

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Práce s chybou

Závěrečná práce

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

ZADÁNÍ

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Jméno a příjmení studenta: Edita Stachová

Titul: Mgr. **Název absolvované VŠ:** Univerzita Karlova

Rok ukončení VŠ: 2021 **Rok zahájení DPS:** 2023

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie. (podtrhni)

Téma práce: Práce s chybou

Obsah práce:

Cílem této práce bude vytvořit stručný přehled tipů, jak pracovat s různými typy chyb, ať už v písemném či ústním projevu tak, aby se žáci naučili používat daný jazyk a experimentovat s ním. Zdrojem práce bude odborná literatura, absolvované semináře pro pedagogy, vlastní zkušenosti z pedagogické praxe a v neposlední řadě autorkou vytvořené a již v minulosti opravené autentické testy dětí, na kterých bude možné demonstrovat způsob práce s chybou v písemném projevu, případně návrhy na jiný způsob opravy na základě nových poznatků.

Základní literatura dle ISO 690:

- 1) SCRIVENER, Jim. Learning teaching: the essential guide to English language teaching. 3rded. Oxford: Macmillan, 2011. Macmillan books for teachers. ISBN 978-023-0729-841
- 2) VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, ed. Pedagogika pro učitele. 2., rozš.a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- 3) KULIČ, Václav. Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

Termín odevzdání práce: 15. 4. 2024

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Ilona Ďatko, Ph.D. **Podpis vedoucího:**

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.

V Pardubicích dne: 15. dubna. 2024 Podpis studující(ho):

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. X/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 15. dubna 2024

Mgr. Edita Stachová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Mgr. Iloně Ďatko, Ph.D. za velmi vstřícný přístup při vedení mé práce a odbornou konzultaci v rámci studia. Chtěla bych také poděkovat pedagogům Univerzity Karlovy, kde jsem započala svá studia, a pedagogům Univerzity Pardubice, kde je zakončuji. Tito všichni mi svými odbornými přednáškami a semináři zprostředkovali znalosti a dovednosti, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

ANOTACE

Tato práce se zabývá problematikou korekce chyb při výuce anglického a německého jazyka. Jejím cílem je rozebrat všechna úskalí, na které pedagogové při své práci v oblasti opravy chyb u svých žáků a studentů narážejí, a nabídnout jim různé přístupy k efektivní korekci chyb. Výzkumná část se zaměřuje na práci s chybou v kontextu skupinové práce, a to v osmém ročníku jedné z pardubických základních škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

Práce s chybou, výuka jazyků, oprava chyb ve výuce, skupinová práce

TITLE

Error correction

ANOTATION

This work deals with the issue of error correction in the teaching of English and German languages. Its aim is to analyze all the challenges that teachers encounter in their work regarding error correction with their students, and to offer various approaches to effective error correction. The research part focuses on working with errors in the context of group work in the eighth grade of one of the elementary schools in Pardubice.

KEY WORDS

Error correction, language teaching, error correction in teaching, group work

Obsah

| | |
|--|----|
| Obsah | 7 |
| 1. Úvod..... | 9 |
| 2. Co to je chyba | 10 |
| 2.1 „Chyba“ v lexikologickém kontextu | 11 |
| 2.1.1 Kolokace | 11 |
| 2.1.2 Podobně používaná slova..... | 12 |
| 2.1.3 Definice chyby | 12 |
| 3. Jazykové chyby a jejich příčiny | 13 |
| 3.1 Srozumitelnost versus perfekcionismus | 14 |
| 3.2 Chyby ve významu a formě..... | 15 |
| 3.3 Příčiny chyb..... | 17 |
| 3.3.1 Ovlivnění mateřským jazykem | 17 |
| 3.3.2 Vytváření vlastních hypotéz na základě již osvojeného pravidla | 19 |
| 3.3.3 Záměrné chyby | 20 |
| 3.3.4 Chyby z nepozornosti | 20 |
| 3.4 Chyby v kontextu konkrétního studenta..... | 20 |
| 3.4.1 Slips (přeřeky/překlepy, omyly) | 20 |
| 3.4.2 Errors (chyby) | 21 |
| 3.4.3 Attempts (pokusy)..... | 22 |
| 4. Motivace žáka | 23 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.1 | Vliv chyby na motivaci žáka | 25 |
| 5. | Práce s chybou | 28 |
| 5.1 | Fáze práce s chybou..... | 29 |
| 5.2 | Práce s chybou v mluveném projevu..... | 29 |
| 5.2.1 | Fluency (plynulost)..... | 30 |
| 5.2.2 | Accuracy (správnost) | 33 |
| 5.3 | Práce s chybou v písemném projevu | 35 |
| 5.3.1 | Samoopravy | 36 |
| 5.3.2 | Skupinové opravy | 36 |
| 6. | Vlastní výzkum: Práce s chybou ve skupině | 37 |
| 6.1 | Hypotézy výzkumu..... | 39 |
| 6.2 | Výzkumné otázky | 39 |
| 6.3 | Charakteristika výzkumného souboru | 40 |
| 6.4 | Metoda sběru dat | 40 |
| 6.5 | Realizace výzkumného šetření | 40 |
| 6.6 | Verifikace hypotéz..... | 40 |
| 6.7 | Interpretace výsledků výzkumu..... | 41 |
| 7. | Závěr | 44 |
| 8. | Zdroje..... | 46 |
| 9. | PŘÍLOHY | 48 |
| 9.1 | Výsledky výzkumu | 48 |
| 9.1.1 | Prezentace dat z výzkumného šetření | 48 |

1. Úvod

Česká přísloví nám říkají, že chybami se člověk učí, a proto nemusíme truchlit, když se nám něco nepovede, jelikož žádný učený z nebe nespadl. Tato moudra se jako rodiče i učitelé snažíme povzbudivě předkládat svým dětem, povzbudit je při neúspěchu, ale jelikož bez práce nejsou koláče, tak zároveň motivovat k lepším výkonům.

Jen velmi malé procento sadistických učitelů má za cíl znechutit dětem svůj předmět – nejlépe tak, aby na něj již provždy zanevřely. Přesto se v jazykových školách a prakticky v každém novém kurzu německého jazyka setkáváme s dospělými, kteří němčinu nesnáší, nechtějí promluvit, protože by určitě udělali chybu a v kurzu jsou v podstatě z donucení. Dalo by se namítnout, že tento nešvar je výsledkem zastaralých metod ve vzdělávání, které v moderní škole již nemají místo. Přesto je na základních školách nemalý počet dětí, které stále bojují se strachem, že udělají chybu, raději neřeknou nic, než aby se spletly, a v jazycích si vystačí pouze s frázemi, které již bezpečně znají.

V této práci se budu věnovat provázanosti korekce chyb ve výuce, motivace a procesu učení s důrazem na individualitu jednotlivého žáka. Teoretická část má za úkol představit různé typy jazykových chyb a jejich příčiny. Toto teoretické rozdělení je nezbytné pro správné pochopení původu chyby a efektivnější eliminaci chyb budoucích. Porozumění původu chyby je důležité i pro studenty, kteří někdy do značné míry inklinují k vnímání svých chyb černobíle v tom smyslu, že chybu dokáží vnímat pouze jako nezdar, a nikoliv posun na cestě k vědění. Díky korpusové analýze je patrné, že chyba pro většinu studentů představuje něco nechtěného a mnozí dokonce vnímají chybu jako vlastní selhání. I z toho důvodu je velmi důležité, aby učitel rozuměl původu chyby – např. chyba, která vznikla utvořením hypotézy na základě již osvojené gramatiky, je vlastně oceněnihodná, protože učitel ukazuje vlastní iniciativu žáka samostatně pracovat s jazykem.

Cílem této práce je vytvořit stručný přehled tipů a triků, jak pracovat s různými typy chyb ať už v písemném či ústním projevu tak, aby se děti naučily používat daný jazyk a experimentovat s ním. Metody zmíněné v této práci předpokládají, že žák netrpí žádnými poruchami učení. V těchto případech je nezbytně nutné v rámci navrhovaných postupů zohlednit doporučení pedagogicko-psychologické poradny, která jsou zpravidla vypracována pro potřeby

konkrétního žáka. Samostatná kapitola je věnována tématu motivace, která je stěžejním činitelem v kontextu školního vzdělávání, hodnocení a optimálního přístupu k chybě na základě individuálního přístupu ke každému studentovi. Ve výzkumné části své práce jsem se zaměřila na opravu chyb ve skupině a její efektivitu.

Zdrojem pro tuto práci je odborná literatura, absolvované semináře pro pedagogy, vlastní zkušenosti z pedagogické praxe a v neposlední řadě vytvořené autentické testy dětí, na kterých bude možné demonstrovat způsob práce s chybou v písemném projevu, případně návrhy na jiný způsob opravy na základě nových poznatků.

2. Co to je chyba

Scrivener (2005, s. 298) uvádí, že chyby studentů jsou jasným důkazem toho, že dochází k experimentování s jazykem a zkoušení nových možností, což je jasným důkazem toho, že dochází k pokroku a následnému zlepšení. Následná analýza chyby pomáhá učiteli odhalit, které struktury si již student osvojil, a které je v budoucnu ještě potřeba zařadit do výuky. Scrivener kritizuje, že učitelé mají často tendenci chyby studentů opravovat přímým předložením správné odpovědi, namísto toho, aby jim raději pomohli dopracovat se samostatně ke správnému řešení. V podobném duchu se vyjadřuje i Petty (2014, s. 27), který uvádí, že je důležité žáky vést k tomu, aby převzali zodpovědnost za vlastní práci a naučili se ji sami kontrolovat. Kontrola ze strany učitele má být pouze nástrojem k tomu, aby žák své chyby neopakoval a zafixoval si správné řešení.

Postoj k chybám a jejich korekci se liší i podle kultury dané země. Vyučující angličtiny například v Japonsku přistupují ke svým chybujiícím studentům zcela jinak, než učitelé např. v Česku. Asijská kultura je celkově nastavená na perfekcionismus a excelentní výkon jedince. Pro mnohé studenty je proto velmi ponižující, když udělají nějakou chybu a snaha o rozbor této chyby společně se studentem a její následná korekce může být studentem ve výsledku vnímána jako trest ve formě ponížení před spolužáky. Zatímco v českých školách je, především na prvním stupni, učitel vnímán jako blízká osoba – není neobvyklé, že se děti přijdou k paní učitelce pomazlit, nebo jí ukázat fotku z rodinného výletu, v asijské kultuře je učitel vnímán spíše jako autorita, ke které studenti vzhlíží. Na tyto kulturní odlišnosti upozorňují ve svých publikacích i Scrivener (2008) a Edge (1990). U navrhovaných postupů pro upozornění na chybu – např. gesty zdůrazňují nutnost zvážit jeho vhodnost v rámci kulturního kontextu. Pro vytvoření objektivní představy o vnímání chyby v dané kultuře je vhodné sáhnout do

autentických textů a výroků a hledat kolokace, které pomohou uchopit vnímání dané problematiky v širším kontextu dané kultury.

2.1 „Chyba“ v lexikologickém kontextu

Podíváme-li se tedy na slovo „chyba“ čistě jazykově, najdeme v Českém národním korpusu¹ informaci o tom, že se jedná o velmi frekventované slovo, používané spíše vysokoškoláky než lidmi s ukončeným základním vzděláním. Zajímavým a možná i překvapivým faktem je i to, že slovo chyba se výrazně častěji objevuje ve slovníku mužů, než žen.

2.1.1 Kolokace

Kolokace² slova *chyba* naznačují proces práce s chybou, který koresponduje s výše uvedenými teoriemi Jima Scrivenera a Geoffrey Pettyho: Žák **dělá** chyby, ze kterých se musí **poučit**, aby se jich následně v budoucnu mohl **vyvarovat**. Nicméně osoba učitele je v tomto procesu velmi důležitá, neboť musí dohlédnout na to, aby se žák **často nedopouštěl hrubých chyb**.



Obrázek 1 ČNK Zdroj: Český národní korpus

¹ Křen, M. – Cvrček, V. – Čapka, T. – Čermáková, A. – Hnátková, M. – Chlumská, L. – Jelínek, T. – Kovářiková, D. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Skoumalová, H. – Škrabal, M. – Truneček, P. – Vondříčka, P. – Zasina, A.: SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

² Kolokace jsou ustálená (tj. nenahodilá) smysluplná spojení slov v blízkém kontextu. Zjednodušeně by se dalo říct, že kolokace jsou spojení slov, která se často vyskytují spolu. Příkladem můžou být třeba kolokace letní prázdniny, zavázat (si) tkaničky, hladká mouka, vypálit (někomu) rybník nebo tmavě modrá. K nalézání kolokací se užívají statistické metody (využívají se tzv. asociační míry. Čím větším písmem je dané slovo zaznamenáno, tím silnější kolokaci se zadaným slovem tvoří (barvy jsou vybírány náhodně).

2.1.2 Podobně používaná slova

Méně lichotivý obrázek bohužel předkládá oddíl *Podobně používaná slova*, který je v Českém národním korpusu definován, jako „...slova, která jsou kontextově podobná slovu zadanému. Vzhledem k tomu, že kontext slova lze chápat jako věrné zrcadlo jeho funkce a významu, můžeme předpokládat, že slova vstupující do společných kontextů mají také podobný význam či funkci.“³



Obrázek 2 ČNK Zdroj: Český národní korpus

Z této definice nám tedy vychází, že v českém jazykovém prostředí je chyba spíše vnímána jako negativní jev, způsobený neschopností se soustředit a disciplinovaně pracovat. Chyba představuje pro české mluvčí problém, se kterým se bohužel musí potýkat. V této práci se proto primárně zaměřím na pojetí chyby jako příležitosti udělat další krok a šance naučit se něčemu novému.

2.1.3 Definice chyby

Podle Kuliče (1971, s. 5) se dá chyba definovat jako „...výkon, který se odchyluje od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede k danému cíli, nebo takové, které k němu vede oklikou, s příliš velkými ztrátami.“ Kleppin (1998) popisuje jazykovou chybu jako odchylku od jazykového systému a jazykové normy, kterou udávají gramatiky a slovníky.

³ Křen, M. – Cvrček, V. – Čapka, T. – Čermáková, A. – Hnátková, M. – Chlumská, L. – Jelínek, T. – Kovářiková, D. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Skoumalová, H. – Škrabal, M. – Truneček, P. – Vondříčka, P. – Zaslina, A.: SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Jana Ondráková (2014, s. 10) se ve své knize při definici chyby odkazuje mimo jiné na slovník Duden, který definuje chyby takto:

- 1) Něco, co je chybné, odlišující se od správného
- 2) Chybné opatření, přehmat
- 3) Špatná vlastnost, nedostatek, slabé místo
- 4) Místo na vyrobeném zboží, které není takové, jaké by mělo být

Z výše uvedených definic tedy vyplývá, že chyba jako taková není pouze výsadou jazykovědy, nebo výmyslem učitelů, kteří chtějí dotáhnout znalosti svých svěřenců k dokonalosti. Bartram a Walton (1991, s. 1) nicméně v úvodu své publikace tvrdí, že posedlost chybami je primárně doménou oblastí výuky a osvojování cizích jazyků. Jsou to tedy hlavně učitelé a jejich žáci, kteří jsou neustále konfrontováni s chybami a musejí s nimi nějakým způsobem nakládat.

Z výzkumu Davida Nuana⁴, který Bartram a Walton (1991, s. 2) zmiňují, vyplývá, že ačkoliv učitelé permanentně čelí chybám a výzvám, zda a jak je opravovat, mají pouhá 4 % jejich rozhodnutí něco dočinění s chybami a jejich korekcí. Bartram a Walton (1991, s. 4) zároveň upozorňují, že naprostá většina učitelských reakcí na chyby při výuce jazyků není příliš dopředu promyšlena – učitelé mají tendenci opravovat chybu ve chvíli, kdy ji slyší/vidí a tato spontánní reakce nemusí být vždy nutně přínosná a efektivní pro rozvoj znalostí studenta.

3. Jazykové chyby a jejich příčiny

Prvním krokem smysluplné korekce chyby je určení, o jakou chybu se jedná a do jaké míry znemožňuje komunikaci. Toto rozlišení je klíčové především na začátku procesu osvojování jazyka. Snažíme se motivovat studenty ke komunikaci a opravujeme spíše chyby, které by si student měl být schopen opravit sám. V momentě, kdy má student již alespoň minimální jazykový základ, můžeme snáze pátrat po příčině chyby. Máme-li stejný mateřský jazyk jako student, snadněji odhalíme chyby, které mají původ např. v odlišné větné stavbě výchozího jazyka a upozorníme studenta na rozdílnost struktury obou jazyků. Další chybou, která je v mnohých případech dokonce oceněníhodná, je chyba, kterou žák vytvořil na základě již dříve osvojených pravidel. Tyto chyby jsou pro učitele signálem dobrého osvojení předcházející

⁴ David Nunan: "The Teacher as Decision-Maker" - paper presented at IATEFL conference, Exeter, April 1991.

látky, a hlavně žákovy iniciativy samostatně pracovat s jazykem. Nejméně vítané jsou v procesu osvojování cizího jazyka chyby, které na základě předchozích procesů učení již neměly vzniknout, popřípadě by si je měl žák automaticky sám opravit.

Nad klasifikací a významem chyby při studiu cizího jazyka se zamýšlejí Bartram a Walton (1991, s. 5) hned v první kapitole své knihy uvádějí, že jen malé množství studentů se zabývá jazykem z lingvistických důvodů, nýbrž z ryze praktických. Snaží se pochopit systém daného jazyka, osvojit si jeho normy, ale pouze pro dosažení praktických cílů. Dobrý uživatel jazyka je ten, který dokáže dobře komunikovat. Cílem tedy není perfekcionismus, ale srozumitelnost. Autoři také sarkasticky dodávají, že pokud někdo o druhém řekne, že má dobrou angličtinu, jelikož dělá jen málo chyb, bude tím hodnotícím zcela určitě učitel/ka jazyka.

3.1 Srozumitelnost versus perfekcionismus

U pojmu srozumitelnost autoři zůstávají i na dalších řádcích, a sice v porovnání chyby jazykové s chybou matematickou. Pokud v matematice uvedeme, že $1+1=3$ jedná se o jednoznačnou chybu. Matematika nám nenabízí žádné kličky, či eventuality, správný výsledek je za všech okolností 2 a není o čem spekulovat. Jazyk naproti tomu nabízí možnost, kterou Bartram a Walton (1991, s. 6) nazývají „nearly right“, tedy „téměř správně“. Jedná se o výpovědi, které sice nejsou gramaticky správně – odchylojí se od normy popsané v gramatikách, nicméně je splněna podmínka srozumitelnosti – viz příklady:

A Have you seen Frank today?

B *No, but I've seen him yesterday.

A: *Hast du mit dem Bus gekommen?

B: *Ja, am 3.

V těchto situacích stojí vyučující před rozhodnutím, zda chybu opravit. Pro efektivní rozhodnutí, zda chybu opravit či nikoliv, je důležité mít na paměti cíl hodiny. V případě příkladu z angličtiny byl nesprávně použit předpřítomný čas, namísto času minulého. Pokud je tedy cílem hodiny naučit se rozlišit správné použití obou časů, nelze tuto chybu nechat bez povšimnutí, protože jasně indikuje, že ještě zdaleka nedošlo k osvojení principů dané gramatiky. Zda je tedy na místě chybu opravit i s patřičným odůvodněním. Žáci, kteří se jazyku

věnují ve svém volném čase (sledování filmů, hraní her aj.) mají často tendenci s jazykem experimentovat a používat obraty a gramatické jevy na základě odposlechu. V tomto případě je jistě doporučeníhodné podpořit žákovu kuráž a zdůraznit faktor srozumitelnosti. Klidně i doslova – „Dej si pozor na ... ,ale je to jen detail, samozřejmě je naprosto jasné, co chceš říci.“

Při hodině, jejímž primárním cílem je konverzace, se snažíme žáky pozitivně motivovat ke komunikaci a zejména ty slabší, co nejvíce povzbuzovat v použití jazyka, perfekcionismus, je tedy dobré odložit na hodiny gramatiky a chyby v konverzačních hodinách vyhodnocovat především na základě srozumitelnosti.

Je potřeba si zároveň uvědomit, že každý jazyk má spoustu forem a výraz, který by rozhodně nebyl správný v Berlíně, může být v rakouských Alpách zcela v pořádku. Největší odlišnosti najdeme zejména ve slovní zásobě - např. něm. *Pflaume* x rak. *Zwetschke* nebo něm. *Pfannkuchen* x rak. *Palatschinken*. Jedná se o výrazy, které nepatří do spisovné němčiny a mohou tedy mimo svůj region vést k nesrozumitelnosti. Na regionální odlišnosti studenti cizích jazyků velmi často narážejí z důvodu odlišné výslovnosti (např. britská a australská angličtina). Nezřídka jsou tedy frustrováni, že danému mluvčímu prakticky nerozumějí a mylně tento nedostatek přisuzují vlastní neznalosti. Tomuto druhu chyb lze nejúčinněji předejít důsledným začleněním reálií do výuky. Nelze samozřejmě paralelně vyučovat německou i rakouskou výslovnost, to by vedlo pouze ke zmatení studentů, nicméně je vhodné čas od času upozornit na rozdíly obou jazyků.

3.2 Chyby ve významu a formě

Edge (1990, s. 2) upozorňuje, že nejzávažnější chyba je ta, která vede k nedorozumění. Toto tvrzení podporuje i předchozí polemiku Bartrama a Waltona (1991) o srozumitelnosti a perfekcionismu. Edge tvrdí, že bezchybně utvořená věta v cizím jazyce je stejně zcela k ničemu, pokud plně nechápeme její význam.

Peter: How long are you here for?
Amira: Two years.
Peter: Wha. . . ! You are already here since two years?
Amira: No, no, I am come yesterday.
Peter: Oh, yester. . .
Amira: No, no, last week, I mean I came last week.

Obrázek 3 Ukázka z publikace Zdroj: Edge (1990, s. 2)

První věta (Peter) je gramaticky naprosto správná, nicméně nevhodně zvolená pro danou situaci. Peter se chtěl zeptat, jak dlouho zde již Amira je, ale špatně zvolil formu slovesa, takže zformuloval otázku, která se používá spíše pro otázku směrem do budoucna, na což také jeho komunikační partnerka reaguje odpovědí, jak dlouho zde ještě bude a rozhovor je zbytečně protažen o další nedorozumění.

V hodinách cizího jazyka mohou učitelé záměrně vytvářet tato komunikační nedorozumění tím, že budou předstírat, že nepochopili, co chtěl student ve skutečnosti vyjádřit, a navedou ho tak k uvědomění si a opravě svých chyb. V angličtině se například velmi často chybuje ve výslovnosti slova *skiing* [skiink], které studenti vyslovují podobně jako slovo obloha - *sky* [skáj]. Takže výslednou větu “ *I love [skájnik]*.” lze humorně opravit teatrálně překvapenou reakcí “ *Oh, you love [skájink]? Like up there in the sky?*” a doprovodit svoji doplňující otázku gestem směrem k obloze. U dětí na prvním stupni, které ještě nemají natolik ukotvenou slovní zásobu, je možné vytvořit nesmyslné slovo v češtině, které jim bude připadat legrační a díky spojení s výraznou emoci, si svůj omyl snáze upevní - např. „*Jé, ty vážně miluješ oblohování? Nebo jsi spíš myslela skiing - lyžování?*”

Vyučujeme-li německý jazyk jako druhý cizí jazyk, setkáváme se velmi často s tím, že děti vkládají do německých vět anglická slovíčka - např. “*He ist...*” Na takovou chybu opět lze zareagovat umělým vytvořením nedorozumění tím, že učitel přejde na malý moment do angličtiny a s hraným překvapením zvolá např. - “*Oh really?*” Studenti si většinou velmi rychle uvědomí svůj „přech“ a samostatně se opraví.

Dalším neméně podstatným bodem je nedorozumění v rámci sociálního kontextu. Podle Edge (1990, s. 4) rodilí mluvčí spíše přejdou fakt, že věta není gramaticky zcela korektní, pokud bude dostatečně zdvořilá. Jako učitelé bychom tedy měli dbát jak na korektnost gramatickou, tak sociální v kontextu dané kultury a upozorňovat studenty i na tyto přešlapy, neboť - jak se domnívá Edge - pro potřeby praktické komunikace je zdvořilost k druhému jednoznačně podstatnější než správná forma. Zároveň nabádá spíše ke korekci chyb, které v celkovém kontextu ovlivňují význam, než se soustředit na drobné chyby v rámci jednotlivých vět.

Děti již na prvním stupni základní školy hrají různé počítačové hry, sledují youtubery a celkově se hodně pohybují ve světě internetu, kde je nemalá část obsahu v angličtině. Rodiče i učitelé poslední zmíněné vnímají jako velmi pozitivní vedlejší efekt zmíněných aktivit a skutečně ve výuce vidíme, že slovní zásoba například z her je u dětí poměrně široká. Spoustu výrazů děti

přejímají do češtiny a používají je jako běžnou část mluvy - např. „*To je sus*“ z anglického *suspicious* - podezřelý. Paradoxním problémem může být jindy velmi chtěný fakt, že děti se tato slovíčka neučí překladovou metodou, ale pouze z kontextu, a u některých slovíček vlastně neznají jejich pravý význam. Děti ve čtvrté třídě tak zcela spontánně v české větě použijí zkratku „*wtf*“ když se něčemu hodně diví, nebo nerozumí. V naprosté většině případů nerozumí poměrně ostré reakci ze strany učitele o naprosté nevhodnosti použitého výrazu. V těchto případech je dobré dětem „bez obalu“ vysvětlit, doslovný význam zkratky „*wtf* - *what the fuck...?*“ – „*co to kurva...?*“, aby si začaly uvědomovat, že angličtina má, stejně jako čeština výrazy, které jsou v běžné komunikaci velmi nevhodné a vulgární, a tudíž by rozhodně neměly patřit od běžné mluvy v žádném jazyce.

3.3 Příčiny chyb

Edge (1990, s. 7-8) uvádí několik příčin použití nesprávných forem jazyka, které pokud jsou odhaleny, mohou výrazně přispět k efektivní korekci a fixaci správného tvaru.

3.3.1 Ovlivnění mateřským jazykem

3.3.1.1 Výslovnost

Prakticky všichni mluvčí cizího jazyka mají ovlivněnou výslovnost svým mateřským jazykem. Typickým příkladem může být důraz na poslední slabice, který je typický pro italštinu, nebo extrémní obtížnost českého „ř“, hlásky, která se v jiném jazyce nevyskytuje a je pro spoustu cizinců neuchopitelná. V posledních letech se v důsledku migrace učitelé cizích jazyků stále častěji setkávají s nárůstem počtu cizinců ve svých třídách a není výjimkou mít ve třídě děti třeba čtyř různých národností. Zde je problém ovlivnění mateřským jazykem oboustranný, protože pokud učitel není rodilý mluvčí, může být pro žáky, kteří přišli například z Mongolska, těžké zvyknout si na nový přízvuk a porozumět slovům, která běžně zná. Stejně tak narážíme v komunikaci s žáky s odlišným mateřským jazykem na nedorozumění z důvodu silného přízvuku. Celkově lze tuto „chybovost“ hodnotit jako prospěšnou pro vzájemné učení se v rámci kolektivu. Ostatní žáci mají příležitost se setkat s jinými přízvuky v angličtině, neostýchat se zeptat, když nerozumí, což jsou díky odlišenému mateřskému jazyku nuceni udělat právě ve vyučovaném jazyce, protože ten je jediný, který mají se spolužákem společný. V těchto jazykově nehomogenních skupinách musí učitel dbát zvýšeného důrazu na výslovnost

při poslechu autentických nahrávek, aby se žáci co nejvíce potkávali se správnou výslovností a podvědomě si ji osvojili.

3.3.1.2 Slovní zásoba a gramatika

Neznají-li studenti daný výraz v cílovém jazyce, zkouší většinou přizpůsobit výraz ze své mateřštiny svému cílovému jazyku a naopak. Problematická mohou být například rčení, nebo přísloví, doslovně přeložená do mateřského jazyka. Např. „*There are plenty more fish in the sea*“ – „*V moři je hodně jiných ryb.*“ Do češtiny správně přeloženo: „*Pro jedno kvítí slunce nesvítí.*“

U žáků, kteří mají menší slovní zásobu dochází k nesprávným překladům například u homonym za pomoci slovníků či elektronických překladačů. Chtějí-li přeložit větu „*Tvoje oči září*“ tak při vyhledávání slova „*září*“ v elektronickém slovníku vyjde jako první výsledek podstatné jméno „*September*“, které ovšem znamená měsíc září, nikoliv sloveso zářit. Pro minimalizaci těchto chyb, je nezbytné zařadit do výuky práci se slovníkem a aktivně žáky upozorňovat na úskalí doslovných překladů a nutnost kritického myšlení při překládání. Osvojování nové slovní zásoby je proto vhodné realizovat v kontextu např. přečteného textu, upozorňovat na případné odchylky v překladu vůči mateřskému jazyku. Tento fenomén se nazývá „falešní přátelé“ (něm: Falsche Freunde, angl.: False friends) tedy slova v cizím jazyce, která znějí podobně, ale mají jiný význam. V angličtině lze uvést jako příklad podstatné jméno „*host*“, které má své homonymum v češtině, nicméně správný překlad z angličtiny je „*hostitel*“. Tato mezijazyková homonyma mohou vést v rámci výuky i k humorným situacím. V němčině například studenty velmi oblíbené slovíčko „*die Kurve*“ – „*zatáčka*“ (nikoliv sprosté slovo) lze použít na úvodní hodině pro začátečníky jako Ice Breaker.

V rámci gramatiky se žáci často potýkají s jevy, které se v jejich mateřském jazyce nevyskytují a pro slabší žáky jsou často příliš abstraktní, a nedokáží je proto správně použít. V angličtině můžeme jako příklad uvést předpřítomný čas, který v češtině sám o sobě vůbec neexistuje a překládáme ho buď pomocí přítomného nebo minulého času. V obou jazycích má spousta žáků tendenci i v rámci gramatiky aplikovat doslovný překlad. Kupříkladu v angličtině je sloveso „*must*“ překládáno do češtiny jako „*muset*“, nicméně překlad záporného tvaru „*mustn't*“ bývá žáky často chybně interpretován jako „*nemuset*“, namísto správného překladu „*nesmět*“. U žáků s odlišným mateřským jazykem narážíme při výuce na nečekané komplikace jazykové bariéry, a to především u začátečníků. Mongolština například neumí rozlišit osobní zájmena a

je proto při osvojování této slovní zásoby nutné nejprve vysvětlit, koncept osobních zájmen a až potom je možné přistoupit k samotnému osvojování slovní zásoby.

Častým oříškem bývá pro žáky také slovosled cizího jazyka, zatímco čeština má slovosled poměrně variabilní, němčina a angličtina jsou o poznání striktnější. V německém jazyce se žáci v minulém čase potýkají s umístěním významového slovesa až na konci věty, které jim v začátcích činí velké problémy při překladu. Např. „*Ich habe meine Oma am Wochenende besucht.*“ „*Navštívila jsem o víkendu babičku.*“ Podtržené sloveso *besucht* musí být v němčině striktně na posledním místě, což pro některé studenty představuje problém i při zpětném překladu z češtiny do němčiny, jelikož mají podvědomou snahu vkládat německé sloveso na začátek věty, tak jako v češtině. Dalším problémem je v tomto příkladu i pomocné sloveso *haben*, které jako plnovýznamové znamená mít. Při doslovném překladu tak snadno může dojít k chybné interpretaci „**Měla jsem o víkendu navštívit babičku*“. Angličtina trápí své studenty slovosledem „SVOMPT“, které jasně určuje pořadí slov ve větě (podmět, přísudek, předmět, způsob, čas a místo). V případě, že studenti chybují v rámci anglického slovosledu, jedná se většinou o chybu, která činí větu „krkolonnou“ nikoliv však nesrozumitelnou. V češtině by taková „krkolonná“ věta zněla například „**Navštívila babičku jsem o víkendu.*“

3.3.2 Vytváření vlastních hypotéz na základě již osvojeného pravidla

Pokud jsou studenti správně vedeni, mají tendenci vytvářet vlastní hypotézy na základě již osvojených pravidel. Bartram a Waltona (1991 s. 13) označují vytváření vlastních hypotéz (byť chybných) za jasný důkaz toho, že proces učení je aktivní. Přirovnávají ho k vývoji řeči u malých dětí, které si tímto stylem osvojují mateřský jazyk a postupně si odposloucháváním poopraví své vlastní hypotézy, až se zkorigují úplně. Např. student již umí v německém jazyce vytvořit přičestí minulé u pravidelných sloves:

machen -> gemacht

Na základě této znalosti se snaží samostatně dedukovat přičestí minulé u dalších sloves:

*trinken -> *getrinkt*

Chyby, vzniklé na základě vlastních hypotéz jsou při výuce cizího jazyka jednoznačně žádoucí a je jistě vhodné je podporovat. Důležitým faktorem nicméně zůstává, že chyby nesmějí zůstat neopraveny, popřípadě si žák musí být vědom, že aktuálně pouze experimentuje s jazykem, aby

nedošlo k upevnění chybných konstrukcí. Při těchto jazykových experimentech je nezbytně nutné zohlednit ostatní žáky ve třídě, aby u nich nedošlo například k chybnému přeučení již osvojených pravidel.

Při osvojování nové gramatiky se často používá indukční metoda, tedy, že se žáci na základě jednotlivých vět např. z přečteného textu snaží vyvodit obecná pravidla osvojované gramatiky. Při této metodě dochází i k chybným úvahám, které učitel koriguje a směřuje žáky, ke správnému řešení. Aby bylo možné pracovat s touto metodou, je nutné mít ve třídě bezpečné prostředí, aby se žáci nebáli experimentovat a dělat chyby. Tento postup ovšem vyžaduje dlouhodobou práci s jazykem, není vhodný např. pro krátkodobou přípravu na jazykovou zkoušku.

3.3.3 Záměrné chyby

Studenti používají slova/konstrukce, o kterých vědí, že nejsou správně, ale doufají, že se komunikační partner dovtípí a pochopí, co se snaží říci (např. již výše zmíněné přičestí minulé *getrinkt by v kontextu bylo s největší pravděpodobností pochopeno). Tyto chyby tolerujeme, a dokonce studenty povzbuzujeme, aby je dělali, a to především v rámci konverzace (uplatňujeme srozumitelnost před perfekcionismem) případně samostatného referátu na zvolené téma, kdy studenti s minimální slovní zásobou samostatně hovoří.

3.3.4 Chyby z nepozornosti

Stejně jako rodilým mluvčím, tak i studentům se stává, že se v rychlosti nebo stresu přecheknou, ačkoliv správný výraz/konstrukci znají (viz následující podkapitola)

3.4 Chyby v kontextu konkrétního studenta

3.4.1 Slips (přeřeky/překlepy, omyly)

V češtině často označujeme tento druh chyb jako chyby z nepozornosti. Jedná se o chyby, o kterých je učitel přesvědčen, že by je žák byl schopen opravit sám. Při zaznamenání takové chyby většinou u mluveného projevu stačí jenom gesto, či zopakování nesprávného výrazu:

Např.:

Žák: „ *Ich habe das Wasser getrinkt.* “

Učitel: „ *Getrinkt?* “

Žák: „ *Getrunken* “

V těchto situacích je důležité dát žákovi najevo, že jeho chybu vnímáme pouze jako přechod.

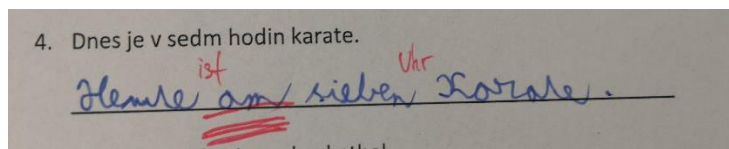
V písemném projevu je typickým příkladem psaní velkých písmen u podstatných jmen v němčině. Při samostatné práci, tedy stačí žákovi ukázat prstem na dané místo ve cvičení a nechat ho chybu odhalit samostatně.

3.4.2 Errors (chyby)

Anglickým slovem error (některé publikace uvádí „mistake“) označujeme chyby, o kterých se domníváme, že je student nedokáže sám opravit i přes to, že by daná látka měla již být osvojena. Pro efektivní korekci chyby je nutné vzít v potaz, zda se jedná o chybu kompetenční, tedy takovou, která vznikla v důsledku toho, že si žák danou látku neosvojil, popřípadě si ji osvojil chybně, a není tedy schopen samostatné opravy. Dále se zaměříme na důvod, který vedl k chybnému osvojení látky. Pokud tento typ chyby odhalíme během testování jak u „slabších“ žáků, tak i u žáků, kteří v angličtině/němčině běžně vynikají, je to velmi důležitá zpětná vazba pro učitele, aby zvážil opětovné vysvětlení a procvičení učiva pro jeho upevnění. Pokud se jedná o jednotky případů v rámci třídy, je lepší nabídnout individuální dovysvětlení. Jedná-li se o chybu performační, tedy žák by měl být schopen text vyprodukovat správně, ale přesto chybu udělal, je na místě zvážit, zda se jedná pouze o chybu z nepozornosti – například, když se v rámci jednoho cvičení zaměřeného na určitý gramatický jev, daná chyba vyskytne pouze jednou, jedná se s největší pravděpodobností pouze o chybu z nepozornosti, takovou chybu označíme v textu, případně žáka upozorníme, aby byl při testech pozornější, ale nemusíme jí dále věnovat pozornost.

V následujícím příkladu je ukázka z testu zaměřeného na časovou předložku „um“, která byla probrána a žáci by ji již měli ovládat. Způsob korekce (několikrát podtržené chybné slovo), který je zobrazen v příkladu, je vhodně použit pouze v případě, že si je učitel jistý tím, že žák měl prostor a opakovanou příležitost si učivo náležitě osvojit a upevnit. Tento typ opravy vyjadřuje i určitou emoci – v podstatě se jedná o neverbální výčitku „Tohle jsi měl už dávno umět!“ Tento způsob komunikace s žáky si můžeme dovolit v případě, že žáka již dobře známe a víme i okolnosti toho, proč si učivo neosvojil (vyrušuje v hodinách, nepřipravuje se z důvodu

lenosti...). Pokud u žáka, který běžně prospívá bez problému, zaznamenáme prudké zhoršení známek a nečekaně vysoký počet takto závažných chyb v testech, rozhodně není na místě tento emotivní styl opravy, naopak je důležité se spíše než na chybu, zaměřit na příčinu jejího vzniku, která velmi pravděpodobně nebude souviset s osvojováním učiva.

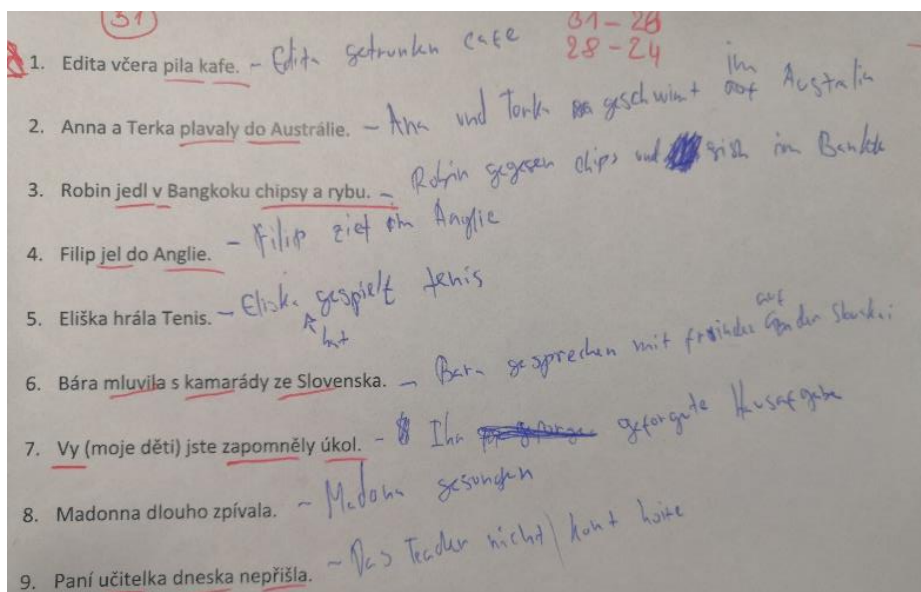


Obrázek 4 Ukázka testu Zdroj: archiv autorky

3.4.3 Attempts (pokusy)

Již výše jsme hovořili o hypotézách, které studenti vytvářejí v rámci jazyka na základě již osvojených pravidel. Chyby, které vznikají uplatňováním těchto hypotéz, nazýváme Attempts (pokusy).

Příkladem je test studentky, která přišla jako naprostý začátečník do skupiny žáků, kteří jsou již na úrovni A2. Žákyně se ke skupině připojila v době, kdy se s nimi začal probírat minulý čas. Osvojila si tedy pravidla tvoření přičestí minulého, včetně několika nepravidelných sloves (jak vidno v testu, správně utvořené tvary *gesungen*, *gespielt*, *getrunken*...) nicméně pro to, aby mohla tvořit kompletní věty, jí chyběla patřičná slovní zásoba a znalost struktury německé věty.



Obrázek 5 Ukázka testu Zdroj: archiv autorky

„Chyby“, které v testu vidíme, jsou vlastně její **pokusy** vytvořit věty. V tomto případě je jistě nutné vyzdvihnout a ocenit správně osvojená slovesa. Vzhledem k tomu, že u žákyně ještě nedošlo k plnému pochopení gramatické struktury, nebyla by pro ni zpětná vazba formou opraveného testu vůbec efektivní, naopak by měla demotivační dopad, protože by žákyni ještě vizuálně potvrdila, že její pokusy vůbec nebyly správné. Přínosná zpětná vazba by byla ústní formou – pochválit správně osvojená slovesa, ujistit žákyni, že je na dobré cestě k úplnému osvojení gramatiky.

Složitější situace nastává při mluveném projevu, kdy je potřeba vzít ohled i na ostatní žáky ve skupině, kteří by si mohli mimoděk osvojit chybné gramatické vazby, které vznikly v důsledku pokusů, stejně tak toto hrozí i u žákyně, která tvoří tyto pokusy.

V případě osvojování nové gramatiky celou skupinou je vhodné tyto, byť chybné, pokusy podporovat. Při aplikaci indukční metody žáci pracují s osvojenými pravidly, jejich pokusy se tedy zakládají na přechodí jazykové znalosti a vzhledem k tomu, že ještě nedošlo ani k vysvětlení pravidel nové gramatiky, je riziko, že si žáci v důsledku těchto pokusů, zapamatují chybné konstrukce, velmi nízké. S každou další hodinou, ve které si osvojují pravidla a procvičují danou látku je důležité eliminovat výskyt chybných větných konstrukcí. Pokud by tomu tak nebylo, mohlo by se stát, že by se žáci přeúčili již správně osvojená pravidla.

4. Motivace žáka

Školní vyučování a jeho efektivita se ve velké míře opírá o schopnosti učitele motivovat žáky k práci. Mareš (2013, s. 252) definuje motivaci jako „... *soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání*“.

U mladších dětí se snadněji pracuje s vidinou krátkodobého cíle – např. *Až doděláme toto cvičení, pustíme si vaši oblíbenou písničku*. S přibývajícím věkem studentů je nezbytné pracovat s dlouhodobějšími cíli a věnovat v rámci výuky prostor vysvětlení nezbytnosti dílčích znalostí pro uchopení jejich celkového významu v rámci kontextu. V angličtině a němčině se na určité úrovni začínají studenti učit nepravidelná slovesa. Zpravidla k tomu dochází s předstihem několika měsíců, než se začne ve vyučování probírat minulý čas, pro jehož tvorbu je nezbytná znalost těchto sloves. V této fázi tedy žáci vidí pouze dlouhé seznamy sloves, která se učí nazpaměť vyjmenovat a mnohdy ani už netuší proč. V tomto případě je tedy nanejvýš vhodné studentům čas od času připomenout smysl tohoto učení v rámci širšího kontextu.

Například nepravidelné sloveso lose (prohrát). Učitel napíše na tabuli *You lost. (prohrál jsi/ztratil jsi)* A doptává se v angličtině žáků, zda už toto slovíčko někdy slyšeli, popřípadě napoví použitím slovíčka game (hra). Děti se většinou dovtípí, slovíčko mají díky hře již osvojené a pouze si ho upevní jako jedno z nepravidelných sloves. Zároveň také vidí propojení toho, co se učí ve škole se svými koníčky a je tak snadnější je motivovat pro práci.

Stěžejní otázka, kterou si studenti často ve škole kladou, zní: *Proč? K čemu mi tato dovednost bude?* Při výuce jazyka tato otázka naštěstí není tak častá, jako například při výkladu fyzikálních jevů nebo osvojování vylučovacího systému hlodavců. Většina žáků chápe, že jazyk je komplexní a pro jeho použití je nezbytná znalost alespoň základních gramatických jevů. Pro většinu žáků bohužel zůstává i nadále primárním vnějším motivátorem dobrá známka z testu. Pravidelným zařazováním autentických materiálů, však můžeme podnítit i jejich vnitřní motivaci, a to například zařazením jejich oblíbené písničky nebo vysvětlením gramatiky pomocí her, které děti hrají. Spousta dětí sleduje různé Youtubery a TikTokery, kteří ve svých videích ukazují, jak hrají počítačové hry, dělají různé „pranky“ nebo třeba učí techniky aplikace make-upu. U těchto videí je často důležitější vizuální stránka věci než to, co u toho ti lidé říkají. Pokud se nám podaří děti navést, aby ve svém volném čase sledovali tato videa v angličtině, docílíme jednak toho, že budu několik hodin denně pasivně poslouchat angličtinu a pravděpodobně je to bude motivovat k učení, aby videím lépe porozuměly. Velkým pomocníkem jsou v tomto také algoritmy sociálních sítí, které nabízejí obsah na základě toho, co uživatel sleduje. Čím častěji budou vyhledávat obsah v angličtině, tím se zvýší počet videí v tomto jazyce, který se jim bude automaticky nabízet.

Velkým motivátorem k použití angličtiny v komunikační praxi je především pro žáky vyšších ročníků příliv žáků s odlišným mateřským jazykem. Díky pokročilejším znalostem jsou schopni základní komunikace a mnohdy je to pro ně jediný způsob jak se s novým spolužákem (např. z Mongolska) dorozumět. Většina komunikace sice probíhá velmi neobratnou formou, ale v tomto případě jako učitelé zásadně do komunikace nezasahujeme a neopravujeme (pokud nejsme požádáni) a naopak se snažíme tyto pokusy o komunikaci podporovat. Níže příklad reálně odposlechnutá konverzace z nedávné doby:

„*Hej Tomy, give me my bačkory.*“

„*What?*“

„*No, my bačkory, eh shoes, tamhlety*“

„Jooo, bakory here“

„Dík!“

Petty (2014) doporučuje pro zvýšení motivace studentů zohlednit následující faktory:

- **Úspěch**

Aktivity v hodině by měly být vystaveny tak, aby každý žák měl možnost zažít v hodině alespoň drobný úspěch. Toto potvrzují i doporučení z pedagogicko-psychologických poraden, které u všech žáků doporučují motivovat častou pochvalou, a to i za dílčí úkony.

- **Smysl**

Studenti by měli rozumět tomu, proč se učí danou věc, k čemu jim bude do budoucna užitečná. V ideálním případě by měl být v hodinách prostor i pro diskusi o relevantnosti daného tématu.

- **Radost**

Hodiny by měly být různorodé, podnětné a zohledňovat zájmy žáků i učitele.

- **Cíl**

Studenti by měli vidět výsledky své snahy – ať už v podobě známek, či slovního hodnocení, a to jak v pozitivním, tak v negativním slova smyslu.

Bohužel se při práci potýkáme s vnějšími faktory, které mají výrazný vliv na motivaci (či chuť do práce) a to jak u studentů, tak i u učitelů, a bohužel je nelze nijak ovlivnit nebo změnit. Většina pedagogů je schopna posoudit efektivitu hodiny již pouhým pohledem do rozvrhu – poslední hodina v pátek před obědem nikdy nebude tak efektivní, jako úterní hodina v 10, stejně tak slunná učebna s interaktivní tabulí podnítí zájem studentů výrazně více než tmavá sklepní místnost. Svoji roli hrají i ostatní předměty, které této hodině předchází, popřípadě na ni navazují. Je tedy velmi důležité v přípravě na hodinu reflektovat tyto vnější vlivy a snažit se s nimi v rámci možností nějak pracovat.

4.1 Vliv chyby na motivaci žáka

„Ať už věříte, že něco dokážete, nebo jste přesvědčeni, že něco nedokážete – pokaždé máte pravdu!“ (Petty, 2014, s. 43). Petty v kapitole věnované motivaci zdůrazňuje důležitost pochval

a ocenění. Pouze ten žák, který má pocit, že se mu v hodině něco podařilo a něčeho dosáhl (třeba zmíněné pochvaly ze strany učitele) bude motivovaný snažit se i na dalších hodinách.

V této kapitole se pokusím rozebrat souvislost mezi motivací a chybou. U většiny lidí funguje vcelku jednoduchá nepřímá úměra: Čím více se daná činnost nedaří (chybují), tím menší chuť je v ní pokračovat. Pro učitele v tomto bodě vzniká rozpor – Mám tedy žáky vůbec opravovat? Co když tím ty slabší nadobro odradím? Nebylo by tedy lepší nechat je volně mluvit/psát, hlavně aby je to bavilo?

Jasnou odpověď na tyto otázky zřejmě nenajdeme, nicméně se s pomocí odborné literatury můžeme alespoň pokusit navrhnout body k zamyšlení. Bartram a Walton (1991 s. 13) označují dva extrémní typy učitelů a poukazují na problematické momenty v jejich přístupu:

Heavy corrector – tedy učitel, který je silně zatížený na opravování.

- Úskalím přehnaného opravování může být značné omezení studentovy kreativity – je výrazně bezpečnější používat ověřené fráze, než přicházet s vlastními nápady a hypotézami.
- Nepříjemné může být i klima ve třídě, které vzniká v důsledku strachu z opětovného selhání (=chyby).
- Aby se vyvarovali chybám, přemýšlí studenti neúměrně dlouho, nad formulací své výpovědi, což do budoucna ovlivňuje jejich spontaneitu při použití jazyka v běžném životě

Non- corrector – tedy učitel, který žáky prakticky neopravuje

- Učitel nedává žákům zpětnou vazbu jejich progresu, výrazně se tak zpomaluje proces učení a možnosti poučit se z vlastních chyb.
- Studenti si mohou neopravování vyložit jako nedostatek zájmu o ně a jejich práci, což snižuje motivaci.

Na první pohled se zdá, že ideální učitel je ten, který dokáže najít správné vyvážení mezi dvěma zmíněnými extrémy, velmi důležitou proměnnou při hledání této rovnováhy je osobnost každého jednotlivého studenta. Zatímco někteří studenti cítí při opravování svých chyb frustraci, že učitel nenaslouchá obsahu jejich sdělení, ale soustředí se pouze na jejich chyby, což je ve výsledku odrazuje od dalších pokusů používat jazyk, jiní jsou naopak spokojeni, že

mohou experimentovat s jazykem, protože dostanou okamžitý feedback, zda se jejich pokus vydařil, posunou se díky tomu dál v učení a zároveň tím oceňují učitele jako odborníka.

S jistotou lze tedy vyvodit, že nejdůležitější je vnímat klima třídy (které se může v průběhu času proměňovat) a přizpůsobovat své reakce konkrétním studentům. Obecně platným faktem nicméně zůstává, že žáci by se měli cítit v hodinách bezpečně a respektovaně, učit se pracovat s chybou u sebe i u druhých jako s nezbytnou součástí procesu učení.

5. Práce s chybou

V předcházejících kapitolách již bylo definováno, co to je chyba a byly zmíněny její možné příčiny. Pro efektivní práci s chybou, definuje (Kulič 1971) čtyři fáze práce s chybou, které musí být splněny, aby mohlo dojít k dalšímu pokroku v učení. V kapitole motivace bylo vysvětleno, že učitel je pro většinu studentů velmi významným motivátorem (ať už v negativním či pozitivním smyslu) v procesu učení a jeho přístup ke korekci chyb může tedy do značné míry ovlivnit studentovy budoucí procesy učení. Je třeba mít na zřeteli, že ne všechny chyby vyžadují okamžitou korekci a některé typy jazykových cvičení jsou dokonce postaveny na spontánním a nepřerušném projevu žáka a počítají tedy s určitou mírou výskytu chyb, které nebudou opraveny. Následující kapitola tedy vychází z předpokladu, že se jedná o chyby, na které je potřeba studenta upozornit, a dále s nimi pracovat.

Podle Kuliče (1971) lze k chybám ve výuce přistupovat minimálně dvěma způsoby:

1. Chyba je vnímána negativně, odsouzena jako **nežádoucí jev**, který zavinil žák svojí nepozorností, laxní přípravou či je plodem jeho neschopnosti. Tento přístup je pro většinu studentů značně demotivující, nicméně v určitých případech může být velmi efektivním výchovným nástrojem. Vyvoláme-li studenta, který očividně nedává pozor, je z pohledu učitele vlastně žádoucí, aby dotyčný udělal chybu a bylo mu tím tedy demonstrováno, že je potřeba, aby dával pozor, protože látku očividně ještě neovládá.
2. Druhým způsobem je pojetí chyby jako **nezbytné části procesu učení**. Tento přístup by měl ve vyučování převládat. Studenti takto získají odvalu např. při procvičování gramatiky tvořit vlastní hypotézy na základě již osvojené látky. Tento přístup je velmi efektivní, jelikož učitel má možnost nepřímo si ověřit míru osvojení předchozí látky a zároveň ihned v raném stádiu zamezit nesprávnému propojení gramatických pravidel. Chyby jsou žádoucí i v samostatném (mluveném či psaném) projevu (viz podkapitola Příčiny chyb - záměrné chyby), jelikož dovolují studentům vykročit z komfortní zóny a experimentovat s jazykem.

Je-li tedy chyba odsouzena jako nežádoucí jev, který je vinou žákovy lenosti či nepozornosti, vystačí si učitel s pouhou korekcí chyby, případně s výchovným doporučením, aby žák dával pozor. Pokud učitel zvolí přístup k chybě jako k průvodci procesem učení, je třeba pro efektivní nápravu projít všechny čtyři fáze procesu práce s chybou (Kolář, Šikulová 2005 podle Kulič, 1971).

5.1 Fáze práce s chybou

1. **Detekce chyby** – ve studentově projevu je zaznamenána chyba, učitel upozorňuje studenta, že chyboval
 - a. Např. „**Ich habe Tennis gespielt.*“ Učitel: „*Tato věta není správně.*“
2. **Identifikace chyby** - dochází ke konkrétnímu určení chyby
 - a. Např. „**Ich habe Tennis gespielt.*“ Učitel: „*Sloveso spielen nemá správnou koncovku.*“
3. **Interpretace chyby** - žák společně s učitelem hledá příčinu vzniku chyby (viz podkapitola příčiny chyb). Je dobré nechat studenta zdůvodnit, proč došlo k chybě
 - a. Např. „**Ich habe Tennis gespielt. Domníval jsem se, že sloveso spielen je nepravdělné, jako třeba sloveso lesen (lesen –gelesen).*“
4. **Korekce chyby** - dochází k napravení chyby, nejlépe studentem samotným.
 - a. Např. *Správně je „*Ich habe Tennis gespielt. Protože sloveso spielen je pravidelné a v přičestí minulém mají pravidelná slovesa koncovku -t.*“

Výše zmíněné fáze práce s chybou jsou v podstatě univerzálním návodem, jak efektivně postupovat při práci s chybou. V následující podkapitole bude věnován prostor návrhům, jak smysluplně pracovat s chybou v rámci jednotlivých jazykových dovedností.

5.2 Práce s chybou v mluveném projevu

Pro adekvátní korekci chyby v mluveném projevu je nezbytně nutné určit cíl aktuální aktivity. Rozlišujeme dva základní typy ústních aktivit – ty, které jsou zaměřené na **přesnost (accuracy)** (např. ústní procvičování gramatiky, nácvik správné výslovnosti atp.), a aktivity při kterých je student motivován k vlastnímu spontánnímu projevu, přičemž důraz je kladen na jeho plynulost a **srozumitelnost (fluency)**. V těchto případech Edge (1990) doporučuje spíše motivovat studenta k aktivnímu použití jazyka tím, že bude primárně věnována pozornost tomu, co student říká, nikoliv způsobu, jakým to říká. Scrivener (2005) upozorňuje na nutnost budování jazykového sebevědomí studenta pro co nejefektivnější zaktivnění pasivních znalostí. Nedostatek jazykového sebevědomí je patrný především u dospělých studentů jazykových škol, kteří prošli tradičním způsobem výuky především gramaticko-překládovou metodou (ca v 70.-90. letech minulého století). Tito studenti mívají zpravidla dobré znalosti gramatiky i slovní zásoby, nicméně jim chybí zkušenost s jejich využitím pro volnou komunikaci. Scrivener

(2005) proto důrazně doporučuje dát žákům prostor k vyjádření svých myšlenek a motivovat je k samostatnému projevu v rámci naplnění nejdůležitějšího cíle osvojování cizího jazyka – fluency (plynulost) and confidence (sebevědomí).

5.2.1 Fluency (plynulost)

Význam plynulosti zdůrazňuje také Edge (1990) a připomíná, že v některých situacích je mnohem efektivnější pro celý proces učení studenty povzbudit a motivovat, než opravovat jejich chyby. Pro vyvážený balanc podpory spontánní komunikace a smysluplné korekce chyb navrhuje následující techniky:

5.2.1.1 Zpožděná oprava

Velmi efektivním způsobem komunikace je práce ve dvojicích či malých skupinkách. Velkým benefitem je, že se do komunikace musí zapojit všichni studenti, což je v běžné školní hodině jinak velmi náročný úkol. Většina učitelů vnímá komunikaci ve dvojicích jako problematickou z úhlu pohledu korekce chyb. Pokud se učitel zastaví u jedné skupinky a prodiskutuje s ní chyby, je to velmi neefektivní způsob opravy v kontextu celé třídy. Edge (1990) proto doporučuje spíše jen kontrolovat poslechem, zda žáci pracují na zadaném úkolu a do konverzace zasáhnout pouze v případě, že si žáci nebudou vědět rady a komunikace by se tímto zcela přerušila. Po ukončení skupinové práce je vhodné zmínit pouze ty chyby, které učitel zaznamenal opakovaně u různých skupinek. Vhodné je nechat studenty, aby sami opravili a zdůvodnili zmíněné chyby. Jednou z metod může být například to, že učitel napíše na tabuli výraz či frázi, se kterou měli studenti problémy, a vyzve skupinu, aby opravila a zdůvodnila správné řešení. U tohoto postupu je nesmírně důležité zohlednit způsob zapsání dané chyby. Pokud by studenti dlouho hleděli na tabuli se špatně napsanou frází mohlo by se snadno stát, že jedinci s fotografickou pamětí by si stihli, byť v té krátké době, uložit chybný výraz do paměti. Není proto vhodné zapisovat fráze, které jsou zcela nesprávné - např. vyslovit žáky špatně použitý tvar **bringte*, ihned jej společně s žáky opravit a napsat správný výraz *brachte*.

V případě, že žáci chybují například v časování sloves, lze tuto korekci vyřešit zapsáním pouze části slovesa a nechat žáky doplnit správnou koncovku:

Na tabuli napsat *du spiel__* čarou místo koncovky naznačit chybějící koncovku. Výraz na tabuli tedy není zavádějící, naopak po doplnění koncovky *-st* (ideálně jinou barvou)

bude zdůrazněna odlišnost koncovek. Na tuto opravu je vhodné rovnou navázat krátkým opakováním koncovek v ostatních osobách za použití stejného postupu (ich spiel___, er spiel___ atp.).

5.2.1.2 Oprava ze strany spolužáků

Výše zmíněná práce v malých skupinkách nabízí příležitost pro rozvoj sociálních kompetencí a kooperace v rámci vzájemného opravování spolužáky. Paradoxním benefitem těchto „peer corrections“ je mírná vzájemná nedůvěra ve smyslu toho, že žáci většinou berou opravu ze strany učitele jako primárně správnou odpověď, nad kterou příliš nepřemýšlejí, neboť jí nezpochybňují. Naproti tomu nad opravou od spolužáka se spíše snaží zamyslet = dokázat mu, že se mýlí a jejich odpověď byla správná. Je velmi důležité naučit žáky kooperaci a pozitivnímu feedbacku, aby naopak nedošlo k negativnímu efektu, že budou svým spolužákům opravovat sebemenší detaily, čímž si sice zvednou vlastní sebevědomí, ale nijak nepodpoří své spolužáky v procesu učení.

K tomuto druhu opravy dochází nejčastěji samovolně, např. při skupinové práci na projektu, kdy žáci společně vytváří nějaký textový obsah a vzájemně kontrolují své chyby. Pro trénink vzájemné opravy již v nižších ročnících je doporučením hodná hra *Včeličky*. Každý žák dostane určitý počet kartiček s razítkem včely (pro dynamickou hru doporučují max. 3 kusy pro každého žáka) a má za úkol v daném časovém limitu (5-10 minut, podle skupiny) nasbírat co nejvíce „včeliček“. Děti mají za úkol najít si ve třídě nějakého kamaráda, se kterým se budou vzájemně zkoušet z určitých slovíček nebo gramatiky – u malých dětí ve první/druhé třídě to tedy mohou být všechna slovíčka, která jsme zatím probrali, u pokročilejších je lepší specifikovat konkrétní okruh. Hře by měla předcházet zhruba dvouminutová příprava, ve které si děti připomenou zadaný okruh. Dvojice se zkouší z předem vymezené oblasti, a to tak dlouho, dokud jeden z dvojice neudělá chybu, popřípadě nenarazí na slovíčko, které nezná. V té chvíli musí odevzdat svoji včeličku a oba si jdou najít dalšího komunikačního partnera. Kdo přijde o všechny včeličky vypadává ze hry, nicméně je vhodné hru moderovat časově tak, aby hra končila s velkým počtem dětí ve hře.

Příklad aplikace hry pro zopakování slovní zásoby lidské tělo ve třetí třídě:

Student A: Hlava.

Student B: Head. Kolena?

Student A: Knees. Chodidla?

*Student B: *Foot.*

Student A: Wrong, feet. Foot je jenom jedno chodidlo

Student B odevzdává jednu svoji včeličku studentovi A a oba dva si jdou najít nového komunikačního partnera.

Pro hladký průběh této hry je nutná neustálá přítomnost učitele mezi žáky pro ověření správnosti oprav a zamezení případných nedorozumění mezi dětmi. U začátečníku podporujeme vysvětlení nesprávnosti výrazu pro lepší srozumitelnost v ČJ. Pro dynamičtější hru je vhodné promítnout na interaktivní tabuli odpočítávání času, žáci pak mají motivaci pracovat rychleji = vystřídají tedy více komunikačních partnerů a procvičí si tak vícero slovíček.

5.2.1.3 Běžná konverzace

Nejpřirozeněji dochází k použití cizího jazyka při běžné komunikaci mezi učitelem a studentem a to např. při zadávání jednoduchých pokynů (*open your book, nimm dein Heft...*). Je velmi vhodné motivovat žáky, aby se sami snažili komunikovat s učitelem v cílovém jazyce. Edge (1990) doporučuje v těchto situacích povzbudit studenta tím, že nebude pojmát jeho pokus o konverzaci v cizím jazyce jako gramatické cvičení a pokud bude sdělení obsahově srozumitelné, zdrží se jakýchkoliv oprav. Vliv na proces učení bude při opravě minimální, nicméně motivace pro další komunikaci, pokud oceníme studentovu snahu, bude nezměrná. Jednoduchá příležitost pro zapojení cizího jazyka jsou běžné komunikační interakce ve třídě, které se odehrávají prakticky každou hodinu a žáci si je tak po nějaké době automaticky zafixují. Podle úrovně žáka samozřejmě volíme přiměřenou formu - žáky v první třídě tedy naučíme jenom jednoduchou formulku "*toilet, please?*" A postupně s přibývajícím znalostmi přirozeně rozšiřujeme okruh těchto běžných frází. Ve třetí třídě se děti učí sloveso *can*, proto ho rovnou zapojíme do běžné konverzace s vysvětlením, že toto sloveso má dva významy umět i moci. Ve chvíli, kdy si děti osvojí použití slovesa *can*, ve smyslu umět, je vhodné podpořit běžnou komunikací osvojení druhého významu daného slovesa - "*Can I go to the toilet?*" Ve vyšších ročnících pak vylepšujeme tuto frázi slovesem *may*. "*May I go to the toilet please?*". Stejně tak postupně učíme žáky fráze, jak se omluvit, že si zapomněli nějaké pomůcky, případně domácí

úkol. Na tato sdělení je nutné reagovat též v angličtině, pro upevnění žákovy sebejistoty, že je schopen samostatně komunikovat v cizím jazyce.

V běžné konverzaci se snažíme o přirozené opravování, které nenaruší konverzaci. Tato technika spočívá v tom, že učitel neupozorní na chybu, ale pouze zopakuje žákovu větu ve správném tvaru. Dojde tedy k opravení chyby, ale není tím narušena konverzace. Dalším případem přirozené opravy je situace, která je běžná i pro rodilé mluvčí – student si nemůže vzpomenout, či neumí pojmenovat nějakou věc, takže ji pouze popíše a jeho komunikační partner mu odpoví hledaným slovíčkem – viz příklad z Edge (1990, str. 47) níže.

Subhi: Geography is a scholarship for the earth and the people.
Teacher: How do you mean? Like a relationship?
Subhi: Yes, yes. It make a relationship between the earth and the people.
Teacher: Yes, I see what you mean. That's a nice way of putting it.

Louise: Oui, I am going there all the Tuesdays.
Teacher: Oh, you go there every week, do you?
You must like it!

Teacher: Who do you want to win the game?
Victoria: It is the same.
Teacher: Oh, you don't care? I am surprised!

Gülten: Have you . . . a . . . for . . . my pencil is break?
Teacher: A pencil sharpener? Sure, here you are.

Obrázek 6 Ukázka z publikace Zdroj: Edge (1990, str. 47)

5.2.2 Accuracy (správnost)

V předchozích kapitolách byla hojně zmiňována pozitivní motivace a fokus na schopnost samostatně pracovat v cizím jazyce, a nebát se experimentovat. Nicméně například na poli gramatiky není úplně přínosné dávat příliš prostoru vlastní fantazii a je naopak žádoucí opravovat všechny nepřesnosti za účelem správného osvojení pravidel.

5.2.2.1 Samooprava

Podle Edge (1990) je nejpřínosnější nechat studentovi prostor pro samoopravu. Krom toho, že nikomu není úplně příjemné, když je opravován, je také nutné zohlednit fakt, že nabídnutím možnosti samoopravy, získáváme vlastně feedback, o jaký druh chyby se jednalo (viz podkapitola *Chyby v kontextu konkrétního studenta*) a tím lze snadno vyhodnotit, do jaké míry již došlo k osvojení probírané látky. Pokud se jedná o tzv. *slip (přeřek)* jžák schopen opravit se

sám. V případě, že udělal chybu typu *error* (*chyby, o kterých se domníváme, že je student nedokáže sám opravit i přes to, že by s danou látkou měl již být seznámen*), je vhodné zamyslet se nad pravděpodobnou příčinou chyby a nechat si od daného studenta vysvětlit, jaký myšlenkový pochod ho vedl zrovna k té dané formulaci. Dost často tak můžeme odhalit nejasnost vzniklou na základě osvojení předchozí látky, popřípadě nedostatečně vysvětlenou problematiku, kterou je ještě potřeba objasnit. Například v angličtině při osvojování rozdílů mezi přítomným časem prostým a průběhovým (*She swims every day. x She is swimming.*) si žáci osvojují pravidlo, že v přítomném čase prostém nikdy není sloveso v průběhovém tvaru s koncovkou *-ing* (** She swimming every day.*) Na základě těchto pravidel tedy student vytvoří větu: ** She loves swim.* V tomto případě je doporučená samooprava i s vysvětlením, protože student pravděpodobně dokáže nahradit tvar *swim* správným tvarem *swimming*, ale je nutné doplnit zdůvodnění, že tvar *swimming* je v této větě podstatným jménem, nikoliv slovesem. Pokud by došlo pouze k samoopravě, vzniklo by z toho pravděpodobně velké zmatení v dosud správně osvojených pravidlech.

5.2.2.2 Oprava ze strany spolužáků

Udělal-li student chybu, kterou nedokáže sám opravit, navrhuje Edge (1990) oslovit jiného studenta, aby se pokusil opravit chybu svého spolužáka, nicméně je důležité vrátit se posléze zpět k chybujiícímu studentovi a dát mu možnost opravit si zmíněnou chybu. Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, oprava ze strany spolužáků má i svá úskalí. Je třeba pracovat s aktuální atmosférou třídy a vždy pojímat tento styl opravy jako pomoc ze strany spolužáků. Edge varuje, že tento styl může často sklouznout do negativní roviny, tím, že opravovaný student se cítí být kritizován někým, komu tato role vůbec nepřísluší. V ideálním případě by měli mít všichni zúčastnění pocit sounáležitosti a radosti z toho, že se mohou učit jeden od druhého a zároveň se naučit pracovat s konceptem konstruktivní kritiky. Hra *Včeličky* zmíněná v podkapitole Fluency, by se dala aplikovat například v rámci opakování gramatiky, nicméně je důležité tuto hru zařadit až po důsledném probrání látky a pečlivě dozorovat, aby se žáci zbytečně neutvrzovali ve svých chybách a celá aktivita nebyla ve výsledku kontraproduktivní.

Příklad aplikace hry v hodině NJ:

Student A: „Já jsem.“

Student B: „Ich bin. My máme?“

Student A: „Wir haben. Ona má?“

Student B: „ Sie habt.“*

Student A: „Nein, das ist nicht korrekt. Sie hat.“

5.2.2.3 Oprava učitelem

K opravě chyby učitelem doporučuje Edge (1990) přistoupit až jako k poslední variantě, pakliže nezafunguje ani jedna z výše zmíněných metod. Učitel by se měl prvně pokusit navést dotyčného studenta či skupinu ke správnému řešení. Tento moment dává učiteli jasnou informaci o tom, do jaké míry byla látka osvojena. Pakliže není žádný ze studentů schopen správně odpovědět, je to pro učitele jasný signál, že je potřeba se k tématu ještě vrátit. V případě, že přijde správná odpověď od skupiny, je nutné mít na zřeteli, zda neodpovídají stále jeden či dva studenti, zatímco zbytek skupiny nezná správnou odpověď a potřebuje tedy danou látku ještě dovysvětlit.

5.3 Práce s chybou v písemném projevu

Oprava písemných prací, které mají otestovat určitou znalost (gramatiku, slovní zásobu atd.) je po nastavení určitých zásad v podstatě jednoduchá. Edge (1990) doporučuje soustředit se při opravách těchto prací primárně na testovaný gramatický jev, a ostatní chyby označovat jako „menší“ chyby. U slohových prací především u začátečníků bývá často velkým oříškem, jak práci opravit, aby nebyl student demotivován množstvím chyb, které logicky vznikají neznalostí mnohých gramatických struktur a pravidel, zároveň aby nenabyl dojmu, že jeho projev je bezchybný a nezafixoval si je. Ur (1996) i Edge (1990) se shodují, že ve slohové práci by měla být hlavní pozornost učitele upřena na obsah zpracovaného textu a na to, zda student dokázal srozumitelně předat své myšlenky. Dalším bodem hodnocení má být struktura dané práce a koherence textu. Až v poslední řadě by měla být pozornost věnována jazykovým prostředkům. Obecně se doporučuje vpisovat do textu doplňující otázky a poznámky a následně dát studentovi prostor doplnit práci o zmíněné podněty a vytvořit tak slohově uspokojivé dílo, které navíc již projde samoopravou ze strany studenta na základě podnětů učitele.

Jak již zmíněno, pro slohové práce není jazyková korektura klíčová, nicméně do určité míry je nezbytná pro jazykový rozvoj studenta. Pro korekci písemného projevu je obecně

doporučováno spíše než opravovat chybu klasickým způsobem, kdy nad chybně napsané slovo napíše učitel správné řešení, používat zkratky pro různé typy chyb – např. v angličtině A – article (chybný člen), WO - word order (chybný pořádek slov ve větě) atp. Nicméně v praxi se ukazuje, že tyto značky nepřinášejí prakticky žádný užitek pro studenty, není-li s nimi správně pracováno ve vyučování. Při používání symbolů je třeba dbát na důslednou kontrolu porozumění symbolům ze strany studentů. V odborných publikacích je mnoho návodů a tabulek, ze kterých si lze vybrat, je ale nutné seznámit studenty se systémem znaků, které jsme zvolili. O nejednotnosti používání symbolů se můžeme přesvědčit i v odborné literatuře: Edge (1990) používá pro chybu ve spellingu symbol S, naproti tomu Norrisch (1990) používá symbolu S pro označení syntaktické chyby.

5.3.1 Samoopravy

Edge (1990) proto důrazně doporučuje učinit ze samoopravy nedílnou součást korekce písemného projevu. Navrhuje tedy pouze podtrhnutím označit místo, kde vznikla chyba, připsat symbol o jaký druh chyby se jedná, a následně nechat studenta opravit své chyby pro lepší upevnění. V prvním řádku ilustrace níže je vidět, že opravující pouze připsal symbol S (spelling mistake – špatně napsané slovo). Edge předpokládá, že je jedná o tzv. slip, student tedy ví, co je správně, jenom nedopatřením udělal chybu a dokáže si ji tedy opravit sám, bez nápovědy, kde má hledat. U komplexnějších chyb, jako je například pořádek slov ve větě, tento postup nedoporučuje, protože by student snadno mohl začít opravovat správnou část věty, což by rozhodně nevedlo ke kýženému efektu, ba naopak by to mohlo narušit již osvojenou látku.

More than tow million pilgrims come to Mecca every year and
always we wonder how we can cope with them. S
WO

Obrázek 7 Ukázka z publikace Zdroj: Edge (1990)

5.3.2 Skupinové opravy

Vzájemná oprava testů mezi studenty je vhodná například na prvním stupni pro zopakování slovní zásoby s důrazem na správný spelling. Děti se angličtinu učí na školách sice od první třídy, ale teprve na přelomu druhé a třetí začínají víc psát a uvědomovat si rozdíl mezi psanou a mluvenou angličtinou. Vzájemné opravování testů za pomoci učebnice, sešitu či jiných materiálů je přínosné především pro opravovatele, který dostal pokyn: „*Pečlivě zkontrolujte,*

že jsou napsaná skutečně všechna písmenka, která tam mají být.“ Děti tedy pracují se slovní zásobou, kterou už mají dobře osvojenou, a soustředí se výhradně na správný spelling, což jim mnohdy pomůže zpětně si uvědomit vlastní chyby. Roli zde hraje i přirozená soutěživost mezi dětmi a většina z nich je ve svých opravách velmi precizní a opravuje spolužákům i nedokonalou úpravu písmen, či tečky na konci vět.

V rámci hesla víc hlav, víc ví, doporučuje Edge (1990) aplikovat skupinové opravy i u starších studentů. Učitel předloží studentům jejich práce, opravené způsobem popsáním výše a nechá je skupinově zpracovávat opravu.

Jednou z forem skupinové opravy může být vyčlenění například třetiny studentů, kteří budou „opraváři“, tedy opravovat chyby v testech spolužáků, označené učitelem. Tito studenti budou mít na konci své opravy za úkol vysvětlit svým spolužákům proč udělali zrovna takovou opravu, případně společně diskutovat, zda je tato správná. Tato varianta by nicméně v heterogenních skupinách mohla mít značně negativní efekt na kolektiv. Budou-li vybráni jako opraváři „silní studenti“ mohli by jejich spolužáci mít pocit, že se nad ně povyšují a slabší studenti by naopak nemuseli být bráni svými spolužáky vážně. V tomto případě se nabízí řešení vytvořit znalostně podobné skupinky a v rámci těchto skupin určit „opraváře“. I v tomto případě je ale nezbytně nutné zohlednit to, jaký bude mít tato „selekce“ psychologický efekt na studenty. Bude-li utvořena skupina *silnějších a slabších*, mohlo by dojít především u studentů slabší skupinky k posílení dojmu, že v jsou v daném předmětu skutečně špatní, de facto potvrzením ze strany učitele tím, že je přiřadil do slabé skupiny.

Spíše než násilné určování skupinek, je vhodné postupně motivovat studenty k tomu, aby společně spolupracovali, střídali se ve skupinkách podle vlastního výběru a naučili se opravovat svoje vlastní chyby a pracovat s nimi, aniž by je k tomu někdo nutil. Příklad takového přístupu je zpracovaný v následující kapitole, která je završená výzkumem, který měl za cíl zjistit, zda je tato metoda efektivní a přínosná i v očích žáků.

6. Vlastní výzkum: Práce s chybou ve skupině

V tomto výzkumu jsem se dotazovala žáků osmého ročníku, které již třetím rokem učím anglický a německý jazyk. V tomto školním roce (2023/2024) jsem se zaměřila na intenzivnější práci s chybou ve vyučování, a to především formou skupinové práce. Kladu důraz na to, aby žáci v průběhu hodiny střídali své „spolupracovníky“ a učili se tak svoje chyby rozebírat

s různými lidmi a vnímat je jako běžnou součástí procesu učení. Cílem výzkumu je zjistit, do jaké míry je efektivní práce s chybou v rámci malé skupiny a souvislost stresu s neohlášenými testy.

V podkapitole skupinové opravy bylo zmíněno, že pokud mají na opravě chyb spolupracovat žáci s odlišnou úrovní znalostí, hrozí riziko, že se ten slabší žák bude cítit méněcenně, bude se stydět za své chyby. Naopak silnější žák, by mohl postrádat motivaci pracovat s slabším, protože má (falešný) pocit, že pro něj tato spolupráce není vůbec výhodná. Efektivní spolupráce ve skupinách je výsledkem dlouhodobé práce s žáky, která spočívá mimo jiné v opakovaném vysvětlování přínosu skupinové práce pro každého žáka. Skupina, která se zúčastnila mého výzkumu, je nyní v osmém ročníku a skutečně efektivní skupinové práce se nám podařilo dosáhnout až v polovině 7. ročníku.

Dlouhodobě jsem do výuky zařazovala skupinové práce – klidně i kratšího charakteru, například zkontrolovat si ve dvojici krátké gramatické cvičení, s tím, že byl kladen důraz na postupné střídání ve skupinkách. V případě gramatického cvičení měli žáci za úkol vypracovat cvičení s jedním spolužákem a poté si najít někoho jiného a s ním si to cvičení zkontrolovat. V jiné fázi hodiny přichází pokyn „Najdi si někoho, s kým jsi dnes ještě nepracoval/a a ...“ Žák tak za hodinu vystřídá 2 různé komunikační partnery. V těchto případech žáci samozřejmě preferují práci se svými kamarády, proto lze zapojit omezení typu „Najdi si spolužáka, se kterým nesedíš v lavici“ nebo pokud dobře vychází poměry, může být pokyn: „Dvojice musí být kluk a holka/ stejné barvy triček/ponožek...“ Další fází je náhodné rozřazení do dvojic, které je ze začátku přijímáno s velkou nelibostí a nezděná se stává, že tato spolupráce není ze začátku tak efektivní, protože spolu žáci prostě nechtějí pracovat. V těchto situacích je nutná důsledná kontrola ze strany učitele, zda žáci skutečně pracují. Není na škodu zařadit nějakou formu odměny, například jedničku za práci v hodině a motivovat tak žáky pro budoucí práci v náhodných skupinkách.

Postupem času si žáci zvyknou na skupinovou spolupráci, neorientují se pouze na svoje kamarády, ale umějí spolupracovat skutečně se všemi ve skupině. Díky tomu se v rámci jedné hodiny prostřídají třeba v 5 různých skupinách, přičemž se pokaždé musí zvednout, posunout na jiné místo, což je aktivuje a vnímají to jako příjemnou změnu činnosti, přestože ve skutečnosti jen postupně vypracovávají gramatická cvičení, která jsou běžně poměrně nudnou součástí výuky.

6.1 Hypotézy výzkumu

Z testování žáků a pozorování jejich práce během hodin vyplývá, že tento přístup je velmi efektivní a dochází k dobrému osvojování a upevňování probírané látky. Abych si ověřila, zda žáci vnímají tento přístup a výukový styl stejně pozitivně, zformulovala jsem v rámci svého výzkumu následující hypotézy:

- H1: Žáci preferují společnou práci na úkolech a jejich kontrolou v různých skupinách, zároveň se tím učí pracovat s chybou, a vnímat ji jako běžnou součást výuky.
- H2: Žáci se lépe soustředí na své chyby, když si opravují výsledky svojí práce společně se spolužákem, než když se opravují společně s celou třídou.

Z první hypotézy vyplývá, že přestože je ve výuce kladen velký důraz na práci s chybou, žáci ji nevnímají negativně, ale jako součást procesu. S tím souvisí i způsob testování, je to pro ně vlastně jenom další forma samostatné práce. Termín testu je vždy stanoven dopředu po společné dohodě a je kladen důraz na tom, aby vše probíhalo bez stresu a v pohodě.

Žáci v této skupině již několikrát zmiňovali velký stres z neohlášených testů v jiném předmětu a zároveň tvrdili, že vyučující tento přístup vysvětluje tím, že se tak budou připravovat z hodiny na hodinu, a tím si lépe upevní znalosti v daném předmětu. Já s tímto tvrzením nesouhlasím a potvrzují to i žáci v rozhovorech, že se v daném předmětu rozhodně nenaučí víc, než v předmětech, ve kterých mají testy ohlášené dopředu. Rozhodla jsem se tyto otázky do svého výzkumu zařadit také, aby si ověřila, zda názor, který reprezentují jako skupina, skutečně potvrdí i jednotlivci v anonymním dotazníku – viz hypotéza číslo 3:

- H3: Neohlášené testy žáky nemotivují k přípravě z hodiny na hodinu, pouze u nich zvyšují stres a frustraci před každou hodinou.

6.2 Výzkumné otázky

- VO1: Je efektivní nechat žáky pracovat ve skupinách při kontrole samostatné práce?
- VO2: Je snazší pracovat se svojí chybou, když se odhalí v rámci skupinové práce?
- VO3: Nechá si žák spíše vysvětlit chybu od spolužáka, než aby se zeptal před celou třídou?
- VO4: Jsou žáci neohlášenými testy motivováni k soustavné přípravě na každou hodinu?

6.3 Charakteristika výzkumného souboru

Soubor respondentů tvoří 14 žáků osmého ročníku Základní školy Pardubice, Benešovo náměstí 590. Žáci jsou zařazeni ve výběrové sportovní třídě. Na výuku cizích jazyků jsou rozděleni do dvou skupin. Žáky jedné z nich učím od šesté třídy anglický jazyk a od sedmé třídy i německy jazyk. V obou předmětech je jsou uplatňovány stejné metody výuky. Pro tento výzkum byla vybrána právě tato skupina, jelikož zde bylo díky dlouhodobému působení 5x týdně možné dobře aplikovat doporučené postupy pro efektivní skupinovou práci. Po téměř 3 letech společné práce, je skupina velmi zdatná ve vzájemné spolupráci a vypracovaný výzkum má za úkol potvrdit, zda s tímto názorem souhlasí i sami žáci.

6.4 Metoda sběru dat

Sběr dat probíhal pomocí vytvořeného online dotazníku. Otázky v dotazníku vycházely z výzkumných otázek a zformulovaných hypotéz. Otázek bylo celkem 13, u dvanácti z nich žáci pouze vybírali na škále ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne. Otázka číslo 13 byla prostorem pro libovolných komentář k vyplněnému dotazníku. Žáci dotazník vyplňovali anonymně, nicméně někteří napsali do otázky číslo 13 osobní zprávu za kterou se i podepsali, nicméně v této práci zůstávají v rámci ochrany osobních údajů všechny odpovědi anonymní.

6.5 Realizace výzkumného šetření

Šetření probíhalo formou online dotazníku, který byl vytvořen v aplikaci Microsoft Forms. Pro zajištění objektivit probíhalo šetření v rámci vyučovací hodiny, každý žák odpovídal pomocí svého mobilního telefonu a měl zajištěné dostatečné soukromí. Na vyplnění dotazníku nebyl dán časový limit. Před zahájením dotazníku bylo žákům vysvětleno, čeho se dotazník týká a pro jaké potřeby bude zpracován. Žáci byli instruováni, aby se v případě nejasných otázek zeptali na dovysvětlení, což nikdo z nich nečinil. Dá se tedy předpokládat, že otázky byly formulovány srozumitelně a žákům tak nečinilo potíže odpovídat.

6.6 Verifikace hypotéz

- H1: Žáci preferují společnou práci na úkolech a jejich kontrolou v různých skupinách, zároveň se tím učí pracovat s chybou, a vnímat ji jako běžnou součást výuky.

Hypotéza č. 1 se v průzkumu potvrdila. Žáci většinou upřednostňují práci ve skupině (viz Graf č. 1). 70 procent dotázaných potvrdilo, že jim vyhovuje i možnost pracovat v různých dvojicích (viz Graf č. 5). Všichni žáci potvrdili, že pokud narazí při teamové práci či kontrole na chybu, hledají společně správnou odpověď, stejně tak upřednostňují vysvětlení chyby od spolužáka než vznášet dotaz před celou třídou. Žáci se taktéž domnívají, jim skupinová práce poskytuje dostatečnou zpětnou vazbu ohledně osvojených znalostí, na kterou mohou dále navázat samostatnou domácí přípravou.

- H2: Žáci se lépe soustředí na své chyby, když si opravují výsledky svojí práce společně se spolužákem, než když se opravují společně s celou třídou.

Tato hypotéza se ve výzkumu spíše nepotvrdila (viz Graf č. 3), 64 procent dotázaných se klonilo k tomu, že se lépe se soustředí na své chyby, když dochází ke společné kontrole moderované vyučující, naproti tomu vysvětlení chyb preferují žáci spíše prostřednictvím svých spolužáků (viz Graf č. 5). Ze 14 dotázaných žáků pouze jeden žák spíše nesouhlasí s tvrzením, že je skupinová práce efektivní a naučí se při ní mnohem více, než když by pracoval/a výhradně sám/sama (Viz graf č. 9).

- H3: Neohlášené testy žáky nemotivují k přípravě z hodiny na hodinu, pouze u nich zvyšují stres a frustraci před každou hodinou.

Výzkum ukázal, že většinový názor žáku z dotazované skupiny je skutečně negativně vůči neohlášeným testům, i přes to se zhruba 20 % dotazovaných domnívá, že neohlášené testy by je motivovaly k pravidelnější přípravě na hodinu a zároveň stejný počet potvrzuje, že by se díky této přípravě více naučili. Druhá polovina hypotézy se jednoznačně potvrdila, 70 procent dotázaných se shoduje, že je neohlášené testy je jednoznačně stresují a zbývajících 30 % s tímto tvrzením spíše souhlasí (viz Graf č. 13).

6.7 Interpretace výsledků výzkumu

Výzkum potvrdil většinu hypotéz a nabídl odpovědi na výzkumné otázky. Žáci ve svých odpovědích potvrdili, že se jim ve skupinách většinou pracuje dobře a vnímají tuto spolupráci se svými spolužáky převážně pozitivně, nestydí se říci si spolužákovi/ spolužačce o pomoc při objasnění původu chyby.

Odpovědi na otázku č. 6 „Když si máme zkontrolovat cvičení ve dvojici, tak si u toho jenom povídáme.“ jsou velmi příjemným feedbackem pro vyučující, protože ukazují, že se skutečně podařilo dosáhnout toho, že ačkoliv žáci nejsou v každém okamžiku striktně kontrolováni, zda pracují, většina z nich (70 %) skutečně pracuje na zadaném úkolu. Zbývajících 30 % jsou pravděpodobně nadaní žáci/žáci, kteří jsou v angličtině výrazně napřed a mají zadanou práci vždy rychleji hotovou než ostatní a ve zbytku času se spíš nudí a povídají si. Tento bod bude rozhodně tématizován se žáky, aby se potvrdila ta domněnka, popřípadě se pozornost vyučující při skupinové práci více zaměří na tyto žáky, aby měli možnost se realizovat např. v rámci úkolů navíc.

Zajímavým výstupem je nepotvrzená hypotéza číslo 2 a sice, že se žáci spíše soustředí na své chyby při společné kontrole než ve skupině. Toto je velmi důležitý feedback pro další vedení skupinových prací ve vyučování. Žáci jednoznačně preferují práci ve skupině, nicméně v případě počáteční fáze osvojování gramatiky je nezbytné dbát na důslednější kontrolu chyb ze strany vyučující, aby nedošlo k přehlédnutí chyb při vzájemné kontrole, kdy se budou oba dva spolužáci domnívat, že látku správně pochopili se dojde tak k nesprávnému upevnění osvojovaného učiva.

Z otázky číslo 4 „Raději se na správnou odpověď zeptám spolužáka/spolužačky než před celou třídou.“ lze vyvodit, že díky skupinové práci dojde k důslednějšímu vysvětlení probíraných jevů než při individuální práci. Ne všichni žáci se cítí komfortně ptát se před celou třídu na dovysvětlení nějakého jevu, případně jim připadá hloupé ptát se na banální věc, a tak zůstane nevysvětlena a žák odchází z hodiny s pocitem frustrace, že nic nechápe a neumí. Z mého pozorování studentů při skupinové práci vyplývá, že se velmi často doptávají jeden druhého na slovíčka, případně dovysvětlení gramatiky. Většina těchto „dotazů“ jsou spíše frustrované výkřiky:

A: „*Ježišmarjá proč tam je does a ne do?!*“

B“ „*Páč tam máš he, ne*“

B, „*Ajo*“

Žák A se vlastně ani neptá a rovnou se mu dostane vysvětlení. Stejně tak si vzájemně velmi často potvrzují slovní zásobu: „*Protect znamená chránit, žejo?*“

Toto pozorování potvrdil i výzkum a sice 85 % žáků souhlasí s tím, že raději konzultuje případné nejasnosti se spolužákem/ spolužačkou a všichni dotázaní se ztotožňují s tím, že jim toto vysvětlení ve dvojici pomáhá lépe pochopit učivo.

Třetí hypotéza se týkala problematiky neohlášených testů, která dotazovanou skupinou hodně rezonuje, jelikož na jednu z hodin angličtiny přímo navazuje hodina, ve které mají tyto neohlášené testy a pravidelně si na tento fakt stěžují. Přístup k výuce i testování je v obou předmětech diametrálně odlišný, proto byly tyto otázky zařazeny do výzkumu pro potvrzení hypotézy, zda tento přístup není skutečně přínosný, co se týče znalostí v daném předmětu. Z výzkumu vyplynulo, že studenti spíše preferují klid a absenci stresu v hodinách. Pouze pár z nich se domnívá, že by se více naučili, kdyby se připravovali na každou hodinu. V poslední otázce výzkumu byl žákům dán prostor pro libovolný komentář k výzkumným otázkám, Mnozí z nich se vyjadřují právě k problematice neohlášeného testování a svými volnými odpověďmi potvrzují data, která vyplývají z výzkumu.

7. Závěr

Učitel cizího jazyka je konfrontován s dilematem korekce chyb prakticky od momentu, kdy vstoupí do třídy. Již při samotném pozdravu na úvodu hodiny by se jistě našli žáci, kteří nemají úplně správnou výslovnost, nebo ti, kteří se omlouvají, že si zapomněli nějaké pomůcky. Každý učitel stojí během hodiny nesčetněkrát před rozhodnutím, zda právě teď studenta opravit, zvažuje závažnost chyby, přínos opravy pro studenta a zbytek skupiny, přemýšlí, zda je lepší pouze sdělit správnou odpověď, či o chybě diskutovat v rámci skupiny a může se dostat až do stavu rozhodovací paralýzy, kdy je tak přehlcen možnostmi, že není schopen být spokojen s tou, kterou právě zvolil, což může vést k pochybnostem o vlastních rozhodnutích a celkově o své práci.

Finální verdikt, zda opravit či nikoliv, musí učitel učinit ve zlomku sekundy, Podobných vteřinových mikro-rozhodnutí je pedagog nucen v průběhu hodin učinit až desítky a v součtu se tak jedná o neviditelnou, a přesto velmi vyčerpávající součást práce pedagoga, na kterou narážejí především začínající učitelé. Ve svých pečlivě nachystaných přípravách mohou jen těžko zohlednit nečekané výchovné problémy, na které musí spontánně reagovat, a mnohdy zhatí i velmi dobře připravenou hodinu. Mnozí jazykáři mají stejné pocity i u korekce chyb. Stejně tak jako na řešení výchovných problémů, ani na korekci chyb nelze poskytnout univerzální návod, který by byl vždy aplikovatelný. Zkušení učitelé většinou u komunikačních aktivit bez přemýšlení nasazují vhodný přístup, protože ho mají v sobě již léta zakořeněný. Začínající učitelé si mohou ušetřit značnou část stresu s okamžitými rozhodnutími tím, že se dopředu zamyslí nad cílem jednotlivých aktivit z úhlu pohledu práce s chybou. Bude-li tedy cílem aktivity zafixování správného časování sloves, není na místě opravovat veškeré odchylky od správné výslovnosti a naopak.

Při opravování písemného projevu je nespornou výhodou fakt, že k opravě dochází v klidu v kabinetu či doma a učitel tak má dostatek času rozmyslet si způsob jakým bude opravovat a hodnotit. Jistě je doporučeníhodné zavést si na začátku školního roku jednotný systém (značek, bodového hodnocení atp.) a pokud možno ho i dodržovat. Stejně tak je vhodné zamyslet se při sestavování písemných prací nad tím, co je cílem daného testu, jinými slovy, za co vlastně budou žáci hodnoceni. Tato úvaha zjednoduší přípravu i následnou korekci testu, která pak bude na základě popsaných návrhů výrazně rychlejší a transparentnější.

Při práci s chybou je nezbytně nutné mít na zřeteli především psychologický rozměr celé situace, protože nepracujeme jenom s chybou jako takovou, ale především s velmi citlivou dětskou duší, kterou může i dobře míněná oprava či výtka poznamenat. Všechny teorie a metody je proto důležité aplikovat vždy v kontextu konkrétního žáka, protože jedině tak lze dosáhnout efektivních výsledků. Drobné vybočení z konvencí a zajetých postupů, jako třeba přimalovaný „vyděšený smajlík“ u hrubé chyby, sice na výsledné známce nic nezmění, ale poskytne žákovi mnohem přístupnější zpětnou vazbu než prosté podtržení slova.

8. Zdroje

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-118-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

EDGE, Julian. *Mistakes and correction*. Harlow: Longman, 1990. Longman keys to language teaching. ISBN 05-827-4626-4.

KLEPPIN, K. Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin : Langenscheidt, 1998. ISBN 3168- 49656-7

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0885-X

KŘEN, M. – Cvrček, V. – Čapka, T. – Čermáková, A. – Hnátková, M. – Chlumská, L. – Jelínek, T. – Kovářiková, D. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Skoumalová, H. – Škrabal, M. – Truneček, P. – Vondříčka, P. – Zasina, A.: SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz> Korpus ČNK

KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARK, Bartram a Walton RICHARD. *Correction: A Positive Approach to Language Mistakes*. United Kingdom: Heinle ELT, 1991. ISBN 978-0906717912.

NORRISH, John. *Language Learners and Their Errors*. 3rd, pub. London: Macmillan, Publishers Ltd, 1990. 135 s. ISBN 0-333-27180-7.

NUNAN, David: "The Teacher as Decision-Maker" - paper presented at IATEFL conference, Exeter, April 1991.

ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-532-5.

PETTY, Geoffrey. *Teaching today : a practical guide*. Fifth edition. Oxford: University Press, 2014. 624 stran. ISBN 9781408523148

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan, 2011. Macmillan books for teachers. ISBN 978-023-0729-841.

UR, Penny. *A course in English language teaching*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 978-110-7684-676.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš.a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

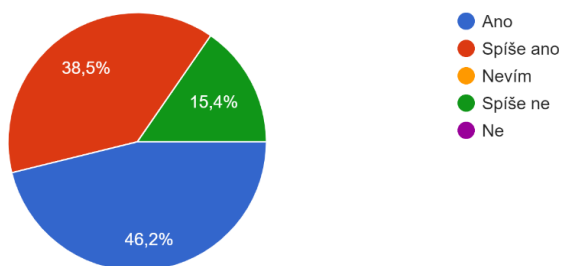
9. PŘÍLOHY

9.1 Výsledky výzkumu

9.1.1 Prezentace dat z výzkumného šetření

1. Upřednostňuji možnost, kontrolovat si svoje výsledky (např. čtení nebo poslechu) se spolužákem / spolužačkou než společně s celou třídou

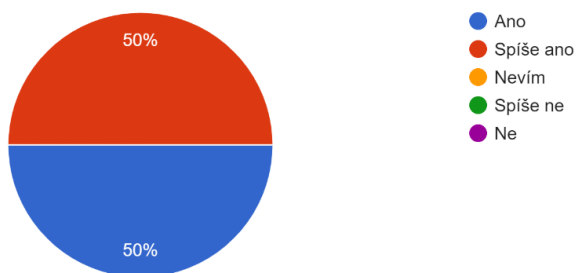
13 odpovědí



Graf 1

2. Když při kontrole ve dvojici narazíme na chybu, např. při práci s porozuměním textu, hledáme společně v textu správnou odpověď.

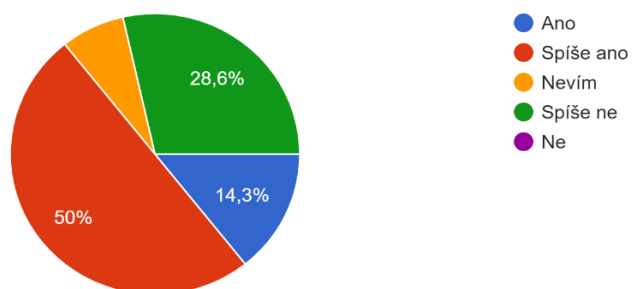
14 odpovědí



Graf 2

3. Lépe se soustředím na své chyby, když si kontrolujeme výsledky společně s celou třídou a paní učitelkou, než ve dvojici.

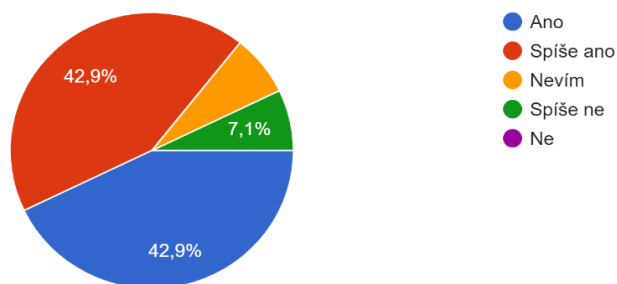
14 odpovědí



Graf 3

4. Raději se na správnou odpověď zeptám spolužáka / spolužačky, než před celou třídou.

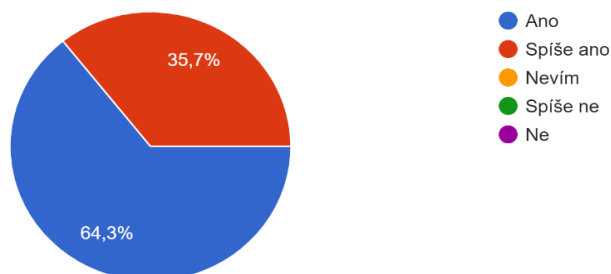
14 odpovědí



Graf 4

5. Vnímám pozitivně to, že si můžeme chyby vysvětlit ve dvojici, většinou mi to lépe pomůže pochopit učivo.

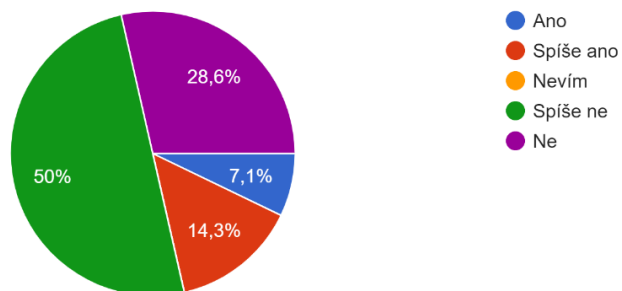
14 odpovědí



Graf 5

6. Když si máme zkontrolovat cvičení ve dvojici, tak si u toho jenom povídáme.

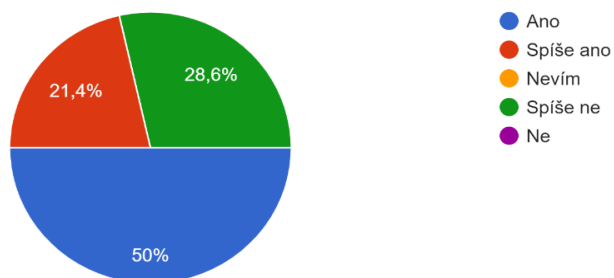
14 odpovědí



Graf 6

7. Vítám možnost pracovat v různých dvojicích.

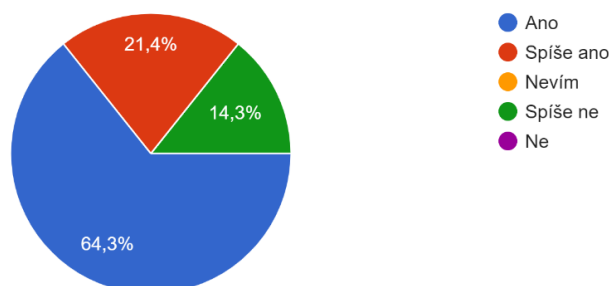
14 odpovědí



Graf 7

8. Je pro mě příjemné se během hodiny několikrát zvednout a jít pracovat se spolužákem / spolužačkou.

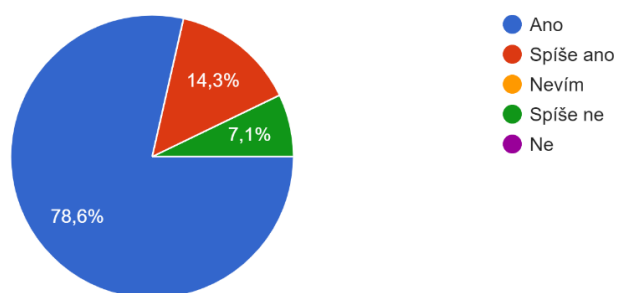
14 odpovědí



Graf 8

9. letošním školním roce pracujeme mnohem více v malých skupinkách. Myslím si, že je to efektivní a naučím se při tom mnohem více, než když bych pracoval/a výhradně sám/sama.

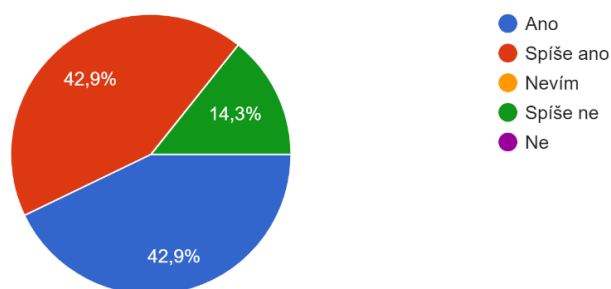
14 odpovědí



Graf 9

10. V hodině často děláme gramatická cvičení – díky společné kontrole se spolužákem/spolužačkou mám vcelku jasnu předsta...a učivo zvládám, nebo se ho musím ještě doučit.

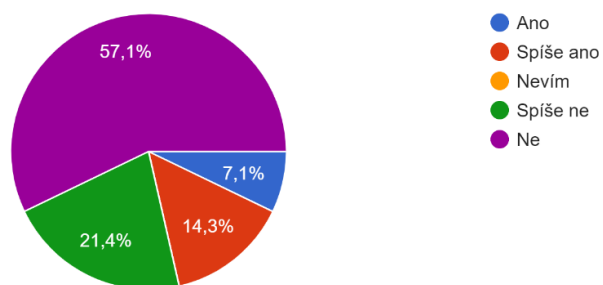
14 odpovědí



Graf 10

11. Kdybychom psali neohlášené testy, tak by mě to motivovalo připravovat se na každou hodinu.

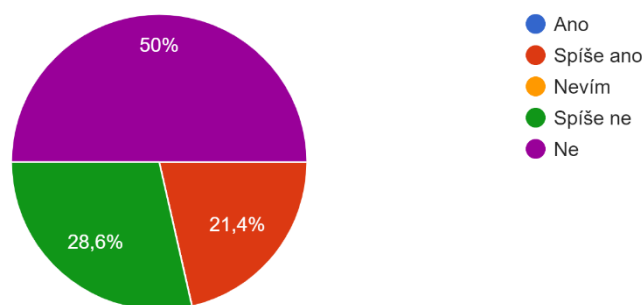
14 odpovědí



Graf 11

12. Kdybychom psali neohlášené testy, tak bych se toho naučil/a více, protože bych se učil/a na každou hodinu

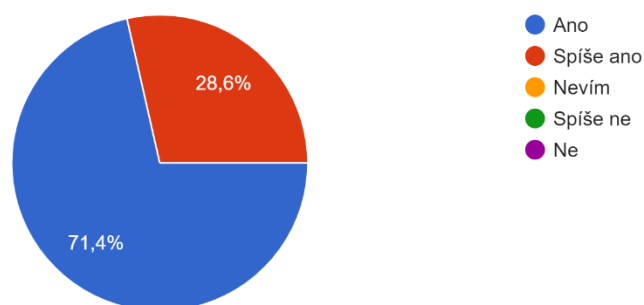
14 odpovědí



Graf 12

13. Neohlášené testy mě stresují.

14 odpovědí



Graf 13

V poslední otázce byl žákům dán prostor pro libovolný komentář k dotazníku. Některé odpovědi jsou osobního rázu, či nepřinášejí nic k tématu výzkumu, a proto jsem je z výzkumu vyloučila.

„Hodně se mi líbí, jak pracujeme ve skupinách je to lepší a lépe to pochopím. Jinak neohlášené testy se mi zdají horší, protože se bojím přijít pak to ty hodiny a bojím se ze jednou přijdete a rozdáte sešity. Lepší je, když to vím týden dopředu mám čas a klid.“

„Psát neohlášené testy mi přijde zbytečné a zbytečně to ve mě vyvolává stres.“

„Styl výuky je mi velmi příjemný. Baví mě to skupinové práce jsou super a různé aktivity po třídě mi vyhovují jsou 100x lepší než sedět celou hodinu v lavici.“

„Mám ráda, když pracujeme ve skupinkách a různě se střídáme:)“

„Určíte by bylo lepší, kdybychom psali testy ohlášené, protože kdyby byly neohlášené tak bychom měli zbytečně moc stresu. I když si myslím že umím všechno a test bych napsala správně, i tak bych měla stres.“

„Neohlášené testy nechci, z důvodů že kdyby každý učitel dával neohlášené testy tak bych se každý den učil až do noci a neměl bych čas na svoje koníčky, nebo sporty. Ale jakmile by učitel ohlašoval testy tak se naučím pouze na ten test a ne na dalších 20 věcí, zkrátka nemám rád když my škola leze do mého volného času a mého osobního prostoru.“