, konkrétně přesvědčení učitelů o jejich účinnosti a používání v hodinách. Zde se výzkumy rozcházejí podle toho, jakou klasifikaci KZV autoři následují a do jakých kategorií jednotlivé typy seskupují. Jak již bylo zmíněno, někteří učitelé uvedli, že volí spíše implicitní typy KZV, aby nenarušovali projev žáka (Kamiya, 2014), jiní rozlišovali typ reakce v závislosti na typu chyby nebo celkovém zaměření hodiny či aktivity (Ha, 2022). Významnou roli při sbírání dat zde ovšem hrála metodologie výzkumu.

Část autorů věnovala určité úsilí tomu, aby během dotazníků či rozhovorů učitelům účastnícím se výzkumu objasnila používanou klasifikaci a vysvětlila rozdíly mezi jednotlivými typy KZV. Velmi důsledně během rozhovoru postupoval například Ha (2022), který učitelům představil tři situace, ve kterých se žák dopustil chyby – v gramatice, ve výslovnosti a ve slovní zásobě. Učitelé nejprve uvedli, jak by na chybu sami reagovali. Poté jim byl poskytnut seznam 11 reakcí učitele (tj. 11 typů KZV) na každou ze situací a proběhla diskuze o účinnosti každého typu v dané situaci. Teprve pak, když se učitelé lépe seznámili se všemi typy reakcí, byli tázáni na své přesvědčení o používání daných typů KZV (Ha, 2022).

Podobné snahy ukazuje i Roothoofová (2014), která do dotazníku pro učitele zakomponovala ukázkou šesti typů reakcí na gramatickou chybu žáka. Na základě této ukázky se dále ptala učitelů na jejich přesvědčení o účinnosti jednotlivých typů a na to, které z nich v hodinách sami používají (Roothoof, 2014). Naopak Kamiya (2014) ve své studii neuvádí žádnou podobnou snahu o vysvětlení jednotlivých typů KZV zúčastněným učitelům. Preference učitelů interpretuje na základě ukázek rozhovorů a spíše než o jednotlivých typech mluví o příklonu učitelů k implicitním nebo k explicitním typům KZV. V reakci na používání takových postupů ve výzkumu Kartchavová et al. (2020) ve svých závěrech upozorňují na limity studií, jejichž výsledky se zakládají jen na interpretacích výzkumníků, především pak jedná-li se o výsledky z dotazníků. Při zkoumání preferencí učitelů týkajících se typů KZV se výsledky mohou do velké míry lišit podle použitého postupu a množství informací, které zúčastnění učitelé od výzkumníků obdrželi.

Třetí výraznější oblastí zpracovávanou několika vybranými výzkumy je přesvědčení učitelů o načasování KZV. Podobně jako u typů KZV i zde hrají roli teoretická východiska jednotlivých prací. Ha (2022) například rozlišuje hned čtyři možnosti načasování zpětné vazby – ihned po výskytu chyby, po skončení promluvy žáka, po dokončení aktivity a ke konci hodiny. Podobně jako u typů KZV během rozhovoru zúčastněným učitelům vysvětlil i možnosti načasování. Vedle toho však ostatní autoři rozlišují během výzkumu pouze okamžitou (*immediate*) a opožděnou (*delayed*) KZV (Alzeebaree et al., 2018; Ölmezer-Öztürk, 2019), nebo problém načasování řeší pouze okrajově (Kartchava et al., 2020; Roothoof, 2014).

Ojediněle pak výzkumy řeší také další oblasti přesvědčení učitele, jako je například zdroj poskytování KZV (Alzeebaree et al., 2018), typ chyby, na kterou učitel poskytuje KZV (Kartchava et al., 2020) nebo KZV v rámci hodin zaměřených výhradně na jednu z jazykových prostředků či řečových dovedností, jakými jsou mluvení, gramatika, psaní a další (Ha, 2022). Tato zaměření však nejsou na rozdíl od tří výše zmíněných oblastí předmětem vícera výzkumů.

3.3 Výsledky srovnávání přesvědčení učitele a výukových postupů

Z předchozích kapitol je zřejmé, že studie týkající se srovnání přesvědčení učitele o KZV s výukovými postupy učitele se částečně liší v tom, na jakou oblast KZV se zaměřují. Proto i tato část práce shrnující výsledky výzkumů bude sledovat především tři hlavní oblasti KZV, které byly společně několika studiím a jejichž konceptualizace byla představena v předchozí kapitole.

První oblastí je obecné přesvědčení učitelů o důležitosti KZV ve srovnání s reálnou výukovou situací a samotným používáním KZV učiteli. V této oblasti se výzkumy zaměřovaly hlavně na rozdíl mezi udanou a skutečnou frekvencí používání KZV. V jedné z položek dotazníku ve výzkumu Roothoofové (2014) měli učitelé odhadnout procento chyb vyskytnutých v hodině, na které běžně podávají zpětnou vazbu. Z deseti učitelů v dotazníku pouze čtyři dokázali odhadnout takové procento, které pak po rozboru nahrávek jejich výuky výzkumníci označili jako shodující se. Ostatní učitelé pak odhadovali, že opravují více, nebo i méně chyb, než ve skutečnosti v pozorovaných hodinách opravovali. Zajímavým zjištěním také bylo, že zatímco sedm z deseti učitelů uvedlo, že nechtějí okamžitou zpětnou vazbou narušit promluvu studenta, pouze dva z těchto sedmi učitelů opravdu opravovali pouze malé procento vyskytnutých chyb. Zbylí učitelé používali okamžitou zpětnou vazbu ve více než polovině případů výskytu chyby (Roothoof, 2014). S podobným nesouladem se setkali i Kartchavová et al. (2020), kteří uvádí, že všichni začínající učitelé opravovali méně chyb (17 %), než uvedli (54 %). Nelze

tedy říci, že by se přesvědčení učitelů ohledně důležitosti a četnosti použití významným způsobem shodovalo s jejich výukovými postupy.

Všechny vybrané výzkumy ale nevyvozují stejné závěry. Oproti výše zmíněným výzkumům Ölmezer-Öztürkova (2019) pozorovala u učitelů naopak většinou shodu mezi jejich udaným přesvědčením a výukovými postupy. Ač se jednotliví učitelé výrazně lišili v tom, jaké množství zpětné vazby podávali, sedm z osmi učitelů toto množství dokázalo odhadnout. K podobným závěrům dospěl také Kamiya (2014), který uvádí, že všichni čtyři pozorovaní učitelé považovali poskytování KZV za nevýznamné a okrajové a v souladu s tím je v hodinách všichni používali jen velmi málo. Výsledky různých studií se tedy do velké míry liší. Zásadní rozdíly ve výsledcích jsou zde vidět nejen v tom, jaké přesvědčení o důležitosti a četnosti použití KZV jednotliví učitelé mají, ale především v tom, zda se jejich přesvědčení shoduje či neshoduje s jejich konkrétními výukovými postupy.

Druhou oblastí je srovnání přesvědčení a výukových postupů učitelů týkající se účinnosti jednotlivých typů KZV. Opět je nutné zmínit rozmanitost různých klasifikací KZV a metodologii, ze kterých jednotlivé výzkumy vychází, jelikož to, jaký postup autoři při výzkumu zvolili, mohlo zásadně ovlivnit závěrečné výsledky. Obecně však všechny studie čerpají z původních šesti typů KZV (Lyster & Ranta, 1997), a tak lze výsledky i přes odchylky jednotlivých výzkumů vzájemně srovnávat.

Nejčastěji diskutovaným typem je přeformulovaná odpověď (*recast*). Jde o typ implicitní, při kterém učitel zopakuje výrok žáka, ovšem přeformuluje jej tak, že už neobsahuje chybu, tj. učitel uvede správnou odpověď sám. V používání tohoto typu se však málokdy shoduje přesvědčení s výukovými postupy. Pouze ve dvou výzkumech učitelé uvedli, že preferují podávání zpětné vazby formou přeformulované odpovědi, což se shodovalo i s výsledky pozorování jejich výuky (Kamiya, 2014; Kartchava et al., 2020). Výzkumy uvádí, že učitelé se přiklání k používání tohoto typu právě proto, že podle nich nepřerušuje promluvu žáka, nebrání tím rozvoji plynulosti řeči a zároveň se snižuje riziko zesměšnění či ponížení (Kartchava et al., 2020), nebo proto, že se tento typ přirozeně vyskytuje i v běžné konverzaci a učitel jej provede zcela spontánně (Kamiya, 2014).

V dalších výzkumech vyšlo najevo, že učitelé věřili v účinnost jiných typů a uvedli, že používají kombinaci různých způsobů zpětné vazby, ovšem z pozorování vyplynulo, že také používají převážně přeformulovanou odpověď (Ha, 2022; Ölmezer-Öztürk, 2019; Roothoof, 2014). Pouze jedna studie uvádí, že učitelé používají nejčastěji jiný typ KZV, metalingvistickou nápoředu (metalinguistic feedback), jak také uvedlo pět z osmi učitelů v dotazníku a rozhovoru (Alzebaree et al., 2018). V oblasti typů KZV je tak vidět stejná různorodost výsledků, jako tomu je u frekvence jejich

poskytování. Zatímco některé výsledky naznačují shodu, jiné poukazují na velké rozdíly mezi přesvědčením učitele a jeho jednáním v reálné výukové situaci. Jisté ale je, že nejčastěji se vyskytující reakcí učitele na chybu žáka je přeformulovaná odpověď.

Třetí často diskutovanou oblastí je načasování při podávání zpětné vazby. Ani jeden ze tří výzkumů zaměřených mimo jiné na načasování neshledává výraznější shodu mezi přesvědčením učitele a výukovými postupy. Ölmezer-Öztürkova (2019) uvádí, že u čtyř z osmi učitelů bylo přesvědčení ve shodě s postupy ve výuce a u čtyř se lišilo. Učitelé buď věřili v okamžitou ZV, ale poskytovali spíše opožděnou, nebo uvedli používání obou typů, ale v praxi používali pouze okamžitou ZV. Podobné výsledky – přesvědčení čtyř učitelů ve shodě a čtyř v neshodě s výukovými postupy – ukazuje Alzeebaree et al. (2018). Pouze v jednom výzkumu bylo všech deset učitelů přesvědčeno o poskytnutí KZV až po skončení promluvy nebo aktivity, zato během pozorování všichni učitelé používali více okamžité ZV (Ha, 2022). Ačkoliv zjevně u učitelů převládají tendence poskytovat okamžitou zpětnou vazbu, přesvědčení učitelů ohledně načasování KZV ve sledovaných výzkumech není příliš ve shodě s jejich výukovými postupy.

4 Diskuse

Výsledky vybraných studií, které se zaměřují výhradně na téma srovnání přesvědčení učitele a výukových postupů a jsou zpracované formou kvalitativního nebo smíšeného výzkumu, se v některých ohledech výrazně liší. Následující část se proto zaměří na dva aspekty, které rozdílné výsledky mohou objasnit. Nejprve se bude zabývat několika faktory, které podle výzkumů ovlivňují přesvědčení a výukové postupy učitele, následně pak nejednotností a nedostatky v použité metodologii.

Otázku nejednotnosti při srovnávání přesvědčení a postupů učitelů ve výuce se snaží objasnit někteří autoři tím, že ve svých výzkumech sledují také konkrétní faktory, které by podle nich mohly způsobit odlišnosti mezi jednotlivými učiteli, a tudíž i jednotlivými výzkumy. O prvním faktoru, zkušenosti učitelů, v práci pojednávají především dva výzkumy. Nejvíce se vlivem zkušeností zabývá Kamiya (2014), který svým výzkumem vyvrátil předpoklad, že zkušenější učitelé mají více ujasněné představy o KZV, a tudíž je jejich přesvědčení více ve shodě s jejich výukovými postupy, než je tomu u učitelů méně zkušených. Uvádí dokonce, že nejzkušenější učitel měl v jeho výzkumu nejvíce odlišné přesvědčení o vlastním používání KZV (Kamiya, 2014).

Oproti tomu Ha (2022), který při výzkumu rozlišoval hodiny zaměřené na gramatiku a hodiny zaměřené na mluvení, zjistil, že se u učitelů více shodovalo přesvědčení s výukovými postupy v hodinách s gramatikou, se kterými podle

něj učitelé měli větší zkušenosti. Tím také naráží na další možný vlivný faktor – kontext, ve kterém se výuka odehrává. Jak zde uvádí, vietnamští učitelé, kteří byli předmětem výzkumu, mají podle něj více zkušeností s hodinami orientovanými na gramatiku, jelikož asijský vzdělávací systém je na rozdíl od západního směřování orientovaný více na testování a gramatiku než na procvičování mluvení (Ha, 2022, s. 7).

Třetím faktorem, který pozorují Kartchavová et al. (2020) u začínajících učitelů, je zdroj jejich přesvědčení o KZV. Jako zdroje uvádí na jedné straně vlastní zkušenost z učení se cizím jazykům a na straně druhé vzdělání či trénink. To také podporuje Kamiya (2014) a dodává, že právě kvůli získávání nových informací, které konfrontují dosavadní znalosti a dovednosti učitelů, se i přesvědčení zkušených učitelů může neshodovat s jejich postupy, a je pak třeba další čas, aby se učitelé s novými informacemi sžili a do své praxe je zapracovali.

Při diskusi o rozdílech ve výsledcích jednotlivých studií nelze opomenout ani metodologické postupy, které autoři různých výzkumů používali. Vedle dříve zmíněného postupu, který různí výzkumníci zvolili pro více či méně podrobné vysvětlení různých typů a načasování KZV, je třeba pozastavit se také nad celkovým designem každého výzkumu.

Součástí každého výzkumu bylo pozorování, jehož cílem bylo zjistit postupy učitelů během reálné výuky. Část autorů však sledovala pouze jednu nebo dvě hodiny každého učitele a upozorňuje na to, že takto krátkodobé pozorování nemůže poskytnout hlubší pohled do postupů učitelů (Alzebaree et al., 2018; Ha, 2022; Kamiya, 2014). Někteří proto navrhuji namísto jednorázového pozorování spíše longitudinální pojetí při zkoumání této problematiky (Ha, 2022; Kamiya, 2014; Ölmezer-Öztürk, 2019).

Vedle pozorování pak výzkumy zahrnovaly také rozhovor (Ha, 2022; Kamiya, 2014), dotazník (Alzebaree et al., 2018; Roothoof, 2014), nebo kombinace dotazníku a rozhovoru (Kartchava et al., 2020; Ölmezer-Öztürk, 2019). Závěry dotazníkových šetření však zpochybňují Kartchavová et al. (2020), podle kterých může být interpretace těchto výsledků zkreslená. I přes snahu o důkladné prozkoumání tématu pomocí kombinace různých výzkumných metod někteří autoři stále pochybují o dostatečnosti a hloubce probádání daných jevů. Roothoofová (2014) uvádí, že studie, ve kterých učitelé vyjadřují názor na hypotetickou modelovou situaci například ve formě krátkého rozhovoru mezi učitelem a žákem znázorňujícího různé typy KZV bez kontextu výuky, nemohou hlouběji vysvětlit důvody jednání učitele v konkrétní situaci v praxi. Kamiya (2014) zdůrazňuje, že ve výzkumu nebyly použity introspektivní či retrospektivní metody ke zjištění myšlenek učitele v dané situaci, a není tak možné říci, kterou KZV prováděli učitelé vědomě a kterou nevědomě. Stejně tak i Kartchavová et al. (2020) v závěrech zmiňují,

že účastníkům výzkumu nebyl poskytnut prostor pro vysvětlení volby při poskytování KZV, a navrhuji použití stimulovaného vybavování pro sběr dalších dat. Použitím retrospektivní metody by bylo učitelům umožněno objasnit výzkumníkům své jednání a volby při poskytování KZV.

5 Závěr

Tato přehledová studie byla zaměřena na současné výzkumy zabývající se ústně poskytovanou korektivní zpětnou vazbou. Na základě vytyčených kritérií bylo vybráno šest studií, které byly následně důkladně prostudovány za účelem zmapování konceptů, na kterých jsou studie postaveny, témat, která byla předmětem jednotlivých výzkumů, a výsledků, které byly výzkumy zjištěny. Cílem přehledové studie bylo na základě získaných informací zodpovědět tři stanovené výzkumné otázky.

První výzkumná otázka se týkala klasifikace KZV ve vybraných výzkumech. Bylo zjištěno, že všechny práce vychází z klasifikace typů KZV od dvojice autorů Lyster a Rantová (1997). Studie staví na rozlišování původních šesti typů, případně přidávají další typy (překlad a paralingvistické signály) nebo rozlišují více druhů jednoho z původních šesti typů (např. u typu přeformulovaná odpověď).

Druhá výzkumná otázka směřovala ke zjištění zpracování konceptu přesvědčení učitele výzkumem. Na základě analýzy bylo zjištěno, že studie se zabývají především třemi oblastmi učitelova přesvědčení – přesvědčení o důležitosti KZV jako takové, o účinnosti jednotlivých typů a o načasování. Učitelé byli formou dotazníku nebo rozhovoru tázáni na přesvědčení o tom, zda je podle nich KZV významným prvkem ve výuce jazyka, které typy jsou nejpřínosnější a jaké načasování KZV je podle nich nejlepší. U všech oblastí bylo zjišťováno přesvědčení učitelů o tom, jak jednotlivé oblasti uplatňují ve svých hodinách, což bylo následně srovnáváno s jejich reálným využíváním KZV v praxi.

Třetí výzkumná otázka mířila ke zjištění a srovnání výsledků v rozdílech mezi přesvědčením učitele a reálnými výukovými postupy. Zde byly nalezeny značné rozdíly ve výsledcích jednotlivých výzkumů, ve kterých se objevily jak shody, tak neshody mezi přesvědčením a výukovými postupy. Následná diskuse poukazovala na možná vysvětlení rozdílů ve výsledcích týkající se především faktorů, které mohou přesvědčení a postupy učitelů ovlivňovat, a použité metodologie.

Z vybraných studií vyplývá, že okolnosti, které mají vliv na přesvědčení učitele a jeho shodu či neshodu s postupy ve výuce, stále nejsou dostatečně probádány. Budoucí výzkum by se tak mohl zabývat longitudinálním výzkumem zmíněné problematiky nebo poskytnout prostor učitelům pro vysvětlení jejich postupů v praxi, například formou stimulovaného vybavování.

Literatura

- Alzebaree, Y., Ahmed, H. A., & Hasan, I. A. (2018). Oral corrective feedback: Investigating Kurdish high school teachers' beliefs and practices. *International Journal of English Linguistics*, 8(6), 115–121. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n6p115>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Ha, X. V. (2022). High school EFL teachers' oral corrective feedback beliefs and practices, and the effects of lesson focus. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(4), 1799–1826 <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0213>
- Ha, X. V., Nguyen, L. T., & Hung, B. P. (2021). Oral corrective feedback in English as a foreign language classrooms: A teaching and learning perspective. *Heliyon*, 7(7), článěk e07550. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07550>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kamiya, N. (2014). The relationship between stated beliefs and classroom practices of oral corrective feedback. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 206–219. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.939656>
- Kartchava, E., Gatbonton, E., Ammar, A., & Trofimovich, P. (2020). Oral corrective feedback: Pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 24(2), 220–249. <https://doi.org/10.1177/1362168818787546>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00476.x>
- Li, S. (2017). Teacher and learner beliefs about corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, s. 143–157). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621432-11>
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269–300. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060128>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Novotná, K. (2018). *Korektivní zpětná vazba v písemném projevu ve výuce anglického jazyka* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/99589/140065844.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ölmezer-Öztürk, E. (2019). Beliefs and practices of Turkish EFL teachers regarding oral corrective feedback: A small-scale classroom research study. *The Language Learning Journal*, 47(2), 219–228. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1263360>

- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573–595. <https://doi.org/10.2307/3588241>
- Roothoof, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. *System*, 46, 65–79. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.012>
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., Sammons, D. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264116788-en>
- Starý, K. (2006). *Problematika hodnocení ve škole*. Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/993/problematika-hodnoceni-ve-skole.html>
- Zare, M., Shooshtari, Z. G., & Jalilifar, A. (2020). The interplay of oral corrective feedback and L2 willingness to communicate across proficiency levels. *Language Teaching Research*, 26(6), 1158–1178. <https://doi.org/10.1177/1362168820928967>
- Zhang, L. J., & Rahimi, M. (2014). EFL learners' anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. *System*, 42, 429–439. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.012>

Příloha

Přehledová tabulka zahrnutých studií

Autor, rok vydání	Zaměření a cíl práce, výzkumné otázky	Metodologie	Vybrané výsledky
Alzebaree et al., 2018	Učitelé EFL v Kurdistánu – střední škola: Jaké je učitelovo přesvědčení o KZV? Jaké jsou postupy? Panuje shoda? (kdo, kdy, jak, jaké typy chyb)	8 učitelů; pozorování (8x40 minut videozáznamu) a dotazník s otevřenými otázkami	Přesvědčení je ve shodě s postupy ohledně zdroje KZV a spíše v neshodě ohledně načasování, způsobů a typu chyb, které učitel opravuje. Učitelé nejčastěji používají metalingvistickou napovědu.
Ha, 2022	Učitelé EFL ve Vietnamu – střední škola; Jaké jsou postupy učitelů při KZV? Jaké je přesvědčení učitelů o KZV? Do jaké míry se postupy a přesvědčení shodují a co na to může mít vliv?	10 učitelů; polostrukturovaný rozhovor (kontext, přesvědčení o učení, přesvědčení o KZV) a pozorování (audio a video záznam 10x2 vyučovací hodiny)	Přesvědčení učitelů se více shodovalo s postupy v případě hodin zaměřených na gramatiku (form-focused) než na význam sdělení (meaning-focused). Přestože učitelé uvádějí, že v hodinách zaměřených na dovednost mluvení poskytují KZV po dokončení projevu, využívali v obou typech hodin častěji okamžitou ZV.
Kamiya, 2014	Učitelé ESL v USA; Jaké je učitelovo přesvědčení o KZV? Jaké jsou postupy ve výuce? Jaký je jejich vztah? Jak je ovlivněn zkušenostmi?	4 učitelé; pozorování výuky (4x50 minut), polostrukturovaný rozhovor s učiteli o kontextu a používání KZV	Přesvědčení je většinou ve shodě s postupy; méně zkušení učitelé mají méně jasné představy o KZV, ale není to pravidlem. KZV pro učitele není ve výuce primární, vyhýbají se explicitním opravám – důležitější je komfortní a podporující prostředí, proto používají spíše implicitní typy KZV.
Kartchava et al., 2020	Začínající učitelé ESL na praxích v Kanadě; Jaké je přesvědčení těchto učitelů o KZV? Jaké jsou zdroje přesvědčení? Shoduje se přesvědčení s výukovými postupy?	Dotazník pro 99 učitelů; z toho vybraných 10 učitelů pro rozhovor (rozbór situací ve videu); pozorování výuky (10x1 vyučovací hodina – videozáznam)	Učitelé opravovali v praxi méně chyb, než v dotazníku uvedli, že by opravili, ale používali přesně ty korektivní techniky, které uvedli. Nedostatkem zkušenosti se učitelé chovali spíše jako rodilí mluvčí / účastníci debaty než jako učitelé. Zdroje přesvědčení učitelé čerpají z vlastních zkušeností v pozici studentů.

Autor, rok vydání	Zaměření a cíl práce, výzkumné otázky	Metodologie	Vybrané výsledky
Roothoof, 2014	Učitelé EFL dospělých studentů ve Španělsku. Jaké množství a typy KZV učitelé používají? Jaké je jejich přesvědčení o KZV? Je přesvědčení v souladu s výukovými postupy?	10 učitelů, pozorování (1 nebo 2 hodiny) a krátký dotazník	Učitelé jsou přesvědčeni o významu KZV, ale mají obavy z přerušování proudu komunikace a emoční reakce studentů na opravu chyb, proto používají spíše implicitní typy KZV. Přesvědčení a postupy učitelů se spíše neshodují.
Ölmezer-Öztürk, 2019	Výuka EFL na univerzitách v Turecku; Jaké je učitelovo přesvědčení o KZV? Jaké jsou výukové postupy?	8 učitelů; dotazník, rozhovor (polostrukturovaný), pozorování (8x2 hodiny – audiozáznam výuky)	Přesvědčení a postupy se spíše shodují (množství poskytované ZV), existuje i nesoulad (typy a načasování ZV). Učitelé nejčastěji používají typy KZV poskytující správnou odpověď (input-providing), např. přeformulovanou odpověď nebo přímou opravu.