

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

**FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY**



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Věra Polanová

Vyučovací metody při práci s chybou ve výuce anglického jazyka

**Teaching Methods when Working with Mistakes in English
Lessons**

Autor: Věra Polanová

Studijní obor: pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Jméno vedoucího: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Rok: 2009

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za odborné vedení, cenné rady, připomínky a čas, které mi při zpracování této práce poskytla.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 15.5.2009

.....

podpis

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá pojetím chyby ve výuce anglického jazyka. Popisuje její možné příčiny a třídění a její důležitost ve vyučovacím procesu. Představuje tradiční i méně běžné metody a přístupy k chybě, které je možné ve výuce využít. Zmiňuje faktory ovlivňující přístup k chybě zaujímaný jak učitelem, tak žákem. Praktická část této práce prezentuje metody, které je možné využít při práci s chybou v mluveném a písemném projevu. Poukazuje na prospěšnost opravy chyb samotnými studenty, buď individuálně, nebo za aktivního zapojení ostatních studentů. Zároveň popisuje použití verbální i neverbální komunikace při upozorňování studentů na vzniklou chybu, aniž by byl narušen průběh činnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA:

chyba, metodické směry, přístup k chybě, třídění chyb, příčiny chyb, verbální a neverbální komunikace

ANNOTATION

This bachelor's thesis deals with error interpretation in the English language classes. It describes its possible causes, its categorization and its importance in the learning process. It presents traditional as well as non-traditional methods and approaches to errors that can be used in the learning process. Factors influencing teacher's and student's attitude to error are also mentioned. The practical part of this work presents methods which can possibly be used when working with errors in spoken and written part of the language. It also points out usefulness of error correction made by students, either individually or by active involvement of other students. The use of verbal and non-verbal communication when focusing students on errors which have been made, without interrupting the flow of an activity, is also described here.

KEY WORDS

error, methodological ways, approach to error, categorization of mistakes, causes of errors, verbal and non-verbal communication

Obsah

Obsah.....	5
Úvod.....	6
1. Proč se lidé učí cizí jazyk.....	7
1.1. Anglický jazyk jako lingua franca.....	8
1.2. Metodické směry ve výuce.....	9
1.3. Využití neurolingvistického programování ve výuce.....	13
2. Chyby a chybování ve výuce.....	15
2.1. Definice chyby.....	15
2.2. Fáze práce s chybou.....	16
2.3. Kategorizace chyb.....	16
2.4. Důležitost chyb v procesu učení.....	18
3. Analýza chyby – zdroj a příčina.....	20
3.1. Kontrastivní analýza.....	20
3.2. Fáze kontrastivní analýzy.....	20
3.3. Mezijazykový a vnitrojazykový transfer.....	21
3.4. Non-kontrastivní analýza.....	22
4. Faktory ovlivňující přístup k chybě.....	23
4.1. Žák.....	23
4.1.1. Osobnostní typ žáka a jeho přístup k chybě.....	25
4.2. Učitel.....	26
4.2.1. Osobnostní typ učitele a jeho přístup k chybě.....	28
4.3. Dopady opravování na žáky.....	29
5. Metody práce s chybou.....	30
5.1. Metody práce s chybou v mluveném projevu.....	30
5.2. Metody práce s chybou v písemném projevu.....	41
Závěr.....	45
Seznam literatury.....	47

Úvod

Chyba – slovo, které ve většině případů vyvolává strach a obavy a nikoli radost z pocitu aktivního procesu učení. Chybou je vždy označováno to nesprávné, nehodící se, nežádoucí. Pro označení chyby je možné využít několik dalších pojmů, jako např. omyl, odchylka, mýlka, nedorozumění apod. V anglickém jazyce, na který se v této práci zaměřuji, existuje také několik různých pojmů k označení chyby, např. error, mistake, slip, a to s významovým odlišením. Každý z nás se obává chyb a mnoho z nás právě ze strachu, aby se jich nedopustil, raději mlčí, neodpovídá na kladené otázky, nebo naopak nesrozumitelně artikuluje, a tím snižuje své potenciální výkony, které odpovídají našim znalostem a schopnostem. Obava z chyb nás může brzdit v našem výkonu, ba leckoho paralyzovat natolik, že není schopen podat jiný než velice špatný výkon. Taková zkušenost může dotyčného jedince do budoucna traumatizovat natolik, že podlehne komplexu méněcennosti. To jsou však, věřme, extrémní případy. Práci s chybou ve výuce považuji za jednu z nezbytných dovedností, kterou by si měl učitel osvojit, a posléze přenášet i na své žáky právě proto, aby nedocházelo k takovým extrémním reakcím na výskyt chyby.

Téma, které jsem si proto zvolila k vypracování bakalářské práce, je v oboru, ve kterém pracuji, velice aktuální. Jde o výuku anglického jazyka. Učení se cizímu jazyku je dovednost, která vyžaduje trpělivost, velkou motivaci a jakési „bmění“, které by nás mělo chránit před chybami, které jsou přirozené, ale které v nás čas od času vyvolávají pochyby o naší vlastní inteligenci a schopnostech. Důvodem volby zpracování této problematiky pro mě tedy byly obavy studentů z chyb, které na ně mají často demotivující vliv a mohou je odrazovat od dalšího učení.

Jádrem teoretické části této práce je definování pojmu chyba a její kategorizace na základě popisu možných příčin jejího vzniku. Při vyhodnocování chyb je tedy důležité stanovit si kritérium, podle kterého bude daný výkon posuzován. Ve většině případů je za správný výkon považována srozumitelnost sdělení, pokud jde o projev ústní, je mnohdy tolerováno více chyb nežli v projevu písemném. V tomto kontextu je zajímavé, že rodilí mluvčí daného jazyka a učitelé, kteří cizí jazyk vyučují a je jejich jazykem druhým, na chyby nahlížejí rozdílně. Rodilí mluvčí se častěji staví vůči chybám benevolentněji.

Metody, které učitel zvolí k práci s chybou na cestě k jejímu odstranění, jsou přímo závislé na metodických směrech, které jsou ve výuce uplatňovány. Teoretická část této práce podává jejich výčet, a to včetně několika méně tradičních metod, které jsou v současnosti uplatňovány. Popis „nápravných“ metod, používaných v písemném a mluveném projevu k odstranění chyby, je prezentován ve druhé části této práce. Výběr jednotlivých metod spočívá nejen na učitelově znalosti svých žáků a jejich postoji k chybě, ale i na znalosti sama sebe a vlastního přístupu k chybě, na důrazu, který klade na chybu v procesu učení. Pokud učitel

zvolí vhodné metody k odstraňování chyb, nedostatky pak již nebudou v procesu učení tak silným stresorem, jakým často bývají, a spíše svou měrou přispějí k porozumění a osvojení si daného tématu.

1. Proč se lidé učí cizí jazyk

V roce 1985 Braj Kachru (in Hamer, 2007, s. 13) odhadoval, že existuje mezi 320 až 380 milióny lidí, jejichž mateřským jazykem je angličtina, a mezi 250 až 380 miliony lidí, kteří používají angličtinu jako druhý jazyk. Nyní je odhadováno, že existuje zhruba 1,5 miliardy lidí používajících angličtinu a z tohoto počtu je jen okolo 380 - 400 milionů rodilých mluvčích. I přes tento odhad je jasně viditelné, že ne-rodilí mluvčí mají početní převahu a jejich počet stále stoupá, zatímco počet rodilých mluvčích klesá. Kachru se pokusil tento stav popsat na modelu tří kruhů, které reprezentují rozmanité druhy angličtiny. Do vnitřního kruhu zahrnuje země, kde je angličtina mateřským jazykem, jako např. Velká Británie, Spojené státy americké či Austrálie. Vnější kruh v sobě obsahuje země, kde se angličtina stala oficiálním či široce používaným jazykem, např. Indie, Nigérie, Singapur. Poslední kruh, který se stále rozšiřuje, zahrnuje země, kde se angličtina vyučuje jako cizí jazyk, např. Česká republika, Polsko, Mexiko.

Celosvětové šíření angličtiny započalo v době objevitelských plaveb a osídlování kontinentů poutníky – v případě Severní Ameriky, či vysídlováním trestanců z Anglie do Austrálie či zavedení angličtiny jako administrativního jazyka v koloniích, kde pro velký počet místních jazyků bylo obtížné zvolit jeden jazyk jako oficiální. Tak tomu bylo např. v Indii. Jde tedy o tzv. koloniální historii. Šíření angličtiny po světě dále podpořil a nadále podporuje světový obchod, postupná globalizace světa, otevírání hranic různých států světa novým přistěhovalcům, snadná mobilita mezi kontinenty a turistický ruch. Dalším faktorem umožňujícím takový rozmach jednoho jazyka je moderní kultura – filmy, moderní hudba, ale i široká dostupnost informací v anglickém jazyce a jejich výměna apod.

Ve své vlastní praxi lektorky anglického jazyka se však setkávám i s lidmi, kteří se učí cizí jazyk v poměrně vysokém věku, a to mnohdy z důvodu udržení si mentální svěžesti. Toto je opravdu obdivuhodné. Avšak většina studentů, se kterými se setkávám, se učí cizímu jazyku kvůli své pozici v zaměstnání. Ať již dobrovolně či nedobrovolně. V současné době existují stovky nadnárodních společností, jejichž zaměstnanci jsou nuceni mezi sebou komunikovat v anglickém jazyce. To, co bych nazvala „bezpečnější“ formou komunikace, je komunikace písemná, mnohem obávanější formou je komunikace po telefonu, ale v některých společnostech již bok po boku pracují lidé různých národností a mezi nimi dochází pochopitelně k mnohem intenzivnější komunikaci tváří v tvář. Co se týká mladších studentů, jde většinou o přání rodičů, povinný předmět ve škole, ale samozřejmě také vlastní zájem dětí. Myslím ale, že ve všech zmíněných bodech jde v podstatě o touhu se cizím jazykem domluvit, porozumět mluvenému slovu či písemnému projevu.

1.1. Anglický jazyk jako lingua franca

Při výuce anglického jazyka je práce s chybou velice složitou záležitostí, i když se to tak nemusí na první pohled jevit. Výše jsem se zmínila o šíření angličtiny světem skrze objevitelské a kolonizační snahy Angličanů přibližně od 16. století, zmínila jsem Kachrův model tří kruhů o rozšiřování řad ne-rodilých mluvčích používajících angličtinu jako druhý jazyk. Na tomto základě se tedy začaly objevovat rozmanité druhy tohoto jazyka, které vznikaly mísením s místním jazykem dané kolonie a jeho uzpůsobováním ne-rodilými mluvčími. Všechny druhy angličtiny proto vykazují jiná gramatická pravidla, rozdílnou slovní zásobu, pravopis a samozřejmě jinou výslovnost. Mezi nejběžnější druhy a také nejčastěji srovnávané patří angličtina britská a americká, dále angličtina australská, africká, ale i angličtina severoamerických indiánských kmenů, angličtina singapurská apod. Při třídění angličtiny podle zemí či kontinentů nesmíme opomenout ani na její místní regionální druhy, jako například angličtina londýnská, yorkshirská atd. Za standardní angličtinu, a to jak z pohledu použití gramatiky, tak i výslovnosti, se považuje tzv. BBC angličtina. (www.en.wikipedia.org) Na používání určitého druhu angličtiny má vliv i sociální postavení mluvčího, pohlaví nebo etnická příslušnost. Otázkou tedy je, co má být považováno za chybné, když existuje tolik různých druhů angličtiny, a proč to, co je považováno za chybné v jednom typu angličtiny, může být považováno za správné v dalším. Zde je tedy pravděpodobně důležité přihlídnout k tomu, kde je angličtina vyučována, kdo jsou studenti a pro jaký účel se tento jazyk učí.

Z důvodu rostoucího počtu ne-rodilých mluvčích angličtiny a jejího označování jako světového jazyka Barbara Seidlhofer (in Harmer, 2007, s. 20), jako několik dalších badatelů, studovala konverzace mezi dvěma nerodilými mluvčími, kteří nesdílejí společný mateřský jazyk a angličtina je pro ně jazykem druhým, a došla k závěrům, že při užívání angličtiny jako lingua franca, společného jazyka, se v konverzacích objevují tyto velmi specifické charakteristiky:

- nepoužívání koncového *-s* u slovesa ve třetí osobě jednotného čísla v prostém přítomném čase (*She look very sad.*);
- zaměňování použití vztažných zájmen **who** a **which** (*a book who, a person which*);
- vypouštění určitých a neurčitých členů tam, kde je jejich užití nutné, a naopak jejich vkládání tam, kde se běžně nepoužívají;
- používání univerzálního tázacího dovětku **isn't it?** nebo **no?** místo tázacího dovětku např. **shouldn't they?** (*They should arrive soon, isn't it?*);
- nadbytečné užívání předložek (*Can we discuss about...?*) nebo nadbytečného zdůrazňování jednoznačnosti;
- sdělení *black colour* místo jednoznačného a postačujícího *black* a *How long time?* oproti *How long?*;

- používání určitých sloves označujících vysokou významovou obecnost, jako např. *do, have, make, put, take*;
- převádění do množného čísla takových podstatných jmen, která jsou považována za nepočítatelná (*informations, staffs, advices*);
- používání souvětí s *that* místo infinitivních struktur (*I want that we discuss about my dissertation*) (Harmer, 2007, s. 20).

1.2. Metodické směry ve výuce

Přístup k chybě je rozdílný i v případě metod, které se ve výuce cizího jazyka používají. Ve výuce cizích jazyků je termínem metodický směr, v širším významu označovaná metoda, ve které jsou zahrnuty aspekty mnoha věd, například lingvistiky, psychologie, pedagogiky apod. Tyto aspekty pak spoluurčují přístup k výběru učiva a jeho osvojování. Metodické směry nebo metodické koncepce jsou tedy v tomto ohledu přesnějším termínem než metoda. Vývoj metodických směrů probíhal v podstatě již od středověku a některé z jejich pozitivních prvků jsou ceněny i v současném jazykovém vyučování (Hendrich, 1988, s. 256-257).

V anglickém jazyce se pro tento účel obvykle využívá výrazů *approach, method, procedure, technique* (Harmer, 2007, s.62).

Skalková definuje vyučovací metody jako způsoby záměrného uspořádání činnosti učitelů i žáků, které směřují ke stanoveným cílům (in Choděra a kol., 2001, s. 67).

Choděra vychází rovněž z této definice. Poukazuje zároveň na dvojí význam pojetí metody, a to v širším a užším smyslu (Choděra a kol., 2001, s. 67):

- 1) metodu v užším slova smyslu označuje jako specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky a rozvíjí své schopnosti;
- 2) metodu v širším slova smyslu označuje za globální přístup k vyučování – učení cizímu jazyku, „metodický směr“. Mezi nejčastěji uváděné metody zařazuje metodu přímou a gramaticko-překládovou, které jsou vůči sobě v protikladu.

Metodické směry jsou u různých autorů klasifikovány různě. Choděra soudí, že je v první řadě důležité určit jejich klasifikační charakteristiku a za tu považuje míru aproximace metody k cíli (Choděra a kol., 2001, s. 70). Metody, které tedy svou podobou míří přímo k cíli, tj. jsou založeny na komunikaci učitele a žáků v cílovém jazyce, se nazývají přímé. Nepřímé metody jsou naopak založeny na neustálém odkládání komunikace v cílovém jazyce ve prospěch pouhé přípravy k ní. Choděra však namítá, že „čisté“ přímé metody neexistují a stejně tak neexistují „čisté“ nepřímé metody (Choděra a kol., 2001, s. 70).

Choděra tedy dělí metody následovně (Choděra a kol., 2001, s. 71-75):

- spíše přímé metody – zde je mateřský jazyk z výuky zcela vyloučen, komunikace probíhá v cílovém jazyce, mezi tyto metody zařazuje komunikativní metodu;
- spíše nepřímé metody – zde je cizí jazyk neustále konfrontován s mateřským a jazykové jednotky stále podrobovány teoretickým, zejména gramatickým výkladům a komentářům ve výchozím, mateřském jazyce žáků;
- zprostředkovací metoda – kompromis mezi přímými a nepřímými metodami;
- alternativní metody – spočívají v přímém směřování k praktickému cíli, jsou ovlivněny sugestopedií, teorií činné školy apod.

Hendrich popisuje následující metody (Hendrich, 1988, s. 257-269):

- gramaticko – překladovou – mezi její nejznámější varianty patří metoda lexikálně-překladová a dále například geneticko – srovnávací metoda;
- přímou metodu – formy této metody byly původně známy jako „Gouinova metoda”, „Berlitzova metoda” apod.;
- zprostředkovací metodu – známou také pod názvem metoda analyticko-syntetická
- audiorální metodu;
- audiovizuální strukturně globální;

Gramaticko – překladová metoda

Krashen (in Ježková, 2008, s. 26) uvádí následující pojetí aktivit v této metodě:

- gramatická pravidla jsou vysvětlována na vzorových větách, příkladech.
- slovní zásoba je prezentována na dvojjazyčném seznamu.
- metoda hojně využívá čtení v cizím jazyce, v němž si všimá především formální stránky vzorových vět a slovní zásoby k naučení.
- cvičení jsou navržena tak, aby poskytovala možnost procvičování probrané gramatiky a slovní zásoby z dané lekce. Důraz je kladen na vědomou kontrolu gramatických jevů a překlad je uskutečňován obousměrně.

Přístup k chybě - Ježková (Ježková, 2008, s. 32) uvádí, že zde je chyba vnímána v negativistických konotacích. Chyba je projev selhání, neosvojení si daného pravidla, slovíčka, jevu. Jejím odstranění je věnován prostor, a to ve formě drilovacího cvičení. Nepátrá se po příčině chyby, je kladen důraz pouze na samotné odstranění a neopakování chyby.

Přímá metoda

Hendrich (Hendrich, 1988, s. 261) shrnuje výchozí zásady této metody v její původní podobě následovně:

- cizí jazyk by se měl učit, stejně jako jazyk mateřský, intuitivně;
- mateřský jazyk je z vyučovacího procesu vyloučen;
- slova cizího jazyka se spojují přímo s pojmem, bezprostředně – není dovoleno používat slovník;
- výslovnost je učena systematicky na fonetické bázi;
- mluvnice, pokud se jí vyučuje, je vyučována induktivně – učitel pomocí otázek chce docílit toho, aby žáci vytvořili pravidlo;
- smysl vět má žák poznat ze situace pomocí názorných pomůcek, kreseb, nebo kontextu;
- za východisko k rozvoji řeči se považuje celek, tj. věta, nikoli slovo;
- základem vyučování cizím jazykům je dialog;
- jazyk se má učit pomocí sluchu – poslech a hovor musí předcházet čtení a psaní.

Přístup k chybě - chyba je opravována učitelem přímo na hodině. Je kladen důraz na přesnost ve vyjadřování. Výuka gramatických jevů neprobíhá vysvětlením konkrétního pravidla, žáci se gramatický jev učí poslechem na příkladech vzorových vět. Z nich mají žáci vyvodit pravidlo. Ježková však shledává tento postup jako možný zdroj chyby, neboť nemusí dojít k správnému zafixování konkrétního pravidla (Ježková, 2008, s.36).

Zprostředkovací metoda

Tato metoda vznikla syntézou metody gramaticko-překladové a metody přímé. Vychází ze souvislého celku odpovídajícímu živému jazyku v takové podobě, jak se jím běžně mluví v každodenním styku vzdělaných mluvčích. Nejde však jen o nápodobu, ale i o jazykový rozbor (Hendrich, 1988, s. 263). Jak uvádí Hendrich, její charakteristika spočívá v:

- důrazu kladeném na správnou výslovnost a výcvik v poslechu a hovoru;
- oceňuje moderní texty i literaturu uvádějící do kultury cizího národa;
- užívá indukce i dedukce;
- v pozdějším stadiu výuky připouští překládání do mateřštiny;
- cvičení v překladu utvrzují slovní zásobu, mluvnická pravidla, ukazují na rozdíly obou jazyků.

Přístup k chybě - zde pouze spekuluji o možném přístupu k práci s chybou z důvodu nedostatečných odborných podkladů. Pokud je tedy zde kladen důraz na správnou výslovnost, lze se domnívat, že chyba bude opravována učitelem přímo na hodině, stejně jako při užití přímé metody. V gramaticko-překladové metodě se po příčině chyby nepátrá, oprava probíhá formou drilovacího cvičení. Avšak na základě Hruškova (in Henrich, 1988, s. 264) názoru na zprostředkovací metodu, že „*žák nemá se učití pravidlům, nýbrž je objeovati za pomoci učitelovy; za obtížné mechanické učení má se heuristickou metodou povzbuzovati pozorovací schopnost, probouzeti soudnost a samostatnost myšlení žákovy, podporovati jeho paměť a získávati jeho vůli*“ se domnívám, že k chybě je přístupováno formou objeovávání a samoopravy.

Audioorální metoda

Vznik audioorální metody spadá do období po druhé světové válce. Hendrich (Hendrich, 1988, s. 267) podává zásady této metody takto:

- jazyk je především audioorální – žák se má učit nejprve poslechu a hovoru, teprve potom čtení a psaní;
- jazyk je soubor návyků – mluvčí si uvědomuje pouze to, co říká, ne, jak to říká. Proto je nutné učit se cizímu jazyku napodobováním rodilého mluvčího, a to opakováním, cvičením a drilováním. Modelové struktury se nacvičují tak dlouho, dokud si studující nevypracuje automatický návyk v jejich užívání.
- učme se jazyku, ne o jazyce – zde se neodmítá osvojování si gramatiky, ale odmítá se odříkávání pravidel a paradigmatiky a dává se přednost analogii před uvědomělou analýzou;
- učte se jazyku takovému, jakým je, a nikoliv takovému, jakým by měl být;
- jazyky se navzájem liší – nelze popisovat všechny jazyky na základě gramatického systému vypracovanému pro latinu.

Přístup k chybě - k chybě dochází pouze tehdy, nedošlo-li k plnému zautomatizování daného jevu, jež se ukotvuje drilovacím cvičením. Tuto chybu lze odstranit pouze opětovným drilem. Do bližšího zkoumání příčiny chyb se tato vyučovací metoda nepouští (Ježková, 2008, s. 41).

Audiovizuální strukturně globální metoda

Termínem „strukturně globální“ metoda je označována metoda cizojazyčného vyučování založená na trvalé spojitosti situace-kontextu-obrázku-skupiny slov – významu (globalitě), fungující ve struktuře (Hendrich, 1988, s. 269).

Její hlavní zásady jsou charakterizovány takto (Hendrich, 1988, s. 269):

- vyučování cizím jazykům má vycházet ze situací, v nichž se ocitá moderní člověk – proto text, který situaci popisuje, musí mít svůj logický děj, jako by šlo o skutečnost;
- maximum kontextové situace získáme tehdy, je-li přítomna sama realita – realitou je při vyučování cizím jazykům obraz;
- nejjednodušší způsob sémantizace je vazba obrazu se zvukem – obraz je reprezentován diafilmem, zvuk textem na magnetofonové pásce;
- správná výslovnost – zde nejde jen o výslovnost izolovaných hlásek, je důležité se učit větné intonaci a melodii, rytmu a celému fonologickému systému cizího jazyka;
- mluvnice je vyučována stálým opakováním strukturních forem na základě promluv vázaných na konkrétní situace – gramatické prvky je třeba seskupovat podle jejich funkce, nikoli podle gramatických kategorií;

- cílem učení se cizímu jazyku v počáteční etapě je naučit se jazyku v jeho zvukové podstatě, ke čtení se má přistoupit až po etapě, kdy si žák osvojí zvukovou podobu jazyka.

Přístup k chybě – zde stejně jako u zprostředkovací metody pouze spekulují o možném přístupu k chybě. Jak vyplývá ze zásad této metody, důraz je opět kladen na stálé opakování forem a správnou výslovnost, usuzuji tedy, že učitel bude žáky přímo opravovat, bez jejich vlastního zapojení.

Méně běžné metody ve výuce

Těžiště těchto méně běžných metod se posunulo z aspektu lingvistického na psychologicko-filozofický a tento posun se projevuje tím, že tyto metody se ve výuce realizují spíše jako přímé, tedy s rezervovaným vztahem k tzv. jazykovým prostředkům, jmenovitě ke gramatice a také k překladu. Nejsou však v žádném případě rehabilitací metod nepřímých (Choděra, 2001, s. 163).

Mezi alternativní metody patří např. sugestopedie, The Natural Approach, The Silent Way, „Total Physical Response“ atd. Jako příklad těchto metod uvádím popis metody tzv. „přirozeného přístupu“.

Metoda přirozeného přístupu – The Natural Approach

Krashen charakterizoval tuto metodu následovně (Krashen, 1987, s. 138-139):

- 1) Výukový čas je věnován zejména poskytování informací, které mají být osvojeny. Jsou uplatňovány reálie, obrázky a žákovy předchozí znalosti k tomu, aby jejich sdělení bylo od prvního dne výuky srozumitelné.
- 2) Učitel hovoří pouze v cílovém jazyce. Studenti mohou používat jazyk mateřský nebo cílový. Cílový mohou začít používat tehdy, když sami pocítí, že jsou připraveni.
- 3) V počátcích výuky je diskuse ve třídě zaměřena na sdělování informací, které si žáci navzájem vyměňují. Cílem je navázat sounáležitost mezi žáky. V pozdější fázi mohou žáci hovořit o svých minulých zážitcích, popřípadě mohou hovořit o jejich přáních a plánech do budoucnosti.
- 4) Cílem výuky je umožnit studentům hovořit o jejich myšlenkách, provádět určité úkoly a řešit problémy.
- 5) Výklad gramatiky nemusí probíhat od jednodušší gramatiky ke složitější.

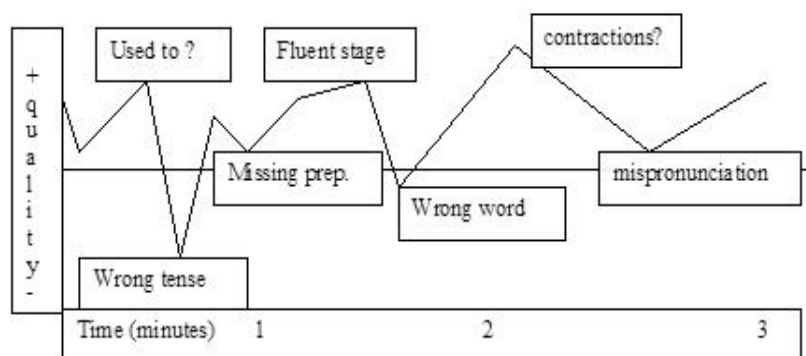
Přístup k chybě - chyba v mluveném projevu je opravována pouze tehdy, pokud brání komunikaci. Opravování chyb je spíše využíváno při zpracovávání domácích úkolů, když jsou žáci soustředěni na učení se formální jazykové stránky, tj. gramatických pravidel či slovní zásoby.

1.3. Využití neurolingvistického programování ve výuce

V předchozí podkapitole jsem popsala některé z metod, které jsou využívány ve výuce cizího jazyka včetně příkladu metody méně běžné. Méně běžné metodické směry berou často v úvahu různé individuální učební styly žáků a jejich přístupy ku učení. Metoda tzv. sugestopedie (superlearningu) pracuje s

neurolingvistickým programováním (NLP): jde o způsob či systém, jakým vnímáme svět kolem nás svými smysly, jak komunikujeme sami se sebou a okolním světem a jak ovládáme a řídíme své myšlení a jazyk. Tyto systémy jsou popsány zkratkou „VAKOG“, jde o anglická slova, která znamenají: visual – vizuální, auditory - sluchový, kinaesthetic - kinestetický, olfactory - olfaktorický/čichový, a gustatory – chuťový. Většina lidí i přesto, že používá všechny zmíněné systémy, vždy upřednostňuje jeden z nich (Harmer, 2007, s. 90). NLP tedy dává učitelům možnost nabídnout studentům takové aktivity, které mohou korespondovat s žákovým upřednostňovaným systémem vnímání. Metoda sugestopedie se snaží respektovat všechny učební typy. Ve výuce jsou např. používány grafy, tabulky, ilustrace, kterých při svém učení využívá typ vizuální, kinestetický typ preferuje pohyb, zatímco auditivní typ dává přednost přednáškám před knihami (<http://www.intkos.cz>). Samozřejmě, že učitelé nemohou takové přístupy poskytnout každému žákovi zvlášť, pokud toto není náplní daného kurzu, ale je možné, aby jich používali tak, aby byly přítomny při výuce i v rámci celé skupiny.

Při práci s chybou je např. vhodné použít graf, do kterého učitel zakresluje průběh a kvalitu mluveného projevu (viz obr. 1). Tato strategie je vhodná právě pro studenty, kteří upřednostňují vizuální způsob vnímání.



Obr. 1: Tabulka zobrazující záznam průběhu projevu (www.stevedarn.com)

2. Chyby a chybování ve výuce

Cesta k osvojování si cizího jazyka je provázána chybami a chybováním. Na chyby by tudíž nemělo být nazíráno jako na patologii, ale jako na to, co provází proces cizojazyčného učení (Choděra a kol, 2001, s. 157). Pokud je žákova chyba konstruktivně zpracována, nemusí ohrozit jeho učení. Kulič (Kulič, 1971, s. 91-92) rozvíjí dvě myšlenky, které lze přijmout pro učení v souvislosti s chybováním:

- 1) každá snaha chybu z učení vyloučit vedla vždy nějakým způsobem k podstatnému omezení „prostoru aktivního učení“, k učení příliš snadnému, často až nudnému a neúčinnému;
- 2) učení je však v mnoha případech účinné právě tam, kde prostor pro aktivitu subjektu je co největší, kde jsou zadávány náročné úkoly k samostatnému řešení. Takové úkoly vyvolávají také aktivní zájem, pozornost, zvýšené úsilí.

Zároveň uvádí kladný přínos připuštění rizika chyby, který spatřuje ve využití jejího diagnostického a informačního obsahu – jako testu úrovně naučení a nositele informace o oblastech pochybností a nevěděni. (Kulič, 1971, s. 92)

2.1. Definice chyby

Chybu lze obecně definovat jako odchylku od předepsané výkonové normy nebo od řešení, které vede k danému cíli (Kulič, 1971, s. 5).

Chyby jsou nezbytností pro samotného žáka, neboť v děláni chyb lze spatřit způsob žákova vnímání učení. Je to způsob, kterým žák prověřuje své hypotézy o podstatě jazyka, kterému se učí. Děláni chyb je strategie provozovaná jak dětmi při osvojování jejich mateřského jazyka, tak při učení se jinému jazyku (Corder in Korčáková, 2005, s. 50).

Korčáková dále uvádí zajímavou definici chyb podle Kleppin, která na chyby pohlíží z mnoha různých úhlů pohledu (in Korčáková, 2005, s. 51):

- 1) chyba je odchylka od jazykového systému;
- 2) chyba je porušení toho, jak se mluví a jedná uvnitř jazykového společenství;
- 3) chyba je to, čemu partner v komunikaci nerozumí;
- 4) chyba je to, co porušuje pravidla daná v učebnicích a gramatikách;
- 5) chyba je to, co učitel označí za chybu;
- 6) chyba je to, co porušuje normu v myšlení učitele;
- 7) chyby jsou relativní;
- 8) co u jedné skupiny žáků v určité fázi učení platí za chybu, se u jiné v jiné fázi toleruje.

2.2. Fáze práce s chybou

Jak udává Choděra (Choděra a kol., 2001, s. 115), práce s chybami by měla probíhat v těchto fázích spojených s jistými operacemi:

- 1) detekce chyby – jedná se o registrování jejího výskytu;
- 2) identifikace chyby – jedná se o zjištění příčiny, která chybu způsobila, zdali se jedná o chybu fonetickou, gramatickou apod.;
- 3) interpretace chyby - zde dochází k zařazení chyby do širšího kontextu učení, dochází k přesnějšímu vymezení charakteru chyby, např. chybná analogie, nepozornost atd.;
- 4) korekce chyby – dochází k uvedení správné jazykové verze;
- 1) prevence chyb – skrze kontrainterferenční cvičení aj.

2.3. Kategorizace chyb

Při práci s chybou, jak jsem již uvedla výše, je důležité ji po jejím zaregistrování identifikovat a interpretovat. Na základě této interpretace dochází následně k její korekci. Pokud učitel zná příčinu vzniku chyby, lze ji efektivně využít v procesu učení. Chyby lze třídit podle mnoha hledisek: podle kognitivní hodnoty (smysluplné – nesmyslné), organizovanosti (pravidelné – nahodilé), nositele (individuální – hromadné), typičnosti (běžné – neobvyklé), závažnosti (podstatné – nepodstatné), podle charakteru nedostatku (deklarativní – procedurální), podle příčiny atd. (Průcha a kol., 2008, s. 80).

Hendrich (Hendrich, 1988, s. 366) třídí chyby na:

- 1) performační, nesystémové, tj. přeřeknutí a jiné chyby podobné chybám rodilého mluvčího
- 2) chyby kompetenční, systémové.

Autor také uvádí, že chyby performační jsou opravovány jen průběžně, chyby kompetenční jsou předmětem systematické analýzy.

Choděra (Choděra a kol., 2001, s. 113) dělí chyby diferencovaněji a to podle jejich:

- 1) závažnosti;
- 2) jazykového statusu;
- 3) příčin.

ad 1) Zde jsou rozlišovány chyby velké a malé. Za velké chyby jsou považovány takové, které se vztahují k již důkladně probranému učivu. Za chyby malé se považují ty, které se vztahují k učivu jen letmo probranému.

ad 2) Chyby jazykového statusu jsou převážně chyby lexikální, gramatické, pravopisné, fonetické atd.

ad 3) Příčinou chyby může být únava, nepozornost, stres apod.

V anglickém jazyce je rozlišována chyba ve významu *mistake* a *error*. Z jazykového hlediska je na *mistake* pohlíženo jako na chybu, kterou student způsobil tím, že v praxi nevyužil to, co se naučil. *Error* je vnímána jako chyba, které se student dopustil proto, že se pokoušel o vyjádření něčeho, co se ještě nenaučil. Corder (in Choděra a kol., 2001, s. 113) rozlišuje *errors* ve významu chyb kompetenčních, které si studenti neuvědomují, *mistakes*, které jsou porušením sociálních norem, a *lapses*, kam zařazuje např. přeráknutí. Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, 21) rozlišují *mistake* jako chybu, které se dopouští jen studenti cizího jazyka a nikoli rodilí mluvčí. Edge (Edge, 1989, s. 11) pro takovou chybu používá výraz *error*, jde o takovou chybu, kterou si studenti nejsou schopni opravit sami, ale s její správnou formou se již setkali. Edge (Edge, 1989, s. 10) ještě rozlišuje typ chyby, který označuje jako „*attempts*“, jde doslova o „pokus“ vytvořit takovou strukturu, se kterou se student ještě nesetkal, a to za použití znalostí, které si doposud osvojil, nebo jde o situaci, kdy sdělení, jeho význam a struktura nejsou učiteli zcela jasná.

Dalším typem chyb jsou i takzvané nepřímé či skryté chyby (*covert mistakes*). Jde o situaci, kdy student řekne větu, která je správně, ale jde v podstatě o náhodu (Bartram a Walton, 1991, s. 21).

Edge (Edge, 1989, s. 2, 7) dělí chyby na významové a chyby formy. Za závažné chyby významu jsou zde považovány takové, které vedou k nedorozumění. Není důležité zda, jsou věty gramaticky správné, pokud nevyjadřují přesně to, co sdělit chceme.

Mezi významové typy chyb patří i chyba, která vede k nedorozumění v sociálním kontextu. Studenti často opomíjejí použití slov jako například „děkuji“, „prosím“, nebo používají infinitivní tvar sloves, a tudíž mluví v imperativu. Toto může v určitých sociálních kontextech vyvolávat velké pohoršení. V tomto případě je tedy důležitější být zdvořilý než vytvořit větu, která je správná po jazykové stránce.

Kritériem při vyhodnocování chyby také je, zdali se jedná o chybu pouze lokální, která ovlivňuje jen malý úsek sdělení, nebo zdali se jedná o chybu, která ovlivňuje úsek delší, a tím jej činí nesrozumitelným. Zde bychom se mohli zamyslet nad situacemi, kdy jsme se sami setkali s cizincem, který se snažil hovořit naším jazykem. Shledali jsme při jednání s ním jeho projev nezdvorným? Možná to bylo právě z důvodu rozdílného sociálního zázemí.

Pokud se nyní zaměříme na chyby formy (Edge, 1989, s. 7-10) – t.j. struktury věty, v první řadě jde o chyby, které vznikly vlivem mateřského jazyka. Vliv mateřského jazyka je nápadný již na způsobu výslovnosti. Ta bývá často velmi charakteristická a lze z ní snadno usoudit, odkud mluvčí pochází.

Oblastí, která ukazuje na ovlivnění mateřským jazykem, je oblast užití slovní zásoby a tvoření gramatických struktur.

Nedostatečné osvojení si pravidel také zapříčiňuje vznik chyby. Učící se vychází z pravidla, které zná, a snaží se jej využít v každé situaci.

Další možnost vzniku chyby je taková, že student na základě osvojení si několika pravidel je v podstatě „slévá“ dohromady a používá je současně. Tuto situaci bych nazvala „dva v jednom“. Např. při stupňování přídavných jmen studenti často využívají současně slova *more* a koncovky – *er* bez ohledu na jejich používání.

Za chybnou je taktéž považována situace, kdy student si je v podstatě vědom své chyby, ale protože je pro něho důležité sdělení samotné, sdělí jej a doufá, že posluchač jej pochopí.

Typem chyby ve struktuře projevu jsou chyby, které jsou způsobeny únavou, nervozitou nebo ve spěchu a kterých by se mohl dopustit i rodilý mluvčí – takový typ chyby nazývá Edge (Edge, 1989, s. 9) „*slip*“ a může být snadno opravena samotným mluvčím.

Podle mého názoru a skoro desetileté praxe lektorky anglického jazyka se však přikláním k názoru, že mezi nejdůležitější dělení chyb patří rozlišení mezi srozumitelností a nesrozumitelností sdělení. Jedná se o dopad, který sdělení má, zda se v něm neobjevují chyby, které narušují srozumitelnost, nebo chyby ve sdělení, které porozumění brání z důvodu kontextu, popřípadě chyby, které srozumitelnosti brání zcela. Toto členění více navozuje situace, ke kterým dochází v reálném životě, pokud je naše sdělení srozumitelné, chyby se odpouštějí.

2.4. Důležitost chyb v procesu učení

Pokud se zde zamyslíme nad problematikou chyby v procesu učení, jak jsem již uvedla výše, na chybu se nahlíží jako na odklonění se od normy. Novější názory přijímají chybu jako nedílnou součást učení. Poskytuje nám informace o pokroku osvojování si znalostí, ukazuje nám, kde se student v tomto procesu právě nachází, jaký pokrok již udělal, co si ještě bude muset osvojit. V žádném případě nejsou chyby pouhým důkazem nedostatku schopnosti učit se. Důležitým úkolem učitele při výuce je kromě znalostí, které předává svým studentům, i znalost studentů samých. V předchozí kapitole jsem uvedla několik možných rozdělení chyb, na jejichž základě a na základě znalostí, jež učitel má o svých studentech, by měl být schopen jejich chyby identifikovat a zařadit do těchto kategorií. A to z důvodu, jak uvádí Edge (Edge, 1989, s. 11), že co může být „*slip*“ (čili pouhé přehlédnutí, přeroknutí se či menší nedopatření) pro jednoho studenta, pro jiného může být vážnou chybou a pro dalšího jen určitý „pokus“. Na základě identifikace chyby pak může učitel i student pracovat na jejím odstranění.

Studenti se často obávají chyb v takové míře, že raději mlčí, než aby ve svém projevu chybovali. Je pochopitelné, že písemný projev je pro studenty zcela jistě méně frustrující než projev ústní. O své práci mají čas přemýšlet, pokud je to možné, mohou využít své poznámky, učebnice, slovníky a minimalizovat tak vznik chyby. Projev ústní se jim jeví jako nebezpečný, hrozí velké riziko chybování. Přesto zde dochází k úspěšnému učení, student se pokouší experimentovat s jazykem, aplikuje naučená pravidla či se pokouší o svoji vlastní interpretaci jazyka. Získává tak možnost „vyzkoušet si jazyk“ a v případě chyb má možnost přijít

na lepší pravidla, fungující a vedoucí jej k porozumění, srozumitelnosti. Studenti, kteří se neradi dopouští chyb, se raději uchylují ke známému, jednoduššímu způsobu projevu, který jim přinese úspěch, než by experimentovali. Používají slovo, které sice nechtěli použít, ale protože neznají to správné, netrápí se přesným sdělením toho, co chtěli říct, a prostě si pomohou jiným, dostačujícím a po všech stránkách správným. Toto, ač se nejví jako chyba, přesto Choděra (Choděra a kol. 2001, s. 114) označuje za tzv. pseudochybu. Pseudochybu pokládá autor za komunikační „únik“, kdy se student při pocitu jazykového deficitu vyhne výrazu, který by byl v dané situaci adekvátnější. V tomto případě ale studenti nedostávají pomoc od učitele a vlastně u nich nedochází k žádnému posunu v učení.

Z tohoto vyplývá, že chyby jsou v procesu učení v podstatě vítány, neměly by působit trauma, ale spíše pobízet studenta k další práci s jazykem a experimentováním s ním. Chyby nemohou být z tohoto procesu eliminovány. Student si tvoří určité hypotézy o tom, jak jazyk funguje, jak je používán, jak by měl být použit, aby skrze něj mohl sdělit to, co sdělit chce. Své domněnky pak zkouší v praxi, na tomto základě získává další informace, které ho přivádějí ke změně svých původních hypotéz, pokud byly chybné, a následně opět tato nová zjištění používá v praxi. Chyba je tedy důkazem učení. Pokud studenti netvoří žádné vlastní hypotézy či jim v tomto učitel brání, dochází pouze k napodobování učitele, opakování jeho slov a v podstatě nebudou později schopni sami vytvořit jinou větu. (Bartram, Walton, 1991, s. 14). Důležité je, aby sdělovali to, co sdělit chtějí, aby jejich sdělení bylo efektivní. To je myslím i úkolem učitele, povzbuzovat své studenty a nesoustředit se jen na chyby a neustále se jimi zabývat. Vždyť je přece známo, že spousta vynálezů vznikla omylem, proč by tedy studenti nemohli skrze chyby dojít k úžasnému objevu fungování druhého jazyka. Metodami práce s chybou a jejím využitím v procesu učení se zabývám v kapitole 5.

3. Analýza chyby – zdroj a příčina

Při korekci chyby je velice užitečné rozpoznat jejich zdroj a možnou příčinu vzniku. Při jejich nápravě a odstranění je pak možné zaměřit se na konkrétní zdroj a na základě tohoto poznání s chybou pracovat.

Analýzu chyby prezentuje Corder (in Richards, 1974, s. 157) na modelu podloženém rozdíly mezi tzv. idiosynkratickým dialektem a dialektem sociálním. Výraz dialekt zde používá z důvodu zmíněného vztahu mezi jazyky, tj. pokud tyto dva jazyky sdílejí některá gramatická pravidla, pak se jedná právě o dialekty. Jako idiosynkratický dialekt označuje osobitý, nestálý a rozvíjející se systém osvojování si gramatiky studentem samotným. Sociálním dialektem chápe cílový jazyk užívaný určitou sociální skupinou.

3.1. Kontrastivní analýza

Corder připisuje velký význam vztahu mezi mateřským jazykem a jazykem cizím, osvojovaným. Jde zde o případ, kdy věta v mateřském jazyce studujícího je do cizího jazyka přeložena doslovně. Pokud dochází pouze k částečnému porozumění, mluvčí může projevit takový způsob sociálního chování, kterým se připodobní cílové skupině, a je-li toto chování ve shodě s chováním cílové skupiny, dochází k porozumění. Z hlediska analýzy chyb Corder (in Richards, 1974, s. 162) nenazývá chybné věty chybnými (*erroneous*) ani odchylujícími se od gramatických pravidel (*deviant*), ale opět zde používá výraz věta idiosynkratická, a to proto, že pravidla cílového jazyka/dialektu ještě nejsou známa. Věty, které za chybné považuje, jsou takové, kde k chybě došlo tzv. selháním výkonu, kam zahrnuje např. přeroknutí, výpadek paměti, únavu apod. Tento typ chyb bývá zpravidla pohotově opravován samotným mluvčím. Pokud ale mluvčí chybuje i přesto, že se již s gramatickými pravidly setkal, pak jde o chybu a nikoli o idiosynkratickou větu.

3.2. Fáze kontrastivní analýzy

Analýzu chyby Corder rozčlenil do tří fází (in Richards, 1974, s. 166-169):

První fáze analýzy chyby spočívá v rozpoznání idiosynkrasie. Tato fáze analýzy poskytuje informace o dvou typech vět, první z pohledu dialektu ne-rodilého mluvčího, druhá nabízí pohled ze strany rodilého mluvčího a jeho dialektu. V této fázi jde o srovnávání dvou jazyků na základě společných vztahů. Jde tedy o bilingvní srovnání. Corder rozeznává věty, které jsou tzv. nepřímo idiosynkratické, jde o věty, které se jeví jako gramaticky správné, nicméně nemohou být přijatelně interpretovány v daném kontextu. Zde se nutně vyžaduje jejich přijatelný výklad. Poté následuje tzv. rekonstruovaná věta, která vyjadřuje to, co by mluvčí cílového jazyka řekl, aby vyjádřil to, o co v daném kontextu usiloval ne-rodilý mluvčí. V tomto případě jde o překladatelský ekvivalent.

Druhý typ vět je tzv. zjevně idiosynkratický, jde o věty, které zcela jasně neodpovídají gramatickým pravidlům cílového jazyka, ale pokud mohou být přijatelně pochopeny, jsou opraveny pouze na úrovni gramatické správnosti a více již rozebírány nejsou. Pokud ale nemůže dojít k přijatelné interpretaci, je nutné ji hledat v mateřském jazyce mluvčího, kde se při doslovném překladu pátrá po přijatelné interpretaci, a ta je poté překládána zpět do cílového jazyka, aby byla opět vytvořena rekonstruovaná, dobře zformulovaná věta, odpovídající jak gramatickým pravidlům, tak kontextu.

Druhá fáze analýzy chyby objasňuje idiosynkratický dialekt studujícího, tj. ne-rodilého mluvčího.

Třetí fáze analýzy chyby je nejpodstatnější. Jde o vysvětlení příčiny chyby. Tato fáze je na rozdíl od prvních dvou, které se zaměřují na lingvistické vysvětlení příčin, zaměřena na psycholingvní příčiny. V této fázi se zjišťuje, jakým způsobem si ne-rodilý mluvčí druhý jazyk osvojuje a jaký vliv má jeho mateřský jazyk na vznik idiosynkratických vět. Na základě tohoto poznání lze zlepšit vyučovací metody a zefektivnit strategie samotného studenta. Na chyby se pohlíží jako na přirozenou součást procesu osvojování si druhého jazyka, skrze ně lze dojít k osvojení si správného gramatického pravidla.

3.3. Mezijazykový a vnitrojazykový transfer

Přenášení návyku užití mateřského jazyka do jazyka osvojovaného se nazývá „transfer“, pokud je tento transfer negativní, lze hovořit o interferenci. Toto vysvětlení se vztahuje na názor, že jazyk je jakási zvyková struktura (Richards, 1974, s. 169). Hendrich (Hendrich, 1988, s. 43-47) stručně popisuje mezijazykový a vnitrojazykový transfer.

1) Mezijazykový transfer – jedná se o vliv mateřštiny na proces osvojování a užívání cizího jazyka.

Pozitivní mezijazykový transfer – spočívá v tom, že žákovy praktické a teoretické znalosti mateřštiny mají kladný vliv na proces osvojování dalšího jazyka i na jeho praktické užívání.

Negativní mezijazykový transfer (interference) – zde přenos mateřského jazyka brání v osvojování cizího jazyka, spočívá v mylném přenášení návyků z mateřštiny do cizího jazyka.

Sekundární mezijazykové vlivy – zde tyto vlivy spočívají v přenášení vědomostí a dovedností z jednoho cizího jazyka na osvojovaný jazyk v případě, kdy se žák současně učí další cizí jazyk nebo již další cizí jazyk ovládá.

2) Pozitivní vnitrojazykový transfer – je založen na fungování analogie, znalost jednoho členu takové řady usnadňuje osvojení členů ostatních.

Vnitrojazyková interference – základem působení této interference je skutečnost, že v jazyce paralelně s faktorem analogie působí i faktor kontrastu, koexistence blízkých, ale nikoli totožných jevů v jazyce vede k jejich mylnému ztotožňování, k mylné analogii.

3.4. Non-kontrastivní analýza

Richards (Richards, 1974, s. 172) naproti tomu analyzuje chybu nezávisle na interferenci mateřského jazyka studujícího. Nabízí tzv. ne-kontrastivní přístup k analýze chyb (non - contrastive approach). Na chyby nahlíží z pohledu intralingvního a vývojového stadia, ve kterém se studující nachází. Takové chyby nemohou být považovány za pouhé selhání projevu či důsledek únavy apod. Většinou provází studujícího po delší dobu a u některých studentů mohou reprezentovat i konečnou míru schopnosti osvojit si další gramatické systémy. Jako intralingvní chyby Richards (Richards, 1974, s. 174) uvádí např. chyby způsobené mylným zevšeobecnováním, neúplnou aplikací pravidel apod. Vývojové chyby označují snahu studujícího vytvořit si určité hypotézy o anglickém jazyce na základě jeho omezené zkušenosti, kterou získává především ve třídě nebo z učebnic. Richards člení intralingvní a vývojové chyby a jejich příčiny následovně:

- a) přílišné zevšeobecnování pravidel (*over-generalization*);
- b) ignorace jistých omezení pravidel (*ignorance of rule restrictions*);
- c) neúplná aplikace pravidel (*incomplete application of rules*);
- d) tvorba nesprávných hypotéz (*false concepts hypothesized*).

ad a) V tomto případě jde o užití dříve osvojeného pravidla v nové situaci, čímž ale dochází k vytvoření nesprávné struktury a dochází k chybě. Např. při osvojování si struktury věty v přítomném prostém čase poté co si již student osvojil přítomný průběhový čas, může docházet k situaci, kdy student vytvoří větu tohoto typu:

I am walk. He is walk.

ad b) Tento případ je velice blízký předchozímu, jde buď o tzv. mylnou analogii, nebo v jiných případech lze hovořit o výsledku mechanického učení, např. ve větě s využitím slovesa *make*:

They made him to say that. Místo správného *They made him say it.* Student zde použil infinitivní tvar a opominul zde užití slovesa *make* ve významu „přimět“, kde je sloveso použito v infinitivním tvaru bez *to*.

ad c) Zde nacházíme výskyt takových jazykových struktur, které reprezentují stupeň vývoje osvojovaných pravidel, která jsou potřebná k produkci přijatelného projevu, někdy student v tomto případě raději používá jednodušší vazby a spojení, vyhýbaje se složitějším systémům jazyka, a to zejména z důvodu zachování komunikace než tvoření gramaticky správných vět.

ad d) V tomto případě lze hovořit o snaze mnoha autorů jazykových učebnic předkládat jazykové struktury v kontrastu jedné s druhou. Tím však v mnoha případech působí více zmatku a studující si na základě této zkušenosti vytváří mylné hypotézy, které vycházejí z neporozumění rozdílů v cizím jazyce, např. významový rozdíl u použití sloves *come* a *go*, *make* a *do* nebo použití průběhových a prostých forem gramatických časů.

4. Faktory ovlivňující přístup k chybě

Po přehledu definice chyby, její kategorizaci a analýze, považuji za důležité zabývat se faktory ovlivňující přístup k chybě a její opravě. Každý reaguje na chybu nejen na základě svých osobnostních charakteristik, ale i na základě mentální vyspělosti. Tyto faktory však nejsou jediné, faktorů je mnoho a postoje k chybě mohou zesilovat či zeslabovat. Vliv může mít také výchova a celkový postoj společnosti k „nedokonalosti“.

4.1. Žák

Zde se tedy zaměřím na tyto dva faktory působící na způsob přístupu k chybě ve spojení s žákem. Jedná se o:

- a) věk;
- b) osobnostní typ.

Věk je ve výuce považován za rozhodující a to z důvodu, že na jeho základě se rozhoduje o tom, co a jakým způsobem se bude vyučovat. Harmer rozdělil studenty do tří věkových skupin (Harmer, 2007, s. 82).

Do první skupiny studentů zařazuje děti do věku 9 či 10 let, rozdíl mezi touto skupinou a skupinami adolescentů a dospělých spatřuje především:

- b) ve způsobu, jakým reagují na sdělení i přesto, že nerozumějí jednotlivým slovům;
- c) ve způsobu, jakým preferují být učeni – zde jde především o nepřímý způsob výuky než přímý;
- d) ve způsobu jejich porozumění – to není založeno pouze na vysvětlování, ale také na tom, co vidí, slyší, na co si mohou sáhnout a s čím mohou přímo přijít do styku;
- e) ve způsobu, jakým projevují nadšení a zvědavost při učení, ve vnímání světa kolem nich;
- f) ve způsobu, jakým reagují na témata, která se dotýkají i jich osobně, kdy mohou hovořit o sobě a svém životě
- g) tato věková skupina těžko chápe abstraktní gramatická pravidla;
- h) tato věková skupina potřebuje individuální přístup a pozornost učitele;
- i) tato skupina má omezený rozsah pozornosti, lehce ztrácí zájem, pokud aktivita není dostatečně poutavá.

Přístup k chybě v této skupině: Ioannou - Georgiou a Pavlou ve své knize (Ioannou - Georgiou a Pavlou, 2003, s. 10) zastávají způsob přímého zapojení dětí do hodnocení své vlastní práce. Práce s chybou v této věkové skupině se však liší od strategií, které jsou používány ve skupinách starších žáků. Jak jsem již uvedla výše, tato věková skupina potřebuje pozornost, pomoc a podporu učitele a individuální přístup. V této věkové kategorii ještě nejsou skupinové aktivity příliš úspěšné, stejně jako oprava chyb spolužáky. Oprava

proto obvykle probíhá společně s učitelem. Vyžadují vedení učitelem, který by jim měl poskytovat možnost pracovat samostatně.

V tomto případě, se domnívám, že by práce s chybou měla spočívat převážně:

- v opravě výslovnosti;
- v opakování chybné části projevu;
- v učitelově opravě s individuálním žákem.

Do druhé skupiny studentů zařazuje Harmer (Harmer, 2007, s. 83-84) děti a mládež do věku 19 či 20 let, jejich specifika spatřuje především:

- ve schopnosti abstraktního myšlení;
- ve schopnosti přijímat informace přímým způsobem;
- v potřebě komunikace;
- tato věková skupina potřebuje pracovat ve výuce s materiály, které jsou relevantní jejich věku a každodenním aktivitám, musí být navrženy tak, aby studenty povzbuzovaly k využití jejich myšlenek a zkušeností.

Přístup k chybě – na základě oslovení kolegyně vyučujících na II. stupni základní školy, v tomto věku, převážně mezi 12 a 15 roky, se žáci neradi u chyb zastavují, nechtějí se jimi příliš zabývat a jediným ukazatelem je pro ně výsledná známka. Vracení se k chybám, které se například objevily v testu, je podle jejich slov zbytečné. U žáků a studentů od 15 do 18 let se přístup k chybě poněkud mění. Velké oblibě se těší zejména opravování chyb, kterých se dopustili spolužáci, opravování chyb ve dvojicích či rozbor chyb na tabuli. V mluveném projevu je upřednostňována spíše plynulost před přesností. Domnívám se, že ve všech těchto případech jde o zkušenosti, které se mohou lišit jak u různých učitelů, tak v typech škol, ve kterých se žáci vzdělávají.

Třetí skupina studentů je skupina dospělých od 20 let, Harmer (Harmer, 2007, s. 84-85) je označuje za pozoruhodné, a to z těchto důvodů:

- jsou schopni zabývat se abstraktními myšlenkami, nejsou závislí na nepřímých způsobech výuky;
- oni sami a taktéž učitelé mohou čerpat ze široké škály vlastních zkušeností;
- mají svá vlastní očekávání od vyučovacího procesu a své způsoby učení se;
- dospělí jsou disciplinovanější při studiu a jsou ochotní učit se i navzdory nudě;
- na rozdíl od malých dětí a teenagerů mají jasnou představu o tom, proč se cizí jazyk učí a čeho chtějí dosáhnout.

Nicméně Harmer konstatuje, že dospělí studenti nejsou zcela bezproblémoví, vyznačují se určitými charakteristikami, které mohou činit jejich výuku velice problematickou. Např.

- mohou být kritičtí ke zvolené výukové metodě, na základě svých zkušeností mohou být nedůvěřiví k jakékoli nové metodě, se kterou se při výuce setkají, k některým aktivitám se mohou stavět velmi nepřátelsky;
- mohli zažít neúspěch nebo kritiku, na jejichž základě začali pochybovat o svých schopnostech učit se cizímu jazyku;
- mnoho starších studentů se obává ubývání mentálních sil spolu s věkem.

Přístup k chybě – v této věkové skupině je chyba velice citlivé téma a její oprava vyžaduje takové techniky, které její výskyt odstraňují, aniž by stresovaly studenta. Důležitým úkolem pro učitele je vytvořit ve třídě takovou atmosféru sounáležitosti, kdy si studenti budou navzájem pomáhat a povzbuzovat se. Poté již mohou být zvoleny takové metody opravy chyb, které budou moci s chybou konstruktivně pracovat. Při práci s chybou je možné využít technik, které popisují v kapitole 6.

4.1.1. Osobnostní typ žáka a jeho přístup k chybě

Choděra (Choděra a kol., 2001, s. 38-39) označují znalost osobnostního typu žáka v cizojazyčném vyučování-učení za faktor velice významný. Tato znalost napomáhá učiteli zaujmout vůči žákovi individuální přístup. Na základě grafu, ve kterém Linhart (in Choděra a kol, 2001, s. 38) spojil Eysenckův model a Hippokratovo členění osobnosti člověka, se jako nejpriznivější pro jazykové učení jeví charakteristika „extrovert – stabilní – sangvinik“, jako nejméně příznivé „introvert – nestabilní – melancholik“. Choděra udává, že toto členění lze vyjádřit i jako typ „komunikativní – nekomunikativní“, a to i přes jistou nepřesnost tohoto rozdělení (Choděra a kol, 2001, s. 39).

Nekomunikativní typ

akcent na formu

vysoká úroveň zpětné vazby

kritický vztah k chybám

akcent na jazykový systém

diskurzivně racionální zaměření

submisivní osobnostní rys

akcent na zrakové vjemy

komunikativní zdrženlivost

introvertnost

malá pohotovost mechanismů řeči

Komunikativní typ

akcent na obsah

nízká úroveň zpětné vazby

velkorysý vztah k chybám

akcent na řečovou činnost

intuitivně emocionální zaměření

dominantní osobnostní rys

akcent na bezděčnou paměť

komunikativní horlivost

extrovertnost

velká pohotovost mechanismů řeči

Z tohoto rozdělení je tedy možno vyčíst i postoj, který student zaujme k chybě, a jaký typ výuky pro něho bude nejeefektivnější.

Kagan (in Fontana, 1997, s. 200) při popisu osobnosti v teorii kognitivního stylu popisuje dimenzi uvážlivost – impulsivnost. Tato dimenze popisuje pohotovost reakcí dětí při výuce.

Uváživé děti:

- dopouštějí se méně chyb - zvláště při podnětných a náročných úkolech;
- mají silnou touhu už napoprvé odpovědět správně;
- správnou odpověď si promyslejí poměrně dlouhou dobu, než ji vysloví;
- mohou projevovat přehnaný strach z chyby.

Impulsivní děti:

- dopouštějí se více chyb;
- mají „revolverový“ přístup – „střílejí“ odpovědi s nadějí, že alespoň jedna z nich bude správná;
- doufají, že i případné chyby jim přinesou vhodnou zpětnou informaci od učitele.

Osobnostní typ žáka je při korekci chyb vždy důležité vzít v úvahu, a to z důvodu, že za chybu může být považována i neúměrně dlouhá latentní doba reakce nebo málo plynulé nebo nepřirozené pomalé ústní vyjadřování, a to i přesto, že je bez jazykových chyb. Zde však Choděra žádá určitou opatnost, aby soud o žákově pomalém projevu či pomalé reakci respektoval charakter projevu v mateřském jazyce, tj. zda není jeho mechanismům řeči vrozena jistá pomalost nebo zda vůbec není v žákově povaze každé slovo vážit (Choděra a kol., 2001, s. 114).

Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 29) popisují dvě skupiny studentů a jejich přístup k chybě:

- 1) ti, kteří věří, že oprava chyby je pro ně prospěšná, a chtějí být opravováni hodně a často;
- 2) ti, kteří jsou znechuceni mírou opravování učitelem tehdy, když mají zájem se svobodně vyjadřovat.

Pokud se učitel setká se třídou, která od něho vyžaduje vysokou mírou opravování, pak by jim měl vyhovět a záhy zjistí, že studenti své přání brzy přehodnotí. Časté přerušování jejich projevu a přílišné opravování, které jim brání v komunikaci, je pro ně dostatečným důvodem své rozhodnutí změnit a upřednostnit větší volnost k sebevyjádření. Přesto je důležité, aby si obě skupiny studentů uvědomily, že chyby jsou nevyhnutelné, jsou přípustné a bude s nimi zacházeno konstruktivním způsobem, který nebude studenty odsuzovat za pochybení, a budou použity k rozvoji jejich schopností osvojit si cizí jazyk.

4.2. Učitel

Učitelé se často soustředí pouze na chyby, kterých se žáci dopouštějí, kriticky je zdůrazňují a přitom ignorují celkový obsah sdělení. Takový přístup může být pro žáky velmi demotivující a odrazuje je od jejich další snahy cokoli sdělovat (Harmer, 2007, s. 138-139). V procesu učení je tedy chyba citlivým tématem, a proto by měl být seriózně promyšlen způsob, jakým se k ní bude přistupovat. Většina žáků očekává, že

jejich výkony budou opravovány (Bartram a Walton, 1991, s. 29), a z tohoto důvodu je podoba zpětné vazby, kterou jim učitel poskytuje, důležitá.

Zpětnou vazbou se rozumí sdělení poskytující žákovi informaci o jeho výkonu při zvládnání zadaného úkolu. Dvořáková (in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s.253) doporučuje, aby zpětná vazba přicházela co nejdříve po výkonu žáka. Informace o jeho správném či chybném postupu mu napomáhá v porozumění a k trvalému osvojení učiva. Zaměřuje se na daný úkol, podrobně popisuje výsledek i proces. Při podávání zpětné vazby je doporučováno používat tzv. popisující jazyk, který co nejpodrobněji popisuje žakovu práci nikoli žáka samotného. K tomuto účelu se využívá tzv. posuzující jazyk, ale v zájmu zabránění „onálepkování“ žáka se nedoporučuje jej používat při podávání zpětné vazby, která je zaměřena na hodnocení úkolu.

Přístup učitele k chybě podle mého názoru závisí na několika faktorech:

- 1) zdali jde o rodilého či nerodilého učitele;
- 2) zdali se setkal s užitím jazyka v zemi, kde je jazykem rodným;
- 3) zdali je učitel orientovaný více na komunikativní použití jazyka nebo na jeho přesnost užití.

V prvním případě, pokud jde o rodilého mluvčího, má učitel výhodu takovou, že sám jazyk používá, nepochybuje o jeho užití, málokdy chybuje a studenti jeho znalosti nikdy nepochybnují. Naproti tomu nerodilý mluvčí může mít sám pochybnosti o možnostech užití, může se opírat o mínění, že pokud danou frázi například nikdy neslyšel, proto neexistuje a považuje ji za chybnou, ale opak může být pravdou. Stává se, že studenti o znalostech svého učitele někdy dokonce pochybují.

Pokud učitel žil a učil se daný jazyk v zemi, kde je jazykem rodným, setkává se s jeho různými variantami a užitím na základě každodenní zkušenosti, může tím později rozšiřovat i znalosti svých studentů, které může vytrhnout jen od osvojování si a užívání vazeb prezentovaných v učebnicích, které někdy rodilí mluvčí považují za nepřirozené.

Pokud je učitel více orientovaný na komunikativní užití jazyka, může se k chybám stavět poněkud shovívavěji a neopravuje úzkostlivě každou chybu, která se v projevu vyskytne. Záleží mu více na srozumitelnosti textu a schopnosti studentů použít jazyk pohotově beze strachu z chyb.

Myslím, že osobně u svých studentů upřednostňují schopnost dorozumět se než bezchybný projev, který mnohdy zní až příliš nepřirozeně, ale samozřejmě je vždy nutné mít na paměti, kdo jsou studenti a co od výuky očekávají.

Pokud učitelé určité chyby ignorují, je možné, že je někteří žáci přesto zaregistrují a mohou začít pochybovat o učitelově kompetenci, proto Dam a Mumford (www.stevedam.com) navrhují použití následující metodu, která jim pomůže své chování žákům vysvětlit. Nazývají ji „*Turning a blind eye*“, což doslovně

znamená „přivírání oka“, a vysvětlují, že toto spojení pochází z dob, kdy admirál Nelson válčil v jedné z jeho bitev a znamení ke stažení jeho vojsk ignoroval způsobem, že se na něho díval svým slepým okem, a onu bitvu vyhrál. Při této aktivitě učitel zaznamenává chyby, kterých se studenti dopouštějí, na tabuli, kterou rozdělil na dvě části. Na pravou stranu zaznamenává chyby, které jsou závažné, tj. zasahují do komunikace, a na levou stranu zaznamenává takové chyby, které za závažné nepovažuje. Při této aktivitě může vyzvat studenty, aby mu pomáhali se při tomto dělení rozhodovat. Když je tato aktivita u konce, učitel studentům vysvětlí význam fráze „*to turn a blind a eye*“ - ignorovat něco, co je špatné, přivírat nad něčím oči. Poté jim vysvětlí, že toto ignorování je vhodné využít tehdy, kdy by bylo horší něco dělat spíše než nedělat nic. Proto v zájmu povzbuzení k činnosti jsou chyby někdy přehlíženy, a tudíž učitel může požádat své žáky, aby si zakryli jejich levé oko a soustředili se na chyby na pravé straně tabule.

4.2.1. Osobnostní typ učitele a jeho přístup k chybě

Osobnostní typ učitele je další z faktorů, který se velkou měrou podílí na práci s chybou. Choděra (Choděra a kol., 2001, s.39) zmiňuje dva typy učitele na základě Caselmanovy typologie: pedotropa a logotropa.

První typ učitele – **pedotrop** - je zaměřen na žáka samotného, podle Choděry bude spíše upřednostňovat osobnostní typ žáka komunikativního typu a bude používat rozmanité vyučovací metody.

Druhý typ učitele – **logotrop** - je oproti pedotropovi zaměřen na obor a bude pravděpodobně preferovat osobnostní typ žáka nekomunikativního typu, je orientován vědecky, k systému učiva předmětu, který vyučuje.

Typ učitele a jeho specifický přístup k chybě může mít na studenty různý dopad. Zde se zabýváme dvěma extrémy, tak jak je popisují Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 26). Pokud se učitel příliš soustředí na přesnost projevu, neuznává jiné varianty, snad z důvodu pochyb o vlastních znalostech, a opravuje každou chybu, která se objeví, je definován jako velice náročný učitel nepromíjející jedinou chybu či odchylku a v anglickém jazyce je označován jako *heavy – corrector*. Ve třídě, kterou řídí takový učitel, je většinou veškerá pozornost soustředěna na něho, studenti jsou považováni za vedlejší element a proces učení je v podstatě „utiskován“ procesem vyučování. V takovém případě je nedostatek prostoru pro studenty samotné – jejich tvořivost, představivost a snaha o plynulost projevu je tlumena učitelovou touhou po přesnosti a bezchybném projevu. V takovéto třídě není prostor pro experimentování s jazykem – studenti mohou používat jen ustálené fráze a nemohou pracovat s jazykem způsobem objevování, pokusů a omylů. Studenti jsou zdrženliví při formulaci svých sdělení, jsou doslova posedlí správností svého konečného projevu a zřídka bývají spontánní. Ve třídě panuje napětí ze strachu z chybování. Učitelé někdy opravují správné správným, nebo dokonce správné nesprávným. Pokud učitelé u svých studentů příliš upřednostňují přesný a bezchybný projev, Bartram a Walton jim navrhnou tato řešení k vyrovnání se s takovou situací:

- přestat opravovat v takové míře;
- opravovat pouze v určitém čase během výuky;
- poskytnout studentům více prostoru pro vyjádření se;
- opravovat efektivněji za použití lepších či různých technik.

Opakem učitele kladoucího důraz na přesnost je typ učitele, který přistupuje k chybě tak, že její opravení nemá v podstatě žádnou hodnotu. Tento typ učitele označují Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 27) jako učitele, které vzniklé chyby ignoruje, či opravuje jen velice málo a je popisován jako *non – corrector*. V tomto případě dochází k situaci, kdy si sami studenti stěžují na to, že nejsou svým učitelem opravováni. Toto se jeví problematické zvláště tehdy, pokud jsou studenti, či by měli být, připravováni na zkoušky, které jsou často založeny právě na přesnosti a bezchybnosti. Dochází k situacím, kdy je zpochybňována učitelova kompetence. Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 28) opět poskytují několik inspirativních rad, jak takovou situaci vyřešit:

- učitel by se měl více zabývat vztahy s „veřejností“ – svými studenty, naslouchat jim a poskytovat dostatečnou zpětnou vazbu;
- učitel by měl někdy uzavřít se svými studenty kompromis.

4.3. Dopady opravování na žáky

O psychologických dopadech opravování hovoří Bartram s Waltonem (Bartram a Walton, 1991, s. 29-30) a prezentují seznam jejich možných následků, negativních i pozitivních:

- 1) Frustrace – studenti jsou frustrováni tím, že učitel se více soustředí na přesnost užití jazyka, který student používá, než na obsah, který se student snaží sdělit, a učitel jej přerušuje pokaždé, když student chybí.
- 2) Znechucení – studenti považují cizí jazyk za příliš obtížný k osvojení nebo je učitel nikdy neopravuje a oni si nejsou jisti svým pokrokem.
- 3) Strach – studenti se bojí promluvit, pokud si nejsou absolutně jisti, že to, co chtějí sdělit, je správně.
- 4) Důvěra – studenti důvěřují kompetenci svých učitelů.
- 5) Uspokojení - studenti jsou spokojeni s tím, že učitel jim pomáhá zvýšit jejich přesnost při užívání jazyka a umožňuje jim experimentovat s jazykem.

Práce s chybou by tedy v žádném případě neměla vzbuzovat výše uvedené negativní pocity, které by zároveň neměly převažovat nad pozitivními dopady, jak se bohužel z tohoto seznamu jeví.

5. Metody práce s chybou

Výše jsem se zabývala chybou, její identifikací, její možnou příčinou vzniku, její důležitostí v procesu učení a uvedla jsem několik faktorů, které mohou ovlivňovat postoj k ní. Po takové detekci chyby je na místě zabývat se prací s ní, její opravou a odstraněním. Hendrich (Hendrich (1988, s. 371) zmiňuje, že žádná chyba nemá zůstat neopravena, a to z důvodu jejího narušování průběhu učení. Časový úsek mezi vznikem a opravou chyby závisí na typu činnosti, které se student věnuje. Pokud se chyba vyskytne ve fázi procvičování, může být opravena ihned a její korekce objasněna zopakováním dané látky. V případě vzniku chyby ve fázi následné – sdělovací je vhodné uvážit, jak závažná daná chyba je a zdali brání celkovému porozumění sdělení či nikoliv.

Výše jsem uvedla rozlišení chyb podle Edgeho, z jazykového hlediska jsou chyby členěny do těchto kategorií (Thornbury, 2005, s. 114):

- lexikální, slovní chyby (lexical errors) – jde o chybné použití slova z důvodu jeho špatné volby, slovo má jiný význam, než jaký mluvčí myslí, nebo jde o chybný tvar slova;
- gramatické chyby (grammar mistakes) – zde chyba spočívá převážně ve výběru gramatického času, chybném slovosledu apod.;
- chyby v projevu (discourse errors) – tyto chyby se vztahují ke způsobu, jakým jsou organizovány a spojovány věty tak aby vytvořily celý text;
- chyby ve výslovnosti.

Při opravování chyby je důležité uvědomit si, že jednáme s člověkem, neopravujeme jen chybu, proto by kritika měla být podávána formou, která nezraňuje, neodrazuje studenta od jeho dalšího objevování jazyka a komunikaci v něm. Studenti feedback – zpětnou vazbu – vyžadují, chtějí se o svých chybách dozvědět, je tedy nezbytné vytvořit si metody, které budou chybu využívat konstruktivně tak, aby vedla k dalšímu rozvoji jazyka. Opět je na místě uvědomit si příčinu vzniku chyby a z tohoto poznání vycházet při její opravě. Jednalo se o hypotézu, kterou si student vytvořil, bylo to pouhé nedopatření nebo důsledek únavy či neznalost určitého pravidla?

5.1. Metody práce s chybou v mluveném projevu

Během výuky by měl být studentům poskytnut čas, kdy je vítána jakákoli snaha o svobodnou komunikaci bez toho, aniž by byly jejich chyby okamžitě opravovány, pokud tedy nebrání srozumitelnosti. Učitelé se často příliš soustředí na správnou formu jazyka než na obsah sdělení. Komunikaci v cizím jazyce považují za nejdůležitější způsob jeho osvojování, a proto si myslím, že by ve výuce měla být vždy přítomna možnost volné komunikace. Důležité je, aby student využíval jazyk k jeho opravdovému účelu, sděloval skrze něj své myšlenky, byl vyslechnut a dostal odpověď, a to bez jakékoli formy opravy. Pokud tedy chyby

bezprostředně neblokují komunikaci, měly by být v té chvíli ignorovány. Práce s chybami v mluveném projevu je nesmírně citlivé téma. Pokud učitel využívá přímé metody opravy – kdy oslovuje studenta – je důležité si uvědomit, zda na něho oprava nebude mít zraňující dopad a nezablokuje jeho snahu učit se a komunikovat. Učitel by měl zvážit, zdali nevyužije metodu nepřímou, kdy promluví k celé třídě např. po skončení dané aktivity. Při mluveném projevu je důležité studenta nepřerušovat pokaždé, když se chyby dopustí, může to být velice frustrující. Pokud učitel studenta opraví, je jen malá šance, že si správnou verzi vůbec zapamatuje. Ostatní studenti při takovém stylu opravování pravděpodobně opravu chyby ani nezaregistrují a málokdy z takového opravování těží. Výsledkem procesu opravy chyb by měl být tudíž učební pokrok nejen daného žáka, ale i jeho spolužáků.

Na opravě chyb se mohou podílet všichni účastníci výuky, jde tedy o studenta samotného, jeho spolužáky a samozřejmě učitele.

Korčáková uvádí Henrichiho a Herlemannovo rozdělení oprav do čtyř typů (in Korčáková, 2005, s. 98):

- 1) samostatná oprava iniciovaná samotným žákem;
- 2) samostatná oprava iniciovaná cizí osobou;
- 3) cizí oprava iniciovaná samotným žákem;
- 4) cizí oprava iniciovaná cizí osobou.

ad 1) Žák si sám chybu uvědomí a opraví.

ad 2) Žák si sám chybu neuvědomí, ale po upozornění je schopen sám ji opravit.

ad 3) Žák není schopen sám chybu opravit a vyzývá ostatní k její opravě.

ad 4) Na chybu upozorní učitel a sám jí také opraví; tento způsob opravy je považován za nejméně vhodný.

Pokud vzniklou chybu nedokáže student opravit sám, může dotyčný student, popř. učitel požádat ostatní studenty, aby se do opravy zapojili. Takový druh opravy se nazývá „oprava spolužáky“, v anglickém jazyce - peer correction. V tomto případě práce s chybou se vyskytují jak výhody, tak určité nevýhody.

Edge (Edge, 1989, str. 26) uvádí čtyři výhody této metody:

- 1) pokud jeden student chybí a druhý jej opraví, oba dva jsou vtaženi do procesu poslechu i uvažování o jazyku;
- 2) pokud učitel povzbuzuje studenty k tomu, aby se navzájem opravovali, získává tím množství informací o jejich dovednostech pracovat s chybou, jejich schopnosti detekce, identifikace a opravy chyby;
- 3) pokud si studenti zvyknou na myšlenku, že se mohou učit jeden od druhého, spolupracovat spolu při osvojování si cizího jazyka, stávají se méně závislími na učiteli;
- 4) pokud si studenti zvyknou na myšlenku opravování svých chyb svými spolužáky bez toho, aniž by byly zraňovány jejich city, budou poté schopni si navzájem pomáhat při činnostech, při kterých je učitel nemůže slyšet.

Problémy, které Edge (Edge, 1991, s. 26) uvádí v souvislosti s peer correction, jsou:

1) Možnost, že na opravu budou reagovat titíž žáci, kteří v podstatě nahradí roli učitele. V takové situaci, by měl učitel vyvolávat i ostatní studenty, kteří se dobrovolně k opravě nehlásí. Smyslem peer correction by měla být kooperace.

2) Studenti se až příliš soustředí na vyhledávání jakýchkoli chyb a v tomto případě se student, který chybí, může cítit kritizován lidmi, kteří v podstatě nemají právo jej kritizovat. Tuto situaci mohou vnímat velice citlivě a přístup učitele považovat za laxní. Myslí si, že nedělá svou práci. V takové atmosféře je takovýto druh opravy nemožný.

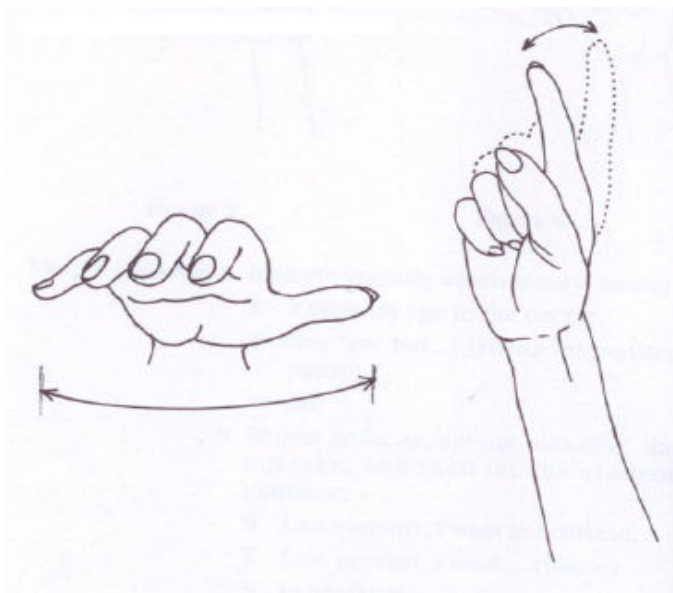
Při upozornění na vzniklou chybu v mluveném projevu, aniž by zpětná vazba měla na žáky negativní, zraňující dopad, může učitel využívat neverbální komunikace. Mohou být využita gesta, výraz tváře, neverbální zvuky, popřípadě jednoduché fráze, kterými sdělí nesouhlas.

Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 44) uvádí tyto možnosti použití neverbální komunikace při práci s chybou:

Gesta:

a) otáčením ruky dlaní dolů značí nesouhlas (viz obr. č. 2)

b) nesouhlasným kýváním prstu (viz obr. č. 2)



Obr. 2: Použití gest při vyjádření nesouhlasu (Bartram, Walton, 1991, s. 44)

Výraz tváře:

a) nesouhlasný potřes hlavy

b) zamračený výraz tváře

c) pochybovačný výraz tváře

Neverbální zvuky

- a) „mmmmmm“ s intonací značící pochyby
- b) „Errr...“

Jednoduché fráze

- a) „Skoro...“ („*Nearly....*“)
- b) „Ne tak docela...“ (*Not quite...*)
- c) „Dobrá, ale...“ („*Good, but...*“)

Pokud učitel reaguje na vzniklou chybu jen pomocí slova „ne“, student může být zmaten, protože si nemusí být vědom toho, že se chyby dopustil. Při použití jednoduchých frází tedy učitel může pomocí mírně zvýšené intonace naznačit, které slovo je chybné, a ponechat opravu na samotném studentovi. Pokud student není schopný chybu opravit, učitel může vyzvat ostatní studenty, aby opravu provedli.

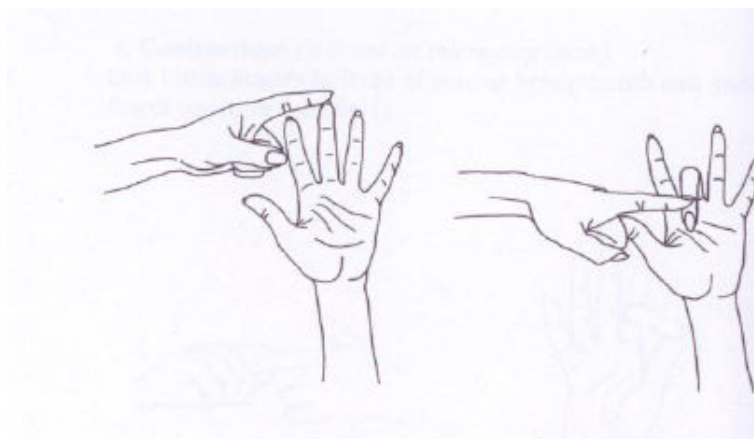
Student: Yesterday I go to the doctor.
Učitel: Not „GO“ but..... (zvýší intonaci a odmlčí se) or GO?
(Bartram, Walton, 1991, s. 46)

Další možností opravy je situace, kdy učitel větu, ve které se chyba nachází, zopakuje bez toho, aniž by zopakoval chybu, které se student dopustil, a pokud je to možné, opět nechá studenta opravit se.

Student: Last summer, I went in Scotland.
Učitel: Last summer, I went.....(odmlčí se)
Student: to Scotland.
Učitel: Right.
(Bartram, Walton, 1991, s. 46)

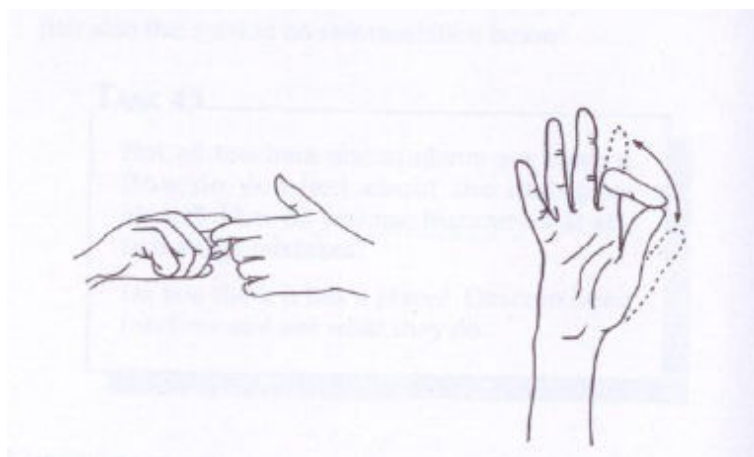
Při použití neverbálních gest je samozřejmě důležité s jejich užitím obeznámit studenty, aby pochopili jejich smysl. Osobně ještě využívám gesta „palec dolů“, „palec nahoru“.

Dalším využitím neverbálních gest při práci s chybou v mluveném projevu, je způsob, kterým učitel naznačí, kde se chyba nachází. Bartram a Walton (Bartram, Walton, 1991, s. 45) popisují tzv. prstovou techniku: tato technika vyžaduje od učitele, aby reprezentoval každé slovo ve větě na prstech jedné ruky a ukazováčkem druhé naznačoval, zdali se jedná o chybějící slovo nebo slovo nesprávné, a to tím, že poklepe či se chytí za ten prst, který ono slovo reprezentuje (viz obr. č. 3).



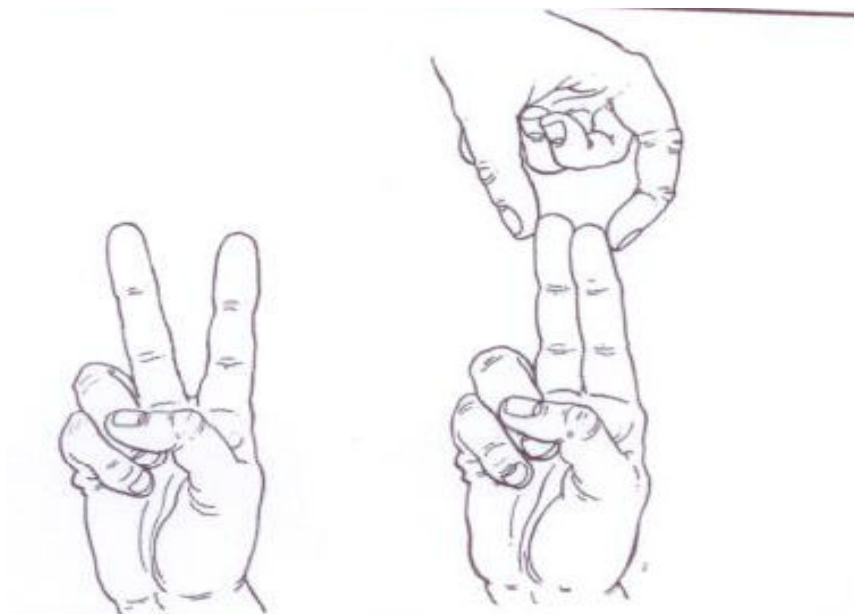
Obr. 3: Prstová metoda – označení pozice chybného slova ve větě (Batram, Walton, 1991, s. 46)

Prstů může učitel použít i tehdy, kdy poukazuje na vhodnost užití staženého tvaru podstatného jména se slovesem (viz obr. č. 4).



Obr. 4: Prstová metoda – označení vhodnosti užití staženého tvaru podstatného jména se slovesem (Batram, Walton, 1991, s. 48)

Výslovnost je oblastí, která by také neměla být ponechána bez opravy, pokud se v ní chyba objeví. Při chybné výslovnosti může učitel také využít prstů a pomocí počítání studentovi ukázat, v jakém slově se chyba nachází, nebo v případě, kdy student vyslovuje jednoslabičné slovo jako dvouslabičné, mu může učitel naznačit, kolik slabik se v daném slově nachází (viz obr. č. 5). Chybné slovo lze zaznamenat i na tabuli a výslovnost vizuálně naznačit např. přeškrtnutím písmena, které se v daném slově nevyslovuje, nebo výslovnost zapsat použitím fonetického přepisu pomocí fonetických značek. Toto lze však provést jen tehdy, pokud jsou studenti s těmito značkami dostatečně obeznámeni a umějí je správně vyslovovat.

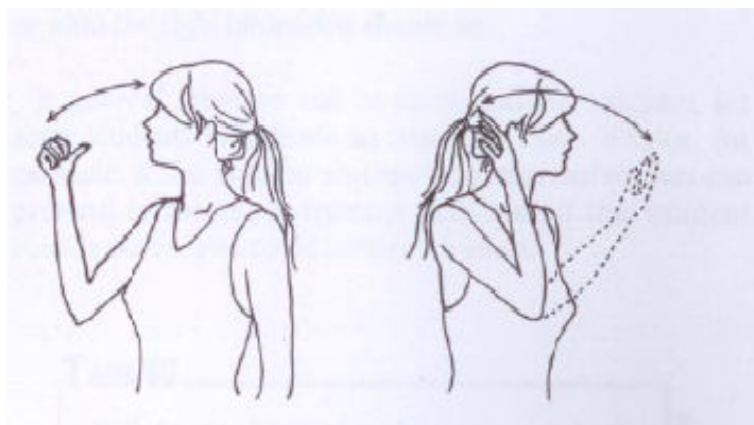


Obr. 5: Prstová metoda – označení počtu slabik ve slově (Batram, Walton, 1991, s. 45)

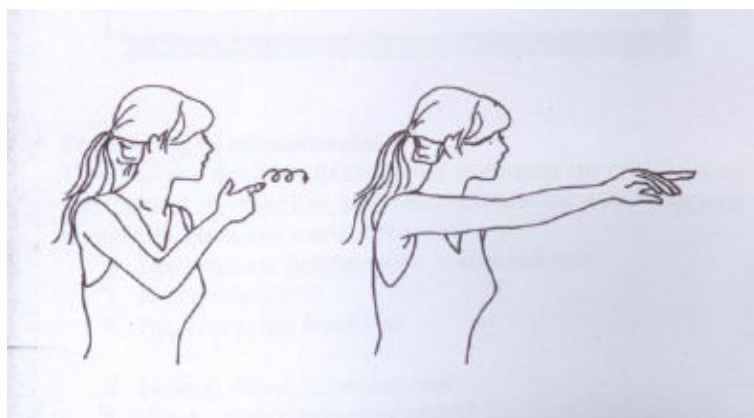
Další metoda, kterou lze využít při opravě chybné výslovnosti, je naznačení neporozumění tak, že si učitel přiloží ruku za ucho, jako kdyby naznačoval, že neslyšel. Při opravě intonace může učitel horizontálně mávnout rukou nahoru či dolů, aby naznačil, jaká by měla být správná intonace.

Při opravě použití nesprávného slova může být využita metoda, pokud to slovní význam dovoluje a nejedná se o slovo abstraktní, která spočívá ve schopnosti učitele nakreslit na tabuli obrázek, který danou chybu znázorňuje. Např. sdělení „*He has a long hair*“ může učitel nakreslit na tabuli jako muže s jedním vlasem na hlavě, aby ukázal doslovnou interpretaci tohoto sdělení. Pokud toto nebyl studentův záměr, na základě takové kresby si většinou uvědomí rozdíl mezi výrazem *a hair* versus *hair* a této chyby se pravděpodobně v budoucnosti již nedopustí. Učitel však musí jednat citlivě, aby nedošlo k zesměšnění studenta (Thornbury, 2007, s. 118).

Pokud učitel využije neverbální způsob opravy i při označení druhu chyby za použití gest, může opět využít pohyb ruky či palce, a to např. máchnutím ruky směrem přes rameno na znamení opravy např. minulého času místo užití času přítomného (viz obr. č. 6), či namířeným prstem do dálky či jeho rotováním ve vzduchu na znamení využití budoucího času (viz obr. č. 7).

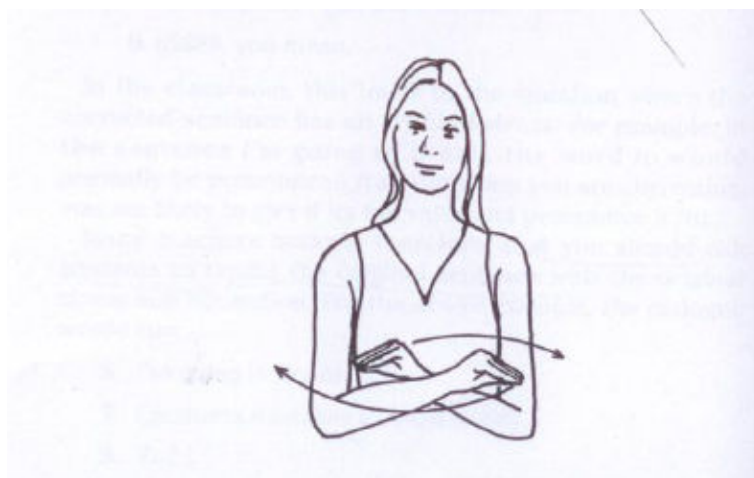


Obr. 6: Naznačení opravy užitého času na čas minulý (*Batram, Walton, 1991, s. 47*)



Obr. 7: Naznačení opravy užitého času na čas budoucí (*Batram, Walton, 1991, s. 47*)

Při opravě slovosledu učitel může překřížit paže před tělem, aby ukázal změnu postavení slov ve větě (viz obr. č. 8).



Obr. 8: Překřížení paží před tělem na znamení nesprávného slovosledu (*Batram, Walton, 1991, s. 47*)

Dalším způsobem opravy, jak uvádí Bartram a Waltom (Bartram a Waltom, 1991, s. 49), je „předstírání neporozumění“, je to opět způsob, který je zbaven jakékoli kritiky a v podstatě připomíná reálnou situaci. Metodu neporozumění může učitel využít nejen při opravě chybné výslovnosti, ale i v případě ostatních chyb, tj. chyb gramatických, při výběru nevhodného slova apod. Může reagovat např. sdělením:

„I'm sorry, I didn't understand.“ Nebo dalšími variacemi *„Sorry?“*, *„He what?“*, *„Excuse me?“* apod. Tyto otázky jsou známy jako žádosti o objasnění a často se objevují při běžné konverzaci. Pokud jsou používány při opravě projevu ve výuce, mají signalizovat nejasnost ve sdělení, ke kterému mohlo dojít kvůli určitým problémům v jazykové formě. Je dokázáno, že tato metoda je efektivní převážně proto, že student, pokud je tímto podněten zopakovat své sdělení a přeformulovat jej, často dochází ke správné formulaci, aniž by byl přímo upozorněn na vzniklou chybu.

Student: She went on holiday with your husband.

Učitel: My husband????

Student: No, sorry her husband.

(Bartram, Waltom, 1991, s. 49)

V těchto situacích je i celkem osvěžující použít humor, ale i neverbální projev. Jako výraz překvapení, šoku apod.

Pokud je však použit humor, měl by být opět použit v situacích, kdy je zcela jasné, že nejde o zesměšňování studenta za to, co řekl, proto je důležité být velice opatrný, např. při použití další metody - tzv. „echoing“ – tj. opakování toho, co student řekl (Bartram a Waltom, 1991, s. 51).

Student: I am born in Tokyo.

Učitel: I am born in Tokyo?

(Bartram, Waltom, 1991, s. 51)

Způsob opravy pomocí opakování je způsob, který využívá důraz kladený na chybu a její opravenou verzi. To však může mást studenty při používání správné intonace a přízvuku a často se také stává, že student nepochopí, že je vyzýván k opravě svého sdělení a učitelovu otázku pochopí spíše jako dotaz týkající se pravdivosti sdělení, a může reagovat následovně (Thornbury, 1999, s. 118):

Student: He has a very long hair.

Učitel: He has a very long hair?

Student: Yes, he has a very long hair. Down to here.

(Thornbury, 1999, s. 118)

Další metoda upozornění na vzniklou chybu je taková, kdy učitel jen naznačí, nejlépe šeptem, v které oblasti se chyba nachází (např. „čas“, „slovosled“ apod.). Pokud student ví, sám se opraví a může pokračovat bez velkého přerušování dále. Pokud ne, mohou se zapojit ostatní studenti a pomoci.

Metoda reformulace (Bartram a Walton, 1991, s. 52) – tedy metoda, při které učitel přeformulovává sdělení, ve kterém student chyboval, je ve své podstatě nenápadnou a nevtíravou metodou opravy, kdy je poukázáno na chybu takovým způsobem, že se spíše jedná o to, jak by mělo určité sdělení opravdu znít. A mnohdy odpovídá stylu opravy mluvčího v reálné situaci, jedná se např. o způsob, jakým rodiče opravují své děti při osvojování si mateřského jazyka. Jedná se o opravu nepřímou, a problém se tedy může vyskytnout v okamžiku, kdy si student této opravy nepovšimne nebo nepostřehne rozdíl mezi svým a učitelovým sdělením.

Student: Yes, on Saturday I go to Bath on trip...
Učitel: You're going to Bath? That'll be nice.
Student: Yes, I going to Bath, and we see the Romanic Baths.
Učitel: Have you seen the Roman Baths before?
Student: No, this is first time.
Učitel: What, the very first time?
Student: Yes, I never see before.
Učitel: Right, so Sonia's going to Bath to see the Roman Baths....

(Bartram a Walton, 1991, s. 52)

Jak uvádí Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 52 - 53), úspěch reformulace závisí na dvou principech:

- 1) Pokrok při osvojování si druhého jazyka je pozvolný a často se uskutečňuje nepřímo. Opravu chyby nemusí pochytit dotyčný student, ale pochytit ji mohou studenti ostatní. Jde o myšlenku, že učení probíhá nepřetržitě, nejen když učitel vysvětluje přímo.
- 2) Studenti musí mít zájem o dané téma – pokud se o ně nezajímají, učení pro ně bude mnohem složitější – a to samozřejmě platí pro jakýkoli předmět, nejen pro výuku cizího jazyka.

Krashen (in Bartram a Walton, 1991, s. 53), americký jazykovědec, předpokládá, že jazyk, který je pro studenta užitečný, je osvojován nevědomě, zcela na základě pouhého jeho vystavení. Dokonce se předpokládá, že jazyk, který je osvojován formálně, není často použitelný v reálných situacích a pozornost, která je věnována opravování a učení, může působit kontraproduktivně. Jeden z hlavních Krashenových metodologických návrhů spočívá v tom, že pokud student udělá chybu, učitel by měl reagovat spíše tím způsobem, že by měl vystavit studenta takové jazykové úrovni, která je výše než jeho stávající úroveň – jak navrhuje, jedná se o takovou úroveň jazyka, ke které studenti právě „dozráli“ a mohou si jí přidat do svého jazykového repertoáru. Co vlastně Krashen navrhuje, je to, že učitel by měl reagovat přirozeně, reformulovat

sdělení a tím studenty okamžitě vystavit jazyku, kterému porozumí a který je právě na hraně jejich vlastního stávajícího repertoáru. Pocit uspokojení z úspěšné komunikace studenty uvolní a „otevře“ pro skutečné, dlouhodobé učení.

Studenti však bohužel ne vždy reagují na přímou opravu, kterou jim učitel poskytuje. Např.

Student: I'm going in Scotland.

Učitel: To Scotland.

S: I'm going to Scotland..

(Bartram a Walton, 1991, 56)

Ale o několik minut později se učitel setká s tím, že ten samý student řekne:

Student: Are you going in Japan, Keiko?

Učitel: To Japan.

Student: To Japan..

(Bartram a Walton, 1991, 56)

A na konci výukové hodiny, může učitel zaslechnout:

Student: OK, I'm going in city centre now. Bye!

(Bartram a Walton, 1991, 56)

V tomto bodě si již pravděpodobně učitel pokládá otázku, kde sám pochybil. V takové situaci je pravděpodobně nejúčinnější tzv. dril – kdy je student vystaven problémovému úseku jazyka v dalších aktivitách anebo cvičeních. Toto vyžaduje od učitele „vydatnější“ přípravy, ale v podstatě přestane doslova plýtvat časem neustálým opravováním stejné chyby během výuky (Bartram a Walton, 1991, s. 56).

Dam a Mumford (www.stevedam.com) doporučují následující typ cvičení na základě drilování. Pro toto cvičení je vhodné vybrat sebejistého studenta, kterému nevadí, že budou jeho chyby veřejně opravovány, nejde o to jej před ostatními ponížit, ale pomoci mu. Důležité pro tento druh činnosti je i její jasné vysvětlení a zdůraznění smyslu, který z ní vyplývá. Pro tuto činnost si student vybere např. vyprávění o sobě. Učitel po něm opakuje to, co říká, a v případě, že se ve větě objevila chyba, větu sám opraví a podá její správnou verzi, kterou následně zopakují i ostatní studenti. Smyslem tohoto procvičování je:

1) studenti slyší správnou výslovnost a procvičí ji, tak, jak by měla znít,

- 2) ostatní studenti jsou vtaženi do aktivity, aktivně poslouchají jak původní verzi, tak učitelovu případnou opravu,
- 3) učitel se zaměřuje nejen na obsah sdělení a jeho správnou formu, ale i na správnou intonaci při vyjadřování zájmu, překvapení, souhlasu či nesouhlasu, která je pak následně procvičována studenty.

Student 1: I stood up late.

Učitel: Oh you got up late! (Vyjádření nesouhlasu - disapproving)

Studenti: You got up late! (Vyjádření nesouhlasu - disapproving)

Student 1: I got up late, then I eat big breakfast.

Učitel: You had a big breakfast. (Vyjádření pobavení - amused)

Studenti: You had a big breakfast. . (Vyjádření pobavení - amused)

Student 1: Yes, I had a big breakfast then I went at the park.

(www.stevedam.com)

V případě volných komunikativních aktivit je důležité, aby chyby nebyly zcela ignorovány, ale je zřejmé, že takový druh aktivit by neměl být učitelem přerušován. Účinný způsob, jak chyby opravit a nenechat je zcela bez povšimnutí, je takový, kdy učitel monitoruje práci studentů a chyby zaznamenává – písemně nebo je nahrává na videozáznam, nebo pořizuje záznam zvukový. Použití takové techniky však může být pro studenty rušivý element. Učitel, který chyby zaznamenává písemně, může využít několik způsobů. Může zaznamenávat chyby pro jednotlivého studenta na samostatnou kartu a po ukončení aktivity mu umožnit opravit si chyby sám. Nebo může zaznamenávat chyby všech studentů a později jim kopii tohoto záznamu distribuovat a umožnit jim společnou opravu. Stejně může postupovat při pořizování audiozáznamu. Zaznamenává si vzniklé chyby a po ukončení aktivity může nahrávku přehrávat a zastavovat tam, kde se nachází problematické místo, a požádat studenty, aby se pokusili o opravu. Žádat studenty o rozpominání se na to, co a jak řekli během aktivity, nepovažují za příliš úspěšné (Bartram a Waltom, 1991, s. 59-62).

Dam a Mumford (www.stevedam.com) navrhují použití další metody opravy chyby, aniž by byla narušena plynulost projevu, a to pomocí tabulky (viz tab. č. 1), kterou učitel nakreslí na tabuli, zapíše do ní označení jazykových jevů a na chyby pouze ukazuje, umožňuje tak studentovi opět možnost vlastní korekce, popřípadě může vyzvat ostatní studenty, aby se do opravy zapojili. Takový způsob ovšem vyžaduje, aby studenti rozuměli označení daných jazykových jevů.

<i>Preposition wrong/missing</i>	<i>Wrong tense, e.g. simple/continuous</i>	<i>Article a/the missing/wrong</i>	<i>Phonology, sounds, e.g. silent letters</i>	<i>Word stress</i>	<i>Wrong infinitive form, e.g. Let him to go.</i>
--------------------------------------	--	--	---	--------------------	---

<i>Simple present, 3rd person –s, e.g. He goes. They goes</i>	<i>Word order; e.g. speak well English</i>	<i>Wrong word</i>	<i>Wrong form, e.g. adverb/adjective</i>	<i>Wrong pronoun, he/she/ we/us</i>	<i>Irregular past tense, e.g. swimmmed</i>
---	--	-------------------	--	-------------------------------------	--

Tabulka 1: Tabulka oprav (correction table)

V mluveném projevu je velice důležité studentům připomenout, že jejich sdělení by mělo znít přirozeně, mělo by dávat smysl. Musí si uvědomit, že se nejedná o jakýsi seznam slov sdělený bezvýrazným tónem hlasu. Takže i když student vytvoří gramaticky správnou větu, která ale zní poněkud „bez života“, učitel by měl požádat studenta o přirozenější projev. Další oblastí působící problém v mluveném projevu je intonace. Stejně jako sdělení bez slovního přízvuku i sdělení bez intonace je chybné. Proto je důležité, jak jsem se již zmínila v kapitole 2.4., že zdvořilost je považována za významnější než gramatická správnost a je s intonací hlasu velice úzce spjata. Slovní přízvuk, ale hlavně intonaci nelze procvičovat samostatně, musí být součástí sdělení, proto je důležité studentům poskytnout možnost, aby toto nejen slyšeli, ale také viděli. Proto by učitelé měli být sami modelem svým studentům a také by jim měli poskytnout písemnou formu sdělení s označením přízvuku a intonace pomocí podtržitek a čar zdůrazňující nejsilnější přízvuk a stoupající či klesající hlas. Při hlasitém čtení textu je někdy dobré požádat studenty, aby si nejprve přečetli větu z textu a pokusili se ji říci bez dívání se do materiálů.

5.2. Metody práce s chybou v písemném projevu

V předchozí kapitole jsem se zabývala chybou v mluveném projevu. Rozdíl mezi mluveným a písemným projevem spočívá ve způsobu jeho podání. Mínil jsem možnost určité modifikace mluveného projevu v tom smyslu, že je možné sdělení zopakovat, přefrázovat, mohou být použita gesta, výraz obličeje, je možné žádat o objasnění, a to opět jak slovem, tak gestem, výrazem obličeje. V písemném projevu tyto možnosti nemohou být použity: sdělení musí být jasné a srozumitelné hned napoprvé. Pokud písemný projev obsahuje chyby, je pravděpodobně přijat s nevolí a odsouzen k zapomnění bez ohledu na jeho obsah. Přesnost v písemném projevu je vysoce ceněna. Otázkou tedy je, jak opravovat písemný projev konstruktivně, aby student nebyl odrazen od dalšího učení.

Písemný projev je považován za velice individuální záležitost. Většina písemných prací – kompozice, dopisy, zprávy apod. je ukládána studentům za domácí úkol, který studenti zpracují, odevzdají, učitel opraví a vrátí, studenti jej přijmou, založí (pokud vůbec) a málokdy se do něho podívají a zamyslí se nad příčinou svých chyb. Tento postup je kontraproduktivní včetně toho, že vyžaduje spoustu času, který do něho investují jak žáci při jeho vypracovávání, tak učitelé při jeho opravování. Před zadáním takového úkolu je nutné, aby učitel své žáky na takovýto úkol připravil. Nejprve jim poskytne pomoc s obecnými zákonitostmi a pravidly psané

angličtiny a za druhé jim poskytne pomoc týkající se konkrétních problémů s daným cvičením (Bartram a Walton, 1991, s. 73). Zadání písemného úkolu – např. příběhu – může být velice dobře provedeno ve spolupráci s ostatními studenty – nemusí jít, jak jsem se již zmínila na začátku, pouze o individuální záležitost. Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 73) vidí výhodu kooperace na písemném úkolu v tom, že vstěpuje užívání metody souběžně probíhající kontroly a korekce, což považují za jednu z esencí dobrého písemného projevu. Zároveň se studenti skrze kooperaci při opravě chyby učí rozpoznávat vlastní chyby na chybách druhých, z toho důvodu, že pro ně bývá někdy obtížné své vlastní chyby vidět. Důležitý faktor při kooperativním psaní a korekci chyb spočívá ve schopnosti studentů chyby identifikovat. Toto se mohou studenti učit při aktivitách vyhledávání chyb v textu, které jim může učitel poskytnout. Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 74) zmiňují blíže neurčený výzkum, který ukazuje, že až 20% chyb v písemném projevu může být identifikováno a opraveno pisateli samotnými.

Při opravě písemného projevu studentů by měl učitel podle Bartrama a Waltona (Bartram a Walton, 1991, s. 78) pamatovat na to, že nemá očekávat bezchybnost – opět uvádím, že na chyby se nahlíží jako na znak probíhajícího učení - učitel by neměl zapomínat na to, jak opět uvádí Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 78), že chyby, kterých se studenti dopouštějí, často přicházejí a odcházejí ze dne na den. Další bod, který by si měl učitel pamatovat je, že osvojení si dovednosti dobrého písemného projevu je dlouhodobý proces a že některé chyby jsou důležitější než druhé. Při opravování textu by měl učitel vzít v úvahu, kdo je pisatel a jaký je jeho důvod učení se cizímu jazyku. Mezi chyby v písemném projevu jsou zařazovány chyby:

- v pravopise;
- dlouhé, částečně nesrozumitelné věty;
- gramatická chyba neovlivňující srozumitelnost;
- spojka na začátku odstavce, která mate čtenáře;
- opakující se chybné užití slov;
- „začátečnická“ chyba;
- chyba ve způsobu vyjadřování, např. použití příliš neformálního slova ve formálním projevu;
- opomíjení členění textu do odstavců;
- chyba, jejíž význam není jasný;
- chyba v interpunkci neovlivňující srozumitelnost.

Reakce na obsah zpracovaného úkolu by v sobě měla zahrnovat pozitivní zpětnou vazbu i tehdy, pokud je projev velice slabý. Vždy je důležité si uvědomit, zdali se jedná o bezchybnou práci, která je však poněkud nezajímavá a bezvýrazná, anebo se jedná o práci, která sice obsahuje chyby, ale je zajímavá. Učitelé se také při korekci písemného projevu často omezují jen na určitou oblast gramatiky, která se v daném okamžiku probírá, a ignorují ostatní chyby. V tomto ale vidím určitou nevýhodu, která z takového typu opravy může pro studenty vyplývat. Ti si mohou zafixovat chybu, která nebyla opravena, jako správnou variantu a nadále ji využívat.

Z vlastní zkušenosti vím, že studenti bývají rádi opravování, a to převážně právě v písemném projevu. Písemný projev pro ně může být bezpečná oblast experimentování, bez toho aby byli nějakým způsobem vystaveni reakci okolí, jako tomu bývá v ústním projevu.

Užitečným způsobem opravy, který považují za skutečně efektivní řešení a který šetří učitelů čas, věnovaný opravování prací, je opět způsob, který zahrnuje aktivní účast všech studentů. Tento způsob zaměstnává studenty intelektuálně, nespočívá jen v pasivním způsobu zaregistrování chyby, nutí je chybu hledat, identifikovat, opravovat a na této činnosti se opět spolupodílet, kooperovat. Bartram a Walton zmiňují, že 99% studentů, a to včetně těch, kteří se aktivně účastní procesu společné opravy chyb a uznávají hodnotu jak samostatné opravy chyby, tak opravy provedené spolužáky, vítají konečné zhodnocení opravy učitelem (Bartram a Walton, 1991, s. 82). Poskytování zpětné vazby učitelem může být tedy, stejně jako při práci s chybou v mluveném projevu, zprostředkováno mnoha způsoby.

Mezi metody aktivní práce s chybou v písemném projevu řadí Bartram a Walton (Bartram a Walton, 1991, s. 82-86):

- 1) opravu chyb bez označení jejich polohy – učitel pouze vypíše, o jaké chyby se jedná, a ponechá jejich opravu na studentovi, kterou později překontroluje;
- 2) peer-correction – oprava chyb spolužáky;
- 3) označení chyby podtržením - učitel označí polohu chyby podtržením a opravu ponechá na studentech, kteří mohou při její opravě spolupracovat;
- 4) označení chyby podtržením a označení, o jaký druh chyby se jedná - v tomto případě učitelé využívají určitého kódu, pomocí kterého studentům sdělují, o jaký typ chyby jde, zde je důležité, aby si jej osvojili i studenti, učitel by jich měl nadále používat v nezměněné podobě;
- 5) označení chyby podtržením – učitel nad podtrženou chybu napíše odkaz na stránku nebo číslo lekce v učebnici, kde si studenti mohou daný jev vyhledat a chybu si sami opravit.

Bartram a Walton prezentují příklad takového kódu (Bartram a Walton, 1991, s. 84)

GR	grammar	gramatická chyba
WO	word order	slovosled
T	tense	gramatický čas
VOC	vocabulary	slovička
SP	spelling	pravopis
A	article	člen
()	unnecessary word	nadbytečné slovo
P	punctuation	interpunkce
REG	register	styl vyjádření
?	don't understand	nerozumím
λ	something missing	něco chybí

Opět se zde můžeme setkat s tzv. reformulací. Je vhodná zejména v situacích, kdy písemný projev je celkem srozumitelný, ale jeho podání je nepřirozené, a to ze dvou důvodů:

- 1) styl vyjadřování není přirozený pro rodilé mluvčí;
- 2) nepřirozené konstrukce vět a odstavců.

V těchto případech se považuje za mnohem efektivnější způsob opravy reformulace vět nebo celého textu do přirozenějšího sdělení než zabývání se jednotlivými chybami. Ne vždy by měla být opravována chyba po chybě a mařena tak snaha studenta komunikovat a objevovat cizí jazyk.

Metodu práce s chybou v písemném projevu, kterou zmiňují Dam a Mumford (www.stevedam.com) jsem si sama ověřila ve své praxi a reakce na ni byla velice pozitivní. Jde o metodu, kterou nazývají „věty o pravidle s chybou“ „rule and mistake sentences“ a spočívá v tom, že učitel napíše gramatické pravidlo, ale zakomponuje do něho chyby, které se studenti snaží odhalit, při vypracovávání takového cvičení si studenti současně toto pravidlo osvojují, popřípadě opakují. Např.

When you writing a present continuous sentence, always include the verb „to be“ Oprava spočívá *When you are writing.....*

I forgetted that some past tense verbs are irregular. Oprava spočívá *I forgot that some past tense verbs are irregular.*

Teachers should not to let students use unnecessary words.

Oprava spočívá *Teachers should not let students use unnecessary word.*

Zábavná forma opravy písemného projevu žáky samotnými je metoda nazývaná „manual chat“, v tomto případě nejde o mluvený projev, ale o písemný, kdy si studenti navzájem píšou vzkazy, stejně jako kdyby komunikovali na Internetu. Výhodou je, že tento projev je blízký mluvenému, přesto je ale zanechán písemný záznam, který může být později analyzován a opraven (www.stevedam.com).

Při práci s chybou v písemném projevu, Hendrich (Hendrich, 1988, s. 373) ve své knize podává názor, který, jak uvádí, zastává většina autorů. Vychází z toho, že učitelem by neměly být zaznamenávány chyby na tabuli. Pokud se opravy chyby účastní ostatní studenti, mají vycházet z chyby, kterou na tabuli napsal některý ze studentů, její tvar si nezaznamenávají, ale zapisují si jen opravný komentář. Chybu je možné považovat za opravenou pouze tehdy, když student napíše samostatně její správné řešení.

Závěr

Cílem této práce bylo podat přehled problematiky výskytu chyby při výuce cizího jazyka a metod, kterých je možno využít při práci s ní. Domnívám se, že na chyby by mělo být poukazováno, měly by být opravovány a za pomoci vhodných metod následně odstraněny. Tuto domněnku jsem si potvrdila při zpracovávání tohoto tématu. Korekční funkci, která ve většině případů spočívá na učiteli, je užitečné přenést i na žáky samotné a aktivně je do tohoto procesu zapojit, a to ve formě samoopravy – self-correction - nebo opravy prováděné spolužáky - peer correction. Pokud chyba není opravena, není považována za chybu a bude nadále docházet k jejímu výskytu.

Mapování oblasti chyb ve výuce mě přivedlo k hlubšímu zamyšlení se nad příčinou jejich vzniku a k hledání takových metod, které by napomohly konstruktivnímu využití chyb v učení. Ve vývoji učení cizího jazyka se objevilo mnoho metod, které přicházely s novými myšlenkami efektivnějšího osvojování si cizího jazyka. Tyto metody byly více či méně účinné a některé z jejich pozitivních aspektů jsou do výuky dosud vnášeny a rozvíjeny. Využití různých výukových metod, ať již tradičních či méně tradičních, vyžaduje různou participaci žáků a učitelů ve výuce a vykazuje i různý postoj k chybě. Některé se jí snaží zcela potlačit, zatímco jiné ji plně v učení využívají.

Při práci s chybou je důležité uvědomit si, co je považováno za chybné a z jakého hlediska bude na chybu nahlíženo. V případě osvojování si anglického jazyka bylo na místě se v této práci zmínit o jeho šíření světem, při němž docházelo k jeho mnohým modifikacím a proto není často jednoduché rozhodnout, zdali jde o chybnou verzi projevu či nikoli. Stejně problematická je i definice chyby samotné. Různí autoři pojmenovávají chybou původce, kteří její výskyt zapřičiňují. Skrze definování chyby docházíme k její kategorizaci, na jejímž základě je možné chybu zpracovat v několika po sobě jdoucích fázích, detekcí počínaje a prevencí konče.

Na postoj k chybě působí mnoho faktorů, které však pro svou rozsáhlost nebyly v této práci detailně probírány. Byly vybrány jen ty, které působí ve výuce nejintenzivněji: osobnostní typ a typologie učitele a osobnostní typ žáků a jejich věk. Tyto faktory hrají při práci s chybou nezastupitelnou roli.

Analýza chyby je pro následnou práci s ní nejdůležitějším prvkem v procesu vyučování-učení. Rozpoznání zdroje či příčiny přispívá k pochopení jejího výskytu a v podstatě ukazuje další směr, kterým by se měla výuka ubírat.

Vhodně použité metody práce s chybou v mluveném a písemném projevu mohou na chybu „vrhnout“ nové světlo, vnést do výuky její pozitivní vnímání, namísto traumatizujícího dopadu, který většinou na žáky má, pokud je zpětná vazba podávána necitlivým způsobem. Je nezbytné, aby přístup učitele k chybě

byl neodsuzující, pomáhal k povzbuzení žáků k další práci a lepšímu výkonu. Její hodnota by také měla být využita učitelem k reflexi jeho vlastní práce.

Předpokládám, že na základě uvedených korečních metod by mohla být zpracována diplomová práce, která by se zabývala výzkumem jejich využití a efektivity ve výuce cizích jazyků na základních či středních školách. Osobně se tomuto tématu budu nadále věnovat a svým studentům budu chybu interpretovat z hlediska její důležitosti ve výuce, nikoli jako cosi nežádoucího a výuku brzdícího.

Seznam literatury

BARTRAM, Mark , WALTON, Richard . *Correction*. Michael Lewis. London : Language Teaching Publications, 1991. 122 s. ISBN 0-906717-91-4.

EDGE, Julian. *Mistakes and correction* . 1st edition. London : Longman, 1989. 70 s. ISBN 0-582-74626-4.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. Karel Balcar. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

HARMER, Jeremy . *The practice of English language teaching* . 4th edition. Harlow : Pearson Education Limited, 2007. 448 s., 1 DVD. ISBN 978-1-4058-5311-8.

HENDRICH, Josef, et al. *Didaktika cizích jazyků* . 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 498 s.

CHODĚRA, Radomír, et al. *Didaktika cizích jazyků : na přelomu staletí*. 1. vyd. Rudná u Prahy : Editpress, s.r.o., 2001. 196 s. ISBN 80-238-7482-9.

IOANNOU-GEORGIIOU, Sophie, PAVLOU, Pavlos. *Assessing young learners* . 1st edition. Oxford : Oxford University Press, 2003. 183 s. ISBN 0-19-437281-2.

JEŽKOVÁ, Petra. *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků na příkladech ruského jazyka*. Brno, 2008. 80 s. MASARYKOVA UNIVERZITA . Vedoucí bakalářské práce PaedDr. Renée Grenarová, Ph.D.

KORČÁKOVÁ, Jana. *Chyba a učení se cizím jazykům*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. 136 s. ISBN 80-7041-654-8.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení : funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení* . 1. vyd. Praha : SPN, 1971. 244 s.

LIGHTBOWN, Patsy M., SPADA, Nina. *How languages are learned* . 1st edition. Oxford : Oxford University Press, 1999. 192 s. ISBN 0-19-437000-3.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník* . 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

RICHARDS, Jack C. (ed.). *Error analysis : perspectives on second language acquisition* . 1st edition. Harlow : Longman, 1974. 228 s. ISBN 0-582-55044-0.

THORNBURY, Scott. *How to teach grammar* . 1st edition. Harlow : Longman, 1999. 182 s. ISBN 0-582-33932-4.

VALIŠOVÁ ALENA, KASÍKOVÁ HANA a kolektiv, *Pedagogika pro učitele*, 1. Vyd., Praha : Grada, 2007, 402 s, il., ISBN 978-80-247-1734-0 (brož.)

Internetové zdroje

<http://www.en.wikipedia.org/wiki/List_of_dialects_of_the_English_language>

<<http://www.sugestopedie.wz.cz/metoda.html>>

<http://www.stevedam.com/?Writings::GME%3A_Speaking_Correction_Techniques>

<<http://www.intkos.cz/sugestopedie/>>

Souhlas s půjčováním bakalářské práce:

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly prováděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 15. 5. 2009.

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum