

Narativní metody ve vyučovacích prostředcích angličtiny pro preprimární vzdělávání

Bc. Beata Horníčková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Beata Horníčková**

Osobní číslo: **H170268**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Narativní metody ve vyučovacích prostředcích angličtiny pro preprimární vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na výuku anglického jazyka v preprimárním vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek týkajících se výuky anglického jazyka prostřednictvím narativní metody.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy učebnic anglického jazyka pro preprimární vzdělávání.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků analýzy, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Cook, V. (2008). Second language learning and language teaching (4th ed.). London: Hodder Education.

Hennová, I. (2010). Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole. Praha: Portál.

Majvar, P. (2010). Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století. Brno: Paido.

Průcha, J. (2011). Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada.

Suchánková, E. (2011). Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči. Praha: Hnutí R.

Vedoucí diplomové práce:

prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

11. října 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 11. října 2018

doc. Ing. Anéžka Lengálková, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
vedoucí ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.12.2019

¹⁾ Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) ve znění pozdějších právních předpisů § 47b Zveřejněním obhajob práce.

²⁾ Vzniká dílo nevystředně zveřejněné disertační, diplomové, bakalářské a závěrečné práce, a které je proto uvolněno, včetně případů opozitů a výsledky obhajoby zveřejněné v jiných vědeckých pracích, které jsou opozit. Způsob zveřejněním uvolněných výsledků práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce má výzkumný charakter, a zabývá se narativními metodami ve vyučovacích prostředcích angličtiny pro preprimární vzdělávání. Cílem práce je objasnit, které druhy narace se nejčastěji uplatňují ve vyučovacích prostředcích angličtiny v preprimárním vzdělávání. Teoretická část představuje úvod do problematiky rané výuky angličtiny u dětí předškolního věku, rozvoji komunikativních dovedností a roli využití narativních metod při výuce angličtiny. V praktické části je prostřednictvím kvantitativní obsahové analýzy analyzováno 17 knih a učebnic angličtiny pro děti předškolního věku. Zjištění z kvantitativního výzkumného šetření byla doplněna o výsledky z doplňkové výzkumné metody kvalitativního polostrukturovaného interview se třemi učitelkami mateřských škol, používající při výuce učebnice obsahující naraci. Bylo zjištěno, že ze všech druhů narací, které se vyskytly v učebnicích, tj. pohádky, příběhy, komiksy a obrázkové příběhy, byl právě komiks nejvíce frekventovaným druhem. Dalším zjištěním bylo, že nejvíce rozvíjenou jazykovou dovedností anglického jazyka byl poslech a mluvený projev. Zjištění z polostrukturovaného rozhovoru poskytovala názory učitelek mateřských škol používajících narativní metody.

Klíčová slova: narace, vyučovací prostředky, jazykové dovednosti

ABSTRACT

This master's thesis is focused on narrative methods in teaching resources of English language in pre-primary education. The main aim of this thesis is clarify what types of narration are most often used in English language teaching resources. The theoretical part introduces the issue of early English teaching to preschool children, the development of communicative skills and the role of using narrative methods in teaching English. In the practical part, 17 books and textbooks of English for pre-school children are analyzed through quantitative oriented content analysis. The findings from the quantitative research were supplemented by results from a supplementary reserach method of a qualitative semi-structured interview with three kindergarten teachers using textbooks containing narratives. It was found out that of all the narrative types that appeared in textbooks, which are fairy tales, stories, comics and picture stories, the comic was the most frequent type. Another finding was that the most developed English language skills were listening and speaking. The findings from the qualitative semi-structured interview provided the opinions of pre-primary English teachers on using narrative methods.

Keywords: narration, teaching resources, language skills

Děkuji paní profesorce PaedDr. Silvii Pokrivčákové, PhD. za cenné rady a připomínky při tvorbě této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám mateřských škol za přátelský a vstřícný přístup při realizaci rozhovorů, a také děkuji své matce za podporu během celého mého nejen vysokoškolského studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 RANÁ VÝUKA CIZÍHO JAZYKA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 OPTIMÁLNÍ VĚK PRO ZAČÁTEK VÝUKY ANGLIČTINY	14
1.2 ÚLOHA UČEBNICE V OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA	15
1.3 VÝZKUMY ZABÝVAJÍCÍ SE OTÁZKOU OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	17
2 KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI A KOMPETENCE ANGLICKÉHO JAZYKA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.1 ZÍSKÁVÁNÍ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE V CIZÍM JAZYCE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
2.1.1 Konverzace jako klíč k rozvoji komunikativní kompetence u dětí předškolního věku	22
3 NARATIVNÍ METODY JAKO VÝCHODISKO V RANÉ VÝUCE ANGLIČTINY	25
3.1 DRUHY NARATIVNÍ METODY	26
3.2 UŽITÍ NARATIVNÍCH METOD VE VÝUCE ANGLIČTINY PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	28
3.2.1 Výběr vhodných příběhů pro děti předškolního věku.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	32
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	32
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	33
4.4 TRÍDĚNÍ A ANALÝZA DAT	34
5 NARATIVNÍ METODY VE VYUČOVACÍCH PROSTŘEDCÍCH ANGLIČTINY	36
6 MÍRA JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ ANGLICKÉHO JAZYKA V JEDNOTLIVÝCH DRUZÍCH NARACE	41
6.1 VÝSKYT REPETICKÝCH AKTIVIT V UČEBNICÍCH ANGLIČTINY	44
6.2 MOŽNOST DÍTĚTE PRACOVAT S KNIHOU ČI UČEBNICÍ	45
6.3 DOPLŇUJÍCÍ AKTIVITY K NARACÍM	46
7 VYUŽÍVÁNÍ NARATIVNÍCH METOD VE VÝUCE ANGLIČTINY Z POHLEDU UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL	48
7.1 UČEBNICE Z POHLEDU UČITELE	48
7.2 STRATEGIE PRÁCE S PŘÍBĚHEM.....	49
7.2.1 Frekvence příběhů a jejich opakování.....	51
7.2.2 Rozvoj jazykových dovedností	52
7.3 REAKCE DĚTÍ JAKO ZPĚTNÁ VAZBA	53
7.4 ČESKY JEN VÝJIMEČNĚ	54
7.5 PŘÍBĚH JAKO PŘIROZENÁ CESTA K ANGLIČTINĚ.....	55
8 ZÁVĚRY VÝZKUMU	58

9	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	60
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
	SEZNAM TABULEK.....	67
	SEZNAM PŘÍLOH.....	68
	PŘÍLOHA II: UKÁZKA OBRÁZKŮ VYUŽÍVANÝCH PŘI PRÁCI S PŘÍBĚHEM	71
	PŘÍLOHA III: UKÁZKA POMŮCEK PRO VÝUKU ANGLIČTINY	72

ÚVOD

Záměrem diplomové práce je objasnit, které druhy narace se uplatňují ve vyučovacích prostředcích angličtiny v preprimárním vzdělávání nejčastěji. Cílem teoretické části je představit téma osvojování si cizího jazyka u dětí předškolního věku, jehož obliba poslední dobou vzrůstá. Dále se zabýváme, zda vůbec lze vymezit optimální věk pro začátek osvojování si cizího jazyka z pohledu různých odborníků. Jsou zde předkládány výsledky domácích a zahraničních výzkumů, které se zabývaly touto problematikou. Předkládána je zde také úloha učebnice při osvojování si cizího jazyka v předškolním věku. Také jsou zde prezentovány podmínky pro úspěšné nabývání cizojazyčné komunikativní kompetence, které se rozvíjí převážně pomocí narativních metod. Ty jsou obsahem poslední části teoretické práce. Právě narativní metody se staly předmětem našeho výzkumu. Každá z námi zkoumaných učebnic a knih obsahuje jistý druh narace, který byl podroben kvantitativní obsahové analýze.

Cílem praktické části je pomocí kvantitativní obsahové analýzy učebnic a knih anglického jazyka určených pro preprimární vzdělávání zjistit, které základní jazykové dovednosti se rozvíjí prostřednictvím narativních metod ve vyučovacích prostředcích angličtiny v preprimárním vzdělávání nejvíce. Dalším cílem je zjistit, jaké jsou názory učitelů mateřských škol na používání narativní metody, která se objevuje v analyzovaných učebnicích angličtiny. Data z obsahové analýzy jsou zpracována, interpretována a doplněna o výpovědi tří učitelek mateřských škol vyučujících angličtinu. Tyto údaje jsou získány prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru.

Téma výzkumu jsem si zvolila z toho důvodu, že považuji za důležité budovat pozitivní vztah k učení a jazyku již od co nejučtějšího věku. Potřeby a trendy dnešního světa, které vyžadují znalost alespoň jednoho cizího jazyka v rámci uplatnění se a pochopení různých jevů a vztahů mezi nimi. Jedinec má tak možnost těmto jevům a vztahům porozumět i ve světovém měřítku a ne jen pouze z pohledu, který mu poskytuje jeho rodný jazyk. Znalost cizího jazyka umožňuje člověku rozšířit své možnosti seberealizace, získávat nové poznatky, příležitosti a kontakty. Jak se stává společnost globálně multikulturní je angličtina vnímána jako lingua franca, tedy jazyk, který je využíván nad rámec rodilých mluvčích a zároveň nejvíce ovlivňuje dobu. Angličtina na nás „útočí“ téměř všude, v rádiu, televizi, při užívání počítače, telefonu a ostatní techniky. Dalším jevem poslední doby je také přejímání anglicismů, angličtina se tedy již „vkrádá“ i do ostatních jazyků. Výhodu tohoto jazyka

je i jeho poměrná jednoduchost. Proto z mého pohledu stojí za to, se zabývat, jak si co nejefektivněji cestou tento jazyk osvojit a užívat si výhod z jeho znalosti již od nejútlejšího věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RANÁ VÝUKA CIZÍHO JAZYKA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Termín raná výuka není v české odborné literatuře zcela ustálen. Obvykle však zahrnuje preprimární a primární edukaci. Nepovinná výuka angličtiny je doporučována již od předškolního věku. Evropská komise (2004) argumentuje tím, že zahájení výuky cizího jazyka u dětí předškolního věku přispívá k jazykovému učení, zlepšení se v mateřském jazyce a jiných oblastech. Další výhodou je nejen položení základů pro následné jazykové vzdělávání, ale také ovlivnění postoje k cizím jazykům a především kulturám.

Díky absenci metakognitivních strategií, nízkému metalingvistickému povědomí¹ či omezených možností jazykového vstupu (neschopnost číst a psát), má výuka dětí předškolního věku svá specifika.

Mezi charakteristiky učení cizího jazyka dětí předškolního věku patří dle Slaterry & Willis (2001):

- cizí jazyk si stejně jako mateřský osvojují především skrze poslech a další zkušenosti s angličtinou;
- osvojování probíhá pomocí plnění různých aktivit a hraní her, nesnaží se vědomě naučit slova či fráze, jejich naučení je pro ně vedlejší;
- milují hru se zvuky jazyka, imitaci a zpěv;
- nejsou schopny organizace svého učení, často si ani neuvědomují, že se učí, učení považují za zábavu;
- ještě nejsou schopny číst a psát, proto je důležité nová slova a výrazy procvičovat pomocí hry a mluvených aktivit;
- jejich gramatika se vyvíjí postupně a samovolně, prostřednictvím poslechu začínají rozumět slovům a větným konstrukcím.

Výuku angličtiny také ovlivňují osobnostní rysy dítěte, jeho schopnosti a dovednosti. Z tohoto důvodu je nezbytný individuální přístup učitele a jeho snaha o vytvoření stimulujícího a rozmanitého učebního prostředí. Kromě výše zmíněných charakteristik je dalším

¹ tzn. „záměrná uvědomovaná kontrola užití různých lingvistických znalostí, porozumění různým aspektům jazyka a jejich použití.“ (Smolík & Málková, 2014. s. 114)

důležitým faktorem ovlivňující výuku angličtiny kvalita jazykové výuky a intenzita učení. Kvalitu výuky determinuje učitel, který by měl volit takové metody, formy, prostředky a pomůcky, které dětem usnadňují osvojování si cizího jazyka. Vedle vhodného výběru pedagogických strategií by učitel měl:

- „pojímat výuku angličtiny hravou formou, neměl by zapomínat, že tím ovlivňuje přístup k učení se jazyka;
- neobávat se chyb, povzbuzovat děti, vytvářet uvolněnou atmosféru a nevzbuzovat strach při mluvení či jiných aktivitách;
- užívat gesta, akce, obrázky jako demonstraci k mluvenému projevu;
- využívat všech příležitostí k mluvení, především o věcech a činnostech, které je obklopují;
- hrát hry, zpívat písně a říkat říkadla;
- vyprávět dětem jednoduché příběhy v angličtině, doprovázené obrázky a hrou s hlasem;
- neobávat se, pokud používají mateřský jazyk, a na jejich otázky v mateřském jazyce může učitel odpovídat anglicky, občas také může učitel anglicky přeformulovat to, co dítě řeklo v mateřském jazyce;
- neustále opakovat známá slova a fráze a postupně přidávat další nová;
- plánovat různé aktivity, na poslech, na mluvení, na pohyb, atd.“ (Slattery & Willis, 2001, s. 4)

Plánování různých činností a provázanost cizího jazyka aktivitami běžného dne, jsou klíčovými prvky při osvojování si cizího jazyka dětmi předškolního věku. Myslitelé jako Locke či Komenský se shodují, „nic není v rozumu, co nebylo dříve ve smyslech.“ Na základě tohoto tvrzení by měl učitel tedy volit právě takové aktivity, kterými budou děti předškolního věku moci cizí jazyk „prožívat“ a vnímat, a tím je povzbuzovat k vytváření pozitivního vztahu k němu. To vše s přihlédnutím k individuální úrovni a potřebám dětí.

1.1 Optimální věk pro začátek výuky angličtiny

Autoři zabývající se optimálním věkem pro začátek osvojování si cizího jazyka se ve svých názorech různí. Teorie, které vyzdvihují převážně lehkost, s jakou si děti předškolního a mladšího školního věku osvojují cizí jazyk (Najvar, 2010) jdou do kontrastu s myšlenkami, že čím více je jedinec kognitivně vyspělejší, tím lépe a rychleji se jazyk naučí (Mitchell,

Myles, 2004). Výzkumníci se však i přesto snaží tento optimální věk přesněji vymezit. Autoři jako Stern (1967 in Najvar, 2010), Lojová (2005) nebo Djardowijoyo (2000 in Rosidana, 2016) pohlíží na raný věk jako na příležitost, která nesmí být promarněna. „Dítě v raném věku má zřejmě nejen zvláštní schopnost napodobování, ale je také spontánnější a stojí mu v cestě méně překážek než dospívajícímu nebo dospělému.“ (Stern, 1967, s. 11 in Najvar, 2010, s. 25) Dalším argumentem jsou teorie (např. Marie Montessori) o senzitivních fázích, které vymezují toto období od 0 do 6 let.

Mnoho výzkumů uvádí jako zásadní výhodu to, že dřívější začátek vede k úrovni ovládnutí jazyka blíží se úrovni rodilého mluvčího. Fabbro (2004 in Jursová Zacharová, 2011) jednoznačně doporučuje začít s výukou cizího jazyka již v raném věku, a to buď v jeslích nebo v mateřské škole, tedy ve věku dvou až šesti let, a to z důvodu jednoduššího osvojení si cizího jazyka – hlavně jeho fonetické ale i morfosyntaktické stránky. Úspěšnost mladších dětí při výslovnosti zaznamenávají i další výzkumy (např. Snow, Hoefnagel-Höhle, 1978), kteří realizovali výzkum, jehož zjištění poukazují na to, že při učení se cizího jazyka byla u dětí zaznamenána statisticky významnější úspěšnost při výslovnosti, než u starších jedinců. Dle Fabbra (2004 in Jursová Zacharová, 2011) je schopnost výslovnosti bez mateřského přízvuku dokázána výzkumy ještě v období do osmi let. Mezi osmým a dvacátým druhým rokem je řeč již poznamenána vlivem mateřského přízvuku. Proto je různými výzkumy zdůrazňován význam správné výslovnosti u učitele. Djardowijoyo (2000 in Rosidana, 2016) tvrdí, že jazykový vývoj dítěte není ovlivněn jen neurologickým vývojem, ale také biologickým. Schopnost dětí si ve věku 0 – 11 let osvojit jazyk (výslovnost a porozumění významu slova) je signifikantnější, zatímco po tomto věku je osvojování již pomalejší. Pouze ze skromného výčtu mnoha výzkumů, které se tímto tématem zabývaly, vidíme různorodost argumentů zastávající různý optimální věk začátku osvojování si cizího jazyka. Nicméně raný začátek osvojování si cizího jazyka není zárukou úspěchu. Za klíčové se považuje kvalita výuky, podnětnost prostředí a zaručení kontinuity těchto podmínek. Ta by měla být zajištěna návazností na dalších stupních vzdělávání.

1.2 Úloha učebnice v osvojování si cizího jazyka

Pro objasnění našeho výzkumného tématu je klíčové si definovat pojem učebnice. Učebnice je vyučovací prostředek užívaný k realizaci cílů vyučování, umožňuje dokonalejší a komplexnější osvojení si učiva. Dle Maňáka & Knechta (2007) je možné ji definovat jako klíčový element kulturního přenosu z hlediska sociokulturního přístupu. Toto pojetí je o to

pregnantnější v kontextu využívání učebnice k výuce cizího jazyka. „Učebnice jako didaktický prostředek zahrnuje kromě prostředků nemateriálních, např. vyučovací metody, i prostředky materiální, označované jako učební (vyučovací) pomůcky.“ (Hartánská, 2011, in Cimermanová & Pokrivčáková, 2011, s. 128) Učební pomůcky vzhledem ke své povaze názornosti napomáhají u dětí předškolního věku konkrétní představě o daném jevu. Verbální percepce je tak doplněna i o reálné vyobrazení či manipulaci s pomůckami, což přispívá ke komplexnějšímu a efektivnějšímu vzdělávacímu působení. Tato definice je pro účely našeho výzkumu, který se týká dětí předškolního věku nejvíce validní, a to z důvodu, že k osvojování si cizího jazyka v mateřské škole učitelé využívají nejen samotné učebnice, ale také různé druhy pomůcek, nejčastěji však využívají obrazové podpory a plošných či prostorových loutek.

Učebnice pro děti předškolního věku je velmi často vizuálně atraktivní, otázkou ale zůstává, zda jí tato atraktivita neubírá na kvalitě. Aby byla učebnice efektivní, musí dle Hartánské (2011 in Cimermanová & Pokrivčáková, 2011) splňovat řadu didaktických, pedagogických a psychologických požadavků. Plnění těchto požadavků je důležité obzvláště při jejich využití u dětí předškolního věku, které mají specifické pedagogické a psychologické nároky. Dalšími aspekty je vyváženost verbální i neverbální složky, které musí respektovat potřeby dětí. Musí být motivační, a umožňovat rozvoj kognitivních schopností a mnohočetných inteligencí, rozvíjet jejich kreativitu, ale i etické, estetické a morální hodnoty a postoje. Primárním cílem učebnic cizího jazyka by mělo být nabytí cizojazyčné komunikativní kompetence.

Na trhu se objevuje mnoho knih slibující osvojení si cizího jazyka u dětí předškolního věku. Ve většině z nich převažuje eklektický přístup. Zde nastupuje učitel jako důležitý činitel při výběru „správného“ učebního materiálu. Kritéria jeho výběru by se měla odvíjet nejen od jeho požadavků a představy o efektivním osvojování si jazyka, ale také od potřeb dětí. Dle Hartánské (2011 in Cimermanová & Pokrivčáková, 2011) se odborníci při výběru učebnic shodují v těchto těžiskových okruzích kritérií:

- Aktuálnost materiálu (mají relevantní témata a obsah, učebnici doplňuje materiál založený na jiných médiích).
- Zohlednění věku přiměřenosti materiálu pro žáka, přiměřenosti jeho úrovně ovládnutí cizího jazyka a lingvistické a kulturní diverzity studentské populace.
- Zohlednění učebního materiálu z hlediska kvality grafického zpracování.

- Autentičnost jazykového projevu na zvukových a audiovizuálních nosičích, jejich kvalita a přiměřenost.
- Respektování různých učebních stylů.
- Použití různých forem spolupráce.

I přesto, že jsou tato kritéria stanovena spíše pro žáky a studenty jsou zcela nepochybně aplikovatelná i při výběru učebního materiálu pro děti předškolního věku.

Po výběru „vhodného“ učebního materiálu úloha učitele nekončí, ale teprve začíná. Některá nakladatelství (např. Oxford) nabízí učitelům k učebnicím také metodické materiály, které jsou jakýmsi „průvodcem“ či „kuchařkou“ jak pracovat již se samotnou učebnicí. Učitelé, kteří s výukou anglického jazyka teprve začínají, mají tak možnost používat učebnici přesně dle pokynů a doporučení autorů. Jak později ukázal náš výzkum, tuto možnost zdůrazňují jako největší pozitivum. Učitelé by ale neměli zapomínat, že primárním cílem je osvojení si jazyka, nikoli učebnice. Pro již zkušené učitele může být tato metodika ale také přínosným materiálem, přestože tito učitelé dávají přednost spíše volnějšímu zpracování učebnice, kdy mají prostor pro vlastní realizaci. Hartánská (2011) shledává flexibilitu učebnice jako jeden z aspektů kvality. „Každá dobrá cizojazyčná učebnice musí být flexibilní a poskytovat vhodné gradování učebního materiálu.“ (Hartánská, 2011 in Cimermanová & Pokrivčáková, 2011, s. 133) Preference práce s učebnicí jsou tedy různé, od naprosté závislosti a následování učební struktury až po selektivní přístup a používání rozličných učebních zdrojů. Volnější přístup je považován za nejprůměrnější a nejvhodnější vzhledem k aktuálním podmínkám prostředí. Umožňuje promptně reagovat na potřeby a zájmy dětí předškolního věku, což je mimo jiné klíčem k jejich motivaci a chuti spolupracovat.

1.3 Výzkumy zabývající se otázkou osvojování si cizího jazyka v předškolním věku

V předchozích podkapitolách jsme představovaly spíše pozitivní přístupy k osvojování si cizího jazyka v předškolním věku. Existuje však i další pohled na vhodnost a efektivnost osvojování si cizího jazyka již v předškolním věku. Například autoři Najvar & Hanušová (2010) připouští existenci kritických období pro osvojování si jazyka, avšak argumentují tím, že se týkají nejspíše pouze mateřského jazyka. A to převážně z důvodu málo bohatého edukačního prostředí, kde *immersion*, neboli „ponoření“ není podobné tomu, jaké existuje při spontánním osvojování si mateřského jazyka. Výjimku mohou představovat dle autorů

mateřské školy bilingvní, kde podnětné prostředí, popřípadě i kontakt s rodilými mluvčími děti přiblíží k osvojení si cizího jazyka, jako je tomu například v bilingvních rodinách.

Využití narativních metod, které se nejvíce podobá chování v reálném prostředí cílového jazyka, je jistě cestou ke zkvalitnění a alespoň přiblížení se podmínkám bilingvních škol, kde již autoři připouští efektivní osvojování si cizího jazyka. Tuto myšlenku podporuje následující výzkum. Nutno však zmínit, že výzkumů, zabývajících se využívání narativních metod ve výuce angličtiny u dětí předškolního věku není mnoho. Zde předkládáme výzkum realizovaný výzkumníky (Verdugo & Belmonte, 2005) v šesti státních školách v Madridu. Autoři se opírají o teorii, že příběhy hrají hlavní roli při osvojování si cizího jazyka, a to především u dětí. Jsou zdrojem gramatiky, frází, slovíček a lingvistických forem, které jsou užity ve smysluplných strukturách, a tím podporují porozumění jazyku. Výzkumu se účastnilo 208 dětí ve věku šesti let. Výzkum byl realizován 22 týdnů v roce 2005. Příběhy v tomto výzkumu byly zprostředkovány pomocí speciálně vytvořeného počítačového programu, který byl uzpůsoben tak, aby jeho ovládání bylo pro děti jednoduché a intuitivní. Děti tento program používaly 45 minut dvakrát týdně. Každé dítě mělo možnost výběru z několika tematických příběhů. Tyto příběhy si děti mohly přehrávat opakovaně, a jak se ukázalo později, této možnosti hojně využívaly. Výsledkem výzkumu jsou zjištění, že u dětí se zlepšilo poslechové porozumění. Děti získaly dovednost porozumět základním lingvistickým strukturám a slovům, a také správně odpovídaly na otázky vyžadující právě tyto dovednosti. Autoři doporučují dále využívat příběhy jako prostředek pro výuku cizího jazyka. Za důležité považujeme také zmínit možnost využití narativních metod i v jiných edukačních činnostech, příběhy tak mohou prolínat hudební, výtvarnou či dramatickou oblastí. K přínosu osvojování si cizího jazyka předškolního věku patří také periferní pozitivní efekty, dle Průchy (2011) např. seznámení s anglosaskou kulturou a při využití narativních metod i hlubší rozvoj komunikačních dovedností, který vede k sebevědomí a chuti se dále zlepšovat v cizím jazyce, na což by pak měla navázat výuka anglického jazyka na základní škole.

2 KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI A KOMPETENCE ANGLICKÉHO JAZYKA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Jazyk je komplexní dovedností, zahrnující 4 podskupiny – poslech, psaní, čtený a mluvený projev. Tyto čtyři podskupiny mohou být ještě rozděleny na dvě skupiny. Produktivní (aktivní) dovednosti a receptivní (pasivní) dovednosti. Do produktivních spadá mluvený projev a psaní, zatímco receptivní jsou zastoupeny poslechem a čtením. Z psycholinguvistických příčin je však u dětí předškolního věku psaní nahrazeno kresbou. Prostřednictvím kresby je požadováno, aby děti předškolního věku demonstrovaly chápání slyšeného. V případě osvojování si jazyka je tedy kresba přímo spojena s poslechem příběhu. Kresba je pro děti předškolního věku srovnatelný sémiotický systém jako písmo, který dovoluje najít konkrétní vizuální prostředky reprezentující jejich myšlenky. Kresba mimo jiné také respektuje převahu kinestetického přístupu k učení u dětí předškolního věku.

Pojem komunikační dovednosti v sobě obsahuje prvky potřebné pro úspěšnou komunikaci, a to nejen v mateřském jazyce. Do oblasti mluveného projevu spadá správné dýchání, práce s hlasem, slovní zásoba a znalost neverbální komunikace. Dále také výslovnost a srozumitelnost řeči, budování přiměřeného sebevědomí a schopnost vyjádřit hlavní myšlenku. K procvičování a zdokonalování mluveného projevu je zapotřebí dostatek komunikačních situací, vyvolávat v dětech potřebu komunikovat a sdělovat své myšlenky ostatním, oceňovat je a motivovat k dalším pokrokům. V případě poslechu, tedy vnímání verbální složky, se jedná mimo jiné převážně o empatii a aktivní naslouchání. K rozvoji porozumění slyšeného mohou být u dětí předškolního věku zařazeny takové aktivity, jako poslech a zpívání písní, doprovázené pohybem nebo obrázkovou podporou dále poslech příběhů a pohádek, poslouchání cizojazyčného verbálního projevu zkušenějšího komunikačního partnera (učitele, CD) atd. Repertoár aktivit rozvíjejících jazykové dovednosti je široký, především však záleží na kreativitě učitele. Jak bylo zmíněno již výše, jedním z kontrolních prvků porozumění slyšeného může být i kresba dítěte. Učitel by měl dětem nabízet aktivity přiměřené jejich kognitivní a jazykové úrovni. Tyto aktivity by měly být pojímány zábavnou formou. Učitel, jako vzor, by měl dětem předávat nejen znalosti, ale také je inspirovat a aktivizovat svým entuziasmem. Komunikační dovednosti jsou dle RVP PV (2017) společně s vědomostmi a schopnostmi předpokladem k získání určité úrovně komunikační klíčové kompetence. Úroveň těchto aspektů ovlivňuje úspěšnost dítěte předškolního věku se orientovat v běžných pracovních a životních situacích. Dle Průchy (2011) je u dětí předškolního věku komunikační kompetence chápána jako tyto znalosti a dovednosti, které

se mají děti naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek výuky. Komunikativní dovednosti jsou rozvíjeny v komunikativních kompetencích RVP PV (2017) a také v rámci ostatních klíčových kompetencí, a to v kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, sociální a personální kompetenci a činnostní a občanské kompetenci. Dle RVP PV (2017) dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- „ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;
- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);
- se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci;
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou;
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní;
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím;
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.);
- 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, 2017, s. 12)

Cíle týkající se rozvoje komunikativních dovedností jsou obsaženy ve všech vzdělávacích oblastech Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, převážně však v těch, které jsou založeny na sociální rovině jako Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý a Dítě a společnost. Vzhledem k tomu, že při rozvoji komunikačních kompetencí v předškolním věku se děti seznamují se zvukovou stránkou jazyka je nutný dokonalý řečový vzor dospělého (učitele).

2.1 Získávání komunikativní kompetence v cizím jazyce u dětí předškolního věku

Co je na prvním místě při získávání komunikativní kompetence cizího jazyka u dětí předškolního věku? Dle Renarta (2005) různé komponenty komunikativní kompetence, jako je fonologická, pragmatická, morfologická, syntaktická, sémantická a lexikální úroveň, které

začínají již v pre-lingvistickém období dítěte. Jak komunikativní kompetence vzniká při osvojování si cizího jazyka zkoumala Fosterová. Fosterová (1990) stanovila terminologii, kde se objevují dva aspekty lidského vývoje, které by měly být brány v potaz – nativní (tj. vrozené predispozice člověka) a získané (tzn. pomocí zkušenosti). Kompetence je tedy spojením vrozených a získaných znalostí, a je rolí učitele nastavit dítěti správné situace pro její vytváření.

Podmínky se zdají být tedy podobné jako při osvojování si mateřského jazyka. Oba jazyky determinuje zkušenost. Ta je velmi důležitá. Renart (2005) dodává, že prostřednictvím konstantní interakce, pozorováním, pokusy, omyly a systematizováním se děti předškolního věku učí o významu tématu, jeho udržení a o vhodném používání řeči, které ve správném okamžiku vede k rozvoji a soudržnosti konverzace. Po *silent-period*, kdy děti pasivně přijímají novou řeč a vytváří si tak první představy o její podobě, následuje období, kdy děti používají, resp. opakují určitá jednoduchá slova. Slova popisující konkrétní předměty či děje, týkající se jejich bezprostředního prožívání a potřeb. Toto období děti za určitých podmínek opouští velmi rychle. Hlavním faktorem, který ovlivňuje dobu přechodu z jednoslovného období do dvou a více slovného období je komunikace. Ta zde působí jako faktor akcelerace. Dle Browna a Fräsera (1964 in Fosterová 1990) by mohlo být toto stádium nazváno jako „telegrafické“ protože se zde opomíjí obsah slov. V případě osvojování si cizího jazyka děti užívají dvouslovné fráze, kde znají alespoň jedno slovo. Již mají pojem o frázích obsahujících podstatná jména. Při osvojování cizího jazyka působí u dospělých problém gramatické uvědomění, děti ale tento problém řeší mnohem jednodušeji – napodobují intonaci. „Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je také v tom, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také účinně užívat řeč k regulaci svého chování.“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 89) Je tedy nezbytné zdůraznit pragmatický aspekt, který hraje významnou roli, neboť osvojování si jazyka, ať už mateřského či cizího je podmíněno sociální interakcí. Pragmatická rovina je rovina sociálního uplatnění, tedy užití řeči v praxi. Tato rovina se vztahuje k vyjádření prožitků, pocitů, vztahů, tvoření dialogu atd. Do této roviny spadá také neverbální komunikace, převážně gestika, mimika či oční kontakt.

Dle Renarta (2005) je dalším významným komponentem při rozvoji komunikativní kompetence také „přepínání jazyků“. V případě, že děti nedosahují potřebné slovní zásoby, mají různé reakce – buď mlčí, mluví s velmi jemným hlasem, změní téma konverzace, požadují pomoc od učitele nebo používají gesta, aj. Další možností je přepínání mezi jazyky, kdy

na otázku v cizím jazyce dítě odpoví mateřským jazykem nebo jazyky kombinuje či integruje jazykové vzorce z jednoho jazyka do druhého. Komunikativní kompetence je v cizím jazyce založena na schématu, které si děti přinášejí z mateřského jazyka, ačkoli se jazyky mohou lišit v gramatické či lexikální rovině. Pokud učitelé pokládají správné otázky a vytvářejí komunikačně podnětné situace, mohou dětem pomoci rozvíjet jejich komunikační schopnosti a také myšlení. Právě kognitivní úroveň se podílí na bezproblémovém pohybu v sociolingvistické sféře nového jazyka. Jejich zralost, jim umožňuje být úspěšnější ve vyjadřování.

Jak jsme poznamenaly již výše, osvojování si cizího jazyka je podmíněno aktivní rolí učitele a také zanesením výuky cizího jazyka do vzdělávacích programů. Widdowson (1990) nicméně tvrdí, že žádné osnovy nemohou vytvářet komunikační kompetenci. Odpovědnost spočívá na učiteli, který bude zodpovědný za uvedení této osnovy do praxe. Fakt, že představy každodenních situací jsou zahrnuty do třídních programů, není ještě receptem na dobrý vztah mezi dětmi a cílovým jazykem. Učitel by neměl jazyk omezovat pouze na obvyklé ustálené třídní fráze. Pokud nejsou děti přetíženy zbytečným vysvětlováním systému jazyka a pokud mohou jazyk používat v činnostech, které je zajímají, dochází k efektivnímu rozvoji. Dle Renarta (2005) může být překážkou k tomuto rozvoji kromě výše zmíněného i malá expozice cizího jazyka nebo konstantní narušování dětského vyjadřování kvůli jeho správnosti. Na kvalitě exogenního bilingvismu se totiž podílí způsob interakce mezi úrovní komunikačních kompetencí dítěte, jeho vrozenými predispozicemi a prostředím.

2.1.1 Konverzace jako klíč k rozvoji komunikativní kompetence u dětí předškolního věku

Vzhledem k tomu, že se děti předškolního věku naučí mluvit do značné míry tím, že mají mnoho a mnoho konverzací s více jazykově zkušenými komunikačními partnery, stojí za zvážení, abychom se zabývaly tím, co dělá konverzaci úspěšnou.

Vlastnosti úspěšné konverzace:

- „Dvě nebo více komunikujících osob, které spolupracují.
- Komunikující osoby vycházejí ze svých znalostí o slově, tak ze schopnosti používat jazyk.
- Každá komunikující osoba je podporována posluchačem skrz oční kontakt, pozornost a povzbuzování, potvrzující výroky jako „ano!, absolutně!“ atd.
- Komunikátor se ubezpečuje, že komunikant rozumí a přizpůsobuje svou zprávu odpovídajícím způsobem.

- Spolu konstruovaný význam je skutečně patrný.
- Zájem je oboustranný.

- Konverzace probíhá na minimálně pěti výměnách, z nichž obě strany přispívají, učí se a prožívají radost.“ (Rilley, 2006, s. 23)

Ať jsou zkušenými komunikačními partnery rodiče, učitelé nebo komunikačně zkušenější vrstevníci, je zde klíčové vzájemné působení. Sociální interakce podporující komunikaci jsou převážně závislé na působení dospělého, jeho přítomnosti a verbálních i neverbálních projevech. Dítě na tyto podněty a projevy reaguje svým chováním a dospělý poté na základě tohoto chování přizpůsobuje svou řeč komunikačním možnostem dítěte. Vhodným a přiměřeným řízením a korigováním konverzace dochází u dětí k podpoře jazyka a myšlení. Dospělý komunikační partner by měl účelně využívat různých podpůrných technik k vytváření a podporování komunikačních dovedností dítěte. Dospělý zde tedy zaujímá roli facilitátora, odpovídá za formu a průběh procesu komunikace a její usnadnění.

Mezi nejefektivnější interakce mezi dospělým a dítětem patří dle Riley (2006) následující chování dospělých:

- Citlivé nalazení na to, co dítě dělá a na jeho zájmy prostřednictvím pozorného naslouchání a vnímání jazyku těla.
- Zaujetí a projevení zájmu plnou pozorností, úsměvem, přikyvováním a udržováním očního kontaktu.
- Respektování rozhodnutí dítěte.
- Vyzývání dítěte ke spolupráci – „Opravdu? Pověz, jak to plánuješ provést ...“.
- Rekapitulace – „Takže to funguje takto ... nebo myslíš, že ...“
- Nabízení vlastní zkušenosti – „Ano, rád sedím na beanbagu a čtu si, když jsem unavený“
- Vyjasňování nápadů – „Takže myslíš, že trať nebude rychlejší, ani když je z kopce?“
- Návrhy – „Co zkusit ...?“
- Připomenutí – „Nezapomeň, že sis myslel, že“
- Povzbuzení k dalším nápadům – „Takže toto funguje za určitých podmínek, co by se stalo, kdyby se podmínky změnily?“
- Nabízení alternativního pohledu – „Nemyslím si, že ...“
- Spekulování – „Co by se stalo, kdyby ...“
- Vzájemné působení

- Pokládání otevřených otázek – „Proč si myslíš, že je to takhle?“
- Modelování myšlení – např. instrukce.

Tyto techniky mohou podobně jako v případě mateřského jazyka napomáhat také vývoji cizího jazyka. Samozřejmě ale s přihlédnutím, že ne všechny jsou aplikovatelné při začátcích osvojování si cizího jazyka. Společnými rysy v začátcích může být zjištění zájmů dítěte a jejich využití jako motivace k učení se jazyka. Další možností mohou být návrhy vlastní zkušenosti k podpoře vyjádření dítěte a s ním také spojeného projevu zájmu. Rekapitulace a připomenutí prostřednictvím přeformulování řečeného, může být dobrým návodem nejen k potvrzení obsahu sděleného, ale také k upevnění a rozšíření slovní zásoby, a to převážně synonym. Na vyšší úrovni se objevuje již nabízení alternativních řešení, spekulování či pokládání konvergentních dotazů. K této úrovni je zapotřebí jisté míry aktivní slovní zásoby a alespoň elementární znalosti gramatických pravidel. K úspěšnému zvládnutí těchto úrovní je zapotřebí citlivého, cílevědomého a individuálního přístupu učitele.

3 NARATIVNÍ METODY JAKO VÝCHODISKO V RANÉ VÝUCE ANGLIČTINY

Narativní metody jsou při efektivním učení dětí cizímu jazyku neopomenutelnou metodou. K tomuto faktu přispívá množství autorů, kteří se zabývaly přínosem narace v osvojování si cizího jazyka. Dle Riley (2006) jsou odborníci na předškolní vzdělávání obeznámeni s hodnotou sdílení obrázkových knih a čtení příběhů dětem, které jsou významné při budování jak mluvené tak psané řeči. Je zde potřeba si plně uvědomit proč je schopnost orální či mentální narace tak významná pro psychické zdraví a kognitivní vývoj. K přiblížení narace v kontextu učení se jazyka může posloužit výrok Jursové, Zacharové (2011), který tvrdí, že příběhy jsou přirozeným nástrojem osvojování si mateřského jazyka a podobně přirozeně pomáhají v osvojování si cizího jazyka. Jsou důležitým zdrojem pro nová slova, vnímání intonace, gramatických struktur a reálného kontextu. Těžiskem využití narace při výuce jazyka je pro učitele tedy naučit formální stránku jazyka. Pro děti předškolního věku je stejně tak jako u osvojování si různých ostatních dovedností stěžejní emoční stránka narace. Zájem, zvědavost a emoce se jeví jako nenahraditelné aspekty, které jsou klíčové v úspěšném osvojení si jazyka. Dle Riley (2006) narace vyžaduje vyprávění v sekvencích událostí, které v nejlepším případě budují zápletku nebo záhadu, která probouzí zájem. Tento zájem, který slouží jako motivace k porozumění jazyka může poskytnout pouze narativní formát. Výhodou narace je její sociální rozměr. Jelikož narativní formát vychází z dobré komunikace a dobrého vztahu, můžeme říci že „to není jen nástroj k výuce jazyků, ale je také nástrojem, který pomáhá facilitovat dobrý komunikační vztah a tedy emoce mezi účastníky.“ (Taeschner, 2004, s. 19 in Jursová Zacharová, 2011) Vyprávění je silným prvkem komunikace - humanizuje učení. Dle Catapano (2018) nám nabízí příležitost ztotožnit se s podobně smýšlejícími postavami nebo vidět svět doslova z pohledu druhého člověka. Příběhy se dotýkají emocí, prostřednictvím nich můžeme prožívat radost, smutek, strach, hněv jako ostrý kontrast s prostou realitou. Navíc bez ohledu na to, jak může být učebnice uspořádána či podrobná, jsou zde podobnosti – expozice, problém, hledání řešení, rozuzlení – to vše rezonuje psychikou. Dle Dujmoviče (2006) příběhy podporují také představivost. Děti se mohou aktivně zapojit do příběhu, ztotožnit se s postavami a snažit se interpretovat vyprávění a ilustrace. Tato nápaditá zkušenost pomáhá rozvíjet vlastní tvůrčí schopnosti.

Nejen, že narace zahrnuje charakter a emoce, ale nesmíme opomenout, že je zprostředkovávána učitelem, který s dětmi tyto zážitky prožívá a komentuje je. „Narativní formát je

krátký příběh, který je opakovaně sdílený učitelem a dětmi a který vykresluje zážitky.“ (Taeschner, 2004, s. 19 in Jursová Zacharová, 2011). Narativní formát je zde tedy přímo definován skrze vztah s učitelem. Učitel je také tím, kdo ovlivňuje a napomáhá působení narace na děti. Ať už výškou hlasu, tónem, gesty, výslovností, důrazem či dalšími řečovými rysy. Učitel tak může aktivně reagovat na děti a jejich vnímání příběhu, a tím přizpůsobovat další aktivity. Opakované sdílení příběhu podporuje kromě poslechové dovednosti, osvojování si nových slov i schopnost porozumění a koncentrace. Učitelé by měli dětem předkládat takové příběhy, které jsou rozmanité, nezapomenutelné a kterými obohatí dětské myšlení.

Děti se prostřednictvím narace seznamují hravou formou s novými slovíčky ve správných větných vazbách a v souvislostech, ty pak postupně vstupují do vlastního projevu. Jazyk se tak učí přímo prostřednictvím příběhu, který je vtáhl do děje. Děti nemusí přemýšlet nad tím, jak jazyk funguje a jaká jsou jeho gramatická pravidla, přirozeně a s radostí si tak osvojují nový jazyk. Velkou motivací je pro ně praktická využitelnost jazyka.

3.1 Druhy narativní metody

Pod pojmem narativní metody si můžeme představit vyprávění, příběhy, komiksy, pohádky a obrázková čtení. Pojem narativ označuje jak mluvené tak psané vyprávění. Ačkoli se jeví narativy a příběhy jako synonyma, jsou zde jisté odlišnosti. Avšak někteří autoři jako Berger, (1997), Hájek & Havlík (2012) na ně pohlíží jako na synonyma. „Narativ je jednoduše řečeno vyprávění, tedy typ komunikátu, který se vyznačuje přítomností příběhu. Příběhy popisují věci, které se udály, či se právě dějí“ (Berger, 1997, s. 55). Schank (1990) tvrdí, že narativ je zastřešujícím pojmem pro příběhy, jejíž součástí jsou mimo jiné i pohádky, které patří mezi kulturně sdílené příběhy. Subkategorií příběhů jsou obrázkové příběhy (malované čtení), které jsou specifickou formou narativů. Obrázky nahrazují některá slova v příběhu. Děti předškolního věku se tak mohou samy aktivně zapojit do čtení těchto krátkých příběhů. Dalším narativním druhem využívající vizuálnosti je komiks. Komiks si můžeme definovat jako „vyprávění v obrazech, narativní druh s vizuální dominantou. Tyto obrazy jsou dílem jednoho nebo několika umělců a jsou to obrázky fixní, seřazené vedle sebe odděleně v určitém rytmu.“ (Groensteen, 2005, s. 24).

Chatman (2008) k narativu jako zastřešujícímu pojmu příběhu přidává další aspekt, a to diskurz. Příběh znamená obsah, řetězec událostí a s ním spojené postavy a prvky prostředí. Diskurz je způsob ztvárnění příběhu, zahrnuje prostředky, které napomáhají

ke ztvárnění obsahu. „Diskurz určuje posloupnost aktuálně vyprávěných událostí, tj. vztah času příběhu a času vyprávění, a výběr toho, co bude ve vyprávění vyjádřeno otevřeně a co zůstane v implicitní rovině. Jednoduše řečeno, příběh je to, co je v narativu zobrazeno, a diskurz je způsob, jakým je to zobrazeno.“ (Chatman, 2008, s. 18) Do kontrastu s Chatmanovou definicí je postavena Millsova (2015), který pojímá příběh jako události, které vytváří ve své návaznosti děj, zatímco narativ je způsob, jakým jsou tyto události vyprávěny. Narativ se v jeho podání jeví jako Chatmanův diskurz. Příběh může být chápán jako řada pravdivých či vytvořených skutečností a narativ je zde zastřešujícím termínem pro vyprávění. Vyprávění je pouze psanou či mluvenou prezentací příběhu. Narativ zahrnuje vyprávění stejně tak, jako jakékoliv další způsoby, kterými se vypravěč rozhodne prezentovat příběh a vytvořit tak o něm komplexnější obraz. Narace by dle Fossově (2009) měla obsahovat alespoň dvě události (příhody), které jsou v pořadí času nebo příčiny, avšak příběh použitý v předškolní praxi by měl být kratší a méně složitý. Nicméně i přesto by měl obsahovat některé důležité prvky. Fossová (2009) se kromě narace zabývá také dimenzemi příběhu a předkládá existenci osmi prvků tvořící příběh: prostředí, v němž se příběh odehrává, postavy, vypravěč, příhoda, časové relace, kauzální vztahy, posluchači a téma. Na rozdíl od předchozích definicí, tato pracuje již s komplexnějším pohledem na příběh. Jako jeden z prvků tvořící příběh jsou zde posluchači. Vzhledem k tomu, že jsou příběhy vyprávěny dětem předškolního věku, je zde publikum živým, aktivním a také nevyzpytatelným prvkem, který může ovlivnit ostatní prvky. Kauzální vztahy, které se objevily, jako jeden z prvků v příběhu mají tentokrát stěžejní roli ve vyprávění. Fossová (2009) tvrdí, že vyprávění by mělo obsahovat alespoň dvě události: hlavní události, neboli jádro a méně důležité vedlejší události, neboli satelity. Satelity neovlivňují základní dějovou linii; mají pouze rétorický efekt. Kauzální vztahy se týkají vztahu mezi těmito událostmi. Vztahy se týkají otázek jako: Které události se dějí jako první? Které následují? Která událost je příčinou a která ovlivňuje výsledek? Téma je posledním, ale nikoli nedůležitým prvkem příběhu, který vede celou hlavní myšlenku. Vypravěč by měl v průběhu vyprávění udržovat jedno téma.

Pro potřeby výzkumu bude pojem narace chápán jako zastřešující pojem pro příběhy (příběhy ze života, založeny na reálných předmětech a postavách), pohádky (vyskytuje se zde nadpřirozeno a magičnost), komiksy (děj znázorňován v jednotlivých sekvencích, který je doprovázen replikami postav vepsanými do textových polí - tedy vyprávění v obrazech) a obrázková čtení (text s obrázky místo některých slov). Jedná se tedy o formy, které obsahují děj, postavy a jednoduchou zápletku.

Ať už je vztah těchto termínů chápán autory jakkoli, v praktickém měřítku při využití narativních metod při výuce angličtiny dětí předškolního věku by nemělo být zapomínáno na potřebu názornosti. Vyprávění by mělo být podpořeno také vizuální stránkou, např. obrázky postav či prostředí, ve kterém se děj odehrává, prostorovými leporely, plošnými loutkami, kostýmy, které napomáhají vcítit se do děje, obrázkovými kartami či dalšími vizuálně a auditivně atraktivními pomůckami podporující příběh.

3.2 Užití narativních metod ve výuce angličtiny předškolních dětí

Narativní metody jsou jedny z nejstarších metod předávání vědomostí, zkušeností, kulturního dědictví, morálních hodnot a také mohou být zdrojem zábavy. Pro děti je vyprávění přirozenou formou přijímání nových poznatků, ale hlavně přijímání vzorů jazyka. Čím více je k vyjadřování příležitostí, tím rychleji a efektivněji si děti jazyk osvojí. Narativní metody jsou obzvláště vhodné při začínání s cizím jazykem, protože umožňují dětem si osvojit jazyk bez nutnosti, aby samy mluvily. Gomez (2010) uvádí, že když se děti začínají učit cizí jazyk, přijímají více informací, než vydávají. Důvodem je to, že prochází tzv. tichým obdobím (*silent period*), to znamená, že sice mohou chápat přijaté informace, ale nejsou schopny mluvit a komentovat je. Tímto obdobím si prochází všichni lidé, kteří si osvojují cizí jazyk, a to bez ohledu na věk. Učitelova úloha spočívá v pomoci při procházení si tímto obdobím a nabídky dostatečného prostoru pro „načerpání“ slovní zásoby pro pozdější vyjadřování. Učitelé musí proto nabízet dětem atraktivní prostředky, pomůcky a volit vhodné metody a témata. Pečlivě vybrané příběhy mohou přinést dětem radost, vytvářet pozitivní atmosféru a tím pocit uvolnění, motivace a ochoty se učit. Gomez (2010) tvrdí, že nejenže poslouchání příběhů umožňuje učitelům dětem přednést novou slovní zásobu, ale také výslovnost angličtiny v kontextech, které mají význam. To vše prostřednictvím obrázků, gest, intonace, výrazu obličeje atd. Děti si jazyk tak osvojují nevědomě, když naslouchají příběhu. Děti proto musí být aktivními účastníky při konstruování významu příběhu. Kromě toho, je pro ně jednodušší si zapamatovat slovní zásobu a gramatiku, se kterou byly seznámeny ve smysluplném a motivujícím kontextu. Tuto teorii podporuje i další autor Mur (1998), který tvrdí, že „děti mají přirozenou schopnost nepřímého učení, mají živou fantazii, jsou přirozeně tvořivé v různých komunikačních situacích a jsou schopny vystihnout podstatu sděleného. Tyto instinkty a dovednosti děti využívají při osvojování si mateřského jazyka a jako osvědčený způsob je tedy užívají i v osvojení si cizího jazyka.“ (Mur, 1998 in López & Méndez, 2004) K plnému zapojení a využití těchto dovedností však

musí být vytvořeny vhodné podmínky. „Před samotným čtením příběhu je potřebné vytvořit přiměřenou atmosféru, aby děti nebyly odpoutávané. Vytvořit množství motivujících aktivit pro děti, ale hlavně pracovat s hlasem, tělem, používat mimiku a gestikulaci jako pozitivní a otevřený neverbální projev“ (Ahern, Bermejo & Fleta, 2008 in Jursová Zacharová, 2011, s. 495). Zapojením těchto prvků se plní další podmínka pro úspěšné využití narativního formátu při výuce angličtiny, a tou je intersubjektivita. Intersubjektivita je pro komunikaci stěžejní, jedná se v podstatě o budování a udržení kontaktu v komunikaci mezi lidmi a jejich vzájemné vnímání. Dle Gillespie & Cornish (2010) intersubjektivita umožňuje lidem (subjektům) obecně sdílení obsahů, zaujetí odlišné než vlastní perspektivy a vcítění se do druhého člověka.

3.2.1 Výběr vhodných příběhů pro děti předškolního věku

Příběhy musí být zvoleny s ohledem na věk a jazykovou úroveň dětí. Za předpokladu, že děti předškolního věku mají jazykovou úroveň angličtiny velmi nízkou či žádnou je pro učitele nejspokladnější cestou volit zjednodušené příběhy. Na trhu lze nalézt mnoho učebnic a knih pro výuku angličtiny dětí předškolního věku, které jsou ve zjednodušené podobě. Nicméně někteří autoři (Dujmović, 2006, Ellis & Brewster, 1991, Wright, 1995) se přiklání k právě opačnému výběru. Autoři Ellis & Brewster (1991) poukazují na to, že pro anglicky mluvící děti je napsáno mnoho originálních příběhů, které jsou vhodné i pro výuku angličtiny jako cizího jazyka. Přestože jsou autentické příběhy plné příkladů reálného jazyka, je důležité zkontrolovat a zhodnotit jazykovou úroveň textu a přizpůsobit ji dětem. Jednou z možností je například nahradit některé výrazy v textu více známými, vyhnout se idiomům nebo brát v potaz i takové aspekty jako je slovosled věty, gramatika, či příliš složité větné nebo časové struktury. Dlouhé věty mohou být rozděleny do více krátkých, s čímž souvisí i počet zápletek v příběhu – nemělo by jich být mnoho, aby dějová linie zůstávala pro děti čistá a srozumitelná. Autenticita příběhu může být dle Dujmoviće (2006) pro děti motivující, protože před nimi stojí výzva „reálné“ knihy, tedy jazyka. Velmi často zjednodušené příběhy angličtinu „ředí“ a mohou tak oklamat jak učitele, tak i děti o pravé povaze jazyka. Wright (1995) dodává, že ať už jde o děti s žádnou nebo minimální znalostí anglického jazyka, či o děti, které rozumí a používají angličtinu v elementárních kontextech, není zde žádný důvod, aby dětem nemohl být vyprávěn příběh nad rámec jejich aktuálních znalostí, za předpokladu, že jim nebrání v porozumění podstaty a radosti z aktivit, vycházejících z příběhu. K tomu může být přispěno použitím příběhů známých v mateřském jazyce (např. Perníková chaloupka – Hansel and Gretel, Tři malá prasátka – The three little pigs,

Červená Karkulka – Little red riding hood, aj.). „Volba příběhů, které jsou kulturně známé, může být obzvláště užitečná, protože předběžné znalosti postav a dějů mohou učinit příběhy potenciálně srozumitelnější než ty neznámé. Pokud dítě už zná příběh v mateřském jazyce je schopno se lépe orientovat v jeho anglické verzi. Již zná zápletku a učitel může posílit jeho porozumění užitím neverbální složky jazyka či obrázky.“ (Genesee, 1994 in Gómez, 2010) To jim umožňuje pochopit celkový význam příběhu a spojit s ním svou osobní zkušenost. Dle Wrighta (1995) by měl učitel při výběru příběhu pro výuku angličtiny zvolit příběh, který:

- zaujme děti od první chvíle (děti zaujme spíše příběh, u kterého cítí, že je dětský i v jejich mateřském jazyce),
- se líbí učiteli,
- je přiměřený pro děti,
- je na jejich adekvátní jazykové úrovni, aby si jej mohly užít,
- poskytuje dětem bohatou jazykovou zkušenost,
- nemá dlouhé deskriptivní pasáže,
- je vhodný pro aktuální příležitost a je ve vztahu s tím, co právě s dětmi děláme,
- učitel cítí, že umí správně vyprávět.

Pocit uvolněné atmosféry je pro vyprávění příběhu klíčový. Uvolněné děti jsou otevřeny novým poznatkům a snáze se učí. Učitel by neměl ani zapomínat na dostatečné oceňování dětí při zapojování se do příběhu a aktivit s ním spojených. Vnější motivace je důležitá obzvláště i proto, že děti by neměly mít pocit, že se „učí“. Vše by mělo probíhat přirozenou, nenásilnou a zábavnou cestou. Hlavním cílem by mělo být pro učitele vytvořit pozitivní vztah k cizímu jazyku a radost z jeho porozumění.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Tato praktická část navazuje na teoretickou část diplomové práce. Praktická část je zaměřena na samotný výzkum, jeho interpretaci a výsledky. Na základě těchto výsledků jsme stanovily doporučení pro praxi. Dále jsou zde předloženy výzkumné cíle a otázky, popis a zdůvodnění volby výzkumného vzorku a výzkumné metody.

V praktické části práce se zabýváme obsahovou analýzou vyučovacích prostředků angličtiny pro preprimární vzdělávání, kterými jsou knihy a učebnice pro děti od tří do šesti a více let. Kvantitativním šetřením analyzujeme 17 vyučovacích prostředků angličtiny pro preprimární vzdělávání, které byly zvoleny na základě dostupnosti. Získaná data z těchto vyučovacích prostředků byla rozdělena do několika kategorií, které pomohly k zodpovězení výzkumných cílů a otázek. K potřebám naplnění dalšího výzkumného cíle, zjišťujeme pomocí doplňkové metody kvalitativního polostrukturovaného interview názory tří učitelek mateřských škol, které používají při výuce angličtiny učebnice či knihy využívající narativní metody.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Ve své práci jsme si stanovily hlavní výzkumný cíl:

- Objasnit, které druhy narace se uplatňují ve vyučovacích prostředcích angličtiny v preprimárním vzdělávání nejčastěji.

Dále byly stanoveny dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, které základní jazykové dovednosti se rozvíjí prostřednictvím narativních metod ve vyučovacích prostředcích angličtiny v preprimárním vzdělávání nejvíce.
- Zjistit, jaké jsou názory učitelů mateřských škol na používání narativní metody, která se objevuje v analyzovaných učebnicích angličtiny.

4.2 Výzkumný vzorek

Pro výzkum bylo použito 17 vyučovacích prostředků (knih a učebnic) angličtiny pro preprimární vzdělávání, které obsahovaly naraci. Tento počet vyučovacích prostředků byl zvolen z důvodu dostupnosti – pracovaly jsme se všemi dostupnými jednotkami z městských knihoven Hodonína, Uherského hradiště, Zlína a také z knih a učebnic doporučených učitelkami mateřských škol, které byly ochotny spolupracovat při interview.

Výzkumný soubor tvořily učitelky mateřských škol ze Zlínského a Olomouckého kraje. Jednalo se o tři participantky, z toho dvě vyučovaly angličtinu ve státní mateřské škole a jedna v soukromé mateřské škole. Tento způsob výběru byl zvolen z důvodu dostupnosti.

Učitelka č. 1 má středoškolské vzdělání a angličtinu vyučuje ve státní mateřské škole dle učebnic již desátým rokem. Potřeba učit angličtinu dle jejich slov vyšla z jejího osobního pocitu, že znalost cizího jazyka je dnes nutností. Z těchto důvodů se rozhodla pro zahájení výuky angličtiny již u dětí předškolního věku. Momentálně učí děti ve věku 5 až 6 let. Angličtina probíhá nejen v řízené činnosti, ale také je zařazována do průběhu celého dne.

Učitelka č. 2 disponuje bakalářským titulem a angličtinu vyučuje ve státní mateřské škole dle učebnic již sedmým rokem. Momentálně učí věkově heterogenní děti ve věku od 3 do 5 let. Ve výuce angličtiny vidí pouze pozitiva a dle jejích slov si výuku angličtiny bez vyprávění příběhů či pohádek už nedokáže představit. Angličtinu zařazuje kromě řízené činnosti do celého dne.

Učitelka č. 3 disponuje magisterským titulem a je zároveň i ředitelkou soukromé mateřské školy. Tato soukromá mateřská škola je kromě využívání prvků Waldorfské pedagogiky specifická i svým zaměřením na výuku angličtiny, která probíhá nejen cílenou prací s učebnicemi a knihami, ale také přirozeně v průběhu celého dne. Angličtinu učí děti ve věku 2 až 6 let.

4.3 Výzkumná metoda

Každá kniha a učebnice byla podrobena obsahové analýze, při níž jsme zjišťovaly přítomnost narativních metod, jejich druh a míru zastoupení. Dále jsme zjišťovaly, které základní jazykové dovednosti se rozvíjí v konkrétních naracích. Data jsou zpracována, interpretována a pro lepší přehlednost graficky znázorněna. Interpretace jsou doplněny, případně komparovány s názory odborníků na tuto problematiku. Doplnková metoda kvalitativního polostrukturovaného rozhovoru se třemi učitelkami mateřských škol, využívající knihy a učebnice obsahující narativní metody, poskytla ucelený obraz o dané problematice a doplnila tak zjištění z obsahové analýzy. Mimo jiné jejich názor na využívání narativních metod ve výuce angličtiny, smysl výuky angličtiny u dětí předškolního věku či reakce dětí na narativní metodu aj. obohatil náš výzkum.

Ve výzkumu byla použita metoda kvantitativní obsahové analýzy textů. Dle Hendla (2008) je cílem obsahové analýzy dokumentů a textů rozkrýt jejich vlastnosti s ohledem na položenou otázku. Gavora (2015) doplňuje, že obsahová analýza představuje standardní metodu pedagogického výzkumu zaměřenou na vyhodnocení a interpretaci obsahu textů. Při kvantitativní obsahové analýze se obsahové prvky textu kvantifikují, tedy vyjadřuje se jejich frekvence, pořadí či stupeň. Obsah textu, který je sám o sobě kvalitativní (slova, věty, témata), je převeden na kvantitativní míru. Jako doplňkovou výzkumnou metodu jsme zvolily polostrukturované kvalitativní interview. Jak bylo zmíněno již výše, pro výzkum bylo využito polostrukturovaného rozhovoru. „Polostrukturovaný rozhovor (též rozhovor pomocí návodu, částečně řízený aj.) se vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. Mnohdy může tazatel formulace pokládaných otázek částečně modifikovat, nezbytné ale je, aby byly probrány všechny.“ (Reichel, 2009, s. 111) Autor také připouští variantu možnosti pokládání doplňující dotazů v případě potřeby. Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, přičemž kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou. Tato metoda se jevila vzhledem k potřebě zjistit názory učitelů připravujících angličtinu na používání narativních metod a aktivit, které se objevují v analyzovaných učebnicích jako nejvhodnější. Nabízela pevně stanovené otázky, týkající se jejich zkušeností s prací učebnic a využívání narativních metod, ale také poskytovala dostatečnou míru volnosti pro vyjádření jejich osobních názorů a postojů, které mohly být zjišťovány a více objasněny pomocí doplňujících otázek. Polostrukturované interview bylo použito jako doplňková metoda ke kvantitativní obsahové analýze. Dle (Strauss & Corbinová, 1999) se kvalitativní údaje mohou použít pro ilustraci nebo vyjasnění kvantitativně odvozených závěrů. Ověřovaly jsme tedy, jestli zjištění vycházející z obsahové analýzy korespondují se zkušenostmi učitelek mateřských škol ohledně výuky angličtiny dětí předškolního věku. „Kvalitativní metody mohou pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.“ (Strauss & Corbinová, 1999, s.11) V závěru práce jsme zjištění z obou výzkumných metod udávaly do vztahů.

4.4 Třídění a analýza dat

Při obsahové analýze knih a učebnic byly vymezeny významové jednotky, které tvořily zjištěné a zaznamenané informace o jednotlivých naracích. Poté byly tyto významové jednotky uspořádány do analytických kategorií – druh narace, četnost výskytu, rozvíjení konkrétní

jazykové dovednosti, výskyt repetických aktivit, možnost dítěte pracovat s knihou či učebnicí a přítomnost doplňkových aktivit navazujících na naraci. Tyto oblasti byly následně kvantifikovány. Zjištění se porovnávala a udávala do vztahů. Zjištění byla doplněna o názory autorů, zabývajících se touto tematikou a také o výpovědi učitelek mateřských škol vyučující angličtinu děti předškolního věku.

Rozhovory s učitelkami mateřských škol vyučující angličtinu probíhaly po předchozí domluvě na jejich pracovišti – tedy v prostorách mateřských škol. Před rozhovorem jsem seznámila ředitelky škol a také samotné učitelky s důvodem mého rozhovoru a také s dodržením anonymity a využitím pouze dat, týkajících se přímo výzkumu. Participantkám byly kladeny otázky dle předpřipravené struktury, s ponecháním prostoru pro doplňující dotazy rozšiřující a objasňující jejich výpovědi. Rozhovory byly zaznamenávány na digitální záznamník.

Při opakovaném přehrávání byl vytvořen transkript těchto rozhovorů. Pomocí otevřeného kódování proběhlo označení významových jednotek, kterým byly přiřazovány kódy. Seskupením kódů, které příslušely ke stejnému jevu, jsme tyto pojmy kategorizovaly. Názvy kategorií logicky souvisí s údaji, které zastupují a významově pokrývají subkategorie v nich obsažené.

Celkově tak vzniklo 5 významových kategorií:

1. Učebnice z pohledu učitele
2. Strategie práce s příběhem
 - a. Frekvence příběhů a jejich opakování
 - b. Rozvoj jazykových dovedností
3. Reakce dětí jako zpětná vazba
4. Česky jen výjimečně
5. Příběh jako přirozená cesta k angličtině

Interpretace výzkumných zjištění jsou předkládána v podkapitolách. Některé výpovědi prolínají a doplňují kvantitativní výzkum a dodávají tak možnost pohledu nejen z teoretického hlediska využití učebnic ve výuce angličtiny, ale také z praktického, ze stran učitelek mateřských škol.

5 NARATIVNÍ METODY VE VYUČOVACÍCH PROSTŘEDCÍCH ANGLIČTINY

V následující tabulce poskytujeme souhrnný přehled zjištěných druhů narace v knihách a učebnicích angličtiny pro preprimární vzdělávání. V řádcích je členění dle druhu vyučovacích prostředků – tedy zda se jedná o knihu (K) či učebnici (U) a v sloupcích uvádíme jednotlivé druhy narace (příběh, komiks, pohádka, obrázkový příběh). Data jsou dále využívána k objasňování dalších výzkumných cílů.

Tabulka č.1: Přehled četnosti druhů narace v knihách a učebnicích angličtiny

	Příběh	Komiks	Pohádka	Obrázkový příběh	Celkem
U1	0	13	0	0	13
U2	9	0	0	0	9
U3	0	10	0	0	10
K4	0	0	12	0	12
K5	0	39	0	0	39
U6	0	0	0	15	15
K7	0	0	2	2	4
K8	0	0	0	2	2
K9	12	0	0	0	12
K10	24	0	0	0	24
K11	0	0	0	3	3
K12	0	0	9	0	9
K13	0	0	1	1	2
K14	0	0	5	0	5
U15	0	0	17	0	17
U16	6	0	0	0	6

U17	6	0	0	0	6
	57	62	46	23	188

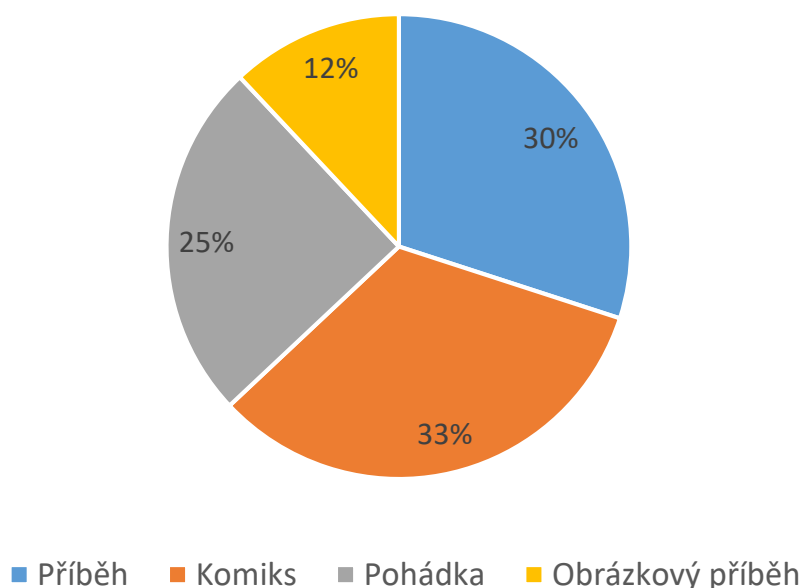
Z tabulky je zřejmé, že v uvedených 10 knihách a 7 učebnicích se nachází celkem 188 narací různého druhu. Nejvíce frekventovaným druhem je komiks s celkovým počtem 62 výskytů, což je 33 % z celkových druhů narace. Dalším hojně využívaným druhem narace je příběh s 57 výskytů, celkové zastoupení činilo tedy 30 %. S počtem 46, tedy 25 % zastoupením, se v knihách a učebnicích využívá pohádek. Nejméně se využívá obrázkového příběhu, a to pouze ve 23 případech, což je 12 % z celkového zkoumaného vzorku. Důvodem převahy komiksů může být jejich velká vizuální přitažlivost a méně textu, který je přímo vázán na promlouvající osoby ve formě textových polí. Dítě má tak přesný přehled o tom, co, která postava říká a lépe se tak orientuje v ději. Dětem předškolního věku je nutné dávat k informacím podporu ve vizuální rovině. Komiks tedy jako jediný z analyzovaných druhů narací poskytuje tuto podporu v největším měřítku. Se silnou vizuální základnou se pojí také vyšší míra očekávané motivace ze strany dětí a také větší chuť s učebnicí či knihou samo pracovat. K využívání komiksů u dětí předškolního věku se přiklání i Karakas (2012), který poukazuje na takové výhody jako zvyšování slovní zásoby, zlepšování komunikačních dovedností a rozvoj kritického myšlení. Myšlenky jsou skryty mezi řádky komiksu, které vyobrazují konkrétní událost nebo situaci. Podpora kritického myšlení vychází z autorova názoru, že dítě se při pohledu na komiks pokouší rozluštit význam těchto myšlenek. S nabídkou odpovědí, které má na mysli si tak vytvoří obraz o komiksu. Hlavními cíli je zde mimo jiné i schopnost porozumět a zlepšit schopnost vyprávění. Efektivností použití komiksu ve výuce angličtiny se věnovalo a také ji potvrdilo několik výzkumů, např. Jones (2010), který přišel k závěrům, že komiksy vedou k lepšímu porozumění textu, děj je přijímán konzistentně bez rušivých elementů, jako těkání pozornosti z důvodu neporozumění některých slov či částí děje, a to právě díky znatelné vizuální podpoře. Výzkum Wijaksana (2008) potvrdil hypotézy o zprostředkování vyšší míry motivace k anglické konverzaci, s čímž souviselo i vyšší skóre slovní zásoby. Komiksy tak přináší viditelné pozitivum na pole efektivních způsobů výuky angličtiny.

Dalším hojně využívaným druhem narace je příběh. Příběhy ve zkoumaných učebnicích a knihách se týkaly reálných předmětů, jevů či postav. Důvodem obliby tedy může být reálná platforma těchto příběhů. Ty jsou pro děti atraktivní z hlediska reálnosti a tedy blízkosti

možných dějových linek k jejich životu. Skrze příběhy mohou děti prožívat reálné situace a ztotožňovat se, vžít se či porozumět chování jednotlivých postav. Pohádky jsou dalším využívaným druhem narace. Prostřednictvím pohádek děti mohou zažívat magično a nadpřirozeno, a tak rozvíjet fantazii a představivost. Díky charakteristickým rysům pohádek mohou být pohádky nepředvídatelné, a tak lépe udržet dětskou pozornost a motivaci. Navíc se zde otevírá i více prostoru pro rozvoj slovní zásoby. Posledním využívaným druhem narace je obrázkový příběh. Ten vyžaduje přímé zapojení dítěte do „čtení“. Dítě předškolního věku tak musí aktivně participovat na reprodukci příběhu a jeho motivací může být to, že „čte“ z knihy jako dospělý jedinec. Přesto je tento druh narace využíván ve zkoumaných učebnicích a knihách nejméně. Z tabulky lze také vyčíst, že jak knihy, tak učebnice se téměř vždy orientují pouze na využívání jednoho druhu narace. Pouze ve dvou případech knih se objevoval sdílený výskyt pohádky a obrázkového příběhu.

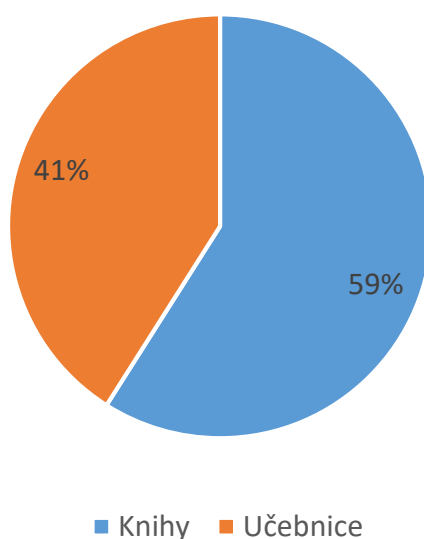
Pro přehlednost výsledků uvádíme grafické znázornění výskytu druhů narací v učebnicích a knihách prostřednictvím výsečového grafu.

Graf č. 1: Procentuální zastoupení druhů narace v učebnicích a knihách angličtiny pro preprimární vzdělávání



Po analýze učebnic a knih angličtiny, kdy jsme souhrnně vyjádřily míru zastoupení jednotlivých druhů narace, jsme učebnice a knihy rozdělily a procentuálně v nich vyjádřily zastoupení jednotlivých příběhů, komiksů, pohádek a obrázkových příběhů zvlášť pro kategorii učebnic a zvlášť pro kategorii knih. Poměr knih a učebnic znázorňuje následující výšečový graf.

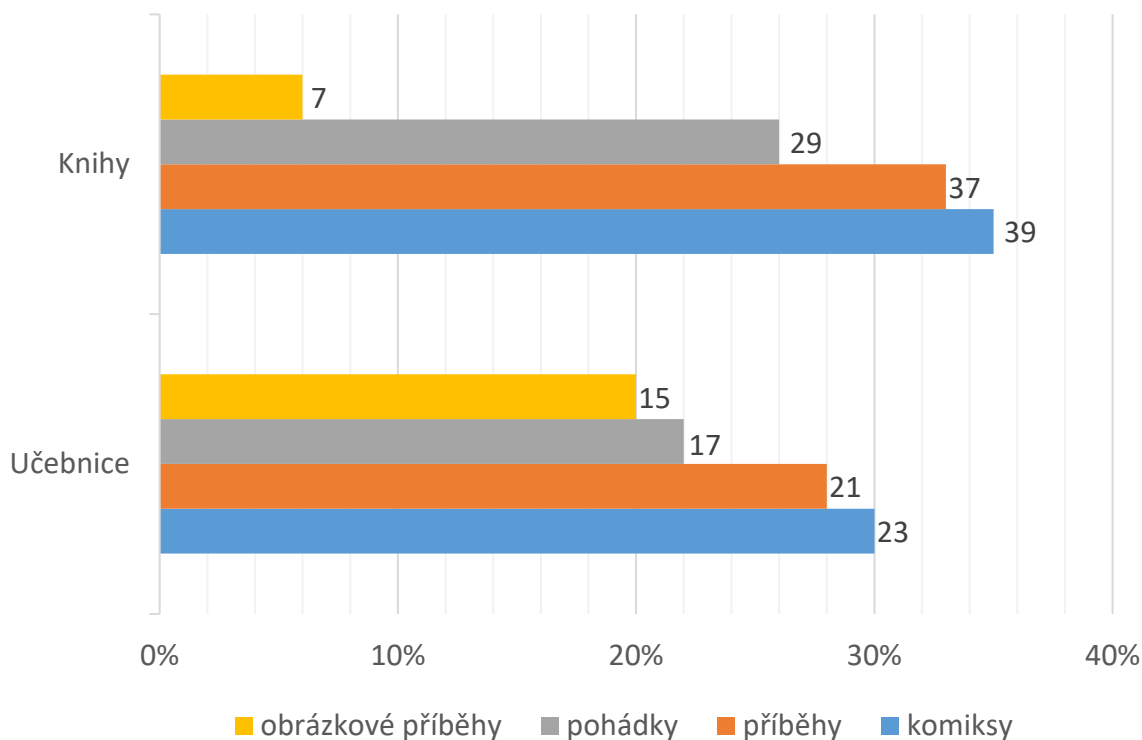
Graf č. 2: Poměr knih a učebnic angličtiny pro preprimární vzdělávání



Vyučovacích prostředků označovaných jako knih bylo 10, což je 59 % z celkového počtu zkoumaného vzorku. Vyučovacích prostředků označovaných jako učebnice bylo 7, což je 41 %. Důvodem převahy knih je kromě omezené dostupnosti učebnic i fakt, že učebnic pro děti předškolního věku není mnoho, což vychází i z podstaty předškolního vzdělávání. Některé učebnice zprostředkovávají dětem předškolního věku angličtinu pouze skrze krátké písňe či jsou pojímány jako obrázkové slovníky. Díky absenci narace tyto učebnice tedy nesplňovaly kritéria pro zařazení do výzkumu.

Jak jsme již zmiňovaly výše, po rozdělení knih a učebnic jsme v nich zjišťovaly míru zastoupení příběhů, komiksů, pohádek a obrázkových příběhů. Výsledky znázorňuje následující pruhový graf.

Graf č. 3: Výskyt jednotlivých druhů narací v knihách a učebnicích angličtiny



V kategorii knih nejvíce převládal komiks, s počtem 39, což je 35 % z celkových druhů vyskytovaných narací. Dalším hojně využívaným narativním druhem byly příběhy s 33 % zastoupením. Pohádek bylo 29 a byly tedy zastoupeny ve 26 %. Nejméně se objevovaly obrázkové příběhy, a to pouze se 7 výskyty, což je 6 % z celkového zkoumaného vzorku. Obdobné výsledky byly zjištěny i u učebnic, kde komiks s 23 výskyty a tedy 30 % byl opět nejvíce frekventovaným využívaným narativním druhem. Příběhy se zde nacházely v počtu 21, což je 28 %, pohádky s 22 % a opět nejmenší výskyt byl zjištěn u obrázkových příběhů s 15 výskyty, což je 20 % z celkových využitých druhů narací. Jak v knihách, tak v učebnicích byly nejvíce využívaným narativním druhem komiksy. Poté následovaly příběhy, pohádky a nakonec obrázkové příběhy. Společným rysem autorů těchto knih je tedy zřejmě přesvědčení, že komiks je nejefektivnějším druhem narace při osvojování si angličtiny u dětí předškolního věku.

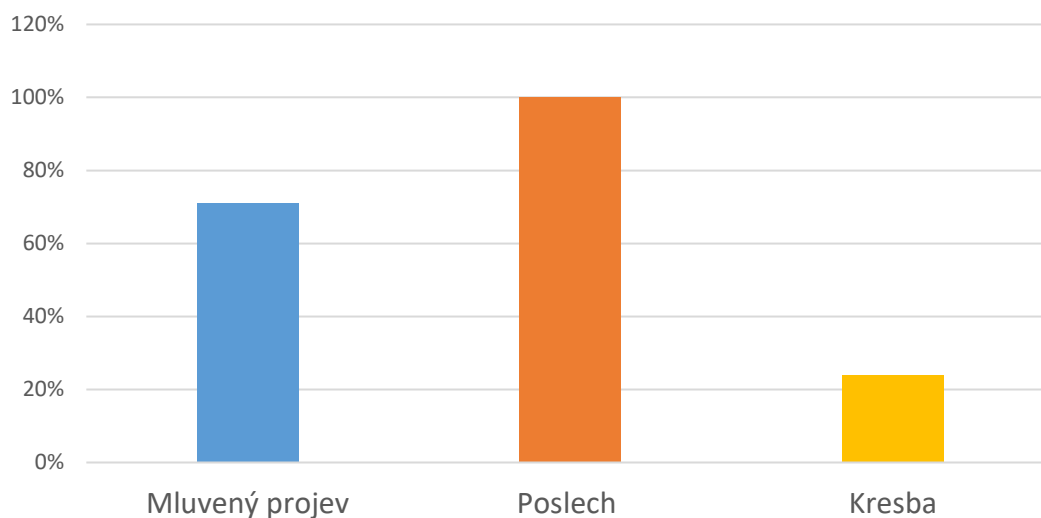
6 MÍRA JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ ANGLICKÉHO JAZYKA V JEDNOTLIVÝCH DRUZÍCH NARACE

Ve všeobecnosti je obsahem cizojazyčného vzdělávání rozvoj komunikativních kompetencí dítěte ve třech jazykových systémech (slovní zásoba, výslovnost a gramatika) a čtyřech komunikačních dovednostech (poslech, mluvený a psaný projev a čtení), avšak u dětí předškolního věku z psycholingvistických příčin nelze rozvíjet gramatiku, čtení a psaní. Což jsme respektovaly i při nastavení kódování obsahové analýzy v této práci. Rozvoj jazykových systémů jako slovní zásoba a výslovnost se objevoval všech zkoumaných jednotkách. Nejvíce byl kladen důraz na rozšiřování slovní zásoby, výslovnost byla podpořena skrze reprodukci narace učitelem. Toto zjištění bylo potvrzeno i učitelkami pracujícími s naracemi. „*Prioritou je výslovnost a rozšíření slovní zásoby.*“ (U3) Jak jsme zjistily z rozhovorů s učitelkami, správnou výslovnost podporovaly opakovaným poslechem narace a korekcí dětské výslovnosti. „*Nahrané pohádky na CD mají krásnou výslovnost a poté ji ještě několikrát zopakují. Děti intuitivně opakují, a když není výslovnost správná, opravím je a musí říct slovíčko správně po mně. Dbám například i o správnou výslovnost měkkého r, a tak dále.*“ (U1) Přestože jsme zmiňovaly, že z psycholingvistických příčin nelze rozvíjet cíleně gramatiku, učitelky se alespoň snaží o její nenásilné zakomponování do výuky. „*Gramatika je součástí správného používání frází v rámci příběhu, děti neopravujeme, ale zopakujeme frázi ve správném znění.*“ (U3) V jedné zkoumané učebnici se však cílený rozvoj gramatické roviny objevil. Z výroku učitelky je patrné, že děti předškolního věku ještě nejsou na osvojování si těchto pravidel připraveny a i mechanické učení není zárukou jejího správného užití. „*...v učebnici, kterou teď používáme se mi zdá těžká lekce předložky. Děti jsou sice schopny se je naučit, ale je to mechanicky, mám zkušenost, že po čase tyhle znalosti vymizí.*“ (U1) Děti předškolního věku ještě nejsou schopny vnímat a chápat souvislosti mezi jevy, při mechanickém učení dochází pouze k učení bez asociací, důsledkem toho je složitost si po delším časovém úseku tyto informace opět vybavit a s tím také spojená větší míra zapomínání. Další nevýhodou je ještě malá míra schopnosti aplikace na podobné jazykové situace.

Knihy a učebnice vykazovaly různou míru rozvoje produktivních dovedností (mluvený projev a kreslení) a receptivních dovedností (poslech). Zde je na místě zdůraznit, že kreslení je zde pojímáno jako samostatná dovednost. Jedná se o aktivitu, která respektuje dominantní kinestetický styl dětí předškolního věku. Z psycholingvistického hlediska však musí stát

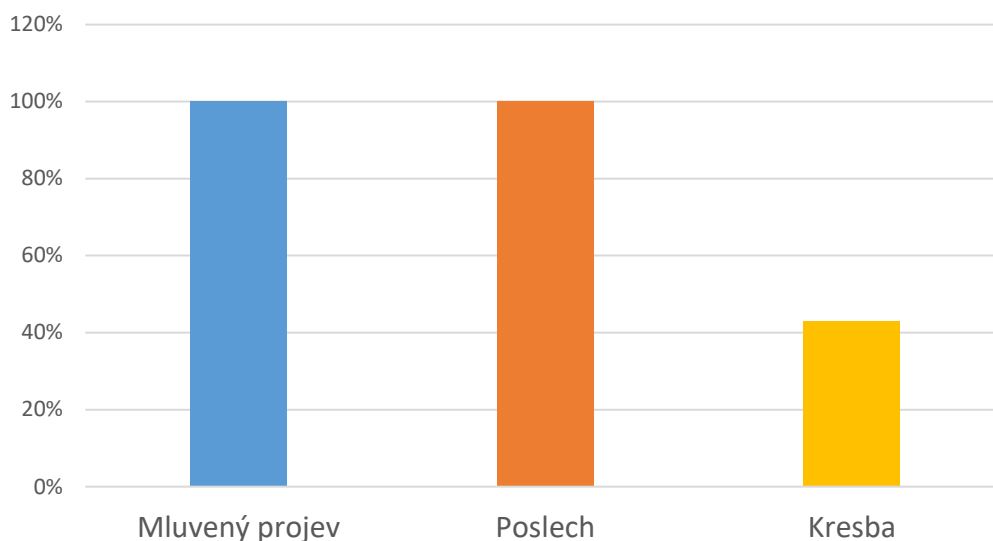
jako doplněk k jiné činnosti – nejčastěji poslechu. Míru výskytu jednotlivých jazykových dovedností (mluveného projevu, poslechu a kreslení) znázorňuje následující sloupcový graf.

Graf č. 4: Výskyt jazykových dovedností ve všech vyučovacích prostředcích



Sloupcový graf znázorňuje míru zastoupení mluveného projevu, poslechu a kresby při využití narací ve vyučovacích prostředcích souhrnně – tedy v knihách i učebnicích. Nejvíce je zde zastoupen poslech, který vykazuje 100%. Z logického hlediska musí být příběhy dětem předškolního věku, které ještě neumí číst, auditivně reprodukovány. V některých případech, konkrétně v 5, což je 30% z celkových vyučovacích prostředků, bylo k učebnici či knize přiloženo CD, které namluvili rodilí mluvčí. Nahrávky byly doplněny i o autentické zvuky objevující se v příběhu. Další dovednost se 70% zastoupením byl mluvený projev. Tato hodnota je výsledkem četnosti výskytu otevřených a uzavřených otázek pokládaných učebnicí či knihou k příběhu. Při práci s příběhem je samozřejmostí, že učitelky po přečtení/přehrání narace vyžadují reprodukci slyšeného či pokládají otázky. Zde jsme však vyjádřily pouze ty, které vyžaduje sama učebnice nebo kniha. Na poslech navazovala kresba, která se vyskytovala pouze ve 24 %, z toho nejvíce byla u dětí vyžadována v učebnicích, a to v 75 %, knihy reprodukci slyšeného vyjádřenou kresbou požadovaly pouze ve 25 %.

Po souhrnném znázornění výskytu ve všech zkoumaných jednotkách (knihách i učebnicích) jsme se zaměřily pouze na učebnice. Výsledky zjištění znázorňuje následující sloupcový graf.

Graf č. 5: Výskyt jazykových dovedností ve zkoumaných učebnicích angličtiny

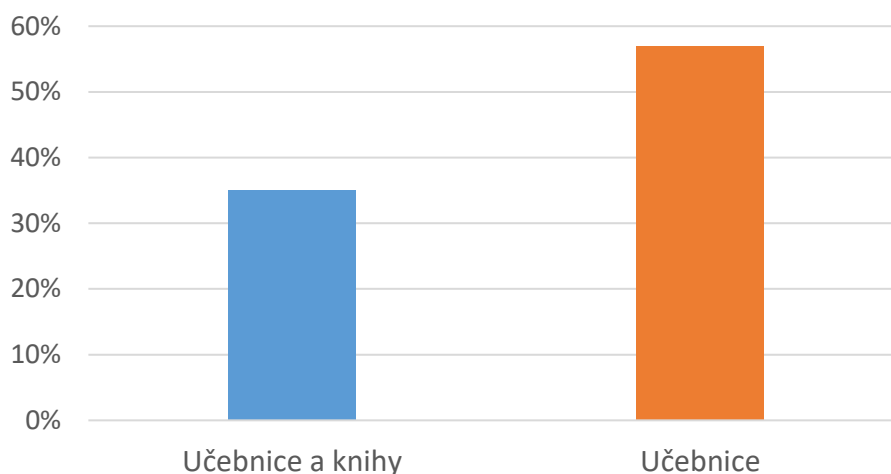
Jak jsme zmínily již výše, vzhledem k neschopnosti dětí předškolního věku číst, a z povahy zvolené narativní metody se poslech vyskytuje ve 100 % ze zkoumaného vzorku nejen celkově, ale i pouze ve vyučovacích prostředcích – učebnicích. Pozitivní zjištění z oblasti poslechu přinesly výpovědi učitelek aplikující angličtinu v praxi. Učitelky proces výuky angličtiny skrze příběhy nepovažují za záležitost pouze dané řízené činnosti, ale pracují s příběhem v průběhu celého dne. Děti příběhy mnohdy slyší několikrát, což bezesporu přispívá ke zdokonalování se ve výslovnosti a také k vnímání základních gramatických jevů. „Příběhy opakujeme. Například je pouštím v čekací chvilce před obědem. Děti si samy řeknou, že chtějí slyšet konkrétní příběh.“ (U2) K frekventovanosti přehrávání či předčítání příběhů se vyjadřuje i další učitelka: „Příběh potom ještě dětem přehrávám dvakrát před spaním nebo kdykoliv v průběhu dne, kdy si jej děti vyžádají – a to se stává často.“ (U1)

Sloupcový graf také poskytuje informace o kresbě jako o grafickém vyjádření porozumění slyšeného, ta se vyskytovala ve 43 %. Mluvený projev byl podněcován otázkami. Otevřené otázky se nevyskytovaly v učebnicích vůbec, zatímco uzavřené se vyskytovaly v 72 %. Absence otevřených otázek je zřejmě dána nejen ještě nedostačující slovní zásobou a znalostí gramatických jevů u dětí předškolního věku, ale také neschopností samostatně produkovat souvislou naraci.

6.1 Výskyt repetických aktivit v učebnicích angličtiny

Opakování slyšeného příběhu nás vedlo ke zvolení dalšího kritéria při zkoumání knih a učebnic, a to zda se naučená slova či fráze opakují ještě v dalších příbězích a aktivitách. Zda osvojená slova a fráze nejsou pouze samoúčelná a k „instantnímu“ použití pouze v právě aktuálním příběhu, a jestli mají děti předškolního věku ještě možnost a příležitost si nově nabyté poznatky zopakovat a aplikovat v nových situacích, čímž by docházelo k jejich znovu vybavení a následně k efektivnější retenci. Výsledky zjištění znázorňuje následující sloupcový graf.

Graf č. 6: Výskyt opakovacích aktivit ve vyučovacích prostředcích angličtiny



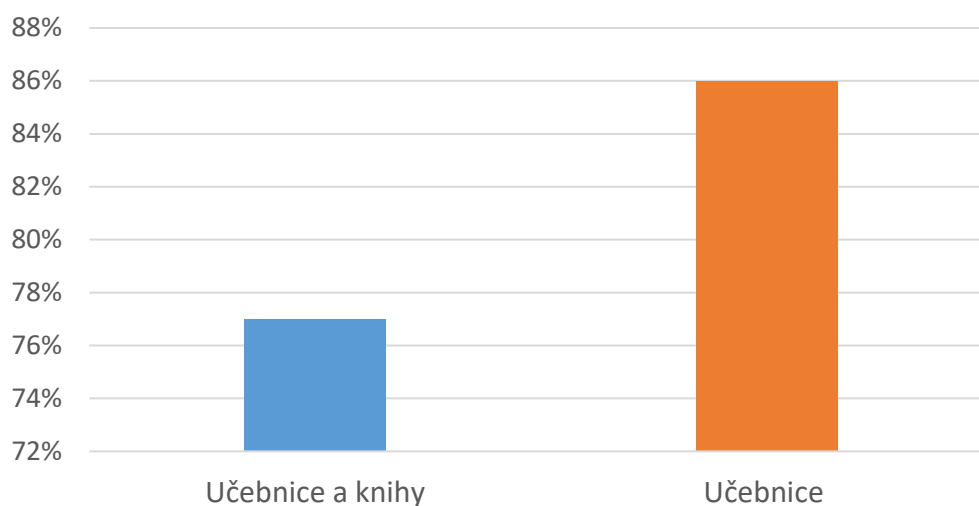
Z celkového počtu zkoumaných učebnic a knih (tj. 17) se opakování slov či frází objevilo celkem v 35 %. O poznání vyšší hodnotu vykazují pouze učebnice. V tomto případě se opakování objevuje v 57 %. Skutečnost, že jsou v učebnicích zastoupeny opakovací aktivity, potvrzují i učitelky z praxe. „...po pár probraných lekcích je opakovací lekce, která v sobě zahrnuje ty předešlé.“ (U1) Další učitelka vyzdvihuje pro změnu bohatou nabídku aktivit k opakování již v průběhu probírané lekce. „V každém okruhu je šest slovíček k tématu, ty se tam zopakují asi stokrát v různých aktivitách. Děti mají slovíčka osvojeny tak, že se potom už i navzájem opravují.“ (U2) Učitelkám se dle jejich výroků opakovací aktivity osvědčují. Některé z učitelek si mají možnost znalost slov a frází ověřit díky existenci dalších navazujících dílů učebnice. „S dětmi opakují slovíčka, která si pamatují z učebnice A. Slovíčka z učebnice B na ně přímo navazují. Třeba v učebnici A se probírají hračky – toys, a v učebnici B se hračky už třídí na hlučné – noisy toys. S dětmi si tedy nejprve zopakujeme ty hračky, které znají, a poté k nim přidáváme další tematicky související slovíčka.“ (U1)

Děti si tak mají možnost fráze a slovíčka lépe osvojit i v jiných aktivitách a v nových situacích a souvislostech.

6.2 Možnost dítěte pracovat s knihou či učebnicí

Při používání učebnic k výuce angličtiny dětí školního věku je samozřejmostí, že žák s učebnicí pracuje. Jinak je tomu ale při orientaci učebnice na předškolní věk. Zjišťovaly jsme, zda jsou učebnice a knihy vhodnými a adekvátními prostředky pro výuku angličtiny právě pro tak specifickou věkovou skupinu jako jsou děti předškolního věku. Zjištěné výsledky znázorňuje následující graf.

Graf č. 7: Možnost samostatné práce dítěte s knihou v knihách a učebnicích angličtiny

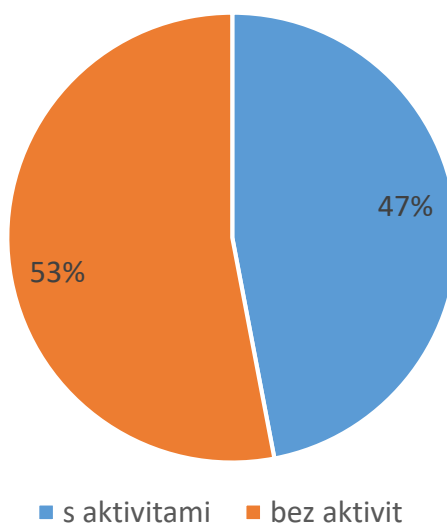


V případě učebnic a knih bylo možno v 77 %, aby děti předškolního věku pracovaly s učebnicí. V případě pouze učebnic byla tato míra větší, a to v 86 %. Knihy a učebnice, u kterých bylo možné je shledat jako vhodné pro práci s dětmi, buď nesly tuto informaci v jejich úvodu (byla tedy podmíněna autorem) nebo tuto informaci nenesly, ale obsahovaly přemíru textové složky a absenci jakýchkoliv doplňujících aktivit pro cílovou skupinu, které by děti předškolního věku mohly plnit přímo v ní. Tyto knihy a učebnice byly koncipovány spíše jako metodické příručky pro dospělé, návody pro aktivity nebo připomínaly obvyklé knihy obsahující naraci. Ve zkoumaném vzorku učebnic se objevily ve dvou případech učebnice jako metodické příručky, přičemž děti předškolního věku měly k dispozici „pracovní sešit“, kde plnily různé aktivity. Ostatní učebnice byly koncipovány tak, že vyžadovaly spolupráci dospělého s dítětem přímo při práci s nimi. Textová složka pro dospělé se prolínala s bohatě vizuálními aktivitami určenými pro děti.

6.3 Doplnující aktivity k naracím

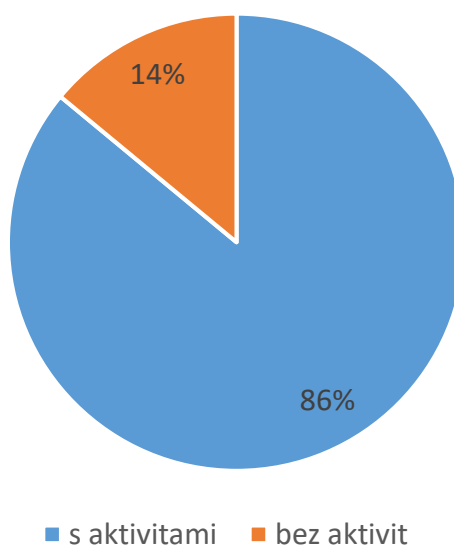
V některých knihách a učebnicích jsou narace doplněny o další aktivity, které na ně přímo navazují nebo alespoň pokračují v tématice narace. Tyto aktivity se objevily konkrétně ve 47 % z celkového počtu knih a učebnic. Největší míru zastoupení měly v učebnicích, kde tyto aktivity tvořily až 86 %. V knihách se tyto aktivity nacházely pouze ve 20 %. Výsledky jsou graficky znázorněny v následujícím výšečovém grafu.

Graf č. 8: Výskyt doplňujících aktivit v knihách a učebnicích souhrnně



Grafické znázornění ukazuje poměr knih a učebnic, ve kterých se vyskytovaly aktivity k naraci a ve kterých se tyto aktivity nevyskytovaly. Následující graf ukazuje míru zastoupení aktivit v učebnicích.

Graf č. 9: Zastoupení doplňujících aktivit pouze v učebnicích



Z celkového počtu učebnic se v 86 % vyskytovaly aktivity. Jednalo se převážně o dramati- zaci, spojovačky, hry se slovy, písně, říkanky, hry na hledání rozdílů, pohybové hry a také stolní hry. Nicméně ne ve všech aktivitách se rozvíjela angličtina stejnou měrou, a některé aktivity se na rozvoj či upevňování jazyka nezaměřovaly vůbec (např. hledání rozdílů). Tyto aktivity však byly v učebnici společně s dalšími, ve kterých se již angličtina rozvíjela nebo které vedly spíše k opakování slovní zásoby. Nejvíce frekventovanou aktivitou z výše zmí- něných byla dramatizace, která se vyskytovala v 72 % z celkového počtu učebnic. Zastánci této aktivity (Hanšpachová & Řandová, 2007) argumentují tím, že k tomu, aby se děti nau- čily slovní spojení a věty cizího jazyka, je zapotřebí, aby mohly tento jazyk aktivně používat. Hraní divadla je tomu dle nich jako stvořené. Během nacvičování scénářů děti snadno po- chopí význam vět, mají dostatek času a prostoru si věty neustále procvičovat a opakovat, čímž si trvale upevňují větné celky v paměti. Repliky a fráze divadelních postav si mnohem lépe pamatují, protože se je učí propojené s výrazových pohybem, určitými gesty, mimikou, případně zpěvem či tancem. Dále také dodávají, že tyto aktivity jsou obzvláště vhodné pro děti, u kterých převládá forma „pohybové“ inteligence. Samozřejmostí je neustálá kontrola správné výslovnosti. V neposlední řadě je zastáncem dramatické metody při učení se cizího jazyka i sám Komenský. O využívání dramatických aktivit v praxi svědčí i výpo- vědi některých učitelek. „*Někdy s dětmi příběh i dramatizujeme, k tomu využíváme masky.*“ (U1) Z výpovědi této i dalších učitelek je patrné, že pro ještě hlubší ponoření do dramatizace je využíváno kostýmů a masek. Také další učitelka zařazuje dle svých slov dramatizaci při výuce angličtiny. „*V první fázi dětem s pomocí obrázků či předmětů příběh převyprávíme, ve druhé zařazujeme dramatizaci, hraní rolí, kdy se děti mohou střídát nebo využívat zvuko- vého doprovodu nástrojů, apod.*“ (U3) Učitelky s dramatizací dále pracují a využívají ji i jako prostředek k předvedení své práce rodičům. „*Pravidelně také pořádáme představení pro rodiče, kde se vybraný příběh dramatizuje. Děti i rodiče to velmi baví.*“ (U1) Také další učitelka potvrzuje nejen přínos dramatizace k lepšímu osvojení si jazyka, ale také její vnímání jako formu prezentace naučeného rodičům. „*Příběhy jsou jim bližší i skrz to, že je mohou zdramatizovat, pravidelně pořádáme besídky pro rodiče, kde děti vybraný příběh nebo jen jeho část dramatizují.*“ (U2) Je tedy zřejmé, že při dramatizaci je pozitivně zasažena nejen kognitivní a psychomotorická složka, ale také emocionální, a to jistě více než při ostatních doplňujících aktivitách nacházejících se v učebnicích.

7 VYUŽÍVÁNÍ NARATIVNÍCH METOD VE VÝUCE ANGLIČTINY Z POHLEDU UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

Výsledky výzkumu jsou interpretovány pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol. Vzniklo tak 5 kategorií, které obsahují podkategorie. Tyto kategorie budou blíže specifikovány v následujících podkapitolách.

7.1 Učebnice z pohledu učitele

Za pozitiva učebnic, které jsou využívány pro výuku angličtiny v preprimárním vzdělávání byly učitelkami považovány takové vlastnosti učebnice jako je především bohatost aktivit, jednoduchost a logičnost členění učebnice, návaznost učebnic (v případě více dílů), podpora práce s učebnicí v podobě bezplatných seminářů a dispozice pomůcek k učebnici ze strany nakladatelství.

„Tato učebnice má dle mého názoru samá pozitiva. Pro děti jsou obrázky snadné k pochopení, přesto jsou líbivé. K učebnici je i CD, které používáme prakticky pořád. Dalším pozitivem jsou jednoduché okruhy, např. barvy, oblečení, čísla, atd.“ (U1)

Učitelky vyzdvihují tedy jednoduchost učebnice a grafickou atraktivitu obrázků přiložených k učebnici. Nespornou výhodou jak se ukázalo i v pozdějších výpovědích je přítomnost CD, která hraje zásadní roli při osvojování si správné výslovnosti. Další výhodou, která může být přínosem zejména začínajícím učitelkám angličtiny je dle jejich slov kvalitně zpracovaná metodika.

„Dalším velkým pozitivem je to, že k učebnici byla taky metodika pro učitele, která je bohatým zásobníkem aktivit k lekcím a taky podrobně popisuje jak jednotlivé lekce vést. Podle ní dokáže vést angličtinu i úplný začátečník.“ (U1)

„V učebnici vidím jen pozitiva. Opravdu kvalitně zpracovaná metodika pro učitele, a to i pro úplně začátečníky.“ (U2)

Kromě zmiňované kvalitní metodiky pro učitele je jako další pozitivum označován bohatý zásobník aktivit, který často převyšuje potřeby učitelky. Ta si pak na základě této převyšující nabídky může vybírat, které aktivity dle její zkušenosti zaujmou děti nejvíce.

„Velké množství aktivit jak na celou 45 minutovou výuku. Těch aktivit je tolik, že se nikdy všechny nestihnou, ale pozitivum je, že si z nich pak můžu vybírat ty, které si myslím, že by

na základě zkušenosti děti bavily. Děti zde mají opravdu velký prostor na to, si témata osvojit. Třeba jen barvám se věnuje 8 lekcí.“ (U2)

Dalším vynořujícím se pozitivem u učebnic, je jejich návaznost. U učebnic, které na sebe tematicky navazují, mají děti možnost si slovní zásobu rozšířit také tematicky.

„S dětmi opakuji slovíčka, která si pamatují z učebnice A. Slovíčka z učebnice B na ně přímo navazují. Třeba v učebnici A se probírají hračky – toys, a v učebnici B se hračky už třídí na hlučné – noisy toys.“ (U1)

Negativa učebnice byla zmíněna pouze jednou. Nevýhoda byla učitelkou shledána v obsahové stránce, a to v obtížnosti náplně lekce, která se věnovala gramatice.

„...v učebnici B, kterou teď používáme se mi zdá těžká lekce předložky. Děti jsou sice schopny se je naučit, ale je to mechanicky, mám zkušenost, že po čase tyhle znalosti vymizí.“ (U1)

Učitelka zmiňuje i důvody, pro které si nevybírání ostatní učebnice, a které tedy shledává jako negativa.

„Teď je ještě novinka ze stejného nakladatelství, ale ta se mi nelíbí. Nelíbí se mi její skladba a taky obrázkové materiály jsou takovým mixem reality a ilustrace, obsahují i skutečné fotky a proto se mi zdají pro děti zbytečně zmatečné.“ (U1)

Učitelky jsou dle svých výpovědí s učebnicemi angličtiny pro děti předškolního věku spokojeny. Četná pozitiva převažují nad ojedinělými negativy. Učebnice z pohledu učitelek respektují psycholingvistickou úroveň dětí předškolního věku.

7.2 Strategie práce s příběhem

Učitelky byly dotazovány také na práci s příběhem. Učitelky volí různé strategie jak dětem přiblížit příběh a pomoci jim mu porozumět. Jednou z možností je dramatizace, která byla zastoupena ve způsobu práce s příběhem u všech tří učitelek. Učitelky se tak domnívají, že právě prožití příběhů skrze dramatizaci je efektivní způsob jak si slova a fráze lépe zapamatovat.

„Každý příběh má osm velkých obrázků, které na sebe navazují. Děti slyší pohádku z CD a zároveň vidí obrázky. Mají třeba za úkol hledat určitá slova, která jsme si řekly předtím v tom příběhu. Musí poznat, o co v příběhu samozřejmě jde, kde je ta pointa, to jim pomáhá si slovíčka dávat do kontextu. Potom příběh přehraju ještě jednou. Díky obrázkům na to

vždycky přijdou samy. Výborné je, že z druhé strany obrázků jsou napsány jednotlivé věty příběhu včetně postav, které je řekly. Někdy s dětmi příběh i dramatizujeme, k tomu využíváme masky.“ (U1)

„V první fázi dětem s pomocí obrázků či předmětů příběh převyprávíme, ve druhé často zařazujeme dramatizaci, hraní rolí, kdy se děti mohou střídát nebo využívat zvukového doprovodu nástroji, apod.“ (U3)

Dramatizace slouží nejen jako metoda pro lepší zapamatování, ale také jako způsob prezentace naučeného rodičům.

„Pravidelně pro rodiče pořádáme představení, kde se vybraný příběh dramatizuje. Děti i rodiče to velmi baví“ (U1)

V některých případech ale výuka angličtiny řízenou činností nekončí a děti mají část práce zadanou na doma. Tyto „domácí úkoly“ jsou však dle slov učitelky odlišné od úkolů ve škole a mají přispívat kromě procvičení a upevnění naučeného také k rozšíření povědomí u rodičů o právě probíraném tématu.

„S rodiči spolupracujeme i tak, že jim posílám pravidelně email, kde jim píšu, co jsme s dětmi probraly a doporučuji jim, nebo spíše dávám náměty, co by s dětmi mohli opakovat a o čem se s nimi pobavit. Vše je o dobrovolnosti. Dětem někdy dávám i „domácí úkoly“, děti to mají rády a svědomitě je s rodiči plní. Nejsou to domácí úkoly v pravém slova smyslu, tak jako na základní škole. V pracovním sešitu si mohou a nemusí vypracovat nějaké cvičení. Opět je vše o dobrovolnosti. Když jej neudělají, nemají z toho nikdy žádný postih.“ (U2)

Děti se s angličtinou mohou seznamovat v některých mateřských školách již od opravdu velmi raného věku - dvou let. Způsob práce s těmito dětmi je specifický a vyžaduje dle učitelky také větší nároky na přípravu učitele než u starších dětí.

„Práce s narací vyžaduje od dětí určitou dávku koncentrace v klidu, což je zejména pro menší děti – dvou a tříleté náročnější než například při učení se písni doprovázené pohybem nebo básniček s hrou prstů. Vyžaduje to pečlivou přípravu také od pedagoga, ale radost a prožitek, kterou vyprávění dětem přináší, za zvýšené úsilí stojí.“ (U3)

Souhrnně by se dalo říci, že klíčovým prvkem při práci s příběhem je dle výpovědí učitelek dramatizace, která vede děti k aktivizaci. Do procesu osvojování jazyka vstupují i rodiče, a to hned v několika rolích. Rodič jako divák a spolupracující rodič. Dle výpovědí učitelek

jsou rodiče do procesu zapojování rádi a snahu o spolupráci ze strany učitelky vnímají pozitivně. Učitelky nevnímají jako překážku ani výuku angličtiny u dvou a tříletých dětí. Tak jako i při ostatní vzdělávací činnosti i zde je zapotřebí respektovat věková specifika dětí a přizpůsobovat jim nabízené vzdělávací aktivity.

7.2.1 Frekvence příběhů a jejich opakování

Frekvence využití příběhu v řízené činnosti a mimo ni je různá, záleží především na motivaci dětí, zda příběh zařadit vůbec, popřípadě kolik prostoru mu věnovat. Učitelky podávají různé výpovědi – v některých případech se jedná pouze o reprodukci příběhu a někdy je příběh opět zdramatizován. Nicméně shodují se na podstatné roli atraktivity příběhu.

„Záleží jak kdy, někdy klidně celých 20 -35 minut, děti jsou namotivovány a příběh je zaujal a baví je. A někdy jim naopak pustím příběh až na konci, takže takových posledních 7 – 8 minut.“ (U2)

„Záleží na tématu, pokud je příběh spojen s dramatizací nebo písni, může zabrat 20 – 30 minut z řízené činnosti. Během dne je řízená činnost v naší školce strukturována do bloků 30 a 60 minut. Příběhy se snažíme zařazovat k většině týdenních témat a někdy se také věnujeme čtení knih i v rámci volné činnosti, pokud si děti chtějí prohlédnout lépe obrázky nebo zahrát nějakou hru s příběhem spojenou.“ (U3)

K tomu, aby u dětí předškolního věku docházelo k efektivnímu osvojení si jazyka je důležité časté opakování. Příběhy jsou kromě řízené činnosti opakovány i ve dnech, kdy se řízená činnost na angličtinu nezaměřuje. Učitelky deklarují, že opakování příběhů je často vyžádáno ze strany dětí, a to na základě oblíbenosti určitého příběhu. To dokazuje, že příběhy se u dětí těší velké oblibě.

„V lekci, před spaním, kdykoli během dne. Hodně důležité je téma, jestli děti zaujme. Stává se, že je téma nezaujme tak, jako třeba téma, které jsme již probíraly, a tak nemám problém jim pustit příběh z předchozích lekcí...pokud si ho děti vyžádají.“ (U1)

„Příběhy opakujeme. Například je pouštím v čekací chvilce před obědem. Děti si samy řeknou, že chtějí slyšet konkrétní příběh.“ (U2)

V některých případech je opakování příběhů intenzivní a děti mají možnost příběhy slyšet denně. Četná opakování jednoduchých a již i dobře známých příběhů, jsou příležitostí na začátek reprodukce jednoduchých slov a frází u samotných dětí.

„Příběh vyprávíme nebo hrajeme každý den, pokud obsahuje jednoduché fráze, povzbuzujeme děti, aby se přidaly a fráze říkaly s námi....“ (U3)

Při osvojování si jazyka v jakémkoliv věku je důležitá neustálá repetice. U dětí předškolního věku je tato potřeba navýšena z hlediska jejich kognitivní úrovně. Při opakování příběhů si děti nejen upevňují význam slov a frází, ale také rozvíjí fonemické uvědomování.

7.2.2 Rozvoj jazykových dovedností

Příběhy poskytují velkou příležitost pro rozvoj jazykových dovedností. Z výroků učitelek je patrné, že největší důraz kladou na výslovnost a slovní zásobu. Gramatika je vzhledem k věku dětí a z psycholingvistického hlediska logicky upozaděna, avšak vyskytuje se přirozeně ve frázích či větách, které děti opakuji. Děti jsou tak nevědomky seznamovány se základy gramatiky.

„Prioritou je výslovnost a rozšíření slovní zásoby. Někdy využíváme doprovodných aktivit k příběhům, jako je přiřazování obrázků k vysloveným pojmům, hledání chybějících obrázků z příběhu, seřazování posloupnosti, atd. Gramatika je součástí správného používání frází v rámci příběhu, děti neopravujeme, ale zopakujeme frázi ve správném znění.“ (U3)

Učitelky dle svých slov poskytují dětem mnoho možností ke zlepšování výslovnosti. Slouží k tomu nejen opakované přehrání příběhu z CD, ale také opakování jimi samotnými a v neposlední řadě mohou děti vnímat výslovnost i mezi sebou.

„Na výslovnost se určitě zaměřuji! Nahrané pohádky mají krásnou výslovnost a poté ji ještě několikrát zopakuji. Děti intuitivně opakují, a když není výslovnost správná, opravím je a musí říct slovíčko správně po mě. Dbám například i o správnou výslovnost měkkého r, a tak dále.“ (U1)

S rozvojem mluveného projevu, konkrétně složky výslovnosti, mají obtíže děti s logopedickými vadami, kterých se v mateřských školách vyskytuje mnoho. Učitelky však toto hledisko nevnímají jako „problém“. Dle jejich názoru logopedické obtíže nemusí souviset a často ani nesouvisí s rozumovou složkou dítěte, proto není důvod, aby byly děti o angličtinu ochuzeny.

„Vzhledem k tomu, že jsou zde i děti s logopedickými obtížemi tak někdy neopakují. To ale neznamená, že nevnímají, slyší výslovnost na CD, tam je opravdu hezká, poté ji slyší od dětí kolem sebe a nakonec i několikrát ode mne. To, že nejsou schopny slovíčko správně vyslovit,

není o jejich nevědomosti, ale je zde logopedický aspekt, se kterým samozřejmě počítám a respektuji ho.“ (U2)

Navzdory přesvědčení některých autorů (Bytešníková, 2012), že výuka angličtiny není vhodná pro děti předškolního věku s logopedickými vadami, učitelky v praxi tyto děti do výuky zapojují a předpokládají, že tyto děti i přes svůj momentální deficit ve výslovnosti jazyk vnímají. Není ani vyloučeno, že jejich výslovnost pravděpodobně dosáhne v budoucnu progresu a jejich eliminace při řízené činnosti angličtiny by tak byla zcela zbytečná. Navíc děti předškolního věku mohou disponovat alespoň pasivní znalostí cizího jazyka.

7.3 Reakce dětí jako zpětná vazba

Reakce dětí na příběh slouží učitelkám jako zpětná vazba nejen o míře atraktivity příběhu, ale také o jejich práci s příběhem. Učitelky, které s příběhy pracují soustavně tak vypovídají, že u dětí není potřeba vyšší míry motivace. Nicméně v průběhu vyprávění je důležité udržet děti koncentrované pomocí různých pomůcek.

„K příběhům není potřeba zvýšené motivace, vždycky se těší.“ (U1)

„Děti mají příběhy velmi rády, je potřeba je však motivovat obrázky, které vyprávění doprovází, případně nějakými zvuky či pomůckami, které se k ději vztahují, např. zvířátka, maňásci, předměty symbolizující jednotlivé postavy, masky, atd.“ (U3)

Děti vyjadřují radost z příběhů různě, nejčastěji však prostřednictvím komentářů i mimo řízenou činnost, což dokazuje jejich míru nadšení a zaujetí.

„Příběh komentují ihned po přehrání nebo se k němu vrací během dne. Na magnetické tabuli mají příběh vždycky připnutý a v průběhu dne si o něm povídají, převypráví ho, a to je pro mne zpětná vazba, že mu rozuměly.“ (U2)

Pro učitelky tak tyto komentáře a dětské rozpravy mohou sloužit jako zpětná vazba o tom, že příběhům děti porozuměly. K těmto rozpravám bylo v tomto případě zapotřebí obrázkové podpory, která dětem příběh připomněla a vyvolala v nich potřebu sdělení zážitků a pocitů z příběhu.

„...děti také příběhy rády komentují, a to zejména zpočátku, kdy ještě neví, co bude následovat, a žijí vlastní představivostí nebo jim příběh něco připomene. Při lepším seznámení se s dějem příběhu komentáře umírní a vstupují do děje nápovědou toho, co bude následovat.“ (U3)

Příběhy tak mají zde nejen za cíl rozvíjet jazykové dovednosti, ale také mimoděk rozvíjí u dětí představivost, fantazii a logické myšlení.

„...je zde i pozitivní zpětná vazba od rodičů, kteří sice někdy neví, o čem děti mluví (smích), nicméně jde vidět, že se v tématu perfektně orientují, a že je baví.“ (U2)

Z výpovědi učitelky je jasné, že děti žijí příběhem nejen v mateřské škole při řízené činnosti nebo mimo ni, ale také doma, kde chtějí své nově nabyté znalosti prezentovat rodičům. Ti to mohou vnímat jako zpětnou vazbu výuky angličtiny. Z tohoto výroku je patrné, že pokud se kromě kognitivní složky při učení zasáhne i složka emoční, je výsledkem hlubší prožitek a lepší zapamatování.

7.4 Český jen výjimečně

Při snaze výuky angličtiny u dětí předškolního věku vyvstala otázka, zda bude zapotřebí nejen příběhy, ale i celou řízenou činnost překládat nebo doprovázet mateřským jazykem. Dotazovaly jsme se tedy učitelek, zda a v jaké míře využívají v řízené činnosti a při práci s příběhem češtinu.

„Na děti česky nikdy nemluví ani jim příběh nepřekládám. Ony příběh vždycky samy pochopí. Obrázky k příběhu jsou tak dobře zpracované, že pointu pochopí. Na děti mluví anglicky a ony ví, že na mne mají také tak mluvit.“ (U1)

„Česky mluví jen opravdu výjimečně. Děti se ptám anglicky a ony anglicky odpovídají.“ (U2)

Důvodem absence mateřského jazyka a překládání ve výroku první učitelky (U1) může být to, že tato učitelka učí děti v posledním ročníku mateřské školy. Děti jsou na styl výuky zvyklé a jejich kognitivní i jazyková úroveň dovoluje komunikaci pouze v cizím jazyce. Zatímco druhá učitelka (U2) učí děti věkově heterogenní, a tak se zde objevuje alespoň malá míra mateřského jazyka.

Při dalším dotazování učitelky vypověděly, jak reagují, pokud se přece jen vyskytne jazyková bariéra.

„Pokud bychom si přeci jen nerozuměly, řeknu větu česky a vzápětí ihned anglicky. Jejich odpovědi také překládám.“ (U1)

„Když vidím, že mi nerozumí, větu přeformuluji, použiji jiná nebo jednodušší slovíčka nebo jim pomáhám gesty či obrázky. Když mi odpoví česky, tak odpověď přeložím, aby ji slyšely i anglicky. V podstatě veškerá čeština je ihned přeložena do angličtiny.“ (U2)

Při výuce angličtiny a jejího aktivního využívání je velmi důležitý řečový vzor a udržování motivace používání angličtiny tím, že využití cizího jazyka je pro danou situaci nezbytné. Jak učitelky deklarují, i při výjimečném použití mateřského jazyka jimi či dětmi, je výrok ihned přeložen do angličtiny. Eliminace mateřského jazyka ze strany učitelky má děti aktivizovat a motivovat je také k využívání cizího jazyka.

7.5 Příběh jako přirozená cesta k angličtině

Učitelky měly kromě prostoru pro vyjádření svých zkušeností také prostor pro vyjádření svých názorů na ranou výuku angličtiny a využívání narativních metod při výuce. Učitelky se vyjadřují k tomu, jestli je dle jejich zkušeností osvojování jazyka pomocí narativní metody efektivnější než u využívání jiných metod.

„Těžko říct, jestli víc nebo míň, každopádně mají obrovský význam, je to součást výuky angličtiny a dle mého názoru jsou velmi důležité.“ (U1)

„To nevím, ale je to pro ně určitě přirozenější forma, snáze pochopitelná, má pro ně smysl, nejsou to jen kusé poznatky z obrázků. Příběhy jsou pro děti určitě přínosnější, děti jsou přirozeně víc motivované. Učebnice je díky příběhům víc komplexnější. Příběhy jsou jim bližší i skrz to, že je mohou zdramatizovat.“ (U2)

Z výpovědí učitelek je patrné, že se zde opět vynořuje význam dramaturgie. Ta je zde stejně jako v případě způsobu práce s příběhem stavěna na piedestal. Učitelky si uvědomují také důležitost propojení příběhu s dalšími formami aktivit, díky kterým je dětem zprostředkován prožitek z vyprávění.

„Je-li vyprávění spojeno s písni nebo pohybovou aktivitou, tak je osvojení jazyka srovnatelné s dalšími aktivitami. Pokud by však bylo vyprávění doprovázeno jen obrázky nebo pojmy, určitě by nemělo v rámci učení takový efekt. Je důležité spojit pro děti vyprávění s prožitkem.“ (U3)

Některé učitelky jsou s využíváním příběhů tak sžity, že by se bez nich při výuce angličtiny již neobešly. Jako největší pozitivum je shledávána bezprostřednost výskytu jazyka.

„Příběhy hrají při výuce jazyka zásadní roli. Dle mého názoru jsou příběhy nedílnou součástí výuky angličtiny a já osobně si už bez nich neodkážu výuku představit. Opravdu nevím, kde jinde by docházelo k tak přirozenému působení jazyka na děti.“ (U2)

Učitelky také poskytly svůj pohled na smysl výuky angličtiny u dětí předškolního věku a své názory podporují zkušenostmi z praxe. Jejich přesvědčení je pro výuku cizího jazyka klíčové a vychází mimo jiné i z výsledků dětí.

„Navíc dle mého osobního názoru s výukou angličtiny by se mělo začínat již v mateřské škole, protože se jedná o hodně frekventovaný jazyk. A jak vidím v praxi má to smysl a určitě to dětem neuškodí, když do základní školy vstoupí již s osvojenými základy tohoto jazyka.“ (U1)

„Nedávno jsme byly na návštěvě v základní škole a děti začaly samy od sebe anglicky počítat a vyjmenovávat barvy. Paní učitelka byla sama překvapená, kolik toho děti ví (úsměv, nadšení).“ (U1)

Ve svých názorech také srovnávají efektivnost angličtiny v rámci zájmové činnosti – kroužku, a v rámci výuky v mateřské škole.

„...Tady vidím zásadní rozdíl v tom, když je angličtina kroužek a když je součástí výuky ve školce. V kroužku mají jen vymezený čas, zatímco ve školce mají děti více příležitostí, je součástí režimu dne. Používáme ji během celého dne, jednoduché příkazy, pozdravy, slovíčka, fráze atd. Všechno je spontánní, pojímané zábavnou formou,“ (U1)

„Angličtina je zapracovaná do režimu dne, zatímco v kroužku je to pouze nějakých 45 minut, takže angličtina ve školce je určitě efektivnější. Máme ji zahrnutou i v ŠVP a je schválena i inspekcí.“ (U2)

Jako největší výhodou oproti angličtině-kroužku je učitelkami shledáváno zachování kontinuity v používání cizího jazyka. V kroužku je na rozdíl od realizace výuky v mateřské školce absence propojení jazyka s každodenními vykonávanými činnostmi. Kroužek působí cíleně na děti dle učitelek pouze krátkou dobu, v důsledku toho se může vytrácet spontánnost, radost ze získaných znalostí a hlavně vidina uplatnitelnosti v běžném životě.

Ze zkušeností a názorů učitelek vyplývá, že efektivnost narativní metody je srovnatelná jako u dalších metod, nicméně všechny učitelky se shodují v tom, že narativní metoda je ve výuce angličtiny podstatná a díky své přirozenosti hraje významnou roli při osvojování si jazyka. Otázka osvojování si cizího jazyka v předškolním věku, která je dle některých výzkumníků

diskutabilní je pro učitelky zodpovězena pozitivní odezvou od dětí i rodičů. Dětské úspěchy na poli angličtiny jsou jasným důkazem toho, že výuka cizího jazyka u dětí předškolního věku smysl má.

8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Pomocí kvantitativně orientované obsahové analýzy 17 knih a učebnic angličtiny pro děti předškolního věku bylo zjištěno, že v knihách a učebnicích angličtiny pro preprimární vzdělávání se uplatňují takové druhy narace jako příběhy, pohádky, komiksy a obrázkové příběhy. Z těchto druhů je nejvíce frekventovaným komiks, který vykazoval nejvyšší míru zastoupení jak v knihách 33 %, tak i v učebnicích, a to 30 %. Mezi jazykové dovednosti, které byly u dětí předškolního věku rozvíjeny, patřil poslech a mluvený projev a z psycholinguvistickým příčin byla jazyková dovednost psaní a čtení nahrazena kresbou. Kresba se vyskytovala výlučně ve spojení s poslechem. Kresba byla nejvíce zastoupena v učebnicích, a to ve 43 %. V učebnicích a knihách byl také nejvíce zastoupen poslech se 100 %, a to z logického hlediska, neboť příběhy musí být dětem předškolního věku, které ještě neumí číst, auditivně reprodukovány. Pouze v učebnicích kromě poslechu byly zjištěny signifikantní výsledky také u rozvoje mluveného projevu, rovněž 100 %. Mluvený projev byl rozvíjen v 72 % skrze divergentní otázky. Dalším předmětem zkoumání stala frekvence opakování obsahu knih a učebnic. Výsledky výzkumu ukázaly, že učebnice jeví vyšší hodnoty, a to konkrétně 57 % v nabízených opakovacích aktivitách a lekcích než knihy. Vzhledem k tomu, že učebnice není úplně tradičním prostředkem k výuce u dětí předškolních dětí, bylo naší další otázkou, zda jsou knihy a učebnice vhodné pro přímou práci dětí. I zde byla zjištěna vyšší míra zastoupení u učebnic, a to v 86 %. Knihy a učebnice, u kterých bylo možné je shledat jako vhodné pro práci s dětmi, buď nesly tuto informaci v jejich úvodu (byla tedy podmíněna autorem) nebo tuto informaci nenesly, ale obsahovaly přemíru textové složky a absenci jakýchkoliv doplňujících aktivit pro cílovou skupinu, které by děti předškolního věku mohly plnit přímo v ní. Další oblast zkoumání se zaměřovala na přítomnost doplňujících reprodukcí aktivit k naracím. Ty se vyskytovaly více v učebnicích než v knihách, a to v 86 %. Jednalo se převážně o dramatizaci, spojovačky, hry se slovy, písně, říkanky, hry na hledání rozdílů, pohybové hry a také stolní hry. Z výpovědí tří učitelek mateřských škol vyučující angličtinu byla zjištěna např. pozitiva a negativa učebnic určených pro výuku anglického jazyka z jejich pohledu. Učitelky se ve svých odpovědích shodovaly převážně na bohaté vzdělávací nabídce aktivit, přítomnosti metodického materiálu pro učitele, jednoduchosti a přehlednosti učebnice a atraktivnosti přiloženého obrázkového materiálu. Negativum bylo shledáno pouze v jednom případě, a to v obsahové složce učebnice, kdy se učebnice zaměřovala na osvojení si gramatiky. Ta byla učitelkou shledána jako nežádoucí při výuce dětí předškolního věku. Další oblastí, ke které se učitelky vyjadřovaly, byl

způsob práce s příběhem. Učitelky popisovaly organizační strukturu své řízené činnosti a zároveň vyzdvihovaly důležitost opakování příběhů. Mezi nejčastější metody při práci s příběhem patřila dramatizace, která se ukázala také jako způsob prezentace znalostí rodičům při pravidelných besídkách. V oblasti rozvoje jazykových dovedností učitelky poukázaly na orientaci na správnou výslovnost a rozvíjení slovní zásoby. Z výpovědí učitelek, které byly dotazovány na reakci dětí na příběh, bylo jasné, že příběh má velkou motivační sílu a děti jsou jím nadšeny. Úloha mateřského jazyka při výuce angličtiny je učitelkami upozaděna v zájmu lepšího a efektivnějšího osvojení si cizího jazyka. V poslední řadě jsme zjišťovaly také celkový pohled učitelek na výuku angličtiny u dětí předškolního věku a využívání narativní metody. Bylo zjištěno, že učitelky jsou s využíváním narativní metody spokojeny a většina si práci bez něj už ani nedokáže představit, příběh shledávají jako jednu z nejpřirozenějších příležitostí k osvojování si cizího jazyka u dětí předškolního věku.

9 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Prostudování si odborné literatury a zjištění z kvantitativní i kvalitativní části výzkumu mi poskytly vhled do problematiky výuky cizího jazyka děti předškolního věku. Na základě těchto zjištění se tak otevírá prostor k diskuzi nad tímto tématem a stanovení doporučení pro praxi. Prvním doporučením by byly zajisté vzdělání a dostatečně informování učitelé o možnostech výuky angličtiny prostřednictvím narativní metody. Již při získávání participantek do kvalitativní části výzkumu nebylo jednoduché získat vhodné učitelky. Mnoho učitelék se pozastavovalo nad tématem výuky angličtiny pomocí narace. Překvapivě velmi často jsem se setkávala s odpověďmi typu „*proč bych to dělala, děti tomu stejně nerozumí*“. Mezi učitelkami je tak mylně rozšířen názor, že děti předškolního věku ještě nejsou na takové kognitivní úrovni, aby mohla být zahájena výuka právě touto metodou, přestože celosvětově se tato metoda již hojně a se signifikantními úspěchy využívá. Další překážka při výběru vhodných participantek nastala při dotazu ohledně využívání učebnic. I zde jsem se, ale již ne překvapivě, setkala s údivem učitelék. Učitelky praktikující výuku angličtiny používají dle svých výpovědí učebnice či spíše zásobníky aktivit pouze selektivně a občasně. Vyzývají děti, aby používaly angličtinu při různých hrách, což je pro děti z hlediska nezachování pravidelného působení jazyka nepřírozené. Nejen, že se tak setkávají s nepochopením ze strany dětí, ale tyto aktivity jsou tak spíše zbytečné a nijak neobohacující. Výchoziskem a tedy dalším doporučením pro praxi by mohlo být zvýšení povědomí o možnosti využívání učebnic a existenci metodických příruček, díky nimž by učitelky ztratily nejistotu v jejich využívání. V kombinaci s metodickými příručkami a odborně vedenými semináři či hospitacemi zkušenějších učitelék by začínající učitelky měly příležitost k poznání výhod plynoucích z využití učebnic a komplexním vedením výuky. Dalším doporučením je opět v návaznosti na výše zmíněné a zjištěné, pravidelnost expozice cizího jazyka. Výhody plynoucí ze simulace bilingvního prostředí jsou ověřeny již mnoha výzkumy. Tyto prvky jsou zaneseny a již pevně ukotveny i v některých alternativních vzdělávacích směrech např. Montessori. K výuce angličtiny v mateřských školách by byl jistě přínosem rodilý mluvčí nebo alespoň učitelka ovládající angličtinu na výborné komunikační úrovni, která by působení bilingvního prostředí umocnila (učitelka může na děti promlouvat i skrze loutku), čímž se dostávám k dalšímu doporučení pro praxi a tím je dostatečná nabídka komunikačních příležitostí. Učitelka by měla děti nabádat k vlastnímu vyjádření (s respektem ke schopnostem dětí předškolnímu věku). Poskytovat příležitosti k čerpání slovní zásoby, neprovádět násilnou korekci nesprávně řečeného (např. *špatně, správně je..., zopakuj*) a průběžně děti

přiměřeně oceňovat. Neopomíjet důležitost motivační fáze a výuku pojímat hravou formou. Posledním zde zmíněným doporučením pro praxi je zapojení rodičů do výuky angličtiny. To bylo již zmíněno v kvalitativní části výzkumu a jeví se jako přínosné. Nevyčleňovat rodiče z výuky angličtiny, která je tak tím pádem vnímána na periferii předškolního vzdělávání. Nevnímat rodiče pouze jako diváky a příjemce při prezentaci naučeného. Aktivně je zapojovat, informovat je o pokrocích a právě probíraných tématech, nabádat je k „výpomoci“ s učením jazyka a poskytovat jim pro to potřebné informace. Rodiče si tak mohou s dětmi vyprávět o příběhu, který slyšely v mateřské škole a přitom procvičovat slovní zásobu a fráze z příběhu. Další možností by byla návštěva rodiče na řízené činnosti při práci s příběhem, za předpokladu, že rodič ovládá angličtinu na komunikativní úrovni. Osvojování si angličtiny by pak bylo umocněno příjemnými pocity ze společně strávených chvil.

Doporučení pro praxi je několik, hlavními však zůstává překonat obavy z nedostatečné kognitivní úrovně dětí pro pochopení cizího jazyka a kreativní přístup k angličtině, který je odrazem entuziasmu a přesvědčení samotného učitele.

ZÁVĚR

V diplomové práci byly analyzovány knihy a učebnice angličtiny pro preprimární vzdělávání za účelem objasnit, které druhy narace se uplatňují ve vyučovacích prostředcích angličtiny v preprimárním vzdělávání nejčastěji a také zjistit, které základní jazykové dovednosti se rozvíjí prostřednictvím narativních metod ve vyučovacích prostředcích angličtiny v preprimárním vzdělávání nejvíce. Tato zjištění jsme doplnily o názory učitelů mateřských škol na používání narativní metody, která se objevuje v analyzovaných učebnicích angličtiny.

V teoretické části jsme se opíraly o odbornou literaturu a předchozí výzkumy zabývající se otázkou osvojování si cizího jazyka u dětí předškolního věku. Snažily jsme se tak přiblížit problematiku rané výuky angličtiny, úlohu učebnice při osvojování si angličtiny, rozvoj jazykových dovedností a přiblížit pojem narativní metody a jejich užití při výuce angličtiny.

V praktické části práce byly cíle naplněny pomocí kvantitativní obsahové analýzy knih a učebnic angličtiny pro děti předškolního věku. Tato kvantitativní data byla doplněna zjištěními z kvalitativního polostrukturovaného interview tří učitelek mateřských škol využívající narativní metody při výuce angličtiny. Výsledky byly zpracovány a interpretovány tak, aby odpovídaly na stanovené výzkumné otázky.

Uplatňované narativní druhy v učebnicích a knihách byly pohádky, příběhy, komiksy a obrázkové příběhy. Nejvíce frekventovaným druhem byl v případech knih i učebnic komiks. Další zjištění se týkalo jazykových dovedností rozvíjených v učebnicích. Mezi ně patřil poslech, mluvený projev a kresba. Ze zmiňovaných byl největší důraz kladen na poslech a mluvený projev. Kvantitativní polostrukturované interview učitelek poskytlo zjištění, že učitelky mají s využitím narace pozitivní zkušenosti, což se odráží na jejich přístupu k výuce a výsledcích dětí.

Jsme si vědomy toho, že výsledky výzkumu jsou limitovány zobecnitelností výsledků, kdy jsme pracovaly pouze s omezeným dostupným vzorkem. Bylo by jistě zajímavé, výzkum obohatit o přímé pozorování řízené činnosti, ve které se vyskytuje narativní metoda. Další možností by bylo zjistit míru progresu jazykové úrovně dětí, které absolvovaly výuku realizovanou prostřednictvím narativní metody a komparovat ji s jazykovou úrovní dětí, které absolvovaly výuku angličtiny bez využití narativní metody.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Berger, A. A. (1997). *Narratives in popular culture, media, and everyday life*. United States of America: SAGE publications.
- [2] Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- [3] Cimermanová, I., & Pokrivčáková, S. (2011). *Current issues in teaching foreign languages*. Brno: Masaryk University.
- [4] Čermák, F. (1994). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace.
- [5] Dujmović, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching [Online]. *Metodički Obzori : Časopis Za Odgojno-Obrazovnu Teoriju I Praksu, 1*(1.), 14. Retrieved from <https://1url.cz/eMkn7>
- [6] Ellis, G., & Brewster J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. New York: Penguin Books.
- [7] European Commission (2004). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004-2006*. [Online]. Retrieved from <https://1url.cz/dMk6u>
- [8] Foss, S. K. (2009). *Rhetorical criticism : exploration and practice*. Long Grove, Ill.: Waveland Press
- [9] Foster, S. (1990). *The Communicative Competence Of Young Children*. New York: Longman.
- [10] Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby [Online]. *Pedagogická Orientace, 25*(3), 27. Retrieved from <https://1url.cz/rMk61>
- [11] Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [12] Gillepsie, A., & Cornish F. (2010). *Intersubjectivity: Towards a dialogical analysis*. Journal for the Theory of Social Behaviour.
- [13] Gómez, A. B. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education english class [Online]. *Revista Espanola De Linguistica Aplicada, 23*, 21. Retrieved from <https://1url.cz/vMk6L>
- [14] Groensteen, T. (2005). *Stavba komiksu*. Brno: Host.
- [15] Hanšpachová, J., & Řandová, Z. (2007). *Pohádková angličtina*. Praha: Portál.

- [16] Havlík, M., & Hájek, M. (2012). Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotící rámec [Online]. *Sociologický Časopis*, 2012(Vol. 48, No. 2), 25. Retrieved from <https://1url.cz/sMkny>
- [17] Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2.nd ed.). Praha: Portál.
- [18] Chatman, S. B. (2008). *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host
- [19] Jursová Zacharová, Z. (2011). Výuka anglického jazyka pomocí metody narativního formátu v předškolním zariadení. In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov* (p. 669). Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove.
- [20] Karakas, R. (2012). The use of cartoons for developing the skills of understanding and analyzing of children in preschool period [Online]. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 46, 6. Retrieved from <https://1url.cz/vMayo>
- [21] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. aktual. vyd.). Praha: Grada.
- [22] López, R. B., & Méndez, V. R. (2004). Models of Teaching Foreign Languages to Young Children [Online]. *Didáctica (Lengua Y Literatura)*, 16, 13. Retrieved from <https://1url.cz/sMk6M>
- [23] Maňák, J., & Knecht, P. (2007). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido. Retrieved from http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf
- [24] Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. Second edition. London: Hodder Arnold.
- [25] Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido.
- [26] Najvar, P., & Hanušová, S. (2010). Fenomén času v učení se cizím jazykům [Online]. *Studia Paedagogica*, 15.(1.), 20. Retrieved from <https://1url.cz/pMk6r>
- [27] Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

- [28] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017). Praha: MŠMT.
- [29] Reichel, J. I. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- [30] Renart, L. (2005). Communicative Competence in Children: Spanish English Bilinguality [Online]. *Proceedings Of The 4Th International Symposium On Bilingualism*, 5.(1.), 12. Retrieved from <http://www.lingref.com/isb/4/150ISB4.PDF>
- [31] Riley, J. (2006). *Language and Literacy 3-7: Creative Approaches to Teaching*. Great Britain: SAGE publications.
- [32] Rosdiana, S. (2016). Language acquisition: Classroom Language Acquisition for Preschool Students [Online]. *Journal Of English Language Teaching*, 1.(1.), 6. Retrieved from <https://1url.cz/6Ma71>
- [33] Schank, R. C. (1990). *Tell me a story: narrative and intelligence*. New York: Scribner.
- [34] Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- [35] Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers: a handbook of activities and classroom language*. Great Britain: Oxford, University press.
- [36] Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- [37] Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie* (1st ed.). Brno: Sdružení podané ruce.
- [38] Šebesta, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- [39] Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills [Online]. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 38.(3), 11. Retrieved from <https://1url.cz/3Mk6z>
- [40] Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension With Spanish Young Learners Of English [Online]. *Language Learning & Technology*, 11(1.), 15. Retrieved from <https://1url.cz/DMk6K>
- [41] Widdowson, H. G. (1990) *Aspects Of Language Teaching*. Oxford: OUP.

- [42] Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. New York: Oxford, University press.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1: Přehled četnosti druhů narace v knihách a učebnicích angličtiny.....	37
Graf č. 1: Procentuální zastoupení druhů narace v učebnicích a knihách angličtiny pro preprimární vzdělávání	38
Graf č. 2: Poměr knih a učebnic angličtiny pro preprimární vzdělávání.....	39
Graf č. 3: Výskyt jednotlivých druhů narácí v knihách a učebnicích angličtiny.....	40
Graf č. 4: Výskyt jazykových dovedností ve všech vyučovacích prostředcích.....	41
Graf č. 5: Výskyt jazykových dovedností ve zkoumaných učebnicích angličtiny.....	43
Graf č. 6: Výskyt opakovacích aktivit ve vyučovacích prostředcích angličtiny.....	44
Graf č. 7: Možnost práce dítěte s knihou v knihách a učebnicích angličtiny.....	45
Graf č. 8: Výskyt doplňujících aktivit v knihách a učebnicích souhrnně.....	46
Graf č. 9: Zastoupení doplňujících aktivit pouze v učebnicích.....	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Ukázka z lekce metodické příručky k učebnici angličtiny

Příloha II: Ukázka obrázků využívaných při práci s příběhem

Příloha III: Ukázka pomůcek pro výuku angličtiny

PŘÍLOHA I: UKÁZKA LEKCE Z METODICKÉ PŘÍRUČKY K UČEBNICI ANGLIČTINY

Lekce 4

Clothes/Oblečení

Hodina 3

Jazykové učivo

Nová slovní zásoba

T-shirt, trousers, socks, shoes, jacket, hat

Opakování

body

Pasivní slovní zásoba

Pass the bag, everyone. Pošli tašku dál.

(Každý pošlejte tašku dál.)

Take off ... Sundej/Sundejte si ...

Put on ... Obleč/Oblečte si ...

Take off shoes/jacket. Sundej/Sundejte si boty/bundu.

Put on your shoes ... Obuj/Obujte si boty.

Seznam pomůcek

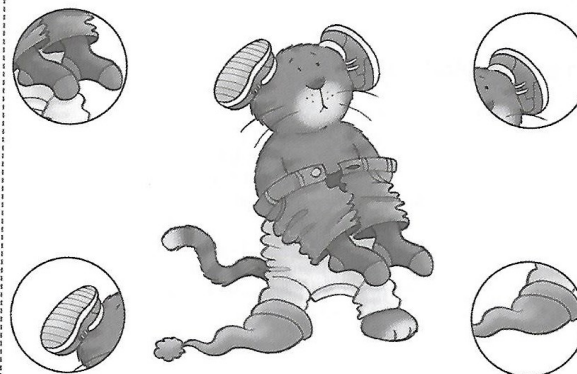
maňásek kocourka Cookieho

karty s obrázky oblečení/taška s oblečením

prádelní šňůra a kolíky (volitelné)

karty s příběhem 4

CD A/kazeta



Cookie and Friends A © Oxford University Press

- pracovní list 19
- rozšiřující cvičení: dětské bundy a boty, karty s obrázky oblečení

Cookie's circle time/ V kroužku s Cookiem

1 Hello, everyone/Ahoj vespolek

Track/Stopa 4

Posadte děti do kroužku a zazpívejte si písničku **Hello song**.

2 Unit song/Písnička této lekce

Track/Stopa 19

Natáhněte prádelní šňůru nebo ji nakreslete na tabuli stejně jako v předchozích hodinách. Měla by být ve výšce, kam děti dosáhnou.

Ukažte dětem tašku s oblečením nebo s kartami s obrázky. Pošlete tašku po kroužku a zazpívejte: *Pass the bag, everyone. Tra-la-la-la-la.*

Když přestanete zpívat, dítě s taškou v ruce z ní vyndá jeden kus oblečení. Vy zazpívejte sloku o tomto oblečení z písničky **Clothes song**, např. *Your hat on your head.* Dítě si musí čepici nasadit na hlavu (nebo nasazení předstírat, používáte-li karty s obrázky). Pokračujte stejným způsobem, až bude taška prázdná a děti budou mít vše oblečeno na sobě.

Potom pojmenujete jeden kus oblečení. Dítě, které ho má na sobě, jde dopředu a pověsí ho na šňůru.

3 Storytime/Chvilka s příběhem

Track/Stopa 20

Řekněte říkanku k příběhu.

One, two, three. (Počítejte na prstech.)

Storytime for you and me. (Ukažte na první kartu s příběhem, na děti a na sebe.)

- 1 Ukažte na hlavní postavy příběhu na první kartě, děti řeknou, jak se postavy jmenují. Zeptejte se, co je na obrázku na první kartě divného a proč se Lulu směje kocourkovi Cookiemu. Snad děti samy přijdou na to, že Cookie si oblékl věci na špatné části těla.

Lulu: *Cookie! Look at you! What a mess! Ha! Ha!*

Vypravěč: *Look at Cookie. Cookie looks funny! Ha! Ha!*

- 2 Ukažte kartu 2, přehrajte nahrávku a ukažte na oblečení, o kterém se v příběhu mluví.
Lulu: *You don't put your trousers on your arms. You put your trousers on your legs.*
- 3 Přidržte si ruku za uchem a ukažte kartu 3 – jak Lulu roztrhla kalhoty.
Lulu: *Look! Like this.*
- 4 Přidržte si ruku za uchem a ukažte kartu 4 – jak Lulu roztrhla tričko. Přehrajte nahrávku a ukazujte na oblečení, o němž se v nahrávce právě mluví.

Hodina 3

Jazykové učivo

Nová slovní zásoba

hot, cold, windy, sunny, rainy, umbrella

Opakování

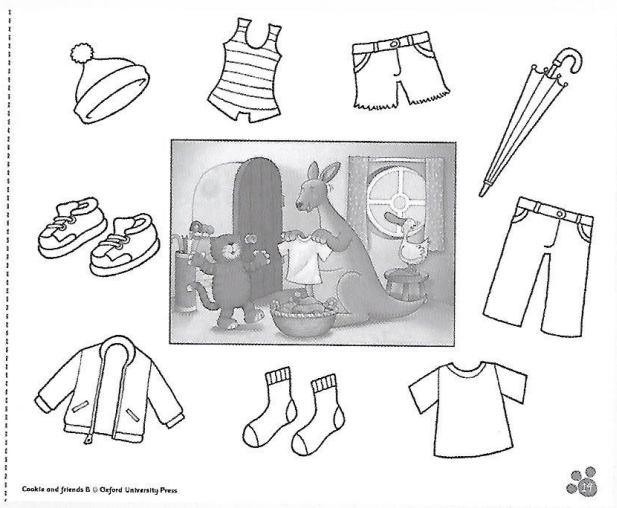
tělo, oblečení (díl A)

Pasivní slovní zásoba

hands /hændz/ ruce

Seznam pomůcek

- maňásek Cookie
- karty s obrázky: počasí, deštník, tělo, oblečení
- karty k příběhu 4
- CD B/kazeta
- pracovní list 19
- tužky
- rozšiřující cvičení: žlutá čtverka/papír, tužky, nůžky, stolní lampička/baterka



Cookie's circle time/ V kroužku s Cookieem

1 Hello, everyone/Ahoj vespolek

B stopa 4

Posaďte děti do kroužku s Cookieem a zazpívejte si **Hello song**. Vystavíte karty s počasím a vyvozujete slovní zásobu. Potom vezmete Cookieho k oknu, aby děti správně zaměřily pozornost. Zeptáte se: *Is it cold?* a ukážete ven. Vedete děti, aby odpovídaly *yes* nebo *no* podle počasí venku. Opakujete otázku tak dlouho, dokud se nerozhodnou, jaké je počasí.

Poznámka

Mohlo by dojít k souběhu různých klimatických podmínek, takže by mohlo zároveň být windy, rainy a cold.

2 Unit song/Písnička této lekce **B** stopa 16

Nechte vybrat Cookieho kartu s obrázkem podle aktuálního počasí. Pak přejdete přímo k **Weather song**. Zazpíváte ale jenom verš/e vhodný/é pro dnešní den. Např. *What do we do when the weather's sunny? Put on your T-shirt* a hrajete společně s dětmi.

3 Storytime/Chvilka s příběhem

B stopa 17

Přeříkáte **Storytime rhyme** a povzbuzujete děti, aby říkanku také předváděly.

Ukážete jim první kartu z příběhu. Ukážete na postavičky a vyvodíte jména. Pak kartu vystavíte, abyste si uvolnili ruce.

- 1 Přehrajete nahrávku pro kartu 1, předvedete *It's sunny* a ukážete na tričko, které Lulu drží v ruce.
Cookie: *Lulu, it's sunny. Where's my T-shirt?*
Lulu: *Here it is.*
- 2 Zopakujete postup. Vystavíte kartu 2 a přehrajete. Zahrajete, jaké je počasí, a ukážete na čepici.
Cookie: *It's sunny and cold. Where's my hat?*
Lulu: *Here it is. Now shut the door!*
- 3 Vystavíte kartu 3 a přehrajete nahrávku. Předvedete počasí a ukážete na kabátek.
Cookie: *It's cold and windy. Where's my jacket?*
Lulu: *Here it is. Now shut the door!*
- 4 Vystavíte kartu 4 a přehrajete. Znázorníte počasí, ukážete na boty a dveře v okamžiku, kdy se o nich mluví.
Cookie: *It's windy and rainy. Where are my shoes?*
Lulu: *Here they are. Now shut the door!*
- 5 Vystavíte kartu 5 a přehrajete nahrávku. Zamáváte na rozloučenou a naznačíte zavírání dveří.
Cookie: *Bye-bye, Lulu. Bye-bye, Densel.*
Densel/Lulu: *Bye-bye, Cookie. Now shut the door!*
- 6 Vystavíte kartu 6 a přehrajete nahrávku. Znázorníte počasí a ukážete na plavky.
Cookie: *It's sunny and hot. Where's my swimsuit?*
Lulu: *Here it is.*

PŘÍLOHA II: UKÁZKA OBRÁZKŮ VYUŽÍVANÝCH PŘI PRÁCI S PŘÍBĚHEM



PŘÍLOHA III: UKÁZKA POMŮCEK PRO VÝUKU ANGLIČTINY

