MASARYKOVA
UNIVERZITA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Zpětná vazba učitele na chybu ve výuce anglického jazyka

Magisterská diplomová práce

VERONIKA ŠEMBEROVÁ

Vedoucí práce: Mgr. Martin Majcík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd
Program Pedagogika

Brno 2024

MUNI
ARTS

Bibliografický záznam

Autor: Veronika Šemberová
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Ústav pedagogických věd

Název práce: Zpětná vazba učitele na chybu ve výuce anglického jazyka

Studijní program: Pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Martin Majcík, Ph.D.

Rok: 2024

Počet stran: 78

Klíčová slova: zpětná vazba, učitel, žák, chyba, cizí jazyk

Bibliographic record

Author: Veronika Šemberová
Faculty of Arts
Masaryk University
Department of Educational Sciences

Title of Thesis: Teacher's feedback on errors in English lessons

Degree Programme: Pedagogy

Supervisor: Mgr. Martin Majcík, Ph.D.

Year: 2024

Number of Pages: 78

Keywords: feedback, teacher, student, error, foreign language

Anotace

Předkládaná diplomová práce se zabývá zpětnou vazbou učitele na chybu ve výuce anglického jazyka. Konkrétně směřuje k učitelům působícím na základních školách a nižších stupních gymnázií. Diplomová práce je členěná do dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část se postupně věnuje několika oblastem úzce souvisejících s nastoleným tématem. Definuje taktéž klíčové pojmy jako je chyba a zpětná vazba. Empirická část práce se týká realizovaného výzkumného šetření, ve kterém se pracuje s daty získanými skrz rozhovory s respondenty. Cílem práce je přiblížit učitelský přístup k chybám a poskytování zpětné vazby žákům, aby byl podpořen jejich jazykový rozvoj.

Abstract

The presented thesis focuses on teacher's feedback on errors in English lessons. Specifically, it is aimed at teachers who work at primary schools and grammar schools. The thesis is divided into two parts – theoretical and empirical. The theoretical part addresses several areas closely related to the topic. It also defines key concepts such as error and feedback. The empirical part of the thesis presents the conducted research study, which involves working with data obtained through interviews with respondents. The aim of the thesis is to present the teacher's approach to errors and providing feedback to students, in order to support their language development.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma **Zpětná vazba učitele na chybu ve výuce anglického jazyka** zpracovala sama**.** Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány v textu a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.

V Brně 30. dubna 2023

.....
Veronika Šemberová

Poděkování

Touto cestou bych prvně ráda poděkovala svému vedoucímu Mgr. Martinu Majcíkovi, Ph.D. za trpělivé a nápomocné vedení při zpracování této diplomové práce.
Poděkování patří i všem mým respondentkám za ochotu poskytnout rozhovor a podělit se o své zkušenosti, i přes jejich časovou vytíženost.
Závěrem chci zmínit své blízké, rodinu, přátele i partnera. Byli jste mi velkou oporou po celou dobu psaní této práce. Děkuji za vše.

Obsah

1 Úvod 13

2 Výuková komunikace 16

2.1 Definice chyby ... 16

2.1 Definice zpětné vazby a její role ve výuce jazyků ... 17

3 Chyby v procesu učení anglického jazyka 18

3.1 Jazyková norma ... 18

3.2 Klasifikace chyb ... 19

3.3 Vznik chyby a příčiny vzniku ... 20

3.4 Psychologické a pedagogické aspekty chyb ve výuce (význam chyby) ... 21

3.5 Pedagogické teorie a vývoj pojetí chyby ... 21

4 Teorie zpětné vazby ve výuce jazyků 23

4.1 Korektivní zpětná vazba ... 23

4.2 Pedagogické teorie a koncepty spojené se zpětnou vazbou ... 24

5 Shrnutí teoretické části 25

6 Empirická část 26

7 Metodologie výzkumu 27

7.1 Výzkumný problém ... 27

7.2 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky ... 27

7.3 Design výzkumného šetření ... 28

7.4 Volba výzkumného vzorku a vstup do terénu ... 28

7.5 Technika sběru dat ... 30

7.6 Analýza získaných dat ... 30

7.7 Etika výzkumu ... 31

8 Výsledky výzkumného šetření 32

8.1 Vztah učitel – žák ... 32

8.2 Chyba v kontextu výuky ... 37

8.3 Vliv jazykové normy ve vztahu k chybám ... 44

8.4 (Spolu)práce s chybou 49
8.5 Zpětná vazba na míru 56

9 Shrnutí a diskuze **61**

11 Závěr **64**

Použité zdroje **65**

Seznam příloh **67**

Příloha A Tazatelské schéma **68**

Příloha B Ukázka přepisu rozhovoru **71**

1 Úvod

Předkládaná práce se zabývá poskytováním zpětné vazby na žákovskou chybu v cizojazyčné výuce, konkrétně v anglickém jazyce.

Práce má za cíl popsat a přiblížit postoje učitelů k roli chyby ve vztahu k poskytované zpětné vazbě žákům při výuce anglického jazyka.

Chybě byla dlouhou dobu připisována nálepka negativního jevu, který je potřeba eliminovat. V posledních letech však dochází k přeměně tohoto stigmatu, kdy je na chybování pohlíženo jako na přirozený jev v procesu učení, který je nejenom jeho běžnou součástí, ale také přináší užitek. K tomu, aby se chybující jedinec mohl ze svých chyb poučit a popřípadě se vyvarovat jejich opětovnému výskytu, musí zjistit její podstatu a příčinu. Rozebrání chyby a práce s ní přináší v procesu učení poznatky jak samotnému žákovi, tak i učiteli (Ondráková, 2014).

Součástí práce s chybou je nepochybně zpětná vazba na chybu. Právě zpětná vazba přispívá k pojetí chyby jako příležitosti k učení a jazykovému rozvoji. Skrz zpětnou vazbu jsme schopni v prvé řadě dojít ke korekci chybného jevu, zároveň se dopátrat příčiny chyb a poskytnout vysvětlení, proč je použitý jazykový jev chybný, a jak jej předělat do správné formy.

Z tohoto důvodu jsem se ve své práci rozhodla tyto dva koncepty spojit a zaměřit se na zpětnou vazbu na chyby. Konkrétně na to, jak učitelé využívají zpětnou vazbu ve vztahu k žákovským chybám, jak s chybami pracují, a jak skrz tuto práci a zpětnou vazbu cílí na jazykový rozvoj svých žáků.

Cílem mé diplomové práce je tedy zjistit, jakým způsobem učitelé podporují své žáky skrz použití zpětné vazby na chyby v jejich jazykovém rozvoji. Konkrétně, jak v jejich podání zpětná vazba vypadá, její efektivita ve vztahu práce s chybou, samotný proces identifikace chyb, a jak vůbec sami učitelé chybu vnímají v kontextu jazykového vzdělávání. Z tohoto důvodu byli jako respondenti zvoleni učitelé anglického jazyka vyučující na základních školách nebo nižších stupních gymnázií. Učitelé základních škol mohou nabídnout bohaté zkušenosti práce s chybou i poskytování zpětné vazby

zejména v kontextu raného věku, kdy si žáci v této fázi vzdělávání teprve formují své základní dovednosti v anglickém jazyce. A právě pedagogové v tomto ohledu mají zásadní roli, jejich přístup ke zpětné vazbě na chyby totiž může prezentovat zajímavé poznatky týkající se vlivu zpětné vazby na chyby na jazykový rozvoj žáka, a to i z dlouhodobého hlediska, kdy zmapování toho, jak učitelé pracují s chybou a používají zpětnou vazbu na základní škole, může zároveň poskytnout cestu k tomu, jak tyto koncepty využívat v pozdějších fázích jazykového vzdělávání.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – část teoretická a část empirická. Teoretická část se věnuje 4 kapitolám, které vysvětlují základní koncepty související s tématem práce. Jedná se o výukovou komunikaci, chyby v procesu učení a teorii zpětné vazby na chyby. První kapitola nastiňuje roli výukové komunikace v procesu učení a taktéž definuje základní pojmy vztahující se k tématu práce, kterými jsou chyba a zpětná vazba. Druhá kapitola se pak už více podrobněji věnuje chybám v procesu učení anglického jazyka. Definovaná je klasifikace chyb, která chyby rozděluje na jednotlivé kategorie, zároveň se v této kapitole věnuji definici jazykové normy a její proměnlivosti v kontextu globálního rozšíření anglického jazyka jako komunikační prostředek i mezi nerodilými mluvčími. Kapitola je věnována i vzniku a příčinu chyb, a v neposlední řadě pojetí chyby ve vztahu k pedagogickým teoriím. Teoretickou část uzavírá třetí kapitola, která se více detailněji věnuje teorii zpětné vazby, konkrétně korektivní zpětné vazbě ve vztahu k výskytu chyb v cizojazyčné výuce. Dále je představena typologie korektivní zpětné vazby a pedagogické teorie pojící se se zpětnou vazbou.

Po teoretické části následuje část empirická, ve které je prvně popsána metodologie realizovaného výzkumného šetření. S ohledem na cíl práce byl zvolen kvalitativní přístup. Dále následuje formulace výzkumného problému, cíle výzkumného šetření a představení výzkumných otázek. Pozornost je věnována taktéž designu výzkumného šetření a metodě výzkumu i sběru dat. Důležitá část je představení výzkumného vzorku společně se vstupem do terénu a popis techniky sběru dat. Poté následuje již popis analýzy získaných dat, na který navazuje krátký úsek věnovaný etickým aspektům výzkumu a jeho limitům. Po popisu metodologie se práce přesouvá k samotné

interpretaci výsledků výzkumného šetření. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které byly realizovány s 8 respondenty. Poslední kapitola obsahuje závěrečné shrnutí empirické částí včetně diskuze.

2 Výuková komunikace

Výuková komunikace je téma, které se v posledních desítkách let stalo často skloňovaným a řešeným v pedagogické sféře, jelikož výuková komunikace je jedním ze základních pilířů kvalitního vzdělávacího procesu. V kontextu pedagogiky se dle Průchy (2013) se jedná o formu komunikace probíhající ve školní třídě a zpravidla jí označujeme tři podoby komunikace učitele s dalším objektem. Tím může být celá třída, skupina žáků nebo jeden žák. Průcha (2013) dále dodává, že kromě polohy komunikace učitele a žáka sem lze zařadit komunikaci mezi žáky samotnými, a to ve všech podobách, které již byly zmíněny u polohy učitel – žák, tedy jak mezi skupinami, tak jedinci. Nedílnou součástí pedagogické komunikace je pak práce s chybou a zpětná vazba.

2.1 Definice chyby

Chyba je běžnou součástí života nás všech. A je téměř nemožné se jí vyhnout. To se týká i výchovně-vzdělávacího procesu. Chyba je podobně jako s ní spojená zpětná vazba nevyhnutelnou součástí procesu učení, a v kontextu jazykového vzdělávání součást osvojení si znalostí spojených s porozuměním a vyjadřováním verbální i psanou formou. Skrze chybu dokážeme odlišit rodilého mluvčího od cizince, chyba se vyskytuje v učení žáka i podání učitele. Je to neodmyslitelná součást učení se cizího jazyka. Chybu jako takovou však není úplně snadné definovat, a to především co se týče v jazykovém vzdělávání.

V přírodních vědách se jedná o poměrně snadno rozeznatelný jev. Chybou v tomto případě označujeme „odchylku naměřené hodnoty od hodnoty předepsané“. (Ondráková, 2014, s. 10) Autorka dále chyby specifické pro přírodní jevy rozděluje do dvou skupin, chyby systematické a chyby náhodné, v návaznosti na jejich původ. Chyby systematické jsou vázané na přesnost měřícího nástroje, například chybně nastavený měřicí přístroj nebo metoda měření mohou mít vliv vedoucí k chybným výsledkům. Oproti tomu náhodné chyby nelze kontrolovat, a i přes opakované měření za stejných podmínek nelze předpovídat jejich výskyt. (Ondráková, 2014)

2.1 Definice zpětné vazby a její role ve výuce jazyků

Jeden z klíčových konceptů, který byl pro tuto práci zvolen, je zpětná vazba. V obecné rovině lze za zpětnou vazbu označit „přenos informací o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory“ (Průcha et al., 2013, s. 386). V případě výchovně-vzdělávacího procesu se již dostáváme na úroveň přenosu informací mezi učitelem a žákem. Mareš a Křivohlavý (1995) ji v tomto kontextu definují jako informaci týkající se průběhu procesu učení, která je určena žákovi ze strany učitele.

Zpětná vazba tedy poskytuje žákovi signál týkající se úrovně jeho učení, podle které může dále přizpůsobit svůj přístup k učení. Žák může na základě zpětné vazby kontrolovat své úspěšné kroky a napravovat ty chybné. Zpětná vazba tedy cílí na pozitivní dopad, i přesto, že její obsah vzhledem k zacílení na nesprávně provedené kroky má spíše negativní konotaci. Na druhou stranu učitel skrz zpětnou vazbu poskytuje nejenom informace o pokroku v učení, ale také podporu žákovi a určitou formu hodnocení. Košťálová a Straková (2008) zdůrazňují důležitost podoby zpětné vazby. Klíčové je, aby byla zacílená na konkrétní oblast žákova učení a byla poskytována často a ve správný čas. Pokud je zpětná vazba tímto podpořena, zvětšuje se tím i šance na žákův úspěch.

3 Chyby v procesu učení anglického jazyka

Pokud bychom se přesunuli k chybě ve výuce cizích jazyků, je potřeba si definovat takzvanou jazykovou normu. Neboť je nutné vědět, co v rámci jazykové znalosti očekáváme, nějaký standard, a poznat tak odchylku od tohoto standardu.

3.1 Jazyková norma

Definicí pro jazykovou normu můžeme opět nalézt několik. V pedagogické literatuře lze nalézt například pojem *jazyková dovednost/jazyková kompetence* (Průcha et al., 2013), který je charakterizován schopností si osvojit mateřský či cizí jazyk pro komunikační účely. Tyto schopnosti získává jedinec spontánně od dětství nebo ve školním prostředí prostřednictvím výuky. (Průcha et al., 2013) Tuto definici lze doplnit rozdělením jazykových schopností na 2 základní úrovně, receptivní a produktivní. Receptivní úroveň představuje schopnost poslechu s porozuměním a čtení s porozuměním, zatímco produktivní úroveň je spojena se schopností ústního a písemného projevu. (Národní pedagogický institut, n.d).

Jazyková norma je běžně spojována s jazykovou úrovní rodilých mluvčích, označována pojmem „norma rodilého mluvčího“ podle Allwrighta a Baileyho (1991, s. 84). Pokud bychom se zaměřili konkrétně na jazykovou normu anglického jazyka, je situace komplikovanější. S rozšířením angličtiny jako druhého jazyka, kdy dnes často slouží především k domluvě mezi nerodilými mluvčími, ztrácí dle Graddoly (2006) pojetí jazykové normy skrz oporu o dělení na rodilé a nerodilé mluvčí smysl. Angličtina se totiž stává jazykem, který do jisté míry formují i jedinci, pro které není mateřským jazykem. (Seidlhofer, 2011) I proto se mezi odborníky rozšířilo nové pojetí jazykové normy, lingua franca.

Jak již bylo zmíněno, definice jazykové normy je složitá problematika, která stále nemá jednoznačné řešení, ale právě snahou definovat i jinou normu, než rodilého mluvčího se přibližujeme k ustálení pozice anglického jazyka jako celosvětově používaného prostředku k dorozumívání se, a respektování jednodušší formy tohoto jazyka.

Angličtina jako lingua franca je definovaná jako „jakékoliv použití angličtiny mluvčími různých mateřských jazyků, pro něž je angličtina zvoleným a často jediným možným nástrojem komunikace“. (Seidlhofer, 2011, s. 7)

V českém školství je pro jazykovou výuku stanovený jednotný standard, který zastřešuje dokument Rady Evropy s názvem Společný evropský referenční rámec pro jazyky, ve zkratce SERR. (MŠMT, 2021) Tento dokument poskytuje prostředky k hodnocení a porovnávání znalostí cizího jazyka. Vymezuje šest základních referenčních úrovní v rozmezí A1-C2, které jsou běžně užívány k označení jazykové úrovně jedince.

3.2 Klasifikace chyb

U analýzy jazykových chyb se ustálilo několik termínů označující nesprávný výkon ze strany uživatele jazyka. Výčet těchto pojmů je úzce vázán s jednotlivými autory a jejich pojetí označení různých úrovní chyb v cizojazyčné výuce, nicméně mezi ty nejčastěji zmiňované patří slips, mistakes, errors, attempts a lapses.

Harmer (2013, s. 137) prezentuje tyto pojmy definující chybu do třech základních kategorií: *slips, errors, attempts*. *Errors* jsou chyby vázané často na neznalost určitého gramatického jevu nebo pravopisu. *Slips* jsou druhy chyb, kterých se žáci v procesu učení dopouští i přes fakt, že znají správnou variantu chybného vyjádření, a mohou se tím pádem po učinění tohoto druhu chyby vzápětí sami opravit, jakmile jsou na chybu upozorněni. Jako *attempts* označujeme chyby, které studenti činí při pokusu replikovat nějaké sdělení nebo gramatickou strukturu, které však nemají dostatečně osvojené, ale i přesto se o to pokouší. Zda se ze strany žáka jedná o chybu typu *attempt* je možné zjistit v případě, že jsme obeznámeni s jeho úrovněmi znalostí jazykových struktur a gramatických pravidel. V neposlední řadě *lapses*, které Puri (2019) popisuje jako drobné chyby, které jsou ve většině případů způsobeny přeřeknutím, a obecně se vyskytují v případech, kdy je jedinec nervózní, spěchá, popřípadě projevuje nedostatek pozornosti svému projevu.

Definice doplňuje Nassaji (2018), který specifikuje rozdíl mezi pojmy error a mistake ve vztahu k chybování. *Errors* chápe jako odchylky, které se váží na

kompetence a můžeme je pozorovat ve spojitosti s nedostatkem znalostí. Naproti tomu *mistakes* se pojí spíše s výkonem a jejich výskyt lze vypozorovat i u jedinců, kteří mají potřebné znalosti.

3.3 Vznik chyby a příčiny vzniku

Jedná z prvních studií zkoumajících analýzu týkající se možných příčin chyb pochází ze 70. let od J. C. Richardse. (Heydari, 2012) Ten se ve svém výzkumu zaměřil na studenty pocházející z různých jazykových prostředí, mezi nimiž byli mimo jiných i čeští studenti. Na příkladě těchto studentů poté identifkoval různé typy chyb, které se týkaly tvorby a práce se skupinou sloves, předložek, spojek, členů a použití otázek. Z této analýzy poté definoval 3 zdroje chyb. (Heydari, 2012)

Jedná se o chyby rušivé, intralingvální a vývojové. Rušivé chyby spočívají v užívání prvků jednoho jazyka při mluvení nebo psaní jiným jazykem, a vytváří to situaci, kdy tyto prvky nezapadají do struktury daného jazyka, který jedinec v daný moment používá. Intralingvální chyby poukazují na chybné použití obecných pravidel v jazykové výuce v důsledku jejich nedostatečnému porozumění. Může se jednat například o chybnou generalizaci gramatického pravidla na všechny jemu podobné jevy, nedokonalé použití jazykových pravidel nebo nedostatečné porozumění podmínkám, ve kterých lze určité jazykové pravidlo použít. Třetí skupinou jsou chyby vývojové, které vznikají v situacích, kdy žáci během procesu učení se jazyka ještě nemají dostatečné znalosti, a mohou mít nesprávné představy, jak daný jazyk funguje. (Heydari, 2012)

Richards poté tyto tři zdroje rozdělil do dvou hlavních kategorií, které shrnují příčiny chyb. První skupina obsahuje interlingvální chyby, a druhá pak intralingvální a vývojové chyby. Interlingvální chyby pramení z vlivu mateřského jazyka jedince na učení nového jazyka. Tento vlivný faktor může mít za následky to, že žák aplikuje pravidla a struktury svého mateřského jazyka do jazyka cizího, a vznikají tak chyby v gramatice, slovní zásobě, ale i výslovnosti. (Heydari, 2012) Aspekt vlivu mateřštinu zohledňuje ve svém výčtu příčin vzniku chyb také Grimm (1980), který dodává, že vliv může mít také fakt, že díky tomu, že je náš mateřský jazyk ten první, který si osvojíme,

tak poté v procesu učení cizího jazyka máme tendence jazykový projev, například co se gramatiky nebo slovosledu týče, ladit po vzoru našeho mateřského jazyka. (Grimm, 1980 in Ondráková, 2014) Oproti tomu intralingvální a vývojové chyby pak mají příčinu vzniku chyb způsobenou situací, kdy žák ještě plně neovládá znalosti potřebné ke správnému jazykovému projevu a zároveň se jedná i o chyby, které vycházejí z náročnosti samotného jazyka. (Heydari, 2012)

3.4 Psychologické a pedagogické aspekty chyb ve výuce (význam chyby)

Pokud bychom se zaměřili na proces učení cizího jazyka, tak nejčastější podoba je vedení jedince, který se učí cizímu jazyku (žáka) jedincem, který cizí jazyk ovládá a předává mu znalosti s tím spojené (učitel). K tomuto procesu dochází prostřednictvím jednotlivých přístupů a technik, které pokud jsou správně provedeny, vedou k pokroku učícího se jedince. Skrze konkrétní pokyny během vyučování a s oporou o výukové materiály se žáci s podporou vyučujícího postupně dostávají na cílenou jazykovou úroveň. Tato jazyková úroveň je v případě jazykového vzdělávání určena učebními osnovami, které udávají obsah a posloupnost probíraných jazykových struktur. Podle Národního pedagogického institutu tyto udávané cíle jazykového vzdělávání vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. (Národní pedagogický institut, 2015)

3.5 Pedagogické teorie a vývoj pojetí chyby

Samotné pojetí chyby se v průběhu let měnilo, zejména co se přínosu pro samotné učení týče. Základem pro výzkum vlivu chyb ve spojení s učením se cizím jazykům se stala behavioristická teorie, jak uvádí Ondráková (2014). Jeden z předních představitelů tohoto směru Skinner uvádí jako klíčové principy behaviorismu vytvoření určitých návyků, které si člověk upevní a postupně zautomatizuje ve vztahu podnět-reakce. Tyto principy pak byly konkrétně vztahovány k samotnému učení jazyka, a to především v oblasti vlivu mateřského jazyka na učení cizího jazyka, kdy si jedinec přenáší do

učení návyky, které jsou však ve struktuře nově učeného jazyka nefunkční, což vede k tvorbě chybných vyjádření při užívání cizího jazyka a upevňování nesprávných návyků a vyjadřování. Jako řešení se v tomto případě experti ubírají směrem nácviku vedoucímu k odstranění chyb. A to je i cílem výuky. Na chyby je v takový moment pohlíženo jako na výsledek nedostatečného nácviku správné podoby jazykových jevů a s tím spojené i špatné přípravy učícího se jedince.

Souvislost vlivu konstruktů mateřského jazyka na osvojování nového jazyka vedla k pohlížení na tuto problematiku skrz takzvanou kontrastivní analýzu.

Koncept kontrastivní analýzy představil Lado (1967), a popisuje ji jako jev, při kterém se dají předvídat chyby, pokud dojde k popisu rozdílů mezi mateřským a učeným jazykem. Pokud by tyto podmínky byly splněny, je dle kontrastivní analýzy možné odhalit a ty oblasti cizího jazyka, které při jeho osvojování činí nejvýraznější potíže.

Princip kontrastivní analýzy spočívá ze spojení podnětu a reakce, během něhož dochází u jedince ke vzniku návyku, který jím není vědomě kontrolován a přenáší se z rodného jazyka do cizího. Vytvoření návyk pak komplikuje učení se novému jazyku, pokud se jazykové návyky mateřského a nově učeného jazyka neshodují. V opačném případě dochází k takzvanému *pozitivnímu transferu*, a učení je pro jedince snazší. Kognitivní přístup k výuce cizích jazyků a s tím spojeným pojetím chyby vnímá proces chybování jako běžnou součást procesu učení.

4 Teorie zpětné vazby ve výuce jazyků

4.1 Korektivní zpětná vazba

Pokud skrz zpětnou vazbu cílíme na žákovský úspěch, neobejdeme se bez nutnosti vyrovnat se také s chybami. Pokud bychom se zaměřili na řešení chyb ve výuce cizích jazyků, dle Kalové (2018) pojímá pedagogika v současné době podobu korektivní zpětné vazby ve vztahu k chybám.

Klíčovým prvkem korektivní zpětné vazby je cíl skrz reakci učitele poskytnout žákovi dodatečné informace o chybě, kterou učinil, a navést ho k lepšímu pochopení a použití jazyka. Harmer (2007) zdůrazňuje, že je zásadní, aby vyučující nebrali zpětnou vazbu na chybu jako formu kritiky, nýbrž jako příležitost podpořit žáka ve snaze se co nejlépe jazykově vyjádřit bez nutnosti lpění na přesnosti jejich vyjádření.

4.1.1 Typologie korektivní zpětné vazby a její vliv na učení

Samotnou zpětnou vazbu lze rozdělit do několika typů, například v závislosti na formě či načasování. Co se načasování týče, je možné poskytnout okamžitou (*online corrective feedback*) nebo odloženou zpětnou vazbu (*offline corrective feedback*). V případě okamžité zpětné vazby následuje učitelovo sdělení ihned po žákovském výkonu, ve kterém se vyskytla chyba, kdežto u odložené varianty je zpětná vazba podána až poté, co žák ukončil celou svoji promluvu, nedochází tak k narušení promluvy žáka. Jakou podobu zpětné vazby zvolit je možné vyhodnotit také podle úkonu žáka. Pokud se jedná o ústní projev, lze použít okamžitou zpětnou vazbu, která je i často preferována, ale i odložená je možnost. Pokud je poskytována zpětná vazba na psaný projev, je možné použít pouze odloženou variantu. (Kalová, 2018)

Když bychom se pozastavili u zpětné vazby na ústní projev žáka, Sheen a Elis (2011) rozlišují různé přístupy. Učitel se může rozhodnout, zda žákovi napřímo sdělí správnou formu opravované chyby nebo pouze naznačí její výskyt, a nechá na žákovi samotném, aby se pokusil chybu ve svém projevu najít a opravit do správné podoby. V případě přímého označení chyby se jedná o explicitní *korektivní* zpětnou vazbu, a při

situaci, kdy učitel pouze poukáže na výskyt chyby hovoříme o *implicitní* zpětné korektivní vazbě. (Sheen & Elis, 2011, s. 593-594) Učitel se poté může snažit žáka pomocí návodných otázek navést k označení chyby a pokusu k opravě tohoto chybného sdělení, popřípadě minimálně identifikovat přesný výskyt chyby v projevu. Tyto otázky jako součást výukové komunikace Švaříček (2011) odlišuje od otázek, se kterými se běžně setkáváme v našem životě, protože na rozdíl od něj, ve výukové komunikaci učitel zná na své otázky odpověď, jde mu především o zjištění, zda i žák zvládne odpovědět.

4.2 Pedagogické teorie a koncepty spojené se zpětnou vazbou

Důležitost korektivní zpětné vazby podněcují především kognitivní teorie, které se ve vztahu osvojování cizí řeči zaměřují na formu. Sheen a Elis (2011) k této skupině přidávají taktéž sociokulturní teorie. V oblasti kognitivních teorií a zaměření na formu je podle Longa (1991) klíčový především význam kontextu v komunikaci, kdy se v rámci sdělení zaměřujeme na předání významu a samotná jazyková struktura je řešená až druhotně. Toto zaměření jde do protikladu se starším pojetím zaměření na formy. V případě tohoto směru se za zásadní považovalo správné osvojení si lingvistických forem, a samotnému významu sdělení se nepřikládala taková důležitost. Typickou formou pro osvojení si lingvistických forem byl nácvik prostřednictvím drilu. (Ellis et al., 2008)

5 Shrnutí teoretické části

Teoretické část se věnovala 2 klíčovým konceptům této práce, jimiž jsou chyba a zpětná vazba na chyby v cizojazyčné výuce.

V úvodních kapitole teoretické části byly tyto koncepty definovány s oporou o českou i zahraniční literaturu, a zároveň zasazeny do kontextu výukové komunikace.

Druhá kapitola se zaměřuje na pojetí chyby v procesu učení anglického jazyka. Chyby jsou v rámci kapitoly klasifikovány a rozděleny na pojmy slips, mistakes, errors, attempts a lapses. Na to navazuje teorie J.C Richardce, která objasňuje příčiny vzniku chyb. Zakončena je zasazením do kontextu pedagogických teorií s důrazem na vývoj pojetí chyby.

Třetí kapitola se zaměřuje na teorii zpětné vazby, konkrétně je rozebírána korektivní zpětná vazba a její typologie. Pozornost je zvlášť věnována zpětné vazbě na mluvený projev žáka a její pojetí autorů Sheen a Elis ve vztahu práci s chybou. Kapitolu uzavírají koncepty a pedagogické teorie spojené s konceptem zpětné vazby.

6 Empirická část

7 Metodologie výzkumu

V rámci empirické části bude v následujících řádcích rozebrán a popsán proces samotného výzkumu vztahující se k obsahu teoretické části pojednávající o zpětné vazbě na chyby. Představen bude cíl výzkumného šetření společně se stanovenými výzkumnými otázkami. Následně se budu věnovat volbě designu výzkumného šetření společně se zvolenou metodou sběru dat. Navazovat bude představení výzkumného vzorku doplněná o popis procesu analýzy dat. V neposlední řadě budou zmíněny limity výzkumu a etika výzkumu a následovat bude již samotná interpretace výsledků výzkumného šetření.

7.1 Výzkumný problém

Téma chyby ve výuce a práce s ní je téma poměrně rezonující nejenom českou společností. Je chyba vítaným jevem v procesu učení nebo stále převládá snaha ji spíše eliminovat? A jak s ní pracovat? To jsou otázky, které mne přivedly k tématu práce s chybou v kontextu zpětné vazby na chyby. Jelikož právě zpětná vazba je tou určující proměnnou, která ovlivňuje pojetí chyby, a jak s ní bude dále naloženo. Samotná chyba je poměrně zajímavým jevem v kontextu jazykové výuky. Její pojetí se odvíjí od mnoha odlišných faktorů, které je potřeba v samotné výuce zohlednit, a právě proto jsem si v rámci definování výzkumného problému zvolila oblast zpětné vazby na chyby v cizojazyčné výuce z pohledu učitele základní školy.

7.2 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Jako cíl v rámci výzkumného šetření bylo stanoveno popsat skrz rozhovory s učiteli zpětnou vazbu na chyby ve výuce anglického jazyka. Konkrétně jakým způsobem učitelé pracují se zpětnou vazbou ve vztahu k chybám, a jakým způsobem tuto práci směřují k přispění jazykového rozvoje svých žáků. Pro tvorbu tazatelského schématu bylo využito klasického pyramidového schématu, kdy byla stanovena hlavní výzkumná

otázka, která byla dále rozšířena na 4 specifické otázky, a ty již na konkrétní tazatelské. Hlavní výzkumná otázka byla formulována následovně:

HVO: Jak učitelé podporují žáky prostřednictvím zpětné vazby v jejich jazykovém rozvoji?

V rámci hlavní výzkumné otázky bylo klíčové zjistit, jak učitelé využívají ve své praxi zpětnou vazbu k podpoře jazykového rozvoje svých žáků.

7.3 Design výzkumného šetření

Klíčovým tématem této diplomové práce je zpětná vazba na chybu ve výuce anglického jazyka z pohledu učitele základní školy. A právě ve vztahu k naplnění cílů spojených s tématem práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum klade důraz především na subjektivní aspekty lidského jednání s cílem porozumět jejich pohnutkám, myšlení a názorům. (Gavora, 2010) To je pro stanovený cíl práce klíčové, neboť cílem bylo zmapovat pohled učitelů na jejich vlastní praxi ve vztahu k užívání zpětné vazby na chyby.

7.4 Volba výzkumného vzorku a vstup do terénu

Do výzkumu bylo zapojeno 8 učitelek vyučujících na základních školách a nižších stupních 8letých gymnázií. Výběr vzorku byl záměrný, přičemž respondentkám bylo nabídnuto osobní setkání, které některé z nich z časové vytíženosti odmítly, proto byla část rozhovorů realizovaná online formou.

Základní informace o respondentkách uvádí tabulka níže. Pro srovnání byly do tabulky zahrnuty údaje o kraji působení, na jakém stupni základní školy vyučují, průměrný počet žáků ve třídě, jejich aprobace a délka praxe.

	Instituce	Kraj	Počet žáků ve třídě	Aprobace	Délka praxe
Aneta	ZŠ (1. i 2. stupeň)	Moravsko-slezský	10-20	Speciální pedagogika	25 let
Markéta	ZŠ (1. i 2. stupeň)	Praha	10-11	Speciální pedagogika	6 let
Martina	ZŠ (1. i 2. stupeň)	Královehradecký	12	Angličtina a literatura pro střední školy	20+ let
Věra	ZŠ (1. i 2. stupeň)	Liberecký	20-25	Výchova ke zdraví, výchova k občanství a pedagogika pro střední školy	17 let
Pavlína	ZŠ (2. stupeň)	Ústecký	13	Anglický jazyk a ZSV	5 let
Valerie	ZŠ (1. i 2. stupeň)	Liberecký	10	Anglický jazyk a výtvarná výchova	18 let
Tereza	Nižší stupeň gymnázia (6.-9. ročník)	Liberecký	13-14	Anglický jazyk a dějepis	19 let

Marie	ZŠ (1. i 2. stupeň)	Liberecký	20	Anglický jazyk a český jazyk	25 let

7.5 Technika sběru dat

Jako metoda pro sběr dat byly využity polostrukturované rozhovory. Jejich výhodou je určitá flexibilita, která umožňuje si v průběhu rozhovoru některé otázky upravit či přeskládat a aktivně tak reagovat na podněty respondenta a jít více do hloubky. (Hendl, 2005) U polostrukturovaných rozhovorů není nutné lpět na striktním dodržení struktury tazatelského schématu během rozhovoru.
Realizované rozhovory probíhaly v časovém rozmezí od 45 do 90 minut. Struktura rozhovoru byla koncipována podle zpracovaného tazatelského schématu obsahující 4 specifické výzkumné otázky pokrývající téma výzkumného problému, které jsou rozděleny na jednotlivé tazatelské otázky, pokládané přímo respondentům.

Šest rozhovorů bylo realizováno online formou přes prostředí platforem Google Meet a Microsoft Teams. Zbylé dva rozhovory proběhly s osobním setkáním, a byly zaznamenány na diktafon v mobilním telefonu.

7.6 Analýza získaných dat

Analýza dat získaných prostřednictvím rozhovorů s respondenty proběhla formou otevřeného kódování. Princip, kterým data prochází během analýzy je založen na rozebrání jednotlivých částí analyzované textu na takzvané jednotky, která každá představuje jeden významový celek. (Švaříček, 2014) Každé jednotce byl poté přidělen kód, který krátkou frází popisoval obsah jednotky. Po této fázi byly jednotlivé kódy rozděleny do kategorií, a tyto kategorie pojmenovány. Tato fáze trvala delší dobu a byla několikrát opakována, neboť se často jednotlivé kódy spadaly do více kategorií a byly přesouvány. Závěrečná fáze analýzy spočívala v samotné interpretaci formou vyložení

karet. Tato technika spočívá v poskládání kategorií do obrazce či linie, a na tomto základě je poté tvořen samotný interpretační text. (Šeďová in Švaříček, Šeďová & kol., 2014)

7.7 Etika výzkumu

Etické zásady jsou důležitou součástí každého realizovaného výzkumného šetření. V rámci realizovaného výzkumného šetření byly zajištěny skrz anonymizaci veškerých osobních údajů respondentů, které byly v rámci rozhovoru zmíněny. Respondenti účastnící se výzkumu byly obeznámeni s poskytnutím informací pouze za účely využití do diplomové práce. Získaný zvukový záznam (získaný na diktafon) a videozáznam (získaný skrz online hovor) bude využit pouze za účelem analýzy získaných dat. Anonymizované úryvky z intepretace budou využity k podpoře interpretovaných závěrů z analýzy dat. Všichni účastníci souhlasili s těmito podmínkami a byli informováni o nutnosti zaznamenání rozhovorů na diktafon nebo pořízení videonahrávky pro zajištění přesnosti dat a minimalizaci možných zkreslení.

8 Výsledky výzkumného šetření

Následující část se již věnuje samotné interpretaci nálezů získaných z výzkumného šetření s respondenty.

Z provedené analýzy vyvstalo 5 klíčových oblastí, které rozhovory nejvíce rezonovaly. Tyto oblasti byly rozřazeny do jednotlivých kapitol. Jedná se o kapitoly Vztah učitel – žák, Chyba v kontextu výuky, Vliv jazykové normy ve vztahu k chybám, Práce s chybou a Zpětná vazba na míru.

8.1 Vztah učitel – žák

Podoba vztahu učitele a žáka je pro proces učení a celkový rozvoj žáka naprosto klíčovým aspektem. Štech (2008) označuje učitele jako vztahovou profesi, kdy je „předmětem práce vztah s druhým člověkem“. (Štech in Bendl et al., 2008) Kvalitní vztah mezi učitelem a žákem není důležitý pouze pro předávání znalostí na jedné straně a jejich zisk na straně druhé, ale také má vliv na budování důvěry mezi oběma stranami a rovněž přispívá k větší motivaci žáka co se výkonu a aktivního zapojení ve výuce týče. A budování vztahu s žáky je důležité i pro respondenty. Zejména co se týče přístupu k chybování, což potvrzují i samotní respondenti. Pro práci s chybou je důležité, aby žák věděl, že si chybu vůbec může dovolit udělat, a nebude za ni sankciován. Tolerance k výskytu chyb jako běžnému projevu procesu učení se jsou klíčem k vytvoření takového prostředí, kdy žák daleko ochotněji riskuje a je ochoten chybovat. Markéta například říká: „*Ale myslim si, že nemám dítě, který by vyloženě se jako bálo říct nějakou svoji chybu nebo tak. Já je hodně podporuju v tom, aby se nebáli a tak. Ono hodně dělá to, jak tam nejsem třídní v těch třídách. A oni najednou mají úplně jiný přístup k tomu, než některý třeba kolegyně nebo kolegové znaj, tak někdy je to nejdřív jako zarazí, že jako se na ně nezlobím třeba za tu chybu nebo tak, ale časem se s tím každá ta třída naučí pracovat, každý ty děti. Jakože to prostě odlišej, prostě věděj, že tahle paní učitelka, tam můžu říct chybu a nevadí to.*“ Markéta zde vyzdvihuje důležitost svého vztahu s žáky ve smyslu toho, že se před ní nemusí bát udělat chybu. Tím povzbuzuje žáky v celkovém zapojení do výuky a aktivnější kooperaci při učení. Zároveň zmiňuje, že u jejích kolegů žáci takto

fungovat nemusí, a proto takové aktivní nastavení žáků směrem k výuce a zapojení do ní není samozřejmostí. Klíčem k tomu je vřelý přístup a respekt k chybě. Vztah učitele a žáka ovlivňuje nejenom povaha a chování učitele ve výuce, ale i respekt k osobnosti žáka a přizpůsobení se mu v různých oblastech učiva. Aktivita učitele směrem k porozumění žákovským potřebám je ujištěním, že žákovi bude poskytnut prostor projevit sám sebe a své preference v procesu učení. Tento respekt je ukázkou určitého odklonu od autoritativního přístupu k učení směrem k více empatické formě. Určitá důvěra učitele v žáka, že svými aktivitami nezneužívá jeho benevolence, ještě více upevňuje jejich vztah jako dvou fungujících jednotek v učení. Aneta toto prezentuje na příkladu: *„Já si opravdu nechám poradit, ptám se jich, aby mi jako řekli, co by jim v ten jako danej moment vyhovovalo nejvíc. A pokud to úplně jako, prostě, nerozbije to dění v tý jakoby hodině, tak já jim to samozřejmě umožnim. Třeba já nevím, můžou u toho chodit, nebo můžou si sednout na zem, nebo jo, jako, jo prostě, takže hodně dávám na ně, no. Ať si řeknou sami. Jasně, jak třeba některým dětem taky říkám ‚sedni si', ale to jsou třeba čtvrťáci, kde to není prostě zdůvodněné a chodí jenom protože prostě chodí, a potom jako začnou chodit všichni, jo. Takže, ale tam třeba už mluvím, dejme tomu u těch osmáků, s kterýma už prostě, už jsou to, už jsou to lidi, kteří si dokážou říct a vím, že toho děcko nezneužívá, jo. Že to nedělá proto, aby ostatním shodilo věci (smích). Takže, prostě, jo, jako já vždycky se snažím ty děti, jako vyjdu jim vstříc, protože vím, že pak vyjdou vstříc oni mně, jako ve spoustě věcech.“* Aneta si zakládá na upřímné komunikaci mezi ní a žáky. Věří, že právě toto nastavení může pomoci k vzájemnému pochopení a respektu. Zároveň se snaží žákům proces učení co nejvíce usnadnit, a to umožněním přizpůsobení si podmínek pro učení v podobě například právě chození či sezení na zemi při zpracovávání zadaných úkolů. Tento vztah má však přesně určené hranice a mantinely, které nesmí být ani jednou stranou narušeny, aby všichni aktéři mohli v procesu učení fungovat a pracovat na naplnění svých stanovených cílů.

Neméně důležité je pro učitele nejenom respektovat žákovské potřeby, ale i ty své. Jsou si vědomi, že každá vyučovací hodina se v něčem liší, a snaží se vůči tomu být flexibilní. Svým přístupem se snaží vyjít vstříc jak žákům, tak i sobě samým. Cílem tohoto je stále dosáhnout nějaké efektivity ve výuce, ale být si vědom dalších okolností, které mohou mít zásadní vliv na průběh výuky. Pavlína k tomuto říká, že: *„Jako snažím se fakt, snažím se opravdu, jako, jo, každá ta hodina je trošku jiná. A ono je taky dost, možná jednu věc, že je rozdíl, když ty děti máte třeba v první hodinu a je rozdíl, když je máte šestou. Oni už to potom hladoví protivní. Já*

už toho mám taky dost, takže prostě se snažím třeba ty, jako dejme tomu už i tu šestou hodinu, si jako krotit i sama sebe, jo, a říkat zbytečně do nich nerejpej, oni už mají hlad, snažit se reflektovat potřeby těch dětí, ale i ty svoje trošku, a přizpůsobit to vždycky tomu.“ Nastavení hranic a vědět, co si obě strany mohou dovolit, je v tomto případě naprosto klíčové. Rovněž tak práce s třídou a žáky ve vztahu k aktuálnímu naladění a zohledňovat klima třídy, které se ne vždy může potkat s plánovanými aktivitami a náplní hodiny.

8.1.1 Nastavení hranic a bezpečného prostředí ve třídě

Zda je vztah učitele a jeho žáků funkční, udává i atmosféra ve třídě a vztahy mezi všemi aktéry podílejících se na procesu učení, což zahrnuje nejen učitele a žáka na individuální úrovni, ale celou třídu, včetně úrovně vztahů žáků mezi sebou. Pro učitele je klíčové nastavení bezpečného prostředí ve své třídě, nebo se aspoň pokusit o nastavení takové atmosféry, která poskytne žákům maximální komfort při práci a zejména mluveném projevu. Respondentka Aneta uvádí: *„jsem si vědoma toho, že každému vyhovuje něco jiného. Ale hodně dám na to, co oni mi sami řeknou. Já fakt s nimi mám takové opravdu bezpečné prostředí. Možná to vypadá, že jsem s nima jako moc velká kámoška, jako jsem, ale máme určité hranice prostě, že jako oni ty fakt na mě nedovolujou, nejsou ke mně jako hnusní nebo tak. Nebo tak. Já si myslím, že to se mi celkem podařilo nastavit, že to máme tak vymezené, takže já hodně dám na to, co mi to dítě samo řekne, protože oni si fakt sami řeknou.“* Aneta má ve své třídě ve vztahu k žákům pevně dané hranice, zároveň se však snaží o nastolení bezpečného prostoru a ve vztahu k procesu učení se věnuje komunikaci se žáky ohledně jejich preferencí. Jak sama uvádí v poslední větě z ukázky, sami žáci jsou schopni zhodnotit a nebojí se vyjádřit své potřeby tak, aby ona z pozice vzdělávajícího mohla svůj přístup uzpůsobit podle definovaných potřeb žáka.

Vztah učitele s žákem má tedy zásadní vliv na průběh učení a taktéž jazykový pokrok žáka. Respondentka Pavlína klade důraz zejména na nastavení bezpečného prostředí ve třídě. Je pro ni zásadní, aby se žáci nebáli jazykového projevu nebo celkového zapojení do dění ve třídě, a aby obava z chyby jako taková, neovlivňovala jejich podávaný výkon. Zpráva, kterou se svým žákům snaží předat je, že chybovat mohou a musí, aby se někam posunuli.

„Chyby jsou v pořádku v každém procesu učení, jsou normální a jako přistupuju k nim tak, že se snažím, snažím ty děti vytvořit jim jako bezpečné prostředí, aby neměli strach prostě tu chybu udělat, že aby věděli, že to není nic špatného vlastně ta chyba, jo, a že za ní nebudou nijak jako postihováni, samozřejmě ano, když se jedná potom o nějaký test a tak dále, tak je to něco jiného, ale v tom procesu učení je to prostě normální, jo." Pavlína zdůrazňuje důležitost budování bezpečného prostředí ve vztahu k dělání chyb. Pro žáky je důležité vědět, že pokud chybu udělají, nebudou za to nijak trestáni, zároveň však zdůrazňuje, že je důležité zohlednit kontext chyby, protože chybovat v procesu učení je jiná než v cíleném přezkoumávání znalostí, a na to musí brát ohled i žáci. Učitelé projevují respekt k žákovským chybám, ale nedílnou součástí je také ověřování žákovské jazykové úrovně, kde chyba je již nějakým ukazatelem nedostatečně nabytých znalostí jazyka, a stává se důležitým bodem pro navazující učitelskou práci a rovněž pro samotného žáka.

Obava z chyby může být zásadní proměnnou ovlivňující výskyt četnosti chyb. Důležitá je proto pro respondenty práce i s tímto aspektem, běžně se vyskytujícím u žáků.

Martina se k tématu strachu a stresu z chybování vyjadřuje, že: *„Takže práce pro mě s chybou znamená ještě, protože ta chybovost se navyšuje v momentě, kdy jsem ve stresu. Takže důležitá ještě pro mě je důvěra, nějaká atmosféra. Sice píšu, ale když něco potřebuju, učitel mi pomůže, můžu se na to zeptat, třeba mně i poradí. Já jako nemám problém poradit, že jako tady si myslím, že tahle odpověď je tady někde, a klidně na ní ukážu."* Martina se zde staví do pozice učitele, pro kterého je nastolení ideálního prostředí pro učení naprosto klíčové. Zohledňuje fakt, že žákovský projev, ať už písemný či ústní, může pro ně být stresující záležitostí, a proto se jim snaží poskytnout takové podmínky, které vliv těchto faktorů sníží. Zároveň se nebojí žákům poradit, poukázat přímo na konkrétní chybu, s cílem pomoci dosáhnout v jejich výkonu co nejlepšího možného výsledku.

Stres se často u žáků pojí i se strachem promluvu vůbec realizovat. Tento strach často plyne skrz žákovské vztahy ve třídě, kdy se žáci obávají posměchu nebo jiné nechtěné reakce ze strany svých spolužáků. Je pak na učitelích, aby zvolili správnou podobu zpětné vazby na chybu, aby ve svých žácích budovali pozitivní přístup k mluvení jako prostředku k jazykovému zlepšení.

8.1.2 Učitel zná své žáky a žáci svého učitele

Ve vztahu k chybě a zpětné vazby na ně je zásadní z pozice učitele vědět, co za typy žáků mám ve své třídě, a jaká forma zpětné vazby je pro ně vhodná. S tím souvisí i citlivost k tomu odhalit, v jakém momentě si učitel může na chyby dovolit reagovat a poskytnout zpětnou vazbu efektivně. Efektivita poskytování zpětné vazby je důležitá skrz žákovský přístup k chybám, neboť správně poskytnutá zpětná vazba umí žáka nasměrovat a zároveň jej neodrazuje od snahy podat co nejlepší výkon. Aneta cílí právě především na schopnost vycítit správný moment k reakci. U svých žáků ví, co si může dovolit, ale odvíjí se to od schopnosti poznat a vycítit osobnost a limity každého žáka. Cílem není dokonalost, ale podpořit žáka v jeho promluvě, neboť právě kvůli časté ostýchavosti promluvu realizovat se dostává do popředí důraz na budování pozitivního přístupu k aktivnímu užívání jazyka, nehledě na chybovost, která může být pro některé jedince velkou překážkou. Proto občas dochází k tomu, že některé chyby nejsou v rámci zpětné vazby ani zmiňovány. *„Ale nemusí to bejt vždycky a za každou cenu, a nemusí to bejt, vždycky, jakoby, nemusíme dosáhnout dokonalosti, ale je fajn, když to dítě prostě, tam je důležitá strašně, já bych řekla, ta citlivost, jo, že u některého dítě to je prostě i upozornění na nějakou blbost může vyvolat brek, to je třeba u těch malých, jo, a takže tam to prostě radši nechávám bejt.“* Nicméně mít schopnost takto citlivě odhadnout možnou negativní reakci žáka na zpětnou vazbu, ale mít také povědomí o vztazích a třídním klimatu vyžaduje čas. Klíčové je proto si od začátku budovat vztah se svými žáky a postupně získávat informace o fungování kolektivu, což může v budoucnu učiteli výrazně usnadnit práci s výukou a pomoci v plánování práce. Martina toto považuje za klíčové, a pokaždé, co se setkává s novou třídou, tak se aktivně snaží vypozorovat vztahy ve třídě a její celkové fungování. Je k tomu ale samozřejmě zapotřebí určitá ochota učitele věnovat něčemu takovému čas. *„Ale to je zase něco, co už jde ruku v ruce s nějakou zkušeností, protože jako nováček to je asi složitý, ale jako když vnímáte ty děti, kdo se s kým, a spolupracujete s těma třídníma, ale tím, že je učíte třeba už třetí rok, tak víte. Ale já od první, jako když mám novou skupinu, tak prvotně potřebuji tam mít pocit, vědět, a nejdřív se zaměřit na ty vztahy, na tu důvěru, na tu spolupráci. Pak teprve se může odvíjet další jako, práce.“* Martina zdůrazňuje, že schopnost takto odhadnout a mít přehled o žákovských vztazích ve třídě je záležitost spíše dlouholeté zkušenosti, jelikož k tomu učitel musí být nakloněn a vědět,

čeho si všímat a na co se během výuky zaměřit. Učitel si tuto schopnost vypěstuje spíše skrz nabývající zkušenosti s prodlužující se praxí, jelikož schopnost umět odhadnout vztahové linie ve třídě mezi žáky se zlepšuje až časem s přibývajícím povědomím o tomto tématu, a to vyžaduje velkou trpělivost, jak ze strany učitele, tak i samotných žáků. Zvládnutí této fáze práce s třídou má do budoucna spoustu pozitivních účinků, vede k posilnění vzájemných vztahů a usnadňuje výuku i samotné učení.

8.2 Chyba v kontextu výuky

Chyba sama o sobě může být poměrně jasným jevem, například co se přírodních věd týče, označení něčeho nesprávného je zde podmíněno objektivními kritérii, co je správně a co nikoliv, ale v jazykové výuce se tyto hranice stírají především skrz pohled učitelů, který se dost často váže na kontext chyby. Roli hrají různé vlivné faktory, jako je jazyková norma, cíl diskuze či cvičení, a především srozumitelnost. Následující kapitola přístup učitelů k pojetí chyby a faktory ovlivňující toto pojetí přibližuje více detailněji.

8.2.1 Učitelské pojetí chyby ve výuce anglického jazyka

Respondenti se poměrně jednoznačně shodují na konkrétních příkladech chyb, které se u nich ve výuce vyskytují nejčastěji. Jedná se o gramaticky poměrně složité koncepty, jako je použití časů a určitých a neurčitých členů. S těmito druhy chyb se ve své praxi setkává i Pavlína: *„…hlavně časy, předložky, tam to jako je ty chyby, a to je to, co já vnímám, tak je jako zásadní, aby to pochopili, protože hlavně na tý základní škole je…, vlastně jakoby je pro mě důležitý, aby pochopili význam času, je to pro mě důležitý, protože od toho se odvíjí do budoucna. V tý angličtině je vlastně všechno, když nerozumím kontext časovej, tak tam házu ty slovesa, jak mě napadne. Takže tam soustředíme na to, jako vnímat, jestli rozumí času, a vlastně ty předložky, no, jakoby, to taky, protože to taky tahá za uši, když tam najednou střelí něco jen tak. Tak to jsou takový dvě oblasti.“*

Důvodem, proč se jedná o tak složité koncepty pro žáky je dle respondentů především nutnost jazykového citu, zejména u předložek, který je klíčový pro ovládání těchto konceptů, nicméně se ale u každého jedince rozvíjí odlišným tempem a často přichází až v určité části vzdělávacího procesu. Často byla také zmiňována chyba

v časování 3. osoby jednotného čísla a výslovnost. To potvrzuje ve své výpovědi Věra: *„Jako asi, fakt hodně často se setkávám s tím, že mi chybujou ve výslovnosti, a pak jako hodně to koncové S no. Na tu výslovnost se je fakt snažim upozorňovat, protože je prostě důležitý, aby jako jim bylo i rozumět co říkaj. Jakože, oni jsou sice jakože naučený z těch různejch seriálů a tak, jako to je pravda, to tam maj tu výhodu, ale spoustu věcí vlastně jako ani neví, proč tak jsou. A spoustu věcí pak právě nepovažujou za důležitý, bych řekla.*" Z obou výpovědí je patrné, že zmíněné typy chyb vychází z nedostatečné žákovy snahy se jim vyvarovat. Žáci je dle slov respondentů nepovažují za důležité, často nepřemýšlí nad použitím správné podoby daného jazykového jevu, a proto i častý výskyt chybných variant může být tímto faktorem zásadně ovlivněn.

Do kontrastu se pak však dostávají tendence respondentů některé z těchto chyb vypouštět v rámci identifikace při opravách, a v konečném důsledku je neoznačovat jako chyby. Důvodem je důraz na jeden určitý aspekt, který jednoznačně všichni respondenti považují za jeden z nejdůležitějších. Jedná se o aspekt srozumitelnosti žákova sdělení. A to jak porozumění psané, tak i mluvené formě sdělení. S tím se ztotožňuje i Markéta: *„Ale pokud napíšou prostě k-e-t a vím, že to je kočka, tak to jasně neopravuji, neberu to jako chybu. Jako fakt důležitá je pro mě v tomhle ohledu prostě ta srozumitelnost a nějaké komunikační…, aby dokázali v tom jazyce komunikovat. Aby ve chvíli, když řeknou nějakou větu anglicky, tak i když jí řeknou s nějakou chybou, tak bylo pochopitelné, na co se ptaj nebo co chtěj prostě sdělit.*" Z tohoto tvrzení plyne, že to, co učitel bude považovat za chybu, záleží na kontextu předkládaného žákovského projevu. Výraznější tolerance k chybám je spíše v mluvené formě žákovského projevu, nicméně obecně je respondenty kladen důraz na srozumitelnost sdělení.

Respondenti se ve svých výpovědích dostávali do střetu s myšlenkou, že jsou schopni vyjmenovat konkrétní příklady chyb, které jejich žáci ve výuce dělají, ale zároveň ne vždy jsou tyto chyby zásadní natolik, aby byly předmětem následné práce s chybou. Důraz na srozumitelnost zmiňuje i respondentka Tereza, která však dodává, že trochu jiný přístup zaujímá k písemnému projevu, kde je poměrně snadné označit chybné jevy. *„Já bych řekla, že bych to spíš rozdělila, že když je to písemný, tak tam je asi můj přístup ještě takový ten je trošku možná starý, jako co je psaný, to je daný, a tady to prostě je vidět a tady máš, tady máš tu chybu, takže já ti ji vyznačím. A hlavně s těma menšíma prostě pojďte a teď si ji budete opravovat prostě budete bádat kdo to má dobře proč on to má dobře proč vy to nemáte dobře. A co se týká toho*

mluvenýho projevu, tak tam se spousta věcí ztratí, protože při tom mluvení se člověk víc soustředí na ten obsah, než na tu formu jako takovou. Takže tam mi ty chyby určitě nevadí.“ Tereza ve vztahu k tomu, co považovat za chybu striktně odděluje přístup k psané a mluvené formě. U psané formy je snazší odhalit a označit chyby, neboť má opravovaný materiál k dispozici a čas vytyčený pro jeho opravu si může uzpůsobit tak, aby měla prostor označit veškeré vyskytující se chyby, což v některých případech u mluveného projevu není možné. Zároveň se zde naráží na kontext označení chyb, kdy v mluveném projevu je důraz kladen na obsah promluvy, a zda je pro příjemce srozumitelný, kdežto písemný projev bývá často cílen na ověřování konkrétních znalostí, a je snazší určit chybné části projevu, neboť učitel se do samotné opravy pouští s cílem tyto chyby identifikovat a označit. Proto se dá říci, že je v označení chyb v písemném projevu důslednější než u mluveného, kdy je pro tyto důkladnější opravy prostor a důvod.

U respondentů se celkově objevily tendence k trochu přísnějšímu přístupu hodnocení závažnosti chyb u písemného projevu, přičemž důvodem je, že písemná forma je dost často spojena s různými podobami cvičení a testů, které se zaměřují na konkrétní jazykový jev, jak již bylo zmíněno, a učitelé si touto formou zjišťují míru pochopení u žáků, a i své reakce na chybné projevy a jejich identifikaci soustředí zejména v kontextu daného procvičovaného jevu. Pavlína toto zmiňuje v souvislosti právě s písemnými opakováními. *„Pokud je to zrovna i věc, kterou se učíme, tak to už třeba řeším. Takže taky záleží, co zrovna tím... Co zrovna testuju nebo co zrovna procvičujeme. To znamená, pokud zrovna dělám, třeba, cvičení na minulý čas prostý, tak záleží na práci s chybou v tom minulým prostým, ale to, že mi tam někdo nedá, já nevím, nenapíše čárku někde, je mi jedno.“* Při označení chyb tedy zásadně záleží na situaci, ve které se chyba vyskytuje. Základní je rozlišení roviny písemného projevu a ústního projevu, od toho se odvíjí i vyhodnocení učitele, na jaké chyby se zaměřit a následně s nimi pracovat. Zaměření dané aktivity na konkrétní jazykový jev dále udává i směr identifikace chyb a pozornost učitele se v daný moment ubírá právě k částem projevu, u kterých si může ověřit, jak si žák vedl.

Oproti písemné formě, tak u ústního projevu málokdy dochází k soustředění se na jeden konkrétní jev, ale jako klíčový je považován celkový dojem a obsah sdělení, nehledě na míru výskytu chyb. To potvrzuje i Pavlína, která říká: *„Záleží na tom, jakoby,*

celkovém projevu, takže pokud, celkové to znění zní jako fajn, tak, jako já osobně se přiznám, že mi víc záleží na tom, jak se to celkově podá, i přes třeba, jako, nějaký chyby co tam můžou bejt."

V mluveném projevu také dochází k ověřování žákovských jazykových znalostí, ale je na ně pohlíženo v širším kontextu než skrz jednotlivé chyby. Hlavní složkou v posouzení žákovského projevu je v tomto případě celkový dojem z promluvy, zda žák mluvil srozumitelně a zda splnil zadání ve smyslu obsahu promluvy. Závěrem je tedy klíčové, v jaké situaci učitelé zkoumají chybovost, a na jaké aspekty se při označení chyb soustředí. Markéta to shrnuje následovně: „*Řekla bych, že ve chvíli, kdy se něco učíme nově, tak ty chyby jako vítám. Že si na nich můžeme ukazovat správné řešení a tak. Ve chvíli, kdy už je třeba procvičujeme, opakujeme nějakou látku, tak se snažíme jako co nejvíc eliminovat, co nejvíc, jako by už je upravuju trochu důsledněji a tak, aby se jako nezafixovaly ty chyby."* Ze zmíněných vyjádření vychází, že hranice označení chyby je nastavena na míře srozumitelnosti sdělení žáka s ohledem na cíl zvolené práce. Za zmínku stojí pojetí chyb, které představila respondentka Tereza, která jak sama zmínila, přejímá v tomto ohledu pojetí organizace CERMAT, a chyby v základu dělí na lokální a globální, podle míry narušení porozumění sdělení. CERMAT toto rozdělení chyb charakterizuje ve vztahu k písemnému projevu v anglickém jazyce. Jako lokální chyby označuje „chyby, které nemění význam okolního textu (působí jen „lokálně"), nemají zásadní vliv na porozumění sdělení" (CERMAT, 2013, s. 49), mohou to být chyby například v hláskování nebo užití nesprávného tvaru slovesa. Oproti tomu globální chyby charakterizují typ chyby, které „brání příjemci porozumět sdělení, a výrazně tak narušuje komunikační záměr" (CERMAT, 2013, s. 48). Může se jednat například o nesprávně zvolené slovo nebo vynechání důležitého slova pro sdělení. Zařazeny jsou sem i chyby, které „nemusí nutně bránit porozumění textu, ale jde o chyby, které jsou svým charakterem pod ověřovanou úrovní obtížnosti" (CERMAT, 2013, s. 49) tudíž žák těmito chybami ukazuje nedostatečnou připravenost na ověřování znalostí dané úrovně jazyka, jelikož by se těchto chyb neměl dopouštět. (CERMAT, 2013) Nicméně respondentka Tereza toto pojetí vztahuje k celkovému uchopení a posouzení závažnosti chyb, týkající se výhradně míry srozumitelnosti sdělení. *„A tohle mě i přivádí k tomu, co jsem chtěla říct. Já jsem přijala takovéto hodnocení těch chyb podle CERMATu. Tohle se jim jako relativně jedna z mála věcí fakt pomohla. Oni rozlišují chyby tzv. lokální a*

globální. Lokální je, když třeba byste měla napsat to sickness a napíšete na konci jedno s. To je lokální chyba, která je prostě ve spellingu a nějak to neovlivní porozumění celkově tomu textu nebo větě. Ale když uděláte, že vyměníte toto počáteční s za to th, no, tak to je chyba globální, protože to, co tady vlastně tou chybou vytvořila, jako je ztížené porozumění tomu, co ona chce říct. Takže vidím, jako ty chyby rozlišuju spíš tak. Jo, je to chyba ve smyslu: Jo, dobře, taková ta lokální, takže to nikde nic neovlivní. Anebo je globální, to znamená, třeba plácnu, ten žák zamění budoucí čas za minulej čas. A mně to teda ztíží porozumění v nějaký tý časový rovině. Jo, nebo vymění to slovíčko tímhle způsobem, že řekne prostě něco jinýho. Já si pak říkám, jo, co tady mluví o tloušťce, když, když, jako, mám mluvit o nemocnosti, jo, takže, takže takhle." Terezino označení a rozdělení chyb na 2 skupiny jí dle slov pomáhá roztřídit chyby v žákovském projevu podle závažnosti ve vztahu ke srozumitelnosti. Důraz na srozumitelnost se prolíná téměř všemi rozhovory, a je více než patrné, že praktická rovina užívání jazyka je jedním z klíčových cílů a kompetencí, které by si měl žák podle respondentů osvojit. Respondentka Marie potvrzuje, že je pro ni důležité, aby se žáci uměli vyjádřit, a je si vědoma, že její žáci v některých oblastech jazyka mají výraznější rezervy, ale pracuje s nimi tak, aby byli schopni používat jazyk především na úrovni vzdělávání základní školy. *„Jako, jasně, oni prostě uměj mluvit, maj to naposlouchaný dost často, a vy jim jako rozumíte, co chtěj říct, ale ta forma je občas taková jako, z hlediska tý gramatiky, jak to říct, jako vázne to prostě občas no. Ale jako, já si prostě furt říkám, a člověk to musí opravu jako brát na vědomí, že… že jako když oni jsou… prostě jsme na základní škole, jo, a ta gramatika prostě není zas tak složitá ještě, to je čeká jako až na tý střední třeba, takže pro mě je fakt jako důležitý, jak jsem říkala jo, aby prostě fakt měli nějakej základ zvládnutej, a na tom pak mohli v budoucnu jako stavět."*

Ačkoliv respondenti mají jasně vytyčené problémové oblasti jazyka, se kterými se žáci potýkají nejčastěji, je důležité zmínit, že je pro ně důležitý i fakt, že se v kontextu úrovně stále pohybují mezi žáky na základní škole, a tudíž je důraz kladen především na zvládnutí základů, na kterých lze poté stavět na střední škole. Toto zohledňují ve své výuce i v práci s chybou, kdy v drtivé většině cílí právě na chyby narušující srozumitelnost sdělení, čemuž jsme se v této kapitole věnovali.

8.2.2 Učitelská identifikace chyby

Každý respondent má své vlastní metody, jak reaguje a označuje chyby žáka, ale do popředí se zde opět dostává důležitost vztahu učitele s žáky, jelikož spousta těchto metod vychází z předpokladu, že žák má tyto učitelské metody a přístupy naučené a ví, co

znamenají. Respondenti prozradili proces identifikace chyb jak u mluveného, tak i psaného projevu. U mluvené formy je to záležitost spíše intuitivní, a to jak ve vztahu načasování, tak i formy označení chyby. Co se načasování prvotního označení chyb týče, tak se respondenti shodují, že musí být rychlé a pokud možno okamžité. Učitelé dost často namísto slovní reakce na chyby využívají gesta jako prvotní signál. Tato gesta se liší ve vztahu k tomu, o jaký typ chyby se jedná, a zda učitel chce poukázat přímo na konkrétní chybu nebo pouze upozornit žáka, že chybu učinil a nechat jej, aby se opravil sám. Učitelé používají jak mimiku obličeje, tak i gestikulaci rukami. Respondentka Martina zmiňuje právě rychlost reakce, a klade důraz na intuitivní rovinu reakcí na chyby v žákovské promluvě. *„No ne, tak jako nemůžu jim tam vysvětlovat, mít půl hodinu monolog, a pak po nich chtít, aby pokračovali, takže maximálně jenom jako se snažím zachytit jako něco rychlého, aby jenom zachytili ten čas třeba, pro mě fakt ten čas, jako když tam řeknu v ten moment něco špatně slovo, předložku, jak je nechávám v tom, nemění to význam kontextu toho sdělení, tak je nechávám, ale citlivě, to je strašně těžko, jako plošně, vy ten moment vycítíte, jako je dobrý ho někam nasměrovat, nebo je dobrý ho ty nechat mluvit. Abych mu to...jo?“* Cíl rychlé reakce je především nenarušit žákovskou promluvu a jeho plynulost, protože se může snadno stát, že pokud by reakce byla delší, žák by již potom nebyl schopný navázat se svou promluvou, kde skončil. Ale ne u všech žáků je toto realizovatelné, jelikož někteří jsou zkrátka náchylnější na narušení promluvy, a v takovém případě, pokud je opravu potřeba zasáhnout ihned a nasměrovat žáka směrem k promluvě, která bude gramaticky správně, považují respondenti jako ideální formu reakce použít zmíněná gesta.

Oproti tomu Valerie pojímá prvotní reakci na chybu původně z vlastní zkušenosti učení se cizímu jazyku, která primárně vycházela z okamžité zpětné vazby na chybu, kdy v případě chybného vyjádření reaguje na žáka vyjádřením správné verze sdělení, aby tak mohlo ze strany žáka dojít k fixaci správné formulace. *„A tady já mám teda zkušenost z vlastního učení, že vlastně některé jazyky jsem se učila ve škole, ale jiný jsem se učila vyloženě jako poslechem. A mám z toho výbornou zkušenost, nebo prostě že úplně nejlepší způsob učení pro mě je, že jsem teda našla tu odvahu, snažila jsem se něco říkat, že jo, a ty nejlépe rodilí mluvčí, že mě jako hned opravovali, že mi to říkali správně. Jo, a já jsem měla teda tu možnost, mít tu zpětnou vazbu, hned si v hlavě uložit tu správnou verzi. V případě jakoby zkusit to znovu jako říct správně. Takže vzhledem k tomu, že se to osvědčilo na mně, že s tím mám dobrou zkušenost, tak se to v tomhle smyslu snažím uplatňovat, a jako*

taky to podle mě docela funguje. To znamená jakoby, že jim to opravím v tom smyslu, že to po nich zopakuju správně, aby to slyšeli v tom správným. S tím, že samozřejmě záleží na situaci, jestli je potřeba opravovat všechno nebo není. Ať už jde o žáka, kterýmu by to vadilo, anebo o nějakou věc, kde mu nejde o každý S, o každý člen, o každý slovíčko, že jo. Tak pak to není... Pak jako není podstatný opravit úplně všechno. Záleží co." Ukázka opět směřuje primárně k citlivému načasování reakce a zohlednění kontextu sdělení, ale rovněž zmiňuje, že je v rámci označení chyby efektivní reakce formou sdělení žákovi správné varianty chyby, kterou učinil. Dochází tak k lepšímu upevnění správné verze sdělení, a snižuje se šance opakování té stejné chyby v budoucích projevech. Okamžité sdělení správného řešení jako reakce na chybu žáka je charakteristické jako direktivní způsob práce s chybou. Tento způsob v podstatě poskytuje pouze opravu chyby, ale nepřidává žádné informace o chybě jako takové navíc. Nicméně je otázkou, zda takto okamžité poskytnutí správné podoby chybného vyjádření neabsentuje více žákovské iniciativy v procesu práce s chybou. Respondentka Tereza ve své výpovědi akcentuje spíše důraz na sebekorekci žáka, neboť mít možnost si přijít na chybu sám, a zejména na důvod, proč jsem danou chybu udělal, je pro žáky zdrojem spousty informací, které mohou využít pro lepší fixaci správné podoby chybného vyjádření. *„Ale je to o tom, že já jim to podvlním, a nechám prostě na nich, když to opravují, aby si přišli na to, proč jsem to podvlnila. Anebo když jsou opravdu zoufalí, tak mají samozřejmě nejdřív šanci se zeptat spolužáků, pokud nechtějí přímo za mnou, anebo se prostě přijdou zeptat. Já se snažím, vždycky se snažím je spíš jako by tlačit k tomu, že teda aspoň jim dávám, nahazuju nějaký náznaky, aby oni prostě si na to přišli sami, proč to není dobře. Než jim přímo říct, ‚ale tohle není dobře', protože. Proto jim to ani jako úplně nerada opravuju, aby se zamysleli nad tím, jako v čem ta chyba je."* Většina respondentů klade důraz na rozvoj schopnosti žáka sám rozeznat příčinu chyby a skrz ni přijít na správnou podobu chybného vyjádření. Práce s chybou v tomto případě přejímá podobu dialogického způsobu práce s chybou, kdy dochází k analýze chyby a přemýšlení o chybě jako příležitosti k učení.

Valerie dodává, že důležitý je také posudek ze strany učitele, zda je nutné opravit vše či nikoliv. Pokud nedojde k opravení veškerých chyb, tak respondentka Tereza dodává, že z její strany je důležité žáka na to upozornit, aby neměl mylnou představu o svém výkonu. *„Upozorňuji je na to, že třeba ne vždycky jim ty chyby opravuju, aby se nemysleli, že třeba mluví úplně správně. Ale oni s největší pravděpodobností vždycky poznají na mém obličeji, protože já*

hodím nějaký ksichtík a oni vědí a, bystřej, anebo jim zopakuju to, co řekli.“ Žáci by měli mít ve výsledku přehled o tom, jaké chyby učinili, a pokud se učitel rozhodne zmínit jen některé, tak tento fakt zdůraznit i objasnit žákovi, aby měl reálnou představu o svém výkonu a věděl, kde má mezery a mohl tomu uzpůsobit své učení a případně i další budoucí projev.

V této kapitole jsme se věnovali identifikaci chyb, která je podmíněna kontextem žákovského projevu, a podle toho dochází buď k úplné identifikaci všech chyb nebo pouze upozornění na ty nejvážnější a upřednostnění důležitosti jiných faktorů projevu žáka.

8.3 Vliv jazykové normy ve vztahu k chybám

S rozšířením anglického jazyka a jeho užíváním jako dorozumívací prostředek mezi nerodilými mluvčími se dostává do popředí téma proměny jazykové normy. Takto nazývaná forma angličtiny se nazývá lingua franca (Kalová, 2018). Tato podoba angličtiny je běžně užívaná jako dorozumívací prostředek, a v odborných kruzích se hojně diskutuje o důležitosti této formy, i ve vztahu k současné normě rodilého mluvčího pro výuku angličtiny, a proměny pojetí jazykové normy obecně. Respondenti ve svých promluvách nemluví přímo o formě lingua franca, ale dotýkají se oblasti komunikace a pojetí chyb na komunikační úrovni angličtiny, proto považuji za důležité zde zmínit tento teoretický koncept.

8.3.1 Míchání forem angličtiny

V průběhu realizovaných rozhovorů jsme společně s respondenty narazili na fenomén, který v současné době řeší ve svých hodinách poměrně často. Jedná se o střet americké angličtiny s britskou v mluveném i psaném projevu. Je to běžný jev, vzhledem k množství dostupné tvorby v angličtině, která většinou pochází z Ameriky, ať už se jedná o hudbu, seriály nebo dokonce hry. V čem se respondenti jednoznačně shodují, je neoznačovat takové záměny jako chyby, nýbrž spíše nepřesnosti. Učitelé s tímto jevem většinou pracují tak, že žáky upozorní, že se jedná o americký výraz, a že v českém školství

je běžně užívaná britská angličtina, nicméně použití amerických výrazů ve své výuce přímo nezakazují. Tereza zdůrazňuje fakt, že kombinování americké a britské komunity je dnes v projevu běžné, a při práci s chybou, zejména v mluvené komunikaci, ji zohledňuje. *„…Já jim to prostě vypíchnu, řeknu, hele, tohle je americký termín, ale řekla bych, že obecně už v tomhle polevujeme, protože prostě realita je taková, jaká je. My je učíme britskou angličtinu, ale oni jsou vystavení americké angličtině. Těch britských seriálů, filmů, písniček, kterých k nám přijde z toho anglického segmentu, jich je prostě hrozně málo. Takže oni to kombinují, dokonce kdysi dávno jsem slyšela dokonce pojem, jakože kontinentální angličtina, kdy takhle označují vlastně, nebo někdo to použil pro označení právě nás, jako by té kontinentální Evropy, kdy my mixujeme obě dvě angličtiny dohromady. Protože prostě tak to je.“* Rozšíření americké angličtiny v médiích, sociálních sítích a celkově online i offline prostoru proniká svým vlivem i do výuky anglického jazyka na českých školách, kde je standardem britská angličtina. Střet těchto dvou rovin má za následek míchání obou forem v žákovském projevu, což přináší výzvu v učitelské práci s tímto fenoménem. Otázkou pro některé zůstává, jak jej uchopit a dále s ním pracovat. V současné době české školství stále funguje na standardu jazykové úrovně rodilého mluvčího společně s užíváním britských učebnic anglického jazyka, a v takovém nastavení není pro americkou angličtinu úplně místo. Respondenti proto stále své žáky upozorňují na tento standard, a že by primárně svůj projev měli směřovat tímto směrem, i přes to, že jim osobně užívání americké angličtiny v hodinách nijak nepřekáží a žákům ho tolerují.

Výjimkou jsou nespisovné výrazy, které nejsou vítány především v písemném projevu žáka, který by měl být dle slov Kateřiny kultivovaný, takže v případě, že žák použije nějaký takový výraz, jedná se z pohledu požadavků pro písemný projev o chybnou formulaci. *„A to stejný dělám, teda jenom trochu mimo, že když je to něco, co je nějaký jako nespisovný výraz. Třeba nějaký dítě řekne ‚I wanna‘… Že jako neřekne want to, ale I wanna, protože to má odněkaď odnaučený. Tak zase, řeknu jim prostě, to je prostě jenom nespisovný výraz od want to. Chápu, že to takhle umíš, klidně to používej, ale když budeš psát nějaký třeba, budeš mluvit s někým důležitým, já nevím, budeš mluvit s prezidentem (smích), tak to nemůžeš říct, protože to je nespisovný. Takže jim to zase ukazuju na takovým příkladě.“* Důvodem pro označení těchto nespisovných výrazů jako chybu je snaha učitele podnítit v žácích snahu o spisovný projev v písemných formách užívání anglického jazyka. Osvojení si schopnosti kultivovaného písemného

projevu může být v budoucnu pro žáky velkou výhodou při komunikaci v akademickém či pracovním prostředí. Spisovné vyjadřování v písemném projevu je klíčem k úspěchu při tvorbě psaných textů jako je například motivační dopis nebo e-mail adresovaný významné osobě, neboť tím jedinec dává najevo nejen respekt vůči standardům formálního písemného projevu, ale schopnost profesionálně vystupovat. A toto vše mohou být faktory ovlivňující budoucí dění žákova života, ať už se bude jednat o zisk pracovní pozice nebo třeba studijní stáže.

V konečné podobě se ale respondenti shodují, že použití amerických výrazů v projevu žáka tolerují, a za chybu jej neoznačují, a ani s ním jako s chybou nepracují. To svým výrokem potvrzuje také Aneta: *„Samozřejmě je třeba rozdíl mezi, já nevím, have a have got, tak nesmí mi to flákat do jedné věty tak a do druhé věty jinak, protože bych si řekla má v tom asi pěkný hokej, jo? Ale v případě, že to bude mít všude jakoby správně postavené, že třeba já nevím, do you have, anebo have you got, a bude to mít dobře, tak jako není důvod pro mě to neuznat, ale upozorním ho na to, že by se to nemělo míchat. Ale neměli mi tam dělat nějaké hybridy taky třeba, jo.* Vše se opět odvíjí od srozumitelnosti projevu žáka, a zároveň porozumění užívaných frází samotným žákem. To znamená, že musí být učiteli jasné, že použití vybraných frází, gramatických jevů či slovní zásoby nebylo náhodné, ale záměrné ze strany žáka, který s nimi umí v kontextu zadání pracovat. Pokud je tato podmínka splněna, není důvod to označovat jako chybu nebo žáky sankciovat za použití amerického výrazu například v rámci hodnocení.

8.3.2 Očekávané výstupy

Ve vztahu k formám anglického jazyka a zároveň náznakům měnící se jazykové normy všeobecně, se respondenti vyjádřili ve vztahu k chybám ohledně přístupu k označení konkrétních chyb. Jedná se o poměrně složitý proces ovlivněný několika faktory, které si každý učitel ve své vlastní praxi přizpůsobuje.

Obecně se respondenti ve svých odpovědích pohybovali ve 2 rovinách stanovených cílů jazykového vzdělávání, které se dále dělí na konkrétnější kategorie cílů, které jsou často v hodinách stanovovány jako prostředek k jazykovému rozvoji. Jedná se o rovinu domluvit se, porozumět a komunikovat. Druhou rovinou je pak správnost sdělení. Už

se tedy opouští od striktního pojetí správnosti, ale do popředí se dostává taktéž praktická rovina jazyka. A je pak otázkou, která z těchto dvou poloh se v rámci hodiny u konkrétní aktivity upřednostní. Podle toho pak učitel pracuje s chybovostí a zpětnou vazbou. Výrazně však převažuje důraz na praktickou rovinu jazyka, která je zaměřená především na osvojení schopnosti se vyjádřit a komunikaci.

Zvládnutí základního stanoveného minima je také něco, na čem staví většina respondentů. Marie toto potvrzuje, a u svých žáků vyžaduje: *„Pro mě je důležitý, aby všechny ty děti měly nějaký stejný základ, úplně tu minimum, to znamená ty minimální výstupy. A to vám musí dát všichni. Bez výjimky. Ty základy je prostě nutný zvládat jo, aby na tom prostě šlo pak stavět, aby se ty žáci mohli dál posouvat postupně, jako po schodech nahoru.“* Nejenom, že jsou minimální gramatické výstupy a slovní zásoba důležité pro komunikační rovinu, ale také pro další jazykový rozvoj, protože jazykové vzdělávání je nutno stavět na pevných základech, bez kterých se nelze posunout dále. Klíčové je pak dle respondentů zvládnout především základní rozlišení časů, tedy minulý čas, přítomný čas a budoucí čas, aby se ve svém projevu dokázali správně vyjádřit v kontextu času. Pavlína toto shrnuje následovně: *„Takže jako já si kladu za cíl, aby ty děti uměly rozlišit, aby uměly říct, včera jsem byl a zítra budu a jo, jakože, že ty další věci to už potom třeba pochopí až, až posléze, jo, jakože, Aby prostě měli pevný ten základ, na kterém budou potom stavět a už je to potom na nich, jak to uchopí.“* S tím se pojí i důraz na dodržení slovosledu, který je v anglickém jazyce na rozdíl od českého jazyka pevně daný. Věra ve své výuce klade důraz na jeho dodržování: *„Když ta věta není podle svomptu. Když to je zpřeházený úplně, tak tam v podstatě už zasáhnu, protože to je něco, co by měli fakt zvládat a upozorňuju na to vždycky jako.“* Důraz na dodržení anglického slovosledu je klíčový pro správnost sdělení, a především dodržení jeho významu, neboť i malá záměna pořadí některých slov může na toto vliv. Svompt je známá zkratka, která slouží jako pomůcka právě pro tvorbu slovosledu v anglické větě.

V žákovském mluveném projevu je kladen kromě dodržení slovosledu také důraz na bohatou promluvu. Často mají žáci tendenci mluvit stroze, v krátkých větách. To se učitelé skrz zpětnou vazbu a doptávání snaží změnit a motivovat je tím k delším a obsahově bohatším promluvám, ve vztahu k jejich jazykové úrovni. Je to důležité nejenom pro žáky jako forma tréninku promluvy a možnost se v ní posunout, ale učiteli to

poskytuje přehled o jeho jazykových schopnostech, které může vhodným způsobem dále rozvíjet. Zároveň může bohatší žákovská promluva daleko lépe odhalit nedostatky a limity žákovských znalostí jazyka, a je tak vodítkem pro učitele, kam směřovat zpětnou vazbu. Valerie své žáky často posouvá směrem ke snaze rozvinout svoji promluvu a říci více.: *„To znamená, že ne, že mi odpoví jednou větou, ale že jsou schopný k tomu říct prostě detaily, takže já se tak jako pídím po těch detailech, jako aby se neučili prostě jako neztroskotat jenom otázka odpověď, ale aby toho chtěli říct víc. Tam vlastně za mě, ta podstatná dovednost, že jo, kterou si osvojit, je to vlastně si to poradit s tím, co, jako, nezaseknout se nějakým slovíčku, který neumím říct, ale pokusit se ho vyjádřit jiným způsobem.“* Bohatší promluva se v tomto případě pojí se schopností aktivně používat jazyk nehledě na úroveň vybavenosti slovní zásoby. Pro využití jazyka je přínosné si umět poradit s vyjádřením myšlenky svými slovy, a pokud si žák nemůže vzpomenout na nějaké klíčové slovo, umět jej vyjádřit jiným způsobem nebo popsat tak, aby předal cílenou informaci úspěšně dál, doplňuje Valerie: *„A jinak jako pro mě je podstatný, právě to, jak už jsem říkala jednou, že se vyjádřit svými slovy. To znamená, vždycky říkám, mějte nějakou základní sadu sloves a s těmi si prostě vždycky vystačíte.“* Určitou jazykovou schopnost žák prokazuje i tím, když zvládá svůj projev sdělit v odlišné, ale stále srozumitelné podobě, a cíleně se vyhne použití jazykových jevů, ve kterých si není v daný moment jistý, a je tam riziko chyby.

Nehledě na formu projevu, učitelé dbají u žáků na dodržení zadání, které jim bylo dáno. Není důležité, s jakým počtem chyb bude úkol splněn, o něco větší důraz je vždy kladen na snahu splnit stanovené podmínky k dané aktivitě, nebo aspoň je k nim minimálně přihlíženo při hodnocení výkonu, pokud se pohybujeme v rovině správnosti. To potvrzuje svým tvrzením Pavlína *„…a teď jdeme pod tom, jestli splnili v podstatě zadání. A to je další věc, takže musíte splnit zadání, a musíte ho splnit aspoň tak, aby nejde jako o tu chybu, kterou udělá, ale že splním to, co se po mně chtělo. A to je jako zásadní.“* Tím, do jaké míry žák splní zadaný úkol ukazuje své porozumění zadání a schopnost uzpůsobit svůj projev požadovaným kritériím.

Neméně důležité je i budování vztahu k jazyku. Ať už je cílené užívání jazyka žákem v jedné či druhé zmíněné poloze, je klíčové v něm rozvíjet kladný vztah k jazyku jako takovému. Vztah k jazyku je zde chápán nejen jako technická dovednost

užití jazyka, ale především jako vztah obsahující pozitivní emoce vůči jazyku. Tento typ angažovanosti žáka ovlivňuje jeho učení a rozvoj. Zdůrazněním důležitosti tohoto vztahu respondenti poukazují, že nejde pouze o to, aby žáci správně ovládali jazyk ve smyslu zvládnuté gramatiky a slovní zásoby, ale aby především budovali svůj pozitivní přístup k anglickému jazyku. Důraz na tento emociální aspekt výuky anglického jazyka může mít významný vliv na motivaci žáků, jejich vnímání učení jazyka a nárůst sebevědomí ve schopnosti jazyk aktivně používat. Respondentka Věra to vystihuje jasně: „*Pro mě je důležité, aby to dítě mělo tu řeč rádo, abych vlastně získala vztah toho dítěte k té řeči. A co se týče hodnocení, tak v podstatě, já jsem velice mírný hodnotitel toho chybování, protože si myslím, že to není až tak podstatný. Podstatný je to, aby ten člověk dokázal mluvit a měl ten předmět rád. To je pro mě podstata celého.*“ Ačkoliv se respondenti jednoznačně neshodují v přístupu k hodnocení chyb, budování pozitivního vztahu k angličtině je podle nich nedílnou součástí celé výuky a zásadní podmínka úspěšnosti v si osvojení jazyka. Pokud žáci zaujímají negativní vztah k učení se cizím jazykům, vytváří to překážku pro učitele v oblasti práci s chybou. Žáci nemají zájem se zlepšovat a posouvat, a často opakují ty samé chyby stále dokola.

8.4 (Spolu)práce s chybou

8.4.1 Opakování chyb jako uzavřený kruh

V rámci tazatelskému schématu jsme se společně s respondenty dostali k oblasti učitelského přístupu v případě opakované chyby žáka, jelikož se jedná o jev, kdy se plně projevuje schopnost učitele pracovat s náročnými pedagogickými situacemi.

Ačkoliv se tomu označení respondenti brání, často se uchylují k drilu jako formě upevnění si určitého problematického jevu v jazyce, ať už se jedná o druh slovní zásoby nebo gramatický jev. Markéta například pracuje s formou drilu, když si žáci špatně pamatují slovní zásobu. Drilovací cvičení formou opakování pak obohacuje o cvičení s herními prvky. *„Jasně. Pokud je třeba konkrétní slovíčko, tak já to většinou dělám tak, že pokud to dítě má nějakou, si to špatně zapamatovalo, tak prostě dělám to, že vlastně celá třída zkusí říct to slovíčko, a ten žák, který má tu špatnou fixaci, se nechá na konec, aby slyšel vlastně ostatní spolužáky, jak to říkaj. A*

tak. Jo, my si to slovíčko řekneme třeba šestkrát za sebou. Oni si to potom často to pře... Trošku se jim to jako zapamatuje líp. A hodně na to jsou dobré, jak se to říká, slovní přesmyčky. Slovo s přiházenýma písmenkama. Sestav to správně, To je hlavně na fixaci písemné podoby." Spolupráce celé třídy na opakovacím cvičení je zajímavou formou pomoci pro slabší žáky za pomoci těch silnějších. Slabší žák má možnost několikrát od spolužáků slyšet správnou verzi problematického jazykového jevu, a je vyšší šance na fixaci správné podoby.

Dril a memorování není pouze záležitost slovní zásoby, ale také správné fixace gramatických struktur. Tereza uvádí, že zejména u gramatiky je potřeba, aby si nejenom pamatovali daná pravidla, ale také získali cit pro správné používání daných pravidel: *„...já úplně nemám ráda biflování se slovíček a tak dále. Takže je to spíš o tom, že my si jako povídáme, čteme si, oni si ty slovíčka tak jako, i tím, jak se sami vystavují ty angličtině, ono se to na ně hezky lepí, ale ta gramatika, ta bolí trochu víc. Tam je potřeba vyvinout, jakoby, aby byla správně, tak tam je potřeba vyvinout prostě z jejich strany trošinku víc toho úsilí a memorování. Takže jdu na to i starými dobrými drilovacími cvičeními, zejména třeba co se gramatiky týče, protože tam některé věci, prostě je potřeba, aby si vyzkoušeli pořád a pořád a pořád"* Nutnost opakování není pouze tématem slovní zásoby. Při vhodné formě si takto lze posílit znalost i gramatických struktur. Se složitějšími gramatickými koncepty je potřeba se dostat do kontaktu vícekrát, aby je měl žák dostatečně zažité v odlišných kontextech a podobách, a snáze se mu poté aplikovaly v jeho projevu.

Valerie také považuje dril za účinnou formu upevňování si správných jazykových pravidel, nicméně dbá také na formě, jelikož považuje za účinné, když realizované opakování a memorování žáci neberou jako dril. *„Já si myslím, že je jakoby důležitý, nebo se snažím, nebo mi připadá, že dobrý je, ty věci si zažít nějakým opakováním a drilem, ale samozřejmě tak, aby to nebylo bráno jako opakování a dril. To znamená, musí to slyšet desetkrát, pořád did you go, did you come, did you do, atd. Ale samozřejmě hledat jakoby ty formy, aby to bylo zábavný, no, jako nějakou formou. Já třeba tady pořád kartičkuju, takže mám miliony kartiček a myslím si, že ta manipulace s těma kartičkama jednak tak jako uklidňuje, je to takový přehledný a jednak se, a jako zábavný prvek to tam vnáší, že jo tím, že člověk má pocit, že si s něčím hraje, no a že se právě na to dají takovýhle vymyslet ty cvičení, jakoby, kde vlastně se jede do kolečka to samý pořád, ale nepůsobí to tak."* Účinná je ta forma opakování, která žáky baví a nevnímají ji jako dril, který někdy může být pro některé žáky nepříjemnou zkušeností během učení.

Může se však stát, že i přes veškerou snahu o osvojení si správné podoby opakovaných chyb u žáka, tak učitel neuspěje. V takovém případě netlačí žáka přes jeho

očividné limity, ale pracuje s jeho maximálním potenciálem, který v dané chvíli může nabídnout. Martina se v případě opakovaných chyb často pídí po možných příčinách a důvodech opakování stále chybné varianty, a podle příčiny pak uzpůsobuje práci na zafixování správné podoby, ale stává se, že zkrátka některé chybné prvky má žák natolik silně zažité a naučené, že je nejde odbourat. *„...ten žák třeba neustále opakuje jednu věc, protože třeba tak má zažitou, tak to není většině o chybě, ale má to špatně fixlý, a tím pádem se snažíme odfixovat nějakou věc, která tam je špatně zajita. Pokud je to o tom, že tu chybu... Tak v momentě, kdy vnímám, že dělají chyby, protože tomu nerozumí, tak to je pro mě informace. A ptáme, jdeme potom, čím to je, že tam pořád ještě není něco, jestli je to tím, že tomu nerozumí, nebo že se to špatně vysvětlila, nebo že to prostě nechápou, nebo že někdy se může stát, že ten žák na to nemá kapacitu, taky už si zase říct nějaký potenciál a říct, tohle mně stačí. Takže je to určitě zdroj informace i o tom žákovi, jak vlastně vnímá ten výklad nebo jak je k tomu, jak moc si akurátní vlastně v tom uchopení.“* Tereza v tomto případě zaujímá pozitivní přístup, vidí v případě aktuálního neúspěchu zafixování správné podoby opakující se chyby určitý potenciál budoucí nápravy, kdy je to pouze otázka času, a je šance do budoucna, že opakující se chyba vymizí. *„Anebo si potom řeknu dobře, teďka to prostě nepochopil, i to jako je cesta a říci hele stejně se k tomu zase, udělá v té učebnici se nějaký okruh, a stejně se k tomu vrátí. A třeba on do té doby, což se taky stává, on dozraje k něčemu a pochopí to.“* Může během učení nastat situace, kdy žák zkrátka dosáhl svého momentálního jazykového potenciálu, a některé problematické jazykové jevy si osvojit nedokáže. Vzhledem k tomu, že během výuky anglického jazyka se člověk k určitým jazykovým jevům stále vrací, je šance, že v kontextu jiných získaných znalostí se žák postupně propracuje k pochopení i těch problematických jevů, které si dříve osvojit nezvládl.

8.4.2 Žákovský přístup k chybování

Z učitelského pohledu je důležité rozvíjet nějaký pozitivní vztah k chybě, a nahlížet na ni jako příležitost k učení, a ne něco, z čeho by měl mít žák obavy. Spousta žáků by se v ideálním případě chtěla chybám vyhnout, je to pro ně něco, co je stresuje a špatně se smiřují s tím, že v něčem chybu skutečně udělali, což prezentuje na svých zkušenostech Markéta: „*Myslim si, že hodně dělá reakce na ty chyby u těch dětí. To znamená, pokud existují děti, který jsou extrémně soutěživý a ctižádostivý, tak ty velmi špatně reagují na chyby nebo na prohry, třeba i při hře jako. A hrozně špatně třeba snáší, když je opravíte.“* Nicméně ideálním stavem pro učitele a pro

žáky není bezchybnost, ale uvědomění si chyby a práce s poskytnutou zpětnou vazbou na chybu. To je pro respondenty klíčové, neboť právě v ten moment dochází k procesu učení a jazykovému rozvoji žáka. Významná je v tomto směru i motivace směrem k žákům, kteří mají opačný přístup a k výskytu chyb jsou laxní. Je sice důležité se vyvarovat tomu, aby pro žáky byla chyba jakýmsi strašákem, ale neméně důležité je také dbát na budování zodpovědného přístupu k učení a snaze se vyjádřit co nejvíce správně. Markéta má zkušenost i s tímto typem žáků: *„A pak jsou naopak děti, který to maj úplně na háku. Ale takhle, děti, který to neřešej, a teďka myslím, že spíš, jako na tom druhým stupni, hodně z frajeřiny, že jo, „mně to jedno prostě“, tak tam se jim snažím vysvětlit ten praktickej dopad tý chyby. To znamená, že jim říkám, „když tu větu řekneš takhle, když řekneš, já nevím, I horse, tak říkáš vlastně já kůň. Zapomněl jsi tam říct úplně, co jsem. Já jsem kůň, já mám koně, co? Takže budeš mluvit…“, já jim vždycky říkám, „budeš mluvit jako Tatar, nikdo ti nebude rozumět.“ A to oni jako hodně potom berou, když jim to ukážu na nějakým praktickým příkladě, použitelným v reálným životě. Tu chybu vlastně, kterou udělali. To si myslim, že funguje.“* Důraz je kladen především na praktické využití jazyka v běžném životě a vysvětlení, že některé chyby mohou výrazně změnit obsah sdělení, což poté může vést k nedorozumění v konverzaci či sdělení. I proto je důležité v rámci výuky nastavit bezpečné podmínky respektující výskyt chyb, ale zároveň žáci musí cítit určitou formu odpovědnosti k tomu se snažit vyjádřit co nejpřesněji a vyvarovat se závažnějším chybám, protože chybné sdělení má pak následky týkající se pochopení sdělení, které je zmíněno výše.

Odlišný případ je praktická úroveň jazyka, kdy, pokud žák má pocit, že je schopen se dostatečně srozumitelně vyjádřit, tak nabírá pocitu, že tento stav je dostačující, a nemá již motivaci svoji jazykovou úroveň posouvat dál. V ten moment se stává nějaká forma další motivace poněkud složitou disciplínou. A vliv na výkon žáka se přesouvá směrem k hodnocení, jak uvádí Tereza: *„Jakoby, řekla bych, že už dneska ta motivace není vysloveně jenom třeba na tom učiteli, protože jsou předměty, ve kterých oni plošně vidí tu potřebu je ovládat. Jo a ta angličtina k nim rozhodně patří. Ale pak už dosáhnou třeba určitý úrovně. A chyba nechyba, tam už nám je to jedno my už jsme prostě na této úrovni, a to nám stačí. Někteří už třeba maj i nějakou zkušenost s mluvením s cizinci, a takže oni zjistí, že vlastně se domluví i s těma chybama. Takže pak už taková motivace je taková, jako je to složitější, protože to už pak dělám jenom proto, abych měl tu hezkou známku z angličtiny.“* Je složité motivovat žáka, který má již pocit, že jeho

jazyková úroveň je na dostatečné úrovni a nepotřebuje se posouvat ve svých schopnostech výše. Jako motivační faktor se pak do popředí dostává hodnocení formou známkování.

Učitelská snaha o respektující vztah k chybě je patrná u všech respondentů, každopádně i přes tyto záminky budovat v žácích především pozitivní vztah k chybování a podporovat přístup k nim jako k příležitostem k učení je vidět také pohlížení na chyby jako proměnnou zásadně ovlivňující hodnocení jejich výkonu. Orientace na výkon z hlediska hodnocení je v mnoha případech u žáků na prvním místě. Marie ve svých třídách pozoruje poměrně velkou soustředěnost na hodnocení: *„Pro ně je dost často jako, ta známka vlastně jediná taková motivace, kterou maj. Oni věděj, že to je nějakej pomyslnej krok, kterej si musej splnit, aby se dostali dál. A že ta známka je ten, jako, ten prostředek k tomu.“* Žáci řeší, jaké kdo má hodnocení, a dost často se na něj upínají, a jsou si vědomi, že pokud budou dělat chyby, projeví se to v hodnocení. Projevuje se zde tedy střet učitelské představy opouštění od stigmatizace chyb a žákovského upínání se na riziko špatného hodnocení, které vychází z chybování. Tento střet pociťuje i Martina*: „Ale to, že tady pořád máme známkování, nenahrává práci s chybou.“* Strašák v podobě známek může mít negativní vliv na práci s chybou, a především žákovský vztah k chybě. Často totiž strach ze špatného hodnocení zabraňuje žákům riskovat ve svých projevech, i přes možnost výskytu chyby. Pokud je orientace směřovaná výhradně na hodnocení, snižuje se zároveň možnost nějaké práce s chybou, neboť žáci se chybování budou záměrně vyhýbat.

8.4.3 Chybování a zpětná vazba v kontextu skupinové práce

Skupinové práce, zpětná vazba od spolužáků a celkové zapojení žáků do procesu učení v podobě kooperativní výuky je efektivní v mnoha směrech. Kromě vlivu na zlepšení učebních výsledků žáků je výbornou formou pro posílení sociálních dovedností žáků a také komunikačních dovedností. Zároveň i svým rovnoměrným rozložením sil v rámci práce napomáhá zapojení všech aktérů do dění v hodině. Aneta v tomto případě dost často využívá práci ve skupinách ke kontrole zadaných prací, žáci tak mají možnost si sami vyzkoušet zpětnou vazbu formou opravy, kterou konzultují v dané skupině: *„A*

potom jim třeba řeknu tak a teď se dejte do skupinky. Skupinka může být libovolně velká, řeknu třeba maximálně 4, že jako se k tobě otočí. A řeknu maximálně 4, ať se mi tam nešrotí 10. A skupinka může být libovolně velká, můžete být 3, můžete být 4, můžete být jenom 2, zůstat prostě. A doplňte si teď, co jste nezvládli sami. V případě, že se na něčem neshodnete, můžete přijít ke konzultaci za mnou." Žáci mají i v případě skupinové práce možnost volby. Nemusí se nutně shromažďovat do velkých skupin, podmínka je pouze právě minimálně ve dvojici, a realizovat společnou opravu a identifikaci chyb. Žáci tak mají větší pocit volnosti a možnosti si vybrat, jakou formu skupinové práce upřednostní, takže se tím snižuje tlak vytvářet velké skupiny ke spolupráci. Důležitá je v tomto ohledu kooperace a zapojení všech aktérů, aby došlo ke kýženému cíli v podobě žákovské spolupráce při práci s chybou.

Výjimkou není ani mluvená zpětná vazba od spolužáků, kdy se s pomocí učitele pídí po příčinách chyby. Tu využívá i Markéta. Je však důležité dbát na monitorování vztahů ve třídě. Tuto formu zpětné vazby si může dovolit ten učitel, který má o svém žákovském kolektivu přehled a ví, že přenesení odpovědnosti za zpětnou vazbu na ostatní žáky bude efektivní. *„Vlastně, že si o tom popovídáme, že si řekneme prostě. Někdo řekne větu „I live Prague" a já se zeptám ostatních. „No, a to nebylo úplně správně, co byste tam řekli jinak? Co tam vlastně třeba, nebo napovím, co tam vynechala? Jo?" A oni většinou, když jim to dojde, tak pak si říkáme, no a proč tam musí být in Prague? A řekneme si zase, to, protože když řeknu I live Prague, tak říkám, já žiju Praha. A když to, když řeknu in Prague, tak už říkám, že žiju v Praze. Takže takhle vlastně si to dáváme jako zpětnou vazbu."*

Tereza má bohatou zkušenost s peer learningem, který učitelé také často ve svých výpovědích zmiňovali jako skvělou formu spolupráce mezi spolužáky. Vrstevníci totiž mnohdy snadno zvládnou určitou chybu vysvětlit spolužákům v mnohem srozumitelnější formě než sám učitel, a proto často využívá zpětnou vazbu od spolužáků a podněcuje kolektiv, aby si vzájemně pomáhali a nebáli se poradit. Přenesení možnosti poskytnutí zpětné vazby na chyby na spolužáky může být klíčem k lepšímu pochopení problematického jazykového jevu ze strany slabšího žáka. *„Takže já třeba použiju ty děcka, který to, aby se to pokusili vysvětlit těm dětem, které to neumí. Takže takový ten peer learning. Jo, že prostě pojďte, hele ty to máš, on tam má chybu, zkus mu říct, proč by to měl mít jinak, zkuste se o tom pobavit ve dvojici, ve skupince, vysvětlete si to mezi sebou, třeba to pochopíte líp. Jo, vlastně, aby prostě se i naučili, že jako můžou se obracet i na někoho jinýho, nejenom jakoby pořád na mě, protože v té třídě je taky spousta*

lidí, který spoustu věcí vědí" K tomu dodává své zkušenosti právě se spoluprací žáků s vyšší a nižší úrovní jazykových dovedností, která pokud je provedena správně, tak je velice funkční.

Tereza *„Já tam mám nejradši, když se učí jako společně, to znamená, a ono to tak jako i funguje, ne vždycky, ale třeba zrovna o té skupině, o které jsem mluvila, tam to funguje tak, že vlastně tyhle, tam jsou dvě slabší žákyně, a ony prostě si automaticky, protože se asi i kamarádí, takže se mi to jako relativně vyřešilo samo a nemusela jsem to řešit já, ale ony si sedly s těma kamarádkama, který jsou lepší. Takže ony si pomáhají a jako tady třeba v téhle konkrétní skupině to je takový konstruktivní pomáhání, že to není, že ta jedna to nachrlí na tu druhou, takhle to udělej, takhle to má být a jako vůbec, jo, že o tom debatují, jo, proč a jak."* Nicméně je důležité tuto skupinovou práci důsledně korigovat, aby plnila svůj účel, a slabším žákům přinášela nějakou formu pomoci, která bude efektivní. Je totiž běžné, že se respondenti ve své praxi setkávají s žákovskými tendencemi si práci co nejvíce ulehčit. K tomuto Tereza dodává další svoji zkušenost. *„Tady to jsou pár holčiček, a tady tohle jsou dva kluci, a tam ten slabší sedí, to je jakoby dobře, když to tak řeknu, je to vlastně ten nejslabší ve skupině a sedí s tím nejlepším. A právě ten silnější mu diktuje. Takže, no, tam to musím usměrňovat a říkat mu vždycky ‚Nemůžeš. Pomoz mu na to přijít, ale když mu to budeš diktovat tak mu nepomáháš prostě. On to napíše jako otrocky vůbec o tom nepopřemejšlí proč to tak je a tečka.' "* Nicméně i přes jisté komplikace, které práce ve dvojicích nebo skupinách přináší, si ji učitelé chválí. V mnohém jim to totiž usnadňuje práci. Nemusí například pro samostatnou práci tvořit zadání s odlišnými úrovněmi, ale místo toho si žáky rozdělí do heterogenních skupin, co se jazykové úrovně týče, a žáci pak společně pracují na zadaném cvičení. Učitelé si jsou vědomi důležitosti individuálního přístupu a respektu k žákovým schopnostem, a jak mnozí zmínili, kdyby to bylo v jejich silách, věnovali by se každému v hodině individuálně a snažili se maximálně naplnit jejich potenciál v tempu a podobě, která pro ně bude vyhovující, ovšem takový scénář není ve valné většině případů reálný. Ať už je překážkou vysoký počet žáků ve třídě nebo potřeba držet se plánovaných výstupů skrz učebnici, skupinová práce a kooperativní učení je pro ně alternativním řešením v případech, kdy potřebují podpořit zapojení slabších žáků do děje v hodině. Marie se k tomuto tématu vyjadřuje následovně: *„Já rozumim tomu, že v ideálním případě bysme měli, jako, se jakoby věnovat každýmu individuálně, že takhle by to bylo metodicky správně, ale v realitě tohle prostě není možný. Samozřejmě mám nějaký věci, který zkouším zapojit, aby prostě se to aspoň v nějaký podobě*

jako nějak dělo, ale jde to těžko. Já nevim, snažím se třeba přes tu spolupráci, kdy prostě jako, ty slabší pracujou s těma jako, silnějšíma, nebo třeba mají trochu lehčí práci, když to jako jde, ale prostě, pak tohle všechno uhlídat, aby jako všechny skupiny opravdu jako pracovaly, do toho teda ještě chodit okolo a opracovat nebo jako… No, je to hodně náročný, když se třeba věnuju jednomu nebo pár lidem, tak pro ostatní je to automaticky signál že ‚budeme rušit', tak to je strašně těžký pak." Snaha o co nejvíc individuální přístup je mezi respondenty patrná. Nicméně často naráží na nemožnost toto realizovat v praxi. Kompenzují si to formou skupinových prací, během kterých se mohou individuálně věnovat žákům, kteří potřebují asistenci, zatímco ostatní pracují na zadané práci. Další podpůrnou formou jsou také zadané úkoly s odlišnou náročností podle jazykové úrovně žáka. Poměrně snadno je to realizovatelné v promluvě, kdy učitel aktivně rozvíjí konverzaci ke složitějším konceptům, oproti tomu písemná cvičení vyžadují pro tuto možnost více domácí přípravy několika variant samostatné práce. Ačkoliv i tak tyto formy často narušují faktory týkající se nepozornosti žáků nebo nechuti pracovat, jedná se o jednu z možných forem, jak si vytvořit vhodné prostředí pro to se žákům věnovat individuálně.

8.5 Zpětná vazba na míru

Zpětná vazba je dle respondentů klíčová část celého procesu fáze s chybou. Bez zpětné vazby by se prvně žák vůbec nedozvěděl, že udělal chybu, ale následně také by se projevila i absence další práce s chybou, což je často obsahem zpětné vazby. Zpětná vazba pomáhá žákům identifikovat své slabé stránky co se jazykových schopností týče, zároveň je vede k porozumění chyb a následnému poučení se z chyb. Díky zpětné vazbě se žáci mohou ve svých výkonech postupně zlepšovat a potenciálně se i některých chybám vyvarovat. Nedílnou součástí zpětné vazby je samozřejmě také motivace k dalšímu výkonu a růstu.

8.5.1 Klíčová je příčina než následek

Respondenti dávají u chyb důraz spíše na její příčinu než právě chybný následek. Důvodem je, že pokud žáci dokážou porozumět příčině, která je objasněná ve zpětné

vazbě, je to cesta k tomu se do budoucna stejné chyby vyvarovat, pokud s ní člověk bude správně pracovat. To potvrzuje respondentka Valerie: *„Jakože vlastně bych tomu asi neříkala chyby, to, co je podstatné, ale to, co jednoznačně podstatné, je zpětná vazba. Takže tam není přece důležité, jestli se stane chyba nebo jestli to bude správně, ale to, jestli se dozvím, že to bylo správně, nebo že se stala chyba a v čem. No, takže asi tak. Takže není podstatný chybovat, ale podstatný je dozvědět se o tý chybě a vědět, jak s ní dál zacházet.“* Identifikace chyby je pouze začátek procesu práce s chybou, klíčová část celého procesu je následná zpětná vazba. Označení chyby je pouze signál o jejím výskytu, důležité je se však zaměřit na aspekty jejího výskytu. Proč se chyba objevila, v jakém kontextu s chybou pracujeme, a co můžeme udělat, abychom ji využili v náš prospěch. To jsou otázky, na které by v rámci zpětné vazby měla zaznít odpověď nebo bychom se k nim měli společně s žáky dopracovat. Vědět o důvodech, proč se daná chyba vyskytla, je daleko důležitější informace pro žáka než fakt, že danou chybu vůbec má, jak uvádí Markéta: *„A pak i pro ně, aby oni věděli prostě, proč tam ta chyba je a jak si ji opravit. Jo, takže vlastně, aby to nebylo jenom ‚máš tam chybu‘, ale mám tam tuhle chybu a vím, proč ji tam mám a co s tím dělat. V ideálním případě.“* Zpětná vazba je pro žáka prostředkem zjištění dodatečných informací o chybě, které nabízí možnost s ní aktivně pracovat a zlepšit svůj projev. Skrz informace o příčině výskytu chyby přinášíš zpětná vazba také signál o žákovské úrovni, a kde je ještě prostor pro zlepšení. Ukazuje jeho silné i slabé stránky, které se mohou týkat projevu, míry porozumění, použití gramatických jevů či bohatost slovní zásoby.

Důležitost ve zpětné vazbě zanalyzovat příčinu kvitují i ostatní respondenti, ovšem do popředí se dostává i již zmíněné téma hodnocení. Na rozdíl od učitele je totiž právě hodnocení pro žáky stěžejní část zpětné vazby. A dost často také jediná část, které věnují pozornost a se kterou následně pracují, a je pro ně signálem o jejich jazykových schopnostech. Učitelé si sice jsou dobře vědomi trendu formativního hodnocení, která by tuto žákovskou pozornost směrovanou na známky mohla zvrátit, ovšem přenositelnost této formy hodnocení do praxe je pro ně mnohdy nesplnitelná. Překážkou často bývá právě vysoký počet žáků a zejména časová náročnost této podoby hodnocení. Na druhou stranu, jasnost známkování je pro mnohé žáky vyhovující. Respondentka Marie toto specifikuje konkrétně na žáky základních škol, a vyzdvihuje právě

účinnost sumativního hodnocení u mladých žáků. *„Ano, jako, já jsem třeba osobně jsem za nějaké to slovní hodnocení na středních školách, ale na tý základce si to prostě neumim představit jako. Protože, jako, tam ty prostě, ty děti opravdu potřebujou mít nějaký jako, jasně daný hranice a mantinely, mít nějakej ten žebříček hodnot. A oni se na to dost často vážou.“* Pro žáky základních škol, zejména ty mladší na nižších stupních, je hodnocení formou známkování přijatelnou variantou, jelikož hodnocení na předem dané škále je pro ně mnohem snáze uchopitelné a jasným signálem o jejich jazykové úrovni. Výskyt určitých hranic a mantinelů je to, co žákům dodává pocit jistoty jasně formulovaného hodnocení.

8.5.2 Citlivé načasování zpětné vazby

Zásadní roli v poskytování zpětné vazby hraje jednoznačně její načasování. Pohybujeme se v kontextu poskytování zpětné vazby na ústní projev žáka, neboť zpětná vazba na písemnou formu má svá určitá specifika, která se nepojí s načasováním. Respondenti se v rámci zpětné vazby na žákovskou promluvu v tomto případě dělí na 2 základní skupiny, a to učitelé zastávající okamžitou zpětnou vazbu a učitelé upřednostňující odloženou zpětnou vazbu. Důvody pro volbu jedné či druhé varianty se dle respondentů odvíjí především od jazykové úrovně žáka, kterému je zpětná vazba poskytována. Zde se opět vracíme k důležitosti vědět z pozice učitele, jak s žákem pracovat vzhledem k jeho schopnostem, povaze i potřebách. Dalo by se tedy říci, že volbu načasování zpětné vazby tedy nepřímo stanovuje spíše žák než učitel, i když ne přímo svojí angažovaností o preferenci typu zpětné vazby.

Respondentka Tereza se řadí mezi učitele, kteří upřednostňují odloženou zpětnou vazbu, obohacenou o projevy neverbální okamžité zpětné vazby. „*Při tom ústním, oni už vědí, tam já vlastně jako dám ten výraz (ukazuje grimasu), to, co používám nejstandardněji, to prostě udělám, já jsem, opravdu, jakoby jedu mimikou, že jako abych jim, protože, já jim nerada skáču do řeči. Oni, když mi mluví, tak já prostě nerada je přerušuju, protože oni pak ztratí niť a zaseknou se někdy, takže já spíš jenom dělám (ukazuje grimasu). A oni vědí. A nebo, když to není, to je při tom souvislejším projevu, a nebo prostě na to nereaguju vůbec. A pak si řekneme zpětně, že si třeba dělám poznámky, nebo oni mluví kratší dobu, tak já si jakoby pamatuju a řeknu jim, ‚hele říkal jsi tohle, co ty na to třeba‘...* „ Naučená gesta a grimasy jsou běžnou formou okamžité zpětné vazby, aniž by výrazně narušovaly žákovskou promluvu. Učitelé mají tato gesta a grimasy vytyčené pro pár

jazykových jevů, které činí žákům nejčastěji potíže. Jedná se například o ukazování palcem za sebe jako gesto poukazující na špatné užití času, a že se jedná o minulý čas nebo syčení ve formě prodlužování koncového S na konci 3. osoby jednotného čísla.

Důležité je však zmínit, že i respondenti běžně upřednostňující odloženou zpětnou vazbou zažívají situace, kdy se přikloní k okamžité zpětné vazbě. Těmito situacemi jsou nejčastěji momenty v žákovské promluvě, kdy dojde k výraznému narušení porozumění mluveného projevu. V případě tedy, že učitel žákovi nebude rozumět, jeho promluva nebude dávat smysl, tak se jej nebojí zastavit a skrz zpětnou vazbu iniciovat lepší výkon. Takto postupuje i Markéta: *„Já to nechávám na konec, pokud jsou to nějaký menší chyby, které nenarušují srozumitelnost toho projevu. To znamená, že pokud říká úplně věty, které nebo slova, věty, který nedávaj smysl, který když už to je, tak zastavuju hned, abychom to hned opravili. Ale když vidím, že to dítě mluví relativně plynule, ale prostě dělá tam nějaký drobný chyby, když řeknu, vynechá člen, řekne něco v jiným tvaru trošku, tak nechávám, a pak zpětně, obě teprve říkám, tohle se ti povedlo, tohle si řekl moc hezky, ale tady si dej pozor, že musíš dát třeba nakonec ing. Neřekl jsi na konci, že to má být going, ale řekl jsi jenom go. Takže většinou to nechám nakonec právě, aby sami oni, sami sebe vlastně v hlavě neopravovali v průběhu a nezasekávali se kvůli tomu.“* I přesto, že převažuje preference odložené zpětné vazby, situace, ve kterých žákovi nejde rozumět skrz závažné chyby narušující porozumění si vyžadují okamžitý zásah do promluvy a poskytnutí okamžité zpětné vazby.

Respondentka Markéta zdůrazňuje důležitost poskytnutí žákům prostoru se vyjádřit a rozvíjet se v promluvách, i přes výskyt chyb. *„Protože samozřejmě, jako minimálně v mojí generaci, když jsme se učili jazyk, tak hrozně právě bylo to, jak nás pořád opravovali v každou chvíli. Člověk potom nezískal tu sebejistotu v tom mluvení. Takže to já se snažím vlastně nedělat, nechat je mluvit. Pokud je pochopitelné, o čem mluví, tak je nechat mluvit. Takže to je pro mě nejdůležitější. Ale nejsou pro mě vlastně důležitý nějaký detailní chyby, z hlediska, jestli řekne I have nebo I has, tak budiž.“* Zásadní roli zde hraje především srozumitelnost promluvy žáka. Důraz na vzájemné porozumění v rámci promluvy je téma prolínající se téměř všemi rozhovory. Učitelé jsou si vědomi nutnosti umět užívat jazyk především prakticky a umět komunikovat. Zde se opět vracíme k tématu cíle jazykového vzdělávání a střetu očekávání náplně.

8.5.3 Povzbuzující obsah zpětné vazby

Skrz obsah zpětné vazby se dá v žácích mnoho podnítit, a respondenti cílí především na podporující obsah s cílem povzbudit k snaze kultivovat svůj projev a zajímat se o jeho zlepšení. Martina mimo to také pracuje se snahou žáky motivovat k tomu se porovnávat pouze sami se sebou a sledovat svůj jazykový pokrok: *„…můj cíl je podpora a sebedůvěra. Aby odešel z té zpětné vazby posílený tím, že je něco právě dobře. A že tam toho je hodně. A toho, co se nedá říct, že je šance, nebo že se to určitě dá změnit a pracovat na to. A že to, jak to má on, je dostačující, protože se nemůže srovnávat s tím, jak to má třeba tamhle někdo, kdo je na úrovni B1, protože máme fakt někdy ty rozdíly veliké.“* U žáků je důležité budovat sebevědomí v projevu, a klást důraz i na úspěchy, které se nesmí v záplavě oprav a zpětných vazeb na chyby úplně vytratit. Zároveň podněcovat víru ve zlepšení, které nemusí přijít hned, ale klást důraz na možný jazykový potenciál žáka.

Marie zdůrazňuje důležitost zájmu učitele o obsah konzumovaný žáky. Skrz jejich zájem o určité oblasti jazyka taktéž cílí u svých žáků na rozvoj mluveného projevu. *„Já třeba u nich vidím, jo, že oni mnohdy používaj slovíčka, který já vůbec jako neznám, ty slangy a tak, tak jim řeknu ‚Hele tohle slovíčko ještě neznám, tak mi ho vysvětli, zkus ho použít v nějaký větě‘, a tak, a vlastně se snažím, aby opravdu jako mluvili no.“* Přiblížit se svým žákům v oblasti nejenom cizojazyčného obsahu jimi konzumovaného, ale také užívaných výrazů v projevu, které jsou slangového rázu. Kladení pozornosti k něčemu, co žáka baví a zajímá, je cesta, jak podnítit motivaci k promluvě, které se žáci občas vyhýbají či se v ní ostýchají více projevit.

9 Shrnutí a diskuze

V této části se pokusím na následujících řádcích shrnout výsledky vycházející z realizovaného výzkumného šetření, které budou vztaženy k teoretickým konceptům, které vycházejí z teoretické části práce.

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku *Jak učitelé podporují žáky prostřednictvím zpětné vazby v jejich jazykovém rozvoji?*

Odpověď na výzkumnou otázku se prolínala v určitých podobách celou interpretací dat, neboť veškeré kroky respondentů, které byly probírány a zmíněný v rámci interpretace směřovaly k jedné zásadní myšlence, a to aktivní práce s chybou. A práce s chybou není možná bez zpětné vazby, která poskytne klíčové komponenty k tomu tu práci provést. Respondenti často ve svých výpovědích zdůrazňovali, že práce s chybou formou poskytnutí zpětné vazby je klíčem k jazykovému posunu žáka a možné redukci výskytu chyb, i když ta samotná není cílem, je to ale běžný efekt spojený s jazykovým růstem jedince.

K tomu, aby práce s chybou v kontextu zpětné vazby probíhala co nejefektivnější, je potřeba ze strany učitele nastolit ve třídě takovou atmosféru a bezpečné prostředí, které bude vůči chybování vstřícné a respektující. Žáci mají pak větší tendence se zapojovat do výukových aktivit a mají menší strach z dělání chyb, což je podstatné pro práci s chybou a zpětnou vazbu, neboť pokud by se žáci báli dělat chyby, nebyl by ani prostor pro práci s nimi.

Do prostoru práce s chybou a zpětné vazby na ni však ve vztahu k anglickému jazyku přichází zásadní pojetí, co vlastně učitel považuje za chybu? Respondenti jako hlavní rovinu označení chyby prezentují důraz na srozumitelnost, a to především v kontextu mluveného projevu. Důvodem je pro ně praktická rovina užívání jazyka, která je pro ně hlavním cílem ve výuce cizích jazyků. Schopnost žáka umět se vyjádřit a poradit si v praxi převažuje nad označením chybného užití gramatiky, slovní zásoby nebo předložek. To odpovídá současnému pojetí anglického jazyka jako

dorozumívacího prostředku i mezi nerodilými mluvčími. Tato forma angličtiny je nazývaná jako lingua franca. Seidlhofer ji definuje jako „jakékoliv použití angličtiny mluvčími různých mateřských jazyků, pro něž je angličtina zvoleným a často jediným možným nástrojem komunikace“. (Seidlhofer, 2011, s. 7) V momentě, kdy dochází k výraznému narušení srozumitelnosti, obrací svoji pozornost v rámci zpětné vazby na chyby, které zapříčinily ztížení srozumitelnosti sdělení.

V kontextu srozumitelnosti odpovídá rozdělení chyb pojetí organizace CERMAT, která chyby v základu dělí na lokální a globální, podle míry narušení porozumění sdělení. CERMAT toto rozdělení chyb charakterizuje ve vztahu k písemnému projevu v anglickém jazyce, nicméně charakteristika kategorií chyb odpovídá i pojetí chybovosti v mluveném projevu. Jako lokální chyby označuje „chyby, které nemění význam okolního textu nemají zásadní vliv na porozumění sdělení“ (CERMAT, 2013, s. 49). Oproti tomu globální chyby charakterizují typ chyby, které „brání příjemci porozumět sdělení, a výrazně tak narušuje komunikační záměr“ (CERMAT, 2013, s. 48).

Zároveň je důležité, aby žáci věděli, že za chybu nebudou nijak trestáni, ale je potřeba z jejich strany zohlednit kontext chyby. Pokud se jedná o chyby v procesu učení, budou respektovány, ovšem v kontextu ověřování znalostí musí být žák připraven na to, že cílené přezkoumávání znalostí bude chyba předmětem hodnocení.

Velkým tématem v rozhovorech bylo samotné načasování označení chyby v mluveném projevu a s tím spojené zpětné vazby. Respondenti byli schopni nastínit situace, ve kterých by se ke dvěma formám, co se načasování zpětné vazby týče. To odpovídá pojetí Kaloví (2018), která v rámci načasování zpětné vazby uvádí, že je možné poskytnout okamžitou (*online corrective feedback*) nebo odloženou zpětnou vazbu (*offline corrective feedback*). Volba, kterou podobu upřednostnit se u respondentů odvíjí od osobnosti žáka, jelikož některé by okamžitá zpětná vazba mohla dle jejich slov rozhodit v projevu, a jiným by naopak pomohla ve správném nasměrování promluvy.

Jako limity výzkumu spatřuji možnost nevyužití analýzy dokumentů spojených s učitelskou prací s chybou, konkrétně zpětné vazby na chybu v písemném projevu. Jednalo by se o zajímavé doplnění a obohacení získaných dat, přičemž tato forma

analýzy by poskytla detailnější data týkající se práce s chybou v kontextu zpětné vazby u písemného projevu, neboť respondenti se ve svých výpovědích častěji ubírali k popisu práce s chybou v kontextu zpětné vazby u mluveného projevu.

11 Závěr

Tato magisterská diplomová práce se věnovala tématu poskytování zpětné vazby na chybu v cizojazyčné výuce. Jejím cílem bylo s pomocí analýzy realizovaných rozhovorů odpovědět na otázku, jak učitelé podporují žáky prostřednictvím zpětné vazby v jejich jazykovém rozvoji.

V první polovině práce byl představen teoretický rámec, který nastínil definice základních pojmů spojených s tématem práce, kterými jsou chyba a zpětná vazba na ni, zároveň se věnoval klasifikaci chyb a příčinám vzniku chyb v kontextu jazykové výuky. Dalším důležitým tématem byla samotná zpětná vazba, konkrétně představení konceptu korektivní zpětné vazby v kontextu jazykové výuky.

Druhá část diplomové práce se věnovala již empirické části, tedy realizovanému výzkumu, ve kterém byly představeny klíčové části týkající se metodologie výzkumu. Výzkumný problém, cíl realizovaného šetření a výzkumné otázky, design výzkumného šetření, metoda sběru dat, volba vzorku, vstup do terénu, technika sběru dat, proces analýzy, etika a limity výzkumu, a v neposlední řadě samotné výsledky výzkumného šetření, z nichž klíčové myšlenky byly následně shrnuty v diskuzi. Výsledky byly sestaveny do 5 kapitol, které se věnují práci s chybou a zpětnou vazbou na ní. Vše v kontextu učitelské práce.

Použité zdroje

Allwright, D., Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: CUP.

Bagheri, M. S., Heydari, P. (2012). *Error Analysis: Sources of L2 Learner's Errors*. Theory and Practice in Language Studies. 2(8), 1583-1589.

Bendl S., Kucharská A. (ed.). (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

CERMAT (2013). *Maturitní zkouška z anglického jazyka – písemná práce.* https://suslbc.cz/wp-content/uploads/2017/04/MZ-z-AJ-manu%C3%A1l-k-PP.pdf

Csizér, K., Dörnyei, Z. (2005). *The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort.* The Modern Language Journal, 89(1), 19-36.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). *The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign langauge context*. System, 36(3), 353–371.

Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. Paido

Graddol, D. (2006). *English next*. Plymouth: British Council.

Hanušová, S., Janíková, V., Píšová, M. (eds.). (2011). *Výzkum výuky cizích jazyků*. Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita. Brno.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4th Ed.). Harlow: Pearson Education.

Harmer, J. (2013). *The Practice of English Language Teaching* (4th Ed.). Harlow: Pearson.

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Portál.

Kalová, S. (2018). *Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtiny.* Pedagogická orientace, 28(1), 72-110.

Košťálová, H., & Straková J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.

Lado, R. (1967). *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. Mnichov: Hueber

Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Metodický portál RVP. (2015). *Vzdělávací oblast Jazyk a jazykové komunikace – úvod.* Národní pedagogický institut. https://digifolio.rvp.cz/

Metodický portál RVP. (n.d.). *Jazyk a řeč*. Národní pedagogický institut. https://digifolio.rvp.cz/

Nassaji, H. (2018). *Errors versus mistakes*. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching.

Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Gaudeamus

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7th Ed.). Portál.

Puri, Y.K. (2019). *Error Analysis in Composition Writing by Tenth Graders.* Department of Education English Janata Multiple Campus, Itahari Sunsari.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: OUP.

Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). *Corrective feedback in language teaching.* In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge.

Švaříček, R. (2011). *Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*. Studia paedagogica,16(1), 9-46.

Švaříček, R., Šeďová, K., a kol. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.

Seznam příloh

Přílohy v textu

Příloha A [Tazatelské schéma] 68

Příloha B [Ukázka přepisu rozhovoru] 68

Příloha A Tazatelské schéma

HVO: Jak učitelé podporují žáky prostřednictvím zpětné vazby v jejich jazykovém rozvoji?

SO1: Jaký je učitelův přístup k chybování?

TVO1: Jak vnímáte chybu a jejich přínos pro učení? Čím mohou chyby přispět k učení?

TVO2: Jaký je váš přístup k výskytu chyb ve výuce – snažíte se je minimalizovat, nebo je vítáte? Proč?

TVO3: Jaké jsou různé typy chyb, které pozorujete u svých žáků během výuky?

TVO4: Můžete popsat typy chyb, se kterými se vaši žáci ve výuce nejčastěji potýkají?

TVO5: Jak vnímáte význam jednotlivých typů chyb ve výuce? Liší se nějak?

TVO6: Jaký postup používáte k identifikaci chyb?

TVO7: Jakými metodami a prostředky identifikujete chyby u žáků?

TVO8: Co podle Vás můžou chyby ve výuce o žácích prozradit?

SO2: Jak učitel pracuje s chybou?

TVO9: Setkal/a jste se ve své výuce s tendencí žáků používat britskou i americkou angličtinu? Jak s tím popřípadě pracujete?

TV10: Jak pracujete s třídou s žáky s odlišnou úrovní angličtiny?

TV11: Jaké si myslíte, že jsou hlavní příčiny chyb ve výuce anglického jazyka Z Vaší zkušenosti?

TVO12: Jak reagujete, když si povšimnete opakující se chyby u stejného studenta?

TVO13: Jaký je váš postup při hodnocení závažnosti jednotlivých chyb? Máte nějaká kritéria?

TVO14: Dokázal byste mi říct, podle čeho se rozhodujete, jak budete na chybu reagovat a jestli vůbec?

SO3: Jak učitel pracuje se zpětnou vazbou na chyby?

TVO15: Co si myslíte o poskytování zpětné vazby na chyby právě ve výuce angličtiny?

TVO16: Skrz jaká kritéria si vybíráte chyby, které mají přednostní opravu?

TVO17: Jakými kritérii se řídíte při rozhodování, které chyby označit a na které zaměřit zpětnou vazbu, a které například naopak úplně vypustit?

TVO18: Jaké jsou hlavní cíle, které sledujete, když zpětnou vazbu poskytujete?

TVO19: Jakým způsobem přizpůsobujete zpětnou vazbu podle individuálních potřeb žáků?

TVO20: Jaký vliv má podle Vás poskytování zpětné vazby na výkon a sebedůvěru studentů?

TVO21: Existují specifické situace, kdy upřednostňujete určitý způsob poskytování zpětné vazby, pokud ano, tak můžeme se zastavit u toho proč je upřednostňujete a mohl byste mi je více přiblížit?

TVO22: Kterou formu zpětné vazby považujete za nejefektivnější ve vaší práci a proč?

TVO23: Jak hodnotíte efektivitu poskytované zpětné vazby z pohledu dlouhodobého jazykového rozvoje Vašich žáků?

SO4: Jak učitel podněcuje jazykový rozvoj žáka?

TVO24: Existují strategie, které používáte k podpoře zlepšování jazykových dovedností žáků?

TVO25: Jakým způsobem zohledňujete různé styly učení studentů při poskytování zpětné vazby?

TVO26: Jak aktivně zapojujete žáky do procesu analýzy svých chyb a navrhovaných oprav?

TVO27: Jaké strategie používáte k podpoře samostatného zvládání chyb studenty mimo vyučovací hodiny?

TVO28: Jakým způsobem zařazujete pozitivní zpětnou vazbu k podpoře motivace žáků?

TVO29: Jak posuzujete individuální pokrok žáků s ohledem na zpětnou vazbu a na chyby?

Příloha B Ukázka přepisu rozhovoru

T: Dobře, dobře. Jaké si myslíte, že jsou u vašich žáků příčiny chyb z vaší zkušenosti a proč?

R: Skoro vždycky nesoustředěnost, ale to je těžký. Příčiny chyb? No opak k tomu, a to, že tomu prostě nerozumí, takže to střílej někdy, nebo se to nechtějí, jako si to zafixovat, nebo není to pro ně tak zásadní v ten moment, takže je to hodně o opakování. Ten jazyk obecně je hrozně o tom, aby se dostal pod kůži, ty věci se trošku zautomatizovaly, takže bych řekla, že zdroj, chyb. Jako, pro některý je to opravdu, ta laťka hrozně vysoko, protože nemají pro to buňky, nesledují televizní seriály nebo filmy, protože tam jde vidět strašný pokrok. Kdo to sleduje a kdo ne, tak tam se ty nožky rozvírají. Tam to je hrozně hezky vidět. A já jim to říkám furt, že se z Netflixu, když na to budou, když už koukají na televizi, naučí se jako podle mě minimálně víc, než co já jim můžu nabídnout v tý hodině. To je prostě spojený zvuk, zájem, slovní zásoba, obrázky, jako všechno dohromady, ještě když si tam daj titulky, to pro ně je, jako, to, kdyby dělali všichni, tak ta úroveň je ještě někde jinde, ale ne všichni na to maj. Takže, jo, Takže...

T: U toho bych se klidně zastavila, u toho Netflixu. Jaký jako největší rozdíl pozorujete mezi těmi žáky, který právě...

R: V mluvení.

T: Mluvení.

R: Hrozně rychle jim nabíhá slovní zásoba, ale v takovým tom přirozeným právě kontextu. To je to, kdy si zafixují celou tu frázi. Looks like, já nevím. Ale je to, přesně ví, nebo někdy je tam i výraz, kdy jako jenom tápou, ale někde ho mají za... A teď ho najednou střelí, nějaký slangový věci, frázový slovesa, to je tak strašně jako náročný učit ve škole, frázový slova, že jako opravdu to člověk dělá v kontextu mnohokrát než, já ty kapitoly třeba úplně jako nedávám v učebnicích samostatně. Oni z toho pak mají velkou hlavu a vůbec neví, co co znamená. Ale v těch filmech a tam, kde je to přirozené, nevím, je to hrozně znát, a ty děcka, to prostě poznáte, že na to koukaj, a že to jako sjížděj.

T: Super. Když bychom se už posunuly k nějakým, vlastně k prostě označení těch chyb. Máte nějaký, nebo jaký je váš postup při hodnocení závažnosti jednotlivých chyb? Máte nějaká kritéria? Třeba vlastně, třeba když si vezmu ústní projev, tak tam přeci jen člověk nemůže jako si vychytat úplně každou věc.
R: To ne no, ale vlastně, my máme, v tom, ve speakingu určitě máme kritéria, že jde hlavně o slovní zásobu a způsob, jakým ten message deliver a jestli je tam to podstatný. Já apeluju na klidně jednodušší věty, ale aby v tom měli ten systém. Protože jako my v češtině máme vlastně tendence začít větu a klidně jet. Takže v té angličtině je učím nebo nutím, ale spíš je to pro ně takový, řekla bych, jednodušší způsob. Jo, příklad. I go to school everyday. Trošku rigidní, ale když si ho zafixují, tak pak teprve rozvíjení vět na to, jak funguje. Ale zase, jako tohle je víc aplikovatelný na ty, co moc necítí ten jazyk, ty, co ho vnímají, tak prostě jsou schopný mluvit, v sedmičce klidně, dvě minuty už, jako dneska. Samozřejmě další věci učím, že aby byly schopný říct opravdu všechno, co chtějí. To znamená, že ne, že mi odpoví jednou větou, ale že jsou schopný k tomu říct prostě detaily, takže já všude chodím po těch detailech, jako aby se neučili prostě jako neztroskotat jenom na tom principy otázka odpověď, ale by toho chtěli říct víc. A u psaného projevu tam je samozřejmě takový systém, který je nastavený, unit testy a tam se opravuje to, jenom chyby vlastně, že jo. Tam je to celé, máš dvojku a oni se na první, co se koukají, jako oni sledují ty procenta, takže ty tam píšu a všude, u všech i malých písemek, aby bylo jasné, vlastně z toho procenta poznat, tohle všechno si věděl. Jasně. Ale to, že vlastně pak, když přijde na tu samotnou jako opravu, tak já opravuju, vlastně, já k tomu nepřistupuju tak že, chybu po chybě, já řeknu, koukni na to a řekni mi, jestli rozumíš, co se ti v ten moment nepovedlo, jestli to bylo spíš zbrklostí, anebo jsi tady vůbec, když je to půlka cvičení, tak jasný, že vůbec to nepobral. A…ale někdy ty cvičení nejsou vůbec zásadní pro ten jazyk, takže já se k tomu pak nevracím, když to nevidím, že nevnímám, že to je zásadní. Pro mě zásadní jsou časy, předložky, samozřejmě pak slovní zásoba, ale já nevím, jestli řekne, napíše, já nevím, thing which a místo toho tam dává who, protože v ten moment vím,

že to není zásadní, prostě to popletl, a do budoucna to asi, si já jako nemyslim, že to hraje roli.

T: Takže zásadní by se dalo označit, že tam musí bejt prostě vidět, jestli to ten žák pochopil, a jako ví, proč tam ta chyba jako byla, aby jako příště to třeba zkusil říct nebo prostě, mít jako správně.

R: Ano, jestli když koukne, tak ví, jakože ‚jo jasně, no jo', a většina udělá ‚Ježiš!'. Jo, takže to porozumění. Takže je pro mě důležité, jo, to, že jsem udělala jako chybu a teď se za to pranýřovat není podstatný, ale chápu, že jsem se tady asi nad tím nezamyslela. A já při testech, já nevím, řekla bych, že to dělá asi hodně kolegů. Já fakt mám tendence, protože ten syndrom toho papíru je pro mě hrozně nešťastný, že když píšu velkou písemku a píšu jich tolik a furt jsou nějaké, tak já se snažím u sebe s těma dětma pracovat tak, že píšeme, ale píšem to vlastně proto, že tady jsme se něco naučili, a my chceme vědět, jak tomu rozumíme. A když píšou, já chodím, ukazuju, poukazuju, hele tady přece něco jako…nehraje. A oni, když ví, tak si vzpomenou, ale hlavní je tam, aby tam neměli nervy.

T: Jasně.

R: Takže práce pro mě s chybou znamená ještě, protože ta chybovost se navyšuje v momentě, kdy jsem ve stresu. Takže důležitá ještě pro mě je důvěra, nějaká atmosféra. Sice píšu, ale když něco potřebuju, učitel mi pomůže, můžu se na to zeptat, třeba mně i poradí. Já jako nemám problém poradit, že jako tady si myslím, že tahle odpověď je tady někde, a klidně na ní ukážu. Protože prostě, když vidím, že overall to umí, a dostal by trojku jenom proto, že prostě někde něco jenom zpackal nebo nepobral, nebo neuviděl zrovna v ten moment, tak je pro mě snazší, jako... Nebo přijde mi, jako... Přijde mi správný je navýst. Když neví, tak jako neví, tak tam už nic neudělám samozřejmě, ale to už si zase musí on srovnat na hlavě, jak moc chce, a to.

T: Zaujala mě u toho to ta zpětná vazba na chyby teď, nějak jsme to nakousli trošičku. Takže já maličko přeskočím jenom k jedný otázce. A to je, jak aktivně zapojujete žáky do procesu analýzy chyb a navrhovaných oprav? Třeba je samotné, jejich vlastní chybu, ale třeba i kolektiv.

R: Jako třeba že bych se přímo jako, zeptala třídy, co tam bylo špatně?
T: Jasný, třeba tak.
R: Já se přiznám jako, to vůbec nedělám. Mně to nepřijde… Vůbec ta otázka je divná. To bych v životě jako nepoužila. Já si myslím, že chyba, aby měla svůj význam, tak není od toho, že vám ji řekne někdo jinej. Ale o tom, že já ji chci jako vidět, že jí rozumim a jsem schopnej, a chci ji nějak změnit. Pokud prostě je mi to jedno, tak čemu mi to bude, že mu to budu říkat, ‚tady máš chybu, tady máš chybu'. To akorát dojde k tomu, že už vůbec ho to nebude zajímat. Takže kolektivně práce s chybou, pfff, v té skupině, jo, no já jako nemůžu říct, že bych jako, takhle, když někdo mluví, teď to jako špatně vysloví, a někdo se i pousměje, nebo tak, mně to třeba… nechám ho domluvit nebo dořeknout, ale ten vzkaz je jako, že všichni se spletem, všichni děláme chybu. Já právě naopak chci, aby… oni to někteří slyšej, nebo se třeba to fakt někdo řekne úplně jako nesmysl nějakej, a někdo se začne třeba smát, že ale je to kolektiv, kde ta atmosféra funguje, tak se tomu zasmějem všichni společně ve smyslu jako ‚no'. Včetně toho, kdo to řekl a spletl se, ale pokud je to někde, kde jsou ty, takový, kdy vnímáte, že nejsou kamarádi.
T: Jasně.
R: A to jsou věci, které nemůžete dělat prostě plošně, a na to nejsou prostě tabulky. Ani nemůžu říct, já pracuji s chybou takhle, protože v ten moment si to furt v určitý skupině ani bych vůči někomu nedovolila, protože by ho za to zpranýřovali. Nebo jako, ty vztahy by se hrozně narušily. Takže tam některý jako vyloženě chráním a dělám, dělám, no, že to neslyšim, ono to ani nejde, ale chci je podpořit tom, že mluví a dělaj tam ty chyby, aby odešli s tím, že něco řekli. I když ty ostatní třeba to slyšej. Ale řeknu důležitý, a vyjmenuju to, co bylo důležitý, že zvládl, aby měl pocit nějaké sebejistoty, protože problém z velký části, já jsem učila I na střední škole, když mi tam chodily děti ze základky, tak chodily, půlka z nich byla nebyla schopná něco říct, že vůbec měla strach, že to řekne blbě, a to je něco, co tady já na základce můžu

ovlivňovat. Jako, dobře, řeknu to blbě, ale říkám to proto, abych to příště věděl, jak to mám říct jinak. A jsem s tím OK.

T: Jasně. Takže nějaký nastavení bezpečnýho prostředí.

R: Je pro mě úplně zásadní.