

# Zlepšovanie postoja žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu pomocou naratívnych techník a autentických kníh

## Improving Pupils' Attitude towards English Language as a School Subject Using Storytelling and Authentic Books

Petra Hitková

Katedra anglického jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

**Abstract:** The purpose of this paper is to report on findings of an empirical experiment carried out over a period of one school year on a sample of 176 third grade primary school pupils in Bratislava region. The main aim of the experiment was to integrate storytelling into English lessons at six primary classrooms in Bratislava region and thus be able to determine whether it helps improve pupils' attitude towards English language as a school subject. The paper focuses on the reasons why using narrative techniques while telling or reading stories is an effective tool in foreign language teaching. Stories and picture books can provide a highly motivating, engaging and realistic source of genuine language interaction in the classroom. The paper briefly clarifies the theoretical background of the problem and gives an overview of research previously conducted in Slovakia and abroad. Furthermore, it describes the selection criteria used for choosing the stories and authentic books which were read aloud every week in the experimental groups. The quantitative data analysis confirms the positive impact that storytelling has on pupils' attitude towards English as a school subject. New empirical evidence obtained from the results of the experiment clearly indicate that using narrative techniques improves the effectiveness of the educational process in primary education and thus should be used by language teachers on regular basis.

**Keywords:** narrative techniques, young learners, storytelling, stories, primary school, motivation, authentic books.

## 1 Úvod

Anglický jazyk bol v roku 2010 zavedený na Slovensku ako povinný vyučovací predmet na základných školách od tretieho ročníka. Na konci štvrtého ročníka primárneho vzdelávania majú žiaci dosiahnuť komunikačnú úroveň A1.1+, podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Na konci piateho ročníka majú žiaci dosiahnuť úroveň A1, podľa ktorej majú učitelia viesť žiakov k porozumeniu každodenných výrazov, ako aj základných fráz zameraných na uspokojenie konkrétnych potrieb. Tieto frázy by mali vedieť používať v komunikácii za predpokladu, že majú dostatok času na porozumenie a premyslenie si odpovede.

Podľa štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie ISCED 1 sa vo vyučovaní cudzieho jazyka majú sledovať tieto **hlavné ciele**:

- vzbudiť záujem o cudzie jazyky,
- vytvoriť predpoklady na ďalšie jazykové vzdelávanie,
- vytvárať komunikačné kompetencie žiakov v materinskom a v cudzom jazyku,
- podporovať všestranný rozvoj žiakov,
- rozvíjať všetky jazykové činnosti: počúvanie s porozumením, rozprávanie, postupne zaraďovať čítanie s porozumením a písanie (ISCED 1, s. 4).

Jednou zo **základných úloh** učiteľov angličtiny v primárnom vzdelávaní je vytvoriť pozitívny vzťah žiakov k cudziemu jazyku, a to pomocou motivácie, navodenia pozitívnych procesov u žiakov a potešenia z atmosféry na hodinách. Na vytvorenie všestranne motivujúceho prostredia môžu učitelia použiť napríklad rôzne pomôcky, ilustrované knihy, pohybové aktivity, hry a pod. Vyučovanie cudzieho jazyka je nielen prostriedkom, ale aj cieľom v edukačnom procese a podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 sa má u žiakov rozvíjať najmä sociálna, kognitívna, interkultúrna a komunikačná kompetencia (Gondová, 2011). Prostredníctvom naratívnych techník doplnených o autentické ilustrované knihy možno efektívne rozvíjať všetky uvedené kompetencie, pričom učiteľ má klávať akcent na správny výber príbehov, ktorý následne doplní o vhodne zvolené aktivity (Pokrivčáková – Pokrivčák, 2016). Prostredníctvom originálnych neadaptovaných literárnych diel sa majú žiaci v rámci rozvíjania svojej interkultúrnej kompetencie možnosť prirodzeným spôsobom oboznámiť s kultúrou anglicky hovoriacich krajín (Bodorík, 2015).

Podľa Z. Strakovej (2010, s. 37) je základným cieľom v treťom ročníku ZŠ hlavne intenzívne rozvíjanie počúvania, ktoré má byť zamerané na tieto ciele:

- porozumenie pokynov,
- zachytenie vybraných slov – zachytenie konkrétnej informácie,
- celkové porozumenie textu – o čom sa v texte hovorí, zachytenie hlavnej myšlienky v rozprávke, krátkom príbehu.

Vo **vzdelávacom štandarde** z anglického jazyka pre primárne vzdelávanie (2013), ktorý dopĺňa Štátny vzdelávací program z roku 2011 v rámci ISCED 1, sa v kapitole 9 nazvanej *Postup pri rozvíjaní komunikačných jazykových činností a stratégií* sa konštatuje: Na začiatku výučby žiaci musia veľa počúvať. Každá cudzojazyčná rečová činnosť učiteľa by

mala byť sprevádzaná jeho neverbálnymi komunikačnými prejavmi (mimika, gestikulácia, názorný, napr. obrázkový materiál), mala by byť motivujúca, aby žiaci radi počúvali. Využitie naratívnych techník s využitím autentických anglických ilustrovaných kníh tento postup spĺňa.

## 2 Naratívne techniky

V odbornej literatúre sa pojem **naratívne techniky** využíva v niekoľkých sférach, najmä však v literatúre, psychológii, náboženstve a pedagogike. Adjektívum **naratívny** vychádza zo substantíva (podstatného mena) **narácia** (z lat. *narratio*), čo v širšom význame znamená **rozprávanie**. V slovenčine sa majoritne používa adjektívum *naratívny*, zriedkavejšie sa vyskytuje adjektívum *naračný*. V kvalitatívnom psychologickom výskume sa pojem **naratívne techniky** ďalej člení na naratívne interview a naratívnu analýzu. White a Epstone, vychádzajúc z konštruktivistickej a postmodernej paradigmy rozvinuli naratívnu terapiu, pri ktorej vedú klientov k rekonštrukcii pomenovania vlastnej skúsenosti prostredníctvom rozprávania príbehov (White, Epstone, 1990). V katechetike je narácia nástrojom pre kazateľov, ale aj základným druhom biblickej literatúry. Je to „rozprávací štylistický postup, v ktorom sa rozvíjajú myšlienky so zreteľom na priebeh istého javu v čase“ (Heriban, 1998). Farkaš sa vo svojej monografii „Naratívne umenie evanjelistu Lukáša“ (Farkaš, 2008) venuje narácii, storytellingu aj naratívnej analýze, pričom pojem narácia a naratívna technika priamo spája s anglickým „storytelling“, citujúc z diela „Storytelling in the Bible“ (Licht, 1986). V literatúre je **narácia** charakterizovaná v rámci interpretácie literárneho textu nasledujúco: je to rozprávanie (narácia, storytelling), ktoré je dynamické a pôsobí predovšetkým vďaka zvýšenej frekvencii priamej reči (Žilka, Obert, Ivanová, 2002). V zahraničnej odbornej literatúre sa s pojmom **naratívne techniky** (narrative techniques) stretávame v literárnej analýze, kde sa ním označuje spôsob, akým autor „vyrozprával príbeh“, ďalej v psychológii a samozrejme v pedagogike, kde didaktici odporúčajú učiteľom využívať rôzne naratívne techniky vo vyučovaní rôznych predmetov (najmä však jazykov, literatúry a histórie).

Vzhľadom na pluralitu názorov odborníkov a širokospektrálne používanie termínov **narácia**, **storytelling** a **naratívne techniky** boli na účely nášho výskumu významovo viazané na ústne podanie príbehu.

### 2.1 Výskumy realizované na Slovensku

V súčasnosti je vplyv hlasného čítania na deti súčasťou niekoľkých slovenských výskumov. Autori P. Rankov a P. Valček (2008) vo Výskume súčasného stavu a úrovne čítania v SR „Čítanie 2008“ označili pokles frekvencie čítania beletrie za výzvu pre učiteľov a metodikov školskej literárnej výchovy. Poukazujú tiež na pozitívny vplyv, ktorý má hlasné čítanie rozprávok na vzťah detí k literatúre. Podobne R. Rusňák (2008), ktorý sa venuje modernej rozprávke a jej detskej recepcii, upozorňuje, že v pedagogickej praxi by nemal zostať nepovšimnutý ani účinok rytmu a rýmu. Z výsledkov jeho výskumu vyplýva, že je veľmi dôležité texty deťom vzorovo predčítať (hlasné estetické čítanie). Problematikou

využitia storytellingu v cudzojazyčnom vzdelávaní sa zaoberala S. Maťková, ktorá odporúča „rozprávanie príbehu ako dobrý úvod do vyučovania anglického jazyka“ (Maťková, 2010, s. 122).

I. Žemberová zrealizovala v roku 2003 výskum na tému *Using Children's Literature in Slovak Schools* (Žemberová, 2008, s. 133 – 153). Podobne v r. 2004 zrealizovala I. Lenčová výskum „Integrovanie literárnych textov do vyučovania nemeckého jazyka pre začiatočníkov na základnej škole a osemročných gymnáziách“ (Lenčová, 2004). Obidve autorky použili dotazníkovú metódu s cieľom zistiť a analyzovať súčasný stav používania autentickej literatúry v cudzojazyčnom vzdelávaní. Ich zistenia boli mimoriadne zaujímavé: väčšina učiteľov (71 %) potvrdila, že žiaci pozitívne vnímajú použitie autentickej literatúry na hodinách cudzích jazykov. Literárne texty v učebniciach považujú za „nedostatočné, neexistujúce, nevhodné, nezaujímavé, vzdialené od našej reality, často prídlhé a nevhodné pre danú vekovú skupinu.“ Napriek tomu až 37 % učiteľov angličtiny a až 55 % učiteľov nemčiny zaraďuje mimoučebnicové literárne texty do vyučovania zriedkavo alebo nikdy. Túto diskrepanciu pripisujú obidve autorky skutočnosti, že zaraďovanie literárnych textov z iných zdrojov ako učebníc si vyžaduje od učiteľa iniciatívu a zvýšenú námahu.

## 2.2 Výskumy realizované v zahraničí

V USA predstavil B. Ray v roku 1990 metódu TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*), ktorá v sebe pôvodne spájala Asherovu metódu TPR (Metóda celkovej fyzickej reakcie) a naratívne techniky, opierajúc sa pritom o vedecké výskumy, ktoré realizovali J. Asher, S. Krashen a T. Terrell (Ray, Seely, 2008). Profesor Krashen (spoluautor *Metódy prirodzeného prístupu*) spolupracoval aj na niekoľkých ďalších výskumoch týkajúcich sa využitia storytellingu na hodinách cudzích jazykov. Za všetky spomeňme výskum, ktorý zrealizoval v spolupráci s B. Masonom na výskumnej vzorke slabšie prosperujúcich študentov v Japonsku, ktorí z cudzieho jazyka prepadli a museli predmet opakovať. Do ich výučby zaradili intenzívny čitateľský program, ktorý zahŕňal nielen hlasné čítanie učiteľa počas hodín, ale aj tiché čítanie žiakov. Výsledky testov po prvom trimestri ukázali štatisticky významné zlepšenie, pričom niektorí z nich dobehli spolužiakov z ostatných tried, ktorí predmet neopakovali a mali byť s učivom popredu (Krashen, 1997).

V Českej Republike sa problematikou naratívnych techník zaoberá N. Vojtková, ktorá pripravila a vedie kurz *Literatúra vo výučbe anglického jazyka na základných školách* na Masarykovej univerzite v Brne. Publikovala tiež niekoľko článkov a štúdií na tému využitia obrázkových knižiek na hodinách angličtiny v primárnom vzdelávaní (Vojtková 2013).

Výsledky výskumu R. Lugossy v Maďarsku, ktorého cieľom je rozvíjať cudzojazyčné zručnosti a gramotnosť pomocou autentických ilustrovaných kníh pre deti, dokazujú zlepšenie nielen komunikačnej kompetencie, ale aj zvýšenú internú motiváciu u žiakov vo všetkých experimentálnych skupinách (Lugossy, 2007).

D. H. Cohen (1968) skúmala vplyv storytellingu na motiváciu, slovnú zásobu a čítanie s porozumením u žiakov vo vybraných základných školách v New Yorku. Učitelia v rámci

jej experimentu čítali žiakom populárne rozprávky a príbehy počas jedného školského roka, pričom (ako konštatuje) v kontrolných skupinách prebiehali hodiny obvyklým spôsobom bez hlasného čítania. Výsledky výskumu potvrdili štatisticky významný vplyv storytellingu na motiváciu žiakov, pričom žiaci experimentálnych skupín dosiahli lepšie výsledky v koncoročnom testovaní v slovnej zásobe, aj v čítaní s porozumením oproti kontrolným skupinám.

Podobný výskum zrealizovala J. Ricketts na Fiji v roku 1982. Jej výskumná vzorka zahŕňala žiakov z troch základných škôl na ostrove Fiji. Vzorku tvorilo spolu 204 žiakov. V rámci výskumu čítali počas hodín angličtiny v experimentálnych skupinách učitelia žiakom nahlas knihy, pričom v kontrolných skupinách mali deti hodiny angličtiny bez hlasného čítania kníh. Výsledky jej experimentu potvrdili štatisticky významné rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v čítaní a počúvaní s porozumením (Ricketts, 1982).

### 2.3 Výhody využitia naratívnych techník vo vyučovaní

Využívanie príbehov na hodinách cudzích jazykov primárnom vzdelávaní je odborníkmi považované za vysoko efektívne „Rapidly, story by story, students are amazed that they can express themselves in speech and writing“ (Asher, 1996) „... Rýchlym tempom, príbeh za príbehom, sú študenti prekvapení, že sa vedia vyjadrovať ústne aj písomne“ (preklad autorky). V cudzojazyčnom vzdelávaní sa dajú ilustrované knihy využiť nielen na vzbudenie detskej zvedavosti, čím sa zvyšuje motivácia, ale aj k porozumeniu jednoduchých cudzojazyčných textov. Na základe empirických dôkazov z výskumov uskutočnených na Slovensku a v zahraničí vychádzame z predpokladu, že pravidelné používanie naratívnych techník s využitím autentických ilustrovaných kníh na hodinách angličtiny zlepši postoj žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu.

Viacero autorov pri storytellingu vyzdvihuje najmä porozumenie počutého textu (z anglického ‚meaning‘). V domácej odbornej literatúre *pochopenie významu* pri využití narácie najlepšie vystihuje nasledujúca veta: „Rozprávka alebo príbeh využitý vo vyučovaní cudzích jazykov je najlepším pracovným nástrojom na prezentovanie jednoznačnej situácie alebo kontextu, z ktorého dieťa dokáže odhadovať súvislosti aj pri neporozumení celej slovnej zásoby“ (Lojová – Straková, 2012, s. 140).

M. Medlicott (2008, s. 8) vyzdvihuje využitie príbehov vo vyučovaní hlavne z kultúrnych dôvodov. Podľa nej sa žiaci cez nich učia poznávať veci okolo seba a porozumieť svetu. Výhody pre učiteľov vidí tiež v udržaní spontánnej detskej pozornosti. A. Davies (2007, s. 5 – 7) je vo svojej analýze pozitív, ktoré prináša storytelling, oveľa konkrétnejšia. Z celého radu výhod, ktorým sa vo svojej monografii podrobne venuje, sme so zreteľom na experimentálnu časť nášho výskumu vyseletovali nasledujúce:

- Správnym výberom príbehu sú žiaci konfrontovaní s dobrom a zlom (morálne ponaučenie).
- Zdieľané príbehy umožňujú žiakom podeliť sa o svoje pocity.
- Storytelling napomáha rozvoju jazyka.

- Storytelling zlepšuje nielen počúvanie s porozumením, ale aj rozprávanie.
- Príbehy podnecujú detskú fantáziu.
- Storytelling prináša zábavu a vzrušenie, čo je priamo spojené s motiváciou potrebnou na učenie sa.
- Správnym výberom príbehov sa dajú podporiť medzipredmetové vzťahy.
- Príbehy približujú deťom iné kultúry a etniká.
- V neposlednom rade je storytelling prirodzeným spôsobom ako priviesť deti ku knihám a k čítaniu.

## 2.4 Naratívne techniky a vzťah žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu

Výsledky viacerých výskumov, ktoré sme priblížili, poukazujú na pozitívny vplyv, ktorý má storytelling na záujem žiakov učiacich sa cudzí jazyk. Žiaci v mladšom školskom veku radi počúvajú príbehy a rozprávky. Sú prirodzene zvedaví, túžia poznávať nové veci a príbehy podnecujú ich fantáziu a pomáhajú u nich vytvoriť pozitívny vzťah k literatúre. N. Mellon vo svojej knihe *Storytelling with Children* (2000, s. 11) píše: „Deti sa od nás učia ponoriť sa do hĺbky svojich spomienok a fantázie.“ M. Dixon však poukazuje aj na to, že je dôležité vybrať **vhodný príbeh** a vytvoriť správnu atmosféru. „Pozornosť skupiny slúži ako slák na nástroji rozprávača, ktorý naladí struny tak, aby ladili sluchu poslucháčov. Žiadne dve skupiny nie sú úplne rovnaké, dokonca ani tá istá skupina nie je v rovnakej nálade dvakrát za sebou. Umenie rozprávača je najpremenlivejšie zo všetkých umení“ (cit. in MacDonald, 1993, s. 37 – preklad autorky). Za predpokladu, že sa učiteľovi podarí vybrať vhodný príbeh pre svojich žiakov, vytvoriť správnu atmosféru a podnietiť ich fantáziu, malo by sa to následne prejavovať nielen vo zvýšení ich záujmu, ale aj v zlepšení žiakovho vnímania angličtiny ako vyučovacieho predmetu. Teoretické východiská, ako aj výsledky výskumov odborníkov pre skúmanú problematiku do značnej miery prispeli k formovaniu nášho experimentu, ako aj k tvorbe výskumnej otázky a hypotéz.

## 3 Metodológia výskumu

Pred tým, ako bola špecifikovaná výskumná vzorka, sme sa zamerali na využitie narácie a naratívnych techník vo vyučovaní anglického jazyka a tiež na charakteristiku žiaka v mladšom školskom veku ako recipienta narácie s jeho psychosomatickými špecifikami (Lojová, Straková, 2012). Ďalej sme determinovali ciele a princípy vyučovania anglického jazyka v primárnom vzdelávaní so zameraním sa na kľúčové kompetencie rozvíjané prostredníctvom autentických kníh a špecifikovali sme kritériá, ktoré by mali byť uplatňované pri výbere doplnkových autentických materiálov vhodných na využitie naratívnych techník počas hodín anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. Na tomto základe bola zadaná výskumná otázka, z ktorej boli odvodené štyri hypotézy, ktoré boli následne overované vybraným výskumným nástrojom.

### 3.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor vedeckého experimentu tvorilo 176 žiakov tretích ročníkov na piatich základných školách. Vybrané základné školy sa v rámci Bratislavského samosprávneho kraja nachádzali v Senci, v Rači, v Ružinove, v Petržalke a v Devínskej Novej Vsi. V septembri 2010 bolo na základe pilotného výskumu a vyhodnotených pre-testov vytvorených 6 experimentálnych a 6 kontrolných skupín. To znamená, že **88 žiakov tvorilo experimentálnu vzorku a 88 žiakov kontrolnú vzorku**. Vzhľadom na skutočnosť, že žiakov do skupín rozdelila každá škola ešte pred začiatkom experimentu, nemali sme na to žiaden vplyv. Jedná sa preto o **dostupný výber** a to aj napriek tomu, že ich školy delili do skupín náhodným výberom, väčšinou podľa abecedného poradia. Rodičia všetkých žiakov z výskumného súboru podpísali informovaný súhlas so zaradením svojho dieťaťa do výskumu, kde okrem iného uviedli aj dátum narodenia dieťaťa. Môžeme preto konštatovať, že všetci žiaci z výskumného súboru mali na začiatku testovania 8 alebo 9 rokov a navštevovali tretí ročník jednej z vybraných základných škôl. V jednej z tried, v ktorých prebiehal experiment, sa vyskytol žiak, ktorého otec je rodený Angličan, preto nebol zaradený do výskumného súboru a jeho testy sa pri štatistickom spracovaní nebrali do úvahy. Žiaden zo žiakov nebol na začiatku experimentu úplný začiatkočník v anglickom jazyku. Všetci žiaci vo výskumnom súbore mali angličtinu aj v druhom ročníku základnej školy v rozsahu minimálne 3 hodiny do týždňa.

### 3.2 Metodologický postup a výskumné nástroje

Na začiatku školského roka 2010/2011 bol vykonaný pre-test u všetkých žiakov vo výskumnom súbore. Na pre-test a rovnako aj na post-test sme použili existujúci štandardizovaný nástroj: **Schéma na zisťovanie postojov žiakov k vyučovacím predmetom** (V. Hrabal in Gavora, 2008). Hrabalova schéma obsahujúca intervalové škály, bola štandardizovaná na použitie v českých a slovenských základných a stredných školách. Pomocou dotazníka, pripraveného na základe uvedenej schémy sa skúmali postoje žiakov ku všetkým predmetom, ktoré sa vyučujú v treťom ročníku na základných školách v našom výskumnom súbore a to na začiatku ako aj na konci školského roka. Dotazník zisťuje mieru obľúbenosti a obťažnosti jednotlivých predmetov.

Vo všetkých šiestich experimentálnych skupinách sa počas školského roka 2010/2011 používali naratívne techniky vo výučbe anglického jazyka v rozsahu 20 – 25 minút z celkovej týždennej dotácie určenej na tento predmet. Z toho 10 – 15 minút trvalo samotné hlasné čítanie, či rozprávanie príbehu s využitím rôznych naratívnych techník výskumníčkou a 10 minút trvali aktivity a aplikačné úlohy pred a po čítaní. Výskumníčka nezasahovala do ďalších vyučovacích hodín, ktoré aj naďalej prebiehali s učiteľkou angličtiny, ktorú alokovali riaditelia vybraných základných škôl na začiatku školského roka. Ani jedna z učiteliek, ktoré spolupracovali na experimente, nepoužívala naratívne techniky na ostatných hodinách angličtiny v experimentálnych skupinách. V kontrolných skupinách prebiehali hodiny angličtiny bez zásahu výskumníčky a bez využitia naratívnych techník.

Samotný experiment vykonávala vo všetkých šiestich experimentálnych skupinách výskumníčka sama, aby sa zabezpečil rovnaký postup, technika čítania, či rozprávania ako aj poradie jednotlivých aktivít používaných počas experimentálnych hodín. Experiment zahŕňal rozprávanie alebo hlasné čítanie autentických anglických ilustrovaných kníh pre deti s využitím naratívnych techník. Počas experimentu bolo celkovo použitých **33 príbehov**.

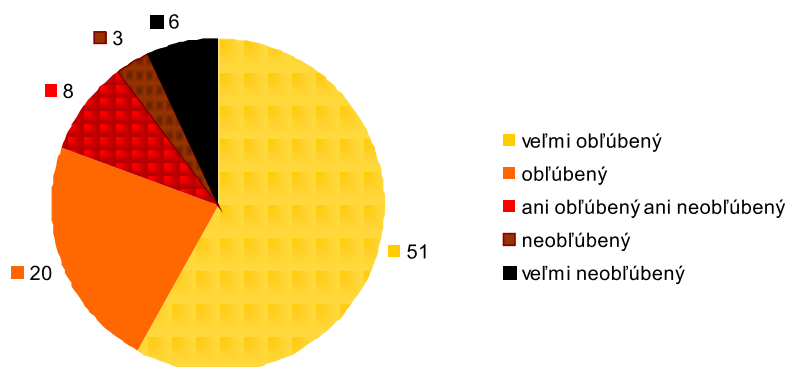
Experimentálne verifikovanie platnosti stanovených hypotéz sa naplánovalo v súlade so Štátnym vzdelávacím programom a Školskými vzdelávacími programami na základných školách, ktoré boli do experimentu zapojené. Autentické anglické knihy, boli vybrané pre experiment na základe toho, že obsahovali aspoň 6 z nasledujúcich kritérií:

- porovnateľná dĺžka príbehu;
- téma zodpovedajúca osnovám na daný predmet a záujmom žiakov v danom veku;
- slovná zásoba obsiahnutá v úrovniach A1, A2 podľa SERR;
- zrozumiteľný kontext (napr. ilustrácie);
- vzorce opakujúcich sa fráz a viet;
- typ „predvídateľnej knihy“ (z angl. ‚predictable‘);
- autor využíva humor;
- žiaci môžu do príbehu zasahovať, meniť ho, alebo odpovedať na otázky;
- kniha je interaktívna;
- v knihe je niečo netradičné, nezbedné, huncútske;
- veľkorozmerný formát.

### 3.3 Výsledky experimentu zisťujúceho vplyv naratívnych techník na postoj žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu

**Výskumná otázka:** *Má pravidelné používanie naratívnych techník vplyv na postoj žiakov 3. ročníka ZŠ k angličtine ako vyučovaciemu predmetu?*

Zisťovanie odpovede na výskumnú otázku sme rozdelili do dvoch rovín. V prvej sme sa snažili zistiť, aký vplyv má pravidelné používanie naratívnych techník na **obľúbenosť** angličtiny ako vyučovacieho predmetu (H1 a H2). V druhej sme overovali postoj žiakov k **obťažnosti** anglického jazyka ako vyučovacieho predmetu (H3 a H4).

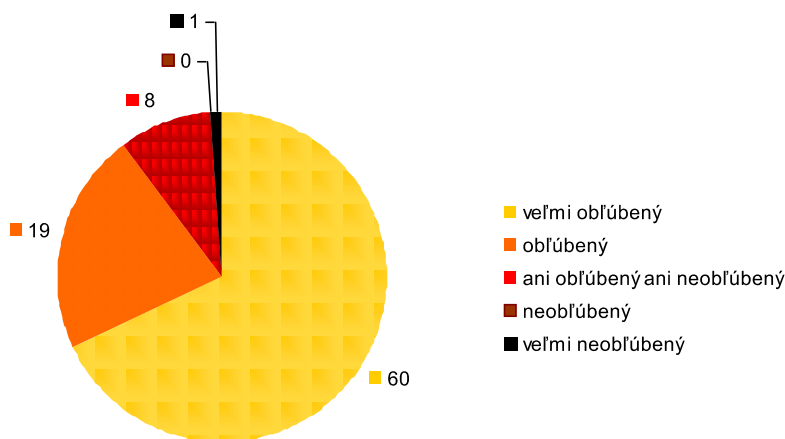


**Graf 1:** Obľúbenosť anglického jazyka ako predmetu: post-test kontrolnej skupiny.



1. **H1:** Žiaci 3. ročníka ZŠ, u ktorých budú pravidelne používané naratívne techniky, budú po skončení experimentu hodnotiť angličtinu ako obľúbenejší predmet oproti žiakom, ktorí budú mať výučbu angličtiny bez využitia naratívnych techník.

V grafoch 1 a 2 je znázornené vyhodnotenie dotazníkov vyplnených žiakmi v kontrolnej a experimentálnej skupine po skončení experimentu. Čísla predstavujú počet žiakov, ktorí si zvolili na intervalovej škále danú možnosť.



**Graf 2:** Obľúbenosť anglického jazyka ako predmetu: post-test experimentálnej skupiny.

Na zistenie, či sú početnosti v jednotlivých kategóriách rozdelené prirodzene, sme použili Chi-kvadrát test. Pri zisťovaní štatisticky významného rozdielu medzi výsledkami kontrolnej a experimentálnej skupiny bol použitý Mann-Whitneyho U test na nezávislé merania. V post-teste sa kontrolná skupina sa na hladine významnosti 5 % významne odlišuje od experimentálnej skupiny. **Hypotéza H1 sa potvrdila na hladine významnosti 5 %.**

**Tabuľka 1:** Obľúbenosť anglického jazyka: porovnanie post-testu kontrolnej a experimentálnej skupiny.

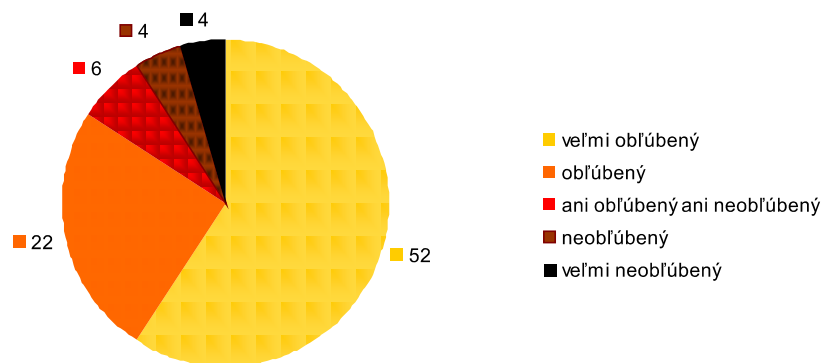
	Post-test: Obľúbenosť Kontrolná skupina	Post-test: Obľúbenosť Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	1
Maximum	5	5
Suma	157	127
Priemer	1,78	1,44
Štandardná odchýlka	1,18	0,76

2. **H2:** V experimentálnej skupine dôjde po skončení experimentu k štatisticky významnému zvýšeniu obľúbenosti angličtiny ako vyučovacieho predmetu oproti výsledkom v pre-testoch.

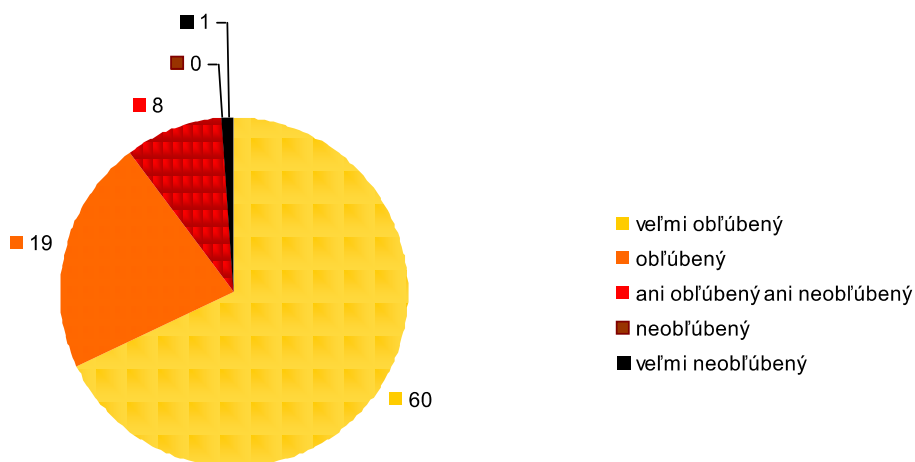
**Tabuľka 2:** Oblúbenosť: porovnanie pre-testu a post-testu experimentálnej skupiny.

	Pre-test: Oblúbenosť Experimentálna skupina	Post-test: Oblúbenosť Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	1
Maximum	5	5
Suma	150	127
Priemer	1,70	1,44
Štandardná odchýlka	1,08	0,76
Medián	1	1

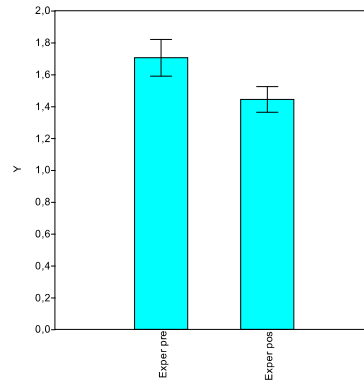
Ako je znázornené v nasledujúcich grafoch, v experimentálnej skupine prišlo k určitému zlepšeniu, vzhľadom na skutočnosť, že hoci na začiatku školského roka 8 žiakov neobľu- bovalo angličtinu ako predmet, po skončení experimentu sa tak vyjadril už iba jeden žiak. Rovnako je evidentný nárast počtu žiakov, ktorý považujú angličtinu za veľmi obľúbený predmet z 52 na 60 žiakov.



**Graf 3:** Oblúbenosť: pre-test experimentálnej skupiny.



**Graf 4:** Oblúbenosť: post-test experimentálnej skupiny.



**Graf 5:** Oblúbenosť – distribúcia vzoriek experimentálnej skupiny v pre-teste (vľavo) a v post-teste.

Na zistenie, či sú početnosti v jednotlivých kategóriách rozdelené prirodzene, sme použili Chi-kvadrát test. Vzorka nevykazuje prirodzenú distribúciu, preto bol použitý Wilcoxonov neparametrický párový test na opakované merania, pričom výsledná hodnota bola  $p < 0,060402$ , čo je **takmer signifikantné**. Experimentálna skupina sa významne neodlišuje v mediánoch premenných pre-test oblúbenosť a post-test oblúbenosť, hoci p-hodnota testu je blízko k hladine významnosti.

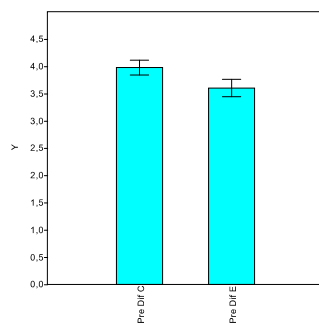
**Hypotéza H2 sa nepotvrdila**, hoci výsledky meraní boli **takmer signifikantné**.

- H1:** Žiaci 3. ročníka ZŠ, u ktorých budú pravidelne používané naratívne techniky, budú po skončení experimentu hodnotiť angličtinu ako menej obťažný predmet v porovnaní so žiakmi, ktorí budú mať výučbu angličtiny bez využitia naratívnych techník.

**Tabuľka 3:** Obťažnosť: porovnanie pre-testu kontrolnej a pre-testu experimentálnej skupiny.

	Pre-test: Obťažnosť Kontrolná skupina	Pre-test: Obťažnosť Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	1
Maximum	5	5
Suma	350	317
Priemer	3,98	3,60
Štandardná odchýlka	1,28	1,49
Medián	5	4

Na zistenie, či sú početnosti v jednotlivých kategóriách rozdelené prirodzene, sme použili Chi-kvadrát test. Pri zisťovaní štatisticky významného rozdielu medzi výsledkami kontrolnej a experimentálnej skupiny bol použitý Mann-Whitneyho U test na nezávislé merania, pričom sme dosiahli hodnotu  $p = 0,09914$ . Môžeme konštatovať, že kontrolná a experimentálna skupina sa na hladine významnosti 5 % významne neodlišovali v pre-testoch na zisťovanie, či žiaci považujú angličtinu za obťažný predmet.



**Graf 6:** Obtáženost – distribúcia vzoriek kontrolnej (vľavo) a experimentálnej skupiny v pre-teste.

Pri zisťovaní štatisticky významného rozdielu medzi výsledkami kontrolnej a experimentálnej skupiny bol opäť použitý Mann-Whitneyho U test na nezávislé merania, pričom dosiahnutá hodnota bola  $p < 0,001$ , t. j. **vysoko signifikantné**. Experimentálna skupina sa na hladine významnosti 5 % významne odlišuje od kontrolnej skupiny. **Žiaci v experimentálnej skupine** považovali po skončení experimentu angličtinu za **menej obtiažný** predmet proti žiakom v kontrolnej skupine.

**Hypotéza H3 sa potvrdila na hladine významnosti 5 %.**

**Tabuľka 4:** Obtáženost': porovnanie post-testu kontrolnej a post-testu experimentálnej skupiny.

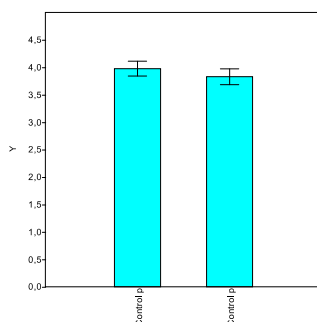
	Post-test: Obtáženost' Kontrolná skupina	Post-test: Obtáženost' Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	2
Maximum	5	5
Suma	337	381
Priemer	3,83	4,33
Štandardná odchýlka	1,34	0,85
Medián	4	5

4. **H4:** Žiaci v experimentálnej skupine, budú po skončení experimentu hodnotiť angličtinu ako menej obtiažný predmet oproti výsledkom v pre-testoch.

Chi-kvadrát test vykázal prirodzenú distribúciu početnosti v jednotlivých kategóriách,  $p = 0,3397$ . Na zistenie rozdielov medzi názormi žiakov kontrolnej skupiny na obtáženost' angličtiny bol preto použitý Wilcoxonov neparametrický párový test na opakované merania, pričom výsledná hodnota dosiahla  $p = 0,43165$ . Môžeme konštatovať, že názory kontrolnej skupiny sa na hladine významnosti 5 % významne neodlišovali v pre-testoch a post-testoch na zisťovanie, či žiaci považujú angličtinu za obtiažný predmet.

**Tabuľka 5:** Obtťažnosť: porovnanie pre-testu a post-testu kontrolnej skupiny.

	Pre-test: Obtťažnosť Kontrolná skupina	Post-test: Obtťažnosť Kontrolná skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	1
Maximum	5	5
Suma	350	337
Priemer	3,98	3,83
Štandardná odchýlka	1,28	1,34
Medián	5	4



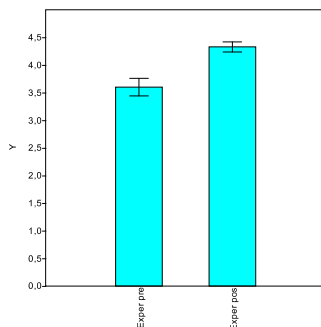
**Graf 7:** Obtťažnosť – distribúcia vzoriek kontrolnej skupiny v pre-teste (vľavo) a v post-teste.

**Tabuľka 6:** Obtťažnosť: porovnanie pre-testu a post-testu experimentálnej skupiny.

	Pre-test: Obtťažnosť Experimentálna skupina	Post-test: Obtťažnosť Experimentálna skupina
Počet žiakov	88	88
Minimum	1	2
Maximum	5	5
Suma	317	381
Priemer	3,60	4,33
Štandardná odchýlka	1,49	0,85
Medián	4	5

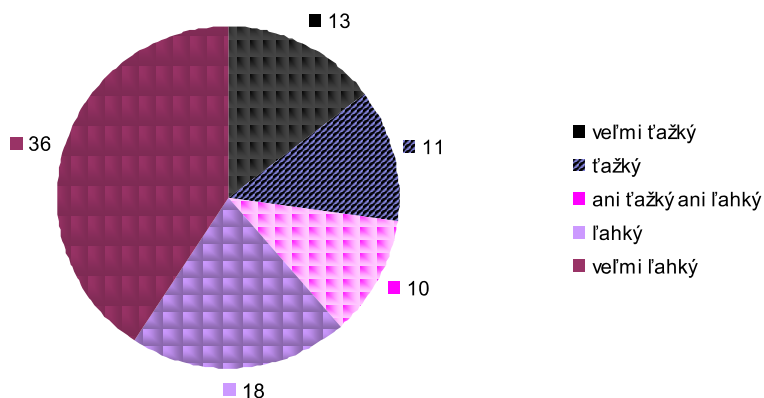
Opäť bol použitý Chi-kvadrát test, pričom bola dosiahnutá hodnota  $p < 0,001$ , čo je **vysooko signifikantné**. Následne bol použitý Wilcoxonov neparametrický párový test na opakované merania, pričom sme získali hodnotu  $p < 0,001$ , čo je **vysooko signifikantné**. Experimentálna skupina sa štatisticky veľmi významne odlišuje v mediánoch premenných pre-test obtťažnosť a post-test obtťažnosť v súlade s našim očakávaním. To znamená, že použitie naratívnej techniky v experimentálnej skupine má signifikantný vplyv na postoj žiakov k obtťažnosti anglického jazyka. Žiaci experimentálnej skupiny považovali po

skončení experimentu angličtinu za menej obťažný predmet než na začiatku experimentu. **Potvrdila sa hypotéza H4 na hladine významnosti 5 %.**

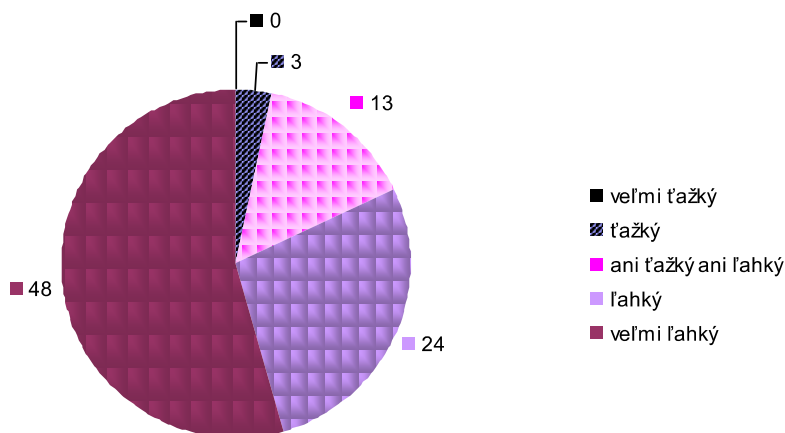


**Graf 8:** Obťažnosť – distribúcia vzoriek experimentálnej skupiny v pre-teste (vľavo) a v post-teste.

Na lepšiu ilustráciu sú názory žiakov na obťažnosť angličtiny znázornené v grafoch. Ako vyplýva z nasledujúcich grafov (graf 9 a graf 10), z 24 žiakov experimentálnej skupiny, ktorí na začiatku experimentu považovali angličtinu za ťažký alebo veľmi ťažký predmet, ostali po skončení experimentu len traja. Naopak počet žiakov, ktorí považovali angličtinu za ľahký alebo veľmi ľahký predmet, vzrástol z 54 na 72.

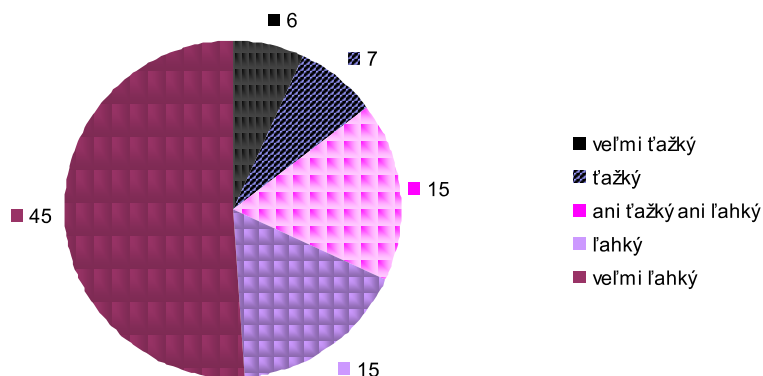


**Graf 9:** Obťažnosť: pre-test experimentálnej skupiny.

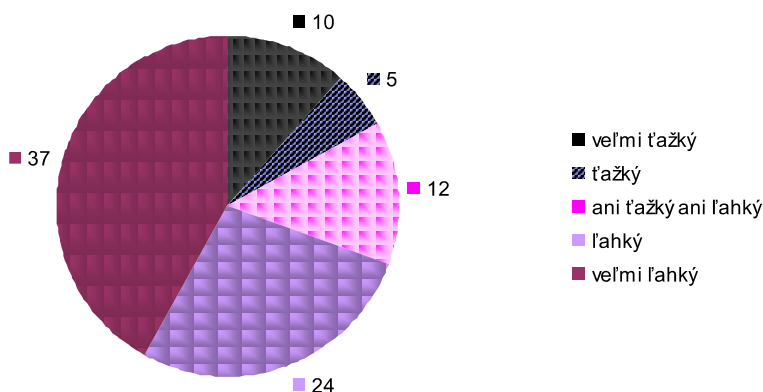


**Graf 10:** Obťažnosť: post-test experimentálnej skupiny.

Ako je znázornené v nasledujúcich grafoch 11 a 12, v kontrolnej skupine došlo naopak k miernemu zhoršeniu postoja žiakov k obtiažnosti anglického jazyka. Počet žiakov kontrolnej skupiny, ktorí považovali angličtinu za ťažký alebo veľmi ťažký predmet, stúpol z 13 na 15. V kategórii žiakov, ktorí považujú angličtinu za veľmi ľahký predmet, klesol počet o 9 %.



Graf 11: Obtiažnosť: pre-test kontrolnej skupiny.



Graf 12: Obtiažnosť: post-test kontrolnej skupiny.

### 3.4 Výskumné závery

**Odpoveď na výskumnú otázku**, či má pravidelné používanie naratívnych techník vplyv na postoj žiakov 3. ročníka ZŠ k angličtine ako vyučovaciemu predmetu, je kladná. U žiakov v experimentálnej vzorke sa vzťah k angličtine výrazne zlepšil. V kontrolnej skupine došlo naopak k zhoršeniu, čo môže byť spôsobené výhradným používaním učebníc, tradičnou formou výučby, ale aj množstvom učiva, či zhoršenou známkou z angličtiny. Presné dôvody by si vyžadovali podrobnejšiu analýzu, ktorá však nebola predmetom tohto výskumu. Na záver môžeme konštatovať, že sme preukázali, že žiaci po skončení experimentu s využitím storytellingu považovali angličtinu za menej obtiažný predmet. Ako tiež vyplýva z grafov, v experimentálnej skupine pribudli deti, ktoré považovali angličtinu za obľúbený predmet a zlepšil sa aj pôvodne negatívny postoj siedmich detí, ktoré na začiatku experimentu označili angličtinu za neobľúbený či veľmi neobľúbený predmet.

## Vyhodnotenie cieľ'a výskumu

Cieľom vedeckého experimentu bolo zistiť, či používanie naratívnych techník vo výučbe anglického jazyka v primárnom vzdelávaní zlepší postoj žiakov k angličtine ako vyučovaciemu predmetu. Tento cieľ sa podarilo splniť. Používanie naratívnych techník pri rozprávaní a čítaní príbehov žiakom experimentálnej skupiny výrazne zlepšilo svoj postoj k angličtine ako vyučovaciemu predmetu.

## 4 Záver

Experiment prezentoval možnosti využitia naratívnych techník s použitím autentických kníh u žiakov v primárnom vzdelávaní, ktoré môžu pomôcť učiteľom z praxe zefektívniť vyučovací proces. Vzhľadom na skutočnosť, že využívanie naratívnych techník spĺňa atribúty efektívnej vyučovacej metódy a, ako bolo dokázané, pozitívne ovplyvňuje postoj žiakov k anglickému jazyku, odporúčame učiteľom primárneho vzdelávania, aby storytelling pravidelne využívali na svojich hodinách. Napriek tomu, že väčšina učiteľov, ktorí na experimente spolupracovali, vyjadrila ochotu storytelling vyskúšať, pociťujú obavy kvôli svojej nedostatočnej pripravenosti či materiálnej vybavenosti. Prejavili však záujem o seminár alebo workshop s praktickými ukážkami storytellingu, na ktorom by mali možnosť sami si vyskúšať rôzne techniky a získať informácie o autentických knihách, ktoré by neskôr so žiakmi používali. Naším najbližším cieľom bude preto vytvoriť metodickú príručku pre učiteľov s praktickými radami a súborom aktivít, ktoré storytelling vhodne dopĺňajú. Zároveň chceme v rámci projektu KEGA pripraviť sériu školení a seminárov s praktickými ukážkami, ktorých by sa učitelia mohli zúčastniť v rámci celoživotného profesijného vzdelávania. Pomocou metodickéj príručky, školení a seminárov sa budeme snažiť zvrátiť trend reluktancie učiteľov využívať literárne texty vo výučbe angličtiny v primárnom vzdelávaní.

*This work has been supported by the Scientific Grant Agency of the Slovak republic KEGA under the Grant No. 055UKF-4-2016.*

## Literatúra

1. Asher, J. 1996. *Learning Another Language through Actions*. Sky Oaks Productions, 1996. 151 p. ISBN 978-1-560183013.
2. Bodorík, M. 2015. CLIL & the teaching of history and culture. In Pokrivčáková, S. et al.: *CLIL in Foreign Language Education: e textbook for foreign language teachers* (s. 257–276). Nitra : UKF. ISBN 978-80-558-0889-5.
3. Cohen, D. H. 1968. *The Effect of Literature on Vocabulary and Reading Achievement*. Washington: ERIC Clearinghouse, 1968. 6 p. ISBN 5205706.
4. Davies, A. 2007. *Storytelling in the Classroom*. London : Paul Chapman Publishing, 2007. 136 p. ISBN 978-1-4129-2025-4.
5. Farkaš, P. 2008. *Naratívne umenie evanjelistu Lukáša*. Nitra : Univerzita Komenského, 2008. 125 s. ISBN 978-80-88696-48-3.
6. Gavora, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.



7. Gondová, D. 2011. Understanding teaching listening and reading comprehension skills. In *Current issues in teaching foreign languages* (s. 107–127). Brno : Masaryk University. ISBN 978-80-210-5608-4.
8. Heriban, J. 1998. *Príručný lexikón biblických vied*. Bratislava : Don Bosco, 1998. 1366 s. ISBN 80-88933-07-2.
9. *ISCED 1*, 2013. *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie*. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-pre-1studen-zs/>.
10. Krashen, S. D. 1997. *Foreign Language Education: The Easy Way*. California : Language Education Associates, 1997. 62 p. ISBN 0-9652808-3-7.
11. Licht, J. 1986. *Storytelling in the Bible*. Jerusalem : The Hebrew University, 1986. 154 p. ISBN 9789652235428.
12. Lenčová, I. 2004. *Integrovanie literárnych textov do vyučovania nemeckého jazyka pre začiatočníkov na základnej škole a osemročných gymnáziách*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2004. 203 s.
13. Lojová, G. – Straková, Z. 2012. *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. UK v Bratislave, 2012. 240 s. ISBN 978-80-223-3315-3.
14. Lugossy, R. 2007. *Authentic picture books in the lives of young EFL learners and their teachers*. Council of Europe, 2007. p. 59–76 ISBN 978-92-87162977.
15. Macdonald, M. R. 1993. *The Story-teller's Start-up Book*. Little Rock : August House Publishers, Inc., 1993. 215 p. ISBN 978-0-87483-305-8.
16. Maťková, S. 2010. *Rozprávanie príbehu ako dobrý úvod do vyučovania anglického jazyka*. In Straková, Z. – Cimermanová, I. (Eds.): *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0232-8.
17. Medlicott, M. – Hardy, M. 2008. *The Little Book of Storytelling*. London : A&C Black Publishers Ltd., 2008. 77 p. ISBN 978-1-904187-65-3.
18. Mellon, N. 2007. *Storytelling with Children*. Stroud : Hawthorn Press, 2007. 191 p. ISBN 978-1-903458-08-2.
19. Pokrivčáková, S. 2004. Literárne texty vo vyučovaní cudzích jazykov na MŠ a 1. stupni ZŠ. In *Cudzíe jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet* (nestr.). Nitra : UKF. ISBN 80-8050-718-X.
20. Pokrivčáková, S. – Pokrivčák, A. 2016. Teaching Slovak language and literature in Slovakia. In *Teaching of national languages in the V4 countries* (s. 135–169). Praha : Univerzita Karlova v Prahe. ISBN 978-80-7290-913-1.
21. Rankov, P. – Valček, P. 2008. *Čítanie 2008: Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR*. Bratislava : Literárne Informačné Centrum, 2008. ISBN 978-80-89222-61-2.
22. Ray, B. – Seely, C. 2010. *Fluency Through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School*. 5th ed. Berkeley : Command.
23. Ricketts, J. 1982. The effects of listening to stories on comprehension and reading achievement. *Directions 8*: p. 29–36. Dostupné na internete: <http://directions.usp.ac.fj/collect/direct/index/assoc/D769867.dir/doc.pdf>.
24. Rusňák, R. 2008. *Moderná rozprávka a jej detská recepcia*. Prešov : Prešovská univerzita, 2008. ISBN 978-80-8068-799-1.
25. Straková, Z. 2010. Uplatňovanie základných osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania. In Straková, Z. – Cimermanová, I. (Eds.): *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania* (s. 22 – 44). Prešov : Prešovská univerzita, 169 s. ISBN 978-80-555-0232-8.
26. Vojtková, N. 2013. Jak si s žáky přečíst opravdovou knihu v angličtině? *Komenský*, roč. 137, č. 4, s. 46 – 50. ISSN 0323-0449.

27. White, M. – Epstone, D. 1990. Narrative Means to Therapeutic Ends. Norton : 1990. 229 p. ISBN 978-0393700985.
28. Žilka, T. – Obert, V. – Ivanová, M. 2002. Teória literatúry pre gymnáziá a stredné školy. Bratislava : Poľana. ISBN 978-80-8116-014-1.
29. Žemberová, I. 2010. Teaching English through children's literature. Nitra : ASPA, 2010. 123 p. ISBN 978-80-89477-02-9.
30. Žemberová, I. 2008. Using Children's Literature in Slovak Schools. In Pokrivčáková, S. et al.: Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku (s. 133 – 153). Nitra : UKF. 178 s. ISBN 978-80-8094-417-9.

## **Kontakt**

Mgr. Petra Hitková, PhD.

KAJL PdF Trnavskej univerzity

Priemyselná 4, Trnava

petra.hitkova@truni.sk, p.hitkova@upcmail.sk