

**ZJIŠTĚNÍ ÚROVNĚ DOVEDNOSTI  
AUTOKOREKCE STUDENTŮ  
V HODINÁCH RUSKÉHO JAZYKA**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**VYPRACOVALA: Iva Dřízhalová**

**OBOR: AJ - RJ**

**ŠKOLNÍ ROK: 2004 – 2005**

**VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE: PaedDr. Zuzana Liptáková, PhD.**

# OBSAH

I.	UVOD	4
II.	TEORETICKÁ VYCHODISKA K PROBLEMATICE CHYB A AUTOKOREKCE VE VÝUCE	7
1.	Chyba v procesu výuky	7
2.	Typy chyb a jejich příčiny	11
3.	Práce s chybami	18
4.	Autokorekce ve výuce cizího jazyka	21
5.	Význam autokorekce pro žáka	33
III.	CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMU	38
1.	Metody a průběh průzkumu	38
2.	Analýza autokorekce mluveného projevu	42
3.	Analýza autokorekce písemného projevu	51
4.	Celkové seřazení výsledných hodnot	63
IV.	NAMĚTY ČINNOSTÍ ZÁMĚŘENÝCH NA ROZVOJ DOVEDNOSTI AUTOKOREKCE S TUDENTŮ	68

## Prohlášení o původnosti práce:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně na základě odborné literatury, jež je uvedena v seznamu.

V Praze, 30. října 2005



# OBSAH

I.	ÚVOD	4
II.	TEORETICKÁ VÝCHODISKA K PROBLEMATICE CHYB A AUTOKOREKCE VE VÝUCE	7
1.	Chyba v procesu výuky	7
2.	Typy chyb a jejich příčiny	11
3.	Práce s chybou	18
4.	Autokorekce ve výuce cizího jazyka	21
5.	Význam autokorekce pro žáka	33
III.	CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMU	38
1.	Metody a průběh průzkumu	38
2.	Analýza autokorekce mluveného projevu	42
3.	Analýza autokorekce písemného projevu	51
4.	Celkové srovnání výsledných hodnot	63
IV.	NÁMĚTY ČINNOSTÍ ZAMĚŘENÝCH NA ROZVOJ DOVEDNOSTI AUTOKOREKCE STUDENTŮ	68
V.	ANALÝZA UČEBNÍHO SOUBORU Z HLEDISKA ROZVOJE DOVEDNOSTI AUTOKOREKCE CHYB	76
VI.	ZÁVĚRY	79
	PEŽIOME	81
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
	PŘÍLOHY	86

# I. ÚVOD

## SOUČASNÝ STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

V současné době se značně změnil názor na školu jako pouhou vzdělávací instituci. Moderní pedagogika již respektuje individuální rozdíly mezi žáky, klade velký důraz na jejich samostatnou práci v hodinách, upřednostňuje se výuka aktivní a efektivní. Ve vyučovacím procesu má dnes svou nezastupitelnou roli psychologie žáků, úkolem učitele ve škole je napomáhat žákům při učení, rozvíjet jejich samostatné myšlení a motivovat je k dalšímu postupu. S těmito změnami souvisí i pohled na přítomnost chyb v učebním procesu. Nejsou jen výsledkem neznalosti žáků, zkoumá se jejich charakter, příčiny i metody jejich odstranění.

Dovednost autokorekce je člověku dána od přírody v mateřském jazyce. Tato schopnost je však významným pomocníkem při učení i v procesu osvojování jazyka cizího. Problematika samostatnosti žáků při výuce a s ní související dovednost autokorekce mě zaujala již v průběhu mé několikaleté učitelské praxe, neboť chyby mohou být nejen přínosem pro žáka, ale i jistou výzvou a důležitou zpětnou vazbou při práci učitele. To je také důvod, proč jsem se rozhodla tématem chyby a její autokorekcí zabývat v této diplomové práci.

Vzhledem k tomu, že přímo o dovednosti autokorekce se zmiňuje odborná literatura jen stručně, mohly by výsledky této práce alespoň nepatrně pomoci při řešení této problematiky a přispět k jejímu začlenění do vyučovacího procesu v praxi.

## CÍLE PRÁCE A VÝCHOZÍ PŘEDPOKLADY

Pro zpracování diplomového úkolu jsem si stanovila několik cílů.

1. Hlavním cílem práce je zjistit úroveň dovednosti autokorekce žáků s různými stupni znalostí ruského jazyka. Vycházím z vlastní zkušenosti, že se ve škole soustředí pozornost zejména na známky z testů a učitelé často práci s chybou nedoceňují, nebo ji nezahrnují do výuky kvůli nedostatku času. Předpokládala jsem, že pokud studenti s chybami v hodinách pracují, bude se výrazně zlepšovat dovednost autokorekce jejich mluvených i písemných projevů. Pokud však tuto metodu práce učitelé nevyužívají,



chyby, které po neúspěšné samostatné korekci vyvstanou, by měly i přesto měnit svůj charakter v závislosti na dosažené úrovni jazykových dovedností jednotlivých skupin studentů. Předpokládala jsem, že nejúspěšnější při autokorekci budou nejvíce pokročilí žáci s převahou chyb gramatických, nejméně úspěšní budou začátečníci s chybami pravopisnými.

2. Dalším cílem, který jsem si v této práci stanovila, je navrhnout učitelům některé další způsoby práce zaměřené na rozvíjení dovednosti autokorekce. To zejména z toho důvodu, abych ukázala, že se nácvik této dovednosti v hodinách ruského jazyka nemusí omezit pouze na cvičení v učebnici, která vytvoří za tímto účelem autoři učebních pomůcek.

3. Třetím cílem je analyzovat učební soubor z hlediska nácviku autokorekce, tedy zjistit, je-li tato dovednost žáků využívána a rozvíjena v některé moderní, běžně užívané, učebnici ruského jazyka.

## **METODOLOGIE ZPRACOVÁNÍ**

Nejprve jsem nastudovala odbornou literaturu, která se váže k problematice chyb, a dále pak některé kapitoly z psychologie, které se soustředí na myšlenkové procesy a paměť žáků. Podobná témata jsem vyhledávala i v metodických příručkách pro učitele cizích jazyků, abych získala informace o autokorekci v co největším rozsahu. Poslední část teoretické přípravy tvořily knihy o pedagogickém výzkumu, které mi pomohly při volbě vhodných metod a při analýze výsledků.

Pro zjištění úrovně dovednosti autokorekce a ověření svých předpokladů jsem provedla průzkumnou sondu na střední škole, které se účastnili studenti ruského jazyka s různými stupni jazykových dovedností. Připravila jsem dva typy cvičení a zadala jsem je účastníkům průzkumu přímo v hodinách ruského jazyka. Ačkoliv jsem si vědoma, že tento průzkum nebyl příliš velkého rozsahu, snažila jsem se zahrnout do analýzy mluvený i písemný projev co největšího možného počtu studentů. Pro první část jsem zvolila metodu pozorování, neboť ta mi umožnila snadnou orientaci v řečových situacích, vytvoření přehledných záznamů o chybách v mluveném projevu a následné

autokorekci studentů. Pro druhou část jsem si vybrala analýzu autokorekce písemných prací, které mi poskytly další podklady pro zpracování konečných výsledků.

Všechny údaje jsou zaneseny v podrobných tabulkách, pro přehlednost a lepší názornost jsou některé procentuální hodnoty zpracovány i graficky. Obě části průzkumu jsou analyzovány z hlediska kvantitativního i kvalitativního. Komentáře k výsledným hodnotám obsahují také příklady nejčastějších chyb, které nepodlehly autokorekci studentů, a možné příčiny. Součástí analýzy je také celkové srovnání výsledků obou typů cvičení a souhrnné konečné hodnoty úspěšnosti studentů při autokorekci mluveného i písemného projevu.

Na základě provedené analýzy jsem dále navrhla činnosti, které by mohly přispět k rozvíjení dovednosti autokorekce studentů v hodinách ruského jazyka. Pro názorné možné použití v praxi je každá teoreticky popsaná aktivita dále doplněna konkrétním praktickým cvičením.

Pro analýzu učebního souboru jsem si vybrala učebnici, pracovní sešit a metodickou příručku *Поexanu 1*, neboť ta se řadí mezi nejnovější učební pomůcky pro vyučovací předmět ruský jazyk. Vzhledem k tomu, že dovednost autokorekce by měli učitelé rozvíjet již od prvních zkušeností žáka s cizím jazykem, zvolila jsem učební řadu pro základní školy s cílem přesvědčit se, že opravdu rozvíjí samostatné myšlení i u těch nejmladších žáků. Všichni účastníci průzkumu na zvolené střední škole však již předešlou zkušenost s dalším cizím jazykem měli, a to německým či anglickým. Z tohoto důvodu jsem tedy nezvolila učebnici *Радуга*, ačkoliv ji studenti v hodinách používají a byla by v tomto případě k analýze také velmi vhodná. Druhým důvodem tohoto rozhodnutí byl fakt, že v době vzniku diplomové práce se navíc uvažovalo o přepracování a novém vydání tohoto učebního souboru.

## II. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 1. CHYBA V PROCESU VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

#### 1.1 CO JE CHYBA

Chyba se v pedagogické teorii obecně definuje jako **výkon žáka, který se odchyluje od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačuje požadavkům a je nesprávný**. Může se jednat o jednotlivé reakce a odpovědi, řešení úloh i výtvary, při čemž za určitých podmínek nemusí ohrozit žákovo učení.<sup>1</sup> Didaktika cizích jazyků se věnuje problematice chyby asi od 60. let 20.století, od stejné doby, kdy se pozornost začíná zvolna přesouvat od osobnosti učitele k osobnosti žáka, k jeho rozmanité psychologii i potřebám.

Mladí pedagogové vstupují do školství s nadšením, věří, že pečlivou přípravou dosáhnou toho, že si žáci zapamatují vše, co jim v hodinách prezentují. Avšak každý učitel musí přijmout fakt, že pojem učit není stejný jako učit se a **ani při výuce cizího jazyka se chybám nelze vyhnout**. Zkušení pedagogové mohou chyby pouze předvídat a tím do jisté míry i eliminovat. Moderní praxe jejich výskyt v procesu výuky, dalo by se říci, přímo vítá. S chybou se v hodinách aktivně pracuje, neboť **je také velice cenným indikátorem pokroku žáků a účinnosti učitelovy práce**.

Jak uvádí V. Kulič, **chyba je výkonem i faktorem procesu učení**.<sup>2</sup> To znamená, že není pouze výsledkem, a k tomu ještě špatným, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale **je přirozenou součástí každého učebního procesu**. S tím souvisí i skutečnost, že snaha vyloučit ji z tohoto procesu vedla vždy k omezení prostoru aktivního učení, k výuce nudné a málo efektivní, nebo naopak, z obav před jejich častým výskytem, k výuce příliš snadné a jednotvárné. Zájem žáků, jejich zvýšené úsilí a pozornost ovšem vyvolávají zejména úkoly náročnější, spojené s možností samostatného a tvořivého řešení, které s sebou nesou i to riziko, že se žáci dopustí chyb. Předpokladem každé úspěšné výuky je však především kladný vztah žáka k danému předmětu, tedy jeho vnitřní motivace. K efektivitě žákova učení přispěje, pokud učitel

<sup>1</sup> Průcha a kol.; *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, str.82.

<sup>2</sup> Kulič V.; *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971, str.65.

zvolí některou moderní metodu výuky, která tuto problematiku ve své koncepci zohledňuje, a v souvislosti s ní i aktivní práci s chybou.

**Chyba je dále pro žáka jedinečná informace.** Poskytne mu důležité **poznání o rozdílu** mezi tím, co byl schopen v cizím jazyce vytvořit, a správnou jazykovou formou. Je to pro něj impuls, aby se nad svým jazykovým problémem dále zamyslel a provedl jeho následnou korekci. **Chyby a práce s nimi jsou tedy základním předpokladem pro rozvíjení dovednosti autokorekce žáků.**

## 1.2 POJETÍ CHYBY VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA

### 1.2.1 TRADIČNÍ POJETÍ

Chyba byla po léta chápána pouze jako kritérium výkonu, považovala se za důkaz selhání či nedostatečnou přípravu žáka. Byla vždy spojována s neúspěchem, z čehož vyplývala i řada nežádoucích důsledků pro žáka. **Učitelé pod vlivem behaviorální teorie a programovaného učení pokládali chyby v procesu výuky za nežádoucí fenomén, špatný návyk, kterého je nutné se zbavit.**<sup>1</sup> Přitom vcelku neodlišovali, jde-li o chybu pravopisnou či gramatickou, chybu v myšlení, která vzniká například díky špatné asociaci, nedostatečný přehled, nesprávný odhad. Navíc, od žáka se vcelku neočekávala žádná spontánní aktivita. Jedinec, který chyboval často, se za takových podmínek rychle ocitl v roli slabého či nedostatečně připraveného žáka. Nelze se tedy divit, že při výuce cizího jazyka, zejména pak, když byl vyžadován samostatný projev, **ovládal mnoho žáků stres a strach.** Tyto pocity se však pedagogové nesnažili při výuce nijak odstranit, naopak, předpokládalo se, že právě stres a strach vyvolaný v žácích sníží pravděpodobnost, že se dané chyby dopustí znovu.

Je jasné, že takový přístup k chybám rozhodně nepřispěl k vytvoření příjemného a podnětného prostředí pro výuku cizího jazyka. Frustrovaní žáci se ostýchali promluvit, protože se obávali svého učitele, při čemž se také přirozeně chránili před trapností situace a posměchem ostatních spolužáků. **Jazyk pak ovládali žáci ve velké míře pouze pasivně.** V situaci, kdy se žák již nemohl samostatnému projevu vyhnout, ať už mluvenému či písemnému, volil raději jednoduché konstrukce a bezpečně známou

<sup>1</sup> Tudor I.; *Lerner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP, 1996.

slovní zásobu, než aby se pokusil o vyjádření svých myšlenek v celé jejich rozmanitosti. Jinými slovy, místo toho, co by rád skutečně vyjádřil, pronesl jen nacvičené bezchybné věty, kterými si byl zcela jistý. Jazyková forma měla tedy tradičně velkou převahu nad obsahem sdělení.

Ačkoliv se s tímto tradičním přístupem k chybě stále ještě výjimečně ve školách setkáváme, díky rozvoji kognitivní psychologie, která se zabývá myšlenkovými procesy žáka a motivační složkou ve výuce, je moderní pedagogická praxe příznivě nakloněna rozvoji samostatného myšlení žáků a aktivní výuce cizího jazyka. S tím souvisí i skutečnost, že se podstatně změnil pohled na přítomnost chyb v celém procesu.

### 1.2.2 MODERNÍ PŘÍSTUP K CHYBĚ

Učitelé, kteří využívají při výuce cizích jazyků moderních přístupů, vedou své žáky především ke komunikaci, to znamená, ke schopnosti vyjádřit přání, pocity, myšlenky a hovořit na nejrůznější témata. V současné době se klade důraz především na aktivní znalost jazyka, která je přirozeně **spojena s jazykovým experimentováním, a tedy i s výskytem chyb**. Ve výuce se k chybám přistupuje spíše jako k vodítkům pro další rozvoj, neboť hlavně tak, **že se poučí z vlastních chyb, může žák opravdu efektivně ovlivnit svůj vývoj směrem kupředu.**<sup>1</sup>

S problematikou zpětné vazby, která je s chybami a jejich následnou korekcí úzce spjata, se v současné době setkáme v každé metodice cizích jazyků. Tato důležitá funkce chyb se dotýká nejen žáků, ale i učitelů, a je mnohem hodnotnější než jako pouhá, i když velmi **cenná, informace o zvládnutí probrané látky**. Chyby nevypovídají pouze o učení žáků a práci učitele v minulosti, ale ovlivňují také učební postupy žáků a přípravu učitele v budoucnosti.

Bylo navíc zjištěno, že význam chyby ve výuce cizích jazyků je velice specifický, jiný než pro ostatní školní předměty. Výuka cizího jazyka není stejná jako matematika, kde se při početní chybě zhroutlí celá rovnice, ani jako dějepis, kde jde především o popis faktů. **Jazyk se vyučuje jako prostředek komunikace.**<sup>2</sup> Pokud žák chybí v přízvuku, koncovce, předložce, dokonce se dopustí i několika chyb pouze v jedné větě, je velice pravděpodobné, že i přesto všechno ve většině případů dosáhne

<sup>1</sup> Kulič V.; *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.

<sup>2</sup> Tudor I.; *Lerner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP, 1996.



svého komunikativního cíle a předá zamýšlenou informaci. To je zásadní rozdíl, který vypovídá o unikátní roli chyby v procesu výuky cizího jazyka.

**Metodické příručky nabádají učitele, že chybu je nutné brát jako přirozenou součást vyučovacího procesu.** Malé děti chybují, když se učí mateřský jazyk, často systémem pokus - omyl. Dětská řeč je plná překnutí, přesmyček, neúplných vět a nesprávných forem, ale vše nakonec vede k dokonalosti. Stejnou zvědavost a spontánnost je třeba pěstovat i v žácích při výuce cizího jazyka. Důraz, který tradičně kladli učitelé na chyby žáků, by měl v moderní výuce vystřídat spíše **pocit sebevědomí a radosti** z toho, že se žáci učí cizí jazyk a dovedou jej používat. A ruský jazyk může být v současnosti pro žáky obzvlášť přitažlivý, už jen například zajímavým rozparem mezi příbuzností jazyků na jedné straně a odlišným grafickým systémem na straně druhé.

### 1.2.3 PŘESNOST VERSUS PLYNULOST V CIZÍM JAZYCE

V souvislosti s tradičním a moderním pojetím chyby se často diskutuje o místě, které by měly zaujímat přesnost a plynulost v procesu výuky cizího jazyka.

Žáci jsou v současné době **vedeni především k plynulému vyjadřování** v mluveném projevu, neboť prvním a **stěžejním, didaktickým principem vyučování cizích jazyků je zásada komunikativnosti**, přesněji řečeno aktivní komunikativnosti. Tedy, aby všechny získané dovednosti sloužily ke sdělování smysluplných obsahů, tzn. měly svůj komunikativní význam.<sup>1</sup> Ale právě z tohoto důvodu nelze ani přesnost, například v přízvucích, pravopisu nebo gramatice, zcela opomíjet. Příliš **velké množství chyb se může projevit jako překážka v komunikaci**, informace pak může být pochopena nesprávně, nebo se jevit jako úplně nesrozumitelná. Žákům je nutné zdůraznit, že každý jazyk, i jejich mateřský, je systém, který má svá pravidla, jež je nezbytné ovládnout. Návčik, zaměřený na přesné použití jevů v praxi, jim pomůže nejen odstranit případné chyby, ale také získat sebevědomí, které každý člověk potřebuje, pokud chce v cizím jazyce aktivně komunikovat.

Tedy **nejen plynulost, ale i přesnost, je v jazyce důležitá.** Přikláním se k názoru, že pro dobrou znalost cizího jazyka jsou nejefektivnější takové vyučovací metody, které vhodně slučují aktivity zaměřené oběma směry a nezacházejí do extrémů.

<sup>1</sup> Choděra, Ries; *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, str. 71.



V čele je vždy komunikativní cíl, ale **vhodná kombinace aktivit respektuje také individuální rozdíly mezi žáky**, které souvisí s jejich osobností a poznávacími procesy. Učitel by si měl pamatovat, že žákům je nezbytné upřesnit, co od nich v daný moment žádá, která dovednost má přednost, a tudíž i jakou váhu bude přikládat případným chybám v jejich projevu. Podle typu cvičení a jeho zaměření na přesnost či plynulost, by měl také učitel zvážit, jakou metodu korekce chyb použije. V zásadě se jedná o jednoduchý princip, který vyplývá z logiky celé problematiky. Při volných projevech opravuje učitel žáka co nejméně, při prvotním procvičování gramatiky či slovní zásoby zasahuje pokaždé, když se žák dopustí chyby. Pokusím se tento vztah mezi plynulostí, přesností a metodami korekce učitele znázornit v tabulce (Tabulka 1).<sup>1</sup>

TABULKA 1

PŘESNOST			PLYNULOST			
X-----			-----X			
UČITEL						
<b>sám doplní správnou odpověď</b>	<b>poukáže na chybu a žádá přesnou korekci</b>	<b>napoví, kde je chyba (přízvuk, sloveso aj.)</b>	<b>opakuje větu s pozměněnou intonací</b>	<b>opakuje větu až k místu výskytu chyby</b>	<b>naznačí přítomnost chyby gesty, mimikou</b>	<b>žáka neopraví vůbec</b>

## 2. TYPY CHYB A JEJICH PŘÍČINY

### 2.1 TŘÍDĚNÍ CHYB PODLE RŮZNÝCH KRITÉRIÍ

Často se velmi zjednodušeně hovoří o chybách v procesu výuky cizího jazyka, ale pro jejich následnou analýzu je nutné žákům zdůraznit, že i chyby mohou být různého typu. To jim pomůže nejen při jejich odstranění a zkoumání příčin, ale také při rozhodování o dalším učebním postupu. Žáci by měli mít povědomí alespoň o několika následujících nejčastějších typech chyb.

<sup>1</sup> Obdobým grafem znázorňuje tento vztah i Malamah-Thomas A; *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

Obecně se **podle závažnosti** rozlišují chyby **a) velké, b) střední a c) malé**, přičemž velké se vztahují na učivo probrané velmi důkladně, malé se týkají učiva probraného letmo. Takové členění se mi zdá nedostatečné, zejména proto, že tato klasifikace nezahrnuje chyby, které se vztahují na učivo neprobrané vůbec, s nimiž se ale učitelé ve výuce cizího jazyka setkávají často.

V procesu výuky cizího jazyka je ovšem pro učitele i žáky důležité rozdělovat chyby zejména **podle jejich příčin** a tedy i možností jejich eliminace. Takové chyby mohou být potom **a) performační (nesystémové)**, jako např. přeřeknutí, a **b) kompetenční (systémové)**<sup>1</sup>.

Pokud jde o **lingvistické hledisko**, chyby se třídí na **a) lexikální, b) gramatické, c) pravopisné, d) fonetické** a další, které se týkají jazykového systému a norem nebo i jeho úzu.<sup>2</sup> Tuto klasifikaci využije zejména učitel při nácviku autokorekce žáků, dále při evidenci a analýze problémů individuálních i skupiny. Následně též při volbě vhodných cvičení zaměřených na jejich odstranění.

Při interpretaci chyb se dále žák a učitel střetávají s chybami **a) variabilními a b) konstantními**<sup>3</sup>. Variabilní chyby, jak již název napovídá, mohou být nejrůznějšího typu a jejich odstranění vyžaduje více času. Naopak, konstantní chyby, ty, které se vyznačují vysokou frekvencí a žák se jich dopouští stále ze stejné příčiny, mohou být jednoduše odstraněny opakovaným výkladem či důkladným procvičováním.

V anglické terminologii vyplývá různorodost příčin chyb již z pojmů, které pro ně autoři metodických příruček užívají. John Norrish rozděluje chyby podle příčin na **a) chyby hrubé (errors), b) chyby běžného typu (mistakes) a c) chyby z nepozornosti (lapses)**<sup>4</sup>. Za hrubé chyby považuje ty, které často plynou z kompletní neznalosti jazykového jevu a chybné analogie. Žák se pokouší předat informaci pomocí slovní zásoby nebo gramatických struktur, se kterými se ještě neměl možnost seznámit. Takové sdělení bývá často nejasné i samotnému učiteli. Julian Edge tuto chybu nazývá *attempt*, česky doslova "snaha či pokus"<sup>5</sup>. Pokud se ovšem jedná o probranou a procvičenou látku a žák i v takovém případě chybuje, jedná se o chybu běžného typu, kterou lze snadno odstranit opakováním a dalším procvičováním daného jevu. **Třetí typ, chyby z nepozornosti, nesoustředěnosti či únavy, pak mohou být**

<sup>1</sup> Hendrich a kol.; *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

<sup>2</sup> Choděra, Ries; *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.

<sup>3</sup> Kulič V.; *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.

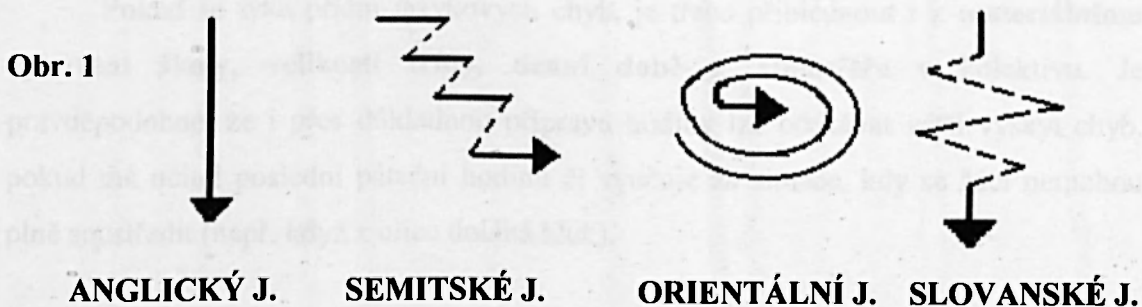
<sup>4</sup> Norrish J.; *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan Press, 1983.

<sup>5</sup> Edge J.; *Mistakes and Correction*. New York: Longman, 1993.

**nejsnadnějším předmětem autokorekce žáka.** Tato chyba se vyskytuje zejména v samostatném mluveném nebo písemném projevu žáků, kdy svou pozornost soustředí více na obsah sdělení, než na jeho formu. Nejedná se tedy o nedbalou přípravu nebo nedostatečný nácvik jazykového jevu, příčinou je spíše nedostatek času, potřeba se jakkoliv vyjádřit v určený moment a následné překnutí či "uklouznutí" (anglicky *slip*), jak také doslova pojmenovává tuto chybu jiným výrazem Edge. Žáci si většinou takové chyby uvědomí okamžitě a jsou je schopni odstranit za pomoci autokorekce. Zejména pak, jsou-li na ně včas upozorněni.

Učitel by měl žákům zdůraznit, že existují chyby, které mohou ovlivnit dokonce celý proces komunikace, další například význam věty, jiné mají jen lokální význam. Některé chyby **mají také sociální dopad** a souvisí se zdvořilostí a se znalostí kultury. Ačkoliv takové chyby nejsou většinou překážkou v komunikaci, zejména rodilí mluvčí na ně mohou reagovat u cizinců velice citlivě. Jedná se o chyby **a) v řečové etiketě** (zdvořilosti), **b) stylistické** (zejména úřední a osobní dopisy), **c) chyby při výběru vhodných jazykových prostředků v souvislosti s určitou komunikativní funkcí** (např. písemná žádost, referát apod.) a **d) chyby ve stereotypech** (chování při řečové situaci, které se liší od stejného typu situace v mateřském jazyce).<sup>1</sup>

Některé studie ze sociolingvistiky<sup>2</sup>, jež se týkají vztahů kultury a jazyka, prokázaly také existenci chyby, která se vyskytuje zejména v písemných pracích a zdá se být fenoménem všech slovanských národů. Žáci se v **písemném projevu nedrží tématu**, nerozvinou hlavní myšlenku či ji dostatečně nevysvětlí. Tato chyba je považována za typický nedostatek českých žáků a je také častou příčinou neúspěchu studentů při písemném projevu v mezinárodních zkouškách. Způsob uvažování a jeho chybný mechanismus ve srovnání s některými jinými jazyky znázorňují lingvisté asi následovně (Obrázek 1).



<sup>1</sup> Кузмина Л. Г., Сафонова В. В.; *Типология социокультурных ошибок*. Москва: Иностранные языки в школе, 1998, № 6, с.10 – 18.

<sup>2</sup> Солдатова Н. В., 1997; Городецкая Л. А., 1997; Wierzbicka A., 1991; Kaplan R., 1991.

## 2.2 PŘÍČINY JAZYKOVÝCH CHYB

Jak již vyplývá ze samotné klasifikace, příčin chyb ve výuce cizích jazyků je celá řada. Lze je hledat u žáka, učitele, ale třeba i v realizačních podmínkách výuky.

Nejdůležitější **příčiny chyb, které se týkají psychologie žáka** a tedy i jeho schopnosti autokorekce v danou chvíli, shrnuje Robert Fisher v charakteristice špatně se učícího žáka <sup>1</sup>. Žák, který se dopouští velkého množství chyb, se nesoustředí na úkol, který v určitý moment vykonává. Dále postrádá jasnou představu o smyslu učení a také si neuvědomuje, které dovednosti k úspěchu potřebuje. Je také pravděpodobné, že vnímá učení jako pasivní činnost a snadno se vzdává. Úkolem učitele je však zařídit, aby se žáci cvičili ve strategiích právě opačných, v kladení otázek, v řešení problémů a vytrvalosti.

Důvody, proč žáci chybují, mohou mít i dlouhodobější charakter. Může se jednat nejen o **pouhou nepozornost, časový stres či únavu, také např. o částečnou znalost systému, nedbalou přípravu, nepozornost při výuce, nedostatečné procvičování, osobnostní typ žáka a jeho kognitivní styl, až po úplnou neznalost a chybné analogie**. Patří sem i žákovy celkové předpoklady ke studiu a jeho zkušenosti s cizími jazyky. <sup>2</sup>

Příčiny chyb se ale netýkají vždy pouze žáka, jak bylo řečeno, ovšem také, jak je bohužel v našich podmínkách častým jevem, i učitele. Velmi důležitou roli hraje **osobnost vyučujícího a jeho oblíbené vyučovací metody**, tedy nejen znalost cizího jazyka, ale především pedagogická zdatnost dané osoby jako učitele. M. Hunterová popisuje ve své knize <sup>3</sup> dva extrémy, se kterými se ve škole často setkáváme, učitele „technology“ na jedné straně a „nadějně amatéry“ na straně druhé. Schopný učitel musí ovšem, bez diskuse, ovládat nejen teorii, ale i umění učit.

Pokud se týká příčin jazykových chyb, je třeba přihlídnout i k **materiálnímu vybavení školy, velikosti třídy, denní době a atmosféře** v kolektivu. Je pravděpodobné, že i přes důkladnou přípravu hodiny lze očekávat větší výskyt chyb, pokud má učitel poslední páteční hodinu či vyučuje za situace, kdy se žáci nemohou plně soustředit (např. když z ulice doléhá hluk).

<sup>1</sup> Fisher R.; *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.

<sup>2</sup> Choděra, Ries; *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.

<sup>3</sup> Hunterová M.; *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999.



Učitel musí brát při výuce v úvahu všechny tyto okolnosti, jeho úkolem je **předvídat příčiny chyb a zvolením vhodných aktivit se je pokusit eliminovat.** Značnou část příčin chyb (např. nepozornost při výuce, chybné analogie, nedostatečnou samostatnou přípravu aj.) **odstraní již pouhou motivací žáků** - výběrem zajímavých témat, střídáním typů aktivit, nácvikem a rozvíjením všech dovedností, vynalézavostí, netradiční prezentací gramatiky či slovní zásoby, přátelským vystupováním apod. Z vlastní zkušenosti vím, že motivovaný žák usnadní učiteli práci v hodině nejméně o polovinu. Ovšem, někdy může nastat situace, že chyba je pro žáka jediným východiskem, jak se pokusit o vyjádření své myšlenky. V takovém případě je pak nutné jednat obzvláště citlivě a jeho snahu i přesto kladně ohodnotit, neboť svědčí o žákově zájmu komunikovat a o jeho nadšení pro cizí jazyk. Učitel může reagovat například následovně: "To je velmi zajímavý příběh. Opravdu se to stalo? Přesně rozumím, co tím myslíš, ovšem v ruském jazyce častěji používáme následující slovní spojení..."

Učitel, který zná své žáky velmi dobře, je schopen odhalit i takovou chybu, která není na první pohled vůbec evidentní. Tento typ není chybou v pravém slova smyslu, někdy se nazývá **pseudochyba** či **quasi-chyba**, a záleží na zkušenostech učitele, jak jí v daný moment posoudí. Metodologie někdy hovoří o tomto případě jako o **komunikačním "úniku"**<sup>1</sup>. Žáci se v takové situaci vědomě vyhýbají výrazům, které by byly v daný moment adekvátním, volí raději zástupné a vyjadřují se opisem. Může se jednat právě tak o neznalost, jakož i o kompenzační vyjadřování, které by se ovšem mělo v každém případě při výuce cizího jazyka intenzivně nacvičovat (Příklad 1).

**Př. 1            Мой брат не ленивый.    X    Мой брат трудолюбивый.**

**Какой твой брат?**

Мой брат не ленивый. (pseudochyba)

**Твой брат ленивый!**

Нет, мой брат не ленивый!

Мой брат трудолюбивый!

Mezi příčiny chyb, kterým je třeba věnovat opravdu zvláštní pozornost při výuce cizího jazyka, patří zejména **doslovný překlad, mezijazyková interference a kreativita žáků.**

<sup>1</sup> Choděra, Ries; *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, s. 99.

### 2.3 INTERFERENCE A PŘEKLAD

Interference je obecně **každý proces, při němž se střetává několik vlivů a tím dochází k zeslabování, rušení a znehodnocování výsledku**. Při učení může činnost, která předchází, rušit činnost, jenž následuje po ní (proaktivní transfer), nebo může činnost, která následuje, zpětně rušit jevy osvojené dříve (retroaktivní transfer).<sup>1</sup> Ve výuce cizího jazyka se rozlišuje mnoho typů, jako např. u blízké příbuzných a vzdálených jazyků, zjevná a skrytá, na úrovni vědomostí, dále návyků a sekundárních dovedností. Při výuce ruského jazyka bude učitel často pracovat převážně s následujícími dvěma typy, a to **vnitrojazykovou a mezijazykovou interferencí**. Mezijazyková interference znamená přenášení návyků z mateřského jazyka do jazyka osvojovaného, tedy, v případě výuky ruského jazyka, pokud minulá zkušenost s českým jazykem ovlivňuje negativně učení a zapamatování ruštiny. Učitelé se s tímto typem transferu setkávají často již v počátcích výuky.

**Mezijazyková interference je jednou z hlavních příčin, proč se žáci dopouštějí chyb v cizím jazyce.**<sup>2</sup> Příbuznost mateřského a cizího jazyka, jako je tomu právě u českého a ruského jazyka, a s ní spojený i **pozitivní transfer**, může být výhodou zejména v počátečním stádiu výuky, protože žákům usnadní první kroky v cizím jazyce a motivuje je. Hraje také velkou roli zejména v řečové dovednosti. Pro dokonalé užívání je ovšem nutné překonat i úskalí mezijazykové interference, tedy **negativního transferu** (záporného přenosu), v procesu osvojování cizího jazyka. Učiteli se později určitě vyplatí, zaměří-li se právě na takové jazykové jevy, u kterých lze předvídat chyby vznikající pod vlivem interference, neboť odstranění následné deformace je pak zdlouhavé a ve školních podmínkách občas i málo účelné. Navíc, zejména **chyby vznikající pod vlivem interference mohou být častým předmětem autokorekce u žáků**, ať už v mluveném či písemném projevu, neboť většinou neplynou z neznalosti, ale z pouhé nepozornosti. Nejjednodušší prevencí interference je tedy důsledný nácvik, v některých případech pomůže i opakovaná prezentace daného jevu, dále je samozřejmě nezbytné poskytnout žákům co nejvíce příkladů v různých kontextech a, což je podle mého názoru vždy nejdůležitější, dostatek možností samostatného praktického užití přímo v ruském jazyce.

<sup>1</sup> Průcha a kol.; *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, str.95.

<sup>2</sup> Tudor I.; *Lerner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP, 1996.



V souvislosti s mezijazykovou interferencí je třeba zmínit také chyby, které vznikají následkem doslovného překladu. V ruském jazyce nejsou možná tak zjevné jako v komunikaci v jiných cizích jazycích, ovšem vyskytují se často v ustálených slovních spojeních apod. Zásadní rozdíl mezi interferencí a doslovným překladem spočívá především v uvědomování si dané chyby. **Pod vlivem interference se žáci dopouštějí chyb často neuvědoměle**, naopak **překlad plyne ze záměru**, je to předem zamýšlená aktivita.<sup>1</sup> Žáci tak, například v písemných projevech, překládají doslovně idiomatická spojení, s jejichž pomocí chtějí vyjádřit svou myšlenku, ačkoliv si plně uvědomují, že neznají vhodný výraz či konstrukci v cizím jazyce. Podobně i v mluveném projevu dochází občas k doslovnému překladu, zejména, chce-li žák předat zamýšlenou informaci za každou cenu a nezná pro ni vhodné slovní spojení v ruštině (Příklad 2).

**Př. 2** Záměrem žáka je vyjádřit: *"Ráno jsem se probudil a cítil jsem se pod psa."*  
("Cítil jsem se špatně." není v daném momentu pro žáka dostatečně silný výraz.)

Chybný výsledek: \* **"Утром я пробудилея и чувствопал себя хуже собаки."**

Vhodné slovní spojení: "Хуже некуда" či "из рук вон плохо."

## 2.4 KREATIVITA

Základním kvalitativním znakem kreativity (či tvořivosti) je **novost**.<sup>2</sup> Projevuje se jako schopnost žáka řešit věci původně, neočekávaně, překvapivě a objevně v tom, že se neopírá o již existující postup, ale přichází s neobyčejnými nápady. V této souvislosti se lze v některých typech aktivit, jako je např. volný písemný projev, vypravování, domácí úkoly aj., setkat i s chybami, které vznikají pod vlivem tvořivosti, vynalézavosti a horlivosti žáků.

Metodiky upozorňují učitele na fakt, že **pokud se kreativních chyb vyskytuje v projevech žáků mnoho, velmi často je to důsledek vyplývající z nedostatku autentického materiálu**.<sup>3</sup> Žáci, kteří nejsou vůbec vystavováni autentickému poslechu a čtení, si někdy formulují vlastní hypotetická pravidla a pak se samozřejmě dopouštějí

<sup>1</sup> Norrish J.; *Language learners and their errors*. London: The Macmillan Press Ltd., 1983.

<sup>2</sup> Lokšová I., Lokša J.; *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.

<sup>3</sup> Tudor I.; *Lerner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP, 1996.

chyb. Souhlasím s tímto názorem jen z části. Děti jsou od přírody tvořivé a využívat tuto svou dovednost je pro ně zábavnější, než listovat ve slovníku či gramatice. Setkala jsem se s tímto případem přímo ve škole. Žák, který hovořil o svých zájmech, vytvořil novotvar *ходить на рыбалку и на грибалку*. Lze předpokládat, že se doposud nesetkal s výrazem "chodit na houby", ovšem tento nedostatek vyřešil po svém, navíc s humorem. Ačkoliv tento tvar v ruském jazyce neexistuje, a tudíž se jedná o chybu, neměl by učitel hodnotit žáka za kreativní řešení negativně. V žádném případě by pak tuto dovednost neměl u svých žáků potlačovat.

**Tvořivost je i kognitivní nástroj**<sup>1</sup>. Chyby, které vznikají jako důsledek experimentování, zejména v písemných projevech, jen dokazují, jaký mají žáci o jazyk zájem a jejich nadšení. Prostřednictvím sebevyjádření si žáci osvojují dovednosti a také přemýšlí o jazyku tvůrčím způsobem. Možnost tvořivé činnosti, i když s rizikem, že se dopustí chyby, celkově zvyšuje jejich vnitřní motivaci. A právě pro tyto pocity je třeba tvořivost v žácích pěstovat, aby se zbavili dojmu, že se učí jen kvůli testům a dobrým známám. Pokud učitel poskytnutí správného tvaru doplní jemným, a třeba i vtipným, komentářem, je téměř jisté, že si jej žák dobře zapamatuje a stejné chyby se opakovaně nedopustí. Taková situace pak může být velice zábavná a přínosná i pro celou skupinu žáků.

### 3. PRÁCE S CHYBOU

Analýza chyb v procesu učení má své nezastupitelné místo ve výuce cizích jazyků jako informace o zpětné vazbě. Žák se nejlépe poučí ze svých vlastních chyb a pod správným vedením učitele se jim naučí i předcházet. Zkušený učitel musí umět chyby žáků předvídat. Pokud se jich však žáci i přesto dopustí, za pomoci předpokládaného komunikativního záměru (tedy odhadem toho, co se žák pokouší sdělit) a porovnáváním s prezentovaným učivem, snadno učitel zjistí jejich podstatu. Zpočátku může být proces práce s chybou časově náročnější, **ale je třeba, aby učitel zdůraznil žákům, že samostatná práce s chybou je pro ně dalším významným zdrojem učení.**

<sup>1</sup> Petty G.; *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.

### 3.1 JEDNOTLIVÉ FÁZE

Moderní výuka pojímá chybu jako cenný zdroj údajů o tom, jak probíhá proces učení. **Zkoumání chyb umožní učitelům vstupovat do jednotlivých fází a řídit další postup učení**, proto má také práce s chybou několik částí. Někteří autoři <sup>1</sup> se shodují v prvních čtyřech, avšak sdílím názor současných pedagogů <sup>2</sup>, že do tohoto procesu patří neodmyslitelně i prevence chyb. Pouhé odhalení a odstranění chyby ještě neznamená, že se jí žák posléze nedopustí znovu. K dosažení dokonalého výsledku je třeba chybět, po zjištění příčin a následné korekci, napříště také předejít, a to zvolením vhodných aktivit, které se daného žákova problému týkají. Práce s chybou by tedy měla probíhat následovně:

- **detekce chyby**
- **identifikace chyby**
- **interpretace příčin**
- **korekce chyby**
- **prevence chyb**

První dvě fáze probíhají téměř současně, avšak nemusejí se nutně překrývat. **Detekce chyby je její první registrace**. Žák si uvědomí, že jeho sdělení je chybné, a pokud se následně snaží zjistit, v čem tato chyba spočívá, identifikuje ji. Detekce je tedy pouze prvopočáteční zjištění, je-li jeho výkon správný či chybný, kdežto **identifikace je již klasifikace chyby**, zařazení do třídy, zjištění jejího pravého charakteru. To znamená, jedná-li se například o chybu gramatickou, fonetickou, pravopisnou, nebo lexikální. Ačkoliv se může stát, že si žák uvědomí svou chybu sám a okamžitě, ve většině případů potřebuje k detekci i identifikaci chyby nějaký vnější stimul, ve školních podmínkách s největší pravděpodobností pomoc učitele, popřípadě výukového programu.

S touto fází úzce souvisí i následující, **interpretace příčin**, neboť typ chyby napovídá zčásti i o její příčině. **Žák musí přemýšlet o chybě v širším kontextu učení**. Chyba se tak stane předmětem jeho vlastní analýzy. Samozřejmě, k tomuto kroku by měl být žák určitým způsobem motivován, neboť jen tak dosáhne toho, že svou chybu

<sup>1</sup> např. Kulič 1971, Hendrich 1988

<sup>2</sup> např. Choděra, Ries 1999

nebude napříště opakovat a jeho vlastní zájem o podstatu problému přispěje k efektivitě učení.

Zvláštní místo v procesu práce s chybou zaujímá **korekce, tj. uvedení jazykově i komunikativně správné verze**. Je zřejmé, že v této diplomové práci zasluhuje poslední krok v procesu práce s chybou soustředěnou pozornost v samostatné kapitole (podrobněji viz 3.2).

Poslední fází je **prevence chyb, která souvisí s učebním materiálem** (jako jsou například kontrainterferenční cvičení v učebnici <sup>1</sup>), **se zkušenostmi učitele i s jeho dovednostmi** doplňovat, či přímo obměňovat, svůj učební postup. Pro volný mluvený a písemný projev může být takovým preventivním opatřením ku příkladu rozšíření slovní zásoby, časté opakování gramatických struktur, nebo přesné vymezení úkolu s ohledem na úroveň žáků. Prevencí je již samotné zadání úkolu <sup>2</sup> (Příklad 3).

**Př. 3** Napište, jaký film se vám v poslední době líbil.

X

Napište, jaký film se vám v poslední době líbil. O čem byl? Z které doby?

Kdo hrál hlavní roli? Co vás nejvíce zaujalo či rozesmálo?

### **3.2 KOREKCE CHYB**

Hlavním cílem kontroly a opravy je dosáhnout toho, aby se žák nedopouštěl stejné chyby opakovaně, a tedy aby nedošlo k tomu, že si zafixuje chybné řešení. <sup>3</sup>

Fakt, že bude učitel asistovat při korekci chyb, vyplývá již z jeho role a zásad běžné konverzace. Jako první mluvčí pokládá žákovi otázku, na kterou zná předem odpověď. Žák, pokud odpoví, současně také očekává, že mu jeho učitel potvrdí správnost či nesprávnost jeho tvrzení. Ačkoliv je při korekci úloha učitele nezastupitelná, **učitel sám by měl opravovat chyby žáků jen v nevyhnutelných případech**, neboť tak je připraví o složitý myšlenkový postup – uvědomění si chyby, její analýzu, proces rozhodování a výběr jiné varianty. Dále tímto krokem ovlivní pocit odpovědnosti žáků za vlastní chyby, jejich další motivaci i uložení správného tvaru do

<sup>1</sup> Choděra, Ries; *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.

<sup>2</sup> Tudor I.; *Lerner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP, 1996.

<sup>3</sup> Petty G.; *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, str.27.

paměti. Pro efektivní učení žáků je mnohem přínosnější, když se naučí využívat schopnosti autokorekce či při korekci spolupracují s ostatními ve skupině.

**Učitel by měl zapojovat do procesu korekce chyb ve vhodných chvílích více žáků.** Nejen kvůli pocitu vzájemné spolupráce, ale především proto, aby aktivoval myšlení u více než pouze jednoho žáka. V situaci, kdy se žák dopustí chyby, kterou není schopen odstranit za pomoci autokorekce, a jiný žák je vyvolán, aby danou chybu opravil, musí oba pozorně poslouchat a přemýšlet o právě probíhající činnosti. **Učiteli poskytne takový způsob korekce velmi dobrou zpětnou vazbu.** Může si snadno ověřit, jestli se vyskytuje chyba pouze u jedince nebo se jedná o problém celé skupiny. A dále, jestli všichni dávají pozor, neboť jsou schopni identifikovat chybu v projevu svého spolužáka. (To ovšem pouze za předpokladu, že učitel nevyvolává ke korekci chyb neustále stejné jedince, většinou ty nejlépe jazykově vybavené.) Pro žáky je také méně stresující oprava chyby od spolužáka, než neustálá korekce od učitele. A v neposlední řadě **je taková forma práce učí taktu a nezávislosti na učiteli,** kterou mohou dobře uplatnit i při samostatné práci ve skupinách nebo párech.

Korekce od učitele by měla následovat pouze pokud nastane situace, že ani žák, ani jeho ostatní spolužáci, nedokáží chybu opravit. Není-li opravdu žádný z žáků schopen korekce daného jevu a přitom se jedná o probrané učivo, učitel by se měl zamyslet, jestli nevykládal látku příliš rychle a jestli žáci porozuměli postupu. Jinak je vhodné se k danému jevu ještě jednou vrátit, vysvětlit jej s použitím jiné metody a opět důkladně procvičit.

## **4. AUTOKOREKCE VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA**

### **4.1 AUTOKOREKCE VE VÝUCE**

Obecně se autokorekce výkonu žáka definuje jako **účinnost samostatného hledání a nalézání chyb, jejich příčin a realizace opravy.**<sup>1</sup> Tato schopnost rozvíjí psychickou samostatnost žáka a pro proces učení je také velmi motivující. Záměrem ncviku autokorekce je naučit žáky, aby si dokázali zkontrolovat a dobře opravit vlastní práci. A jakmile jsou toho schopni, je to známka toho, že si dovednost si osvojili. **Schopnost kontrolovat vlastní práci je vlastností všech úspěšných žáků a je třeba ji**

<sup>1</sup> Kulič V.; *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971, str.127.



při výuce co nejvíce podporovat. Geoffrey Petty dokonce navrhuje, že by bylo vhodné, aby si žáci kontrolovali své práce sami, i když ji nedovedou správně opravit. Tvrdí, že výsledky učení bývají i tak lepší, než když práce opravuje učitel. Čím více zodpovědnosti žáci za svoji práci převzou, tím lépe.<sup>1</sup>

**Autokorekce je dovednost, kterou dobře ovládá každý rodilý mluvčí.** V mateřském jazyce se z nepozornosti nebo nedbalosti dopouštíme také mnoha chyb, gramatických nebo fonetických, jako jsou např. drobná přeroknutí, zkomoleniny slov, nesprávné tvary při skloňování a časování aj. Objevují se nejen v mluvených, ale i v písemných projevech. Ale proto, že svůj rodný jazyk bezpečně ovládáme, jsme schopni tyto chyby okamžitě identifikovat a opravit.<sup>2</sup> **A stejnou dovednost lze vypěstovat i u žáků, kteří se učí cizí jazyk.** Ve výuce však vzniká mnohem více chyb, což je přirozené, neboť žáci si nový jazykový systém teprve osvojují a s jazykem experimentují. Přesto může učitel za pomoci systému určitých znaků, které bude opakovaně ve vyučovacím procesu používat, využít při vhodných aktivitách schopnosti autokorekce. Každý člověk zažívá příjemný pocit, když se mu podaří odhalit a opravit vlastní chybu. I žáci uvítají možnost autokorekce svých drobných chyb více, než neustálé opravování od jiných osob (spolužáků či učitele). Možnost autokorekce tak přispívá i k uvolněné atmosféře při vyučování.

Schopnost autokorekce u žáků je ovšem velmi závislá na předchozím **nácviku** a dovednostech učitele a také na tom, jak jsou žáci vedeni k samostatnosti a zodpovědnosti v procesu celé výuky. Dále je třeba podotknout, že nácvik autokorekce se týká především dovedností produktivního typu – mluveného a písemného projevu. Nesouvisí tedy například s neznalostí klíčových slov, která jsou častou příčinou nepochopení textu při čtení, nebo s nedostatečně osvojenými konstrukcemi či různými sémantickými významy slov, díky nimž může snadno chybovat při poslechu. S tím souvisí i fakt, že témata pro nácvik řečových dovedností a psaní musí učitel vybírat pečlivě, aby na ně žáci s dosavadními znalostmi stačili (např. dostatečně obsáhlá slovní zásoba a potřebná gramatika). **Žák je také schopen autokorekce chyb pouze v jevech, se kterými byl podrobně seznámen a důkladně si je osvojil.**<sup>3</sup> Jen zřídka je schopen autokorekce vlastní práce v počátečním stádiu osvojování nových znalostí a dovedností.

<sup>1</sup> Petty G.; *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, str.27.

<sup>2</sup> Tudor I.; *Lerner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP, 1996.

<sup>3</sup> Petty G.; *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, str.27.



## 4.2 AUTOKOREKCE MLUVENÉHO PROJEVU

Mluvení (či ústní vyjadřování žáků) je základní dovedností, kterou musí žáci ovládat, chtějí-li v cizím jazyce úspěšně komunikovat. Při výuce mají možnost procvičovat cizí řeč nejčastěji v monologu nebo dialogu s učitelem a spolužáky.

Mluvený projev bývá, spolu s písemným projevem, nejčastějším předmětem autokorekce. Žáci se snaží rychle vyjádřit myšlenku a tím, že se soustředí zejména na obsah sdělení, se dopouštějí mnoha chyb formálních. **Ale plynulosti v jazyce lze dosáhnout pouze jeho používáním, neustálým procvičováním a také tím, že učitel vzbudí v žácích pocit bezpečí a sebevědomí při jeho užití.**<sup>1</sup> Někdy se lze setkat s přesvědčením, že pokud se mluvčí dopouští množství chyb, které učitel okamžitě neopraví, bude tak nepříznivě působit na jazykovou správnost i u ostatních žáků. Proto je často přerušován a opravován<sup>2</sup>. Zde je však nutné znovu zdůraznit, že chyby mají v procesu výuky cizího jazyka svoje specifika. Ačkoliv by ve větší míře neměly zůstat úplně bez odezvy, učitel by neměl zasahovat do proudu řeči, pokud mluvčí zaujatě vypráví. Žádnou zásadní chybu si žák v průběhu volného mluveného projevu nezafixuje.

Mluvený projev žáků by se neměl v hodinách omezovat pouze na řečová cvičení, ve kterých se doplňují předepsané tvary, cvičné sekvence typu otázka-odpověď či popis obrázků. Schopnost plynulé komunikace učitel nezjistí podle toho, jak rychle a přesně dokáží jeho žáci vyplnit cvičení v učebnici, ale jen tehdy, poskytne-li jim dostatek možností volného mluveného projevu. V takovém případě musí ovšem předvídat i výskyt chyb. Pro žáka je ale velmi poučné, pokud si sám v nejrůznějších rolích vyzkouší, zda je schopen se v určité situaci domluvit. Pokud mu spolužáci neporozumí, jak se vyjádřit lépe či úplně jinak. Navíc se **během každého mluveného projevu žáků zdokonaluje i jejich schopnost poslechu**, což je též klíčová dovednost pro komunikaci v cizím jazyce, neboť v každém dialogu bude mít žák současně obě role – mluvčího i posluchače.

Je jasné, že **chyby je třeba monitorovat**. Nejen z důvodu korekce, ale také prevence jejich opakování a úplné eliminace. Na první pohled se zdá nejjednodušší, pokud si učitel závažnější chyby zapamatuje a vrátí se k nim až poté, co žák domluví.

<sup>1</sup> Tudor I.; *Lerner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP, 1996.

<sup>2</sup> Na nebezpečí neopravených chyb upozorňuje i Kulič V. v *Chyba a učení*. (SPN, Praha, 1971), avšak pod vlivem programované výuky, jakožto autor rozsáhlého výzkumu v této oblasti.

Ale z vlastní zkušenosti vím, že je obtížné pečlivě sledovat obsah informací, upozorňovat žáka na drobné chyby, které může opravit okamžitě, sledovat zájem (i nezájem) ostatních žáků a ještě si dlouhodobě pamatovat slovíčka a fráze, které je nutné zmínit později. Jen velmi zkušený učitel je schopen vykonávat tyto činnosti všechny současně a k tomu kvalitně. Tato varianta je tedy vhodná zejména pro kratší, přehlednější úseky řeči a menší skupiny žáků. V běžných školních podmínkách je možné využít rychlých poznámek. To především v situaci, kdy hovoří více žáků za sebou, nebo konverzují paralelně ve skupinkách či párech. Učitel tak zjistí, které chyby se vyskytují u žáků nejčastěji a které se opakují. Pokud však nejsou žáci na tento postup zvyklí, může být nevýhodou, že žáci učitele vidí, jak si píše poznámky, a během řeči více znejistí. Může se také stát, že někteří přestanou hovořit úplně, když se k nim učitel s poznámkovým blokem přiblíží.

Z hlediska nácviku autokorekce je nejužitečnější, jestliže učitel citlivě žáka upozorní na chybu přímo během řeči. Ovšem bez toho, aby žáka stresoval, nebo přerušoval příliš často a zpřetrhal mu tak tok myšlenek. To se týká přirozeně zejména drobných chyb – chyb z nepozornosti, přecheknutí, interference. Pokud se jedná o závažnější chyby, je lepší, vrátí-li se k nim až při jiné příležitosti, neboť tyto chyby vyžadují soustředěné procvičování, v některém případě i opakovaný výklad. Jestliže tedy nechce učitel mluvího přerušit, pouze mu naznačit, že se v daném úseku řeči dopustil chyby, může vybírat z celé škály verbálních a především neverbálních signálů.

V souvislosti s autokorekcí volných mluvených projevů je dosti problematičké, že chyby, kterých se žák dopouští, mohou být nejrůznějšího charakteru. Pokud by měly být všechny opraveny okamžitě, narušilo by to žákův komunikativní záměr. Je tedy na učiteli, aby zvažil jejich závažnost. V průběhu žákovy řeči by se učitel nikdy neměl pouštět do složitého výkladu, otázek typu "A proč?" či nesouhlasného "Takhle se to v ruštině nedá říct." Hlavním záměrem volných mluvených projevů je schopnost plynule hovořit za pomoci důkladně osvojených jevů a známé slovní zásoby. Cílem není snaha naučit žáka něco zcela nového. Pokud se žák učitele během řeči zeptá na slovní spojení, které není nutné pro vyjádření dané myšlenky, může pokrčit rameny a předstírat neznalost. Mluvímu takové gesto slouží jako znamení, že se má zamyslet na úrovni dosavadních schopností a kompenzačního vyjadřování.

#### 4.2.1 VERBÁLNÍ SIGNÁLY

Pojem verbální znamená slovní. Nehrozí-li tedy, že učitel žákovi tzv. přetrhne nit, má možnost upozornit na chybu slovně, a to hned několika způsoby. Vedle těch nejjednodušších "Ano?" "Hmm...", "No...", například: "Pozor, v této větě / v tomto slově / v přízvuku je chyba!" (Příklad 4) Dále může učitel zopakovat větu až k chybnému slovu, které žák doplní opravené (Příklad 5). Především pro chyby způsobené mezijazykovou interferencí se často používá zopakování celé věty s výraznou intonací ve spojení s výrazem překvapení. Je-li atmosféra ve třídě uvolněná, jsou takové situace často humorné a žáci si pak korekci slova snadno zapamatují (Příklad 6). Žákům také velmi pomáhá, pokud učitel zopakuje celou předložkovou vazbu a tak je navede k autokorekci (Příklad 7). Jestliže jsou žáci autokorekci mluveného projevu přivyklí, stačí je pak většinou upozornit jen jedním slovem (Příklad 8). Učitel by měl také vyžadovat, aby žák danou větu, popřípadě alespoň její část, zopakoval, neboť jen tak se ujistí, že žák plně chápe, v čem právě chyboval.

**Př. 4** Моя мама работает \*врачом.

Učitel: **Осторожно! Ударение!**

? ! Моя мама работает *врач<sup>о</sup>м*.

**Př. 5** Я не люблю \*химии.

Učitel: **Я не люблю...**

? ! *Химию!* Я не люблю химию.

**Př. 6** Я смотрела телевизор и сестра читала \*магазин о моде.

Učitel: (с удивлением) **Магазин она читала?**

? ! Нет, *не магазин*. Она читала *журнал* о моде.

**Př. 7** Вчера мы играли \*хоккей.

Učitel: **Во что вы играли?**

? ! *В хоккей!* Мы играли в хоккей.

**Př. 8** Господин Новак \*живет в городе.

Učitel: **Он...?**

? ! Он *живёт* в городе.

Nastávají ale samozřejmě situace, kdy žák nedokáže chybu samostatně opravit, i když jej učitel vyzve, aby ji odhalil sám bez pomoci ostatních spolužáků. To je třeba případ, kdy se žák chyby dopouští opakovaně nebo přesně nechápe, co má ve svém projevu opravit. V tu chvíli mu zřejmě chybí **vizuální opora i více času na rozmyšlení**. Učitel by mu měl být nápomocen například tak, že větu či její část napíše na tabuli a nechá žáka s chybou samostatně pracovat.

#### 4.2.2 NEVERBÁLNÍ SIGNÁLY

Je jisté, že **pokud mluví souvisle hovoří, je přirozenější jej slovy nepřerušovat**. Učitel má možnost upozornit žáka na chybu i neverbálně, tedy bez použití slov. Dobře mu poslouží například **obličejová mimika** nebo **výrazná gestikulace**. Jestliže se žáci naučí na tyto signály reagovat rychle, dosáhnou toho, že jejich mluvený projev bude souvislý, bez zbytečného přerušování, ale také bez chyb. Učitel může upozornit na chybu ku příkladu výrazem překvapení (Foto 1), zvednutým či, naopak, pokrčeným obočím, zachmuřeným obličejem (Foto 2), zdviženým ukazováčkem (Foto 3), nebo gestem, že špatně slyšel (Foto 4).

Inventivní a energický učitel bude jistě schopen obohatit mimiku a gesta i o **pohyb**, který zaručeně upoutá pozornost žáků. Tak například, učitel zvedne ruku a pomocí prstů odpočítává slova (Foto 5), dokud nedojde až k chybě. Naznačí tak žákovi, kolikáté slovo ve větě je potřeba opravit. Také může předstírat, že chytá ve vzduchu věty, ve kterých je chyba, a po opravě je zase propouštět dál (Foto 6). Mladší žáky pak pobaví hrou, učitel musí být svým způsobem i herec. Může například řídit mluvený projev žáka jako dopravní policista plynulost provozu, zvednutou rukou ukazovat STOP, chyba (Foto 7), a po následné správné autokorekci, VOLNO, můžeš pokračovat (Foto 8).



**FOTO 1**



**FOTO 2**



**FOTO 3**



**FOTO 4**



**FOTO 5**



**FOTO 6**



**FOTO 7**



**FOTO 8**



### 4.3 AUTOKOREKCE VÝSLOVNOSTI A INTONACE

Při hodinách anglického jazyka se tradičně věnuje nácviku výslovnosti značná pozornost od počátku výuky, neboť i z osvojování základní slovní zásoby žáci poznají, jak velký význam může mít nepřesná produkce některých hlásek. Rozlišení zvuků se vyučuje pomocí tzv. „minimal-pair testu“, který žákům demonstruje zásadní rozdíly na dvojici podobných slov (např. no/now, cup/cap, bad/bed aj.). Myslím si však, že **při počáteční výuce ruského jazyka se správná výslovnost a intonace někdy nedoceňují**. To proto, že příbuznost jazyků umožní žákům i učitelům od počátku celkem snadné porozumění. Svou roli zde hraje především mezijazyková interference, jako například při výslovnosti měkkých b', p', v', l' a jiných podobných hlásek, kdy mají žáci tendenci přibližovat výslovnost českému jazyku. Mnozí učitelé tak nechávají žáky používat jazyk v nepřirozené podobě, na kterou si však velmi rychle zvykají, a pozdější osvojování fonetického systému jim může působit velké problémy. (Se stejným případem se lze setkat i v hodinách anglického jazyka, pokud učitel není dostatečně důsledný nebo dobře jazykově vybavený.) Při setkání s rodilým mluvčím potom žák prakticky ničemu nerozumí, neboť není připraven na měkkou výslovnost hlásek, redukci, melodii, rychlé tempo řeči a jiné jevy, tolik typické pro běžný hovor v ruském jazyce. Taková zkušenost může být pro žáka přímo frustrující, protože s učitelem ve škole mu jeho znalost gramatiky a slovní zásoby umožňuje komunikaci bez neshod. Zážitek může být pro žáka značně demotivující i do budoucna, především pak, učí-li se ruský jazyk delší dobu.

V případě, že žáci nemají možnost komunikace s rodilými mluvčími, učitel by jim měl **poskytnout co nejvíce autentického materiálu** (audionahrávek, sledování videa, televizních kurzů apod.). Je však nezbytné, aby kladl důraz na osvojování fonetického systému již od prvních lekcí ruského jazyka. **Bez osvojení jemné sluchové analýzy zvuků cizího jazyka nemůže žák dosáhnout ani správné výslovnosti**<sup>1</sup>. Pro mnoho žáků je také na delší dobu jediným živým modelem jazyka jejich učitel, a proto je třeba, aby se sám zbavil vlastní ostýchavosti a používal ruský jazyk v hodinách co nejvíce. Mnozí učitelé tak nečiní proto, aby se sami nedopustili chyby. Uvědomují si vlastní nedokonalou výslovnost v cizím jazyce a mají strach, že ztratí autoritu před žáky. Domnívám se však, že tyto obavy nejsou opodstatněné. Učitel je pro žáky

<sup>1</sup> Jelínek a kol.; *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině*. Praha: SPN, 1980, str.21.



příkladem, jeho řeč je motivuje, neboť slyší plynně jazyk z úst člověka, který si jej řadu let osvojoval studiem stejně tak, jako teď právě činí oni. Drobná přerušování či intonační nepřesnosti většinou žáci u sebevědomého učitele téměř nezaznamenávají.

Ve volném mluveném projevu se však žáci dopouštějí chyb, přestože pod vedením důsledných učitelů pravidelně procvičují výslovnost, přízvuky i intonaci. Častá přerušování a jiné nepřesnosti jsou ovšem zcela přirozeným jevem i u rodilých mluvčích, pokud se snaží vyjádřit rychle a soustředí pozornost zejména na obsah sdělení. Pro prevenci chyb se používají nejrůznější fonetická praktická cvičení jako např. říkanky a básničky, ve kterých se objevují problematická slova, imitace rodilých mluvčích s přehnanou intonací pro ukázkou pozice melodie v jazyce, písničky pro nácvik rychlého tempa řeči aj.

**Při nácviku autokorekce přízvuku či intonace lze využít prakticky všechny metody již zmíněné, neboť jsou přirozeně součástí mluveného projevu.** Učitel může tyto formy signalizace doplnit např. poklepáváním na tabuli či desku stolu, tleskáním na přízvukné slabice nebo pohybem rukou, kterým imituje intonační křivku ve vzduchu. Kromě posledního uvedeného způsobu se však používají nejčastěji při autokorekci produkce jednotlivých slov. Jedná-li se o nácvik autokorekce výslovnosti v celé její široké míře, a tedy nejen nácvik hlásek, ale i suprasegmentálních jevů jako je rytmus a melodie řeči, je pro učitele nejsnazší **vyžít pomoci moderních technologií.**

Pokud je škola dostatečně materiálně vybavena, každý učitel cizího jazyka by měl mít v současné době k dispozici přinejmenším **kazetový rekordér s mikrofonom.** Nevýhodou, především starších typů nahrávacích zařízení, je v mnoha případech zhoršená kvalita nahrávky, zejména přihlídneme-li k přirozenému šumu ve třídě. Cvičení, zaměřená na nácvik autokorekce vlastního mluveného projevu žáka bývají také časově náročnější, neboť je nutné namluvit text, přetočit pásku, zpustit nahrávku a celý proces opakovat několikrát. Z vlastní praxe také vím, že tato aktivita ztěžuje učitelům organizaci práce ve třídě, neboť pracovat s rekordérem může pouze jeden žák, který však vyžaduje i asistenci při autokorekci. Z tohoto hlediska je mnohem praktičtější využít **diktafon.** Výhodou je velikost přístroje, s tím souvisí i jeho přenosnost a snadná manipulace. Velikou předností je pak vyšší kvalita nahrávek, neboť diktafony jsou vybaveny citlivým zařízením, které dokáže vyzdvihnout řeč a eliminovat okolní šumy.

Moderní školy, především jsou-li zaměřeny na rozšířenou výuku cizích jazyků, bývají **vybaveny jazykovými laboratořemi.** Žáci v nich pracují samostatně a vlastním tempem. Učitelé pak umožňují monitorovat práci jednotlivých žáků a také jejich

individuální chyby. Podobně lze k nácviku autokorekce využít i **počítačové učebny**. V současné době se objevuje stále větší množství výukových programů, které plně zastupují funkci učitele. Látku vysvětlují, kladou kontrolní otázky a zaznamenávají žákovy výsledky. Některé jsou navíc schopny kontrolovat nejen písemný projev žáků, ale i jejich výslovnost. V našich podmínkách je však zatím kvalitní software zaměřen především na výuku anglického a německého jazyka.

Je zřejmé, že nácvik autokorekce s pomocí nahrávky vlastního mluveného projevu je časově náročná aktivita a nelze ji do výuky zařazovat příliš často. Učitel však může využít čas v hodinách, kdy žáci vytvářejí projekty a pracují ve skupinách, nebo mají rozdělené úkoly v rámci celé třídy a jsou zaměstnáni samostatnou prací, dále suplované hodiny, či dny ke konci školního roku, kdy se již nová látka neprobírá. I přesto by měl učitel čas od času s tímto typem cvičení pracovat, **žáci se učí organizovat text, číst nahlas, monitorovat svůj projev a opravovat jej. Také získají povědomí o tom, jak zvládli daný aspekt výslovnosti a intonace.** Nehledě na to, že slyšet svůj vlastní hlas, tedy jak je vnímá okolí, hovoří-li v cizím jazyce, nakonec i nejrůznější přeréknutí a drobné chybičky, to vše se může stát pro žáky zábavným a zajímavým zpestřením výuky.

#### 4.4 AUTOKOREKCE PÍSEMNÉHO PROJEVU

Ačkoliv se v moderní výuce klade velký důraz zejména na plynulý mluvený projev, k dokonalé komunikaci v cizím jazyce je nezbytné ovládat i jeho grafickou podobu. To platí dvojnásobně v ruském jazyce, neboť grafický systém ruštiny se od českého značně odlišuje. Navíc, nezbytnou součástí výuky pro komunikaci v písemné formě je nejen nácvik grafické podoby ruského jazyka, tedy azbuky, ale i pravopisu, který se týká především významové složky.

Při volnějším typu písemného cvičení má žák obvykle **více času na rozmyšlení** – na výběr vhodné slovní zásoby, na kontrolu gramatiky a také pravopisu. Na rozdíl od mluveného projevu se lze v průběhu psaní vracet k předešlým sdělením. Proto také v tomto případě již tak docela neplatí, že chyby nemusí poukazovat na žákovy nedostatky. Ve volném písemném projevu se systémové chyby vyskytují častěji. Při diktátech, především kontrolních, zase na žáka působí nedostatek času, proto se vedle běžných chyb může dopouštět i mnoha chyb z nepozornosti. Oba typy činností jsou ale velmi vhodné pro následný nácvik autokorekce.

Žák by měl být předem informován, soustředí-li se učitel na stránku formální či obsahovou a jaký význam bude chybě přikládat. Při kreativním psaní může být pro žáka, který se snaží zaujmout obsahem, originálně vyložit svou myšlenku nebo vyprávět příběh plný fantazie, velmi demotivující, pokud se mu jeho práce vrátí plná červených poznámek. Při velkém počtu chyb v písemné práci má učitel několik možností, jak na ně žáka upozornit (např. označit křížkem či svislou čárkou řádek, ve kterém se vyskytuje chyba a vyzvat žáka k následné autokorekci). Při volném písemném projevu se nejrůznějších typů chyb objevuje velké množství, proto je také žákovi příjemnější, odloží-li učitel při značení chyb v textu svou oblíbenou červenou a zvolí třeba jen obyčejnou tužku či propisovací tužku jiné barvy. Svůj účel splní dokonale, přitom nejsou tak stresující pro žáky.

Jestliže učitel očekává v písemných projevech žáků velké množství chyb, lze jejich výsledný počet snížit tak, že si žáci projdou své práce navzájem ve dvojicích těsně před jejich odevzdáním. Odstraní se tak přinejmenším mnoho chyb, které vznikají z nepozornosti, žáci dostanou možnost aktivně se podílet na jejich vyhledávání a vzájemné spolupráci, nehledě na to, že velice usnadní práci učiteli. Z praktických důvodů je také vhodné, pokud žáci píšou na každý druhý řádek či do sešitu s méně hustým linkováním, neboť pak jim zůstane více prostoru na autokorekci přímo v textu.<sup>1</sup>

Ačkoliv učitelé ve škole neustále bojují s nedostatkem času, věnovat pozornost písemné práci žáka i ponechat mu čas na opravu má z mnoha hledisek velmi pozitivní přínos pro jeho učení. **Při autokorekci písemných prací se soustředí žákova pozornost na prvky, které učitel zvýraznil v textu, využije jich k opravě svých chyb a přemýšlí o jejich příčině.** To je velmi důležité pro jeho schopnost vlastního zhodnocení zadaného úkolu. Z tohoto důvodu by měl také učitel vracet písemné projevy žákům co možná nejdříve. Je dokázáno, že čím dříve po napsání cvičení se oprava chyb provádí, tím je efektivnější. Proto by měl učitel využít čas, kdy se žáci živě zajímají o správnost jevů, zatímco později jim půjde především o celkový výsledek.<sup>2</sup> Faktem je, že mnohé žáky zajímá pouze výsledná známka v žákovské knížce, ale jistě je také motivuje k další práci, pokud učitel věnuje jejich písemnému projevu dostatečnou pozornost a připojí krátkou poznámku o obsahu (např. o námětu, zajímavých částech práce, překvapivém závěru apod.).

<sup>1</sup> Malamah-Thomas A.; *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

<sup>2</sup> Jelínek a kol.; *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině*. Praha: SPN, 1980.

Učitel dokonce nemusí do písemné práce žáka zasahovat vůbec. Pokud ihned po diktátu poskytne žákům tištěnou předlohu daného textu, žáci si své chyby samostatně vyhledají a opraví. Nebo se může omezit pouze na poznámky o chybách, které má žák ve svém písemném projevu vyhledat a opravit (Příklad 9). To zejména v případě, kdy se v textu vyskytnou chyby jen sporadicky, žáci mají osvojenou schopnost autokorekce a mají dobré povědomí o vlastních chybách. Forma poznámek je efektivní především proto, že poskytuje dokonalý přehled o charakteru chyb, které v daném textu převládají, a umožní žákům, aby se i napříště soustředili na jejich odstranění.

Může však nastat situace, že žák není schopen chybu opravit ani po té, co ji učitel v jeho písemném projevu označil. V takovém případě opět není velkým přínosem, pokud mu poskytne správné řešení takzvaně "zadarmo". Vhodnější je ponechat žákům čas konzultovat chyby ve dvojicích, popřípadě pár minut k diskusi v malých skupinkách. Ani opisování správného tvaru několikrát do sešitu není většinou přínosné. Taková činnost nijak neaktivuje žákovo myšlení, pouze mechanicky opisuje slova či větu bez jakéhokoliv kontextu. Výjimku v tomto případě tvoří začátečníci, kterým tato činnost pomáhá například při osvojování grafické podoby dlouhých a složitých slov (*пожалуйста* aj.).

#### 4.4.1 GRAFICKÉ SYSTÉMY KOREKCE

Nejčastější způsob signalizace chyb v písemných pracích žáků je však stále **grafické značení přímo v textu**. Každý učitel si vytvoří v průběhu pedagogické praxe vlastní grafický systém oprav písemných prací žáků. Tento systém nesmí být však příliš komplikovaný a žákům musí být význam znaků podrobně objasněn, především z důvodu přehlednosti a dobré orientace v textu při následné autokorekci. Tradiční značení je například **podtrhávání písmen** pro chyby pravopisné, **vlnovky** pro chyby lexikální, **rovné podtržení** pro chyby gramatické, **~ vlnovky po stranách textu** pro věcné nejasnosti, **/ svislá čára po straně** pro stylistický nedostatek, **∨ značení vynechávky** apod.<sup>1</sup> (Příklad 10)

Existuje ale i celá řada dalších možností, kterými lze signalizovat chyby vyskytující se méně často či chyby hrubé. Patří mezi ně **podtrhávání přerušovanou čarou**, **slova v rámečku**, **? ! interpunkční znaménka** (otazník pro nejasnosti,

<sup>1</sup> Choděra, Ries; *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.



vykřičník pro hrubé chyby), ↔ šipky pro slovosled ve větě, škrtní-slov aj. Moderní učitel může pro efekt lepšího zapamatování doplnit práci populárními "smiling faces" (☺) a jinými znaky, které mladí lidé používají běžně v mobilních telefonech a při psaní na internetu (Příklad 11). Práce se tím oživí a vzkaz, který učitel vysílá, je zřejmý.

Užitečným grafickým systémem, velmi účelným pro autokorekci žáků, je **kombinace s verbálním pokynem**. Tento systém je vhodný především pro žáky, kteří se již orientují v základních lingvistických pojmech i v ruském jazyce. Chybnou část textu učitel podtrhne a na okraj řádku, či přímo nad slovo, nadepíše zkratku, která označuje charakter chyby (Příklad 12). Takové značení je efektivní zejména v tom ohledu, že **žákovi usnadní interpretaci chyby**, o které by jinak bez pomoci dlouho přemýšlel. Pokud se žák podívá na okraj své práce, získá dokonalý přehled o vlastních chybách, jejich typech a také které výrazně převládají (např. **гр** – грамматика, **ле** – лексика, **сти** – стилистика, **орф** – орфография, **п.с.** – порядок слов).

**Př. 9**

Последнюю сцену  
завершает символически X  
ГУСТЫЙ ТУМАН. X  
RJ / ĆJ, vzor молодой

**Př. 10**

Пос<sup>У</sup>еднюю сцену  
завершает сим<sup>б</sup>олически  
густая мол<sup>н</sup>ия.

**Př. 11**

Последнюю сцену  
завершает символически !  
густая мол<sup>н</sup>ия. ☺

**Př. 12**

Послед<sup>н</sup>ую сцену гр  
кончает сим<sup>б</sup>олически сти/орф  
густая мол<sup>н</sup>ия. ле

## 5. VÝZNAM AUTOKOREKCE PRO ŽÁKA

Díky rozvoji kognitivní psychologie v několika posledních desetiletích se výrazně změnil úhel pohledu na myšlenkové pochody žáka v procesu výuky. Každý jedinec je samostatně, ale různým způsobem, uvažující individuum, a tento fakt je třeba zohlednit i v hodinách výuky cizího jazyka. Velice stručně se dá říci, že **autokorekce rozvíjí žákovu schopnost samostatného myšlení, motivuje jej a poskytuje mu cenný**

**zdroj informací o vlastním výkonu.** Za těmito pojmy se však skrývá mnoho podstatných dílčích aspektů, především poznatků z psychologie, které si zasluhují v této diplomové práci podrobnější vysvětlení. Ačkoliv je každému z těchto pojmů věnována samostatná podkapitola, je zřejmé, že je nelze takto jednoduše oddělovat. Všechny tři aspekty spolu velmi úzce souvisí a jejich významy jsou v procesu výuky provázány.

## 5.1 ROZVOJ SAMOSTATNÉHO MYŠLENÍ

Již Konfucius v 5. století př.n.l. napsal, že dobrý učitel podněcuje své žáky k samostatnému myšlení, že je vede, ale nevléče.<sup>1</sup> Tomu výrazně pomůže i nácvikem dovednosti autokorekce.

U každého žáka převládá určitá složka inteligence. Analytická inteligence mu umožňuje řešit problémy, tvůrčí mu pomáhá tyto problémy formulovat, praktická potom efektivní využití.<sup>2</sup> Ve škole je, bohužel, tradice taková, že učitelé soustředí pozornost jen na analytickou složku inteligence a považují za chytré žáky jen ty, co dosáhnou vysokého počtu bodů v testech. To, že se žák naučí látku těsně před testem znamená, že si ji většinou uloží v paměti jen krátkodobě. Při výuce cizího jazyka je však zapotřebí, aby si žáci ukládali nové poznatky a důležité informace v dlouhodobé paměti, naučili se o nich přemýšlet a zpracovávat je. **Učitel jim může pomoci právě rozvojem dovednosti autokorekce, neboť ta zaměstnává všechny tři složky inteligence.** Pouze kombinace analytického, tvůrčího i praktického aspektu totiž naučí žáky správně vyhodnocovat problémy a nacházet pro ně efektivní řešení.

**Při nácviku autokorekce se žák učí dovednosti okamžitého rozhodování.** Pokud se dopustí chyby a učitel mu signalizuje, že je nutná korekce, žák musí daný problém znovu v rychlosti analyzovat a vybrat novou správnou variantu. Možná se na první pohled zdá, že jde o naprosto přirozený postup, avšak tento význam autokorekce vyzdvihují záměrně. Každý učitel se totiž často setkává s žáky, kteří mají v oblibě jen jedinou reakci a tou je: "Nevím." Přemýšlet o chybě je samozřejmě namáhavější, než se pouze smířit s tím, že se jí žák dopustil. Jestliže využívá učitel ve velké míře autokorekce žáků již od počátečního stadia výuky jazyka, naučí je také přemýšlet o všem, co říkají a píší, rychle vybírat z několika variant a okamžitě se rozhodovat pro

<sup>1</sup> Citát převzat z knihy Roberta Fishera *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997, str.123.

<sup>2</sup> Sternberg J.R.; *Úspěšná inteligence*. Praha: GRADA Publishing, 1996.

jednu z nich. Oproti počítačům totiž lidská mysl nedisponuje velkým množstvím kombinací, hranice naší pracovní paměti jsou značně omezené (ačkoliv jinak má lidský mozek kapacitu jako počítač o 200 poschodích). **Žák se pomocí autokorekce naučí používat několik „duševních zkratek“, odborně nazývaných heuristiky<sup>1</sup>, jež mu umožní řešit větší množství problémů.** Přitom i pouze malý počet heuristik může žákům efektivně pomoci v nejrůznějších typech situací, které použije i v mimoškolním prostředí. V každodenním životě se totiž často potýkáme s tzv. **mentálními stereotypy**, které nás nutí myslet jen jedním naučeným způsobem a znemožňují nám využít stejný postup i v jiném případě. Automatizace myšlenkových postupů však řešení problémů neurychluje, nýbrž mu brání. Zejména pak, když se objeví překážky odlišné od typu, na který jsme běžně zvyklí. Důsledkem toho mohou být pak začátečníci při autokorekci mnohem úspěšnější než pokročilí.

Schopnost přemýšlet a učit se znamená, že žák je připraven a má sílu dále rozvíjet svou způsobilost k učení, myslet v souvislostech a systémově. Také zná svůj přístup k učení, dále jej rozvíjí a snaží se dostat k novým zdrojům informací a smysluplně jich využívat.<sup>2</sup> I nácvikem autokorekce tedy učitel výrazně přispívá k dalšímu rozvoji samostatného a tvůrčího myšlení i jednání svých žáků.

## 5.2 MOTIVACE

Motivace je souhrn faktorů, které energizují a řídí průběh chování a prožívání člověka.<sup>3</sup> **Autokorekce podporuje především vnitřní motivaci žáků**, která je spojena s uspokojováním poznávacích potřeb a poznávací aktivitou. Za podmínky, že ve třídě panuje příjemná a uvolněná atmosféra a žáci se se zájmem podílejí na výuce cizího jazyka, naučí se přijímat své střídavé úspěchy a neúspěchy jako běžnou součást hodiny. Každé zadání úkolu na poli poznání, které je baví, je pro ně jistou výzvou. Chyba a vlastní schopnost její korekce je pro žáky znamením, že aktivity nejsou příliš snadné a výuka pro ně nebude nudná. Také si uvědomí, že úloha není příliš složitá, neboť dokáží vlastní chyby nalézt a analyzovat je.<sup>4</sup> Pokud tedy žák úkol přijme, tzn. že učitelovy požadavky odpovídají jeho očekávání, má pro něj vnitřní motivující smysl.

<sup>1</sup> Sternberg J.R.; *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.

<sup>2</sup> Belz H., Siegrist M.; *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, str.331.

<sup>3</sup> Hrabal V., Man F., Pavelková I.; *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989, str.209.

<sup>4</sup> Kulič V.; *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.

Každému člověku je nepříjemné, když se dopustí chyby. K negativnímu zážitku ještě přispěje, pokud nás neustále nešetrně opravuje druhá osoba. Pomocí autokorekce může učitel tyto pocity u žáků odstranit a nahradit je prožitkem dobrého výkonu. Schopnost autokorekce dodá žákům pocit, že mají dostatek schopností, aby byli v ruském jazyce úspěšní, a z něj plyne i sebedůvěra, která je velice důležitá zejména v mluveném projevu žáka. Dovednost autokorekce v ústním projevu motivuje žáka nejen tím, že mu pomůže zbavit se strachu hovořit před ostatními spolužáky. Autokorekce vyvolá pocit, že situaci zvládá, dodá mu vnitřní klid a odstraní paralyzující obavy z toho, že bude vypadat hloupě. Dopustí-li se žák chyby a přitom je schopen okamžité autokorekce, zažívá pozitivní pocit jistoty a **získává tak potřebné sebevědomí**, které využije i v jiných situacích v běžném životě.

V písemném projevu je význam autokorekce také značný, neboť je dokázáno <sup>1</sup>, že někteří žáci velmi ocení, pokud se jejich chyby neprezentují veřejně, ale právě naopak, jestliže dostanou možnost jejich autokorekce v soukromí. Oproti veřejnému úspěchu na jedné straně tedy mnoho žáků preferuje, zůstane-li jejich chybný výkon před ostatními neodhalen. S intenzivním nácvikem autokorekce se tedy zvyšuje sebedůvěra žáků i v písemném projevu, méně se pak bojí testů a jiných písemných zkoušek. **Žáci zažívají nižší anxiozitu** <sup>2</sup> (z anglického jazyka, slovo *anxiety* znamená v překladu „úzkost, tíseň, stres“) a tím dosahují celkově lepších výsledků nejen jako jednotlivci, ale i ve skupině.

### 5.3 ZPĚTNÁ VAZBA

Každá zpětná vazba je vlastně forma kontroly. Z hlediska žákovy dovednosti autokorekce jde o to, jak vnímá a registruje vlastní učební činnost sám od sebe, bez cizí pomoci, a na základě těchto informací pak upravuje svůj další učební postup. Schopnost autokorekce je tedy v souvislosti se zpětnou vazbou forma neustálé sebekontroly.

Fakt, že se žák dopustí chyby, mu umožní **důležité poznání mezi tím, co v ruském jazyce vytvořil a správnou formou**. I obyčejné přereknutí či přepsání poskytuje žákovi zpětnou vazbu, např. **informaci o jeho mentálním plánování**. Žák si uvědomí, že do jeho myšlenek proniká spousta jiných vlivů a podnětů z okolí a že se

<sup>1</sup> Výzkum provedl V. Kulič a výsledky uveřejnil ve své knize *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.

<sup>2</sup> Tento termín z angličtiny používají např. I. Lokšová, J. Lokša v publikaci *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.



nedostatečně soustředí na svůj projev, proto se mu nepovedla správná formulace. Autokorekce také pomůže žákovi poodhalit slabé stránky v přípravě, v aktivní znalosti jazykového systému, ve schopnosti správné analogie a v úrovni kompenzačního vyjadřování. Zpětná vazba poskytuje nejen příležitost tyto chyby napravit. Žákovi navíc dodá jistotu, že staví práci na dobrém základě.

Žák se pomocí nácviku autokorekce **naučí nést zodpovědnost za vlastní učení a utváří si určité postoje**. Pokud chybu ve svém projevu identifikuje a interpretuje, proces nácviku dovednosti autokorekce žáka naučí přemýšlet o příčinách a možnosti, jak se dané chyby napříště vyvarovat. Autokorekce mu pomáhá odhalit jevy, na které se musí lépe soustředit, neboť si uvědomí, že charakter mnoha chyb neplyne pouze z neznalosti jazykového systému. Pokud však žák chybu pomocí autokorekce neodhalí, musí přijmout své nedostatky, rozdíl mezi tím, co by znát měl a jak daný problém ve skutečnosti řešil. Autokorekce tak dává žákovi pocit zodpovědnosti nejen za chybu, které se sám dopustil (pokud zrovna úkol neopíše od souseda), ale i za její opravu.

Jak již bylo řečeno, autokorekce podporuje růst zdravého sebevědomí. Avšak v souvislosti se zpětnou vazbou se v současné době setkáváme s novým fenoménem, který je dán **přeceňováním vlastních individuálních schopností, tzv. chybou v úsudku**<sup>1</sup>. Ve výuce se projevuje chyba v úsudku nejčastěji tím, jak si někteří žáci do určité chvíle vůbec nepřipouštějí, že by se mohli dopustit chyby. Svě práce odevzdávají, aniž by si je předem pečlivě zkontrolovali. Pokud je učitel ohodnotí špatnou známkou, práce považují za nepovedené. S nácvikem autokorekce se však žáci naučí svou práci přezkoumávat, dalo by se říci, dovolí sami sobě dělat chyby. Uvědomí si, že učít se cizí jazyk znamená i zdolávat mnoho překážek, a myšlení, které je nezbytné k jejich překonání, vyžaduje také úsilí a čas. Pokud své chyby přijmou a odstraní je pomocí autokorekce, je pro ně pozitivní zpětnou vazbou i jejich správné rozhodnutí. Opravit chybu vlastními silami má pro žáky zásadní význam v tom, že **jsou schopni kontrolovat úroveň vlastních výkonů a tuto schopnost si plně uvědomují**.

<sup>1</sup> Sternberg J.R.; *Úspěšná inteligence*. Praha: GRADA Publishing, 1996.

### III. CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMU

#### 1. METODY A PRŮBĚH PRŮZKUMU

Práce s chybami, a tím i jejich autokorekce, by měla být přirozenou součástí každé hodiny výuky ruského jazyka ve škole. Pomocí průzkumné sondy jsem se tedy pokusila zjistit, do jaké míry učitelé skutečně autokorekci využívají a jestli pomáhají žákům tuto dovednost rozvíjet. Pro svůj záměr jsem si zvolila Obchodní akademii v České Lípě, střední školu, která se těší v širokém okolí výborné pověsti právě díky vysoce kvalitní výuce cizích jazyků. Ruskému jazyku se zdejší studenti věnují intenzivně od prvního ročníku až do čtvrtého, někteří jej řadí i mezi své maturitní předměty. Bylo tedy možné předpokládat, že průzkumu se zúčastní poměrně velký vzorek studentů s různou úrovní jazykových dovedností a výsledky tak budou více objektivní. Hodinová dotace výuky ruského jazyka na této škole jsou dvě až čtyři hodiny týdně. Studenti používají učební soubor Радуга I., II., velmi pokročilí, jako například letošní maturanti, i III.díl.

**Nakonec se mi podařilo shromáždit kompletní podklady celkem od 62 studentů**, ačkoliv průzkumu se jich zúčastnilo více. Počet studentů v mluveném a písemném projevu se však liší z nejrůznějších důvodů (např. studentka měla sádku na ruce a nemohla psát aj.). Studenti byli rozděleni celkem do pěti skupin. V prvním ročníku se průzkumu zúčastnily dvě skupiny, z každého dalšího ročníku pak po jedné, přičemž každá skupina měla 10 až 15 členů. Průzkum probíhal v měsících únoru a březnu. Zahrnout do analýzy bylo pak možné i začátečníky v prvním ročníku, kteří se seznámili s grafickým systémem ruštiny teprve nedávno, a také zastihnout maturitní ročník v období před intenzivní přípravou k závěrečným zkouškám. Zástupce v analýze měly nakonec všechny čtyři ročníky, od začátečníků v prvním ročníku až po pokročilé maturanty.

Vzhledem k tomu, že předmětem autokorekce žáka je nejen mluvený, ale i písemný projev, bylo nutné zohlednit tento fakt v přípravě daného průzkumu. **Rozdělila jsem jej tedy na dvě části. První se týká pouze mluveného projevu žáka, následující cvičení pak jeho písemného projevu.** Každému žáku bylo přiděleno číslo, které si

ponechal po celou dobu průběhu průzkumu, teoreticky lze tedy porovnávat i výsledky jednotlivců v obou aktivitách současně.

### Mluvený projev

Zhodnotit schopnost autokorekce svého studenta při mluveném projevu může přirozeně nejlépe jen jeho učitel. Ten zná jeho silné a slabé stránky, výborně se orientuje v rozsahu a hloubce probrané látky a také používá známý nacvičený systém signálů, na který jsou studenti zvyklí. Pro cizí osobu, která vstupuje do procesu výuky jen po ohraničenou dobu, je naopak **velmi složité získat objektivní informace** o dovednosti autokorekce studentů, proto jsem si zvolila roli pozorovatele v pozadí. Požádala jsem profesory ruského jazyka, aby s každým studentem vedli asi dvouminutový rozhovor, který se bude týkat známých témat a v rozsahu, který odpovídá úrovni znalostí dané skupiny. Pro každého člena skupiny jsem pak měla připravený záznamový arch, který jsem vyplňovala současně s jeho mluveným projevem. Vzor nevyplněného záznamového listu ukazuje Tabulka 2, příklady vyplněných pozorovacích listů studentů s různými stupni jazykových dovedností jsou otištěny v přílohách.

Ve chvíli, kdy se žák dopustil chyby, jsem si její typ zapsala a pozorovala učitele, zda vyslal směrem k žákovi nějaký signál, který na tuto chybu poukazoval. Zajímala mě také studentova schopnost autokorekce bez signalizace, pokud ovšem učitelé chyby signalizovali, jestli použili prostředek verbální či neverbální. Sledovala jsem i frekvenci různých typů signálů v hodině. Nejcennější informací byla potom výsledná reakce žáka, tedy byl-li schopen chybu ve svém mluveném projevu odhalit a opravit. Tím, že jsem do hovoru nezasahovala a **zvolila pouze metodu pozorování**, jsem získala poměrně dobrou orientaci v právě probíhající situaci a přehledné podklady pro zpracování výsledné analýzy. Pracovala jsem především s průměrnými hodnotami, které jsou zaneseny v tabulkách a grafech. Avšak pozorovací listy pro každého ze studentů mi umožnily zpřesnit výslednou analýzu. Z těchto záznamů jednoznačně vyplývá, je-li úspěšnost či neúspěšnost jevem, který se vztahuje na celou skupinu studentů, nebo se jedná pouze o problém jednotlivce.

Ačkoliv jsem se snažila práci pozorovatele při této aktivitě zjednodušit na maximum, i tak bylo velice nesnadné pro jednu osobu současně poslouchat, pozorovat i psát najednou. V porovnání s písemným projevem tedy obsahuje analýza mluveného projevu omezené množství příkladů chyb, kterých se studenti dopustili. Výsledky mohli

ovlivnit i sami učitelé volbou témat a vyvoláváním svých studentů. I tak lze však z této části průzkumné sondy vyvodit zajímavé závěry o práci s autokorekcí v hodinách ruského jazyka.

## TABULKA 2

### ŽÁK č.

CHYBA	SIGNÁL	AUTOKOREKCE
1. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne
2. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne
3. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne
4. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne
5. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne
6. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne
7. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne
8. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne
9. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne
10. gr /lex /pří /výsl /jiná	žádný / verb / neverb	ano / ne

### Písemný projev

Následující cvičení se týkalo písemného projevu žáků. Všechny skupiny obdržely stejné zadání, avšak s upravenou obtížností pro jednotlivé ročníky. To zejména z toho důvodu, aby byla i další analýza chyb a schopnosti autokorekce studentů přehlednější a především více objektivní. Zvolila jsem **diktát s následnou autokorekcí**. Vybrala jsem krátkou anekdotu <sup>1</sup> a upravila ji v několika variantách tak, aby diktát zvládli studenti s různými stupni jazykových dovedností (varianty diktátu viz dále). Tento typ textu přesně vyhovoval podmínkám pro následnou analýzu, a to nejen svou

<sup>1</sup> podle *Úsměv: Žerty, vtipy, povídky*. Zpracovali B. Anpilogovová, E. Sosenkova. Moskva: Progress, str.51.



jednoduchostí a srozumitelností pro studenty, ale také tím, že obsahoval opakující se slova a vazby. Právě ty se staly středem mého zájmu v analýze. Pro rozvoj schopnosti autokorekce je důležité, aby žáci o svých chybách dále přemýšleli, to znamená, pokud odhalí chybu kdekoliv v textu, aby si uvědomili její příčinu a tím také, jestli se ze stejného důvodu dané chyby nedopustili hned několikrát. Poté, co skupina diktát dopsala, obdržel každý ze studentů barevnou propisovací tužku a předtištěný přepis textu přímo v ruském jazyce. Zadáni bylo na první pohled velice snadné. Studenti měli za úkol najít a opravit co nejvíce chyb ve své vlastní práci. Diktáty jsem potom vybrala, překontrolovala a analyzovala z hlediska úspěšnosti autokorekce jednotlivých studentů i skupin.

## **ДИКТАТ**

### **Varianta A** (pro 1. ročník)

Старик идёт к врачу. Врач слушает и говорит: "Вы будете долго спать, гулять и курить только одну папиросу в день". Старик говорит: Хорошо, я буду долго спать и гулять, но курить одну папиросу в день не буду. Я не хочу учиться курить, мне уже восемьдесят лет.

### **Varianta B** (pro 2. ročník)

Старик пришёл к врачу. Врач слушает и говорит: "Вы будете долго спать, много гулять и курить только одну паппросу в деиь". Через месяц старик пришёл к врачу опять и говорит: Хорошо, я буду долго спать и много гулять, но курить одну паппросу в деиь не буду. Я не хочу учиться курить, мне уже восемьдесят лет.

### **Varianta C** (pro 3. ročník)

Старик пришёл к врачу. Врач выслушал его и говорит: "Вы будете долго спать, много гулять и курить только одну паппросу в деиь". Через месяц старик пришёл к врачу опять и говорит: "Хорошо, я долго спал и много гулял, но курить одну паппросу в деиь не буду. Это не просто - начать курить в моём возрасте."

**Varianta D** (pro 4. ročník)

Старик пришёл к врачу. Врач выслушал его и говорит: "Вы будете долго спать, много гулять, есть мясо, пить молоко и курить только одну папиросу в день". Через месяц старик пришёл к врачу опять и говорит: "Хорошо, я долго спал и много гулял, ел мясо и пил молоко, но курить одну папиросу в день мне трудно. Это не просто - начать курить в моём возрасте."

## **2. ANALÝZA AUTOKOREKCE MLUVENÉHO PROJEVU**

### **2.1 Kvantitativní analýza**

Z hlediska kvantitativní analýzy mluveného projevu jsem zpracovala všechny informace, které mi poskytly pozorovací listy studentů. Dopustil-li se student chyby v mluveném projevu, soustředila jsem pozornost nejprve na její typ. Chyby jsem rozdělila do několika kategorií: gramatická, lexikální, chyba v přízvuku, výslovnosti a jiná, tak aby se dalo později zjistit, které z nich jsou nejčastějším a neúspěšnějším předmětem autokorekce studentů. V poslední kategorii, jiné chyby, převažovaly zejména ty, jež vznikaly kvůli špatnému porozumění. Pro výpočty frekvence různých typů signálů bylo dále nutné zaznamenat reakci učitele na chybu. Profesori byli předem podrobně seznámeni s účelem tohoto výzkumu a požádáni, aby studenty při rozhovoru neopravovali, pouze chyby signalizovali. V případě, že jsou studenti na podobný postup zvyklí, verbálně či neverbálně, avšak zdůraznila jsem, že i reakce studenta bez signalizace chyby je pro mne velmi cenným zdrojem informace. Poslední položkou v záznamovém archu, kterou bylo třeba zpracovat, byla výsledná reakce studenta na vlastní chybu. Z hlediska kvantitativní analýzy jsou výsledky autokorekce všech studentů shrnuty v následujících tabulkách (Tabulka 3, 4, 5, 6, 7). Pro každou skupinu je vytvořena samostatná tabulka, která poskytuje podrobný přehled o výkonu jednotlivých studentů. Uvedena je navíc i procentuální úspěšnost každého ze studentů a celkové hodnoty. Ty jsou pro srovnání a rychlejší orientaci v následující analýze zaznamenány i samostatně (Tabulka 8).

TABULKA 3

MLUVENÝ PROJEV - 1. ročník sk. A												
ŽÁK ČÍSLO	CHYBY					CELKEM	SIGNÁL			AUTOKOREKCE		
	gr.	lex.	přfz.	výsl.	jiné		žádný	verb.	neverb.	ano	ne	% autok.
1	2					2		1	1	0	2	0,0
2	1	1				2		1	1	1	1	50,0
3	1					1			1	1		100,0
4						0						
5	3					3		2	1	3		100,0
6						0						
7						0						
8						0						
9		1				1		1		1		100,0
10				3		3		3		3		100,0
11						0						
12	2					2	1	1		1	1	50,0
13	1	1		1		3		2	1	1	2	33,3
14	2					2		2		2		100,0
15	2					2		2		1	1	50,0
<b>Celkem</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>66,7</b>

TABULKA 4

MLUVENÝ PROJEV - 1. ročník sk. B												
ŽÁK ČÍSLO	CHYBY					CELKEM	SIGNÁL			AUTOKOREKCE		
	gr.	lex.	přf.	výsl.	jiné		žádný	verb.	neverb.	ano	ne	% autok.
1	1			1		2	2			1	1	50,0
2	3	1		4	1	9	0	6	3	4	5	44,4
3	1		1	2	1	5	2	1	2	3	2	60,0
4			1			1		1		1		100,0
5	1				1	2		2		2		100,0
6			1	1		2	1	1		1	1	50,0
7	3		1	2		6	1	5		1	5	16,7
8						0						
9	1	1	1			3		2	1	0	3	0,0
10	1					1		1		0	1	0,0
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>41,9</b>

TABULKA 5

MLUVENÝ PROJEV - 2. ročník												
ŽÁK ČÍSLO	CHYBY						SIGNÁL			AUTOKOREKCE		
	gr.	lex.	přf.	výsl.	jiné	CELKEM	žádný	verb.	neverb.	ano	ne	% autok.
1						0						
2	2					2	1		1	1	1	50,0
3	3	1		1		5	4		1	1	4	20,0
4				1		1	1				1	0,0
5						0						
6	1	1				2	1		1	1	1	50,0
7						0						
8	1	2				3		2	1	2	1	66,7
9	2			1		3		1	2	1	2	33,3
10						0						
11	1					1			1		1	0,0
12	1	2				3	2		1	2	1	66,7
13	2	1	1			4	2	2		3	1	75,0
14	2			2		4	2	1	1	1	3	25,0
<b>Celkem</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>28</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>42,9</b>

TABULKA 6

MLUVENÝ PROJEV - 3. ročník												
ŽÁK ČÍSLO	CHYBY						SIGNÁL			AUTOKOREKCE		
	gr.	lex.	přf.	výsl.	jiné	CELKEM	žádný	verb.	neverb.	ano	ne	% autok.
1	2	2	1			5		3	2	3	2	60,0
2	1	3				4	1	3		1	3	25,0
3	3	1		4		8	2	6		5	3	62,5
4	1	1		3		5	2	2	1	2	3	40,0
5	1			1		2	1	1		1	1	50,0
6	1			1	1	3	1	2		2	1	66,7
7	1					1		1		1		100,0
8						0						
9						0						
10	1	1				2		2		1	1	50,0
11	2			1		3	1	2		2	1	66,7
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>33</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>54,5</b>



TABULKA 7

MLUVENÝ PROJEV - 4. ročník												
ŽÁK ČÍSLO	CHYBY						SIGNÁL			AUTOKOREKCE		
	gr.	lex.	příz.	výsl.	jiné	CELKEM	žádný	verb.	neverb.	ano	ne	% autok.
1			2			2	1	1		2	0	100,0
2	1					1	1			1		100,0
3			1			1		1		1		100,0
4						0						
5						0						
6			3			3	2	1		2	1	66,7
7						0						
8						0						
9				2		2	2			1	1	50,0
10						0						
11				2		2		2		2		100,0
12						0						
13						0						
14						0						
<b>Celkem</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>81,8</b>

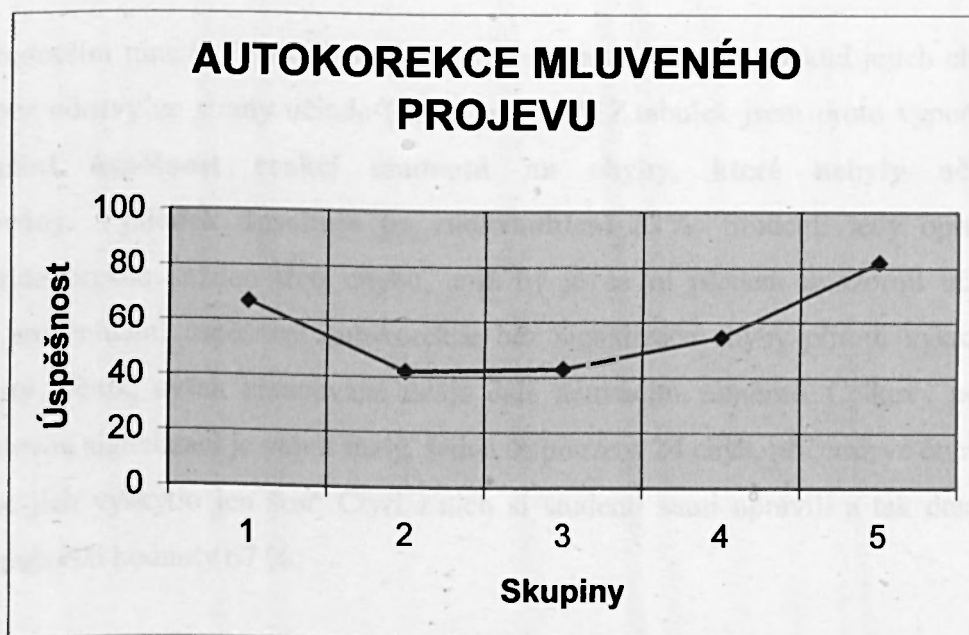
TABULKA 8

MLUVENÝ PROJEV – celková analýza												
skupina	CHYBY						SIGNÁL			AUTOKOREKCE		
	gr.	lex.	příz.	výsl.	jiné	CELKEM	žádný	verb.	neverb.	ano	ne	% autok.
1A	14	3		4		21	1	15	5	14	7	66,7
1B	11	2	5	10	3	31	6	19	6	13	18	41,9
2	15	7	1	5		28	13	6	9	12	16	42,9
3	13	8	1	10	1	33	8	22	3	18	15	54,4
4	1		6	4		11	6	5		9	2	81,8
<b>celkem</b>	<b>54</b>	<b>20</b>	<b>13</b>	<b>33</b>	<b>4</b>	<b>124</b>	<b>34</b>	<b>67</b>	<b>23</b>	<b>66</b>	<b>58</b>	<b>57,5</b>

Z prvního ročníku se průzkumu zúčastnilo 15 studentů ve skupině A a 10 studentů ve skupině B. Z druhého ročníku 14 studentů, ze třetího 11 a opět 14 studentů maturitního ročníku. Skupiny byly tedy různě velké a zběžný pohled na celkový počet chyb v každé z nich by mohl být zavádějící, proto jsem pracovala raději s procentuálními hodnotami. Logicky by měla větší skupina vykazovat i větší počet chyb, avšak při pečlivém zkoumání tabulek lze zjistit velice zajímavý fakt a sice, že situace je právě opačná. Studenti ve větších skupinách 1A, 2 a 4 se dopustili celkově menšího počtu chyb, než studenti v podstatně menších skupinách 1B a 3. Tento výsledek jen dokazuje, že jazykové dovednosti studentů nezávisí pouze na délce trvání výuky, ale i na učiteli, nadání, pílí a motivaci studentů v jednotlivých skupinách.

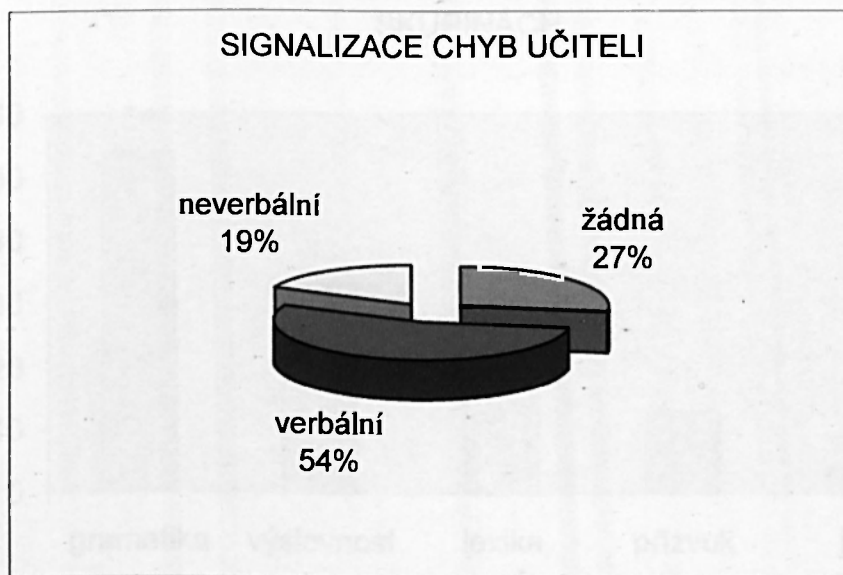
Procentuální úspěšnost autokorekce v mluveném projevu se přibližuje po zaokrouhlení u první A skupiny dokonce 67 %. O něco nižší hodnoty 42 % dosáhla první B skupina a 43 % druhý ročník. Průměrně úspěšní byli studenti třetího ročníku s 54 %. **Výrazně vyšší procento úspěšné autokorekce vykazuje čtvrtý ročník, a to téměř 82 %.** Pokud by hodnoty nižších ročníků nebyly, kromě první skupiny, natolik vyrovnané, dalo by se z tohoto výsledku usuzovat, že s nácvikem řečových dovedností a s prohlubováním jazykových znalostí se zlepšuje i dovednost autokorekce studentů. Nelze však vytvářet předčasné závěry, neboť do výsledné analýzy je třeba zahrnout také výsledky písemných projevů. Křivka (Graf 1) však ukazuje, jak u vyšších ročníků stoupá i schopnost autokorekce studentů v mluveném projevu.

GRAF 1



Důležitá je především **průměrná hodnota úspěšné autokorekce, která dosahuje 57.5%**. Jinak řečeno, studenti jsou schopni správně opravit nejméně každou druhou chybu ve svém mluveném projevu. To ovšem přes častou signalizaci chyb, se kterou se při praktickém užití jazyka v mimoškolním prostředí nesetkají. Z podrobného prozkoumání dat vyplývá také vysoká frekvence verbální signalizace chyby při výuce. Dosahuje celkové hodnoty 54 %, což je téměř třikrát více než užití neverbálních signálů (19 %). Pro lepší představu o této skutečnosti zobrazuje poměr výsledných hodnot Graf 2.

GRAF 2



Především mne zajímalo, jsou-li studenti schopni reagovat, pokud jejich chyba zůstane bez odezvy ze strany učitele (27 % případů). Z tabulek jsem proto vypočetla **procentuální úspěšnost reakcí studentů na chyby, které nebyly učiteli signalizovány. Výsledek dosahuje po zaokrouhlení 32%**. Studenti tedy opravili pomocí autokorekce každou třetí chybu, aniž by je na ní předem upozornil učitel. Nejvyšší procentuální úspěšnost autokorekce bez signalizace chyby přitom vykazuje jasně čtvrtý ročník, avšak zpracované údaje dále neuvádím záměrně. Celkový počet chyb s nulovou signalizací je velmi malý. Jedná se pouze o 24 chyb, přičemž ve čtvrtém ročníku se jich vyskytlo jen šest. Čtyři z nich si studenti sami opravili a tak dosáhli výsledné nejvyšší hodnoty 67 %.

Z toho také plyne, že závěry utvořené pouze na základě číselných hodnot by mohly být zavádějící, dalším důležitým aspektem analýzy je charakter chyb v mluveném projevu a reakce studentů na ně.

## 2.2 Kvalitativní analýza

Typy chyb a jejich celkový počet ukazuje Graf 3.

GRAF 3



Z výsledných hodnot jednoznačně vyplývá, že **studenti se nejčastěji dopouštěli chyb gramatických** (celkem 54 ze 124 chyb). Prakticky ve všech skupinách je počet gramatických chyb znatelně vyšší, než počet chyb lexikálních, chyb v přízvuku, výslovnosti a jiných. U prvních ročníků bylo zaznamenáno 14 a 11 chyb, u druhého 15 a u třetího 13 chyb. Výjimku tvoří čtvrtý ročník, kde se vyskytla pouze jedna chyba gramatická, avšak mnoho chyb v přízvuku a ve výslovnosti. Z hlediska gramatiky studenti nejčastěji chybovali v koncovkách při časování sloves, v jejich zvrtnosti, při skloňování zájmen, při tvorbě množného čísla podstatných jmen a v předložkových vazbách (Příklad 13).



Př. 13

*Я \* учимся английский язык.**Её родители \* живёт в Праге.**Я \* занимаю спортом.**Какой подарок ты купил \* твоей сестре?*

Druhým nejčastějším typem chyb v mluveném projevu studentů jsou **chyby ve výslovnosti**, které jasně převládají u dvou menších a zřejmě i slabších skupin. První B a třetí ročník se dosáhly shodného počtu 10 chyb ve výslovnosti. Celkově se studenti dopustili 33 chyb ve výslovnosti. Při celkovém počtu chyb 124 tedy tvoří chyby ve výslovnosti téměř čtvrtinu. Kromě nedbalé redukce hlásek se objevily i takové chyby jako např. tvrdá výslovnost slova *будете* /budete/, dále *заниматься* / - sja/ či *площадь* /ploščadʹ/. Správná výslovnost však usnadní možnou konfrontaci studentů s rodilými mluvčími. Chyby lze prominout začátečníkům, kteří si správné návyky teprve formují, tento typ se ale vyskytl častěji i u čtvrtého ročníku (3 chyby ve výslovnosti a 5 v přízvucích).

**Chyby lexikální**, tedy špatná volba slovní zásoby, vznikaly zejména pod vlivem interference, ale také kreativity (Příklad 14). Tvoří asi 1/6 z celkového počtu chyb. V žádné z pěti skupin výrazně nepřevládají.

Př. 14

*Я живу в \*Чешску.**С другом мы пойдём в \*гостиницу.**Я люблю зелёную \*барву.**У нас \*семейный дом.*

V **přízvucích** byly zaznamenány chyby jednak typické (při skloňování sloves s pohyblivým přízvukem *он \*учится*), tak i méně časté (jako např. \*язык, \*менюе море aj). Mezi „jiné chyby“ jsem zařadila takové, které vznikaly z důvodu nepochopení učitelů či přetřetí, tvoří však jen nepatrnou část z celkového počtu.

Gramatické chyby tedy tvoří téměř polovinu celkového počtu chyb a staly se také nejčastějším předmětem autokorekce studentů. Statisticky **nejúspěšnější při autokorekci gramatických chyb je třetí ročník a první A**. Obě skupiny úspěšně opravily shodně po 9 gramatických chybách. **Studenti první B skupiny nejlépe uspěli při autokorekci výslovnosti** (celkem v 6 případech), **čtvrtý ročník pak při opravě**

**přízvuků** (v 5 případech). Porovnání hodnot úspěšnosti a neúspěšnosti všech skupin při autokorekci jednotlivých typů chyb zobrazuje Tabulka 9 na následující straně.

**TABULKA 9**

**ÚSPĚŠNÁ AUTOKOREKCE**

	1A	1B	2	3	4
<b>Gramatická</b>	9	2	7	9	1
<b>Lexikální</b>	2	1	4	3	
<b>Výslovnost</b>	3	6	1	4	3
<b>Přízvuk</b>		2		1	5
<b>Jiná</b>		2		1	

**NEÚSPĚŠNÁ AUTOKOREKCE**

	1A	1B	2	3	4
<b>Gramatická</b>	5	9	8	4	
<b>Lexikální</b>	1	1	3	5	
<b>Výslovnost</b>	1	4	4	6	1
<b>Přízvuk</b>		3	1		1
<b>Jiná</b>		1			

Z tabulky vyplývá, že při autokorekci gramatických chyb byli nejméně úspěšní studenti první B skupiny. Z celkového počtu 11 gramatických chyb jich nebyli schopni opravit 9, což je až 81 % a vůbec nejvyšší procentuální hodnota, kterou lze z obou tabulek vypočítat. Podrobná analýza mluveného projevu studentů první B (Tabulka 4) také ukazuje, že chyb tohoto typu se dopustilo 7 studentů z 10. Neúspěšnost při autokorekci gramatických chyb tedy nelze přičítat jen několika jedincům, ale je zřejmé, že jde o jev v celé skupině.

Podobné situace si lze povšimnout i ve druhém ročníku. V této skupině je poměr úspěšné a neúspěšné autokorekce gramatických chyb 7:8. Na chybách se podílelo 10 studentů z 15 (Tabulka 5), proto i v tomto případě se lze domnívat, že snížená dovednost autokorekce gramatických chyb je fenomén, který převládá v celé skupině.

Nejvyšší hodnoty neúspěšné autokorekce chybné výslovnosti dosáhl třetí ročník. Je to celkem 6 neopravených chyb. Ovšem při důkladném prostudování podkladů a tabulky (Tabulka 6) jsem zjistila, že v této skupině ve výslovnosti chybovalo jen 5 žáků z 11. Neúspěšní při autokorekci pak byli pouze 4. Tři studenti nebyli schopni opravit svou chybu jen jednou, avšak jeden ze studentů dokonce třikrát. Tím výrazně zvýšil počet neúspěšných pokusů o autokorekci výslovnosti a ovlivnil tak pozici celé skupiny ve statistice. Jak tedy z podrobné analýzy vyplývá, v případě třetího ročníku se

nejedná o problém celé skupiny. Nerozvinutou dovednost autokorekce výslovnosti má jen jeden konkrétní student.

### **3. ANALÝZA AUTOKOREKCE PÍSEMNÉHO PROJEVU**

#### **3.1 Kvantitativní analýza diktátu**

Cvičení, které jsem měla při analýze písemných projevů studentů a jejich autokorekce k dispozici, byl diktát. Tato aktivita mi poskytla cenné podklady zejména **pro představu o postupném rozvíjení této dovednosti** v jednotlivých ročnících.

Připravený text jsem diktovala ve všech skupinách sama, aby studenty neovlivnila výslovnost učitelů, na kterou jsou v hodinách zvyklí. Účastníci průzkumu pak obdrželi přepis diktátu v ruském jazyce a písemný projev si opravovali samostatně. Podrobné tabulky (Tabulka 10, 11, 12, 13, 14) na následujících stránkách poskytují přehled o počtu opravených a neopravených chyb v pracích jednotlivých studentů ve všech pěti skupinách. Tabulky jsou navíc doplněny procentuální úspěšností a celkovými výslednými hodnotami. Souhrn těchto hodnot je pro srovnání a výpočet výsledků analýzy diktátu zobrazen i odděleně v Tabulce 15.

V souvislosti s celkovými součty chyb je však třeba přihlédnout i k velikosti jednotlivých skupin. Při písemném projevu se však utvořily pouze dva typy. Větší skupiny (první A, druhý a čtvrtý ročník) měly shodně po 14 členech, dvě menší (první B a třetí ročník) 10 členů.

Mnozí studenti odevzdali své práce ještě před ukončením časového limitu vyhrazeného pro autokorekci, **všechny chyby v diktátu však našlo a odhalilo 5 studentů z celkového počtu 62 účastníků průzkumu.** Výsledky studentů se 100 % úspěšností jsou v tabulkách zvýrazněny šedou barvou. Kromě jednoho studenta z první A skupiny jsou všichni ostatní ze čtvrtého ročníku. V souvislosti s rostoucí úrovní jazykových dovedností studentů mohou tedy tyto výsledky poukazovat na postupné rozvíjení dovednosti autokorekce písemného projevu.

Z písemných prací studentů vyplývá i další pozitivní výsledek. Všichni zbývající studenti, kteří se dopustili chyb v diktátu, také určitou část z nich našli a opravili. **Žádný ze studentů nedosáhl 100 % neúspěšné autokorekce diktátu.**

Nejvyšší hodnota dosahuje 90 %, jedná se však o ojedinělý případ studenta třetího ročníku.

TABULKA 10

Diktát 1.A					
Žák číslo	Celkem chyb	Opravené chyby		Neopravené chyby	
		počet	v %	počet	v %
1	22	19	86	3	14
2	23	23	100	0	0
3	26	18	69	8	31
4	10	4	40	6	60
5	20	14	70	6	30
6	6	4	67	2	33
7	28	20	71	8	29
8	16	10	63	6	38
9	24	13	54	11	46
10	12	9	75	3	25
11	27	19	70	8	30
12	27	19	70	8	30
13	30	23	77	7	23
14	15	12	80	3	20
<b>Celkem</b>	<b>286</b>	<b>207</b>	<b>72</b>	<b>79</b>	<b>28</b>

TABULKA 11

Diktát 1.B					
Žák číslo	Celkem chyb	Opravené chyby		Neopravené chyby	
		počet	v %	počet	v %
1	7	4	57	3	43
2	17	11	65	6	35
3	20	12	60	8	40
4	9	7	78	2	22
5	17	16	94	1	6
6	10	5	50	5	50
7	26	20	77	6	23
8	21	15	71	6	29
9	31	23	74	8	26
10	38	34	89	4	11
<b>Celkem</b>	<b>196</b>	<b>147</b>	<b>75</b>	<b>49</b>	<b>25</b>



TABULKA 12

Diktát 2. ročník					
Žák číslo	Celkem chyb	Opravené chyby		Neopravené chyby	
		počet	v %	počet	v %
1	15	6	40	9	60
2	4	2	50	2	50
3	22	17	77	5	23
4	14	12	86	2	14
5	9	8	89	1	11
6	13	11	85	2	15
7	15	10	67	5	33
8	14	13	93	1	7
9	24	21	88	3	13
10	12	10	83	2	17
11	17	15	88	2	12
12	9	8	89	1	11
13	29	20	69	9	31
14	22	19	86	3	14
<b>Celkem</b>	<b>219</b>	<b>172</b>	<b>79</b>	<b>47</b>	<b>21</b>

TABULKA 13

Diktát 3. ročník					
Žák číslo	Celkem chyb	Opravené chyby		Neopravené chyby	
		počet	v %	počet	v %
1	23	20	87	3	13
2	35	26	74	9	26
3	7	5	71	2	29
4	17	16	94	1	6
5	20	2	10	18	90
6	26	18	69	8	31
7	18	16	89	2	11
8	13	11	85	2	15
9	0	0		0	
10	10	8	80	2	20
<b>Celkem</b>	<b>169</b>	<b>122</b>	<b>72</b>	<b>47</b>	<b>28</b>

TABULKA 14

Diktát 4.ročník					
Žák číslo	Celkem chyb	Opravené chyby		Neopravené chyby	
		počet	v %	počet	v %
1	12	7	58	5	42
2	14	11	79	3	21
3	10	10	100	0	0
4	11	11	100	0	0
5	12	11	92	1	8
6	17	12	71	5	29
7	22	15	68	7	32
8	0	0		0	
9	9	9	100	0	0
10	4	4	100	0	0
11	6	3	50	3	50
12	16	15	94	1	6
13	13	11	85	2	15
14	4	2	50	2	50
<b>Celkem</b>	<b>150</b>	<b>121</b>	<b>81</b>	<b>29</b>	<b>19</b>

TABULKA 15

Diktát celkem					
Skupina	Celkem chyb	Opravené chyby		Neopravené chyby	
		počet	v %	počet	v %
1A	286	207	72	79	28
1B	196	147	75	49	25
2	219	172	79	47	21
3	169	122	72	47	28
4	150	121	81	29	19
<b>celkem</b>	<b>1020</b>	<b>769</b>	<b>76</b>	<b>251</b>	<b>24</b>

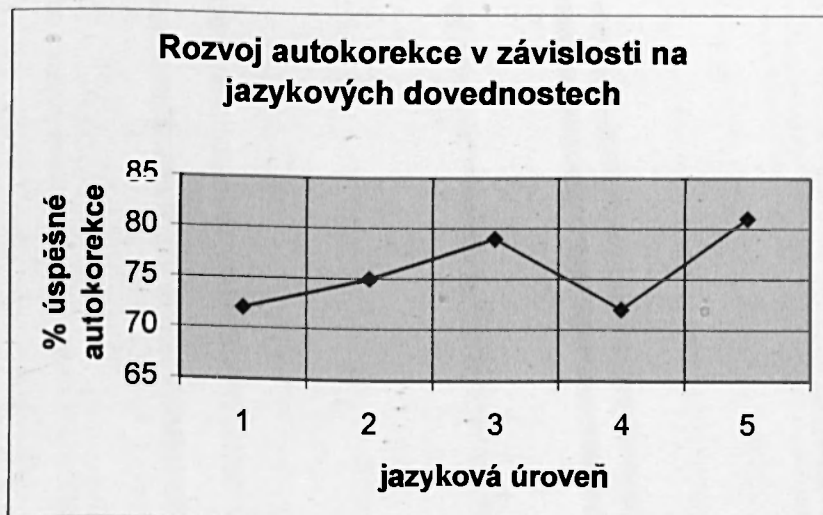
**Celkově největší počet chyb (286) lze nalézt v písemných pracích skupiny 1A.** Více jak dvou set chyb se dopustili také studenti druhého ročníku (219), přičemž obě skupiny mají shodně 14 členů. Součty však prokázaly, že této hranici se přibližuje i skupina 1B, která má členů jen 10. Zajímá mne tedy především výsledný poměr, ze kterého vyplynulo, že v počtu chyb na jednoho studenta **jsou obě skupiny prvního ročníku vyrovnané.** V obou případech dosahuje výsledek po zaokrouhlení průměru 20 chyb v jedné písemné práci.

Z numerických hodnot dále vyplývá, že studenti 1A ve svých diktátech také největší počet chyb opravili (207), ačkoliv po převedení hodnot na procenta, zůstává jejich výkon nejslabší. První A skupina a třetí ročník dosáhly shodně celkové hodnoty 72 % úspěšné autokorekce diktátu. Tato průměrná hodnota je sice nejnižší ze všech skupin, avšak odpovídá průměrným výsledkům, kterých dosáhli jednotliví studenti. Jak vyplývá z podrobných přehledů, studenti nejčastěji opravili právě 70 až 80 % chyb. Velmi úspěšní při autokorekci diktátu byli studenti čtvrtého ročníku (opravili po zaokrouhlení 81 % chyb).

**Výsledná celková hodnota** pro všechny studenty ruského jazyka na této střední škole činí po zaokrouhlení **76 % úspěšné a 24 % neúspěšné autokorekce vlastní písemné práce.** Studenti tedy našli a opravili podle vzoru vždy tři ze čtyř chyb.

Při zběžném pohledu na celkový souhrn hodnot lze říci, že úměrně s rostoucí **jazykovou úrovní stoupá i procento úspěšné autokorekce**, výjimku tvoří třetí ročník, který tuto příznivou tendenci narušuje (viz Graf 4). Důvodem, který vyplývá z přezkoumání výše uvedené podrobné tabulky pro studenty třetího ročníku, je zejména nízká úroveň dovednosti tří členů v této skupině. Jejich slabý výkon při autokorekci celkovou průměrnou hodnotu výrazně snížil.

GRAF 4



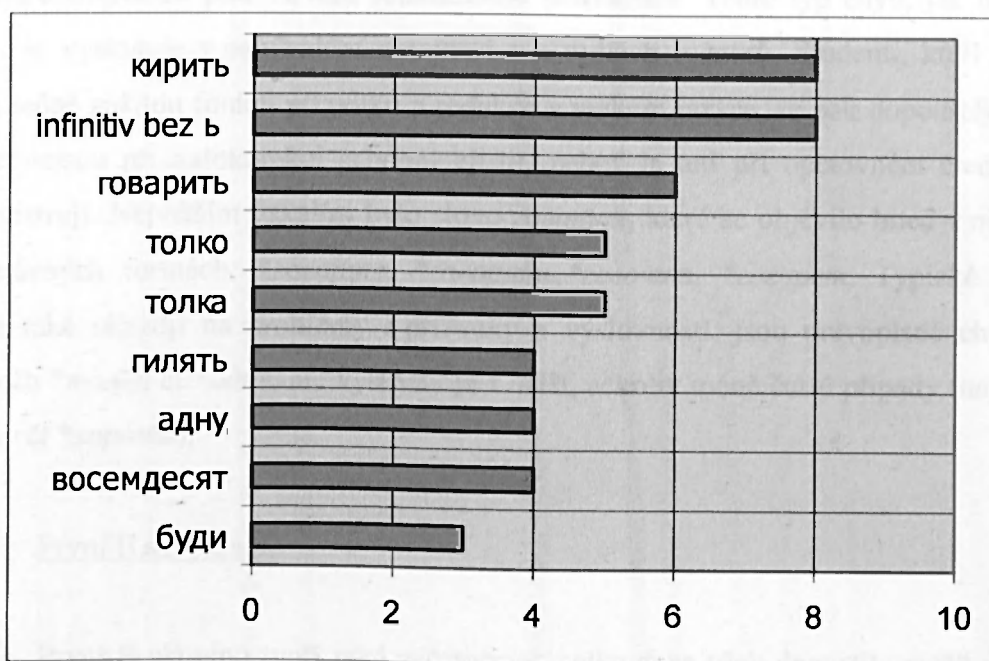
### 3.2 Kvalitativní analýza diktátu

Pro kvalitativní analýzu bylo nezbytné, abych si vypsala všechny chyby studentů, spočítala jejich frekvenci a analyzovala jejich příčiny. Proto jsem při výběru materiálů pro tuto část průzkumu zvolila jen jeden text, který jsem upravila v několika variantách. Bylo pak snazší případné chyby porovnávat i ve skupinách s odlišnou úrovní jazykových znalostí.

#### První A skupina

**První A skupina se celkově dopustila největšího počtu chyb. Tito studenti byli nejméně úspěšní i v autokorekci, avšak u začátečníků bylo možné tuto situaci předvídat. V diktátu zanechali po autokorekci 79 chyb, to znamená celkem 28 %. Vysoký počet chyb mi ovšem usnadnil jejich analýzu, neboť chyby se často opakovaly. To mi také umožnilo zpracovat žebříček slov, které studenti ve svých písemných pracích neopravili. Tento postup však nebyl možný u ostatních skupin, neboť při menším počtu se objevily chyby při autokorekci většinou pouze v individuálních případech. Nejčastějších devět chyb, které studenti první A skupiny neodhalili a neopravili pomocí autokorekce, ukazuje následující graf (Graf 5). Forma každého slova je přepsána přesně tak, jak se vyskytla ve studentských pracích. Tyto chyby zůstaly neopraveny v písemném projevu zúčastněných studentů ve třech a více případech, graf zobrazuje i tuto frekvenci. Ostatní chyby, uvedené dále samostatně v příkladech, se vyskytly pouze dvakrát nebo ojedinele.**



**ГРАФ 5 НЕУСПЕШНАЯ АВТОКОРЕКЦИЯ ПЕРВОЙ А ГРУППЫ**


Z grafu jasně vyplývají chyby studentů, na které se může učitel při další výuce soustředit. V této skupině jsou samí začátečníci, bylo tedy předem jasné, že zejména v diktátu lze očekávat výskyt velkého množství chyb při samotném psaní, neboť studenti si osvojili grafický systém ruštiny teprve nedávno. Převážnou většinu případů neúspěšné autokorekce tvořily **chyby způsobené podobností některých písmen v latince a azbuce**. Nejvyššího počtu dosáhla záměna *y / и*, kromě výše uvedených příkladů se tato chyba objevila i v dalších slovech (např. *\*ичиться* či *я \*хочу*). Další problematická písmena, jejichž záměnu studenti první A skupiny ve svém písemném projevu neopravili, byla *б / в* (*\*вудете*), *п / р* (*\*париросу*), *ч / р* (*\*говачит*), *п / и* (*\*не хочу*), *В / Б* (*\*Брач*) aj. V několika případech ruský text narušilo písmeno z latinky, které se v azbuce vůbec nepoužívá (*\*snать, \*бидеме*).

Druhým jevem, který v neúspěšné autokorekci převládal, bylo časté **přehlédnutí měkkých znaků**. Studenti jej neopravili převážně u infinitivů sloves (v diktátu jich bylo celkem 8), avšak jako problematický se jeví i pravopis slova *только*. Neopravený měkký znak jsem v tomto případě našla desetkrát. Někteří studenti se vyhnuli chybám při psaní číslovky *восемьдесят* slovy a zvolili raději numerickou variantu, tím se snížila i neúspěšná autokorekce tohoto jevu. Objevily se však i další ojedinělé případy bez korekce měkkého znaku (například *\*он говорит*).

Poslední skupinu neopravených chyb první A skupiny tvoří **chyby, kterých se studenti dopustili pod vlivem fonetického pravopisu**. Tento typ chyb, jak uvidíme dále, se vyskytuje v nebyvalém množství i u vyšších ročníků. Studenti, kteří nemají dostatečně zažitou funkci přízvuku a redukce v ruském jazyce, se pak dopouštějí chyb, které nejsou při autokorekci schopni zjistit, neboť je ani při opětovném čtení textu neregistrují. Největším úskalím bylo slovo *говорит*, které se objevilo hned v několika nesprávných formách: *\*говорит*, *\*говорить*, *\*говочит*, *\*говарет*. Typické chyby, které také ukazují na problémy s přízvuky a výslovností, jsou pravopisné chyby ve slovech *\*толка* či *\*адну*, ale vyskytly se i další, ačkoliv méně časté případy (například *\*хачу* či *\*харашо*).

### První B skupina

První B skupinu tvoří také začátečníci, celkově se však dopustila nižšího počtu chyb. Z analýzy autokorekce studentů vyplývá opět stejná příčina, **nedokonalé osvojení grafického systému**, která byla důvodem neúspěšné autokorekce studentů. Jako nejproblematictější se jeví **záměna písmen y / и**, která se vyskytuje ve stejných a obdobných slovech jako u první A skupiny (*\*кирить*, *\*я буди*, *\*ичиться*, *\*гилять* aj.). V porovnání s první A skupinou jsou ale záměny u ostatních písmen vzácné. Studenti první B skupiny též v několika případech neuspěli při autokorekci slova *только*, přesněji celkem čtyřikrát. Ostatní neopravené chyby se vyskytují jen ojediněle a nepoukazují na žádný zvláštní problém, který by se projevil u všech účastníků průzkumu.

Při porovnání obou dvou skupin prvního ročníku si lze povšimnout jednoho velkého rozdílu. První A skupina se při autokorekci dopustila většího počtu pravopisných chyb, které při diktování způsobila výslovnost některých hlásek. V první B skupině se však jedná pouze o tři případy, navíc vždy v odlišných slovech. Je jistě zajímavé, že každá skupina má také jiného učitele ruského jazyka. Je tedy možné, že nižší počet chyb je výsledek důsledného nácviku výslovnosti a pravopisu druhého učitele, neboť při psaní studenty B skupiny přízvuk a redukce diktovaného textu nezaskočila.

### Druhý ročník

S výše uvedeným zjištěním souvisí i analýza písemného projevu druhého ročníku. I zde převažovala **neúspěšná autokorekce chyb ve slovech, která byla při diktátu vyslovována s redukcí**. Pravopisná chyba se nejčastěji vyskytla chyba ve slovech *\*долга* (čtyřikrát), *\*толька* (čtyřikrát) a *\*многа* (třikrát). Dále pak méně častěji u *\*хачу* či *\*адну*. Ostatní chyby měly podobný charakter jako v předchozích dvou skupinách prvního ročníku, výrazněji se neúspěšná autokorekce projevila jen u **infinitivů** (chyběly měkké znaky na konci tvarů sloves) a opětovně **při záměně y / и**. Poslední problém se opakoval v různých slovech a variantách šestnáctkrát. V Příkladu 15 jsou uvedeny některé další zajímavé příklady chyb nepozorných studentů druhého ročníku, které při autokorekci neopravili.

Př. 15	<i>*ден</i>	<i>*врач слушаел</i>	<i>*дулять</i>
	<i>*небуду</i>	<i>*орять</i>	<i>*опят</i>

### Třetí ročník

Nejobtížnější z hlediska kvalitativní analýzy byl pro mě třetí ročník. Studenti se dopouštěli velkého počtu chyb, které svědčí zejména o **jejich individuálních nedostatecích**, ovšem vypovídají málo o celé skupině. Také jsem si všimla, a vyplývá to i z přehledové tabulky s podrobnými hodnotami, že neúspěšná autokorekce dosahuje velmi vysoké hodnoty především u tří studentů z deseti v celé skupině, kteří tak přispěli k celkovému průměru nebývale vysokým počtem neopravených chyb (8, 9 a 18). Ostatní však dosáhli velice pěkné průměrné hodnoty pouze 2 neopravených chyb v diktátu. Neopravené chyby se navíc opakovaly pouze výjimečně, v naprosté většině se vyskytovaly ojediněle a měly i odlišný charakter.

Neúspěšná autokorekce studentů třetího ročníku zahrnuje celou škálu chyb, proto je velice nesnadné utvořit obecný závěr. Vedle několika podobných chyb v různých slovech, kterých se dopustilo i více studentů, jsem se tedy rozhodla uvést především zvláštní případy, které se nestaly předmětem autokorekce studentů. V několika pracích se objevila záměna ruských a českých písmen *г / г* (*\*гулять, \*гулял, \*говорит*), *у / и* (*\*гулял, \*будете, \*к врачи, \*одни*), **redukcce** (*\*многа, \*долга, \*проста*) a **další pravopisné chyby** (*\*восрасте, \*черес, \*месац*).

K zajímavým chybám patří neopravené měkké znaky u sloves v minulém čase (\**пришёл*, \**выслушал*), minulý tvar slovesa *прийти* (\**прииол*), česká interpunkce (\**возрастѣ*) či nejružnější zkomoleniny slov (\**зодовит*, \**убете*) aj.

#### Čtvrtý ročník

Ani ve čtvrtém ročníku nevypovídá analýza chyb o nějakém závažnějším jevu, který by působil problémy s autokorekcí v celé skupině. Celkový počet neopravených chyb také není vysoký. Jedná se pouze o 29 chyb, **avšak 7 (tedy asi ¼) tvří stejná chyba ve slově *nanupocy***. Pod vlivem pravidla o redukci psali studenti často \**nonupocy*. Toto slovo bylo však pro mnoho studentů nové a nezažité, význam i pravopis odhadovali ze zvuku podobného češtině. Dále se opakovala neopravená chyba pouze ve čtyřech slovech \**старык*, \**проиѣл*, \**стать* (= *спать*) a \**мяса*. Ostatní chyby se vyskytly bez následné opravy pouze jednou a svědčí spíš o nesoustředěnosti studentů při vlastní autokorekci. Většinou jde o případy, které jsem již uvedla v analýze písemných projevů ostatních skupin, odlišné jsou například jen \**стариц*, \**кучить* či \**зорочит*.

#### Celkové srovnání

Až dosud se analýza autokorekce diktátu zabývala odděleně jednotlivými skupinami a soustředila se na frekvenci opakování a typy chyb, které studenti ve svých písemných projevech neopravili. Vzhledem k charakteru tohoto cvičení se však některé chyby vyskytly ve více než jedné skupině. A to nejen typ dané chyby, nýbrž i **stejný chybný tvar jednoho slova**. Pokusila jsem se tedy zjistit, která slova unikla pozornosti studentů při autokorekci nejčastěji ve všech pěti skupinách. Přehled těchto problematických slov, celkový počet neopravených chyb, které jsem v nich našla, a také jejich nejružnější nesprávné varianty ukazuje Tabulka 16 na následující straně.



TABULKA 16

SLOVO		POČET NEOPR.CHYB	NEOPRAVENÉ CHYBNÉ VARIANTY
1	только	21	<i>*толко, *толка, *толька</i>
2	курить	18	<i>*кирить, *кучить, *корить, *купить</i>
3	папиросу	18	<i>*париросу, *попиросу, *попуросу, *папиругу, *папароси</i>
4	он говорит	17	<i>*говарит, *гаварит, *говарет, *говочит, *говарить, *гаварит</i>
5	гулять	16	<i>*гилять, *гулять, *голять, *гилять</i>
6	долго	11	<i>*долга, *дольга, *дольго, *долко</i>
7	много	8	<i>*многа</i>
8	вы будете	8	<i>*бидете, *вудете, *будете</i>
9	врач	8	<i>*к врочу, *к врачи, *Брач,</i>
10	одну	8	<i>*адну, *одни</i>

V písemném projevu účastníků průzkumu se velice často vyskytovaly dvě či tři chyby v jednom jediném slově. Z kvalitativní analýzy diktátu však vyplynulo, že většina studentů si s tímto problémem neporadila. Jejich pozornost se v daný moment soustředila jen na první registrovanou chybu a po následné korekci slovo dále nezkoumali. Lze se tedy domnívat, že studenti mají dobrou schopnost autokorekce, neboť chybné slovo našli, avšak na vlastní práci se v některých případech málo soustředí. Zde je pouze několik příkladů této nedůslednosti při autokorekci ve slovech s více chybami:

**Př. 16** slovo s chybami:

*\*голят*

*\*недубу*

*\*небуду*

*\*ичитца*

*\*даварит*

*\*толка*

po autokorekci:

*\*голять*

*\*не дубу*

*\*не буду*

*\*ичиться*

*\*дговорит*

*\*толко*

správný tvar:

*гулять*

*не буду*

*не буду*

*учиться*

*говорит*

*только*

<u>slovo s chybami:</u>	<u>po autokorekci:</u>	<u>správný tvar:</u>
*долка	*долко	долго
*прошѣль	*пришѣль	пришѣл
*гулатъ	*гулять	гулять

Další zajímavý jev, který se vyskytl ve všech skupinách, byly **chybné opravy**. Studenti chybu zaregistrovali, avšak při pokusu o její korekci neuspěli. Účastníci průzkumu měli správné řešení po celou dobu k dispozici, avšak některé své chyby místo opravy nahradili další nesprávnou variantou (Příklad 17). Vzhledem k tomu, že student mohl správný tvar doslova opsat, nelze tyto chyby přičítat jen nepozornosti. **Některé studenty je třeba více podporovat v tom, aby více přemýšleli o činnostech, kterých se právě účastní.** Pokud se student dopustí chyby, a přitom má možnost porovnat svůj chybný výkon se správným řešením, je třeba, aby se nejprve zamyslel nad tím, v čem se jeho vlastní výkon liší, a potom teprve tvar slova opravil. Analýza písemných prací ukazuje, že někteří studenti chybu odhalí a dále o ní neuvažují. Protože však mají za úkol chybu opravit, uvedou ihned první variantu, která je napadne.

<b>Пř. 17</b>	*голять ⇒ *гулять	*мойом ⇒ *моим
	*курить ⇒ *курыть	*восемдесят ⇒ *восемьдесят

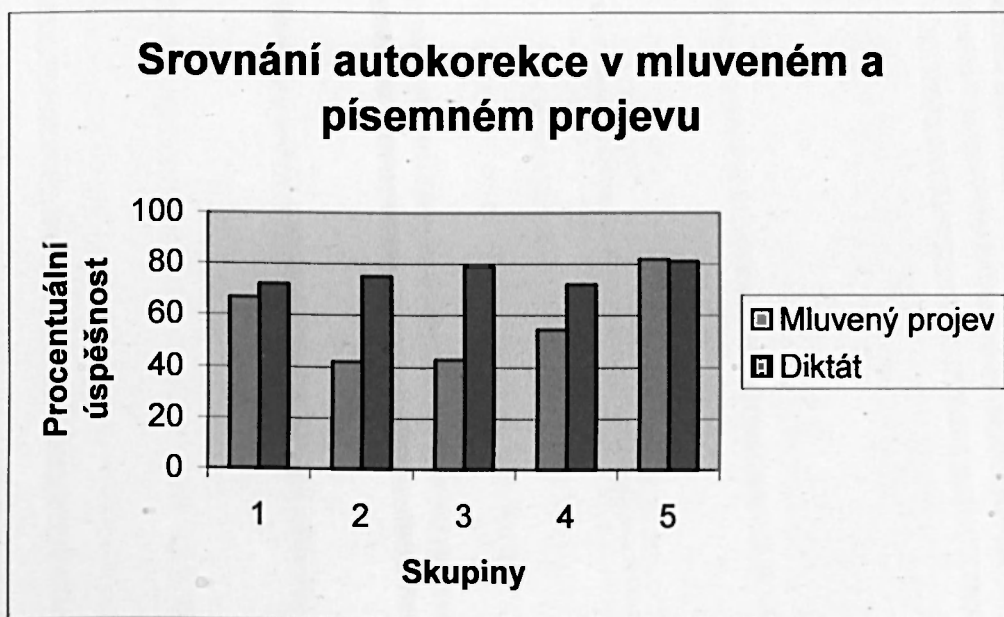
Objevily se i případy, kdy **studenti opravili chybu ve slově, které se v textu opakovalo**, podruhé však ve stejném slově chybu přehlédli. Příčinou by mohla být nepozornost nebo mechanická oprava práce podle vzoru, aniž by si student uvědomil, s jakým typem textu pracuje. Pokud by se mimo jeho formu, kterou porovnává s originálem, zaměřil pozorně i na jeho obsah, mohl zaznamenat, že se jedná o ruský vtíp a věty se opakují prakticky ve stejné podobě. V písemných pracích účastníků průzkumu lze potom najít, i po následné autokorekci, **správnou i chybnou formu jednoho slova** (Příklad 18).

<b>Пř. 18</b>	старик – *старык	старик – *старук
	долго – *долга	к врачу – *к врачи
	курить – *кирить	спать – *стать
	пришѣл – *пришол	пришѣл – *пришѣль

#### 4. CELKOVÉ SROVNÁNÍ VÝSLEDNÝCH HODNOT

Z podrobné analýzy vyplývá, že **dovednost autokorekce studentů se mění také v závislosti na typu cvičení**. Pro celkové shrnutí a vytvoření konkrétních závěrů z tohoto průzkumu je ovšem nezbytné porovnat úspěšnost jednotlivých ročníků v obou aktivitách dohromady. Z výsledků jsem proto vytvořila graf (Graf 6), který názorně ukazuje procentuální úspěšnost autokorekce všech skupin v mluveném i písemném projevu. **Jedná se tedy o kvantitativní srovnání**. Vzhledem k tomu, že svým charakterem se cvičení lišila, nelze v těchto projevech porovnávat typy chyb, které studenti neopravili. V mluveném projevu se přirozeně vyskytlo mnoho chyb fonetických, při diktátu naopak pravopisných. Z kvalitativního hlediska má tedy smysl analyzovat tyto aktivity pouze odděleně.

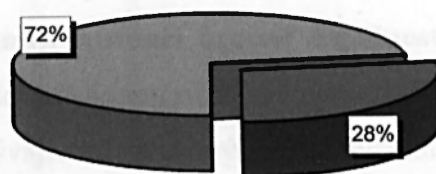
GRAF 6



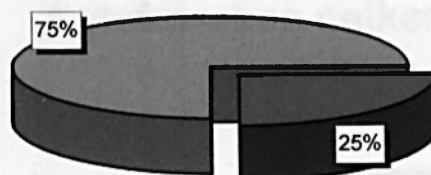
Z grafu je zřejmé, že **modře značená úspěšná autokorekce mluveného projevu** vykazuje poměrně rozdílné hodnoty ve všech skupinách. Pomineme-li velice dobrý výsledek první skupiny, lze si dále všimnou stoupající tendence ve vztahu k jednotlivým ročníkům. Při mluveném projevu se tedy dovednost autokorekce studentů postupně zlepšuje s přibývajícími jazykovými zkušenostmi. **Červeně značená je úspěšná autokorekce diktátu podle předlohy**. V tomto případě však nebyly žádné

zvláštní odchylky zaznamenány. Procentuální hodnoty úspěšnosti jsou prakticky vyrovnané a příliš se nemění ani v závislosti na dosažené úrovni jazykových dovedností.

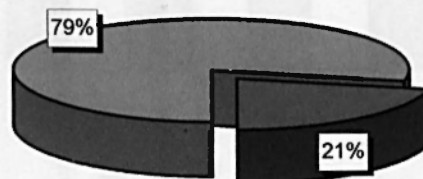
Zajímavé je srovnání celkových hodnot písemných projevů v kruhových grafech (Grafy 7-11). Ty velice zřetelně znázorňují obdobné výsledky úspěšné a neúspěšné autokorekce jednotlivých skupin a také jejich vyrovnanost při opravě cvičení. Jasně z nich vyplývá, že dovednost autokorekce studentů v písemném projevu se postupně výrazněji nerozvíjí, neboť na **první pohled se zdají být grafy téměř identické**. Pro názorné srovnání jsou všechny grafy umístěny samostatně na následující straně.

**Autokorekce: 1.A ročník - DIKTÁT**

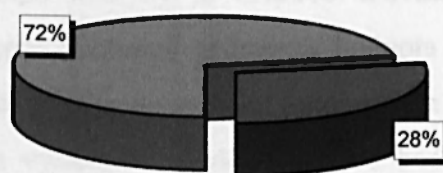
■ Opravené chyby ■ Neopravené chyby

**Autokorekce: 1.B ročník - DIKTÁT**

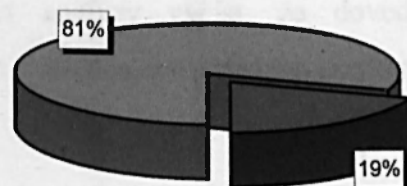
■ Opravené chyby ■ Neopravené chyby

**Autokorekce: 2. ročník - DIKTÁT**

■ Opravené chyby ■ Neopravené chyby

**Autokorekce: 3. ročník - DIKTÁT**

■ Opravené chyby ■ Neopravené chyby

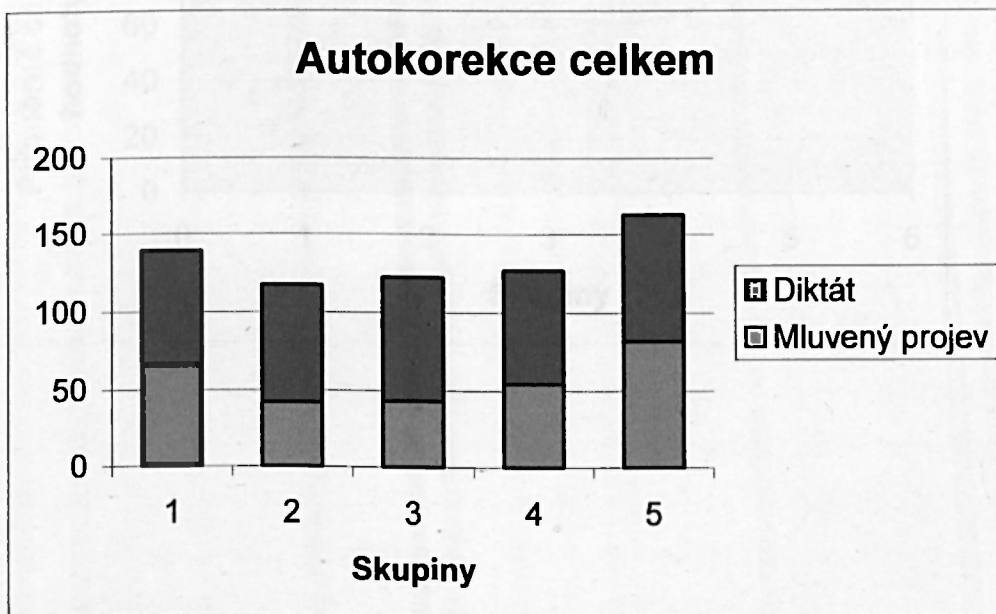
**Autokorekce: 4. ročník - DIKTÁT**

■ Opravené chyby ■ Neopravené chyby



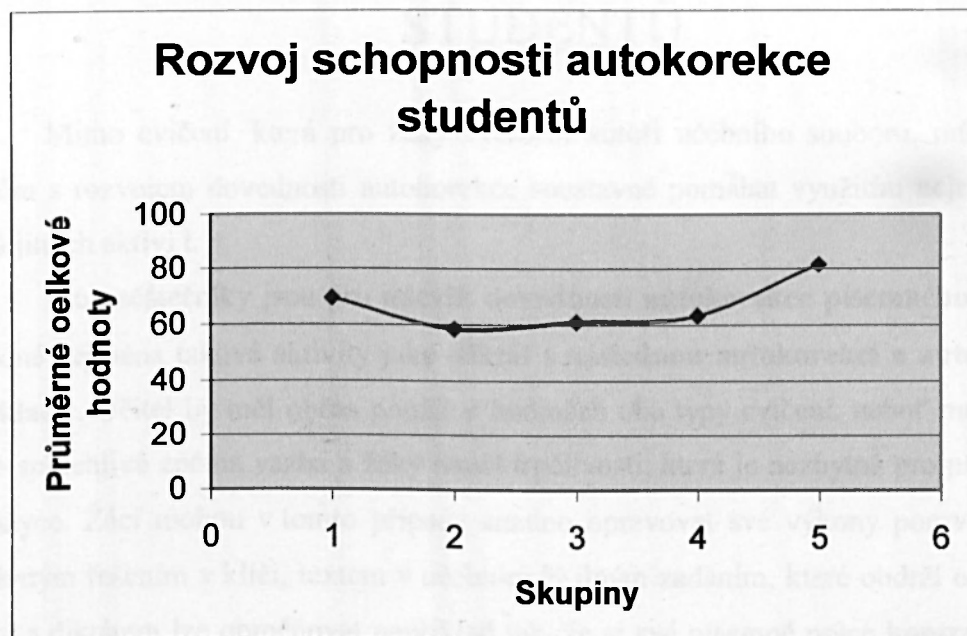
Po sečtení výsledných hodnot, kterých dosáhli studenti v obou typech cvičení, lze dospět k velmi pozitivnímu zjištění. Z celkového grafického znázornění (Graf 12) vyplývá, že skupiny dosahují rostoucí úrovně úspěšnosti, i když při jednotlivých aktivitách prokázali účastníci průzkumu různé schopnosti. Průměrná úroveň dovednosti autokorekce se mění s přibývajícím jazykovými zkušenostmi ve vyšších ročnících.

GRAF 12



Nejdůležitějším bodem analýzy je celkové srovnání průměrných hodnot úspěšnosti všech pěti skupin. Celkový průměrná hodnota dosahuje 66,7 %, avšak zajímavý je především směr vývoje dovednosti autokorekce studentů. Pro závěrečnou analýzu jsem proto zvolila výslednou křivku. Celkové hodnoty a rozvoj dovednosti autokorekce znázorňuje přehledně bodový graf (Graf 13), který očekávanou stoupající tendenci vcelku prokázal. Dosažené hodnoty se pohybují v pásmu od 59 % do 81 % průměrné úspěšné autokorekce studentů. Velice úspěšná byla 1. A skupina, avšak i tak lze z výsledků srovnávací analýzy vyčíst, že dovednost autokorekce studentů v závislosti na přibývajících zkušenostech s ruským jazykem vzrůstá.

GRAF 13



## IV. NÁMĚTY ČINNOSTÍ ZAMĚŘENÝCH NA ROZVOJ DOVEDNOSTI AUTOKOREKCE STUDENTŮ

Mimo cvičení, která pro žáky vytvořili autoři učebního souboru, může učitel žákům s rozvojem dovednosti autokorekce soustavně pomáhat využitím nejrůznějších typů jiných aktivít.

Pro začátečníky jsou pro **nácvik dovednosti autokorekce písemného projevu** vhodné zejména takové aktivity jako **diktát s následnou autokorekcí a autokorekce překladu**. Učitel by měl občas použít v hodinách oba typy cvičení, neboť mu slouží i jako spolehlivá zpětná vazba a žáky naučí trpělivosti, která je nezbytná pro přemýšlení o jazyce. Žáci mohou v tomto případě snadno opravovat své výkony porovnáním se správným řešením v klíči, textem v učebnici či jiným zadáním, které obdrží od učitele. Práci s diktátem lze obměňovat například tak, že si své písemné práce **kontrolují žáci ve dvojicích** a případné chyby konzultují. Pro překlad může učitel vyhlásit **dražbu správných řešení**. Je to hra, která pomáhá žákům utvářet postoje, učí je rozhodování a zodpovědnosti, což jsou také dovednosti důležité pro rozvoj dovednosti autokorekce. Žáci mají ve skupině přidělený určitý počet bodů. Následně si vyberou větu, o které jsou přesvědčeni, že je přeložena správně, a tu potom v celé třídě draží.

Tuto hru lze využít i při práci s následující aktivitou. Žáci mají k dispozici několik vět, ve kterých mají za úkol **najít chyby**. Takové cvičení výrazně přispívá k nácviku dovednosti autokorekce zejména v tom smyslu, že učí žáky chyby v textu především vidět a nacházet a celkově tedy o práci v cizím jazyce více přemýšlet. Pro začátečníky lze připravit cvičení pouze s chybami pravopisnými, pro pokročilejší i v kombinaci s chybami gramatickými a lexikálními (Př. 19).

### Př. 19

Я люблю гулять с собакой.

Они живут в центре города.

Как ты зовут?

Моя мама работает на почте.

Ты знаешь эту женну?

Učitel také může zařadit do cvičení věty, které opravu nevyžadují, či celkový počet chyb vůbec nespecifikovat. Pro tuto náročnější variantu lze využít například **osobního dopisu**, který zaujme žáky svým obsahem (každý přeci čte rád dopisy), ale navíc jim pomůže v nácvičku autokorekce tím, že musí opravit chyby, kterých se v něm autor dopustil (Příklad 20). Správné řešení by měli mít žáci k dispozici, třeba nakopírované.

Př. 20

*Привет!*

*Как дела? Я пишу ти с дачи. Я буду здес два месяца. Я кде ты будешь летом? Опять у тоти? У меня будет новая совацка. Я её уж видела. Она белая и завут её Матей.*

*Твоя Вера*

*Привет!*

*Как дела? Я пишу тебе с дачи. Я буду здесь два месяца. Я где ты будешь летом? Опять у тётти? У меня будет иовая собачка. Я её уже видела. Она белая и зовут её Матей.*



*Твоя Вера*

K sestavování dalších cvičení pro rozvoj dovednosti autokorekce mohou učitelé velice dobře posloužit i úvodní texty v učebnicích nebo jiné doplňkové materiály, ve kterých je také možné najít správné řešení (např. vhodné slovní spojení či ověření pravopisu). Takových cvičení potom může vymyslet inventivní učitel celou řadu. Jsou to například aktivity, ve kterých se doplňují opaky, slova podobného významu, hledají se vhodné výrazy do vět podle počtu písmen či obrázků (Příklad 21) <sup>1</sup> aj. Začátečnickům lze také zadat jednoduchý úkol sestavit a přepsat slova z přeházených písmen. Všechna


<sup>1</sup> Adaptace textu podle *Ruština pro samouky*. Praha: LEDA, 2005.


tato potextová cvičení umožní žákům samostatně pracovat a také kontrolovat vlastní výkony.

**Пř.21**

В час иочи старого  ..... разбудил  .....

„Алло, говорит Иванова. Я живу в квартире иад вами.


Ваша  ..... лает, и я не могу спать,“ - сказала сердито


 ..... В **3** ..... часа иочи

в квартире Ивановых зазвонил  .....

„Слушаю,“ сказала сердито Иванова.

Приятный мужской голос сказал вежливо:

„Извините,  ..... Петров. Я живу в квартире под вами.

Я хотел только сказать, что вы ошиблись. У нас иет  .....,  
никогда не было и не будет.“

K nácviku dovednosti autokorekce v písemném projevu jsou dále vhodné nejrůznější kvízy, jazykové hádanky a křížovky, ze kterých vyplyne tajenka jen tehdy, doplní-li žák správné řešení. Vytvářet tento typ cvičení je poměrně časově náročné,



učitel je však může používat opakovaně i po několik let. Řešení záhad a hry s cizím jazykem navíc žáky při výuce motivují a tím jim tyto aktivity pomáhají při učení. Jednoduchou alternativou, která také přispěje k rozvoji dovednosti autokorekce chyb, je i následující cvičení, které pomáhá upevnit slovní zásobu žáků. Učitel vybere slova z právě probíraného tématu, žáci je překládají do ruského jazyka a píší do sešitu pod sebe. Učitel je pak vyzve, aby vykonali činnost nebo si jen přečetli **tajenku, kterou tvoří např. všechna třetí písmena přeložených slov** (Příklad 22). Pokud tajenka postrádá smysl, žák musí svůj překlad analyzovat z hlediska slovní zásoby i pravopisu slov a práci si následně samostatně opravit.

Př. 22

ZELÍ	<i>капуста</i>
POMERANČE	<i>апельсины</i>
PAPRIKA	<i>перец</i>
PÁRKY	<i>сосиски</i>
HOUBY	<i>грибы</i>
CIBULE	<i>лук</i>
ŠVESTKY	<i>сливы</i>

Především mladší žáci ocení, jestliže učitel kombinuje jazyková cvičení s pohybem a kreslením. Pro nácvik dovednosti autokorekce překladu z ruského jazyka je možné žákům **zadat správné řešení nakreslit**. Takové cvičení je vyžaduje nejen pozorné čtení, ale zejména znalost a ovládnutí slovní zásoby (barvy, předložky, tématická slovní zásoba aj.). Obrázky si pak žáci porovnávají ve dvojicích či skupině a tím odhalí i případné chyby v porozumění textu.

Aby žáci pochopili význam **autokorekce také v mluveném projevu**, měl by jim učitel ukázat, jakou překážkou může vytvořit chyba v procesu komunikace. Vhodným cvičením na demonstraci takového nedorozumění je například **kreslení obrázku ve dvojici** (Obrázek 2)<sup>1</sup>. Jeden žák z dvojice popisuje, co vidí na obrázku, druhý se snaží nakreslit obrázek podle instrukcí. Pokud první z dvojice udělá chybu nebo se nevyjádří

<sup>1</sup> Ilustrace použita z materiálu *Reading Material for the Graduation Exam*. Praha: Práh.

přesně, druhý žák nakreslí obrázek, který se od předlohy odlišuje. Mluvčí se pak musí opravit, nebo popsat obrázek ještě jednou jinými slovy. Má tedy plnou zodpovědnost za svůj mluvený projev a snadno si v průběhu aktivity z postupu svého spolužáka uvědomí, kde se dopustil chyby.

Obr. 2



Mluvčí popisuje obrázek svému spolužákovi  
např. následovně:

*На картинке - дом. Перед домом - камни и кусты. В дом входят по лестнице. На лестнице перед дверью - цветы. Возле двери - окно. В окне - мама. Над окном и дверью находится балкон. На балконе - пальма. У лестницы ещё гараж. В гараже стоит старая машина. Над гаражом - маленькое окно. На крыше этого дома - антенна, на ней сидит чёрная птица.*

K nácviку autokorekce lze využít nejen tištěný text, ale i poslech. Velice vhodné je cvičení, které má jen jedno řešení, jako např. **hra na detektivy** nebo **hledání pokladu** (Obrázek 3) <sup>1</sup>. Pokud se žák dopustí chyby, nepodaří se mu dopadnout pachatele zločinu, nebo najít poklad pirátů. Svůj postup pak musí znovu analyzovat a zjistit, kdy a proč se do jeho řešení dostala chyba.

<sup>1</sup> Adaptace cvičení podle učebnice *Stepping Stones 2*. London: Longman, 1994.

## Obr. 3

Где находится сокровище страшного пирата Крюка?



## Instrukce pro žáky:

1. Сокровище находится где-то на Таинственном Острове.
2. Сокровище находится в городе, который не лежит в горах.
3. Этот город не лежит на севере.
4. Этот город находится на юге, у реки. Как он называется?
5. Теперь вам надо найти место, где находится сокровище страшного пирата Крюка. Начните у большого дерева на Г6.
6. Идите два квадратика на север.
7. Потом три квадратика на запад. Теперь вы у костёла.
8. Идите два квадратика на юг. Осторожно, не вступать в реку!
9. Ещё один квадратик на восток и начинайте копать!

Přínos pro nácvik autokorekce může mít i **hraní rolí**. V menších skupinách mohou hrát žáci různé role v rámci celé třídy, při velkém počtu žáků lze zadání na kartičkách nakopírovat i pro více skupin. Každý žák má jiné instrukce v rámci své role a společně řeší zadaný úkol. Pro žáky je hraní rolí vítaným zpestřením výuky, vyzkouší si své jazykové dovednosti při praktickém užití a navíc je tento typ cvičení učí tvořivému řešení problémů. Může se jednat např. o zákazníka, který reklamuje fotoaparát,

prodavačku, která je první den v práci a nechce reklamaci přijmout, a vedoucího obchodu, který má špatnou náladu a těší se na oběd (Příklad 23). V průběhu aktivy lze nácviку autokorekce mluveného projevu napomoci tak, že se členové skupiny neopravují, ale signalizují chybu spolužáka třeba tlesknutím rukou. U méně pokročilých studentů lze s chybami a jejich autokorekcí pracovat podobně například při počátečním nácviку čtení.

### Př. 23

ПОКУПАТЕЛЬ	ПРОДАВЕЦ	ЗАВЕДУЮЩИЙ
Одну неделю назад ты купил в этом магазине фотоаппарат. Вчера ты хотел фотографировать день рождения своего брата, но фотоаппарат не работает. Ты хочешь вернуть свои деньги. У тебя есть счет.	Ты первый день на работе. Ты ещё не принимал рекламацию, но заведующий сказал: "Никогда не возвращать деньги." Спроси о счёте и обмене аппарата. Потом сходи за заведующим.	Сегодня у тебя плохое настроение. Ты уже с нетерпением ждёшь обеда, тебе хочется есть и пить. Ты думаешь, что покупатель не читал инструкции или в аппарате всего лишь плохая батарея.

Prvním krokem k aktivitě, která je zaměřena na **nácviк autokorekce výslovnosti** či intonace a lze ji využít zejména u pokročilejších žáků, je nejčastěji detekce problému. Jedná se například o pohyblivý přízvuk, redukci hlásek, měkké souhlásky, intonaci otázek, rytmus řeči a jiné. Učitel zvolí dvě či tři oblasti, na které se žáci v průběhu cvičení soustředí, a vybere krátký text, vhodný pro nápravu problému. Za pomoci nahrávacího zařízení a mikrofону **namluví žák na kazetu předem připravený text**, nebo jeho část, kterou se naučil nazpaměť. Svůj výkon si následně přehraje a analyzuje za asistence učitele. Pro nácviк dovednosti autokorekce, a také v souvislosti s pozitivní zpětnou vazbou pro žáka, je vhodné opakovat tuto činnost přibližně třikrát<sup>1</sup>.

Obdobný typ cvičení je možné použít i pro **volný mluvený projev**. Pokud se jedná o žáky s vyšší jazykovou úrovní, lze i experimentovat a nechat je hovořit pouze na zadané téma, které si v několika minutách samostatně připraví. Taková nahrávka pak

<sup>1</sup> doporučuje Tudor I. ve své knize *Lerner-centredness as Language Education* (Cambridge: CUP, 1996), kde tuto aktivitu v souvislosti s autokorekcí studentů též zmiňuje.

slouží k identifikaci a autokorekci chyb nejen fonetických, ale také gramatických a lexikálních. Pokud učitel vymyslí zajímavá témata (např. Jak se dělá sýr? Jak pěstovat křečky? apod.), rozvíjí žáci v průběhu cvičení nejen dovednost autokorekce, ale v souvislosti s náměty se učí i samostatnému řešení problémů. Tak se propojí školní výuka s využitím v každodenním životě.

Námětů na práci s autokorekcí je celá řada a prakticky všechny typy cvičení, v nichž se žáci dopouštějí chyb ve známých jevech, lze pro rozvíjení této dovednosti využít. Záleží však na učiteli a na jeho schopnosti s žáky tvořivě pracovat a obměňovat své oblíbené učební postupy.



## V. ANALÝZA UČEBNÍHO SOUBORU Z HLEDISKA ROZVOJE DOVEDNOSTI AUTOKOREKCE CHYB

Moderní učebnice, vytvořené na základně nových poznatků z metodiky cizích jazyků by měly rozvíjet samostatné a tvořivé myšlení žáků již od počátku výuky. Na vyšších stupních pak na tento proces navázat. Z tohoto důvodu jsem vybírala mezi učebními pomůckami pro nejmladší žáky, ačkoliv studenti ruského jazyka používají nejčastěji učebnici Радуга, jejíž nové vydání se právě připravuje. K analýze z hlediska rozvoje dovednosti autokorekce jsem zvolila **učební soubor pro základní školu, Поехани I**, který byl schválen Ministerstvem školství pro vyučovací předmět ruský jazyk v roce 2002.

Jedná se o novou, moderní, řadu, která je zaměřena na cílovou skupinu žáků ve věku 9 – 12 let. Sestává se z učebnice, pracovního sešitu, metodické příručky a kompaktního disku. Poslední zmiňovanou pomůcku jsem však do své analýzy nezahrnula.

Z koncepce celého souboru vyplývá, že se soustředí na rozvíjení schopnosti komunikace, tedy zejména na poslech a mluvení, čemuž má napomoci i prvních šest lekcí audioorálního kurzu, tzv. předazbukové období. Z dalších lekcí je zřejmý důraz, který je kladen na **rozvoj samostatného myšlení žáků**. Autoři s žákem vedou přátelský dialog, zadání cvičení není direktivní, spíše způsob práce navrhuje a doporučuje (Pokus se... Dokážeš? Zkus...) nebo žáka ke splnění úkolu motivuje otázkou (Seřadíš slova? Vzpomeneš si? Zjistíš?). V několika případech mne zaujalo v slovíčko *prosím*, které se v učebnicích jinak často neobjevuje. Autoři a učitel tak žákovi v učení pouze pomáhají a žák se učí nést pocit zodpovědnosti za vlastní pokrok. To je základ pro rozvoj dovednosti autokorekce.

Předazbukové období je pro žáky přínosné nejen z hlediska nácviku správné ruské intonace, výslovnosti hlásek, ale také pro rozvoj umění odhadnout význam slov v cizím jazyce. Žáci se v prvních lekcích učí pouze poslechem, opakováním, krátkými dialogy, říkankami a písničkami. Tyto činnosti jsou velice důležité pro mluvený projev a také pro schopnost autokorekce při jeho realizaci. Zanedbá-li se tento prvotní nácvik, žáci pak vlastní chyby neslyší, takže je nemohou ani opravit. Autoři učitelům v metodické příručce **doporučují nacvičit signály**, na které budou žáci reagovat

sebekontrolou, a to již při nácviu výslovnosti. Později je pak nemusí přerušovat či opravovat v průběhu řeči, čímž dosáhnout toho, že se žáci neostýchají mluvit v ruském jazyce. Jsou celkově sebevědomější, neboť si uvědomují schopnost kontroly svého vlastního mluveného projevu.

V rámci azbukového období je dovednosti autokorekce písemného projevu věnováno množství aktivit v každé lekci, zejména cvičení v pracovním sešitě. Kromě několika úvodních cvičení v každé lekci, která se zaměřují na nácvik psaní nových písmen, může žák pracovat poměrně **samostatně a opravu si provádět podle klíče**. Ten obsahuje správná řešení 44 cvičení z celkového počtu 108 (Příklad 24).

#### Př. 24

Doplníš správná písmena? Zkontroluj si v klíči.

Počítač odmítl dělat mezery mezi slovy. Napiš věty správně. Podívej se do klíče.

Kolik jmen najdeš a napíšeš? Klíč je k dispozici.

Několik cvičení si žáci mohou zkontrolovat podle učebnice, což znamená, že téměř **každé druhé cvičení v pracovním sešitě je vhodné pro rozvoj dovednosti autokorekce**. Učebnice obsahuje menší počet aktivit zaměřených na rozvoj této dovednosti, záleží však především na učiteli, jak bude s autokorekcí žáků v hodině pracovat a kolik dalších cvičení přímo v učebnici k nácviu této dovednosti využije. Našla jsem nejméně 11 aktivit, které žáky k opravě explicitně vyzývají (Příklad 25).

#### Př. 25

Někdo popletl říkanku, kterou už znáš.

Najdeš chyby? Správný text najdeš na s. 75.

Jsou texty stejné?

Co do textu nepatří? Co v textu chybí? Přečti si správný text na s. 77.

Metodická příručka k učebnici doslova uvádí, že množství úloh umožňuje učitelům individuální přístup k žákům, rozvíjí se dovednost jejich samostatného učení a **zvláštní pozornost se věnuje nácviu autokorekce chyb**. K tomuto slouží např. množství námětů vyučovacích postupů pro počáteční etapu osvojování ruštiny, které jsou rozděleny pro jednotlivé dovednosti. Dále materiály k lekcím, kde mě zaujaly zejména detailně rozpracované lekce předazbukového období. Ani méně zkušený učitel se

nemusí audioorálního kurzu obávat, neboť hodinu může vést podle navržených možností a postup jen doplnit vlastní tvořivostí. Příručka také obsahuje množství námětů her na upevnění všech dovedností. Zvláštní místo zaujímá **motivace, která je pro nácvik autokorekce nezbytná**. Autoři často opakují, jak důležité je žáky chválit a vyjadřovat uspokojení s jejich výkony. Ačkoliv je svým formátem malá, jinak je metodická příručka k učebnímu souboru *Поехалу 1* velice podrobná a může být pro učitele velkou pomocí. Autoři pamatují dokonce na děti se specifickými poruchami učení a doporučují pro ně učitelům zvláštní pracovní postupy a klasifikaci, což je např. vedle rozvoje dovednosti autokorekce další velice aktuální problematika moderní školy.

Celkově se tento učební soubor věnuje rozvoji samostatného myšlení žáků již od počátku výuky ruského jazyka. V žácích se pěstuje pocit zodpovědnosti za vlastní učení, dovednost autokorekce se rozvíjí v mluveném i písemném projevu a tomu je uzpůsobena i práce s učebnicí a pracovním sešitem. Navíc, učitelé při rozvoji této dovednosti žáků pomáhá metodická příručka, ve které nalezne mnohé inspirativní rady. Lze tedy říci, že v případě *Поехалу 1* se jedná o učební soubor, ve kterém je již **problematika autokorekce žáků v široké míře zohledněna a učí žáky této dovednosti v hodinách využívat**. Učitelé pak usnadní výuku na vyšších stupních a umožní mu na tento moderní způsob práce s žáky pouze navázat.

## VI. ZÁVĚRY

Z průzkumné sondy vyplývá, že schopnost autokorekce studentů v hodinách ruštiny vzrůstá s přibývajícimi zkušenostmi s jazykem. Lze se tedy domnívat, že učitelé dovednosti autokorekce do jisté míry využívají, čemuž napovídají i celkové hodnoty úspěšnosti, kterých dosáhli účastníci průzkumu v jednotlivých typech cvičení.

Zřetelně lepších výsledků při autokorekci mluveného projevu dosáhly vyšší ročníky. Prokázalo se, že učitelé využívají při mluveném projevu systému signalizace chyb, na který si studenti postupně zvykají, a mohou tak zlepšovat svou dovednost opravovat vlastní mluvený projev. Podrobnější analýza těchto signálů však také ukázala, že učitelé studenty někdy přímo opravují nebo jim chyby signalizují slovně. Ačkoliv verbální signalizace ve velké míře k nácviku této dovednosti a aktivaci samostatného myšlení nepřispívá, podle dosažených hodnot a výsledné křivky se lze domnívat, že učitelé používají v hodinách i jiné metody práce, které nemohla tato průzkumná sonda svým rozsahem zaznamenat.

Další zjištění, které bylo možné vyvodit z kvalitativní analýzy mluveného projevu, je typ chyb, který u studentů převládal. U nižších ročníků se jednalo především o chyby gramatické, zatímco u vyšších ročníků se staly předmětem autokorekce studentů zejména chyby ve výslovnosti a přízvuku. Nejenže se tedy zvýšila úroveň dovednosti autokorekce, v souvislosti s rozšiřujícími se znalostmi se změnil i charakter a závažnost chyb, které studenti opravovali.

Také z analýzy písemného projevu lze vyčíst rostoucí hodnoty úspěšné autokorekce studentů, ačkoli v tomto případě se nejedná o tak výrazné zlepšení jako u předešlého typu cvičení. Je možné, že učitelé diktát s následnou autokorekcí v hodinách ve větší míře neuvítají, avšak přibývajícimi zkušenostmi s jazykem pomohly studentům při zvládnání nezvyklého způsobu práce. O tom, že se neobjevuje tato aktivita v hodinách běžně, svědčí také chyby v písemném projevu, které účastníci průzkumu podle předlohy neopravili, i když se jich dopustili ve vlastním textu vícekrát. Dalším zajímavým jevem, který též dokazuje, že by bylo vhodné zařadit podobné cvičení do výuky častěji, jsou chyby, které studenti při autokorekci nahradili dalším nesprávným tvarem. Tento problém by se dal odstranit jednoduchým nácvikem.

V diktátu se objevilo mnoho chyb pravopisných, které způsobila silná přízvučnost ruského jazyka a redukce při čtení textu. I když se výsledky úspěšné



autokorekce studentů svými hodnotami přibližovaly, chyby se svými charakteristikami v jednotlivých skupinách lišily. Tento kontrast bylo možné zaznamenat i u obou dvou skupin prvního ročníku. Průzkumná sonda byla časově omezena a nelze z ní vyvodit obecné závěry, je však možné se domnívat, že tyto rozdíly souvisejí také s výukovými metodami a prioritami jednotlivých učitelů.

Celkově průzkumná sonda prokázala, že učitelé na dané střední škole s chybami v hodinách pracují, ačkoliv ze srovnání obou aktivit vyplývá, že rozvíjejí tuto schopnost studentů především v mluveném projevu. První předpoklad se tedy z velké části potvrdil. Chyby, které po autokorekci mluveného projevu vyvstaly, mění svůj charakter v závislosti na dosažené úrovni jazykových dovedností, nikoli však podle prvního odhadu. Gramatických chyb se nejvíce dopouštěli studenti s nižší jazykovou úrovní, kteří byli zároveň i velmi zdatní při jejich autokorekci. Celkově neúspěšnější studenti nejvyššího ročníku opravovali nejčastěji chyby v přízvucích a výslovnosti. V písemném projevu se, podle předpokladu, dopustily nejvíce pravopisných chyb obě dvě skupiny prvního ročníku, i když z analýzy vyplývá, že při autokorekci byly tyto studenti také značně úspěšní.

Výsledné celkové srovnání dokazuje, že schopnost autokorekce studentů postupně plynule vzrůstá. Výjimku tvoří první skupina účastníků průzkumu, která dosáhla velmi překvapivých výsledků. Učitelé označili tyto studenty za jazykově velice nadané a napovídají tomu i celkové hodnoty úspěšnosti všech členů skupiny, které se přibližují výsledkům maturitního ročníku.

Lze konstatovat, že cílů, které si tato diplomová práce v úvodu stanovila, bylo dosaženo. Výsledky průzkumné sondy potvrdily původní předpoklady. Náměty činností pak mohou posloužit učitelům s intenzivnějším nácvikem autokorekce v písemném projevu studentů.

Dále dospěla tato práce k velmi pozitivnímu zjištění, že autoři moderních učebnic ruštiny věnují značnou pozornost nácviku dovednosti autokorekce již od počátků výuky cizímu jazyku.



## РЕЗЮМЕ

### УСТАНОВЛЕНИЕ УРОВНЯ УМЕНИЯ АВТОКОРРЕКЦИИ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В первой главе даются цели работы, касающиеся умения и развития автокоррекции студентов русского языка.

Во второй главе рассматриваются теоретические проблемы темы ошибки в процессе обучения иностранным языкам и автокоррекции. В первой части речь идёт о коммуникативной направленности обучения языкам. Во второй части описываются типы ошибок и их причины, в третьей - работа с ошибками на уроках русского языка. Четвёртая часть содержит знания автокоррекции в процессе обучения иностранным языкам. Последняя часть посвящена значению автокоррекции для учащихся, рассматриваются именно её психологические основы.

Третья глава содержит характеристику исследования установления уровня умения автокоррекции студентов. Собственное исследование проводилось в коммерческом училище на всех четырёх курсах. Приводятся частные результаты двух задач: устного выступления и письменной работы. Полученные материалы были занесены в таблицы и анализированы с точки зрения количественной и качественной. В последней части даётся общее сопоставление полученных результатов.

В четвёртой главе приведены некоторые упражнения для развития умения автокоррекции письменной и устной речи студентов. Упражнения описаны теоретически и дополняют их тоже конкретные примеры.

В пятой главе работы анализируется учебное пособие для осовиных школ *Поехали 1* с точки зрения развития автокоррекции и самостоятельности учебного труда школьников.

Последняя глава содержит важнейшие заключительные выводы, вытекающие из полученных данных. Гипотеза подтвердилась. Уровень умения автокоррекции студентов в связи с уровнем овладения языком повышается. Лучших результатов автокоррекции достигли студенты старших классов, явно это именно из результатов устного выступления участников исследования.

Результаты автокоррекции письменной работы являются относительно более выравненными. Типы ошибок и их частота в устном выступлении в зависимости от уровня овладения языком тоже меняется. У студентов первых курсов преобладают грамматические ошибки, а на последних курсах стали предметом автокоррекции студентов, прежде всего, ошибки фонетические. В диктапте появились, естественно, ошибки орфографические во всех группах.

3. ASHWORTH J., CLARK J.: *Learning English 2*, 4. vydání, London: Longman, 1995. ISBN 0-17-33-91 92-2
4. BELZ H., SIGRIST M.: *Active Approaches to Foreign Learning*, 1. vydání, Praha: Portal, 2001. ISBN 80-7176-979-5
5. DAVIES N. P.: *Oral Fluency Training: A Foreigner's Anthology. Selected Articles from the English Teaching Forum 1979-1983*, 1. vydání, Washington D.C.: Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency, 1986, str. 261-286.
6. EDGE J.: *Methods and Materials*, 4. vydání, New York: Longman Group UK Limited, 1991. ISBN 082-7462-4-4
7. FISHER R.: *Using the method of role play*, 1. vydání, Praha: Portal, 1997. ISBN 80-7176-120-7
8. HENDRICH J. a kol.: *Orální komunikace*, Praha: SPN, 1988, 14379-80
9. HRABAL V., MAK P., PAVELČKA J.: *Psychologické aspekty učebního procesu*, 2. vydání, Praha: SPN, 1985. ISBN 80-04-23487-9
10. HLINEROVÁ M.: *Orální komunikace v češtině*, 1. vydání, Praha: Portal, 1999. ISBN 80-7176-228-5
11. CHODINA E., RIEŠ J.: *Praktická gramatika češtiny pro cizince*, Olzev: Olzev, 2000, 1. vydání, 1999, ISBN 80-7042-157-6
12. JEJNEK S., OLIVERIE Z.P., POKRANOVÁ S., RIEŠ J.: *Kapitoly z české gramatiky*, 1. vydání, Praha: Univerzita Karlova, SPN, 1981, 11-211-79
13. KOPŘEKOVICHOVÁ H.: *Praktická gramatika češtiny pro cizince*, 1. vydání, Praha: SPN, 1971, 14-278-71
14. KULÁČEK V.: *Orální komunikace v češtině*, Praha: SPN, 1971, 14-278-71
15. KUZMČINA J. T., SÁBLÍKOVÁ M. J.: *Teorie a praktická gramatika češtiny pro cizince*, 1. vydání, Praha: Univerzita Karlova, SPN, 1981, 11-211-79

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANPILOGOVÁ B., SOSENKOVÁ E.; *Улыбка. Žerty, vtipy, povídky*. Moskva: Nakladatelství Progress.
2. АРИЯН М. А.; *Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам*. Москва: Иностранные языки в школе, 1999, № 6, с.17 – 21.
3. ASHWORTH J., CLRK J.; *Stepping Stones* 2. 6. vydání. London: Longman, 1995. ISBN 0-17-55-64-92-2
4. BELZ H., SIEGRIST M.; *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
5. DAVIES N. F.; *Oral Fluency Training*. A Forum Anthology. Selected Articles from the English Teaching Forum 1979-1983. 1. vydání. Washington D.C.: Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency, 1986, str. 261-266.
6. EDGE J.; *Mistakes and Correction*. 4. vydání. New York: Longman Group UK Limited, 1993. ISBN 0582-74626-4
7. FISHER R.; *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7
8. HENDRICH J. a kol.; *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. 14-279-88
9. HRABAL V., MAN F., PAVELKOVÁ I.; *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vydání. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9
10. HUNTEROVÁ M.; *Účinné vyučování v kostce*. 1.vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3
11. CHODĚRA R., RIES, L.; *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 80-7042-157-6
12. JELÍNEK S., OLIVERIUS Z.F., PORÁKOVÁ S., RIES L.; *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, SPN, 1980. 17-221-79
13. КОРЯКОВИЦЕВА Н. Ф.; *Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель*. Москва: Иностранные языки в школе, 2001, № 1, с.9 – 14.
14. KULIČ V.; *Chyba a učení*. 1. vydání. Praha: SPN, 1971. 14-299-71
15. КУЗМИНА Л. Г., САФОНОВА В.В.; *Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучаемых*. Москва: Иностранные языки в школе, 1998, № 6, с.10 – 18.

16. LOKŠOVÁ I., LOKŠA J.; *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X
17. MALAMAH-THOMAS A.; *Classroom Interaction*. 3. vydání. Oxford: Oxford University Press, 1991. ISBN 0-19-437131-X
18. MONREAL M. E.; *Correcting Written Work. A Forum Anthology. Selected Articles from the English Teaching Forum 1979-1983*. 1. vydání. Washington D.C.: Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency, 1986, str.179-181.
19. NEKOLOVÁ V., CAMUTALIOVÁ I., VASILJEVA-LEŠKOVÁ A.; *Ruština pro samouky*. 1. vydání. Praha: LEDA, 2005. ISBN 80-85927-96-9
20. NORRISH J.; *Language learners and their errors*. 1. vydání. London: The Macmillan Press Ltd., 1983. ISBN 0-333-27180-7
21. ODEHNALOVÁ J.; *Reading Material for the Graduation Exam*. 1. vydání. Praha: Práh. ISBN 80-85809-03-6
22. PETTY G.; *Moderní vyučování*. 1. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7
23. PRŮCHA J.; *Pedagogický výzkum*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, 1995. ISBN 80-7184-132-3
24. PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J.; *Pedagogický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
25. RIVERS W. M.; *Psychology, Linguistics, and Language Teaching. A Forum Anthology. Selected Articles from the English Teaching Forum 1979-1983*. 1. vydání. Washington D.C.: Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency, 1986, str.3-10
26. SHARMA S. K.; *Error Analysis: Why and How? A Forum Anthology. Selected Articles from the English Teaching Forum 1979-1983*. 1. vydání. Washington D.C.: Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency, 1986, str. 76-81.
27. SKALKOVÁ J.; *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 14-275-85
28. STERNBERG J. R.; *Kognitivní psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5
29. STERNBERG J.; *Úspěšná inteligence*. 1. vydání. Praha: GRADA, 2001. ISBN 80-247-0120-0
30. TUDOR I.; *Learner-centredness as Language Education*. 1. vydání. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-48560-6

31. ŽOFKOVÁ H., EIBENOVÁ K., LIPTÁKOVÁ Z., ŠAROCH J.; *Поехали* 1. Metodická příručka. 1. vydání. Praha: SPL – PRÁCE, 2002. ISBN 80-86287-57-2
32. ŽOFKOVÁ H., EIBENOVÁ K., LIPTÁKOVÁ Z., ŠAROCH J.; *Поехали* 1. Pracovní sešit. 1. vydání. Praha: SPL – PRÁCE, 2002. ISBN 80-86287-59-9
33. ŽOFKOVÁ H., EIBENOVÁ K., LIPTÁKOVÁ Z., ŠAROCH J.; *Поехали* 1. Učebnice. 1. vydání. Praha: SPL – PRÁCE, 2002. ISBN 80-86287-58-0



# PŘÍLOHY

ŽÁK č. 5/1A

## CHYBA

1. gr /lex /pří /výsl /jiná
2. gr /lex /pří /výsl /jiná
3. gr /lex /pří /výsl /jiná
4. gr /lex /pří /výsl /jiná
5. gr /lex /pří /výsl /jiná

## SIGNÁL

1. žádný / verb / neverb
2. žádný / verb / neverb
3. žádný / verb / neverb
4. žádný / verb / neverb
5. žádný / verb / neverb

## AUTOKOREKCE

1. ano / ne
2. ano / ne
3. ano / ne
4. ano / ne
5. ano / ne

ŽÁK č. 2/1B

## CHYBA

1. gr /lex /pří /výsl /jiná *por.*
2. gr /lex /pří /výsl /jiná
3. gr /lex /pří /výsl /jiná
4. gr /lex /pří /výsl /jiná
5. gr /lex /pří /výsl /jiná
6. gr /lex /pří /výsl /jiná
7. gr /lex /pří /výsl /jiná
8. gr /lex /pří /výsl /jiná
9. gr /lex /pří /výsl /jiná
10. gr /lex /pří /výsl /jiná

## SIGNÁL

1. žádný / verb / neverb
2. žádný / verb / neverb
3. žádný / verb / neverb
4. žádný / verb / neverb
5. žádný / verb / neverb
6. žádný / verb / neverb
7. žádný / verb / neverb
8. žádný / verb / neverb
9. žádný / verb / neverb
10. žádný / verb / neverb

## AUTOKOREKCE

1. ano / ne
2. ano / ne
3. ano / ne
4. ano / ne
5. ano / ne
6. ano / ne
7. ano / ne
8. ano / ne
9. ano / ne
10. ano / ne

*семейство  
гому*

ŽÁK č. 9/2.r.

CHYBA

SIGNÁL

AUTOKOREKCE

- 1. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 2. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 3. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 4. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 5. gr /lex /pří /výsl /jiná

- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb

- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne

ŽÁK č. 4/3.r.

CHYBA

SIGNÁL

AUTOKOREKCE

- 1. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 2. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 3. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 4. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 5. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 6. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 7. gr /lex /pří /výsl /jiná

- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb

- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne

*chyba / neverb*

ŽÁK č. 1/4.r.

CHYBA

SIGNÁL

AUTOKOREKCE

- 1. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 2. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 3. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 4. gr /lex /pří /výsl /jiná
- 5. gr /lex /pří /výsl /jiná

- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb
- žádný / verb / neverb

- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne
- ano / ne

*přítomk?*

①

Старик <sup>идет</sup> к врачу. Врач <sup>слушает</sup> и говорит: "Вы будете долго спать, гулять и курить только одну папиросу в день." Старик говорит: "Короче, я буду долго спать и гулять, но курить одну папиросу в день не буду. Я не могу привыкнуть курить, мне уже восемьдесят лет."

с. 11

1A

Старик <sup>идет</sup> к врачу. В <sup>бюро</sup> слушает и говорит: "Вы будете долго спать, гулять, и курить только одну папиросу в день." Старик говорит: "Короче, я буду долго спать и гулять, но курить одну папиросу в день не буду. Я не могу привыкнуть курить. Мне уже восемьдесят лет."

④

1A

Старик <sup>идет</sup> к врачу. Врач <sup>слушает</sup> и говорит: "Вы будете долго спать, гулять и курить только одну папиросу в день."

Старик говорит: "Короче, я буду долго спать и гулять, но курить одну папиросу в день не буду. Я не могу привыкнуть курить, мне уже восемьдесят лет."

7

Старик <sup>пришел</sup> к врачу. Врач <sup>слушает</sup> и говорит: "Вы будете долго спать, много гулять и курить только одну папиросу в день." Через месяц старик <sup>пришел</sup> к врачу <sup>опять</sup> и говорит: "Короче, я буду долго спать и много гулять, но курить одну папиросу в день не буду. Я не могу привыкнуть курить, мне уже восемьдесят лет."

Старик пришел к Фалу. Взял выслушал его и говорит: "Вы будете только есть, много кушать и курить только одну пачку в день. Через месяц старик пришел к Фалу опять и говорит: "Хорошо, я только ел и много кушал, но курить это одну пачку в день не буду. Это не просто-напросто курить в моем возрасте."

Старик пришел к Фалу. Взял выслушал его и говорит: "Вы будете только есть, много кушать, есть мяса, пить молоко и курить только одну пачку в день." Через месяц старик пришел к Фалу опять и говорит: "Хорошо, я только ел и много кушал, ел мяса и пил молоко, но курить одну пачку в день мне трудно. Это не просто-напросто курить в моем возрасте."

Старик пришел к Фалу. Взял выслушал его и говорит: "Вы будете только есть, много кушать, есть мяса, пить молоко и курить только одну пачку в день." Через месяц старик пришел к Фалу опять и говорит: "Хорошо, я только ел и много кушал, ел мяса и пил молоко, но курить одну пачку в день мне трудно. Это не просто-напросто курить в моем возрасте."