

Filozofická fakulta Univerzity Palackého

**Využití překladu ve výuce angličtiny jako druhého
jazyka**

(Bakalářská práce)

2024

Kateřina Dočekalová

Filozofická fakulta Univerzity Palackého

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Využití překladu ve výuce angličtiny jako druhého jazyka.

(Bakalářská práce).

Autor: Kateřina Dočekalová

Studijní obor: Angličtina se zaměřením na komunitní tlumočení a překlad

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Ramešová

Počet znaků: 57 954

Počet stran: 32

Počet stran: 47

Abstrakt a anotace:

This thesis focuses on testing the efficacy of using translation as a teaching method. It uses phrasal verbs as the topic of the experiment because they cannot be translated literally. The research consists of two groups, one of which is the experimental group with was taught phrasal verbs with translations activities, the other one is the control group which was taught phrasal verbs with other methods. The goal of the analysis was to find out if the participants have better results at the end of the experience, if any of the chosen phrasal verbs were more difficult than others and had worse result at the end of the experiment than at the beginning, and if the experimental group had better end results than the control group. It was revealed that all participants had better results at the end of the experiment meaning that they improved their pretest score. There was one phrasal verb in the B1 version and one phrasal verb in the B2 version which had more incorrect answers at the end of the experiment. And finally, the experimental group had very similar results to the control group. The hypothesis that the experimental group would have better results at the end was proven false as the results varied only very slightly. The experimental group has better results two times out of four and the control group had better results the other two times.

Tato práce se zaměřuje na testování účinnosti použití překladu jako výukové metody. Jako téma experimentu využívá frázová slovesa, protože je nelze překládat doslovně. Výzkum se skládá ze dvou skupin, z nichž jedna je experimentální skupina, která se učila frázová slovesa pomocí překladových aktivit, a druhá je kontrolní skupina, která se učila frázová slovesa jinými metodami. Cílem analýzy bylo zjistit, zda mají účastníci na konci experimentu lepší výsledky, zda některá z vybraných frázových sloves byla obtížnější než jiná a měla na konci experimentu horší výsledky než na začátku a zda experimentální skupina měla lepší konečné výsledky než kontrolní skupina. Ukázalo se, že všichni účastníci měli v posttestu lepší výsledky než v pretestu. Ve verzi B1 i ve verzi B2 bylo vždy jedno frázové sloveso, které mělo na konci experimentu méně správných odpovědí. A konečně, experimentální skupina měla velmi podobné výsledky jako kontrolní skupina. Hypotéza, že experimentální skupina bude mít na konci lepší výsledky, se ukázala jako nepravdivá, neboť se jejich výsledky lišily jen velmi mírně a 2x byly horší a 2x lepší.

Klíčová slova: překlad, metody výuky, cizí jazyk, jazykové úrovně SERR, frázová slovesa

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla úplný seznam citované a použité literatury.

V Olomouci dne 27.6.2024

Kateřina Dočekalová

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Ramešové za veškerou podporu, neuvěřitelnou časovou flexibilitu, vždy rapidní zpětnou vazbu a celkovou spolupráci.

V Olomouci dne 27.6.2024

Kateřina Dočekalová

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Teoretická část	10
2.1. Vývoj překladu ve výuce jazyka.....	10
2.1.1. Gramaticko-překladová metoda (Grammar-Translation Method).....	10
2.1.2. Přímá metoda (Direct Method)	11
2.1.3. Audiolingvální metoda (Audiolingual Method)	13
2.1.4. Komunikativní/komunikační přístup (Communicative Method).....	14
2.2. Pretesting a posttesting	15
2.2.1. Pretest.....	15
2.2.2. Pretestová senzibilizace (Pretest Sensitization)	15
2.2.3. Posttest	15
2.2.4. Využití ve vzdělávání	16
2.3. Frázová slovesa (Phrasal Verbs)	16
2.4. Design experimentálního výzkumu	17
2.5. Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR (CEFR)	19
3. Praktická část	21
3.1. Metodika výzkumu	21
3.2. Účastníci výzkumu.....	22
3.3. Pretest.....	23
3.4. Posttest	26
3.5. Překladové aktivity	26
4. Analýza výsledků zkoumání	28
4.1. Porovnání výsledků pretestu a posttestu všech účastníků.....	28
4.1.1. Úroveň B1	28
4.1.2. Úroveň B2.....	29
Porovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny.....	31

4.2.....	31
4.2.1. Úroveň B1	31
4.2.2. Úroveň B2	33
4.2.3. Celkové výsledky	35
5. Závěr	36
6. Bibliografie	37
7. Seznam příloh	40
7.1. Překladové aktivity	40
7.1.1. Kartičky B1 a B2	40
7.1.2. Aktivity B1.....	41
7.1.3. Aktivity B2.....	43

1. Úvod

Je překlad jako výuková metoda efektivnější než jiné metody při výuce cizího jazyka? To je jedna z otázek, kterou si tato bakalářská práce pokládá. Jejím cílem je totiž porovnat využití překladových aktivit ve výuce angličtiny s výukou pomocí jiných metod a zjistit, jestli se budou výsledky lišit na tolik, aby bylo možné říct, že je překladová metoda více, stejně nebo méně efektivní než jiná metoda. To lze zjistit z odpovědi na výzkumnou otázku: Jsou výsledky žáků z experimentální skupiny v posttestu lepší, horší nebo srovnatelné s výsledky v posttestu kontrolní skupiny?

Prostředkem testování hypotézy jsou frázová slovesa. Frázová slovesa jsou pro tento výzkum velmi vhodným tématem, jelikož je nelze překládat doslovně. Tato slovesa jsou typická tím, že se skládají minimálně ze dvou slov, která nesou význam spolu dohromady, a to hlavní sloveso (main verb) a příslovce nebo předložka (particle). Pokud bychom výraz rozdělili na jednotlivá slova a ta přeložili, sloveso by úplně změnilo svůj význam. Dalším nebezpečím je nezaměnitelnost právě předložky nebo příslovce. Obvykle není takový problém, pokud uděláme chybu v předložce, jelikož stále porozumíme předávané myšlence. V případě frázových sloves ale záměna předložky či příslovce často vytvoří jiné frázové sloveso a tím změní význam celé věty.

Druhou výzkumnou otázkou je: Jsou výsledky žáků v posttestu lepší oproti výsledkům v pretestu? Tato výzkumná otázka zjišťuje, jestli vůbec bylo zlepšení od pretestu. Cílem je zjistit, jestli výuka obecně fungovala a žáci se zlepšili bez ohledu na to, jestli byli v experimentální nebo kontrolní skupině.

Poslední výzkumná otázka je zaměřená na vybraný obsah experimentu a zní: Vyskytlo se v posttestu specifické frázové sloveso, ve kterém jedna ze skupin častěji chybovala? Jejím účelem je zjistit, zda byl obsah vhodně vybraný. Pokud by většina žáků nebyla schopná dosáhnout alespoň dobrých výsledků, pravděpodobně by to znamenalo, že bylo téma příliš složité nebo těžko uchopitelné. Zároveň také poskytuje vhled do náročnosti jednotlivých sloves a jasně ukazuje na ty, které byly pro účastníky experimentu náročnější a naopak nejzvládnutelnější.

Výzkum je koncipován tak, že všichni účastníci experimentu nejprve složí pretest, který slouží k určení počáteční míry znalostí daného tématu. Poté jsou účastníci rozděleni na dvě skupiny. Jedna skupina se stane experimentální skupinou, která má výuku pomocí překladových aktivit. Druhá skupina se stane kontrolní skupinou, která má výuku pomocí již zažitých metod, jiných než překladových. Nakonec obě skupiny skládají ještě posttest. Zkoumáním pretestu a posttestu se

hledají rozdíly mezi testy a určuje se míra zlepšení a porovnáváním výsledků mezi experimentální a kontrolní skupinou se zjišťuje, jestli některá z nich dosáhla lepších výsledků než ta druhá.

Práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část popisuje vývoj překladu ve výuce jazyka, vysvětluje, co jsou frázová slovesa a jejich specifikace, dále také pojmy pretesting, posttesting a pretestová senzibilizace, vyjmenovává druhy výzkumných designů a předkládá rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi Společného evropského referenčního rámce pro jazyky SERR, v angličtině Common European Framework of Reference CEFR. V praktické části lze nalézt metodiku výzkumu i s názornou ukázkou překladových aktivit a analýzu výsledků zkoumání, jak na úrovni jednotlivých skupin, tak i na úrovni tříd.

Výzkumný design experimentu je založený na jednom z designů, které popisuje Ary et al. (2010). Design *Pretest-posttest s náhodně rozdělenými účastníky a kontrolní skupinou* (Randomized Subjects, Pretest-Posttest Control Group Design) byl vybrán pro účely tohoto výzkumu, jelikož využívá jak posttest a kontrolní skupinu, tak i pretest. Díky pretestu lze určit počáteční úroveň znalostí účastníků a kontrolní skupina ukazuje, jestli mají účastníci v posttestu liší výsledky díky překladové metodě nebo jen díky tomu, že téma procvičovali ve výuce, bez ohledu na zvolenou metodu.

2. Teoretická část

2.1. Vývoj překlada ve výuce jazyka

Překlad je již dlouho debatovanou metodou výuky. Jedná se o velmi kontroverzní téma, kdy někteří se překlada ve výuce vehementně zastávají, ostatní jsou zase silnými odpůrci a tuto metodu by nikdy nepoužili. Například Šamalová tuto kontroverzi ve své disertační práci vysvětluje tak, že „zatímco někteří odborníci považují překlad za zastaralý vyučovací prostředek, který již nemá v současné školní třídě své místo, jiní jsou přesvědčeni o jeho prospěšnosti ve vztahu k procesu učení a vyučování cizího jazyka“ (2018, s. 8). V případě této bakalářské práce se jazykem mateřským myslí český jazyk a jazykem cizím anglický jazyk.

Podobně tuto problematiku popisují také Hrdinová et al., kteří využití mateřského jazyka v překlada ve výuce cizího jazyka rozdělují na dva póly jednoho spektra. Jedním pólem tohoto spektra je akcentace mateřského jazyka (2017, s. 11). Akcentace mateřského jazyka nastává, když se ve výuce cizího jazyka využívá jak právě cizí jazyk, tak i jazyk mateřský. Komunikace v cizím jazyce je omezená, zatímco mateřský jazyk se vyskytuje jak v komunikaci, tak i k překlada. Druhým pólem tohoto spektra je pak zatracování mateřského jazyka (Hrdinová et al., 2017, s. 11). Mateřský jazyk je zatracován, když je výuka soustředěna výhradně na cizí jazyk; veškerá komunikace a výuka probíhá v cizím jazyce a mateřský jazyk není používán vůbec. Akcentace a zatracování mateřského jazyka ve výuce popisovány jako dva póly jednoho spektra, jelikož málokdy vyučující vede každou hodinu úplně stejně a můžou nastat situace, kdy je nucen se z jednoho pólu přiklonit k druhému. Poměr využívaných jazyků tedy může být u každého vyučujícího jiný.

Chmelařová (2010, s. 54–56) vývoj metod cizojazyčné výuky popisuje rozdělením na tři základní metody: gramaticko-překladovou metodu, přímou metodu a audiolingvální metodu. Šamalová (2017, s. 38–40) a Martynková (2009, s. 15) k těmto třem přidávají mimo jiné ještě komunikativní přístup. Existuje i mnoho dalších metod, některé z nich jsou považovány za více alternativní, kterými se ale tahle bakalářská práce zabývat nebude. Například Šamalová (2017, s. 32–44) jich popisuje sedm, Chmelařová (2010, 54–58) dokonce osm. Tato bakalářská práce popisuje jen ty čtyři základní metody, které jsou nejrelevantnější k překlada ve výuce a popisují jeho využití a postoj vůči němu.

2.1.1. Gramaticko-překladová metoda (*Grammar-Translation Method*)

Gramaticko-překladová metoda byla první obecně přijímanou metodou vyučování cizího jazyka. Objevila se na konci 18. století a je používána dodnes (Němec, 2013, s. 45). Na konci 19. století byla

dominantní metodou vyučování cizího jazyka (Cook, 2010, s. 9). Používala se mimo jiné s účelem pomoci studentům lépe číst a chápat cizojazyčnou literaturu (Larsen-Freeman a Anderson, 2011, s. 32).

Gramaticko-překládová metoda se soustředila nejvíce na memorování a správné použití gramatických pravidel a také překlad slov či vět. „Překládová cvičení se často skládala z jednotlivých, bez kontextu uváděných vět, které vzhledem ke svému obsahu měly pro studenty jen malou relevanci“ (Šamalová, 2017, s. 34). Znalost gramatických pravidel v cizím jazyce měla studentům pomoci lépe aplikovat také pravidla mateřského jazyka na mluvení a psaní právě v mateřském jazyce (Larsen-Freeman a Anderson, 2011, s. 32).

Překlad je tedy v rámci gramaticko-překládové metody jak metodou, jak se cizí jazyk naučit, tak i cílovým výstupem výuky. Samotná výuka probíhala v mateřském jazyce hlavně z psaných materiálů. V cizím jazyce se nekomunikovalo a nesoustředilo se na poslech ani mluvený projev (Martynková, 2009, s. 12; Šamalová, 2017, s. 35).

Podle Richardse a Rodgerse je gramaticko-překládová metoda stavěna na 7 základních charakteristikách. První základní charakteristikou je učení se jazyka za cílem úspěšného čtení literatury v tomto cizím jazyce (Richards a Rodgers, 2001, s. 5–7). Studenti se učili analyzovat gramatická pravidla a překlad slova nazpaměť, aby poté byli schopni číst cizojazyčnou literaturu a překládat ji. Druhou základní charakteristikou je zaměření na čtení a psaní, na poslech a řečovou produkci neboli mluvení se důraz nekladl. Třetí charakteristika se týká slovní zásoby. Její výběr je založen výhradně na používaných textech a slovíčka a jejich význam se vyučují prostřednictvím dvojjazyčných seznamů slov, studia slovníků a memorování. Čtvrtá charakteristika definuje základní jednotku výuky jako jednu větu. Tato jednotka je potom předmětem překladu z i do cizího jazyka. Pátou charakteristikou je důraz na přesnost. Od studentů se očekává vysoká kvalita překladu, jelikož i výuka se zaměřuje na přesnost a překlad. Šestou charakteristikou je deduktivní výuka gramatiky. Gramatika se vyučuje prezentací a studiem gramatických pravidel. Ta se následně procvičují prostřednictvím překládových cvičení. Sedmou, tedy poslední, charakteristikou je výuka v mateřském jazyce, který se používá na vysvětlování nového učiva, gramatických pravidel i porovnání mateřského jazyka s jazykem cizím (Richards a Rodgers, 2001, s. 5–7).

2.1.2. Přímá metoda (*Direct Method*)

Metoda přímá vznikla jako reakce na gramaticko-překládovou metodu a její principy byly v podstatě přesně opačné (Chmelařová, 2010, s. 55; Martynková, 2009, s. 13; Němec, 2013, s. 50). Oproti

gramaticko-překládové metodě dává přímá metoda větší důraz na mluvený projev, ideálně zasazený do kontextu komunikace v rámci konverzace, a tedy i správnou výslovnost (Martynková, 2009, s. 13; Šamalová, 2017, s. 36). Přímá metoda je přirozenější v tom ohledu, že se nezaobírá náročným vysvětlováním gramatických pravidel a do popředí staví právě schopnost umět se správně vyjádřit.

Mateřský jazyk v přímé metodě většinou mizí a s ním i překládání ve výuce. Přímá metoda měla dokonce přímo důležité základní pravidlo ohledně překladu, a to: Překlad není povolen (Larsen-Freeman a Anderson, 2011, s. 46). „Zastánci přímé metody považují překládání za nepřirozenou aktivitu brzdící rozvoj komunikační kompetence v cizím jazyce“ (Mraček, 2018, s. 2). Překládová cvičení se ve výuce cizího jazyka přestávají využívat a „dnes je najdeme převážně jen v učebnicích pro samouky a v omezené míře se uplatňují na některých středních školách“ (Mraček, 2018, s. 3).

Cook přímou metodu shrnuje jako postavenou na čtyřech pilířích – monolingvismus, naturalismus, rodilý mluvčí a absolutismus (2010, s. 9). Prvním pilířem je monolingvismus, který v přímé metodě znamená to, že výuka v rámci této metody probíhá jednojazyčně. Tím pádem se jen málokdy využívá jak jazyk cizí, tak i mateřský. Stejně tak i překlad ve výuce není využíván.

Druhým pilířem je naturalismus, který říká, že jazyk by měl být vyučován „přirozeně“, což v rámci přímé metody znamená mimo jiné dva předpoklady. Prvním předpokladem je, že student je schopen se ve škole naučit cizí jazyk tak, jak si ho osvojuje někdo, kdo vyrůstá v prostředí, kde se daný jazyk využívá. Druhým předpokladem je, že škola dokáže napodobit to, co se děje s dětmi během osvojování mateřského jazyka.

Třetím pilířem je rodilý mluvčí. Předpokladem přímé metody je myšlenka, že vyučující by se svým vyučovacím stylem měl co nejvíce přiblížit vyučovacímu stylu rodilého mluvčího jazyka, který vyučuje.

Čtvrtým a posledním pilířem je absolutismus. Absolutismus v přímé metodě je neochvějně přesvědčení, že přímá metoda je nejlepší cestou k osvojení cizího jazyka a že tuto metodu studenti preferují více než dvojjazyčné metody.

Richards a Rodgers přímou metodu popisují jako soubor osmi principů (2001, s. 5–7): zaprvé, vyučování probíhá výhradně v cílovém (tj. cizím) jazyce. Za druhé, vyučuje se výhradně běžná každodenní slovní zásoba a věty. Za třetí, řečové komunikační dovednosti jsou budovány pečlivě odstupňovaným postupem organizovaným na základě otázek a odpovědí mezi učiteli a studenty v malých intenzivních skupinách. Za čtvrté, gramatika se vyučuje induktivně. Induktivní výuka gramatiky spočívá v tom, že studenti samostatně vyvozují pravidla pomocí příkladů, čímž si osvojí

jak tato pravidla, tak i další schopnosti jako je například formulace pojmů a hypotéz a hledání řešení (Martínková, 2016, s 15–16). Za páté, nové učivo je prezentováno slovně. Za šesté, konkrétní slovní zásoba je vyučována pomocí názorných ukázek, předmětů a obrázků; abstraktní slovní zásoba je vyučována pomocí asociací myšlenek. Za sedmé, vyučuje se jak poslech, tak i mluvení. A konečně za osmé, klade se důraz na správnou výslovnost a gramatiku.

2.1.3. *Audiolingvální metoda (Audiolingual Method)*

Audiolingvální přístup vznikl v 60. letech 20. století a byl využíván v období druhé světové války (Šamalová, 2017, s. 37). Jeho hlavní metodou je drilování, tedy „mechanické opakování či učení se něčeho za účelem zapamatování“ (Masarykova univerzita, © 2024). Problém drilu je to, že kvůli důrazu na zapamatování jde porozumění učiva do pozadí, navíc dochází k ukládání informací pouze do střednědobé paměti (Masarykova univerzita, © 2024).

Audiolingvální přístup má na používání mateřského jazyka ve výuce podobný názor jako přímá metoda. Cizí jazyk a mateřský jazyk byly vnímány jako něco úplně odlišného a nedoporučovalo se je míchat. Měli totiž obavu, že míchání dvou jazyků povede k chybám, jako například „užívání určitých větných struktur z mateřského jazyka v jazyce cizím“ (Šamalová, 2017, s. 37). Výuka probíhala jen v cizím jazyce, a tak se v ní nevyskytovala žádná překladová cvičení. Překlad tedy vůbec nemá být součástí audiolingválního přístupu.

Larsen-Freeman a Anderson audiolingvální přístup popisují pomocí devíti principů (2010, s. 70–72):
zprvce, cílem vyučujícího je naučit studenty cílový jazyk (cizí jazyk) komunikativně. To se jim podaří tak, že si studenti pomocí automatizace vytvoří návyky v cílovém jazyce, a naopak odstraní návyky mateřského jazyka, které by možná na cílový jazyk chtěli aplikovat. Za druhé, vyučující vede vyučování pomocí poskytování modelu pro napodobování. Studenti napodobují právě vyučující, nebo alternativně nahrávky vzorových mluvčích. Za třetí, nová slovní zásoba a gramatické vzorce jsou prezentovány prostřednictvím dialogů, ty se poté vyučují jejich napodobováním a opakováním. Na základě vzorců obsažených v dialogu se procvičuje například pomocí opakování, substituce nebo otázek a odpovědí. Za čtvrté, studenti spolupracují v rámci drilů tím, že zaujmají různé role v dialozích. Dialogy probíhají na základě podnětů od vyučujícího. Za páté, při výuce se klade důraz na každodenní mluvu a je odstupňována podle náročnosti. Výuka začíná nejjednodušší slovní zásobou a gramatickými vzorci a postupně se posouvá k náročnějším. Za šesté, studenti si při výuce osvojují hlavně řečové a sluchové dovednosti, na které je kladen největší důraz. Důležitá je hlavně správná výslovnost. Za sedmé, ve výuce se používá cílový jazyk (cizí jazyk) nikoli mateřský, aby nedocházelo k narušování učení cílového jazyka návyky z mateřského jazyka. Za osmé, každá otázka

v testu je zaměřená pouze na jeden jazykový jev, například doplnění správného tvaru slovesa do věty. A nakonec za deváté, chybám studentů by se mělo, pokud možno, předcházet tak, že si učitel předem uvědomí, kde by u studentů mohly vzniknout problémy a tato místa omezí, tedy v podstatě nevyučuje.

2.1.4. Komunikativní/komunikační přístup (*Communicative Method*)

V 70. letech 20. století se začal prosazovat komunikační přístup. Tato metoda byla velkým převratem ve stylu vyučování a je dodnes hojně používaná. Přestože v názvu má „přístup“, nejedná se o soubor určitých přístupů či postupů, ale důležité je, že cílí na rozvoj komunikačních kompetencí (Hanušová, 2006). Komunikativní přístup je kombinací předchozích metod a vyváženě zapojuje jak cizí jazyk, tak i mateřský, hlavně, aby učení probíhalo co možná nejpřirozeněji. Výuka probíhá procvičováním v kontextu, tedy vyučuje se jak forma, tak i komunikace. Prosazuje také vyvážené zastoupené všech čtyř jazykových dovedností – čtení, psaní, poslech a mluvený projev.

„Učitel také vede studenty k tomu, aby si uvědomovali formálnost nebo neformálnost textů, jednotlivé postavy, místo, čas a téma“ (Martynková, 2009, s. 15). Hlavním cílem tohoto přístupu je učit se věci, které jsou poté potřebné a využitelné v běžném životě.

Učitel je v rámci vyučování facilitátor (Němec, 2013, s. 63). Snaží se studenty přednostně motivovat a dává jim větší prostor k sebevyjádření. S tím se pojí také změna ve stylu výuky, a to tak, že je více upravována podle potřeb studentů. V dnešní době se komunikativní přístup projevuje například skrze využívání technologií ve výuce.

Larsen-Freeman a Anderson komunikativní přístup popisují pomocí deseti principů (2010, s. 161–165): zaprvé, cílem komunikativní metody je, aby byli studenti schopní komunikovat v cílovém jazyce (cizím jazyce) vzhledem k sociálnímu kontextu a rolím partnerů v rozhovoru. Za druhé, vyučující má v rámci komunikativní metody ve vyučování menší roli. Hlavním aktérem jsou studenti, kteří komunikují mezi sebou, i když jejich znalost cílového jazyka není perfektní. Za třetí, v podstatě vše, co se dělá, se dělá s cílem rozvoje komunikačních dovedností. Za čtvrté, vyučující zprostředkovává komunikaci ve vyučování a vytváří situace, které podporují využití komunikačních schopností. Buď je jen pozorovatelem dění, nebo se aktivně zapojuje do komunikačních cvičení. Za páté, když se studenti naučí komunikovat, jsou více motivováni ke studiu dalšího jazyka, protože mají pocit, že se učí něco užitečného. Za šesté, schopnost komunikovat je jen jedna část komunikačních dovedností. Druhou částí je využití správné formy. Jedna věta lze vyjádřit více způsoby, žáci se tedy musí naučit, jak vybrat ten nejvhodnější pro danou situaci. Za sedmé, funkce

jazyka mohou být zdůrazňovány více než jeho formy. Nejdříve jsou prezentovány jednodušší formy a postupně se zavádějí i složitější. Za osmé, používá se mateřský i cizí jazyk. Cizí jazyk se v ideálním případě využívá jak při komunikačních cvičeních, tak i při vysvětlování a zadávání domácích úkolů. Za deváté, vyučující hodnotí nejen přesnost studentova projevu, ale i jeho plynulost. Nejvíce se zaměřuje na studentovu schopnost komunikace. A v neposlední řadě za desáté, chyby studentů jsou při činnostech zaměřených na plynulost tolerovány a jsou považovány za přirozený výsledek rozvoje komunikačních dovedností.

2.2. Pretesting a posttesting

2.2.1. Pretest

Pretesting je metoda, kdy jsou účastníci testováni z materiálu, se kterým ještě nebyli seznámeni. Tento materiál se probere až po dokončeném pretestu. Následné probrání materiálu je velmi důležitou složkou, jelikož cílem pretestu není získání nových znalostí. Naopak se očekává vysoká míra nesprávných nebo nevyplněných odpovědí (Pan a Sana, 2021, s. 2). Pretest musí být postavený tak, aby zabránil senzibilizaci účastníků na zkoumání.

2.2.2. Pretestová senzibilizace (Pretest Sensitization)

Pretestová senzibilizace je jev, který se objeví, když účastníci výzkumu z pretestu zjistí, z čeho jsou testováni. Na základě tohoto zjištění pak upravují svoje odpovědi tak, jak si myslí, že je výzkumník chce, místo svých skutečných odpovědí. Nejčastěji se senzibilizace objevuje ve výzkumech zaměřujících se na změnu názorů, ale i ve výzkumech kde mezi pretestem a posttestem probíhá výuka zkoumaného tématu (Bonate, 2000, s. 53). Výzkum této bakalářské práce se pretestové senzibilizaci vyvaroval tak, že pretest obsahoval nejen testovaný materiál, ale i další, který se poté nevyhodnocoval. Účastníci test vyplňovali, aniž by věděli, že bude zkoumáno jen jedno téma z celého pretestu.

2.2.3. Posttest

Posttesting je metoda, kdy jsou účastníci testováni z materiálu, se kterým již byli předem seznámeni. Posttest se ve výuce nejen jazyka často využívá k vyhodnocení znalostí (Pan a Carpenter, 2023, s. 97). Zadávající dají studentům po probrání daného tématu test, kde kontrolují, že studenti se naučili dostatečně velkou část daného tématu. Kontrola probíhá na základě předem určené hranice úspěšnosti. Jako příklad lze uvést třeba hranici 70 %. Pokud má student více než 70 % testových odpovědí správně, považuje se téma za pochopené. Pokud student nedosáhne 70% hranice,

neprokázal dostatečné znalosti. To lze dále řešit doučením a opakovaným testováním jen daného učiva třeba hned následující týden, nebo až na konci pololetí nebo roku, kdy se obvykle testuje znalost učiva za celé předcházející období. Ve výuce se předchozí znalost tématu považuje za žádnou nebo minimální, tím pádem se zlepšení považuje za samozřejmé a málokdy je potřeba vyhodnocovat pomocí srovnání posttestu s pretestem. Srovnání výsledků posttestu s výsledky z pretestu je důležité, když se testuje efektivita určité učební metody, což je případ právě této bakalářské práce.

Ve výuce se posttesty používají i jako metoda opakování učiva před posunem k dalšímu. Důvodem pro využívání téhle metody může být například fakt, že posttest často zlepšuje paměť a napomáhá přenosu znalostí z vyučujícího na studenta (Pan a Sana, 2021, s. 2). U posttestu se oproti pretestu již předpokládá většinová správnost odpovědí, ale ne vždy je správně vše. Pokud je ale posttest účastníkům po vyhodnocení vrácen se zpětnou vazbou, lze chybějící znalosti doplnit (Pan a Sana, 2021, s. 2).

2.2.4. Využití ve vzdělávání

Pretesting i posttesting jsou nástroje, které mimo jiné napomáhají k lepšímu zapamatování informací. Dělení chyb v pretestu je později vzpomínkou, díky které jsou účastníci schopni si ve fázi mezitestového učení zapamatovat správnou odpověď a v posttestu si na ni vzpomenout (Pan a Sana, 2021, s. 2). Pretest také může vést k lepším výsledkům v závěrečném testu, protože už si studenti vyzkoušeli podobný test, a tak měli šanci si vytvořit strategii, jak poté zvládnout závěrečný test. Pretesting dále může snížit míru nervozity a stresu z neznámého (Ary et al., 2010, s. 274). Pan a Carpenter poukazují na experiment, při kterém jen někteří účastníci před získáním správných informací dostali pretest. Tito účastníci měli v následném posttestu výrazně lepší výsledky než ti, kteří pretest neměli (2023, s. 2). Ve výuce se výsledků tohoto experimentu dá využít například neznámkováným neboli „zkušebním“ testem. Studenti si napíší zkušební test, vyučující s nimi pak projde chyby a ukáže správné odpovědi. Nakonec studenti dostanou i známkový test, kde by díky zkušebnímu měli dosáhnout lepších výsledků.

2.3. Frázová slovesa (Phrasal Verbs)

Frázová slovesa jsou slovesa složená ze dvou částí – základního slovesa (main verb) a předložka nebo příslovce (particle). Tyto dvě části vytvářejí jedno významovou jednotku; jejich význam lze správně odvodit pouze z celku, nikoli z jednotlivých slov (McCarthy a O'Dell, 2004, s. 4).

Rozdělíme-li například frázové sloveso *look up*, zjistíme, že je složeno ze základního slovesa *look* a příslovce *up*. Sloveso *look* lze přeložit jako „dívat se“ a příslovce *up* jako „nahoru“. Frázové sloveso

look up ale nenesse význam „dívat se nahoru“. Když *look up* přeložíme jako celek, zjistíme, že jeho význam je „vyhledat“ či „dohledat“.¹

Další důležitou charakteristikou frázových sloves je, že jejich význam silně závisí na kontextu, ve kterém se nachází. Například již zmíněné sloveso *look up* se může nacházet ve větě *Look it up in the dictionary.* s významem „vyhledat“ či „dohledat“ (=Vyhledej/dohledej si to ve slovníku.); ve větě *We should look him up soon.* s významem „navštívit“ (=Měli bychom ho brzy navštívit.); nebo ve větě *Our financial situation is finally looking up.* s významem „zlepšovat se“ či „lepšit se“ (Naše finanční situace se konečně zlepšuje.).²

2.4. Design experimentálního výzkumu

Existuje mnoho způsobů, jak provést výzkum. Ary et al. popisují 12 designů ze vzdělávacího prostředí (2010, s. 303–327). Z těchto 12 tato bakalářská práce popisuje sedm, které by se mohly zdát využitelné pro její výzkum. Všechny jejich názvy jsou mnou přeložené pro snadnější porozumění. První dva designy – *Pretest-posttest s jednou skupinou* (One Group Pretest-Posttest Design) a *Statické srovnání skupin* (Static Group Comparison), neboli tzv. předexperimentální designy, jsou často vnímané jako vhodné, ovšem Ary et al. je popisují jako neúčinné nebo dokonce bezcenné (2010, s. 303). Tato bakalářská práce je zmiňuje proto, aby poukázala na rozdíly mezi jednotlivými typy a uvedla důvod ke konečnému výběru vhodného designu.

První design *Pretest-posttest s jednou skupinou* (One-Group Pretest-Posttest Design) lze rozložit na tři části. První fází je pretest, druhou probírání učiva danou technikou a poslední fáze je posttest. Tento design spočívá v porovnání výsledků pretestu a posttestu u jedné skupiny, ale už nemá žádnou kontrolní skupinu. Pokud je tedy výsledek posttestu lepší než v pretestu, nelze toto zlepšení přisoudit dané technice, jelikož chybí porovnání s kontrolní skupinou, která by speciální techniku nepoužila. Podle Knappa se tento design stále často využívá ve výzkumných studiích v oblasti ošetrovatelství a odhaduje, že tomu tak může být například proto, že výzkumník cítí tlak od nadřízených zahrnout do experimentální léčby všechny, nebo proto, že výzkumník nepotřebuje vědět, co změnu během výzkumu způsobilo, jen že nastala (2016, s. 470). Navrhuje dokonce i možnost, že chce výzkumník zveřejnit svůj výzkum tak moc, že použije nespolehlivý design (Knapp, 2016, s. 469). Lohmeier podotýká, že se tento design často používá tehdy, když je výzkumná skupina příliš malá na to, aby se dala rozdělit podle jakéhokoli měřítka (2022, s. 1077).

¹ Překlad frázového slovesa *look up* podle slovníku slovníky.lingea.cz.

² Jednotlivé významy frázového slovesa vycházejí ze slovníku slovníky.lingea.cz.

Na druhý design *Statické srovnání skupin* (Static Group Comparison) jsou již potřeba alespoň dvě skupiny, ale skládá se jen ze dvou fází – probrání učiva danou technikou a posttest. Závěry jsou vyvozeny pomocí srovnání výsledků posttestu jednotlivých skupin. Problém tohoto designu je absence pretestu. Jelikož jsou skupiny statické, tedy jednotlivci nejsou náhodně rozděleni, nelze znát jejich předchozí zkušenost s danou tematikou, a tím pádem nelze učít, zda mají obě skupiny stejnou prvotní úroveň. Dimitrov a Rumrill (2003, s. 160) vidí výhodu tohoto designu v nenarušeném výzkumném prostředí účastníků a v možnosti provedení výzkumu bez toho, aby si účastníci byli vědomi, že jsou testováni. Výhoda tohoto designu podle Lohmeiera spočívá v tom, že pokud by cílem výzkumu bylo zkoumat například efektivitu již aktivně používané metody, ponecháním výzkumných skupin v obvyklém rozložení zařídíme nepřirozenější podmínky. Tím pádem nebudou účastníci ovlivněni vědomím, že jsou součástí výzkumu (2022, s. 1077).

Třetí až sedmý design Ary et al. nazývají jako tzv. pravý experimentální design (2010, s. 305–310). U těchto designů se již nevyskytují problémy s absencí pretestu, posttestu nebo kontrolní skupiny, jen je potřeba vybrat ten pravý pro daný výzkum.

První z pravých experimentálních designů a celkově třetí design *Posttest s náhodně rozdělenými účastníky a kontrolní skupinou* (Randomized Subjects, Posttest-Only Control Group Design) má dva základní elementy – náhodné rozdělení účastníků do skupin a kontrolní skupinu. V každé z těchto skupin by mělo být alespoň 30 jedinců (Ary et al., 2010, s. 305). Tento design nevyžaduje pretest, protože spoléhá na porovnání výsledků testované a kontrolní skupiny. Tento design je nejvhodnější pro zkoumání změn v postoji, kvůli absenci pretestu totiž nedokáže změřit vývoj oproti začátku experimentu. Pro tuto bakalářskou práci tedy není vhodný, jelikož vývoj oproti začátku je hlavním bodem výzkumu.

Druhý z pravých experimentálních designů a celkově čtvrtý design *Posttest s náhodně rozdělenými účastníky a kontrolní skupinou* (Randomized Matched Subjects, Posttest-Only Control Group Design) je velmi podobný třetímu. Liší se pouze tím, že účastníci nejsou do skupin rozděleni úplně náhodně. Tento design účastníky rozděluje na základě určitého měřítka, aby zajistil, že budou obě skupiny opravdu rovnocenné. Ary et al., jako příklad uvádějí například IQ (2010, s. 306). Pro účely této bakalářské práce by bylo možné využít dosavadní známky z anglického jazyka a na jejich základě účastníky rozdělit. Tento design ovšem taky není vhodný, jelikož výzkum je zaměřený na jedno specifické téma, které nebylo testováno zvlášť, tedy nelze stanovit úroveň znalostí pouze tohoto tématu z celkových výsledků.

Poslední z pravých experimentálních designů a celkově pátý design *Pretest-posttest s náhodně rozdělenými účastníky a kontrolní skupinou* (Randomized Subjects, Pretest-Posttest Control Group Design) již využívá jak posttest a kontrolní skupinu, tak i pretest. Toto je pro potřeby výzkumu této bakalářské práce nejvhodnější design, jelikož pomocí pretestu stanovuje základní úroveň před probráním učiva danou technikou a tuto úroveň pak srovnává s dosaženou konečnou úrovní, kterou určují výsledky posttestu. Účastníci jsou do skupin opět rozděleni náhodně a jelikož je díky pretestu známá jejich prvotní úroveň, není potřeba je rozdělovat na základě žádného specifického měřítka. Zároveň jsou součástí výzkumu dvě skupiny, z nichž pouze jedna probírá učivo danou metodou, druhá slouží jako kontrolní skupina a učivo probírá jako obvykle. Čím ovšem tento design může být ovlivněný, je dospívání účastníků. Dimitrov a Rumrill upozorňují, že dospívání účastníků mění jejich biologické a psychologické charakteristiky, což může ovlivnit výsledky posttestu (2003, s. 160). Na výsledky této bakalářské práce by dospívání nemělo mít zásadní vliv, jelikož výzkum proběhl v krátkém časovém úseku a tím pádem lze předpokládat, že u účastníků nenastaly žádné zásadní změny.

Šestý design *Solomonovy tři skupiny* (Solomon Three-Group Design) je pro tři skupiny a sedmý *Solomonovy čtyři skupiny* (Solomon Four-Group Design) dokonce pro čtyři. Oby designy mají jednu skupinu, která má pretest i posttest a je na ně použita daná metoda, jednu skupinu, která má jen pretest a posttest a jednu skupinu, která nemá pretest, ale je na ně použita daná metoda a následní skládají posttest. Sedmý design má navíc ještě jednu skupinu, která nemá ani pretest, ani na ně není použita daná metoda, jen skládají posttest. Ani jeden z těchto designů není vhodný, protože vyžaduje velké množství účastníků a vynaloženého času.

2.5. Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR (CEFR)

Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR (Common European Framework of Reference CEFR) je rámec, který v roce 2001 vytvořila Rada Evropy (Council of Europe). Tento rámec není vybudovaný podle žádného určitého jazyka, je tedy aplikovatelný na jakýkoli jazyk (The CEFR Levels, 2024).

Tento dokument popisuje tři úrovně jazykových kompetencí – A, B a C. Každá úroveň je dále rozdělena na další dvě podkategorie, tedy A1 a A2, B1 a B2, a C1 a C2. Níže jsou popsány dvě podúrovně B, jelikož to jsou úrovně, které mají účastníci výzkumu.

Úroveň B se nazývá *Samostatný uživatel* (Independent User). *Samostatný uživatel* na úrovni B1 mimo jiné

„rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává, umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají, umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány“ (Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice, 2024).

Samostatný uživatel na úrovni B2 mimo jiné

„dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat, může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce, umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému“ (Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice, 2024).

Tento rámec je důležitý pro srovnatelné určení dosažené jazykové úrovně studentů jazyka nehledě na aspekty jako je například škola, kde studují, jejich věk, jejich sociální podmínky, jejich rodinné zázemí atd. V této bakalářské práci slouží k určení úrovně jazykových kompetencí žáků a na nich závisící volbě slovní zásoby pro pretest, posttest i překladové aktivity, která odpovídá jejich úrovni.

3. Praktická část

3.1. Metodika výzkumu

Výzkum se skládal ze tří částí, které se všechny zaměřovaly na výuku frázových sloves. První částí byl pretest, druhou částí byla výuka pomocí překladových metod a třetí částí byl posttest. Všechny tři části byly zaměřené na frázová slovesa.

Typ výzkumu, který byl použitý pro výzkum této bakalářské práce, se nazývá *Pretest-posttest s náhodně rozdělenými účastníky a kontrolní skupinou* (Randomized Subjects, Pretest-Posttest Control Group Design) a byl pro něj využitý proto, že zahrnuje jak pretest, tak i posttest.

Dalším důležitým faktorem pro rozhodnutí využít tento design bylo rozdělení účastníků na dvě skupiny, tedy skupinu s výukou pomocí překladových aktivit a kontrolní skupinu s výukou pomocí odlišných metod. Kontrolní skupina byla pro tento výzkum naprosto kritická, jelikož pokud by proběhl jen s jednou skupinou, nebylo by možné určit, zda lze zlepšení žáků přisuzovat opravdu právě překladovým aktivitám nebo jestli se žáci zlepšili jednoduše protože frázová slovesa procvičovali.

Do skupin byli žáci rozdělení vždy náhodně – jejich učitel je rozpočítal jedna-dvě podle toho, jak vedle sebe seděli v lavicích. Jeden v lavici dostal číslo jedna, druhý číslo dva. S učitelem pak odešla skupina žáků s číslem jedna, čímž se stali součástí kontrolní skupiny, kde rodilí mluvčí učil jen v angličtině, češtinu vůbec nezapojoval, tedy ani překlad. Se mnou zůstala skupina žáků s číslem dva, která se stala experimentální skupinou a měla výuku pomocí překladu. Jelikož překladové aktivity vyžadovaly spolupráci ve dvojicích, pokud byla skupina žáků s číslem dva lichá, učitel vybral ještě jednoho žáka ze skupiny jedna, který zůstal s žáky s číslem dva v experimentální skupině.

Pretest i posttest byly vytvořeny skrz platformu *Google Forms* (Formuláře Google)³ a žáci je vyplňovali online na svých zobrazovacích zařízeních s dozorem učitele. V posttestu se objevilo 20 frázových sloves, výuka se poté soustředila jen na 10 z nich. Žáci předem nevěděli, na která z 20 frázových sloves bude následující výuka zaměřená. Dále také nevěděli, že budou vyplňovat ještě posttest, aby se na něj případně sami nepřipravovali jinak než procvičováním sloves při výuce. Online prostředí bylo zvoleno proto, že díky tomu nebyla potřeba moje osobní přítomnost u pretestu

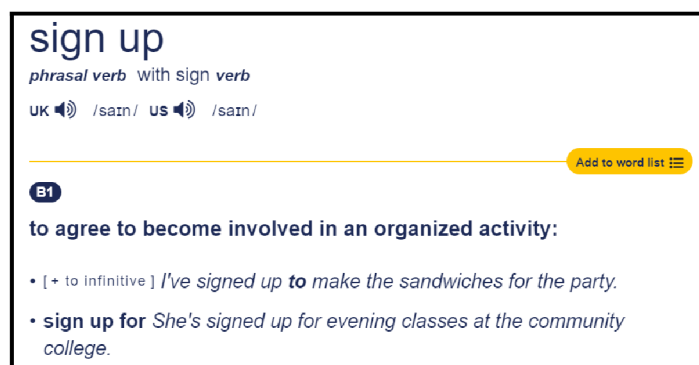
³ Google Forms se myslí stránka <https://docs.google.com/forms/u/0/>.

a posttestu. Každý žák mohl testy vyplnit na takovém zařízení, které mu vyhovovalo. Dále také online prostředí usnadnilo vyhodnocování výsledků, jelikož již byly v elektronické formě a nebylo potřeba je manuálně přepisovat do tabulek nebo skenovat. V neposlední řadě se tím také zamezilo nutnosti vyřadit některé odpovědi z výzkumu například kvůli jejich nečitelnosti, nesprávnému označení a dalších podobných nástrah typických pro ručně psané formáty.

Výběr frázových sloves závisel na tom, zda se dala určit jejich jazyková náročnost. Vyhledávala jsem je tedy na webových stránkách Cambridge Dictionary, jelikož tento slovník má u některých hesel jejich jazykovou SERR (CEFR) úroveň.⁴ Vyhledávala jsem cíleně právě ta frázová slovesa, která tento údaj ve slovníku uvedený měla, jako v příkladě

(1) níže.

(1) Heslo *sign up* s uvedenou jazykovou SERR úrovní



Cílem výzkumu bylo porovnat, zda si žáci lépe zapamatovali frázová slovesa a jejich zvolený význam pomocí výuky překladačnými aktivitami v porovnání s výukou odlišnými metodami. Výzkumné otázky tedy zní následovně: Byly výsledky žáků v posttestu lepší oproti výsledkům v pretestu? Byly výsledky žáků z experimentální skupiny v posttestu lepší, horší nebo srovnatelné s výsledky v posttestu kontrolní skupiny? Vyskytlo se v posttestu specifické frázové sloveso, ve kterém jedna ze skupin častěji chybovala?

3.2. Účastníci výzkumu

Účastníky výzkumu se stali žáci základní školy Magic Hill v Říčanech u Prahy, konkrétně žáci dvou šestých tříd – 6.A a 6.B, jedné sedmé třídy a jedné osmé třídy. Všechny třídy mají úroveň SERR B, tedy *samostatný uživatel*. Obě šesté třídy jsou v podkategorii B1, zatímco sedmá a osmá třída jsou

⁴ Cambridge Dictionary se myslí webová stránka dictionary.cambridge.org.

v podkategorii B2. Toto rozdělení a určení úrovní proběhlo na základě konzultace s učitelem anglického jazyka v jednotlivých třídách a s ředitelkou školy.

V 6.A se výzkumu zúčastnilo celkem 15 žáků z 15. Z toho se všech 15 žáků účastnilo pretestu, ale jen 13 i posttestu. Jen 13 žáků je tedy vhodných pro zkoumání výsledků. V 6.B se výzkumu zúčastnilo celkem 14 žáků ze 14, z toho se všech 14 zúčastnilo posttestu, ale jen 12 pretestu. Tady je tedy žáků vhodných pro zkoumání výsledků celkem 12. V sedmé třídě se do výzkumu zapojilo 25 žáků z 25, z toho 23 skládalo pretest a 19 posttest. Pretest i posttest složilo celkem 17 žáků, jejichž výsledky jsou tím pádem vhodné pro následné zkoumání. V osmé třídě se do výzkumu do určité míry zapojili opět všichni, tedy 16 ze 16 žáků, ovšem jen 12 se zapojilo do pretestu a 10 do posttestu. Výsledky jsou tedy zkoumatelné pouze u 9 žáků.

Do analýzy výsledků tedy mohli být zařazeni pouze ti žáci, kteří se účastnili jak pretestu, tak i posttestu, to znamená 13 žáků z 6.A, 12 žáků z 6.B, 17 žáků ze sedmé třídy a pouze 9 žáků z osmé třídy.

3.3.Pretest

Za začátku pretestu i posttestu byla vždy otázka *V jaké jsi třídě?* Dále pak následovala otázka, *Jaké máš číslo v seznamu?* Tyto dvě otázky zajišťují identifikaci stejného žáka, respektive čísla, v pretestu a posttestu. Aby byla zachována anonymita žáků, jejich učitel každému z nich sdělil jejich číslo v seznamu jmen, které pak vyplnili do obou testů.

Pretest se skládal ze třech typů otázek na frázová slovesa. První typ otázek byla cvičení 1 až 6 a lze jej pozorovat v příkladu (2).

(2) Příklad cvičení 1 až 6 z verze B1

_____, I'll check in my schedule. *
<input type="radio"/> take up
<input type="radio"/> send over
<input type="radio"/> take down
<input type="radio"/> hold on
<input type="radio"/> Nevím.

Tento typ měl zadání *Doplň do věty správné sloveso*. Úkolem žáka bylo vybrat sloveso, které odpovídá významově i gramaticky zbytku věty. Na výběr měli ze čtyř možností, z nichž vždy jen jedna byla správná. Poslední možnost byla vždy *Nevím*. Tato možnost byla v testech hlavně proto, aby žáci nemuseli naslepo něco tipovat, i když opravdu nevěděli, co by mohla být správná odpověď.

Druhý typ otázky byl použit ve cvičeních 7 a 8 a jeho zadání znělo *Vyber správný překlad slov v prvním sloupci. Dvě možnosti zbydou*. Lze jej pozorovat v příkladu (3).

(3) Příklad cvičení 7 a 8 z verze B2

Vyber správný překlad slov v prvním sloupci. Dvě možnosti zbydou. *							
	vyhradit	dobírat si	zamknout	odeznít	odevzdat	otočit	Nevím.
lock away	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pick on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wear off	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
put aside	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tento typ otázky nabízel šest možností překladu v češtině u každého ze čtyř frázových sloves v angličtině. Každé anglické sloveso mělo jen jeden správný překlad a nikdy ne stejný, jako jiné z nich. Dále byla u každého frázového slovesa v angličtině opět možnost *Nevím*.

Poslední typ otázky byla cvičení 9 až 14 a jeho zadání bylo *Výberte správný překlad zvýrazněných výrazů v kontextu věty*. Ukázka tohoto typu je v příkladu (4).

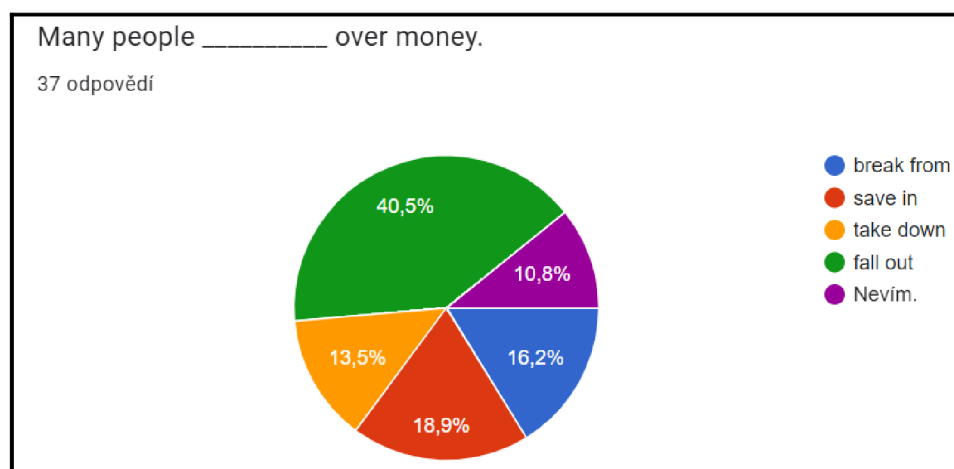
(4) Příklad cvičení 9 až 14 z verze B2

She quickly settled down in her new house. *	
<input type="radio"/>	zabydlet se
<input type="radio"/>	sednout si
<input type="radio"/>	usednout
<input type="radio"/>	zasednout
<input type="radio"/>	Nevím.

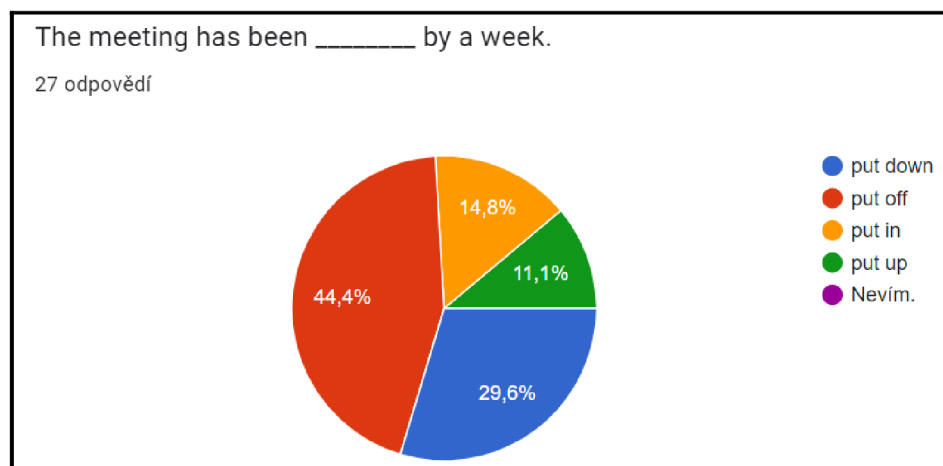
Tento typ otázky nabízel čtyři možnosti, z nichž jen jedna byla správná. Také zde byla na výběr možnost *Nevím*. Žákův úkol byl vybrat správný překlad slovesa v angličtině z možností v češtině.

Pro účely pretestu bylo potřeba 20 frázových sloves. Z nich jsem podle výsledků vybrala 10 nejproblematictějších, která se stala předmětem výuky. Nejproblematictější slovesa byla ta, která měla nejvíce rozlišné odpovědi, jako například u slovesa *fall out* (=rozkmotřit se) ve verzi B2 v příkladu (5) nebo u slovesa *put off* (=odložit) ve verzi B1 v příkladu (6), případně taková, kde převažovala nesprávná odpověď nad správnou, jako u slovesa *ring back* z verze B1 v příkladu (7).

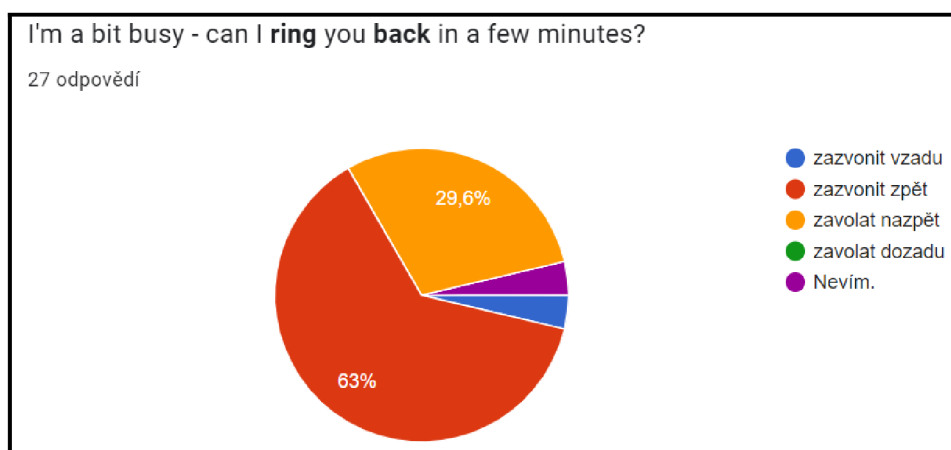
(5) Ukázka rozličnosti odpovědí u frázového slovesa *fall out*



(6) Ukázka rozličnosti odpovědí u frázového slovesa *put off*



(7) Ukázka převažující nesprávné odpovědi u frázového slovesa *ring back*



3.4. Posttest

Posttest měl stejný formát jako pretest. Jediný rozdíl byl v tom, že obsahoval pouze těch 10 frázových sloves, která byla předmětem výuky. Místo 14 otázek se skládal jen ze sedmi. První typ otázek vyšel na cvičení 1 až 3, druhý typ zastávalo jen jedno cvičení, číslo 4, a třetí typ zaopatřila poslední tři cvičení, tedy 5 až 7.

3.5. Překladové aktivity

Výuka 10 vybraných frázových sloves probíhala skrze tři překladové aktivity. Cílem první aktivity bylo hlavně seznámit se se slovesy a jejich významy. Jednalo se o aktivitu zvanou *matching* neboli přiřazování. Tu lze detailněji prozkoumat v příloze 7.1.1. Žáci dostali 10 kartiček s frázovými slovesy v angličtině a 10 kartiček s jejich překladem. Úkolem žáků bylo přiřadit kartičky k sobě tak, aby vytvořily 10 dvojic. Každá kartička v angličtině měla právě jeden protějšek – jednu kartičku v češtině. Kartičky v angličtině byly vždy vyznačené jinou barvou než kartičky v češtině. V obou verzích byly kartičky v angličtině černým písmem, kartičky v češtině byly v případě verze B1 zeleným písmem a v případě verze B2 červeným písmem. Na popárování měli studenti zhruba 10 minut. Po popárování jsem se ptala vždy slovesem v angličtině, studenti mi odpověděli slovesem v češtině. Po společné kontrole jsem si od žáků vybrala všechny kartičky v angličtině a nechala jim jen kartičky v češtině.

Druhá překladová aktivita spočívala v tom, že žáci dostali list s 10 větami v angličtině, které měli za úkol přeložit tak, aby v nich použili jednu z kartiček se slovesy v češtině. V každé větě se vyskytovalo právě jedno z frázových sloves. Většina dvojic si nejdříve přiřadila kartičky k větám, která až poté překládala. Překlady jednotlivých vět pak žáci četli nahlas a vzájemně si je mezi sebou porovnávali. Tuto aktivitu lze nalézt v příloze 7.1.2.

Třetí a poslední aktivita byla tzv. *fill in the gaps*, na kterou lze nahlédnout v příloze 7.1.3. V této aktivitě dostali žáci opět list s 10 větami. V každé větě bylo vynechané místo na sloveso, které měli za úkol doplnit. Háček byl ovšem v tom, že věty byly v angličtině, zatímco slovesa na kartičkách v češtině. Museli si tedy větu nejprve přeložit do češtiny a pak podle významu doplnit správné sloveso. Při kontrole buď přečetli celou větu i se slovesem rovnou v angličtině, pokud věděli, nebo řekli sloveso v češtině a ostatní spolužáci jim pomohli s jeho překladem do angličtiny. Na závěr jsme ještě jednou společně prošli a zopakovali všechna slovesa a jejich překlad.

Všechny tyto aktivity byly zaměřené na zapamatování si správného překladu frázových sloves, což je shodné s jednou ze základních charakteristik gramaticko-překladové metody. Tato metoda je pro experimentální výhodu nejvhodnější proto, že často využívá překladu jako metody učení slovní zásoby. Dává důraz na memorování jednoho výrazu a jeho jednomu významu, což vede k ekvivalenci jedna ku jedné, která je pro účely tohoto experimentu nutně potřebná. To platí obzvláště v první aktivitě, kde jde opravdu o přiřazení jednoho výrazu v angličtině k jednomu významu v češtině. Druhá a třetí aktivita má již širší záběr, jelikož se soustředí na celé věty. Tyto věty se ovšem nevyskytují v kontextu, naopak stojí samostatně. Také je opět kladen výraz na použití specifického významu v překladu, tedy samotný překlad je méně přirozený a volný, jelikož je svázán povinností použít předem předepsaný překlad slovesa. Překlad není vytvářený s cílem přenést myšlenku za cenu pozměnění slovosledu nebo slovní zásoby. Naopak je vytvářený s cílem nalezení ekvivalentů ke každému jednotlivému slovu.

Dalo by se ovšem spekulovat, že samotný styl vyučování směřoval spíše blíže ke komunikativnímu přístupu. Jeden z principů komunikativního přístupu je, že výuka probíhá v mateřském i cizím jazyce, podle toho, co je zrovna přirozenější. V tomto duchu probíhala i experimentální výuka. Další charakteristikou je podpora komunikace v cizím jazyce, obzvláště pak mezi žáky, a celkově výuka založená na komunikaci, sdílení názorů a lišících se řešení. Toto se v experimentální výuce projevilo při sdílení překladů jednotlivých dvojic, kdy ostatní dvojice buď souhlasily s překladem spolužáků, nebo sdílely svou verzi a řešily, co zní lépe a proč.

4. Analýza výsledků zkoumání

4.1. Porovnání výsledků pretestu a posttestu všech účastníků

4.1.1. Úroveň B1

(8) Tabulka procentuálních hodnot správných odpovědí všech účastníků na úrovni B1

B1	PRETEST	POSTTEST	ROZDÍL
WEAR OUT	55,6 %	77,8 %	+22,2 %
PUT OFF	44,4 %	88,9 %	+44,5 %
HOLD ON	77,8 %	92,6 %	+14,8 %
CARRY ON	59,3 %	77,8 %	+18,5 %
GIVE IN	22,2 %	59,3 %	+37,1 %
FALL OVER	70,4 %	40,7 %	-29,7 %
GO OUT	29,6 %	82,5 %	+52,9 %
HEAR FROM	44,4 %	59,3 %	+14,9 %
PUT UP	81,5 %	85,2 %	+3,7 %
RING BACK	29,6 %	51,9 %	+22,3 %

Výsledky šestých tříd byly kromě jednoho případu v posttestu výrazně lepší. Všechna frázová slovesa měla v posttestu více správných odpovědí, kromě slovesa *fall over*. Toto sloveso jako jediné zaznamenalo v posttestu snížení počtu správných odpovědí, a to o necelých 30 %. V tabulce (8) lze tento údaj najít podle jeho červeného značení. Ostatní slovesa měla v průměru o cca 25,6 % více správných odpovědí a lze je vyhledat v tabulce (8) podle zeleného značení. Při započtení i případu zhoršení vychází celkové průměrné zlepšení na něco méně, tedy cca o 20 %. Největší zlepšení lze pozorovat u slovesa *go out*, kde byl nárůst správných odpovědí necelých 53 %. Naopak nejnižší nárůst zaznamenalo sloveso *put up*, kde byla správně zaznačená odpověď jen o 3,7 %. To je možné přisoudit i faktu, že už v pretestu mělo toto sloveso vysokou míru správných odpovědí, 81,5 %, takže v posttestu se tato míra již jen lehce zvýšila. Naopak vysoký nárůst lze dále pozorovat u slovesa *put off* se zlepšením o 44,5 % a slovesa *give in* se zlepšením o 37,1 %. Nejvyšší míry správných odpovědí v posttestu se dočkalo sloveso *hold on* s 92,6 %. V těsném závěsu se umístilo sloveso *put off* s 88,9 % a sloveso *put up* s 85,2 %. Nejnižší míru správných odpovědí v posttestu mělo již

zmíněné sloveso *fall over* s 40,7 %. Dále sloveso *ring back* s 51,9 %, které ale mělo také nízkou míru správnosti v pretestu, pouze 29,6 %.

4.1.2. Úroveň B2

(9) Tabulka procentuálních hodnot správných odpovědí všech účastníků na úrovni B2

B2	PRETEST	POSTTEST	ROZDÍL
WEAR OFF	51,4 %	86,7 %	+35,3 %
BACK UP	40,5 %	80 %	+39,5 %
MAKE OUT	37,8 %	53,3 %	+15,5 %
SEE THROUGH	56,8 %	83,3 %	+26,5 %
STAND BY	78,4 %	100 %	+21,6 %
COME TO	83,8 %	40 %	-43,8 %
SETTLE DOWN	73 %	86,7 %	+13,7 %
FALL OUT	40,5 %	60 %	+19,5 %
LIVE ON	29,7 %	93,3 %	+63,6 %
PUT ASIDE	32,4 %	53,3 %	+20,9 %

V sedmé a osmé třídě byly výsledky podobné jako v šestých třídách tím, že u všech sloves kromě jednoho byla v posttestu oproti pretestu míra správných odpovědí vyšší. Sloveso *come to* bylo jediné, které mělo v posttestu podstatně horší výsledky a v tabulce (9) je označeno červeně. Míra jeho správných odpovědí byla v posttestu o necelých 44 % nižší. To by se možná dalo přisoudit formátu otázky, kdy v možnostech odpovědi byla volba *dojit*. V tomto typu otázky měli žáci navíc vybírat překlad bez jakéhokoli dalšího kontextu. Tím pádem je tato verze v podstatě také přijatelná, ale není to právě ten překlad, který byl vybrán pro experimentální výuku. Je tedy možné, že tuto „nesprávnou“ možnost vybírali žáci kteří se experimentální výuky neúčastnili.

Ostatní slovesa měla lepší výsledky v posttestu a v tabulce (9) jsou zvýrazněna zeleně. Průměrné zlepšení u těchto sloves bylo o cca 28,5 % a v celém testu i po započtení jednoho případu zhoršení byly celkové výsledky průměrně o 21 % lepší. Celkové zlepšení je tedy více méně srovnatelné se skupinou šestých tříd.

Největší zlepšení lze pozorovat u slovesa *live on*, kde lze pozorovat zvýšená míra správných odpovědí dokonce o necelých 64 %. V tomto případě by bylo možné polemizovat, že jde opět alespoň částečně o typ otázky a nabízené možnosti. Zatímco v pretestu měli žáci na výběr ze čtyř

stejných sloves pouze s odlišnou předložkou, jak lze vidět v příkladu (10), v posttestu byly možnosti kvůli typu otázky jiné, protože musely odpovídat všem slovesům v angličtině, jak je vidět v příkladu (11).

(10) Pretestová otázka s frázovým slovesem *live on*

It's hard to imagine what these people **live on**. *

žít z

žít na

žít s

žít v

Nevím.

(11) Posttestová otázka s frázovým slovesem *live on*

Vyber správný překlad slov v prvním sloupci. Dvě možnosti zbydou. *

	prohlédnout	vyjít	rozluštit	žít z	dojít	vytvořit	Nevím.
come to	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
make out	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
see through	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
live on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Míra zlepšení u dalších již nebyla tak vysoká u dalších sloves, přesto není nízká. U slovesa *back up* byly odpovědi v posttestu o skoro 40 % lepší a sloveso *wear off* bylo jen o asi 5 % horší s celkovou mírou zlepšení cca 35 %. Nutné zmínit je také sloveso *stand by*, které v posttestu dosáhlo maximální možné míry správnosti, jelikož všichni žáci vybrali správnou odpověď. Jako jediné v celém experimentu se tedy dočkalo 100 % správných odpovědí, to znamená, že nejen, že nikdo nevybral špatnou odpověď, nikdo nevybral ani možnost „nevím“. V pretestu přitom mělo sloveso míru správných odpovědí 78,4 %, tím pádem v posttestu svoje skóre vylepšilo o 21,6 %.

4.2. Porovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny

4.2.1. Úroveň B1

Průměrný výsledek se v 6.A a 6.B liší jen opravdu o málo. V 6.A je průměrný výsledek celé třídy 73,9 % zatímco v 6.B je průměr 74 %. Pokud se podíváme na průměry experimentální skupiny a kontrolní skupiny, zjistíme, že v 6.A je rozdíl opět v podstatě nepatrný, zatímco v 6.B je rozdíl značný, dokonce největší ze všech tříd.

(12) Tabulka procentuální hodnoty správných odpovědí v posttestu v 6.A

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA		KONTROLNÍ SKUPINA	
ČÍSLO ŽÁKA	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI	ČÍSLO ŽÁKA	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI
12	100 %	6	90 %
8	70 %	13	60 %
4	100 %	3	100 %
5	20 %	7	80 %
15	80 %	2	80 %
		10	40 %
		9	80 %
		14	60 %
PRŮMĚR: 74 %		PRŮMĚR: 73,8 %	

V 6.A není skoro žádný rozdíl v celkových výsledcích mezi skupinami. V tabulce (12) lze nalézt průměrný výsledek experimentální skupiny, 74 %, psaný zeleně, jelikož převýšil průměrný výsledek kontrolní skupiny, 73,8 %, který je značen červeně.

Rozdíl je ale ve výsledcích jednotlivců, kdy čtyři z pěti jedinců v experimentální skupině dosáhli velmi vysokého skóre, zatímco poslední účastník měl jen 20 %. V kontrolní skupině bylo nejnižší skóre 40 %, ale jinak se výsledek pohyboval nad 60 %. V experimentální skupině jsou také dva žáci, kteří dosáhli perfektního skóre – 100 %. První z těchto dvou jedinců, číslo dvanáct, měl v pretestu 80

% a druhý, číslo čtyři, měl 40 %. Oba tito žáci tedy zaznamenali zlepšení, jeden o 20 %, druhý dokonce o 60 %.

Jeden žák z kontrolní skupiny, číslo tři, také dosáhl perfektního 100% skóre v posttestu. Tento žák měl v pretestu skóre 80 %, tím pádem se zlepšil o 20 %.

(13) Tabulka procentuální hodnoty správných odpovědí v posttestu v 6.B

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA		KONTROLNÍ SKUPINA	
ČÍSLO ŽÁKA	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI	ČÍSLO ŽÁKA	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI
2	50 %	9	90 %
7	60 %	4	90 %
10	40 %	11	100 %
3	80 %	8	30 %
6	90 %	1	60 %
5	100 %		
PRŮMĚR: 70 %		PRŮMĚR: 78 %	

V 6.B je zdaleka největší rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou, a to o 8 %.

Experimentální skupina měla v této třídě průměrný výsledek 70 %, který je v tabulce (13) značen červeně, což je horší výsledek než o kontrolní skupiny, kde byl průměr 78 % a v tabulce (13) je označen zelenou barvou.

Nejnižší procento správných odpovědí měl v této třídě žák s číslem osm, který byl v kontrolní skupině. Tento žák měl 40 % odpovědí nesprávně a u 30 % vybral možnost „nevím“. Přitom v pretestu měl 60 % správných odpovědí. Tím pádem by se dalo spekulovat, zda nešlo o nízkou motivaci při vyplňování posttestu či jiné externí faktory, které se samotného experimentu přímo netýkaly. To ovšem nelze potvrdit ani vyvrátit, jelikož jsem se posttestu osobně nezúčastnila.

Perfektní 100 % skóre v posttestu se v 6.B objevilo dvakrát, jednou v experimentální skupině u žáka s číslem pět a jednou v kontrolní skupině u žáka s číslem jedenáct. Žák číslo pět měl v pretestu 70 %, žák číslo jedenáct měl také 70 %. Oba se tedy zlepšili o 30 %.

4.2.2. Úroveň B2

(14) Tabulka procentuální hodnoty správných odpovědí v posttestu v sedmé třídě

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA		KONTROLNÍ SKUPINA	
ČÍSLO ŽÁKA	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI	ČÍSLO ŽÁKA	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI
12	90 %	25	90 %
22	70 %	5	80 %
4	30 %	13	80 %
9	90 %	2	80 %
24	90 %	11	50 %
19	40 %	20	70 %
18	100 %	17	80 %
21	90 %	7	90 %
14	90 %		
PRŮMĚR: 76,7 %		PRŮMĚR: 77,5 %	

V sedmé třídě měla experimentální skupina průměrný výsledek 76,7 %, který je v tabulce (14) označen červeným písmem. Kontrolní skupina měla průměrný výsledek jen o necelé jedno procento lepší, a to 77,5 %. Tento údaj je v tabulce (14) napsaný zeleně.

V sedmé třídě byl je jeden perfektní 100% výsledek v posttestu, kterého dosáhl student s číslem osmnáct z experimentální skupiny. V pretestu měl 60 %, což je zlepšení o 40 %. Naopak nejnižší skóre měl v sedmé třídě žák s číslem čtyři, který byl také součástí experimentální skupiny. Ten v posttestu získal jen 30 %. Ani v jedné otázce ale nevybral možnost „nevím“, takže se nemusí jednat o podobnou situaci jako v 6.B. Bohužel Google Forms ukazují jen čas započítání testu, ale už ne konec. Kdyby čas ukazovali a žák číslo čtyři by měl test hotový za opravdu krátkou dobu, dalo by se debatovat, jestli jen náhodně nenaklikal odpovědi. V téhle situaci to ale zjistit nedokážeme. Dalším faktorem je, že v pretestu vůbec nezodpověděl druhý typ otázky, místo toho u všech osmi sloves z těchto dvou cvičení jen naklikal možnost „nevím“. V tomto případě je možné, že nešlo o nedostatečnou motivaci, ale že žák nepochopil styl cvičení. Vzhledem k tomu, že bylo povinné něco vybrat u každého cvičení, možná místo tipování zaškrtnul radši všude možnost „nevím“.

Na výsledcích sedmé třídy je dále zajímavé to, že v experimentální skupině získalo šest žáků z devíti skóre 90 % nebo více, což je valná většina. Sice je tedy celkový průměr experimentální skupiny o něco nižší než kontrolní skupiny, ale většina jednotlivců si vedla velmi dobře.

(15) Tabulka procentuální hodnoty správných odpovědí v posttestu v osmé třídě

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA		KONTROLNÍ SKUPINA	
ČÍSLO ŽÁKA	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI	ČÍSLO ŽÁKA	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI
1	80 %	2	60 %
4	60 %	16	70 %
14	100 %	5	80 %
11	60 %		
13	50 %		
6	80 %		
PRŮMĚR: 71,7 %		PRŮMĚR: 70 %	

Osmá třída byla nakonec nejméně početná, obzvláště v počtu členů kontrolní skupiny. Výsledky kontrolní skupiny je náročné porovnávat s experimentální skupinou, když má jen tři zástupce. Přesto je možné poukázat na fakt, že se v tomto počtu kontrolní skupina se svým průměrným skóre 70 %, k vidění v tabulce (15) červeným písmem, ocitla až za experimentální skupinou, která měla průměrné skóre 71,7 %, tedy o cca 1,5 % vyšší, jak lze vidět v tabulce (15) a je psáno červeným písmem. Tato třída měla nejnižší hromadné průměrné skóre.

V osmé třídě získal perfektní 100% výsledek v posttestu jen jeden žák, žák s číslem čtrnáct. Ten měl v pretestu o 40 % horší skóre, tedy 60 %. Na druhou stranu nejnižší skóre bylo 50 % u žáka číslo třináct v experimentální skupině, což je ovšem stále nejlepší nejnižší skóre ze všech tříd. Dokonce si tento žák i o 10 % zlepšil své pretestové skóre, které mělo hodnotu 40 % správných odpovědí.

4.2.3. Celkové výsledky

V 6.A lépe dopadla experimentální skupina, v 6.B a sedmé třídě naopak kontrolní skupina a v osmé třídě opět experimentální skupina. Z daných výsledku je zřejmé, že mezi výukou pouze překládovými metodami a výukou pomocí jiných metod není ve výsledku nijak extrémní rozdíl.

Dále lze z výsledků jednotlivců v obou skupinách pozorovat, že různí žáci mají různé potřeby, a tedy ne každému vyhovuje každá metoda vyučování. Je potřeba vyučování alespoň částečně přizpůsobit individuálním potřebám, samozřejmě v rámci možností.

Jiným možným faktorem natolik rozdílné míry správných odpovědí je fyzický a psychický stav účastníků. Vzhledem k mému krátkému pobytu s žáky, pouze 45 minut, nebylo možné odhalit menší či větší problémy, které žáci možná řešili a které ovlivňují jejich práci ve škole, natož je ještě nějak řešit.

Výhodou i nevýhodou pretestu a posttestu v online prostředí je moje nepřítomnost u jejich vyplňování. Výhodou je, že velmi jednoduché se z odpovědí vytvořit grafy, tabulky atd, zatímco z papírové verze by se vše muselo manuálně přepsat či ofotit. Nevýhoda online verze spočívá v tom, že jsem nemohla osobně zkontrolovat, jestli žáci test vyplňovali sami a poctivě. Nelze tedy vyhodnotit, zda jsou všechny odpovědi vybrané na základě znalostí a s největší možnou snahou, nebo jestli jsou jen náhodně vybrané bez hlubší myšlenky, jen aby to měli za sebou.

5. Závěr

V této bakalářské práci jsem se snažila zjistit, jestli je překlad efektivnější metodou výuky cizího jazyka než jiné metody. Tématem výzkumu byla frázová slovesa, jelikož se nedají přeložit doslovně, ale je třeba si jejich význam zapamatovat nazpaměť a poté se rozhodnout podle kontextu, ve kterém se nacházejí.

Nejprve jsem vytvořila pretest, který žáci vyplňovali, a podle jeho výsledků jsem určila počáteční jazykovou úroveň účastníků experimentu. Poté jsem z celkového počtu 20 frázových sloves vybrala jen 10 takových, která měla nejvíce špatných odpovědí nebo nejrozličnější odpovědi. Všechny čtyři třídy, které se experimentu účastnily, jsem rozdělila na dvě poloviny. S experimentální skupinou jsem měla výuku já a těchto 10 sloves jsem učila pomocí překladových aktivit. Kontrolní skupinu měli rodilí mluvčí angličtiny, kteří neumí česky, takže překladem ani učit nemohli. Úplně poslední krok pro žáky byl posttest, kde bylo již jen těch 10 frázových sloves, která byla vyučována ve výuce.

Analýzou jsem se snažila zjistit tři údaje. Na první výzkumnou otázku *Jsou výsledky žáků v posttestu lepší oproti výsledkům v pretestu?* jsem z analýzy vyčetla jasnou odpověď. Ano, žáci měli u devíti sloves z deseti lepší průměrný výsledek.

Druhá výzkumná otázka *Vyskytlo se v posttestu specifické frázové sloveso, ve kterém jedna ze skupin častěji chybovala?* v analýze také našla odpověď. Ve verzi B1 i B2 se vždy vyskytlo jedno frázové sloveso, které mělo průměrně méně správných odpovědí v posttestu než v pretestu.

Poslední a možná nedůležitější výzkumná otázka *Byly výsledky žáků z experimentální skupiny v posttestu lepší, horší nebo srovnatelné s výsledky v posttestu kontrolní skupiny?* nemá jednoznačnou odpověď. Ve dvou ze čtyř tříd měla lepší výsledky experimentální skupina, ve druhých dvou zase skupina kontrolní. Jednalo se ale o opravdu malý rozdíl, takže všechny výsledky byly v podstatě srovnatelné. Nejvyšší i nejnižší skóre ve své třídě měli žáci jak experimentních, tak kontrolních skupin, tedy překladová metoda zřejmě neměla vliv ani na výsledky jednotlivců.

Po zkoumání všech výsledků nelze říct, že by překladové metody výuky byly efektivnější než jiné metody výuky. Výsledky všech skupin byly velmi podobné a rozdíly mezi nimi jen nepatrné. V případném navazujícím výzkumu by bylo vhodné zapojit více účastníků, aby průměr tolik neovlivňoval jeden jedinec, který měl výrazně odlišné skóre od ostatních.

6. Bibliografie

ARY, Donald, Lucy Cheser JACOBS a Chris SORENSEN, 2010. *Introduction to Research in Education*. Online. 8th edition. Cengage Learning. ISBN 978-0-495-60122-7. Dostupné z: <https://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00124.pdf>. [cit. 2024-04-26].

BONATE, Peter L., 2000. *Analysis of pretest-posttest designs*. Online. Chapman & Hall/CRC. ISBN 1-58488-173-9. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=I3fLBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs>. [cit. 2024-03-17].

COOK, Guy, 2010. *Translation in Language Teaching*. Oxford University Press. ISBN 9780194424752.

DIMITROV, Dimiter a RUMRILL JR, Phillip D, 2003. Pretest-Posttest Designs and Measurement of Change. Online. *Work*. Roč. 20, č. 2, s. 159–165. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12671209/>. [cit. 2024-03-17].

HANUŠOVÁ, Světlana. *Metody cizojazyčné výuky*. Online, blogový příspěvek. 12.6.2006. Dostupné z: Educoland, <https://educoland.muni.cz/anglicky-jazyk-a-literatura/archiv/metody-cizojazycne-vyuky/>. [cit. 2024-03-17].

HRDINOVÁ, Eva Maria; MRAČEK, David a SKOPEČKOVÁ, Eva, 2017. Překlad jako didaktický nástroj ve výuce cizích jazyků neboli Úvodem. In: HRDINOVÁ A KOL., Eva Maria (ed.). *Překlad jako didaktický nástroj ve výuce cizích jazyků*. Univerzita Palackého v Olomouci, s. 5–17. ISBN 978-80-244-5247-0.

CHMELÁŘOVÁ, Linda, 2010. Didaktická funkce překladu ve výuce anglického jazyka. Online, Disertace, vedoucí Libuše Hornová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ueibns/>. [cit. 2023-12-04].

LARSEN-FREEMAN, Diane a ANDERSON, Marti, 2011. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Online. 3rd edition. Oxford University Press. ISBN 978 0 19 442360 1. Dostupné z: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teacher_development/teaching_techniques_in_english_as_a_second_language/. [cit. 2024-04-26].

MASARYKOVA UNIVERZITA. *Dril*. Online. Metody učení a kreativita, © 2024. Dostupné z: <https://kisk.phil.muni.cz/kreativita/temata/metody-uceni-a-kreativita/dril>. [cit. 2024-03-22].

- MARTÍNKOVÁ, Markéta, 2016. Příklady dobré praxe výuky anglické gramatiky induktivní metodou. Online, Diplomová práce, vedoucí Lucie Betáková. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/0ju5tv/18888998>. [cit. 2024-04-25].
- MARTYNKOVÁ, Erika. *Výuka angličtiny na 1. stupni ZŠ*. Online, diplomová práce. Olomouc, Pedagogická fakulta, 2009. Dostupné z: https://library.upol.cz/arl-upol/cs/detail-upol_us_cat-e0016691-Vyuka-anglictiny-na-1stupni-Zs/. [cit. 2024-03-12]
- MCCARTHY, Michael a Felicity O'DELL, 2004. *English Phrasal Verbs in Use*. Cambridge University Press. ISBN 0 521 52727 9.
- NĚMEC, Martin, 2014. *Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka*. Online, Disertace, vedoucí Světlana Hanušová. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/xyre4/>. [cit. 2023-12-04].
- PAN, Steven C. a CARPENTER, Shana K., 2023. Prequestioning and Pretesting Effects: a Review of Empirical Research, Theoretical Perspectives, and Implications for Educational Practice. Online. *Educational Psychology Review*. Roč. 35, č. 97, s. 1–40. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-023-09814-5>. [cit. 2024-04-09].
- PAN, Steven C. a SANA, Faria, 2021. Pretesting versus posttesting: Comparing the pedagogical benefits of errorful generation and retrieval practice. Online. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. Roč. 27, č. 2, s. 237–257. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/xap0000345>. [cit. 2024-03-17].
- RICHARDS, Jack C. a RODGERS, Theodore S., 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Online. 2nd edition. Cambridge University Press. ISBN 9780511667305. Dostupné z: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305>. [cit. 2024-04-10].
- ŠAMALOVÁ, Michaela, 2017. Didaktický překlad ve výuce anglického jazyka na gymnáziích: stávající stav a možnosti užití současného pojetí didaktického překladu. Online, Disertace, vedoucí Světlana Hanušová. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/kc2f0/>. [cit. 2023-12-04].
- The CEFR Levels, 2024. *Council of Europe* [online]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>. [cit. 2024-06-21].

Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice, 2024. Online. In: *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. s. 1–2. Dostupné z: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000168045bb6d>. [cit. 2024-06-21].

7. Seznam příloh

7.1. Překládové aktivity

7.1.1. Kartičky B1 a B2

PUT OFF	ODLOŽIT	BACK UP	ZAZÁLOHOVAT
CARRY ON	POKRAČOVAT	MAKE OUT	ROZLUŠTIT
GIVE IN	PŘISTOUPIT NA	SEE THROUGH	PROHLÉDNOUT
RING BACK	ZAVOLAT NAZPĚT	STAND BY	STÁT PŘI
GO OUT	CHODIT SPOLU	COME TO	VYJÍT
HEAR FROM	SLYŠET OD	SETTLE DOWN	ZABYDLET SE
WEAR OUT	OPOTŘEBOVAT	FALL OUT	ROZKMATŘIT SE
FALL OVER	PŘEPADNOUT	LIVE ON	ŽÍT Z
HOLD ON	VYDRŽET	PUT ASIDE	VYHRADIT
PUT UP	ZVEDNOUT	WEAR OFF	ODEZNÍT

7.1.2. *Activity B1*

Přeložte následující věty za použití sloves z kartiček.

1. The trip has been put off until next year.
2. If you can just hold on, I'll go and get some help.
3. Daphne is carrying on the family tradition of becoming a lawyer.
4. He gave in to my demand after I had shown him the plans.
5. The cake was too heavy on the top and fell over.
6. The couple started going out when they were in high school.
7. Have you heard from your mother about her cat yet?
8. Why don't you put up your hood?
9. He called you three times. You should ring him back soon.
10. If you only wear one pair of shoes, you'll wear them out.

Přiřad'te ke každé větě správnou kartičku tak, aby sloveso na ní odpovídalo významu celé věty.

1. Keep asking and eventually she'll _____ to your idea.
2. Let's _____ with what we agreed for now.
3. I should have _____ it from you first!
4. You have to _____ a bit longer.
5. Hairbands often _____ and are not elastic anymore.
6. Should I _____ him _____ or wait for him to call again?
7. I can't _____ going to the dentist any longer.
8. They were _____ for two years before their breakup.
9. You always _____ your hand _____! Let someone else answer now.
10. The building _____ because it was poorly built.

7.1.3. *Activity B2*

Přeložte následující věty za použití sloves z kartiček.

1. Don't forget to back up your phone on the computer.
2. I can't make out your writing.
3. They were very friendly, but it didn't take long to see through them.
4. He stood by her through the difficult times.
5. When we added up all the guests, it came to over 200.
6. She wants to settle down in a new house.
7. She'd fallen out with her boyfriend over his ex-girlfriend.
8. I can live on my inheritance.
9. He tries to put some time aside every evening to read to the kids.
10. The pain should wear off in about two hours.

Přiřad'te ke každé větě správnou kartičku tak, aby sloveso na ní odpovídalo významu celé věty.

1. I _____ time to read every day before bed.
2. They _____ the money they earn from growing carrots.
3. He left home after he _____ with his parents.
4. Please check that you've _____ your work computer.
5. Doctors say that the numbness _____ after about five hours.
6. Sadly, she didn't _____ his lie and believed him.
7. Our shopping _____ £34.
8. He's my mate and I'm going to _____ him.
9. Have you _____ in your new house yet?
10. Nobody can _____ why you should have been attacked.