

Diplomová práce

Rozvíjení jazykových dovedností v hodinách anglického jazyka prostřednictvím dětské anglicky psané literatury

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

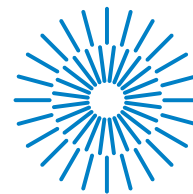
Autor práce:

Kateřina Bittnerová

Vedoucí práce:

Mgr. Michaela Marková, Ph.D.
Katedra anglického jazyka

Liberec 2022



Zadání diplomové práce

Rozvíjení jazykových dovedností v hodinách anglického jazyka prostřednictvím dětské anglicky psané literatury

<i>Jméno a příjmení:</i>	Kateřina Bittnerová
<i>Osobní číslo:</i>	P16000103
<i>Studijní program:</i>	M7503 Učitelství pro základní školy
<i>Studijní obor:</i>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra anglického jazyka
<i>Akademický rok:</i>	2019/2020

Zásady pro vypracování:

Cíl: Práce bude zkoumat četnost využívání dětské anglicky psané literatury v hodinách anglického jazyka, konkrétně její využívání za účelem rozvoje jazykových dovedností žáků. Na základě údajů získaných prostřednictvím dotazníku distribuovaném učitelům AJ v praxi si práce klade za cíl vytvořit soubor pracovních listů, které budou praktickou pomůckou umožňující využití dětské anglicky psané literatury pro zefektivnění a prohloubení rozvoje jazykových dovedností. Tyto listy budou aplikovány v praxi, aby v rámci práce bylo možné zhodnotit jejich přínos.

Požadavky: Prostudování odborné literatury. Realizace výzkumu Využití anglicky psané literatury v hodinách anglického jazyka. Vyhodnocení a stanovení závěrů. Vytvoření pracovních listů. Ověření v praxi. Reflexe.

Metody: Dotazník pro kvalitativní průzkum, zpracování dotazníku, tvorba pracovních listů, zpětná reflexe pracovních list.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

BEARNE, E. & Reedy, D., 2017. *Teaching Primary English: Subject knowledge and classroom practice*. London: Routledge, ISBN 978-1138681569.
Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka, 2010 [online]. Česká Školní Inspekce. [cit. 2019-11-5]. Dostupné z:
http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html
KYLOUŠKOVÁ, H., 2007. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-4373-2.
VRAŠTILOVÁ, O. & PIŠTORA, M., 2014. *Čítanka textů pro podporu čtenářské gramotnosti v angličtině*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-488-5.

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Marková, Ph.D.
Katedra anglického jazyka

Datum zadání práce: 1. prosince 2019
Předpokládaný termín odevzdání: 1. května 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Zénó Vernyik, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2019

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.

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala všem, kteří mi byli nápomocni při psaní mé diplomové práce.

Stejně tak bych chtěla poděkovat také všem, kteří mi byli oporou po celou dobu mého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá rozvojem jazykových dovedností v hodinách anglického jazyka prostřednictvím dětské anglicky psané literatury. Hlavním cílem této práce je vytvořit přehled teoretických poznatků o využití dětské anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka pro různé věkové kategorie, a to zvláště pro rozvoj jazykových dovedností. Na základě těchto poznatků a dat z výzkumu mezi učiteli jsou vytvořeny pracovní listy pro hodiny anglického jazyka využívající dětskou anglicky psanou literaturu v předškolním vzdělávání a v prvním a druhém období 1. stupně ZŠ.

Teoretická část charakterizuje žáky předškolního a mladšího školního věku a předkládá zásady pro jejich výuku. Definiuje dětskou anglicky psanou literaturu a seznamuje čtenáře s jednotlivými jazykovými dovednostmi a jak je skrze dětskou anglicky psanou literaturu ve výuce anglického jazyka u těchto věkových skupin rozvíjet.

V rámci praktické části je provedeno dotazníkové šetření mezi učiteli týkající se využívání dětské anglicky psané literatury za účelem rozvíjení jazykových dovedností žáků. V této části práce jsou představeny pracovní listy, které jsou odučeny v praxi skrze příložené plány hodin. Následně je práce s dětskou anglicky psanou literaturou reflektována.

Klíčová slova: rozvoj jazykových dovedností, výuka anglického jazyka, dětská literatura, poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, psaní, žák předškolního věku, žák mladšího školního věku

Annotation

The diploma thesis studies the development of language skills in English language classes through children's literature written in English. The main goal of the thesis is to create an overview of theoretical knowledge about the use of children's literature written in English in the teaching of the English language for different age categories, especially for the development of language skills. Based on these findings and data from research among teachers, worksheets for English lessons using children's English-written literature in preschool education and primary education are created.

In the theoretical part pupils of preschool and younger school age are characterized and the principles for their teaching are presented. Moreover, the children's literature written in English is defined. This section also introduces the reader to individual language skills and how to develop them through children's literature written in English in teaching English to these age groups.

In the second part of the thesis a questionnaire survey is conducted among teachers regarding the use of children's literature written in English for the purpose of developing students' language skills. In addition, the worksheets, which are included in the attached lesson plans, are presented. These lesson plans were realised in a teaching practise. Subsequently, the findings are reflected.

Keywords: language skills development, English language teaching, children's literature, listening comprehension, speaking, reading comprehension, writing, preschool student, younger school age student

Obsah

Seznam tabulek	11
Seznam grafů	12
Seznam použitých zkratk	13
Úvod	14
TEORETICKÁ ČÁST	16
1 Rozvoj jazykových dovedností ve výuce anglického jazyka jako cizího jazyka u žáků předškolního a mladšího školního věku	16
1.1 Žák předškolního a mladšího školního věku.....	16
1.1.1 Vymezení období předškolního a mladšího školního věku.....	16
1.1.2 Charakteristika žáka předškolního a mladšího školního věku a vyplývající zásady pro výuku anglického jazyka.....	18
1.2 Rozvoj jazykových dovedností	22
1.2.1 Rozvoj poslechu s porozuměním	24
1.2.2 Rozvoj mluvení	25
1.2.3 Rozvoj čtení s porozuměním.....	27
1.2.4 Rozvoj psaní.....	30
2 Dětská literatura	33
2.1 Definice dětské literatury	33
2.2 Funkce dětské literatury	34
2.3 Dělení literatury pro děti a mládež dle věku	35
2.4 Dětská literatura ve výuce anglického jazyka žáků předškolního a mladšího školního věku	36
2.4.1 Říkanka	38
2.4.2 Básnička	39
2.4.3 Písnička	39
2.4.4 Obrázková kniha	40
2.4.5 Komiks	40

2.4.6	Pohádka	40
3	Rozvoj jazykových dovedností prostřednictvím dětské anglicky psané literatury	42
3.1	Cíl práce s dětským anglicky psaným literárním textem ve výuce anglického jazyka	42
3.2	Způsob práce s dětskou anglicky psanou literaturou	43
3.2.1	Storytelling.....	43
3.2.2	Dramatizace.....	44
3.2.3	Čtení nahlas a čtení potichu	46
3.3	Rozvoj jazykových dovedností skrze dětskou literaturu.....	47
3.3.1	Rozvoj poslechu s porozuměním skrze dětskou literaturu.....	48
3.3.2	Rozvoj mluvení skrze dětskou literaturu.....	50
3.3.3	Rozvoj čtení s porozuměním skrze dětskou literaturu	53
3.3.4	Rozvoj psaní skrze dětskou literaturu	54
3.3.5	Závěrečná doporučení	56
	PRAKTICKÁ ČÁST	58
4	Cíl a dílčí cíle.....	58
5	Popis výzkumu.....	60
5.1	Výzkumné předpoklady	60
5.2	Výzkumná otázka.....	61
5.3	Použité metody.....	61
5.3.1	Dotazníkové šetření.....	61
5.3.2	Reflexe a sebereflexe	63
5.4	Respondenti výzkumu.....	63
5.4.1	Respondenti dotazníkové šetření – učitelé.....	63
5.4.2	Respondenti dotazníkového šetření – žáci	64
6	Průběh výzkumu (plány hodin + pracovní listy)	65
6.1	Plán hodiny a pracovní list pro MŠ – From Head to Toe.....	66

6.2	Plán hodiny a pracovní listy pro 2. ročník – From Head to Toe	71
6.3	Plán hodiny a pracovní listy pro 5. ročník – From Head to Toe	77
6.4	Plán hodiny a pracovní list pro MŠ – Hansel and Gretel.....	84
6.5	Plán hodiny a pracovní listy pro 2. ročník – Hansel and Gretel	93
6.6	Plán hodiny a pracovní listy pro 5. ročník – Hansel and Gretel	103
7	Výsledky výzkumu	109
7.1	Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření mezi učiteli	109
7.2	Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření mezi žáky.....	127
7.3	Reflexe učitelem.....	129
7.4	Sebereflexe práce s dětskou anglicky psanou literaturou	131
7.4.1	Práce s obrázkovou knihou From Head to Toe v MŠ	131
7.4.2	Práce s obrázkovou knihou From Head to Toe ve 2. ročníku ZŠ.....	132
7.4.3	Práce s obrázkovou knihou From Head to Toe v 5. ročníku ZŠ	133
7.4.4	Práce s pohádkou Hansel and Gretel v MŠ.....	134
7.4.5	Práce s pohádkou Hansel and Gretel ve 2. ročníku ZŠ	135
7.4.6	Práce s pohádkou Hansel and Gretel v 5. ročníku ZŠ.....	136
7.5	Diskuze nad výsledky	137
8	Shrnutí.....	139
9	Seznam použitých zdrojů.....	141
10	Seznam příloh	149

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Výsledky dotazníku mezi žáky – práce s knihou From Head to Toe	127
Tabulka č. 2: Výsledky dotazníku mezi žáky – práce s knihou Hansel and Gretel	128
Tabulka č. 3: Výsledky dotazníku mezi žáky v rámci všech odučených hodin.....	129

Seznam grafů

Graf č. 1: Četnost využívání literatury ve výuce AJ v MŠ	109
Graf č. 2: Četnost využívání literatury ve výuce AJ v 1.–2. ročníku ZŠ	110
Graf č. 3: Četnost využívání literatury ve výuce AJ v 3.–5. ročníku ZŠ	110
Graf č. 4: Četnost využívání literatury ve výuce AJ v MŠ a na 1. stupni ZŠ	111
Graf č. 5: Důvody nevyužívání literatury ve výuce AJ v 1.–2. ročníku ZŠ.....	112
Graf č. 6: Důvody nevyužívání literatury ve výuce AJ v 3.–5. ročníku ZŠ.....	113
Graf č. 7: Důvody nevyužívání literatury ve výuce AJ na 1. stupni ZŠ	114
Graf č. 8: Zájem učitelů o podpůrné materiály	115
Graf č. 9: Četnost jednotlivých forem literatury v MŠ	116
Graf č. 10: Četnost jednotlivých forem literatury v 1. a 2. ročnících ZŠ.....	117
Graf č. 11: Četnost jednotlivých forem literatury ve výuce AJ v 3.–5. ročnících ZŠ...	118
Graf č. 12: Četnost jednotlivých forem literatury napříč jednotlivými ročníky	119
Graf č. 13: Účel využívání literatury v MŠ	120
Graf č. 14: Účel využívání literatury v 1.–2. ročnících ZŠ.....	121
Graf č. 15: Účel využívání literatury v 3.–5. ročnících ZŠ.....	121
Graf č. 16: Účel využívání literatury napříč jednotlivými ročníky.....	122
Graf č. 17: Způsob práce s literaturou v MŠ.....	123
Graf č. 18: Způsob práce s literaturou v 1.–2. ročnících ZŠ.....	124
Graf č. 19: Způsob práce s literaturou v 3.–5. ročnících ZŠ.....	125
Graf č. 20: Způsob práce s literaturou napříč jednotlivými ročníky.....	126

Seznam použitých zkratk

AJ – anglický jazyk

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

aj. – a jiné

atd. – a tak dále

č. – číslo

např. – například

s. – strana

tj. – to je

tzv. – takzvaně

Úvod

Znalost alespoň jednoho cizího jazyka, především pak anglického, je v dnešní vyspělé společnosti považována za žádoucí. S cizím jazykem se žáci často seznamují již v mateřské škole a následně pokračují v učení se cizímu jazyku na škole základní. Výuka cizího jazyka je v České republice povinná od 3. ročníku ZŠ a každý žák, který projde povinným vzděláváním na našem území, by měl do jisté míry ovládat nějaký cizí jazyk.

Jakým způsobem však vést hodiny cizího jazyka? Jaké zvolit metody a formy výuky? Je možné učinit výuku zábavnější a zároveň ji dodat nějakou přidanou hodnotu? To jsou otázky, které jsou stále aktuální.

Dnes je již nepřeberné množství materiálů a příruček, které mohou učitelům pomoci při rozhodování. V rámci výuky žáků předškolního a mladšího školního věku je důležité především budovat pozitivní vztah k cizímu jazyku, a stejně tak je důležité vzbuzovat v žácích touhu k dalšímu učení. Ať už se učitelé rozhodnou pojmout výuku cizího jazyka jakkoliv, výuka musí být v souladu se školním vzdělávacím programem dané školy.

Jedním ze způsobů, jak může učitel obohatit hodiny anglického jazyka, je využití dětské anglicky psané literatury. Učitel může prostřednictvím dětské anglicky psané literatury rozvíjet nejen jazykové dovednosti žáků a vystavit je různým kulturám. Učitel může skrze literaturu v žácích také budovat pozitivní vztah k anglickému jazyku, a rovněž i k literatuře. Pozitivní vztah k literatuře a cizímu jazyku je něco, co může přinášet žákům spoustu benefitů v jejich budoucím životě.

Využívají však učitelé dětskou anglicky psanou literaturu ve výuce anglického jazyka? A jak? Využívají ji učitelé mateřských škol i učitelé prvních stupňů? Mají učitelé k dispozici podpůrné materiály pro takovou výuku? A jsou tedy žáci vystavováni literatuře napříč jednotlivými ročníky a získávají tak v průběhu vzdělávání příležitosti pro budování si pozitivního vztahu k literatuře a anglickému jazyku a současně rozvíjí své jazykové dovednosti? To jsou otázky, na které jsme se snažili najít odpovědi.

Cílem práce je tedy zkoumat četnost využívání dětské anglicky psané literatury v hodinách anglického jazyka, konkrétně její využívání za účelem rozvoje jazykových dovedností žáků v MŠ a na prvních stupních ZŠ. Na základě získaných poznatků si pak práce klade za cíl vytvořit soubor pracovních listů, které budou odučeny v rámci

vypracovaných plánů hodin. Tyto materiály pak mohou sloužit dalším učitelům jako praktická pomůcka pro práci s dětskou anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka za účelem rozvoje jazykových dovedností žáků.

Teoretická část charakterizuje žáky předškolního a mladšího školního věku a předkládá zásady pro jejich výuku. Definiuje dětskou anglicky psanou literaturu a seznamuje čtenáře s jednotlivými jazykovými dovednostmi. Na jednotlivé jazykové dovednosti se pak zaměřuje také v souvislosti s dětskou anglicky psanou literaturou a popisuje i možné způsoby práce s ní.

Praktická část se zaměřuje na zmapování využívání dětské anglicky psané literatury za účelem rozvoje jazykových dovedností žáků v MŠ a na 1. stupních ZŠ. Dále pak se zaměřuje na přípravy hodin a pracovních listů, které se opírají právě o výsledky dotazníkového šetření mezi učiteli a také o poznatky teoretické části práce. Použitelnost těchto materiálů je ověřena v praxi. Následně jsou přípravy hodin a pracovní listy reflektovány, aby bylo možné zhodnotit jejich přínos.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Rozvoj jazykových dovedností ve výuce anglického jazyka jako cizího jazyka u žáků předškolního a mladšího školního věku

Schopnosti, vědomosti, dovednosti a potřeby žáků se napříč věkovými skupinami liší. Tuto skutečnost musí brát učitel v potaz a přizpůsobit tak výuku, nejen anglického jazyka, daným věkovým skupinám.

Nejprve je definováno období, kdy je žák označován za žáka předškolního věku a kdy za žáka mladšího školního věku. Dále pak jsou předloženy charakteristiky žáků těchto dvou věkových skupin a zásady, které je důležité mít při výuce anglického jazyka právě těchto žáků na paměti.

Poslední část této kapitoly se zaměřuje na jednotlivé jazykové dovednosti a jejich rozvoj ve výuce anglického jazyka.

1.1 Žák předškolního a mladšího školního věku

V rámci výuky, nejen anglického jazyka, musí brát učitel v úvahu, jak staré děti učí. Scott a Ytreberg (1991) upozorňují, že k žákům by se mělo přistupovat rozdílným způsobem s ohledem na jejich věk, jelikož každý věk žáka má určitá specifika (Scott a Ytreberg 1991, s. 1).

Z tohoto důvodu jsou v následujících podkapitolách vymezena jednotlivá období a jejich bližší charakteristiky.

1.1.1 Vymezení období předškolního a mladšího školního věku

Vymezení období předškolního věku se dle různých autorů liší. Většinou je však toto období vymezeno od tří do šesti až sedmi let věku dítěte, respektive do nástupu dítěte do školy (viz například Vágnerová 2012, s. 177 a Kořátková 2008, s. 12).

V anglické literatuře je v souvislosti s problematikou žáků předškolního věku definován pojem *very young learners*. Reilly a Ward (1997) uvádí, že jsou to děti ve věku od tří do šesti let, které ještě nezačaly povinnou školní docházku a nezačaly číst (Reilly a Ward 1997, s. 3).

Období školního věku definuje Vágnerová (2005) jako období, které začíná nástupem žáka do 1. ročníku základní školy a končí absolvováním povinné školní docházky (Vágnerová 2005, s. 255). Období školního věku se pak dále rozděluje, avšak ne všichni autoři dělí toto období stejně.

Langmeier a Krejčířová (2006) období školního věku dělí následovně. Mladší školní období označují jako dobu trvající od 6–7 let, kdy dítě nastupuje do školy; do 11–12 let, kdy začíná docházet k pohlavnímu dospívání, které zahrnuje průvodní psychické problémy. Dále pak následuje takzvané období staršího školního věku neboli pubescence (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 117). Stejným způsobem dělí období školního věku například i Říčan (2004, s. 145).

Oproti tomu Vágnerová (2005) období – které Langmeier a Krejčířová označují jako období mladšího školního věku – dále dělí. Konkrétně tedy Vágnerová školní věk rozděluje následovně:

- *raný školní věk – začíná nástupem žáka do školy, tedy mezi 6.–7. rokem a trvá přibližně do 9 let věku jedince;*
- *střední školní věk – následuje po období raného školního věku a trvá do 11–12 let, kdy žák přechází na druhý stupeň základní školy;*
- *starší školní věk – trvá zhruba do 15 let, kdy žák zpravidla ukončuje povinnou školní docházku (Vágnerová 2005, s. 255–256).*

V anglické literatuře se žáci mladšího školního věku (v definici dle Langmeiera a Krejčířové 2006) označují jako young learners. Cameron (2001) vymezuje young learners jako žáky ve věku od 5 do 12 let (Cameron 2001, s. 1–2). Stejně tak činí i Phillips (1993), která do skupiny řadí děti ve věku od 5–6 let do 11–12 let (Phillips 1993, s. 5). Toto dělení je rozdílné, oproti již výše zmíněným. Změny jsou odvislé od věku zahájení povinné školní docházky, který se napříč zeměmi liší, ale i vnímáním období jako jednoho uceleného vývojového stupně.

1.1.2 Charakteristika žáka předškolního a mladšího školního věku a vyplývající zásady pro výuku anglického jazyka

Předškolní věk

V předškolním věku dle Matějčka (2004) „[...] dítě prospívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky“ (Matějček 2004, s. 139).

Koťátková (2014) uvádí, že aby mohlo docházet k všestrannému vývoji dítěte – dle jeho možností – potřebuje dítě „[...] důvěryhodné vedení s vhodnými pravidly, dostatkem podnětů pro svou hru i aktivity a záměrně připravenou nabídku činností, která povede ke komplexnímu rozvoji celé jeho osobnosti“ (Koťátková 2014, s. 158). Dle Vágnerové (2012) je toto období charakteristické zvýšením kapacity paměti a zrychlením zpracování informací, což je podmíněno nejen biologicky, ale právě také specifickou stimulací, například prostřednictvím paměťových her (Vágnerová 2012, s. 203).

Jako hlavní projev a potřebu předškolního věku označuje Thorová (2015) aktivitu, spolupráci a činnost. Děti v tomto období při vykonávání dané aktivity zpravidla sledují nějaký vytyčený cíl, jsou vytrvalejší a jejich práce je systematictější v porovnání s předchozím obdobím (Thorová 2015, s. 382). Dle Vágnerové (2012) však děti v tomto věku nejsou schopny využívat paměťových strategií a pokud si nějaké informace zapamatují, děje se tak neúmyslně, bez předchozího záměru (Vágnerová 2012, s. 203). Taktéž Čačka (1997) uvádí, že pro děti předškolního věku je typické bezděčné učení a zmiňuje, že například různé říkanky, básničky či písničky si děti zapamatují bez toho, aniž by se soustředily na obsah a k zapamatování daného jim pomůže rytmus a rým (Čačka 1997, s. 56).

V RVP PV je v souvislosti se vzděláváním žáků předškolního věku uvedeno následující: „pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti“ (RVP PV 2021, s. 8).

Součástí RVP PV jsou, mimo jiné, klíčové kompetence, které si mají žáci v průběhu mateřské školy osvojovat. Součástí komunikativní kompetence je výstup, který souvisí s výukou cizího jazyka, tedy i jazyka anglického. Konkrétně tedy dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, „[...] ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“ (RVP PV, s. 12).

Předškolní vzdělávání je pro děti povinné „[...] od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky [...]“ (RVP PV 2021, s. 6). Výuka cizího jazyka, tedy i anglického jazyka, však v předškolním vzdělávání povinná není. Způsob, jakým bude učitel učit děti anglickému jazyku v mateřské škole, tak záleží na konkrétních školách a jejich ŠVP, který musí samozřejmě splňovat zásady stanovené RVP PV.

Lojová (v Zormanová 2015) v souvislosti s výukou anglického jazyka v předškolním vzdělávání uvádí, že je toto období chápáno pouze jako přípravné, kdy jde především o motivování žáků k dalšímu učení se jazyku. Forma výuky tedy musí být zajímavá a hravá (Lojová v Zormanová 2015, online).

Scott a Ytreberg (1991) v souvislosti s výukou anglického jazyka upozorňují, že učitel by neměl učit žáky ve věku 5–7 let pouze prostřednictvím mluveného slova. Učitel by měl využívat různých učebních pomůcek jako například různé obrázky či předměty. Do výuky těchto žáků je dle Scott a Ytreberg vhodné zařazovat různé říkanky a písničky, případně může učitel vyprávět nějaký příběh. A dále pak uvádí, že je v tomto období důležité, aby učitel nejprve demonstroval, co po žácích chce, aby byli žáci schopni pochopit, co je jejich úkolem. (Scott a Ytreberg 1991, s. 5).

Při výuce anglického jazyka žáků předškolního věku je tedy důležité čas, věnovaný seznamování se s cizím jazykem, žákům co nejvíce zpříjemnit. Do výuky je žádoucí zapojovat různé hry, říkanky, písničky, demonstrovat aktivity a zapojovat prožitkové učení. Žáci tak budou mít pocit, že si hrají a zároveň budou vystaveni anglickému jazyku, který si budou přirozeně osvojovat.

Mladší školní věk

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je možné období mladšího školního věku (tj. v podání autorů celé období docházky žáka na první stupeň ZŠ, viz i Phillips 1993 a Cameron 2001) nazvat věkem střízlivého realismu, kdy se žák zajímá o to, co je a jak to je. Nejprve se jedná o realismus tzv. naivní, kdy je posouzení reality žákem závislé na tom, co mu předkládají authority, a následně se přístup žáka mění v kriticky realistický (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 118).

Vágnerová (2012) zmiňuje, že dítě se zejména v začátcích poznávání spokojí s popisem, jelikož jiný způsob získávání znalostí by mohl být pro nejmladší školáky velmi obtížný. Následně žák upřednostňuje takový způsob, ve kterém vychází z vlastní zkušenosti, díky které zjistí, zda je daná skutečnost pravda či nikoliv (Vágnerová 2012, s. 267).

Dítě obecně nejprve pracuje s konkrétními vjemy, představami a pojmy, teprve následně je schopno přikročit k abstrakci a chápaní abstraktních pojmů, což dokládá například Šimíčková-Čížková a kol. (2003, s. 95).

Matějček (v Langmeier a Krejčířová 2006) uvádí, že na počátku povinné školní docházky jsou žáci obecně řečeno velmi hraví, stále mají rádi například pohádky, jelikož se mohou jejich prostřednictvím vrátit do světa představ, a jejich schopnost udržet pozornost netrvá zpravidla déle než 10 minut (Matějček v Langmeier a Krejčířová 2006, s. 119). Na problém krátkodobé pozornosti žáků v počátcích školní docházky upozorňují také Šimíčková-Čížková a kol. (2003). Poukazují na to, že úkoly by měly mít tím kratší trvání, čím nižší je vyučovaný ročník a stejně tak je nezbytné v žácích častěji budit pozornost a motivovat je k činnosti (Šimíčková-Čížková a kol. 2003, s. 95).

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se v období mladšího školního věku stále vyvíjí zrakové a sluchové vnímání a v souvislosti s tím se prodlužuje schopnost žáka se soustředit. Žák dokáže postupem času lépe ovládat svou pozornost – přesouvat ji a rozdělovat (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 120–122). Kuric a Vašina (1987) tvrdí, že míra pozornosti žáků při vyučování se odvíjí i od zvoleného tématu výuky. Při výběru tématu výuky by se tedy mělo vycházet zejména ze zájmů dané skupiny žáků (Kuric a Vašina 1987, s. 194–195).

Vágnerová (2005) uvádí, že rozvoj paměti závisí na zrání centrální nervové soustavy, ale také na vhodné stimulaci, na které se z velké části podílí škola (Vágnerová 2005, s. 256). Dle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2003) při propojování nových znalostí s předešlými potřebují žáci, především v počátcích povinné školní docházky, pomoc dospělého. Paměť žáků se však rychle vyvíjí a postupem času jsou žáci schopni racionálně uvažovat a využívat paměťových strategií (Šimíčková-Čížková a kol., 2003, s. 95). Dle Kron-Sperl et al. (v Vágnerová 2012) je v počátcích povinné školní docházky obvykle jedinou paměťovou strategií, kterou žáci využívají, opakování. Aby však žáci byli schopni opakování, musí dané informace znovu slyšet či vidět. Opakovat z paměti si žáci dokáží až v období středního školního věku, kdy jsou žáci schopni užívat účinnějších strategií zapamatování (Kron-Sperl et al. v Vágnerová 2012, s. 295).

Jak již bylo zmíněno výše, výuka cizího jazyka, tedy i jazyka anglického, není v předškolním vzdělávání povinná. Stejně tak není povinná v 1. a 2. ročníku základní školy, a záleží tedy na konkrétní škole, zda v těchto ročnících anglický jazyk do výuky zařadí. Povinná výuka cizího jazyka je stanovena RVP ZV (2021) od 3. do 9. ročníku a týdenní časová dotace je 3 hodiny (RVP ZV 2021, s. 141).

MŠMT (2011) uvádí, že *„cizojazyčné vzdělávání na 1. stupni vede k dosažení úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky [...]“* (MŠMT 2011, AJ - 1).

Uživatel základů jazyka na úrovni A1 je pak dle MŠMT (2021) popsán následovně:

- *„rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat;*
- *umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat;*
- *dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci“* (MŠMT 2021, s. 24).

1.2 Rozvoj jazykových dovedností

Jazykové dovednosti bývají tradičně děleny do dvou skupin na receptivní a produktivní jazykové dovednosti. Mezi receptivní se řadí čtení a poslech. Mezi produktivní patří mluvení a psaní. Kyloušková (2007) uvádí, že čtení spolu s poslechem bylo ve starší didaktické terminologii řazeno mezi pasivní řečové dovednosti (Kyloušková 2007, s. 11). Harmer (2007) pak poznamenává, že z dnešního pohledu je však zřejmé, že i při čtení a poslechu je za potřebí značné aktivity ze strany čtenářů či posluchačů, aby byli schopni danému obsahu porozumět (Harmer 2007, s. 265).

Jak již bylo zmíněno výše, obvykle se dělí jazykové dovednosti na čtyři. V novějších strategických dokumentech typu CEFR CV¹ jich už vydělujeme více. Jako další dovednost se objevuje například *mediace*, což v současné české terminologii nemá ekvivalent. NPI ČR² (2021) uvádí, že „*klíčovým dokumentem, který komplexně vymezuje mediaci jako jednu ze čtyř komunikačních činností, je Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018)*“ (NPI ČR 2021, online).

V moderní výuce často hovoříme o ideálu tak zvané „*balance of skills*“, tj. konceptu, kdy jsou využity všechny čtyři dovednosti zároveň, či ve vzájemné souvislosti, nebo alespoň jejich určitá kombinace. Gleisberg (2019) považuje tento způsob výuky za neefektivnější (Gleisberg 2019, online). Například pokud žáci čtou nějaký text, mohlo by se na první pohled zdát, že se učí pouze jazykové dovednosti čtení. Obvykle však text podněcuje žáky k rozhovorům a komentářům, a žáci tak získávají prostor pro osvojování dalších jazykových dovedností. K osvojování dovednosti psaní také většinou nedochází odděleně, vzhledem k tomu, že text, který daný člověk napíše, obvykle ještě čte. V případě konverzace se nerozvíjí pouze mluvení, ale i poslech. U aktivit zaměřených na poslech si mohou žáci například psát poznámky. Receptivní a produktivní dovednosti se navzájem doplňují mnoha způsoby. Proto hovoříme například o dovednostech pro orální komunikaci, kdy součástí je, jak mluvit, tak aktivně naslouchat. Harmer (2007) k tomuto jevu dodává, že to, co říkáme nebo píšeme, je silně ovlivněno tím, co slyšíme a vidíme. K osvojování jazykových dovedností tedy zpravidla nedochází odděleně a jednotlivě

¹ CEFR CV – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume

² NPI – Národní pedagogický institut České republiky

jazykové dovednosti se více či méně prolínají (Harmer 2007, s. 266). Při výuce žáků v MŠ se však obvykle prolíná pouze poslech s porozuměním a mluvení. Prvostupňoví žáci si postupem času začínají osvojovat v cizím jazyce také čtení s porozuměním a psaní, avšak v návaznosti na rozvoj těchto dovedností v mateřském jazyce.

RVP PV s cizími jazyky nepracuje, a nejsou tedy stanoveny žádné výstupy, které by měli žáci v mateřských školách v souvislosti s výukou cizího jazyka v rámci RVP PV splnit. Očekávané výstupy pro 1. období 1. stupně ZŠ jsou stanoveny RVP ZV pro řečové dovednosti jako celku, a to pouze orientačně. Konkrétně pak RVP ZV (2021) definuje ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk na konci 3. ročníku ZŠ (pro 1. období) očekávané výstupy žáka následovně:

- *„rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně;*
- *zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal;*
- *rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu;*
- *rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu;*
- *přiče slova a psanou podobu téhož slova či slovního spojení;*
- *píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy (RVP ZV 2021, s. 25).*

Na konci 5. ročníku ZŠ jsou RVP ZV stanoveny očekávané výstupy již závazně, a to pro jednotlivé jazykové dovednosti. Tyto očekávané výstupy jsou popsány v následujících podkapitolách, které se zabývají konkrétními jazykovými dovednostmi.

Následující podkapitoly vycházejí ze zdrojů, které pojednávají o jazykových dovednostech v souvislosti s výukou anglického jazyka.

1.2.1 Rozvoj poslechu s porozuměním

Pojem poslech popisují Hendrich et al. (1988) v cizojazyčném projevu jako řečovou dovednost „[...] umožňující člověku vnímat mluvenou cizí řeč a rozumět jejímu myšlenkovému obsahu“ (Hendrich et al. 1988, s. 187). A dále pak Hendrich et al. (ibid.) zmiňují, že z důvodu přesnosti obvykle hovoříme o této jazykové dovednosti jako o poslechu s porozuměním. Pokud bychom totiž hovořili pouze o poslechu, mohl by být tento pojem chápán pouze jako „[...] vnímání zvukového proudu řeči bez chápání sdělovaného obsahu“ (ibid.).

Harmer (2007) uvádí, že aby bylo zajištěno vhodné prostředí pro rozvoj poslechových dovedností žáků, je důležité, aby se žáci postupem času věnovali extenzivnímu i intenzivnímu poslechu (Harmer 2007, s. 303). Tong (2019) definuje extenzivní poslech jako poslech, při kterém se posluchač snaží pochopit obecný význam daného poslechu. Není tedy potřeba, aby rozuměl každému slovu a větě, ale jde o to, aby pochopil hlavní myšlenku (Tong 2019, s. 271). Dle Harmera (2007) probíhá extenzivní poslech obvykle mimo školu, přesto je důležitým úkolem učitelů žáky k takovému poslechu motivovat, ale zároveň jim nechávat volnost při výběru toho, co budou poslouchat (Harmer 2007, s. 303). Cíle intenzivního poslechu spočívají dle Tonga (2019) ve zjišťování podrobných informací a porozumění každé větě. Zpravidla je za potřebí takový poslech několikrát opakovat (Tong 2019, s. 271).

Ellis a Brewster (2002) upozorňují na to, že učitel musí mít při výběru poslechu jasně stanovený cíl, kterého chce v rámci daného poslechu dosáhnout a musí také žáky dostatečně seznámit s tím, co je jejich úkolem (Ellis a Brewster 2002, s. 34).

Jak již bylo zmíněno výše, dle Ellis a Brewster (ibid.) se v případě poslechu jedná o činnost, která vyžaduje aktivní zapojení žáků. Ti se musí soustředit nejen na samotný obsah, ale i na tón hlasu jednotlivých mluvčích. Vnímají jejich přízvuk, vytvářejí si obrazy k danému obsahu, snaží se předvídat, co bude následovat a v neposlední řadě odhadují význam neznámých slov. Při poslechu žáci zpracovávají mnoho informací a úkolem učitele je motivovat žáky a aktivně je do poslechu zapojit (ibid.).

Podle Harmera (2007) lze materiály pro poslech čerpat z velkého množství zdrojů, jako jsou například CD, různé podcasty nebo například audioknihy, které mohou žáci poslouchat a případně spolu s poslechem číst tištěnou verzi dané knihy (Harmer 2007,

s. 303). Dle Ellis a Brewster (2002) je žádoucí podpořit porozumění poslechu vizuální podporou – například v podobě obrázků či předložením přepsaného poslechu (Ellis a Brewster 2002, s. 34).

Opomínat by se neměl ani živý poslech, kdy učitel hovoří s žáky. Jak totiž uvádí Field (v Harmer 2007) tento způsob interakce má mnoho výhod. Žáci mají možnost sledovat mimiku a gesta učitele, mohou se doptávat, pokud něčemu nerozuměli a učitel může případně danou pasáž zopakovat či dokonce přeformulovat a následně si ověřit, zda žáci rozuměli (Field v Harmer 2007, s. 306). Ačkoliv žáci v raných fázích výuky anglického jazyka nerozumí každému slovu, může dle Halliwell (1992) právě gestika, mimika nebo například intonace pomoci žákům k pochopení řečeného (Halliwell 1992, s. 3–4). Je tedy potřeba, aby učitel extralingválních prostředků ve výuce využíval, a to především u žáků, kteří s angličtinou teprve začínají.

RVP ZV (2021) definuje ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk na konci 5. ročníku ZŠ v tematickém okruhu Poslech s porozuměním očekávané výstupy žáka následovně:

- *„rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností;*
- *rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální podporu;*
- *rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu“ (RVP ZV 2021, s. 25).*

1.2.2 Rozvoj mluvení

„Mluvení je řečová dovednost, která slouží k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace pomocí jazykových prostředků v jejich zvukové podobě“ (Hendrich et al. 1988, s. 211).

Při rozvíjení dovednosti mluvení je dle Ellis a Brewster (2002) důležité si uvědomit, že naučit se mateřskému jazyku bylo z pohledu žáků poměrně snadné. Žáci tak obvykle očekávají, že učení se cizímu jazyku nebude nic složitějšího a chtějí téměř okamžité výsledky. Je tedy právě na učiteli, aby zajistil dostatek příležitostí pro mluvení v anglickém jazyce, a žáci tak mohli naplňovat svá očekávání. V případě, že by žáci měli

pocit, že jazyk nepoužívají, mohli by být značně demotivováni (Ellis a Brewster 2002, str. 36).

Naučit se mluvit plynule v cizím jazyce, označuje Pinter (2006) za jednu z největších výzev žáků. Když člověk mluví, musí se soustředit na to, co v danou chvíli říká a opravovat případné chyby. Musí také přemýšlet nad tím, co bude říkat dál. Naučit se plynule mluvit tedy vyžaduje hodně cviku (Pinter 2006, s. 56).

V raných fázích výuky angličtiny lze pro rozvoj mluvení používat tzv. classroom language. Jde o takové věty nebo fráze, které se v hodinách pravidelně opakují, a žáci si je tak osvojují. Bilash (2009–2011) definuje classroom language jako jazyk, který učitel ve třídě běžně užívá (Bilash 2009–2011, online). Ellis a Brewster (2002) uvádí, že díky těmto větám či frázím se mohou žáci vyjadřovat v anglickém jazyce i přesto, že mají minimum jazykových dovedností. Jedná se například o jednoduché pozdravy ('Hello!', 'How are you?',...), rutinní otázky ('What's the date?', 'What's the weather like today?',...) nebo třídní jazyk ('Listen!', 'Sit down!', 'Work in pairs!',...) (Ellis a Brewster 2002, str. 36–37). Pinter (2006) pak považuje za důležité také procvičování osobního dialogu a říká, že „[...] tímto způsobem učitel žáky připravuje na to, aby byli schopni mluvit o sobě a o svém světě a mohli začít komunikovat se svými spolužáky a dalšími uživateli jazyka.“³ (Pinter 2006, s. 56).

RVP ZV (2021) definuje ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk na konci 5. ročníku ZŠ v tematickém okruhu Mluvení očekávané výstupy žáka následovně:

- „zapojí se do jednoduchých rozhovorů;
- sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat;
- odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá“ (RVP ZV 2021, s. 25–26).

³ adaptováno autorem

1.2.3 Rozvoj čtení s porozuměním

O čtení Skopečková (2010) říká, že *„je to proces, při kterém na jedné straně dochází k perцепci textu a identifikaci jazykových prostředků, tj. k jejich „znovupoznání“ a následnému pochopení jejich významu, a na druhé straně k interpretaci, tedy pochopení smyslu čteného“* (Skopečková 2010, s. 56). Kyloušková (2007) označuje tento proces za velmi složitý, jelikož čtenář musí spojovat informace v textu s předešlými zkušenostmi a znalostmi, hledat přesné informace, číst mezi řádky, vracet se k určitým pasážím, zapamatovat si dané informace apod. Čtení s porozuměním se tedy nezakládá na pouhém získávání informací z textu, ale také na jeho aktivním zpracování a je tedy za potřebí poměrně velkého mentálního úsilí (Kyloušková 2007, s. 11).

Vraštilová (2016) uvádí, že *„dovednost čtení v cizím jazyce vychází ze čtení v jazyce mateřském, které čtení v cizím jazyce ovlivňuje minimálně v počátečním stadiu“* a dále pak dodává, že není tedy možné učit děti číst v anglickém jazyce, jestliže nečtou v jazyce mateřském (Vraštilová 2016, s. 14). Učitel žáky učí číst v mateřském jazyce od počátků povinné školní docházky. Dle Vágnerové (2012) se žáci obvykle nejprve učí číst jednotlivá písmena, poté slabiky, následně slova a později věty. Klíčové je, aby žáci pochopili, že *„každé písmeno má svou zvukovou podobu“* (Vágnerová 2012, s. 301).

Čtení s porozuměním se tedy ve výuce cizího jazyka v mateřských školách zpravidla nerozvíjí. Začíná se u žáků rozvíjet až tehdy, kdy žáci čtou v jazyce mateřském, tedy v průběhu výuky cizího jazyka na 1. stupni ZŠ.

Hendrich et al. (1988) v souvislosti s výukou cizího jazyka upozorňují na to, že *„[...] u mladších žáků je třeba respektovat prioritu zvukové podoby jazyka a začínat výuku krátkým ústním úvodním kursem (audioorálním). V něm se žáci učí auditivně vnímat cizojazyčná slova, slovní spojení a věty, osvojovat si je a prakticky jich používat v elementární konverzaci. Teprve po skončení audioorální fáze přistupují žáci ke čtení a psaní toho, čemu se již naučili ústní cestou“* (Hendrich et al. 1988, s. 223).

Slattery a Willis (2001) popisují dva hlavní přístupy, jakými je možné učit žáky číst v anglickém jazyce:

- Look and say – žáci se při osvojování nových slovíček učí současně jeho mluvenou i psanou podobu; tento přístup lze využít i při učení krátkých frází;
- Phonics – žáci si osvojují zvuky jednotlivých písmen a také to, jak písmena znějí, když jsou kombinována (Slattery a Willis 2001, s. 67–67).

Vraštilová (2016) uvádí další způsob výuky čtení v anglickém jazyce, který lze rovněž využívat u žáků mladšího školního věku – tedy tzv. rozpoznávání namísto skutečného čtení. Tento způsob výuky čtení pak popisuje následovně: „[...] v audio-orálním kurzu se děti mladšího školního věku naučí mnoho básniček, říkanek či písniček a později jsou vystaveny i jejich psané podobě, kterou postupně „čtou“, tedy rozpoznávají to, co už umí ústně“. Zároveň však upozorňuje na to, že tento způsob výuky čtení nemůže být věčný (Vraštilová 2016, s. 14).

Kyloušková (2007) rozděluje tři základní modely (typy čtení), a to: čtení zdola nahoru, čtení shora dolů a interaktivní čtení.

- „Při čtení zdola nahoru čtenář text identifikuje dekódováním od jednotlivých písmen přes slabiky ke slovům.“
- Podstatou čtení shora dolů je posuzování a interpretování textu na základě čtenářových zkušeností a znalosti světa. Jeho přístup je závislý na nabytých vědomostech. Čtenář předvídá, co se dočte, formuluje hypotézy a ty v průběhu čtení buď potvrzuje, nebo vyvrací.
- „Interaktivní model nahlíží na čtení s porozuměním jako na proces interakce mezi čtenářem a textem a zprostředkovává postupy obou předchozích, které se mohou vzájemně ovlivňovat a doplňovat. Nedostatky v jednom postupu čtenář kompenzuje druhým postupem“ (Kyloušková 2007, s. 12).

Vraštilová a Pištora (2014) uvádí, že způsob, kterým čtenář přistupuje k danému textu se odvíjí především od čtenářova záměru. Odvíjí se ale také od toho, za jakým účelem byl daný text napsán. Mezi základní přístupy k textu patří:

- skimming – rychlé čtení celého textu, kdy čtenář zjišťuje podstatu nebo hlavní myšlenky textu a čtenářovým cílem není zjišťování podrobností;
- scanning – rychlé čtení textu se záměrem vyhledání konkrétních informací a potlačení těch, které jsou nepodstatné;
- detailní čtení – podrobné čtení textu za účelem získání co nejvíce informací;
- čtení pro pozdější reprodukci – takové čtení textu, po kterém následuje mluvená či psaná reprodukce textu (Vraštilová a Pištora 2014, s. 24).

Dle Scrivenera jsou dalšími typy čtení extenzivní a intenzivní čtení. Podstatou extenzivního čtení je obecné porozumění a pochopení hlavní myšlenky daného textu, kdy si danou četbu volí čtenář obvykle sám pro své potěšení (Scrivener 2005, s. 188). Intenzivní čtení se od extenzivního liší především tím, že stejně jako u detailního čtení (viz výše, např. Vraštilová a Pištora 2004) jde o podrobné porozumění textu. Texty určené k procvičování intenzivního čtení jsou tedy obvykle mnohem kratší. Intenzivní čtení pak Harmer (2007) popisuje jako čtení, které bývá obvykle řízeno učitelem a má učební cíl. Po přečtení textu následují různé úkoly, které na daný text navazují. Aby bylo intenzivní čtení efektivní, je nezbytné vzbudit v žácích zájem o téma i úkoly (Harmer 2007, s. 283).

V neposlední řadě lze rozlišit také čtení nahlas a čtení potichu, kterému se blíže věnujeme v podkapitole 3.3.3.

RVP ZV (2021) definuje ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk na konci 5. ročníku ZŠ v tematickém okruhu Čtení s porozuměním očekávané výstupy žáka následovně:

- *„vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který vztahuje k osvojovaným tématům;*
- *rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu“* (RVP ZV 2021, s. 26).

1.2.4 Rozvoj psaní

Psaní definuje Benwell (1997–2022) jako „[...] proces používání symbolů (písmena abecedy, interpunkce a mezery) ke sdělování myšlenek a nápadů v čitelné formě“⁴ (Benwell 1997–2022, online).

Vágnerová (2012) uvádí, že psaní „[...] umožňuje zachytit různé informace a zapsat je takovým způsobem, aby jim mohli porozumět i jiní lidé. Proces psaní zahrnuje formu, tj. grafický zápis, ale i obsah, tj. způsob formulace sdělení, který musí respektovat určitá pravidla“ (Vágnerová 2012, s. 303).

Dovednost psaní není na rozdíl od mluvení přirozenou činností, dovednosti psát (stejně jako číst) se jedinec musí naučit, její osvojení je tak mnohem náročnější. Nunan (1989) zmiňuje, že osvojení této dovednosti je nejobtížnější, bez ohledu na to, zda se jedná o mateřský či cizí jazyk (Nunan 1989, s. 35).

Žáci se začínají učit psát v mateřském jazyce zpravidla ve stejnou dobu, jako se učí číst. Vágnerová (2012) uvádí, že pochopení smyslu psaní je pro žáky klíčové. Tedy že psaní nám umožňuje zaznamenat různé informace tak, aby jim byli schopni porozumět i ostatní lidé (Vágnerová 2012, s. 303).

Psaní v anglickém jazyce obvykle přichází až po psaní v českém jazyce, tudíž má svá specifika. Žáci již chápou, že jednotlivé hlásky mají svou grafickou podobu. Phillips (2000) uvádí, že dovednost psaní by měla být v anglickém jazyce rozvíjena jako poslední (tzn. až po čtení) (Phillips 2000, s. 57). Při výuce psaní tedy žáci obvykle vědí, že mezi mluvenou a psanou podobou anglického jazyka jsou, na rozdíl od českého jazyka, značné rozdíly. Psaní v anglickém jazyce je v porovnání s psaním v českém jazyce v mnoha ohledech složitější. Je podstatné, aby byl žákům poskytnut dostatečný prostor pro osvojování si jazyka v mluvené i písemné podobě a pro rozvoj dovednosti psát byla rozvíjena i znalost anglického pravopisu (spellingu).

Psaní, stejně jako čtení s porozuměním, se tedy ve výuce cizího jazyka v mateřských školách zpravidla nerozvíjí. Žáci v MŠ obvykle pouze kreslí či obtahují,

⁴ přeloženo autorem

tj. seznamují se s psanou formou jako „obrázkem“. Dovednost psaní se začíná u žáků rozvíjet až tehdy, kdy již žáci píší v jazyce mateřském, tedy v průběhu výuky cizího jazyka na 1. stupni ZŠ.

Dle Slattery a Willis (2001) „*pro psaní a spelling musí děti vědět formální názvy písmen a jejich pořadí v abecedě*“⁵ (Slattery a Willis 2001, s. 83). Dle Phillips (2000) žáci při osvojování dovednosti psaní nejprve opisují slova či krátké věty. Psaní však není pouze o převedení mluveného jazyka do písemné podoby, ale zahrnuje také například interpunkci, gramatiku, pravopis, kreativitu, výběr vhodných slov či stavbu textu (Phillips 2000, s. 57).

Ellis a Brewster (2002) uvádí, že „*aktivity týkající se psaní lze rozdělit na ty, které jsou vedeny a jedná se především o nějakou formu kopírování a ty, které jsou volnější a více podporují kreativitu.*“⁶ (Ellis a Brewster 2002, s. 34). Dále pak poznamenávají, že „*činnosti týkající se řízeného psaní jsou nezbytným základem pro kreativnější psaní [...]*“⁷ (ibid., s. 35).

U žáků prvního stupně ZŠ, stejně jako při rozvoji ostatních řečových dovedností, je také nezbytné dbát na to, aby byly aktivity týkající se psaní různorodé. Psaní lze totiž často omezit pouze na cvičení poskytující mechanické procvičování, tedy například opisování textu. Stejně jako u důrazu na různý formát aktivit zaměřených na rozvoj psaní, je důležité, aby žáci plnili i různé výukové cíle, například procvičovali skrze psaní pravopis, slovní zásobu a gramatiku. Zaznamenávali si své myšlenky a nápady. Komunikovali mezi sebou či například s učitelem.

Ellis a Brewster (2002) zmiňují, že žáci mohou psát například věty, o kterých budou ostatní rozhodovat, zda jsou pravdivé či nikoliv. Mohou vymýšlet různé otázky nebo vytvořit křížovku. Zkušenější žáci pak mohou zkusit napsat různé typy textů, jako například popis, báseň, dialog, dopis, pozvánku, přání k narozeninám nebo jednoduchý příběh. Žáci se nicméně potřebují naučit používat konkrétní strukturní vzorce k tvorbě

⁵ přeloženo autorem

⁶ přeloženo autorem

⁷ přeloženo autorem

vět, rozlišovat za jakým účelem a komu text píše, respektovat určitá pravidla a přizpůsobit tak formu danému druhu textu (Ellis a Brewster 2002, str. 34).

Harmer (2007) uvádí, že při rozvoji dovednosti psaní je nutné rozlišovat mezi tzv. writing-for-learning (psaním pro učení) a writing-for-writing (psaním pro psaní). Účelem psaní pro učení je učení se danému jazyku či jeho testování. Pokud mají žáci například za úkol napsat tři věty v budoucím čase za použití vazby „going to“, cílem je zapamatovat si tvoření budoucího času tímto způsobem, nikoliv naučit žáky psát. Pokud je ale úkolem žáků napsat nějaký příběh, důležitá je právě schopnost daný příběh napsat a nejde pouze o použití správného času (Harmer 2007, s. 330).

RVP ZV (2021) definuje ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk na konci 5. ročníku ZŠ v tematickém okruhu Psaní očekávané výstupy žáka následovně:

- „*napiše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života;*
- *vyplní osobní údaje do formuláře*“ (RVP ZV 2021, s. 26).

Obecně je však nutné připomenout, že stejně jako při rozvíjení ostatních jazykových dovedností, musí být i při rozvíjení dovednosti psaní voleny takové aktivity, které respektují jazykovou úroveň žáků.

2 Dětská literatura

V této části práce je nejprve vymezen pojem dětská literatura. Dále pak jsou uvedeny funkce, které může dětská literatura plnit, a obohacovat tak žáky v mnoha směrech. Následně je předloženo dělení literatury dle věku, které může být nápomocné při výběru vhodné literatury pro žáky různých věkových kategorií. Závěr této kapitoly je zaměřen na dětskou literaturu v souvislosti s výukou anglického jazyka žáků předškolního a mladšího školního věku a na popis vybraných forem dětské literatury, které mohou být využity právě při výuce anglického jazyka těchto žáků.

2.1 Definice dětské literatury

Termín dětská literatura se dá chápat mnoha způsoby. Oittinen (v O'Connell 2006) v souvislosti s dětskou literaturou říká, že:

„na definici slov dítě, dětství a dětská literatura panuje jen malá shoda. Definice [...] je vždy otázkou úhlu pohledu a situace: dětství můžeme posuzovat ze sociálního nebo kulturního pohledu; lze na něj nahlížet z pohledu dítěte i dospělého [...]. Já vnímám dětskou literaturu jako literaturu, kterou děti čtou potichu a kterou čtou dospělí dětem nahlas“⁸ (Oittinen v O'Connell 2006, s. 16).

Hulse (2008) definuje dětskou literaturu jako „literaturu, která přímo ovlivňuje četbou poměrně velké procento obyvatel, které jsou danou kulturou považovány za děti“⁹ (Hulse 2008, online).

Toman (1992) popisuje literaturu pro děti a mládež neboli dětskou literaturu, jako literární tvorbu, která je záměrně psaná pro děti a mládež do věku 14–15 let. Mezi dětskou literaturu zahrnuje také literární tvorbu, která byla původně psaná pro dospělé čtenáře, ale čtenáři této literatury se staly právě i děti a mládež (Toman 1992, s. 47).

Podobně jako Toman definuje dětskou literaturu i Besedová (2014), která ji dělí na intencionální a neintencionální. Intencionální literaturu pak popisuje jako literaturu, která je záměrně psaná dětem a neintencionální literaturu popisuje jako literaturu, která byla původně psaná dospělým čtenářům, avšak postupem času oslovila i publikum

⁸ přeloženo autorem

⁹ přeloženo autorem

mladší, tedy děti a mládež. Besedová dále uvádí, že ve většině odborných publikací se ve spojitosti s literaturou pro děti a mládež hovoří o skupině recipientů ve věku 3–15 let. Upozorňuje ale na to, že je důležité neopomenout i děti mladší, pro které jsou typické například básničky, říkanky, některá kratší vyprávění a písničky (Besedová 2014, s. 11–12).

Z výše uvedeného vyplývá, že definice dětské literatury se může v některých aspektech lišit. Tato práce se zaměřuje na dětskou literaturu, která byla záměrně psaná pro děti, tedy na literaturu intencionální v definici dle Besedové (2014).

2.2 Funkce dětské literatury

Dětská literatura plní různé funkce. Mocná a Peterka (2004) zmiňují, že didaktická funkce má v dětské literatuře mnohem větší význam než v literatuře pro dospělé a shrnují, že:

*„v žánrovém spektru LPDM¹⁰ se různou měrou promítají tři estetické priority: Funkce **didaktická** (rozvíjení hodnotové orientace, emocionality, sociálních dovedností a výtvorů (jazyk, logika) – např. v pohádce, bajce, příběhu s dětským hrdinou), funkce **poznávací** (např. dětská encyklopedie, čítanka, cestopis, historická a biografická próza) a funkce **imaginativní** (rozvíjení hravosti a fantazie např. v autorské pohádce a nonsensové poezii)“* (Mocná a Peterka 2004, s. 361).

Besedová (2014) řadí mezi hlavní funkce literatury pro děti a mládež funkci estetickou, didaktickou, kognitivní a imaginární (Besedová 2014, s. 12). Stejně jako Mocná a Peterka (2004) pak poznamenává, že didaktická funkce je v literatuře pro děti a mládež zastoupena větší měrou než v literatuře pro dospělé. Literatura pro děti a mládež plní dle Besedové (2014) i další dílčí funkce, mezi kterými zmiňuje například osvojování jazyka, rozvíjení představivosti a vytváření povědomí o žebříčku estetických a mravních hodnot (Besedová 2014, s. 12).

Podle Hyhlíka (v Vraštilová 2014) literatura působí na čtenáře nejen svým obsahem, ale i samotnou formou (ilustrace, velikost a typ písma, celková úprava knihy).

¹⁰ LPDM – literatura pro děti a mládež

Četba napomáhá k rozvoji psychických procesů u čtenáře a má eminentní vliv v oblasti emocí a poznání. Dále pak má literatura vliv také na vyjadřování, rozvoj paměti a myšlení. Pokud je žák pravidelným čtenářem, dochází k ovlivnění jeho pozornosti, hodnotového žebříčku a emocionální stránky osobnosti (Hyhlík v Vraštilová 2014, s. 27).

2.3 Dělení literatury pro děti a mládež dle věku

Kromě dělení dětské literatury podle její primární funkce, nebo podle jejího využití ve výuce jako materiálu pro intenzivní či extenzivní čtení, lze literaturu pro děti a mládež dělit i dle věku. Pro různá věková období jsou typické odlišné žánry. V průběhu let se mění nejen čtenářovy požadavky na samotnou formu, jakou je literatura psána, ale mění se i preference žánrů s ohledem na jejich téma.

Dělení dětské anglicky psané literatury pro děti a mládež dle věku popisuje Laundry (2022) následovně:

- *Board Books* – knihy s tvrdými stránkami určené dětem ve věku 0–3 roky, které jsou tvořeny převážně obrázky a dohromady neobsahují více než 300 slov; hlavním cílem je učit děti základním jazykovým dovednostem;
- *Picture Books* – obrázkové knihy určené dětem ve věku 4–8 let, které obsahují mnoho ilustrací a jen několik slov na každé straně; celkem knihy obsahují 600–1000 slov;
- *Early Readers* – knihy určené prvním čtenářům ve věku 5–8 let, ve kterých převažuje text nad ilustracemi; knihy obsahují maximálně 2000 slov;
- *Middle Grade Fiction* – beletrie určená čtenářům ve věku 8–12 let, která obsahuje 30–50 tisíc slov;
- *Young Adult* – knihy určené mládeži ve věku 12 let a více, které obsahují 45–80 tisíc slov; tyto knihy jsou na hranici mezi knihami pro děti a romány pro dospělé¹¹ (Laundry 2022, online)

Žánry typické pro určitá věková období popisují ve své publikaci také Mocná a Peterka (2004), nicméně se v mnohém od Laundry (2022) liší. Mocná a Peterka (2004) uvádí, že pro předškolní věk (3–6 let) jsou charakteristická lepoprela, obrázkové knihy,

¹¹ adaptováno autorem

říkadla, hádanky a jednoduché povídky s dětským či zvířecím hrdinou. Pro mladší školní věk (6–10 let) jsou typické hlavně autorské pohádky a komiksy. V prostředí školy se skupina mladšího školního věku nejčastěji setkává s rytmičnými verši s pointou, s pověstmi, krátkými povídkami ze života dětí, z přírody či historie. Žáci v období staršího školního věku (11–15 let) nejčastěji vyhledávají dobrodružné romány, fantasy, prózu s dívčí hrdinkou či chlapeckým hrdinou, komiks, naučnou beletrii a literaturu faktu (Mocná a Peterka 2004, s. 361–362).

2.4 Dětská literatura ve výuce anglického jazyka žáků předškolního a mladšího školního věku

Při výběru vhodného literárního textu ve výuce anglického jazyka je důležité brát v potaz, že anglický jazyk je pro žáky cizím jazykem a jejich jazykové kompetence nejsou na takové úrovni, jako tomu je v jazyce mateřském.

Zařazování literárních textů do výuky anglického jazyka poskytuje dle Besedové (2014) řadu možností, díky kterým může žák získat zájem a motivaci pro dané téma. Aby byly literární texty pro žáka přiměřené, je za potřebí volit takové texty, které byly za účelem výuky cizího jazyka napsané či byly adaptované do úrovně, ve které se daný žák nachází (Besedová 2014, s. 40). Je tedy potřeba přizpůsobit výběr knihy i znalostem cizího jazyka a schopnostem žáků jej používat a neorientovat se například pouze podle věkové kategorie (viz podkapitola 2.2).

Literární text je možné vybírat mezi tzv. *graded books*. Tyto knihy jsou přizpůsobeny různým jazykovým úrovním a již z jejich obalu je možné zjistit, zda je daná četba pro žáky – vzhledem k jejich úrovni anglického jazyka – vhodná. Dunn (1984) uvádí, že však existuje mnoho publikací, například obrázkových knih, u kterých není určená jazyková úroveň, a přesto je možné některé z těchto knih, pro svůj jednoduchý jazyk, do hodin angličtiny předškolních a mladších školních žáků zařazovat (Dunn 1984, s. 21).

Dle Riemera (v Besedová 2014) je několik hlavních kritérií, která jsou důležitá při výběru vhodného literárního textu pro výuku cizího jazyka:

- *„orientace na adresáta – veškeré předpoklady žáka musejí být brány v potaz, tj. jazykové znalosti, věk, přechodí zkušenosti s literárním textem, znalost reálií a kultury dané země, zájmy atd.;*
- *určení stupně obtížnosti textu – nutno zohlednit obsah, formu a jazykovou úroveň textu vůči žákům;*
- *orientace na učební cíl – veškeré literární texty by měly odpovídat jazykově-komunikativním situacím za účelem rozvoje jazykové kompetence žáků (z tohoto důvodu je vhodnější vybírat texty současné literatury);*
- *didakticko-metodická funkce – výběr vhodného literárního textu se musí řídit i didakticko-metodickými pravidly, tj. čemu má vlastně sloužit, zda jako jazykový podmět k diskusi, nebo jen jako receptivní ukázkový text“ (Riemer v Besedová 2014, s. 40–41).*

Typy textů, které jsou součástí učiva anglického jazyka 3. až 5. ročníku ZŠ jsou – dle dokumentu Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M¹² pro základní školu – říkanky, básničky, písničky, obrázkové knihy a komiksy (MŠMT 2011).

Dle pedagogické zkušenosti autorky práce je při výuce anglického jazyka žáků předškolního a mladšího školního věku možné pracovat také s pohádkou. Esteves (1995–2022) považuje využívání pohádek v hodinách anglického jazyka za přínosné *„[...] pro rozvoj emoční inteligence, kreativity a kritického myšlení dětí“*¹³ (Esteves 1995–2022, online). Velkou výhodou ve využívání pohádek v hodinách anglického jazyka pak Esteves (ibid.) vidí v tom, že žáci obvykle již některé pohádky znají z jazyka mateřského a porozumění těmto příběhům je tak pro žáky snazší (ibid.).

Jak již bylo zmíněno v podkapitole 1.1.2, žáci by měli na konci 5. ročníku dosáhnout v cizojazyčném vzdělávání jazykové úrovně A1 (viz MŠMT 2011). Besedová (2014) uvádí, že knihy, které odpovídají jazykové úrovni A1 nebo vyšší, jsou obrázkové knihy, komiksy a lyrika. V rámci výuky anglického jazyka na ZŠ je možné pracovat také

¹² Doporučené učební osnovy předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Matematika

¹³ přeloženo autorem

s časopisy, encyklopediemi, dětskou epikou, dobrodružnou literaturou a s pohádkami. Tyto žánry mohou být však již jazykově náročnější (Besedová 2014, s. 43).

Následující podkapitoly se zabývají popisem těch forem dětské literatury, které jsou součástí učiva anglického jazyka na 1. stupni základní školy a které považujeme za nejvhodnější při práci s žáky předškolního věku. Konkrétně tedy říkankami, básničkami, písničkami, obrázkovými knihami a komiksy. Tento výčet je doplněn o pohádku, se kterou je možné v rámci výuky anglického jazyka žáků předškolního a mladšího školního věku také pracovat.

2.4.1 Říkanka

Hendrich et al. (1988) charakterizují říkanky jako „[...] *krátké, jednoduché humorné nebo dětské básničky, které pro svou melodii a rytmus snadno utkvívají v paměti. Patří k nim nesmyslná říkadla i dětská rozpočítávadla. Jejich rytmus nutí žáky k správnému přízvuku slovnímu i větnému*“ (Hendrich et al. 1988, s. 355).

Říkanek, kterých lze využít ve výuce anglického jazyka, je mnoho. Vhodnými tradičními říkankami využitelnými při výuce anglického jazyka jsou dle Rondon (2020) například: *London Bridge Is Falling Down*, *Humpty Dumpty*, *Incy Wincy Spider* a *Tom, Tom, The Piper's Son* (Rondon 2020, online). Velká řada říkanek je k dispozici volně ke stažení. Je však také možné si knihy, které obsahují nejznámější anglické říkanky, zakoupit. Takovou knihou je například *Favourite Nursery Rhymes* od nakladatelství Ladybird Books.

Další publikací, kterou lze využít ve výuce anglického jazyka žáků již v mateřských školách, je například knížka *Easy Rhymes* vydaná nakladatelstvím English Only, která byla napsána pro děti učící se anglický jazyk jako jazyk cizí. Vhodnou knihou je také například *Angličtina v říkadlech* od Jany Hanšpachové a Zdeňky Křížové, která obsahuje nejen právě říkanky, ale také básničky a písničky využitelné ve výuce angličtiny.

2.4.2 Básnička

Hlavní rozdíl mezi básničkou a říkankou spočívá dle Dunn (2008a) v tom, že jazyk básniček nebývá obvykle tak hravý a básničky jsou více založeny na významu, který může evokovat pocity a představivost (Dunn 2008a, online).

Jak již bylo zmíněno výše, básničky využitelné ve výuce anglického jazyka lze najít například v publikaci *Angličtina v říkadlech* od Jany Hanšpachové a Zdeňky Křížové. Řadu básniček je možné najít také na internetu, kde jsou volně ke stažení.

2.4.3 Písnička

Barvík, Malát a Tauš (1960) charakterizují píseň jako zhudebněnou lyrickou jednoduchou báseň (Malát 1960, s. 114).

V souvislosti s výukou zmiňují Hendrich et al. (1988) k písním následující: „*promyšleným zařazováním písní do vyučovacího procesu plníme cíl informativní i formativní. Návuk a zpěv sborových písní motivuje i aktivizuje žáky, oživuje vyučovací hodinu a zároveň je efektivním cvičením; procvičuje zvukovou stránku jazyka, procvičuje a upevňuje gramatické struktury a upevňuje slovní zásobu. Text písní si žáci pamatují trvale, vybaví si jej i po letech*“ (Hendrich et al. 1988, s. 353).

Mezi známé písničky, které zařazují učitelé do výuky anglického jazyka, patří například *Head, Shoulder, Knees and Toes*, *Old MacDonald Had a Farm*, *Five Little Monkeys* nebo *If You're Happy and You Know It*. Existuje nepřehledné množství písniček, které lze využít ve výuce anglického jazyka žáků různých úrovní. Tyto písničky, i mnohé další, prostřednictvím kterých lze rozvíjet anglický jazyk žáků, můžeme najít například na stránce supersimple.com.

Publikací, ze kterých lze v souvislosti s prací s písničkou ve výuce anglického jazyka čerpat, existuje rovněž celá řada. Například knížka *Písničky anglické tetičky* od Charlese Goodgera obsahuje kromě písniček také pracovní listy a instrukce, jak lze s danými písničkami v hodině anglického jazyka pracovat. Knižka *Písničková angličtina* od Lucie Poslušné a Michelle Smith obsahuje rovněž písničky, ale také básničky. Nakladatelství Cambridge University Press vydalo knihu *Primary Music Box*, ve které jsou nejen písničky, ale také právě pokyny, jak tyto písně do výuky anglického jazyka zařadit.

2.4.4 Obrázková kniha

„Obrázková kniha je kniha psaná pro děti, ve které jsou ilustrace týkající se daného příběhu stejně důležité, jako jsou důležitá slova. V některých obrázkových knihách mohou mít ilustrace větší výpovědní hodnotu, než daný text“¹⁴ (Kennedy 2019, online).

Mezi známé obrázkové knihy, které je možné využít ve výuce anglického jazyka, patří například *The Very Hungry Caterpillar* od Erica Carlea, *Don't Let the Pigeon Ride the Bus* od Moa Willemse, *Where's Spot* od Erica Hilla, *I Want My Hat Back* od Jona Klassena nebo například *Pete the Cat* od Jamesa Deana.

2.4.5 Komiks

Komiks charakterizuje Besedová (2014) jako „[...] sled kreslených obrázků, které jsou doplněny o vyprávěný příběh s důrazem na děj. [...] Obraz a text jsou navzájem propojeny skrze tzv. bubliny. [...] V bublinách najdeme dialogy postav a jejich myšlenky [...]“ (Besedová 2014, s. 55). A dále pak Besedová (ibid.) uvádí, že „text a obraz tvoří neoddělitelnou jednotu“ (ibid., s. 60).

Komiksy, které je možné zařadit do výuky anglického jazyka žáků předškolního a mladšího školního věku, jsou například ty od nakladatelství Toon Books. Tyto komiksy jsou rozděleny dle úrovně jazyka čtenářů a jsou vytvořeny s ohledem na jejich zájmy v určitých věkových obdobích. Ve výuce anglického jazyka je možné využít také kolekce komiksů *Nursery Rhyme Comics*, které editoval Chris Duffy nebo například kolekce komiksů *Calvin and Hobbes* od Billa Wattersona.

2.4.6 Pohádka

Hrabák (1973) o pohádce říká, že „[...] se odehrává ve smyšleném světě a má ustálenou kompozici (hrdina má obvykle splnit nějaký úkol – často se při tom vyskytuje číslo tři nebo sedm – a jeho splněním získá štěstí a bohatství), slovní obraty (např. úvodní a závěrečné formule typu „byl jeden král“) i postoj k postavám. Do děje často zasahují

¹⁴ adaptováno autorem

nadpřirozené bytosti, které člověku buď pomáhají, nebo škodí, ale nakonec vždy zvítězí dobro a zlo je potrestáno“ (Hrabák 1973, s. 255).

Jak již bylo zmíněno výše, dle Esteves (1995–2022) je vhodné zařazovat do výuky anglického jazyka takové pohádky, které žáci znají z mateřského jazyka (Esteves 1995–2022, online). Nakladatelství Ladybird Books vydalo sérii knížek s označením Ladybird Readers, které jsou určeny dětem, které se učí anglický jazyk jako jazyk cizí. Tyto knihy jsou vytvořeny s ohledem na různé úrovně jazyka (úroveň jazyka dané knihy je uvedena na jejím přebalu). Některými z těchto knih jsou pak právě i klasické pohádky, jako jsou například: *Cinderella, The Tale of Peter Rabbit, The Magic Porridge Pot* a *The Enormous Turnip*.

Ve výuce anglického jazyka lze využít například také série knih *Pohádka a cvičení* od Marie Zahálkové. Tyto knihy napsala autorka jako pomůcku pro výuku anglického jazyka žáků 1. stupně ZŠ. Pokud by tedy s těmito knihami chtěl pracovat učitel v mateřských školách, musel by práci vhodně přizpůsobit.

V neposlední řadě je možné čerpat například také z knihy *Pohádková angličtina* od Jany Hanšpachové a Zuzany Řandové. Pohádky jsou v této knize psány jako scénáře pro dramatizaci. Součástí knihy jsou také nejrůznější tematické hry, které je možné do výuky – v souvislosti s danou pohádkou – zařadit.

3 Rozvoj jazykových dovedností prostřednictvím dětské anglicky psané literatury

Dětská literatura má bezesporu dobrý vliv na vývoj žáků. Benefitů dětské literatury je možné využívat taktéž v hodinách anglického jazyka. Následující podkapitoly se tedy věnují dětské anglicky psané literatuře v souvislosti s rozvojem jednotlivých jazykových dovedností právě ve výuce anglického jazyka jako cizího jazyka.

3.1 Cíl práce s dětským anglicky psaným literárním textem ve výuce anglického jazyka

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, výuka cizího jazyka je povinná od 3. ročníku ZŠ, a tím pádem nejsou RVP PV stanoveny žádné požadavky, které by měl učitel v rámci výuky anglického jazyka v mateřské škole plnit. Výuka anglického jazyka v mateřských školách se tedy vždy odvíjí od konkrétní instituce a jejich ŠVP, stejně tak tomu je i pro nepovinnou výuku v 1.–2. ročníku ZŠ.

V RVP ZV (a tedy i v ŠVP ZV) nemá vzdělávací obor Cizí jazyk oddělenou literární složku a očekávané výstupy jsou definované pouze pro jazykové dovednosti, nikoli však pro literaturu. Literaturu lze tedy využívat za účelem dosažení očekávaných výstupů týkajících se právě osvojování jazykových dovedností. Očekávané výstupy – které jsou závazné – jsou definovány RVP ZV na konci 5. ročníku ZŠ. Tyto očekávané výstupy jsou uvedeny v podkapitolách 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3 a 1.2.4., které se zabývají jednotlivými jazykovými dovednostmi.

Dle Kylouškové (v Vraštilová 2014) by měl být literární text ve výuce využíván hlavně za účelem kulturního obohacení a současně by měl sloužit jako prostředek k rozvoji jazykových dovedností (Kyloušková v Vraštilová 2014, s. 59–60).

Dle Collie a Slater (1988) může práce s literárním textem ve výuce anglického jazyka přinést spoustu benefitů. Je tedy dobré literaturu do výuky zařazovat, a to i přes to, že nemusí být součástí nejrůznějších požadavků, které jsou na výuku anglického jazyka kladeny. Důvodů, proč využívat literární texty ve výuce anglického jazyka, pak zmiňují několik: kulturní obohacení, jazykové obohacení a osobní zapojení čtenáře (Collie a Slater 1988, s. 5–7).

Koutsompou (2015) vidí hlavní smysl používání literatury ve výuce jazyků především ve vytvoření třídy, která bude komunikovat. Třída, ve které budou žáci reagovat na podněty z literatury je pak ideálním prostředím právě pro zlepšování komunikativních kompetencí. Současně je také skvělým prostředím pro rozvíjení schopnosti kritického myšlení. Velkou výhodou je fakt, že v literatuře lze najít jakékoliv dilema, které se objevuje také v reálném životě. Díky tomu mohou žáci vycházet z vlastních zkušeností, na daný text reagovat a aktivně se podílet na hodině (Koutsompou 2015, online).

Podle Kylouškové (2007) je důležité využívání různých komunikativních a kreativních metod a forem práce při interpretaci textu a diskusí o nich. V důsledku toho pak dochází k upevňování základních jazykových dovedností v cizím jazyce, a rozvíjí se tak právě komunikační schopnosti žáků (Kyloušková 2007, s. 35).

V počátcích výuky anglického jazyka jsou možnosti práce s literaturou značně omezené, avšak postupem času jich je více.

3.2 Způsob práce s dětskou anglicky psanou literaturou

Učitel může využívat různých způsobů práce s dětskou anglicky psanou literaturou v rámci výuky anglického jazyka. V následujících podkapitolách jsou popsány ty formy práce, se kterými je možné se – dle autorky práce – setkat v rámci výuky anglického jazyka za účelem rozvoje jazykových dovedností žáků.

3.2.1 Storytelling

Ellis a Brewster (2002) charakterizují storytelling jako „*vyprávění příběhu lidem, kteří jsou ochotni naslouchat*“¹⁵ (Ellis a Brewster 2002, s. 25). Toto vyprávění může dle Ellis a Brewster (ibid.) probíhat prostřednictvím hlasitého čtení z knihy nebo prostřednictvím vyprávění příběhu bez knihy. Úkolem vypravěče je, v obou těchto případech, udržet pozornost a zájem posluchačů (ibid.).

¹⁵ přeloženo autorem

Morgan a Rinvoluceri (1983) uvádí, že v případě vyprávění příběhu bez knihy je pro učitele mnohem snazší žáky zaujmout. Učitel má totiž více prostoru pro nonverbální vyjadřování, které pomáhá žákům k pochopení daného příběhu. Učitel je také schopný lépe pozorovat chování žáků a na toto chování reagovat (Morgan a Rinvoluceri 1983, s. 13). Výhodou vyprávění příběhu bez knihy je dle Watts (2006) také fakt, že učitel může příběh přizpůsobit jazykové úrovni posluchačů. Učitel může upravit délku příběhu podle času, který mu v dané hodině zbývá. Při vyprávění příběhu může učitel zapojit do daného vyprávění také nápady žáků, a učinit tak příběh pro žáky atraktivnější (Watts 2006, s. 8).

Oproti tomu Ellis a Brewster (2002) zmiňují výhody hlasitého čtení příběhu. Při čtení z knihy mohou žákům k porozumění příběhu pomoci doprovodné ilustrace. Další výhodou je pak fakt, že učitel má při čtení příběhu přímý přístup k textu, což mu umožňuje vyprávět příběh jistěji. Učitel se totiž nemusí obávat případných chyb v anglickém jazyce (Ellis a Brewster 2002, s. 25). Jako další výhody hlasitého čtení uvádí Wright (1995) mimo jiné také to, že „*při opakovaném čtení příběhu mohou žáci předvídat, co bude následovat*“ a že „*knihy se ukazují jako zdroj zajímavých nápadů a vybízejí tak ke čtení*“¹⁶ (Wright 1995, s. 13).

Dle Wrighta (ibid.) by měly být příběhy hojně využívány při výuce nejen mateřského, ale i cizího jazyka na základních školách (ibid., s. 6). Wright (ibid.) pak upozorňuje na to, že by do výuky mělo být zařazováno jak hlasité čtení z knihy učitelem, tak i vyprávění učitelem bez knihy (ibid., s. 13).

3.2.2 Dramatizace

V této práci je o dramatizaci uvažováno jako o synonymu pro dramatickou hru. Cisovská (2018) totiž v souvislosti s dramatizací uvádí, že se tento pojem v současné didaktice blíží svou podstatou k dramatické hře, a někteří autoři dokonce dramatizaci a dramatickou hru považují právě za synonyma (Cisovská 2018, s. 30).

¹⁶ přeloženo autorem

Koťátková (1998) definuje dramatickou hru jako „[...] řízenou a strukturovanou činnost, která, aby mohla nést označení hra, musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu“ (Koťátková 1998, s. 34).

Valenta (1998) rozděluje metody a techniky dramatické hry následovně:

- *metody (ú)plné hry* – žák využívá všech možností komunikace, všechny možnosti hry;
- *metody pantomimicko-pohybové* – žák ve hře komunikuje výhradně nonverbálně;
- *metody verbálně-zvukové* – žák využívá především verbální komunikaci a pohyb využívá zřídka, případně vůbec;
- *metody graficko-pisemné* – žák ve hře využívá prostředky písemné komunikace;
- *metody materiálově-věcné* – žák využívá ke hře předměty, jako například loutky (Valenta 1998, s. 79–80).

Dunn (1983) upozorňuje na to, že v počátcích výuky anglického jazyka je učitel obvykle jediným člověkem ve třídě, který je schopný komunikovat v anglickém jazyce. Učitel však může v rámci hodiny využít například maňáska nebo loutku, která zastoupí druhou postavu ve třídě, která je schopná komunikace v angličtině. Učitel tak může vést dialog za pomoci tohoto maňáska či loutky. Postupem času pak budou žáci schopni vést podobné rozhovory s učitelem (Dunn 1983, s. 54–55).

Dialogy, jejichž součástí je nějaká akce či pohyb, jsou dle Scott a Ytreberg (1991) pro malé žáky nejvhodnější. Současně je také důležité s žáky procvičovat nejprve takové aktivity, které jsou jasně dané a postupem času dát žákům více prostoru pro vlastní vyjádření. A dále pak autoři uvádí, že „práce s dialogy nám umožňuje překlenout propast mezi řízeným procvičováním a volnějšími aktivitami“¹⁷ (Scott a Ytreberg 1991, s. 39).

¹⁷ přeloženo autorem

Scott a Ytreberg (ibid) považují dialogy a hraní rolí za užitečnou aktivitu pro rozvoj mluvení. Prostřednictvím dialogů se žáci učí ptát i odpovídat, učí se vhodně reagovat, pracují s tónem hlasu, přízvukem nebo například intonací (ibid., s. 41).

V souvislosti s výukou žáků předškolního a mladšího školního věku jsou možnosti využití různých metod omezené. Níže jsou uvedeny ty metody, kterých lze, dle zkušenosti autorky práce, využít při výuce anglického jazyka žáků mladšího školního věku, ale i předškolního věku.

Pantomima

Pantomima je dle Pavlovské (2002) „[...] *dramatická hra beze slov, kdy žák vstupuje do role a rozehrává situaci za použití pouze neverbálních prostředků. Umožňuje zapojení žákům, kteří mají problémy se slovní zásobou a slovním vyjadřováním*“ (Pavlovská 2002, s. 33).

Hra v roli

Bláhová (1996) definuje hru v roli jako „*způsob určitého sociálního jednání a chování, které se od příslušné role očekává či předpokládá, a to v rovině „jako*“ (Bláhová 1996, s. 48). Při klasické hře v roli žáci dle Johnové (2011) vstupují do role jiných postav. Simulace je pak formou rolové hry, kdy žáci hrají sami sebe v různých simulovaných situacích (Johnová 2011, s. 63).

Přednes

Zámečnicková (2009) uvádí, že „*přednes je tvůrčí hlasová realizace literárního textu, přičemž recitátor či vypravěč není jeho autorem a recitátor přednáší text zpravidla z paměti*“ (Zámečnicková 2009, s. 10).

3.2.3 Čtení nahlas a čtení potichu

Čtení nahlas a čtení potichu jsou dle Vraštilové (2016) právě těmi technikami, které se využívají při osvojování dovednosti čtení v anglickém jazyce u žáků mladšího školního věku (Vraštilová 2016, s. 15).

Při výuce čtení je dle Besedové (2014) nutné číst s žáky nejprve nahlas. Žáci si totiž musí při čtení nejprve osvojit správnou výslovnost, a až poté může následovat čtení potichu neboli tiché čtení (Besedová 2014, s. 18).

Jako hlavní nevýhodu čtení nahlas zmiňuje Vraštilová a Pištora (2014) fakt, že velká spousta čtenářů má problém se soustředit současně jak na samotné čtení, tak i na význam daného textu (Vraštilová a Pištora 2014, s. 25). Čtení nahlas tak z větší části procvičuje právě výslovnost, nikoli čtení s porozuměním. Je tedy důležité, aby měl učitel vždy předem stanovený cíl a byl si vědom toho, čeho chce zařazením dané aktivity dosáhnout, viz i očekávané výstupy dle RVP ZV (2021).

Čtení potichu lze dle Dunn (1984) pojmut například tak, že každý žák má vlastní kopii daného textu, učitel čte tento text nahlas, případně pouští z nahrávky, a žáci si daný text čtou potichu a současně ho poslouchají. Ve třídách je pak také možné vytvořit tzv. Book Corner (neboli knižní koutek) (Dunn 1984, s. 24). V tomto koutku musí být dle Dunn (ibid.) k dispozici dostatečné množství knih, které odpovídají počtu žáků ve třídě a jejich jazykové úrovni (ibid., s. 90). Takový koutek dle Ellis a Brewster (1991) pomáhá budovat pozitivní vztah ke knihám a čtení obecně (Ellis a Brewster 1991, s. 75).

V souvislosti s tichým čtením vyzdvihují Scott a Ytreberg (1991) fakt, že tento způsob čtení je ten, který budou žáci využívat po zbytek života. Je důležité, aby se učitel snažil u žáků budovat kladný vztah k literatuře a ke čtení. Učitel by měl tedy žákům poskytnout dostatečný prostor ke čtení knih za účelem celkového porozumění a potěšení (Scott a Ytreberg 1991, s. 60).

3.3 Rozvoj jazykových dovedností skrze dětskou literaturu

Garvie (1990) uvádí, že je možné využít literární text k rozvoji všech čtyř jazykových dovedností. Upozorňuje však na to, že je nutné zacházet s literárním textem obratně (Garvie 1990, s. 161).

Dětskou anglicky psanou literaturu lze využít již v počátcích výuky anglického jazyka. Prostřednictvím lyriky či obrázkových knih žáci dostávají příležitost osvojit si nová slovíčka – jejich význam, výslovnost a případně i jejich psanou podobu (viz například Mejzini 2016, online). Básně, říkanky či písně jsou pro žáky obvykle velmi motivující. Žáci totiž mají pocit, že jsou schopni se v anglickém jazyce, do jisté míry, vyjadřovat. Brzké zařazení knih do výuky angličtiny je, dle autorky práce, přínosné také z toho důvodu, že žáci získávají prostor pro budování kladného vztahu k literatuře. Postupem času, s přibývajícím vědomostmi, mohou žáci volit knihy jazykově i obsahově náročnější.

3.3.1 Rozvoj poslechu s porozuměním skrze dětskou literaturu

Pinter (2006) doporučuje zařazovat v počátcích výuky anglického jazyka nejprve takové aktivity, při kterých žáci mohou reagovat neverbálně. Při výuce je vhodné využívat říkanky, písničky nebo akční příběhy, jejichž děj je možné ztvárnit pantomimicky. Je důležité, aby učitel předvedl daná gesta jako první a následně pohyb kopírovali i žáci. Pohyb žákům pomáhá pochopit význam slyšeného a lépe si tak jazyk osvojovat (Pinter 2006, s. 49–50).

Parker a Parker (v Brumfit et al. 1995) poukazují také na důležitost čtení knih učitelem v hodinách anglického jazyka. Zmiňují, že učitel by měl vyhradit v každé hodině nějaký čas, kdy bude žákům číst. Hlasité čtení totiž u žáků vzbuzuje nejen zájem o knihy, ale také o daný jazyk. Zároveň tak učitel vystavuje žáky dle Parker a Parker (ibid.) „*dobrym modelům standardní angličtiny a zvukům psaného jazyka v celé jeho bohatosti a rozmanitosti*“¹⁸ (Parker a Parker v Brumfit et al. 1995, s. 187).

Ellis a Brewster (1991) vidí velkou výhodu ve čtení příběhů učitelem především v tom, že žáci vnímají nejen to, co učitel říká a jakým způsobem. Vnímají také jeho neverbální projev. Gestika a mimika učitele pomáhá žákům k celkovému porozumění slyšeného (Ellis a Brewster 1991, s. 34). V případě poslechu nahrávky tyto „opěrné body“ žáci k dispozici nemají a porozumění obsahu pro ně může být složitější.

Poslech anglicky psané literatury skrze nahrávku rodilým mluvčím má však také své opodstatnění. To vidí Celce-Murcia (2001) především ve vystavení žáků různým dialektům (Celce-Murcia 2001, s. 326).

Cameron (2001) zmiňuje, že při poslechu příběhu se žáci obvykle učí porozumět hlavní myšlence. Při dalším poslechu se již mohou zaměřovat na různé detaily (Cameron 2001, s. 176). Pinter (2006) označuje poslech příběhů za „*nejautentičtější a nejoblíbenější činnost všech dětí*“¹⁹ (Pinter 2006, s. 52). Výhodou písni, říkanek a příběhů je dle Pinter (ibid.) časté opakování, díky kterému je „*možné si jazyka, v nich obsaženého, více všimat*“²⁰ (ibid., s. 53).

¹⁸ přeloženo autorem

¹⁹ přeloženo autorem

²⁰ adaptováno autorem

V souvislosti s prací s příběhem a rozvojem poslechu popisují Scott a Ytreberg (1991) jako jednu z možností tzv. mime story. Je to taková aktivita, kdy učitel říká příběh a žáci daný děj předvádí. Musí jít tedy o takový příběh, ve kterém je hodně „akce“ – dějových sloves, nikoliv popisu. Dále pak mezi aktivity, které procvičují poslech, řadí například i tzv. listen and draw (neboli poslouchej a kresli) (Scott a Ytreberg 1991, s. 23). Autorka práce se domnívá, že lze i tuto aktivitu – v případě vhodně zvoleného textu – využít při práci s dětskou anglicky psanou literaturou.

Machura (v Brumfit et al. 1995) pak v souvislosti s prací s příběhem uvádí, že se jí při práci s dětskou anglicky psanou literaturou v počátcích výuky anglického jazyka žáků osvědčilo využívat příběhy, které žáci dobře znají z mateřského jazyka. Dále pak uvádí, že při práci s příběhy je žádoucí kombinovat anglický jazyk s mateřským jazykem a pokládat žákům různé otázky, které se týkají čteného, aby byli žáci aktivně zapojeni a byli součástí daného příběhu. Jako příklad, jak lze ve výuce pracovat, pak uvádí následující:

„UČITEL: Once upon a time. Bylo, nebylo. Once upon a time.

UČITEL A ŽÁCI: Once upon a time.

U: There was a beautiful castle. Look, this is a castle (ukazuje na obrázek zámku).

A castle.

Ž: A castle.

U: Do you like it? Líbí se vám to? Do you like it?

Ž: Yes.

U: How big is it? Show me with your hands. Ukažte.

Ž: (roztáhnou ruce a říkají) Big. Very, very big.

U: In this castle lived a beautiful queen. Queen.

Ž: Queen.

U: Na tomto zámku žila pěkná...

Ž: Queen.

U: Yes, she lived in this big castle.

*a tak dále*²¹ (Machura v Brumfit et al. 1995, s. 67–68).

²¹ přeloženo autorem

Read (2001) pak zmiňuje situace, kdy je užívání mateřského jazyka při výuce angličtiny vhodné:

- *„učitel si potřebuje rychle ověřit, zda žáci porozuměli;*
- *učitel se snaží, aby se žáci cítili bezpečně;*
- *žáci vyjadřují své myšlenky, názory a postoje;*
- *učitel propojuje dané učivo s jinými předměty;*
- *sebehodnocení žáků ve výuce“²² (Read 2001, s. 8).*

V souvislosti s prací s pohádkou by měl dle Besedové (2014) dát učitel přednost vyprávění pohádky před jejím čtením, a to především u žáků předškolního věku. Výhoda převyprávění učitelem spočívá v modifikaci textu do dané úrovně žáků (Besedová 2014, s. 52). Jestliže se učitel rozhodne pohádku vyprávět, nikoli číst, doporučují Scott a Ytreberg (1991) učitel, aby si nejprve prošel danou pohádku a zapsal si v jednoduchých větách strukturu daného příběhu. Pohádku je možné také přečíst, ale pouze za předpokladu, že daná úroveň anglického jazyka odpovídá jazykové úrovni žáků (Scott a Ytreberg 1991, s. 29). (Blíže jsme se tomuto tématu věnovali v podkapitole 3.2.1 Storytelling.)

Dunn (2008b) v souvislosti s prací s obrázkovými knihami ve výuce anglického jazyka zmiňuje, že tyto knihy mohou být pro žáky přínosné od samotného počátku výuky anglického jazyka, kdy učitel danou knížkou žáky provádí. Dále pak uvádí, že *„kromě poskytování textu ke čtení a sdílení, může být obrázková kniha základem pro interakci, kterou lze přizpůsobit rozvíjejícím se potřebám, zájmům a vědomostem dítěte“²³ (Dunn 2008b, online).*

3.3.2 Rozvoj mluvení skrze dětskou literaturu

Jakmile se žáci seznámí s angličtinou prostřednictvím poslechu, chtějí dle Pinter (2006) začít rovněž mluvit. Žáci se v hodinách začínají vyjadřovat nejprve pomocí tzv. unanalysed chunks. Jedná se o takové fráze, jejichž význam žáci chápou bez toho, aniž by museli rozumět všem konkrétním slovům. Mohou si je osvojovat prostřednictvím

²² adaptováno autorem

²³ přeloženo autorem

toho, co říká daný učitel nebo například skrze říkanky, písničky a příběhy (Pinter 2006, s. 56).

Způsob, jakým je vhodné rozvíjet dovednost mluvení ve výuce anglického jazyka dětí je dle Celce-Murcia (2001) jiný, než u dospělých. Za důležité považuje právě zařazování písní, říkanek a básní do výuky. Ty mohou být doprovázeny gesty a pohybem (Celce-Murcia 2001, s. 141).

Rovněž Hendrich et al. (1988) zmiňují, že lze do výuky anglického jazyka mladších žáků zařazovat říkanky, a také rozpočítávadla. Je však potřeba je využívat „[...] *funkčně k nácviku zvukové stránky jazyka – výslovnosti, rytmu, intonace a plynulosti řeči.*“ (Hendrich et al. 1988, s. 355). Žáci se učí daný text po částech. Učitel nejprve danou část řekne a žáci po něm následně zopakují. Poté si žáci poslechnou celou říkanku či rozpočítávadlo a následně opakují. Dále pak v souvislosti s touto problematikou Hendrich et al. (ibid.) poznamenávají následující: „[...] *protože převažuje nácvik zvukové stránky jazyka, začátečníci nemusí znát přesný význam všech slov, musí však rozumět obsahu.*“ (ibid., s. 356). Je zřejmé, že prostřednictvím výše popsaných aktivit si žáci procvičují nejen mluvení, ale také poslech.

Dunn (1983) v souvislosti s říkankami uvádí, že děti je mají rády a stejně tak mají rády i jejich neustálé opakování (Dunn 1983, s. 80). Některé říkanky jsou dle Scott a Ytreberg (1991) napsány tak, že je možné některá slova zaměnit (Scott a Ytreberg 1991, s. 27). Díky tomu si mohou žáci hrát s jazykem a vyjadřovat například své vlastní názory. Příkladem takové říkanky je dle Scott a Ytreberg (ibid.) následující:

*„I love coffee,
I love tea,
I hate the rain
and the rain
hates me“* (ibid.)

Výhodu využívání říkanek ve výuce anglického jazyka pak Dunn (1983) vidí v tom, že jejich prostřednictvím se děti seznamují se zvukovou podobou anglického jazyka, tedy i intonací a přízvukem (Dunn 1983, s. 80). Dle Hanšpachové a Křížové (2009) je dobré učit žáky říkanky současně s pohybem, který souvisí s obsahem dané říkanky, jelikož pohyb žákům pomáhá k lepšímu zapamatování (Hanšpachová a Křížová 2009, s. 10).

Možností, jak rozvíjet u žáků jazykovou dovednost mluvení za pomoci dětské anglicky psané literatury, je mnoho. Žáci mohou popisovat obrázky v knihách, předvídat děj dle obrázků či nadpisů v knize a následně zjišťovat, jak moc se jejich představy shodují se skutečností. Jakmile si žáci jazyk více osvojí, je možné podle Phillips (1993) do hodin zařazovat aktivity, které jsou méně vedené učitelem, jako je například vyprávění příběhů či shromažďování určitých informací žáky (Phillips 1993, s. 38). Žáci mohou děj převyprávět, zdramatizovat ho nebo sbrát scénku, jak by daný příběh, dle nich, pokračoval. Lze využít například i postav z příběhu, do kterých se žáci vžijí a předvádí, jak by se dané pohádkové postavy chovaly v reálných situacích. Se zvyšující se úrovní anglického jazyka žáků narůstá počet možností, jak s dětskou anglicky psanou literaturou v hodinách anglického jazyka pracovat.

Ellis a Brewster (2002) zmiňují několik činností, jejichž zařazení do výuky může žákům pomoci k rozvoji mluvení. Níže předkládáme některé z nich, které lze využít k rozvoji mluvení v souvislosti s prací s dětskou literaturou:

- *„poslouchej a zapoj se – žáci při poslouhání příběhu opakují klíčovou slovní zásobu a fráze;*
- *dramatizace – žáci se učí říkat text určité postavy z příběhu;*
- *učení se říkankám, básničkám a písničkám – žáci se učí mluvit napodobováním;*
- *převyprávění příběhu – žáci se snaží převyprávět příběh svými slovy, případně mohou číst určité věty ve chvílích, kdy na ně přijde řada;*
- *zjišťování chybějících informací – žáci nejčastěji pracují ve dvojicích, kdy jeden z dvojice má nějaké informace, které ten druhý nemá a cílem je, aby si žáci navzájem dané informace pomocí otázek a odpovědí doplnili;*
- *hraní rolí – žáci prostřednictvím hraní rolí procvičují jazyk, který vychází z daného příběhu, avšak je použit v jiném kontextu²⁴ (Ellis a Brewster 2002, s. 37)*

Cameron (2001) uvádí, že příběhy obvykle nabízí ideální příležitost k procvičování dialogů. Dialogy mohou být vyčleněny z daného příběhu a případně zjednodušeny tak, aby byli žáci schopni interpretace a mohli tak procvičovat mluvení

²⁴ adaptováno autorem

v cizím jazyce. Jako další nápad pak Cameron uvádí také interpretaci příběhu pomocí loutek (Cameron 2001, s. 176).

Převyprávění příběhů žáky je dle Curtaina a Dahlberga (v González 2010) možné zařazovat do výuky již poměrně brzy. Je však potřeba, aby žáci rozuměli většině slov v daném příběhu. Stejně tak je důležité, aby byl příběh předvídatelný nebo ho žáci již znali (Curtain a Dahlberg v González 2010, s. 98).

3.3.3 Rozvoj čtení s porozuměním skrze dětskou literaturu

Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.2.3, žáci se obvykle učí číst v cizím jazyce až poté, co jsou schopni číst v jazyce mateřském. Tj. u žáků v MŠ se jedná spíše o obrázkové čtení než o čtení v pravém slova smyslu, nebo o práci s vizuální podobou textu.

Dunn (1983) uvádí, že je možné předložit žákům psaný text v době, kdy ještě nečtou. Konkrétně pak zmiňuje knížky s říkankami, které žáci znají z paměti a jejichž součástí jsou obrázky. Ilustrace totiž často stačí k tomu, aby si žáci začali říkanku nahlas či potichu opakovat. Tímto způsobem se pak žáci mohou nejen zlepšovat v angličtině, ale také si budovat kladný vztah k literatuře (Dunn 1983, s. 85). Stejně tak Scott a Ytreberg (1991) zmiňují, že je možné žákům v počátcích výuky čtení předložit takovou literaturu, kterou žáci znají nazpaměť – tedy především říkanky, ale také písničky. Ačkoliv žáci přímo nečtou, jelikož již danou literaturu znají, je dle Scott a Ytreberg tento způsob „čtení“ dobrý pro budování sebejistoty (Scott a Ytreberg 1991, s. 57).

Pinter (2006) v souvislosti s počáteční výukou čtení v anglickém jazyce říká, že při učení se čtení metodou phonics (viz podkapitola 1.2.3) je dobré využívat ve výuce písničky a říkanky. Upozorňuje však na to, že tato metoda je pro žáky přínosná pouze za předpokladu, že danému textu žáci rozumí (Pinter 2006, s. 68).

Procvičovat čtení lze dle Pinter (ibid.) rovněž tak, že žáci mají k dispozici určitý text, kterým může být například říkanka či písnička, a spolu s tímto textem je žákům předložen také zvukový záznam daného textu (ibid., s. 72).

V souvislosti se čtením s porozuměním upozorňuje Shanahan (2019, online) na fakt, že není možné s touto dovedností zacházet tak, jako by to byla dovednost, kterou můžeme rozvíjet samostatně – tedy odděleně od ostatních dovedností (Shanahan 2019, online). Jakmile chce učitel u žáků rozvíjet čtení s porozuměním, přichází na řadu takové aktivity, v rámci, kterých žáci obvykle rozvíjí i další jazykové dovednosti.

Scrivener (2005) uvádí výčet aktivit, které lze zařadit do výuky anglického jazyka za účelem rozvoje čtení s porozuměním. Níže jsou uvedeny pouze vybrané z nich, které je dle autorky práce možné zařadit do výuky anglického jazyka předškolních dětí, žáků 1.–2. ročníku ZŠ a 3.–5. ročníku ZŠ v souvislosti s prací s některými formáty dětské anglicky psané literatury:

- „seřazení ilustrací týkajících se daného textu do správného pořadí;
- seřazení vystřižených odstavců daného textu do správného pořadí;
- vyhledávání slov v daném textu, která mají stejný význam jako slova uvedená v tabulce;
- hledání chyb v obrázku v souvislosti s daným textem;
- vymýšlení vlastních nadpisů k předem určeným částem textu;
- diskuze o tom, jak by mohl pokračovat daný text“²⁵ (Scrivener 2005, s. 188).

3.3.4 Rozvoj psaní skrze dětskou literaturu

Jak již bylo zmíněno v podkapitole 1.2.4, v počátcích osvojování dovednosti psaní učitel volí nejprve takové aktivity, kdy jde pouze o nějakou formu kopírování určitého textu (viz například Phillips 2000). V případě žáků MŠ se jedná spíše o obkreslování, obtahování apod. Ellis a Brewster (2002) uvádí, že aby byli žáci schopni se postupem času vyjadřovat prostřednictvím psaného slova kreativně, je zařazování takových aktivit nezbytné (Ellis a Brewster 2002, s. 35).

V rámci zapojení dětské literatury do výuky anglického jazyka za účelem rozvoje psaní mohou žáci například nejprve obtahovat či opisovat některá ze slov z toho formátu (říkanka, básnička, písnička, pohádka atd.), který učitel v rámci práce s dětskou anglicky psanou literaturou v dané hodině zvolí.

Jak již bylo zmíněno v podkapitole 1.2.4, žáci mohou dle Ellis a Brewster (2002) například psát věty, o kterých budou následně ostatní žáci rozhodovat, zda jsou pravdivé či nepravdivé (Ellis a Brewster 2002, s. 34). V souvislosti s prací s literaturou mohou tedy žáci vymýšlet takové věty, které se týkají textu, se kterým žáci v hodině pracovali. Stejně

²⁵ adaptováno autorem

tak mohou žáci například vymýšlet otázky týkající se daného textu, které následně předloží svým spolužákům.

Ellis a Brewster (ibid.) dále uvádí, že zkušenější žáci mohou zkusit napsat dopis, báseň, popis, dialog nebo například příběh (ibid.). V souvislosti s prací s literaturou mohou žáci tedy například napsat dopis postavě, která se v daném textu (který byl využit ve výuce) objevila. Žáci mohou zkusit napsat vlastní báseň, případně přetvořit báseň, která již byla napsána. V souvislosti s rozvojem psaní a prací s dětskou anglicky psanou literaturou lze žákům také zadat například popis postavy nebo popis místa či předmětů, které se objevily v daném textu, se kterým se v rámci hodiny pracovalo. Žáci mohou rovněž vymýšlet vlastní dialogy postav z příběhu či vlastní příběhy. Dle Shanga (v Khatib 2011) mohou žáci například dopsat báseň či příběh dle svého uvážení nebo přepsat příběh z pohledu jiné postavy (Shang v Khatib 2011, online).

Žáci, jejichž znalost anglického jazyka je značně omezená, mohou vpisovat do předem napsaného textu pouze některá slova, popřípadě věty, která mohou, ale také nemusí, být v nabídce. Žáci mohou tvořit takové texty, které budou odpovídat textu originálnímu nebo mohou text pozměnit a zapojit svou vlastní fantazii. Záleží na učiteli, jakým způsobem daný úkol zadá.

Vhodným žánrem, se kterým je v rámci rozvoje psaní ve výuce anglického jazyka dobré právě u méně zdatných žáků pracovat, je dle Celce-Murcia (2001, s. 328) poezie. Na tom se shodují i Reilly a Reilly (2005) a uvádí několik důvodů, proč by měl učitel do výuky zařazovat psaní básní žáky. Něktými z nich jsou dle Reilly a Reilly (ibid.) následující:

- *„děti potěší, že mohou kreativně používat známý jazyk;*
- *děti mohou během jedné vyučovací hodiny vytvořit kompletní text;*
- *vytvoření vlastní básně zvyšuje sebevědomí;*
- *děti mohou psát na své jazykové úrovni;*
- *pomocí poezie si děti ukotvují gramatiku;*
- *poezii je možné využít u kterékoliv věkové kategorie“²⁶ (Reilly a Reilly 2005, s. 17)*

²⁶ přeloženo autorem

Dle Maxom (2009) je u mladších žáků žádoucí nejprve propojovat psaní s kreslením (Maxom 2009, s. 157). Žáci mohou například vytvořit jednoduchý komiks nebo vlastní obrázkovou knížku.

Postupem času mohou žáci dle Celce-Murcia (2001) rozvíjet schopnost psát – v souvislosti s prací s literaturou – například skrze tvorbu vlastních deníků, ve kterých reagují na jimi přečtené literární texty (Celce-Murcia 2001, s. 328).

3.3.5 Závěrečná doporučení

Phillips (1993) uvádí několik bodů, které je potřeba brát při sestavování hodin anglického jazyka v potaz (více v podkapitole 1.1.2):

- *„čím jsou žáci mladší, udržet jejich pozornost je složitější – je potřeba, aby lekci tvořilo více kratších různorodých aktivit;*
- *při některých aktivitách by měli být žáci aktivní a při jiných se zklidnit*
- *v hodině by se měli střídat různé formy práce – samostatná práce, práce ve dvojicích, malých skupinkách i práce celé třídy;*
- *vždy je lepší představit nový jazyk v první části hodiny, následně na něm zapracovat a v poslední části hodiny se věnovat individuálním, klidnějším činnostem;*
- *jazyk v hodinách by měl být co nejvíce založen na běžné komunikaci a jeho úroveň by měla být relevantní znalostem žáků;*
- *jazyk a slovní zásobu je zapotřebí používat opakovaně – v různých kontextech, aktivitách a jazykových dovednostech.*
- *důležitou součástí hodin je zpětná vazba, která umožní žákům vyjádřit se k procesu vyučování a učení a pomůže učiteli při další přípravě hodin“²⁷* (Phillips 1993, s. 135–136).

Při plánování hodiny je potřeba se řídit charakteristikou dané třídy, vytyčit cíle dané hodiny, vybrat takové aktivity, které budou vhodné pro danou skupinu žáků a prostřednictvím kterých bude možné naplnit předem stanovené cíle.

²⁷ adaptováno autorem

V rámci výuky učitel nesmí opomenout úvodní a závěrečnou část hodiny. V úvodu hodiny je dle Dunn (1983) důležité především motivovat žáky k práci. V závěru hodiny je pak důležité jejich práci reflektovat a za odvedenou práci je pochválit (Dunn 1983, s. 28).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl a dílčí cíle

Praktická část diplomové práce si klade za cíl vytvořit soubor pracovních listů, které umožní (častější) využití dětské anglicky psané literatury v hodinách anglického jazyka pro rozvoj jazykových dovedností (případně i jazykových prostředků, dovedností 21. století, vlastností a postojů i znalostí), a to s ohledem na různé úrovně jazyka žáků, různé věkové kategorie žáků a jejich potřeby. Cílovou skupinou jsou žáci a učitelé MŠ a prvního stupně ZŠ. Důvodem je fakt, že je třeba žáka vidět v jeho komplexnosti a vývoji, jako osoby, která vychází z předškolního vzdělávání a primárním vzděláváním navazuje.

Z důvodu vytvoření adekvátních materiálů bylo nejprve zmapováno postavení dětské anglicky psané literatury v hodinách anglického jazyka za účelem rozvoje jazykových dovedností žáků v rámci České republiky ve třech vymezených věkových kategoriích. Konkrétně v mateřských školách, v 1.–2. ročnících základních škol a ve 3.–5. ročnících základních škol (kde je již výuka cizího jazyka povinná). Na základě údajů zjištěných dotazníkovým šetřením, jehož respondenty byli učitelé mateřských škol a prvostupňoví učitelé, a také ve spojitosti s poznatky prezentovanými v teoretické části, pak byly vytvořeny pracovní listy. Ke každému pracovnímu listu byl vytvořen návrh vyučovací hodiny, ve které by měl být daný list využit. Pracovní listy byly pilotovány ve výuce dle daných učebních plánů a reflektovány, aby bylo možné zhodnotit jejich přínos.

Dílčí cíl č. 1: Zmapování postavení dětské anglicky psané literatury v hodinách anglického jazyka za účelem rozvoje jazykových dovedností žáků v mateřských školách, 1.–2. ročnících ZŠ a 3.–5. ročnících ZŠ v rámci České republiky.

Dílčí cíl č. 2: Vypracování pracovních listů využívajících dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka v MŠ, v rámci nepovinné výuky anglického jazyka v 1.–2. ročníku ZŠ a v rámci povinné výuky anglického jazyka v 3.–5. ročníku ZŠ na základě teoretických poznatků a výsledků dotazníkového šetření doprovázených plány hodin.

Dílčí cíl č. 3: Aplikace pracovních listů v praxi a jejich následná reflexe, tj. ověření funkčnosti a efektivity práce s dětskou anglicky psanou literaturou u daných věkových kategorií s ohledem na rozvoj jazykových dovedností žáků s cílem vytvořit vhodné nástroje ke zvýšení četnosti využívání dětské anglicky psané literatury v pedagogické praxi.

5 Popis výzkumu

5.1 Výzkumné předpoklady

Před vlastním empirickým výzkumem v rámci praktické části si autorka práce stanovila výzkumné předpoklady formulované na základě vlastní pedagogické zkušenosti.

Přesto, že je všeobecně známo, že začlenění literatury do výuky (a to včetně výuky anglického jazyka) je přínosné (viz teoretická část), autorka práce se domnívá, že je dětská anglicky psaná literatura ve výuce anglického jazyka opomíjena. Z hlediska frekvence práce s dětskou anglicky psanou literaturou autorka práce předpokládá, že většina učitelů 3.–5. ročníků ZŠ dětskou anglicky psanou literaturu ve výuce využívá spíše zřídka, případně vůbec. Dále pak předpokládá, že učitelé 1.–2. ročníků ZŠ využívají dětskou anglicky psanou literaturu častěji než učitelé 3.–5. ročníků ZŠ. Stejný předpoklad má autorka i u učitelů mateřských škol, kteří využívají dětskou anglicky psanou literaturou ještě častěji, tedy častěji než učitelé 1.–2. ročníků ZŠ i častěji než učitelé 3.–5. ročníků.

Autorka práce se domnívá, že učitelé, kteří dětskou anglicky psanou literaturu nevyužívají, ji nevyužívají především z důvodu nedostatku podpůrných materiálů, a to napříč jednotlivými ročníky a myslí si, že pokud by těmto učitelům byly poskytnuty podpůrné materiály, pak by se využívání dětské anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka pro jakékoli věkové skupiny zvýšilo. Jedním z cílů diplomové práce proto bylo poskytnout jejím čtenářům náměty na práci s dětskou anglicky psanou literaturou, a to včetně právě podpůrných materiálů.

Kromě různého formátu dětské anglicky psané literatury (říkanka, básnička apod.) a různého zacílení (rozvoj poslechu, mluvení atd.), diplomová práce pracuje i s různými formami práce s dětskou anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka žáků MŠ, 1.–2. ročníků ZŠ a 3.–5. ročníků ZŠ.

Autorka práce se totiž domnívá, že v současnosti, pokud učitelé vůbec dětskou anglicky psanou literaturu využívají, jedinými formami práce, které využívají všichni tito učitelé, jsou vyprávění učitele, případně dramatizace. Způsob, kdy sami žáci vypráví na

základě slyšeného/přečteného se, dle autorky práce, příliš nevyužívá, stejně tak jako poměrně malá míra zařazení čtení ve vyšších ročnících, tj. aktivit, kdy čtou žáci nahlas, a že čtení potichu nezařazují vůbec. A dále pak si autorka myslí, že většina učitelů nezařazuje do výuky vyšších ročníků psaní žáky a psanou dramatizaci.

5.2 Výzkumná otázka

Pro účely výzkumu byla definována (na základě pročtené relevantní odborné literatury, osobních pedagogických zkušeností a formulovaných předpokladů) následující výzkumná otázka:

Využívají učitelé anglického jazyka dětskou anglicky psanou literaturu pro rozvoj jazykových dovedností a jak?

5.3 Použité metody

Z důvodu zodpovězení výzkumné otázky a naplnění cíle a dílčích cílů práce byly využity následující výzkumné metody.

Pro zpracování teoretické části bylo využito metody rešerše relevantní odborné literatury.

Pro zpracování praktické části bylo využito metody dotazníkového šetření mezi učiteli MŠ a prvostupňovými učiteli. Dále byla využita reflexe učitelem zrealizované výuky anglického jazyka s využitím dětské anglicky psané literatury skrze nestrukturovaný rozhovor poskytující zpětnou vazbu a následná sebereflexe této výuky. Pro zajištění triangularity výzkumu bylo využito metody dotazníkového šetření také mezi žáky.

5.3.1 Dotazníkové šetření

Chráška (2016) charakterizuje dotazník jako soustavu předpřipravených otázek, na které respondent písemně odpovídá a pořadí jednotlivých otázek je logicky uspořádané. Prostřednictvím dotazníku se zjišťují data o respondentovi, jeho názory a postoje na zkoumané téma. Výhoda dotazníků spočívá především v přehledném shromáždění dat, a to i přes velký počet respondentů. Další výhodou je fakt, že dotazníky jsou zcela anonymní (Chráška 2016, s. 158).

Cílem dotazníkového šetření v rámci diplomové práce bylo prozkoumat, jakým způsobem se učitelé v mateřských školách, 1.–2. ročnících a 3.–5. ročnících základních škol v České republice staví k využívání anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka (ať už v rámci nepovinné či povinné výuky angličtiny a bez ohledu na časovou dotaci výuky) v souvislosti s rozvíjením jazykových dovedností.

Na základě výše zmíněného cíle a předpokladů byly formulovány otázky v dotazníku, které byly z velké většiny uzavřené či polouzavřené. U některých otázek bylo možné zvolit pouze jednu odpověď a u některých bylo možné zvolit odpovědi více. Jedna z otázek pak byla se škálovou odpovědí. Otevřená otázka byla pouze jedna a nabízela prostor pro vlastní vyjádření učitele k danému tématu. Dotazník byl sestaven tak, aby bylo možné rozlišit, které odpovědi patřily učitelům mateřských škol, učitelům 1.–2. ročníků základních škol a učitelům 3.–5. ročníků základních škol.

Dotazník (viz příloha A) byl vytvořen online pomocí webové aplikace Google Formuláře. Odkaz na dotazník byl pak nahrán do uzavřených skupin učitelů MŠ a 1. stupně ZŠ na sociální síť Facebook. Byl také rozeslán vybraným bývalým studentům TUL²⁸, kteří vyučují v MŠ či na 1. stupních ZŠ a učitelům, se kterými se autorka práce setkala při praxi v rámci studia. Dotazník tak vyplňovali učitelé anglického jazyka z mateřských škol a 1. stupně základních škol napříč Českou republikou. Součástí dotazníku byl také průvodní dopis (viz příloha B), jehož účelem bylo bližší seznámení respondentů s dotazníkem a eliminování případných nedorozumění.

Dotazníkové šetření proběhlo také mezi žáky. Žáci vyplňovali dotazník (viz příloha C) po každé námi odučené hodině. Dotazník byl tvořen 4 uzavřenými otázkami, které byly voleny s ohledem na věk žáků. Otázky byly jednoduché a krátké. Žákům MŠ pak byly přečteny jednotlivé otázky. Žáci všech tříd na dané otázky odpovídali tak, že vybarvili obrázky, které nejvíce odpovídaly jejich pocitům v souvislosti s danou hodinou.

Cílem dotazníkového šetření mezi žáky bylo zjistit, zda žáci jeví o dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách zájem, a zda je tedy vhodné ji do výuky zařazovat.

²⁸ Technická univerzita v Liberci

5.3.2 Reflexe a sebereflexe

„Význam termínu reflexe je odvozen z latinského pojmu re-flecto = obracet se nazpátek. Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, tj. popisovat, vysvětlovat a hodnotit (svoje) minulé jednání“ (Slavík, Siňor 1993, s. 156).

V rámci získání zpětné vazby na námi vytvořené plány hodin a pracovní listy proběhl po každé námi odučené hodině (skrže tyto plány využívající pracovní listy) nestrukturovaný rozhovor s učiteli daných tříd za účelem reflektování právě těchto materiálů. Následně byla práce s dětskou anglicky psanou literaturou reflektována také námi.

5.4 Respondenti výzkumu

V následujících podkapitolách jsou popsáni respondenti jednotlivých dotazníkových šetření.

5.4.1 Respondenti dotazníkové šetření – učitelé

Dotazník vyplnilo celkem 107 respondentů. Konkrétně pak 17 učitelů vyučujících anglický jazyk v mateřských školách (15,9 %), 33 učitelů vyučujících anglický jazyk v 1. či 2. ročníku ZŠ (30,8 %) a 57 učitelů vyučujících anglický jazyk ve 3., 4. či 5. ročníku ZŠ (53,3 %).

Nejpočetnější skupinou respondentů byli učitelé ve věku 30 let a méně (33,6 %). Poměr dotázaných učitelů ve věku 31–40 let a 41–50 let byl téměř stejný a celkový počet těchto respondentů tvořil více než polovinu všech odpovědí (respondenti ve věku 31–40 let 25,2 % a respondenti ve věku 41–50 let 26,2 %). Nejméně početnou skupinou vyplňující dotazník byli učitelé ve věku 51 let a více (15 %).

Pedagogická praxe respondentů zahrnující výuku anglického jazyka trvá ve většině případů (56,1 % dotázaných) 10 let či méně. Druhou nejpočetnější skupinu tvořili učitelé, kteří vyučují anglický jazyk 11–20 let (28 % dotázaných). Výrazně méně početnou skupinou respondentů byli učitelé, kteří vyučují anglický jazyk 21–30 let (13,1 % dotázaných). A nejméně početnou skupinou pak byli učitelé, kteří vyučují anglický jazyk 31 let a více (2,8 % dotázaných).

5.4.2 Respondenti dotazníkového šetření – žáci

Dotazníkového šetření se účastnili žáci MŠ, 2. ročníku ZŠ a 5. ročníku ZŠ. Skupinu respondentů z MŠ tvořili žáci předškolního věku, kteří s anglickým jazykem teprve začínali. Respondenti z 2. ročníku ZŠ měli zkušenosti s anglickým jazykem již z 1. třídy a někteří z nich také z mateřské školy. Většina respondentů z 5. ročníku ZŠ se začala učit anglický jazyk až ve 3. ročníku ZŠ, někteří z nich se však seznamovali s angličtinou již v MŠ. V 1. a 2. ročníku ZŠ se tito žáci anglický jazyk neučili.

V rámci dotazníkového šetření bylo získáno celkem 81 odpovědí. Většina respondentů odpovídala na daný dotazník dvakrát, jelikož byl dotazník distribuován po všech 6 námi odučených hodinách (2 hodiny v každé třídě). Konkrétně pak bylo získáno 22 odpovědí od žáků MŠ. Poprvé na dotazník odpovídalo 12 žáků a podruhé 10 žáků ze stejné třídy. Od žáků 2. ročníku ZŠ bylo získáno 27 odpovědí. Poprvé na dotazník odpovídalo 14 žáků a podruhé 13 žáků ze stejné třídy. A od žáků 5. ročníku bylo získáno celkem 32 odpovědí. Poprvé i podruhé dotazník vyplnilo 16 žáků ze stejné třídy.

6 Průběh výzkumu (plány hodin + pracovní listy)

Již z teoretické části práce vyplývá, že zařazování dětské anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka může přinášet spoustu benefitů. Dále uvádíme pouze jejich stručný výčet pro sumarizaci poznatků k této problematice:

- prostřednictvím dětské anglicky psané literatury je možné rozvíjet všechny čtyři jazykové dovednosti (viz Garvie 1990, s. 161);
- zařazování práce s literárním textem do výuky anglického jazyka může být pro žáky obohacující z hlediska jazykového, ale i kulturního (viz Collie a Slater 1988, s. 7);
- literatura je ideálním prostředkem ke zdokonalování komunikativních kompetencí a může také pomáhat rozvíjet kritické myšlení žáků (viz Koutsompou 2015, online);
- zařazování literatury do výuky anglického jazyka má pro žáky obvykle velký motivační efekt (viz Besedová 2014, s. 40).

V rámci výzkumu bylo odučeno 6 vyučovacích hodin anglického jazyka zaměřených na rozvoj jazykových dovedností prostřednictvím dětské anglicky psané literatury. Tyto hodiny byly odučeny dle učebních plánů (viz podkapitoly níže). V rámci každé hodiny žáci pracovali s pracovními listy (součástí podkapitol níže), které byly vytvořeny tak, aby bylo možné jejich prostřednictvím rozvíjet u žáků ty jazykové dovednosti, které jsou vzhledem k jejich věku možné. Konkrétně byly odučeny 2 hodiny v MŠ, 2 hodiny ve 2. ročníku ZŠ a 2 hodiny v 5. ročníku ZŠ. Celkem bylo vytvořeno 11 pracovních listů, které lze využít při práci s dětskou anglicky psanou literaturou v hodinách anglického jazyka ve výuce žáků různých věkových kategorií a různých úrovní jazyka.

6.1 Plán hodiny a pracovní list pro MŠ – From Head to Toe

Téma hodiny:	Picture book – From Head to Toe
Ročník:	MŠ – předškoláci
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none"> rozvoj jazykových dovedností: <ul style="list-style-type: none"> - poslech s porozuměním, mluvení prezentace nové slovní zásoby a její procvičení, aktivizace již naučeného – colours porozumění pokynům zadávaných v anglickém jazyce
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> budování vztahu k dětské anglicky psané literatuře pozitivní motivace žáků k práci s anglicky psanou literaturou
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> kniha From Head to Toe – Eric Carle pracovní listy, zalaminované obrázky zvířat z knihy (příloha D), pytlík, psací potřeby
Způsob začlenění dětské anglicky psané literatury:	<ul style="list-style-type: none"> obrázková kniha – reprodukce písničky, dramatizace, živý poslech
Očekávané výstupy (dle RVP)²⁹:	<ul style="list-style-type: none"> koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou učit se zpaměti krátké texty projevovat zájem o knížky záměrně se soustředit na činnost a udržet si pozornost postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí prožívat radost ze zvládnutého a poznaného

²⁹ Očekávané výstupy jsou RVP PV definovány pouze obecně, nikoli pro vzděl. obor Cizí jazyk.

	<ul style="list-style-type: none">• vyvíjet volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení
--	--

Popis hodiny:

Pozdrav, organizace, motivace – secret bag search (3 minuty)

Učitel se s žáky pozdraví a následně jim vysvětlí, co bude jejich úkolem. Poté žáci hledají ve třídě „secret bag“, tj. hledají uschovaný látkový pytlík.

What is in the secret bag? (5 minut)

Žáci se posadí do kruhu. Učitel z pytlíku vyndá knížku a řekne žákům, že si ji společně přečtou. Učitel otevře knížku na dvojstraně, kde je tučňák. Přečte pouze část věty „*I am a penguin*“ a ukáže dvojstranu v knížce žákům. Poté se podívá do pytlíku a vyndá obrázek tučňáka (součást přílohy D) a zeptá se žáků, co je to za zvíře. Žáci odpoví a učitel řekne/zopakuje, jaké zvíře to je a žáci opakují danou větu po učiteli. Následně učitel vyzývá žáky, aby dané zvíře předvedli a poté společně předvádí a říkají větu „*I am a penguin.*“. Obdobným způsobem pak učitel žákům představí kočku a slona (součást přílohy D). Pracovní listy a obrázek lachtana v pytlíku nechá.

Jump the line (3 minuty)

Žáci se postaví naproti učiteli tak, aby všichni viděli. Učitel vezme do každé ruky jeden obrázek zvířete, se kterými pracoval při předchozí aktivitě. Bude říkat názvy těchto zvířat a úkolem žáků bude skákat vlevo či vpravo podle toho, v jaké ruce učitel dané zvíře drží. Učitel může říci také jiné zvíře a v tu chvíli musí žáci zůstat stát. Zvířata se postupně prostřídají.

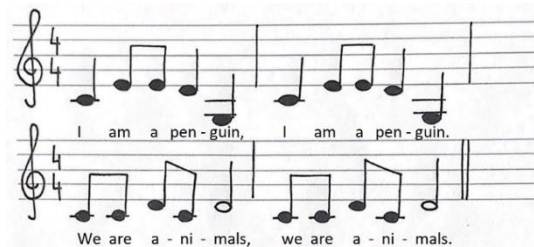
Worksheet – Circle the animals (3 minuty)

Žáci se posadí do kruhu. Učitel vyndá z pytlíku pracovní listy, které rozdá žákům spolu s psacími potřebami. Žáci mají za úkol zakroužkovat ta zvířata, která předváděla v What is in the secret bag? a která viděla na obrázcích při Jump the line. Následně se učitel ptá, která zvířata to byla a které zvíře v předchozích aktivitách žáci neviděli. Poté učitel otevře v knížce dvojstranu s lachtanem a postupuje obdobným způsobem, jako postupoval při představování zvířat při aktivitě What is in the secret bag.

Listen to a song (4 minuty)

Žáci se postaví. Učitel položí doprostřed kruhu jeden obrázek zvířete (z těch, které byly v pytlíku) a znovu zopakuje část věty z knihy o daném zvířeti. Poté vysvětlí žákům, že bude zpívat písničku. Žáci budou pochodovat v kroužku a jakmile bude učitel zpívat o zvířeti, které leží v kruhu, začnou žáci předvádět pohyb daného zvířete. Učitel postupně položí doprostřed kruhu obrázky všech 4 zvířat.

Melodie písničky:



Obrázek 1: Notový zápis

Sing a song (6 minut)

Jakmile žáci předvedou při předchozí aktivitě poslední zvíře, učitel jim řekne, že se písničku společně naučí. Učitel vezme vždy do ruky jeden z obrázků a pokaždé se žáků zeptá, jaké zvíře drží v ruce. Následně učitel zazpívá „*I am a/an [dané zvíře]*.“ a předvede daný pohyb. Poté zpívají a předvádí stejné zvíře také žáci spolu s učitelem. Následně učitel zpívá „*We are animals.*“ a pochoduje na místě. Poté zpívají a pochodují na místě také žáci s učitelem. Písničku mohou zazpívat vícekrát a učitel může měnit tempo písničky, barvu hlasu, výšku hlasu.

Worksheet – The book (8 minut)

Žáci mají za úkol vystříhnout v pracovním listě obrázky pod přerušovanou čarou a následně nalepit vedle odpovídajících obrázků v pracovním listě.

Listen to the book (10 minut)

Žáci se posadí do kruhu. Učitel čte z knihy již veškerý text u daného zvířete a ukazuje strany v knize žákům. Žáci si kontrolují, zda dané strany z knihy při předchozí aktivitě přiřadili správně. Poté čte učitel znovu a pantomimicky předvádí obsah čteného. Učitel se ptá žáků, zda umí danou činnost také a vyzývá je, aby ji předvedli a řekli „*I can do it.*“.

Reflexe (3 minuty)

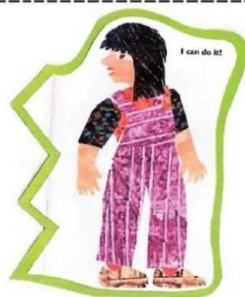
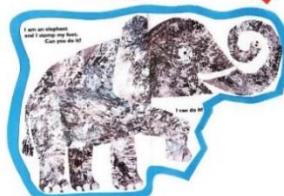
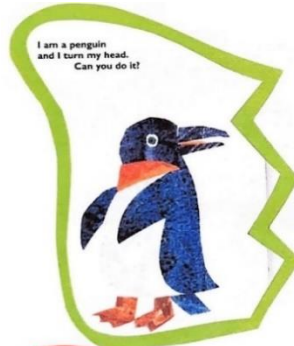
Učitel se žáků zeptá, jaká aktivita se jim líbila nejvíce, jaká nejméně a zeptá se, co nového se naučili.

Pracovní list

Circle the animals



The book



Zdroj obr.: kniha From Head To Toe – Eric Carle

6.2 Plán hodiny a pracovní listy pro 2. ročník – From Head to Toe

Téma hodiny:	Picture book – From Head to Toe
Ročník:	2.
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none">• rozvoj jazykových dovedností:<ul style="list-style-type: none">- primárně poslech s porozuměním, mluvení- okrajově čtení s porozuměním, psaní• prezentace nové slovní zásoby a její procvičení, aktivizace již naučeného – animals• procvičení slovního spojení I can...Can you?
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none">• budování vztahu k dětské anglicky psané literatuře• pozitivní motivace žáků k práci s anglicky psanou literaturou
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none">• kniha From Head to Toe – Eric Carle• pracovní listy, zalaminované obrázky zvířat z knihy (příloha D), papír velikosti A4 pro každého žáka, pytlík, psací potřeby, nůžky, lepidla
Způsob začlenění dětské anglicky psané literatury:	<ul style="list-style-type: none">• obrázková kniha – živý poslech, reprodukce písničky, dramatizace, živý poslech a tiché čtení žáky

<p>Očekávané výstupy (dle RVP):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností • rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální podporu • rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu • zapojí se do jednoduchých rozhovorů • vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který vztahuje k osvojovaným tématům
--	--

Popis hodiny:

Pozdrav, organizace, motivace – secret bag search (3 minuty)

Učitel se s žáky pozdraví a následně jim vysvětlí, co bude jejich úkolem. Poté žáci hledají ve třídě „secret bag“, tj. hledají uschovaný látkový pytlík.

What is in the secret bag? (10 minut)

Žáci se posadí do kruhu. Učitel z pytlíku vyndá knížku a řekne žákům, že si ji společně přečtou. Učitel otevře knížku na dvojstraně, kde je tučňák. Přečte pouze první část věty „*I am a penguin*“ a ukáže dvojstranu v knížce žákům. Poté se podívá do pytlíku a vyndá obrázek tučňáka (součást přílohy D) a zeptá se žáků, co je to za zvíře. Následně čte učitel znovu, ale již celou větu „*I am a/an [dané zvíře] and I [daná aktivita]*“. Učitel vezme do ruky obrázek daného zvířete, se kterým pohybuje a prostřednictvím zvířete – změněným hlasem – říká „*I am a/an [dané zvíře] and I [daná aktivita]. Can you do it?*“ a dané zvíře učitel otáčí směrem k sobě. Větu zopakuje prostřednictvím zvířete ještě jednou a následně se postaví a předvede daný pohyb a za sebe řekne „*I can do it.*“. Poté říká celou větu prostřednictvím zvířete ještě jednou a vyzývá žáky, aby také daný pohyb předvedli a odpověděli. Stejným způsobem učitel postupuje i u dalších zvířat.

Sing a song (8 minut)

Žáci se postaví. Učitel má v ruce obrázky zvířat (ty, které vyndal z pytlíku) a ukazuje vždy to zvíře, o kterém bude s žáky zpívat. Nejprve se učitel žáků zeptá, jaké zvíře drží v ruce. Poté je vyzve, aby zvíře předvedli. Následně učitel zazpívá „*I am a/an [dané zvíře]*“ a předvede daný pohyb. Poté zpívají a předvádí dané zvíře také žáci spolu s učitelem. Následně učitel zpívá znovu a přidává druhou část věty „*and I [daná aktivita]*.“ a předvádí danou činnost. Poté zpívají a předvádí také žáci s učitelem. Následně zpívá učitel „*Can you do it?*“ a ukazuje na žáky a poté zpívá „*I can do it.*“ a ukazuje na sebe. To samé zopakují žáci spolu s učitelem. Učitel může měnit tempo písničky, barvu hlasu, výšku hlasu.

Melodie dle videa: Let's Sing with Eric Carle's Book ~ : "From Head To Toe Song"
- YouTube

Worksheet – Picture dictation and writing (12 minut)

Žáci se posadí do lavic. Učitel dá každému žákovi pracovní list č. 1 a papír velikosti A4. Žáci nejprve vystříhnou obrázky a názvy zvířat v pracovním listě. Následně čte učitel v knížce a žáci mají za úkol seřadit jednotlivé obrázky zvířat na lavici podle toho, v jakém pořadí je učitel říká. Poté čte učitel ještě jednou a ukazuje dané stránky v knížce a žáci si kontrolují pořadí obrázků a přiřazují také názvy zvířat. Následně žáci přeloží papír A4 na půl, dané obrázky nalepí dle pořadí tak, jako by tvořili knihu a pod obrázky zvířat nalepí také jejich názvy. Poté žáci obtáhnou názvy zvířat.

Game „Simon says“ (4 minuty)

Učitel si s žáky zahraje hru na způsob „Simon says“. Místo částí těla učitel říká dané pokyny z knihy. Např.: „*Simon says turn your head.*“, „*Clap your hands.*“,...

Worksheet – The book (5 minut)

Žáci se posadí do kruhu. Učitel rozdá žákům pracovní listy č. 2. Učitel čte knížku nahlas a žáci si čtou spolu s ním potichu upravený text knížky v pracovním listě (místo některých slov jsou obrázky). Jakmile se objeví slovo, místo kterého mají žáci obrázek, přestane učitel číst a vyzve žáky, aby dané slovo „přečetli“ oni.

Homework (1 minuta)

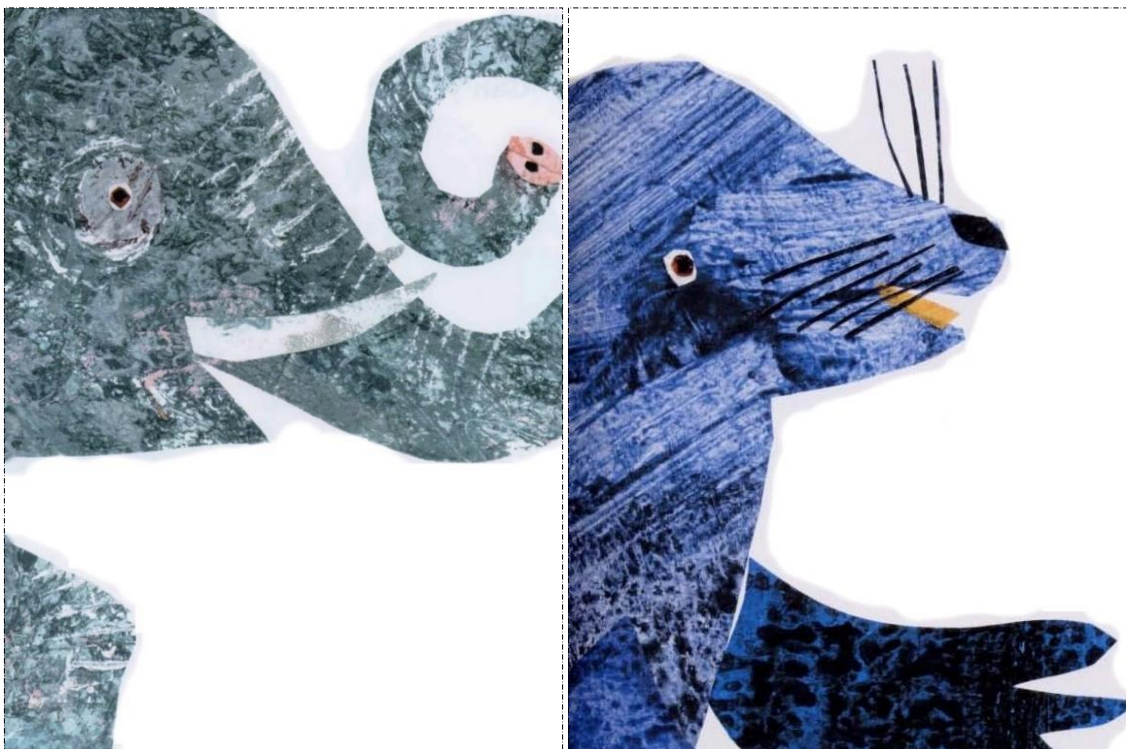
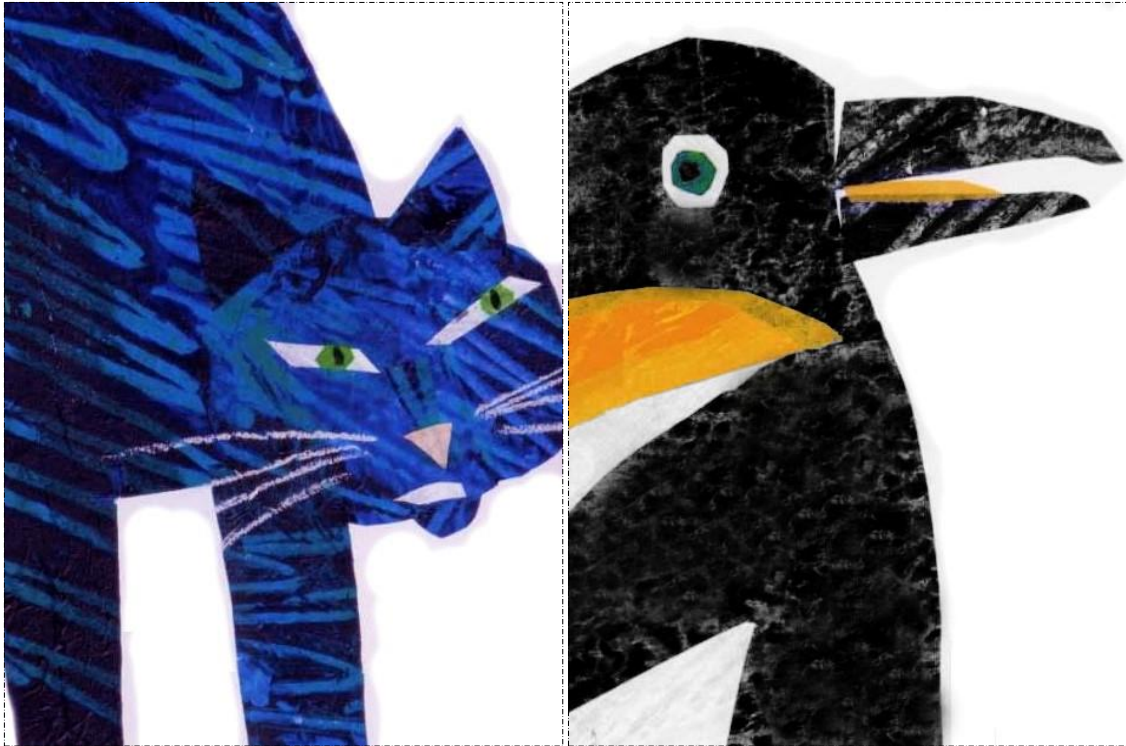
Žáci dostanou za úkol vymyslet vlastní název knížky a tento název zapsat do pracovního listu z předchozí aktivity. Text v pracovním listě vystříhnou tak, aby jim po levé straně vyznačeného obdélníku zůstal okraj, pomocí kterého přilepí tento text na přední stranu jejich „knížky“ (z aktivity picture dictation).

Reflexe (2 minuty)

Žáci se posadí do kruhu a zhodnotí danou hodinu a svou práci v ní.

Pracovní list č. 1

Picture dictation



a penguin	a seal	a cat	an elephant
-----------	--------	-------	-------------

Zdroj obr.: kniha From Head To Toe – Eric Carle

Pracovní list č. 2



The book



I am a 
and I turn my  .
Can you do it?
I can do it!

I am a 
and I clap my  .
Can you do it?
I can do it!

I am a 
and I arch my  .
Can you do it?
I can do it!

I am an 
and I stomp my  .
Can you do it?
I can do it!

Zdroj obr.: kniha From Head To Toe – Eric Carle

6.3 Plán hodiny a pracovní listy pro 5. ročník – From Head to Toe

Téma hodiny:	Picture book – From Head to Toe
Ročník:	5.
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none">• rozvoj jazykových dovedností:<ul style="list-style-type: none">- poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, psaní• prezentace nové slovní zásoby a její procvičení, aktivizace již naučeného (animals)• procvičení slovního spojení I can...Can you?
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none">• budování vztahu k dětské anglicky psané literatuře• pozitivní motivace žáků k práci s anglicky psanou literaturou
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none">• kniha From Head to Toe – Eric Carle• pracovní listy, psací potřeby, nůžky, nastříhané papírky k domácímu úkolu na tvorbu titulní strany knížky (příloha E)
Způsob začlenění dětské anglicky psané literatury:	<ul style="list-style-type: none">• obrázková kniha – hlasité čtení jedním z žáků a tiché čtení ostatními žáky, živý poslech, dramatizace

<p>Očekávané výstupy (dle RVP):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností • rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální podporu • rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu • zapojí se do jednoduchých rozhovorů • vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který vztahuje k osvojovaným tématům
--	--

Popis hodiny:

Pozdrav, organizace, motivace – find the book (3 minuty)

Učitel se s žáky pozdraví a následně jim vysvětlí, co bude jejich úkolem. Poté žáci hledají ve třídě knížku.

What is it about? (2 minuty)

Žáci se posadí do kruhu a diskutují s učitelem, o čem by daná knížka mohla být na základě nadpisu, přebalu i vnitřních ilustrací. Následně učitel žákům řekne, jak bude hodina probíhat.

Read the book with me (5 minut)

Některá slova učitel předem v knížce zakryje. Všichni žáci dostanou pracovní listy č. 1 a 2, jejichž součástí je kopie dané knihy, ve které jsou všechna slova. Vždy jeden žák čte nahlas z knížky a u slov, která jsou zakrytá, musí požádat někoho ve třídě o pomoc, aby mu řekl chybějící slovo. Žák, který četl, přečte danou větu ještě jednou i se slovem, které mu bylo řečeno.

Worksheet – My own book title (3 minuty)

Žáci se posadí do lavic a vymyslí vlastní název knihy, který zapíší do pracovního listu. Následně si žáci vzájemně řeknou, jaký název vymysleli.

Worksheet – sorting pages into teachers order (5 minut)

Žáci rozstříhají pracovní listy, se kterými pracovali v předchozích dvou aktivitách tak, aby jim naskenovaná dvojstrana knížky zůstala vcelku spolu s přiřazeným číslem. Následně čte učitel dvojstrany v jiném pořadí, než jaké bylo původní (učitel si pořadí musí pamatovat). Žáci řadí dvojstrany do pořadí, ve kterém učitel čte. Učitel zkontroluje správné pořadí tak, že se zeptá žáků na vzniklé pořadí čísel.

Pořadí zvířat například: krokodýl, gorila, kočka, tučňák, žirafa, opice, lachtan, buvol – čísla: 8, 6, 7, 1, 2, 4, 5, 3.

Worksheet – Match the sentences with the animals (6 minut)

Žáci se posadí do lavic a učitel jim rozdá pracovní listy č. 3. Učitel čte knihu a žáci mají za úkol spojit v pracovním listě věty o pohybu s odpovídajícími obrázky. Učitel řekne žákům, že vět o pohybu je 8 a obrázky zvířat jsou pouze 4. Při poslechu žáci tedy spojí pouze 4 věty s 4 obrázky. Následně žáci přečtou věty o pohybu a řeknou, které zvíře danou větu říká. Poté se ptá učitel žáků, zda si pamatují ostatní zvířata z knihy a pohyby, které tato zvířata umí. Názvy těchto zvířat žáci dopíší do pracovního listu a spojí s odpovídajícími větami o pohybu.

Making up your own sentence (5 minut)

Žáci mají za úkol vymyslet další zvíře a něco, co umí. Svou větu zapíší do pracovního listu č. 3. Žáci mohou používat slovník.

Např.: „*I am a monkey and I can climb.*“, „*I am a zebra and I can run.*“,...

Observation (8 minut)

Žáci chodí po třídě a navzájem si diktují, případně pantomimicky předvádí, své věty. Každý žák si zapíše 3 věty do pracovního listu č. 3, které vymyslel někdo jiný. Žáci si věty navzájem neukazují, musí si je číst.

Pantomime (4 minuty)

Učitel čte některé věty žáků (z těch, které vymysleli) a žáci společně předvádí, co daná zvířata umí.

Homework (2 minuty)

Učitel žákům rozdá nastříhané papírky na tvorbu titulní strany knížky (příloha E). Žáci dostanou za úkol na tento papírek nakreslit obrázek zvířete, o kterém napsali větu v Making up your own sentences a přepsat název knihy z aktivity My own book title. Poté musí slepit jednotlivé rozstříhané stránky knihy z pracovního listu a jejich vlastní titulní stranu tak, aby jim vzniklo leporelo. Dvojstrany k sobě lepí pomocí sloupce s číslem.

Reflexe (2 minuty)

Žáci se posadí do kroužku a zhodnotí danou hodinu a svou práci v ní.

Pracovní list č. 1

<p>My own book title:</p>	<p>1</p>  <p>I am a penguin and I turn my head. Can you do it?</p>	<p>3</p>  <p>I am a buffalo and I raise my shoulders. Can you do it?</p>  <p>I can do it!</p>
 <p>I can do it!</p>	<p>2</p>  <p>I am a giraffe and I bend my neck. Can you do it?</p>  <p>I can do it!</p>	<p>4</p>  <p>I am a monkey and I wave my arms. Can you do it?</p>  <p>I can do it!</p>

Zdroj obr.: kniha From Head to Toe – Eric Carle

Pracovní list č. 2

<p>I am a seal and I clap my hands. Can you do it?</p>  <p>I can do it!</p>	<p>7</p>
<p>I am a cat and I arch my back. Can you do it?</p>  <p>I can do it!</p>	<p>5</p>
<p>I am a crocodile and I wriggle my hips. Can you do it?</p>  <p>I can do it!</p>	<p>8</p>
<p>I am a gorilla and I thump my chest. Can you do it?</p>  <p>I can do it!</p>	<p>6</p>

Zdroj obr.: kniha From Head to Toe – Eric Carle

Pracovní list č. 3

Match the sentences with the animals

I turn my head.

I bend my neck.

I raise my shoulders.

I wave my arms.

I clap my hands.

I thumb my chest.

I arch my back.

I wriggle my hips.



My sentence:	
Friend's sentence:	
Friend's sentence:	
Friend's sentence:	

Zdroj obr.: kniha From Head to Toe – Eric Carle

6.4 Plán hodiny a pracovní list pro MŠ – Hansel and Gretel

Téma hodiny:	Fairytales – Hansel and Gretel
Ročník:	MŠ – předškoláci
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none"> rozvoj jazykových dovedností: <ul style="list-style-type: none"> - poslech s porozuměním, mluvení porozumění pokynům zadávaných v anglickém jazyce
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> budování vztahu k dětské anglicky psané literatuře pozitivní motivace žáků k práci s anglicky psanou literaturou
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> kniha Little Pop-Ups: Hansel and Gretel (Aye Nila) pracovní listy, vystřižené obrázky na čtvrtkovém papíře (některé z nich na špejlích – dle přílohy F) k loutkovému divadlu (příloha G), pozadí k loutkovému divadlu (příloha H), pevné desky a kolíčky na uchycení pozadí, kamínky, kousky chleba, psací potřeby
Způsob začlenění dětské anglicky psané literatury:	<ul style="list-style-type: none"> pohádka – storytelling (vyprávění učitelem), reprodukce písničky

Očekávané výstupy (dle RVP)³⁰:	<ul style="list-style-type: none"> • učit se zpaměti krátké texty • projevovat zájem o knížky • záměrně se soustředit na činnost a udržet si pozornost • postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí • prožívat radost ze zvládnutého a poznaného • vyvíjet volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení
--	--

Popis hodiny:

Pozdrav, organizace, motivace (3 minuty)

Učitel se s žáky pozdraví. Následně se žáci posadí do půlkruhu na koberci tak, aby viděli na učitele. Učitel řekne žákům, že přinesl knížku – pohádku psanou v angličtině, a že si tuto pohádku dnes v angličtině poslechnou.

Watch the puppet theater – Hansel and Gretel (9 minut)

Učitel řekne žákům, že jim zahraje loutkové divadlo a připraví si pomůcky k hraní loutkového divadla (pevné desky a kolíčky na uchycení pozadí, pozadí – příloha H, vystřižené obrázky a vystřižené obrázky na špejlích – příloha G). Následně učitel začne hrát divadlo (podle přílohy F). Učitel hraje divadlo sám – říká veškeré věty a mění tedy hlas podle toho, za koho zrovna mluví. Učitel v průběhu představení zapojuje žáky do děje pokládáním otázek. Otázky, které může učitel pokládat po jednotlivých částech představení, jsou popsány v pravém sloupci tabulky níže.

³⁰ Očekávané výstupy jsou RVP PV definovány pouze obecně, nikoli pro vzděl. obor Cizí jazyk.

Loutkové divadlo	Doplňující otázky učitele a možná interakce s žáky
Vypravěč: „ <i>Hansel and Gretel.</i> “	
Vypravěč: „ <i>Look children, little house.</i> “	<p>Učitel: „<i>Is the house big or little? Big or little?</i>“ (učitel ukazuje rukama)</p> <p>Žák: „<i>Malý.</i>“</p> <p>Učitel: „<i>Yes, the house is little.</i>“</p>
Vypravěč: „ <i>There lives a father.</i> “	
Vypravěč: „ <i>There live Hansel and Gretel and their stepmother.</i> “	<p>Učitel: „<i>Who lives there? Kdo tam bydlí?</i>“</p> <p>Žák: „<i>Hansel.</i>“</p> <p>Učitel: „<i>Great. There lives Hansel. And?</i>“ (učitel ukazuje další postavu)</p> <p>Žák: „<i>Gretel.</i>“</p> <p>...</p> <p>Učitel: „<i>In this little house there live Hansel, Gretel, their stepmother and father.</i>“</p>
Vypravěč: „ <i>The stepmother is bad. Hansel, Gretel and father are good people. One day the stepmother goes to the forest with Hansel and Gretel. The stepmother leaves the kids in the forest.</i> “	
Gretel: „ <i>Oh no, I am scared!</i> “	<p>Učitel: „<i>Gretel is scared. Show me a scared face!</i>“ (učitel dělá vystrašený výraz spolu s žáky)</p>

<p>Hansel: <i>„It is ok. Look, pebbles! We can get home.“</i></p>	<p>(učitel vyndá opravdové kamínky a jeden vezme do ruky)</p> <p>Učitel: <i>„What is this?“</i></p> <p>Žáci: <i>„Kamínek.“</i></p> <p>Učitel: <i>„Yes. It is a pebble.“</i> (učitel vyzívá žáky, aby zopakovali)</p> <p>Žáci: <i>„Pebble.“</i></p>
<p>Gretel: <i>„Phew.“</i></p> <p>Vypravěč: <i>„Next day the stepmother takes the kids to the forest again! The stepmother leaves the kids in the forest.“</i></p>	
<p>Gretel: <i>„Oh no, I am scared!“</i></p>	<p>Učitel: <i>„Gretel is scared. Show me a scared face!“</i> (učitel dělá vystrašený výraz spolu s žáky)</p>
<p>Hansel: <i>„Gretel, it is ok. Look! The bread crumbs! We can get home.“</i></p>	<p>(učitel vyndá opravdové kousky chleba)</p> <p>Učitel: <i>„Look! The bread crumbs!“</i></p>
<p>Ptáci: <i>„Yum yum yum.“</i></p>	<p>Učitel: <i>„Say yum yum yum.“</i></p> <p>Žáci: <i>„Yum yum yum“</i></p>
<p>Vypravěč: <i>„Birds eat the bread crumbs.“</i></p>	<p>Učitel: <i>„What happened? Co se stalo?“</i></p> <p>Žák: <i>„Ptáci něco snědli.“</i></p> <p>Učitel: <i>„Yes, the birds ate the bread crumbs. Ptáci snědli drobečky chleba.“</i></p>
<p>Hansel: <i>„Bread crumbs? Bread crumbs? I can't see any breadcrumbs! Oh no!“</i></p> <p>Gretel: <i>„Hansel, we can't get home!“</i></p>	

Vypravěč: „ <i>Hansel and Gretel are lost.</i> “ Gretel: „ <i>Halloo!</i> “ Hansel: „ <i>Halloo!</i> “ Gretel: „ <i>Oh look Hansel! There is an amazing gingerbread house!</i> “	
Hansel: „ <i>Wow, gingerbread house!</i> “	Učitel: „ <i>What is this?</i> “ Žák: „ <i>Dům.</i> “ Učitel: „ <i>Yes, it is a house. It is a gingerbread house. Je to perníková chaloupka.</i> “
Gretel: „ <i>I love gingerbread and sweets!</i> “ Hansel: „ <i>Let's eat, Gretel!</i> “	
Hansel a Gretel: „ <i>Om nom nom.</i> “	Učitel: „ <i>Say om nom nom.</i> “ Žáci: „ <i>Om nom nom.</i> “

Sing a song (6 minut)

Žáci se postaví a učitel jim řekne, že se naučí písničku. Učitel vždy zazpívá jednu větu a poté vyzve žáky, aby zazpívali to samé společně s ním. Následně učitel zpívá další větu a poté zpívají žáci spolu s učitelem. Takto postupně zazpívají celou písničku. Ke zpěvu učitel připojuje také pohyb, který vymyslí společně s žáky. Písničku si žáci s učitelem zazpívají vícekrát. Učitel může měnit tempo písničky a výšku hlasu. Učitel také může určovat, kdo bude zpívat danou písničku, případně některé její části. Například „*I am Hansel.*“ zpívají pouze chlapci, „*I am Gretel.*“ zpívají pouze dívky a zbytek písničky zpívají všichni.

Písnička na melodii Bratře Kubo:

„*I am Hansel.*“

I am Gretel.

We love sweets, we love sweets.

Yummy yummy yummy. Yummy yummy yummy. Yum yum yum. Yum yum yum.“

Watch the puppet theater – Hansel and Gretel (5 minut)

Žáci se posadí a učitel pokračuje v hraní loutkového divadla.

Loutkové divadlo	Doplňující otázky učitele a možná interakce s žáky
Vypravěč: „ <i>Oh, look. Who is this? It is an evil witch.</i> “	Učitel: „ <i>Who is this?</i> “ Žák: „ <i>Čarodějnice.</i> “ Učitel: „ <i>Yes, it is a witch.</i> “ „ <i>Stand up. Show me a witch!</i> “
Čarodějnice: „ <i>Ha ha ha ha! Abracadabra!</i> “ Vypravěč: „ <i>Cink!</i> “	
Vypravěč: „ <i>Hansel is locked in a cage.</i> “	Učitel: „ <i>Where is Hansel?</i> “ Žák: „ <i>V kleci.</i> “ Učitel: „ <i>Yes, Hansel is in a cage.</i> “
Vypravěč: „ <i>Gretel cooks every day. Hansel and Gretel are very sad. The witch wants to eat Hansel.</i> “	
Vypravěč: „ <i>She wants to bake him in the oven.</i> “	Učitel: „ <i>Oh no, the witch wants to eat Hansel. Yum yum yum. Say yum yum yum.</i> “ (učitel se hladí na břicho a vyzývá žáky, aby zopakovali) Žáci: „ <i>Yum yum yum.</i> “
Čarodějnice: „ <i>Hmm, the oven looks ready.</i> “ Gretel: „ <i>Hyap!</i> “ Vypravěč: „ <i>The witch is in the oven!</i> “	

Gretel: „Hansel, we can get home!“ Hansel: „Oh, wait. Look! Lots of gold!“	
Gretel: „Hurray!“	Učitel: „Say hurray!“ Žáci „Hurray!“
Hansel: „Gretel, take the gold and let's go home.“ Gretel: „Yippee!“ Vypravěč: „Hansel and Gretel are back home The stepmother is no longer there. Hansel and Gretel are back home with their father.“	
Vypravěč: „Happy and loved.“	Učitel: „Are they happy? Happy? Sad?“ (učitel předvádí veselý a smutný obličej) Žáci: „Happy.“ Učitel: „Show me a happy face.“ (žáci předvádí veselý obličej)

Sing a song again (2 minuty)

Žáci se postaví a společně s učitelem si znovu zazpívají písničku, kterou se naučili. Ke zpěvu připojují také pohyb, který společně vymysleli.

Worksheet – Match the pictures (4 minuty)

Učitel rozdává žákům pracovní listy a řekne jim, že nyní zjistí, co si pamatují z dané pohádky. Žáci mají za úkol spojit obrázky, které k sobě patří. Následně učitel pokládá žákům otázky týkající se daného cvičení, aby mohl spolu s žáky zkontrolovat, zda spojili obrázky správně. Například: „Who lives in the house? Father? Witch?“, „Who was locked in the cage? Gretel? Hansel?“, „Who is in the oven? Witch? Stepmother?“. Vždy, když žáci odpoví na danou otázku, učitel ukáže odpovídající dvojstranu v knížce.

Worksheet – Happy or sad? Draw (2 minuty)

Žáci mají za úkol dokreslit jednotlivým postavám z knihy pusy na základě toho, jak se daná postava v určité situaci cítila. Poté učitel vyzve žáky, aby pantomimicky předvedli, jaký výraz daným osobám dokreslili.

Look at the book (3 minuty)

Žáci se posadí na koberci tak, aby všichni viděli na knížku, kterou má učitel u sebe. Učitel řekne žákům, že si společně prolistují knihu, aby si zopakovali pohádku, kterou viděli. Učitel krátce okomentuje jednotlivé stránky v knížce.

Worksheet – Correct order – Colour it! (5 minut)

Žáci mají za úkol seřadit obrázky v pracovním listě podle toho, jak jdou v ději za sebou. Udělají to tak, že vybarví v pracovním listě prázdné obdélníčky odpovídající barvou (barvou rámečku daného obrázku) podle toho, jak jdou obrázky v ději za sebou.

Touch the colours! (3 minuty)

Žáci mají v ruce pracovní list. Učitel žáky vyzve, ať ve třídě ukáží jakýkoliv předmět, který odpovídá barvě prvního obdélníčku, následně druhého a třetího obdélníčku.

Reflexe (3 minuty)

Učitel se žáků zeptá, jaká aktivita se jim líbila nejvíce a jaká nejméně. Žáci zhodnotí svou práci v hodině.

Pracovní list

Match the pictures



Happy or sad? Draw



Correct order – Colour it!



1	2	3

Upravené obrázky z knihy Little Pop-Ups: Hansel and Gretel

6.5 Plán hodiny a pracovní listy pro 2. ročník – Hansel and Gretel

Téma hodiny:	Fairytales – Hansel and Gretel
Ročník:	2.
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none">rozvoj jazykových dovedností:<ul style="list-style-type: none">- primárně poslech s porozuměním, mluveníokrajově čtení s porozuměním, psaní
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none">budování vztahu k dětské anglicky psané literatuřepozitivní motivace žáků k práci s anglicky psanou literaturou
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none">kniha Little Pop-Ups: Hansel and Gretel (Aye Nila)pracovní listy, vystřižené obrázky na čtvrtkovém papíře (některé z nich na špejlích – dle přílohy F) k loutkovému divadlu (příloha G), pozadí k loutkovému divadlu (příloha H), pevné desky a kuličky na uchycení pozadí, kamínky, kousky chleba, psací potřeby, nůžky, lepidla
Způsob začlenění dětské anglicky psané literatury:	<ul style="list-style-type: none">pohádka – storytelling (vyprávění učitelem), reprodukce písničky, dramatizace

<p>Očekávané výstupy (dle RVP):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností • rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální podporu • rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu • zapojí se do jednoduchých rozhovorů • vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který vztahuje k osvojovaným tématům
--	--

Popis hodiny:

Pozdrav, organizace, motivace (2 minuty)

Učitel se s žáky pozdraví. Následně se žáci posadí do půlkruhu na koberci tak, aby viděli na učitele. Učitel řekne žákům, že přinesl knížku – pohádku psanou v angličtině, a že si tuto pohádku dnes v angličtině poslechnou.

Watch the puppet theater – Hansel and Gretel (8 minut)

Učitel řekne žákům, že jim zahraje loutkové divadlo a připraví si pomůcky (pevné desky na uchycení pozadí, pozadí – příloha H, vystřižené obrázky a vystřižené obrázky na špejlích – příloha G). Následně učitel začne hrát divadlo (podle přílohy F). Učitel hraje divadlo sám – říká veškeré věty a mění tedy hlas podle toho, za koho zrovna mluví. Učitel v průběhu představení zapojuje žáky do děje pokládáním otázek. Otázky, které může učitel pokládat po jednotlivých částech představení, jsou popsány v pravém sloupci tabulky níže.

Loutkové divadlo	Doplňující otázky učitele a možná interakce s žáky
Vypravěč: „ <i>Hansel and Gretel.</i> “	
Vypravěč: „ <i>Look children, little house.</i> “	<p>Učitel: „<i>Is the house big or little? Big or little?</i>“ (učitel ukazuje rukama)</p> <p>Učitel: „<i>Yes, the house is little.</i>“</p>
Vypravěč: „ <i>There lives a father.</i> “	
Vypravěč: „ <i>There live Hansel and Gretel and their stepmother.</i> “	<p>Učitel: „<i>Who lives there?</i>“</p> <p>Žák: „<i>Hansel.</i>“</p> <p>Učitel: „<i>Great. There lives Hansel. And?</i>“ (učitel ukazuje další postavu)</p> <p>Žák: „<i>Gretel.</i>“</p> <p>...</p> <p>Učitel: „<i>In this little house there live Hansel, Gretel, their stepmother and father.</i>“</p>
Vypravěč: „ <i>The stepmother is bad. Hansel, Gretel and father are good people. One day the stepmother goes to the forest with Hansel and Gretel. The stepmother leaves the kids in the forest.</i> “	
Gretel: „ <i>Oh no, I am scared!</i> “	<p>Učitel: „<i>Gretel is scared. Show me a scared face!</i>“ (učitel dělá vystrašený výraz spolu s žáky)</p>

<p>Hansel: <i>„It is ok. Look, pebbles! We can get home.“</i></p>	<p>(učitel vyndá opravdové kamínky a jeden vezme do ruky)</p> <p>Učitel: <i>„What is this?“</i> (učitel vyzívá žáky, aby zopakovali)</p> <p>Žáci: <i>„Kamínek.“</i></p> <p>Učitel: <i>„Yes. It is a pebble.“</i> (učitel vyzívá žáky, aby zopakovali)</p> <p>Žáci: <i>„Pebble.“</i></p>
<p>Gretel: <i>„Phew.“</i></p> <p>Vypravěč: <i>„Next day the stepmother takes the kids to the forest again! The stepmother leaves the kids in the forest.“</i></p> <p>Gretel: <i>„Oh no, I am scared!“</i></p>	
<p>Hansel: <i>„Gretel, it is ok. Look! The bread crumbs! We can get home.“</i></p>	<p>(učitel vyndá opravdové kousky chleba)</p> <p>Učitel: <i>„Look! The bread crumbs!“</i></p>
<p>Ptáci: <i>„Yum yum yum.“</i></p>	<p>Učitel: <i>„Say yum yum yum.“</i></p> <p>Žáci: <i>„Yum yum yum“</i></p>
<p>Vypravěč: <i>„Birds eat the bread crumbs.“</i></p>	<p>Učitel: <i>„What happened? Co se stalo?“</i></p> <p>Žák: <i>„Ptáci něco snědli.“</i></p> <p>Učitel: <i>„Yes, the birds ate the bread crumbs. Ptáci snědli drobečky chleba.“</i></p>
<p>Hansel: <i>„Bread crumbs? Bread crumbs? I can't see any breadcrumbs! Oh no!“</i></p> <p>Gretel: <i>„Hansel, we can't get home!“</i></p> <p>Vypravěč: <i>„Hansel and Gretel are lost.“</i></p>	

Gretel: „Halloo!“ Hansel: „Halloo!“ Gretel: „Oh look Hansel! There is an amazing gingerbread house!“	
Hansel: „Wow, gingerbread house!“	Učitel: „What is this?“ Žák: „House.“ Učitel: „Yes, it is a house. It is a gingerbread house. Je to perníková chaloupka.“
Gretel: „I love gingerbread and sweets!“ Hansel: „Let’s eat, Gretel!“	
Hansel a Gretel: „Om nom nom.“	Učitel: „Say om nom nom.“ Žáci: „Om nom nom.“

Sing a song (3 minuty)

Žáci se postaví a učitel jim řekne, že se společně naučí písničku. Učitel vždy zazpívá jednu větu a poté zpívají žáci to samé společně s ním. Následně učitel zpívá další větu a poté zpívají žáci společně sním. Takto postupně zazpívají celou písničku. Ke zpěvu učitel připojuje také pohyb, který vymyslí spolu s žáky. Písničku si žáci s učitelem zazpívají vícekrát. Učitel může měnit tempo písničky a výšku hlasu. Učitel také může určovat, kdo bude zpívat danou písničku, případně některé její části. Například „*I am Hansel.*“ zpívají pouze chlapi, „*I am Gretel.*“ zpívají pouze dívky a zbytek písničky zpívají všichni.

Písnička na melodii Bratře Kubo:

„*I am Hansel.*“

I am Gretel.

We love sweets, we love sweets.

Yummy yummy yummy. Yummy in my tummy. Yum yum yum. Yum yum yum.“

Watch the puppet theater – Hansel and Gretel (4 minuty)

Žáci se posadí. Učitel pokračuje v hraní loutkového divadla.

Loutkové divadlo	Doplňující otázky učitele a možná interakce s žáky
Vypravěč: „ <i>Oh, look. Who is this? It is an evil witch.</i> “	Učitel: „ <i>Who is this?</i> “ Žák: „ <i>Witch.</i> “ Učitel: „ <i>Yes, it is a witch.</i> “ „ <i>Stand up. Show me a witch!</i> “
Čarodějnice: „ <i>Ha ha ha ha! Abracadabra!</i> “ Vypravěč: „ <i>Cink!</i> “	
Vypravěč: „ <i>Hansel is locked in a cage.</i> “	Učitel: „ <i>Where is Hansel?</i> “ Žák: „ <i>V kleci.</i> “ Učitel: „ <i>Yes, Hansel is in a cage.</i> “
Vypravěč: „ <i>Gretel cooks every day. Hansel and Gretel are very sad. The witch wants to eat Hansel.</i> “	
Vypravěč: „ <i>She wants to bake him in the oven.</i> “	Učitel: „ <i>Oh no, the witch wants to eat Hansel. Yum yum yum. Say yum yum yum.</i> “ (učitel se hladí na břicho a vyzývá žáky, aby zopakovali) Žáci „ <i>Yum yum yum.</i> “
Čarodějnice: „ <i>Hmm, the oven looks ready.</i> “ Gretel: „ <i>Hyap!</i> “ Vypravěč: „ <i>The witch is in the oven!</i> “ Gretel: „ <i>Hansel, we can get home!</i> “ Hansel: „ <i>Oh, wait. Look! Lots of gold!</i> “	

Gretel: „Hurray!“	Učitel: „Say hurray!“ Žáci „Hurray!“
Hansel: „Gretel, take the gold and let's go home.“ Gretel: „Yippee!“ Vypravěč: „Hansel and Gretel are back home. The stepmother is no longer there. Hansel and Gretel are back home with their father.“	
Vypravěč: „Happy and loved.“	Učitel: „Are they happy?“ Žáci: „Happy.“ Učitel: „Show me a happy face.“ (žáci předvádí veselý obličej)

Sing a song (3 minuty)

Žáci se postaví. Učitel žákům řekne, že se naučí další písničku. Učitel vždy zazpívá jednu větu a poté vyzve žáky, aby zazpívali to samé s ním. Následně učitel zpívá další větu a poté znovu opakují žáci společně s učitelem. Takto postupně zazpívají celou písničku. Ke zpěvu učitel připojuje také pohyb, který vymyslí spolu s žáky. Písničku si žáci s učitelem zazpívají vícekrát. Učitel může měnit tempo písničky a výšku hlasu. Učitel také může určovat, kdo bude zpívat danou písničku, případně některé její části. Například „*I am Hansel.*“ zpívají pouze chlapci, „*I am Gretel.*“ zpívají pouze dívky a zbytek písničky zpívají všichni.

Písnička na melodii Bratře Kubo:

„*I am Hansel.*“

I am Gretel.

We are home, we are home.

Hooray hooray hooray. Hooray hooray hooray. Hooray. Hooray.“

Worksheet – Happy or sad? Draw and write (3 minuty)

Žáci se posadí do lavic. Učitel rozdává žákům pracovní listy č. 1. Ti mají za úkol dokreslit pastelkou postavám z knihy pusy, podle toho, jak se daná postava v určité situaci cítila. Následně žáci pantomimicky předvedou, jaký výraz daným osobám dokreslili. Po této kontrole žáci dopíší odpovídající slova do vět.

Worksheet – Put the pictures in the correct order (5 minuty)

Žáci mají za úkol vystříhnout obrázky v pracovním listě č. 1 a nalepit je do pracovního listu v pořadí, v jakém jdou v pohádce za sebou.

Worksheet – Check the previous exercise (2 minuty)

Učitel žákům rozdává další pracovní listy č. 2. Žáci si spolu s učitelem zkontrolují podle levého sloupce v nově rozdaném pracovním listě pořadí obrázků z předchozí aktivity.

Repeat after me and match the sentences with the pictures (6 minuty)

Učitel přečte první větu z pracovního listu č. 2 a žáci sledují daný text očima. Následně učitel říká větu znovu a využívá přehnané gestiky a mimiky, která odpovídá dané situaci. Žáci se postaví a opakuji po učiteli. Poté se posadí a spojí tuto větu s odpovídajícím obrázkem. Učitel se následně žáků zeptá, s jakým číslem obrázku danou větu žáci spojili. Takto postupně projde učitel společně s žáky celý pracovní list.

Listen to the book (6 minut)

Žáci se posadí na koberci tak, aby viděli na knížku, kterou má učitel u sebe. Učitel znovu říká stejný příběh, jako říkal při Watch the puppet theater – Hansel and Gretel s tím rozdíl, že ukazuje odpovídající stránky – obrázky v knížce. Pro lepší pochopení některých situací může učitel využít také papírových loutek – postav z příběhu.

Reflexe (3 minuty)

Učitel se žáků zeptá, jaká aktivita se jim líbila nejvíce a jaká nejméně. Žáci zhodnotí svou práci v hodině.

Pracovní list č. 1

Happy or sad? Draw and write.









Gretel is _____.

Hansel is _____.

Hansel, Gretel and father are _____.

Put the pictures in the correct order

1	2	3
4	5	6
		
		

Upravené obrázky z knihy Little Pop-Ups: Hansel and Gretel

Pracovní list č. 2

Match the sentences with the pictures

1



We can go home!
Hurray!

2



Look! Gingerbread house!
Yippee!

3



Oh no, we are lost!
I am scared!

4



Yum yum yum.
Yummy bread crumbs.

5



I want to eat Hansel.
Ha ha ha ha!

6



The oven looks ready!

Upravené obrázky z knihy Little Pop-Ups: Hansel and Gretel

6.6 Plán hodiny a pracovní listy pro 5. ročník – Hansel and Gretel

Téma hodiny:	Fairytale – Hansel and Gretel
Ročník:	5.
Časová dotace:	45 minut
Jazykový cíl:	<ul style="list-style-type: none">rozvoj jazykových dovedností:<ul style="list-style-type: none">- poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, psaní
Obecný cíl:	<ul style="list-style-type: none">budování vztahu k dětské anglicky psané literatuřepozitivní motivace žáků k práci s anglicky psanou literaturou
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none">kniha Little Pop-Ups: Hansel and Gretel (Aye Nila)pracovní listy, flashcards (příloha I), pohádka na aktivitu Listen and correct (příloha J)
Způsob začlenění dětské anglicky psané literatury:	<ul style="list-style-type: none">pohádka – hlasité čtení jedním z žáků a tiché čtení ostatními žáky, psaná dramatizace, živý poslech, storytelling (vyprávění žáky)

<p>Očekávané výstupy (dle RVP):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností • rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální podporu • rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu • zapojí se do jednoduchých rozhovorů • vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který vztahuje k osvojovaným tématům
--	--

Popis hodiny:

Pozdrav, organizace, motivace (2 minuty)

Učitel se s žáky pozdraví a následně jim řekne, že dnes budou číst pohádku. Neřekne jim však, jaká pohádka to bude.

Hangman – „Hansel and Gretel“ (2 minuty)

Učitel si s žáky zahraje hru. Žáci mají za úkol postupně po písmenech uhádnout název pohádky. Učitel na tabuli nakreslí odpovídající počet čar, podle názvu pohádky, tedy „Hansel and Gretel“ („_____“). Žáci pak navrhnou písmena, která by v názvu mohla být. Pokud dané písmeno v názvu je, učitel ho zapíše na tabuli na všech pozicích, na kterých se vyskytuje. Pokud dané písmeno v názvu není, učitel nakreslí vždy jednu čáru z obrázku panáčka na šibenici. Jakmile žáci uhodnou název pohádky, učitel jim ukáže knížku a řekne, že v této hodině se budou věnovat právě pohádce o Jeníčkovi a Mařence.

Flashcards (2 minuty)

Učitel pomocí flashcards (příloha I) naučí žáky nová slovíčka. Nejprve učitel ukáže kartu a zeptá se žáků, co je na obrázku. Poté řekne ještě jednou učitel a všichni žáci opakují. Takto představí všechna slovíčka. Poté zopakuje spolu s žáky ještě jednou. Následně učitel zakryje název karty a ptá se znovu na daná slovíčka. Nakonec učitel zakryje celou kartu jinou kartou a postupně ji odkrývá, žáci znovu říkají, co je na obrázku.

Worksheet – Hansel and Gretel – read the fairytale (6 minut)

Žáci se posadí do kruhu na koberci a učitel jim rozdá pracovní listy č. 1. Žáci si nejprve daný text přečtou sami potichu. Poté učitel vyvolá vždy jednoho žáka, který bude číst nahlas část pohádky. Ostatní žáci si čtou potichu spolu s ním. Následně učitel vyvolá dalšího žáka. Takto přečtou celou pohádku v pracovním listě.

Worksheet – True or false (4 minuty)

Žáci se posadí do lavic. Na základě pohádky vyplní cvičení True or false v pracovním listě č. 1. Učitel s žáky cvičení zkontroluje. V případě, že něco není pravda, učitel se zeptá, proč tomu tak je.

Worksheet – Making up dialogues (6 minut)

Učitel žákům rozdá pracovní listy č. 2. Úkolem žáků je vymyslet dialogy jednotlivých postav v pracovním listě a věty pak zapsat. Žáci pracují ve dvojicích a mohou používat slovník. Učitel chodí po třídě, kontroluje práci dvojic, v případě potřeby žákům poradí či upozorní na chyby.

Roleplay (8 minut)

Žáci budou mít za úkol vymyšlené věty z předchozí aktivity předvést před třídou. Ve dvojicích se dohodnou, kdo bude říkat který text. Jednotlivé dialogy budou žáci říkat v jiném, jimi zvoleném, pořadí. Ostatní žáci ve třídě pak budou hádat, kterého obrázku se daný dialog týkal. Dialogy si žáci nejprve nacvičí a následně předvedou před celou třídou.

Listen and correct (4 minuty)

Žáci se posadí do lavic. Položí hlavu na lavici a dělají, že spí. Učitel čte pohádku (příloha J). Úkolem žáků je pozorně poslouchat a v případě, že učitel řekne v příběhu něco, co není pravda, musí se „probudit“ a učitele opravit.

Retelling the fairytale (8 minut)

Žáci se posadí do kruhu na koberci. Následně mají za úkol společně převyprávět danou pohádku. Každý žák řekne vždy jednu větu. Mluví vždy ten žák, který má v ruce knížku. Ilustrace v knížce mohou žákům pomoci při vymýšlení vět. První větu řekne učitel a poté pokračují žáci. Pokud některý z žáků neví, může žákovi poradit někdo jiný.

Reflexe (3 minuty)

Učitel se žáků zeptá, jaká aktivita se jim líbila nejvíce a jaká nejméně. Žáci zhodnotí svou práci v hodině.

Pracovní list č. 1

Hansel and Gretel

There is a poor **woodcutter**. He has a son and a daughter. The boy is Hansel and the girl is Gretel. The woodcutter also has a wife. The wife is Hansel's and Gretel's stepmother. She is a bad woman.

One day the stepmother takes Hansel and Gretel to the forest. The stepmother leaves the kids in the forest, but the children can find the way home.

Next day the stepmother takes the kids to the forest again. She leaves the kids in the forest. This day the kids can not find the way home. They are scared.

Hansel and Gretel walk in the forest. Suddenly, they find a beautiful gingerbread house. Hungry children eat the gingerbread and sweets from this house. But there is a witch in the gingerbread house.

The kids go to the gingerbread house with the witch. The witch locks Hansel in a cage. She wants to eat him one day. Gretel helps the witch with cooking, cleaning and all the **housework**.

One day the witch wants to bake Hansel. She goes to check the oven. Gretel jumps in and throws the witch into the **oven**.

Gretel opens the **cage**. Hansel and Gretel go home. The father waits there. The stepmother is no longer there. Hansel and Gretel are back home with their father. Happy and loved.

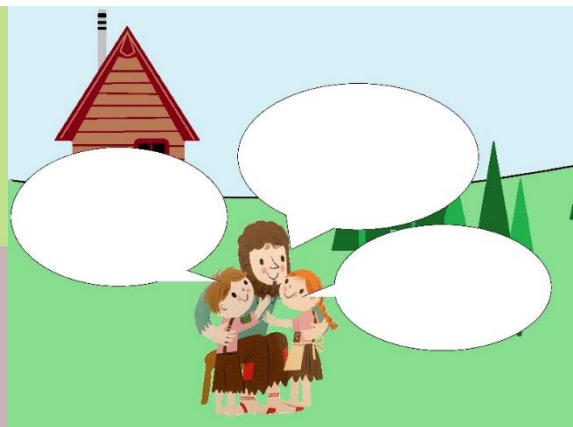
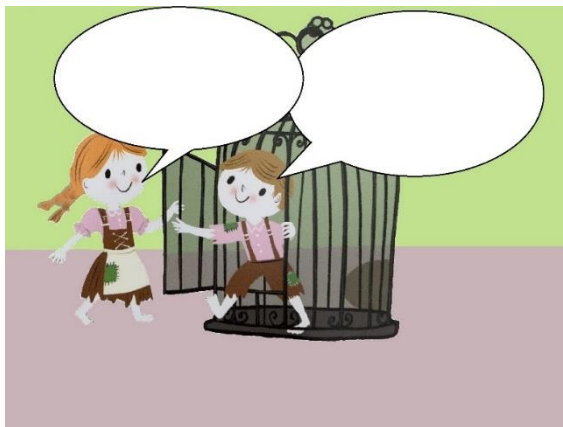
woodcutter – dřevorubec	housework – domácí práce
oven – pec	cage – klec

True or false

The witch wants to boil Hansel.	true/false
Gretel helps the witch with housework.	true/false
The witch locks Hansel in a box.	true/false
The father is a woodcutter.	true/false
Hansel and Gretel are parents.	true/false
In the fairytale there are good and bad people.	true/false
The fairytale has a happy ending.	true/false

Pracovní list č. 2

Making up dialogues



Upravené obrázky z knihy Little Pop-Ups: Hansel and Gretel

7 Výsledky výzkumu

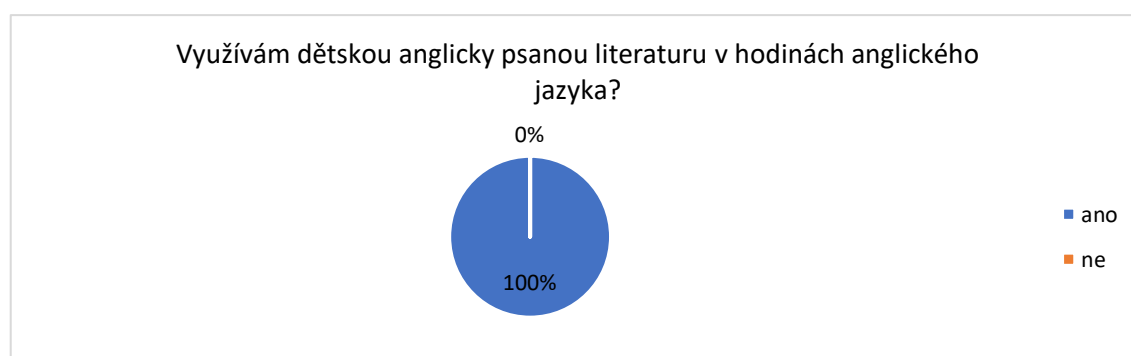
7.1 Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření mezi učiteli

Vzhledem k výzkumným předpokladům, otázkám a definovaným cílům proběhlo zmapování užívání dětské anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka, a to v MŠ, 1.–2. ročníku ZŠ a 3.–5. ročníku ZŠ, užívané pro rozvoj jazykových dovedností (ale i z jiných důvodů) za pomoci výše popsaného dotazníkového šetření.

První otázka, která byla zaměřena na četnost využívání dětské anglicky psané literatury v hodinách anglického jazyka za účelem rozvoje jazykových dovedností, zněla:

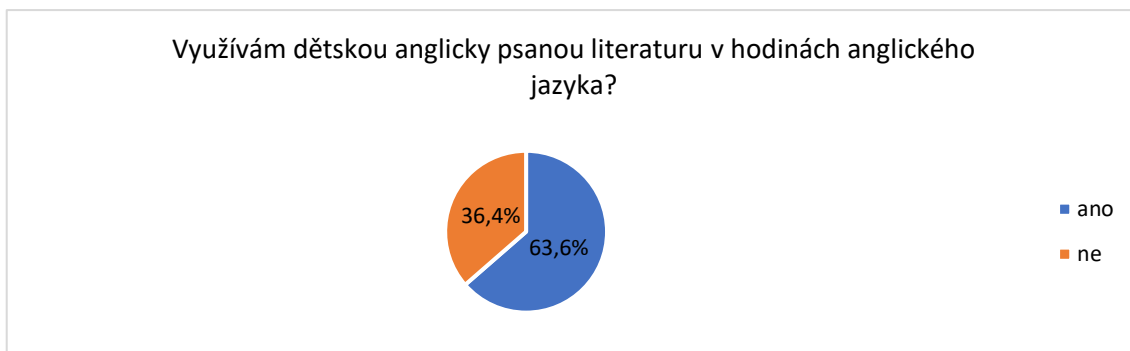
„Využívám dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka? (například: říkanky, básničky, písničky, obrázkové knihy, komiksy, pohádky aj.)“.

Jak již bylo zmíněno, otázky v dotazníku byly sestaveny tak, aby bylo možné rozlišit, které odpovědi patřily učitelům MŠ, učitelům 1.–2. ročníků ZŠ a učitelům 3.–5. ročníků ZŠ. Níže jsou tedy předloženy tři grafy, které znázorňují odpovědi respondentů vyučujících žáky jednotlivých věkových kategorií a dále pak také graf, který znázorňuje odpovědi všech respondentů, kteří dotazník vyplňovali. Tedy veškeré odpovědi bez ohledu na ročník, který daní respondenti vyučují.



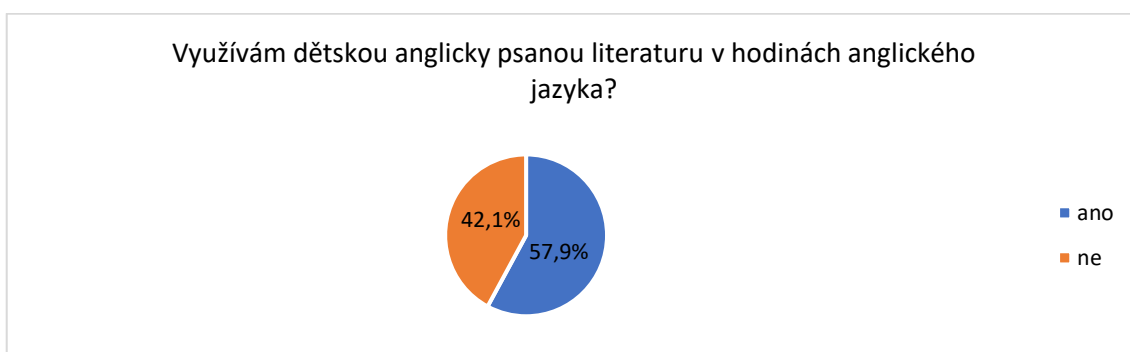
Graf č. 1: Četnost využívání literatury ve výuce AJ v MŠ

Všech 17 respondentů, kteří učí anglický jazyk v mateřských školách, odpovědělo shodně, že dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka využívá.



Graf č. 2: Četnost využívání literatury ve výuce AJ v 1.–2. ročníku ZŠ

Z celkového počtu 33 respondentů, kteří učí anglický jazyk v 1. či 2. ročníku ZŠ, jich 21 odpovědělo (63,6 %), že dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka využívá a 12 respondentů (36,4 %) odpovědělo, že nevyužívá.



Graf č. 3: Četnost využívání literatury ve výuce AJ v 3.–5. ročníku ZŠ

Z celkové počtu 57 učitelů vyučujících anglický jazyk ve 3., 4. či 5. ročníku uvedlo 33 respondentů (57,9 %), že dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka využívá a 24 respondentů (42,1 %) uvedlo, že nikoliv.



Graf č. 4: Četnost využívání literatury ve výuce AJ v MŠ a na 1. stupni ZŠ

Na danou otázku odpovědělo celkem tedy 107 učitelů napříč jednotlivými ročníky. Dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka využívá 71 respondentů (66,4 %) a 36 respondentů (33,6 %) odpovědělo, že ji nevyužívá.

Z výše uvedených výsledků lze tedy konstatovat, že učitelé mateřských škol dětskou anglicky psanou literaturu využívají častěji než učitelé 1.–2. ročníků základních škol, a také že učitelé 1.–2. ročníků základních škol dětskou anglicky psanou literaturu využívají častěji než učitelé 3.–5. ročníků. Potvrdily se tedy předem formulované výzkumné předpoklady týkající se frekvence využití dětské anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka napříč zkoumanými věkovými kategoriemi. Vzhledem k výše zmíněným odpovědím však nelze potvrdit, že by většina učitelů 3.–5. ročníků ZŠ dětskou anglicky psanou literaturu nevyužívala. A obecně lze říci, že většina učitelů napříč ročníky, tj. při práci s různými věkovými kategoriemi, dětskou anglicky psanou literaturu nevyužívá.

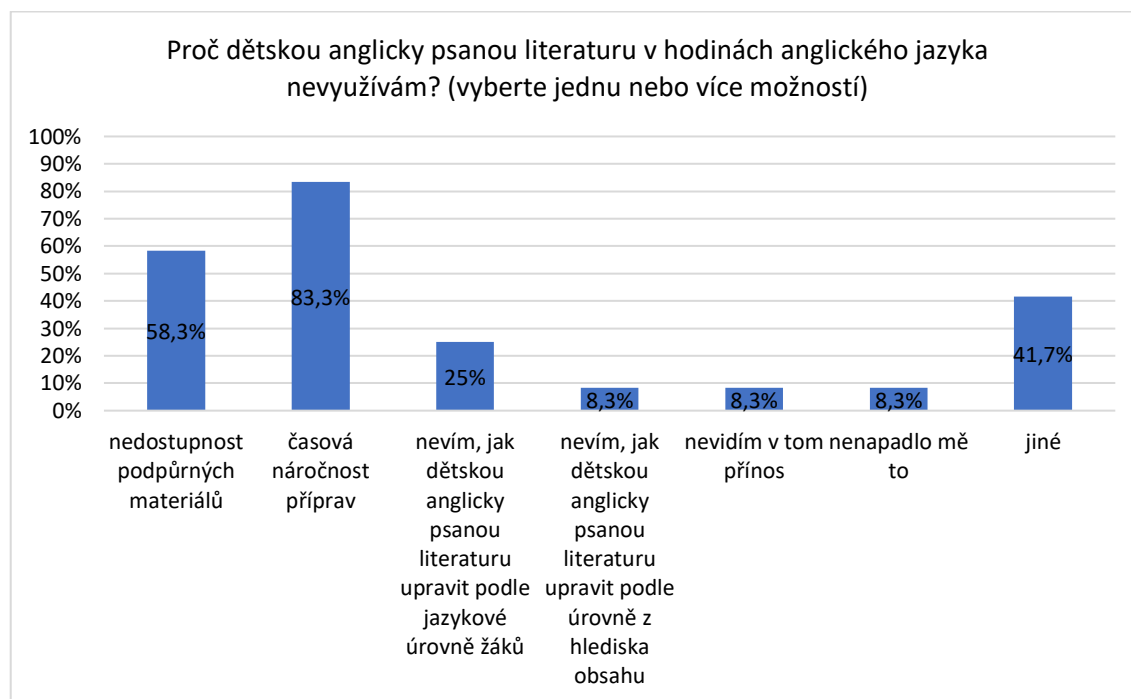
V dotazníku byli učitelé, kteří dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka nevyužívají, dotázáni na následující:

„Proč dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka nevyužívám?“.

Odpovědi na tuto otázku mohli učitelé vybírat z vypsanych možností a měli také prostor pro napsání dalších důvodů.

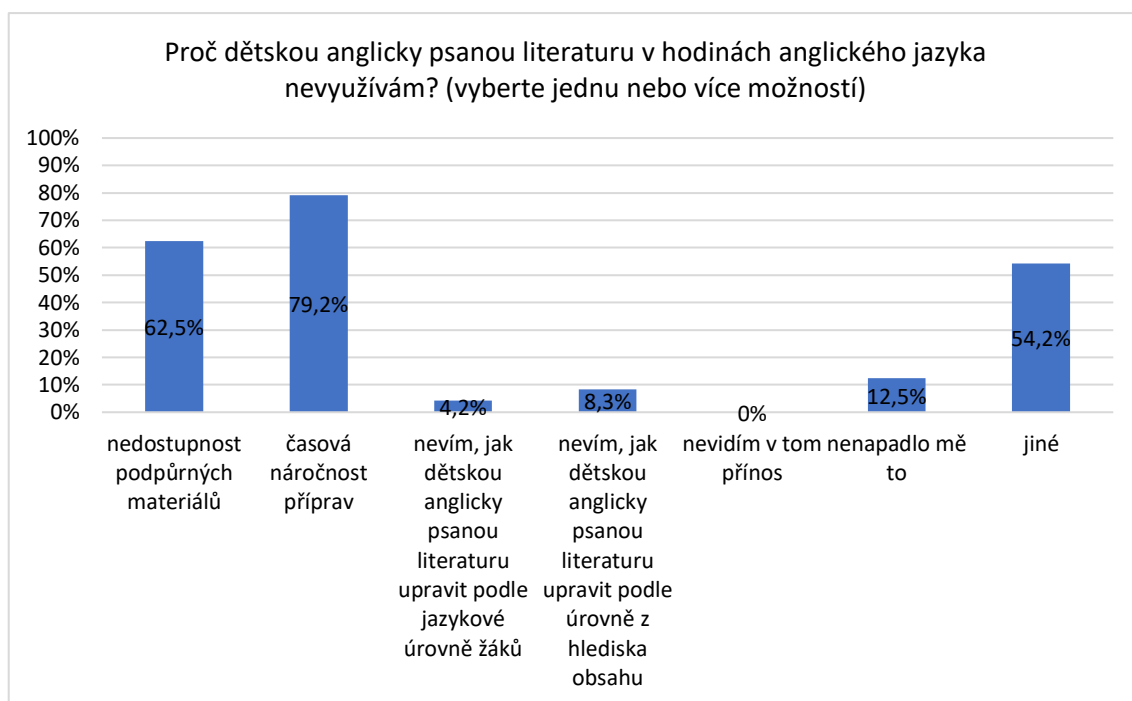
Jak již bylo zmíněno výše, všichni respondenti, kteří vyučují v mateřských školách, odpověděli shodně, že dětskou anglicky psanou literaturu využívají. Níže je tedy předložen graf, který znázorňuje odpovědi učitelů vyučujících v 1. či 2. ročníku ZŠ a graf,

který znázorňuje odpovědi učitelů vyučujících v 3., 4. či 5. ročníku ZŠ. Graf č. 7 pak znázorňuje odpovědi všech respondentů na tuto otázku.



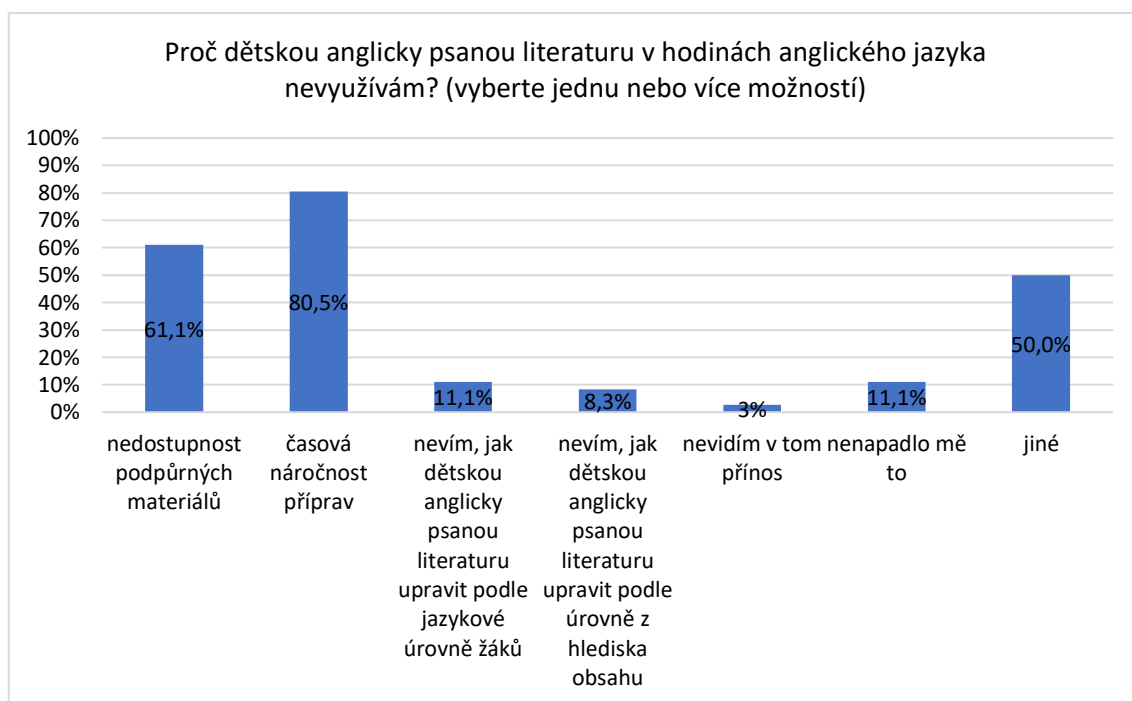
Graf č. 5: Důvody nevyužívání literatury ve výuce AJ v 1.–2. ročníku ZŠ

Z celkového počtu 12 respondentů vyučujících v 1. či 2. ročníku, jich 10 (83,3 %) odpovědělo, že dětskou anglicky psanou literaturu nevyužívá z důvodu časové náročnosti příprav. 7 respondentů (58,3 %) uvedlo jako důvod nedostupnost podpůrných materiálů. Třetí nejčastější odpovědí byl jiný důvod než ty, které byly uvedeny. Jiný důvod uvedlo 5 respondentů (41,7 %). Po bližším prozkoumání těchto vlastních odpovědí respondentů lze říci, že 4 tito respondenti uvedli jako důvod omezené finanční možnosti školy a s tím spojený problém s nakupováním knih nad rámec výuky anglického jazyka. 1 respondent pak uvedl, že: „je pro mě dostačující pracovní sešit a učebnice na interaktivní tabuli a s tím spojené aktivity“. 3 respondenti (25 %) uvedli, že neví, jak dětskou anglicky psanou literaturu upravit podle jazykové úrovně žáků. Pouze 1 respondent (8,3 %) uvedl, že neví, jak dětskou anglicky psanou literaturu upravit podle úrovně z hlediska obsahu. Rovněž 1 respondent uvedl (8,3 %), že v tom nevidí přínos. A stejně tak 1 respondent (8,3 %) uvedl, že ho to nenapadlo.



Graf č. 6: Důvody nevyžívání literatury ve výuce AJ v 3.–5. ročníku ZŠ

Na stejnou otázku odpovědělo celkem 24 učitelů vyučujících anglický jazyk v 3., 4. či 5. ročníku, kteří tedy dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka nevyžívají. Jako důvod pak uvedlo 19 respondentů (79,2 %) časovou náročnost příprav. 15 respondentů (62,5 %) uvedlo jako důvod nedostupnost podpůrných materiálů. Třetí nejčastější odpovědí byla vlastní odpověď respondentů, kterou uvedlo 13 respondentů (54,2 %). Po bližším prozkoumání těchto odpovědí lze konstatovat, že 12 respondentů nevyžívá dětskou anglicky psanou literaturu z důvodu omezených finančních možností školy a 1 respondent uvedl, že „učím AJ poprvé, zatím se seznamuji se schopnostmi žáků ve 3. třídě“. Dále pak 3 respondenti (12,5 %) uvedli, že je nenapadlo dětskou anglicky psanou literaturu zařazovat do výuky anglického jazyka. 2 respondenti (8,3 %) neví, jak dětskou anglicky psanou literaturu upravit podle úrovně z hlediska obsahu a 1 respondent (4,2 %) uvedl, že neví, jak dětskou anglicky psanou literaturu upravit podle jazykové úrovně žáků. Jiný důvod nevyžívání dětské anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka učitelé neuvedli.



Graf č. 7: Důvody nevyužívání literatury ve výuce AJ na 1. stupni ZŠ

Jak již bylo zmíněno výše, na tuto otázku odpověděli pouze respondenti, kteří vyučují na 1. stupni ZŠ. Všichni respondenti MŠ totiž shodně uvedli, že dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka využívají. Z celkové počtu 36 respondentů, kteří odpověděli, že dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka nevyužívají, uvedlo nejvíce respondentů jako důvod časovou náročnost příprav, konkrétně tedy 29 z nich (80,5 %). Jako druhý nejčastější důvod uváděli respondenti nedostupnost podpůrných materiálů. Tento důvod uvedlo celkem 22 respondentů (61,1 %). Třetí nejčastější odpovědí byla vlastní odpověď, kterou uvedlo celkem 18 respondentů (50 %). Z těchto 18 respondentů pak 16 uvedlo jako důvod omezené finanční možnosti školy a s tím spojený problém s nakupováním knih nad rámec výuky anglického jazyka. 4 respondenti (11,1 %) uvedli, že neví, jak dětskou anglicky psanou literaturu upravit podle jazykové úrovně žáků a stejně tak 4 respondenti (11,1 %) uvedli, že je dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka nenapadlo využívat. 3 respondenti (8,3 %) uvedli, že neví, jak dětskou anglicky psanou literaturu upravit podle úrovně z hlediska obsahu a pouze 1 respondent (2,7 %) uvedl, že v tom nevidí přínos.

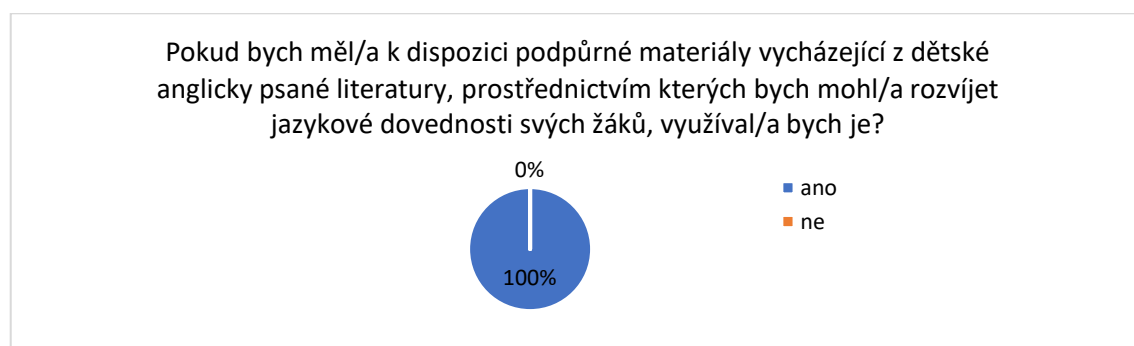
Na základě výše zmíněných poznatků lze říci, že procentuální zastoupení důvodů, kvůli kterým učitelé nevyužívají dětskou anglicky psanou literaturu, se v 1.–2. ročnících a 3.–5. ročnících výrazně neliší a lze konstatovat, že není pravda, že učitelé dětskou

anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka nevyužívají nejčastěji z důvodu nedostatku podpůrných materiálů. Lze však říci, že nedostatek podpůrných materiálů patří spolu s časovou náročností příprav a spolu s problémem omezených finančních možností škol mezi časté důvody, kvůli kterým prvostupňový učitelé s dětskou anglicky psanou literaturu ve výuce nepracují.

Stejným učitelům, tj. těm, kteří odpověděli, že dětskou anglicky psanou literaturu ve výuce nevyužívají, byla položena doplňující otázka:

„Pokud bych měl/a k dispozici podpůrné materiály vycházející z dětské anglicky psané literatury, prostřednictvím kterých bych mohl/a rozvíjet jazykové dovednosti svých žáků, využíval/a bych je?“.

Odpovědi na tuto otázku znázorňuje graf níže.



Graf č. 8: Zájem učitelů o podpůrné materiály

Všech 36 respondentů, kteří dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka nevyužívají, by podpůrné materiály vycházející z dětské anglicky psané literatury, prostřednictvím kterých by mohli rozvíjet jazykové dovednosti žáků, využívalo.

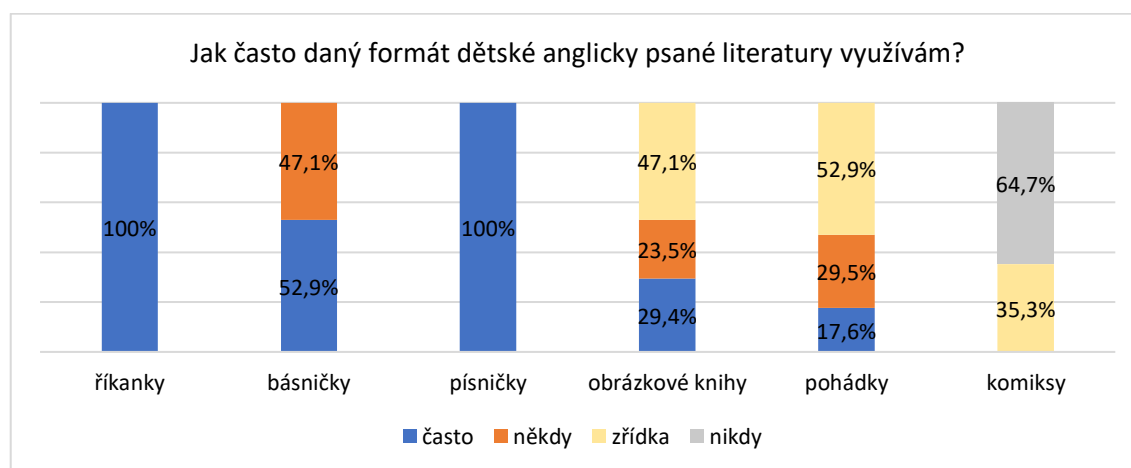
V případě, že učitelé odpověděli, že dětskou anglicky psanou literaturu ve svých hodinách anglického jazyka na svém stupni školy (tj. v MŠ, 1.–2. ročníku ZŠ, 3.–5. ročníku ZŠ) využívají, odpovídali v rámci dotazníkového šetření na četnost jejího využívání v konkrétním zvoleném formátu dětské anglicky psané literatury, a to otázkou:

„Jak často daný formát dětské anglicky psané literatury využívám?“.

Respondenti volili na škále „často – někdy – zřídka – nikdy“ – při volbě konkrétní formy dětské anglicky psané literatury tedy říkanky, básničky, písničky, obrázkové knihy,

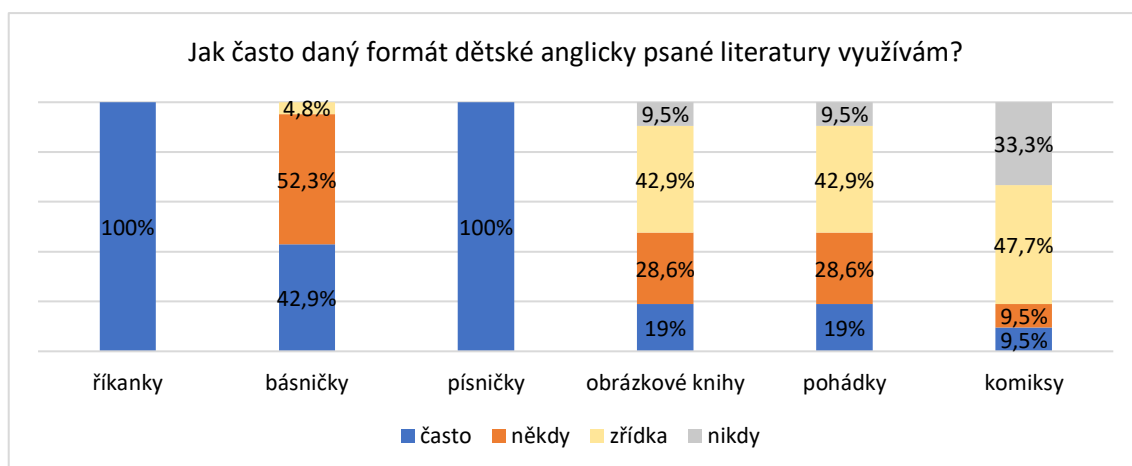
pohádky a komiksy. (Formáty vybrány s ohledem na poznatky v teoretické části práce, zvláště na formáty, které jsou součástí učiva anglického jazyka 3.–5. ročníků ZŠ dle dokumentu Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu.)

Aby bylo možné porovnat četnost využívání jednotlivých forem dětské anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v souvislosti s jednotlivými věkovými skupinami, jsou níže předloženy grafy, které znázorňují zvláště odpovědi učitelů mateřských škol, 1.–2. ročníků ZŠ a 3.–5. ročníků ZŠ a dále pak je předložen graf, který znázorňuje odpovědi všech respondentů napříč jednotlivými ročníky.



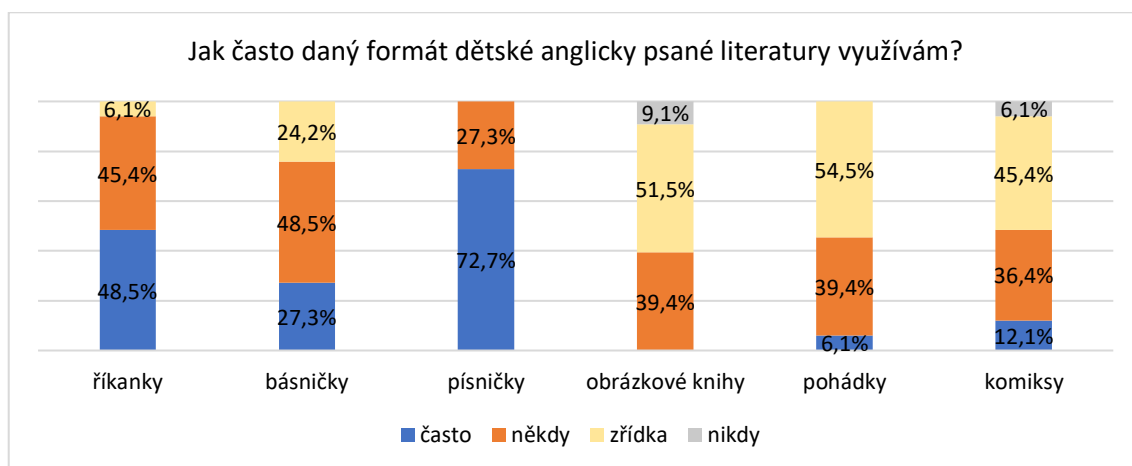
Graf č. 9: Četnost jednotlivých forem literatury v MŠ

Z grafu č. 9 lze vyčíst, že všech 17 respondentů vyučujících v mateřských školách využívá říkanky a písničky často. Básničky tyto respondenti využívají buď často, konkrétně 9 respondentů (52,9 %), případně někdy, konkrétně 8 respondentů (47,1 %). Více než polovina respondentů využívá obrázkové knihy často nebo někdy. Často je využívá 5 respondentů (29,4 %) a někdy 4 respondenti (23,5 %). Zřídka využívá obrázkové knihy 8 respondentů (47,1 %). Pohádky využívají ve výuce taktéž všichni respondenti, avšak více než polovina z nich, konkrétně 9 respondentů (52,9 %) je využívá pouze zřídka. 5 respondentů (29,4 %) uvedlo, že pohádky využívá někdy a 3 respondenti (17,6 %) uvedli, že je využívají často. Komiksy nevyužívá většina respondentů – konkrétně 11 respondentů (64,7 %) a zbylí respondenti, konkrétně 6 respondentů (35,3 %), uvedli, že je využívají zřídka.



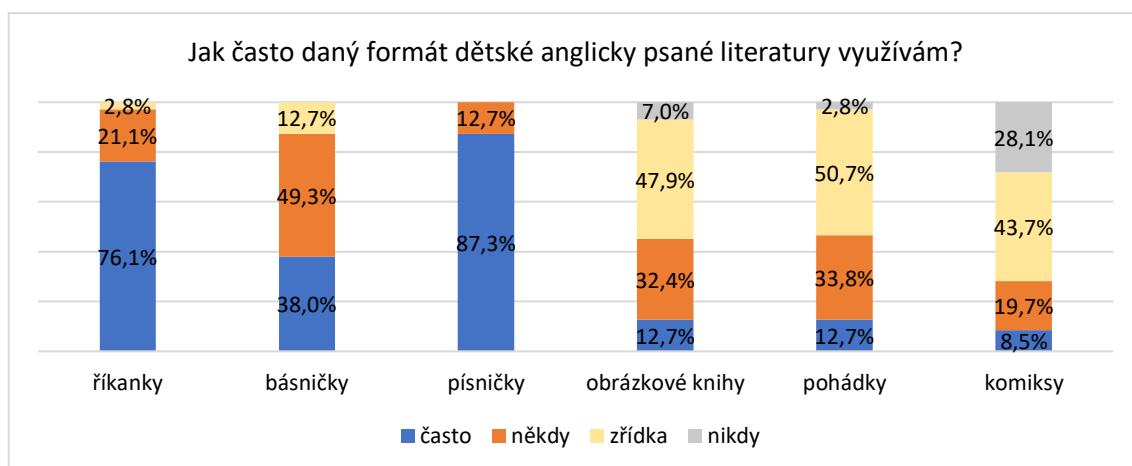
Graf č. 10: Četnost jednotlivých forem literatury v 1. a 2. ročnících ZŠ

Z grafu č. 10 je zřejmé, že všech 21 respondentů vyučujících v 1. a 2. ročnících ZŠ využívá ve výuce písničky a říkanky často. Naprostá většina těchto učitelů využívá často, konkrétně 9 respondentů (42,9 %), případně někdy, konkrétně 11 respondentů (52,3 %), také básničky a pouze 1 učitel (4,8 %) uvedl, že využívá básničky ve výuce zřídka. V souvislosti s obrázkovými knihami i pohádkami uvedlo nejvíce učitelů – v obou případech celkem 9 respondentů (42,9 %), že je zařazují do výuky zřídka. 6 respondentů (28,6 %) uvedlo, že obrázkové knihy využívá ve výuce někdy a stejný počet respondentů uvedl, že využívá ve výuce někdy pohádky. Obrázkové knihy zařazují do výuky často pouze 4 respondenti (19 %) a stejný počet respondentů zařazuje do výuky pohádky. 2 respondenti (9,5 %) uvedli, že obrázkové knihy nevyužívají při výuce vůbec a stejně tak 2 respondenti uvedli, že nevyužívají při výuce pohádky. Počet uživatelů komiksů se oproti obrázkovým knihám a pohádkám dále snižuje. Komiksy využívá 10 respondentů (47,7 %) zřídka, 7 respondentů (33,3 %) je nevyužívá vůbec a pouze 2 respondenti (9,5 %) je využívají někdy a 2 respondenti (9,5 %) často.



Graf č. 11: Četnost jednotlivých forem literatury ve výuce AJ v 3.–5. ročnících ZŠ

Z grafu č. 11 lze vyčíst, že všech 33 respondentů vyučujících v 3., 4. či 5. ročníku ZŠ, využívá ve výuce anglického jazyka říkanky a básničky. Konkrétně 16 učitelů (48,5 %) uvedlo, že využívá říkanky často, 15 učitelů (45,4 %) uvedlo, že je využívá někdy a 2 učitelé (6,1 %) uvedli, že je využívají zřídka. Básničky využívá nejvíce respondentů, konkrétně 16 z nich (48,5 %), někdy, 9 respondentů (27,3 %) často a 8 respondentů (24,2 %) pouze zřídka. Písničky využívají ve výuce anglického jazyka rovněž všichni respondenti, a to převážně často – konkrétně 24 respondentů (72,7 %), a ostatní respondenti – konkrétně 9 respondentů (27,3 %), je využívají někdy. Oproti tomu většina respondentů využívá obrázkové knihy ve výuce pouze někdy nebo zřídka. Konkrétně 17 učitelů (51,5 %) uvedlo, že je využívá zřídka a 13 učitelů (39,4 %) uvedlo, že obrázkové knihy využívá někdy. Ostatní učitelé uvedli, konkrétně 3 z nich (9,1 %), že nepracují s obrázkovými knihami vůbec. Pohádky ve výuce využívají všichni respondenti, avšak většina z nich pouze zřídka. Zřídka pohádky využívá 18 respondentů (54,5 %), někdy je využívá 13 respondentů (39,4 %) a pouze 2 respondenti (6,1 %) je využívají často. Komiksy pak ve výuce využívá nejvíce respondentů zřídka, konkrétně 15 z nich (45,4 %). 12 respondentů (36,4 %) využívá komiksy někdy, 4 respondenti (12,1 %) často a 2 respondenti (6,1 %) komiksy ve výuce nevyužívají.



Graf č. 12: Četnost jednotlivých forem literatury napříč jednotlivými ročníky

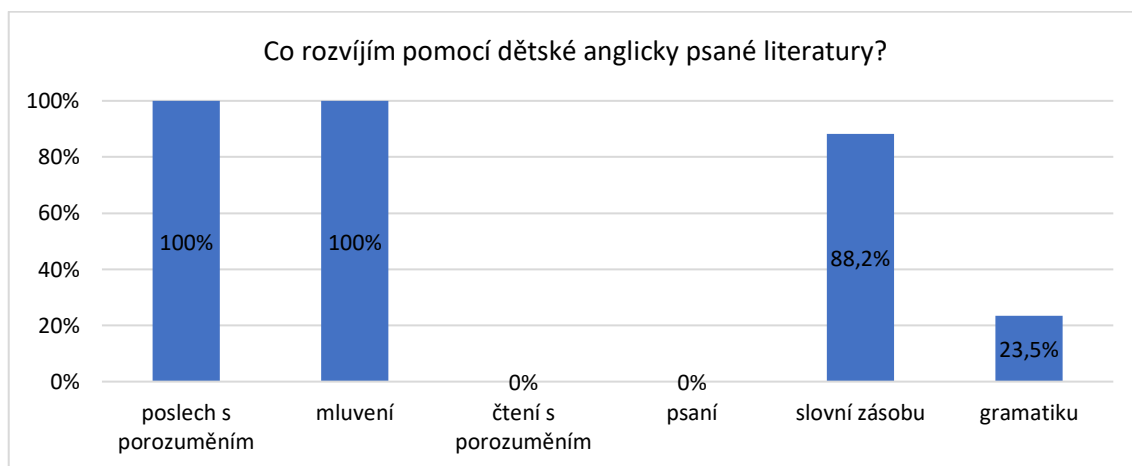
Na tuto otázku odpovědělo celkem tedy 71 respondentů. Z grafu č. 12 lze vyčíst, že všichni respondenti, kteří odpověděli na danou otázku, využívají alespoň někdy ve výuce anglického jazyka říkanky, básničky a písničky a velká většina z nich tyto formáty využívá často. Konkrétně pak písničky využívá často 62 respondentů (87,3 %) a 9 respondentů (12,7 %) je využívá někdy. Říkanky využívá 54 respondentů (76,1 %) často, někdy 15 respondentů (21,1 %) a zřídka 2 respondenti (2,8 %). Básničky nejvíce respondentů využívá někdy, konkrétně 35 respondentů (49,3 %), často je využívá 27 respondentů (38 %) a zbylí respondenti, tedy 9 respondentů (12,7 %), je využívají zřídka. Četnost využívání obrázkových knih, pohádek a komiksů je v porovnání s říkankami, básničkami a písničkami menší. Někteří z respondentů dokonce tyto formáty ve výuce nevyužívají vůbec. Obrázkové knihy téměř polovina respondentů, konkrétně 34 respondentů (47,9 %), využívá pouze zřídka. 23 respondentů (32,4 %) obrázkové knihy využívá někdy, často je využívá jen 9 respondentů (12,7 %) a 5 respondentů (7 %) je nevyužívá vůbec. Pohádky využívá více než polovina respondentů pouze zřídka, konkrétně 36 respondentů (50,7 %), někdy je využívá 24 respondentů (33,8 %), často 9 respondentů (12,7 %) a 2 respondenti (2,8 %) odpověděli, že pohádky nevyužívají vůbec. Komiksy nejvíce respondentů, konkrétně 31 respondentů (43,7 %), využívá zřídka. 20 respondentů (28,1 %) je nevyužívá, 14 respondentů (19,7 %) je využívá někdy a pouze 6 respondentů (8,5 %) je využívá často.

Učitelům, kteří deklarovali využívání dětské anglicky psané literatury pro své cílové skupiny (žáci MŠ, žáci 1.–2. ročníku ZŠ a žáci 3.–5. ročníku ZŠ), byla v rámci zmapování četnosti využívání dětské anglicky psané literatury za účelem rozvoje jazykových dovedností dále položena následující otázka:

„Co rozvíjím pomocí dětské anglicky psané literatury?“.

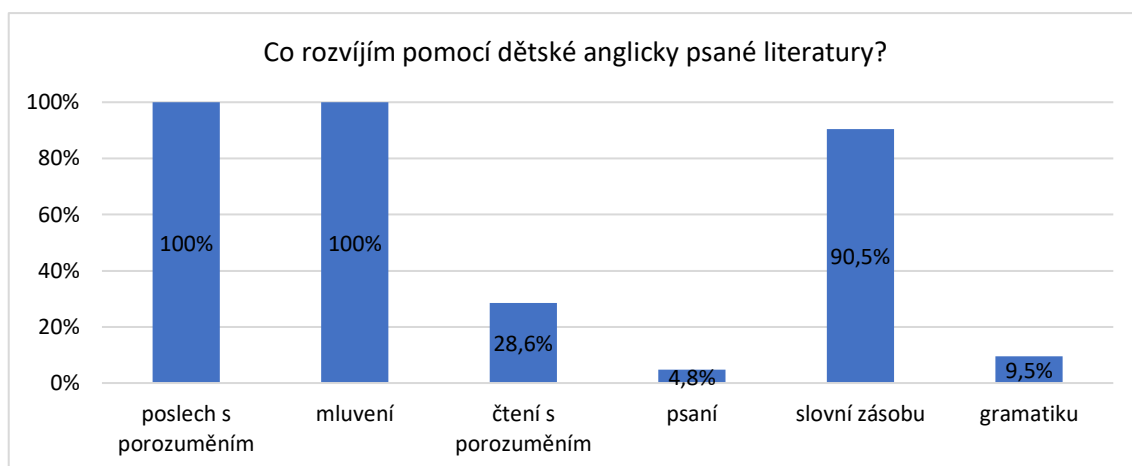
Učitelé mohli vybírat z vypsanych možností a mohli volit jednu nebo více odpovědí.

Níže jsou předloženy grafy, které znázorňují zvláště odpovědi učitelů MŠ, 1.– 2. ročníků ZŠ a 3.–5. ročníků ZŠ. (Odpovědi reflektují i možnosti dané věkové kategorie, kdy například rozvoj psaní nemohl být vzhledem k charakteristice skupiny, např. v MŠ, respektive částečně i v 1.–2. ročníku ZŠ, využit.) V souvislosti s touto otázkou je pak předložen ještě jeden graf, který znázorňuje odpovědi všech respondentů napříč jednotlivými ročníky.



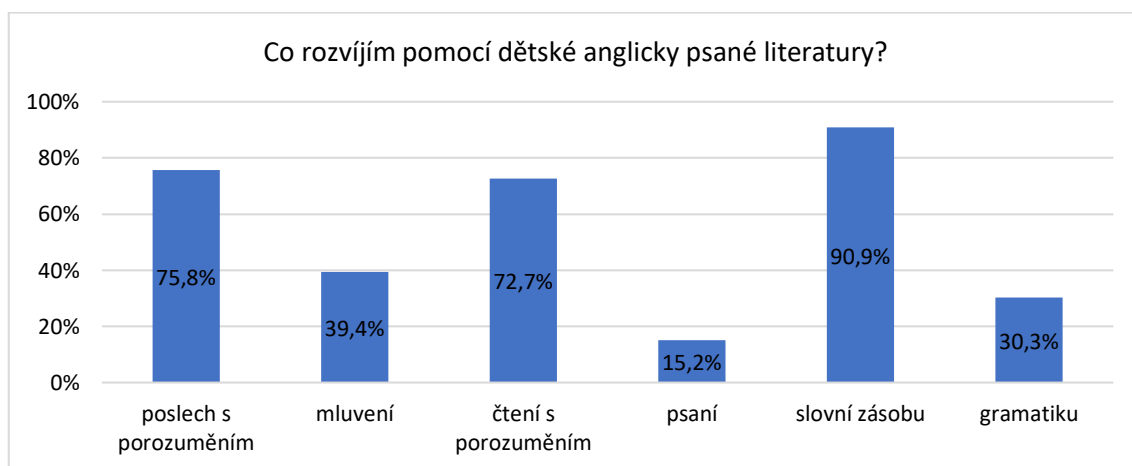
Graf č. 13: Účel využívání literatury v MŠ

Z celkového počtu 107 respondentů odpovědělo na danou otázku celkem 17 respondentů vyučujících v mateřských školách. Všichni tito respondenti shodně uvedli, že pomocí dětské anglicky psané literatury rozvíjí poslech s porozuměním a mluvení a nerozvíjí čtení s porozuměním a psaní, což je vzhledem k cílové skupině logické. Slovní zásobu rozvíjí pomocí dětské anglicky psané literatury 15 respondentů (88,2 %) a gramatiku 4 respondenti (23,5 %).



Graf č. 14: Účel využívání literatury v 1.–2. ročnících ZŠ

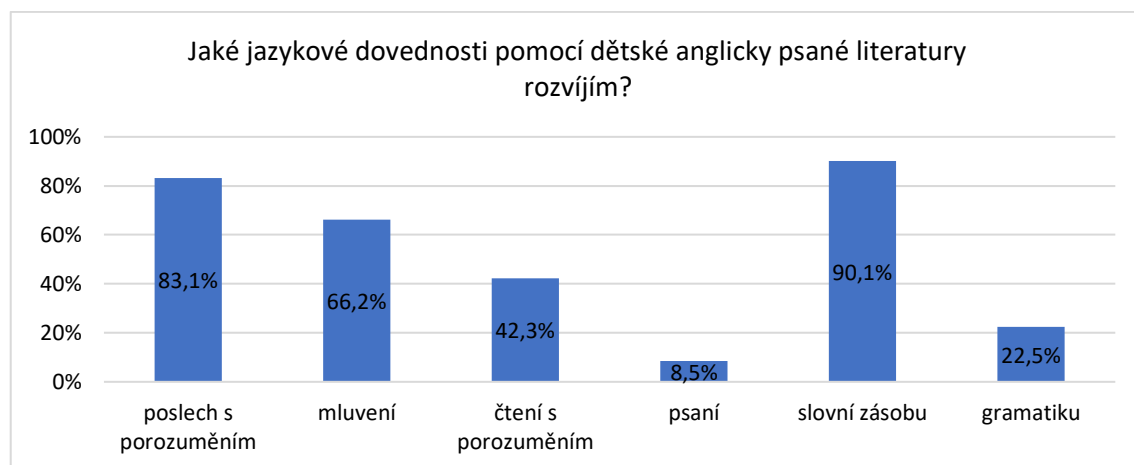
Na stejnou otázku odpovědělo celkem 21 učitelů vyučujících v 1. či 2. ročnících ZŠ. Všichni tito respondenti uvedli, že pomocí dětské anglicky psané literatury rozvíjí poslech s porozuměním a mluvení. Někteří z těchto učitelů uvedli, že rozvíjí také čtení s porozuměním – konkrétně 6 z nich (28,6 %). A jeden z respondentů (4,8 %) pak uvedl, že pomocí dětské anglicky psané literatury rozvíjí také psaní. Slovní zásobu rozvíjí pomocí dětské anglicky psané literatury 19 respondentů (90,5 %) a gramatiku 2 respondenti (9,5 %).



Graf č. 15: Účel využívání literatury v 3.–5. ročnících ZŠ

Stejná otázka byla položena také učitelům vyučujícím v 3., 4. či 5. ročníku ZŠ a odpovědělo na ni celkem 33 učitelů. Z grafu č. 15 lze vidět, že všechny čtyři uvedené dovednosti nerozvíjí rovnoměrně všichni respondenti. Nejvíce respondentů rozvíjí prostřednictvím dětské anglicky psané literatury poslech s porozuměním – konkrétně 25 respondentů (75,8 %). Čtení s porozuměním pak rozvíjí 24 respondentů (72,7 %). Méně respondentů rozvíjí pomocí dětské anglicky psané literatury mluvení – konkrétně

13 respondentů (39,4 %). A nejméně respondentů rozvíjí prostřednictvím dětské anglicky psané literatury psaní – konkrétně 5 respondentů (15,2 %). Slovní zásobu rozvíjí pomocí dětské anglicky psané literatury 30 respondentů (90,9 %) a gramatiku 10 respondentů (30,3 %).



Graf č. 16: Účel využívání literatury napříč jednotlivými ročníky

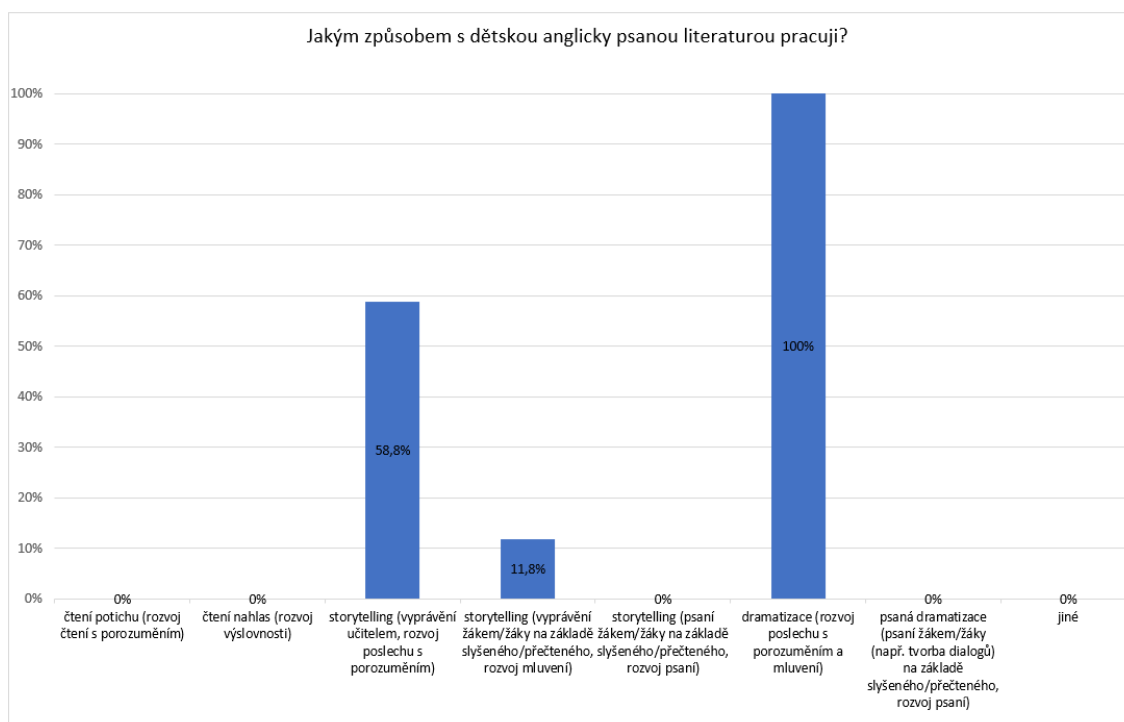
Na tuto otázku odpovědělo celkem tedy 71 respondentů. Z grafu č. 16 lze vyčíst, že v souvislosti s jazykovými dovednostmi využívá nejvíce respondentů dětskou anglicky psanou literaturu za účelem rozvoje poslechu s porozuměním, konkrétně 59 respondentů (83,1 %). 47 respondentů (66,2 %) uvedlo, že pomocí dětské anglicky psané literatury rozvíjí mluvení, 30 respondentů (42,3 %) uvedlo čtení s porozuměním a nejméně respondentů, konkrétně 6 respondentů (8,5 %), uvedlo psaní. Respondenti také uvedli, že prostřednictvím dětské anglicky psané literatury rozvíjí slovní zásobu – tuto možnost zvolilo 64 respondentů (90,1 %), a gramatiku – tuto možnost zvolilo 16 respondentů (22,5 %).

Učitelům, kteří odpověděli, že dětskou anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka využívají, byla dále položena otázka týkající se způsobu práce s dětskou anglicky psanou literaturou. Otázka byla učitelům jednotlivých věkových kategorií položena následovně:

„Jakým způsobem s dětskou anglicky psanou literaturou pracují?“.

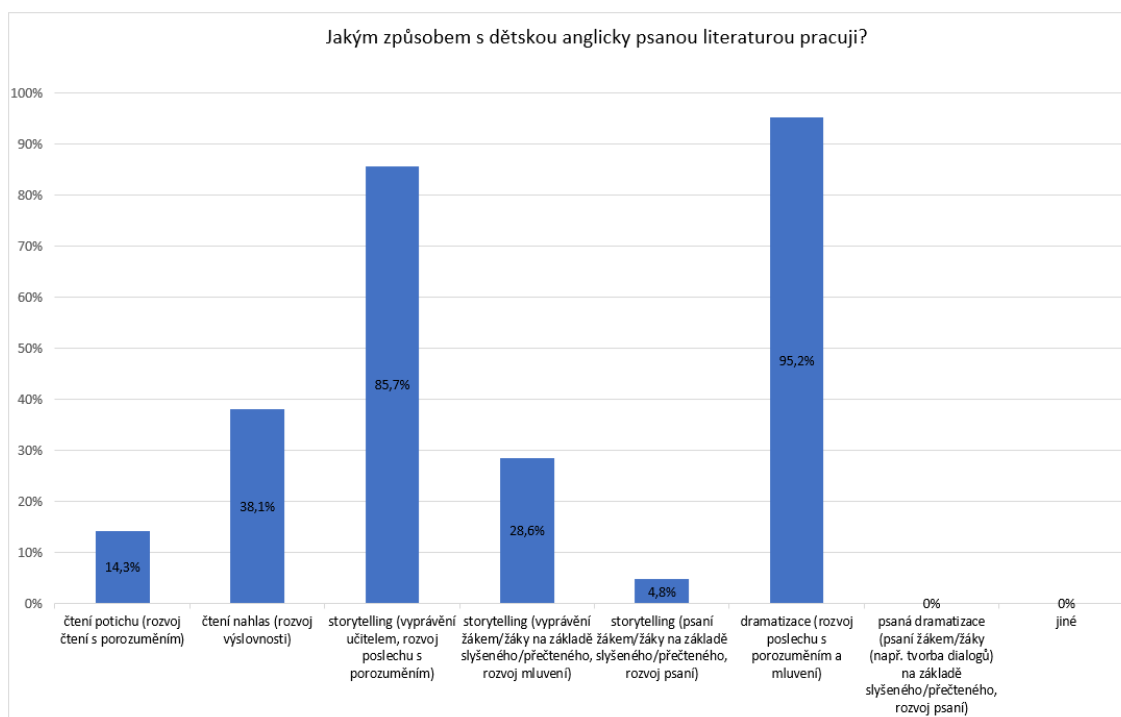
Respondenti mohli vybírat z vypsanych možností a měli také prostor pro napsání dalších způsobů.

Níže jsou předloženy 3 grafy, které znázorňují odpovědi učitelů MŠ, 1.–2. ročníků a 3.–5. ročníků. (Odpovědi reflektují i možnosti daných věkových kategorií) A dále pak graf, který znázorňuje odpovědi všech respondentů na tuto otázku.



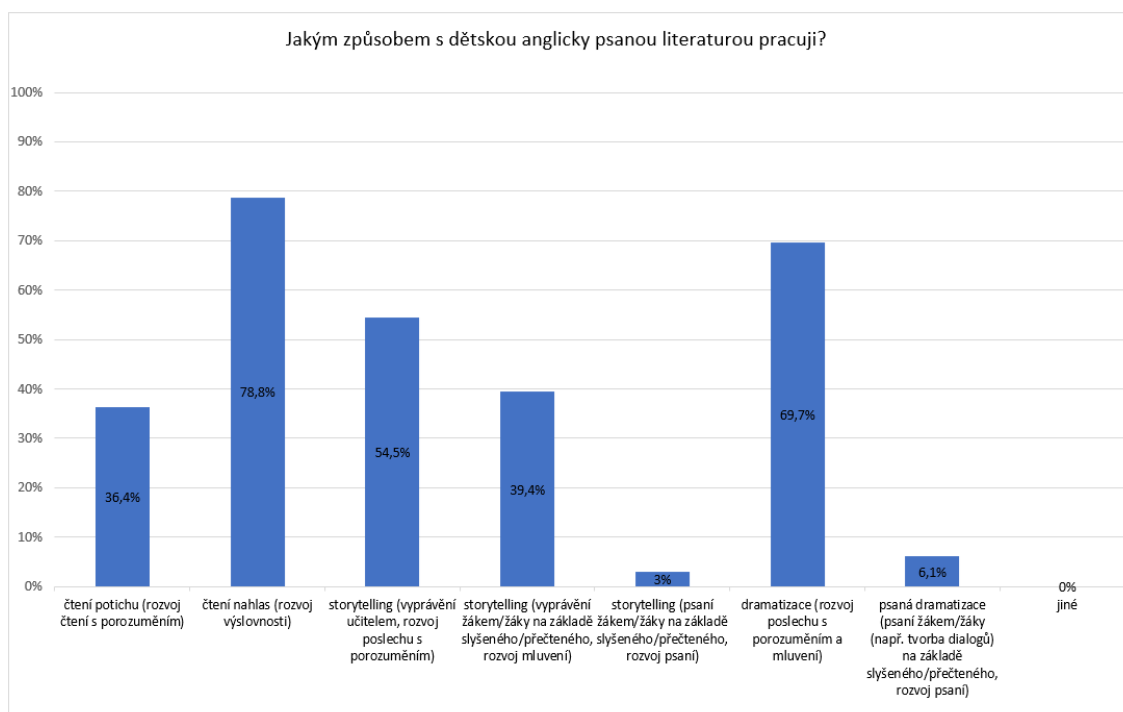
Graf č. 17: Způsob práce s literaturou v MŠ

Z grafu č. 17 lze vyčíst, že nejčastějším způsobem práce s dětskou anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka v MŠ je dramatizace – tuto možnost uvedlo všech 17 respondentů, kteří s dětskou anglicky psanou literaturou v MŠ pracují. Více než polovina respondentů, konkrétně 10 respondentů (58,8 %), využívá ve výuce storytelling – vyprávění učitelem. Pouze 2 respondenti (11,8 %) uvedli, že využívají storytelling – vyprávění žákem/žáky na základě slyšeného/přečteného. Jiný způsob práce s dětskou anglicky psanou literaturou tito respondenti neuvedli.



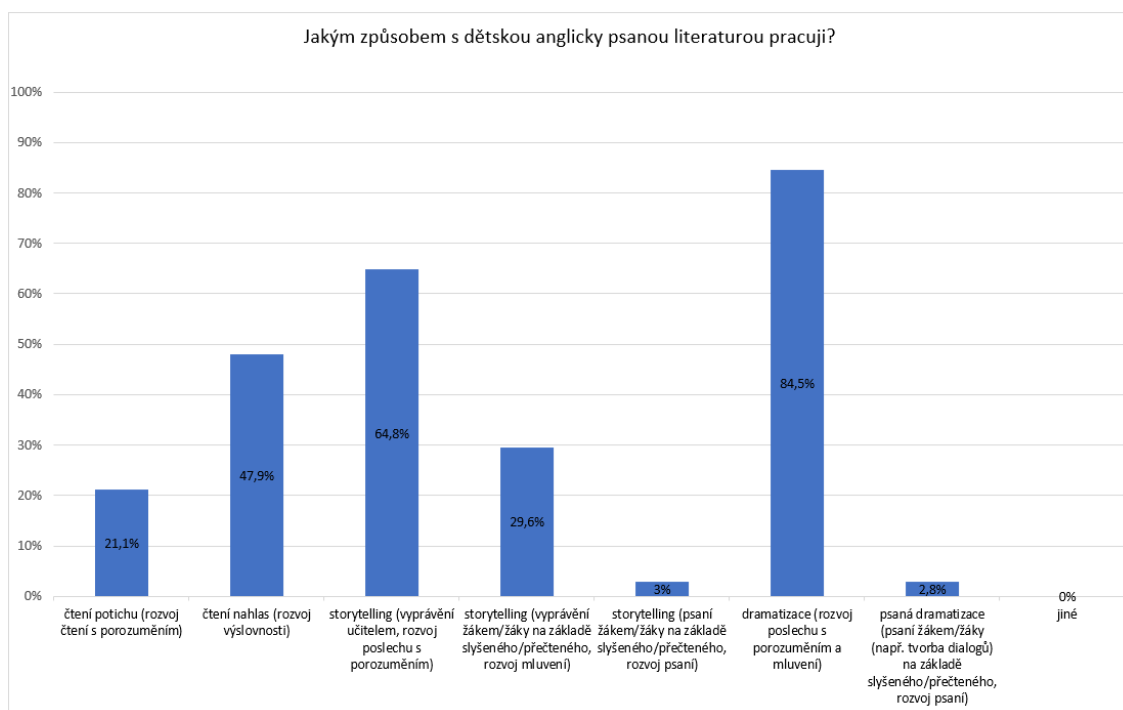
Graf č. 18: Způsob práce s literaturou v 1.–2. ročnících ZŠ

Ke způsobu práce s dětskou anglicky psanou literaturou v 1. či 2. ročníku ZŠ se vyjádřilo celkem 21 respondentů. Naprostá většina respondentů uvedla, konkrétně 20 z nich (95,2 %), že s dětskou anglicky psanou literaturou pracují prostřednictvím dramatizace. Většina respondentů, tedy 18 z nich (85,7 %), využívá ve výuce storytelling – vyprávění učitelem. Méně než polovina respondentů, konkrétně 8 z nich (38,1 %), využívá při práci s dětskou anglicky psanou literaturou hlasitého čtení žáků. Storytelling – vyprávění žákem/žáky zařazuje do výuky 6 respondentů (28,6 %). Čtení potichu zařazují do výuky pouze 3 respondenti (14,3 %). A pouze 1 respondent (4,8 %) uvedl, že využívá storytelling za účelem psaní žákem/žáky na základě slyšeného/přečteného. Jiný způsob práce s dětskou anglicky psanou literaturou tyto respondenti neuvodli.



Graf č. 19: Způsob práce s literaturou v 3.–5. ročnících ZŠ

Na stejnou otázku odpovědělo 33 respondentů, kteří využívají dětskou anglicky psanou literaturu při výuce anglického jazyka v 3., 4. či 5. ročníku ZŠ. Více než polovina z nich uvedla, že využívá při práci s dětskou anglicky psanou literaturou hlasitého čtení – konkrétně 26 respondentů (78,8 %), dramatizaci – konkrétně 23 respondentů (69,7 %) a 18 respondentů (54,5 %) využívá v hodinách storytelling – vyprávění učitelem. Méně než polovina respondentů, konkrétně 13 z nich (39,4 %), využívá storytelling – vyprávění žákem/žáky. Tiché čtení zařazuje do výuky v souvislosti s dětskou anglicky psanou literaturou 12 respondentů (36,4 %). Pouze 2 respondenti (6,1 %) uvedli, že využívají psanou dramatizaci, tedy psaní žákem/žáky a 1 respondent (3 %) uvedl, že využívá storytelling – psaní žákem/žáky. Respondenti jiný způsob práce, který by využívali v souvislosti s prací s dětskou anglicky psanou literaturou v hodinách anglického jazyka, neuvedli.



Graf č. 20: Způsob práce s literaturou napříč jednotlivými ročníky

Celkem tedy na výše zmíněnou otázku odpovědělo 71 respondentů vyučujících v MŠ či na 1. stupni ZŠ. Z grafu č. 20 lze vidět, že nejvíce učitelů, v souvislosti s dětskou anglicky psanou literaturou, využívá v hodinách dramatizaci. Tento způsob práce uvedlo celkem 60 respondentů (84,5 %). Druhou nejčastější odpovědí byl storytelling – vyprávění učitelem. Tuto možnost uvedlo celkem 46 respondentů (64,8 %). 34 respondentů (47,9 %) pracuje s dětskou anglicky psanou literaturou skrze tiché čtení, 21 respondentů (29,6 %) využívá storytelling – vyprávění žákem/žáky a 15 respondentů (21,1 %) využívá hlasité čtení. Pouze 2 respondenti (2,8 %) uvedli, že v hodinách využívají storytelling – psaní žákem/žáky a stejně tak 2 respondenti (2,8 %) uvedli, že využívají psanou dramatizaci – tedy psaní žákem/žáky. Jiný způsob práce s dětskou anglicky psanou literaturou respondenti neuváděli.

Z výše uvedených výsledků lze tedy konstatovat, že není pravda, že by všichni učitelé využívali ve výuce anglického jazyka – v souvislosti s dětskou anglicky psanou literaturou – vyprávění učitelem a dramatizaci. Rovněž není pravda, že učitelé vyučující ve vyšších ročnících nezařazují do hodin tiché čtení. A stejně tak se nepotvrdila malá míra zařazení čtení ve vyšších ročnících. Potvrdilo se však, že způsob, kdy sami žáci vypráví na základě slyšeného/přečteného se příliš nevyužívá. A stejně tak se potvrdilo, že většina učitelů nezařazuje do výuky vyšších ročníků psaní žáky a psanou dramatizaci.

7.2 Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření mezi žáky

Tabulka č. 1: Výsledky dotazníku mezi žáky – práce s knihou From Head to Toe

Jak se ti hodina líbila?				
	Moc se mi líbila.	Líbila se mi.	Moc se mi nelíbila.	Vůbec se mi nelíbila.
MŠ	12	0	0	0
2. ročník	12	2	0	0
5. ročník	5	11	0	0
Bavilo tě vyplňování pracovního listu?				
	Moc mě bavilo.	Bavilo mě.	Moc mě nebavilo.	Vůbec mě nebavilo.
MŠ	10	2	0	0
2. ročník	10	4	0	0
5. ročník	6	10	0	0
Chtěl/a bys s anglickými knížkami pracovat i v dalších hodinách?				
	ano	ne		
MŠ	12	0		
2. ročník	14	0		
5. ročník	16	0		
Byl/a jsi spokojena/a s tvou prací v hodině?				
	Byl/a jsem moc spokojen/a.	Byl/a jsem spokojen/a.	Nebyl/a jsem spokojen/a.	Nebyl/a jsem vůbec spokojen/a.
MŠ	12	0	0	0
2. ročník	6	8	0	0
5. ročník	14	2	0	0

Tabulka č. 1 znázorňuje počet odpovědí, které byly získány v rámci dotazníkového šetření mezi žáky (dotazník viz příloha C). Na dotazník odpovídali žáci MŠ, 2. ročníku ZŠ a 5. ročníku ZŠ po námi odučené hodině anglického jazyka, která vycházela z knížky From Head to Toe (plány hodin a pracovní listy viz podkapitoly 7.1, 7.2, 7.3).

Tabulka č. 2: Výsledky dotazníku mezi žáky – práce s knihou Hansel and Gretel

Jak se ti hodina líbila?				
	Moc se mi líbila.	Líbila se mi.	Moc se mi nelíbila.	Vůbec se mi nelíbila.
MŠ	8	2	0	0
2. ročník	10	3	0	0
5. ročník	12	4	0	0
Bavilo tě vyplňování pracovního listu?				
	Moc mě bavilo.	Bavilo mě.	Moc mě nebavilo.	Vůbec mě nebavilo.
MŠ	6	4	0	0
2. ročník	10	3	0	0
5. ročník	11	5	0	0
Chtěl/a bys s anglickými knížkami pracovat i v dalších hodinách?				
	ano		ne	
MŠ	10		0	
2. ročník	13		0	
5. ročník	16		0	
Byl/a jsi spokojena/a s tvou prací v hodině?				
	Byl/a jsem moc spokojen/a.	Byl/a jsem spokojen/a.	Nebyl/a jsem spokojen/a.	Nebyl/a jsem vůbec spokojen/a.
MŠ	10	0	0	0
2. ročník	9	4	0	0
5. ročník	8	8	0	0

Tabulka č. 2 znázorňuje také počet odpovědí, které byly získány skrze totožný dotazník. Na dotazník odpovídali rovněž žáci MŠ, 2. ročníku ZŠ a 5. ročníku ZŠ po námi odučené hodině anglického jazyka, která však vycházela z knížky Hansel and Gretel (plány hodin a pracovní listy viz podkapitoly 7.4, 7.5, 7.6).

Tabulka č. 3: Výsledky dotazníku mezi žáky v rámci všech odučených hodin

Jak se ti hodina líbila?			
Moc se mi líbila.	Líbila se mi.	Moc se mi nelíbila.	Vůbec se mi nelíbila.
59	22	0	0
Bavilo tě vyplňování pracovního listu?			
Moc mě bavilo.	Bavilo mě.	Moc mě nebavilo.	Vůbec mě nebavilo.
53	28	0	0
Chtěl/a bys s anglickými knížkami pracovat i v dalších hodinách?			
ano		ne	
81		0	
Byl/a jsi spokojena/a s tvou prací v hodině?			
Byl/a jsem moc spokojen/a.	Byl/a jsem spokojen/a.	Nebyl/a jsem spokojen/a.	Nebyl/a jsem vůbec spokojen/a.
59	22	0	0

Na závěr je předložena tabulka č. 3, která znázorňuje počet všech odpovědí, které byly získány v rámci dotazníkového šetření mezi žáky.

Na základě výše zmíněných výsledků lze říci, že žáky hodiny s dětskou anglicky psanou literaturou bavily napříč všemi ročníky. Stejně tak měli u žáků úspěch pracovní listy. Všichni žáci odpověděli, že by s dětskou anglicky psanou literaturou chtěli pracovat i v dalších hodinách. A všichni žáci byli rovněž spokojeni se svou prací v daných hodinách.

7.3 Reflexe učitelem

Po všech hodinách, které jsme odučili v MŠ, 2. ročníku a 5. ročníku ZŠ na základě námi vytvořených plánů hodin a pracovních listů, nám učitelé daných tříd poskytli zpětnou vazbu.

Učitel z MŠ hodnotil obě hodiny kladně. První hodinu, která vycházela z knihy *From Head to Toe*, označil učitel za zdařilejší a odůvodnil to tím, že mu aktivity připadaly pestřejší, co se týká střídání klidnějších a dynamičtějších aktivit. V rámci druhé hodiny, která vycházela z knihy *Hansel and Gretel* hodnotil učitel kladně výběr pohádky, kterou všichni žáci dobře znají a učitelé se také líbily vytvořené materiály k hraní loutkového divadla. Učitel však upozorňoval na to, že příprava učitele na takovou hodinu je poměrně

časově náročná, což by mohlo některé učitele v realizaci odradit. Dle slov učitele je však časová náročnost přípravy učitele odměněna zpětnou vazbou žáků. V souvislosti s touto hodinou pak učitel navrhoval, že by bylo možné práci s pohádkou rozdělit do dvou hodin, čímž by si učitel zajistil více prostoru na prostřídání dynamičtějších a klidnějších aktivit. V souvislosti s pracovním listem vycházejícím z knihy *From Head to Toe* učitel zmiňoval, že by dané obrázky žákům předem nastříhal. Pracovní list vycházející z knihy *Hansel and Gretel* pak hodnotil pozitivně. V rámci obou hodin byly dle učitele splněny předem stanovené cíle (viz v podkapitole 7.1 a 7.4).

Učitel 2. ročníku ZŠ hodnotil obě hodiny taktéž pozitivně a projevil zájem o knihy, které byly v rámci námi odučených hodin využity. V rámci hodnocení obou hodin vyzdvihoval způsob, jakým byly jednotlivé aktivity v hodinách sestaveny a také způsob, jakým probíhala interakce učitel – žáci. Dle učitele by hodiny anglického jazyka měly vypadat přesně takovým způsobem. Tedy měly by se střídát jednotlivé aktivity a žáci by měli být neustále zapojováni do daných aktivit, aby měli dostatečný prostor pro vlastní vyjadřování a nedocházelo k tomu, že budou jen pasivními účastníky dané hodiny. Pracovní list vycházející z knihy *From Head to Toe* se učitelí velice líbil. Oceňoval především nápad, kdy si žáci pracovní list přetvoří na vlastní knihu. Tuto knihu by pak žáci, dle učitele, mohli využít při práci v dalších hodinách. Pracovní list vycházející z knihy *Hansel and Gretel* hodnotil učitel taktéž pozitivně a zmiňoval, že by bylo možné obrázky v pracovním listě žákům předem nastříhat, aby hodina netrvala déle, než 45 minut. Neviděl to však jako velký problém. V rámci obou hodin pak byly dle učitele splněny předem stanovené cíle (viz v podkapitole 7.2 a 7.5).

Učitel 5. ročníku ZŠ hodnotil první hodinu, která vycházela z knihy *From Head to Toe* vesměs pozitivně. Dle učitele hodina žáky bavila a byla hezkou ukázkou toho, že žáci mohou pracovat i s jinými materiály, než jen s učebnicí a pracovním sešitem. Upozorňoval však na to, že tato hodina byla spíše opakováním a pro žáky byla námi zvolená kniha a z ní vycházející aktivity snadné. V souvislosti s nízkou obtížností hodiny varoval učitel před tím, že pokud by tímto způsobem probíhalo více hodin, mohli by se žáci začít nudit. Doporučil by tedy takovou hodinu, kdy žáci jen opakuji něco, co je pro ně snadné, nezařazovat moc často. Avšak tuto přípravu na hodinu by viděl jako ideální do výuky žáků 4. ročníku. Druhou hodinu, která vycházela z knihy *Hansel and Gretel*, hodnotil učitel velice pozitivně. Vyzdvihoval především aktivitu, kdy žáci měli za úkol

vymyslet vlastní dialogy jednotlivých postav z příběhu, a také následné předvádění těchto dialogů žáky. Učiteli se rovněž líbila aktivita zaměřená na poslech, kdy byla pozměněna některá slova v pohádce a žáci museli tato slova odhalit. Pracovní list vycházející z knihy *From Head to Toe* se učiteli líbil a aktivitu zadanou jako domácí úkol využil v hodině výtvarné výchovy. V souvislosti s tímto pracovním listem pak vyzdvihoval především to, že nešlo jen o klasické vyplňování cvičení a označil pracovní list za kreativní. Pracovní list vycházející z knihy *Hansel and Gretel* hodnotil učitel taktéž pozitivně a líbilo se mu především cvičení, kdy žáci vymýšleli vlastní dialogy osob z příběhu. V rámci obou hodin pak byly dle učitele splněny předem stanovené cíle (viz v podkapitole 7.3 a 7.6).

7.4 Sebereflexe práce s dětskou anglicky psanou literaturou

V následujících podkapitolách reflektujeme svou práci s dětskou anglicky psanou literaturou a s tím související materiály, které jsme v rámci práce vytvořili. Konkrétně reflektujeme svou práci s vybranými formáty dětské anglicky psané literatury, způsoby práce s dětskou anglicky psanou literaturou, které byly využity v rámci námi odučených hodin a pracovní listy, které byly vytvořeny primárně za účelem rozvoje jazykových dovedností žáků.

7.4.1 Práce s obrázkovou knihou *From Head to Toe* v MŠ

První hodina, kterou jsme odučili, proběhla v MŠ a vycházela z knihy *From Head to Toe*. Cílem této hodiny bylo rozvíjet prostřednictvím práce s dětskou anglicky psanou literaturou u žáků mluvení a poslech s porozuměním a domníváme se, že to bylo splněno.

Formátem, ze kterého hodina vycházela, byla obrázková kniha. Tento formát literatury se nám při práci s žáky v MŠ osvědčil. Žáci, nejen díky ilustracím v knize, chápali, o čem daný text je. Text, který jsme z této knihy četli, byl krátký a byl doplněn o aktivity, v rámci, kterých žáci předváděli obsah čteného. Tento způsob práce, kdy jsme využili *storytellingu* a *dramatizace*, se nám jevil jako vhodný. Nejen že byli žáci aktivně zapojeni do výuky, ale tímto způsobem byl žákům poskytnut také dostatečný prostor pro pochopení námi čteného obsahu knihy, a tedy také toho, co po nás žáci opakovali.

Dalším formátem, který byl v rámci hodiny využit, byla písnička, která byla rovněž opakovaním čteného. Prostřednictvím písničky, kterou jsme nejprve zpívali sami, si žáci v rámci námi zvolené aktivity procvičovali poslech s porozuměním. Následně se

žáci danou písničku učili a získali tak další prostor pro vyjadřování se v anglickém jazyce. Bylo zřejmé, že zapojení písničky do výuky mělo u žáků velký úspěch, a to i přes to, že žáci zvládali zpívat písničku pouze po částech. Domníváme se však, že pokud by žáci zpívali danou písničku i v následujících hodinách, byli by postupem času schopni ji zazpívat vcelku. Tento formát literatury se nám tedy ve výuce žáků v MŠ rovněž osvědčil.

Pracovní list vycházel z dané obrázkové knihy. V rámci prvního cvičení v pracovním listě jsme ověřili u žáků poslech s porozuměním. Většina žáků vyplnila toto cvičení správně a myslíme si, že bylo cvičení zvoleno vhodně. Dále pak pracovní list sloužil nejen jako materiál pro ověření poslechu s porozuměním, ale také jako příprava pro čtení, kdy žáci při poslechu námi čtené knihy sledovali, zda k sobě přiřadili jednotlivé části (strany) knihy správně. Tato aktivita činila některým žákům potíže. Domníváme se, že to bylo především z toho důvodu, že žáci nejsou tímto způsobem zvyklí v hodinách pracovat a myslíme si, že tento způsob práce s dětskou anglicky psanou literaturou je možné do výuky těchto žáků také zařazovat.

7.4.2 Práce s obrázkovou knihou From Head to Toe ve 2. ročníku ZŠ

Druhá hodina, kterou jsme odučili, proběhla v 2. ročníku ZŠ a vycházela taktéž z knihy From Head to Toe. Cílem této hodiny bylo rozvíjet prostřednictvím práce s dětskou anglicky psanou literaturou u žáků mluvení, poslech s porozuměním a okrajově také čtení s porozuměním a psaní a myslíme si, že to bylo splněno.

Práce s obrázkovou knihou se nám osvědčila také při výuce žáků 2. ročníku ZŠ. Žáci byli nejprve seznámeni s knihou prostřednictvím naší četby, která byla doplňována o aktivity, v rámci, kterých žáci předváděli obsah námi přečteného. Tento způsob práce, kdy jsme využívali storytellingu a dramatizace, se nám jevil jako vhodný také u těchto žáků.

Dalším formátem, který byl v rámci této hodiny využit, byla písnička. V porovnání s písničkou určenou pro žáky MŠ byla tato písnička obsahově náročnější. Některé části písničky činily žákům problémy a s žáky jsme tedy písničku zpívali pouze po částech. Stejně jako u žáků v MŠ se však domníváme, že pokud by se s žáky tato písnička procvičovala i v rámci dalších hodin, byli by žáci postupem času schopni ji zazpívat celou. Přesto, že nebyli žáci schopni zazpívat celou písničku, bylo zřejmé, že je

zpívání písničky bavilo a všichni žáci se snažili písničku interpretovat a tento formát literatury se nám u žáků 2. ročníku ZŠ rovněž osvědčil.

Oba pracovní listy vycházely z dané obrázkové knihy. První pracovní list byl zaměřen na rozvoj poslechu s porozuměním a sloužil také jako příprava na psaní. Tento pracovní list a s ním spojené aktivity můžeme s ohledem na to, jak žáci pracovali, hodnotit jako adekvátní pro danou věkovou skupinu.

Žáci se v této hodině seznamovali také se čtením, kdy v rámci druhého pracovního listu pozorovali upravený text dané knihy (místo některých slov byly obrázky), který jsme četli a úkolem žáků bylo „přečíst“ dané obrázky. Kombinace poslechu námi čteného textu společně se sledováním textu žáky, které bylo doplněné o jejich hlasité „čtení“, se nám jevila jako vhodná. Žáci daný text pozorovali a současně poslouchali, a mohli si tak osvojovat současně jeho mluvenou a psanou podobu. Součástí tohoto pracovního listu byl také domácí úkol, v rámci, kterého měli žáci vymyslet vlastní název knihy a tato aktivita tak vybízela žáky ke kreativnějšímu psaní a nikoli pouze opisu. Stejně jako první pracovní list, hodnotíme i druhý pracovní list a aktivity v něm obsažené jako adekvátní pro danou věkovou skupinu.

7.4.3 Práce s obrázkovou knihou From Head to Toe v 5. ročníku ZŠ

Třetí hodina, kterou jsme odučili, proběhla v 5. ročníku ZŠ a vycházela taktéž z knihy From Head to Toe. Cílem této hodiny bylo rozvíjet prostřednictvím práce s dětskou anglicky psanou literaturou u žáků všechny čtyři jazykové dovednosti.

Vzhledem k poměrně jednoduchému textu, který je pro tento formát literatury typický, jsme v 5. ročníku zvolili jako způsob práce s obrázkovou knihou čtení žáky. Konkrétně hlasité čtení jedním z žáků a tiché čtení ostatními žáky. Někteří žáci měli problémy se správnou výslovností některých slov a ukázalo se tedy, že je potřeba hlasité čtení do výuky žáků tohoto ročníku zařazovat.

V rámci práce s dětskou anglicky psanou literaturou za účelem rozvoje psaní měli žáci za úkol vymyslet vlastní název knihy a ten zapsat do pracovního listu. Dále pak měli za úkol vymyslet tři vlastní věty, které měly být obdobou těch, které se objevily v knize a rovněž je zapsat do pracovního listu. Domníváme se, že tyto aktivity byly vhodně

zvolené, jelikož si žáci měli možnost procvičovat psaní, které nebylo pouhým opisem a bylo zapotřebí využít vlastní kreativity.

V souvislosti s pracovním listem jsme pak ověřovali poslech s porozuměním, kdy měli žáci za úkol seřadit jednotlivé dvojstrany knihy do pořadí, v jakém jsme je četli. Text obrázkové knihy byl jednoduchý a pro žáky byla tedy i tato aktivita nenáročná a domníváme se, že pro tento způsob práce s literaturou mohla být zvolena literatura obsahově náročnější.

Ačkoli žáci v hodině rozvíjeli prostřednictvím dětské anglicky psané literatury a námi zvolených aktivit všechny jazykové dovednosti, domníváme se, že tato konkrétní kniha a úroveň jazyka byla pro žáky snadná. Přesto, že měla u žáků hodina pozitivní ohlas, myslíme si, že pokud by žáci s tímto formátem literatury na obdobné jazykové úrovni pracovali častěji, mohli by být postupem času demotivováni.

7.4.4 Práce s pohádkou Hansel and Gretel v MŠ

Čtvrtá hodina, kterou jsme odučili, proběhla v MŠ a vycházela z knihy Hansel and Gretel. Cílem této hodiny bylo rozvíjet prostřednictvím práce s dětskou anglicky psanou literaturou u žáků mluvení a poslech s porozuměním.

Žáci byli s danou pohádkou seznámeni skrze storytelling. Konkrétně jsme žákům vyprávěli daný příběh, který jsme doprovázeli hraním loutkového divadla. Ačkoliv byl tento formát literatury pro žáky MŠ poměrně jazykově náročný, vizuální opora v podobě loutkového divadla pomohla žákům k pochopení řečeného. Tento způsob práce s literaturou se nám tedy osvědčil. Osvědčilo se nám také zapojovat žáky do příběhu pomocí kladení otázek. Žáci tak byli nenásilným způsobem nuceni poslouchat po celou dobu interpretace dané pohádky, byli do příběhu aktivně zapojeni a získávali prostor pro vyjadřování se v anglickém jazyce.

Dalším formátem, který byl využit v rámci hodiny, byla písnička, která vycházela z dané pohádky. Ačkoliv by bylo možné projev žáků v rámci dalších hodin zlepšovat, hodnotíme tuto aktivitu a jazykovou úroveň písničky jako vhodně zvolenou, jelikož se všichni žáci snažili písničku interpretovat a tento způsob práce činil žákům viditelnou radost.

V rámci pracovního listu, který vycházel z dané pohádky, jsme u žáků ověřili poslech s porozuměním. Myslíme si, že tento pracovní list byl pro danou věkovou skupinu adekvátní a splnil svůj účel.

V závěru hodiny jsme pak znovu využili storytellingu, kdy jsme příběh žákům znovu převyprávěli a jako vizuální opora sloužila žákům daná kniha (konkrétně obrázky v dané knize), ze které celá hodina vycházela. I tento způsob práce s literaturou se nám u této skupiny žáků osvědčil.

7.4.5 Práce s pohádkou Hansel and Gretel ve 2. ročníku ZŠ

Pátá hodina, kterou jsme odučili, proběhla v 2. ročníku ZŠ a vycházela také z knihy Hansel and Gretel. Cílem této hodiny bylo rozvíjet prostřednictvím práce s dětskou anglicky psanou literaturou u žáků mluvení, poslech s porozuměním a okrajově také čtení s porozuměním a psaní.

Také tito žáci byli s danou pohádkou seznámeni skrze storytelling, kdy jsme žákům vyprávěli daný příběh a toto vyprávění doprovázeli hraním loutkového divadla. Ačkoliv i pro 2. ročník byl tento formát literatury poměrně jazykově náročný, vizuální opora pomohla žákům k pochopení řečeného a tento způsob práce s literaturou se nám u žáků tohoto ročníku osvědčil. Stejně tak se nám osvědčilo také zapojování žáků do příběhu prostřednictvím kladení otázek a zadáváním různých pokynů, které souvisely s daným příběhem.

Dalším formátem, který byl v hodině využit, byla písnička. Konkrétně žáci interpretovali dvě písničky, které vycházely z dané pohádky a byly vymyšleny tak, že jejich první část byla shodná. Myslíme si, že díky tomuto faktu byla interpretace druhé písničky pro žáky snazší. Žákům nečinil zpěv obou písniček obtíže a text druhé písničky si žáci osvojili o poznání rychleji. S ohledem na práci žáků můžeme tedy říci, že zařazení písniček do hodiny bylo vhodné a byla vhodně zvolena i úroveň jazyka těchto písniček.

Oba pracovní listy vycházely z dané pohádky. V rámci prvního pracovního listu jsme u žáků ověřili poslech s porozuměním a dále pak žáci procvičovali také psaní. S ohledem na práci žáků v dané hodině můžeme říci, že byl tento pracovní list adekvátní pro danou věkovou skupinu.

Druhý pracovní list sloužil jako příprava na čtení s porozuměním a zároveň žáci při práci s tímto pracovním listem rozvíjeli skrze dramatizaci také poslech s porozuměním a mluvení. Myslíme si, že i tento pracovní list byl pro danou věkovou skupinu adekvátní a splňoval svůj účel.

7.4.6 Práce s pohádkou Hansel and Gretel v 5. ročníku ZŠ

Šestá hodina, kterou jsme odučili, proběhla v 5. ročníku ZŠ a vycházela taktéž z knihy Hansel and Gretel. Cílem této hodiny bylo rozvíjet prostřednictvím práce s dětskou anglicky psanou literaturou u žáků všechny čtyři jazykové dovednosti.

Vzhledem k tomu, že pohádka je zpravidla jazykově náročnější než například obrázková kniha, zvolili jsme jako první způsob, kterým žáci v rámci hodiny pracovali přímo s pohádkou, tiché čtení. Následovalo opětovné čtení stejného textu, kdy vždy jeden z žáků četl pohádku nahlas a ostatní žáci si ji četli potichu spolu s ním. Někteří žáci měli problémy se správnou výslovností některých slov a ukázalo se tedy také v rámci této hodiny, že je potřeba do výuky žáků tohoto ročníku hlasité čtení zařazovat.

Pohádka byla součástí prvního pracovního listu a domníváme se, že jazyková úroveň námi upraveného textu pohádky byla pro žáky přiměřená. Soudíme tak především na základě výsledků cvičení, které žáci vyplňovali po čtení pohádky a v rámci, kterého jsme u žáků ověřovali čtení s porozuměním.

Dalším způsobem, kterým žáci pracovali v hodině s danou pohádkou, byla psaná dramatizace. Žáci měli za úkol v druhém pracovním listě vymyslet vlastní dialogy postav z pohádky. Ačkoliv někteří žáci potřebovali při vymýšlení vět naši pomoc, bylo očividné, že je tato aktivita, kdy museli být kreativní, bavila. Tento způsob práce s literaturou, kdy žáci procvičovali psaní, se nám jevil tedy rovněž jako vhodně zvolený.

Následovala dramatizace, kdy měly dvojice žáků předvést před třídou jimi vymyšlené dialogy z předchozí aktivity. Třída pak měla hádat, který konkrétní dialog z pracovního listu daná dvojice předváděla. Prostřednictvím této aktivity si tedy dvojice žáků procvičovala mluvení a ostatní žáci poslech s porozuměním. Tento způsob práce s literaturou se nám rovněž osvědčil a žáci byli rádi, že mohli ostatním předvést, co vymysleli.

Po této aktivitě následoval storytelling – vyprávění žáky. Žáci měli za úkol za pomoci obrázků v knize Hansel and Gretel převyprávět danou pohádku. Původním záměrem bylo, aby každý žák řekl vždy jednu větu. Tento způsob práce s literaturou se ukázal pro některé žáky jako obtížný a pouze někteří žáci byli schopni větu týkající se daného příběhu vymyslet. Myslíme si ale, že pokud by žáci tímto způsobem s literaturou pracovali častěji, postupem času by byli schopni se do převyprávění příběhu zapojit i ostatní žáci.

7.5 Diskuze nad výsledky

V této podkapitole shrneme poznatky, které jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli i žáky, a také naše poznatky a poznatky učitelů, které jsme získali v rámci námi odučených hodin.

Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme zjistili, že poměrně velké procento respondentů dětskou anglicky psanou literaturu ve výuce využívá. Všichni respondenti pak nejčastěji ve výuce využívají říkanky, básničky a písničky. Nejčastějším důvodem nevyužívání dětské anglicky psané literatury je pak časová náročnost příprav, kterou můžeme na základě vlastního tvoření plánů hodin a pracovních listů potvrdit. V rámci nevyužívání literatury zmiňovali respondenti často také finanční náročnost spojenou s nákupem knih. Z vlastní zkušenosti a zkušeností učitelů, kteří nám poskytli zpětnou vazbu na námi odučené hodiny, můžeme říci, že není úplně jednoduché najít knihu, se kterou by bylo možné v rámci jedné hodiny pracovat jako s celkem a současně ji využívat při výuce žáků různých úrovní jazyka. Domníváme se však, že by literatura, kterou lze využívat v rámci jedné hodiny jako celek, mohla žáky do budoucna motivovat ke čtení knih v anglickém jazyce. S těmito učiteli jsme se shodli také na tom, že písniček, básniček a říkanek, se kterými lze pracovat již v počátcích výuky anglického jazyka, je dostatek. Jeden učitel pak ale nicméně zmínil, že dle něj pohádky a obrázkové knihy, prostřednictvím kterých by bylo možné žáky v rámci jedné hodiny motivovat k dalšímu čtení v anglickém jazyce v budoucnu, na českém trhu chybí. Vzhledem k pozitivní odezvě žáků, kterou jsme získali dotazníkovým šetřením právě mezi žáky, to vnímáme jako něco, nad čím by bylo dobré v budoucnu uvažovat.

Prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli jsme pak také zjistili, že nejvíce učitelů využívá dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka,

v rámci rozvoje jazykových dovedností, za účelem rozvoje poslechu s porozuměním. Tyto výsledky jsou ovlivněni především tím, že u žáků, kteří ještě nejsou schopni číst a psát v mateřském jazyce, není rozvíjení čtení s porozuměním a psaní v anglickém jazyce na místě. Z výsledků dotazníku je také patrné, že počet učitelů, kteří využívají dětskou anglicky psanou literaturu za účelem rozvoje čtení s porozuměním a psaní, se zvyšuje právě v rámci výuky žáků vyšších ročníků, konkrétně tedy ve 3.–5. ročníku ZŠ. Přesto je však respondentů, kteří využívají literaturu za účelem rozvoje psaní ve 3.–5. ročníku, velmi málo. V rámci dotazníkového šetření mezi učiteli se rovněž ukázalo, že poměrně velký počet respondentů vyučujících ve 3.–5. ročnících opomíná v souvislosti s dětskou anglicky psanou literaturou také rozvoj mluvení. Toto nás překvapilo především s ohledem na fakt, že všichni respondenti, kteří učí žáky mladší (tedy žáky v MŠ a v 1.–2. ročnících), dětskou anglicky psanou literaturu za účelem rozvoje mluvení využívají.

Nejvíce respondentů, kteří vyplnili dotazník a s dětskou anglicky psanou literaturou ve výuce pracují, využívá v hodinách dramatizaci. Dramatizace je způsob, který využívá nejvíce respondentů konkrétně v MŠ a v 1.–2. ročnících ZŠ. Nejvíce respondentů vyučujících ve 3.–5. ročnících pak uvedlo hlasité čtení, ačkoli dramatizaci využívá také většina respondentů vyučujících v těchto ročnících. Překvapilo nás, že dva respondenti vyučující v MŠ uvedli, že ve výuce využívají storytelling – vyprávění žákem/žáky. A rovněž nás překvapilo, že jeden respondent vyučující v 1. či 2. ročníku uvedl, že využívá ve výuce storytelling – psaní žákem/žáky. S ohledem na fakt, že byl dotazník anonymní, však nemůžeme zhodnotit, jakým způsobem tyto učitelé s žáky pracují.

8 Shrnutí

Diplomová práce se zabývala rozvíjením jazykových dovedností v hodinách anglického jazyka prostřednictvím dětské anglicky psané literatury. Hlavním cílem této práce bylo zkoumat četnost využívání dětské anglicky psané literatury v hodinách anglického jazyka v souvislosti s rozvojem jazykových dovedností žáků. Pro vyhodnocení četnosti využívání dětské anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka za účelem rozvoje jazykových dovedností žáků bylo využito metody dotazníkového šetření. Na základě získaných výsledků byl naplněn dílčí cíl č. 1.

V návaznosti na poznatky získané v rámci teoretické části práce a výsledky dotazníkového šetření mezi učiteli pak byly vytvořeny pracovní listy, které byly aplikovány v praxi v rámci vypracovaných plánů hodin. Ukázalo se, že učitelé, kteří s dětskou anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka nepracují, s ní nepracují především z důvodu časové náročnosti příprav takových hodin a z důvodu nedostupnosti podpůrných materiálů využitelných pro takovou výuku. Pokud by však byly takové materiály učitelům nabídnuty, měli by o ně zájem. Velký problém respondenti viděli ale také v omezených finančních možnostech školy. Obě sady pracovních listů byly tedy vytvořeny tak, aby bylo možné simulovat, že při vhodném výběru aktivit lze pracovat se stejnou knihou s žáky různých jazykových úrovní, a není tedy potřeba mít k dispozici nepřehledné množství literatury pro každý ročník. Konkrétně bylo vypracováno 11 pracovních listů, které vycházely z obrázkové knihy *From Head to Toe* a pohádky *Hansel and Gretel*. Tyto pracovní listy byly vytvořeny s ohledem na různé úrovně jazyka žáků a jejich potřeby. Cílovou skupinou byli žáci MŠ, 2. ročníku ZŠ a 5. ročníku ZŠ. Na základě vytvoření pracovních listů, jejich aplikace v praxi a následné reflexe a sebereflexe byly naplněny dílčí cíle č. 2 a 3.

Tím vším bylo zodpovězeno, že ačkoliv poměrně velké procento učitelů dětskou anglicky psanou literaturu za účelem rozvoje jazykových dovedností využívá, velká spousta těchto učitelů využívá pouze některé formy literatury a způsoby práce, a také velká spousta učitelů nerozvíjí prostřednictvím literatury veškeré jazykové dovednosti, které je u dané věkové skupiny žáků žádoucí, dle odborné literatury, rozvíjet. V praxi si ale autorka práce ověřila, že i ty formy literatury, které někteří z učitelů nevyužívají, je možné do výuky zařadit, a stejně tak je možné jejich prostřednictvím rozvíjet právě i ty

jazykové dovednosti, které zmiňuje odborná literatura v rámci daných věkových skupin, a které někteří z učitelů opomínají. V praxi si autorka práce ověřila i funkčnost vytvořených pracovních listů.

9 Seznam použitých zdrojů

- AYE, Nila. 2021. *Little Pop-ups: Hansel and Gretel*. London: Penguin Books. ISBN: 9780241433676.
- BARVÍK, Miroslav, MALÁT, Jan, TAUŠ, Karel. 1960. *Stručný hudební slovník*. 5. vyd. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- BENWELL, Tara. 1997–2022. What Is Writing. In: *EnglishClub* [online]. [vid. 17. 8. 2022]. Dostupné z: <https://www.englishclub.com/writing/what.htm>
- BESEDOVÁ, Petra. 2014. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-393-2.
- BILASH, Olenka. 2009–2011. Classroom Language. In: *University of Alberta* [online]. [vid. 20. 7. 2022]. Dostupné z: <https://bestofbilash.ualberta.ca/classroom%20language.html>
- BLÁHOVÁ, Krista. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-070-9.
- BRUMFIT, Christopher, MOON, Jayne, TONGUE, Ray. 1995. *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. Harlow: Longman. ISBN 0-17-556889-8.
- CAMERON, Lynne. 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-77434-9.
- CARLE, Eric. 2007. *From Head to Toe*. New York: HarperFestival. ISBN 978-0-694-01301-2.
- CELCE-MURCIA, Marianne. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd edition Boston: Heinle & Heinle. ISBN 978-0-8384-1992-2.
- CISOVSKÁ, Hana. 2018. *Dramatická výchova pro učitele* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita. [vid. 5. 8. 2022]. ISBN 978-80-7599-054-9. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/dramaticka-vychova-pro-ucitele.pdf>
- COLLIE, Joanne, SLATER, Stephen. 1988. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31224-8.

Council of Europe. 2020. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [online]. Strasbourg: Council of Europe. [vid. 31. 5. 2022]. ISBN 978-92-871-8621-8. Dostupné z: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

ČAČKA, Otto. 1997. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Tišnov: Sursum. ISBN 80-85799-03-0.

DUNN, Opal. 1983. *Beginning English with Young Children*. London: Macmillan Publishing. ISBN 0-333-33307-1.

DUNN, Opal. 1984. *Developing English with Young Children*. London: Macmillan Publishing. ISBN 0-333-35335-8.

DUNN, Opal. 2008a. Learning English through sharing rhymes. In: *British Council* [online]. [vid. 5. 9. 2022]. Dostupné z: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/parents-articles-learning-english-through-sharing-rhymes-english.pdf>

DUNN, Opal. 2008b. Learning English through sharing picture books. In: *British Council* [online]. [vid. 5. 9. 2022]. Dostupné z: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/parents-articles-learning-english-through-picture-books-english.pdf>

ELLIS, Gail, BREWSTER, Jean. 1991. *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin English. ISBN 0-14-081016-1.

ELLIS, Gail, BREWSTER, Jean. 2002. *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harlow: Penguin Books. ISBN 978-0582447745.

ESTEVEES, Vanessa Reis. 1995–2022. The Importance of Fairy Tales in the EFL Classroom. In: *Ladybird Education* [online]. [vid. 24. 9. 2022]. Dostupné z: <https://www.ladybirdeducation.co.uk/the-importance-of-fairy-tales-in-the-efl-classroom/>

GARVIE, Edie. 1990. *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 978-1853590498.

GLEISBERG, Katarina. 2019. How to Balance the 4 Domains of Language Learning: Reading, Writing, Speaking, and Listening. In: *Katarina Gleisberg* [online]. 30. 8. 2019 [vid. 26. 9. 2022]. Dostupné z:

<http://ellteachershare.com/how-to-balance-the-4-domains-of-language-learning-reading-writing-speaking-and-listening/>

GONZÁLEZ, Nohora. 2010. Teaching English through Stories: A meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language. *Universidad Cooperativa de Colombia* [online]. Vol. 12, No. 1, p. 95–106 [vid. 14. 9. 2022]. ISSN 1657-0790. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/262440499_Teaching_English_through_Stories_A_Meaningful_and_Fun_Way_for_Children_to_Learn_the_Language

HALLIWEL, Susan. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman. ISBN 0-582-07109-7.

HANŠPACHOVÁ, Jana, KRÍŽOVÁ, Zdeňka. 2009. *Angličtina v říkadlech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-579-0.

HARMER, Jeremy. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4th edition Harlow: Longman. ISBN 978-1405853118.

HENDRICH, Josef, et al. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HRABÁK, Josef. 1973. *Poetika*. Praha: Československý spisovatel.

HULSE, Ty. 2008. What is Children's Literature? In: *EzineArticles* [online]. 1. 9. 2008 [vid. 10. 5. 2022]. Dostupné z:

<https://ezinearticles.com/?What-is-Childrens-Literature?&id=919750>

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JOHNOVÁ, Jana. 2011. *Dramatická výchova na 1. stupni základní školy v kontextu kurikulární reformy* [online]. Praha: Univerzita Karlova. [vid. 7. 8. 2022]. Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/47278/140008172.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

KENNEDY, Elizabeth. 2019. What Is a Picture Book. In: *ThoughtCo* [online]. 3. 7. 2019 [vid. 6. 7. 2022]. Dostupné z:

<https://www.thoughtco.com/what-is-a-picture-book-626980>

KHATIB, Mohammad. 2011. Literature in EFL/ESL Classroom. *Canadian Center of Science and Education* [online]. Vol. 4. No. 1, p. 201–208 [vid. 17. 8. 2022]. ISSN 1916-4742. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/50211280_Literature_in_EFLESL_Classroom

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOUTSOMPOU, Violetta-Irene. 2015. The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology* [online], Vol. 5, No. 1, s. 74–79 [vid. 20. 8. 2022]. Dostupné z:

[http://ijiet.org/papers/479-](http://ijiet.org/papers/479-H10011.pdf#:~:text=The%20purpose%20of%20using%20literature%20in%20a%20language,short%20story%20is%20more%20than%20an%20automatic%20exercise.)

[H10011.pdf#:~:text=The%20purpose%20of%20using%20literature%20in%20a%20language,short%20story%20is%20more%20than%20an%20automatic%20exercise.](http://ijiet.org/papers/479-H10011.pdf#:~:text=The%20purpose%20of%20using%20literature%20in%20a%20language,short%20story%20is%20more%20than%20an%20automatic%20exercise.)

KURIC, Jozef, VAŠINA, Lubomír. 1987. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 2. přeprac. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

KYLOUŠKOVÁ, Hana. 2007. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4373-2.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

LAUNDRY, Miriam. 2019. Children's book age categories. In: *Miriam Laundry Publishing Corporation* [online]. 10. 6. 2019 [vid. 23. 6. 2022]. Dostupné z:

<https://miriamlaundry.com/childrens-book-age-categories/>

LECHTA, Viktor. 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. 2004. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

MAXOM, Michelle. 2009. *Teaching English as a Foreign Language For Dummies*. Chichester: John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-74576-2.

MEJZINI, Magbule. 2016. Teaching Children through Songs, Chants and Rhymes. *European Journal of English Language Teaching* [online], Vol. 1, Issue 2, s. 104–113 [vid. 20. 8. 2022]. ISSN: 2501-7136. Dostupné z: <https://zenodo.org/record/201374#.Y3Za9seZOMo>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2011. *Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školy* [online]. [vid. 15. 5. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/57844_1_1

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2021. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. [vid. 22. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef. 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Litomyšl: Paseka. ISBN 807185669X.

MORGAN, John, RINVOLUCRI, Mario. 1983. *Once upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-27262-9.

NPI ČR. 2021, *Společný evropský referenční rámec pro jazyky v současnosti, mediace a její využití ve výuce jazyků* [online]. 1. 12. 2021 [vid. 17. 8. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23065/SPOLECNY-EVROPSKY-REFERENCNI-RAMEC-PRO-JAZYKY-V-SOUCASNOSTI%2C-MEDIACE-A-JEJI-VYUZITI-VE-VYUCE-JAZYKU.html>

NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-37915-1.

O'CONNELL, Eithne. 2006. *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 14–25. ISBN 978-1853599057.

OPRAVILOVÁ, Eva. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-5107-8.

PAVLOVSKÁ, Marie. 2002. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-02-0.

PHILLIPS, Sarah. 1993. *Young learners*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437195-6.

PINTER, Annamaria. 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-442207-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021. [vid. 20. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021. [vid. 28. 5. 2022]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyymi-zmenami.pdf>

READ, Carol. 2001. *Instant Lessons – Fairy Tales: Levels 1–4*. Harlow: Penguin Books. ISBN 0-582-45625-8.

REILLY, Jackie, REILLY, Vanessa. 2005. *Writing with children*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437599-4.

REILLY, Vanessa, WARD, Sheila M. 1997. *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780194372091.

RONDON, Maria. 2020. How to teach language through nursery rhymes. In: *Cambridge English* [online]. [vid. 26. 8. 2022]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/11/16/nursery-rhymes-a-great-way-to-learn-language/>

ŘÍČAN, Pavel. 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

SCOTT, Wendy A., YTREBERG, Lisbeth H. 1991. *Teaching English to children*. Harlow: Longman. ISBN 0-582-74606-X.

SCRIVENER, Jim. 2005. *Learning Teaching*. 2nd edition Oxford: Macmillan. ISBN 1-4050-1399-0.

SHANAHAN, Timothy. 2019. How to Analyze or Assess Reading Comprehension. In: *Shanahan on Literacy* [online]. 9. 11. 2019 [vid. 6. 7. 2022]. Dostupné z: <https://www.shanahanonliteracy.com/blog/how-to-analyze-or-assess-reading-comprehension#sthash.1tjLm61t.dpbs>

SKOPEČKOVÁ, Eva. 2010. *Literární text ve výuce anglického jazyka: specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-935-7.

SLATTERY, Marry, WILLIS, Jane. 2001. *English for Primary Teachers: A Handbook of Activities and Classroom Language*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0194375625.

SLAVÍK, Jan, SIŇOR, Stanislav. 1993. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika* [online], roč. XLIII, č. 2, s. 155–164 [vid. 4. 8. 2022]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3436&lang=cs>

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.

THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMAN, Jaroslav. 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích. ISBN 8070400552.

TONG, Thi Hue, 2019. An overview of listening skills theories. *Proceedings of ELT upgrades* [online], s. 268–276 [vid. 17. 9. 2022]. ISBN 978-604-67-1450-7. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/341792901_AN_OVERVIEW_OF_LISTENING_SKILL_THEORIES

VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Josef. 1998. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-86106-02-0.

VRAŠTILOVÁ, Olga, PIŠTORA, Michal. 2014. *Čítanka textů pro podporu čtenářské gramotnosti v angličtině*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-488-5.

VRAŠTILOVÁ, Olga. 2014. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-529-5.

VRAŠTILOVÁ, Olga. 2016. *Využití dětské literatury ve výuce angličtiny na 1. a 2. stupni základní školy – praktický průvodce pro studenty učitelství*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-663-6.

WATTS, Eleanor. 2006. *Storytelling*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-441976-5.

WRIGHT, Andrew. 1995. *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437202-2.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Emilie. 2009. *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. Praha: NIPOS. ISBN 978-80-7068-236-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. 2015. Výuka cizích jazyků u předškolních dětí. In: *Metodický portál RVP* [online]. 29. 7. 2015 [vid. 10. 7. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/19695/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-U-PREDSKOLNICH-DETI.html>

10 Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro učitele AJ v MŠ a na 1. stupních ZŠ.....	150
Příloha B: Průvodní dopis k dotazníku pro učitele	152
Příloha C: Dotazník pro žáky.....	153
Příloha D: Obrázky zvířat z knihy From Head to Toe	154
Příloha E: Materiál k domácímu úkolu.....	158
Příloha F: Pomůcka pro učitele k hraní loutkového divadla.....	159
Příloha G: Materiály k hraní loutkového divadla	162
Příloha H: Pozadí k loutkovému divadlu	167
Příloha I: Flashcards	173
Příloha J: Pohádka na aktivitu Listen and correct.....	177

Příloha A: Dotazník pro učitele AJ v MŠ a na 1. stupních ZŠ

Využívám dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka?
(například: říkanky, básničky, písničky, obrázkové knihy, komiksy, pohádky aj.)

ano

ne

odpověď ano:

Jak často daný formát dětské anglicky psané literatury využívám?

	často	někdy	zřídka	nikdy
říkanky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
básničky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
písničky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obrázkové knihy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pohádky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
komiksy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Co rozvíjím pomocí dětské anglicky psané literatury? (vyberte jednu nebo více možností)

- poslech s porozuměním
- mluvení
- čtení s porozuměním
- psaní
- slovní zásobu
- gramatiku

Jakým způsobem s dětskou anglicky psanou literaturou pracuji? (vyberte jednu nebo více možností)

- čtení potichu (rozvoj čtení s porozuměním)
- čtení nahlas (rozvoj výslovnosti)
- storytelling (vyprávění učitelem, rozvoj poslechu s porozuměním)
- storytelling (vyprávění žákem/žáky na základě slyšeného/přečteného, rozvoj mluvení)
- storytelling (psaní žákem/žáky na základě slyšeného/přečteného, rozvoj psaní)
- dramatizace (rozvoj poslechu s porozuměním a mluvení)
- psaná dramatizace (psaní žákem/žáky (např. tvorba dialogů) na základě slyšeného/přečteného, rozvoj psaní)
- Jiné:

V závěru nechávám prostor pro vlastní vyjádření. Můžete napsat cokoliv, co Vás k tomuto tématu napadne.

Vaše odpověď

Využívám dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka?
(například: říkanky, básničky, písničky, obrázkové knihy, komiksy, pohádky aj.)

ano

ne

odpověď ne:

Proč dětskou anglicky psanou literaturu v hodinách anglického jazyka
nevyužívám? (vyberte jednu nebo více možností)

- nedostupnost podpůrných materiálů
- časová náročnost příprav
- nevím, jak dětskou anglicky psanou literaturu upravit podle jazykové úrovně žáků
- nevím, jak dětskou anglicky psanou literaturu upravit podle úrovně z hlediska obsahu
- nevidím v tom přínos
- nenapadlo mě to
- Jiné:

Pokud bych měl/a k dispozici podpůrné materiály vycházející z dětské anglicky
psané literatury, prostřednictvím kterých bych mohl/a rozvíjet jazykové
dovednosti svých žáků, využíval/a bych je?

ano

ne

V závěru nechávám prostor pro vlastní vyjádření. Můžete napsat cokoliv, co Vás
k tomuto tématu napadne.

Vaše odpověď

Příloha B: Průvodní dopis k dotazníku pro učitele

Dotazník pro učitele AJ v MŠ a na 1. stupních ZŠ

Vážená paní učitelko / vážený pane učiteli,

Jmenuji se Kateřina Bittnerová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci. Prosím Vás o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podkladový materiál pro moji diplomovou práci zaměřenou na rozvíjení jazykových dovedností prostřednictvím dětské anglicky psané literatury v hodinách anglického jazyka.

Z důvodu objektivního zjišťování informací si, prosím, nejprve pozorně přečtete tento průvodní text.

V dotazníku se dočtete o jazykových dovednostech – tím je myšlen poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní.

Dětskou anglicky psanou literaturou se v kontextu dotazníku myslí například: říkanky, básničky, písničky, obrázkové knihy, komiksy, pohádky aj., nikoli však učebnice a pracovní sešity běžně využívané pro výuku anglického jazyka.















V dotazníku se píše také o podpůrných materiálech. Podpůrnými materiály se v tomto dotazníku myslí materiály, které vychází z dětské anglicky psané literatury, pomocí kterých žáci rozvíjí své jazykové dovednosti. Podpůrnými materiály mohou být například flashcards, nahrávky, pracovní listy, aj.

V případě, že učíte anglický jazyk v 1. či 2. ročníku a zároveň v 3., 4. či 5. ročníku, vyplňte, prosím, dotazník dvakrát (odpovědi se mohou pro dané ročníky lišit, zvláště s přihlédnutím k faktu, že pro 3.–5. ročníky je výuka anglického jazyka povinná a řídí se tedy i nároky RVP, potažmo ŠVP).

Děkuji Vám za ochotu a Váš čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

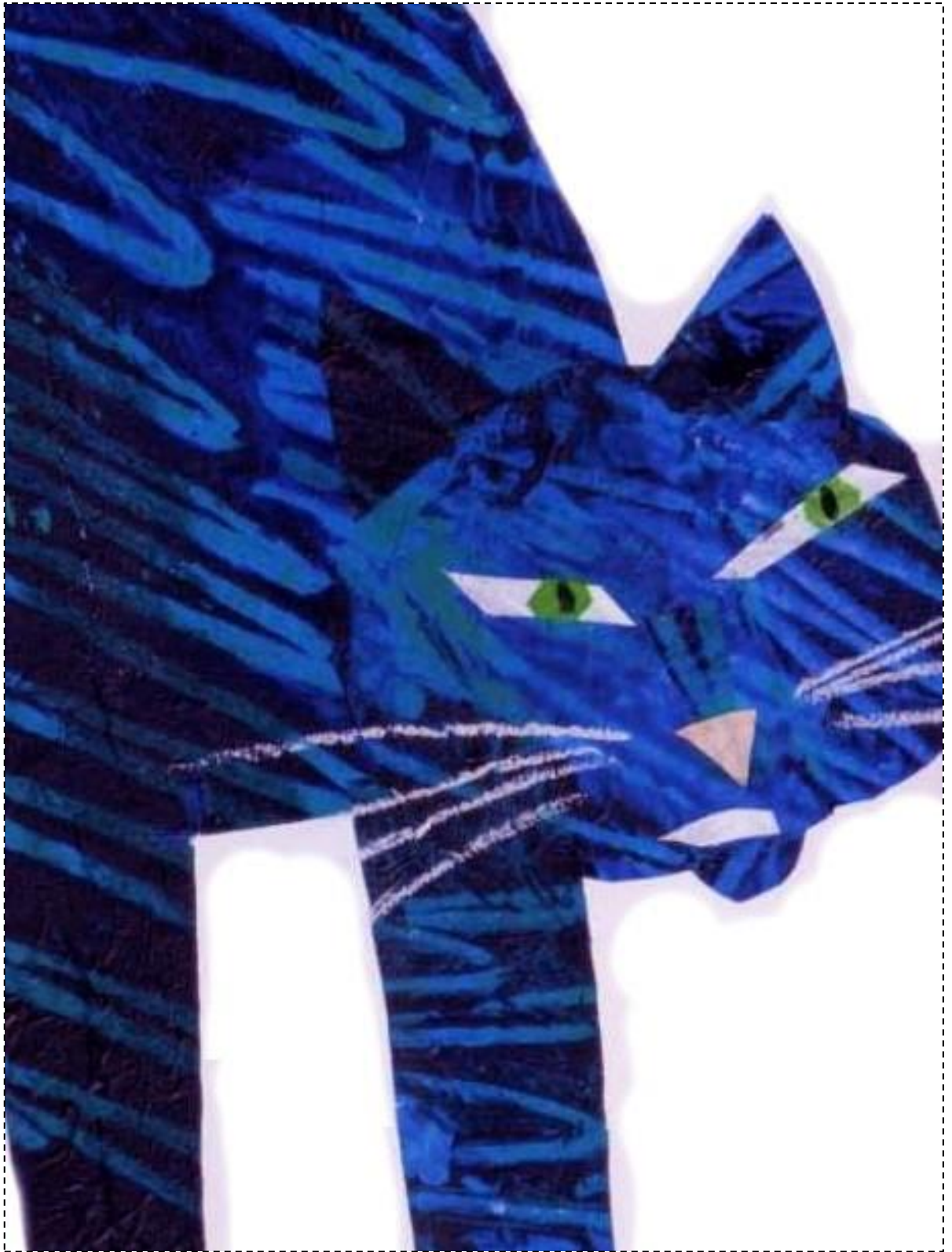
S pozdravem Kateřina Bittnerová

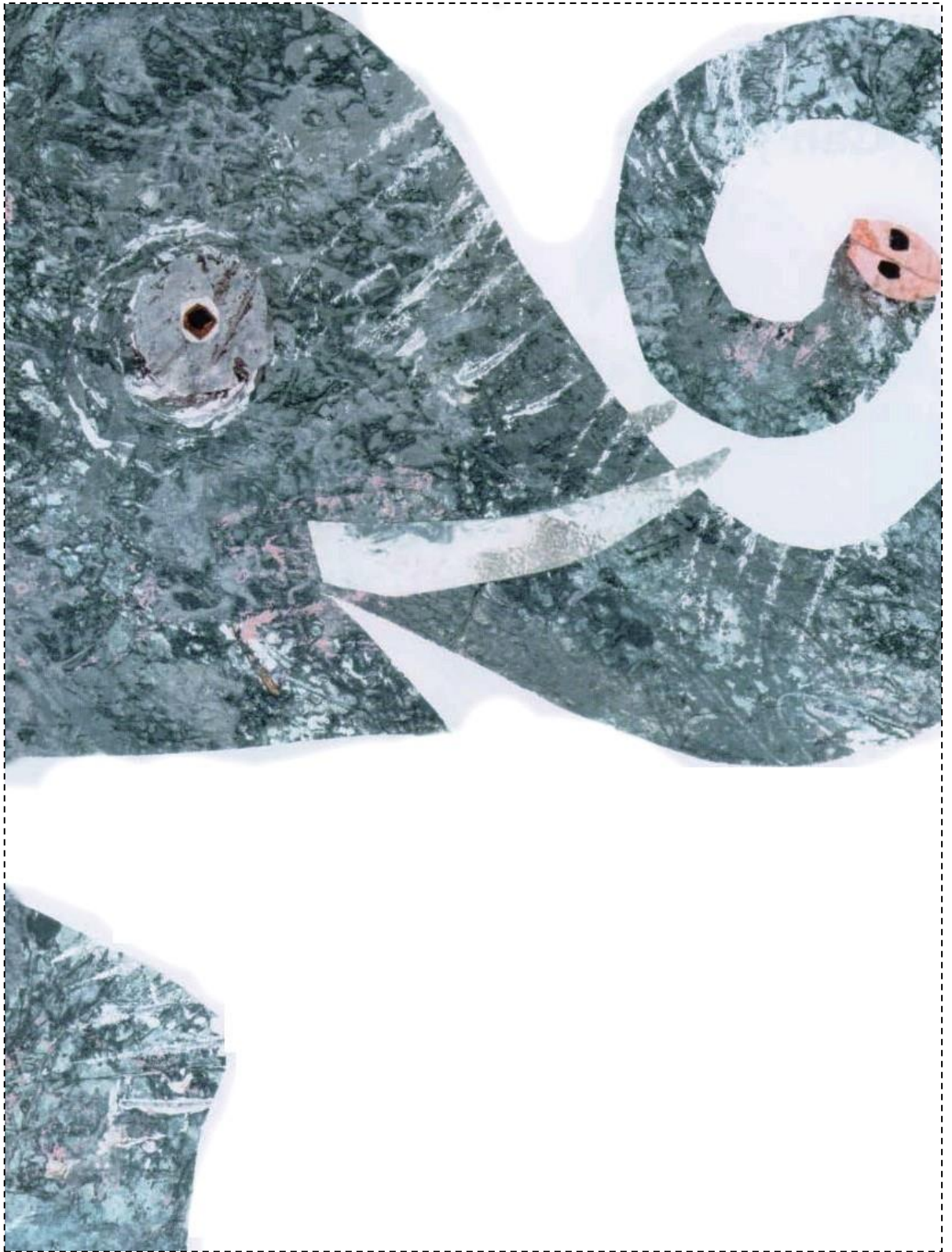
Příloha C: Dotazník pro žáky

1. Jak se ti hodina líbila? Vybarvi smajlíka, který nejvíce odpovídá tvým pocitům.			
			
Moc se mi líbila.	Líbila se mi.	Moc se mi nelíbila.	Vůbec se mi nelíbila.
2. Bavilo tě vyplňování pracovního listu? Vybarvi smajlíka, který nejvíce odpovídá tvým pocitům.			
			
Moc mě bavilo.	Bavilo mě.	Moc mě nebavilo.	Vůbec mě nebavilo.
3. Chtěl/a bys s anglickými knížkami pracovat i v dalších hodinách? Vybarvi odpovídající ruku.			
ANO		NE	
			
4. Byl/a jsi spokojen/a s tvou prací v hodině? Vybarvi smajlíka, který nejvíce odpovídá tvým pocitům.			
			
Byl/a jsem moc spokojen/a.	Byl/a jsem spokojen/a.	Nebyl/a jsem moc spokojen/a.	Nebyl/a jsem vůbec spokojen/a.

Příloha D: Obrázky zvířat z knihy From Head to Toe



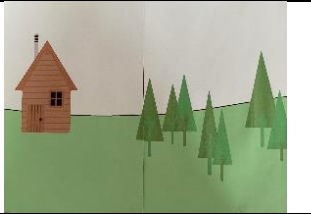























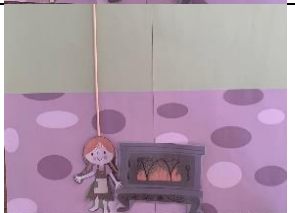





Příloha E: Materiál k domácímu úkolu

Příloha F: Pomůcka pro učitele k hraní loutkového divadla

<p>Vypravěč: Hansel and Gretel. Look children, little house.</p>	
<p>Vypravěč: There lives father. There live Hansel and Gretel and their stepmother. Bad stepmother. Hansel, Gretel and father are good people.</p>	
<p>Vypravěč: One day the stepmother goes to the forest with Hansel and Gretel.</p>	
<p>Vypravěč: The stepmother leaves the kids in the forest.</p>	
<p>Gretel: Oh no, I am scared! Hansel: Gretel, it is ok. Look, pebbles! We can get home.</p>	
<p>Gretel: Phew.</p>	
<p>Vypravěč: Next day the stepmother takes the kids to the forest again!</p>	
<p>Vypravěč: The stepmother leaves the kids in the forest.</p>	

<p>Gretel: Oh no, I am scared! Hansel: Gretel, it is ok. The bread crumbs! We can get home.</p>	
<p>Ptáci: Yum yum yum.</p>	
<p>Vypravěč: Birds eat the bread crumbs.</p>	
<p>Hansel: Bread crumbs? Bread crumbs? I can't see any bread crumbs! Oh no! Gretel: Hansel, we can't get home! Vypravěč: Hansel and Gretel are lost. Gretel: Halloo! Hansel: Halloo!</p>	
<p>Gretel: Oh look Hansel! There is an amazing gingerbread house! Hansel: Wow, gingerbread house! Gretel: I love gingerbread and sweets! Hansel: Let's eat, Gretel! Hansel a Gretel: Om nom nom. Vypravěč: Oh, look. Who is this? It is an evil witch. Čarodějnice: Ha ha ha ha! Abracadabra!</p>	
<p>Vypravěč: Cink!</p>	
<p>Vypravěč: Hansel is locked in a cage</p>	
<p>Vypravěč: Gretel cooks every day. Hansel and Gretel are very sad.</p>	

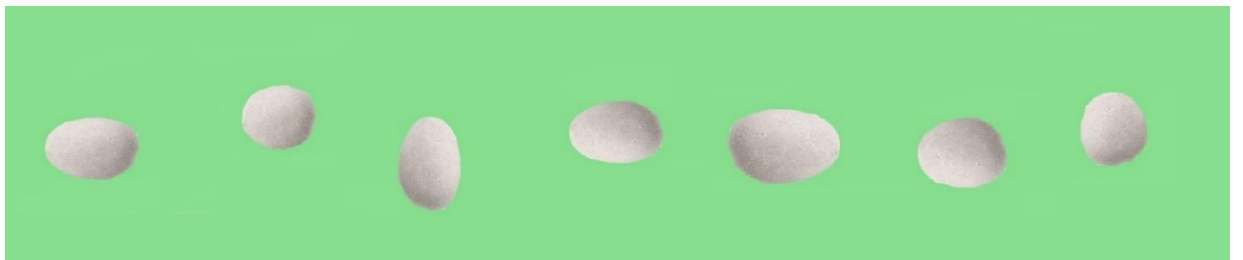
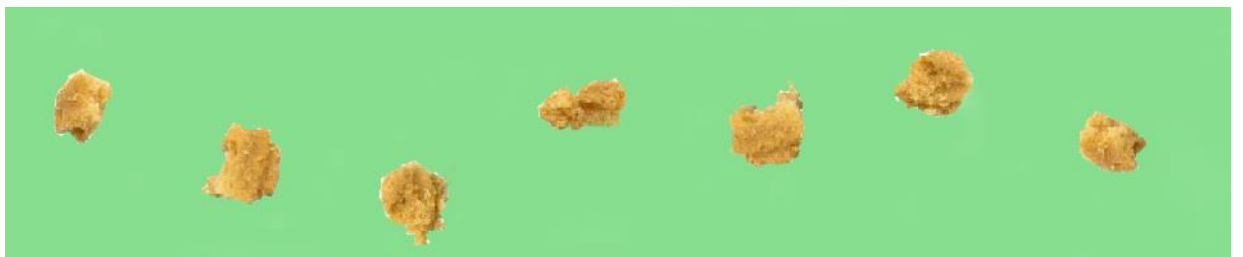
<p>Vypravěč: The witch wants to eat Hansel.</p>	
<p>Vypravěč: She wants to bake him in the oven.</p>	
<p>Čarodějnice: Hmm, the oven looks ready.</p>	
<p>Gretel: Hyap!</p>	
<p>Vypravěč: The witch is in the oven!</p>	
<p>Gretel: Hansel, we can get home!</p>	
<p>Hansel: Oh, wait. Look! Lots of gold! Gretel: Hurray! Hansel: Gretel, take the gold and let's go home. Gretel: Yippee!</p>	
<p>Vypravěč: Hansel and Gretel are back home. The stepmother is no longer there. Hansel and Gretel are back home with their father. Happy and loved.</p>	

Příloha G: Materiály k hraní loutkového divadla



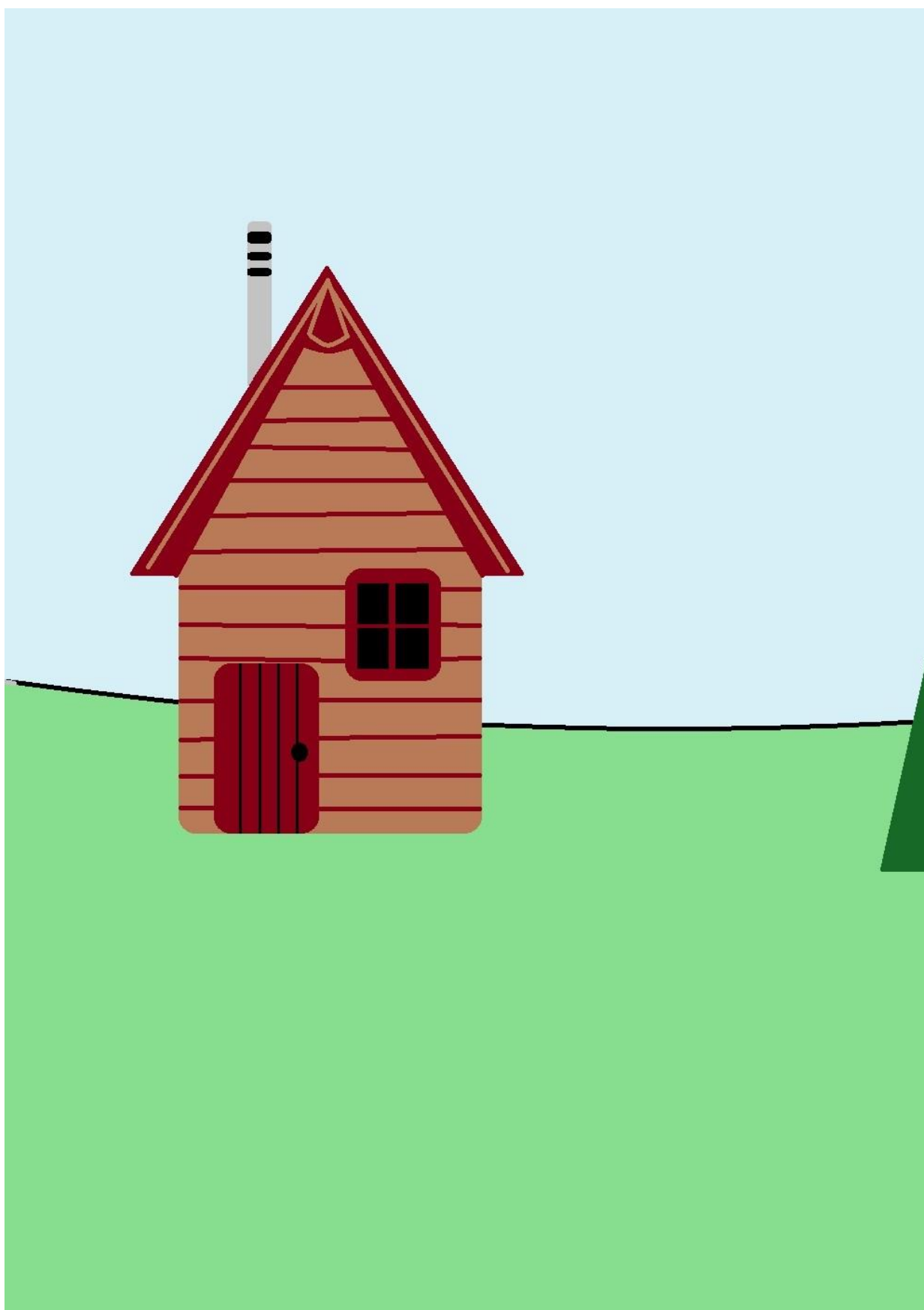


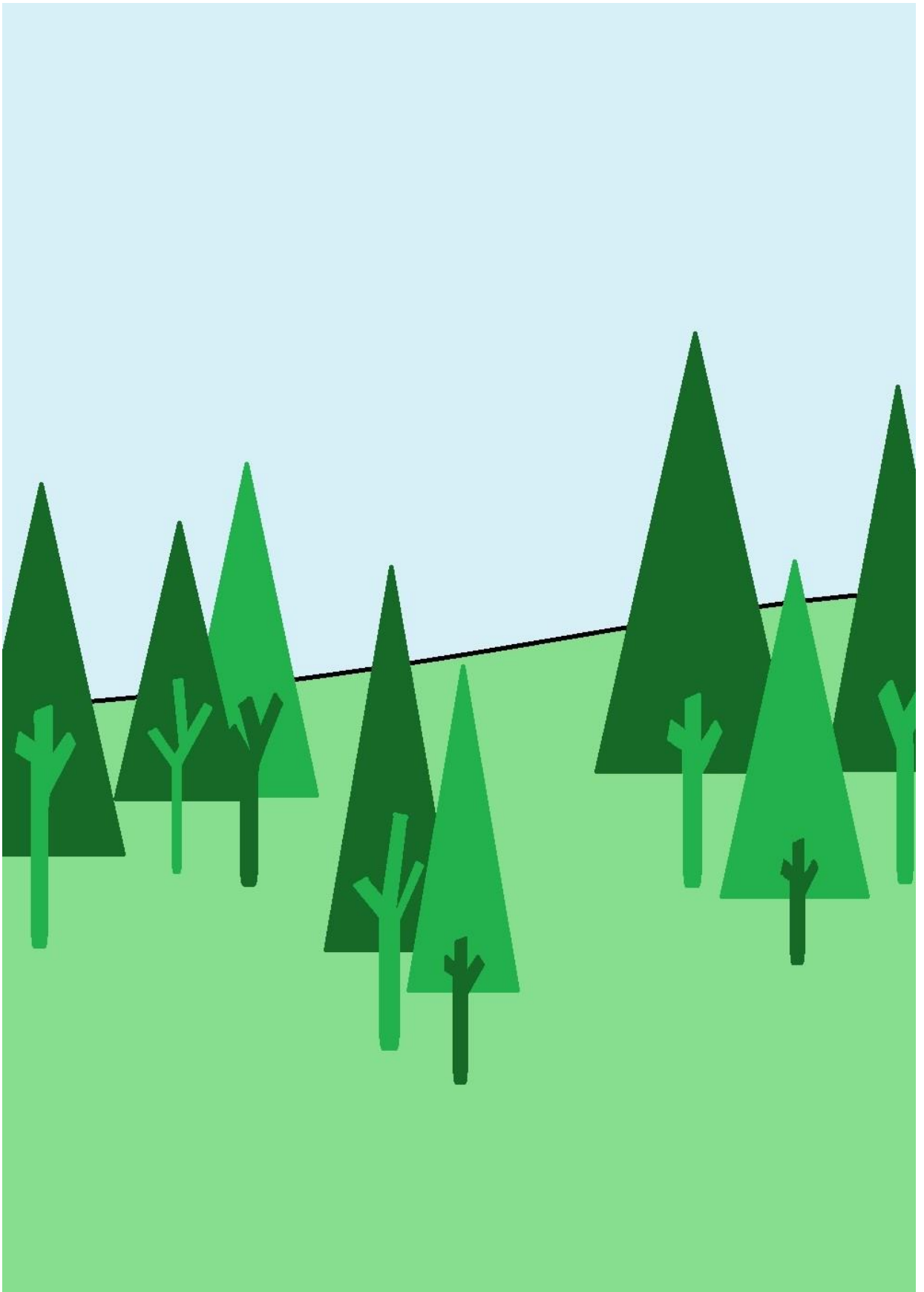


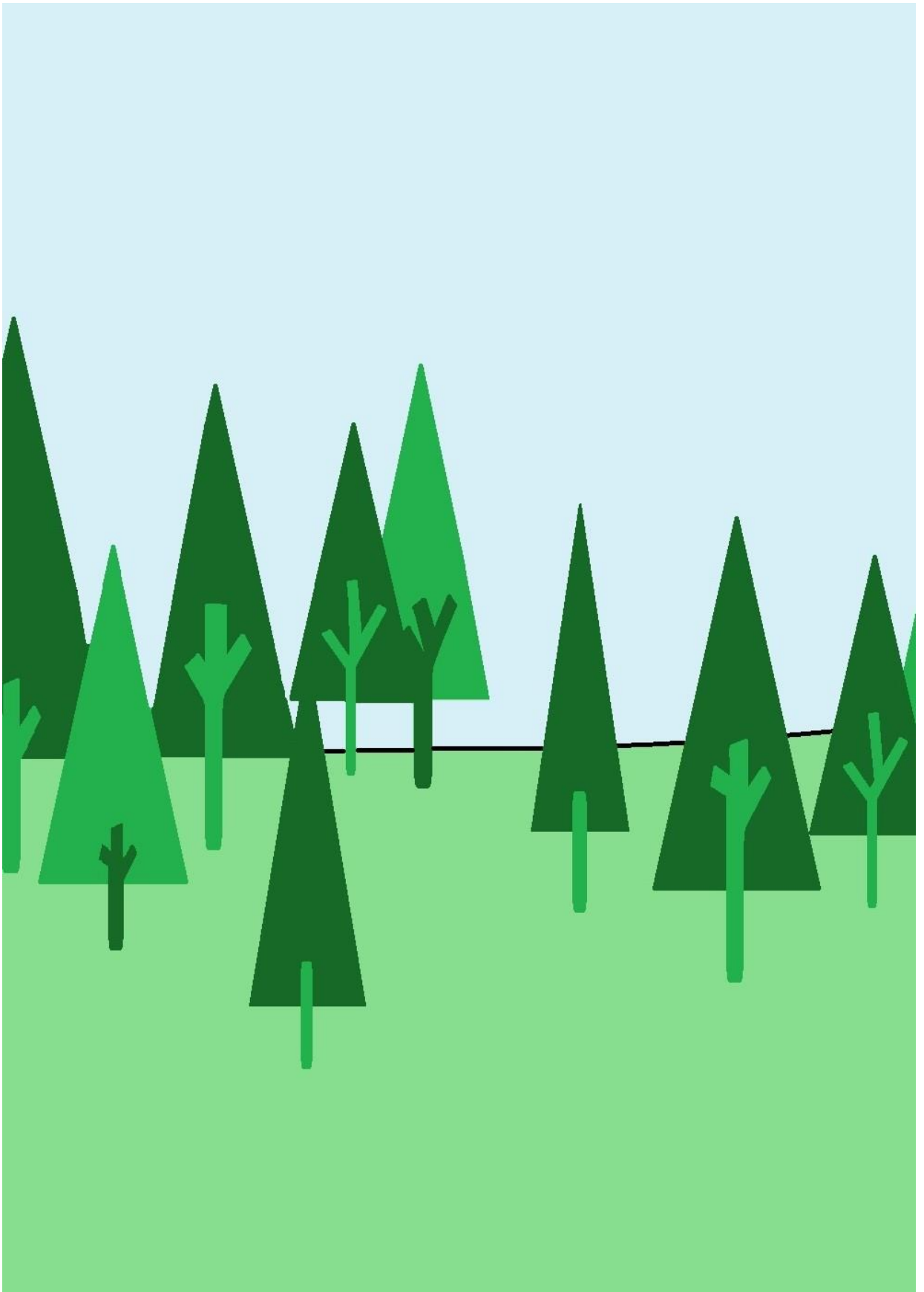


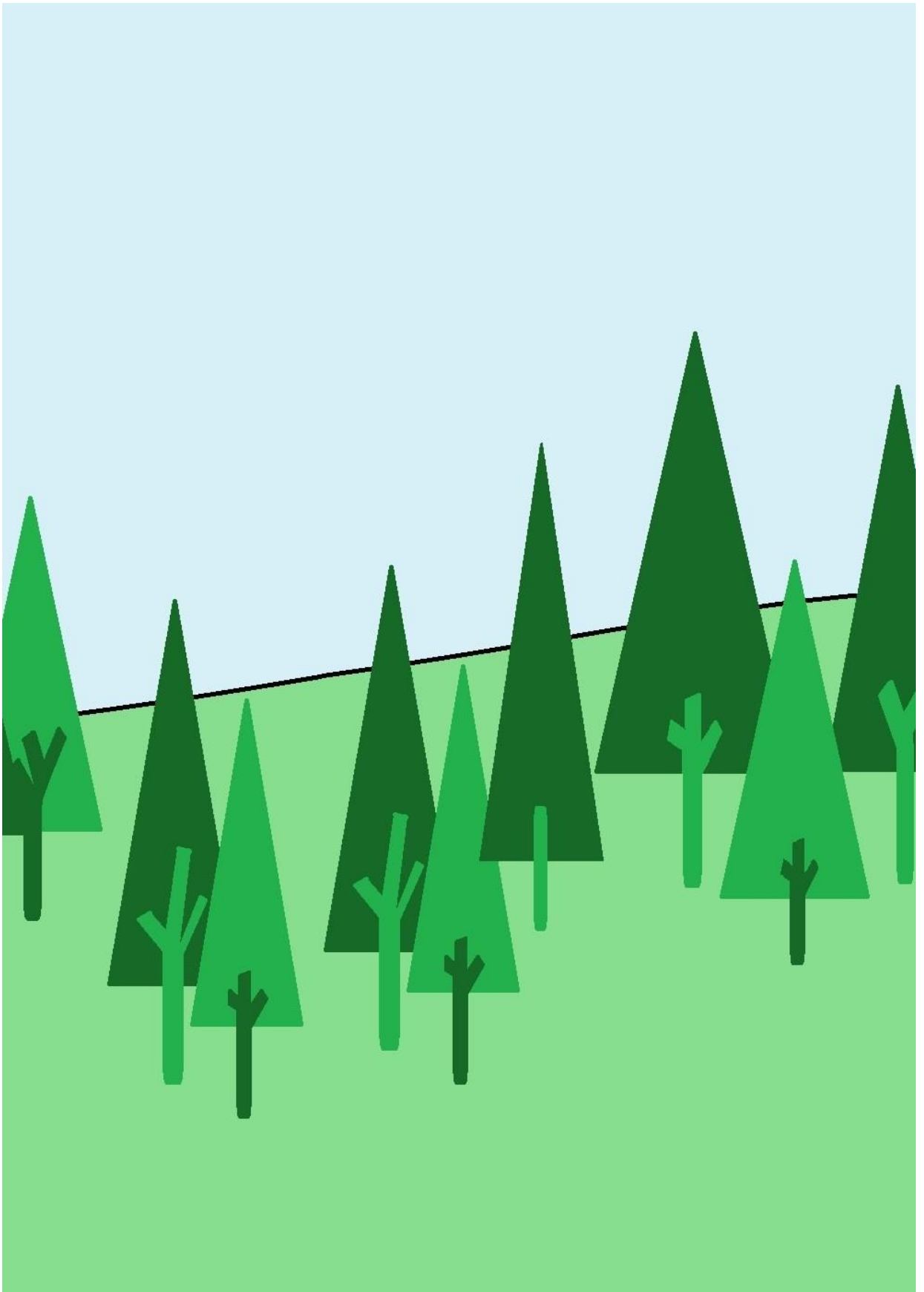


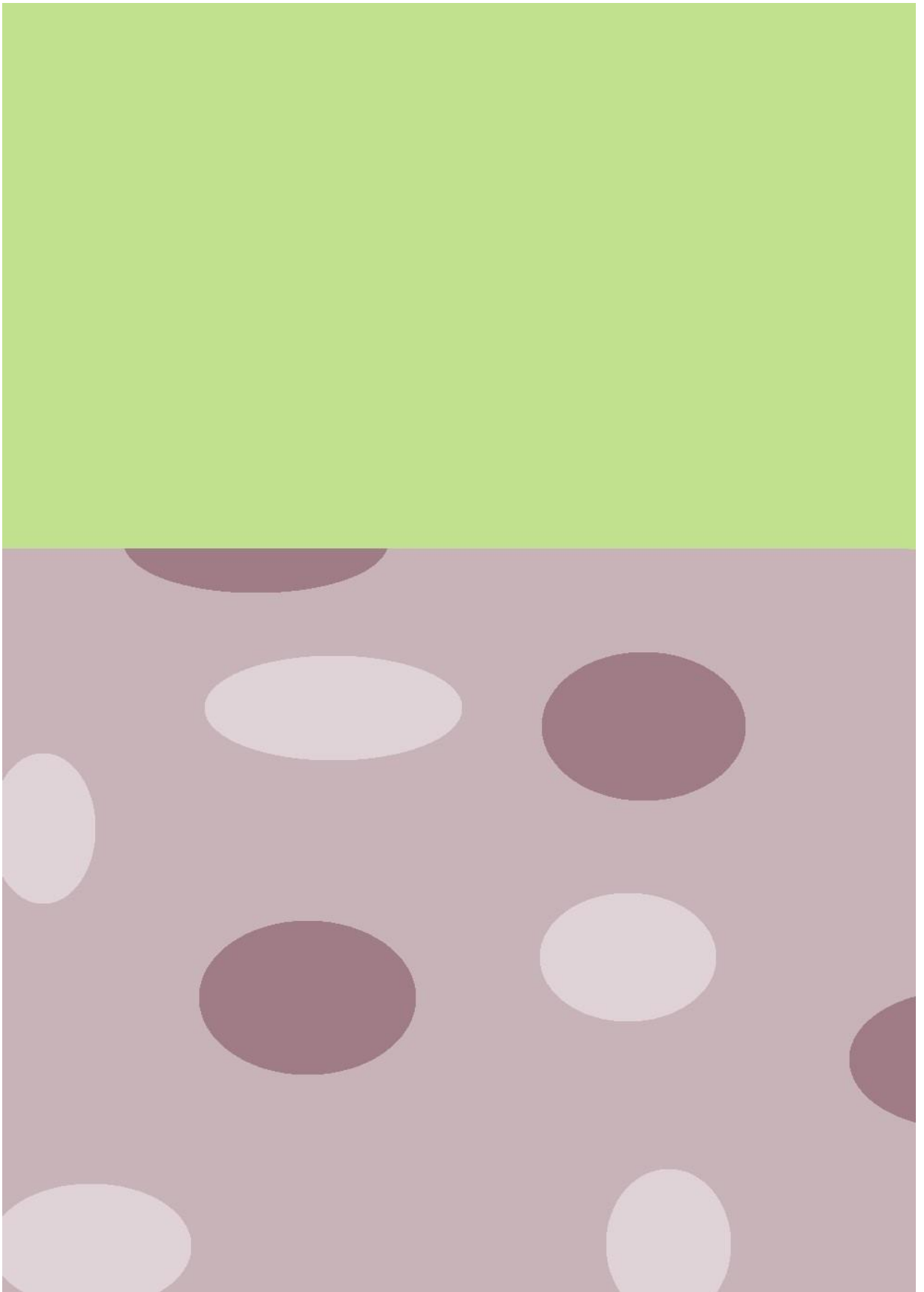
Příloha H: Pozadí k loutkovému divadlu

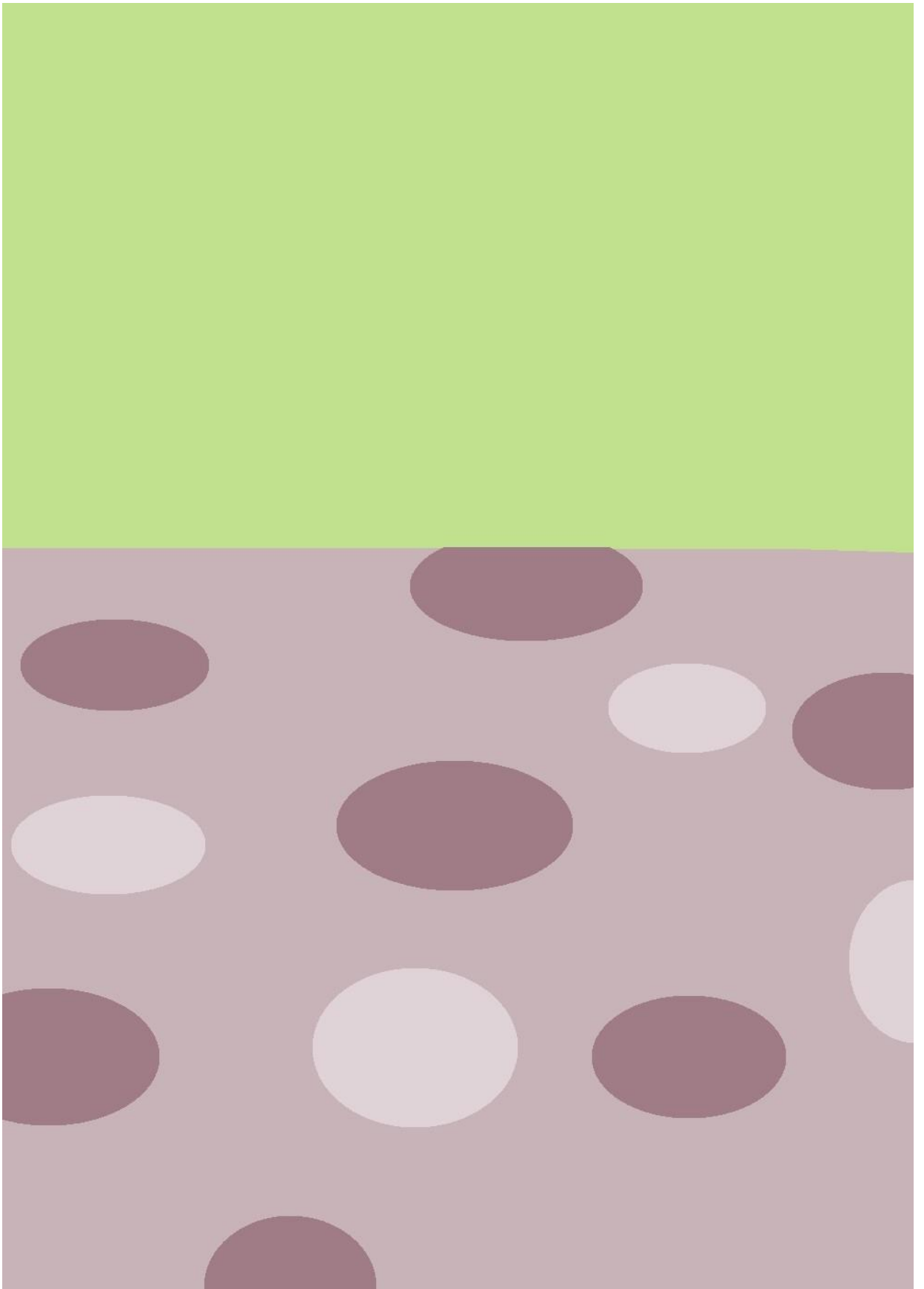










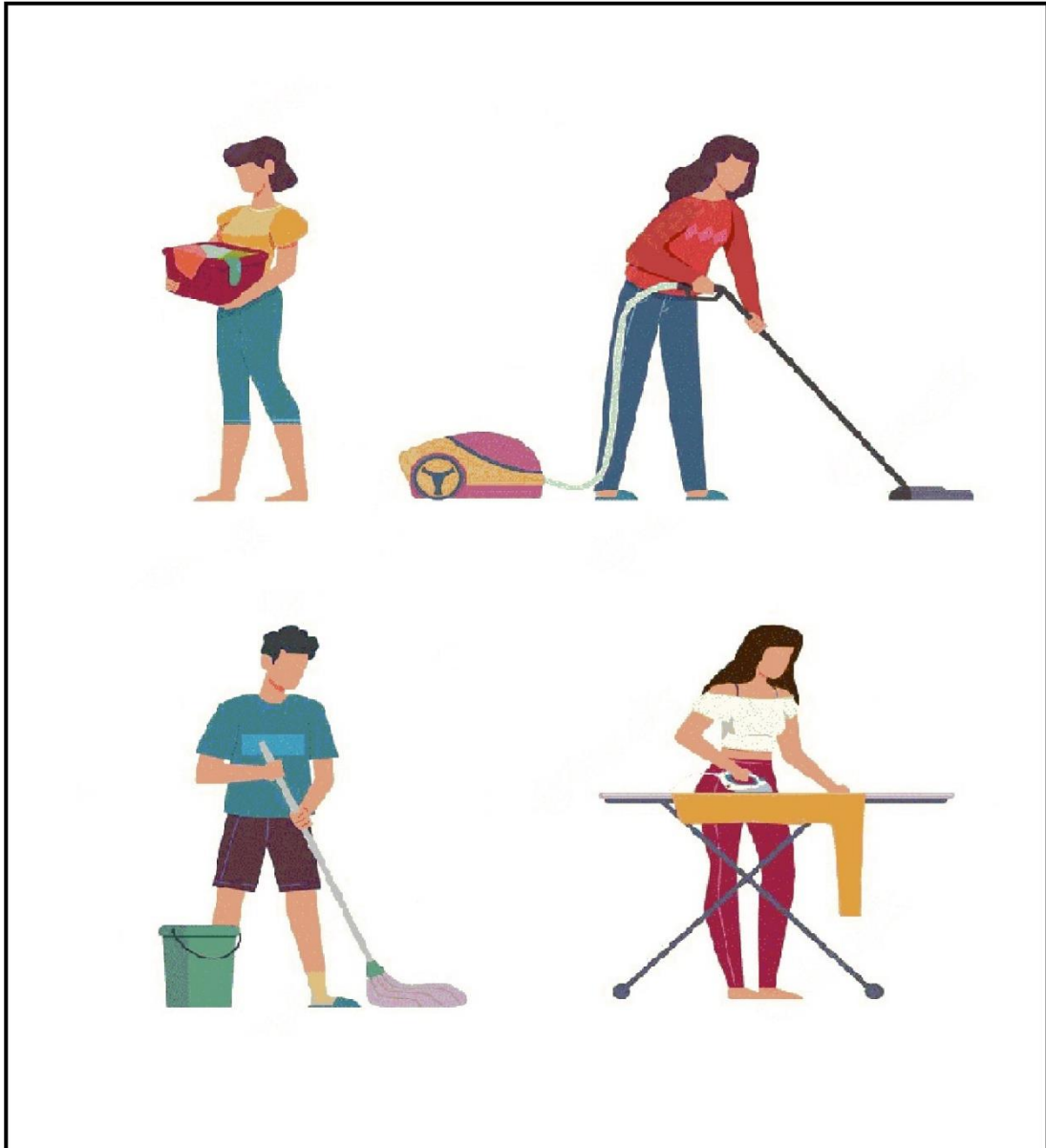


Příloha I: Flashcards



a woodcutter

Zdroj obr.: Google



housework

Zdroj obr: Google



an oven

Zdroj obr.: Little Pop-Ups: Hansel and Gretel



a cage

Zdroj obr.: Little Pop-Ups: Hansel and Gretel

Příloha J: Pohádka na aktivitu Listen and correct

Hansel and Gretel

There is a poor woodcutter. He has a daughter and **a horse** (a son). The boy is Hansel and the girl is **Anna** (Gretel). The woodcutter also has a wife. The wife is Hansel's and Gretel's stepmother. She is a **good** (bad) woman.

One day the stepmother takes Hansel and Gretel to the **theatre** (forest). The stepmother leaves the kids in the forest, but the children can find the way home.

Next day the **father** (stepmother) takes the kids to the forest again. She leaves the kids in the forest. This day the kids can not find the way home. They are scared.

Hansel and Gretel **dance** (walk) in the forest. Suddenly, they find a beautiful gingerbread house. Hungry children eat the gingerbread and **burgers** (sweets) from this house. But there is a **princess** (witch) in the gingerbread house.

The kids go to the gingerbread house with the witch. The witch locks **a cow** (Hansel) in a cage. She wants to eat him one day. Gretel helps the witch with cooking, cleaning and all the housework.

One day the witch wants to bake Hansel. She goes to check the **fridge** (oven). Gretel jumps in and throws the witch into the oven.

Gretel opens the cage. Hansel and Gretel go **to school** (home). The **witch** (father) waits there. The stepmother is no longer there. Hansel and Gretel are back home with their father. Happy and loved.