

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce s chybou ve výuce francouzštiny se zaměřením na mluvený projev
Dealing with errors while teaching French as a foreign language with regard
to speaking

Kristýna Komárková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Anglický jazyk – francouzský jazyk, navazující magisterské

„Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper.“¹

„Učit se znamená riskovat, že se zmýlíme“

¹ Astolfi, J.-P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur. Page 22

Odevzdáním této diplomové práce na téma práce s chybou ve výuce francouzštiny se zaměřením na mluvený projev potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

Praha, 17. 4. 2019

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D. za vstřícný přístup a cenné rady a připomínky k práci, Mgr. Markétě Šafránkové za umožnění náslechnů hodin francouzského jazyka pro účely praktické části. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a pomoc při studiu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou chyby a práce s chybou ve výuce francouzského jazyka, a to se zaměřením na mluvený projev. První část práce je věnována vymezení pojmu chyba, jejímu pojetí v moderní výuce, klasifikaci chyb a příčinám jejich vzniku. Součástí teoretické části je také rozbor korektivních strategií a problematika korekce chyb v ústním projevu žáka. Poznatky z teoretické části jsou dále uplatněny v praktické části práce. Ta obsahuje dvě případové studie, které jsou předmětem analýzy užívaných korektivních strategií v hodině francouzského jazyka na základní škole. Praktická část pokračuje dotazníkovým šetřením provedeným mezi učiteli a žáky. Dotazník je koncipován tak, aby byla možná komparace názorů žáků a učitelů na problematiku chyby a její opravy v procesu výuky cizích jazyků. Učitelé jsou tázáni zejména na postupy, které užívají při práci s chybou v mluveném projevu, zatímco u žáků se otázky zaměřují na jejich pocity, které v nich chyba samotná a korektivní strategie vyučujících vzbuzuje. Cílem práce bylo porovnat názory učitelů a žáků na práci s chybou, poukázat na složitost celé problematiky a její důležitost v procesu výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Chyba, francouzský jazyk, práce s chybou, klasifikace chyb, korektivní strategie

ABSTRACT

The diploma thesis deals with dealing with errors while teaching French as a foreign language with regard to speaking. The first part of the thesis contains the definition of the term error, its conception within modern teaching methods, classification of errors and most common causes of their occurrence. Corrective strategies analysis and particularities of dealing with errors within spoken language can also be found within the theoretical part of the thesis. Those theoretical findings are then applied in the practical part of the thesis which contains two case studies that are subject of the analysis of the corrective strategies used in French language classes at primary school. The practical part continues with a survey conducted between both teachers and pupils. The questionnaire is designed in order that it is possible to compare the views of pupils and teachers on the issue of error correction in the process of teaching and learning foreign languages. In particular, teachers are asked about the procedure and techniques they apply while they are dealing with pupils' errors, while questions for pupils focus more on their feelings that the error and error correction arise in themselves. The aim of the thesis was to compare teachers' and pupils' opinions on dealing with mistakes in foreign language lessons as well as to point out the complexity of the whole issue and its importance in the teaching process.

KEYWORDS

Error, French, dealing with errors, error classification, corrective strategies

Obsah

Úvod	8
1 Definice chyby – Pojem chyba a chyba ve výuce jazyka.....	10
2 Pojetí chyby v tradiční a současné výuce	12
3 Klasifikace jazykových chyb.....	14
3.1 Klasifikace chyb z hlediska vážnosti podle Cordera.....	15
3.2 Chyby performanční a kompetenční podle Cordera.....	16
3.3 Klasifikace jazykových chyb podle Choděry	16
4 Příčiny vzniku jazykových chyb.....	18
4.1 Příčiny jazykových chyb podle Hendricha.....	18
4.1.1 Chyby související se strategiemi učení.....	18
4.1.2 Chyby způsobené nedostatky v koncepci učebnic nebo v práci učitele	20
4.2 Příčiny vzniku jazykových chyb podle Koutivové.....	21
4.3 Základní typy chyb podle Astolfiho	21
5 Práce s chybou v jazykovém vyučování.....	26
5.1 Identifikace chyby	26
5.2 Interpretace chyby	26
5.3 Korekce chyby.....	27
6 Korektivní strategie a zpětná vazba v ústním projevu žáka	29
6.1 Korektivní strategie	29
6.2 Ústní projev ve výuce cizím jazykům	32
6.3 Problematika korekce chyb v ústním projevu	33
6.4 Prevence chyb a nápravná cvičení.....	37
6.5 Učení se z vlastních chyb	38
7 Případová studie	41

7.1	Třída 6.B.....	41
7.2	Třída 8.C.....	55
8	Dotazníkové šetření	62
8.1	Dotazník pro učitele cizích jazyků	62
8.2	Dotazník pro žáky.....	74
	Závěr.....	87
9	Seznam použitých informačních zdrojů	90
	Seznam příloh.....	92
	Příloha č. 1	94
	Příloha č. 2.....	97

Úvod

Kdo z nás může říci, že v životě neudělal chybu? Všichni se dopouštíme chyb, ve všech oblastech a ve všech fázích lidského života děláme chyby. Chybu nejčastěji spojujeme s neúspěchem, s výrazy jako jsou omyl, mýlka, nesprávnost, pochybení, nedostatek apod. Nejvíce chyb se dopouštíme v průběhu osvojování si něčeho nového, ať už se jedná o vynalézání nebo učení. Moderní pedagogikou je konečně chyba vnímána jako nedílná součást procesu učení, jako nositelka zpětnovazební informace.

Téma práce „Práce s chybou ve výuce francouzštiny se zaměřením na mluvený projev“ jsem volila ne náhodou. Jsem přesvědčena, že práci s chybou není dosud v didaktice a v odborné literatuře věnována dostatečná pozornost, že zvládnutí práce s chybou je důležitým předpokladem pro zvyšování efektivity a kvality procesu učení. V učení, podle mého názoru, není možné se chybám vyhnout, ale je velice důležité chyby najít, přiznat si je a poučit se z nich. To platí obecně, nejen v procesu učení.

V teoretické části práce se věnuji vymezení základních pojmů. Definuji pojem chyba, věnuji se pojetí chyby v tradiční a moderní výuce, uvádím základní klasifikaci jazykových chyb a typologii příčin vzniku těchto chyb, dále navazuje postup práce s chybou v jazykové výuce, analýza jednotlivých korektivních strategií a problematika korekce chyb v ústním projevu žáka.

Základní odborná literatura, ze které vycházím v teoretické části práce, je „Chyba a učení“ od V. Kuliče (1971), „Chyba a učení se cizím jazykům“ od J. Korčákové (2005), *L'erreur, un outil pour enseigner* od J.-P. Astolfiho a sborník z mezinárodní konference věnované práci s chybou „Práce s chybou ve výuce cizích jazyků“ (Poděbrady 2014). Kromě odborné literatury využívám svých osobních zkušeností z pedagogické praxe, kterou jsem absolvovala v průběhu studia, z následků hodin vedených zkušenými pedagogickými pracovníky a z mého působení v jazykové škole.

Na teoretickou část úzce navazuje část praktická. Pro praktickou část práce jsem zvolila případovou studii a dotazníkové šetření. V případové studii se chystám doložit na příkladech, jakých možností a strategií korekce chyb lze využít v jedné vyučovací jednotce francouzského jazyka. Dotazníkovým šetřením zjišťuji a analyzuji názory učitelů a žáků na

problematiku chyby a její opravy v procesu učení se cizímu jazyku. U žáků se soustředím více na pocity, které v nich chyba vzbuzuje. Otázkami pro učitele chci zjistit, jak chápou chybu v procesu učení, zda se zamýšlejí nad příčinami chyb svých žáků, jakým strategiím oprav dávají oni přednost a zda se problematikou chyby zabývají.

Neexistuje jednoznačný názor na problematiku efektivní opravy chyby v procesu učení se cizím jazykům, stejně jako neexistuje jediný správný postup učení se cizím jazykům, který by vyhovoval všem. Ve své práci chci poukázat především na šíři a složitost této problematiky, kterou by si měli učitelé uvědomovat a díky tomu k ní přistupovat s určitým respektem.

Složitost celé problematiky dokazuje také fakt, že s chybou je nutné pracovat i na základě toho, během jaké řečové dovednosti ji žák učinil. Právě z důvodu komplexnosti celé problematiky jsem se v rámci této práce rozhodla omezit pouze na práci s chybou v mluveném projevu. Dle mého názoru je navíc mluvený projev a jeho korekce nejsložitější součástí celé problematiky, jelikož spontánní ústní projev žáka je pro učitele částečně nepředvídatelný a časově nevratný. Korekce mluveného projevu mimo jiné vyžaduje odbornou připravenost učitele, bedlivou pozornost a rychlou reakci.

1 Definice chyby – Pojem chyba a chyba ve výuce jazyka

Pojmy „chyba“ a „chybný výkon“ chápeme nejčastěji v negativním smyslu, jako označení něčeho nechtěného, nežádoucího, jako selhání, závadu či nedostatek. Podle Slovníku spisovného jazyka českého chyba je „něco nesprávného; omyl, mýlka, pochybení, poklesek, nesprávnost“ a dále „nevhodná, nežádoucí vlastnost osoby, závada, nedostatek na věci; vada, nedostatek“.²

Podle pedagogického slovníku lze za chybné pokládat „výkony, které se odchyľují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačující požadavkům“ (Průcha, Walterová, E., & Mareš, J., 2009, str. 98).

Podle Slavíka je chyba „v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“). Z praktického „užitého“ hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu – ke korekci, nápravě chyby“ (Slavík, 1999, str. 71).

„Chybovati jest lidské“³ - chyb se dopouštíme ve všech fázích lidského života, ve všech lidských činnostech. Ani v procesu osvojování si cizího jazyka se chybám nevyhneme. Podle Korčákové je učení se cizím jazykům těsně spjato s existencí chyb jako málokterá jiná oblast lidského života. Chyb se dopouštějí začátečníci i pokročilí žáci, chyby se dopustí učitel i rodilý mluvčí.⁴

Na problematiku chyby v jazykovém vyučování lze pohlížet z mnoha různých úhlů. Podle Kleppinové můžeme chybu „definovat jako odchylku od jazykového systému, jako porušení toho, jak se mluví a jedná uvnitř jazykového společenství, jako to, čemu partner v komunikaci nerozumí, co porušuje pravidla daná v učebnicích a gramatikách, dokonce i to, co učitel označí učitel za chybu a co porušuje normu v myšlení učitele“ (Ondráková, 2014, str. 16).

Podle Kuliče lze definovat chybu v obecném smyslu jako „výkon, který se odchyľuje od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede k danému cíli“ (Kulič, 1971, str. 5).

² (Slovník spisovného jazyka českého, 2008-2019)

³ Část citátu. Alexander Pope, anglický básník (1688-1744)

⁴ (Korčáková, 2005)

V jazykovém vyučování nebo obecně v jazykovém projevu za „předepsanou výkonovou normu“ lze považovat sdělení – tj. „to, co měl (co chtěl) autor sdělit“. Je třeba si však uvědomit, že příslušné jazykové „sdělení“ lze uskutečnit několika správnými způsoby a že tedy může být několik správných řešení. Pokud chceme tedy definovat pojem chyby v jazykovém vyučování, musíme nejdříve vymežit pojem „normy“.

Ve výuce jazyků je „norma“ nejčastěji spojována se „standardním jazykem“⁵ a chyba bývá definována jako jazykový projev, který by rodilý mluvčí ve stejné situaci a ke stejnému účelu nevytvořil. Za měřítko správnosti tedy nejčastěji považujeme vzor vytvořený rodilým mluvčím. Dva rodilí mluvčí se však nemusí shodnout na tom, co je a co není odchylka od jazykové normy. Jazyk se neustále mění a vyvíjí, dříve nespisovné tvary se stávají spisovnými, jiné zastarávají a stávají se archaismy.

Pro určení toho, co je chyba v jazykovém učení, používá Presch dvě kritéria. První je kritérium správnosti – chyba spočívá v odklonu od zvoleného gramatického modelu a druhé kritérium je kritérium srozumitelnosti, které sleduje komunikativní efekt sdělení.⁶

V přírodních vědách je definice chyby jednoduchá a jednoznačná, chyba je odchylka od naměřené nebo předepsané hodnoty. V jazykovém učení taková jednoznačnost neplatí. Nejvíce rozšířeným názorem je, „že správnost cizojazyčného projevu mohou objektivně posoudit pouze rodilí mluvčí“ (Korčáková, 2005, str. 116) a že chyba je takový jazykový projev, který by rodilý mluvčí v dané situaci nepoužil. Problematické je proto postavení učitelů cizích jazyků, pro které není cizí jazyk, kterému vyučují, jazykem mateřským. Z uvedených definic vyplývá jistá relativnost a subjektivnost pojetí chybného výkonu v jazykovém vyučování, která dává učiteli poměrně velkou pravomoc rozhodnout o tom, co je chyba.

⁵ (Korčáková, 2005)

⁶ (Ondráková, 2014)

2 Pojetí chyby v tradiční a současné výuce

V tradičním pojetí procesu vyučování nebyla chyba vnímána jako součást procesu učení, ale byla považována za selhání a neúspěch, byla kritériem hodnocení žáka a byla spojena s nežádoucími důsledky. Snad proto má dodnes velká část učitelů sklon vidět chybu negativně, jako něco, co by se dalo odstranit, kdyby se žáci dostatečně a správně učili.

„... sama představa chybného výkonu je zážitkem něčeho a priori nežádoucího, spojeného se situací neuspokojení, selhání, a s řadou nepříjemných důsledků. Je to především proto, že tradiční pojetí učení a vyučování přisuzovalo chybnému výkonu převážně funkci kontroly naučení (pochopení) a kritéria hodnocení práce žáka ve škole i jeho schopností při dosahování cíle učení. Za takových podmínek se utvářel psychický obsah pojmu chyby převážně negativně jako odchýlení se od normy, od toho, co požaduje učitel“ (Kulič, 1971, str. 6).

Již v 17. století však J. A. Komenský ve své Velké didaktice zdůrazňoval, že za svůj neúspěch v procesu učení nemá být žádný žák trestán.

V moderní pedagogice má chyba výrazně jiné postavení. Je chápána jako neoddělitelná součást procesu učení, jako jeho přirozený jev. Kulič upozorňuje na to, že ani „... učení bez chyb není vždy optimální a že i chybný výkon může v učení plnit některé pozitivní funkce, ovšem jen za určitých podmínek“ (Kulič, 1971, str. 165). Moderní psychologie a pedagogika charakterizuje učení jako specifický druh činnosti a zaměřuje se na hledání efektivních způsobů jeho řízení. Chybu bere jako nedílnou součást tohoto procesu, jako cenný zdroj informace o průběhu učení, chyba plní tzv. funkci zpětnovazební informace. Chybný výkon poskytuje zpětnou vazbu v procesu učení učiteli i žákovi. Učitel poskytuje cennou informaci např. o účinnosti zvoleného postupu výuky, o stupni osvojení si pravidla žákem, může upozornit na metodický nedostatek učebnice apod. Žákovi dává informaci především o tom, na co by se měl v procesu učení zaměřit, co se musí doučit, čeho se má příště vyvarovat. Avšak tyto funkce chyba plní, podle Kuliče, jen za předpokladu, že je identifikována, interpretována a korigována. „... včas identifikovaná a korigovaná chyba výsledek učení nijak nesnižuje a ... naopak chyba neodhalená učení skutečně ohrožuje“ (Kulič, 1971, str. 211). Hendrich a další autoři ještě v tomto ohledu rozlišují chyby na

„smysluplné“ („dobré“) a „smysluprosté“ („hloupé“). Nositelem zpětnovazební informace jsou pouze „smysluplné“ chyby, a pokud budeme pracovat s chybou, rozumíme tím práci s chybou „smysluplnou“.⁷

V současné době v procesu učení se cizímu jazyku je chyba považována za cenný zdroj informace „o vyvíjejícím se jazykovém systému v mysli žáka“. Různé teorie popisují různé příčiny vzniku chyb, ale vzácně se shodují na tom, že chyba nemá být trestána, ale chápána jako nositel informace a cenný nástroj řízení procesu učení.

⁷ (Hendrich, 1988)

3 Klasifikace jazykových chyb

V práci s jazykovými chybami se nelze vyhnout jejich rozdělení, jejich klasifikaci. Za základní klasifikaci je považováno dělení jazykových chyb na skryté (angl. „covert“) a zjevné (angl. „overt“)⁸. Skryté chyby jsou na větné úrovni jazykově správné, avšak z hlediska kontextu jsou chybné. Zjevné chyby jsou jazykově nesprávné i na úrovni větné.

Jako příklad skryté chyby při výuce francouzského jazyka uvádíme následující dva krátké rozhovory mezi učitelem a žákem:

(1) Učitel: Comment tu t'appelles?

Žák: J'habite à Prague.

(2) Učitel: Qui est le héros principal de cette histoire?

Žák: Le héros principal est à la maison.

V obou případech použil žák správnou jazykovou konstrukci. Pokud by tedy jeho odpověď byla vytržena z kontextu, nebyla by považována za chybnou. V daném kontextu je však žákova odpověď chybná, jelikož neodpovídá na otázku učitele.

Příkladem zjevné chyby je věta (3), kde žák chybuje již na větné úrovni.

(3) *Nous étions parti en vacances.

Různí autoři dělí jazykové chyby různě, tato různost závisí na hledisku a podrobnosti dělení. Pro práci jsem vybrala základní klasifikace chyb podle Cordera a Choděry. Klasifikace chyb různých autorů u nás velmi podrobně rozpracovala Korčáková⁹.

⁸ Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

⁹ (Korčáková, 2005)

3.1 Klasifikace chyb z hlediska závažnosti podle Cordera¹⁰

Corder dělí jazykovou chybu z hlediska závažnosti na „error“, „mistake“ a „lapse“.

Typem „errors“ (omyly) Corder označuje chyby kompetenční, systémové, způsobené neznalostí nebo chybným pochopením jazykového jevu. Tyto chyby si žák neuvědomuje, není schopen je sám opravit, protože nezná pravidlo, nezná správné řešení. Učitel musí pravidlo vyložit, musí se vrátit k danému jazykovému jevu, zopakovat jej, znova vysvětlit postup. Jako příklad takové situace můžeme uvést větu (4), kdy se žák snaží vyjádřit svou vůli, ale ještě nebyl vyučujícím seznámen s pravidly užívání subjunktivu.

(4) * Je voudrais que tu viens.

„Mistakes“ (chyby) jsou označením pro chyby, které vznikají nepravidelně a nesystematicky. Tyto chyby je žák schopen sám najít a opravit, pokud na ně bude upozorněn učitelem. Žák je tedy obeznámen s pravidly užívání jazykového jevu, přesto v dané situaci chybje. Příkladem takové chyby může být například záměna předložek:

(5) *Il joue à la guitare et sur le piano.

„Lapses“ (přechybnosti) jsou chyby náhodné, které vznikly nedostatečným procvičením nebo pouze přechybností, přepsáním v důsledku nesoustředěnosti nebo nepozornosti. Jedná se o chyby performanční, zpravidla nebrání porozumění. Žák je sám schopen takovou chybu opravit. V psaném projevu žáka se nejčastěji jedná o chybný pravopis, v mluveném projevu jde o jakékoliv přechybnosti.

¹⁰ Corder, S. (1. Leden 1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, str. 161-170.

3.2 Chyby performanční a kompetenční podle Cordera¹¹

Performanční, nesystémová chyba (angl. výraz „mistake“) vzniká v procesu učení se cizímu jazyku nedopatřením, nejčastěji tzv. přechnutím se v důsledku časového tlaku, menší soustředěnosti nebo selhání paměti. Žák zná správné řešení, zpravidla se sám opraví. Chyba tohoto typu se stane i rodilému mluvčímu.

Kompetenční chyba, chyba systémová (angl. výraz „error“) vzniká jako „chybný“ výsledek v systému učení a svědčí o chybějící kompetenci žáka.

Žák si v procesu učení se cizímu jazyku vytváří vlastní, neúplný a zkreslený systém jazyka, který se sice liší od jeho mateřštiny, ale ještě neodpovídá systému jazyka osvojovaného. V ideálním případě má tento systém jen přechodný ráz a označujeme jej jako interlingvu (mezijazyk). V průběhu procesu učení působíme na žáka tak, aby z přechodného systému interlingvy směřoval k systému cílového jazyka a z interlingvy se nestal trvalý jazykový systém.

Chyby systémové jsou předmětem další analýzy.

3.3 Klasifikace jazykových chyb podle Choděry¹²

Choděra v Didaktice cizích jazyků dělí jazykové chyby podle závažnosti, jazykového statusu a příčin.

V klasifikaci podle závažnosti autor rozděluje chyby z pohledu čistě didaktického na chyby velké (hrubé), střední a malé, případně na velké a malé. Velké chyby se vztahují k základnímu učivu, které již bylo důkladně probráno a procvičeno a které by měl žák ovládat. Zpravidla jde o chyby zásadní, hrubé. Malé chyby se týkají učiva probraného zběžně, letmo, povrchně, týkají se učiva doplňujícího. Jedná se o chyby méně závažné, drobné. Zvláštní místo zaujímají chyby, které se týkají učiva dosud ještě neprobraného. Takové chyby je třeba opravit, ale neovlivňují klasifikaci žáka.

¹¹ (Corder, Error Analysis and Interlanguage, 1981)

¹² (Choděra, 2006)

Druhé dělení chyb sleduje hledisko jazykového statusu. Autor uvádí příklady rozdělení chyb na chyby na lexikální, gramatické, pravopisné, fonetické atd.

Klasifikaci chyb podle příčin zde nerozvádím, příčinám chyb je věnována následující část práce.

4 Příčiny vzniku jazykových chyb

Pokud jazykovou chybu skutečně vnímáme jako pozitivní nositelku zpětnovazební informace, nemůžeme vynechat analýzu vzniku chyby. Správná analýza chyby – její klasifikace podle typu, závažnosti a hlavně podle příčiny jejího vzniku, tj. jak a proč k chybě dochází, jsou důležitou a nezbytnou podmínkou dalšího správného postupu učitele ve výuce cizího jazyka. Jen tak může chyba sloužit ke zlepšení práce učitele a znalostí žáka, jen tak se stává produktivním jevem.

Různí autoři dělí příčiny chyb více či méně podrobně. Veselý rozděluje příčiny vzniku jazykových chyb na primární a sekundární. Primární chyby vznikají z jazykové neznalosti, nedokonalého zvládnutí jazykové normy a jazykových jevů. Sekundární chyby potom vznikají z důvodu indispozice žáka, z jeho špatného psychického stavu, z nesoustředěnosti, nepozornosti, rozčilení, z únavy nebo stresu. Choděra dělí příčiny vzniku chyb ještě podrobněji. Ve své práci se dále zaměřím na klasifikace příčin vzniku chyb podle Hendricha, Koutivové a Astolfiho, protože mne nejvíce zaujaly a zároveň každá z nich reprezentuje trochu jiný pohled.

4.1 Příčiny jazykových chyb podle Hendricha¹³

Hendrich rozlišuje dva základní typy chyb. První skupinu tvoří chyby, které souvisí se strategiemi učení, druhou skupinu tvoří chyby, které jsou způsobeny nedostatky v koncepci učebnic nebo v práci učitele.

4.1.1 Chyby související se strategiemi učení

Mezi chyby související se strategiemi učení Hendrich zařazuje chyby, které vznikají v důsledku přílišného zobecnění strukturního pravidla, vnitrojazykové a mezijazykové interference, v důsledku objektivní obtížnosti jazykové struktury a jejího nedostatečného zvládnutí a chyby, které vznikají odchylkou od jazykové správnosti způsobené tím, že se žák dosud s pravidlem nesetkal.

¹³ Hendrich, J. a. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN

Přílišné zobecnění strukturního pravidla lze též označit jako „mylnou analogii“. Žák chybně použije osvojené pravidlo i v případech, pro které neplatí, pro které nelze použít. Příklad mylné analogie uvádím v následujícím krátkém rozhovoru mezi učitelem a žákem během hodiny zaměřené na výuku budoucího jednoduchého času ve francouzštině:

(1) Učitel: Dis-moi le verbe parler à la forme du futur simple, dans la première personne du singulier.

Žák: Je parlerai

Učitel: Très bien! Maintenant, dis-moi le verbe aller à la même forme.

Žák: *J'allera

Žák si je vědom pravidla pro časování pravidelných sloves v jednoduchém budoucím čase. Toto pravidlo však nesprávně aplikuje i na slovesa nepravidelná a dochází tak k přílišnému zobecnění pravidla.

Častou příčinou vzniku jazykových chyb je mezijazyková a vnitrojazyková interference. Každý proces učení se cizímu jazyku nutně ovlivní mateřský jazyk, případně jiný cizí jazyk, kterému jsme se již dříve učili. Vliv se nemusí projevit, může se projevit kladně (pozitivně), může však ovlivnit proces učení záporně (negativně).

V případě kladného přenosu (pozitivního transferu) žák přenáší již získané vědomosti, dovednosti a návyky ze svého mateřského jazyka do systému nově osvojovaného cizího jazyka. Tento přenos podporuje a urychluje průběh učení, žák novým pravidlům rozumí, zažívá úspěch a uspokojení. Záporný přenos (negativní transfer) působí v procesu učení opačně, ztěžuje proces osvojení si nové jazykové struktury a stává se příčinou častých chyb ve výuce. Zkušený učitel může takové chyby předvídat a vhodnými cvičeními jim předcházet.

Interference obecně se v didaktice cizích jazyků definuje jako porušení normy při použití cizího jazyka vlivem mateřštiny nebo jiného dříve osvojeného jazyka. Rozlišujeme interferenci mezijazykovou (interlingvní) a vnitrojazykovou (intra lingvní). V případě mezijazykové interference dochází k porušení jazykové normy právě negativním vlivem mateřštiny nebo jiného jazyka. V případě vnitrojazykové interference chyby vznikají

v důsledku negativního přenosu v rámci osvojovaného cizího jazyka. V rovině lexikální mají čeští žáci často problémy s určením správného rodu francouzských podstatných jmen, jelikož se od českého jazyka liší. Na vyšší úrovni může poté nastat problém v kolokacích jako ve větě:

(1) J'ai attrapé un rhume.

kde mají čeští žáci pod vlivem českého jazyka tendenci říkat spíše

(2) J'ai *reçu un rhume.

Chyby, jejichž příčinou je objektivní obtížnost jazykové struktury a její nedostatečné zvládnutí, vznikají v důsledku toho, že žák záměrně volí jednodušší jazykovou strukturu, jednodušší strategii, která je však v daném případě chybná, a vyhýbá se složitějším strukturám, protože si je vědom svých nedostatků.

V případě odchylky od jazykové správnosti, která vzniká v důsledku toho, že se žák dosud s pravidlem nesetkal, žák chybuje v jazykovém jevu, který ještě nebyl probrán. Taková chyba má být opravena, ale neměla by ovlivnit hodnocení žáka. Tento typ chyby může v některých případech zkušený učitel předpokládat a předem žáka upozornit, kterým jazykovým konstrukcím se má v daném cvičení vyhnout.

4.1.2 Chyby způsobené nedostatky v koncepci učebnic nebo v práci učitele

Příčinou těchto jazykových chyb jsou další faktory výuky (kromě žáka) – učitel a učebnice. I učitel může být příčinou mnoha chyb a nedorozumění, pokyny učitele nemusí být všem žákům zcela jasné, nedostatečná výslovnost učitele může způsobit nedokonalost ve výslovnosti žáků, stejně tak příčinou chyb může být i nečitelnost grafického záznamu učitele na tabuli.

I občas chybné řazení učební látky v některých učebnicích může být příčinou vzniku mnoha jazykových chyb. Tyto chyby nelze úplně eliminovat, zkušený učitel však může předem žáky na nedostatky učebnice upozornit a chybám se tak předem vyhnout

4.2 Příčiny vzniku jazykových chyb podle Koutivové¹⁴

Koutivová dělí chyby podle příčiny jejich vzniku do čtyř skupin. Rozlišuje chyby podmíněné mateřštinou, chyby podmíněné cílovým jazykem, chyby podmíněné vývojem a chyby podmíněné výukou.

Chyby podmíněné mateřštinou (interlingvální) vznikají i v procesu přirozeného osvojování si cizího jazyka. Příčinou těchto chyb jsou jazykové rozdíly mateřštiny a cílového jazyka.

Chyby podmíněné cílovým jazykem (intringvální) vznikají v důsledku náročnosti jazykového systému osvojovaného cizího jazyka. Žák si jen stěží dokonale osvojí jazykový systém zcela. Příklad, kdy žák použije osvojené pravidlo i na případy, na které se nevztahuje, Koutivová označuje za chybu inteligentní.

Za chyby podmíněné vývojem jsou považovány takové chyby, kterých se žák dopouští při zapracování nově osvojovaných pravidel do svého jazykového systému (tzv. mezijazyka – interlingvy). Žák při učení v každé časové fázi procesu osvojení si cizího jazyka má osvojený stabilní jazykový systém na určité úrovni a v procesu učení není jen pasivním příjemcem nových informací, ale vystupuje aktivně. Nové informace zapracovává do již osvojeného systému jazyka.

Příčinou chyb podmíněných výukou jsou další faktory výuky – učitel, učebnice, obdobně jako u Choděry.

4.3 Základní typy chyb podle Astolfiho¹⁵

Podrobněji ke klasifikaci chyb podle jejich příčin vzniku přistoupil Jean-Pierre Astolfi. Autor jednoznačně vnímá chybu jako pozitivní prvek, který je třeba využít v další práci učitele i žáka. Aby mohl učitel chybu pozitivně využít ke zlepšení své práce, musí nutně chybě rozumět a musí znát příčinu jejího vzniku; jen tak může žákům pomoci při jejím odstraňování. Zde je důležité zmínit, že Astolfi se zajímá primárně o výuku v oblasti přírodních věd a matematiky. Jeho práce se tedy nesoustředí přímo na chyby jazykové,

¹⁴ (Korčáková, 2005, stránky 57-58)

¹⁵ Astolfi, J.-P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

nicméně i přesto je možné jeho bohaté poznatky v oblasti práce s chybou ve výuce jazyků úspěšně aplikovat.

Astolfi rozlišuje osm základních typů chyb:

- 1) chyby pramenící ze zadání a pokynů
- 2) chyby zapříčiněné zažitými strukturami „školního chování“
- 3) chyby svědčící o alternativním chápání problému ze strany žáka
- 4) chyby spojené se stádiem myšlenkových operací
- 5) chyby založené na zvolené strategii řešení problému
- 6) chyby vzniklé „kognitivním přesycením“
- 7) chyby vzniklé mezipředmětovým transferem
- 8) chyby ze zjednodušení složitosti obsahu ¹⁶

Chyby pramenící ze zadání a pokynů

Příčinou chybování žáků může být skutečnost, že žák zcela neporozumí zadání či pokynům učitele (problémové mohou být pokyny jako „identifikujte“, „interpretujte“, „analyzujte“) a následně neví, co má vlastně udělat. Astolfi udává dva nejčastější důvody, proč žáci nerozumí pokynům učitele: zdrojem problému je často buď nesrozumitelná či nejasná otázka, nebo obtížnost porozumět jednotlivým pojmům užívaným v daném předmětu.

Zatímco v běžném životě slouží otázky k získání informací, které mluvčí nemá, ve školním prostředí je tomu většinou naopak. Učitel, který se dotazuje žáka, odpověď již zná a má tedy o odpovědi žáka určitá očekávání. Může se tedy stát, že přestože jsou otázky jasné a srozumitelné pro toho, kdo je pokládá a zná odpověď, tedy pro učitele, mohou být zároveň nejasné tomu, kdo odpověď hledá, tedy žákovi. Následkem poté žák, z pohledu učitele, odpovídá zcela nesmyslně. Astolfi dodává, že při nejasném zadání může navíc dojít k situaci, kdy žák nedokáže rozpoznat, zda učitel očekává stručnou, nebo obsáhlejší odpověď.

Jako další příčinu těchto chyb Astolfi uvádí předmětovou terminologii, která je často zavádějící, jelikož některá slova užívaná v běžné mluvě mohou v jazykové terminologii

¹⁶ (Klinka, 2014, str. 74)

měnit význam. Jako příklad z výuky francouzského jazyka uvádí autor slova jako *accord* (v běžné mluvě používané jako *souhlas* či *dohoda*, zatímco v jazykové terminologii užívané jako *shoda*, například podmětu s přísudkem), *réfléchi* (užívané ve významu *odražený*, například odražené světlo, zatímco v jazykové terminologii jako *zvrtné*, tedy zvrtné sloveso) či *voix* (v původním významu *hlas*, v jazykové terminologii *slovesný rod*).

Chyby zapříčiněné zažitými strukturami „školního chování“

Druhou skupinu chyb tvoří chyby zapříčiněné zažitými strukturami „školního chování“. Školní třída funguje jako společnost, která je založená na zvycích a má svá pravidla, která sice nejsou psána, ale je třeba je dodržovat. Školní chování zde tedy představuje jistý soubor očekávání a návyků, které si žák v průběhu školní docházky osvojuje. V případě, že některá očekávání nejsou naplněna, může žák znejistět. Například v jazykové výuce žák očekává, že vše je uspořádáno podle určitých pravidel, která mohou mít jisté výjimky. Jsou však i případy, kdy daný jev se vymyká všem pravidlům. Nebo například žák nemusí porozumět záměru učitele, který není jasně vyřčen, je jen naznačen gestem. Učitel předpokládá, že všichni žáci gestu rozumí. Očekávaná „jasná“ pravidla nemusí být vždy dostatečně jasná pro obě strany – učitele a žáka.

Chyby svědčící o alternativním chápání problému ze strany žáka

Dalším typem chyb jsou chyby svědčící o alternativním chápání problému ze strany žáka. Žák může osvojené učivo pochopit jinak, zařadit si ho chybně do „svého“ jazykového systému a chybně pochopit jeho podstatu. Může si vytvořit svůj alternativní systém ve snaze zvládnout daný jazykový jev. V tomto případě zkušený učitel jistě ocení, že žák přemýšlí a aktivně přistupuje k řešení problému.

Chyby spojené se stádiem myšlenkových operací

Chyby spojené se stádiem myšlenkových operací souvisí s myšlenkovou úrovní žáků, s jejich mentální úrovní. Na druhém stupni základní školy jsou již žáci schopni pojmut logiku jazykové stavby a fungování jazyka. Mentální úroveň jednotlivých žáků ve třídě však není homogenní. Zkušený učitel ovládá různé strategie a styly výuky a je schopen je aplikovat podle potřeb svých žáků.

Chyby založené na zvolené strategii řešení problému

Další skupinu tvoří chyby, které vyplývají již z chybně zvolené strategie řešení problému. Žáci volí jinou, chybnou, strategii řešení problému, například se snaží u časování nepravidelných sloves uplatnit logické pravidlo.

Chyby vzniklé „kognitivním přesycením“

Příčinou chyb vzniklých „kognitivním přesycením“ je zahlcení krátkodobé paměti. Kapacita krátkodobé paměti člověka je omezená. Pokud počet úkonů v daném momentě převyší kapacitu krátkodobé paměti, žák nezvládne několik činností naráz a chybuje. Například některým žákům může činit potíže poslech nahrávky se šumy, příliš obtížný diktát (kdy žák se musí soustředit nejen na grafickou a fonetickou stránku jazyka, ale musí sledovat i logiku výpovědi) nebo příliš složitě formulované zadání úkolu.

Chyby vzniklé mezipředmětovým transferem

Další skupinu chyb tvoří chyby vzniklé mezipředmětovým transferem. Jistá podobnost „na první pohled“ může žáky zmást a vést k chybě. Někdy můžeme využít mezipředmětových vztahů, jindy jsou „zavádějící“ a jsou příčinou řady chyb. V jazykové výuce můžeme například uvést slova podobně až stejně vypadající a znějící s naprosto odlišným významem.

Chyby ze zjednodušení složitosti obsahu

Poslední skupinu tvoří chyby vznikající ze zjednodušení složitosti obsahu. „Školní“ přístup je vždy zjednodušením reality. Školní gramatická pravidla jsou zjednodušenou variantou jazykových pravidel. Chybovat může i výborný žák s bystrým úsudkem, který aplikuje jemu známá obecná pravidla na konkrétní situaci, která se ovšem nepatrně liší.

Tato typologie určitě stojí za zamyšlení. Pokud s ní bude učitel pracovat, bude zkoumat příčiny chyb svých žáků, bude mít stále na paměti, že v procesu učení působí tři základní faktory – učitel, obsah – učivo a žák.

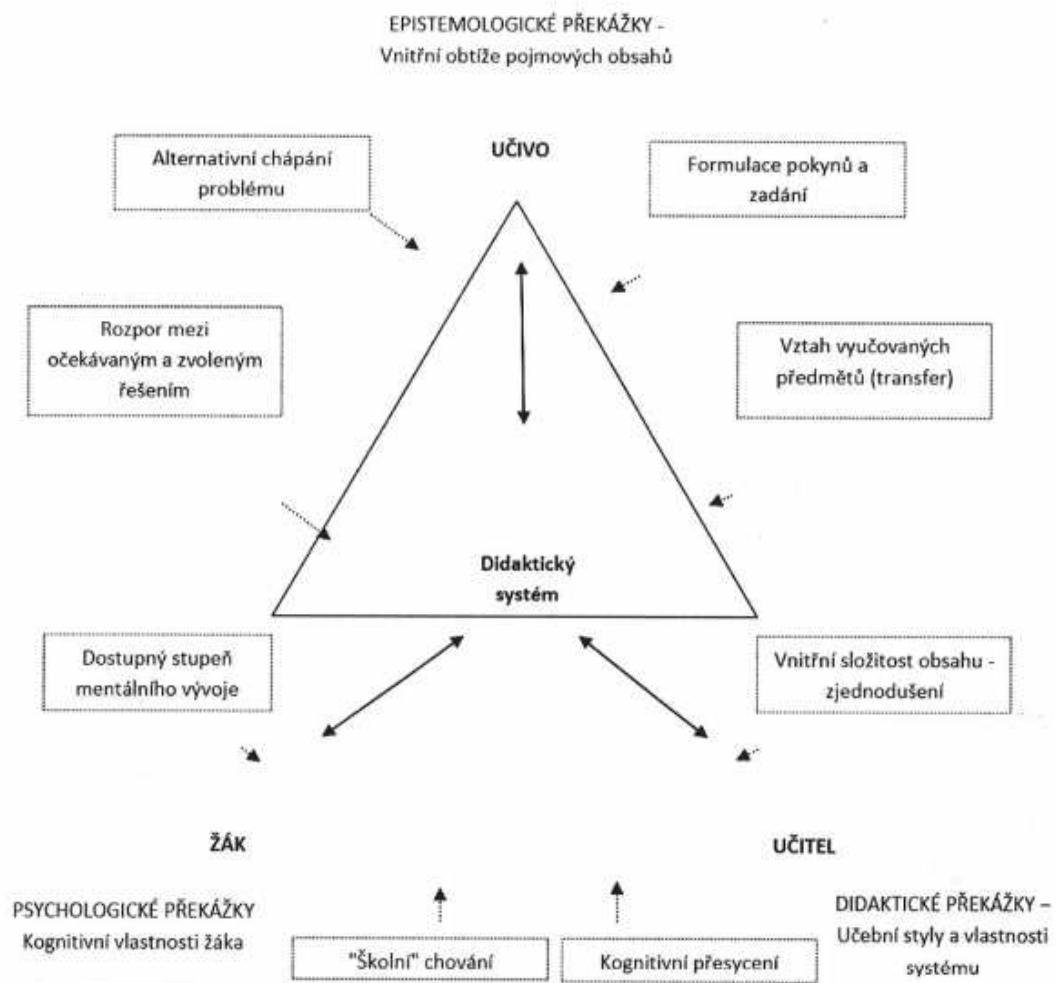


Schéma: Astolfiho typologie chyb a její vztahy v didaktickém trojúhelníku učitel-žák-učivo.¹⁷

¹⁷ (Klinka, 2014, str. 79)

5 Práce s chybou v jazykovém vyučování

Podle českého přísloví „chybami se člověk učí“. Ale aby se člověk mohl opravdu z chyby poučit, musí vědět, kde a v čem udělal chybu, proč udělal chybu, co je její příčinou. Analýza chyb je základním předpokladem další práce s chybou, a to nejen v jazykovém vyučování.

V práci s chybou v procesu učení se zpravidla rozlišují tři základní kroky: identifikace, interpretace a korekce chyby. Někteří autoři uvádějí i podrobnější členění. Například Choděra uvádí pět kroků práce s chybou, vymezuje detekci chyby, identifikaci chyby, interpretaci příčin chyby, korekci chyby a fázi prevence.¹⁸

5.1 Identifikace chyby

„Prvním předpokladem pro to, aby chybná odpověď nebo nesprávné řešení neohrozily učení, je, aby takový výkon byl jako chybný subjektem identifikován. V tomto procesu lze odlišit dvě fáze, které někdy ovšem probíhají téměř současně (Kulič, 1971, str. 100).

První fáze práce s chybou je fáze identifikace chyby. Jak citace naznačuje, někteří autoři tuto fázi ještě vnitřně rozdělují na dva kroky, na detekci a identifikaci (například u Kuliče a Choděry).

Identifikace chyby znamená zjištění, že výkon je chybný, znamená rozpoznání chyby, odhalení nesprávnosti v toku řeči v ústním nebo v písemném projevu (tj. samotná detekce chyby) a určení typu této chybné reakce, charakteru chyby, tj. zjištění, o jakou chybu jde, jak je výkon chybný (viz klasifikace chyb).

Na základě typu aktivity a fáze učení učitel rozhodne, kdy a jak na chybu upozorní. Na chybu nemusí upozornit jen učitel, na chybný výkon mohou upozornit i spolužáci.

5.2 Interpretace chyby

Interpretací chyby rozumíme zařazení chybného výkonu do kontextu učení a určení podmínek a příčin vzniku chyby. Chybu musíme vnímat v procesu učení v souvislosti s minulostí, tj. s tím, co již bylo probráno a procvičeno, a vzhledem k budoucnosti, jaké

¹⁸ (Choděra, 2006)

bude mít důsledky v procesu dalšího učení. Dále vymezujeme charakter chyby, věnujeme se příčinám chybné reakce. Zkoumáme, proč nejspíš k chybě došlo, zda z nepozornosti, únavy, malé koncentrace, nebo z důvodu nedostatečného pochopení výkladu, či jen v důsledku chybného pochopení zadání, vlivem chybné analogie atd. (viz příčiny vzniku chyb). Musíme si však uvědomit, že ne vždy jsou příčiny vzniku chyb zcela jednoznačné a zjevné. Na interpretaci chyby bude záviset způsob zvolené korekce.

5.3 Korekce chyby

Korekcí chyby rozumíme opravu chybného výkonu, tj. uvedení jazykově a komunikativně správné formy. Jedná se o velmi důležitou fázi práce učitele s chybou. „*Nerealizace korekce chybné odpovědi má ovšem pro učení zvláště silně působící negativní účinky, které spočívají především v nebezpečí fixace chybné odpovědi i v tom, že subjekt nevyužije té informace, jejíž je chybný výkon nositelem*“ (Kulič, 1971, str. 125).

Ve fázi opravy chyby učitel hraje velmi důležitou úlohu. Je na něm, aby zvolil správnou strategii korekce. Na zvoleném způsobu opravy bude záviset, zda žák skutečně pochopí, v čem chyboval, a zopakuje správnou verzi. Jen v takovém případě můžeme pokládat chybu za opravenou a jen v takovém případě bude žák chybu opakovat s menší pravděpodobností.

Jednotlivé fáze práce s chybou:

Chyba: Žák vytvoří tvar slovesa **Ils regardons*.

Detekce: Věta je chybná.

Identifikace: Gramatický tvar slovesa není správný. Koncovka *–ons* nevyjadřuje třetí osobu množného čísla.

Interpretace: *Regarder* řadíme do první slovesné třídy sloves končících na *–er*, tomu musí také odpovídat koncovka 3. osoby množného čísla

Korekce: Správný tvar slovesa je *Ils regardent*

Je nutné si uvědomit, že samotná oprava chyby není dostačující, že samotná oprava chyby „*nevede ještě k trvalému vymýcení chybného návyku ze žákovy interlingvy. Dosahujeme ho zpravidla až nácvikem, který se ovšem svou podstatou liší od prvotního nácviku dané*

struktury tím, že má zcela uvědoměný základ. Žák je veden k tomu, aby si uvědomil přesnou funkci jednotlivých složek struktury, ve které chyboval, popř. jakou změnu významu jeho chyba způsobila, a pak teprve dojde k novému upevnění a automatizaci struktury“ (Hendrich, 1988, str. 374). V efektivním procesu učení je vhodné, aby na opravu chyby navázala nápravná cvičení, která budou účinnou prevencí opakování chyb v procesu osvojení si cizího jazyka.

6 Korektivní strategie a zpětná vazba v ústním projevu žáka

6.1 Korektivní strategie

Existuje množství způsobů, jak chybu žáka opravit. V zásadě rozlišujeme opravy - explicitní a implicitní. Explicitní znamená výslovný, přímý, jasný a zřetelný, implicitní znamená zahrnutý, obsažený, ale nevyjádřený přímo. Implicitnost je vyjádřením, ze kterého musí být významy vyvozovány. Za nejpoužívanější způsoby explicitních oprav se považuje metalingvistický komentář a elicitace, z implicitních se využívá přeformulování, žádost o vyjasnění a opakování.

Čistě explicitní způsob opravy (explicit correction) spočívá v tom, že učitel dává jasně najevo, kde se žák dopustil chyby, a přímo žákovi předloží správné řešení. Učitel tedy žáka přeruší, vysvětlí mu, v čem chyboval, a navrhne správnou variantu, žák správné řešení zopakuje. Tento způsob korekce chyb není považován za nejefektivnější a v takto čisté podobě se příliš nevyužívá.

Učitel: Qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ?

Žák: *J'ai allé à la campagne.

Učitel: Non. Nous ne disons pas „j'ai allé“. Il faut utiliser le verbe être – je suis allé

Žák: Je suis allé à la campagne.

Učitel: Très bien!

Metalingvistický komentář (metalinguistic feedback) je typ explicitní opravy, kdy učitel pojmenuje gramatiku, část gramatiky, kterou je potřeba opravit, případně objasní pravidlo, podle kterého je třeba postupovat. Žák pak může chybný výkon sám opravit.

Žák: Carmen est une belle opéra.

Učitel: Opéra est masculin.

Žák: Carmen est un bel opéra.

Případně může učitel v tomto případě pouze naznačit, že je třeba opravit rod podstatného jména, tedy například:

Žák: Carmen est une belle opéra.

Učitel: Le genre du nom?

Žák: Ehm... un bel opéra.

Metalingvistická nápověda (metalinguistic clue) je podobný typ opravy, kdy učitel sice neoznačí chybnou část přímo, ale otázkou explicitně poukáže na chybu ve výpovědi žáka. Na chybu žáka lze upozornit i nonverbálními projevy, gestem, mimikou, prstovou technikou (můžeme naznačit pořadí slova ve větě), poklepáním apod. Neverbálně tak učitel signalizuje chybu bez toho, aby žákovi předložil správné řešení, to očekává od žáka samotného. Žák dostává signál, že jeho učitel není s výkonem spokojen, a sám se snaží svoji výpověď opravit.

Žák: Vous parlez français ?

Učitel: /naznačuje gestem otočení – inverzi pro tvorbu otázky/

Žák: Ah. Parlez-vous français ?

Elicitace (elicitation) je vyvolání reakce, je to explicitní typ opravy, při které učitel žádá žáka přímo o korekci určitého výrazu v jeho výpovědi. Například neukončenou větou s tzv. „strategickou pauzou“ vybízí žáka k doplnění věty a zároveň k opravě chybné části. Za elicitaci považujeme i přímou otázku učitele, která nutí žáka k úpravě výpovědi.

Žák: *Ce livre est mal.

Učitel: Ce livre est...?

Žák: Ah. Ce livre est mauvais.

Přeformulování (recast) je implicitní typ opravy, kdy učitel přeformuluje promluvu žáka, ve které chyboval, zopakuje promluvu jazykově správně při zachování jejího smyslu. Implicitní oprava poskytuje pouze pozitivní důkaz, správnou variantu promluvy. Může se stát, že si žák v přeformulované výpovědi nevšimne rozdílu, to je slabé místo implicitní opravy. V tomto případě je třeba zajistit důrazem, intonací, gestem (zvýraznit příslušnou část promluvy), aby si žák rozdílu všiml a aby skutečně pochopil, v čem chyboval.

Žák: Les enfants jouent a l'air frais.

Učitel: Les enfants jouent en plein air.

Žádost o objasnění (clarification request) je dalším typem implicitní opravy. Učitel žádá žáka o vyjasnění, přeptává se, jakoby mu nerozuměl. Učitel upozorňuje žáka, že mu nerozumí, že neví, co chtěl vyjádřit, a vyžaduje od něho přeformulování, zopakování výroku. Žák se však může soustředit na obsah, méně na formu, a nemusí pochopit, kde udělal chybu.

Žák: Mes parents vont venir pour moi c'est soir.

Učitel: Pardon ? Ils vont faire quoi ?

Žák: Ah. Mes parents vont venir me chercher ce soir.

Učitel: Oui, parfait!

Opakování (repetition) je implicitní oprava, při které učitel zopakuje žákův chybný výrok. Část výpovědi, ve které žák chyboval, je třeba intonačně, gestem či jinak odlišit, stejně jako v případě přeformulování výpovědi, aby žák jasně pochopil, kde udělal chybu.

Žák: Marie est très beau.

Učitel: ... Très beau?

Žák: Belle. Marie est très belle.

V případě typů přeformulování a opakování v kombinaci se signalizací místa, kde žák chyboval, implicitní způsob korekce už stojí na hranici s explicitním. Explicitní oprava chyb poskytuje tzv. pozitivní i negativní důkaz.

Další korektivní strategií může být překlad nebo explicitní odmítnutí. V případě překladu učitel přeloží promluvu žáka a očekává od něho správnou verzi promluvy. Při explicitním odmítnutí učitel žáka krátce zastaví, např. slovy „Non, non!“, čímž dá jasně najevo, že s promluvou nesouhlasí, a očekává, že se žák opraví.

Jiné dělení korektivních strategií uvádějí Lyster a Ranta¹⁹. Jejich dělení vychází z typu zpětné vazby. Korektivní strategie dělí na strategie se zpětnou vazbou pozitivní a zpětnou vazbou negativní. Zpětná vazba pozitivní dává žákům jasnou informaci o správné formě jazykového projevu. Do této skupiny patří opravy typu opakování a přeformulování, kdy učitel přeformuluje nebo zopakuje správně žákův chybný projev. Negativní zpětná vazba je označována také jako nápověda (prompt). Učitel naznačí žákovi, kde chyboval, a vede ho k tomu, aby se sám opravil, aby sám aktivně přeformuloval svoji výpověď a použil správnou jazykovou formu. Do této skupiny oprav můžeme zařadit metalingvistický komentář, metalingvistická nápovědu, elicitaci a žádost o objasnění. Předpokladem použití těchto korektivních strategií je, že žák správnou variantu zná.

Efektivní zpětná vazba a efektivní oprava vede k dlouhodobé nápravě. Taková korektivní strategie, která by byla univerzálně použitelná, neexistuje. Zvolená korektivní strategie musí být v souladu s typem činnosti a typem úlohy v procesu učení. V praxi je třeba jednotlivé techniky oprav střídat a kombinovat. Využití strategií založených na principu sebeopravy je obecně považováno za efektivnější a cennější.

6.2 Ústní projev ve výuce cizím jazykům

V jazykové výuce rozvíjíme řečové dovednosti žáků. Řečovými dovednostmi rozumíme obecně schopnost používat cizí jazyk za účelem komunikace receptivním nebo produktivním způsobem. Mezi receptivní řečové dovednosti řadíme poslech s porozuměním a čtení s porozuměním. Produktivními řečovými dovednostmi rozumíme ústní projev žáka, tj. mluvení a písemný projev, tj. psaní. Jednotlivé druhy řečových dovedností rozvíjíme specifickými prostředky a postupy.

Mluvení zaujímá významné místo v řečových dovednostech žáků. Je silně spjato s dovednostmi poslechu, ale i s psaním a čtením. Cizojazyčný ústní projev je prostředkem vyjádření myšlenkového obsahu v procesu komunikace. Rozšiřování a prohlubování mezinárodní spolupráce na všech úrovních klade důraz na rozvoj a zvyšuje význam produktivních řečových dovedností, především mluvené komunikace.

¹⁹ (Hánková, 2014)

„Osvojování cizojazyčného ústního projevu je vysoce složitý proces integrující tři komponenty jazykové kompetence mluvčího, tj. znalost zvukové stránky cizího jazyka, jeho lexika a jeho gramatiky“ (Hendrich, 1988, str. 216). Z uvedené citace vyplývá velká náročnost ústního projevu. V rámci konverzace se musí žák naučit vyjádřit obsah, který nedokáže zatím přesně formulovat, příslušnými lexikálními a gramatickými prostředky.

6.3 Problematika korekce chyb v ústním projevu

Korekce mluveného projevu je, dle mého názoru, nejobtížnější „disciplínou“ práce s chybou. Spontánní ústní projev žáka je pro učitele částečně nepředvídatelný, časově nevratný, učitel musí pozorně sledovat, ihned reagovat a chyby zaznamenávat, případně poskytovat zpětnou vazbu v průběhu ústního projevu žáka.

Podle Hendricha v procesu učení cizímu jazyku nemá žádná chyba zůstat neopravená. *„Neopravená chyba působí jako rušivý faktor v učení; za správnou reakci ji pokládá nejen žák, který chyboval, ale i všichni ostatní žáci, kteří by udělali tutéž chybu nebo správnou reakci neznají“* (Hendrich, 1988, str. 371). Stejný autor však dodává, že chyba nemusí být opravována okamžitě a že velmi záleží na druhu činnosti a fázi učení, při níž žák chyboval.

Problematika oprav chyb v cizojazyčném vyučování je velmi složitá a řeší řadu otázek. Mezi ty základní problémy řadíme: jaké chyby opravovat, kdy opravovat a jak provádět opravu. Odpovědi nejsou jednoduché a už vůbec ne univerzálně aplikovatelné.

V tomto ohledu jsou zajímavé principy, které je třeba brát v úvahu při opravách, podle Knapp-Patthoffové a Knapp.²⁰ Prvním je princip prospěšnosti. Sledujeme tedy prospěšnost úkonu opravy, kdy je oprava prospěšná a jak opravovat, aby to bylo prospěšné. Druhým principem je relativita opravování. V tomto případě posuzujeme fázi vyučovacího procesu, kdy k chybě došlo, a jakým způsobem chyba naruší výuku. Poslední princip sleduje hodnotu komunikativního projevu a autoři nedoporučují přerušovat volný projev žáka, aby neztratil odvahu se vyjadřovat.

Jaké chyby opravovat? Musíme rozlišovat fázi učení, při které žák chyboval. Při průpravných cvičeních ve fázi fixace učiva nutně opravujeme všechny chyby. Zde

²⁰ (Ondráková, 2014)

neopravená chyba může skutečně negativně ovlivnit proces dalšího učení. Při opravách chyb v cvičeních reprodukčních a produkčních postupujeme naopak velmi taktně, a to z důvodů nejen didaktických, ale i psychologických. „Totální“ korekce, tj. přehnané lpění na fonetické, lexikální a gramatické správnosti cizojazyčného ústního souvislého projevu žáka škodí, zpomaluje proces učení. Ústní projev žáka posuzujeme nejen z hlediska jazykové správnosti, ale sledujeme obsah, srozumitelnost a plynulost projevu.

Zvláštní pozornost v přístupu k opravám chyb zaslouží žáci – začátečníci. V korektivních strategiích v začátečnickém stádiu učení je třeba být důsledný, ale opatrný. Bez důslednosti si žáci podle Hendricha zafixují chybné formy v začátku učení a budou s nimi později dlouho a úporně bojovat. Zafixovaných chyb se jen těžko budou zbavovat. Časté opravování však vede k demotivaci a frustraci žáků, proto je třeba být i opatrný a taktní.²¹

Kdy chyby opravovat? Opravovat můžeme okamžitě, po ukončení věty, nebo s určitým časovým odstupem, po ukončení celé promluvy, závisí na tom, zda upřednostníme přesnost nebo plynulost promluvy. I zde musí učitel reagovat individuálně podle fáze a cíle vyučovacího procesu, případně podle závažnosti chyby, přičemž za kritérium závažnosti bereme míru narušení komunikace. Ve fázi nácviku, fixace učiva, tedy ve fázi budování jazykového systému v povědomí žáka, opravujeme chyby zpravidla ihned, po ukončení věty. Okamžitou důslednou opravou zabráníme fixaci nesprávného, chybného jazykového tvaru. V případě souvislé promluvy žáka sledujeme obsahovou stránku, chyby opravujeme zpravidla až po ukončení jeho promluvy. Okamžitou opravou chyby bychom narušili souvislost jeho projevu. Žákům je zpravidla nepříjemné, jsou-li během mluvení neustále přerušováni a opravováni, ztratí návaznost, zapomenou, co chtěli říci. „*Nepřípustné jsou deprimující opravné zásahy učitele do souvislého ústního projevu, které nejen maří proces učení žáka, nýbrž znesnadňují i hodnotící pohled na úroveň jeho kompetence, znalostí*“ (Choděra, 2006, str. 165) . V průběhu souvislého projevu zasáhneme jen v případě, že chyba závažně naruší porozumění projevu ze strany posluchače. Ostatní chyby v průběhu žákova projevu si učitel zaznamenává a opravuje je až po ukončení promluvy, může opravit všechny chyby nebo jen vybrané podle jejich závažnosti s ohledem na úroveň

²¹ (Hendrich, 1988)

jazykových dovedností žáka, na frekvenci chybovosti v dané skupině žáků a podle časových možností.

Jak provádět opravu, jak opravovat? I korektivní strategie musí odpovídat fázi učení a typu činnosti. Dále ji ovlivní i to, zda jde o opravu chyby gramatické, lexikální nebo fonetické. Opravu chyb nemusí vždy provádět učitel. Chybu může opravit sám žák, který chyboval, je-li toho schopen. „Platí didaktická zásada, že nejvíce se žák poučí tím, dokáže-li sám svou chybu napravit. Větší kognitivní hodnotu pro něj má i oprava provedená spolužáky. Jako autoritativní osoba je učitel pro opravu chyb nejméně vhodný“ (Korčáková, 2005, stránky 97-98). Výroky učitele podle autorky žák nepodrobuje kritice a přijímá je bez výhrad. Nad řešením svých spolužáků ale přemýšlí, zkoumá, zda mají pravdu oni a zda se skutečně sám zmýlil.

Oprava chyb podle iniciování a provedení opravy²²

Iniciování opravy	Provedení opravy		
	chybující žák	spolužáci	učitel
Chybující žák	A	D	G
Spolužáci	B	E	H
Učitel	C	F	I

Legenda:

Vzestupně jsou písmeny abecedy označeny možnosti provedení a iniciování oprav. V rámci jednotlivých sloupců platí, že:

A je vhodnější než B a B je vhodnější než C

D je vhodnější než E a E je vhodnější než F

G je vhodnější než H a H je vhodnější než I

Z údajů uvedených v tabulce jasně plyne, že nevhodnější variantou je oprava provedená samotným žákem (A, B, C). Nejméně vhodnou variantou je I, kdy učitel na chybu upozorní

²² Tabulka převzata (Korčáková, 2005, str. 98) podle Henrici a Herlemann (1986, str. 15), upravena

a následně sám chybu opraví. V případech, kdy neopravuje svůj chybný výkon sám žák, je žádoucí, aby v rámci opravy správný tvar po učiteli nebo spolužácích sám zopakoval.

Existuje řada způsobů, jak chybu v procesu učení opravit. Základní korektivní strategie jsem popsala v části 6.1 této kapitoly. V případě explicitních oprav je jasně a přímo označen chybný výkon a předložena správná varianta. V případě implicitních strategií je žákovi předloženo správné řešení. Chybující žák by si měl povšimnout rozdílu, najít svoji chybu a opravit ji.

Učitel může v procesu výuky upozorňovat na chyby žáků slovně nebo může využívat gestikulace nebo jiné neverbální komunikace, které žáci poměrně rychle přivyknou. Časté je využití prstové techniky, kdy pořadí prstu na ruce ukazuje na pořadí slova ve větě, ve kterém žák chyboval. Při využití prstové techniky je třeba zdůraznit, že ruka učitele musí směřovat dlaní do třídy (pozor na prsteníček). Otáčení ruky zprava doleva a naopak může signalizovat chybný pořádek slov ve větě apod.

Oprava chybného výkonu musí být vždy smysluplná, opřená o porozumění a zdůvodnění. Obecně za málo efektivní se považuje kladení přílišného důrazu na správnost, na opravu chyby bez vysvětlení, bez ujištění, že žák pochopil, kde udělal chybu, a pochopil správnou variantu. Chybu nemůže učitel „pokládat za opravenou, dokud žák, který ji udělal, nepochopí, v čem chyboval, a nezopakuje správnou reakci“ (Hendrich, 1988, str. 371).

U chyb, u kterých předpokládáme, že je žák schopen opravit sám, použijeme některé techniky upozornění na chybu a necháme dostatečný prostor na to, aby žák svoji chybu opravil sám. Podpoří to jeho motivaci k dalšímu vzdělávání a chybu nebude vnímat tak negativně. Užitečnou metodou v procesu korekce i autokorekce ústního projevu může být za určitých podmínek analýza nahrávky žákova projevu (sebeposlech). Samotní žáci si tak mohou uvědomit chyby, kterých se dopouští. Žáci však musí být na nahrávky navyklí, jinak je nahrávání bude při mluvení stresovat a stres bude příčinou dalších chyb, kterých by se jinak nedopustili.

Problematika oprav chyb v jazykovém vyučování je široká a složitá, právem však náleží do profesních dovedností učitele. Učiteli nestačí cizí jazyk jen prakticky ovládat. „Kvalifikační charakteristika učitele cizích jazyků nemá jen rovinu lingvální a

lingvodidaktické kompetence, nýbrž i kompetence obecně didaktické a obecně osobnostní ...“ (Choděra, 2006, str. 179). Učitel musí být schopen nejen žáka opravit, ale musí být schopen žákovi vysvětlit, v čem udělal chybu, proč zřejmě chyboval a jak postupovat, aby příště chybu neudělal, a to bez intenzivní vysokoškolské teoretické a praktické přípravy nezvládne. Na vysokoškolskou přípravu učitele v praxi potom dále navazuje systém dalšího vzdělávání, v rámci něhož si může pedagog podle svého uvážení volit odpovídající vzdělávací programy, má tzv. „autonomní charakter“. ... „celoživotní vzdělávání je vlastně přechodem od výchovy k sebevýchově, což je jedna z maxim soudobé humanizační pedagogiky. Příprava k celoživotnímu vzdělávání má tedy v kurikulu učitelství cizích jazyků své významné místo“ (Choděra, 2006, str. 180).

6.4 Prevence chyb a nápravná cvičení

Nezbytným předpokladem účinné prevence je vedení utříděných záznamů o chybách. Zkušený učitel si eviduje záznamy chybných výkonů svých žáků z pohledu kvalitativního (tj. které chyby žáci udělali) i kvantitativního (kolikrát se daná chyba opakuje). Důsledně vedená evidence učiteli poskytne přehled o skutečném stavu osvojení si cizího jazyka nebo jistého jazykového jevu danou skupinou žáků, umožní mu včas a účinně chybné výkony žáků korigovat a do budoucna některým chybám předcházet.

Ve volném ústním projevu se chybné výkony předpokládají, přesto lze některým chybám účinně předcházet například lexikální přípravou projevu, užším vymezením prostoru komunikace, tj. konkrétním zadáním řečového úkolu tak, aby se žáci pohybovali v rámci jejich aktuální jazykové kompetence, např. i uvedením jazykových konstrukcí, kterým se mají ve svém projevu vyhnout.

Důkladně promyšlená a uskutečněná preventivní opatření nemohou však chybám v ústním projevu žáků úplně zabránit. Ani samotná oprava, i když je správně provedená, ještě nevede k trvalé nápravě, k trvalému odstranění chybného návyku žáka. Chybných návyků se žáci zbavují jen velmi obtížně. K tomuto účelu slouží tzv. nápravná (remediální) cvičení. Jedná se o zcela uvědomělý nácvik určitých jazykových jevů a konstrukcí v rámci jazykové struktury, dále o jejich upevnění a automatizaci. Jako remediální cvičení se nedoporučuje používat cvičení určená k upevnění učiva z učebnice, která již byla probrána,

aby se zabránilo pouhému vybavení si správné varianty v paměti. Aby byla nápravná cvičení účinná, měli bychom volit cvičení z jiných učebnic, případně si připravit vlastní materiály, a pracovat s nimi zpočátku častěji a postupem doby intervaly mezi jednotlivými remediálními cvičeními daného jazykového jevu prodlužovat.²³

Účinně nastavená a pravidelně realizovaná nápravná cvičení výrazným způsobem přispívají ke zvyšování kvality a efektivnosti učebního procesu v rámci jazykového vyučování.

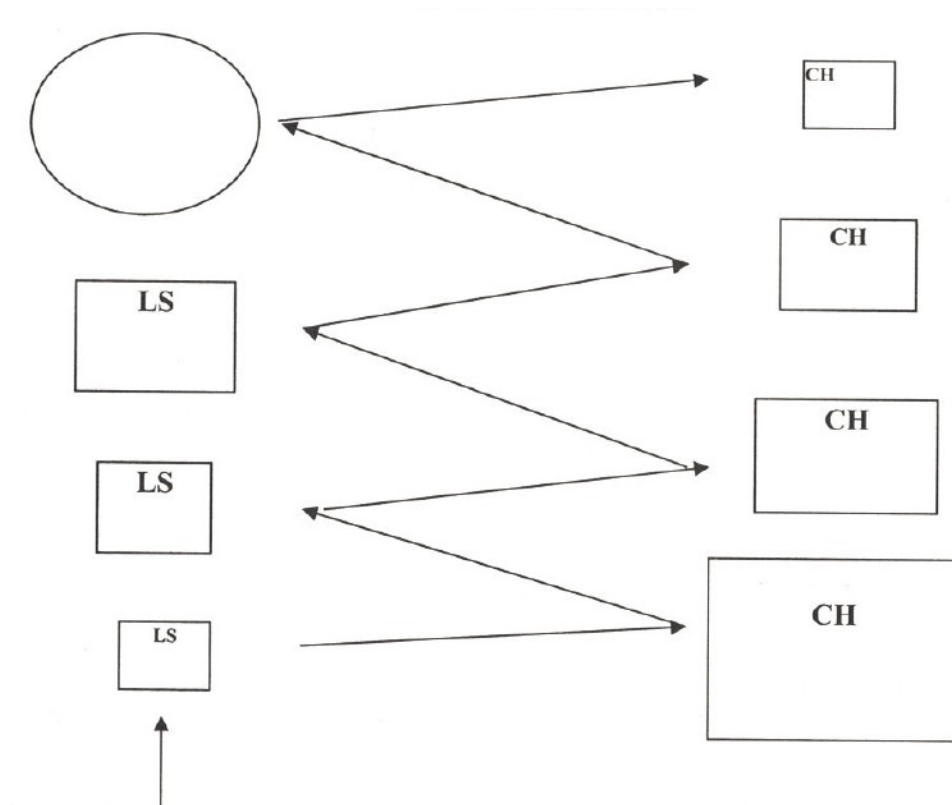
6.5 Učení se z vlastních chyb

Kvalitní řízení výuky se neobejde bez systematického vedení žáků k práci s chybou (ve všech jejích fázích - identifikace, interpretace, korekce), která je nedílnou součástí procesu učení. Smyslem procesu je postupně naučit žáky využívat svých chyb jako zdroje dalšího postupu v učení. *„Žák se má postupně naučit samostatně ověřovat správnost svých jazykových projevů a užívat k opravám písemných prací slovníku a jazykových příruček, což je základním předpokladem pro to, aby po absolvování studia dovedl své znalosti sám dále rozvíjet a uplatňovat v praxi“* (Hendrich, 1988, str. 371).

Již jednou je v práci uvedeno, že proces osvojování si cizího jazyka je spjat s častějším výskytem chyb než kterákoli jiná oblast lidského života. Výskyt chyb je nepřímou úměrnou stupni individuální jazykové kompetence žáka. Na počátku osvojení si cizího jazyka žák chybí daleko častěji. S růstem jazykové kompetence se množství chyb snižuje. Můžeme to říci i opačně, snižuje-li se počet chyb, žák dosahuje vyšší úrovně jazykové kompetence. Pokud navíc žák dokáže využít svých chyb ve svůj prospěch, tj. učit se z chyb, jeho jazyková kompetence se bude rozvíjet daleko rychleji.

²³ (Hendrich, 1988)

Vývoj individuální jazykové kompetence pomocí práce s chybami²⁴



Legenda: LS – individuální jazyková kompetence; CH – chyby; → - učení

Ze schématu je zřejmé, že v procesu učení (znázorněné šipkou zdola) se rozvíjí jazyková kompetence žáka. Učení je spjato s výskytem chyb. Jejich identifikací a zpracováním (opravou, záznamem, nápravným cvičením) roste jazyková kompetence žáka a snižuje se počet chyb. Celý proces se opakuje ve spirále. „Avšak ani soustavným dalším vzděláváním chyby nezmizí zcela, vždyť přece chybují i rodilí mluvčí...“ (Korčáková, 2005, str. 114).

²⁴ Korčáková, J. (2005). *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus Univerzity Hradec Králové, str. 114, upraveno.

Znalost minimálně jednoho cizího jazyka je v současné době nezbytnou dovedností pro celý život. Nelze předpokládat, že ukončením školy skončí učení se cizímu jazyku a že si člověk s nabytými jazykovými kompetencemi ze školních let vystačí do konce produktivního věku. Pokud nebude člověk své jazykové znalosti pravidelně užívat nebo cvičit a rozvíjet, velmi rychle začne zapomínat, což se projeví strachem a neschopností domluvit se v cizím jazyce. Proto je velmi důležité žáky naučit „učit se z chyb“, využívat svých chyb jako dalšího zdroje učení, naučit se samostatně ověřovat správnost svých jazykových projevů pomocí jazykových příruček, a přispět tak k tomu, aby žáci byli v budoucnu schopni své jazykové znalosti nepřetržitě rozvíjet a uplatňovat v praxi.

7 Případová studie

Jak je již zmíněno v úvodní části práce, pro svůj výzkum jsem zvolila formu případové studie a dotazníkového šetření.

První část práce jsem věnovala typologii chyb a korektivním strategiím využívaným ve výuce cizím jazykům. Nyní na případové studii dokládám na příkladech, jak jsou tyto strategie využívány v praxi. Absolvovala jsem následky dvou vybraných vyučovacích jednotek francouzského jazyka u vyučující s dlouholetou praxí a předkládám přepisy vyučovacích hodin s jejich analýzou.

7.1 Třída 6.B.

První nahrávka byla pořízena v průběhu hodiny francouzštiny v šesté třídě základní školy (28. 3. 2019). Žáci se učí francouzský jazyk prvním rokem, proto, navzdory velké snaze vyučující vyhýbat se českému jazyku, některé složitější jazykové struktury byly překládány. Jelikož se jedná o začátečníky, učitelka opakuje po žácích téměř každé slovo, ve většině případů se však nejedná o korekci, ale o maximální snahu o upevnění správné výslovnosti u žáků.

Kompletní nahrávka je dostupná v příloze práce. Pro potřeby případové studie jsou z nahrávky přepsány pouze vybrané úseky vyučovací jednotky, na kterých dokumentují postup práce s chybou. Tyto úseky jsou následně analyzovány na základě poznatků předkládaných v teoretické části práce. Pro snadnější orientaci je u každého mini-dialogu uveden čas jeho začátku v nahrávce. Aktéři jsou ve většině případů označováni pouze jako „učitel“ a „žák“. V některých případech jsou uváděna křestní jména žáků, zejména za účelem uvedení do kontextu dané situace. V těchto případech byla jména pro zachování anonymity žáků změněna.

(0:53)

Učitel: Vous allez me donner la date? La date. Martin?

Žák: Nous sommes le vingt-sept Mars [*hodina probíhá 28.3.*].

Učitel: Vingt-sept?

Jiný žák: Non! [vykřikuje]

Učitel: Non, ce n'est pas vingt-sept, c'est après. [gestem naznačuje „o jeden dál“].

Žák: Vingt-huit.

Učitel: Oui, vingt-huit Mars [píše na tabuli].

Vyučování neprobíhá ještě ani minutu a už jsme svědky první práce s chybou. Poté, co žák chybně zodpoví otázku, vyučující zopakuje chybnou část jeho výpovědi se stoupající intonací – naznačuje tak žákovi, že by měl svou odpověď upravit a zároveň mu explicitně vymezuje tu část výpovědi, která je chybná. Poté vyučující ještě přidá nápovědu a gesto, kterým se žákovi snaží sdělit, že není dvacátého sedmého, ale o jeden den více. Opakování a metalingvistická nápověda v tomto případě umožnily žákovi, aby chybnou výpověď sám opravil.

(2:53)

Učitel: Donc, d'abord, quel matière aimez-vous?

[žák se hlásí]

Učitel: Oui?

Žák: Je préfère ...

Učitel: Oui, je préfère ...

Žák: Je préfère les musique?

Učitel: **La** musique [klade důraz na správný člen]. C'est tout, oui, la musique. C'est une matière.

Z žákova hlasu lze poznat, že si nejprve není jistý slovesem, které má ve své výpovědi použít. Jakmile sloveso vysloví, vyučující jeho verzi ihned zopakuje a potvrdí tak, že užitý

výraz je správný, a žák dostane jasný signál, že může ve své výpovědi pokračovat. Následně však žák chybuje ve volbě členu. Vyučující na tuto chybu neprodleně reaguje a přeformuluje promluvu žáka, respektive ji zopakuje jazykově správně. Jedná se o implicitní typ opravy, v teoretické části práce nazvaný jako přeformulování. Aby si žák všiml rozdílu mezi svou verzí a verzí vyučující, je na člen podstatného jména vyučující kladen speciální důraz a vše je poté ještě zopakováno.

(5:18)

Učitel : Sára, quelle matière tu aimes ou tu préfères ?

Žák : Je préfère la /mjuzik/.

Učitel : La /myzik/, encore une fois, /myzik/.

Žák : /myzik/.

Učitel: Oui, c'est pas /mjuzik/, c'est /my/, /my/, /my/, /my/, /myzik/.

Žák : /myzik/.

Učitel : Oui, c'est tout, d'accord.

Na základě tohoto mini-dialogu máme možnost sledovat práci s chybou ve výslovnosti, která je zvláště u začátečníků velice důležitá. Příčinou pochybení v tomto případě je pravděpodobně mezi jazyková interference (v původní výslovnosti žákyně je patrný vliv angličtiny). Jelikož žáci ještě nemají dostatek znalostí, aby byli schopni výslovnostní chyby opravit sami (například na základě nápovědy), je celkem logické, že vyučující volí v této situaci opravu explicitní, a to hned po vyslovené chybě. Pro fixaci správné výslovnosti do budoucna ještě navíc vyučující požádá žákyni o zopakování slova se správnou výslovností, a to hned dvakrát.

(5:44)

Učitel : Le sport, c'est quoi ?

Žák : l'E.P.S. ?

Učitel : Oui, l'E.P.S. [*píše na tabuli*]. Et donc qu'est-ce que c'est E.P.S. ? C'est quoi, Petře ?

Petr : Eh... [*Petr neví, vyučující nečeká, vyvolává jiného žáka*]

Učitel : Tomáš !

Tomáš : Eh... éducation.

Učitel : Éducation, très bien ! P ?

Tomáš : Physique ... et sportive.

Učitel : Et sportive, très bien ! Donc, Petr ? répète !

Petr : Eh... [*stále neví, vyučující znova vyvolává jiného žáka*]

Učitel : Oui, encore une fois. Anne !

Anne : Éducation.

Učitel : Petře ?

Petr : Éducation.

Učitel : P ?

Petr : Physique et sport.

[učitel kreslí rukou intonaci a naznačuje, že ještě něco pokračuje, chce od žáka dodat /iv/]

Učitel : Et sportive !

Petr : Sportive.

Učitel : Oui ? Sportive. Sportif, c'est la forme masculine. Sportif. Mais si c'est l'éducation, c'est féminin – une éducation. C'est pourquoi que c'est sportive.

Výše zmíněný dialog je příkladem toho, jak se dají při korekci chyby zapojit i ostatní žáci. Petr po vyvolání mlčí, jelikož správnou odpověď nezná. Vyučující na nic nečeká a

vyvolává dalšího žáka – nejen pro úsporu času a zmírnění stresu vyvolaného žáka, ale pravděpodobně také proto, že se jedná o poměrně nový pojem, a vyučující si je vědoma, že ne všichni žáci jsou s ním již plně seznámeni.

Poté, co další žák (Tomáš) odpoví správně, vyučující se znovu obrací na Petra, zda je již schopen sám správně odpovédět. Jelikož tomu tak stále není, vyučující se znovu obrací na jiného, již třetího žáka. Na základě nápovědy od spolužáka je nakonec i Petr schopen reagovat. V jeho výpovědi však ještě stále dochází k pochybení, kdy místo tvaru přídavného jména *sportive* uvede pouze podstatné jméno *sport*. Vyučující v tomto případě reaguje gestem, kterým naznačuje, že slovo ještě pokračuje a snaží se žáka dovést ke správnému tvaru, který po krátkém vyčkávání sdělí. Žák jej poté automaticky ještě jednou zopakuje. Nakonec vyučující vysvětlí, proč je potřeba užít právě tento tvar, a využije tak této chyby k dalšímu rozvoji znalostí svých žáků.

Na závěr je ještě potřeba zmínit, že zkratka „E. P. S.“ má tři písmena a vyučující vždy při dotazu na její význam naznačuje žákům pomocí gestikulace, že od nich očekává tři slova – zatímco žáci odpovídají, vyučující na prstech ruky počítá do tří.

(7:27)

Učitel : Martin, qu'est – ce que tu préfères ?

Žák : Je préfère... em.... em ... le François?

Učitel : Le français.

Žák : Le français.

Učitel : Si tu dis que tu préfères le François, ça veut dire tu préfères un François, un garçon qui s'appelle François.

Žák : Ah !

Učitel : Oui ? Donc le nom. Tu préfères le français. D'accord.

Odpověď žáka byla v tomto případě velmi váhavá, nakonec došlo k chybě ve výslovnosti. Jelikož toto zdánlivě malé fonetické pochybení způsobilo poměrně velký rozdíl ve významu celé výpovědi, vyučující se tentokrát bez váhání uchýlila k okamžité korekci a zopakovala výraz s důrazem na správnou výslovnost. Poté, co žák správnou verzi zopakuje, ještě vyučující vysvětlí sémantický rozdíl mezi oběma výrazy (*français* vs. *François*), aby se žák mohl ze své chyby poučit.

(8:20)

Učitel : Ema?

Žák : Eh... Je préfère... eh... eh... /muzik/ ?

Učitel : La? [vyučující použije mimiku, zvedne oči]

Žák : La /muzik/?

Učitel : La /myzik/!

Žák : La /myzik/.

Učitel : /my/, /my/, /my/ – když máte rádi hudebku, tak, musíme to umět vyslovit.

La /myzik/.

Vyučující nejprve opomene chybu ve výslovnosti a zabývá se chybou gramatickou, tedy absencí členu před podstatným jménem ve výpovědi žáka. Korekce chyby v tomto případě probíhá tak, že vyučující vysloví chybějící element (tedy člen) se stoupající, tázavou intonací. Zároveň zvedne oči, čímž žákovi naznačuje, že čeká na jeho doplnění. Až po ujasnění patřičného členu dochází ke korekci výslovnosti.

(11:15)

Učitel : Saša?

Žák : Je n'aime pas le physique.

Učitel : La !

Žák : La physique. Et je déteste mathématiques.

Učitel : Les mathématiques. D'accord.

V rámci tohoto krátkého dialogu mezi vyučující a žákem jsme svědky hned dvou chyb. Přestože jsou typologicky obě chyby stejné (jedná se o špatný, respektive chybějící člen před podstatným jménem), jsou využity rozdílné strategie pro jejich korekci. V prvním případě vyučující reaguje pouze vyřčením správného členu a nechá žáka zopakovat celý výraz správně, aby si správný člen zapamatoval. U druhé chyby již nepozorujeme tak důraznou opravu. Jedná se o přeformulování, část výpovědi žáka je pouze zopakována se správným členem a žádná další aktivita ze strany žáka již není vyžadována. Důvodem pro zvolení mírnější, implicitní korekce ve druhém případě je pravděpodobně fakt, že žáci jsou s výrazem "*les mathématiques* seznámeni méně než s výrazem *la physique*, který byl již několikrát opakován, a tudíž by ho žáci měli již ovládat.

(11:25)

Učitel : Daniel !

Žák : Je déteste le mathématique.

Učitel : Les mathématiques.

Žák : Les mathématiques.

Učitel : Oui.

Žák : Et le physique.

Učitel : La, la physique. Encore une fois – je déteste les mathématiques et la physique. Encore une fois [*vyučující krouží rukama před tělem - gesty naznačuje, že má žák celou větu zopakovat*]

Žák : Je déteste la mathématique et la physique.

Učitel : Non ! Les mathématiques. Parce que c'est les sciences mathématiques. Matematika je v množném čísle ve francouzštině, protože to je třeba aritmetika, geometrie, a tak dále. Ano? Takže jsou to jakoby matematické vědy. Tak proto je to les mathématiques. Encore une fois [vyučující znovu využívá gesto pro zopakování].

Žák : Je déteste les mathématiques et la physique.

Učitel : D'accord. Et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

Žák : Je n'ai pas..

Učitel : Je n'aime [důraz na /nem/]

Žák: Je n'aime pas.. asi nic?

Učitel : Rien, ça va.

Fakt, že mají žáci s výrazem *les mathématiques* problémy, dokazuje i následující rozhovor. Nejprve je chyba opravena hned vzápětí, a to tak, že vyučující zopakuje výraz se správným členem, jedná o přeformulování. Žák poté zopakuje správnou verzi prvního výrazu (*les mathématiques*), ale hned v dalším (*la physique*) opět chybuje. Vyučující tedy změni způsob korekce a tentokrát již požaduje po žákovi znovu zopakovat celou větu, kterou mu předtím sama řekne. Vše ještě podporuje gesty, aby žák pochopil její pokyny správně.

Problematický výraz *les mathématiques* však znovu není zopakován správně, a proto přichází explicitní oprava – explicitní odmítnutí v podobě „non!“ s následným vysvětlením gramatického jevu. Jelikož žáci opakují tuto chybu stále dokola, vysvětlení tentokrát přichází v českém jazyce, aby ho všichni pochopili. Pro zafixování správné verze je poté žák znovu požádán o zopakování celé věty (tento pokyn je zároveň opět doprovázen gesty).

V neposlední řadě jsme na konci tohoto mini-dialogu ještě svědky korekce výslovnostního nedostatku, který je opraven zopakováním správné verze se speciálním důrazem na část výpovědi, ve které žák chyboval. Žák však reaguje velice rychle a svou chybu je schopen opravit.

(12:35)

Učitel : Jana ?

Jana : Eh... Je... Eh... Je détestais...

Učitel : Non ! Je... ? De-te- ?

Jana : Stais ?

Učitel : Non. [*Žáci v pozadí vykřikují správnou formu*]

Jana : Je déteste ! [*S nápovědou ostatních*]

Učitel : Oui !

Jana : Je déteste ...

Učitel : Je ne sais pas... [*Vyučující navrhuje dokončení výpovědi pro urychlení*]

Jana : Non, non... Je déteste la mathématique.

Učitel : Non, je déteste... Daniel, elle déteste ?

Jana : Le...

Učitel : Non, elle déteste.

Daniel : Elle déteste la ma... les mathématiques.

Učitel : Les mathématiques, oui !

V tomto případě dochází opět nejprve k explicitnímu odmítnutí (« *Non!* »), kdy vyučující dává zřetelně najevo, že s Jany odpovědí nesouhlasí. Poté zopakuje část slova, která byla správná, a strategickou pauzou signalizuje místo, kde žákyně chybovala. Využita je metoda elicitace, tedy explicitní typ opravy, pro kterou je typické právě zopakování části výpovědi a strategická pauza. Žákyni se nepodaří opravit chybu ani na druhý pokus, nicméně s pomocí spolužáků přece jen nakonec vytvoří správnou formu slovesa, která je potvrzena souhlasem vyučující.

Jedná se o explicitní typ opravy, kdy vyučující zopakuje větu žáka, a využije tzv. „strategickou pauzu“, aby žáka vybídla k opravě chybné části výpovědi.

Po krátkém váhání a přemýšlení dojde ve výpovědi žákyně k další chybě, tentokrát opět ve výrazu *les mathématiques*. Jelikož se jedná o stejnou chybu, která byla opravována o několik minut dříve (viz. předchozí mini-dialog), vyučující se obrací na žáka z předchozí konverzace a dává mu tak možnost nejen pomoci své spolužačce, ale zároveň ukázat, že se ze své chyby poučil – což žák také potvrdí.

(13:39)

Učitel : Anna ?

Žák : Je n'ai pas les...

Učitel : Je n'aime pas [*opět s důrazem na /nem/*].

Žák : Je n'ai pas.

Učitel : Non. Attendez. [*Vyučující píše na tabuli*]. Je n'aime ... Il faut prononcer /em/ – je n'aime pas).

Žák : Je n'aime pas les mathématiques.

Učitel : Oui !

V tomto rozhovoru mezi učitelem a žákem dochází k určité gradaci v užití korektivních strategií. Vyučující nejprve užije implicitní přeformulování, tedy zopakuje výraz správně se speciálním důrazem na chybnou, respektive chybějící část výpovědi, a dává tak žákovi možnost větu říci znovu. Žák však opět chybí, což je pro vyučující jasným signálem, že je třeba daný výraz vysvětlit podrobněji. V tomto druhém případě se již jedná o příklad čistě explicitního způsobu opravy, kdy vyučující žáka přeruší, dá mu jasně najevo, v čem chyboval, a sdělí mu správnou variantu. Žák poté zopakuje správné řešení. Nakonec přichází ještě potvrzení od vyučující, že věta je již správně.

(14:12)

Učitel : Ema?

Žák : Je déteste la physique et je n'aime pas le mathématique.

Učitel : Je n'aime pas ... ? [*Vyučující zvedne ukazováček a čeká na správné doplnění věty*].

[třída] : Les

Žák : Les mathématiques.

Korektivní strategie, která byla využita vyučující v tomto případě, se nazývá elicitace. Jedná se o explicitní typ opravy, kdy vyučující zopakuje větu žáka, a využije tzv. „strategickou pauzu“, aby žáka vybídla k opravě chybné části výpovědi. Celý akt je ještě doplněn gestikulací, přesněji řečeno zvednutým ukazováčkem na znamení „pozor“. Důvodem pro upřednostnění tohoto typu opravy (před dříve užívaným sdělením správné verze) je zřejmě fakt, že chyba byla během této vyučovací hodiny již několikrát opravována a že žák by tedy s trochou pozornosti měl být schopen korekci provést sám (což se nakonec stane, i když s nápomocí ostatních žáků vykřikujících správné řešení).

(16:12)

Učitel : Moi, je suis votre professeur du français. Donc, en histoire, vous avez qui ?

Žák : Monsieur Has ?

Učitel : Pour l'histoire ? Pour l'histoire c'est monsieur Has ? [*Tváří se překvapeně*]

Žák : Elnar.

Učitel : Monsieur Elnar. Oui ! Monsieur Elnar c'est pour l'histoire.

Chybná odpověď v tomto případě vznikla pravděpodobně z důvodu neúplného pochopení otázky, na kterou se vyučující ptala. Proto také jako korektivní strategii využije opakování, kdy zopakuje celou větu s chybnou odpovědí ve formě otázky. Svou reakci ještě doplní mimikou, jelikož se tváří velice překvapeně. Žákům tedy naznačuje, že by svoji odpověď měli změnit, což se také následně stane.

(16:46)

Učitel : Donc aujourd'hui, c'est jeudi. Vous avez combien d'heures de cours ?
Donc si vous regardez votre emploi du temps, vous avez combien d'heures de cours ?

Žák : Hodiny jako ?

Učitel : Combien ? Combien ?

Žák : Le...

Učitel : Combien ? Jeudi.

Žák : Mathématiques ?

Učitel : Combien ?

...

Combien de frères as-tu ? Donc combien d'heures avez-vous ? Combien d'heures avez-vous aujourd'hui ? Combien ?

Žák : Jako máme vyjmenovat ?

Učitel : Combien ? Combien de frères as-tu ?

Žák : Eh ah.... Oui. Le deca ?

Učitel : Non. Combien de frères ou sœurs as-tu ? Tu as une sœur ou un frère ?

Žák : Eh, j'ai un sœur.

Učitel : Une sœur.

Žák : Une sœur.

Učitel : C'est tout. Donc combien de sœurs as-tu ?

Žák : Eh...

Učitel : Vašek, combien de frères ou sœurs as-tu ?

Vašek : Eehh.. Jeudi ?

Učitel : STOP STOP STOP STOP. Joachim, combien de frères as-tu ?

Žák : Eeh, Je n'ai pas de frère.

Učitel : Ehm, et combien...

Žák : C'est la famille.

Učitel : Oui, combien de sœurs as-tu ?

Žák : Je n'ai pas...

Učitel : Voilà. Donc, combien de frères as-tu ? Combien de sœurs as-tu ? Joachim, il est fils unique, il n'a pas de sœur, il n'a pas de frère. Mat, combien de frères as-tu ?

Mat : J'ai une sœur et un frère.

Učitel : Oui, il a une sœur et un frère. Combien ? Donc une et un. [*Počty ukazuje názorně na prstech*]. Combien d'heures de cours avez-vous aujourd'hui à l'école ?
Mat ?

Mat : Sept.

Učitel : Sept. Donc toute la phrase ? Nous avons ?

Mat : Nous avons sept cours.

Heures. Oui ? Sept heures... Vous avez sept heures de cours.

Zde dochází k poměrně specifické situaci, kdy žáci nepochopí zadání otázky. Zdá se, že nikdo ze třídy nerozumí výrazu *combien* a všichni tak odpovídají na něco jiného. Zajímavým momentem u tohoto příkladu práce s chybou je fáze, kdy vyučující zjistí, že pro získání správné odpovědi musí celou situaci uchopit jinak, a rozhodne se žáky přivést ke správnému řešení pomocí jiné, žákům již známé, jazykové struktury „*Combien de soeurs as-tu?*“.

Zároveň je nutné podotknout, že během tohoto rozhovoru vyučující neopravuje všechny chyby. V případě špatné odpovědi většinou pouze zakývá hlavou ve smyslu: „To není to, na co se ptám.“ Poté vyvolá dalšího žáka. Zároveň se pokouší žákům nadále napovídat,

stále však ve francouzštině. Jen výjimečně dochází k implicitní opravě v podobě přeformulování, jako například u výrazu *une soeur*. Některé chyby tak zůstávají neopraveny. Je tomu pravděpodobně proto, že hlavním cílem této konverzace je pochopení významu slova *combien* (aby byli žáci schopni správně reagovat na původně položený dotaz), nikoliv gramatická správnost jejich aktuální výpovědi.

(28:30)

Žák : Le géo.

Učitel : La géo.

Žák : La ! La géo.

Tento krátký rozhovor je dalším příkladem přeformulování v rámci korekce členu u podstatných jmen. Žák si v tomto případě chybu ihned uvědomí a téměř neprodleně zopakuje správné řešení. Přestože se tedy jedná o implicitní typ opravy, žák velmi dobře pochopil, v čem chyboval, a ze své chyby se poučil.

(29:25)

Žák : L'automobile [*vysloveno /lautəməbi:l/*].

Učitel : Oui, mais la prononciation ?

Žák : /lautə/.

Učitel : /lautə/ ? [*Zopakuje správnou část slova a čeká na doplnění*].

Žák : Ehm, / lautəmə/...

Učitel : Oui ? /lɔ:təməbi:l/.

Žák : /lɔ:təməbi:l/.

Ve druhé části hodiny jsme svědky další variace práce s chybou. Vyučující tentokrát žákovi pouze naznačí, v jaké oblasti udělal chybu, tedy, že jeho výslovnost není správná, ale zároveň mu správné řešení nesdělí. Jedná se o příklad metalingvistické opravy.

Těsně před zvoněním (v čase 33-34) jsme ještě svědky čtení krátkého textu z učebnice. Můžeme si všimnout, že vyučující nechá žáka text přečíst, aniž by jeho chyby ve výslovnosti byly hned opravovány. Na konci je pak zpětně opravena pouze jedna chyba (*le lundi*). Například výslovnost slova *Paris* zůstává neopravena – pravděpodobně pro nedostatek času, snad i proto, že se jedná o chybu, která nebrání porozumění textu.

Celkově mohu konstatovat, že během této vyučovací hodiny jsem byla svědkem velice kreativní práce s chybou ze strany vyučující. Využila několik korektivních strategií, a to vždy velice citlivě vzhledem k situaci, či počtu opakování dané chyby. Mezi nejčastěji využívané strategie patřilo přeformulování a elicitace. Chyba rozhodně nebyla v hodině považována za něco negativního, naopak sloužila jako prostředek k učení. Velice často po korekci chyby následovalo vysvětlení daného jazykového jevu. Chyba byla využívána jako nositelka informace pro vyučující, jakou látku je potřeba dovysvětlit či zopakovat.

7.2 Třída 8.C.

V rámci druhého náslechu jsem měla možnost navštívit hodinu francouzštiny v osmé třídě základní školy (28. 3. 2019). Jedná se o pokročilejší studenty, kteří se francouzský jazyk učí již třetím rokem. Hodina je vyučující vedena v cílovém jazyce, pouze pro výklad či vysvětlení gramatických jevů je užíváno jazyka českého. Kompletní nahrávka hodiny je opět k dispozici v příloze práce.

(0:43)

Žák : Mon sujet pour monologue, c'était ...

Učitel : Pour le monologue.

Žák : Pour le monologue, c'était ...

V úvodu hodiny vyvolá vyučující diskusi na téma nedávných zkoušek, kterých se žáci zúčastnili. Jelikož je zde cílem jakési rozmluvy žáků a úvod do výuky francouzského jazyka, důraz je kladen více na plynulost než na přesnost. V rámci této diskuse jsme tedy svědky pouze jedné korekce ze strany vyučující, a to po vynechání určitého členu v promluvě žáka. Vyučující reaguje přeformulováním s důrazem právě na přidaný člen. Žák zopakuje správnou verzi a bez velkého přerušení poté pokračuje v tom, co chtěl říci.

(26:17)

Učitel : S'il te plaît, Zbyněk, tu peux lire les deux premières phrases?

Žák : /ɛgzɛmpøls/ [žák vysloví slovo *exemples* s anglickou výslovností]

Učitel : Pardon?

Žák : /ɛgzãpls/

Učitel : Non. Non.

Žák : /ɛgzãpl/

Učitel : Oui.

Žák zde chybuje ve výslovnosti slova *exemples*, které vysloví na základě fonetických pravidel anglického jazyka. Příčinou chyby je tedy s největší pravděpodobností negativní mezi jazykový transfer. Vyučující volí implicitní korektivní strategii, přesněji řečeno žádost o objasnění, a reaguje, jako by žákovi špatně rozuměla, čímž ho žádá o přeformulování výroku. Žák se o to tedy pokusí, ale výslovnost je stále chybná. Jelikož si je vyučující jistá, že se žák zvládne opravit sám, stále neposkytuje správné řešení a reaguje neprodleným „Non, non“. Napodruhé již žák zvládne vyslovit slovo správně, což je potvrzeno souhlasem vyučující.

(26:50)

Učitel : La deuxième, Tiffany, la deuxième phrase.

Žák : Est-ce que tu lis des magazines ? [vysloveno /magazẽ/]

Učitel : Maga ...?

Žák : /zin/

Učitel : /zin/. Qu'est- ce que c'est un magazine ?

Žák : Obchod.

Učitel : Non. Pas c'est. [*Vyučující začne vysvětlovat rozdíl*]

Znovu se v tomto případě jedná o pochybení ve výslovnosti, které má však tentokrát sémantickou funkci, mění význam podstatného jména. Vyučující na tuto skutečnost žáky již v minulosti upozorňovala, proto volí implicitní opravu pomocí zopakování správné části slova a strategickou pauzou před částí chybnou („*Maga ...?*“). Žákyni se následně podaří své pochybení opravit. Pro upevnění správné výslovnosti a rozdílu mezi těmito výrazy poté vyučující ještě znovu celou problematiku vysvětlí a pro lepší zapamatování požaduje po žácích příklady obchodů.

(31:03)

Žák : Dorian dit que dans lui ville il y a beaucoup de murs peints.

[*Učitel beze slova ihned vyvolá jiného žáka*]

Žák 2 : Dorian dit qu'il y a beaucoup de murs peints dans ... dans lui ville ? Dans ... ?

Žák 3 : Dans sa ?

Učitel : Dans sa [*kývne hlavou na znamení souhlasu*]. Katrin et Tifany, oui, c'était bien. Donc, Dorian dit qu'il y a beaucoup de murs peints dans sa ville.

V této fázi hodiny se jedná zejména o procvičování nové gramatiky – nepřímé řeči. Vyučující často nechává žáky navrhnout různá řešení, než společně přijdou na to správné, právě jako v tomto případě. Jakmile první žák řekne větu špatně, vyvolá pohledem žáka druhého, který si také neví rady. Nakonec se ozve jiný spolužák, který již dokáže nalézt správné řešení. To je poté potvrzeno zopakováním ze strany vyučující.

(31:49)

Učitel : Caroline ?

Žák : Est-ce qu'il y a aussi des murs peints dans ta ville ? ... Il veut savoir est-ce qu'il y a ...

Učitel : Non, non, non. Attention, c'est le plus compliqué. [*Zvedne ukazováček na znamení „pozor“*]. Protože to je vlastně jediné, co se tak úplně nahrazuje ...

Žák : Si !

Učitel : Si. [*Kývne hlavou na souhlas*]

Žák : Takže ... Si il y a des murs ... ?

Učitel : Oui. Encore une fois. Il veut savoir ...

Žák : Il veut savoir s'il y a aussi des murs peints dans ta ville.

Učitel : Ehm, oui.

Po pochybení žáka zde dochází k explicitnímu odmítnutí v podobě „*non, non, non*“. Vyučující tak dává jasně najevo, že s promluvou žáka nesouhlasí. Jelikož se však jedná o novou látku, vyučující nečeká, zda se žák opraví sám, a poskytne mu nápovědu. Ta žáka úspěšně dovede ke správnému řešení. Pro upevnění je žák na konci rozhovoru ještě požádán o opětovné zopakování celé věty.

(33:05)

Tomáš : Ils te demandent [*vysloveno /dɛmãdɛ/*] ...

Učitel : /*dɛmãd/*.

Tomáš : ... où est-ce qu'ils sont.

Vyučující : [*Kroutí hlavou, chvíli je ticho, poté vyvolá jiného žáka*] Eva ?

Eva : Ils te demandent où sont-ils ?

Učitel : Attention ! Non. Où ils sont. Když je to tady v té části v té nepřímé řeči, tak tam vždycky je oznamovací způsob ... [*Vyučující pokračuje s vysvětlením v českém jazyce*].

Tomáš : A jak je teda ta věta ?

Učitel : Donc, encore une fois, la phrase, Eva ? Encore une fois – ils te demandent?

Eva : Ils te demandent où est-ce qu'ils sont ?

Učitel : Non ? Anne ?

Anne : Ils te demandent où ils sont.

Učitel : Où ils sont.

Tomáš : Ah, oui, d'accord.

Chyba ve výslovnosti na začátku tohoto mini dialogu je vyučující opravena přeformulováním, tedy zopakováním správné verze. Žák na tuto opravu nereaguje, jelikož se soustředí na gramatiku a správné uspořádání slov. Svou odpovědí si není vůbec jistý. Vyučující kroucí hlavou na znamení chyby a chvíli čeká, zda se žák opraví. Poté vyvolá jiného žáka, respektive žákyni, aby provedla korekci a řekla větu správně. Ani ona to však nedokáže, a tak přichází explicitní korekce ze strany vyučující ve smyslu „pozor, takhle ne!“ a následné podrobné vysvětlení jazykového pravidla v českém jazyce.

Po objasnění gramatického jevu se žák, který původně pochybil, aktivně zajímá o správné řešení v případě dané věty. Vyučující tedy poprosí žákyni, aby celou větu zopakovala ještě jednou a správně. Žákyně napoprvé opět chybuje – vyučující opět reaguje pouze „non“, ale její další odpověď je již správná a potvrzená vyučující. Žák je na konci rozhovoru spokojen, jelikož se ze své chyby poučil a již ví, jak to mělo být, a hned se hlásí o slovo na další větu v rámci cvičení.

(34:27)

Zbyněk : Combien il y en a ? Il veut aussi savoir ... ehm ... Il y a combien en ?

Učitel : [*Je potichu, kroucí hlavou a naznačuje, že nesouhlasí*]

Zbyněk : Ne, ne, ne, ...

Učitel : Zbyněk, encore une fois.

Zbyněk : Já nevím. Il veut aussi savoir il y en a combien.

Učitel : eeh ... Tiffany ?

Tiffany : Il veut aussi savoir combien il y a ?

Učitel : Il y en a.

Tiffany : Combien il y en a.

Zbyněk : Já fakt nevím. Já tomu nerozumím.

Učitel : [*Uchýlí se k vysvětlení v českém jazyce, přeloží větu, dovysvětlí*].

Zbyněk : Jo aha !

Žák Zbyněk neví, jak větu správně sestavit. Vyučující nejprve pouze zakroučí hlavou a naznačí, že s jeho odpovědí nesouhlasí. Čeká, zda se žák dokáže sám opravit. Zbyněk svým „*Ne, ne, ne*“ naznačuje, že si uvědomuje, že jeho výrok byl chybný a že potřebuje chvíli na zamyšlení. Vyučující ho tedy vyzývá, aby větu zopakoval. Zbyněk však opět chybuje, a tak vyučující vyvolá jinou žákyni. Ta s pomocí vyučující (po přeformulování) nakonec odpovídá správně. Zbyněk se však ozve, že větu stále nechápe. Vyučující tedy přistoupí k podrobnému vysvětlení v českém jazyce.

Zde bych ráda poukázala na aktivní zájem o pochopení látky projevený žáky v posledních dvou případech výše. Je správné, že žáci sami se snaží své pochybení využít k porozumění dané problematiky a poučit se pro příště.

Na závěr této části musím říci, že vyučující dokázala v obou hodinách reagovat na chyby svých žáků vhodně zvolenými korektivními strategiemi. Velmi často dávala žákům prostor na to, aby své chyby opravili sami. Zároveň však v takových situacích nečeká příliš dlouho, aby zbytečně neztrácela čas a žáky nevystavovala stresu. Při volbě korektivní strategie je také často brán ohled na závažnost pochybení a na to, zda se jedná o novou látku či o něco, co by žáci již měli ovládat. Chyby jsou opravovány buď vyučující, nebo za

pomocí jiného spolužáka. V neposlední řadě je třeba ocenit, že pokud je chyba opravena spolužákem, vyučující se vždy vrátí zpět k žákovi, který původně chyboval, a ujistí se, že i on již vše pochopil.

Vyučující se během obou hodin snažila dát žákům prostor pro korekci svých chyb, proto jsme byli velmi často svědky využití elicitační strategické pauzy, která právě toto umožňuje. V případech, kdy bylo nutné zasáhnout razantněji, neváhala vyučující využít explicitní odmítnutí a následné vysvětlení. Mezi další, ne však již tak často využívané strategie, patřil například metalingvistický komentář. Z implicitních korektivních strategií bylo poté velmi často využíváno přeformulování. Několikrát se v obou hodinách také objevilo opakování, doplněno o speciální intonaci a důraz na chybnou část výpovědi.

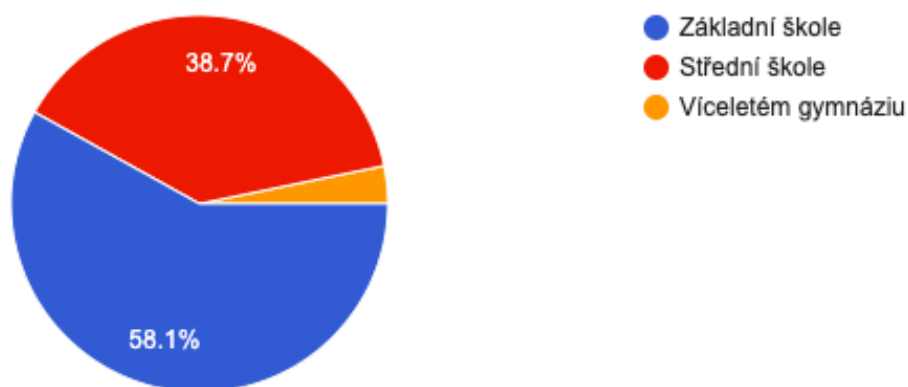
Závěrem tedy mohu konstatovat, že vyučující v průběhu těchto dvou hodin využila všechny strategie popsané v teoretické části této práce. Mimo to je třeba připomenout, že pokud to bylo možné, zapojila vyučující do opravy také ostatní žáky, aby stále nedocházelo pouze ke korekci z její strany a zároveň aby si žáci látku žáci lépe zapamatovali. Velmi často jsem také u vyučující pozorovala využití gest a mimiky.

8 Dotazníkové šetření

Vyučovací proces je interakcí učitelů a žáků, v dotazníkovém šetření se proto zaměřuji na učitele i žáky. Dotazník pro žáky a učitele jsem koncipovala tak, aby byla možná komparace názorů žáků a učitelů na problematiku chyby a její opravy v procesu učení se cizímu jazyku. Kompletní dotazníky pro žáky i učitele jsou k nalezení v příloze práce. Úvodními otázkami v dotaznících zjišťuji základní informace o respondentech výzkumu, u žáků typ školy, který studují, třídu, jazyky, které se učí. U učitelů jsem se soustředila na typ školy, počet let pedagogické praxe obecně a počet let praxe ve výuce cizím jazykům. Dalšími otázkami potom zjišťuji postoje žáků a učitelů k chybě. U žáků se soustředím více na jejich pocity, které v nich chyba vzbuzuje, dále odhaluji názory žáků na strategie oprav chyb v mluveném a psaném projevu. Závěrečnou otázkou jsem chtěla zjistit, zda žáci dokáží přijmout chybu svého učitele. Otázkami pro učitele jsem zjišťovala, jak chápou chybu v procesu učení, zda se zamýšlejí nad příčinami chyb svých žáků, jakým strategiím oprav dávají oni přednost a zda se problematikou chyby zabývají.

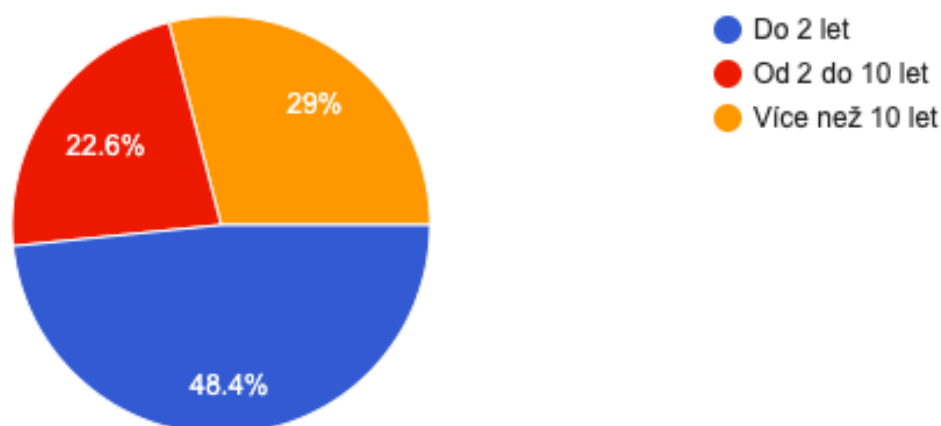
8.1 Dotazník pro učitele cizích jazyků

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 31 učitelů cizích jazyků, z toho je 18 učitelů základních a 12 učitelů středních škol. Jeden respondent udal typ školy – víceleté gymnázium. Jelikož by nemělo smysl vyhodnocovat tohoto respondenta samostatně, zařadila jsem ho mezi učitele středních škol.



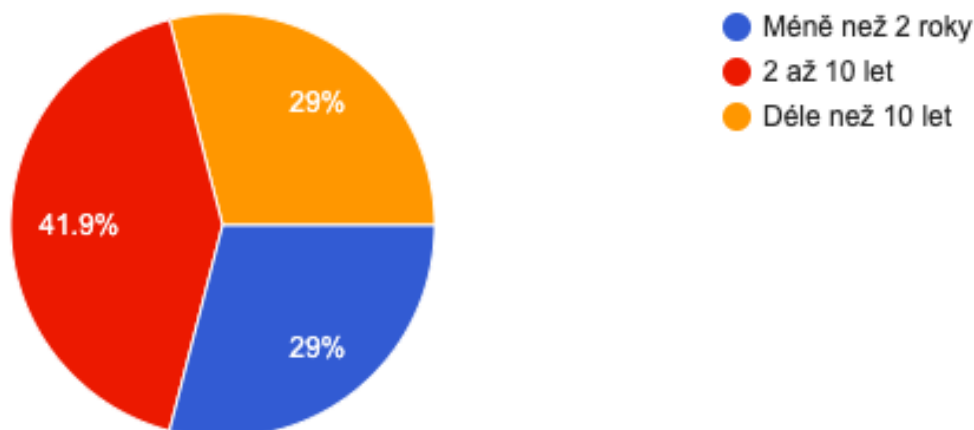
Graf 1: Struktura učitelů podle typu školy, na které vyučují:

Téměř polovinu respondentů (15 z 31) tvoří začínající učitelé s pedagogickou praxí do 2 let. Čtyři z nich učí na střední škole, ostatní jsou učiteli na základních školách. Ze zbývajících šestnácti respondentů sedm učitelů (tj. 22,6 %) udalo délku své pedagogické praxe v rozmezí od 2 do 10 let. Devět respondentů (tj. 29 %) má zkušenosti s výukou delší než 10 let, z nich jednu třetinu tvoří učitelé základních škol a dvě třetiny jsou učiteli na středních školách.



Graf 2: Délka mé učitelské praxe je:

Délka pedagogické praxe učitelů nekorresponduje s délkou praxe výuky cizímu jazyku. Řada učitelů má zřejmě zkušenosti s výukou cizímu jazyku delší, než je délka jejich pedagogické praxe ve škole. Pravděpodobně již před nástupem do školy vyučovali cizímu jazyku buď soukromě, nebo v jazykové škole.



Graf 3: Cizí jazyky učím:

Strukturu učitelů – respondentů podle délky jejich pedagogické praxe shrnuji v následující tabulce.

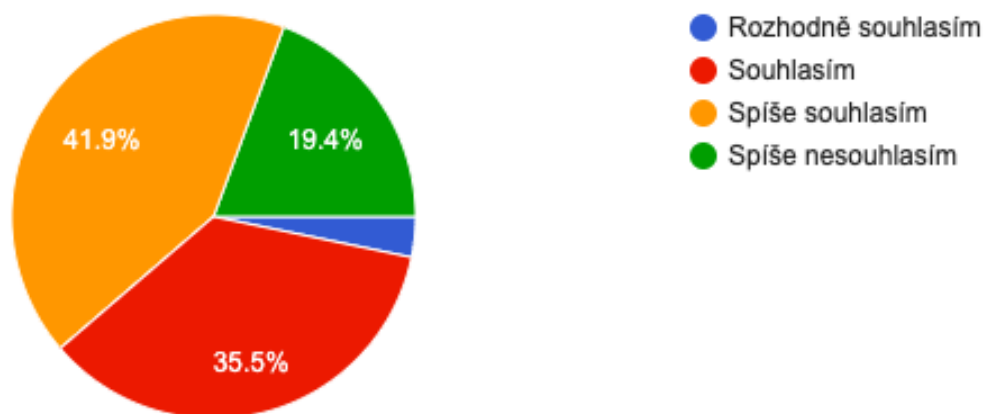
Struktura učitelů podle počtu let učitelské praxe

Délka učitelské praxe	Celkem		Cizí jazyky	
	učitelé ZŠ	učitelé SŠ	učitelé ZŠ	učitelé SŠ
Do 2 let	11	4	8	1
Od 2 do 10 let	4	3*	7	6*
Více než 10 let	3	6	3	6
Celkem	18	13*	18	13*

* Včetně jednoho učitele víceletého gymnázia

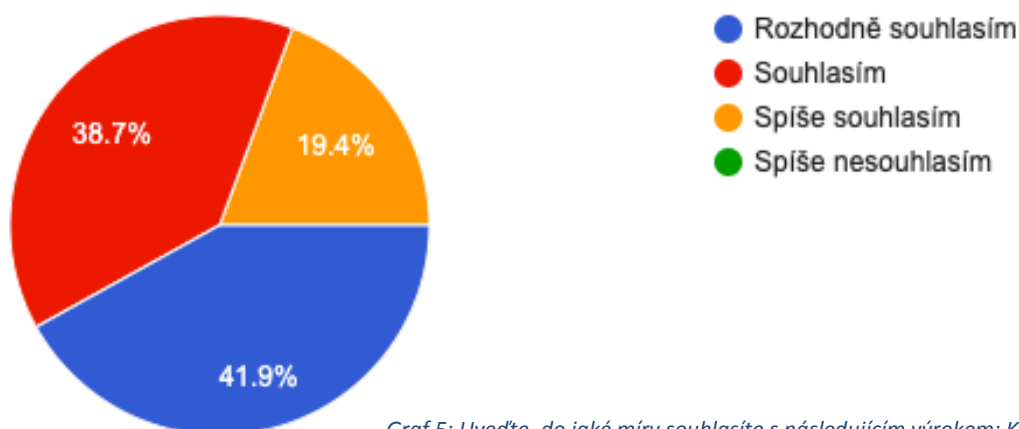
Další otázky jsou již zaměřeny přímo na práci s chybou ve výuce cizích jazyků. Zpočátku byli učitelé dotazováni, do jaké míry souhlasí s následujícím výrokem: „Když vaši žáci dělají chyby, je to pro Vás znamením toho, že ještě dostatečně nepochopili či nezvládli učivo. Není to tím, že se neučí.“ Jeden respondent zvolil možnost „rozhodně souhlasím“, jedenáct vyučujících uvedlo, že s výrokem „souhlasí“ a třináct zvolilo variantu „spíše souhlasím“. Lze tedy usoudit, že většina dotazovaných učitelů (25 z 31) spíše souhlasí s tím, že žák, který se dopouští chyby, ještě dostatečně nepochopil výklad a je třeba se mu dále věnovat. Jen šest učitelů zvolilo možnost „spíše nesouhlasím“. Tito učitelé jsou

zřejmě přesvědčení, že za chybami žáků je spíše jejich nedostatečné úsilí, než nezvládnutí či nepochopení učiva samotného.



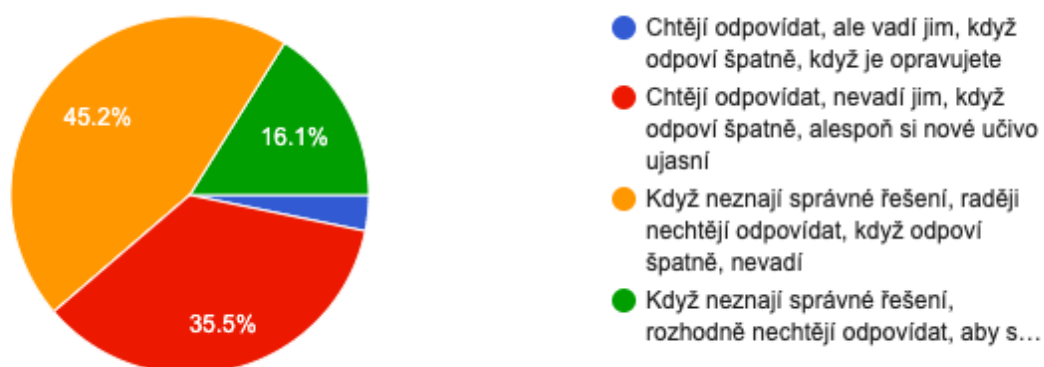
Graf 4: Uvedte, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: „Když vaši žáci dělají chyby, je to pro Vás znamením toho, že ještě dostatečně nepochopili či nezvládli učivo. Není to tím, že se neučí.“

Dále měli učitelé uvést, do jaké míry souhlasí s výrokem: „Když vaši žáci v něčem opakovaně chybují, snažíte se vždy najít příčinu chyb.“ Je potěšitelné, že nikdo z dotázaných učitelů neuvedl, že s výrokem nesouhlasí. Lze tedy konstatovat, že všichni z respondentů se snaží najít příčinu chyb, pokud jejich žáci v něčem opakovaně chybují. Nejvíce učitelů (13) zvolilo variantu, že s výrokem rozhodně souhlasí, a dvanáct učitelů uvedlo, že souhlasí, tedy že se vždy snaží přijít na to, proč se jejich žáci dopouštějí chyby. Jen šest učitelů volilo možnost, že s výrokem spíše souhlasí. Lze usoudit, že tito respondenti ne vždy hledají příčinu chyb svých žáků, nicméně i přesto si uvědomují vážnost této problematiky.



Graf 5: Uvedte, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: Když vaši žáci v něčem opakovaně chybují, snažíte se vždy najít příčinu chyb.

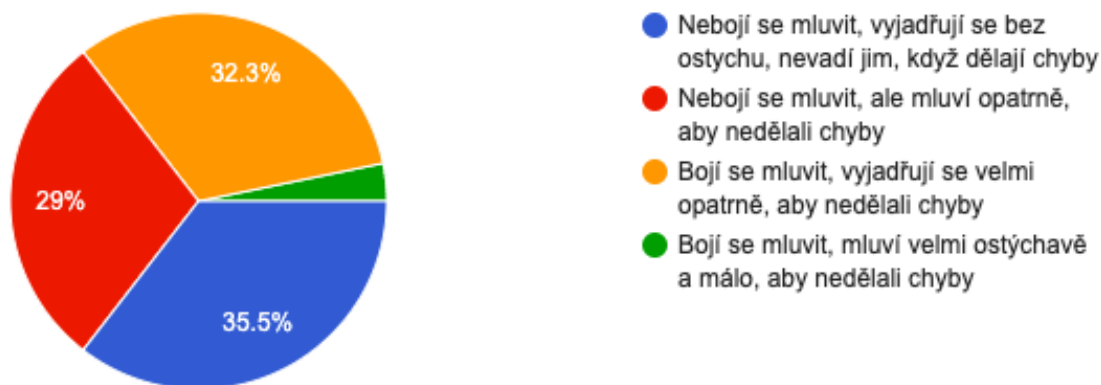
Dalšími dvěma otázkami jsem zjišťovala názory respondentů na to, jak vidí chování svých žáků v průběhu procvičování nově probraného učiva a v průběhu mluvení. Nejvíce učitelů (25) uvedlo, že žákům nevadí, pokud odpovídají špatně, přesto více žáků raději nechce odpovídat, pokud nezná správné řešení. Tuto variantu zvolilo čtrnáct vyučujících. Je chvályhodné, že druhou nejčastější odpovědí (11 učitelů) bylo, že žáci chtějí odpovídat a nevadí jim, když odpoví špatně, protože si tak nové učivo alespoň ujasní. Bohužel pět respondentů uvedlo, že pokud žáci neznají správné řešení, rozhodně nechtějí odpovídat, aby se neztrapnili, a všichni zároveň v následující otázce udali, že se jejich žáci bojí mluvit a vyjadřují se velmi opatrně, aby nedělali chyby. Jeden učitel uvedl, že žáci při procvičování chtějí odpovídat, ale vadí jim, když odpoví špatně a jsou učitelem opravováni.



Graf 6: Když procvičujete nově probrané učivo, myslíte si, že Vaši žáci:

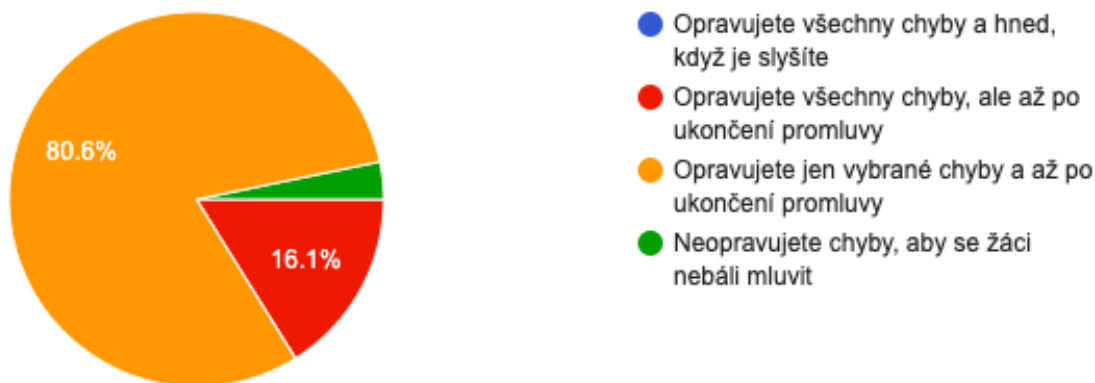
Názory respondentů na chování žáků při mluvení se rozdělily celkem rovnoměrně do tří skupin. Je potěšitelné, že dvě třetiny dotazovaných učitelů (20) si myslí, že se jejich žáci nebojí mluvit, navíc přibližně jedna třetina učitelů (11) si myslí, že jeho žáci se nebojí mluvit, vyjadřují se bez ostychu a nevadí jim, když dělají chyby.

Zbývající třetina respondentů (10) si však myslí, že se jejich žáci bojí mluvit, vyjadřují se velmi opatrně, aby nedělali chyby. Drtivá většina z nich zároveň v předchozím dotazování uváděla, že se jejich žáci bojí v hodinách odpovídat, pokud neznají správné řešení. Jeden respondent – učitel střední školy dokonce zvolil poslední variantu, že se jeho žáci bojí mluvit, mluví velmi ostýchavě a málo, aby nedělali chyby.



Graf 7: Myslíte si, že při mluvení Vaši žáci:

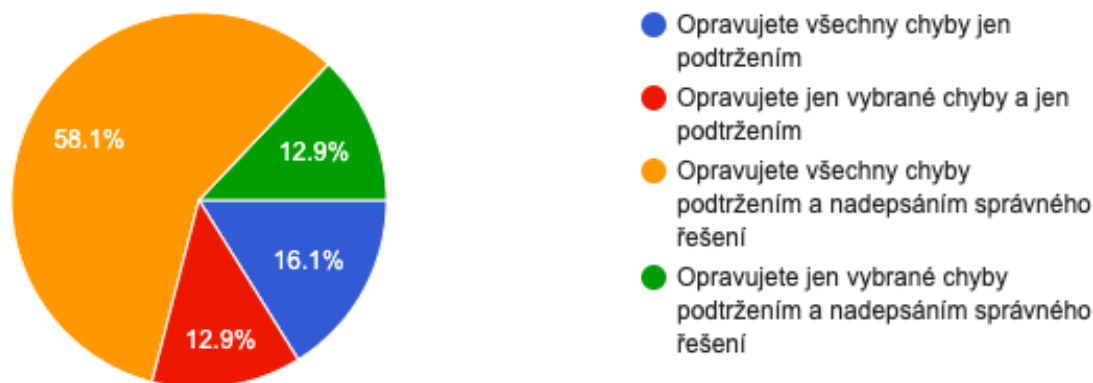
Dvěma následujícími otázkami jsem chtěla zjistit, jak učitelé postupují při opravách chyb v mluveném a psaném projevu. Žádný z respondentů neopravuje chyby v průběhu promluvy žáka. Většina z dotazovaných učitelů (25) se shodla na tom, že při mluveném projevu žáků opravují jen vybrané chyby po ukončení promluvy žáků. Pět respondentů potom opravuje všechny chyby. Pouze jeden vyučující udává, že chyby žáků při mluveném projevu neopravuje, aby se žáci nebáli mluvit.



Graf 8: Při mluvení:

V případě opravy psaného projevu se názory respondentů již více rozcházejí. Více než polovina dotazovaných učitelů (23) se však shodla na tom, že při psaném projevu žáků opravuje všechny nalezené chyby. Osmnáct z nich navíc žákům předloží správné řešení,

zbylých pět vyučujících preferuje pouze označení chybné části textu podtržením. Pouze vybrané chyby v psaném projevu opravuje osm z dotázaných učitelů, polovina z nich potom preferuje variantu opravy podtržením a nadepsáním správného řešení.



Graf 9: V psaném projevu:

Preferovaný způsob opravy chyb v psaném projevu

Odpověď	Učitelé s délkou praxe (kdy učí cizí jazyk)			Celkem
	do 2 let	od 2 do 10 let	déle než 10 let	
a)	3	1	1	5
b)	1	1	2	4
c)	8	4	6	18
d)	3	1	0	4
Celkem	15	7	9	31

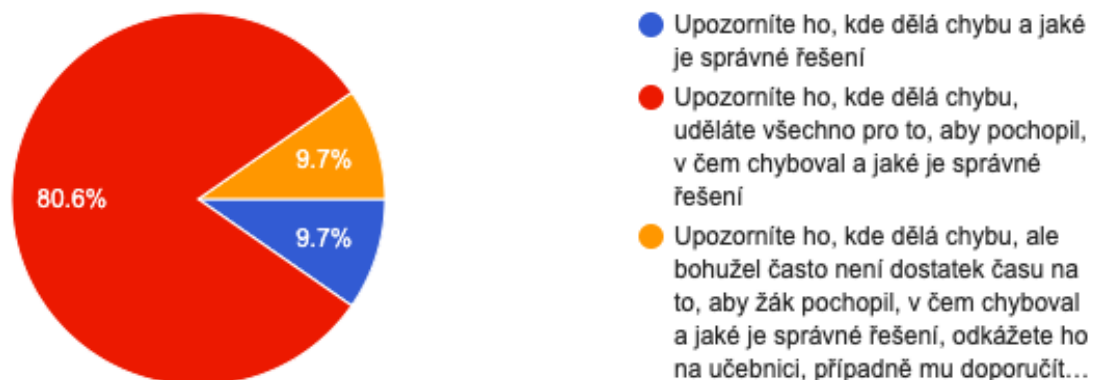
Z podrobnějšího rozpracování získaných dat v tabulce vyplývá, že většina učitelů bez ohledu na délku své zkušenosti s vyučováním cizích jazyků preferuje variantu opravy psaného projevu s nadepsáním správného řešení.

Zatímco většina z dotazovaných učitelů při mluveném projevu opravuje jen vybrané chyby, v psaném projevu tito učitelé volí většinou opravu všech chyb, diferencují tedy přístup k chybám v psaném a mluveném projevu žáků.

Další otázka byla zaměřena na přístup vyučujícího k opravě ústního projevu v případě, kdy žák dělá opakovaně chybu jednoho typu. Opět je velmi potěšující, že většina z dotazovaných učitelů (25) uvedla, že v takové situaci žáka na chybu upozorní a poté udělá vše pro to, aby pochopil, v čem chyboval a jaké je správné řešení. Většina respondentů se snaží chybu ve výuce využít pro další rozvoj žáka.

Tři respondenti uvádějí, že žáka v takovém případě upozorní, kde dělá chybu a jaké je správné řešení. V případě opakované chyby jednoho typu tedy volí spíše čistě explicitní způsob opravy. Na základě dalších odpovědí těchto tří vyučujících však mohu konstatovat, že nejedná-li se o opakované chyby jednoho typu, vyučující počkají, zda se žák sám neopraví, případně se mu snaží pomoci nápovědou. Pokud ani tak žák opravu nezvládne, preferují vyvolání dalšího spolužáka.

Zbývající tři z dotazovaných učitelů žáka upozorní, kde dělá chybu, a dále uvádějí, že bohužel nemají dostatek času na to, aby žák pochopil, v čem chyboval a jaké je správné řešení, odkáží žáka na výklad v učebnici nebo mu doporučí doučování.



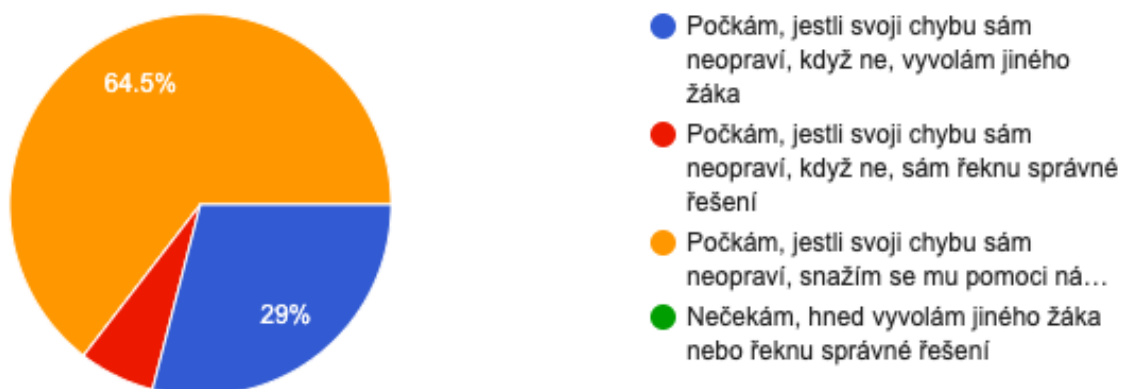
Graf 10: Když žák dělá opakovaně chybu jednoho typu:

Preferovaný způsob opravy žáka

Odpověď	Učitelé s délkou praxe (kdy učí cizí jazyk)			Celkem
	do 2 let	od 2 do 10 let	déle než 10 let	
a)	2	0	1	3
b)	12	6	7	25
c)	1	1	1	3
Celkem	15	7	9	31

Podrobné rozpracování údajů v tabulce opět dokládá, že přístup vyučujících k opravě v případě, že žák opakovaně chybuje, je srovnatelný ve všech kategoriích. Zjištění, že většina učitelů bez ohledu na délku jejich pedagogické praxe udělá všechno pro to, aby žák pochopil, v čem chyboval a jaké je správné řešení, je velmi potěšující.

Další otázkou jsem sledovala, jaký postup při opravách mluveného projevu žáků volí respondenti nejčastěji. Je velmi potěšitelné, že všichni z dotazovaných učitelů se shodují na tom, že po upozornění na chybu dají žákům prostor pro opravu. Nejvíce respondentů (20) uvedlo, že počká, zda žák svoji chybu sám neopraví, a snaží se mu pomoci nápovědou. Podporují chybujícího žáka, vyvíjejí snahu, aby byl schopen se sám opravit. Pokud žák sám nalezne správné řešení, bezpochybně si jej lépe pamatuje. Nevýhodou varianty je větší časová náročnost. Devět učitelů zvolilo variantu, že pokud se chybující žák nezvládne opravit, vyvolají spolužáka. Pouze dva vyučující uvedli, že v takovém případě sami řeknou správné řešení.

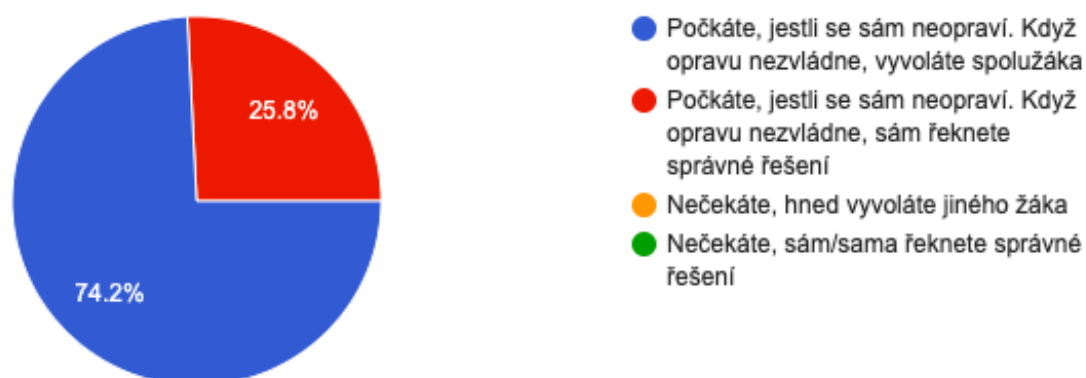


Graf 11: Při mluvení nejčastěji opravuji chybujícího žáka tak, že ho upozorním na chybu a:

Další otázka nutila učitele zamyslet se nad tím, jak situaci (postup při opravách mluveného projevu) vnímají žáci. Otázkou jsem zjišťovala, jaká je podle vyučujících nejpříjemnější varianta opravy z pohledu žáka.

Všichni respondenti se shodli na tom, že si myslí, že je pro žáka příjemnější, pokud vyčkají, zda svoji chybu sám opraví. V případě, že žák svoji opravu nezvládne, učitel buď vyvolá jiného žáka, nebo sám řekne správnou odpověď. Tyto varianty opravy ponechávají žákovi prostor na opravu vlastní chyby, zároveň na něj však nevyvíjejí přílišný tlak v případě, že není opravy schopen. Většina z dotazovaných učitelů (23) si myslí, že je žákům více příjemné, když na opravu vyvolají spolužáka. Zbývající učitelé (8) předpokládají, že je žákům příjemnější, když správné řešení uvedou sami.

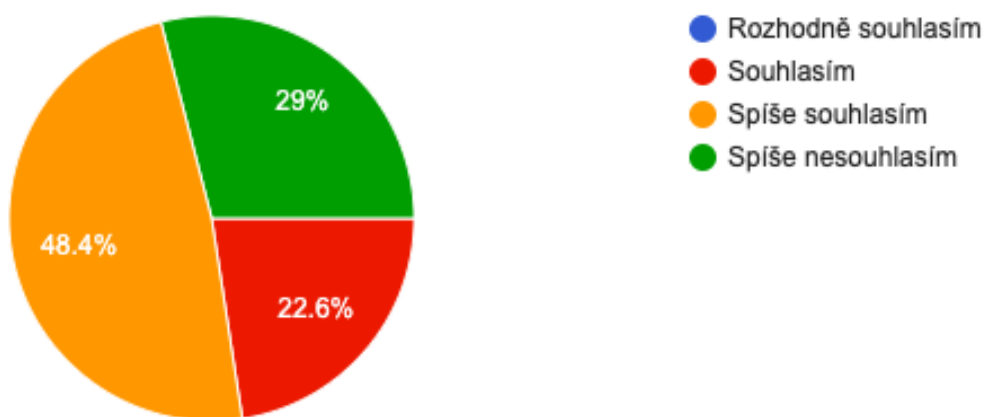
Nikdo z respondentů nezvolil žádnou ze zbylých dvou možností.



Graf 12: V případě, že Váš žák odpoví špatně, preferuje následující řešení:

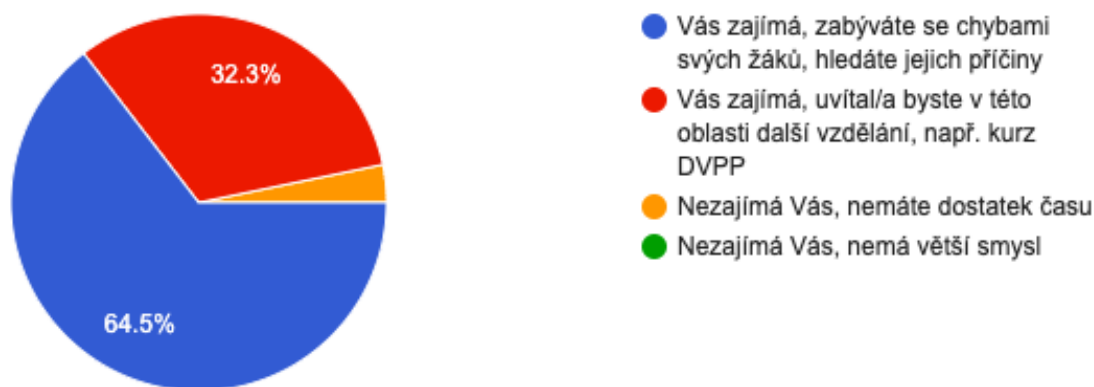
Jak již zmiňuji v teoretické části práce, příčin chybování žáků může být mnoho, navíc ne vždy je jednoduché je rozeznat. Tento fakt si uvědomují i dotazovaní učitelé. Ani jeden z nich si netroufl říci, že příčinu chybování svých žáků vždy rozezná.

Odpovědi respondentů byly od varianty „souhlasím“ (7), přes „spíše souhlasím“ (15) po variantu „spíše nesouhlasím“ (9). Poslední variantu volili zejména začínající učitelé bez delší zkušenosti s výukou cizím jazykům.



Graf 13: Uveďte, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: Příčinu chyb svých žáků vždy rozeznáte.

Na závěr byli učitelé dotazováni, zda se o problematiku práce s chybou zajímají. Většinu respondentů (30) problematika práce s chybou zajímá. Dvacet z nich se chybami svých žáků zabývá, aktivně hledá jejich příčiny. Zbýlých deset vyučujících by uvítalo v této oblasti další vzdělávání. Pouze jeden ze začínajících učitelů uvedl, že se o problematiku z časových důvodů nezajímá. Zřejmě si zatím dostatečně neuvědomuje vážnost a význam této problematiky v souvislosti se zvyšováním kvality a efektivity jeho práce.



Graf 14: Problematika práce s chybou:

Zájem o problematiku práce s chybou

Odpověď	Učitelé s délkou praxe (kdy učí cizí jazyk)			Celkem
	do 2 let	od 2 do 10 let	déle než 10 let	
a)	5	6	9	20
b)	9	1	0	10
c)	1	0	0	1
d)	0	0	0	0
Celkem	15	7	9	31

Z podrobnějšího rozpracování dat v tabulce opět vyplývá, že o problematiku práce s chybou se zajímají učitelé bez ohledu na délku své pedagogické praxe. Je zcela pochopitelné, že další vzdělávání v této oblasti uvítají spíše začínající učitelé.

Pro shrnutí dotazníkového šetření mezi vyučujícími mohu konstatovat, že většina z nich považuje chybu svých žáků za informaci o úrovni zvládnutí učiva. Dále je velmi potěšitelné, že všichni z dotazovaných učitelů se snaží nalézt příčinu chyb svých žáků. Třetina učitelů je přesvědčena o tom, že jejich žáci se nebojí mluvit, vyjadřují se bez ostychu, nevdají jim, když udělají chybu.

Žádný z dotazovaných učitelů neopravuje chyby v průběhu promluvy žáka. Většina se shodla na tom, že při mluveném projevu žáků opravují jen vybrané chyby po ukončení promluvy žáků. Více než polovina učitelů v psaném projevu opravuje všechny nalezené chyby. Osmnáct z nich navíc žákům předloží správné řešení, zbylých pět vyučujících preferuje pouze označení chybné části textu podtržením.

Je velmi chválné, že většina z dotazovaných učitelů uvedla, že poté, co žáka upozorní na chybu, udělá vše pro to, aby žák pochopil, v čem chyboval a jaké je správné řešení. Všichni z dotazovaných učitelů se navíc shodují na tom, že po upozornění na chybu dají

svým žákům prostor pro opravu. Všichni si myslí, že je pro žáka příjemnější, pokud vyčkají, zda svoji chybu sám neopraví. V případě, že žák svoji opravu nezvládne, dvě třetiny učitelů předpokládají, že oprava spolužákem je pro žáky tou příjemnější variantou.

Na závěr je nutné zmínit, že je velmi potěšující, že se dotazovaní učitelé o problematiku práce s chybou zajímají. Dvě třetiny z nich se zabývají analýzou příčin chyb svých žáků, zbylá jedna třetina by uvítala v této oblasti další vzdělávání.

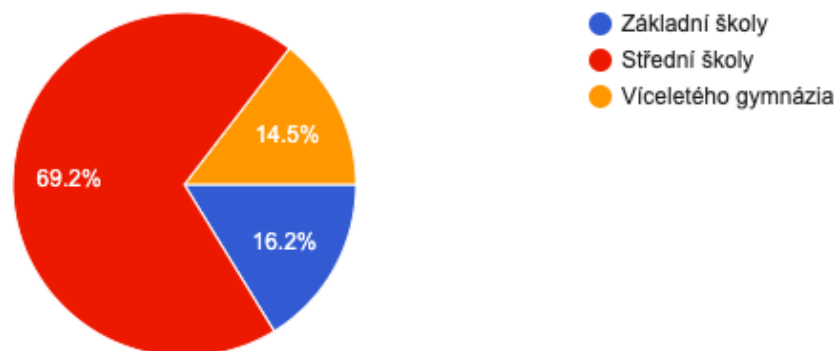
8.2 Dotazník pro žáky

Do dotazníkového šetření jsem zařadila i žáky, abych získala pohled na práci s chybou v hodinách cizích jazyků z tzv. „druhé strany“. Při koncipování dotazníků pro žáky jsem se soustředila především na pocity, které v nich vyvolává chybný výkon a jeho oprava. Zajímalo mě, jaký typ opravy je žákům nejvíce a nejméně příjemný, a ráda bych jejich názory porovнала s míněním učitelů.

Žáci odpovídali celkem na šestnáct otázek. Prvních šest otázek je spíše informativního charakteru a poskytuje bližší informace o samotných žácích. Zbylých deset otázek je poté zaměřeno na problematiku práce s chybou. Závěrečnou otázkou bych ráda zjistila, zda a jak dokáží žáci přijmout chybu svého učitele.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem sto sedmnáct žáků ze základních a středních škol v následujícím poměru: 19 žáků základních škol, 81 žáků středních škol a 17 žáků víceletých gymnázií. Většinu respondentů tvoří žáci středoškolského věku (všichni žáci z víceletých gymnázií navštěvují kvintu nebo sextu). Předpokládala jsem, že žáci v tomto věku mají více vyvinuté kritické myšlení a jsou schopni se nad otázkami více zamyslet.

Respondenty ze středních škol tvoří žáci prvního ročníku nebo kvinty víceletého gymnázia, druhého ročníku nebo sexty víceletého gymnázia a žáci čtvrtého ročníku. Ze základních škol se dotazníkového šetření zúčastnili žáci šestého a sedmého ročníku. Strukturu žáků jsem podrobně zpracovala do následujících tabulek.



Graf 15: Struktura respondentů – žáků podle školy, kterou navštěvují

Struktura žáků střední školy

Ročník	Počet žáků
První	22
Z toho kvinta víceletého gymnázia	9
Druhý	45
Z toho sexta víceletého gymnázia	9
Čtvrtý	31
Celkem	98

Struktura žáků základní školy

Ročník	Počet žáků
Šestý	4
Sedmý	15
Celkem	19

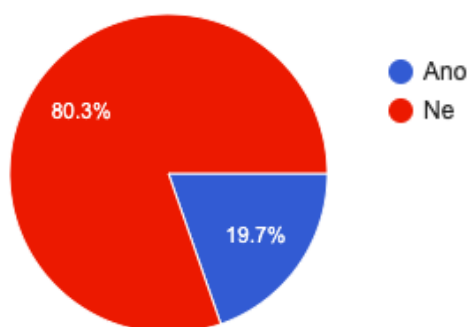
Pro získání většího vzorku respondentů z řad žáků byl dotazník zaměřen obecně na výuku cizích jazyků, nikoliv pouze na výuku jazyka francouzského. Z výsledků dotazníku vyplývá, že všichni respondenti se učí ve škole angličtinu jako první cizí jazyk. Žáci šestého ročníku základní školy a poměrně velká část dotazovaných žáků střední školy se druhý cizí jazyk neučí. Němčinu jako druhý cizí jazyk uvedlo ještě 21 žáků. Dalšími cizími jazyky, které se dotazovaní žáci učí, jsou jazyk francouzský (7), španělský (11) a ruský (4).

Struktura žáků podle cizích jazyků

Cizí jazyk	Škola	
	základní	střední
Pouze anglický	4	70
Anglický a francouzský	0	7
Anglický a německý	15	6
Anglický a ruský	0	4
Anglický a španělský	0	11
Celkem	19	98

Poměrně překvapivým zjištěním je fakt, že 80 % dotazovaných žáků nenavštěvuje žádný jazykový kurz mimo školu. Pouze necelých 20 % žáků (tj. 23) uvedlo, že podobný kurz či kroužek navštěvuje. Jedná se v převážné většině o žáky střední školy.

Z odpovědí žáků dále vyplývá, že pokud navštěvují jazykový kurz mimo školu, tak za účelem prohloubení znalostí toho cizího jazyka, který se již učí ve škole. Pouze pět žáků uvedlo, že navštěvují jazykový kurz s výukou dalšího jazyka, který se neučí ve škole.

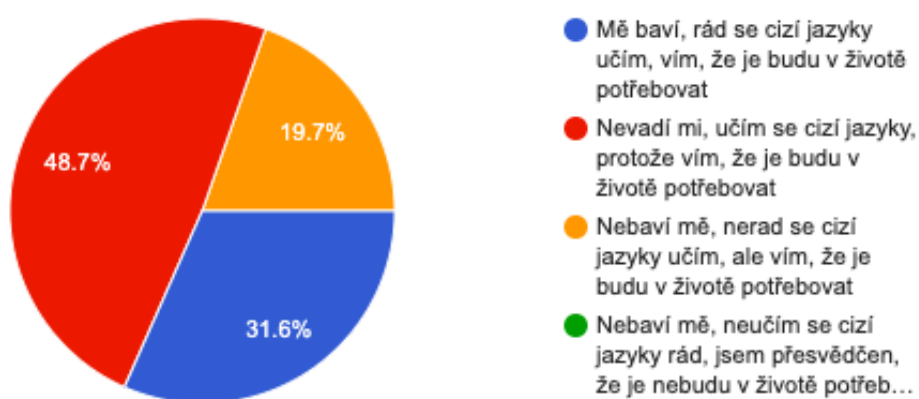


Graf 16: Učíš se cizí jazyk i mimo školu, např. v jazykovém kurzu, kroužku apod.?



Graf 17: Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl ano, učíš se v kurzu?

Před dotazy přímo zaměřenými na práci s chybou mne zajímalo, jak žáci vnímají důležitost výuky cizích jazyků a zda je jazykové hodiny baví. Všichni žáci, kteří dotazník vyplnili, si důležitost znalosti cizích jazyků v dnešní době uvědomují a jsou přesvědčeni, že je budou v životě potřebovat. Třicet sedm žáků uvedlo, že je výuka cizích jazyků baví. Téměř polovina respondentů zvolila neutrální odpověď, že jim hodiny cizích jazyků nevadí. Necelou pětinu žáků hodiny cizího jazyka nebaví a cizí jazyk se učí neradi, ale uvědomují si důležitost a nezbytnost jejich znalosti pro svůj budoucí aktivní život.



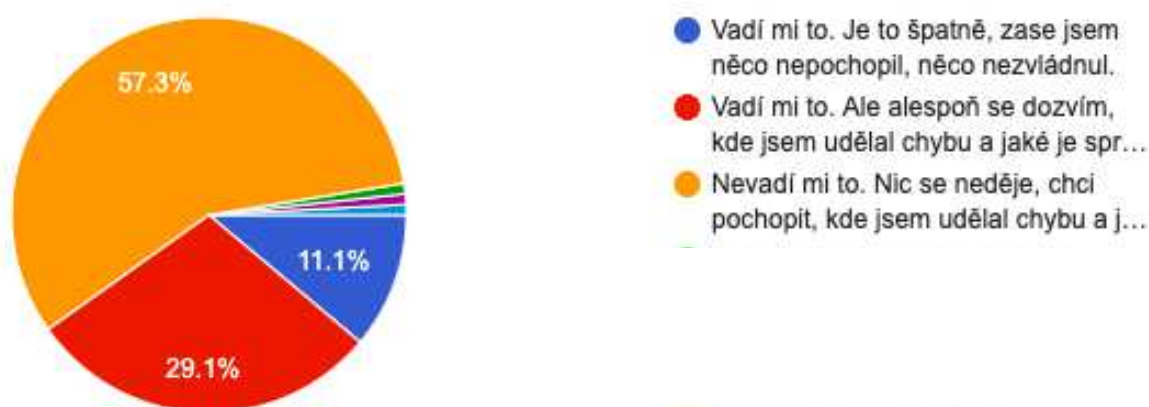
Graf 18: Hodiny cizích jazyků:

Následující otázky byly již zaměřeny přímo na práci s chybou v jazykových hodinách. Zajímaly mne pocity žáků ve chvíli, kdy z reakce učitele vidí, že jejich odpověď nebyla správná. Poměrně pozitivní je zjištění, že více než polovině žáků (67) taková situace nevadí, snaží se pochopit, v čem chybovali a jaké je správné řešení. Ostatní respondenti uvedli, že jim daná situace vadí. Třicet čtyři z nich i přes to, že jim je situace nepříjemná, vnímá chybu jako možnost k dalšímu rozvoji, oceňují, že se dozví, kde udělali chybu a jaké je správné řešení. Jen třináct z dotazovaných žáků vnímá chybu čistě negativně, jako svoje selhání, že opět něco nepochopili či nezvládli.

Jednu variantu odpovědi jsem volila jako otevřenou (Jiná odpověď: ...), kam žáci mohli doplnit jinou, výše neuvedenou variantu. Této možnosti využili tři z dotazovaných žáků.

Zde uvádím jejich odpovědi:

- 1) „Vadí mi to, ale doufám, že mám zbytek správně.“
- 2) „Jsem ráda, že je mi poskytnuto správné řešení a vím, kde jsem udělala chybu. Nicméně často mívám pocit, že jsem zase něco nepochopila a nezvládla.“
- 3) „No, stalo se... Nic víc, nic míň.“

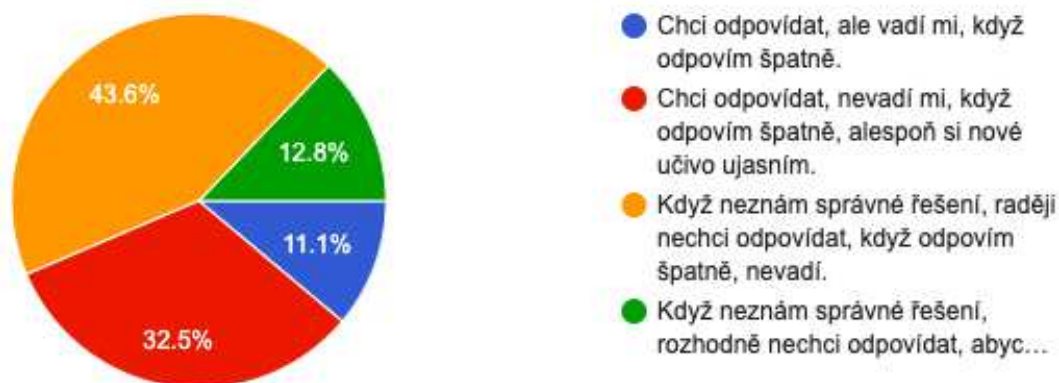


Graf 19: Z reakce učitele vidíš, že jsi udělal/a chybu, že tvoje odpověď není správná. Jak se cítíš?

Na otázku, zda žáci chtějí odpovídat na dotazy učitele při procvičování nově probraného učiva např. v rámci cvičení podle učebnice, jsem zaznamenala poměrně rozdílné odpovědi. Třetina respondentů (38) uvedla, že při procvičování chce vždy odpovídat, že nevadí, když odpoví špatně. Třináct z dotazovaných žáků chce odpovídat, ale vadí jim, když odpoví špatně. Přibližně polovina respondentů se raději zdrží odpovědi, pokud si nejsou jistí.

Podle grafu můžeme konstatovat, že nejvíce žáků volilo třetí možnost odpovědi, tj. že pokud neznají správné řešení, raději nechtějí odpovídat. Zajímavé je, že tito žáci jsou si zároveň vědomi toho, že když odpoví špatně, nic se neděje. Přesto jim zřejmě strach ze špatné odpovědi brání více se zapojit do výuky.

Druhou nejpočetnější skupinu tvoří žáci, kteří při procvičování chtějí odpovídat a kterým nevadí, když odpoví špatně, protože si učivo alespoň ujasní. Tato skupina žáků vnímá chybu jako součást učení. Bohužel patnáct žáků uvedlo, že pokud si nejsou jisti správným řešením, rozhodně nechtějí odpovídat, aby se neztrapnili. Převážná většina z nich jsou žáci střední školy, což dokládám v tabulce.



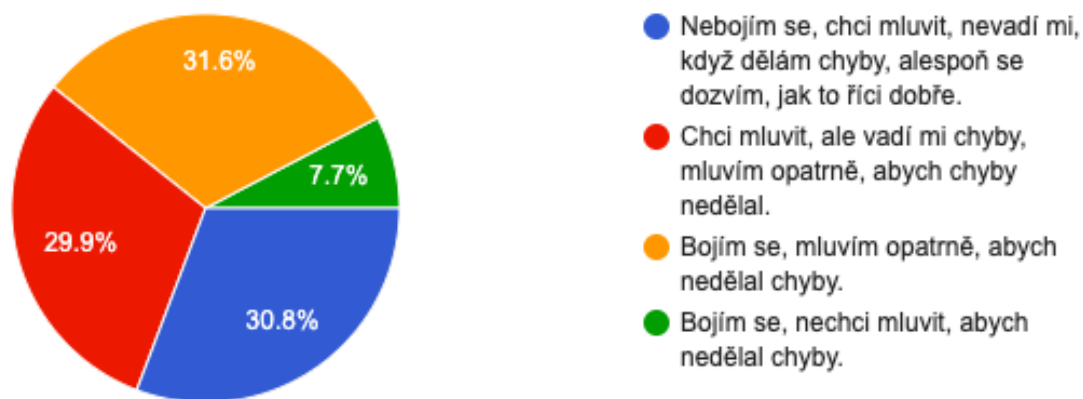
Graf 20: Když procvičujete nově probrané učivo např. v rámci cvičení v učebnici:

Ochota žáků odpovídat ve fázi procvičování

Odpověď	Žáci		Celkem
	základní školy	střední školy	
a)	4	9	13
b)	6	32	38
c)	8	43	51
d)	1	14	15
Celkem	19	98	117

Následující otázkou jsem zjišťovala, do jaké míry se žáci bojí mluvit v hodinách jazyků. Výsledkem byly tři velmi vyrovnané skupiny odpovědí. Přibližně jedna třetina žáků (37) uvádí, že se bojí mluvit, když už mluví, tak opatrně, a to zejména ze strachu, že udělají chybu. Pouze o jednoho žáka méně – 36 žáků z dotazovaných se naopak nebojí a chce mluvit. Případné chyby v mluveném projevu jim nevadí. Poslední podobně početnou skupinu (35) tvoří žáci, kteří chtějí mluvit, ale chyby jim vadí, proto mluví raději opatrně, aby se chyb nedopouštěli.

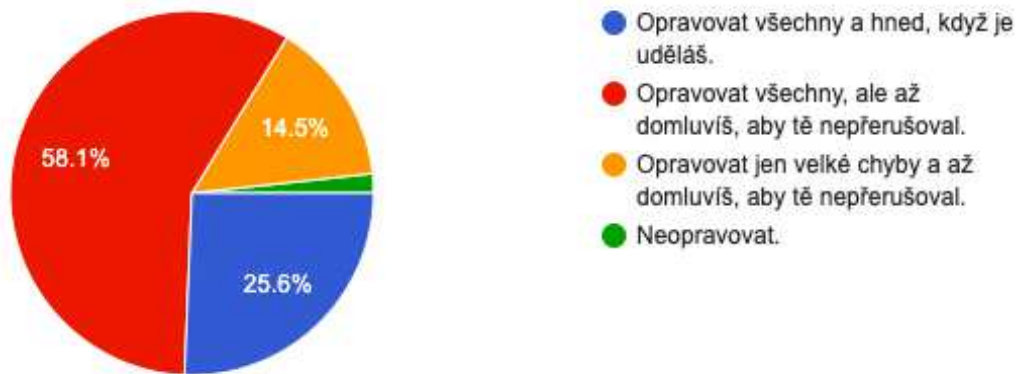
Bohužel devět žáků se bojí chyb natolik, že mluvit vůbec nechtějí. Strach z chyby jim brání v jejich dalším rozvoji a v učení. Tito žáci by měli pochopit, že chyba je běžnou součástí učení, zvláště ve fázi procvičování, a že není se třeba ničeho obávat.



Graf 21: Když procvičujete mluvení (např. o rodině, sourozencích apod.):

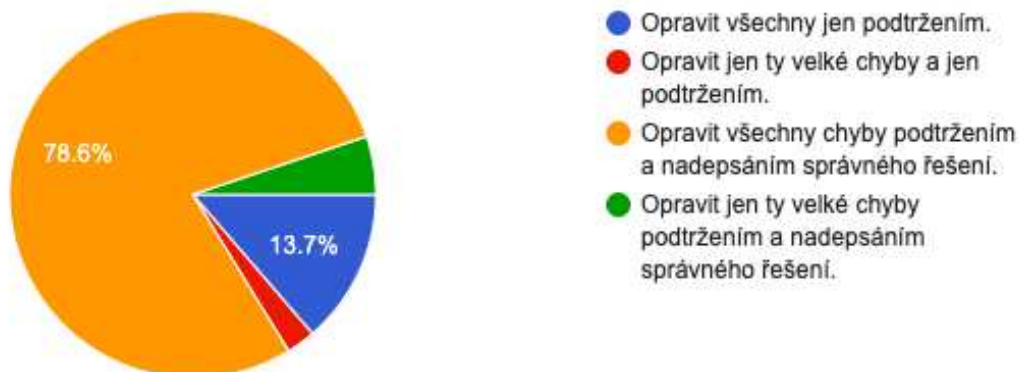
Zatímco většina vyučujících při vyplňování dotazníku uvedla, že při mluveném projevu žáků opravuje pouze vybrané chyby po ukončení promluvy žáka, preference žáků se zdají být mírně odlišné. Nejvíce žáků (68) si myslí, že by jejich učitel měl opravovat všechny chyby. Všichni tito žáci zároveň očekávají opravu všech chyb též v písemném projevu. Zajímavé je, že druhou největší skupinu tvoří žáci, kteří od učitelů očekávají opravu všech chyb a hned, jakmile chybu udělají, tedy i za cenu přerušování jejich souvislé promluvy. Tuto možnost zvolilo třicet respondentů. Žáci si zřejmě dostatečně neuvědomují všechny důsledky takto prováděné „totální“ korektury.

Možnost, kterou preferují učitelé, opravovat jen velké chyby po ukončení promluvy, byla vybrána pouze sedmnácti žáky. Dva žáci si myslí, že by učitel neměl chyby v mluveném projevu opravovat vůbec.



Graf 22: Myslíš, že by měl váš učitel chyby při tvém mluvení:

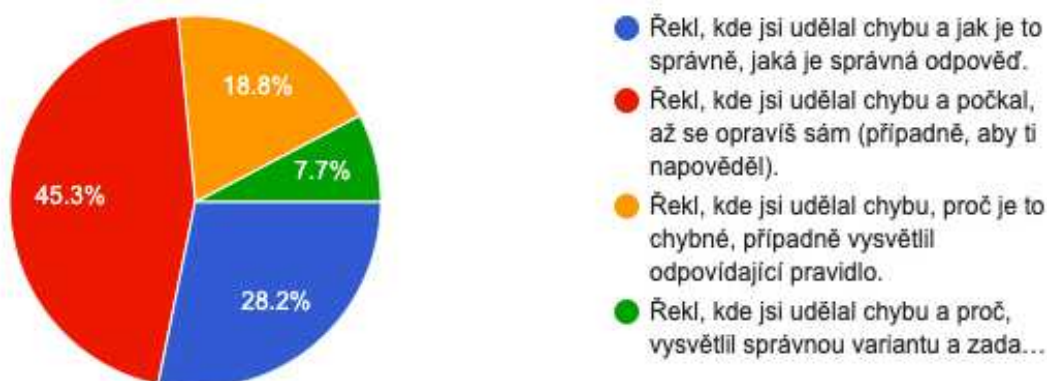
Stejně jako v dotazníku pro učitele je v dotazníku pro žáky zařazena jedna otázka zaměřená na práci s chybou v psaném projevu. Většina žáků (92) uvádí, že v případě psaného projevu by učitel měl opravit všechny chyby podtržením a nadepsáním správného řešení, což byla také nejčastější odpověď dotazovaných vyučujících. Šestnáct žáků preferuje opravu všech chyb pouze podtržením a zbylých devět žáků upřednostňuje opravu jen vybraných chyb, převážně s nadepsáním správného řešení.



Graf 23: Myslíš si, že by měl váš učitel chyby v tvém psaném projevu (např. v domácím úkolu):

Další otázkou jsem zjišťovala, jaký postup při opravě chyby žáci upřednostní. Necelá polovina respondentů (53) si přeje, aby v případě chybné odpovědi vyučující specifikoval, kde udělali chybu a počkal, až se sami opraví, případně jim pomohl nápovědou. Fakt, že by žáci ocenili prostor pro to, aby svoji chybu sami opravili, je velmi potěšující. Jsem přesvědčená o tom, že pokud žák samotný vynaloží úsilí pro opravu své chyby, lépe si látku pro příště zapamatuje.

Necelá třetina žáků (33) si přeje, aby jim učitel v případě špatné odpovědi řekl, kde udělali chybu, a poskytl jim správné řešení. Dvacet dva respondenti uvádí, že by ocenili další dovysvětlení odpovídajícího pravidla. A pouhých devět žáků by si přálo, aby po korekci chyby a opětovném vysvětlení látky jim učitel zadal další cvičení, na kterém by si mohli učivo upevnit. Podrobnější rozpracování odpovědí předkládám v tabulce.



Graf 24: Když odpovíš špatně, chceš, aby ti učitel:

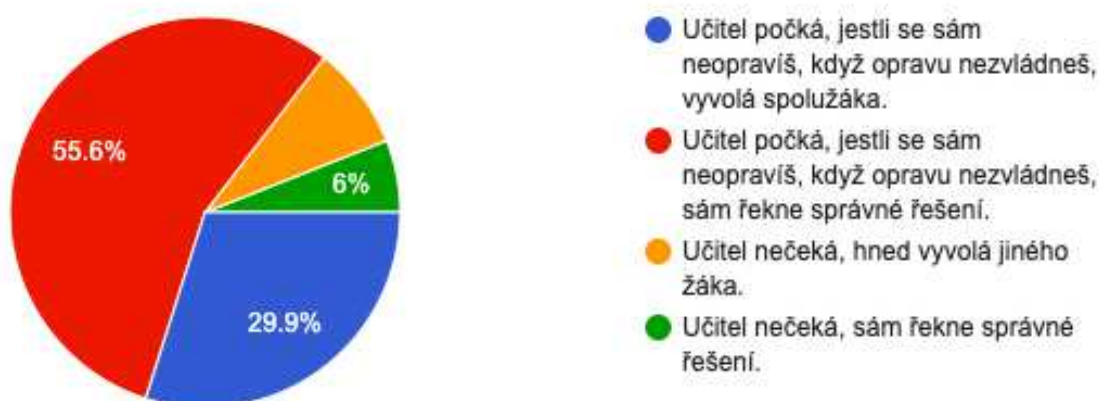
Preferovaný způsob opravy

Odpověď	Žáci		Celkem
	základní školy	střední školy	
a)	6	27	33
b)	12	41	53
c)	1	21	22
d)	0	9	9
Celkem	19	98	117

Velmi mě zajímaly reakce žáků na následující dvě otázky. Zjišťovala jsem jaký postup učitele v průběhu opravy chyby je žákům nejvíce a nejméně příjemný. Z odpovědí žáků vyplývá, že v případě, že odpoví špatně, většina (85 %) preferuje, když učitel nejprve počká, zda se žák sám neopraví. Velmi oceňuji fakt, že žáci projevují zájem svoji chybu

opravit. Překvapilo mě však, že za příjemnější formu opravy žáci považují korekci učitelem (65 respondentů). Pouze 34 respondentů zvolilo za příjemnější variantu opravu spolužákem.

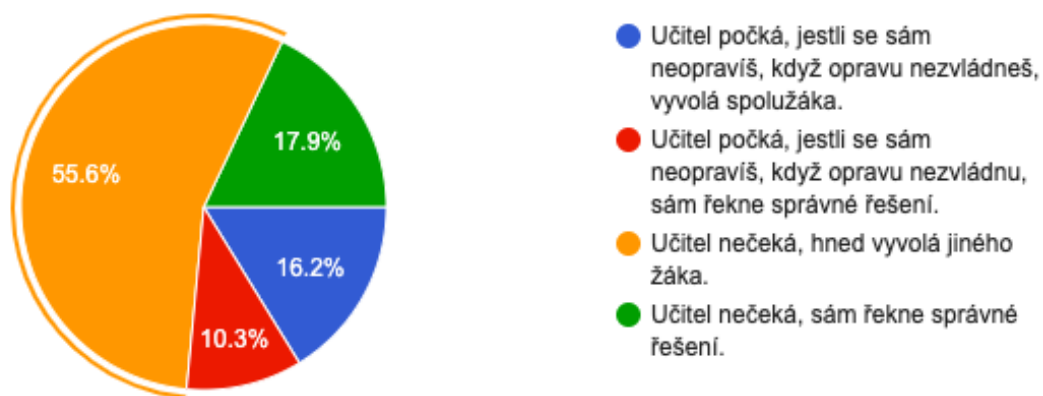
Jen malé procento žáků dává přednost variantě, kdy vyučující nečeká a chybu sám opraví (6 %) nebo vyvolá spolužáka (8,5 %).



Graf 25: Když se spleteš a odpovíš špatně, je ti příjemnější když:

Za nejméně příjemnou variantu logicky tři čtvrtiny žáků označily situaci, kdy učitel nečeká na opravu žáka, nedává žákům žádný prostor pro opravu vlastní chyby a pokračuje ve výuce. Nečekala jsem, že nejvíce z nich (65) potom za nejméně příjemnou označilo varintu opravy spolužákem, ostatní zvolili za nejméně příjemnou opravu učitelem (21). Jedna čtvrtina z dotazovaných žáků potom označila za nejméně příjemné to, když učitel čeká na jejich opravu. Devatenácti z nich je pak nepříjemné, když jej opraví spolužáci a zbývajícím dvanácti je nejvíce nepříjemná oprava učitelem samotným.

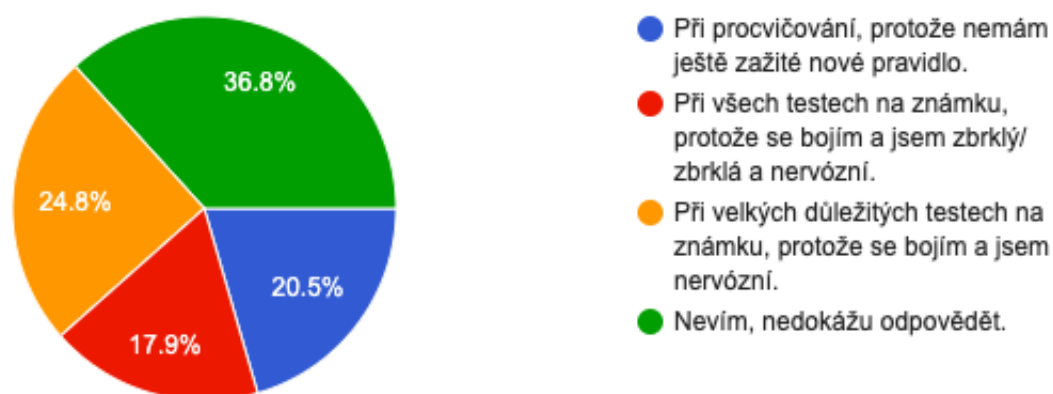
V souladu s předchozími odpověďmi žáků lze konstatovat, že žáci se cítí nejlépe, pokud učitel čeká a dává žákům dostatek prostoru pro opravu vlastního pochybení. Pozitivním faktem je, že v rámci dotazníkového šetření mezi vyučujícími bylo zjištěno, že většina z nich preferuje tutéž variantu - po upozornění na chybu se snaží dát žákům prostor, aby svoji chybu sami napravili.



Graf 26: Když se spleteš a odpovíš špatně, je ti nejméně příjemné když:

Z následujících odpovědí je patrné, že žáci nejsou schopni jednoznačně vymezit, kdy a v jaké situaci nejvíce chybují a proč. Poměrně velká část respondentů (43) v tomto případě zvolila možnost „Nevím, nedokáži odpovědět.“ Zároveň zde připomínám, že ani učitelé si netroufli říci, že by příčiny chybování svých žáků vždy rozeznali. Tato nejistota na obou stranách jen potvrzuje fakt, že práce s chybou je velmi komplikovaná záležitost a v některých případech není vůbec snadné příčinu chybování žáků rozpoznat.

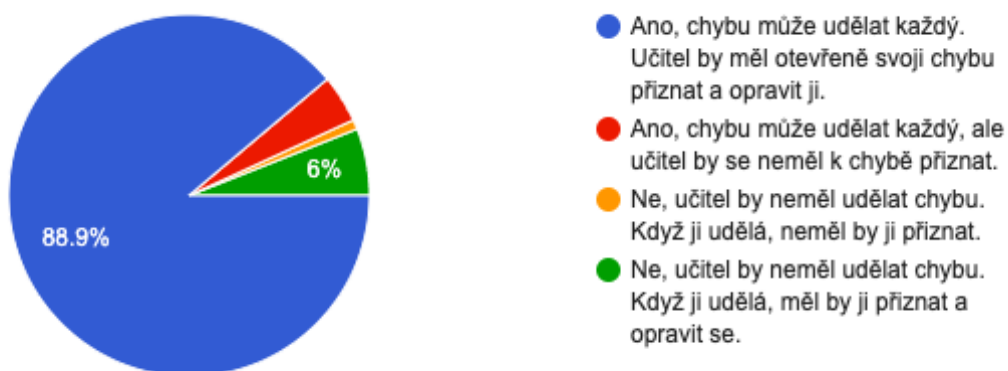
Přibližně ve stejném poměru žáci připisovali své chyby nedostatečnému zažití nové látky či zbrklosti a nervozitě. Zajímavé je, že celkem 42 % žáků si myslí, že nejčastěji chybují při testech na známku, protože jsou zbrklí nebo nervózní. Necelých 18 % z nich poté uvádí, že mají tento pocit nejen z velkých testů, ale z jakéhokoliv testu, který je vyučujícím známkováný.



Graf 27: Kdy si myslíš, že děláš nejvíce chyb a proč?

Na závěr jsem chtěla zjistit, zda žáci dokáží přijmout chybu svého učitele a jakým způsobem by se měl podle nich chybující učitel zachovat.

Přestože byla každá z nabízených odpovědí vybrána alespoň jednou, celkový výsledek je poměrně jednoznačný a pro učitele přívětivý. Celkem sto devět žáků připustilo, že chybu může udělat každý, a tedy i učitel. Naprostá většina z nich (104) potom uvádí, že učitel by měl svoji chybu přiznat a opravit. Pět žáků je přesvědčeno, že by se učitel neměl ke své chybě přiznat. Je zajímavé, že se jedná zejména o žáky středních škol, což dokládám následující tabulkou. Celkem osm žáků si myslí, že učitel by neměl udělat chybu, jeden z nich (opět žák střední školy) je přesvědčen, že pokud se chyby učitel dopustí, neměl by ji přiznat.



Graf 28: Myslíš si, že se může někdy splést (udělat chybu) každý z nás, tedy i učitel a jak by se měl v takovém případě zachovat?

Názory žáků na chybu učitele

Odpověď	Žáci		Celkem
	základní školy	střední školy	
a)	16	88	104
b)	1	4	5
c)	0	1	1
d)	2	5	7
Celkem	19	98	117

Z odpovědí žáků skutečně vyplývá, že více než polovině chybovat nevádí, snaží se pochopit, v čem udělali chybu a jaké je správné řešení. Jen třináct z dotazovaných žáků vnímá chybu čistě negativně, jako svoje selhání. Pokud žáci neznají správné řešení, raději nechtějí odpovídat. Zajímavé je, že tito žáci jsou si zároveň vědomi toho, že když odpoví špatně, nic se neděje. Přesto jim zřejmě strach ze špatné odpovědi brání více se zapojit do výuky. Přibližně jedna třetina žáků uvádí, že se bojí mluvit, když už mluví, tak opatrně, a to zejména ze strachu, že udělají chybu. Jedna třetina z dotázaných pak naopak se nebojí a chce mluvit.

V případě opravy souvislého, mluveného projevu se preference žáků zdají být mírně odlišné. Nejvíce žáků si myslí, že by jejich učitel měl opravovat všechny chyby. Zajímavé je, že druhou největší skupinu tvoří žáci, kteří od učitelů očekávají opravu všech chyb a hned, jakmile chybu udělají, tedy i za cenu přerušování jejich souvislé promluvy. Žáci si zřejmě dostatečně neuvědomují všechny důsledky takto prováděné „totální“ korektury. Většina žáků uvádí, že v případě psaného projevu by učitel měl opravit všechny chyby podtržením a nadepsáním správného řešení, což byla také nejčastější odpověď dotazovaných vyučujících.

Z odpovědí žáků v neposlední řadě také vyplývá, že v případě, že odpoví špatně, většina preferuje, když učitel nejprve počká, zda se žák sám neopraví. Překvapilo mě však, že za příjemnější formu opravy více jak polovina žáků považuje korekci učitelem a přibližně jen třetina za příjemnější variantu považuje opravu svým spolužákem.

Závěr

Pojem chyba nejčastěji chápeme v negativním smyslu a spojujeme ho s něčím nechtěným a nežádoucím. V moderní pedagogice má výrazně jiné postavení. Chyba je chápána jako přirozená součást učení, jako cenný zdroj tzv. zpětnovazební informace pro učitele i žáka. Učitelé poskytují informaci např. o účinnosti zvoleného postupu, pro žáka je informací, na co se má zaměřit v dalším procesu učení. Tuto funkci však chyba plní pouze za předpokladu, že je identifikována, interpretována a korigována.

Pokud vnímáme chybu jako pozitivní nositelku informace o vyvíjejícím se jazykovém systému v mysli žáka, nemůžeme vynechat analýzu vzniku chyby. Správná analýza chyby – její klasifikace podle typu, závažnosti, a hlavně podle příčiny jejího vzniku, tj. jak a proč k ní dochází, jsou důležitou a nezbytnou podmínkou dalšího správného postupu učitele ve výuce cizího jazyka.

V práci s chybou v procesu učení zpravidla rozlišujeme tři základní kroky: identifikaci, interpretaci a korekci chyby. Existuje řada způsobů, jak chybu žáka opravit, na správně zvoleném postupu opravy pak závisí její efektivita. V zásadě rozlišujeme opravy explicitní a implicitní. Za nejpoužívanější způsoby explicitních oprav se považuje metalingvistický komentář a elicitace, z implicitních se využívá přeformulování, žádost o vyjasnění a opakování. Univerzálně použitelná korektivní strategie neexistuje. Zvolená strategie musí být v souladu s typem činnosti a typem úlohy v procesu učení, v praxi je pak třeba jednotlivé techniky oprav střídat a kombinovat.

Případovou studii v praktické části práce dokládám na přepisu dvou vyučovacích jednotek francouzského jazyka, jakého množství korektivních strategií, jakých verbálních, a hlavně neverbálních prostředků dokáže využít kreativní vyučující s dlouholetou praxí na základní škole. Během náslechu dvou vyučovacích hodin jsem zaznamenala alespoň jeden příklad každé korektivní strategie, kterou popisuji v teoretické části práce. Krom nejčastěji používaných strategií jako elicitace, přeformulování či opakování, využívala vyučující podle potřeby také korekci čistě explicitní, metalingvistický komentář, metalingvistickou nápovědu, žádost o objasnění či explicitní odmítnutí. Škála byla tedy opravdu široká. Samotná korekce byla navíc velmi často doprovázena gesty či mimikou pro větší důraz, případně za účelem nápovědy. Přepis dialogů z vyučovacích hodin jsem doplnila analýzou

jednotlivých použitých strategií a komentářem, ve kterém jsem popsala situaci a použité neverbální prostředky.

Problematika oprav chyb v cizojazyčném vyučování je velmi složitá a řeší řadu otázek. Mezi ty základní problémy řadíme: jaké chyby opravovat, kdy opravovat a jak provádět opravu. Odpovědi nejsou jednoduché a už vůbec ne univerzálně aplikovatelné. Proto jsem se na tuto problematiku zaměřila v praktické části práce a formou dotazníkového šetření jsem zjišťovala názory učitelů a žáků na chybu a její opravu v procesu učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky a učitele jsem koncipovala tak, aby byla možná komparace názorů žáků a učitelů.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 31 učitelů cizích jazyků, z toho 18 učitelů základních a 13 učitelů středních škol, a 117 žáků, z toho 19 žáků základních škol a 98 žáků středních škol.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina učitelů se snaží s chybami svých žáků pracovat a udělá vše pro to, aby žáci pochopili, v čem chybovali a byli schopni se ze svých chyb poučit. Zajímavým zjištěním je, že zároveň více jak polovina žáků uvedla, že jim nevádí, pokud udělají chybu – naopak, považují ji za možnost dalšího rozvoje. Vyučující dále uznávají, že ačkoliv se zajímají o příčiny chyb svých žáků, ne vždy je dokáží rozeznat. Žáci sami také nejsou schopni říci, kdy nejvíce chybojí a proč. To jen potvrzuje o jak komplexní problematiku se jedná.

Dvě třetiny učitelů uvedlo, že se jejich žáci v hodinách nebojí mluvit. Zde dochází k určitému rozporu mezi odpověďmi žáků a učitelů, jelikož tuto variantu zvolila pouze jedna třetina respondentů mezi žáky. Poměrně podstatná část žáků přiznává, že se mluvit bojí, případně mluví velmi opatrně.

Dalším bodem, ve kterém se žáci neshodli s vyučujícími je preference opravy během ústního projevu. Zatímco většina učitelů opravuje pouze vybrané chyby, žáci podle výsledků dotazníku preferují opravu všech chyb. Preference žáků se nemění ani v případě psaného projevu, zatímco u učitelů je přístup k psanému projevu více diferenciován.

Učitelé i žáci se shodují na tom, že je dobré v případě pochybení nechat žákovi prostor pro opravu. Pokud však žák opravu z nějakého důvodu nezvládne, více než polovina žáků

preferuje následnou korekci provedenou vyučujícím, nikoliv spolužákem. Učitelé však v rámci odpovědí jako příjemnější variantu pro žáky volili spíše korekci provedenou spolužákem.

Závěrem je třeba říci, že ze zpracovaných dat vyplývá, že učitelé si plně uvědomují vážnost problematiky. Uvědomují si, že kvalitní řízení výuky se neobejde bez systematického vedení žáků k práci s chybou, která je nedílnou součástí procesu učení. Smyslem tohoto procesu je postupně naučit žáky využívat svých chyb jako zdroje dalšího postupu v učení. Znalost minimálně jednoho cizího jazyka je v současné době nezbytnou dovedností pro celý život. Žáci si nevystačí s nabytými jazykovými kompetencemi ze školních let. Proto je velmi důležité žáky naučit „učit se z chyb“, využívat svých chyb jako dalšího zdroje učení a přispět tak k tomu, aby byli v budoucnu schopni své jazykové znalosti nepřetržitě rozvíjet a uplatňovat v praxi.

9 Seznam použitých zdrojů

- Astolfi, J.-P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Corder, S. (1. Leden 1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, stránky 161-170.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- ČR, Ú. A. (2008-2019). *Slovník spisovného jazyka českého*. Získáno 20. 3. 2019, z Jazyková poradna ÚJČ AV ČR: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=chyba>
- Hendrich, J. a. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Henrici, G., & Herlemann, B. (1986). *Mudliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. Goethe-Insitut.
- Hánková, D. (2014). Korektivní zpětná vazba v hodinách češtiny pro cizince. *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků* (stránky 28-52). Poděbrady: Ústav jazykové a odborné přípravy UK.
- Klinka, T. (2014). Typologie chyb J. P. Astolfiho a výuka cizího jazyka. *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)* (stránky 74-80). Poděbrady: Ústav jazykové a odborné přípravy UK.
- Korčáková, J. (2005). *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus Univerzity Hradec Králové.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.
- Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Získáno 20. 3 2019, z MŠMT ČR: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

Veselý, J. (1985). *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha: SPN.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro učitele cizích jazyků

Příloha 2 – Dotazník pro žáky cizích jazyků

Příloha 3 – Nahrávka hodiny francouzského jazyka

Příloha 4 – Nahrávka hodiny francouzského jazyka

Seznam grafů

GRAF 2: DÉLKA MÉ UČITELSKÉ PRAXE JE:	63
GRAF 1: STRUKTURA UČITELŮ PODLE TYPU ŠKOLY, NA KTERÉ VYUČUJÍ:	62
GRAF 3: CIZÍ JAZYKY UČÍM:.....	63
GRAF 4: UVEĎTE, DO JAKÉ MÍRY SOUHLASÍTE S NÁSLEDUJÍCÍM VÝROKEM: „KDYŽ VAŠI ŽÁCI DĚLAJÍ CHYBY, JE TO PRO VÁS ZNAMENÍM TOHO, ŽE JEŠTĚ DOSTATEČNĚ NEPOCHOPILI ČI NEZVLÁDLI UČIVO. NENÍ TO TÍM, ŽE SE NEUČÍ."	65
GRAF 5: UVEĎTE, DO JAKÉ MÍRY SOUHLASÍTE S NÁSLEDUJÍCÍM VÝROKEM: KDYŽ VAŠI ŽÁCI V NĚČEM OPAKOVANĚ CHYBUJÍ, SNAŽÍTE SE VŽDY NAJÍT PŘÍČINU CHYB.....	65
GRAF 6: KDYŽ PROCVIČUJETE NOVĚ PROBRANÉ UČIVO, MYSLÍTE SI, ŽE VAŠI ŽÁCI:	66
GRAF 7: MYSLÍTE SI, ŽE PŘI MLUVENÍ VAŠI ŽÁCI:.....	67
GRAF 8: V PSANÉM PROJEVU:.....	67
GRAF 9: PŘI MLUVENÍ:	68
GRAF 10: KDYŽ ŽÁK DĚLÁ OPAKOVANĚ CHYBU JEDNOHO TYPU:.....	69
GRAF 11: PŘI MLUVENÍ NEJČASTĚJI OPRAVUJI CHYBUJÍCÍHO ŽÁKA TAK, ŽE HO UPOZORNÍM NA CHYBU A:	71
GRAF 12: V PŘÍPADĚ, ŽE VÁŠ ŽÁK ODPOVÍ ŠPATNĚ, PREFERUJE NÁSLEDUJÍCÍ ŘEŠENÍ:	71
GRAF 13: UVEĎTE, DO JAKÉ MÍRY SOUHLASÍTE S NÁSLEDUJÍCÍM VÝROKEM: PŘÍČINU CHYB SVÝCH ŽÁKŮ VŽDY ROZEZNÁTE.	72
GRAF 14: PROBLEMATIKA PRÁCE S CHYBOU:.....	72
GRAF 15: STRUKTURA RESPONDENTŮ – ŽÁKŮ PODLE ŠKOLY, KTEROU NAVŠTĚVUJÍ	75
GRAF 17: UČÍŠ SE CIZÍ JAZYK I MIMO ŠKOLU, NAPŘ. V JAZYKOVÉM KURZU, KROUŽKU APOD.?.....	76
GRAF 16: POKUD JSI NA PŘEDCHOZÍ OTÁZKU ODPOVĚĎEL ANO, UČÍŠ SE V KURZU:	76
GRAF 18: HODINY CIZÍCH JAZYKŮ:	77
GRAF 19: Z REAKCE UČITELE VIDÍŠ, ŽE JSI UDĚLAL/A CHYBU, ŽE TVOJE ODPOVĚĎ NENÍ SPRÁVNÁ. JAK SE CÍTÍŠ?	78
GRAF 20: KDYŽ PROCVIČUJETE NOVĚ PROBRANÉ UČIVO NAPŘ. V RÁMCI CVIČENÍ V UČEBNICI:.....	79
GRAF 21: KDYŽ PROCVIČUJETE MLUVENÍ (NAPŘ. O RODINĚ, SOUROZENCÍCH APOD.):	80
GRAF 22: MYSLÍŠ, ŽE BY MĚL VÁŠ UČITEL CHYBY PŘI TVÉM MLUVENÍ:.....	81
GRAF 23: MYSLÍŠ SI, ŽE BY MĚL VÁŠ UČITEL CHYBY V TVÉM PSANÉM PROJEVU (NAPŘ. V DOMÁCÍM ÚKOLU):	81
GRAF 24: KDYŽ ODPOVÍŠ ŠPATNĚ, CHCEŠ, ABY TI UČITEL:.....	82
GRAF 25: KDYŽ SE SPLETEŠ A ODPOVÍŠ ŠPATNĚ, JE TI PŘÍJEMNĚJŠÍ KDYŽ:	83
GRAF 26: KDYŽ SE SPLETEŠ A ODPOVÍŠ ŠPATNĚ, JE TI NEJMÉNĚ PŘÍJEMNÉ KDYŽ:	84
GRAF 27: KDY SI MYSLÍŠ, ŽE DĚLÁŠ NEJVÍCE CHYB A PROČ?	84
GRAF 28: MYSLÍŠ SI, ŽE SE MŮŽE NĚKDY SPLÉST (UDĚLAT CHYBU) KAŽDÝ Z NÁS, TEDY I UČITEL A JAK BY SE MĚL V TAKOVÉM PŘÍPADĚ ZACHOVAT?	85

Příloha č. 1

Dotazník pro učitele cizích jazyků

Jsem učitelem na:	Délka mé učitelské praxe je:	Cizí jazyky učím:
a) ZŠ	a) do 2 let	a) méně než 2 roky
b) SŠ	b) od 2 do 10 let	b) 2 až 10 let
	c) více než 10 let	c) déle než 10 let

Vyberte, prosím, variantu, která nejvíce odpovídá pravdě.

Uved'te, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: Když vaši žáci dělají chyby, je to pro Vás znamením toho, že ještě dostatečně nepochopili či nezvládli učivo. Není to tím, že se neučí.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Spíše nesouhlasím

Uved'te, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: Když vaši žáci v něčem opakovaně chybují, snažíte se vždy najít příčinu chyb.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Spíše nesouhlasím

Když procvičujete nově probrané učivo, myslíte si, že Vaši žáci:

- a) chtějí odpovídat, ale vadí jim, když odpoví špatně, když je opravujete
- b) chtějí odpovídat, nevadí jim, když odpoví špatně, alespoň si nové učivo ujasní
- b) když neznají správné řešení, raději nechtějí odpovídat, když odpoví špatně, nevadí
- c) když neznají správné řešení, rozhodně nechtějí odpovídat, aby se neztrapnili

Myslíte si, že při mluvení Vaši žáci:

- a) nebojí se mluvit, vyjadřují se bez ostychu, nevadí jim, když dělají chyby
- b) nebojí se mluvit, ale mluví opatrně, aby nedělali chyby
- c) bojí se mluvit, vyjadřují se velmi opatrně, aby nedělali chyby
- d) bojí se mluvit, mluví velmi ostýchavě a málo, aby nedělali chyby

Při mluvení:

- a) opravujete všechny chyby a hned, když je slyšíte
- b) opravujete všechny chyby, ale až po ukončení promluvy
- c) opravujete jen vybrané chyby a až po ukončení promluvy
- d) neopravujete chyby, aby se žáci nebáli mluvit

V psaném projevu:

- a) opravujete všechny chyby jen podtržením
- b) opravujete jen vybrané chyby a jen podtržením
- c) opravujete všechny chyby podtržením a nadepsáním správného řešení
- d) opravujete jen vybrané chyby podtržením a nadepsáním správného řešení

Když žák dělá opakovaně chybu jednoho typu:

- a) upozorníte ho, kde dělá chybu a jaké je správné řešení
- b) upozorníte ho, kde dělá chybu, uděláte všechno pro to, aby pochopil, v čem chyboval a jaké je správné řešení
- c) upozorníte ho, kde dělá chybu, ale bohužel často není dostatek času na to, aby žák pochopil, v čem chyboval a jaké je správné řešení, odkážete ho na učebnici, případně mu doporučíte doučování

Při mluvení nejčastěji opravuji chybujícího žáka tak, že ho upozorním na chybu a:

- a) počkám, jestli svoji chybu sám neopraví, když ne, vyvolám jiného žáka
- b) počkám, jestli svoji chybu sám neopraví, když ne, sám řeknu správné řešení
- c) počkám, jestli svoji chybu sám neopraví, snažím se mu pomoci nápovědou

d) nečekám, hned vyvolám jiného žáka nebo řeknu správné řešení

V případě, že Váš žák odpoví špatně, preferuje následující řešení:

- a) Počkáte, jestli se sám neopraví. Když opravu nezvládne, vyvoláte spolužáka.
- b) Počkáte, jestli se sám neopraví. Když opravu nezvládne, sám řeknete správné řešení.
- c) Nečekáte, hned vyvoláte jiného žáka.
- d) Nečekáte, sám/sama řeknete správné řešení.

Uved'te, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: Příčinu chybování svých žáků vždy rozeznáte:

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Spíše nesouhlasím

Problematika práce s chybou:

- a) Vás zajímá, zabýváte se chybami svých žáků, hledáte jejich příčiny
- b) Vás zajímá, uvítal/a byste v této oblasti další vzdělání, např. kurz DVPP
- c) nezajímá Vás, nemáte dostatek času
- d) nezajímá Vás, nemá větší smysl

Příloha č. 2

Dotazník pro žáky cizích jazyků

Jsem žákem:

- a) základní školy, ročníku
- b) střední školy, ročníku

Vyjmenuj cizí jazyky, které se ve škole učíš:

Učíš se cizí jazyk i mimo školu, např. v jazykovém kurzu, kroužku apod.?

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, učíš se v kurzu:

- a) další cizí jazyk, který se neučíš ve škole
- b) cizí jazyk, který se učíš ve škole

Nyní již konkrétně k hodinám cizích jazyků ve škole.

Vyberte, prosím, variantu, která nejvíce odpovídá pravdě.

Hodiny cizích jazyků:

- a) mě baví, rád se cizí jazyky učím, vím, že je budu v životě potřebovat
- b) nevadí mi, učím se cizí jazyky, protože vím, že je budu v životě potřebovat
- c) nebaví mě, nerad se učím cizí jazyky, ale vím, že je budu v životě potřebovat
- d) nebaví mě, neučím se cizí jazyky rád, jsem přesvědčen, že je nebudu v životě potřebovat

Z reakce učitele vidíš, že jsi udělal chybu, že tvoje odpověď není správná. Jak se cítíš?

- a) Vadí mi to. Je to špatně, zase jsem něco nepochopil, něco nezvládnul.
- b) Vadí mi to. Ale alespoň se dozvím, kde jsem udělal chybu a jaké je správné řešení.
- c) Nevadí mi to. Nic se neděje, chci pochopit, kde jsem udělal chybu a jaké je správné řešení.
- d) Jiná odpověď: _____

Když procvičujete nově probrané učivo např. v rámci cvičení v učebnici:

- a) Chci odpovídat, ale vadí mi, když odpovím špatně
- b) Chci odpovídat. Nevadí mi, když odpovím špatně, alespoň si nové učivo ujasním
- b) Když neznám správné řešení, raději nechci odpovídat. Když ale odpovím špatně, nevadí
- c) Když neznám správné řešení, rozhodně nechci odpovídat, abych se neztrapnil

Když procvičujete mluvení (např. o rodině, sourozencích apod.):

- a) nebojím se, chci mluvit, nevadí mi, když dělám chyby, alespoň se dozvím, jak to říci dobře
- b) chci mluvit, ale vadí mi chyby, mluvím opatrně, abych chyby nedělal
- c) bojím se, mluvím opatrně, abych nedělal chyby
- d) bojím se, nechci mluvit, abych nedělal chyby

Podle tvého názoru by měl učitel chyby při tvém mluvení v cizím jazyce:

- a) opravovat všechny a hned, když je uděláš
- b) opravovat všechny, ale až domluvíš, aby tě nepřerušoval
- c) opravovat jen velké chyby, a to až domluvíš, aby tě nepřerušoval
- d) neopravovat

Myslíš si, že má váš učitel chyby v tvém psaném projevu (např. v domácím úkolu):

- a) opravit všechny jen podtržením
- b) opravit jen ty velké chyby a jen podtržením

- c) opravit všechny chyby podtržením a nadepsáním správného řešení
- d) opravit jen ty velké chyby podtržením a nadepsáním správného řešení

Když odpovíš špatně, chceš, aby ti učitel:

- a) řekl, kde jsi udělal chybu a jak je to správně, jaká je správná odpověď
- b) řekl, kde jsi udělal chybu a počkal, až se opravíš sám (případně, aby ti napověděl)
- c) řekl, kde jsi udělal chybu, proč je to chybné, případně vysvětlil odpovídající pravidlo
- d) řekl, kde jsi udělal chybu a proč, vysvětlil správnou variantu a zadal další cvičení, abych si učivo mohl dále procvičovat

Když se spleteš a odpovíš špatně, je ti nejpříjemnější, když:

- a) učitel počká, jestli se sám neopravíš, když opravu nezvládneš, vyvolá spolužáka
- b) učitel počká, jestli se sám neopravíš, když opravu nezvládneš, sám řekne správné řešení
- c) učitel nečeká, hned vyvolá jiného žáka
- d) učitel nečeká, sám řekne správné řešení

Když se spleteš a odpovíš špatně, je ti nejméně příjemné, když:

- a) učitel počká, jestli se sám neopravíš, když opravu nezvládneš, vyvolá spolužáka
- b) učitel počká, jestli se sám neopravíš, když opravu nezvládnu, sám řekne správné řešení
- c) učitel nečeká, hned vyvolá jiného žáka
- d) učitel nečeká, sám řekne správné řešení

Kdy si myslíš, že děláš nejvíce chyb a proč?

- a) při procvičování, protože nemám ještě zažité nové pravidlo
- b) při všech testech na známku, protože se bojím a jsem zbrklý/zbrklá a nervózní
- c) při velkých důležitých testech na známku, protože se bojím a jsem nervózní
- d) nevím, nedokážu odpovědět

Myslíš si, že se může někdy splést (udělat chybu) každý z nás, tedy i učitel? Jak by se měl v takovém případě zachovat?

- a) Ano, chybu může udělat každý. Učitel by měl otevřeně svoji chybu přiznat a opravit ji.
- b) Ano, chybu může udělat každý, ale učitel by se neměl k chybě přiznat.
- c) Ne, učitel by neměl udělat chybu. Když ji udělá, neměl by ji přiznat.
- b) Ne, učitel by neměl udělat chybu. Když ji udělá, měl by ji přiznat a opravit se.