

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Barbora Poštová

Chyba a její využití ve výuce češtiny neslyšících

Mistake and use it in education of czech language for deaf

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Barboře Kosinové za rady a připomínky, díky nimž jsem byla schopná dokončit tuto práci.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného, nebo stejného titulu.

V Praze dne

klíčová slova:

chyba, práce s chybou, český jazyk, identifikace, korekce, interpretace, výuka neslyšících

anotace:

Tato práce vymezuje chybu a její typy, popisuje práci s chybou z pohledu učitele na základě informací z odborné literatury. Součástí práce je dotazníkové šetření, kdy se autorka ptala na dílčí otázky práce s chybou. Toto šetření proběhlo v období únor – začátek května 2011. Informace získané z odborné literatury a z odpovědí oslovených učitelů vyústí v navržený postup práce s chybou ve výuce českého jazyka pro neslyšící. Součástí práce je také přehled odborné literatury k tématu český jazyka pro neslyšící.

keys words:

mistake, work with mistake, czech language, identification, correction, explication, education for deaf

annotation:

This work defines mistake and types of mistake, describes teacher's work with mistake in education with using informations from literature. One part of the work is questionnaire which shows how teachers work with mistake. This questionnaire was sent to teachers and responses were obtained in the period march - may 2011. Information from teachers and also from papers are included to the example of procedure how teachers can work with mistake. One part of the work is resumption of literature and papers about czech language especially for deaf.

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Přehled odborné literatury o českém jazyce pro neslyšící	7
3	Vymezení termínu chyba	9
3.1	Co je to chyba?	9
3.2	Typy chyb	10
3.3	Typické chyby českých neslyšících.....	12
3.4	Praktické ukázky textů neslyšících žáků	14
4	Práce s chybou	17
4.1	Identifikace chyby	17
4.2	Interpretace chyby	20
4.3	Korekce chyby.....	24
5	Dotazníkové šetření	27
5.1	Zahájení práce.....	28
5.2	Jak chybu učitelé vnímají	29
5.3	Jak učitelé s chybou pracují.....	42
5.4	Shrnutí	57
6	Základní doporučení pro učitele českého jazyka na školách pro sluchově postižené	60
7	Závěr	65
8	Použitá literatura	67
9	Doporučená literatura.....	68
10	Příloha č. 1.....	69
11	Příloha č. 2.....	71
12	Příloha č. 3.....	72

1 Úvod

Chyba je odjakživa vnímána jako něco velmi negativního, jako něco co ukazuje naši neznalost. Můžeme říct, že všechny chyby nejsou špatné a nevycházejí z nevědomosti. To platí hlavně ve výuce jazyků, a konkrétně ve výuce cizích jazyků. Díky tomu, že děláme chyby, se učíme, chyby vyjadřují žákův pohled na problematiku, na cílový jazyk. Z tohoto hlediska není chyba negativní a právě z tohoto hlediska je nutno se odrazit a hledat přístupy a metody, jak chybování využít v náš prospěch – tedy naučit žáky výborně užívat cílový jazyk.

Chyba jako část procesu učení je tedy pro výuku cizích jazyků velmi důležitá. V této práci vycházím z předpokladu, že čeština je pro neslyšící až druhým jazykem, tedy jazykem cizím. Jejich prvním jazykem je český znakový jazyk. Pokud přijmeme tento předpoklad, musíme změnit přístup k výuce českého jazyka, abychom dosáhli co nejlepších výsledků. Nelze přistupovat k výuce neslyšících stejně, jako přistupujeme k výuce slyšících, jsou zde diametrálně rozlišné podmínky a možnosti žáků. Cílem této práce není ukázat možnosti výuky neslyšících, ale podívat se na jednu její část a nabídnout učitelům možnosti, jak ji vnímat či obměnit k lepšímu výsledku.

Ve druhé kapitole této práce nabízím přehled odborné literatury o českém jazyce pro neslyšící, tato kapitola není nijak obsáhlá a má sloužit pouze jako stručný přehled, kompletní seznam uvedených děl a autorů najdete na konci práci v Příloze č. 2.

Ve své bakalářské práci bych se chtěla podívat na to, jak je chyba chápána z pohledu učitelů češtiny na školách pro sluchově postižené, a dále navrhnout metody, jak s chybou pracovat a využít ji v žákův prospěch. Nejdříve bych se chtěla pokusit definovat chybu a popsat práci s ní, v této části mi byla velmi nápomocná kniha V. Kuliče Chyba a učení, dále se zastavím u popisu typických chyb českých neslyšících při produkci češtiny, zde jsem čerpala hlavně z knihy M. Komorné Psaná čeština českých neslyšících: Čeština jako cizí jazyk. Ve druhé části, která by měla vycházet z praxe, chci podat přehled toho, jak učitelé sami chápou pojetí chyby a jak s ní pracují. K této části jsem vytvořila dotazník a oslovila školy pro sluchově postižené v celé České republice s prosbou o spolupráci, která však nebyla všude navázána.

2 Přehled odborné literatury o českém jazyce pro neslyšící

V současné době pracujeme s faktem, že neslyšící jsou jazyková a kulturní menšina, mají svůj vlastní jazyk, kterým je český znakový jazyk. Český jazyk je pro ně jazykem druhým, tedy cizím jazykem. Přijmeme-li tento předpoklad, tak musíme změnit výuku českého jazyka na školách pro sluchově postižené, tedy vyučovat češtinu jako cizí jazyk. Nelze český jazyk vyučovat stejným způsobem jako na školách pro slyšící žáky. V souvislosti s tímto musíme uvažovat o vhodném komunikačním prostředku, který by byl vhodný pro výuku neslyšících a kterým (vzhledem ke sluchové vadě) není mluvená forma českého jazyka. Na výběr máme český znakový jazyk, znakovanou češtinu, psanou češtinu či totální komunikaci. Přestože tato fakta známe, nedá se říci, že jsou všude respektována.

V současné situaci, kdy se začíná pomalu výuka českého jazyka pro neslyšící měnit, máme stále málo informací právě o výuce češtiny coby cizího jazyka. Díky pedagogům, studentům a absolventům oboru Čeština v komunikaci neslyšících realizovaným Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy máme určité povědomí. Největší dík patří prof. Macurové a jejím odborným článkům v časopisech *Speciální pedagogika* (např. 2007, 1994), *Naše řeč* (1998), *Čeština doma a ve světě* (1998) a *Slovo a slovesnost* (1995). Využít můžeme i články Hudákové (např. 2002, 2004), která se věnuje převážně vzdělávání žáků s vadami sluchu. Další informace lze vyčíst z bakalářských a diplomových prací studentů téhož oboru, např. Andrejsek (2010), Bartošová (2008), Čížková (2009), Poláková (2000), Richterová (2009), Ziebikerová (2009). Jako velmi cenný zdroj i formací považuji disertační práci Hudákové (2008), která se věnuje češtině ve vzdělávání neslyšících. Některé odborné práce lze nalézt i na Katedře českého jazyka Filozofické fakulty, např. Racková (1996).

Podnětné informace lze získat i z publikací Komorné (2008a, 2008b) a Servusové (2008)¹, které vznikly v rámci projektu JPD3 v České komoře tlumočnicků znakového jazyka. Tyto publikace shrnují základní informace o českém znakovém jazyce, neslyšících a jejich vzdělávání a jsou určeny pro odbornou veřejnost.

¹ Zabývá se kontrastivní lingvistikou – český jazyk x český znakový jazyk. Nejedná se tedy o výuku češtiny jako cizího jazyka.

Dále vznikají výukové materiály k výuce českého jazyka na základních školách. Tyto materiály nemůžeme brát jako primární zdroj informací, ale používají nový pohled na výuku českého jazyka pro neslyšící – jejich zpracování vychází z faktu, že český jazyk je pro neslyšící cizím jazykem². Mezi takovéto materiály patří např.: Čeština pro neslyšící (Macurová et al., 2007), Český jazyk v legendách (Hronová, Kosinová, Spilková, 2007), Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád (Petráňová, 2007), Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád (Petráňová, 2007) a jiné. Další informace získáme i ze starších publikací Učebnice češtiny pro neslyšící (Macurová, Homoláč, Schwabiková, Vaňková, 1998) a Rozumíme česky (Macurová, Hudáková, Othová, 2001).

Z tohoto výčtu je vidět, že je z čeho čerpat informace, přesto si myslím, že je třeba neustále získávat nové informace a provádět výzkumy, které by dále posouvaly výuku českého jazyka pro neslyšící k lepším výsledkům. Dosavadní výuka probíhá prostřednictvím českého jazyka (velmi často mluvenou formou³), tato výuka předpokládá znalost českého jazyka již před vstupem do školy, stejně jako je tomu u slyšících dětí, to však není reálné. V první třídě tak žáci navazují již na kompetence, které získali před začátkem školní docházky, ale neslyšící děti tyto kompetence postrádají, a tudíž není reálné vést výuku stejným způsobem jako u slyšících dětí. Neslyšící nejsou smyslově vybaveni k tomu, aby se učili češtinu přirozeným způsobem „odposloucháváním“ od rodičů a sourozenců.

² Např. výrazněji pracují s pochopením textu, rozšiřují slovní zásobu, je v nich kladen velký důraz na grafickou stránku (mnohem více zařazují obrázky), používají cvičení, která reflektují reálné situace, texty jsou upraveny vzhledem ke slovní zásobě neslyšících, zapojují i elektronická média (CD, na kterých jsou texty používané v učebnici přeznakované do českého znakového jazyka) apod.

³ Ve výsledcích mého dotazníkového šetření najdeme 5 učitelů, kteří uvedli, že používají mluvenou formu českého jazyka.

3 Vymezení termínu chyba

3.1 Co je to chyba?

Každý člověk vnímá za chybné něco jiného. Obecně lze však říci, že to, co je chybné, je nějakým způsobem odkloněné od toho, co vnímáme v dané společnosti za normální, správné a obecně platné. Ve výuce nelze používat takto široký pojem, je třeba mít vytvořenou kategorii toho, co je chybné. Podle Kuliče (1971, s. 5) je chyba odchylka od předepsané normy či řešení, které vede k cíli, ale oklikou. Slavík (1999, s. 75) o chybě říká, že je to v obecném smyslu nepřijatelný rozpor mezi tím, jak to má být a jak to aktuálně je.

Jazyková chyba je v didaktice cizích jazyků obecně definována jako „*nesprávná forma nebo konstrukce různého typu v jazykové produkci cizince, daná zvláště jeho omezenou znalostí daného jazyka*“ (daného jazyka doplnila B.P.) (Čermák, 1994, s. 201). Omezená znalost může být jen jednou z příčin tvorby chyb – pokud žák udělá chybu, měli by se učitelé zamýšlet nad tím, proč ji žák udělal. Jestliže učitel pochopí příčinu žákovy chyby, může mu ji snáze pomoci odstranit, nebo s ní úspěšně bojovat. Každý žák je individuální, a proto příčiny chyb mohou být u každého žáka jiné. Možné další příčiny tvorby chyb jsou: neznalost, záměna nebo vliv mateřského nebo jiného cizího jazyka – tzv. jazykový transfer⁴. Ve výuce cizích jazyků se objevuje specifická příčina chyb – překlad, a to z cílového do výchozího jazyka, žáci ve snaze lepšimu porozumění si překládají slovo od slova a leckdy i v nepřesném významu, a poté dělají chyby z nepochopení. (Hasyim, 2002, s. 47)

Jazykovým transferem⁵ chápeme „*přenos struktury jednoho jazyka (zvl. rodného) do produkce jazyka druhého*“ (Čermák, 1994, s. 236). Jazykový transfer se může vyskytovat na všech jazykových rovinách, ten může být pozitivní nebo negativní. Pozitivní jazykový transfer spočívá v existenci shodných jevů v mateřském a cizím jazyce, žák tak využívá již naučené znalosti v učení se cizímu jazyku. Čím jsou si jazyky geneticky bližší, tím více

⁴ Např. pokud se žák učí druhý jazyk ze stejné jazykové rodiny, jako je jazyk první, může si přenášet slovní zásobu z jednoho jazyka do druhého. V některých případech jsou slova stejná, v jiných se liší jen o pár písmenek či výslovností, a zde právě nastává problém. Žák už má naučeno jedno slovíčko a zapomene ho vyslovovat jinak, tedy tak, jak velí pravidla daného jazyka. A tak vzniká chyba, která netkví v neznalosti, ale z vlivu jiného jazyka.

⁵ Podrobněji k jazykovému transferu viz kapitola 4.2.

funguje i pozitivní jazykový transfer. Můžeme tedy říci, že pozitivní transfer pomáhá. Negativní jazykový transfer, zvaný interference, naopak brzdí učení se cizímu jazyku. Prvky mateřského jazyka jsou přenášeny do cizího jazyka, a to i přesto, že tam nemají uplatnění. Interference⁶ tak narušuje zdárné učení se cizímu jazyku. Interferenčních chyb se žáci dopouštějí ve chvílích, kdy se dostanou v cílovém jazyku do úzkých, hledají tedy pomoc tam, kde jsou si jisti – ve výchozím, v našem případě v českém znakovém jazyce (Janíková, 2011, s. 143).

Na chybu existují dva pohledy. Jeden ji krajně nepřipouští, chyby se hodnotí negativně, vše je směřováno k vynikajícím výsledkům, chyba je trestána. „*V tradičním vyučování je chybný výkon funkčně vázán především na etapu upevnění, kontroly a hodnocení naučení a ve většině případů je oddělen od vlastního procesu učení. Chyba je zde převážně chápána jako znak a míra neúspěchu (...) a nemá své místo jako součást učení.*“ (Kulič, 1971, s. 13). Chyba je tedy chápána jako nezdár či selhání při dosahování cílů učení a nemá své místo ve výuce. Z tohoto pohledu se vyvinulo negativní hodnocení chyby.

Druhý pohled naopak s chybou počítá, bere ji jako běžnou součást procesu učení, „*chyba je tak pro učitele zpětnou vazbou s cílem upevnit správné řešení*“ (Skalková, 2007, s. 178). Tento pohled zdůrazňuje to, že aby chyba mohla nějak (pozitivně či negativně) ovlivnit proces učení, musí být odhalena a napravena.

„*Vzhledem k žákovi funguje chyba jako zpětná vazba ovšem je za předpokladu, že je identifikována, interpretována a korigována. V opačném případě působí naopak v procesu učení negativně.*“ (Hendrich, 1988, s. 366)

3.2 Typy chyb

Z vlastní zkušenosti každý ví, že ne všechny chyby jsou stejné. I mezi učiteli každý nahlíží na chyby jinak. Obvykle rozlišujeme chyby závažné a méně závažné.

Základní rozdělení je na chyby objektivní a relativní. Slavík (1999, s. 183) popisuje tyto chyby následujícím způsobem. Objektivní chyba má v rámci obecné normy nebo pravidla

⁶ Podrobněji k interferenci Ziebikerová (2009), Choděra (2006).

obecnou jednoznačnou platnost, kterou nelze zpochybňovat. Vyskytuje se v přísně vymezených znalostech faktů, postupů, pravidel, norem, nebo normovaných dovednostech, tj. při provádění přesně vymezených a závazných postupů. Objektívni chyby se tak nejčastěji objevují v předmětech jako je matematika, geometrie, fyzika a ve všech exaktních vědách.

Relativní chyba má pouze omezenou platnost, protože do velké míry závisí na jednotlivci a jeho osobním prožitku. Ve školní praxi se relativní chyby vyskytují nejčastěji ve výuce literatury a slohu, výtvarné, dramatické, hudební a občanské výchově, jde tedy o předměty, kde velmi záleží na originalitě a na jedinečném prožívání každého jedince. Proto lze jen těžko jeden z postupů označit jako chybný.

Jiné dělení chyb používá Choděra (2006, s. 163), který rozlišuje chyby podle závažnosti, jazykového statusu a jejich příčin. Pokud mluvíme o závažnosti, vyděluje chyby velké, střední a malé. Velké chyby se vztahují na učivo, které bylo probráno důkladně, a žák by jej tedy měl mít zvládnuté, malé chyby se týkají učiva probraného jen letmo, stranou stojí chyby, které se týkají dosud neprobraného učiva, ty se opravují, avšak do klasifikace by se neměly započítávat. Chybou se rozumí i pomalá, nebo nedostatečná reakce na otázku. Ovšem při rozhodování o pomalosti odpovědi by měl mít učitel na paměti osobní indispozice žáka⁷.

Z hlediska jazykového statusu se hovoří o chybách fonetických, gramatických, lexikálních a pravopisných. Jedná se o chyby z jednotlivých jazykových rovin

Problému příčin chybování se věnuje psychologie. Příčiny mohou být následující: neznalost, únava nebo stres, nepozornost, nepochopení otázky, chybná generalizace pravidla, chybná analogie, interference či pozitivní transfer (Choděra, 2006, s. 163). Učitelé by se měli zajímat o příčiny chyb, které jejich žáci dělají. Pokud správně učitel vyhodnotí příčinu, snáze tak může chybu odstranit. Učitel by si měl dále všimnout toho, zda danou chybu dělá jeden žák, nebo celá skupina, a vzhledem k tomu zvolit vhodnou strategii k nápravě chyby. Chyby jsou z velké části individuální – u jazykových příčin rozhoduje znalost a úroveň daného jazyka, u nejazykových funguje spousta faktorů např. psychický a fyzický stav žáka i učitele, atmosféra ve třídě a ve škole, osobnost žáka apod.

⁷ Pokud žák reaguje normálně pomaleji než spolužáci, nelze ho za pomalé odpovědi trestat.

Choděra (2006, s. 164) dále zavádí termín pseudochyba. „*Za pseudochybu se pokládá „únik“, kdy se žák při pocitu jazykového apod. deficitu nebo i bez tohoto pocitu vyhne výrazu, který by byl v dané situaci adekvátnější.*“

V anglických textech se objevují 2 označení pro chybu – „error“ a „mistake“. „Error“ je chápána jako systematická odchylka od normy daného jazyka. „Mistake“ je chápána jako nesystematická odchylka od normy. Tedy „error“ je typ chyby, která je opakována, příčinou je nedokonalé nebo nepřesné uchopení pravidla. „Mistake“ je velice často způsobena nedostatkem pozornosti žáka. (Hasyim, 2002, s. 43) V našem prostředí máme jedno označení – chyba, ale měli bychom si uvědomovat, že pro chybování je zde široké pole příčin.

3.3 Typické chyby českých neslyšících

Přestože nemáme podrobný přehled o tom, jak jsou na tom s psanou češtinou čeští neslyšící, protože nebyl dosud vykonán dostatečný počet výzkumů k tomu, abychom mohli vynášet obecné soudy o psané češtině českých neslyšících, můžeme konstatovat určité typy chyb, a to hlavně díky pracím studentů a pedagogů oboru Čeština v komunikaci neslyšících Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Texty neslyšících vykazují určitá specifika. Dle Komorné (2008a) mezi ně patří jednorodost textů či přítomnost citací z češtiny. Texty neslyšících jsou si vzájemně velmi podobné nehledě na to, za jaké situace vznikají. To se projevuje využíváním stejných prostředků. V textech se dále velmi často objevují citace z češtiny, tj. vypůjčování často i celých vět z češtiny, které jsou sice gramaticky správné, přesto se do textu kontextově nehodí. Komorná (2008, s. 42) to připisuje tomu, že „*neslyšící si uvědomují své omezené schopnosti komunikovat prostřednictvím psaného jazyka, a tak svůj písemný projev „vylepšují“ citacemi gramaticky správných konstrukcí češtiny.*“ Texty neslyšících jsou dále výrazně kratší, převažují v nich jednoduché věty, texty mohou působit nesourodě či nesouvisle, věty jsou za sebou skládány mechanicky bez vhodných spojovacích výrazů (Komorná, 2008a., s. 43)

Další zvláštnosti textů neslyšících (převzato od Komorné, 2008a, s. 43-44):

- a) nevhodný výběr slov (př. životní prostředky, na poslední času)
- b) komolení slov (př. smrtivé oblečení místo smradlavé)
- c) chyby ve valenci sloves a předložek (př. slyšící na nás nevěří, musím ho důvěřovat)
- d) problémy s gramatickým rodem, s tím souvisí i chybování ve shodě podstatných a přídavných jmen a ve shodě podmětu s přísudkem (př. Obývánk leží na velkém garážem.)
- e) analytické vyjadřování gramatických významů (př. Petr jsem učí na zkoušky na přijímací.)
- f) záměna sloves mít a být (př. Myslím na znakový jazyk má velmi důležité pro neslyšící. Přítel je hodně kamarádů.)
- g) lexikální vyjadřování času a jiných gramatických významů (př. Zíttra ukázali plány pro náš dům. Potom měli oslavovat. Byla jsem vybírám místo na svatba.)
- h) absolutní zápor, vyjadřování záporu pomocí výrazu vůbec (př. Potom operace pracoval v dílně vůbec.)
- i) nerozlišování důsledkových a důvodových vztahů – tedy chybování v užívání proto a protože (př. Nemůže chodit, proto on starý. Dětem nerozumějí učitele, proto neumějí skutečně znakovým jazykem.)
- j) specifický slovosled (př. Manžel bije dětem, budeš dělat co?)
- k) vypouštění slov (př. sestra nemocná měsíc)
- l) přidávání slov (př. Neslyšící se znakovaná čeština nepoužívají.)
- m) nahrazování slov (př. hluboké a nízké vody)
- n) absence pasivních tvarů

Tento výčet jistě není úplný. Této problematice se také věnuje diplomová práce Šebkové (2008) *Psaná čeština českých neslyšících v internetové komunikaci*, která popisuje typické chyby v psané češtině s důrazem na internetovou komunikaci.

Z uvedených příkladů je vidět, že v jedné větě či slovním spojení se může vyskytovat i více chyb a zvláštností. Z toho je patrné, že čeština dělá neslyšícím velké problémy. Je proto na učitelích, aby se snažili nacházet vhodné metody a přístupy, které by vedly k co nejlepším možným výsledkům.

Otázkou zůstává, jaké jsou příčiny chybování v textech neslyšících. Stranou necháváme neznalost, protože to je jedna ze základních příčin chyb v jakémkoliv předmětu a v jakémkoliv skupině žáků. U neslyšících však hraje velkou roli také to, jak probíhá výuka – tedy zda je jako výchozí jazyk používán první jazyk neslyšících, což je český znakový jazyk v našem případě, nebo druhý jazyk, tedy český jazyk⁸. Dále by nás jako učitele mělo zajímat, jaká je výchozí situace neslyšícího žáka, jak probíhá komunikace v jeho rodině, jaká je úroveň jeho sluchového postižení, jaký způsob komunikace žák preferuje, popř. kdy se dostal do úzkého kontaktu s českým znakovým jazykem. Učitelé by se měli snažit přizpůsobovat výuku neslyšícím tak, aby došli k co nejlepším výsledkům učení. Velkou roli zde hraje také interference, tedy negativní transfer z českého znakového jazyka do českého jazyka, oba jazyky jsou velmi odlišné⁹, a proto je zde interference velmi patrná.

3.4 Praktické ukázky textů neslyšících žáků

V rámci svého výzkumu o chybě a jejích příkladech jsem oslovila učitele 2. stupně základní školy pro neslyšící, zda by mi mohli poskytnout texty, které žáci sami psali v hodinách českého jazyka. Celkem jsem získala 24 textů od 5 žáků 7., 9. a 10. třídy. Tyto texty jsou k nahlédnutí v Příloze č. 3. Texty byly sesbírány v období září 2011 až listopad 2011.

⁸ Ve výuce se často používá „něco mezi“, můžeme to nazvat znakovanou češtinou, zapojováním znaků do řeči či totální komunikací.

⁹ O odlišnostech českého znakového jazyka a českého jazyka se můžete dočíst v knize J. Servusové *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*, kterou vydala Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.

Texty jsem pro větší přehlednost rozdělila do 8 skupin a to podle tématu. V závorce za tématem je uveden počet textů, které se jednotlivými tématy zabývají.

1. Popis pohádkového příběhu (4)

2. Vánoční stromek (1)

3. Recept (8)

4. Vlč (2)

5. Popis příběhu podle obrázků (3)

6. Zážitek z prázdnin (2)

7. Co jsme dělali o víkendu? (2)

8. Perfektní den (2)

Máme zde 8 různých témat, ale texty nepřesahují 1 stranu formátu A5 (až na 2 výjimky), přestože by se zde jistě našly témata, která by si zasluhovala delší rozsah (např. vyprávění o zážitcích z prázdnin). Uvedené texty jsou si podobné v několika bodech.

(1) Převažují zde krátké věty, souvětí se vyskytuje velmi málo, a pokud ano, tak typu *1.věta, potom 2.V* (př. Král byl sám, *potom* našel chalupu. Hulk díval se, *potom* směje. Iron je ticho, *potom* šel s holkami. *Potom* kluci jde do chalupě už hledá miminko, ale *potom* vzal miminko).

(2) Žáci chybně používají předložky, nebo je úplně vynechávají (př. Vystoupil z *autě*. Útočil Lindu. Odpoledne jsem hrál v *hřišti* fotbal. V *mísu* přidáme moučkové cukr, mouky a prášek do pečiva.).

(3) Nejvíce chyb je v uvedených textech ve skloňování (př. Syn dostal pětku z *matematiku*. Muž s psem šly *do parky*. V *pátku* odpoledne jsem s rodiči byla na návštěvě u kamaráda. Oni našeli psa *u stromy*. A budu s *děti*. Já s holkou běhat *na pole* pět kilometrů.)

(4) V textech neslyšících se velmi často objevují různě zkomolená slova (př. Rakarusko, Spanske, Potěrsko, bodmigton, Praiina, rustika, cukarna, zavržena, kukučica, oemčka, moučký cukr, lektvarek, vztak, zeřmela, dreca).

(5) Ve všech textech se objevují chyby v používání interpunkčních znaménkách, neslyšící velmi málo používají čárky v souvětích (př. Král jde na procházku už přijde do chalupy už přijde čerti. A zastavil u mostů a převlékl aby nepoznali že je čaroděj, koupil pár lektvarek a kotle potřebuje má nějaký plán. Ráno já jsem vstával v půl deset hodin, sám jdu do obchodu a s kamarádem pracuje v prodavač, odpoledne já s kamarádem jdu do bowling zápasu až do večer já jsem s kamarádem jdu do domů unavený na vaně koupal až jdu počítač, půl dvacet hodin v posteli spál.)

Texty, které jsem získala, bych rozdělila na vcelku srozumitelné (je nutné si domýšlet, co tím chtěl autor říci) a na texty nesrozumitelné (těch je ale menší počet). Ovšem ani jeden text není zcela bez chyb, objevují se jak malé chyby (interpunkce, diakritika), tak i chyby větší (záměna sloves, zkomolená slova, chybné předložky apod.). Pokud bychom to shrnuli, myslím si, že žáci 9. třídy by měli být schopní napsat text bez větších chyb (tedy bez chyb, které znesnadňují porozumění textu¹⁰), což se o těchto textech říci nedá. Z této krátké ukázky je vidět, že stále je zde velký problém, který čeští neslyšící mají s češtinou. Jejich písemný projev neodpovídá jejich věku.

¹⁰ Tedy by např. neměl na 2.stupni ZŠ vzniknout text, který se jmenuje Omáčka a svička (Příloha č. 3, část Recept). Tento text považuji z celého souboru textů za nejméně srozumitelný.

4 Práce s chybou

„Dosavadní pedagogicko-psychologické výzkumy potvrzují, že úspěšné učení nemusí být učení bez chyb. Důležité je, aby učitel uměl s chybou pracovat.“ (Skalková, 2007, s. 178)

„Specifickým tématem didaktik cizích jazyků, které je s emocemi úzce spjato, je hodnocení a práce s chybou. Necitlivé opravování chyb jazykového projevu a jejich hodnocení učitelem může mít za následek snížení motivace a radost z učení, zvyšující se nechuť, stres a strach u žáka. Takové stavy mohou vyústit v rezignaci, emoční blokádu v rámci některé z dovedností nebo celkové negativní postoj k předmětu.“ (Janíková, , s. 90)

Pro práci učitele je práce s chybou klíčová. Taková práce v sobě zahrnuje několik fází. Jedná se o tři základní – identifikace chyby, interpretace chyby a korekce chyby. Prvním krokem je tedy chybu nalézt – odhalit ji, následně ji správně interpretovat tak, aby měla pro žáka smysluplný účinek, a na závěr se jedná o napravení chyby. Termíny pro fáze se mohou v různých přístupech měnit, např. Choděra (2006, s. 165) zařazuje ještě detekci chyby, což je vlastní zaznamenání chyby a teprve následně identifikaci chyby. Za korekcí chyby může ještě následovat prevence chyby. Na následujících stránkách se podrobněji podíváme na každou fázi jednotlivě.

„Zkoumání chyb je cenným zdrojem údajů o tom, jak proces učení probíhá.“ (Hendrich, 1988, s. 365)

4.1 Identifikace chyby

Jak říká Kulič (1971, s. 100), chybný výkon je třeba identifikovat, aby neohrozil učení. Identifikace chyby se rozděluje na dvě na sebe navazující akce. Detekce chyby, což je vlastní odhalení nesprávnosti, na níž navazuje identifikace v užším smyslu, tedy zjištění o jakou chybu jde (Hendrich, 1988, s. 369).

„Odhalení chyby je poměrně jednoduchým aktem srovnání vlastního výkonu se vzorem nebo přesně určeným cílem tam, kde taková norma je dána, cíl definován, vzor předložen.“ (Kulič, 1971, s. 101)

Při práci s chybou je vhodné nechat prostor žákovi. Měl by se sám snažit vyhledávat chyby. Toho docílíme tím, že budeme v žácích systematicky budovat vlastní kontrolu práce. Po každém výkonu je třeba nechat každému čas na kontrolu. Lze také využívat kontrolu mezi žáky, žáci se tak kontrolují navzájem, vyhledávají si chyby a opravují se, popř. si i vysvětlují, co kde udělali za chybu a proč je to chyba. Důraz na vlastní kontrolu lze vidět i v literatuře. Např. Kulič (1971, s. 127) říká, že „chyby, které sami objevíme, nás ovlivní mnohem více než ty, na něž nás někdo jiný upozorní.“ Důraz na vlastní kontrolu práce klade i Skalková (2007, s. 179): „Významnou součástí práce s chybou je vedení žáků k vyhledávání chyb v práci vlastní i cizí a k samostatnému nalézání správných řešení.“ Přesto nesmí vyhledávání chyb zůstat jen na žákovi, učitel zde stále hraje zásadní roli. Vyhledávání chyb záleží na jazykové úrovni žáka, pokud žák nezná jazyk, nemůže v něm hledat chyby, což u některých neslyšících platí ještě na střední škole. Záleží vždy na učiteli, jak posoudí jazykovou úroveň svých žáků a zda zvolí tuto metodu.

Ve chvíli, kdy určujeme, o jaký typ chyby se jedná, měli bychom se jako učitelé zamyslet nad příčinou chyby – náhoda, neznalost, špatně naučené pravidlo, nepochopení zadání či špatné pochopení zadání, jazykový transfer apod. Dále se učitel rozhoduje, zda je chyba velká (závažná) či malá. Závažné chyby je třeba hned opravovat, malé chyby (jako např. záměna kvantitativy ve slově¹¹) můžeme přeskočit¹². Závažné chyby jsou takové, které zásadním způsobem narušují porozumění textu, tedy kvůli nim je text nepochopitelný, nevíme, co tím chtěl autor říci. Malé chyby nemají na porozumění textu vliv, v textech neslyšících se jedná spíše o grafické záležitosti, popř. chyby v tykání a vykání.

Pro výuku je také důležité, aby učitel sledoval, zda jednu a tu samou chybu dělá jen jeden žák, pak je třeba se věnovat nápravě individuálně, nebo chybuje celá třída, pak je na řadě skupinová práce.

Ve výuce jazyků se setkáváme s různými chybami, než se jimi začneme podrobněji zabývat, měli bychom si ujasnit kritéria (Slavík, 1999; Hnátková, Jelínek, Petkevič, 2011), podle kterých třídíme chyby v cizojazyčné výuce:

¹¹ Např. přidání či ubrání čárky nad písmenem (př. krasny namísto krásný).

¹² Ale to jedině v případě, že přítomnost chyby nenarušuje porozumění významu. Chybu typu krasny – krásný můžeme přeskočit, ale chybu typu párky – parky musíme vysvětlit.

a) dle jazykové či mimojazykové povahy chyby – nejprve se učitel musí rozhodnout, zda chyb je jazykové povahy (to, co je vlastní přímo jazyku), nebo mimojazykové, např. žákova motivace, učitelova neschopnost správně vysvětlit gramatický jev apod.

b) dle jazykové roviny – lokalizujeme místo, kde vznikla chyba dle rovin jazyka, kterými jsou fonetická, morfologická, lexikální, syntaktická, stylistická

c) dle formy chyby – rozlišujeme vynechání některého slova ve větě (př. sestra nemocná měsíc), přidávání slov (př. neslyšící se znakovaná čeština nepoužívají), záměnu slov (př. přítel je hodně kamarádi doma v Liberci)

d) dle frekvence – sledujeme, zda žák dělá stejnou chybu opakovaně, či zda dělá chybu jeden žák nebo skupina žáků

e) dle rozsahu chyby – ve výuce cizích jazyků rozlišujeme chybu absolutní a relativní, absolutní chyba je taková forma, která v daném jazyce neexistuje, relativní chyba je taková jazyková forma, která v daném jazyce existuje, ale je chybná v daném komunikačním kontextu (např. tykání v dopise, který je adresován výše postavenému a váženému člověku)

f) dle závažnosti chyby – tzv. malé a velké chyby

g) dle žákových znalostí – záleží na tom, zda žák udělal chybu z neznalosti nebo z nepozornosti, rozrušení apod. (rozhodující je, zda by měl žák znát ve chvíli chybování pravidlo, které by chybování zabránilo)

Každé kritérium se na danou chybu dívá ze svého vlastního úhlu pohledu, dohromady pak vytvářejí její komplexní obraz a poskytují dostatek informací pro zodpovědnou následující práci. „*Určení typu chyby je důležitým krokem k její nápravě.*“ (Slavík, 1999, s. 137)

4.2 Interpretace chyby

Druhá fáze práce s chybou je interpretace chyby. Chybu je tedy nejprve nutné identifikovat a následně ji interpretovat, tedy vysvětlit žákovi, že se jedná o chybu, zamýšlet se nad jejími příčinami. Základní příčina, ze které vycházejí všichni učitelé, je neznalost. Neznalost může pramenit z nedostatečného uchopení sledovaného cíle výuky nebo dosud nevysvětleného jevu ve výuce. Nedostatečné uchopení¹³ je výsledkem žákovy činnosti a je tedy na žákovi samotném, aby se daný jev, cíl či objekt výuky doučil. Pokud chyba vychází z nevysvětlení ve výuce, nelze za tuto chybu žáka trestat, ale i přesto se musí s chybou počítat, je nutné i tak na ni upozornit. Je také možné, že žák udělal chybu, protože dostatečně nepochopil, co se mu učitelé snažili předat, a v tomto případě je na učiteli, aby zvážil, zda je třeba dovysvětlit či dále se tématem zabývat formou procvičování.

Interpretace je tedy vysvětlení chyby. Učitel poukáže¹⁴ na chybu a vysvětlí, proč je to chyba. Každá chyba by měla být vysvětlena (s výjimkou výše popsaných chyb v interpunkci), otázka zůstává, zda vysvětlit hned po odhalení každé jednotlivé chyby nebo po odhalení více chyb najednou. Pokud chybu dělá jeden žák, je třeba řešit chybu individuálně, ale když dělá stejnou chybu více žáků nebo celá třída, je nutné vysvětlit všem.

Při interpretaci chyb se zabýváme jejími příčinami. Těch může být celá řada. A ne vždy se musí jednat jen o jednu příčinu, ale také o spojení několika příčin. Jak jsem již zmínila výše, prvotní příčina, která okamžitě napadá všechny učitele, je žákova neznalost. Je jisté, že neznalost stojí za celou řadou chyb, ale nelze hodnotit všechny chyby jako neznalostní, je třeba se dále zajímat o to, proč by žák mohl udělat chybu.

Příčiny chyb ve výuce cizího jazyka jsou jazykového a nejazykového charakteru. Příčiny jazykového charakteru vycházejí z přirozené konfrontace mateřského a cizího jazyka, které se ovlivňují, a to buď pozitivně či negativně, obecně se toto ovlivňování se nazývá jazykový transfer, negativní jazykový transfer označujeme pojmem interference. Obecně

¹³ Bohužel na školách pro neslyšící asi časté. Učitel jev vysvětlil, nicméně žák nepochopil. Ale ne však mnohdy chybou žáka.

¹⁴ V psaných textech učitel podtrhne slovo, ve kterém je chyba, popř. mu naznačí, že mu tam něco chybí (např. krásný holka – učitel podtrhne slovo holka a koncovku přídavného jména –ý, učitel tak naznačuje, že je tam špatná shoda), během ústního podání textu může žáka navést otázkami (př. krásný holka – zamysli se nad rodem slova holka a krásný, shodují se, neměly by se shodovat apod.).

jazykový transfer je dvojího typu – mezijazykový a vnitrojazykový (Hasyim, 2002, s. 45; Komorná, 1998a, s. 41n).

a) Příčiny chyb jazykového charakteru

Mezijazykový transfer

Pozitivní mezijazykový transfer spočívá v existenci shodných jevů v mateřském a cizím jazyce, žák tak využívá kompetence z mateřského jazyka v učení se cizímu jazyku. Čím jsou si jazyky geneticky bližší, funguje více i pozitivní jazykový transfer¹⁵.

Negativní jazykový transfer, interference, spočívá v tom, že prvky mateřského jazyka jsou přenášeny do cizího jazyka, a to i přesto, že v daném jazyce neexistují. Interference tak narušuje zdárné učení se cizímu jazyku. V češtině českých neslyšících se interference projevuje např. nevhodným slovosledem v česky psaném textu. K interferenci dochází tehdy, není-li si žák v cílovém jazyce jistý a hledá tak oporu v tom, co již zná (Janíková, 2011, s. 143).

Vnitrojazykový transfer

Vnitrojazykový transfer funguje stejně jako transfer mezijazykový na principu analogie, jedná se o aplikaci jednoho poznatku na jiný jazykový jev. Hendrich (1988, s. 46) uvádí, že ve všech jazycích se vyskytují analogické řady, znalost jednoho člen takové řady usnadňuje osvojení jiného. Žák tedy využívá toho, že již jednou naučené znalosti aplikuje na získávané, což někdy může mít pozitivní výsledky, např. při časování pravidelných sloves či pravidelném stupňování přídavných jmen, ale často také vede k různým úskalím (a tedy k negativnímu vlivu), např. při nepravidelnosti ve stupňování přídavných jmen.

„Transfery představují jednu z hlavních příčin chyby v cizojazyčné výuce a učitel by s nimi tudíž měl počítat. Měl by znát systémy obou dvou jazyků natolik, aby byl schopen je podrobit synchronní konfrontaci z hlediska jazykových rovin i z hlediska funkčního, nalézt mezi nimi shody a rozdíly a využít je k předvídání možných chyb.“ (Chobotová, 2007, s. 11)

¹⁵ Na druhou stranu ale také platí to, že čím jsou si jazyka bližší, tím více žáci chybují, jelikož se nemohou oprostít od mateřského jazyka.

b) Příčiny chyb nejazykového charakteru

Vedle jazykových příčin chyb můžeme vydělit příčiny chyb nejazykového charakteru. Příčiny chyb musíme hledat i mimo jazyk, je spousta okolností, které výuku ovlivňují. Výuka není jen o daném jazyce, nerozvíjí jen komunikační kompetence, jedná se o komplexní výuku, kdy se rozvíjí paměť, tvořivost, sociální dovednosti apod. Navíc výuku do velké míry ovlivňuje osobnost učitele, atmosféra ve třídě, prostředí, používané materiály a v neposlední řadě jazyk, ve kterém je výuka vedena. Zde by byla na místě vhodná diskuze o tom, jaký komunikační prostředek je nejvhodnější pro výuku češtiny neslyšících. Máme na výběr psanou formu českého jazyka, český znakový jazyk, jejich kombinaci, metodu totální komunikace, bilingvální metodu. Osobně si myslím, že nejvhodnější je bilingvální metoda, která je v ideálním případě zprostředkovávána slyšícím a neslyšícím učitelem, oba užívané jazyky jsou zde na stejné úrovni a využívají se víceméně rovnoměrně (neslyšící i slyšící užívají český znakový jazyk a psanou formu českého jazyka). Ať výuka probíhá v jakémkoliv komunikačním prostředku, je nutné mít na paměti, že český jazyk je pro neslyšící cizím jazykem, a proto je nutné tento fakt ve výuce zohlednit. Tato práce si však neklade za cíl definovat, jaký komunikační prostředek je nejvhodnější, tudíž se tím nebudu v práci zabývat obšírněji.

Vnější nejazykové příčiny chyb

Jedná se o takové příčiny, které přicházejí ze žákova okolí. Nevhodné prostředí či chování spolužáků může narušovat žákovo soustředění, a tím vést k chybám. Škola by se měla snažit zajistit žákům co nejvhodnější prostředí, kvalitní učitele a vhodné učební materiály. Učitel by se měl snažit vést výuku autoritativně, brát ohledy na všechny individuální potřeby žáků¹⁶ a snažit se navodit příjemnou atmosféru. Ve výuce neslyšících je kladen důraz na to, aby všichni měli stejný přístup k informacím, tedy učitel by měl vykládat jen tehdy, když má plnou pozornost všech žáků. Jako automatická by měla být přítomnost asistenta učitele, popř. asistenta žáků.

¹⁶ Zde může zaznít námitka, že to není reálné. Pokud to vztáhneme na neslyšící, měl by se učitel snažit vyhovět všem žákům ve výběru komunikačního prostředku, a pokud se mu sejde ve třídě několik rozdílných potřeb, měl by požádat o asistenta (buď jako asistenta učitele, nebo osobního asistenta pro žáka), nebo přeskupit žáky podle preferovaného způsobu komunikace do rozdílných tříd či jednoduše zvolit metodu totální komunikace, která se snaží všemožnými způsoby se žákem domluvit.

Vnitřní nejazykové příčiny chyb

Jedná se o ty příčiny, které vycházejí z osobnosti žáka. Patří sem chyby, které vyplývají z neznalosti, nedostatečné motivace či psychického rozpoložení. Stává se, že i přes správnou znalost žák chybuje, důvodem může být tréma, strach či nervozita.

Důležitou součástí vyučování je motivace, ve výuce neslyšících je o to větší důraz na zvládnutí českého jazyka, jelikož ten neslyšící dennodenně obklopuje. Učitelé neslyšících se musí stále snažit své žáky pozitivně motivovat. Ukazovat jim, že čeština je pro ně důležitá, je pro ně naprosto nezbytné, aby češtinu ovládali, jelikož čeština jako jazyk většiny je bude vždy obklopuvat, a bez ní se k informacím nedostanou, a to k jakýmkoliv informacím – jízdni řády, formuláře, knihy, časopisy, všechno je psáno v češtině. „*Vytváření nevhodné motivační situace ve vyučování často velmi oslabuje kladný vztah žáků k učení a vyvolává netečnost a nezájem.*“ (Skalková, 2007, s. 175) Motivace prolíná každou vyučovací hodinu, výběr cvičení, výběr materiálů a všech činností, které během výuky probíhají, a zásadní roli v ní má učitel, je tedy důležité, aby si sám učitel uvědomoval její důležitost. Jako hlavní motivační stimul je pro většinu žáků hodnocení – dobré známky se pro ně rovnají pozitivní motivaci, špatné známky vnímají jako negativní motivaci. Podle Skalkové (2007, s. 177) je to především tím, že žák se vnímá jako součást skupiny a díky hodnocení se může porovnávat s ostatními. „*Vcelku se význam kladného hodnocení spatřuje v tom, že vyvolává kladné citové reakce, které podněcují k intenzivnější činnosti, vzbuzují pocit sebedůvěry. (...) Naproti tomu časté negativní hodnocení uvolňuje někdy těžko kontrolovatelné vedlejší projevy.*“

Žáci mohou často cítit strach či trpět trémou. Mají strach ze špatné odpovědi, a tak raději neodpovídají vůbec. Neúspěchu se snaží vyhnout tím, že nepodají žádný výkon. Abychom se vyhnuli tomu, že žák ze strachu neodpovídá, je nutno vyvolat ve třídě přátelskou atmosféru, kde chyby nejsou pranýřovány a žák za ně není trestán. Je navíc také důležité, jaké mají mezi sebou žáci ve třídě vztahy, i na to bychom se měli soustředit, avšak nelze mezi žáky zasahovat a říkat jim, s kým se mají kamarádit. Učitel by se měl snažit pochopit vztahy ve třídě a v rámci výuky je korigovat. Učitel, který vyučuje na škole pro sluchově postižené, má ve třídě méně žáků než je běžné na školách pro slyšící, a tudíž by měl žáky znát lépe. Pochopení jejich osobnosti a rodinné situace mu pomůže v předávání učiva a zacílení na jeho individuální chyby.

Jednou z příčin chyb může být tzv. emocionální reakce (Yule, 1996). Jedná se o negativní pocity, které negativně ovlivňují výuku. Tyto pocity může vyvolat nepříjemná atmosféra ve třídě, nevhodné učebnice, učitel a jeho postoje k žákovi, vysilující rozvrh, neadekvátní podmínky ve třídě¹⁷, vztahy se spolužáky apod. Zjednodušeně se dá říci, že pokud žák je stresován, znepokojený, nedostatečně motivován či v jiném negativním rozpoložení, bude se učit hůře, a tím pádem dělat i více chyb, než žák, který je v psychické pohodě.

4.3 Korekce chyby

„Korekce získává smysl, až když je zdůvodněna.“ (Kulič, 1971, s. 127) Podle Kuliče (1971, s. 127) však zdůvodnění není pouhé sdělení správné odpovědi. Je tedy třeba se snažit vysvětlit problém znovu, aby jej žák dostatečně pochopil a vyvaroval se opětovnému chybování. Pokud známe příčiny, které vedly k chybování, je pro nás snazší chybu správně opravit.

Při korekci chyb se soustředíme na dva typy opravování chyb, a to průběžnou korekci a celkovou korekci. Rozdíl mezi nimi je v tom, zda *„oprava (korekce) následuje vždy ihned po každém elementárním aktu učení, bezprostředně po každé odpovědi, nebo zda se oprava chybných odpovědí a řešení provádí vždy po průchodu celou řadou elementárních otázek a úloh určitého celkového úkolu, tématu.“* (Kulič, 1971, s. 129) Ve výuce češtiny pro neslyšící se soustředíme na psanou češtinou, a tudíž bezprostřední korekce pro nás představuje korekci po každém písemném projevu neslyšícího, může se jednat i o jedno slovo napsané na tabuli nebo do sešitu. Celková korekce by pak byla pro delší souvislý text, např. slohová práce, nebo jazykový či literární test. Zde bychom mohli vést dlouhou diskuzi, zda opravovat a vysvětlovat každou sebemenší chybu, kterou žák udělá, či jen opravit a přejít dál bez většího vysvětlování. Jak se k tomuto problému staví učitelé neslyšících žáků, se podíváme v dalších kapitolách práce, které vycházejí z dotazníků vyplněných právě učiteli na školách pro sluchově postižené.

¹⁷ Přílišné teplo, nebo naopak zima, špatně osvětlená třída apod.

Metody korekce (Fialová, 2007, s. 69)

- a) korekce učitelem – učitel sám opravuje žáky, formulace opravy by měla být jasná a přesná, aby ji žák pochopil, vysvětlení by mělo probíhat takovým komunikačním způsobem, aby žák co nejlépe porozuměl¹⁸. Korekce ale nemusí spočívat přímo v tom, že učitel řekne správnou odpověď, je vhodné snažit se žáky ke správnému řešení navést dodatečnými otázkami.
- b) skupinová práce – metoda, ve které se žáci opravují navzájem, i zde však musí mít poslední slovo učitel, dohlíží na to, zda se opravdu jedná o korekci a nedochází naopak k dalším chybám.
- c) autokorekce – tuto metodu, kdy žák sám opravuje vlastní práci, je možno použít ve chvíli, kdy žák ví, že udělal chybu. Pokud žák sám chybu opraví, je to pro něj výborná motivace. *„Chyby, které sami objevíme, nás ovlivní mnohem více než ty, na něž nás někdo jiný upozorní.“* (Kulič, 1971, s. 127).

Formy korekce (převzato od Kuliče, 1971, s.128)

- a) návrat – žák se pokusí o nové vypracování úkolu
- b) návrat – nová formulace úkolu, jinak formulované zadání
- c) návrat do „předhistorie“ aktuální situace – zopakování nebo dokončení učiva, které je nutné znát ke správnému vyřešení úkolu
- d) poskytnutí pomocné informace – poznatek, pravidlo, dodatečná otázka navádějící na správné řešení
- e) zadání vedlejší pomocné otázky, úlohy, která obsahuje obecný nebo dílčí princip řešení hlavní úlohy v jednodušší situaci
- f) informace o příčině chybného řešení

¹⁸ Ostatně celá výuka by měla probíhat v takovém způsobu komunikace, který je pro žáka nejvhodnější. Problémem v tomto případě ale je to, kdy se v jedné třídě sejdou žáci s různými potřebami na způsob komunikace. Je tedy na učiteli, aby zvážil všechny okolnosti a zvolil nejvhodnější způsob komunikace, je vhodné v tuto chvíli zapojit asistenta učitele či žáka, je-li přítomen.

g) sdělení správného výsledku

h) odložení korekce – metoda jediné odpovědi bez zpětné vazby

Je těžké říci, jaké je nejlepší řešení korekce chyb. Vždy záleží na dané chybě, její příčině, situaci, ve které byla chyba udělána, žákovi a jeho psychickém stavu a znalostech a na učiteli. Učitel si musí vytvořit pohled na chybu a uplatňovat ho ve výuce systematicky a stále stejně.

Chyby k výuce patří a práce s nimi je tedy nanejvýš důležitá. Pro efektivní práci s chybou je důležité, aby učitel znal všechny její fáze, přemýšlel nad možnými příčinami chyb a neomezoval se pouze na žakovu neznalost, věnoval dostatečný čas opravě chyby. Chyba je pro učitele znamením toho, že něco je v nepořádku, ale nemusí tomu tak být jen na straně žáka. Může se jednat i o pochybení ze strany učitele, např. danou látku špatně vyložil a žáci teď v jejím používání chybují., a je tedy nutná náprava. Chyba je tedy jak pro žáka, tak pro učitele zpětnou vazbou a nemusí být vždy signálem neznalosti. Chybu lze i využít jako aktivaci k činnosti a dalšímu učení. Pokud vím, že jsem udělal chybu, budu se snažit o nápravu.

„Včas identifikovaná a korigovaná chyba výsledek učení nijak nesnižuje a naopak chyba neodhalená učení skutečně ohrožuje.“ (Kulič, 1971, s. 211)

5 Dotazníkové šetření

Tato část, která vychází z předešlé teoretické části, má za cíl podat informace o tom, jak na chybu pohlížejí učitelé českého jazyka na školách pro sluchově postižené, jak s chybou pracují a co si o chybě obecně myslí. K tomuto účelu jsem vytvořila dotazník, který naleznete v příloze č. 1, a rozeslala ho do 16 škol pro sluchově postižené v České republice, jejichž seznam je uveden v příloze č. 2. Původní zacílení bylo na učitele 2. stupně základní školy, ale při získávání odpovědí jsem zjistila, že několik učitelů v mém vzorku pracuje jak na základní tak i na střední, navíc jsem se rozhodla zapojit i učitele vysokých škol, tudíž jsou odpovědi obohacené o zkušenosti i z těchto vyšších stupňů škol. Bohužel musím konstatovat, že jen velmi málo škol a učitelů se rozhodlo zapojit a spolupracovat se mnou. Důvody, které vedly učitele k nevyplnění dotazníků, byly následující: 1. Učitelé jsou zahlceni podobnými dotazníky a na vyplnění všech nemají dostatek času. 2. Učitelům navíc vadilo, že dotazník obsahuje otevřené otázky, nad kterými by museli strávit více času než nad uzavřenými otázkami. Celkem se mi vrátilo 15 dotazníků z 85 zaslaných. V tomto malém vzorku se objevuje 6 učitelů z 2. stupně základní školy, 4 učitelé ze střední školy, 3 z vysoké školy a 2 učitelé, kteří učí současně na základní a střední škole. Tito učitelé uvedli jako komunikační metodu český znakový jazyk (3 učitelé), mluvenou formu českého jazyka (5 učitelů), metodu totální komunikace (1 učitel) a kombinaci českého znakového jazyka a psané formy českého jazyka (5 učitelů), jeden z učitelů nevedl žádnou metodu. Vyplnění dotazníků bylo anonymní, zde v práci se nikde neobjeví jméno učitele ani název školy. Vzhledem k tomu, že jsem očekávala větší návrat dotazníků, nemá tato práce takovou výpovědní hodnotu, jak jsem si zpočátku myslela. Přesto doufám, že pro učitele budou informace získané z této práce cenné a ve výuce využitelné.

5.1 Zahájení práce

Cílem této práce je podat přehled o tom, jak je na chybu nahlíženo a jak se s ní pracuje. Abych získala tyto informace od učitelů českého jazyka, rozhodla jsem se pro sepsání dotazníku. Důvody, díky kterým jsem se rozhodla pro dotazník, jsou následující. Jelikož jsem se rozhodla oslovit učitele z různých koutů České republiky, byl dotazník jediné řešení. Je samozřejmé, že osobní pohovor by byl vhodnější, ale návštěva všech škol by byla finančně a časově velmi náročná. Je možné, že někdo bude chtít na mou práci navázat a dále ji více rozpracovat, a zde by byl již na místě osobní kontakt s učiteli.

Vytvořila jsem seznam škol, při jeho soupisu jsem vycházela z informací, které jsem získala díky předmětu Výchova a vzdělávání neslyšících. Následně jsem si vyhledala internetové stránky jednotlivých škol, kde je mimo jiné i kontakt na ředitele, popř. jednotlivé učitele. Sepsala jsem si adresář kontaktů, na které jsem poté dotazník rozeslala s úvodním emailem, ve kterém jsem popsala, kdo jsem a proč je oslovuji, vysvětlila, co očekávám a nabídla spolupráci¹⁹ při problémech s řešením dotazníku. V dnešní době je internet velmi využívaným médiem i díky jeho rychlosti při kontaktu s lidmi. A to je důvod, proč jsem využívala internet a vyplňování dotazníku přes email, jelikož je to rychlejší a jednodušší než dopisy a klasická pošta.

Dotazník se skládá z devíti otázek s otevřenými otázkami a jednoho úkolu, ve kterém jsem chtěla vidět, jak konkrétně učitelé poukáží v textu na chybu. Zvolila jsem otevřené otázky, jelikož se domnívám, že jsou v tomto případě vhodnější než výběr z možností, ale uznávám, že výběr z možností se lépe vyhodnocuje a i pro učitele je pohodlnější na vyplnění. Volné odpovědi jsou vhodné k tomu, aby dotazovaný napsal přesně to, co si myslí, a nemusel „škatulkovat“ svůj názor do předem dané odpovědi, která nemusí zcela obsahovat to, co by na danou otázku řekl.

Poslední úkol tvoří 9 autentických vět vytvořených neslyšícími²⁰, chtěla jsem po učitelích, aby je opravili svým obvyklým způsobem. Snažila jsem se vybrat takové věty,

¹⁹ Tato spolupráce byla v jednom případě navázána, a díky této spolupráci jsem získala jeden vyplněný dotazník.

²⁰ Tyto věty jsem získala během své praxe na ZŠ pro sluchově postižené v Hradci Králové a SŠ pro sluchově postižené v Praze Radlicích.

ve kterých se objevovaly různé typy chyb – diakritické, záměna slov, syntaktické a stylistické – příklady vět by měly reflektovat typické chyby českých neslyšících, které jsem uvedla v kapitole 3.3. V jedné větě se může objevit i několik typů chyb. Původní úmysl byl zapojit do této části souvislý text psaný neslyšícím. Ale protože sama nevlastním rozsáhlejší text psaný neslyšícím, rozhodla jsem pro izolované věty. Další důvodem rozhodnutí pro izolované věty je to, že ne každý neslyšící by souhlasil s tím, aby jeho text byl rozebírán v odborné práci. V izolovaných větách, které nepocházejí všechny od jednoho studenta, tento problém není, jelikož většina žáků si nepamatuje každou jednotlivou větu, kterou někdy napsali.

Vyplnění dotazníku je anonymní, zde v práci se nikde neobjeví jméno učitele či školy. V záhlaví dotazníku jsem se ptala na to, v jaké třídě či ročníku daný učitel vyučuje a jakou komunikační metodu ve výuce používá. Z celkového počtu 14 učitelů, kteří dotazník vyplnili, jich 6 učí na 2. stupni základní školy, 4 na střední škole, 3 na vysoké škole a 2 na 2. stupni základní školy a současně na střední škole. Komunikační metodu český znakový jazyk napsali 3 učitelé, orální metodu (tedy mluvenou formu českého jazyka) napsalo 5 učitelů, metodu totální komunikace napsal 1 učitel, zbylí učitelé napsali, že používají český znakový jazyk a psanou formu českého jazyka, zbývá 1 učitel, který neuvedl komunikační metodu.

V následujících dvou kapitolách, které jsem nazvala: Jak učitelé chybu vnímají a Jak učitelé s chybou pracují, se budeme věnovat rozboru dotazníku. V kapitole 5.2 zodpovíme otázky č. 1, 2, 3, 4, 5 a 6, tedy vnímání chyby z obecného a konkrétního hlediska. V kapitole 5.3 najdeme odpovědi na otázky č. 7, 8, 9 a shrnutí úkolu č. 10, tedy již konkrétní práce s chybou. Odpovědi, které se zde nacházejí, jsou citovány tak, jak je sami učitelé napsali. Zařazuji všechny získané odpovědi tak, jak jsem je od respondentů získala

5.2 Jak chybu učitelé vnímají

Jak jsem uváděla již výše, chyba znamená pro každého člověka něco jiného. Ve výuce jazyků existuje norma, která říká, co je správné. Pokud se od této normy odchýlíte, je to chyba. Ale každý učitel má dále ještě své vlastní nahlížení na chybu. To ovšem neznamená, že učitelé neopravují gramaticky chybné odpovědi. Každý učitel by měl mít srovnáno,

co bude jako chybu opravovat následně i známkovat, co je v jazyce nepřijatelné, co se dá přejít atd. S tímto svým systémem hodnocení a opravování by měl učitel seznámit i žáky.

1. otázka: Jak byste obecně definovali chybu?

Na úvod dotazníku jsem se rozhodla položit obecně definující otázku, co je chyba obecně, nejenom v jazykové výuce. Na tuto otázku odpovědělo 11 z 15 učitelů.

Odpovědi jsou následující:

- Chyba je odchylka od daných norem. Nemusí se týkat jen českého jazyka. V rámci CJL – základní gramatické, morfologické a syntaktické jevy, u kterých pedagog předpokládá jejich znalost (viz. I třeba kritéria hodnocení písemné práce u SP-3 u maturitní zkoušky).
- omyl, nesprávný výsledek, pokus, odpověď, nedostatečnost (nedostatečná odpověď)
- Nějaká odlišnost od toho, co je správné.
- Chyba je cokoliv, co není v daném kontextu přijatelné.
- Chyba je indikátorem jazykové úrovně žáka. Analýza chyb je zřejmě nejefektivnější způsob nabývání znalostí.
- Je to jakási odchylka od normy, např. od pravopisné normy.
- Chybu ve výuce (nejen) cizího jazyka lze definovat různě, přiklonila bych se například k Čermákově definici, v níž chybu charakterizuje jako „*nesprávnou formu nebo konstrukci různého typu v jazykové produkci cizince, danou zvl. jeho omezenou znalostí.*“
- Pokud se žák podstatně odchýlí od zadaného tématu. Jazyková chyba je to, co se liší od normy, pravidla, úzu.
- Jako velmi široký pojem.
- Chyba je něco, co se odchyluje od předem daného pravidla.

- Obecně lze myslím za chybu považovat vše, co se odchyľuje od „normy“

Odpovědi se ve 41 % shodovaly v tom, že jde o nějakou odchylku od normy, od toho, co je správné. Odpověď nevedlo 26 % učitelů a zbylých 33 % uvedlo jinou odpověď.

Každý učitel jakékoli předmětu, se během svých studií naučí to, co je správné, co tvoří normu v daném předmětu a podle toho může snadno posoudit, co už je v jeho předmětu chyba. Ve výuce češtiny máme kodifikační příručky, které nám říkají, jaká je norma, tedy co je v jazyce přípustné a co není.

2. otázka: Co považujete za chybu?

Zde už se ptám konkrétně na jazykovou výuku a chyby, které žáci dělají při používání českého jazyka. Otázku jsem zařadila, protože mě zajímalo, co je podle učitelů konkrétně jazyková chyba, v předchozí otázce se mohla objevit definice chyby, která nespadá jen do jazykové oblasti. Na tuto otázku odpovědělo 12 ze 15 učitelů.

Odpovědi jsou následující:

- základní gramatické, morfologické a syntaktické jevy, u kterých pedagog předpokládá jejich znalost
- nesprávný výsledek ($1+1=3$), nesprávná odpověď (Babičku napsal Erben)
- Jestli v čj, tak např. shoda podmětu a přísudku – maminka chodil.
- Za chybu považuju všechny typy chyb ortografických (např. nesprávný sled písmen ve slově), morfologických (např. koncovky), slovtvorných (např. chybně utvořené/odvozené slovo), syntaktických (chybně použité spojky a spojovací výrazy, chybný slovosled, chybné valenční vazby). Ve stylistice považuju za chybu nevhodné použití slova nebo slovního spojení v daném kontextu, používání hovorového nebo nespisovného jazyka v psaném textu (není-li to záměrné). Specifickou kategorií jsou chyby v používání specificky českých idiomů a frází. V odborném stylu považuju za chybu např. nedostatečné nebo žádné používání terminologie. Zcela samostatnou kategorií

jsou chyby obsahové vznikající při čtení s (ne)porozuměním, které ukazují na neschopnost studenta porozumět struktuře textu a najít požadovanou informaci, případně si informaci z textu vyvodit.

- Posouzená chyba je individuální dle jazykové úrovně žáka. Obecně např. porušení pravidla modální sloveso + infinitiv (chci maluju).
- Za chybu považuji u textů neslyšících studentů především ty jevy, které brání porozumění.
- Vše, co se liší od normy, úzu.
- Jakákoliv chyba, která brání porozumění.
- Jevy, které se liší od pravidla, které už mají žáci zvládnuté (např. shoda přísudku s podmětem).
- Záleží na tom, co při zadávání cvičení sleduji. Pokud sleduji např. spontánní jazykové vyjadřování, třeba konverzační cvičení²¹, pak nepřičítám takovou váhu gramatickým chybám a chybou je pro mě nejasnost obsahu, stylistické chyby, nedokonalá koherence textu atd. Pokud ale chci procvičit 6. pád, pak je pro mne chybou např. tvar v zelenému kabáti
- To velmi záleží na tom, co je cílem daného cvičení (testu). Chyba je to, co se v rámci zadaného cvičení (testu) procvičuje.
- Chyby mohou být různé, záleží na úrovni učiva a jazykové znalosti žáků, ale např. špatně užitá sloveso ve větě.

Jak je vidno, chyby mohou být různé. Myslím, že zásadní myšlenka, která toto vystihuje, je následující odpověď: Záleží na tom, co při zadávání cvičení sleduji. Pokud sleduji např. spontánní jazykové vyjadřování, třeba konverzační cvičení²², pak nepřičítám takovou váhu gramatickým chybám a chybou je pro mě nejasnost obsahu, stylistické chyby,

²¹ Autorka tím má na mysli konverzaci přes chat ve stylu učitel - žák, využívá ji jako procvičování češtiny namísto tzv. mluvních cvičení.

²² Autorka tím má na mysli konverzaci přes chat ve stylu učitel - žák, využívá ji jako procvičování češtiny namísto tzv. mluvních cvičení.

nedokonalá koherence textu atd. Pokud ale chci procvičit 6. pád, pak je pro mne chybou např. tvar v zelenému kabáti.

Každý učitel by se měl rozhodnout, zda bude opravovat všechny chyby, nebo jen ty, které vyplývají z typu cvičení. A toto rozhodnutí důsledně dodržovat, aby žáci mohli z chyb těžit.

3. otázka: Hodnotíte všechny chyby stejně, nebo rozdílně?

Odpověď na tuto otázku jsme již částečně zodpověděli v předchozím bodě. Otázka v dotazníku nebyla vhodně položená, což jsem bohužel zjistila až po obdržení odpovědí. Otázku jsem zařadila, protože jsem chtěla potvrdit svůj předpoklad, že na chyby je nahlíženo rozdílně. Tento můj předpoklad se potvrdil - učitelé se ve 100 % shodli na tom, že hodnotí chyby rozdílně. Vnímání rozdílnosti chyby je však u každého učitele jiné.

Získané odpovědi:

- V českém jazyce jsem rozlišovala chyby, které bránily porozumění, nebo nebránily porozumění. Záleželo také na tom, co jsem chtěla procvičovat. Byl-li test na procvičení konkrétních koncovek, byla jako chyba považována každá chybná koncovka. V psaném projevu (např. slohové práci) mi šlo především o schopnost vyjádřit se tak, aby byl text pro čtenáře srozumitelný. Tam jsem na každou chybičku neupozorňovala.
- Rozdílně: interpunkce, či příklonky, když neporušují srozumitelnost, nehodnotím tak přísně jako chyby gramatické, lexikální. Syntax hodnotím také mírněji. Záleží na tom, jestli je to srozumitelné či nikoliv.
- Chyby hodnotím rozdílně, závažné jsou především chyby morfologické, slovotvorné a syntaktické. U chyb z oblasti stylistiky posuzuji, zda je výraz nebo slovní spojení zcela nepřijatelné, nebo jen nevhodně použité. Benevolentnější jsem v oblasti idiomů a frazémů (i když jen do jisté míry, pokud vím, že se student s frazémem již opakovaně setkal, považuji jeho nesprávné použití za chybu).

- Chyby hodnotím vždy individuálně, tj. co bych u jednoho žáka považoval za chybu, u jiného tak být nemusí. Záleží na jazykové úrovni žáka. Vždy upozorňuju na chyby, které jsou nejzávažnější pro pochopení obsahu, případně na chyby, jichž by se žák neměl dopouštět.
- U neslyšících studentů kladu důraz na to, aby jejich psaná čeština neobsahovala chyby, které by zabraňovaly porozumění sdělení, na odstraňování pravopisných chyb nekladu takový důraz (to spíše u nedoslýchavých studentů). U nedoslýchavých studentů hodnotím přísněji nepřiměřenost písemného projevu např. vzhledem k danému slohovému útvaru (chyby ve stylistice, nevhodné výrazy apod.).
- Chyby hodnotím rozdílně – na malé a velké, velké chyby se odrazí v klasifikaci. Malou chybou je pro mě např. špatné interpunkční znaménko, velkou chybou je např. chybná shoda podmětu s přísudkem.
- Rozlišuji chyby, které brání porozumění a které ne, ale snažím se všechny žáky posuzovat stejně.
- U chybných jevů se ohlížím na to, zda jsme látku již probírali, nebo ne.
- Rozlišuji malé a zásadní chyby, malé chyby nejsou pro známkování podstatné.
- Opět záleží na typu cvičení. Někdy také hodnotím rozdílně podle typu studenta – např. pokud vím, že tento student stále opakuje stejnou chybu, zaměřím se více na ni.
- Chyba je to, co v rámci zadaného testu procvičuje, testuje – pokud daný jev žáci dobře procvičili, potom je hodnocena jako hrubá chyba; co se týká volné produkce psaného textu – za chybu je považováno to, co již žáci v rámci jazykového vyučování probírali a dále hranice srozumitelnosti; nesrozumitelný text – chyba.
- Žáci/studenti mohou udělat chyby z různých příčin a různé chyby mohou mít různé důsledky pro průběh komunikace; chyby lze hodnotit různě, dle mého je při hodnocení chyby důležité brát v potaz to, zda jde o: chyby, které zásadním způsobem ohrožují či zcela znemožňují komunikaci; chyby, které porušují komunikační normy daného jazykového společenství; chyby, které by žák

neměl dělat, protože se vztahují k již dostatečně probranému a procvičenému učivu; chyby, které vznikly interferencí; chyby, které vznikly nepozorností, momentální dispozicí; chyby, které se vztahují k učivu, které ještě nebylo probráno.

- Chyby hodnotím rozdílně, jednak individuálně podle žáků a jejich jazykové úrovně, snažím se, aby přemíra chyb nebyla pro žáky demotivující. Dále hodnotím chyby podle toho, co právě procvičujeme.
- Rozdílně podle jazykových rovin.
- Vzhledem k tomu, že není ze zadání otázky jasné, zda máte na mysli jazykovou chybu, chybu ve společenském jednání, věcnou chybu atd, neumím na tuto otázku odpovědět.

Učitelé se ve 100 % shodují v tom, že nehodnotí všechny chyby stejně, záleží na úrovni žáka, na právě probíraném učivu, na znalosti probraného učiva. S tím můžeme souhlasit, ale je třeba mít na paměti, že bychom žákům měli opravovat všechny chyby, kromě těch, které nijak vážně nenarušují porozumění smyslu (chyby interpunkční). Tedy nebudeme se žákem rozebírat každé interpunkční znaménko, ale žák musí vědět, že to, co napsal, není správně a je třeba, aby se to odnaučil dělat²³. Vysvětlovat se mají ty chyby, které jsou pro dané cvičení podstatné. Pokud se tedy procvičuje shoda podmětu s přísudkem, je nutné, aby každá chyba v tomto jevu, byla opravena a vysvětlena. Na ostatní chyby je možno jen poukázat, např. je barevně podtrhnout, napsat, kde je chyba, či je rovnou opravit na správný tvar.

Pokud bychom to shrnuli, nejdůležitější je při jazykovém projevu neslyšícího žáka míra srozumitelnosti textu. Stále se musíme snažit, aby neslyšící ovládli češtinu a jejich texty byly maximálně srozumitelné. Hledisko srozumitelnosti hraje tak při kontrole textů a procvičování největší roli. Důležité je, abychom se snažili dopátrat smyslu textu spolu s neslyšícím, aby on sám nám mohl říct, co tím vlastně chtěl říct, a ne aby si učitel/čtenář musel sám domýšlet. Jednak by to bylo pro učitele bylo velice náročné časově i fyzicky, ale navíc by se nemusel dobrat stejné myšlenky, jakou chtěl žák sdělit.

²³ Pokud žák opakuje stejnou chybu v interpunkčních znaménkách pořád dokola, měl by učitel i u této „malé chyby“ přiřadit vysvětlení. Jestliže žák chybu stále opakuje, nebude to již chyba z nepozornosti, ale spíše z nevědomosti či jiné příčiny, a právě zde by měl učitel přistoupit k individuálnímu řešení.

4. otázka: Jakých chyb se Vaši žáci nejčastěji dopouští?

Tuto otázku jsem zařadila proto, abych si potvrdila (popř. vyvrátila) tvrzení z odborné literatury o chybách neslyšících, které jsem zmiňovala v kapitole 3.3. Učitelé se v tomto bodě shodují s odbornou literaturou. Kromě 3 učitelů, kteří nedokázali na tuto otázku konkrétně odpovědět, uváděli učitelé chyby z různých rovin jazyka (morfologická, syntaktická, stylistická). Učitelé se tedy v 80 % shodují v typech chyb. Pouze u 1 odpovědi se objevil konkrétní příklad uváděného typu chyby.

Získané odpovědi:

- Podle věku dětí a probírané látky, ale obecně lze říci, že těch, které jsou popsány v pracích o psané češtině neslyšících.
- Lexikálních, gramatických i syntaktických.
- Studenti chybují ve všech rovinách jazyka, v poslední době ubývá studentů s nedostatečnou znalostí morfologie a slovtvorby, stále však přetrvávají chyby v oblasti syntaxe a stylistiky. Studenti však stále mají problémy se čtením s porozuměním.
- Vzhledem k tomu, že učíme pouze žáky prelingválně neslyšící, nejčastější chyby se shodují s těmi, které uvádí odborná literatura (shoda, tvoření budoucího času u dokonavých sloves, valence, zvrtná zájmena apod.)
- Chyb u neslyšících je celá řada – problémy mají nejčastěji v tvoření slovesných času (hlavně budoucí čas. ne/dokonavost) a ve skloňování, dále v používání předložek, spojek a zájmen se, si, v používání nadbytečných nebo nevhodných slov nehodících se do kontextu, ve slovosledu, v tvarosloví, ...
- Chyby v užívání pádů, špatná konstrukce věty.
- Nevhodné užívání slov – špatný výběr slov, věty často nedávají smysl.
- Chyby v používání slovesných výrazů – např. chyby v používání modálního slovesa a infinitivu.
- Chyby ve stavbě věty, slovosled, užívání předložek.

- Morfologických a slovotvorných: nechod jako nově vytvořené slovo od základu CHOD-. Fonetických (záměna hlásek, písmen, diakritiky): závazek, situace. Syntaktických (slovosled, valence): řekl děti už spi řekl. Textové (koheze), stylistické, slovní zásoba (nevhodné slovo).
- Nedokáží jednoznačně odpovědět.
- Na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět – chyby neslyšících žáků a studentů jsou velmi různorodé.
- Neznalost rodu podstatných jmen, následně špatný tvar u přídavných jmen, nadbytečná slova, přesmyky ve slovech, vazba sloves, špatné předložky, přepis vět ze znakového jazyka.
- Žáci dělají různorodé chyby, např. shoda podmětu s přísudkem, tvoření budoucího času, věty s modálním slovesem, nevhodně zvolená slova apod.
- Vzhledem k tomu, že není ze zadání otázky jasné, zda máte na mysli jazykovou chybu, chybu ve společenském jednání, věcnou chybu atd, neumím na tuto otázku odpovědět.

Zajímavá pro mě byla informace jednoho z učitelů, že ubývá studentů s nedostatečnou znalostí morfologie a slovotvorby, stále však přetrvávají chyby v oblasti syntaxe a stylistiky a také problémy se čtením s porozuměním. Z toho můžeme vysoudit, že došlo již k určitému posunu u učení se českého jazyka neslyšícími.

5. otázka: Snažíte se v psaném projevu žáka opravit všechny chyby, nebo jen ty, které brání porozumění textu?

Přehled odpovědí:

- Záleželo na tom, co jsem chtěla procvičovat. Byl-li test na procvičení konkrétních koncovek, byla jako chyba považována každá chybná koncovka. V psaném projevu (např. slohové práci) mi šlo především o schopnost vyjádřit se tak, aby byl text pro čtenáře srozumitelný. Tam jsem na každou chybičku neupozorňovala.

- Spíše ty, které brání v porozumění, ale někdy všechny. Záleží na situaci.
- Studentské texty opravuji vícekolově. V prvním kole opravím „velké“ chyby – morfologie, slovtvorba, syntax, slovosled. Pak si student práci sám opraví (podle mých komentářů, pokud to alespoň trochu jde, snažím se neuvádět přímo správný tvar, ale navést studenta tak, aby chybu sám opravil – např. sloveso „psát“ má vazbu „někdo píše něco do něčeho/na něco/někam“). Ve druhém kole se zaměřujeme na subtilnější jazykové problémy – zejména strukturu textu, návaznost jednotlivých částí textu, slovosled, čárky ve větě, vhodnost použití slova z dané stylové vrstvy atd.
- Snažím se především o to, aby studenti nebyli chybami demotivováni. Jinými slovy snažím se hlídat množství označených chyb. Vždy upozorňuji na chyby, které jsou nejzávažnější pro pochopení obsahu, případně na chyby, jichž by se žák již neměl dopouštět.
- U neslyšících studentů kladu důraz na to, aby jejich psaná čeština neobsahovala chyby, které by zabraňovaly porozumění sdělení, na odstraňování pravopisných chyb nekladu takový důraz (to spíše u nedoslýchavých studentů). U nedoslýchavých studentů hodnotím přísněji nepřiměřenost písemného projevu např. vzhledem k danému slohovému útvaru (chyby ve stylistice, nevhodné výrazy apod.). U neslyšících studentů, kteří mají psaný projev v češtině srozumitelný a na dobré úrovni, se snažíme společně opravovat i pravopisné a další případné „drobné“ chyby.
- Ano, opravuji všechny chyby.
- V práci žáků opravuji všechny chyby i ty, které dané cvičení neprocvičuje, hodnotím pouze ty, které jsou pro dané cvičení podstatné.
- Snažím se opravovat všechny chyby, i když někdy je jejich počet více než alarmující.
- Opravuji všechny chyby, ale rozlišuji chyby velké a malé, velké chyby zohledňuji při hodnocení.
- Jen ty, které souvisí se zadáním cvičení, případně ty, které brání porozumění.

- Pokud se týká volné produkce psaného textu, jen ty, které brání porozumění, nebo ty, které v rámci textu byly procvičeny, a zadání úkolu testuje jejich dovednost/znalost.
- Snažím se opravovat pokud možno všechny chyby, ale záleží na daném textu. V delších souvislých textech se soustředuji především na chyby, které znesnadňují porozumění textu, a na takové chyby, které by již žák/student neměl dělat (např. proto, že se vztahují k jevům, které již byly probrány a dostatečně procvičeny). Za velmi důležité považuji pracovat také s chybami, které porušují komunikační normy daného jazykového společenství a které by žáka/studenta mohly prezentovat jako člověka nezdvořilého, nevychovaného ...
- Opravuju vše. Pokud brání chyby v textu, špatné vazby apod. – přepisuju pod text celé věty + následné vysvětlení.
- Záleží na typu cvičení a toho, co chci procvičovat a zpětně kontrolovat. Snažím se opravovat většinu chyb, ale jen ty pro dané cvičení zásadní žákům dále vysvětluji a v hodině je s nimi rozebírám.
- Vzhledem k tomu, že není ze zadání otázky jasné, zda máte na mysli jazykovou chybu, chybu ve společenském jednání, věcnou chybu atd, neumím na tuto otázku odpovědět.

53 % učitelů neopravuje všechny chyby, 40 % se snaží opravovat všechny chyby, zbývajících 7% je z důvodu neuvedené odpovědi. Více než polovina učitelů sice neopravuje všechny chyby, ale dle odpovědí můžeme konstatovat, že záleží na typu cvičení. Pokud jde o delší text, ve kterém jde o to, aby žák předal nějakou rozsáhlejší informaci,²⁴ učitelé opravují jen chyby, které brání porozumění textu. Pokud se jedná o cvičení, které má procvičit nějaký daný jazykový jev, opravují všechny chyby.

Jeden z učitelů v tomto bodě připomněl důležitou myšlenku: jsou žáci, kteří mají se zvládním češtiny problémy, a to, že sami pocítují svůj neúspěch, je nemotivuje k dalšímu učení. U takových žáků si musí učitel dát pozor na to, aby označoval chyby opatrně s ohledem na žáka. Pokud žák vidí, že v celém textu nemá jedno slovo dobře, nemotivuje ho to k dalším

²⁴ Myslí se tím různé slohové útvary – vyprávění, dopis, popis apod.

výkonům a odmítá spolupracovat. Je tedy důležité opravovat chyby citlivě s ohledem na jazykové kompetence žáka a jeho psychický stav. Podstatné v tomto bodě je, že učitel si uvědomuje, že za chybou nemusí stát jen neznalost žáka, ale i nějaká psychická příčina. Pokud toto pochopí, má k žákovi jiný přístup, a troufám si říci, že lepší přístup.

6. otázka: Pokud žák udělal chybu, zamýšlíte se nad jejími možnými příčinami?

Tuto otázku jsem zařadila hlavně ze zvědavosti, protože mě zajímalo, zda se učitelé opravdu zamýšlejí nad tím, proč jejich žáci dělají chyby, nebo se prostě smíří s tím, že žák udělá chybu a dále nad tím nepřemýšlí.

Získané odpovědi:

- Podle typu testu a podle typu chyby. Ta chyba si o to svou povahou sama říká – někdy vychází z gramatiky ZJ, jindy je problém v chybném užití (zvládnutí) gramatického pravidla, v jeho neznalosti (ještě se neučil).
- Ano.
- Ano, snažím se přijít, proč student chybu udělal, často opakované chyby dělají studenti z nepozornosti, nesoustředěnosti, velkým problémem je také nízká motivovanost učit se češtinu – nemají snahu si zapamatovat už probrané a vysvětlené jevy, četbou si rozšiřovat a upevňovat slovní zásobu. Některé chyby jsou dány vlivem ČZJ – „znakosled“ místo správného českého slovosledu (věta je pouhým přepisem sledu znaků), postpozice adjektiv a některých typů zájmen, vynechávání slovesa být (nebo naopak jeho nadměrné používání), problémy s vyjadřováním vztahů mezi větami pomocí spojek. Malá předchozí zkušenost s češtinou je příčinou většiny chyb morfologických, ortografických, chyb v oblasti slovních druhů (studenti často nepoznají, o jaký slovní druh jde, příp. jej používají nesprávně) a je také příčinou často velmi omezené slovní zásoby.
- Ano, o to se snažím zejména u kratších textů. Analýza chyb v rozsáhlejších textech je náročná, nicméně žádoucí.

- Ano.
- Ne.
- Ve většině případů ne. Nad chybou se zamýšlím tehdy, kdy stejnou chybu dělají všichni žáci, zda jsem nějak nepochybila ve výkladu.
- Zřídka. Spíše ne.
- Ne.
- Většinou moc ne, pokud jsem podala dostatečný výklad, aby ji nedělal. Nebo ho připojím dodatečně, když vidím, že tento typ chyby opakuje.
- Ano.
- Ano, to je samozřejmé. Bez toho nemá smysl chyby opravovat. Je důležité zjistit, zda příčina vzniku chyby je na straně žáka/studenta (resp. vznikla vlivem nevhodných strategií učení), nebo nějakým nedostatkem ve výuce.
- Ano.
- Ano, snažím se zjistit, zda žák chybu dělá např. vinou mého nevhodného či nepřesného výkladu, nebo má k tomu jiné důvody, které sám nemůže ovlivnit, nebo zda je vina na straně žáka (např. neochota se učivo naučit, či špatný učební styl).
- Samozřejmě; pokud to je účelné, vedu k hledání příčin i žáky

Kladně na tuto otázku odpovědělo 66 % učitelů, zbylých 34 % odpovědělo negativně. Osobně si myslím, že by pozitivně na tuto otázku měli odpovědět všichni, tedy 100 % dotazovaných, jelikož, a to uvedl v odpovědi i jeden učitel, bez toho nemá smysl chyby opravovat. Je důležité zjistit, zda příčina vzniku chyby je na straně žáka (nevědomost, psychická příčina, nevhodně zvolené strategie učení), nebo nějakým nedostatkem ve výuce (chybné či nedostatečné vysvětlení).

Všichni učitelé, kteří vyplnili dotazník, se shodují v tom, že chyba je omyl, odchylka od normy. Každý z nich však dále posuzuje konkrétní chyby odlišně. Učitelé na školách pro sluchově postižené mají ve třídách méně žáků než v běžných školách, a tudíž mohou lépe žáky poznat a více se soustředit na jejich individuální jazykové, psychické i fyzické problémy, a díky tomu jim výuku přizpůsobovat. Ovšem nelze zapomínat na to, že i neslyšící dělají chyby z neznalosti. Dobrý učitel by měl umět rozlišit, zda jeho žák udělal chybu, protože nezná správnou odpověď, či má nějaké problémy, které mu brání v tom, aby odpověděl správně a chybu neudělal.

5.3 Jak učitelé s chybou pracují

V dotazníku jsem se pomocí otázek a jednoho praktického úkolu chtěla dozvědět, jak učitelé s chybou ve výuce českého jazyka pracují. Soustředila jsem se na to, jak žákovi naznačí, že udělal chybu, jak dále s chybou po jejím odhalení pracují, zda opravují sami nebo nechají žáky, aby si chyby opravili.

7. otázka: Jak žákovi naznačíte, že udělal chybu?

Otázku jsem zařadila proto, abych se konkrétně dozvěděla, jak učitelé upozorňují na chyby. Každý učitel má vytvořen svůj způsob, jak chyby opravuje či na chyby poukazuje.

Získané odpovědi:

- Zvýrazním, podtrhnu a chci, aby si sám opravil, zeptám se tak, abych užila chybný tvar v tom správném, a on to pak musí zkusit napsat.
- To záleží při čem. V písemce: opravím chybu a připišu správnou odpověď. U tabule: ptám se ostatních, jestli je to správně a proč.
- Nejprve ho upozorním, že ve větě/odstavci je chyba. Pokud ji nenajde, vysvětlím, o jaký typ chyby jde. Pokud ani pak chybu neobjeví, snažím se ho navést konkrétněji tím, že se ptám na správný tvar daného slova (např. jak

vypadá 3. osoba čísla jednotného přítomného času od slovesa „psát“). Často používáme dataprojektor a text promítáme na plátno nebo text studenti píšou na tabuli, kde jej vidí všichni studenti a mohou si opravovat chyby navzájem. Nikdy neříkám v prvním kole – tady je chyba, toto si opravte, snažím se vést studenta, aby chybu našel sám, opravil ji a pochopil, proč byl výraz chybný (u stylistiky je to velmi obtížné).

- Různými způsoby – podtrhnu vlnovkou přísudek, který není ve shodě s podměttem, naznačím šipkami chybu ve shodě podstatného a přídavného jména, naznačím, že něco chybí (přeškrtnutým V).
- Snažím se mu vysvětlit, kde udělal chybu a jak lze případně jeho chybnou výpověď (větu, slovo apod.) v češtině chápat. Snažíme se společně se studentem najít lepší řešení, jak např. danou výpověď napsat správně.
- Označím v textu – podtrhnu či zakroužkuji, zpravidla červenou tužkou.
- Do textu napíši nad slovo, které je chybně, jeho správný tvar.
- Podtrhnu chybný tvar, slovo, popř. celou větu.
- Přímo v textu označím barevnou propiskou chybu a nad chybný výraz, popř. vedle něj, napíši správný tvar, občas žákovi připišu i pravidlo, kterým by se měl řídit a vyvarovat se tak chyb.
- V textu ji barevně označím a napíšu mu zhruba, v čem je chyba a jak si ji může opravit. U části chyb píšou i správné řešení²⁵, ale snažím se, aby to nebylo velké procento.
- Slovně, písemně opravou psaného textu, testu; explicitně – správnou opravovat nad chybu; označením chyby, kterou následně žák opravuje sám; podtrhnutím (části) věty, slova, kde žák udělal chybu (žák sám detekuje chybu a sám ji také opravuje) – strategie jsou různé, podle záměru a cíle ve vyučovacím procesu.
- Opravování chyb přímo do textu nepovažuji za příliš přehledné, navíc může záplava škrtnutí žáky/studenty demotivovat. Vhodnější se mi zdá chybu pouze podtrhnout a označit číslem. Pod text pak vypíšu seznam čísel a k nim – podle

²⁵ V odpovědi bohužel nebylo uvedeno, u jak velké části učitel píše správné řešení.

povahy chyb – poznámky. Velmi vhodné je také užívat pro určité typy chyb stejné značky – žák pak ví, kde je chyba a v čem spočívá, musí pak přemýšlet, jaká má být správná formulace.

- Opravím v textu.
- V textu podtrhnu chybný výraz, z části se snažím, aby žáci chyby opravovali sami, některé menší chyby (např. interpunkční znaménka) opravují sama. Pokud děláme cvičení na tabuli, nechávám žáky, aby chyby vyhledávali sami a popř. je i sami opravovali. Žáci poměrně rádi kontrolují ostatní (více než sami sebe).
- Vzhledem k tomu, že není ze zadání otázky jasné, zda máte na mysli jazykovou chybu, chybu ve společenském jednání, věcnou chybu atd, neumím na tuto otázku odpovědět.

Učitelé se shodují v tom, že chybu označí, ale neopraví ji rovnou, nechají žáka, aby se snažil přijít na to, co konkrétně za chybu udělal a jak ji opravit. Správné řešení napíše rovnou 33 % učitelů – to je vhodné zejména pro testování (testy, písemné práce), kde už předpokládáme zvládnutí učiva. Při procvičování je vhodnější nechat žáka, aby se nad chybami sám zamýšlel. Tím, že je nucen vyhledat chybu a sám ji i opravit, se učí.

Způsoby naznačení bývají: podtrhnutí, zakroužkování, barevné označení, očíslování, přeškrtnutí slova, vepsaný komentář, značky (např. přeškrtnuté V pro naznačení, že něco ve větě chybí). Ať si učitel vybere jakékoliv označení, žáci by měli znát jeho význam. Nejvíce to platí u značek. Pokud si učitel vytvoří systém značek, žáci musí vědět, co která značka znamená. Žáci mohou mít systém nalepený v sešitu či jako plakát na zdi ve třídě. V případech, kdy učitel vpisuje do textu připomínky či komentáře, měl by dbát na to, aby jeho rukopis byl čitelný a jeho poznámky srozumitelné. Na místě je snaha o co nejjasnější a nejstručnější vysvětlení.

V dnešní době máme k dispozici nové technologie jako dataprojektory či interaktivní tabule. Práce s chybou se tak neomezuje pouze na sešity či jednotlivé papíry s texty. Výhodou těchto technologických pomůcek je jasná viditelnost a přehlednost pro všechny, může nastat skupinová práce a z jedné chyby se mohou poučit všichni. Učitel tak nemusí vše psát na tabuli a neustále se obracet k žákům zády, což ocení zejména ti žáci, kteří odezírají.

8. otázka: *Jak vypadá Vaše práce s chybou? Pracujete dále s chybou po jejím odhalení? Jak konkrétně tato práce vypadá?*

Z odpovědí na tuto otázku jsem chtěla zjistit, do jaké míry učitelé sami vysvětlují chyby, nebo si je žáci opravují sami. Jen 26 % učitelů uvedlo, že u nich převažuje opravení chyb učitelem, u 66 % převažuje práce samotného žáka nebo kombinace opravy žákem a učitelem. Jeden z učitelů na tuto otázku nevybral ani jednu možnost, ale uvedl, že záleží na účelu psaného projevu žáka a také záměrech učitele.

Získané odpovědi:

- 1. Pokus o odhalení chyby nebo jejího napravení samotným žákem.
2. Procvičováním, opakováním stejného jevu.
- Analýza chyby – ptám se, jestli už ví, kde je chyba. Proč je to tak a proč ne jinak, jak by to bylo v podobném případě a pak napíšeme asi 10 vět zohledňujících stejný problém.
- Snažím se vést studenta, aby chybu sám našel a opravil, učím studenty poznat chyby v cizím textu (studenti si navzájem texty opravují). Informace o chybách, které studenti často dělají, využívám při přípravě materiálů pro další výuku – připravuji cvičení pro zopakování a procvičení problémového jevu, upravuji výklad gramatiky tak, aby vysvětloval jev s ohledem na problémy, které s ním mají neslyšící studenti.
- Chybu většinou označím tak, aby si ji žák sám opravil (buď zcela samostatně, nebo pomocí nápovědy – např. uvedením valence „mít rád + koho/co“).
- S chybou dále pracujeme. Pokud student vytvoří nějakou větu nebo text v psané češtině, snažím se nejprve ocenit způsob, jakým se vyjádřil, tedy pochválit to, co napsal dobře, a poté se zaměřím na to, co by se dalo zlepšit/opravit. Důležité je, aby student neztratil motivaci chyby odstraňovat a dále se zlepšovat. Vím, který student chybuje v které věci, a snažím se při dalších cvičeních hledat obdobné jevy a nadále se studenty tento problematický jev procvičovat. Aby si vzpomněli, kde chybovali a opět zkusili najít správné řešení. A to nejen při hodině češtiny, ale také v literatuře, kde pracujeme

s různými texty. Pokud se v nich vyskytne jev, který dělал studentům v češtině problémy, procvičíme si nad literárními texty i gramatiku.

- Opravím všechno, napíšu, jak správně by to mělo vypadat a případně vysvětlím, žák mi vrátí text přepsaný (to se týká jen slohových prací).
- S chybami po jejich odhalení a opravení dále nepracuji.
- Moje práce s chybou spočívá v tom, že chyby v textech najdu, zvýrazním a opravím. Žáci si je sami přečtou.
- S chybami nijak extra dále nepracuji.
- Po odhalení chyby ji opravíme (buď já sama, nebo sami žáci).
- Opravím ji barevně a navedu studenta, jak si ji opravit²⁶. Někdy v hodinách proberu shrnutí nejčastějších chyb se všemi studenty, kteří se je snaží opravit, najít řešení. Případně proberu další látku, která problém osvětlí.
- Ano, upozorňuje mě, kam dále zacílit v jazykovém vyučování pozornost.
- To není lehké jednoduše popsat. Je možné pracovat s chybou okamžitě po detekování chyby ve výuce, upozornit na chybu, příp. její příčinu; další možností je na základě chyby (zvláště pokud ji udělalo více žáků nebo pokud ji považuji za zásadní či zajímavou), připravit výukový materiál, který by byl zaměřen na konkrétní jev.
- Oprava, vysvětlení, pokud špatné porozumění textu, přepis pod text, vysvětlení, snaha žáka přepsat text podle mé opravy, opět vysvětlení chyb.
- Pokud stejnou chybu dělají více žáků, zařazuji do hodin další procvičení a výklad. Delší texty řeším s žáky individuálně, chyby společně hledáme a opravujeme (ovšem na takovou práci musí být vyhrazen dostatek času). Občas zařazuji stejné cvičení po určité době znovu, abych viděla, jaký pokrok žáci udělali.

²⁶ V odpovědi nebyl uveden konkrétní příklad toho, jak učitel navádí žáka k opravě chyby. Konkrétní ukázka byla uvedena v úkolu č. 10. Např. vezme-li si větu: Vysoký škola je moc těžký. Učitel uvedl návod k opravě následovně: Pozor, podstatné jméno a jeho přívlastek musí mít stejný tvar – rod, číslo, pád...ŠKOLA je rodu ženského, vzor ŽENA. Opravte si tvar přídavného jména VYSOKÝ a TĚŽKÝ.

- Pokud by mělo jít o práci s psaným textem ve výuce češtiny, pak záleží na účelu psaného projevu žáka (a mých dlouhodobých, střednědobých a krátkodobých pedagogických záměrech a cílech).

Jak je vidět, možností, jak dále pracovat s chybou, je mnoho, přesto by se daly shrnout do dvou bodů. (1) Jednak je možné s chybou pracovat v hodině hned po odhalení chyby, nebo se připravit na další hodinu, která by se věnovala procvičování problematických jevů. První možnost je založena na individuálních chybách žáků, otázka je, jak moc a které typy chyb hned vysvětlovat. (2) Druhá možnost práce s chybou v sobě zahrnuje soubor nejčastějších chyb, které dělá větší skupina žáků. Obě metody by se měly v hodinách objevovat. Průběžná kontrola procvičování problematických jevů či hodiny přímo zacílené na konkrétní chyby by se měly prolínat a vzájemně doplňovat ve výuce. Učitel by se nikdy neměl omezit na pouhé opravení chyby bez jejího řádného vysvětlení a následného procvičení. Pokud to nějaký učitel dělá, nemůže mít se žáky dobré výsledky v používání psaného českého jazyka, jelikož žáci nejsou motivováni a vedeni k tomu, aby se zamýšleli nad chybami a dále rozvíjeli svou kompetenci v psané češtině.

I když pracujeme s chybou, neměli bychom zapomínat také vyzdvihovat úspěšné počiny žáků. Jednak tím zvyšujeme motivaci a navíc každý má hned lepší pocit, když ví, že se mu něco povedlo. Samozřejmě tím nechci říct, že by učitelé měli žáka chválit za každé slovo, které napsal. Vždy je důležité najít rovnováhu mezi chválením a káráním. V momentě, kdy žák zjistí, že se mu něco povedlo, a učitel ho za to navíc veřejně pochválí, má větší chuť dále se snažit.

9. otázka: Používáte také metodu, kdy se žáci opravují navzájem? Pokud ano, jak často ji zařazujete do výuky?

Metoda, kdy si žáci chyby opravují navzájem, je časově náročnější než metoda, kdy opravuje sám učitel. Ve výuce tak musí být vyhrazen čas pro individuální kontrolu, pro vzájemnou kontrolu mezi žáky, vysvětlení chyb a následnou kontrolu učitelem, zda nedošlo k opomenutí nějaké chyby, nebo naopak k chybnému zhodnocení.

Získané odpovědi:

- Ano – vzájemné opravování textu psaného na tabuli, do sešitu. Dále při projevu v ZJ (vyprávění, referáty, vysvětlování) – ostatní připomínají, opravují. Zařazování velmi pravidelné. Nutní je nejen chybu odhalit, ale vysvětlit, proč je to chyba a jak ji opravit.
- Ano, používám, zařazuji ji příležitostně, mám-li možnost a dostatek času (většinou zabere více času než klasický způsob opravy). Někdy studenty požádám, aby si své práce vyměnili a opravili je jako domácí úkol.
- Tuto metodu v podstatě vůbec nepoužívám.
- Ano. K tomu přistupujeme přímo ve výuce, kdy student např. doplní nějaké cvičení chybně. Zde mají prostor ostatní, aby řekli, zda mají na věc stejný názor a zda by do cvičení doplnili totéž. Dále pak v situacích po napsání písemné slohové práce, kdy vybírám z psaných textů studentů chybné věty, pokoušíme se pak společně v hodině se studenty hledat ve větách problematické části a opravit je.
- V mluvnici velmi často. Ale sama vždy chyby ještě zkontroluji.
- Ano, hlavně pokud děláme cvičení na tabuli. Žáci mají text před očima a mohou se k němu vyjadřovat.
- Ano, snažím se, aby se žáci sami naučili chyby vyhledávat.
- Ano, nejčastěji při práci na tabuli, zřídka kdy je nechám, aby si své texty vyměnili a barevně je opravili.
- Ano, používám. Někdy v hodinách proberu shrnutí nejčastějších chyb se všemi studenty, kteří se je snaží opravit, najít řešení. Nebo také nechám studenty vyměnit si své texty a opravit spolužákův. Případně promítnu chybný text a hledáme chyby společně. Frekvenci asi nedovedu odhadnout.
- Ano, občas.
- Ano, tento způsob používám často, zejména při krátkých prověrkách nebo při kontrole samostatné práce.

- Ano, asi tak 1x za 14 dnů, práce většinou na tabuli, oprava v sešitě.
- Ano, poměrně často, hlavně při práci na tabuli, k této činnosti se opravy žáky přímo nabízí. Metodu, kdy si žáci opravují texty v sešitech, používám velmi málo, hlavně proto, že je to velmi náročné časově – všechny práce musím sama závěrem zkontrolovat, navíc musí být pro vzájemnou kontrolu dostatečný čas ve výuce.
- Pokud by mělo jít o práci s psaným textem ve výuce češtiny, pak záleží na účelu psaného projevu žáka (a mých dlouhodobých, střednědobých a krátkodobých pedagogických záměrech a cílech).

86 % učitelů odpovědělo kladně, pouze 6 % záporně. Užívání této metody pravděpodobně závisí na jazykové úrovni žáků, pokud sám nemám dostatečné jazykové znalosti, nemohu opravovat práce druhých. Rozdíl mezi učiteli je ve frekvenci používání této metody. Frekvenci užívání neuvědlo 54 % učitelů, občas tuto metodu používá 23 %, 1x za 14 dní 8 % , často 15 %.

Variantou této metody je skupinová práce, kdy jeden žák napíše na tabuli větu či delší text a ostatní žáci mají možnost text připomínkovat a komentovat. Společně tak dojdou k odhalení, opravě a vysvětlení chyb, které se v daném textu objeví. Existují žáci, kteří nemají rádi psaní na tabuli, protože mají strach či trému před ostatními představovat práci nebo neradi poslouchají od skupiny lidí, co všechno udělali špatně. Učitel by neměl nutit žáky, pokud sami nechtějí, ale snažit se hledat výhody této práce a tak nechat žáka, aby sám dospěl k tomu, že se bát nemusí. K této práci je nutná pozitivní atmosféra ve třídě.

10. úkol: Opravte následující věty svým obvyklým způsobem.

Pro tuto část jsem vybrala 9 autentických vět vytvořených neslyšícími²⁷, chtěla jsem po učitelích, aby je opravili svým obvyklým způsobem. Snažila jsem se vybrat takové věty, ve kterých se objevovaly různé typy chyb – diakritické, záměna slov, syntaktické a stylistické – příklady vět by měly reflektovat typické chyby českých neslyšících, které jsem uvedla v kapitole 3.3. V jedné větě se může objevit i několik typů chyb.

²⁷ Tyto věty jsem získala během své praxe na ZŠ pro sluchově postižené v Hradci Králové a SŠ pro sluchově postižené v Praze Radlicích.

Ze 15 učitelů tento úkol vypracovalo pouze 8 z nich. Důvody, kvůli kterým tento úkol nevypracovali, byly pracovní vytížení, nedostatek času a nejasné zadání otázky²⁸. Proto v této části budu pracovat jen s 9 odpověďmi. Učitelé tento úkol pojali 2 způsoby: (1) 3 učitelé pouze napsali, jak by věta měla správně vypadat, nepřidali žádnou poznámku k opravě. (2) 5 učitelů věty nejen opravili, ale přidali i vysvětlení, popř. zvýraznili chybnou část a napsali vysvětlení. Myslím, že pro tuto práci je zajímavý druhý typ způsobu pojetí úkolu, a proto budu uvádět jen 6 způsobů opravení u každé příkladové věty.

1. Každý člověk je jiné chování.

- Každý člověk (**má**) je (**i**) jiné chování.

Člověk je hodný, zlý. (vlastnosti)

- Každý člověk **je** jiné chování.

je - záměna slovesa MÍT a BÝT

jiné - diakritika

- Každý člověk **je** jiné (**jiné**) chování.
- Každý člověk **je jiné** chování.

je – Zde není možné použít sloveso „být“, protože se zde neříká, jaký člověk je, ale co je jeho součástí. Používáme zde sloveso „mít“.

jiné – V tomto slově máte chybu. Zaměřte se především na délku samohlásek.

- Každý člověk je jiné chování.

Pozor! Sloveso!

²⁸ Není jasné, jaký je účel psaného textu, a tudíž nelze věty opravit paušálně obvyklým způsobem.

2. Když má něco akce v Praze, zůstanu o víkendu v Praze, a když nemá akce v Praze, ráda jedu domů. (autorka vypráví o svých plánech na víkend)

- Když má něco akce v Praze, zůstanu o víkendu v Praze, a když nemá akce v Praze, ráda jedu domů.

Přepisuji do českého jazyka a následně vysvětlím (český jazyk x znakový jazyk).

- Když **má něco** akce v Praze, zůstanu o víkendu v Praze, a když **nemá** akce v Praze, ráda jedu domů.

má – záměna slovesa MÍT a BÝT

něco – Před slovem AKCE je lepší použít zájmeno NĚJAKÝ: NĚJAKÁ AKCE

nemá - záměna slovesa MÍT a BÝT

- Když **má (kdo?) něco nějakou** akce v Praze, zůstanu o víkendu v Praze, a když **nemá (kdo?)** akce v Praze, ráda jedu domů.
- Když má **něco akce** v Praze, zůstanu o víkendu **v Praze**, a když **nemá akce v Praze**, ráda jedu domů.

něco – zde by bylo vhodnější použít přídavné jméno „nějaký“

akce – Podstatné jméno „akce“ se nehustěji pojí se slovesem „konat se“ nebo „být“. Spojení „mít akci“ se používá spíše v hovorovém jazyce.

v Praze – Opakování stejného výrazu. Je možné ho nahradit příslovcem „tady“ nebo „tam“.

- Když má něco akce v Praze, zůstanu o víkendu v Praze, a když nemá akce v Praze, ráda jedu domů.

Autorko, úplně ti nerozumím! Kdo má nějakou akci v Praze?

3. Je lepší autobus, ale je moc brzo v 5hod.

- Je lepší autobus, ale je moc brzo v 5hod.

(bez opravy či vysvětlení)

- **Je lepší autobus, ale je moc brzo v 5hod.**

chybí sloveso

- Je lepší autobus, ale je moc brzo v 5hod.

oprava dle kontextu

- **Je lepší autobus, ale je moc brzo v 5hod.**

chybný slovosled v obou případech.

- Je lepší autobus, ale **je** moc brzo v 5hod.

Chtěla bych se žákem konzultovat – ukaž mi v ZJ, co jsi chtěl vyjádřit. Pak bych ukázala na slova, která je nutno opravit.

4. Vysoký škola je moc těžký.

- Vysoký (**á**) škola je moc těžký (**á**).

Základní neznalost rodu, chyba.

- **Vysoký škola** je moc těžký.

Pozor: podstatné jméno a jeho přívlastek musí mít stejný tvar – rod, číslo, pád... ŠKOLA je rodu ženského, vzor ŽENA. Opravte si tvar příd. Jm. VYSOKÝ a TĚŽKÝ

- Vysoký škola je moc těžý.

pozor shoda

- Vysoký škola je moc **těžký**.

Přídavné jméno se vztahuje k podstatnému jménu „škola“. Jakého rodu je toto podstatné jméno? Jaká tedy musí být koncovka u přídavného jména „těžký“?

- Vysoký škola je moc těžký.

Ano, máš pravdu, vysoká škola je moc těžká! Nebo: Jaká škola je moc těžká?

5. Budete plán svatbu?

- Budete plán (**ovat**) svatbu?

Sloveso být + základ slovesa nebo vlastnost (být hodný).

- Budete **plán** svatbu?

Ve větě vám chybí sloveso. Místo podstatného jména „plán“ použijte sloveso, které je od tohoto slova odvozené.

- Budete **plán (chybí sloveso)** svatbu?

- **Budete plán** svatbu?

Chybí významové sloveso, BUDETE ??? Tedy BUDETE PLÁNOVAT svatbu? Pokud chcete použít pod. jm. PLÁN, můžete, ale s jiným slovesem: MÍT PLÁN, MÍT V PLÁNU: MÁTE V PLÁNU SVATBU?

- Budete plán svatbu?

Pozor! Ptáš se mě, jestli budeme mít svatbu? Zkus to ještě jednou!

6. Chtěla bych, že potřebujeme učitelé z Český jazyk. Protože máme hrozně rozvrh, kvůli učitelé většina májí částečné úvazy.

- Chtěla bych (co?), že potřebujeme učitelé(e) (4. pád) z Český (malé č – není vlastní jméno) jazyk (českého jazyka – jazyk – vzor les/hrad). Protože máme hrozně rozvrh (jaký? rozvrh – hrozný), kvůli učitelé většina (většina) májí (mají) částečné úvazky.
- Chtěla bych, že potřebujeme učitelé z Český jazyk. Protože máme hrozně rozvrh, kvůli učitelé většina májí částečné úvazy.

bych - chybí sloveso: CHTĚLA BYCH ŘÍCT/OZNÁMIT...

učitelé – diakritika

z Český jazyk – UČITEL NĚČEHO (2.P.): učitel matematiky, dějepisu...

hrozně - slovo HROZNĚ je ve vztahu ke slovu ROZVRH

kvůli – KVŮLI TOMU, ŽE ...

učitelé většina - VĚTŠINA UČITELŮ (2. P.)

úvazy - slovo je jinak – jiný tvar

- Chtěla bych (chybí sloveso), že potřebujeme učitelé z Český jazyk (učitel + čeho – 2.p). Protože máme hrozně rozvrh, kvůli učitelé většina (obrácený slovosled: většina učitelů) májí částečné úvazy (úvazek, m.rod –u)..
- Chtěla bych, že potřebujeme učitelé z Český jazyk. Protože máme hrozně rozvrh, kvůli učitelé většina májí částečné úvazy.

chtěla bych - Co byste chtěla? Po slovese „chtít“ musí následovat vyjádření toho, co chcete – buď slovesem nebo podstatným jménem (např. chtěla bych se přihlásit; chtěla bych ještě jednu kávu atd.)

potřebujeme učitelé - Sloveso potřebovat se pojí se 4. pádem. Dejte tedy podstatné jméno „učitelé“ do správného tvaru.

z Český jazyk - Správná vazba je: učitel + předmět (ve 2. pádě), bez předložky.

hrozně - Zde musíte použít přídavné jméno ne příslovce.

kvůli - Zde je vhodnější použít spojku vyjadřující důvod, příčinu.

učitelé většina - Pokud máte na mysli téměř všechny učitele, pak musíte říct, že to je „většina učitelů“.

mají - Opravte si tvar slovesa „mít“. Většina učitelů ...(správný tvar určíme podle podstatného jména "většina"

úvazy - Zaměnil jste „úvaz“ (tj. způsob přivázání něčeho) a „úvazek“ (tj. počet hodin, které musí pracovník podle smlouvy odpracovat)

- Chtěla bych, že potřebujeme učitelé Český jazyk. Protože máme hrozně rozvrh, kvůli učitelé většina mají částečné úvazy.

Aha, většina vašich učitelů má jen částečné úvazky! Rozumím! Ale pozor! CHTÍT + CO nebo CHTÍT, ABY. Jaký rozvrh máte? Zamysli se a zkus to napsat ještě jednou.

7. Zítra budu jít s kamarádkou do kina a budeme se dívat na film Svatat.

- Zítra budu jít (**půjdu – vazba ze ZJ**) s kamarádkou do kina a budeme se dívat na film Svatat.
- Zítra **budu jít** s kamarádkou do kina a budeme se dívat na film Svatat.

Sloveso JÍT tvoří budoucí čas neobvyklým způsobem: PŮJDU.

- Zítra **budu jít** s kamarádkou do kina a budeme se dívat na film Svatat.
- Zítra **budu jít** s kamarádkou do kina a budeme se dívat na film Svatat.

Nesprávný tvar slovesa. Jak vypadá budoucí čas od slovesa „jít“?

- Zítra **budu jít** s kamarádkou do kina a budeme se dívat na film Svatat.

Zvýrazněnou část zkus napsat jinak a lépe!

8. Ne nemám hodně příbuzných, ale mám středně.

- Ne nemám hodně příbuzných, ale mám středně (**několik**).
- Ne nemám hodně příbuzných, ale mám **středně**.

Toto je vliv znakového jazyka, v českém jazyce by se to vyjádřilo asi takto: přiměřený počet příbuzných.

- Ne, nemám hodně příbuzných, ale mám středně (**chybí koho?**).
- **Ne** nemám hodně příbuzných, ale **mám středně**.

ne - Chybí čárka za záporkou „ne“.

mám středně - „mám středně příbuzných“ – není příliš vhodné.
Zkuste stejný význam vyjádřit jiným způsobem.

- Ne nemám hodně příbuzných, ale mám středně.

(bez opravy či vysvětlení)

9. Mám plán o prázdninách, že budu se potkat s mojí kamarádkami.

- Mám plán o prázdninách, že budu se potkat (**se potkám**) s mojí kamarádkami (**množné číslo – s mými kamarádkami, jednotné číslo – s mojí kamarádkou**).
- Mám plán o prázdninách, že **budu se potkat** s **mojí** kamarádkami.

budu se potkat - POTKAT je dokonavé sloveso, tvoří budoucí čas
jiným způsobem – dohleďte si a opravte.

mojí - Musí být stejný rod, číslo a pád jako slovo
KAMARÁDKAMI, prosím opravte si – správný tvar zájmena

- Mám plán o prázdninách, že budu se potkat s mojí (7.p.) kamarádkami.

- **Mám plán** o prázdninách, že **budu se potkat** s **mojí** kamarádkami.

mám plán - Zde je vhodnější použít sloveso odvozené od podstatného jména "plán".

budu se potkat - Jak vypadá tvar pro budoucí čas od slovesa „potkat se“?

mojí - Přivlastňovací zájmeno „můj“ se vztahuje k podstatnému jménu "kamarádky". Dejte ho do správného tvaru.

- Mám plán o prázdninách, že budu se **potkat** s **mojí** kamarádkami.

To je dobře, že už máš plán na prázdniny! S kolika kamarádkami se budeš potkávat? Nebo: zamysli se nad zvýrazněnými slovy!

5.4 Shrnutí

V této části bych se chtěla pokusit shrnout informace a myšlenky, které jsem získala z odpovědí z dotazníků a o kterých si myslím, že jsou pro výuku českého jazyka pro neslyšící důležité. Vzhledem k nízkému počtu odpovědí na dotazníky nejsou a nemůžou být tyto závěry všeobecně platné, přesto vykazují určité podobnosti v názorech, které učitelé k této problematice mají. Jelikož se většina odpovědí v základu shodovala, troufám si říci, že z nich určité závěry vyvodit můžeme.

Učitelé pracují s chybou každý den, každou vyučovací hodinu se objeví nějaká. Je na učiteli a jeho úsudku, aby posoudil, zda se jedná o chybu zásadní (chyba, která vážným způsobem porušuje jednak normu a jednak narušuje porozumění větě, textu apod.), či chybu v daném kontextu nedůležitou. Každá zásadní, velká či výrazná chyba (nazývat takový typ chyb může každý učitel různě) musí být objevena, opravena a vysvětlena. U menších chyb se můžeme spokojit jen s opravením. Podle dotazníku to i v reálné výuce takto funguje. Učitelé mají ve třídě v průměru 5 - 6 žáků a není v jejich silách každou sebemenší chybu vyhledávat, opravovat, vysvětlovat a následně ji opravovat. Zkušený učitel umí posoudit,

ktelé chyby potřebují vysvětlení, které se musí dále procvičovat a které to nevyžadují. Výuka jazyka nespočívá jen v opravování chyb.

K tomu, aby učitel mohl se zdárným výsledkem pracovat s chybou, si je třeba vytvořit vlastní systém označování a opravování chyb. Výše jsou uvedené způsoby, které se objevovaly v dotaznících. Záleží na každém učiteli, jaký způsob si vybere, důležité je, aby tento způsob žáci znali a rozuměli mu, a zvláště tehdy, vybere-li si učitel systém značek. Z výše uvedených odpovědí bylo také vidět, že každý učitel má trochu jiný způsob následné práce s chybou, někdo upřednostňuje skupinovou práci, někdo chybu/chyby hned opraví a žáky moc netrápí přemýšlením, kde je chyba, a někdo používá systém oprava – kontrola a to několikrát dokola. Nelze říci, který způsob je ten nejlepší. Záleží na více faktorech, proč se učitelé rozhodují pro daný způsob, roli zde hraje úroveň žáků, jejich jazykové zkušenosti a znalosti, psychický stav žáků i učitele, technické podmínky, jev, který je v dané chvíli probírán apod. Ale ráda bych zdůraznila, že metoda, kdy učitel sám vše hned opraví a nenechá prostor žákovi, aby se ze svých chyb poučil, je podle mě špatná. Žák si z toho, že udělal chybu, nic neodnese a je velká pravděpodobnost, že stejnou chybu udělá i podruhé.

Chybu lze vyhledávat a opravovat dvěma způsoby – učitel sám vyhledá a popř. i opraví, nebo chyby vyhledávají a opravují žáci navzájem ve svých pracích. První způsob je klasický způsob vyhledávání a opravování chyb, a lze ho použít v jakékoliv situaci. Druhý způsob je náročnější na práci učitele, vyžaduje příjemnou atmosféru ve třídě a žáky, kteří mají již nabyté určité jazykové znalosti. Nemůžete se pustit do opravování textu v jazyce, který prakticky neovládáte.

Dosud jsem se v této práci nezaobírala tím, jaký komunikační prostředek je vhodný pro výuku neslyšících. Částečně jsem toto nezmiňovala proto, že není jednoduché na tuto otázku odpovědět, jelikož do skupiny osob se sluchovými postižením patří osoby s rozmanitými sluchovými vadami od lehké nedoslýchavosti po těžkou hluchotu a každá z těchto skupin vyžaduje jiný způsob komunikace, takže zobecnit odpověď na jeden způsob komunikace nelze. To, jaký komunikační způsob je výuce využíván, určitě, jak se domnívám, tuto výuku ovlivňuje. Učitel by měl být nalézt či zvolit takový způsob komunikace, aby si navzájem se žákem zcela porozuměli. Opravování a vysvětlování chyb by tak nemělo probíhat v cílovém jazyce (český jazyk), ale v tom komunikačním prostředku, který je žákovi nejbližší.

Práce s chybou jistě není jednoduchá činnost, prolíná se celou výukou po celou dobu žákových studií. I z tohoto důvodu by se měl učitel nejprve sám vypořádat s tím, co pro něj chyba znamená, jak ji bude opravovat, zda bude hodnotit všechny chyby stejně a jak dále bude chyby ve výuce používat.

6 Základní doporučení pro učitele českého jazyka na školách pro sluchově postižené

V této kapitole bych chtěla navrhnout postup, jak mají učitelé českého jazyka na školách pro sluchově postižené s chybou pracovat. Tento mnou navržený postup vychází z informací zmiňovaných v první kapitole a z odpovědí učitelů, kteří vyplnili můj dotazník. Odpovědi učitelů naleznete v předcházející kapitole. Výklad, který bude při práci žákovi podáván, může být písemnou formou českého jazyka (jako poznámky u textu psaného neslyšícím žákem), nebo v českém znakovém jazyce, popř. kombinací obou.

Postup práce s chybou:

1. vyhledávání chyby – než započneme jakoukoliv práci s chybou, musíme v textu chyby nalézt
2. označení chyby – metody, pomocí kterých lze označovat v textu chyby jsou následující: podtrhnutí, zakroužkování, barevné označení, očíslování, přeškrtnutí slova, vepsaný komentář, značky (např. přeškrtnuté V pro naznačení, že něco ve větě chybí). Důležité je žákům vysvětlit, jaký způsob budu používat, a pokud si vyberu systém značek, umístit na viditelné místo tento systém, aby si žáci mohli kdykoliv zkontrolovat, co která značka znamená. Učitelé by měli být také důslední označování, tzn. dát žákovi jasně najevo, kde v textu/ve slově/části slova je chyba, a co si tedy má žák opravit.
3. výběr opravy chyby (zda budu opravovat chybu sám, nebo nechám opravu na žácích)
 - a) pokud opravuji sám – u závažnějších chyb je nutné připojit i vysvětlení, proč je to chyba, jasným způsobem napsat správnou odpověď (správná odpověď nesmí být matoucí)
 - b) pokud opravuje žák – připojuji své poznámky či komentáře, aby žák věděl, kde je chyba, popř. co má opravit; poznámky musí být jasné, stručné a čitelné

4. vysvětlení chyby – i u vysvětlování platí pravidlo stručnosti a jasnosti, stále by měl mít učitel na paměti, že musí i kontrolovat, zda žáci rozumí uvedenému vysvětlení, pokud nerozumí, vysvětlení přeformulovat
5. zamyšlení nad příčinou chyby – pokud známe své žáky dobře, může být vcelku jednoduché, říci, co stojí za tím, že žák udělal chybu
 - a) neznalost – žák si musí sám doplnit to, co neumí
 - b) interference – neustále opravovat, vysvětlovat, žák postupem času, kdy se naučí cílový jazyk lépe, bude dělat méně a méně chyb z důvodu přenášení svého mateřského jazyka do jazyka cílového
 - c) psychický stav²⁹ – pokud se jedná o vážné psychické narušení, je namístě spolupráce s psychologem
6. procvičení – výběr cvičení je přímo úměrný tomu, co se procvičuje; podle jazykové úrovně studentů se lez rozhodnout, zda v jednom cvičení procvičovat pouze jeden jazykový jev, nebo více jevů (procvičování více jevů je samozřejmě těžší, nejtěžší je pak napsat delší text, kde si žák musí hlídat všechny roviny jazyka)
7. zpětná kontrola toho, zda žáci chybu pochopili – je vhodné zařadit podobná cvičení na daný jev, kterého už ve výuce bylo použito (ale ne přesně to samé), např. obměnit věty či některá slova, ověřujeme tak, zda žáci udělají či neudělají chybu na stejných místech

²⁹ Do této kategorie bychom zařadili všechny příčiny, které souvisejí s osobností žáka a jeho momentálním psychickým stavem. Příčiny toho typu jsou velice individuální, a tudíž by se měly u každého žáka samostatně.

Celý tento postup si ukážeme na příkladu jedné věty, která byla součástí úkolu č. 10.

Vysoký škola je moc těžký.

1. Ve větě vyhledáme slova, která jsou chybná.
2. Chybná slova označíme, každý učitel si zvolí vlastní způsob označování, který mu nejvíce vyhovuje.

Vysoký škola je moc těžký.

- zvýraznili jsme slovo, ve kterém je chyba

Vysoký škola je moc těžký.

- zvýraznili jsme ty části slov, které jsou chybné

3. Vybereme si metodu, zda opravím jako učitel sám, nebo nechám opravu na žácích. Opravuji-li sám, vedle chybné věty napíši správně celou větu.

Vysoký škola je moc těžký.

- správně: Vysoká škola je moc těžká.

Pokud opravu necháme na žákovi, označíme část slova, kterou by měl opravit, a připseme, kde je chyba/proč je jím napsané slovo/slova chybné.

Vysoký škola je moc těžký.

- Vysoký a těžký jsou přídavná jména, která se musí shodovat s podstatným jménem škola. Škola je ženského rodu, proto i slova vysoký a těžký musí být v ženském rodě.

4. Podstatné jméno a přídavné jméno se musí shodovat v čísle, rodě a pádě. Slovo škola je ženského rodu, tedy i slova vysoký a těžký musí být v ženském rodě. Ve větě je použit u přídavných jmen nesprávný mužský rod.
5. Příčinou chyby by zde mohla být interference, v českém znakovém jazyce mají přídavná jména citátovou podobu mužského rodu a vzhledem k rodu

podstatného jména se nemění. Nutno poukázat na rozdíl mezi českým jazykem a českým znakovým jazykem.

6. Vidím-li, že žáci dělají tento typ chyby častěji, zařadím další procvičení. Je možné použít např. cvičení, ve kterém jsou vynechané koncovky přídavných jmen, a žák je musí podle rodu a pádu podstatného jména doplnit.

➤ Na výletě jsme viděli star_ hrad.

Jiřina Bohdalová je znám_ česk_ herečka.

Podáš mi to modr_ pero?

Petr je vesel_ chlapec, který rád vypráví vtipy.

Obrázek vymalujte modr__ a červen__ pastelkou.

7. Pro zpětnou kontrolu vymyslíme podobné cvičení jako v bodě 6, na kterém se přesvědčíme, zda žáci ovládají shodu podstatného a přídavného jména. Např. můžeme zařadit cvičení, ve kterém se žáci snaží opravit chyby, které jsou v textu.

➤ Petr si koupil nová auto. Jeho staré auto mu před měsícem ukradli. Líbila se mu červený Octavie, tak šel do levná bazaru a ptal se znuděný prodavače, zda mají v současnou době červenou Octavii. Prodavač mu odpověděl, že mají jen modrý a bílý Octavie. Petr se dlouho rozhodoval a nakonec se rozhodl pro bílá Octavie.

Na první pohled se může zdát, že práce s chybou je vcelku jednoduchá věc. Dovolím si tvrdit, že je tomu právě naopak. Hraje zde roli mnoho faktorů, které ovlivňují učení a potažmo i chyby. Chyba se ve výuce bude objevovat neustále, záleží na tom, zda se jedná o chyby z neporozumění či jiné. Učitel tak každý den analyzuje a vyhodnocuje a na základě toho připravuje další hodiny takovým způsobem, aby žákovi napomáhaly k odbourávání chyb.

Práce s chybou prolíná celý výukový proces. Učitelé by měli mít ujasněné, co je chyba a jak s ní budou pracovat, ještě než začnou učit. Během své praxe zjišťují, které metody a přístupy se hodí pro různé žáky a tyto metody upravují a usměrňují vzhledem k žakovým

potřebám a potřebám daného učiva. V ideálním případě by učitel neměl nikdy pokračovat v novém učivu, pokud to staré nemají zvládnuté všichni prakticky dokonale. Domnívám se ale, že toto je v reálné škole prakticky nemožné, jelikož se v jedné třídě sejde několik individuálních osobností, která je každá na jiné jazykové úrovni, vyžaduje jiný komunikační prostředek, má specifické potřeby a jiné psychické stavy. Učitel se musí sám rozhodnout, kdy je možné procvičování opustit a jít na další téma a kdy je třeba ještě dále pokračovat v procvičování. Ve chvíli, kdy celá třída dělá stejné chyby, bude na místě procvičování a opakování.

7 Závěr

V této práci jsem se snažila nastínit pohled na chybu a s pomocí dotazníků se podívat i na to, jak učitelé chyby vnímají a jak s nimi pracují. Tato práce si rozhodně neklade za cíl vytvářet obecné závěry, přesto si myslím, že myšlenky, které jsem zde předestřela, nejsou nezajímavé.

Práce s chybou je dílčím tématem výuky obecně. V této práci jsem se zabývala jazykovou výukou, a to konkrétně výukou českého jazyka na školách pro sluchově postižené. Výuka neslyšících má svá úskalí, výuka českého jazyka pro neslyšící není výjimkou, ba právě naopak. Naučit neslyšící český jazyk kvalitně, tedy takovým způsobem, že neslyšící užívají češtinu v každodenní situaci bez problémů, není snadná záležitost. Postupem času se o úskalích této výuky mluví, rozpracovávají se učebnice a učební materiály. Můžeme jen doufat, že za pár let už nebude výuka českého jazyka pro neslyšící problematická.

Úvodní část práce podává stručný přehled o tom, kde je možné čerpat informace o výuce českého jazyka pro neslyšící jakožto cizího jazyka. Z uvedených publikací je vidět, že tento seznam není rozsáhlý. Do budoucna je třeba vytvářet stále nové články, publikace a výukové materiály, které budou zohledňovat neslyšící jako jazykovou a kulturní menšinu.

Druhá část této práce vymezila pojem chyba, její typy a jaké jsou metody a způsoby práce s chybou. Informace v této části jsou čerpány z odborné literatury a chápeme je jako všeobecně platná. Tato práce představuje teoretický základ pro další, praktickou část práce.

Třetí část práce vychází z dotazníků rozeslaných učitelům ze škol pro sluchově postižené v České republice. Dotazník byl tvořen 9 otázkami a 1 praktickým úkolem. Získané odpovědi korespondují s informacemi podanými v první části práce a navíc vyzdvihují důležitost zaktivování žáka v hodině a smysl vysvětlování chyby. V závěrečné podkapitole druhé části se můžete dočíst shrnutí informací získaných z dotazníků.

Závěrečná kapitola má za cíl předložit postup práce s chybou, který je vystavěn na informacích získaných z odborné literatury a na odpovědích dotazovaných učitelů. Postup práce je rozvržen v bodech, aby byl co nejpřehlednější. Snažila jsem o jasné a stručné vystižení každého bodu.

Tato práce jistě není vyčerpávající. Jistě by bylo dobré a i zajímavé dále se tímto tématem zabývat, hlouběji ho rozpracovat. Tímto bych chtěla svoji práci dát k dispozici dalším výzkumům a šetřením zabývajících se tímto tématem, doufám, že nezůstanu jediná, která se touto problematikou zabývala.

8 Použitá literatura

- ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1994
- FIALOVÁ, L.: *Práce s chybou*. Praha: Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy, 2007 [diplomová práce]
- HASYIM, S.: Error Analysis in the Teaching of English in *K@ta*, Surabaya, 2002, vol. 4, number 1, p. 45-50
- HENDRICH, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988
- CHOBOTOVÁ, K.: *Pojetí chyby v cizojazyčné výuce*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2007 [diplomová práce]
- CHODĚRA, R.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006
- JANÍKOVÁ, V. a kol.: *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011.
- KOMORNÁ, M.: *Psaná čeština českých neslyšících: Čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008a
- KULIČ, V.: *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971
- LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N.: *How languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999
- ŠEBKOVÁ, H.: *Psaná čeština českých neslyšících v internetové komunikaci*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2008 [diplomová práce]
- YULE, G.: *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 (2. vyd.)

9 Doporučená literatura

- ANDREJSEK, J.: *Státní maturitní zkouška z českého jazyka pro neslyšící studenty*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010 [bakalářská práce]
- BARTOŠOVÁ, H.: *Předložky v psané češtině českých neslyšících*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2008 [bakalářská práce]
- ČÍŽKOVÁ, K.: *Osobní zájmena psané češtině neslyšících*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2009 [bakalářská práce]
- HRONOVÁ, A., KOSINOVÁ, B., SPILKOVÁ, M.: *Český jazyk v legendách: učebnice ČJ pro neslyšící*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro SP- jazykové centrum ULITA, 2007
- HUDÁKOVÁ, A.: *Čeština ve vzdělávání neslyšících*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2008 [disertační práce]
- HUDÁKOVÁ, A.: Helena nechce hada in *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2-3, s. 125-130
- HUDÁKOVÁ, A.: Žáci s vadami sluchu u státních maturit? in *Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, č. 3, s. 177-198
- KOMORNÁ, M.: *Systém vzdělávání osob se SP v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008b
- MACUROVÁ, A.: Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti in *Speciální pedagogika*, 1994, roč. 4, č. 5
- MACUROVÁ, A.: ...protože já bavím spolu vypravovat (komunikace v dopisech českých neslyšících) in *Slovo a slovesnost*, 1995, roč. 56, s. 23-33
- MACUROVÁ, A.: Naše řeč? in *Naše řeč*, 1998, roč. 81, s. 179-188
- MACUROVÁ, A.: Nová slova já neznám. Slova (a jazyk) v dopisech českých neslyšících in *Čeština doma a ve světě*, 1998, roč. 6, s. 109-112
- MACUROVÁ, A.: Výuka češtiny pro neslyšící: inspirace odjinud in *Speciální pedagogika*, 2007, roč. 17, č. 3
- MACUROVÁ, A. et al.: *Čeština pro neslyšící*. Praha: FRPSP, 2007 [CD-ROM]
- MACUROVÁ, A.; HUDÁKOVÁ, A.; OTHOVÁ, M.: *Rozumíme česky*. Praha: Divus, 2001
- MACUROVÁ, A.; HOMOLÁČ, J.; SCHWABIKOVÁ, A.; VAŇKOVÁ, I.: *Učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha: Divus, 1998
- PETRÁŇNOVÁ, R. a kol.: *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád*. Praha: Pevnost, 2007 [CD-ROM]

PETRÁŇOVÁ, R. a kol.: *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád.* Praha: Pevnost, 2007 [CD-ROM]

POLÁKOVÁ, M.: *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšících a české texty).* Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2000 [diplomová práce]

RACKOVÁ, M.: *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících.* Praha: Katedra českého jazyka FF UK, 1996 [diplomová práce]

RICHTEROVÁ, K.: *Vyjadřování času v psané češtině českých neslyšících.* Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2009 [rigorózní práce]

SERVUSOVÁ, J.: *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk.* Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008

ZIEBIKEROVÁ, W.: *Interference z českého znakového jazyka do psané češtiny českých neslyšících.* Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2009 [diplomová práce]

10 Příloha č. 1

Dotazník pro učitele českého jazyka na školách pro sluchově postižené

Dotazník je anonymní, nemusíte uvádět své jméno, ani název školy, ve které pracujete.

jakou třídu/jaké třídy vyučujete:

jakou komunikační metodu ve výuce používáte:

1) Jak byste obecně definovali chybu?

.....
.....
.....
.....
.....

2) Co považujete za chybu? (prosím o uvedení konkrétního příkladu)

.....
.....
.....
.....
.....

3) Hodnotíte všechny chyby stejně, nebo rozdílně? (pokud rozdílně, konkrétně uveďte)

.....
.....
.....
.....
.....

4) Jakých chyb se Vaši žáci nejčastěji dopouští?

.....
.....
.....
.....
.....

5) Snažíte se v psaném projevu žáka opravit všechny chyby, nebo jen ty, které brání porozumění textu

.....
.....
.....
.....
.....

6) Pokud žák udělal chybu, zamýšlíte se nad jejími možnými příčinami?

.....
.....
.....
.....

7) Jak žákovi naznačíte, že udělal chybu?

.....
.....
.....
.....

**8) Jak vypadá Vaše práce s chybou? Pracujte dále s chybou po jejím odhalení?
Jak konkrétně tato práce vypadá?**

.....
.....
.....
.....

9) Používáte také metodu, kdy se žáci opravují navzájem? Pokud ano, jak často ji zařazujete do výuky?

.....
.....
.....
.....

10) Opravte následující věty svým obvyklým způsobem.

- a) Každý člověk je jiné chování.
- b) Když má něco akce v Praze, zůstanu o víkendu v Praze, a když nemá akce v Praze, ráda jedu domů. (autorka vypráví o svých plánech na víkend)
- c) Je lepší autobus, ale je moc brzo v 5hod.
- d) Vysoký škola je moc těžký.
- e) Budete plán svatbu?
- f) Chtěla bych, že potřebujeme učitelé z Český jazyk. Protože máme hrozně rozvrh, kvůli učitelé většina mají částečné úvazy.
- g) Zítřka budu jít s kamarádkou do kina a budeme se dívat na film Svatat.
- h) Ne nemám hodně příbuzných, ale mám středně.
- i) Mám plán o prázdninách, že budu se potkat s mojí kamarádkami.

11 Příloha č. 2

Seznam oslovených škol

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova, Praha

Gymnázium, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Praha Ječná

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Praha Radlice

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené - Plzeň

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Liberec

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové

Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice

Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené Ostrava -
Poruba

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Olomouc

Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí

Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov Ivančice

Mateřská škola a Základní škola Kyjov

Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Brno

Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště, Brno

Jazykové centrum Ulita, Praha

Teiresiás, Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky, Masarykova univerzita,
Brno

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze – obor Čeština v komunikaci neslyšících

12 Příloha č. 3

Autentické texty neslyšících žáků 2. stupně základní školy

Texty jsou neupravované, pouze přepsané.

1. Popis pohádkového příběhu

(1) Král lovil zvířata v lesích. Jedna jelen byl moc daleko. Král zablodil a ztratil v noci. Král byl sám jít, potom našel chalupu. Chalupa bydlili uhlířova rodina. Král viděl žena brzy bude narodit syn, potom zeřmela žena, protože nebyl peníze a chudá. Král spal u chalupě, potom viděl u miminko přišli tři staré babičky. První babička řekla: „dávám“ Druhá babička řekla: „dávám šťastný a dlouhý život.“ Třetí babička řekli: „dávám dreca z králi. Král byl v šoku. Nespal do rána. Král řekl: „budu dávat moc peníze do smrti.“ Uhlíř byl rád. Hrad narodila dreca král. Král řekl: „půjdeš do chalupa dám peníze, potom vzeš děti do potoka. Sluha dělal, potom děti s košíkem vztah do řeče. Rybář viděl košík vzat dětátko v košíku.

(2) Byli dvanáct osoby, dvanáct osob jsou Hulk, Iron, Thor, Killo, Umb, Lokrev, Johan, Wembar, Miktör, Vlastík, Mário, Eva. Iron je blbosti faleš povídal s Thorem. Thor má moc silný nůž, nosil s kladivem. Hulk přišel směje veselý rádosti. Iron řekl: „Ahoj Hulke! Supu je zelený.“ Směje. Hulk křičil vztak změnit zelené tělo. Iron je ticho, potom šel s holkami. Hulk a Thor odešli do divadla WRESLING. Dívali zapas 2 muži jsou Johan a Wembar. Johan a Wembar jsou silný muži. Hulk díval se, potom směje. Hulk šel do box krabic. Hulk utočil Johan a Wembar. Johan a Wembar bolili celé tělo. Hulk vyhrál první místo. Umb létal loď do světu. Umb vystoupil do země. Přišel Lokrev. Lokrev a Umb jsou kamoš, Iron seklal Killo. Iron řekl: „Co dělal?“ Killo je rychle vztak. Killi proti Iron prát. Iron je šoku, potom začal silný útok na Killě. Killo prohrál, směje, potom odjít do divadla WRESLING. Killo nemá rád lidé. Utočil nůž do krku. Krk je moc krev. Hulk viděl Killo, potom běhl do Killa. Skákal vysoký, potom kopal Killo. Killo pádal daleko. Umb a Lokrev šli na pocházku, potom seklal Miktör, Vlastík a Mário. Miktör řekl: Wowow, Umbe je bezpečný.“ Mário a Vlastík směje blbostí. Umb a Lokrev kopili blbostí také směje. Miktör viděl Hulk skalal do nebe. Miktör kricel WoWWW. Jedenáct osoby viděli. Iron řekl: „Super vztak zelený.“ Thor směje super. Killo je smutný a sny chce utočit. Umb otevřel ústa jako Č. Lokrev řekl: „Chce také jako Hulk.“ Johan otevřel ústa jako O. Wembar řekl: „Volééé!“ Miktör směje řekat: „Prosím klid.“ Vlastík je divný. WoW. Mário je ticho, chce smějit. Hulk skákal do země. Hulk řekl:

„Proč jako řekl WoW?“ Iron řekl: „WoW jsi vztak zelený haha.“ Hulk držel pusa z Iron, potom otoč vzít pusa. Iron křičet AUUU a krev pusa. Iron šel do nemocnice. Mário odšel domů. Mário potkal Eva. Mário koupal Eva. Mário myslel sny líbil se mi Eva. Eva je pěkná dívka.

(3) O Kouzelné lesy

Byl jednou jeden čaroděj, který žil v lese. Ale v lese je začarovaně, aby byly chráněny před zlými lidem. Jednou den který čaroděj chtěl jít do města a začaroval les aby neunikl. řekl: „Budiž lesníku, ochraňuj všemi lesy i zvířata. Neztracíš čas!“ Čaroděj jel do města. A zastavil u mostů a převlékl aby nepoznali že je čaroděj, koupil pár lektvarek a kotle potřebuje má nějaký plán. Čaroděj vrátil svém začarovaném les, a přemýšlel co má dělat. Po chvíli nápadlo chtěl unést princeznu Elišku která je sousedi společně, nechce vidět krále ale princeznu Elišku. Čaroděj poslal draka, je ohnivý drak a musí sloužit čaroděje. Princezna Eliška veselá zpívala je venku a tančí. Najednou přiletěl drak a mu sebral princeznu Elišku, dál čaroděje a ptá: „Princezni poslal jsem já, chci stebou oženit!“ Princezna mu odmítla, ale čaroděj vyčerpala a rozzlobil, a mu dál trest zůstane na stromě musí rozhodnout jestli bude svatba nebo zůstane na stromě navždycky! Král uplakal poslali dopisy prince jestli někdo zachraní, ale všichni odmítli a jeden neodmítl šel do lesa začarovaném lesy. Princ něchtěl sám. Přemýšlel jak má udělat a blýskali světlušky říkali: „Proč pláčeš? Já vám pomůžu slibuješ, mě dej meč jako odměna.“ Princ souhlasil a vydali českou princeznu Elišku. Pomohly a našli princeznu, čaroděj byl mrtvý, protože něco mu stalo lektvary omylem vypil. Král byl šťastný a řekl jestli vezme princeznu Elišku, princ zase souhlasil byla tak veliká svatba žili šťastně až dokud neumřeli.

(4) Čertová Něvseta

Byl králem s konem jezdí do hrade Pleskovic. Čert s malý čertem jde na procházku. Král s konem jezdí padá do rybníku. Král s čtyři muži lovit k zvířátka. Král jde na procházku už přijde do chalupě už přijde čerti. Všechny děti, čerti, král s princeznou, ježibaba jde do Ploskovic přijde už hradu ples zábava. Dívka tam na nete duchu v noci. Dívka s kluci jde do kostela až večer staba. Dívka pláče narodil miminko. Miminko je spí, ale přijde čerti vzal do chalupě. Čerti je spí v chalupě, miminko už pláče bojí k čerti. Dívka hledá dlouho miminko. Potom Kluci jde do chalupě už hledá miminko, ale potom vzal miminko.

2. Vánoční stromek

(1) Smrk je starý 70 let bude přestěhovat do Prahy do Staroměstské náměstí. České lesy vyhrál 40 stromů do trucku do Stodůlek. Staroměstské náměstí bude slavnostně ozdobení vánoční stromek. Trh potrvají do 1. ledna 2012.

3. Recept

(1) Šlehačková čokoláda

šlehačka 200 g

kakao 450 g

potřebuji věci: hrnec

lžiče

Ve hrnec je všichno slehačka, přidával kakao. Míchal šlehačka a kakao. Změnil tmavý hnědý.

(2) Sladký jogurt

jogurt 200 ml

med 500 ml

cukr: hnědý, bílý a moučka 400 g

Do střední misky přidával jogurt. Přidával med vymačkal. Přidával různý cukr: bílý cukr, hnědý cukr a moučkový cukr. Míchal asi 5 minut.

(3) Omáčka a svíčka

Varit a maso kraji potato do hrnec musit je vodni a teplotu. hotova jsou kaji mrkev a kukučica a hrášek potato je do hrnec. Po davo spolu na stolů a strojí elekterka eta vědit omečka a svička hotová.

(4) Toast

toast – kečup, sýr, sálám, maso

Vzal chléb 6x jdu k lednici vzal sýr, sálám, maso, jdu do kuchyně a kečup, a udělal toast teplo dvě minutě čekat první chléb šest x, a druhé maso, třetí sýr, čtvrtí sálám, pátý kečup, a dává k toast teplo 3 minut až konci jdu sedět a jíst.

(5) Šlehačková bábovka

Potřeba: 200 g moučkové cukr
200 g polohrubé mouky
2 ks vejce
200 ml smetena šlehačka na vaření
½ prášek do pečiva
(můžeš přidat kaka)

Postup: V misu přidáme moučkové cukru, mouky, prašek do pečivo, vejce a vlijeme smetanu do misku. Elektrické šlehačka vyšleháme v misu. Těsto vlijeme do normu babovku. Ale mlžene udělat půlka těsto světlé a tmavé (kaka) těsto. Pečeme v troubě 180° a asi 45 min. Nakonec můžeme přidat ozdobit moučka cukru. Dobrou chut' ☺

(6) Linecká kolečka

Potřeba: 300 g hladké mouky
200 g másla (hera)
80 g cukru moučka
2 žloutky
½ lžičky citronové kůry
rybízová marmeláda

Postup: Na val přidáme mouku a krajené máslo (hera, cukr, žloutky a citronová kůry. Vše zpracujeme těsto, těsto necháme den v chladničce. Těsto rozdělíme dvě díly. Oba vyvalíme a vykrajujeme různých tvary s otvory. Těsto vykrajované dáme na plech a pečeme 8 – 10 min. Hotová vychladlá kolečka necháme pár dnů a pak přidáme marmeládou nejlépe rybízovou.

(7) Čokoládové kostičky

Potřebuji: 115 g hořké čokolády, 115 g másla, 3 vejce, 200 g cukru, ½ lžičky vanilkové esence, špetka soli, 140 g hl. mouky, 100 g drcené tmavé čokolády, 5 lžic rybízové zavženy, bílá čokoláda na zdobení

Postup: Pekač 30x25 cm, a přidáme papírem na pečení a pomažeme. Předehřejeme troubu na 180°C. Ve vodní pární lazni rozpustíme čokoládu a máslo. Vyšleháme vejce, cukr, vanilkou esence, sůl a do pěny. Přidáme čokoládovou směs vmícháme. Přidáme přesátou mouku a vmíchám kousky drcené čokolády (Líp vložíte na chvíli do mrazáku). Těsto vlijeme do pekáčku a pečeme asi 30 minut. V pekáčku necháme těsto zchladnout. Koláč okrajíme, přiklopíme a necháme odpočívat v hledu (nakrájíme kostičky). Nakonec mužeme ozdobit bílou čokoldavou poleva.

(8) Griliášové trojhránky

Potřebuji: 120 g cukru krupice, 4 lžice vody, 60 g pražených lískových oříšků, 5 lžic skladké smetany 40%, 200 g tmavé čokolády (lepší 60% kaka), 50 g másla

Postup: Na plech dáme alobal a potřeme trochu oleje. Grilaš dáme do kastrůlku cukr, vodu a opražené a oloupané oříšky. Zahříváme stále míchání, kdyby cukru nezkaramelizuje do světle zlaté barvy. Karamel potom vylijeme na plech a necháme ztuhnou. Připravujeme smetana k varu, přidáme máslo a necháme rozpustit. Pozdě přidáme nalámanou tmavou čokoládu. Pomalu mícháme a vytvoří hladkou lesklou hmotu. Do zchladlé hmoty vmícháme griliaš. Směs vejleme do formy na biskupský chlebiček, musete nejdřív vyložení papírem na pečení. Hmotu necháme v lednici asi dvě hodiny. Čokoláda vejme z formy a nakrájíme na trojhránky. Dobrou chuť ☺

4. Vlk

(1) Byl jeden vlk, vlk žije v lese. Vlk šel na procházku setkal zajíc. Vlk chce lovit zajíc. Zajíc řekl: „Prosím jsi nekousal mi.“ Vlk řekl: „ Mám hlad.“ Zajíc řekl: „Mužes jíst tráva a budu pomáhat ti.“ Vlk řekl: „Ok, nejím trávu.“ Vlk hledal lovit, potom lahal uhelal. Pán chytrák vlk, potom vypádal do pyteky. Vlk plače a volal zajíc. zajíc běhal rychle do chaty. Zajíc viděl pytky. Zajíc čelisl pytek. Z pytky skálal vlk. zajíc a Vlk běhali do lesa.

(2) V cukárně název VLKA

Ráno jednou přišli dívka s klukem do cukarny. Ani chtěli koupit dvě kávy Latte. Měla stát padesát koruny. Dívka jmenuje se Linda a kluka se jmenuje David. Linda příště nepůjdu do cukarny VLKY. Linda s Davidem ojedeli z cukárně. Ani pujdou do školy.

5. Popis příběhu podle obrázku

(1) 1. Auto jelo do parku. Skin vystoupil z autě. Volal Pitbull. Pitbull vystoupil z autě, ale těšíl myslít na procházku. Skin byl našťvaný. Auto bylo drzé a moc krásné.

2. Skin a Pitbull šli ke stromu. Pitbull chtěl čůrat. Skin řekl „Smí čůrat“! Pitbull myslíl divný.

3. Skin svazel na stromě Pitbull. Skin přemyslíl o utočil Lindu. Skin odšel do auta. Skin jel autem rychle.

(2) 1. Muž měl vlastní psa. On vyhoval jen dvě měsíce, a teď už nechtěl ho. Proto muž s psem vystupoval z auta, on plánoval pes nechá v parku. Muž s psem šly do parky. Na parku měli hodně stromy a keři.

2. On našel jednu strom, vazel ho voditkem u stromy. Muž odešel pryč. pes měl strach a smutný. Čekal dlouho trvalí tři hodiny.

3. Paní s synem procházela na párku. Maminka měl našťvaná, protože syna dostal pětku z matematiku.

4. Oni našeli psa u stromy. Kluk chtěl vzít ho domů. Ona přemýšlela a měl vzít nebo ne, protože náhodou někdo lide jejich psa. On s maminkou čekali dlouho a venku brzy bude tma.

(3) 1. Stanislav s pejskem jezdí v autě, stojí auto a pojd' Stanislav s pejskem jde na venku.

2. Stanislav s pejskem jde na procházku.

3. Stanislav povídá musí čeká pejskem dává párek s rohlíkem, pes čeká k stromu.

4. Stanislav s Nikolou jde k sedíme se.

6. Zážitek z prázdnin

(1) V 1. červenci pojdu do Chotěboře a k babičce, obědu řízek s salátem, večer do disca. až 14 dní pojdu do domů 1 dní. 17. červena rodiču do Litoměřice ubytování trustika 14 dní – zámek a hora s koupaliště Terezín, Ustek, Ploskovic. 1. srpna s rodiču pojdu do Strakonice ubytování – zámek a hora, koupaliště 10 dní. 25. srpna s Bratrem pojdu do Chotěboře a k babičce, večer jdu do kina začíná 20:00 hodin ČERTOVÁ NEVSETÁ. 26. srpna vstávat v 5:00 hodin jezdím do lesa houby, večer přijdu k kamarádu do hospodě. 27. srpna s kamarádu jezdí do rybníka na plavat, obědu salát s řízku, večer unavený. 1. září do skoly už na učí fífi.

(2) Začína prazdniny jsem jedela do Italii u moře. Trvalé 10 dní, tam byla vedro počasí. jedela jsem v autem s rodičem i kamarádem. Vratila jsem z dovolene do své domova. Pracovala jsem na zahradě a v domě. Prvního srpna jsem byla tábor v Plzni. V táboře byli nejvíc slyšící a mení neslyšící dětí. Tam užiala jsem dobrá a spokojena. Po 14 dní jsem ojedela z tabora

domů. Za dvě dny zpět jiné tábor. Vodací tábor od CDY. Jezdila jsem na (lodě) lajoně. Od Vyššího Brodě do České Budějovice a občan jsme postavili staň u řeky. Byli společné Česko a Slovenské přáteli. Fakt jsem hodně užila a líbila. Jezdila jsem celkém 80 km na Vltavě, travlí za týden. Zbytky prazdniny jsem doma, jiné program s rodičem. Včera jsem byla pouti v Nymburce. Celé prazdniny jsem měla spokojena, ale chci ještě další prazdnina. ☺

7. Co jsme dělali o víkendu?

(1) V pátku odpoledne jsem s rodiči byla návštěva ke kamarádovi. V sobotu brzo ráno jsem vstala, pak jsem jela ve vlaku do Hradec Králové. Tam jsem bodmintgon turnaje neslyšící v Hradeci Králové. Hrála jsem poprvé a mě to bavilo. Večer jsem jela ve vlaku k tetovi. Tam jsem spala. V neděli brzo ráno jsem odjela ve vlaku domů do Nymburka. V domě jsem uklízela a jsem dělala domácí úkol. Po poledne jsem s maminkou pracovala na zahradě. Odpoledne jsem odpočevala v domě. Po večeri jsem koupala pak jsem připravila věci pro školy, pak jsme koukali na televizi.

(2) V sobotu – Ráno já jsem vstával v půl deset hodin, sám jdu do obchodu a s kamarádem pracuje v prodavač, odpoledne já s kamarádem jdu do bowling zápasu až do večer já jsem s kamarádem jdu do domů unavený na vaně koupal až jdu počítač, půl dvacet hodin v posteli spál. V neděli – Ráno já jsem vstával v půl osmé hodin, dopoledne já jsem s kamarádem hrál v hřišti fotbal až v večer koupal až jdu hrál počítač, půl osmé hodin v posteli a koukál na televizi spál.

7. Perfektní den

(1) Myslím do světa země: Amerika Severní, Amerika jižní, Afrika, Asie, Australie, Nová zelezemi a Gronsko.

Myslím s prat cestovná na Evropa: Nizomevesko, Spanske, Potěrsko, Italie, Velka Británe, Polsko, Nemecko, Francie, Svýcarsko, Rakarusko, Slovesko, Bulharstko, Anderd ...

Delsím „co budu“ myslim po láska s Holkou, Práce holek. kupíju dům a auto, A Budu s děti.

(2) Já jsem vstával v jeden hodin. Svačina kralík a prasem maso s chléba. Já s kamarádem běhat na pole padesát kilometrů. Já s kamarádem cvičení na posilovnu. Já jdu do města přijde k hororu killo, x-men, hulk a potom jdu do WRESTLING v USA zápas. A přijdu jdu do města zápas na počítače PC FIFA 12. Já jdu do obchodu koupit auto NISSAN-RS8. Já s holkou najít auto výletu do Amerika, Afrika, Velká Británie. Já s holku běhat na pole pět kilometrů. Já s holku najít v autě a do obchodu koupit bydlí s zahredem. Přijde kamarád jde do města. Já s holku najít v autě a do Tunisko, na moře bydlí. Já s kamarádem najít v autě na výletě do Severní a Jižní Ameriku. Já s kamarádem jdem do Stadion Barcelona hrácu jedenáct osob tabulky. Já učí fotbal na hřišti.