

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2022

Jana Huss

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

STUDIUM V OBLASTI PEDAGOGICKÝCH VĚD PRO UČITELE
ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ, PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A
ODBORNÉHO VÝCVIKU
KOMBINOVANÉ STUDIUM

2021-2022

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

Jana Huss

Práce s chybou při výuce anglického jazyka

Praha 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená závěrečná práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jana Huss

Anotace

Závěrečná práce pojednává o způsobu nakládání s chybami žáků při osvojování anglického jazyka. V práci jsou popsány záhlavní druhy chyb, hlavní důvody jejich vzniku a metody, jak s těmito chybami pracovat. Práce popisuje důležitost s chybou nakládat pozitivním způsobem a považovat ji za ukazatel a milník v procesu osvojování cizího jazyka. Práce také pojednává o úskalích osvojení jazyka žáky s dyslexií. Součástí práce jsou řízené rozhovory s žáky prvního stupně na reakci na chybu při výuce angličtiny.

Klíčová slova

Hrubá chyba, fosilizace chyby, přeřeknutí, falešní přátelé, nekompletní osvojení, echo chyby, korekce, dyslexie, řízený rozhovor.

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 POŽADAVKY NA OSVOJENÍ ANGLIČTINY NA ZŠ	8
2 MANAGEMENT CHYB PŘI OSVOJOVÁNÍ ANGLIČTINY	9
2.1 Přístup k chybě v procesu učení	9
2.2 Důvody chyb	10
2.3 Typologie chyb podle Edge	11
2.4 Nakládání s chybou	13
2.4.1 Identifikace chyby v mluveném projevu	13
2.4.2 Korekce chyb v mluveném projevu	15
2.4.3 Zafixování správného použití	17
2.4.4 Načasování	17
2.4.5 Psaný projev	18
2.5 Učitelé angličtiny – nerodilí mluvčí	19
2.5 Shrnutí kapitoly 2	20
3 DYSLEXIE A OSVOJOVÁNÍ ANGLIČTINY	21
3.1 Dyslexie a její příčiny	21
3.2 Doporučení pro osvojení angličtiny žákem s dyslexií	23
3.3 Přístup k dětem s dyslexií	24
3.4 Shrnutí kapitoly 3	26
PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 CÍLE VÝZKUMU	28
4.1 Výzkumný soubor	28
4.2 Vedení rozhovorů	29
4.3 Přepis řízených rozhovorů	29
4.3.1 Rozhovor A	29
4.3.2 Rozhovor B	31
4.3.3 Rozhovor C	32
4.3.4 Rozhovor D	33
4.4 Shrnutí odpovědí respondentů	34
4.5 Diskuse	35
ZÁVĚR	36

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	38
SEZNAM ZKRATEK	40
SEZNAM OBRÁZKŮ	41
SEZNAM PŘÍLOH	42

ÚVOD

Tématem práce je nakládání s chybou při výuce anglického jazyka a vyzdvižení pozitivního chápání chyb žáků při osvojování cizího jazyka. Autorka nahlíží na problematiku chybování u žáků jako na možný ukazatel pokroku žákova učení.

Teoretická část se zaměřuje na problematiku chybovosti a přístupu k chybě jako takové a také popisuje úskalí žáků s dyslexií při osvojování angličtiny.

V první kapitole autorka uvádí rámec povinné výuky prvního cizího jazyka (zpravidla angličtiny) na základní škole.

Druhá kapitola uvádí problematiku chybovosti z pohledů pedagogů V. Kuliče a J. Slavíka, psychologa J. Piageta a současných pedagogů angličtiny, a to J. Edge, M. Bartrama, R. Waltona a J. Scrivenera. Jsou zde uvedeny hlavní důvody vzniku chyb a základní typologie chyb (podle Edge). Autorka se věnuje problematice nakládání s chybou v mluveném či psaném projevu, a to identifikací, korekcí, zafixováním správného použití a načasování opravy. Kapitola se zaměřuje i na problematiku učitelů angličtiny, kteří sami nejsou rodilými mluvčími. Současně je zde uvedeno i posouzení kladů a záporů přílišné korekce žáka.

Třetí kapitola je zaměřena na úskalí výuky angličtiny u žáků s dyslexií, jsou zde uvedeny příčiny vzniku dyslexie a doporučené postupy u těchto žáků.

Praktická část je založena na kvalitativním zkoumání žáků 4. třídy pomocí řízených rozhovorů zaměřených na reakci na chybu při vyučování angličtiny v jejich učební skupině.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POŽADAVKY NA OSVOJENÍ ANGLIČTINY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Schopnost komunikovat cizími jazyky se dnes považuje za samozřejmost. Obzvláště to platí o angličtině, která se stala dominantním jazykem mezinárodní komunikace. Česká republika jako součást evropského prostoru postupuje v souladu se strategií Evropské komise tak, aby si každý jedinec osvojil mateřský jazyk a další dva jazyky, což se promítá i do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MŠMT, 2021).

Povinná výuka angličtiny, která je žákům přednostně nabízena jako první cizí jazyk, začíná ve 3. ročníku základní školy. Každá škola může v případě zájmu nabídnout nepovinnou výuku angličtiny i v nižších ročnících. Obvyklý rozsah povinné výuky od 3. ročníku je tři hodiny týdně. Školy však mohou využít tzv. disponibilní časové dotace a rozsah za určitých podmínek navýšit. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanoví, že každý žák by měl zvládnout cizí jazyk na úrovni základního uživatele úrovně A2. Jedná se o cílovou úroveň stanovenou podle Společenského evropského referenčního rámce pro jazyky (Council of Europe, 2001) a znamená, například, že žák:

- Rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslovené promluvy či konverzace, která se týká osvojovaných témat.
- Vypráví jednoduchý příběh či událost, popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života
- Rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledává v nich požadované informace.
- Napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat (MŠMT, 2021).

V současné době se k výuce angličtiny přistupuje za účelem dosažení komunikační kompetence, jinými slovy, cílem se stala schopnost komunikovat přesně, plynule a vhodně v dané situaci (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

2. MANAGEMENT CHYB PŘI OSVOJOVÁNÍ ANGLIČTINY

2.1 PŘÍSTUPY K CHYBĚ V PROCESU UČENÍ

Jedním z prvních, kdo se zabýval předmětem chyby ve výuce v Československu byl Václav Kulič, který ve svém díle *Chyba a učení* (1971, s. 5) definuje chybu takto: „*Chybu lze také charakterizovat jako odchýlení od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede k cíli v procesu učení: případně jde o řešení, které vede k cíli oklikou, s příliš velkými ztrátami.*“ Tato práce je také jednou z prvních snah o definování hlavních problémů chybovosti.

Jan Slavík uvádí v publikaci *Hodnocení v současné škole* (1999, s. 71) tuto definici: „*Chyba v obecném smyslu představuje nepřipustnou odchylku od stanoveného výsledku doprovázenou špatným užitím prostředků na cestě k němu. Je odhalována hodnocením, tj. srovnáváním kvalit, jehož předmětem je cíl (co mělo být dosaženo), anebo prostředek nějaké činnosti (jak se mělo dospět k výsledku).*“

V obou popisovaných příkladech je patrný až technický přístup k chybě a její negativní konotace.

Zajímavý pohled na chybovost v procesu učení dětí popisuje dětský psycholog Jean Piaget (Piaget, Inhelder, 2001), který nahlíží na proces učení dítěte jako na proces vytváření schémat a následně vyvedení jedince z rovnováhy, které je způsobeno interakcí dítěte s prostředím, ve kterém se nachází a následně znovunalezením rovnováhy. Jednotlivá stadia dětského porozumění světu jsou nepřesným zobrazením reality. Vývoj z jednoho stadia do dalšího je zapříčiněn hromaděním chyb v dětském chápání okolního prostředí; toto hromadění nakonec způsobí tak veliký nesoulad, který vyústí v přeorganizování myšlenkových struktur.

Náplň následující kapitoly vychází z děl učitelů angličtiny Juliana Edge (1990) a Marka Bartrama, Richarda Waltona (1991) a Jima Scrivenera (1994), kteří ve svých pracích zdůrazňují důležitost pozitivního chápání chyby. Chybu nevidí jako „nepřipustnou odchylku“, ale naopak jako evidenci učení. Hlavní náplň práce učitele

cizího jazyka spatřují ne v kritice produktu žáka (ať už mluvené nebo písemné), ale v podpoře učebního procesu, v zaměření se na to, co se povedlo a v podpoře procesu učení. Vycházejí z psychologie opravování, kdy přílišné opravování vede k frustraci žáků, kteří mají pocit, že učitel nenaslouchá jim, ale zaměřuje se pouze na formu sdělení. Žák po přílišné korekci může dojít k závěru, že je tento předmět příliš těžký, a dokonce může vyvolat strach vyjádřit se, neboť pokud jeho projev nebude perfektní, bude za něj potrestán...

Klíčovou roli v učení angličtiny spatřují ve vybudování sebevědomí žáka. Mnozí žáci získávají sebevědomí právě možností vyjádřit se k tématu beze strachu, při vědomí, že na jejich projevu nebude hledaná každá chyba. Proto nabádají učitele, aby žákům vytvořili prostředí, ve kterém žáci vědí, že:

- chyby jsou nutné;
- chyby jsou přípustné;
- s chybami bude nakládáno bez odsuzování efektivním způsobem (Bartram, Walton, 1991).

2.2 DŮVODY CHYB

Chyby jazykové formy mohou být podle Juliana Edge (1990) způsobeny vlivem mateřského jazyka, nesprávným pochopením gramatických pravidel, rozhodnutím komunikovat nad rámec svých možností, nedostatkem koncentrace a směs těchto a dalších faktorů.

Hlavní z příčin chyb v mluvení cizím jazykem je **vliv rodného jazyka mluvčího**, kdy dochází k interferenci mezi gramatikou a výslovností dvou jazyků (Edge, 1990).

Příkladem vlivu na výslovnost může být špatná výslovnost slov stejného významu v obou jazycích. Například slovo čokoláda má v češtině čtyři slabiky a v angličtině *chocolate* pouze dvě. Dalším důvodem může být chybná analogie s mateřským jazykem. Příkladem mohou být takzvaní **falešní přátelé**, což jsou dvojice slov, které vypadají a znějí v obou jazycích stejně, ale ve skutečnosti mají jiný význam. Tato podobnost je důvodem, proč žáci v těchto slovech často chybují. Z moha si uveďme třeba brigáda –

brigade / četa, sbor/, šéf – chef / kuchař/, konkrétní – concrete /betonový/ (Vít, 2018, online, cit. 2022-10-30).

Chyby pramenící z mateřského jazyka často přetrvávají a dochází k **fosilizaci chyby**, kdy se z chybně použitého jazyka stává zvyk a nelze jej snadno napravit (British Council, online, cit. 2022-10-30).

Častou příčinou chyb je jev, kdy si žáci myslí, že umějí používat jisté **gramatické pravidlo**, ale ve skutečnosti jej **neznají dostatečně**. Tato chyba je způsobena snahou využít kreativně to, co student již ví o angličtině. Příkladem je časování nepravidelných sloves pravidelně. Tato chyba je typická i pro rodilé mluvčí – děti a je známkou pochopení potřeby sloveso časovat (Edge, 1990).

Dalšími důvody chyb může být **vyhýbání se těžké nebo nepochopené gramatice**, typickým příkladem je vynechávání členů v angličtině. Někdy je příčinou chybovosti i touha se vyjádřit navzdory vědomí, že to nebude zcela správně, ale je to stále nejlepší **šance na komunikaci své myšlenky**. Tyto chyby by obzvláště v hodinách konverzace měly být vítány. Časté jsou i chyby způsobené **spěchem, únavou** nebo tím, že je žák myšlenkami už někde jinde. Toto jsou charakteristické chyby pro páteční odpoledne. Podstatným a nebezpečným zdrojem chyb mohou být i chybné překlady, učební materiály či učitelé samotní (Edge, 1990).

2.3 TYPOLOGIE CHYB PODLE EDGE

Jazykové chyby Julian Edge (1990) rozdělil na tři základní skupiny, a to:

Přeřeknutí (slip) je chyba způsobená dočasnými faktory, jako je únava, nervozita, vzrušení nebo nepozornost žáka (Edge, 1990; Bartram, Walton, 1991).

Lze je přirovnat k chybám, které nejsou způsobeny tím, že žák něco neví. Někdy je používán termín „slip“ k popisu uklouznutí (British Council, online, cit. 2022-10-30).

Příkladová situace může být žákyně, která se přeřekne při mluvení před skupinou, protože je nervózní. Minimalizovat přeřeky ve třídě lze pomocí vytváření pozitivního vzdělávacího prostředí ve třídě. To lze provést mnoha způsoby, včetně vytvoření dobrého

vztahu se studenty a mezi nimi, rozvojem skutečného smyslu pro autonomii a skupinového rozhodování a citlivého poskytování zpětné vazby k chybám (British Council, online, cit. 2022-10-30).

Hrubé chyby (errors) jsou chyby způsobené tím, že žák něco neví. Jedná se o chyby, které student nemůže sám opravit, ale kde je jasné, jakou formu chce student použít a kde je třída s touto formou obeznámena (Edge, 1990).

Hrubé chyby mohou být způsobeny únavou, nervozitou, vzrušením nebo jiným dočasným faktorem (British Council, online, cit. 2022-10-30).

Příkladem těchto chyb může být použití pravidelného časování u nepravidelných sloves, pravidelného stupňování u nepravidelných přídavných jmen a podobně (British Council, online, cit. 2022-10-30).

Tyto chyby jsou klíčovou součástí procesu učení a poskytují učitelům zásadní a spolehlivé informace o tom, kde se jejich žáci vědomostně nacházejí a co je třeba udělat dále. Je důležité zdůraznit pozitivní roli chyb a zapojit studenty do oprav, například používáním opravných kódů, skupinovou opravou nebo řešením typických chyb v mluveném projevu jako třída po mluvené aktivitě, kterým se budeme věnovat v následujících kapitolách.

Pokus (attempt) nastává v případě, že žák ještě nezná dostatečně druhý jazyk, ale pokouší se vyjádřit se v mezích jemu známe gramatiky či slovní zásoby. Pokusy nastávají, když studenti nemají skutečnou představu, jak strukturovat, co chtějí říct, nebo kde zamýšlený význam a struktura není učiteli jasná. Tyto chyby jsou v podstatě ukázkou žákova zájmu o jazyk, učitel v tomto případě navede žáka k vyjádření se pro něj jazykově možným (Edge, 1990).

Pokud se učitel angličtiny bude řídit tímto rozdělením chyb, sestaveným na základě znalostí jednotlivých tříd, může mu toto rozdělení chyb být dobrým ukazatelem pokroku učení v jednotlivých třídách (Edge, 1990).

2.4 NAKLÁDÁNÍ S CHYBOU

Při odstranění chyby při výuce anglického jazyka je vhodné následovat tuto posloupnost:

1. **identifikace chyby;**
2. **korekce;**
3. **zafixování správného použití** (Bartram, Walton, 1991).

2.4.1 Identifikace chyby v mluveném projevu

V případě, že se při výuce zaměřujeme na přesnost v jazyce, je potřeba žákovi naznačit, že se někde stala chyba. Bartram a Walton (1991) k naznačení chyby používají **gesta** rukou.

Jedním z gest je otevřená dlaň směřující dolů a její mírná rotace (Obrázek 1) nebo zamávání ukazováčkem do stran (Obrázek 2).

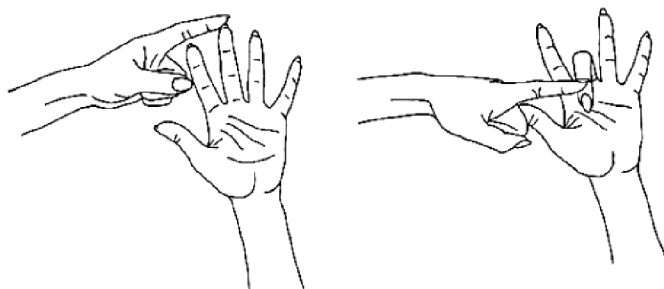
Obrázek 1: Naznačení chyby rotací ruky Obrázek 2: Naznačení chyby ukazováčkem



Zdroj: Bartram a Walton (1991)

Pokud po naznačení žák stále tápe, ve které části věty udělal chybu, je možné dopomoci prsty na ruce, kdy jednotlivé prsty znázorňují slova věty a v místě, kde je chyba prst ohnout (Obrázek 3). Takto také můžeme naznačit slovo chybějící, např. předložky či členy.

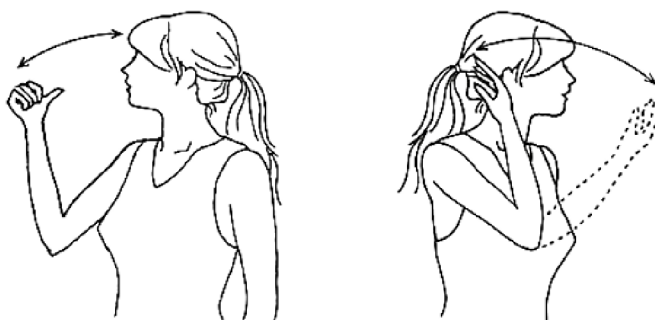
Obrázek 3: Naznačení místa chyby ve větě



Zdroj: Bartram a Walton (1991)

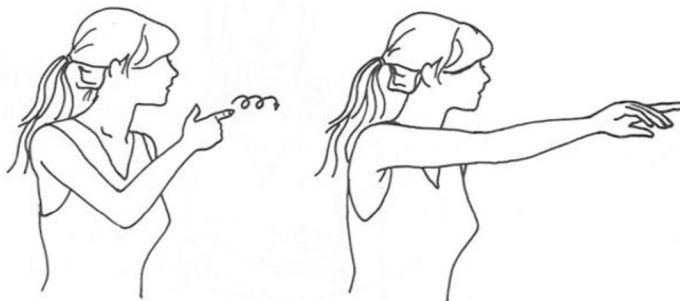
Vhodné gesto ke korekci špatně užitého času je ukázáním za sebe, pokud měl být ve větě použit čas minulý, nebo naopak před sebe, měl-li být použit čas budoucí (Obrázek 4 a 5).

Obrázek 4: Naznačení chyby v neuzžití minulého času



Zdroj: Bartram a Walton (1991)

Obrázek 5: Naznačení chyby v nepoužití budoucího času



Zdroj: Bartram a Walton (1991)

V případě špatného slovosledu můžeme naznačit chybu překřížením rukou (Obrázek 6).

Obrázek 6: Naznačení přehození slov



Zdroj: Bartram a Walton (1991)

Další z metod může být **předstírané nedorozumění** na žakovu větu. Tímto učitel žákovi simuluje reálnou situaci, do které by se dostal, kdyby větu vyslovil před rodilým mluvčím (Bartram, Walton, 1991).

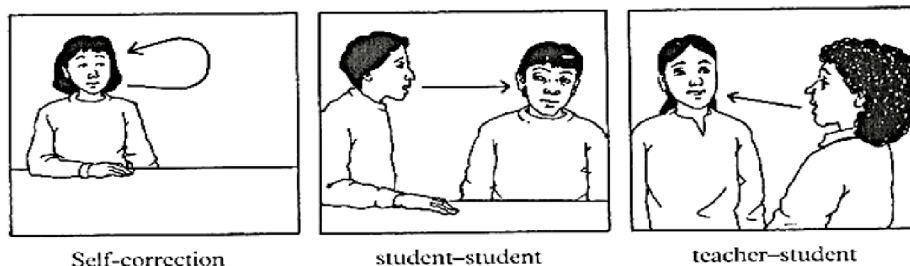
Naopak často používané **echo chyby učitelem**, kdy učitel po žákovi zopakuje chybnou větu je považováno za kontraproduktivní, neboť může u některých žáků dojít k zafixování špatného užití jazyka a ze strany chybujícího žáka může dojít k pocitu zesměšnění a tím snížení jeho aktivity ve třídě (Bartram, Walton, 1991).

2.4.2 Korekce chyb v mluveném projevu

Korekci chyby provádíme nejlépe v tomto pořadí (viz Obrázek 7):

- **autokorekce** – *self-correction*;
- **korekce spolužáky** – *student-student*;
- **korekce učitelem** – *teacher–student* (Edge, 1990; Scrivener, 1994).

Obrázek 7: Pořadí korekce



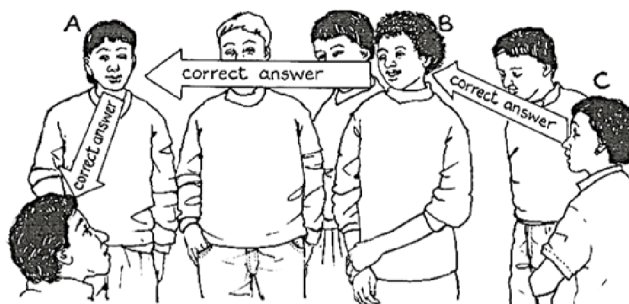
Zdroj Scrivener (1994)

Žáci se obvykle raději opraví sami, než aby je opravoval někdo jiný. **Autokorekce** je pro žáky také lépe zapamatovatelná a přínosná, neboť k opravě došli sami (Edge, 1990).

Pokud žák stále tápe, je vhodné o korekci požádat třídu. Výhodou **vzájemné korekce** je zapojení celé třídy do poslechu a přemýšlení o jazyce. Učitel povzbuzuje žáky, aby každý opravil chyby ostatních a učitel získá mnoho důležitých informací o schopnostech dalších žáků. Žáci si zvyknou na myšlenku, že se mohou učit jeden od druhého. Korekce vrstevníky by měla pomáhat žákům spolupracovat a rozvíjet jejich samostatnost. Když si žáci zvyknou na vzájemnou korekci, aniž by mezi sebou vzájemně soupeřili, budou se moci učit jeden od druhého, když pracují ve dvojicích a skupinách anebo když učitel nemůže slyšet, co se říkají (Edge, 1990).

Příkladem práce s korekcí může být **řetězová oprava** podle Scrivenera (1994), kdy na otázku získá učitel špatnou odpověď od žáka A, poté učitel požádá žáka B o opravu a pokud ani ten neví, požádá vyučující žáka C. Žák C opraví žáka B a žák B pomůže žákovi A a nakonec žák A odpoví učiteli bez chyby (Obrázek 8).

Obrázek 8: Řetězová oprava



Zdroj Scrivener (1994)

Pokud je třeba chybu napravit a žák, který udělal chybu, ani žádný jiný nemůže chybu opravit, pak **učitel může provést korekci pomocí poskytnutí dalších vodítek**. Neznamená to však, že učitel rovnou poskytne žákům správnou odpověď. Čím více jsou studenti zapojeni do opravy, tím více musí přemýšlejí o jazyce používaném ve třídě Scrivener (1994). Pokud ani po poskytnutí pomocných vodítek nedojde k nalezení správné odpovědi, učitel odpověď poskytne. V tomto případě je samozřejmě na místě reflexe učitele a případné osvětlení a procvičení gramatiky či slovního spojení (Edge, 1990).

2.4.3. Zafixování správného použití

Aby učitel odvedl svou práci správně, využije častých chyb k reflexi na probíranou látku a v případě potřeby danou gramatiku či jev znova osvětlí. Ideální je gramatiku, případně daný mluvnický jev opakovat formou **substitučních drilovacích cvičení a her**. Učitel nejprve modeluje slovo nebo větu a studenti je opakují. Učitel poté nahradí jedno nebo více slov a studenti použijí novou větnou strukturu (Bartram, Walton, 1991).

2.4.4 Načasování

Velmi důležitým faktorem nakládání s chybou v mluveném projevu je načasování. Při navrhování hodiny by měl mít učitel na mysli cíl hodiny ale i cíle jednotlivých cvičení. V současném trendu vyučování se při výuce angličtiny klade důraz na **přesnost** a na **plynulost projevu** (Bartram, Walton, 1991; Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Pokud je cvičení zaměřeno na přesnost, je v tomto případě na místě opravovat okamžitě, kdy k chybě dojde. Opět ideálně nejprve poskytnout možnost na opravu chybujícímu žákovi s nápovědou, kde se stala chyba, pak případně využít pomoc třídy viz kapitola 2.4.2.

Nicméně, pokud je záměrem hodiny či cvičení plynulá komunikace, okamžitá korekce může zcela odradit žáka od dalšího projevu. V tomto případě může učitel přejít do role monitora aktivity a využít možnosti **zapisování si chyb**, kdy po skončení cvičení

dá opět chybujícím možnost korekce a v případě nezdaru i třídě. Dalším způsob jsou **červené karty**, kdy učitel na jednotlivé karty napíše jména žáků a jejich nejčastější chyby a ty pak žáci sami nebo ve dvojicích opraví. Náročnější možností je **pořízení nahrávky rozhovoru** a jeho pozdější rozbor (Bartram, Walton, 1991).

2.4.5 Psaný projev

Pokud chceme u žáků posílit psaný projev, příprava na něj je klíčová. Její součástí by mělo být **zopakování základních pravidel psaného projevu** a **specifická cvičení přibližující téma** práce s použitím základních slovíček a frází (Bartram, Walton, 1991).

Jako příklad si můžeme uvést dopis, kdy jsou hlavní části dopisu rozházené a žáci je pak skládají dohromady. V tomto případě můžeme využít i práci ve dvojicích, kdy na zadání pracují žáci ve skupinkách a mohou se vzájemně doplňovat a opravovat.

Dalším úskalím častým pro písemný projev v cizím jazyce je **syndrom červeného pera**, kdy jsou žáci vyzváni k písemnému projevu bez velké přípravy a po opravě učitelem se jim vrátí písemná práce připomínající bitevní pole (Bartram, Walton, 1991).

Pokud opravujeme písemný projev, měli bychom se řídit těmito pravidly:

- Neočekávejme perfektní projev a zaměřme se na žakovu snahu vyjádřit se.
- Chyby jsou znakem učení.
- Chyby přicházejí a odcházejí a žakova chybovost taktéž osciluje.
- Dobrý písemný projev je výsledkem dlouhodobého procesu.
- Některé chyby jsou více důležité než ostatní.

V případě hodnocení projevu by mělo být přihlíženo nejen k množství chyb, ale také ke kreativitě projevu. Pokud bude učitel velmi kritický k chybám, budou mu žáci odevzdávat práce pouze s velmi jednoduchými větami se strachem použít nově naučenou gramatiku (Bartram, Walton, 1991).

V případě korekce chyb jako takové je možné chyby podtrhávat nebo jim dokonce **přidělit kód** naznačující, zda se jedná o chybu v gramatice, v pořadí slov, časování, psaní slovíčka a podobně (Obrázek 9). Pro již pokročilé žáky je možné naznačit kódem chybu v řádku a žák ji pak sám identifikuje a vyhledá. Tímto způsobem se žák sám podílí na korekci vlastního projevu a identifikace chyb a jejich oprava mu není pouze naservírovaná (Bartram, Walton, 1991).

Obrázek 9: Příklady gramatických kódů

GR	= grammar	()	= unnecessary word(s)
w.o.	= word order	P	= punctuation
T	= tense	reg	= register
VOC	= vocabulary	?	= don't understand
SP	= spelling	Λ	= word missing
A	= article	!	= careless mistake

Zdroj Bartram a Walton (1991)

2.5 UČITELÉ ANGLIČTINY – NERODILÍ MLUVČÍ

Počet učitelů angličtiny, kteří nejsou rodilými mluvčími, je výrazně větší než těch rodilých. Většinu těchto učitelů spojuje nejistota, zda opravují vše dostatečně a zpravidla opravují mnohem více, než je třeba. Bartram a Walton (1991) nabádají tyto učitele, aby se smířili s tím, že nemohou obsáhnout celou gramatiku a všechny fráze. Velmi pravděpodobně jsou v angličtině formy a věty, se kterými se ještě nepotkali. Proto navrhují adoptovat více tolerantní přístup k jazyku vyprodukovanému žáky a řídit se heslem: „*Rozumím, co tím bylo myšleno?*“ než otázkou „*Bylo to (zcela) správně?*“.

Samozřejmě, že úkolem učitele angličtiny je znát angličtinu dobře a pomoci žákovi, když chybuje, ale stejně důležité je podporovat žáky a rozvíjet jejich schopnost používat jazyk dobře a nápaditě.

2.6 SHRNU TÍ KAPITOLY 2

Při nakládání s jazykem vyprodukovaným žákem bychom měli pozměnit náš postoj k chybám. Nesmíme chyby považovat za něco negativního, co potřebuje nějaký trest, ale jako příležitost k podání doplňující informace, případně zpětné vazby v momentě, kdy to podpoří učení žáků (Edge, 1990).

Při výuce anglického jazyka je načase přestat trestat chyby, ale vidět v nich učební kroky. Měli bychom být rádi, když na chyby narazíme a žáci by měli být podporováni v experimentování s jazykem (Edge, 1990).

Experimentování s angličtinou by se mělo stát součástí výuky, neboť poskytuje živnou půdu pro další učební kroky. Pokud se žáci bojí udělat chyby, okrádají se o možnost upevnit si pravidla, návyky a strategie, jak se lépe a srozumitelněji vyjádřit. Korekce by měla hlavně sloužit k podpoře učebního procesu žáků formou poskytování zpětné vazby (Edge, 1990; Bartram, Walton, 1991).

3 ANGLIČTINA A DYSLEXIE

V současné době je zcela běžné se ve třídě na základní škole setkat s žáky se specifickými poruchami učení. Uvádí se, že přibližně 2-4 % dětí trpí nějakou poruchou, přičemž výskyt poruch je u chlapců třikrát větší než u dívek (Bartoňová, In Pipeková, 2006). Jednou z nejčastějších specifických poruch učení je právě dyslexie. Žák s dyslexií nemá pouze potíže s osvojením mateřského jazyka, ale také s osvojením jazyka anglického.

3.1 DYSLEXIE A JEJÍ PŘÍČINY

Příčin dyslexie je celá řada, vzájemně se kombinují a vystupují v různé intenzitě. Přibližně ve 40-50 % případů se na vzniku poruchy podílí **dědičnost**. U chlapců je přibližně pětikrát větší pravděpodobnost, že budou trpět dyslexií v případě, že poruchou trpěl jeden z rodičů, u dívek je toto riziko čtyřikrát větší. Pozitivním faktem je, že pokud se s dyslexií potýkali a dosud potýkají rodiče, umějí lépe svému dítěti pomoci a pochopit jej (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Jednou z příčin dyslexie jsou **změny ve struktuře a fungování mozku**. Mozek jedince s dyslexií nepracuje hůře nebo lépe, pracuje jinak. Mezi kognitivní funkce, které jsou u jedinců s dyslexií často na úrovni defektu, patří paměť, proces automatizace, koncentrace pozornosti, orientace v čase a prostoru, serialita a organizace sebe sama. **Paměťové procesy** utvářejí vstupní informace, jejich uložení a vybavení. Preferovaný vstup informací je individuální – je využívána modalita sluchová, zraková, pohybová, hmatová... Rozlišujeme paměť krátkodobou, pracovní a dlouhodobou. Krátkodobá paměť se podílí na bezprostředním opakování slov, vět, informací. Pracovní paměť je soubor myšlenkových funkcí nebo procesů, které zajišťují kontrolu, podržení a manipulaci s informacemi v krátkodobé paměti. Oslabení pracovní paměti postihuje 15–20 % dětí s poruchami učení (Hoeft, In Zelinková, Černá, Zitková, 2020). Dlouhodobá paměť zajišťuje pamatování si vědomostí i dovedností dlouhodobě. U jedinců s dyslexií mají rodiče i učitelé velmi často pocit, že stačí menší pauza a obtížně nabyté vědomosti se vytrácejí. S tím může souviset další obtíž, a to porucha procesu **automatizace**. U žáků s dyslexií nastupuje proces automatizace mnohem pomaleji, až po intenzivním opakování. Nedostatečná automatizace dílčích kroků ve cvičeních odčerpává mnoho

energie a způsobuje únavu a ztrátu koncentrace. Pro děti s dyslexií je i orientace v čase a organizace sebe sama obtížná. Dítě si nedokáže zorganizovat pomůcky, usměrnit své aktivity, působí jako nepořádné, rozumově slabší (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Další z oblastí, která jsou ve svém vývoji opožděné od běžné populace, jsou **řeč a sluch**. Oslabení v oblasti řeči se projevuje v porozumění řeči i mluvy. Fonologicky se projevuje ve sluchovém rozlišování hlásek. V morfologii jazyka mívají děti s dyslexií problémy určit kořen slova. Problémy se mohou promítnout i do problematiky větné stavby a jazykového citu. Dalším handicapem dětí s dyslexií je oslabení ve strategiích komunikačních a sociálních a nižší úrovni verbální komunikace. Samy obtížně žádají o pomoc, neumějí odpovídajícím způsobem požádat o objasnění úkolů, méně diskutují, jsou méně schopné udržet konverzaci. Lze předpokládat, že na vině je též nižší sebevědomí a sebepojetí těchto dětí. Děti jsou nepříznivě vnímány okolím, stávají se neoblíbenými až nepříjemnými pro své spolužáky i učitele. Neočekávaný úspěch, jako dobře vypracovaný úkol, považují častěji za štěstí než výsledek snahy nebo dovednosti (Kocurová, 2002). Současně se můžeme setkat s žáky s dyslexií, kteří se vyjadřují velmi dobře a komunikace je jejich silnou stránkou nejen v českém, ale dokonce v cizím jazyce (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

U dyslexie dochází i k odlišné **zrakové percepci**. Nejedná se o oční vadu, ale o odlišné vnímání předmětů, v zaměření pozornosti na zrakové vjemy a s tím spojené vedení očních pohybů, které jsou pro **čtení** klíčové. Důsledkem vývojových deficitů (nejen ve zrakové percepci) dochází k chybné identifikaci písmen, chyb při rozlišování reverzních tvarů (b-d-p, u-n, a-e), přesmykování, vynechávání písmen, slabik. U dyslexie, často označované jako specifická porucha čtení, jsou v různé intenzitě a v různých kombinacích narušeny základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, technika čtení a porozumění. **Rychlost** není nejdůležitější charakteristikou čtení, ale výrazně souvisí s dalšími znaky. Čte-li dítě po písmenech, nedochází k dostatečnému porozumění textu. Naopak i přílišná rychlost až zbrkllost ve čtení může být spojena s touto poruchou. Čtenář se soustředí na rychlost a nevnímá obsah čteného textu. Prohřešky proti správnosti se projevují nejčastěji v následujících oblastech: záměny písmen tvarově podobných (b-d-p, n-u, m-n), zvukově podobných (v-f, b-m), vynecháváním, přidáváním nebo přesmykováním písmen, popř. slabik, domýšlení až hádání slov. Technika čtení je

způsob, jakým dítě čte, ukazuje na úroveň čtenářské vyspělosti. Vzhledem k tomu, že v případě dyslexie probíhá nácvik čtení pomaleji, může se slabikování objevit i u žáků starších, ve 3. nebo 4. ročníku. Porozumění čtenému textu je nezbytnou podmínkou zvládnutí dovednosti číst, která neznamena pouze reprodukci přečteného, ale též dovednost pracovat s textem, získat nové poznatky a zasazovat je do známých schémat. Může se stát, že dítě čte plynule, nedělá chyby, intonace je poměrně dobrá, ale vůbec není schopno říci, o čem četlo. V důsledku toho čte nepřesně zadání úkolů, v řešení dělá chyby, které působí jako chyby z nepozornosti (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

3.2 DOPORUČENÍ PRO OSVOJENÍ ANGLIČTINY ŽÁKEM S DYSLEXIÍ

Neboť má dítě s dyslexií deficit v oblasti paměti, je pro ně **velmi těžká práce s překladem**. Žák musí vnímat celou větu, tu si zapamatovat, najít vhodné anglické ekvivalenty, vybavit si odpovídající gramatická pravidla, ty aplikovat a pak použít syntézu všech shromážděných údajů. Z hlediska současné didaktiky anglického jazyka není tento postup správný ani pro běžnou populaci a tato dovednost by měla být praktikována až od úrovně B2 (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Dále je doporučeno u **častých sdělení nepoužívat český jazyk**. Žáci se postupně učí myslet v cizím jazyce bez češtiny jako spojovacího článku, bez překladu. Pro lepší porozumění využívat **neverbální komunikace**, např. metody TPR (Total Physical Response), vytvářet myšlenkové mapy, vyprávět podle obrázků, které jsou doplněny seznamem slovíček a použitím jednoduchých schémat, do kterých děti doplňují nová slovíčka. Z důvodů zátěže koncentrace pozornosti je doporučováno střídat cvičení náročná s méně náročnými (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Ideální je spojení všech modalit, tedy **multisenzorický přístup**, kdy dochází k zapojení a posílení různých typů paměti (zraková, sluchová, pohybová), například při osvojování nových slovíček použitím kartiček, gestikulací či rytmizací. Má-li se nové učivo zautomatizovat, je třeba postupovat po malých krocích, zadávat menší množství nových poznatků a opakovat je v různých souvislostech. Další cestou k dosažení automatizace může být i přeučení (overlearning) (Schneider, In Zelinková, Černá, Zitková, 2020), kdy si žák osvojuje poznatky na základě mnohonásobného opakování při

využití různých metod a postupů, a to i když má pocit, že danou problematiku již zvládá (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Pro žáky, kteří preferují zrakové vnímání lze použít **globální metodu čtení**, kdy dítě čte slova bez znalosti písmen pouze na základě zapamatování si celých tvarů. V českém prostředí se tohoto postupu využívá při čtení slov a spojování s obrázkem, nakresleným dějem, čtením krátkých textů, jeho částí nebo párové čtení. Výsledky přináší i kombinace částečně memorovaných textů a jejich přeřikávání, kdy z hlediska osvojování jazyka dochází k aktivnímu používání jazyka, které přispívá i k automatizaci slov a slovních spojení.

Hlasité čtení samo o sobě je jen minoritní dovednost, není nutné, aby žáci v hodinách angličtiny nutně nahlas četli tak, jak je to běžné v hodinách rodného jazyka (Ur, 2012). Má-li žák s dyslexií číst před celou třídou, neměl by být vyvolán jako první, pokud sám nechce. Je dobré umožnit žákovi číst ten segment, který si vybere a nepřesnosti v projevu opravovat citlivě (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Součástí výuky angličtiny je **rozvoj čtení s porozuměním** (tiché čtení), jehož cílem je naučit žáky číst s adekvátní mírou porozumění s využitím příslušných technik čtení (Nuttal, In Zelinková, Černá, Zitková, 2020). Pro žáky s dyslexií je důležité, aby na čtení měli potřebný čas a aby zadaný úkol pro kontrolu porozumění neobsahoval příliš mnoho psaní (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

3.3 PŘÍSTUP K DĚTEM S DYSLEXIÍ

Každý žák je jiný, jedinečný. Také každý žák s dyslexií je jedinečný, má své vlastní potřeby, schopnosti, možnosti a své vlastní zájmy, a ke svému učení jedinečnou kombinaci učebních stylů a strategií. Proto by měl každý učitel vědět, že ačkoliv jsou žáci s dyslexií zastřešeni jednou diagnózou, neznamená to, že mají stejné projevy a potřebují ke svému vzdělání stejný přístup. Naopak, každý žák potřebuje od učitele individuální a **citlivý přístup**. Pokud učitel pouze rigorózně uplatňuje obecná doporučení týkající se dyslexie, aniž by žáka více poznal, může ho v jeho učení brzdit (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Pro žáka s dyslexií je velmi důležité, aby se necítil tak, že ve svém snažení při zvládnání úkolů selhává. Také je pro žáka velice těžké, pokud je ve srovnání s ostatními, označován za toho „s poruchou“, za toho, který je „jiný“ a potřebuje „úlevy“ v učení. Takový žák začne pochybovat o svých schopnostech, je ve stresu a ve škole pak cítí ohrožení, že bude konfrontován se svou nedostatečností (Košťálová, Miková, Stang 2008).

Důležitým požadavkem přístupu k jedinci s poruchami učení a chování je **pozitivní vnímání diagnózy a jejího nositele**. Je prevencí proti kauzálnímu řetězci obtíží, který může být celoživotní. Na počátku může být dyslexie a s ní spojené vývojové deficity. Ty zapříčiňují obtíže, které se jedinec snaží překonat. Vzhledem k závažnosti obtíží dochází ke zlepšení velmi pomalu, úplné odstranění poruchy nebývá reálné. Vynaložená energie neodpovídá výsledkům. Důsledkem je strach z opakování neúspěchu, zklamání nejbližších i sebe sama. Strach snižuje kvalitu reakcí a nepříznivě ovlivňuje život. Tento kauzální řetězec je potřeba přetrnout vnímáním a chápáním obtíží, tolerantním přístupem k projevům poruchy, podporou a porozuměním, které poskytujeme dítěti, žákovi, studentovi (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Po celou dobu školní docházky potřebují žáci psychickou podporu a pomoc při nábízení kompetencí, které jsou pro další život nepostradatelné. Patří k nim adekvátní hodnocení a sebehodnocení, dovednost pracovat s vlastní chybou, nalezení individuálního stylu učení, schopnost pracovat s textem, využívat přehled učiva apod (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Vzhledem k tomu, že navzdory intenzivní práci pedagogů a rodičů přetrvávají poruchy učení ve většině případů do dospělosti, je **psychická podpora** přinejmenším stejně důležitá jako výuka. Neboť se projevy dyslexie a dalších poruch nedají zcela odstranit, měla by pedagogická intervence směřovat i na oblasti silných stránek dítěte. Zde může dítě čerpat své sebevědomí a může najít zdroj radosti z činnosti a možná i své celoživotní uplatnění a tím plného využití svého potenciálu (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

3.4 SHRnutí KAPITOLY 3

Práce s dětmi s jakoukoliv poruchou učení není pro vyučující jednoduchá. Někteří učitelé se dokonce snaží těmto dětem vyhnout a případné neúspěchy při práci s těmito žáky svalují na nositele těchto diagnóz. Nicméně je na místě si uvědomit, že učitel je právě ten, kdo může cestu poznání žákovi ulehčit ale také ztrpčit.

Důležitá je schopnost nebo alespoň snaha učitelů se vcítit do pozice těchto žáků. Útěchou všem vyučujícím, kteří musejí "vytrpět" žáka s jakoukoliv specifickou poruchou ve své hodině, by měla být alespoň myšlenka, že pro ně je to několik vyučujících hodin, zatímco se tento žák bude s problémy spojenými se svojí diagnózou potýkat pravděpodobně celý život. Samozřejmě by mělo být, že se učitelé seznámí alespoň s hlavními specifiky práce s dětmi s poruchami učení a svým svěřencům se budou snažit pomoci. V současné době existuje spousta publikací, které se danou problematikou zabývají a součinnost nabízejí také psychologicko-pedagogické poradny.

V případě výuky angličtiny je kladen velký důraz na multisenzorický přístup k učivu a střídání činností náročných s méně náročnými. Tento postup při výuce bude ke prospěchu i ostatním žákům a může být učiteli zdravou výzvou, jak udělat hodinu více prožitkovou. Pokud navíc z pozice vyučujícího nastavíme pravidla třídy tak, aby bylo přirozené si navzájem pomáhat, budou z našeho přístupu profitovat všechny děti.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část výzkumu byla realizována pomocí **kvalitativního výzkumu formou řízených rozhovorů**.

V rozhovoru se používají otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Vzhledem k tomu, že interview umožňuje volnost a pružnost, kterou dotazník nemá, dává se v něm přednost otevřeným otázkám před uzavřenými. V průběhu rozhovoru může výzkumník otázku přeformulovat, požádat o dovysvětlení nebo klást dodatečné otázky. Interview se dává přednost před dotazníkem tehdy, když hledáme bezprostřední, osobní anebo důvěrné odpovědi, dále se dává interview přednost před použitím dotazníku tehdy, když jsou respondenty osoby, které mají problém s psaným projevem, například mladší děti (Gavora, 2000).

Prostředí, ve kterém se uskutečňuje rozhovor, musí být tiché, klidné, podle možnosti izolované od jiného dění. Výběr prostředí pro interview s mladšími dětmi je třeba uvážit, neboť se dítě chová jinak ve třídě a jinak v kabinetu, kde je samo (Gavora, 2000).

Vstupní část rozhovoru je zaměřena na motivování a zaujetí respondenta a na navození osobního vztahu. Při rozhovoru se tazající má chovat k respondentovi přátelsky, ale zároveň profesionálně. Otázky rozhovoru mají být seřazeny do obsahových celků (Janoušek a kol., 1986).

Velkým nebezpečím rozhovoru jsou sugestivní otázky, tedy otázky, které naznačují tíženou odpověď (Švancara a kol., 1980).

Tato forma výzkumu byla zvolena z důvodu nízkého věku respondentů, možnosti použití doplňujících otázek, důvěrného ladění otázek („*Jak se cítíš, když...*“) a možnosti dovysvětlení jejich záměru.

4 CÍLE VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjištění, zda (v dané výzkumné skupině) korekce chyby v mluveném projevu vede při vyučování k poklesu aktivity žáka ve zbytku hodiny.

Výzkum je zaměřen na citlivost a přínosnost korekce v procesu osvojení angličtiny žákem.

Výzkumné otázky:

- Vede korekce učitelem v mluveném projevu k poklesu aktivity žáka?
- Dochází při vyučování ke korekci chyby i pomoci vrstevníků?
- Je po opravě chyby u dětí podpořena fixace správné odpovědi formou jejího opakování?

4.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Neboť je výzkum zaměřen na vnímání korekce chyby u dětí mladšího školního věku, byl pro praktickou část závěrečné práce zvolen kvalitativní výzkum formou řízeného rozhovoru, který se po prostudování odporné literatury (Gavora, 2000) jevil vhodnější místo původně zamýšleného dotazníku.

Základní soubor respondentů byly dvě čtvrté třídy vybrané základní školy v Praze. Každá třída se při výuce angličtiny dělí na dvě skupiny. Rodiče žáků čtvrtých tříd byli osloveni mailem, zda by souhlasili, aby se jejich dítě účastnilo rozhovoru na téma nakládání s chybou při výuce angličtiny.

Výběrový soubor byl tvořen jedním dítětem z každé výukové skupiny angličtiny, kde rodiče souhlasili s účastí dítěte na rozhovoru. Neboť se jedná o věkovou skupinu dětí od 9 do 10 let, rozhovor bylo možné absolvovat za účasti rodičů.

Řízené rozhovory byly vedeny v průběhu měsíců října a listopadu 2022. Rozhovory byly uskutečněny po souhlasu rodičů v místě bydliště dětí, v místě bydliště výzkumníka či místní kavárně za účasti rodičů.

Použité otázky byly jak otevřené, tak uzavřené. V průběhu rozhovoru byly použity také doplňující otázky pro lepší porozumění obou stran.

4.2 VEDENÍ ROZHOVORŮ

Vzhledem k věku respondentů (děti ve věku 9 až 10 let) byly rozhovory v místě preference respondentů za přítomnosti rodičů.

Základem rozhovorů byly otázky řízeného rozhodu viz Příloha 1. Neboť některé z otázek byly uzavřené, byly doplňovány podotázkami za účelem porozumění obou stran. Otázky byly kladeny v pořadí, v jakém jsou uvedeny v Příloze 1. Někdy bylo znění otázek částečně pozměněno, ale význam otázky se neměnil. Protože respondenty byly děti ve věku 9 až 10 let, je délka rozhovorů kratší. Každý rozhovor byl veden neformálně a citlivě za tiché přítomnosti rodičů.

Před započítím každého rozhovoru byla respondentům (a jejich rodičům) v krátkosti vysvětlena problematika, která je náplní této práce a respondenti byli ujištěni, že žádná odpověď není špatná. Dále byli respondenti požádáni, aby se v odpovědích soustředili pouze na příklady a reakce, které zažívají v hodinách angličtiny. Rozhovory byly nahrávány na diktafon po odsouhlasení respondentů a jejich zákonných zástupců.

4.3 PŘEPIS ŘÍZENÝCH ROZHOVORŮ

Vzhledem k ochraně osobních údajů nejsou uvedeny jména respondentů, pouze jejich věk a pohlaví. Otázky řízeného rozhovoru jsou uvedeny tučně, doplňující otázky jsou napsány základním písmem. Odpovědi jsou uvedeny kurzívou a uvozovkami.

4.3.1 Rozhovor A

- žákyně
- 10 let

Těšíš se na hodinu angličtiny?

„Docela hodně.“

Máš angličtinu ráda?

„Jo.“

Co tě tam nejvíc baví?

„Nějaký videa.“

Je tam něco, co se ti třeba nelíbí?

„Psaní, bolí mě po tom ruka.“

Hodně píšete?

„Hodně. No a taky když (spolužáci) řvou a paní učitelka zapíská... Si zacpávám uši.“

Jak se cítíš, když tě v hodině paní učitelka opraví?

„Mě to nevadí, každé mě opravuje. Já jsem takovej hotentot. Nedokážu říct jednu větu zřetelně, prostě...“

Opravují tě v hodině i spolužáci?

„Ne, jenom paní učitelka. V angličtině se neopravujeme navzájem.“

Když tě paní učitelka opraví, víš, proč tě opravila?

„Že jsem něco řekla špatně.“

A víš, co jsi řekla špatně?

„Třeba něco ve větě. Řekla jsem třeba „the“ a mělo tam být třeba „a“.“

A uvědomíš si tu chybu po opravě?

„Jo, uvědomím.“

Zopakuješ to po paní učitelce správně?

„Jo.“

To je dobře.

Pokud jsi v hodině byla opravena, jsi pak stále stejně aktivní?

„Jo, jsem. Pořád stejně. Neměním se. Na to stejný procento, a to jsem do konce hodiny.“

Když skončí hodina, zapamatuješ si, v čem si chybovala? Vybavíš si to?

„Ne, už vůbec. Já mám hlavu děravou.“

Když dostaneš zpět prověrku z angličtiny, kde jsou nějaké chyby, uděláš si na tyto chyby opravu?

„Ne.“

Neopíšeš si chybná slovíčka?

„Zkusím si je zapamatovat a pak si je doma zkusím zopakovat.“

Takže vizuálně se snažíš si ty slovíčka zapamatovat a doma si je pak vyhledáš?

„Jo.“

To jsi šikulka, to tě chválím.

Tak to máme za sebou. Děkuji moc.

4.3.2 Rozhovor B

- žákyně
- 10 let

Těšíš se na hodinu angličtiny?

„*Strašně moc.*“

Co tě tam nejvíc baví?

„*Povídat si s kamarády a paní učitelkou.*“

A je něco, co se ti třeba nelíbí?

„*Ne, všechno se mi tam líbí.*“

Když tě v hodině paní učitelka opraví, jak se při tom cítíš.

„*Nijak dobre ani nijak špatně, protože vím, že každý může dělat chyby.*“

A když tě paní učitelka opraví, víš, proč tě opravila?

„*Ano, protože mám něco špatně.*“

Zopakuješ potom správnou odpověď po paní učitelce?

„*Ano.*“

Když tě paní učitelka opraví, zbytek hodiny se pak chováš stejně jako před tím?

„*Ano, stejně jako před tím. Nehoda je nehoda.*“

Opravuje jenom paní učitelka, nebo se opravujete navzájem?

„*Opravujeme se navzájem.*“

Ty jsi už někoho opravila?

„*Ano, jednu holčičku na výslovnost.*“

Takže je to normální, že vás paní učitelka nechá se mezi sebou opravit?

„*Jo, je to normální.*“

Když skončí hodina, zapamatuješ si, v čem si udělala chybu?

„*Ano, a tak si na to příští hodinu dávám větší pozor.*“

Když dostaneš prověrku z angličtiny, kde jsou nějaké chyby, uděláš si na to opravu?

„*Paní učitelka nám řekne, že si máme do sešinu napsat, co nám nejde, abychom si to líp zapamatovali. Ale já tam žádné chyby nikdy nemám.*“

To je super. To je všechno, děkuji moc.

4.3.3 Rozhovor C

- žák
- 10 let

Těšíš se na hodinu angličtiny?

„Docela jo.“

Co tě tam nejvíc baví?

„No tak asi když si tam pouštíme nějaký příběhy, který jsou v knize.“

V knize? Takže práce s učebnicí?

„Hm.“

A je něco, co se ti tam nelíbí?

„Ani nevím.“

Když tě paní učitelka v hodině opraví, jak ti to přijde, jak se při tom cítíš?

„Tak asi jako, že to příště udělám správně.“

A víš, proč tě paní učitelka opravila? Pochopíš, kde jsi udělal chybu?

„Jo.“

Zopakuješ tu opravu po paní učitelce?

„Jo, opakujeme to.“

Opravujete se s dětma i mezi sebou navzájem?

„Jo, třeba když to někdo řekne nebo napíše na tabuli špatně, tak se ten druhý přihlásí a opraví ho.“

Ty už jsi taky někdy někoho opravil?

„Jo.“

Když tě v hodině paní učitelka nebo někdo jiný opraví, jsi pak v hodině stejně aktivní, má to na tebe nějaký vliv?

„Nemá to na mě vliv.“

Po hodině si zapamatuješ, v čem si udělal chybu, když jsi byl opravený? Jsi si to schopen vybavit?

„Někdy jo, někdy na to zapomenu.“

Když dostaneš prověrku z angličtiny a jsou tam nějaké chybičky, co s tím uděláš?

Děláte si opravu, nebo se na to jenom podíváte?

„My se na to díváme a pak si to všichni opravujeme.“

A kam si to opravujete? Do sešitu? Nebo ústně?

„Jenom ústně.“

Děkuji. To je všechno, na co jsem se chtěla zeptat.

4.3.4 Rozhovor D

- žákyně
- 9 let

Těšíš se na hodinu angličtiny?

„Jak kdy, když píšeme test tak ne.“

A jinak?

„Jo. Docela jo.“

Co tě tam baví?

„Máme hodného učitele, učíme se docela hodně a docela zábavně. Hrajeme takový hry.“

Je tam něco, co se ti nelíbí?

„Někdy se mi nelíbí, že pan učitel řve, protože někdy trošku zlobíme...“

Když tě pan učitel opraví, jak se při tom cítíš? Jak ti to přijde?

„Jsem jako ráda, protože pak už to budu umět dobře.“

A když tě opraví, tak víš, proč tě opravil? Uvědomíš si, kde děláš chybu?

„Jo.“

Potom, co tě pan učitel opraví, zopakuješ to po panu učiteli?

„Ne, já si to jenom v duchu řeknu znova a dobře.“

Takže on tě opraví a ty tu větu po měn neopakuješ?

„Jo, neopakuju to nahlas.“

Opravujete se se spolužáky navzájem, když třeba někdo něco špatně řekne nebo odpoví?

„Jenom někdy, většinou ne.“

Potom, co jsi v hodině byla opravena, jsi v hodině stejně aktivní?

„Mě přijde, že chvilku jsem trošku míň aktivní a pak už je to zase stejný.“

To se zamyslíš nebo jsi z toho smutná nebo něco jiného?

„Jenom se zamyslím.“

Po hodině si zapamatuješ, v čem tě pan učitel opravoval?

„Jo, většinou ano.“

Když dostaneš test z angličtiny a jsou tam nějaké chybičky, co s tím děláte?

„My si jenom řekneme, co tam mělo být dobře.“

Takže si to ústně projdete?

„Jo.“

A píšete to někdy do sešitu?

„Ne, jen ústně.“

Tak to je všechno. Já moc děkuju.

4.4 SHRNUÍ ODPOVĚDÍ RESPONDENTŮ

K interview přistupovali všichni respondenti velmi zodpovědně. Otázkám naslouchali pozorně a při odpovídání bylo vidět, že nad svými odpověďmi přemýšlejí.

Rozhovor se dá rozdělit do pěti stádií.

V první části rozhovorů byly užity otázky „zahřívací“ ohledně hodiny angličtiny jako takové a co se dětem na hodinách líbí či nelíbí. Všichni respondenti se na hodinu angličtiny těší. U otázky, zda se dětem v hodinách něco nelíbí, nebyli dva respondenti schopni si cokoliv vybavit. Odpovědi u dvou dalších respondentů naznačovaly možný problém s kázní v hodině.

Další část otázek byla zaměřena na hlavní náplň práce, a to na reakci dítěte na korekci učitelem. Z reakcí dětí je patrné, že si neuvědomují, že by po korekci byly výrazně méně aktivní a korekci chyby berou jako součást výuky.

Další sledovaný parament byla korekce vrstevníky. Dvě z dětí uvedly, že se v jejich skupině korekce vrstevníky pravidelně aplikuje. Jeden respondent uvedl, že v jejich skupině se korekce vrstevníky používá pouze okrajově a jeden respondent tuto aktivitu zcela vyloučil.

Poslední sledovaný faktor byla práce s chybou, a to fixace správné odpovědi formou opakování. Většina dětí uvedla, že tuto praktiku ve výuce provádějí. U písemných prací se odpovědi více liší. Někdy jsou děti vedeny k opravě ve skupině, v některých případech je práce s chybou z těchto výstupů spíše individuální. Jako velmi pozitivní se jeví, že jsou si tázané děti zpravidla schopny vybavit svou chybu a její korekci i po skončení hodiny.

Na konci rozhovorů bylo respondentům (a jejich rodičům) poděkováno za jejich spolupráci a čas.

4.5 DISKUSE

Výzkumná skupina byla složena ze čtyř dětí čtvrtých tříd, kdy každé vybrané dítě navštěvovalo jinou skupinu na výuku angličtiny. Cílem výzkumu bylo zjištění, zda korekce v mluveném projevu vede u žáků k poklesu aktivity ve zbytku hodiny.

Z rozhovorů vyplývá odpověď na první výzkumnou otázku záporně, tedy že žádný z respondentů nepozoruje ve svém projevu negativní vliv korekce na svoji aktivitu v hodině a považují svoje zapojení ve zbytku hodiny za nezměněné. Jeden z respondentů pozoroval mírné snížení své aktivity vzápětí po korekci, které charakterizoval jako velmi krátkodobé a zdůvodnil je zamyšlením se nad svojí chybou.

Druhá výzkumná otázka směřovala na korekci chyby v angličtině pomocí vrstevníků. Tři ze čtyř respondentů uvedli, že v jejich skupinách se tato forma korekce využívá. U dvou respondentů se korekce vrstevníky v jejich skupině děje pravidelně, u jednoho okrajově, poslední respondent využití korekce vrstevníky v anglickém jazyce zcela negoval.

Třetí výzkumná otázka byla zaměřena na fixaci správné odpovědi formou opakování správné odpovědi. Tři ze čtyř respondentů uvedli, že jsou vedeni k opakování správné odpovědi nahlas. Čtvrtý respondent uvedl, že si korekci říká pouze v duchu.

Zjištění kvalitativního výzkumu naznačují, že se ve výuce angličtiny ve vybrané skupině k chybě přistupuje citlivým a konstruktivním způsobem. Většina respondentů dokonce uvedla, že jsou si korekci své chyby schopni vybavit i po skončení vyučování.

Nicméně, pokud by učitelé chtěli svoje hodiny a práci s chybou vylepšit, jako vhodné se jeví navštěvovat hodiny kolegů a inspirovat se svými postupy navzájem. Pokud tato praxe není ve škole možná, může být dalším řešením si vlastní hodinu nahrát a projít si své vlastní reakce ale i reakce žáků na chyby, které se vyskytly během vyučovací jednotky.

ZÁVĚR

Závěrečná práce je zaměřena na práci s chybou při výuce anglického jazyka.

První kapitola seznamuje čtenáře se vzdělávacím rámcem vyučování prvního cizího jazyka na základních školách, kterým bývá zpravidla právě jazyk anglický.

Druhá kapitola, která nese stěžejní obsah této práce, je zaměřena na nakládání s chybou. Kapitola se nejprve zabývá vývojem pohledu na chybu, pak se věnuje důvodům vzniku a typologie chyb v angličtině. Hlavní podkapitolou je nakládání s chybou, a to identifikací chyby v mluveném projevu, korekcí chyby, zafixování a načasování korekce. Kapitola se dále zabývá problematikou písemného projevu a věnuje se také problematice učitelů angličtiny, kteří nejsou rodilí mluvčí.

Třetí kapitola je zaměřena na problematiku osvojení angličtiny žáky s dyslexií. Jsou zde popsány příčiny dyslexie, doporučení a postupy pro osvojení angličtiny žákům s dyslexií. Vyzdvížena je i důležitost kladného a citlivého přístupu k nositelům této diagnózy.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na výzkumnou část. Pro praktickou část byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu formou řízených rozhovorů s žáky čtvrtého ročníku základní školy v Praze. Cílem výzkumu bylo zjištění, zda korekce v hodinách angličtiny v dané výzkumné skupině vede ke snížení aktivity žáků. Z rozhovorů vyplývá, že se ve třídách respondentů v hodinách angličtiny pracuje s chybou konstruktivním a citlivým způsobem. Respondenti si po opravě uvědomují, kde udělali chybu a korekce je nebrzdí nebo nezavírá k další aktivní participaci v hodině. V mluveném projevu se ve většině skupin respondentů využívá metody opakování a vzájemné korekce vrstevníky.

Neboť metody korekce spolužáky a opakování správné odpovědi považuje výzkumník za velmi přínosné a účelné zejména u žáků prvního stupně, jako vhodné doporučení proto považuje možnost využití vzájemných náslechnů učitelů jazyka a sdílení vlastních postupů. Další možností může být nahrání vlastní hodiny a analýza reakcí na chyby v hodině jak učitelem, tak žáky. Jako možné vodítko, jak využít chybu v hodině, může sloužit i teoretická část této práce.

Nakládání s chybou v hodině se může jevit jako samozřejmé, ale pokud je na tuto činnost ze strany učitele pohlíženo jako na dovednost, může její správné uchopení při vyučování velmi obohatit výuku a výrazně napomoci při osvojování jazyka. Práce s chybou a její korekcí může učiteli nejen poskytnout hlubší znalost vyučované skupiny, ale také efektivním způsobem omezit monolog učitele a podpořit zapojení učební skupiny do společné diskuze, která je při výuce jazyka klíčová.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- 1) GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- 2) JANOUŠEK, Jaromír. *Metody sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- 3) KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí: monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 8086473236.
- 4) KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ Šárka a STANG Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- 5) KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Knižnice psychologické literatury.
- 6) PIAGET, Jean a INHELDER Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-x.
- 7) PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- 8) SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
- 9) ŠVANCARA, Josef. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. uprav. a přeprac. vyd. Praha: Avicenum, 1980.
- 10) ZELINKOVÁ, Olga, ČERNÁ Monika a ZITKOVÁ Helena. *Dyslexie – zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN isbn:978-80-88290-62-9.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

- 1) EDGE, Julian. *Mistakes and correction*. Harlow: Longman, 1990. Longman keys to language teaching. ISBN 0582746264.
- 2) BARTRAM, Mark a WALTON, Richard. *Correction*. Hove: Language Teaching Publications, 1991. ISBN 0906717914.
- 3) SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1998. English language teaching. ISBN 0435240897.
- 4) UR, Penny. *A course in English language teaching*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 9781107684676.

Seznam použitých internetových zdrojů

- 1) Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* [online]. [cit. 2022-10-30]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- 2) VÍT, Marek. *Help for English: Falešní přátelé (false friends)* [online]. 2018, 13.11.2018 [cit. 2022-10-30]. Dostupné z: <https://www.helpforenglish.cz/article/2005121901-falesni-pratele-false-friends>
- 3) *TeachingEnglish: Errors*. British Council [online]. [cit. 2022-10-30]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/errors>
- 4) *TeachingEnglish: Fossilization*. British Council [online]. [cit. 2022-10-30]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/fossilization>
- 5) *TeachingEnglish: Slips*. British Council [online]. [cit. 2022-11-12]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/slips>
- 6) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 09.08.2021 [cit. 2022-10-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56005/>

SEZNAM ZKRATEK

A2	jazyková úroveň – začátečník
B2	jazyková úroveň – středně pokročilý
kol.	kolektiv
např.	například
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
s.	strana
TPR	Total Physical Response (princip spojování cizích výrazů s určitou pohybovou aktivitou)

SEZNAM OBRÁZKŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Naznačení chyby rotací ruky	13
Obrázek 2: Naznačení chyby ukazováčkem	13
Obrázek 3: Naznačení místa chyby ve větě	14
Obrázek 4: Naznačení chyby v neuzítí minulého času	14
Obrázek 5: Naznačení chyby v nepoužití budoucího času	14
Obrázek 6: Naznačení přehození slov	15
Obrázek 7: Pořadí korekce	16
Obrázek 8: Řetězová oprava	16
Obrázek 9: Příklady gramatických kódů	19

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Otázky řízeného rozhovoru	I
--	----------

Příloha 1 – Dotazník

1. Těšíš se na hodinu angličtiny?
2. Co tě na hodinách angličtiny nejvíc baví?
3. Je něco, co se ti na hodinách angličtiny nelíbí?
4. Jak se cítíš, když tě v hodině paní učitelka/ pan učitel opraví?
5. Víš, proč tě paní učitelka/pan učitel opravil/a /, v čem jsi udělal/a chybu?
6. Zopakuješ opravenou větu po paní učitelce/panu učiteli?
7. Opravuje tě v hodinách pouze paní učitelka/pan učitel, nebo se opravujete se spolužáky navzájem?
8. Pokud si v hodině byl/a opraven/a, jsi v hodině stále stejně aktivní / zapojuješ se a hlásíš se stejně?
9. Zapamatuješ si po hodině, v čem jsi chyboval/a?
10. Pokud dostaneš zpět písemku z angličtiny, kde jsou nějaké chyby, uděláš si na tyto chyby opravy a jak?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jana Huss

Název kurzu: Studium v oblasti pedagogických věd pro učitele odborných předmětů, praktického vyučování a odborného výcviku

Název práce: Práce s chybou při výuce anglického jazyka

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 31

Celkový počet stran příloh: 1

Počet titulů českých použitých zdrojů: 10

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4

Počet internetových zdrojů: 6

Počet ostatních zdrojů: 0