

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

## **PRÁCE S CHYBOU V CIZOJAZYČNÉM VYUČOVÁNÍ**

Diplomová práce

Autor:	Bc. Martina Poláčková
Studijní program:	N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – francouzský jazyk a literatura
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

**Univerzita Hradec Králové**  
Pedagogická fakulta

**Zadání diplomové práce**

**Autor:** **Bc. Martina Poláčková**

Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura  
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - francouzský jazyk a literatura

**Název závěrečné práce:** **Práce s chybou v cizojazyčném vyučování**  
Název závěrečné práce AJ: Work with Mistakes in Language Teaching

**Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce navazuje na práci bakalářskou, která byla zaměřena na poznatky o žákovské chybě z psycho-didaktického hlediska. Cílem diplomové práce je pojednat o žákovské chybě v rovině psycho-lingvistické a zdůraznit metodologické otázky cizojazyčného vyučování. V teoretické části bude základní metodou obsahová analýza, v části empirické budou data získána nestandardizovaným dotazníkem a strukturovaným rozhovorem. Předpokladem je přístup ke školní realitě. Výsledky budou porovnány s výsledky bakalářské práce.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12. 3. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce:

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

## **Poděkování**

Děkuji svému vedoucímu práce, doc. PhDr. Tomáši Svatošovi, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce a za veškerou pomoc, kterou mi při zhotovování práce poskytl. Dále bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Janě Ondrákové, Ph.D., vedoucí Katedry německého jazyka a literatury, za zapůjčení své habilitační práce a za užitečné rady týkající se problematiky chyby v cizojazyčném vyučování. V neposlední řadě patří moje poděkování všem vyučujícím, kteří se podíleli na mém průzkumu, byli ochotni se mnou spolupracovat a pomoci mi získat potřebná data. Děkuji ale i žákům, kteří zodpovědně a upřímně odpovídali na moje otázky v dotazníku.

## **Anotace**

POLÁČKOVÁ, MARTINA. *Práce s chybou v cizojazyčném vyučování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. Diplomová práce.

Diplomová práce navazuje na práci bakalářskou. Přibližuje problematiku didaktiky cizích jazyků, představuje jednotlivé jazykové dovednosti a sleduje cíle cizojazyčné výuky. Chybu zasazuje do kontextu cizojazyčného vyučování a pohlíží na ni jako na posilující prvek učení vedoucí ke zvyšování individuální jazykové kompetence. Středem zájmu této práce je i individualizace žáků ve vztahu k chybám, včetně problematiky žáků se specifickými vývojovými poruchami. Součástí teoretické části práce je i nácvik korekce chyb. V neposlední řadě se práce zabývá motivací žáků k učení se anglickému jazyku. Praktická část práce se zaměřuje na tytéž elementy jako část teoretická a jejím úkolem je zjistit, jak dané předpoklady fungují v praktickém vyučování. Předpokladem průzkumu je přístup ke školní realitě. Cílem empirické části je podat odpovědi na otázky položené v teoretické části a potvrdit, případně vyvrátit stanovené hypotézy. Celá práce by měla být přínosná zejména pro začínající učitele cizích jazyků, může však inspirovat i zkušenější pedagogy. Zároveň by práce měla posloužit jako zdroj zpětné vazby všem učitelům podílejícím se na průzkumu a přivést je k vědomým úvahám o žakovských chybách.

klíčová slova: chyba, cizojazyčné vyučování, didaktika cizích jazyků, anglický jazyk

## **Annotation**

This Diploma Thesis follows up on the Bachelor Degree Thesis. It introduces the topic of a foreign language teaching methodology, it presents all language skills being learnt when acquiring a new language and it deals with objects of foreign language learning. The work embeds errors in the context of a foreign language acquisition from the point of view of a learning tool leading to a higher language competence. The work also focuses on the question of individualization in connection with errors, including the individualization of pupils with specific needs. The practical part includes correction techniques exercises. Last but not least, the work deals with pupils' motivation to learn English. The same issues are dealt with in the core of the practical part, too, whose goal is to find out if the assumptions listed in literal sources are put into practice in English language classes at secondary schools. This presupposes the access to school environment. The empirical part aims to give answers to the questions raised in the theoretical part and to confirm or as the case may be to disprove given hypotheses. The whole work should mainly be useful for foreign language teachers at the beginning of their career but it may even inspire experienced professors. It also ought to make feedback to all teachers who participated in the survey and initiate in them new ideas concerning learners' mistakes and their correction.

key words: error, foreign language acquisition, theory of foreign language teaching, English language

# Obsah

<b>1</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
1.1	MOTIVY VZNIKU PRÁCE.....	10
1.2	CÍLE PRÁCE.....	11
<b>2</b>	<b>CHYBA: ZÁLEŽITOST DIDAKTIKY (?).....</b>	<b>13</b>
2.1	DIDAKTIKA .....	13
2.2	DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ .....	14
2.2.1	Jazykové dovednosti.....	16
2.2.2	Cíle vyučování cizím jazykům .....	18
<b>3</b>	<b>STRATEGIE ŘEŠENÍ SITUACÍ S CHYBOU ŽÁKA .....</b>	<b>20</b>
3.1	PSYCHOLOGIE PRÁCE S CHYBOU .....	20
3.2	PEDAGOGICKÝ PŘÍSTUP K CHYBUJÍCÍM ŽÁKŮM .....	23
3.3	LINGVISTICKÝ POHLED NA CHYBU: CHYBA PŘI UČENÍ SE JAZYKU .....	26
3.4	CHYBA V KONTEXTU VYUČOVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	30
3.4.1	Specifické vývojové poruchy .....	30
3.4.2	Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami a práce s chybou .....	31
<b>4</b>	<b>STRATEGIE ŘEŠENÍ SITUACÍ S CHYBOU V CIZOJAZYČNÉM VYUČOVÁNÍ.....</b>	<b>35</b>
4.1	KOREKCE V MLUVENÉM PROJEVU .....	35
4.2	KOREKCE V PÍSEMNÉM PROJEVU .....	39
4.3	ŽÁKŮV NÁCVIK AUTOKOREKCE A PEER KOREKCE .....	41
4.3.1	Nácvik opravy chyb v mluveném projevu .....	42
4.3.2	Nácvik opravy chyb v písemném projevu .....	44
<b>5</b>	<b>AUTODIAGNOSTIKA UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ A MOTIVACE ŽÁKA .....</b>	<b>47</b>
5.1	AUTODIAGNOSTIKA .....	47
5.2	MOTIVACE .....	49
5.3	FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA ŽÁKOVU MOTIVACI .....	50
5.4	FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA ŽÁKOVU MOTIVACI K UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU.....	52
<b>6</b>	<b>PRÁCE S CHYBOU V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ.....</b>	<b>56</b>
6.1	SLOŽKY PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY STUDENTŮ UČITELSTVÍ CIZÍCH JAZYKŮ....	56

6.2	ZAČLENĚNÍ PRÁCE S CHYBOU DO VÝUKY STUDENTŮ UČITELSTVÍ CIZÍCH JAZYKŮ .....	57
6.3	NÁPADY PRO PRÁCI S CHYBOU VE VÝUCE STUDENTŮ UČITELSTVÍ CIZÍCH JAZYKŮ .....	59
6.3.1	Nácvik opravy chyb v mluveném projevu .....	59
6.3.2	Nácvik opravy chyb v písemném projevu .....	60
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>62</b>
<b>8</b>	<b>EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ .....</b>	<b>63</b>
8.1	FORMULACE KVALIFIKOVANÝCH PŘEDPOKLADŮ .....	63
8.2	CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	64
8.3	POUŽITÁ METODOLOGIE .....	65
8.3.1	Dotazník.....	66
8.3.2	Interview .....	68
8.4	RESPONDENTSKÝ VZOREK A ORGANIZACE ŠETŘENÍ .....	70
8.5	VÝZKUMNÉ OTÁZKY, ODPOVĚDI A VÝSLEDKY .....	71
8.5.1	Metoda dotazníku .....	71
8.5.2	Metoda rozhovoru.....	82
8.5.2.1	Rozhovor s oborovými didaktiky na Pedagogické fakultě UHK .....	82
8.5.2.2	Rozhovor s vyučujícími na základních školách .....	87
8.6	DISKUZE O PŘEDPOKLADECH A SKUTEČNÝCH NÁLEZECH .....	93
<b>9</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>101</b>
9.1	ZÁVĚRY POHLEDEM CÍLŮ A DOSAŽENÝCH VÝSLEDKŮ .....	101
9.2	DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ .....	104
<b>10</b>	<b>POUŽITÉ LITERÁRNÍ ZDROJE.....</b>	<b>107</b>
10.1	CITOVANÁ LITERATURA.....	107
10.2	DOPLŇUJÍCÍ LITERÁRNÍ ZDROJE .....	110

## **PŘÍLOHY**



## Seznam vyobrazení

Schéma 1: Didaktika cizích jazyků ve vztahu k jiným vědám.....	15
Schéma 2: Proces zpracování informace o výkonu .....	21
Tabulka 1: Příčiny neúspěchu .....	24
Graf 1: Postoj učitele při výuce angličtiny .....	72
Graf 2: Postoj žáka k výuce angličtiny .....	73
Graf 3: Změna postoje žáka k výuce angličtiny .....	74
Graf 4: Nejistota jazykové správnosti .....	75
Graf 5: Přání a potřeby žáka .....	76
Tabulka 9: Identifikace chyby (průzkum bakalářské práce) .....	77
Tabulka 10: Identifikace chyby (průzkum diplomové práce) .....	77
Tabulka 11: Korekce chyby (průzkum bakalářské práce).....	78
Tabulka 12: Korekce chyby (průzkum diplomové práce).....	78
Graf 6: Čas žáka věnovaný angličtině .....	79
Graf 7: Vliv okolí na žákovu motivaci k učení se angličtině .....	80
Tabulka 14: Motivace žáka k minimalizaci chyb (průzkum bakalářské práce) ..	81
Tabulka 15: Motivace žáka k minimalizaci chyb (průzkum diplomové práce) ..	81

# 1 Úvod

Člověk se učí celý svůj život. Nedílnou **součástí kognitivních procesů je existence chyb**. O tomto faktu svědčí i výčet mnoha rozmanitých pojmenování chyby, který uvádí ve své knize *Chyba a učení cizím jazykům* Korčáková (2004, s. 5): „defekt, chyba, mýlka, nedopatření, nedorozumění, nedostatek, nepochopení, nesprávnost, odchylka, odchýlení, omyl, pochybení, pomýlení, přehlédnutí, přehmat, přeřeknutí, přepsání, úchylka, upsání, vada, zmýlená, zmýlení aj.“ Závažnost problematiky chyby ve výuce dokládá obrovské množství publikací zabývajících se tímto tématem. Specialisté přicházejí se stále novými poznatky a objevy, které pomáhají pedagogům i studentům pedagogicky zaměřených oborů zdokonalovat průběh vyučovací hodiny a obohacovat ji o užitečné aktivity jako je **práce s chybou a její využití ve prospěch žáka**. Jedním z odborníků, kteří se chybě věnují, je například Kulič. Kulič se zajímá o proces učení jako takový a analyzuje všechny možné faktory, které ho ovlivňují. Zvláštní pozornost pak věnuje psychologii učení.

Chybám, kterých se často dopouštějí **čeští rodilí mluvčí při učení se cizímu jazyku**, se věnují autoři jako don Sparling a Miličková. Ve svých titulech *English or Czenglish* (Sparling) a *Nejčastější chyby ve francouzštině aneb chyby, které dělají Češi, když mluví francouzsky* (Miličková), poskytují rozsáhlý seznam „čechismů“ v anglickém nebo francouzském jazyce. Tyto jevy se běžně vyskytují jak u žáků, kteří s jazykem teprve začínají, tak i u velmi zkušených odborníků, překladatelů, tlumočnicků i vysokoškolských učitelů. Miličková prezentuje tři kategorie chyb, kterých se dopouštějí Češi při hovorech ve francouzštině. Zaprvé se jedná o případy, kdy čeština podobný jev jako francouzština nezná. Dále jde o případy, kdy oba jazyky používají podobné avšak ne stejné jazykové prostředky (např. v ustálených spojeních, v oblasti slovní zásoby apod.). Třetí kategorie představuje chyby vzniklé z důvodu odlišných reálií či odlišného chápání mimojazykových skutečností (např. zdvořilostní obraty) (Miličková, 2002, s. 3).

Konkrétními **způsoby, jak na žákovy chyby upozornit a jak je korigovat**, se zabývají britští autoři Ur, Wright a Harmer. Vedle rozmanitých druhů korekce ve svých publikacích *A Course in Language Teaching* (Ur) a *The Practice of English Language Teaching* (Harmer) popisují, v jakých částech vyučovacího procesu a při jakých aktivitách chyby žáků neopravovat vůbec a proč. Ur a Wright potom v praktické knize

*Five-Minute Activities* obsahující pětiminutové aktivity do vyučovacích hodin angličtiny jako cizího jazyka nabízejí příklady kratších aktivit zaměřených na žákovo vyhledávání chyb.

Práce s chybou v jazykové výuce je námětem zajímavým, avšak na mnohých vysokých školách připravujících budoucí učitele cizích jazyků velmi nedoceněným. Korčáková věnuje pozornost **nácviku opravy chyb na českých pedagogických fakultách** a shledává tento nácvik zcela nedostačujícím. Přestože se učitelé cizích jazyků s chybami setkávají prakticky denně, jejich připravenost na zacházení s nimi je v rámci jejich kvalifikace bohužel často nedostatečná. V této diplomové práci se budeme mimo jiné zabývat i otázkou, zda je možné budoucí učitele cizích jazyků lépe připravit na práci s chybou v rámci pregraduální etapy vzdělávání, a pokud ano, jakým způsobem.

## **1.1 Motivy vzniku práce**

Odborné studie a pojednání o práci s žakovskou chybou čtu od svých středoškolských let, kdy jsem se poprvé, jakožto studentka všeobecného gymnázia, začala o tuto problematiku hlouběji zajímat. **Téma chyby** v kontextu cizojazyčného vyučování **jsem si vybrala především proto**, abych při studiu odborných pramenů i při uskutečňování průzkumu na českých školách nabyla co nejvíce poznatků o progresivní a efektivní práci s chybou v jazykové výuce a abych získala povědomí o tom, co si dnešní žáci žádají. Takto jim budu moci poskytnout kvalitní jazykové vzdělání a naučit je spontánní komunikaci bez zbytečných obav, že udělají chybu ať už gramatickou, lexikální, stylistickou, fonetickou či jakoukoli jinou. Budu vědět, jak a kdy žáky ve své výuce opravit a kdy se spíše soustředit na žákův souvislý projev bez větších zásahů. Pomocí šetření získám informace o současném pojetí chyby pohledem žáka i učitele, které jistě budou prospěšné pro moji budoucí pedagogickou praxi.

**Dalším motivem** vzniku práce o chybě v cizojazyčné výuce pro mě byla možnost spojení tří pro mě atraktivních vědních disciplín, a to lingvistiky, pedagogiky a psychologie. Vzhledem k mému studijnímu oboru (Učitelství pro 2. stupeň základních škol) a k mým aprobačním předmětům (anglický a francouzský jazyk) jsou mi všechny tři výše uvedené disciplíny velmi blízké. Diplomová práce je pro mě tedy prostředkem k prohloubení znalostí v jednotlivých vědních oborech a k získání širšího pohledu na problematiku chyby ve výuce cizích jazyků. Kromě toho mi psaní mé diplomové práce

dovoluje navázat na práci bakalářskou, v níž jsem problematikou chyby v cizojazyčné výuce začala podrobněji zabývat, a umožňuje mi udělat nový průzkum s větším okruhem respondentů a širším polem zkoumané oblasti.

## 1.2 Cíle práce

Jak jsem zmínila výše, moje diplomová práce **navazuje na práci bakalářskou**, která pojednávala o procesu učení a chybě především z psycho-didaktického hlediska. Definovala pojem chyba, specifikovala roli chyby v kognitivních procesech, nastínila různé druhy klasifikace a eliminace chyb, ukázala obecné způsoby detekce, interpretace a korekce chybného výkonu. Dále objasnila některé klíčové lingvistické pojmy jako například interlingva, transfer a interference. V empirické části pak prezentovala průzkum realizovaný na gymnáziu týkající se vnímání chyby ve výuce anglického jazyka z pohledu žáka i učitele.

**Diplomová práce** je rozdělená na **dvě hlavní části: teoretickou a empirickou**. Každá z těchto částí se dále člení do kapitol a podkapitol. Použité výzkumné metody jsou **dokumentová metoda**, která tvoří základ teoretické části, a dvě metody explorativní tvořící základ části praktické. Mezi explorativními metodami je to jedna metoda kvantitativní a jedna kvalitativní. Kvantitativní metodu představuje **nestandardizovaný dotazník**. Kvalitativní metodou je **strukturovaný rozhovor**, složený ze dvou souborů otázek, každý pro jiný vzorek účastníků. Tyto dvě metody jsou zásadní pro empirickou část, která promítá poznatky z teoretické části do praktického vyučování a konfrontuje je se skutečností. Potvrzuje nebo vyvrací některé teoretické předpoklady a zákonitosti objasněné v teoretické části. Předpokladem průzkumu je přístup ke školní realitě, čili k místu empirických sond.

Dříve než nás **teoretická část** uvede do problematiky didaktiky cizích jazyků, objasní pojem didaktika obecně, s ohledem na historické hledisko. Dále jsou v teoretické části představeny čtyři typy jazykových dovedností a specifikovány cíle vyučování cizím jazykům. V další kapitole jsou prezentovány strategie řešení situací s chybou žáka. Chyba je zasazena nejen do kontextu cizojazyčného vyučování, ale je diskutována i z hlediska psycho-sociálního a didaktického. Teoretická část se zabývá i specifikami dyslektických žáků při výuce cizích jazyků. Zvláštní důraz je pak kladen na motivaci žáků k učení se cizím jazykům. Ukázány jsou také faktory, které tuto motivaci podporují, včetně autodiagnostických aktivit učitele. Kromě vyjmenovaných témat je do

teoretické části zařazen i nácvik způsobů korekce v mluveném i písemném projevu, který by mohl být pro studenty učitelství cizích jazyků obzvláště užitečný. V neposlední řadě se teoretická část práce zabývá vzděláváním budoucích učitelů cizích jazyků a otázkou, zda je míra připravenosti studentů učitelství cizích jazyků na pedagogických fakultách na práci s chybou žáků dostačující.

**Záměrem empirické části** je připravit, uskutečnit a následně vyhodnotit průzkum o práci s chybou ve výuce anglického jazyka. Na rozdíl od bakalářské práce se dotazník soustředí více na motivaci žáků k učení se anglickému jazyku a průzkum je realizován nikoli na jednom gymnáziu, ale na několika základních školách. Vedle dotazníkového šetření je cílem praktické části práce zorganizovat jednak rozhovory s učiteli anglického jazyka na základních školách, jednak s vysokoškolskými pedagogy na Katedře anglického jazyka a literatury, Oddělení francouzského jazyka a literatury, Katedře německého jazyka a literatury a Katedře slavistiky Univerzity Hradec Králové. Na začátku empirické části jsou zformulovány kvalifikované předpoklady opírající se o poznatky teoretické části. Po popisu průběhu průzkumu a vyhodnocení dílčích výsledků je zavedena diskuze o stanovených předpokladech, která vede ke konfrontaci trendů moderní didaktiky vycházejících z literatury i názorů současných pedagogů s názory a potřebami žáků základních škol. **Účelem celého šetření** je zjistit, co si dnešní žák v oblasti jazykové výuky žádá, jaký je jeho postoj k chybě a korekčním postupům učitele a jak se jeho potřeby shodují se skutečným vyučováním a s předpokládanými tendencemi současného jazykového vyučování.

Práce by měla být **přínosem** především **pro studenty učitelství cizího jazyka**, kteří ještě nemají příliš zkušeností s edukačním procesem v praxi, zároveň by však měla **obohatit začínající i dlouholeté pedagogy**. Měla by jim posloužit zejména jako zdroj inspirace, přinést jim nové vědomosti a motivovat je k pěstování nových dovedností týkajících se práce s chybami žáků. Ty pak budou prospěšné a užitečné pro jejich další pedagogickou činnost a přispějí k jejich osobnostnímu i profesnímu růstu. Tato diplomová práce by však měla inspirovat nejen učitele základních a středních škol. Měla by **oslovit i vysokoškolské pedagogy**, kteří mohou do značné míry usilovat o zvyšování připravenosti studentů učitelství cizích jazyků na práci s chybou a podílet se tak na zkvalitňování jejich odborné učitelské přípravy.

## 2 Chyba: záležitost didaktiky (?)

Chybu interpretujeme nejčastěji jako záležitost didaktiky. V rámci této pedagogické disciplíny také nalezneme nejvíce odborných pramenů, které se chybou zabývají. Na chybu je avšak nutno pohlížet jako na celek, s jejími **aspekty didaktickými, psychologickými i sociologickými**. Psychologické literární zdroje práci s chybou často opomíjejí. **Psycho-sociální pohled na chybu** přitom uplatníme i v pedagogickém procesu. Vezměme v úvahu psychologický dopad, který může neuvážená oprava chyby v konkrétní situaci na žákovi zanechat. Abychom se takovému negativnímu působení vyhnuli, můžeme si s žákem o chybě v klidné atmosféře popovídat a poradit mu, aby se ještě jednou nad problémem zamyslel nebo se pokusil najít jinou formu svého vyjádření. Zde se již pohybujeme nejen v **rovině psychologické**, ale i na úrovni mezilidských vztahů, tedy v **rovině sociální**. Nás bude zajímat chyba především z **hlediska psycho-lingvistického**, kterému je věnována kapitola tři. Abychom porozuměli chybě v kontextu cizojazyčného vyučování, která je ve středu našeho zájmu, je třeba vědět, co si můžeme představit, když se řekne **didaktika cizích jazyků**. Dříve než tak učiníme, pojďme si objasnit, co se skrývá pod samotným pojmem **didaktika**.

### 2.1 Didaktika

Obsah pojmu didaktika (z řec. *didaskein* – učit, vyučovat) se proměňuje v průběhu historicko-kulturního vývoje společnosti. Mění se totiž požadavky na výchovu i vzdělávání. Již od starověku lze zaznamenat snahu postihnout příčiny a vzájemnou souvislost jevů ve výuce. Na základě svých zkušeností z výuky se pedagogové pokoušeli stanovit obecné zásady, které by sloužily k usměrňování výchovně-vzdělávacího procesu. Soustava vyučovacích zásad se historicky vyvíjela, s prohlubujícími se znalostmi o podstatě vyučovacího procesu a se změnami filozofických koncepcí panujících ve společnosti, ze kterých vycházejí i cíle vzdělávání (Maňák, 1990, s. 11).

V pedagogickém smyslu začal být termín didaktika používán až v sedmnáctém století. Tvůrce prvního uceleného didaktického systému, **J. A. Komenský**, chápe didaktiku jako „*všeobecné umění, jak naučit všechny všemu*“. Vnímá pojem didaktika velmi široce a zahrnuje do něho vše, co dnes tvoří součást celé pedagogiky, tj. cíle výchovy, obsah vzdělávání, obsah mravní, náboženské a tělesné výchovy, vyučovací

zásady, vyučovací metody, organizaci školské soustavy apod. V současném pojetí se **obecná didaktika** vymezuje jako **teorie vzdělávání a vyučování**. Jejím předmětem jsou obsahy i proces vzdělávání (Skalková, 1999, s. 13-15).

Na didaktiku je nutno pohlížet jako na komplexní celek. Nelze ji ostře oddělovat od ostatních pedagogických disciplín, jako jsou například obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, pedagogická psychologie, filozofie výchovy, sociologie výchovy apod. Stejně tak čerpá didaktika i z jiných, nepedagogických vědních polí, jako třeba z epistemologie, kognitivní psychologie, klinické psychologie, antropologie, etiky, biologie aj. Systémový přístup k didaktice tedy vyžaduje uplatnění **mezioborového hlediska** (Skalková, 1999, s. 16).

Vedle obecné didaktiky, zkoumající obecné zásady a zákonitosti v procesu vyučování a učení, vznikly jako samostatné vědní disciplíny **didaktiky oborové**. Znalost oborové didaktiky příslušného předmětu nebo předmětové oblasti předpokládá jednak dobrý přehled v oboru pedagogiky a psychologie, jednak odbornou způsobilost a znalosti daného předmětu. Didaktika obecná a didaktiky oborové spolu úzce spolupracují. Didaktika obecná poskytuje oborovým didaktikám teoretický základ, ze kterého mohou vycházet při rozvíjení specifických otázek ve svém předmětu. Oborové didaktiky jsou na druhou stranu důležitým zdrojem didaktických výzkumů, které se často uskutečňují právě prostřednictvím jednotlivých předmětů (Skalková, 1999, s. 17-18). Jednou z oborových didaktik je i **didaktika cizích jazyků**.

## **2.2 Didaktika cizích jazyků**

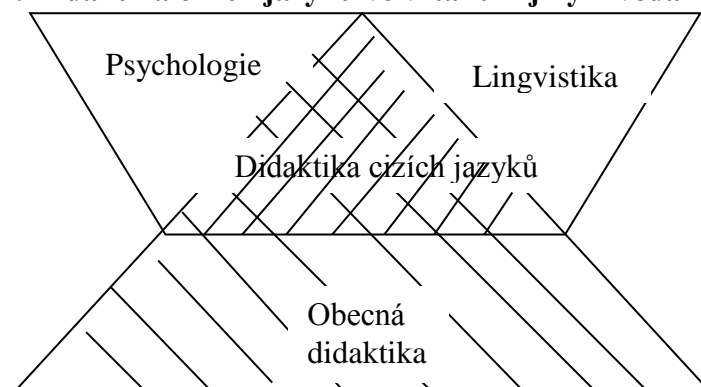
Didaktika cizích jazyků v sobě skýtá množství metod a způsobů, jak přistupovat k **osvojování jiného než mateřského jazyka**. Prostředkem cizojazyčné výuky jsou jazykové nebo také **řečové dovednosti**, jejichž zvládnutí je zároveň jejím cílem. Pojďme si teď vědní disciplínu, jejímž obsahem je řízení cizojazyčného vyučovacího procesu, rozebrat podrobněji.

Za první vědeckou **didaktiku cizích jazyků** můžeme pokládat dílo J. A. Komenského nazvané *Linguarum methodus novissima* (Choděra, 1993, s. 7). Choděra (1993, s. 29-32) ve svém díle *Moderní výuka cizích jazyků* podává zcela výstižnou definici didaktiky cizích jazyků. Je to **pedagogická disciplína zabývající se řízením cizojazyčného učení**. Jedná se o vědu pedagogickou a díky jejím těsným vztahům k lingvistice také mezní. V dalším ze svých děl, nazvaném *Didaktika cizích jazyků*,

zařazuje Choděra (2006, s. 19-20) poznámku týkající se užívané terminologie v této oblasti. Do konce sedmdesátých let byl u nás rozšířený spíše pojem **metodika**. Termín didaktika byl přijat jako vhodnější na počátku let osmdesátých. V praxi se však ještě dnes běžně hovoří o metodice. Tento termín se jeví jako pružnější a otevřenější. Hledáme-li ekvivalenty k pojmům didaktika nebo metodika v jiných jazycích než českém, nalezneme například německé *Didaktik* pro obecnou didaktiku cizích jazyků a *Methodik* pro didaktiku určitého konkrétního jazyka. Angličtina pojmenovává danou skutečnost odpovídající našemu pojmu didaktika cizích jazyků hned několika termíny: *theory of language teaching, foreign language teaching methodology, second language pedagogy, applied linguistics*. Stejně tak ve francouzštině najdeme *méthodologie de l'enseignement des langues* nebo *pédagogie (didactique) des langues*.

Didaktiku cizích jazyků řadíme mezi výše popsané oborové didaktiky. Hendrich upřesňuje její **postavení v systému věd**. Didaktika cizích jazyků je specifickou oblastí didaktiky (vedle didaktiky obecné) a jejím předmětem zkoumání jsou fakta společná vyučování všem cizím jazykům. Podřazené termínu didaktika cizích jazyků jsou oborové didaktiky konkrétních, pro nás cizích jazyků, jako například **didaktika angličtiny, didaktika němčiny aj.** (Hendrich, 1988, s. 20-22). Choděra (2006, s. 186) doplňuje vysvětlení metodologie didaktiky cizích jazyků o poznatek, že jejími **pomocnými disciplínami** jsou kromě obecné didaktiky především **lingvistika** (zaměřená na jazyk) a **psychologie** (zaměřená na žáka a na učitele). Vztahy mezi těmito disciplínami pak znázorňuje graficky:

**Schéma 1: Didaktika cizích jazyků ve vztahu k jiným vědám**



(Choděra, 2006, s. 186)



Mezi **inovační trendy** v didaktice cizích jazyků patří rozšiřování metod na bázi neuvědomovaných procesů učení a posilování humanizačních prvků spojených s interkulturní a multikulturní tolerancí a senzitivitou. V rámci těchto dvou základních tendencí se dále uplatňuje rozšiřování simulací, čili imitačního modelování, jako je například *role playing*, posilování problémového učení, častější zařazování kooperativních i kompetitivních skupinových forem práce, posouvání začátku výuky cizích jazyků do nižších ročníků a využití počítačů k podpoře výuky. V **prognostickém pohledu** vývoje učení cizím jazykům můžeme říci, že pravděpodobně poroste význam funkcionálního vzdělávání oproti intencionálnímu, vzroste význam mobility a migrace osob jako činitele cizojazyčného učení, rozšíří se vícejazyčné prostředí výuky, do kurikula budou čím dál více zařazovány pobyty v cizojazyčném prostředí a posílí se společenská prestiž znalosti cizích jazyků (Choděra, 2006, s. 181-182).

Didaktika (metodika) cizích jazyků je povinně vyučována na **pedagogických fakultách** připravujících **budoucí učitele cizích jazyků**. Její náplní je naučit studenty, jak cílový jazyk učit, tzn. jak vyučovat různé aspekty jazyka. Studenti se učí, jak žákům prezentovat slovní zásobu, jak ji procvičovat a opakovat, jak vysvětlovat gramatiku, jak vyučovat čtení, psaní, mluvení a poslech. Objevují, jak žáky učit správné výslovnosti. Dále zjišťují, jak kriticky hodnotit jazykové učebnice a jak využívat různé vizuální i technické pomůcky. Učí se, k čemu se nejlépe hodí frontální výuka, k čemu individuální nebo skupinová práce a k čemu spíše využít práci ve dvojicích. Učí se také, jak mají výkony žáků testovat a hodnotit. Náplní didaktiky cizích jazyků je i opravování a hodnocení chyb. V neposlední řadě získávají studenti poznatky o tom, jak mají žáky k výuce cizího jazyka motivovat.

### 2.2.1 Jazykové dovednosti

V rámci metodických předmětů zaměřených na výuku cílového jazyka se **studenti učitelství** setkávají s pojmem jazykové nebo také **řečové dovednosti**. Myslí se jím především schopnost používat cizí jazyk za účelem komunikace. Zahrnují jak zvukovou, tak i psanou podobu jazyka a jsou **prostředkem** k osvojení cílového jazyka. Jejich osvojení je ale zároveň i **cílem** cizojazyčné výuky (Beneš, 1970, s. 117). Studenti se během pregraduální přípravy učí, jak tyto jazykové dovednosti předávat žákům. Existují **čtyři základní typy řečových dovedností**. Jsou jimi:

- **mluvení**
- **psaní**
- **poslech**
- **čtení**

Při studiu příslušné literatury se setkáme s různým rozdělením těchto dovedností. Nejčastěji rozlišujeme dovednosti **produktivní** (mluvení a psaní) a **receptivní** (poslech a čtení). Takové pojmenování nalezneme například u Hendricha (1988, s. 188), zatímco Krámský (1976, s. 53) používá termíny **audiolingvální** (mluvení a poslech) a **grafické** dovednosti (čtení a psaní). Hendrich (1970, s. 187) poznamenává, že všechny druhy řečových dovedností se uskutečňují specifickými mechanismy. Ty jsou částečně společné všem řečovým dovednostem, zároveň však obsahují specifické znaky pro každý druh dovedností zvlášť. Jak dodává Pasov (In: 1970, s. 187), není zkrátka možné naučit člověka mluvit čtením a naučit ho číst mluvením.

Všechny čtyři typy jazykových dovedností by měly v ideálním případě **rovnoměrně prostupovat vyučovací hodiny cizího jazyka** a žádná z nich by neměla být zanedbávána, tak aby se žáci učili jazyku komplexně. Harmer (2007, s. 265-266) poukazuje na provázanost jednotlivých dovedností. Podle něho téměř nemá smysl mluvit o jazykových dovednostech izolovaně, poněvadž při komunikaci používáme všechny zároveň. Očekává se od nás, že budeme stejně tak mluvit jako poslouchat, ačkoli někteří jsou samozřejmě lepšími naslouchači než druzí. Přednášející si často dělají poznámky předem a posluchači přednášek si při nich píšou svoje vlastní zápisky. Dokonce i čtení, které je běžně vnímáno jako oddělené, často podněcuje čtenáře k diskuzi a komentářům. Psaní je rovněž málokdy úplně oddělené od zbylých dovedností. Mnohá **komunikace** se dnes uskutečňuje **elektronicky** prostřednictvím e-mailů, textových zpráv apod. Po přečtení vzkazu na něj opět písemně odpovíme. Píšeme-li sami nějakou zprávu, obvykle si po sobě text ještě před odesláním zběžně pročteme. Receptivní a produktivní dovednosti se, jak vidíme, navzájem doplňují, k čemuž přispívá i fakt, že co řekneme a napíšeme, je silně ovlivněno tím, co vidíme a slyšíme.

Harmer (2007, s. 268-269) navrhuje pro zachování co nejrealnějšího kontextu **propojit jednotlivé dovednosti** v rámci činností při jazykové výuce. Jako příklad uvádí

sled úkolů k textům pro středně pokročilé žáky. Žáci si individuálně vyplní dotazník o tom, jak reagují na fyzický vzhled druhých lidí. Následně své odpovědi diskutují se spolužáky. Tato aktivita tudíž zahrnuje čtení a mluvení. Poté dostanou žáci za úkol přečíst si literární úryvek, k němuž zodpoví otázky (čtení textu s porozuměním). V následujícím kroku ústně popisují vnější charakteristiku postav vystupujících v úryvku. Vyhledávají slova vyjadřující fyzické vzezření postav a třídí je na slova s pozitivním (např. hezký) a slova s negativním zabarvením (např. tlustý). Rozlišují, zda jsou tato slova charakteristická pro popis žen, mužů či obou pohlaví. Další úkol je písemný. Žáci mají napsat vnější charakteristiku nějaké známé postavy. Ostatní potom hádají, o koho se jedná. Nakonec žáci poslouchají dialog policistů o identifikaci podezřelého s pomocí svědka (poslech s porozuměním). Po poslechu se rozdělí ve skupinkách na policisty a svědky, kde policisté vyslýchají svědky a na základě jejich popisu identifikují pachatele, který pravděpodobně spáchal vyšetřovaný trestný čin.

### 2.2.2 Cíle vyučování cizím jazykům

Již známe základní řečové dovednosti, které jsou **obsahem** jazykového vzdělávání a jejichž zastoupení by mělo být vyvážené. Obsah výuky se ale více méně proměňuje v závislosti na **cílech**, které sledujeme v příslušné třídě žáků osvojujících si cizí jazyk. Je třeba brát ohledy zejména na charakter skupiny žáků vzhledem k typu školy, zaměření, věku a nadání žáků a mnoha dalším okolnostem. Hlavní náplní učení se cizímu jazyku na základních školách by měla být komunikace, jeho cílem potom **schopnost dorozumět se** v tomto jazyce v konkrétní životní situaci. Výstupem by měl být žák, který se v cizím jazyce domluví se svojí aktuální jazykovou kompetencí, tedy se svojí dosud nabytou slovní zásobou a dosavadními vědomostmi o gramatických a dalších jevech cílového jazyka. **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (Jeřábek, Tupý a kol., 2007, s. 27) formulují očekávané výstupy interaktivních dovedností v cizím jazyce na konci druhého období prvního stupně takto: *aktivně se zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci*. Pro druhý stupeň jsou výstupy interaktivních řečových dovedností formulovány následovně: *jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích*.

Podobné cíle vyučování cizím jazykům najdeme i v odborné literatuře. Beneš (1970, s. 7) rozděluje cíle cizojazyčné výuky na **cíl praktický** a **cíl výchovně vzdělávací** neboli **formativní**. Praktický cíl zahrnuje osvojení praktické, tzn. v praxi

použitelné znalosti cizího jazyka jako **nástroje dorozumění**. Myslí se jím osvojení dovednosti rozumět v cizím jazyce mluvenému slovu a sám se ústně vyjadřovat, rozumět čtenému a sám se vyjadřovat písemně. **Aktivní ovládnutí cizího jazyka** nám umožňuje bezprostřední styk s cizinci, mezinárodní korespondenci a otevírá nám cestu k získávání aktuálních informací z cizojazyčných médií. Ve formativním cíli jde o využití výuky cizích jazyků pro formování osobnosti a všestrannou výchovu a rozvoj žáků. Žák má v rámci výchovně-vzdělávacího cíle možnost srovnání mateřského a cílového jazyka, což vede k jeho hlubšímu pochopení jazyka jako prostředku dorozumívání. Seznamuje se přímo se životem v zemích, kde se příslušným jazykem mluví. Poznává sociální, politické a ekonomické poměry, geografické i historické zajímavosti, kulturu a literaturu příslušné jazykové oblasti. Zároveň si při výuce cizího jazyka tříbí sluchové vnímání a zdokonaluje artikulační schopnosti.

O trochu jinou terminologii při dělení cílů cizojazyčného vyučování používá Choděra (2006, s. 74-75). Praktický cíl nazývá **jazykovým** či **komunikativním**, dále pak hovoří zvláště o cíli **vzdělávacím** a **výchovném**. Primárním z těchto cílů je jazykový, který spočívá v nabytí komunikativní kompetence, čili **schopnosti řešit praktické situace**. Zbylé dva cíle jsou doprovodné, avšak stejně obligatorní jako cíl jazykový. Vzdelávací cíl se týká internalizace poznatků o mimojazykových faktech spojených s osvojovaným jazykem, ke kterým patří například znalost reálií. Do vzdělávacího cíle bychom začlenili i systémové odlišnosti cílového jazyka od jazyka mateřského stejně jako obecné poznatky o jazycích. Oproti tomu výchovný cíl zahrnuje rozvoj rysů osobnosti, charakteru, přesvědčení a morálně-volných kvalit jedince. Jedním z hlavních aspektů výchovného cíle je posilování kladného vztahu k cizímu jazyku a ke kultuře jeho nositelů.

### 3 Strategie řešení situací s chybou žáka

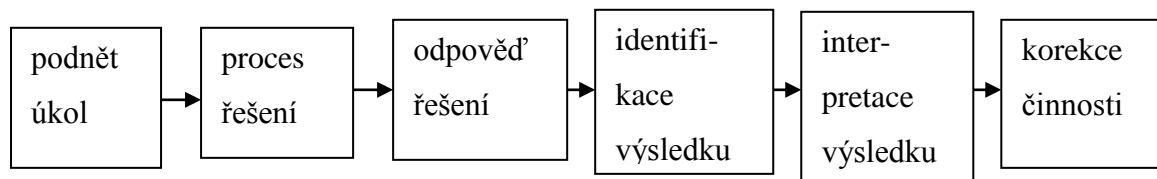
Ve druhé kapitole jsme si vysvětlili klíčové pojmy související s jazykovou výukou, které jsou důležité jako podklad k dalšímu studiu našeho tématu. Ještě než začneme hovořit o řešení konkrétních situací s chybou žáka při cizojazyčné výuce, podívejme se na problematiku chyby obecněji a vezměme v úvahu **psycho-didaktické a psycho-lingvistické souvislosti**, které se na práci s chybou odrážejí.

#### 3.1 Psychologie práce s chybou

Jak jsme již nastínili v úvodu druhé kapitoly, chyba je **důležitou proměnnou i v oblasti psychologické**. O chybě v psychologickém slova smyslu vyšlo oproti didaktickým titulům velice málo knih. Budeme-li však pečlivě hledat, najdeme přece jen jednoho předního autora, který chybu zasazuje do roviny psychologické a který v dané oblasti dokonce provedl mnohé výzkumy. Je jím **Václav Kulič**. V tradičním pojetí je fenomén chyby spojen převážně s negativními konotacemi a je chápán jako známka neúspěchu, nedostatku, selhání či nevyhovění stanoveným požadavkům. Záporné vnímání chyby má své historické kořeny. Je to právě Kulič (1971, s. 5-6), kdo objasňuje hlavní **příčiny vedoucí k negativnímu zabarvení pojmu chyba** a předsudkům s tímto pojmem úzce spjatým. Jednu z nich představují nepřiměřené pedagogické postupy provázející žákovy omyly a neúspěchy, jako třeba tradiční bití rákoskou, které byly uznávány a doporučovány až do devatenáctého století. Takovéto postupy vycházely z předpokladu, že ve skutečnosti není žák trestán za svůj chybný výkon, nýbrž za to, čím byl jeho omyl způsoben, totiž nedbalostí, lhostejností, nedostatkem koncentrace, leností, neschopností, hloupostí apod. Později začal být fyzický trest nahrazován trestem mentálním, tj. kritikou, pokáráním či špatnou známkou, avšak tento alternativní způsob trestání na celé situaci mnoho nemění. Přestože již Jan Amos Komenský v sedmnáctém století kladl velký důraz na to, aby žádný žák nebyl kárán ani trestán, Kulič přiznává, že chyba stojí stále jako „*mocná přehrada mezi žákem a předmětem jeho poznávání, mezi žákem a jeho učením, mezi žákem a učitelem*“.

Kulič (1971, s. 100-135) ve své práci také podrobně hovoří o **problematické identifikaci, interpretaci a korekce chybného výkonu**. Pomocí jednoduchého schématu vysvětluje strukturu psychologických procesů zpracování informace o výkonu:

**Schéma 1: Proces zpracování informace o výkonu**



(Kulič, 1971, s. 100)

**Procesy zpracování informace o výsledku** jedincovy činnosti jsou velmi komplexní a závisí na mnoha proměnných, jako jsou typ učení, studovaný materiál, věk učícího se apod. Značně rozdílné budou tyto procesy u subjektu, který si sám zajišťuje a zpracovává informaci o vlastním výkonu, a u jiného subjektu, jemuž je zpráva o výsledku jeho činnosti zprostředkována vnějším činitelem (např. učitelem, programem,...).

Proces samotné identifikace chyby zahrnuje dvě fáze – **detekci chyby**, tj. odhalení chybného výkonu, a specifikaci nebo také **identifikaci chyby**, tj. zjištění, jak a v čem je výkon chybný. Důležitou otázkou zůstává, je-li upozornění na chybách omyl nezbytné. Výsledky vědeckých experimentů týkajících se výkonu a učebního pokroku v závislosti na detekci a interpretaci chybných kroků dokázaly, že nejsou-li nekorektní výkony identifikovány jako chyby, ohrožují průběh žákova učení a značně snižují jeho efektivitu. Naopak chyba, jež je identifikována a nějakým způsobem ošetřena, učení nijak podstatně neohrožuje a vede až k o čtyřicet procent vyšší úrovni naučení. Měli bychom si být vědomi, že již sama identifikace chybného výkonu bez zprávy o správném výsledku likviduje velkou měrou neblahé působení chyby v učení. Zároveň také informuje subjekt o tom, jak moc velká je vzdálenost mezi tím, co je, a tím, co má být (Kulič, 1971, s. 100-119).

Další nepostradatelnou fází v regulaci učení, dojde-li při něm k chybnému výkonu, je proces **korekce**, který opět detailně a velice zajímavě popisuje Kulič (1971, s. 124-135). Hned v úvodu svých úvah staví do paralely člověka a stroj. Na rozdíl od stroje, který je konstruován tak, aby byl přesný, je činnost člověka typická především stabilitou, nikoli absolutní přesností. Výsledky zahraničních studií přinášejí poznání, že metoda opravy je skoro ve všech případech účinnější než **nonkorekční postupy**.

Dalším problémem, který se Kulič (1971, s. 127-128) pokouší objasnit, je otázka **nositele korekce**, tzn., kdo ji realizuje. Může to být buď subjekt sám, nebo řídící jeho

učebního procesu, nejčastěji učitel. Psychologové společně s pedagogy zdůrazňují velký význam **autokorekce**. Jde o samostatné hledání chyby subjektem a realizaci její opravy. Mnohem lépe si zapamatujeme chyby, které sami objevíme, než ty, na něž nás někdo upozorní. Pouhým sdělením správného výsledku, tvaru či výroku připravujeme žáka o cenné momenty poznání. Autokorekce zvyšuje žakovu pozornost i aktivitu, má vliv na utváření postojů a především upevňuje správné řešení daného jevu, podpořené kognitivním i motivačním úsilím a obzvláště také úspěšnou realizací korekčního procesu.

Existuje několik různých cest, jak chybuující individuuum opravit. Jak nastiňuje Kulič (1971, s. 128-129), prvním vhodným způsobem je pouhá **signalizace**, kdy učícímu se subjektu naznačíme, že něco není v pořádku a že by se měl znovu zamyslet (např. verbálně, rozsvícením červeného světla,...). Druhou možnou cestou je **podání užitečné informace**, jež by mohla subjektu pomoci jeho chybu nalézt („Máš špatný slovosled ve vedlejší větě“). Třetí možností je **podání nápomocné informace**, tentokrát přesnější a konkrétnější, tak aby sloužila žákovi nejen k odhalení chyby, ale i jako náповěda ke korekci („Pravidlo říká, že sloveso ve větě vedlejší musí stát na konci“). Nejrychlejším a nejjednodušším způsobem je **sdělení správného výsledku** (např. správného znění věty), což však nemá zdaleka takový efekt jako předchozí možnosti. Pátou cestou je potom kombinace všech výše uvedených možností, při níž začneme od signálu, a nedaří-li se žákovi ani přes všechny pomocné kroky přijít na správné řešení, skončíme nevyhnutelně u prozrazení výsledku. Velice šikovně znázorňuje právě popsané postupy při korekci Kuličovo schéma (viz **příloha A**).

Aby byla **chyba žákem vnitřně přijata**, je kromě její identifikace důležité i její vysvětlení či krátký komentář. Většina učitelů nejspíš namítne, že by je to příliš zdržovalo a že si nemohou takové prodlevy dovolit. Často jsou v „časové tísní“, pod tlakem kurikula a učebních osnov a zapomínají na to, co je opravdu důležité a co může žáka skutečně posunout v jeho jazykovém vývoji kupředu. Ve skutečnosti se totiž nejedná o zdržení, ačkoli to tak na první pohled vypadá. Jedna **okomentovaná a žákem zvnitřněná chyba** má větší cenu než deset chyb pouze opravených. Tohoto faktu je si vědom i Slavík (1999, s. 138), který zdůrazňuje, že pouhé opravení ještě nepředstavuje nápravu chyby. K té je totiž nutný celý souhrn odborných zásahů pedagoga, které mají zajistit, aby se chyba u žáka v budoucnu zbytečně neopakovala.

K zajímavému poznání dochází psychologové zkoumající zákonitosti učebního procesu, totiž že „pro povzbuzení snahy v učení je nejvhodnější **mírná úroveň starosti o výsledek**,“ jak poukazuje Hunterová (1999, s. 23). Dodává, že nejistota by zároveň neměla být příliš vysoká, aby nevyčerpala zásobárnu energie k učení. Kromě mírné nejistoty týkající se žákova výsledku je důležité jeho povědomí o výsledcích své vlastní práce. Aby získal dostatečně silnou motivaci ke zlepšení svého více či méně chybného výkonu, musí vědět, na čem je třeba nejvíce zapracovat a jak má postupovat, aby dosáhl lepšího výsledku (Hunterová, 1999, s. 23).

### **3.2 Pedagogický přístup k chybujícím žákům**

**Pedagogická rovina** se ve velké míře **prolíná s rovinou psychologickou**, jelikož obvykle nelze řešit pedagogické situace, aniž bychom brali v úvahu psychosociální souvislosti zahrnující jak školní, tak i mimoškolní prostředí žáka. V minulé podkapitole jsme hovořili především o psychologickém pojetí chyby. Podívejme se nyní, jak vnímá chybu pedagogická praxe.

Chyba zasazená do kontextu pedagogické situace může být pojímána ve smyslu **odchýlení se od skutečnosti či normy**. Slavík (1999, s. 71) definuje chybu jako neakceptovatelný rozpor odhalený srovnáním toho, jak to aktuálně je, s tím, jak by to mělo být, neboli se srovnávacím vzorem. Podíváme-li se na chybu z praktického hlediska, jedná se o informaci dávající signál ke změně stavu věci, tj. k nápravě chyby. Za projev chyby můžeme považovat nepřijatelnou odchylku od předem definovaného výsledku či cíle, která je provázená nesprávným použitím prostředků na cestě k němu. Při odhalování chyb se neobejdeme bez hodnocení a srovnávání kvalit „lepší – horší“. Předmětem tohoto srovnávání se stává **výsledek**, tj. čeho mělo být dosaženo, nebo také **prostředek**, tj. jak toho mělo být dosaženo.

K tomu, abychom mohli s žákovými chybami pracovat a uměli je co nejefektivněji odstranit, bychom se měli obeznámit také s příčinami jejich vzniku. Existuje mnoho různorodých zdrojů, z nichž napáchaná chyba vychází. Garczyński (1982, s. 20-80) rozlišuje z obecného hlediska dvě příčiny vzniku omylů. První příčina je vázána na **vnější podmínky** a okolnosti, jako je třeba rozčilení a stres, systém společnosti (tj. historická epocha, veřejné mínění, zákony, předpisy, sankce,...) nebo též chybný, tj. zmatený, nejasný či nesrozumitelný jazyk, který s sebou nese i chybné



myšlení. Druhý zdroj je potom úzce spjat s **vnitřními podmínkami**, jako je kupříkladu hloupost, lenost, duševní poruchy, silné emoce, přání, očekávání, strach apod.

Zdá se, že velice podobný Garczyńského pohledu na zdroje omylů je Slavíkův (1999, s. 69-70) náhled na příčiny neúspěchů, které jsou připisovány opět buď **vnitřním** anebo **vnějším činitelům**. Vedle toho jsou příčiny neúspěchů také připisovány stálým, trvale působícím činitelům, nebo proměnlivým, dočasně působícím činitelům. Celému procesu připisování příčin říkáme tzv. **kauzální atribuce** (z latinského causa = příčina, attribere = přidělovat). Objasnění příčin úspěchů i neúspěchů včetně příkladů ilustruje Slavík přehlednou tabulkou, jejíž zjednodušenou formu jsem využila pro názornost a lepší pochopení všech činitelů hrajících roli při neúspěchu:

**Tabulka 1: Příčiny neúspěchu**

<b>PŘÍČINY</b>	<b>vnější</b>	<b>vnitřní</b>
<b>stálé</b>	obtížnost úkolu	neschopnost
<b>měnlivé</b>	smůla	lenost

(Slavík, 1999, s. 69) [upraveno]

Slavík (1999, s. 69-70) zároveň rozeznává dva druhy učitelovy **atribuce** – **povzbudivou (aktivizační) a tlumivou (dezaktivizační)**. Při **prvním typu atribuce** připisuje učitel žákovy omyly a neúspěchy náhodě či neobvyklé anomálii, smůle nebo tomu, že dnes prostě nemá den a necítí se dobře. Za takových podmínek učitel žáka nepokárá, že napsal špatně písemku, ale povzbudí ho větou typu: „Dnes se ti to nepodařilo, asi nejsi ve své kůži. Nevadí, určitě to vyjde příště.“ Díky aktivizační atribuci budujeme obraz žáka, který je dostatečně schopný a má v sobě potenciál k rozvíjení sebe sama a dosahování úspěchů. Na druhou stranu prostřednictvím **dezaktivizační atribuce** budujeme obraz žáka, který není natolik šikovný a schopný, aby zvládl stanovené požadavky a stal se úspěšným. Neúspěch u něho stírá další neúspěch a stává se něčím zcela normálním, což mnohdy vede ke ztrátě žákovy motivace k jakékoli činnosti, k pocitu bezmoci a nenaplnění. Místo aby učitel žáka stimuloval a podpořil nějakou povzbudivou poznámkou, obrátí se na něho s ostrou kritikou: „Co děláš na téhle škole? Proč nejdeš někam jinam, když víš, že na to prostě nestačíš?“ Dojde-li u takového žáka někdy k úspěchu či k téměř bezchybnému výkonu například v testu, ani tehdy obvykle nedosáhne pocitu radosti, jelikož učitel připisuje

tento výjimečný úspěch náhodě, anebo žáka dokonce podezřívá z podvodu a opisování. Pravděpodobně nejfatálnějším důsledkem učitelovy tlumivé atribuce je její metamorfóza v **kauzální autoatribuci** žáka. Na základě učitelova hodnocení nabývá žák dojmu, že je neschopný či hloupý, a ztrácí tak velkou měrou nejen svoji sebeúctu a sebedůvěru, ale i jakoukoli snahu o pokrok. Stručně řečeno, žák se na základě učitelova hodnocení učí, co si má sám o sobě myslet a s jakými možnostmi úspěchu nebo uplatnění může (nemůže) v budoucnu počítat.

Jak již víme, chyby mají v každém učebním procesu svoje opodstatnění a svoji funkci. Weimer (In: Garczyński, 1982, s. 168) rozeznává **tři funkce chyb**. Za první **informují žáka** o jeho slabých stránkách, za druhé **informují učitele o žákových nedostacích** a za třetí **informují učitele o nedostacích jeho vyučování**. Weimer (In: Korčáková 2005, s. 61) zdůrazňuje, že chyby bychom rozhodně neměli chápat jen jako záporný fenomén zapříčiněný nedostatečnou intenzitou žákova učení, ale měli bychom v nich spatřovat také signál žákova pokroku. Mezi hlavní úkoly chyb patří sloužit jako indikátor učebního procesu, nést informaci o zpětné vazbě a stát se za pomoci korekce východiskem pokroku v dalším učení. Můžeme je pokládat za jakýsi mezistupeň učení.

Z výše uvedených souvislostí vyplývá, že učitelé by se společnými silami měli snažit **předefinovat pojetí chyby**, tak aby nebyla důvodem ke strachu, ale spíše prostředkem pokroku. Chyba je v cizím jazyce, stejně jako v ostatních oborech, posilujícím prvkem. Významu chyb v procesu učení věnuje třináctou kapitolu Hunterová (1999, s. 83-84) ve své studii o účinném vyučování. V první řadě varuje učitele před příliš častým používáním slůvka „ne“, které by mohlo způsobit žákovu nechuť k další spolupráci, a oprava chyby i její význam se pak stane kontraproduktivní. Zpočátku se může zdát těžké potlačit nutkání říci „ne, není to správně“, slyšíme-li špatnou odpověď. S postupem času však zjistíme, že lze vyjádřit respekt k žakovým chybám a posilovat tak příjemnou atmosféru a úspěšnou spolupráci žáků při vyučovací hodině. Při takovém pozitivním postupu k žakovým nesprávným řešením stoupá **význam chyb**, které se stávají nositeli informací, a je-li s nimi bezpečně nakládáno, **zvyšují efektivitu učení** a podporují žáky v hledání nových řešení a vzájemné spolupráci. Dobře natrénovaná dovednost učitele v opravě nesprávností se stane žákům obrovským přínosem.

### 3.3 *Lingvistický pohled na chybu: chyba při učení se jazyku*

Do značné míry komplexní cestou se konečně se dostáváme k jádru našeho tématu. Podrobně jsme si prostudovali chybu jakožto součást pedagogiky i psychologie. Jak je ale patrné již ze samotného názvu práce, bude nás tento jev zajímat obzvláště **v kontextu cizojazyčného vyučování**. Široký pohled na chybu se nám tedy postupně zužuje na specifitější podmínky. Porovnejme si nejprve **chybu ve výuce cizích jazyků a chybu v jiných než jazykových předmětech**.

Bylo již řečeno, že obecně ve vyučovacím procesu chyba zpravidla přináší určitou restrikcí, postih či sankci, v současnosti většinou v podobě pokárání či špatné známky. V důsledku toho se žák nezřídka začne chybování obávat. Strach z chyb u něho může vycházet ze systému vyučování různých, nejen jazykových vyučovacích předmětů. U valné většiny testů, písemných prací a zkoušení je žák hodnocen na základě míry chybovosti. Funguje tu vlastně jakási nepřímá úměra: se vzrůstajícím počtem chyb klesá známka. **Humanitní i přírodovědné obory** jsou založeny na znalosti relevantních dat, faktů a na víceméně přesných informacích. Když například žák udělá početní chybu při výpočtu délky odvěsny pravoúhlého trojúhelníka, výsledek vyjde špatně a v praxi by byl nepoužitelný. Splete-li si žák v chemii dva různé vzorce a v laboratoři smíchá něco jiného než by měl, zareaguje sloučenina zcela jinak, než jaký byl záměr (v takových případech hrozí i nebezpečí úrazu). Bude-li se žák mylně domnívat, že Napoleon Bonaparte byl významný renesanční skladatel, jistě u něho dojde dříve či později k trapné situaci, ať už při společenském rozhovoru s přáteli nebo při vědomostní soutěži.

**Studium cizího jazyka** není stejné jako studium exaktních věd. Tam máme v případě teoretického výpočtu přesně určené vzorce a popsané cesty k dosažení výsledku, v případě praktického experimentu měřicí přístroje a pomůcky, které nám umožní provést pokus, jenž nám buď potvrdí, nebo vyvrátí určitou teorii týkající se sledovaného jevu. V cizím jazyce takové měření není možné, tudíž i na gramatickou, výslovnostní či lexikální odchylku je nutno pohlížet z jiného úhlu než na odchylku například ve výpočtu hustoty tělesa ponořeného do kapaliny. O vytvoření **paralely mezi jazykovou výukou a přírodními vědami** se pokouší také Korčáková (2004, s. 45-46), která srovnává definice chyby těchto dvou oborových polí. V přírodních vědách nazveme chybou odchylku hodnoty naměřené od hodnoty předepsané. Počítá se zde se dvěma druhy chyb – s chybou systematickou, jako je třeba chyba v měřicím přístroji, a s

chybou náhodnou, vzniklou v důsledku chybného výpočtu. Na poli jazyků pak předepsaná hodnota odpovídá účelu sdělení, tzn., **co jsme chtěli sdělit**, zatímco reálně vyprodukované sdělení, tedy **jak jsme to vyjádřili**, odpovídá skutečné hodnotě. Jedno sdělení má však více možných variant řešení, neboť se lze vyjádřit více různými způsoby, přičemž všechny mohou být správné.

Učitel cizích jazyků by si měl být vědom **psychologických i didaktických aspektů** práce s chybou a měl by být schopen uplatňovat tyto poznatky ve svém přístupu k jednotlivým žákům. Dále by měl vědět, že tytéž chyby u různých žáků v odlišném stádiu vývoje jejich jazykové úrovně a v různých situacích mohou mít různý původ. Bývají totiž vyvolány nestejnými faktory. Existují chyby způsobené tím, že se žák určitý jazykový jev ještě nenaučil, a proto ho používá nesprávně. Jindy mohou být chyby zapříčiněné žakovou roztěkaností spojenou s jeho osobními problémy mimo školu. Příčinou žakovy chyby může být i převádění jazykových struktur systému mateřského jazyka na jazyk cílový, ve kterém sice mohou, ale nemusí fungovat.

Vedle toho, že existují **různé příčiny vzniku chyb**, že různé chyby mají různý stupeň závažnosti a v různé míře narušují dorozumění, je třeba si uvědomit, že žáci ve třídě mají **různý talent** na cizí jazyky a odlišné rodinné zázemí, zahrnující emoční vztahy členů rodiny, materiální podmínky i možnosti kulturního vyžití a dalšího sociálního kontaktu. Každý žák je jedinečný svou bytostí i osobností a učitel by měl brát ohled na zvláštnosti jednotlivců i při zacházení s jejich chybami. Tentýž způsob opravy nějaké konkrétní chyby může mít v té samé situaci u různých žáků různý dopad. Žák, který je na jazyk velmi talentovaný a možná ho bude v budoucnu studovat na vyšších stupních edukačního systému, může opravu oné chyby bez problému zpracovat a zvnitřnit si tak správný tvar. Oproti tomu jiný, méně nadaný žák, který je navíc málo sebevědomý, nadměrně vztahovačný a má tendenci brát jakoukoli nářku jako kritiku své personality, se možná bude s patřičnou chybou vyrovnávat velmi těžko a oprava mu v dané chvíli více uškodí, než pomůže. Jsou žáci, kteří chybují velice často, a jiní, kteří chybují zřídka. Frekvence chybovosti může být dalším vodítkem pro učitelovu individuální práci s žáky. Žáka, který se snaží mluvit a dělá pokroky, přestože má s jazykem obrovské potíže, by mohlo nadměrné opravování za téměř každým slovem odradit, zablokovat tak jeho cennou snahu a narušit sebevědomí. Podobnou reakci

bychom u takového žáka mohli čekat, kdyby učitelův výčet a výklad jeho chyb přesáhl časovou, v psané podobě rozsahovou délkou jeho vlastní projev.

**Individuálními zvláštnostmi žáka** při učení se cizímu jazyku se zabývá Janíková (2011, s. 51-52). Upozorňuje na zajímavý fakt, že mezi současnými odborníky z oblasti teorie učení, psychologie a psycholingvistiky převládá stanovisko signifikantního vlivu individuálních zvláštností žáků na efektivitu učení se jazyku. Proto je třeba při metodickém rozhodování vždy vycházet z individuálních charakteristik žáků. Komplexní pohled na **individuální zvláštnosti při osvojování cizích jazyků** podává slovenská publikace *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Autorka G. Lojová se v ní zabývá otázkami klasifikace individuálních zvláštností při učení se cizím jazykům, zákonitostmi fungování mozku a specifiky závisujícími na věku učícího se žáka a na jeho schopnostech osvojovat si cizí jazyk. Mezi zvláštnosti, které při osvojování cizího jazyka hrají roli, řadí G. Lojová fungování mozku, věková specifika, kognitivní procesy, schopnosti, talent, styly a strategie učení, osobnost, motivaci a emoce. Jiná autorka, C. Reimerová, se zmiňuje ještě navíc o zvláštnostech sociálních. P. Skehan (*A Cognitive Approach in Language Learning*) zmiňuje následující **faktory, které mohou učení se cizím jazykům významně ovlivňovat**: inteligence, sebepojetí a přesvědčení žáka, pozitivní orientace na úkol, volní vlastnosti (vytrvalost, orientace na cíl), temperament (introverze nebo extraverze), rodinné prostředí, kulturní zázemí aj.

V učitelově postoji k chybám žáků by se individualizovaný přístup měl bezpochyby promítnout. Základním předpokladem je znát psycho-didaktické souvislosti a dovést rozlišit množství faktorů, které se podílejí na vzniku chyb. Zároveň je důležité co nejvíce poznat **osobnost každého žáka**, a to nejen jeho vrozené předpoklady a schopnosti, ale i vše, co si přináší z rodiny a předchozího vzdělávání. Úkolem učitele je potom tyto získané poznatky aplikovat do svého vyučování a snažit se je neustále prohlubovat. Měl by umět určit, které jazykové chyby jsou pro žáka přirozené a které již vznikají na základě jeho nepozornosti, lenosti, nedostatku motivace se jazyk učit nebo kvůli nedostatečnému vysvětlení a rychlému opuštění daného jevu učitelem. Podle toho by měl učitel individualizovat přístup k chybě žáka a rozlišit **chyby závažné, méně závažné, náhodné, zbytečné, oprávněné aj**. Harmer (2007, s. 142) upozorňuje, že při poskytování zpětné vazby žákovi by měl učitel zohlednit kromě toho, jakou chybu konkrétní jedinec udělal, také **fázi vyučovací hodiny a druh prováděné činnosti**.

V závěru podkapitoly o lingvistickém pohledu na chybu se zaměříme na to, jak odstranit **obavu žáka z produkce chyb** v jeho jazykovém projevu. Jak při slovním hodnocení, tak i při známkování bychom měli být obzvláště opatrní, abychom nezpůsobili žákům zábrany v komunikaci cílovým jazykem. Neefektivní zacházení s žakovou chybou a její jednostranné negativní hodnocení může mít fatální důsledky pro jeho ochotu i chuť komunikovat v osvojovaném jazyce. Žáci se brzy začnou ostýchat cokoli říct, aby neklopýtli a nedopustili se omylu, za který by byli pokáráni, špatně klasifikováni nebo dokonce zesměšněni. Takovým zábránám je nutno předcházet a je třeba dodávat žákům dostatečný stimul, aby jejich zájem o předmět rostl a aby nabyli dojmu, že chybami se mohou více naučit. O potenciálně možných obavách z produkce chyb především v ústním projevu mluví také Beneš (1970, s. 137), který se domnívá, že takový strach se objevuje nejvíce u mládeže a dospělých. Zejména u těchto věkových skupin je třeba dávat si zvláštní pozor, aby nedošlo k tomu, že budou žáci vždy raději mlčet, než aby se vystavili riziku, že se dopustí nesprávné formulace a stanou se tak středem posměchu.

Jak již bylo zmíněno, žák by měl nabýt dojmu, že se chybami učí. Důležitá je proto víra učitele v **žákův pokrok ne navzdory chybám, ale s jejich pomocí**. V první řadě je nezbytné poskytnout žákům dostatek prostoru pro jejich volnou konverzaci, při níž nebudou učitelem přerušováni ustavičnými zásahy a opravováním chyb. Při učení se cizímu jazyku se děje část učení uvnitř žáka samotného v průběhu komunikace v příslušném jazyce. Je důležité, aby žák získal **samostatnou zkušenost s jazykem** a aby mu byla nabídnuta široká škála běžných situací, v nichž by se mohl v budoucnu ocitnout. Pro tento účel jsou vhodná volná konverzační cvičení na zadané téma nebo vytváření dialogů ve dvojicích, při kterém učitel monitoruje průběh aktivity, ale chyby žáků neopravuje. V případě rozhovorů si může zaznamenávat chyby, které slyší, a vrátit se k nim anonymně po skončení aktivity, nebo opravit žáky až při výsledné produkci. Takto poroste sebevědomí žáka a jeho víra ve svou schopnost domluvit se. Postupně se bude spíše než na chyby soustředit na to, jak co nejpřesněji vyjádřit svou myšlenku.

Dalším východiskem k **odstranění žakova strachu z chyb** je soustředění pozornosti zejména na žakovo porozumění celku a hodnocení jeho komplexního jazykového projevu. Jednou z možností je zahrnout do výuky kromě písemných testů také ústní zkoušení. Při ústním zkoušení lze hodnotit více aspektů, jako například plynulost projevu, logickou návaznost podávaných informací, schopnost porozumět

otázkám a pohotově na ně reagovat, schopnost improvizace, gramatickou správnost, výslovnost, využití vlastní slovní zásoby i nových slovíček z aktuální lekce v učebnici. Jak již víme, **jazyk je komplexní systém** a některé jeho aspekty se jinak než ústně prověřit nedají.

### **3.4 Chyba v kontextu vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Chyba je **významnou proměnnou** nejen u „běžných“ žáků, ale **i u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami**. V tomto kontextu je však práce s chybou řešena individuálně, v závislosti na konkrétní vývojové poruše žáka. Proto budeme práci s chybou v tomto prostředí věnovat speciální pozornost. Ještě před tím je však třeba definovat základní pojmy spjaté se vzděláváním žáků se specifickými vývojovými poruchami. K tomu nám napomohou publikace jednoho z nejpřednějších dětských psychologů dvacátého století, **Zdeňka Matějčka**.

#### **3.4.1 Specifické vývojové poruchy**

Termínem **dyslexie** jsou někdy souhrnně označovány **specifické vývojové poruchy čtení a psaní**. Slovo dyslexie je odvozeno z řeckého „lexis“ (slovo, řeč) a předpony „dys“ (porušené, nedokonalé). Doslovný význam pojmu dyslexie je tedy potíže se slovy nebo porucha v práci se slovy. Přeneseně pak dyslexie znamená poruchu v písemném vyjadřování a ve zpracovávání psané řeči, čili ve čtení. Jedná se o poruchu, která se projeví na určitém stupni vývoje dítěte, ačkoli její původ leží již v dřívějším období. Obvykle se tato porucha ukáže po vstupu dítěte do školy, kdy je vystaveno vzdělávacímu „nátlaku“ nějakou vyučovací metodou (Matějček, 1993, s. 17-18).

Dyslexií může být postiženo každé dítě, které je úrovní svého intelektu schopno školního vzdělávání. Odborníci se shodují na tom, že dyslexie není primárně způsobena poruchou intelektového vývoje, smyslovými nebo pohybovými defekty či vnějšími sociálními činiteli, přestože se může vyskytovat s nimi společně. Světové neurologické federace došly k závěru, že dyslexie vykazuje známky neurologických poruch a specifické obrazy nedostatků ve vývoji nervového systému (Matějček, 1993, s. 20-22). Dyslexii si vlastně laik může představit jako určitou **neurologickou dysfunkci**, u které je narušena koordinace pravé a levé mozkové hemisféry a která způsobuje, že mozek pracuje trochu jiným způsobem než obvykle.

Dyslexie se mnohdy terminologicky nerozlišuje od tzv. **dysortografie, specifické vývojové poruchy pravopisu**. Obě tyto poruchy jsou často provázané a mnohdy se vyskytují spolu. Mluvíme-li tedy o dyslexii, myslíme tím i neschopnost dítěte rozkládat slova na hlásky a hlásky převádět na písmena, neschopnost rozlišovat jednotlivá slova ve větě nebo také neschopnost vnímat a rozumět mluvené řeči (Rawsonová, In: 1993, s. 18). Mechanismy vzniku dysortografie jsou podobné jako u dyslexie, jen souvislosti s nedostatky ve sluchovém vnímání a specifickými poruchami řeči vystupují více do popředí. Děti trpící dysortografií mají potíže převést slyšená slova do fonetického pravopisu a diferencovat mezi hláskami, které jsou si artikulačně blízké. Mají problémy s optickou podobou písmen a často zaměňují například písmena *b* a *d*. Při diktátech, kterým většinou nestačí, vynechávají nebo komolí slabiky, slova i celé věty. Do pravopisu dítěte se mohou promítnout i poruchy v dynamice duševních procesů. Jedním extrémem je, že dítě velice zdouhavě píše a dlouho hledá v paměti správné gramatické tvary. Při pracovním tempu ve třídě se často ocitá v časové tísní a udělá více chyb, než by bylo nutné, jelikož úkoly nestíhá. Druhým extrémem je, že akt psaní a mentální procesy smyslové analýzy a syntézy probíhají tak rychle, že nedojde k integraci dějů nezbytných pro správné napsání slova a věty. Dítě tedy napíše něco dřív, než si to stačí rozmyslet. V důsledku toho vynechává písmena, čárky a háčky, často píše zkratky slov a zkomoleniny (Matějček, 1993, s. 87-90).

Dysortografie může být v některých případech důsledkem další specifické vývojové poruchy, **dysgrafie**. Dítě se tolik soustředí na grafiku písma, že mu nezbyvá dost pozornosti na kontrolu obsahu. Dysgrafik se nenaučil psát, přestože nemá žádnou smyslovou či pohybovou vadu ani závažné nedostatky v oblasti inteligence či citových vztahů. Nepamatuje si tvary písmen, nedovede je napodobit, zaměňuje je a zrcadlově obrací. Charakteristický je pro něho nápadně neúhledný rukopis (Matějček, 1993, s. 90-91).

### **3.4.2 Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami a práce s chybou**

Problematika individuálních **zvláštností žáků při osvojování cizího jazyka** se dnes dostává do centra zájmu mnoha zahraničních i českých expertů. Mezi současné české odborníky, kteří se jí věnují, patří i V. Janíková, S. Hanušová, R. Grenarová, H. Kyloušková či O. Zelinková, které řadí k individuálním zvláštnostem i specifické vývojové poruchy učení (Janíková, 2011, s. 51).



Specifické vývojové poruchy se promítají nejen do žákova **mateřského jazyka**. Je zřejmé, že tyto poruchy budou žákům komplikovat i učení se cizímu jazyku, v němž budou stejně jako ve své mateřštině dělat spoustu chyb, aniž by byli líní se něco správně naučit. Stejně jako by se měl na jejich vývojovou poruchu brát ohled při výuce češtiny, měla by se zohlednit i při výuce cizích jazyků. Matějček (1993, s. 138) upozorňuje, že výskyt především lehčích poruch je do značné míry závislý na vedlejších činitelích, do nichž spadá i struktura daného jazyka, jeho gramatika, pravopis apod.

Při osvojování cizího jazyka tedy záleží i na **charakteru cílového jazyka**. Některý bude pravděpodobně pro žáka obtížnější než jiný. Velké potíže bude mít dyslektik, dysgrafik či dysortografik (dále jen dyslektický žák) například s **francouzským jazykem**, kde se kromě klasických souhlásek rozlišují zavřené a otevřené samohlásky, nosové samohlásky a polosouhlásky a v pravopise se píše kromě čárek také obrácené čárky, dvojtečka, „stříška“ a „ocásek“. Pro žáka, který v češtině komolí konce slov, bude jistě velmi obtížné časování sloves ve francouzštině, kde stejně jako v češtině různé koncovky přísluší různým osobám. Velké problémy s pravopisem by mohly nastat také v případě **jazyka ruského**, kde je žák povinen naučit se úplně jiný grafický systém. Některá písmena v azbuce se sice podobají latince, ale často mají zcela jinou zvukovou podobu, což bývá matoucí i pro žáky bez poruch (např. ruské H odpovídá českému N). Úskalím je i značný rozdíl mezi písmeny tiskacími a psacími, jejichž vzájemná podobnost není pravidlem. Potíže s výslovností budou žáka trpícího jednou z uvedených vývojových poruch provázet nejspíše u všech jazyků, protože na rozdíl od češtiny se většinou slova čtou jinak, než se píše. I zde ale existují rozdíly, jsou jazyky s jednoduššími fonetickými pravidly a jazyky s obtížnějším fonetickým systémem. Snáze asi dyslektický žák přečte text v **němčině** nebo **španělštině**, kde se grafická podoba od zvukové tolik neliší, nežli třeba v **angličtině** či **francouzštině**. Na druhou stranu v němčině mohou žákovi dělat problémy dlouhá slova, u kterých neudrží pozornost, a ačkoli napíše dobře začátek slova, nezvládne občas jeho druhou část a konec.

Při **výběru cizího jazyka** je vhodné, aby se učitel předem poradil s dyslektickým žákem i jeho rodiči, pokud to jde. Většinou se dnes žáci povinně učí jako první cizí jazyk angličtinu. U druhého cizího jazyka mají zpravidla na výběr a existují i takové základní školy, kde jsou žáci rozdělení na skupiny „jazykové“ a „nejazykové“. Žáci v „nejazykové“ skupině mají namísto druhého cizího jazyka vyučovací hodiny

z jiných předmětů (např. češtinu, anglickou konverzaci a výpočetní techniku). Do školního roku 2012/2013 bylo možné umístit dyslektického žáka na základní školu, kde je povinný pouze jeden cizí jazyk. Od školního roku 2013/2014, se **zavedením povinného druhého cizího jazyka od osmé třídy základní školy**, však toto možné není.

Otázkou zůstává, do jaké míry by se měl učitelův přístup k chybám dyslektického žáka lišit od přístupu k chybám žáků bez poruch. Rozhodně by měl učitel žáka posuzovat podle **individuální normy více než podle skupinové** a hodnotit jeho vlastní posun v rámci jeho možností, spíše než ho srovnávat s druhými, kteří mají pro jazykové vzdělávání lepší předpoklady. Matějček potvrzuje, že dyslektický žák je v jazyce ve srovnání s ostatními v krajně nevýhodné pozici. Je-li hodnocen „spravedlivě“ vzhledem k výkonům ostatních, je to „nespravedlivé“ vůči němu samému, jeho znevýhodněným pracovním podmínkám a předpokladům. Učitel by měl takového žáka hodnotit shovívavěji a šetrně vysvětlit ostatním, že se nejedná o nadřizování, ale o skutečnou spravedlivost s ohledem na pracovní podmínky postiženého dítěte. Učitel by se měl u dyslektika snažit **navozovat pozitivní zkušenost**, jak jen je to možné, tak aby zažíval při vyučování úspěch, radost a pozitivní překvapení. Je důležité, aby posiloval jeho dobré výkony odměnami a neposiloval nežádoucí chování. Posilování žádoucího chování musí být soustavné a odstupňované a nároky by se měly postupně zvyšovat, tak aby i u dyslektického žáka docházelo v rámci jeho možností k pokroku a aby dosahoval maximálního možného výkonu. Vychovatelé, kteří očekávají od žáků s poruchou vysokou výkonnost, věnují jim více důvěry a chovají se k nim laskavěji, je povzbuzují více než vychovatelé, kteří vůči nim mají negativní očekávání (Matějček, 1993, s. 209-211).

Učitel libovolného cizího jazyka by měl dyslektika maximálně povzbuzovat, upřímně ho chválit za všechno, co se mu podaří vyjádřit jazykově správně, a nekárat ho za nadměrné množství chyb. Při **mluvení** při hodině by měl žáka opravovat s ještě větším taktem a šetrností než ostatní. Jestliže je množství jeho chyb na první pohled nadměrné a neobvyklé, je potřeba se zaměřit na korekci chyb, které jsou opravdu závažné, narušují žákovo sdělení a znesnadňují porozumění. Je zbytečné a pro žáka demotivující, aby ho učitel opravoval za každým slovem. V **písemném projevu** platí totéž. Aby nedostával dyslektický žák pravidelně celé začervené papíry, měl by učitel **provádět** jistou **selekcí chyb**, které opraví. Určitě by neměl žáka postihovat za špatnou

grafickou úpravu a časté škrtnání nebo za vynechávání, zaměňování a přehazování hlásek či slabik ve slovech, které je zjevně způsobeno jeho vývojovou vadou. Krajně nevhodné jsou pro dyslektické děti cizojazyčné diktáty, u kterých se ocitá ve stresu v důsledku časového tlaku a dělá pak ještě více chyb. Považuje-li učitel diktáty za nezbytnou součást cizojazyčné výuky, pak by měl úkol pro dyslektického žáka nějakým způsobem individualizovat. Může mu dát kupříkladu text, který ostatním diktuje, opsat z předlohy ve zkrácené verzi. I opisování může být pro dyslektika náročné, ale většinou ne nezvládnutelné. Diktát by mohl být pro dyslektika také nahrán v pomalejší verzi, kterou by poslouchal reprodukovanou ve sluchátkách, zatímco ostatní by poslouchali hlas učitele.

Při **hlasitém čtení** textu by neměl být žák napomínán za to, že nemůže hned najít, kde má pokračovat, ani za přeskakování řádků. Je-li na něm vidět, že se při hlasitém čtení před třídou cítí zahanbeně a neschopně, je lepší ho na čtení příliš nevyvolávat a dopřát mu čas si nový text „ořukat“ a „vstřebat“. Můžeme mu dát příležitost vyzkoušet si čtení například při práci ve dvojicích, kdy ho posadíme k silnějšímu žákovi, anebo si ho poslechneme sami, zatímco ostatním žákům zadáme samostatnou práci.

Učitel by se měl podílet na žakově **zdravém sebehodnocení** a oceňovat výkony, které jsou s ohledem na jeho možnosti dobré až nadprůměrné. Jak praví Matějček, bude-li dítě zažívat sled neúspěchů navzdory svému úsilí a snaze, pak bude zaháněno do izolace a utvrzováno v pocitu méněcennosti, který je velmi nepříznivý pro motivaci ke školní práci. Výkonnost dítěte se v takové emoční atmosféře nezlepšuje, ba naopak, klesá (Matějček, 1993, s. 210). Pokud však učitel dovede předkládat situace, kde dyslektický žák bude **zažívat úspěch**, či dokonce takové, kde se bude moci v nějakém směru předvést, získá žák důvěru v sebe i své schopnosti a bude motivován k další práci. Je-li například dyslektický žák zručný při práci s papírem nebo hezky kreslí, můžeme ho posadit k jeho méně výtvarně nadanému spolužákovi, který mu předtím pomáhal s písemným jazykovým cvičením, se slovy: „Pomůže ti s produkcí našeho projektu.“ Tak získá pocit, že i on je v něčem dobrý, že i on může druhým radit a pomáhat.

## 4 Strategie řešení situací s chybou v cizojazyčném vyučování

V předchozí kapitole jsme se zabývali **psycho-didaktickými** a **psycho-lingvistickými aspekty** chyb a zároveň jsme se dotkli problematiky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Pojednali jsme o různých způsobech identifikace a korekce chyb a ukázali si, jaký význam a funkce chyba při řešení pedagogických situací má. Věnovali jsme se i otázce redukce strachu z chyb při osvojování cizího jazyka. Nakonec jsme přešli z prostředí „běžných“ žáků do žáků s nejrůznějšími „dys-“, poruchami. V této kapitole přesuneme pozornost čistě na proces osvojování cizího jazyka a na to, **jakými způsoby žáky opravovat a jak vybírat co nejvhodnější typy korekce**. Postupně si nacvičíme opravování žákova mluveného i písemného projevu. Poté se podíváme na nácvik autokorekčních a peer-korekčních technik, které můžeme se žáky vyzkoušet, a to jak při jejich produkci ústní, tak i písemné. Takto se i žáci sami budou moci **podílet na řízení svého vlastního učení**, což je povede k větší samostatnosti a zároveň to pro ně bude motivační.

### 4.1 Korekce v mluveném projevu

Ne vždy je tou nejúčinnější cestou při výuce cizích jazyků ustavičné, bezprostřední opravování chyb, kterých se žák v průběhu učebního procesu dopustí. Jak píše Harmer (2007, s. 142-143), při rozhodování, zda žáka na chybu vůbec upozornit, popř. zda ji opravit, by měl učitel zohlednit, o jaký typ aktivity se jedná. Jde-li o činnost zaměřenou zejména na plynulost řeči, či spíše na jazykovou správnost (procvičování gramatiky, cvičení na výslovnost, na slovní zásobu apod.). Při mluveném projevu je tedy nezbytné rozlišit tzv. **fluency** (plynulost) a **accuracy** (přesnost), tedy komunikativní a nekomunikativní aktivity. Při nekomunikativních aktivitách je úkolem učitele provádět různé druhy korekce. Při komunikativních aktivitách by však neměl žáky přerušovat uprostřed jejich rozhovorů, aby upozornil na jakýkoli druh chyby. Měl by jim nechat volný prostor, pokud nehrozí žádné nedorozumění v komunikaci. Pakliže taková situace nastane, učitel může výjimečně do rozhovoru zasáhnout.

Oproti volným mluvním cvičením, jak upozorňuje Harmer (2007, s. 145-146), při cvičeních zaměřujících se na **plynulost** by měl učitel dbát jak na lingvistickou stránku, tak i na obsah mluvních cvičení. Měl by se pokoušet rozuzlovat problémy, se kterými se jeho žáci setkávají, a ukázat svůj zájem. Jeho tolerance chyb je v tomto

případě mnohem vyšší než u cvičení zaměřených na jazykovou správnost. Nicméně v některých momentech musí učitel i při volných konverzačních cvičeních zasáhnout, zejména dojde-li ke zhroucení komunikace. Není-li žák schopen přijít na to, co má říct, učitel mu poskytne nápovědu. Pokud proběhne jeho napovídání taktně a diskrétně, nemůže taková oprava žákovi při volné komunikaci uškodit. Takovému typu korekce říkáme tzv. mírná (*gentle correction*). Využijeme ji při volnějším, tvořivějším aktivitách, jako například při cvičení typu otázka-odpověď ve dvojicích. Není ale vhodná pro ty typy cvičení, kde se žáci teprve seznamují s novými formami jazyka přesnou reprodukcí. Mírná korekce spočívá v učitelově upozornění na chybu bez požadavku zopakování správného tvaru žákem. Učitel sice řekne: „Není to úplně správně, neříkáme *\*he goed* ale *he went*.“ Nic víc se však neděje, žák není povinen nic opakovat. Významem takového způsobu korekce je to, že vážněji nenaruší atmosféru práce ve dvojicích či volnější konverzační aktivity. Mírnou korekci lze provést i prostřednictvím reformulace. Spočívá v tom, že jednoduše nahradíme žákův špatně utvořený tvar správným, aniž bychom tím narušili průběh komunikace:

Student 1: „*When I go on holiday, I enjoy \*to ski in the winter and I like to surf in the summer.*“

Teacher: „*Yes, I enjoy skiing, too.*“

Student 1: „*Oh, yes, I enjoy skiing.*“

Student 2: „*I don't enjoy skiing. It's too cold. What I like is...*“

Při aktivitách zaměřených na plynulost řeči by učitel neměl být v žádném případě *over-corrective* [nadměrně korigující], aby neporušil či úplně nezastavil chod komunikace (Harmer, 2007, s. 145-146).

Vedle mírné korekce je vhodným prostředkem k nápravě chyb při komunikativních aktivitách jejich **záznam** a pozdější rekapitulace. Poznamenat si můžeme jak negativní, tak i pozitivní zpětnou vazbu, když se nějaký žák vyjádří obzvláště zajímavě a způsobile. Jednoduchá záznamová tabulka, kterou učitel při monitorování dvojic a skupin žáků použije, může obsahovat kolonky: gramatika, slova a fráze, výslovnost, přiměřenost. Do sloupce slova a fráze si učitel zaznamenává chyby jako „*\*according to my oppinion*“, do sloupce gramatiky například „*\*I haven't been yesterday*“. Do kolonky výslovnosti spadají potíže s fonémy, přízvukem a intonací. Do

poslední kategorie zařadíme například poznámku, zda účastníci polemiky spolu nesouhlasili příliš váhavě či naopak velmi otevřeně. Ke konci pozorování učitel souhrnně zhodnotí, jak se komunikace dařila, a poskytne žákům zpětnou vazbu o chybách, které si zaznamenal do svého archu. Napíše na tabuli chybná slova či věty a žáci určují, v čem je problém. Chyby rovnou sami opravují. Jinou možností je napsat na tabuli chybná slova, fráze a věty a zamíchat do nich i ty bezchybné. Žáci potom určují, co je správně a co ne. Kromě papírových záznamů si učitel může příležitostně vést i **videozáznamy** (Harmer, 2007, s. 146-147).

Zaměřme se teď na ty části vyučovacího procesu a činnosti, při kterých dochází k osvojování nových struktur cizího jazyka a které nápravu chyb tedy jednoznačně vyžadují. Podrobně rozebírá korekční techniky pro práci s jazykovou **přesností** Harmer (2007, s. 144-145). Při detekci žákovy chyby máme dvě základní možnosti, jak s ní naložit. První cestou je naznačit žákovi, že jeho prohlášení je chybné, čili poukázat na nesprávnost. Pokud to nepomůže a žák není schopen se sám opravit, musíme použít jiné korekční techniky. Ukázat nesprávnost lze několika způsoby. Učitel například požádá **žáka**, aby **zopakoval**, co právě řekl. To již do jisté míry žákovi indikuje, že někde udělal chybu a že by se měl znovu zamyslet. U tohoto postupu však hrozí, že si učitelovu žádost o zopakování vyloží žák jako jeho přeslechnutí. Dále může **učitel** sám **zopakovat** žakovu promluvu s použitím stoupající intonace, která naznačí pochybnost o správnosti toho, co bylo právě řečeno. Někdy učitel zopakuje celou žakovu výpověď a zdůrazní její nesprávnou část (např. *Flight 309 \*GO to Paris?*), jindy se zastaví přímo po slově, ve kterém žák udělal chybu (např. *Flight 309 \*GO?*). V případě potřeby lze připomenout danou gramatiku („Říkáme *I go, you go, we go, they go*, ale *he/she/it goes*“). Další možností, pro žáka poněkud více odrazující a méně napovídající než předchozí, je jednoduše říci žákovi, že se vyjádřil špatně a ať svoji výpověď ještě jednou zvaží. Technika **dotazování** začleňuje do přemýšlení celou třídu. Učitel se zeptá konkrétního žáka, který udělal chybu: „Je to správně?“ V tom okamžiku přemýšlí jak on, tak i jeho spolužáci. V neposlední řadě má učitel možnost vyjádřit nesprávnost žakovy výpovědi pomocí nejrůznějších symbolických **gest**. Tím uspoří čas. Gesta by však neměla být za žádnou cenu žáky vnímána jako posměch. **Nápověda** učitele je dalším východiskem korekce chybného výkonu. Učitel pomůže žákovi tím, že aktivuje jazyková pravidla, která už zná, ale momentálně si je nevybavil. Učitel řekne slovo „čas“, aby naznačil žákovi, zda použil vhodný gramatický čas pro vyjádření své

myšlenky. Jindy řekne slovo „počítatelný“, aby se žák zamyslel nad použitím počítatelných a nepočítatelných podstatných jmen, popř. nad shodou podstatného jména se slovesem. Takto si učitel společně se žáky vytváří jakýsi metajazyk. **Reformulace**, kterou jsme již výše zmínili, spočívá v učitelově přeformulování žákovy nesprávné promluvy ve správnou. Učitel nenásilně a přirozeně vloží svoji správně přeformulovanou větu do rozhovoru, aniž by na chybu nějak výrazněji upozornil. Jako příklad poslouží následující dialog:

Student: „*She \*said me I was late.*“

Teacher: „*Oh, so she told you you were late, did she?*“

Student: „*Oh yes, I mean she told me. So I was very unhappy and...*“

Taková reformulace rychle připomene, jak by mělo vyjádření správně znít (Harmer, 2007, s. 144-145).

Jestliže ukázání nesprávnosti nevede k žákově **autokorekci**, nastoupí na pomoc tzv. **peer correction**. Učitel požádá třídu o pomoc. Když ale neumí ani nikdo ze spolužáků chybu identifikovat a opravit, je nevyhnutelná **oprava učitelem**. V případě, že jsou si všichni ve třídě daným jevem nejistí, měl by ho učitel (znovu) objasnit a ujistit se, že mu už všichni rozumějí, dříve než přistoupí k další činnosti. Vhodné je nechat žáky potřebné slovo či větu kolektivně i individuálně zopakovat nahlas, čímž se správná forma ještě upevní. Všechny výše uvedené korekční techniky slouží především k tomu, aby žák dostal příležitost osvojit si nové jazykové struktury správně (Harmer, 1991, s. 68-69).

Ondráková (2008, s. 263-264) potvrzuje, že podle didaktických zásad se žák nejvíce ze své chyby poučí, když si ji **samostatně opraví**. Druhým nejvhodnějším způsobem je **oprava žáka spolužáky** a nejmenší kognitivní hodnotu pak pro žáka má **oprava učitelem**, který představuje ve třídě autoritu a jehož tvrzení jsou obecně považována za platná. O výrocích učitele žák většinou dále nepřemýšlí, zatímco myšlenky svých vrstevníků kriticky hodnotí a podrobuje je kontrole. Takto se nad opravou i více zamyslí. Platí tedy, že nejlepší je, když chybu opraví sám žák, který se jí dopustil, ať už na ni byl upozorněn učitelem či spolužáky. Nejméně vhodná je korekce iniciovaná a posléze i provedená učitelem. Opraví-li chybu někdo jiný než chybující žák, je žádoucí, aby chybující žák alespoň zopakoval správný tvar.





ústní formou, tj. přeptáme se ho, jak by daný jev nyní řešil a proč, nebo písemně, kdy nám povinně odevzdá sešit s výpisky z učebnice či příručky vysvětlující jeho omyl.

Jiným signálem kromě kódovacího systému je pouhé **podtrhnutí chybného slova** či slovního spojení. Takové označení by vypadalo následovně:

*It is a possible way how to choose the best one.*

Takto opět poukážeme na chybu a žák dostane příležitost k autokorekci. Je třeba mu dát po navrácení práce trochu času, aby se zamyslel nad tím, co napsal, a mohl provést opravu. Takto žákům dáme najevo, jak je důležité zadaný písemný úkol nejen napsat a odevzdat, ale také si ho po navrácení podrobně pročíst a poučit se ze svých chyb (Edge, 1990, s. 51).

Velkým rozporem učitele jazyků je otázka, jestli má opravovat všechny chyby v písemném projevu žáků. Jsou eseje, které se žákům vrátí celé červené, motivující? **Otázkou, zda je vhodné některé chyby z opravy esejů vynechat**, popř. jaké a za jakých okolností, se zabývá Ur (1996, s. 170-171). Vyvstává zde konflikt mezi dvěma funkcemi učitele: vyučování cizímu jazyku a povzbuzení a podpora v učení. Oprava chyb je součástí první funkce. Ačkoli je nezbytná, může mít demotivující efekt. Přílišný akcent na jazykové chyby také odvádí žákova i učitelovu pozornost od obsahu práce. Nejlepším východiskem je očividně kompromis: učitel opraví především ty jazykové chyby, které reálně ohrožují význam a vedou k nedorozumění či zmatení čtenáře. Vedle těchto závažných chyb opraví učitel i ty, které považuje u konkrétního žáka za základní, jevy, které už by měl znát. Kdyby měla korekce chyb žákovo učení spíše brzdit než mu pomáhat, je lepší nechat chyby být.

Ukázali jsme si, jak opravovat žákům **lingvistické chyby** v písemném projevu. Avšak kromě jazykových chyb mohou mít eseje i nedostatky v **obsahu** a organizaci myšlenek na papír. Otázkou zůstává, zda je úkolem učitele jazyků opravit a ohodnotit i tyto nedostatky. Ur (1996, s. 170-171) zastává názor, že nejpodstatnějším aspektem písemného úkolu, který žák odevzdá, je jeho obsah a to, jestli jsou žákem vyjádřené myšlenky, vyličený popis nebo vyprávění smysluplné a zajímavé. Hned po obsahu následuje **organizace slohové práce**, tzn., zda jsou myšlenky seřazené v logickém pořadí, které je pro čtenáře snadné sledovat. Tedy je-li pro čtenáře esej příjemným čtivem. **Jazykové prostředky** a **správnost** se sledují u písemné práce jako poslední.

Zahrnují kontrolu gramatiky, slovní zásoby, spellingu a interpunkce. Oproti právě jmenovanému pořadí kontroly slohových prací kladou učitelé obvykle mnohem větší důraz na jazykovou stránku a stránku obsahovou a organizační zanedbávají. Jazykové chyby bývají jednak zřejmé na první pohled a pro učitele doslova bijící do očí, jednak se snadněji a rychleji diagnostikují a opravují nežli nedostatky v obsahu a organizaci eseje. Největším úskalím takového postupu oprav je zpráva, která je učitelem spolu s opravenou prací žákovi nevědomky odeslána. Žák si totiž vyvodí, že jediným podkladem pro hodnocení esejí je pro učitele jazyková správnost a text s co nejméně chybami. Podle Ur by měl učitel vedle chyb v jazyce vpisovat do částí eseje i **poznámky k jejímu obsahu a organizaci**, které pod textem rozebere. Učitel může opravenou esej se svými postřehy k obsahu buď rovnou oznámkovat, nebo vrátit žákovi k dopracování a dát mu známku teprve za konečnou, vylepšenou verzi. Přepisování esejí s opravami a návrhy od učitele je velmi prospěšné pro posílení učení i pro proces psaní samotný. Učitel bere první verzi jako pracovní či provizorní a hodnotí až tu druhou, kterou si též důkladně přečte, se všemi jejími změnami (Ur, 1996, s. 170-171).

### **4.3 Žákův nácvik autokorekce a peer korekce**

Jak píše Slavík (1999, s. 137), jedním z kroků k autonomnímu učení a hodnocení je naučit žáka zacházet s chybami jako s **příležitostí k poznání** a k lepšímu porozumění učivu, spíše než jako se zlem, které je nutné vymýtit. Objev chyby nesmí v žákovi za žádnou cenu vyvolat úzkost a blokovat jeho myšlení, ale naopak musí aktivovat jeho myšlení a vést ke komunikaci mezi ním a učitelem stejně jako mezi ním a spolužáky.

**Schopnost didaktického využití chyb** je skutečným uměním, které si žádá značnou iniciativu učitele a jeho ochotu věnovat v rámci vyučovacích hodin přiměřené množství času práci s žakovou chybou a nácviku její nápravy. Vyžaduje též tvořivou náladu, kreativitu a chuť vyzkoušet nové činnosti na straně samotných žáků. Ti by si měli v rámci nácviku práce s chybou zkusit, jak vypadá korekční proces z té druhé perspektivy, než na kterou jsou zvyklí, totiž z perspektivy korektora. Tím, že dostanou příležitost opravovat chyby svoje i svých spolužáků, naučí se přebírat **zodpovědnost za své učení**. Zároveň se naučí chybu vnímat jako něco, co je posouvá v jejich učebním procesu kupředu. Práci s chybou si může žák nacvičit na základě různých

**autokorekčních i peer korekčních technik**, z nichž některé si popíšeme v následujících podkapitolách.

### 4.3.1 Nácvik opravy chyb v mluveném projevu

V jazykové výuce při opravě chyb můžeme využít již zmíněnou *peer correction*, při níž si žáci opravují své chyby navzájem, jelikož takto si příslušný jazykový jev lépe zapamatují. Jednou z variací tohoto druhu opravy je komunikační aktivita, kterou Edge pojmenoval „**Pozorovatelé**“ („*Observers*“). Spočívá v tom, že třída je rozdělena na čtveřice, z nichž jeden je vždy v roli pozorovatele a zbylá trojice spolu diskutuje na zadané téma. Pozorovatel se do rozhovoru aktivně nezapojuje, ale hlídá skupinku. Na papír si zapisuje poznámky. Zaznamenává především tvary, o kterých si myslí, že neodpovídají jazykové normě. Trojici však v komunikaci za žádných okolností nepřerušuje. V průběhu provádění aktivity se žáci v rámci své skupinky vystřídají, aby byl každý chvíli v pozici pozorovatele. Po uplynutí limitu stanoveného pro tuto činnost se jednotlivé čtveřice zaměří na poznámky zaznamenané pozorovateli a vrhnou se do diskuze o tom, co je a co není špatně a proč. V případě jakýchkoli nesrovnalostí se obrací na vyučujícího, který jejich spor rozsoudí. Během „Pozorovatelů“ jsou žáci povzbuzováni k vlastním rozhodnutím ohledně korektnosti, což je činí zodpovědnějšími za jejich učení a užívání cizího jazyka (Edge, 1990, s. 44-45).

Jinou variantou opravy chyb spolužáků je nacvičený dialog nebo scénka ve dvojicích, které budeme říkat „**Divadélko**“. Žáci dostanou za úkol napsat dialog a naučit se ho z paměti, jako se herci učí svůj part scénáře. Je-li scénka delší, učitel může povolit žákům, aby si napsali na kousek papíru tahák se svým textem. Vybraná dvojice se postaví před tabuli a zahraje své představení bez přerušení. Poté ji učitel vyzve k zopakování divadélka. Při repetici do projevu svých spolužáků vstupují diváci (ostatní dvojice ve třídě) a radí jim, co je třeba říci jinak, kde použít jiný člen, čas, slovo atd. Ocítáme se vlastně znovu na hladině *peer correction* v obměněné verzi.

Další příležitostí pro nácvik opravy chyb při mluveném projevu je čtení žáků nahlas. Při **hlasitém čtení** se žáci cvičí ve výslovnosti a v ústním vyjadřování. Učí se zacházet s intonací a mluvit zřetelně a s přiměřenou hlasitostí. I u této dovednosti se nabízí zajímavá aktivita, kterou je možné využít pro žákův nácvik práce s chybou. Žáci se rozdělí na dvojice. Každá dvojice obdrží text. Může se jednat o text z učebnice, se kterým jsou již žáci obeznámeni, anebo o text připravený učitelem, který je pro žáky nový. Partneři ve dvojici si stanoví, kdo bude korektor a kdo čtenář. Své role si po

pokynu vyučujícího vymění. **Role korektora** spočívá v pozorném poslouchání nahlas čtoucího spolužáka a v zaznamenávání poznámek na papír. Všechna slova, která se mu nezdají v pořádku, nebo si u nich není jistý, si zapíše. Sleduje zároveň spolužákovu čtenářskou plynulost. Po skončení čtení obou partnerů ze dvojice proběhne konzultace s učitelem, při níž se oba partneři navzájem ohodnotí a diskutují s ostatními spolužáky a učitelem o fonetických chybách a uvádějí si správné tvary. Ty ještě pro trvalejší zapamatování společně nahlas zopakují. Toto cvičení je výborné na upevnování **správné výslovnosti cizojazyčných slovíček** (často se stává, že si žáci zafixují nějakou „svoji“ výslovnost určitého slova a pak si obtížně zvykají na regulérní tvar). Zároveň při něm žáci trénují své vyjadřovací schopnosti.

Jinou variantou žakových vzájemných oprav při čteném projevu je aktivita, kterou pracovně nazveme „**Detektivové**“. Žáci mají zadaný krátký písemný úkol (buď domácí, nebo ho píšou přímo při hodině). Učitel určí „**pachatele**“, jehož přestupky (myšleno chyby) mají ostatní, kteří se ocitají v roli detektivů, vypátrat a odkrýt, nejlépe s vysvětlením, jak by postupovali oni, tj. jak by se oni sami v cizím jazyce vyjádřili. Pachatel předstoupí před třídu a svůj úkol celý nahlas přečte. Ostatní pozorně poslouchají a dělají si poznámky, nevstupují však do spolužákova projevu. Druhé čtení je už prováděno pomaleji a s pauzami. Pachatel přečte vždy jen jednu větu a rozhlédne se po třídě, zda si detektivové něčeho všimli. Je-li věta v pořádku, učitel dá znamení a pokračuje se dál. Není-li věta korektní, jeden z detektivů indikuje nesprávnost a vysvětlí, jak by to vyjádřil on a proč. V případě, že věta není kompletně správná a žádný z detektivů si toho nevšimne, musí zasáhnout učitel a dát žákům náповědu. Nereagují-li ani potom, opraví nesprávnost sám. Když dojde pachatel na konec svého úkolu, vymění si místo s jedním z detektivů a pokračuje se do doby, než učitel činnost přeruší. Tato aktivita se zdá být velmi užitečnou, nevyžaduje dlouhou přípravu ani žádný materiál, a přitom je vysoce efektivní. Žáci jsou při ní nuceni plně se koncentrovat na spolužákův čtený projev a učí se pozorně naslouchat svým vrstevníkům. Z jazykového hlediska se trénují v **hledání a opravě slyšených chyb**, ze kterých se mohou poučit, posílit tím svoji individuální jazykovou kompetenci a získat dobrý pocit, že na ně přišli sami.

Zajímavý, i když časově trochu náročný způsob práce se slyšenými chybami navrhuje Harmer. Je jím **videozáznam** části vyučovací hodiny, při jehož zhlédnutí žáci samotní vyhledávají své vlastní chyby. Žáci se rozdělí na skupinky a každá skupinka se soustředí ve videozáznamu na něco jiného. Jedna skupinka se koncentruje na

výslovnost, druhá na použití frází, zatímco třetí zkoumá paralingvistické jevy. Žáci také mohou být požádáni, aby psali zaslechnuté chyby na tabuli. V diskuzi se potom hlasuje, zda jsou uvedené chyby opravdu chybami a proč (Harmer, 2007, s. 146-147).

Stejně jako se žáci cvičí v opravě projevu svých spolužáků či svého vlastního prostřednictvím záznamu, mohou **nacházet chyby v projevu učitele**. V tomto případě se jedná o chyby záměrné, které učitel při četbě článku či příběhu úmyslně dělá. Pro tento účel je dobré použít text, který žáci již znají, se kterým například v předchozích hodinách pracovali. Učitel jednoduše čte text, v němž si předem připravil chyby, a žáci se buď hlásí při každé postřehnuté chybě, nebo si píší slyšené chyby na papír (Ur, Wright, 1996, s. 34).

#### 4.3.2 Nácvik opravy chyb v písemném projevu

Možností, jak nechat žáky pracovat s chybami v textu, je velké množství. Záleží na nápaditosti a tvůrčím duchu pedagoga, jaký typ nácviku pro žáky zvolí. **Cvičení na vyhledávání chyb** jsou obsažena mimo jiné v některých učebnicích. Žáci určují, co je a co není správně, a opravují věty obsahující chyby. V jiném cvičení mají na výběr z několika možností a zakroužkují „vetřelce“, tzn. slovo, které se nehodí mezi ostatní. Poté objasní, proč zrovna toto konkrétní slovo k ostatním nepatřilo.

Otázkou, zda je vhodné, aby si **žáci opravovali navzájem své slohové práce**, se zabývá Ur. Necítí se žák nepříjemně, když mu chyby v eseji namísto učitele opravuje jeho vlastní spolužák? Ne. Je schopen od něho přijmout kritiku? Ano. Autorka považuje tento způsob korekce za dobré cvičení, při němž se žáci učí kriticky hodnotit text, nalézat v něm chyby a radit, co s nimi. Učitele to pochopitelně neosvobozuje od opravování písemného projevu žáků. Avšak takové cvičení může posloužit jako zpětná vazba ke konceptu zadané práce. Žáci spolupracují na svých hrubých verzích esejů a navzájem si poskytují zpětnou vazbu o jazykové i obsahové stránce textu (Ur, 1996, s. 171-172). Příležitost k **opravě cizích prací** činí žáky zodpovědnějšími a uvědomělejšími ve vztahu k vlastní písemné produkci i ve vztahu k cizímu jazyku.

Žák si také může **opravovat svou vlastní slohovou práci**, která mu byla vrácena učitelem a **chyby** v ní byly nějakým způsobem **označeny**. Buď podtržením, nebo připsáním značky, která žákovi řekne, zda jde o chybu v gramatice, v lexiku či stylistickém vyjádření, tak jak již bylo ukázáno v podkapitole Korekce v písemném projevu. Učitel by měl v takovém případě zkontrolovat, zda byla žákem oprava

provedena a zda byla provedena správně. Neví-li si žák s opravou rady, měl by mít možnost ji konzultovat s učitelem či se spolužáky.

Edge doporučuje ve třídách zavést tzv. **korekční týmy**. Nejprve třídu rozdělíme na čtyři až pět skupinek. Jedna z nich se pak stane korekčním týmem pro dnešní vyučovací hodinu. Zatímco zbytek třídy pracuje na vypracování písemného úkolu zadaného učitelem pro tento týden, členové korekčního týmu dostanou texty, které psali žáci minulý týden. Tyto práce sice **vyučující** četl a **označil** v nich **chyby** systémem zkratkových značek anebo podtržením, nicméně je neoznámkoval, ani neopravil. Každý z členů korekčního týmu má na starost jednak svoji vlastní práci a jednak další dvě práce svých spolužáků. Pracují buď jednotlivě, nebo ve dvojicích či trojicích, a jejich úkolem je korigovat učitelem označené odchylky. V poslední části vyučovací hodiny předají členové korekčního týmu opravené texty svým spolužákům společně s vysvětlením, proč daný výraz nahradili zrovna tímto způsobem a co bylo na původní verzi špatně. Učitel mezitím chodí po třídě a poslouchá, jak se žáci s úkolem vypořádali, nahlíží do písemných prací, a objeví-li se jakékoli nejasnosti nebo dotazy, pomáhá žákům a zodpovídá jejich otázky. V následujícím týdnu se skupinky střídají a několik dalších žáků se dostane do korekčního týmu (Edge, 1990, s. 54).

**Opravu chyb na tabuli** navrhuje Harmer (2007, s. 147). Tato varianta nácviku korekce chyb žáky bezprostředně navazuje na volnou komunikativní aktivitu. Učitel při ní použije **vlastní chyby žáků** (samozřejmě anonymně), které si zaznamenal při předcházející činnosti. Napíše na tabuli chybná slova či věty a žáci určují, v čem je problém. Chyby rovnou sami opravují. Jinou možností je napsat na tabuli chybná slova, fráze a věty a zamíchat do nich i ty bezchybné. Žáci potom určují, které věty jsou správné a které obsahují chyby.

Trish (2000) představuje zábavnou aktivitu nazvanou „**Aukce**“. Připravíme si pracovní listy se dvaceti větami, z nichž zhruba dvě třetiny obsahují gramatickou chybu. Vedle toho si vyrobíme nebo vytiskneme hrací peníze. Před zahájením aukce rozdělíme třídu na skupinky po pěti a každé dáme jeden pracovní list. Týmy dostanou chvilku času, aby si společně jednotlivé věty prošly a označily si, které jsou gramaticky korektní a které ne. Učitel zahájí aukci a přečte náhodně vybranou větu ze seznamu. Potom danou větu učitel nabídne ke koupi. Žáci by měli „**kupovat**“ **pouze gramaticky správné věty**. Skupinky hráčů nabízejí různé částky a věta je prodána té pětičlité skupině, která nabídla nejvíce. Učitel ji potom zpraví o tom, zda byla věta správná či ne. Je-li

věta správná, tým obdrží tu sumu, za niž si větu pořídila. Je-li věta chybná, tým o danou částku přijde. Může se ještě zachránit tím, že větu opraví a uvede správné znění – potom si mohou hráči své peníze ponechat. Je-li učitelem nabízená věta správná a nikdo ji nekoupí, zaplatí každý tým jednotnou pokutu. Na konci vyhrává družstvo, které vydělalo nejvíce peněz.

## 5 Autodiagnostika učitele cizích jazyků a motivace žáka

**Autodiagnostika učitele a motivace žáka** jsou dvě psychologické proměnné, které spolu úzce souvisí. Pojmeme autodiagnostika rozumíme zamýšlení se nad sebou samým, nad postupem své práce, nad výsledky konkrétního vyučovacího procesu i nad naší spokojeností či nespokojeností s těmito výsledky. V této kapitole se nejprve budeme zabývat autodiagnostickými aktivitami a jejich funkcí v rámci vyučovacího procesu. Poté se zaměříme na **motivaci žáka** jako na **jeden z produktů autodiagnostických aktivit učitele**.

### 5.1 Autodiagnostika

Vyhodnocování činnosti každého sociálního systému je předpokladem jeho pozitivních změn. Úspěšnost učitelovy práce se nedá změřit jako třeba výše odbytu vyrobených produktů, stupeň sledovanosti určitého programu či výkonnost pracovníka u soustruhu. Ve výuce je totiž obtížné měřit „výsledný produkt“. Tím spíše je nezbytná kontrola a monitorování vlastního vyučovacího procesu. Učitel realizuje zpětnou vazbu své činnosti pomocí tzv. **autodiagnostiky**. Aby však mohla být autodiagnóza uskutečněna, musí být splněny některé předpoklady. Prvním z nich je přesvědčení učitele o nutnosti soustavné sebereflexe a jeho motivovanost autodiagnostiku realizovat. S tím je spojený předpoklad ovládnutí autodiagnostických dovedností, čili metod a technik k autodiagnostice potřebných. Posledním důležitým předpokladem je učitelova otevřenost k praktickým změnám a jeho ochota přebudovávat a vylepšovat svá pracovní schémata na základě získaných zpětnovazebných informací. Zdrojem informací o učitelově pedagogickém působení může být učitel sám, jeho žáci, kolegové, nadřízení nebo videozáznam či audiozáznam vyučování (Vacek, In: 1997, s. 137-140).

Autodiagnostické aktivity a zjišťování potřeb žáků mohou rovněž přispět ke **zvýšení jejich motivace k cizojazyčnému učení**. Při reflexi své práce by se měl učitel mimo jiné zaměřit na to, zda a jakým způsobem své žáky opravuje v různých situacích a jestli se tento způsob jeví jako nejvhodnější možný. Pokud ne, je třeba hledat alternativní řešení stávajících korekčních postupů. Pro své autodiagnostické aktivity může učitel využít jednak vlastní **sebereflexi**, při níž si rekapituluje korekční postupy použité při konkrétní vyučovací hodině či soustavně využívané v určitém časovém období, zamýšlí se nad jejich přednostmi a nevýhodami a uvažuje, zda byly v daných situacích použity vhodně a účelně. Za druhé může požádat o zpětnou vazbu **žáky**



samotné. Zadá jim **dotazníky**, v nichž anonymně vyplní otázky týkající se jejich spokojenosti s učitelskými korekčními postupy. Otázky v dotazníku by měly být jednoznačně formulované a postupovat od obecnějšího ke konkrétnějšímu. Po rozboru nasbíraných dat učitel zpětnou vazbu od svých žáků vyhodnotí a pokusí se o přestavbu svých zaběhnutých systémů oprav, která bude směřovat k žádoucí změně. Po nějaké době zadá dotazníky znovu, aby se ujistil, že ke změně opravdu došlo a že žáci tuto změnu reflektují. Příklad dotazníku vhodného k tomuto účelu nalezneme v **příloze B** (Ur, 1996, s. 249).

Vedle sebehodnotících aktivit a dotazování žáků lze pro účely reflexe učitelova přístupu k chybám ještě využít výše zmíněné kolegiální **hospitace** a **videonahrávku** svého vyučování. Pomocí vzájemných hospitací si učitelé cizích jazyků mohou radit, co a jak dělat lépe, jak efektivněji využít žákovy chyby v jeho prospěch, jakým způsobem ho v různých situacích opravovat a kde ho nechat mluvit bez jakýchkoli zásahů. Učitel sám si někdy nevšimne nebo si není zcela vědom svých rezerv a nedostatků, které hospitující kolega zpoza třídy vidí. Po hospitaci je důležitá výměna informací a společný rozbor konkrétních momentů vyučovací hodiny. **Kolegiální hospitace** přinese užitek obzvláště začínajícímu učiteli, který si je ještě u svých korekčních postupů nejistý a dostane tak příležitost konzultovat je se zkušenějším spolupracovníkem. Využití videozáznamu poskytne učiteli jedinečnou příležitost sám vidět, jak zachází s chybami žáků a nakolik jsou jeho postupy šetrné a účinné. Vidí také, jak na konkrétní postupy žáci reagovali. Po zhlédnutí nahrávky **kriticky zhodnotí**, zda v konkrétních momentech vhodným způsobem upozornil na žákovu chybu, zda mu zbytečně neskočil do řeči, zda poskytl žákovi dostatek času na jeho opravu nebo zda bylo upozornění na žákovu chybu v danou chvíli opravdu nutné.

Autodiagnostika by měla být nedílnou součástí učitelovy práce. Autodiagnostické aktivity mohou učitelé cizích jazyků výrazně pomoci uvědomit si, jaké techniky oprav hojně využívá a jaké by mohl využívat častěji. Reflexe jeho přístupu k chybám povede ke zlepšení jeho dovednosti vyhodnocovat, zda je okamžitá korekce žáka v dané chvíli nezbytná a zda by pro jeho pokrok v jazyce nebylo lepší nechat ho vyjádřit své myšlenky bez bezprostřední opravy. Celkově se vytříbí učitelova schopnost zacházet s chybou žáka co nejtaktněji a nejefektivněji, tak aby maximálně zvyšoval jeho individuální jazykovou kompetenci. Jedním z produktů sebereflexe je

také otázka: „**Jak jsem dnes motivoval žáky?**“ My touto otázkou přímo navážeme na následující podkapitulu.

## 5.2 *Motivace*

Motivace člověka k činnosti je jedním z nejdůležitějších předpokladů k jejímu vykonávání. Z **psychologického hlediska** se jedná o **vnitřní hybnou sílu**, která nás pohání neustále kupředu a usměřňuje naše konání zaměřené k určitému cíli. Motivace žáka je základním předpokladem jeho úspěchu. Je-li žák motivován, ať už vnitřními či vnějšími faktory, podrobuje své konání nadřazenému cíli. Motivem může být dobrá známka od učitele a následná pochvala od rodičů. Může jím být ale i vnitřní uspokojení a radost z poznávání. Hrabal (1984, s. 26-28) chápe funkci motivace ve výchovně-vzdělávacím procesu jako **prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků**. Učitel motivuje žáky vědomě, navozováním vhodných podmínek, i nevědomě, charakterem interakcí s jednotlivými žáky.

Motivaci můžeme dělit podle různých kritérií. Nejčastěji dělíme motivy na primární a sekundární. **Motivy primární** jsou vrozené, biogenní a jsou závislé na organických deficitech a přebytecích a fyziologických pochodech. **Motivy sekundární** jsou získané, sociogenní a formují se během ontogeneze jedince. Dále existuje motivace vnitřní a vnější. **Vnitřní motivy** vyplývají z našich základních potřeb (např. kognitivní, sociální, výkonové). Ve vyučovacím procesu jsou vnitřní potřeby spjaté přímo s příslušným učebním předmětem a představují učení se pro učení samotné, radost a uspokojení z tohoto učení. **Vnější motivy** neboli **incentivy** vycházejí z vnějších stimulů. S učební činností a předmětem jsou spjaty jen zprostředkovaně. Ve škole se jedná například o pochvaly, tresty, odměny, osobní příklad, přesvědčování apod. Z hlediska fáze učebního procesu fáze rozlišujeme též motivaci **počáteční a průběžnou**<sup>1</sup>.

V cizojazyčném učebním procesu dělíme motivaci ještě na integrativní a instrumentální. **Integrativní motivace** vychází z potřeby začlenit se do společnosti cílového jazyka v případě, že se přestěhujeme do země, kde je příslušný jazyk jazykem

---

<sup>1</sup> Čáp (1980, s. 166) píše, že charakter počáteční motivace žáka k učení se může pozitivně měnit v souvislosti s vývojem osobnosti a na základě příznivých vztahů ve třídě, příjemné emoční atmosféry a vhodných metod vyučování. V žákově zájmu o předmět začnou působit jiné dílčí motivy, ustupuje například význam pochval a odměn a sílí zvědavost, potřeba činnosti a dlouhodobých životních cílů. Takto může postupně dojít k přeměně motivace počáteční převážně vnější v motivaci průběžnou převážně vnitřní.

rodným či úředním. Odejeme tam buď za prací, za manželem/manželkou nebo za hledáním lepšího života. **Instrumentální motivace** znamená, že jazyk nám slouží jako nástroj či prostředek k nějakému konkrétnímu účelu, jako například ke studiu literatury a kultury, k povýšení v zaměstnání a dosažení vyššího platu. Prostřednictvím cizího jazyka dosáhneme svých cílů.

### **5.3 Faktory působící na žákovu motivaci**

Ur (1996, s. 277-279) podává výčet nápadů, jak u žáků podpořit motivaci a podnítit jejich zájem o plnění úkolů. Mnoho **zdrojů motivace**, jako například snaha žáka potěšit rodiče, potřeba uspět v testu nebo vlivy kamarádů, přesahuje možnosti učitele. Nicméně zůstává i tak dost zdrojů motivace, které učitel ovlivnit může. Mezi ně patří například **úspěch**. Žák, který uspěl v minulých úkolech, bude ochotnější se aktivně podílet na dalších a pravděpodobněji u nich vytrvá na rozdíl od žáka, který v předchozích úkolech podobného typu selhal. Úspěchem zde nemyslíme pouze správné zodpovězení otázek či vypracování zadaného cvičení. Kritériem úspěchu je také množství produkovaného či pochopeného cílového jazyka, vynaložené úsilí a pokrok vzhledem k předchozím výkonům. To vše by měl učitel brát v úvahu při posuzování žákovy úspěchu. Je také důležité, aby se ujistil, že žáci svůj úspěch postřehli. **Zpráva o úspěchu** může být učitelem předána pokýváním hlavy, slovním povzbuzením, chválou, uznáním nebo i malou jedničkou či hvězdičkou. Jakkoli je úspěch učitelem vyjádřen, žák by si ho měl uvědomit a zvnitřnit pocit, který při úspěchu zažil. Tak poroste jeho sebevědomí a víra ve vlastní učení.

Ur (1996, s. 277-279) současně dodává, že zážitek úspěchu nebude mít požadovaný efekt, pokud žákům nebude hrozit i možnost zažít **neúspěch**. Neúspěch jako opak k úspěchu opět není pouhou záležitostí špatných odpovědí. Žáci musí vědět, že neúspěch se dostaví tehdy, budou-li pracovat výrazně méně než je v jejich silách, nevyvinou-li snahu o pokrok a nebudou-li se o zadaný úkol ani své výsledky starat. Stejně jako mají žáci pocítit úspěch, měli by pocítit, když selhávají, a **prožít si pocit neúspěchu**. Žák by neměl být vystaven zážitku neúspěchu příliš často, protože řada po sobě následujících neúspěchů by ho jistě odradila od dalšího snažení. Učitel může učinit úspěch pro každého žáka dosažitelným, a to uvážlivým výběrem úkolů a stanovením hranice úspěchu na zdravou, dosažitelnou úroveň. Jak již bylo naznačeno a jak zdůrazňuje Harmer (2007, s. 101), neměla by být hranice úspěchu ani příliš nízká,

protože úspěch bez jakéhokoli vynaložení úsilí již není motivujícím prvkem. Je-li všechno jednoduché, žák ztratí respekt k zadávaným úlohám. Nesnadným úkolem pro učitele je tedy předkládat takové **úlohy**, které jsou **pro žáky výzvou a zároveň** jsou pro ně **splnitelné**.

Dalším způsobem, jak podpořit žákovu motivaci, je dávat mu **autoritativní požadavky**. Žáci jsou v tu chvíli motivováni tlakem učitele a jsou ochotni věnovat zadaným úkolům patřičné úsilí jednoduše proto, že jim to řekl. Uznávají jeho autoritu a věří jeho úsudku. Je lepší, je-li žádost ze strany učitele formulována jednoznačně a nesmlouvavě: „*Chci, abys toto zadání odevzdal do pátku.*“ Žáci budou takovému požadavku lépe čelit, než kdyby učitel řekl: „*Udělej, co můžeš, a odevzdej mi to kdykoli, až to dokončíš.*“ Přílišný důraz na svobodu a autonomii žáka může vést k radikálnímu snížení jeho úsilí a paradoxně k jeho větší nespokojenosti. Učitel by měl tudíž využít své autority a postrkávat žáky od toho, co by sami byli ochotni dělat, k tomu, co Vygotsky (1962, In: 1996, s. 279) nazývá „*zónou bezprostředního rozvoje*“. Tento stav žáci dosahují až za pomoci a podpory učitele (Ur, 1996, s. 279).

Nepopíratelná motivační síla přináší **testům**. Žáci, kteří vědí, že budou příští týden z určitého úseku látky testováni, se budou učit spíše než ti, kterým se jen řekne: „*Naučte se to*“. Není-li testování stresující okolností a nepoužívá-li se tohoto prostředku nadměrně, poslouží jako užitečný incentiv. Vedle testování existuje ještě jeden učitelem ovládatelný zdroj vnější motivace – **soutěžení**. Žáci jsou často motivováni udělat maximum proto, aby porazili své protivníky v soutěži. Soutěží-li každý za sebe proti ostatním, může to být pro některé jedince stresující, obzvláště pro ty, kteří v jazyce moc nevynikají a ustavičně v jazykových kompeticích prohrávají. Lepší je proto zařazovat do výuky i skupinové soutěže, kde žáci spolupracují v týmech. Pokud není soutěž braná smrtelně vážně a výsledky jsou občas alespoň částečně věci náhody, tak aby mohl vyhrát kdokoli, pozitivní motivační prvky se zesilují (Ur, 1996, s. 279).

Vedle výše popsaných **faktorů ovlivňujících žákovu motivaci** dodává Harmer (2007, s. 100-103) několik dalších, které rozhodně stojí za zmínku. Učitel se může značně podílet na udržení motivace žáků pomocí svého postoje k nim. Jedním z rozhodujících aspektů jeho osobnosti je **zájem o žáky**. Učitel, který pečuje o osobnost svých žáků, zajímá se o jejich koníčky, mimoškolní aktivity, ale i o potíže a starosti, má větší respekt a snadněji žáky motivuje než učitel, který nejeví o své žáky zájem. Žáci ocení, dostanou-li možnost vyjádřit svůj názor a přání. Jakkoli je ale učitel pečující a

milý, žáci ho budou těžko poslouchat, nemají-li důvěru v jeho schopnosti. Učitelova **odbornost a připravenost** na výuku tedy hrají stejně důležitou roli jako jeho vřelý, nelhostejný postoj k žákům. Potřebují vycítit, že dobře ovládáme to, co učíme, a že víme, co a jak budeme učit dnešní vyučovací hodinu. Žákům mnohdy klesá zájem i pozornost, když nejsou **při hodině zaměstnání**. Situace, kdy učitel neví, co má dál se žáky dělat, působí váhavě a nejistě a je třeba se jim co nejvíce vyhnout. Ztratí-li žáci v učitele důvěru, jen těžko je pak bude motivovat a přesvědčovat o důležitosti svého předmětu.

#### **5.4 Faktory působící na žákovu motivaci k učení se cizímu jazyku**

*Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.*

Přejdeme teď k **motivaci** ve specifickém prostředí **jazykové výuky**. Jak ilustruje Harmer (2007, s. 98-99), žákovu motivaci k učení se cizímu jazyku ovlivňuje řada faktorů. Jsou jimi **potřeby a přání žáků** samotných, jako je umět hovořit příslušným jazykem, číst webové stránky a knihy v originále, získat lepší zaměstnání. Dále je to **společnost**, ve které žáci žijí. Je v této společnosti ceněné umět daný cizí jazyk? Jaké jsou obecné postoje lidí ve společnosti k etniku mluvícímu tímto cizím jazykem jako jazykem rodným? Znamená znalost cizího jazyka vyšší společenskou prestiž? Postoje společnosti nepochybně mají vliv na motivaci žáků, stejně jako postoje tzv. **významných druhých**, blízkých osob, které je obklopují. Klíčové jsou zejména postoje rodičů a sourozenců. Považují oni učení se cizímu jazyku za důležité? Nebo radši upřednostňují znalost techniky a přírodních věd, které podle nich mají největší budoucnost? Klíčové jsou ale také postoje vrstevníků. Pokud jsou zvýšeně kritičtí k cizojazyčnému předmětu, může žák ztratit motivaci k jeho studiu. Pokud jsou naopak tímto předmětem nadšeni, žák si k němu snadněji najde cestu. Hodnotným motivačním prvkem na samotném počátku učení se cizímu jazyku je žákova přirozená **zvědavost**. Žák je zvědavý na to, jak bude daný jazyk jeho hlasem znít a jaká slovíčka se naučí. Těší se, až bude moci cizím jazykem promluvit. Zvědavost přichází také v okamžiku, kdy se ve třídě mění učitel. Je výhodné této počáteční zvědavosti využít a hned od začátku se snažit žáky do cizojazyčné výuky vtáhnout.

Touha **investovat úsilí do učení pro učení samotné** má základ ve vypěstovaných postojích a předchozích zkušenostech žáka. Jde o to, zda věří, že stojí za

to se učit nové věci, zda mají dobrý vztah k cizímu jazyku, dané jazykové komunitě a její kultuře. Je však v moci učitele podpořit takové postoje tím, že je bude s žáky sdílet a že bude doplňovat jejich vědění o cílovém jazyce a jeho prostředí o další poznatky a prohlubovat tak jejich zájem. Tato globální motivace je velmi důležitá, ale u běžných činností při výuce je nejpodstatnější to, jestli žáci shledají aktivitu zajímavou. Učitelé se tedy vyplatí investovat nejvíce času a úsilí do vzbuzování zájmu žáků pomocí úkolů, kterými budou zainteresováni. Předně by měli být žáci seznámeni s **cíli** každé činnosti, a to s cíli jazykovými i obsahovými. Je nutné, aby **témata** probíraná v hodině a práce zadávaná žákům byla rozmanitá a aby se pravidelně obměňovala. U her je nezbytná určitá dávka **výzvy**, kterou dosáhneme stanovením pevných pravidel. Ve výuce by neměla chybět **zábava**, která žákům hodinu zpestří. Lze využít například vtipy, veselé příhody, písničky, dramatické výstupy, filmy, videoklipy, naučně populární pořady a dokumenty. Žáci se dají vtáhnout do výuky také hraním různých **rolí**, kde využijí svou vlastní představivost a nápaditost. Obzvláště zajímavou aktivitou je úkol založený na doplňování potřebných informací jejich zjišťováním od spolužáka, tzv. **information gap**. Žáci mají zjistit, co je na obrázku souseda, nebo doplnit text, v němž mají oba ze dvojice vynechané různé informace. Žáky mohou zaujmout i takové činnosti, při nichž dostanou příležitost vyjádřit své názory, vkus, návrhy či podělit se o své zkušenosti (Ur, 1996, s. 281).

Pomocí **jazykových her** si žáci fixují správné tvary a pracují tak v podstatě na minimalizaci svých chybných výkonů. Můžeme je tedy považovat za jeden ze způsobů práce s chybou, zaměřený na její vymýcení nebo alespoň redukci. Jednou z výhod jazykových her je, že jsou pro žáky jednak přínosné, protože si při nich zlepšují svoji individuální jazykovou kompetenci, ale současně i zábavné, poněvadž jsou při nich aktivní a probouzí se v nich soutěživý duch. Ukázky jazykových her najdeme v **příloze C**. Výhody zábavných aktivit podtrhává Harmer (2007, s. 102). Pro zdravou motivaci žáků je nezbytné, aby je činnosti při vyučovacích hodinách pokud možno co nejvíce bavily, aby je dělali rádi a viděli v nich nějaký smysl. To samozřejmě nezajistíme pokaždé u všech žáků. Pozorný učitel ale brzy zjistí, na co jednotlivé třídy a žáci v nich reagují kladně a co naopak dělají neradi. Podle toho pak individualizuje svůj přístup a snaží se zařazovat takový typ aktivit, které jsou pro žáky příjemné. Aktivity se snaží individualizovat i v rámci třídy, protože různí žáci mají obvykle různé preference.

Posledním podstatným faktorem k udržování motivace v Harmerově (2007, s. 100-103) výčtu je **žákova zodpovědnost za své učení**. Je přínosné, když učitel příležitostně ponechá některá rozhodnutí na žácích samotných. Při komunikativní aktivitě se jich například zeptá, zda chtějí být opravováni či ne, místo aby pokaždé sám rozhodoval o tom, zda korekce v danou chvíli je či není vhodná. Jindy, při čtení nového textu, se žáků zeptá, u jakých slov se jim zdá výslovnost obtížná, místo aby dal na své předpoklady a zaměřil se předem na slova, která obecně činí potíže. Při studiu textu jim dá na výběr, zda chtějí pracovat společně s učitelem, nebo si samostatně vyhledávat neznámá slovíčka ve slovníku.

Wilson (2005, In: Harmer, 2007, s. 103) navrhuje, aby učitel nechal své **žáky rozhodovat**, kdykoli je to možné, a aby jim dával co nejčastěji aktivní funkci. Taková funkce spočívá třeba i v ovládní CD přehrávače nebo psaní na tabuli. De Sonnevile (2005, In: 2007, Harmer, s. 103) se domnívá, že by měli žáci dostat příležitost **podílet se na utváření plánu některých hodin**. Painter (1999, In: Harmer, 2007, s. 103) má dobrou zkušenost s ponecháním **výběru domácího úkolu** na žácích. Vyberou si to, co si nejvíce chtějí procvičit. Goodmacher (1998) navrhuje, aby si žáci sami tvořili své **vlastní otázky k porozumění textu**. Poté, co si přečtou zadaný text, vymyslí k jeho obsahu otázky pro své spolužáky. Mohou pracovat v menších skupinkách. Povoleny jsou jen takové otázky, jejichž odpovědi lze najít v textu. Skupinky si pak vzájemně pokládají otázky a odpovídají na ně. Aktivitu lze pojmout jako hru a stanovit časový limit, do kterého musí být odpověď vyčtena. Pokud tým odpověděl správně, získává bod. Pokud odpověď nenašel nebo neodpověděl správně, získává bod to družstvo, které si otázku vymyslelo.

V dnešní době je na českých školách nejrozšířenější **angličtina**, která se nejčastěji vyučuje jako **první cizí jazyk**. Někde začínají žáci s výukou angličtiny už v první třídě, jinde o něco později. **Od osmých tříd** si nově žáci osvojují ještě **druhý cizí jazyk**. Motivovat žáky k učení se anglickému jazyku je, vzhledem k jeho globálnímu rozšíření, pravděpodobně jednodušší než u jiných jazyků. Dalo by se říci, že nutnost osvojení si anglického jazyka vychází ze společenského povědomí o nezbytnosti tento jazyk ovládat. Samotní žáci si mnohdy uvědomují, že budou tento jazyk v budoucnu potřebovat, ať už kvůli cestování, práci v zahraničí, práci doma v České republice anebo kvůli různým volnočasovým aktivitám.

U **jazyků jiných než angličtina** je o něco obtížnější žáky motivovat už proto, že si řeknou: „Stejně se všude domluví anglicky.“ Toto tvrzení ale neplatí stoprocentně. Například v případě **ruského jazyka** je dobré žákům osvětlit, jak vypadalo cizojazyčné vyučování v bývalých zemích sovětského bloku, včetně Československa. Vzdělávání bylo poplatné socialistickému režimu a na všech školách se povinně vyučovala ruština. Vycestuje-li žák někdy třeba do Pobaltských zemí, zjistí, že se starší generací lidí se domluví pouze a jedině rusky, navzdory někdy hluboce zakořeněné protiruské nesnášenlivosti. Co se týče **jazyka francouzského**, zde může posloužit jako motivační faktor cestování do Francie a komunikace s Francouzi, kteří jsou zapřísáhlí patrioti a mnohdy s cizinci odmítají mluvit anglicky. Pokud náhodou neodmítnou, mohou mít Češi i tak problém se s nimi dorozumět, s ohledem na silný francouzský přízvuk, který se u nich často objevuje. Učit se **jazyku německému** je zase prospěšné z důvodu, že Německo je naším sousedem a že se do něho dá dojíždět i za prací. Vedle toho jsou u nás Němci častými turisty, takže je výhodné umět německy v oblasti cestovního ruchu. A takto bychom mohli pokračovat.

Při motivaci k učení jiným cizím jazykům než anglickému je nezbytné využít všechna jejich specifika a výhody, které žáky přesvědčí, že učení se tomuto jazyku není přece jen zbytečné. Je důležité jim vysvětlit, **proč si konkrétní jazyk stojí za to osvojit**. Vedle cestování by mohla být výhodou třeba četba literárních děl a sledování filmů v originále, které jsou vždy lepší, než díla přeložená a filmy s dabingem. Pokud jde o budoucnost žáků, je třeba je upozornit, že na některých pracovních místech dnes se znalostí jediného cizího jazyka nepochodí, protože zaměstnavatelé často požadují **aktivní znalost dvou světových jazyků**. Ta by se v současném světě prolínání evropských i mimoevropských kultur měla postupně stát standardem.



## 6 Práce s chybou v pregraduální přípravě učitelů

Dosud jsme hovořili o chybě v rámci vědních disciplín jako je pedagogika, psychologie či lingvistika. Řešili jsme různé situace, ve kterých v praxi pracujeme s chybami žáků, a to jak u „běžných“ žáků, tak u žáků se specifickými vývojovými poruchami. Zabývali jsme se chybou z obecného hlediska, dříve než jsme přešli ke specifickějšímu kontextu práce s chybou v cizojazyčném vyučování. Řekli jsme si, jak se liší práce s chybou v cizojazyčné výuce oproti jiným předmětům. Popsali jsme si různé druhy korekce pro jednotlivé jazykové dovednosti. V neposlední řadě jsme poukázali na nezbytnost učitelovy autodiagnostiky a její propojenost s motivací žáků. Téma chyby bylo tedy fokusováno přímo na práci se **žáky na základních a středních školách**. Naše téma je ale neméně zajímavé z hlediska přípravy studentů učitelství na jejich budoucí profesi. Přejdeme tedy **od žáka k vysokoškolskému studentovi**.

### 6.1 Složky pregraduální přípravy studentů učitelství cizích jazyků

Příprava kvalifikovaných učitelů na pedagogických fakultách se skládá ze **složky pedagogicko-psychologické, oborově didaktické a odborné**. Budoucí učitelé cizích jazyků by si měli osvojovat všechny tři kvality profesní kvalifikace paralelně již od začátku studia. Je nevhodné, aby se student seznamoval s didaktickou aplikací poznatků o příslušném cizím jazyce až v posledních fázích učitelství přípravy. **Všechny tři uvedené složky by zároveň měly být vyvážené**, čemuž má také odpovídat výstup ze studia. Při odchodu ze školy by měl student prokázat, že má vědomosti o jazyce a zároveň ví, jak ho učit a jak vést vyučovací hodinu. Měl by bezpečně zvládat alespoň elementární základy své příští profese (Choděra, 2006, s. 179-180).

Zkušenosti ukazují, že absolventi v oboru učitelství cizího jazyka na pedagogických fakultách mají celkově velké **rezervy v praktickém ovládnutí cizího jazyka a především v oblasti pedagogické zdatnosti**. Proto jistě stojí za úvahu, zdali by se neměly mnohdy zbytečně rozsáhlé přednášky z dějin jazyka a staré literatury omezit a zbylé hodiny věnovat workshopům a didaktickým výstupům. Další důležitou otázkou, kterou by si měly pedagogické fakulty připravující učitele cizích jazyků položit, je, zda jsou didaktické výstupy směřovány k moderním poznatkům o výuce a zda nevedou učitelé své studenty v duchu přežitých metod a zásad (Choděra, 2006, s. 179).

## **6.2 Začlenění práce s chybou do výuky studentů učitelství cizích jazyků**

Studenti programu učitelství cizího jazyka se dostávají do paradoxní situace, kdy jsou sami ještě žáky a mají právo dělat chyby, a zároveň začínají být v roli učitele, který by neměl chybovat, aby byl **dobrým vzorem pro své vlastní žáky**. Přestože studenti učitelství cizího jazyka často propagují názor, že je lepší nechat žáka samostatně mluvit s chybami než ho neustále opravovat a blokovat tím proud jeho myšlenek či ochotu cizím jazykem hovořit, sami si při svém vzdělávání přejí být opravováni a berou opravu chyb od zkušenějších učitelů jako důležitý zdroj zpětné vazby (Ondráková, 2008, s. 260).

O nezbytnosti přípravy budoucích učitelů na práci s chybou v jazykové výuce hovoří Ondráková (2008, s. 260-261). Byly provedeny výzkumy, které prokázaly, že učitelé při opravě prací svých žáků často přehlédnou chyby. Jedním z důvodů je **absence systematického nácviku vyhledávání a opravy chyb při pregraduálním vzdělávání**. Korčáková (In: 2005, s. 49-50) dodává, že na mnohých katedrách cizích jazyků je věnován problematice hodnocení a opravy chyb nanejvýš jeden seminář v rámci metodiky cizího jazyka. Často bývá zařazen na konec semestru, kdy dochází k pravidelnému odpadání seminářů i přednášek. Pozornost věnovaná práci s chybami v pregraduální přípravě učitelů jazyků je přes všechny **lingvistické, psycholingvistické a didaktické výzkumy** zabývající se chybou v cizojazyčném vyučování značně nízká anebo zcela chybí. Proto při opravách chyb neexistuje žádné jednotné značení či postup a učitel cizího jazyka často používá takové způsoby oprav, které používal jeho bývalý učitel v některé z předchozích etap učení se jazyku. Nejčastěji je to korekce žákovy chyby učitelem samotným. Tento způsob opravy je sice nejrychlejší, ale není nejefektivnější.

Při opravě žákových chyb by měl učitel zohlednit takové faktory jako věk žáka a úroveň jeho jazykové kompetence. Během vysokoškolského studia by měli mít studenti učitelství cizího jazyka možnost **nacvičit si práci s chybou**, kterou později využijí ve svých hodinách. Korčáková (In: 2005, s. 49-50) navrhuje následující tematické celky, které by mohly posloužit jako vzor náplně didaktických a metodických předmětů na pedagogických fakultách:

- *Jak často a zda mají být opravy prováděny?*
- *Jaké typy chyb mají být opraveny vždy?*
- *Upřednostňuje se oprava bezprostředně po chybě nebo až na konci projevu, případně ve zvláštním časovém úseku zaměřeném na opravování chyb?*
- *Jak mají opravy chyb probíhat – explicitně nebo implicitně?*
- *Jaké druhy oprav jsou považovány za nejpůsobivější?*
- *Jak působí na žáka opravování chyb spolužáky?*

Korčáková (In: 2005, s. 49-50)

Nejen na tyto otázky by měli **studenti učitelství** a obzvláště cizích jazyků dostat během své učitelské přípravy odpověď. Studenti by se měli v první řadě **naučit chyby „vidět“**, aby pro ně nebyl problém nacházet například neopravené chyby na tabuli (Ondráková, 2008, s. 281-282). Měli by mít příležitost dozvědět se, jaké jsou přednosti i nedostatky jednotlivých korekčních postupů a jak mohou žáka taktně na chybu upozornit. Měli by být seznámeni se způsoby autokorekce a peer korekce. Dále by se měli dozvědět, jaký vliv mohou mít příslušné způsoby oprav žákova výkonu na učební proces a čeho by se měli ve svých vyučovacích hodinách vyvarovat. Také by se měli seznámit s tím, jaké faktory hrají roli ve výběru vhodného postupu korekce žákovy chyby v danou chvíli a v jakých situacích žáka neopravovat vůbec a proč.

**Naučit budoucího pedagoga zacházet** odpovídajícím způsobem **s chybami** jeho budoucích žáků není snadné. Pedagogické fakulty a obzvláště katedry cizích jazyků by měly věnovat větší pozornost problematice evaluace a opravování žákova výkonu a popřemýšlet, jak tyto prvky vyučování do studijních oborů zařadit, a to nejlépe v teoretické i praktické podobě. Ondráková se domnívá, že problematika chyby by se neměla omezovat na jeden či dva semináře v rámci předmětu didaktika cizího jazyka, ale měla by prolínat celým systémem studia předmětu cizí jazyk. **Nácvik chyb** je možný realizovat ve všech předmětech, kde mají studenti **výstupy** v podobě referátů, prezentací či jiných sdělení. Dále pak **při výuce reálií, konverzací i literárně-kulturních předmětů**. Zde by byla věnována pozornost především chybám fonetickým, čili chybám ve výslovnosti. Powerpointové prezentace jsou zase zdrojem pravopisných chyb. Předměty jako **morfologie, syntax či lexikologie** jsou vhodné k nácviku oprav chyb v písemném projevu (2008, s. 261).

### **6.3 Nápady pro práci s chybou ve výuce studentů učitelství cizích jazyků**

Předešlá podkapitola byla věnována tomu, proč by si měli studenti učitelství cizích jazyků v rámci přípravy na budoucí povolání systematicky nacvičit vyhledávání a opravu chyb a jakým způsobem by měla být tato problematika do programů začleněna. Dále byly uvedeny tematické celky, které by mohly pedagogickým fakultám sloužit jako inspirace či předloha při sestavování sylabů metodických předmětů pro budoucí „jazykáře“. V poslední podkapitole teoretické části si projdeme konkrétní **návrhy na nácvik práce s chybou** pro studenty učitelství cizojazyčných aprobačních předmětů. Postupně si ukážeme nápady pro práci s chybou jak **v ústním**, tak **i v písemném projevu**.

#### **6.3.1 Nácvik opravy chyb v mluveném projevu**

V mluveném projevu by k nácviku opravování chyb mohly sloužit jednoduché **simulace** nebo **microteaching**. Jeden student v roli učitele opravuje své spolužáky představující žáky základní nebo střední školy. Ti záměrně dělají chyby. Někdy by se mohli studenti předem dohodnout, kdo bude představovat nadanějšího a kdo slabšího žáka, případně žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. Zároveň je předem stanoveno, o jakou činnost se jedná a co je jejím cílem. Jedná-li se o nácvik nějakého gramatického jevu při výkladové hodině, studenti trénují různé druhy bezprostřední korekce. Jde-li naopak o konverzační hodinu či komunikační cvičení, studenti mohou být vedeni k zaznamenávání jednotlivých chyb na papír, ať už nahodile anebo do předem připraveného záznamového archu. Příklad záznamového archu najdeme u Rug (In: Ondráková, 2008, s. 272-273) v **příloze D**.

Studenti se výše popsaným způsobem učí dělat **rozdíly mezi korekcí chyb v rámci nácviku nového jazykového jevu a korekcí při volné mluvicí aktivitě** ve dvojicích či referátu jednotlivce. Vyučující daného předmětu vše pozoruje a po skončení studentova výstupu iniciuje diskusi, která hodnotí, co se studentovi povedlo a co by mohl udělat jinak, lépe. Takto mohou studenti učitelství získávat praktickou dovednost vyhledávání a opravy chyb v různých situacích, podle druhu prováděné činnosti, typu hodiny i individuálních zvláštností každého žáka.

### 6.3.2 Návčik opravy chyb v písemném projevu

Ondráková navrhuje pro návčik opravy chyb v písemném projevu následující aktivity. Pedagog připraví **text obsahující chyby**. Texty mohou být uměle sestavené učitelem, ale lze využít i vlastní texty studentů. Vedle toho je dobré občas zařadit i texty odněkud převzaté, jako jsou cizojazyčné inzeráty v českých novinách, jídelní lístky či různé informační brožury v cizím jazyce vydané u nás. Studenti si též mohou opravovat například svoje kratší kontrolní práce navzájem. Pro studenta je snazší, když opravuje práci některého spolustudenta než svoji vlastní, protože má tendenci svoje chyby nevidět. Připravený souvislý text či samostatné věty pedagog rozdává studentům. S textem je možné pracovat následujícím způsobem. Studenti dostanou úkol, který s textem provedou. Mezi zadané úlohy může patřit **posuzování správnosti textu, hledání chyb v textu, hledání určitého počtu chyb** (např. text obsahuje 10 chyb), **počítání chyb v textu, přiřazování značek chyb** ke konkrétním chybám (např. 2x slovosled, 3x předložka), **zjišťování příčin vzniklých chyb, porovnávání verze textu** obsahujícího chyby **se správnou verzí, opravování pouze jednoho druhu chyb** – tzv. restriktivní oprava (např. minulý čas nepravidelných sloves) apod. (Ondráková, 2008, s. 277-282).

Opravuje-li student svou vlastní práci, kterou mu pedagog vrátil, lze využít následující typy cvičení. Student si musí sám **najít a opravit chyby**, pedagog mu pouze napíše **počet chyb**. Student si musí najít a **opravit pedagogem kategorizované chyby** (např. 3x pravopis, 5x gramatika, 1x stylistika). Student si musí **opravit chyby podtržené**, bez bližšího určení. Student musí **opravit své chyby podle značek**, které nad ně pedagog napsal (např. S - slovosled, G – gramatika atd.). Student si musí **nalistovat lekci v učebnici**, kde byl daný jev probírán, podle reference pedagoga. Student musí **rozdělit své chyby** na:

- a) chyby, o kterých byl přesvědčen, že chybami nejsou
- b) chyby, na které by si přišel sám, kdyby si práci po napsání pečlivěji prošel
- c) chyby, kterým se nemohl vyhnout
- d) zbytečné chyby, které vůbec nemusel udělat
- e) chyby, které se mu líbí víc než správný tvar

(Ondráková, 2008, s. 280-281)

Kromě textu mohou studenti **opravovat chyby na tabuli**. Pedagog napíše na tabuli věty, které záměrně obsahují chyby. Studenti pak ve dvou skupinách střídavě

opravují chyby v každé větě a za každou správně opravenou chybu získávají bod pro svůj tým. Dalším typem cvičení je tzv. **předjímání chyb**. Jde o nácvik homonym, která jsou formou stejná nebo podobná v mateřském i v cílovém jazyce, ale mají jiný význam. Studenti vymýšlejí legrační věty s nesprávně užitými výrazy. Studenti také mohou **vytvářet návody** pro své spolužáky **o tom, jak se vyvarovat chyb** v psaní cizojazyčných textů. Mohou bilancovat svůj vlastní pokrok srovnáváním výsledků svých opravených testů a vypisováním, které chyby jim stále činí potíže. V neposlední řadě mohou studenti **odhadovat problematické úseky látky** a zamýšlet se, v čem přesně v zadané oblasti učební látky mohou žáci učící se daný jazyk nejvíce chybovat (Ondráková, 2008, s. 279-281).

## 7 Shrnutí teoretické části

- **didaktika** – proměnlivý pojem v průběhu historie, dnes teorie vzdělávání a vyučování
- **obecná didaktika** – > **oborové didaktiky**
- **didaktika cizích jazyků** – > didaktika angličtiny, didaktika němčiny aj.
- **obsah: jazykové dovednosti: produktivní** – mluvení, psaní, **receptivní** – poslech, čtení
- **cíl cizojazyčné výuky:** komunikace, schopnost dorozumět se
- **chyba** = posilující prvek, nedílná součást veškerého učení
- **různá hlediska práce s chybou:** didaktické, psychologické, sociologické, lingvistické
- **specifické vývojové poruchy:** vliv na chybování žáků v mateřském i cizím jazyce
- **přízpůsobení korekce chyb dyslektikům** podle jejich možností a potřeb vyplývajících z příslušných poruch
- **individualizace korekce** podle jednotlivých žáků i prováděných aktivit, plynulost x přesnost
- **korekce mluveného projevu:** autokorekce –> peer korekce –> korekce učitelem
- **korekce písemného projevu:** forma i obsah
- **autodiagnostika učitele** – prostředek k motivaci žáka
- **autodiagnostické aktivity:** sebereflexe, dotazníky vyplňované žáky, kolegiální hospitace, videozáznam
- **motivace** – produkt autodiagnostiky, primární x sekundární, vnitřní x vnější, počáteční x průběžná, integrativní x instrumentální,
- **faktory motivace k učení se cizím jazykům:** potřeby žáků, společnost, významní druzí, učitel
- **pregraduální příprava učitelů cizích jazyků:** 3 složky – pedagogicko-psychologická, odborná, obrově didaktická
- **začlenění práce s chybou do pregraduální přípravy učitelů cizích jazyků:** praktický nácvik vyhledávání a opravy chyb v jazykových i didaktických předmětech již od začátku studia

## 8 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

### 8.1 Formulace kvalifikovaných předpokladů

Na základě teoretické části, vycházející především z podrobně prostudované specializované literatury, si stanovíme předpoklady, které se v průzkumu buď potvrdí, nebo vyvrátí. Takto plynule navážeme na praktickou část, jež má za úkol přenést popsanou teorii do místa empirických sond, tj. do škol. Pomocí šetření zjistíme, zda předpoklady a návrhy prezentované v odborných populárně naučných a naučných zdrojích odpovídají skutečnosti, zda domnělé potřeby žáků jsou potřebami skutečnými a zda názory uvedené v pramenech korespondují s názory vyučujících na základních školách i na škole vysoké. Po důkladném prostudování odborných pramenů si dovoluji formulovat následující předpoklady:

- 1) Při korekčních postupech by měl učitel zohlednit **druh prováděné činnosti i individuální zvláštnosti žáků. Žákovi postiženého jednou ze specifických vývojových poruch by měly být přizpůsobeny podmínky hodnocení.** V psaném projevu by nedostatky, jako jsou špatná **grafická úprava, časté škrtnání, vynechávání písmen, zaměňování a přeskupování písmen či slabik ve slovech, neměly být dyslektickému žákovi hodnoceny jako chyby.**
- 2) Žákovi by měl být **vymezen prostor pro spontánní komunikaci s chybami.**
- 3) **Opravovat žákům všechny chyby** v mluveném projevu při výuce cizího jazyka by bylo **demotivující.** **Náctiletí** (společně s dospělými) jsou nejvíce náchylní ke **strachu z chyb** při používání cílového jazyka.
- 4) Jedna **okomentovaná a žákem zvnitřněná chyba** má větší cenu než deset chyb pouze opravených. Vhodné pořadí oprav je **autokorekce – peer korekce – korekce učitelem.**
- 5) **V písemném projevu není nutné opravit žákům všechny chyby. Nejdůležitější z celé práce je její obsah.**
- 6) Součástí cizojazyčné výuky by mělo být i **ústní zkoušení.**
- 7) Žáci si uvědomují globální rozšířenost anglického jazyka v současné době, stejně jako nezbytnost tento jazyk ovládat. **Učitel může podpořit žákovu motivaci k učení se cílového jazyka** rozmanitostí aktivit a témat, která žák shledá zajímavými. **Žáky motivuje práce ve dvojicích.**



- 8) **Příprava budoucích učitelů cizích jazyků na práci s chybou** je na pedagogických fakultách **nedostatečná**.

## **8.2 Cíle empirické části**

**Cílem empirické části** této práce bylo připravit, následně zrealizovat a popsat průzkum o chybách a motivaci ve výuce anglického jazyka pomocí dotazníku, jehož respondenty byli žáci čtvrtých až devátých tříd základních škol. Vedle dotazníku bylo uskutečněno třináct rozhovorů, a to s vyučujícími anglického jazyka na základních školách, dále pak s oborovými didaktiky na katedrách a odděleních cizích jazyků (anglického, francouzského, ruského a německého) zdejší pedagogické fakulty. **Záměrem dotazníku** bylo nashromáždit potřebná data k analýze, na jejich základě sestavit závěry pro provedené šetření, porovnat některé dílčí výsledky průzkumu s výsledky průzkumu bakalářské práce, vznést další zajímavé otázky a rozšířit úvahy související s výsledky průzkumu. **Účelem rozhovorů** bylo porovnat nejen názory pedagogů na vysokých školách se skutečnou praxí na školách základních, ale i přístupy pedagogů s názory a potřebami žáků.

**Vysokoškolské učitelé** dostali příležitost vyjádřit své úvahy týkající se chyb v cizojazyčném vyučování a své názory na to, jak by s nimi mělo být na základních školách zacházeno. Zeptala jsem se jich, jak by podle nich měli učitelé základních škol své žáky opravovat, zda by měli mezi chybami dělat nějaké rozdíly, zda by měli svůj přístup k chybě individualizovat vzhledem k jednotlivým žákům, nebo zda by měli poskytnout žákům nějaký čas pro spontánní mluvení s chybami bez jejich korekce. **Učitelé anglického jazyka na základních školách** potom zodpovídali tytéž otázky. Tentokrát ne, jak by to mělo být, ale jak to skutečně probíhá v jejich vyučovacích hodinách. Rozhovory jsem následně mezi sebou porovnávala a shrnula, jak moc se liší názory vysokoškolských pedagogů od činnosti pedagogů základních škol. Nakonec jsem postavila do paralely přístupy učitelů a postoje žáků.

**Hlavní smysl celého šetření** spočívá v získání důležitých informací, jež by mně a ostatním studentům učitelství cizích jazyků mohly pomoci v budoucnu při výkonu praxe a při procesu „stávání se učitelem“. Průzkum a jeho výsledky by měly posloužit jako prostředek ke zjištění, co dnešní žáci od čtvrté do deváté třídy žádají, co nebo kdo nejvíce ovlivňuje jejich motivaci k učení se anglickému jazyku a jaké způsoby korekce chyb jim nejvíce vyhovují. Součástí šetření byla i **zpětná vazba** poskytnutá učitelům

základních škol, kteří se podíleli na distribuci dotazníků ve svých třídách. Měli možnost do anonymních dotazníků nahlédnout a pročíst si, jaké odpovědi žáci zaškrtovali. Dotazník jim tak mohl posloužit jako **nástroj sebereflexe** jejich pedagogického působení. Učitelé, kteří se podíleli i na rozhovoru, měli jedinečnou možnost zamyslet se nad tím, mají-li v problematice chyby jasno a orientují-li se v různých korekčních postupech, jejich výhodách a nevýhodách. Kromě zdroje dat pro moji diplomovou práci měl tedy rozhovor za úkol **oslovit pedagogy a přimět je k přemýšlení**, jestli používají všechny své korekční postupy opravdu vhodně a jestli neuváženým zacházením s chybami žáků neohrožují jejich vývoj či učební proces. Výstupem průzkumu by měl být učitel, který si je vědom svých rezerv a je ochoten na nich zapracovat, přečíst si k dané oblasti užitečnou literaturu a měnit své léta používané postupy, které ač nejrychlejší, nemusí být nutně nejlepší.

**Dalším**, neméně důležitým **cílem** bylo poukázat na tematiku chyby na pedagogických fakultách připravujících učitele cizích jazyků a inspirovat vysokoškolské pedagogy na jazykových katedrách k tomu, aby se snažili o intenzivnější začlenění této problematiky do studijních programů. Nasbíraná data a rozbor z nich vyplývajících výsledků by měl posloužit ke **zlepšování připravenosti budoucích učitelů cizích jazyků** na jejich pedagogické působení. Jedná se především o připravenost na práci s žakovskými chybami, na možnosti používání rozmanitých korekčních technik a využívání chyb žáků ve prospěch jejich učení.

Všem zúčastněným pedagogům, včetně oborových didaktiků, jsem dále přislíbila, že v případě jejich zájmu jim **diplomovou práci zapůjčím k nastudování dílčích výsledků průzkumu**, které by měly posloužit k obohacení jejich pedagogického „já“. Zároveň bych chtěla ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové svoji práci veřejně **publikovat**, aby její obsah i výsledky nebyly dostupné pouze pro členy univerzity, ale aby mohla mít širší počet čtenářů z řad široké veřejnosti.

### **8.3 Použitá metodologie**

V teoretické části jsem se opírala o studium dokumentů. V části empirické jsem použila pro svůj průzkum dvě výzkumné metody – **kvantitativní**, dotazníkovou metodu a **kvalitativní**, metodu interview. **Výzkumná metoda** (z řec. *methodos* – k cíli vedoucí cesta, postup) je systematický postup získávání a zpracování dat za účelem objasnění sledované problematiky. Jedná se o soustavu kroků opírajících se o stanované pojmy a

pravidla. Výzkumné metody v pedagogice podrobně popisuje **Gavora** ve svých publikacích *Úvod do pedagogického výzkumu* a *Výzkumné metody v pedagogice*.

### 8.3.1 Dotazník

Dotazník je způsob písemného kladení otázek, na které dostáváme odpovědi opět písemnou formou. Jedná se o nejvyužívanější metodu zjišťování údajů, jejíž výhodou je, že v poměrně **krátkém časovém intervalu** můžeme získat **velké množství informací** (Gavora, 2000, s. 99).

Při tvorbě dotazníku je důležité dodržovat určitou **strukturu** i pravidla. Vstupní část dotazníku obsahuje hlavičku (název a adresa instituce nebo jméno autora dotazníku) a dále vysvětluje cíle dotazníku. Zároveň vstupní část obsahuje pokyny, jak dotazník vyplňovat. Druhou část pak tvoří vlastní otázky dotazníku. Při promyšlení otázek by si měl tvůrce dotazníku nejprve rozdělit základní problém do několika okruhů a v rámci nich vytvářet jednotlivé otázky či položky. Otázky v dotazníku se zpravidla řadí podle obtížnosti, na začátku bývají otázky lehčí a zajímavější, uprostřed otázky těžší a ke konci otázky důvěrnějšího charakteru nebo faktografické otázky. Na samý konec dotazníku umísťujeme poděkování respondentovi za spolupráci (Gavora, 2000, s. 99-100).

Podle stupně otevřenosti rozlišujeme **otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené**. Uzavřená otázka nabízí několik možných odpovědí, z nichž respondent musí jednu zakroužkovat (podtrhnout). Výhodou tohoto typu otázek je snadnost jejich zpracování. Otevřené otázky kladou na respondenta větší nároky, protože mu dávají při odpovědi značnou volnost. Neomezují ho, nevnučují mu volbu, ale odpovědi na ně jsou náročnější, jelikož je respondent musí zformulovat a napsat. Otevřené otázky jsou pochopitelně náročnější i na zpracování. Je třeba je nejprve kategorizovat a teprve potom vyhodnocovat. Polouzavřené otázky nabízejí odpověď, potom však ještě žádají objasnění. Například: *Souhlasíte s tvrzením? Ano – ne. Pokud ano, proč?/ Jiné*. Vedle těchto druhů otázek najdeme ještě **otázky škálované**, u nichž škála nabízí odstupňované hodnocení určitého jevu (Gavora, 2000, s. 102-104). Rozeznáváme několik druhů škál. Jsou jimi škála posuzovací, intervalová, pořadová, bipolární a Likertovy škály. **Posuzovací škála** umožňuje zjišťovat míru vlastností nebo intenzitu nějakého jevu. **Škála pořadová** uspořádává jevy do pořadí, například podle oblíbenosti. **Intervalová škála** je škála typu *stále – velmi často – často – občas – nikdy – N*. Kontinuum se zjednodušilo na celé intervalové stupně. Možnost N občas bývá v symetrických škálách

„navíc“ a znamená „neumím se vyjádřit“ nebo „nehodí se“. **Likertovy škály** se používají pro měření postojů a názorů. Na stupnici respondent vyjádří stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu s uvedeným výrokem (Gavora, 2000, s. 88-92). Kromě relevantních otázek se doporučuje zařadit takzvané **L-otázky**. Ty zjišťují lživost respondentových odpovědí a jeho sklon „přibarvovat“ odpovědi. Podle L-otázek pak stanovíme hodnověrnost respondentových odpovědí (Janoušek, 1986, In: Gavora, 2000, s. 106).

Dotazníky můžeme administrovat buď osobně a počkat na jejich vyplnění, nebo prostřednictvím „prostředníka“, čili druhé osoby. Zaslání i návrat dotazníků lze zprostředkovat ale i poštou či elektronickou poštou (Gavora, 2000, s. 107). **Reliabilita** dotazníku závisí na více faktorech. Jedním z nich je vnitřní konzistence dotazníku, kterou je možné matematicky spočítat. Reliabilita dotazníku je vyšší, pokud se více otázek ptá na stejnou informaci (Skalková, 1983, In: Gavora, 2000, s. 106). **Návratnost** dotazníků, čili poměr počtu odeslaných k počtu vrácených vyplněných dotazníků, se dá vyjádřit v procentech. Návratnost vlivem různých činitelů nikdy nebývá stoprocentní, za požadovanou minimální návratnost se považuje sedmdesát pět procent (Wiersma, 1985, In: Gavora, 2000, s. 107).

**Můj dotazník** byl orientován na žákův kritický pohled na práci s chybou ve výuce anglického jazyka, na jeho potřeby a přání stejně jako na jeho motivaci k osvojování si angličtiny, včetně faktorů, které tuto motivaci ovlivňují. **Dvanáct** otázek, které dotazník tvoří, má podobu **uzavřených položek**. Otázky zjišťují, jaký je postoj žáka k vyučovacími hodinám anglického jazyka a k angličtině vůbec a co by mohlo tento postoj případně změnit či ovlivnit. Část otázek konfrontuje realitu s tužbami žáka, čili to, jak to ve skutečnosti vypadá s tím, jak by to dle žákova úhlu pohledu mělo vypadat. V neposlední řadě dotazník zkoumá, do jaké míry se žák anglickému jazyku věnuje a proč. L-otázky jsem do dotazníku nezařadila.

K vyplnění jsem **připravila** celkem **dvě stě padesát dotazníků**, které jsem předala žákům prostřednictvím jejich učitelů angličtiny. Z těchto dvě stě padesáti dotazníků se mi jich vrátilo dvě stě třicet pět vyplněných a osm prázdných. Neuvěřitelných **dvě stě dvacet** vrácených **dotazníků odpovídalo oficiálním normám** pro provádění průzkumů. **Návratnost** dotazníků je tedy **osmaosmdesát procent**. Všech dvě stě dvacet platných dotazníků jsem zařadila do zpracování a analýzy dat.

### 8.3.2 Interview

Někteří autoři používají pro **interview** ryze český termín **rozhovor** (např. Janoušek a kol.: *Metody sociální psychologie*, 1986), podle Gavory je však význam slova rozhovor příliš široký a ne každý rozhovor můžeme pokládat za interview. Interview je založeno na interpersonálním kontaktu. Jeho úspěšnost závisí mimo jiné na vytvoření přívětivé, důvěrné atmosféry výzkumníkem a navázání přátelského vztahu s dotazovaným. Prostředí, v němž interview probíhá, by mělo být tiché a izolované od jiného dění. Není vhodné, aby při něm byly přítomny jiné osoby. Prostředí pro interview by mělo být sice oddělené, ale zároveň kulturní. Prostory jako chodba školy či sklad těžko vzbudí v respondentovi důvěru, na rozdíl například od kabinetu, školního klubu či prázdné třídy (2000, s. 110-111).

Obsahem interview jsou otázky a odpovědi, stejně jako tomu bylo u dotazníkové metody. Typy otázek u dotazníku jsou platné rovněž pro interview, dáváme zde však přednost otevřeným otázkám umožňujícím úplnou volnost odpovědi. Takovému typu interview říkáme **nestrukturované**. Oproti tomu **strukturované** interview má pevně daný výběr odpovědi. Jedná se vlastně o ústní podobu dotazníku. U **polostrukturovaného** interview jsou respondentovi nabídnuty alternativy odpovědi, ale potom se od něho žádá ještě dodatečné vysvětlení (Gavora, 2000, s. 110-111).

Začátek interview je zaměřen na motivaci respondenta a navození osobního vztahu. Je třeba vysvětlit záměr interview a odstranit případné respondentovy obavy. Doporučuje se věnovat úvodní tři minuty rozhovoru o všeobecných věcech a teprve potom překročit k otázkám (Gavora, 2000, s. 112). Celé interview by mělo proběhnout v přátelském duchu, zároveň by měl ale tazající působit seriózně a profesionálně. Otázky musí být předem promyšlené a seřazené do tematických celků (Janoušek a kol., 1986, In: Gavora, 2000, s. 113). Tazající by se měl vyhnout tzv. **sugestivním otázkám**, které podsouvají dotazovanému chtěnou odpověď (např. „*Máš rád své rodiče?*“). Úkolem výzkumníka je zajistit optimální průběh interview. Pomocí různých komunikačních strategií by měl dávat najevo, že je do rozhovoru zainteresován, a podle pravidel diskursu by měl při rozhovoru využívat například krátké výrazy vyjadřující porozumění, krátké vyčkávací pauzy, měl by v případě potřeby žádat o dodatečné informace či vysvětlení i ukazovat, že chápe pocity respondenta (Janoušek, 1986, In: Gavora, 2000, s. 113).

**Odpovědi** respondenta při interview můžeme buď **zapisovat**, nebo **nahrávat** na elektronické médium. Nahrávka má oproti zapisování tu výhodu, že zachytí sto procent údajů a nahrávku může posléze analyzovat více výzkumníků. Výzkumník se může plně věnovat kladení otázek. S nahráváním musí dát respondent výzkumníkovi předem svůj souhlas (McMillan, Schumacher, 1989, In: Gavora, 2000, s. 114). Při vyhodnocování odpovědí nejprve výzkumník kategorizuje nasbíraná data a třídí jednotlivé odpovědi do skupin, například pomocí kódů. V další etapě dělí kategorie do menších celků. Vyhodnocování odpovědí je znatelně náročnější než u dotazníkové metody (Gavora, 2000, s. 114).

**Výhodou** interview je jednak výzkumníkova možnost přeformulovat otázky nebo klást otázky dodatečné, jednak možnost respondenta požádat o vysvětlení. Umožňuje hlubší ponor do problematiky a důvěrnější odpovědi. Zároveň je vyšší pravděpodobnost pravdivosti výpovědí, vzhledem ke kontaktu tváří v tvář. **Nevýhodou** je pak velká časová náročnost a možnost pouze menšího vzorku respondentů (Gavora, 2000, s. 110).

**V této diplomové práci** byla **metoda interview** využita ve **dvou rovinách**. V první rovině byli dotazováni učitelé základních škol, ti, jejichž žáci vyplňovali mnou připravené dotazníky. Ve druhé rovině byli dotazováni oboroví didaktici na vysoké škole. **Otázky** byly **otevřené**, s možností volných odpovědí. **Vysokoškolští vyučující** zodpovídali otázky o tom, jak by vyučování angličtiny na základních školách mělo probíhat, zatímco **učitelé základních škol** popisovali postupy a způsoby svého vlastního vyučování. Menší část otázek pokládaných oborovým didaktikům byla soustředěna okolo jejich vlastní praxe na základních, případně středních školách. Poslední sektor pokládaných otázek pak zahrnoval reflexi týkající se začlenění práce s chybou do studijních plánů jazykových oborů na pedagogických fakultách. Tato reflexe se promítá do rozhovoru s učiteli základních škol. Ti posuzovali, jestli jsou začínající učitelé cizích jazyků po absolvování vysoké školy dostatečně připraveni na práci s chybami při předávání jazykových dovedností žákům, kteří si jazyk osvojují. Oba typy rozhovorů tedy nejsou oddělené, ale spíše provázané, jelikož spolu úzce souvisí a navzájem se v mnoha směrech prolínají.

## **8.4 Respondentský vzorek a organizace šetření**

Pro sběr dat do empirické části své diplomové práce jsem využila **základních škol**, se kterými Katedra anglického jazyka a literatury spolupracuje při pedagogických praxích, dále pak základní školu v Chvaleticích. Katedra mi poskytla kontakty na učitele anglického jazyka některých královéhradeckých základních škol. Čtyři z nich jsem elektronickou formou oslovila a od všech mi obratem přišla vstřícná odpověď, že mi rádi s mým průzkumem pomohou a poskytnou mi sběrné pole pro získání potřebných dat. Individuálně jsme se domluvili na předání dotazníků, dle mých i jejich časových možností. Učitelé následně distribuovali dotazníky ve třídách, a to od čtvrté do deváté. **Účastníky šetření jsou tedy žáci prvního i druhého stupně** ve věku zhruba od devíti do patnácti let. Při osobním styku jsem dané vyučující poprosila i o spolupráci na interview. S rozhovorem souhlasili všichni, které jsem oslovila. Kromě **čtyř škol v Hradci Králové** jsem zavítala i na **jednu školu neregionální**, do Chvaletic, kde jsem uskutečnila poslední dva rozhovory (i zde byly předem žákům rozdány dotazníky).

Nezávisle na průběhu průzkumu na základních školách jsem udělala **rozhovory s oborovými didaktiky** na zdejší pedagogické fakultě, a to na všech jejích katedrách cizích jazyků: **Katedře anglického jazyka a literatury, Oddělení francouzského jazyka a literatury, Katedře německého jazyka a literatury a Katedře slavistiky**. Požádala jsem o spolupráci celkem šest oborových didaktiků, z nichž všichni byli ochotni se mnou interview uskutečnit a podělit se tak o své názory a ideje. Sedmý rozhovor potom proběhl s vyučující odborně-jazykových a gramatických předmětů, kterou jsem oslovila především proto, že se sama v minulosti problematikou chyby v cizojazyčné výuce zabývala, udělala k ní své vlastní průzkumy a napsala velmi hodnotné práce, z nichž některé publikovala. Při analýze rozhovorů si dovoluji odkazovat se i na tuto vyučující jako na didaktičku, pro zjednodušení systému citací a parafrází názorů.

**Celkem se tedy na průzkumu podílelo třináct pedagogů, šest vyučujících ze základních škol a sedm vysokoškolských pedagogů** z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Z toho bylo jedenáct žen a dva muži. Na základních školách se jednalo o zkušené pedagogy s praxí od devíti do šestadvaceti let. Na škole vysoké zahrnoval celkový vzorek jednu zcela začínající oborovou didaktičku bez předchozí praxe, dále pak jednu dlouholetou didaktičku, která vykonává praxi na speciální střední škole pro sluchově postižené. Ostatní didaktici mají více či méně bohaté zkušenosti s učením

nejen na vysoké, ale i na základní či střední škole, popřípadě na gymnáziu. K **záznamu rozhovorů** mi posloužil **diktafon**, díky němuž byla zachována úplná autentičnost dat. K nahrávání mi dalo svolení jedenáct z třinácti vyučujících. Zbylé dva rozhovory jsem zaznamenávala na papír.

Po sběru dat jsem všechny materiály detailně prostudovala, následně popsala dílčí výsledky, zformulovala závěry a přidala k nim vlastní komentáře. Předem je třeba zdůraznit, že všechny **výsledky vyplývající z průzkumu** se vztahují pouze k **příslušnému vzorku respondentů**. K širším a obecnějším závěrům by byl potřeba širší okruh respondentů i delší časový úsek. Mnou popsané závěry vycházejí z průzkumu na pěti základních školách ze dvou českých regionů a na jedné univerzitě.

## **8.5 Výzkumné otázky, odpovědi a výsledky**

### **8.5.1 Metoda dotazníku**

Celý dotazník se skládá z **dvanácti otázek**, z nichž **šest** jsem vyjmula z **dotazníku bakalářské práce** (ot. č. 7-12), abych mohla později porovnat nové výsledky s těmi předchozími. Při porovnávání jsem se zaměřila na otázky týkající se potřeb a motivace žáka, tzn. otázky **od 10 do 12**, jež považuji za klíčové. Pro přehlednost jsem je vyznačila červenou barvou. Otázky **7 až 9**, které se též vyskytly v dotazníku mé bakalářské práce, ale které neporovnávám s výsledky dotazníku práce diplomové, jsem označila modře. Dotazník jsem dále doplnila o zcela **nových šest otázek** (ot. č. **1-6**). Všechny dvanáct otázek jsem posléze rozdělila do **čtyř okruhů**, jimiž se teď budu postupně ve svých popisech a analýzách dat zabývat. Buď ke každému okruhu anebo ke každé otázce z okruhu zvlášť je vytvořený graf a některé otázky jsou navíc ilustrovány pomocí tabulek s procentuálními výsledky. Vzor dotazníku je umístěn v **příloze E**. Čtyři otázkové okruhy jsou:

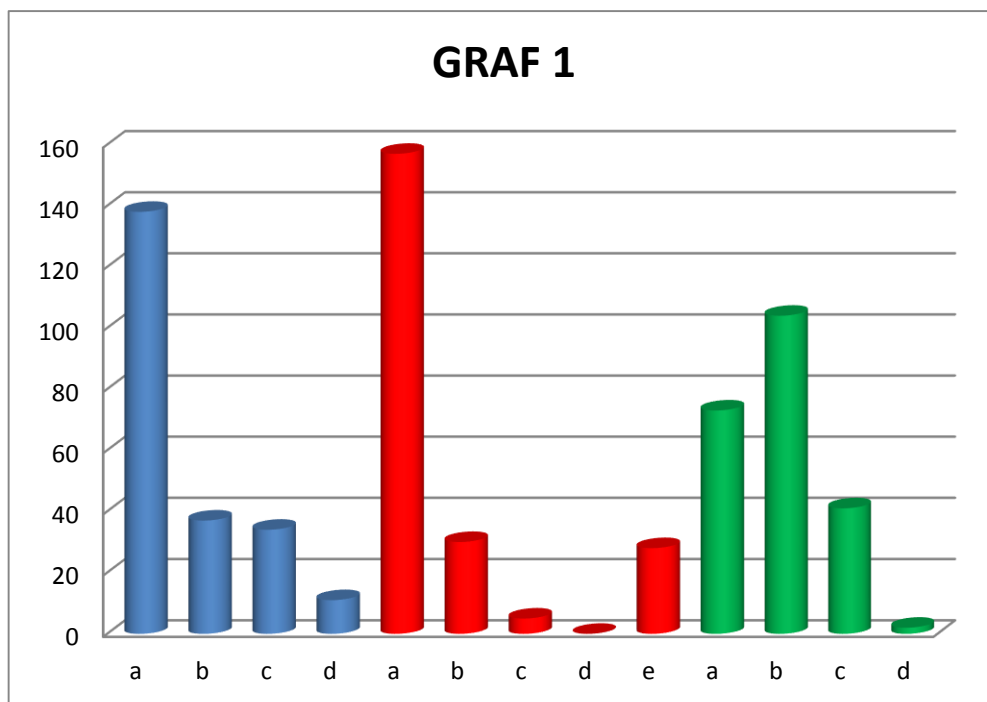
- 1) Postoj učitele při výuce angličtiny (**ot. č. 6, 7 a 8**)
- 2) Postoje žáka k výuce angličtiny (**ot. č. 3, 4 a 9**)
- 3) Přání a potřeby žáka (**ot. č. 5, 11 a 12**)
- 4) Motivace žáka (**ot. č. 1, 2 a 10**)



## 1. Postoj učitele při výuce angličtiny (ot. č. 6, 7 a 8)

První, sloupcový graf znázorňuje šestou, sedmou a osmou otázku. V příloze F jsou umístěné tabulky odkazující na procentuální vyjádření odpovědí na jednotlivé otázky.

**Graf 1: Postoj učitele při výuce angličtiny**



Modrá část grafu odkazuje na situace, k nimž nejčastěji dochází při výuce anglického jazyka u dotazovaných žáků. Skoro **třiašedesát procent (a)** respondentů zaškrtnulo, že z nabízených situací jsou nejčastěji učitelem pochváleni za autokorekci. Téměř **sedmnáct procent (b)** žáků je ze všeho nejčastěji chváleno od učitele za korekci svého spolužáka. Jen o dvě procenta méně dotazovaných, **patnáct a půl procenta (c)**, má pocit, že nejčastěji je učitel kárá za chyby. Zbylých **pět procent (d)** uvedlo, že nejčastěji je učitel kárá za opravu spolužáka.

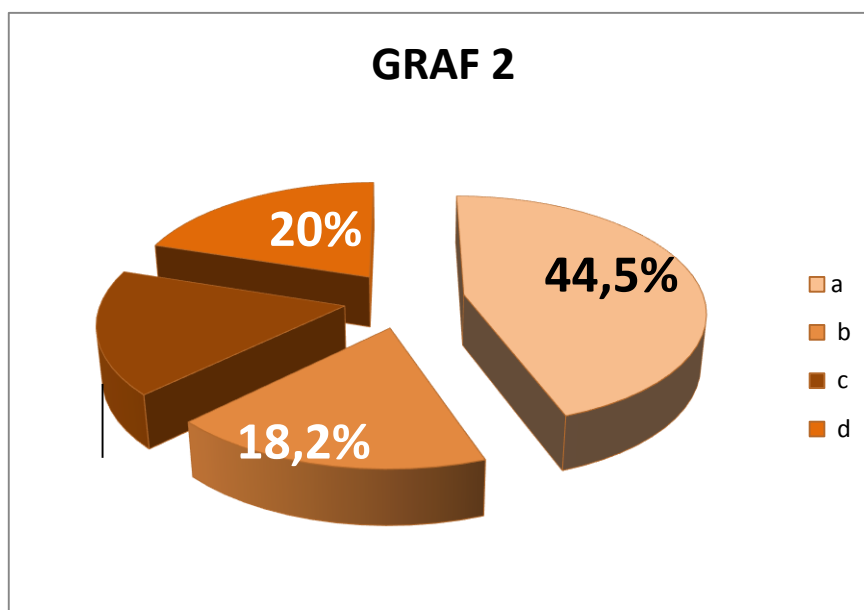
Podíváme-li se na červenou část grafu, zjistíme, jak postupuje učitel, udělá-li žák při vyučovací hodině chybu. Celých **sedmdesát jedna a půl procenta (a)** žáků je nejčastěji v takovém případě opraveno a učitel jim zároveň vysvětlí pravidlo nebo látku, v níž se dopustili chyby. **Třináct a půl procent (b)** žáků učitel jenom opraví, zatímco **dvanáct a půl procent (e)** někdy opraví a jindy ne, záleží na druhu prováděné činnosti. Přes **dvě procenta (c)** respondentů má pocit, že je učitel opraví a poníží před ostatními. **Nikdo (d)** neuvědl, že by učitel chyby neopravoval.

Poslední, zelená část grafu, odkazuje na učitelův způsob poukázání na chybu. Přes **čtyřicet sedm procent (b)** dotazovaných napsalo, že při opravě chyb učitel zpravidla počká, až domluví, a opraví je zpětně. U **třiatřiceti procent (a)** učitel žáky nejčastěji přeruší a opraví je okamžitě. U **osmnácti a půl procent (c)** žáků se učitel nejprve zeptá třídy, zda si někdo nevšiml chyb ve spolužákově projevu, popř. jakých. Jen necelé **jedno procento (d)** žáků zakroužkovalo možnost, že učitel jejich chyby přehlídí a neopravuje je vůbec.

## 2. Postoje žáka k výuce angličtiny (ot. č. 3, 4 a 9)

Otázka zařazená v dotazníku jako **třetí** v pořadí se táže na žákův postoj k výuce angličtiny. Tuto otázku si budeme ilustrovat pomocí přehledného koláčového grafu:

**Graf 2: Postoj žáka k výuce angličtiny**

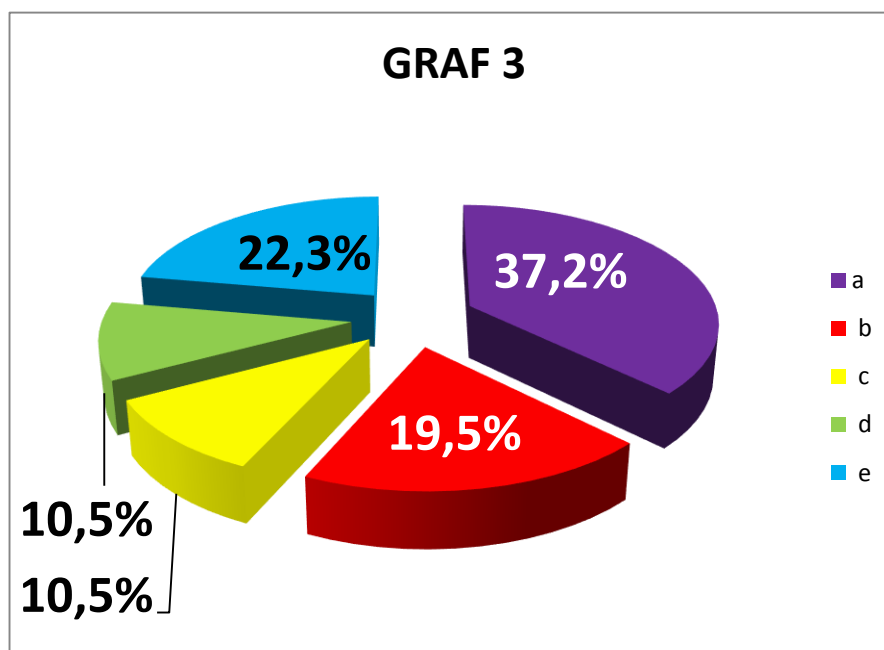


Z odpovědí vyčteme, že **čtyřicet čtyři a půl procenta** respondentů se anglicky učí rádo, angličtina je baví a jde jim. Dalších **pětatřicet procent** žáků se anglicky neučí rádo. Z nich zhruba **polovině** angličtina údajně jde, ale přesto je nebaví, druhou polovinu pak nebaví právě proto, že jim nejde. Posledních **dvacet procent** žáků se učí angličtinu rádo, přestože jim nejde a mají s ní problémy. Kdybychom udělali celkový souhrn této položky, vyšlo by nám, že přibližně **pětašedesát procent** respondentů se rádo učí anglicky, zbylých **pětatřicet procent** pak nerádo. Zároveň asi **třiašedesáti procentům**

žáků angličtina jde, ostatním nikoli. Ne vždy se však zájem překrývá se schopností a talentem.

**Čtvrtá otázka** se ptá, co by mohlo postoj žáka změnit, ať už k lepšímu či k horšímu. Je-li žákův postoj kladný, co by se muselo stát, aby se změnil v negativní, a naopak, je-li negativní, vlivem čeho nebo koho by mohl přejít v kladný. Odpovědi můžeme vidět na následujícím koláčovém grafu:

**Graf 3: Změna postoje žáka k výuce angličtiny**

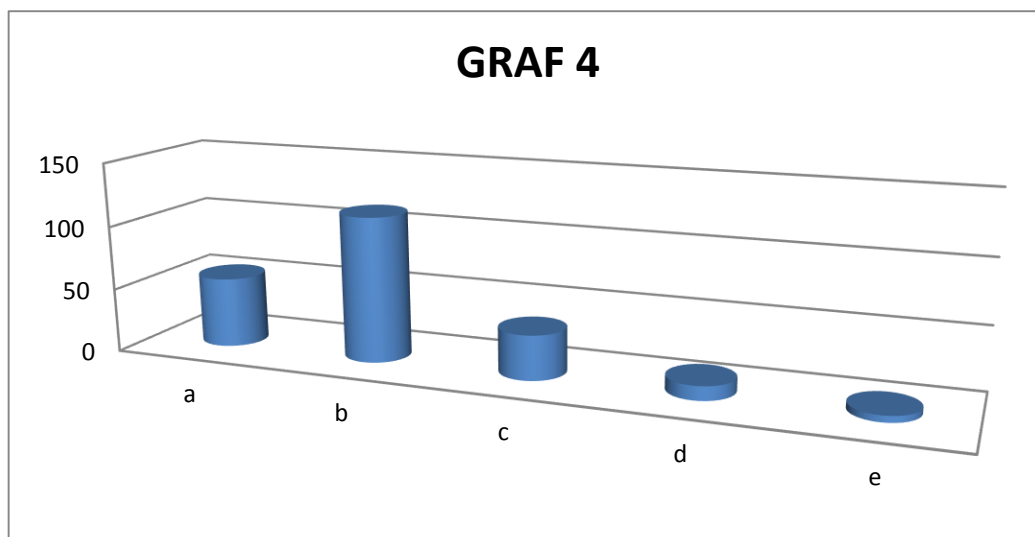


Na vliv postoje vypěstovaného k angličtině by mohla mít u **sedmatřiceti procent** žáků změna učitele. **Devatenáct a půl procenta** dotazujících uvádí, že by ke změně v jejich postoji mohlo dojít po změně přístupu rodičů k jejich výsledkům v předmětu anglický jazyk. Po **deseti a půl procentech** získaly možnosti *c* a *d* – ke změně postoje by mohlo dojít po změně učebnice či jiných učebních materiálů, nebo po změně učebny, v níž výuka anglického jazyka probíhá. Přes **dvaadvacet procent** žáků se vyjádřilo v odpovědi *e* a uvedlo jiné, vlastní možnosti. Převážně zde žáci psali, že jejich postoj nic nezmění, nemůže změnit, je-li pozitivní, změna není žádoucí, naopak je-li negativní, ke změně stejně nedojde. Vyskytlo se i několik izolovaných odpovědí, mezi nimi dvakrát výměnné pobyty do zahraničí, jednou kamarád(ka) z anglicky mluvící země. Další odpovědi: pokud by angličtina začala být nepotřebná, pokud by výklad učitele nebyl srozumitelný, pokud by byl průběh a náplň hodin zajímavější (např. více

komunikace, překlady textů), pokud by mi angličtina šla, pokud bych se více učil, pokud bych se chtěl zabývat angličtinou v budoucnu.

**Otázka devět** z této sekce zjišťuje, jak se zachovají žáci, nejsou-li si jisti svou odpovědí. K této otázce najdeme v **příloze G** procentuální tabulku. Teď se podívejme na názorné vyjádření výsledků v grafu:

**Graf 4: Nejistota jazykové správnosti**

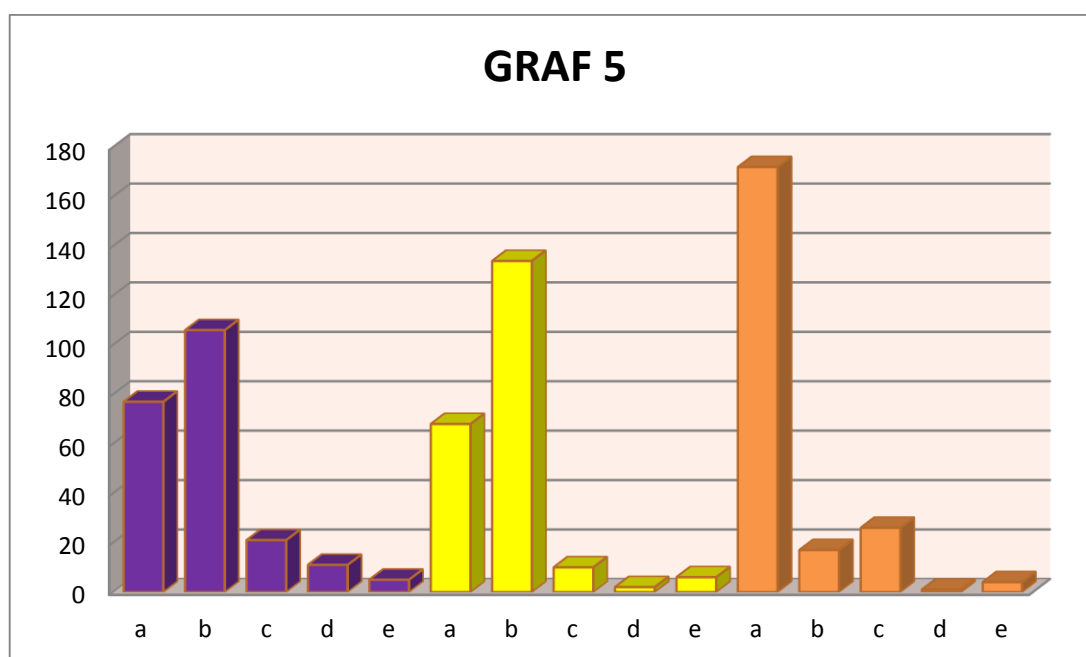


Jestliže si žáci nejsou jisti při vyučovací hodině svou odpovědí, skoro **dvaapadesát procent** z nich uvádí možnost **a** – zkusí to a třeba to vyjde. **Pětadvacet procent** žáků naopak preferuje možnost **b** – raději mlčí, aby se ve třídě neznemohli. Necelých **šestnáct procent (c)** žáků se přiznává, že si nejsou zcela jisti. **Pět procent (d)** se pak snaží zareagovat nějakou vtipnou průpovídkou. Pouze něco přes **dvě procenta** žáků zaškrtnla odpověď **e** – jiné – v níž se třikrát objevilo, že jsou si jisti pokaždé, jednou, že poprosí o pomoc spolužáka, a jedna žačka uvedla, že někdy mlčí a jindy ne.

### **3. Prání a potřeby žáka (ot. č. 5, 11 a 12)**

Otázku číslo **pět, jedenáct a dvanáct** jsem sloučila do jednoho sloupcového grafu. Zaměříme se teď na první z nich, která je znázorněna fialovou barvou:

**Graf 5: Přání a potřeby žáka**



**Pátá otázka** se zaměřuje na to, co považuje žák při výuce angličtiny za nejdůležitější. Tabulka k ní se nachází v **příloze H**. Pro **osmačtyřicet procent (b)** žáků je nejdůležitější, aby učitel vysvětlil důkladně potřebnou látku, tak aby ji žáci dobře pochopili a dovedli používat. Jako druhý nejdůležitější faktor, zastoupený **pětatřiceti procenty (a)**, se ukázala rozmanitost činností při vyučovacích hodinách, tak aby nebyly nudné. Pro **devět a půl procent (c)** respondentů je zásadní, aby dostali dost prostoru ke komunikaci v angličtině. **Pět procent (d)** žáků oceňuje, když po nich učitel nic nechce a oni nemusí dávat pozor. K možnosti **e – jiné –** se vyjádřila přes **dvě procenta** žáků. Dva z nich požadují, aby je učitel častěji vyvolával, jeden žák chce, aby byla výuka zábavná a zároveň se hodně naučili. Jiný žák by si přál, aby mu látku vysvětlil učitel v kabinetě, aby se nemusel ztrapňovat ve třídě. Poslední uvedl, že pro něho není důležité nic.

U **jedenácté otázky –** jak by učitel měl na žakovu chybu upozornit – preferuje přes **šedesát procent** žáků zpětnou opravu po skončení jejich promluvy, aby je učitel zbytečně nepřerušoval a oni neztratili nit. Více než **třicet procent** upřednostňuje okamžitou opravu učitele, klidně i uprostřed projevu. **Čtyři a půl procenta** žáků chtějí být opravována prostřednictvím svých spolužáků. Pouze necelé **jedno procento** zaškrtnulo, že nechce být opravováno vůbec. Necelá **tři procenta** potom vybralo možnost **e – jiné**. Z nich byly zajímavé odpovědi: čekat, jestli si to opravím sama, a když ne, ať to opraví učitelka, když mluvím, chci opravovat chyby až nakonec, když se učím

gramatiku, chci, aby je opravila hned, když se něco učím, chci opravovat hned. Porovnejme si výsledky této otázky s výsledky šetření v bakalářské práci, které vidíme v první tabulce. Druhá tabulka zaznamenává výsledky šetření této práce:

**Tabulka 9: Identifikace chyby (průzkum bakalářské práce)**

a	b	c	d	e
21	36	3	0	0
35%	60%	5%	0%	0%

**Tabulka 10: Identifikace chyby (průzkum diplomové práce)**

a	b	c	d	e
68	134	10	2	6
30,9%	60,9%	4,6%	0,9%	2,7%

Jak vidíme, výsledky jsou v tomto případě téměř totožné. U žádné z možností se odpovědi neliší o více než čtyři a jednu desetinu procenta. I v minulém průzkumu si šedesát procent žáků přálo být opravováno nejlépe po tom, co domluví. Pětaticet procentům vyhovovala okamžitá oprava a přerušení učitelem jim nevadilo.

Zjištěné odpovědi na **dvanáctou otázku**, zda a kdy by měl učitel chyby při vyučovací hodině opravovat, byly do jisté míry překvapující pro mě i pro učitele základních škol, kteří se účastnili mého průzkumu. Oproti očekávání by většina respondentů přijala kladně takového učitele, kterého bychom anglicky nazvali *over-corrective* [nadměrně korigující]. Neuvěřitelných **sedmdesát osm procent** žáků si totiž přeje být opravováno pokaždé, aby věděli, co je správně. Necelých **osm procent** chce, aby u nich učitel opravil jen chyby nejzávažnější. Skoro **dvanácti procentům** dotazovaných by vyhovovalo, aby jejich chyby opravoval učitel ve spolupráci se třídou. Necelá **dvě procenta** žáků zaškrtnla, že jejich chyby by měl učitel někdy opravit a jindy ne, aby neměli pocit, že neustále dělají chyby. Pouze jeden respondent si nepřeje chyby opravovat vůbec, aby se necítil trapně před spolužáky. Porovnáme-li nové výsledky s minulými, vidíme, že zde oproti předchozí otázce shoda příliš nepanuje. Je třeba poukázat na to, že oproti dřívějšímu dotazníku nyní přibyla u této otázky jedna nová možnost – odpověď *e*. Tu si ovšem vybrali pouze čtyři žáci. **První tabulka** opět odkazuje na **starý**, **druhá** pak na **nový průzkum**:

**Tabulka 11: Korekce chyby (průzkum bakalářské práce)**

a	b	c	d
45%	8%	47%	0%

**Tabulka 12: Korekce chyby (průzkum diplomové práce)**

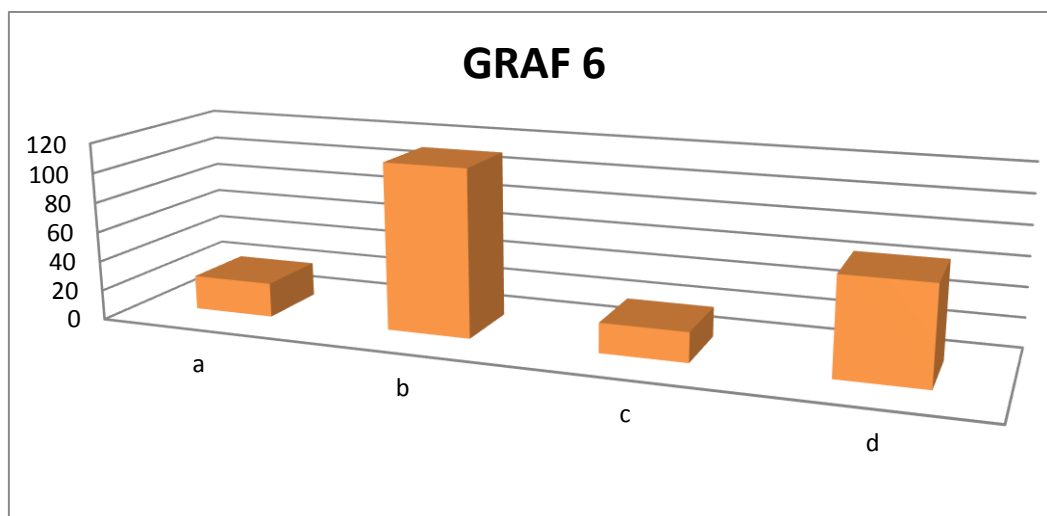
a	b	c	d	e
172	17	26	1	4
78,2%	7,7%	11,8%	0,5%	1,8%

O pětatřicet procent nižší zastoupení oproti minulému výsledku má možnost *c*, v níž žáci chtějí být nejvíce opravováni ve spolupráci se třídou, tzn. ne stále jen učitelem, ale hlavně svými spolužáky. Zhruba o třiatřicet procent více příznivců má potom možnost *a* – respondenti si přejí být opravováni pokaždé. Zastoupení možnosti *b*, kdy žáci chtějí opravit jen chyby nejzávažnější, zůstalo skoro stejné. Pohybuje se kolem osmi procent.

#### 4. Motivace žáka (ot. č. 1, 2 a 10)

Úplně **první otázka** v dotazníku zjišťuje, jak často a kde se žák ve svém životě setkává s angličtinou. Dále zda je angličtina omezena jen na průměrně tři vyučovací hodiny týdně ve škole, což je pro studium cizího jazyka velice málo, anebo se žák setkává s angličtinou i mimo školu, například při svých volnočasových aktivitách. Nabízené možnosti zahrnovaly i domácí přípravu na vyučování. Přesné výsledky v procentech této otázky vyčteme z tabulky v **příloze I**, poměry mezi jednotlivými odpověďmi pak vidíme na tomto grafu:

**Graf 6: Čas žaka věnovaný angličtině**

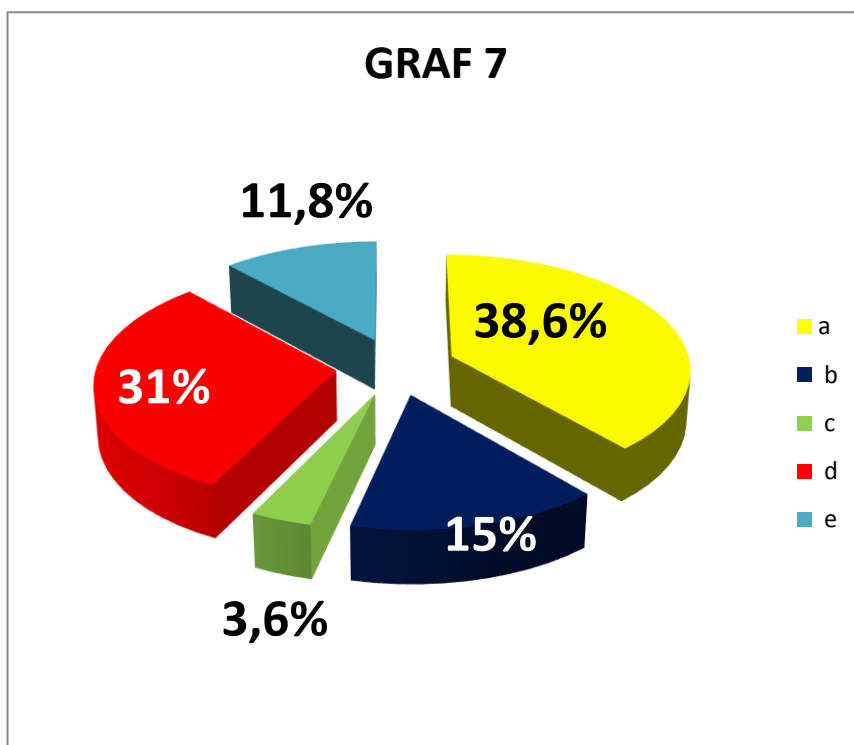


Na otázku, jak moc a jakým způsobem se žáci věnují angličtině, odpověděla přibližně polovina ze všech respondentů stejně – jejich čas strávený s angličtinou je vymezený výukou ve škole a domácí přípravou na ni. K těmto **padesáti procentům (b)** žáků, kteří se věnují angličtině ve škole a v rámci domácí přípravy, můžeme přidat necelých **třicet procent (d)** žáků, kteří se setkávají s angličtinou i u mimoškolních volnočasových aktivit, jako je sledování filmů v původním znění, čtení autentických knih, hraní počítačových her v angličtině, psaní si s přáteli apod. Dostáváme se již na osmdesát procent. Přes **devět procent (c)** žáků se věnuje angličtině též i mimo školu, ale v podobě doučování či kroužků. Vychází nám tedy, že zhruba devadesát procent žáků „dělá“ angličtinu více než pouze a jen při vyučovacích hodinách ve škole. Setkávají se s ní doma při domácí přípravě nebo i jiných, zcela mimoškolních aktivitách. Zbýlých **deset a půl procenta (a)** potom zaujímají žáci, kteří se s angličtinou setkávají čistě ve škole a nevěnují se žádné domácí přípravě, úkolům či studiu na zkoušení a testy.

Na otázku číslo jedna navazuje **otázka číslo dvě**, jejímž úkolem bylo zjistit, kdo z žákova okolí má největší vliv na jeho motivaci k učení se anglickému jazyku. Nabízené možnosti zahrnovaly nejužší prostředí žákova života, tj. rodiče, učitele, vrstevníky, média. Výsledek dopadl následovně:



**Graf 7: Vliv okolí na žákovu motivaci k učení se angličtině**



K motivaci učit se anglicky přispívají nemalou měrou rodiče žáků. Nejsilnějším motivačním prvkem jsou u více než **osmatřiceti procent** žáků. V poměrně těsném zástupu za rodiči se drží masmédiá, která zauímají první pozici v motivaci u **jednatřiceti procent** dotazovaných. **Patnáct procent** žáků je nejvíce motivováno svým učitelem, zatímco pouhá **tři a půl procenta** svými spolužáky, vrstevníky a jinými kamarády. Vzájemně se tedy žáci čtvrtých až devátých tříd příliš nemotivují k učení se anglickému jazyku. Ostatní, nezanedbatelné množství necelých **dvanácti procent** respondentů, nejsou motivováni vůbec.

**Otázka** řazená jako **desátá** stále sleduje linii motivace, tentokrát se jedná o motivaci dělat v jazyce co nejméně chyb. Většina respondentů se zde přiklonila k odpovědi *b*, která v sobě zahrnuje touhu zlepšovat se a vědomí, že budou anglický jazyk v budoucnu potřebovat. Takto odpovědělo necelých **devětapadesát procent** dotazovaných. Můžeme tedy říci, že mnoho žáků je motivováno obecnou potřebností znalosti angličtiny v současné době. Jako druhý silný faktor se ukázala známka z předmětu, konkrétně pro necelých **osmatřicet procent** dotazovaných. Další možnosti – strach z posměchu spolužáků a jiné důvody – mají zanedbatelné množství příznivců (po čtyřech žácích). V odpovědi *e* – jiné – uvedl jeden žák, že je mu to jedno, další

uvedl jako důvod cestování (což bychom mohli zařadit i do odpovědi *b*) a poslední žákyně uvedla potřebu vyrovnat se kamarádce, která skvěle ovládá angličtinu. Strach z posměchu učitele není ani pro jednoho z dotazovaných hlavním důvodem k tomu, aby se vyhýbal chybám, což je potěšující.

Porovnáme-li tabulku této otázky s tabulkou z bakalářské práce, vidíme podobné, ačkoli ne zcela stejné poměry mezi jednotlivými odpověďmi. **První tabulka** znovu odkazuje na **průzkum bakalářské práce**, **druhá** pak na **průzkum této práce**:

**Tabulka 14: Motivace žáka k minimalizaci chyb (průzkum bakalářské práce)**

a	b	c	d	e
15	41	3	1	0
25%	68,5%	5%	1,5%	0%

**Tabulka 15: Motivace žáka k minimalizaci chyb (průzkum diplomové práce)**

a	b	c	d	e
83	129	4	0	4
37,7%	58,7%	1,8%	0%	1,8%

Již ve své bakalářské práci jsem poukazovala na značný **význam klasifikace ve školství**. Moje diplomová práce tento fakt potvrzuje. Jak si můžeme všimnout, význam známky jako motivačního prvku oproti minulému průzkumu ještě vzrostl. **Uvědomělost žáků**, že budou cizí jazyk potřebovat, je naopak o deset procent nižší, právě na úkor důležitosti známky. **Silnou roli rodičů při motivaci žáků** jsme viděli v předcházející otázce. Rodiče mohou své děti motivovat k dobrým známám různým způsobem a mohou využít motivaci pozitivní nebo negativní<sup>2</sup>. Vrátime-li se k touze žáků učit se anglicky pramenící z vědomí, že budou angličtinu potřebovat, můžeme znovu pozorovat souvislost s oběma předchozími otázkami. Vzpomeňme si, že druhým nejsilnějším motivačním prvkem, hned po rodičích, byl **svět masmédií**. Žáci mohou již ve svém

<sup>2</sup> U pozitivní motivace se jedná nejčastěji o pochvalu, dárek nebo peníze za požadovanou známku. Žák tedy může dobrou známku dosáhnout jak vnitřního, tak i materiálního uspokojení. Negativní motivace ze strany rodičů je již pro žáka poněkud méně příjemná a někdy dokonce až utlačující či tyranizující. Jedná se například o výprask za špatnou nebo pro rodiče neuspokojivou známku, povinné doučování z příslušného předmětu, domácí vězení, zákaz styku s kamarády, omezení zájmových činností a mnoho dalších nelichotivých trestů.

věku znalost angličtiny využívat kupříkladu při vyhledávání informací na internetu nebo při elektronické komunikaci s kamarády ze zahraničí. Téměř třicet procent žáků též uvedlo, že se s angličtinou setkává i v mimoškolním prostředí. Do něho samozřejmě spadají i masmédiá. Média a **svět techniky** se stávají jedním z mnoha důvodů ke studiu anglického jazyka.

## 8.5.2 Metoda rozhovoru

Nyní se budeme věnovat rozhovorům s pedagogy. Začneme **rozhovory s vysokoškolskými didaktiky**, jako druhé si rozebereme **rozhovory s vyučujícími základních škol**. Otázky pokládané při rozhovorech si můžeme nalistovat v **příloze J**.

### 8.5.2.1 Rozhovor s oborovými didaktiky na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové

Vysokoškolští pedagogové se shodli na veskrze jednoznačném pojetí chyby v cizojazyčné výuce. Všichni se u první otázky našeho interview vyjadřovali velmi podobně. Proklamovali, že chyba je přirozenou součástí veškerého učení, chybovat je lidské a každý, kdo se něco nového učí, dělá chyby. V cizím jazyce to platí obzvlášť. **Chyba je zde nástrojem učení**, a pokud s ní dokážeme dobře pracovat v závislosti na prováděné aktivitě, **lze ji jistě využít ve prospěch žáka** a jeho progres v jazyce.

V následujících položkách rozhovoru se ale názory oborových didaktiků na to, jak a do jaké míry chyby opravovat, různí. Pět ze sedmi dotazovaných zastupuje postoj vyznačující se tím, že učitelé cizích jazyků by neměli tendovat k **tzv. over-corrective [nadměrně opravující]** povaze a měli by se snažit žáky v první řadě povzbuzovat ke komunikaci v cizím jazyce, nehledě tolik na chyby. Prioritou je u nich motivace žáků k učení se cizímu jazyku a jejich nebojácnost se v cizím jazyce samostatně dorozumívat. Zbylí dva dotazovaní zastupují postoj, dle kterého by se ve většině případů chyba měla okamžitě opravit a měla by se opravovat setrvale, aby mohla mít nějaký pozitivní význam. Je lepší chyby opravovat a zdůvodňovat, než nechat učící se spontánně mluvit, jak to obvykle prosazuje současná didaktika. Jinak se chyby fixují a vyskytují se dál.

Šest ze sedmi dotazovaných vyučujících se shodlo, že **chyby v písemném projevu** by se měly opravit vždy a všechny, jinak by si je žáci snadno zafixovali. Přihlížet by se zde mělo ke stránce jazykové i obsahové, vhodné je hodnotit slohový útvar pomocí dvou známek. Navrhují psát k esejím komentáře a vyvinout si systém, jak

rozlišovat závažnost chyb (např. různé barvy, přerušovaná čára), který by měl vycházet z fokusace a cíle práce. Ačkoli by v písemném projevu měly být opraveny chyby všechny, ne všechny by měly být součástí hodnocení. Je třeba vycházet z toho, zda byl cíl práce naplněn. Někteří vyučující navrhnou **systém značek** a naznačení chyby, spíše než její přímou opravu. Jedna z dotazovaných však dodává, že systém oprav závisí na věku a pokročilosti žáků. U mladších žáků je lepší napsat správné znění, s rostoucím věkem pak rozvíjet systém zkratek a podtržení a tím opravu pro žáka činit těžší. Sedmá z vyučujících by si rozmyslela dle situace a schopností žáků, zda opravovat vše.

Co se týče oprav **chyb v ústním projevu**, vyučující se shodují, že je třeba rozlišit způsoby korekce v závislosti na prováděné aktivitě. Dva z dotazovaných si myslí, že je důležité opravovat všechny chyby žáků základních škol, zatímco ostatní se přiklánějí k názoru, že není žádoucí v ústním projevu opravovat vše. První dva zmínění se odkazují na možnost dělat rozdíly ve způsobu upozornění na chybu podle typu aktivity. Jedná-li se o nácvik nějakého jazykového jevu, měla by se chyba opravit okamžitě. Je možné, aby učitel žákům sám řekl, v čem udělali chybu, a pak trval na tom, aby zopakovali správné znění. Jsou-li žáci již pokročilejší, je vhodné, aby na korekci spolupracoval i zbytek třídy. Jedná-li se o volnější komunikaci či konverzaci nebo třeba připravený referát, je dobré upozornit ostatní žáky, aby pozorně poslouchali a všímali si chyb. Vždy je lepší nechat souvislý projev proběhnout bez přerušování, je třeba se ale zpětně vrátit ke všem chybám.

Zbýlých pět vyučujících je u problému opravy chyb v mluveném projevu přesvědčeno o nezbytnosti opravy všech chyb pouze v případě „drilových“ cvičení zaměřených na přesnost a **správnost** (*accuracy*), jako je například procvičování nové gramatiky. Zde by měla následovat okamžitá oprava každé chyby, která je spjatá s procvičovaným jevem. Je podstatné sledovat cíl každé aktivity a soustředit se na to, co se zrovna procvičuje. V případě, že nám jde o **plynulost** projevu (*fluency*), není žádoucí opravovat žákům všechny chyby. Zde bychom měli vybrat jen ty zásadní. *Přemíra opravování může žákům cizí jazyk znechutit.* Krajně nevhodné je u takových aktivit skákat žákům do řeči uprostřed jejich projevu. Namísto toho se zpětně vrátíme k těm nejzávažnějším chybám. Neopravíme všechny, abychom žáky nedemotivovali. Je-li naším primárním cílem v dané chvíli žáka rozmluvit, nemusíme ho opravovat vůbec, aby získal zkušenost s jazykem jako takovým.

Na otázku, zda by měli žáci dostat nějaký **prostor pro mluvení s chybami**, odpovídali didaktici následovně. Panovala jednoznačná shoda, že žáci by měli občas v průběhu výuky dostat prostor pro mluvení s chybami bez jejich oprav. Měli by si toho ale **být vědomi**. To znamená, že je potřeba jim říci: „Teď vám nechávám volný prostor, nebudu vám do něho nijak zasahovat ani vás opravovat.“ Takto žáky uvedeme do reálné situace, kdy budou nuceni se domluvit v rámci svých jazykových prostředků. Žáci mohou v takovém prostoru i dramatizovat různé situace. Vlastní produkce je vždy náročná, proto je třeba je vhodně motivovat, přimhouřit oko nad chybami a oceňovat snahu. Někdy se žáci mohou rozpovídat a uvědomí si, že něco neumějí říct. V takovém případě je necháme, aby použili „**ruce a nohy**“. *Žák by neměl vždy říkat jenom to, co umí*. Díky tomu, že necháme žáky samostatně komunikovat jako v opravdové životní situaci, zažijí si pocit úspěchu z toho, že jsou schopni se dorozumět. Takový pocit úspěchu může být motivujícím prvkem ve výuce. Vedle mluvení ve dvojicích může žák dostat prostor pro mluvení s chybami i jako jednotlivec, například když vypráví něco o sobě, své rodině apod. Mluvní cvičení tohoto typu lze využít mimo jiné v iniciační fázi hodiny jako jakousi jazykovou rozcvičku. Pro umocnění motivačního elementu při volné komunikaci bez oprav je vhodné žáka pochválit za to, že se pokusil vyjádřit své myšlenky, a zdůraznit mu, že si toho velmi ceníme a že to má pro nás větší význam než doslova naučené fráze z učebnice.

Všichni dotazovaní didaktici jsou si vědomi složitosti a komplexnosti problému **individualizovaného přístupu k chybě** u různě nadaných žáků i u žáků se specifickými vývojovými poruchami. Rozbor tohoto problému byl doprovázen značnými rozpaky. Běžně se v pedagogické praxi setkáme se „**smíšenými**“ **třídami**. Pro učitele je velmi obtížné přistupovat k chybám jednotlivců různým způsobem a přesto zůstat ke všem spravedlivý. Didaktici se shodují, že by učitel měl k různým žákům s různou mírou nadání na jazyk přistupovat individuálně, nicméně co se týče chyb, je potřeba, abychom někomu nenadržovali nebo naopak nekřivdili. Dva z dotazovaných trvali na tom, že při **opravě i hodnocení chyb** by zvolili stejné měřítko pro všechny, ačkoli by v závislosti na dané konkrétní situaci přizpůsobili znění svého sdělení a například slabšího žáka by se snažili na chybu upozornit šetrněji. *Chyba je chyba, a jestli je závažná, měla by být závažná pro všechny*. Ostatní učitelé připouštějí, že si dovedou představit situace, kdy by u jednoho žáka určitou chybu přešli, kdežto u jiného tu samou chybu opravili. Šikovný a nadšený žák či student je schopen pojmut

toho více než slabý žák, kterému všechny chyby možná ani neopravíme, protože by je stejně nezvládnul zpracovat. Neexistuje univerzální pravidlo, ale je to spíše věc toho určitého momentu.

**Ústní zkoušení** pokládají všichni dotazovaní za naprostou nezbytnost cizojazyčné výuky. Jazyk je ze své podstaty složen ze čtyř základních dovedností. Jsou jimi čtení, psaní, poslech a mluvení. Mluvení se jinak než ústně pochopitelně zkoušet nedá. Písemně nelze otestovat ani **plynulost projevu, výslovnost, intonaci, rytmus** nebo postřeh při reakcích na otázky. Ústní zkoušení z jazyka by však v žádném případě nemělo mít formu překladového slovníku. Je potřeba zařazovat vše do kontextu a nezkoušet slovní zásobu izolovaně, překladovou metodou.

Pohledy didaktiků na **hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami** se liší. Na jedné straně panuje názor, že učitel by měl z hlediska spravedlivosti používat stejné měřítko hodnocení pro všechny, na druhé straně se prosazuje individuální přístup a zohledňování schopností a možností každého jednotlivého žáka. Dva z dotazovaných vyučujících by používali pro klasifikaci stejné měřítko hodnocení, jelikož testy pro dyslektické žáky by už sami o sobě měly být zjednodušeny a přizpůsobeny jejich možnostem, takže není třeba dalšího ulehčování. Jeden z vyučujících navrhuje upřednostnit pro dyslektické žáky **slovní hodnocení** namísto pětistupňové známkové škály. Ostatní dotazovaní si myslí, že by se měl dyslektickým žákům nejen přizpůsobit test, ale i hodnocení. Být na ně mírnější, dát jim třeba o stupeň lepší známku, než bychom dali za stejný výkon žákovi bez specifických vývojových poruch. Dyslektický žák má právo být hodnocen mírněji a ani chyby by se u něho neměly hodnotit stejně přísně jako u ostatních. Nicméně je třeba si něco takového „vyříkat“ jak se třídou, tak i s rodiči žáků, aby nevznikl pocit, že je někdo neprávem zvýhodňován. Je třeba žákům vysvětlit, že na startu nezačínáme všichni se stejnými podmínkami a že dítě na vozíčku bychom také neznámkovali z kotrmelce.

Vlastní **zkušenosti s výukou na základních, popř. středních školách** má šest ze sedmi dotázaných didaktiků. Čtyři z nich působili před mnoha lety na gymnáziu a dva učí na základní škole paralelně se školou vysokou, jelikož jako oboroví didaktici cítí potřebu propojení teorie a praxe. Mezi jejich osvědčené způsoby identifikace a korekce chyb patří tzv. **body language** [řeč těla]. Například chybí-li v angličtině ve třetí osobě koncové *-s*, učitel dělá, že nedoslýchá. Další možností je tzv. **echoing** [ozvěna]. Učitel například zopakuje nesprávný výraz *\*taached*, přidá stoupající intonaci a žák už

tuší, že něco není v pořádku. Cesta k nápravě může vést i skrze spolužáky (*peer correction*). Stačí se zeptat třídy: „Je to správně? Souhlasíte, co řekl?“ U starších žáků je účinným způsobem **autokorekce**. Často si chybu sami zpětně uvědomí a opraví se. Je důležité, aby žáci vnímali zpětnou vazbu od učitele jako pozitivní prvek, který je může posunout v jazyce dál. Toto vědomí pak dopomáhá i pozitivní motivaci žáků.

Jak je ale motivovat, aby **mluvili přirozeně a nahlas**, bez obav, že budou dělat chyby? Všichni didaktici se jednohlasně shodovali, že žákův přirozený, bezostyšný a hlasitý projev vychází především z **dobře navozené atmosféry ve třídě**. Nesnadným, ale poměrně zásadním úkolem učitele je dělat zajímavé hodiny. Mají-li žáci příležitost mluvit o tématech, která jsou aktuální, která je zajímají a baví, jejich komunikace je přirozenější, spontánnější. Mluví-li neustále o něčem, co je nezajímá, a nejsou-li jim předkládány situace z reálného života, nejsou ani motivováni o příslušných tématech mluvit. Jedna z dotazovaných řekla, že kromě atraktivnosti témat a situací lze navodit na začátku vyučovací hodiny příjemnou pracovní atmosféru pomocí otázek. *Většinou začínám otázkami, abych navodila atmosféru. Jde o to klást takové otázky, aby jim rozuměli a byli ochotni na ně odpovídat.* Přes dobrou atmosféru ve třídě a kladný postoj k žákům by měl učitel dávat najevo, že mluvit nahlas, i když s chybami, je lepší, nežli mlčet. Další strategií, jak naučit žáky plynulému hlasitému projevu, je využívat ve výuce **dramatizace a dialogizace textů**. Patří sem drobné rozhovory, předvádění, řečová cvičení, nácvik intonace. *Použijme situace typu: „Představte si, že jste konferenciér a představujete své kolegy.“* Při nácviku intonace se vyplatí vše **přehánět** a dělat si přitom i trochu legraci. Pro simulaci reálné situace, při níž se nacházíme například v obchodě, na nádraží nebo na ulici, je možné žáky rozsadit a nechat je záměrně dělat **rozhovory** tak, aby se museli **překřikovat**.

Přesuňme nyní pozornost k poslednímu okruhu otázek, které mi oboroví didaktici zodpovídali. Týká se míry jejich přesvědčenosti o dostatečném či nedostatečném **zastoupení tematiky chyby v pregraduální přípravě učitelů cizích jazyků** na zdejší pedagogické fakultě. Partikularitou u tří z nich bylo přesvědčení, že toto téma je zastoupené nedostatečně, což je ale do značné míry důsledkem **nevyhovujícího systému studia**, děleného na tři roky bakalářského a dva roky magisterského studia. V souvislém pětiletém studiu bylo více času věnovat se metodické a odborné didaktické přípravě, takže i objem témat, která byla součástí

seminářů, mohl být vyšší. Teď, když je časová dotace metodických předmětů nižší, didaktici a metodici zpravidla upřednostňují jiná témata.

Je možné, že **tematika chyby** nemusí být explicitně uvedena v tématech **syLabů**, ale přesto se pod jednotlivými tématy může práce s chybou **implicitně** skrývat. Názor – *myslím, že se tomu kolegové věnují, přestože to není napsáno v sylabech* – se objevil u většiny vyučujících. Didaktičky anglického a francouzského jazyka konkrétně uvedly, že zařazují práci s chybou do okruhu „hodnocení, testování a zpětná vazba“, který s chybami úzce souvisí. U jedné z nich se chyba zároveň objevuje při probírání výuky gramatiky, kdy se vyberou nějaké problematické jevy a poukáže se na to, jaké chyby se u nich nejčastěji objevují. Jakousi spirálou se pak k chybě vrací při probírání již zmíněného hodnocení a testování. Didaktik ruského jazyka práci s chybou velmi akcentuje a zaměřuje se i na praktický nácvik. Při výuce využívá **inscenace hodin** ruštiny, při kterých jsou navozované takové situace, aby byl student učitelství nucen poradit si se vzniklými chybami a vyzkoušel si, jak je opravovat. Didaktik sám se stylizuje do role žáka základní školy, stejně jako studenti v ročníku. Jeden student pak tuto uměle vytvořenou třídu učí a jeho spolužáci záměrně dělají chyby, tak aby si student vyzkoušel, jak je opravovat.

### 8.5.2.2 Rozhovor s vyučujícími na základních školách

**Způsoby identifikace a korekce**, které používají učitelé anglického jazyka na základních školách, jsou různé a zpravidla se odvíjejí od **druhu prováděné aktivity**. Zde nacházíme první shodu s názory vyřčenými vysokoškolskými pedagogy. Jedna dotazovaná vyučující na základní škole dělá velké rozdíly ve způsobu korekce i v závislosti **na fázi a typu vyučovací hodiny**. Jedná-li se o hodinu výkladovou, informuje žáky o chybě ihned. Když se něco nového učí nebo procvičují, je nutná okamžitá zpětná vazba. Jde-li však o souvislý projev v rámci „*speakingové*“ hodiny, nechá je mluvit a nevstupuje jim do řeči, aby se nezačali „zasekávat“.

Někdy je oprava chyb dle dotazovaných učitelů víceméně intuitivní, jindy dodržují určitou **posloupnost oprav**. Nejlepší samozřejmě je, když si na chybu dotyčný přijde sám a umí ji i zdůvodnit. Pokud se tak nestane, můžeme vyvolat někoho ze třídy, a když ani to nedopadne, pak nastoupí oprava učitelem. Způsobů, jak upozornit na chybu, je mnoho. Můžeme říci: „Zkus to znovu.“ Nebo začneme říkat větu a zastavíme se u slova, v němž žák udělal chybu. Můžeme se také zeptat spolužáků, zda si něčeho



nevšimli. Lze využít i neverbální komunikaci a různá gesta, například charakteristický úsměv sdělující zprávu o chybě. Při souvislejších mluveném projevu je dobré psát si poznámky na papír a pak se k chybám zpětně vrátit. Dvě z dotazovaných zdůraznily, že po žácích pokaždé chtějí, aby řekli nahlas správnou verzi. Někdy chtějí příslušné slovíčko **zopakovat** nejen po žákovi, který v něm udělal chybu, ale po celé třídě, a to především u chyb fonetických. Všichni potom správnou verzi nejen slyší, ale i produkují. Lépe si ji pak zafixují. Takové opakování formou ozvěny se velmi osvědčilo.

Pět ze šesti dotazovaných se nesnaží opravovat všechny **chyby v mluveném projevu** žáků. Shodli se, že důležitá je především srozumitelnost žákova vyjádření a že všechno mnohdy ani opravovat nelze. Jedna vyučující nejvíce opravuje často se opakující chyby. Použije-li žák jednou *does* místo *do*, v dané situaci to třeba neopraví. Vrací-li se však tato chyba, už na ni upozorní. Jiný ze zmíněných pěti vyučujících řekl, že u nadaného žáka opraví klidně všechno, pokud ví, že bude schopen to zpracovat a dá si na to příště pozor. U průměrných a podprůměrných žáků však nemá význam opravovat vše. Tam se řídí podle míry srozumitelnosti sdělení. Tento názor, jak již víme, sdílí pět ze sedmi oborových didaktiků, zatímco zbylí dva tvrdí, že chyba by se měla opravit v naprosté většině případů, aby se dále nefixovala. Podobně se jedna vyučující základních škol snaží opravovat chyby žákům pokaždé, jelikož **neopravené chyby** většinou přetrvávají. Důsledná a pečlivá oprava chyb jí přináší dobré výsledky. Všechny opravy musí probíhat v klidu a bez výčitek, nikdo se nesmí nikomu smát. *Říkám jim, že do školy chodíme proto, abychom se něco naučili, ne proto, abychom se někomu posmívali.* Na to klade největší důraz. Dětem pak korekce nevadí. Považují ji za přirozenou věc a nezpůsobuje jim sebemenší zábrany v komunikaci.

Jiná situace nastává **u písemného projevu**. Zde všichni opravují vše, občas s výjimkou členů. Tři vyučující si všimají i **obsahu a úpravy**, další tři opravují pouze **lingvistické chyby**. Tady nastává rozpor s didaktiky, podle nichž by měli žáci dostávat za písemný projev vždy dvě známky. Jednu za jazykovou stránku a druhou za obsah. Shodlo se jich na tom všech sedm. Polovina dotazovaných učitelů základních škol však argumentuje, že jejich žáci ještě nejsou na takové jazykové úrovni, aby mohli vyjadřovat nějaké hlubší myšlenky. Jedna vyučující poznamenala, že ačkoli opraví vše, ne všechny chyby započítává do **známky**. Používá tedy postup, který doporučovali i oborové didaktici. Kupříkladu jevy, které ještě s žáky neprobírala, podtrhne, ale do hodnocení je nezahrne. Chyby opravuje pomocí vlastního systému značkování, díky

němuž poukazuje na chyby, aniž by je přímo opravila. Jiné dotazované se též osvědčil **systém značek**, které spíše naznačí chybu, žák si ale správné znění musí dohledat. Všichni si to zapamatují lépe, než když jim předložíme všechno v hotové podobě. Další vyučující však upřednostňuje **napsat správnou verzi** chybného slova či věty. Jedině tak má prý jistotu, že se z navraceného slohu žáci poučí. Ne všichni by si byli schopni správné verze dohledat a zároveň by to vyžadovalo ještě jednu kontrolu, což by bylo časově velmi náročné. U tohoto problému konfrontujeme názor jedné z didaktiček. Tvrdila, že u menších a **méně pokročilých žáků** je opravdu lepší napsat správnou verzi, zatímco u **pokročilejších žáků** už si můžeme dovolit rozvíjet systém značek a činit jim opravu obtížnější, tak aby si museli sami dohledat správné slovo, nalistovat gramatiku atd.

**Prostor pro mluvení s chybami** bez jejich oprav dostávají žáci u pěti dotazovaných učitelů, ačkoli ne u všech je tento prostor přesně předem stanoven a vymezen, což je v rozporu s doporučením oborových didaktiků. Jedna vyučující dává tento prostor především intuitivně, někdy nechá žáky volně mluvit a neopravuje je. Oni přitom nevědí, že teď zrovna je vyučující nechává komunikovat bez zásahů. Druhá vyučující základní školy si již vymezuje prostor jednou za týden či za čtrnáct dní, kdy žáci vědí, že se musí za každou cenu domluvit a odevzdávají kartičku za každé české slovo. Systém kartiček se pak započítává do celkového hodnocení. Při této činnosti jsou si žáci vědomi, že jejich učitelka záměrně navozuje atmosféru reálné životní situace, kdy je nikdo neopraví a oni musí vyjádřit, co potřebují. Další dvě vyučující dávají prostor žákům pro mluvení s chybami, když pracují ve dvojicích. V takovém případě obcházejí žáky a nemohou ani všechny chyby slyšet. Opravují jim případně až výsledný výstup, při kterém rozhovor předvádějí před třídou. Jiná vyučující dává prostor pro mluvení s chybami jen u starších a pokročilejších žáků, kteří jsou již schopni nějakého plynulejšího projevu, do kterého jim většinou nezasahuje, a cítí-li potřebu, opraví jim zásadní chyby po skončení promluvy. Poslední vyučující nedává žákům prostor pro mluvení s chybami vůbec. I při rozhovorech, které čtou žáci z učebnice, se snaží učitel vycpat chyby již ze začátku. Přečtou si dialog společně a teprve po opravě si ho žáci čtou samostatně ve dvojicích.

K chybám jednotlivých žáků přistupují **individuálně** všichni vyučující. Na zdatnější žáky obvykle kladou větší požadavky, dbají na detaily a nic jim neodpustí, zatímco u slabších často mírnější chyby opomíjejí. Oceňují, že jsou vůbec schopni

sestavit větu a vyjádřit se. *Učitel si musí uvědomit, kolik úsilí do toho dítě vložilo, a podle toho klasifikovat.* Jedna vyučující přiznala vysokou toleranci k chybám obzvláště u **dyslektických žáků** při mluveném projevu. Bývají často nervózní, proto je daná vyučující více chválí za jejich odvahu mluvit před třídou, případně za předchozí přípravu, a opravuje je méně než ostatní. Tento přístup schvaluje i pět ze sedmi oborových didaktiků. Další vyučující má naopak potřebu opravovat všechny chyby i u slabších nebo stydlivějších žáků. Její způsoby korekce se nicméně mění. Ty žáky, o nichž ví, že mají trému mluvit před třídou, v žádném případě nepřerušuje uprostřed promluvy. Počká, až domluví, a teprve pak jejich chyby opraví. U citlivějších žáků je dle jejího názoru potřeba zvolit citlivější způsoby identifikace a korekce chyb. Takový názor zastávají, jak už víme, dva z dotazovaných didaktiků. Též by opravovali u všech žáků vše, ale zvolili by jiný druh korekce, podle povahy a schopností žáka.

**Ústní zkoušení** využívají všichni z dotazovaných, ačkoli jeden pouze minimálně, protože mu známkování ústního projevu připadá velice subjektivní. Ústní zkoušení má u různých učitelů různou podobu. Nejčastěji se jedná o **rozhovory**, které si žáci sami připraví ve dvojicích. U třech vyučujících se objevuje **zkoušení ze slovíček**. Takové zkoušení, založené na překladu izolovaných slov z jazyka do jazyka, postrádá dle didaktiků smysl. Vyučující základních škol se ale brání, že tento typ zkoušení bývá nejčastěji dobrovolný a slouží žákům jako příležitost ke zlepšení známky. Dalšími typy ústního zkoušení jsou připravený **monolog**, **dialog** mezi žákem a učitelem, kdy žák odpovídá na otázky, nebo **popis obrázku**. Jedna vyučující zkouší slovní zásobu odlišně u různých žáků, „jedničkáři“ musejí dávat slovíčka do vět, zatímco „čtyřkaři“ překládají slovíčka izolovaně. Zkouší také jevy, jež se objevily ve cvičeních v **domácím úkolu**. Žáci, kteří poctivě udělali úkol, cvičení znají a při zkoušení obvykle dosáhnou dobrého výsledku.

**Dyslektičtí žáci** jsou u všech učitelů zvýhodňováni při testech. Většinou mají napsané doporučení z přímo z pedagogicko-psychologické poradny, jak by jim měl učitel výuku přizpůsobit. Všichni vyučující jim dávají **možnost psát slova tak, jak je slyší**, tzn. jako ve fonetickém přepisu v hranatých závorkách. Tolerují jim přehozená písmenka ve slovech a jiné nedostatky ve *spellingu*. Uznávají jim špatně napsaná slova, která by jiným neuznali. Jedna vyučující se snaží hledat plusové body například i za to, že se jim podařilo vyplnit celé cvičení. Dává jim také na test **delší časový limit**, aby se necítili pod tlakem. Dyslektici nejsou hodnoceni vysloveně mírněji a platí pro ně stejný

system bodování jako pro všechny ostatní. Jsou jim však **přízpůsobeny podmínky**. Takový přístup se zdá nejspravedlivější vůči všem. Jedna z vyučujících zkusila pro dyslektiky vytvářet i jiné varianty testu, více založené na spojování a doplňování. Příliš se jí to ale neosvědčilo, protože žáci v nich nedosahovali lepších výsledků než v případě jedné varianty testu pro všechny. Proto od speciálních variant testů pro dyslektické žáky upustila.

K otázce, jak motivovat žáky, aby se **nebáli mluvit** a aby **mluvili nahlas**, se vyjadřovali vyučující následovně. Jednohlasně se shodli, že motivace k přirozenému, plynulému projevu vychází u žáků z celkové motivovanosti učit se daný cizí jazyk. Je dobré, když učitel žákům předkládá i slangový jazyk, pouští jim filmy a když jeho vlastní jazyková úroveň je vysoká. Při učení nějaké gramatické kategorie jim můžeme přiznat, že v hovorové mluvě by se to třeba neřeklo gramaticky úplně správně. To, že motivovanost žáka k mluvení vychází z celkové **nálady ve třídě**, ze **zajímavých témat** a **zábavných činností**, uznali již oboroví didaktici. Dotazovaní učitelé základních škol pak ještě upozornili na to, že existují skupiny se žáky, kteří nemají se spontánním, hlasitým mluvením nejmenší problém. Naopak jsou třídy, kde s tím bývá problém velký. Často je to i problém jednotlivce. Stydlivost a strach mluvit před lidmi většinou pramení už z jeho **povahových vlastností a temperamentových rysů**. Kdo je spontánní a nemá problém s komunikací v češtině, nebude mít pravděpodobně problém ani v jiném jazyce. Kdo je naopak zakřiknutý, tichý, neprojevuje se a stydí se mluvit před lidmi i v mateřském jazyce, v cizím jazyce to pro něho určitě nebude snadnější, spíše naopak.

Učitelé základních škol uvádějí také praktické příklady **mluvních cvičení** na podporu hlasitého a přirozeného projevu žáků. Jedna vyučující si vymyslela praktické cvičení na **hlasitý projev**. Dva žáci spolu dělají rozhovor a postaví se každý na druhou stranu třídy. Musejí se v tu chvíli při dialogu slyšet. Když se to s dětmi začne cvičit již na prvním stupni, zvyknou si mluvit nahlas a pak už to nezapomenou. Jiný vyučující vzpomínal na situaci, kdy jeho vlastní učitel angličtiny kdysi vyšel ze třídy na chodbu a žáci museli mluvit tak, aby je na chodbě slyšel. Další vyučující se osvědčila při motivaci žáků k mluvení **práce ve dvojicích a vytváření rozhovorů**. Žáci jsou otevření a baví se spolu rádi. Dovoluje jim chodit po třídě a rozestoupit se tak, aby se navzájem nerušili. Když mají dialog nacvičený, sednou si na svá místa a říkají rozhovor nahlas před ostatními, tentokrát ze svých míst. Nesedí-li vedle sebe, musí mluvit dostatečně hlasitě,

aby je ten druhý z páru slyšel. Při tvorbě rozhovorů žáky motivuje i to, že si mohou neznámá slovíčka vyhledat samostatně ve slovníku a do dialogu je zakomponovat. Ještě jedna vyučující uvedla **rozhovory** jako silný motivační prvek k hlasitému projevu a ke komunikaci vůbec. Snaží se dávat do dvojice vždy slabšího a silnějšího žáka, tak aby silnější slabšímu pomáhal. Někdy je ještě sama podpoří nějakou radou či nařknutím, začne sama větu apod. Všimla si, že nejvíce motivuje žáky k mluvení takový typ cvičení, kde mají pouze část informací a druhou část musí pomocí otázek zjistit od spolužáka. Většinou se jedná o doplňování údajů do tabulky. Tento typ cvičení známe pod názvem *information gap activities*.

U poslední položky dotazníku je pět z dotazovaných učitelů základních škol přesvědčeno, že **studenti učitelství cizího jazyka** nejsou dostatečně připravováni pro práci s chybami žáků při výuce. Čtyři z nich však zároveň mají dojem, že je na něco takového vysoké školy ani připravit nemohou, jelikož to přijde teprve s dlouholetou praxí. V rámci metodik a didaktik se něco takového naučit nedá. Až s postupem času, kdy studenti učí, si začínají uvědomovat, že chyby musejí opravovat s citem a u každého trochu jinak. *Zatímco jeden žák určitý způsob korekce přijme a zapamatuje si to, druhý se rozbere a třetí dostane averzi vůči angličtině.* Po čase už žáky známe a dokážeme odhadnout situaci. U některých jevů pak můžeme předpokládat, že budou činit potíže, a přizpůsobíme tomu již předem náš výklad i styl procvičování. **Pregraduální příprava** nám může dát teoretický základ, o který se opřeme. V praxi pak ale velice záleží na aktuálních podmínkách v každé třídě. Podle šesté dotazované záleží na tom, na jaké škole student cizí jazyk studuje a kdo ho učí. Nemůžeme obecně tvrdit, že by studenti učitelství cizího jazyka byli dostatečně nebo nedostatečně připravováni na práci s chybou ve výuce. Museli bychom hodnotit učitelskou přípravu na jednotlivých fakultách.

Dodejme si komentáře k těm otázkám, které sice byly součástí dotazníku, ale nejsou klíčové pro konfrontaci našich předpokladů a skutečných nálezů, a to v  **dodatku k rozhovorům – příloha K**. V  **příloze L** potom nalezneme ještě jeden dodatek nazvaný  **Práce s chybou ve Francii**, který vznikl na základě mé stáže v Avignonu, kde jsem působila jako koordinátorka českých žáků studujících na gymnáziu Mistral a zároveň jako učitelka anglického jazyka na prvním stupni základní školy Saint-Charles. Zařazení

tohoto dodatku nám přináší malý exkurs do problematiky práce s chybou a přístupů francouzských učitelů na avignonském lyceu a přidružené základní škole.

## **8.6 Diskuze o předpokladech a skutečných nálezech**

Nyní se vrátíme ke kvalifikovaným předpokladům, zformulovaným na začátku empirické části, a vysvětlíme si,  **které z nich se potvrdily a jaké náš průzkum naopak vyvrátil**. U rozboru skutečných nálezů nalezneme velkými písmeny napsáno ANO nebo NE, popř. ANO i NE. To značí, zda se předpoklad shoduje či neshoduje se skutečností v podmínkách, kde se průzkum uskutečnil. Možnost NEVÍME poukazuje na nejednoznačný výsledek, u něhož se nemůžeme na základě šetření přiklonit k jedné ani druhé straně z důvodu protichůdných argumentů.

**Předpoklad 1:** Při korekčních postupech by měl učitel zohlednit **druh prováděné činnosti i individuální zvláštnosti žáků**. **Žákovi postiženého jednou ze specifických vývojových poruch by měly být přizpůsobeny podmínky hodnocení**. V psaném projevu by nedostatky, jako jsou špatná **grafická úprava, časté škrtání, vynechávání písmen, zaměňování a přeskupování písmen či slabik** ve slovech, **neměly být dyslektickému žákovi hodnoceny jako chyby**.

### **ANO**

Jak didaktici tak vyučující základních škol se vyjádřili jednoznačně pro diferenciaci způsobů korekce podle prováděných aktivit. V některých otázkách dotazníku i žáci samotní potvrdili, že učitel opravuje chyby v závislosti na tom, co se právě dělá. Pokud dokážeme s chybou pracovat v závislosti na druhu prováděné činnosti, pak ji dovedeme dobře využít pro žákův progres v jazyce. Když se žáci učí něco nového, měl by je učitel opravit pokaždé a nejlépe ihned, aby si již v počátku nefixovali špatné tvary, které se později těžko přeučují. Naopak při konverzačních aktivitách včetně mluvení ve dvojicích by učitel neměl skákat žákům do řeči a přerušovat je. Je na jeho uvážení, zda se vrátí k chybám zpětně, zda poukáže jen na závažné chyby nebo upozorní na všechny, případně zda postřehnuté chyby nechá zcela bez povšimnutí. Žáci samotní si však převážně přejí, aby jejich chyby byly opravovány co možná nejvíce.

Individuální přístup by měl podle didaktiků i podle vyučujících základních škol platit ve všech směrech, tedy i ve způsobech korekce. Existují žáci, kteří jsou stydliví,

bojácni, vztahovační a neradi se projevují před ostatními. U takových žáků je lepší volit ohleduplnější způsoby korekce, vstupovat do jejich projevu minimálně a radši počkat, až domluví. Pak jim citlivě naznačit, ať se zamyslí nad tím, co řekli, a dát jim dostatek času na přemýšlení a případnou autokorekci. Na druhou stranu jsou žáci nebojácni, spontánní a sebevědomí, jimž okamžitá oprava mnohdy více prospěje, než ublíží. Rozdíl je také mezi bystrými žáky a mezi těmi, kteří jsou buď líní se něco naučit, nebo nemají na jazyk nadání. Šikovnému žákovi nic neodpustíme, zatímco u slabého žáka můžeme některé věci pominout anebo jim nepřikládat takový důraz. Dokonce i učitelé, kteří se jsou spíše *over-corrective*, hledají různé cesty k odlišení povah a schopností žáků při jejich korekci. Opraví sice všechno všem, zvolí ale různé způsoby. Takový přístup vyžaduje důkladnou znalost jednotlivých žáků, kterou učitel po určité době s nimi získá. Podle toho je pak schopen odhadnout, jak může k jednotlivým žákům přistupovat.

Otázka hodnocení dyslektických žáků je sporná. Všichni se shodli, že by nějakým způsobem tito žáci zohledňováni být měli, avšak ne všichni považují mírnější hodnocení za korektní vůči ostatním. Ze sedmi didaktiků by pět z nich hodnocení přizpůsobilo podmínkám dyslektického žáka a udělalo ho mírnější, dali by mu například za stejný výkon, jako měl „normální“ žák, lepší známku, zatímco dva z nich by udělali stejné měřítko pro všechny a dyslektickým žákům by přizpůsobili pouze formu a podmínky testování. Tento druhý systém funguje v praxi. Učitelé základních škol dyslektickým žákům tolerují chyby spjaté s jejich vývojovou poruchou a dávají jim obvykle na vypracování testu více času. Systém bodování je pro ně ale stejný jako pro všechny ostatní, za tolik a tolik bodů dostanou takovou a takovou známku. Jestliže někomu více vyhovuje ústní zkoušení, učitel je většinou ochoten mu vyhovět a dát mu příležitost získat více známek z ústního zkoušení. Při něm je hodnocen opět stejně jako ostatní, přičemž se mu nepočítají chyby očividně způsobené jeho vadou.

Didaktici jsou o „zvýhodnění“ a přizpůsobení podmínek dyslektickým žákům v písemném projevu a při psaní testů stoprocentně přesvědčeni. Rovněž učitelé základních škol dyslektikům nepočítají nedostatky spojené s jejich poruchou jako chyby.

**Předpoklad 2:** Žákovi by měl být vymezen prostor pro spontánní komunikaci s chybami.

**ANO**

Tento názor sdílí všichni didaktici a naprostá většina učitelů na základní škole. V jejich pojetí je ale jeden rozdíl. Oboroví didaktici jsou přesvědčeni, že pokud žák při výuce takový prostor dostane, měl by o tom vědět. Měl by vědět, že teď ho učitel nebude opravovat, že teď má možnost vyjadřovat svoje myšlenky bez jakékoli náповědy, tak jako by tomu bylo v reálné životní situaci. Musí si vystačit s dosavadními znalostmi a osvojenými jazykovými prostředky. Tři ze šesti dotazovaných učitelů na základní škole prostor pro mluvení s chybami dokonce i bez následné opravy poskytují. Čtvrtá vyučující ho dává jen pokročilejším žákům. Někteří učitelé žáky o tomto prostoru předem nezpraví, protože ho poskytují více méně intuitivně. Nemají to přesně stanovené, teď ano a teď ne. A to je podle didaktiků chyba. Žáci by prý měli být o prostoru pro mluvení bez chyb informováni, aby s ním počítali a byli si jisti, že chyby, kterých se dopouštějí, učitel v tuto chvíli schválně neopravuje, čímž simuluje reálnou životní situaci.

**Předpoklad 3: Opravovat žákům všechny chyby** v mluveném projevu při výuce cizího jazyka by bylo **demotivující**. **Náctiletí** (společně s dospělými) jsou nejvíce náchylní ke **strachu z chyb** při používání cílového jazyka.

### **NE**

Jak víme, moderní didaktika propaguje takové postupy, kde je žák v první řadě motivován, je mu poskytnut dostatek prostoru pro komunikaci a není neustále korigován, aby mu učitel cizí jazyk neznechutil. Zastáncem tohoto přístupu je i pět z našich sedmi vysokoškolských pedagogů a pět ze šesti pedagogů na základních školách. Když ale tento přístup konfrontujeme s výsledky dotazníkového šetření, zjistíme, že žáci se dívají na věc z trochu jiného úhlu. Mnoho z nich si uvědomuje, že chyby jsou nedílnou součástí učení a že fungují jako pozitivní prvek, prostřednictvím něhož se zvyšuje jejich individuální jazyková kompetence. Osmasedmdesát procent respondentů si přeje, aby jim chyby byly opravovány co možná nejvíce. Chtějí být opravováni pokaždé, když udělají chybu. Jedině tak si budou jisti, co je správně a jediné tak se budou moci příště svých chyb vyvarovat. Dalších dvanáct procent potom upřednostňuje, aby učitel opravoval jejich chyby ve spolupráci se třídou. Když obě dvě položky sečteme, dostaneme devadesát procent žáků, kterým korekce nevadí a dokonce ji vyžadují v co možná největší míře. Takový výsledek je neočekávaný a překvapující pro všechny dospělé účastníky šetření. Již při nahlížení do anonymních dotazníků byli



udiveni, že tolik žáků vyjádřilo potřebu být při vyučovací hodině téměř pokaždé opravováno. Zbýlých deset procent žáků pak chce být opravováno jen někdy, přičemž většina z nich si myslí, že by měl učitel chyby opravovat dle jejich závažnosti. Na otázku, co žáci dělají, nejsou-li si jisti svou odpovědí, odpovědělo více než padesát procent žáků: zkusím to a třeba to vyjde. Dalších šestnáct procent dotazovaných se v takovém případě přiznává, že si nejsou jistí, pět procent pak převede svou nejistotu na vtip. Již z odpovědí na tyto dvě položky můžeme soudit, že většina žáků nebere chybu jako strašáka, kterého je třeba se bát, ale jako prostředek svého pokroku. Proč jim tedy nedopřát plnou podporu a nepovzbuzovat je k vyšším výkonům právě prostřednictvím opravy chyb? Jestliže s žáky o tomto tématu ještě promluvíme a ujistíme se, že vědí, že chybám druhých se nesmějeme, ale vezmeme si z nich poučení stejně jako z chyb vlastních, máme vyhráno. Konzultovat můžeme se žáky, kromě jejich pojetí chyby, i preferovaný způsob opravy. V našem dotazníku si šedesát procent dotazovaných přeje být opravováno hned po tom, co domluví, zatímco třiceti procentům respondentů vyhovuje okamžitá oprava, klidně i uprostřed jejich projevu. Závisí to ale i na druhu prováděné činnosti.

**Předpoklad 4:** Jedna **okomentovaná a žákem zvnitřněná chyba** má větší cenu než deset chyb pouze opravených. Vhodné pořadí oprav je **autokorekce – peer korekce – korekce učitelem**.

#### **ANO**

Okomentování chyby se ukázalo jako klíčové. Někdy učitelé na základních školách chtějí vysvětlení dané chyby po žákovi samotném, popřípadě dávají dohromady pravidlo společně se třídou. Jindy okomentují chybu sami, aby se příliš nezdrželi. Někdo z nich trvá i na zopakování opraveného slova nebo věty. Každý z učitelů látku opakuje vždy, když v ní třída nadměrně chybuje, a někdy na ni znovu zadá test. Vyučující často opakují žákům tutéž věc pořád dokola, dokud se v ní dělají chyby. Také většina didaktiků se shodla na nekonečném počtu opakování stejných pravidel a stejné látky, pokud se v ní neustále chybuje. Jestliže žák neví, proč je jeho chyba chybou, nemůže ji tolik využít ve prospěch svého učení. Více než sedmdesát procent respondentů v dotazníku uvedlo, že jejich chybu učitel nejčastěji při opravě i okomentuje a vysvětlí, proč vznikla. Teoretický předpoklad, že se vyplatí u chyby

zdržet a dodat k ní vysvětlení, tedy funguje v praxi výborně. Nejen že jsou učitelé přesvědčeni o jeho pravdivosti, ale skutečně se podle něho řídí.

Toto pořadí se ukázalo jako nejvhodnější, ačkoli ho učitelé samozřejmě ne vždy dodržují. Někdy sklouzávají k okamžité opravě žáka, přestože jsou si vědomi, že pro maximální efektivitu oprav by bylo lepší dodržet výše uvedené schéma. Jsou případy, kdy spěchají a nechtějí se zdržovat, což je omluvitelné. Měli by si však stále toto schéma připomínat a nezapomínat na něj při snaze dodržet předepsané osnovy. I didaktici uznávají toto pořadí oprav jako nejlepší možné. Není třeba se jím řídit univerzálně, protože záleží na konkrétní situaci, ve které žáka opravujeme, stejně jako na pokročilosti a jazykové úrovni třídy. Je však třeba mít ho neustále na paměti.

**Předpoklad 5: V písemném projevu není nutné opravit žákům všechny chyby. Nejdůležitější z celé práce je její obsah.**

### **NE**

U této otázky panoval při rozhovorech na škole vysoké i na školách základních jednotný názor, že v písemném projevu by se mělo opravit vše, s výjimkou čárek a u angličtiny v některých případech s výjimkou členů. Zůstane-li ve větě chyba, žák výpověď považuje za korektní a v budoucnu ji třeba znovu použije s tou samou chybou. Vizualně si totiž chybu zafixuje. Podle didaktiků by se mělo u písemného projevu přihlížet kromě jazykové stránky i ke stránce obsahové a dávat zvlášť známku za jazyk a za obsah. Tři ze šesti učitelů základních škol se tímto řídí, zbylí tři učitelé však obsah tolik nehodnotí, protože dle nich žáci s tak nízkou pokročilostí nemohou vyjadřovat nějaké hlubší myšlenky či svoje názory. Obsah jejich prací je zpravidla dán jejím účelem. Důležitá je pro ně především jazyková správnost a to, že žáci dovedou skládat jednoduché věty. Otázka, zda hodnotit obsah nebo ne podle nich záleží na jazykové vyspělosti žáků.

**Předpoklad 6: Součástí cizojazyčné výuky by mělo být i ústní zkoušení.**

### **ANO**

Didaktici se zcela jednoznačně shodli, že ústní zkoušení neoddělitelně patří k výuce každého cizího jazyka. Jazyk je ze své podstaty složen ze čtyř dovedností a některé z jeho složek se písemně testovat nedají. Dle nich by ale ústní zkoušení nemělo mít formu překládání slovíček z jednoho jazyka do druhého. Avšak i takový způsob

učitelé na základních školách využívají, jelikož slouží jako prostředek ke zlepšování známek žáků. Ti se na tento typ zkoušení hlásí většinou dobrovolně. Lze ho také využít u slabých žáků, kteří mají s jazykem problémy, a učitel si cení i toho, že se dokážou naučit nová slovíčka. Vedle toho učitelé využívají samozřejmě i jiné, více komunikativní a interaktivní způsoby zkoušení, jako je rozhovor ve dvojicích, zodpovídání otázek pokládaných učitelem, připravené povídání, popis obrázku apod.

**Předpoklad 7:** Žáci si uvědomují globální rozšířenost anglického jazyka v současné době, stejně jako nezbytnost tento jazyk ovládat. **Učitel může podpořit žákovu motivaci k učení se cílového jazyka** rozmanitostí aktivit a témat, která žák shledá zajímavými. **Žáky motivuje práce ve dvojicích.**

### **ANO**

Skoro šedesát procent žáků je k neustálému zvyšování individuální jazykové kompetence a postupné minimalizaci chyb poháněno potřebností a nezbytností znalosti angličtiny v současné době. Jsou si vědomi, že tento jazyk budou potřebovat, anebo ho využívají již teď ve svých volnočasových aktivitách. Globální rozšířenost angličtiny je jedním z klíčových prvků motivace k jejímu osvojování.

Zajímavost hodin, praktičnost situací a zábavnost témat, které učitel žákům při výuce předkládá, se ukázaly na základě odpovědí učitelů i žáků jako zásadní pro motivaci k výuce cizího jazyka. Učitelé pokládají žákovu motivovanost za důležitou součást výuky, která usnadňuje komunikaci v cizím jazyce při nejrůznějších aktivitách. Jsou přesvědčeni, že se mohou podílet na zvyšování motivace žáků prostřednictvím zajímavých a pestrých hodin. Dotazníkový průzkum tento předpoklad potvrzuje. Ačkoli osmatřicet procent žáků je k učení se anglickému jazyku nejvíce motivováno svými rodiči a jednatřicet procent masmédií, patnáct procent respondentů je motivováno především svým učitelem angličtiny. A toto číslo by mohlo růst se zvyšujícím se uvědomováním si výhod rozmanitých aktivit, které žáky baví a zároveň je něčemu naučí. Rozmanitost činností při vyučovacích hodinách se ukázala jako nejdůležitější aspekt ve výuce angličtiny pro pětatřicet procent respondentů. Osmatřicet procent žáků potom shledalo nejdůležitější učitelovu schopnost předat látku tak, aby ji pochopili a naučili se ji prakticky používat.

Takový výsledek znovu podtrhuje význam předkládání běžných životních situací, které by mohly být pro žáka využitelné v praktickém životě, a témat, která ho

zajímají. Vyučovací hodiny cizího jazyka by neměly mít formu pouhého drilování gramatických pouček a dlouhých seznamů slovíček. Měly by se ubírat směrem komunikace a produkce, při níž by se žáci měli naučit aplikovat a prakticky využít vědomosti, které si teoreticky osvojí. Naučí-li se přítomný čas prostý a průběhový a procvičí-li si dostatečně tyto dva gramatické časy na velkém množství příkladů, měli by si také zkusit tyto dva časy užívat v nejrůznějších situacích a všimnout si jejich rozdílných funkcí pro vyjádření různých sdělení. Teprve potom si může být učitel jist, že žáci danou gramatickou kategorii, popř. slovní zásobu, opravdu ovládají. Je to jakýsi nadstupeň nad mechanickým doplňováním do vět, které je sice v iniciační fázi učení nezbytné, nikoli však jediné, co musí žák zvládnout, má-li mu jazyk sloužit ke komunikaci a dorozumívání.

Všichni učitelé základních škol uváděli práci ve dvojicích jako jednu z oblíbených činností, při níž žáci rádi mluví cílovým jazykem. Baví je diskutovat se spolužákem a ve dvojicích se jim často lépe vyjadřují myšlenky než před celou třídou. Je to možnost projevit se i pro uzavřenější žáky, kteří jinak neradi komunikují a ve třídě se moc nehlásí. Oblíbeným typem aktivity ve dvojicích se stal tzv. *information gap*, na nějž jsme narazili již v teoretické části.

**Předpoklad 8: Příprava budoucích učitelů cizích jazyků na práci s chybou je na pedagogických fakultách nedostatečná.**

### **NEVÍME**

Didaktici uznávají, že se tématu chyba ve výuce cizích jazyků nevěnuje příliš pozornosti a že se probírá zpravidla v rámci některé z jazykových dovedností nebo při tématu hodnocení. Výklad je ale až na jednu výjimku spíše pasivní a nezahrnuje praktický nácvik práce s chybou. Studenti většinou nemají příležitost učit se chyby vyhledávat ani opravovat. Otázka chyby v cizojazyčné výuce by se dle jedné z dotazovaných neměla týkat pouze metodických předmětů, ale měla by prolínat i morfologicko-syntaktickými, případně jinými lingvistickými předměty, stejně jako semináři praktického jazyka. Studenti by se měli již během studia setkat s nácvikem práce s chybami a měli by být vedeni k tomu, aby se oni sami chyb ve svém projevu co nejvíce vyvarovali, tak aby byli dobrými vzory pro své budoucí žáky. Vyučující základních škol si myslí, že na práci s chybou studenty na vysoké škole připravit nelze, protože je to něco, co jim přinese teprve praktická zkušenost. Je to dovednost, která se

nedá naučit během vysokoškolského studia a kterou student získá až s postupem času. Zda zařadit nebo nezařadit praktický nácvik práce s chybou do studijního plánu studentů učitelství cizích jazyků tedy zůstává nejasné. Jisté ale je, že úvod do korekčních technik by měli obsáhnout alespoň teoreticky. Podle výpovědí dotazovaných didaktiků tento teoretický základ na zkoumané pedagogické fakultě studenti na katedrách cizích jazyků, které se podílely na tomto šetření, získávají.

## 9 Závěr

Chyba je nevyhnutelnou součástí veškerého učení a zároveň jeho nezbytnou položkou. Práce s žákovskou chybou vyžaduje nejen zkušenosti z praxe a pedagogický cit, ale do jisté míry i teoretický přehled a orientovanost v tematice edukace a kognitivních procesů. Problematiku chyby v cizojazyčné výuce jsme si osvětlili v teoretické části práce. Výzkumné otázky jsme pak zodpovídali v části praktické.

### 9.1 Závěry pohledem cílů a dosažených výsledků

Nejdříve jsme si v **teoretické části** objasnili pojem **didaktika cizích jazyků**. Řekli jsme si, jak se prolíná s ostatními vědami i jaké jsou její současné trendy. Obsahem cizojazyčného vyučování jsou jednotlivé **jazykové dovednosti**, které jsme si vyjmenovali a roztřídili do skupin podle logických hledisek. Po uvedení obecných pojmů souvisejících s jazykovou výukou jsme se zaměřili na **chybu v kontextu cizojazyčné výuky** a porovnali ji s chybou v prostředí exaktních věd. Vycházeli jsme z cílů jazykové výuky, hovořili jsme o vnímání chyby jako posilujícího prvku ve výuce a přirovnali jsme ji k učebním krokům malého dítěte, které se učí zcela nový jazykový systém. Dále jsme podtrhli význam individualizovaného přístupu učitele ve vztahu k chybám žáků, při němž by měl brát učitel ohled na možnosti konkrétního žáka, druh prováděné činnosti i aktuální fázi vyučovací hodiny. Nastínili jsme si individualizaci korekčních postupů ve vztahu k **dyslektikům**. Ukázali jsme si různé **způsoby identifikace a korekce chyb**, a to jak v mluveném, tak i v psaném projevu. Zároveň jsme si zdůraznili, že učitelův přístup k chybám žáků by se měl promítnout i do **sebereflexe** jeho vlastního pedagogického působení. V neposlední řadě jsme se zamýšleli nad tím, co podporuje **motivaci** žáka při učení se cizímu jazyku a jak to udělat, aby žákova individuální jazyková kompetence maximálně rostla a s ní klesal i počet žákem udělaných chyb. V závěru teoretické části jsme se zabývali zastoupením problematiky chyby a nácviku vyhledávání i opravování chyb v **pregraduální přípravě učitelů cizích jazyků**.

Na teoretickou část, zakončenou přehledným shrnutím, jsme navázali **částí empirickou**. Formulovali jsme kvalifikované předpoklady, které se opírají o poznatky nabyté studiem odborných pramenů týkajících se zkoumané oblasti. Po popsání

metodologické stránky průzkumu jsme si rozebrali **dotazníkovou metodu i metodu rozhovoru**, včetně výsledků, které obě metody přinesly. Připomeňme si, že výsledky vycházející z šetření této práce mají pouze lokální charakter a při počtu respondentů dotazníku i účastníků rozhovorů je nemůžeme považovat za definitivní ani je zobecnit. Jedná se o výsledky platné pro daný vzorek respondentů. Shrňme si teď nejdůležitější zjištění vyplývající z **šetření této diplomové práce**.

Oproti názorům moderní didaktiky na **míru opravování** jsme zjistili, že žáci sami si často přejí být opravováni co možná nejvíce, aby si mohli být jistí, co je správně. Respondenti dotazníkového šetření se vyjádřili téměř jednoznačně, že jim korekce nevadí a že ji dokonce vyžadují. Na rozdíl od citovaných pramenů, z nichž bylo zřejmé, že žáci v pubescentním věku mají tendenci bát se komunikovat v cizím jazyce, výsledky průzkumu ukázaly, že žáci, kteří se na něm podíleli, přehnané zábrany při mluvení nemají. Takový výsledek byl z hlediska současných trendů cizojazyčné výuky, propagující na prvním místě motivaci žáka a podporu jeho volné komunikace, přinejmenším neočekávaný a překvapující.

V souvislosti se zjištěnými výsledky je třeba podtrhnout význam kontextu, ve kterém cizí jazyk učíme. Předně si musíme uvědomit **cíl**, který je pro danou skupinu, jež si cizí jazyk osvojuje, primární a **který chceme ve výuce sledovat**. Nejspecifičtější bývá tento cíl při výuce dospělých, kteří se připravují na konkrétní úkol. V takovém případě mají přesně stanoveny, zda potřebují hlavně mluvený projev, písemný projev nebo oba, zda je pro ně důležité spíše porozumění než vlastní produkce, čili pasivní znalost jazyka, nebo naopak aktivní znalost. Někdy mají stanovený i okruh jazykových prostředků, který budou nejvíce využívat. Může se jednat o slovní zásobu z oblasti ekonomie, vojenskou terminologii apod.

**Kontext třídy na základní škole** je ale, oproti skupinám dospělých studujících jazyk s konkrétním účelem, jiný. Roli hraje nejen věk žáků, ale i sledovaný cíl, který zde není natolik vyhraněný či jednostranně zaměřený. Ve výuce je nutné trénovat všechny **jazykové dovednosti stejnoměrně**. Ze slovní zásoby bychom měli předkládat témata z takových oblastí lidské kultury, se kterými se žáci setkávají v každodenním životě a které jsou stanovené rámcovými vzdělávacími programy, jako je například rodina, škola, volný čas a zájmové činnosti, nakupování, jídlo a pití, počasí, příroda, město, bydlení, oblékání, sport, péče o zdraví aj. Rámcové vzdělávací programy stanovují očekávané **výstupy pro receptivní i produktivní dovednosti**. Žák by se měl

mimo jiné naučit domluvit se jednoduchým způsobem v běžných každodenních situacích a měl by umět používat dvojjazyčný slovník (Jeřábek, 2007, s. 26-27). Na základní škole by si měl tedy osvojit základy jazyka, které bude rozvíjet v další etapě vzdělávání, nejčastěji na gymnáziu, střední škole, středním odborném učilišti či konzervatoři. Někdy se může žák dovzdělávat při školní docházce i na placené jazykové škole, na kterou dochází po vyučování ve svém volnu. Cílem učitele cizího jazyka na základní škole by mělo být **vybudování pevných základů**, na nichž bude žák moci stavět. V průběhu svého dalšího vzdělávání naváže na dosavadní znalosti a bude pracovat na zvyšování své jazykové kompetence. Je tedy nezbytné, aby na základní škole pochopil systém jazyka, kterému se učí, aby se seznámil s hláskami, které tento jazyk používá, s pravidly výslovnosti, základními gramatickými časy, základní slovní zásobou a aby si osvojil jednoduchá sdělení či fráze.

K tomu, aby si žák základní školy vybudoval dobré základy, je nutná **neustálá kontrola ze strany učitele a neustálé opravování**. Je jisté, že žák bude v průběhu zvyšování své jazykové vybavenosti dělat chyby. Do určité míry je to i žádoucí, právě proto, aby jeho individuální jazyková kompetence mohla růst. Určitě se najde spousta situací, kdy není možné chybu opravit nebo kdy učitel uzná za vhodné, že v této konkrétní situaci by oprava danému žákovi více uškodila, než pomohla. Všechno se samozřejmě nedá zobecnit a učitel by měl jednat především s ohledem na individuální zvláštnosti jednotlivých žáků a také na aktuální podmínky, které ve třídě momentálně panují. Přesto si dovoluji tvrdit, že dovedně **opravená a okomentovaná chyba** se v kontextu třídy na základní škole jeví podle výsledků šetření této práce jako nejlepší možné řešení. Aby chyba byla opravdu podnětná a aby ji učitel maximálně využil k žakově **progresi v jazyce**, neměla by ve většině případů zůstat bez povšimnutí.

Můj dotazník se stal podnětem k přemýšlení, zda by učitelé přece jen neměli svůj přístup k chybám přehodnotit a zda by si neměli udělat svůj vlastní, lokální průzkum pro každou třídu. Buď ve formě dotazníků, osobních konzultací anebo v podobě diskuze probíhající otevřeně ve třídě. Z obou **uskutečněných průzkumů**, průzkumu bakalářské i diplomové práce, nabývám čím dál více dojmu, že mezi učitelem a žáky by měla proudit neustálá **komunikace a interakce** založená na pozitivním vztahu mezi nimi a vzájemném respektování se. Je-li učitel ochoten respektovat potřeby svých žáků, je větší šance, že i oni budou respektovat učitele. Jestliže si učitel dá tu práci a **domluví se s žáky na určitých způsobech korekce**, které jim samotným budou



při různých aktivitách nejvíce vyhovovat, žáci budou méně nejistí, méně nervózní a budou ochotnější s učitelem spolupracovat. Vědí-li žáci, že při výkladové a procvičovací části vyučovací hodiny je učitel opraví pokaždé a ihned, budou to považovat za standardní postup a nevyloží si to například jako učitelovu „zasedlost“ nebo svou vlastní neschopnost. Řekne-li v jiné části hodiny učitel žákům o prostoru speciálně vyhrazeném pro volnou komunikaci a dorozumívání „rukama nohama“, žáci budou vědět, že chyby jsou jim v tuto chvíli výjimečně „povoleny“ a zůstávají záměrně nekorigovány.

Na základě výsledků průzkumů své bakalářské i diplomové práce učitelům cizích jazyků radím, aby se nebáli **se svými žáky o chybách a práci s nimi diskutovat**. Aby se žáků ptali, jaké způsoby korekce jim samotným vyhovují a zda jim vadí či nevadí neustálé opravování. Zda dávají přednost zpětné opravě nebo chtějí opravit radši hned, když se chyba objeví. Zda jim skákání do řeči vadí či ne. Učitel bude možná reakcemi svými žáků překvapen, ale společnými silami budou jistě schopni najít vhodné způsoby řešení situací s chybou.

**Schopnost didaktického využití chyb** ve prospěch žákova učení si žádá nejen teoretické znalosti zákonitostí, při nichž chyby vznikají, ale i značnou míru pedagogických zkušeností. Tato diplomová práce by měla posloužit především jako teoretický **zdroj pro praxi začínajících učitelů cizích jazyků**. Inspiraci z ní však mohou čerpat i zkušení učitelé, kteří na sobě neustále pracují a ocení každou příležitost k růstu svých pedagogických schopností a dovedností. Mně osobně práce přinesla mnohé poznatky, jež mi jako budoucí učitelce anglického a francouzského jazyka budou užitečné při výkonu povolání a poslouží mi jako dobrý základ ke zvládnutí práce s žakovskými chybami. Psaní diplomové práce pro mě bylo zajímavé i obohacující. Podařilo se mi **splnit předem vymezené cíle**, uskutečnit průzkum a na jeho základě potvrdit nebo popřít stanovené předpoklady vycházející z teoretické části práce a opírající se o odbornou literaturu. **V budoucnu si kladu za cíl** dále si rozšiřovat obzory týkající se chyby v cizojazyčném vyučování a zodpovědět si otázky, které se mi nepodařilo zodpovědět v průběhu této práce.

## **9.2 Doporučení pro vzdělávání budoucích učitelů**

Jednou z otázek, které se mi nepodařilo jednoznačně zodpovědět, bylo, zda by se práci s chybou na katedrách cizích jazyků pedagogických fakult mělo věnovat více

času. Didaktici učící budoucí učitele cizích jazyků považují přípravu na práci s chybou za nedostatečnou a odvolávají se na **nízké časové dotace didaktických předmětů**. Podle učitelů základních škol však není možné připravit studenty na práci s chybou během pregraduální etapy vzdělávání. Je to podle nich záležitost dlouholeté práce ve třídách a postupného nabývání zkušeností s jednotlivými žáky. Z mého průzkumu tedy není jasné, zda by se oboroví didaktici na vysokých školách měli více zaměřit na práci s chybou než doposud a zda by se zařazení chyby jako samostatného tématu osvědčilo.

Navzdory nejasnosti výsledků spojených s **pregraduální přípravou učitelů cizích jazyků** se domnívám, že zájmem pedagogických fakult by mělo být zvýšení časových dotací odborně-didaktických předmětů, které by budoucí učitele cizích jazyků důkladněji připravily na jejich budoucí profesi. V rámci této odborné přípravy by měla být věnována pozornost nejen jednotlivým řečovým dovednostem a jazykovým elementům jako je gramatika, lexikum a fonetika, ale i chybám, které jsou součástí všech výše uvedených aspektů jazyka. Chyba z jazykového hlediska by neměla být vnímána jen v kontextu gramatiky, protože chyby ve výslovnosti i ve slovní zásobě mají stejnou důležitost jako chyby gramatické a někdy brání komunikaci dokonce více než chyby gramatické. Zařazovat chybu pouze do tématu gramatiky nebo hodnocení a testování je dle mého názoru nedostatečné. Mělo by se o ní hovořit ve spojitosti se všemi jazykovými elementy a řečovými dovednostmi, protože prostupuje všemi zmíněnými stránkami jazykové výuky.

Vedle **zastoupení chyby** v didaktických předmětech navrhuji, aby se studenti učitelství cizích jazyků učili pracovat s chybami **i v rámci nedidaktických předmětů**, jako je praktický jazyk či konverzace. Zároveň by měli dostat příležitost pracovat s chybami i v předmětech lingvistických, jako je například morfologie a syntax, lexikologie, fonologie, diskurs či gramatika. Sami by se měli naučit chyby vyhledávat v textu a opravovat je. Semináře z oborové didaktiky by pak měly dát studentům teoretický základ a přehled o rozmanitých způsobech korekce při různých typech aktivit. Dále by jim měly poskytnout příležitost **simulace částí vyučovacích hodin**, při nichž by studenti opravovali své vrstevníky v rolích žáků základních nebo středních škol, podle akreditovanému programu. V případě bližšího zájmu by měl mít student možnost dozvědět se více prostřednictvím četby publikací, které mu vyučující k dané oblasti doporučí.

Zájmem pedagogických fakult by mělo být **zvyšování kvality přípravy studentů na budoucí povolání učitele**. S tím souvisí zvyšování jejich odbornosti a orientovanosti v příslušných aprobačních předmětech, ale i rozvoj pedagogicko-psychologických a odborně didaktických kompetencí. V současném systému existuje málo prakticky zaměřených didaktických seminářů, které by posilovaly studentův pedagogický růst a dovednosti potřebné k učení daného předmětu. Mnohdy takové **prakticky orientované semináře** zcela chybí a namísto nich si studenti na přednáškách osvojují rozsáhlé encyklopedické vědomosti, které by mohli v případě zájmu či potřeby vyčíst v knihách či mediálních prostředcích. Stejně jako základní vzdělávání dnes směřuje k rozvíjení především kompetencí žáka, jeho kritického pohledu a způsobů myšlení, tak i vysoké školství by mělo upřednostňovat rozvoj učitelských kompetencí a praktických pedagogických dovedností před materiálním vzděláváním v podobě nadměrného množství vzdělávacích obsahů. Ty by měly být ponechány na **filozofických fakultách**, u kterých se předpokládá, že jejich absolvent se stane vědeckým pracovníkem v oblasti lingvistiky a uplatní se v budoucnu jako tlumočník, překladatel, archivář či historik. Množství literárních děl a podrobné studium historického vývoje studovaného jazyka má pro studenta filozofické fakulty velký význam a je nezbytné pro výkon jeho budoucího povolání.

**Absolvent pedagogické fakulty** by měl být specialistou v tom, co bude učit. Měl by být **odborníkem ve svém oboru**. V případě učitelství cizích jazyků je tedy žádoucí, aby daný jazyk ovládal na vysoké úrovni, a to především jazyk současný a moderní, kterým se dnes mluví v zemích, kde je tento jazyk jazykem rodným či oficiálním. Dále musí mít dobrý **pedagogicko-psychologický základ** a teoretické znalosti související s výukou cílové skupiny žáků. Poslední, neméně důležitou složkou, je **odborně-didaktická kompetence**, která umožňuje studentovi využít jeho výbornou znalost jazyka i znalost pedagogicko-psychologických zákonitostí a to vše aplikovat do vyučovacího procesu. Nestačí, aby byl odborníkem ve svém oboru, ale musí umět předávat znalosti z tohoto oboru svým žákům. Měl by vědět, jak cílový jazyk vyučovat, jak učit základní jazykové dovednosti a prvky jazykového systému. Tento základní podklad pak bude rozvíjet ve své budoucí praxi. Je jasné, že není v kompetenci pedagogických fakult vytvářet „hotové učitele“. Mohou však studentům zajistit co nejdůkladnější přípravu na budoucí povolání, z níž budou čerpat při své pedagogické praxi i při pozdějším výkonu učitelské profese.

## 10 Použité literární zdroje

### 10.1 Citovaná literatura

BENEŠ, Eduard. *Metodika cizích jazyků – angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 268 s.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha : SPN, 1980. 1. vyd. 380 s.

EDGE, Julian. *Mistakes and Correction*. London – New York: Logman, 1990. 70 s. ISBN 0-582-74626-4.

GARCZYŃSKI, Stefan. *Chyby a omyly*. Praha: Mladá fronta, 1982, 203 s.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.

GOODMACHER, Greg. *Question and Answer Game Activity*. [on-line]. The Internet TESL Journal, 1995–2010. [cit. dne 5.6. 2013]. Dostupné na: <http://iteslj.org/games/9990.html>

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. England : Longman, 2007. 4. vyd. 448 s. ISBN 978 1 4058 4772 8.

HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988. 500 s.

HRABAL, V. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984. 256 s.

HUNTEROVÁ, Madeline. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999, 101 s. ISBN 80-7178-220-3.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků : úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, Radomír. *Moderní výuka cizích jazyků (didaktika cizích jazyků jako vědní obor)*. APRA : 1993. 136 s.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha : VÚP, 2007.

KORČÁKOVÁ, J. *Chyba a učení cizím jazykům*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 136 s. ISBN 80-7041-654-8.

KORČÁKOVÁ, Jana. *Práce s chybou ve výuce jazyků a její reflexe v pregraduálním vzdělávání učitelů cizích jazyků / Jana Korčáková [článek ze sborníku] Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi : sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 25.5.2004 na PdF UHK v Hradci Králové / editor Jana Doležalová. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. s. 48-51. ISBN 80-7041-211-9.*

KRÁMSKÝ, Jiří. *Efektivita vyučování cizím jazykům*. Praha : Výzkumný ústav odborného školství, 1976.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení : Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 244 s.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1990. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany : HaH, 1993. 2. vyd. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.

MILIČKOVÁ, Ladislava. *Nejčastější chyby ve francouzštině*. Brno : MC nakladatelství, 2002. 152 s.

NORRISH, John. *Language Learners and Their Errors*. 3<sup>rd</sup> pub. London: Macmillan Publishers Ltd, 1990. 135 s. ISBN 0-333-27180-7.

RIXON, Shelagh. *How to Use Games in Language Teaching*. 5<sup>th</sup> pub. London: Macmillan Publishers Ltd, 1990. 138 s. ISBN 0-333-27547-0.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999. 1. vyd. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

TRISH. *Betting/Auction*. [on-line] The Internet TESL Journal, 1995–2010. [cit. dne 6.6. 2013]. Dostupné na: <http://iteslj.org/games/9946.html>

UR, Penny. *A Course in Language Teaching*. United Kingdom : Cambridge University Press, 1996. 376 s. ISBN 0521-4494-4.

UR, Penny; WRIGHT, Andrew. *Five-Minute Activities*. United Kingdom : Cambridge University Press, 1996. 101 s. ISBN 0521 39781 2.

VACEK, Pavel. K problematice autodiagnostiky učitele. In: *Aktuální otázky pedagogiky a psychologie : sborník statí katedry pedagogiky a psychologie* / [uspořádali a edičně připravili Iva Jedličková, Vladimír Václavík, Danuše Vašátková] Hradec Králové : Gaudeamus, 1997. 1. vyd. s. 137-144. ISBN 80-7041-050-7.

## 10.2 Doplnující literární zdroje

ALTMANN, Gerry, T. M. *Výstup na babylonskou věž : otázky jazyka, myslí a porozumění* / Gerry T.M. Altmann ; [z anglického originálu přeložila Milena Turbová; doslov napsala a na překladu spolupracovala Iva Nebeská]. Praha: Triáda, 2005. 308 s. ISBN 80-86138-70-4.

BARANDOVSKÁ-FRANK, Věra. *Úvod do interlingvistiky*. 1. vyd. Nitra: SAIS, 1995. 126 s. ISBN 80-967425-0-7.

CORDER, Stephen, Pit. Idiosyncratic dialects and Error Analysis. In: RICHARDS, Jack, C. (ed.). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: Longman, 1989. s. 158-171. ISBN 0-582-55044-0.

CORDER, Stephen, Pit. The Significance of Learners' Errors. In: RICHARDS, Jack, C. (ed.). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: Longman, 1989. s. 19-27. ISBN 0-582-55044-0.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. England : Longman, 2001. 198 p. ISBN 0582 29796 6.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. England : Longman, 2007. 4. vyd. 448 p. ISBN 978 1 4058 4772 8.

CHOMSKY, Noam. *Reflections on language*. Douglas: Fontana; Glasgow: Collins, 1979.

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 219 s.

KORČÁKOVÁ, Jana. Úloha chyby v procesu učení cizímu jazyku. In: *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Sborník Sjezdu učitelů k 80. výročí konání 1. sjezdu čs. učitelů. Brno: KONVOJ, 2001, s. 216-218. ISBN 80-7302-016-5.

KORČÁKOVÁ, Jana. Práce s chybou ve výuce jazyků a její reflexe v pregraduálním vzdělávání učitelů cizích jazyků / Korčáková Jana [článek ze sborníku] *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi : sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 25.5.2004 na PdF UHK v Hradci Králové* / editor Jana Doležalová. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 48-51.

KORČÁKOVÁ, Jana. Znalost cizích jazyků - otázka jednotlivce? / Jana Korčáková, Marie Müllerová [článek ze sborníku] *Didaktika - opora proměn výuky? : sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 4.6.2003 na PF UHK v Hradci Králové* / editor Jana Doležalová. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. s. 116-119.

NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholinguistiky*. H&H: Praha, 1992. 127 s. ISBN 80-85467-75-5 : 39.

ONDRÁKOVÁ, Jana. *Problematika chyby v učení cizích jazyků a v pregraduální přípravě učitelů*. Masarykova Univerzita : Brno, 2008. (habilitační práce)

RICHARDS, Haydn. *Self-correction English*. Glasgow: R. Gibson, 1962. 48 s.

SPARLING, Don. *English or Czenglish. Jak se vyhnout čechismům v angličtině: pomocný učební text pro výuku anglického jazyka v kursech jazykových škol*. Praha : SPN, 1990. 274s.

SPRATT, M., PULVERNESS, A., WILLIAMS, M. *The TKT Course*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003. 188 p.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching*. United Kingdom : Cambridge University Press, 2009. 376 p. ISBN 0521-4494-4.



# **Přílohy**

## **Seznam příloh**

**PŘÍLOHA A – KOREKCE S Odstupňovanou pomocí**

**PŘÍLOHA B – DOTAZNÍK SEBEREFLEXE**

**PŘÍLOHA C – JAZYKOVÉ HRY**

**PŘÍLOHA D – ZÁZNAMOVÝ ARCH CHYB**

**PŘÍLOHA E – VZOR DOTAZNÍKU**

**PŘÍLOHA F – TABULKY 4, 5, 6**

**PŘÍLOHA G – TABULKA 7**

**PŘÍLOHA H – TABULKA 8**

**PŘÍLOHA I – TABULKA 13**

**PŘÍLOHA J – OTÁZKY POKLÁDANÉ PŘI ROZHOVORECH**

**PŘÍLOHA K – DODATEK K ROZHOVORŮM**

**PŘÍLOHA L – PRÁCE S CHYBOU VE FRANCII**

**PŘÍLOHA M – ROZHOVORY (CD)**

## PŘÍLOHA A – KOREKCE S Odstupňovanou Pomocí

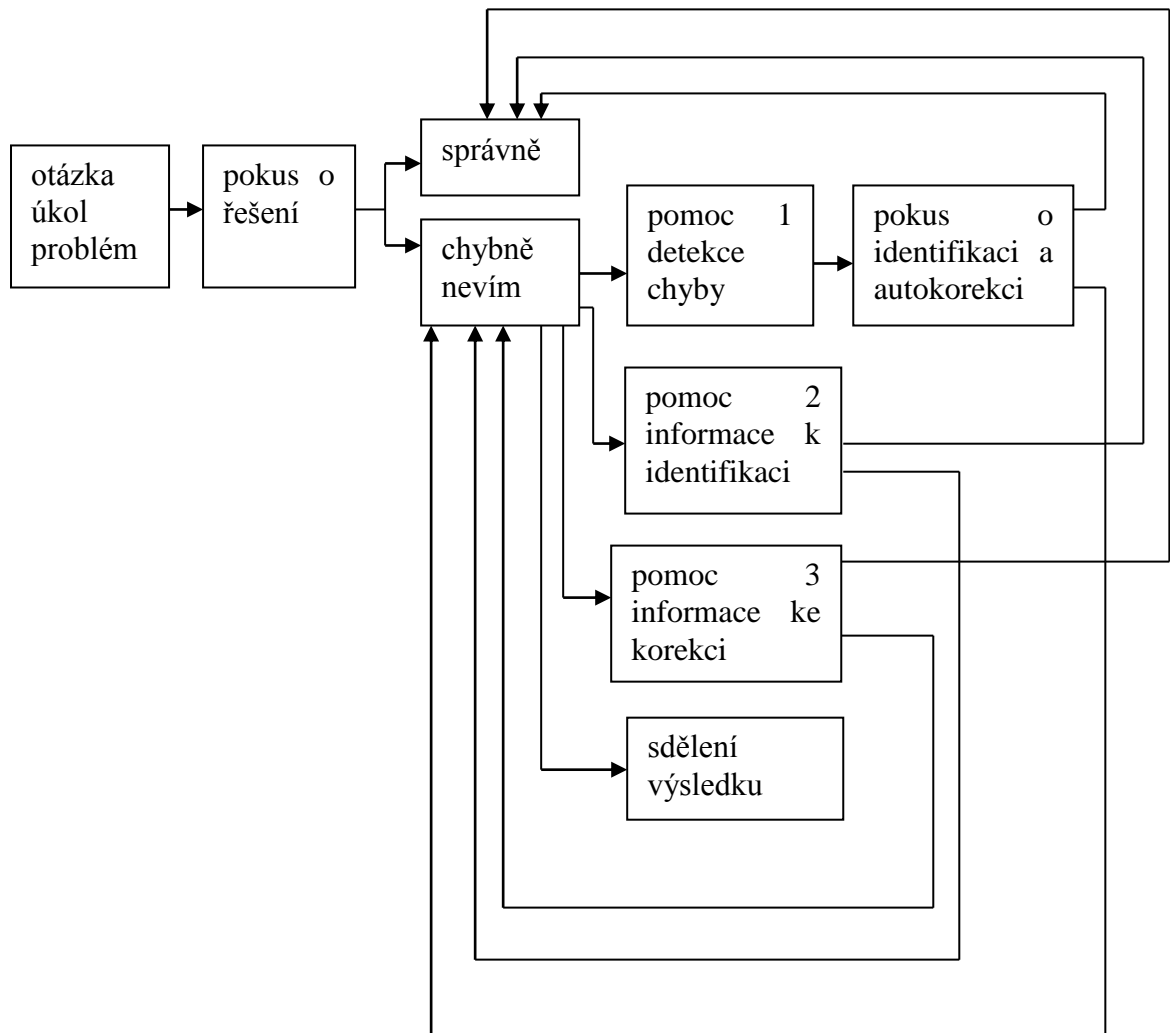


Schéma 3 : Korekce s odstupňovanou pomocí

(Kulič, 1971, s. 129)

## PŘÍLOHA B – DOTAZNÍK SEBEREFLEXE

Tabulka 2: Dotazník sebereflexe

<i>Učitelova reakce na chyby</i>	<i>Názor žáka</i>	
	<i>Četnost reakce</i>	<i>Spokojenost/nespokojenost a zdůvodnění</i>
1. Vůbec nereaguje.		
2. Naznačí, že nastala chyba, ale neposkytne žádné další informace o tom, co nebylo správně.		
3. Řekne, co bylo špatně a poskytne správnou verzi.		
4. Ukáže, že něco bylo špatně a zjišťuje správnou verzi od žáka, který chybu udělal.		
5. Ukáže, že něco bylo špatně a zjišťuje správnou verzi od jiného žáka ve třídě.		
6. (může být součástí položek č. 3 – 5) Požádá žáka, který udělal chybu, o reprodukci správné verze.		
7. (může být součástí položek č. 3 – 5) Poskytne vysvětlení nebo zjišťuje od žáků, proč k chybě došlo a jak se jí vyhnout.		

(Ur, 1996, s. 249) [můj překlad, upraveno]

## PŘÍLOHA C – JAZYKOVÉ HRY

Rixon ve své knize o využití her v jazykové výuce věnuje druhou kapitolu korektnosti a hrám, při nichž si hráči musejí hlídat správné užívání jazykového systému. Tyto „**hry kontrolující jazykový kód**“ („*code-control games*“) závisí na hráčově produkci správných výpovědí, jimiž bývá často jen jedno slovo nebo maximálně jedna až dvě věty. Důraz se při nich klade na opakování limitovaného okruhu jazyka. Učitel zastupuje rozhodčího, který hlídá přesnost odpovědí a uděluje body (1990, s. 22-23).

Jako jeden z příkladů her na rozlišování podobných anglických hlásek je hra nazvaná „**Led nebo let?**“ („*Ship or Sheep?*“) [můj překlad]. Spočívá v tom, že žáci mají rozpoznat jedno z páru slov s podobnými fonémy. Musejí tedy umět rozlišit [i] a [i:], [b] a [p] apod. Žák, který slova předřikává, by měl pečlivě vyslovovat, aby byl rozdíl mezi hláskami patrný. Při vyslovení slova ukáže třídě kartičku, na níž je napsaný příslušný pár slov s podobnými hláskami. Chceme-li hru o něco ztížit, je možné místo slov umístit na kartičku obrázky popisovaných předmětů, jedná-li se o podstatná jména (Rixon, 1990, s. 24).

Výbornou hrou na procvičování spellingu, kterou všichni notoricky znají, je „**Šibenice**“. Tato hra je zaprvé atraktivní pro hráče a zadruhé není lepšího způsobu, jak si procvičit nově probraná slovíčka a jejich správné hláskování, a tím již do budoucna předcházet chybám. Je vhodné vložit hádané slovo do věty, aby hned žáci viděli jeho praktické použití. Aktivita by však neměla trvat více než pět až deset minut a měla by sloužit spíše jako prostředek zpestření a zpříjemnění výuky.

K procvičení jedné z nejčastějších chyb v angličtině, totiž vynechání koncového *-s* ve třetí osobě jednotného čísla, dobře poslouží **tradiční hra na paměť**, při níž žáci stojí v kruhu a po směru hodinových ručiček si předávají slovo. Dá se vymyslet několik různých variant, co budou žáci říkat. Mně se osvědčila tato hra se slovesem *like* (mít rád). Jeden hráč v kruhu prozradí, co má a nemá rád. Jeho soused zopakuje ve třetí osobě, co předchozí hráč má a nemá rád, a sám přidá tyto dva údaje o sobě. (např. *I like apples and I don't like bananas. -> She likes apples and she doesn't like bananas, I like rock and I don't like jazz. ->...*). Pokračuje se a postupně přibývá informací, přičemž žáci se musejí soustředit zároveň na dvě věci – na to, aby vyjádřili své sdělení korektně, a na to, aby si zapamatovali všechny předcházející položky. Při hře tohoto

typu si žáci fixují jak *-s* ve třetí osobě, tak i vyjádření záporu, a zároveň si trénují paměť.

Norrish doporučuje hru nazvanou „**Alibi**“ („*Alibis*“), která procvičuje především správné tvoření otázek v minulém čase prostém i průběhovém. Ve třídě se vyberou dva dobrovolníci, kteří se stanou „podezřelými“, a jsou posláni za dveře, aby se dohodli na tom, co společně podnikali v době, kdy byl spáchán zločin. Poté je jeden z nich předvolán a vyslýchán. Vyšetřovatelé (tj. ostatní žáci ve třídě) mu pokládají otázky, aby zjistili co nejvíce o jeho činnosti během zločinu (např. *What were you doing at nine o'clock? Where did you go afterwards?...*). Po výslechu prvního podezřelého vstoupí druhý z nich a investigátoři ho znovu zahrnou otázkami kladenými tak, aby odhalili nějakou nesrovnalost ve výpovědi obou vyslýchaných, která by je pomohla usvědčit. Rozdíly v jejich výpovědích učitel se žáky zpětně diskutuje, procvičující tak ještě nepřímou řeč (1990, s. 117).

Výčet jazykových her zaměřených na správné užití jazyka podává Menhard (In: 1970, s. 185-190). Rozlišuje čtyři kategorie her: hry zaměřené na grafickou a fonetickou stránku, hry lexikální, gramatické a konverzační. V první kategorii uvádí např. hru „**Fonetický přepis**“, při níž učitel ukazuje kartičky s fonetickým přepisem slov, a žáci je individuálně píšou správným pravopisem. Vyhrává ten, kdo napíše správně největší počet slov. Ve druhé kategorii her je zajímavé „**Počítání na pokračování**“, sloužící k nácviku číslovek. Žák A vysloví příklad (např.  $5 + 7$ ), žák B ho spočítá a připojí další početní úkon ( $5 + 7 = 12$ ,  $12 - 4$ ). Žák C spočítá nový příklad a opět připojí svůj příklad. Ve třetí kategorii najdeme „**Hru zaměřenou na nácvik souslednosti časů**“. Třída se rozdělí do dvou skupin. Žáci první skupiny tvoří věty v oznamovacím způsobu a říkají je nahlas. Žáci ve druhé skupině „nedoslýchají“ a ptají se nepřímou otázkou na slovesa, která „přeslechlí“ (Např. Žák A: *I have already bought that book.* Žák B: *What did you say you had bought?* Žák A: *I said I had bought that book.*). Jednou z her konverzačních jsou „**Otázky z kouzelné obálky**“. Učitel vloží do obálky lístky s otázkami. Žáci si lístky z obálky postupně vytahují a na každou odpovídají několika větami, u nichž se boduje správnost.

# PŘÍLOHA D – ZÁZNAMOVÝ ARCH CHYB

Tabulka 3: záznamový arch chyb

Jazyk					Označení chyby	Šifra	Číslo
Frekvence					Pravopis		
					Morfologie/Syntax		
					Lexikologie/Idiomatika		
ú	p	1.st.	2.st.	3.st.			
Zaznamenaný příklad:							
(Další příklady na druhé straně)							
Kognitivně/kontrastivní vysvětlení:							
Struktura výchozího jazyka:							
Doslovný překlad do němčiny:							
<p>Legenda:</p> <p>Jazyk – Označení jazyka písmeny (např. NJ – německý jazyk)</p> <p>Frekvence – Nejprve zaznamenávat výskyt chyby pouze čárkováním, jedná-li se o často opakovanou chybu, je možné zavést i zvláštní značení (např. VF – vysoká frekvence)</p> <p>ú/p - ústní nebo písemný projev</p> <p>stupeň: 3 – chyba zcela brání dorozumění</p> <p>2 – chyba významně ruší komunikaci</p> <p>1 – „kosmetická“ chyba</p> <p>Označení chyby – podle oblasti, ze které chyba pochází (pravopis, výslovnost atd.)</p> <p>Šifra chyby:</p> <p>OF – ortografická chyba, foneticky motivovaná + šifra fonetiky</p> <p>OM – ortografická chyba, morfologicky motivovaná + šifra morfologie</p> <p>OS – ortografická chyba, syntakticky motivovaná + šifra syntaxe</p>							

OL – ortografická chyba, lexikálně motivovaná + šifra lexikologie

O – ortografická chyba, přiřazení není možné

Zaznamenaný příklad – Originální záznam, chyba podtržená

Kognitivně/kontrastivní vysvětlení: Důvod, proč chyba vznikla, které pravidlo bylo porušeno, v případě chyb z oblasti interference vysvětlení podstaty chyby rodilým mluvčím.

Struktura mateřského jazyka: U interferenčních chyb – příklad v mateřštině.

Doslovný překlad do němčiny: Zápis může být shodný se zaznamenaným příkladem.

Návrhy na terapii chyby: Na druhou stranu karty zaznamenáváme spontánní nápady a příklady, jak chybu tohoto typu odstranit a zabránit jejímu dalšímu opakování.

(Rug, In: Ondráková, 2008, s. 272-273)

## PŘÍLOHA E – VZOR DOTAZNÍKU

### DOTAZNÍK o přístupu k chybám a motivaci v současné výuce anglického jazyka

*Milí žáci,*

*dovolte mi, abych vás poprosila o spolupráci při průzkumu zaměřeného na postoj k chybám ve výuce anglického jazyka, který je součástí mé závěrečné diplomové práce. Sama jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v oboru Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a francouzský jazyk, a zajímám se o obraz současného českého školství.*

*Vřele Vám děkuji za upřímné a svědomité zodpovězení následujících otázek!*

*Martina Poláčková*

*Údaje o dotazované osobě:*

*Třída:*

*Věk:*

*Pohlaví: muž                      žena*

*U každé otázky zakroužkujte právě jednu odpověď. Nenechávejte žádné otázky bez zodpovězení.*

#### **1) Angličtině se věnuji:**

- a) pouze ve škole a pouze při vyučovacích hodinách, doma se nepřipravuji
- b) ve škole a doma – dělám domácí úkoly a připravuji se na zkoušení a testy
- c) ve škole i mimo školu – chodím na kroužky nebo na doučování
- d) ve škole a ve svém volném čase – např. dívám se na filmy v angličtině, hraju počítačové hry v anglickém originále, píšu si anglicky s přáteli, čtu knížky v angličtině apod.

#### **2) K tomu, abych se učil angličtinu, jsem motivován především:**

- a) svými rodiči
- b) svým učitelem
- c) spolužáky a kamarády
- d) médií (internet, televize, tisk)
- e) nejsem motivován



**3) Můj postoj k angličtině je:**

- a) baví mě, protože mi jde – učím se ji tedy rád
- b) jde mi, ale nebaví mě – neučím se ji rád
- c) nebaví mě, protože mi nejde – neučím se ji rád
- d) nejde mi, mám s ní problémy, ale baví mě – učím se ji rád

**4) Ke změně mého postoje k angličtině by mohlo dojít:**

- a) po změně učitele
- b) po změně přístupu mých rodičů k mým výsledkům ve škole
- c) po změně učebnice angličtiny, popř. dalších učebních materiálů
- d) po změně učebny, v níž naše výuka AJ probíhá – modernizace, technologie (audiotechnika, interaktivní tabule,...) x zastaralá třída bez vybavení
- e) jiné:.....

**5) Při vyučovacích hodinách angličtiny je pro mě nejdůležitější, aby:**

- a) byla výuka různorodá (různé činnosti, skupinová a individuální práce), jinak bych se nudil(a)
- b) učitel důkladně vysvětlil danou látku, tak abych ji pochopil a uměl ji používat
- c) abych dostal(a) dost prostoru ke komunikaci v angličtině
- d) po mně učitel nic nechtěl a já nemusel dávat pozor (popř. mohl „spát“)
- e) jiné:.....

**6) Při našich vyučovacích hodinách angličtiny dochází nejčastěji k těmto situacím:**

- a) učitel mě pochválí za to, že jsem se opravil(a)
- b) učitel mě pochválí za to, že jsem opravil(a) spolužáka
- c) učitel mě pokárá za chybu
- d) učitel mě napomene za to, že opravuji spolužáka

**7) Udělám-li při vyučovací hodině chybu, učitel mě:**

- a) opraví a vysvětlí látku
- b) jenom opraví
- c) opraví a před ostatními poníží
- d) neopraví
- e) někdy opraví a někdy ne, záleží na druhu prováděné činnosti

**8) Na moje chyby učitel nejčastěji upozorňuje:**

- a) okamžitě – přeruší mě a opraví mě

- b) počká, až domluví, a potom mě opraví zpětně
- c) zeptá se zbytku třídy, zda si nevšimli nějakých chyb v mém projevu, popř. jakých
- d) neopraví mě vůbec a chyby ignoruje

**9) Když si nejsem jistý/á odpovídí:**

- a) raději mlčím, abych se neznemožnil/a
- b) zkusím to, a třeba to vyjde
- c) přiznám se, že si nejsem zcela jistý/á
- d) zareaguji vtipnou průpovídkou – sice to není odpověď, ale alespoň se zasmějeme
- e) jiné:.....

**10) Nejvyšší motivací dělat co nejméně chyb je pro mě:**

- a) známka z předmětu
- b) touha zlepšovat se, protože budu anglický jazyk v budoucnu potřebovat
- c) strach z posměchu spolužáků
- d) strach z posměchu učitele
- e) jiné:.....

**11) Chtěl(a) bych, aby na moje chyby učitel upozorňoval:**

- a) okamžitě, klidně i uprostřed mého projevu
- b) až potom, co domluví, aby mě zbytečně nepřerušoval a já neztratil(a) nit
- c) prostřednictvím spolužáků – oni sami by mě měli moje chyby opravit
- d) nijak – neměl by na mé chyby zbytečně upozorňovat
- e) jiné:.....

**12) Chtěl(a) bych, aby učitel při vyučovací hodině naše chyby:**

- a) vždycky opravil, abychom věděli, co je správně
- b) opravil, ale jen ty, které považuje za nejzávažnější
- c) opravoval ve spolupráci se třídou
- d) neopravoval, abych se necítil trapně před spolužáky
- e) někdy opravoval a jindy ne, abych neměl(a) pocit, že pořád dělám chyby

*Děkuji za spolupráci!*

2	0	1	3	Z	S	2	A	J	0			
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	--	--

## PŘÍLOHA F – TABULKY 4, 5, 6

**Tabulka 4: Nejčastější situace při vyučovacích hodinách anglického jazyka**

a	b	c	d
138	37	34	11
62,7%	16,8%	15,5%	5%

**Tabulka 5: Učitelova reakce na žákovy chyby**

a	b	c	d	e
157	30	5	0	28
71,4%	13,6%	2,3%	0%	12,7%

**Tabulka 6: Způsoby upozornění na chybu**

a	b	c	d
73	104	41	2
33,2%	47,3%	18,6%	0,9%

## PŘÍLOHA G – TABULKA 7

Tabulka 7: Nejistota jazykové správnosti

<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>E</b>
<b>55</b>	114	35	11	5
<b>25%</b>	51,8%	15,9%	5%	2,3%

## PŘÍLOHA H – TABULKA 8

Tabulka 8: Priority žáka ve vyučovacích hodinách anglického jazyka

<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>E</b>
77	106	21	11	5
35%	48, 2%	9, 5%	5%	2, 3%

## PŘÍLOHA I – TABULKA 13

Tabulka 13: Žákův čas věnovaný angličtině

<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>D</b>
23	112	20	65
<b>10,5%</b>	<b>50,9%</b>	<b>9,1%</b>	<b>29,5%</b>

# PŘÍLOHA J – OTÁZKY POKLÁDANÉ PŘI ROZHOVORECH

## 1. ROZHOVOR S OBOROVÝMI DIDAKTIKY NA VŠ

1) **Jaký je Váš pohled na chybu ve výuce cizích jazyků? Věříte, že se chyby dají využít ve prospěch žáků a mohou zajistit jejich pokrok v jazyce?**

2) **Jaký přístup k chybám by si podle Vás měli vypěstovat učitelé cizích jazyků na základních školách?**

- a) Je důležité, aby učitelé základních škol opravovali své žáky? Proč?
- b) Jak by měla probíhat identifikace a korekce?
- c) Měli by učitelé rozlišovat mezi závažnými a méně závažnými chybami? Jaký typ chyb je podle Vás závažný?
- d) Měli by opravovat všechny chyby žáků v ústním projevu?
- e) Měli by opravovat všechny chyby žáků v písemném projevu (tj. v písemných úkolech a slohových pracích)?
- f) Opakují-li žáci stále tutéž chybu, kolikrát by jim měl učitel znovu vysvětlit daný jev či pravidlo?
- g) Měli by žáci dostat nějaký prostor pro mluvení s chybami bez jejich oprav?
- h) Současným trendem ve školství je individuální přístup. V jedné třídě bývají slabší, průměrní a silnější žáci. Měli by učitelé individualizovat svůj přístup k chybě vzhledem k jednotlivým žákům (např. tu samou chybu u jednoho žáka opravit a u jiného ne)?

3) **Jak by se měly chyby v cizojazyčné výuce hodnotit?**

- a) Je nutné hodnotit testy pouze na základě počtu chyb? Existuje ještě nějaké jiné kritérium?
- b) Myslíte si, že je důležité, aby učitelé rozebírali s žáky jejich chyby v testech?
- c) Měli by učitelé využívat ke kontrole a známkování i ústní zkoušení? Proč?
- d) Měli by učitelé používat stejné měřítko hodnocení u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie)?

- 4) **Učil(a) jste nebo učíte na základní (střední) škole? Pokud ano:**
- a) Jaké jsou Vaše osvědčené způsoby identifikace a korekce chyb?
  - b) Jak motivujete žáky k tomu, aby mluvili nahlas, spontánně a přirozeně, bez obav, že budou dělat chyby?
- 5) **Oprava chyb je na zdejší pedagogické fakultě ve studijním programu Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ dle učebních plánů náplní části jediného semináře. V programu Učitelství francouzského, německého a ruského jazyka není zastoupena vůbec. Proč se podle Vás práci s chybami věnuje v pregraduální přípravě učitelů cizích jazyků tak málo pozornosti?**
- a) Domníváte se, že jsou studenti učitelství cizích jazyků dostatečně připravováni na práci s chybami v cizojazyčné výuce?
  - b) Myslíte si, že by bylo užitečné této problematice věnovat více času? Pokud ano, v rámci kterého předmětu?
  - c) Zdá se Vám vhodné, aby se práce s chybou v cizojazyčné výuce vyučovala jako samostatný předmět?
  - d) Proč se studentům na vysoké škole nerozdávají opravené testy a dozvídají se jen jejich výsledky? Neměli by také dostat možnost poučit se ze svých chyb?
  - e) Mají se současní studenti učitelství cizího jazyka kam obrátit, aby se v případě zájmu dozvěděli více o práci s chybami? Poradil(a) byste jim například nějakou praktickou literaturu?

## **2. ROZHOVOR S VYUČUJÍCÍMI ANGLICKÉHO JAZYKA NA ZŠ**

- 1) **Jaký je Váš pohled na chybu ve výuce cizích jazyků? Věříte, že se chyby dají využít ve prospěch žáků a mohou zajistit jejich pokrok v jazyce?**
- 2) **Opravujete žáky ve svých vyučovacích hodinách?**
- a) Jakým způsobem je informujete o tom, že udělali chybu?
  - b) Jak probíhá korekce?



- c) Opravujete určitý typ chyb častěji než jiný (chyby gramatické, fonetické, špatně použitá slovní zásoba nebo fráze,...)? Rozlišujete chyby závažné a méně závažné?
- d) Opravujete všechny chyby, kterých se žáci dopustí v ústním projevu?
- e) Opravujete všechny chyby, kterých se žáci dopustí v písemném projevu (tj. v písemných úkolech a slohových pracích)?
- f) Opakuje-li se stále stejná chyba u jednoho konkrétního žáka, anebo v celé třídě, připomenete znovu příslušné pravidlo? Vysvětlujete látku i poněkolkrát?
- g) Dáváte žákům nějaký prostor pro mluvení s chybami bez jejich oprav?
- h) Každý žák je jedinečný svou osobností i schopnostmi. Individualizujete nějakým způsobem svůj přístup k chybě vzhledem k jednotlivým žákům? Děláte při opravě chyb mezi žáky rozdíly?

**3) Jak u Vás probíhá kontrola a hodnocení?**

- a) Známkujete testy podle počtu chyb? Používáte ještě jiná kritéria známkování?
- b) Rozebíráte se žáky jejich chyby v testech?
- c) Využíváte ke kontrole a známkování i ústní zkoušení? Proč?
- d) Hodnotíte chyby žáků se specifickými vývojovými poruchami učení (dyslexiků, dysgrafiků, dysortografiků) stejně jako chyby ostatních žáků?

**4) Jak motivujete žáky k tomu, aby mluvili nahlas, spontánně a přirozeně, bez obav, že budou dělat chyby?**

**5) Myslíte si, že začínající učitelé cizích jazyků jsou po vysokoškolském studiu dostatečně připraveni pro práci s chybami žáků a umí je využít jako prostředek jejich pokroku?**

## PŘÍLOHA K – DODATEK K ROZHOVORŮM

### 1. Didaktici na VŠ

Velmi rozdílný byl názor dotazovaných didaktiků na to, kolikrát by měl učitel zopakovat či vysvětlit daný jev, opakuje-li žák tutéž chybu. Dva dotazovaní se vyslovili pro to **zopakovat látku jednou, maximálně dvakrát**. Pak už to nemá cenu a není na to ve vyučovací hodině ani dostatek prostoru. Další čtyři z oslovených didaktiků byli naopak zastánci **nekonečného počtu opakování a nekonečné trpělivosti**. *Je důležité stálým opakováním vybudovat dobrou základnu, na které pak mohou děti stavět komunikační cíle.* Mají-li žáci ve škole na cizí jazyk časovou dotaci tři hodiny týdně, je to velmi málo a nemůžeme čekat, že se hned naučí v daném jazyce přemýšlet. Poslední z oslovených se domnívá, že počet opakování je velmi individuální a záleží na žákovi samotném a na učitelově znalosti tohoto žáka, aby dokázal počet nutných opakování správně odhadnout. *Nelze to tedy kvantifikovat, někomu stačí jedno opakování, jiný potřebuje stejnou věc slyšet osmkrát a dalšímu to nevysvětlíte nikdy.* Na druhou stranu se didaktici jednoznačně shodli, že je dobré obměňovat způsob, jakým látku žákům opakuje či znovu vysvětlujeme. **Nepochopí-li něco celá skupina**, bude nejspíše něco špatně na předání onoho pravidla či jevu učitelem. V takovém případě by se měl snažit vysvětlit to minimálně ještě jednou, ale jinak. Můžeme pověřit i některého ze silnějších žáků, aby třídě dané pravidlo zopakoval. Je lepší, když to neopakuje neustále pouze sám učitel. **Týká-li se nepochopení látky jednotlivce**, jedním z řešení je vzít si ho stranou a zkusit mu nějak pomoci, například nabídnutím či doporučením doučování.

Nyní se podíváme na problematiku **hodnocení**. Didaktici do jednoho uznali, že známkování testů na základě počtu chyb je nejčastějším a nejvyužívanějším kritériem. Týká se to především gramatických testů a nejrůznějších doplňovacích cvičení, kde je potřeba **přesně stanovit hranice**. Žáci totiž mají tendence své výsledky porovnávat a hledat, zda bylo každému měřeno stejným metrem. Objevil se častý názor, že záleží na tom, jak je konkrétní test postaven a na co je zaměřen. Podle zaměření na ten který jev si stanovíme kritérium závažnosti chyb a do hodnocení započítáme hlavně ty **chyby, které se přímo týkají procvičovaného jevu**. Ostatní jenom podtrhneme, ale do hodnocení je nezahrneme. V opačném případě by mohli žáci nabít dojem, že se učili zbytečně, protože udělali spoustu jiných chyb. Přestože s probíraným jevem nesouvisí, oni kvůli nim dostali špatnou známku. To by mohlo mnohé žáky odradit od příští domácí přípravy.

**Rozebírat s žáky chyby po každém testu** považuje šest ze sedmi didaktiků za samozřejmé. Jedná se vlastně o zpětnou vazbu, která slouží nejen žákovi, ale i učiteli samotnému. Podává mu zprávu o tom, jestli žáci látku pochopili. Vysvětlil-li učitel látku dostatečně, procento žáků, kteří ji nepochopili, by nemělo být příliš vysoké. Nemá cenu rozebírat všechny malé individuální chyby s celou třídou, ale zaměřit se na ty, které se často opakovaly a které považujeme pro daný test za zásadní. Žákům by měl být poskytnut i prostor pro dotazy, při němž již můžeme malé individuální chyby řešit. Vedle toho se vyskytl jeden názor, že záleží na povaze testu, zda se budeme následně s žáky chybami zabývat. Mohou být i testy, kde by to bylo zbytečné, protože záleží jen na tom, zda se žák učil nebo ne.

Co se týče otázky o **pregraduální přípravě** budoucích „jazykářů“, jedna z didaktiček němčiny je přesvědčená, že málo pozornosti se věnuje nejen práci s chybami, ale studenti učitelství cizích jazyků jsou ve všech směrech nedostatečně připravováni po stránce metodické a oborově didaktické pro jejich budoucí učitelskou praxi. Důvodem je nízká časová dotace těch *skutečně pedagogických předmětů, kde by měli studenti kontakt s dětmi a toto své vlastní prožití pak konzultovali v rámci didaktických seminářů*. Je nutné celkově **zvýšit časovou dotaci seminářů odborných didaktik**, které by na pedagogických fakultách měly být jedním ze stěžejních předmětů. Jiná dotazovaná vyučující německého jazyka je přesvědčená, že **práce s chybami** se netýká pouze hodin didaktiky, ale že by měla prolínat i **ostatními jazykovými předměty**. Věnovat větší pozornost chybám tedy potřeba je, ale i v rámci jiných předmětů. V rámci lingvistických disciplín a hodin praktického jazyka by měli studenti dostat možnost **vyzkoušet si chyby vyhledávat a opravovat**. *Součástí mých hodin morfologie bylo, že jsem studentům rozdala text s chybami a oni je měli opravovat, aby se vůbec naučili ty chyby najít*. Poslední z didaktiků by si dokonce dovedl představit zajímavý volitelný seminář, který by se zabýval čistě touto problematikou.

Všichni dotazovaní didaktici se shodli, že **studenti** by zcela určitě měli mít **příležitost nahlédnout do svých testů** a poučit se ze svých chyb. To, že se studenti mnohdy dozvídají jen výsledky v podobě zapsání či nezapsání zápočtu do fakultního informačního systému, je podle didaktiků špatně a pokud se tak děje, mělo by dojít ke změně. Po změně však musí volat samotní studenti. Prostřednictvím akademického senátu musí vyjádřit svoji nespokojenost s tím, že se jim písemné práce dostanou do rukou pouze na vyžádání. S tím, aby byly písemné práce studentům rozdávány automaticky, je problém především z důvodu povinného archivování testů. Řešením by

byl například **elektronický systém**, do něhož by se práce skenovaly, a studenti by se na ně mohli pod svým kódem podívat. Takový systém by ale vyžadoval další administrativní práci a další „papírování“, kterého už teď není zrovna málo.

## 2. Učitelé na ZŠ

Věnujme nejdříve pozornost, podobně jako u dodatku k rozhovoru s didaktiky, druhému okruhu otázek v dotazníku. Objevuje-li se stále **tatáž chyba v celé třídě**, všichni dotazovaní učitelé znovu vysvětlují látku a příslušné pravidlo často opakují několikrát. Látku znovu proberou, znovu procvičí a případně na ni i znovu napíší test. Je nezbytné, aby si žáci vybudovali dobré základy. Je potřeba jim **základní věci opakovat pořád dokola**. Na neustálém opakování základních časů a jiných jevů jsou postavené i některé učebnice. Jedná-li se pouze o **jednotlivce**, který pořád opakuje tytéž chyby, řešením je osobní konzultace či **doučování**. Jedna vyučující konzultuje takový problém s jednotlivcem přímo při vyučování. Vezme si ho stranou a ostatním zadá samostatnou práci. Tento prostor pro individuální vysvětlení nepochopeného je dle ní velice důležitý, protože v rodině se ho dětem často nedostává. Někteří rodiče ani sami anglicky neumí, takže nemohou svému dítěti v tomto směru pomoci.

Další otázky obsažené v rozhovorech se týkaly hodnocení. Nejčastějším **kritériem hodnocení testů**, které dotazovaní používají, je **míra chybovosti**, jak už předeslali oboroví didaktici. Dle jedné z dotazovaných není tak důležité kritérium hodnocení jako postoj, jaký učitel k žákům při klasifikaci zastává. *Neřekneme žákovi: „Dostal jsi tuto známku, protože jsi udělal tolik a tolik chyb.“ Namísto toho zvolíme pozitivní motivaci: „Tvoje známka odpovídá tomu, kolik jsi toho zvládl správně udělat.“* Není také chyba jako chyba. Všichni dotazovaní dělají mezi chybami v testech rozdíly. Zaměřují se zpravidla na ty **chyby, jež souvisí s probíraným jevem**. Takové chyby jsou pro daný test závažné. Takto stanovené kritérium závažnosti je podporované i oborovými didaktiky. Pět vyučujících používá přehledný **systém bodování** a známkuje pak podle počtu bodů či podle procent. Takový objektivní systém je snadno obhájitelný před žáky i jejich rodiči. Také didaktici upozorňovali na nezbytnost přesného stanovení hranic a objektivního hodnocení testů.

Zeptala jsem se, zda učitelé přistupují k různým kategoriím jazykových chyb stejně či nikoli, zda opravují některé kategorie častěji než jiné a zda rozlišují mezi hrubými a lehčími chybami. Všichni vyučující považují za **zásadní** buď takové **chyby, které brání porozumění, nebo ty, jež souvisí s právě probíraným a procvičovaným**

**jevem.** Pět vyučujících opravuje nejčastěji **chyby fonetické.** Opravují je výhradně sami a zpravidla hned, a to především ve chvíli, kdy se žákova výslovnost příliš odchýlí od standardní výslovnosti a změna tím význam slova (*tree x three, soup x soap*). Poslední vyučující dbá ze všeho nejvíce na **slovosled.** Závažnost chyb se u ní odvíjí i od toho, jaký žák se oné chyby dopustil. Chybu, kterou u jednoho žáka pokládá za drobnou, může u jiného považovat za závažnou.

Všichni vyučující se vracejí k **chybám po každém testu.** Ani jeden z nich nevedl, že by psal se žáky nějaký typ testů, u něhož by kontrola nebyla nutná nebo byla dokonce zbytečná. Čtyři vyučující zdůraznili, že si procházejí každé cvičení větu po větě společně se žáky a ujistí se, že všemu rozumí. Dva z nich dokonce trvají na písemné opravě do sešitu, kterou žáci musí ukázat, a oni provedou zběžnou kontrolu. Jedna vyučující prochází všechna cvičení pouze u velkých pololetních testů, u menších pouze upozorní na nejčastější chyby a jiné, individuální chyby pak řeší s jednotlivými žáky. Takový postup při kontrole testů navrhuje i oborová didaktika.

## PŘÍLOHA L – PRÁCE S CHYBOU VE FRANCII

Zjistit, jak funguje práce s chybou v cizojazyčné výuce na základní škole v Avignonu a tamním gymnáziu Mistral, mi umožnily hospitace ve vyučovacích hodinách **anglického, španělského, čínského i arabského jazyka**. Hodiny angličtiny i španělštiny jsem navštívila jak na základní škole, tak i na gymnáziu. Všichni vyučující, u kterých jsem se byla podívat, se drželi totožného schématu, které je nám už známé:

### **Autokorekce žáka – korekce spolužáky – korekce učitelem**

Největší důraz kladli učitelé bez výjimky na výslovnost, dále pak na slovní zásobu. Výslovnost byla opravována pokaždé. V některých případech bezprostředně, a to především při vlastní mluvené produkci žáků. Jindy, například při čteném projevu, byla opravena zpětně. Vyučující čínského jazyka opravovala své žáky pokaždé a ihned, přerušovala je i uprostřed vět, kdykoli zaslechla chybu. Žáci však na přerušování reagovali dobře. Často se i sami ptali, zda se vyjádřili správně. Při psaní čínských znaků na tabuli vyučující opravila taktéž všechny chyby a převážně je opravovala sama.

Způsoby indikace chyby byly různé. Kupříkladu když žák četl text, učitel po skončení četby ukazoval postupně na ta slova, která nebyla vyslovena správně, a žák musel přijít na korektní tvar. Při ústní produkci používali vyučující různá naznačující gesta a případně i věty říkající, že něco nebylo v pořádku:

*Zkus to ještě jednou. Opravdu, víš to jistě? Tak ne. Ostatní? Je to tak správně?*

Přes veškeré snahy francouzských učitelů o vštípení korektní anglické výslovnosti mají francouzští žáci s touto výslovností velké problémy. Jedním z důvodů může být i fakt, že ve francouzštině existují mnohá podobná či stejně se píšící slova jako v angličtině, která se však jinak čtou. Interference pak ztěžuje žákům příslušné slovíčko správně vyslovit. Při hospitacích jsem si všimla, že ve francouzském prostředí jsou obavy žáků z chyb mnohem větší než u nás, což mi potvrdili i žáci samotní. Bojí se hlavně kvůli svému silnému francouzskému přízvuku, který je velmi charakteristický a ovlivněný pravidly francouzské výslovnosti.