

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Psaní slov ve výuce anglického jazyka – výzkumná sonda
do problematiky rozvoje slovní zásoby u žáků mladšího školního věku

Writing words in English language classes – a study of vocabulary
development among pupils of younger school age

Julie Sedlářová

Vedoucí práce: PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: 1.ST (7503T047)

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Psaní slov ve výuce anglického jazyka – výzkumná sonda do problematiky rozvoje slovní zásoby u žáků mladšího školního věku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Kroměříž, 5.7.2024

Touto cestou bych chtěla moc poděkovat mé vedoucí práce PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D. za pomoc, odpovědi na všechny mé dotazy, velkou část jejího času, podnětné komentáře a rady k práci a také velkou podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje posouzení vlivu psaní na učení se nové slovní zásoby v anglickém jazyce. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První se zabývá formální výukou anglického a popisuje, jak a kdy se s anglickým jazykem žáci seznamují a jak s ním pracují – od mateřské školy po první stupeň základní školy. Druhá kapitola se zaměřuje na problematiku výuky nové slovní zásoby. Představuje, jak se u žáků mladšího školního věku ve výuce pracuje s psaným přepisem mluveného slova a jaké metody se na to zaměřují. Zabývá se také výzkumy, které hodnotily přínos psaní slovní zásoby na učení se nových slov oproti učení se pouze mluvenou formou.

Praktická část představuje výzkumné šetření, jehož cílem bylo posoudit, zda je pro zapamatování si nové slovní zásoby lepší věnovat se kromě mluvené formy také pravopisné podobě slov. Tento výzkum proběhl na základní škole ve dvou skupinách žáků 3. ročníků. Jedna skupina se nová slova učila pouze mluvenou formou a druhá skupina se slova učila jak mluvenou formou, tak psanou formou. V rámci čtyř vyučovacích hodin se žáci učili 13 slov a následně jim byl předložen didaktický test, který se skládal ze čtyř různých typů cvičení na rozpoznání i vybavení daných slov.

Výsledky šetření nepotvrdily, že by se výkony obou skupin statisticky významně lišily.

KLÍČOVÁ SLOVA

Anglický jazyk, slovní zásoba, výuka nových slov, mluvená forma, psaná forma, žáci 1. stupně

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the influence of writing while learning new English vocabulary. Theoretical part of this thesis is divided into two chapters. First chapter discusses the formal teaching of English and describes when and where students encounter the language and how they improve their language abilities from the kindergarten to the first year of their primary education. The second part deals with the process of acquiring new vocabulary. Along with discussing the writing transcription theory and what methods can be utilized, it also focuses on the differences of learning new vocabulary through written and oral form

In the practical part, we examine whether it is more efficient to train new vocabulary through the spoken form or to additionally use the written form of learning.

The research was conducted on third grade students, which were separated into two learning groups. While the first learning group was only using the spoken form, the second group also applied the written learning method to memorize their vocabulary. Students were instructed to memorize thirteen English words in four hours, learning the first half of the new vocabulary in the first two hours of the given time. The next hour is then reserved for students to finish a test, which is categorized into 4 different types of exercises - translation, correct answer selection, dictation and animal recognition.

Finally, the tests are inspected to provide statistics for this research.

After the proper examination of our results, we can summarize that both methods were equally efficient thus our thesis has not been proven nor disproven.

KEYWORDS

English, vocabulary, learning new vocabulary, speaking, writing, primary school learners

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA	11
1.1 ZAČÁTEK VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA	11
1.2 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	13
1.2.1 <i>Jolly phonics</i>	16
2 ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSObY V ANGLICKÉM JAZYCE	18
2.1 SLOVNÍ ZÁSObA	18
2.2 RIZIKOVÉ OBLASTI VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA	18
2.3 ANALÝZA UČEBNIC ANGLICKÉHO JAZYKA VE VZTAHU K PRÁCI S PSANÝM TEXTEM	20
2.4 VÝSLEDKY VÝZKUMŮ ZAMĚŘENÝCH NA POSOUZENÍ PŘÍNOHU PSANÍ SLOV PŘI UČENÍ SE SLOVNÍ ZÁSObY.	24
PRAKTICKÁ ČÁST	32
3 CÍLE PRÁCE	33
4 METODOLOGIE PRÁCE	35
4.1 MÍSTO VÝZKUMU	35
4.2 PŘÍPRAVNÁ FÁZE	35
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	36
4.4 PRŮBĚH VÝUKY	37
4.5 DIDAKTICKÉ TESTY	39
4.5.1 <i>Překlad AJ-ČJ</i>	39
4.5.2 <i>Kroužkování ČJ-AJ</i>	40
4.5.3 <i>Diktát AJ-ČJ</i>	40
4.5.4 <i>Pojmenování správného obrázku AJ</i>	41
4.5.5 <i>Náročnost jednotlivých testů</i>	41
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	43
5.1.1 <i>Porovnání výsledků skupiny M a skupiny MP</i>	43
5.1.2 <i>Porovnání náročnosti testových úloh</i>	47
6 DISKUZE	49
ZÁVĚR	57

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ58

SEZNAM TABULEK62

Úvod

Anglický jazyk už je v dnešní době nedílnou součástí našich životů. Pokud však tento jazyk chceme umět, je opravdu nutné naučit se základy. Jestliže v nás nejsou pevně ukotveny, je následně náročné naučit se další na ně navazující informace. Úplným základem v angličtině (a vlastně v jakémkoli jazyce) je slovní zásoba. Gramatika, ač součástí každého jazyka a důležitá pro jeho užívání, není pro dorozumívání tak nezbytná jako slovní zásoba. V mnohých situacích jednoduše potřebujeme hlavně bohatou slovní zásobu než správné použití gramatiky.

Při výuce angličtiny často řešíme otázku psaní slov. Kdy a jak začít s cíleným procvičováním psaných slov tak, aby to žákům bylo prospěšné a slova si tak lépe zapamatovali? A jakým způsobem to nejlépe provést? Musíme si hlavně uvědomit, že anglický jazyk má méně transparentní ortografii, která se projevuje tak, že u většiny slov je velký rozdíl mezi výslovností daného slova a jeho psanou formou, tudíž žákům může tento rozdíl dělat nemalé problémy. Pokud začneme žáky učit psaná slova příliš brzo, tedy když si tohoto rozdílu ještě nejsou vědomi, může nastat to, že si zafixují nesprávnou pravopisnou podobu slova a začnou se jim slova plést dohromady slova plést dohromady. To může následně vést k tomu, že si žáci zapamatují omezené množství nové slovní zásoby. Přesně tomu je potřeba se vyvarovat a začít s takovou výukou ve správnou dobu. Je samozřejmé, že je každý žák jiný a má jiné potřeby, ale je potřeba najít tu nejvhodnější dobu pro většinu z nich. V České republice se je běžnou praxí to, že nejmladší angličtináři začátečníci se začínají učit anglicky většinou až v prvním ročníku, kdy žáci ovládají svůj mateřský jazyk mluvenou i psanou formou. Začínají se učit nejprve výslovnost slova anglických slov a až poté se začínají učit psanou formou těchto slov.

Této problematice je věnována tato diplomová práce, která se bude týkat výuky psaní slov v angličtině. V rámci našeho výzkumného šetření jsme zkoumali, jestli se žáci naučí novou anglickou slovní zásobu spíše mluvenou formou, nebo zda se slova efektivněji naučí během práce jak s mluvenou formou, tak tou psanou. Pro výzkumné šetření jsme si vybrali dvě skupiny žáků 3. ročníku. V rámci 4 výukových hodin jsme jim představili celkem 13 nových slov. Během těchto hodin jsme se s žáky zaměřili na různé druhy cvičení, aby žáci byli vystaveni daným slovům co nejrůznoroději a byla tak větší šance k zapamatování si vybrané slovní zásoby. Tato cvičení jsme potom zopakovali v testových úlohách, pomocí kterých jsme hodnotili rozdíly mezi výzkumnými skupinami. Máme tedy chtít po žácích psát nebo

nepsat slova při učení se nové slovní zásoby? Přesně takovou otázkou se budeme zabývat v této diplomové práci.

Teoretická část

Výuka anglického jazyka se stává důležitější než kdy jindy. Žijeme ve světě, který je všem otevřený natolik, že dochází k častějšímu cestování, a tudíž i pohybu po místech s jiným mateřským jazykem. Tím pádem vyvstává i nutnost učit se další jazyky. Je samozřejmě lepší umět více jazyků, ale jelikož je pro nás nemožné umět každý existující jazyk, můžeme si pomoci jazykem, kterým je možné domluvit se na většině míst na světě. Tímto jazykem je angličtina. Ta je třetím nejpoužívanějším jazykem na světě po čínštině a španělštině. Podle Davida Crystala (2006) je angličtina mateřským jazykem pro skoro 400 milionů lidí po celém světě a nejvíce lidí ní mluví samozřejmě v anglicky mluvících státech jako jsou Velká Británie, USA, Austrálie, Nový Zéland, Kanada a v mnoha dalších.

Angličtinu nemusíme nutně používat pouze během cestování. Můžeme ji potřebovat i doma, aniž bychom vyšli ze dveří. Řeč je o internetu a sociálních sítích. V tomto virtuálním světě je více než kdy jindy potřeba mít alespoň minimální znalost angličtiny, obzvláště pokud se pohybujeme na sociálních sítích, které sice můžeme mít nastavené do českého jazyka, ale tím, že je většina sociálních sítí původem z ciziny, stane se, že narazíme na stránky či profily lidí z jiné země. Jenže kde získáváme základní znalosti angličtiny?

Právě angličtinu se začínají učit žáci na základní škole mezi 1. a 3. ročníkem. Je potřeba, aby se základy angličtiny naučili opravdu dobře, aby na nich mohli dále stavět během svého života. To, co řeší každý vyučující, který se snaží tyto základy žákům dát, je, jak jim základy předat a jakým způsobem je učit. Metod je mnoho, ne vždy jsou však k dispozici informace o jejich efektivitě. Proto je potřeba, aby se učitel pokusil najít vhodnou strategii výuky, která bude vyhovovat jak jemu samotnému, tak jeho žákům. To, co učitelé musí nejdříve naučit své žáky začátečníky, je slovní zásoba. Tou začíná učení jakéhokoliv jazyka. Slovní zásobu poté žáci umí vyjádřit mluvenou formou a následně na to psanou formou. V dnešní době se žáci většinou začínají učit nejprve jednu formu slovní zásoby a až potom tu druhou. U mladších žáků tou prvotní formou výuky slovní zásoby bývá mluvená forma, kterou se učí za pomoci nejrůznějších pomůcek či reálných předmětů.

V teoretické části této diplomové práce nás bude zajímat hlavně problematika rozvoje psaní při učení se nové slovní zásobě v anglickém jazyce a zároveň nás bude zajímat, zda napomáhá psaní slov jejich zapamatování.

1 Výuka anglického jazyka

1.1 Začátek výuky anglického jazyka

Příslloví „lepší dříve nežli později“ zná asi každý. A přesně takové přísloví platí i u výuky jazyka. Čím dříve se totiž člověk začne učit (v našem případě) anglicky, tím větší pravděpodobnost je, že se jazyk naučí a bude si ho dlouho pamatovat. Dnes existuje hypotéza s názvem Critical Period Hypothesis (zkratkou CPH), která sice není potvrzená, ale je mnohými odborníky podporovaná. Autorem této hypotézy byl Eric Lenneberg (1967, in Abello-Contesse, 2008). Ten tvrdil, že období, které je vhodné pro učení se jazyka, je od raného dětství až do puberty. Bohužel však tuto hypotézu nebyl schopný dokázat kvůli nedostatku důkazů. Na Lennebergovu myšlenku dále navazovali další se svými hypotézami.

Critical Period Hypothesis neboli Hypotéza kritického období, nám říká, že v životě každého jedince je doba, kdy je mozek uzpůsobený a připravený k učení se nového jazyka. Po uplynutí této doby bez jakéhokoli učení se jazyka je velmi obtížné se ho naučit. Scovel (2000, in Abello-Contesse, 2008) říká, že čím mladší žák je, tím rychlejší je proces zapamatování a jsou lepší výsledky. Ukažme si to na příkladu: Pokud se do cizí země nastěhuje rodina s malými dětmi, je mnohem větší pravděpodobnost, že se děti naučí novému jazyku lépe než jejich rodiče. Děti totiž v tomto jazyce začnou vyrůstat na rozdíl od jejich starších rodičů. Tyto děti také pravděpodobně dosáhnou i podobné až stejné výslovnosti jako tomu je u rodilých mluvčích.

Výhodou brzké výuky anglického jazyka je to, že žáci dosahují výslovnosti jako rodilí mluvčí a mají mnohem větší možnosti ve studiu na vysokých školách nebo v práci. Další výhodou je také větší kognitivní rozvoj a gramotnost mateřského jazyka. (Koenig, 2010 in Sari, 2020)

Podle Newportové (1990, 1991) je právě kognitivní nevypělost mladších dětí výhodou učení se jazyka dříve než později. Tvrdí, že kapacita krátkodobé paměti dětí jim umožňuje vytáhnout si pouze pár morfémů z právě učené části jazyka. Tím, že jejich paměť pracuje pouze s omezeným množstvím jazyka, jenž sama zvládne pochopit nebo si ho vybrat, tak jsou to právě děti, kdo je úspěšnější v naučení se jazyka než dospělí, jejichž paměť toho zvládne vzít víc. Dospělí totiž potom čelí problému, kdy každou novou vědomost analyzují a přemýšlí nad ní mnohem více než děti.

Opačný názor než ten, který měla Newportová (1990, 1991), měli Cenoz (2003) and Munoz (2006), kteří provedli výzkum, při kterém zjistili, že žáci, kteří byli vystaveni cizímu jazyku od 11 let, dosáhli mnohem vyšších výsledků než žáci, kteří byli vystaveni cizímu jazyku od 4 nebo 8 let.

Harley a Wang (1997) zase tvrdili, že starší a vyspělejší žáci jsou mnohem úspěšnější v učení se gramatickým a lexikálním složkám jazyka, díky jejich vyšší úrovni kognitivního vývoje a lepším analytickým dovednostem.

Hurford (1991) vycházel z modelu volně přeloženého do češtiny jako „použij to a potom to ztrat“. Podle něj je totiž puberta právě to období, kdy tlak, při kterém se náš mozek snaží učít nový jazyk, přestává fungovat z důvodu už dřívějšího úspěchu. Dalším jeho modelem je také „použij to nebo to ztrat“. Tím je myšleno to, že po naučení se jazyka je potřeba si tyto vědomosti udržovat nějakým cvičením či reálným používáním jazyka. Pokud bychom jazyk dále nepoužívali, je dost pravděpodobné, že vše zase zapomeneme.

Přestože ohledně Critical Period Hypothesis nepanuje shoda, můžeme sledovat, že se začátek výuky v mnohých zemích posouvá do dřívějších ročníků.

Už v některých mateřských školách se totiž děti mohou účastnit anglického zájmového kroužku, jehož výuku vede pedagog specializující se na výuku angličtiny. Pro žáky mateřských škol je také možné navštěvovat zájmové kroužky, které jsou zaměřené právě na angličtinu. Již v tomto útlém věku si děti mohou začít osvojovat novou slovní zásobu. Nejlepším způsobem osvojení si slovní zásoby u mladších dětí je ve většině případů pomocí hry. Dochází tak ke stálému opakování všeho nově či dříve naučeného pomocí písniček, ideálně i s pohybovou choreografií (například u písničky *Hlava, ramena, kolena, palce* – v anglické verzi *Head, shoulders, knees and toes*, kdy děti zároveň ukazují na části těla, o kterých zrovna zpívají), básniček, obrázkových kartiček neboli flash cards, pohádek, her nebo kreslení a hraní si s reálnými předměty. Obecně bychom to mohli nazvat jako spojování mluvené formy slova s reálným předmětem a později i psanou formou. V takovém případě je potom větší pravděpodobnost, že si nová slova zapamatují.

Obecně je nutné, aby si při učení se novému jazyku studenti byli jistí svým mateřským jazykem alespoň v mluvené formě. Následně na to se navazuje cizím jazykem (v našem případě angličtinou) a to nejprve mluvenou formou. Psané formě je ale potřeba vystavovat děti až o něco později, a to na základní škole. Na základě osobní zkušenosti autorky je běžné,

že se s psanou formou začíná nejdříve po roce až dvou letech po začátku výuky angličtiny. V tuto dobu mají žáci základní znalost anglické slovní zásoby, kterou jsou schopni vyjádřit mluvenou formou.

I od absolventa mateřské školy, který zde měl angličtinu, jsou očekávány výstupy. Tyto výstupy jsou: *„Děti se záměrně soustředí na činnost, cvičí paměť, pracují s obrazovým materiálem. Vnímají a dovídají se nové věci a přemýšlí o nich. Děti se naučí nová slova a porovnávají je s jiným jazykem, učí se je používat.“* (MŠMT, 2023)

1.2 Výuka anglického jazyka na základní škole

Jak už jsme naznačili v předchozí kapitole, v České republice se žáci základních škol začínají učit anglický jazyk většinou mezi prvním a třetím rokem povinné školní docházky. Rozhodnutí o zahájení výuky angličtiny je na každém řediteli školy, avšak povinná výuka anglického jazyka musí započít nejpozději třetím ročníkem. Jednotlivé třídy se většinou rozdělují na dvě skupiny. Některé školy dělí žáky do skupin podle jejich úrovně angličtiny, jiné je dělí podle jejich příjmení v abecedním seznamu. Můžeme se také setkat se školami, které mají speciální anglické třídy, jejichž žáci jsou vystavováni anglickému jazyku o mnoho více než jiné klasické třídy bez specializace. Nejlepším možným způsobem intenzivního vystavování anglickému jazyku jsou anglické školy, na kterých se vyučují anglicky i jiné předměty než samotná hodina angličtiny. Žáci se zde učí anglicky většinu předmětů, jejichž výuka se na každé škole liší. Vždy záleží na náročnosti předmětu či na množství anglicky mluvících učitelů pracujících v dané škole.

Co se týče žáků učících se anglicky, je potřeba zmínit, že podle Cameronové (2001) je potřeba učit zábavnou formou a tím tak žáky motivovat, což následně vede ke snazšímu zapamatování si učiva. Proto se v začátcích výuky angličtiny učí hlavně hrou, komunikací mezi více lidmi, vlastní kreativitou (vymyšlení si odpovědí dle své fantazie), opakováním, pohybem, skládáním slov nebo vět dohromady, popisem toho, co vidí, ale také mnohým dalším (Zormanová, 2015).

Jakýkoliv jazyk se ve většině případů začíná vyučovat mluvenou formou. Je to z toho důvodu, že žáci potřebují znát nejprve výslovnost daného slova a jeho spojitost s reálným předmětem a až potom začínají propojovat mluvenou formu s tou psanou. Každý jazyk má

jiná pravidla pro mluvenou formu i tu psanou. Jelikož se v této diplomové práci věnujeme výuce psaní v angličtině, budeme se tedy dále věnovat pouze tomuto jazyku.

Většina slov v angličtině má jinou formu mluveného slova a toho psaného. Je nutné tuto informaci žákům předat a učit je, jak správně přečíst jednotlivá slova. Jako v každém jazyce je i zde plno výslovnostních výjimek (thought, tough, though). Slova se sice podobně píší, ale vyslovují se úplně jinak. Není potřeba žáky (obzvláště začátečníky) zatěžovat fonetickou transkripcí, ale je nutné slova často opakovat a později žáky vystavovat i jejich grafické podobě, aby s nimi žáci přišli co nejvíce do styku a tím si je lépe zapamatovali.

Je mnoho strategií, jak se naučit jazyk pomocí mluvené formy. Podle Khosravi (2012 in Yu, 2013) je důležité soustředit se na to, co se učíme. Proto je vhodné, aby aktivity byly zajímavé a studenty nic nerozptylovalo. Teprve potom se můžou opravdu soustředit. Je také dobré soustředit se nejprve na poslech a až po nějakém čase se soustředit na mluvení. Slovní zásoba se na tak ustálí a je možné ji později i produkovat mluvenou formou. Důležité je také být si vědom učicího procesu. Povídat si o samotném učení s ostatními, diskutovat a ptát se. Při učení se musí určovat cíl toho, čeho chceme dosáhnout. Učit se, když člověk neví proč, učení rozhodně nepomůže. Slovní zásobu je také nutné procvičovat. To, co se naučíme dále používáme, abychom měli více různých vjemů. A konečně musíme i shrnout to, co jsme se naučili – jaké chyby jsme udělali, proč jsme je udělali a uvědomit si, co je vlastně správně. Dále je důležité být při učení v klidu, myslet pozitivně, ptát se na to, co není jasné, a spolupracovat s ostatními.

Pojem, který je důležité zmínit, když se bavíme o výuce anglického jazyka psanou formou, je systém psaní. Tento systém totiž definuje lingvistickou jednotku, která je vyjádřena grafémy. Setkáváme se se třemi typy systému psaní: alfabetský (abecední), slabický a morfografický (Coulmas, 2003). V alfabetských jazycích se grafémy vyjadřují fonémy nebo jednotlivými zvuky. Příkladem alfabetského systému psaní je angličtina. Ve slabikovém systému psaní každý grafém reprezentuje slabiku (například japonština) a ve slovotvorném systému psaní se každý logogram vyznačuje morfémem nebo jednotkou významu.

Výuka psané angličtiny už většinou probíhá u studentů, kteří už mají základy mluvené angličtiny a už mají větší znalost slovní zásoby. Jak už jsme si v předešlé podkapitole týkající se výuky anglického jazyka mluvenou formou řekli – většina slov v anglickém jazyce má jinou formu mluvenou než tu psanou. Psané formě se věnuje věda, která se nazývá

ortografie. Když se žák učí číst anglicky, je nutné, aby si byl vědom jednotlivých grafémů, jak se čtou a jak to vypadá, když se skombinují dohromady. Například pro vyslovení písmene *c* je potřeba vědět, že grafém *c* se vyslovuje jako [k] v případě, že následuje *a*, *o*, *u*, nebo slovo končí na samohlásku, anebo se vyslovuje jako [s], když po něm následuje písmeno *e*, *i*, *y*. Také je důležité vědět, že grafém *a* se vyslovuje jako [eə] neboli open eə a grafém *t* se vyslovuje jako [t]. Následně už ví, že toto slovo se vyslovuje jako [keət]. Pro rozpoznání slova je tedy velmi důležité znát grafické tvary a jejich fonologickou formu. Tento proces je nesmírně důležitý pro učení se čtení v anglickém jazyce.

Jak vlastně poznáme, jak se jednotlivá slova vyslovují, když si nejsme jistí? Pro přepis slov používáme transkripci. Přepisují se jí slova tak, abychom věděli, jak se jednotlivá slova vyslovují – přepisují totiž mluvenou řeč. Ve fonetické abecedě najdeme jednotlivé znaky, kterými se vyjadřují jednotlivé hlásky – fonémy a ty jsou zapsány grafémy. Transkripce má svoji „abecedu“. V angličtině se nejčastěji setkáváme s IPA – mezinárodní fonetickou abecedou (international phonetic alphabet). Najdeme v ní samohlásky dlouhé, krátké a dvojhásky. Samozřejmostí jsou i souhlásky znělé a neznělé. Ve fonetické abecedě je plno hlásek, které v našem rodném jazyce – češtině neznáme, na příklad æ, ə nebo uə. (International Phonetic Association, 2020)

Na základě zkušenosti autorky se ve výuce anglického jazyka na základních školách se však s transkripcí nesetkáváme. Nenajdeme ji ani učebnicích, ale ani učitelé se k její výuce příliš nemají. V českém školství se jistě většina z nás setkala s výukou anglického jazyka. Při učení se nové zásobě jsme se se slovem nejprve seznámili mluvenou formou, a poté jsme slova začali psát.

Při dnešní výuce psané formy nových slov je několik možných způsobů, jak se slovo naučit. Často se setkáváme s doplňováním jednotlivých písmen do slova. Žák si tak uvědomuje všechna písmena ve slově a lépe si ho tak celé zapamatuje. Dále se také můžeme setkat s rozdělením slova na slabiky a poté spojováním těchto slabik dohromady. Také se setkáváme s doplňováním slova z rámečku k obrázku dané věci – takže přepisem, opisem. Žáci také spojují slova s obrázky, hledají slova v „čtyřsměrkách“ nebo doplňují slova do jednoduchých vět, ale existuje mnoho dalších způsobů.

Co se týče opravování chyb žáků v mluvené formě, je samozřejmě důležité žáky opravovat. Není však vhodné, aby oprava proběhla za každým slovem. V tu chvíli žáci ztrácí veškerou motivaci cokoliv dál říkat. Při opravě psaného slova Burt (1975, in Amara, 2018) klasifikuje

žakovy chyby jako „globální“ a „lokální“. Globální chyba je taková chyba, která posluchači brání v porozumění. Lokální chyba je malá chyba, která nikterak nebrání posluchačovi v porozumění. Podle Hendricksona (1980, in Amara, 2018) se globální chyba opravovat nemá.

Důležité je říct, kdo může žáka opravit. Může to být on sám, což je nejlepší způsob opravy, jelikož si chyby sám všimne a sám ji opraví a tím si daný problém lépe zapamatuje. Dále může oprava přijít od spolužáka. Podle Edge (1990, in Amara 2018) takto dochází ke zlepšení kooperace mezi žáky, opravený i opravující žák jsou aktivně zapojeni do přemýšlení o chybě a učitel se také dozví, jak jsou na tom studenti se schopností neublížit jeden druhému opravou. Poslední, kdo může žáka opravit, je učitel. K této opravě by mělo dojít až tehdy, pokud oba předchozí způsoby opravy selžou.

Psaná angličtina pro většinu ale neznamena jen transkripci. Je to také psaní jednotlivých anglických slov pomocí abecedy. Nás zajímá, jestli se žáci naučí anglická slova lépe, když je píšou nebo když se je učí pouze mluvenou formou.

1.2.1 Jolly phonics

Existuje specifická metoda výuky, která se zaměřuje na mladé žáky a úplné začátečníky. Pomáhá jim s rozvojem psaní a gramotnosti. Ačkoliv se u nás tato metoda příliš nevyužívá, má mnoho výhod a důvodů, proč by bylo dobré tuto metodu zavést do vyučovacích hodin angličtiny. Podle Lloyda (2010) tato metoda učí žáky 5 hlavních dovedností, ve kterých se žáci naučí 42 hlásek a potom pokračují čtením a souběžně se učí psát tím, že rozpoznávají hlásky ve slovech. Farokhbakht a Nejadansari (2015) zase říkají, že touto metodou jsou nové informace vnímány zrakem, zvukem a také pohybem, což je ideální pro výuku mladých žáků.

Poslední jmenovaní provedli výzkum, který měl studovat efektivnost Jolly Phonics ve zdokonalování dětské anglické gramotnosti. Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že žáci, kteří byli vyučováni touto metodou, dosáhli lepších výsledků ve čtení, hláskování a gramotnosti než žáci, kteří byli vyučováni klasickými metodami.

Podle Mullinse (2013, in Ariati, 2018), velkou nevýhodou při používání této metody je nedostatek materiálů, s čímž se můžeme ztotožnit. Možná proto se u nás v České republice příliš nepracuje s fonetickou abecedou a transkripcí.

Závěrem je nutné říct, že není všeobecně využívaná, ale rozhodně by mohla přispět k výuce anglického jazyka

2 Rozvoj slovní zásoby v anglickém jazyce

2.1 Slovní zásoba

Během učení se anglického jazyka žáci brzo zjišťují, že pro správné pochopení a komunikaci v angličtině je zapotřebí mít velkou slovní zásobu. Podle Schmitta (2000) student jazyka potřebuje přibližně 2000 slov k udržení konverzace, 3000 slov k přečtení různých druhů textů a více než 10000 slov k porozumění akademických textů. Není proto divu, že je pro studenty slovní zásoba v jazyce velkou výzvou. Mnoho odborníků se proto snaží vytvářet co nejvíce učebních pomůcek. Proto vzniklo také mnoho výzkumů a učebních strategií.

Při učení se slov nedochází pouze k zapamatování si samotného slova a jeho významu, ale jedná se také o naučení se hláskování, morfologie (lingvistická věda zabývající se stavbou slova), významů ve specifickém kontextu, použití slova, antonyma, synonyma a kolokace neboli spojení více slov, která spolu tvoří víceslovná pojmenování.

2.2 Rizikové oblasti ve výuce anglického jazyka

Z vlastní zkušenosti každý z nás ví, že při výuce anglického jazyka (ale i jiných jazyků) je samozřejmé, že se neobejdeme bez chyb. I to ale k učení patří. Často si tak lépe zapamatujeme oblast, kde jsme chybu udělali a už ji dále nezopakujeme. Podobný názor na to má i Kozlova (2021), která tvrdí, že žák, který komunikuje ve velké míře i s tím, že dělá chyby, dokáže velmi dobře rozvíjet své sebevědomí při komunikaci než ten, který komunikuje velmi málo, protože se bojí právě toho, že by při komunikaci udělal chybu. Proto je důležité, aby učitel žáky podporoval a dával jim zpětnou vazbu, která nezpůsobí překážku v komunikaci. Proto je vhodné, aby učitel přímo neříkal, kde žák udělal chybu, ale spíše problematickou část sám zopakoval správně v jiné větě (například doptáním se). Je však nutné dávat pozor na neustálé opakování po žácích. Kozlova (2021) také radí, aby se žáci při výuce pohybovali v reálném prostředí. To znamená, aby se anglicky učili za reálných situací. Takové situace jsou například při komunikaci mezi ostatními žáky nebo za použití témat, která jsou u žáků aktuální. Podle ní je také důležité být spontánní a nebát se v hodině ubírat podle aktuální nálady a témat při komunikaci nebo mluvit o svých historkách a podpořit žáky v tom samém.

Jak už jsme zmínili, každý dělá chyby, ale je potřeba si je uvědomovat a následně se jim vyvarovat. Jenže v České republice máme pár negativních trendů, které se vyskytují v hodinách angličtiny téměř na každé škole. Jedním z nich je výuka výhradně z učebnic. Učebnice nám výrazně pomáhají při výuce. Jsou vhodně a logicky uzpůsobené, učivo na sebe navazuje a dělí se na několik částí, které nám velmi usnadňují výuku a orientaci v učivu. Víme, že každá škola má dané osnovy, podle kterých probíhá výuka, jenže není nutné tyto osnovy plnit pouze v učebnicích. Je dobré se jich držet, ale je i mnoho dalších možností, jak učit. Učitelé si můžou vzít na pomoc při výuce kartičky nebo obrázky, které jim pomáhají s vyobrazením daného pojmu, můžou také využít různých her k naučení nové slovní zásoby nebo její zopakování, například *hangman*, *Simon says*, *roleplay*, zazpívat si se žáky písničku hodící se k danému tématu, nebo využít dalších pomůcek, se kterými můžou se žáky v hodině pracovat. Žáci se ve většině případů naučí novou slovní zásobu rychleji, když jí jsou vystaveni vícekrát a v různých situacích, než když jen sedí a pracují pouze v učebnici.

Dalším negativním trendem ve výuce je nedostatek konverzace. Tímto navazujeme na téma z minulé kapitoly, a to znalostí angličtiny a sebevědomí při komunikaci s její pomocí. Učitel by si měl být jistý tím, co učí, a u angličtiny i tím, jak s její pomocí mluví. Pokud není sebevědomý ve své znalosti angličtiny, tak je více než pravděpodobné, že se bude snažit vyvarovat veškeré komunikaci a případů, ve kterých by musel angličtinu použít. Bohužel existuje mnoho učitelů, kteří odmítají mluvit se žáky anglicky. Přitom konverzace v angličtině je extrémně důležitá. Žáci potřebují být vystaveni angličtině co nejvíce, aby poté docházelo k lepšímu zapamatování si různých slovních spojení, často používaných vět nebo výslovnosti jednotlivých slov.

Žáci se učí po dobu několik vyučovacích hodin různou slovní zásobu. Po dokončení jejich vždy dochází ke kontrole, zda se žáci slova opravdu naučili. Tato kontrola bývá nejčastěji pomocí psaných testů. Právě to je další bod negativních trendů ve výuce. Díky psaným testům velice rychle zjistíme, zda jsme dosáhli tíženého výsledku, a to, jestli žák rozumí danému slovu. Avšak bylo by vhodné udělat tuto kontrolu i ústně, protože je potřeba také zjistit, za žák dané slovo umí i správně vyslovit. Učitelé můžou zadat ostatním samostatnou práci a vzít si k sobě jednoho žáka, se kterým vykonají ústní test. Ten může probíhat třeba tak, že žák bude číst text, ve kterém se vyskytují kontrolovaná slova a učitel si zapisuje špatně vyslovená slova. Může žáka následně požádat o zopakování slova a na základě toho

ho ohodnotit. Z vlastní zkušenosti autorky lze konstatovat, že takto probíhá zkoušení u většiny učitelů, se kterými v rámci výuky na škole mluvila.

2.3 Analýza učebnic anglického jazyka ve vztahu k práci s psaným textem

Abychom mohli porozumět, jak je na psaní a jeho význam při učení se slovní zásoby anglického jazyka při výuce nahlíženo, rozhodli jsme se provést analýzu běžně užívaných učebnic. Všimli jsme se toho, jak je slovní zásoba v učebnicích prezentována a jakým způsobem je procvičována.

Výuka angličtiny by měla vždy probíhat strukturovaně tak, aby dávala smysl. K tomu nám nejlépe pomůže Rámcový vzdělávací program, nebo školní vzdělávací program, které jsou docela obsáhlé, ale neříkají nám přesně to, jak žáky učit. To, co nám pomůže ještě lépe rozvrhnout vše, co s žáky za dané období probereme a uděláme, je učebnice. Ta totiž funguje jako opora ve výuce a lze ji dále doplňovat jinými vyučovacími pomůckami. Ty bývají schválené i samotným Ministerstvem školství a můžeme si tak být jistí, že obsahuje opravdu vše, co by se žáci měli za daný časový usek, v tomto případě tedy školní rok, naučit.

V České republice se můžeme setkat se spoustou různých učebnic pro 1. ročníky, tedy pro dětské začátečníky. Jelikož se v této diplomové práci věnujeme psané formě výuky, tak jsou to učebnice, které počítají s tím, že žáci už umí psát. Zde je několik z nich: Chit chat 1 (Shipton, 2006), Happy House 2 (Maidment & Roberts, 2019), Happy Street 1 (Maidment & Roberts, 2016), Chatterbox 1 (Strange, 1989), Matt the Bat 1 (Karásková & Krejčí, 2019) a Start with Click 1 (Karásková & Šádek, 2012). Pro náš rozbor učebnic jsme vybrali učebnice Chit chat 1, Chatterbox 1. Nás nejvíce zajímají učebnice z hlediska psané formy, takže se budeme věnovat hlavně jí.

Učebnice Chit chat (Shipton, 2006) je koncipovaná tak, že v učebnici jsou napsané veškeré texty a žáci jen čtou, poslouchají nebo zpívají. Při práci s učebnicí je opravdu nutná organizace učitelem, protože se zde nachází spousta cvičení, která obsahují poslech, nebo je prostě jen nutné, aby učitel vysvětlil, co budou žáci ve cvičení dělat. Pokud je něco napsané, je to pouze anglicky. Při poslechu je všechno mluvené slovo napsáno v učebnici a žáci tak mohou poslouchat a zároveň i sledovat psané slovo. V učebnici najdeme i krátké a jednoduché texty a k nim pár otázek, na které žáci odpovídají kroužkováním správné možnosti.

V učebnici většinou nejsou žádné detailní instrukce ani zadání. Občas zde najdeme jen stručné zadání jako „Listen. Write.“ a jiné. Detailní popis cvičení má učitel ve své metodické příručce, která je zpracovaná opravdu do detailu a z popisu aktivity je hned jasné, co je úkolem. V pracovním sešitu se vše naučené procvičuje spojováním písmen, slov nebo obrázků, také psaním, hledáním slov, doplňováním nebo kreslením. Často se můžeme setkat s tím, že doplňovaná slova nebo krátké věty žáci mají na výběr v rámečku nad cvičením, nebo v zadání a nemusí tak lovit v paměti a být z toho nervózní. Abychom tuto kolekci výukových materiálů shrnuli, učebnice, pracovní sešit i metodická příručka jsou velmi dobře organizované a nemělo by být nutné je velmi upravovat. Žáci si procvičují psaní nebo alespoň vidí psané slovo v každé části práce s jednotlivými učebními materiály. Obzvlášť pracovní sešit je zaměřen hlavně na psaní a také čtení. Jen bychom rádi zdůraznili, že se v této učebnici cíleně nepracuje s výslovností ani fonetickou transkripcí, pouze se samotným psaným slovem a jeho opakováním po učiteli nebo nahrávce.

Učebnice Chatterbox 1 (Strange, 1989) má stejně jako Chit chat 1 (Shipton, 2006) zadání napsané jednoduchými pokyny, instrukcemi. I zde je nutná pomoc učitele. Velká část cvičení je doprovázena audio nahrávkami a učitel musí žákům detailněji říct, co přesně budou dělat. Samozřejmě zde najdeme i písničky, jejichž text je v učebnici napsaný. Po spuštění nahrávky žáci buď pouze poslouchají, ukazují, nebo na jejím základě vypracovávají dané cvičení. Nová slovíčka jsou napsána slovy a u nich najdeme obrázek, který dané slovo vyobrazuje. Učebnice je plná krátkých komiksů s jednoduchými texty. Mluvená forma těchto textů je samozřejmě spouštěna z nahrávky. Nachází se zde i komunikace, jejíž obsah, tedy texty, žáci mají předepsané v učebnici. Pracovní sešit zase reflektuje učivo z učebnice, které je zaměřeno hlavně na psaní, čtení, doplňování a spojování. Věty a slova ke čtení jsou velmi jednoduché a krátké, takže by to pro žáky nemělo být velmi těžké. Metodická příručka je velmi dobře strukturovaná a srozumitelně napsaná. Detailně popisuje jednotlivé aktivity, které se nacházejí jak v učebnici, tak jen v samotné příručce. I tato učebnice je vhodná pro malé začátečníky. Nachází se zde množství poslechu doprovázenými jednoduchými texty. Rádi bychom však zdůraznili, že ani v této učebnici se cíleně nepracuje s výslovností ani fonetickou transkripcí, pouze se samotným psaným slovem a jeho opakováním po učiteli nebo nahrávce.

Další zkoumanou učebnicí je Happy House 2 (Maidment & Roberts, 2019). Ta navazuje na Happy House 1, ale Happy House 1 je učebnice spíše pro úplné začátečníky, kteří se ještě

neučí psát. Je totiž plná obrázků, kreslení, vybarvování a spojování. Mimo to zde najdeme hlavně mluvené slovo bez jakékoliv podpory psaného slova. Nyní se tedy přesunme k učebnici Happy House 2. Ta se skládá z učebnice, pracovního sešitu a metodické příručky. Učebnice je plná obrázků, které doprovází kratší texty nebo slova. I zde se nachází komiksy, u kterých však není žádný další text. Tudíž jsou to jen samostatné obrázky, ke kterým učitel pouští mluvené slovo. Žáci tak vůbec nevnímají psané slovo. Nová slova jsou představena stejně jako v učebnici Chatterbox 1 (Strange, 1989) – spolu s psaným slovem je vyobrazen i daný obrázek. I zde se nachází spousta říkanek, písniček a krátkého čtení, které jsou většinou doprovázeny psaným slovem, tudíž žáci i při mluveném slovu vnímají to psané. Pracovní sešit je mnohem obsáhlejší než učebnice, tedy se předpokládá, že při práci s touto kolekcí učebnic žáci hlavně sami procvičují nové učivo. V pracovním sešitě žáci píšou jednoduchá slova, která se naučili v učebnici, kreslí nebo vybarvují podle napsaného slova (např. barvy nebo jídlo), nebo vpisují daná slova správně do vět. Metodická příručka je i zde dobře zpracovaná. Stručně a jasně popisuje, co má učitel s žáky dělat, jak danou aktivitu provést a jaké hry si k tématu zahrát. Ani v této učebnici se cíleně nepracuje s výslovností ani fonetickou transkripcí, pouze se samotným psaným slovem a jeho opakováním po učiteli nebo nahrávce.

Učebnice, kterou používají žáci z našeho výzkumu se jmenuje Angličtina pro 3. ročník základní školy od autorů Mičánková, Tarábek a Kolářová (2007). Učebnici vydalo nakladatelství Didaktis. Učebnice má jednoduché zadání v angličtině, avšak detailní popis cvičení je napsaný česky. Co by pravděpodobně ocenila velká část učitelů, je mít i detailní zadání anglicky, aby se žáci naučili i další slova, ale byla by zde rozhodně potřeba překladu neznámých slov učitelem. Možný problém by mohl nastat ve chvíli, kdy by žáci mohli chtít přeložit každé slovo v zadání a celá třída by se tak zdržela na v tomto případě nepodstatné věci. Jak už jsme si řekli, anglicky zde máme jednoduché zadání, které obsahuje základní slova nebo slovní spojení jako například: *Read. Write. Listen. Match.* a mnoho dalších a už jen tím, že se tato slova stále opakují v každém cvičení, se je žáci učí. Je zde velké množství „komiksů“ s krátkými texty, které učitel pouští z audio nahrávky a žáci je poté opakují. Stejně tak i některé další psané texty jsou doprovázeny audio nahrávkou. Najdeme zde také spoustu cvičení, kde je predepsaný text, který žáci používají při komunikaci s kamarádem, tudíž propojují čtení a mluvení. Stejně tak je tomu ve cvičení obsahující komunikaci lidí v psaném textu, kterou poté žáci napodobují. Jelikož se jedná o učebnici pro 3. ročník,

předpokládá se, že žáci už jsou schopní přečíst jednoduché texty, a tak není potřeba mít každé cvičení podložené poslechem psaného textu. Proto je plno cvičení jen psaných a žáci jejich obsah čtou sami. V učebnici najdeme také jednoduché písničky nebo básničky, které jsou podloženy psaným textem, nebo také cvičení, ve kterých žáci spojují vhodná slova nebo slovní spojení. Používaná slovíčka z každé lekce jsou potom vypsána na konci lekce. Pro práci s učebnicí a pracovním sešitem učitel není příliš potřeba, jelikož jsou psány v češtině, avšak zadání bývá občas docela dlouhé, takže by učebnici měl používat opravdu žák, který se nachází ve 3. ročníku a umí číst, nebo je potřeba pomoc učitele, který zadání přečte. Pracovní sešit se od učebnice trochu liší. Veškeré zadání je psáno pouze česky. Už zde nenajdeme jednoduché povely jako „Listen. Read.“ a jiné. Jako každý pracovní sešit i tento slouží k procvičení učiva, které žáci procvičovali v učebnici. Nachází se zde plno cvičení obsahujících spojování, doplňování, vybarvování, dokreslování, seřazování, psaní a luštění. Někde žáci mají slova nebo slovní spojení na výběr, někde se musí spolehnout jen sami na sebe a své vědomosti. I v pracovním sešitu najdeme slovníček naučených slov, avšak zde je pouze abecedně se všemi slovy dohromady. Tuto učebnici by mohla být vhodná pro použití při výuce z důvodu jednoduchého zadání a různorodých aktivit. Jen bychom rádi zdůraznili, že ani zde se cíleně nepracuje s výslovností a fonetickou transkripcí.

Abychom shrnuli všechny námi zkoumané učebnice, je nutné říct, že s psanou formou pracují všechny námi jmenované a popsané učebnice dost podobně. V učebnici Chit chat 1 (Shipton, 2006), Chatterbox 1 (Strange, 1989) a Happy House 2 (Maidment & Roberts, 2019) jsou zadání napsané vždy jen anglicky, ale za to velmi jednoduchou a krátkou formou, většinou jednoslovnou nebo víceslovnou. Za to učebnice Angličtina pro 3. ročník základní školy, ze které se naše výzkumné skupiny učily, měla zadání pouze česky. Co se týče poslechu v jednotlivých cvičeních, ve všech učebnicích je mluvené slovo napsané, aby žáci mohli sledovat i psanou formu. V pracovních sešitech učebnic Chit Chat 1 (Shipton, 2006), Chatterbox 1 (Strange, 1989), Happy House 2 (Maidment & Roberts, 2019) a Angličtina pro 3. ročník základní školy (Mičánková, Tarábek, Kolářová, 2007) se s psanou formou pracovalo opravdu dostatečně. V každém z těchto pracovních sešitů jsme mohli najít cvičení s doplňováním slov nebo písmen do slov, spojováním jednotlivých slov k sobě nebo slov k obrázkům, doplňováním slov do vět, tajenek, nebo také odpovídáním jednoduchých větami na otázky. Žáci si v těchto pracovních sešitech procvičují svou nově nabitou slovní zásobu

velmi hojně. Veškerá metodika k těmto učebnicím je detailně popsána a naprosto srozumitelná.

Pokud má učitel učebnici vybranou, tak ji musí s největší pravděpodobností trochu upravit, aby ji udělal co nejpřístupnější studentům, a aby co nejvíce rozvíjela komunikativní kompetence. Musí vzít v potaz i to, že žáci se učí hrou a tu zakomponovat i do učení.

Co se týče úpravy učebnice, podle Tomlinsona (2014) existují různé techniky, kterými učebnici upravíme tak, aby byla lepší pro žáky i učitele. Nejprve navrhuje „přidávání“, čímž myslí přidávání cvičení k procvičování, nebo prohlubování daného učiva například přidáním fonetického aspektu k učení nové slovní zásoby. Naopak také navrhuje „odstraňování“. Měli bychom odstranit něco, čeho je příliš nebo se z nějakého důvodu na danou část problematiky nezaměřovat. Podle něj je také dobré „usnadňování“ například instrukcí nebo zadání. Dále také „přehození“ pořadí aktivit nebo cvičení, aby na sebe lépe navazovaly nebo „nahrazování“ nepotřebných aktivit nebo cvičení.

2.4 Výsledky výzkumů zaměřených na posouzení přínosu psaní slov při učení se slovní zásoby.

V této kapitole si představíme tři různé výzkumy, které se zaměřily na posouzení přínosu psaní slov při učení se slovní zásoby.

Výzkum, který se zaměřuje na učení se nových slov ve francouzštině, provedli Margaret Hanratty Thomasová a John N. Dieter (1987). Ti zkoumali, jestli má psaní nových francouzských slov vliv na jejich zapamatování. Během výzkumu provedli celkem tři experimenty. Prvního experimentu se zúčastnilo 60 studentů psychologie, kteří jsou zároveň angličtí rodilí mluvčí a nikdy předtím se neučili francouzštinu. Byli náhodně rozděleni do čtyř skupin ve stejném počtu. V prvních dvou skupinách se zkoumalo psaní. Jedna skupina studentů se učila pomocí formy psaní a ta druhá se učila bez ní. Ve dalších dvou skupinách se testovalo mluvení. Tedy jedna skupina se učila pomocí mluvené formy a ta druhá se učila bez ní. Studenti se učili 40 francouzských slov. Během vyučovací fáze byla každá dvojice slov (v angličtině a ve francouzštině) ukázána na monitoru po dobu 10 sekund a zároveň bylo francouzské slovo vysloveno dvakrát. Všechna vyučovaná slova byla ukázána celkem třikrát, a to vždy v různém pořadí. Přibližně po dvou minutách poslední prezentace dvojice došlo k testování zapamatovaných si slov. K tomu došlo tak, že dané slovo bylo ukázáno po

dobu 15 sekund a studenti měli následně za úkol zapsat francouzské slovo do odpovědního archu a vyslovit toto slovo nahlas. Jejich ústní odpovědi byly poté nahrány.

Nyní konkrétněji k jednotlivým skupinám – ve skupině, kde se studenti učili pomocí psané formy, přepisovali prezentovaná slova dvakrát na prázdný papír. Pokud tedy daná slova byla prezentovaná třikrát, znamená to, že tato slova přepisovali celkem šestkrát. Naopak studenti vyučovaní bez jakéhokoliv psaní neměli během výuky žádný přístup k papíru nebo tužce. Studenti využívající mluvenou formu měli za úkol zase daná slova dvakrát zopakovat, což udělali vlastně celkem šestkrát. Ti ze skupiny bez mluvené formy zase nesměli žádná slova opakovat.

Hodnocení studentů probíhalo následovně: slovo je správně; slovo je správně, ale je přidáno/odebráno/nahrazeno jedno písmeno; slovo je špatně. Mluvené odpovědi byly buď špatně nebo dobře.

Po skončení výzkumu se zjistilo, že lepších výsledků dosáhla skupina učící se s využitím psané formy.

Druhého experimentu se zúčastnilo 60 anglických rodilých mluvčích vysokoškolských studentů, kteří nemají žádnou zkušenost s francouzštinou. Tento výzkum probíhal stejně jako u experimentu 1 až na testovací fázi. Ta totiž vypadala tak, že studenti dostali papír s už natisknutými francouzskými slovy, která měli následně vyslovit. Kromě vyslovení slov bylo také otestováno jejich zapamatování. Tento experiment ale žádných významných výsledků nedosáhl.

Výuka formou psaní zlepšila vybavení si slova psanou formou z angličtiny do francouzštiny, ale neměla žádný velký vliv na vybavení si slova z francouzštiny do angličtiny. Což autory výzkumu vedlo k tomu, že procvičování psané formy mělo vliv na zapamatování psané formy slova spíše než na vytvoření asociací mezi jednotlivými slovy v páru angličtina-francouzština. Aby toto tedy dále prokázali, provedli ještě třetí experiment. Toho se zúčastnilo 60 anglických rodilých mluvčích a zároveň vysokoškoláků bez znalosti francouzštiny. Vyučovací fáze byla stejná jako u předchozích dvou experimentů, tedy studentům bylo prezentováno 40 slov v párech AJ-F, kdy každé slovo viděli 10 sekund a francouzské slovo bylo vysloveno dvakrát. Tento proces proběhl celkem třikrát. Ale během tohoto procesu polovina studentů přepisovala francouzské slovo, avšak zbytek ne. Žádný ze studentů nesměl slova vyslovovat. Testovací fáze začala následně po skončení té vyučovací.

Studenti měli čtyři minuty na to, aby napsali všechna francouzská slova, na která si vzpomínají. Poté dostali papír se slovy a chybějícími písmeny v nich. U slov se třemi písmeny bylo napsáno jen první písmeno. U slov se čtyřmi a pěti písmeny byly dány první a poslední písmena. U slov se šesti a více písmeny byly dány první, třetí a poslední písmena. Studenti na vyplnění měli celkem 7 minut. V poslední části testování studenti měli spojit francouzská slova s odpovídajícím anglickým výrazem. Na tento úkol měli studenti také 7 minut.

Výsledky prokázaly, že si studenti ze skupiny psané formy zapamatovali psané verze slova (utvoření ortografické reprezentace) spíše, než že si vytvořili asociace mezi francouzským a anglickým významem slova. Psaní tedy nepomohlo zapamatování významů slov, ale psané podoby slov.

Joe Barcroft (2006) provedl výzkum, který se skládal ze dvou experimentů, ve kterých zkoumal, jestli se studenti naučí novou slovní zásobu lépe tím, když budou mít k dispozici jen páry slov v angličtině a španělštině, nebo spíše když budou slova psát.

Nejprve si představíme první experiment. Jako vzorek si vybral 20 anglicky mluvících studentů učících se španělsky z univerzity na středozápadu Spojených států amerických. Účastníci jeho výzkumu museli splňovat následující: jejich rodný jazyk musel být angličtina, v jejich domácnostech se nesmělo mluvit španělštinou a nesměli přeložit správně žádné z jeho vybraných slov pro výzkum v pretestu, který před výzkumem vyplnili. Pracoval s celkem dvěma třídami účastníků. Jedna třída se učila 12 slov bez psaní slov a dalších 12 slov se učili psaním slov. Druhá desetičlenná třída se učila pouze psaním slov a to všech 24 slov.

K experimentu potřeboval pretest skládající se ze všech 24 slov, která však byla zapsaná pozpátku. Dále měl také nachystaný dotazník týkající se jich samotných vzhledem k jazyku, stranu s obecnými informacemi ohledně experimentu, 24 očíslovaných „flash cards“ neboli kartičky s obrázkem daného slova společně s jeho grafickou podobou, tedy napsaným názvem, kterou používal ve fázi učení a dalších 24 „flash cards“, které měly pouze obrázek daného slova. Tyto kartičky už používal během testování. Dále měl nachystanou nahrávku, na které byla nahrána zvuková signalizace a také projektor, na kterém byly položeny „flash cards“ z toho důvodu, aby je viděli všichni na obrazovce před nimi. Pracovní listy, na kterých byly instrukce ke cvičením, ve kterých měli účastníci za úkol psát, a očíslované rámečky nachystané pro psaní slov, byly samozřejmostí. Poslední, co ještě Barcroft (2006) potřeboval, byly dva posttesty skládající se z instrukcí a 24 očíslovaných míst k psaní.

Experiment 1 začal tak, že účastníci dostali k vyplnění nejdříve dotazník a pretest. Dále si přečetli všeobecné instrukce a byli upozorněni, že v testovací fázi potom budou mít za úkol napsat daná slova ve španělštině. Každé slovo z první poloviny vybraných slov jim bylo následně ukázáno po dobu šesti vteřin dvakrát. To samé se potom stalo i u druhé poloviny slov. Skupina, která se slova učila psaním, zapisovala daná slova do očíslovaných rámečků. Poté účastníci dostali posttest, který vyplnili. Během tohoto testu psali daná slova podle toho, jaký obrázek viděli. Všech 24 obrázků bylo ukazováno po dobu dvanácti vteřin ve stejném pořadí jako tomu bylo ve fázi učení. Tím tato fáze skončila. Barcroft (2006) jim však neřekl, že bude následovat další test, který jim za dva dny zadal. Tento test byl úplně ten samý posttest, který už účastníci doplňovali. Po testu ještě byli požádáni, aby do testu napsali, jestli přišli do styku se slovíčky z výzkumu. Pokud jejich odpověď zněla ANO, byli vyškrtnuti z výzkumu. To, že o slovech přemýšleli, neznamenovalo jejich vyškrtnutí z výzkumu. Po statistickém zpracování výsledků se zjistilo, že psaní slov nemělo pozitivní efekt na učení se nové slovní zásoby a účastníci výzkumu se v experimentu 1 naučili více slov pouze tehdy, když je nemuseli psát.

Druhý experiment vypadal podobně jako ten první, jen zde byli účastníci z jiné univerzity a bylo jich mnohem více, přesněji 46., kteří, jako účastníci ze skupiny 1, byli anglicky mluvící ale učící se španělsky. Všichni splňovali stejná kritéria jako účastníci v experimentu 1 a učili se stejná slova. Potřebné materiály k výzkumu byly stejné až na počítačový program, na kterém se ukazovali instrukce a obrázky. Žákům, kteří se slova učili psaním, byl rozdán technický výkres na zakrytí všech předtím napsaných slov. Po statistickém zpracování výsledků i zde Barcroft (2006) došel ke stejnému závěru jako v experimentu 1, tedy že psaní slov nemá pozitivní vliv na učení. Lepších výsledků dosáhli účastníci, když slova nepsali.

Pro nás je tedy důležité vědět, že bychom neměli žáky zatěžovat dalším přijímáním nových informací například psaním. Oni se musí soustředit na to, aby si samotné slovo zapamatovali a pokud jim dáme za úkol ještě toto slovo psát, je pro dvounásobně těžší se slovo naučit.

Účinek různých typů psaných cvičení určených ke vzpomnutí si na nové slovo zkoumal Folse (2006). K výzkumu využíval mezinárodní studenty z intenzivního anglického kurzu na čtyřech různých univerzitách. Úroveň jazyka byla u studentů mírně pokročilá, pokročilá a velmi pokročilá. Studenti mluvili čtrnácti různými mateřskými jazyky, kdy nejvíce zastoupená byla španělština, arabština, japonština a potom korejština.

Ve výzkumu studenti procvičovali cílovou slovní zásobu ve třech různých druzích psaných cvičení, a to v jednom doplňovacím cvičení, v dalším typu cvičení byly tři doplňovací cvičení a posledním typem bylo jedno cvičení, kde se doplňovala vhodná slova do vět. Slovní zásobou, která byla zkoumána, bylo patnáct slov. Ta byla dále rozdělena do třech stejných skupin, kdy v každé bylo pět slov. Tato slova poté studenti procvičovali v každém ze tří typů cvičení, kde pokaždé procvičili pět slov. Každý účastník si tedy procvičil slovní zásobu ve všech třech prostředích.

V prvním typu cvičení měli studenti na výběr ze šesti slov, která doplňovali do spolu nesouvisejících vět. Šest slov zde bylo proto, aby studenti nemohli spoléhat na to, že by slova zkusili odhadnout, a trochu je slovo navíc zmátlo. Druhé prostředí bylo podobné tomu prvnímu, ale slova zde byla procvičována ve třech různých cvičeních. V posledním třetím prostředí studenti vytvářeli vlastní originální věty za použití daného slova. Byly zde napsány dvě příkladové věty – jedna správná a druhá chybná. Co se týče vyměřeného času na všechna tři prostředí, bylo potřeba na každé trochu jiné množství času. Časově na tom byly stejně úkoly ve druhém a třetím prostředí, jelikož tam bylo více slov k doplnění a také více potřeby přemýšlet nad daným úkolem.

Ve výzkumu tedy bylo použito osmnáct slov, z toho patnáct bylo těch, na které se výzkum zaměřoval. Zbylá tři slova fungovala jako slova, která měla účastníky výzkumu zmást, aby se snížila možnost odhadování. Všechna tato slova byla slovesa. Když se před praktickým provedením výzkumu Folse (2006) rozhodoval, která slova do výzkumu přidá, věděl, že slova nikdo z účastníků nesmí znát. Slova, která našel, byla z větší části slovesa, a proto se rozhodl odstranit všechna slova, která slovesy nebyla. Laufer (1990) totiž poznamenal, že některé slovní druhy jsou těžší k naučení se. Podle něj jsou nejtěžší příslovce, nejlehčí jsou podstatná jména a slovesa a přídavná jména jsou někde mezi nimi. To byl také další důvod pro volbu sloves. Posledním krokem před vybráním zkoumaných slov se ještě Folse (2006) ptal studentů, jestli tato slova neznají nebo nemají nějaká podobná ve svém jazyce. Tímto byla slova vybrána a mohl jít na další krok.

Folse (2006) také vytvořil pretest a posttest, podle kterého poté mohl poznat, jestli účastníci rozumí novým slovům a výzkum se tím pádem podařil. Oba tyto testy byly stejné. Ke každému slovu dostali tři napsané věty. První větu účastníci mohli zakroužkovat, pokud slovo neznali. Druhá věta je pobízela k popsání daného slova synonymem nebo překladem v jejich rodném jazyce. A nakonec třetí věta je pobízela k použití slova ve větě. Žáci zde

mohli získat 0, 1 nebo 2 body. 0 bodů dostali, pokud zakroužkovali první větu, tedy že slovu nerozumí. 1 bod získali, pokud napsali synonymum nebo překlad daného slova a 2 body získali, pokud zvládli tohle i použití slova ve větě.

Dalším krokem byla tvorba mini slovníku, který Folse (2006) vytvořil pro tento výzkum. Dané slovo bylo tučně zvýrazněno a vedle něj bylo napsáno synonymum a definice. Potom bylo slovo použito ve dvou větách.

Posledním krokem byla tvorba cvičné brožury skládající se ze šesti stran. Na těchto stranách byly cvičení ze všech tří prostředí. V prvním prostředí, které se nacházelo pouze na jedné straně, bylo cvičení o šesti větách, do kterých se doplňovala slova z rámečku. V druhém prostředí, které bylo na třech stranách, účastníci doplňovali slova z rámečku, akorát že ve třech různých cvičeních, a nakonec ve třetím prostředí, které bylo na jedné straně, účastníci vymýšleli vlastní věty za použití daného slova. Žádná brožura nebyla stejná a každá z nich byla rozdána náhodně účastníkům výzkumu.

Po vytvoření všech potřebných materiálů mohl Folse (2006) začít se samotným výzkumem. První den výzkumu byl účastníkům rozdán pretest obsahující 24 slov, z toho 18 bylo těch, které testoval. Další aktivitou byla slovní asociace. Ta zde byla zařazena z toho důvodu, aby měli účastníci větší šanci zapamatovat si nová slova, se kterými se právě setkali. Při této aktivitě účastníci poslouchali různá slova a k nim psali cokoliv, s čím si toto slovo spojují.

Druhý den začali stejnou aktivitou, kterou předchozí den skončili – asociacemi. Potom začala hlavní část výzkumu. Účastníci dostali mini slovník a spolu s ním i brožuru. Dále byli upozorněni na to, aby si hlídali, jak dlouho u jednotlivých prostředí s cvičeními tráví. Přimo v brožure bylo místo, kam si začátek i konec práce v jednom prostředí měli zapisovat. Celkem dostali 40 minut na dokončení své práce. Poté byly brožury sebrány a studentům byl rozdán posttest, o kterém dopředu nevěděli. Na dokončení tohoto testu měli 30 minut. Bezprostředně po skončení se jich zeptali na otázku, jestli se předchozí den po ukončení výzkumu snažili zjistit významy slov objevující se v testech. Pokud jejich odpověď zněla „ano“, měli napsat, jakým způsobem tyto informace zjišťovali a u jakých slov se jim informace podařilo najít.

Po skončení výzkumu v obou těchto dnech se Folse (2006) mohl zaměřit na výsledky. V testu sice bylo celkem 24 slov, ale 6 z nich bylo navíc a tím pádem nebyla nijak hodnocena. Testy byly hodnoceny dvěma způsoby. Jedním více přísným a druhým

mírnějším. Pokud totiž účastník napsal u slova *toil* synonymum *work* namísto *work hard* nebo *work with great effort*, bylo vidět, že k určitému naučení se slova došlo. Avšak nemohli být ohodnoceni ani žádným bodem, ani jedním. Proto v přísnějším hodnocení účastník získal 0 bodů, kdežto v mírnějším hodnocení dostal alespoň 1 bod.

Dále proběhly rozhovory s osmi účastníky výzkumu. Tyto rozhovory měly sloužit k posouzení případných možných faktorů ovlivňující učení se nové slovní zásoby. Tři účastníci byli ti, kteří se umístili v první třetině nejlepších výsledků, další tři byli v druhé třetině nejlepších výsledků a poslední tři účastníci byli v nižší třetině výsledků. Účastníci nebyli rozděleni jen podle výsledků, ale i podle národnosti. Byli zde tři lidé mluvící arabsky, tři lidé mluvící španělsky, jeden, který mluvil japonsky a poslední mluvil čínsky.

Po zpracování výsledků Folse (2006) zjistil, že mnohem lépe si účastníci vedli ve druhém prostředí oproti prvnímu a třetímu. Výsledky těchto dvou prostředí se od sebe příliš nelišily. Mnoho pedagogů předpokládá, že se studenti naučí nová slova spíše použitím těchto slov ve vlastních větách než doplňováním slova do vět. Tyto domněnky však výzkum vyvrátil. Průměrný výsledek u prvního prostředí, tedy doplnění slov do jednoho cvičení, byl 2,18. Ve třetím prostředí výsledek nebyl nijak rozdílný, protože jeho hodnota byla 2,39. Avšak ve druhém prostředí, kde účastníci doplňovali slova do tří různých cvičení, výsledky byly rozličné. Zde průměrná hodnota byla přibližně dvojnásobná než hodnota u prvního a třetího prostředí a dosáhla 4,78.

Z tohoto výzkumu nám vyplynula důležitost cvičení, ve kterém se co nejvíce a v co nejvíce různých případech setkáváme s určitou slovní zásobou. Rozhodně je tedy důležité, abychom se s novou slovní zásobou setkávali v co nejvíce možných typech cvičení, a abychom slova viděli v různých větách a nespojovali si je jen s určitou větou či v jednom určitém případě. Například aby slovo *apple* (tedy jablko) neviděli jen v souvislosti plodu na stromě, ale třeba také jako jablko v obchodě nebo doma v míse. Výzkum nám ukazuje, že vzpomenout si několikrát na dané slovo a přemýšlet o něm v různých cvičeních je mnohem větším faktorem ovlivňujícím učení se slovní zásoby než provádění hlubších procesů během vymýšlení a psaní nových originálních vět. Nejvhodnějším cvičením, při které se studenti nejlépe naučí slovní zásobu a vyučující nestráví příliš mnoho času opravováním, je doplňování slov do vět, kdy slova určená k doplňování jsou napsána nad cvičením spolu s jedním nebo dvěma dalšími slovy navíc, které studenta trochu zmatou a donutí ho více přemýšlet nad všemi slovy.

Podle Folse (2006) a jeho výzkumu si do naší diplomové práce můžeme vzít to, že psaní nové slovní zásoby není tak důležité, jakožto spíše slova používat v různých situacích nebo cvičeních a přijít s nimi tedy více do styku. Tedy že psaní jednotlivých slov není tak důležité pro zapamatování si nové slovní zásoby. Důležitější je samotné opakované používání slov.

Jak je vidět, autoři se neshodují ve výsledcích jejich výzkumů. Podle těchto výsledků tedy není možné říct, jestli žákům opravdu pomáhá učit se novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou. V České republice jsme takový výzkum nenašli. Je možné, že výsledky u nás by se mohly lišit vzhledem k odlišnostem mezi českým a anglickým jazykem.

Praktická část

V tomto výzkumu jsme se zaměřili na posouzení vlivu psaní při učení se nové slovní zásobě v anglickém jazyce, a to dvěma způsoby. První skupina se učila anglická slovíčka pouze mluvenou formou a druhá skupina se učila anglická slovíčka mluvenou i psanou formou. Účastníci z obou těchto skupin byli vybráni ze dvou třetích tříd jedné základní školy tak, aby měli všichni podobnou úroveň v anglickém jazyce a výsledky tak byly lépe měřitelné a prokazatelné.

V praktické části jsme vedli šetření, jehož cílem bylo porovnat výkony účastníků jednotlivých výzkumných skupin ve všech částech testů, které ověřovaly slovní zásobou v anglickém jazyce. Zajímalo nás, zda si jedna z výzkumných skupin rozšíří slovní zásobu o nová slova úspěšněji a kvalitněji než ta druhá a zda si bude schopna vybavit nové slovo a říct ho nebo ho napsat. Konkrétně nás zajímalo, jestli se budou výsledky skupin lišit při použití psané formy a mluveného slova, tedy výslovnosti. A právě to jsme zkoumali nejrůznějšími druhy testů, které si v následujících kapitolách detailně popíšeme. Budeme také porovnávat počet slov, která se žáci naučí a na základě toho poté budeme porovnávat výsledky jednotlivých skupin.

3 Cíle práce

Stanovili jsme si jednu hlavní hypotézu a k ní dílčí hypotézy. Hlavní hypotéza (H) zní následovně: *Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou v didaktickém testu slovní zásoby lišit od výkonu žáků, kteří se slovní zásobu učí pouze mluvenou formou.* Dílčí hypotézy zní zase takto:

H1 Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou lišit od výkonů žáků, kteří se učí novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, v úloze zaměřené na překlad vyučovaných z angličtiny do češtiny.

H2 Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou lišit od výkonů žáků, kteří se učí novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, v úloze zaměřené na výběr správné možnosti přeloženého slova z češtiny do angličtiny.

H3 Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou lišit od výkonů žáků, kteří se učí novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, v úloze zaměřené na překlad slyšeného anglického slova do češtiny na základě anglického diktátu vyučujícím.

H4 Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou lišit od výkonů žáků, kteří se učí novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, v úloze zaměřené na pojmenování slova na obrázku.

Dále nás zajímalo, zda a jak se v rámci výzkumných skupin budou dílčí testové úlohy lišit svou náročností. Položili jsme si proto také výzkumnou otázku: *Jaká bude náročnost jednotlivých testových úloh, ve kterých úlohách dosáhnou výzkumné skupiny lepších a ve kterých horších dílčích skóreů?*

V rámci výzkumného šetření proběhly čtyři zkrácené vyučovací hodiny, ve kterých se účastníci postupně učili nová anglická slova zvířat, kterých bylo celkem třináct. Obě skupiny podstoupily aktivity procvičující slovní zásobu různými způsoby, například tréninkem výslovnosti, čtením, pojmenováním obrázku, pojmenováním skutečnosti (Beriška je na stole.), ukazováním, seřazováním a kreslením obrázků zvířat, která zrovna slyší, či živým pexesem. Jedna skupina, která podstoupila výuku i psanou formu anglických slov, procvičovala navíc i doplňování písmen do slov, dopisování slov k obrázkům, diktát a rozkódování slov.

Dle dosavadních výzkumů a našich zkušeností v primárním vzdělávání očekáváme, že skupina, která se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, si nová slova zapamatuje efektivněji a rychleji než skupina vyučovaná pouze mluvenou formou.

4 Metodologie práce

4.1 Místo výzkumu

Výzkum byl prováděn na základní škole ve Zlínském kraji. Škola se nachází ve městě, které se jmenuje Kroměříž, což je okresní město krajského města Zlín. V této škole jsou třídy jen do 5. ročníku, kdy v každém ročníku jsou pouze dvě třídy. Žáci se tedy po 5. ročníku musí rozhodovat, jestli nastoupí na jinou školu do 6. ročníku a pokračovat do 9., nebo jít na osmileté gymnázium.

Tato základní škola je mezi místními velmi oblíbená z toho důvodu, že je to škola rodinná s celkem deseti třídami a přibližně dvě stě padesáti žáky. Učitelé zde mají několikaleté zkušenosti a toho si rodiče velmi váží. Postupně nastupují i noví učitelé, ale ti staří zde většinou zůstávají až do jejich důchodu.

Škola se stále snaží zlepšovat a „jít s dobou“. Do tříd instalují dataprojektory či chytré tabule, vytváří se koutky, kam se žáci můžou odebrat, když chtějí mít klid a přečíst si třeba oblíbenou nebo novou knihu, a určitě nesmí chybět ani dekorace ve stylu nápovědy při učení, například násobilka, vyjmenovaná slova, abeceda napsaná psacím písmem, anglické předložky, slovíčka a mnoho dalšího.

4.2 Přípravná fáze

Před samotným výzkumem bylo potřeba si připravit plán výzkumu a mnoho materiálů potřebných pro výuku. Nejprve jsme se rozmysleli, jakou slovní zásobu budeme chtít žáky naučit. Dále jsme si nachystali plán hodiny, podle kterého se budeme v hodinách řídit, materiály pro vyučujícího pro předvedení probíraného slova pro lepší představu, materiály pro žáky do hodiny a v neposlední řadě test skládající se z různých testových úloh.

Plány hodiny jsme si vytvořili dva. Každý pro jednu zkoumanou skupinu. Nejdříve jsme si napsali, jakou slovní zásobu se budou žáci učit. Dále jsme si vypsali materiály, které budeme na hodinách potřebovat a potom jsme si mohli začít vypisovat přesný plán ke každé hodině. Bylo potřeba si také zapsat přesné věty, které bude potřeba říct žákům v jednotlivých úkolech jako například při ukazování polohy různých druhů zvířat. Třídy jsou vesměs stejné nebo dost podobné, proto jsme si tyto věty mohli nachystat už dopředu. Snad v každé třídě totiž najdeme lavice, židle, tabule, police, batoh nebo pouzdro. Všechna tato slovíčka

v angličtině už by žáci třetí třídy měli znát, avšak pokud je neznají, tak si tato slova před aktivitou přeložíme.

Také jsme si museli připravit veškeré aktivity, které se v hodině budou dělat. Snažili jsme se, aby jednotlivé aktivity byly pokud možno různorodé a žáci se občas mohli pohybovat i mimo lavice. A právě pro to jsme mezi aktivity zařadili i jednu více pohybovou. Jak už název o pohybu napovídá, tato aktivita se jmenuje živé pexeso. Při živém pexesu se žáci pohybovali po třídě a seděli i na koberci.

Dále jsme si připravili veškeré materiály potřebné do hodiny jak pro nás, tak pro žáky. Pro nás jsme si nachystali prezentaci nové slovní zásoby spolu s vizuální podporou, tedy s obrázky i názvem. Prezentaci jsme poté promítali dataprojektorem na tabuli. Také jsme si připravili jednu sadu obrázků, se kterými budeme po celou dobu výzkumu v hodinách pracovat. Tyto sady obrázků jsme připravili i pro každého účastníka výzkumu. Každý obrázek měl na druhé straně i napsaný název vyobrazeného zvířete, aby u žáků docházelo ke spojení fyzické podstaty zvířete s tou grafickou. Dále jsme si pro žáky připravili pracovní listy s obrázky zvířat, ke kterým potom dopisovali názvy. Poslední materiál, který jsme si k výzkumu vytvořili pro žáky, byl test skládající se z několika částí.

4.3 Výzkumný vzorek

Pro tento výzkum byl zvolen třetí ročník. Z každé třídy vyučující vybraly žáky, kteří nejsou v žádném předmětu extrémně nadaní, ani extrémně slabí, aby byly výkony v rámci výzkumných skupin vyrovnané. Tyto dvě skupiny byly nazvány „mluvená forma“ (dále M) a „mluvená i psaná forma“ (dále MP). Do následující tabulky jsou zapsané informace o žácích potřebné pro výzkum.

Tabulka 1: Informace o výzkumném vzorku

	POČET CELKOVĚ	POČET DÍVEK	POČET CHLAPCŮ
M	11	6	5
MP	10	7	3

4.4 Průběh výuky

V této kapitole bude vysvětlený průběh výuky, která předcházela testování žáků. Jednotlivé aktivity vždy probíhaly v angličtině, jen vysvětlení aktivit bylo v češtině. Po celou dobu všech hodin měli žáci k dispozici obrázky zvířat s napsaným názvem. Jednotlivé úkony při výzkumu jsme se snažili vytvořit podobně, jako to udělat Keith Folse (2006), který svým experimentem dokázal, že žáci potřebují mnoho různých cvičení a možností setkání se s daným slovem. A přesně takto jsme koncipovali i my náš postup výzkumu.

1. hodina

V první úvodní hodině jsme žáky ze skupiny *M* seznámili s první částí názvů zvířat v angličtině, tedy 7 slov – nosorožec, pštros, šimpanz, velbloud, chřestýš, mořská hvězda a mýval. Pro toto úvodní cvičení jsme zvolili reprodukční cvičení. Ukazovali jsme jim obrázky zvířat spolu s napsaným názvem a ke každému jsme řekli jejich název v angličtině a žáci slova opakovali. Následující aktivitou bylo položení zvířete na předměty, které žáci znali v angličtině, a krátké popsání jejich polohy. Žáci potom věty opakovali. Dále žáci ukazovali obrázky zvířat podle toho, jaký název učitel řekl v angličtině. To si také vyzkoušeli ve dvojicích se spolužákem. Naposledy žáci seřazovali obrázky podle toho, v jakém pořadí je učitel řekl.

První hodina žáků ze skupiny *MP* byla stejná jako u žáků *M* až na aktivitu, kdy žáci ukazovali učiteli obrázky. Ta byla totiž vyměněna za aktivitu, ve které žáci doplňovali písmena do názvů zvířat.

2. hodina

Ve druhé hodině žáků ze skupiny *M* žáci pokračovali v učení se stejných slovíček jako v té první. Zopakovali si aktivitu, ve které ukazovali učiteli obrázků podle toho, jaké slovo učitel řekl a aktivitu, kdy popisoval polohu položeného zvířata. Učitel potom žákům ukazoval obrázky se zvířaty a ptal se „Is this a rhino?“ a žáci odpovídali, jestli ano nebo ne. Stejným způsobem se ptal i na ostatní zvířata.

Ve druhé hodině žáků ze skupiny *MP* žáci také opakovali aktivitu, ve které ukazovali obrázků podle toho, co učitel řekl. Novou aktivitou byl pracovní list se zvířaty, ve kterém žáci dopisovali anglické názvy pod obrázky. Pokud si nebyli jistí názvem, měli možnost se podívat na své pomůcky ve formě obrázků s napsaným názvem na druhé straně. Poslední aktivitou byl diktát. Učitel diktoval názvy zvířat v češtině a žáci je psali v angličtině.

3. hodina

Ve třetí hodině se žáci seznámili s novými slovíčky – velryba, sova, racek, beruška, vážka, medúza. Pro toto úvodní cvičení jsme zase zvolili reprodukční cvičení. Ve skupině *M* učitel nejprve ukázal na tabuli obrázky zvířat spolu s napsaným názvem a nahlas je vyslovil a žáci po něm opakovali. Dále učitel prováděl opět imitativní cvičení (Beneš a kol. 1970) a to tak, že pokládal obrázky jednotlivých zvířat po třídě a komentoval jejich polohu. Žáci zase opakovali. Učitel se potom ptá např. „What is a whale?“ a žáci ukazují obrázek správného zvířete. Tuto aktivitu si žáci vyzkouší i ve dvojicích. V následující aktivitě žáci seřazují zvířata podle toho, jak je za sebou učitel v angličtině říká. Poslední aktivitou je kreslení zvířat podle anglického názvu, který učitel řekne.

Ve skupině *MP* probíhaly stejné aktivity jako u skupiny *M* až na to, že obrázky neseřazovali a nekreslili. Tito žáci se zase více zaměřili na psanou formu. Žáci přiřazovali správná anglická slova k obrázkům a potom rozkódovali slova, ve kterých byla přeházená písmena.

4. hodina

Čtvrtá hodina byla poslední hodinou, ve které se žáci učili slovíčka. Ve skupině *M* žáci začali aktivitou, ve které ukazovali učiteli zvíře učitelem vyslovené. Dále učitel obrázky zvířat a ptal se například „Is this is a starfish?“ a žáci odpovídali, jestli učitel mluví o stejném zvířeti, které ukazoval. Dále si zopakovali aktivitu poležení zvířete někde po třídě a okomentování jeho polohy. Nakonec si žáci zahrají živé pexeso. Tato hra spočívá v tom, že dva žáci jdou za dveře a ostatní si najdou dvojici a vyberou zvíře, kterým budou. Až se všichni domluví, dva hráči za dveřmi se vrátí a střídají se ve vyvolávání žáků. Jeden ze dvojice ukazuje obrázek a ten druhý říká název zvířete v angličtině. Pokud se dvojice shoduje, jde k žákovi, který je uhádnul. Vyhrává ten, který u sebe má nejvíce dvojic.

Ve skupině *MP* žáci také ukazují obrázky zvířat, které slyší. Poté ale dopisují anglické názvy zvířat pod obrázky na pracovním listu a také píšou diktát. Učitel diktuje české názvy, žáci je píšou v angličtině. Poslední aktivitou je také živé pexeso.

5. hodina

V páté hodině proběhlo testování. To bylo u obou skupin samozřejmě stejné. V následující kapitole se podíváme na testy detailně.

4.5 Didaktické testy

V testech se objevila veškerá slovní zásoba, kterou se za čtyři předchozí hodiny žáci učili. Byla testována různými způsoby tak, aby žáci potvrdili vědomost jak českého slova, které museli přeložit do angličtiny, tak anglického slova, které přeložili do češtiny.

Testy byly zkonstruovány tak, abychom se přesvědčili, že žáci slovíčko opravdu umí. Každý žák při vyplňování testových otázek seděl sám, aby bylo zamezeno opisování nebo spolupráce.

Co se týče hodnocení, hodnotili jsme pouze znalost slova. Jestliže žák slovo věděl, ale napsal ho česky špatně tak, že však šlo stále poznat, jaké slovo žák myslí, dostal za slovo plný počet bodů. Tedy například když žák chtěl napsat *velrybu*, ale napsal *verlyba* nebo *verliba*, dostal i tak plný počet bodů. Slova jsme totiž z hlediska gramatiky nehodnotili. Pokud žák vyslovil špatně anglické slovo, ale i tak šlo stále poznat, co tím myslí, dostal půl bodu. Tedy pokud žák řekl /kejml/ namísto /kæml/, dostal půl bodu, protože jsme i tak název zvířete poznali. Za špatnou nebo žádnou odpověď žák nedostal žádný bod a za správnou odpověď plný počet bodů.

4.5.1 Překlad AJ-ČJ

Jak již název napovídá, v této testové úloze žáci překládali slova. Nacházelo se zde osm slov v angličtině, která měli žáci za úkol přeložit do českého jazyka. Maximální počet bodů, kterého mohli žáci dosáhnout, byl 8. Minimální počet bodů byl 0. Za každé správné slovo žák dostal jeden bod. Tento bod dostal i pokud napsal špatně slovo gramaticky, se špatnou diakritikou nebo popřeházel písmena ve slově, ale nebránilo nám to v jeho porozumění. Tedy například pokud žák napsal *verliba*, *velblout*, *vodní hvězda* nebo *čptros*, dostal jeden bod. Pokud nenapsal žádné slovo, nedostal žádný bod.

□ **1) Přelož.**

ostrich =
whale =
starfish =
dragonfly =
deer =
rhino =
raccoon =
jellyfish =

4.5.2 Kroužkování ČJ-AJ

V tomto cvičení bylo také osm slov. Žáci měli napsané české slovíčko a vedle něj tři možnosti anglicky napsaných slov (a, b, c). Z těch měli vybrat jedno slovo, které mělo stejný význam jako slovo české. Maximální počet bodů, kterého mohli žáci dosáhnout, byl 8. Minimální počet bodů byl 0. Za každé správně zakroužkované slovo dostal žák 1 bod. Pokud nezakroužkoval nic, nedostal žádný bod. Pokud žák zakroužkoval dvě slova a z toho jedno bylo správně, dostal půl bodu.

□ **2) Zakroužkuj správný název.**

medúza:	a) jellyfish	b) dragonfly	c) fox
jelen:	a) deer	b) whale	c) rhino
racek:	a) dragonfly	b) seagull	c) ladybug
šimpanz:	a) chimpanzee	b) whale	c) camel
chřestýš:	a) starfish	b) owl	c) rattlesnake
velryba:	a) whale	b) fox	c) raccoon
pštros:	a) jellyfish	b) ostrich	c) owl
beruška:	a) chimpanzee	b) dragonfly	c) ladybug

4.5.3 Diktát AJ-ČJ

Diktát obsahoval osm slov, která testující diktoval anglicky a žáci je psali česky. Maximální počet bodů, který žák mohl dostat, byl 8. Minimální počet bodů byl 0. Příklad, kdy žáci napsali slovo nadřazené hledanému slovu, jsme hodnotili půl bodem. Například šlo o situaci, kdy žák napsal *had* namísto *chřestýš*. Celý bod žák dostal i tehdy, když napsal koheponymum, tedy například *slepýš* namísto *chřestýš*.

4.5.4 Pojmenování správného obrázku AJ

Posledním testovacím úkolem bylo anglické pojmenování ukázaného obrázku, se kterým žáci pracovali po celou dobu výzkumu. V tomto úkolu se objevilo celkem osm obrázků zvířat. Jednalo se o tato zvířata: šimpanz, velbloud, vážka, beruška, chřestýš, mořská hvězda, sova a nosorožec. Žáci chodili za testujícím mimo třídu, aby nikdo nemohl zaslechnout jejich spolužáka a jeho odpovědi. Minimální počet bodů byl samozřejmě jako u všech ostatních testových úloh 0. U této úlohy jsme však měli dvojí hodnocení. Nejprve jsme hodnotili významovou správnost slova a potom jsme zhodnotili i žákovu výslovnost slova. Maximální počet bodů u hodnocení významové správnosti byl tedy i zde 8. Avšak maximální počet bodů u hodnocení výslovnosti dosahoval 16 bodů, jelikož za správně vyslovené slovo žák dostal 2 body. Za částečně správně vyslovené slovo žák dostal pouze 1 bod. K takové případu došlo, pokud žák řekl slovo tak, jak se píše (owl → [owl]), nebo ho vyslovil podobně jako je správná výslovnost (rhino → [rejnəu]).

4.5.5 Náročnost jednotlivých testů

Testy jsme se snažili zkonstruovat tak, aby se od sebe jednotlivá cvičení lišila způsobem testování. Proto jsme do testu zařadili cvičení s vybíráním správné odpovědi, také cvičení bez možnosti výběru, a tudíž s nutností slovo opravdu znát, dále zápis toho, co slyší, a nakonec pojmenování obrázků, se kterými se setkávali po celou dobu výzkumu. Přesně takovým způsobem dělal svůj experiment i Keith Folse (2006), který jím dokázal, že žáci potřebují mnoho různých cvičení a možností setkání se s daným slovem.

Samotná cvičení v testu nebyla seřazena podle obtížnosti. Chtěli jsme, aby se v prvním cvičení, kde se nacházel překlad slov z angličtiny do češtiny, žáci opravdu zamysleli bez pomocných možností nad tím, co jednotlivá slova znamenají. Zde vidíme i možnost dalšího výzkumu, ve kterém by se zkoumalo, jestli jsou žáci schopni najít odpověď i v dalších cvičeních, pokud oni sami neznají správnou odpověď. Druhé cvičení bylo podle nás oddechovější. Žáci totiž kroužkovali správnou odpověď ze tří možných a nemuseli tak velmi přemýšlet a jen vybrat z už nabízených slov. Třetí cvičení už bylo náročnější, jelikož zde žáci měli dva úkoly – přeložit si mluvené slovo do češtiny, a to následně napsat. Takový úkol může být pro některé žáky velmi těžké, jelikož dělají dva úkony naráz, ale mohli jsme si to dovolit, protože předchozí cvičení nebylo tolik náročné a žáci si u něj alespoň trochu

odpočinuli. Poslední čtvrté cvičení bylo vhodné pro žáky s vizuální pamětí. Obrázky totiž měli po celou dobu výzkumu u sebe, a tak se na ně neustále dívali a mohli si zapamatovat, jak se anglicky říká jednotlivým zvířatům. Avšak i toto cvičení považujeme za těžší, jelikož žáci musí sami říct název zvířete na obrázku.

Pokud bychom tedy měli seřadit jednotlivá cvičení od nejobtížnějšího, na prvním místě obtížnosti by bylo pojmenování obrázků. Jde o nejtěžší úlohu z toho důvodu, jelikož nejde o rozpoznání slov, ale jejich vybavení. Na druhé místo bychom umístili cvičení s anglickým diktátem a následným překladem kvůli dvěma úkonům naráz. Méně náročným by potom bylo cvičení s překladem slov, kde žáci mají anglické slovo a píšou český protějšek a nejlehčím cvičením je podle nás výběrem vhodného překladu slova, jelikož už mají na výběr ze tří možností a nemusí přemýšlet nad všemi slovy, která se učili. Navíc jsou slova už napsaná a žáci jen zakroužkují to správné.

5 Výsledky výzkumu

V této kapitole se zaměříme na výsledky jednotlivých testů a následně na výsledky všech testů dohromady s komentáři, které popisují jednotlivé údaje. Ve výsledcích testů se nám bude vyskytovat průměrná hodnota výsledků (P), směrodatná odchylka (SO), minimum (MIN) a maximum (MAX) dosaženého počtu bodů a medián (M). Pro porovnání výkonu mezi skupinami M a MP jsme použili neparametrický test středních hodnot pro dva nezávislé výběry – Mann-Whitney test. Tudíž najdeme v tabulkách výsledků i hodnoty testové statistiky (U) a hodnoty hladiny významnosti (p).

Zaměříme se nejprve na výsledky z hlediska porovnání obou výzkumných skupin, dále pak na výsledky z hlediska porovnání obtížnosti jednotlivých testových úloh.

5.1.1 Porovnání výsledků skupiny M a skupiny MP

Tabulka 2: Statisticky zpracovaná data výsledků

	PRŮMĚR	SO	MIN	MAX	M	U	p
PŘEKLAD AJ-ČJ							
M	6,90	0,89	5	8	7		
MP	6,80	1,16	5	8	7	54	0,96
KROUŽKOVÁNÍ ČJ-AJ							
M	7,22	1,33	3,5	8	8		
MP	7,15	1,14	5	8	8	51,5	0,81
DIKTÁT AJ-ČJ							
M	7,30	1,12	4,5	8	8		
MP	6,70	1,4	4	8	7	45,5	0,50

**POJMENOVÁNÍ
OBRÁZKU AJ
(SKÓR 1)**

M	7,04	1,17	4	8	7		
MP	7,30	0,78	6	8	7,50	51	0,75

**POJMENOVÁNÍ
OBRÁZKU AJ
(SKÓR 2)**

M	13,10	2,65	7	16	13		
MP	13,40	2,50	9	16	13,50	51	0,80

**CELKOVÝ
SKÓR**

M	28,3	4,17	18	8	31		
MP	27,90	3,48	23	32	28	50,50	0,78

V tabulce č. 2 můžeme vidět, že v testové úloze, ve které žáci překládali slova z angličtiny do češtiny, se žádná z hodnot skupin M a MP moc nelišila. Minimální i maximální počet bodů byl v obou skupinách stejný. O trochu horší celkový výsledek měla skupina MP, avšak v průměru byly výsledky obou skupin skoro stejné. V čem se však skupiny lišily více byla směrodatná odchylka. Velikost směrodatné odchylky byla u skupiny MP větší. To znamená, že výsledky ve skupině se od sebe více lišily. Pokud se podíváme na odpovědi žáků, tak můžeme vidět, že se hned v několika případech vyskytují pravopisné chyby v českém jazyce. Vždy je však poznat, jaké slovo žák myslel. Tím pádem jsme slovo hodnotili plným počtem bodů, jelikož nám nešlo o českou správnost slova, ale o zapamatování si vztahu anglického slova s jeho významem. Právě u tohoto cvičení bylo asi nejvíce poznat, jak se žáci slovo naučili.

Co se týče testu kroužkování z češtiny do angličtiny, došlo k malé rozdílnosti, a to přesně v minimu obou skupin. Zatímco skupina M dosáhla minimálně 3,5 bodu, skupina MP dosáhla minimálně 5 bodů. Na celkový průměr ani směrodatnou odchylku to však velký vliv nemělo. Kdybychom měli říct, která ze skupin si v tomto testu vedla lépe, byla by to skupina M. Toto

cvičení bylo nejspíše velmi nešťastně zadané, protože žáci i přes podrobné vysvětlení nepochopili, že mají kroužkovat správný překlad slova, a tak jsme často viděli, že žáci spojovali české slovo s anglickým, které bylo i na jiném řádku. Dalším problémem bylo to, že si žáci mysleli, že mají slovo překládat a dopsat ho sami. Mohli jsme tak vidět, že k českému slovu sami dopisovali slovo v angličtině. Bylo tedy potřeba během testování chodit po třídě a upozorňovat děti na to, že vybírají ze slov vedle českého slova.

V diktátu došlo ze všech testových úloh k největšímu rozdílu. Avšak i zde si lépe vedla skupina M. Výsledky této testové úlohy nás překvapily asi nejvíce, jelikož to byla úloha, která zkoumala to, jak si žáci dokážou vzpomenout na dané slovo. Vyučující řekl slovo anglicky a žáci ho měli napsat v češtině. V tomto cvičení se skupině procvičující slova pouze psanou formou stále dařilo v průměru hůř než skupině procvičující slova pouze mluvenou formou. Skupina MP v této testové úloze získala nejnižší výsledek 4 body, zatímco skupina M získala 4,5 bodu. Výsledky se lišily také v mediánu. Ten totiž ukázal lepší skóre u skupiny M a to znamená, že tato skupina měla více lepších výsledků než skupina MP. To samé platilo i pro maximální výsledek, který byl 8 bodů. Toho dosáhla pouze skupina M, zatímco skupina MP dosáhla maximálně pouze 7 bodů. Směrodatné odchylky obou skupin se u tohoto cvičení a pojmenovávacího cvičení nejvíce lišily. Rozdíly v rámci skupin byly v těchto úlohách nejvýraznější. Pokud se podíváme na podobu nesprávných odpovědí, tak zjistíme, že se i zde vyskytlo pár žáků, kteří si na některá slova nemohli vzpomenout, takže je vynechali. Nebyl zde však nikdo, kdo by neznal žádné slovo a nic tak do celého nenapsal. Častokrát se také žáci snažili napsat alespoň nějaké slovo než nic nenapsat.

Změna, kterou můžeme vidět ve statistickém zpracování, nastala až v posledním testovém úkolu, kdy žáci anglicky pojmenovávali obrázky zvířat. Zde už nejvyššího skóre dosáhla skupina MP. Tato skupina až zde dosáhla vyššího minimálního skóre i vyššího skóre mediánu než skupina M. Směrodatná odchylka se u těchto skupin nejvíce lišila. Skupina M tedy měla výsledky ve všech měřených kategoriích nižší než skupina MP. Během samotného cvičení dělala žákům největší problém výslovnost. Anglické slovo většinou znali, ale neuměli ho správně vyslovit. Výjimečně se stalo, že si někteří žáci pár slov nezapamatovali vůbec.

Když se podíváme na celkový skór obou skupin ve všech cvičeních, tak zjistíme, že právě v celkovém skóru nám směrodatná odchylka poukazuje na největší variabilitu výsledků.

Na začátku našeho výzkumu jsme si stanovili jednu hlavní hypotézu a k ní čtyři dílčí hypotézy.

Hlavní hypotéza zněla následovně: *Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou v didaktickém testu lišit od výkonu žáků, kteří se slovní zásobu učí pouze mluvenou formou.* Výsledky výzkumů byly nejednoznačné, a proto nás zajímalo, zda bude mezi skupinami rozdíl. Naším výzkumem jsme zjistili, že skupina žáků, která se učila novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, dosáhla mnohem lepších výsledků než skupina, která se učila novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou. Získaná data ukázala následovně: V průměru žáci, kteří se učili novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, dosáhli vyššího skóru (28,3) než žáci, kteří se ji učili mluvenou i psanou formou (27,90). Rozdíly ve výkonech se však ukázaly jako malé a statisticky nevýznamné ($U = 50,50$, $p = 0,78$). Hlavní hypotéza se nepodařila potvrdit.

Hypotéza H1 byla zaměřena na první testovou úlohu, a to na překlad slov z anglického do českého jazyka: *Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou lišit od výkonů žáků, kteří se učí novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, v úloze zaměřené na překlad vyučovaných z angličtiny do češtiny bez chyb.* Výkony obou skupin se statisticky významně nelišily ($U = 54$, $p = 0,96$), hypotézu H1 se nepodařilo potvrdit. V průměru dosáhly obě skupiny žáků téměř podobného skóru – 6,80 bodů skupina MP a 6,90 bodů u skupina M.

Hypotéza H2 byla zaměřena na druhou testovou úlohu, a to na kroužkování anglických slov podle českého protějšku: *Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou lišit od výkonů žáků, kteří se učí novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, v úloze zaměřené na výběr správné možnosti přeloženého slova z češtiny do angličtiny.* Výkony obou skupin se statisticky významně nelišily ($U=51,5$, $p=0,81$), hypotézu H2 se nepodařilo potvrdit. V průměru dosáhly obě skupiny žáků téměř podobného skóru – 7,15 bodů skupina MP a 7,22 skupina M.

Hypotéza H3 byla zaměřena na diktát, kdy žáci slyšeli anglická slova a oni je psali česky: *Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou lišit od výkonů žáků, kteří se učí novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, v úloze zaměřené na překlad a napsání slova v češtině na základě anglického diktátu vyučujícím.* Výkony obou skupin se statisticky významně nelišily ($U=45,5$, $p=0,50$), hypotézu H3 se nepodařilo

potvrdit. V průměru dosáhly obě skupiny žáků téměř podobného skóru – 6,70 bodů skupina MP a 7,30 skupina M.

Hypotéza H4 byla zaměřena na pojmenování obrázku anglicky: *Výkony žáků, kteří se učí novou slovní zásobu mluvenou i psanou formou, se budou lišit od výkonů žáků, kteří se učí novou slovní zásobu pouze mluvenou formou, v úloze zaměřené na pojmenování slova na obrázku.* Výkony obou skupin se statisticky významně nelišily ($U=51$, $p=0,75$), hypotézu H3 se nepodařilo potvrdit. V průměru dosáhly obě skupiny žáků téměř podobného skóru – 6,70 bodů skupina MP a 7,30 skupina M.

Nepodařilo se nám prokázat ani hlavní hypotézu, ani dílčí hypotézy. Výsledky žáků jednotlivých skupin velmi nelišily, jejich výkon navíc dosahoval téměř maximálních možných hodnot. Případné rozdíly se tak nemohly podle našeho názoru projevit – novou slovní zásobu se žáci z obou skupin naučili až příliš dobře.

5.1.2 Porovnání náročnosti testových úloh

Jak už jsme si řekli v kapitole o náročnosti testů – na prvním místě obtížnosti by bylo pojmenování obrázků, jelikož se v danou chvíli žáci nesetkávají s žádnou formou slova – ani s mluvenou formou, ani s tou psanou – a musí sami říct název zvířete na obrázku. Na druhé místo bychom umístili cvičení s anglickým diktátem a následným překladem kvůli dvěma úkonům naráz. Méně náročným by potom bylo cvičení s překladem slov, kde žáci mají anglické slovo a píšou český protějšek a nejlehčím cvičením je podle nás výběrem vhodného překladu slova. Co jsme si však neřekli je to, jak tyto testy vnímali žáci a jakých výsledků dosáhli. Proto se podíváme na to, jak náročná byla jednotlivá cvičení podle výsledků žáků.

Tabulka 3: Náročnost jednotlivých cvičení v testu podle žákovských výsledků

	SKUPINA M	POŘADÍ	SKUPINA MP	POŘADÍ
PŘEKLAD AJ- ČJ	6,90	4.	6,80	3.
KROUŽKOVÁNÍ ČJ-AJ	7,22	2.	7,15	2.

DIKTÁT AJ-ČJ	7,30	1.	6,70	4.
POJMENOVÁNÍ OBRÁZKU AJ	7,04	3.	7,3	1.

Když se podíváme do tabulky, můžeme si všimnout, že výsledky se opravdu příliš nelišily. Avšak i z těchto malých rozdílů můžeme poznat, že pro každou skupinu bylo náročné jiné cvičení.

Skupina M si vedla nejlépe v diktátu, během kterého učitel řekl slovo anglicky a žáci ho napsali česky. O něco těžší už pro žáky bylo cvičení, kde bylo zadáno české slovo a žáci měli zakroužkovat jeho správný anglický protějšek. Jak už jsme uvedli v předchozí kapitole, toto cvičení žákům dělalo velký problém pravděpodobně z hlediska vyplnění spíše než vědomosti. Třetím nejtěžším cvičením pro žáky této skupiny bylo cvičení pojmenování obrázku anglickým slovem, kde jim dělala problém hlavně výslovnost. Statisticky nejtěžším cvičením pro ně byl překlad slov z angličtiny do češtiny, což jsme i očekávali, jelikož žáci příliš nepracovali s grafickou podobou slova.

Skupina MP si vedla nejlépe ve cvičení, kde žáci pojmenovávali obrázek anglicky. O trochu hůře si vedli ve cvičení kroužkování správného anglického názvu zvířete. Náročnější pro ně byl překlad z angličtiny do češtiny a nejhůře si vedli v diktátu, kde slyšeli anglický název a oni psali jeho český protějšek.

Přestože se jedná o velmi malé rozdíly mezi skupinami, mohli jsme si alespoň trochu všimnout, jaká cvičení žákům dělala problémy a jaká naopak ne. Výsledky obou skupin nás velmi překvapily. U skupiny M jsme očekávali, že nejlepšího výsledku dosáhnou ve cvičení zaměřeném na mluvenou formu, tedy na pojmenování obrázku. Skupina MP nás velmi překvapila, protože ve cvičeních, která obsahovala psanou formu (tedy překlad, kroužkování a diktát), dopadla vždy hůře než skupina M, přestože jsme si mysleli, že nejvíce se jim bude dařit právě ve cvičeních zaměřených na psanou formu.

6 Diskuze

Učitelé cizích jazyků nemají k dispozici mnoho výzkumných dat, která by dokládala vliv psaní na rozpoznání a vybavení nové slovní zásoby. Zatímco některé výzkumy naznačují, že pro zapamatování nové slovní zásoby je lepší učit se pouze mluvenou formou, jiné zase naznačují, že je lepší výuka psanou formou. Proto se jejich výsledkům nyní budeme věnovat a budeme nad nimi diskutovat.

Thomasová a Dieter (1987) provedli 3 podobné výzkumy, kterých se účastnilo vždy 60 anglicky mluvících studentů vysokých škol. Ti byli rozděleni do čtyř skupin – studenti učící se psanou formou a studenti neučící se psanou formou a dále studenti učící se mluvenou formou a studenti neučící se mluvenou formou. Thomasová a Dieter (1987) studenty učili 40 francouzských slov, která se během výuky objevovala na obrazovce a během toho tato slova byla vyslovena nahlas. Každá skupina měla během výuky trochu odlišné úkoly – někteří slova opakovali, jiní ne a někteří slova psali a jiní ne. Nakonec proběhlo testování, kdy studenti slovo napsali a vyslovili. Jejich druhý experiment probíhal stejně až na testovací fázi. Studenti dostali natisknutá slova a ta měli vyslovit. Třetí experiment měl stejnou vyučovací fázi, ale polovina studentů při ní navíc psala slovo francouzsky, ale zbytek ne. V testovací fázi studenti napsali to, co si pamatují a poté dostali papír se slovy s vynechanými písmeny, která doplňovali. Nakonec spojovali francouzská slova s těmi anglickými. Po shrnutí všech výsledků tito autoři zjistili, že si po experimentu studenti zapamatovali spíše psanou formu slova, než že si spojili francouzské slovo s tím anglickým.

Je možné, že to bylo tím, že slovo tolikrát psali a byli vystavováni hlavně psané formě, než že by při výuce měli možnost spojovat význam francouzského slova s tím anglickým. V porovnání s naším výzkumem byl tento výzkum komplexnější. Skládal se totiž ze tří experimentů a každý z nich se alespoň trochu lišil. Zatímco v tomto výzkumu byly čtyři skupiny, kde autoři kontrolovali výsledky mezi dvěma skupinami mluvené formy a mezi dvěma skupinami psané formy, my jsme měli jen dvě skupiny, u kterých jsme porovnávali výsledky jen mezi skupinou s mluvenou formou a psanou formou. Neměli jsme k porovnání žádnou „neutrální“ skupinu. Ta by nám pravděpodobně více odhalila, proč nám výsledky vyšly tak podobné. Naš výzkum se ale lišil hlavně tím, že my jsme nesledovali schopnost vybavit si psanou formu, ale spíše nás zajímalo propojení významu v obou jazycích.

Výzkum, který provedl Joe Barcroft (2006), se zaměřoval také na slovní zásobu. Zkoumal, jestli se studenti naučí novou slovní zásobu lépe tím, když budou mít k dispozici jen páry slov v angličtině a španělštině, nebo spíše tehdy, když budou slova psát. Jeho výzkum se skládal ze dvou experimentů. V prvním experimentu byly dvě třídy účastníků, kdy se jedna třída učila 12 slov bez psaní a 12 slov psaním. Druhá třída se učila všech 24 slov pouze psaním. Účastníci výzkumu nejprve vyplnili pretest a následně jim byla ukazována nová slova na flash cards. Ti, kteří se učili psaním, slova psali do očíslovaných rámečků. Ihned poté účastníci vyplňovali posttest. Ten byl koncipovaný tak, že účastníci zapisovali slovo, které jim bylo ukázáno na obrázku. Za dva dny dostali stejný posttest ještě jednou. Po statistickém zpracování výsledků se zjistilo, že psaní slov nemělo pozitivní efekt na učení se nové slovní zásoby a účastníci výzkumu se v experimentu 1 naučili více slov pouze tehdy, když je nemuseli psát. V druhém experimentu bylo o něco více účastníků, ale průběh byl dost podobný až na to, že obrázky nebyly ukázány na flash cards, ale na obrazovce počítače. Těm, kteří se učili pomocí psaní, byl rozdán technický výkres na zakrytí všech už napsaných slov. Po statistickém zpracování výsledků i zde Barcroft (2006) došel ke stejnému závěru jako v experimentu 1, tedy že psaní slov nemá pozitivní vliv na učení. Lepších výsledků dosáhli účastníci, když slova nepsali.

Z výzkumu Barcrofta (2006) můžeme tedy vyvodit, že psaní slov nemá pozitivní vliv na učení slovní zásoby. Pravděpodobně to bude tím, že účastníci se musí soustředit na více věcí naráz a nestíhají si tak zapamatovat nová slova.

Další autorem výzkumu je Folse (2006), který zkoumal účinek různých typů psaných cvičení určených ke vzpomnutí si na nové slovo. Studenti vybrání pro výzkum procvičovali novou slovní zásobu ve třech různých psaných cvičení – jedno doplňovací cvičení, tři doplňovací cvičení a jedno doplňovací cvičení, kde se doplňovala vhodná slova do vět. Ve cvičeních bylo 15 nových slov, která byla rozdělena po 5 slovech do skupin ke jmenovaným třem druhům cvičení. V prvním typu cvičení studenti doplňovali slova do vět. Druhé cvičení bylo úplně stejné až na to, že se skládalo ze tří cvičení. V posledním cvičení studenti vytvářeli vlastní věty za použití nového slova tak, aby bylo jasné, že rozumí jeho významu. Během výzkumu byly studentům rozdány i pretest a posttest. Oba testy byly stejné a měly za úkol poznat, jestli účastníci rozumí novým slovům.

První den výzkumu byl účastníkům rozdán pretest obsahující 24 slov, z toho 18 bylo těch, které testoval. Další aktivitou byla slovní asociace. Ta zde byla zařazena z toho důvodu, aby

měli účastníci větší šanci zapamatovat si nová slova, se kterými se právě setkali. Při této aktivitě účastníci poslouchali různá slova a k nim psali cokoliv, s čím si toto slovo spojují. Druhý den začali stejnou aktivitou, kterou předchozí den skončili – asociacemi. Potom začala hlavní část výzkumu. Účastníci dostali mini slovník a spolu s ním i brožuru. Přímo v brožuře bylo místo, kam si zapisovali čas začátku i konce práce v jednom prostředí. Poté byly brožury sebrány a studentům byl rozdán posttest, o kterém dopředu nevěděli.

Po zpracování výsledků Folse (2006) zjistil, že mnohem lépe si účastníci vedli ve druhém prostředí oproti prvnímu a třetímu. Výsledky těchto dvou prostředí se od sebe příliš nelišily. Mnoho pedagogů předpokládá, že se studenti naučí nová slova spíše použitím těchto slov ve vlastních větách než doplňováním slova do vět. Tyto domněnky však výzkum vyvrátil. Z tohoto výzkumu nám vyplynula důležitost cvičení, ve kterém se co nejvíce a v co nejvíce různých případech setkáváme s určitou slovní zásobou. Rozhodně je tedy důležité, abychom se s novou slovní zásobou setkávali v co nejvíce možných typech cvičení, a abychom slova viděli v různých větách a nespojovali si je jen s určitou větou či v jednom určitém případě. Podle Folse (2006) a jeho výzkumu si do naší diplomové práce můžeme vzít to, že psaní nové slovní zásoby není tak důležité, jakožto spíše slova používat v různých situacích nebo cvičeních a přijít s nimi tedy více do styku. Tedy že psaní jednotlivých slov není tak důležité pro zapamatování si nové slovní zásoby, ale důležitější je samotné opakované používání slov.

My jsme v našem výzkumu procvičovali s oběma skupinami slova spíše samostatně než ve větách, i když i taková situace během výuky proběhla. To bylo tehdy, když jsme jednotlivá zvířata pokládali po třídě a komentovali jsme jejich umístění.

Nyní si shrneme výsledky všech autorů, o kterých jsme se zmínili v této práci. Thomasová a Dieter (1987) přišli na to, že procvičování psané formy mělo vliv na zapamatování psané formy slova spíše než na vytvoření asociací mezi jednotlivými slovy v páru angličtina-francouzština. Joe Barcroft (2006) ve svém výzkumu zjistil, že psaní slov nemá pozitivní vliv na učení. Lepších výsledků tedy dosáhli účastníci tehdy, když slova nepsali. Folse (2006) svým výzkumem zjistil to, že je velmi důležité používat slovní zásobu v co nejvíce různých situacích a nemoc si tak spojovat slova pouze v jednom konkrétním případě.

Jednotlivé výzkumy nebyly stejné, ale všechny byly zaměřeny na učení se nové slovní zásoby pomocí psané a mluvené formy. Autoři se v těchto svých výzkumech lišili. Někteří zjistili, že pro učení se slovní zásoby je lepší pouze mluvená forma, jiní zjistili, že je v tomto

lepší výuka psanou formou. Tedy ani z těchto výzkumů nemůžeme s jistotou říct, jaká metoda je lepší pro výuku slovní zásoby.

Ani nám se nepodařilo prokázat, že by se výkony žáků učících se mluvenou formou a učících se psanou i mluvenou formou lišily. Je důležité říct, že psaní nebo naopak nepsaní slov přináší malé změny, které nemusí mít na zapamatování si slovní zásoby v tomto věku významnější vliv. Existují však možné důvody, kvůli kterým se nám naše hypotéza neprokázala, jako například časté opakování slov, malý výzkumný vzorek, náročnost jednotlivých testových úloh, délka výzkumného šetření, a jiné, které si v následujících odstavcích představíme.

Začněme tedy s prvním možným důvodem a tím je časté opakování slov jak učitele, tak žáků. Žáci tak v každé hodině slyšeli slovo tolikrát, že si ho snadno zapamatovali a už na ně neměla vliv výuka v psané formě a tím pádem nemusely být výsledky průkazné. Na to navazuje to, že žáci také dost možná pracovali se slovy až moc dlouho a zapamatovali si je už jen prací s nimi.

Dalším z nich je ten, že jsme vzali až příliš malý výzkumný vzorek. Třeba by byl větší vzorek průkaznější. Určitě nám nepomohlo ani to, že někteří žáci chyběli a nedělali závěrečný test, a tím pádem nám chybělo i určité množství výsledků. Obzvláště když chyběli právě na některou z hodin, kde se ostatní učili novou slovní zásobu. Ta jim potom chyběla na dalších hodinách a výsledky tím pádem nebyly tak průkazné, jak by mohly být, kdyby nikdo ze žáků na žádné hodině nechyběl.

Dalším možným důvodem, proč se nám hypotéza nepotvrdila, byl ten, že jsme možná měli dávat skupině MP více úloh procvičujících psaní a méně procvičujících mluvenou formu. Takto asi měli až moc různorodých aktivit, na které se museli soustředit, a tím pádem se jim pravděpodobně vše pletlo dohromady.

Také bychom mohli přemýšlet nad trváním výzkumu. Třeba by nám vyšly lepší výsledky, kdybychom prováděli výzkum delší dobu. Žáci učící se mluvenou i psanou formu by měli více času naučit se v klidu slovní zásobu oběma těmito formami a došlo by k lepšímu propojení třeba i trvalejšího charakteru.

Jedním z dalších možných důvodů nepotvrzení naší stanovené hypotézy, mohla být náročnost jednotlivých úloh. Ty byly možná příliš jednoduché a tím pádem obě skupiny žáků

dosáhly podobných výsledků. Kdybychom úlohy ztížili, došlo by ke zvýšení náročnosti úloh, a tak bychom mohli získat různorodější výsledky.

Poslední důvod, kvůli kterému se nám s určitou pravděpodobností nepotvrdila naše hypotéza, byl ten, že každá naše vyučovací hodina byla v jinou denní dobu. Občas to byla první hodina, občas poslední a jednou to také byla hodina před tělocvikem nebo po něm, který většinu žáků moc baví a raději by trávili čas tam, než prováděli výzkum. Žáci tedy byli buď ospalí, unavení nebo naopak vybuzení a vzrušení.

Všechny tyto faktory můžou mít vliv na výsledky výzkumu. Bohužel se nám asi nikdy nestane, abychom měli neutrální prostředí a všechny výzkumné vzorky byly průměrné. Můžeme se takovému prostředí ale snažit přiblížit a opravdu si pohlídat, aby se náš výzkumný vzorek (v našem případě žáci mladšího školního věku) vyhnul všem možným problémům výše.

Jelikož se nám naše hypotéza neprokázala, je zde určitě prostor k dalšímu zkoumání této problematiky, a proto navrhuje následující. Zvýšit výzkumný vzorek, u skupiny MP procvičovat více méně mluvenou formu a více tu psanou za pomoci dalších typů cvičení (půl a půl), provádět výzkum po delší dobu a ve stejnou část dne u obou skupin, zvýšit náročnost úloh, snížit vyučovací čas slovní zásoby a upravit formátově jednotlivé cvičení, se kterými měli žáci problém a nerozuměli jim.

Při diskuzi nad výsledky považujeme za důležité reflektovat také průběh zadávání testových úloh. Proto se nyní se podívejme na cvičení, ve kterém měli žáci za úkol překládat slova z českého jazyka do toho anglického. Podle směrodatné odchylky jde posoudit, že druhá největší variabilita ve výsledcích byla právě v tomto cvičení. Toto cvičení bylo těžké v tom, že zde žáci neměli žádný možný výběr, a tedy slova opravdu museli znát. Během doplňování tohoto cvičení jsme si všimli, že se někteří žáci dívali do dalších cvičení, aby našli správnou grafickou podobu slova a tu často opsali. Tedy bylo vidět, že slovo v angličtině znali, ale nevěděli, jak jej napsat. Jiní žáci použili velmi zvláštní taktiku doplňování a to takovou, že si napsali na volné místo české názvy zvířat a ty poté přiřazovali čarami ke správnému překladu. Možná si nebyli jistí překladem, a tak zkoušeli hledat slovíčka v dalších cvičeních a až potom, co je viděli napsané vedle, si vzpomněli.

Se cvičením, kde se kroužkovala správná odpověď, byl poněkud problém. I přes detailní vysvětlení žáci měli problém s pochopením zadání. Každý úkol byl na jednom řádku. Už to

byl asi počáteční problém. Žáci se očividně setkávají s možným výběrem slov spíše pod sebou a ne vedle. Tím, že pod jedním úkolem už byl další úkol, tak někteří sami dopisovali přeložené slovo vedle slova, kterému měli najít svůj anglický protějšek, místo zakroužkování správné odpovědi na řádku. Dalším problémem bylo to, že někteří zakroužkovali dvě odpovědi. Myslíme si, že si mysleli, že jejich zakroužkovaná odpověď je správná, ale potom si vzpomněli, že to asi nebude správně, tak zakroužkovali jinou odpověď, ale tu předchozí už zapomněli smazat. Možná si také nebyli jistí odpovědí, tak zakroužkovali více možností a doufali, že jedna z nich bude správná.

V diktátu žáci psali česká slova poté, co jim vyučující řekl dané slovo anglicky. Tady nastávalo to, že někteří žáci napsali špatně slovo česky (například verliba namísto velryba), ale pro nás bylo důležité, že znali slovo, jen ho napsali gramaticky špatně. V takovém případě dostali plný počet bodů. Také občas napsali neúplný název (například had namísto chřestýš) a za to jim byl dán půl bod. Věděli, že to je druh hada, ale nevěděli jeho přesný název.

V každém z těchto cvičení docházelo samozřejmě také k tomu, že žáci řekli nebo napsali úplně jiné názvy zvířat. Buď si zvířata spletli nebo prostě jen řekli nebo napsali první název, který je napadl, jen aby alespoň něco doplnili. To je pochopitelné, protože nechtějí vypadat tak, že nic neumí. Toho jsme si všimli i když jsme žáky pouze učili nové názvy a následně jsme je procvičovali. Žákům bylo velmi za těžko vynechat místo a dát najevo nám i sobě, že prostě něco neumí. Je tedy vidět, že velký počet žáků ze skupiny je velmi cílevědomý a žáci si neradi přiznávají, že jim něco nejde. V takových chvílích jsme zaznamenali i pokus o opisování. V tu chvíli jsme se snažili opisování zastavit a vysvětlovat, že to není nic špatného, protože slova stále ještě opakujeme a určitě pro ně za neznalost neplyne žádný trest nebo cokoliv, co by se jim nemuselo líbit. Opravdu jsme museli často zdůrazňovat, že se snažíme pouze zkoumat to, jak se jim (a vlastně i nám) daří ve výuce těchto slov. Všimli jsme si, že to pro žáky byl hodně nový poznatek, se kterým se ještě nesetkali. Bylo pro ně nové dělat něco „jen tak“, bez známek nebo jiného ohodnocení.

Poslední částí testu bylo pojmenování jednotlivých zvířat na obrázku v angličtině. Toto bylo jediné cvičení, které šlo lépe žákům ze skupiny MP. Vliv na tento výsledek mohlo mít několik faktorů. Jedním z nich mohlo být to, že slovíčka nemuseli psát, ale jen říct. Možná jsme je přetížili s psaním, protože se zároveň museli soustředit na mluvenou i psanou formu a tím pádem jim potom více vyhovovalo cvičení, kde jen mluvili. Dalším důvodem pro lepší

výsledek skupiny MP mohlo být prostředí, ve kterém při plnění této části testu nacházeli. Žáci totiž chodili za vyučujícím na chodbu, aby nikdo neslyšel, jaká slova se tam objevují a nemohli se o tom poradit se spolužáky. V tu chvíli, kdy žáci byli s vyučujícím na chodbě věděli, že jim nikdo neporadí a musí si sami vzpomenout. Také na ně nebyl kladen žádný tlak ze strany spolužáků, kteří by cvičení dělali zároveň s nimi a mohli by být rychlejší nebo lepší. Žáci zde ani nezkoušeli tolik hádat. Buď řekli správné slovo, nebo řekli, že odpověď neznají. Samozřejmě se zde našlo pár žáků, kteří řekli špatný název, ale byla to jen malá část.

Podívejme se i na obtížnost jednotlivých úloh. Nejobtížnější úlohou podle nás bylo pojmenování obrázků, jelikož si žáci museli vzpomenout na dané slovo, aniž by se přitom v tu chvíli setkávali s mluvenou nebo psanou formou slova. Druhá nejobtížnější úloha byl diktát, která zahrnovala dva úkony naráz – poslouchat a psát. Třetí nejtěžší úlohou byl překlad slov a nejlehčí úlohou byl výběr vhodného překladu slova.

Co se týče výsledků obou skupin, rozdíly mezi skupinami nebyly významné, ale data přeci jen naznačují určitě odlišnosti. Skupina MP měla lepší výsledky v úlohách, kde šlo o spojení českého významu s anglickým (kroužkování, pojmenování) a skupina M měla lepší výsledky v úlohách o přiřazení anglického slova k českému (překlad, diktát). U skupiny MP jsme totiž dělali více aktivit, kdy učitel řekl české slovo a žáci ho psali anglicky, zatímco u skupiny M učitel více užíval angličtinu a žáci si tak pravděpodobně spojovali anglické výrazy s těmi českými. I toto by bylo třeba v příštím možném výzkumném šetření pohlídat.

V příštím možném výzkumném šetření by bylo dobré, abychom více zdůraznili a zkontrolovali, že žáci vybírají pouze jednu odpověď, také by bylo dobré jednotlivé úlohy zadat na samostatném papíru, aby bylo znemožněno dohledávat názvy v předchozích cvičeních, nebo také provádět výzkum v menším počtu hodin – tedy neučit žáky slova příliš dlouho.

Že se výsledky neliší potvrdil i Mann-Whitney test, který jsme provedli, abychom měli zhodnocenou statistickou významnost. Naši hypotézu se nám tedy nepodařilo se prokázat.

Pokud bychom se bavili o samotném zájmu žáků o zapojení se do výzkumu, tak musíme říct, že byli všichni nadšení a hlásili se dobrovolně. I během výzkumu byli moc spokojení. Jeden z důvodů byl určitě ten, že se nemuseli účastnit vlastní výuky, ale bylo také vidět, že je

samotný výzkum moc bavil, rádi se naučili nová slovíčka a bavilo je slovíčka také procvičovat v různých druzích cvičení.

Na základě zkušeností s výukou v rámci skupiny MP se domníváme, že by bylo prospěšné při výuce anglické slovní zásoby používat metodu Jolly Phonics. Myslíme si, že to, že si žáci budou uvědomovat, jak se jednotlivé hlásky nebo dvojhlásky píšou, bude mít velký vliv na jejich následné učení se slova jako celku. Podle nás by bylo dobré se Jolly Phonics alespoň okrajově věnovat při výuce anglické slovní zásoby i v začátcích výuky například pomocí flashcards, na kterých by mohly být napsané jednotlivé hlásky nebo dvojhlásky a žáci by je po učiteli opakovali. Podle výzkumu Farokhbakht a Nejadansari (2015) by tato naše domněnka měla být pravdivá. Zjistili totiž, že žáci, kteří byli vyučováni touto metodou, dosáhli lepších výsledků ve čtení, hláskování a gramotnosti než žáci, kteří byli vyučováni klasickými metodami. Co však vidíme jako velkou nevýhodu Jolly Phonics, stejně jako to vnímá i Mullins (2013, in Ariati, 2018), je nedostatek materiálů určených k výuce Jolly Phonics. Může to být jeden z důvodů, proč se u nás ve výuce angličtiny neobjevuje transkripce.

Abych náš výzkum shrnuli – nepodařilo se nám prokázat hlavní hypotézu, ani dílčí hypotézy. I když důvodů může být více, jako hlavní důvod vnímáme to, že se obě skupiny naučily novou slovní zásobu až příliš dobře.

Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali rozvojem slovní zásoby pomocí mluvené a psané formy. Výzkumným vzorkem nám byly dvě skupiny žáků 3. třídy. Jedna skupina se učila novou slovní zásobu pouze mluvenou formou a ta druhá se učila pomocí mluvené i psané formy. Zajímalo nás, zda se jedna ze skupin bude svými výsledky lišit.

Konkrétně se žáci v průběhu čtyř vyučovacích hodin učili 13 názvů zvířat, následně pak bylo formou testových úloh ověřováno, jak se žáci jednotlivá slova naučili.

Výsledky, kterých obě skupiny dosáhly, se od sebe příliš nelišily. O něco málo však lepších výsledků dosáhla skupina, která se učila pouze mluvenou formou. Rozdíly v celkovém skóru závěrečného didaktického testu ani v dílčích úlohách však nebyly statisticky významné.

Kromě rozdílů ve výsledcích v závěrečném testu zaměřeném na osvojení slovní zásoby nás zajímalo, jaká bude náročnost dílčích testových úloh, ve kterých úlohách dosáhnou výzkumné skupiny lepších a ve kterých horších dílčích skóru. V testu byly čtyři různé úlohy. Podle nás nejtěžší úlohou bylo pojmenování obrázku anglickým názvem, jelikož žáci neměli oporu slova v mluvené formě, ani v té psané. Druhou nejtěžší úlohou byl diktát, při kterém se žáci museli soustředit na poslech i psaní, třetí nejtěžší úlohou byl překlad slov a nejlehčí úlohou byl výběr správného překladu slova. Jednotlivé úlohy však po naše výzkumné skupiny byly těžké jinak. Skupina vyučovaná pouze mluvenou formou si vedla nejlépe v diktátu, o něco málo hůře při výběru správného překladu, dále při pojmenování obrázků a nejhůře v překladu, zatímco skupina vyučovaná mluvenou i psanou formou si vedla nejlépe při pojmenování, poté při výběru správného překladu, při samotném překladu a nejhůře v diktátu.

Jako hlavní limity našeho výzkumu se kromě malého vzorku ukázala vysoká úspěšnost plnění závěrečného testu.

Seznam použitých informačních zdrojů

Abello-Contesse, C. Age and the critical period hypothesis. Online. *ELT Journal*. 2008, roč. 63, č. 2, s. 170-172. ISSN 0951-0893. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/elt/ccn072>. [cit. 2024-04-11].

Amara, Naimi. (2018). Correcting Students' Errors: Theory and Practice. *Current Educational Research* 1(5), 45-57.

Ariati, N. P. P., Padmadewi, N. N., & Suarnajaya, I. W. (2018). Jolly phonics: effective strategy for enhancing children english literacy. *SHS Web of Conferences*, 42, 00032.

Barcroft, J.S. (2006). Can writing a new word detract from learning it? More negative effects of forced output during vocabulary learning. *Second Language Research*, 22, 487 - 497.

Beneš, E. (1971). *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny : vysokoškolská učebnice*. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). Praha: Státní pedagogické nakladatelství

Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and The Critical Period Hypothesis*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. 8th print. Cambridge language teaching library. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Foise, K. (2006). The Effect of Type of Written Exercise on L2 Vocabulary Retention. *TESOL Quarterly* 40(2).

Frontmatter. (2006). In R. Hogg & D. Denison (Eds.), *A History of the English Language (pp. I-IV)*. Cambridge: Cambridge University Press.

International Phonetic Association (2020). *International Phonetic Alphabet* (revised to 2020). Retrieved April 1, 2024, from [KIEL/LSUNI International Phonetic Alphabet \(revised to 2020\) \(internationalphoneticassociation.org\)](https://internationalphoneticassociation.org/)

Jin, Z. & Webb, S. (2021). Does writing words in notes contribute to vocabulary learning?. *Language Teaching Research* (2021).

Kozlova, M. (2021, 25. březen). Mistakes help you learn – freedom to fail in games and language learning [online] *Cambridge University Press & Assessment*. [cit. 2024-03-25]. Dostupné z <https://www.cambridgeenglish.org/blog/mistakes-help-you-learn-freedom-to-fail-in-games-and-language-learning/>

The Global Montessori Network. (2024, July 3). *Pronunciation: C (Phonic Sound of C)*. <https://theglobalmontessorinetwork.org/resource/primary/pronunciation-c-english/#:~:text=The%20letter%20>

MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT. [RVP ZV -
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz](https://www.mšmt.cz/rvp-zv)

Newport, E. L. (1990). Maturation Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, volume 14, issue 1, p. 11-28.

Otríšalová, L. (2008). Angličtina v mateřské škole aneb Jak začít (1. část). *Metodický portál RVP*.

MŠMT. (2008). Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 72 – 41 – M/01 *Informační služby* [online]. [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>

Sari, A. P. (2020). The Advantages and Disadvantages of English Learning For Early Childhood Education in Indonesia. *Global Expert: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 8(1).

Thomas, M.H., & Dieter, J.N. (1987). The positive effects of writing practice on integration of foreign words in memory. *Journal of Educational Psychology*, 79, 249-253.

Tomlinson, B. (2014). (ed.). *Developing materials for language teaching*. Second edition. London: Bloomsbury.

Turovská, M. (1988). K pojmům kompetence — performance (K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů). *Slovo a slovesnost, ročník 49 (1988), číslo 3*, s. 235-247

Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, Volume 27, Issue 1. pp. 33 – 52.

Webb, S., & Piasecki, A. (2018). *Re-examining the effects of word writing on vocabulary learning*. *ITL*, 169(1), 72-94.

Yu, X. (2013). Oral English Learning Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10).

Zormanová, L. (2015). Tipy na didaktické hry vhodné pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. *Metodický portál: Články* [online]. 12. 03. 2015, [cit. 2024-04-14]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/19681/TIPY-NA-DIDAKTICKE-HRY-VHODNE-PRO-VYUKU-ANGLICKEHO-JAZYKA-NA-1-STUPNI-ZS.html>>. ISSN 1802-4785.

Zormanová, L. (2015). Výuka cizích jazyků v České republice a v EU. *Metodický portál: Články* [online]. 17. 03. 2015, [cit. 2024-04-15]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/19693/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-V-CESKE-REPUBLICI-A-V-EU.html>>. ISSN 1802-4785.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Informace o výzkumném vzorku.....	36
Tabulka 2: Statisticky zpracovaná data výsledků.....	43
Tabulka 3: Náročnost jednotlivých cvičení v testu podle žákovských výsledků	47