

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Barbora Poštová

Chyba a její využití ve výuce češtiny neslyšících

Mistake and use it in education of czech language for deaf

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Barboře Kosinové za rady a připomínky, které vedly k úspěšnému sepsání práce.

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

V Praze dne

21.5.2011

klíčová slova:

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

anotace:

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

keys words:

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

annotation

This work defines mistake and types of mistake, describe teacher's work with mistake in education with using informations from literature. One part of the work is questionnaire which wants some answers from teachers of czech language. This questionnaire was send to teachers and answers were obtained in the period from march to begin of may 2011. Main part of this work is procedure how work with mistake. Last part of the work is resumption of literature and papers in this subject.

Obsah

1	Úvod.....	5
2	Přehled odborné literatury o českém jazyce pro neslyšící	6
3	Vymezení termínu chyba	8
3.1	Co je to chyba?	8
3.2	Typy chyb.....	9
3.3	Typické chyby českých neslyšících	11
4	Práce s chybou.....	14
4.1	Identifikace chyby	14
4.2	Interpretace chyby	16
4.3	Korekce chyby.....	20
5	Dotazníkové šetření.....	23
5.1	Zahájení práce	24
5.2	Jak chybu učitelé vnímají.....	26
5.3	Jak učitelé s chybou pracují	31
5.4	Shrnutí	36
6	Základní doporučení pro učitele českého jazyka na školách pro sluchově postižené.....	38
7	Závěr.....	42
8	Literatura	44
9	Příloha č. 1.....	46
10	Příloha č. 2.....	48

1 Úvod

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

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

Ve své bakalářské práci bych se chtěla podívat na to, jak je chyba chápána z pohledu učitelů češtiny na školách pro sluchově postižené, a dále navrhnout metody, jak s chybou pracovat a využít ji v žákův prospěch. Nejdříve bych se chtěla pokusit definovat chybu a popsat práci s ní, v této části mi byla velmi nápomocná kniha V. Kuliče (1971) - Chyba a učení, dále se zastavím u popisu typických chyb českých neslyšících při produkci češtiny, zde jsem čerpala hlavně z knihy M. Komorné (2008) - Psaná čeština českých neslyšících: Čeština jako cizí jazyk. Ve druhé části, která by měla vycházet z praxe, chci podat přehled toho, jak učitelé sami chápou pojetí chyby a jak s ní pracují. K této části jsem vytvořila dotazník a oslovila školy pro sluchově postižené v celé České republice s prosbou o spolupráci, která však nebyla všude navázána.

2 Přehled odborné literatury o českém jazyce pro neslyšící

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

V současné situaci, kdy se začíná pomalu výuka českého jazyka pro neslyšící měnit, máme stále málo informací právě o výuce češtiny coby cizího jazyka. Díky pedagogům, studentům a absolventům oboru Čeština v komunikaci neslyšících realizovaným Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze máme určité povědomí. Největší dík patří prof. Macurové a jejím odborným článkům v časopisech Speciální pedagogika (např. 1994, 2001, 2007), Naše řeč (1998) či Slovo a slovesnost (1994, 1995). Další informace lze vyčíst z bakalářských a diplomových prací studentů téhož oboru, např. Andrejsek (2010), Bartošová (2008), Čížková (2009), Richterová (2009), Ziebikerová (2009) a z disertační práce Hudákové (2006).

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

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

Dále vznikají výukové materiály k výuce českého jazyka na základních školách. Tyto materiály nemůžeme brát jako primární zdroj informací, ale používají nový pohled na výuku českého jazyka pro neslyšící – jejich zpracování vychází z faktu, že český jazyk je pro neslyšící cizím jazykem². Mezi takovéto materiály patří např.: Čeština pro neslyšící (Macurová et al., 2007), Český jazyk v legendách (Hronová, Kosinová, Spilková, 2007), Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád (Petráňová a kol., 2007), Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád (Petráňová a kol., 2007) a další.

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

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

3 Vymezení termínu chyba

3.1 Co je to chyba?

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

Jazyková chyba je obecně definována jako „*nesprávná forma nebo konstrukce různého typu v jazykové produkci cizince, daná zvláště jeho omezenou znalostí daného jazyka.*“ (daného jazyka doplnila B. P.) (Čermák, 1994, s. 201) Omezená znalost jazyka může být jen jednou z příčin tvorby chyb – pokud žák udělá chybu, měli by se učitelé zamýšlet nad tím, proč ji žák udělal. Jestliže učitel pochopí příčinu žakovy chyby, může mu jí snáze pomoci odstranit, nebo s ní úspěšně bojovat. Každý žák je individuální, a proto příčiny chyb mohou být u každého žáka jiné. Možné další příčiny tvorby chyb jsou: neznalost, záměna nebo vliv mateřského nebo jiného cizího jazyka – tzv. jazykový transfer³.

Jazykovým transferem⁴ chápeme „*přenos struktury jednoho jazyka (zvl. rodného) do produkce jazyka druhého.*“ (Čermák, 1994, s. 236) Jazykový transfer se může vyskytovat na všech jazykových rovinách a může být pozitivní, nebo negativní. Pozitivní jazykový transfer spočívá v existenci shodných jevů v mateřském a cizím jazyce, žák tak využívá již naučené znalosti v učení se cizímu jazyku. Čím jsou si jazyky geneticky bližší, tím více funguje i pozitivní jazykový transfer. Můžeme tedy říci, že pozitivní transfer pomáhá. Negativní jazykový transfer, zvaný interference⁵, naopak „brzdí“ učení se cizímu jazyku. Prvky

³ Např. pokud se žák učí druhý jazyk ze stejné jazykové rodiny, jako je jazyk první, může si přenášet slovní zásobu z jednoho jazyka do druhého. V některých případech jsou slova stejná, v jiných se liší jen o pár písmenek či výslovností, a zde právě nastává problém. Žák už má naučeno jedno slovíčko a zapomene ho vyslovovat jinak, tedy tak, jak velí pravidla daného jazyka. A tak vzniká chyba, která netkví v neznalosti, ale z vlivu jiného jazyka.

⁴ Podrobněji k jazykovému transferu viz kapitola 4.2.

⁵ Podrobněji k interferenci Ziebikerová (2009), Chuděra (2006).

mateřského jazyka jsou přenášeny do cizího jazyka, a to i přesto, že tam nemají uplatnění. Interference tak narušuje zdárné učení se cizímu jazyku.

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

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

3.2 Typy chyb

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

Základní rozdělení je na chyby objektivní a relativní. Slavík (1999, s. 183) popisuje tyto chyby následujícím způsobem: Objektivní chyba má v rámci obecné normy nebo pravidla obecnou jednoznačnou platnost, kterou nelze zpochybňovat. Vykytuje se v přísně vymezených znalostech faktů, postupů, pravidel, norem, nebo normovaných dovednostech, tj. při provádění přesně vymezených a závazných postupů. Objektivní chyby se tak nejčastěji objevují v předmětech jako je matematika, geometrie, fyzika a ve všech exaktních vědách.

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

Jiné dělení chyb používá Choděra (2006, s. 163), který rozlišuje chyby podle závažnosti, jazykového statusu a jejich příčin. Pokud mluvíme o závažnosti, vydělujeme chyby velké, střední a malé. Velké chyby se vztahují na učivo, které bylo probráno důkladně, a žák by jej tedy měl mít zvládnuté, malé chyby se týkají učiva probraného jen letmo, stranou stojí chyby, které se týkají dosud neprobraného učiva, ty se opravují, avšak do klasifikace by se neměly započítávat. Chybou se rozumí i pomalá, nebo nedostatečná reakce na otázku. Ovšem při rozhodování o pomalosti odpovědi by měl mít učitel na paměti osobní indispozice žáka.⁶

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

Problému příčin chybování se věnuje psychologie. Příčiny mohou být následující: neznalost, únava nebo stres, nepozornost, neporozumění otázce, chybná generalizace pravidla, chybná analogie, interference či pozitivní transfer. (Choděra, 2006, s. 163) Učitelé by se měli zajímat o příčiny chyb, které jejich žáci dělají. Pokud správně učitel vyhodnotí příčinu, snáze tak může chybu odstranit. Učitel by si měl dále všimnout toho, zda danou chybu dělá jeden žák, nebo celá skupina, a vzhledem k tomu zvolit vhodnou strategii k nápravě chyby.

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

⁶ Pokud žák reaguje normálně pomaleji než spolužáci, nelze ho za pomalou odpověď trestat.

3.3 Typické chyby českých neslyšících

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

Texty neslyšících vykazují určitá specifika. Dle Komorné (2008a, s. 35) mezi ně patří jednorodost textů či přítomnost citací z češtiny. Texty neslyšících jsou si vzájemně velmi podobné nehledě na to, za jaké situace vznikají. To se projevuje využíváním stejných prostředků. V textech se dále velmi často objevují citace z češtiny, tj. vypůjčování často i celých vět z češtiny, které jsou sice gramaticky správné, přesto se do textu kontextově nehodí. Komorná (2008, s. 35) to připisuje tomu, že „*neslyšící si uvědomují své omezené schopnosti komunikovat prostřednictvím psaného jazyka, a tak svůj písemný projev „vylepšují“ citacemi gramaticky správných konstrukcí češtiny.*“ Texty neslyšících jsou dále výrazně kratší, převažují v nich jednoduché věty, texty mohou působit nesourodě či nesouvisle, věty jsou za sebou skládány mechanicky bez vhodných spojovacích výrazů (Komorná, 2008a, s. 36)

Další zvláštnosti textů neslyšících (převzato od Komorné, 2008a, s. 36n):

- a) nevhodný výběr slov (př. životní prostředky, na poslední času)
- b) komolení slov (př. smrtivé oblečení místo smradlavé)
- c) chyby ve valenci sloves a předložek (př. slyšící na nás nevěří, musím ho důvěřovat)
- d) problémy s gramatickým rodem, s tím souvisí i chybování ve shodě podstatných a přídavných jmen a ve shodě podmětu s přísudkem (př. Obýváček leží na velkém garážem.)
- e) analytické vyjadřování gramatických významů (př. Petr jsem učí na zkoušky na přijímací.)

- f) záměna sloves mít a být (př. Myslím na znakový jazyk má velmi důležité pro neslyšící. Přítel je hodně kamarádů.)
- g) lexikální vyjadřování času a jiných gramatických významů (př. Zítra ukázali plány pro náš dům. Potom měli oslavovat. Byla jsem vybírám místo na svatba.)
- h) absolutní zápor, vyjadřování záporu pomocí výrazu vůbec (př. Potom operace pracoval v dílně vůbec.)
- i) nerozlišování důsledkových a důvodových vztahů – tedy chybování v užívání proto a protože (př. Nemůže chodit, proto on starý. Dětem nerozumějí učitele, proto neumějí skutečně znakovým jazykem.)
- j) specifický slovosled (př. Manžel bije dětem, budeš dělat co?)
- k) vypouštění slov (př. sestra nemocná měsíc)
- l) přidávání slov (př. Neslyšící se znakovaná čeština nepoužívají.)
- m) nahrazování slov (př. hluboké a nízké vody)
- n) absence pasivních tvarů

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

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

Otázkou zůstává, jaké jsou příčiny chybování v textech neslyšících. Stranou necháváme neznalost, protože to je jedna ze základních příčin chyb v jakémkoliv předmětu a v jakékoliv skupině žáků. U neslyšících však hraje velkou roli také to, jak probíhá výuka – tedy zda je jako výchozí jazyk používán mateřský jazyk neslyšících, tj. český znakový jazyk

v našem případě, nebo cizí jazyk, tedy český jazyk⁷. Dále by nás jako učitele mělo zajímat, jaká je výchozí situace neslyšícího žáka, jak probíhá komunikace v jeho rodině, jaká je úroveň jeho sluchového postižení, jaký způsob komunikace žák preferuje, popř. kdy se dostal do úzkého kontaktu s českým znakovým jazykem. Učitelé by se měli snažit přizpůsobovat výuku neslyšícím tak, aby došli k co nejlepším výsledkům učení. Velkou roli zde hraje také interference, tedy negativní transfer z českého znakového jazyka do českého jazyka, oba jazyky jsou velmi odlišné,⁸ a proto je zde interference velmi patrná.

⁷ Ve výuce se často používá „něco mezi“, můžeme to nazvat znakovanou češtinou, zapojováním znaků do řeči či totální komunikací.

⁸ Podrobněji k odlišnostem českého znakového jazyka a českého jazyka Servusová (2008).

4 Práce s chybou

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

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

4.1 Identifikace chyby

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

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

Při práci s chybou je vhodné nechat prostor žákovi. Měl by se sám snažit vyhledávat chyby. Toho docílíme tím, že budeme v žácích systematicky budovat vlastní kontrolu práce. Po každém výkonu je třeba nechat každému čas na kontrolu. Lze také využívat kontrolu mezi žáky, žáci se tak kontrolují navzájem, vyhledávají si chyby a opravují se, popř. si i vysvětlují, co kde udělali za chybu a proč je to chyba. Důraz na vlastní kontrolu lze vidět i v literatuře. Např. Kulič (1971, s. 127) říká, že *„chyby, které sami objevíme, nás ovlivní mnohem více než ty, na něž nás někdo jiný upozorní.“* Důraz na vlastní kontrolu práce klade i Skalková (2007,

s. 179): „*Významnou součástí práce s chybou je vedení žáků k vyhledávání chyb v práci vlastní i cizí a k samostatnému nalézání správných řešení.*“ Přesto nesmí vyhledávání chyb zůstat jen na žákovi, učitel zde stále hraje zásadní roli. Vyhledávání chyb záleží na jazykové úrovni žáka, pokud žák nezná jazyk, nemůže v něm hledat chyby, což u některých neslyšících platí ještě na střední škole. Záleží vždy na učiteli, jak posoudí jazykovou úroveň svých žáků a zda zvolí tuto metodu.

Ve chvíli, kdy určujeme, o jaký typ chyby se jedná, bychom se jako učitelé měli zamyslet nad příčinou chyby – náhoda, neznalost, špatně naučené pravidlo, nepochopení zadání či špatné pochopení zadání, jazykový transfer apod. Dále se učitel rozhoduje, zda je chyba velká (závažná) či malá. Závažné chyby je třeba hned opravovat, malé chyby (jako např. záměna kvantitativy ve slově)⁹ můžeme přeskocit. Závažné chyby jsou takové, které zásadním způsobem narušují porozumění textu, tedy kvůli nim je text nepochopitelný, nevíme, co tím chtěl autor říci. Malé chyby nemají na porozumění textu vliv, v textech neslyšících se jedná spíše o grafické záležitosti, popř. chyby v tykání a vykání.

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

Chobotová (2007, s. 7) ve své ročníkové práci uvádí, že při identifikaci chyby lze chyby, se kterými se setkáváme v cizojazyčné výuce, třídít dle mnoha kritérií:

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

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

c) dle formy chyby – rozlišujeme vynechání některého slova ve větě, přidávání slov, záměnu slov

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

⁹ Např. přidání či ubrání čárky nad písmenem (př. krasny namísto krásný).

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

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

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

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

4.2 Interpretace chyby

Druhá fáze práce s chybou je interpretace chyby. Chybu je tedy nejprve nutné identifikovat a následně ji interpretovat, tedy vysvětlit žákovi, že se jedná o chybu, zamýšlet se nad jejími příčinami. Základní příčina, ze které vycházejí všichni učitelé, je neznalost. Neznalost může pramenit z nedostatečného uchopení sledovaného cíle výuky nebo dosud nevysvětleného jevu ve výuce. Nedostatečné uchopení¹⁰ je výsledkem žakovy činnosti a je tedy na žákovi samotném, aby se daný jev, cíl či objekt výuky doučil. Pokud chyba vychází z nevysvětlení ve výuce, nelze za tuto chybu žáka trestat, ale i přesto se musí s chybou počítat, je nutné i tak na ni upozornit. Je také možné, že žák udělal chybu, protože dostatečně nepochopil, co jsme se mu jako učitelé snažili předat, a v tomto případě je na učiteli, aby zvážil, zda je třeba dovysvětlit či dále se tématem zabývat formou procvičování.

¹⁰ Nedostatečné uchopení jako příčina chybování je na školách pro sluchově postižené častým jevem. Učitel jazykový jev sice vysvětlil, nicméně žák nepochopil. Mnohdy však k nepochopení nedochází vinou žáka.

Interpretace je tedy vysvětlení chyby. Učitel poukáže¹¹ na chybu a vysvětlí, proč je to chyba. Každá chyba by měla být vysvětlena, otázkou zůstává, zda vysvětlit hned po odhalení každé jednotlivé chyby nebo po odhalení více chyb najednou. Pokud chybu dělá jeden žák, je třeba řešit chybu individuálně, ale když dělá stejnou chybu více žáků nebo celá třída, je nutné vysvětlit všem.

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

Příčiny chyb ve výuce cizího jazyka jsou jazykového a nejazykového charakteru. Příčiny jazykového charakteru vycházejí z přirozené konfrontace mateřského a cizího jazyka, které se ovlivňují, a to buď pozitivně, či negativně, obecně se toto ovlivňování se nazývá jazykový transfer, negativní jazykový transfer označujeme pojmem interference. Obecně jazykový transfer je dvojího typu – mezijazykový a vnitrojazykový (Chobotová, 2007, s. 10-11).

a) Příčiny chyb jazykového charakteru

Mezijazykový transfer

Pozitivní mezijazykový transfer spočívá v existenci shodných jevů v mateřském a cizím jazyce, žák tak využívá kompetence z mateřského jazyka v učení se cizímu jazyku. Čím jsou si jazyky geneticky bližší, funguje více i pozitivní jazykový transfer¹².

Negativní jazykový transfer, interference, spočívá v tom, že prvky mateřského jazyka jsou přenášeny do cizího jazyka, a to i přesto, že tam nemají uplatnění. Interference tak

¹¹ V psaných textech učitel podtrhne slovo, ve kterém je chyba, popř. mu naznačí, že mu tam něco chybí (např. krásný holka – učitel podtrhne slovo holka a koncovku přídavného jména –ý, učitel tak naznačuje, že je tam špatná shoda), během ústního podání textu může žáka navést otázkami (př. krásný holka – zamysli se nad rodem slova holka a krásný, shodují se, neměly by se shodovat apod.).

¹² Na druhou stranu ale také platí to, že čím jsou si jazyka bližší, tím více žáci chybují, jelikož se nemohou oprostit od mateřského jazyka.

narušuje zdárné učení se cizímu jazyku. V češtině českých neslyšících se interference projevuje např. nevhodným slovosledem v česky psaném textu.

Vnitrojazykový transfer

Vnitrojazykový transfer funguje stejně jako transfer mezijazykový na principu analogie, jedná se o aplikaci jednoho poznatku na jiný jazykový jev. Žák využívá toho, že již jednou naučené znalosti aplikuje na získávané, což někdy může mít pozitivní výsledky, např. při časování pravidelných sloves či pravidelném stupňování přídavných jmen, ale často také vede k různým úskalím, např. při nepravidelnosti ve stupňování přídavných jmen.

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

b) Příčiny chyb nejazykového charakteru

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

definovat, jaký komunikační prostředek je nejvhodnější, tudíž se tím nebudu v práci zabývat obšírněji.

Vnější nejazykové příčiny chyb

Jedná se o takové příčiny, které přicházejí ze žákova okolí. Nevhodné prostředí či chování spolužáků může narušovat žákovo soustředění, a tím vést k chybám. Škola by se měla snažit zajistit žákům co nejvhodnější prostředí, kvalitní učitele a vhodné učební materiály. Učitel by se měl snažit vést výuku autoritativně, brát ohledy na všechny individuální potřeby žáků¹³ a snažit se navodit příjemnou atmosféru. Ve výuce neslyšících je kladen důraz na to, aby všichni měli stejný přístup k informacím, tedy učitel by měl vykládat jen tehdy, má-li plnou pozornost všech žáků. Jako automatická by měla být přítomnost (neslyšícího) asistenta učitele, popř. asistenta žáků.

Vnitřní nejazykové příčiny chyb

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

Důležitou součástí vyučování je motivace, ve výuce neslyšících je o to větší důraz na zvládnutí českého jazyka, jelikož ten neslyšící dennodenně obklopuje. Učitelé neslyšících se musí stále snažit své žáky pozitivně motivovat. Ukazovat jim, že čeština je pro ně důležitá, je pro ně naprosto nezbytné, aby češtinu ovládali, jelikož čeština jako jazyk většiny je bude vždy obklopuvat, a bez ní se k informacím nedostanou, a to k jakýmkoliv informacím – jízdni řady, formuláře, knihy, časopisy atd., všechno je psáno v češtině. „*Vytváření nevhodné motivační situace ve vyučování často velmi oslabuje kladný vztah žáků k učení a vyvolává netečnost a nezáměr.*“ (Skalková, 2007, s. 175) Motivace prolíná každou vyučovací hodinu, výběr

¹³ Zde může zaznít námitka, že to není reálné. Pokud to vztáhneme na neslyšící, měl by se učitel snažit vyhovět všem žákům ve výběru komunikačního prostředku, a pokud se mu sejde ve třídě několik rozdílných potřeb, měl by požádat o asistenta (buď jako asistenta učitele, nebo osobního asistenta pro žáka), nebo přeskupit žáky podle preferovaného způsobu komunikace do rozdílných tříd či jednoduše zvolit metodu totální komunikace, která se snaží všemožnými způsoby se žákem se domluvit.

cvičení, výběr materiálů a všech činností, které během výuky probíhají, a zásadní roli v ní má učitel, je tedy důležité, aby si sám učitel uvědomoval její důležitost. Jako hlavní motivační stimul je pro většinu žáků hodnocení – dobré známky se pro ně rovnají pozitivní motivaci, špatné známky vnímají jako negativní motivaci. Podle Skalkové (2007, s. 177) je to především tím, že žák se vnímá jako součást skupiny a díky hodnocení se může porovnávat s ostatními. *„Vcelku se význam kladného hodnocení spatřuje v tom, že vyvolává kladné citové reakce, které podněcují k intenzivnější činnosti, vzbuzují pocit sebedůvěry. (...) Naproti tomu časté negativní hodnocení uvolňuje někdy těžko kontrolovatelné vedlejší projevy.“*

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

4.3 Korekce chyby

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

Při korekci chyb se soustředíme na dva typy opravování chyb, a to průběžnou korekci a celkovou korekci. Rozdíl mezi nimi je v tom, zda *„oprava (korekce) následuje vždy ihned po každém elementárním aktu učení, bezprostředně po každé odpovědi, nebo zda se oprava chybných odpovědí a řešení provádí vždy po průchodu celou řadou elementárních otázek a úloh určitého celkového úkolu, tématu.“* (Kulič, 1971, s. 129) Ve výuce češtiny pro

neslyšící se soustředíme na psanou češtinu, a tudíž bezprostřední korekce pro nás představuje korekci po každém písemném projevu neslyšícího, může se jednat i o jedno slovo napsané na tabuli nebo do sešitu. Celková korekce by pak byla pro delší souvislý text, např. slohová práce, nebo jazykový či literární test. Zde bychom mohli vést dlouhou diskuzi, zda opravovat a vysvětlovat každou sebemenší chybu, kterou žák udělá, či jen opravit a přejít dál bez většího vysvětlování. Jak se k tomuto problému staví učitelé neslyšících žáků, se podíváme v dalších kapitolách práce, které vycházejí z dotazníků vyplněných právě učiteli na školách pro sluchově postižené.

Metody korekce chyby (dle Fialové, 2007, s. 69)

- a) korekce učitelem – učitel sám opravuje žáky, formulace opravy by měla být jasná a přesná, aby ji žák pochopil, vysvětlení by mělo probíhat takovým komunikačním způsobem, aby žák co nejlépe porozuměl¹⁴. Korekce ale nemusí spočívat přímo v tom, že učitel řekne správnou odpověď, je vhodné snažit se žáky ke správnému řešení navést dodatečnými otázkami.
- b) skupinová práce – metoda, ve které se žáci opravují navzájem, i zde však musí mít poslední slovo učitel, dohlíží na to, zda se opravdu jedná o korekci a nedochází naopak k dalším chybám.
- c) autokorekce – tuto metodu, kdy žák sám opravuje vlastní práci, je možno použít ve chvíli, kdy žák ví, že udělal chybu. Pokud žák sám chybu opraví, je to pro něj výborná motivace. *„Chyby, které sami objevíme, nás ovlivní mnohem více než ty, na něž nás někdo jiný upozorní.“* (Kulič, 1971, s. 127)

¹⁴ Ostatně celá výuka by měla probíhat v takovém způsobu komunikace, který je pro žáka nejvhodnější. Problémem v tomto případě ale je to, kdy se v jedné třídě sejdou žáci s různými potřebami na způsob komunikace. Je tedy na učiteli, aby zvážil všechny okolnosti a zvolil nejvhodnější způsob komunikace, je vhodné v tuto chvíli zapojit asistenta učitele či žáka, je-li přítomen.

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

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

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

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

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

5 Dotazníkové šetření

Tato část, která vychází z předešlé teoretické části, má za cíl podat informace o tom, jak na chybu pohlížejí učitelé českého jazyka na školách pro sluchově postižené, jak s chybou pracují a co si o chybě obecně myslí. K tomuto účelu jsem vytvořila dotazník, který naleznete v příloze č. 1, a rozeslala ho do 17 škol pro sluchově postižené v České republice, jejichž seznam je uveden v příloze č. 2. Soustředila jsem se jen na učitele českého jazyka na 2. stupni základních škol, na učitele středních škol a učitele na vysoké škole. Bohužel musím konstatovat, že jen velmi málo škol a učitelů se rozhodlo zapojit a spolupracovat se mnou. Důvody, které vedly učitele k nevyplnění dotazníků, byly následující: Učitelé jsou zahlceni podobnými dotazníky a na vyplnění všech nemají dostatek času. Učitelům navíc vadilo, že dotazník obsahuje jen otevřené odpovědi, nad kterými by museli strávit více času než nad uzavřenými odpověďmi. Celkem se mi vrátilo 14 dotazníků z 85 zaslaných. V tomto malém vzorku se objevuje 6 učitelů z 2. stupně základní školy, 4 učitelé ze střední školy, 2 z vysoké školy a 2 učitelé, kteří učí současně na základní a střední škole. Tito učitelé uvedli jako komunikační metodu český znakový jazyk (3 učitelé), mluvenou formu českého jazyka (5 učitelů), metodu totální komunikace (1 učitel) a kombinaci českého znakového jazyka a psané formy českého jazyka (5 učitelů). Vyplnění dotazníku bylo anonymní, zde v práci se nikde neobjeví jméno učitele či školy. Vzhledem k tomu, že jsem očekávala větší návrat dotazníků, nemá tato práce takovou výpovědní hodnotu, jak jsem si zpočátku myslela. Přesto doufám, že pro učitele budou informace získané z této práce cenné a ve výuce využitelné.

5.1 Zahájení práce

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

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

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

Poslední úkol tvoří 9 autentických vět vytvořených neslyšícími¹⁵, chtěla jsem po učitelích, aby je opravili svým obvyklým způsobem. Snažila jsem se vybrat takové věty, ve kterých se objevovaly různé typy chyb – diakritické, záměna slov, syntaktické a stylistické – příklady vět by měly reflektovat typické chyby českých neslyšících, které jsem uvedla

¹⁵ Tyto věty jsem získala během své praxe na ZŠ pro sluchově postižené v Hradci Králové a SŠ pro sluchově postižené v Praze Radlicích.

v kapitole 3.3. V jedné větě se může objevit i několik typů chyb. Původní úmysl byl zapojit do této části souvislý text psaný neslyšícím. Ale protože sama nevlastním rozsáhlejší text psaný neslyšícím, rozhodla jsem pro izolované věty. Dalším důvodem rozhodnutí pro izolované věty je to, že ne každý neslyšící by souhlasil s tím, aby jeho text byl rozebírán v odborné práci. V izolovaných větách, které nepocházejí všechny od jednoho studenta, tento problém není, jelikož většina žáků si nepamatuje každou jednotlivou větu, kterou někdy napsali.

V následujících dvou kapitolách, které jsem nazvala: Jak učitelé chybu vnímají a Jak učitelé s chybou pracují, se budeme věnovat rozboru dotazníku. V kapitole 5.2 zodpovíme otázky č. 1, 2, 3, 4, 5 a 6, tedy vnímání chyby z obecného a konkrétního hlediska. V kapitole 5.3 najdeme odpovědi na otázky č. 7, 8, 9 a shrnutí úkolu č. 10, tedy již konkrétní práce s chybou. Pro přehlednost jsem v práci použila odlišné řazení otázek, než je tomu tak v dotazníku. K tomuto kroku přistupuji po zhodnocení dotazníku, musela jsem uznat svoji chybu, které jsem se při sestavování dotazníku dopustila, otázky nejdou po sobě ve vhodném pořadí, přeskakují z téma vnímání chyby na práci s chybou. Odpovědi, které se zde nacházejí, jsou citovány tak, jak je sami učitelé napsali. Vybírám pouze některé odpovědi, opakující se odpovědi na jednu otázku zařazuji jen jednou.

5.2 Jak chybu učitelé vnímají

Jak jsem uváděla již výše, chyba znamená pro každého člověka něco jiného. Ve výuce jazyků existuje norma, která říká, co je správné. Pokud se od této normy odchýlíte, je to chyba. Ale každý učitel má dále ještě své vlastní nahlížení na chybu. To ovšem neznámá, že učitelé neopravují gramaticky chybné odpovědi. Každý učitel by měl mít srovnáno, co bude jako chybu opravovat následně i známkovat, co je v jazyce nepřipustné, co se dá přejít atd. S tímto svým systémem hodnocení a opravování by měl učitel seznámit i žáky.

1. otázka: Jak byste obecně definovali chybu?

Na úvod dotazníku jsem se rozhodla položit obecně definující otázku, co je chyba obecně, nejenom v jazykové výuce. Odpovědi se ve 42 % shodovaly v tom, že jde o nějakou odchylku od normy, od toho, co je správné. Odpověď neuvedlo 35 % učitelů a zbylých 23 % uvedlo jinou odpověď:

Chyba je, pokud se žák podstatně odchýlí od tématu. Chyba je cokoli, co není v daném kontextu přijatelné. Jeden učitel jako odpověď citoval definici Čermáka.¹⁶

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

2. otázka: Co považujete za chybu?

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

¹⁶ Tuto definici naleznete v kapitole 3.1.

V této otázce nelze vyvodit jednotnou odpověď, a proto cituji uvedené odpovědi.

- nesprávná odpověď (např. Babičku napsal Erben)
- jevy, které brání porozumění
- záleží na tom, co je cílem cvičení
- posouzení chyb je individuální dle jazykové úrovně žáka
- porušení pravidla (např. modální sloveso + infinitiv)
- všechny typy chyb ortografických, morfologických, slovtvorných a syntaktických
- shoda podmětu s přísudkem
- základní gramatické, morfologické a syntaktické jevy, u kterých pedagog předpokládá jejich znalost

Jak je vidno, chyby mohou být různé. Myslím, že zásadní myšlenka, která toto vystihuje, je následující odpověď: Záleží na tom, co při zadávání cvičení sleduji. Pokud sleduji např. spontánní jazykové vyjadřování, třeba konverzační cvičení¹⁷, pak nepřičítám takovou váhu gramatickým chybám a chybou je pro mě nejasnost obsahu, stylistické chyby, nedokonalá koherence textu atd. Pokud ale chci procvičit 6. pád, pak je pro mne chybou např. tvar v zelenému kabátí.

Učitelé se v 100 % shodují v tom, že nehodnotí všechny chyby stejně, záleží na úrovni žáka, na tom, co se právě procvičuje, co by už měli znát (tedy znalost probraného učiva). S tím můžeme souhlasit, ale je třeba mít na paměti, že bychom žákům měli opravovat všechny chyby, i ty, které nejsou pro dané cvičení zásadní. Nemyslím tím, že bychom se žákem rozebírali každé interpunkční znaménko, ale žák musí vědět, že to, co napsal, není správně

¹⁷ Autorka tím má na mysli konverzaci přes chat ve stylu učitel - žák, využívá ji jako procvičování češtiny namísto tzv. mluvních cvičení.

a je třeba, aby se to odnaučil dělat¹⁸. Vysvětlovat se mají ty chyby, které jsou pro dané cvičení podstatné. Pokud se tedy procvičuje shoda podmětu s přísudkem, je nutné, aby každá chyba v tomto jevu, byla opravena a vysvětlena. Na ostatní chyby je možno jen poukázat, např. je barevně podtrhnout, napsat, kde je chyba, či je rovnou opravit na správný tvar.

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

Odpověď na tuto otázku jsme již částečně zodpověděli v předchozím bodě. Otázka v dotazníku nebyla vhodně položená, což jsem bohužel zjistila, až po obdržení odpovědí. Otázku jsem zařadila, protože mě zajímalo, zda učitelé vnímají mezi chybami nějaké rozdíly či ne. Učitelé se ve 100 % shodli na tom, že hodnotí chyby rozdílně. Vnímání rozdílnosti chyby je však u každého učitele jiné. Odpovědi, které jsem na tuto odpověď získala, uvádím v následujícím přehledu.

- a) chyby zásadní a malé¹⁹ – opravují se jen ty chyby, které porušují pravidla (např. shoda podmětu s přísudkem)
- b) chyby, které brání porozumění, a chyby, které nebrání porozumění – učitelům jde při výuce českého jazyka hlavně o to, aby jejich žáci uměli jazyk používat takovým způsobem, aby dokázali správně předat informaci, kterou chtějí sdělit
- c) úroveň sluchové vady – u nedoslýchavých žáků se hodnotí přísněji chyby z hlediska nepřiměřenosti písemného projevu vzhledem ke sluchové vadě, je známo, že nedoslýchaví lidé mají menší problémy se zvládnutím českého jazyka, jelikož mají částečnou sluchovou oporu a přicházejí tak do kontaktu i s mluveným jazykem
- d) individuálně u každého žáka – dle jeho jazykové úrovně

¹⁸ Pokud žák opakuje stejnou chybu v interpunkčních znaménkách pořád dokola, měl by učitel i u této „malé chyby“ přiřadit vysvětlení. Jestliže žák chybu stále opakuje, nebude to již chyba z nepozornosti, ale spíše z nevědomosti či jiné příčiny, a právě zde by měl učitel přistoupit k individuálnímu řešení.

¹⁹ V teoretické části jsem používala termíny zásadní chyba a méně zásadní chyba, což je to samé jako chyba zásadní a chyba malá, termíny, které uvádím v přehledu, pocházejí od učitelů. Zde je vidět, že terminologie v tomto není jednotná.

- e) chyby dle jazykových rovin – rozdílně se hodnotí chyby z morfologické, slovotvorné a syntaktické roviny oproti chybám z roviny stylistické
- f) probraná a neprobraná látka – hodnotí se chyby z učiva, které se již probíralo, pokud žák udělá chybu v něčem, co se ještě neprobíralo, nehodnotí se

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

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

Tuto otázku jsem zařadila proto, abych si potvrdila (popř. vyvrátila) tvrzení z odborné literatury o chybách neslyšících, které jsem zmiňovala v kapitole 3.3. Učitelé se v tomto bodě shodují s odbornou literaturou. Zajímavá pro mě byla informace jednoho z učitelů, že ubývá studentů s nedostatečnou znalostí morfologie a slovotvorby, stále však přetrvávají chyby v oblasti syntaxe a stylistiky²⁰ a také problémy se čtením s porozuměním. Z toho můžeme vysoudit, že došlo již k určitému posunu u učení se českého jazyka neslyšícími.

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

Dle odpovědí učitelů můžeme konstatovat, že záleží na typu cvičení. Pokud jde o delší text, ve kterém jde o to, aby žák předal nějakou rozsáhlejší informaci,²¹ učitelé opravují jen chyby, které brání porozumění textu. Pokud se jedná o cvičení, které má procvičit nějaký daný jazykový jev, opravují všechny chyby.

²⁰ Chyby v oblasti syntaxe a stylistiky přetrvávají patrně z toho důvodu, že se jim nevěnuje ve výuce tolik času, z hlediska opravování i procvičování jsou náročnější. (informace od získaná od učitele základní školy)

²¹ Myslí se tím různé slohové útvary – vyprávění, dopis, popis apod.

Jeden z učitelů v tomto bodě připomněl důležitou myšlenku: jsou žáci, kteří mají se zvládním češtiny problémy, a to, že sami pocítují svůj neúspěch, je nemotivuje. U takových žáků si musí učitel dát pozor na to, aby označoval chyby opatrně s ohledem na žáka. Pokud žák vidí, že v celém textu nemá jedno slovo dobře, nemotivuje ho to k dalším výkonům a odmítá spolupracovat. Je tedy důležité opravovat chyby citlivě s ohledem na jazykové kompetence žáka a jeho psychický stav. Podstatné v tomto bodě je, že učitel si uvědomuje, že za chybou nemusí stát jen neznalost žáka, ale i nějaká psychická příčina. Pokud toto pochopí, má k žákovi jiný přístup, a troufám si říci, že lepší přístup.

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

Tuto otázku jsem zařadila hlavně ze zvědavosti, chtěla jsem zjistit, zda se učitelé zamýšlejí nad tím, proč jejich žáci dělají chyby, nebo se prostě smíří s tím, že žák udělá chybu a dále nad tím nepřemýšlí. Kladně na tuto otázku odpovědělo 71 % učitelů, zbylých 29 % odpovědělo negativně. Osobně si myslím, že by pozitivně na tuto otázku měli odpovědět všichni, tedy 100 % dotazovaných, jelikož, a to uvedl v odpovědi i jeden učitel, bez toho nemá smysl chyby opravovat. Je důležité zjistit, zda příčina vzniku chyby je na straně žáka (nevědomost, psychická příčina, nevhodně zvolené strategie učení), nebo nějakým nedostatkem ve výuce (chybné či nedostatečné vysvětlení).

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

5.3 Jak učitelé s chybou pracují

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

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

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

- V textu ji barevně označím a napíšu mu zhruba, v čem je chyba a jak si ji může opravit. U části chyb píš i správné řešení²², ale snažím se, aby to nebylo velké procento.
- Nejprve ho upozorním, že ve větě/odstavci je chyba. Pokud ji nenajde, vysvětlím, o jaký typ chyby jde. Pokud ani pak chybu neobjeví, snažím se ho navést konkrétněji tím, že se ptám na správný tvar daného slova (např. jak vypadá 3. osoba čísla jednotného přítomného času od slovesa „psát“). Často používáme dataprojektor a text promítáme na plátno nebo text studenti píš na tabuli, kde jej vidí všichni studenti a mohou si opravovat chyb navzájem. Nikdy neříkám v 1. kole – tady je chyba, toto si opravte. Snažím se vést studenta, aby chybu našel sám, opravil ji a pochopil, proč byl výraz chybný (u stylistiky je to velmi obtížné).
- Opravování chyb přímo do textu nepovažuji za příliš přehledné. Vhodnější se mi zdá chybu pouze podtrhnout a označit číslem. Pod text pak vypíšu seznam čísel a k nim – podle povahy chyb – poznámky. Velmi vhodné je také užívat pro určité typy chyb stejné značky – žák pak ví, kde je chyba a v čem spočívá.

²² V odpovědi bohužel nebylo uvedeno, u jak velké části učitel píše správné řešení.

- Záleží na typu cvičení. V písemné práci opravím chybu a připíši správnou odpověď, při práci u tabule se ptám ostatních, zda je to správně a proč.
- Označím chybu, kterou žák následně opravuje sám, podtrhnutím (části věty, slova, ve kterém žák udělal chybu, žák sám detekuje chybu a sám si ji také opravuje) – strategie jsou různé, podle záměru a cíle ve vyučovacím procesu.

Učitelé se shodují v tom, že chybu označí, ale neopraví ji rovnou, nechají žáka, aby se snažil přijít na to, co konkrétně za chybu udělal a jak ji opravit. Správné řešení napíše rovnou 36 % učitelů – to je vhodné zejména pro testování (testy, písemné práce), kde už předpokládáme zvládnutí učiva. Při procvičování je vhodnější nechat žáka, aby se nad chybami sám zamýšlel. Tím, že je nucen vyhledat chybu a sám ji i opravit, se učí.

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

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

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

Z odpovědí na tuto otázku jsem chtěla zjistit, do jaké míry učitelé sami vysvětlují chyby, nebo si je žáci opravují sami. Jen 28 % učitelů uvedlo, že u nich převažuje opravení chyb učitelem, u zbylých 72 % převažuje práce samotného žáka. Učitelé se i zde rozepisovali,

a jelikož by bylo obtížné shrnout všechny odpovědi do jedné konkrétní formulace, odpovědi si můžete přečíst níže.

- Chybu většinou označím tak, aby si ji žák sám opravil (buď zcela samostatně, nebo pomocí nápovědy – např. uvedením valence „mít rád + koho/co“).
- Opravím ji barevně a navedu studenta, jak si ji opravit²³. Někdy v hodinách proberu shrnutí nejčastějších chyb se všemi studenty, kteří se je snaží opravit, najít řešení. Případně proberu další látku, která problém osvětlí.
- Pokus o odhalení chyby nebo jejího napravení samotným žákem, procvičování stejného jevu.
- S chybou dále pracujeme. Pokud student vytvoří nějakou větu nebo text v psané češtině, snažím se nejprve ocenit způsob, jakým se vyjádřil, tedy pochválit to, co napsal dobře, a poté se zaměřím na to, co by se dalo zlepšit/opravit. Vím, který student chybuje v které věci, a snažím se při dalších cvičeních hledat obdobné jevy a nadále se studenty tento problematický jev procvičovat. Aby si vzpomněli, kde chybovali a opět zkusili najít správné řešení. A to nejen při hodině češtiny, ale také v literatuře, kde pracujeme s různými texty. Pokud se v nich vyskytne jev, který dělal studentům v češtině problémy, procvičíme si nad literárními texty i gramatiku.
- Chyby mě upozorňují na to, kam dále zacílit v jazykovém vyučování pozornost.
- Analýza chyby – ptám se, jestli už ví, kde je chyba. Proč je to tak a proč ne jinak, jak by to bylo v podobném případě a pak napíšeme asi 10 vět zohledňujících stejný problém.
- Opravím všechny chyby, napíši, jak správně by to mělo vypadat a vysvětlím proč. Následně žák doma text přepíše a přinese ho zpět do školy bez chyb.

²³ V odpovědi nebyl uveden konkrétní příklad toho, jak učitel navádí žáka k opravě chyby. Konkrétní ukázka byla uvedena v úkolu č. 10. Např. vezme-li si větu: Vysoký škola je moc těžký. Učitel uvedl návod k opravě následovně: Pozor, podstatné jméno a jeho přívlastek musí mít stejný tvar – rod, číslo, pád... ŠKOLA je rodu ženského, vzor ŽENA. Opravte si tvar přídavného jména VYSOKÝ a TĚŽKÝ.

- Oprava, vysvětlení, přepis pod text, vysvětlení, snaha žáka přepsat text podle mé opravy, opět vysvětlení chyb.
- Je možné s chybou pracovat okamžitě po jejím detekování přímo ve výuce, upozornit na chybu, příp. její příčinu; další možností je na základě chyby (zvláště pokud ji udělalo více žáků nebo pokud ji považují za zásadní či zajímavou) připravit výukový materiál, který by byl zaměřen na konkrétní jev.
- Studentské texty opravuji většinou vícekolově. V prvním kole opravím „velké“ chyby – morfologie, slovtvorba, syntax, slovosled. Pak si student práci sám opraví (podle mých komentářů, pokud to alespoň trochu jde, snažím se neuvádět přímo správný tvar, ale navést studenta tak, aby chybu sám opravil – např. sloveso „psát“ má vazbu „někdo píše něco do něčeho/na něco/někam“). Ve druhém kole se zaměříme na subtilnější jazykové problémy – zejména strukturu textu, návaznost jednotlivých částí textu, slovosled, čárky ve větě, vhodnost použití slova z dané stylové vrstvy apod.

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

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

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

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

Kladně odpovědělo 93 % učitelů a 7 % učitelů odpovědělo negativně. Rozdíl mezi učiteli je ve frekvenci používání této metody. Objevily se odpovědi: zřídka, ne moc často, příležitostně (je-li dost času), občas, často, jednou za 14 dní, pravidelně každý týden. Učitelé se shodli v tom, že tato metoda je pro ně náročnější, ovšem pro žáky zajímavá.

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

5.4 Shrnutí

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

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

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

Chybu lze vyhledávat a opravovat dvěma způsoby – učitel sám vyhledá a popř. i opraví, nebo chyby vyhledávají a opravují žáci navzájem ve svých pracích. První způsob je

klasický způsob vyhledávání a opravování chyb, a lze ho použít v jakékoliv situaci. Druhý způsob je náročnější na práci učitele, vyžaduje příjemnou atmosféru ve třídě a žáky, kteří mají již nabyté určité jazykové znalosti. Nemůžete se pustit do opravování textu v jazyce, který prakticky neovládáte.

Ve své práci jsem se nezaobírala tím, jaký komunikační prostředek je vhodný pro výuku neslyšících. Částečně jsem toto nezmiňovala proto, že není jednoduché na tuto otázku odpovědět, jelikož do skupiny osob se sluchovými postižením patří osoby s rozmanitými sluchovými vadami od lehké nedoslýchavosti po těžkou hluchotu a každá z těchto skupin vyžaduje jiný způsob komunikace, takže zobecnit odpověď na jeden způsob komunikace nelze. To, jaký komunikační způsob je výuce využíván, určitě, jak se domnívám, tuto výuku ovlivňuje. Učitel by měl být nalézt či zvolit takový způsob komunikace, aby si navzájem se žákem zcela porozuměli. Vysvětlování chyb by tak nemělo probíhat v cílovém jazyce (český jazyk), ale v tom komunikačním prostředku, který je žákovi nejbližší. Oprava v psaném textu je však psanou formou českého jazyka a i zde by se měl učitel přesvědčit, zda žák opravám rozumí, a popř. povysvětlit v komunikačním prostředku, který žákovi vyhovuje.

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

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

V této kapitole bych chtěla navrhnout postup, jak mají učitelé českého jazyka na školách pro sluchově postižené s chybou pracovat. Tento mnou navržený postup vychází z informací zmiňovaných v první kapitole a z odpovědí učitelů, kteří vyplnili můj dotazník. Odpovědi učitelů naleznete v předcházející kapitole.

Postup práce s chybou:

1. vyhledávání chyby – než započneme jakoukoliv práci s chybou, musíme v textu chyby nalézt
2. označení chyby – metody, pomocí kterých lze označovat v textu chyby jsou následující: podtrhnutí, zakroužkování, barevné označení, očíslování, přeškrtnutí slova, vepsaný komentář, značky (např. přeškrtnuté V pro naznačení, že něco ve větě chybí). Důležité je, žákům vysvětlit, jaký způsob budu používat, a pokud si vyberu systém značek, umístit na viditelné místo tento systém, aby si žáci mohli kdykoliv zkontrolovat, co která značka znamená.
3. výběr opravy chyby (zda budu opravovat chybu sám, nebo nechám opravu na žácích)
 - a) pokud opravuji sám – u závažnějších chyb je nutné připojit i vysvětlení, proč je to chyba, jasným způsobem napsat správnou odpověď (správná odpověď nesmí být matoucí)
 - b) pokud opravuje žák – připojuji své poznámky či komentáře, aby žák věděl, kde je chyba, popř. co má opravit; poznámky musí být jasné, stručné a čitelné
4. vysvětlení chyby – i u vysvětlování platí pravidlo stručnosti a jasnosti, stále by měl mít učitel na paměti, že musí i kontrolovat, zda žáci rozumí uvedenému vysvětlení, pokud nerozumí, ne třeba vysvětlení přeformulovat
5. zamyšlení nad příčinou chyby – pokud známe své žáky dobře, může být vcelku jednoduché, říci, co stojí za tím, že žák udělal chybu
 - a) neznalost – žák si musí sám doplnit to, co neumí

- b) interference – neustále opravovat, vysvětlovat, žák postupem času, kdy se naučí cílový jazyk lépe, bude dělat méně a méně chyb z důvodu přenášení svého mateřského jazyka do jazyka cílového
 - c) psychický stav – pokud se jedná o vážné psychické narušení, je namístě spolupráce s psychologem
6. procvičení – výběr cvičení je přímo úměrný tomu, co se procvičuje; podle jazykové úrovně studentů se lez rozhodnout, zda v jednom cvičení procvičovat pouze jeden jazykový jev, nebo více jevů (procvičování více jevů je samozřejmě těžší, nejtěžší je pak napsat delší text, kde si žák musí hlídat všechny roviny jazyka)
 7. zpětná kontrola toho, zda žáci chybu pochopili – je vhodné zařadit podobná cvičení na daný jev, kterého už ve výuce bylo použito (ale ne přesně to samé), např. obměnit věty či některá slova, ověřujeme tak, zda žáci udělají či neudělají chybu na stejných místech

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

Vysoký škola je moc těžký.

žák obdrží tuto opravu: **Vysoký** škola je moc **těžký**.

správně: **Vysoká** škola je moc **těžká**.

vysvětlení: Podstatné jméno a přídavné jméno, které zde tvoří podmět a jeho shodný přívlastek, se musí shodovat v čísle, rodě a pádě. Slovo škola je ženského rodu, tedy i slova vysoký a těžký musí být v ženském rodě. Ve větě je použit u přídavných jmen nesprávný mužský rod.

učitelova domněnka: Příčinou chyby by zde mohla být interference, v českém znakovém jazyce mají přídavná jména citátovou podobu mužského rodu a vzhledem k rodu podstatného jména se nemění. Nutno poukázat na rozdíl mezi českým jazykem a českým znakovým jazykem.

cvičení na procvičení daného jevu: Na výletě jsme viděli star_ hrad.

Jiřina Bohdalová je znám_ česk_ herečka.

Podáš mi to modr_ pero?

Petr je vesel_ chlapec, který rád vypráví vtipy.

Obrázek vymalujte modr__ a červen__ pastelkou.

cvičení ke zpětné kontrole: Např. můžeme zařadit cvičení, ve kterém se žáci snaží opravit chyby, které jsou v textu.²⁴

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

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

Práce s chybou prolíná celý výukový proces. Učitelé by měli mít ujasněné, co je chyba a jak s ní budou pracovat, ještě než začnou učit. Během své praxe zjišťují, které metody a přístupy se hodí pro různé žáky a tyto metody upravují a usměrňují vzhledem k žakovým potřebám a potřebám daného učiva. V ideálním případě by učitel neměl nikdy pokračovat v novém učivu, pokud to staré nemají zvládnuté všichni prakticky dokonale. Domnívám se ale, že toto je v reálné škole prakticky nemožné, jelikož se v jedné třídě sejde několik individuálních osobností, která je každá na jiné jazykové úrovni, vyžaduje jiný komunikační prostředek, má specifické potřeby a jiné psychické stavy. Učitel se musí sám rozhodnout, kdy

²⁴ Cvičení na vyhledávání chyb jsou obecně velmi obtížná, jelikož předpokládají dobrou znalost daného jazyka. Učitel by je měl zařadit jen ve chvíli, kdy si je jist, že jeho žáci jsou schopni toto cvičení zvládnout.

je možné procvičování opustit a jít na další téma a kdy je třeba ještě dále pokračovat v procvičování. Ve chvíli, kdy celá třída dělá stejné chyby, bude na místě procvičování a opakování.

7 Závěr

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

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

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

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

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

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

Tato práce jistě není vyčerpávající. Jistě by bylo dobré a i zajímavé dále se tímto tématem zabývat, hlouběji ho rozpracovat. Tímto bych chtěla svoji práci dát k dispozici

dalším výzkumům a šetřením zabývajících se tímto tématem, doufám, že nezůstanu jediná, která se touto problematikou zabývala

8 Literatura

- ANDREJSEK, J. *Státní maturitní zkouška z českého jazyka pro neslyšící studenty*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. [bakalářská práce]
- BARTOŠOVÁ, H. *Předložky v psané češtině českých neslyšících*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2008. [bakalářská práce]
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1994.
- ČÍŽKOVÁ, K. *Osobní zájmena psané češtině neslyšících*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2009. [bakalářská práce]
- FIALOVÁ, L. *Práce s chybou*. Praha: Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. [diplomová práce]
- GAVORA, P. *Úvod od pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- HRONOVÁ, A., KOSINOVÁ, B., SPILKOVÁ, M. *Český jazyk v legendách: učebnice ČJ pro neslyšící*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro SP - jazykové centrum ULITA, 2007.
- HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání neslyšících*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2006. [disertační práce]
- CHOBOTOVÁ, K. *Pojetí chyby v cizojazyčné výuce*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. [ročníková práce]
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006.
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících: Čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008a.
- KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se SP v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008b.
- KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- MACUROVÁ, A. et al.: *Čeština pro neslyšící*. [CD-ROM] Praha: FRPSP, 2007.
- MACUROVÁ, A. Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti in *Speciální pedagogika*, 1994, roč. 4, č. 5, s. 12-19
- MACUROVÁ, A. Jazyk v komunikaci neslyšících. Předběžné poznámky in *Slovo a slovesnost*, roč. 55, 1994, s. 121-132
- MACUROVÁ, A. Naše řeč? in *Naše řeč*, roč. 81, 1998, s. 179-188

- MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk (Úvodní poznámky) in *Speciální pedagogika*, roč. 11, 2001, č. 2, s. 69-75
- MACUROVÁ, A. ... protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících) in *Slovo a slovesnost*, roč. 56, 1995, s. 23-33
- MACUROVÁ, A. Výuka češtiny pro neslyšící: inspirace odjinud in *Speciální pedagogika*, 2007, roč. 17, č. 3
- PETRÁŇOVÁ, R. a kol. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád.* [CD-ROM] Praha: Pevnost, 2007.
- PETRÁŇOVÁ, R. a kol. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád.* [CD-ROM] Praha: Pevnost, 2007.
- RICHTEROVÁ, K. Vyjadřování času v psané češtině českých neslyšících. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2009. [rigorózní práce]
- SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- ŠEBKOVÁ, H. *Psaná čeština českých neslyšících v internetové komunikaci*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2008. [diplomová práce]
- ZIEBIKEROVÁ, W. *Interference z českého znakového jazyka do psané češtiny českých neslyšících*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2009. [diplomová práce]

9 Příloha č. 1

Dotazník pro učitele českého jazyka na školách pro sluchově postižené

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

jakou třídu/jaké třídy vyučujete:

jakou komunikační metodu ve výuce používáte:

1) Jak byste obecně definovali chybu?

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

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

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

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

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

4) Jakých chyb se Vaši žáci nejčastěji dopouští?

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

5) Jak žákovi naznačíte, že udělal chybu?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10) Opravte následující věty svým obvyklým způsobem.

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

10 Příloha č. 2

Seznam oslovených škol

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

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

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

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Plzeň

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Liberec

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové

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

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

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

Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí

Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov, Ivančice

Mateřská škola a Základní škola, Kyjov

Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Brno

Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště, Brno

Jazykové centrum Ulita

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

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