

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Zpětná vazba v interakci ve třídě

Feedback in class interaction

Vypracovala: Martina Švejdová

Studijní obory: Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ

Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ

Ročník: šestý

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lucie Betáková, M. A., Ph.D.

Datum odevzdání: 27. dubna 2010

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

27. dubna 2010

V Českých Budějovicích

Martina Švejdová

Děkuji především PhDr. Lucii Betákové, M. A., Ph.D. za vedení práce, cenné rady a připomínky, podnětné konzultace a korekturu. Dále děkuji za spolupráci ZŠ Školní náměstí v Sezimově Ústí II. a ZŠ Husova v Táboře.

ANOTACE

Diplomová práce „Zpětná vazba v interakci ve třídě“ je zaměřena na poskytování či neposkytování zpětné vazby učitelem žákovi v běžné každodenní školní interakci a zdali má tato vazba spíše evaluační či komunikativní charakter. První část této práce je věnována teorii, kde je nastíněna problematika týkající se právě tématu zpětné vazby. Teoretická část je podložena odbornou literaturou, přičemž nejvíce byly používány publikace zahraničních autorů. Dále se tato část zabývá různými technikami opravování chyb prováděné buď učitelem anebo žáky a popisem, jak se tyto metody v praxi používají. Druhá část se zabývá praktickým výzkumem prováděným na několika základních školách. Cílem práce je zjistit, který typ zpětné vazby, popřípadě které techniky na základních školách jsou ve výuce nejprínosnější pro rozvoj ústního projevu žáků a jak žáci sami vnímají zpětnou vazbu učitele.

ABSTRACT

This thesis called “Feedback in Classroom Interaction“ is focused on different ways of providing students with feedback by teachers in everyday school interaction and whether the feedback is rather evaluative or communicative. The first part, which is aimed at theoretical description, deals with problems concerning feedback. For the theoretical part there was used specialized literature written mainly by foreign authors. Furthermore the thesis describes different techniques of correcting and how these methods are being used in practice. The second part is concentrated on practical research done at several basic schools. The aim of this work is to find out which type of feedback or which techniques used at basic schools are the most effective for pupils to develop their speaking skills and how the students themselves perceive teacher’s feedback.

OBSAH

Úvod	1
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Komunikativní zpětná vazba (Feedback)	3
2. Komunikace	7
3. Příprava žáka na komunikaci	8
4. Co je považováno za chybu v mluveném projevu?	11
4.1. Faktory způsobující chyby	12
5. Důležitost chyb v mluveném projevu	13
6. Dva odlišné přístupy k opravování chyb	16
7. Druhy chyb v mluveném projevu	18
7.1. Chyby ve významu	18
7.2. Chyby ve formě	19
8. Nejběžnější druhy opravování chyb v mluveném projevu	21
8.1. Žák se opravuje sám (Self-correction)	21
8.2. Oprava chyb spolužákem (Peer correction)	21
8.3. Oprava chyb učitelem (Teacher correction)	23
9. Přesnost oproti plynulosti (Accuracy versus fluency)	24
10. Používané techniky pro opravování chyb mluveného projevu (Correction techniques)	27
10.1. Zpětná oprava (Delayed correction)	27
10.2. Citlivá oprava (Gentle correction).....	28
11. Je nezbytně nutné opravovat všechny chyby?	29
11.1. Jak může působit opravování chyb na psychiku žáků	31

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod	33
1. Poskytují učitelé efektivní komunikativní zpětnou vazbu? (Observation sheet)...	34
2. Má na základních školách učitelova zpětná vazba charakter spíše evaluační či komunikativní?	42
3. Chtějí být žáci opravováni při komunikaci? (Questionnaire for students)	56
Závěr	65
Summary	67
Bibliografie	70
Přílohy	71

Úvod

Fakt, že komplikované vztahy ve třídách, běžná každodenní komunikace, vzájemné působení učitele na žáka a naopak, je velice zajímavým tématem, se kterým se setkávám prakticky denně, mě vedl k rozhodnutí vytvořit diplomovou práci na téma Zpětná vazba v interakci ve třídě. Téma bylo zvoleno po dlouhodobějších úvahách o celkové struktuře práce vzhledem k tomu, že se zde nachází mnoho témat těsně spojených s danou problematikou. Zároveň mi zvolený název poskytl dostatek prostoru pro shromáždění a zpracování mnoha materiálů, které mohou být inspirací pro ostatní.

Cílem diplomové práce je zjišťování, zda komunikativní zpětná vazba mezi učitelem a žákem má spíše evaluační charakter či komunikativní. Dále práce poskytuje obraz o technikách, metodách a přístupech, které jsou používány na základních školách pro opravování chyb v mluveném projevu, jejichž cílem by měl být právě rozvoj komunikativních dovedností žáka. Vzájemný vztah učitele a žáka by měl být patrný v každé vyučovací hodině a zároveň by měl být dostatečně silným a motivujícím vztahem podporujícím kultivovanost, všeobecný rozhled, schopnosti a dovednosti žáka. Dalším nezbytným přínosem by mělo být celkové obohacování jazyka a jeho neustálé zdokonalování pro schopnost běžné komunikace nejen v hodinách anglického jazyka.

K dosažení vytyčeného cíle jsem zvolila několik metod, které se promítly do celkového uspořádání práce. Ta je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou, přičemž první část obsahuje 11 kapitol s rozvádějícími podkapitolami a druhá navazující praktická část obsahuje 3 kapitoly. Jednotlivé kapitoly na sebe navazují a utvářejí tak požadovaný celek, který je důležitý pro splnění výše zmíněného záměru. V teoretické části jsou postupně představena jednotlivá témata velmi úzce se dotýkající především zpětné vazby, komunikace, opravování chyb v mluveném projevu, používaných technik pro korekturu a plynulosti v protikladu se správností.

Zatímco v teoretické části byly po určitou dobu z různých zdrojů (monografické publikace, elektronické zdroje) shromažďovány materiály určené k následnému zpracování, v praktické části šlo především o výzkum a pozorování učitelů (observation sheet) na základních školách a distribuci dotazníků mezi žáky devátých tříd. Vyplněné dotazníky od studentů a observation sheets byly následně zpracovány a vyplývající informace jsou uvedeny v kapitolách *“Poskytují učitelé efektivní*

komunikativní zpětnou vazbu?“, “Má učitelova zpětná vazba charakter evaluační či komunikativní?“ a “Chtějí být žáci opravováni při komunikaci?.“

V závěru diplomové práce jsou uvedeny přílohy, jejichž obsahem jsou vzory použitých dotazníků a observation sheets.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Komunikativní zpětná vazba (Feedback)

Zpětná vazba je informace, kterou dostává student od učitele, jiného mluvčího či dokonce jiného studenta, o tom, jak pokračuje ve svém studiu za účelem zlepšení použitých určitých jevů, nebo pro naplánování dalšího studia. Zpětná vazba může být okamžitá, v průběhu aktivity, nebo opožděná (na konci činnosti), nebo jako součást výukového procesu, a může být rovněž uskutečňována v různých formách. Dobrým příkladem může být: učitel se předem dohodne se studenty, že je nebude opravovat během hovoru, ale bude si dělat poznámky a zhodnotí aktivity až poté. Tato metoda je velmi efektivní, protože studenti nejsou přerušováni během přemýšlení a mohou se soustředit jen na vyjadřování vlastních názorů a pocitů. Díky této metodě je možné snížit riziko skutečnosti, že mluvčí může zapomenout svou myšlenku. Učitel (i když neúmyslně) může žáka zmást a ten pak neví, jak pokračovat dál, kde znovu navázat na předchozí text. Při opravování je typické použití zpětné vazby, která ukazuje žákovi, že udělal chybu, ale zároveň mu dovoluje se opravit. Je zde řada možností, jež můžeme použít při poskytování zpětné vazby při mluvení (tyto metody jsou zmíněné v této práci v kapitole nazvané *Correction techniques*).

Podle Roba Nolasca a Loise Arthura (1987) existuje mnoho způsobů, jak vylepšit ústní projev žáků, ale i přesto vidí největší přínos skrze efektivní komunikativní zpětnou vazbu. Autoři tvrdí, že cílem zpětné vazby je především poskytovat studentům informace, které potřebují, aby mohli zdokonalovat své výkony v hodinách anglického jazyka. Zpětná vazba by se měla zaměřovat na konverzační dovednosti, které však zahrnují gramatiku, slovní zásobu, plynulost, výslovnost i neverbální prvky ovlivňující komunikaci. Ve své publikaci *Conversation (1987)* uvádějí několik postupů, kterými se může učitel inspirovat a lépe pak reagovat na projev žáka. Déle autoři uvádějí několik způsobů poskytování zpětné vazby, které učitel může využít k tomu, aby studentům zprostředkoval prostředí velmi blízké přirozené běžné komunikaci. Samozřejmě je potřeba vzít v úvahu míru pokročilosti studentů a zvážit, které postupy budou pro danou třídu nejefektivnější.

Všechny níže prezentované možnosti, které může učitel v hodinách anglického jazyka uplatnit, jsou zaměřené na rozvoj komunikativních dovedností žáka.

1. Učitel může použít výrazy:

- Really?
- Is that right?
- That´s nice/ interesting/unusual/, etc.
- How interesting.
- Does he?
- Is it?
- I see.
- It sounds interesting/lovely/fascinating/, etc.
- Yes, I think that´s right.
- Do you really think so?

Těmito povzbuzujícími frázemi tak přiměje studenta, aby pokračoval v rozhovoru. Učitel se snaží dál rozvést dialog se studentem a nezaměřuje se na opravu nebo hodnocení projevu.

2. Učitel může svou komunikativní zpětnou vazbu zaměřit na to, aby co nejdéle udržel se studentem konverzaci. Může proto použít následující věty:

- Know what I mean?
- So what did you do then?
- And did that work?
- Do you think you can do it again?
- When did it all happen?
- How did it happen?
- Why did you decide to...?
- You know...
- So you see...
- Anyway...
- And then...
- So, ...
- Well,...

3. Pokud učitel potřebuje, aby s ním studenti při hodině spolupracovali, může vytvářet takové typy vět, kterými bude žáka podporovat v jeho tvořivosti při konverzaci. Věty mohou mít formu různých návrhů či pobídek:

- Why don't you...?
- You can/could...
- I know...
- How about...?
- Yes, that's a good idea.
- Yes, and then you can...
- That's a nice idea, but I don't think...
- Do you think...?

Do této skupiny bychom mohli ještě přidat takovou metodu, kdy učitel záměrně zopakuje klíčová slova z výpovědi studenta ve své otázce. Učitel chce žáka přimět k tomu, aby se o tématu rozhovořil více.

Ž: I usually go bowling.

U: *Bowling?*

nebo jiná situace:

U: What is the weather like in Portugal?

Ž: Not so bad until it rains.

U: *Rains?*

Ž: Yes, I'm afraid so, but it doesn't last long.

4. Pro poskytnutí zpětné vazby může učitel rovněž aplikovat některé fráze pro vyjádření svého názoru na skutečnost. Učitel se hned obratem může zeptat na názory svých studentů. Právě tyto fráze mohou zapojit do diskuse i další studenty a i ti mohou prezentovat své názory. Konverzace se stává plynulejší a i zajímavější, právě díky odlišným názorům a rozdílným míněním.

- I think...and you? Do you agree?
- Well, in my opinion...and what do you think?
- I believe...and what about you?
- Well, I can say, that ... and you? What's your view?

5. Učitel někdy musí vyslovit i svůj nesouhlas s žákem, ale rozhodně by měl volit přiměřené výrazy, aby neodradil žáka od další výměny názorů.

- I know it's difficult, but...
- Don't you think...?
- No, I'm sorry, but I don't think it is really true.
- I can see why you think that, but...
- Sorry, but...
- Excuse me,...
- I'd just like to comment on that...
- May I interrupt a moment...
- Well, I'm not sure about that. Maybe/Perhaps/Possibly...

6. Následující sentence jsou určeny pro navození hovoru mezi učitelem a žákem, který by zároveň měl mít určitou skrukturu pro jasné pochopení. Pro každou promluvu, rozhovor, výpověď nebo dialog je důležitý srozumitelný začátek, střed i ukončení. Skrze níže uvedené výpovědi chce učitel žákovi usnadnit jeho prezentaci informací.

Začátek:

- What is your topic about?
- What do you want to begin with?
- How many parts has your talk got?
- What about your introduction?
- First of all, what would you like to...?

Střed:

- Firstly, what can you say?
- Secondly?
- What is the most important thing of...?
- What is the advantage of...?
- What are the disadvantages...?
- Can you add anything interesting?

Zakončení:

- Can you finish/conclude/summarize your speech, please?
- Can you go through the main points again, please?
- Can you repeat...?

7. Nakonec ještě zmínka o tom, jakým způsobem může učitel navodit přirozenou atmosféru ve třídě v průběhu komunikace. Učitel proto ve svých reakcích a odpovědích záměrně použije vycpávková slova, prvky váhání, otálení, rozpaků, bezradnosti, nejistoty, pochybností nebo naopak prvky překvapení, radosti, spokojenosti či úspěchu.

- Erm; Oh; Mmm; Hmmm; Err; Uh huh; Mmmm...
- Wow; Ooh; Ouch; Yippee...
- Well; So; Anyway; By the way; Oh and ...
- Do you know, that...?
- Do you see what I mean?

2. Komunikace

Při výuce cizího jazyka je mnoho času věnováno především slovní zásobě, gramatice či struktuře jazyka, jejich prezentaci, procvičení a následnému přezkoušení (Ur 2008). Významným krokem bezprostředně navazujícím na tento proces je rozvoj verbálních schopností žáka, které patří mezi jedny z nejobtížnějších dovedností. Z tohoto důvodu by jejich nácviku měl být věnován dostatek prostoru a času i během vyučování. V moderním jazykovém vyučování je kladen důraz především na komunikaci, spíše než na schopnosti vytvářet gramaticky správné dokonalé věty, s čímž souvisí i nárůst časové dotace věnované komunikačním cvičením v hodinách (Ur 2008). Obvykle tedy platí, že nácvik verbální komunikace patří mezi jedny z nejproblematičtějších oblastí učebního i vyučovacího procesu, a měl by proto být dostatečně podporován.

Důležitou roli během komunikačního procesu hraje nejen zaujetí učitele, ale zejména způsob, jakým učitel zprostředkovává zpětnou vazbu žáků. Zpětnou vazbu může učitel realizovat mnoha způsoby.

Po každém projevu žáka musí následovat určitá reakce ze strany učitele, protože ta je nezbytnou součástí dané aktivity jako celku. Komunikativní zpětná vazba poskytuje základ pro zlepšení komunikačních dovedností žáka. Je důležité, aby učitel dokázal naslouchat a zároveň reagovat na všechny jazykové projevy žáků. Reakce učitele během komunikace je pro zkrátka žáky nepostradatelná. Žáci cítí zájem učitele, jeho snahu jim pomoci, a tím zlepšit jejich vyjadřovací schopnosti. Učitel by měl zároveň

respektovat názory všech žáků, a to i za předpokladu, že jsou odlišné od jeho vlastního názoru. Zpětnou vazbou jsou žákům poskytovány důležité informace o úrovni jejich gramatických schopností, slovní zásoby, mluvních dovedností a zároveň se žáci zpětně dozvídají, které oblasti jazyka by měly být ještě procvičeny. Oprava chyb a jejich následné ohodnocení by mělo probíhat bezprostředně po ukončení aktivity. Situace, kdy učitel dobu na poskytnutí zpětné vazby prodlužuje, se pak pro obě strany stává stresující (Ur 2008).

3. Příprava žáka na komunikaci

Cílem každého učitele by mělo být, aby jejich žáci uměli komunikovat v anglickém jazyce naprosto přirozeně, spontánně, snadno a pokud možno bez jakýchkoli omezení (Doff 1988). Aby byl učitel schopen dosáhnout tohoto cíle, měl by si nejdříve položit několik otázek:

- Jak vlastně vypadá opravdová komunikace?
- Jak se tato komunikace liší od kontrolních cvičení, která jsou součástí hodin anglického jazyka?
- Jak může učitel zapojit prvky opravdové komunikace do ústního projevu žáků?

Pro představu, jaký je rozdíl mezi reagováním na kontrolní cvičení a opravdovou komunikací, uvádí autor dva příklady z praxe. První rozhovor je klasické kontrolní cvičení, které je zaměřeno na procvičení a zapamatování si správných tvarů (v tomto případě "should"). Druhý příklad znázorňuje, jak stejná struktura může být použita v opravdové komunikaci.

1. U: I feel tired.
Ž: So you should have a rest.
U: I feel ill.
Ž: You should see the doctor.
U: I feel hungry.
Ž: You should have a sandwich. (Doff 1988:104)

V tomto případě je struktura jasná a není možné konverzaci dále rozvíjet.

2. Ž: I'd like to study in Britain For a few months.
What do you think I should do?
- U: Well, first of all you should go and see the British Council. They'll give you a list of language schools in Britain where you could go and study, and they'll also tell you if there are any ways of getting a grant or a scholarship. And then you could try.
(Doff 1988:104)

Pro opravdovou konverzaci je samozřejmě důležité, na jaké úrovni se žáci nacházejí. Platí zde úměra, že čím pokročilejší je student, tím je schopen používat více způsobů pro vyjádření, které jazyk nabízí. Student může aplikovat celou řadu struktur, kterými může vyjádřit svůj názor, poradit někomu, předpovídat události, diskutovat o možnostech, pravděpodobnosti či eventualitách. V případě, že žák chce komunikovat, musí znát, jak zapojit jednotlivé jazykové konstrukce do kontextu.

Ve druhé ukázce mluvčí používají jazyk za nějakým účelem. Konverzace obsahuje informace, které žák nezná, a proto se ptá svého učitele na jeho radu. V tomto případě by se měla žákova pozornost soustředit především na sdělení, o čem hovoří a na co se ptá, než na správnou strukturu jazyka. Oproti tomu prvním dialog je zaměřen právě na procvičování správných tvarů a učitel se zde nedozvídá nové informace, ale pouze naslouchá možnostem, které žáci v odpovědích nabízejí.

Ještě z hlediska formálnosti bychom mohli doplnit, že první dialog je zcela podřízen učiteli, kdy on je dominantní postavou ve třídě. Učitel soustředí pozornost na jednotlivé žáky, kteří jsou zkoušeni, a zbytek třídy poslouchá. Druhá ukázka je přirozenější a méně formální, protože učitel a žák na sebe reagují a dále rozvíjejí konverzaci. Ostatní žáci zprvu pouze poslouchají, ale mohou se zapojit do rozhovoru a být tak dalšími účastníky, podobně jako v běžné komunikaci.

Tyto ukázky nám odhalují fakt, že existuje velký rozdíl mezi tradičním procvičováním a tím, jak vypadá komunikace v běžném životě. To ovšem naznamená, že procvičování pomocí tradičních struktur by bylo pro žáky i učitele ztrátou času. Tímto způsobem lze procvičit požadovanou strukturu, ale takovéto izolované opakování jevů nepřipraví studenty pro skutečnou komunikaci v angličtině. Toho může však učitel dosáhnout, když se bude snažit s žáky nejen procvičovat, ale pomalu bude zapojovat prvky spojené s komunikativní zpětnou vazbou. Adrian Doff (1988)

doporučuje několik způsobů, jak docílit toho, aby studenti skutečně v hodinách komunikovali:

- Později by učitel měl s žáky zkoušet zapojovat do jejich projevu větší množství jednoduchých vět, které má žák možnost dále kombinovat.
- Učitel by měl své žáky podporovat v tom, aby jejich odpovědi byly rozmanité. Neměl by se spokojit s jednou krátkou odpovědí, ale snažit se různými otázkami studenta přimět k odpovědi rozsáhlejší, detailnější. Pedagog by měl povzbuzovat své žáky, aby vyjadřovali své osobní názory a přesvědčení. Samozřejmě je za potřebí neustálé procvičování, což přirozeně vede ke zdokonalování se v komunikaci, která je zajímavější a originálnější.
- Učitel by měl žákům cíleně předkládat aktivity, kde by mohli komunikovat (diskuze na různá témata, hry zaměřené na dialog, řešení určitého problému atd.). Především by se měl učitel soustředit na to, co student říká. Správné gramatické formy jazyka jsou v tomto případě vedlejší.
- Žáci mohou pracovat ve dvojicích nebo malých skupinách, přičemž je jim dána možnost komunikovat se svými spolužáky i o osobnějším tématech.

Všechny tyto aktivity by měly zapojit, vtáhnout a zainteresovat studenta do opravdové komunikace a pomoci mu ji dále rozvíjet.

Otázky pro praktickou část práce pak jsou následující:

- Který druh konverzace je na základních školách častější? Převládají klasická kontrolní cvičení nebo opravdová konverzace?
- Nesoustředí se učitelé na pouhé opravování chyb v ústním projevu žáků, když se snaží o komunikaci v anglickém jazyce?
- Vedou, napomáhají a podporují vůbec učitelé na základní škole své žáky k tomu, aby byli schopni sami komunikovat?
- Jsou žáci na základní škole na takové úrovni, aby byli schopni pravé komunikace?

4. Co je považováno za chybu v mluveném projevu?

Je naprosto nezbytné opravit všechny chyby? Touto otázkou se budeme zabývat později. Ale hned v úvodu se shodneme na tom, že je nutné prodiskutovat se žáky příčiny vzniku chyb a poskytnout jim prostor pro ohodnocení vlastních komunikačních schopností.

Odpověď na otázku “Co je chyba?” se může zdát velmi jednoduchou. Každý člověk má jistě obecnou představu o tom, co slovo “chyba” vlastně znamená, avšak pokud se touto problematikou budeme zabývat podrobněji, zjistíme, že názory se velmi liší. V odborné literatuře existuje nespočet různých definic tohoto pojmu. Názor metodiků na problematiku chyb je rovněž odlišný, ale nelze se shodnout a řídit pouze jednou z nich.

Například Mark Bartram a Richard Walton rozdělují chyby do kategorií podle jejich příčin. Slovo chyba se tak stává pouze nadřazeným pojmem pro různé druhy odchylek od určité normy. Chyby jsou rozděleny do tří kategorií: *mistakes*, *errors* a *slips*. Pojem *mistake* definují jako “something caused by the learner not putting into practice something they have learned“ (Bertram and Walton 1991:20) a *errors* jako “something caused by the learner trying out something completely new, and getting it wrong“ (Bertram and Walton 1991:20). Zároveň dodávají, že je v praxi velmi důležité tyto dva typy chyb rozlišovat. Třetím typem chyb jsou *slips*, které definují jako “wrong language caused by tiredness, carelessness, nerves etc.“ (Bertram and Walton 1991:20).

Jak již bylo zmíněno, v literatuře lze najít mnoho různých druhů chyb a jejich klasifikací. Jiné rozdělení nabízí Julian Edge.

Edge dělí chyby na *slips*, *errors* a *attempts* (1989). Stejně jako u předchozích metodiků jsou *slips* považovány za chyby porušující lingvistickou normu, které je však mluvčí schopen rozpoznat a opravit sám. Schopnost opravit sám sebe se stává pro další jazykový vývoj žáků naprosto nezbytnou podmínkou. *Errors* patří mezi chyby, jež žák nedokáže sám identifikovat a opravit, protože danou gramtiku ještě nezná, setkává se s něčím naprosto novým. Umění naslouchat vlastnímu projevu a sebeopravování by mělo být součástí každého jazykového projevu žáka. Je pochopitelné, že žádný z žáků není schopen rozpoznat všechny své chyby. Naším cílem tedy je, aby bylo v jeho silách identifikovat a opravit co největší počet chyb.

Posledním typem jsou *attempts*. Jedná se o nesprávné použití struktur jazyka, žák se nedokáže vyjádřit. Z žákova projevu pak není jasný záměr a nelze dedukovat myšlenku.

Podle názoru mnoha metodologů, by učitelé neměli chybu považovat pouze za prvek negativní, tudíž by neměla být trestána. Bartram a Walton zastávají tento názor: “Many mistakes should not be corrected at all, they should be encouraged!” (1991:12). Chyby považují za přirozenou součást jazykového vývoje žáka, jejíž vznik nám pomáhá uvědomit si své nedostatky a poučit se z nich. Stejný názor na tuto problematiku sdílí i Norrish (1983), který tvrdí, že existuje mnoho důvodů k toleranci chyb, přičemž jedním z nejdůležitějších je, že chyba je neoddelitelnou součástí učebního procesu.

4.1. Faktory způsobující chyby

Ur (1997) uvádí mnoho různých příčin podmiňujících vznik chyb, mezi které jsou zahrnuty i prvky jako je věk, kultura, motivace a mimoškolní prostředí. Dále záleží i na skutečnosti, zda se jedná o mateřský či cizí jazyk. Důležitým faktorem je také úroveň žáků, zda se jedná o začátečníky, středně pokročilé či pokročilé. Je nezbytné vědět, který z daných faktorů převládá a jak může ovlivnit momentální stav žáka.

Edge rozlišuje konkrétní faktory, které mohou zapříčinit vznik chyb. Mezi ně patří silný vliv mateřského jazyka, kterým je ovlivněna nejen výslovnost, ale také slovní zásoba a gramatika. Někdy studenti záměrně použijí slova z jejich mateřského jazyka, aby se vyjádřili v cizím jazyce, jindy si to studenti ani neuvědomí a automaticky si vypomohou výrazy z mateřského jazyka. Dále autor uvádí, že dochází k nerespektování gramatických norem cílového jazyka, nebo právě ke striktnímu dodržování všech norem, kdy jsou však opomenuty výjimky (generalization) a dochází proto k chybám. Další častou příčinou vzniku chyb je skutečnost, že mnoho studentů nezná vhodnější způsob, jak vyjádřit svůj záměr na požadované úrovni. Musí se proto buď vyjádřit jazykem nižší úrovně, anebo komunikovat s vědomím, že dělají chyby, protože je to jejich jedinná možnost, jak se vyjádřit. Toto Edge nazývá jako “intelligent use of English in order to communicate in English” (1990:8). Mezi další významné faktory podmiňující vznik chyb patří spěch, nedbalost, únava, nervozita či nesoustředěnost.

Další příčiny vzniku chyb vycházejí z faktu, zda studenti příslušnou látku ve škole již probírali, či nikoliv. Prvním typem jsou tzv. *pre-systematic errors*, které jsou výsledkem toho, že žák správnou odpověď nezná, ještě se s touto látkou nesešel a pouze správnou odpověď odhaduje. Dalším typem jsou chyby systematické – *systematic errors*, které vznikají, když si žáci ověřují své domněnky a hypotézy. Posledním typem jsou *slips*, kdy se jedná pouze o přeřeknutí, jež bývá důsledkem například únavy, nesoustředěnosti. Tyto chyby nazýváme *post-systematic errors*.

“The person who never made a mistake, never made anything.”(Edge 1991:19)

Toto výstižné tvrzení, podle mého názoru, naprosto podtrhuje podstatu problematiky týkající se chyb. Vznik chyb a jejich soustavné překonávání nám pomáhá na cestě za zlepšením vlastních schopností a dosažení vytyčeného cíle. Chyby jsou přirozenou součástí každého učebního procesu a tuto myšlenku podporuje i všeobecně známé přísloví “*Učíme se chybami*”.

Jeden z mých bývalých učitelů mi k tomuto tématu kdysi řekl: “*Chyby jsou dobrá věc a studenti by měli vědět, že existují. V mých hodinách by měli dělat spoustu chyb, hlavně nových chyb, neopakovat jedny a ty samé pořád dokola. Chyby jsou přínosné, můžeme se z nich poučit. Kdyby vlastně žádné nedělali, neměl bych už koho učit a ztratil bych tak práci. Kdybych jednou ve třídě našel studenta, který nedělá vůbec žádné chyby, poslal bych ho do vyššího ročníku, protože na tomto stupni by se nemohl naučit nic nového.*”

Podle mě se učitel naprosto mýlí v tom, že požaduje, aby studenti neopakovali své chyby. Z hlediska sociokulturního je nepravděpodobné, aby žáci chyby neopakovali. Naopak souhlasím s tím, že se lze z chyb poučit a do budoucna se zaměřit právě na problematické jevy.

5. Důležitost chyb v mluveném projevu

Autoři na stránkách Tefl.Net přirovnávají učení se angličtiny k jízdě na kole; ačkoliv na začátku každý velmi padá, tak se nakonec naučí jezdit velmi dobře. Lidé chybují, když se učí anglicky, ale jen to je ta správná cesta k efektivní komunikaci. Ne mnoho lidí se naučí jezdit na kole tak, aby se mohli stát profesionálními cyklisty, nicméně každý začne používat kolo pro zábavu. Stejně tak je to s anglickým jazykem.

Jenom pár studentů dosáhne úrovně rodilého mluvčího, ale to není tak podstatné, protože skutečnost, že se jedinec dokáže domluvit anglicky, je mnohem důležitější.

Abychom to shrnuli, studenti musí víceméně přijmout fakt, že pravděpodobně nebudou mluvit anglicky bez jakýchkoli chyb a tudíž by se s tímto faktem měli vyrovnat a poučit se ze svých chyb do budoucna.

Moje interpretace je taková, že ničeho nedosáhneme bez vynaložení určitého úsilí. Člověk musí učinit nespočet pokusů, předtím než uspěje. Toto se týká všeho, o co člověk usiluje, včetně znalosti jazyka.

Scrivener (1998) si vybavuje svou školní docházku, kdy se bál udělat chybu a odpovědět na učitelovy otázky. Chyby nebyly přijímány a ti, kteří je dělali, byli považováni za pasivní či méně chytré žáky. Zkrátka udělat chybu bylo nepřijatelné a špatné. Avšak autor ve své publikaci tvrdí, že většinu věcí se naučíme právě děláním chyb a následnou analýzou toho, co je přínosné, funkční a co nikoliv. A pokud učitel odradí své studenty od učení hned na začátku jejich učebního procesu, pak pravděpodobně neudělají žádný, či pouze nepatrný pokrok.

Podle autora se změnilo mnoho věcí v systému vyučování od doby, kdy byl sám studentem. V dnešní době jsou chyby známkou pokroku studenta, jelikož ukazují učiteli, že dotyčný se snaží pracovat s jazykem. Pokouší se experimentovat s jazykem, zkouší nové věci a nebojí se komunikovat v angličtině a někdy i trochu riskovat. Je zřejmé, že si tak vylepšuje své znalosti cizího, dalšího jazyka. (Scrivener, 1988)

Podle mého názoru se výuka anglického jazyka změnila od té doby, co jsem se ho začala učit. V současnosti se učitelé spíše snaží povzbudit své studenty více než v minulých letech. Učitel by měl samozřejmě motivovat všechny své žáky, ne pouze výběr těch nejlepších ze třídy a zbytku třídy si nevšímat. Ale samozřejmě i dnes existují učitelé, kteří stále používají tradiční postupy při výuce. Myslím tím direktivní, mechanický přístup založený na nekonečném drilu. To je příčinou toho, že studenti nejsou příliš zvyklí mluvit a vyjadřovat své myšlenky. Pokud jsou dotázáni, bojí se cokoliv říci, aby to nebylo špatně a proto raději mlčí a nechají odpověď ostatním, popřípadě učiteli samotnému. Mnoho učitelů však mění svůj přístup, neustále si doplňují a prohlubují své znalosti, objevují nové techniky a postupy, které jsou adekvátní potřebám školy, ve které učitel působí. To vše díky novým a novým anglickým publikacím (učebnicím, pracovním sešitům, metodickým příručkám), které jsou dostupnější a prezentují různé moderní metody.

Doff (1993) na tuto problematiku nahlíží podobně jako Scrivener. Kritizuje všechny učitele, kteří se bojí výskytu chyb u svých studentů a myslí si, že oni sami rovněž nesmí udělat chybu, protože studenti by se je mohli naučit a zapamatovat. Snaží se být si naprosto jistí, že vše, co řeknou, je správné. Podle Doffa tato myšlenka pochází z výukového modelu, který byl velmi populární v minulosti v padesátých a šedesátých letech. V této době byla nejčastější metoda drilování. Studenti opakovali správné jazykové tvary tak dlouho, dokud si je nepamatovali zpaměti. Z tohoto důvodu by opakování nesprávných tvarů nebylo příliš prospěšné.

Doff (1993) se domnívá, že dnes je obecně známo, že jazyk musí být osvojen různými způsoby. Jazyk by měl být vyučován jako systém pravidel a student by měl být schopen se v tomto systému orientovat, aby mu porozuměl. Navíc chybování je přirozené a nevyhnutelné. Chyby jsou užitečné a měly by pomoci jak studentům, tak učitelům si uvědomit, co ví a co se naopak ještě nenaučili a je třeba doplnit.

Na druhé straně Edge (1989) přirovnává učení se cizímu jazyku k výukovým krokům dítěte, které se snaží osvojit si mateřský jazyk. Když se dítě učí mateřský jazyk, dělá mnoho chyb, ale tyto chyby znamenají, že se dítě opravdu tento jazyk postupně učí. Jako příklad dětské chyby bychom mohli použít tyto věty: “Nina caught a balloon“ nebo “Nina got two foots“(Edge 1989:13). Z prvního příkladu je zřejmé, že si dítě osvojilo pravidlo tvoření minulého času, ale ještě neví, že existují nepravidelná slovesa. Z druhého vyplývá znalost tvoření množného čísla podstatných jmen, ale dítě se ještě neseznámilo s výjimkami. Rodiče jsou šťastni, když dítě udělá takovýto pokrok a nepovažují tyto chyby za něco fatálního. Ve skutečnosti by to takto mělo fungovat i ve třídě. Chyby jsou pouze známkou toho, že student si osvojuje něco nového a zlepšuje svůj jazyk.

Autor předpokládá, že i přes mnoho rozdílů je i řada podobností mezi dítětem učícím se mateřský jazyk a studentem angličtiny. Tvrdí, že mnoho chyb je ve skutečnosti důkazem osvojování si cizího jazyka. Chyby by měly být vnímány jako signifikanty pokroku - “learning steps“ (Edge 1989:14).

Edge upřednostňuje označení signifikant pokroku namísto chyb. Tento nový pohled na neúspěchy studentů může pomoci právě učitelům, protože mohou vidět chyby svých studentů ze zcela opačné perspektivy. Edge na toto téma uvádí příklady: “My students make a lot of learning steps when they write“, “I always correct learning steps as soon as they are made“, “My students don’t like to make learning steps“ (Edge 1989:14). Ve všech uvedených větách nahradil slovo *mistakes* slovy *learning*

steps. Jestliže učitel začne přemýšlet o chybách svých studentů jako o signifikantech pokroku, pak si učitel zároveň uvědomí, že se studenti vyvíjí a zlepšují ve svých výkonech. (Edge 1989).

Podle mého názoru skutečnost, že dítě začne pomalu mluvit, je sama o sobě úžasná. Ačkoli dítě mluví velmi jednoduše a dělá nespočet chyb, nikdo ho neopravuje striktně, ale rodič se snaží opakovat po dítěti jeho výpovědi, ovšem ve správném znění. Touto formou je dítěti nenásilně podsouvána správná forma jazyka. To vše je důkazem, že se dítě vyvíjí. Na osvojení jazyka by se proto mohlo pohlížet podobně. Učitelé by měli být šťastni, že jejich studenti jsou schopni říci cokoli anglicky, protože v tomto případě platí, že je lepší cokoli nežli nic. Navíc by tento přístup měl podpořit studentův zájem o učení se cizímu jazyku. Pokud jsou žáci nepřetržitě přerušováni a opravováni, mohli by pocítit neúspěch a ztratit motivaci do další práce. Domnívám se, že opravovat je nutné, nicméně povzbuzovat a motivovat je rovněž velmi důležité, ne-li důležitější.

Julian Edge uzavírá toto téma myšlenkou, že chyby by neměly být vnímány jako něco negativního, co by mělo být potrestáno. Naopak učitel by měl ocenit chyby, protože jsou zdrojem hodnotných informací a poskytují zpětnou vazbu (Edge 1989).

6. Dva odlišné přístupy k opravování chyb – “non-correctors and heavy correctors“

Doff (1993) rozlišuje tři druhy učitelů podle jejich přístupu k opravování chyb. Prvním typem je učitel A, kterého nazývá *overcorrector*. To znamená, že toho opravuje příliš mnoho a příliš často. Učitelé spadající do této kategorie nikdy nenechají své studenty říci cokoli špatně, protože se domnívají, že chyby jsou škodlivé. Pokud slyší chybu, tak ji okamžitě opraví. Jelikož ostatní studenti by ji mohli slyšet a zapamatovat si ji.

Učitel B není žádným extrémem. Občas opraví nějakou chybu. Když procvičuje určitý gramatický jev, požaduje přesná jazyková vyjádření. Avšak pokud se studenti snaží sami vyjádřit, tak je pro tohoto učitele důležitější plynulost projevu a na přesnosti netrvá.

Učitel C je naprostým opakem učitele A. Opravuje své studenty velmi zřídka. Upřednostňuje plynulé, spontánní vyjadřování s chybami oproti gramaticky přesné, ale kostrbaté angličtině. Tímto se snaží povzbuzovat své studenty, aby se nebáli dělat chyby.

Dle mé vlastní zkušenosti je velmi obtížné najít správnou míru v opravování chyb. Je vždy obtížné rozhodnout, zdali vůbec chybu opravit či nikoliv. Nicméně opravování by nemělo přesahovat určitou míru hyperkorekce, protože pak není podporována motivace jak u žáka, tak u učitele samotného. Kvůli tomu bych vybrala “zlatou střední cestu“, kdy učitel B je správným kompromisem mezi učiteli A a C, protože zahrnuje obě kritéria – jak plynulost, tak přesná gramatická vyjádření.

Oproti tomuto rozdělení učitelů do tří skupin můžeme najít v jiné publikaci zúžené rozdělení učitelů na skupiny dvě. Právě Bartram a Walton rozdělují učitele na dvě hlavní skupiny – ty, co velmi opravují (heavy correctors) a ty, co neopravují projevy (non-correctors). Oba termíny však s sebou nesou řadu problémů.

Hlavní problémy ve třídě u učitele, který opravuje až přespříliš, se odráží především na studentech. Za prvé: učitel stojí ve velmi dominantní pozici ve třídě a vzdělávání je soustředěno především kolem něho. Za druhé: studenti nemají skoro žádný prostor pro jejich vlastní tvořivost a navíc jsou od nich očekávána přesná jazyková vyjádření po celou dobu. Rovněž neexistuje prostor pro jejich představivost či zapojení vlastní iniciativy. Za třetí: studenti nevytvářejí vlastní teze, ale využívají pro vyjádření se pouze toho, co je v předešlých hodinách naučil učitel. Jedná se v podstatě o pouhé opakování cizích myšlenek, zkomplikované pro studenty ještě faktem, že se snaží zopakovat výpovědi přesně, aby neudělali jakoukoliv chybu. Toto je ještě velice časově náročné, protože každý se nechce zmýlit a vše si předem pečlivě promýšlí – někdy až přespříliš.

V knize Bartrama a Waltona můžeme nalézt další velmi zajímavou myšlenku; tvrdí, že mnoho učitelů příliš opravuje své žáky, protože se z nějakého důvodu domnívají, že zkrátka musí (Bartram and Walton 1991).

Podle mého názoru je to druh podvědomé “posedlosti“, která vychází z daného socio-kulturního prostředí, a které se učitel nedokáže vyhnout. Podvědomě v učiteli pravděpodobně převládá fakt, že by měl opravovat své žáky – vždyť je to nedílná součást jeho povolání.

Druhá skupina zahrnuje ty pedagogy, kteří neopravují vůbec. Problémy těchto učitelů jsou zcela odlišné od předchozích a obvykle se netýkají pedagogiky. Zpočátku si učitel není zcela jistý, protože ačkoliv považuje opravování za přinejmenším zbytečné, musí to dělat. Dalším problémem jsou četné stížnosti žáků na to, že jsou

málo opravování. Tyto stížnosti se mohou objevovat i ze stran rodičů, kteří jsou s takovým přístupem nespokojeni, především v situacích, kdy pedagog má připravovat studenty na různé zkoušky, které jsou ve větší míře založeny na správnosti. Někdy tohle všechno může vést až ke ztrátě důvěry studentů ve svého vyučujícího a v jeho kompetence.

Autoři uvádějí, že práce pedagogů v sobě zahrnuje obě zmiňované složky (Bartram and Walton 1991).

Podle mě většina učitelů, se kterou jsem se dosud setkala, opravuje až příliš, obzvláště na státních školách, kde je všeobecně známo, že přesnost je více ceněna než plynulost.

Edge spatřuje skutečné nebezpečí ve srovnávání všeho, co studenti řeknou, se standardní angličtinou. Pokud učitel opraví vše odlišné od standardu, studenti nikdy nedostanou šanci něco sami zkusit. V důsledku zase neřeknou nic, čím si nejsou stoprocentně jistí, a tudíž neučiní krok vpřed ve svém studiu. Zkrátka nehledají nové možnosti v jazyce, protože to není třeba. (Edge 1989)

7. Druhy chyb v mluveném projevu

Julian Edge tvrdí, že na chybu lze nahlížet z několika aspektů. Používá dvě kategorie: chyby ve významu a chyby ve tvaru (Mistakes of meaning and mistakes of form), (Edge 1989). Aby však mohl specifikovat tyto dvě kategorie, pozastavuje se nejdříve nad tím, co znamená slovo chyba. Uvádí, že když učitel řekne, “These exercises are full of mistakes,” nebo “Their writing is good, but they make lots of mistakes when they speak“ (Tato cvičení jsou plná chyb nebo Jejich psaní je v pořádku, ale dělají mnoho chyb v mluveném projevu), nikdo ze studentů nemá problém porozumět, co tím učitel myslí (Edge 1989:2). Autor se však zamýšlí hlouběji a chce od sebe oddělit chyby lišící se ve významu a formě.

7.1. Chyby ve významu (Mistakes of meaning)

Občas můžeme použít gramaticky správnou větu, ale s naprosto nesmyslným významem. Na druhou stranu můžeme vytvořit jinou větu s řadou závažných gramatických nedostatků, která však nebrání porozumění. Autor demonstruje svou teorii na rozhovoru mezi prodávačem a zákazníkem v anglicky mluvící zemi (Edge 1989:3):

Now imagine a customer, Nesrin, going into a shop in an English-speaking country. What are the important mistakes here?

Nesrin: Good morning.

Shopkeeper: What can I do for you?

Nesrin: Give me two apples.

(Shopkeeper weighs two apples, puts them in a bag and gives them to Nesrin)

Shopkeeper: Anything else?

Nesrin: No. How much this?

Shopkeeper: Forty pence.

(Nesrin pays and leaves)

Jak vidíme, vyskytuje se zde řada chyb. Hned první se týká pozdravu, jelikož prodavač vůbec nereaguje na zákazníkův pozdrav. Za druhé, zákazník v hovoru použil rozkazovací větu, což je považováno za velice nezdvořilé. Pak je zde gramatická chyba ve větě How much this? Tato chyba je však v porovnání s předchozími zanedbatelná.

Zamyslíme-li se, gramatická pravidla nejsou ve skutečnosti tak důležitá, ale mluvčí by si měl být vědom toho, co říká a jak to říká. Pouze ku prospěchu je znalost pravidel slušného chování a vystupování v dané zemi, kde se mluvčí nachází, aby nedošlo k trapným situacím či společenským faux pas.

V tomto případě by vše mělo vycházet z komunikativních kompetencí učitele anglického jazyka, který by se měl zaměřit na oblast konverzace a mluveného projevu jako takového, a nacvičovat se studenty modelové situace a dialogy běžné každodenní konverzace. V tomto ohledu by se v opravování neměl zaměřovat na gramatickou správnost výpovědí (accuracy), ale na plynulost projevu (fluency). Neměla by chybět schopnost motivovat a aktivizovat žáky, aby byli následně schopni použít jazyk v praxi.

7.2. Chyby ve formě (Mistakes of form)

Edge uvádí řadu případů, kde můžeme tento druh chyb nalézt. Především je to situace, kdy mluvčí neví jak pokračovat dál, nebo nezná určitá slovíčka v angličtině. Proto raději použije vazby nebo slovní zásobu z mateřského jazyka, což se jeví jako přirozený a logický proces. Dalším případem je gramaticky zcela nesprávný projev, jenž může být způsoben skutečností, že mluvčí nemá dostatečné znalosti pro vyjádření

se, protože se danou gramatiku ještě neučil a nezná ji. Dalším faktorem způsobujícím formální chyby je již zmiňovaná nepozornost či únava (Edge 1989). Podle mě (na základě výzkumu na základních školách) jsou tyto faktory nejčastějšími, které se vyskytují mezi žáky.

Jak již bylo zmíněno výše, Edge prezentuje tyto tři kategorie chyb: přeházení (slips), chyby (errors) a pokusy (attempts), (Edge 1989:9).

Podobně jako v posledním typu chyb ve formě jsou přeházení (slips) většinou zapříčiněna nepozorností (carelessness). Student, který udělá takovou chybu je schopný se sám opravit (self-correction). Příkladem může být věta: “She left school two years ago and now work in a factory“ (Edge 1989:9).

Chyby (errors) znamenají, že se žák nedokáže opravit sám bez jakékoli cizí pomoci, ačkoliv zná použitou gramatiku. Učitel by měl vědět, či dokázat předvídat, jestli je student teoreticky schopen interpretovat danou problematiku správně v praxi. Příkladem mi mohla být tato věta: “Although the people are very nice, but I don't like it here“ (Edge 1989:10).

Pokusy (attempts) ukazují, že se studenti v současné chvíli snaží vyjádřit své myšlenky, ale jejich znalosti nejsou na dostatečné úrovni. Jednoduše řečeno, neznají požadovaná gramatická pravidla, slovní zásobu. Takovýto žák pak může vytvořit tento druh věty: “I wish I went my grandmother's house last summer“ (Edge 1989:10).

Abych shrnula problematiku poslední kapitoly: Nejzávažnější chyby v mluveném projevu jsou ty, které ovlivňují význam a zkreslují komunikační záměr. Pokud se žák snaží komunikovat, neměli by se učitelé soustředit pouze na správné jazykové tvary, ale především na to, aby dále rozvíjeli žákovy komunikativní dovednosti. Přirozenou interakcí učitele a žáka pak dochází k rozvoji ústního projevu žáka a dialog je blíže každodenní konverzaci.

Náplní hodin anglického jazyka by mělo být i prohlubování si znalostí nejen gramatických, lexikálních a fonetických ale rovněž všeobecných vědomostí, které by měl učitel podporovat.

8. Nejběžnější druhy opravování chyb v mluveném projevu

Všichni tito autoři (Bartram, Walton, Edge, Ur) uvádějí tři základní typy opravování. Nejprve se jedná o self-correction (opravování sebe sama), za druhé peer-correction (opravování chyb za účasti spolužáků) a nakonec teacher correction (učitel se sám zapojuje do opravování). Tyto všeobecně přijímané základní typy opravování chyb v mluveném projevu jsou všechny odvozené od toho, kdo se právě nachází v pozici opravujícího.

8.1. Žák se opravuje sám (Self-correction)

Prvním typem jak je možné opravit vzniklou chybu, je schopnost samotného mluvčího opravit se sám. Většina metodiků vřele doporučuje tento přístup a radí, aby se takto mluvčí sami zdokonalovali v jazyce a přemýšleli nad svými nedostatky. Zároveň je ale třeba, aby učitel upozornil na danou chybu (použije například gesta, mimiku, slovně naznačí chybu nebo použije jinou techniku pro opravování chyb) a později může žák začít přemýšlet nad opravou. Důležitým prvkem je samozřejmě čas a podmínky, které jsou žákovi poskytnuty na opravení se. Učitel by měl individuálně přistupovat k tomu, jak dlouhou dobu tomu kterému studentovi poskytne. Tato metoda je pro žáky sympatičtější a snad i méně stresující, než když jsou opravováni svými spolužáky či učitelem. Tímto způsobem jsou žáci vedeni a podporováni k samostatnosti, soběstačnosti a sebejistotě. Ale pokud student není schopen identifikovat chybu a napravit ji, je nutné přejít k dalšímu typu opravování chyb – opravování za pomoci spolužáků.

8.2. Oprava chyb spolužákem (Peer correction)

Ne vždy je každý student schopen opravy vlastní chyby. V tomto případě učitel požádá někoho ze třídy, aby spolužákovi pomohl. Tento přístup má své výhody i nevýhody. Výhody spojené s tímto postupem jsou zřejmé:

1. Velkou výhodou je zapojení a vlastně přinucení studentů, aby se více soustředili na ostatní ve třídě a poslouchali je. Zde platí, že čím více studentů je zapojeno do spolupráce v hodině, tím více jich musí přemýšlet a soustředit se.

2. Učitel může zjistit mnoho informací o všeobecném přehledu, schopnostech a dovednostech jednotlivých žáků díky zapojování /nezapojování se jednotlivců do diskuse. Učitel si rovněž udělá obrázek o tom, jaký přehled o zrovna probírané látce má třída jako celek.
3. Tato technika pozitivně vede studenty k užší spolupráci v hodině a pomáhá jim tak být méně závislími na učiteli samotném.
4. Poslední výhodu můžeme spatřit ve schopnosti naučit se něco jeden od druhého, popřípadě poučit se z chyb druhých.

Jak jsem již zmínila, i vzhledem k velkému počtu výhod této metody, jsou zde patrné i dvě nevýhody, které uvádí především Edge (1989):

1. Existuje velké nebezpečí v tom, že opravovat chyby budou neustále stejní žáci a ostatní se nebudou do aktivity zapojovat vůbec. V tom případě by měl učitel mít situaci pod kontrolou a korigovat ji tím, že bude povzbuzovat i další studenty k činnosti.
2. Kromě toho mohou být někteří frustrování situací, kdy jsou opravování vlastními spolužáky a mohou k tomuto přístupu zaujmout pesimistický postoj. Tento styl opravování tak může vést k celkové nepříznivé atmosféře ve třídě. Jak přiznává sám Edge (1989), napětí, stres a nepříjemná atmosféra vyvolaná touto metodou, může mít spíše negativní dopad na všechny složky ve třídě.

V souvislosti s tímto přístupem k opravování chyb můžeme zmínit ještě metodu tzv. pozorovatele (observer). Princip této metody spočívá v tom, že žáci pracují ve dvojicích nebo ve skupinkách, poslouchají se navzájem a opravují chyby svých spolužáků. Efektivitu této techniky můžeme zvýšit tím, že některé z žáků jmenujeme právě do role pozorovatele. Ve skupině se žáci střídají, takže každý z žáků zastupuje po určitou dobu roli pozorovatele. Ten pak zapisuje jednotlivé chyby, zatímco ostatní mluví. Žáci si pak navzájem ukáží své poznámky a společně i za pomoci učitele prodiskutují chyby (Edge 1989).

Podle mého názoru je tato metoda velice dobrá, ale role pozorovatele může být pro některé, zejména slabší žáky, dost náročná. Edge však dodává, že pokud tuto aktivitu budeme častěji opakovat a procvičovat, žáci si na roli pozorovatele rychle zvyknou. Výhodou této techniky je fakt, že žáky vede k rozvoji přesnosti, zodpovědnosti a hlavně jsou donuceni poslouchat jeden druhého – ve školách bohužel velmi ojediněle.

Tuto metodu by však učitelé neměli využívat příliš často, protože žáci se pak více zaměřují na chyby, než na obsah sdělení.

Tato technika zároveň zvyšuje pravděpodobnost odhalení chyby. Pokud chybu nezaznamená žák v roli pozorovatele, musí ji odhalit přihlížející učitel.

8.3. Oprava chyb učitelem (Teacher correction)

Situace, kdy se na scénu dostává učitel, nastává tehdy, když ani student, ani jeho spolužáci nejsou schopni nějakým způsobem chybu opravit. To ale neznamená, že učitel pouze přímo řekne správnou odpověď. Zpočátku se učitel snaží žákům pomoci různými nápovědami či pomocnými vodítky, aby se sami dobrali správné odpovědi. Až poté, co ani toto studentům nepomůže v jejich pátrání, učitel říká odpověď, ale vyžaduje, aby byla správná odpověď žáky zopakována popřípadě znovu vysvěthena či zapsána. A tím se znovu dostáváme k důležitosti komunikativní zpětné vazby (podrobně v kapitole Komunikativní zpětná vazba), která je zde naprosto nutná k tomu, aby bylo učitelovo snažení úspěšné a neminulo se účinkem.

Oprava chyb učitele je důležitou součástí vyučování, a to především ve chvíli, kdy studenti skutečně nejsou schopni (i přes veškerou snahu) opravit vlastní chyby. Jak již bylo řečeno, učitel by neměl opravovat chybu přímo. Edge (1989) dodává, že je důležité pomoci žákům chybu nejprve rozpoznat a pomalu je dovést ke správnému řešení. Harmer (1994) dodává, že *teacher-correction* (oprava chyb učitelem) je podstatná především v situaci, kdy větší počet žáků stále opakuje stejnou chybu nebo chybu na podobné bázi, což značí nedostatky v gramatickém systému. Učitel by tedy měl ihned danou gramatiku znovu vysvětlit (nejlépe jiným způsobem než v předchozích hodinách) a procvičit. Žáci by pak měli být schopni původní chybu odhalit a sami opravit.

Scrivener (1994) navrhuje stejné typy opravy chyb jako Julian Edge: *self-correction* (žáci si opravují chyby sami), *student-student* (žáci si opravují chyby vzájemně), *teacher-student* (žák opravuje chybu ve spolupráci s učitelem) a přidává další možnosti oprav např. *small groups* (oprava chyb v rámci malých skupin), *all class* (v rámci zapojení celé třídy) a *coursebook/reference book* (oprava za pomoci učebnic). Právě práce v malých skupinách je velmi přínosným prvkem do hodin. Žáci jsou nuceni spolupracovat a naučit se tak kooperaci jako takové, učí se jeden od druhého a zároveň nejsou vystaveni často stresující pozornosti celé třídy.

Když bychom chtěli shrnout tyto tři typy, jak lze opravovat chyby, optimální je nechat žáka, aby se nejprve pokusil opravit sám sebe, poté nechat ostatní žáky ve třídě zamyslet se nad problémem a až nakonec pustit ke slovu učitele. Popřípadě, že opravu neprovedl sám žák, je v každém případě je nutné vrátit se k němu později a striktně vyžadovat zopakování správného tvaru. Učitel by se měl zároveň soustředit na nejdůležitější body v dané hodině a tak směřovat i svou pozornost při opravě. Každé opravení a znovu upevnění si látky pomáhá žákovi v jeho dalším studiu i z hlediska samostatnosti při práci.

9. Přesnost oproti plynulosti (Accuracy versus fluency)

Pro učitele je vždy velmi důležité umět zhodnotit, který z aspektů je v okamžiku promluvy důležitější. Jedná se učiteli spíše o přesné jazykové vyjádření bez chyb nebo o plynulost projevu? To vše je podmíněno druhem aktivity, kterou učitel žákům předloží. Učitel by měl předem studentům říci, na co je konkrétní aktivita zaměřena a jaký je její cíl.

Pokud se zaměřujeme na obsah sdělení, stává se plynulost jedním z nejdůležitějších faktorů. Jedná se tedy především o případy, kdy je obsah sdělení důležitější než jeho forma. Edge uvádí: “We should not correct our students when they are paying attention to what they want to say“ (Edge 1989:18). Nadměrné opravování chyb může být škodlivé a mluvený projev mnohdy ztrácí svůj smysl. Přerušování žáka vede ke ztrátě sebedůvěry a ke strachu z mluveného projevu jakéhokoliv druhu. Jinak řečeno, učitelé by měli žákům poskytovat v hodinách dostatečný prostor k mluvení, během něhož žáci nebudou přerušováni opravou gramatických a lexikálních chyb.

Avšak ani nácvik přesnosti vyjádření (accuracy) by v hodinách neměl být opomíjen. Přesnost je vyžadována při jakémkoli zkoušení, kdy je třeba obsáhnout jazyk i po stránce gramatické. Důležitý je především učitelův přístup k samotné opravě chyb, který by měl být v přátelském duchu a veskrze pozitivní, aby se žáci nemuseli cítit nijak sklíčeně, provinile nebo trapně. Bylo by zcela ideální, kdyby většina studentů pochopila, že jejich opravování lze chápat jako pomoc od učitele, nikoliv jako pouhou kritiku (Edge 1989).

Z praxe bychom mohli tvrdit, že čeští učitelé věnují daleko větší pozornost přesnosti jazykového projevu. Domnívám se, že vyučování by mělo fungovat spíše

naopak. Vše samozřejmě záleží na cílech vyučování cizího jazyka, kterých chce jedinec dosáhnout. Na základě výzkumu a vlastní zkušenosti musím konstatovat, že na základních školách učitelé skrze zpětnou vazbu upřednostňují přesnost nad plynulostí. Učitel opraví studentův projev, ale dále se nesnaží rozvíjet dialog.

Bartram a Walton sdílejí veskrze stejný názor na tuto problematiku jako Julian Edge. Ještě doplňují, že v některých moderních jazykových učebnicích je u jednotlivých cvičení uvedeno, zda jsou zaměřena na přesnost či plynulost jazyka. Pro učitele je to z časového hlediska i z hlediska přípravy velmi efektivní doplnění. Autoři dále uvádějí, že k jednomu z nejdůležitějších úkolů učitele patří i rozhodování o tom, v jaké části hodiny se bude zaměřovat na přesnost a v jaké spíše na plynulost. Naplánování a rozvrhnutí si celé hodiny by mělo být pro učitele samozřejmostí. Obecně platí takové pravidlo, že cvičení zaměřená na přesnost a správnost by měla být umístěna na začátku hodiny. Žáci mají dostatek energie, jsou soustředěnější a lze po nich vyžadovat maximální soustředění. Cvičení na plynulost by logicky měla být zařazena spíše na konec hodiny. Názor každého žáka na rozmístění těchto cvičení se může samozřejmě lišit. Obvykle jsou na začátku vyučování upřednostňována spíše cvičení více relaxační, na rozmluvení se a oživení jazyka. Uprostřed hodiny pak cvičení náročnější. Vše ale záleží především na dohodě mezi učitelem a žáky, která metoda je nejvíce vyhovující v konkrétní situaci (Bartram and Walton 1991).

Bartram a Walton společně vytvořili seznam problémů a otázek, které by měly být zodpovězeny ještě před samotnou opravou chyb. (1991)

Ovlivňuje chyba komunikaci a její porozumění?

(“Does the mistake affect communication?”)

Zaměřujeme se v danou chvíli na přesnost či plynulost?

(“Are we concentrating on accuracy at the moment?”)

Jedná se o skutečnou chybu nebo pouze o učitelovu domněnku?

(“Is it really wrong? Or is it my imagination?”)

Proč žáci udělali chybu?

(“Why did the students make the mistake?”)

Je to poprvé, kdy žáci mluví samostatně po delší časový úsek?

(“Is it the first time the students has spoken for a long time?”)

Mohli by žáci na učitelovu kritiku reagovat negativně?

(“Could the students react badly to my correction?”)

Setkali se již žáci s danou problematikou?

(“Have they met this lesson point in the current lesson?”)

Jedná se o chybu, která se objevuje u více žáků?

(“Is it the mistake that several students are making?”)

Mohla by tato chyba někoho urazit či rozzlobit?

(“Would the mistake irritate somebody?”)

V kolik hodin výuka probíhá?

(“What time is it?”)

Jaký je den?

(“What day is it?”)

Jaké je počasí?

(“What is the weather like?”) (Bartram and Walton 1991:34)

Podle mého názoru jsou výše uvedené otázky týkající se opravy chyb zásadní, i přesto, že některé z nich jsou v praxi často hůře uskutečnitelné. Přesněji řečeno, v praxi je velmi často obtížné odhalit příčinu chyb. Těchto podnětů a jejich kombinací může být tolik, že učitel nemůže být schopen okamžitě vyhodnotit každou situaci u jednotlivého žáka. To, zda se jedná o chybu ojedinělou či opakovanou u konkrétního žáka je ve třídě rovněž pro učitele výzvou. Ve třídě, kde je počet žáků vyšší než dvanáct bývá pro učitele velmi náročné zapamatovat si všechny jednotlivé chyby, které se u žáků objevují. Rovněž diskuse nad chybami a jejich analýza je ve větším počtu žáků obtížnější a zpětná vazba a věnování se učitele konkrétnímu studentovi časově omezenější. Mezi faktory, které ovlivňují momentální stav žáka a učitele patří i vyučovací čas, den, počasí, momentální naladění apod.

Domnívám se tedy, že práce s chybami nespočívá pouze v jejich samotné opravě, ale že bychom měli zohlednit i další významné faktory ovlivňující jejich vznik.

Ve svém článku uvádí Rolf Donald chyby, které se opětovně u žáků objevují. Zabývá se problematikou fluency versus accuracy (plynulost oproti přesnosti) především z hlediska posluchače. Žáci, kteří se ve svém projevu více zaměřují na přesnost, často potřebují více času k promyšlení si a vyjádření myšlenek. Naopak u žáků, kteří se soustředí na plynulost projevu, se následně objevuje mnoho lexikálních a gramatických chyb, které se mohou stát pro posluchače nepříjemnými (Error Correction).

10. Používané techniky pro opravování chyb mluveného projevu (Correction techniques)

Edge klade důraz na tři základní faktory, které musí být během mluveného projevu splňovány. Za prvé, žákům musí být dán dostatečný prostor pro vyjadřování vlastních myšlenek, což znamená zbytečně je nepřerušovat kvůli opravě všech chyb. Za druhé, učitel by měl umět projevovat zájem o to, co mu chce žák sdělit. Za třetí, žáci by se neměli za své chyby stydět či se cítit provinile (Edge 1989).

10.1. Zpětná oprava (Delayed correction)

Edge navrhl několik možných variant, které učitelé mohou využívat pro potřeby opravy chyb. Doporučuje především využívání možnosti zvané *delayed correction*. Tento postup je doporučován pro práci ve větších skupinách, a to především ve třídách s větším počtem žáků, kdy se učitel nemůže věnovat každému žákovi jednotlivě. Poté, co učitel zadá a vysvětlí průběh aktivity, žáci začnou pracovat samostatně či ve dvojicích. Učitel během procvičování obchází jednotlivé dvojice a kontroluje, zda žáci zadání správně porozuměli. Pokud zjistí, že více skupinek nepracuje podle zadání, musí aktivitu přerušit a vysvětlit její podstatu ještě jednou. Lze pro ukázkou vybrat jednu z dvojic pro předvedení správného postupu. Učitel tedy pozoruje práci jednotlivých párů, zaznamenává si chyby, které následně zapíše na tabuli a vysvětlí po skončení aktivity. Díky technice *delayed correction* je také možné odhalit nedostatky studentů v gramatickém systému. Pokud se ale vyskytuje v rozhovorech mnoho podstatných chyb, je třeba určitou dvojici zastavit a opravit je z hlediska gramatiky.

Práce se zaznamenanými chybami:

Základní technikou, kterou může učitel využít, je napsání věty obsahující chybu na tabuli. Učitel poté požádá žáky, aby se pokusili danou větu nejprve opravit sami. Tato jednoduchá metoda tak poskytuje učiteli prostor pro komentář či vysvětlení potřebné gramatiky. Je však důležité, aby učitel povzbuzoval žáky k samostatnému odhalování a opravě chyb (Edge 1989).

Teacher: I heard a few people saying these things.

What's wrong with them?

“She has about fourteen years.“ X “She is about fourteen years old.

“I have seen her yesterday.“ X “I saw her yesterday. (Edge 1989:41)

Bartram a Walton uvádějí další možný způsob opravy chyb. Hlavní podstata zůstává stejná – učitel chodí po třídě a poslouchá, zatímco studenti samostatně pracují. Má však k dispozici karty se jmény žáků, do kterých si zapisuje jednotlivé chyby. Poté, co žáci cvičení dokončí, učitel jim tyto karty rozdá a studenti mají možnost své chyby sami opravit. Autoři nazývají tuto metodu *hot cards*. “These are pieces of paper or card with the student’s name on them“ (Bartram and Walton 1991:60).

Další možností je nahrávání žáků během jejich projevu. Tento způsob nabízí učitelům další možnost, jak efektivně pracovat s chybami. Učitel nahrávku zastaví přesně ve chvíli, kdy některý z žáků udělal chybu. Ale nutno podotknout, že není třeba zaměřovat se pouze na chyby, ale rovněž na zajímavé fráze, obraty a myšlenky, které žáci vytvořili. Nahrávání tak nemusí sloužit pouze jako prostředek vyhledávání chyb. Nahrávku pak může využít i zpětně, což mu zjednodušuje práci při identifikaci chyb (Bartram and Walton 1991).

10.2. Citlivá oprava (Gentle correction)

Další zajímavou technikou, kterou Harmer ve své knize popisuje je *gentle correction*. Jedná se o techniku, kdy učitel zadá žákům aktivitu, poslouchá jejich jednotlivé projevy a ve chvíli, kdy zaznamená chybu, opatrně žákovi naznačí, že něco nebylo zcela v pořádku. Může například říci: “Well, that’s not quite right...” nebo “We don’t say he goed..., we say went“(Harmer 1994:237). Hlavní rozdíl spočívá v tom, že chyba byla rozpoznána ihned a vzápětí ihned opravena, ale aktivita přesto probíhá bez přerušení dál. Učitel by měl rovněž dát pozor, aby svým vstupem nevyrušoval ostatní pracující dvojice, protože studenti automaticky reagují na to, když začne učitel mluvit.

11. Je nezbytně nutné opravovat všechny chyby?

Opravování chyb je jedním z nejtěžších úkolů pro učitele učící jakýkoli cizí jazyk. Nevyhnutelnou otázkou stále zůstává: opravovat či neopravovat? Uvedme si například přístupy tří učitelů a jejich osobní přístup k opravování chyb.

“I never let my students make mistakes. If they say anything wrong, I stop them and make them say it correctly. I don't want them to learn bad English from each other.“ (Doff 1990:81)

“I correct students sometimes, but not all the time. If we're practising one particular language point, then I insist that they say it correctly. But if we're doing a freer activity then I try not to correct too much. If I do correct students, I try to do it in an encouraging way.“ (Doff 1990:81)

“I try to correct errors as little as possible. I want my students to express themselves in English without worrying too much about making mistakes. Sometimes I notice points that everyone gets wrong, and deal with them later – but I never interrupt students to correct them.“ (Doff 1990:81)

Jak vidíme, každý učitel se dívá na tuto problematiku odlišně, ale není možné jednoznačně říci, který přístup je nejlepší. Je pouze možné diskutovat o tom, ve které situaci by měl kterou metodu učitel upřednostnit a z jakých důvodů. Jako zde zmiňovaní učitelé, tak i metodikové zaujímají své individuální postoje. Mají odlišné názory a přístupy k této problematice. Podívejme se tedy na některé z nich.

Například Julian Edge (1989) zdůrazňuje, že učitelovou povinností není opravovat všechny chyby, kterých se mluvčí dopustí, ale soustředit se spíše na to, jak mu pomoci k vylepšení jeho projevu. Někdy je možné tohoto dosáhnout, aniž bychom museli neustále mluvčího opravovat a zneklidňovat ho tím, že je neustále přerušován. Obecně neexistuje pravidlo, podle něhož bychom mohli různé chyby jednotlivě opravovat. Lze se pouze držet pomyslného modelu, který určuje, že korektura chyb v mluveném projevu žáka by neměla být na úkor jeho obsahu. Dostáváme se tak k otázce, zda správnost a plynulost je nutné od sebe oddělovat za každou cenu, či nechat projev plynout bez ohledu na chyby, které se zde mohou vyskytovat. Otázkou ovšem zůstává,

zda někdy gramatická nesprávnost zcela nedeformuje obsah sdělení a mluvený projev je tím nesrozumitelný, i přestože je plynulý. V tomto případě je situace v rukou každého jednotlivého učitele, který se díky své praxi musí umět správně rozhodnout, kdy a jakým způsobem zasáhne do promluvy. Měl by zohlednit všechny faktory – individuální postoj k žákům, zda se jedná o novou či již probranou látku, jedná-li se o opakování či procvičování apod.

Dalším velmi důležitým faktorem pro zvážení je, ve kterém okamžiku je nejlepší žáka opravit. Všichni již zmínění metodologové jednoznačně souhlasí s tím, že pokud se v promluvě zaměřené na gramatiku nebo slovní zásobu objeví chyba, je třeba ji opravit bezprostředně po ukončení věty. Mělo by se tak stát bez vytržení zbytku třídy z koncentrace. Je třeba zdůraznit, kde se chyba nacházela a jaké je to správné znění. Na druhou stranu pokud je třeba zasahovat do delšího projevu zaměřeného na procvičování mluveného projevu, je vhodné, aby si učitel psal poznámky během aktivity a až následně vše s žákem prokonzultoval. Další možností je tzv. tichá oprava, která je vhodná pro okamžité opravení žáka. Jedná se o techniku, kterou lze rovněž použít, ale učitel by měl být schopen rozpoznat, kdy je vhodné její použití. Nelze ji aplikovat na žáky velmi nervózní, nebo na ty, jež by byli pouze zbytečně zmateni ze situace, a došlo by tak k naprosto opačnému účinku v opravě. Skoro ve všech metodických publikacích se můžeme dočíst, že je doporučováno nepřerušovat mluvího. Toto by mělo být dodržováno především jsouli nacvičovány rozhovory mezi žáky. Edge (1989) naprosto souhlasí s domněnkou, že učitel by měl nechat žáka dokončit své vystoupení a učitel nesmí v tuto dobu jakkoli zasahovat či naznačovat žákovi jakou kvalitu jeho přednes má. I když by se jednalo o dialog menšího rozsahu, je přece jen lepší variantou nechat žáka dokončit svou myšlenku a zbytečně ho nepřerušovat.

Když bychom chtěli shrnout tuto kapitolu, můžeme říci, že studenti potřebují být vedeni k samostatnému projevu bez jakýchkoli nápověd či očekávání toho, že učitel bude zasahovat do promluvy nebo dokonce směřovat žáka a nutit ho opakovat učitelovy vlastní myšlenky. Jestliže má žák dosáhnout toho, aby byl dobrým uživatelem cizího jazyka, musí být schopen smysluplně se vyjádřit bez cizí pomoci či korektury. Stejný názor můžeme najít u Norrishe (1983), který říká, že posluchač není ani tolik znepokojen tím, že bude uprostřed své prezentace přerušen, ale větší obavy má z toho, jakým nevhodnějším způsobem by se měl vyjádřit, jak sdělit své názory na určitou problematiku a jakou formu jazyka vybrat. Je-li pak přerušen, vyvstává zde

spíše problém v podobě přerušení toku myšlenek. Norrish rovněž učitelům doporučuje nosit s sebou zápisník pro zaznamenávání si všech chyb během výuky. Dodává, že i později může učitel do zápisníku nahlédnout a znovu zopakovat dříve zjištěné nedostatky.

Každý student potřebuje mít pocit, že ho ostatní lidé poslouchají – primárně učitel, ale rovněž i spolužáci. Méně důležitý je pak styl, který je vybrán pro projev. Učitelovým úkolem by mělo být zaručit každému jednotlivému žákovi dobré pracovní podmínky. Edge (1989) zastává názor, že čas od času by studenti nemuseli být opravováni vůbec, ale pouze podporováni a povzbuzováni ve své práci.

11.1. Jak může působit opravování chyb na psychiku žáků

Bartram a Walton ve své knize zmiňují toto téma ve spojitosti jednání učitele a chování se žáka (1991). A právě tento úzký vztah mezi učitelem a jeho žákem vyžaduje přítomnost komunikativní zpětné vazby. Příjemná atmosféra ve třídě, přirozenost, spontaneita a všeobecně pozitivní vlivy jsou tvořeny především žáky a učitelem. Poté komunikace a každodenní dobrá nálada jsou faktory podporující efektivitu práce. Opravování a napomínání žáků má mnoho pozitivních psychologických dopadů na studenty, ale co působí na jednoho žáka kladně, nemusí na druhého působit vůbec nebo opačně. Bartram a Walton (1991) předkládají seznam obsahující několik vlivů, které působí a ovlivňují žákovo chování a přístup ve vyučování:

Pocit marnosti, úzkosti (Frustration)

- My teacher interrupts me when I really want to say something.
- My teacher isn't listening to me but to my language.
- My teacher never corrects me.

Nepodporování žáka (Discouragement)

- This language is too hard for me.
- I can't make any progress because noone tells me what's right and what's wrong.

Spokojenost (Satisfaction)

- My teacher is increasing my accuracy.
- I know I can try things out, and check with the teacher if they are right or not.

Důvěra v učitele (Confidence)

- This teacher seems to know what he's/she's doing.

Strach projevit se (Fear)

- I mustn't speak unless I know what I'm going to say is right.

Tyto specifické pocity, postoje, názory a porozumění mezi učitelem a žáky tvoří klima třídy. Lze velmi dobře rozpoznat, jaký je vztah mezi oběma stranami. Jak se k sobě chovají, uznávají se navzájem a podporují. Ne vždy je však vztah učitel-žáci ideální. Pocity marnosti a úzkosti jsou tou nejhorší variantou, která může ve třídě vůbec nastat. Jednak kvůli tomu, že student je naprosto bez motivace k jakémukoliv výkonu a i dalšímu vzdělávání se. Student si rovněž myslí, že je naprosto zbytečné a marné učit dosahovat nějakých výsledků, když i učiteli je to naprosto lhostejné. Negativní přístup v opravování pouze podporuje a prohlubuje žákovu nechuť cokoli dělat jak v hodinách angličtiny, tak i v domácí přípravě. Dalším naprosto špatnou metodou je absolutní laxnost a nezájem učitele o studenty a jejich práci. Jejich spíše negativní přístup k práci je trestuhodným vzorem pro žáky. Většina z žáků totiž v hodině očekává jakoukoliv reakci ze strany učitele. Ale kde zcela chybí nadšení pro práci, podpora práce v každém směru, pak se skleslost, deprese a špatná nálada objeví velmi rychle a je schopna dlouho přetrvávat.

Na druhou stranu je skvělé, pokud je třída nabitá optimismem, plná spokojenosti z výsledků o průběhu práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Praktickou část diplomové práce lze ještě rozdělit na dvě části. První je věnována výzkumu zaměřenému na učitele a jeho poskytování zpětné vazby v mluveném projevu, opravování chyb a techniky, které pro korekturu používá. Druhá část je zaměřena na žáka a jeho názor na opravování chyb v mluveném projevu.

Výzkum byl proveden na dvou základních školách na Táborsku. Jelikož byl výzkum zaměřen pouze na deváté ročníky, bylo třeba náslechům věnovat celé dva týdny, protože v rozvrhu má každá třída pouze tři hodiny anglického jazyka týdně.

V této době jsem navštívila hodiny celkem čtyř učitelů – pro jednoduchost je budu nazývat písmeny A, B, C a D. Učitelé A a B učí na stejné škole a učitelé C a D rovněž. Zde jsou stručné charakteristiky jednotlivých učitelů:

A – muž, 40 let, 18 let praxe v oboru, Angličan

B – žena, 34 let, 6 let praxe v oboru, Češka

C – žena, 39 let, 12 let praxe v oboru, Češka

D – žena, 27 let, 4 roky praxe v oboru, Češka

Všechny náslechy probíhaly v hodinách tradičních, pouze dvě hodiny byly spíše konverzačního typu. V těchto hodinách byla učitelem C využita třída s interaktivní tabulí. Na každý týden si jeden žák ze třídy připravil jedno obsáhlé téma. Danou hodinu jednotlivý student prezentoval libovolné téma a třída poté měla prostor pro otázky týkající se tématu. Nakonec učitel zhodnotil výkon žáka.

Pro doplnění charakteristiky učitelů bych chtěla poznamenat, že bylo velice obtížné sehnat jakéhokoliv rodilého mluvčího, který učí na základní škole. Ve velké míře učí tyto učitelé spíše až na středních školách a víceletých gymnáziích.

Všechny vyučovací hodiny mohly být po dohodě s vyučujícími nahrány na diktafon. U charakteristik hodin jednotlivých učitelů (viz.níže), jsou dialogy mezi žáky a učitelem přesně přepsány právě na základě těchto jednotlivých nahrávek.

1. Poskytují učitelé efektivní komunikativní zpětnou vazbu?

Observation sheet:

Pro praktickou část jsem vytvořila observation sheet, který jsem používala při každém náslechu v hodinách anglického jazyka. Během sledování hodiny jsem zaznamenávala, které metody, fráze a slovní obraty podporující komunikativní zpětnou vazbu učitel používá. Pro sestavení observation sheet byla použita odborná literatura, především publikace Bartram, M., Walton, R.: *Language Teaching Publications*, London, 1991, Edge, J.: *Mistakes and correction*, Longman, 1989, Nolasco, R., Arthur, L.: *Conversation*, Oxford, 1987. Tyto zdroje jsem ještě doplnila frázemi zachycenými v praxi, především bohužel negativními, které se během hodin objevily. Observation sheet je sepsán v anglickém jazyce, protože jsem předpokládala, že fráze spojené s komunikativní zpětnou vazbou bude učitel žákům říkat anglicky, aby byla jeho zpětná vazba pro komunikaci efektivní.

Cíle mého výzkumu bych mohla shrnout do několika otázek:

- Dochází ve třídách k opravdové komunikaci mezi učitelem a žáky anebo se v hodinách vyskytují jedině kontrolní cvičení různého typu?
- Poskytuje učitel komunikativní zpětnou vazbu?
- Snaží se učitel zapojovat prvky běžné komunikace do ústního projevu žáků?
- Jakým způsobem učitel opravuje své žáky, a které techniky k tomu používá? Jsou tyto techniky přínosné pro rozvoj ústního projevu žáků?

Vzhledem k průběžné praxi, kterou jsem absolvovala v rámci studia na vysoké škole, jsem předpokládala, že ve vyučování budou převládat kontrolní cvičení a různá procvičování gramatiky. Domnívám se, že hned z několika důvodů nemá učitel tolik prostoru pro skutečnou komunikaci s žáky. Na jedné straně je to vysoký počet žáků ve třídě, na straně druhé nejsou žáci devátých tříd ještě na takové úrovni pokročilosti, aby byli schopni komunikovat v anglickém jazyce. Myslím si, že se nacházejí na jakémsi "předstupni", kdy je třeba nejprve si zdokonalit své znalosti cizího jazyka. Později je žák schopen začít s komunikací v pravém slova smyslu.

Observation sheet je uspořádán do několika částí:

Úvodní tři části byly vyhodnocovány pouhým zaškrtnutím použitých frází nebo případným dolněním obrátů, které učitel v hodinách použil.

- Fráze podporující komunikativní zpětnou vazbu.
- Pozitivní fráze (komentáře, otázky, souhlasy) obecně podporující zpětnou vazbu mezi učitelem a žákem.
- Negativní fráze.

Následující část observation sheet obsahuje otázky otevřeného typu, protože zde bylo ponecháno místo pro případné ukázky, jakými dalšími způsoby učitel opravuje své žáky.

- Techniky opravování chyb.
 1. Gesta/řeč těla
 2. Výrazy obličeje
 3. Neverbální zvuky
 4. Předstírání učitele, že neporozuměl žákovi.
 5. Opakování v dané souvislosti za použití přízvuku.
 6. Opakování chyb po žákovi se stoupavou intonací.
 7. Přetvoření špatné výpovědi.
 8. Automatická oprava žáka.
 9. Zaměření se na opravování jednoho jevu v hodině.
 10. Zaměření se na opravu + příprava materiálů na procvičení založených na chybách.

Poslední část observation sheet obsahuje otázky uzavřené, protože jsem zjišťovala pouze fakt, zdali jsou následující techniky v hodinách používány.

11. Nahrávání. YES x NO
12. Opravování až po skončení aktivity. YES x NO
13. Zapisování si chyb během vyučování. YES x NO
14. Opravování chyb jednoho typu. YES x NO
15. Studentům jsou předkládány záchytné body, aby byli nakonec schopni si chyby opravit. YES x NO

1. Fráze podporující komunikativní zpětnou vazbu:

- Really?
- Is that right?
- That´s nice/ interesting/unusual/, etc.
- How interesting.
- Does he?
- Is it?
- I see.
- It sounds interesting/lovely/fascinating/, etc.
- Yes, I think that´s right.
- Know what I mean?
- So what did you do then?
- And did that work?
- Do you think you can do it again?
- When did it all happen?
- How did it happen?
- Why did you decide to...?
- You know...
- So you see...
- Anyway...
- And then...
- So, ...
- Well,...
- Do you really think so?
- Why don´t you...?
- You can/could...
- I know...
- How about...?
- Yes, that´s a good idea.
- Yes, and then you can...
- That´s a nice idea, but I don´t think...
- Do you think...?
- Do you see what I mean?

- I think...and you? Do you agree?
- Well, in my opinion...and what do you think?
- I believe...and what about you?
- Well, I can say, that ... and you? What's your view?
- I know it's difficult, but...
- Don't you think...?
- No, I'm sorry, but I don't think it is really true.
- I can see why you think that, but...
- Sorry, but...
- Excuse me,...
- I'd just like to comment on that...
- May I interrupt a moment...
- Well, I'm not sure about that. Maybe/Perhaps/Possibly...
- What is your topic about?
- What do you want to begin with?
- How many parts has your talk got?
- What about your introduction?
- First of all, what would you like to...?
- Firstly, what can you say?
- Secondly?
- What is the most important thing of...?
- What is the advantage of...?
- What are the disadvantages...?
- Can you add anything interesting?
- Can you finish/conclude/summarize your speech, please?
- Can you go through the main points again, please?
- Can you repeat...?
- Erm; Oh; Mmm; Hmmm; Err; Uh huh; Mmmm...
- Wow; Ooh; Ouch; Yippee...
- Well; So; Anyway; By the way; Oh and ...
- Do you know, that...?

2. Pozitivní fráze (komentáře, otázky, souhlasy) obecně podporující zpětnou vazbu mezi učitelem a žákem:

- Great!
- Wonderful!
- Super!
- Brilliant!
- Fabulous!
- Terrific!
- Excellent!
- Amazing!
- Fantastic!
- Marvelous!
- Ok.
- Good.
- Yes!
- Right.
- Fine.
- Look.
- Look again carefully, please.
- Listen.
- Listen again.
- Are you all ready?
- Are you all listening to me?
- Repeat after me. All together.
- Listen, first, then repeat. Ok?
- Good. Now you say it after me.
- Listen and repeat. Wait.
- Everybody! Again!
- Now you.
- That was much better.
- Good, well done.
- Good boy/girl.
- You are wonderful today.
- You are smart.

- Very good!
- Not bad!
- Good idea!
- That's fine.
- That's ok.
- That's it!
- That's perfect!
- That's lovely!
- That's nice!
- Yes, you did it!
- Yes, you made it!
- Come on!
- Don't worry!
- Continue.
- You got it!
- Good work!
- You did it very well.
- Good try!
- Good, but...
- Ok, but...
- Yes, but...
- Not so bad...
- Not bad. Do it again.
- Nearly...
- Not quite, try again ...
- Not...but... (with rising intonation followed by a pause)
- Clap your hands!
- You've done it much better this time!
- You've made a lot of progress!
- You've improved a lot!
- I hope you will be better next time.
- Take it easy.
- Don't worry. It doesn't matter.
- Don't be shy.

- Don't be afraid of making mistakes.
- Don't worry. Everyone makes mistakes.
- That's ok. No one is perfect.
- That was very good, well done.
- That was quite good, let's do it once more.
- You've done your best. Good!
- Let's give him a big hand!
- I'll help you if you get stuck.
- I'll help you if you want.
- Take a guess if you don't know.
- You can do it!
- Come on!
- Have a try!
- Take your time.
- Try it one more time.
- Now who can do it?
- Now what should we say?
- What do the others think?
- Was it correct?
- Can you correct it?
- Good, that was a difficult one.
- Better but still not quite right.
- Anyone?
- That's an interesting mistake

3. Negativní fráze:

- No!
- That's wrong!
- Are you serious?
- Seriously?
- Are you joking?
- How long did you say you've been studying English?
- Do you really think it is ok?

- Are you ok today?
- What are you doing? No!

4. **Techniky opravování chyb:**

- Gesta/ řeč těla (Gestures/body language)
 - Open hand
 - Rotating wrist
 - Palm down
 - Waving a finger
 - Using over-the-shoulder movement with the hand or thumb to show the past time
 - Rolling the hand forwards/ pointing into the distance/ looking into the distance to show the future time
 - Bringing thumb and index finger together to show the contracted form
 - Crossing the arms at the front to show that word order in the sentence must be changed
 - Cupping the hand behind the ear to show the pronunciation hasn't been heard properly
 - Writing on the board and underlining the incorrect word

- Výrazy obličeje (Facial expressions)
 - Shaking the head
 - Nods the head
 - Raises or lowers eyebrows
 - Frowning
 - Doubtful expression
 - Screwing up

- Neverbální zvuky (Non-verbal sounds)
 - "Mmmm" with doubtful intonation
 - "Errr"
 - "Oh"
 - "Hmmm" with doubtful intonation

- Předstírání učitele, že neporozuměl žákovi (Pretending to misunderstand)
- Opakování v dané souvislosti za použití přízvuku na opravované části (Repeating in context)
- Opakování chyby po žákovi se stoupavou intonací (Echoing)
- Přetvoření špatné výpovědi (Reformulation)
- Automatická oprava žáka (Automatic correction)

- Nahrávání (Recording) YES x NO
- Opravování až po skončení aktivity (Deferring correction to the end of an activity) YES x NO
- Zapisování si chyb během vyučování (Taking notes on typical mistakes made by many students) YES x NO
- Opravování chyb jednoho typu (Correcting only one type of error) YES x NO
- Studentům jsou předkládány záchytné body, aby byli nakonec schopni si chyby opravit (Giving students clues to the type of error they are making but allowing them to correct the mistakes themselves) YES x NO

2. Má na základních školách učitelova zpětná vazba charakter spíše evaluační či komunikativní?

V této části bych chtěla popsat výuku každého jednotlivého učitele a zaměřit se především na to, zda v hodinách podporoval žáky v jejich ústním projevu.

Učitel A

Po příchodu učitele do třídy se žáci okamžitě ztišili a zaujali svá místa. Učitel se s nimi přivítal a několika z nich se zeptal, jak se dnes mají.

Hned v úvodu bych chtěla říci, že učitel A mluvil pouze anglicky a česky mluvil pouze v tom případě, když viděl, že žáci mají opravdu problém s komunikací, nebo když bylo třeba přeložit jednotlivé slovíčko do češtiny. Rozhodně nemíchal český a anglický jazyk a jeho přechody mezi jazyky nebyly nijak rušivé. Hned v úvodu hodiny byla žáky zopakovaná gramatika z minulé hodiny a učitel přistoupil k opakování. Zde je malá ukázka toho, jak opakování probíhalo:

DIALOGUE 1.

A: “Workbook. Exercise 5, please. Ok? Jirko, what’s on?”

Ž1: “Sorry, I haven’t got my workbook.”

A: “You are together with Honza, that’s not problem.

Ok. Problems in pictures.

We are talking about *too* and *enough*. Yes?

Too before the adjective and enough is after the adjective.

Iveta, what’s the problem here? Number one.”

Ž2: “This sweater isn’t warm enough.”

A: “Ok, this sweater isn’t warm enough.

Number two.” (*učitel vyvolal pouze pohledem na žáka*)

Ž3: “We are not old enough.”

A: “Yes, we are not old enough. Good.

Because this club is over 21.

Number three, Štěpán, please.

What about this house?”

Ž4: “It’s too expensive.”

A: “Very good.”

Hned v první ukázce vidíme, že učitel reagoval na své studenty a poskytoval jim zpětnou vazbu. Na začátku tohoto dialogu je patrná komunikativní zpětná vazba, kdy se učitel svého žáka ptá, co se děje a on mu odpovídá, jaký má problém. Dále je však rozhovor reakcí učitele na kontrolu cvičení. Učitel žákům poskytuje pozitivní zpětnou vazbu, ale k opravdové komunikaci nedochází.

DIALOGUE 2.

A: “It’s too far to ...? What?

Ž1: “It’s too far to touch or, hmmm... to catch it.”

A: “Ok. And what about another verb? Jaké jiné sloveso?

Třeba dosáhnout jsme měli. Jak se to řekne?

Zubní kartáček. Ten všude dosáhne. Nejlepší na trhu. Jak se nazývá?”

Ž2: “Colgate?”

(*smích celé třídy*)

A: “Nazývá se Reach.
Dosáhnout je reach.
To reach. (následoval zápis na tabuli: reach [ri:□] dosáhnout)
I can't reach it. Nemohu na to dosáhnout.“

Tento dialog mezi učitelem a jeho žáky jsem vybrala kvůli tomu, že se zde učitel snaží propojit teorii a praxi. Učitel se snaží navést své žáky k tomu, aby aplikovali poznatky z praxe v hodinách anlického jazyka. Díky těmto propojením si žáci lépe zapamatují nejen novou slovní zásobu, ale rovněž použití, protože ke každému slovu přidává učitel hned příkladovou větu (např. reach – I can't reach it. Nemohu na to dosáhnout). Ještě z jednoho důvodu jsem vybrala tuto část hodiny, kvůli všudypřítomné pozitivní atmosféře ve třídě, která byla čas od času doplněna smíchem většiny třídy. Na druhou stranu se však žáci zasmáli, ale nijak nebyla narušena hodina (myslím tím, že žáci věděli, kdy přestat a vrátit se zpět k učení). Například u učitele B a D jsem nic takového po celou dobu nezpozorovala a myslím si, že někdy by smích mohl odlehčit tíživou, skleslou až nudnou atmosféru ve třídě. I to je další způsob, jak jsou žáci motivováni a udržováni aktivní po celou dobu vyučovací hodiny.

I v tomto případě však nedochází k opravdové komunikaci. Učitel sice používá pozitivní fráze (komentáře, otázky), ale dále se žáky komunikaci nerozvíjí.

DIALOGUE 3.

A: “Tady jsou přídavná jména, která byste měli znát, kromě crowded.
Crowd je dav. Co tedy může být crowded?”
Ž1: “Přelidněný.”
Ž2: “Nacpaný.”
A: “Ok. Nebo jinak? Autobus je...?”
Ž2: “Přeplněný.”
A: “Yes. Now complete it. (*čas na vyplnění aktivity, poté kontrola cvičení*)
The restaurant is?”
Ž3: “Too expensive.”
A: “The bus is?”
Ž4: “Too crowded.”

DIALOGUE 4.

A: "What's the problem in number 4?"

Ž1: "There isn't enough water."

A: "Ok. Perfect, clever boy!"

Now, is this grammar clear?" (*otázka na konci vyučovací hodiny*)

V posledních dvou ukázkách není patrná komunikativní zpětná vazba, ale opět se jedná o jasné struktury, kde není ani možné dále konverzaci jakkoliv rozvíjet. Učitel reaguje na žáka, ale dále komunikaci nerozvíjí a pokračuje dále v kontrole cvičení.

Pozitivní a přirozený přístup učitele k žákům byl patrný na první pohled. Žáci v žádném případě nevyrušovali a všichni sledovali, co se děje v hodině, protože mnohdy ani učitel nemusel vyvolávat studenty jmény, ale stačil oční kontakt k tomu, aby další žák pokračoval v práci. Myslím si, že je to známka toho, že žáci se nacházejí v takovém prostředí, kde nejsou stresováni a pedagog je pro ně někdo, kdo patří mezi ně. I k tomu významně přispělo to, že učitel nikdy neseděl za katedrou, ale neustále s knihou v ruce obcházel třídu. Mezi lavicemi pak kontroloval, zda žáci nedělají mnoho chyb při psaní do pracovního sešitu nebo do procvičovacích kopií. Před každou aktivitou učitel nechal některého žáka zopakovat danou gramatiku a následně těsně před procvičováním ji ještě jednou shrnul sám. Následná cvičení pak probíhala většinou bez velkých problémů. Učitelovo opakování správných variant a jakési zpětné vysvětlování situací pomohlo i slabším žákům pochopit, proč zní správná odpověď zrovna takto.

Při výkladu nové látky učitel vše psal na tabuli a chtěl, aby žáci zkoušeli sami odhalit pravidla. Během všech hodin byla tato spolupráce učitele a žáků výrazná, kdy žáci sami doplňovali učitele.

Ze všech čtyř učitelů byl učitel A nejpřirozenější ze všech. Jeho hodiny měly rychlý spád, neustále se v hodinách něco dělo, žáci vlastně ani neměli čas se nějak nudit a byla od nich vyžadována pozornost naprosto nenásilnou formou. Na základě observation sheet mohu konstatovat, že pedagog své studenty motivoval mnoha frázemi a podporoval je mnoha způsoby (*Ok!, Good!, Yes!, Fine., Listen again, please., Very good!, That's perfect!, Continue, please., Yes, but..., Can you correct it?, Anyone else?, Do you understand?, Do you know something about...?, Clever boy!, Is it clear*). Povzbuzování probíhalo právě i úsměvnou formou, kdy například nikdo ze

třídy nereagoval na učitelovu otázku a učitel s lehkou ironií řekl: *“Don't speak everybody now, please“*. Z popisovaných technik v observation sheet jich učitel využíval velké množství. Při opravování chyb v ústním projevu kolikrát předstíral, že žákům nerozumí a chtěl, aby znovu formulovali své otázky a odpovědi, opakoval věty a vyžadoval znovu opakování již správných tvarů ze stran žáků, používal mimoverbální komunikaci – gesta, mimiku i řeč těla. Na druhou stranu učitel neopravoval své žáky způsobem, že by si dělal poznámky během projevu jednotlivců, nýbrž opravoval žáky hned, bezprostředně po dokončení odstavce či určitého celku. Nemyslím si ale, že by tato metoda byla v hodinách nutná, protože žáci v devátých třídách nejsou schopni vytvářet delší proslovy.

Když bych chtěla shrnout poznatky o učiteli A, musím konstatovat, že jeho přístup k vyučování a žákům byl velmi pozitivní. Učitel poskytoval žákům zpětnou vazbu, reagoval na jejich projevy (komentáře, otázky, souhlas, nesouhlas), opravoval jejich chyby, avšak poskytoval žákům minimální komunikativní zpětnou vazbu, protože většina dialogů se žáky probíhala formou klasického kontrolního cvičení. K opravdové komunikaci mezi učitelem a žáky bohužel nedocházelo.

Učitel B

Hned na začátku hodiny, kdy učitel vešel do třídy, bylo patné určité napětí mezi učitelem a jeho žáky. Učitel se přivítal se žáky velmi chladným způsobem a pouze někteří žáci na pozdrav zareagovali. Během celé hodiny si učitel držel od žáků určitý odstup, myslím tím, že za celou dobu náslechnů neprocházel mezi jednotlivými lavicemi žáků a zdržoval se pouze v prostorách před tabulí. To si myslím není dobrý způsob, jak být v kontaktu se žáky a ani kontrola žáků z takové vzdálenosti není dostačující. Odstup byl patrný i ze strany studentů, protože tři čtvrtě žáků sedělo v zadní části třídy a přední lavice byly prázdné.

Vzápětí se vždy učitel ujistil, zda všichni mají pomůcky na anglický jazyk a hodina začala.

DIALOGUE 1.

B: "What is the date today?"

Ž1: "It is twenty-second of February." [február]

B: "It's *the* twenty-second of *February*." [februári]

V tomto případě učitel žáka pouze automaticky opravil a pokračoval dál ve hodině. Učitel ani nevyžadoval zopakování správné varianty gramatické, ani výslovnost problematického slova. V žádném případě se nejednalo o konverzaci mezi učitelem a žákem, pouze o strohou opravu.

Následující dialog přesně vystihuje, jakou formou všechny hodiny učitele B probýhaly. Učitel nikdy neposkytoval žákům komunikativní zpětnou vazbu. V hodinách se zaměřoval pouze na drilová cvičení, ve kterých své žáky pouze opravoval, případně použil pozitivní i negativní fráze pro komentování situace.

DIALOGUE 2.

B: "Now, revision of the irregular verbs.

Lucka. Vybrat.

Answer my question, please."

Ž1: *neodpověděla*

B: "Petra."

Ž2: *neodpověděla*

B: "Anybody? Past tense."

Ž3: "Chose."

B: "Choose-chose. Ano.

Lucka. Drink."

Ž1: "Drink-drink." [dri k-dra k]

B: "Say it correct. It's drink-drink." [dri k-dr k]

Ž1: *zopakovala správné tvary*

B: "Lukáš. Upadnout, padat."

Ž4: "Fall-fell." [fo:l-fa:l]

B: "No, fall-fell. [fo:l-fel]

Lukáš. Vidět."

Ž4: *neodpovídá*

- B: "Lukáš. Dělat."
 Ž4: "Zase já?!"
 B: "No jistě, vždyť jsi mi ještě nic neřekl."
 Ž4: "Nevím."
 B: "Opravte ho někdo."

Z tohoto krátkého procvičování minulých tvarů nepravidelných sloves je patrné, že se žáci buď nepřípravili na hodinu anglického jazyka, nebo nemají zájem s učitelem spolupracovat. Učitelův záměr byl rychlou ústní formou zopakovat patřičné tvary. Pedagog by si ale měl dobře rozmyslet, zda bude zadávat tvary v češtině nebo v angličtině. Toto míchání jazyků během jednoho drilového cvičení nepovažuji za správnou volbu. Celkově by se dalo říci, že učitel B rychle a neočekávaně přecházel z češtiny do angličtiny – a to například i uprostřed věty, která pak byla spíše pro žáky matoucí. Učitel na základní škole samozřejmě může používat mateřský jazyk, ale měl by nejprve dokončit anglickou výpověď a pak teprve přeložit pro slabší žáky do češtiny. Čeština je zde nezbytná především pro překlady zadání cvičení, kde je primárním zájmem příslušné cvičení a jeho správnost, ale ne to, zda žák pochopil, co s cvičením dělat a jak postupovat v práci.

Na druhou stranu učitel opravoval chybnou výslovnost, ale už striktně nevyžadoval opakování daných tvarů od žáků, kteří byli vyvoláni dříve a správnou odpověď neznali. Učitel se k nim měl vrátit a slyšet od nich opravenou formu slov. Jinak učitel spolupracoval se třídou a chtěl, aby sami spolužáci se opravovali. I přesto však bylo zkoušení neosobní a z pozice učitele byla patrná nespokojenost z toho, že se všichni nenaučili tvarům minulého času.

DIALOGUE 3.

- B: "Vystupňujte slova. Nejdříve první stupeň, druhý, třetí a česky.
 "Opět nám půjde někdo psát na tabuli. Adame."
 "Radek. Daleko, daleký."
 Ž1: *neodpověděl*
 B: "Far-further-the furthest."
 "Zajímavý? Lucka."
 Ž2: "Interesting-more interesting-the most interesting." [interestiŋ]
 B: "A co ta výslovnost? Be careful on pronunciation." [intrɔstɪŋ]

“Petra. Lazy.

Ž3: “Lazy-lazier-the laziest.“

B: “Yes, correct.“

“Now, have a look on the blackboard.“

“Far-further-the furthest, interesting-more interesting-the most interesting, lazy-lazier-the laziest.“

“Takhle to mělo vypadat.“

“Tak teď jsem zvědavá, jak někteří vyplníte další cvičení na stupňování.“

Během tohoto procvičování byla v mnoha případech znovu opravována výslovnost, ale myslím si, že zase to nebylo dostačující. Žáci by měli opakovat a opakovat správné tvary slov a ne, aby je zopakoval pouze učitel. Samozřejmě velmi přínosným je zopakování, které v tomto případě proběhlo na tabuli. Učitel zkontroloval správnou formu psaní slov při stupňování, ale zase tvary zopakoval jen on sám. Opět zde chyběla zpětná vazba na žáky, kteří neodpověděli, když byli vyvoláni a učitel se k nim již nevrátil. Dalo by se říci, že tito žáci za celou hodinu nepromluvili a ani nebyli donuceni alespoň správné jevy opakovat. Učitel je již více nevyvolával. Rovněž zvolání “*A co ta výslovnost?*“ není nejhodnější reakcí učitele. Mnohem lepší je učitelova anglická verze “*Be careful on pronunciation*“, kdy je žák spíše upozorněn. Poslední věta dialogu je rovněž poněkud demotivující, protože se v něm učitel obrací právě na ty žáky, kteří tvary stupňování přídavných jmen příliš neovládali. Podle mě by bylo lepší ještě jednou tvoření a tvary zopakovat – celá třída by například mohla opakovat najednou. Poté by určitě cvičení dopadlo lépe pro všechny žáky.

Na základě pozorování bychom mohli říci, že učitel B používal gesta a řeč těla pouze minimálně. Celkově učitel ani moc neměnil výraz ve tváři, pouze několikrát ostrým a upřeným pohledem upozornil své žáky na chybu. Neverbální zvuky učitel rovněž nepoužíval. Zato byly více používány fráze, kterými učitel reagoval na žákův projev. Jednalo se o fráze motivační a podporující žáky (*Excellent!, Ok!, Yes!, Fine!, That's ok!, Yes, but..., Ok, but...*), ale bohužel jsem slyšela i mnoho frází, které měly na žáky spíše opačný účinek. K tomu byly tyto fráze proneseny s ironií, které by se měl učitel určitě ve výuce vyhnout (*No!, Are you joking?, Do you really think it is ok?, No, to rozhodně!, Co ta výslovnost?, Ty jo, to mě tahalo za uši!, Jo???*).

Velice často učitel žáky opravoval automaticky, nevyžadoval opravu nebo zopakování správných variant. Na základě observation sheet mohu říci, že pedagog nepoužíval techniky nahrávání, zapisování si chyb žáků s následnou konzultací, ani se nesnažil žáky navést na správnou cestu, jak by se mohli opravit sami. Přínosnými byly techniky, kdy učitel spolupracoval se třídou a chtěl, aby se žáci opravovali navzájem, pokud to bylo v jejich silách.

“*Neosobní vzdělávání s odstupem*“, tak bych nazvala vyučování učitele B, protože ve třídě byla všude přítomná chladnost, odtažitost a neosobnost jak ze strany učitele, tak i žáků. Odtažitost žáků lze možná vysvětlit tím, že žáci pouze reagovali na postoj vyučujícího, který ani neprojevoval zájem o svůj předmět, natož pak o žáky samotné. I v používání technik a metod nepředvedl učitel nic, co by vedlo k zlepšování vztahů se žáky a k rozvoji ústního projevu žáků. Komunikativní zpětná vazba tak zůstala až na jednom z posledních míst zájmu vyučujícího. Pokud bychom nějakým způsobem chtěli hodnotit ústní projev žáků, není to skoro možné, protože v této třídě nebyli žáci nuceni odpovídat celou větou. Vždy se jednalo buď o jednoslovné odpovědi při kontrolování gramatických cvičení, či čtení jimi doplněných připravených vět. Zcela upřímně mohu říci, že jsem některé žáky za čtrnáct dní neslyšela promluvit.

Shrneme-li vyučování učitele B, jednalo se o hodiny výhradně tradiční, kdy na prvním místě byla drilová cvičení a jejich případná oprava. V žádném případě učitel neposkytoval žákům komunikativní zpětnou vazbu, protože všechny dialogy měly strukturu jasně danou. Jednalo se veskrze o kontrolní drilová cvičení, která učitel neměl potřebu dále rozvíjet a spokojil se s žakovou stručnou odpovědí.

Učitel C

Hned na začátek bych chtěla říci, že učitel C byl jediný, u koho jsem v průběhu náslechnů zaznamenala komunikativní zpětnou vazbu. Jak jsem již zmínila výše, jednalo se o hodiny konverzační, kdy byla žáky prezentována jimi vybraná témata. Ostatní hodiny probíhali podobně jako u předchozích pedagogů, kdy byla kontrolována jednotlivá cvičení, a učitel se zaměřoval na opravování chyb. V těchto hodinách učitel pro opravování používal převážně gesta a řeč těla, výrazy obličeje i neverbální zvuky. Na druhou stranu učitel až přehnaně pomáhal žákům s opravováním cvičení, protože je nenechával dokončit příkladové věty. Když učitel slyšel

požadovaný tvar, nebylo třeba dokončit větu a učitel sám zopakoval správnou variantu a větu dokončil. Žáci neměli možnost dokončit své výpovědi. Učitel ve svých hodinách opravoval žáky hned, jakmile uslyšel chybu, nečekal na konec věty či aktivity. Během výuky si nezapísal chyby žáků ani nepoužil nahrávání. Při opravování chyb používal nejčastěji dvě metody - opakování chyby po žákovi se stoupavou intonací a opakování v dané souvislosti za použití přízvuku na opravované části.

Na tomto místě bych se chtěla zaměřit především na ty hodiny, kdy prezentace probíhaly. Především se vyučování přesunulo do třídy s interaktivní tabulí, která byla žákům plně k dispozici. Myslím tím, že žáci si hodiny vedli a vše organizovali naprosto sami. Rovněž uspořádání třídy se lišilo – žáci seděli na židlích uspořádaných do půlkruhu a měli tak možnost být v těsném kontaktu s přednášejícím.

Tématem první prezentace byla hudební skupina The Beatles a další zpěvačka Christina Aguilera. Na vybraných dialogích bych chtěla ukázat, jak žáci a učitel diskutovali na daná témata.

DIALOGUE 1.

C: “Well, Petro. Do you remember how many members has this group got?”

Ž1: “Hmmm, five?”

C: “Really? Is it right?”

Ž1: “No, no, no. There are only four.”

C: “And what about their names?”

Ž1: “John Lennon, Paul McCartney and ...errr Ringo.”

C: “Yes, John Lennon, Paul McCartney and what about the others?”

Honzo, please help her.”

Ž2: “It’s Ringo Starr and George Harrison.”

C: “Ok. He is John Lennon, Paul McCartney, George Harrison and Ringo Starr.

Now, can you tell me some of their songs?

I think that the most popular is Yesterday. Do you agree with me?”

Ž3: “Yes, I like *Yesterday*, *Help*, *Yellow Submarine* and *Let it be*.”

Ž4: “A ta nová dneska... Jak se jmenovala?”

C: “You mean *Sgt. Peppers’s Lonely Hearts Club Band*?”

Ž4: “Yeah. It’s good.”

Učitel se různými povzbuzujícími frázemi snažil rozvíjet komunikaci se žáky. I když žáci někdy nereagují celou větou, ale pouze výčtem, probíhá mezi učitelem a jednotlivými žáky výměna názorů. Učitel se zajímá o to, co má který žák rád a upřednostňuje. V tomto konkrétním případě, jaké písně jsou u žáků oblíbené, které znají apod. Ke konci rozhovoru vidíme, že jeden z žáků raději použil český jazyk, ale učitel na jeho názor zareagoval a snažil se ho vtáhnout zpět do konverzace v anglickém jazyce.

Myslím si, že učitel zvolil dobrou taktiku, když nechal žáky vybrat téma, které je osobně zajímavé. Zvyšuje se tím pravděpodobnost, že do diskuse po skončení prezentace se zapojí více žáků. Obecně platí, že se lépe hovoří na téma, které studenty zajímá.

DIALOGUE 2.

C: “Ok. Terezo, where is Christina from?”

Ž1: “From America.”

C: “And what does she do?”

Ž1: “She’s pop singer.”

C: “Well done. She’s a pop singer. And what about her family? Jakube?”

Ž2: “Err... She has mother ... and father... and sister.”

C: “Yes! Good. And what is her sister’s name?”

Ž3: “Rachel!” (*někdo ze třídy vykřikne*)

V tomto rozhovoru si můžeme všimnout, že učitel žáky i přes jejich chyby nepřerušuje a automaticky je opraví. Nejsem si jistá, zda jsou žáci schopni postřehnout tuto opravu, ale zde je primární komunikace, která mezi účastníky probíhá. Učitel touto technikou opravování podporuje ústní projev žáka, protože mu dává prostor pro vyjádření myšlenek bez přerušování či zastavování.

DIALOGUE 3.

Ž1: “And is she single?” (*smích celé třídy*)

C: “Sorry I don’t know her very well.”

“Jano, is she single?” (*na žákyni, která vedla prezentaci*)

Ž2: “Yes.“

Ž1: “Yes? That’s perfect. She’s a cat. Hmmm.“ (*smích celé třídy*)

C: “She’s a beauty. Ok.“

Třetí rozhovor je krásnou ukázkou toho, jak žák spontánně vyjadřuje svůj postoj k tématu. Student se chce dozvědět nové informace a snaží se zjistit osobní údaje zpěvačky. Následuje jeho zhodnocení zpěvačky, které není správně formulováno, ale učitel si váží snahy žáka a pouze automatickou opravou zasahuje do konverzace.

Učitel tímto způsobem rekapituluje, shrnuje obsahy prezentací a zkouší své žáky, zda dávali během hodiny pozor. Na druhé straně se jedná o velmi efektivní aktivitu, která podporuje žáky v opravdové komunikaci. Učitel do otázek odkazujících na samotnou prezentaci rovněž zapojuje otázky týkající se žákových názorů, postojů a mínění. Tím učitel poskytuje efektivní zpětnou vazbu a zapojuje žáky do diskuse. Úroveň každého rozhovoru se samozřejmě liší, protože každý žák se nachází na určité úrovni anglického jazyka. A zase se dostávám k faktu, že zpětná vazba by se měla zaměřovat především na konverzační dovednosti, ale ty však zahrnují gramatiku, slovní zásobu, plynulost a výslovnost, které by měl žák ovládat, aby mohl opravdu komunikovat.

Učitel D

Výuka tohoto učitele se příliš nelišila od výuky učitelů A a B. V hodinách opět převládala opravování kontrolních cvičení všeho druhu. Učitel upřednostňoval opravu formou stoupavé intonace, opakováním v dané souvislosti za použití přízvuku na opravované části. Naopak vůbec nepoužíval výrazy obličeje a neverbální zvuky. Zpětnou vazbu komunikativního typu jsem v hodinách zaznamenala pouze minimálně, protože s žáky byla primárně opravována cvičení a nacvičovány dialogy různých typů. Těmto dialogům bych chtěla věnovat větší pozornost, protože mě zaujal především způsob, jakým byly rozhovory nacvičovány a prezentovány.

Příklad v učebnici vypadal takto:

- “Hello, what are you going to do this evening?“
- “Hello, I think I’ll just stay in and watch telly.“

Žáci měli pět minut na přípravu dialogu, který poté prezentovali před tabulí. V učebnici byly dvě tabulky, kde žáci vybírali z časového údaje a z aktivit. Překvapivě se všechny dvojice striktně držely zadání a nikdo nezměnil během rozhovoru jediné slovo. Žáci si pouze mechanicky zapamatovali tento krátký dialog a v případě, že si nemohli vzpomenout na jedno slovo (často se jednalo o slovo *just*) nebyli schopni větu vůbec dokončit.

DIALOGUE 1.

Ž1: “Hello, what are you going to do after school?”

Ž2: “Hello, I think I’ll just finish my homework.”

“What are you going to do after school?”

Ž1: “I think I’ll just listen to my CDs.”

D: “Thank you. Sit down. Next pair.”

Rozhodně nemůžeme považovat tyto dialogy za skutečnou komunikaci, protože žáci pouze nacvičovali správné gramatické tvary a vůbec nevyjadřovali své myšlenky, názory, domněnky a cvičení rovněž postrádalo kreativitu, která je vhodným prostředkem pro přípravu žáky na komunikaci. Pravdou je, že struktura je zde jasná a pro žáky je velmi obtížné konverzaci dále rozvíjet, a proto raději upřednostňují naučit se dialog nazpaměť. Cvičení je vhodné k procvičení a zapamatování si správných tvarů (v tomto případě “*going to a will*“), ale rozhodně ne k rozvoji ústního projevu žáků. Učitel do procvičování nezasahoval.

DIALOGUE 2.

Ž3: “Hello, what you going to do on Saturday?”

Ž4: “Hello, I think I’ll just go shopping.

What are you going to do after school?”

Ž3: “I think I’ll hmmm... já nevím jak to je...(nápopvěda ze třídy)

Jo, I’ll just go swimming.”

D: “Ok. Next.”

Podle mého názoru se nejedná o nejlepší způsob, jak žáky připravovat na komunikaci. Pro nacvičování potřebných tvarů bych volila jiná cvičení a rozhodně bych nedoporučovala učit se nazpaměť části rozhovorů. Z poslední ukázky je patrné,

že žáci nejsou na takové úrovni, aby byli schopni se vyjádřit jiným způsobem, když si nemohou vzpomenout na konkrétní slovo či sousloví.

V jedné z náslechoových hodin učitel rozdál studentům dotazníky, které k mému překvapení obsahovaly otázky týkající se ústního projevu a opravování chyb. Kopie byly udělány z časopisu *Click*, který třída odebírá. Opravdu nevím, zda se jednalo o náhodu, nebo učitel chtěl podpořit téma mé práce. Ústní formou byly tyto otázky zodpovězeny a zde jsou zajímavé názory některých žáků:

➤ Do you worry about making mistakes?

- "No, it's ok."

D: Really?

- "I don't mind."

➤ Do you correct yourself immediately?

- "If I know about it, I try it."

D: And if you are not sure?

- I ask my teacher or friends.

➤ Do you correct the pronunciation?

- "Yes, it's important."

- "Hmmm, yes people listen to me."

➤ Are you afraid of making mistakes?

- "At school only sometimes."

- "Abroad I am always."

D: Why when you are abroad?

- "Because they speak English very well."

➤ When somebody doesn't understand you, what do you do?

- "I repeat it."

D: And when he still doesn't understand?

- "I have another definition."

- "I say it again."

➤ Are you sometimes embarrassed?

- "Sometimes about the pronunciation."

- "When I don't know."

Díky těmto otázkám jsem konečně slyšela žáky vyjadřovat své názory v rámci běžné komunikace. Učitel žákům poskytoval komunikativní zpětnou vazbu a podporoval

žáky, aby vymýšleli další a další odpovědi na otázky. Bohužel se jednalo o jedinou aktivitu zaměřenou na komunikaci za celých čtrnáct dní.

Myslím si, že by se učitelé měli více zaměřit na aktivity, které rozvíjejí ústní projev žáků. Velmi dobrými příklady jsou zmiňované prezentace, ve kterých mají žáci otevřený prostor pro vyjádření názorů, přesvědčení, mínění a hodnocení. Učitel by v hodinách měl směřovat žáky, aby sami přemýšleli nad tématy a snažili se, třeba jen jednoduchou formou, prezentovat své myšlenky v anglickém jazyce. Fakt, že učitelé na základních školách minimálně připravují své žáky na opravdovou komunikaci, se při hodinách potvrdil.

3. Chtějí být žáci opravováni při komunikaci?

Dotazník pro žáky

Součástí praktické části této diplomové práce je již zmiňovaný dotazník pro studenty devátých tříd, který obsahuje několik základních otázek souvisejících s částí teoretickou.

- Chtějí a potřebují být žáci opravováni vůbec?
- Jakou formu opravování chyb v komunikaci studenti preferují osobně?
- Kterým subjektem ze třídy jsou raději opravováni?

Samotný dotazník byl rozdán studentům dvou různých škol v hodinách anglického jazyka vždy na začátku vyučovací hodiny, kdy je možné vyžadovat po každém soustředění. Původně byl dotazník sepsán v angličtině, ale na základě testovací skupinky, která obsahovala čtyři mnou vybrané žáky, kteří bohužel nebyli schopni jakkoli dotazník vyplnit, byl nakonec dotazník předložen v české verzi. I přesto bylo nutné některé části vysvětlit, protože žáci sami nevěděli, že existuje tolik možností opravování chyb v jejich hodinách, a pod některými položkami přesně nevěděli, jakou situaci si představit. Jednotlivé položky byly vysvětleny postupně a žáci měli dostatek času na promyšlení svých odpovědí. Nakonec všichni dotazník anonymně vyplnili a odevzdali. Celkem je výzkum založen na stu odevzdaných dotaznících.

Dotazník obsahuje sedm nejběžnějších postupů, jak učitel přistupuje ke svým žákům a opravuje jejich mluvený projev:

1. Když student udělá chybu v mluveném projevu, učitel ho vůbec neopraví.
2. Pokud žák udělá chybu, učitel pouze naznačí, že žák udělal v projevu chybu, ale neřekne mu jakou. Student se následně musí nějakým způsobem opravit sám.
3. Při objevení chyby učitel naznačí, kde se nachází a rovnou sdělí správnou odpověď.
4. Jestliže učitel slyší chybu, řekne, kde se nachází, rovněž ji opraví, řekne správný tvar a chce, aby žák správnou variantu zopakoval.
5. Učitel žákovi naznačí, že udělal chybu, počká chvíli, aby se mohl student opravit sám, ale pokud to není v jeho moci, vyzve ostatní žáky ze třídy, aby opravili svého spolužáka.
6. Je-li odhalena chyba, učitel ji opraví a zároveň vysvětlí, proč k chybě došlo.
7. Učitel opraví chybu v promluvě, vysvětlí, proč musel chybu opravit a ještě připojí další názorné příklady, cvičení na procvičování problematické látky.

Do dotazníku nebyl záměrně zařazen ještě jeden velmi běžný postup opravování chyb. Jedná se o situaci, kdy učitel slyší, že udělal žák chybu, ale neřekne mu přímo “Udělal jsi chybu“, ale znovu po něm zopakuje jeho výpověď tentokrát ve správném znění. Nebyla jsem si jistá, zda jsou žáci na základních školách na takové úrovni, že jsou schopni vždy tuto metodu opravování v hodinách zaregistrovat, a tudíž ji i nějakým způsobem komentovat. I během výzkumu jsem tuto metodu u učitelů několikrát zaznamenala. V prvním případě byla věta, v níž se nacházela chyba, jednoduše zopakována bez jakéhokoli neverbálního náznaku. V tomto případě student ani nepostřehl, že byl učitelem opraven.

Ž: Next lesson, I speak about Beathes.

U: Yes, next lesson, Honza is going to speak about The Beathes. What do you need for it?

Ž: I need interactive board, please.

U: Yes, you need an interactive board.

That's all for today. Bye.

Na druhou stranu jiný učitel při opakování stejné věty žákovi pomocí slovního přízvuku ještě naznačil, že se jeho výpověď odlišuje a žák byl schopen na výzvu zareagovat a svou chybu si uvědomit.

U: Good morning, everybody.

How are you, Petře?

Ž: I'm very good, thank you. And you?

U: I'm very well, thank you.

Ž: Aha.

(Žák už bohužel správně znějící větu nezopakoval a učitel pokračoval v hodině.)

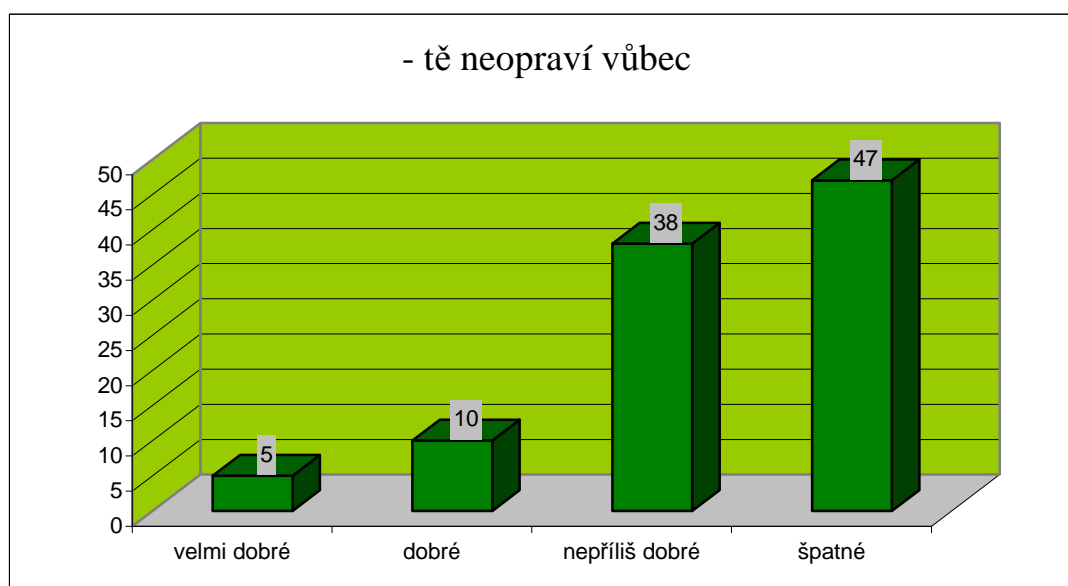
Domnívám se proto, že na základní škole by měl být tento postup opravování chyb doplněn např. gesty, intonací, slovním přízvukem nebo mimikou, protože se tím zvyšuje pravděpodobnost, že žák spíše chybu uvědomí a poté bude moci provést případnou opravu.

Pro zhodnocení svých názorů měli žáci na výběr ze čtyř odpovědí – pokud si myslí, že se jedná o velmi dobrý, dobrý, nepříliš dobrý či špatný postup ze strany učitele. Studenti zde v žádném případě nehodnotili svého učitele, ale psali své osobní preference vztahující se k této problematice.

Jednoduchou formou zaškrtování, pro studenty optimální varianty, bylo možno zjistit náhled studentů na jednotlivé formy korekce jejich projevu.

Když uděláš chybu v mluveném projevu, myslíš si, že je to velmi dobré, dobré, nepříliš dobré, špatné, když učitel:

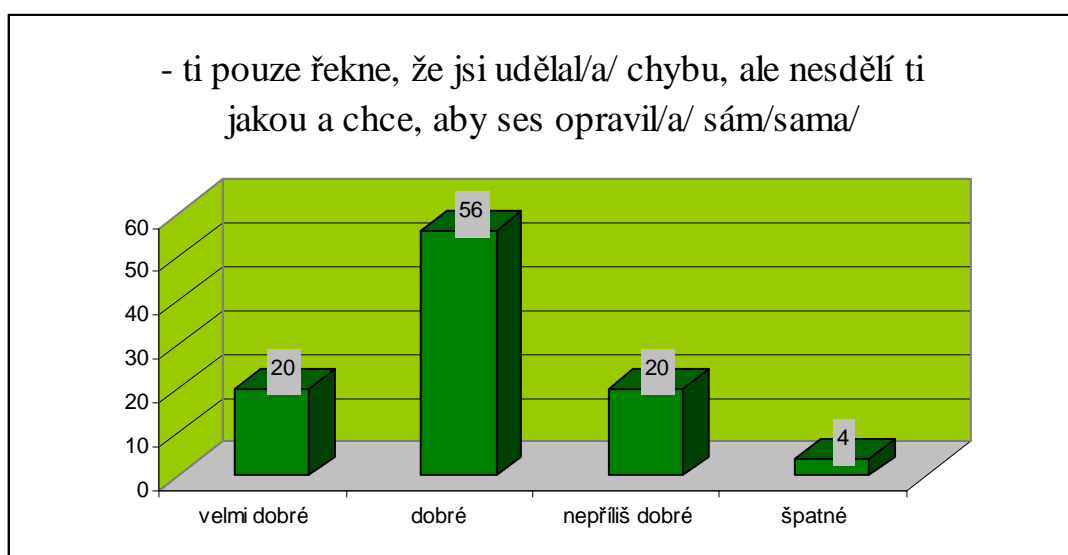
1.



Pro 85% dotazovaných je varianta, že je učitel neopraví vůbec, nepřijatelná. Žáci potřebují jakoukoliv zpětnou vazbu a očekávají reakci učitele. Učitelův zájem, který nejlépe měl být vyjadřován komunikativní zpětnou vazbou, je prvotním impulsem pro motivaci a celkový zájem žáka o studium.

Když uděláš chybu v mluveném projevu, myslíš si, že je to velmi dobré, dobré, nepřiliš dobré, špatné, když učitel:

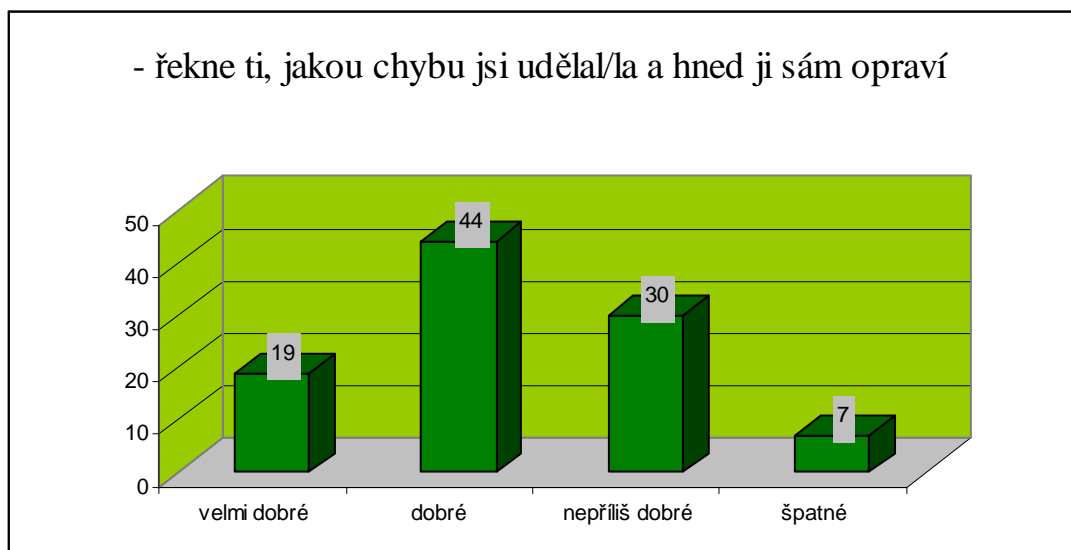
2.



Studentů vyhovuje varianta, kdy je učitel nechává, aby sami našli chyby a snažili se opravit sami. Jedná se o obtížnější variantu opravy, což se mírně projevilo v grafu tím, že je považována 56% studentů za dobrou, 20% za velmi dobrou. Na druhé straně stejné procento žáků ji shledává nepřiliš dobrou, právě kvůli své náročnosti.

Když uděláš chybu v mluveném projevu, myslíš si, že je to velmi dobré, dobré, nepříliš dobré, špatné, když učitel:

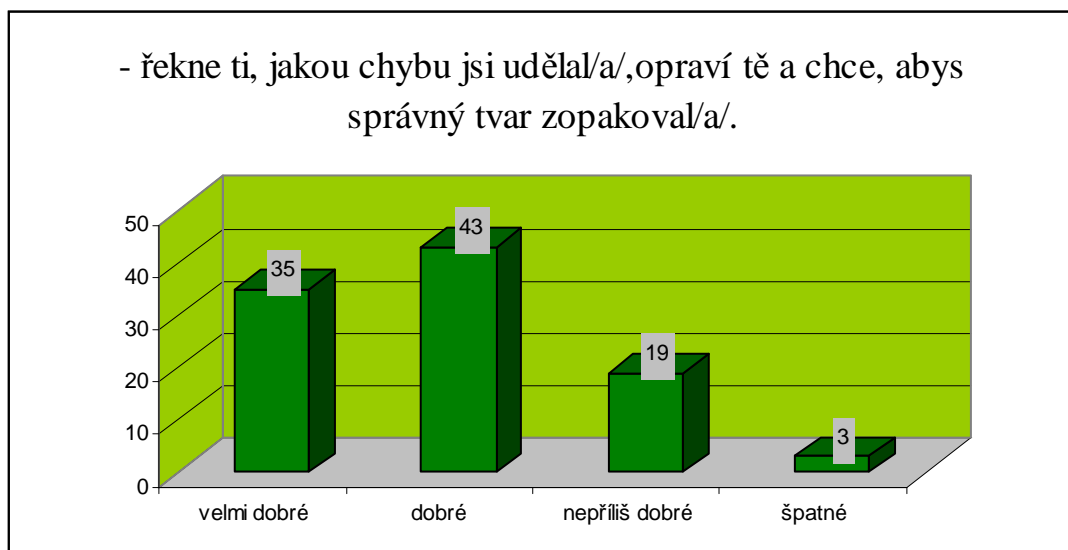
3.



Tato metoda oprav chyb je studenty považována za průměrnou. 44% žáků ji považuje za dobrou, přičemž 30% už ji shledává nepříliš dobrou. Z tohoto pohledu jsou studenti nespokojeni s tím, že je velmi jednoduché nechat se pouze opravit a nemuset o chybách tolik přemýšlet. To na druhou stranu vyhovuje 19% z žáků, pro něž je tato metoda velmi dobrá. Tito žáci jsou spokojeni s jednoduchostí a nenáročností z jejich strany.

Když uděláš chybu v mluveném projevu, myslíš si, že je to velmi dobré, dobré, nepříliš dobré, špatné, když učitel:

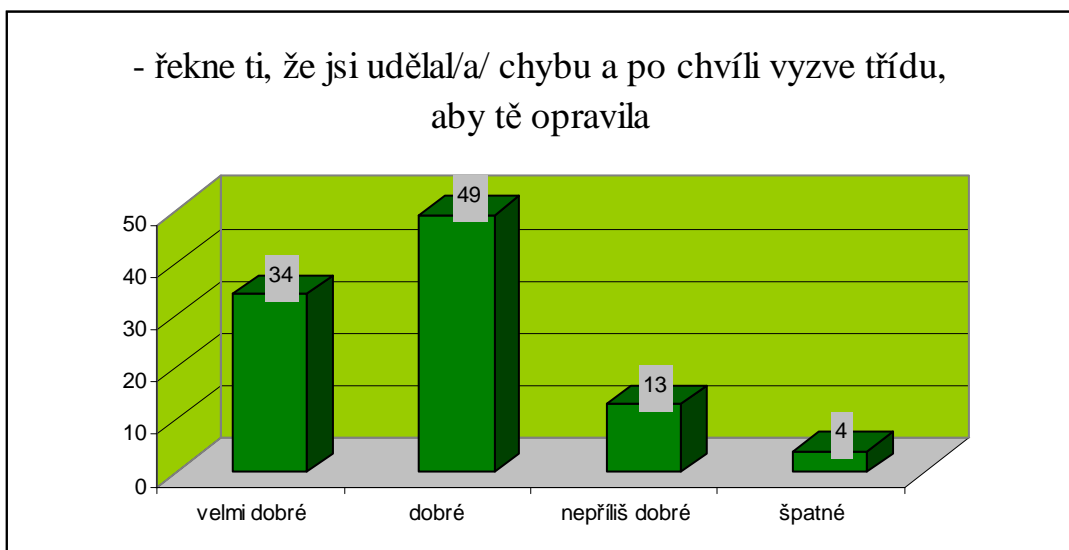
4.



Téměř 80% dotazovaných si myslí, že se jedná o velmi pozitivní, dobrou metodu přístupu k opravování chyb. Učitel prozradí žákovi správnou odpověď, ale vyžaduje po něm, aby si znovu správný tvar zopakoval. Opakování je zde velmi přínosným prvkem, kdy si neopakuje pouze jednotlivec, ale zároveň celá třída. Vše se samozřejmě odehrává od toho, zda ostatní žáci svého spolužáka poslouchají a soustředí se i na projevy ostatních a nejen své. Vzhledem k vysokým počtům žáků v jednotlivých třídách (jedna skupina může mít až 24 žáků), by se měl učitel snažit naučit žáky vnímat a soustředit se na projevy spolužáků. Tímto přístupem se žák naučí během vymezených 45 minut daleko více.

Když uděláš chybu v mluveném projevu, myslíš si, že je to velmi dobré, dobré, nepřilíš dobré, špatné, když učitel:

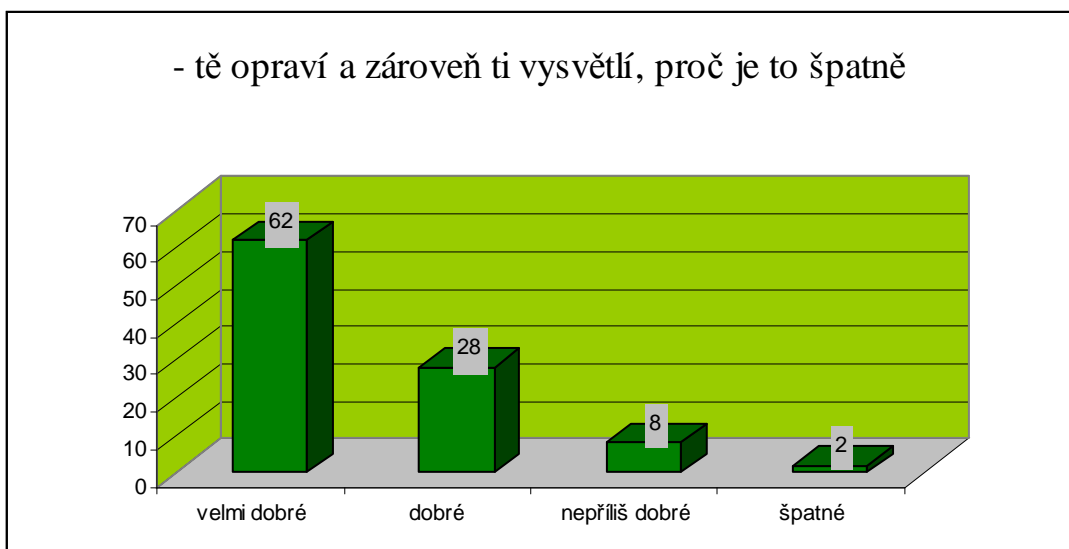
5.



Překvapivě 83% studentů vnímá spolupráci třídy na opravování chyb za pozitivní, přínosný prvek. Spolupráce ve třídě a podpora jednoho žáka směrem k druhému je velmi dobrým přístupem pro zdokonalování se. Pouze malé procento studentů je nespokojeno s tím, že jsou opravováni svými spolužáky a nejsou tímto přístupem příliš nadšeni.

Když uděláš chybu v mluveném projevu, myslíš si, že je to velmi dobré, dobré, nepřilíš dobré, špatné, když učitel:

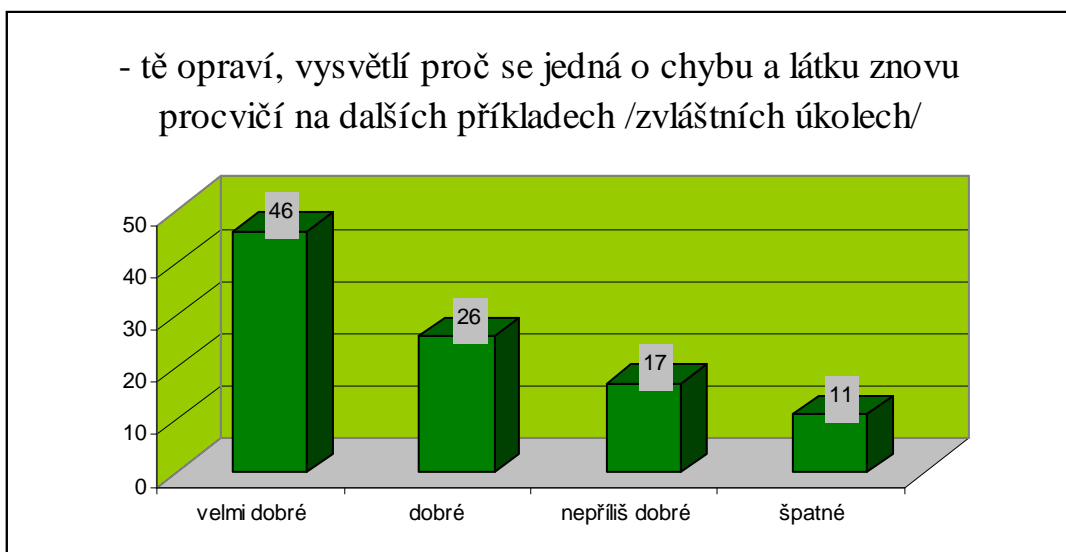
6.



Z následujícího grafu vyplývá, že 62% žáků vyžaduje po svém učiteli vysvětlení problematického jevu. Žáci se nespokojí pouze s tím, že udělali chybu, ale chtějí zároveň vědět proč, aby v budoucnosti nedělali stejné chyby. Pro jejich další vzdělávání je to výrazně pozitivní postoj.

Když uděláš chybu v mluveném projevu, myslíš si, že je to velmi dobré, dobré, nepřilíš dobré, špatné, když učitel:

7.



Na rozdíl od předchozího grafu bychom zde očekávali vyšší procento studentů, kteří by považovali tuto metodu za velmi dobrou. Není tomu tak, ale i tak zhruba 70% studentů preferuje opravování chyb tímto způsobem. Pravděpodobně studenti devátých tříd ještě nedocení práci navíc a extra procvičování tolik, jako starší studenti. Žáci v tomto postupu viděli spíše práci navíc – různá procvičovací cvičení, domácí úkol, což se jim ne příliš zamlouvalo.

Shrneme-li tuto část výzkumu, můžeme jasně říci, že žáci chtějí být opravováni při hodinách anglického jazyka a vyžadují zpětnou vazbu od učitele. Studenti čekají na reakce svého učitele, a když ta se dostaví, dále s učitelem komunikují a následně dochází k opravování jejich ústního projevu. Zároveň studenti devátých tříd potřebují, aby učitel svými připomínkami, postřehy, argumenty a komentáři projevoval zájem o jejich studium. Žáci rovněž upřednostňují jasný, otevřený a přímý postoj učitele k opravování chyb. Dalo by se říci, že žáci rozumí a rozeznávají to, co je pro jejich zdokonalování jazyka přínosné, což je jim poskytováno učitelem skrze jeho odezvu. Především opakování a upevňování si znalostí a procvičování správných tvarů je přijímáno kladně. Pouze práce navíc a extra úkoly, které zabírají více času a jsou náročnější na domácí přípravu, nejsou považovány za nejlepší, nepřínosnější.

Na druhé straně však většina studentů chce být opravována spolužáky, což bylo velmi zajímavé a překvapující zjištění. Většina studentů zřejmě není stresována svými spolužáky, nebojí se vyjadřovat své myšlenky před třídou a spolupráce s celou třídou je vnímána pozitivně. Tato spolupráce a určitá "soutěživost" mezi jednotlivými žáky je významným motivačním prvkem. Rovněž atmosféra ve třídě hraje významnou roli při vyjadřování se a snaze prezentovat své názory. Pak i korektura je něčím přirozeným, co ke studiu neodmyslitelně patří.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, který typ zpětné vazby, popřípadě které techniky se ve výuce anglického jazyka na základní škole ukazují jako nejpřínosnější pro rozvoj ústního projevu žáků. Mým záměrem bylo zkoumat, zda se učitel snaží žákům poskytovat komunikativní zpětnou vazbu anebo se spíše zaměřuje na opravu a hodnocení. Poznatky z teoretické části práce byly použity v části praktické, která byla založena na výzkumu.

Na podkladech odborné literatury jsem pro samotný výzkum sestavila *observation sheet* a *dotazník pro studenty*, pomocí nichž jsem zjistila, že na základních školách učitelé žákům poskytují zpětnou vazbu formou nejrůznějších pozitivních i negativních frází. Rovněž praktická část poukazuje na fakt, že ve třídách k opravdové komunikaci mezi učitelem a žáky téměř nedochází. Učitel z velké míry neposkytuje žákům komunikativní zpětnou vazbu, nerozvádí dialog se studentem a nedochází proto k rozvoji ústního projevu žáků. Na základě provedeného výzkumu mohu prohlásit, že hodiny byly převážně založeny na klasických kontrolních cvičeních, která jsou zaměřena na procvičování a zapamatování si správných tvarů. Učitelé ve výuce používali více metod pro opravování chyb, ale většina z nich nepodporovala ústní projev žáků a sloužila pouze k opravování chyb různého druhu.

Výjimku tvořily dvě hodiny konverzačního typu, kdy žáci prezentovali svá připravená témata. V těchto dvou hodinách byla patrná opravdová konverzace mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Vzhledem k počtu hodin, které jsem v rámci náslechu navštívila, si myslím, že se opravdu jedná o jev na základních školách spíše ojedinělý.

Součástí praktické části diplomové práce bylo rovněž zjistit, zda žáci chtějí a potřebují být opravováni, popřípadě jakou formou a kterým subjektem ze třídy. Z výzkumu vyplývá, že studenti vyžadují zpětnou vazbu a v hodinách očekávají reakci učitele. Žáci nejsou spokojeni s metodou, kdy jsou pouze opraveni a nenuceni o svých chybách přemýšlet. Upřednostňují, když je jim zdůvodněna příčina konkrétní chyby, popřípadě znovu vysvětlena problematika týkajícího se tématu. Dále výzkum ukázal, že většina studentů vnímá spolupráci třídy na opravování chyb za pozitivní.

Z praktické části této diplomové práce vyplývá, že učitelé na základních školách minimálně podporují žákův ústní projev. Učitelova zpětná vazba se nezaměřuje na konverzační dovednosti, ale primárně na opravování a hodnocení žáka.

Vesměs všichni pozorovaní učitelé svým žákům poskytovali zpětnou vazbu, ale nikoli vazbu typu komunikativního.

Summary

This thesis called “Feedback in Classroom Interaction“ was focused on different ways of providing students with feedback by teachers in everyday school interaction and whether the feedback is rather evaluative or communicative.

The first part, which is aimed at theoretical description, deals with problems concerning feedback. For this part I used specialized literature written mainly by foreign authors. Furthermore there are particular topics described relating mainly to feedback, communication, correcting mistakes in spoken English and different techniques of correcting and how these methods are being used in practice.

The second part is concentrated on practical research done at several basic schools. The aim of this part was to find out which type of feedback or which techniques used at basic school are the most effective for pupils to develop their speaking skills and how the students themselves perceive teacher’s feedback. The research was done at two basic schools in the town of Tábor and its surrounding areas and was focused on the ninth grade. I spent two weeks there, because each class has only three English lessons a week. I visited four teachers’ classes. All sittings in class were in traditional classes, only two of them were based on conversation. It is worth noting, these were the only two classes, where I noticed the real communication between the teacher and the students. Each week, one student had to give a presentation on any topic. After that there was time for questions and later the teacher summarized the student’s task.

I was given consent to record all the classes. Later when I characterized each of them, I rewrote the dialogues as the original, exact version.

For my research I prepared an observation sheet and a questionnaire for students.

Firstly, I would like to describe the observation sheet, which I used in each class. For organizing this sheet, I used specialized literature. In addition to this I added some phrases to this sheet from my observations and previous experience. The observation sheet was written in English, because I supposed that the phrases in connection with the communication feedback would be said in English, too.

To achieve the aim of the research I needed to find answers for these questions:

- What is real communication like?
- Does the teacher purvey effective feedback?
- How is it different from the kind of controlled practice that usually takes place in language classes?
- Does the teacher try to bring features of real communication into the language practice?
- How does the teacher correct the students and which techniques does he/she use? Do these techniques have a positive effect on the students' communication?

At university I completed a teacher training program at one basic school and based on this experience I supposed that in lessons there would be more controlled exercises practising the structure rather than real communication. I also supposed that there are several reasons why teachers have not got too much space for real communication with students. On one hand it is because of the number of students in each class, on the other hand the students in ninth grade are not on such an advanced level to be able to communicate in English. In my opinion, most of the students are somewhere "before" real communication, because it is essential to improve their knowledge of grammar, vocabulary, pronunciation and other non-verbal factors. Later, when the knowledge is fixed, the students are ready to start with real communication.

The observation sheet has got several parts. The first three parts were only supposed to be ticked if the teacher used them. The next part contained open-ended questions, because there was enough space to add more techniques which teachers used. The last part of the observation sheet has got five closed questions, because it was just as important to see if the teachers used these methods.

After I did this research, I came to the conclusion, that the teachers at basic schools only minimally support students' communication. Teachers' feedback is not concentrated on communicating skills but primarily on correction and evaluation. All teachers were giving students feedback during teaching, but not the communicative type. All teachers used many techniques in correction, but none of them supported real communication. We can simply say, that teachers just corrected their pupils.

I also used my questionnaire for students. I gave this questionnaire to one hundred students in two different schools and always at the beginning of each lesson, because they were the most concentrated. At first, the questionnaire was written in

English, but then I translated it into Czech on the basis of the control group, who didn't understand it. I explained everything to the students before they filled in the questionnaire. Finally, everybody completed it anonymously and gave it back to me.

The questionnaire contains seven standard practices how the teacher can correct students' spoken English. The students should have chosen from four answers and tick off their best variation. The students didn't assess the teacher, but they had to write their own opinion on correction.

To sum up this research, we can say that students request to be corrected during the English lessons. They expect their teacher to react to them and they need to be sure that their teacher listens to them during their speaking. They want to repeat the correct forms and fix their new knowledge. The students don't mind being corrected by classmates and they hold co-operation in quite a positive way.

Bibliografie

Bartram, M., Walton, R.: *Language Teaching Publications*, London, 1991

Doff, A.: *Teach English*, Cambridge University Press, 1990

Edge, J.: *Mistakes and correction*, Longman, 1989

Ministry of Education, China (Forthcoming) *The National English Curriculum for Nine-Year Compulsory Education (Revised Version)*. Beijing: Beijing Normal University Press.

Nolasco, R., Arthur, L.: *Conversation*, Oxford, 1987

Norrish, J.: *Language Learners and their Errors*, Maxmillan, 1983

Ur, P.: *Discussions that work*, Cambridge University Press, 1981

Ur, P.: www.cambridge.org.br/upload/news/00000859.ppt , last revision January 2010. http://search.icq.com/search/results.php?q=feedback+in+correcting+mistakes&ch_id=afe&search_mode=web

Willis, J., *Teaching English through English*, Longman, 1981

www.teachingenglish.org.uk/search/node/feedback, last revision December 2009
www.teachingenglish.org.uk/think/knowledge-wiki/feedback

“Error Correction.” *TEFL.Net*. TEFL Networks for English Teachers.
http://www.tefl.net/teacher-training/teaching-tip_11.htm>

Donald, Rolf . “Error Correction.” *Teaching English*.
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/error_correct.shtml>

Longman Exams Dictionary, Pearson Education Limited, 2006

Přílohy

1. Observation sheet
2. Example of a completed observation sheet
3. Questionnaire for students – English version
4. Questionnaire for students – Czech version
5. Example of a completed questionnaire for students