

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra anglického jazyka

Diplomová práce

*Využití vyprávění příběhů v hodině anglického jazyka na prvním
stupni se zaměřením na rozvoj řečových dovedností*

Marie Bálková

Plzeň 2013

University of West Bohemia in Pilsen

Faculty of Education

Department of English Language

Diploma thesis

*The use of storytelling in English classes at primary school with
a focus on developing speaking skills*

Marie Bálková

Pilsen 2013

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 29. června 2013

.....

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Danuši Hurtové za její trpělivost a mnoho cenných rad při vedení diplomové práce.

ABSTRAKT

Bálková, Marie, Západočeská univerzita v Plzni, fakulta pedagogická, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, duben 2013, *Využití vyprávění příběhu v hodině anglického jazyka na prvním stupni se zaměřením na rozvoj řečových dovedností*, vedoucí diplomové práce: Mgr. Danuše Hurtová

Diplomová práce se zabývá využitím příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabývá smyslem vyprávění jako nedílné součásti lidské komunikace, pak se soustředí na to, jak pracovat s příběhem, a jak jej správně vyprávět. Zaměřuje se především na rozvoj řečových dovedností, obsahuje aktivity, které učitel může využít, vlastní prezentaci a zdroj příběhů. Práce se soustředí také na vytváření příběhů společně se žáky. V praktické části se snažím zodpovědět výzkumné otázky, na základě dotazníkového šetření mezi učiteli anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Výsledky shrnují jejich zkušenosti s vyprávěním a názory na využití této techniky při výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Zejména se soustředí na rozvoj řečových dovedností, zaměření výuky s příběhem, způsoby využití příběhu a výhody a nevýhody této techniky.

KLÍČOVÁ SLOVA: vyprávění, příběhy, řečové dovednosti, anglický jazyk, první stupeň základní školy

OBSAH

1	ÚVOD.....	1
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	2
2.1	Užití příběhů.....	2
2.1.1	Proč využívat příběhy.....	3
2.1.2	Prezentace příběhu.....	4
2.1.3	Výběr příběhu.....	5
2.2	Cizí jazyk v učivu na prvním stupni základní školy.....	6
2.2.1	Příběhy a úroveň žáka.....	9
2.3	Řečové dovednosti.....	10
2.3.1	Aktivita na rozvoj řečových dovedností před vyprávěním.....	13
2.3.2	Aktivita na rozvoj řečových dovedností v průběhu vyprávění.....	13
2.3.3	Aktivita na rozvoj řečových dovedností po skončení vyprávění.....	14
2.3.4	Převyprávění.....	15
2.4	Tvoření příběhů.....	17
2.4.1	Konkretizace.....	18
2.4.2	Promýšlení a spojování.....	20
2.4.3	Přání a potíže.....	20
2.4.4	Plánování a rozčlenění.....	21
2.4.5	Příběhy na základě vlastní zkušenosti.....	21
3	METODA VÝZKUMU.....	23
3.1	Dotazník.....	23
3.1.1	Informace o respondentech výzkumu.....	24
4	VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE.....	25
4.1	Rozbor otázek dotazníku.....	26
4.2	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření.....	37
5	PEDAGOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU.....	39
5.1	Pedagogické důsledky.....	39
5.2	Omezení.....	39
5.3	Doporučení pro další výzkum.....	40
6	ZÁVĚR.....	41
	Seznam použité literatury a zdrojů.....	42
	Seznam příloh.....	43
	Přílohy.....	44
	Resumé.....	57

Seznam grafů:

Č. 1 Hodnocení příběhů učiteli prvního stupně.....	25
Č. 2 Jak často učitelé příběhy do výuky zařazují.....	26
Č. 3 Cíl využití příběhu ve výuce.....	27
Č. 4 Výhody využití příběhů.....	29
Č. 5 Nevýhody využití příběhů.....	30
Č.6 Rozvoj řečových dovedností pomocí příběhů.....	31
Č.7 Využívané zdroje příběhů.....	32
Č.8 Aktivity využívané učiteli při výuce s příběhy.....	33
Č.9 Nejčastěji využívaná forma výuky při práci s příběhy.....	34

1 ÚVOD

Diplomová práce řeší problém techniky vyprávění a její využití na 1. stupni. Nabízí pohled na to, jakým způsobem lze využít příběhy ve vyučování anglického jazyka pro žáky v mladším školním věku. Konkrétně se práce zaměřuje na způsoby, jak s příběhy pracovat k rozvíjení řečových dovedností, jak je správně vybrat a prezentovat před žáky. Nastíní přípravu na vyučovací hodinu, ve které je zařazen příběh jako ústřední motiv vyučování. Pozornost je věnována zejména osobnosti dítěte mladšího školního věku, a to z hlediska psychologického a didaktického. Tato práce se zaměřuje na rozvoj především řečových dovedností, zejména pak na dovednost mluvení. Součástí diplomové práce jsou aktivity přípravné fáze před vlastním vyprávěním, aktivity vhodné při vyprávění příběhu a aktivity, které jsou vhodné zařadit do vyučovací hodiny po skončení vyprávění. Další částí diplomové práce je tvoření příběhu se žáky a jejich převyprávění příběhu.

Tato práce obsahuje výzkum a to formou dotazníkového šetření učitelů angličtiny na prvním stupni základních škol, ve kterém se snaží odpovědět na výzkumné otázky, jak často a proč využívají učitelé prvního stupně příběhy v hodinách anglického jazyka, na jaké řečové dovednosti se zaměřují, co od žáků a této techniky očekávají. Ukazuje, jak učitelé s příběhy pracují a z jakých zdrojů čerpají. Dále poukazuje na to, jaké výhody a nevýhody učitelé v této technice spatřují.

Toto téma jsem si vybrala, protože právě vyprávění příběhů v hodině anglického jazyka na základních školách je bohužel často opomíjené, ačkoliv vyprávění představuje pro žáky nejen přirozenou formu učení se cizímu jazyku, ale také možnost, jak sdílet s ostatními svoje zážitky a názory, komunikovat a při tom zažít výjimečnou atmosféru nevšedního vyučování. Zároveň je tato technika důležitým nástrojem pro učitele, protože lze efektivně aplikovat pro potřeby jazykové výuky a měla by být nedílnou součástí učebního plánu. Cílem mé práce je zodpovězení výzkumných otázek. Rozhodla jsem se ve svém výzkumu zjistit, jak často využívají učitelé prvního stupně příběhy při hodinách anglického jazyka, proč učitelé zařazují příběhy do hodin anglického jazyka na prvním stupni, jak s nimi dále pracují, jaké řečové dovednosti učitelé pomocí příběhů rozvíjejí nejvíce, jaké výhody a nevýhody učitelé vidí v technice využití příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy, a z jakých zdrojů příběhy čerpají.

2 TEORETICKÁ ČÁST

Vyprávění jako metoda při výuce cizího jazyka je aktuální pro všechny bez ohledu na vzdělání, nebo věk. V dnešní době globalizace, kde internet boří veškeré hranice a vzdálenosti, je právě více než důležité umět komunikovat. Lidé sdílí své příběhy s ostatními více než kdy dříve. Příběhy a jejich vyprávění spojuje lidi dohromady, mají tak možnost aktivně se prezentovat před ostatními. Toto téma jsem se rozhodla zkoumat, protože, podle mého názoru, právě při vyučování cizímu jazyku má vyprávění klíčový význam. Protože sdělování informací a porozumění takovému sdělení je hlavní důvod, proč se cizí jazyk učíme.

Na začátku své práce se budu zabývat vyprávěním, jeho využitím a významem pro lidskou komunikaci. Dále se pokusím nastínit zásady při prezentaci a při výběru vhodného příběhu pro žáky na prvním stupni základní školy. Zaměřím se na charakteristiku žáka mladšího školního věku, jeho potřeby na základě jazykové úrovně, na řečové dovednosti a na aktivity, které jsou pro metodu vyprávění a pro rozvoj řečových dovedností vhodné. Dále se budu věnovat tvoření příběhů společně se žáky.

2.1 Užití příběhů

Každý z nás jako malé dítě téměř od narození přicházel do styku s příběhy a vyprávěním. Právě tak učí matka své dítě komunikovat se světem, dítě se tak lépe naučí mluvit a osvojuje si základní znalosti, které potřebuje, aby se začlenil do společnosti. Právě tak přirozeně může pomoci metoda příběhů při vyučování anglického jazyka a to dětem i dospělým všech věkových kategorií.

Příběhy potřebujeme ale také v běžném životě – nikoli pouze v procesu učení. Právě proto se díváme na televizi, chodíme do kina, nebo si vyprávíme s přáteli, co se nám stalo zajímavého. Proč bychom tedy měli využívat příběhy v hodinách anglického jazyka? Příběhy, které jsou bohaté na slovní zásobu nabízí velký a stálý zdroj jazykových zkušeností, jsou motivující a jsou zcela zdarma. Obzvláště pro žáky základní školy by měly příběhy hrát při vyučování hlavní roli, ať se jedná o jejich mateřský jazyk nebo jazyk cizí. Dítě se tak učí sdílet s ostatními a prezentovat svoji vlastní osobnost.

2.1.1 Proč využívat příběhy

Děti mají stálou potřebu číst, vytvářet nebo poslouchat příběhy – stačí pro to jen najít vhodný čas. Důležité je, aby děti příběhu poslouchali cíleně – pokud najdou ve vyprávění smysl, potom mu porozumí a jsou více motivováni ke zlepšování své schopnosti porozumět. Navíc si díky tomu uvědomí celkový zvuk a pocit daného jazyka, vyprávění jim představí jednotlivé fráze, gramatiku a větnou stavbu vět.

Jedině díky praxi v plynulém čtení a poslechu mohou mít žáci úspěch v běžné konverzaci s rodilými mluvčími, kde i přes neznalost některých výrazů dokáží rozumět smyslu sdělení. Ve svém rodném jazyce s tímto děti nemají velké problémy, v cizím jazyce je ovšem musíme povzbuzovat, aby měly pozitivní přístup k tomu, že nerozumí všemu a zároveň schopnost hledat, hádat a předpovídat význam slov. Plynulost v mluvení a psaní je spíše založena na metodě pokusu a omylu – zkusit použít jazyk i přesto, že uděláme chybu. Proto by měl učitel především klást důraz na to, co žák zvládl a nikoli na to, kolik chyb ve svém projevu, ať už psaném nebo mluveném, udělal. Právě vyprávěním a využitím příběhu se žáci mohou přirozeně zdokonalit ve jak v odhadování významu slov a vět, tak v plynulosti mluvení.

Podle A. Wrighta (1995) tyto čtyři dovednosti, psaní, mluvení, poslech a čtení, zdokonaluje především komunikace. Díky poslechu, čtení, mluvení, psaní, divadlu, hudbě a umění se žáci učí sdílet, spolupracovat, mít posluchače – zkrátka uvědomují si sami sebe a ostatní. Bez umění komunikace by učení se cizímu jazyku nemělo žádný smysl. Využití příběhů je vhodné také v jiných oblastech vzdělání jako jsou kulturní a sociální studia, geografie, historie, matematika, atd. Příběhy rozvíjí kreativitu, uvědomění, analýzu a vyjadřování žáka. (Wright, 1995)

Podle Colina Tuge jsme tvory, kteří prostě mají rádi vyprávění příběhů. Na rozdíl od počítačů, jsme velmi špatní ve faktech, ale jsme velmi dobří v připojování významu k fragmentům informací, spojujeme je, často nevědomě, do vyprávění. Na tom není nic smyšleného, příběh s logickou narativní linií je velmi úsporný způsob ukládání informací. (Colin Tuge, 1989, cit. Pinsent, 1993) Toto tvrzení je podporováno antropologickým objevem o všech kulturách - důležitost příběhů je esenciální v individuálním rozvoji člověka. Meek (1982) chápe příběhy jako iniciační prostředek do rodinného prostředí a tradic a třídění světa; děti začínají vyprávět příběhy ve chvíli, kdy se naučí mluvit. To, že vyprávění může skutečně být velmi živé v raném dětství

neznamená, že v pozdějších stupních vývoje již živé není. Nicméně akademický psycholog a filosof Jerome Bruner (1986) vyzdvihuje důležitost vyprávění jakožto způsob kognitivní funkce. Toto zaměření na příběh, ať předčítaný nebo vyprávěný dítětem nebo dětmi, prostupuje učební osnovy. (Pinsent, 1993)

2.1.2 Prezentace příběhu

Někteří lidé mají tu výhodu, že se narodí už jako vypravěči a mají talent na pobavení ostatních. Ale i ti, kteří tuto schopnost nemají, se mohou snadno zlepšit ve stylu vyprávění. Příběhy můžeme buď vyprávět, nebo nahlas předčítat. Obojí má své výhody i nevýhody. Při hlasitém čtení se nemusíme učit příběh nazpaměť, nemusíme mít strach z chyb v naší angličtině a vždy používáme stejné věty, takže děti snadno mohou předvídat, co přijde dál. Stejně tak může hlasité čtení příběhu žákům ukázat, že knihy mohou být zajímavý zdroj nápadů, může tak vést k rozvoji čtení a zájmu o knihy vůbec. Navzdory těmto výhodám skýtá čtení příběhů také svá úskalí. Musíme dbát na to, abychom nečetli příliš rychle, protože poslech může být pro žáky náročný. Snadno se může stát, že se učitel příliš ponoří do čtení a zapomene na své posluchače.

Toto se těžko může stát u ústního převyprávění příběhu, které je mnohem osobnější než předčítání z knihy. V současné přetechnizované době děti jen zřídka slyší někoho něco vyprávět, proto může mít pro ně toto vypravování silný efekt. Dále je mnohem snadnější rozumět příběhu, který někdo vypráví, protože je přirozené opakovat po někom, kdo mluví, než po někom, kdo čte. Můžeme ihned reagovat na to, jak se žáci tváří, jak se soustředí, jak příběh vnímají. Můžeme efektivněji využívat svého těla a gest ke zdůraznění významu a v neposlední řadě můžeme používat ta slova, o kterých víme, že je žáci znají a která používají. (Wright, 1995)

Také ilustrace mohou dětem pomoci k porozumění. Podle Aidana Chamberse jsou mladší děti schopny vidět v obrázcích mnohem více detailů než dospělí. Dříve než dospělý začne vnímat obraz, děti už mají celou řadu informací, které už z obrázku vyčetly. (Aidan Chambers, The English magazine, no. 17, Pinsent, 1993)

Nevýhody vlastního převyprávění příběhu je, že se musíme příběh naučit natolik dobře, abychom jej byli schopni vyprávět bez knihy. To může být pro některé učitele více než náročné a navíc riskujeme, že můžeme udělat chybu v angličtině. John Morgan a Mario Rinvoluceri (1983)

pro zjednodušení zavádí kostru příběhu, podle které příběh vypráví. Stručný výpis důležitých informací, obsahu a popisu prostředí příběhu i základními vlastnostmi postav, tak tvoří materiál, který příběh pomáhá zachovat i přesto, že jej učitel převypráví vlastními slovy. Důležité je zaznamenat všechny esenciální informace příběhu. (Morgan; Rinvoluceri, 1983)

Příklad příběhové kostry – viz příloha 1

2.1.3 Výběr příběhu

Příběhy bychom měli vybírat tak, aby žáky zaujaly po prvních několika řádcích. Takové, které se nám samotným líbí, a jsme schopni je dobře vyprávět. V dnešní době je velký výběr zdrojů příběhů. Učitelé tak nejsou odkázáni pouze na texty z učebnic a pohádkových knih, stejně tak dobře mohou využívat autentické příběhy z časopisů a z denního tisku. Snadno lze najít také stránky na internetu, které se právě na příběhy a říkadla v angličtině zaměřují. Velmi podnětné však bývá sestavení příběhu společně se žáky, kdy mohou samy děti vymyslet zajímavý příběh. Takové příběhy se těší velké oblibě u žáků, protože mohou ovlivňovat osudy hlavních postav, mohou sami určovat, jak se bude děj vyvíjet a uplatňují svojí představivost. Zároveň můžeme jako zajímavý zdroj vyprávění vycházet z vlastních životních zkušeností, protože právě život píše velmi často ty nejlepší scénáře a příběhy.

V každém případě, bez ohledu na zdroj, musí učitel vybírat příběhy, které jsou pro žáky vhodné, a kterým jsou schopni rozumět natolik, aby si jejich vyprávění užili. Takové příběhy by nikdy neměly obsahovat dlouhé popisné pasáže, ale měly by žákům poskytnout bohatou jazykovou zkušenost. Pokud vyprávíme příběh z paměti, je vždy lepší soustředit se na obsah příběhu, než na jednotlivé popisné detaily.

Jak připravit žáky na vyprávění? Podle A. Wrighta je důležité dostat děti do správného vyprávěcího rámce myslí (*story frame of mind* – Wright, 1995), aby věděly, že to není součást běžné hodiny. Necháme žáky posadit se tak, aby byli blíže k nám – je důležité, aby nás dobře viděli, a zároveň se tím mění vztah mezi učitelem a žákem, i žáky mezi sebou. Ať už žáci sedí na zemi v kroužku nebo změním postavení lavic a židlí do tvaru U, důležité je připravit tak atmosféru sdílení něčeho výjimečného. Někteří učitelé si nosí pro vyprávění speciální pomůcky, jako jsou „storybag“, maňásky, klobouk apod., aby žáky přivedli do již zmíněného „story frame of mind“. Je možné pustit hudbu jako podmalbu vyprávění – ovšem vždy stejnou.

Někdy mohou mít stanovený pravidelný čas pro vyprávění příběhů, jindy může učitel přinést nějaký předmět související s příběhem apod.

Na samotném začátku bychom měli se žáky mluvit o jejich zkušenostech s tématem, o kterém budeme vyprávět (např. pokud vyprávíme příběh, kde je hlavním tématem vztah mezi sourozenci, pak se ptáme na jejich vztahy s jejich sourozenci). Začít s příběhem můžeme rovnou, nebo klasicky „*Once upon a time...*“. Musíme mít vždy dokonalou pozornost všech žáků, jinak ztrácí vyprávění smysl .

Aby bylo vypravování poutavé, musí do něj dát učitel i kus sebe. Lidský hlas má mnoho různých variant podle síly hlasu, intonace, rytmu a jemnosti či hrubosti. Záleží na typu příběhu, vypravěči i posluchačích. Naše příběhy proto mohou být bohaté užitím těchto variací a nepůsobit tak monotónně. Velmi účinné jsou pauzy při vyprávění – posluchače tak nutí k aktivitě tak, že se snaží doplnit část příběhu, předpovídat co se stalo. Takto dodáme příběhu na dramatickosti a vtáhneme žáky více do děje.

Často komunikujeme více svým tělem než slovy. Vypravování příběhů tak můžeme doplnit také využitím gest, mimiky a celého těla – záleží na tom, o čem vyprávíme a také na osobnosti vypravěče. Naše pohyby provádíme pomalu – tak aby měl žák čas je ocenit a pochopit, aby si je dokázal spojit s významem slov. Musí být jednoduché a jednoznačné. Velmi důležitý je také oční kontakt s posluchači. Ti tak mohou cítit, že se soustředíme na ně a ne jen na příběh, který vyprávíme.

Před vyprávěním musíme vysvětlit důležité výrazy a fráze, které jsou specifickou součástí příběhu. Někdy se mohou fráze opakovat, a žáci tak sami mohou příběh doplnit. Vyprávíme pomalu a klademe důraz na zvuk slov, která říkáme. Rytmus a rýmy totiž pomáhají v učení a zapamatování si – právě proto jsou veršované příběhy tak oblíbené a efektní. (Wright, 1995)

Příklad opakování fráze viz příloha 6 „*In the dark, dark town*“

2.2 Cizí jazyk v učivu na prvním stupni základní školy

Cílem využití příběhu v hodinách cizího jazyka na prvním stupni základní školy je rozvoj řečových dovedností. Podle Národního plánu výuky cizích jazyků pro 2005-2008 se zavádí výuka cizího jazyka již v předškolním věku, jako poskytnutí příležitosti k nahlédnutí do jiných kultur a

motivace k učení se cizímu jazyku. Dále uvádí o cizích jazycích v základním vyučování toto ¹⁾:

„Jazykové vzdělávání v českém školství má dlouholetou tradici a má k dispozici velmi kvalitně zpracované metodické postupy, které jsou stále modernizovány a harmonizovány v souladu s doporučeními, dokumenty a projekty v oblasti jazykové politiky Rady Evropy a Evropské Komise, se kterými je odborná veřejnost průběžně seznamována prostřednictvím národních a mezinárodních diseminačních aktivit, např. seminářů Evropského střediska pro moderní jazyky, konferencemi apod.“

„Rané jazykové vyučování může pokračovat v 1. a 2. ročníku ZŠ nepovinně. V průběhu jazykového vzdělávání si žáci uvědomují kulturní hodnotu svého národa a budují si vztah k ostatním kulturám. Efektivní jazykové vzdělávání může probíhat v návaznosti na mateřskou školu. Do výuky budou zařazovány krátké intervaly výuky angličtiny v hodinách ostatních vyučovacích předmětů podle metody „napříč předměty 1. stupně“.

Jak již bylo zmíněno, v České republice určuje výuku Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, jehož základ tvoří Společný evropský referenční rámec pro jazyky *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), který je vydávaný Radou Evropy. Tento rámec je společný pro celou Evropu a rozděluje úroveň jazyka (od nejnižší A1 až po nejvyšší C2). Podle tohoto rozdělení se také řídí RVP ZV v České republice a jasně vymezuje očekávané výstupy pro jednotlivá období. Cílem je vytváření příznivého prostředí pro jazykové vzdělání, neurčuje však žádný konkrétní přístup nebo metodu. ⁴⁾

Povinná výuka cizího jazyka je u nás od 3. ročníku základní školy. Jsou školy, které nabízí cizí jazyk již od 1. ročníku – nepovinně a podle zájmu rodičů. Výstupní úroveň žáků prvního stupně by měla odpovídat úrovni A1 (podle již zmíněného referenčního rámce CEFR). To znamená, že by dovednosti v cizím jazyce měly odpovídat začátečníkovi. Žák je schopen porozumět základním známým, každodenně používaným výrazům a frázím. Umí tyto jednoduché fráze a výrazy používat. Žák této úrovně je schopen sám sebe představit, představit ostatní a klást jednoduché otázky o tom, kde žije, o osobách v jeho okolí, o věcech a také na podobné otázky umí adekvátně odpovídat. Pokud se druhá osoba snaží porozumět, mluví pomalu a srozumitelně, žák je s úrovní A1 schopný domluvit se.

Podle Národního plánu se má cizí jazyk zavádět ve formě krátkých intervalů proškolenými učiteli s takovou úrovní znalosti anglického jazyka, aby byli schopni začlenit tento jazyk do

výuky různých předmětů. Také proto je angličtina zahrnuta do předmětů vysokých škol v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Vyučování angličtiny v mladším školním věku představuje spíše přípravu na osvojování a rozvoj jazykových dovedností.

E. Wattsová (2006) hodnotí žáky mladšího školního věku jako děti, které stále potřebují hodně zábavy, aktivity a užívají si zúčastnění při těchto aktivitách stejně jako děti mladší. Na rozdíl od nich jsou však již připraveni na pochopení sledu událostí v příběhu, a proto již nepotřebují tolik opakování a rytmizaci. Jsou připraveny na příběhy, které vyžadují zralé chápání, kdy si dítě samo musí některé informace odvodit nebo z nich umět vyčíst pointu a smysl vyprávění. Pro děti mladšího školního věku je stejně důležité čtení a psaní, jako ústní projev. Na prvním stupni proto zařazujeme více strukturovaný jazyk s důrazem na formu, gramatiku nebo obsah sdělení.

(Watts, 2006)

R. Choděra (2006) uvádí, že primární dovednosti jsou transformovány z vědomostí „o“ jazyce, oproti tomu návyky jsou vytvářeny z vědomostí „z“ jazyka. Jako primární dovednost chápeme neautomatizovanou, uvědomělou způsobilost k použití vědomostí o jazyce, ke kódování nebo dekódování nějakého kontextu nebo činnost sama. Návyky jsou základem pro sekundární dovednosti (jako je např. poslech), které jsou cílem každého praktického vyučování. Cizí jazyk nám tak zprostředkovává náš mateřský jazyk, pomocí překladu spojeného s aha-zážitkem. Nicméně úloha primárních dovedností, vzhledem k faktoru času, není zanedbatelná. Čtení a psaní – tedy komunikace, která není spojena s časovou tísní, se opírá právě o primární dovednosti, což umožňuje také využití různých pomůcek (např. slovníky). Při časově omezených činnostech, tedy v mluvení a poslechu, kdy využíváme pouze okamžité verbální pohotovosti, je toto nemožné. Je zřejmé, že slovní zásoba a gramatika tak musí být již zautomatizována a proto je základem učení se cizímu jazyku časté používání a opakování. (Choděra, 2006)

Podle R. Choděry (2006) je významným faktorem v cizojazyčném učení osobnostní typ žáka a učitele. Vchází tak ze známého modelu H.J. Eysencka a klasického dělení osobností podle Hippokrata. Jako nejpříznivější pro jazykové učení se tak jeví žák extrovert – stabilní – sangvinik a naproti tomu nejméně příznivý je introvert – nestabilní – melancholik. Tyto protipóly můžeme vyjádřit také jako „komunikativní“ a „nekomunikativní“ typy. Komunikativní typ se soustředí na obsah, má velkorysý vztah k chybám, akcent spočívá na řečové činnosti, bezděčné paměti, na indukci a na sluchových vjemech. Je emocionálně zaměřen intuitivně, má nechuť ke stálým analýzám oproti tomu je těkavý, extrovertní, horlivý v komunikaci, má velkou pohotovost

mechanismů v řeči. Oproti tomu nekomunikativní typ se soustředí na formu, je velmi kritický k chybám, akcent spočívá na jazykovém systému. Je výhradně racionálního zaměření, spíše submisivní introvert, má sklon ke stálým analýzám. Je spíše zahloubaný, soustředí se na zrakové vjemy a využívá spíše záměrnou paměť. Mechanismy řeči má málo pohotové, je komunikativně zdrženlivý. R.Choděra (2006) vychází v typologickém dělení učitele z C. Caselmanna a rozlišuje učitele „logotrop“ či „pedotrop“. Logotrop dává přednost žákům nekomunikativním, je zaměřen vědecky spíše k systému učiva než k metodám. Ty preferuje naopak pedotrop, stejně tak jako komunikativní žáky. Chce žáka nejen naučit, ale i učit se sám a chtít se učit sám. (Choděra, 2006)

2.2.1 Příběhy a úroveň žáka

Práce s příběhem se liší podle věku a úrovně žáků. Je těžké určit, jaký příběh vyprávět pro ten nebo jiný věk žáků. Někdy se může stát, že 14ti letý žák s radostí přijme příběh, který bude napsán pro mnohem mladší žáky a stejně tak se může stát, že velmi malí žáci dobře přijmou i vážné příběhy pro dospělé. Zkrátka každá věková skupina má své specifické potřeby pro učení se cizímu jazyku.

G.Gerngross a H.Puchta (1996) uvádí několik principů na základě učení se mateřskému jazyku, díky nimž mohou učitelé cizích jazyků zlepšit svou výuku s příběhy. Výuka cizího jazyka by měla probíhat v přátelské a radostné atmosféře. Nejprve se snažíme rozvíjet receptivní dovednosti (poslech) a teprve potom se výuka soustředí na dovednosti produktivní (mluvení). Žáci se učí tím, co vidí, slyší a dělají. Využíváme tak multisenzorické vnímání – čím více smyslů je při přijímání nové informace zapojeno, tím efektivněji si ji žák uchová v paměti. Je potřeba vzít v potaz, že žáci ve třídě jsou rozdílní ve vnímání smysly. Každý preferuje jiný smyslový kanál. Proto by měly být vizuální, auditivní i kinestetický přístup v rovnováze po celou dobu vyučovacího procesu.

Naše paměť funguje na asociačním principu. Pro vybudování efektivní a aktivní slovní zásoby jsou nezbytné odpovídající formy prezentace, zpracování a cvičení. Příběhy jsou silnou motivací. Skrze multisenzorické provedení zůstávají (a s nimi i cizí jazyk) v paměti žáka dobře ukotveny. Časté rekonstrukce příběhů vytváří v žácích citlivost na gramatiku textů. Rozvíjí se tak cit pro vnitřní propojení textu. Tím je položen základ pro rozvoj produktivní dovednosti. Důležitými nástroji pro úspěšnou výuku jsou humor, stimulace fantazie žáků, živé ilustrace, jasné vizuální

pomůcky a dobrý systém vyučování. Tyto rady jsou založeny na metodě Jamese Ashera, tzv. metoda TPR (Total Physical Response). Je to multisenzorický přístup v jazykovém vyučování, které si bere za cíl intenzivní trénink receptivních schopností.(Gerngross, Puchta, 1996)

A. Wright (1995) často využívá příběhy, i když jsou pro žáky těžší – je spokojen, když děti cítí, že rozuměly a že si příběh užily. S úplnými začátečníky a žáky (CEF LEVEL – A1), kteří jsou schopni využít základních frází typu *I am, you are, there is, I like, I don't like*, nebo jednoduché pokyny jako *stand up* a *sit down*, bude sice práce složitá a limitovaná právě slabou slovní zásobou, ale neznamená to, že by tito žáci neměli zkusit využívat jazyk aktivně tak, aby si i oni vyprávění užili. Žáci se základní úrovní angličtiny jsou již schopni pracovat aktivněji než úplní začátečníci. Tito žáci jsou schopni tvořit jednoduché věty a otázky a mají širší slovní zásobu. Mnohem snazší je pak pracovat s příběhem se žáky s úrovní mírně pokročilí, žáci již rozlišují různé vzory vět a chce více zkusit své jazykové schopnosti. Jsou schopní se učit jazykové struktury jako minulý čas prostý, průběhový, jsou schopni porovnávat atd.

Žáci by měli být vedeni k tomu, aby se pokusili vyjádřit své myšlenky, nápady, názory a zkušenosti, jakmile se začnou učit cizí jazyk i přesto, že mají teprve malou slovní zásobu a znají jen některá slovíčka a fráze. I když dělají chyby, měli bychom se soustředit spíše na to, co chtějí říct, na jejich kreativitu, nikoli na přesnost odpovědi. Stejně tak můžeme vést žáky k tomu, aby se k příběhu vyjadřovali ve svém rodném jazyce. Zkrátka pro každého žáka na kterékoli úrovni je možné, aby mohl o příběhu diskutovat nebo jej převyprávět. (Wright, 1995)

2.3 Řečové dovednosti

Zaměření této práce je rozvoj čtyř řečových dovedností pomocí příběhů a vyprávění. Jedná se o dovednosti receptivní (poslech, čtení), a dovednosti produktivní (mluvení, psaní). Právě rozvoj těchto řečových dovedností žáků a studentů je jedním z klíčových úkolů každého učitele cizího jazyka.

Řečová dovednost poslech

Aby žáci byli schopni opakovat novou slovní zásobu a nové struktury, musí je nejprve slyšet a porozumět jim. Aby se žáci mohli seznámit se zvukovou stránkou slova, s jeho výslovností a

intonací, musí jim být dopřán čas na poslech. Aby žáci byli schopni poslouchat delší text nebo příběh, musíme vytvořit podmínky pro aktivní poslech. Mnohem důležitější, než poukázat na to, co je na poslechu obtížné, je ukázat žákům, že i přes potíže mohou při poslechu hodně rozumět. Snažíme se, aby byli schopni zachytit požadovanou informaci a nikoliv, aby rozuměli všemu.

Poslechová cvičení tak musí využívat aktivní poslech, měla by být pro žáky přínosná a realistická tak, aby je žáci mohli později v praxi využít. Žáci by neměli při poslechu využívat jen paměti, ale především snažit se zlepšovat schopnost rozumět poslouchanému textu. Aby žáky poslech bavil a nemuseli z něj být vystrašení, zadáme před poslechem jasné cíle – žák aktivně vyhledává specifické informace. Díky nalezení správné odpovědi mohou žáci zažít pocit úspěchu a mohou být motivováni pro další zlepšení a zároveň mohou porozumět kontextu. (Gerngross, Puchta, 1996)

Jako zdroje poslechových cvičení nemusíme jen využívat nahrávek k učebním materiálům. Velmi užitečné mohou být zprávy nahrané z televize či rádia, protože jsou aktuální a reálné. V dnešní době je většina písniček pouštěných v rádiu v angličtině, proto právě poslech takových písniček a porozumění jim může být pro žáky přínosné. Nejen proto, že píseň znají z poslechu rádia, ale také proto, že texty písní mohou být zajímavé a žáci jim tak mohou porozumět. V dnešní době můžeme také využít internetu, jako bezedného zdroje poslechových cvičení nebo jako prostředku pro diskuzi s rodilými mluvčími. V neposlední řadě se dá využít zajímavých a poutavých filmů a pohádek na DVD, které jsou v anglickém znění, díky českým titulům si mohou žáci spojit fráze a slovní zásobu s českými ekvivalenty. Především si mohou všimnout jejich výslovnosti a situací, ve kterých je jednotlivé postavy používají.²⁾

Řečová dovednost mluvení

Pocit potěšení z toho, že mluví dávají žákům zažít hravé komunikativní aktivity. Tento dobrý pocit mohou mít stejně dobře také ze správně a živě rytmizované reprodukce říkanky nebo rozpočítadla (viz příloha 3, 4). Přednost dáváme ústnímu projevu, ačkoli pro správnou vizualizaci a memorizaci textu je neméně důležitý i psaný jazyk. Díky aktivní komunikaci procvičují gramatiku, výslovnost a mohou opakovat slovní zásobu. Zvláště pro žáky mladšího školního věku využíváme často obrázků. Ať už jsou to obrázky lidí, věcí, nebo zvířat, které mají žáci pomocí osvojené slovní zásoby charakterizovat, nebo právě při vyprávění využíváme obrázkovou

osnovu. Díky ní žáci neztratí pojem o časové souslednosti a mohou příběhy samy převyprávět.²⁾

Samostatné mluvení před celou třídou může být, při nedostatku slovní zásoby nebo strachu z vlastní chyby, při mluveném projevu frustrující. Proto mohou žáci pracovat nejprve ve dvojicích, později ve skupinkách a nakonec před celou třídou. Existuje celá řada komunikačních her, které pomáhají žákům osmělit se a zkusit se vlastními slovy zapojit. Často využíváme diskuzí, kdy žákům prezentujeme nějaký problém, nebo nastíníme situaci, kde žáci kreativně vymýšlí řešení. (Gerngross, Puchta, 1996)

Řečová dovednost čtení

Teprve když už je zafixovaná zvuková stránka a struktura textu, je možné porozumění psanému textu. Psaná podoba tak už nevnáší zmatek ani interferenci do výslovnosti textu. Čtení pomáhá dětem poznat písemný tvar slov a vět. Velmi důležitá je dovednost rychlého čtení pro základní povědomí o textu. Žáci tak nepotřebují rozumět celému textu, ale zjistí tímto způsobem, o čem daný text je. Abychom zabránili pomalému čtení, kdy většinou žák zapomene vnímat obsah textu, musíme žákům sdělit cíle a úkoly čtení. Žáci se tak mohou soustředit na specifický úkol či vyhledávání informací a nemusí se trápit s neznámou slovní zásobou. Mezi základní úkoly pro rozvoj čtení patří různé přiřazování obrázků, nebo nadpisů k textu. Můžeme žáky požádat, aby seřadili rozstříhané odstavce a věty do správného pořadí. Abychom zjistili, zda přečtenému textu opravdu rozumí, požádáme je, aby napsali osnovu textu, aby doplňovali vynechávaná slova podle kontextu nebo některá slova nahradili jinými výrazy. (Gerngross, Puchta, 1996; Skopečková, 2010)

Řečová dovednost psaní

Při jazykovém vyučování je velký důraz kladen právě na psaní. V současné době lidé velmi málo píšou i ve svém mateřském jazyce, většinou jde o krátké písemné projevy jako emaily, SMS zprávy, atd. To má za důsledek také menší oblibu psaného projevu žáků ve vyučování. Proto, ze všech čtyř uvedených řečových dovedností, psaní hodnotím jako neobtížnější. Psaní může být „písemnou stopou“ či „řízeným opisem“. Zároveň ale může vycházet také z funkční a komunikativní koncepce. (Samsonová, 1997) Jako příklad psaní z komunikativní koncepce můžeme vidět v úpravách a adaptacích daného textu, které žáci tvoří buď individuálně nebo společně ve skupinách. Při písemném projevu dbáme na gramatickou správnost, ale také na styl a

tvořivost, s jakou žák vybírá konkrétní jazykové prostředky pro vyjádření svých myšlenek. (Gerngross, Puchta, 1996)

2.3.1 Aktivity na rozvoj řečových dovedností před vyprávěním – „Story warmers“

Na začátku hodiny je především nutné ujasnit si jaký je cíl našeho vyprávění. Jestli se chceme zaměřit na strukturální, funkcionální, lexikální nebo fonologickou stránku textu, nebo přímo na rozvoj již zmíněných řečových dovedností. Před samotným vyprávěním je důležité mobilizovat zájmy a představivost dítěte. K tomu se snažíme využívat všech informačních kanálů včetně zapojení všech smyslů. A.Wright (1995) vedle pohybových her, které uvolňují atmosféru ve třídě, zmiňuje také aktivity, které se snaží žáky rozmluvit a přemýšlet o nadcházejícím tématu vyprávění, tím se zaměříme na řečovou dovednost mluvení a zároveň žáky zaktivizujeme pro další práci s příběhem. Pokud učitel používá jako zdroj pro své vyprávění knihu, může žákům přebal knihy ukázat, aby mohli hádat, o čem kniha je. Nebo jen vezme obrázkovou knihu (např. o zvířatech) a zeptá se žáků co o daném tématu vědí (např. Jaká zvířata znáš? Máš doma nějakého mazlíčka? apod.) Další možností, jak žáky na příběh připravit, je přinést do třídy předměty, které se vztahují k příběhu. Poté žáci hádají o čem vyprávění bude. Tím se zaměřujeme na řečovou dovednost mluvení a poslech.

Aktivity, které dětem pomohou předpovídat obsah příběhu, pomáhají žáky zapojit a zajímat se o příběh ještě dříve, než se začne vyprávět. Jde především o zapojení jejich fantazie a zaktivizování mysli. (Wright, 1995)

Ukázky aktivit před vyprávěním - viz příloha 7, 8, 9, 10, 11

2.3.2 Aktivity na rozvoj řečových dovedností v průběhu vyprávění

Některé aktivity je možné využít teprve až při druhém nebo třetím čtení/vyprávění příběhu. V průběhu vyprávění můžeme kdykoliv zastavit a požádat žáky, aby zkusili předpovědět, jak se bude celý příběh dál vyvíjet. Další možností, jak se žáky pracovat v průběhu vyprávění a v duchu multisenzorického vnímání je, že žáky požádáme, aby zavřeli oči a zkusili si celou situaci příběhu vybavit ve svých představách. Díky našim otázkám a motivacím v anglickém jazyce

prohlubují dovednost poslechu. Dále je zkusíme podněcovat, aby si představili detaily jako je vůně, zvuky (např. zpěv ptáků, šumící les,...), chuť, apod. O tyto zážitky se tak mohou podělit s ostatními a opět rozvíjet řečové dovednosti mluvení nebo psaní.

Snažíme se také o to, aby se žáci pokusili vcítit do hlavních postav příběhu při jeho poslechu a aby později co nejvíce zapojili řečovou dovednost mluvení a svojí fantazii. Ptáme se žáků, jak by se v jejich kůži cítili, co by dělali na jeho místě, co by komu řekli. Zároveň se snažíme o co nejlepší popis věcí, pomocí vhodných otázek k příběhu. (např. Co jiného mohla mít Karkulka v košíčku?, apod.). Tyto aktivity nám mohou ukázat, do jaké míry žáci vyprávění rozumí, jak se na příběh soustředí a jak jsou schopni se do vyprávění vžít.

A. Wright dále uvádí takové aktivity, při kterých se žáci podílejí ústně – rozvíjí tak řečovou dovednost mluvení. Učitel vybere z příběhu klíčové věty, které se dají říkat nahlas. Žáci je opakují nahlas společně. Sborová řeč pomáhá dětem naučit se a správně vyslovovat klíčová slova, aniž by musely mluvit u tabule před celou třídou, což může být pro žáky stresující. Při říkadlech opakujeme v rytmu a přízvuku. Propojujeme tak mluvení s poslechem. Z příběhu vybereme několik řádek a říkáme je rytmicky jako při říkadle nebo rozpočítávání. Žáci věty rytmicky opakují. V případě, že vyprávíme příběh, který žáci už znají, můžeme záměrně změnit některé detaily příběhu. Sledujeme, jestli žáci přijdou na to, co jsme v příběhu řekli jinak. (Wright, 1995)

Příklady aktivit v průběhu vyprávění – viz přílohy č. 12, 13, 14, 15

2.3.3 Aktivity na rozvoj řečových dovedností po skončení vyprávění

Aby si žáci co nejdéle uchovali příběh v paměti i po skončení vyprávění, je třeba informace, které si vyslechli správně zafixovat. Tyto aktivity můžeme zaměřit na všechny čtyři řečové dovednosti. Jednou z možných aktivit je diskuze o morálním ponaučení z příběhu, žáci mohou diskutovat o tom, co hlavní postavy v příběhu udělali, jak by se na jejich místě zachovali oni, co se jim na příběhu líbilo nejvíce, atp. Buď žáci diskutují ústně, tedy využívají a rozvíjejí řečovou dovednost mluvení, nebo mohou své názory psát individuálně či ve skupinkách a rozvíjet tak řečovou dovednost psaní. Zároveň se tím ujistíme, že textu dobře porozuměli – v případě, že objevíme nedostatky v porozumění, zaměřím se ještě na poslechovou stránku vyprávění.

Následovat může hra v roli, kdy celý příběh se žáky zahrajeme, můžeme sehrát třeba jen klíčový

moment příběhu nebo část, kterou si žáci sami vyberou. Podstatné je, aby byli všichni žáci zapojeni. (Wright, 1995)

Aby byli žáci schopni příběh převyprávět a byli schopni souvislého projevu, musíme jej rozdělit na jednotlivé části. Tyto výjevy z příběhu můžeme znázornit pomocí obrázků (nejlépe vytvořených samotnými dětmi), nebo napsat jednotlivé věty na lístečky. Žáci pak ve skupinách, ve dvojicích nebo společně sestavují příběh podle časové souslednosti. Spojují si tak všechny řečové dovednosti v jedné aktivitě – čtení vět, předcházející poslech příběhu, mluvení při vyprávění obsahové linie a psaní, v případě zadání písemného zpracování příběhu. Takových aktivit je samozřejmě celá řada a je na nás, na učitelích, které z nich vybereme s ohledem na cíle, které chceme vyprávěním dosáhnout, v tomto případě se při těchto aktivitách můžeme zaměřit na všechny čtyři řečové dovednosti čtení, mluvení, poslech i psaní. (Šalková, 1982)

Příklady aktivit po skončení vyprávění – viz přílohy č. 16, 17, 18, 19, 20, 21

2.3.4 Převyprávění

Děti se snaží převyprávět příběh, třeba pomocí hraní s obrázky nebo hrou v roli. Rozvíjí tím zejména řečovou dovednost mluvení a poslech. Příběh mohou převyprávět přesně podle předlohy nebo jej upravit. Tvoří tak most mezi reakcí na příběh a vlastním vyprávěním. Převyprávění je, pro vyučování cizímu jazyku, velmi výhodné. Jde o přirozenou činnost i pro ty nejmenší děti, je to smysluplné opakování, vyžaduje ústní logickou soudržnost, dovoluje osobní adaptaci a reakci na obecnost a kontext. Mimoto dodává dětem sebevědomí a schopnost vyprávět. Soustředíme se tak především na rozvoj mluvení.

Abychom dětem pomohli při převyprávění příběhu s jejich jazykovým omezením, snažíme se věnovat více ústním aktivitám než psaným, ujistíme se, že žáci znají všechna klíčová slova a fráze. Pokud je to nutné, dáváme přednost slovům a frázím ve správném pořadí než celým větám. Snažíme se být milým obecnstvem, které se soustředí spíše na samotné vyprávění než na jazykovou přesnost a správnost.

Říkaneky, písničky, vtipy a příběhy jsou často a mnohokrát přeříkávány a přezpívány. Pokud si děti příběh oblíbí, dáme jim důvod, aby se ho naučily převyprávět. Když budou schopné převyprávět příběh v angličtině, zároveň tím posílíme jejich sebevědomí. I přesto, že žáci mohou

převyprávět příběh stejnými slovy, jakými byl vyprávěn poprvé, mají možnost vyprávět kreativně, způsobem vyjádření. (Gerngross, Puchta, 1996; Wright, 1997)

Podněcování převyprávění otázkami

A. Wright (1995) uvádí následující podněcování převyprávění pomocí dotazování. Běžně pracuje s celou třídou. Vyptáváme se dětí (*Can you remember the story? Who is in the story? ..*), využíváme všech tázacích slovíček (*why, where, who, when, what, atd.*). Naše dotazování tak dětem připomene dějovou linii. Prostý obsah příběhu můžeme vyprávět sami a pak se ptát dětí na detaily. Místo otázek můžeme k podnícení převyprávění využít obrázky, ať už nakopírované z knihy, nakreslené na tabuli, apod. Dále můžeme využít proužky papíru s klíčovými momenty příběhu, ve chvíli kdy vyprávíme danou část příběhu, žáci si stoupnou. Stejně tak můžeme jako nápovědy využít maňásků nebo pantomimy. Žáci mohou převyprávění začít tak, že budou vyprávět jen tu část, která se jim nejvíce líbí. Naprosto přirozené je převyprávění příběhu se změnou. V některých případech totiž žáci původní příběh pozmění. Nezáměrně a naprosto přirozeně si většina lidí příběhy upraví - sem tam člověk přidá nějaký detail, vyzdvihne nějakou část příběhu a některou část naopak ze svého vyprávění úplně vyřadí. (Wright, 1997)

Zajímavou obměnou prostého převyprávění příběhu je jiný úhel pohledu. Stejný příběh z pohledu jiného protagonisty vyprávění může být naprosto odlišný. Požádáme žáka, aby zkusil příběh vyprávět z pozice jednoho z hlavních postav (např. vlk z pohádky O červené Karkulce: *I was very hungry. I was walking in the forest when I met a girl. She had something in her basket.*). Další možnou obměnou jsou změněné podmínky v příběhu, změna ideje, nálady nebo významu. Děti mohou změnit některé podmínky – např. dobu, do které je příběh zasazen nebo místo (stát, kontinent), kde se děj odehrává. Mohou také třeba změnit jména a použít jména svých spolužáků, sousedů a známých. Žáci mohou třeba vážný příběh proměnit ve směšnou historku. Ať už si vymyslí jiné předměty a detaily, které postavy v příběhu mají a používají, nebo mohou všechno říkat opačně. Mohou tak příběh otočit úplně naruby. Mezi další aktivity může být rozšíření či redukce příběhu, zkombinování dvou příběhů dohromady, vyprávět příběh hrou na tichou poštu, atd. (Wright, 1995)

Organizace ústního převyprávění

To jakým způsobem ústní převyprávění zorganizujeme zpravidla určuje, jak se bude žákům s příběhem pracovat. Například můžeme pracovat s celou třídou společně s jedním příběhem, což bývá nejčastěji využívanou formou organizace, nebo můžeme rozdělit třídu na dvě části. V takovém případě můžeme jedné půlce třídy říci jeden příběh za dveřmi, zatímco druhá část poslouchá jiný příběh z nahrávky. Potom utvoříme dvojice z obou skupin tak, aby si mohli žáci vyprávět navzájem příběh, který slyšeli. Obměnou této aktivity je spojení dvou různých tříd na stejné jazykové úrovni. Příběhů i skupinek může být podle uvážení učitele tak, aby nevznikl chaos a žáci neměli příliš mnoho informací najednou. (Wright, 1997)

2.4 Tvoření příběhů

Pokud je hlavním cílem učitele, při tvorbě příběhu, vyzkoušet, jak žák v anglickém jazyce rozumí, jak dobře ovládá gramatiku či slovní zásobu, může se jednoduše stát, že se žák přestane snažit kreativně používat jazyk a bude se soustředit jen na to, aby neudělal chybu. A tak, místo aby se snažil vyprávět příběh, řekne jen několik slov nebo vět, u kterých si je jistý, že jsou správně. Cílem jazykového vyučování však není dokonalé zvládnutí konkrétní učební látky za účelem dobré klasifikace, ale právě rozvoj všech řečových dovedností pro zvládnutí komunikace v cizím jazyce. Proto bychom se měli snažit motivovat a zaměřit se především na radost z vytváření příběhu, na zájem a chuť využívat, byť omezeně, cizí jazyk kreativně. Právě kreativita je velice důležitá součást učení se cizímu jazyku, protože nejde jen o rozvoj určité dovednosti, ale celé osobnosti. Je to klíčový potenciál v rozvoji dítěte, který obohacuje nejen jeho individualitu, ale také celou společnost. Někteří žáci potřebují zažít rozsáhlejší přísun jazyka, aby mohli „procítit“ smysl každého slova. Právě tím, že si žáci hrají, mohou přijmout cizí jazyk za vlastní.

Na příběhu by se měli žáci jakkoli podílet a využít svojí řečovou dovednost mluvení, i přesto, že používají jen jednoduché, nedokončené a krátké věty. Jako pomoc pro ně mohou být fráze a slova napsaná na tabuli, různá ústní cvičení nebo využití jiných médií a forem prezentace (email, knihy, plakáty, video, projektor, atd.). Důležité je, aby se všechny děti mohly podílet příběhu a užít si jeho samotné vytváření. (Wright, 1997)

Podle A. Wrighta (1997) je pro žáky s omezenou slovní zásobou mnohem jednodušší vytvořit zcela vymyšlený příběh, nežli popisovat již skutečný zážitek. Mají tak možnost dosáhnout cíle i přesto, že mohou použít jen některá slovíčka. Nepopírá však, že obě varianty jsou pro rozvoj řečové dovednosti mluvení stejně důležité. Abychom efektivně mohli vymýšlet nový příběh, musíme se opět dostat do tzv. story frame of mind. Využíváme k tomu aktivity na zahřátí (viz story warmers).

Snažíme se v dětech povzbuzovat ochotu mluvit i s chybami, chuť objevovat a vyjadřovat své zkušenosti, nápady a zážitky a chuť srozumitelně a jednoduše komunikovat s ostatními. Díky tomu mohou mít žáci požitky z jazyka, ze zvuku slov, hlasu i z vyjádření tělem a obsahem sdělení. Žáci tak neposilují jen důvěru sami v sebe, ale zároveň tak mohou vzbudit důvěru a nadšení ostatních. V žádném případě bychom neměli žákům předsouvat jen jednu možnou cestu k vytvoření příběhu. Každý pedagog má nejspíše svůj vlastní způsob, jak s dětmi vytvářet příběhy a rozvíjet jejich řečové dovednosti. Žáci i učitelé by si měli několik způsobů vyzkoušet a zjistit, který jim vyhovuje nejlépe. (Wright, 1997)

2.4.1 Konkretizace

Ačkoli je jednodušší zobecnění, právě konkretizace příběh oživuje. Abychom si dokázali něco představit, nesmí být popis příliš obecný. I se začátečníky je takový popis možný. (např. *The girl has a cat. The little girl has a black cat.*) Ukážeme dětem, jak udělat myšlenkové mapy, aby snadněji nacházely vhodné výrazy, detaily a slova.

Pokud už nějaký příběh vyprávíme, necháme žáky zavřít oči, najednou zastavíme a zeptáme se, co vidí, slyší, cítí, ochutnávají, co kdo říká, co si myslí, jak se cítí, jak které věci vypadají, jaké jsou barvy a další popisné detaily.

Pro konkretizaci lidí mohou žáci tvořit nástěnné plakáty. Namalují obrys postavy v životní velikosti. Poté domalují detaily jako je velký nos, usměvavá pusa, modré oči, atd. Na tabuli napíšeme některé fráze pro popis osob (vzhled, chování, osobnost, záliby, co má a nemá rád, schopnosti). Jeden žák vždy popisuje svou postavičku, ostatní sedí v kruhu, mohou mít na žáka, který je na řadě otázky (např. *What makes you angry? Do you like chocolate?...*).

Důležité jsou také vlastnosti prostředí, ve kterém se postava příběhu pohybuje. Aby děti dokázaly vnímat sebemenší zvuky, požádáme je, aby zavřely oči. Na určitou dobu si musí zapamatovat všechny zvuky, které slyší ve třídě a mimo třídu. Po chvíli mohou žáci oči otevřít a na papír vypsát co slyšeli - papír si rozdělí do dvou částí (*inside/outside*). Pak mohou své poznámky porovnat s ostatními ve skupinkách. Pokud si neví rady se slovíčky, mohou se zeptat. Poté se žáků zeptáme, jestli by ty samé zvuky mohli slyšet také v noci. Co by slyšeli ráno, odpoledne a v noci? Třída si představuje, co by bylo v danou dobu možno slyšet. Pokud si představí hlasy, napíší, co by říkaly.

Požádáme žáky, aby popsali učebnu, ve které hodina probíhá, tak, aby využili všechny své smysly. Odpovědi píšeme na tabuli. Pro konkretizaci předmětů zvolíme hru, při které popisujeme nějaký předmět, který děti znají (popř. je v učebně). Žáci mají uhodnout na základě našeho popisu, o který předmět jde, a pak s nimi diskutujeme, co jim pomohlo danou věc odhalit. Ve skupinkách hádají další předměty, pomocí otázek typu: „ *How heavy is it?*“, „ *What colour is it?*“, „ *What is it made of?*“. Další možností, jak dětem přiblížit popis věcí je, že si přineseme několik předmětů, které pro nás mají nějaký význam. Předměty popisujeme a zároveň vysvětlujeme, proč jsme si tuto věc přinesli. Příští hodinu si žáci přinesou něco svého, co má pro ně specifický význam, a vypráví o ní ostatním. (Wright, 1997)

Popis situací nejlépe objasníme pantomimou. Děti se ptáme, co si myslí, že se stalo, kdo je hlavní postavou pantomimického příběhu, atd. Pokud jsou jejich odpovědi správné, napíšeme je na tabuli. Konec příběhu může být problematický, můžeme jej proto popsat i v češtině. Zopakujeme pantomimu a v jednotlivých činnostech zastavíme, aby žáci mohli vyjádřit, co jsme právě dělali. Společně pak celý příběh převyprávíme. Zaměřujeme se tak zejména na řečovou dovednost mluvení a psaní. (Wright, 1997)

2.4.2 Promýšlení a spojování

Je jednoduché rozvíjet první myšlenku, která nás napadne. Někdy je ale příliš obyčejná a fádní. Je proto dobré dát si načas a zahloubat se do svých myšlenek, díky čemuž můžeme přijít na něco opravdu výjimečného. Na tabuli napíšeme nějaké slovo (např. *Christmas*), požádáme žáky, aby říkali jakékoliv asociace, které je napadnou. Sami určují, kam jejich slova na tabuli umístit.

Pokud některá slova spolu souvisí, uděláme mezi nimi čáru. Tyto informace by měly být co nejkonkrétnější, snažíme se také zapojit všech pět smyslů. Z těchto bublin zkusíme dohromady vymyslet příběh. Místo daného slova můžeme, jako podnět k vyprávění využít obrázek, hudbu, nějaký předmět, nebo si žáci mohou namalovat vlastní obrázek. (Wright, 1997)

2.4.3 Přání a potíže

Přání a potíže jsou středem obsahu příběhu. Většina příběhů je o tom, že někdo něco chce, ale je v tom nějaká zápletko. To činí příběh dramatickým, ovšem nesmíme nutit žáky hledat zápletku v každém příběhu. Např. Pohádka o hladové housence (*The Very Hungry Caterpillar*) od Erica Carleho, žádnou zápletku nemá. Je o housence, která žere a žere až se zakuklí a vyklube se z ní krásný motýl; viz příloha 2.

Pro dobré pochopení můžeme dát každému dva listy papíru. Na tabuli nakreslíme obrázek člověka v hluboké jámě. Ptáme se dětí, kdo je v jámě (žena, muž, dítě), jak se jmenuje, co dělá, jak se cítí, jak se do jámy dostal/a a proč. Děti pracují ve dvojicích a snaží se napsat celý příběh. Pokud potřebují pomoci se slovní zásobou, napíšeme neznámá slovíčka na tabuli, aby jim mohli porozumět také ostatní. Svůj příběh zakončí tím, jak se z jámy jejich postava dostala. Na druhý papír nakreslí detailní obrázek jejich postavy v jámě. O příbězích společně diskutujeme a změříme se na to, čeho chtěla hlavní postava dosáhnout, co jí potkalo a jak se s tím vypořádala. Viz obrázek - příloha 23 Někdo v jámě.

Další možností, jak ukázat dětem, že zásadním motivem jsou přání postav je aktivita, kterou A. Wright (1997) nazval Chci, chci, chci. Na tabuli, nebo velký papír, nakreslíme obličej (děti nám poradí, jak má vypadat). Nad hlavu nakreslíme tři bubliny – *wants to* – *wants to have* – *wants to do*. Děti mají navrhnout, co postavička chce, chce mít nebo dělat a poté proč nemůže. Potom můžeme třídu rozdělit do tří skupin, kdy každá vypráví příběh o jedné z bublin. V této aktivitě rozvíjíme řečovou dovednost psaní. (Wright, 1997)

2.4.4 Plánování a rozčlenění

Příběh musíme pro naše posluchače správně rozčlenit. Čím začneme a jak budeme děj rozvíjet? Abychom zaujali, musí být vše jednoznačné, ucelené a udržet zájem na postavách, jejich touhách, potížích a na tom, jak si s nimi poradí, aby dosáhli svého cíle. Nakonec musíme příběh završit nějakým rozuzlením – ať už je konec šťastný nebo ne.

Pro představu, jak se dá příběh rozčlenit a pracovat s ním, uvádí A. Wright například toto: Vyprávíme příběh. Přes učebnu natáhneme provázek a připevníme na něj kolíčky. Do dvojic rozdáme obrázky znázorňující důležité momenty příběhu. Žáci příběh převyprávějí, využívají fráze *At the beginning – then – in the end*. Poté dvojice připínají na provázek obrázky tak, jak jdou za sebou podle děje příběhu. Další možností je práce s obrázky. Na tabuli nakreslíme osm obdélníků vedle sebe. Požádáme žáky, aby do nich nakreslili nějakou věc (obrázek nemusí být dokonalý, proto na kresbu necháme jen krátký časový limit). Na základě těchto obrázků se společně snažíme vymyslet příběh. Žáci si sami určí, jakým obrázkem příběh začnou, a jak budou dále pokračovat. Mezi obrázky pro lepší orientaci souslednosti proto nakreslíme šipky. Příběh mohou vymýšlet i ve skupinách. Další variantou této aktivity může být příprava sedmi obálek, ve kterých jsou vystřihané obrázky z časopisů. V každé obálce najdeme obrázky jiného typu (*people, places, objects, desires, difficulties, action, end*) – žáci pak sestavují příběh ve dvojicích nebo ve skupinách. Soustředíme se na řečovou dovednost psaní nebo mluvení. (Wright, 1997)

2.4.5 Příběhy na základě vlastní zkušenosti

Žáci by měli cítit, že mohou vyprávět příběhy, které čerpají z jejich osobních zkušeností, ne pouze založené na příbězích ostatních autorů. Mohou tak objevovat své zážitky a vyjádřit své pocity v jiném jazyce, i přesto, že je jejich jazyk omezený. Rozvíjí tak řečovou dovednost mluvení a zároveň pracují se svou fantazií. Aby se mohli cítit při vyprávění svých zkušeností dobře, musíme jim dát pocit, že nás jejich zážitky opravdu zajímají a nikoli, že nám jde především o to, jak je vyjádří. Musí zkrátka vědět, že si toho vážíme a že nás jejich vyprávění baví. Je několik způsobů jak otevřít vzpomínky a pocity. Pro téma nemusíme chodit daleko. Např. *What makes me happy?* Pokud téma limitujeme, bude pro děti snazší odpovědět – *A happy moment today, Some of my earliest memories, My first school day, An important person in my*

life,... Snažíme se vyvolat diskuzi o tématu, sdílíme svoje zkušenosti a povzbuzujeme žáky, aby nám sdělili své vzpomínky – jakkoli stručně. Někdy může pomoci k diskuzi nakreslení obrázku a popisování, co se stalo. Také můžeme přinést do hodiny fotografii nebo nějaký předmět, ke kterému se vzpomínky vztahují. Společně můžeme vymyslet pět míst a pět zvířat, které všichni dobře znají. Napíšeme je pod sebe na tabuli. Spojíme jedno zvíře a jedno místo (např. elephant a kitchen). Následuje otázka: „*What if there is an elephant in the kitchen?*“. Fráze a nápady, které žáci vymyslí, napíšeme na tabuli. Následně zkusíme vymyslet celý příběh. (Wright, 1997)

Pokud mají žáci možnost podílet se na vyučování a sdělit svoje osobní zážitky ostatním, motivujeme je tím ke komunikaci a sdělení sebe sama v cizím jazyce. To je, podle mého názoru, velmi důležité, protože díky tomu zmizí ostych a strach z mluvení s chybami. Umožníme tak dětem přirozeně hovořit o tom, co si myslí a o tom, co zažili, aniž by se museli soustředit jen na správnost svého mluveného projevu. Pokud jsou schopni své myšlenky vyjádřit, posílíme tak jejich sebevědomí i chuť pro další rozvíjení svých jazykových dovedností.

Tato kapitola pokryla základní fakta, postupy a techniky, které jsou podstatné pro využití příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni s cílem rozvíjet řečové dovednosti. Podrobně se zabývala vyprávěním, jako nedílnou součástí lidského života, prezentací a výběrem vyprávění pro žáky mladšího školního věku s ohledem na jejich psychické a věkové zvláštnosti, řečovými dovednostmi a aktivitami, které díky příběhu můžeme tyto dovednosti rozvíjet. V další části této kapitoly jsem se soustředila na příběhy na základě vlastní zkušenosti žáků, jako možnosti sdělení svých vlastních prožitků v cizím jazyce. Takto se k problematice příběhů ve výuce vyjádřili experti a v další části se podíváme na to, jak hodnotí a zařazují do výuky příběhy učitelé v běžné praxi. Cílem praktické části této práce je zodpovězení výzkumných otázek na výuku v anglickém jazyce s využitím příběhů s ohledem na rozvoj řečových dovedností.

3 METODA VÝZKUMU

V teoretické části jsem se zabývala pohledem odborníků na problematiku užití příběhů. Ve svém výzkumu jsem se rozhodla zjistit, jak učitelé na prvním stupni využívají techniku příběhů, které řečové dovednosti jim u dětí rozvíjejí, a z jakých zdrojů příběhy čerpají. Bohužel ještě sama neučím a z toho důvodu jsem si vybrala pro svůj výzkum dotazník, jakožto jediný možný nástroj výzkumu. Cílem dotazníku je zjistit, jak pomocí příběhů učitelé na prvním stupni rozvíjí řečové dovednosti dětí. Dále se snažím o zodpovězení dalších otázek, které se soustředí na zmapování aktuálního pohledu učitelů na prvním stupni základní školy na využívání příběhů v hodinách anglického jazyka. Zjišťuji, jak často příběhy do hodin zařazují, z jakého důvodu a jak tuto techniku výuky hodnotí. Dále se pomocí dotazníkového šetření snažím zjistit, na které řečové dovednosti se v hodinách s využitím příběhu zaměřují a jak s příběhy pracují. Dalším cílem tohoto šetření je zjistit, co považují učitelé anglického jazyka při využívání příběhů za výhodu a zároveň co jim na této technice vadí.

3.1 Dotazník

Dotazník na zkušenosti a názory týkající se používání techniky příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základních škol (viz příloha 24) obsahuje ve své úvodní části otázky týkající se identifikace respondenta a zjišťují tak některé základní informace o respondentech. Dále obsahuje 10 otázek týkajících se konkrétně tématem použití příběhu ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Dotazník je tvořen z větší části uzavřenými otázkami, kde respondenti vybírají z několika připravených variant odpovědí, dále jej tvoří dvě otázky, kde respondenti ohodnocují jednotlivé položky škálou a v závěru je tvořen jednou otevřenou otázkou, kde respondenti sdělují jednu z jejich oblíbených aktivit, které v souvislosti s příběhem praktikují.

Jednotlivé položky byly sestaveny tak, aby s ohledem na cíle dotazníkového šetření sledovaly postoj respondentů k technice příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni, jejich očekávání a cíle při využití této techniky. Data dotazníku byla vyhodnocena graficky a výsledky dotazníkového šetření byly následně interpretovány a komentovány. Dotazník byl napsán v češtině, a byl zaměřen na učitele anglického jazyka na prvním stupni základních škol

v Plzeňském kraji. Abych získala potřebná data, rozdala jsem celkem 35 dotazníků, zpátky se mi jich vrátilo 21. Dotazníky jsem zasílala elektronickou poštou a v tištěné formě. Dotazník byl zadáván v březnu 2013.

3.1.1 Informace o respondentech výzkumu

Respondentů dotazníkového šetření bylo celkem 21, z toho v drtivé většině byly zastoupeny ženy (19 žen a 2 muži). Respondenti dotazníku byli učitelé ve věku od 23 let do 57 let s průměrným věkem 33 let, kteří anglický jazyk vyučují ve 3. - 5. ročníku ZŠ, kde je výuka povinná. 5 respondentů uvedlo, že vyučují anglický jazyk jen ve třetím ročníku, 2 respondenti jen ve čtvrtém ročníku a 3 respondenti jen v pátém ročníku základní školy. Ostatní respondenti vyučují anglický jazyk ve více ročnících, převážně v třetím a čtvrtém ročníku základní školy. 7 respondentů uvedlo, že jejich délka praxe je 1 rok, dalších 7 respondentů uvádí délku praxe od 2 do 5 let, zbytek uvádí praxi delší než 5 let, nejvíce pak 13 let praxe. Všichni respondenti spolupracovali dobře a přistupovali k výzkumu pozitivně.

Výzkumná data můžeme získávat nejrůznějšími metodami. Vzhledem k tomu, jaké jsem si vytyčila výzkumné otázky a k mým možnostem, jsem vyhodnotila metodu dotazníku, jako nejefektivnější metodu pro můj výzkum. Podrobně jsem popsala, jakým způsobem byl dotazník sestaven a zadáván, pro koho byl určen, to vše s ohledem na cíle výzkumu. V další části jsem se soustředila na informace o respondentech dotazníkového šetření. V další kapitole přinesu výsledky svého výzkumu doplněné o mé komentáře a shrnutí výzkumu.

4 VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE

V této kapitole se budu věnovat vyhodnocení výzkumu, shrnutí jeho výsledků a interpretaci svého dotazníkového šetření. V první části se podíváme na formulaci a výběru otázek v tomto dotazníku a podrobně rozeptíši i to, jakým způsobem na ně měli respondenti odpovídat. Ve vyhodnocování budeme postupovat otázku za otázkou a pro lepší znázornění výsledků a srozumitelnost je užito několika grafů a jedné tabulky. Sesbíraná data výzkumu jsou zpracována a vyjádřena v procentech a číslech. Tato data jsou dále doplněna mými komentáři. V závěru této kapitoly bude zařazeno shrnutí výsledků mého výzkumu.

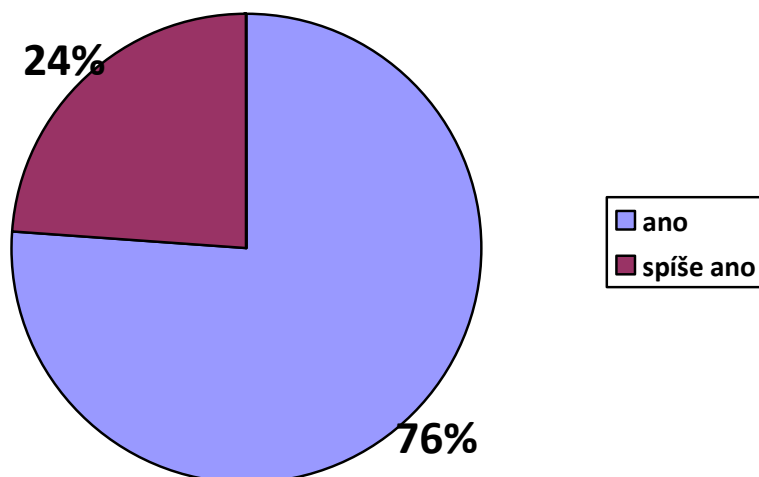
Formulace otázek v dotazníku

Dotazník obsahuje celkem 10 otázek, na jejichž základě se snažím odpovědět na následující výzkumné otázky. Jak často využívají učitelé prvního stupně příběhy při hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy? Proč učitelé zařazují příběhy do hodin anglického jazyka na prvním stupni? Jak s nimi dále pracují? Jaké řečové dovednosti (poslech, čtení, mluvení, psaní) učitelé pomocí příběhů rozvíjejí nejvíce? Jaké výhody učitelé vidí v technice využití příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy? Jaké učitelé vidí nevýhody v této technice v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy? Jak už jsem dříve uvedla, dotazník obsahuje 10 otázek. Otázky č. 1, 2, 4, 5, 7, 8 a 10 jsou uzavřené, kde si respondent mohl vybrat z již vybraných odpovědí. V otázce č. 3 a 6 byli respondenti požádáni, aby hodnotili jednotlivé položky škálou od 1 do 5 bodů. V otázce č. 9 byli respondenti vyzváni, aby uvedli svojí oblíbenou aktivitu, kterou při technice využití příběhu do výuky sami zařazují.

Na všechny otázky respondenti aktivně odpovídali, v žádném z vrácených dotazníků nezůstala žádná odpověď nevyplněná. V jednom případě dotazovaný nepochopil dobře pokyn k odpovědi u otázky č.9 a proto jeho odpověď nebyla uvedena ve výsledcích.

4.1 Rozbor otázek dotazníku

Otázka č.1: *Myslíte si, že je využívání příběhů pro žáky přínosné?*

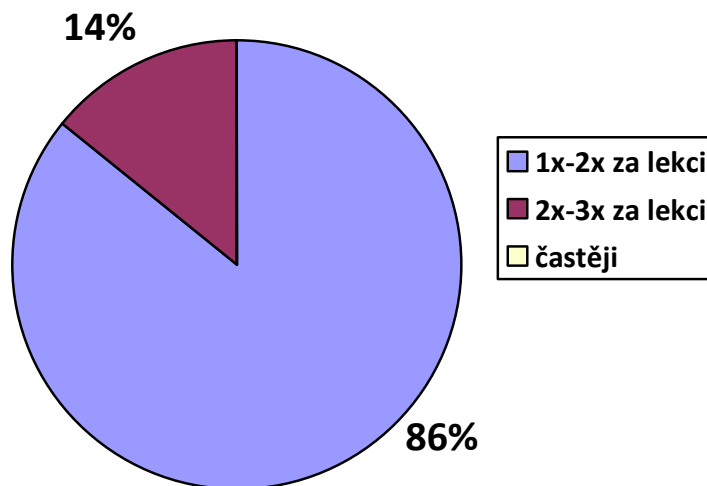


Graf č.1

Interpretace: Z 21 dotázaných považuje 76% učitelů využívání příběhů, v hodinách anglického jazyka, pro žáky za přínosné. Dalších 24% učitelů hodnotí využití příběhů jako spíše přínosné. Nikdo z dotázaných neodpověděl, že využití příběhu není, nebo spíše není, přínosné.

Komentář: Z grafu č.1 je patrné, že většina respondentů hodnotí využívání příběhů v hodinách anglického jazyka jako přínosné pro své žáky. Jen necelá čtvrtina dotázaných odpověděla na tuto otázku „spíše ano“, což může znamenat, že příběhy, jako možnou techniku vyučování, příliš nevyužívají nebo ji nepovažují za tak významnou pro výuku žáků na prvním stupni. Nepřekvapilo mne, že nikdo z dotazovaných neodpověděl na tuto otázku negativně. Z toho usuzuji, že všichni respondenti dotazníku mají k využití příběhu ve výuce kladný přístup.

Otázka č. 2: *Jak často zařazujete do vyučování příběhy a vypravování?*

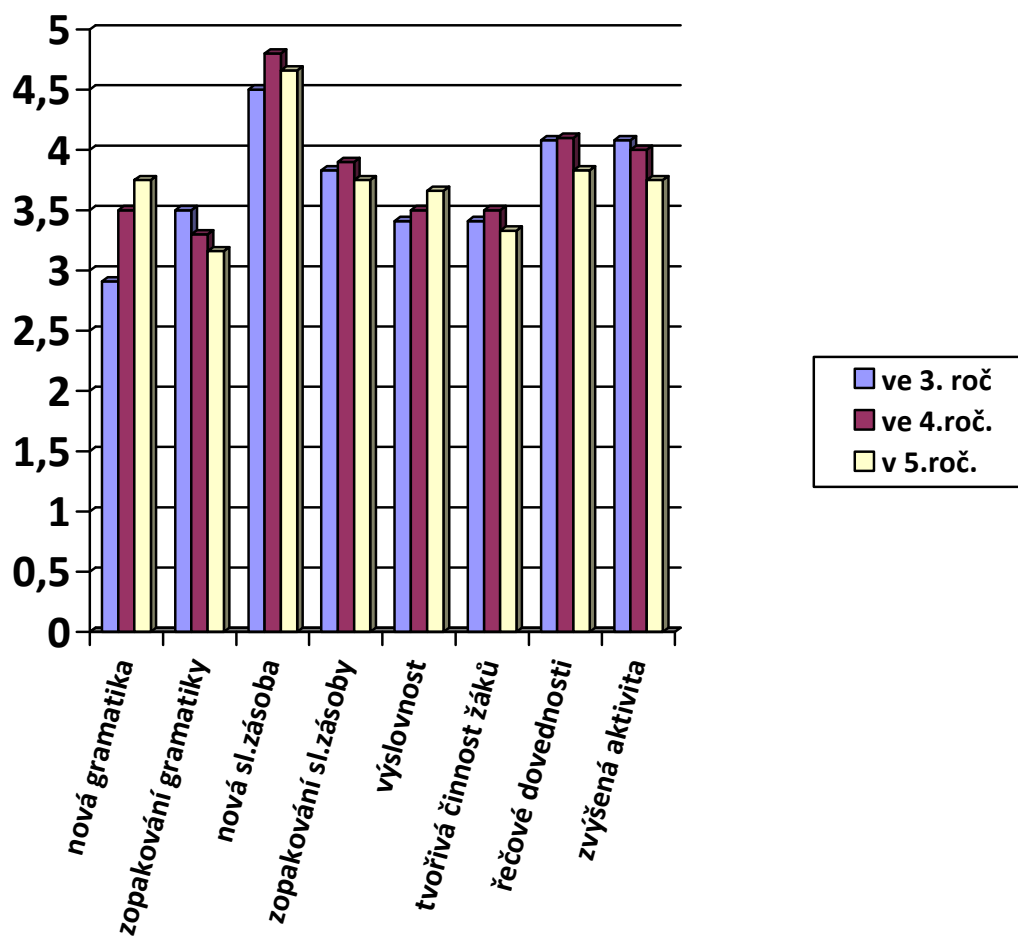


Graf č.2

Interpretace: Z 21 dotázaných používá 86% učitelů techniku příběhů 1x až 2x za lekci. Dalších 14% dotázaných 2x až 3x za lekci. Nikdo z dotázaných nevyužívá tuto techniku častěji. Jednou lekcí rozumíme rozpětí šesti vyučovacích jednotek.

Komentář: Také u této otázky reagovali respondenti obdobně. S překvapením jsem zjistila, že většina dotazovaných využívá techniku příběhů ve výuce jen jednou až dvakrát za lekci. Z grafu vyplývá, že učitelé anglického jazyka na prvním stupni jsou již ze své výukové praxe zvyklí příběhy ve výuce využívat, ale spíše okrajově, ačkoliv podle mého názoru je právě pro děti mladšího školního věku práce s příběhy při výuce anglického jazyka jednou z klíčových metod. Vzhledem k tomu, že velký počet dotazovaných má spíše krátkodobou praxi ve výuce anglického jazyka, je možné, že nepocítují potřebu žáků přijímat jiný jazyk pomocí příběhů a soustředí se spíše na izolovanou formu prezentace slovní zásoby a gramatiky.

Otázka č. 3: Čeho chcete užitím příběhů dosáhnout? Prosím, ohodnoťte škálou od 1 do 5 bodů, kde 1 je nejméně a 5 je nejvíce.



Graf č.3

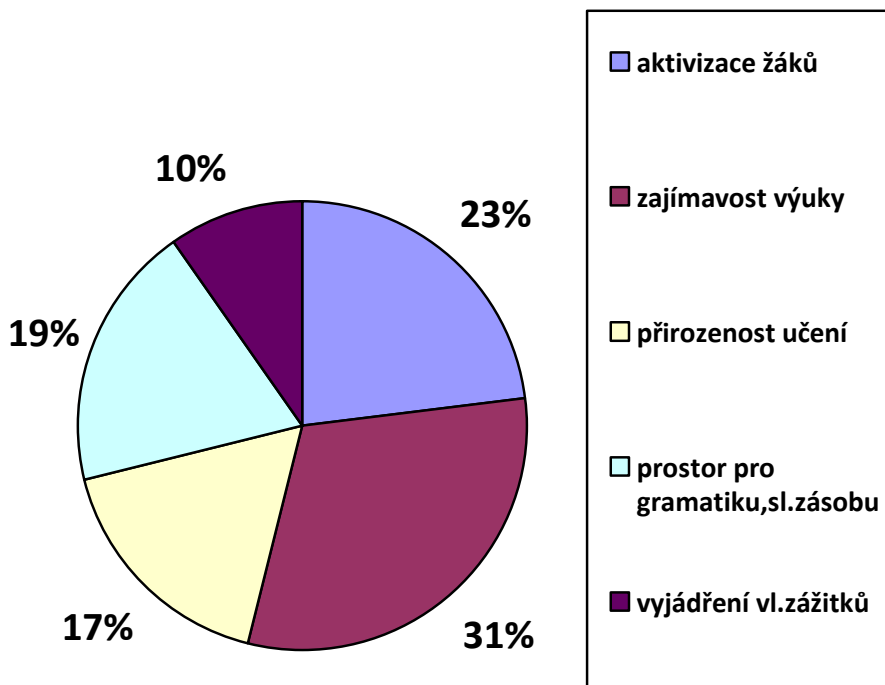
Interpretace: Respondenti, kteří učí ve třetím ročníku základní školy, chtějí nejvíce využitím příběhů prezentovat novou slovní zásobu (hodnocení 4,5 bodů z 5), poté rozvíjet řečové dovednosti a aktivitu žáků (hodnocení 4,08 bodů z 5), zopakování slovní zásoby hodnotí 3,83 body, o něco méně zopakování gramatiky (3,5 bodů z 5). Na stejnou úroveň staví využití příběhu pro prezentaci výslovnosti a pro rozvoj tvořivosti žáků (3,41 bodů z 5). Nejméně pak využívají tuto techniku pro prezentaci nové gramatiky. Respondenti, kteří učí ve čtvrtém ročníku základní školy, chtějí nejvíce využitím příběhů prezentovat taktéž novou slovní zásobu (hodnocení 4,8 bodů z 5), poté rozvíjet řečové dovednosti a aktivitu žáků (hodnocení 4 a 4,1 bodů z 5), zopakování slovní zásoby hodnotí 3,9 body z 5 možných bodů. Na stejnou úroveň staví využití příběhu pro prezentaci výslovnosti, pro prezentaci nové gramatiky a pro rozvoj tvořivosti žáků (3,5 bodů z 5). Nejméně pak využívají tuto techniku pro zopakování gramatiky. Respondenti,

kteří učí v pátém ročníku základní školy, chtějí nejvíce využitím příběhů prezentovat novou slovní zásobu (hodnocení 4,66 bodů z 5), poté rozvíjet řečové dovednosti (3,83 bodů z 5). Zopakování slovní zásoby, prezentaci nové gramatiky a zvýšenou aktivitu hodnotí 3,75 body z 5, o něco méně prezentaci výslovnosti (3,66 bodů z 5). Poměrně málo se soustředí při příbězích na rozvoj kreativity žáků (3,33 bodů z 5). Nejméně pak využívají tuto techniku pro zopakování nové gramatiky (3,16 z 5).

Komentář: Odpovědi při zjišťování zaměření využití techniky příběhů byly pro mne velkým překvapením. Pokud srovnáme zaměření učitelů v jednotlivých ročnících, dostaneme tyto výsledky: nejvíce učitelé využívají příběhy pro prezentaci nové slovní zásoby a to nejvíce ve čtvrtém ročníku, pak v pátém ročníku a o něco méně ve 3.ročníku. Tyto výsledky jsou velmi zajímavé, protože jsem očekávala, že na prvním místě bude pro učitele ve třetím ročníku spíše rozvoj řečových dovedností žáka a jeho aktivita. Také jsem mylně předpokládala, že slovní zásoba bude nejdůležitější ze všech tří ročníků právě ve třetím, a nikoliv, jak šetření ukázalo, ve čtvrtém ročníku základní školy. Až na druhém místě se učitelé shodují na rozvoji řečových dovedností a také na zvýšené aktivitě žáka. Za povšimnutí stojí, že rozvoj řečových dovedností upřednostňují o něco málo více učitelé vyučující ve čtvrtém ročníku nad učiteli ve třetím ročníku. Domnívám se proto, že ve třetím ročníku spíše žáky seznamují s anglickým jazykem, jako s něčím novým a důraz na rozvoj řečových dovedností dávají až ve vyšších ročnících. Prezentaci výslovnosti, zopakování slovní zásoby a tvořivou činnost žáka je pro učitele vyučující ve všech ročnících přibližně na stejné úrovni zaměřeni.

Zajímavé výsledky pak přinesly odpovědi ohledně prezentace a zopakování gramatiky v příbězích. Z grafu vyplývá, že příběhy jako nástroj pro prezentaci nové gramatiky využívají především učitelé pátého ročníku, nejméně třetího ročníku, ale oproti tomu pro zopakování gramatiky příběhy využívají více ve třetím ročníku a nejméně v pátém ročníku. Z toho můžeme vyvodit, že ve třetím ročníku učitelé vysvětlují gramatiku spíše izolovaně a pak ji žáci opakuji pomocí integrace v příbězích, naopak v pátém ročníku žáci poznávají novou gramatiku přímo jako součást textu.

Otázka č.4: V čem vidíte hlavní výhody této techniky?

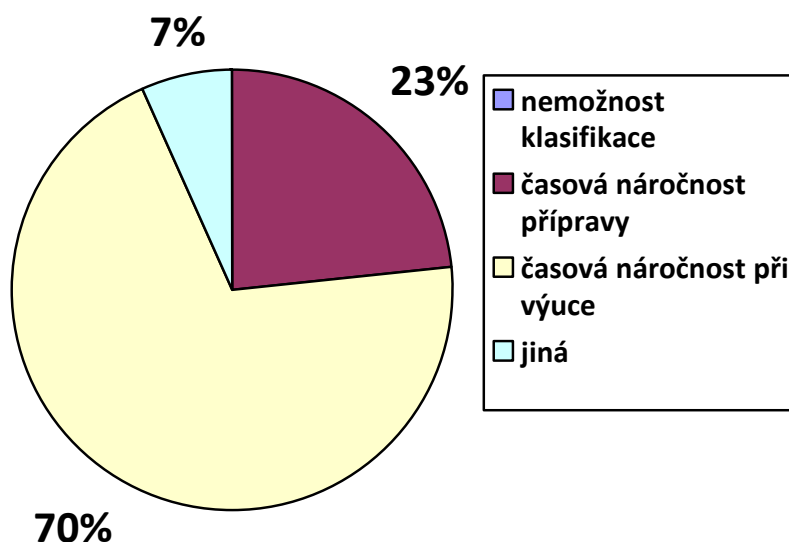


Graf č. 4

Interpretace: Z 21 respondentů vidí 31 % jako hlavní výhodu této techniky zajímavost výuky, 23 % dotázaných hodnotí jako hlavní výhodu aktivizaci žáků. Dalších 19% spatřuje hlavní výhodu techniky příběhů jako vhodný prostor pro vysvětlení a prezentaci gramatiky a slovní zásoby, 17% respondentů vyzdvihuje přirozenost učení díky příběhům. 10% respondentů uvedlo jako hlavní výhodu možnost vyjádření vlastních zážitků žáka.

Komentář: Z grafu č.4 je patrné, že respondenti jako hlavní výhody zajímavost výuky a aktivizaci žáků. Předpokládala bych, že hlavní výhodou bude spíše přirozenost učení díky příběhům, které dotazovaní učitelé řadí až na čtvrté místo. S překvapením jsem zjistila, že jen desetina dotázaných učitelů vidí jako hlavní výhodu této techniky možnost vyjádření vlastních zážitků a názorů žáka.

Otázka č.5: V čem vidíte hlavní nevýhody této techniky?

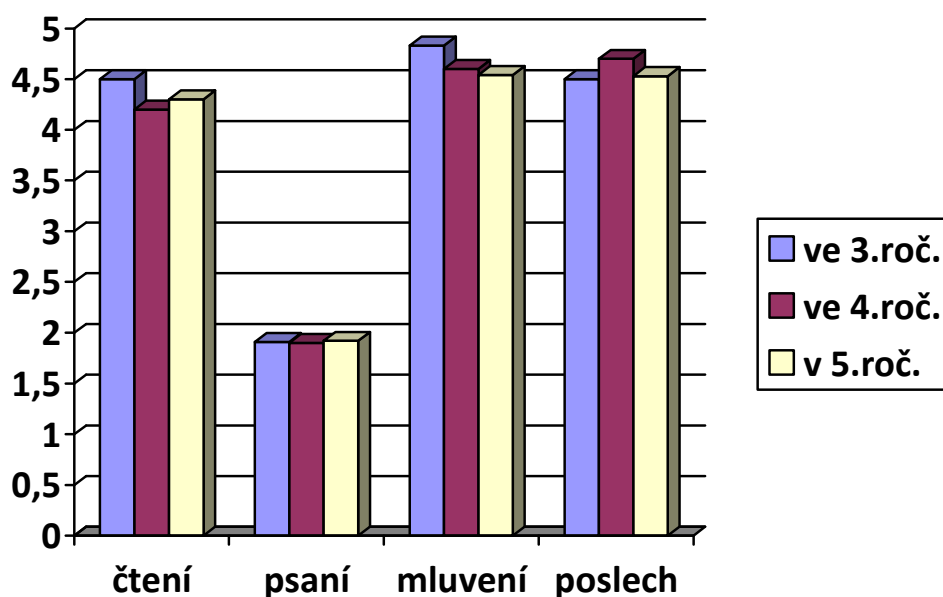


Graf č. 5

Interpretace: Celých 70% dotázaných vidí jako hlavní nevýhodu techniky užití příběhu ve výuce anglického jazyka časovou náročnost při výuce, 23% dotázaných učitelů vnímá jako hlavní nevýhodu časovou náročnost přípravy na hodinu, 7% uvádí jinou nevýhodu a nikdo z dotázaných neuvedl jako hlavní nevýhodu nemožnost klasifikace.

Komentář: Z odpovědí dotazníků jsem zjistila, že v naprosté většině vadí učitelům angličtiny na 1. stupni základních škol časová náročnost této techniky. Nejvíce pak fakt, že práce s příběhy zaměstná žáky i učitele na celou vyučovací jednotku a nezbývá tak žádný čas na jiné výukové problémy. Zároveň hodnotí negativně nutnost delší přípravy na výuku s příběhy. Dva respondenti uvedli jiné nevýhody. Jednou z nich je názor, že slabší žáci nemají takové dovednosti, aby se mohli zapojit do práce s příběhy a proto využití této techniky vidí spíše pro šikovnější a bystřejší žáky. S tímto názorem osobně nesouhlasím, protože pokud se učitel důkladně zaměří na správný výběr příběhu a aktivit, které v souvislosti s příběhem použije, mohou se zapojit všichni žáci. Další nevýhodu, kterou respondent uvedl, byla nutnost použití obrázkové osnovy u mladších dětí. Souhlasím s názorem respondenta, že pro mladší děti jsou důležité obrázky, aby pomohly žákům příběh lépe pochopit, nicméně tento fakt osobně nehodnotím jako nevýhodou, nýbrž jako nutnou součást přípravy na hodinu.

Otázka č .6: *Které řečové dovednosti, podle Vás, při příbězích u dětí nejvíce rozvíjíte? Prosím, ohodnoťte škálou od 1 do 5 bodů, kde 1 je nejméně a 5 je nejvíce.*



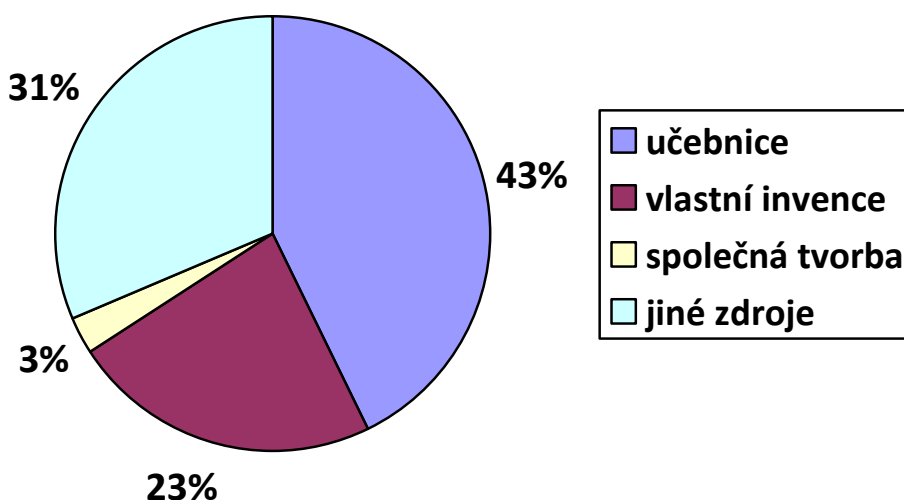
Graf č. 6

Interpretace: Učitelé angličtiny v pátém ročníku hodnotí zaměření využívání příběhu v hodině k rozvoji mluvení 4,54 bodů z 5 možných, k rozvoji poslechu 4,53 bodů z 5 možných, 4,3 bodů z 5 možných k rozvoji čtení a nejméně k rozvoji psaní 1,92 bodů z 5 možných. Učitelé angličtiny ve čtvrtém ročníku hodnotí zaměření využívání příběhu v hodině k rozvoji mluvení 4,6 bodů z 5 možných, k rozvoji poslechu 4,7 bodů z 5 možných, 4,2 bodů z 5 možných k rozvoji čtení a nejméně k rozvoji psaní 1,9 bodů z 5 možných. Učitelé angličtiny ve třetím ročníku hodnotí zaměření využívání příběhu v hodině k rozvoji mluvení 4,83 bodů z 5 možných, k rozvoji poslechu 4,5 bodů z 5 možných, 4,5 bodů z 5 možných k rozvoji čtení a nejméně k rozvoji psaní 1,91 bodů z 5 možných.

Komenář: Výsledky odpovědí mne v případě této otázky nepřekvapily. Očekávala jsem, že nejvíce se učitelé anglického jazyka ve třetí třídě zaměří na rozvoj řečové dovednosti poslechu a mluvení, což se také při šetření zjistilo. Ve čtvrtém a v pátém ročníku jsou výsledky téměř totožné. Nejméně rozvíjenou řečovou dovedností je, podle výsledků grafu, dovednost psaní.

Očekávala jsem, že učitelé angličtiny v pátém ročníku budou tuto dovednost rozvíjet o něco více než v předchozích ročnících.

Otázka č.7: Odkud příběhy pro výuku čerpáte?

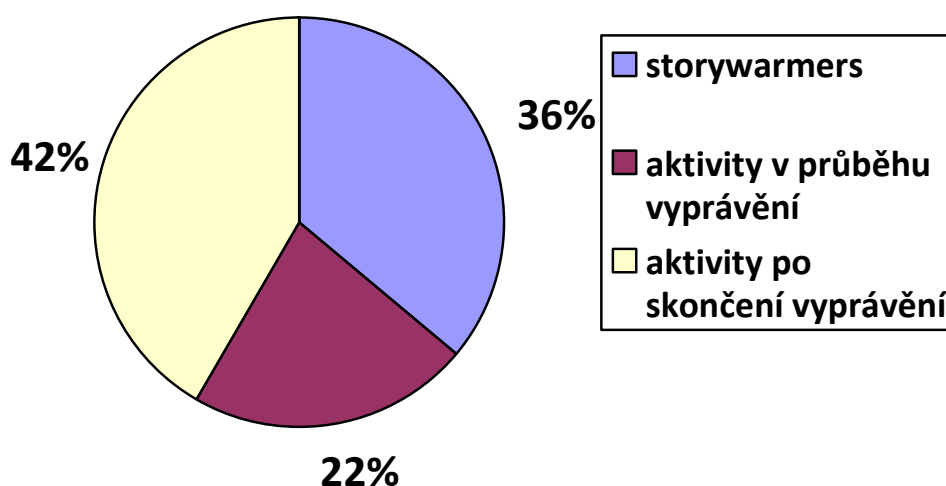


Graf č.7

Interpretace: Z grafu č. 7 vyplývá, že 43% respondentů využívá jako zdroj příběhů učebnice, 31% dotázaných uvedlo jiné zdroje, 23% využívá vlastní invenci příběhů a pouhé 3 % vytváří příběhy společně s žáky.

Komentář: S překvapením jsem zjistila, že učitelé na prvním stupni jen zřídka vytváří příběhy společně s žáky. Pokud se podíváme na otázku č.4, můžeme vidět jistou spojitost výsledků. Jestliže učitelé nevytváří příběhy společně s žáky, pak nemohou spatřovat význam a výhodu techniky využití příběhů ve vyjádření vlastních zkušeností a názorů žáků. Nejvíce využívají učitelé jako zdroj příběhů učebnice, internet a anglickou literaturu pro děti.

Otázka č. 8: *Jak pracujete s příběhem?*



Graf č.8

Interpretace: Učitelé angličtiny na prvním stupni základních škol preferují aktivity po skončení vyprávění (42%) a aktivity před samotným vyprávěním (36%). Jen 22 % dotázaných pracuje se žáky také v průběhu vyprávění příběhu.

Komentář: Výsledky dotazníkového šetření potvrdily mojí domněnku, že učitelé nejvíce pracují se žáky až po skončení příběhu. Většina dotázaných odpověděla, že pracují s aktivitami před a po skončení vyprávění. Nejméně využívají aktivity v průběhu samotného vyprávění.

Otázka č. 9: *Popište prosím jednu aktivitu, kterou pro techniku využití příběhu používáte nejraději.*

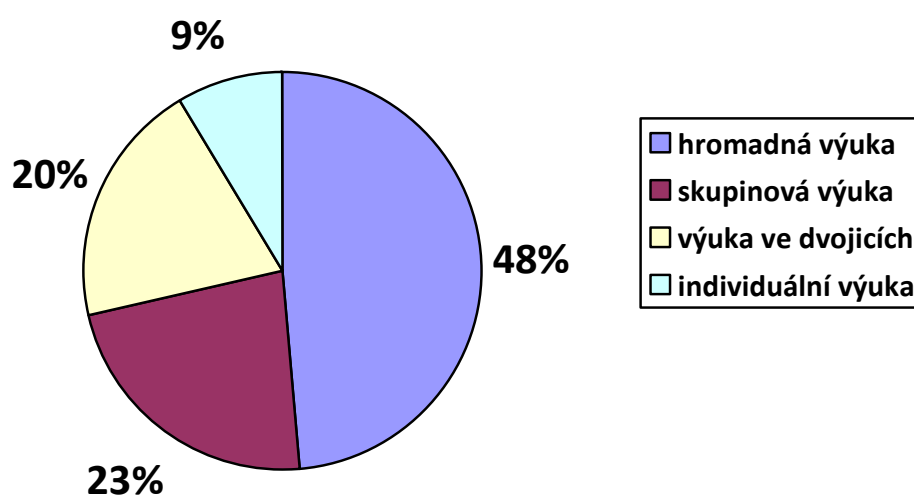
UVEDENÁ ČINNOST	POČET ODPOVĚDÍ
VÍCE AKTIVIT	7
PREZENTACE SLOVNÍ ZÁSOBY	4
PROCVIČENÍ SLOVNÍ ZÁSOBY	3
PREZENTACE GRAMATIKY	2

PROCVIČENÍ GRAMATIKY	1
DRAMATIZACE, HRANÍ PODLE ROLÍ	5
ČTENÍ PODLE ROLÍ, ČTENÍ PO ČÁSTECH	2
POSLECH – KONTROLA POROZUMĚNÍ - OTÁZKY	4
PŘEKLAD	1
DOVYPRÁVĚNÍ	2
PRÁCE S PRACOVNÍM LISTEM	1
SKLÁDÁNÍ DĚJOVÉ LINIE PODLE ČASOVÉ POSLOUPNOSTI	2
DOPLŇOVÁNÍ CHYBĚJÍCÍCH INFORMACÍ	1
KRESBA PŘÍBĚHU	1
VYUŽITÍ OBRÁZKŮ K VYPRÁVĚNÍ	2
DISKUZE	1
BRAINSTORMING	2

Interpretace: Dotazovaní popsali různé aktivity, které se žáky při práci s příběhy používají nejčastěji. 7 respondentů uvedlo dokonce více činností najednou. Nejčastěji uvedli dramatizaci a hru v rolích jako svoji nejoblíbenější aktivitu při práci s příběhem – celkem 5x. Na druhém místě se objevila prezentace slovní zásoby a poslech spojený s kontrolou porozumění a následnými otázkami. 3 dotázaní učitelé uvedli ve svých odpovědích procvičování slovní zásoby. Prezentaci gramatiky uvedli dva dotázaní učitelé, stejně tak čtení podle rolí a čtení po částech uvedli dva respondenti. Dalšími činnostmi, na kterých se učitelé shodují je dovyprávění příběhu, sestavování dějové linie podle časové posloupnosti, využívání obrázků a brainstorming; v těchto případech se tak shodli dva dotazovaní. Dále se mezi uvedenými oblíbenými aktivitami objevily následující činnosti procvičení gramatiky, překlad, využití pracovního listu, doplňování chybějících informací, kresba příběhu a diskuze. (Všechny aktivity, které respondenti uvedli, jsou vypsány v příloze 25.)

Komentář: Podle uvedených odpovědí respondentů je patrné, že učitelé angličtiny na prvním stupni mají v oblibě různé aktivity. Nejčastěji se v odpovědích objevuje hra v roli, kdy žáci využívají příběh jako scénář, který zdramatizují. Často se v odpovědích opakuje dovyprávění příběhu nebo vymyšlení jeho konce, myšlenkové asociace i skládání příběhu podle časové posloupnosti. Hojně je využíváno soutěží a her, aby žáky takové vyučování bavilo a zaktivizovalo. Zaujalo mne, že mnoho z dotazovaných učitelů uvedlo více oblíbených aktivit i doporučení. Z toho lze usuzovat, že učitelé na prvním stupni často jednotlivé aktivity s příběhy kombinují podle svých zkušeností, podle cíle hodiny a odezvy žáků.

Otázka č.10: *Jakou formu výuky využíváte při vyprávění příběhu nejčastěji?*



Graf č. 9

Interpretace: Z grafu č. 9 je patrné, že 48% respondentů preferuje ve výuce s příběhy hromadnou výuku. Skupinovou výuku využívá nejvíce 23% dotázaných, 20% nejvíce využívá výuky ve dvojicích a 9% preferuje individuální výuku.

Komentář: Výsledky, které dotazník přinesl v problematice organizační stránky výuky s příběhy pro mne nebyl překvapující. Nejvíce využívají učitelé hromadnou formu výuky, ale hojně využívají také práci ve dvojicích a ve skupinách.

4.2 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Cílem dotazníku bylo zodpovědět výzkumné otázky. Rozhodla jsem se zjistit, jak často využívají učitelé prvního stupně příběhy při hodinách anglického jazyka, proč učitelé zařazují příběhy do hodin anglického jazyka na prvním stupni, jak s nimi dále pracují, jaké řečové dovednosti učitelé pomocí příběhů rozvíjejí nejvíce, jaké výhody a nevýhody učitelé vidí v technice využití příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Díky tomuto výzkumnému šetření jsem zjistila, že většina dotazovaných nevyužívá techniku příběhů tak často, jak bych očekávala. Důvodem, proč s příběhy nepracují na prvním stupni častěji je zejména velká časová náročnost při výuce a také při přípravě vyučovací hodiny, což učitelé hodnotí jako hlavní nevýhody této techniky. Přesto vidí zařazení příběhů do výuky jako přínosnou metodu vzdělávání. Dotazaní učitelé zaměřují výuku s využitím příběhu a vypravování nejvíce na prezentaci nové slovní zásoby, což je překvapivé, protože bych očekávala v nižším ročníku základní školy především zaměření na rozvoj řečových dovedností a aktivitu žáka, kterou učitelé uvádí až na druhém místě.

Ve třetí třídě se učitelé soustředí především na rozvoj řečové dovednosti mluvení a také na poslech. Řečová dovednost poslech je více rozvíjena ve čtvrtém ročníku než v pátém ročníku, rozvoj ostatních řečových dovedností je ve všech ročnících spíše vyrovnaný. Nejméně rozvíjenou řečovou dovedností je, podle výsledků, dovednost psaní. Učitelé anglického jazyka na prvním stupni pracují s příběhy velmi kreativně a každý využívá jiných aktivit. Nejvíce pracují se žáky až po skončení vyprávění a také před vyprávěním příběhu. Méně se žáky pracují v průběhu vyprávění. Respondenti šetření se shodují, že příběhy se žáky často dramatizují, využívají brainstormingu, otázek k výstavbě textu, soutěží a rozvíjí tak všechny čtyři řečové dovednosti.. Překvapujícím zjištěním pro mne bylo, že téměř nikdo z dotázaných nevytváří příběhy se žáky společně. Jako organizační formu vyučování s příběhem nejvíce využívají učitelé hromadnou formu výuky, ale hojně využívají také práci ve dvojicích a ve skupinách. Jako hlavní výhodu práce s příběhy uvedli dotázaní učitelé zajímavost výuky a aktivizaci žáků.

V této kapitole jsem podrobně vyhodnotila svůj výzkum. V úvodní části jsem se zabývala popisem a rozbořem samotného dotazníku, jeho otázkami a zúčastněnými respondenty. Data,

která jsem získala díky dotazníku, byla u každé otázky vyjádřena v číslech či procentech a následně znázorněna graficky. Dále byla doplněna interpretací a mým komentářem. Na závěr byly výsledky výzkumu shrnuty a v následující kapitole se budu věnovat pedagogickým důsledkům, které z mého výzkumu vyplývají.

5 PEDAGOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

V této kapitole nastíním pedagogické důsledky mého výzkumu a uvedu doporučení pro práci učitelů s příběhy a vyprávěním v hodinách anglického jazyka na prvním stupni. Další částí je uvedení, čím je můj výzkum omezen a z jakého důvodu je vypovídající hodnota mého dotazníkového šetření nedostačující. Zároveň se v této kapitole vynasnažím nastínit doporučení pro rozšíření mého výzkumu.

5.1 Pedagogické důsledky

Jak jsem díky dotazníku zjistila, mnoho učitelů využívá metodu příběhů spíše okrajově. Podle mého názoru je právě pro děti mladšího školního věku práce s příběhy při výuce anglického jazyka jednou z klíčových metod, protože je přirozenou cestou učení. Proto bych poradila vyučujícím, aby zařazovali příběhy a aktivity založené na vyprávění do výuky co nejčastěji. Na základě mého výzkumu jsem zjistila, že vybraný vzorek učitelů anglického jazyka na prvním stupni spíše nepociťují potřebu žáků přijímat jiný jazyk pomocí příběhů a soustředí se spíše na izolovanou formu prezentace slovní zásoby a gramatiky v příběhu gramatiky a slovní, než na rozvoj samotných řečových dovedností. Proto bych doporučila učitelům, aby se více soustředili na to, aby žáci kreativně využívali nabyté dovednosti především mluvením, díky tomu pak jsou žáci schopni lépe komunikovat v cizím jazyce. Velmi překvapivé bylo zjištění, že vybraný vzorek učitelů nevyužívají v maximální míře a nespátřují ve zkušenostech a fantazii žáků významný zdroj příběhů. Právě takové příběhy, které žáci vymýšlí společně mají pro ně velkou hodnotu a proto bych doporučila více vytvořených příběhů než těch, které jsou uměle vytvořené v učebních materiálech a jiných zdrojích.

5.2 Omezení

Je zjevné, že veškeré informace z dotazníku, se kterými jsme pracovali, podléhaly různým jevům, které mohly výzkum ovlivnit. Vypovídající hodnota výzkumu může být omezena malým vzorkem dat. Abychom mohli objektivně zhodnotit názory a postoje učitelů k výuce s využitím příběhu v anglickém jazyce na prvním stupni, museli bychom mít větší počet respondentů a zároveň také respondenty z jiných regionů. Velký počet dotazovaných má navíc krátkou

učitelskou praxí ve výuce anglického jazyka a proto se jejich názory liší od pedagogů s delší praxí v tomto oboru.

5.3 Doporučení pro další výzkum

Dotazníkové šetření by bylo efektivnější, pokud bychom oslovili širší vzorek dotazovaných učitelů a obzvláště těch, kteří mají delší učitelskou praxi a tudíž mohou poskytnout více pedagogických zkušeností. Zajímavý výzkum by mohl být proveden přímo ve vyučování anglického jazyka v různých ročnících prvního stupně, kde bychom využili aktivit a doporučení, které uvádím v teoretické části, a zaznamenali reakce žáků.

V této kapitole jsem uvedla několik doporučení pro učitele anglického jazyka na prvním stupni s ohledem na výsledky mého výzkumu. V další části vypisuji omezení mého dotazníkového šetření. V závěru této kapitoly nabízím návrh, jak by se můj výzkum mohl vylepšit a zároveň zmiňuji, jaký další výzkum by byl přínosný, v souvislosti s řečovými dovednostmi a využitím příběhu v hodině anglického jazyka na prvním stupni. V další kapitole shrnu obsah teoretické i praktické části a celou diplomovou práci uzavřu.

6 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala především využitím příběhu a vyprávění s ohledem na rozvoj řečových dovedností žáka a to ve výuce anglického jazyka na prvním stupni.

V teoretické části jsem se snažila přiblížit, proč je důležité v hodinách anglického jazyka využívat tuto techniku zvláště pro výuku dětí mladšího školního věku. Zároveň jsem se zaměřila na jednotlivé řečové dovednosti, jejichž rozvoj je cílem každého jazykového vyučování a jak se žáky pomocí příběhu můžeme tyto dovednosti efektivně rozvíjet. Vytvořila jsem krátký přehled aktivit, které mohou učitelé využít před vyprávěním příběhů, v jeho průběhu a jak mohou s žáky pracovat po skončení příběhu. Zvláštní část práce je věnována také tvoření příběhů, která může učitelům, díky uvedeným zásadám, posloužit jako pomoc při sestavování příběhu.

Teoretická část práce by tedy mohla sloužit učitelům jako materiál vhodný k obeznámení s problematikou využití příběhů v anglickém jazyce na prvním stupni základní školy, pokud by se chtěli zaměřit právě na rozvoj řečových dovedností.

Cílem praktické části bylo zmapovat náhled učitelů anglického jazyka na prvním stupni na výuku s využitím příběhů a jakým způsobem tuto techniku využívají pro rozvoj řečových dovedností. Tento výzkum jsem provedla mezi učiteli v Plzeňském kraji. Zjistila jsem, že v současné době tuto techniku učitelé prvního stupně nevyžívají příliš často a to většinou z důvodu časové náročnosti této techniky. Dále jsem došla k závěru, že ačkoliv učitelé příběhy využívají pro rozvoj řečových dovedností, zřídka kdy vymýšlí příběhy samy děti a učitelé tak často nevnímají vyprávění jako prostředek pro sdílení vlastních zážitků žáků. Nicméně všichni učitelé, jejichž odpovědi byly zahrnuty do mého dotazníkového šetření, hodnotí zařazení příběhu do výuky kladně a jejich následné aktivity jsou nápadité a mohou být pro žáky opravdovým přínosem.

POUŽITÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:

GERNGROSS, G.; PUCHTA, H. Do and Understand. Harlow: Addison Wesley Longman Limited, 1996. 125 s.
ISBN 0-582-29896-2.

CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků. Praha: Academia, 2006. 209 s.
ISBN 80-200-1213-3

MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. Once Upon a Time Using stories in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 120 s.
ISBN 0-521-27262-9.

Národní plán výuky cizích jazyků. *MŠMT*. [online]. [cit. 2013-03-29]. Dostupný z WWW:
<<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>> 1)

PINSENT, P. The Power of the Page Children's Book and their Readers. London: David Fulton Publishers, 1993. 156 s.
ISBN 1-85346-234-9.

Rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce, metodická příručka. *MŠMT*. [online]. [cit. 2013-06-18]. Dostupný z WWW:
<http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Metodika_6_RecoveDovednosti.pdf> 2)

SAMSONOVÁ, C. 333 nápadů pro angličtinu. Praha: Portál, s.r.o., 1997. 95 s.
ISBN 80-7178-129-0.

SKOPEČKOVÁ, E. Literární text ve výuce anglického jazyka. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 185 s.
ISBN 978-80-7043-935-7.

ŠALKOVÁ, M. Hry při vyučování cizím jazykům. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 76 s.
ISBN 1721-3560

The Very Hungry Caterpillar [online]. [obr. 2013-02-25]. Dostupný z WWW:
<http://en.wikipedia.org/wiki/The_Very_Hungry_Caterpillar> a <<http://mylittlelily.com/posts-new/the-very-hungry-caterpillar/>> 3)

TŮMOVÁ, Jitka. Společný evropský referenční rámec pro jazyky a cizí jazyk v RVP ZV. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 08. 2004, [cit. 2013-04-10]. Dostupný z WWW:
<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/45/SPOLECNY-EVROPSKY-REFERENCNI-RAMEC-PRO-JAZYKY-A-CIZI-JAZYK-V-RVP-ZV.html>> 4)

WATTS, E. *Storytelling*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 88 s.
ISBN 0-19-441976-2.

WRIGHT, A. *Creating Stories With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1997. 135 s.
ISBN 0-19-437204-9.

WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.
ISBN 0-19-437202-2.

SEZNAM PŘÍLOH

Č.1 Three little pigs.....	44
Č.2 The very hungry caterpillar.....	45
Č.3 Hrané rozpočítadlo.....	45
Č.4 Rozpočítadlo.....	46
Č.5 Nové identity.....	46
Č.6 In a dark, dark town.....	46
Č.7 Dětské obrázky.....	47
Č.8 Převyprávění.....	47
Č.9 Co je v bedně.....	47
Č.10 Vytváření postav.....	47
Č.11 Naštěstí/naneštěstí.....	48
Č.12 Obecenstvo.....	48
Č.13 Představování si.....	48
Č.14 Co můžeš přidat.....	49
Č.15 Rozpočítání.....	49
Č.16 Pravda nebo lež.....	49
Č.17 Promíchané věty.....	49
Č.18 Kresli a hádej.....	50
Č.19 Odstraň obrázek.....	50
Č.20 Skoč na obrázek.....	50
Č.21 Kameny přes řeku.....	50
Č.22 Podej obrázek a povídej.....	51
Č.23 Někdo v jámě.....	51
Č.24 Dotazník.....	51
Č.25 Aktivity uvedené respondenty.....	55

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1:

The three little pigs

A mother pig and three little pigs

She sends them out to build their own houses: but mind the wolf!

First pig begs straw off the farmer – builds house of straw

Second pig...sticks from woodman

Third pig... Bricks from builder

Wolf comes to first pig's house

„Little pig, little pig, let me in“

„No, by the hair on my chinny chin chin,

I won't let you in“

„Then I'll huff and I'll puff and I'll blow the house down“

And he does, and ate the first pig

Second pig – same

Third pig – same, but wolf cannot – he gets angry, tries to come down chimney

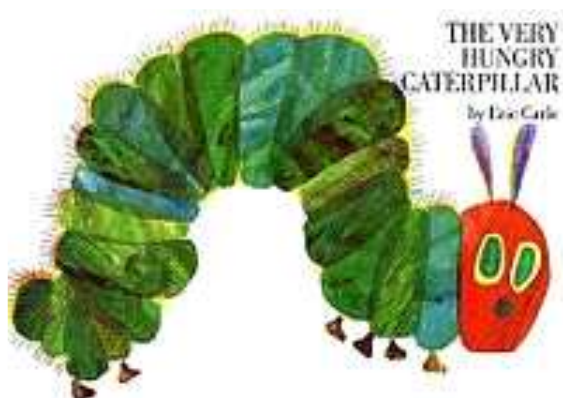
Third pig is waiting with pot of boiling water

End of wolf

(MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. Once Upon a Time Using stories in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 120 s., str. 56)

PŘÍLOHA 2:

The very hungry caterpillar



3

PŘÍLOHA 3:

Hrané rozpočítadlo

An elephant ges like this and that, (houpat se nemotorně z jedné nohy na druhou)

He´s terribly big, (zvednout vysoko ruce)

And he´s terribly fat, (široce roztáhnout ruce)

He has no fingers, (potřást rukama)

He has no toes, (dotknout se prstů na nohou)

But goodness gracious, chat a nose! (napodobit chobot)

(SAMSONOVÁ, C. 333 nápadů pro angličtinu. Praha: Portál,s.r.o., 1997. 95 s.)

PŘÍLOHA 4:

Rozpočítadlo

Ten fat sausages sizzling in the pan, (ukázat svých deset prstů)

One went POP! and another went BANG! (lusknout prsty v prvním případě a tlesknout ve druhém)

Eight fat sausages atd.

(SAMSONOVÁ, C. 333 nápadů pro angličtinu. Praha: Portál,s.r.o., 1997. 95 s.)

PŘÍLOHA 5:

Nové identity

Rozdáme žákům na papírcích jména postav z příběhu. Každý se pak představí hlasem i tělem jako postava na kartičce, kterou dostal.

(SAMSONOVÁ, C. 333 nápadů pro angličtinu. Praha: Portál,s.r.o., 1997. 95 s.)

PŘÍLOHA 6:

In a dark, dark town

In a **dark, dark** town there is a **dark, dark** road. And in the **dark, dark** road there is a **dark, dark** house. And in the **dark, dark** house there is a **dark, dark** door. Go in the door. There are some **dark, dark** stairs. Go **up and up and up and up and up and up** the **dark dark** stairs.

Now..

There is a **dark, dark** room. Go in the **dark, dark** room. In the **dark, dark** room there is a **dark, dark** cupboard. Open the **dark, dark** cupboard. What is there? (WRIGHT, A. Storytelling With Children. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 7:

Dětské obrázky

Dáme dětem stručný popis děje příběhu. Potom požádáme každého žáka – nebo dvojice – aby nakreslil klíčový moment nebo klíčovou postavu nebo místo příběhu. Obrázky by měly být veliké natolik, aby byly dobře rozpoznatelné zavěšené na tabuli. Obrázky pověsíme na zeď a necháme žáky hádat, o čem příběh je. Tato aktivita žáky zapojí, začnou se o příběh zajímat ještě dříve, než začneme vyprávět; pomáhá žákům předpovídat obsah příběhu. (WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 8:

Převyprávění

Pokud je příběh dětem známý i v jejich rodném jazyce (např. pohádka o Popelce), necháme žáky příběh převyprávět (pokud se jedná o začátečníky necháme je příběh převyprávět v jejich rodném jazyce). Potom vyprávíme příběh v angličtině a necháme je porovnat naší verzi s tím, co se snažili předpovědět. (WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 9:

Co je v bedně?

Všichni sedí v kruhu okolo učitele. Ten pantomimicky předvádí: zvedání bedny a její otevírání (big/small, heavy/light, _esponden /nervous, difficult/easy, excited/happy/frightened), po otevření uvnitř cosi najde (beautiful/amazing) a reaguje na to (taking it out/curling it/ smiling/screaming). Potom bednu opět zavře a dá jí zpět (regretfully/sadly/quickly/slowly/suddenly). Po dokončení této pantomimy žáci hádají, co se skrývá v bedně. Potom přijdou na řadu žáci a vybírají si jinou bednu s něčím jiným uvnitř. (WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 10:

Vytváření postav

Každý žák dostane papír s přídavným jménem popisujícím postavy, které děti znají (např. greedy, shy, stupid, friendly, kind, generous, angry, happy, inteligent, sad, funny). Každý ke svému přídavnému jménu vymyslí postavu, ke které se hodí a jednu větu a činnost, kterou tato postava říká a dělá. Ve skupinách se postupně všichni prostřídají a řeknou svou větu a ukážou, co jejich postava dělá. Ve dvojicích mohou zpracovat krátký dialog. (WRIGHT, A. Storytelling With Children. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 11:

Naštěstí/ naneštěstí

Děti sedí v kruhu. Začneme s popisem situace, žák vedle nás pokračuje příběh větou, začínající slovem FORTUNATELY, další žák pokračuje větou začínající UNFORTUNATELY. Žáci musí dávat pozor na to, co bylo řečeno před ním, aby měl příběh smysl. (př. This story is about a girl, who wants a pet. Fortunately her birthday is today. Unfortunately her mother forgot it. Fortunately....) (WRIGHT, A. Storytelling With Children. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 12:

Obecenstvo

Na tabuli napíšeme větu, která je/může být začátkem příběhu.

Žáci sedí v kruhu ve skupinách po šesti. Popořadě čtou větu, která je na tabuli, pokaždé ale jiným způsobem. Ostatní radí, jak mají větu říct. Nakonec ve skupině vyberou styl, který se jim nejvíce líbí a tento žák jí předřeká před celou třídou. (WRIGHT, A. Storytelling With Children. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 13:

Představování si

Tu a tam zastavíme a požádáme žáky, aby zavřeli oči a zjistili, jestli vidí v duchu obrázků z příběhu. Požádáme je, aby se o něj podělili s ostatními. Také se jich můžeme ptát, co vidí, cítí, chutnají, slyší. Vyprávíme žákům příběh a znovu jej zopakujeme. Při druhém převyprávění se žáci soustředí na všechny věci, které vidí. Při třetím převyprávění se soustředí na všechno, co slyší.

Po každé když zastavíme, podělí se se sousedy, co zažili. (př. I hear some birds and the wind)

(WRIGHT, A. Storytelling With Children. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 14:

Co můžeš přidat?

V určitých intervalech příběhu zastavíme a ptáme se žáků na více informací k věcem, o kterých vyprávíme (např. Co jiného mohla mít karkulka v košíčku? apod.). (WRIGHT, A. Storytelling With Children. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 15:

Rozpočítávání

Při říkadlech opakujeme v rytmu a přízvuku. Z příběhu vybereme několik řádek a říkáme je rytmicky jako při říkadle nebo rozpočítávání. Žáci opakují. (WRIGHT, A. Storytelling With Children. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 16:

Pravda nebo lež?

Vyprávíme příběh, který žáci znají. Záměrně některé detaily příběhu změníme. Děti mají přijít na to, co jsme řekli špatně.

(WRIGHT, A. Storytelling With Children. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 17:

Promíchané věty

Vybereme klíčové věty nebo slova příběhu. Napíšeme je na proužky papíru. Děti se snaží seřadit věty ve správném pořadí. (WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 18:

Kresli a hádej

Na tabuli nakreslíme nebo pověsíme obrázek z příběhu, který jsme vyprávěli. Žáci hádají, kterou část příběhu ilustruje.

Variace: děti kreslí jakoukoli část příběhu, druhý z dvojice má uhodnout, která část příběhu to je. (WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 19:

Odstraň obrázek

Na tabuli dáme všechny obrázky příběhu (obrázky mohou žáci vyrobit sami, nebo je připravíme), pak požádáme děti, aby zavřely oči a jeden z obrázků odebereme. Žáci hádají, která obrázek chybí a jakou část příběhu reprezentuje. Postupně odstraníme všechny obrázky a sledujeme jak dobře si žáci vedou v převyprávění celého příběhu. (WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 20:

Skoč na obrázek

Připravíme si několik obrázků – fotokopií, které ilustrují příběh. Děti se postaví do kruhu. Doprostřed položíme obrázky. Děti popořadě skočí na obrázek a mají o něm říct dvě, tři slova, nebo jednu krátkou větu. (WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 21:

Kameny přes řeku

Připravíme si několik obrázků – fotokopií, které ilustrují příběh. Obrázky naskládáme na zem do řady. Děti mají za úkol šlapat jen na obrázky a při tom přeříkávat příběh. Pokud dětem řekneme, že v řece jsou žraloci a nesmí šlápnout mimo kameny – obrázky, bude pro ně hra ještě zábavnější. (WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

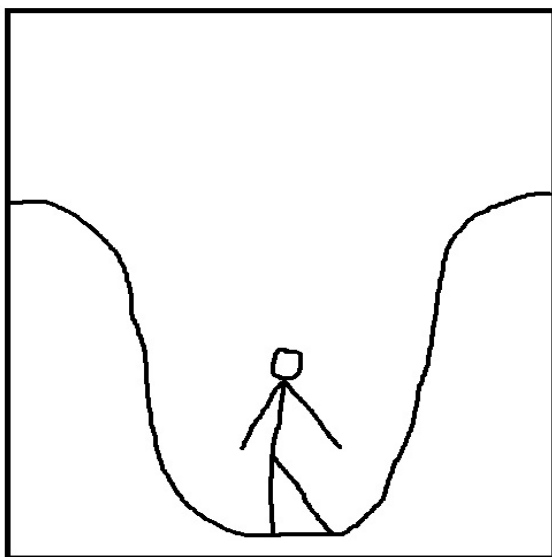
PŘÍLOHA 22:

Podej obrázek a povídej

Postavíme se s žáky do kruhu. Ukážeme obrázek a krátce převyprávíme danou část příběhu. Potom dáme obrázek žáku po levici a ten má přeříkat věty, které jsme řekli. Ten zase předá svému sousedovi atd. Postupně takto převyprávíme celý příběh. (WRIGHT, A. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s.)

PŘÍLOHA 23:

Obrázek NĚKDO V JÁMĚ



PŘÍLOHA 24:

Dotazník

DOTAZNÍK

Dotazník na zkušenosti a názory týkající se použití vyprávění příběhů v hodině anglického jazyka, pro učitele na prvním stupni.

Úvod

Vážený _espondent,

Tento dotazník bude ilustrovat názory a zkušenosti učitelů týkající se využívání příběhů ve výuce anglického jazyka na prvním stupni. Výsledky dotazníku budou využity jako podklady pro mojí diplomovou práci zaměřenou právě na tuto tematiku. Předem Vám děkuji za jeho vyplnění.

Pokyny k vyplňování dotazníku

Vyplnění dotazníku zabere přibližně 10 minut. Čtete prosím pozorně. Podle zadání zakroužkujte zvolenou odpověď, nebo uveďte svoji odpověď. Na jednu otázku můžete zvolit více odpovědí.

Identifikace respondenta:

Pohlaví: * Žena – Muž

Věk:

Délka dosavadní výukové praxe (výuka AJ):

Vyučuji AJ v : * 3.roč. ZŠ - 4.roč. ZŠ - 5.roč. ZŠ

* Prosím, zakroužkujte.

1) Myslíte si, že je využívání příběhů pro žáky přínosné?

a) Ano

b) Ne

c) Spíše Ano

d) Spíše ne

2) Jak často zařazujete do vyučování příběhy a vypravování?

a) 1 -2x za lekci (1 lekce = cca 6 vyučovacích hodin)

b) 3-4x za lekci

c) častěji – téměř každou vyučovací hodinu

3) Čeho chcete užitím příběhů dosáhnout? Prosím, ohodnoťte škálou od 1 do 5 bodů, kde 1 je nejméně a 5 je nejvíce.

a) prezentace nové gramatiky

b) zopakování gramatiky

c) prezentace nové slovní zásoby

d) zopakování slovní zásoby

e) prezentace výslovnosti

f) tvořivá činnost žáků (invence při tvorbě vlastních příběhů, nebo společného příběhu, doplňování a sdělování vlastních zkušeností a nápadů)

g) zdokonalení řečových dovedností

h) zvýšená aktivita žáků při úkolech před, při a po vyprávění, zapojení se do činností

i) jiné

4) V čem vidíte hlavní výhody této techniky?

a) aktivizace žáků

- b) zajímavost, oživení výuky
- c) žáci se přirozeně učí komunikovat v cizím jazyce
- d) vhodný prostor pro výklad gramatiky, slovní zásoby či frází
- e) možnost žáků vyjádřit vlastní zkušenosti a zážitky
- f) jiné

5) V čem vidíte hlavní nevýhody této techniky?

- a) nemožnost klasifikace
- b) časová náročnost přípravy
- c) časová náročnost při výuce
- d) jiná nevýhoda, napište jaká

6) Které řečové dovednosti, podle Vás, při příbězích u dětí nejvíce rozvíjíte? Prosím, ohodnoťte škálou od 1 do 5 bodů, kde 1 je nejméně a 5 je nejvíce.

- a) čtení
- b) psaní
- c) mluvení
- d) poslech

7) Odkud příběhy pro výuku čerpáte?

- a) z učebnice
- b) z vlastní invence příběhů
- c) ze společné tvorby příběhů s žáky

d) jiné zdroje

8) Jak pracujete s příběhem?

a) připravuji pro žáky aktivity před vyprávěním (story warmers)

b) připravuji pro žáky aktivity při vyprávění

c) připravuji pro žáky aktivity po vyprávění

9) Popište prosím jednu aktivitu, kterou pro techniku využití příběhu používáte nejraději.

.....

.....

.....

10) Jakou formu výuky využíváte při vyprávění příběhu nejčastěji?

a) hromadnou

b) skupinovou

c) ve dvojicích

d) individuální

Děkuji za spolupráci Marie Bálková.

PŘÍLOHA 25:

Uvedené aktivity respondenty dotazníku:

- „Podle mého názoru je nejlepší spojit více aktivit dohromady. Využít příběh k prezentaci nových slovíček, popř. nové gramatiky, pak je navést k procvičení porozumění. Potom příběh využít k dramatizaci.“
- „Po skončení příběhu se ptám na otázky vztahující se k příběhu nejprve ústně, potom vždy pracujeme s pracovním listem, kde jsou hravou formou znovu zopakována slovíčka, gramatika a další otázky k textu zaměřené na porozumění a novou slovní zásobu.“
- „Každý žák si vylosuje větu – přečte ji a přeloží. Podle smyslu pak sestavují příběh tak, aby pořadí vět dávalo smysl.“
- „Předvádění příběhu dětmi. Nejdříve si ho přečteme, potom každý dostane svou roli a jako skupina zkoušejí příběh dát dohromady, různě se střídají v rolích.“
- „Příběh rozdělím na několik částí, dle poslechu žáci skládají části tak, jak patří k sobě, příběh čteme několikrát a následně překládáme, doplňujeme chybějící slova.“
- „Použití obrazové přílohy pro lepší představivost.“
- „Hraní příběhu - třída se rozdělí do skupin a každá skupina si připraví příběh a přehraje ho. Předchází pročtení příběhu a obeznámení dětí s neznámými slovy a frázemi.“
- „Hra - Děti zahrají divadelní představení (příběh slouží jako scénář).“
- „Čtení v rolích.“
- „Dovyprávění příběhu.“
- „Sama se žáků ptám na různé informace z textu, na které žáci odpovídají TRUE / FALSE.“
- „Vyprávění doprovázené obrázky z učebnic nebo jiných zdrojů (flashcards, fotografie, autentický materiál...). Každý žák má obrázek a vytvořením jednoduché věty řekne, co je na obrázku. Žáci sami postupně vyprávějí nebo doplňují vypravěče (vyučující) podle posloupnosti.“
- „V hodině jde především o porozumění příběhu, dětem pokládám otázky k příběhu, kreslí příběh, povídají, jak by se v příběhu zachovali oni, co by udělali jinak, někdy dopisují pokračování příběhu.“
- „Napíši na tabuli téma příběhu a žáci chodí zapisovat slova týkající se tématu.“
- „Soutěž ve skupinkách, která skupina vymyslí více slovíček k příběhu, dostane pochvalu do žakovské knížky.“
- „Promíchám slabiky slov daného příběhu a žáci hledají slova na tabuli.“
- „Poslech – učitel, cd.“

RESUMÉ

Bálková, Marie, University of West Bohemia, Faculty of Education, Primary school teaching, April 2013, *The use of storytelling in English classes at primary school with a focus on developing speaking skills*, Supervisor: Mgr. Danuše Hurtová

This thesis deals with the use of narration in English classes at primary school. It is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part deals with the value of narrative as an essential part of human communication, it focuses on how to work with the story and how to present it correctly. The work also concentrates on creating stories together with the pupils. The thesis focuses mainly on the development of language skills, contents activities that teacher can use, mentions presentation and source of stories. The practical part is answering research questions, based on a questionnaire survey among English teachers. Results summarize their experience with stories and their opinions about the use of this technique in English classes at primary schools. The research focuses on developing of language skills, various ways of teaching by using the story, advantages and disadvantages of this technique.

KEYWORDS: storytelling, stories, language skills, English classes, primary school