

Využívání grafických příběhů v osvojování angličtiny jako cizího jazyka v předškolním vzdělávání

Bc. et Bc. Petra Vahalíková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. et Bc. Petra Vahalíková
Gobní číslo: H19113
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Využívání grafických příběhů v ovojování angličtiny jako cizího jazyka v předškolním vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování referse a studium odborné literatury zabývající se výrou anglického jazyka.

Možování teoretických východisek na zapojení únrů grafických příběhů do vzdělávání v anglickém jazyce v mateřské škole.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Zpracování, vřhodnocení a interpretace získaných dat.

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

Seznam doporučené literatury:

Seznam doporučené literatury:

Harmer, J. (2007). *How to teach English* (New ed). London: Pearson Longman.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3rd ed). Oxford: Oxford University Press.

Lajonč, G., & Višková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.

Najser, P. (2010). *Řešení výukových cílů cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido.

Pokrivčáková, S. (2012). *Modern Teacher of English* (2nd rev. ed). Nitra: ASPA.

Pokrivčáková, S. (2013). *Teaching Techniques for Modern Teachers of English*. Nitra: ASPA.

Žemberová, I. (2010). *Teaching English through Children's Literature*. Nitra: ASPA.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wtiegrová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

19.4.2021

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 Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoké školy nevdělečně zveřejňují disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané schůztem k obhajobě musí být již nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytovat jiněma licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školního či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdětku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se příbude k výši výdětku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRACT

Tato diplomová práce má výzkumný charakter a zabývá se využíváním grafických příběhů v osvojování angličtiny jako cizího jazyka v předškolním vzdělávání. Jejím cílem je zjištění zkušeností učitelů mateřských škol s využíváním komiksů a ilustrovaných pohádek v rámci počátečního osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Teoretická část představuje úvod do problematiky raného osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku, roli využití literárních textů a také vlivu obrazových informací při práci s textem. V praktické části jsem na základě zjištění z kvantitativního a kvalitativního designu a získaných dat od respondentů zpracovala analýzu výsledků a doporučení pro pedagogy, kteří se osvojováním cizího jazyka u předškolních dětí zabývají.

Klíčová slova: rané osvojování cizího jazyka, grafické příběhy, akční výzkum

ABSTRACT

This diploma thesis has a research character and deals with the use of graphic stories in the acquisition of English as a foreign language in preschool education. Its aim is to find out the experience of kindergarten teachers with the use of comics and illustrated fairy tales in the initial acquisition of a foreign language in preschool children. The theoretical part presents an introduction to the issue of early foreign language acquisition in preschool children, the role of the use of literary texts and the influence of pictorial information to retain textual information. In the practical part, based on conclusion from quantitative and qualitative designs and data obtained from respondents, I prepared an analysis of results and recommendations for teachers who deals with the acquisition of a foreign language in preschool children.

Keywords: early foreign language acquisition, graphic stories, action research

PODĚKOVÁNÍ

Velké poděkování patří paní prof. PaedDr. Silvii Pokrivčákové, PhD. za její vedení, podporu a cenné rady při psaní této diplomové práce.

Chtěla bych také poděkovat participantce za ochotu a velkou pomoc při realizaci výzkumu.

V neposlední řadě chci poděkovat své rodině a pracovním kolegyním za trpělivost a pevné nervy, které se mnou měly během psaní této práce a také během celého mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY V OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA V RANÉM VĚKU DÍTĚTE	12
1.1 NÁZORY ODBORNÍKŮ NA SOUČASNOU RANOU VÝUKU CIZÍHO JAZYKA	12
1.2 TEORIE OSVOJOVÁNÍ A UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU	14
1.2.1 Psycholingvistika	14
1.2.2 Hypotéza kritického období	15
1.2.3 Jazyková propedeutika	16
1.3 BILINGVISMUS.....	18
1.3.1 Dělení bilingvismu	18
1.3.2 Dětský bilingvismus.....	19
1.3.3 Mateřský jazyk	19
1.3.4 Cizí jazyk	20
2 LITERÁRNĚ VÝCHOVNÉ ASPEKTY V OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA	22
2.1 VYMEZENÍ POJMU DĚTSKÁ LITERATURA.....	22
2.2 STORYTELLING.....	23
2.2.1 Metody uplatňované v osvojování cizího jazyka u dětí	23
2.2.2 Scaffolding	24
2.2.3 Role učitele jako vypravěče	25
3 VYUŽÍVÁNÍ LITERÁRNÍCH TEXTŮ V OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA	28
3.1 LITERÁRNÍ TEXT V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO CÍLE.....	28
3.1.1 Aspekty literárního textu v osvojování si cizího jazyka	28
3.1.2 Obrazové informace při porozumění textu	29
3.2 VÝZNAM KOMIKSU A ILUSTROVANÝCH POHÁDEK V OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	30
3.3 KOMIKS.....	30
3.3.1 Zásady pro tvorbu vzdělávacích komiksů.....	31
3.3.2 Silné a slabé stránky komiksu	32
3.4 ILUSTROVANÁ POHÁDKA	33
3.4.1 Role ilustrované pohádky v osvojování cizího jazyka.....	33
3.4.2 Dělení pohádek podle obsahu	33
3.4.3 Srovnání komiksu a ilustrované pohádky v procesu osvojování cizího jazyka	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	37
4.1 CÍL VÝZKUMU	37

4.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.3	VÝZKUMNÁ METODA	38
4.4	RESPONDENTI.....	40
4.5	ANALÝZA DAT.....	41
4.5.1	Analýza dotazníku.....	41
4.5.2	Akční výzkum	60
4.5.3	Realizace hodin	71
4.5.4	Analýza akčního výzkumu.....	72
4.6	VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY.....	77
	ZÁVĚR	80
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
	SEZNAM TABULEK.....	85
	SEZNAM GRAFŮ	86
	SEZNAM PŘÍLOH.....	87
	PŘÍLOHA P I: COMIKS THE WOODEN HOUSE.....	88
	PŘÍLOHA P II: DESCRIBING ANIMALS.....	89
	PŘÍLOHA P III: TIME LINER.....	90
	PŘÍLOHA P IV: T – CHART	91
	PŘÍLOHA P V: VENN DIAGRAM.....	92
	PŘÍLOHA P VI: WHO IS MISSING?	93
	PŘÍLOHA P VII: MIND MAP	94
	PŘÍLOHA P VIII: THE TURNIP AND VEGETABLE.....	95
	PŘÍLOHA P IX: THE ENORMOUS TURNIP – FAIRY TALE.....	96
	PŘÍLOHA P X: WHO IS THE SMALLEST.....	98
	PŘÍLOHA P XI: T – CHART	99
	PŘÍLOHA P XII: VENN DIAGRAM.....	100

ÚVOD

Osvojování cizího jazyka v dětském raném věku vyžaduje velkou dávku kreativity, využívání atraktivních zdrojů, přístupů, metod a technik. Proto jsem se v této práci zaměřila na využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku, jakožto v mateřském jazyce prastaré, a přesto neocenitelné metodě, akorát s nádechem „nového kabátu“. Literatura sama o sobě symbolizuje širokou škálu různých kulturních příchutí, které se odrážejí v jejích textech. Jako reakce na rychlý rytmus změn, je potřeba nabídnout nové pohledy na každodenní rutinu a nabídnout atraktivnější způsoby pro osvojování cizího jazyka zejména u malých dětí a podívat se na zásadní význam použití literatury s odkazem nejen na její pozitivní dopad v oblasti kulturního a jazykového obohacení ale i jako vhodný nástroj pro osvojování cizích jazyků.

Nejedná se o žádnou inovativní metodu, ale můžeme to nazvat, že dochází k jakémusi znovuoživení a využívání literárních žánrů přitažlivějšími způsoby. Ať už děti učíme pomocí básní, příběhů, pohádek, bajek, jsou to silné pedagogické nástroje, které vytvářejí neuvěřitelné světy, obydlené velkým množstvím různých postav, patřících do různých sociálních vrstev a zachycují tak vnitřní konflikty, skutečné či fantastické představy, a to vše na stránkách nepřeborného množství knih.

V naší „sofistikované moderní době jsme tak trochu zabloudili a ztratili jsme kontakt s naší minulostí. Měli bychom více naslouchat naší duši a „vyprávění příběhů je naslouchání naší duši.“ (Allen & Krebs, 2007, s. 64)

V první části mé diplomové práce je mým cílem sumarizovat poznatky z oblasti osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku a využívání obrazových literárních textů k jejich zdokonalování se v cizím jazyce. V závěru teoretické části se věnuji srovnání komiksu a ilustrované pohádky v procesu osvojování cizího jazyka, jejich vlivu a významu při práci s cizojazyčným textem.

Cílem praktické části je pomocí kvantitativního designu metodou dotazníkového šetření zmapovat názory a zkušenosti učitelů mateřských škol na využívání grafických příběhů v raném osvojování cizího jazyka. Dalším cílem je zjištění, který z příběhů je oblíbenější z pohledu pedagoga a jaká je náročnost a dostupnost vhodných materiálů. Pro realizaci těchto cílů jsem zvolila kvalitativní design formou akčního výzkumu. V této fázi výzkumu jsou data zpracována a analyzována prostřednictvím asynchronního interview.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY V OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA V RANÉM VĚKU DÍTĚTE

Dynamický vývoj dnešní společnosti, přináší nové požadavky na kulturní, sociální, vzdělávací oblasti a zcela jedním z kroků k naplňování těchto potřeb je být konkurenceschopní a posilovat tak roli vzdělávání k získání a posílení jazykových kompetencí. Schopnost komunikovat v cizím jazyce se stává nevyhnutelnou, a to nejen v běžném životě, ale zejména na trhu práce.

Rané osvojování cizího jazyka patří ve všech sledovaných zemích k významným trendům jazykové politiky. Podporuje ji i řada odborníků, ale ti se doposud neshodli na jednotném závěru a ve vzduchu stále visí na tuto otázku adekvátní a jednotná odpověď.

1.1 Názory odborníků na současnou ranou výuku cizího jazyka

Možnost osvojování cizího jazyka v raném věku dítěte bývá častým předmětem sporu psycholingvistů, sociolingvistů, neurolingvistů, didaktiků a dalších.

Jak uvádí Podrábská v knize *Výuka cizích jazyků* (in Janíková, 2011), rané osvojování cizího jazyka všestranně podporuje rozvoj dítěte v jeho kognitivních, sociálních i emocionálních složkách a poskytuje mu tak příležitost poznat cizí jazyk jako prostředek ke komunikaci a probouzí v něm zájem o jeho využívání. Činnosti, kterými učitel v raném osvojování cizího jazyka naplňuje cíle, by měly vycházet zejména z kognitivních předpokladů dítěte. Ale existují různé odborné diskurzy na toto téma. Mnozí psycholingvisté upozorňují i na opačný vliv.

Podle Najvara (2010) je hlavní motivací pro zařazování cizojazyčné výuky do kurikula preprimárního a primárního vzdělávání rozšířený názor, že jedinec, který se učí angličtinu od mateřské školy, bude umět lépe anglicky než jedinec, který se učí anglicky od čtvrtého ročníku základní školy (podle aktuálního rámcového vzdělávacího programu se anglický jazyk povinně vyučuje již od třetího ročníku). Najvar věří, že jediným přínosem rané výuky jazyka, je osvojení si autentické výslovnosti, což je podle jeho názoru důležitá složka osvojení si cizího jazyka, ale rozhodně toto není aspekt, který umožňuje schopnost v cizím jazyce komunikovat. Najvar se opírá o výzkumy, že dospívající a dospělí studenti jazyků mají oproti dětem kognitivní výhody: rozvinutější dovednosti v mateřském jazyce, lepší schopnost porovnávat struktury a pojmy mateřského a cílového jazyka; větší zručnost v zobecňování a rozpoznávání odchylek, lepší kognitivní schopnost přemýšlet o svém učení.

Najvar uvádí překlad citace ze zprávy Evropské komise: „Raný začátek může pro děti znamenat značnou výhodu tím, že aktivuje přirozené mechanismy osvojování jazyka, raný začátek ale sám o sobě nic nezaručuje; je třeba, aby byl přinejmenším doprovázen dobrým vyučováním, podporujícím prostředím a návazností mezi jednotlivými ročníky.“ (Edelenbos et al., 2006, s. 147; in Najvar 2010)

Raná výuka cizího jazyka je proto stále velmi diskutabilní. Jak uvádí Pokrivčáková (2020, s. 16): „Raná výuka cizích jazyků z výzkumného hlediska přináší širokou škálu poznatků, teorií a závěrů.“ Podle Lojové existují tři významné pohledy současných výzkumů. (Lojová in Pokrivčáková 2020, s. 16) Ten první „čím dříve, tím lépe“ (e.g. Birdsong, 2001; de Bot, 2014; Johnstone, 2002; Nikolov & Djigunovic, 2006; Nikolov, 2009; Singleton & Lengyel, 1995; Sun, Steinkrauss, & de Bot, 2014) ve spojení se zastánci hypotézy kritického období, která předpokládá, že existuje biologicky determinované období v lidském životě, kdy je jednodušší si osvojit jazyk a toto období je dle Lenneberga definováno od dvou let do nástupu puberty. (Najvar, 2010)

Druhým převládajícím názorem „později stačí“ (Blondin et al., 1998; Hanušová & Najvar, 2005, 2006, 2007, 2008; Singleton & Ryan, 2004; Muñoz, 2006 and others) nebyla prokázána hypotéza tzv. kritického období jako v prvním případě, nýbrž výzkumníci zastávají názor, že netřeba nic uspěchat, dokud se dostatečně u dítěte nerozvinou komunikační jazykové kompetence v mateřském jazyce.

Třetí skupinou odborníků (Calabrese & Dawes, 2008; Enever & Lindgren, 2017; Unsworth et al., 2014; van Ginkel, 2017) je názor „záleží“, kdy věk dítěte není tak rozhodující jako podnětné sociální prostředí, vnitřní predispozice a vzdělávací podmínky.

Janíková uvádí: „Jestliže promeškáme vhodný okamžik pro začátek osvojování jazyka, je osvojení v pozdějším věku buďto zcela nemožné, nebo je možné jen se značnými obtížemi, s velkým úsilím a málokdy bude komplexní. Čím více zkušeností děti během prvních let svého věku nasbírají, čím více podnětům budou vystaveny, tím větší bude jejich schopnost osvojit si jazyk.“ (Janíková, 2011, s. 24)

Přehled dosavadních objektivních výsledků zkoumání nepřináší jednoznačné závěry pro optimální věk cizojazyčné výuky. Jak uvádí Cook (2001) záleží na tom, jak dlouho bude výuka trvat, pokud začnou jako děti a stráví studiem mnoho let, dosáhnou pravděpodobně lepší úrovně, než když začnou v dospělosti. Pokud ale nebude návaznost v jednotlivých stupních vzdělávání, pak je lepší začít v dospělosti, kdy za stejných podmínek dosáhne lepších výsledků.

1.2 Teorie osvojování a učení se cizímu jazyku

Učení se cizímu jazyku je velmi složitý proces. Je zapotřebí si vysvětlit několik základních pojmů. V odborné literatuře se setkáváme s chronologickým řazením jazyků. Jako L1 bývá u monolingvních jedinců označován mateřský jazyk, popř. první jazyk. Větší komplikace nastává u jedinců bilingvních, kde se označení různí – L1, L2. Jako L2 bývají označovány ty jazyky, které si jedinec osvojuje záměrně. Toto řazení jazyků ale není určující pro jejich úroveň znalostí. V anglicky mluvících zemích se druhý jazyk označuje jako *second language learning/acquisitoin* a cizí jazyk jako *foreign language learning/acquisition*. Zkratkou L3 a L4 bývají označovány cizí jazyky, které se člověk učí po prvním cizím jazyku. Toto značení vyjadřuje posloupnost při učení se cizímu jazyku. (Janík, 2014)

Rozdíl mezi L2 učením se/nabýváním druhého jazyka a učením se/nabýváním cizího jazyka L3 nemusí být hned zcela zřetelný. První termín se používá v souvislosti s osvojováním nemateřského jazyka (např. studenti při pobytu v zahraničí, imigranti). Druhý termín vyjadřuje učení se cizímu jazyku ve formálním prostředí školy. (Pokrivčáková, 2020)

Osvojování versus učení se cizímu jazyku

Lingvista Stephen Krashen vidí zásadní rozdíl mezi osvojováním a učením. Podle Krashena je osvojení jazyka přirozeným procesem, kdežto učení se jazyku je vědomý proces. (Harmer, 2007)

Jak shodně uvádí Ellis (1997) a Straková (2011), neexistuje žádný genetický kód, který by předurčoval ke schopnosti komunikovat daným jazykem. Naše schopnost po narození je vydávat zvuky v podobě artikulace, vytvářet asociace mezi zvuky a předměty. Kombinací těchto schopností se člověk učí používat a rozumět jazyku. Je to proces zdlouhavý, je mylné se domnívat, že děti se učí jazyk pasivně a rychle. Naopak je zapotřebí velkého úsilí koncentrace, naslouchání a pozornosti. Osvojování jazyka je proces pomalý, přirozený a spontánní. Na rozdíl od učení se jazyku, což je zcela vědomý proces získávání informací, dovedností a jazykových kompetencí.

1.2.1 Psycholingvistika

Teorie o osvojování druhého jazyka představují fundamentální empirický problém současné jazykovědy, speciálně psycholingvistiky.

Jazyky jsou zkoumány v rámci mnoha vědních disciplín. Jednou z nich je i psycholingvistika. „Psycholingvistika je část lingvistiky studující vztah jazyka, resp. jazykového projevu a psychických procesů nebo vědomí a schopností, které jazyk podmiňují nebo motivují.“ (Čermák, 2001, s. 278)

Altmann (2005) je zastáncem názoru, že psycholingvistika jako vědní obor závisí na prosperitě lingvistiky a na jejích pokrocích. Jak dokládá na svém příkladu, lingvisté se dříve zajímali pouze o samotný popis jazyka, zatímco psycholingvisty zajímalo a do dnešních dob zajímá, jakým způsobem jazyk produkujeme, jak jej přijímáme a jak mu rozumíme. K tomu, aby bylo možné stanovit psycholingvistiku jako samostatný vědní obor, bylo zapotřebí stanovit pojmosloví. Lingvistika měla vedoucí úlohu v systému věd a poskytla formování psycholingvistiky základní terminologii. (Altmann 2005, s. 15)

Každé zdravé dítě se dokáže naučit jazyk, nebo i několik jazyků v jakémkoliv jazykové prostředí. Bez ohledu na to, o jak složitou schopnost se jedná. Vědci si tedy již nějakou dobu kladou otázku, jak je to možné. V současné psycholingvistice figurují tři přístupy k teorii osvojování jazyka. Racionalistický přístup vychází z teorie N. Chomského. Základním zdrojem znalosti nejsou vnější vstupy, nýbrž myšlení. Vědění si tedy osvojujeme díky schopnosti myšlení rekonstruovat to, co je vnímáno jako vstup. Počáteční stav je biologicky programován.

Naproti tomu empirický přístup vychází z předpokladu, že k osvojování jazyka dochází hlavně na základě učení, získávaných zkušeností, přirozených jazykových vstupů a jazykové stimulace a faktorů, které působí v komunikačních situacích dítěte. Interakční přístup se pokouší spojit oba výše zmíněných teoretických východisek. Zdůrazňuje také význam prenatální komunikace lidského plodu s vnějším prostředím pro osvojování jazyka. (Průcha, 2011)

1.2.2 Hypotéza kritického období

S faktorem raného osvojování cizího jazyka souvisí také hypotéza kritického období, která má své zastánce, ale i odpůrce. V 60. letech 20. století kanadský vědec Eric Lenneberger teoreticky podpořil myšlenku neurochirurgů W. G. Penfielda a L. Robertse. (in Najvar, 2010), až vznikl koncept kritického období, který znamená to, že v životě člověka jsou rozhodující časová období, ve kterých je nezbytné, aby se staly určité události. Předpokládá se, že v určitém období je jednodušší si osvojit cizí jazyk, pokud k tomu v daném období

nedojde, je další osvojování cizího jazyka složitější. Podle Lennebergera toto kritické období pro osvojování jazyka trvá od druhého roku života až do puberty. (in Najvar, 2010) Toto období Lennenberg spojoval s lateralizací mozku, kdy nejdůležitější řečová centra (Brocova a Wernickeho oblast) se u většiny dospělých nacházejí v levé mozkové hemisféře. Jsou rozvinuty specializované funkce a dochází k ustálení řečových schopností. Před tímto procesem hovoří o tzv. plasticitě mozku, která má za následek rychlé a podvědomé učení, a proto je toto období ideální pro rozvoj vrozené mozkové kapacity. Pokud tato mozková kapacita není dostatečně rozvíjena, jde podle zastánců o plýtvání vrozeného potenciálu dítěte.

Naopak odpůrci hypotézy kritického období tvrdí, že v pozdějším věku je učení se cizího jazyka rychlejší a efektivnější. Varují především před urychlováním kognitivního vývoje dítěte, který by mohl probíhat na úkor ostatních aspektů psychického nebo fyzického vývoje. (Lojová, 2011) Názory odborníků na existenci kritického období se velmi liší. Zdá se, že se nemohou shodnout jak v otázce samotné existence kritického období pro vývoj řeči, tak na její univerzální platnosti. Jak z výše uvedeného vyplývá, hypotéza kritického období zohledňuje pouze faktor věku, nezabývá se dalšími faktory, jež ovlivňují výuku či osvojování cizího jazyka.

1.2.3 Jazyková propedeutika

Myšlenka jazykové propedeutiky představuje alternativní přístup k rané výuce cizího jazyka. Vychází z úvahy, že předmětům, které na základní škole hrají ve školních standardech jednu ze zásadních rolí, předchází propedeutický předmět, který slouží jako jakýsi „úvod do studia“ onoho předmětu. Mezi cíle jazykové propedeutiky je položit pevné základy pro studium cizích jazyků a provázanost s mateřským jazykem, jakož i odbourávání přirozené nedůvěry k jazykové „jinakosti“ dětí. (Najvar, 2010)

Dvě hlavní kompetence, k nimž jazyková propedeutika směřuje, tedy jsou:

- umět učit se jazykům
- umět žít v jazykově a kulturně různorodé společnosti

Jejich dosažení je podmíněno pěstováním určitých postojů, dovedností a znalostí, jež jsou rozvíjeny v ucelených a na sebe navazujících vyučovacích jednotkách s různým tematickým zaměřením. (Fenclová, 2004)

Jazyková propedeutika by měla napomáhat motivaci dětí, vést k pozitivnímu vztahu k jazykům a připravovat děti na život v mnohojazyčné a multikulturní společnosti.

Hlavním principem jazykové propedeutiky je podle Fenclové:

- uchopení jí jako alternativy raného učení konkrétního cizího jazyka
- posílení tzv. metalingvistické kompetence, dovednosti a znalosti získané při zařazení jazykové propedeutiky děti využijí při následujícím osvojování zvoleného jazyka
- pozitivní postoj k jazykové rozmanitosti
- motivace učit se dalším jazykům (Fenclová, 2004)

Rané osvojování cizího jazyka není chápáno jako klasická výuka jazyka, ale především jako příprava na jeho osvojování. Předpokládá se zahájení výuky v posledním ročníku předškolního vzdělávání formou jazykové propedeutiky, tzn. poskytnutí příležitosti k nahlédnutí do jiných kultur, jiného vyjadřování a motivování dětí k učení se cizímu jazyku. Podle národního programu by jazykové vzdělávání dětí v raném věku mělo být zajišťováno speciálně vyškolenými učiteli mateřských škol. Zařazením cizího jazyka by měla být zajištěna také návaznost, která se zatím děje zařazením nepovinného předmětu od 1. ročníku základní školy. Podmínkou je zajištění odborné kvalifikované výuky. Dlouhodobým cílem národního plánu výuky cizího jazyka je:

- zvýšit informovanost učitelů a rodičů o raném jazykovém vzdělávání
o podmínkách pro zajištění jeho dobrých výsledků
- zpracovat metodický materiál pro výuku angličtiny (případně jiného cizího jazyka) pro předškolní děti a zdarma jej poskytnout mateřským školám, které o něj projeví zájem
- zařadit angličtinu do programu přípravy učitelů mateřských škol v pedagogických školách a na pedagogických fakultách
- zařadit propedeutiku výuky cizích jazyků do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání
- do studijního programu přípravy budoucích učitelů mateřských škol zařadit výuku předmětu Jazyková propedeutika (Najvar, 2010)

1.3 Bilingvismus

Jak uvádí J. Průcha (2001), v odborné literatuře můžeme nalézt mnoho definic. Bilingvismus úzce souvisí nejen s psycholingvistikou, ale právě také s osvojováním si cizího jazyka dítětem. Za bilingvismus je obecně považováno používání a ovládání minimálně dvou jazyků. Následující definice, převzatá z encyklopedie o bilingvistice, říká, že bilingvisté mohou být buď jednotlivci, nebo skupiny lidí, kteří získali komunikační dovednosti pro mluvené a/nebo psané projevy, které ovládají různou mírou, a díky tomuto jsou schopni komunikovat s mluvčími jednoho nebo více jazyků v daném společenství. (Bhatia, Ritchie in Průcha, 2011)

Termín bilingvismus se v lingvistice používá ve dvou zcela odlišných významech. Ten první význam definuje bilingvní osoby jako ty, které si osvojily dva jazyky v míře rovné znalosti prvního jazyka. Tento termín je označován jako definitivní. V druhém případě vědce zajímá spíše samotný proces a důležitá „pokročilost“ v osvojování druhého jazyka. Takové chápání bilingvistice dává možnost tvrdit, že „každý je bilingvní“. (Edwards, 2006)

Morgensternová, Šulová a Shöll (2011) uvádí definici od Macnamary, že za bilingvního jedince lze označit osobu, která disponuje, byť minimální kompetencí nejméně jedné z jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní). Z této definice můžeme usuzovat, že jde tedy o každého z nás, jelikož jsme se jednou z těchto forem jazyka jistě setkali.

1.3.1 Dělení bilingvistice

Morgensternová (2011) dále popisuje problematické aspekty bilingvistice, které jsou zapříčiněny nesprávně formulovanými definicemi ve vědeckých publikacích. Mezi základní dělení bilingvistice od Morgensternové et al. (2011) patří bilingvismus individuální, kdy jedinec používá jiný jazyk než jeho okolí a bilingvismus společenský, což je používání jednoho ze dvou jazyků podle potřeby (každý slouží k jinému účelu).

Jiným dělením bilingvistice těchto autorů je skutečnost, zda jedinec ovládá znalost jazyka pasivně-receptivní bilingvismus nebo aktivně-produktivní bilingvismus.

Uvádí i další kritérium typů bilingvistice, kterým je způsob, jak si dítě jazyk osvojilo. Do této skupiny patří bilingvismus primární (jedinec nabyl jazyk přirozenou cestou) a umělý bilingvismus, někdy označovaný také jako sekundární (jedinec nabyl jazyk cílenou výukou). Dalším faktorem je věk dítěte, tedy od kdy dochází k osvojování si cizího jazyka.

Pokud je dítě v kontaktu s cizím jazykem již od narození, mluvíme o simultánním (souběžném) bilingvistu. Oproti němu stojí sukcesivní (následný) bilingvistus, který je typický tím, že si dítě druhý jazyk osvojuje až po získání jistých jazykových kompetencí v prvním (většinou mateřském) jazyce.

1.3.2 Dětský bilingvistus

„Termín „dětský bilingvistus“ označuje jazykovou vybavenost dítěte, které se ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk.“ (Průcha, 2011, s. 164)

J. Průcha (2011) rozlišuje ve své publikaci dva druhy dětského bilingvistu. Bilingvistus spontánní, který vzniká tak, že dítě vyrůstá v přirozeném prostředí, kde rodiče požívají souběžně dva rozdílné jazyky, a tak si dítě tyto schopnosti osvojuje přirozeným způsobem. Druhým typem je bilingvistus záměrně získaný. Ten vzniká tím, že se dítě učí druhému jazyku v edukačních procesech, ať už v rámci předškolního nebo školního vzdělávání.

Průcha (2011) také uvádí, že pokud jsou v současnosti realizovány výzkumy zaměřené na bilingvního dětského recipienta, pak se ve většině případů jedná o výsledky, jež jsou vázané na školní prostředí, v němž dochází k záměrnému osvojování si cizího jazyka, nikoli k přirozené simulaci. Proto bilingvistus spontánní v raném věku dětí je objasněn jen málo. Saunders popsal jednotlivá stádia pro jazykový vývoj bilingvního jedince, které ve své knize uvádí Průcha (2011). Do dvou let věku dítěte probíhá první stádium, ve kterém dítě používá jednoslovné a dvouslovné věty. Pro toto stádium je také typické míchání obou jazyků v jednom slově, jelikož má dítě omezenou slovní zásobu.

Od dvou do čtyř let se dítěti rozšiřuje slovní zásoba, a to v obou jazycích. Stále dochází k míchání, ale méně často. Dítě už si uvědomuje, že ovládá dva rozdílné jazyky.

Od čtyř let dítě rozliší oba jazyky jak po stránce gramatické, tak v rámci slovní zásoby. Už jazyky nestřídá. Bilingvní jedinci musí rozlišovat mezi dvěma jazyky. (Zpěvákova, 2019)

Jak uvádí Lachout (2017), přepínání z jednoho jazyka do druhého probíhá zcela nevědomě a je typické u dětí. Dochází tzv. ke střídání a míchání jazykových kódů. Vzhledem k tomu, že dětský bilingvistus stále patří k oblastem méně probádaným, je důležité dbát na komunikační podněty z širokého okolí.

1.3.3 Mateřský jazyk

Řeč je specifická lidská schopnost, která slouží ke sdělování myšlenek, pocitů a přání. Pro tuto schopnost, která nám není vrozená, i když k ní máme určité dispozice je typické

propojení nejen mluvních orgánů, ale zejména mozku a jeho hemisfér. Proto je velmi úzce spjata s kognitivními procesy a myšlením. Řeč je tedy výkonem individuálním, byť společensky podmíněným. (Klenková, 2006)

„Jazyk je soustavou dorozumívacích prostředků znakové povahy a je jevem a procesem společenským. Jde o schopnost ovládat jistý symbolický vyjadřovací systém. Podle Jespersena (1946, In Sokol) se lze naučit jazyk jen tak, že se pokouší mluvit. Pro nás je důležité zejména to, jak se učí mluvit dítě.“ (Klenková, 2006, s. 28)

Termínem první jazyk (angl. first language, L1) se běžně označuje jazyk, který si jedinec osvojí jako první v pořadí. „Osvojováním mateřského jazyka se rozumí přirozený proces učení se jazyku dítětem, který jasně souvisí s vývojem jeho mozku; v každém věku dítěte jsou důležité jiné fáze tohoto procesu.“ (Čermák, 2011, s. 53)

Klenková uvádí Sovákovu (1971) ontogenezi dětské řeči, ve které vyděluje předběžná stádia

- období křiku
- období žvatlání
- období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči a na ně navazující stádia:
 - a) stadium emocionálně volní
 - b) stadium asociačně reprodukcí
 - c) stadium logických pojmů
 - d) intelektualizace řeči

1.3.4 Cizí jazyk

Termínem druhý jazyk (angl. second language, L2) označují někteří autoři jakýkoliv nemateřský jazyk, k jehož osvojení dochází až poté, co si jedinec osvojil mateřský jazyk. (Najvar, 2010) Jak uvádí Pokrivčáková (2020), osvojování cizího jazyka je procesem zdoluhavým, založeným na nepřímém učení. Jazykové dovednosti se rozvíjí odlišným způsobem a tempem, což je způsobeno již nabytými schopnosti jazyka mateřského, které jsou přeneseny do jazyka cizího tzv. jazykový transfer.

Osvojování cizího jazyka by se mělo opírat zejména o zvukové, obrázkové a vizuální materiály v cílovém jazyce. Zpětná pozitivní vazba učitele je nezbytnou součástí. Jak Pokrivčáková popisuje podle Krashen a Terrell (1983) jde o 4 etapy v procesu učení:

- období ticha – předprodukční fáze
- období omezené řečové produkce
- období rozšířené řečové produkce
- středně pokročilá produkce jazyka až plynulá produkce jazyka

U dětí předškolního věku se očekává zvládnutí fáze první a druhé. (Pokrivčáková, 2020)

2 LITERÁRNĚ VÝCHOVNÉ ASPEKTY V OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

2.1 Vymezení pojmu dětská literatura

Dětská literatura je široký pojem, který je zapotřebí si správně vymežit. Jedná se o termín, který nahrazuje pojem literatura pro děti a mládež.

Století 20. a 21. přinášejí masivní rozvoj dětské literatury – jak v oblasti žánrové, tak v oblasti tematické. Svou nezastupitelnou roli hrají i hromadné sdělovací prostředky, které přinášejí zvukové a obrazové zpracování populárních literárních děl.

Pod pojmem „dětská literatura“ si představíme literární text, napsaný speciálně pro děti mezi věkovou hranicí jedna až šestnáct let. (Pokrivčáková, 2008, s. 11) Každý literární žánr je specifický pro určité vývojové období dětského čtenáře. Jak uvádí Pokrivčáková (2008), mezi literaturou pro dospělé a děti nebyl žádný významný rozdíl, a v dobách dávných děti často naslouchaly, případně četly knihy určené výsadně dospělým. Teprve později se dětská literatura vymanila a jako celek se stala součástí „literature in literature“ se svými specifickými charakteristickými rysy.

Mezi charakteristické rysy dětské literatury patří:

- vychází z psychologických aspektů dítěte – téma zajímavé věku dítěte, volba jazykových prostředků, atraktivnost textu
- dynamičnost, přiměřená délka textu
- morální aspekt děje – děti potřebují vnímat protiklady, rozdíl mezi dobrem a zlem, co je pravda a lež
- ztotožnění s literárními postavami, děti nepotřebují dospělého k pochopení děje, stačí jim partner, se kterým se děti personifikují (zvířátka, hračky)
- děti objevují svět kolem nás nejen slovy, ale zejména smyslovým vnímáním, je zapotřebí, aby za pomoci těchto receptorů docházelo k přijímání informací z knížek (palindromy, písmo různých barev a velikostí, onomatopoeia, slovní hříčky, anagramy, rýmy)
- typickým rysem pro dětský literární text je jednodušší skladba větných konstrukcí a slovosledu, odpovídající dětské mluvě

- a v neposlední řadě nesmíme opomenout hravost textu, dětská mysl je plná fantazie a představ, při práci s knihou a textem děti očekávají události, které by ve skutečném světě nemohly existovat, dobrodružství z jiných planet, budoucnosti

2.2 Storytelling

Vyprávění příběhů je považováno za jeden z nejdůležitějších přístupů v osvojování si cizího jazyka. Zvyšují motivaci naslouchat příběhům a přirozeně porozumět ději, který se v něm odehrává.

Jak uvádí Wright (2004), v příbězích se nachází zdroj neustálých jazykových zkušeností, které mohou děti motivovat, stimulovat jejich fantazii a vzbuzovat v nich vzrušení. Hlavní důvody pro využívání vyprávění příběhů Wright uvádí:

- smysluplný kontext (souvislost slov, jevů a událostí)
- přirozené opakování na základě klíčových slov
- rozvíjejí u dětí tzv. listening skills

2.2.1 Metody uplatňované v osvojování cizího jazyka u dětí

Vtipným způsobem okomentovala Žemberová (2010, s. 11) výběr metod v osvojování si cizího jazyka a přirovnala ho k „módním trendům“. „Tak jako nám radí módní návrháři v tom, co je zrovna „in“, tak i současné výzkumy poukazují na fakt, že stejně jako v módní branži se respektuje individualita a každý smí nosit to, v čem se právě cítí dobře, tak podobně se nahlíží i na variabilnost a kombinaci ve využívání různých metod ve vzdělávání.“

Larsen – Freeman (2011, s. 228) uvádí: „Co dělá metodu úspěšnou, je to, co je do ní sám učitel schopen investovat.“

Nikdo by zajisté dnes nepopřel fakt, že v případě správně zvolených metodických postupů, se literární texty v osvojování cizího jazyka stávají stimulem nejen pro obohacení slovní zásoby, ale zejména vedou ke komplexnímu rozvoji jazykových kompetencí. (Pokrivčáková, 2012)

Při práci s textem v osvojování cizího jazyka je důležité si uvědomit, že zejména děti jsou daleko více emocionální než racionální. Všechny jejich smysly by měly být zapojeny do procesu osvojování si jazyka a neměli bychom opomenout fakt, že mateřský jazyk je stále

v procesu vývoje. Pokrivčáková (2020) uvádí výčet metod a aktivit v osvojování cizího jazyka u dětí následovně:

- multisenzorické aktivity
- opakovací aktivity
- zábavné aktivity v podobě písni, říkanek, jazykolamů
- hra se slovy
- poslech a převyprávění příběhů
- napodobování
- dramatizace aj.

Ve své publikaci *Teaching Techniques for Modern Teachers of English* Pokrivčáková uvádí, že moderní učitel by měl být schopen využívat širší spektrum metod vycházejících z potřeb a zájmů dětí, jejich jazykové vybavenosti i věkové úrovni. V případě, že se učitel rozhodne pro tu, či onu metodu, neměla by být zbytečně náročná, v opačném případě by mohla vést ke ztrátě motivace u dětí. Náročnost zvolených metod tedy závisí na získaných schopnostech i zkušenostech učitele. (Pokrivčáková, 2013)

2.2.2 Scaffolding

Jednou z metod, která se v současnosti také uplatňuje je tzv. scaffolding. Pokud máme za sebou stádium přípravy výběru či úpravy původního literárního textu, je zapotřebí navrhnout aktivity ke zvolenému textu, a to před reprodukcí textu, v průběhu reprodukce textu a tzv. post – textové. Dospělý – učitel je ten, kdo zásadně ovlivňuje vztah dítěte ke knize. Podpora dospělého či zkušenějšího průvodce plně vychází z Vygotského teorie zóny nejbližšího rozvoje (zone of proximal development – ZPD). „Touto ideou dal Vygotskij nový význam „inteligenci“, která nespočívá v tom, co dítě zvládne samostatně, nýbrž co dokáže s kvalifikovanou pomocí.“ (Vraštilová, 2014, s. 17) Z Vygotského teorie vychází také Brunerova teorie kognitivního růstu – kdy sám Bruner sledoval, jak pomocí jazyka dospělí zprostředkovávají kontakt dítěte se světem. Tato nápomocná mluva se nazývá „scaffolding“ neboli „lešení“ a po tomto lešení se dítě vyšplhá výš a výš v kognitivním vývoji a až dosáhne cíle, pak se lešení odbourá a nabyté znalosti se zafixují a stávají součástí nového poznání. (Vraštilová, 2014) Cílem využití scaffoldingu není předložit dítěti hotové řešení, ani ho jenom motivovat, ale umožnit a usnadnit mu tak vlastní cestu k vyřešení,

zvládnutí, pochopení úkolu. Využívá se zejména při práci s textem, jeho přizpůsobení a strukturování.

Učitel by měl využívat básničky, říkadla, pohádky, příběhy a vést děti k tomu, ať si sestavují vlastní strategie, jak si něco zapamatovat.

Důležitým prvkem scaffoldingu je neverbální projev – mimika, gesta a pantomima. Může usnadnit pochopení pojmů, vztahů apod. Zároveň jde o vizuální zážitek, se kterým si děti daný výraz nebo myšlenku spojí a stejné gesto nebo pantomimu pak může učitel využít pro aktivování této znalosti.

Mezi další metody scaffoldingu patří monitorování činnosti dětí a průběžná reflexe během hodiny – učitel by měl zjišťovat, co si žáci myslí, že se dále bude dít, co se dozvedí. Jednak si tak ověří, jak dobře poslouchali instrukce, jednak to soustředí jejich pozornost na průběh aktivity. Důležitou (motivační) roli hraje pochvala a celkový přístup učitele. Dítě by mělo všechny strategie scaffoldingu vnímat jako dočasnou oporu, kterou postupně přestane potřebovat.

2.2.3 Role učitele jako vypravěče

To, že práce s pohádkami a příběhy v prvopočátečním osvojování si cizího jazyka je neocenitelná, umocňuje i fakt, že dětem umožňujeme vnímat příběhy všemi smysly. Jen tak se mohou naučit vnímat jazyk spontánně a přirozeně. Při výběru vhodného textu bychom měli brát v úvahu nejen věk dítěte a vhodnost, ale také jeho přitažlivost, aby v dětských myslích setrval a byl pro dítě neocenitelným zdrojem zábavy a poučení.

Pokud je vyprávění přiměřené věku dítěte, dokonce i v cizím jazyce jsou děti schopny přijmout získané informace jako fakta. Čím více je příběh zasazen do kontextu, nenásilnou formou dojde k propojení vnímání z různých úhlů pohledu a tím se i zvyšuje motivace k používání cizího jazyka. Vyjmenujme si nejdůležitější aspekty při práci s pohádkou či příběhem ve vyučovacím procesu dle Dolákové (2015):

- Jedním ze základních prvků při práci s příběhy je poslech. Je nejen důležitý jak z hlediska rozvoje mozkové činnosti, rozvíjí se také ostatní kognitivní funkce jako je paměť, myšlení, empatie, schopnost úsudku, systematizace apod. Poslechem zdokonalujeme správnou výslovnost, intonaci řeči a vyjádření myšlenek.
- Kromě výukového zaměření přináší práce s příběhy také morální zázemí, které může být posíleno vzájemnou spoluprací na společných aktivitách, respektování se a vzájemná pomoc. Pěstování smyslu pro fair-play a pravidel lidského soužití.

- Z pohádek či příběhů se děti učí rozumět společenským pravidlům, postojům, utváří si vlastní pohled na to, co je správné a co ne. Můžeme tak dětem zprostředkovat jejich vlastní formování osobnosti.
- Tím, že příběhy, pohádky dětem reprodukuje, vzniká vzájemné silné citové pouto. Hlasité čtení či vyprávění přispívá k sounáležitosti, k posílení sebevědomí a ten čas, který dětem věnujeme, v nich zanechává emocionální zážitek.

V knize *The Storytelling Handbook* (Ellis and Brewster, 1991) autoři uvádějí že:

- Příběhy vzbuzují u dětí hluboký zájem a jsou výrazným motivačním prvkem a probouzejí touhu pokračovat v učení.
- Poslechem si sdílejí sociální zkušenost, která v nich vyvolává společnou reakci vzrušení, mísíce se s prvky smíchu, smutku, očekáváníí.
- Představivost procvičují tím, že se osobně mohou zapojit do příběhu a ztotožnit se jak s postavami, tak ilustracemi a pomocí nich interpretují své prožitky.
- Propojením fantazie a představivosti s reálným světem se tak učí chápat každodenní běh života.
- Poslechem tak učitel zprostředkovává dítěti proniknutí do nové slovní zásoby v cizím jazyce, větných struktur a v neposlední řadě zvukové stránky jazyka.
- Příběhy napomáhají porozumět ideologiím, nabízejí morální výzvy a pravdy přecházející z jedné generace na druhou.

To, že příběhy, pohádky plní nezastupitelnou roli v životech dětí, je odrazem skutečnosti. Jak však vybrat obsah příběhu, tak, aby se stal pilířem skutečnosti rozvoje dětského poznání? Učitel musí dbát určitých pravidel, a co se týče osvojování si cizího jazyka pomocí těchto nástrojů, je třeba věnovat jejich výběru patřičnou pozornost. Jak uvádí Doláková (2015, s. 18):

- *Příběh musí upoutat pozornost dítěte hned na „první dobrou“.*
- *Zejména při osvojování cizího jazyka je důležité, aby byl vhodný úrovni věku a dosažených znalostí.*
- *Poutavost a jednoduchost zaručí, že neztratíme posluchače.*

- *Může být aktuální a odrazem toho, co se právě „děje.“*
- *Učitel musí být ztotožněn s textem, musí zvládnout jeho reprodukci, ať už čtením, či vyprávěním, a to ke spokojenosti obou stran.*

Je zapotřebí, aby učitel dokázal patřičně využít svých jazykových znalostí, protože při práci s pohádkou, či příběhem je žádoucí a nevyhnutelné zjednodušování textu. I když se děti dokážou vyrovnávat s textem tak, že nepotřebují porozumět každému slovu, vystačí si s klíčovými slovy, či neverbálním doprovodem, občas se stává, že my „dospělí“ tento fakt opomíjíme, a tím dětem porozumění znesnadňujeme.

Ať už text příběhu dětem vyprávíme, či předčítáme, je zapotřebí si položit zásadní otázku, co je pro nás vyhovující, zda zvládneme vyprávění, které vyžaduje praxi, výbornou paměť, jistotu v hlase, nebo předčítání, kde je důležité také seznámení s textem, abychom mohli udržovat oční kontakt, ukazovat obrázky, pracovat s hlasem. Další možnou variantou je i poslech textu z nahrávky, pokud ji tedy máme k dispozici, popřípadě nahrát si svoji vlastní, a tak vypilovat k dokonalosti.

Prvním úkolem učitele je tedy mít připravený vhodný literární text, se kterým bude s dětmi pracovat. (Aebersold a Field, 2010, s. 184)

Následuje plánování lekce:

- co se má učit
 - jak se to má učit
 - jaké materiály a metody použít
 - kolik času každá aktivita vyžaduje
- jak hodnotit během a v závěru

3 VYUŽÍVÁNÍ LITERÁRNÍCH TEXTŮ V OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA

Příběhy jsou staré jako jazyk sám. Ústní lidová tradice se rozvíjela zároveň s vývojem jazyka a už v dobách pravěku si lidé předávali své zážitky z každodenního života jednotlivými slovy, či zvuky. Vyprávění se stalo součástí každodenního života, zdrojem vědomostí, kulturního povědomí. Co ovšem děti předškolního věku upoutá, je srozumitelný děj, jednoduchost, logické opakování a zpravidla šťastný konec. Příběhy jsou zkrátka neocenitelným zdrojem zábavy a poučení. (Doláková, 2015)

Počátky vyprávění příběhů jsou ponořeny do mlhy minulých století, ale přitom jsou neustále přítomny v našich životech a jsou přenášeny z generace na generaci. Jsou považovány za „Lepidlo lidského společenského života – definování skupin a jejich držení pohromadě.“ (Gottschall, 2013).

Učení se cizímu jazyku je interaktivní proces, děti potřebují dostatek prostoru a příležitostí komunikovat s vrstevníky, hrát si s jazykem, rozvíjet slovní zásobu příběhy jsou pro ně motivující, zábavné a obohacují jejich zkušenosti a pozitivní vztah k cizímu jazyku (Ellis a Brewster, 1991, s. 1-2).

3.1 Literární text v jazykovém vzdělávání a jeho cíle

Literární text je odrazem kultury, historie, jazyka a tradic dané společnosti, národa. Je to dědictví, které má trvalou hodnotu a lidskou bytost obohacuje po všech stránkách – morální, estetické, jazykové či kulturní. Když bychom pak měli srovnat literární text v mateřském a cizím jazyce, pak v mateřském jazyce je text zcela dětskému čtenáři nejbližší a snazší pro jeho pochopení, kdežto text v cizím jazyce pojednává o kultuře méně známé či neznámé, a nejen seznámením se s ním, ale i pochopením, patří mezi základní aspekty využití literárního textu v cizojazyčném vzdělávání. (Vraštilová, 2014)

Jak uvádí Germušková (2003, s. 8): „Pokud chceme dosáhnout vyšší kvality literární komunikace u dětí, musíme odstranit převažující poznatkovou od nízké míry užitekosti a estetičnosti.“

3.1.1 Aspekty literárního textu v osvojování si cizího jazyka

Základem při osvojování si cizího jazyka by měly být kvalitní texty čerpané z literatury. V počátcích cizojazyčného osvojování je zapotřebí brát v úvahu především didaktickou

zásadu přiměřenosti, která spočívá v náročnosti a složitosti těchto textů a která by měla odpovídat stádiu jazykové vyspělosti u dětí. (Choděra a Ries, 1999, s. 86)

Pokud bychom měli shrnout všechna nejdůležitější kritéria pro vhodný výběr literárního textu v osvojování si cizího jazyka, tak mezi základní požadavky zde patří především:

- přiměřenost věku a jazykové úrovni dětí
- přitažlivost příběhu pro děti po obsahové stránce
- kvalita a výpovědní hodnota ilustrací k textu
- motivační hledisko podněcující zvědavost a touhu k další práci s textem
- rozvoj a podpora jazykových prostředků a řečových dovedností
- kulturní aspekt literárního textu a jeho poselství
- fyzická dostupnost literárního díla v původní či překladové verzi
- přínos a efektivita textu jak pro děti, tak pro učitele (Vraštilová, 2014)

3.1.2 Obrazové informace při porozumění textu

Obrazový materiál je významným prvkem v procesu učení. Obzvláště v textech, které jsou určeny dětem, se vyskytuje mnoho obrazového materiálu. Ten ovšem vyžaduje naučit se jim rozumět, neznamená to, že dítě okamžitě rozumí danému zobrazení. Jak uvádí Gavora: „Obraz je potřeba umět dešifrovat, číst podobně jako text.“ Je zapotřebí umět obrázek analyzovat, porozumět mu a tyto schopnosti mohou být od těch velmi rozvinutých až po ty s úplnou negramotností, kdy dítě nedokáže pochopit vztahy a souvislosti, nedokáže z obrázku vyjmout potřebné informace. (Gavora a kol., 2012)

Dostáváme se tak do oblasti tzv. vizuální gramotnosti neboli schopnosti umět číst obrázky ilustrace. Jak uvádí Vraštilová: „Kdybychom měli srovnat, jak čte obrázek v knize dítě, které ještě neumí číst, a jak jej vnímá dospělý, který se primárně opírá o čtený text, zjistili bychom, že dítě vidí na obrázku mnohem víc než dospělý právě proto, že je to jediný prostředek vnímání a chápání příběhu knihy.“ (Vraštilová, 2014, s. 22)

„Používání obrazového materiálu se zdůvodňuje potřebou vizuální názornosti.“ (Gavora, 2012, s. 78) Při čtení obrázků hovoříme o tzv. obrazové gramatice.

Jak uvádí Mareš (in Gavora, 2012), důvod, proč autoři používají obrázky je, že napomáhají lepšímu porozumění a zapamatování si textu. Na základě výzkumů je dokázáno, že téměř v 81 % byl zjištěn významný rozdíl v učení se textu, který byl podpořen obrázkovým materiálem. Neznamená to ale, že vždy musí obrazový materiál vést k efektivnějšímu způsobu se učit. Závisí to na vlastnostech dítěte, zda je více vizuální typ, nebo naopak.

Obrazový materiál má však také „afektivní stránku“, která je významná tím, že působí na dítě motivačně a esteticky a značně tak může vyvažovat nezáživnost a nezajímavost textu. (Gavora, 2012)

3.2 Význam komiksu a ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku

Již od raného dětství se pravidelným předčítáním pohádek a příběhů a následnou prací s obrázky a textem u dětí rozvíjí nejen emoční stránka dítěte, ale také dostatečná slovní zásoba a schopnost vyjadřování. Děti předškolního věku dokážou číst pohádky díky obrazovému materiálu i bez písmenek. V mateřské škole probíhá výchova k předčtenářské gramotnosti formou předčítání, prohlížení obrázků z knížek nebo čtení obrázků. Možností je i tzv. „řízené čtení“, kdy děti během četby mají možnost reagovat na text, prožít jej a uchopit. To je způsob, kterým se lépe učí novým slovům, slovními spojeními a větám, a to nejen v mateřském jazyce, ale i při osvojování si jazyka cizího.

3.3 Komiks

Komiks patří mezi žánry 20. století, přestože počátky komiksu sahají až do antiky a středověku.

„V současnosti je komiks pro většinu čtenářů jednoduchým obrázkovým příběhem, který zábavnou formou připodobňuje příběhy z oblasti fantazie či události z reálného společenského života.“ (Trnová, Janko, Trna, Pešková, 2016, s. 52)

Současné edukační prostředí potřebuje rozmanité didaktické prostředky, které díky svým nápaditým podnětům mohou napomoci při koncentraci a třídění nových poznatků. Komiks díky svým výrazovým prostředkům dokáže abstraktní jevy transformovat do podoby snadněji uchopitelné pro děti. Jeho obrazová povaha napomáhá rychlejšímu a snadnějšímu

vhledu do dané problematiky a může tak lépe vyhovovat současné generaci dětí. Textová složka komiksu je zajisté neméně důležitá, dokresluje smysl zobrazovaného a je proto zásadní pro celkové pochopení děje. Důležitou součástí je také sémantický prostor mezi panely, který umožňuje čtenáři domýšlet si, co a jak se odehrává. (Trnová, Janko, Trna, Pešková, 2016)

V různých studiích se objevují podobné definice komiksu. Jde o formu vizuálního umění sestávající se z obrazů, které korespondují s textem ve formě tzv. „bublin“. (Tiemensma, 2009). Jiní spojují tuto „narativní formu“ s obrazy uspořádaných v pořadí za sebou v panelech či bublinách, obsahujících narativní/přímou řeč či myšlenku, případně další informace a titulky ve spodní části panelu. Díky těmto vlastnostem a způsobu formátování komiks přispívá k lepšímu a snazšímu porozumění děje, zejména pro studenty L1 a L2. (Tiemensma, 2009)

Definice komiksu podle Čeňkové: „Komiks neboli obrázkový kreslený seriál vyniká výraznou dějovostí. Jeho cílem je bezprostřední vyvolání reakce, komunikačního dosahu, vyniká také emocionalitou a zřetel si klade na vzbuzení napětí a vzrušení. Komiks vypráví příběh pomocí obrazů, čímž podporuje vizuální vnímání čtenáře. Text bývá zhuštěný a umístěný v tzv. obláčku, který vychází jakoby z úst hrdinům. Existují však také komiksy, které jsou zcela bez textu, nebo mají text pod obrazy.“ (Čeňková, 2006)

Will Eisner ve svém díle „Graphic Storytelling“ uvádí, že vyprávět příběh lze bez ohledu na to „jaké moderní technologie existují“, pouze dvěma způsoby. Slovy (orálně, nebo písemně), nebo vizuálním zobrazením. V komiksu jsou obě tyto metody uplatněny (Eisner, 1996). V komiksu jsou obrázky obvykle vykresleny ekonomicky, aby se zapojil proces představivosti a dal tak prostor k užití jazyka. Tyto obrazy v komiksech nazývá tzv. „stereotypy“. Stereotypy jsou používány i ve světě pohádek.

3.3.1 Zásady pro tvorbu vzdělávacích komiksů

Chce-li učitel využít komiks jako didaktický prostředek právě třeba k osvojování cizího jazyka u dětí v MŠ, nejprve si musí promyslet záměr, k čemu by měl směřovat, co jím chce docílit. Dále je zapotřebí zredukovat fakta do snadno pochopitelných pojmů a ověření jejich validity v literatuře, narativní a technický scénář, pilotáž a úpravy, realizace a vyhodnocení. (Koutníková a Wiegerová, 2017)

Při tvorbě vlastního komiksu je potřeba dbát těchto zásad:

- vyvarovat se přílišných zjednodušení a podbízivých názvů

- vyvarovat se nerealistických zobrazení a nonsensu
- ujistit se studiem odborné literatury, že nepřetrvávají mylné koncepty o jevu
- vizuální zobrazení by mělo být kompatibilní, vnímání obrazu by dítě mělo vést k imaginaci, co není zjevné, by si percipient měl umět vybavit
- obrazová složka komiksu by měla být dominantní, text by měl sloužit jen k dokreslení obrazové informace
- komiks by měly být generově i sociálně neutrální
- zachovat výtvarně estetickou úroveň zpracování (poutavost, motivace, porozumění)
- vyvarovat se přílišné abstrakci či kýčovitosti
- vést k dílčí práci s obrazy (dotváření komiksů, provázanost s praktickými činnostmi)
- neopomenout efektivitu jednoduchosti a srozumitelnosti
- využít specifického jazykového projevu (onomatopoeia, propojené vizuálním ztvárněním – bubliny, orámování, interpunkce)

Pro své charakteristické vlastnosti jako jsou vizuálnost, motivace, stálost, zprostředkování a popularnost lze komiks využít v jakémkoliv vzdělávacím odvětví a pro věkově rozdílné recipienty. Mnoho inovativních učitelů tak již učinila s velkým úspěchem a vznikla tak spousta vzdělávacích materiálů pro novou generaci.

3.3.2 Silné a slabé stránky komiksu

Předpokladem úspěšnosti využívání komiksů v procesu vzdělávání je nejen kvalita zpracování komiksů po stránce odborné a didaktické, ale také dostatečná pedagogická zkušenost pedagoga a připravenost dětí na práci s komiksem.

Pozitiva komiksů jsou spatřována zejména v silné motivační složce, podpory kritického myšlení, představivosti, schopnosti vyjadřování a porozumění. Prolínáním do mezipředmětových oblastí také napomáhá využívání komiksů.

V případě, že komiksy jsou zapojovány do vzdělávání bez vhodného metodického postupu, může to vést k oslabení pozitivních účinků komiksů. Přílišné zkracování a zjednodušování textu může vést k vágnosti a nesprávným představám. Není-li kladen dostatečný důraz na textovou složku, pak nemusí dojít k rozvoji předčtenářské gramotnosti. Také nevhodný obsah může vést k nevhodným projevům chování. (Trnová, Janko, Trna, Pešková, 2016)

3.4 Ilustrovaná pohádka

Bez pohádek si snad dětství ani nedokážeme představit. Pohádka je pro dětskou duši nepostradatelná, a přestože žijeme v dost uspěchané době, neměli bychom opomíjet její podstatný význam pro vývoj dítěte jak v mateřském jazyce, tak i v osvojování cizího jazyka má nezastupitelnou roli.

3.4.1 Role ilustrované pohádky v osvojování cizího jazyka

V předškolním věku děti nejvíce prožívají pohádky. Rozvíjení jazykových dovedností není pouhou záležitostí lingvistických prvků, ale některé studie uvádějí, že je zapotřebí integrovat i další obor, kterým je literatura. Pohádka jako médium podpory jazykových schopností je zejména zdůrazňována v raném věku dítěte. Jednak je pohádka vhodná pro všechny věkové kategorie, je bohatým zdrojem pro rozvoj jazykových kompetencí a využívá autentického modelu použití jazyka. (Purbani a Riyadhus Sholichah, 2018)

Pohádka umožňuje dětem vhled do magického a fantazijního světa plného dobrodružství. Je to příležitost, jak si vyzkoušet „život nanečisto“. Už samotný typický začátek pro pohádky „Bylo, nebylo“ upoutá pozornost dětí a láká k poslechu. Jazyková práce při poslechu pohádky vyvolává přirozenou komunikaci, vzbuzuje dětskou představivost, vyzývá k přemýšlení. Děti se samy stávají aktéry děje. Pokud je vyprávění děje přiměřené věku a jazykové vybavenosti dítěte, a to i v cizím jazyce, dítě porozumí dříve kontextu a obecnému významu než samotnému jazyku.

Pohádky v cizím jazyce je potřeba pro dětské recipienty zjednodušit, jelikož děti mají omezenou slovní zásobu. Děti již v předškolním věku se dokážou s textem vyrovnat tak, že pro ně není nezbytné porozumět každému slovu, důležitý je sled klíčových slov nebo neverbální projev při reprodukci textu a příprava před samotným procesem čtení pomohou dětem poskládat celý příběh. „Čím více je příběh zasazen do kontextu, tím větší je motivace k používání nového jazyka. Příběh nenásilně propojí vnímání skutečnosti z různých úhlů pohledu, tzv. holistickým – celostním přístupem.“ (Doláková, 2015, s. 11)

3.4.2 Dělení pohádek podle obsahu

Doláková ve své publikaci rozlišuje pohádky podle obsahu:

- klasické pohádky

- bajky, příběhy o zvířatech
- pohádky s opakujícím se a narůstajícím dějem
- dobrodružné a romantické příběhy
- básně, písně, říkadla
- moderní umělé pohádky
- pohádky určené pro výukové účely (Doláková, 2015)

Jak sama uvádí: „I ten nejmenší příběh, který dětem nabídneme, se dá využít v celé řadě pohádkou motivovaných aktivit, které napomohou dětem snadněji zvládat nelehký proces učení.“ (Doláková, 2015, s. 14)

3.4.3 Srovnání komiksu a ilustrované pohádky v procesu osvojování cizího jazyka

Komiks vypráví příběhy zejména pomocí obrazu. Jeho vizuální a estetický charakter převažuje a předpokládá fantazii čtenáře, aby si na půli cesty vytvořil svůj vlastní textový doprovod. Neopomenutelnou složkou komiksu je také humor. Propojení obrázků a textu upevňuje levo – pravou orientaci pro budoucí nácvik čtení. Komiksy mívají jasnou dějovou linii, ruku v ruce zde jdou složka jak lingvistická, tak i umělecká. Jakmile však v textu klesne počet vyobrazení, stává se složitějším, jelikož ne každý si umí vytvářet své vlastní představy spojené s dějem. Komiks je také velice hravým médiem, které vybízí ke hře, ke změnám a vlastní tvorbě. Komiks je kreativní žánr, má bavit a podněcovat k tvořivosti.

Ilustrovaná pohádky u dětí slouží k jazykové zkušenosti převážně z poslechu. Odborníci se shodují na tom, že je lépe dnes, stejně jako v minulosti, pohádky vyprávět než číst, neboť pohádka je původně výtvar slovesné kultury, který žije vyprávěním a nasloucháním. Když už je ale čteme, měli bychom je předčítat s citovým zaujetím pro příběh a pro dítě, s citem pro to, co pro ně pohádka může znamenat. (Černoušek, 2019)

Často právě u pohádky nalézají děti odpovědi na mnohé otázky. Díky neustálému procvičování práce s textem pohádek, se podporují nejen komunikační dovednosti, ale také morální a kulturní citění. Děti dokážou poslouchat příběhy stále dokola, poslechem se stimuluje mozková činnost. Dítě se učí správné výslovnosti, intonaci řeči a vyjádření svých myšlenek. Rozvíjí se kognitivní funkce jako paměť, myšlení, empatie, schopnost úsudku, plánování a systematizace. (Doláková, 2015)

Oba tyto žánry v osvojování cizího jazyka by měly mít své zastoupení. Je třeba mít na mysli jejich specifčnost a učitelé by při práci s těmito literárními texty měli primárně umět odlišit jejich aspekty. Zejména u komiksového zpracování je velmi důležitá vizuální forma sdílení informací, kdežto u pohádky je primární text a obrázky jsou doplňující.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část mé diplomové práce se zabývá výzkumem za pomoci smíšeného designu, propojením kvantitativní a kvalitativní metodologie. Je tvořena dvěma částmi. V první části jsem realizovala výzkum kvantitativní metodou pomocí standardizovaného dotazníku určeného pro pedagogy MŠ, pro druhou část jsem zvolila design akčního výzkumu za pomoci kvalitativní metody. Pro vyhodnocení a sběr dat z akčního výzkumu jsem uplatnila jednu z technik (fází) akčního výzkumu tzv. asynchronní online interview.

Design akčního výzkumu jsem zvolila z toho důvodu, že je považován za výzkum praktiků a v této práci jsem si chtěla ověřit nejen praktičnost vlastních zpracovaných materiálů určených pro osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku, ale zejména analyzovat zkušenosti pedagogů a jejich zpětnou reflexi na využívání grafických příběhů v cizím jazyce.

Dotazníkové šetření bylo prvním krokem ke zmapování situace a zjištění, zda vybraný vzorek respondentů využívá různé druhy žánrů dětské literatury ve výuce anglického jazyka a kterým z těchto žánrů dávají přednost, případně jaká je jejich dostupnost.

K potřebám naplnění dalšího výzkumného cíle, a to ověření komiksového zpracování pohádky a porovnání s ilustrovanou pohádkou ve výuce anglického jazyka, jsem poskytla vlastní zpracovaný materiál k analýze. Jeho oblíbenost u dětí při výuce anglického jazyka jsem následně vyhodnotila za pomoci již výše zmiňovaného asynchronního online interview za účelem zjištění, zda byl zkoumaný vzorek pro pedagogickou praxi přínosem, či nikoliv.

4.1 Cíl výzkumu

Ve své práci jsme si stanovily hlavní výzkumný cíl, a to zjistit:

Jaké mají respondenti zkušenosti s využíváním komiksů a ilustrovaných pohádek v rámci počátečního osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

4.2 Výzkumné otázky

V souvislosti s cílem výzkumu jsme si stanovily dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké zpracování příběhu je u dětí oblíbenější z pohledu pedagoga?
2. Jaká je náročnost přípravy a dostupnost materiálu?
3. Kterému zpracování příběhu dávají pedagogové v praxi přednost?

4.3 Výzkumná metoda

Pro ověření výzkumných otázek jsem nejprve zvolila dotazníkové šetření, které mělo jasně stanovený cíl, a to zmapovat do jaké míry mají respondenti zkušenosti s využíváním grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku, které jsou nejoblíbenější a proč. Při vlastní konstrukci dotazníku jsem si nejprve vytvořila vstupní část, kde jsem se krátce představila a vysvětlila respondentům svůj záměr a cíl mého výzkumu jako i pokyny, jak mají dotazník vyplnit a co je čeká. V první části dotazníku jsem se zaměřila na otázky, které nejprve v úvodu měly mapovat faktografické údaje. (Gavora, 2010)

Otázky 1 až 4 mapují vzorek respondentů a nejsou součástí analýzy výzkumné části. Poté následovaly otázky, které se již vztahovaly k samotnému výzkumu a ty jsem se snažila logicky uspořádat tak, aby respondentů neodradily, a jejich posloupnost jsem řadila od jednoduššího po složitější. Na závěr dotazníku bylo poděkování za spolupráci. Dotazník, se skládal celkem z 13 otázek, z toho byly 4 otevřené a 9 uzavřených.

V druhé fázi výzkumu, šlo o ověření zpracovaných materiálů v praxi a zjištění, které se těší větší oblibě u dětí z pohledu pedagoga či kterému z příběhů dává pedagog přednost, a to prostřednictvím designu akčního výzkumu.

Za zakladatele akčního výzkumu je považován americký sociální psycholog narozený v Německu Kurt Lewin. Ten vysvětluje akční výzkum jako spirálovitý proces, ve kterém nejprve zmapujeme problém, poté se navrhne jeho možné řešení, které je následně implementováno a sleduje se jeho úspěšnost. Musí dojít k vyhodnocení a reflexi a celý cyklus se tak opakuje. „There is nothing so practical as a good theory.“ (Lewin, 1951, s. 169)

Jak uvádí T. Janík (2004) v knize *Cesty pedagogického výzkumu*, akční výzkum je vzájemné propojením teorie s praxí, a to tak, že praxe se „teoretizuje“ a teorie se „praktikuje“ v gradujícím cyklu, čímž dodává celému vzdělávacímu procesu hybnost, bez které by zůstal na mrtvém bodě. V pedagogice se tedy akční výzkum využívá zejména k tomu, aby učitelé mohli lépe identifikovat problémy ve své praxi a za pomoci tohoto nástroje je i řešit. (Janík in Maňák, Švec, ed., 2004)

Existují různé pojetí typů akčního výzkumu v závislosti na množství zúčastněných. Prvním z nich je tzv. individuální, kdy v tomto výzkumu je participujícím učitel, který řeší problém

či spornou otázku ve třídě. Druhým typem je tzv. skupinový, kde participujícím je skupina učitelů, která řeší jasně vytyčenou problémovou otázku a v neposlední řadě je tady třetí typ tzv. týmový, kde si učitelé z různých resortů škol podílejí na vyřešení daného problému, a to tak, že si společně kladou otázky, které analyzují, sbírají data, vzájemně si informace předávají a plánují, jak svá rozhodnutí a stanoviska zrealizovat. (Ferrance, 2000).

Výchozím momentem tedy u akčního výzkumu je problémová situace, kterou můžeme chápat tak, že jednáním učitele vychází z určité reflexe a jelikož je učitel profesionál, intuitivně se přiklání k jejímu cílevědomému a systematickému řešení. Proces akčního výzkumu má několik fází. V první fázi učitel hledá východisko a snaží se klást otázky typu, co chce zkoumat, jaká je časová dotace, jaké jsou šance úspěchu a tím si vlastně vytváří základnu pro druhou fázi výzkumu tzv. sběr informací a dat z rozhovorů, pozorování či jiných. Ve třetí fázi se učitel zaobírá interpretací a vyhodnocením těchto dat. Čtvrtá fáze je sdílení našich představ o tom, co je a není správné. V páté fázi vytváříme strategie a vytváříme plány pro další jednání. V šesté fázi je aplikujeme a v poslední sedmé fázi veškerá zjištění formulujeme a předáváme dalším kolegům, případně publikujeme. (Janík in Maňák, Švec ed., 2004)

Pro mou závěrečnou práci jsem zvolila typ individuálního akčního výzkumu k ověření komiksové a ilustrované verze pohádky.

V přípravné fázi jsem si nejprve vypracovala svůj vlastní metodický materiál, abych si ověřila, které jazykové dovednosti se u dětí pomocí něho rozvíjí, jaká je jeho časová náročnost a dostupnost materiálů a aplikací při tvorbě komiksu ve srovnání s ilustrovanou pohádkou a v neposlední řadě, abych zjistila zpětnou vazbu, který z vypracovaných materiálů se více osvědčil v praxi a kterému by případně dali přednost pedagogové ve výuce anglického jazyka, a tím přispěli k efektivnějšímu rozvoji jazykových kompetencí u dětí předškolního věku. Co se týče časové dotace na zpracování těchto materiálů, tak komiksová verze pohádky byla náročnější, zejména z důvodu mého prvotního seznamování se s aplikací *StoryboardThat*, která je využitelná a dostupná pro všechny, kteří by v budoucnu chtěli s komiksem pracovat. Na druhou stranu nabízí nesčetně možností, ať už přímého komiksového zpracování, tak i různých variant pro činnosti spojené s rozvíjením jazykových kompetencí a práci s textem. Přesvědčila jsem se, že již další tvorba komiksu se časově vyrovnala druhé verzi pohádky, kterou jsem vytvořila na základě dostupných materiálů na mém pracovišti či za pomoci internetových

odkazů. Snažila jsem se jednotlivé činnosti naplánovat tak, aby vyučovací jednotka působila kompaktně, aby děti pochopily smysl příběhu a jednotlivých navazujících činností, aby se činnosti střídaly a děti byly při nich aktivní.

Vzhledem k pandemické situaci Covid19 jsem bohužel nemohla realizovat svůj výzkum sama, jelikož pracuji ve speciální mateřské škole. Musela jsem tedy zvolit náhradní řešení a oslovit paní učitelku, která by byla ochotna můj design výzkumu dle instrukcí aplikovat v praxi.

4.4 Respondenti

V kvantitativním dotazníkovém šetření jsem oslovila respondenty pomocí sociálních sítí skupin, které se profilyovaly jako učitelé mateřských škol. Bohužel jsem ale nevystihla dobu vhodnou pro získání dostatečného vzorku respondentů, mnoho dalších studentů volilo tuto cestu k vyplnění svých dotazníků, a tak návratnost byla poměrně nízká. Oslovila jsem proto 50 soukromých jazykových škol a konečný stav odpovědí respondentů byl 61. Z faktografických údajů v prvních 4 otázkách z dotazníku vyšlo najevo, že délka praxe u většiny respondentů byla v rozmezí 1-5 let, což se ukázalo, že většina zkušených pedagogů s lety praxe z nějakého důvodu nemají zájem vyplňovat dotazníky.

Pro realizaci akčního výzkumu jsem si vybrala mateřskou školu J. K. Tyla ve Valašském Meziříčí. Je to velká městská školka s celkem osmi odděleními ve dvou propojených budovách. Vybrala jsem si ji proto, že jsem tady působila jako učitelka 8 let. Nejprve jsem oslovila paní ředitelku a následně s jejím souhlasem jsem se spojila s paní učitelkou, která má na starosti kroužek angličtiny pro předškoláky. Představila jsem jí svůj záměr výzkumu, předala jsem jí své materiály k prostudování a případným dotazům. Dále jsme bohužel byly nuceny být v kontaktu jen přes sociální sítě, ale měla jsem tu možnost se s dětmi alespoň seznámit a pozdravit je.

Paní učitelka má v kroužku anglického jazyka celkem 13 dětí z toho 6 dívek a 7 chlapců. Děti jsou předškolního věku, žádné z nich nepochází z bilingválního prostředí. Zájmový kroužek děti mají dvakrát do týdne po dobu 30 minut.

Jak sama uvádí, děti se hlásí daleko víc, zájem je veliký i u dětí mladšího věku, ale jazykové vzdělání má pouze ona, a proto jsou při výběru zohledňovány děti předškolního věku.

Paní učitelka má státní jazykovou zkoušku úrovně C1 a praxi v oboru má 10 let, vzdělávání dětí v anglickém jazyce se věnuje 10 let.

4.5 Analýza dat

V této kapitole se zaměřím na zpracování a interpretaci výsledků jak z dotazníkového šetření, tak ze samotného akčního výzkumu.

V rámci mé diplomové práce také vznikl materiál, jehož účelem bylo ověřit, které ze zpracovaných pohádek se těší větší oblíbenosti jak u dětí, tak pedagogů a zda je jejich přínos v oblasti jazykových kompetencí u dětí předškolního věku významný. Zjišťuje také, do jaké míry jsou učitelé schopni se sami podílet na tvorbě těchto materiálů a obohatit tak dětem proces osvojování cizího jazyka. Tento materiál by měl být především inspirací k zařazování krátkých příběhů a pohádek do výuky anglického jazyka, jehož doplnění a modifikace je možná dle potřeb a zájmu pedagoga.

4.5.1 Analýza dotazníku

Výzkumným vzorkem pro dotazníkové šetření bylo široké spektrum pedagogů, kteří se zabývají cizojazyčným vzděláváním dětí předškolního věku v mateřských školách. Na portále www.surveymonkey.com jsem vytvořila elektronický dotazník, který jsem nejprve prostřednictvím sociálních sítí rozeslala cíleným skupinám učitelek mateřských škol, následně jsem pomocí e-mailu rozeslala dotazník ředitelům 50 soukromých jazykových škol v celé České republice s prosbou o jeho vyplnění či přeposlání lektorům, kteří externě spolupracují s mateřskou školou. Konečný výzkumný vzorek tvořil 61 respondentů. Dotazník ve své úvodní části zjišťoval pozici respondentů ve vztahu k cizímu jazyku, jejich vzdělání, délku praxe a zaměření mateřských škol. V další části dotazníku jsme se zaměřily již na jednotlivé žánry využívané v osvojování cizího jazyka, jejich pozitiva, negativa, dostupnost materiálů.

Otázka č. 1. V jaké pozici uvádíte cizí jazyk u dětí předškolního věku?

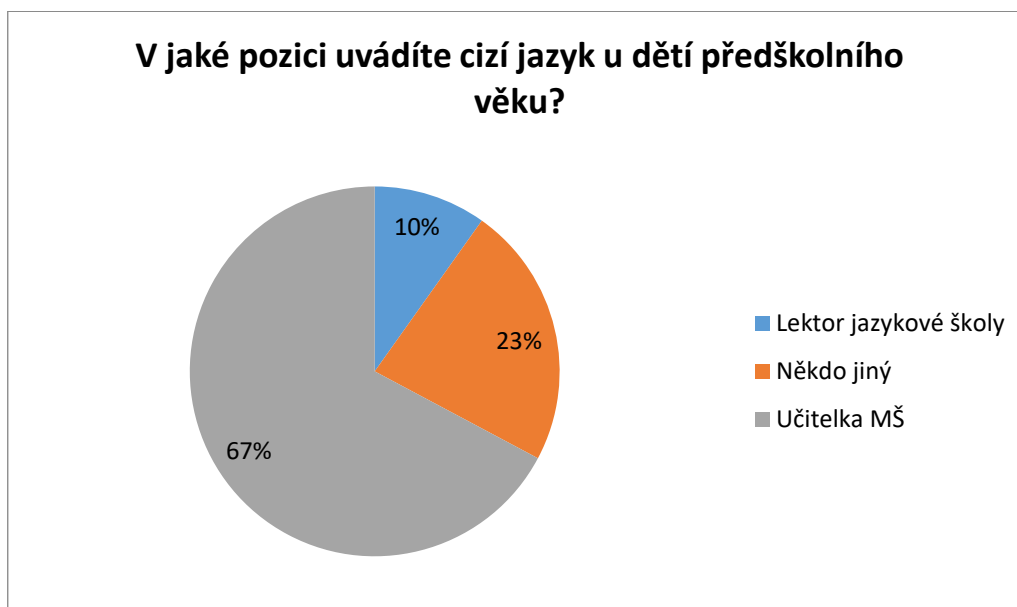
Z tabulky uvedené níže jsem získala vzorek respondentů, kteří uvádí cizí jazyk u dětí předškolního věku a jeho převážnou většinu tvořily učitelky mateřských škol s četností 67 %. Na pozici „někdo jiný“ je odpověď respondentů značná ve srovnání s poslední položkou

lektorem jazykové školy. Lektorů cizího jazyka na úrovni mateřské školy je poměrně málo, což může vypovídat o tom, že se svým vzděláním je pro ně výuka malých dětí neatraktivní.

Tabulka 1 Zjištění, v jaké pozici uvádí respondenti cizí jazyk

V jaké pozici uvádíte cizí jazyk u dětí předškolního věku?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Lektor jazykové školy	6	8 %
Někdo jiný	14	23 %
Učitelka MŠ	41	68 %

Graf 1 Zjištění, v jaké pozici uvádí respondenti cizí jazyk



Otázka č. 2. Jaké je Vaše dosažené vzdělání v cizím jazyce?

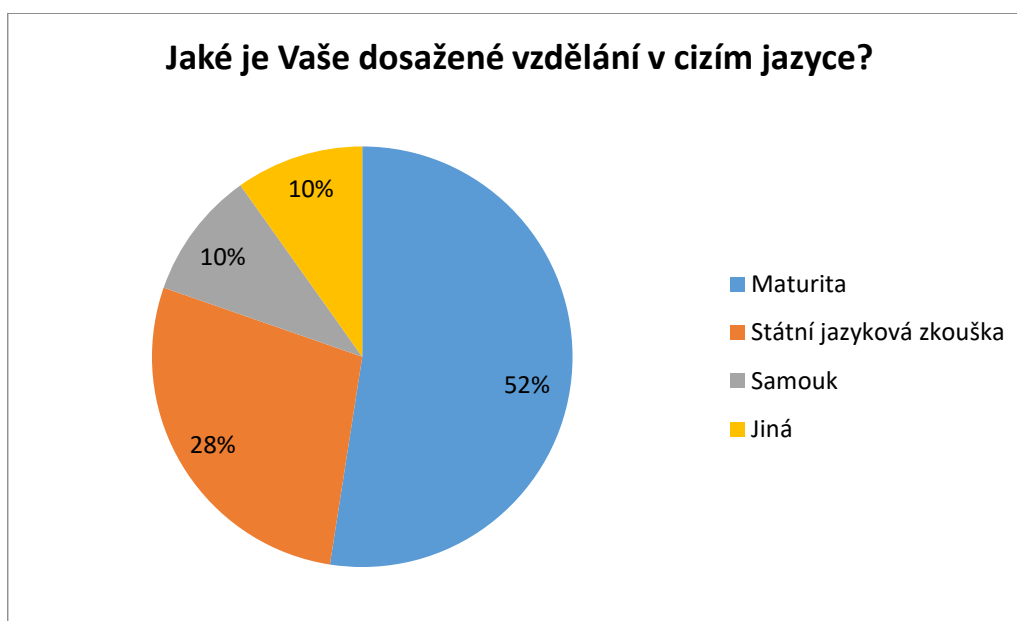
V této otázce zaměřené na dosažené vzdělání, jsem zjišťovala úroveň jazykových znalostí pedagogů či lektorů a jiných věst dětí v osvojování cizího jazyka. Většina respondentů uvedla maturitu 54 % jako nejvyšší cizojazyčné vzdělání, co bylo ale velmi překvapivé, je procento samouků 34 %. Toto číslo ale nemusí vypovídat jednoznačně o tom, že se jedná o nekvalifikované respondenty, vzhledem k tomu, že i mezi nimi může být rozdílná úroveň znalostí anglického jazyka v závislosti

na zkušenostech např. ze zahraničních pobytů apod. I tak z výpovědí vyplývá, že je zřejmě zapotřebí kvalitnější pregraduální příprava učitelů mateřských škol v cizím jazyce. Učitelka cizího jazyk v MŠ by měla disponovat úrovní B2. Dle mého názoru může být tento fakt také odrazem reálné soutěživosti mezi školkami a snahou zaujmout rodiče a přilákat tak větší počty dětí do tříd, a to i bohužel za cenu neodborného vedení.

Tabulka 2 Nejvyšší dosažené cizojazyčné vzdělání

Jaké je Vaše dosažené vzdělání v cizím jazyce?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Maturita	32	52 %
Státní jazyková zkouška	17	28 %
Samouk	6	10 %
Jiná	6	10 %

Graf 2 Zjištění nejvyššího dosaženého vzdělání



Otázka č. 3. Kolik let máte praxi v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

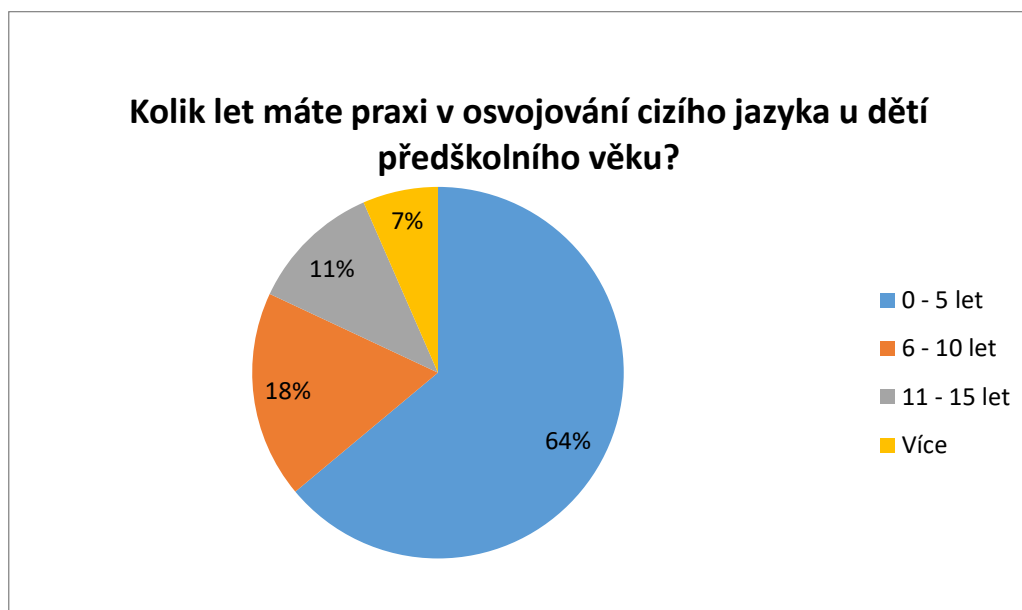
V této položce zjišťování délky praxe, respondenti s praxí do 5 let značně převyšovali nad ostatními - 64 %. Nazvala bych to nástupem „nové generace učitelů“, kdy už v jejich přípravě jsou zakotveny základy cizího jazyka, podpořeny stážemi v zahraničí, povinnému vzdělávání v cizím jazyce. Tady zaznamenáváme fakt, že respondenti s praxí 11-15 let a celkovou četností jen 11 % mohou být učitelé z období,

kdy jazyky ještě nebyly povinně vyučovány na primárním stupni, tudíž jazykové vzdělání nebylo na takové úrovni jako dnes a se stupňující se délkou praxe se snižuje počet respondentů, kteří zřejmě cizí jazyk ovládali, a může to poukazovat na tuto skutečnost.

Tabulka 3 Dosažená praxe u učitelů cizího jazyka

Kolik let máte praxi, v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?	Absolutní četnost	Relativní četnost
0–5 let	39	64 %
6–10 let	11	18 %
11–15 let	7	11 %
Více	4	7 %

Graf 3 Délka praxe v osvojování cizího jazyka



Otázka č. 4. Jaké je zaměření Vaší MŠ?

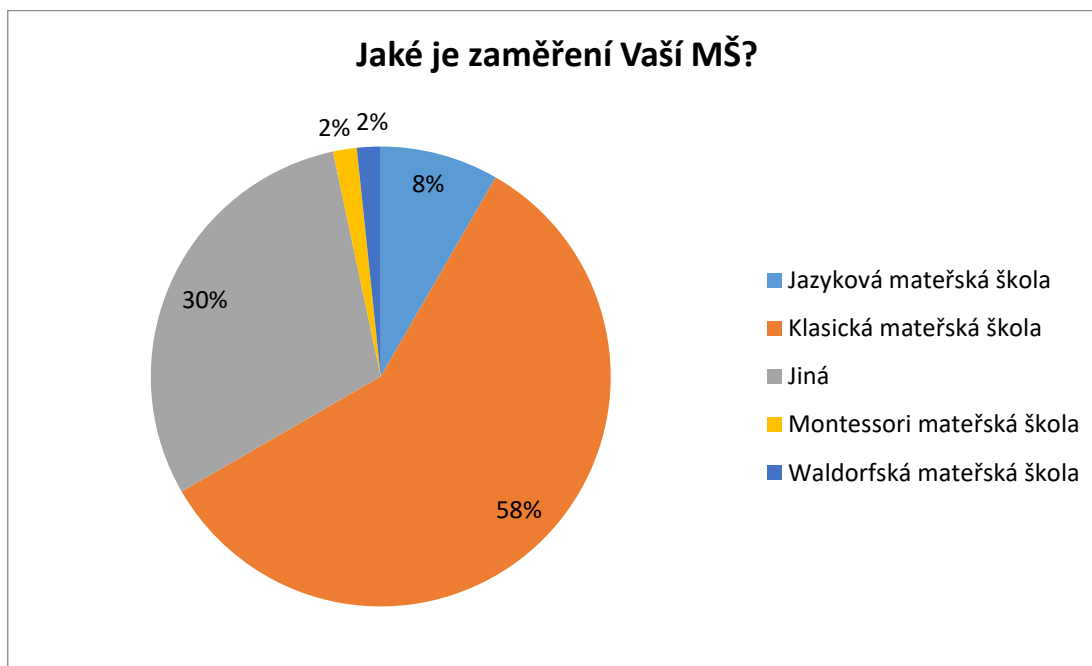
V této otázce celkem 58 % respondentů uvedlo, že působí v klasické mateřské škole, 30 % respondentů uvádí jiné zaměření MŠ a jazykových mateřských škol odpovědělo jen 8 %. Tady můžeme usuzovat, že jazykových mateřských škol je malé procento, protože se většinou jedná o placené soukromé resorty a v porovnání s množstvím státních škol je jich také podstatně méně. Překvapivé jsou i výsledky z alternativních mateřských škol,

očekávala jsem větší četnost, pouze malé procento respondentů odpovědělo 2 %. Označení jiná, nejsou známá, přestože 30 % patří mezi druhou nejpočetnější skupinu MŠ, můžeme se pouze domnívat, že se jedná o soukromé mateřské školy či alternativní, řídicí se svými programy.

Tabulka 4 Zjištění, jaké je zaměření MŠ

Jaké je zaměření Vaší MŠ?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jazyková mateřská škola	5	8 %
Klasická mateřská škola	35	58 %
Jiná	18	30 %
Montessori mateřská škola	1	2 %
Waldorfská mateřská škola	1	2 %

Graf 4 Zjištění, jaké je zaměření MŠ



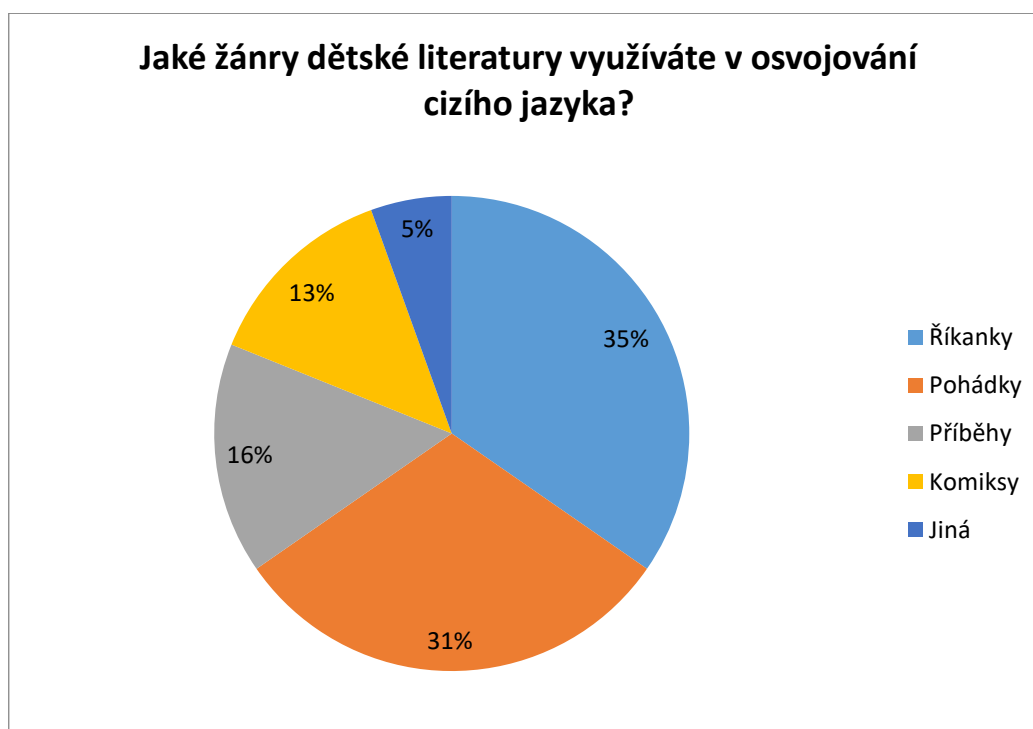
Otázka č. 5. Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka?

Jak můžeme vidět v tabulce níže, nejčtenější z využívaných žánrů jsou říkanky 35 % a v těsném závěsu za nimi jsou pohádky 31 %. Příběhy 16 % a komiksy s 13 % jsou také zastoupeny v blízkém poměru za sebou a pouze 5 % odpovědí respondentů jsou uvedeny jiné žánry. Poměr odpovědí není překvapující, říkanky i pohádky se učíme prvotně i v mateřském jazyce, ne jinak tedy tomu je i v tomto případě.

Tabulka 5 Nejvyžívanější žánry dětské literatury

Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Říkanky	44	35 %
Pohádky	39	31 %
Příběhy	20	16 %
Komiksy	17	13 %
Jiná	7	5 %

Graf 5 Nejvyžívanější žánry dětské literatury



Porovnání otázky č. 4 a č. 5. Zaměření MŠ a využití jednotlivých žánrů.

V tabulkách uvedených níže jsme se zaměřili na porovnání četnosti žánrů v závislosti na zaměření jednotlivých MŠ. **Jazykové MŠ** nejvíce využívají říkanky 31 %, pohádky a příběhy v 23 %, ale překvapivě nejméně komiksy, jen v 8 %. **Jiné MŠ** využívají nejvíce také říkanky 31 %, pohádky 29 %, ale komiksy 21 % více než příběhy 16 %. **Klasická MŠ** uvádí 37 % říkanky, 34 % pohádky, 13 % příběhy a 12 % komiksy. Ve všech typech školek, tedy nejvíce, využívají říkanky, nejméně komiks využívají jazykové školky a klasické, a co týče pohádek a příběhů, nespatriili jsme výrazné rozdíly, jsou zastoupeny v řadě oblíbenosti u všech typů MŠ, hned po říkankách. Lze se tedy domnívat, že říkanky snad pro svou jednoduchost a snadné zapamatování jsou nejoblíbenější a nejlépe zvládnutelné i pro učitele. To že komiks má poměrně velké zastoupení ve školkách „jiných“ může reflektovat to, že mohou být lépe materiálně vybaveny, nebo se lépe orientují v jejich dostupnosti.

Srovnávací tabulky 4–5 Porovnání zaměření MŠ a využití jednotlivých žánrů

Jazyková mateřská škola	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pohádky	3,00	23 %
Říkanky	4,00	31 %
Příběhy	3,00	23 %
Komiksy	1,00	8 %
Jiné	2,00	15 %

Jiná mateřská škola	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pohádky	11,00	29 %
Říkanky	12,00	31 %
Příběhy	6,00	16 %
Komiksy	8,00	21 %
Jiné	1,00	3 %

Klasická mateřská škola	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pohádky	25,00	34 %
Říkanky	28,00	37 %
Příběhy	10,00	13 %
Komiksy	9,00	12 %
Jiné	3,00	4 %

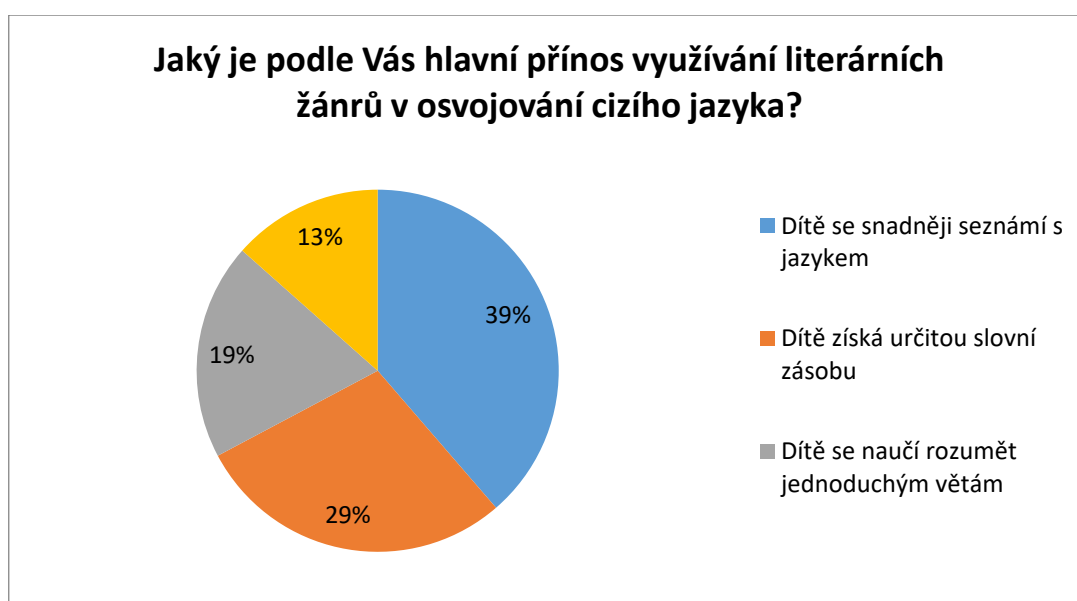
Otázka č. 6. Jaký je podle Vás hlavní přínos využívání literárních žánrů v osvojování cizího jazyka?

Dle respondentů se dítě snadněji seznámí s jazykem, a to v 39 %. Získání určité slovní zásoby uvádí 29 % a porozumění jednoduchým větám napomáhají jednotlivé žánry v 19 %. Podobně se shodli respondenti i v odpovědi na jednoduché otázky 13 %. Z toho lze vyvodit, že primárním záměrem je děti seznámit s jazykem a slovní zásobou, což je pochopitelné a určitě žádoucí. Můžeme se ale také domnívat, že porozumění větám patří již ke složitějším procesům vyžadující širší znalosti učitele v oblasti cizího jazyka a vzhledem k tomu, že většina pedagogů disponuje jen maturitním vzděláním z jazyka, lze předpokládat, že vyhledávají tu nejjednodušší formu v podobě jednoduché slovní zásoby a říkanek.

Tabulka 6 Hlavní přínos využívání literárních žánrů.

Jaký je podle Vás hlavní přínos využívání literárních žánrů v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dítě se snadněji seznámí s jazykem	46	39 %
Dítě získá určitou slovní zásobu	34	29 %
Dítě se naučí rozumět jednoduchým větám	23	19 %
Dítě se naučí rozumět a odpovídat na jednoduché věty	16	13 %

Graf 6 Hlavní přínos využívání literárních žánrů



Porovnání otázek č. 5 a č. 6. Oblíbenost jednotlivých žánrů a jejich přínos.

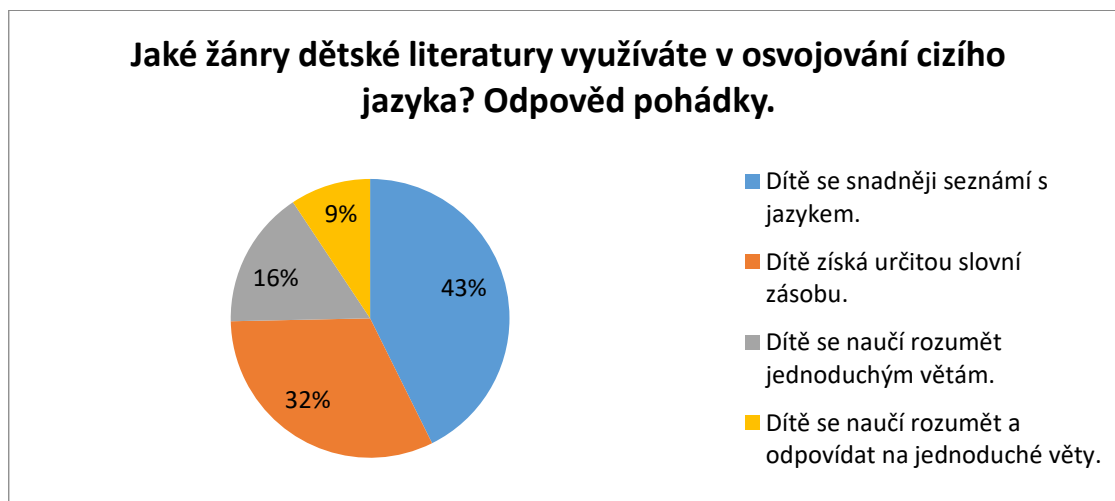
V porovnání jednotlivých žánrů a jejich přínosů se nejvíce respondenti shodli, že pohádkou seznamují děti s jazykem 43 % a určitou slovní zásobou 32 %. Nejméně je využitelná pro porozumění větám 16 % a odpovědím na ně 9 %. Zajímavý je poměr u říkanek, kde nejčtenější odpověď uvádějí respondenti stejně jako u pohádky seznámení s jazykem 33 %, ale jako druhou uvádějí, že se naučí rozumět a odpovídat v krátkých větách 26 %. Tady vnímám rozpor, v poměrně čteném zastoupení respondentů 26 %, kteří uvádějí, že říkankami lze se naučit porozumět a odpovídat na věty.

U příběhů a komiksů je porovnání stejné jako u pohádky, seznámení s jazykem a slovní zásoba a jejich procentuální zastoupení je v rozmezí 30–40 %. Závěr z tohoto porovnání může být takový, že většina respondentů se domnívá, že říkanky jsou hlavním klíčem k tomu, aby si dítě nejen seznámilo s jazykem, ale zvládlo i porozumění jednoduchým větám a reakci na ně, což je přinejmenším diskutabilní.

Srovnávací tabulky 5-6 Porovnání oblíbenosti a přínosu jednotlivých žánrů.

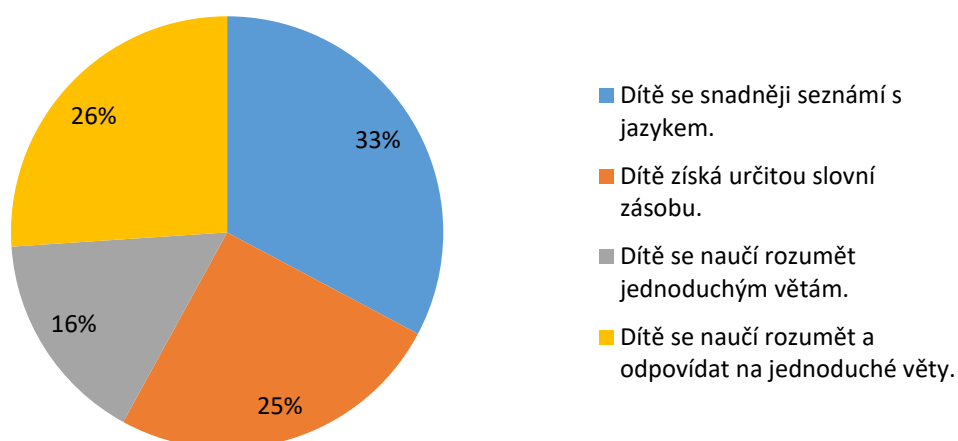
Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka? Odpověď pohádky.	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dítě se snadněji seznámí s jazykem.	32	43 %
Dítě získá určitou slovní zásobu.	24	32 %
Dítě se naučí rozumět jednoduchým větám.	12	16 %
Dítě se naučí rozumět a odpovídat na jednoduché věty.	7	9 %

Srovnávací graf 5-6 Porovnání oblíbenosti a přínosu jednotlivých žánrů



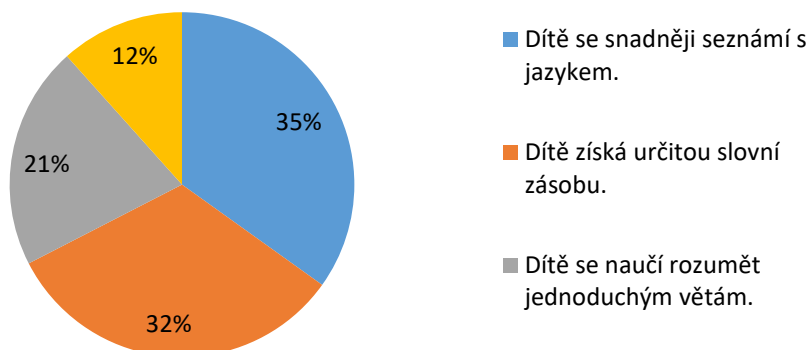
Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka? Odpověď říkanky.	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dítě se snadněji seznámí s jazykem.	39	33 %
Dítě získá určitou slovní zásobu.	30	25 %
Dítě se naučí rozumět jednoduchým větám.	19	16 %
Dítě se naučí rozumět a odpovídat na jednoduché věty.	31	26 %

Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka? Odpověď říkanky.



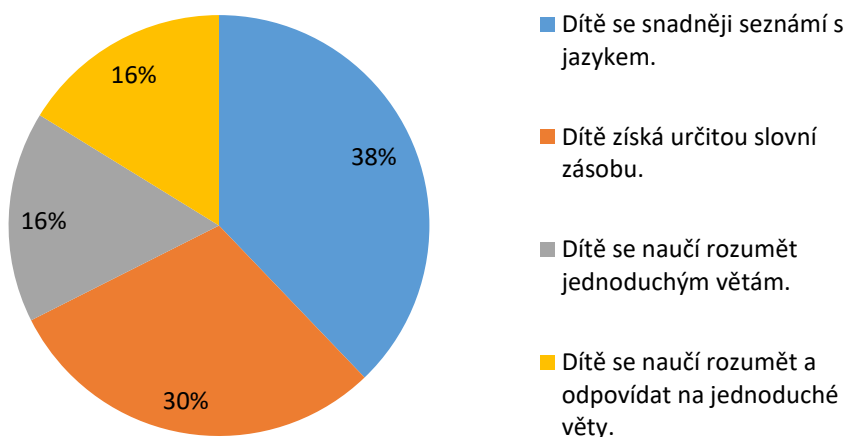
Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka? Odpověď příběhy.	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dítě se snadněji seznámí s jazykem.	15	35 %
Dítě získá určitou slovní zásobu.	14	32 %
Dítě se naučí rozumět jednoduchým větám.	9	21 %
Dítě se naučí rozumět a odpovídat na jednoduché věty.	5	12 %

Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka? Odpověď příběhy.



Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka? Odpověď komiksy.	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dítě se snadněji seznámí s jazykem.	14	38 %
Dítě získá určitou slovní zásobu.	11	30 %
Dítě se naučí rozumět jednoduchým větám.	6	16 %
Dítě se naučí rozumět a odpovídat na jednoduché věty.	6	16 %

Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka? Odpověď komiksy.



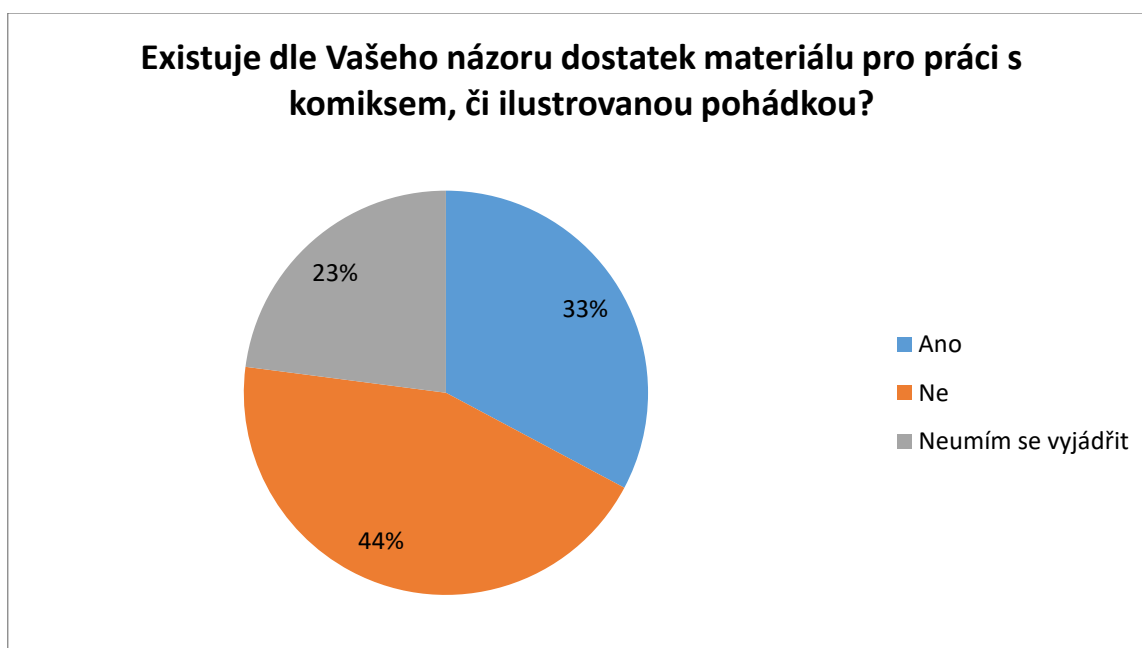
Otázka č. 7. Existuje dle Vašeho názoru dostatek materiálu pro práci s komiksem či ilustrovanou pohádkou?

Respondenti ve větší míře poukazují na nedostatek dostupných materiálů 44 %, obzvláště zajímavé je, že komiks byl výše zmíněn jako nejméně zastoupený, ale u komiksu převažuje názor respondentů, že materiálů je dostatek. U ostatních lze vyvozovat, že příčinou může být z části nedostupnost materiálu, nízké finanční možnosti, které nemusí pokrýt v dostatečné míře oblast didaktických pomůcek, zejména pokud se jedná o zájmový kroužek. Tahle otázka ale nebyla rozšiřující, tudíž neznáme důvod nedostatku materiálu pro práci s těmito žánry.

Tabulka 7 Zjištění dostupnosti materiálů

Existuje dle Vašeho názoru dostatek materiálu pro práci s komiksem, či ilustrovanou pohádkou?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	20	33 %
Ne	27	44 %
Neumím se vyjádřit	14	23 %

Graf 7 Zjištění dostupnosti materiálů



Otázka č. 8. Využíváte komiksové zpracování příběhů v osvojování cizího jazyka?

Respondenti uvedli z 49 %, že komiks využívají, a i přestože jej používají málo, třeba právě z důvodu jeho nedostatku na trhu, tak je to polovina z respondentů, což je z mého pohledu dobře. Druhá polovina respondentů uvedla 48 %, že komiks vůbec nevyužívá.

Tabulka 8 Komiksové zpracování

Využíváte komiksové zpracování příběhů v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	30	49 %
Ne	29	48 %
Neumím se vyjádřit	2	3 %

Graf 8 Komiksové zpracování



Otázka č. 9: Jaké jsou podle Vás pozitiva využívání komiksů v osvojování cizího jazyka?

V této položce mohli respondenti vyjádřit svůj názor, zkušenost s využíváním komiksů v osvojování cizího jazyka. Otevřenou otázku jsem nejprve zpracovala prostřednictvím otevřeného kódování, kategorizovala a segmenty jednotlivých kategorií porovnávala v následující tabulce. Nejčastější odpovědi respondenti uvedli spojení obrázků s textem 38 %. Zdůvodňovali to tím že: „Obrázky doprovázené jednoduchým textem jsou pro děti předškolního věku lépe pochopitelné a jde o zábavnou formu předávání znalostí“, nebo že: „Děti lépe rozumí obrázkům díky jednoduchému textu.“ Dalším výrazným prvkem respondenti označili v 18% jednoduchost, humor a propojení smyslového vnímání. „Komiks je pro děti zábavný, srozumitelně strukturovaný a působí na více smyslů.“ 16 % respondentů uvedlo, že s komiksem nemá žádnou zkušenost a 10 % se vyjádřilo, že v komiksech spatřují atraktivnost: „Možek si snáze vybaví to, co ho baví.“

Tabulka 9 Pozitiva komiksu

Jaká jsou podle Vás pozitiva využívání komiksů v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Atraktivnost	6	10 %
Jednoduchost	11	18 %
Nemám zkušenost	10	16 %
Spojení textu a ilustrace	23	38 %
Humor, přirozenost, propojení smyslů	11	18 %

Graf 9 Pozitiva komiksu



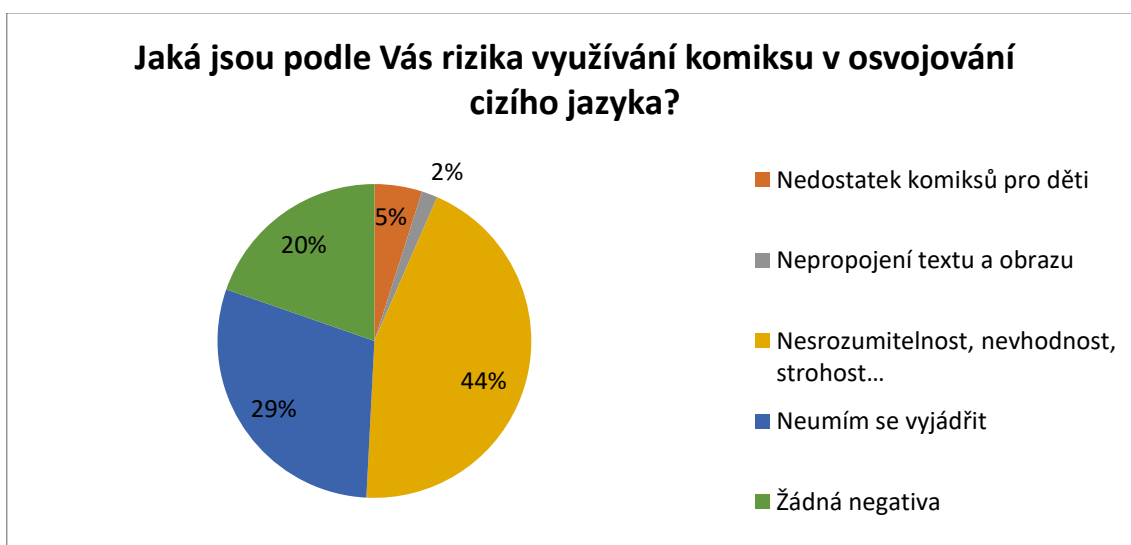
Otázka č. 10: Jaká jsou podle Vás rizika využívání komiksu v osvojování cizího jazyka?

Jako největší riziko využívání komiksů uvedlo 44 % respondentů jejich nesrozumitelnost, nevhodnost věku dětí a přílišnou strohost: „Komiks bývá odtržen od reality, používá slovní zásobu, kterou děti běžně neužívají, strohé věty.“ Dalším výsledkem bylo poměrně vysoké procento respondentů 29 %, kteří se neuměli vyjádřit, což vyplývá z šetření výše, kde téměř polovina respondentů uvedla, že komiks nevyužívá. Respondentů, kteří nespatřují žádná rizika komiksu, je 20 %, ale jak 5 % uvádí, je jich nedostatek: „Rizika nespatřuji, jen vidím nedostatek zajímavě podaných komiksů pro nejmenší děti, ale učitel může využít vlastní kreativity při vlastní tvorbě jednoduchých komiksů využitelných u nejmenších dětí.“ Jako špatné pochopení otázky, vidím odpověď 5 % respondentů, kteří uvedli jako riziko, nedostatek komiksů, což není odpověď na otázku.

Tabulka 10 Rizika komiksu

Jaká jsou podle Vás rizika využívání komiksu v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nedostatek komiksů pro děti	3	5 %
Nepropojení textu a obrazu	1	2 %
Nesrozumitelnost, nevhodnost, strohost...	27	44 %
Neumím se vyjádřit	18	29 %
Žádná negativa	12	20 %

Graf 10 Rizika komiksu



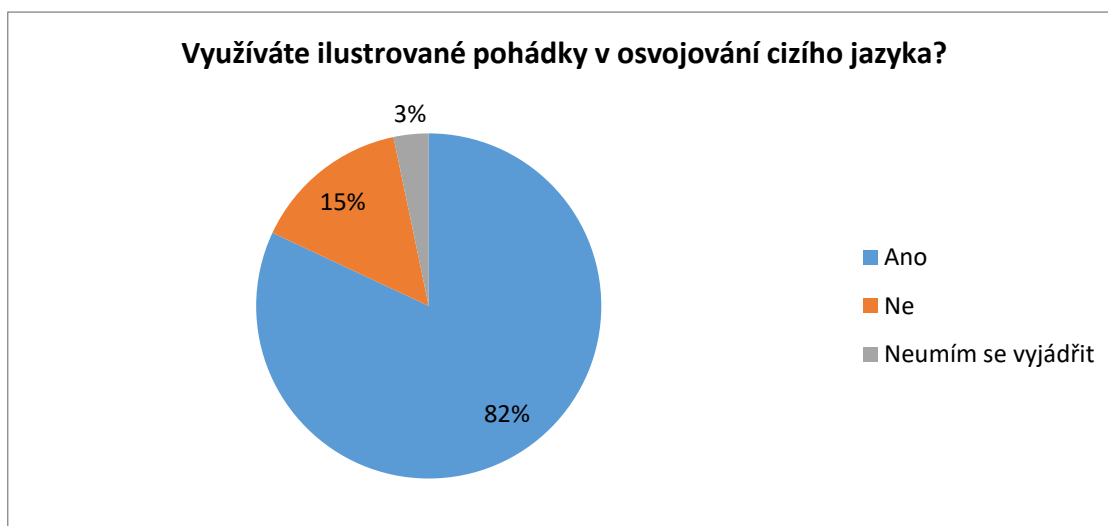
Otázka č. 11: Využíváte ilustrované pohádky v osvojování cizího jazyka?

Jak už jsme mohli zjistit z předchozích interpretací odpovědí, žánrově jsou pohádky po říkankách nejužívanější v osvojování cizího jazyka. Respondenti v 82 % odpověděli kladně, tím jsme získali poměrně vysoký vzorek pro následující otázku. Zbývajících 15 % se vyjádřilo negativně a 3 % se neuměli vyjádřit, což zřejmě svědčí o tom, že zkušenost s pohádkou nemají zřejmě žádnou.

Tabulka 11 Ilustrované pohádky

Využíváte ilustrované pohádky v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	50	82 %
Ne	9	15 %
Neumím se vyjádřit	2	3 %

Graf 11 Ilustrované pohádky



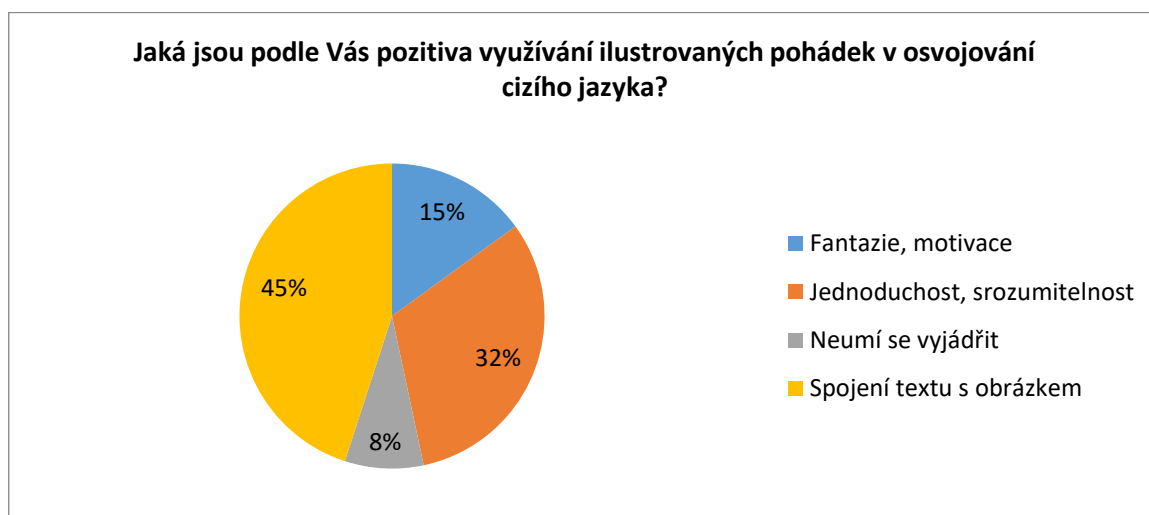
Otázka č. 12: Jaká jsou podle Vás pozitiva využívání ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka?

Cílem této otázky bylo názorové zjištění respondentů, v čem spatřují pozitiva ilustrovaných pohádek. Nejvyšší procento odpovědí 45 % poukazuje na spojení textu s obrázkem, stejně tak, jak tomu bylo i u srovnání s komiksem, jednoduchost a srozumitelnost 32 % taktéž. 15 % respondentů uvádí, že: „Pohádky jsou skvělým zdrojem motivace a umějí upoutat dětskou pozornost a současně ve spojení s výborným projevem učitelky, mohou být zajímavým přínosem při seznamování s cizím jazykem.“ V 8 % se respondenti neuměli vyjádřit.

Tabulka 12 Pozitiva ilustrovaných pohádek

Jaké jsou podle Vás pozitiva využívání ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Fantazie, motivace	9	15 %
Jednoduchost, srozumitelnost	19	32 %
Neumí se vyjádřit	5	8 %
Spojení textu s obrázkem	27	45 %

Graf 12 Pozitiva ilustrovaných pohádek



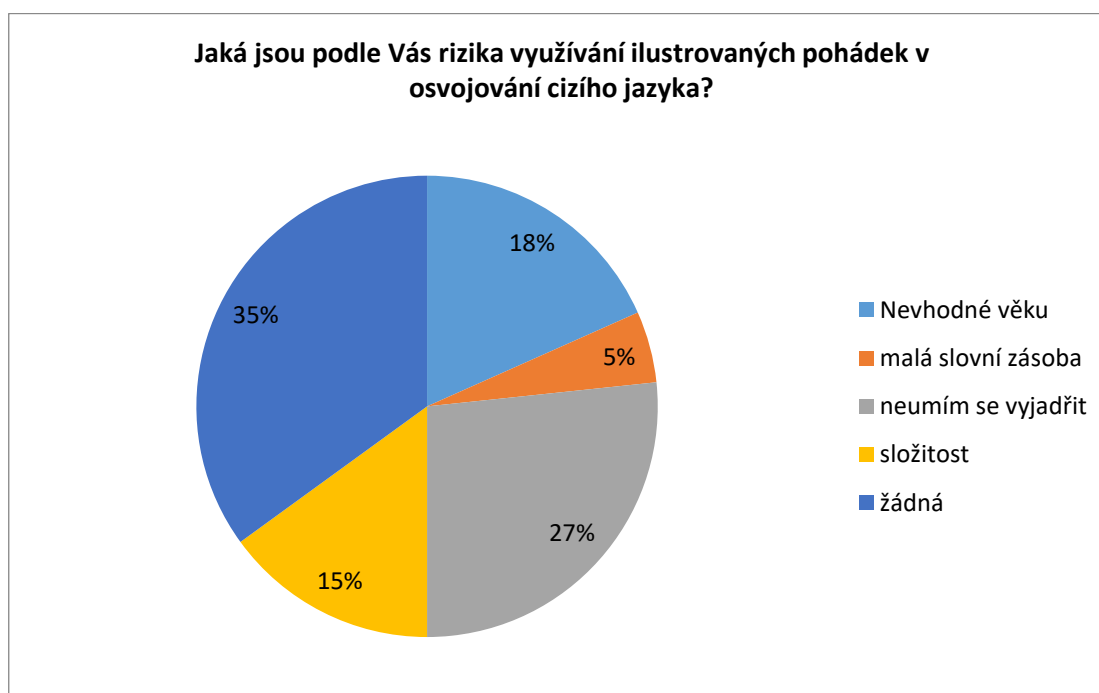
Otázka č. 13: Jaká jsou podle Vás rizika využívání ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka?

Většina respondentů dle očekávání nespatřuje žádná rizika využívání ilustrovaných pohádek 35 %, co je ale zajímavé, je druhé nejvyšší zastoupení odpovědí, že se neumí vyjádřit 27 % obdobně jako u komiksu, s tím rozdílem, že u komiksu daleko větší počet respondentů uvádí, že s komiksem nepracují, což s pohádkou, jak uvedli respondenti výše, pracuje okolo 82 % respondentů. Domnívám se, že zřejmě nedokázali v daný moment specifikovat žádné riziko, proto uvedli tuto odpověď. 18 % respondentů považuje nevhodnost pohádek vzhledem k věku dětí: „Některé pohádky nejsou vhodné pro děti, nešťastný nebo spíš nepoutavý děj, nebo dávají špatný příklad“. 5 % uvádí malou slovní zásobu.

Tabulka 13 Rizika ilustrovaných pohádek

Jaké jsou podle Vás rizika využívání ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nevhodné věku	11	18 %
Malá slovní zásoba	3	5 %
Neumím se vyjádřit	16	27 %
Složitost	9	15 %
Žádná	21	35 %

Graf 13 Rizika ilustrovaných pohádek



Porovnání otázek č. 9 a 12

Cílem porovnání těchto otázek je zjistit, kterým příběhům dávají respondenti přednost a zejména zjištění „proč“ tomu tak je. Z výpovědí je zřejmé, že ilustrované pohádky jsou daleko více oblíbené a čteněji využívané u pedagogů než komiksově zpracování příběhů. Opět jen pro představu uvádím, procentuální vyjádření 82 % respondentů pracuje s pohádkami a 49 % s komiksy. Pro odůvodnění oblíbenosti se v obou případech shodnou respondenti v tom, že jak komiks, tak pohádka představují pro dítě spojení textu s ilustrací. Dalším faktorem shodně respondenti uvádějí, že jednoduchost a srozumitelnost textu stojí za výběrem těchto žánrů, u komiksu zmiňují ještě prvky humoru a propojení smyslů a u pohádky, že slouží jako motivační prvek. Samozřejmě že na vliv těchto faktorů může mít i jejich rizikovitost, kterou respondenti spatřují u každého z těchto žánrů. Proto porovnáme ještě otázku 10 a 13.

Porovnání otázek č. 10 a 13

Cílem zjištění rizikových faktorů u ilustrované pohádky a komiksu, můžeme podpořit, či zdůvodnit výpovědi respondentů, proč dávají danému příběhu přednost. U ilustrovaných pohádek nejsou rizika zastoupena v 35 % vůbec, kdežto u komiksů jen z 20 %. Jen malé procento respondentů v pohádkách spatřuje riziko nevhodnosti a složitosti textu 18 %, kdežto u komiksu je nevhodnost zmiňována 44 %. Z toho plyne sice závěr většinové oblíbenosti pohádek a jejich využívání v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku, ale vzhledem k nepoměru respondentů, využívajících pohádky ve vztahu k respondentům pracujících s komiksem nelze učinit závěr, že komiks by byl méně vhodný, jediný závěr, ke kterému jsme došli je ten, že komiks je podstatně méně využívaným médiem.

4.5.2 Akční výzkum

Akční výzkum proběhl ve třech fázích. V první fázi, která byla přípravná, jsem si pro svůj záměr vycházející z hlavní vypracovala metodický materiál pro praktickou „akční“ část. Komiksovou verzi pohádky „Boudo, budko“ jsem si dle vlastního uvážení nejprve zpracovala do zjednodušené verze pro osvojení frází anglického jazyka přiměřené věku dětí a vycházela jsem zejména z faktu, že jsem neznala úroveň znalostí slovní zásoby u vzorku dětí, kde měl výzkum probíhat. Celé zpracování textu komiksové verze pohádky jsem posléze graficky pomocí programu aplikace *StoryboardThat* vytvořila. Tato aplikace nabízí spoustu možností, jak dále s vytvořeným komiksem pracovat, ať už využitím pojmových map, T-grafů apod.

Druhou pohádku „O veliké řepě“ jsem zpracovala pomocí textu a obrázků z knihy Šárky Jechové „Pohádky k povídání“ a pro práci s textem jsem využila možností stejné aplikace jako u předchozího příběhu.

Pro samotnou realizaci výstupů sloužil tento metodický námět aktivit, který jsem nejprve s paní učitelkou konzultovala, abych předešla případným nejasnostem. Předala jsem jí veškeré materiály, aby se mohla připravit s tím, že časový plán na jednotlivé aktivity si paní učitelka rozvrhla tak, aby na každou pohádku měla 4 lekce, takže měsíc byla plánovaná realizace jednotlivých výstupů.

Metodický námět komiks *The Wooden House*

Téma: „Boudo, budko“ „Wooden house“
Cíl vzdělávací aktivity: Rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci dětí. Podpořit komunikativní dovednosti v cizím jazyce. Podpořit porozumění textu v cizím jazyce. Podporovat zvědavost dětí. Rozvíjet kritické myšlení. Rozvíjet slovní zásobu v cizím jazyce. Podporovat vyjádření vlastního názoru bez strachu z neúspěchu.

Očekávané výstupy:

Dítě dokáže odpovídat na otázky v cizím jazyce.

Dítě dokáže poslouchat četbu v cizím jazyce a soustředit se na ni.

Dítě dokáže porozumět cizojazyčnému textu.

Dítě dokáže sledovat děj pohádky.

Dítě dokáže popsat vlastnosti zvířátek.

Dítě dokáže dramaticky ztvárnit děj pohádky.

Věk dětí a jejich výkonová úroveň:

Aktivita je vhodná pro práci s věkovou skupinou předškolních dětí, tedy ve věku 5-7 let. Jejich představivost a fantazie je pestrá a rozmanitá. Aktivitu lze přizpůsobit nejen věku, ale zejména jazykové vybavenosti dětí.

Organizace prostředí a pomůcky:

Velká část aktivity se odehrává na koberci v komunitním kruhu.

Pomůcky:

- komiks „Wooden House“ (Příloha P I)
- popis zvířátek (Příloha P II)
- text pohádky
- text písně
- obrázky s dějovou posloupností (Příloha P III)
- grafy T – Chart (Příloha P IV)
- Vennův diagram (Příloha P V)
- obrázky zvířátek „Who is missing?“ (Příloha P VI)
- tabule
- stuha
- obrázky na pojmovou mapu (Příloha P VII)

Metodický postup

Úvodní část:

Učitel s dětmi pracuje v komunitním kruhu. Na úvod jim zazpívá písničku (může i využít nahrávku z odkazu https://www.youtube.com/watch?v=0UIV1Zsd_iY), kterou je uvede do děje.

1. Píseň – The Bear Went Over the Mountain

„The bear went over the mountain.

The bear went over the mountain.

The bear went over the mountain.

To see what he could see.

And all that he could see,

and all that he could see,

and all that he could see.

Was the other side of the mountain.

The other side of the mountain.

The other side of the mountain.

Was all that he could see.“

Tuto písničku lze rozšířit o další zvířátka z pohádky (mouse, hare, frog, wolf, fox).

V úvodní části aktivity upoutá učitelka pozornost dětí obrázky jednotlivých zvířátek.

Jednoduchými otázkami se děti ptá:

U: „What is this?“

„Is it a big animal?“

„Is it a small animal?“

„What colour is it?“

„Where do the animals live?“

„Now, let me tell you a fairy tale about animals living in the wooden house“.

Hlavní část

Text pohádky: učitel začne dětem číst text pohádku, ukazuje dětem jednotlivé obrázky a zdůrazňuje přímou řeč zvířátek, která je znázorněná v bublinách, aby se děti v textu orientovaly. Vzhledem k tomu, že se věty opakují, může již při vyprávění zapojit děti, aby je opakovaly po něm, případně mohou větu dokončit, či naopak začít.

There stood a small wooden house in the forest.

A mouse ran by:

„Little house, little house!“

„Who lives in the little house?“

Nobody answered.

The mouse went into the house and began to live there.

A frog hopped by:

„Little house, little house!“

„Who lives in the little house?“

„I am a mouse and who are you?“

„I am a frog.“

„Let´s live together.“

So the mouse and the frog began living together.

A hare ran by.

He saw the house and asked:

„Little house, little house!“

Who lives in the little house?“

„I am a mouse.“

„I am a frog.“

„And who are you?“

„I am a hare.“

A hare jumped into the house.

And all of them began living together.

Than there came a fox.

„Little house, little house!“

„Who lives in the little house?“

„I am a mouse.“

„I am a frog.“

„I am a hare.“

„And who are you?“

„I am a fox.“

The fox climbed into the house too.

A wolf ran by.

„Little house, little house!“

Who lives in the little house?“

„I am a mouse.“

„I am a frog.“

„I am a hare.“

„I am a fox.“

„And who are you?“

„I am a wolf.“

The wolf climbed into the house too and all started living together.

A Bear walked by.

„Little house, little house!“

Who lives in the little house?“

„I am a mouse.“

„I am a frog.“

„I am a hare.“

„I am a fox.“

„I am a wolf“

„And who are you?“

„I am a bear!“

The bear started climbing onto the roof and crushed the whole house. All of the scared animals ran away in different directions!

2. Časová mapa

Učitel roztáhne na koberci stuhu nebo provázek. Rozmístí kartičky s příběhem po koberci a děti mají za úkol poskládat dějovou posloupnost. Komiksové zpracování pohádky doporučuji nejprve rozstříhat na 3 dějové řádky vcelku. Pokud jsou děti jazykově vybavenější, lze použít obrázkové karty jednotlivě. Učitel stále pracuje jak s obrázkem, tak s textem. Pomáhá dětem reprodukovat zvířecí „přímou řeč“. Upozorní děti na bubliny, které znázorňují jak přímou řeč zvířat, tak i to, co si zvířátko může myslet. Důležitá je interakce dítěte s obrázkovou přílohou i textem.

3. T – Chart

Učitel namaluje na tabuli T – graf, kde bude jasně vyznačeno pole pro odpovědi YES/NO. Dětem učitel položí otázku: U: „Is a bear good or bad?“. Děti si pod jednotlivé odpovědi YES/NO napíší své jméno nebo může učitel dětem rozdat kartičky s obrázky zvířat a otázkou: U: „Frog/ Aničko, is the bear good or bad?“ „What do you think?“ Každé dítě zařadí své zvířátko, nebo své jméno po kolonku YES/NO. Na závěr děti zdůvodní, proč zvolily danou variantu (př. The bear is too big).

4. A Venn diagram – Vennův digram

Učitel rozloží na koberec dva kruhy přes sebe tak, aby vznikl průnik, a děti mají za úkol hledat, co mají zvířata společného? U: „What do all animals have in common?“ Učitel nechá děti vyslovit vlastní myšlenku. (např. They all want to live in the wooden house). Výsledek jejich dedukce bude umístěn v průniku. Úkolem učitele je děti postupně vést, aby se zamyslely, nikoliv za ně vyslovovat odpovědi.

5. Who is missing?

Učitel rozdá dětem připravené pásky se zvířátky z pohádky, ale jedno bude scházet. Úkolem dětí je najít a pojmenovat které.

6. Mind map – pojmová mapa

Na tabuli nebo velký formát papíru učitel namaluje do středu domeček, ve kterém chtěla zvířátka bydlet. Děti mají za úkol přiřadit všechny zvířátka do schématu pojmové mapy a přiřadit ke každému zvířátku číslo 1–6 podle pořadí, kdo kdy do budky přišel. Učitel dle vlastního uvážení může dále větvit mapu na barvy zvířátek, vlastnosti, např. 4 legs, 2 ears, tale, 2 eyes.

7. Role – play (dramatizace příběhu)

Na závěr si děti s pomocí učitele a s využitím různých masek či kulis pohádku zdramatizují.

Reflexe:

Na závěr učitel provede s dětmi hodnocení činností. Zamyslí se nad otázkami:

Jak děti reagovaly?

Jak se zapojovaly?

Jak se jim pohádka a činnosti s ní spojené líbily?

Co se děti naučily?

Co by se mělo změnit, co se neosvědčilo?

Zda se vyskytla nějaká situace, se kterou si děti nevěděly rady? Apod.

Metodický námět pohádky The Enormous Turnip

Téma: „The Giant Turnip“

Cíl vzdělávací aktivity:

Rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci dětí.

Podpořit komunikativní dovednosti v cizím jazyce.

Podpořit porozumění textu v cizím jazyce.

Podporovat zvědavost dětí.

Rozvíjet kritické myšlení.

Rozvíjet slovní zásobu v cizím jazyce.

Podporovat paměť a pozornost.

Podporovat vyjádření vlastního názoru bez strachu z neúspěchu.

Očekávané výstupy:

Dítě dokáže odpovídat na otázky v cizím jazyce.

Dítě dokáže poslouchat četbu v cizím jazyce a soustředit se na ni.

Dítě dokáže porozumět cizojazyčnému textu.

Dítě dokáže sledovat děj pohádky osvojit si krátké věty, fráze.

Dítě dokáže rozlišit a seřadit velikosti postav děje.

Dítě dokáže v cizím jazyce zvládnout číselnou řadu 1–6.

Věk dětí a jejich výkonová úroveň:

Aktivita je vhodná pro práci s věkovou skupinou předškolních dětí, tedy ve věku 5-7 let. Jejich představivost a fantazie je pestrá a rozmanitá. Aktivity lze přizpůsobit nejen věku, ale zejména jazykové vybavenosti dětí.

Organizace prostředí a pomůcky:

Velká část aktivity se odehrává na koberci v komunitním kruhu.

Pomůcky:

- text pohádky „The Giant Turnip“
- obrázek řepy (příloha P VIII)
- obrázky s dějovou posloupností (Příloha P IV)
- obrázky jednotlivých postav děje (Příloha P X)
- tabule
- stuha
- grafy T – Chart (Příloha P XI)

- Vennův diagram (Příloha P XII)
- Text písně

Metodický postup

Úvodní část:

Učitel s dětmi pracuje v komunitním kruhu. Učitel pracuje s obrázkem, na kterém jsou ztvárněny různé druhy ovoce a zeleniny. Děti je společně s učitelem pojmenují. Poté vyberou pouze zeleninu. Učitel jim ukáže obrázek s řepou, který je rozstříhaný a děti mají za úkol jej složit. Pro lepší představivost, dá dětem ochutnat na lžičce cukr a pokládá otázky.

U: „Do you like turnips?“

U: „Can you find vegetables in the picture?“

U: „Can you set the picture up?“

U: „Do you know why do we plant turnip?“ (otázka směřující k tomu, aby děti pochopily, k čemu se řepa pěstuje).

U: „Turnip is a vegetable grown for human food. It is very tasty and sweet.“

Hlavní část:

1. Text pohádky: učitel začne dětem číst text pohádky, ukazuje dětem jednotlivé obrázky

„Once upon a time there lived a little old man and little old woman.

One day, the little old man planted some turnip seeds.

One of the turnip grew... and grew...until it was enormous.

The old man pulled and pulled and pulled, but the turnip was too big.

The old man shouted „grandma, please come and help!“

„I'm coming“ grandma answered.

„On, two, three...what a big turnip!“

They called the little girl „girl come and help!“

„I'm coming“ girl answered.

„One, two, three... what a big turnip!“

So grandpa, grandma and little girl called the little dog to help them.

„Dog come and help!“

„Woof, Woof ...I'm coming!

„One, two, three...what a big turnip!“

So the grandpa, the grandma, the girl and the dog called the cat to help them.

„Cat, please, come and help!“

„Meow, meow I'm coming!“

„One, two, three...what a big turnip!“

So the grandpa, the grandma, the girl, the dog and the cat called the mouse to help them.

„Mouse, please, come and help!“

„Squeak –squeak, I'm coming!“

„One, two, three... YES!“

The pulled the enormous turnip out.

2. Časová mapa

Učitel roztáhne na koberci stuhu nebo provázek. Rozmístí kartičky s příběhem po koberci a děti mají za úkol poskládat dějovou posloupnost. Učitel následně klade dětem otázky.

U: „What is a turnip?“

U: „Name all the pets in the story.“

U: „Name all the characters who helped, in the right order.“

U: „Who was the first in the line?“

U: „Who was the last in the line?“

U: „Why did the turnip not come out?“

U: „Was the mouse the strongest?“

3. T – Chart

Učitel namaluje na tabuli T – graf, kde bude jasně vyznačeno pole pro odpovědi YES/NO. Dětem učitel položí otázku: U: „Who pulled the turnip out?“. Děti odpovídají, dávají kartičky se svými jmény pod kladnou, či zápornou otázku. Učitel klade jednotlivé otázky.

U: „Who pulled the turnip out?“

„The dog?“

„The mouse?“

„The little girl?“

„The grandma?“

„The grandpa?“

„The cat?“

Na konci tohoto úkolu dojdeme společně s dětmi k morálnímu závěru této pohádky. „If we work together, we can do anything.“

4. A Venn diagram – Vennův digram

Učitel rozloží na koberec dva kruhy přes sebe tak, aby vznikl průnik, a děti mají za úkol zjistit „What do the characters have in common?“. Děti rozloží do levé části lidské postavy příběhu, do pravé zvířecí a společným průnikem bude řepa.

5. Who is the smallest?

Učitel rozdá dětem připravené postavy z pohádky a jejich úkolem je seřadit je od největšího po nejmenší.

6. Mind map – pojmová mapa

Na tabuli nebo velký formát papíru učitel namaluje do středu velkou řepu. Děti postupně dokreslují, co se jim v souvislosti s pojmem „the Enormous Turnip“ vybaví.

7. Sing a song: „Sharing Turnip“

Učitel nejprve s dětmi nacvičí text písně, poté na melodii „Row, Row, Row Your Boat“ se naučí nápěv písně.

Pull, pull, pull the veg,
Right out of the ground.
The turnip is so big that we,
can share it all around.
Chop, chop, chop the veg,
Put it in the pot.
Gather round, gather round,
We'll serve it while it's hot.

Reflexe učitele a dětí.

Na závěr učitel provede s dětmi hodnocení činností. Zamyslí se nad otázkami:

Jak děti reagovaly?

Jak se zapojovaly?

Jak se jim pohádka a činnosti s ní spojené líbily?

Co se děti naučily?

Co by se mělo změnit, co se neosvědčilo?

Zda se vyskytla nějaká situace, se kterou si děti nevěděly rady?

4.5.3 Realizace hodin

Paní učitelka si předběžně vyhradila 4 lekce na realizaci jedné pohádky. Jelikož neměla dosavadní zkušenost s komiksem pro děti v anglickém jazyce, zvolila si, že začne pohádkou v komiksovém zpracování „Boudo, budko“. Jak sama uvedla, časová dotace čtyř bloků byla postačující, ale určitě se s dětmi budou i nadále ke komiksu vracet, protože ji napadala spousta jiných navazujících aktivit, ke kterým samotná pohádka

vybízel. Většina dětí se s komiksem doposud nesešla, proto paní učitelka uvedla technické poznámky k obrázkům, aby si děti na tuto formu práce s textem zvykly. V poslední činnosti dramatizaci pohádky si každé dítě vyrobilo vlastní masku a postavili si společnými silami z velkých kostek a deky domeček.

V druhé fázi děje pohádky „O veliké řepě“ bylo časové rozvržení přiměřené a co se týče jednotlivých činností, tak děti díky předchozí zkušenosti s pojmovou mapou a grafickým znázorněním.

4.5.4 Analýza akčního výzkumu

Na základě realizace akčního výzkumu, který podléhal změnám, co se týče samotného uskutečnění vzhledem k pandemické situaci Covid19, jsme byly nuceny přistoupit k jistým opatřením. Sama jsem výzkumu nemohla být fyzicky přítomna, jelikož pracuji v odlišném zařízení a praktickou část jsem tudíž delegovala na paní učitelku, která byla velmi ochotná a vyšla mým požadavkům vstříc. Následnou interpretaci jejich zkušeností jsem analyzovala prostřednictvím jedné z technik akčního výzkumu tzv. asynchronního online interview. Vzhledem k tomu, že paní učitelka byla velmi zdravotně indisponována, musely jsme přistoupit k tomuto náhradnímu řešení.

Na základě sestaveného online interview, které se skládalo celkem z 21 otevřených otázek, zaměřených na ověření zpracovaných materiálu v praxi, jsem jednotlivé odpovědi respondentky analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování.

1. Jak dlouho se věnujete osvojování anglického jazyka u dětí v MŠ?
2. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?
3. Jakou formou si ve Vaší MŠ děti osvojují cizojazyčné znalosti?
4. Jak byla podle Vašeho názoru zpracována příprava komiksového příběhu?
5. Obsahoval materiál vše potřebné k realizaci?
6. Považujete komiksové zpracování příběhu za vhodné pro děti předškolního věku?
7. Jaké jste spatřovala pozitiva v tomto zpracování příběhu?
8. Jaké jste spatřovala negativa v tomto zpracování příběhu?
9. Jaká je Vaše dosavadní zkušenost s komiksem?

10. Domníváte se, že lze pomocí komiksového zpracování příběhu vyvinout pozitivnější přístup k osvojování jazykových znalostí u dětí předškolního věku?
11. Jaký je Váš názor na dostupnost materiálů pro osvojování cizího jazyka pomocí komiksových příběhů?
12. Jak byla podle Vašeho názoru zpracována příprava ilustrované pohádky?
13. Obsahoval materiál vše potřebné k realizaci?
14. Považujete zpracování ilustrované pohádky za vhodné pro děti předškolního věku?
15. Jaká jste spatřovala pozitiva v tomto zpracování příběhu?
16. Jaká jste spatřovala negativa v tomto zpracování příběhu?
17. Jaká je Vaše dosavadní zkušenost s ilustrovanou pohádkou?
18. Která verze příběhu dle Vašeho názoru zaujala děti více?
19. Domníváte se, že kdyby se grafické příběhy využívaly častěji v osvojování cizího jazyka, že by se děti zdokonalily více?
20. Jaký je Váš názor na dostupnost materiálů pro osvojování cizího jazyka pomocí komiksových příběhů?

Na základě odpovědí, zpracovaných otevřeným kódováním, jsem si vytvořila kategorie.

1. Příprava komiksového příběhu

- jednoduchost
- motivace
- názornost
- propojenost témat

2. Vhodnost materiálu k realizaci

- podpora spolupráce
- rozvoj myšlení
- názornost
- využití jak jedincem, tak skupinou

3. Vhodnost komiksu pro předškolní věk

- pozitivní hodnocení
- jednoduchost
- přirozenost
- časová nenáročnost
- obraz – pestrý, zajímavý, humorný

4. Pozitiva komiksu

- jednoduchost
- časová nenáročnost
- variabilita činností

5. Negativa komiksu

- žádná

6. Dosavadní praxe s komiksem

- oblíbenost
- přirozenost
- odbourává stres

7. Vliv komiksu na pozitivní přístup

- všestranně rozvíjí
- odbourává stres
- buduje kladný vztah k jazyku

8. Dostupnost komiksu

- špatné povědomí učitelů
- jazykové indispozice
- nezkušenost

9. Příprava ilustrované pohádky

- propojenost témat

- přiměřenost věku
- zábavné prvky
- rozvíjení kognitivních funkcí

10. Vhodnost materiálu k realizaci

- kladné hodnocení
- široká náplň
- pestrost

11. Vhodnost ilustrované pohádky pro předškolní děti

- různorodost aktivit
- přiměřenost věku dětí
- variabilnost témat
- zábavnost

12. Pozitiva ilustrované pohádky

- vzájemná kooperace
- využití různých forem práce
- nenásilná forma učení se

13. Negativa ilustrované pohádky

- žádná

14. Dosavadní praxe s ilustrovanou pohádkou

- přirozená forma učení se
- automatizace a ztotožnění se s příběhy
- přirozenost, autentizace

15. Přínos příběhů z pohledu dítěte

- nadšení z obou

16. Vliv příběhů na jazykovou vybavenost dětí

- eliminace stresových faktorů

- kladný přístup dětí
- motivace dětí
- probuzení zájmu o jazyk

17. Využitelnost grafických příběhů v praxi

- neučím, jen si hraji
- efektivita a prohloubení zájmu

Na základě analýzy prostřednictvím otevřeného kódování, jsem získala náhled pro srovnání využití grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u předškolních dětí, a to jak z pohledu pedagoga, tak samotných aktérů – dětí. Oba příběhy, byť se každý od sebe liší žánrovým pojetím, se těšily poměrně velké oblibě jak ze strany učitele, tak ze stran dětí. Paní učitelka disponuje nejen adekvátním vzděláním, ale zejména zkušenostmi, a tudíž lze konstatovat, že na základě její výpovědi ze zpracování jednotlivých příběhů osvědčilo v praxi a s ohledem na aktuální potřeby dětí se podařilo je zábavou formou nejen motivovat, ale zejména prohloubit jejich zájem k učení se cizímu jazyku přirozenou cestou. Preference jednoho z žánrů nebyla prokázána, shodné výpovědi v jednotlivých otázkách poukazují na to, že oba příběhy, byť žánrově odlišné, byly dětem blízké a to tak, že si děti bezprostředně nepřipouštěly ani fakt, že jsou prezentovány v cizím jazyce. Paní učitelka v obou případech zdůrazňovala propojení různorodých témat, které vybízely nejen ke vzájemné spolupráci, ale zejména k rozvoji kritického myšlení.

Velmi kladně hodnotila časové rozvržení, děti se po celou dobu dokázaly soustředit a variabilita aktivit byla nejen v souladu s jejich jazykovými kompetencemi, ale zejména odbourávala ostych a strach z toho, že odpoví, či udělají něco špatně.

Významným faktem vlivu těchto příběhů je také to, že děti opakují známá témata, a přitom se učí nová. Rozvíjí představivost, fantazii, plynulost, rytmus a intonaci jazyka, a to vše hravou a nenásilnou formou. Co se týče dostupnosti materiálů, pro oba žánry se ukázalo, že z pohledu paní učitelky není problém ani tak v dostupnosti, jako ve špatné informovanosti pedagogů. Mnozí z nich neznají variabilitu dostupných materiálů. Bohužel se tady taky potvrdilo, že učitelé MŠ nemají odvalu s takovými materiály pracovat, protože si v jazyce „nejsou jistí“, chybí jim patřičná znalost jazyka a nezvládnou plynule hovořit a v neposlední řadě chybí i metodické příručky, se kterými by mohli pracovat.

4.6 Výzkumné závěry

Na základě jednotlivých analýz výzkumných metod byla zjištěna data, která nám poskytují odpovědi na výzkumné otázky.

Jaké mají respondenti zkušenosti s využíváním komiksů a ilustrovaných pohádek v rámci počítačného osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

Na základě vyhodnocení výzkumu mají respondenti daleko větší zkušenost s využíváním ilustrovaných pohádek než s komiksovým zpracováním, a to v poměru 31 % pohádky a 13 % komiksy.

Jaké zpracování příběhu je u dětí oblíbenější z pohledu pedagoga?

Z pohledu pedagoga není preference jednoho z žánrů dominantnější. Dle zjištění v obou zpracovaných verzích příběhů spatřuje pedagog značný potenciál pro další využití v osvojování cizího jazyka u dětí.

Jaká je náročnost přípravy a dostupnost materiálu?

V obou případech náročnosti příprav jsme došli k závěru, že je zapotřebí, aby pedagog disponoval jazykovou kompetencí vyšší úrovně a dokázal tak přizpůsobit náročnost textu jazykové vybavenosti dětí. Stejně tak je kladen nárok i na určitou míru zkušeností, zejména při výběru aktivit, či vhodných metod práce. Co se týče dostupnosti materiálů, téměř polovina 44 % se shodla, že materiálů není dostatek.

Kterému zpracování příběhu dávají pedagogové v praxi přednost?

Pedagogové se shodují, že ilustrovaná pohádka je snadněji interpretovatelná a spatřují v ní větší potenciál v procesu získávání jazykových kompetencí než u komiksu.

Diskuse a limity

Interpretace dětských příběhů v procesu osvojování cizího jazyka není vždy jednoduchá záležitost. Ne všichni autoři dětských knih vyhoví požadavkům učitele a podstatný je zejména fakt, že literární text se často považuje jen za doplňkový materiál k učebnici. Učitelé si často musí sami připravit aktivity v souladu s dosaženými jazykovými kompetencemi dětí, a to klade jisté nároky na učitele nejen, co se jazykové úrovně týče, ale zejména získaných zkušeností spojených s velkou dávkou kreativity.

Jak uvádí Pokrivčáková (2012), děti se seznamují s literaturou již ve velmi raném věku v podobě předčítání před spaním, různých říkanek a pohádek, které jim vyprávějí dospělí.

Ve školním prostředí se literatura a práce s ní stává ideálním materiálem pro rozvoj komunikačních schopností, a to jak v mateřském jazyce, tak i v cizím jazyce. Využívání literárních textů patří k nejstarším metodám v osvojování si cizího jazyka. Mnoho dalších autorů (e. g. Bowen, Marks, 1994; Carter, Long, 1991; Lazar, 1993 in Pokrivčáková) uvádí několik podstatných důvodů, proč využívat literární texty v osvojování cizího jazyka u dětí:

- literatura působí jako motivační a atraktivní prvek
- literatura podporuje interakci
- literární texty jsou autentickými materiály spojujícími současný jazyk s kulturou
- literární texty rozšiřují jazykové povědomí
- literatura obohacuje, vzdělává a dotváří tak celkovou osobnost. (Pokrivčáková, 2012)

Cílem mé práce bylo zjistit vliv komiksů a ilustrované pohádky v procesu osvojování si cizího jazyka v předškolním věku. Jak mnohé výzkumy dokazují, děti předškolního věku si rády hrají, zpívají, učí se novým říkankám. Ale pro práci s literárním textem je zapotřebí, aby si každý učitel uvědomil i jisté „riziko“ spočívající v složitosti jazyka, úrovni jazykových kompetencí, morfologicko-syntaktických obtížích, složitosti slovní zásoby, dvojznačnosti významu slov. Což klade nároky na odbornost učitele a zvládnutí cizího jazyka na takové úrovni, aby dokázal s těmito aspekty pracovat a vytvářet tak podmínky pro ideální přirozenou cestu osvojování cizího jazyka. Radost z poznávání a spontaneita dětí závisí na přístupu učitele a byla by velká škoda, kdyby učitel tohoto benefitu nevyužil a patričným způsobem dále nerozvíjel. Tím jsem chtěla naznačit, že přístup učitelů k osvojování cizího jazyka je stále ve „vývoji“ a zcela jistě stojí za zmínku, že je zapotřebí zapracovat na tom, aby se rané osvojování jazyka stalo vynikající přípravou pro budoucí učení a aby se počítalo také s návazností v následujícím přechodu dětí do základního vzdělávání.

Dobře sestavený příběh s vhodnými obrázky umožňuje dětem poznávat svět, rozvíjet tvořivost, abstraktní myšlení, řeč. Přináší modelové příběhy o životě, co je správné a co naopak není. Právě těm nejmenším přináší odpovědi ještě dříve, než stihnou položit otázky. Jak se říká: „Kdo nečte, nejspíš nikdy nic nového nevymyslí.“ A jestli děti učíme mateřskému či cizímu jazyku, touhu poznat svět, radost z příběhů a potřebu dobrodružství bychom jim měli my učitelé měli umět zprostředkovat.

Doporučení pro praxi

Slova a obrazy mají obrovskou schopnost vyprávět příběhy, právě když se používají najednou. Dětem se obrazy a slova prolínají a spojují. Ať už při prohlížení komiksového seriálu či ilustrované pohádky, jde u dětí často o jejich úplně první kontakt s knihou, médiem. Jako dětem nám je v knížkách předkládáno mnoho obrázků a málo slov, protože se obecně má za to, že je to tak lehčí. Ale jak vyrůstáme, čeká se od nás, že se přesuneme ke knížkám, kde je více textu a obrázky jen ojedinele. Nakonec dospějeme ke „skutečným“ knihám bez obrázků. Jako by nejlepší výtvarná díla či skvělá literatura musela stát odděleně.

Komiksové příběhy musí stále zápolit o svou přízeň a porozumění. Dítě vnímá komiks jako hru. Je to živé médium, které podněcuje k imaginaci a nabádá ke spolupráci. Čtenář není pouhým příjemcem, ale spoluautorem příběhu. Mezi jednotlivými obrázky je prostor, kde zůstává něco skryto a nevysvětleno. Lidská představitivost vezme dva oddělené obrázky a promění je v jedinou myšlenku. Možná není pouhou náhodou, že právě komiks je tolik oblíbeným literárním žánrem.

Přestože se sama necítím být dostatečně erudovaná v tvorbě komiksových žánrů, ani extra výtvarně nadaná, využila jsem aplikaci pro tvorbu komiksů a věřím, že může být inspirací a velkým pomocníkem pro ostatní učitele, jak při jejich tvorbě, tak i využití pro další práci v osvojování cizího jazyka u dětí.

S ilustrovanou pohádkou je to trochu snazší, i když z výzkumu vyplynulo, že dostupnost materiálů není zcela převyšující, domnívám se, že pro učitele je určitě nejen snadněji dostupná, ale i častěji využívaná. Je jen na každém učiteli, jak ji dokáže dětem interpretovat v cizím jazyce a využít její potenciál co nejefektivněji tak, aby děti zaujala a byla přínosem.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se nejprve zaměřila na praktickou část. Na základě výzkumných zjištění a odpovědí na výzkumné otázky jsem posléze vypracovala teoretickou část.

Výzkumná část se sestávala z analýzy výzkumných šetření smíšeného designu. Opírala jsem se nejen o dostupnou odbornou literaturu a výsledky výzkumů, které se zabývaly problematikou využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku, ale velmi přínosné byly i rady mé vedoucí práce. Díky komplikacím způsobeným pandemickou situací Covid 19, jsme musely změnit původní plány výzkumu.

V praktické části byly cíle naplněny pomocí kvantitativního dotazníkového šetření. Tato kvantitativní data byla doplněna zjištěními z kvalitativního „akčního výzkumu“, který byl analyzován prostřednictvím jedné z technik tohoto výzkumu tzv. asynchronního interview.

Výsledky byly analyzovány a interpretovány tak, aby odpovídaly na stanovené výzkumné otázky.

V této diplomové práci jsem se snažila představit komiks a ilustrovanou pohádku formou dostupnosti pro využití v praxi učitelů, kteří se podílí na osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Poukázala jsem na jejich funkčnost a variabilitu a představila jsem, jakým způsobem je lze dětem zprostředkovat.

Přestože se ukázalo, že využívání komiksů je v osvojování cizího jazyka znatelně méně preferované, domnívám se, že význam jejich vzdělávacího potenciálu je nesporný a že ze strany učitele může jít jen o nedostatečnou zkušenost a nízkou informovanost nabídky vhodných komiksových zpracování.

Otevřela jsme také otázku kvalifikace těch, kteří cizí jazyk dětem zprostředkovávají, nicméně, jsem si vědoma, že tato problematika nebyla součástí mého výzkumu. Bylo by jistě přínosné rozšířit tento výzkum právě o jazykové kompetence učitelů MŠ a jejich zdokonalování se v cizím jazyce jak po stránce didaktické, tak i metodické.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Aebersold, J. A. & Field, M. L. (2010). *From Reader to Reading Teacher. Issues and strategies for second language classrooms*. New York: CUP.
- Allen, R., & Krebs, N. (2007). *Dramatic psychological storytelling: Using the expressive arts and psychotheatrics*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
doi:10.1057/9780230800557
- Altmann, G. (2005). *Výstup na Babylonskou věž; Otázka mysli jazyka a porozumění*. 1. vyd. Praha: Triáda.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching. Open Journal of Modern Linguistics*. London: Arnold.
- Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: PORTÁL.
- Čermák, F. (2001). *Jazyk a jazykověda*. 3. vyd. Praha: Karolinum.
- Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek – kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou?* Praha: Portál první vydání.
- Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: Languages for children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principle: Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. Místo vydání neuvedeno. *European Commission*.
- Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism. In: Bhatia, T. K. – Ritchie, W. C. (eds.): *The handbook of bilingualism*. Malden, Mass.: Blackwell Pub., 7–31.
- Eisner, W. (1996). *Graphic Storytelling*. Poorhouse Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, W. G., & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook: A guide for primary teacher of English*. Hamondswath: Penguin.
- Ethnicity & Identity*. (nedat). GOV.UK. Dostupné z: <http://www.statistics.gov.uk>
- Fenclová, M. (2004). Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. *Časopis Pedagogika*. Roč. LIV, 251-260. ISSN 2336-2189.
- Fenclová, M. (2004). Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, (3), 251-260.

- Fenclová, M. (2004). *JAZYKOVÁ PROPEDEUTIKA V DIGITÁLNÍ DOBĚ*. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/jazykova-propedeutika-v-digitalni-dobe?source=rss>.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
- Gavora, P. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma Publishing, s.r.o.
- Gavora, P. a kol. (2012). *Jako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA PUBLISHING, s.r.o.
- Germušková, M. (2003). *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov: FHPV PU.
- Gottschall, J. (2013). *The storytelling animal: how stories make us human*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Harmer, J. (2007). *How To Teach English*. Longman. Oxford.
- Choděra, R. & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Janíková, V. a kol. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Ježková, V. (2010). *JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V NĚMECKU, VELKÉ BRITÁNII, ŠVÉDSKU A ČESKÉ REPUBLICI: PŘEHLEDOVÁ STUDIE*. Karolinum.cz Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/5221/OS_5_1_0107.pdf
- Klenková J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Koutníková, M. & Wiegerová, A. (2017). *Využití komiksů v podmínkách mateřských škol*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- L. Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language teaching*. Oxford University Press.
- Lachout, M. (2017). *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Metropolitní univerzita Praha.
- Lojová, G. & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. PORTÁL: Praha.
- Maňák, J. & ŠVEC V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi.

Morgensternová, M. & Šulová, L. & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v české republice na konci 20. století*. Brno: Paido.

Národní plán výuky cizích jazyků. (2005). Syka.cz. Dostupné z: https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf.

Pokrivčáková, S. (2008). *Children's Literature in English*. Nitra: ASPA.

Pokrivčáková, S. (2020). *INTRODUCING ENGLISH TO VERY YOUNG LEARNERS I*. Utb.cz. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45961/Introducing_English_To_Very_Young_Learners_I_2020.pdf?sequence=4

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

Purbani, W. & Riyadhus Sholichah I. (2018). Fostering Language Skills Development through Fairy Tales: A Literature Study. *ResearchGate*. Dostupné z: doi:10.2991/iccsr-18.2018.73

Straková, Z. (2011). *Teaching English at Primary Level: From Principles to Practice*. Prešov: Prešovská univerzita.

Strategie zvaná scaffolding. (nedat.). Nuv.cz. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/11-planovani-a-struktura-clil-hodin/12-6-strategie-zvana-scaffolding.html#:~:text=Prost%C5%99edky%20a%20strategie%2C%20kter%C3%A9%20%C5%BE%C3%A1k%C5%AFm,a%20tak%C3%A9%20%E2%80%9Estav%C4%9Bn%C3%AD%20le%C5%A1en%C3%AD%E2%80%9C>.

Tiemensma, L. (2009). *Visual literacy: to comics or not to comics? Promoting literacy using comics*. WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: 75TH IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, Milan, Italy, Available from: <http://www.ifla.org/annualconference/ifla75/index.htm>

Trnova, Eva & Janko, Tomáš & Trna, Josef & Pešková, Karolína. (2016). Typy vzdělávacích komiksů a analýza jejich edukačního potenciálu pro přírodovědnou výuku. *Scientia in educatione*, 1804-7106. 7. 49–64. 10.14712/18047106.225.

Varnum, R. & Gibbons, C. T. (2001). *Introduction. In Language of comics: Word and image*. Jackson: University of Mississippi.

Vraštilová, O. (2014). *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Wright, A. (2004). *Storytelling with Children: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Zpěváková, K. (2019). *Názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí předškolního věku*. Zlín. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Žemberová, I. (2010). *Teaching English Through Children's Literature*. Aspa: Slovakia.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Zjištění, v jaké pozici uvádí respondenti cizí jazyk.....	42
Tabulka 2 Nejvyšší dosažené cizojazyčné vzdělání	43
Tabulka 3 Dosažená praxe u učitelů cizího jazyka.....	44
Tabulka 4 Zjištění, jaké je zaměření MŠ	45
Tabulka 5 Nejvyžívanější žánry dětské literatury.....	46
Tabulka 6 Hlavní přínos využívání literárních žánrů.	48
Tabulka 7 Zjištění dostupnosti materiálů.....	52
Tabulka 8 Komiksové zpracování	53
Tabulka 9 Pozitiva komiksu	54
Tabulka 10 Rizika komiksu	55
Tabulka 11 Ilustrované pohádky.....	56
Tabulka 12 Pozitiva ilustrovaných pohádek.....	57
Tabulka 13 Rizika ilustrovaných pohádek.....	58

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Zjištění, v jaké pozici uvádí respondenti cizí jazyk	42
Graf 2 Zjištění nejvyššího dosaženého vzdělání.....	43
Graf 3 Délka praxe v osvojování cizího jazyka	44
Graf 4 Zjištění, jaké je zaměření MŠ	45
Graf 5 Nejvyžívanější žánry dětské literatury	46
Graf 6 Hlavní přínos využívání literárních žánrů	48
Graf 7 Zjištění dostupnosti materiálů	52
Graf 8 Komiksové zpracování	53
Graf 9 Pozitiva komiksu	54
Graf 10 Rizika komiksu	55
Graf 11 Ilustrované pohádky	56
Graf 12 Pozitiva ilustrovaných pohádek.....	57
Graf 13 Rizika ilustrovaných pohádek	58

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka komiksu „The Wooden House“

Příloha P II: Ukázka dějové posloupnosti

Příloha P III: T – Chart

Příloha P IV: V – Diagram

Příloha P V: Ukázka aktivity „Who is missing“

Příloha P VI: Ukázka pojmové mapy

Příloha P VII: Ukázka „The Enormous Turnip“

Příloha P VIII: Ukázka dějové posloupnosti

Příloha P IX: Ukázka řazení postav příběhu

Příloha P X: T – Chart

Příloha P XI: V – Diagram

PŘÍLOHA P I: COMIKS THE WOODEN HOUSE



Vytvořte si vlastní na Storyboard That



PŘÍLOHA P II: DESCRIBING ANIMALS

<p>I am a small animal and my colour is green.</p>	
<p>I am a small animal and my colour is grey.</p>	
<p>I am not very small animal and my colour is braun.</p>	
<p>I am a big animal and my colour is orange and braun.</p>	
<p>I am a big animal and my colour is grey.</p>	
<p>I am a big animal and my colour is braun.</p>	

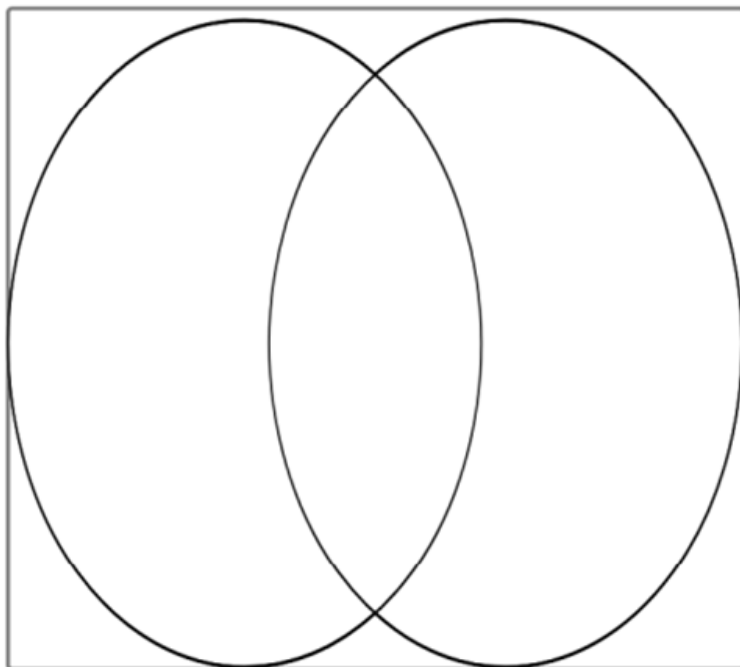
PŘÍLOHA P III: TIME LINER

 <p>There stood a small wooden house in the forest.</p>	 <p>LITTLE HOUSE, LITTLE HOUSE! WHO LIVES IN THE LITTLE HOUSE?</p> <p>A mouse ran by.</p>	 <p>NO ONE HERE...</p> <p>So the mouse began to live there.</p>
 <p>LITTLE HOUSE, LITTLE HOUSE! WHO LIVES IN THE LITTLE HOUSE?</p> <p>A frog hopped by.</p>	 <p>I AM A MOUSE, AND WHO ARE YOU? I AM A FROG.</p>	 <p>COME IN AND LET'S LIVE TOGETHER!</p> <p>So the mouse, the frog and the hare began to live together.</p>
 <p>WHAT A NICE HOUSE! LITTLE HOUSE, LITTLE HOUSE! WHO LIVES IN THE LITTLE HOUSE?</p> <p>A hare ran by.</p>	 <p>I AM A MOUSE. I AM A FROG... AND WHO ARE YOU?</p>	 <p>I AM A HARE. COME AND LET'S LIVE TOGETHER!</p> <p>So the mouse, the frog, the hare and the fox began to live together.</p>
 <p>WHAT A NICE HOUSE! LITTLE HOUSE, LITTLE HOUSE! WHO LIVES IN THE LITTLE HOUSE?</p> <p>Then there came a fox.</p>	 <p>I AM A MOUSE... I AM A FROG... I AM A HARE. AND WHO ARE YOU???</p>	 <p>I AM A FOX. COME IN AND LET'S LIVE TOGETHER!</p> <p>YES</p> <p>So the mouse, the frog, the hare and the fox began to live together.</p>
 <p>A wolf ran by.</p>	 <p>WHAT A NICE HOUSE! LITTLE HOUSE, LITTLE HOUSE! WHO LIVES IN THE LITTLE HOUSE?</p>	 <p>I AM A MOUSE... I AM A FROG... I AM A HARE... I AM A FOX... AND WHO ARE YOU????</p>
 <p>I AM A WOLF... COME IN AND LET'S LIVE TOGETHER!</p> <p>All of them began to live together.</p>	 <p>WHAT A NICE HOUSE! LITTLE HOUSE, LITTLE HOUSE! WHO LIVES IN THE LITTLE HOUSE?</p> <p>A bear walked by.</p>	 <p>I AM A MOUSE... I AM A FROG... I AM A HARE... I AM A FOX... AND WHO ARE YOU???? I AM A WOLF.</p>
 <p>BANG! CRASH!</p> <p>The bear started climbing onto the roof.</p>	 <p>I AM A BEAR!!!</p> <p>The bear creased the hole loose.</p>	 <p>All of the scared animals ran away.</p>
		

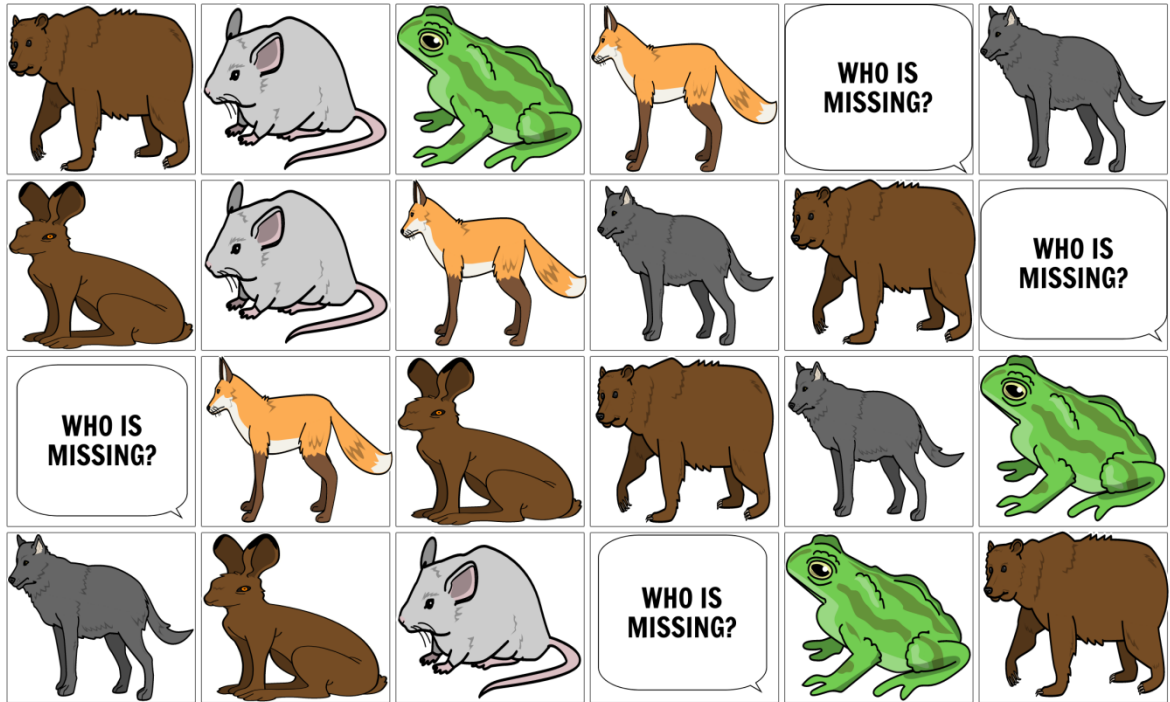
PŘÍLOHA P IV: T – CHART

Pozitive answeare	Negative answeare
	

PŘÍLOHA P V: VENN DIAGRAM

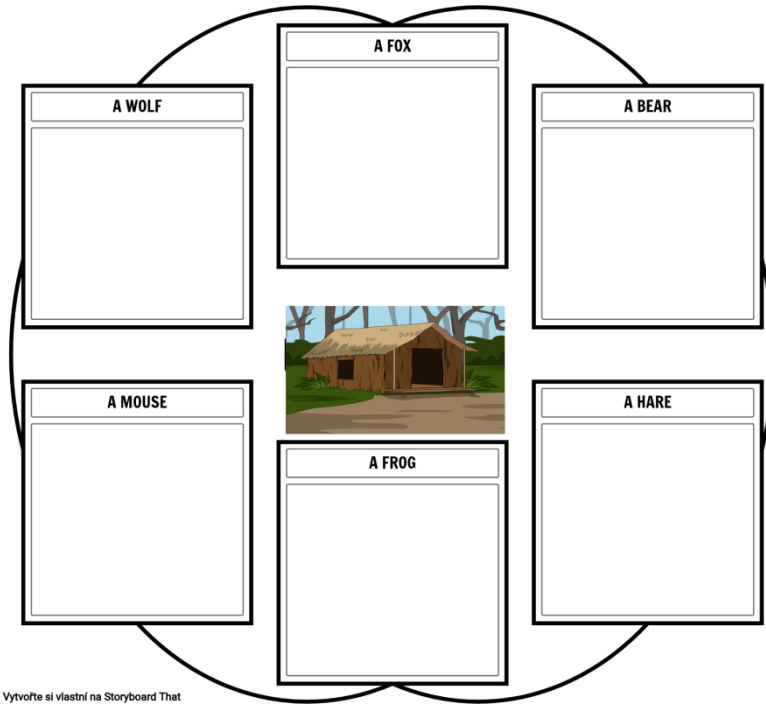


PŘÍLOHA P VI: WHO IS MISSING?

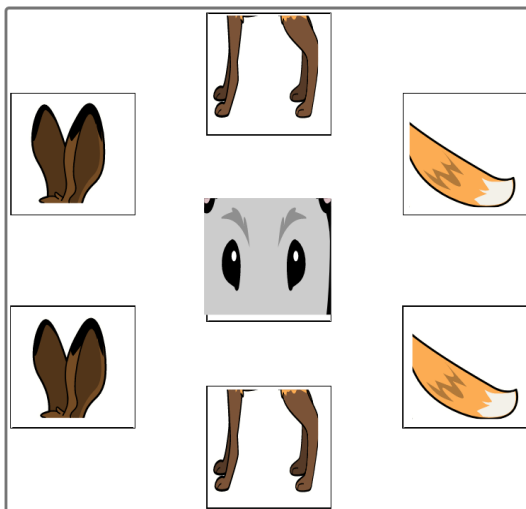


Create your own at Storyboard That

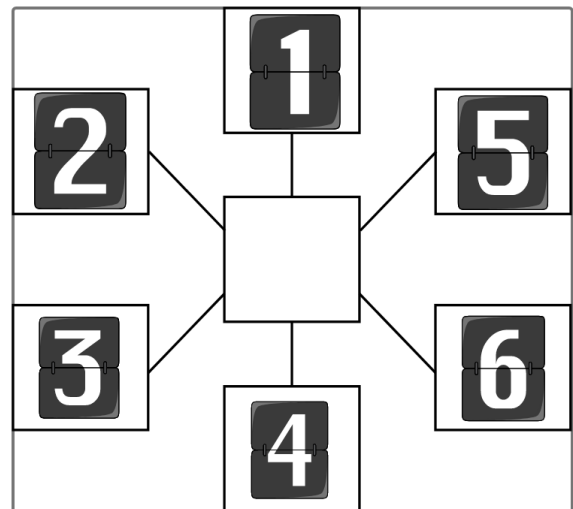
PŘÍLOHA P VII: MIND MAP



Vytvořte si vlastní na Storyboard That

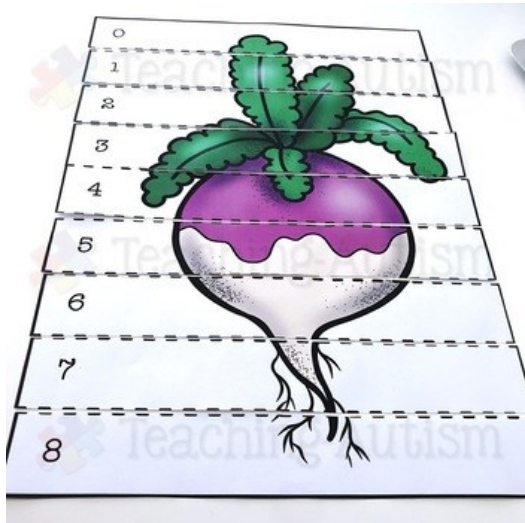


Create your own at Storyboard That

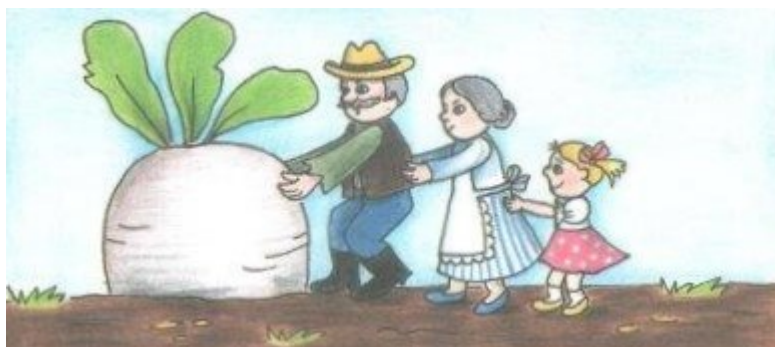


Create your own at Storyboard That

PŘÍLOHA P VIII: THE TURNIP AND VEGETABLE

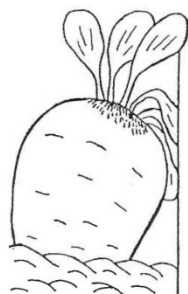


PŘÍLOHA P IX: THE ENORMOUS TURNIP – FAIRY TALE

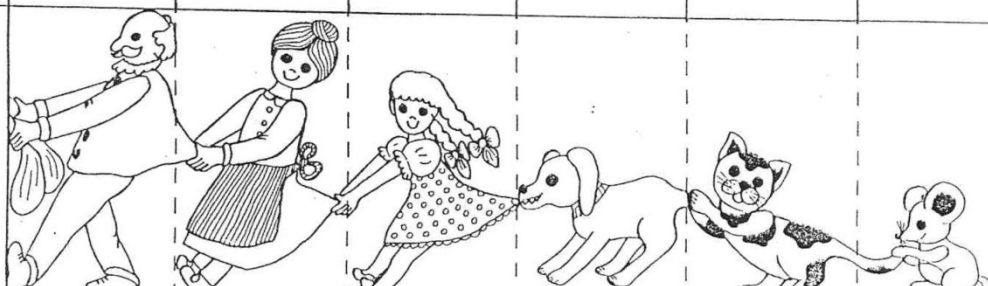






PŘÍLOHA P X: WHO IS THE SMALLEST



Vystřihni
a
přikládej



PŘÍLOHA P XI: T – CHART

Pozitive answear	Negative answear
	

PŘÍLOHA P XII: VENN DIAGRAM

