

# PRÁCE S CHYBOU VE VÝUCE CIZÍHO HOSPODÁŘSKÉHO JAZYKA

Working with mistakes and errors  
when teaching foreign business language

*Lenka Kalousková*

## **Abstract**

This study discusses dealing with mistakes and errors when teaching foreign business language. Modern methodology of foreign language teaching does not see the mistakes only as a deficit, but sees it as a particularly valuable tool in acquiring language skills. The research revealed interesting findings from perception and correction of mistakes by the teachers to dealing with them. Thanks to research, we can formulate some specific didactic recommendations, e. g. greater emphasis on self-correction, work more effectively with performative mistakes and consistently correct mistakes in writing tasks.

**Key words:** correction, analysis of errors and mistakes, working with mistakes, didactics of foreign business language

## **Abstrakt**

Studie pojednává o práci s chybou ve výuce odborného hospodářského cizího jazyka. Moderní didaktika výuky cizího jazyka nevnímá chybu pouze jako nedostatek, ale chápe ji zejména jako cenný nástroj při získávání jazykové kompetence. Výzkum přinesl zajímavá zjištění, počínaje vnímáním chyby stran vyučujících, přes opravu až po práci s ní. Díky výsledkům výzkumu můžeme formulovat konkrétní didaktická doporučení, k nimž patří větší důraz na autokorekci, efektivnější práce s performanční chybou a důsledné opravování všech chyb v písemném projevu.

**Klíčová slova:** korekce chyb, analýza chyb, práce s chybou, didaktika odborného hospodářského jazyka

## **Úvod**

V důsledku globalizace a mezinárodní spolupráce v oblasti obchodu, investic a průmyslové výroby roste zájem o znalost cizích jazyků, zejména pak o jazyk odborný, zaměřený na lexikální a gramatické jevy důležité pro komunikaci v příslušné sféře. V rámci poptávky po odborném jazyce zaujímá čelní místo hospodářský jazyk, jehož didaktika má svá specifika. Patří k nim i korekce a práce s chybou. Korekce chyb v cizojazyčné výuce a práce s nimi není v současné době uceleným způsobem probádána. Obtížné je již samotné definování chyby, neboť na rozdíl od exaktních věd neexistuje u jazykového projevu často jednotné a jediné správné řešení. Důvodem je fakt, že jazyk má svoji spisovnou a hovorovou podobu av rámci jazyka existují regionální, sociální a funkční variety. Kromě toho jazyk není statický, neustále se vyvíjí a reaguje na nové skutečnosti, což bohatě reflektuje zejména oblast lexikologie a morfologie.

Důsledkem je změna normy, která určité jazykové jevy začne tolerovat nebo považovat za spisovné.

Chybou při osvojování cizího jazyka se začala podrobněji zabývat komparační lingvistika přibližně v polovině 20. století. Prostřednictvím kontrastivní analýzy srovnávala odlišné struktury dvou jazyků a předpokládala, že komparace umožní předvídat chyby. V praxi se však ukázalo, že k predikci chyb pouhé porovnání jazyků nestačí. V dnešní době je tato koncepce tedy již překonána, ale její výsledky byly značným přínosem pro definování chyby ve výuce cizího jazyka. Chybová analýza pohlíží na chybu jako na přirozenou věc a klade si za cíl popsat chyby v užívání cizího jazyka a zjistit jejich příčinu. Je třeba si uvědomit, co vlastně chyba je. Za chybu se považuje zpravidla odchylka od platné normy a porušení jazykové korektnosti, která vede k nedorozumění či komunikačním potížím. Učení pak označujeme jako proces, který napomáhá zmenšování počtu a významnosti chyb. Chyby mohou být různé povahy: fonetické, ortografické, morfologické, syntaktické, lexikální, kontextuální či stylistické. Na vzniku chyb se podílí psychologické, didaktické a lingvistické faktory. Analýza chyb probíhá v několika krocích: odhalení chyby (detekce), zjištění zdroje chyby (identifikace), posouzení typu chyby (interpretace), oprava chyby (korekce), prevence. Zdrojem chyb je často interlingvální interference, tedy negativní přenos struktury či jevu z mateřského (popřípadě prvního cizího jazyka) do cílového jazyka a dále intralingvální interference, neboli přílišná generalizace, kdy student nesprávně aplikuje již naučené pravidlo a dopustí se tím chyby. K chybování může vést ale také nepřehlednost v učebnici nebo nejasná formulace vyučujícího. V takovém případě dochází v mysli studenta k falešné představě (angl. *false concepts*), označované také jako „vyvolaná chyba“ (*induced errors*).

V české terminologii nenalezneme ekvivalenty k termínům popisujícím typy chyb, které Brown (Brown, 2000) uvádí jako *mistake* a *error*. Anglický výraz *mistake* můžeme opsat jako performanční chybu, která vznikne nedopatřením z důvodu nižší koncentrace, stresu atd. a *error* jako kompetenční chybu, která svědčí o neznalosti, t. j. chybějící kompetenci studenta. V německé lingvistické literatuře se chyby vzniklé z nepozornosti i z neznalosti někdy jednotně označují jako *Ignoranz* (*ignorance*).

Slavík (Slavík, 1994) navrhuje odlišovat dva druhy chyb: chyby normativní představující nepřijatelnou odchylku od normovaného vzoru či postupu a kreativní chyby projevující se nepřijatelnou totožností (postupu či výsledku) s normovaným vzorem. Kreativní chyby se vyskytují v expresivních disciplínách, jako je dramatická, literární, hudební a výtvarná výchova. Slavík dále rozlišuje v rámci edukačního procesu několik typových přístupů k práci s chybou: normativní, kreativní a toleranční, přičemž u normativního přístupu odlišuje formu direktivní a dialogickou. Přestože koncept tolerančního a kreativního pojetí má přímou souvislost s tvořivou výchovou, nalézají jeho východiska uplatnění i v rámci exaktních disciplín. V direktivní variantě přístupu k normativní chybě učitel chybu odhalí a navrhne korekci, ale schází její interpretace. Ta je naopak součástí dialogického přístupu, kdy je díky analýze chyby student přiměn aktivně s ní pracovat a lépe se z ní poučit. Chybou v souvislosti s učením se zabýval v 70. letech 20. století Václav Kulič. Jeho výzkumy ukazují, že je zcela nepřijatelné chybný výkon z edukačního procesu zcela vyloučit, protože to naopak vede k omezení samotné činnosti žáků. Kulič usiloval o to, aby byly chybám přisuzovány i pozitivní funkce v učení. Ideální stav práce s chybou

v edukačním procesu by podle Kuliče byl, kdyby každá chyba byla včas a správně odhalena a její následná korektura zdůvodněna (Kulič, 1971). K podobným závěrům dochází i další autoři. Mareš a Křivohlavý upozorňují na skutečnost, že lze chybu vnímat dvojím způsobem. Jednak jako něco nežádoucího, co by se nemělo vůbec objevit a co svědčí o žakově nepozornosti či neschopnosti a jednak jako součást každé lidské činnosti, při níž si žák zkouší osvojit nové poznatky. Autoři zároveň zdůrazňují důležitost zpětné vazby (Mareš, Křivohlavý, 1995), stejně jako Gavora, podle něhož se žák bez zpětné vazby může cítit nejistý a zmatený (Gavora, 2005). Moderní didaktika výuky cizího jazyka už tedy nevnímá chybu pouze jako nedostatek, ale chápe ji zejména jako transparentní ukazatel vývoje studentovy představy o systému jazyka a jako cenný nástroj při získávání cílové jazykové kompetence. Proto považujeme za důležité najít odpovědi na otázky, jak chybu vnímají učitelé odborného cizího jazyka a zda s ní dokáží efektivně pracovat. Dále jsme si vytkli za cíl zjistit, jakým způsobem jsou opravovány chyby v ústním a písemném projevu, s jakým cílem učitelé chyby opravují, zda se díky své roli pedagoga cítí povinni opravovat všechny chyby, co považují za měřítko hodnocení cizojazyčného grafického a akustického projevu a v neposlední řadě jaký způsob korekce chyb je nejčastější. Jaká lze ze získaných poznatků vyvodit praktická doporučení pro didaktiku cizího jazyka (Kleppin, 2009). Za účelem zjištění výše uvedených skutečností byl formou dotazníku proveden kvalitativní výzkum, kterého se účastnilo 50 pedagogů vyučujících odborný cizí hospodářský jazyk (anglický, německý, francouzský, italský, španělský a ruský).

### **Definice chyby**

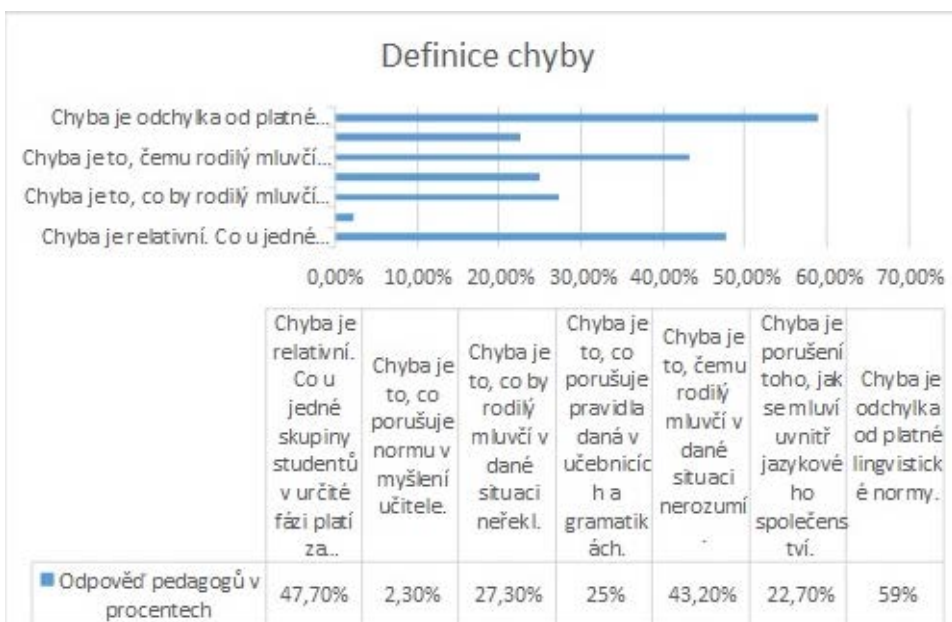
První otázka výzkumu se týkala definice chyby. Jak bylo uvedeno výše, neexistuje na definici chyby v odborných lingvistických kruzích jednotný názor. Vyučující dostali k nabídce sedm různých definic, z nichž měli zaškrtnout maximálně tři, se kterými se nejvíce ztotožňují. Nejvíce respondentů (59%) vnímá chybu jako odchylku od platné lingvistické normy. 47,7% respondentů dále uvedlo, že chyba je relativní. Tedy to, co platí u jedné skupiny studentů v určité fázi za chybu, se u jiné skupiny v jiné fázi toleruje. Třetí nejčastější odpovědí bylo, že chyba je to, čemu rodilý mluvčí v dané situaci nerozumí (43,2%). Naopak nejméně respondentů (2,3%) označuje jako chybu to, co porušuje normu v myšlení učitele (obr. č. 1). Z výsledků získaných v průzkumu vyplývá, že označení chyby je převážně subjektivní a závisí na profesionalitě, didaktické kompetenci a jazykových znalostech učitele.

### **Ústní projev**

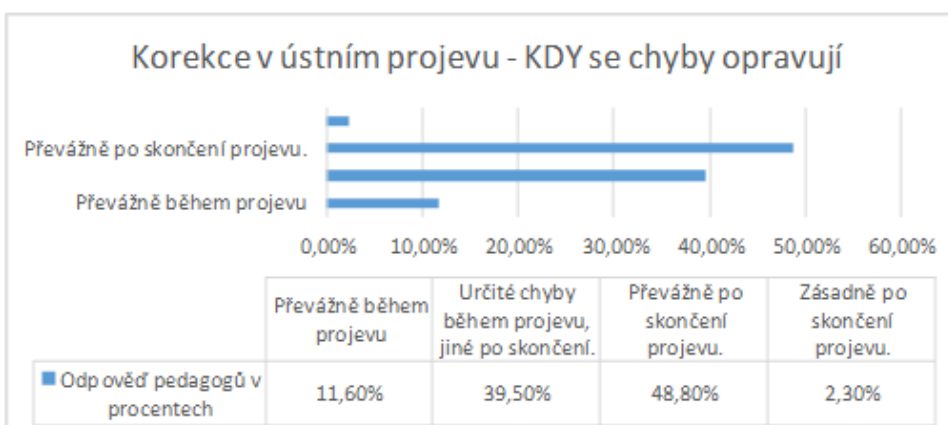
Dalším z klíčových cílů výzkumu bylo zjistit, jak učitelé pracují s chybou, t. j. jaké chyby, kdy a jak opravují a zda se práce s nimi liší v ústním a písemném projevu. U ústního projevu jsme se zaměřili především na běžnou komunikaci v hodině. Zejména při opravování chyb u ústního projevu se nabízí široké spektrum možností, z nichž každá má své výhody a nevýhody, a na jejichž aplikaci do značné míry závisí rozvoj studentovy komunikační kompetence.

Na otázku *kdy opravujete chyby v ústním projevu* (obr. č. 2) odpovědělo 48,8% dotázaných, že tak činí převážně po skončení projevu. 39,5% respondentů uvedlo, že opravují určité chyby během projevu, jiné po skončení. 11,6% opravuje chyby převážně během projevu a pouze 2,3% zásadně po skončení projevu.

Moderní trend je v současné době opravovat chyby po skončení projevu, aby nebyl student rušen a neztratil myšlenku. Opravování chyb během projevu také studenty často znejišťuje, ztrácejí odvahu mluvit nebo se ve snaze mluvit bez chyb uchylují ke krátké výpovědi a jednoduchým větám. Ale i opravování po skončení projevu má svá rizika, ne vždy si učitel dokáže všechny podstatné chyby zapamatovat nebo si je poznamenat. Navíc stejná často se opakující chyba může podobně jako nesrozumitelná pasáž působit na ostatní účastníky kurzu rušivě.

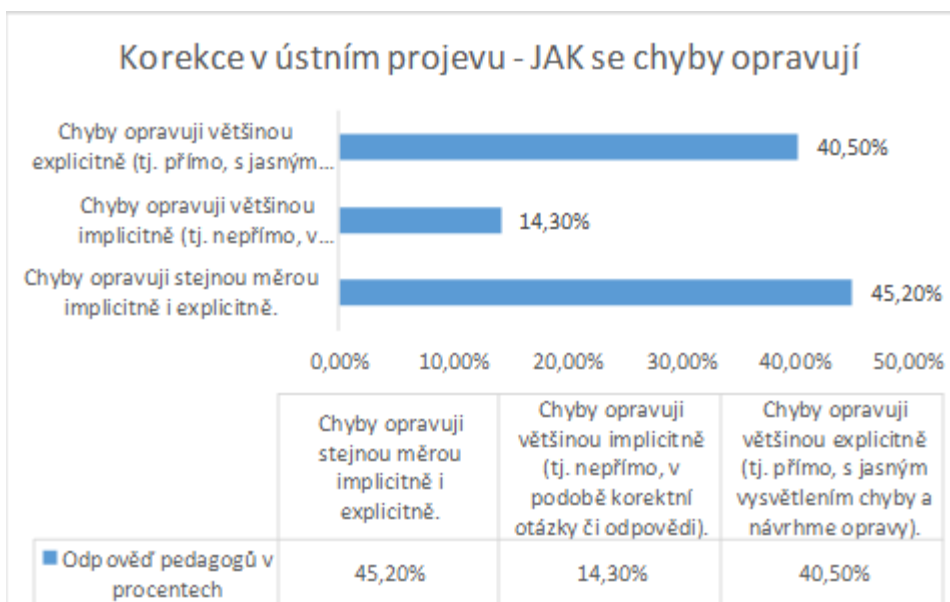


Obr. č. 1 Definice chyby



Obr. č. 2 Korekce v ústním projevu – Kdy se chyby opravují

Na otázku *jak učitelé chybu opravují* (obr. č. 3), odpovědělo 14,3%, že většinou implicitně, tj. nepřímou. V praxi to znamená, že zopakují po studentovi příslušnou strukturu či větu ve správném tvaru. 40,5% respondentů opravuje chybu většinou explicitně, t. j. přímo, s jasným vysvětlením chyby a návrhem opravy. Většina (45,2%) opravuje stejnou měrou explicitně i implicitně. Tři pětiny (60,5%) pedagogů upozorňují na chybu častěji verbálně než neverbálně, naopak téměř jedna pětina (18,6%) na chybu upozorňuje spíše neverbálně, to znamená zpravidla posunkem či gestem. Téměř čtyři pětiny (79,6%) respondentů se domnívají, že by měl chyby opravovat vyučující, který by měl ale také studenty stimulovat, aby se opravovali navzájem. 18,2% je naopak přesvědčeno, že by měl chyby v ústním projevu opravovat zásadně jen vyučující.

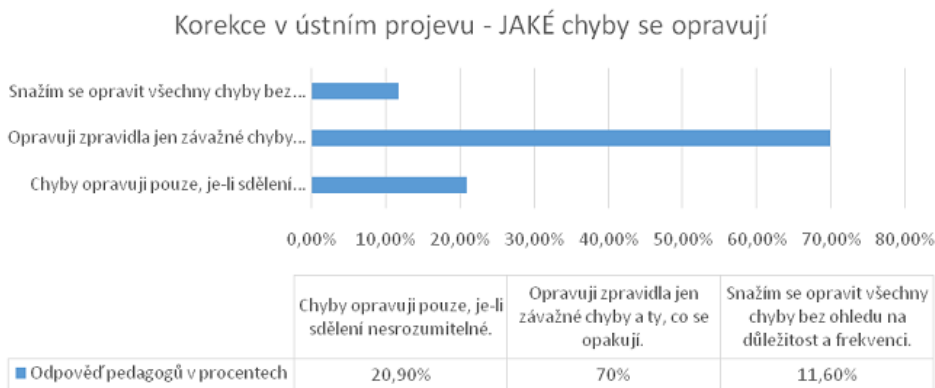


Obr. č. 3 Korekce v ústním projevu – Jak se chyby opravují

Jedním ze stěžejních cílů průzkumu bylo také zjistit, *jaké chyby v ústním projevu vyučující v kurzech odborného jazyka opravují* (obr. č. 4). Předpoklad, že všichni učitelé opravují všechny chyby, se nepotvrdil. Více než dvě třetiny uvedly, že opravují zpravidla jen závažné chyby a dále ty, které se opakují. Pouze 11,6% uvedlo, že opravují všechny chyby. Pětina učitelů (20,9%) opravuje pouze tehdy, je-li sdělení nesrozumitelné.

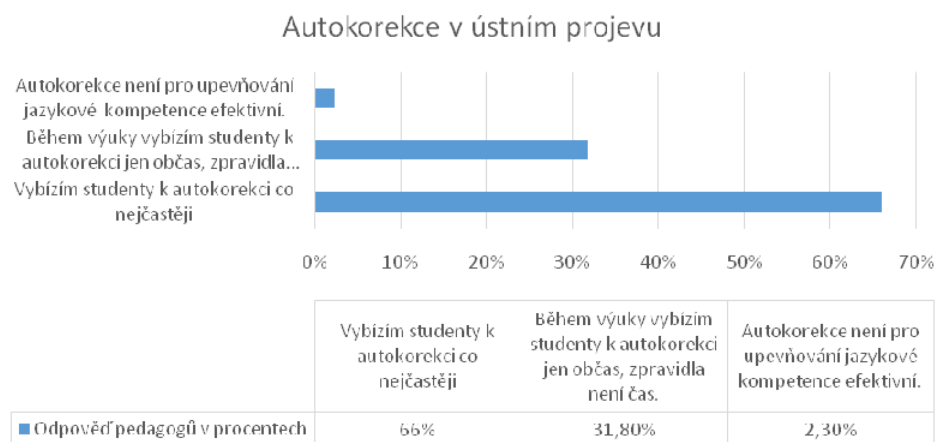
Učitelé měli v rámci průzkumu prostor objasnit, které chyby považují za závažné, tedy vždy nutné opravit. Většina učitelů považuje za závažné takové chyby, které brání v porozumění a narušují komunikaci, popřípadě se vyskytují u jazykových jevů, které byly v dané výuce určeny jako cílové. Patří k nim zejména lexikální a gramatické tvary a struktury, jako je odborná slovní zásoba, tvary sloves v minulém čase, trpný rod. V závislosti na vyučovaném odborném jazyce pak byla často zmiňována i výslovnost, a to především u anglického jazyka a

románských jazyků. Mezi méně závažné chyby učitelé zařazují například nesprávné použití členů adrobné gramatické chyby, které neznemožňují porozumění, jako jsou koncovky přídavných jmen po členu (německý jazyk) nebo syntax (románské jazyky).



Obr. č. 4 Korekce v ústním projevu – Jaké se chyby opravují

Výzkum dále odhalil, jakou roli hraje v hodinách cizího odborného jazyka autokorekce (obr. č. 5). Ta je obecně vnímána jako základní prvek v konceptu samostatného učení, a měla by být proto trénována a podporována i během frontálně vedené výuky. Z grafu vyplývá, že si je většina učitelů přínosu autokorekce v procesu upevňování jazykové kompetence vědoma. Dvě třetiny učitelů (66%) vybízejí studenty co nejčastěji k tomu, aby svoji chybu sami opravili. Necelá jedna třetina (31,8%) vybízí studenty k autokorekci během výuky jen občas, protože na to zpravidla není čas. Pouze 2,3% považují autokorekci při upevňování jazykové kompetence za neefektivní

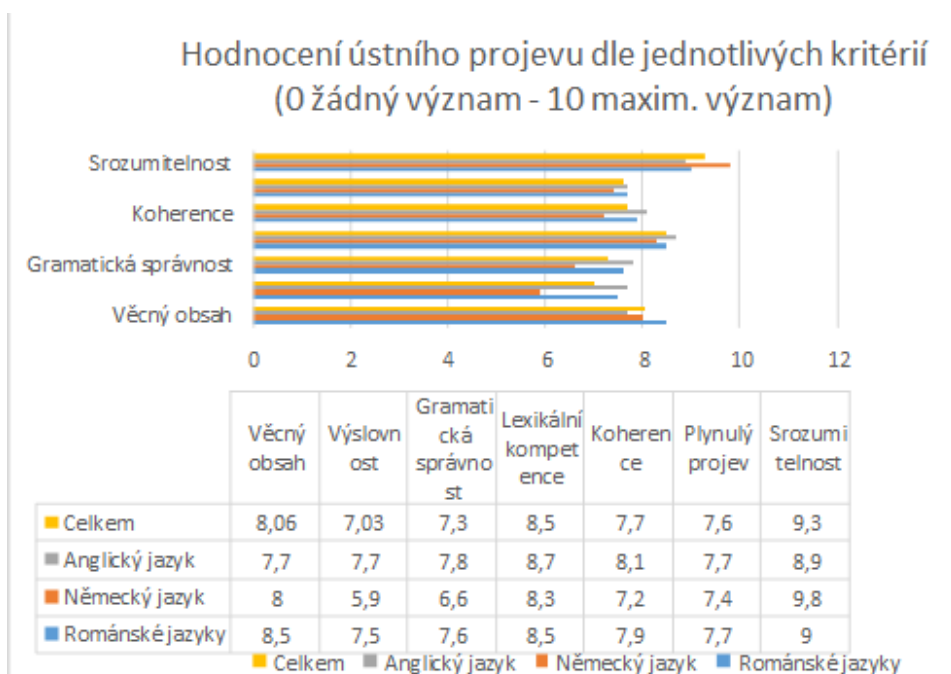


Obr. č. 5 Autokorekce v ústním projevu

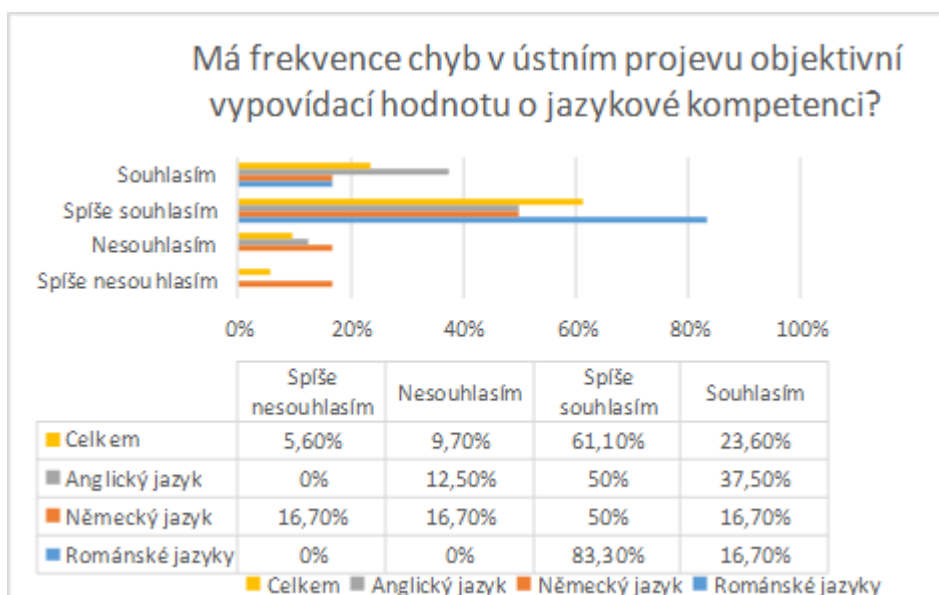
Jedním z vytčených úkolů výzkumu bylo také zjistit, zda učitelé pracují shodně či rozdílně s kompetenční a performanční chybou. Zjednodušeně lze označit za kompetenční chyby ty, které vznikají z neznalosti a za performanční ty, které vznikají z nepozornosti. Přestože frekventanti kurzů odborného cizího jazyka nejsou zpravidla začátečníci, nemají zdaleka osvojeny všechny gramatické jevy. Dopouštějí se tedy jak performančních, tak kompetenčních chyb. 72,2% dotázaných učitelůna kompetenční chybu upozorní a kromě toho také vysvětlí, jaký je správný tvar/struktura a proč. Je-li v hodině čas, procvičí více než polovina respondentů (56,8%) daný jev se studenty na několika příkladech. Průzkum ukázal, že pouze 4,5% učitelů kompetenční chybu zpravidla neopravují. Performanční chybu naproti tomu zpravidla neopravuje více než pětina učitelů (22,7%). Téměř tři pětiny (59,10%) učitelů vyzvou studenta u takové chyby k autokorekci.

Doposud jsme se zabývali otázkou, jak učitelé zacházejí ve výuce s chybami v ústním projevu, který vnímáme jako procvičovací, neboť není známkován ani bodován. Protože je hodnocení ústního projevu nedílnou součástí didaktiky cizího jazyka, bylo dalším cílem průzkumu zjistit, *podle jakého měřítka učitelé cizojazyčný ústní projev hodnotí* (obr. č. 6). Za tímto účelem byli respondenti požádáni, aby přiřadili od 0 do 10 bodů jednotlivým kritériím. Čím větší důležitost, tím vyšší počet bodů. Abychom zjistili, do jaké míry se shodují měřítka hodnocení u různých jazyků, byly v grafu k tomuto bodu ukázány zvlášť výsledky odpovědí učitelů anglického, německého a románskýchjazyků. Protože průzkumu se účastnili pouze dva učitelé ruského jazyka, nebyl ruský jazyk pro nízkou vypovídací schopnost do přehledu zařazen. Z grafu je patrné, že všichni vyučující považují za nejdůležitější kritérium hodnocení srozumitelnost projevu. Nejméně důležitá je naopak výslovnost, přičemž pro učitele anglického jazyka je například o téměř celé dva body důležitější než pro učitele německého jazyka, což patrně souvisí právě se srozumitelností projevu. Mezi německým pravopisem a výslovností jsou daleko větší shody, než je tomu v angličtině, nesprávná výslovnost v angličtině pak častěji komplikuje porozumění sdělenému projevu. Z výsledků můžeme usuzovat, že správná anglická výslovnost činí českým studentůmvětší problémy než německá, která je češtině z fonetického hlediska bližší. Lexikální kompetence má při hodnocení větší váhu než gramatická správnost, z čehož vyplývá, že znalost odborné slovní zásoby je logicky vnímána jako stěžejní. Mezi respondenty jednotlivých jazykových sekcí se neobjevily výrazné rozdíly. Pouze učitelé německého jazyka projevíli o něco větší shovívavost k výslovnosti a gramatické správnosti. Nutno podotknout, že učitelé bodovali daná kritéria podle ryze subjektivního vnímání, díky velkému počtu respondentů ale můžeme výsledek považovat za přesvědčivý.

Na otázku, *zda má frekvence chyb v ústním projevu objektivní vypovídací hodnotu o jazykové kompetenci* (obr. č. 7), odpovědělo 5,6% učitelů odborného cizího jazyka, že souhlasí, 61,1% učitelů pak spíše souhlasí. 23,6% učitelů odpovědělo, že spíše nesouhlasí a 9,7% nesouhlasí.



Obr. č. 6 Hodnocení ústního projevu dle jednotlivých kritérií



Obr. č. 7 Frekvence chyb v ústním projevu

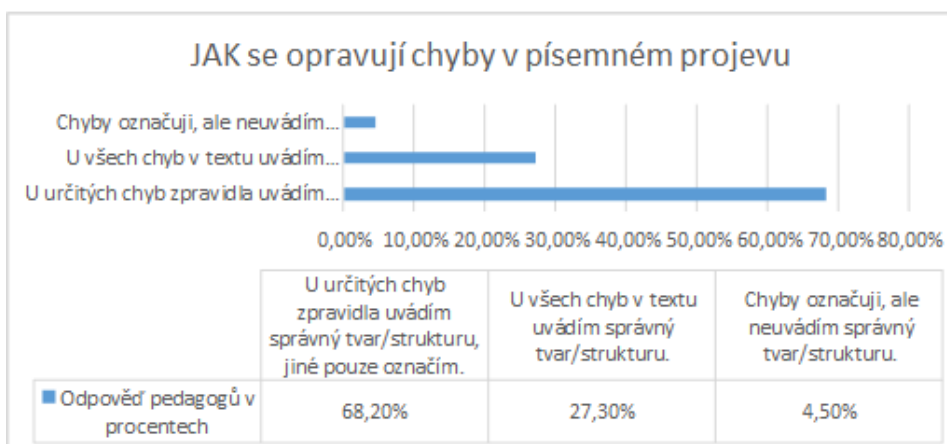


Dvě třetiny respondentů tedy zastávají názor, že velká frekvence chyb svědčí o nedostatečné jazykové kompetenci. Mezi důvody, proč třetina učitelů nepovažuje frekvenci chyb v ústním projevu za přesvědčivý důkaz o jazykové kompetenci, patří nervozita, stres a schopnost soustředit se. Tato schopnost je individuální a není vždy přímo úměrná jazykové způsobilosti. Dále bylo uvedeno nedostatečné procvičení dané látky, kterou student leckdy naopak bezchybně zvládá v písemném projevu, kde má možnost si užití výrazu a morfosyntaktickou strukturu promyslet. Jako další důvod je zmíněn fakt, že ústní projev je jen jednou ze čtyř jazykových kompetencí (vedle psaní, poslechu a čtení s porozuměním) a nemá tedy objektivní vypovídací schopnost o celkové jazykové úrovni studenta.

Učitelé měli v rámci průzkumu možnost vyjádřit se k otázce, s jakým cílem studenty při ústním projevu opravují. Nejčastější odpovědí bylo pomoci studentům uvědomit si chybu a vyvarovat se jejího opakování, dále pomoci studentům zlepšit se v ústním projevu a také odstranit chyby, které brání porozumění. Někteří respondenti vidí jako cíl zbavení strachu a odbourávání psychických bariér při mluvení. Několikrát se objevil názor, že je chyby třeba opravovat také s ohledem na ostatní studenty, kteří by si je mohli nesprávně zafixovat.

### Písemný projev

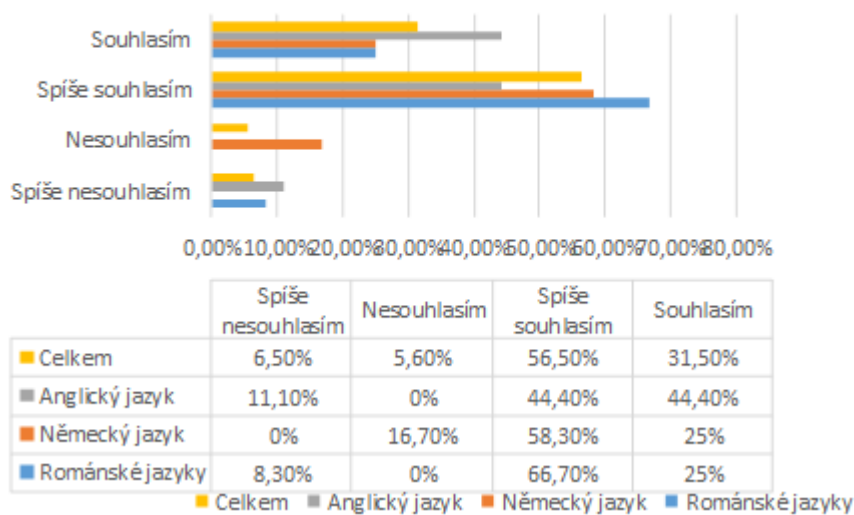
Na rozdíl od korekce v ústním projevu není třeba klást si u písemného projevu otázku, kdy se chyby opravují. Výzkum byl tedy zaměřen především na otázku, jak se chyby opravují, zda a jak s chybou učitelé v písemném projevu dále pracují a jakou vážnost při hodnocení písemného projevu přisuzují jednotlivým kritériím. Téměř všichni respondenti (97,7%) uvedli, že opravují veškeré chyby. Více než dvě třetiny (68,2%) uvádějí, že u určitých typů chyb zpravidla udávají správný tvar/strukturu, jiné pouze označí. 27,30% uvádějí u všech chyb v písemném projevu správný tvar/strukturu, pouze 4,5% chyby sice označují, ale správný tvar/strukturu neuvádějí.



Obr. č. 8 Jak se opravují chyby v písemném projevu

Co se týče hodnocení písemného projevu dle jednotlivých kritérií, podobně jako v ústním projevu byli respondenti požádáni obodovat jednotlivá kritéria od 0-10 podle důležitosti. Výsledky ukázaly, že stejně jako v ústním, je i v písemném projevu pro pedagogy nejdůležitějším kritériem srozumitelnost, nejméně důležitým pak pravopis. U pravopisu jsou nejtolerantnější učitelé německého jazyka. Oproti ústnímu projevu je obecně o něco větší důraz kladen na gramatickou správnost, lexikální kompetenci a koherenci, tedy provázanost textu a užití konektorů. 31,5% učitelů souhlasí s tvrzením, že frekvence chyb v písemném projevu má objektivní vypovídací schopnost o jazykové kompetenci. To je o 8% respondentů více, než tomu bylo u ústního projevu. 56,5% s tvrzením spíše souhlasí, 6,5% spíše nesouhlasí a 5,6% nesouhlasí. Ze zkušenosti pedagogů vyplývá, že zejména studenti, kteří pobývali v cizojazyčné oblasti, prokazují při ústním projevu daleko lepší jazykovou kompetenci než v písemném projevu.

### Má frekvence chyb v písemném projevu objektivní vypovídací hodnotu o jazykové kompetenci?



Obr. č. 9 Frekvence chyb v písemném projevu

Výzkum ukázal, že na rozdíl od ústního projevu jsou v písemném projevu v naprosté většině opravovány veškeré chyby. Cílem bylo zjistit, zda tím práce s chybami končí, nebo zda s nimi učitelé dále pracují. Absolutní většina (82%) pedagogů se domnívá, že označení chyb v písemném projevu je z didaktického hlediska dostačující a že záleží na studentovi, jak se z dané chyby poučí. Jen přibližně pětina učitelů (18%) s chybami pracuje dále, zpravidla nechá studenta chybné výrazy a pasáže opravit (7,2%) nebo ještě i vysvětlit (5,1%) a poté předložit ke kontrole. 5% učitelů přiměje studenty přepsat celé chybné pasáže nebo v případě potřeby i celý text. Následná práce s chybami je z hlediska

uvědomění si nedostatků a osvojení si správných jazykových struktur a tvarů bezesporu neefektivnější. Naopak postup, kdy učitel chybu pouze označí, aniž by uvedl správný tvar a aniž by přiměl studenty s ní dále pracovat, je zejména u nedostatečně motivovaných studentů pro rozvíjení jazykové kompetence neúčinný.

Zajímavé jsou výsledky šetření v otázce opravování a hodnocení regionální a hovorové varianty. Celá třetina (35%) učitelů anglického jazyka takovou variantu označí a v hodnoceném projevu počítá jako chybu, taktéž činí 9% učitelů románských jazyků. Naopak mezi učiteli německého jazyka regionální a hovorovou variantu jako chybu nikdo nepočítá, 42% němčinářů ji dokonce ani v textu neoznačuje. Více než polovina dotázaných pedagogů (54,5%) všech zkoumaných jazyků dohromady takové varianty označuje, ale nezapočítává do hodnocení. Někteří učitelé považují za vhodné v písemné práci hovorové a regionální varianty nejen označit, ale i je vysvětlit. 25% všech pedagogů chybu neopravuje ani nehodnotí.

Pokud si učitelé mohou vybrat, opravuje přes 81,8% z nich nejrady manuálně, ať už ručně psanou nebo tištěnou verzi. Opravování elektronické verze v programu Microsoft Word upřednostňuje 15,9% učitelů, pouze 2,3% opravují nejrady elektronickou verzi pomocí jiného specializovaného softwaru, např. Makin. 38% učitelů má pro korekci různých typů chyb v písemném projevu vypracován odlišný grafický systém, který jim dovolí písemnou práci efektivněji zhodnotit a studentům poskytne přehled, jaký typ chyby převažoval a na co se mají v učení jazyka zaměřit.

Průzkum také ukázal, že pochvalu jako nástroj motivace používá naprostá většina učitelů (97,7%). 70,4% učitelů chválí studenta za každou pěknou práci, 27,3% pochválí pouze za výjimečně kvalitní práci a jen 2,3% pedagogů pozitivní korekci zpravidla nepoužívá.

## **Závěr**

Výzkum korekce chyb a práce s nimi ve výuce odborného cizího hospodářského jazyka přinesl zajímavá zjištění, počínaje vnímáním chyby stran vyučujících, přes opravu až po práci s ní. Největší procento respondentů (59%) vnímá chybu jako odchylku od platné lingvistické normy, naopak jen 2,3% považují za chybu to, co porušuje normu v myšlení učitele. Učitelé opravují s cílem pomoci studentům, aby si chybu uvědomili, vyvarovali se jejího opakování, a tím dosáhli zlepšení svého projevu. Předpoklad, že všichni učitelé opravují veškeré chyby, se nepotvrdil. U ústního projevu tak činí pouze přibližně desetina pedagogů, u písemného projevu je to téměř 98%. Přes dvě třetiny učitelů opravují u ústního projevu jen závažné nebo opakující se chyby. Za závažné chyby jsou považovány takové, které brání porozumění a narušují komunikaci, popřípadě se týkají jazykových jevů, v dané výuce definovaných jako cílové. V závislosti na vyučovaném jazyce byla zmiňována také výslovnost, a to především u anglického jazyka a u románských jazyků. Téměř polovina respondentů opravuje chyby převážně poté, co student svůj mluvený projev dokončí, desetina pak během projevu. Výzkum dále odhalil, že učitelé pracují odlišně s kompetenční a performanční chybou a že většina učitelů si je vědoma přínosu autokorekce pro upevňování jazykové kompetence.

Při hodnocení ústního a písemného projevu považují vyučující za nejdůležitější kritérium srozumitelnost projevu a znalost odborné slovní zásoby,

kteřá má při hodnocení větší váhu než gramatická správnost. Oproti ústnímu projevu je u písemného o něco větší důraz kladen na gramatickou správnost, lexikální kompetenci a koherenci. Nejednotnost mezi pedagogy panuje v hodnocení regionálních a hovorových variant. Na rozdíl od ústního jsou v písemném projevu opravovány téměř všechny chyby, nicméně jen necelá pětina učitelů s nimi dále efektivně pracuje.

Překvapivé výsledky přinesl průzkum ohledně frekvence chyb a její vyprávěcí hodnoty o jazykové kompetenci. Třetina učitelů nepovažuje frekvenci chyb v ústním projevu za přesvědčivý důkaz o jazykové kompetenci, u písemného projevu je to jen 12% vyučujících.

Díky výsledkům výzkumu můžeme formulovat konkrétní didaktická doporučení. Při práci s chybou by měl být při výuce kladen větší důraz na autokorekci, než je tomu v současné praxi, neboť autokorekce je důležitým faktorem v prevenci chyb a zlepšování jazykové kompetence. V ústním projevu by bylo přínosné věnovat více prostoru práci s performanční chybou, minimálně na ni upozorňovat. Více než pětina pedagogů performanční chyby ignoruje, což může mít za následek nežádoucí efekt, kdy si student špatnou strukturu zafixuje. V písemném projevu by měly být důsledně opravovány veškeré chyby a učitelé by měli přimět studenta aktivně s nimi dále pracovat. Prosté označení chyby popřípadě návrh správného tvaru není dostačující pro to, aby si student daný jev náležitě osvojil.

### **Seznam citované literatury**

BROWN, H. D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco, 2007, s. 217 – 224. ISBN 0-13-017816-0

GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005, s. 88 – 89. ISBN 80-7315-104-9.

KLEPPIN, K. 2009. Fehler und Fehlerkorrektur. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Oldenbourg: Schulbuchverlag GmbH, 1, 2009, s. 60 – 61.

KULIČ, V. 1971. *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. s. 9 – 10. ISBN 14-299-71.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1995, s. 95 – 99. ISBN 80-210-1070-3.

SLAVÍK, J. 1994. *Problém chyby v tvořivě výrazové výchově*. Pedagogika, 1994, roč. 44, č. 2, s. 119 – 128. ISSN 3330-3815.

### **Seznam použité literatury**

EDGE, J. 1994. *Mistakes and Correction*. London/New York: Logman, 1994. 69 s. ISBN 0-582-74626-4.

GNUTZMANN, C., KIFFE, M. *Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik*. FLuL, Jahrgangsband 1993, s. 91 – 107.

HENDRICH, J. et al. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. 498 s.

- CHODĚRA, J. 2006. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.
- JOHANSSON, S. The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: a Functional Approach. In: SVARTVIK, J. (ed.), 1973, s. 102 – 114.
- KLEPPIN, K. Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: JUNG, U. O. H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, S. 64 – 70.
- KORČÁKOVÁ, J. 2001. Úloha chyby v procesu učení cizímu jazyku. In: *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Sborník Sjezdu učitelů k 80. výročí konání 1. sjezdu čs. učitelů. Brno: KONVOJ, 2001, s. 216 – 218. ISBN 80-7302-016-5.
- KOUTIVA, I., STORCH, G. 1989. *Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik*. Info DaF 16, 4, 1989, s. 410 – 430.
- NICKEL, G. (Hrsg.). 1973. *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin, 1973. 96 s. ISBN 3-46-00632-8.
- NORRISH, J. 1987. *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan, 1987, 135 s. ISBN 0-333-27180-7.
- RAABE, H. 1980. Der Fehler beim Fremdspracherwerb und Fremdsprachengebrauch. In: CHERUBIM, D. (Hrsg.). *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, 1980, s. 61 – 93. ISBN 3-484-10364-7.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- ONDRÁKOVÁ, J. 2013. *Hodnocení ve výuce cizích jazyků*. Dostupné na: [https://littera.uhk.cz/wp-content/uploads/2013/12/KA3\\_hodnoceni.doc](https://littera.uhk.cz/wp-content/uploads/2013/12/KA3_hodnoceni.doc)

#### *Kontakt*

*Lenka Kalousková  
Vysoká škola ekonomická  
Fakulta mezinárodních vztahů  
Katedra německého jazyka  
Nám. W. Churchilla 4, Praha  
Česká republika  
Email: lenka.kalouskova@vse.cz*