



Narativní metody v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Petra Holcová

Vedoucí práce:

PhDr. Iva Koutská, Ph.D.

Katedra anglického jazyka





Zadání diplomové práce

Narativní metody v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení: **Petra Holcová**
Osobní číslo: P16000716
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávající katedra: Katedra anglického jazyka
Akademický rok: **2020/2021**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Diplomová práce je zaměřena na využití narativních metod v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Cílem práce je zhodnotit přínos využití narativních metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy.

Metody: strukturovaný rozhovor, analýza.

Požadavky: V teoretické části se práce opírá o charakterizaci narativních metod a technik, o aplikaci narativních metod a technik do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ dle odborné literatury a o znalosti, dovednosti a kompetence, které narativní metody rozvíjí. V praktické části se práce opírá o strukturovaný rozhovor s učiteli anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, obsahovou analýzu učebnic anglického jazyka pro 1. stupeň základní školy, vypracování návrhu deseti vyučovacích hodin anglického jazyka s využitím narativní metody pro žáky 1. stupně ZŠ a jejich reflexi po ověření v praxi.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

ELLIS, Gail a BREWSTER, Jean, ed. The storytelling handbook: a guide for primary teachers of English. London: Penguin Books, 1991.
HALLIWELL, Susan. Teaching English in the primary classroom. Harlow: Longman, 1992.
KYLOUŠKOVÁ, Hana. Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
SLATTERY, Mary a WILLIS, R. Jane. English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language. 5th impression. Oxford: Oxford University Press, 2003.
WATTS, Eleanor. Storytelling. Oxford: Oxford University Press, 2006.
WRIGHT, Andrew. Storytelling with children. 8th impression. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Vedoucí práce: PhDr. Iva Koutská, Ph.D.
Katedra anglického jazyka

Datum zadání práce: 23. června 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 15. července 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Zénó Vernyik, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

9. července 2022

Petra Holcová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Ivě Koutské, Ph.D. za odborné vedení, podnětné připomínky a především čas, který mi věnovala v průběhu tvorby diplomové práce.

Také bych ráda poděkovala všem žákům a učitelům, kteří se podíleli na realizaci praktické části mé diplomové práce.

A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá využitím narativní metody v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Cílem této práce je sledování využití narativních metod ve výuce anglického jazyka a vyhodnocení jejich přínosu v praxi. Tato práce se skládá ze tří částí, teoretické, metodické a praktické.

Teoretická část seznamuje čtenáře se základními pojmy spojenými s výukou narativní metodou, charakterizuje pojem narativní metoda, popisuje význam zařazení narativní metody v cizojazyčném vyučování a cíle výuky cizích jazyků narativní metodou.

Metodická část představuje aplikaci narativní metody do hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy a uvádí aktivity, které mohou být do výuky zařazeny.

Praktická část se zabývá výzkumem, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Dále jsou v ní prezentovány přípravy na vyučování s využitím narativní metody, které vycházejí z teoretických a metodických poznatků. Praktická část zahrnuje jejich ověření v praxi a vyhodnocení výsledků výzkumu.

Klíčová slova: narativní metody, příběhy, narace, storytelling, výuka anglického jazyka, žáci mladšího školního věku.

Annotation

The diploma thesis deals with the use of the narrative method in primary school English language lessons. The aim of this work is to observe the use of narrative methods in English language teaching and to evaluate their benefits in practice. This thesis consists of three parts, theoretical, methodological and practical.

The theoretical part introduces the reader to the basic terms associated with teaching using the narrative method, characterizes the term narrative method, describes the importance of including the narrative method in foreign language teaching and the goals of teaching foreign languages using the narrative method.

The methodological part presents the application of the narrative method in primary school English language lessons and lists activities that can be included in the lesson.

The practical part deals with research that was carried out through a questionnaire survey among primary school English language teachers. There are also presented sample plans for teaching using the narrative method, which are based on theoretical and methodological knowledge. The practical part includes their verification in practice and evaluation of research results.

Key words: narrative methods, stories, narration, storytelling, English language teaching, young learners.

Obsah

Seznam grafů.....	12
Seznam použitých zkratek a symbolů.....	13
Úvod	14
TEORETICKÁ ČÁST.....	15
1 Úvod do problematiky narace	15
1.1 Vymezení základních pojmů.....	15
1.2 Vymezení pojmu narativní metoda	18
2 Narativní metoda ve výuce cizích jazyků	20
2.1 Ústní storytelling.....	21
2.2 Vizuální storytelling.....	23
2.3 Psaný storytelling	24
2.4 Digitální storytelling	26
3 Význam zařazení narativní metody v cizojazyčném vyučování.....	28
4 Cíle výuky cizích jazyků narativní metodou.....	30
4.1 Rozvoj strategií učení.....	31
4.2 Rozvoj znalostí.....	32
4.3 Rozvoj kritického myšlení	33
4.4 Rozvoj znalostí jazykového systému	34
4.5 Rozvoj řečových dovedností	35
4.5.1 <i>Poslech s porozuměním</i>	35
4.5.2 <i>Mluvení</i>	36
4.5.3 <i>Čtení s porozuměním</i>	37
4.5.4 <i>Psaní</i>	38
4.6 Rozvoj klíčových kompetencí.....	38
4.6.1 <i>Kompetence k učení</i>	39
4.6.2 <i>Kompetence k řešení problémů</i>	39
4.6.3 <i>Kompetence komunikativní</i>	40
4.6.4 <i>Kompetence sociální a personální</i>	40

4.6.5	<i>Kompetence občanské</i>	40
4.6.6	<i>Kompetence pracovní</i>	41
4.6.7	<i>Kompetence digitální</i>	41
METODICKÁ ČÁST		42
5	Aplikace narativních metod do výuky	42
5.1	Organizace výuky narativní metodou	43
5.1.1	<i>Výběr narativního textu</i>	44
5.1.2	<i>Adaptace narativního textu</i>	44
5.1.3	<i>Příprava před výukou narativní metodou</i>	45
5.2	Aktivity vhodné ve výuce narativní metodou	46
5.2.1	<i>Aktivity před zahájením práce s narativním textem</i>	46
5.2.2	<i>Aktivity při výuce narativní metodou</i>	50
5.2.3	<i>Aktivity po výuce narativní metodou</i>	52
PRAKTICKÁ ČÁST		56
6	Metodologie praktické části	56
6.1	Charakteristika a cíle výzkumu, výzkumné otázky.....	56
6.2	Popis výzkumného vzorku	58
6.2.1	<i>Charakteristika školy</i>	58
6.2.2	<i>Charakteristika jazykové skupiny</i>	58
6.2.3	<i>Charakteristika učitelů anglického jazyka</i>	59
6.3	Výzkumné metody a nástroje.....	63
6.3.1	<i>Strukturovaný rozhovor</i>	63
6.3.2	<i>Dotazník</i>	64
6.3.3	<i>Didaktický test</i>	65
6.3.4	<i>Pozorování</i>	66
6.3.5	<i>Reflexe</i>	66
6.3.6	<i>Sebereflexe</i>	66
6.3.7	<i>Frekvenční obsahová analýza</i>	67
7	Realizace empirické části výzkumu	68
7.1	Frekvenční obsahová analýza učebnic anglického jazyka	68
7.1.1	<i>Četnost narativních textů v učebnicích pro 1. a 2. ročník</i>	71

7.1.2	<i>Četnost narativních textů v učebnicích pro 3. až 5. ročník</i>	72
7.2	Výsledky dotazníkového šetření	73
7.2.1	<i>Souhrnné odpovědi učitelů anglického jazyka</i>	73
7.2.2	<i>Evaluace dotazníku</i>	77
7.3	Výsledky vstupního didaktického testu	79
7.3.1	<i>Úspěšnost žáků v jednotlivých částech vstupního didaktického testu</i>	79
7.3.2	<i>Celková úspěšnost žáků ve vstupním didaktickém testu dle pohlaví</i>	80
7.4	Přípravy na vyučování narativní metodou	81
7.4.1	<i>Příprava na vyučování 1</i>	83
7.4.2	<i>Příprava na vyučování 2</i>	85
7.4.3	<i>Příprava na vyučování 3</i>	87
7.4.4	<i>Příprava na vyučování 4</i>	91
7.4.5	<i>Příprava na vyučování 5</i>	93
7.4.6	<i>Příprava na vyučování 6</i>	95
7.4.7	<i>Příprava na vyučování 7</i>	98
7.4.8	<i>Příprava na vyučování 8</i>	100
7.4.9	<i>Příprava na vyučování 9</i>	102
7.4.10	<i>Příprava na vyučování 10</i>	105
7.5	Výsledky výstupního didaktického testu	107
7.5.1	<i>Úspěšnost žáků v jednotlivých částech výstupního didaktického testu</i> ...	108
7.5.2	<i>Celková úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu dle pohlaví</i>	109
7.6	Srovnání vstupního a výstupního didaktického testu.....	109
7.6.1	<i>Srovnání znalostí slovní zásoby u žáků</i>	110
7.6.2	<i>Srovnání dovednosti kritického myšlení u žáků</i>	111
7.6.3	<i>Srovnání dovednosti čtení s porozuměním u žáků</i>	112
7.6.4	<i>Srovnání kompetence k řešení problémů u žáků</i>	113
8	Vyhodnocení empirické části výzkumu	114
8.1	Vyhodnocení frekvenční obsahové analýzy učebnic	114
8.2	Vyhodnocení dotazníkového šetření	115
8.3	Vyhodnocení realizace výuky narativní metodou.....	116
8.4	Vyhodnocení didaktického testování žáků.....	118
8.5	Vyhodnocení přínosu narativní metody ve výuce.....	118
8.6	Omezení výzkumu	119

8.7 Doporučení do praxe	120
Závěr	122
Seznam použitých zdrojů	124
Seznam příloh.....	132

Seznam grafů

Graf 1 – Délka praxe respondentů	60
Graf 2 – Třídy vyučované respondenty	60
Graf 3 – Učebnice využívané respondenty	61
Graf 4 – Spokojenost s vybranou učebnicí	62
Graf 5 – Jazyk užívaný respondenty při výuce.....	62
Graf 6 – Četnost narativních textů v učebnicích pro 1. a 2. ročník	71
Graf 7 – Četnost narativních textů v učebnicích pro 3. až 5. ročník	72
Graf 8 – Četnost zařazování příběhů učiteli anglického jazyka	74
Graf 9 – Důvody zařazování příběhů do výuky anglického jazyka.....	75
Graf 10 – Zdroje, ze kterých učitelé anglického jazyka čerpají příběhy	76
Graf 11 – Spokojenost učitelů anglického jazyka s dotazníkem	78
Graf 12 – Srozumitelnost otázek v dotazníku.....	78
Graf 13 – Úspěšnost žáků ve vstupním didaktickém testu	79
Graf 14 – Celková úspěšnost žáků ve vstupním didaktickém testu dle pohlaví.....	80
Graf 15 – Úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu	108
Graf 16 – Celková úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu dle pohlaví.....	109
Graf 17 – Znalost slovní zásoby	110
Graf 18 – Dovednost kritického myšlení	111
Graf 19 – Dovednost čtení s porozuměním	112
Graf 20 – Kompetence k řešení problémů	113

Seznam použitých zkratek a symbolů

apod. – a podobně

atp. – a tak podobně

CBI – Content-based Instruction (výuka založená na obsahu)

etc. – and so on (a tak dále)

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psáním ke kritickému myšlení)

tj. – to je

TPR – Total Physical Response (celková fyzická odezva)

tzv. – takzvaný

VO – Výzkumná otázka

ZŠ – Základní škola

Úvod

Jak lze žáky mladšího školního věku motivovat k výuce cizího jazyka? Pomůže jim k lepšímu porozumění učení se cizímu jazyku skrze narativní texty?

Stále častěji se setkávám s nedostatečnou motivací u žáků mladšího školního věku pro učení se cizímu jazyku, který je přitom v dnešní době téměř nepostradatelný. Moderní technologie nám přinesly mnoho výhod, ale také způsobily změny, kterým se jako učitelé musíme umět přizpůsobit. V dnešní moderní době je mnohem těžší žáky něčím zaujmout nebo je pro něco nadchnout, a proto se výuka cizího jazyka stává pro učitele výzvou. Žáci se s druhým jazykem setkávají v rámci povinné výuky už na prvním stupni, kdy ale nejsou schopni v plném rozsahu obsáhnout abstraktní pojmy, vazby nebo strukturu cizího jazyka.

Narativní metody jsou nezastupitelnou součástí nejen ve výuce cizích jazyků. Zajícová (2008, s. 238) ve své publikaci zdůrazňuje výchovu k vzájemnému porozumění, kterou si klade za cíl vyučování jazyku a domnívá se, že každodenní zařazení narace ve vyučování jazyku může vést k lepšímu porozumění sobě i druhým.

Využití příběhů ve výuce je obecně diskutovaným tématem, a abych si na něj udělala svůj názor, rozhodla jsem se zabývat se jím ve své závěrečné práci a zjistit, zda mohou příběhy dnešní děti ještě zaujmout a jak přistupovat k výuce cizího jazyka s využitím příběhů tak, aby byla výuka nejen zábavná, ale i efektivní. Cílem diplomové práce je sledování využití narativních metod ve výuce a vyhodnocení jejich přínosu v praxi.

Teoretická část objasňuje základní pojmy, charakterizuje narativní metodu z pohledu cizojazyčného vyučování, seznamuje čtenáře se znalostmi, dovednostmi kritického myšlení, řečovými dovednostmi, znalostmi jazykového systému, konkrétně se slovní zásobou a gramatikou, a klíčovými kompetencemi, které narativní metoda rozvíjí.

Metodická část představuje aplikaci narativní metody do hodin anglického jazyka a uvádí aktivity, které mohou být zařazeny do výuky.

Praktická část se zaměřuje na přípravu a realizaci hodin anglického jazyka s využitím narativní metody, opírá se o dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit, zda učitelé příběhy do výuky anglického jazyka zařazují a o frekvenční analýzu učebnic anglického jazyka. Pro zjištění přínosu narativních metod je využit didaktický test před a po realizaci deseti vyučovacích hodin anglického jazyka s využitím narativní metody.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Úvod do problematiky narace

Narace, neboli vyprávění, je součástí našich životů již od nepaměti. Ještě předtím, než byly příběhy zapisovány, předávaly se ústně z generace na generaci pomocí vyprávění příběhů, později také symbolicky pomocí kreseb.

Dle Wajnryb (2003) „*příběhy jsou všude kolem nás. Vyprávění příběhů je univerzální a nadčasové. Neexistuje žádné společenství lidí, které by nemělo své příběhy – sahající až k lidem z pravěku, jejichž jeskynní malby jsou důkazem nejranějšího nutkání komunikovat skrze příběhy*“ (Wajnryb 2003, s. 1).

Dahlsveen (2015) poukazuje na to, že příběh je založen na zkušenostech vypravěče, které se po vyprávění příběhu stávají zkušenostmi příjemce a předpokládá se, že bude příběh převyprávěn. Již ve starověku Aristoteles popisoval příběh jako něco, co má začátek, střed a konec. Příběh se často definuje na základě zápletky. Zápletkou je myšleno téma nebo dějová linka příběhu (Dahlsveen 2015).

Vyprávění příběhů je přirozenou lidskou dovedností. Stejně tak je člověku přirozené i učení. V této práci se spojuje vyprávění s učením se cizímu jazyku a nezohledňuje tedy naraci v jiném kontextu než pedagogickém, i když je obecně známo, že vyprávění je součástí i jiných odvětví a disciplín, například lingvistiky psychologie, filozofie nebo sociologie. Abychom lépe porozuměli pedagogickému pojetí vyprávění, je nutné nejprve objasnit některé pojmy, konkrétně pojmy narace, vyprávění, zkušenost, příběh, narativní text, narátor, narativní metoda a storytelling neboli vyprávění příběhů.

1.1 Vymezení základních pojmů

Pojem **narace** je odvozen z latinského slova „*narrare*“¹, což znamená v překladu vyprávět. Zajícová (2008) charakterizuje **vyprávění** jako mluvenou nebo písemnou podobu narativního textu, která je realizována v komunikaci (Zajícová 2008, s. 242).

Dle Zormanové (2012) řadíme z pohledu klasifikace výukových metod vyprávění mezi klasické výukové metody slovní – monologické (Zormanová 2012, s. 41).

¹ Sedláček (1940, s. 383) v Novém kapesním slovníku překládá latinské sloveso „*narro, āre*“ jako vypravuji, zprávu podávám, líčím, mluvím o něčem.

Maňák a Švec (2003) řadí také vyprávění mezi metody slovní, ale zároveň ho spojují s narativním literárním žánrem a uvádí, že charakteristickými znaky vyprávění jsou poutavý obsah, dynamické podání a dramatickost děje. Poukazují nejen na potřebu člověka vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky uměleckou formou, ale také naslouchat vyprávění, které svým posluchačům přináší estetický zážitek (Maňák a Švec 2003, s. 54–56).

Dle Zormanové (2012) je vyprávění metoda, která je charakteristická jevy probíhajícími jako sled událostí nebo konkrétních situací, a tím vytváří jasné a konkrétní představy o určitých situacích nebo jevech. Touto metodou vyprávíme například svůj životní příběh nebo o určité situaci či události, má tedy funkci poznávací a motivační. K udržení kázně a soustředění žáků je nutné, aby vyprávění vyvolávalo u žáků bohaté představy, bylo živé a působilo na jejich city (Zormanová 2012, s. 41). Výše uvedené definice potvrzují, že je vyprávění naší přirozenou potřebou, ať už se jedná o aktivní formu nebo pasivní, tedy naslouchání.

Dle Maňáka a Švece (2003) vyprávění nepatří mezi aktivizační výukové metody, neboť tvrdí, že vyprávění přirozeně zvolňuje tempo práce, a proto se zařazuje do výuky, aby se žáci uvolnili po delší souvislé práci nebo abychom výuku vyprávěním oživilí (Maňák a Švec 2003, s. 56). Hábl (2013) naopak uvádí, že vyprávění příběhu bývá z hlediska své účinnosti zařazen v didaktických příručkách k tzv. aktivizačním strategiím a tvrdí, že je všeobecně známo, že příběh aktivizuje, motivuje, nebo angažuje žáky do vyučovacího procesu (Hábl 2013, s. 13).

Z toho vyplývá, že nelze určit přesnou funkci této metody a vždy záleží na tom, jaký je učitelův záměr při použití vyprávění ve výuce, ale zároveň je nutné tuto metodu vhodně kombinovat s jinými pro udržení pozornosti žáků.

Významnou roli při vyprávění hraje **zkušenost**. Průcha, Walterová a Mareš (2008) ji definují z různých úhlů pohledu:

- 1. obecné poznávání světa, které se opírá o smysly, prožitky, sociální styk a praktickou činnost;*
- 2. individuální zkušenost – souhrn individuálních vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických činností získaných během života; jsou svébytné pro daného člověka, obtížně se předávají jiným;*
- 3. kolektivní zkušenost – souhrn skupinových vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických aktivit získaných určitou skupinou,*

společenstvím lidí během dlouhého období; předává se jiným lidem, jiným generacím;

- 4. prostředek i cíl některých pedagogických směrů, které předpokládají, že žáci aktivně vyhledávají jisté poznatky a činnosti („pokoušejí se o něco“), i pasivně zakoušejí důsledky něčeho („zakouší něco“) a počítají s individuální zkušeností žáků, se zvědavostí a iniciativou (Průcha, Walterová a Mareš 2008, s. 312).*

Z pedagogického hlediska je pro nás podstatná především první a poslední definice, které popisují zkušenost souhrnně jako poznávání světa a uvádějí, že je k tomu očekávána aktivní i pasivní činnost žáka. Před zařazením příběhů do výuky je potřeba, abychom si se žáky prošli sérií zážitků a zkušeností, které budou stavebním kamenem pro náš příběh. Je obecně známo, že konkrétními zkušenostmi si prošli všichni literární autoři i umělci, a tyto zkušenosti formovaly nejen styl jejich vyprávění, ale také jejich následnou interpretaci čtenářem. Pokud bychom se na to podívali z pohledu naslouchání, tak vnímání vyprávění druhých významně ovlivňují naše dosavadní zkušenosti a zážitky a zároveň si z naslouchání odnášíme nový zážitek i zkušenost.

Zajícová (2008) definuje zkušenost jako reflexi demonstrující naše jednání, interakci s druhými a komunikaci, která vede k novým poznatkům a otevírá nám nový pohled na svět a vzájemné vztahy (Zajícová 2008, s. 242).

Wajnryb (2003) považuje zkušenost za stavební materiál příběhu, který je sám stavebním materiálem pro narativní text. Zkušenost je událost, okamžik nebo část života, která nás potká. Příběh je reflexí člověka na zkušenost, která nebyla dosud textově upravena nebo reprezentována. Dalším krokem je právě jeho vyprávění (Wajnryb 2003, s. 8, 9).

Dle Hábla (2013) má **příběh** zvláštní moc. Říká se, že pravda, kterou vložíme do příběhu, zanechá stopu u každého, kdo si ji vyslechne. Příběh má silný didaktický, psychologický i estetický efekt. Učitelé a vychovatelé o této moci příběhu, a především jeho vyprávění, intuitivně vědí, a proto ho automaticky zařazují do své výuky. Jinak řečeno, učitelé vyučují žáky narativní formou (Hábl 2013, s. 7–10).

Zajícová (2008) příběhem rozumí událost nebo dění, které je jazykově ztvárněné v narativním textu. **Narativní text** pak popisuje jako textovou podobu jazykově ztvárněné události nebo dění, které je následně vyprávěno (Zajícová 2008, s. 241). Dle Wajnryb (2003) je narativní text událost ztvárněná do příběhu, která je vyprávěná nebo reprezentovaná, a tím se stává skutečnou (Wajnryb 2003, s. 8, 9).

Bal (2017) popisuje narativní text jako text, ve kterém vypravěč říká čtenáři, divákovi nebo posluchači příběh v médiu, tedy jazykem, obrazem, zvukem nebo jejich kombinací. Obsahem tohoto textu je již zmíněný příběh (Bal 2017, s. 3). Souhrnně lze říci, že text není totožný s příběhem a totéž platí pro vztah mezi příběhem a zkušeností.

Mezi narativní texty všeobecně řadíme romány, povídky, pohádky, ale také mýty, bajky a další, viz například Nevills a Wolfe (2009, s. 184). Narativní texty se od sebe mohou lišit, i když je základní příběh stejný. Příkladem by mohla být pohádka o Šípkové Růžence, kterou napsalo několik různých autorů a pokaždé se narativní text v něčem odlišoval, i když podkladem pro napsání této pohádky byl vždy stejný příběh. Pojem text zde odkazuje na vyprávění v jakémkoli médiu. Nejedná se pouze o tištěnou knihu nebo článek v novinách, ale také například o zvukový nebo vizuální vjem textového materiálu. Za narativní text považujeme tedy i zvuk kombinovaný s vizuálními obrazy nebo video se zvukem. Narativní text je příběh, který je vyprávěn.

Narátor je vypravěčem příběhu a zastává ve vyprávění zásadní funkci média, které zprostředkovává příběh divákům, čtenářům nebo posluchačům. V případě pedagogického využití narativního textu může být médiem učitel, který žákům příběh vypráví nebo čte, zvuková nahrávka narativního charakteru nebo video, které narativní text obohatí o vizuální oporu. Není ani tolik podstatné, jaké médium si pro vyprávění zvolíme, ale jakým způsobem narativní text didakticky zpracujeme a využijeme ve výuce, jakou zvolíme organizaci výuky (více v kapitole 5.1), ale také jaké zařadíme aktivity před výukou narativní metodou (viz kapitola 5.2.1), při výuce narativní metodou (viz kapitola 5.2.2) nebo aktivity navazující na výuku narativní metodou (viz kapitola 5.2.3).

1.2 Vymezení pojmu narativní metoda

Pro lepší porozumění slovnímu spojení **narativní metoda** je nutné si nejprve objasnit, co znamenají obě slova odděleně. Pojem **narativní** můžeme vyvodit z výše uvedených definic, ze kterých vyplývá, že narativní znamená vyprávěcí.

Skalková (2007) uvádí, že pojem **metoda** je odvozen z řeckého ‚methodos‘ a v překladu znamená cestu nebo postup. Pod pojmem vyučovací metoda chápe ‚způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům‘ (Skalková 2007, s. 181). Průcha, Walterová a Mareš (2008) definují vyučovací metodu jako ‚postup, cestu, způsob vyučování‘ (Průcha, Walterová a Mareš 2008, s. 287). Maňák a Švec (2003) vymezují výukovou metodu jako ‚uspořádaný systém vyučovací činnosti

učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“ (Maňák a Švec 2003, s. 23).

Výuková metoda je tedy úzce spjata s obsahem učiva a cíli vzdělávání. Dle Choděry (2013) metody oživují učivo, podněcují jeho výskyt ve výchovně-vzdělávacím procesu, tedy nejen jako plán vyučování, ale i samotný proces vyučování (Choděra 2013, s. 91). Thornbury (2017) poukazuje na široké rozpětí pojmu a nerozlišuje samostatně metodu, přístup a cestu, protože z hlediska toho, co se děje ve skutečných třídách, to má malý význam a uvádí, že žádní dva učitelé nebudou uplatňovat metodu přesně stejným způsobem (Thornbury 2017, s. 9).

Pojem **narativní metoda** je užíván v kontextu pedagogické činnosti učitele a žáka napříč všemi předměty a znamená vlastními slovy vyučování zahrnující práci s narativními texty a aktivitami rozvíjejícími znalosti, dovednosti a kompetence žáků, které prohlubují porozumění narativnímu textu.

V zahraničí se pro pojem narativní metoda používá termín **storytelling**, viz například Ellis a Brewster (2014), které rozumějí storytellingem vyprávění příběhu lidem, kteří si ho chtějí poslechnout. Může to být vyprávění příběhu z knihy jejím čtením nahlas, vyprávění příběhu bez knihy tradičním způsobem nebo vyprávění anekdoty. Výzvou každého vypravěče je udržet zájem a pozornost posluchačů. Vyprávění příběhu, ať už čtením z knihy nebo tradičním způsobem (ústně, popřípadě v dramatizaci), rozvíjí individualitu a osobnost člověka (Ellis a Brewster 2014, s. 25).

Dle Pavlovské (2011) se u storytellingu jedná o interaktivní formu sdělení příběhu. Obvykle toto sdělení probíhá v interakci mezi vypravěčem a divákem. Jde tedy o uměleckou formu, která si zakládá na uměleckém využití jazykových prostředků, správném použití hlasu, pohybů a gest. Dochází k vylíčení obrazů a představ, které jsou součástí konkrétního příběhu, určitému publiku. Rozhodujícími prvky storytellingu jsou děj příběhu a jeho hlavní postavy, ale stejně tak je důležité i poselství příběhu. Bez vypravěče a jeho publika není možné storytelling realizovat (Pavlovská 2011).

Storytellingem tedy rozumíme metodu nebo přístup, ve kterých se zabýváme teorií a praxí využití vyprávění napříč obory. Storytelling jako výuková metoda zahrnuje i teorii vyučování cizího jazyka metodou vyprávění a rozvoj specifických jazykových znalostí, dovedností a kompetencí u žáků touto metodou, více viz následující kapitola.

2 Narativní metoda ve výuce cizích jazyků

Dle Janíkové (2011) si didaktika cizích jazyků klade za cíl hledání výukových metod, pomocí kterých by žáci při učení se cizímu jazyku dosahovali co nejlepších výsledků (Janíková, et al. 2011, s. 50). Je všeobecně známo, že bylo navrženo mnoho ‚nejlepších způsobů‘, jak se naučit druhý jazyk, tj. jiný jazyk než jazyk mateřský, ve škole i mimo ni.

Dle House a Scott (2003b) je učení založené na vyprávění příběhu metoda, která svou pozornost zaměřuje na žáka a jejím cílem je povzbudit a stimulovat učení. Příběh zajišťuje smysluplný kontext pro stanovené cíle vyučování a zároveň je zdrojem narativního materiálu. Aby žáci porozuměli příběhu a mohli s ním pracovat, učí se používat různé gramatické struktury a jazykové prvky. To dodává skutečný smysl plnění jazykových cílů a začleňuje jazykový pokrok žáků do širšího procesu učení (House a Scott 2003b, s. 8).

Dle Ellis a Brewster (2014) byla vzdělávací hodnota používání pohádkových knih a technika vyprávění v odborné literatuře zpochybnována jen zřídka. Mezi učiteli se přesto, podle autorek, vytvořil na konci minulého století určitý odpor k vyprávění příběhů při výuce anglického jazyka žáků mladšího školního věku. Bylo to dle Ellis a Brewster z různých důvodů:

- *nedostatek důvěry ve schopnost vyprávět příběhy nebo číst pohádkové knihy nahlas,*
- *pocit, že jazyk v pohádkových knihách byl příliš obtížný,*
- *pocit, že obsah pohádkových knih byl někdy příliš dětinský,*
- *nedostatek porozumění skutečné hodnotě používání pohádkových knih,*
- *nedostatek porozumění tomu, jak používat pohádkové knihy, a nedostatek času na přípravu plánu práce (Ellis a Brewster 2014, s. 6).*

Řada událostí následně pomohla překonat část tohoto odporu. Nyní je *storytelling* uznávanou metodou pro výuku cizího jazyka a dle mých zkušeností je velmi oblíbený jak mezi učiteli, tak i mezi žáky mladšího školního věku. Této metodě se věnuje mnoho autorů, například Wright (2008), Watts (2006), Ellis a Brewster (2014), Slattery a Willis (2001) a mnoho dalších, kteří ve svých publikacích popsali významnou hodnotu využití příběhů ve výuce cizího jazyka pro rozvoj jazykových dovedností a vytvořili vzorové přípravy pro vyučování anglického jazyka metodou *storytellingu*. Z praktického hlediska došlo i k vydání metodik pro učitele, jak s příběhy pracovat jako jsou například

Storytelling with Children od Wrighta (2008) nebo Teaching Young Learners English od Shin a Crandall (2014), kde se věnují obecně výuce angličtiny na 1. stupni, ale popisují právě i metodu storytellingu.

Z pohledu teorie rozlišujeme dle MasterClass (2021) čtyři typy storytellingu, neboli způsoby, jak komunikovat prostřednictvím příběhu.

- *Ústní storytelling* je jednou z nejstarších forem vyprávění, může být prostředkem pro jakýkoli typ příběhu a zároveň způsobem, jak mohou lidé vyprávět příběhy ze svého vlastního života.
- *Vizuální storytelling* odkazuje na starověké jeskynní malby a představuje jednoduchý způsob, jak vyprávět příběh pomocí sledu obrazů.
- *Psaný storytelling* je vyprávění pomocí textově zpracovaných příběhů, mohou to být například povídky, pohádky nebo romány.
- *Digitální storytelling* představuje vyprávění příběhů pomocí digitálních zařízení, například na Facebooku nebo Instagramu (MasterClass 2021).

Detailnější představení jednotlivých typů storytellingu přináší následující kapitoly.

2.1 Ústní storytelling

Dle Bauer, et al. (2015) je ústní storytelling nezprostředkovaný způsob vyprávění příběhu. Současně je přítomen vypravěč a posluchač, kteří určují pomíjivou povahu narativní události. Ústní storytelling existuje pouze během vyprávění příběhu a je jedinečný a neopakovatelný. Proto je ústní storytelling více než příběh, hudba, obrazy nebo interakce s médiem. Ústní storytelling je o tom, co se děje mezi lidmi, když spolu sdílejí příběh (Bauer, et al. 2015).

Wajnryb (2003) tvrdí, že vyprávění příběhů je staré jako čas a příběhy jsou vyprávěny pro různé účely. Mnohé z nich mají morální nebo didaktický cíl, například Ezopovy bajky nebo Ježíšova podobenství. V průběhu času byly takové příběhy didakticky využívány k morálnímu, výchovnému a intelektuálnímu učení. Wajnryb (2003) dále zdůrazňuje, že například příběhy ztvárňující historické osobnosti, jako je Alžběta I. nebo Johanka z Arku, umožňují učitelům představovat vzrušující informace, které by jinak mohly být považovány za suché a nezajímavé, zajímavou formou (Wajnryb 2003, s. 3).

Příběhy jsou podle Slattery a Willis (2001) především potěšením. Děti musí alespoň něco z příběhu chápat, ne každé slovo, ale hlavní podstatu nebo dějovou linii, pokud se jim má líbit. Hodně pomáhají obrázky a gesta, ale velmi důležitá je také intonace a způsob, jakým to říkáme. Je rozdíl mezi vyprávěním a čtením příběhu (Slattery a Willis 2001, s. 97–99).

Když vyprávíme příběh:

- mluvíme spontánně,
- používáme přirozenou intonaci, aby vypadal příběh reálně,
- díváme se na děti a vidíme, zda rozumí,
- můžeme používat gesta a mimiku,
- nejprve si ho nacvičíme a máme podporu, např. poznámky na kartách,
- nemusíme si dělat velké starosti, pokud uděláme chyby.

Watts (2006) uvádí jako výhodu vyprávění příběhu bez knihy to, že se při vyprávění můžeme dívat dětem do očí. Jazyk si můžeme přizpůsobit, zjednodušit nebo obohatit podle posluchačů. Délku příběhu si můžeme upravit podle toho, zda se vyučování blíží ke konci, nebo naopak přidat vlastní detaily, pokud máme dostatek času. Snadné je také zakomponování nápadů dětí a obměna příběhu podle jejich návrhů (Watts 2006, s. 8).

Wright (2008) se vymezuje oproti diskuzím, zda je lepší příběh buď vyprávět nebo číst a popisuje silné a slabé stránky vyprávění příběhu jakýmkoli médiem.

Silné stránky

- *Děti cítí, že jim dáváme něco velmi osobního, že je příběh náš a že nevychází z knihy.*
- *Děti v dnešní době málokdy zažijí, že někdo vypráví příběh, a může to na ně mít silný vliv.*
- *Často je snazší porozumět vyprávěnému příběhu než tomu, který se čte nahlas, protože při mluvení je přirozené se opakovat.*
- *Můžeme vidět tváře a těla dětí a rychleji reagovat na jejich nedostatky porozumění, jejich radost a jejich bezprostřední obavy.*
- *Můžeme efektivněji využívat své tělo ke zvýšení porozumění a významu;*
- *Můžeme používat jazyk, který víme, že děti znají.*
- *Vyprávění umožňuje samovolné zkracování, prodlužování, odbočování nebo přizpůsobování příběhu momentální situaci.*

- *Děti mají větší sklon reagovat, komentovat, klást otázky a přidávat osobní názory a mohou se stát přispěvateli a bavit se ohýbáním příběhu novým směrem.*
- *Vaše role je bohatší, učitel je jako poskytovatel, sdělovatel, sdílející, ale také zprostředkovatel, posluchač a zakladatel.*

Slabé stránky

- *Musíme se příběh naučit dostatečně dobře, abychom jej mohli vyprávět bez knihy.*
- *Můžeme při vyprávění udělat drobné chyby (Wright 2008, s. 9).*

Bauer, et al. (2015) se shodují, že vypravěčská praxe ve třídě má pedagogický, osobní i společenský přínos, bez ohledu na to, jaké příběhy se vyprávějí. Kromě jiného vyprávění pomáhá vytvářet motivující učební prostředí a rozvíjí důležité znalosti, dovednosti a kompetence. Přispívá také k osobnímu a kulturnímu sebeuvědomění žáků, mohou skrze příběhy vyjádřit sebe a své myšlenky. Vyprávění vytváří sebevědomé jedince, kteří jsou schopni kritického myšlení, ale také chápou a respektují důležitost odlišnosti a jsou ochotni a schopni komunikovat (Bauer, et al. 2015, s. 27–28).

Z výše uvedených popisů je patrné, že ústní storytelling je ve vyučování, včetně cizojazyčného, velmi přínosný nejen pro žáky a jejich rozvoj, ale také pro učitele. Jak se jako učitel připravit na vyprávění je blíže specifikováno v kapitole 5.1.3 pod názvem „Příprava před výukou narativní metodou“. Tipy, jak pracovat s ústním storytellingem se žáky ve výuce (anglického jazyka) jsou popsány v kapitolách 5.2.1, 5.2.2 a 5.2.3.

Obecně lze říci, že tím, že se odvážíme před žáky postavit a vyprávět jim příběh vlastními slovy, jim nejen dodáme motivaci, ale také je budeme inspirovat a budeme jim dobrým vzorem, že se nemusí bát mluvit před ostatními cizím jazykem, a že chybovat je přirozené.

2.2 Vizualní storytelling

Keleher (2021) popisuje vizualní storytelling jako metodu, která využívá grafiku, obrázky, videa a další vizualní pomůcky k tomu, aby zaujalo publikum, podpořilo příběhy a vzbudilo emoce. Je to doslova akt vyprávění příběhu nebo sdělování informací s vizualním obsahem. Vizualní média také zanechávají v publiku trvalejší dojem, proto

když sdělení uvidíme, s větší pravděpodobností se nám uchová v paměti. Vizualní příběh je vyprávěn především prostřednictvím vizualního obsahu (Keleher 2021).

Cognitive Media (2021) uvádí, že vizualní storytelling je uměním sdělovat zprávy, emoce, příběhy a informace způsobem, který zasáhne diváky na hluboké a trvalé úrovni. Ty jsou dodávány prostřednictvím bohatých vizualů pocházející buď ze skutečného světa, nebo vytvořené umělci a vizualními mysliteli (Cognitive Media 2021). Vyprávění tohoto typu není jen historií lidstva, viz nástěnné jeskynní malby zmíněné výše, ale pro mnohé z nás to může být vzpomínkou na ranou část našich vlastních životů ve formě obrázkových knih, či fotoalb.

Salisbury a Styles (2012) tvrdí, že žijeme ve stále více vizualní kultuře založené na obrazech. Digitální věk s sebou přinesl rostoucí očekávání obrazových instrukcí, znaků a symbolů, které jsou důležitým nástrojem pro mezinárodní porozumění. Zdá se, že obrázky, pohybující se nebo statické, nyní doprovázejí většinu forem informací a zábavy. Dnešní obrázková kniha má obvykle za sebou řazené obrázky dohromady s malým počtem slov, k vyjádření významu. V mnoha kontextech obraz začal nahrazovat svět (Salisbury a Styles 2012, s. 7).

Dle Ellis a Brewster (2014) je velmi důležité rozvíjet vizualní gramotnost dětí, protože poskytování informací prostřednictvím vizualních obrazů je důležitým prostředkem komunikace v globálním světě. Pokud žákům ukážeme obrázky v pohádkové knížce a dáme jim čas, aby si obrázky ‚přečetli‘, budou vám schopni docela přesně říct, o čem příběh je (Ellis a Brewster 2014, s. 14).

Vizualní storytelling je tedy vyprávění příběhů pomocí vizualního média, kam patří i například grafiky nebo infografiky, obrázky nebo ilustrace a videa, s cílem podnítit emoce a interakci diváků a předat složité myšlenky a emoce bez použití velkého množství dialogů. Média mohou být vylepšena použitím hudby nebo zvuku.

Mnohem radši, než samotné obrázky mají děti rády dle mých zkušeností právě videa, protože jsou obohacena o zvuk, chronologicky uspořádaný děj, a především o pohyblivé animace, které jsou na první pohled velmi lákavé.

2.3 Psaný storytelling

Berve (2021) upozorňuje, že způsob, jakým příběh předáváme ústně, se velmi liší od způsobu, jakým ho předáváme na papíře. Různé techniky vyprávění a gramatické struktury fungují lépe při mluvení než při psaní a naopak. Největší rozdíl mezi ústním

storytellingem a psaným storytellingem je, že ústní vyprávění je v daném okamžiku spontánní. Když vyprávíme příběh ústně, máme možnost vidět reakce publika a podle toho svůj příběh upravit. Pokud si všimneme, že dobře reagují na určitý vzor řeči nebo typ detailů, můžeme přidat další. Oproti tomu napsaný příběh je statický výtvar a spisovatel nemůže provádět změny, když ho lidé čtou. Musí předem vědět, co jeho ideální čtenář chce, a udělat pro to maximum (Berve 2021).

Glatch (2021) uvádí, že spisovatelé mají určité kouzlo vyprávění. Pro spisovatele je vyprávění procesem vložení jazyka do konkrétního příběhu s cílem vytvořit pro čtenáře bohaté a uvěřitelné zážitky. Aby toho dosáhli, spojují dohromady postavy a zápletku, což vede k příběhům, které fungují jako metafory lidské zkušenosti. Jinými slovy, vypravěči nesdělují jen fakta, ale používají slova tak, že čtenář nebo posluchač může sedět uvnitř příběhu samotného, jako by tam skutečně byl (Glatch 2021).

Brodell (2018) upozorňuje, že většina z nás komunikuje prostřednictvím písemného obsahu mnohdy až stokrát denně, ať už jde o práci nebo zábavu. Přesto však psaní a vyprávění považujeme za samostatně naučené dovednosti. Vyprávění a psaní se také samostatně vyučuje. V dnešní společnosti je však často využíváme společně, proto bychom na ně neměli zapomínat a propojit je dohromady i při výuce (Brodell 2018).

Jako učitelé se můžeme zaměřit například na pohádkové knihy, které jsou nekonečným zdrojem předem připraveného a napsaného příběhu. Jednoduše napsaný příběh si mohou žáci přečíst sami, nebo s učitelem, a může sloužit jako výchozí text pro další aktivity

Watts (2006) připisuje výhodu hlasitého čtení příběhu tomu, že neděláme chyby v angličtině (respektive neděláme chyby při volbě gramatických struktur či slovní zásoby, chyby se mohou projevat ve zvukové podobě čteného příběhu, kdy učitel nezvolí například správnou výslovnost slova/slovního spojení, či intonační vzorec) a můžeme se soustředit na to, aby byl příběh napínavý. Můžeme také zajistit, že budeme opakovat stejné gramatické struktury a fráze, pokud je to záměrem naší hodiny. Děti zároveň uvidí, že čteme z knihy, a budou povzbuzeny, aby samy objevily další příběhy prostřednictvím tichého čtení (Watts 2006, s. 8).

Podobnou myšlenku vyjadřují i Ellis a Brewster (2014), které spatřují krásu napsaného příběhu v tom, že je vše připraveno, což ušetří učitelům spoustu času. Čtení příběhu nahlas je pro většinu učitelů pravděpodobně méně skličující než vyprávění, které klade velké nároky na paměť a jazykové dovednosti. Při hlasitém čtení příběhu z knihy má učitel k dispozici text, který mu umožňuje vyprávět příběh jistě, a doprovodné

ilustrace hrají důležitou roli v podpoře porozumění u dětí. Hlasité čtení i doprovodné ilustrace pomáhají také rozvíjet zájem dětí o knihy. Žákům dle autorek nevadí poslouchat příběhy znovu a znovu, pamatují si stále více a jejich sebevědomí roste. Účast na vyprávění se stává pro žáky zábavnou činností (Ellis a Brewster 2014, s. 25).

Wright (2008) ve své publikaci porovnává hlasité čtení s vyprávěním a uvádí tyto silné a slabé stránky hlasitého čtení.

Silné stránky

- *Nemusíme se příběh učit z paměti.*
- *Nemusíme se bát, že budete chybovat v angličtině.*
- *Děti vždy uslyší přesně stejný text, jaký si mohly předem přečíst, což jim pomůže předvídat, co přijde.*
- *Hlasité čtení ukazuje, že knihy jsou zdrojem zajímavých myšlenek, a tak vybízejí ke čtení.*
- *Děti si mohou knihu později půjčit.*
- *Obrázky v knize mohou pomoci dětem k lepšímu porozumění.*
- *Pokud je kniha od skvělého spisovatele a ilustrátora, pak jsou děti v kontaktu s dílem, které je bohaté na mnoha úrovních.*

Slabé stránky

- *Musíme si dávat pozor, abychom nečetli příliš rychle, protože psané texty jsou obvykle velmi přesné, úsporné a neopakovatelné, a proto je jejich poslech značně obtížný.*
- *Je příliš snadné se „ponořit“ do čtení knihy a zapomenout na posluchače (Wright 2008, s. 14).*

Z výše uvedeného popisu je patrné, že psaný storytelling zastupuje jakékoli textové zpracování příběhu, které je následně při vyučování žákům čteno nahlas, ať už učitelem, žáky navzájem, nebo samotným žákem.

2.4 Digitální storytelling

Miller (2004) považuje digitální storytelling za narativní zábavu, která se ke svému publiku dostává prostřednictvím digitálních technologií a médií a vidí jeho interaktivitu jako jeden z charakteristických znaků tohoto typu vyprávění (Miller 2004).

Robin (2008) uvádí, že se digitální storytelling v posledních letech objevil jako účinný nástroj pro výuku a učení, který zapojuje učitele i jejich žáky. Až donedávna však byla podle něj věnována malá pozornost teoretickému rámci, který by mohl zvýšit efektivitu využití digitálních technologií jako nástroje vyučování (Robin 2008).

Digitální storytelling ve svém jádru umožňuje uživatelům počítačů stát se kreativními vypravěči prostřednictvím tradičních procesů výběru tématu, psaní scénáře a vytváření zajímavého obsahu. Snad nejoblíbenějším typem digitálního příběhu je ten, ve kterém autor vypráví o svých osobních zkušenostech. Tyto příběhy se mohou točit kolem významných událostí v životě a mohou být emocionálně nabitě a osobně smysluplné jak pro autora, tak pro diváka.

Grant a Bolin (2016) potvrzují, že současný výzkum zkoumá digitální storytelling jako slibnou výukovou metodu k zapojení žáků do rozmanitého vyučování. A uvádí, že digitálním storytellingem byly umocněny zkušenosti žáků, vnímání kulturní odlišnosti, stejně jako rozvoj výzkumných a technologických dovedností. Používání digitálních příběhů žáky zapojuje, posouvá jejich pokroky ve vnímání druhých a pomáhá jim v seberozvoji a kulturní toleranci (Grant a Bolin 2016).

Bauer, et al. (2015) pohlíží na digitální storytelling jako na formu komunikace založené na technologii, která měla lidem původně umožnit sebevyjádření svého života z různých hledisek, ale také zkušeností a osobního příběhu. Digitální storytelling je jako online ústní vyprávění v digitálním formátu (Bauer, et al. 2015, s. 31).

Pod digitální storytelling spadá tvorba příběhů na sociálních sítích jako je Instagram, Facebook nebo Snapchat, ale také třeba příběhové videohry, ve kterých si hráč prochází příběhem, který v průběhu hry může ovlivnit svými rozhodnutími a změnit tak osud svého hrdiny. Příběhové hry jsou mezi hráči velmi oblíbené, především z toho důvodu, že se podílejí na tvorbě příběhu a pokaždé může hra nabrat nový směr. Stejně oblíbené je v dnešní době i sdílení svého osobního života prostřednictvím sociálních sítí a tzv. příběhů, které mohou být upraveny jako fotografie s popisem, video se zvukem nebo bez zvuku či krátké videosekvence tematicky složené do jednoho příběhu, který si mohou pustit diváci a mohou se tak vzájemně ovlivňovat.

Vliv sdílení osobních příběhů dosahuje obrovských rozměrů a nikdo nedokáže předpovědět, kam se toto sdílení posune v následujících desetiletích, přesto bychom jako učitelé měli reagovat na současný trend a pokusit se kreativně využít digitální storytelling ve vyučování a podpořit nejen rozvoj digitální kompetence u žáků, ale mnoha dalších dovedností zábavným a zajímavým způsobem.

3 Význam zařazení narativní metody v cizojazyčném vyučování

Dle Watts (2006) vyprávějí dospělí příběhy svým dětem v každé společnosti, aby je poučili o životě a zkušenostech. Příběhy nám předkládají situace, které jsou paralelní s těmi našimi. Pomáhají nám prozkoumávat nápady, vztahy, naděje a obavy z bezpečné vzdálenosti od našich vlastních životů. Příběhy jsou nezbytné pro osvojování mateřského jazyka, a stejně tak jsou nedocenitelné pro děti, které se učí druhý jazyk (Watts 2006, s. 6).

Zařazení narativní metody, jako je například vyprávění, do hodin anglického jazyka má mnoho důvodů, stejně jako využití jakékoli jiné vyučovací metody. Přesto, narativní metoda je svým způsobem autentická a skrze narativní metodu žáky vtahujeme zábavnou formou do procesu učení a za pomoci narativní metody prezentujeme žákům nové gramatické struktury a slovní zásobu ve smysluplném kontextu.

Shin a Crandall (2014) uvádějí, že narativní aktivity rozvíjejí kritické myšlení, poslech a mluvení žáka a mohou být integrovány s navazujícími aktivitami pro výuku čtení a psaní. Práce s narativními texty ve výuce anglického jazyka pro žáky mladšího školního věku je dle autorek nejprínosnější z následujících důvodů:

- *je to autentická forma komunikace,*
- *představuje žákům kulturní rozmanitost,*
- *učí žáky mladšího školního věku zábavnou formou,*
- *pomáhá rozvíjet kritické myšlení (Shin a Crandall 2014, s. 210).*

Dle Ellis a Brewster (2014) mohou například pohádkové knihy poskytnout ideální úvod k cizímu jazyku, protože prezentují jazyk v opakující se a zapamatovatelné podobě a mohou působit jako odrazový můstek pro širokou škálu souvisejících jazykových a vzdělávacích aktivit. Níže jsou některé další důvody, proč, dle Ellis a Brewster (2014) učitelé používají pohádkové knihy:

- *Příběhy jsou motivující, podnětné a příjemné a mohou pomoci rozvíjet pozitivní postoje k cizímu jazyku, kultuře a studiu jazyků.*
- *Příběhy procvičují představivost – žáci se mohou zapojit do příběhu, ztotožněním se s postavami, a pokusit se interpretovat narativní text a ilustrace, a tato zkušenost jim pomáhá rozvíjet vlastní tvůrčí schopnosti.*

- *Příběhy jsou užitečným nástrojem pro propojení fantazie a představivosti s reálným světem žáka, poskytují způsob, jak pochopit svůj každodenní život a navazovat spojení mezi domovem a školou.*
- *Poslouchání příběhů ve třídě je sdílená sociální zkušenost, vyvolává sdílenou odezvu smíchu, smutku, vzrušení a očekávání, což může pomoci vybudovat důvěru dítěte a podpořit jeho sociální a emoční vývoj.*
- *Poslouchání příběhů pomáhá dětem uvědomit si rytmus, intonaci a výslovnost jazyka.*
- *Pohádkové knihy zohledňují individuální zájmy a různé vzdělávací potřeby tím, že umožňují dětem reagovat na jejich vlastní jazykové nebo kognitivní úrovni.*
- *Pohádkové knihy rozvíjejí strategie učení dětí, jako je naslouchání obecnému významu, předpovídání, hádání významu a hypotézy.*
- *Výuka angličtiny prostřednictvím příběhů může položit základy pro druhý stupeň, pokud jde o osvojení základních jazykových funkcí a struktur, slovní zásoby a jazykových dovedností (Ellis a Brewster 2014, s. 6–7).*

Wright (2008) tvrdí, že příběhy nabízejí dětem stálý zdroj života a jazykových zkušeností. Příběhy jsou pro žáky motivující, snadno zapamatovatelné a nic nás nestojí. Určitě by měly být hlavní součástí práce všech učitelů na 1. stupni základní školy, ať už vyučují mateřský nebo cizí jazyk, protože žáci mají neustálou potřebu příběhů a budou vždy ochotné poslouchat nebo číst, pokud je vybraná správná chvíle. Žáci chtějí v příbězích najít smysl, protože poslouchají s určitým účelem. Pokud najdou smysl, jsou odměněni díky své schopnosti rozumět a jsou motivováni k tomu, aby se pokusili svou schopnost porozumět ještě více zlepšit (Wright 2008, s. 4).

4 Cíle výuky cizích jazyků narativní metodou

Dle Hendricha, et al. (1988) rozlišujeme ve vzdělávacím procesu všeobecně jazykové cíle, vzdělávací cíle a výchovné cíle, přičemž v cizojazyčném vyučování je za primární cíl považován cíl jazykový nebo též komunikativní a ostatní cíle jsou doprovodné (Hendrich, et al. 1988, s. 86).

Cílem výuky narativní metodou je primárně jazykový cíl, tedy aby si žák osvojil komunikativní kompetenci a uměl například vyprávět nebo číst příběh, porozumět jeho obsahu a řešit jiné komunikační situace.

Dále je cílem výuky narativní metodou vzdělávací cíl, ve kterém se dle Choděry (2013) promítají mezipředmětové vztahy a zahrnuje osvojení poznatků o zemích, kde se mluví daným cizím jazykem, ale i znalost různých kultur spojených s cizím jazykem (Choděra 2013, s. 75).

Současně si výuka narativní metodou klade cíl výchovný, který dle Choděry (2013) „spočívá v rozvoji rysů osobnosti, charakteru, přesvědčení a morálně-volních aktivit“ (Choděra 2013, s. 75). Hendrich, et al. (1988) uvádějí, že zařazení příběhů do výuky vede žáka k soustavné práci i disciplíně, učí ho překonávat obtíže spojené s porozuměním cizímu jazyku, ale také ho vede k vytrvalosti a odpovědnosti za vlastní učení (Hendrich, et al. 1988, s. 95).

Dvořáčková, Hochmanová a Trčková (2021) uvádějí, že pro úspěšnou realizaci výuky narativní metodou je potřeba transformovat výše zmíněné cíle do obsahu vzdělávání. Přičemž obsah učiva zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a kompetence, které jsou u žáků vytvářeny a rozvíjeny (Dvořáčková, Hochmanová a Trčková 2021, s. 32).

Ve výuce narativní metodou se žák seznamuje nejen s cizím jazykem, ale také skrze něj poznává zvyky a tradice cizí země a získává o ní všeobecné povědomí. Další složkou obsahu učiva jsou dovednosti, které jsou také při výuce narativní metodou rozvíjeny. Žák si také skrze příběhy utváří vlastní postoje k reálným situacím a učí se současně respektovat postoje druhých.

Poslední složkou, která aktuálně patří mezi hlavní cíle školního vzdělávání, jsou klíčové kompetence, kterými dle Dvořáčkové, Hochmanové a Trčkové (2021) rozumíme aplikaci mezioborových znalostí, dovedností a postojů v praxi (Dvořáčková, Hochmanová a Trčková 2021, s. 32–33). V průběhu osvojování znalostí, dovedností

a kompetenci výukou narativní metodou si žáci vytváří současně účinné strategie učení, učí se řešit problémové situace a jsou vedeni ke kritickému myšlení.

Více o rozvoji strategií učení, znalostí, kritického myšlení, dovedností, ale také o rozvoji znalostí jazykového systému a kompetencí při výuce narativní metodou je uvedeno v následujících kapitolách.

4.1 Rozvoj strategií učení

Dle Janíkové (2011) jsou strategie učení pojmem pevně spjatým s autonomním učením. Je to proces, při kterém si vytváříme a ověřujeme hypotézy a volíme vhodné způsoby k řešení problému. Cílem strategií učení je jejich zautomatizování v běžném životě, a především v procesu učení (Janíková, et al. 2011, s. 60).

Lojová a Vlčková (2011) chápou strategie učení jako souhrnné postupy, které používají učitelé pro snazší získávání, zapamatování a používání informací v různých vyučovacích předmětech, včetně cizího jazyka, ve kterém se strategie učení týkají všech řečových dovedností – poslechu, mluvení, čtení i psaní a všech jazykových prostředků – slovní zásoby, gramatiky, výslovnosti i funkce jazyka (Lojová a Vlčková 2011, s. 125).

Cílem je podle Ellis a Brewster (2014) zaměřit pozornost dětí nejen na to, co se učí, ale také na to, jak se učí, aby si uvědomili a rozvíjeli své vlastní učební strategie, aby se mohli stát efektivnějšími a nezávislejšími žáky (Ellis a Brewster 2014, s. 42). K osvojení strategií učení může přispět výuka narativní metodou tím, že rozvíjí všechny řečové dovednosti a znalosti. Aktivitami ve výuce narativní metodou si mohou žáci například různými způsoby upevnit a procvičit novou slovní zásobu. Zařazením rozmanitých aktivit si žáci tedy rozvíjí efektivní strategie učení se cizímu jazyku a skrze osvojení strategií učení žáci získávají motivaci pro další učení.

Pro práci s narativní metodou z výše uvedeného plyne, že zařazení storytellingu do výuky cizích jazyků, doplněné různorodými aktivitami rozvíjejícími všechny řečové dovednosti současně s rozvojem slovní zásoby a gramatiky, podporuje i rozvoj strategií učení u žáků. Různé aktivity vyžadují různé strategie učení. Žáci se učí řešit problémové situace a pomocí strategií učení se stávají samostatnějšími a získávají schopnost aplikovat své znalosti a dovednosti, tedy rozvíjí klíčové kompetence.

4.2 Rozvoj znalostí

Storytelling je skvělým nástrojem pro rozšíření znalostí žáků pomocí narativních textů. Narativní texty mohou přinést žákům nové informace a poznatky, tj. obsahy z různých oblastí smysluplnou formou a dát jim možnost nahlédnout do jiných oborů a zajímavých témat současně s výukou cizího jazyka. V didaktice cizích jazyků je pro obsahově centrické zaměření vžit pojem ‚Content-Based Instruction‘ (dále jen CBI).

Thornbury (2017) definuje CBI jako výuku, kde je učební osnova organizovaná podle obsahu, nikoli podle gramatiky a obsahem obvykle bývají různé vyučovací předměty. Díky znalostem učiva z daných předmětů už není druhý jazyk disciplínou bez skutečného obsahu. Výuka založená na obsahu nám současně dává skvělou příležitost ke čtení, psaní a konverzaci (Thornbury 2017, s. 77–79). Příběhy mohou být nositelem konkrétního obsahu, se kterým se ve výuce pracuje více do hloubky, a proto nemusí být hodina storytellingu zaměřena na studium jazyka, ale právě na obsah. Taková výuka může být pro učitele i žáky náročnou výzvou, ale může být také velmi stimulující a obohacující.

Dle Shin a Crandall (2014) jsou příběhy ale také zároveň nositelem kultury. Stejně jak již byly zmíněny kulturně podmíněné variace příběhu o Šípkové Růžence, existuje například mnoho různých verzí příběhu o Popelce, které lze prozkoumat pomocí angličtiny. Kromě příběhu o Popelce, který pochází z německé a francouzské tradice, existuje i mnoho dalších verzí. Všechny tyto příběhy jsou o chudé dívce, která je hodná a pracovitá, a nakonec se provdá za prince. V každém příběhu je však mnoho variací, které umožňují nahlédnout do různých kultur, z nichž příběhy o Popelce pocházejí. Učitelé mohou využít několik příběhů o Popelce z různých zemí světa v jednom tematickém celku ke zdůraznění kulturní rozmanitosti. Shin a Crandall (2014) uvádí, že srovnání a kontrast příběhů může prostřednictvím detailů zápletky zvýraznit podobné hodnoty i kulturní rozdíly (Shin a Crandall 2014, s. 211).

Ellis a Brewster (2014) potvrzují, že i pohádkové knihy odrážejí prostředí a kulturu svých autorů, a proto poskytují ideální příležitost pro prezentaci různých kultur a podporu mezikulturního porozumění. Příběhy obsahují základní informace o aspektech dané kultury, která se v příbězích objevuje a tyto informace slouží k tomu, aby v žácích vzbudily zvědavost (Ellis a Brewster 2014, s. 46).

Pečlivě vybraný příběh tedy může posloužit nejen k vymezení kulturních rozdílů, ale také k rozvoji mezipředmětových vztahů a rozšíření znalostí žáků v různých předmětech, například v matematice, přírodovědě, vlastivědě a výtvarné nebo hudební výchově.

Všechny předměty jsou provázány vzájemnými vztahy a v rámci výuky je potřeba aktivně vzájemně vztahy hledat, neboť nové poznatky a jejich vzájemné vazby vytváří propojenou síť znalostí a upevňují tak naše poznání.

4.3 Rozvoj kritického myšlení

Narativní metoda se skvěle hodí k tomu, aby pomohla žákům rozvíjet dovednosti kritického myšlení. Chance (1986) říká, že kritické myšlení je „schopnost analyzovat fakta, vytvářet a organizovat myšlenky, obhajovat názory, srovnávat, vyvozovat závěry, vyhodnocovat argumenty a řešit problémy“ (Chance 1986, s. 6).

Shin a Crandall (2014) považují dovednosti kritického myšlení za důležité, protože pomáhají žákům získat hlubší porozumění textům, včetně těch, které poskytují informace z různých kultur. Typické aktivity kritického myšlení zvyšují úroveň porozumění příběhu u žáků a vytváří spojení mezi příběhem a skutečným světem, ale také jeho kulturou (Shin a Crandall 2014, s. 212–213).

Dle Crawforda, et al. (2005) se mnoho učitelů snaží změnit své vyučovací postupy tak, aby podporovaly kritické myšlení zvláště při čtení a psaní. Chtějí vést své žáky nejen k tomu, aby se učili nazpaměť slovní zásobu, ale aby se také ptali, zkoumali, řešili a interpretovali, ale hlavně aby mezi sebou debatovali (Crawford, et al. 2005, s. 1–4).

Kyloušková (2007) vztahuje kritické myšlení ke čtení a psaní a uvádí metodu ‚Čtením a psáním ke kritickému myšlení‘, známou také pod zkratkou RWCT neboli Reading and Writing for Critical Thinking, kdy jsou v průběhu čtení žákům pokládány pokyny a otázky s cílem žáky aktivně zapojit do procesu učení a jsou vedeni ke kritické analýze a kritickému uvažování (Kyloušková 2007, s. 14).

Shrnuto, podle Bassham, et al. (2010) kritické myšlení je obecný termín daný široké škále kognitivních dovedností a intelektuálních dispozic potřebných k efektivní identifikaci, analýze a hodnocení argumentů, formulování a prezentování přesvědčivých důvodů, závěrů a dělání rozumných rozhodnutí o tom, čemu máme věřit.

Ke kritickému přemýšlení povzbudíme žáky tím, že jim budeme pokládat otevřené otázky, právě například o něčem, co četli nebo slyšeli, tedy po využití narativního textu ve výuce. Dle Westbrook (2014) je nicméně důležité pro rozvoj kritického myšlení, včetně za použití narativní metody, vyhnout se uzavřeným otázkám, které vyžadují pouze rozhodnutí ano a ne, jelikož žáci:

- *přemýšlí o své odpovědi, spíše než aby hádali nebo dělali spontánní rozhodnutí,*
- *pečlivěji přemýšlí o argumentech jednoduše tím, že jim položíme otázku ‚Proč?‘,*
- *musí najít a použít dostupné důkazy, aby se mohli rozhodnout o své odpovědi, a když shromáždí všechny důkazy, analyzují je a na základě toho dojdou k závěru, a tím odůvodní své odpovědi (Westbrook 2014).*

4.4 Rozvoj znalostí jazykového systému

Za pomoci narativní metody lze kromě strategií učení (viz kapitola 4.1), znalostí (4.2) a kritického myšlení (4.3) rozvíjet i znalost jazyka, respektive cizího jazyka. Do jazykového systému dle Carvalho (2021) řadíme slovní zásobu, včetně definic slov a slovních spojení, ale také gramatiku, výslovnost, funkci jazyka při jeho využití v kontextu různých situací a vzájemné vztahy, které mohou vyplynout například z intonace nebo daného využití gramatické struktury, času atp. (Carvalho 2021). Podle Hendricha, et al. (1988) jsou tyto subsystemy ve výuce cizích jazyků dorozumívacími prostředky a zpravidla předchází výuce řečových dovedností, kdy žáci tyto prostředky uplatňují v procesu komunikace (Hendrich, et al. 1988, s. 129).

Při výuce narativní metodou můžeme žákům rozšířit znalosti slovní zásoby, ale zároveň jim například při vyprávění představit gramatiku, správnou výslovnost a při aktivitách předcházejících nebo navazujících na výuku narativní metodou předáváme žákům současně povědomí o funkci jazyka v různých komunikačních situacích.

Lightbown a Spada (2013) tvrdí, že v komunikaci (stejně tak při vyprávění) v cizím jazyce nevádí, pokud použijeme slova ve špatném pořadí, vyslovíme slovo jinak, než by to mělo být správně nebo ke slovu připojíme špatnou předponu, ale jestliže neznáme potřebné slovo, které je nositelem významu sdělení, máme problém (Lightbown a Spada 2013, s. 60).

Zařazením výuky narativní metodou můžeme žáky seznámit s jádrovou slovní zásobou i (jednoduchou) gramatikou zábavnou formou, pokud je například zapojíme do vyprávění příběhu v podobě opakování stejných pasáží, které mají stále stejnou strukturu, pouze se mění například název osoby, zvířete nebo věci.

Dle Shin a Crandall (2014) se žáci učí nejlépe praxí a slovní zásobu a gramatiku si osvojují, pokud jsou často vystavováni příležitostem, kdy si mohou jazyk vyzkoušet

v autentickém a smysluplném kontextu. Narativní metoda je právě takovou příležitostí (Shin a Crandall 2014, s. 41).

4.5 Rozvoj řečových dovedností

Beneš (1971) rozumí v didaktice cizích jazyků řečovými dovednostmi „schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka a buď receptivním nebo aktivním způsobem“ (Beneš 1971, s. 117).

Dle Hendricha, et al. (1988) se řečové dovednosti zpravidla dělí na:

- a) receptivní (pasivní), tj. poslech s porozuměním a čtení s porozuměním, v rámci narativní metody pak poslech ústního storytellingu, poslech hlasitého čtení, nebo čtení narativních textů s porozuměním.
- b) produktivní (aktivní), tj. ústní projev (mluvení) a písemný projev, v rámci narativní metody ústní storytelling, psaný storytelling, vizuální storytelling i digitální storytelling (Hendrich, et al. 1988, s. 186).

4.5.1 Poslech s porozuměním

Hendrich, et al. (1988) definují poslech cizojazyčného projevu jako řečovou dovednost, která umožňuje poslouchat mluvenou řeč a současně porozumět jejímu obsahu. Z definice je patrné, že tato řečová dovednost zahrnuje sluchové vnímání zvukové podoby mluveného projevu a pochopení jejího obsahu. Proto se tato dovednost označuje jako poslech s porozuměním (Hendrich, et al. 1988, s. 187).

Dle Phillips (1993) jsou poslechové aktivity na 1. stupni nesmírně důležité, protože představují bohatý zdroj k rozvoji cizího jazyka (Phillips 1993, s. 17). Zařazení narativní metody do výuky poskytne tento zdroj, který je pro žáky nenahraditelný, viz hlasité čtení příběhu učitelem popsané v kapitole 2.3 Psaný storytelling, nebo techniky ústního storytellingu (2.1). Phillips (1993) uvádí, že poslech můžeme žákům zprostředkovat pomocí vyprávění příběhu, hlasitého čtení, nahrávky nebo videa. Videa žákům poskytují navíc automaticky i vizuální oporu, nahrávky jsou užitečné pro poskytnutí jiného hlasu a přízvuku, ale učitel je velmi důležitým zdrojem poslechového materiálu, a proto bychom měli do výuky zařazovat práci s narativními texty (Phillips 1993, s. 17).

Obecně lze říci, že se učitel nemusí bát, že by mu žáci nerozuměli, protože obvykle rozumí více než umí sami říci a na poslech mohou reagovat neverbálně nebo používat jednoduchý jazyk. Castro (2021) tvrdí, že když jsou žáci schopni poslouchat texty

v angličtině a porozumět jim, zažívají skutečný pocit úspěchu. Žáci pokaždé pozorně poslouchají, když jim vyprávíme nebo čteme příběh nebo jim pouštíme nahrávku či video. Současně si osvojují nová a upevňují známá slova, která slyší. Aby narativnímu textu porozuměli, musí žáci pozorně sledovat podpůrná gesta i doprovodný materiál, stejně jako věnovat pozornost jednotlivým slovům (Castro 2021).

Dle Maxom (2009) je důležité si uvědomit, že proces naslouchání je aktivní, i přestože se řadí mezi receptivní řečové dovednosti. Jako učitelé bychom měli pamatovat na to, že většině žáků trvá nějakou dobu, než se na práci s narativním textem naladí a než budou schopni ho pozorně vnímat (Maxom 2009, s. 195).

Shin a Crandall (2014) souhlasí, že je poslech pro žáky náročný, protože při poslechu, a to nejen příběhů, musí žáci interagovat s tím, co slyší, a musí zprávu (zde příběh) přesně interpretovat, aby dávala smysl (Shin a Crandall 2014, s. 110).

I Ellis a Brewster (2014) upozorňují, že poslouchat příběhy není pasivní činnost a dodávají, že v hlavách žáků se odehrává při poslechu příběhů zpracovávání velkého množství informací najednou, například pozorují gesta vypravěče, současně si všímají hlasové modulace, přiřazují jakýkoli obrazový materiál k jazyku, který slyší, vytvářejí si v hlavě vlastní obrazy a vizualizace, snaží se předvídat, co přijde dál, hádají významy neznámých slov a tak dále (Ellis a Brewster 2014, s. 34).

Vyprávění, ale i hlasité čtení příběhů nebo pouštění nahrávky či videa, tak může být skvělým poslechovým materiálem pro žáky. Navíc, jak již bylo zmíněno výše, u vyprávění vstupuje do výuky i kreativita učitele a učitelé si mohou obsah i jazyk možnostem svých žáků přizpůsobit tak, aby byl pro ně adekvátní a obohacující.

4.5.2 Mluvení

Hendrich, et al. (1988) definují cizojazyčný ústní projev neboli mluvení jako řečovou dovednost, která slouží k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace ve zvukové podobě. Jde o řečovou produkci, která na 1. stupni zahrnuje především základy konverzace s každodenní tematikou, jako jsou například pozdravy, představení se a další jednoduché situační rozhovory (Hendrich, et al. 1988, s. 211). Stejně tak ale může jít o krátké a jednoduché smyšlené i na realitě založené příběhy.

Podle Ellis a Brewster (2014) většina žáků považuje za cíle učení se cizímu jazyku především naučit se jím mluvit, myslí si, že to je snadné a chtějí okamžité výsledky. Pokud si mají žáci tuto motivaci udržet, je třeba jim dát příležitost mluvit anglicky co

nejdříve a co nejčastěji, aby měli pocit, že dělají pokroky a naplňují svá očekávání (Ellis a Brewster 2014, s. 36).

Pro rozvoj mluvení lze pracovat i s krátkými příběhy, což ilustrují například Shin a Crandall (2014), kdy dokládají, že již s malou slovní zásobou a nulovou znalostí gramatických struktur, lze úspěšně komunikovat.

„Myš zachránila svá mláďata před zuřivou kočkou pouhým štěkáním „haf-haf“. Poté, co kočka utekla, řekla myš svým potomkům: „Vidíte, děti, umět druhý jazyk se vyplatí.“

– *Efstathiadis*

(Shin a Crandall 2014, s. 120–123).

4.5.3 Čtení s porozuměním

Hendrich, et al. (1988) upozorňují, že z poznatků psychologie cizojazyčného vyučování vyplývá, že u žáků mladšího školního věku je žádoucí začínat výuku cizího jazyka krátkým audioorálním kurzem a respektovat prioritu zvukové podoby jazyka. V něm se žáci učí vnímat cizojazyčná slova, slovní spojení a věty na základě sluchového vnímání, osvojovat si je a aplikovat je v jednoduché konverzaci. Teprve po skončení audioorální fáze začínají žáci číst a psát to, co se již naučili ústní formou (Hendrich, et al. 1988, s. 223). Součástí audioorální fáze může být hlasité čtení příběhů učitelem, videa, drama a podobně využití narativní texty bez nutnosti žáků jazyk produkovat, více o rozvoji poslechu s porozuměním v kapitole 4.5.1.

Dle Ellis a Brewster (2014) je jedním z důvodů pro zařazení audioorální fáze fakt, že malé děti mohou mít stále potíže naučit se číst ve svém mateřském jazyce a v takovém případě je rozumné čtení v angličtině odložit na později, dokud nebude jejich gramotnost v mateřském jazyce rozvinutější (Ellis a Brewster 2014, s. 39).

Kyloušková (2007) zdůrazňuje že čtení je při výuce cizích jazyků důležité a nelze ho vynechat a dodává, že čtení je stejně jako mluvení formou komunikace, a aby žáci dosáhli komunikativní kompetence, musí si čtení osvojit (Kyloušková 2007, s. 11).

Phillips (1993) uvádí jako jeden ze způsobů, jak začít číst s velmi malými dětmi, hlasité čtení příběhů z obrázkové knížky. Můžeme jim při čtení ukazovat slova s obrázky a děti si začnou spojovat zvuky a jejich význam s napsanými symboly (Phillips 1993, s. 51).

Dle Castro (2021) je čtení mocné. Být čtenářem dává žákům znalosti, které jim mohou otevřít bránu do světa. Čtení je zároveň jednou z klíčových dovedností při výuce

jazyků, protože posiluje dovednosti, které žáci získávají v mluvení, poslechu a psaní (Castro 2021). Maxom (2009) ale zdůrazňuje, že nestačí jen před žáky postavit knihu nebo krátký text a požádat je, aby četli, ať už potichu nebo nahlas, ale je třeba je na výuku narativní metodou důkladně připravit a zařazovat do výuky zábavné aktivity, které žáky motivují pro práci s narativním textem (Maxom 2009, s. 139).

4.5.4 Psaní

Hendrich, et al. (1988) definují písemný projev neboli psaní jako aktivní řečovou dovednost, která se užívá k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace písemnou formou. Jde tedy o řečovou produkci myšlenkového obsahu do písemné podoby jazyka (Hendrich, et al. 1988, s. 236).

Maxom (2009) připomíná, že pro mladší žáky bychom měli zpočátku psaní propojit s kreslením (Maxom 2009, s. 157). Žáci tak mohou například popsat stručný děj k obrázkové osnově, nebo vytvořit jednoduchý komiks.

Psaní v cizím jazyce nemusí být stereotypní a nudné, pokud mu dodáme smysl a nějaké publikum, kterému bude psaný text adresován, tj. pokud pro své vyprávění zajistíme i posluchače, čtenáře nebo diváky. Lze také upravit formu, viz digitální storytelling a psaní příběhů např. na Instagramu. Kromě převzatých příběhů, žáky můžeme motivovat k vlastnímu kreativnímu vyjádření skrze naraci, například aby vymysleli pro ostatní slovní hříčku nebo hádanku, kterou ostatním odprezentují, nebo aby vymysleli a napsali krátký příběh, případně napsali jiný konec k zadanému příběhu.

4.6 Rozvoj klíčových kompetencí

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) jsou klíčové kompetence představeny jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV 2021, s. 10). Průcha, Walterová a Mareš (2008) navíc zdůrazňují, že tento souhrn je hlavním očekávaným výstupem základního vzdělávání (Průcha, Walterová a Mareš 2008, s. 99).

V RVP ZV jsou definovány: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální (RVP ZV 2021). Níže jsou uvedené náměty pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka za pomoci narativní metody, jelikož využitím narativní metody ve výuce cizích jazyků můžeme dosáhnout

jejich rozvoje. Jak již totiž bylo zmíněno výše během hodin storytellingu dochází k aplikaci vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.

Následující podkapitoly vychází z definic jednotlivých klíčových kompetencí v RVP ZV (2021) a současně byly inspirovány Podepřelovou (2006), která zdůrazňuje význam rozvoje klíčových kompetencí v cizojazyčném vyučování. Níže uvedené klíčové kompetence jsou vztaženy k výuce narativní metodou.

4.6.1 Kompetence k učení

- Vedeme žáky k osvojování efektivních strategií učení se cizímu jazyku.
- Učíme žáky pochopit a propojovat poznatky z různých předmětů, využívat je v procesu učení a rozvíjet tvůrčí činnosti.
- Vedeme žáky k orientaci v učebnicích a dalších textových materiálech.
- Učíme žáky experimentovat s jazykem a pomocí analogie z kontextu vyvozovat významy neznámých slov.
- Motivujeme žáky smysluplnými činnostmi pro celoživotní vzdělávání.

V konkrétní aplikaci při výuce za pomoci narativních metod z toho plyne, že pomocí aktivit rozvíjejících kompetenci k učení si žáci při práci s narativními texty zároveň osvojují strategie učení se cizímu jazyku, které jsou zásadní pro efektivitu učení a jsou základním předpokladem pro motivaci k celoživotnímu vzdělávání, ale také vedou žáky k samostatnosti, více viz kapitola 4.1 Rozvoj strategií učení.

4.6.2 Kompetence k řešení problémů

- Představujeme žákům cizí jazyk pomocí různých metod a cvičení, ve kterých jsou nuceni řešit nové typy úloh a vymýšlet způsoby řešení.
- Při projektovém vyučování učíme žáky vyhodnocovat a zpracovávat informace z různých zdrojů.
- Vedeme žáky ke kritickému myšlení, aby žáci dokázali obhájit svůj názor a postoj k danému tématu.

V konkrétní aplikaci při výuce narativní metodou z toho plyne, že pomocí aktivit rozvíjejících kompetenci k řešení problémů si žáci při práci s narativními texty osvojují zároveň dovednost řešit různé typy úloh a tím se v cizím jazyce rozvíjet. Dále se žáci učí kriticky zamýšlet při analyzování informací z narativních textů, a tím získávají nové poznatky i mimojazyčné znalosti, více viz kapitola 4.2 Rozvoj znalostí a 4.3 Rozvoj kritického myšlení.

4.6.3 Kompetence komunikativní

- Představujeme žákům cizí jazyk srozumitelnou formou, využíváme mimiku, gesta a vizuální oporu pro lepší porozumění.
- Vytváříme pro žáky dostatek přirozených komunikativních příležitostí.
- Pro mladší žáky zařazujeme do výuky písničky, básničky s pohybem, jednoduché dialogy a komunikativní didaktické hry.
- Pro starší žáky zařazujeme do výuky řízené dialogy, komunikativní didaktické hry, vyprávění nebo dramatizaci jednoduchého příběhu.
- Učíme žáky základní pravidla komunikace a naslouchání druhým.

Z aplikace narativní metody ve výuce cizích jazyků plyne, že pomocí aktivit rozvíjejících komunikativní kompetenci si žáci při práci s narativními texty osvojují jednotlivé řečové dovednosti, konkrétně poslech (viz 4.5.1) a mluvení (viz 4.5.2). Při vyprávění se žák učí naslouchat, ale také chápat myšlenky a souvislosti, může vyjadřovat svůj názor, a tím se rozvíjí v mluvení. Příběhy mohou být žákům prezentovány ale i vizuálně, skrze obrazy či písemný text. Práce s příběhy rozvíjí tedy kromě orální komunikace i písemnou komunikaci a skrze ní i čtení (viz 4.5.3) a psaní (4.5.4).

4.6.4 Kompetence sociální a personální

- Zařazujeme do výuky skupinovou práci nebo práci ve dvojicích.
- Necháváme žáky diskutovat ve skupinách na různá témata.
- Udržujeme pohodovou a přátelskou atmosféru, necháváme prostor žákům, aby se podíleli na dodržování pravidel.
- Pomocí hodnocení a sebehodnocení žáků, ale i hodnocení žáků navzájem vedeme žáky k sebereflexi, která je zásadní pro osobnostní rozvoj.

Při výuce narativní metodou ve výuce cizích jazyků z toho plyne, že pomocí aktivit rozvíjejících kompetenci sociální a personální se žáci při práci s narativními texty zároveň podílejí na vytváření bezpečného prostoru pro sdílení. Výuka žáky sblížuje, dává jim příležitost spolupracovat ve dvojicích nebo skupinách a podílí se tak na vytváření třídního kolektivu. Současně mají žáci příležitost zlepšovat se v hodnocení své práce, učit se sebereflexi i hodnocení práce druhých.

4.6.5 Kompetence občanské

- Učíme žáky respektovat názory a přesvědčení druhých.

- Vedeme žáky k zodpovědnému chování v různých situacích.
- Učíme žáky respektovat a chránit naše tradice, kulturní i umělecká dědictví a památky.

V konkrétní aplikaci při výuce narativní metodou z toho plyne, že pomocí aktivit rozvíjejících občanskou kompetenci se žáci při práci s narativními texty zároveň setkávají s kulturními rozdíly a získávají povědomí o kulturní rozmanitosti. Zařazováním tradičních příběhů a pohádek můžeme žáky vést k respektování tradic, ale také oceňovat práci našich umělců, ať už spisovatelů nebo výtvarníků.

4.6.6 Kompetence pracovní

- Vedeme žáky k samostatné práci s různými zdroji a materiály.
- Učíme žáky dodržování stanovených pravidel a plnění povinností.
- Zadáváme žákům úkoly, na kterých mohou pracovat delší dobu a vyžadují jejich samostatnost, například průzkum nebo anketu.

Z aplikace narativní metody ve výuce cizích jazyků plyne, že pomocí aktivit rozvíjejících pracovní kompetenci se žáci při práci s narativními texty zároveň učí respektování pravidel, ale také pracovat s různými zdroji a materiály, například při vytváření rekvizit pro divadelní představení.

4.6.7 Kompetence digitální

- Podporujeme žáky v učení se cizímu jazyku pomocí digitálních zařízení.
- Učíme žáky vytvořit jednoduchý digitální obsah různých formátů.
- Vedeme žáky k bezpečnému užívání digitálních zařízení.

Při výuce narativní metodou ve výuce cizích jazyků z toho plyne, že pomocí aktivit rozvíjejících digitální kompetenci se žáci při práci s narativními texty nejen učí pracovat s digitálními zařízeními, ale také jak být kreativní a vytvářet kvalitní obsah, například plakát k příběhu nebo prezentaci obrázků k vyprávění vlastního příběhu.

Výše uvedené náměty pro rozvoj klíčových kompetencí nejsou zdaleka jejich konečným výčtem. Práce s příběhy je rozmanitá, a proto vede k rozvoji mnoha oblastí. Tyto náměty mají oslovit učitele za účelem rozšíření povědomí o možnosti rozvíjení klíčových kompetencí pomocí narativní metody. Ze stejného důvodu byla do diplomové práce zařazena speciální metodická část, ve které jsou uvedena vybraná doporučení pro praxi, tj. pro práci narativní metodou v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

METODICKÁ ČÁST

5 Aplikace narativních metod do výuky

Vale a Feunteun (1995) potvrzují, že čtení a poslouchání příběhů zaujímá ve výuce cizích jazyků zásadní roli, protože žákům poskytuje bohatý zdroj jazyka a vytváří prostor pro kritické a kreativní myšlení, jak již bylo zmíněno výše. Žáci se mohou snadno ztotožnit s hlavními hrdiny a v kontextu souvislého vyprávění lépe pochopit jeho hlavní myšlenku. Příběhy mohou být nejen zdrojem zábavy, ale také významným způsobem ovlivnit jazykové poznání (Vale a Feunteun 1995, s. 40).

Abychom mohli narativní metodu využít ve výuce, a to nejen ve výuce anglického jazyka, je potřeba zohlednit individuální potřeby dětí a přizpůsobit vyučovací metody tak, aby byla výuka cizího jazyka pro děti srozumitelná. Je nutné také brát v úvahu časovou dotaci, kterou má učitel anglického jazyka k dispozici. Pokud učíme na základní škole, která není zaměřená na jazyky, tak jsou žáci na 1. stupni vystaveni cizímu jazyku od třetí třídy obvykle jen třikrát týdně, případně v první a druhé třídě formou volitelného kroužku.

Předpokládaná úroveň znalostí a dovedností v cizím jazyce žáků 1. stupně bude nízká, zvláště jejich schopnost cizí jazyk aktivně používat. Rozvoj schopnosti produkce je nicméně vhodné časově posunout až za audioorální fázi (o audioorální fázi viz kapitola 4.5.3 Čtení s porozuměním).

Porozumění příběhům u žáků mladšího školního věku můžeme podpořit názorností a ověřit pomocí aktivit s celkovou fyzickou odezvou, v zahraničí známé jako Total Physical Response (dále jen TPR aktivita). Shin a Crandall (2014) vysvětlují, že při TPR aktivitách můžeme dát i jednoduchý pokyn, jako je například „open your book“ a zatímco tento pokyn říkáme, otevřeme si učebnici. I malé děti dokáží toto propojení slov s pohybem pochopit a mohou plnit povely prostřednictvím opakování po vzoru učitele (Shin a Crandall 2014).

Některé příběhy obsahují předpřipravené pohyby, které můžeme dělat například při vyprávění nebo čtení příběhu a podpořit tak porozumění žáků. A pokud nejsou pohyby do příběhu začleněny, lze je k němu jednoduše vymyslet. TPR aktivity osloví především pohybově založené žáky, ale i ostatním může přinést zajímavý zážitek či zkušenost z práce s narativními texty. Nejenže bude taková práce zábavnější, ale žáci budou díky pohybu příběhu i lépe rozumět.

5.1 Organizace výuky narativní metodou

Organizace výuky cizího jazyka je sama o sobě náročná a při zařazení narativní metody je potřeba si připravit i zohlednit více faktorů. Halliwell (1992) vyzývá učitele angličtiny k tomu, aby se nenechali unést pod nátlakem neustálého přívalu nových trendů ve výuce cizích jazyků a stáli pevně nohama na zemi (Halliwell 1992, s. 19). Narativní metoda však není ničím novým. Vyprávění hraje v různých podobách roli v lidském životě již od nepaměti (viz již zmíněné vyprávění pohádek, vizuální vyprávění příběhů pomocí nástěnných maleb apod.). Ve výuce má proto příběh nezastupitelné místo, i kdyby to byl jen příběh žáka o tom, co zažívá a čím žije.

Vyučování s využitím narativní metody zahrnuje důkladnou přípravu, která je časově náročná.

Dle mé pedagogické zkušenosti:

- Je nutné si sestavit dopředu plán hodiny.
- Stanovit si cíl hodiny a aktivity, kterou pro dosažení cíle využijeme.
- Vybrat si narativní text a pokud je potřeba, tak ho přizpůsobit schopnostem a potřebám svých žáků.
- Připravit se na práci s narativním textem včetně přípravy pomůcek, které budou potřeba.
- Vybrat aktivity, které zařadíme před, které při, a které po práci s narativním textem.
- Předem si rozmyslet vhodné organizační formy k jednotlivým aktivitám a způsob zpětné vazby.

Vizuální storytelling se ve výuce cizího jazyka obvykle používá na úvod lekce, kde je v učebnici zobrazen obrázkový příběh nebo také komiks. Obrázky jsou pro žáky mladšího školního věku důležitou oporou, která jim pomáhá lépe se v cizím jazyce orientovat.

Do nového tématu nejčastěji uvádíme žáky pomocí videa nebo ho využíváme jako výchozí bod pro následující aktivity zaměřené na porozumění nebo slovní zásobu. S videem i obrázky můžeme pracovat různě, využít při tom různé vyučovací techniky či formy práce, a proto se stejným vizuálním materiálem bude každý učitel pracovat jiným způsobem.

5.1.1 Výběr narativního textu

Shin a Crandall (2014) uvádějí, že výběr správného narativního textu je prvním krokem k úspěšné výuce narativní metodou a měl by splňovat určitá kritéria. Aby byl text srozumitelný, je nutné, aby byl napsaný jednoduchým jazykem, neobsahoval zbytečně dlouhá souvětí a z větší části by měl obsahovat známou slovní zásobu. Pravděpodobnost porozumění zvýší předchozí zkušenost s textem z mateřského jazyka, a proto jsou vhodným zdrojem narativních textů právě pohádky (Shin a Crandall 2014, s. 213).

Dle Kylvouškové (2007) se často stává, že narativní text vybere učitel podle svého vkusu, který u žáků neuspěje. Proto bychom měli vybírat především takové texty, aby nejen odpovídaly časovým možnostem výuky a motivaci učitele, ale aby především odpovídaly zájmu žáků, a tím upoutaly jejich pozornost (Kylvoušková 2007, s. 39).

Phillips (1993) také upozorňuje, že bychom se při výběru narativního textu pro své žáky měli zaměřit na to, aby byly zajímavé a zábavné, jinak je nebudou žáci chtít poslouchat, natož pak číst. Nevýhodou autentických textů je jejich složitost. Ustálená slovní spojení a složité jazykové struktury ztěžují porozumění, a proto i když by se žákům text mohl líbit, nemůžeme ho použít v jeho originální verzi. Naopak texty, které by bylo možné použít, mohou na žáky působit příliš dětinsky. Kompromisem mohou být například dětské časopisy, které jsou běžně dostupné, vypadají autenticky, a protože jsou psané přímo pro mladší žáky, je možné je využít ve výuce v původní verzi (Phillips 1993, s. 51).

Wright (2008) považuje za důležité při výběru narativního textu přihlídnout k faktu, zda se nám příběh líbí a ceníme si jeho hodnoty, kterou může žákům přinést. Abychom vybrali správný text, musí být přiměřeně dlouhý, aby žákům něco předal, ale také aby udrželi pozornost v průběhu celé práce s narativním textem. Při výběru bychom měli také zohlednit, zda je text vhodný pro rozvoj řečových dovedností nebo představení slovní zásoby či jazykových struktur, aby splnil svůj účel v hodině (Wright 2008, s. 10).

5.1.2 Adaptace narativního textu

V případě, že je text příliš složitý na porozumění, měli bychom ho žákům přizpůsobit. Některá slova, fráze, či gramatické struktury mohou být pro žáky složité a nesrozumitelné, proto ještě před tím, než je představíme ve třídě, měli bychom příběh upravit podle schopností a jazykové úrovně žáků.

Slova nebo slovní spojení, která nejsou podstatná můžeme úplně vynechat nebo nahradit známějšími synonymy. Slova lze také nahradit piktogramy, obrázky a podobně.

Umělecké texty někdy mívají specifické pořadí slov ve větách. Pro mladší žáky mohou být příliš složité, a proto pro ně můžeme přizpůsobit i pořadí slov ve větách.

Ze syntaktického hlediska můžeme složitá souvětí rozdělit na více kratších vět. Z pohledu gramatiky by v textu měly být například jen základní časy, kterým budou žáci rozumět. Důležité je, aby vždy zůstala hlavní myšlenka nezměněná.

Dle Wrighta (2008) by se v textu mělo objevovat opakování, tedy jakýsi refrén. Do příběhu je možné přidat i písničky či básničky, které zapojí žáky do děje, stanou se jeho součástí a budou se na vyprávění aktivně podílet (Wright 2008, s. 174).

5.1.3 Příprava před výukou narativní metodou

Jakmile vybereme správný narativní text a přizpůsobíme ho žákům na míru, dalším důležitým krokem k úspěšné výuce narativní metodou je příprava učitele, jak bude příběh vyprávět, případně jakým způsobem bude s příběhem jinak pracovat nebo jak bude práci s příběhem organizovat. Shin a Crandall (2014) doporučují si předem připravit divadelní prvky, které vtáhnou diváky do děje, například gesta a mimiku, pohyby těla, dramatické pauzy, hlasovou modulaci, ale také pomalé a jasné vyslovování. Dále rekvizity, které zahrnují vizuální pomůcky, reálné předměty, masky, kostýmy, prstové loutky, plakáty nebo prezentaci s obrázky. Můžeme do příběhu začlenit i písničku, říkanku nebo hraní rolí, které pro žáky vytvoříme, aby si mohli příběh zahrát. Scénář přizpůsobíme jazykové úrovni žáků (Shin a Crandall 2014, s. 215).

Také plynulost ústního projevu potřebuje dle Wrighta (2008) čas, příležitost a povzbuzení, aby se rozvinula. Pokud tedy vaše angličtina není příliš plynulá a přesná, vyprávění příběhů dětem je jedním z nejlepších způsobů, jak svou angličtinu zlepšit, protože se současně učíte zvládnout delší plynulý ústní projev (Wright 2008, s. 14–15).

Dle Shin a Crandall (2014) je z pohledu učitele potřeba se příběh před vlastním předstoupením před třídou naučit zpaměti současně i s otázkami, které budeme žákům v průběhu práce s narativním textem pokládat. Vyprávění nebo čtení příběhu si můžeme cvičit doma před zrcadlem. Můžeme si vyprávění nebo čtení nahrát, poslechnout a vylepšit drobné detaily. Pokud chceme mít jistotu, že na něco nezapomeneme, můžeme si vyrobit kartičky s náповědou (Shin a Crandall 2014, s. 215).

Wright (2008) uvádí podrobné kroky, které vedou k dobré přípravě před vyprávěním bez opory a doporučuje následující techniky pro zapamatování příběhu:

- *Jestliže si chceme příběh dobře zapamatovat, je dobré si příběh nejprve několikrát přečíst a poté ho zkusit někomu převyprávět nebo si čtení příběhu nahrát a pustit.*
- *Zapamatování hlavních postav a klíčových bodů nám pomůže neodbíhat od děje, protože nám budou příběh v průběhu vyprávění připomínat.*
- *Někomu může pomoci například myšlenková mapa nebo grafické znázornění děje příběhu s hlavními zápletkami a postavami.*
- *V neposlední řadě může být velmi nápomocná i vizualizace v průběhu vyprávění (Wright 2008, s. 14–30).*

Pokud si nejsme jistí, můžeme si příběh sepsat na papír, minimálně v hlavních bodech, a v průběhu vyprávění se do něho dívat.

5.2 Aktivity vhodné ve výuce narativní metodou

Kyloušková (2007) uvádí, že je nutné při práci s narativním textem postupovat systematicky, aby byla výuka účinná a žáci textu lépe porozuměli. Proto doporučuje rozdělit výuku na několik částí, konkrétně přípravu na práci s narativním textem, dále prezentaci narativního textu pomocí vyprávění, čtení příběhu nebo poslechu nahrávky či videa a následně využití narativního textu (Kyloušková 2007, s. 41).

Pro tyto účely jsou v následujících kapitolách rozepsané aktivity, které je vhodné zařadit před výukou, při výuce a po výuce narativní metodou.

Těmito aktivitami rozvíjíme společně se slovní zásobou u žáků také čtení s porozuměním. Častější zařazování otázek k ověření porozumění textu může žáky nejen vést k mluvení a psaní, ale také motivovat k rozvoji dalších jazykových dovedností.

5.2.1 Aktivity před zahájením práce s narativním textem

Maxom (2009) uvádí, že žáci potřebují nejprve nějaký čas na procvičení, než zvládnou věnovat poslechu nebo čtení plnou pozornost a pochyť v něm konkrétní informace. Aby se žáci cítili uvolnění a připravení, můžeme začít se zahřívací tzv. ‚warm-up‘ aktivitou, která obvykle trvá několik minut a zařazujeme ji vždy před výukou narativní metodou (Maxom 2009, s. 195).

Před prací s narativním textem je tedy potřeba připravit nejen sebe, ale také žáky. Ideální je věnovat přípravě alespoň 5–10 min na začátku hodiny, kdy žáci mohou například předpovídat, o čem příběh bude, nebo si ověřit znalost slovíček, která jsou pro

příběh důležitá, případně je žákům zábavnou formou představit. Pokud jsme si vybrali příběh z knihy, je možné žákům například ukázat obal knihy a zapojit tím jejich představivost. Také můžeme přinést do hodiny vyrobené hlavní hrdiny z příběhu nebo reálný předmět, který bude příběh a jeho hrdiny vystihovat.

Příprava žáků je zásadní, protože jim pomáhá překonat jazykovou bariéru a podporuje jejich porozumění. Aby výuka byla smysluplná a žáci mohli naslouchat vyprávění či se ho účastnit, je nutné u nich vytvořit zájem, tj. žáky motivovat. Například tím, že do třídy doneseme obrázky, či jiné vizuální materiály. Kromě toho, pokud má příběh morální hodnotu, tak u nich můžeme vzbudit zájem o příběh či podílení se na příběhu krátkou diskuzí ze života žáků, která by podpořila chuť pracovat s příběhem a dozvědět se více. Pokud se v příběhu objevují gramatické struktury, které se žáci naučili, je možné si je, před vyprávěním, čtením nebo poslechem nahrávky či videa, připomenout.

Shin a Crandall (2014) navrhují, že bychom pro udržení pozornosti během práce s narativními texty, například při vyprávění příběhu učitelem, měli žákům zadat úkol, který dá jejich poslouchání smysl. Pokud například žáci předpovídali, o čem příběh bude, mohou se zaměřit během poslouchání na to, zda byla jejich předpověď správná. Nebo pokud příběh zahrnuje slovo, které se v příběhu opakuje, mohou žáci reagovat například nějakým zvukem, tlesknutím nebo tím, že se postaví (Shin a Crandall 2014, s. 2019).

V následujícím textu jsou uvedeny některé vybrané aktivity, které je vhodné zařazovat před výukou narativní metodou, tzv. ‚before-storytelling activities‘, které uvádějí Ellis a Brewster (2014, s. 31–37) s Wrightem (2008, s. 32–36).

Je možné před výukou narativní metodou zařadit i jiné aktivity, viz například Phillips (1993), Shin a Crandall (2014) a další, ale dle mých osobních pedagogických zkušeností a výše zmíněné odborné literatury bychom se v rámci ‚before-storytelling phase‘ měli obecně zaměřit především na dobrou přípravu žáků, vzbuzení zájmu, získání si jejich pozornosti, ‚předučit‘ je klíčová slova, která v příběhu hrají zásadní roli a podpořit tak jejich porozumění.

Převyprávění příběhu

Někteří žáci potřebují příběh nejprve slyšet v mateřském jazyce, aby se poté mohli lépe soustředit na práci s narativním textem v cizím jazyce. Wright (2008) uvádí, že můžeme žákům říct v mateřském jazyce například shrnutí příběhu, třeba jen jeden řádek

nebo delší část příběhu, která popisuje hlavní děj, ale vynechává rozuzlení příběhu (Wright 2008, s. 32). Tato varianta je skvělá pro začínající posluchače, tedy pokud jsme narativní metodu zatím do výuky nezařazovali. Při každé další práci s narativním textem můžeme převyprávění v mateřském jazyce zkracovat, dokud nebudou žáci schopni cizí jazyk produkovat sami.

Aktivity s obrázky

Pro předvídání u žáků mladšího školního věku je dle Wrighta (2008) skvělé využít obrázky, ať už to bude obal knihy, obrázky uvnitř knihy nebo situační obrázky, které pomohou žákům nastínit děj příběhu (Wright 2008, s. 32, 33). Tyto aktivity se mohou dělat s celou třídou najednou nebo ve dvojicích či ve skupinách, kde mohou své nápady a myšlenky sdílet, než se o ně podělí se zbytkem třídy. Pokud si připravíme situační obrázky s písmeny, mohou s nimi žáci pracovat ve dvojicích a uspořádat je do správného pořadí. I když příběh nebudou znát, mohou tak lépe předpovědět, o čem příběh bude.

Abychom žáky ‚předučili‘ slovní zásobu, která je potřebná pro porozumění podstaty příběhu, můžeme k tomu využít obrázky, které zastupují konkrétní slova. Pokud to jsou slova, která žáci znají, mohou si ve dvojicích zahrát běhací diktát, kdy se obrázky rozmístí po třídě, žáci příběhnout k obrázku, zapamatují si, co na něm bylo a nadiktují ho svému spolužákovi. Tato hra je u žáků mladšího školního věku velmi oblíbená.

Pro zopakování slovní zásoby, která bude využita při práci s narativním textem, můžeme dle Ellis a Brewster (2014) dát žákům do dvojic různé obrázky a kartičky se slovy. Jejich úkolem je přiřazení slov k obrázkům. Slovní zásobu můžeme také procvičit pomocí známé hry Bingo, s rozdílem, že místo čísel si žáci do tabulky nakreslí obrázky (Ellis a Brewster 2014, s. 32). Tato hra je u žáků také velmi oblíbená.

Klíčová slova

Předvídat děj příběhu můžeme dle Wrighta (2008) také pomocí klíčových slov, která vybereme tak, aby z nich byla poznat hlavní zápletky i děj. Klíčová slova napíšeme na tabuli v pořadí, jak jdou v příběhu za sebou a necháme žáky předpovědět, o čem příběh bude (Wright 2008, s. 33).

Pokud jsou žáci starší, mohou si pomocí klíčových slov napsat krátkou předpověď, o čem si myslí, že daný příběh bude, případně napsat jednu dlouhou větu, která by

obsahovala všechna klíčová slova. Tuto aktivitu by žáci mohli dělat ve dvojicích i v menších skupinách.

Klíčová slova můžeme dle Ellis a Brewster (2014) žákům představit i pomocí osmisměrky (Ellis a Brewster 2014, s. 32). Programy na tvoření osmisměrek jsou v dnešní době dostupné a vytvoření vlastní osmisměrky zabere jen pár minut. Tato aktivita je výborná, protože zaktivizuje všechny žáky najednou. Některým žákům může zabrat křížovka více času, a proto je dobré mít v záloze třeba nějakou otázku do diskuze pro ty, co budou rychle hotoví.

Diskuze

Dle Wrighta (2008) jsou příběhy, které mají morální význam nebo obsahují konkrétní téma, o kterém by mohli žáci diskutovat, ztotožnit se s ním a uvést vlastní příklady ze svého života, skvělé pro zařazení diskuze před výukou narativní metodou (Wright 2008, s. 32).

Diskuze by měla být na konkrétní téma, a ještě lepší by bylo specifikovat konkrétní otázku, na kterou mají žáci odpovědět, podle svých zkušeností. Diskuzi mohou žáci provést ve dvojicích nebo menších skupinách, následně mohou ostatním představit zkušenost či odpověď svého spolužáka.

Zvědavost můžeme u žáků podnít i pomocí kladení konkrétních otázek, které souvisí s tématem příběhu nebo jeho hlavní myšlenkou. Můžeme se žáků zeptat na jejich názor a tím je nalákat, aby si příběh poslechli.

Hádání významu slov

Porozumění významu slov je velice důležité u žáků ověřit před tím, než začneme práci s narativním textem. Dle Wrighta (2008) si můžeme připravit větší obrázky na tvrdý papír nebo čtvrtku, abychom je mohli ukázat celé třídě a byli tak při aktivitě zapojeni všichni žáci najednou (Wright 2008, s. 34).

Ellis a Brewster (2014) uvádějí, že význam slov můžeme žákům představit i pomocí reálných předmětů, které souvisí s tématem příběhu. Můžeme jim předměty ukázat a přeložit si slova, která žáci neznají nebo necháme žáky předměty prohlédnout na určitý čas a poté je něčím přikryjeme. Úkolem žáků je vyjmenovat co nejvíce předmětů, které si zapamatovali. Tuto aktivitu lze hrát v menších skupinách nebo s celou třídou dohromady. Obměnou je aktivita, při které necháme žáky na určitý čas předměty

prohlédnout, žáci se otočí, a přitom některý předmět schováme, tak aby to žáci neviděli. Jejich úkolem je uhodnout, jaký předmět chybí. Případně je můžeme postavit do kroužku s rukama za zády a nechat je si nějaký předmět osahat a zkusit uhodnout, o jaký předmět jde (Ellis a Brewster 2014, s. 32).

Některá slova jsou sama o sobě těžká představit, a proto je lepší je představovat v kontextu celé fráze nebo věty. Žáci si tak mohou lépe význam slova domyslet. Pokud žákům například představujeme slovo, které má k sobě protiklad, je dle Wrighta (2008) mnohem snazší jim představit obě slova společně a využít proto názorné obrázky, ze kterých bude význam slova poznat na první pohled (Wright 2008, s. 36).

Při představování důležitých slov z příběhu můžeme jednotlivé způsoby vzájemně kombinovat. Skvělým způsobem, jak žákům vysvětlit, co dané slovo znamená, je dle Wrighta (2008) jim ho předvést pomocí pantomimy (Wright 2008, s. 36). Pokud by ale význam ani po zopakování nepochopili, můžeme jim jednoduše slovo, které neznají přeložit a ideálně zapsat na tabuli.

5.2.2 Aktivity při výuce narativní metodou

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, jednou z aktivit vhodných při storytellingu je vyprávění příběhu učitelem. Při vyprávění je potřeba průběžně kontrolovat porozumění žáků, i proto je lepší příběh například vyprávět vlastními slovy. V takovém případě může učitel navázat oční kontakt s žáky po celou dobu vyprávění a kontrolovat tak jejich porozumění příběhu. Pro podpoření lepšího monitoringu porozumění při vyprávění příběhu učitelem bez opory, tj. bez čtení, zařazujeme mimiku, gesta a prvky dramatizace, jak již bylo zmíněno, viz Shin a Crandall (2014) „je dobré předem si připravit divadelní triky, které vtáhnou diváky do děje, například gesta a mimiku, pohyby těla, dramatické pauzy, hlasovou modulaci, ale také pomalé a jasné vyslovování“ (Shin a Crandall 2014, s. 215).

Někdy je sice dobré nechat žáky při práci s narativním textem jen sedět, poslouchat a užívat si příběh, ale jindy je vhodné zařadit aktivity, které učiní práci s narativním textem zábavnější a žáci si budou moci příběh zažít na vlastní kůži. Tím, že při výuce narativní metodou zařadíme aktivity, tzv. ‚during-storytelling activities‘ žáky aktivizujeme.

Níže jsou uvedené aktivity, které je vhodné zařazovat při výuce narativní metodou. Jedná se o výběr z aktivit, které uvádějí Shin a Crandall (2014, s. 220–221) a Watts (2006, s. 37) s Wrightem (2008, s. 37–43). Před jejich zařazením je ovšem třeba zvážit, které

aktivity můžeme zařadit už při prvním představení narativního textu, a které naopak zařazujeme až při opakované práci s narativním textem.

Otázky k ověření porozumění

Dle Shin a Crandall (2014) můžeme v průběhu práce s narativním textem kontrolovat porozumění příběhu pomocí otázek, vztahujících se ke konkrétní pasáži, abychom žáky udrželi aktivní. Měli bychom si ale vybrat vždy jen důležité pasáže, a neptat se žáků příliš často, abychom neodvedli jejich pozornost od příběhu. Otázky se mohou vztahovat k hlavnímu hrdinovi, prostředí nebo zápletce (Shin a Crandall 2014, s. 220).

Wright (2008) uvádí, že se můžeme žáků také ptát, co si myslí, že bude následovat. Pokud ještě nejsou schopni říct větu v cizím jazyce, mohou odpovídat v mateřském jazyce (Wright 2008, s. 40).

Vynechání slov

Dle Wrighta (2008) pokud čteme připravený text z knihy nebo ho máme napsaný, můžeme si některá slova podtrhnout a při čtení tato slova vynechat a vytleskat či vypískat počet slabik. Žáci mají za úkol podle významu uhádnout slovo, které jsme vynechali. Můžeme jim pomoci předvedením chybějícího slova pomocí gesta nebo pantomimy (Wright 2008, s. 40).

Wright (2008) dále popisuje, pokud všichni žáci příběh znají, ať už z předchozích hodin nebo z mateřského jazyka, můžeme některá slova v příběhu změnit, například místo tří prasátek řekneme, že jich bylo pět nebo u Červené Karkulky řekneme, že měla zelenou kapuci a necháme žáky, aby nás mohli opravit a říct to správně (Wright 2008, s. 39). Tím udržíme jejich pozornost a zapojíme je do příběhu. Budou tak mít pocit, že příběh vypráví s námi.

TPR aktivity

Dle Shin a Crandall (2014) mohou žáci v průběhu práce s narativním textem, pokud to příběh dovolí, předvádět to, co slyší. Ať už vlastním tělem nebo pomocí papírové loutky. Některé příběhy mají dokonce zabudované pokyny ve svém ději a žáci se tak mohou při práci s narativním textem aktivně zapojit (Shin a Crandall 2014, s. 221).

Pokud se některá slova v příběhu opakují častěji, můžeme si před prací s narativním textem s žáky domluvit konkrétní pohyby, jak na daná slova budou reagovat. Wright (2008) uvádí, že obměnou by mohlo být rozdělení různých slov všem žákům. Měli by za úkol se postavit při každé zmínce jejich slova (Wright 2008, s. 38). Může se ale stát, že žáci nebudou dávat pozor a mohou práci zdržovat, a tím ostatní rozptylovat od příběhu.

Kreslení obrázku

Při výuce narativní metodou můžeme dle Wrighta (2008) na chvíli přestat a nechat žáky, aby nakreslili, co doposud slyšeli a tím ověřit jejich porozumění (Wright 2008, s. 41). Některé příběhy zahrnují dokonce popis, podle kterého mohou žáci postupně kreslit, o čem vyprávíme a tím mohou zůstat aktivní.

Wright (2008) dále uvádí, že můžeme v průběhu práce s narativním textem žáky požádat, aby zavřeli oči a jednoduše si představili první obrázek, který se jim vybaví v návaznosti na část příběhu. Pokaždé se můžeme zaměřit na jiný smysl například, co žáci vidí, slyší nebo co cítí. Své představy mohou žáci sdílet s ostatními. Mladší žáci mohou svůj obraz popsat slovy, starší žáci mohou vytvořit jednoduché věty a představit ho tak ostatním (Wright 2008, s. 41).

Vlastní konec příběhu

Dle Shin a Crandall (2014) může každý žák před dovyprávěním příběhu dostat příležitost vytvořit si vlastní konec podle svých preferencí (Shin a Crandall 2014, s. 221). Watts (2006) doporučuje mladší žáky při této aktivitě podpořit konkrétními otázkami, které pomohou určit způsob, jak příběh skončí (Watts 2006, s. 37). Pokud máme dost času, můžeme dle Shin a Crandall (2014) nechat žáky vlastní konec příběhu také nakreslit (Shin a Crandall 2014, s. 221). Je třeba ale zvážit, zda tuto aktivitu zařadit při, anebo až po odvyprávění či přečtení celého příběhu.

5.2.3 Aktivity po výuce narativní metodou

Aktivity po výuce narativní metodou jsou nezastupitelnou součástí výuky narativní metodou a je, podle mého názoru, potřeba si na ně vyhradit alespoň 15–20 min. Dle Shin a Crandall (2014) mají aktivity zařazené po výuce narativní metodou, tzv. „post-storytelling activities“, nejen ověřit porozumění žáků, ale také jsou výbornou příležitostí,

jak si žáci mohou vyzkoušet novou slovní zásobu a nové jazykové struktury v praxi (Shin a Crandall 2014, s. 222).

Po práci s narativním textem, například vyprávění příběhu učitelem, můžeme s žáky zkontrolovat správnost jejich předpovědí nebo si prohlédnout, co žáci v průběhu vyprávění nakreslili, případně si mohou žáci nakreslit obrázek po vyprávění, pokud to zatím nedělali. Převyprávěním příběhu si žáci procvičí paměť, ale také slovní zásobu a mluvení.

Na závěr hodiny nesmíme zapomenout nechat si prostor pro zpětnou vazbu a vybrat zajímavý způsob, který bude pro žáky snadno uchopitelný. Může to být jednoduchá otázka, na kterou postupně všichni odpoví, nebo mohou odpovědět pomocí škály či stupnice, anebo vyplnit krátký dotazník, kde mohou žáci vybarvit, jak výuku hodnotí.

Následující aktivity, které je vhodné zařazovat po výuce narativní metodou nejsou konečným výčtem aktivit, které uvádí Watts (2006) a Wright (2008, s. 44–61), ale pouze stručným výběrem. Po výuce narativní metodou je možné zařadit i mnoho jiných aktivit, viz opět například Ellis a Brewster (2014), Phillips (1993) nebo Shin a Crandall (2014).

Otázky k ověření porozumění

Watts (2006) uvádí, že pro ověření porozumění můžeme žákům připravit kvíz, ve kterém budou mít na výběr z možností. Může se jednat o otázky a odpovědi, anebo o dokončování vět. Mezi otázkami na výběr můžeme zařadit také otevřenou otázku, kdy bude muset být žák kreativní a vymyslet odpověď sám (Watts 2006, s. 84–87).

Dle Wrighta (2008) mohou být zajímavou variantou otázek k porozumění příběhu otázky, které vymyslí sami žáci ve skupinách. Poté se rozdělí do jiných skupin a budou si otázky k ověření porozumění pokládat navzájem. Touto aktivitou se zapojí více žáků, než kdybychom se ptali všech najednou (Wright 2008, s. 44).

Doplňování chybějících slov do vět neboli ‚gap-filling‘ může být dle Watts (2006) výborným pomocníkem, pokud chceme ověřit porozumění u všech žáků. První variantou pro mladší žáky je doplňování slov do vět podle obrázků. Druhou variantou pro starší žáky je doplňování slov do vět z nabídky podle významu (Watts 2006, s. 82, 83).

Řazení vět

Wright (2008) uvádí, že je řazení vět nebo slov klasickým cvičením, které se zařazuje po výuce narativní metodou. Tato aktivita je náročnější, proto je vhodné volit jednoduché

věty, případně jenom klíčová slova. Pro mladší žáky může být obměnou řazení obrázků do správného pořadí. Žáci mohou pracovat ve dvojicích nebo samostatně. Pokud by na každého vyšlo jedno slovo nebo jedna krátká věta, můžeme je napsat na tvrdý papír nebo čtvrtku a mohou se žáci zkusit bez mluvení seřadit před tabulí (Wright 2008, s. 44).

Tato aktivita vybízí a je skvělou příležitostí, aby si žáci procvičili čtení s porozuměním. Zároveň pokud pracují ve dvojicích, mají možnost spolupracovat a řešit problémovou situaci pomocí kritického myšlení. Nemělo by to být tedy jen bezmyšlenkovité řazení, ale žáci by měli být schopni vysvětlit, proč dali danou větu či obrázek na první místo a jak k tomu řešení dospěli.

Převyprávění příběhu

Touto aktivitou si žáci nejen skvěle procvičí paměť, ale také si mohou procvičit mluvení a novou slovní zásobu. Wright (2008) uvádí aktivitu, při které s míčem příběh převypráví postupně všichni žáci. Ten kdo má míč, řekne jedno slovo nebo krátkou větu a postupně se příběh skládá dohromady. Žáci si mohou také jednoduše převyprávět příběh ve dvojicích nebo ve skupinách. Pomocí návodných otázek také můžeme navést žáky, aby převyprávěli příběh co nepřesněji, jak šel za sebou (Wright 2008, s. 47). Výbornou mluvní aktivitou je také aktivita ve dvojicích, kde mají žáci úryvek z příběhu, každému chybí jiná slova, mají za úkol zjistit která a doplnit je.

Wright (2008) navrhuje připravit si zjednodušený přepis příběhu nebo obrázkovou osnovu na tabuli, poté nechat žáky nejprve převyprávět příběh s pomocí a před druhým převyprávěním některé pasáže vymazat. Stejně tak lze otočit některé obrázky a vyzkoušet, zda žáci příběhu dobře rozuměli a zda si ho zapamatovali. U této aktivity je možné zopakovat mazání vícekrát, dokud nebude tabule prázdná a žáci nebudou vyprávět příběh vlastními slovy podle paměti (Wright 2008, s. 45).

Další možnost, jak žáky motivovat k převyprávění příběhu, kterou uvádí Wright (2008) je rozprostřít obrázkovou osnovu do prostoru a nechat žáky, aby si příběhem prošli a převyprávěli ho vlastními slovy. Pro zvýšení motivace k zapamatování příběhu, můžeme žákům říct, že stoupají na kameny v řece, ve které plavou nebezpeční krokodýli, a proto je potřeba našlapovat velmi opatrně a projít přes řeku co nejrychleji (Wright 2008, s. 49).

Hry

Existuje mnoho her, které mohou ověřit porozumění příběhu, zde si uvedeme jen některé z nich. Můžeme si pro žáky například připravit obrázek, který rozstříháme a žáci ho musí složit. Nebo mohou dle Wrighta (2008) žáci nakreslit obrázek z části příběhu a nechat hádat svého spolužáka, ze které části příběhu daný obrázek je a o čem daná pasáž byla (Wright 2008, s. 49).

Žáci si také mohou ve skupinách nacvičit divadelní scénku a poté ji předvést ostatním. Tato aktivita by byla vhodná zařadit spíše až po druhém vyprávění, čtení příběhu nebo poslechu nahrávky či videa, aby se mohli zapojit do přípravy všichni. Pokud je hraní rolí baví, mohou si žáci dokonce připravit vlastní kulisy, rekvizity či převleky, a tím podpořit smysl zadaného úkolu.

Pro starší žáky navrhuje Wright (2008) připravit hru s písmenky. Vybereme jednu větu z příběhu, kterou si velkými tiskacími písmeny napíšou na mazací tabulku nebo papír. Žáci mají za úkol vepsat anglická slova z příběhu vertikálně tak, aby obsahovaly alespoň jedno písmeno ze zadané věty. A aby to nebyla jen změť písmenek, mohou si žáci každé nové slovo zvýraznit jinou barvou (Wright 2008, s. 50).

Kreslení a psaní

Po výuce narativní metodou mají žáci dle Wrighta (2008) příležitost zahrát si na ilustrátory a nakreslit obrázek k příběhu, který si vyslechli. Mohou si vybrat konkrétní postavu nebo část děje, kterou nakreslí (Wright 2008, s. 46). Starší žáci si mohou vytvořit vlastní komiks a stačí aby nakreslili obrázek, který bude znázorňovat určitou část děje a napsali k tomu krátký popis. Kromě úzce spjaté ilustrace s dějem mohou žáci kresbou volně navázat na děj, případně se nechat inspirovat různými asociacemi.

Starší žáci mohou také na příběh dle Watts (2006) navázat tvůrčím psaním nebo se příběhem pouze inspirovat k sepsání vlastního krátkého příběhu. Poté k němu mohou nakreslit obrázek, případně si vytvořit vlastní knížku a představit ji ostatním spolužákům (Watts 2006, s. 76, 77).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodologie praktické části

6.1 Charakteristika a cíle výzkumu, výzkumné otázky

Praktická část je zaměřena na využití narativní metody ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké přínosy má využití narativní metody ve výuce anglického jazyka a pomocí dotazníkového šetření ověřit, zda učitelé zařazují práci s příběhem v hodinách anglického jazyka a jakým způsobem s příběhy v hodinách pracují.

Tento výzkum volně navazuje na diplomovou práci Suché (2021), která se v praktické části zabývala žánry příběhů, se kterými děti rády v hodinách anglického jazyka pracují, aktivitami, pomocí kterých žáci chtějí s příběhy pracovat a zda preferují četbu, vyprávění učitele nebo příběh na videu.

Žáci 1. stupně se dle mých zkušeností hůře motivují k zapojení do výuky angličtiny. Zařazení příběhů však nabízí možnosti, jak žáky aktivizovat a začlenit je do procesu učení, či jim alespoň výuku osobněji přiblížit. Vlastní výzkum práce s příběhem v hodinách anglického jazyka byl tedy inspirován osobními pedagogickými zkušenostmi.

Ve výzkumu se šetřilo, zda je zařazení narativní metody do výuky anglického jazyka na 1. stupni přínosné, jaké znalosti, dovednosti a kompetence u žáků rozvíjí, zda má výběr příběhu vliv na motivaci a aktivitu žáků a zda má výběr aktivit s narativními texty vliv na zapojení žáků do výuky. Pro tyto účely byly stanoveny následující výzkumné otázky (VO):

VO1: Je zařazení narativní metody do výuky anglického jazyka na 1. stupni přínosné?

VO2: Jaké znalosti, dovednosti a kompetence u žáků rozvíjí?

VO3: Jaký vliv má výběr příběhu na motivaci a aktivitu žáků?

VO4: Jaký vliv má výběr aktivit s narativními texty na zapojení žáků do výuky?

Výzkum byl proveden kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumu, tedy smíšeným výzkumem. Dle Hendla (2005) se jedná o smíšený výzkum tehdy, pokud se v rámci jedné studie využívají metody a přístupy jak kvantitativního, tak i kvalitativního výzkumu (Hendl 2005, s. 60). V této práci se kvantitativní výzkum opírá o výsledky dotazníkového šetření a didaktického testování. Kvalitativní výzkum se opírá o poznatky

z pozorování v hodinách s využitím narativní metody, následné sebereflexe vyučovací jednotky a obsahovou analýzu učebnic anglického jazyka pro 1. stupeň ZŠ.

VO1 a VO2 jsem zkoumala pomocí vstupního a výstupního didaktického otestování znalostí slovní zásoby žáků, jejich dovednosti kriticky myslet, číst s porozuměním a aplikovat tyto znalosti a dovednosti při řešení úloh k ověření porozumění žáků. A to před zahájením výzkumu a po jeho skončení, aby bylo průkazně vidět, nakolik má zapojení narativní metody vliv na právě uvedené znalosti a dovednosti.

Je možné, že by žáci dosáhly podobných výsledků i bez využití narativní metody, nicméně cílem výzkumu byl vliv i na motivaci a aktivitu žáků, tudíž nebyla provedena komparace skupin s a bez zapojení narativní metody, ale dlouhodobější práce s jednou skupinou respondentů. Volba znalostí, tj. zde konkrétně pouze slovní zásoby nikoli gramatických struktur proběhla vzhledem k charakteristikám práce s mladším a středním školním věkem, kdy obecně se doporučuje s gramatikou pracovat pouze implicitně a v kontextu. Stejně tak proběhl i výběr dovedností a kompetencí, kdy byl výzkum zaměřen na ty, které odborná literatura při práci s příběhem zmiňuje nejčastěji.

VO3 a VO4 jsem zkoumala pomocí pozorování v průběhu vyučovacích hodin s využitím narativní metody a následné sebereflexe vyučovací hodiny. Pro upevnění poznatků z pozorování byl zvolen záznamový arch pro pozorování a následnou sebereflexi vyučovací jednotky. Více k jednotlivým výzkumným metodám viz níže.

Pro výzkum byly vybráni záměrně žáci 5. ročníku, z důvodu jejich relativní kognitivní zralosti a rozvinuté dovednosti číst a psát v mateřském i cizím jazyce. Žáci byli na začátku března 2022 před realizací výzkumu otestováni vstupním didaktickým testem, jehož cílem bylo zjistit dosaženou úroveň znalostí slovní zásoby, dovednosti kritického myšlení, čtení s porozuměním a kompetence k řešení problémů.

Po realizaci deseti vyučovacích hodin s využitím narativní metody byli žáci následně na začátku června otestováni výstupním didaktickým testem, kde bylo zkoumáno, zda se u žáků zlepšila dosavadní úroveň znalostí a dovedností.

Dotazníkové šetření probíhalo souběžně s realizací praktického výzkumu. Bylo spuštěno na začátku března 2022 a ukončeno na konci dubna 2022. Dotazníkové šetření proběhlo elektronickou formou dotazníku a jeho hlavním tématem byla ‚Práce s příběhem v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ‘. Respondenty dotazníku byli učitelé anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

V dotazníku byly některé otázky zavřené, například délka praxe ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, dále byly v dotazníku otázky škálové, například k vyjádření

hodnocení dotazníku a jedna otázka otevřená, a to jakým způsobem učitelé s příběhy ve výuce pracují. Hlavními výzkumnými otázkami byly, jak často učitelé zařazují příběhy do výuky anglického jazyka, z jakého důvodu příběhy do výuky zařazují, z jakých zdrojů příběhy čerpají a jakým způsobem s nimi pracují.

6.2 Popis výzkumného vzorku

Následující podkapitoly obsahují popis těchto výzkumných vzorků:

- základní školy, na které byly realizovány hodiny anglického jazyka s využitím narativní metody
- žáků 5. ročníku, kteří se zúčastnili hodin s využitím narativní metody
- učitelů anglického jazyka 1. stupně ZŠ, kterým byl rozeslán dotazník.

6.2.1 Charakteristika školy

Základní škola je v centru města a je zároveň spádovou školou pro okolní obce. Nachází se v socioekonomicky znevýhodněné oblasti.

Škola je relativně dobře vybavena učebnicemi i učebními pomůckami. Ve všech třídách jsou projektory a současně probíhá modernizace tříd, kam se umísťují interaktivní tabule.

Anglický jazyk je vyučován na 1. stupni podle tříd, početnější třídy se dělí na dvě skupiny, aby bylo na výuku cizího jazyka maximálně 18 žáků. Na 2. stupni se dělí ročníky do tří skupin podle jazykové úrovně (Základní škola a Mateřská škola Velké Hamry 2022).

6.2.2 Charakteristika jazykové skupiny

Výzkumný vzorek je tvořen žáky 5. ročníku, kde je anglický jazyk vyučován standardním způsobem, tedy tři hodiny týdně.

Třída se skládá z 18 žáků, 9 chlapců a 9 dívek. Ve třídě je jedna žákyně, která má diagnostikované lehké mentální postižení horního pásma a přiznaná podpůrná opatření 3. stupně, je tedy vzdělávána dle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Žákyně měla vysokou absenci a z toho důvodu se výzkumného šetření neúčastnila. Souhrnně bylo šetření provedeno se 17 žáky, 9 chlapci a 8 dívkami.

Z dané skupiny má jeden žák dle vyšetření ve Školském poradenském zařízení dyslexii a dysortografické projevy, pomalé tempo práce a kolísavou pozornost a vyučuje

se s podpůrnými opatřeními 1. stupně bez IVP a jedna žákyně má dle vyšetření ve Školském poradenském zařízení oslabenou schopnost koncentrace pozornosti a nižší kapacitu krátkodobé paměti, proto se u ní mohou projevovat obtíže při porozumění čtenému textu a vyučuje se podle plánu pedagogické podpory. Ve výzkumném vzorku nemá žádný žák na hodiny anglického jazyka přiděleného asistenta.

Vztahy ve třídě jsou problematické. Dle mého názoru, může za narušením vztahů stát online výuka, při které byly žáci vzděláváni ze svých domovů a nebyli tak v kontaktu se svými vrstevníky. Někteří žáci dokáží svojí impulzivitou změnit dynamiku celé třídy. Ve 2. pololetí dostal jeden žák napomenutí třídního učitele, jeden žák a dvě žákyně důtku třídního učitele, dvě žákyně jednu ředitelskou důtku a jedna žákyně dostala dvě ředitelské důtky.

Prospěch žáků je spíše nadprůměrný, je to výkonově zaměřená třída. Na konci školního roku mělo samé jedničky 7 žáků, 14 jich prospělo s vyznamenáním a 3 žáci prospěli.

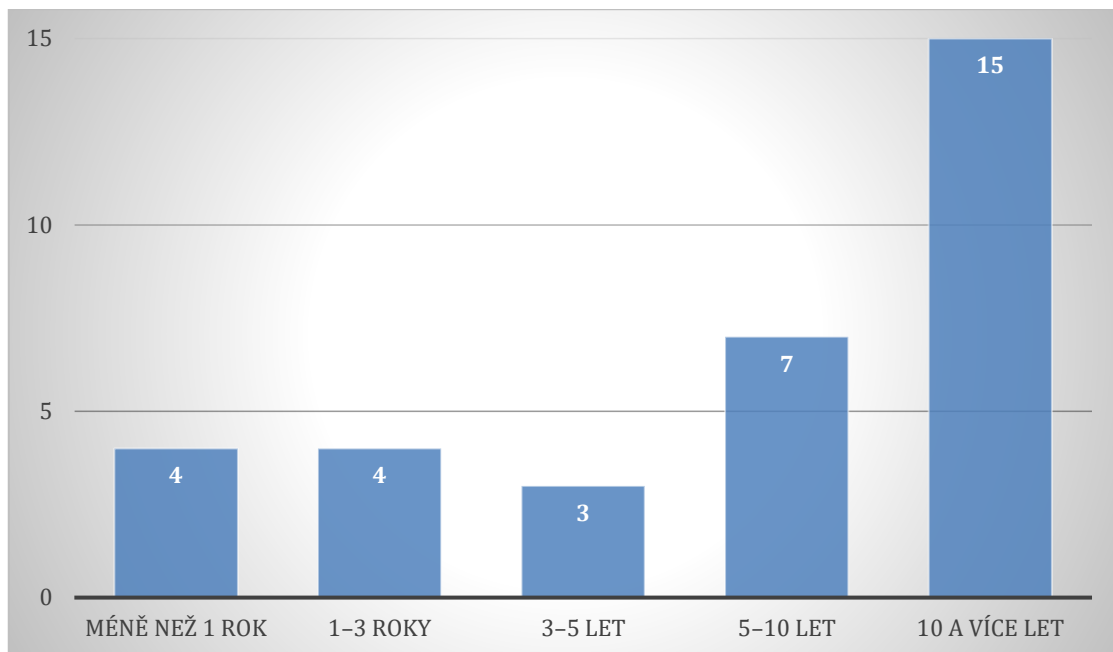
Při výuce anglického jazyka je skupina poměrně živá, ale většině žáků dělá problém udržet pozornost, což vyžaduje častější střídání různorodých aktivit. Žáci mají rádi pohybové aktivity, ale z důvodu většího počtu žáků je nutné tyto aktivity střídát se samostatnou prací. Důvodem nesoustředěnosti žáků při hodině anglického jazyka může být skutečnost, že se jedná o poslední vyučovací hodinu, kdy jsou již unaveni. Dalším vlivným faktorem mohla být jazyková bariéra, ale také náhlá změna vyučujícího.

6.2.3 Charakteristika učitelů anglického jazyka

Elektronickou formou bylo osloveno 85 základních škol po celé České republice. Do šetření se dobrovolně zapojilo 33 učitelů, kteří učí anglický jazyk na 1. stupni. Použitý dotazník byl anonymní, přesto se mi z jeho první části zaměřené na učitele podařilo získat informace, z nichž lze vyvodit charakteristické znaky výzkumného vzorku, jako je například délka praxe, či primárně používaný jazyk výuky.

Následující grafy zaznamenávají délku praxe ve výuce anglického jazyka, třídy, ve kterých respondenti vyučují, učebnice využívané respondenty a jejich spokojenost s nimi. V posledním grafu je znázorněno, jaký jazyk primárně využívají učitelé při výuce anglického jazyka na 1. stupni a v jakém poměru je to k jazyku mateřskému. Grafy jsou doplněny krátkým popisem.

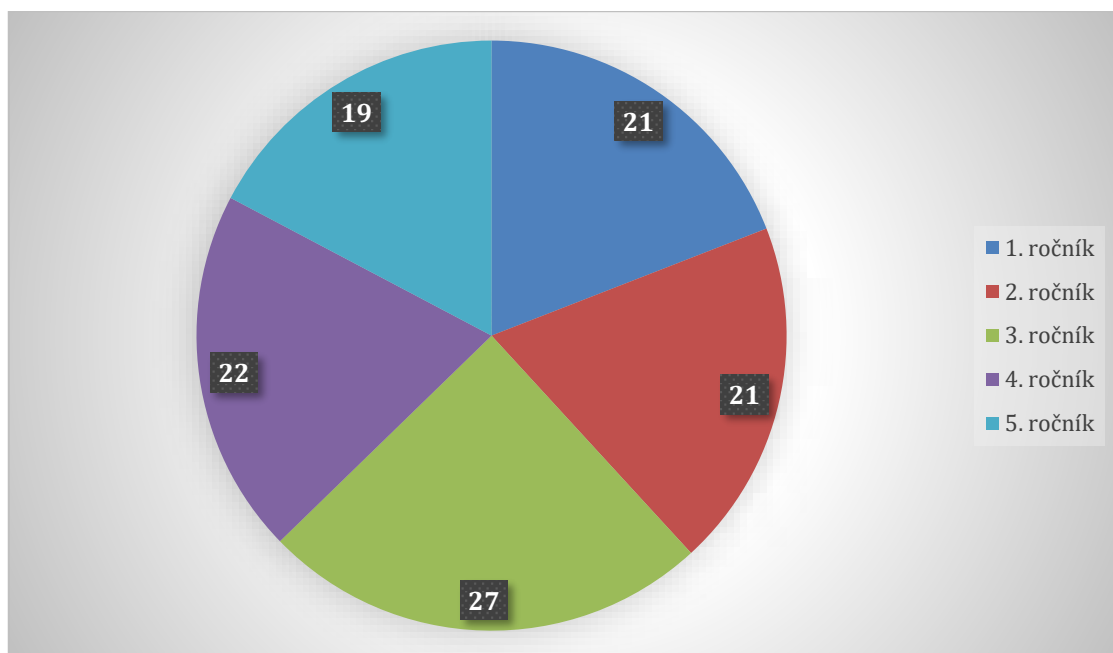
Délka praxe učitelů ve výuce anglického jazyka na 1. stupni



Graf 1 – Délka praxe respondentů

Popis: Nejvíce respondentů (15) má s výukou anglického jazyka na 1. stupni 10 a více let zkušeností a také 5–10 let zkušeností (7). Shodný počet respondentů (4) má s výukou anglického jazyka zkušenosti 1–3 roky a méně než 1 rok. Nejméně respondentů (3) má s výukou anglického jazyka zkušenosti 3–5 let.

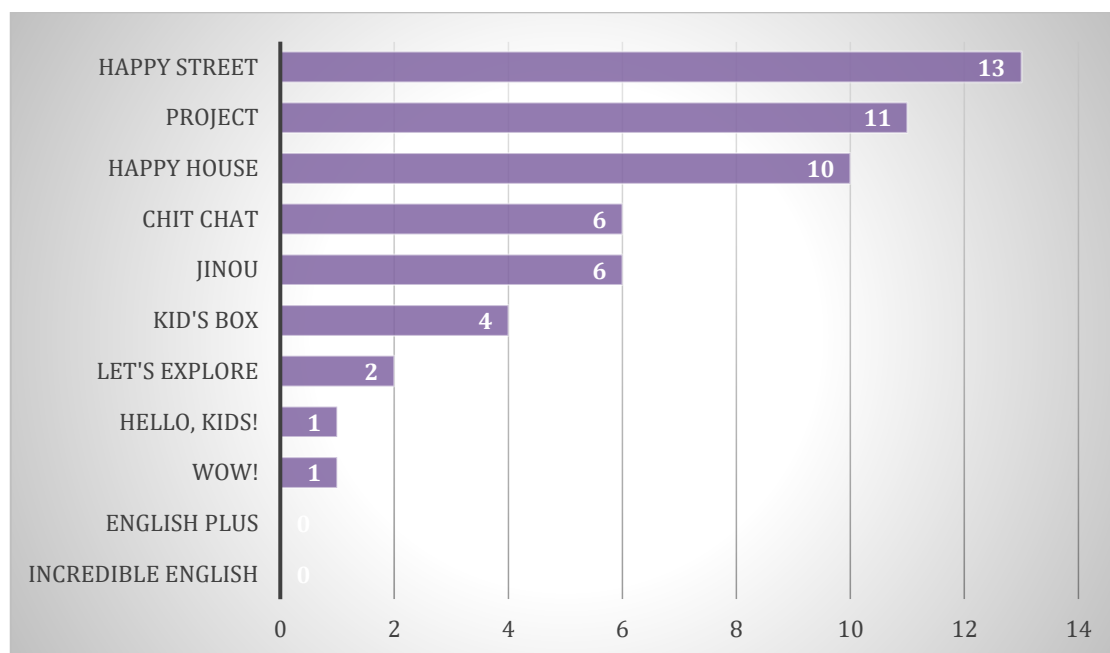
Třídy, ve kterých učitelé anglického jazyka na 1. stupni vyučují



Graf 2 – Třídy vyučované respondenty

Popis: U této odpovědi mohli respondenti vybrat jednu nebo více odpovědí, protože někteří respondenti učí anglický jazyk ve více třídách. Nejvíce respondentů učí ve 3. ročníku (27), dále ve 4. ročníku (22), ve 2. ročníku (21) a ve 4. ročníku (21). Nejméně respondentů, ale i tak ve vysokém počtu učí v 1. ročníku (19). Z toho vyplývá, že více než polovina respondentů učí na škole, kde se angličtina vyučuje už od 1. ročníku.

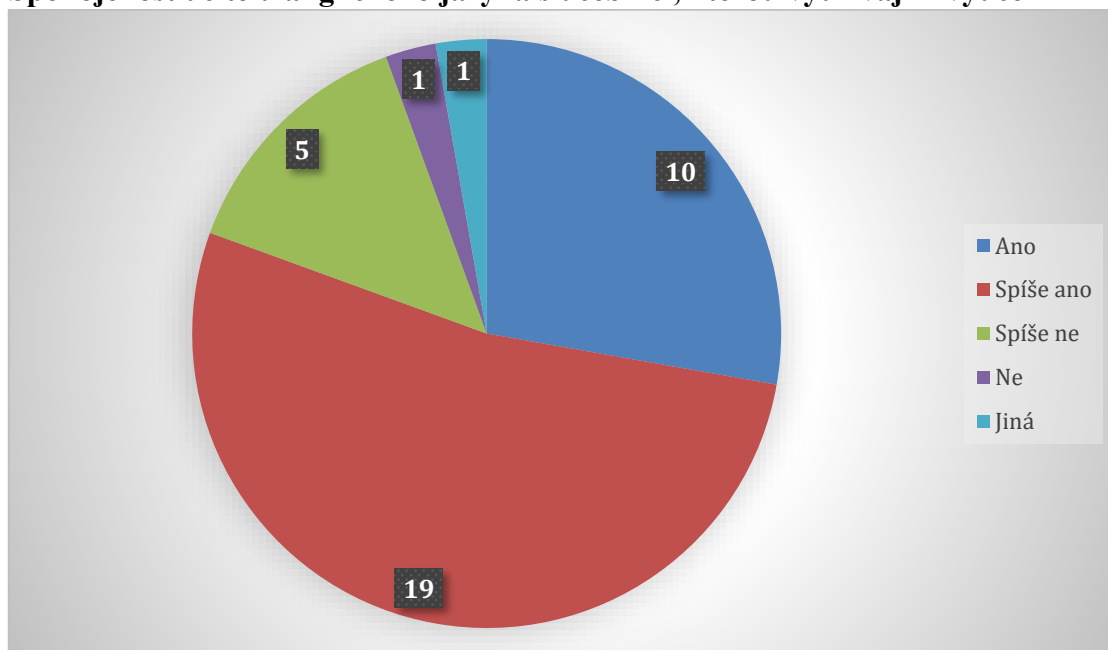
Učebnice, které využívají učitelé pro výuku anglického jazyka na 1. stupni



Graf 3 – Učebnice využívané respondenty

Popis: Nejvíce používané učebnice mezi učiteli anglického jazyka na 1. stupni byly Happy Street (13), Project (11) a také Happy House (10). Dále Chit Chat (6) nebo jiná učebnice (6). Nejméně používané učebnice byly Kid's Box (4), Let's Explore (2), Wow! (1) a Hello, kids! (1). Ve výběru uvedené učebnice Incredible English a English Plus nepoužíval žádný z respondentů.

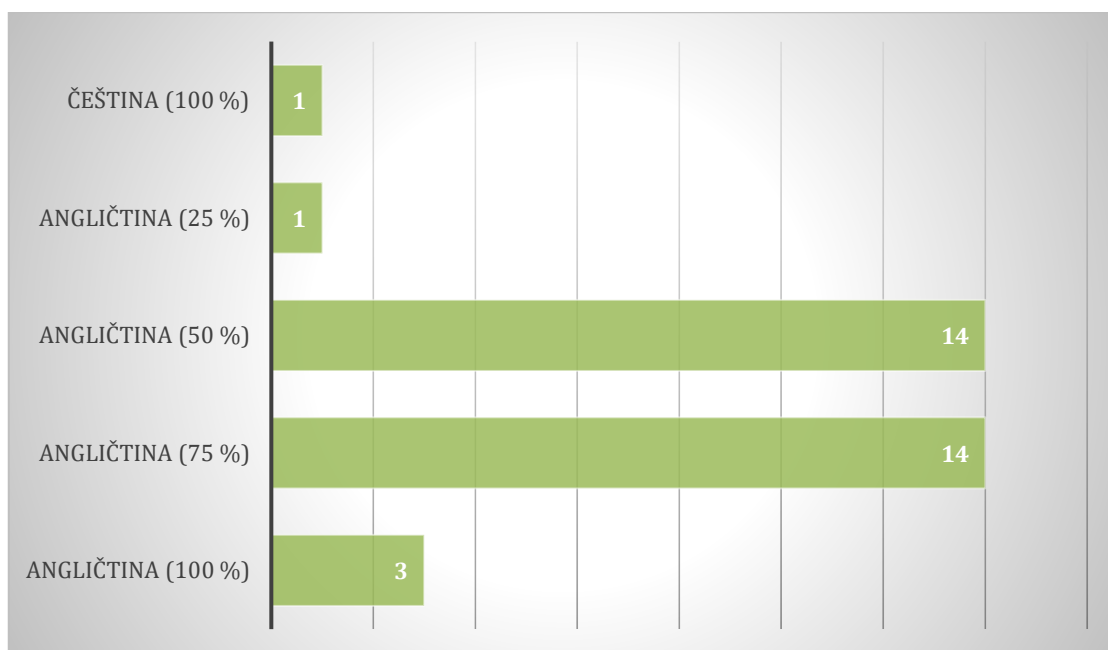
Spokojenost učitelů anglického jazyka s učebnicí, kterou využívají k výuce



Graf 4 – Spokojenost s vybranou učebnicí

Popis: Převážná většina respondentů je spíše spokojená s učebnicí, kterou ve své výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ využívají (19), necelá třetina respondentů je s učebnicí spokojená (10). Nejméně bylo spíše nespokojených respondentů (5), nespokojených respondentů (1) a jiných (1).

Četnost užívání angličtiny ve výuce anglického jazyka na 1. stupni



Graf 5 – Jazyk užívaný respondenty při výuce

Popis: Necelá polovina respondentů na své žáky mluví anglicky z 50 % (14), stejný počet respondentů na své žáky mluví anglicky ze 75 % (14). Nejméně respondentů mluví na své žáky jenom anglicky (3), mluví anglicky z 25 % (1) nebo mluví jenom v češtině (1).

6.3 Výzkumné metody a nástroje

Pro realizaci praktického výzkumu byly jako výzkumné metody a nástroje zvoleny pro dotazníkové šetření strukturovaný rozhovor elektronickou formou dotazníku. Dále didaktické testování žáků před začátkem realizace výzkumu vstupním didaktickým testem a po odučení deseti vyučovacích hodin zaměřených na práci s příběhem výstupním didaktickým testem.

Pro hodnocení vyučovací hodiny bylo zvoleno zúčastněné pozorování průběhu vyučovací hodiny s využitím narativní metody, reflexe výuky pomocí storytellingu žáky a následně sebereflexe vyučovací hodiny.

Pro zjištění četnosti narativních textů ve vybraných učebnicích anglického jazyka pro 1. stupeň byla zvolena frekvenční obsahová analýza. Následující podkapitoly stručně charakterizují použité výzkumné metody a nástroje.

6.3.1 Strukturovaný rozhovor

Dle Chráska (2016) je v pedagogickém výzkumu interview neboli rozhovor metodou shromažďování dat o předem dané pedagogické skupině, která je realizována ústně mezi respondentem a výzkumným pracovníkem. Strukturovaný rozhovor se liší tím, že postupujeme podle předem připravených a jasně formulovaných otázek v zadaném pořadí, zdržujeme se komentářů a pouze zaznamenáváme odpovědi respondentů (Chráska 2016, s. 176).

Z důvodu snížení časové náročnosti byl strukturovaný rozhovor realizován dotazováním respondentů pomocí elektronického dotazníku, viz níže v kapitole 6.3.2 Dotazník.

Empirický výzkum dále zahrnoval dotazování žáků pomocí elektronického dotazníku (6.3.2), viz přílohy.

6.3.2 Dotazník

Pro získání informací od učitelů anglického jazyka na 1. stupni a žáků byl zvolen dotazník. Gavora (2010) rozumí dotazníkem ekonomický nástroj pro výzkum, který zahrnuje otázky, které jsou kladeny písemnou formou a respondenti na ně písemně odpovídají. Dotazník je nejčastěji používaným výzkumným nástrojem, protože jím lze získat relativně velké množství odpovědí za poměrně krátkou dobu (Gavora 2010, s. 121).

Dotazník pro žáky byl realizován elektronickou formou přes Microsoft formuláře po odučení tří hodin anglického jazyka s využitím storytellingu. Sestavený dotazník obsahoval šest otázek, z toho jedna otázka byla uzavřená, kde mohli žáci vybrat z možností, co konkrétního se jim ve výuce pomocí storytellingu dařilo a jedna otázka byla otevřená, kde mohli žáci napsat, co by mohli zlepšit nebo na čem by chtěli zapracovat. Zbylé čtyři otázky byly škálové, které zjišťovaly míru spokojenosti žáků s výukou pomocí storytellingu, dotazník viz přílohy.

Pro účely dotazníkového šetření mezi učiteli anglického jazyka na 1. stupni realizovaného v rámci této diplomové práce je sestavený dotazník rozdělený na tři části – úvodní, hlavní a závěrečnou. Dotazník byl vytvořen přes online platformu Survio a byly sestaveny dvě verze – česká i anglická. Na jedné oslovené škole učil rodilý mluvčí, a proto mne požádali o zaslání anglické verze dotazníku, obě verze viz přílohy.

Dotazník obsahuje celkem 11 otázek. V první části jsou otázky zaměřeny na charakteristiku učitelů anglického jazyka, hlavní část zkoumá zařazování příběhů do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a závěrečná část hodnotí dotazník a porozumění otázkám. Většina otázek je uzavřených, některé nabízí výběr odpovědi ‚jiná možnost‘, pokud by dané odpovědi respondentovi nevyhovovaly. Jedna otázka je otevřená s možností stručného popisu aktivit, jak s příběhy učitelé pracují. Pro otázky vztahující se například k hodnocení dotazníku nebo spokojenosti s učebnicí, byla vybrána škála 1–5 nebo výběr jedné ze škálových odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne). Pro určení míry zařazování příběhů do výuky byla vybrána škála četnosti (stále, často, občas, zřídka, nikdy).

Dotazníkové šetření bylo spuštěno před zahájením realizace praktického výzkumu na začátku března 2022 a ukončeno na konci dubna 2022. Otázkami byla pokryta témata: jak často učitelé zařazují příběhy do výuky anglického jazyka, z jakého důvodu příběhy do výuky zařazují, z jakých zdrojů příběhy čerpají a jakým způsobem s nimi pracují.

6.3.3 Didaktický test

Maňák a Švec (2005) definují didaktický test jako zkoušku, která má za cíl objektivním způsobem zjistit dosaženou úroveň zvládnutí učiva u dané skupiny v předem stanoveném předmětu (Maňák a Švec 2005, s. 19).

Pro účely praktického výzkumu realizovaného v rámci této diplomové práce byl sestaven didaktický test pro 5. ročník zaměřený na přínosy využití narativní metody ve výuce a rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí žáků. V testu byly použity z větší části otázky uzavřené, ale nechyběly v něm ani otevřené otázky, dotazník viz přílohy, ve kterých byl předpoklad úspěšnosti žáků v tom, že budou při práci s narativním textem tvůrčí.

Úvodní část didaktického testu, byla zaměřená na ověření slovní zásoby. Dalším úkolem bylo předpovědět, o čem by mohl příběh být podle názvu a obrázku a poté řazení vět podle významu, tj. podle logického sledu zkusit vystavět text, se kterým bylo následně pracováno. Tuto úlohu hodnotím jako nejvíce náročnou.

V hlavní části didaktického testu následovalo samostatné tiché čtení narativního textu s porozuměním zakončené písemným vyjádřením jeho hlavní myšlenky, tedy o čem narativní text byl.

Závěrečná část didaktického testu ověřovala porozumění přečtenému textu. Všechny otázky bylo možné zpětně dohledat v textu, nebo je z něho vyvodit. Jednalo se o otázky typu pravda – nepravda, ale také zde byly otevřené otázky, na které měli žáci vyhledat odpověď v textu.

Z časového hlediska proběhlo didaktické testování nejprve před výukou narativní metodou, tj. v březnu 2022 – vstupní didaktický test, a následně po deseti výukových jednotkách, ve kterých se s narací pracovalo (popis hodin níže) – výstupní didaktický test.

V průběhu didaktického testu žáci znali doporučené pořadí úloh. Zadání úloh jim bylo vysvětleno a bylo jim zdůrazněno, že odpovědi na otázky najdou v textu, a aby při řešení úloh kriticky uvažovali a užívali ‚selský rozum‘. Zadání bylo napsáno anglicky a zároveň česky, aby úlohy mohli plnit i slabší žáci, didaktický test opět viz přílohy.

Ve vstupním didaktickém testu byla použita bajka a ve výstupním didaktickém testu odborný článek. Narativní texty byly převzaté od Lynette (2015) a z důvodu zachování autenticity i autorských práv nebyly nijak upravované. Oba narativní texty byly napsány pro stejnou jazykovou úroveň dle Společného evropského referenčního rámce, tj. pro jazykovou úroveň A1, lišily se pouze žánrově.

6.3.4 Pozorování

Průcha, Walterová a Mareš (2008) definují pozorování jako sledování chování osob nebo průběhu dějů, které lze vnímat pomocí smyslů (Průcha, Walterová a Mareš 2008, s. 174). Pro tuto práci bylo využito krátkodobé zúčastněné pozorování žáků – jejich chování během vyučovací jednotky a také celkového průběhu vyučovací jednotky s využitím narativní metody.

Po pozorování následovalo popisné zhodnocení vyučovací jednotky a sebereflexe. Otázky, které bylo třeba zodpovědět, jsou uvedeny níže. Pro pozorování byl použit záznamový arch, viz přílohy.

6.3.5 Reflexe

Reflexe, zpětná vazba nebo také kontrola dle Choděry (2013) je pozorování spojené s jeho interpretací, které je spolu s rozhodováním a působením součástí procesu řízení cizojazyčného učení, kdy učitel působí na žáky a tím řídí jejich proces učení (Choděra 2013, s. 158).

Součástí realizace empirického výzkumu bylo zařazení reflexe výuky anglického jazyka narativní metodou žáky. Žáci reflektovali výuku pomocí hodnotící škály od 1–10, která odpovídala tomu, jak se žákům hodina líbila, kdy jedna znamenalo nejméně a 10 nejvíce, současně s pocitovou náročností narativního textu a zařazených aktivit (velmi snadné – snadné – přiměřené – náročné – velmi náročné).

6.3.6 Sebereflexe

Sebereflexe nám pomáhá si zpětně uvědomit, co se v hodině povedlo, co naopak nešlo zrovna nejlépe a co bychom mohli do příště zlepšit. Kvalitní sebereflexe vyučovací hodiny je základním kamenem pro rozvoj učitele.

Shin a Crandall (2014) uvádí následující otázky k shromáždění důležitých informací po odučení hodiny.

- *Co nás na třídě potěšilo a proč?*
- *Co se tak úplně nepovedlo a proč?*
- *Co bychom mohli příště udělat jinak, abychom to vylepšili?* (Shin a Crandall 2014, s. 364)

Pro provedení výzkumu bylo nutné se ptát:

- Povedlo se dodržet plán hodiny?

- Povedlo se naplnit cíle hodiny?
- Byl vybraný příběh pro žáky zajímavý?
- Povedlo se žáky zapojit do příběhu?
- Povedla se příprava na práci s příběhem?
- Povedla se prezentace příběhu?
- Rozuměli žáci příběhu?
- Povedlo se žáky zapojit do výuky?

Záznamový arch pro pozorování a následnou sebereflexi vyučovací jednotky viz přílohy.

6.3.7 Frekvenční obsahová analýza

Dle Maňáka a Švece (2005) se obsahová analýza „*využívá ke zkoumání písemného nebo vizuálního materiálu*“ (Maňák a Švec 2005, s. 10), kterým je v našem případě učebnice anglického jazyka pro 1. stupeň ZŠ.

Během realizace empirické části výzkumu byly analyzovány učebnice, které obsahují narativní texty, ale také byly vyhledány příklady učebnic přímo zaměřených na výuku pomocí příběhů, které jsou níže krátce představeny. Pomocí frekvenční obsahové analýzy byla u vybraných učebnic porovnávána četnost vybraných typů narativních textů.

Při výzkumu byly analyzovány učebnicové řady Story Magic, Big Bugs a Tiger Time, které jsou zaměřené na výuku anglického jazyka pomocí příběhů, viz kapitola 7.1. Dále učebnicové řady Happy Street a Happy House, Project, Chit Chat a Kid's Box, které byly nejpoužívanějšími učebnicemi mezi respondenty dotazníkového šetření.

7 Realizace empirické části výzkumu

Realizace empirické části výzkumu sestávající se z frekvenční obsahové analýzy učebnic, dotazníkového šetření mezi učiteli anglického jazyka na 1. stupni, didaktického testování žáků a pozorování při výuce anglického jazyka s využitím narativní metody s následnou sebereflexí proběhla v průběhu března až června 2022.

Následující kapitoly podávají informace o výsledcích jednotlivých částí empirického výzkumu. Závěrečná kapitola je věnována srovnání výsledků vstupního a výstupního didaktického testu, kde byl analyzován přínos narativní metody ve výuce, tedy zda došlo u žáků ke zlepšení, zda jsou na stejné úrovni nebo zda u nich došlo ke zhoršení u sledovaných oblastí znalostí, dovedností a kompetencí.

7.1 Frekvenční obsahová analýza učebnic anglického jazyka

Učebnice anglického jazyka pro žáky mladšího školního věku obvykle obsahují narativní texty, pouze se liší v jejich četnosti. Většina vydavatelů nabízí možnost zakoupit s učebnicí i metodiku, ale to ještě nezaručuje, že budou učitelé pracovat s narativními texty účinně. Metodiky totiž bývají zaměřené spíše na výuku slovní zásoby, výslovnosti, řečových dovedností nebo gramatiky.

Dle Kylouškové (2007) jsou narativní texty v učebnicích většinou bez konkrétních pokynů pro učitele nebo zahrnují tradiční otázky, které mají ověřit porozumění či zjistit o čem daný text byl. Jednotvárnost může žáky od práce s narativními texty odrazovat, a proto s nimi někteří učitelé nechtějí pracovat (Kyloušková 2007, s. 7).

Při výběru učebnice bychom měli zohlednit právě i výskyt narativních textů v cizojazyčné učebnici, protože nám to poté usnadní práci a nebudeme muset texty dohledávat na internetu, jako to dle výše uvedeného výsledku dotazníkového šetření dělá většina učitelů, kteří pracují s příběhy ve výuce, a to nejen anglického jazyka.

Nicméně, jak vyplývá z teoretické části, není až tak důležitý zdroj, ze kterého narativní text čerpáme, ale především je důležitá účinná a efektivní práce s ním, proto nebudeme analýze učebnic z pohledu výskytu narativních textů věnovat příliš velkou pozornost.

I přesto si zde uvedeme příklady učebnic, které jsou přímo zaměřené na výuku pomocí příběhů a krátce je představíme. Na trhu se prodávají například učebnicové řady navržené od House a Scott (2003a) Story Magic od nakladatelství Macmillan. Učebnice

jsou pro 3. až 5. ročník, mají tematicky strukturované lekce založené na využití příběhů, tzv. ‚story-based approach‘, které učitel prezentuje vždy na začátku lekce pomocí obrázkových karet a poté s ním žáky seznamuje detailněji v průběhu následujících hodin, aby si nejen osvojili a procvičili slovní zásobu, ale především se procvičili v komunikaci (House a Scott 2003a).

K učebnicím Story Magic je vytvořen pracovní sešit pro žáky, metodická příručka pro učitele, kde je vysvětleno, jak by se mělo postupovat při jednotlivých aktivitách, kartičky na procvičení slovní zásoby, tj. flashcards, příběhové karty pro práci s příběhy a audionahrávky na CD. Tato učebnicová řada aktuálně nemá doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Vydavatelství Macmillan vydalo učebnicovou řadu založenou na využití příběhů i pro školy s rozšířenou výukou jazyků, kde se žáci učí anglický jazyk od 1. ročníku, nazvanou Big Bugs a Little Bugs. Autorkami řady Big Bugs jsou Papiol a Toth (2004) a řady Little Bugs Read a Soberón (2005).

Obě učebnicové řady se skládají z podobného příslušenství jako řada Story Magic, viz výše, s rozdílem, že tyto řady mají aktuální doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Dle vydavatelství Macmillan (2022a) získaly obě řady učebnic ocenění British Council Innovation Award 2006. Učebnice Little Bugs ‚*vyučuje nový jazyk v kontextu. Děti si jazyk osvojují pomocí příběhů, které umožňují do výuky vnést srozumitelným způsobem delší souvislé téma, i když znalosti dětí jsou zatím na nízké úrovni*‘. Učebnice Big Bugs se ‚*zaměřují na výuku a rozvoj komunikační dovednosti, tedy dovednosti aktivně komunikovat v cizím jazyce a reagovat na dotazy a pokyny*‘ (Macmillan 2022a).

Novější učebnicovou řadou, která má doložku MŠMT a zároveň používá tzv. ‚story-based approach‘ je Tiger Time od autorů Read a Ormeroda (2015), vydaná také pod nakladatelstvím Macmillan, která si zakládá na tom, že jsou ‚*příběhy přizpůsobeny věku žáků a postupně je seznamují se slovní zásobou a gramatikou. Zároveň již od prvního dílu se klade důraz na rozvoj všech dovedností – čtení, psaní, porozumění a mluvení*‘ (Macmillan 2022b).

Učebnicové řady, které zahrnují příběhy alespoň z části a byly mezi respondenty dotazníkového šetření nejpoužívanějšími učebnicemi, jsou Happy House (Maidment a Roberts 2009a), Happy Street (Maidment a Roberts 2009c), Project 1 (Hutchinson, 2014) a Chit Chat (Shipton a Strange 2006a) od nakladatelství Oxford University Press a Kid’s Box od Cambridge University Press (Nixon a Tomlinson 2014a).

Výše uvedené učebnicové řady byly analyzovány pomocí frekvenční obsahové analýzy, při které byla porovnávána četnost narativních textů u vybraných učebnic. Zkoumanými narativními texty bylo následujících pět typů narativních textů:

1. Obrázkový příběh bez textu
2. Obrázkový příběh s textem
3. Komiks
4. Drama
5. Příběh

Obrázkovým příběhem bez textu rozumíme chronologicky uspořádané obrázky znázorňující děj v daném pořadí. Obrázky jsou očíslované, ale nevyskytuje se na nich text. Příběh není součástí jednoznačně pojmenovaného celku.

Obrázkový příběh s textem také znázorňuje děj v daném pořadí a obrázky jsou chronologicky uspořádané, ale navíc ještě postavy ke čtenáři promlouvají pomocí oválných bublin s texty, které mluví k ústům hovořící postavy. Dále se zde vyskytuje také obláček, který se vznáší nad hlavou postavy, znázorňující myšlenky nebo pocity, které postava neříká nahlas. V tomto obrázkovém příběhu vystupují nejčastěji hlavní postavy učebnice, které provádějí čtenáře jednotlivými lekcemi.

Oproti tomu je komiks kromě výše uvedeného také součástí jednoznačně pojmenovaného celku a nevystupují v něm hlavní postavy z učebnice. Komiks je příběh, který kromě promlouvajících bublin a obláčků, které znázorňují myšlenky a pocity postav, dále obsahuje také například bublinu s otrými výběžky připomínající hvězdičky, která vyjadřuje velmi silné emoce postavy, která je rozlobená a křičí. Většinou se tato bublina liší kromě tvaru také velikostí a stylem písma. Současně má komiks také vypravěče, který čtenáři popisuje, co se právě děje. Tento text je typograficky odlišný a obvykle se umísťuje do malého rámečku do horní části obrázku nebo pod ním.

Pod pojmem drama zde rozumíme příběh, který je dramaticky ztvárněn a obsahuje repliky jednotlivých postav. Žáci si ho tak mohou snadno zahrát.

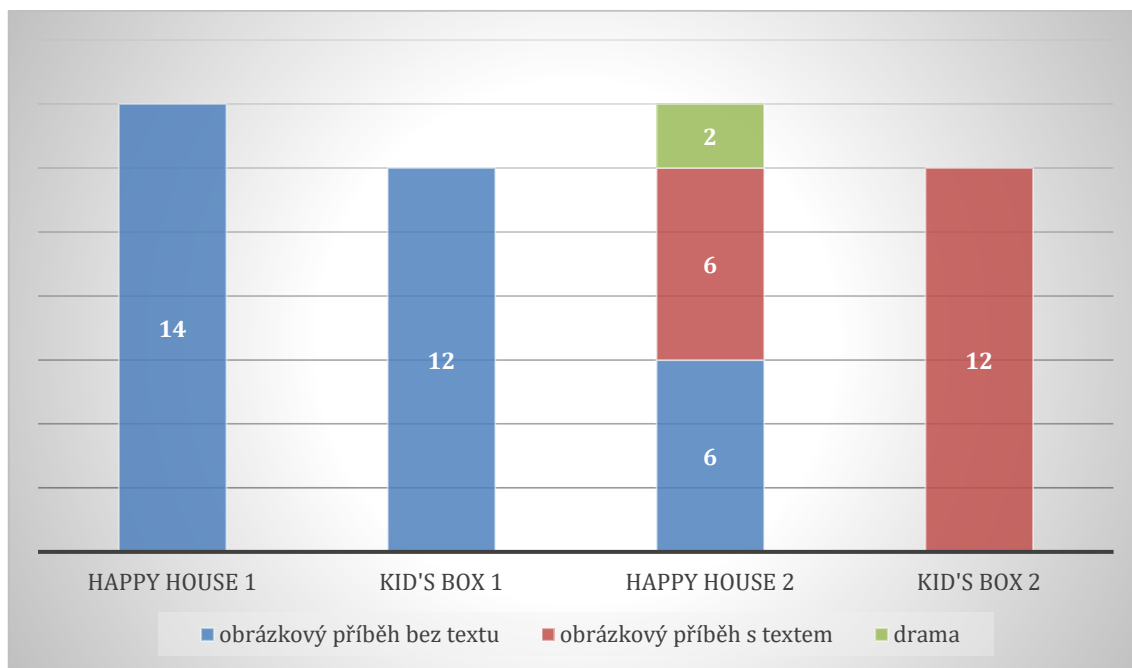
Příběh zde zastupuje ucelené vyprávění psanou formou. Jedná se tedy o psaný storytelling, viz kapitola 2.3. Příběh má svůj název a obsahuje souvislý text, který popisuje čtenáři děj, který nemusí být vždy chronologický. Příběh bývá doprovázen ilustracemi, ale nepřevažují svojí četností nad textem, jako tomu bylo například u obrázkových příběhů nebo komiksu. Příběh má svého vypravěče, který čtenáře provází příběhem, ale také obsahuje i přímou či nepřímou řeč postav a má danou strukturu.

Typické jsou pro příběhy například tyto začátky a konce: ‚Bylo, nebylo‘ nebo ‚Žili šťastně až do smrti‘.

Výše nadefinované typy narativních textů se v určité míře objevovaly v analyzovaných učebnicových řadách. Mezi analyzovanými učebnicemi byly pouze čtyři, které jsou primárně určeny pro 1. a 2. ročník ZŠ, a to Happy House 1 (Maidment a Roberts 2009a), Happy House 2 (Maidment a Roberts 2009b), Kid’s Box 1 (Nixon a Tomlinson 2014a) a Kid’s Box 2 (Nixon a Tomlinson 2014b). Učebnice Happy Street 1 (Maidment a Roberts 2009c), Happy Street 2 (Maidment a Roberts 2009d), Chit Chat 1 (Shipton a Strange 2006a), Chit Chat 2 (Shipton a Strange 2006b), Kid’s Box 3 (Nixon a Tomlinson 2015a), Kid’s Box 4 (Nixon a Tomlinson 2015b), Kid’s Box 5 (Nixon a Tomlinson 2009) a Project 1 (Hutchinson, 2014) jsou primárně určeny pro 3. – 5. ročník.

Z toho důvodu jsou údaje o četnosti jednotlivých typů narativních textů ve vybraných řadách zaneseny do následujících dvou souhrnných grafů. První zaznamenává četnost obrázkových příběhů bez textu, s textem a drama ve vybraných učebnicích pro 1. a 2. ročník. Druhý zaznamenává četnost obrázkových příběhů s textem, komiksů, drama a příběhů ve vybraných učebnicích pro 3. – 5. ročník.

7.1.1 Četnost narativních textů v učebnicích pro 1. a 2. ročník



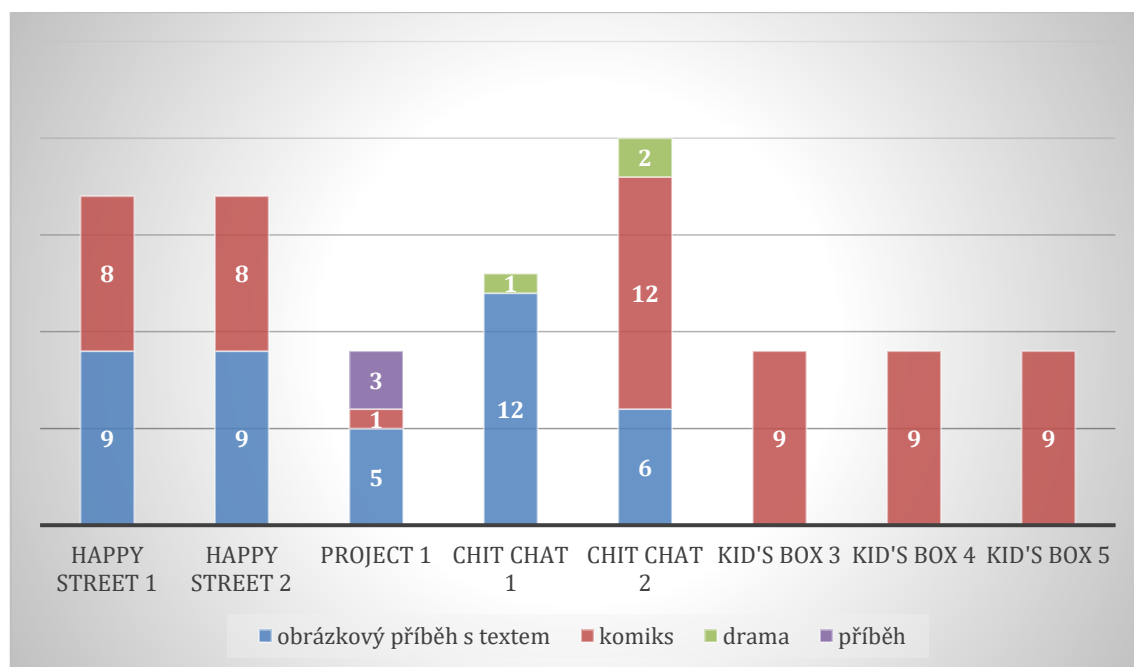
Graf 6 – Četnost narativních textů v učebnicích pro 1. a 2. ročník

Popis: Učebnicová řada Happy House obsahovala celkově více narativních textů (28) než učebnicová řada Kid’s Box (24). Učebnice Happy House 1 konkrétně obsahovala

více obrázkových příběhů bez textu (14) oproti učebnici Kid's Box (12). Učebnice Happy House 2 obsahovala všechny tři vybrané typy narativních textů – obrázkový příběh bez textu (6), obrázkový příběh s textem (6) i drama (2). Kid's Box 2 nejenže obsahovala celkově méně narativních textů než Happy House 2, ale navíc obsahovala pouze jeden typ narativního textu, a to obrázkový příběh s textem (12).

Komentář: Z grafu 6 vyplývá, že učebnicová řada Happy House měla nejen celkově více narativních textů, ale zároveň obsahovala více typů narativních textů než učebnicová řada Kid's Box.

7.1.2 Četnost narativních textů v učebnicích pro 3. až 5. ročník



Graf 7 – Četnost narativních textů v učebnicích pro 3. až 5. ročník

Popis: Učebnice Chit Chat 2 obsahovala celkově nejvíce narativních textů (20), z toho bylo nejvíce komiksů (12), dále obrázkových příběhů s textem (6) a nejméně bylo zastoupeno drama (2). Druhý nejvyšší celkový počet narativních textů obsahovala učebnicová řada Happy Street (17). U obou dílů byl počet obrázkových příběhů s textem (9) a komiksů (8) stejný. Dále učebnice Chit Chat 1 s třetím nejvyšším celkovým počtem narativních textů (13), obsahovala obrázkové příběhy s textem (12) a drama (1). Učebnicové řady Kid's Box a Project 1 měly stejný celkový počet narativních textů (9). Nicméně Project 1 obsahoval oproti učebnicové řadě Kid's Box jak obrázkový příběh

s textem (5), tak i příběhy (3) a komiks (1). Všechny učebnice Kid's Box obsahovaly pouze komiks (9).

Komentář: Z grafu 7 vyplývá, že nejvyšší celkový počet narativních textů a nejvíce typů narativních textů obsahovala učebnice Chit Chat 2. Dále měla stejný počet typů narativních textů i učebnice Project 1, i přestože celkový počet obsažených narativních textů byl až čtvrtý v pořadí. Druhé v pořadí byly učebnicové řady Happy Street, které obsahovaly dva typy narativních textů. Stejný počet typů narativních textů obsahovala i učebnice Chit Chat 1, i když byla v celkovém počtu narativních textů až třetí v pořadí. Nejnižší celkový počet narativních textů, ale i počet typů narativních textů obsahovala učebnicová řada Kid's Box.

7.2 Výsledky dotazníkového šetření

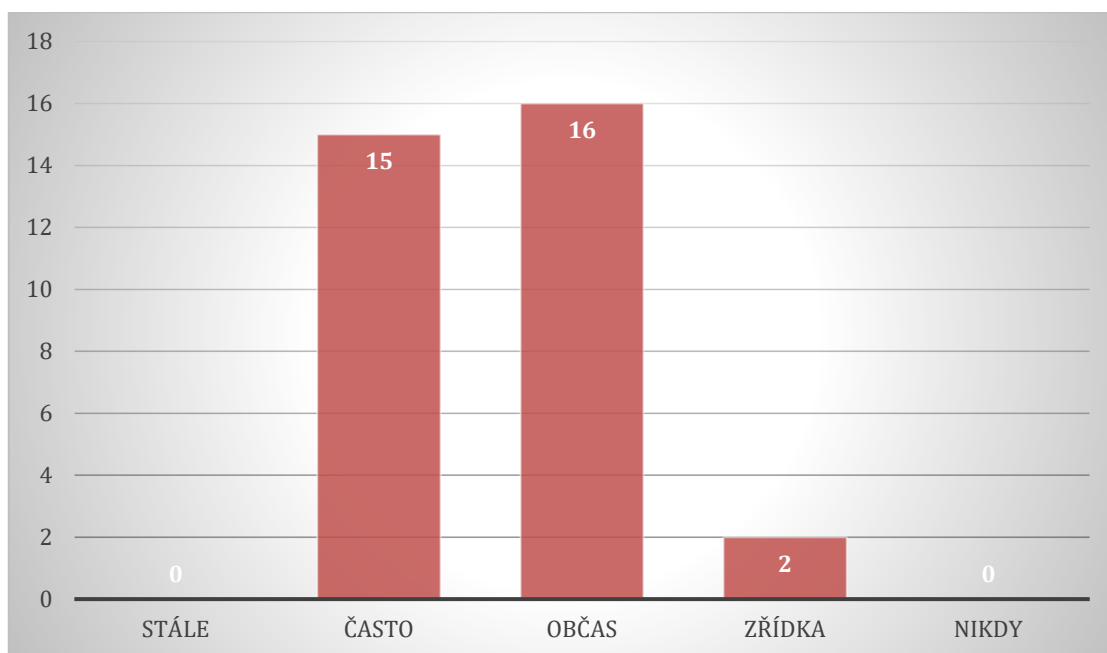
Tato kapitola se zabývá výsledky dotazníkového šetření mezi učiteli anglického jazyka na 1. stupni. Obsahuje odpovědi na otázky, které byly součástí hlavní části dotazníku, tedy části zaměřené na práci s příběhem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni. V dotazníku byly položeny tyto otázky:

1. Jak často zařazujete příběhy do výuky?
2. Proč zařazujete příběhy do výuky?
3. Z jakých zdrojů příběhy čerpáte?
4. Jak s příběhy pracujete?

7.2.1 Souhrnné odpovědi učitelů anglického jazyka

Tato podkapitola se věnuje souhrnným výsledkům odpovědí respondentů na dotazníkem položené otázky. Získaná data z dotazníků byla analyzována a zanesena do grafů, ke kterým je uvedený krátký popis a komentář.

Otázka č. 1: Jak často zařazujete příběhy do výuky?

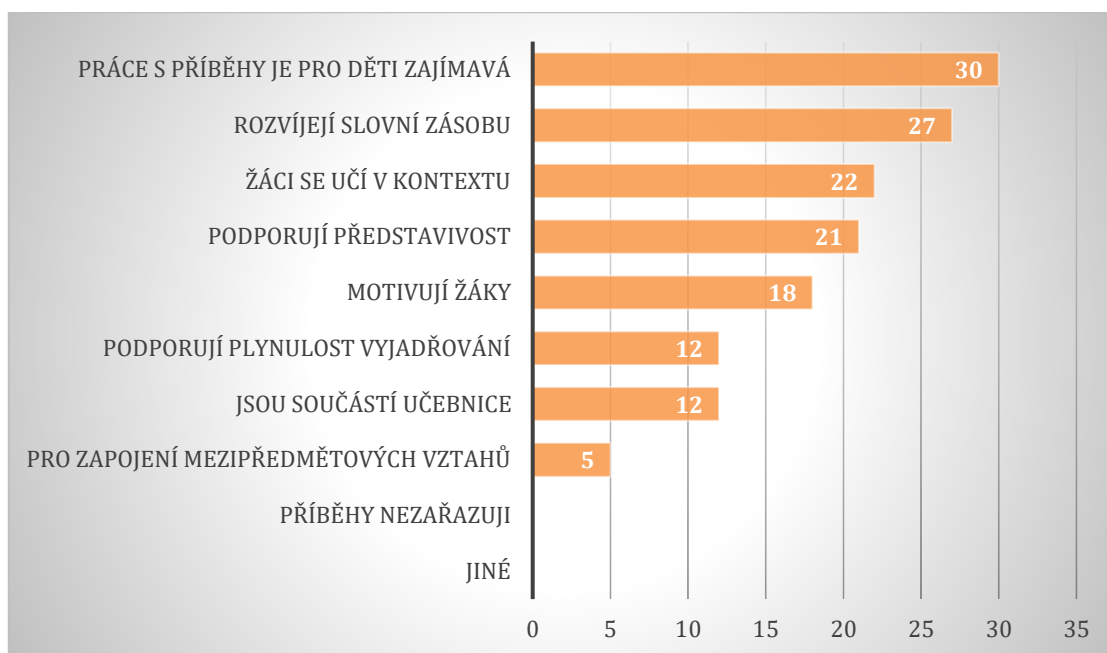


Graf 8 – Četnost zařazování příběhů učiteli anglického jazyka

Popis: Nejvíce respondentů zařazuje příběhy do výuky občas (16) a často (15). Pouze (2) respondenti zařazují příběhy do výuky jen zřídka a (0) respondentů stále, a nikdy (0).

Komentář: Z grafu 8 lze vyčíst, že všichni respondenti alespoň někdy ve výuce příběhy zařazují. Dále z grafu 8 vyplývá, že žádný z respondentů nezařazuje příběhy každou hodinu. Velká většina respondentů zařazuje příběhy do výuky často, a nebo občas. Zřídka zařazují příběhy jen dva respondenti. Očekávala jsem, že si respondenti u této otázky vyberou zlatou střední cestu, protože z odborné literatury vyplývá, že práce s příběhy by měla být pro žáky spíše doplňková k učebnici a jiným textovým materiálům, viz Ellis a Brewster (2014) a jejich zařazení pohádkových knih do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

Otázka č. 2: Proč zařazujete příběhy do výuky?

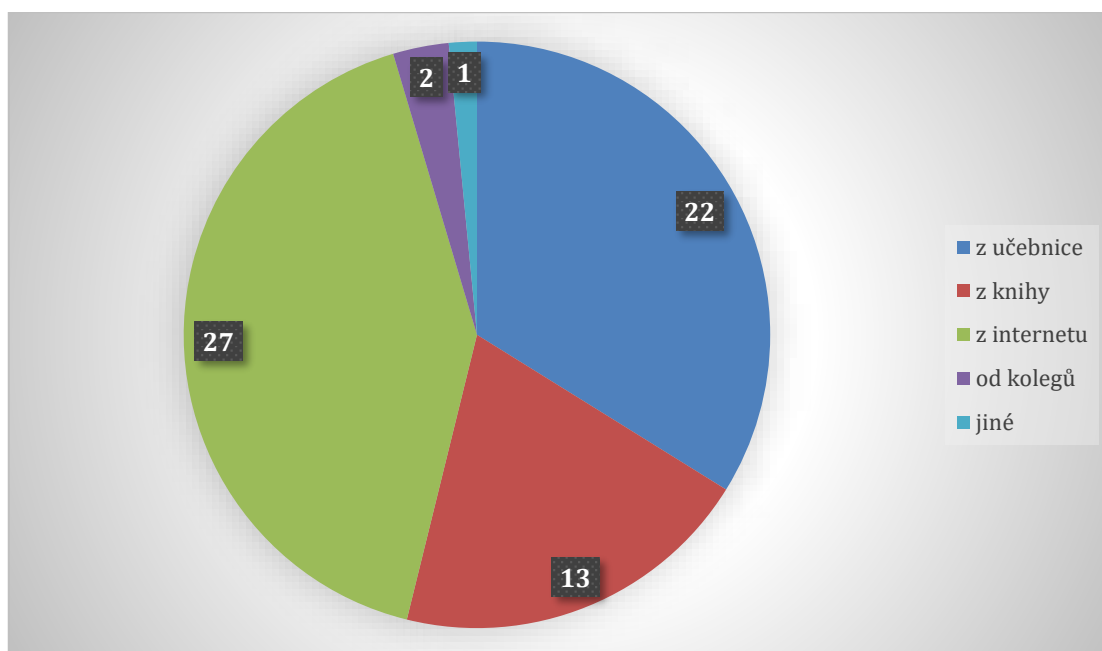


Graf 9 – Důvody zařazování příběhů do výuky anglického jazyka

Popis: Nejvíce respondentů zařazuje příběhy do výuky, protože věří, že je práce s příběhy pro děti zajímavá (30) a rozvíjí slovní zásobu (27). Dalšími důvody, proč zařazují příběhy do výuky bylo učení se v kontextu (22), podpora představitosti (21) a motivace žáků (18). Dále respondenti zařazují příběhy pro podporu plynulého vyjadřování (12) a protože jsou součástí učebnice (12). Nejméně respondentů zařazuje příběhy do výuky z důvodu zapojení mezipředmětových vztahů (5). Příběhy nezařazuje (0) respondentů a (0) respondentů nezařazuje příběhy z jiného důvodu.

Komentář: Z grafu 9 vyplývá, že všichni respondenti využívají příběhy z určitých důvodů. Potěšilo mě, že nejvíce respondentů zařazuje příběhy do výuky, protože se domnívá, že je práce s příběhy pro děti zajímavá. Za povšimnutí také stojí další nejčastější důvody zařazování příběhů do výuky anglického jazyka na 1. stupni, a to například pro rozvoj slovní zásoby, učení se v kontextu, podpora představitosti a motivace žáků. Velmi mě překvapilo, že nejméně si respondenti vybírají příběhy pro zapojení mezipředmětových vztahů, na které je obecně kladen velký důraz a který se jako důvod výběru zmiňuje v odborné literatuře, viz Wright (2008, s. 133).

Otázka č. 3: Z jakých zdrojů příběhy čerpáte?



Graf 10 – Zdroje, ze kterých učitelé anglického jazyka čerpají příběhy

Popis: Nejoblíbenějším zdrojem, ze kterého respondenti příběhy čerpají se stal internet (27), dalším oblíbeným zdrojem byla učebnice (22), téměř polovina respondentů čerpá příběhy z knihy (13) a nejméně od kolegů (2) a z jiného zdroje (1).

Komentář: Z grafu 10 lze vyčíst, že nejčastěji respondenti hledají příběhy na internetu, ale také v učebnici. Podobný výsledek jsem očekávala, ale překvapilo mě poměrně vysoké využití autentického materiálu, tedy knih jako zdroj pro příběhy do výuky anglického jazyka. Myslela jsem si, že bude více respondentů čerpat inspiraci na příběhy od svých kolegů.

Otázka č. 4: Jak s příběhy pracujete?

Poslední otázka v hlavní části dotazníku byla otevřená a respondenti zde mohli napsat vlastní zkušenosti, jak s příběhy v hodinách anglického jazyka pracují.

Popis: Někteří respondenti se rozhodli tuto otázku vynechat, protože nebyla povinná (7). Nejvíce respondenti využívají příběhy v hodinách anglického jazyka pro poslech s porozuměním (15), dále pro rozvoj slovní zásoby (10) a dramatizaci příběhu (10), dále pro převyprávění slyšeného příběhu (9), ale také pro nácvik hlasitého čtení a správné

výslovnosti (8), někteří respondenti využívají otázky k ověření porozumění (4), práci s textem (4) a diskuzi, kdy mohou žáci vyjádřit svůj názor (4), obrázkovou osnovu a řazení obrázků (3), vymyšlení vlastního konce příběhu (2), komiks (2) a nejméně je využíváno řazení textů (1), řazení obrázků k textům (1), kreslení (1), klíčová slova (1) a předvídání příběhu (1).

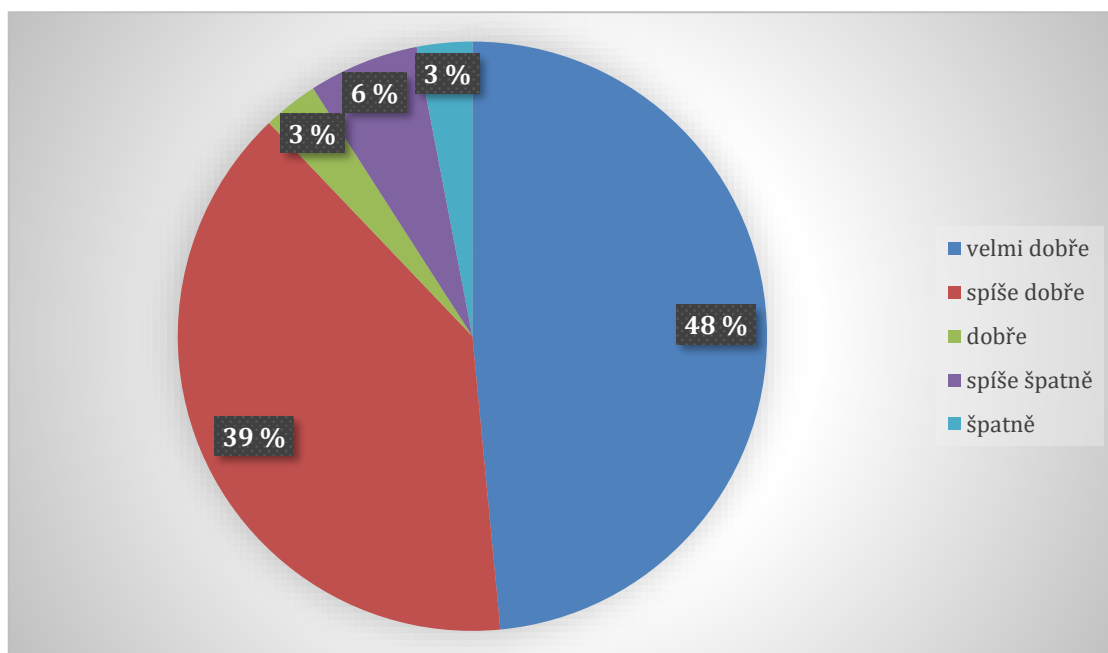
Část respondentů odpovídala obecně, jako „Na internetu hledám jednoduché příběhy související s probíraným učivem“, „Využívám, k oživení vyučovacích hodin“ nebo část zmínila „Běžně známé – pre-reading, reading and post-reading activities“.

Komentář: Při podrobné analýze odpovědí mě velmi překvapilo, že většina respondentů odpověděla na otevřenou otázku, která nebyla povinná. Potěšující byl zejména vysoký počet respondentů, kteří využívají příběhy pro rozvoj poslechu s porozuměním, rozvoj slovní zásoby, dramatizaci příběhu a jeho převyprávění. Naopak překvapivým pro mě bylo zjištění, že nejméně je využíváno předvídání příběhu, které dle odborné literatury patří k důležité fázi přípravy před výukou narativní metodou a napomáhá naladění žáků na příběh.

7.2.2 Evaluace dotazníku

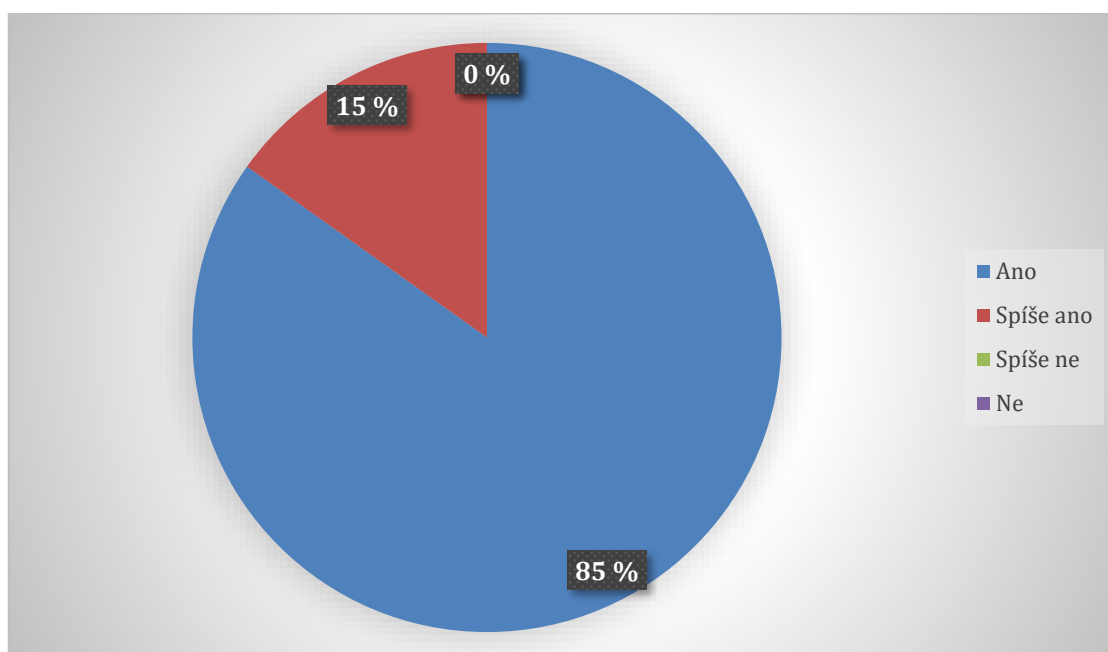
Závěrečná část dotazníku byla věnována jeho hodnocení. Ve třetí části dotazníku jsem respondentům položila dvě otázky. Následující grafy znázorňují, jak se respondentům s dotazníkem pracovalo a zda byly otázky dostatečně srozumitelné?

Otázka č. 1: Jak se Vám pracovalo s tímto dotazníkem?



Graf 11 – Spokojenost učitelů anglického jazyka s dotazníkem

Otázka č. 2: Byly pro Vás otázky dostatečně srozumitelné?



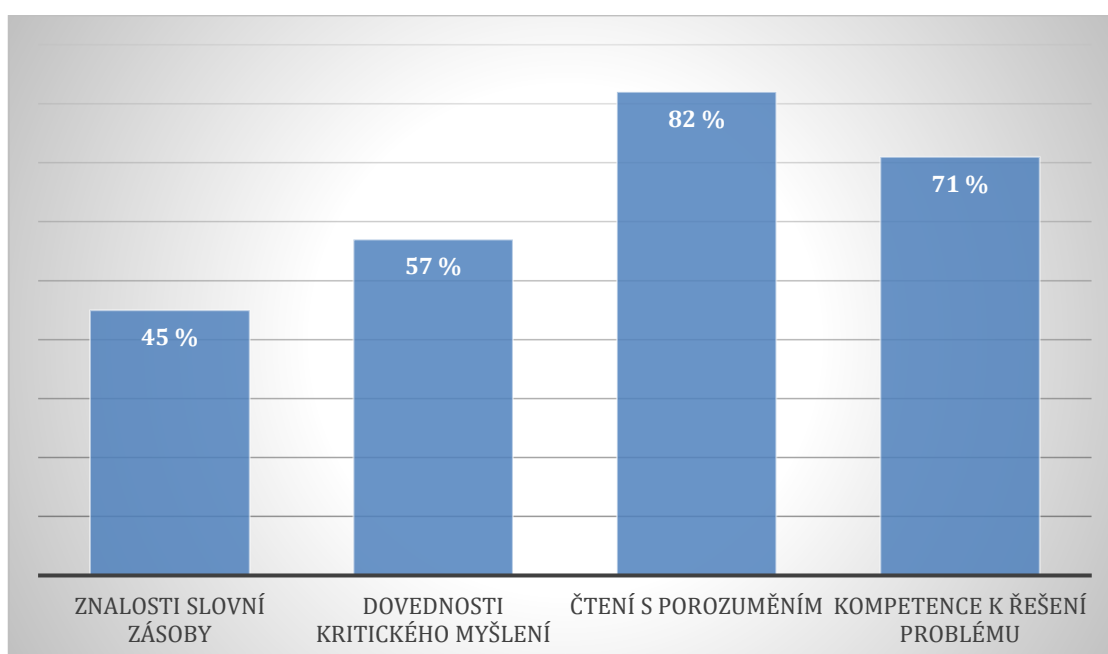
Graf 12 – Srozumitelnost otázek v dotazníku

7.3 Výsledky vstupního didaktického testu

Před realizací výuky anglického jazyka narativní metodou byli žáci otestováni vstupním didaktickým testem, který ověřoval aktuální vybrané znalosti, dovednosti a kompetence žáků, konkrétně znalost slovní zásoby, dovednost kritického myšlení, dovednost čtení s porozuměním a kompetenci k řešení problémů.

7.3.1 Úspěšnost žáků v jednotlivých částech vstupního didaktického testu

V rámci výsledků vstupního didaktického testu byla sledována zvláště úspěšnost žáků v jednotlivých částech, tj. kolik bodů získali v dané části z maximálního možného počtu bodů, které mohli v dané části získat.



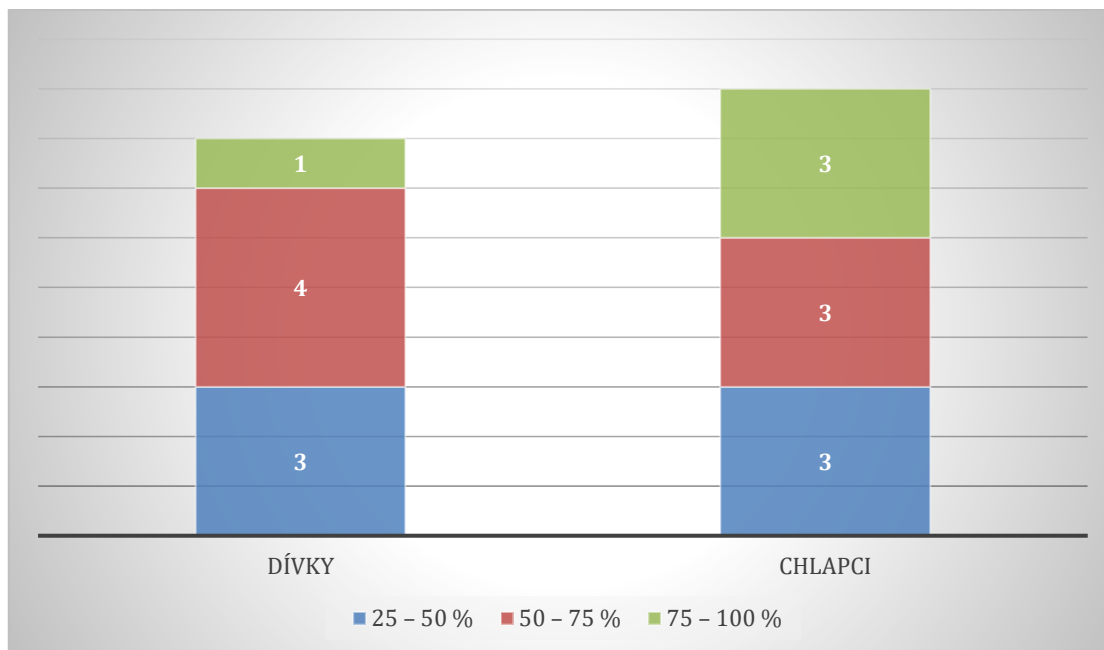
Graf 13 – Úspěšnost žáků ve vstupním didaktickém testu

Popis: Nejvíce byli žáci úspěšní ve čtení s porozuměním (82 %), s otázkami k ověření porozumění si poradilo 71 % žáků, více než polovina (57 %) jich bylo úspěšných při řešení úloh zaměřených na kritické myšlení a nejméně úspěšní (45 %) byli žáci v ověřování znalostí slovní zásoby.

Komentář: Z grafu 13 lze vyčíst, že žáci si dokáží přečíst narativní text a napsat, o čem text pojednává. Podobný výsledek jsem sice očekávala, ale i tak mě potěšil vysoký počet správných odpovědí k ověření porozumění narativnímu textu. Dovednosti kritického myšlení byly u žáků lehce nad průměrem. Domnívala jsem se, že budou žáci

při plnění zadaných úloh více tvůrčí, ale má očekávání se nenaplnila. Nicméně mě překvapily poměrně nízké znalosti slovní zásoby žáků. Myslela jsem si, že budou žáci slova uvedená v úvodní části didaktického testu znát.

7.3.2 Celková úspěšnost žáků ve vstupním didaktickém testu dle pohlaví



Graf 14 – Celková úspěšnost žáků ve vstupním didaktickém testu dle pohlaví

Popis: Nejvíce žáků bylo v rozmezí 50 – 75 % úspěšnosti, celkem (7) žáků, z toho (4) dívky a (3) chlapci. Dále v rozmezí 20 – 50 % úspěšnosti bylo celkem (6) žáků, z toho (3) dívky a (3) chlapci. Nejméně žáků bylo v rozmezí 75 – 100 % úspěšnosti, celkem (4) žáci, z toho (3) chlapci a (1) dívka.

Komentář: Z grafu 14 lze vyčíst, že bylo více chlapců, kteří dosahovali skvělých výsledků v didaktickém testu, než dívek. Podobný výsledek jsem očekávala, protože chlapci hrají ve svém volném čase počítačové hry, kde pochytí mnoho anglických slov, trénují si porozumění, ale také jazyk aktivně používají. Průměrných výsledků naopak dosahovalo více dívek. Tento výsledek mě nepřekvapil, přesto jsem si myslela, že bude průměrných výsledků dosahovat více žáků. Podprůměrných výsledků dosahoval stejný počet dívek i chlapců, což není až tak rozhodující jako výrazně vysoký celkový počet žáků, kteří byli v didaktickém testu podprůměrní. To může být důsledkem špatně sestaveného didaktického testu nebo použitím nezvyklých úloh, které žáci v testu řešili.

7.4 Přípravy na vyučování narativní metodou

Žáci neměli před začátkem realizace výuky anglického jazyka s využitím narativní metody zkušenosti s výukou narativní metodou jako takovou, pouze s poslechovým a textovým materiálem obsaženým v učebnicích, který může ale nemusí být označen za narativní text, viz níže frekvenční analýza učebnic.

Většina žáků se zúčastnila všech hodin se zaměřením na práci s narativním textem, pouze jedna žákyně chyběla z důvodu vyšší nemocnosti na šesti hodinách z deseti, dva žáci a jedna žákyně chyběli na dvou hodinách z deseti a dva žáci a dvě žákyně chyběli na jedné hodině z deseti.

Pro účely výzkumu jsem využila narativní texty dostupné z internetu a v případě potřeby jsem originální text upravila, viz přílohy. Snažila jsem se vybírat texty, které by mohly být pro žáky zajímavé, rozvíjející mezioborové znalosti, ale také jsem se pro výběr narativního textu inspirovala například probíraným tématem v učebnici. Na základě vybraných narativních textů jsem vytvořila přípravy pro realizaci deseti vyučovacích hodin anglického jazyka s využitím narativní metody.

Následující podkapitoly obsahují základní informace k jednotlivým přípravám na hodinu, mezi které patří téma hodiny, počet žáků, třída, časová dotace, jazykový cíl hodiny, ale také obecný cíl hodiny, pomůcky, které budou potřeba k realizaci hodiny a poznámky k dané přípravě. Dále je v přípravách popisován průběh hodiny, který je rozdělen na tři části podle metodické části této práce. Všechny přípravy zahrnují přípravu na práci s narativním textem, dále prezentaci narativního textu pomocí hlasitého čtení příběhu učitelem, tichého čtení žáků nebo poslechu videa, následně využití narativního textu i s aktivitami souvisejícími s narativním textem a zpětnou vazbu.

V přípravné fázi zařazuji aktivity především na naladění se na téma a na zahřátí tzv. ‚warm-up‘ aktivity, jako jsou například brainstorming, tedy skupinové vymýšlení nápadů na zadané téma, diskuze o tématu, hry se slovy a obrázky a TPR aktivity. Současně v přípravné fázi zařazuji aktivity k ‚předučení‘ klíčové slovní zásoby, jako například přiřazení obrázků ke slovům, překlad slov důležitých k porozumění narativnímu textu nebo sledování slovní zásoby na videu. Další aktivity vhodné k zařazení před prací s narativním textem viz kapitola 5.2.1.

Stejně jako spektrum ‚before-storytelling‘ aktivit je široké, tak jsou četné i možnosti prezentace narativního textu. Narativní text může být realizován různými způsoby, viz teoretická část této práce, konkrétně v kapitole 1.1. Pro realizaci výzkumu byly

vybrány následující tři způsoby prezentace narativního textu – hlasité čtení učitele, tiché čtení žáků a poslech s vizuální oporou, tj. prezentace příběhu pomocí videa. Prezentace příběhu je doplňována aktivitami, které zapojují žáky do příběhu a ti jsou tak po celou dobu aktivní. Aktivitami zařazovanými při prezentaci příběhu jsou například kreslení známých slov na papír, vymyšlení vlastního konce příběhu, doplnění vynechaných slov, řazení situačních obrázků do dějové osnovy, doplnění chybějících slov do vět, výběr slov z nabídky do vět, pokládání otázek k ověření porozumění, předvídání, co bude následovat nebo zachycení hlavní myšlenky a děje, o čem příběh je, co se v něm odehrává, případně jaké v něm vystupují postavy. Další aktivity vhodné k zařazení při prezentaci příběhu viz kapitola 5.2.2.

Závěrečná fáze příprav hodiny zahrnuje využití narativního textu v aktivitách, které prohlubují porozumění žáků narativnímu textu, procvičují a upevňují slovní zásobu a dále rozvíjí vybrané znalosti, dovednosti a klíčové kompetence u žáků, stejně jako v předchozích dvou fázích. Aktivitami po výuce narativní metodou v níže uvedených přípravách jsou například otázky k ověření porozumění, řazení vět do správného pořadí, doplnění chybějících slov do vět, diskuze, osmisměrka, tvůrčí psaní a kreslení. Další aktivity vhodné k zařazení po prezentaci příběhu viz kapitola 5.2.3.

Na konci každé přípravy je zařazena také zpětná vazba od žáků na průběh hodiny, ale také aktivity zařazené do výuky. Pro realizaci hodin anglického jazyka s využitím narativní metody jsem si vybrala následující typy zpětných vazeb.

1. Hodnotící škálu od 1 do 10, která odpovídala tomu, jak se žákům hodina líbila, současně s pocitovou náročností narativního textu a zařazených aktivit (velmi snadné – snadné – přiměřené – náročné – velmi náročné).
2. Dotazník pro žáky obsahující otázky k hodnocení třech realizovaných hodin storytellingu (Jak se ti líbily hodiny angličtiny s využitím příběhů? Vyhovovalo ti vyprávění příběhu? (rychlost vypravování, změna hlasu, výslovnost) Pomohlo ti pro lepší porozumění příběhu video? Co se ti v hodinách dařilo? Co bys mohl/a zlepšit? Na čem chceš zapracovat? Chceš se učit angličtinu pomocí příběhů?).
3. Škálovou stupnici zobrazenou pomocí ruky (ruka u těla – hodina se mi nelíbila a nedařilo se mi, ruka před tělem znamená – hodina se mi docela líbila a celkem se mi dařilo, zvednutá ruka – hodina se mi moc líbila a dařilo se mi ve všech aktivitách).

4. Hodnocení pomocí nakreslení smajlíku, případně pokud mají žáci u sebe karty se smajlíky, mohou pouze zvednout smajlíka vyjadřujícího jejich pocity z hodiny nad hlavu (zamračený smajlík – neutrální smajlík – usměvavý smajlík).

Po popisu průběhu vyučovací hodiny následuje sebereflexe vyučovací jednotky, která byla zaznamenána po realizaci hodiny na záznamový arch, viz přílohy, kde jsou zodpovězeny otázky, které jsou popsány v kapitole 6.3.6. Tím jsem ověřila, jak se podařilo naplnit plán a stanovené cíle hodiny, zda byl vybrán příběh pro žáky zajímavý, zda se povedla příprava žáků na práci s příběhem, zda se povedla prezentace příběhu a zapojení žáků do příběhu, ale také zda žáci příběhu rozuměli a zda se povedlo žáky zapojit do výuky. Zároveň v sebereflexi rozepisují i vyhodnocení dotazníku, který žáci vyplňovali jako zpětnou vazbu na storytelling ve výuce anglického jazyka a další typy zpětných vazeb od žáků.

7.4.1 Příprava na vyučování 1

Téma hodiny:	The Greedy Hippo
Počet žáků:	17
Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu • rozvoj jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním) • rozvoj kritického myšlení • prezentace a procvičení slovní zásoby
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	Vytištěný příběh The Greedy Hippo (viz odkaz níže), vytištěné odpovědi a 17 pracovních listů (viz odkaz níže), video: https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/the-greedy-hippo (British Council 2022c).
Poznámka:	Do hodiny jsem zařadila doplňkové skupinové aktivity na rozehřátí, tyto aktivity lze vynechat a držet se plánu, který úzce souvisí s připraveným materiálem.

Popis hodiny:

WARM-UP: Brainstorming ve skupinách na téma vlastnosti lidí. Žáci sdělují jaké znají lidské vlastnosti. Mohou být vlastnosti dobré a špatné? Jaké vlastnosti patří k dobrým a jaké ke špatným?

KLÍČOVÁ SLOVNÍ ZÁSoba: Žáci obdrží pracovní list a seznámí se se slovní zásobou, která bude obsažena v příběhu. Ve cvičení 1 žáci přiřadí obrázky ke správným slovům.

POSLECH ČTENÉHO PŘÍBĚHU: Žáci pozorně poslouchají příběh, který jim nejprve pouze čtu. Snaží se zachytit hlavní myšlenku a děj, o čem příběh je, co se v něm odehrává, případně jaké v něm vystupují postavy. V průběhu čtení žáci kreslí na papír slova, která pochytili. Před odhlením konce příběhu, mají žáci možnost vymyslet vlastní konec příběhu, a diskutovat o tom, jak by se zachovali oni, kdyby byli na místě postav příběhu.

KONTROLA POROZUMĚNÍ: Žáci po poslechnutí příběhu říkají svoje názory, o čem příběh mohl být, co v něm slyšeli, jaká je hlavní myšlenka příběhu nebo jaké postavy v něm vystupují. Mohou si pomoci obrázky, které si nakreslili v průběhu čtení.

POSLECH S VIZUÁLNÍ OPOROU: Žáci se podívají na příběh na videu.

ŘAZENÍ VĚT: Žáci seřadí věty podle toho, jak jdou za sebou, aby příběh dával smysl. Kontrolu provedeme společně na tabuli, kde nakreslím pod sebe 8 čtverečků, označím první větu a zbylé pořadí vět chodí psát na tabuli žáci, ostatní kontrolují, případně opravují své spolužáky.

OSMISMĚRKA: Žáci ve cvičení 3 vyhledají slova související s příběhem, a tím si připomenou a upevní slovní zásobu ze cvičení 1.

ZÁVĚREČNÁ AKTIVITA: Ve cvičení 4 si žáci připraví, jaké jídlo by připravili oni a na tabuli každý napíše nebo nakreslí alespoň jednu ingredienci, kterou bychom použili na jedno společné jídlo.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci ohodnotí, jak se jim hodina s příběhem líbila a jak se jim dařilo. Svoji odpověď na následující otázky napíšou na zadní stranu pracovního listu.

1. How did you like this lesson? 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

2. How was it for you? very easy – easy – just right – difficult – very difficult

Sebereflexe:

Při výuce se podařilo dodržet plán hodiny a cíle hodiny byly naplněny. Vybraný příběh byl pro žáky zajímavý, ale příště bych některá slova nahradila známějšími. Text se hezky rýmoval, ale klíčová slova byla příliš složitá na porozumění, což žákům bránilo v tom si příběh více užívat. Žáci byli v hodině aktivní a zapojili se do vyprávění příběhu i vymyšlení konce příběhu.

Na příběh byli žáci dostatečně připraveni, a podařilo se jim zachytit hlavní myšlenku příběhu. Prezentace příběhu se vydařila, hlasité čtení jsem doplňovala gesty, mimikou a pantomimou, abych zvýšila porozumění u žáků. I přestože jsem měnila hlas podle postav nebo dělala dramatické pauzy v průběhu hlasitého čtení, přišlo mi, že si žáci více užili příběh na videu.

Do výuky se zařazením aktivit s narativním textem se zapojili všichni žáci. Potěšilo mě, že si žáci výuku narativní metodou užili. Většina žáků hodnotila hodinu v rozmezí 7–10 a výuka pro ně byla přiměřená nebo snadná.

7.4.2 Příprava na vyučování 2

Téma hodiny:	The Haunted House
Počet žáků:	17
Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none">• porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu• rozvoj jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním, mluvení a psaní)• prezentace a procvičení slovní zásoby
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none">• pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	Vytištěný příběh The Haunted House (viz odkaz níže), vytištěné odpovědi a 17 pracovních listů (viz odkaz níže), video: https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/the-haunted-house (British Council 2022d).

Poznámka:	Do hodiny jsem zařadila doplňkové aktivity na rozezhřátí, tyto aktivity lze vynechat a držet se plánu, který úzce souvisí s připravenými materiály.
-----------	---

Popis hodiny:

WARM-UP: Diskuze na téma “Čeho se nejvíce bojím a proč?”. Žáci chodí psát své nápady na tabuli. Poté zařazují hru “Myslím si zvíře”. Žáci mi pokládají otázky ANO x NE a zjišťují, jakého zvířete se nejvíce bojím.

KLÍČOVÁ SLOVNÍ ZÁSoba: Žáci obdrží pracovní list a seznámí se se slovní zásobou, která bude obsažena v příběhu. Ve cvičení 1 žáci vybírají slova z nabídky a píše je pod správné obrázky.

POSLECH ČTENÉHO PŘÍBĚHU: Žáci pozorně poslouchají příběh, který jim nejprve čtu. Snaží se zachytit při poslechu části domu a spojit je se zvířaty ve cvičení 2, která se v příběhu v dané části domu vyskytují.

KONTROLA POROZUMĚNÍ: Po poslechnutí příběhu se žáků nejprve zeptám, jak příběhu rozuměli a co v něm slyšeli, jaké postavy v něm vystupují a o čem příběh byl. Poté si žáci kontrolují, zda přiřadili místo ke správnému zvířeti. Mohu se ptát celé třídy: “What’s in the kitchen?” a žáci jednohlasně odpoví “a snake” nebo se mohu ptát individuálně a žáci odpovídají celou větou s využitím “There’s a/an ... in the kitchen.” Po kontrole se žáků zeptám, jaké části domu v příběhu nebyly? Které místnosti dále znají?

POSLECH S VIZUÁLNÍ OPOROU: Žáci se podívají na příběh na videu a v průběhu nebo po zhlédnutí na ně čeká cvičení 3, kde doplní chybějící slova do vět. Pokud žáci potřebují, pustím jim video 2x, aby měl každý možnost si věty doplnit sám.

CHYBĚJÍCÍ SLOVA VE VĚTÁCH: Žáci doplní chybějící slova do vět. Kontrolu provedeme společně na tabuli, kde nadepíšu pod sebe písmena od a) – h) a první slovo napíšu já a zbylá slova chodí psát na tabuli žáci, ostatní kontrolují, případně opravují své spolužáky.

ZÁVĚREČNÁ AKTIVITA: Ve cvičení 4 žáci doplní věty a napíšou, jaká další zvířata mohou být ve strašidelném domě. Nejprve si společně přečteme nedokončené věty, zkontroluji porozumění zadání a poté žáci do vět napíšou tři zvířata a nakreslí ke každému obrázek.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci ohodnotí, jak se jim hodina s příběhem líbila a jak se jim dařilo. Svoji odpověď na následující otázky napíšou na zadní stranu pracovního listu.

1. How did you like this lesson? 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

2. How was it for you? very easy – easy – just right – difficult – very difficult

Sebereflexe:

Tento příběh byl pro žáky velmi poutavý, protože je svou dramatičností vtáhl do děje. Žáci poslouchali příběh se zadáním zachytit zvířata a místnosti, ve kterých se nacházejí, proto byli v průběhu příběhu zapojeni. Příprava na příběh byla dostatečná, obsah učiva byl pro žáky spíše opakováním, i když jsme si museli některá slova připomenout.

Prezentace příběhu byla povedená, v průběhu hlasitého čtení příběhu jsem měnila hlas a dělala dramatické pauzy a žáci pozitivně reagovali na vtipné části příběhu. Příběh byl pro žáky více srozumitelný než předchozí, z důvodu opakuje se první částí odstavce, žáci tedy z větší části příběhu rozuměli. Současně byly naplněny cíle hodiny a podařilo se žáky zapojit do všech aktivit.

Nejvíce je bavila závěrečná aktivita, a to kreslení zvířat, která nebyla v příběhu zmíněná, z toho důvodu došlo ke zdržení a nestihli jsme závěrečnou zpětnou vazbu hodiny, pouze dva žáci zareagovali na výzvu k hodnocení a napsali ho na pracovní list. Tato dvě hodnocení byla pozitivní, 9 a 10, velmi snadné a snadné. Lze předpokládat, že kdyby zbylo více času na hodnocení, ostatní by hodnotili také pozitivně. Tato hodina byla zábavná a určitě bych zařadila strašidelný příběh znovu.

7.4.3 Příprava na vyučování 3

Téma hodiny:	Robin Hood
Počet žáků:	17
Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu • rozvoj jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním)

	<ul style="list-style-type: none"> • rozvoj kritického myšlení • prezentace a procvičení slovní zásoby
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	<p>Ve třídě: vytištěný příběh Robin Hood (viz odkaz níže), vytištěné odpovědi a 17 pracovních listů (viz odkaz níže), video: https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/robin-hood, anglické slovníky (British Council 2022b). V jazykové učebně: pracovní list strana 2 a počítače.</p>
Poznámka:	<p>Do hodiny jsem zařadila doplňkové aktivity na rozehřátí, tyto aktivity lze vynechat a držet se plánu, který úzce souvisí s připravenými materiály.</p>

Popis hodiny:

WARM-UP: Brainstorming ve skupinách na téma protiklady přídavných jmen. Žáci se rozdělí do 4 skupin, každá skupina dostane papír a anglický slovník. Mají za úkol vymyslet a napsat co nejvíce protikladů a v případě, že neznají anglické slovo, mohou si ho vyhledat ve slovníku a přeložit. Poté si s žáky zkontrolujeme, co všechno napsali.

V počítačové učebně je možné vytvořit sdílenou digitální tabuli nebo sdílený dokument, do kterého budou žáci zapisovat své nápady tak, že to ostatní uvidí v reálném čase.

KLÍČOVÁ SLOVNÍ ZÁSoba: Žáci obdrží pracovní list a seznámí se se slovní zásobou, která bude obsažena v příběhu. Ve cvičení 1 žáci vybírají slova z nabídky a píšou je pod správné obrázky.

V počítačové učebně si žáci otevřou odkaz s příběhem a udělají si přípravu předtím, než si pustí video. Kdo bude mít správně přiřazená slovíčka k obrázkům, dostane druhou stranu pracovního listu, na kterou si zapíše své skóre.

POSLECH ČTENÉHO PŘÍBĚHU: Žáci pozorně poslouchají příběh, který jim nejprve pouze čtu. Snaží se zachytit hlavní myšlenku a děj, o čem příběh je, co se v něm odehrává, případně jaké v něm vystupují postavy.

V počítačové učebně si žáci pustí příběh na videu každý sám, aby mohli pracovat svým vlastním tempem.

KONTROLA POROZUMĚNÍ: Žáci po poslechnutí příběhu říkají svoje názory, o čem příběh mohl být, co v něm slyšeli, jaká je hlavní myšlenka příběhu, jaké postavy

v něm vystupují a v jakém prostředí se příběh odehrává. Následně seřadí věty ve cvičení 2 podle toho, jak jdou za sebou, aby příběh dával smysl. Kontrolu provedeme společně na tabuli, kde nadepíšu pod sebe 8 čtverečků, označím první větu a zbylé pořadí vět chodí psát na tabuli žáci, ostatní kontrolují, případně opravují své spolužáky.

V počítačové učebně žáci po zhlédnutí videa navážou interaktivní hrou, ve které mají za úkol seřadit věty do správného pořadí. Mohou si ke splnění úkolu video pustit znovu nebo ho pozastavit.

POSLECH S VIZUÁLNÍ OPOROU: Žáci se podívají na příběh na videu a v průběhu vypracují cvičení 3, kde mají vybrat a zakroužkovat správné slovo z nabídky tak, aby byla věta dle příběhu pravdivá.

CHYBĚJÍCÍ SLOVA VE VĚTÁCH: Tuto aktivitu žáci dělají v průběhu sledování videa, případně mohou slova vybrat následně podle paměti nebo významu. Žáci ve cvičení 3 vyberou a zakroužkují správné slovo z nabídky, aby byla věta pravdivá. Správné řešení promítnu na tabuli a žáci si cvičení zkontrolují, opraví nebo případně doplní chybějící řešení.

ZÁVĚREČNÁ AKTIVITA: Diskuze na téma “Významné osobnosti naší země”, žáci říkají, jaké naše významné osobnosti znají a zamyslí se, podle čeho určujeme něčí významnost. Jaké vlastnosti by měl mít někdo, kdo by pro nás mohl být významný? Poté žáci nakreslí někoho významného, případně si nakreslí významnou osobnost podle vlastní představivosti.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci vyplní krátký dotazník se zpětnou vazbou na hodiny anglického jazyka s využitím příběhů z dětské sekce Learn English Kids ‘short stories’ online platformy British Council, viz přílohy. Žáci odpovídali na následující otázky.

- Jak se ti líbily hodiny angličtiny s využitím příběhů?
- Vyhovovalo ti vyprávění příběhu? (rychlost vypravování, změna hlasu, výslovnost)
- Pomohlo ti pro lepší porozumění příběhu video?
- Co se ti v hodinách dařilo?
- Co bys mohl/a zlepšit? Na čem chceš zapracovat?
- Chceš se učit angličtinu pomocí příběhů?

Sebereflexe:

V závěru hodiny děti vyplnily krátký dotazník spokojenosti. Žákům se hodiny angličtiny s využitím příběhů líbily, většina z nich dala pět hvězd z možných pěti a někteří hodnotili čtyřmi hvězdami. Vyprávění příběhu žákům vyhovovalo nebo spíše vyhovovalo, pouze jeden hodnotil vyprávění příběhu jako nevyhovující. Video jako lepší cestu k porozumění vnímali všichni žáci, protože polovina hlasovala pro ano a druhá pro spíše ano.

Nejvíce se dle žáků dařilo řazení slov k obrázkům v přípravné fázi hodiny, dále porozumět příběhu při prvním čtení nebo porozumět příběhu na videu a dát věty do správného pořadí. Většina žáků by ráda na něčem zapracovala, například na porozumění, mluvení, čtení, výslovnosti, slovíčkách, řazení obrázků nebo vět či na angličtině obecně. U poslední otázky většina žáků odpověděla určitě ano, tedy že by se chtěli učit angličtinu pomocí příběhu, nebo spíše ano, pouze jeden žák odpověděl spíše ne, tedy že by se chtěl angličtinu učit spíše jiným způsobem.

Tuto hodinu jsem si připravila ve dvou variantách. První ve třídě a druhou v jazykové učebně, kde mají žáci k dispozici kvalitní sluchátka pro poslech. Zvolila jsem druhou variantu, abych porovнала výhody a nevýhody výuky narativní metodou v jazykové učebně oproti výuce narativní metodou ve třídě.

Pozitivně hodnotím především možnost pustit si v jazykové učebně video samostatně a v průběhu si ho pozastavovat. Žáci se díky vizuální opoře cítili sebevědomější a zároveň pro ně byla práce na počítači zajímavá. Dále hodnotím kladně možnost rozvíjet nově zařazenou digitální kompetenci.

Negativně hodnotím přílišnou individualitu, kdy žáci nemají možnost pracovat ve dvojicích nebo ve skupinách, alespoň ne tradičním způsobem. Současně v jazykové učebně nelze zařadit pohybové aktivity a hry, které žáci potřebují, ale zároveň je baví.

Do počítačové učebny jsem si připravila druhou stranu pracovního listu v tištěné podobě, ale příště bych zvolila nějakou ekologičtější variantu. Například bych vytvořila interaktivní pracovní list přes Google nebo Microsoft formuláře, protože tyto pracovní listy lze připravit a používat opakovaně, zároveň se nám ukládají odpovědi žáků a můžeme se k výsledkům kdykoli vrátit.

Hodina byla více individuální, proto byli někteří žáci výrazně dříve hotoví než jiní, kterým aktivity, ale i orientace na počítači zabrala více času. Z toho důvodu jsme se nedostali k závěrečné aktivitě, tedy diskusi na téma významné osobnosti. I přestože se

nepodařilo naplnit všechny plánované cíle, byla hodina plnohodnotná a pro žáky zajímavá, stejně jako vybraný příběh.

Žáci se na příběh poctivě připravili, přesto někteří – dle výsledků z jednotlivých aktivit – příběhu tak úplně nerozuměli. Z toho důvodu bych příště zařadila delší přípravnou fázi, případně věnovala přípravě větší část hodiny a poté až zařadila prezentaci příběhu. Příprava byla dle mého názoru u tohoto příběhu pro slabší žáky nedostatečná. Žáky se však povedlo zapojit do příběhu i aktivit, a to hodnotím pozitivně.

7.4.4 Příprava na vyučování 4

Téma hodiny:	The Dragon Story
Počet žáků:	17
Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu • rozvoj jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním, mluvení a psaní) • prezentace a procvičení pohádkové slovní zásoby
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	<p>Příběh k vytištění dostupný z: https://freeenglishlessonplans.com/2014/05/21/once-upon-a-time-stories-and-fantasy-vocabulary-for-young-learners/ (Warre 2014), obrázky ke slovní zásobě dostupné z: https://www.mes-english.com/flashcards/files/fantasy1_flash.pdf (Mes English 2022).</p>
Poznámka:	I přestože byl použitý příběh převzatý, lze využít vlastní zpracování příběhu, stejně tak i obrázky.

Popis hodiny:

WARM-UP: Po třídě rozmístím obrázky vztahující se k příběhu, žáci budou mít čas na to, aby si všechny obrázky důkladně prohlédli a zkusili předpovědět, o čem příběh bude. Téma hodiny a své nápady žáci mohou probrat ve dvojicích.

KLÍČOVÁ SLOVNÍ ZÁSoba: Mezitím, co si žáci budou prohlížet obrázky, napíšu klíčová slova z příběhu na tabuli. Poté žáci představí své předpovědi a návrhy, o čem si myslí, že příběh bude. Následně každá dvojice vezme jeden obrázek a přiřadí ho ke správnému slovu napsanému na tabuli. Obrázky přilepím na tabuli, aby měli žáci slova v průběhu hodiny na očích a mohli se k nim vracet.

POSLECH ČTENÉHO PŘÍBĚHU: Žáci pozorně poslouchají příběh, který jim čtu nahlas. V průběhu čtení vynechávám slova, která jsme si nalepili na tabuli a žáci mají za úkol na mazací tabulku napsat, které slovo se tam nejvíce hodí. Až ukážou všichni svoji volbu, doplním slovo já, a žáci tak získají zpětnou vazbu. Snaží se zároveň zachytit hlavní myšlenku a děj, o čem příběh je, co se v něm odehrává, případně jaké v něm vystupují postavy.

KONTROLA POROZUMĚNÍ: Žáci po poslechnutí příběhu říkají svoje názory, o čem příběh mohl být, co v něm slyšeli, jaká je hlavní myšlenka příběhu, jaké postavy v něm vystupují a v jakém prostředí se příběh odehrává. Následně porovnáme jejich předpovědi.

BĚHACÍ DIKTÁT: Po třídě rozmístím čtyři kopie příběhu s očíslovanými větami. Žáci budou pracovat ve dvojicích. Jeden z dvojice poběží na opačný konec třídy, přečte si a zapamatuje si jednu větu. Poté poběží zpátky a nadiktuje větu svému spolužákovi. Následně se vystřídají v zadaných rolích. Druhý běží a poté diktuje a první zapisuje. Ti, co sedí u zdi, poběží k oknu, ti co sedí u tabule poběží do zadní části třídy a podobně. Žáci sedící uprostřed třídy si mohou vybrat, kam poběží. Cílem této aktivity je zapsat celý příběh správně.

DRUHÝ POSLECH ČTENÉHO PŘÍBĚHU: Žáci pozorně poslouchají příběh, který jim čtu nahlas, a přitom si kontrolují správné pořadí vět.

OSMISMĚRKA: Žáci si nejprve zadaná slova z přípravné fáze hodiny přeloží a poté vyhledají slova v osmisměrce, a tím si procvičí pohádkovou slovní zásobu. V případě, že by byl někdo rychlejší, může si na zadní stranu nakreslit tematický obrázek.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci ohodnotí, jak se jim hodina s příběhem líbila a jak se jim dařilo. Svoji odpověď na následující otázky napíší na zadní stranu osmisměrky.

1. How did you like this lesson? 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

2. How was it for you? very easy – easy – just right – difficult – very difficult

Sebereflexe:

Tato hodina byla velmi povedená, i když byla z důvodu párové práce živější. Žáci si užili běhací diktát a zároveň byli úspěšní v zapamatování a přepisování vět, i když některé dvojice byli pomalejší a nestihli napsat všechny. Plán hodiny se povedlo dodržet a cíle hodiny byly naplněny. Vybraný příběh byl pro žáky srozumitelný, ale také tematicky zajímavý.

Prezentace příběhu byla povedená, a současně se mi v průběhu hlasitého čtení povedlo vynecháváním slov z přípravné fáze žáky zapojit do příběhu. Příprava na příběh byla dle mého názoru dostatečná a žáky se povedlo aktivitami s narativním textem zapojit do výuky. Potěšila mě pozitivní zpětná vazba od žáků. Příště bych věnovala práci s tímto příběhem dvě či více hodin, aby si žáci mohli příběh a slovní zásobu více zažít.

7.4.5 Příprava na vyučování 5

Téma hodiny:	The Boy Who Cried Wolf
Počet žáků:	17
Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu • rozvoj jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním) • prezentace a procvičení slovní zásoby
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	<p>Originál příběhu dostupný z: https://storyarts.org/library/aesops/stories/boy.html (Story Arts 2022), upravený příběh viz přílohy, obrázkový příběh</p>

	https://www.liveworksheets.com/po1334509zi (Liveworksheets Holdings 2022d), video k příběhu dostupné z: https://youtu.be/gKWktweAZb0 , osmisměrka, upravené věty na řazení příběhu do dvojic, viz přílohy.
Poznámka:	I přestože byl vybrán konkrétní příběh s morální tematikou, lze využít na tuto strukturu hodiny i jiné příběhy či bajky.

Popis hodiny:

WARM-UP: Anagramy na tabuli ze slov souvisejících s příběhem. Žáci postupně chodí k tabuli a přepisují písmena do správného pořadí. Například wlof (wolf), speeh (sheep), agnry (angry), pleh (help), byo (boy), rail (liar), tesnus (sunset), lihl (hill) a jiná uspořádání daných slov.

KLÍČOVÁ SLOVNÍ ZÁSoba: Správně seřazená písmena do slov z předchozího zahřívacího cvičení si s žáky jedno po druhém přeložíme do mateřského jazyka.

POSLECH ČTENÉHO PŘÍBĚHU: Žáci pozorně poslouchají příběh, který jim čtu nahlas. V průběhu čtení žáci ve dvojicích řadí obrázkovou osnovu, podle toho, jak jdou jednotlivé dějové situace za sebou.

KONTROLA POROZUMĚNÍ: Žáci po poslechnutí příběhu říkají svoje názory, o čem příběh byl, v jakém pořadí šly obrázky za sebou a jaká je hlavní myšlenka příběhu. Své argumenty odůvodní. Následně si zkontrolujeme správné pořadí obrázků.

ŘAZENÍ VĚT: Žáci obdrží podle svých schopností adekvátní úroveň vět – k dispozici jsou tři úrovně obtížnosti – přečtou si věty a pokusí se je ve dvojicích dát do správného pořadí.

POSLECH S VIZUÁLNÍ OPOROU: Na YouTube pustím žákům video, kde je zpracovaný příběh „The Boy Who Cried Wolf“. Žáci si mohou v průběhu kontrolovat správné pořadí vět. Po shlédnutí videa budou mít žáci chvíli čas na dokončení. Následně proběhne společný překlad vět a kontrola správného pořadí vět.

ZÁVĚREČNÁ AKTIVITA: Žáci vyplní pracovní list, kde odpoví na tři otázky vztahující se k ověření porozumění příběhu a udělají si osmisměrku. Ti rychlejší si mohou z druhé strany nakreslit tematický obrázek.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci ohodnotí, jak se jim hodina s příběhem líbila a jak se jim dařilo. Svoji odpověď ukáží na škálové stupnici pomocí ruky (ruka u těla – hodina se mi nelíbila a nedařilo se mi, ruka před tělem znamená – hodina se mi

docela líbila a celkem se mi dařilo, zvednutá ruka – hodina se mi moc líbila a dařilo se mi ve všech aktivitách). Žáci mohou zvednout ruku i mezi těmito třemi stanovenými limity a vyjádřit tak své pocity přesněji.

Sebereflexe:

Anagramy v přípravné fázi výuky byli pro žáky příliš snadné, kromě slova liar = lhář. Upravený příběh byl pro žáky moc dlouhý, přestože jsem se ho snažila co nejvíce zkrátit. Prezentace příběhu se tedy úplně nepovedla. Příběh byl pro žáky zajímavý na videu, kde bylo více vtipných prvků a zároveň byl pro ně příběh srozumitelnější. Žáci byli v průběhu příběhu zapojeni do aktivit spojených s porozuměním příběhu.

Plán hodiny i cíle hodiny byly vesměs naplněny. Žáci sice nerozuměli čtenému příběhu, který byl příliš dlouhý pro udržení pozornosti, ale na videu příběhu porozuměli dobře. Na příběh zřejmě nebyli žáci dostatečně připraveni. Pro příště bych k anagramům přidala zvažila přidání obrázků z příběhu, například postavy, nebo předvídaní podle obrázku, aby měli žáci vizuální oporu a byli více připraveni na první poslech příběhu. Žáci byli zapojeni do výuky aktivitami, které podpořili práci s narativním textem. Na závěr hodiny žáci vyhodnotili hodinu jako průměrnou. Podle mého názoru si tuto hodinu neužili tolik jako například tu předchozí, viz kapitola 3.2.4 Příprava na vyučování 4.

7.4.6 Příprava na vyučování 6

Téma hodiny:	St. Patrick's Day
Počet žáků:	17
Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu • rozvoj jazykových dovedností (poslech s porozuměním, mluvení a psaní) • rozvoj kulturního povědomí • prezentace a procvičení slovní zásoby
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	Flashcards symbols 1 viz přílohy dostupné z: https://en.islcollective.com/english-esl-

	<p>worksheets/grammar/nouns/st-patricks-day-symbolsflashcards-1/133973 (Islcollective 2022a), flashcards symboly 2 viz přílohy dostupné z: https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/grammar/nouns/st-patricks-day-symbolsflashcards-2/133974 (Islcollective 2022b), obrázkový slovník na běhací diktát viz přílohy dostupný z: https://www.liveworksheets.com/qc2949146qr (Liveworksheets Holdings 2022c), video ke klíčové slovní zásobě dostupné z: https://youtu.be/OqLJPtW-AWk, video k historii Dne svatého Patrika dostupné z: https://youtu.be/8OO-bw9m6U4.</p>
Poznámka:	<p>Zde je zpracovaná pouze jedna vyučovací hodina na téma svátku sv. Patrika, ale je možné vytvořit pro žáky projektový týden v hodinách angličtiny, kde by se o sv. Patrikovi dozvěděli více a vytvořili by k tématu například plakát.</p>

Popis hodiny:

WARM-UP: Po třídě budou rozmístěny kartičky s obrázky a názvy symbolů, které patří ke Dni sv. Patrika (8). Žáci si utvoří dvojice a postupně si každý sám projde všechna slova a pokusí se všechna zapamatovat. Poté dvojice napíše na papír slova, která si oba z dvojice zapamatovali a přeloží je.

KLÍČOVÁ SLOVNÍ ZÁSoba: Bude prezentovaná pomocí videa na YouTube, kde si žáci slova spojí s obrazy (,St. Patrick's day legend and vocabulary for kids‘).

BĚHACÍ DIKTÁT: Po třídě rozmístím obrázky s čísly. Slova nechám rozprostřené na zadní lavici. Žáci budou pracovat ve dvojicích. Jeden z dvojice najde obrázek, doběhne k zadní lavici a zkusí ho správně přiřadit k názvu. Poté poběží zpátky a nadiktuje slovo s číslem svému spolužákovi. Následně se vystřídají v zadaných rolích. Cílem této aktivity je přiřadit všechny obrázky správně ke slově. Až přiřadí žáci všech 12 obrázků ke slově, uděláme společnou kontrolu. Přečtu nahlas slovo a celá třída najednou řekne číslo anglicky.

PŘEDVÍDÁNÍ: Než se žáci dozví bližší informace o sv. Patrikovi, nechám žákům prostor pro zapojení jejich fantazie a mohou sdílet své nápady, kdo to byl sv. Patrik a proč byl prohlášen za svatého?

POSLECH S VIZUÁLNÍ OPOROU: Na YouTube pustím žákům video, kde je zpracovaná historie ke Dni sv. Patrika, ale také jsou v něm informace o svatém Patrikovi ‚Saint Patrick's Day – History for Kids‘.

DISKUZE: Na závěr hodiny s žáky porovnáme jejich předpovědi s tím, jak to bylo ve skutečnosti. Dám prostor žákům, aby se podělili o to, co si z videa zapamatovali, co jsou podle nich důležité informace, co jim přijde zajímavé nebo co je překvapilo. Shrňeme si podstatné informace a připomeneme si symboly patřící ke Dni sv. Patrika.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci ohodnotí, jak se jim hodina s příběhem líbila a jak se jim dařilo. Svoji odpověď ukáží na škálové stupnici pomocí ruky (ruka u těla – hodina se mi nelíbila a nedařilo se mi, ruka před tělem znamená – hodina se mi docela líbila a celkem se mi dařilo, zvednutá ruka – hodina se mi moc líbila a dařilo se mi ve všech aktivitách). Žáci mohou zvednout ruku i mezi těmito třemi stanovenými limity a vyjádřit tak své pocity přesněji.

Sebereflexe:

Běhací diktát byl opět úspěšný, mezi žáky je velmi oblíbený. V průběhu aktivity však docházelo ke sporům mezi žáky, protože se vzájemně nerespektovali. Při této aktivitě bylo potřeba i znalostí, které některým chyběly a žáci byli netrpěliví. V důsledku toho se pravidelně nestřídali nebo běhal pouze jeden z dvojice, přestože tuto aktivitu znají a znají pravidla, která jim vždy na začátku připomínám. Potom tato aktivita nebyla v očích ostatních spravedlivá, čemuž naprosto rozumím. Příště můžeme upravit pravidla a při běhacím diktátu předem ve dvojici určit, kdo bude běhat, a kdo bude zapisovat, aby v průběhu nedocházelo k nedorozumění.

V této hodině se povedlo naplnit plán i cíle hodiny. Legenda o svatém Patrikovi byla pro žáky zajímavá a překvapilo mě, kolik informací si zvládli zapamatovat z krátkého videa. Žáci byli v průběhu příběhu zapojeni, i když jen poslouchali, snažili se zároveň zachytit, co nejvíce informací o svatém Patrikovi.

Příprava na příběh byla dle mého názoru dostatečná, výrazně pomohlo video, ve kterém měli žáci uvedená klíčová slova s vizuální oporou. Prezentace příběhu byla povedená a žákům se líbila. Příběh byl srozumitelný, a díky vizuální opoře žáci příběhu dobře rozuměli. Žáci byli zapojeni do výuky aktivitami souvisejícími s příběhem.

7.4.7 Příprava na vyučování 7

Téma hodiny:	A Bee
Počet žáků:	17
Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none">• porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu• rozvoj jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním)• prezentace a procvičení slovní zásoby• rozvoj mezioborových znalostí
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none">• pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	Video o včelách dostupné z: https://youtu.be/B2jfMHWYTDk , video o tom, proč včely vyrábí med dostupný z: https://youtu.be/s0248uQf_ao , úryvek o včelách dostupný z: https://www.teacherspayteachers.com/Product/Reading-Comprehension-Passages-and-Questions-1862561?st=979ea42e1162c9beedabc9c3b9827f5b viz přílohy (A Classroom for All Seasons 2022), nápovědy k předvídání tématu hodiny do dvojic viz přílohy.
Poznámka:	Zde je zpracovaná pouze jedna vyučovací hodina, ale je možné vytvořit pro žáky projektový den, a propojit znalosti i v jiných předmětech.

Popis hodiny:

WARM-UP: Žáci utvoří dvojice a budou si postupně chodit pro nápovědy, viz přílohy. Cílem této aktivity je uhodnout téma hodiny. Své nápady budou psát na papír.

KLÍČOVÁ SLOVNÍ ZÁSOBA: Na tabuli budou napsaná slova z textu, která pomohou žákům k lepšímu porozumění, například buzzing (bzučení), hive (úl), important (důležitý), plants (rostliny), flowers (květiny), honey (med), pollination (opylování),

sticky (lepkavý), carry (nést), powder (prášek), sting (bodnutí) a abdomen (břicho). Žáci budou chodit k tabuli a psát české překlady slov.

POSLECH S VIZUÁLNÍ OPOROU: Na YouTube pustím žákům krátké video o tom, jak včely vyrábí med. V průběhu zapojím žáky pomocí otázek: Proč včely vyrábí med? Kolik je potřeba včel pro výrobu jednoho kila medu? Kolik je potřeba květin pro výrobu jednoho kila medu? Proč jsou včely důležité pro přírodu? (pokud nebudou vědět, budou to mít za úkol zjistit pomocí čtení v následující aktivitě).

TICHÉ ČTENÍ: Žáci si ve dvojicích potichu přečtou text o včelách a přeloží si jednotlivé věty, aby textu porozuměli. Neznámá slova si mohou zakroužkovat a důležité informace podtrhnout. Upozorním žáky, že není nutné znát všechna slova, aby porozuměli textu jako celku. Následně budu číst nahlas jednotlivé věty, vždy vyvolám jednu dvojici, a ta větu přeloží pro ostatní. Takto si projdeme celý text.

OTÁZKY K OVĚŘENÍ POROZUMĚNÍ: Žáci v textu vyhledají odpovědi na otázky, které jsou uvedené pod textem. Proč jsou včely důležité? Co je to opylování? Co se stane včele po tom, co někoho bodne? Své odpovědi zapíšou do pracovního listu. Poté si společně jednotlivé odpovědi projdeme.

POSLECH S VIZUÁLNÍ OPOROU: Na závěr hodiny pustím žákům na YouTube video o včelách, které shrne podstatné informace, které by si měli žáci z hodiny odnést. Po shlédnutí videa žáci ve dvojicích napíší na zadní stranu pracovního listu tři nové informace, které si odnášejí z dnešní hodiny, případně, co jim přišlo zajímavé.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci ohodnotí, jak se jim hodina se čtením s porozuměním líbila a jak se jim dařilo. Svoji odpověď nakreslí na zadní stranu pracovního listu pomocí smajlíku (zamračený smajlík – neutrální smajlík – usměvavý smajlík).

Sebereflexe:

Plán hodiny se nepovedlo dodržet, protože žáci nestihli napsat tři nové informace po shlédnutí videa. Cíle hodiny nebyly naplněny. Příběh o včelách nebyl pro žáky dost zajímavý. Příprava na příběh nebyla dostačující, žáci nebyli dobře naladěni a motivováni na práci. Presentace příběhu formou tichého čtení ve dvojicích se zřejmě nezdařila právě kvůli nedostatečné přípravě a motivaci žáků. Žáci příběhu z větší části nerozuměli, a i když prošli jednotlivými aktivitami a na závěr odevzdali pracovní list, žáky se dle mého názoru nepovedlo vhodně do výuky zapojit.

Na špatný průběh hodiny mohlo mít vliv mnoho faktorů. Jak jsem psala výše, žáci mají ve třídě problematické vztahy a nemuseli být zrovna v dobré náladě. Zároveň mohlo mít vliv i to, že tato hodina byla již několikátá v řadě s využitím narativní metody, a proto už žáci potřebovali změnu, což mi naznačili tak, že mi řekli, že chtějí zase pracovat s učebnicí. Dále mohl mít vliv na průběh hodiny výběr tématu hodiny a odborného textu, který byl pro žáky nezajímavý. Také mohlo žáky odradit od čtení spousta neznámých slov, která jim bránila v porozumění.

Příště bych odborné téma do hodiny zařadila jen v případě, že by mělo nějakou návaznost na látku probíranou v jiných předmětech nebo souviselo s realizovanou besedou. Vhodné by bylo zařazení v rámci projektového dne, kde by se žáci s tématem setkávali opakovaně, a bylo by pro ně snazší projít si aktivitami o daném tématu v cizím jazyce.

7.4.8 Příprava na vyučování 8

Téma hodiny:	Goldilocks and the Three Bears
Počet žáků:	17
Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu • rozvoj jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním) • prezentace a procvičení slovní zásoby
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	<p>Ve třídě: vytištěný příběh The Goldilocks and the Three Bears (viz odkaz níže), vytištěné odpovědi a 17 pracovních listů (viz odkaz níže), video dostupné z:</p> <p>https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/goldilocks-and-the-three-bears (British Council 2022a).</p> <p>V jazykové učebně: pracovní list strana 2 a počítače.</p>

Poznámka:	Do hodiny jsem zařadila doplňkové aktivity na rozeřtání, tyto aktivity lze vynechat a držet se plánu, který úzce souvisí s připravenými materiály.
-----------	--

Popis hodiny:

WARM-UP: Brainstorming ve skupinách na téma pohádkové postavy. Žáci se rozdělí do 4 skupin a každá skupina dostane papír. Mají za úkol vymyslet a napsat co nejvíce pohádkových postav, které znají z knížek nebo z televize. Poté si s žáky zkontrolujeme, co všechno napsali a zeptám se jaká byla jejich oblíbená pohádka či pohádková postava v dětství.

V počítačové učebně je možné vytvořit sdílenou digitální tabuli nebo sdílený dokument, do kterého budou žáci zapisovat své nápady tak, že to ostatní uvidí v reálném čase.

KLÍČOVÁ SLOVNÍ ZÁSoba: Žáci obdrží pracovní list a seznámí se se slovní zásobou, která bude obsažena v příběhu. Ve cvičení 1 žáci přiřadí obrázky ke sloům z nabídky a spojí je čarou.

V počítačové učebně si žáci otevřou odkaz s příběhem a udělají si přípravu předtím, než si pustí video. Kdo bude mít správně přiřazená slovíčka k obrázkům, dostane druhou stranu pracovního listu, na kterou si zapíše své skóre.

POSLECH ČTENÉHO PŘÍBĚHU: Žáci pozorně poslouchají příběh, který jim nejprve pouze čtu. Snaží se zachytit hlavní myšlenku a děj, o čem příběh je, co se v něm odehrává, případně jaké v něm vystupují postavy.

V počítačové učebně si žáci pustí příběh na videu každý sám, aby mohli pracovat svým vlastním tempem.

KONTROLA POROZUMĚNÍ: Žáci po poslechnutí příběhu říkají svoje názory, o čem příběh mohl být, co v něm slyšeli, jaká je hlavní myšlenka příběhu, jaké postavy v něm vystupují a v jakém prostředí se příběh odehrává. Následně seřadí věty ve cvičení 2 podle toho, jak jdou za sebou, aby příběh dával smysl. Kontrolu provedeme společně na tabuli, kde nadepíšu pod sebe 8 čtverečků, označím první větu a zbylé pořadí vět chodí psát na tabuli žáci, ostatní kontrolují, případně opravují své spolužáky.

V počítačové učebně žáci po zhlédnutí videa navážou interaktivní hrou, ve které mají za úkol seřadit věty do správného pořadí. Mohou si ke splnění úkolu video pustit znovu nebo ho pozastavit.

POSLECH S VIZUÁLNÍ OPOROU: Žáci se podívají na příběh na videu a v průběhu vypracují cvičení 3, kde mají vybrat a zakroužkovat správné slovní spojení z nabídky tak, aby byla věta dle příběhu pravdivá.

CHYBĚJÍCÍ SLOVA VE VĚTÁCH: Tuto aktivitu žáci dělají v průběhu sledování videa, případně mohou slovní spojení vybrat následně podle paměti nebo významu. Žáci ve cvičení 3 vyberou a zakroužkují správné slovní spojení z nabídky, aby byla věta pravdivá. Správné řešení promítnu na tabuli a žáci si cvičení zkontrolují, opraví nebo případně doplní chybějící řešení.

ZÁVĚREČNÁ AKTIVITA: Žáci ve cvičení 4 vyhledají slova související s příběhem ze cvičení 1.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci ohodnotí, jak se jim hodina s příběhem líbila a jak se jim dařilo. Svoji odpověď na následující otázky napíší na zadní stranu pracovního listu.

1. How did you like this lesson? 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

2. How was it for you? very easy – easy – just right – difficult – very difficult

Sebereflexe:

Plán hodiny se povedlo dodržet a cíle hodiny byly naplněny. Vybraný příběh byl pro žáky zajímavý, a protože byl jednoduchý, žáci mu dobře rozuměli. Současně se povedlo žáky zapojit do příběhu, protože poslouchali příběh za účelem splnit úkol. Presentace příběhu byla díky dobré přípravě povedená, a žáci byli dobře naladěni na práci s pohádkovým příběhem. Žáky se povedlo zapojit do výuky aktivitami souvisejícími s narativním textem.

Žáci tuto hodinu hodnotili velmi pozitivně a vybraný příběh byl pro ně snadný. Potěšilo mě, že žáci uvítali změnu, oproti práci s učebnicí a hodina byla opravdu vydařená. Příště bych zkusila žákům přinést pohádkový text k tichému čtení, jestli by byla nějaká změna oproti tichému čtení odborného textu a navázala bych na hodnu tvořivým psaním, kdy by si mohli žáci napsat vlastní konec příběhu nebo krátký příběh.

7.4.9 Příprava na vyučování 9

Téma hodiny:	My Pet
Počet žáků:	17

Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu • rozvoj jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním, mluvení a psaní) • prezentace a procvičení slovní zásoby
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> • pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	<p>Popis domácích mazlíčků viz přílohy dostupný z: https://www.liveworksheets.com/ja1478719pv (Liveworksheets Holdings 2022a), pracovní list pro čtení s porozuměním o domácích mazlíčcích dostupný z: https://www.liveworksheets.com/xn212825yb (Liveworksheets Holdings 2022b).</p>
Poznámka:	Zde je zpracovaná pouze jedna vyučovací hodina, ale je možné téma hodiny rozpracovat do více stejně tematicky zaměřených hodin, které mohou této přípravě předcházet, a nebo následovat, aby si žáci slovní zásobu více upevnili.

Popis hodiny:

WARM-UP: Dávám žákům pokyny a oni se pouze hlásí, pokud se jich týká. Zjistěte, kdo má jaká zvířata: „Raise your hand who’s got a dog, a cat, a hamster, a rabbit, a fish, a snake, a spider, a mouse, a guinea pig, etc.“. Žáci se přihlásí, pokud dané zvíře mají doma.

BĚHACÍ DIKTÁT: Po třídě rozmístím obrázky s domácími mazlíčky a očíslované jejich popisy. Žáci budou pracovat ve dvojicích. Jeden z dvojice najde obrázek a zkusí ho správně přiřadit k názvu. Zapamatuje si název domácího mazlíčka a číslo jeho popisu. Poté poběží zpátky a nadiktuje název domácího mazlíčka s číslem svému spolužákovi. Následně se vystřídají v zadaných rolích. Cílem této aktivity je přiřadit všechny obrázky správně k jejich popisům. Až přiřadí žáci všech deset obrázků k jejich popisům, uděláme společnou kontrolu. Přečtu nahlas popis domácího mazlíčka a celá třída najednou řekne jeho název anglicky.

POSLECH ČTENÉHO PŘÍBĚHU: Žáci pozorně poslouchají příběh, který jim nejprve pouze čtu. Snaží se zachytit hlavní myšlenku a děj, o čem příběh je, co se v něm odehrává, případně jaké v něm vystupují postavy. Žáci po poslechnutí příběhu říkají své názory.

TICHÉ ČTENÍ: Žáci si přečtou text sami a ve dvojicích si ho přeloží. V průběhu čtení žáci odpoví na otázky pod textem. Upozorním žáky, že není nutné znát všechna slova, aby porozuměli textu jako celku. Následně budu číst nahlas jednotlivé věty, vždy vyvolám jednu dvojici, a ta větu přeloží pro ostatní. Takto si projdeme celý text a poté si zkontrolujeme odpovědi na otázky.

CHYBĚJÍCÍ SLOVA VE VĚTÁCH: Žáci budou pracovat ve dvojicích, vyberou si dva popisy domácích mazlíčků, u kterých doplní vynechaná slova ve větách, případně je jednotlivým skupinám přidělím. Neznámá slova napíšu na tabuli s překladem, například furry = chlupatý, barks = štěkat, whiskers = vousky, tail = ocas, wings = křídla, spots = skvrny. Následně si uděláme kontrolu, kdy každý přečte jednu větu u odstavce, který udělal.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci ohodnotí, jak se jim hodina se čtením s porozuměním líbila a jak se jim dařilo. Svoji odpověď nakreslí na zadní stranu pracovního listu pomocí smajlíku (zamračený smajlík – neutrální smajlík – usměvavý smajlík).

Sebereflexe:

Plán hodiny se nepovedlo tak úplně dodržet, ale jinak cíle hodiny byly naplněny. Vybraný příběh byl pro žáky jednoduchý, ale téma domácích mazlíčků jim bylo blízké. Mnoho žáků má doma více než jednoho. Příprava na práci s narativním textem byla dostatečná a prezentace příběhu byla povedená. Žáci byli v průběhu prezentace aktivní, a měli hned vybrané odpovědi na otázky pod textem.

Žáci příběhu dobře rozuměli, protože nebyl těžký na porozumění a byli zapojeni do výuky aktivitami souvisejícími s příběhem. Nicméně bych příště zvolila jiné navazující aktivity, například aby žáci napsali představení vybraného domácího mazlíčka a nakreslili k němu obrázek a poté ho prezentovali před ostatními nebo by si mohli žáci procvičit slovní zásobu při vyhledávání slov v osmisměrce.

7.4.10 Příprava na vyučování 10

Téma hodiny:	What will I be when I grow up
Počet žáků:	17
Třída:	5. ročník
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none">• porozumění příběhu, aniž by žáci znali všechna slovíčka z příběhu• rozvoj jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním, mluvení a psaní)• prezentace a procvičení slovní zásoby
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none">• pozitivní motivace žáků k činnosti vedené v cizím jazyce
Pomůcky:	Ve třídě: vytištěný příběh What will I be when I grow up (viz odkaz níže), vytištěné odpovědi a 17 pracovních listů (viz odkaz níže), anglický slovník a video dostupné z: https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/what-will-i-be-when-i-grow-up (British Council 2022e). V jazykové učebně: pracovní list strana 2 a počítače.
Poznámka:	Do hodiny jsem zařadila doplňkové aktivity na rozehrání, tyto aktivity lze vynechat a držet se plánu, který úzce souvisí s připravenými materiály.

Popis hodiny:

WARM-UP: Brainstorming ve skupinách na téma povolání. Žáci se rozdělí do 4 skupin, každá skupina dostane papír a anglický slovník. Mají za úkol vymyslet a napsat co nejvíce povolání v angličtině a v případě, že neznají anglické slovo, mohou si ho vyhledat ve slovníku a přeložit. Poté si s žáky zkontrolujeme, co všechno napsali.

V počítačové učebně je možné vytvořit sdílenou digitální tabuli nebo sdílený dokument, do kterého budou žáci zapisovat své nápady tak, že to ostatní uvidí v reálném čase.

KLÍČOVÁ SLOVNÍ ZÁSoba: Žáci obdrží pracovní list a seznámí se se slovní zásobou, která bude obsažena v příběhu. Ve cvičení 1 žáci vybírají slova z nabídky a píší je pod správné obrázky.

V počítačové učebně si žáci otevřou odkaz s příběhem a udělají si přípravu předtím, než si pustí video. Kdo bude mít správně přiřazená slovíčka k obrázkům, dostane druhou stranu pracovního listu, na kterou si zapíše své skóre.

POSLECH ČTENÉHO PŘÍBĚHU: Žáci pozorně poslouchají příběh, který jim nejprve pouze čtu. Snaží se zachytit, o čem příběh je, jaké v něm vystupují postavy a jaké je jejich povolání. V průběhu čtení doplňují chybějící slova do vět ve cvičení 2.

V počítačové učebně si žáci pustí příběh na videu každý sám, aby mohli pracovat svým vlastním tempem.

KONTROLA POROZUMĚNÍ: Žáci po poslechnutí příběhu říkají svoje názory, o čem příběh byl, co v něm slyšeli, jaké postavy v něm vystupují, a jaké je jejich povolání.

V počítačové učebně žáci po zhlédnutí videa navážou interaktivní hrou, ve které mají za úkol doplnit chybějící slova do vět. Mohou si ke splnění úkolu video pustit znovu nebo ho pozastavit.

POSLECH S VIZUÁLNÍ OPOROU: Žáci se podívají na příběh na videu a v průběhu doplní chybějící slova do vět ve cvičení 2 podle toho, co ve videu slyšeli.

CHYBĚJÍCÍ SLOVA VE VĚTÁCH: Tuto aktivitu žáci dělají v průběhu sledování videa, případně mohou slova doplnit následně podle paměti nebo významu. Žáci ve cvičení 2 doplní chybějící slova do vět, aby byla věta pravdivá. Kontrolu provedeme společně ústně, přečtu začátek věty a žáci doplní chybějící slovo.

TVŮRČÍ PSANÍ: Žáci ve cvičení 3 napíší alespoň věty alespoň o dvou členech své rodiny. Co dělají a jaká je náplň jejich práce.

ZÁVĚREČNÁ AKTIVITA: Diskuze na téma "Čím chci být, až vyrostu". V tomto příběhu měli všichni členové rodiny práci související se zvířaty. Ptám se žáků, jakou práci mají členové jejich rodiny. Žáci říkají, jaké typy zaměstnání mají u nich doma a čím by jednou chtěli být oni, zda by chtěli mít podobnou práci jako jejich rodiče. Poté žáci nakreslí a napíší, čím chtějí být, až vyrostou.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na závěr hodiny žáci ohodnotí, jak se jim hodina s příběhem líbila a jak se jim dařilo. Svoji odpověď ukáží na škálové stupnici pomocí ruky (ruka u těla – hodina se mi nelíbila a nedařilo se mi, ruka před tělem znamená – hodina se mi docela líbila a celkem se mi dařilo, zvednutá ruka – hodina se mi moc líbila a dařilo se

mi ve všech aktivitách). Žáci mohou zvednout ruku i mezi těmito třemi stanovenými limity a vyjádřit tak své pocity přesněji.

Sebereflexe:

Příprava na hodinu byla dostačující, žáci byli v průběhu prezentace příběhu aktivní. Plán hodiny se nepodařilo dodržet, protože nebyl dostatek času na diskuzi o povoláních členů jejich rodiny, a žáci tak nestihli nakreslit a napsat své vysněné povolání. Cíl hodiny byl naplněn. Žáci měli dostatek prostoru k vlastní aktivitě a komunikaci. Příběh byl pro žáky zajímavý, i když některá uvedená povolání netradiční, dalo nám to alespoň větší prostor k diskuzi.

Prezentace příběhu byla povedená, žáci byli úvodními aktivitami dobře naladěni na téma hodiny. Z důvodu netradičních povolání uvedených v textu, žáci příběhu tak úplně nerozuměli. I přesto se zapojili do výuky aktivitami souvisejícími s příběhem. Kladně hodnotím aktivizující aktivitu na úvod hodiny, tedy brainstorming a závěrečnou diskuzi na téma povolání členů rodiny. Příště bych klidně příběh upravila a vložila do něj tradičnější povolání, aby si žáci prezentaci příběhu více užili.

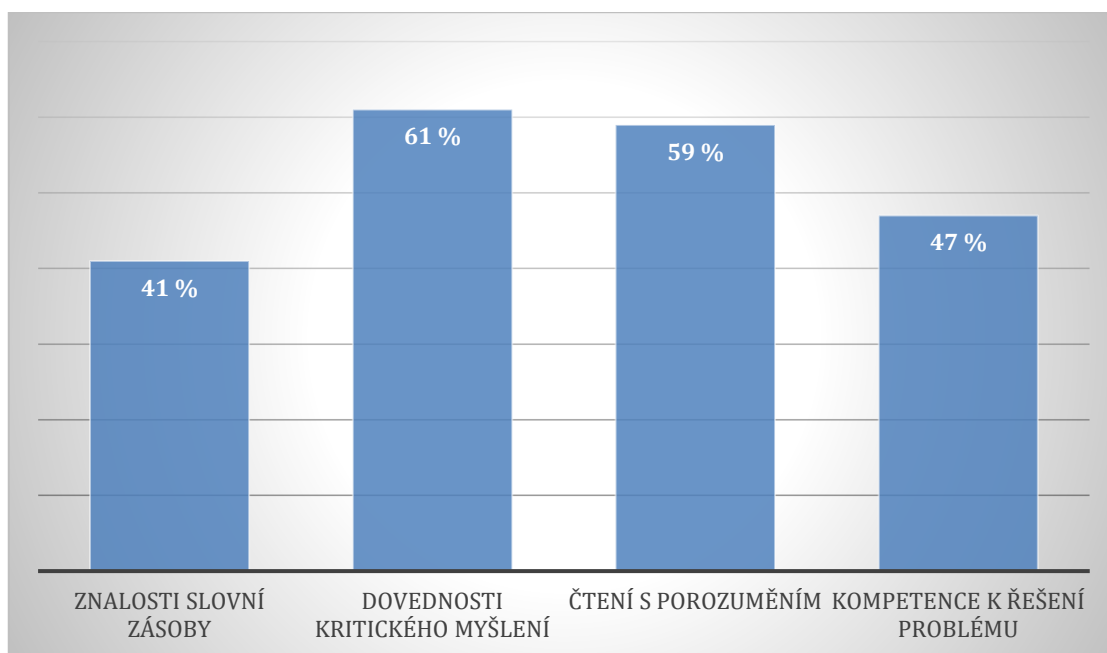
7.5 Výsledky výstupního didaktického testu

Po odučení deseti příprav s využitím narativní metody ve výuce anglického jazyka byli žáci otestováni výstupním didaktickým testem, který měl ověřit přínos zařazení narativní metody do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

Výstupní didaktický test zjišťoval stejně jako vstupní test znalost slovní zásoby, dovednost kritického myšlení, dovednost čtení s porozuměním a kompetenci k řešení problémů.

Pro výstupní didaktický test byl zvolen odborný text, na rozdíl od vstupního didaktického textu, kde byla použita bajka. Ačkoli se texty žánrově liší, úlohy byly zvoleny shodné či alespoň obdobné tak, aby mohl být ověřen pokrok žáků ve vybraných aspektech po použití narativní metody ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

7.5.1 Úspěšnost žáků v jednotlivých částech výstupního didaktického testu

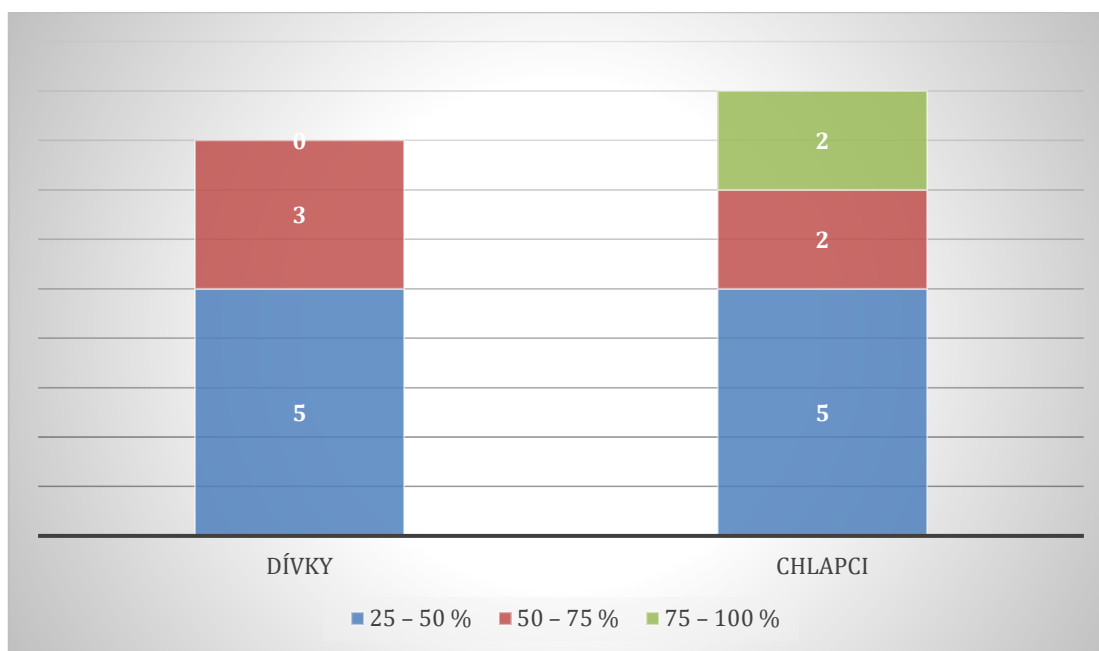


Graf 15 – Úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu

Popis: Nejvíce byli žáci úspěšní (61 %) v úlohách zaměřených na dovednost kritického myšlení a ve čtení s porozuměním (59 %), otázky k ověření porozumění zvládlo 47 % žáků a nejméně úspěšní (41 %) byli žáci v ověřování znalostí slovní zásoby.

Komentář: Z grafu 15 lze vyčíst, že si většina žáků dokázala přečíst narativní text a napsat, o čem text byl. Vysoký byl počet správných odpovědí u úloh zaměřených na dovednosti kritického myšlení. Žáci byli při plnění zadaných úloh kreativní, což naplnilo má očekávání. Nicméně poměrně nízké byly znalosti slovní zásoby žáků. Nízký byl i počet správných odpovědí k ověření porozumění narativnímu textu, a to i přesto, že se odpovědi daly vyhledat v textu.

7.5.2 Celková úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu dle pohlaví



Graf 16 – Celková úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu dle pohlaví

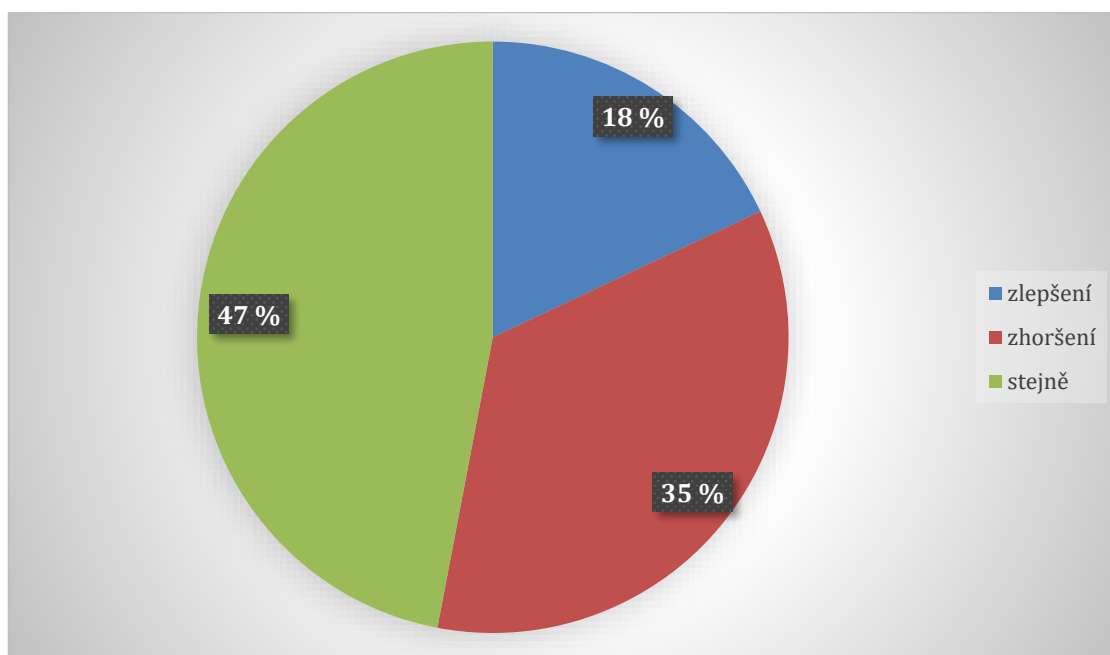
Popis: Nejvíce žáků bylo v rozmezí 25 – 50 % úspěšnosti, celkem (10) žáků, z toho (5) dívek a (5) chlapců. Dále v rozmezí 50 – 75 % úspěšnosti bylo celkem (5) žáků, z toho (3) dívky a (2) chlapci. Nejméně žáků bylo v rozmezí 75 – 100 % úspěšnosti, celkem (2) chlapci.

Komentář: Z grafu 16 lze vyčíst, že v závěrečném výstupním didaktickém testu nejvíce žáků dosahovalo podprůměrných výsledků, přičemž se jedná o stejný počet dívek i chlapců. Průměrných výsledků bylo celkově méně než u vstupního didaktického testu a dosáhlo jich více dívek. Očekávala jsem, že se počet průměrných výsledků oproti vstupnímu didaktickému testu zvýší. Skvělých výsledků dosahovali pouze chlapci.

7.6 Srovnání vstupního a výstupního didaktického testu

Jak již bylo zmíněno u jednotlivých didaktických testů, v kapitolách 7.3 a 7.5, některé výsledky splňovaly předvýzkumná očekávání, například, že díky zapojení narativní metody do výuky budou žáci při práci s narativním textem více tvůrčí. Jiné výsledky naopak očekávání nenaplnila, jako například rozvoj znalostí slovní zásoby, kdy žáci dosahovali před i po spíše podprůměrných výsledků, více viz následující grafy.

7.6.1 Srovnání znalostí slovní zásoby u žáků

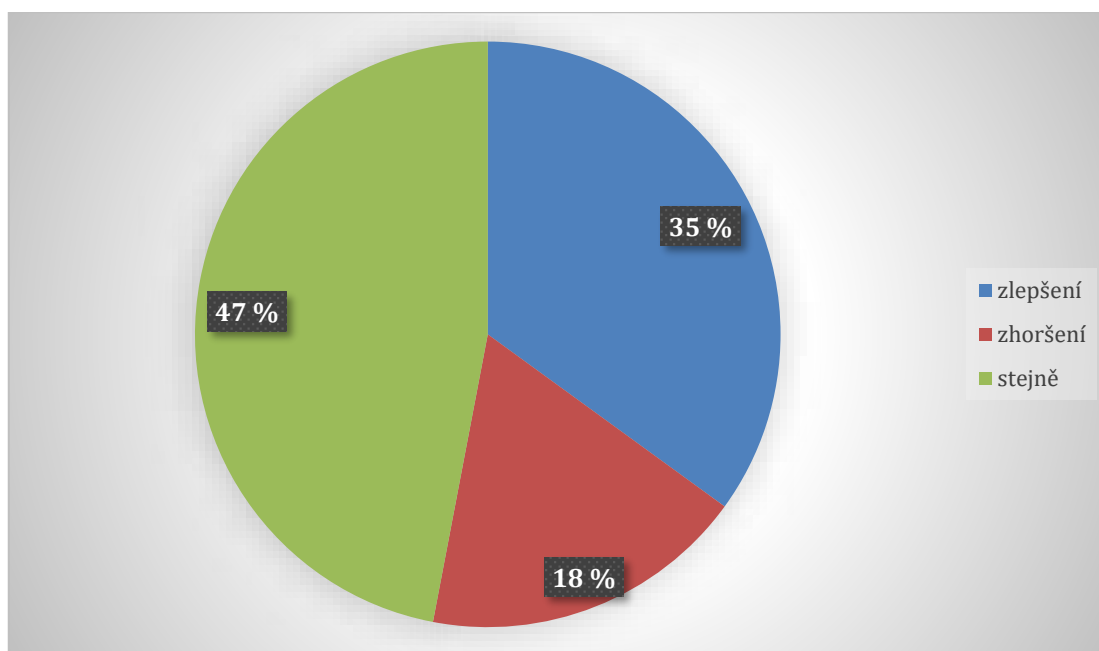


Graf 17 – Znalost slovní zásoby

Popis: U nejvíce žáků zůstaly znalosti slovní zásoby po odučení deseti vyučovacích hodin zaměřených na práci s příběhem na stejné úrovni (47 %). Ke zhoršení došlo u (35 %) žáků a zlepšilo se (18 %) žáků.

Komentář: Po srovnání výsledků vstupního a výstupního didaktického testu mě potěšilo, že došlo u pětiny žáků ke zlepšení ve znalosti slovní zásoby. Očekávala jsem, že někteří žáci na tom budou po odučení deseti hodin s využitím narativní metody stejně, a mé očekávání se tak naplnilo. Celkem překvapivé pro mě bylo vysoké procento žáků, kteří se od vstupního testu zhoršili. Velký vliv na to měl pravděpodobně výběr odborného textu do výstupního testu, ale také termín testování, tedy konec školního roku.

7.6.2 Srovnání dovednosti kritického myšlení u žáků

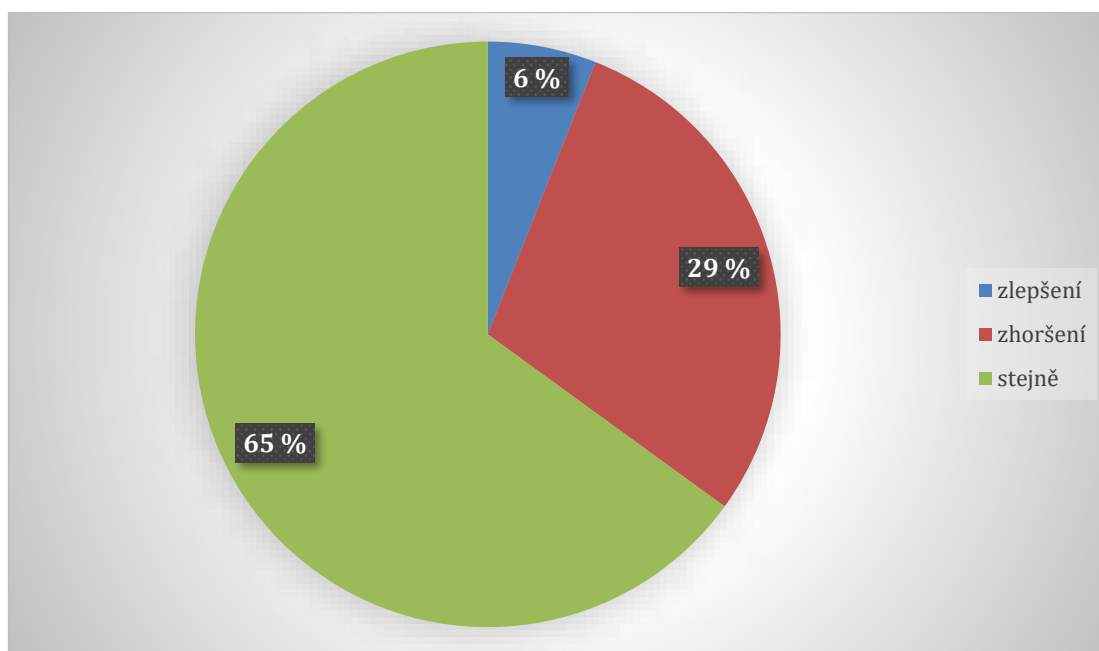


Graf 18 – Dovednost kritického myšlení

Popis: U nejvíce žáků zůstaly dovednosti kritického myšlení po odučení deseti vyučovacích hodin zaměřených na práci s příběhem na stejné úrovni (47 %). Ke zlepšení došlo u (35 %) žáků a zhoršilo se (18 %) žáků.

Komentář: Při podrobné analýze výsledků srovnání obou didaktických testů mě potěšilo zlepšení u více jak třetiny žáků v dovednostech kritického myšlení. Stejně výsledky u většího počtu žáků jsem očekávala, protože deset vyučovacích hodin není tolik na to, aby došlo k výraznému zlepšení. Zhoršení výsledků zavinil pravděpodobně výběr odborného textu a termín testování, viz výše Graf 17.

7.6.3 Srovnání dovednosti čtení s porozuměním u žáků

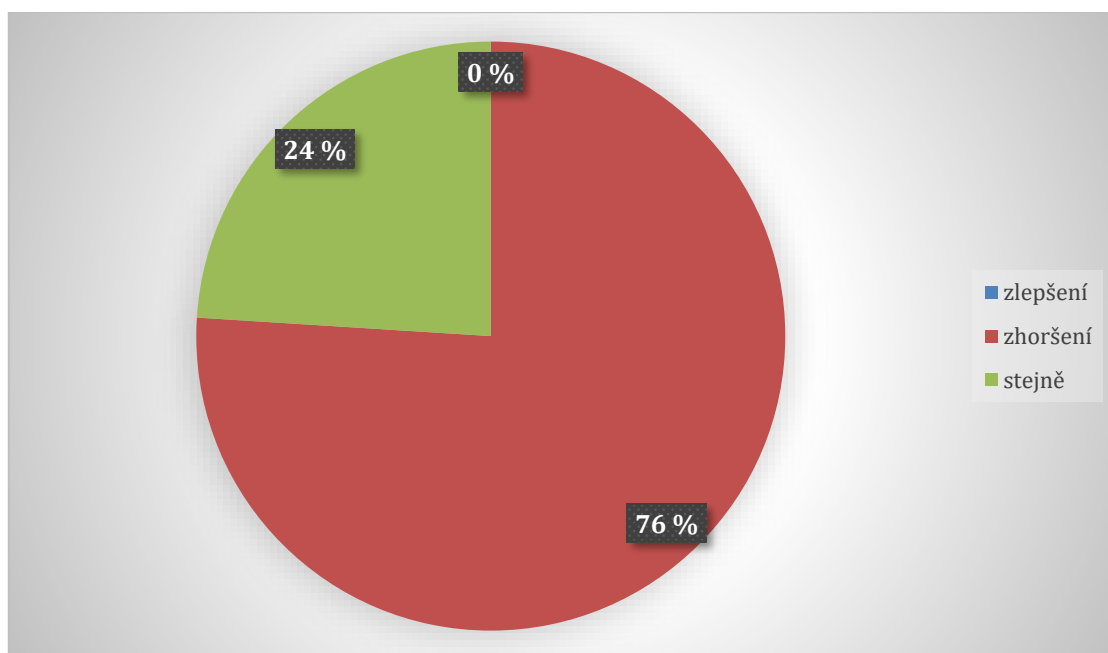


Graf 19 – Dovednost čtení s porozuměním

Popis: Dovednost čtení s porozuměním zůstala po odučení deseti vyučovacích hodin zaměřených na práci s příběhem na stejné úrovni u nejvíce žáků (65 %). Ke zhoršení došlo u (29 %) žáků a zlepšilo se (6 %) žáků.

Komentář: Po srovnání výsledků dovednosti čtení s porozuměním mě potěšilo, že si většina žáků udržela stejnou úroveň jako před začátkem realizace výzkumu. Stejně jako u ostatních aspektů i v dovednosti čtení s porozuměním došlo pravděpodobně ke zhoršení u žáků z důvodu špatného výběru textu a termínu testování, viz Graf 17. Nicméně mě potěšilo, že alespoň u malého počtu žáků došlo ke zlepšení dovednosti čtení s porozuměním.

7.6.4 Srovnání kompetence k řešení problémů u žáků



Graf 20 – Kompetence k řešení problémů

Popis: Kompetence k řešení problémů se u většiny žáků zhoršila (76 %). Zbytek žáků zůstalo na stejné úrovni (24 %) a nezlepšil se žádný z žáků.

Komentář: Při podrobné analýze výsledků srovnání obou didaktických testů mě zklamal vysoký počet žáků, kteří se v aplikaci znalostí a dovedností zhoršili. Lepší výsledky tentokrát nebyly u žádného z žáků a stejné výsledky u necelé třetiny, což pravděpodobně zavinil špatný výběr textu a termín testování, zmínka viz výše Graf 17.

8 Vyhodnocení empirické části výzkumu

V této kapitole je popsáno vyhodnocení frekvenční obsahové analýzy učebnic anglického jazyka a dotazníkového šetření, které proběhlo mezi učiteli anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, získané analýzou dat ze zodpovězených otázek v elektronickém dotazníku. Současně kapitola zahrnuje vyhodnocení realizace deseti vyučovacích hodin anglického jazyka s využitím narativní metody získané analýzou dat z pozorování žáků při výuce učitelem = realizátorem výzkumu, z reflexe výuky žáky, ze sebereflexe výuky učitelem = výzkumníkem spolu s výsledky dotazníkového šetření a jiných nástrojů zpětné vazby od žáků při zhodnocení každé jedné vyučovací jednotky.

Vše je shrnuto do vyhodnocení přínosu narativní metody v cizojazyčné výuce, ve kterém byly zodpovězeny výzkumné otázky z úvodu praktické části této práce.

Kapitola se také věnuje omezení výzkumu realizovaného výukou anglického jazyka narativní metodou a omezení dotazníkového šetření. Na závěr jsou uvedena některá doporučení do praxe vyplývající nejen z realizovaného výzkumu, ale i z odborné literatury a předchozích částí této práce.

8.1 Vyhodnocení frekvenční obsahové analýzy učebnic

Při analýze získaných dat z frekvenční obsahové analýzy vybraných učebnic anglického jazyka pro 1. stupeň ZŠ vyloučeno, že v každé analyzované učebnici se narativní text vyskytoval, pouze v jiné míře. Dále se od sebe jednotlivé učebnicové řady lišily tím, kolik typů narativních textů obsahovala konkrétní učebnice. Nejčastěji se jednalo o kombinaci obrázkových příběhů s textem a komiksů, ale některé učebnice obsahovaly také příběhy nebo drama, viz kapitola 7.1. Není divu, že jsou tyto učebnice u učitelů anglického jazyka oblíbené, když jsou bohaté na různé typy narativních textů.

V rámci analýzy učebnic byly také představeny učebnicové řady, které mají tematicky strukturované lekce založené na využití příběhů, tzv. „story-based approach“, a to učebnicové řady Story Magic, Big Bugs a Little Bugs a Tiger Time.

Dalšími možnými variantami učebnicových řad obsahující narativní texty jsou například Fairyland od Express Publishing (Dooley a Evans 2007) či doplňkový materiál Storyfun od Cambridge University Press (Saxby, Owen a Frino 2017) a mnoho dalších.

8.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že všichni respondenti zařazují příběhy alespoň někdy a mezi respondenty byli učitelé ze všech ročníků 1. stupně. Žádný z respondentů nezařazuje příběhy při každém vyučování. Toto jsou dle mého názoru dvě zásadní informace:

1. O příběhy je velký zájem mezi učiteli anglického jazyka na celém 1. stupni.
2. Dle analyzovaných názorů učitelů není žádoucí zařazovat příběhy do každé hodiny, slouží tedy jen jako doplňující materiál k učebnici.

Většina učitelů na své žáky mluví z nějaké části anglicky, viz výše Graf 5 v kapitole 1.2.3 Charakteristika učitelů anglického jazyka. To je pro práci s narativními texty velmi důležité, protože žáci se potřebují s cizím jazykem nejprve seznámit, než začnou pracovat s narativními texty nebo cizí jazyk aktivně produkovat.

Dále lze z charakteristiky výzkumného vzorku vyčíst, že nezáleží na délce praxe učitelů, ale zda a jak s příběhy pracují. Učitelé věří, že příběhy jsou ve výuce cizího jazyka přínosné, a to z mnoha důvodů, konkrétně zařazují příběhy do výuky, protože je práce s příběhy dle jejich názoru pro děti zajímavá, rozvíjí slovní zásobu, žáci se učí v kontextu, podporuje představivost, motivuje žáky a skrze příběhy lze zapojit do výuky mezipředmětové vztahy, což ale učitelé ne vždy využívají.

Dotazník se také zabýval tím, ze kterých zdrojů učitelé příběhy čerpají. Nejčastěji uváděným byl internet, dále učebnice, potom kniha a nejméně učitelů čerpá inspiraci na příběhy od svých kolegů. Nejvíce používaná učebnice mezi učiteli 1. stupně byl Happy Street a Happy House, dále Project, se kterým žáci začínají v 5. ročníku. Převážná většina učitelů je spíše spokojená s učebnicí, třetina učitelů je spokojená a nejméně bylo spíše nespokojených učitelů a učitelů nespokojených s učebnicí. Když se na tyto učebnice podíváme z hlediska možností práce s narativními texty, vychází nám, že je o tyto učebnice zájem, protože obsahují narativní texty v každé lekci a zahrnují cvičení, která ověřují porozumění žáků, ale také rozvíjí slovní zásobu a komunikativní kompetenci.

Poslední otázka v hlavní části byla otevřená a nepovinná, přesto si většina respondentů udělala čas a napsala, jak konkrétně s příběhy pracují. Nejčastějším způsobem byl poslech s porozuměním, dále aktivity pro rozvoj slovní zásoby, dramatizace příběhu, převyprávění slyšeného příběhu, nácvik hlasitého čtení a správné výslovnosti, někteří respondenti využívají otázky k ověření porozumění, práci s textem, diskuzi, obrázkovou osnovu a řazení obrázků, vymyšlení konce příběhu, komiks

a nejméně je učiteli využíváno řazení textů, řazení obrázků k textům, kreslení, klíčová slova a předvídání příběhu. Toto bylo pro další výzkum velmi důležité, jelikož na základě navrhovaných aktivit byly sestavovány vlastní plány hodin.

Třetí část dotazníku zahrnovala zpětnou vazbu na dotazník. Téměř polovině respondentů se s dotazníkem pracovalo velmi dobře nebo spíše dobře. Nejméně respondentům se pracovalo s dotazníkem dobře, spíše špatně nebo špatně. Otázky byly dostatečně srozumitelné pro většinu respondentů a pro šestinu byly spíše srozumitelné.

8.3 Vyhodnocení realizace výuky narativní metodou

Realizace hodin anglického jazyka s využitím narativní metody mě přivedla k zajímavým závěrům. Podstatné zjištění pro mě bylo především to, jak často je vhodné narativní metodu do výuky zařazovat. Ze sebereflexí vyučovacích jednotek vyplynulo, že je lepší narativní metodu zařazovat sice pravidelně, ale není vhodné ji zařazovat každou vyučovací hodinu, protože výuka poté byla pro žáky stereotypní, i když pracovali s jiným narativním textem a docházelo k obměně aktivit zařazených do výuky.

Četnost zařazení práce s narativním textem závisí i na daném ročníku, ve kterém výuka probíhá. Tento výzkum byl realizován s žáky 5. ročníku, tedy výsledky se nedají zobecnit na celý první stupeň. Přesto, když se vrátím k vyhodnocování dotazníkového šetření, kde učitelé odpovídali na otázku, jak často zařazují příběhy do výuky anglického jazyka na 1. stupni, viz kapitola 7.1, tak žádný z respondentů nezařazoval příběhy každou vyučovací hodinu a nejčastějšími odpověďmi byly občas a často. Nicméně, tyto odpovědi se nedají zobecnit na konkrétní číslo, protože četnost zařazení narativní metody do výuky anglického jazyka závisí na více faktorech.

1. Od kterého ročníku je angličtina vyučována v dané třídě?
2. Byly v nižších ročnících příběhy zařazovány do hodin anglického jazyka?
3. Jak jsou na tom žáci s dovednostmi čtení a psaní v mateřském jazyce?

A s dalšími otázkami bychom mohli pokračovat. Z toho vyplývá, že zařazování narativní metody do hodin anglického jazyka na 1. stupni je individuální a závisí především na konkrétní třídě, jejich jazykových znalostech a dovednostech, a mnoha dalších faktorech.

Ze zpětných vazeb od žáků po realizaci hodin anglického jazyka s využitím narativní metody vyplývá, že práci s příběhem v hodinách anglického jazyka žáci hodnotí převážně

kladně a rádi by se angličtinu učili pomocí storytellingu. A pozitivní přístup k výuce anglického jazyka je dle mého názoru důležitý nejen pro efektivní učení, ale také pro udržení motivace k celoživotnímu vzdělávání.

Při realizaci příprav s narativní metodou jsem také ověřila, že opravdu hodně záleží na výběru narativního textu. Aby byla výuka efektivní, je potřeba, aby byl text zajímavý především pro žáky. Téma si mohou žáci vybrat i sami, protože to je prvním motivačním krokem k úspěšné realizaci výuky narativní metodou. Současně by neměl být text příliš složitý a neměl by obsahovat mnoho neznámých slov. Některé vybrané texty přesahovaly příliš jazykové znalosti a dovednosti žáků, a to je demotivovalo k další práci s narativním textem, například odborný text o včelách, složitě napsaná bajka „The Boy who Cried Wolf“, ale také vybrané rýmované texty od British Council.

Dále z výzkumu vyplynulo, že je velmi důležité nepodcenit fázi přípravy na práci s narativním textem. Žáci 5. ročníku ocenili využití vizuálních materiálů a pomůcek, a z toho vyvozují, že využití vizuálních pomůcek ve výuce anglického jazyka je právě u nižších ročníků nepostradatelné. Čím mladší žáci jsou, tím více pomůcek je třeba ve výuce nejen narativní metodou využít jako vizuální oporu pro lepší porozumění žáků.

Při analyzování sebereflexí realizovaných hodin anglického jazyka s využitím narativní metody jsem dospěla k názoru, že některé narativní texty by bylo vhodnější rozložit do více vyučovacích hodin, protože se stávalo, že žáci potřebovali více času na splnění aktivit a poté nezbyl čas například na závěrečnou aktivitu, či zpětnou vazbu. Současně bych práci s narativním textem na jednu hodinu zařazovala podle jeho obtížnosti. To znamená, čím těžší text na porozumění, tím více hodin bych mu věnovala. Některé narativní texty by se daly využít lépe v rámci projektového dne nebo dlouhodobějšího tematického projektu, kdy by se žáci k tématu opakovaně vraceli.

Dále z realizace výuky narativní metodou vyplynulo, že je dobré správně vybrat, ale také obměňovat způsob prezentace narativního textu. Žáci 5. ročníku byli sice schopni jednoduché texty přečíst a vyvodit jejich obsah z kontextu, i přesto preferovali prezentaci pomocí videa, kde měli poslech současně i s vizuální oporou. Právě ta u poslechu hlasitého čtení žákům chyběla a to ztěžovalo jejich porozumění.

Při realizaci výzkumu jsem v praxi ověřila funkčnost rozdělení vyučovací hodiny na tři fáze – přípravnou fázi, prezentaci narativního textu a využití narativního textu – současně s významem zařazení aktivit před výukou, při výuce a po výuce narativní metodou. Kromě toho, že je vhodné dodržovat metodické postupy při využití narativní

metody ve výuce anglického jazyka, viz metodická část této práce, je současně důležité vybrat vhodné aktivity nejen k danému narativnímu textu, ale i způsob jeho prezentace.

8.4 Vyhodnocení didaktického testování žáků

Výsledky didaktického testování ukázaly důležitost kvalitního sestavení vstupního i výstupního didaktického testu. Při testování se projevíly i další faktory, které měly na testování žáků vliv, jako například období testování nebo nízký počet vyučovacích hodin anglického jazyka s využitím narativní metody, které žáci absolvovali před závěrečným otestováním přínosu narativní metody ve výuce.

Sestavené didaktické testy měly své nedostatky, jak je uvedeno níže v kapitole 8.6. U některých žáků došlo po srovnání vstupního a výstupního didaktického testu k prokazatelně lepším výsledkům. Nicméně, současně došlo ke zvýšení počtu podprůměrných výsledků u žáků. Tento výsledek je v rozporu s předpokladem, který byl stanoven na základě odborné literatury, tedy že je využití narativní metody ve výuce anglického jazyka přínosné.

Pro upřesnění je v následující kapitole detailněji rozepsáno vyhodnocení přínosu narativní metody ve výuce anglického jazyka a jsou v ní uvedeny odpovědi na výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumu.

8.5 Vyhodnocení přínosu narativní metody ve výuce

Po nastudování odborné literatury, realizaci dotazníkového šetření s učiteli anglického jazyka na 1. stupni a příprav na hodiny anglického jazyka s využitím narativní metody s průběžným pozorováním a následnou sebereflexí lze na VO1, tedy zda je zařazení narativní metody do výuky anglického jazyka na 1. stupni přínosné, odpovědět ano. Nicméně je třeba přiznat, že vlastní přínos může být zpochybněn výsledky didaktického testování, viz kapitola 8.6.

Pomocí srovnání vyhodnocených didaktických testů, jsme zkoumali, jaké znalosti, dovednosti a kompetence u žáků rozvíjí, tedy VO2. Vzhledem k jejich potencionálnímu množství, byl pro výzkum vybrán pouze rozvoj slovní zásoby, dovednosti kritického myšlení, dovednosti čtení s porozuměním a kompetence k řešení problémů. Z tohoto srovnání vyplynulo, že přínos využití narativní metody v hodinách anglického jazyka byl u testovaných žáků minimální. Nicméně u části žáků však došlo ke zlepšení dovednosti

kritického myšlení, ke zlepšení znalostí slovní zásoby a dovednosti čtení s porozuměním, viz Grafy 17, 18 a 19. Většina žáků ale dosahovala po realizaci deseti vyučovacích hodin s využitím narativní metody stejné úrovně znalosti slovní zásoby, dovednosti kritického myšlení i čtení s porozuměním, viz Grafy 17, 18 a 19. U kompetence k řešení problémů došlo u většiny žáků ke zhoršení a u části žáků byla kompetence na stejné úrovni, ke zlepšení kompetence k řešení problémů nedošlo u žádného z testovaných žáků, viz Graf 20.

Za veliký přínos narativní metody ve výuce považují pozitivní přístup a motivaci k výuce anglického jazyka, který žáci získali zařazením narativní metody do hodin. Výuku pomocí metody storytellingu žáci hodnotili převážně pozitivně a v dotazníku a jiných nástrojích zpětné vazby uvedli, že by se pomocí příběhu učili angličtinu rádi i nadále.

Z pozorování žáků při realizování jednotlivých příprav a následné sebereflexe vyučovací jednotky vyplynula odpověď na VO3 a to, že výběr příběhu je zásadní pro aktivitu žáků a má velký vliv na jejich motivaci, více viz kapitola 8.3. Současně také při realizaci výzkumu vyplynula odpověď na VO4, tedy že výběr aktivit má vliv na zapojení žáků do výuky. Současně má velký vliv také systematická práce s narativním textem a to, že do výuky aktivity s narativním textem zařadíme. Právě při těchto aktivitách jsou žáci zapojeni do výuky.

Z dotazníku pro učitele a z obsahové analýzy učebnic pak plynou určité návrhy, s jakými texty a jak při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ pracovat.

8.6 Omezení výzkumu

Nedostatkem výzkumu byly v první řadě špatně zvolené texty v obou didaktických testech. I přestože byla u obou textů od autorky uvedena stejná jazyková úroveň, při vyhodnocování didaktických testů jsem zjistila, že by v testu mohlo být úspěšnějších více žáků, kdyby byl vybraný text jednodušší, stejně tak by u tolika žáků nedošlo ke zhoršení po srovnání obou didaktických testů. Neupravené a příliš složité narativní texty ovlivnily i výsledky v realizovaných přípravách, protože ztížily porozumění u žáků i celkový průběh vyučovacích hodin současně s tím, že některé narativní texty nebyly pro žáky zajímavé, a to je demotivovalo k aktivitám souvisejícími s narativním textem.

Dále spatřuji nedostatky ve zvoleném období realizace výzkumu a didaktického testování. Tento výzkum probíhal ke konci školního roku, a dle mého názoru to byl jeden

z faktorů, proč žáci nebyli úspěšnější ve výstupním didaktickém testu. Lze předpokládat, že by byly výsledky výstupního didaktického testu výrazně lepší, pokud by probíhalo testování například ve druhém nebo třetím čtvrtletí školního roku.

Dalším nedostatkem výzkumu bylo jeho krátkodobé trvání. I přestože došlo u části žáků ke zlepšení testovaných znalostí a dovedností, dalo by se předpokládat, že po více realizovaných hodinách anglického jazyka s využitím narativní metody by došlo ke zlepšení u více žáků.

Omezení spatřuji i v časové dotaci, kterou jsem si ve výzkumu stanovila pro práci s jedním narativním textem. 45 minut bylo v mnoha případech krátká doba nejen na přípravu prezentace příběhu a naladění žáků, ale současně i na samotnou prezentaci a aktivity, které následovaly po prezentaci příběhu. Z výzkumu totiž vyplynulo, že je lepší s narativním textem pracovat opakovaně a je dobré se k němu vracet.

Nedostatky dotazníkového šetření byly v nízké návratnosti dotazníku. Dotazník byl zaslán elektronickou formou 85 základním školám do všech krajských měst po celé České republice, ale vrátilo se pouze 33 vyplněných dotazníků. Zásadním omezením byla chybějící informace o reálném počtu učitelů, kteří jsou na jedné oslovené škole, protože na některých školách učí anglický jazyk na 1. stupni více než jeden učitel, tak byly výsledky výzkumu z hlediska návratnosti dotazníku nepřesné. V případě, že bychom počítali jednoho učitele na jednu oslovenou základní školu, byla i tak návratnost dotazníku nízká a nenaplnila moje původní očekávání.

Dalším nedostatkem dotazníkového šetření bylo jeho rozeslání přes prostředníky, konkrétně zástupce ředitele škol, kterým mohl e-mail spadnout do spamu a nemuseli si žádost o preposlání dotazníku učitelům anglického jazyka vůbec přečíst. Pokud si žádost přečetli, mohli se například z důvodu časové vytíženosti rozhodnout ji učitelům nepreposlat. Je tedy otázkou, kolik žádostí o vyplnění dotazníku bylo reálně doručeno učitelům anglického jazyka. I to mohlo výrazně ovlivnit nízkou návratnost dotazníku.

8.7 Doporučení do praxe

Z teoretické části vyplynulo, že je zařazování narativních metod do výuky pro žáky přínosné a rozvíjí u žáků znalosti, dovednosti i klíčové kompetence, viz například Wright (2008), Watts (2006), Ellis a Brewster (2014) nebo Shin a Crandall (2014). Je tedy vhodné pravidelně storytelling do výuky zařazovat. Stejnou myšlenku podporují i dotazování

učitelé a realizátor výzkumu, proto je do práce zařazena speciální část, a to část metodická.

V metodické části práce se mohou učitelé nejen anglického jazyka inspirovat přípravou a plánováním, které by mělo storytellingu předcházet, ale také zde mohou čerpat inspiraci na aktivity, které by neměly chybět před výukou, při výuce, ale také po výuce narativní metodou.

I zjištění získaná pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli mohou být učitelům anglického jazyka podkladem pro zařazení práce s příběhem do výuky současně s poznatky z vyhodnocení realizace hodin anglického jazyka s využitím narativní metody.

Oblastí dalšího zkoumání by mohl být dlouhodobější výzkum přínosu využití narativní metody ve výuce anglického jazyka na 1. stupni, například srovnání výuky narativní metodou v různých ročnících při využití stejných, podobných či rozdílných aktivit přizpůsobených podle ročníků. Dále by se také mohl mnohem detailněji prozkoumat pohled žáků na výuku narativní metodou.

Nicméně příběhy by měly mít ve výuce, a to nejen anglického jazyka, a nejen na prvním stupni, své nezastupitelné místo a je v silách učitele, správným výběrem narativního textu, vhodně zvolenými aktivitami i jejich načasováním, využít narativní metodu ve prospěch rozvoje znalostí, dovedností a kompetencí žáků.

Závěr

Diplomová práce se zabývala využitím narativní metody v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Hlavním cílem této práce bylo zhodnotit přínos využití narativních metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy.

Zhodnocení přínosu narativní metody bylo podloženo teoretickými východisky dle odborné literatury. Srovnáním vyhodnocených didaktických testů žáků před a po realizaci deseti vyučovacích hodin anglického jazyka s využitím narativní metody byl přínos narativní metody v cizojazyčném vyučování potvrzen pouze částečně.

Přínosem narativní metody ve výuce anglického jazyka je dle odborné literatury rozvoj znalosti slovní zásoby, dovednosti kritického myšlení a čtení s porozuměním. Empirická část ovšem tento rozvoj potvrdila pouze u části žáků. Za vedlejší, ale neméně důležitý, přínos narativní metody ve výuce, který však zmiňuje jak odborná literatura, tak byl potvrzen i empirickým výzkumem, považuji získání pozitivního přístupu a motivace žáků k výuce anglického jazyka.

Při realizaci příprav na hodinu anglického jazyka s využitím narativní metody jsem ověřila funkčnost systematického rozdělení vyučovací hodiny na tři fáze – přípravnou fázi, prezentaci narativního textu a využití narativního textu – současně s významem zařazení aktivit před výukou, při výuce a po výuce narativní metodou. Z výzkumu vyplynulo, že pro efektivní výuku narativní metodou je velmi důležitá důkladná přípravná fáze a správný výběr narativního textu. V rámci praktického výzkumu se dále prokázalo, že není vhodné narativní metodu zařazovat každou vyučovací hodinu, přičemž četnost zařazení příběhů do výuky může být u různých tříd individuální.

Souběžně s realizací praktického výzkumu v podobě vlastní výuky spojené s pozorováním, reflexí, sebereflexí a dotazníkového šetření mezi žáky, proběhlo dotazníkové šetření mezi učiteli anglického jazyka na 1. stupni základní školy, jehož cílem bylo ověřit, zda učitelé zařazují práci s příběhem v hodinách anglického jazyka a jakým způsobem s příběhy v hodinách pracují.

Ukázalo se, že o příběhy je mezi učiteli anglického jazyka velký zájem na celém 1. stupni a podle vyhodnocení názorů učitelů také není žádoucí zařazovat příběhy do každé hodiny, slouží tedy jen jako doplňující materiál k učebnici. Nejčastějším způsobem, jakým učitelé s příběhy v hodinách anglického jazyka pracují, je poslech s porozuměním, dále aktivity pro rozvoj slovní zásoby, dramatizace příběhu, převyprávění slyšeného příběhu, nácvik hlasitého čtení nebo správné výslovnosti. Jako zdroj příběhů učitelé

využívají nejčastěji internet a učebnici. Proto je vhodné pro výuku vybrat učebnici, která obsahuje alespoň v nějaké míře narativní texty, aby si učitelé, kteří mají zájem pracovat v hodinách anglického jazyka s příběhy, ušetřili čas i práci. Takových učebnic je na trhu celá řada, nicméně některé z nich nemají doložku MŠMT. Je vhodné čerpat narativní texty i z běžných učebnic či jiných zdrojů. Příběhy do výuky totiž zcela jednoznačně patří.

Seznam použitých zdrojů

- A CLASSROOM FOR ALL SEASONS. 2022. Summer Reading Passages with Comprehension Questions. In: *Teachers Pay Teachers* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Reading-Comprehension-Passages-and-Questions-1862561?st=979ea42e1162c9beedabc9c3b9827f5b>
- BAL, Mieke. 2017. *NARRATOLOGY: Introduction to the Theory of Narrative*. 4th edition. Canada: University of Toronto Press. ISBN 978-1-4426-28342.
- BASSHAM, Gregory, et al. 2010. *Critical Thinking: A Student's Introduction*. 4th edition. New York: McGraw-Hill. ISBN 978-0-07-340743-2.
- BAUER, Christa, et al. 2015. *TALES: Stories for Learning in European Schools*. [online]. Bilzen: Lies Kerkhofs [vid. 13. 6. 2022]. ISBN 978-90-817-9413-8. Dostupné z: https://issuu.com/aldebieseneu/docs/manual-ales-eng_final
- BENEŠ, Eduard, et al. 1971. *Metodika cizích jazyků: Angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha: SPN.
- BERVE, Caitlin. 2021. What Are the Differences between Riveting Oral and Written Storytelling. In: *Ignited Ink Writing* [online]. 28. 3. 2021 [vid. 14. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.ignitedinkwriting.com/ignite-your-ink-blog-for-writers/what-are-the-differences-between-riveting-oral-and-written-storytelling/2021>
- BRITISH COUNCIL. 2022a. Goldilocks and the three bears. In: *British Council* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/goldilocks-and-the-three-bears>
- BRITISH COUNCIL. 2022b. Robin Hood. In: *British Council* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/robin-hood>
- BRITISH COUNCIL. 2022c. The greedy hippo. In: *British Council* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/the-greedy-hippo>
- BRITISH COUNCIL. 2022d. The haunted house. In: *British Council* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/the-haunted-house>

- BRITISH COUNCIL. 2022e. What will I be when I grow up? In: *British Council* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/what-will-i-be-when-i-grow-up>
- BRODELL, Robert. 2018. The Importance of Written Storytelling. In: *Thrive: Community* [online]. 29. 6. 2018 [vid. 14. 6. 2022]. Dostupné z: <https://thriveglobal.com/stories/the-importance-of-written-storytelling/>
- CARVALHO, Ana P. D. 2021. Teaching a Communicative Class: The Four Language Systems and Skills. In: *Linkedin* [online]. 26. 3. 2021 [vid. 30. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/pulse/teaching-communicative-class-four-language-systems-skills-carvalho>
- CASTRO, Raquel. 2021. The Power of Storytelling for Young Learners in the ESL Classroom. In: *BridgeUniverse* [online]. 21. 6. 2021 [vid. 23. 6. 2022]. Dostupné z: <https://bridge.edu/tefl/blog/storytelling-for-young-learners-in-esl-classroom/>
- COGNITIVE MEDIA. 2021. Visual Storytelling: What Is It? Why Is It Important? In: *We are Cognitive* [online]. 25. 5. 2021 [vid. 14. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.wearecognitive.com/blog/why-is-visual-storytelling-important>
- CRAWFORD, Alan, et al. 2005. *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: IDEA. ISBN 978-1-932716-11-5.
- DAHLSVEEN, Heidi. 2015. Narrative Thinking. In: *TALES: Stories for Learning in European Schools* [online]. [vid. 14. 6. 2022]. Dostupné z: http://www.storiesforlearning.eu/assets/hardcopy_news1.pdf
- DOOLEY, Jenny, EVANS, Virginia. 2007. *Fairyland 1: Pupil's Book*. Newbury: Express Publishing. ISBN 978-1-8467-9529-9.
- DVOŘÁČKOVÁ, Veronika, HOCHMANOVÁ, Dita, TRČKOVÁ, Dita. 2021. *Anglická terminologie pro učitele: praktický průvodce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2470-1.
- ELLIS, Gail, BREWSTER, Jean. 2014. *Tell it Again!: The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. 3rd edition. London: British Council. ISBN 978-0-86355-723-1.
- GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

- GLATCH, Sean. 2021. Capturing the Art of Storytelling: Techniques & Tips. In: *Writers.com* [online]. 14. 9. 2021 [vid. 14. 6. 2022]. Dostupné z: <https://writers.com/the-art-of-storytelling>
- GRANT, Natalie, BOLIN, Brien. 2016. Digital Storytelling: A Method for Engaging Students and Increasing Cultural Competency. *The Journal of Effective Teaching* [online], roč. 16, č.3, s. 44-61 [vid. 14. 6. 2022]. Dostupné z: https://uncw.edu/jet/articles/vol16_3/grant.pdf
- HÁBL, Jan. 2013. *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host. Teoretická knihovna. ISBN 9788072949014.
- HALLIWELL, Susan. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman. ISBN 0-582-07109-7.
- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDRICH, Josef, et al. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HOUSE, Susan, SCOTT, Katharine. 2003a. *Story Magic 1: Pupil's Book*. Oxford: Macmillan. ISBN 978-1-4050-8619-6.
- HOUSE, Susan, SCOTT, Katharine. 2003b. *Story Magic 1: Teacher's Book*. Oxford: Macmillan. ISBN 978-1-405-01780-5.
- HUTCHINSON, Tom. 2014. *Project 1*. 4th edition. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-476465-0.
- CHANCE, Paul. 1986. *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*. New York: Teachers College Press
- CHODĚRA, Radomír. 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- ISLCollective. 2022a. St. Patrick's Day symbols/flashcards 1. In: *iSLCollective* [online]. [vid. 8. 7. 2022]. Dostupné z: <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/grammar/nouns/st-patricks-day-symbolsflashcards-1/133973>

- ISLCCOLLECTIVE. 2022b. St. Patrick's Day symbols/flashcards 2. In: *iSLCCOLLECTIVE* [online]. [vid. 8. 7. 2022]. Dostupné z: <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/grammar/nouns/st-patricks-day-symbolsflashcards-2/133974>
- JANÍKOVÁ, Věra, et al. 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3512-2.
- KELEHER, Jeff. 2021. What Is Visual Storytelling? In: *Brafton: Fuel your brand* [online]. 2. 12. 2021 [vid. 14. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.brafton.com/blog/distribution/how-to-enthrall-your-audience-with-visual-storytelling/>
- KYLOUŠKOVÁ, Hana. 2007. Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4373-2.
- LIGHTBOWN, Patsy Martin, SPADA Nina. 2013. *How Languages are Learned*. 4th edition. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-454126-8.
- LIVEWORKSHEETS HOLDINGS. 2022a. About Pets. In: *Liveworksheets* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://www.liveworksheets.com/ja1478719pv>
- LIVEWORKSHEETS HOLDINGS. 2022b. My Pet. In: *Liveworksheets* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://www.liveworksheets.com/xn212825yb>
- LIVEWORKSHEETS HOLDINGS. 2022c. St. Patrick's Day Vocabulary. In: *Liveworksheets* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://www.liveworksheets.com/qc2949146qr>
- LIVEWORKSHEETS HOLDINGS. 2022d. The boy who cried wolf! In: *Liveworksheets* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://www.liveworksheets.com/po1334509zj>
- LOJOVÁ, Gabriela, VLČKOVÁ, Kateřina. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-876-0.
- LYNETTE, Rachel. 2015. Close Reading Comprehension Passages FREE Google & Easel with Audio Support. In: *Teachers Pay Teacher* [online]. [vid. 12. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Close-Reading-Comprehension-Passages-FREE-Google-Easel-with-Audio-Support-3294168>
- MACMILLAN. 2022a. Big Bugs. In: *Macmillan* [online]. [vid. 5. 7. 2022]. Dostupné z: <http://old.macmillan.cz/ucebnice-aj-big-bugs.htm#.YsRzFXZBzIU>

- MACMILLAN. 2022b. Tiger Time. In: *Macmillan* [online]. [vid. 5. 7. 2022]. Dostupné z: <http://www.macmillan.cz/tiger-time>
- MAIDMENT, Stella, ROBERTS, Lorena. 2009a. *Happy House 1. New Edition*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-473053-2.
- MAIDMENT, Stella, ROBERTS, Lorena. 2009b. *Happy House 2: New Edition*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-475105-6.
- MAIDMENT, Stella, ROBERTS, Lorena. 2009c. *Happy Street 1: New Edition*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-473095-2.
- MAIDMENT, Stella, ROBERTS, Lorena. 2009d. *Happy Street 2: New Edition*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-475107-0.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Štefan, ŠVEC, Vlastimil, ed. 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-102-2.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MASTERCLASS. 2021. Types of Storytelling: 4 Ways to Communicate Through Story. In: *MasterClass* [online]. Aktualizováno 29. 9. 2021 [vid. 9. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.masterclass.com/articles/a-guide-to-storytelling#want-to-learn-more-about-writing>
- MAXOM, Michelle. 2009. *Teaching English as a Foreign Language For Dummies*. Chichester: John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-74576-2.
- MES ENGLISH. 2022. Fantasy Flashcards Set 1. In: *MES English* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: https://www.mes-english.com/flashcards/files/fantasy1_flash.pdf
- MILLER, Carolyn Handler. 2004. *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Massachusetts: Focal Press. ISBN 978-0-240-80510-8.
- NEVILLS, Pamela, WOLFE, Patricia. 2009. *Building the Reading Brain, PreK-3*. 2nd edition. London: Corwin Press. ISBN 978-1-4129-6326-8.
- NIXON, Caroline, TOMLINSON, Michael. 2009. *Kid's box 5: Pupil's Book*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-68823-9.
- NIXON, Caroline, TOMLINSON, Michael. 2014a. *Kid's box 1: Pupil's Book*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-61757-5.
- NIXON, Caroline, TOMLINSON, Michael. 2014b. *Kid's box 2: Pupil's Book*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-64497-7.

- NIXON, Caroline, TOMLINSON, Michael. 2015a. *Kid's box 3: Pupil's Book*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-65450-1.
- NIXON, Caroline, TOMLINSON, Michael. 2015b. *Kid's box 4: Pupil's Book*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-65685-7.
- PAPIOL, Elisenda, TOTH, Maria. 2004. *Big bugs 1*. Oxford: Macmillan. ISBN 978-1-4050-6169-8.
- PAVLOVSKÁ, Marie. 2011. Storytelling, klíčová kompetence pedagoga. In: *Wiki.rvp.cz* [online]. [vid. 8. 6. 2022]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Storytelling,_kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A1_kompetence_pedagoga
- PHILLIPS, Sarah. 1993. *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437195-6.
- PODEPŘELOVÁ, Alena. 2006. Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový. In: *Metodický portál RVP: Články* [online]. 23. 10. 2006 [vid. 25. 6. 202]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html>
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021. [vid. 25. 6. 2022]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>
- READ, Carol, ORMEROD, Mark. 2015. *Tiger Time 1: Student's Book*. Oxford: Macmillan. ISBN 978-0-230-48390-3.
- READ, Carol, SOBERÓN, Ana. 2005. *Little Bugs 1: Pupil's Book*. Oxford: Macmillan. ISBN 978-1-4050-6149-0.
- ROBIN, Bernard R. 2008. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice* [online], roč. 47, č. 3, s. 220–228 [vid. 14. 6. 2022]. ISSN 1543-0421. Dostupné z: <https://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- SALISBURY, Martin, STYLES, Morag. 2012. *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling*. London: Laurence King Publishing. ISBN 978-1-8566-9-735.

- SAXBY, Karen, OWEN, Melissa, FRINO, Lucy. 2017. *Storyfun 1*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-316-61701-4.
- SEDLÁČEK, Josef. 1940. *Nový kapesní slovník latinsko-český a česko latinský*. 8. vyd. Třebíč na Moravě: Jindřich Lorenz.
- SHIN, Joan Kang, CRANDALL, JoAnn. 2014. *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. Boston: National Geographic Learning. ISBN 978-1-111-77137-9.
- SHIPTON, Paul, STRANGE, Derek, ed. 2006a. *Chit chat 1: Class Book*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-437826-0.
- SHIPTON, Paul, STRANGE, Derek, ed. 2006b. *Chit Chat 2: Class Book*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-437835-2.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLATTERY, Mary, WILLIS, Jane. 2001. *English for Primary Teachers: A Handbook of Activities and Classroom Language*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-437562-7.
- STORY ARTS. 2022. The Boy Who Cried Wolf. In: *Story Library* [online]. [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://storyarts.org/library/aesops/stories/boy.html>
- SUCHÁ, Alexandra. 2021. *Využití příběhů ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy*. Západočeská univerzita v Plzni.
- THORNBURY, Scott. 2017. *Scott Thornbury's 30 Language Teaching Methods*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge handbooks for language teachers. ISBN 978-1-108-40846-2.
- VALE, David, FEUNTEUN, Anne. 1995. *Teaching Children English: A Training Course for Teachers of English to Children*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-42235-3.
- WAJNRYB, Ruth. 2003. *Stories: Narrative Activities in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge handbooks for language teachers. ISBN 0-521-00160-9.
- WARRE, Tim. 2014. Once upon a time: Stories and fantasy vocabulary for young learners. In: *Liveworksheets* [online]. 21. 5. 2014 [vid. 7. 7. 2022]. Dostupné z: <https://freeenglishlessonplans.com/2014/05/21/once-upon-a-time-stories-and-fantasy-vocabulary-for-young-learners/>

- WATTS, Eleanor. 2006. *Storytelling*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-441976-5.
- WESTBROOK, Carolyn. 2014. Critical Thinking: A Short Introduction. In: *World of Better Learning* [online]. 9. 4. 2014 [vid. 23. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/04/09/critical-thinking-short-introduction/>
- WRIGHT, Andrew. 2008. *Storytelling with Children*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-442581-0.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla. 2008. *Narace a vyučování jazyku: teoretická východiska, výzkum, program*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-527-0.
- *Základní škola a Mateřská škola Velké Hamry* [online]. [vid. 29. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.zsvhamry.cz/index.php?type=Homepage&id=154>
- ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

- Příloha A: Dotazník pro učitele anglického jazyka v češtině
- Příloha B: Dotazník pro učitele anglického jazyka v angličtině
- Příloha C: Vstupní didaktický test pro 5. ročník
- Příloha D: Výstupní didaktický test pro 5. ročník
- Příloha E: Záznamový arch pro pozorování
- Příloha F: Dotazník pro žáky jako zpětná vazba na storytelling
- Příloha G: Příběh ‚Dragon story‘ s osmisměrkou
- Příloha H: Upravený příběh ‚The Boy Who Cried Wolf‘
- Příloha CH: ‚The Boy Who Cried Wolf‘ obrázkový příběh
- Příloha I: Upravené věty na řazení příběhu ‚The Boy Who Cried Wolf‘
- Příloha J: ‚The Boy Who Cried Wolf‘ pracovní list s osmisměrkou
- Příloha K: ‚St. Patrick’s Day‘ Flashcards Symbols
- Příloha L: ‚St. Patrick’s Day‘ obrázkový slovník
- Příloha M: ‚A Bee‘ nápovědy k předvídání tématu hodiny
- Příloha N: ‚A Bee‘ text s otázkami k ověření porozumění
- Příloha O: ‚My Pet‘ Popis domácích mazlíčků
- Příloha P: ‚My Pet‘ Pracovní list čtení s porozuměním
- Příloha Q: ‚The Greedy Hippo‘ materiály k přípravě č. 1
- Příloha R: ‚The Haunted House‘ materiály k přípravě č. 2
- Příloha S: ‚Robin Hood‘ materiály k přípravě č. 3
- Příloha T: ‚Goldilocks and the Three Bears‘ materiály k přípravě č. 8
- Příloha U: ‚What will I be when I grow up‘ materiály k přípravě č. 10

Příloha A: Dotazník pro učitele anglického jazyka v češtině

Příběhy (storytelling) ve výuce AJ na 1. stupni ZŠ

Vážené respondentky, vážení respondenti,

Váš názor a Vaše zkušenosti jsou pro mě důležité.

Prosím Vás proto o vyplnění tohoto dotazníku zaměřeného na zařazování příběhů do výuky AJ na 1. stupni ZŠ. Výstupy z dotazníkového šetření mi poslouží jako podklad pro Diplomovou práci.

Vyplnění dotazníku je **anonymní** a vyžaduje **jen 10 minut** Vašeho času. Odešlete ho jednoduše pomocí tlačítka "ODESLAT" v jeho závěru.

Dotazník, prosím, vyplňte nejpozději do 31. března 2022.

1 Jak dlouho učíte na 1. stupni anglický jazyk?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- méně než 1 rok 1-3 roky 3-5 let 5-10 let 10 a více let













2 Jaké učíte třídy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí.*

1. ročník 2. ročník 3. ročník 4. ročník 5. ročník

3 Jakou používáte učebnici?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí. Vydání a řady jsou pouze orientační. Pokud mezi učebnicemi tu svoji nenajdete, uveďte její název do kolonky "jiná" u následující otázky.*

- | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4 Jste s učebnicí spokojený/á?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď. Do kolonky "jiná" uveďte název učebnice, kterou používáte, pokud jste ji nenašli v nabídce u předchozí otázky.*

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne

jiná...

5 Mluvíte v hodinách na své žáky anglicky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- V hodinách mluvím pouze anglicky (100 %)
- Ne, v hodinách mluvím pouze v mateřském jazyce.
- Ano, anglicky mluvím z 75 %.
- Spíše ano, anglicky mluvím z 50 %.
- Spíše ne, anglicky mluvím jen ze 25 %.

6 Jak často zařazujete příběhy do výuky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď. Příběhy je myšleno např. vyprávění příběhu, čtení z knihy, pohádka na video, obrázkový příběh, komiks, humorná povídka, a jiné.*

- stále často občas zřídka nikdy

7 Proč zařazujete příběhy do výuky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí.*

- podporují plynulost vyjadřování
- podporují představivost
- rozvíjejí slovní zásobu
- motivují žáky
- žáci se učí v kontextu
- práce s příběhy je pro děti zajímavá
- pro zapojení mezipředmětových vztahů
- jsou součástí učebnice
- příběhy nezařazují
- jiný důvod...

8 Z jakých zdrojů příběhy čerpáte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí.*

- z učebnice z knihy z internetu od kolegů nevyužívám žádné zdroje
- jiný zdroj...

9 Jak s příběhy pracujete?

Nápověda k otázce: *Stručně popište dílčí aktivity nebo napište vlastní názor.*

10 Jak se Vám pracovalo s tímto dotazníkem?

Nápověda k otázce: 1 špatně, 2 spíše špatně, 3 dobře, 4 spíše dobře, 5 velmi dobře.

☆☆☆☆☆ / 5

11 Byly pro Vás otázky dostatečně srozumitelné?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď.

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Děkuji za Váš čas a poskytnuté odpovědi.

Pokud Vás téma dotazníku zaujalo a chtěl/a byste se dozvědět více informací, můžete mě kontaktovat pomocí e-mailu

petra.holcova@tul.cz

Příloha B: Dotazník pro učitele anglického jazyka v angličtině

Storytelling in Primary School English Language Lessons

Dear respondents,

Your opinion and your experience are important to me.

Therefore, I would like you to fill in this questionnaire focused on the inclusion of stories in Primary school English language lessons. The results of the questionnaire survey will serve as a basis for the Diploma Thesis.

Completing the questionnaire is **anonymous** and requires **only 10 minutes** of your time. Simply send it using the "SEND" button at the end.

Please complete the questionnaire no later than **March 31, 2022**.

1 How long have you been teaching English in Primary school?

Question instructions: *Select one answer*

- less than 1 year 1-3 years 3-5 years 5-10 years more than 10 years

2 What classes do you teach?

Question instructions: *Select one or more answers.*

- 1st class 2nd class 3rd class 4th class 5th class

3 What textbook do you use?

Question instructions: *Select one or more answers. Editions and series are for guidance only. If you do not find yours among the textbooks, state its name in the line "other" in the following question.*

-           

4 Are you satisfied with the textbook?

Question instructions: *Select one answer. In the "other" line, enter the name of the textbook you are using, if you did not find it in the offer in the previous question.*

- Yes Rather yes Rather no No
 other...

5 Do you speak English to your students in class?

Question instructions: *Select one answer.*

- I only speak English in class (100 %). Yes, I speak 75% of English. Rather yes, I speak 50% of English. Rather not, I only speak 25% of English.
- No, I only speak my mother tongue in class.

6 How often do you include stories in teaching?

Question instructions: *Select one answer: Stories are meant, for example, storytelling, reading from a book, a fairy tale on video, a picture story, a comic book, a humorous story, and others.*

- always often sometimes rarely never

7 Why do you include stories in your teaching?

Question instructions: *Select one or more answers.*

- support fluency of expression support the imagination develop vocabulary motivate students
- students learn in context working with stories is interesting for children for the integration of other subjects they are part of the textbook
- I do not include stories
- other reason...

8 What sources do you draw stories from?

Question instructions: *Select one or more answers.*

- from the textbook from the book from the Internet from colleagues I do not use any resources
- other resource...

9 How do you work with stories?

Question instructions: *Briefly describe the activities or write your own opinion.*

10 How would you evaluate this questionnaire?

Question instructions: *1 bad, 2 rather bad, 3 good, 4 rather good, 5 very good.*

☆☆☆☆☆ / 5

11 Were the questions clear enough for you?

Question instructions: *Select one answer.*

Yes Rather yes Rather no No

Thank you for your time and answers.

If you are interested in the topic of the questionnaire and would like more information, you can contact me by e-mail

petra.holcova@tul.cz

Příloha C: Vstupní didaktický test pro 5. ročník

Date: _____

Name: _____

Storytelling 5th grade

Entry test (Vstupní test)

Translate. (Přelož.)

1. river

Označte jen jednu elipsu.

- skála
- kopec
- řeka
- les

2. shell

Označte jen jednu elipsu.



šnek



skořápka



police



střecha

3. steal

4. thirsty

Označte jen jednu elipsu.

- hladový
- ospalý
- znuděný
- žíznivý

The Gorilla and the Monkey

5. Write your prediction. What could the story be about according to the title name? (Napište svou předpověď. O čem by příběh mohl být podle názvu titulu?)



Put the story in the correct order. (Dejte příběh do správného pořadí.)

6. Gorilla said: „No! If you want some bananas, go get your own.“ Baboon left.

7. Gorilla sat under a tree and was eating bananas. Baboon came and asked to take one banana.

8. Gorilla was thirsty and he drank all of it. He was thankfull and gave Monkey a banana.

9. Then came Monkey and brought Gorilla a coconut shell full of water.

10. What is the main idea? Read the text and answer the question. (Jaká je hlavní myšlenka? Přečtěte si text a odpovězte na otázku.)

The Gorilla and the Monkey

Gorilla sat under a tree eating bananas. Gorilla was thirsty. He wanted to go to the river to get a drink, but then someone might steal his bananas. Baboon came and sat beside him. "May I have one of your bananas?" asked Baboon.

"No, you may not!" replied Gorilla. "I picked all these bananas myself. If you want some bananas, go get your own."

"But the bananas are all gone. You have picked them all and they are all there in your big pile," said Baboon.

"That is not my problem," Gorilla said grumpily. "Now go away and leave me alone."

A few minutes later, Monkey came to sit beside Gorilla. "I won't give you a banana," said Gorilla. "So don't even ask."

"Oh no," said Monkey. "I just thought you might like some cool water from the river." Monkey gave Gorilla a coconut shell full of water.

Gorilla took the shell and drank it all. He felt much better. "Thank you," he said to Monkey. "Please, take one of my bananas for your trouble." Monkey gladly accepted.

11. What kind of story is this? (Co je to za příběh?)
- Fairy Tale = a children's story about magical and imaginary beings and lands.
 - Myth = a traditional story, especially one concerning the early history of a people.
 - Fable = a short story, with animals and a moral at the end.
 - Tall Tale = a story that is very difficult to believe.
12. Why did Gorilla give Monkey a banana? (Proč dala gorila opici banán?)
-
13. Gorilla shared his bananas with Baboon. (Gorila se podělila o své banány s paviánem.)
- TRUE
 - FALSE
14. What is the lesson learned from this story? (Jaké poučení plyne z tohoto příběhu?)
- You should always share.
 - Monkeys are smarter than Baboons.
 - Give something to get something.
 - You can trade water for bananas.
15. Monkey gave Gorilla a coconut shell full of water. (Opice dala gorile kokosovou skořápku plnou vody.)
- TRUE
 - FALSE

Příloha D: Výstupní didaktický test pro 5. ročník

Date: _____

Name: _____

Storytelling 5th grade

Output test (Výstupní test)

Translate. (Přelož.)

1. dinner

- snídaně
- svačina
- oběd
- večeře

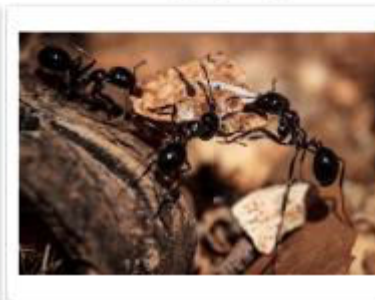
2. crickets



včely



cvrčci



mravenci



mouchy

3. taste

4. quickly

- pomalu
- vesele
- rychle
- smutně

Insects for Dinner

5. Write your prediction. What could the story be about according to the title name? (Napište svou předpověď. O čem by příběh mohl být podle názvu titulu?)



-
6. Put the article in the correct order. (Dejte článek do správného pořadí.)

Očísľujte věty ve správném pořadí čísly.

- They also take up less space and need less food and water than cows.
- Have these reasons changed your view and would you like to try beetles?
- There are many good reasons to eat insects.
- The last and very important is that insects taste really great.
- First of all, insects contain a lot of protein.
7. Would you try eating insects? Why or why not? (Zkusili byste jíst hmyz? Proč ano nebo proč ne?)

8. What is the main idea? Read the text and answer the question.
(Jaká je hlavní myšlenka? Přečtěte si text a odpovězte na otázku.)

Insects for Dinner

Would you eat crickets for dinner? It might not sound good to you, but around 2 billion people worldwide eat insects! Eating insects is called entomophagy and there are many good reasons to do it.

First off, insects are really good for you! They are packed with protein. By weight, crickets and termites have more protein than beef.

Second, raising insects cost less and is better for the earth than raising cows and other livestock. Insects take up much less space and need much less food and water than cows. Also, you can eat more parts of an insect than other animals. Insects also reach their adult size quickly. It does not take much time to raise insects to eat.

Third, insects taste good! Many types of insects taste a little nutty. Some kinds of bugs taste like bacon, while others may taste like fish, or even fruit. Some insects, such as meal worms, don't have much of a taste at all. They pick up the flavors of whatever they are cooked with. So, what are you waiting for? Why not try a beetle today?

9. What is entomophagy? (Co je entomofágie?)

- People who eat only vegetables.
- The formation and history of the earth.
- The practice of eating insects.
- The study of plants.

10. Give three reasons why raising insects is better than raising livestock. (Uvedte tři důvody, proč je chov hmyzu lepší než chov dobytka.)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

11. Around two billion people worldwide eat insects. (Přibližně dvě miliardy lidí na celém světě jedí hmyz.)

- TRUE
- FALSE

12. What is the author's purpose? (Jaký je záměr autora?)

- To persuade.
- To entertain.
- To inform.
- To force.

13. Raising insects cost more than raising cows. (Chov hmyzu je dražší než chov krav.)

- TRUE
- FALSE

Příloha E: Záznamový arch pro pozorování

Sebereflexe vyučovací jednotky			
Datum:			
Ročník:			
Předmět:			
1.	Povedlo se dodržet plán hodiny?	ANO	NE
2.	Povedlo se naplnit cíl hodiny?	ANO	NE
3.	Byl vybraný příběh pro žáky zajímavý?	ANO	NE
4.	Povedlo se žáky zapojit do příběhu?	ANO	NE
5.	Povedla se příprava na práci s příběhem?	ANO	NE
6.	Povedla se prezentace příběhu?	ANO	NE
7.	Rozuměli žáci příběhu?	ANO	NE
8.	Povedlo se žáky zapojit do výuky?	ANO	NE
Poznámky:			

Příloha F: Dotazník pro žáky jako zpětná vazba na storytelling

Feedback on storytelling lessons

Zpětná vazba na hodiny s využitím příběhů.

"The Greedy Hippo", "The Haunted House" and "Robin Hood"

* Povinné

1. Jak se ti líbily hodiny angličtiny s využitím příběhů? *

nejméně ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ nejvíce

2. Vyhovovalo ti vyprávění příběhu? (rychlost vypravování, změna hlasu, výslovnost) *

Vyber jednu odpověď.

- ANO
 SPÍŠE ANO
 SPÍŠE NE
 NE

3. Pomohlo ti pro lepší porozumění příběhu video? *

Vyber jednu odpověď.

- URČITĚ ANO
 SPÍŠE ANO
 SPÍŠE NE
 URČITĚ NE

4. Co se ti v hodinách dařilo? *

Vyber jednu nebo více odpovědí.

- porozumět příběhu při prvním čtení
 porozumět příběhu na videu
 přiřadit správné slovíčka k obrázkům
 přiřadit správné místa v domě ke zvířatům

- dát věty z příběhu do správného pořadí
 napsat chybějící slova do vět
 najít slova v osmisměrce
 vymyšlení vlastních vět
 kreslení

5. Co bys mohl/a zlepšit? Na čem chceš zapracovat? *

Napiš co bys mohl/a zlepšit a vysvětl proč.

6. Chceš se učit angličtinu pomocí příběhů? *

Můžeš si zlepšit nejen slovní zásobu, ale také porozumění mluvené řeči, čtení a naučit se psát vlastní příběhy.

- URČITĚ ANO
 SPÍŠE ANO
 SPÍŠE NE
 URČITĚ NE

Thank you for your time and answers.

Děkuji za tvůj čas a odpovědi.



Story

1. Once upon a time there was an enormous castle.
2. In the castle lived a King, a queen and a beautiful princess.
3. One day an evil dragon and an evil troll came to the castle and kidnapped the princess.
4. The king and queen were very sad.
5. But then, a brave knight and a famous wizard arrived at the castle, they decided to rescue the princess.
6. They travelled to the cave where the troll and the dragon lived.
7. The knight fought the dragon and the wizard fought the troll.
8. The knight and the wizard won the battle and saved the princess.
9. And they all lived happily ever after.



princess
castle
wizard
dragon
knight
battle
queen
troll
troll
king
cave

Příloha H: Upravený příběh ,The Boy Who Cried Wolf‘ (Story Arts 2022)



The Boy Who Cried Wolf

There once was a shepherd boy who was bored as he sat on the hillside watching the village sheep. To amuse himself he took a great breath and cried out, "Wolf! Wolf! The Wolf is chasing the sheep!"

The villagers came running up the hill to help the boy drive the wolf away. But when they arrived at the top of the hill, they found no wolf. The boy laughed at the sight of their angry faces.

"Don't cry 'wolf', shepherd boy," said the villagers, "when there's no wolf!" They went grumbling back down the hill.

Later, the boy cried out again, "Wolf! Wolf! The wolf is chasing the sheep!" To his delight, he watched the villagers run up the hill to help him drive the wolf away.

When the villagers saw no wolf, they sternly said, "Save your frightened call for when there is really something wrong! Don't cry 'wolf' when there is NO wolf!"

But the boy just grinned and watched them go grumbling down the hill once more.

Later, he saw a REAL wolf prowling about his sheep. Alarmed, he jumped up to his feet and cried out as loudly as he could, "Wolf! Wolf!"

But the villagers thought he was trying to fool them again, and so they didn't come.

At sunset, everyone wondered why the shepherd boy hadn't returned to the village with their sheep. They went up the hill to find the boy. They found him weeping.

"There really was a wolf here! The sheep have run away! I cried out, "Wolf!" Why didn't you come?"

An old man tried to comfort the boy as they walked back to the village.

"We'll help you look for the lost sheep in the morning," he said, putting his arm around the boy "Nobody believes a liar...even when he is telling the truth!"

Příloha CH: „The Boy Who Cried Wolf“ obrázkový příběh (Liveworksheets Holdings 2022d)

1	2	3
4	5	6



Příloha I: Upravené věty na řazení příběhu ,The Boy Who Cried Wolf‘

There once was a shepherd boy. He cried out, "Wolf!"

The villagers came to help the boy, but they found no wolf.

"Don't cry wolf', when there's no wolf!" said the villagers.

The boy cried out again, "Wolf!" When the villagers saw no wolf they were very angry.

The boy just grinned but then he saw a REAL wolf.

But the villagers didn't come.

"The sheep have run away! Why didn't you come?"

"Nobody believes a liar...even when he is telling the truth!"

There once was a shepherd boy. He was bored so he cried out,
"Wolf! The Wolf is chasing the sheep!"

The villagers came up to help the boy, but they found no
wolf. The boy laughed at them.

"Don't cry wolf', when there's no wolf!" said the villagers.
Later, the boy cried out again, "Wolf! The wolf is chasing the sheep!"

He watched the villagers run up the hill to help him again.
When they saw no wolf they were very angry.

But the boy just grinned. Later, he saw a REAL wolf. He jumped up
to his feet and cried out as loudly as he could, "Wolf! Wolf!"

But the villagers didn't come. At sunset, everyone wondered why
the shepherd boy hadn't returned to the village with their sheep.

They went up the hill to find the boy. They found him weeping.
"The sheep have run away! I cried out, "Wolf!" Why didn't you come?"

"We'll help you look for the lost sheep in the morning," said an old
man, "Nobody believes a liar...even when he is telling the truth!"

There once was a shepherd boy who was watching the village sheep. To amuse himself he cried out, "Wolf! The Wolf is chasing the sheep!"

The villagers came up the hill to help the boy drive the wolf away. But they found no wolf. The boy laughed at them.

"Don't cry wolf" said the villagers, "when there's no wolf!" They went back down the hill. Later, the boy cried out again, "Wolf! The wolf is chasing the sheep!"

To his delight, he watched the villagers run up the hill to help him drive the wolf away. When the villagers saw no wolf they said, "Don't cry 'wolf' when there is NO wolf!"

But the boy just grinned and watched them go down the hill once more. Later, he saw a REAL wolf. Alarmed, he jumped up to his feet and cried out as loudly as he could, "Wolf! Wolf!"

But the villagers didn't come. At sunset, everyone wondered why the shepherd boy hadn't returned to the village with their sheep.

They went up the hill to find the boy. They found him weeping. "There really was a wolf here! The sheep have run away! I cried out, "Wolf!" Why didn't you come?"

An old man tried to comfort the boy. "We'll help you look for the lost sheep in the morning," he said, "Nobody believes a liar...even when he is telling the truth!"

The Boy Who Cried Wolf



villagers
sunset
sheep
trick
laugh
angry
wolf
liar
hill
help
boy

1. Why does the boy cried, “The wolf is coming” the first time?

2. Why did the villagers come running up the hill?

- for some exercise
 to shout out to the boy
 to save the sheep

3. What do you think the boy learned by the end of the story?

Příloha K: 'St. Patrick's Day' Flashcards Symbols (Iscollective 2022a),
(Iscollective 2022b)



St. Patrick's Day



Leprechaun



Shamrock



Hat



Pot of gold



Rainbow



Lucky



Ireland

St Patrick's Day

Match the pictures and the words.

<input type="radio"/> SHAMROCK	1 	2 
<input type="radio"/> IRISH TOP HAT	3 	4 
<input type="radio"/> HARP	5 	6 
<input type="radio"/> BEER	7 	8 
<input type="radio"/> POT OF GOLD	9 	10 
<input type="radio"/> POT OF SHAMROCKS	11 	12 
<input type="radio"/> ST PATRICK'S DAY HAT		
<input type="radio"/> RAINBOW		
<input type="radio"/> HORSESHOE		
<input type="radio"/> CROSS		
<input type="radio"/> COINS		
<input type="radio"/> LEPRECHAUN		

Příloha M: ‚A Bee‘ nápovědy k předvídání tématu hodiny

1. It is a small and tiny animal.
2. It has 2 antennae, 6 legs and wings.
3. It feeds on nectar and pollen.
4. It lives in a colony we call a beehive.
5. There are one queen, drones and many workers.
6. They produce honey and pollinate flowers and trees.

Příloha N: ‚A Bee‘ text s otázkami k ověření porozumění (A Classroom for All Seasons 2022)

Name _____

Date _____



Buzzing Bees!

We know that summer is almost here when we start to hear those buzzing bees. Although many people are afraid of bees, they are very important to have around. Without them, we would not have honey and there would be less fruit and vegetable plants for us to eat.

In the warm weather, we see bees flying among the flowers looking for food. They are collecting nectar and spreading pollen. Nectar is a sweet, sticky liquid that bees use to make honey. Pollen is a powder made by some plants. As bees carry pollen from one flower to another, seeds begin to grow. This is called *pollination*. When a bee finds nectar or pollen, it does a dance for the other bees to let them know where to find the food.

As for those stinging bees, only female bees have stingers. They usually sting when they are trying to protect themselves or their hive. The most common bee, the honeybee, dies soon after stinging. That is because the stinger, which is attached to the bee's abdomen, gets pulled out of the bee's body after getting stuck in the victim's skin.

1. Why are bees important insects? _____

2. What is *pollinator*? _____

3. What happens to a honeybee after it stings? _____

About pets

Read, number and name.

1. It is a bird. It is small. It can be blue, green, white or yellow.

2. This animal isn't big. It has got a long fluffy tail and big ears. It is grey.

3. This is a very long and thin animal. It is often dangerous.

4. It is a very big animal. It is fast. You can ride it.

5. This animal has got long ears. It can hop.

6. It is a small animal. It has got a long thin pink tail.

7. It is a small animal. It has got eight legs.

8. This animal has got very short legs and ears. It has got a word "pig" in its name.

9. This animal likes water. It is very slow.

10. It is a bird. It isn't very small. It is colourful. Sometimes it can talk.

The worksheet features ten numbered descriptions of animals, each with a corresponding illustration and a small circle for labeling. The animals are: 1. A small bird (canary), 2. A grey hamster, 3. A long, thin orange snake, 4. A large red parrot, 5. A brown rabbit, 6. A small grey hamster, 7. A small green parakeet, 8. A small grey hamster (repeated), 9. A green turtle, and 10. A colorful parrot (repeated). The descriptions are: 1. It is a bird. It is small. It can be blue, green, white or yellow. 2. This animal isn't big. It has got a long fluffy tail and big ears. It is grey. 3. This is a very long and thin animal. It is often dangerous. 4. It is a very big animal. It is fast. You can ride it. 5. This animal has got long ears. It can hop. 6. It is a small animal. It has got a long thin pink tail. 7. It is a small animal. It has got eight legs. 8. This animal has got very short legs and ears. It has got a word "pig" in its name. 9. This animal likes water. It is very slow. 10. It is a bird. It isn't very small. It is colourful. Sometimes it can talk.

©TIAAMORKEHELZ



My pet



Hi there! My name is Chloe and this is my pet . His name is Toby. It is a dog. It is very big and tall. It has two long ears and a big nose. It also has a beautiful smile. Toby feels happy and excited when we play with him. He likes going to the park and eating carrots. He can run fast but he can't jump. He is a very friendly pet!



1. Chloe has a as her pet.

- a) turtle b) cat c) dog

2. Toby is a dog.

- a) long and small b) big and long c) tall and big

3. What does Toby like? He likes ...

- a) sleeping b) eating carrots c) opening presents

4. What Toby can do?

- a) He can jump high b) He can run fast c) He can bark loud

5. Toby is a dog.

- a) friendly b) nervous c) scary

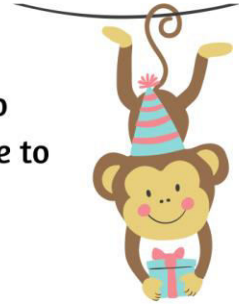


My pet



This is Scotty. It is a _____. It is furry and _____.
It has short legs and a tail. It also has two long ears.
It _____ very loud.

I am a little _____. I have two _____ and two
_____. I also have a _____. I can jump from tree to
tree. I love _____.



Hi! My name is Canario. I am _____. I have two
_____ legs and two _____. I can _____
and I like singing.

He is Garfield. He is a _____. He is _____ with
black spots. He has _____ and short _____. He
likes fish.



I am Hoppy. I am a little _____. I have _____ long
ears and a small _____. I can _____ but I can't fly.

yellow barks short tail
monkey jump cat rabbit brown whiskers legs ears
gray dog wings two arms nose bananas fly



The greedy hippo

There was a greedy hippo. He ate everything in sight.
From cheese to peas, chips and cake, he always had a bite.

Now Hippo he was selfish. He ate everybody's food.
He ate the cat's, the dog's, the cow's. He was very, very rude.

One morning after breakfast, he jumped into the lake.
One big splash and he was stuck. That was a big mistake.

The hippo he sank deeper, then began to shout.
'Help, please help, I'm sinking. Won't someone pull me out?'

The animals all pulled and pulled, as hard as they were able.
Out he popped, ran past them all and ate everything on their table.

The animals were angry, and thought they'd play a trick.
They made a pie from fish and soap to make old Hippo sick.

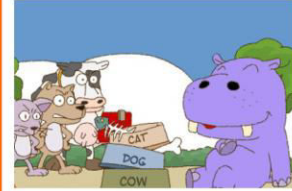
'Here you are, we've made a pie, especially for you.'
'Thanks,' he said, 'I'll eat it now. I've nothing else to do.'

First a nibble, then a bite, then a great big swallow.
He then went back into the lake, the place he loved to wallow.

But something wasn't right, thought Hippo, 'I feel quite odd inside.'
Now he had a tummy ache as the cooks looked on with pride.

Hippo learned his lesson. It was the end of all their troubles.
He was last seen leaving town, blowing fishy bubbles.

Short story



Listen to this story <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/the-greedy-hippo>

www.britishcouncil.org/learnenglishkids

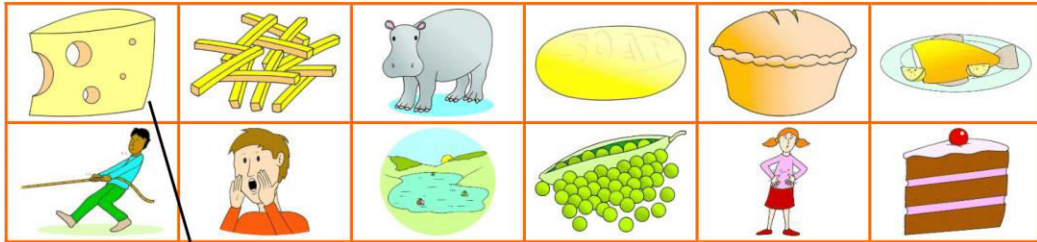
© British Council, 2017 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.



The greedy hippo

1. Match them up!

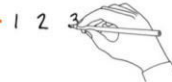
Draw a line to match the picture and the word.



hippo	cheese	peas	chips	cake	lake
shout	pull	pie	fish	soap	tummy ache

2. What's the order?

Watch the story and put the sentences in order.



- | | |
|---|---|
| | Now Hippo he was selfish. He ate everybody's food. |
| | 'Thanks,' he said, 'I'll eat it now. I've nothing else to do.' |
| 1 | There was a greedy hippo. He ate everything in sight. |
| | The animals all pulled and pulled, as hard as they were able. |
| | Hippo learned his lesson. It was the end of all their troubles. |
| | They made a pie from fish and soap to make old Hippo sick. |
| | One morning after breakfast, he jumped into the lake. |
| | Now he had a tummy ache as the cooks looked on with pride. |



3. Find the words!

Find the words from exercise 1 in the wordsearch below.

V	E	T	U	M	M	Y	A	C	H	E	S
S	Z	N	O	D	X	O	N	Y	I	H	Q
C	H	E	E	S	E	G	A	W	P	M	C
A	F	O	P	I	G	U	X	K	P	Y	H
K	I	T	U	R	F	P	S	U	O	I	P
E	D	R	L	T	P	I	E	O	J	Q	E
S	B	V	L	A	K	E	S	Z	A	L	A
M	K	J	W	T	F	L	C	H	I	P	S

4. Write and draw!

The animals make a horrible pie with fish and soap. What horrible food would you make? What are the ingredients? Draw a picture and write about it!



.....

.....

.....

.....

.....

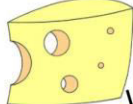
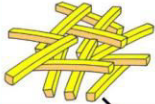


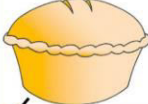
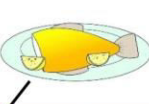



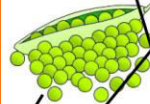




The greedy hippo - ANSWERS

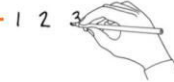
1. Match them up!



Draw a line to match the picture and the word.

					
					
hippo	cheese	peas	chips	cake	lake
shout	pull	pie	fish	soap	tummy ache

2. What's the order?



Watch the story and put the sentences in order.

- | | |
|---|---|
| 2 | Now Hippo he was selfish. He ate everybody's food. |
| 6 | 'Thanks,' he said, 'I'll eat it now. I've nothing else to do.' |
| 1 | There was a greedy hippo. He ate everything in sight. |
| 4 | The animals all pulled and pulled, as hard as they were able. |
| 8 | Hippo learned his lesson. It was the end of all their troubles. |
| 5 | They made a pie from fish and soap to make old Hippo sick. |
| 3 | One morning after breakfast, he jumped into the lake. |
| 7 | Now he had a tummy ache as the cooks looked on with pride. |



3. Find the words!

Find the words from exercise 1 in the wordsearch below.

V	E	T	U	M	M	Y	A	C	H	E	S
S	Z	N	O	D	X	O	N	Y	I	H	Q
C	H	E	E	S	E	G	A	W	P	M	C
A	F	O	P	I	G	U	X	K	P	Y	H
K	I	T	U	R	F	P	S	U	O	I	P
E	D	R	L	T	P	I	E	O	J	Q	E
S	B	V	L	A	K	E	S	Z	A	L	A
M	K	J	W	T	F	L	C	H	I	P	S

4. Write and draw!

Children draw a picture and write about the horrible food they would make.





The haunted house

Short story

We walked through the forest on a dark, dark night. The thunder went BANG! Bob had a fright!

Bob ran through the trees as fast as he could, into a house at the edge of the wood.



We ran after Bob and into the hall. We shouted his name but heard nothing at all.

‘Bob!’

‘Bob!’

We looked in the kitchen and there was a snake, showing its fangs. What a noise we did make.

‘Aargh!’

We looked in the bathroom. Do you know what we saw? Eight long legs in the bath, we were glad there weren’t more!

We looked in the study and saw a hard shell. What was inside it? A turtle! Well, well!

We looked in the lab and there was a cat and there on the table a horrible rat.

‘Shut up!’

We looked here for hours and then we went home. We opened the door. There was Bob with a bone.

Listen to this story <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/the-haunted-house>

www.britishcouncil.org/learnenglishkids

© British Council, 2017 The United Kingdom’s international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.


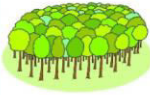




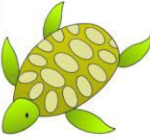







The haunted house



1. What's the word?

Write the word under the pictures.

forest	tree	house	hall	kitchen	snake
fang	bathroom	turtle	cat	rat	bone
					
	forest				
					



2. Match them up!

Watch the story. Match the places and the animals.

- | | | |
|----------|---|---------|
| kitchen | → | octopus |
| bathroom | | cat |
| study | → | snake |
| lab | | rat |
| table | | Bob |
| home | | turtle |



3. Fill it in!

Watch the story. Write the missing words in the sentences.

- a. We walked through the forest on a dark, dark night.
- b. Bob ran through the _____ as fast as he could.
- c. We ran after Bob and into the _____.
- d. We looked in the kitchen and there was a snake, showing its _____.
- e. _____ long legs in the bath, we were glad there weren't more!
- f. We looked in the _____ and saw a hard shell.
- g. We looked in the lab and there was a _____.
- h. We opened the door. There was Bob with a _____.

4. Write and draw!

What other animals do you think there are in the haunted house? Complete the sentences and draw pictures!



We looked in the living room and saw a

We looked in the bedroom and saw a

We looked in the library and saw a


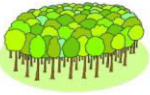




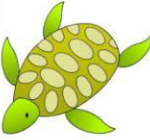







The haunted house - ANSWERS



1. What's the word?

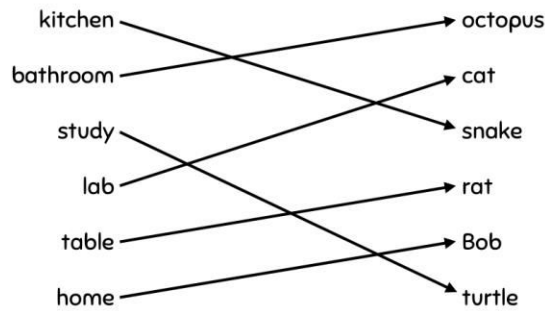
Write the word under the pictures.

forest	tree	house	hall	kitchen	snake
fang	bathroom	turtle	cat	rat	bone
					
snake	forest	fang	rat	tree	cat
					
turtle	bone	bathroom	house	hall	kitchen



2. Match them up!

Watch the story. Match the places and the animals.





a b c

**3. Fill it in!**

Watch the story. Write the missing words in the sentences.

- a. We walked through the forest on a dark, dark night.
- b. Bob ran through the trees as fast as he could.
- c. We ran after Bob and into the hall.
- d. We looked in the kitchen and there was a snake, showing its fangs.
- e. Eight long legs in the bath, we were glad there weren't more!
- f. We looked in the study and saw a hard shell.
- g. We looked in the lab and there was a cat.
- h. We opened the door. There was Bob with a bone.

4. Write and draw!

Children imagine other animals in the haunted house, then complete the sentences and draw pictures.



Příloha S: ‚Robin Hood‘ materiály k přípravě č. 3 (British Council 2022b)



Robin Hood

People have told stories about Robin Hood for more than 700 years. Nobody knows if he was a real person or an invented character. In the legends, Robin was extremely intelligent and had a playful sense of humour. He loved playing tricks on people.

'Pick a card, any card!'

The stories say that Robin Hood was a skilled archer and he always carried a bow and arrow.

'Ha ha, too easy!'

He wore green clothes and a hat with a green feather. He lived in Sherwood Forest with a group of outlaws, or criminals, known as his 'Merry Men'. The group included Friar Tuck, 'Mmm, yummy!', Little John, who was unusually tall, 'Little is just my nickname!', and Robin's true love, Maid Marian. 'Take that!'

Sherwood Forest was a royal hunting forest near Nottingham in England. Most people thought that forests were dangerous places to go. People travelling through the forests were often robbed by outlaws.

'Your money, please, my Lord!'

'Oh no, it's Robin Hood!'

The stories say that Robin Hood only took money from rich people so that he could give it to people who needed it. So he became famous for 'robbing from the rich and giving to the poor'.

'Here you are, my dear.'

'Oh, thank you, Robin!'

The Sheriff of Nottingham was Robin's arch-enemy. It was the sheriff's job to keep the woods safe and to make sure that nobody stole the king's deer.

'What's that? Is that Robin Hood?'

The Sheriff of Nottingham tried to catch Robin Hood, but never succeeded.

'Oh no, not again!'

Centuries ago people loved to tell each other stories of Robin Hood. Later he became a famous character in books, and nowadays Robin is still a well-loved hero in literature, theatre, TV and films.

British tales



Listen to this story <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/robin-hood>

www.britishcouncil.org/learnenglishkids

© British Council, 2017 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.










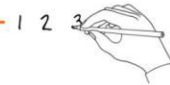
Robin Hood



1. What's the word?

Write the word under the pictures.

archer	feather	forest	criminal	tall	rob
money	rich	poor	sheriff	king	deer
					
	archer				
					



2. What's the order?

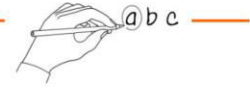
Listen to the story and put the sentences in order.

1

- The Sheriff of Nottingham was Robin Hood's arch-enemy.
- The stories say that he was extremely intelligent and a skilled archer.
- People have told stories about Robin Hood for more than 700 years.
- Robin Hood is a well-loved hero in literature, theatre, TV and films.
- He took money from rich people so that he could give it to people who needed it.
- Nobody knows if he was a real person or an invented character.
- The Sheriff of Nottingham tried to catch Robin, but never succeeded.
- He lived in Sherwood Forest with a group of outlaws known as his 'Merry Men'.



3. Choose the answer!



Read the sentence. Circle the correct answer.

- a. People have told stories about Robin Hood for more than _____ years. 600 / **700** / 800
- b. He always carried a bow and _____. **sword / stick / arrow**
- c. Little John was unusually _____. **tall / short / clever**
- d. Maid _____ was Robin's true love. **Mary / Marian / Margaret**
- e. Most people thought that forests were _____ places. **dangerous / safe / exciting**
- f. Robin was famous for 'robbing from the rich and giving to the _____': **sheriff / poor / king**
- g. The Sheriff of Nottingham tried to _____ Robin Hood. **help / teach / catch**
- h. Centuries ago people loved to tell _____ about Robin Hood. **secrets / facts / stories**

4. Write and draw!



Are there stories about someone in your country who could be a real person or an invented character? Write about them and draw a picture!

Blank writing area with five horizontal dotted lines for writing and drawing.



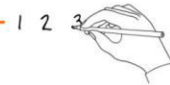
Robin Hood - ANSWERS



1. What's the word?

Write the word under the pictures.

archer	feather	forest	criminal	tall	rob
money	rich	poor	sheriff	king	deer
forest	archer	deer	rich	poor	tall
rob	money	feather	king	sheriff	criminal



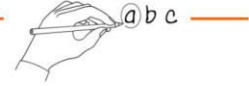
2. What's the order?

Listen to the story and put the sentences in order.

- | | |
|---|--|
| 6 | The Sheriff of Nottingham was Robin Hood's arch-enemy. |
| 3 | The stories say that he was extremely intelligent and a skilled archer. |
| 1 | People have told stories about Robin Hood for more than 700 years. |
| 8 | Robin Hood is a well-loved hero in literature, theatre, TV and films. |
| 5 | He took money from rich people so that he could give it to people who needed it. |
| 2 | Nobody knows if he was a real person or an invented character. |
| 7 | The Sheriff of Nottingham tried to catch Robin, but never succeeded. |
| 4 | He lived in Sherwood Forest with a group of outlaws known as his 'Merry Men'. |



3. Choose the answer!



Read the sentence. Circle the correct answer.

- a. People have told stories about Robin Hood for more than _____ years. 600 / **700** / 800
- b. He always carried a bow and _____. sword / stick / **arrow**
- c. Little John was unusually _____. **tall** / short / clever
- d. Maid _____ was Robin's true love. Mary / **Marian** / Margaret
- e. Most people thought that forests were _____ places. **dangerous** / safe / exciting
- f. Robin was famous for 'robbing from the rich and giving to the _____': sheriff / **poor** / king
- g. The Sheriff of Nottingham tried to _____ Robin Hood. help / teach / **catch**
- h. Centuries ago people loved to tell _____ about Robin Hood. secrets / facts / **stories**

4. Write and draw!



Children write about someone in their country who could be a real person or an invented character and draw a picture.

Příloha T: ‚Goldilocks and the Three Bears‘ materiály k přípravě č. 8 (British Council 2022a)



Goldilocks and the three bears

Short story

Once upon a time there was a little girl. Her name was Goldilocks. She had golden hair.

One day Goldilocks was walking in the forest. She saw a house and knocked on the door. She went inside. Nobody was there.

Goldilocks saw three bowls on the table. She was hungry.

'This porridge is too hot! This porridge is too cold! This porridge is just right!' Goldilocks ate all the porridge.

Goldilocks was tired now. 'This chair is too big! This chair is too big, too! This chair is just right!' But the chair broke!

Goldilocks was very tired. She went upstairs. 'This bed is too hard! This bed is too soft! This bed is just right!'

Soon, the bears came home.

'Someone's been eating my porridge!' said Daddy Bear.

'Someone's been eating my porridge!' said Mummy Bear.

'Someone's been eating my porridge – and it's all gone!' said Baby Bear.

'Someone's been sitting on my chair!' said Daddy Bear.

'Someone's been sitting on my chair!' said Mummy Bear.

'Someone's been sitting on my chair – and it's broken!' said Baby Bear.

'Someone's been sleeping in my bed!' said Daddy Bear.

'Someone's been sleeping in my bed!' said Mummy Bear.

'Someone's been sleeping in my bed – and she's still there!' said Baby Bear.

Goldilocks woke up and saw the three bears. 'Help!' She ran downstairs and into the forest. She never came back again.



Listen to this story <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/goldilocks-and-the-three-bears>

www.britishcouncil.org/learnenglishkids

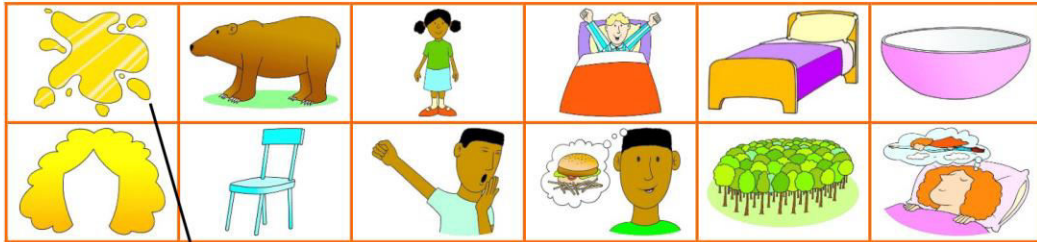
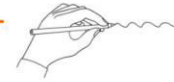
© British Council, 2017 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.



Goldilocks and the three bears

1. Match them up!

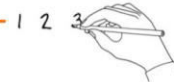
Draw a line to match the picture and the word.



girl	golden	hair	forest	bowl	hungry
chair	tired	bed	bear	sleep	wake up

2. What's the order?

Watch the story and put the sentences in order.



1

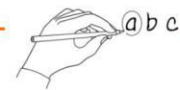
- 'Someone's been eating my porridge!' said the bears.
- Goldilocks was tired. She sat on Baby Bear's chair.
- 1 One day Goldilocks saw a house in the forest. She went inside.
- 'Someone's been sleeping in my bed!' said the bears.
- Goldilocks was very tired. She slept in Baby Bear's bed.
- Goldilocks was hungry. She ate all Baby Bear's porridge.
- Goldilocks woke up and saw the bears. She ran into the forest and never came back.
- 'Someone's been sitting on my chair!' said the bears.



3. Choose the answer!

Watch the story. Circle the correct answer.

- a. Daddy Bear's porridge is _____. **too hot** / too cold / just right
- b. Mummy Bear's porridge is _____. too hot / too cold / just right
- c. Baby Bear's porridge is _____. too hot / too cold / just right
- d. Daddy Bear's chair is _____. too big / just right
- e. Mummy Bear's chair is _____. too big / just right
- f. Baby Bear's chair is _____. too big / just right
- g. Daddy Bear's bed is _____. too hard / too soft / just right
- h. Mummy Bear's bed is _____. too hard / too soft / just right
- i. Baby Bear's bed is _____. too hard / too soft / just right



4. Find the words!

Find the words from exercise 1 in the wordsearch below.

I	B	E	A	R	T	H	Q	S	N	Y	B
Z	T	E	L	W	E	I	A	B	F	G	H
G	O	L	D	E	N	T	W	I	O	P	X
I	C	N	G	Z	F	I	R	U	R	W	S
R	M	H	U	N	G	R	Y	F	E	J	L
L	R	P	A	H	L	E	C	X	S	K	E
O	A	Y	S	I	Q	D	V	O	T	M	E
J	U	K	D	V	R	W	A	K	E	U	P



Goldilocks and the three bears - ANSWERS

1. Match them up!

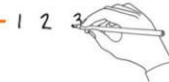
Draw a line to match the picture and the word.



girl	golden	hair	forest	bowl	hungry
chair	tired	bed	bear	sleep	wake up

2. What's the order?

Watch the story and put the sentences in order.



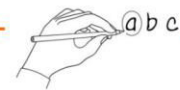
- | | |
|---|--|
| 5 | 'Someone's been eating my porridge!' said the bears. |
| 3 | Goldilocks was tired. She sat on Baby Bear's chair. |
| 1 | One day Goldilocks saw a house in the forest. She went inside. |
| 7 | 'Someone's been sleeping in my bed!' said the bears. |
| 4 | Goldilocks was very tired. She slept in Baby Bear's bed. |
| 2 | Goldilocks was hungry. She ate all Baby Bear's porridge. |
| 8 | Goldilocks woke up and saw the bears. She ran into the forest and never came back. |
| 6 | 'Someone's been sitting on my chair!' said the bears. |



3. Choose the answer!

Watch the story. Circle the correct answer.

- a. Daddy Bear's porridge is _____. **too hot** / too cold / just right
- b. Mummy Bear's porridge is _____. too hot / **too cold** / just right
- c. Baby Bear's porridge is _____. too hot / too cold / **just right**
- d. Daddy Bear's chair is _____. **too big** / just right
- e. Mummy Bear's chair is _____. **too big** / just right
- f. Baby Bear's chair is _____. too big / **just right**
- g. Daddy Bear's bed is _____. **too hard** / too soft / just right
- h. Mummy Bear's bed is _____. too hard / **too soft** / just right
- i. Baby Bear's bed is _____. too hard / too soft / **just right**



4. Find the words!

Find the words from exercise 1 in the wordsearch below.

I	B	E	A	R	T	H	Q	S	N	Y	B
Z	T	E	L	W	E	I	A	B	F	G	H
G	O	L	D	E	N	T	W	I	O	P	X
I	C	N	G	Z	F	I	R	U	R	W	S
R	M	H	U	N	G	R	Y	F	E	J	L
L	R	P	A	H	L	E	C	X	S	K	E
O	A	Y	S	I	Q	D	V	O	T	M	E
J	U	K	D	V	R	W	A	K	E	U	P

Příloha U: ‚What will I be when I grow up‘ materiály k přípravě č. 10 (British Council 2022e)



What will I be when I grow up?

Short story

When I grow up I'll work with animals. I don't know which job yet.

Maybe like my brother. He's a special vet.

He looks after scary snakes, some just out of eggs.

He says that snakes are easy as they don't have any legs.

My father is a scientist. He works to save rare birds.

Some are really clever and can even say some words.

'How do you do?'

My mother is a dog groomer. She loves dogs big or small.

Once she styled a poodle. It looked just like a ball.

My sister, she trains dolphins. They practise in the pool.

She hears the dolphins talk and sing. That sounds really cool!

So many animal jobs to choose but which one's right for me?

Because I'm only ten years old, I'll have to wait and see!



Listen to this story

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/what-will-i-be-when-i-grow-up>

www.britishcouncil.org/learnenglishkids

© British Council, 2017 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.



What will I be when I grow up?



1. What's the word?

Write the word under the pictures.

brother	vet	snake	eggs	leg	father
bird	mother	dog	sister	dolphin	sing
	brother				



2. Fill it in!

Watch the story. Write the missing words in the sentences.

- My brother is a special vet.
- He looks after scary _____, some just out of eggs.
- My father is a _____. He works to save rare birds.
- Some are really clever and can even say some _____.
- My mother is a _____ groomer. She loves dogs big or small.
- Once she styled a poodle. It looked just like a _____.
- My sister, she trains _____. They practise in the pool.
- She hears the dolphins talk and _____. That sounds really cool!



3. Write sentences!

Write sentences about people in your family and their jobs.

- a. My _____ is a _____.
He/She _____
- b. My _____ is a _____.
He/She _____
- c. My _____ is a _____.
He/She _____
- d. My _____ is a _____.
He/She _____
- e. My _____ is a _____.
He/She _____

4. Write and draw!

What will you be when you grow up? Write about it and draw a picture!



.....

.....

.....

.....

.....



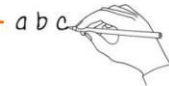
What will I be when I grow up? - ANSWERS



1. What's the word?

Write the word under the pictures.

brother	vet	snake	eggs	leg	father
bird	mother	dog	sister	dolphin	sing
sing	brother	sister	vet	mother	father
leg	snake	dolphin	dog	bird	eggs



2. Fill it in!

Watch the story. Write the missing words in the sentences.

- My brother is a special vet.
- He looks after scary snakes, some just out of eggs.
- My father is a scientist. He works to save rare birds.
- Some are really clever and can even say some words.
- My mother is a dog groomer. She loves dogs big or small.
- Once she styled a poodle. It looked just like a ball.
- My sister, she trains dolphins. They practise in the pool.
- She hears the dolphins talk and sing. That sounds really cool!



3. Write sentences!

Children write sentences about people in their family and their jobs.



4. Write and draw!

Children write about what they will be when they grow up and draw a picture.

