

Využívání grafických příběhů v osvojování angličtiny 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**
Osobní číslo: **H19113**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Využívání grafických příběhů v osvojování angličtiny v předškolním vzdělávání**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o rané výuce anglického jazyka.
Definování žánru grafických příběhů a teoretické zdůvodnění jejich zapojení do osvojování angličtiny v předškolním vzdělávání.
Realizace výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Zpracování doporučení do praxe mateřských škol.

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.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Najvar, P. (2010). *Raná výuka 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: **1. července 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. srpna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 1. července 2021

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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ 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 28.2021

.....

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) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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 odevzdáním 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-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 nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosažených 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRACT

Předkládaná diplomová práce se věnuje tématu využívání grafických příběhů v osvojování angličtiny jako cizího jazyka v předškolním vzdělávání. Jejím cílem je zjištění zkušeností učitelů mateřských škol, s využíváním grafických příběhů v rámci počátečního osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Teoretická část představuje sumarizaci teoretických poznatků problematiky raného osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku, roli využívání literárních žánrů a zejména vliv jejich obrazových informací při práci s textem. V praktické části jsem pomocí kvantitativního designu metodou dotazníkového šetření a získaných dat od respondentů zpracovala analýzu výsledků a jako doplňkovou metodu jsem zvolila kvalitativní design polostrukturovaného interview, jehož data byla zpracována prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě výsledků z výzkumného šetření jsem zformulovala doporučení pro praxi.

Klíčová slova: rané osvojování cizího jazyka, grafické příběhy, multimodalita, vizuální gramotnost

ABSTRACT

The presented diploma thesis deals with the topic of using graphic stories in learning English as a foreign language in preschool education. Its aim is to find out the experiences of kindergarten teachers with the use of graphic stories in the initial acquisition of a foreign language learning in preschool children. The theoretical part presents a summary of the theoretical knowledge of the issue of early foreign language acquisition in preschool children, the role of the use of literary genres and the particular influence of their pictorial information when working with text. In the practical part, based on the findings from the quantitative design and the data obtained from the respondents, I processed the analysis of the results and as an additional method I chose the qualitative design of a semi-structured interview whose data was processed through open encoding. Based on the results of the research investigation, I formulated recommendations for educators involved in foreign language acquisition in preschool children.

Keywords: early foreign language acquisition, graphic stories, multimodality, visual literacy

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 všem participantkám 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.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY V OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA V RANÉM VĚKU DÍTĚTE	11
1.1 NÁZORY ODBORNÍKŮ NA SOUČASNOU RANOU VÝUKU CIZÍHO JAZYKA	11
1.2 TEORIE OSVOJOVÁNÍ A UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU	13
1.2.1 Psycholingvistika	13
1.2.2 Hypotéza kritického období	14
1.2.3 Jazyková propedeutika	15
1.2.4 Mateřský jazyk	17
1.2.5 Cizí jazyk	17
2 LITERÁRNĚ VÝCHOVNÉ ASPEKTY V OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA.....	19
2.1 VYMEZENÍ POJMU DĚTSKÁ LITERATURA.....	19
2.2 STORYTELLING.....	20
2.2.1 Metody uplatňované v osvojování cizího jazyka u dětí	20
2.2.2 Role učitele jako vypravěče	21
2.3 OBRÁZKOVÉ KNÍŽKY „PICTURE BOOKS“	24
2.4 KOMIKS.....	25
2.4.1 Zásady pro tvorbu vzdělávacích komiksů.....	26
2.4.2 Silné a slabé stránky komiksu	27
2.5 GRAFICKÉ ROMÁNY.....	28
2.5.1 Teorie duálního kódování	29
2.5.2 Multimodalita.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	34
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	35
3.2 VÝZKUMNÉ METODY	35
3.3 RESPONDENTI.....	38
3.4 ANALÝZA DAT.....	39
3.4.1 Analýza dotazníku.....	39
3.4.2 Analýza polostrukturovaného interview	57
3.5 VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY.....	61
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM GRAFŮ	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

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 nejen v jejich textech, ale také vizuálních podnětech, které napomáhají zapamatování si jazykových struktur, protože dítě si snadněji spojí obraz se slovem, které představuje.

V úvodu teoretické části své diplomové práce jsem vycházela z poznatků odborníků v oblasti raného osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku a poskytla jsem základní vhled do této problematiky. Dnes již nikdo nepochybuje o tom, že raný začátek nezajišťuje automaticky výraznou úspěšnost. Je k tomu samozřejmě zapotřebí mnoho dalších faktorů, podílejících se na kvalitním jazykovém i pedagogickém vedení, na pravidelnosti, systematičnosti.

Jako reakce na rychlý rytmus změn, je potřeba 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.

Druhá část teoretického zpracování je zaměřená na literárně výchovné aspekty v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku a charakteristice žánrů dětské literatury, kterým dominují vizuální obrazy. Monomodální literární žánry se v posledních letech proměnily v multimodální žánry, kterým vévodí obrázkové knížky, grafické romány. Rostoucí význam sémiotických systémů (jazykové, vizuální, zvukové) klade nové nároky a vytváří nové formy komunikace.

Cílem empirické části je pomocí kvantitativního designu metodou dotazníkového šetření zmapovat zkušenosti učitelů mateřských škol s využíváním grafických příběhů v raném osvojování cizího jazyka, a zjistit jejich názor na možný přínos a pomocí doplňkové kvalitativní metody polostrukturovaného interview doplnit případně rozšířit tyto poznatky založené na zkušenostech participantů. V závěru práce jsou zpracovány výsledky výzkumného šetření a na jejich základě jsou také formulována doporučení pro praxi.

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. 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 zběhlost 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) 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.

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, že dojde-li k promeškání vhodného okamžiku v raném osvojování cizího jazyka s velkou pravděpodobností se děti budou potýkat s velkými obtížemi i úsilím při dalších krocích. Je důležité, aby děti nasbíraly mnoho zkušeností, podnětů, během prvních let, protože jen díky nim se zvýší jejich schopnost osvojit si cizí jazyk (Janíková, 2011).

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/acquisition* 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. Lingvisté nejprve projeví zájem o samotný popis jazyka, zatímco psycholingvisté se více do hloubky zaobírají otázkami, 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).

Každé zdravé dítě se dokáže naučit jazyk, nebo i několik jazyků v jakémkoliv jazykovém 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 pozitivně obou 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 odlišnosti 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).

1.2.4 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 patří mezi dorozumívací prostředky znakové povahy a podléhá jak jevům, tak i procesům společenským. Jde o schopnost ovládat jistý symbolický vyjadřovací systém. Podle Jespersena (1946, In Sokol) se lze naučit jazyk jen tak, že se pokouší mluvit.

Termínem první jazyk (angl. first language, L1) se běžně označuje jazyk, který si jedinec osvojí jako první v pořadí. Mateřský jazyk souvisí s vývojem mozku dítěte a jeho učení se patří mezi přirozený proces vývoje (Čermák, 2011).

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

1.2.5 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 zdlouhavým, 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

Současná literatura pro cizojazyčné vzdělávání dětí nabízí široké spektrum textů, které mohou být pro didaktické využití atraktivní, nebo naopak mohou díky obtížnosti či nevhodnosti vést k demotivaci malého posluchače, či čtenáře. Je-li totiž dítěti interpretován text, který je pro něj nezajímavý, s největší pravděpodobností v něj do budoucna vypěstujeme nezájem o četbu a tím dojde i k potlačení dovedností, které souhrnně nazýváme gramotností. „Čtenářská gramotnost obsahuje několik složek, které se zaměřují na rozvoj a porozumění čtenému textu. Je jednou z nejdůležitějších gramotností, jelikož z ní vychází přístup k získávání nových informací, dovedností, zkušeností a tak dále (Tomášková 2015, s. 9)“.

2.1 Vymezení pojmu dětská literatura

Dětská literatura je široký pojem, který je zapotřebí si správně vymezit. 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.

Vymezením pojmu dětská literatura si můžeme představit literární text, který je svým obsahem vhodný pro věkovou hranici dětí jedna až šestnáct let (Pokrivčáková, 2008). 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,
- 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) výběr metod v osvojování si cizího jazyka, které přirovnala k variabilitě módních stylů, které nám určují, co je zrovna „trendy“ a stejně tak, jako v módní branži se respektuje individualita, tak podobně se nahlíží i na variabilnost a kombinaci ve využívání různých metod ve vzdělávání.

Jak uvádí Freeman (2011) schopnosti, které je učitel ochoten rozvíjet a investovat je právě to, co dělá metodu úspěšnou.

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.

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 Role učitele jako vypravěče

To, že práce s 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, je dítě schopno přijmout získané informace i v cizím jazyce jako fakta. Charakteristika nejdůležitějších aspektů při práci s 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.
- Představitost 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. 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):

- Příběh musí být pro dítě poutavý,
- obzvláště v cizojazyčném provedení by jeho náročnost měla odpovídat věku a dosažených znalostí dítěte,
- může vycházet z aktuálního dění,
- učitel by měl zvládnout interpretovat text, tak aby byly uspokojeny obě strany.

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).

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.

2.3 Obrázkové knížky „Picture books“

V současném světě, který je zahlcen multimediálními prostředky zábavy musí kniha najít nové možnosti, jak konkurovat internetu, počítačovým hrám a dalším zdrojům zábavy, které se dětem v současnosti nabízejí. Z pozice čtenáře jsou na knihu kladeny stále větší nároky. V oblasti cizojazyčné literatury pro nejmenší děti se jako dominantní žánry profilují obrázková kniha a leporelo.

Wolfenbarger & Sipe (2007) definují obrázkovou knihu jako knihu, v níž obrázek je stejně důležitý jako text. Texty a ilustrace jsou spojeny dohromady, aby poskytly čtenářům více informací, než by mohli udělat izolovaně.

Obrázkové knihy jsou zvláštním typem knih, které kombinují slovní a vizuální kódy komunikace. Podle Haramiji (2014) jsou obrázkové knihy mezistupněm mezi komiksy, které se zaměřují na vizuální elementy a ilustrovanými knihami, které jsou zaměřeny na text. V obrázkových knížkách vynikají zejména dva prvky. Jde o velmi úzkou interakci mezi slovním a vizuálním sdělením, oba se navzájem doplňují a vylepšují. (Haramija & Batič, 2014). Čtení obrázkové knihy je čtení multimodálního textu, který má specifické vlastnosti a funkce. Funkce obrázků, ikonických znaků, je popisovat nebo znázorňovat. Funkce slov, je především vyprávět. (Nikolajeva & Scott, 2006).

Lewis (2006, s. 36) definuje: „*Slova, která jasně znamenají něco, co můžeme pochopit, ale sama o sobě jsou slova oslabená, částečná a plně ožívají a získávají svůj úplný význam v rámci příběhu, když se čtou vedle doprovodného obrázku.*“

Uvedené formy knih využívají úzkého propojení knihy s ilustracemi, které jsou dominantnější a text plní roli sekundární. Dítě si prohlíží obrázky, samo se pokouší číst a využívá knihy jako předmětu ke hraní – skládá, rozkládá, maluje, doplňuje.

Obrázková kniha se obrací k určitému typu čtenáře, respektive ne-čtenáře. Je nástrojem, prostředkem umožňující čtení s dětmi, které ještě číst neumí, protože „obrázky jsou pro ně první psaný jazyk“, obrázkům intuitivně rozumíme všichni (Olshansky, 2008).

Jak uvádí Lambertová (2015) tím, že děti zapojují všechny smysly během čtení obrázkové knížky, je potřeba je vyzývat k jejich přirozeným reakcím, reakcím na celou knihu – její výtvarné, textové a produkční prvky.

Obrázkové knížky jsou velmi populární zejména u malých dětí. Některé z nich mohou být úplně bez textu, kde se děti seznamují, jak s knížkou pracovat, jak jí číst. Podle Nikolajevy

je třeba si uvědomit, že součástí příběhu jsou nejen vlastní obrázky v textu, ale i kniha samotná. Při práci s knihou je potřeba děti seznámit z jakých částí se kniha skládá, například přední a zadní obálka, titulní stránka, formát, uspořádání (Nikolajeva in Butler, 2006).

Dle Nikolajeva in Butler (2006) jsou nejlepší obrázkové knihy ty, které obsahují děj nejen v textu, ale nejméně stejnou měrou i v obrázcích. Tam, kde tomu tak není, musí se dětský čtenář více zaměřit na textovou stránku, ale tu ne vždy může zcela pochopit.

Charakteristickým rysem obrázkových knih jsou tedy ilustrace, které mají nejméně stejné sdělení, než-li větší než samotný text příběhu. Při čtením obrázkových knih v osvojování cizího jazyka u dětí by neměly chybět tyto aktivity:

- Prohlížení a popis obrázků,
- Děti při „čtení obrázků“, vymýšlejí vlastní příběhy,
- Porovnávají text s obrázky.
- Tvoří si vlastní obrázkovou knížku.
- Děti převyprávějí příběh vlastními slovy.

Při práci s obrázkovými knížkami děti vyjadřují své vlastní prožitky spojené s příběhem, ilustracemi a charaktery jednotlivých postav. Proto je zapotřebí brát v úvahu několik kritérií, které spočívají nejen ve výběru jednoduchosti textu přiměřenému věku dětí, poutavých ilustrací, ale zejména by pedagogové měli umět rozvinout diskusi s dětmi o obsahu obrázků, jeho detailech, o tom, co si myslí právě tím neotřelým pohledem dětských očí. (Žamberová, 2010).

2.4 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“. 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).

Podle Čeňkové cílem komiksu, který vyniká zejména svou výraznou dějovostí a emocionalitou je nejen vzbuzení reakcí u čtenářů v podobě vzrušení z napětí, ale také díky obrazům podpořit jejich vizuální vnímání (Čeňková, 2006).

Will Eisner (1996) 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.

2.4.1 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 & 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 (Koutníková & Wiegerová, 2017).

2.4.2 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).

Jak uvádí Yang (2003) komiks díky své vizuálnosti je silně motivujícím prvkem, neboť jeho obrázky jsou přitažlivé a udržují zájem čtenářů. Podle Tiemensma (2009), komiksy jsou velmi široce žádaným čtecím materiálem, protože čtení vyžaduje podstatně méně úsilí, jelikož vizuální sdělení jsou doprovázena a podporována krátkým a jednoduchým textem psaným převážně hovorovým jazykem každodenní konverzace.

V současném rušném světě má obraz svůj význam a svou informační hodnotu. Komiksy jsou ideálním nástrojem pro podporu vytváření programového prostředí i v mateřských školách.

Práce s komiksy patří mezi strategie, které musí učitel důkladně připravit. Je zřejmé, že se nejedná o strategii, která by patřila mezi povrchní činnosti.

Komiks vyžaduje náročnou přípravnou fázi, kdy učitel musí jasně zvážit téma, které má být zprostředkováno dětem. Technické zpracování komiksu je důležitou součástí následující přípravy. Komiksový obraz je vždy integrován do konkrétního příběhu. Obvykle se týká několika postav, které diskutují o situaci nebo jevu. Je velmi užitečné, když komiks zprostředkovává skutečnou situaci, která evokuje problém, navrhuje řešení a motivuje děti k vlastnímu uvažování o možném řešení situace. Komiksová kresba by měla vést k reflexi a diskusi ve skupině dětí. Není efektivní, když se komická kresba odehrává ve fantazii nebo nadpřirozeném příběhu (Wiegerová & Navrátilová, 2016).

2.5 Grafické romány

Obliba grafických románů v současnosti prudce roste. Grafické romány mají svůj původ v komiksech a pomocí techniky podobné komiksům používají k vyprávění příběhu vizuály a text přidávají jen proto, aby vyplnil mezery. Vyprávění příběhů bylo vždy vynikající učební metodou a grafické romány kombinací obrazů a textu prezentovaných jako konverzace tento odkaz posouvají kupředu (Gonzales, 2016).

Grafické romány nabízejí čtenářům různé podněty ke svým příběhům. Pokud dítě narazí na neznámou slovní zásobu nebo komplikovaný příběhový zvrát, jedním z vodítek mohou být ilustrace, které dítěti poskytnou lepší orientaci se v kontextu děje. V multimodálním textu, jakým bezpochyby grafické romány jsou, ale zapotřebí porozumění, jak vizuálním (grafickým) prvkům, tak slovním (textovým). Obojí podléhá interpretacím, ke kterým jsou potřeba odborné znalosti, dovednosti a strategie (Lapp et al., 2012).

Někteří tradicionalisté si ale stále myslí, že pro grafické romány není ve výuce místo (Starr, 2004). Názory jiných zase staví grafické romány do popředí a zdůrazňují jejich pozitivní vliv na literární gramotnost.

Jacobs (2007) uvádí, že čtení grafických příběhů napomáhá čtenářům rozvíjet kritické myšlení a může také být mocným pomocníkem při rozvíjení čtenářské gramotnosti, a to zejména u dětí, které mají problémy se čtením.

Podle White (2004) jsou grafické romány jakýmsi nižším typem žánrové literatury, při které může čtenář objevovat filozofii, historii, lidské interakce a propojovat tak literaturu s reálným světem.

Obrazy v grafických románech jsou expresivní, jednoduché a zároveň bohaté. Obrázky poskytují nejen vodítko k ději, ale vybízejí také čtenáře, aby se ději přiblížili zblízka. Některé grafické romány (například *Owly* a *Dobrodružství Póla*) jsou beze slov, takže obrázky musí nést celý příběh.

Většina grafických románů pro mladé čtenáře má snadno sledovatelné zápletky. Korelace slova s obrazem poskytuje snadný způsob, jak rozšířit dětskou slovní zásobu. Podobně jako komiksy, i grafické romány sprádají bohatý, živý vizuál s omezeným množstvím textu, který pohání vyprávění. Grafické romány jsou skvělým způsobem, jak pomoci zápasícím čtenářům posílit slovní zásobu, budovat čtenářskou sebedůvěru, výdrž a rozvíjet hlubší zhodnocení vyprávění příběhů.

2.5.1 Teorie duálního kódování

K pochopením praktičnosti užití grafických románů je důležité porozumění teorie duálního kódování (Sadoski & Paivio, 2004). Podstata teorie duálního kódování (dále jen DCT) je založena na jednoduchém principu. Teorie předpokládá, že vizuální a verbální vjemy jsou zpracovávány pomocí odlišných kanálů lidské mysli a tím vytváří v lidské mysli jiné informační (paměťové) záznamy. Teorie duálního kódování tvrdí, že co je naučeno verbálně, bývá i verbálně uloženo v paměti a co je naučeno nonverbálně bývá tak i zapamatováno.

Paivio na základě svých výzkumu dospěl k závěru, že konkrétní slova (např. jablko) jsou kódována ve verbálním i imaginativním systému, což vede ke snazšímu zapamatování. Zatímco slova abstraktní (např. důvěra) jsou kódována pouze ve verbálním systému a jejich

zapamatování je tak obtížnější (Plháková, 2004). Zmíněná metoda se tedy zabývá tím, jak na sebe vzájemně působí verbální a nonverbální kódy (Sadoski & Paivio, 2004).

Vizuální gramotnost

„Vizuální gramotnost“ znamená soubor vizuálních schopností schopností, které mohou rozvíjet lidskou bytost tím, že vidí, současně prožívá a zároveň integruje jiné citlivé zkušenosti. Tyto schopnosti umožňují vizuálně gramotnému člověku interpretovat viditelné akce, symboly, objekty, se kterými se setkává ve svém okolí.

Jak poznamenává Burmark (2008), vizuální obrazy jsou předmětem interpretace stejně jako lingvistické texty. Nicméně schopnosti potřebné k tomu, aby došlo k pochopení obrazů, se mohou lišit od těch, které jsou potřebné k pochopení textů

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 (2012, s. 76): „*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 & kol., 2012).

Dostáváme se tak do oblasti tzv. vizuální gramotnosti neboli schopnosti umět číst obrázky ilustrace. Jak uvádí Vraštilová (2014) pokud bychom srovnávali vnímání obrázku v knize u dítěte a dospělého (který se opírá primárně o čtený text), došli bychom ke zjištění, že dítě dokáže z obrázku vyčíst mnohem víc, právě proto, že se jedná o jediný prostředek, kterým dokáže vnímat a chápat obsah příběhu knihy.

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

Mareš (in Gavora, 2012) uvádí, že důvodem, 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).

2.5.2 Multimodalita

Multimodalita je termín, který jak Jewitt (2008) vysvětluje, vznikl na počátku 90. let kvůli různým jevům, zejména globalizaci a technologickému pokroku, které se objevovaly ve světě. Podle Jewitta měly tyto události tak působivý dopad na naši společnost během celé současné éry, že by se tato éra dala popsat jako historický zlom, v němž se vizuály staly dominantními způsoby komunikace.

Multimodalita ve vzdělávání

Žijeme v tom, co mnozí označují jako „New Times“. Díky novým technologiím závisí kompetentní fungování v tomto světě na schopnosti měnit se, učit se novým způsobům práce, zejména pokud jde o gramotnost. V minulosti byli lidé považováni za gramotné, pokud uměli číst a psát tištěný text. To, co se dnes považuje za text, se změnilo a je nyní definováno jako „cokoliv v okolním světě gramotného člověka“. Arizpe & Styles (2008) popisují texty jako kombinaci různých obrazů, tisku, zvuků, gest a pohybu, které zahrnují digitální texty, stejně jako film, hudbu, televizi, drama a tisk. Pochopení a tvorba různých textů vyžaduje nové formy gramotnosti.

McPherson (2006) uvádí, že autentická gramotnost se získává více cestami pomocí více způsobů. Národní rada učitelů angličtiny (National Council of Teachers of English, 2005) navrhuje věnovat zvýšenou pozornost multimodální gramotnosti a výuce při používání různých strategií, které mají pomoci při budování významu z více míst, textů a médií.

Technologie, poskytují lidem více než kdy předtím možnost vytvářet a přijímat multimodální texty. Bomer (2008) uvádí, že čtenáři a spisovatelé nalézají novou hodnotu v multimodálních textech „*kde tisk a obraz pracují společně, kde zvuk a hudba přispívají k perspektivám, které mají čtenáři zaujmout, kde tělesná performance pracuje v tandemu s psaným slovem, kde samotný tisk je animovaný a choreografovaný*“ (Bomer, 2008, s. 35). Gramotnost, v našem pracovním i soukromém životě je stále více multimodální.

Mnoho textů je multimodálních, kde je význam sdělován kombinacemi dvou nebo více způsobů. Ty zahrnují psaný jazyk, mluvený jazyk a schémata, která jsou vizuální, zvuková, gestická, hmatová a prostorová.

Multimodální texty zahrnují obrázkové knihy, textové knihy, grafické romány, komiksy a plakáty, kde je význam zprostředkován čtenáři prostřednictvím různých kombinací vizuálního (stále obrazového) psaného jazyka a prostorových stylů.

Každý režim používá jedinečné sémiotické zdroje k vytvoření významu (Kress, 2010). Ve vizuálním textu lze například znázornění osob, objektů a míst zprostředkovat pomocí volby vizuálních sémiotických zdrojů, jako je čára, tvar, velikost, čára a symboly, zatímco psaný jazyk by tento význam zprostředkoval prostřednictvím vět s použitím podstatných jmenných skupin a přídavných jmen (Callow, 2013), které jsou napsány na papíře nebo na obrazovce. To vyžaduje, aby se děti učily, jak chápat a skládat význam napříč různými, bohatými a potenciálně složitými formami multimodálního textu, a to pomocí řady různých významových režimů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V první fázi praktické části se zabývám výzkumem za pomoci kvantitativní metodologie dotazníkového šetření. Tuto výzkumnou metodu jsem použila ke zjištění zkušeností a postojů učitelů ke grafickým příběhům a jejich přínosu ve využití k rozvoji cizojazyčné kompetence u dětí předškolního věku.

Otázky byly v dotazníkovém šetření sestaveny tak, aby nejprve zmapovaly jak často, a v kterých částech edukačního procesu se grafické příběhy využívají nejfrekventovaněji a v čem učitelé spatřují jejich největší přínos v osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku.

V závěru jsem analyzovala tyto zkušenosti respondentů/pedagogů a vyhodnotila jejich zpětnou reflexi.

V druhé etapě praktické části jsem zvolila kvalitativní design metodou polostrukturovaného interview, které je charakterizováno převážně důkladnou deskripcí a celostním zachycením zkušeností respondentů s využíváním grafických příběhů v průběhu edukačních činností v osvojování cizího jazyka v mateřských školách. Dle autorů Švaříček & Šed'ová (2014), kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi popsat výpovědi participantů výzkumu, přinést velké množství informací a také detailněji prozkoumat daný jev.

Výzkumný soubor tvořilo šest participantů, přesněji řečeno šest učitelů mateřských škol Zlínského kraje. Každý učitel měl přitom rozlišnou délku praxe, věk a také dosažené cizojazyčné vzdělání. Každý rozhovor obsahuje 12 otevřených otázek se zaměřením na téma grafických příběhů a jejich osvojování při výuce cizího jazyka u dětí předškolního věku. Pro jejich zpracování jsem použila metodu otevřeného kódování a přehledně jsem zařadila jejich přehled do souvisejících tabulek, jež následně slovně vyhodnocuji, přičemž jeden ukázkový soubor s rozhovorem je součástí této práce.

3.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Jaké mají respondenti zkušenosti s využíváním grafických příběhů v rámci počátečního osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, v čem spatřují učitelé možný přínos ve využívání grafických příběhů pro rozvoj cizojazyčných kompetencí u dětí předškolního věku.
- Zjistit, v které části organizace edukačních činností využívají učitelé grafické příběhy u dětí předškolního věku nejčastěji.
- Zjistit, kterým grafickým příběhům dávají učitelé přednost v rámci počátečního osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku.

Výzkumné otázky:

- Jaký je podle učitelů možný přínos ve využívání grafických příběhů pro rozvoj cizojazyčných kompetencí u dětí předškolního věku z pohledu učitele?
- V které části organizace edukační činnosti využívají učitelé grafické příběhy u dětí předškolního věku nejčastěji?
- Jakým grafickým příběhům dávají učitelé v rámci počátečního osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku přednost?

3.2 Výzkumné metody

Pro ověření výzkumných otázek jsem nejprve zvolila dotazníkové šetření, které mělo jasně stanovený cíl, a to zjistit jaké jsou zkušenosti respondentů s využíváním grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Při vlastní konstrukci dotazníku jsem částečně replikovala již realizovaný dotazník, který sloužil ke studii a byl publikován v časopise Journal of Education (Lapp et al.,2012).

Jelikož se tato studie věnovala primárnímu a sekundárnímu vzdělávání, přizpůsobila jsem otázky mému výzkumu tak, aby korespondovaly preprimárnímu stupni vzdělávání.

Dotazníkové šetření probíhalo formou neterénního sběru dat prostřednictvím webového formuláře Survio.com. Před rozesláním dotazníku respondentům, jsem nejprve otestovala dotazník na vzorku 10 respondentů, abych si ověřila, zda vše funguje správně případně abych vyloučila gramatické chyby, či jiné nedostatky.

Dotazník se skládá celkem z 17 otázek z toho je jedna otázka otevřená a 16 otázek uzavřených. Pro některé z nich jsem zvolila tzv. Likertovy škály, u nichž jsem zkoumala postoje a zkušenosti respondentů. Snažila jsem se o to, aby byl získán takový vzorek, který bude relevantní a bude vypovídat o různých zkušenostech učitelů, či lektorů mateřských škol na území celé České republiky.

Rozesláním odkazu na internetový dotazník prostřednictvím tematicky zaměřených skupin na sociálních sítích, jsem se snažila oslovit dostupný vzorek respondentů, kteří se profilovali jako učitelé mateřských škol. Tento vzorek se skládá celkem z 80 odpovědí, přičemž sběr těchto dat proběhl ve dnech 1. 7. až 20. 7. 2021. Tento dotazník byl zcela anonymní a respondenti byli informováni před vyplněním dotazníku o anonymitě a využití dat pouze pro účely diplomové práce.

Nejprve jsem vytvořila vstupní část, kde jsem se krátce představila a vysvětlila respondentům svůj záměr a cíl mého výzkumu jakož 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 3 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 respondenta neodradily, a jejich posloupnost jsem řadila od jednoduššího po složitější. Na závěr dotazníku bylo poděkování za spolupráci.

V druhé fázi výzkumu jsem pro hlubší porozumění a doplnění, zvolila kvalitativní metodu polostrukturovaného interview. Kvalitativní výzkum se skládá z celkem šesti polostrukturovaných rozhovorů, které jsem následně zpracovala otevřeným kódováním. Předem jsem měla vytvořené seznamy otázek, jejichž cílem bylo získat podrobnější informace od participantů v podobě jejich výpovědí a přirozených reakcí. V příloze č. I se nachází informovaný souhlas respondentů s hlasovým záznamem a následným zpracováním získaných dat. Tyto rozhovory jsem následně přepsala, určila kódy a zařadila jejich přehled do souvisejících tabulek v příloze č. III.

3.2.1 Příprava a provedení výzkumu

Pilotáž

V první části práce proběhla tzv. pilotáž, kdy jsem po vytvoření dotazníku v aplikaci Survio, vyzkoušela na vzorku deseti respondentů, zda jsou otázky srozumitelné, pochopitelné a vhodně pojaté. Pilotáž jsem prováděla tak, že jsem se s respondenty spojila prostřednictvím online aplikace MS Teams a společně jsme konzultovali případné nejasnosti, což mi dopomohlo k přeformulování některých dotazníkových otázek, které se jevíly respondentům méně srozumitelné. Pomocí pilotáže, jsem ověřovala, zda je výzkumný nástroj zvolen vhodně, což se mi až na drobné nejasnosti potvrdilo.

Předvýzkum

Před samotným výzkumným šetřením a po ověření výzkumného nástroje v rámci pilotáže jsem provedla předvýzkum, kdy jsem orientačně zjišťovala zkušenosti pedagogů s využíváním grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Předvýzkum jsem provedla pomocí rozhovoru se třemi respondenty, učitelkami MŠ, což mi dopomohlo k finální selekci otázek vytvořených pro polostrukturované interview.

Po provedení pilotáže a předvýzkumu jsem zjistila, že některé nabízené odpovědi nemusí splňovat požadavek na zjištění stanovených cílů, proto jsem některé otázky pozměnila, tak aby dotazník splňoval základní požadavky na validitu, reliabilitu a praktičnost.

Průběh samotného výzkumu

Po nastudování odborné literatury, promyšlení a stanovení struktury výzkumného šetření, se uskutečnila a proběhla pilotáž a předvýzkum, kdy jsem si ověřila výzkumné nástroje a práci s dotazníkem. Dotazník jsem poslala učitelkám a učitelům MŠ, prostřednictvím e-mailu, Facebook skupin a osobním odkazem, kde jsem požádala o vyplnění, vysvětlila obsah dotazníku a upozornila na anonymitu dotazníkového šetření.

Polostrukturované interview bylo realizováno v období 2.– 18.července 2021. Bohužel se jednalo o období, kdy většina pedagogů čerpá řádnou dovolenou, uskutečnila jsem tedy interview prostřednictvím telefonního spojení, které jsem nahrávala na hlasový záznamník a následně jsem je přepsala pomocí programu Microsoft Word do písemné podoby. „Transkripce neboli přepisem se nazývá proces převodu mluveného projevu interview nebo skupinové diskuse do písemné podoby. Pro podrobné vyhodnocení je transkripce podmínkou. Je možné pak zdůrazňovat důležitá místa podtrháváním, opatřovat určitá místa

komentářem na kraji stránky, nebo vytvářet seznamy a srovnávat jednotlivá místa v textu.“ (Hendl, 2005, s. 207). Všechny respondentky byly velmi vstřícné a ochotné.

Každý rozhovor obsahoval 12 otevřených otázek se zaměřením na zkušenosti učitelů s grafickými příběhy v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Pro jejich zpracování jsem nejprve použila číselné kódování pro jednotlivá slovní spojení a zařadila jejich přehled do souvisejících tabulek. Následně jsem je pro velké množství selektovala do subkategorií a kategorií. Finálním krokem bylo slovní vyhodnocení, přičemž jeden ukázkový soubor s rozhovorem je součástí této práce coby ukázka využití této metody (příloha P II).

3.3 Respondenti

V kvantitativním dotazníkovém šetření jsem oslovila dostupný vzorek respondentů převážně za pomoci sociálních sítí a skupin, které se profilyovaly jako učitelé mateřských škol. Dále pak jsem využila možnost selekce jazykových škol z webových portálů a pomocí e-mailů jsem oslovila 60 jazykových škol z celé České republiky. Celkem se výzkumu zúčastnilo 80 respondentů, a to v období od 2. do 18. 7. 2021.

Výzkumný soubor pro metodu polostrukturovaného interview tvořilo šest participantek/učitelek mateřských škol ze Zlínského kraje. Pro tuto metodu jsem zvolila výzkumný vzorek metodu prostého záměrného výběru. Cíleně jsem vyhledala jedince na základě stanoveného kritéria. Kritériem bylo, aby respondenti byli učitelé MŠ se zkušeností s osvojováním anglického jazyka u dětí předškolního věku. Participantky měly rozdílnou délku praxe. Dvě z dotazovaných se věnují osvojování cizího jazyka u dětí 3 roky, jedna pouhý rok a půl, další dvě mají 7letou praxi, a jedna 10letou.

Etika výzkumu

Před realizací samotného interview byl sepsán informovaný souhlas (příloha P I), který především ujišťoval samotné participantky výzkumu o ochraně osobních údajů a zajištění jejich anonymity. V dotazníkovém šetření byli participanté hned v úvodní části informováni, že se jedná o zcela anonymní zjišťování. Výzkum byl tedy uskutečněn v souladu s etickým kodexem České asociace pedagogického výzkumu.

3.4 Analýza dat

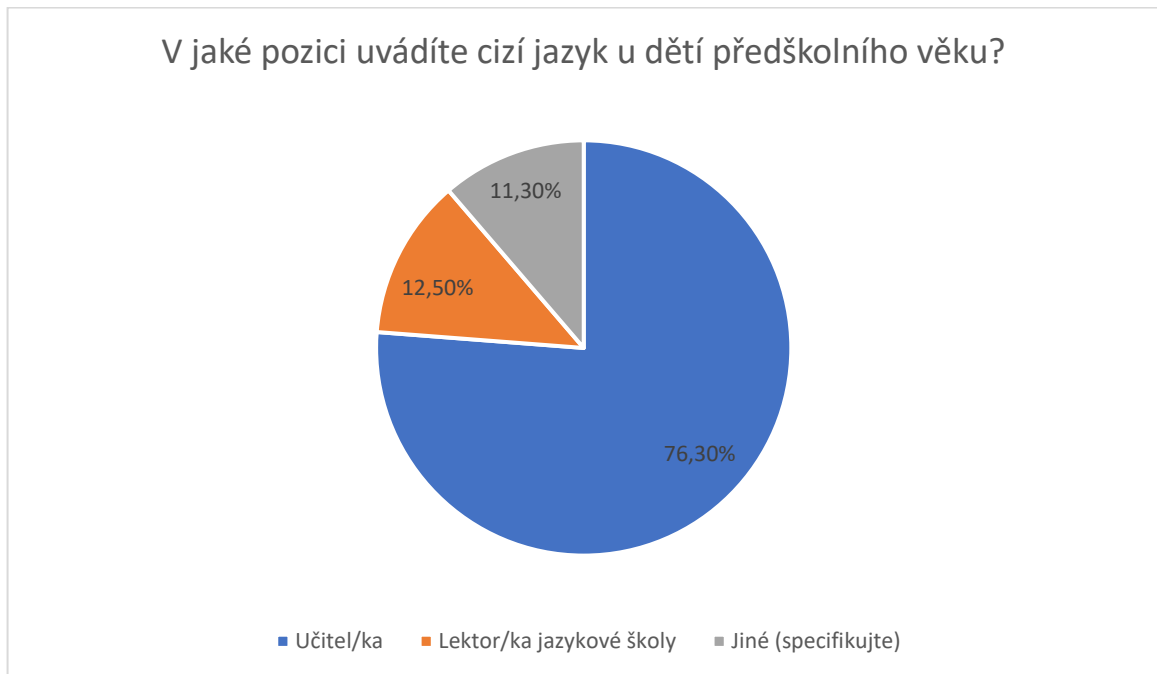
V této kapitole se zaměřím na zpracování a interpretaci výsledků jak dotazníkového šetření, tak polostrukturovaného interview.

3.4.1 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.survio.com jsem vytvořila elektronický dotazník, který jsem nejprve prostřednictvím sociálních sítí rozeslala cíleným skupinám učitelek mateřských škol, následně jsem pomocí e-mailu rozeslala dotazník 60 soukromým jazykovým školám v celé České republice s prosbou o jeho vyplnění či přeposlání lektorům, kteří externě spolupracují s mateřskou školou. Konečný výzkumný vzorek tvořil 80 respondentů.

Otázka č. 1

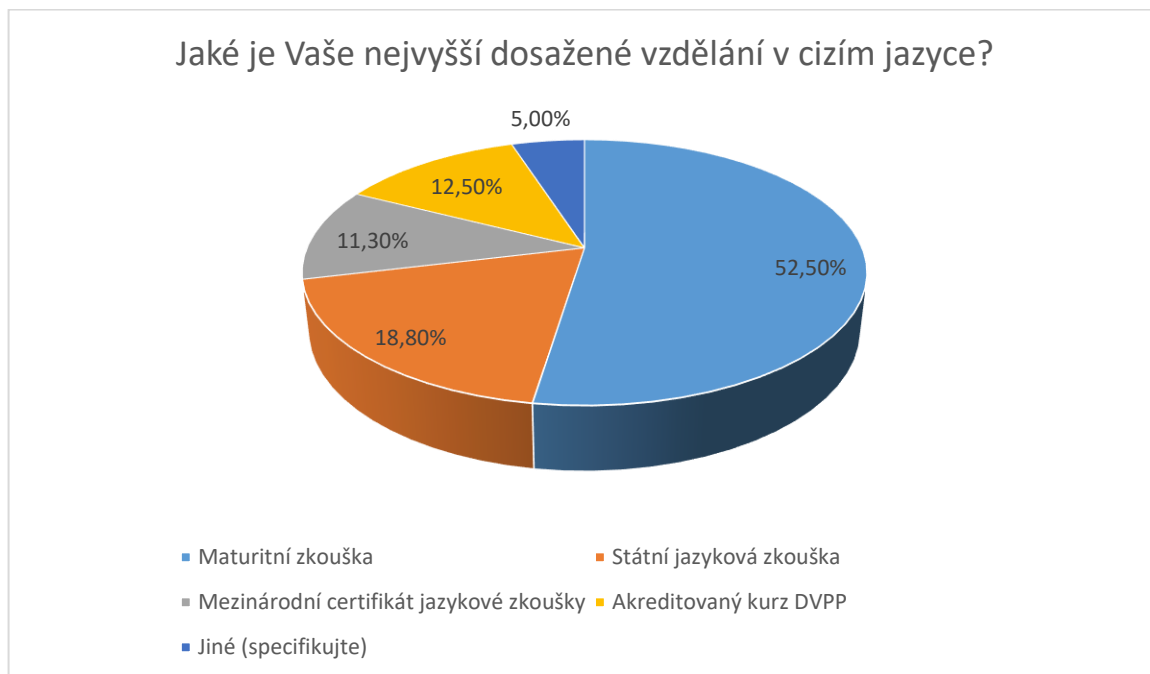
Graf 1: V jaké pozici uvádíte cizí jazyk u dětí předškolního věku?



Z grafu uvedeného výše jsem získala vzorek respondentů, kteří uvádí cizí jazyk u dětí předškolního věku a jeho převážnou většinu tvořily učitelky mateřských škol s četností 76,30 %, což je více než 2/3 odpovědí. Lektorů cizího jazyka na úrovni mateřské školy je poměrně málo, což může vypovídat o tom, že je určitě z ekonomického hlediska úspornější sáhnout do vlastních personálních zdrojů než si najmout jazykovou školu, k externí spolupráci. Zbýlých 11,30 % odpovědělo jinou možností do pole „jiné“ a z výpovědí převažovala pozice učitel 1 a 2. stupeň, ředitelka a rodilý mluvčí – rodič.

Otázka č. 2

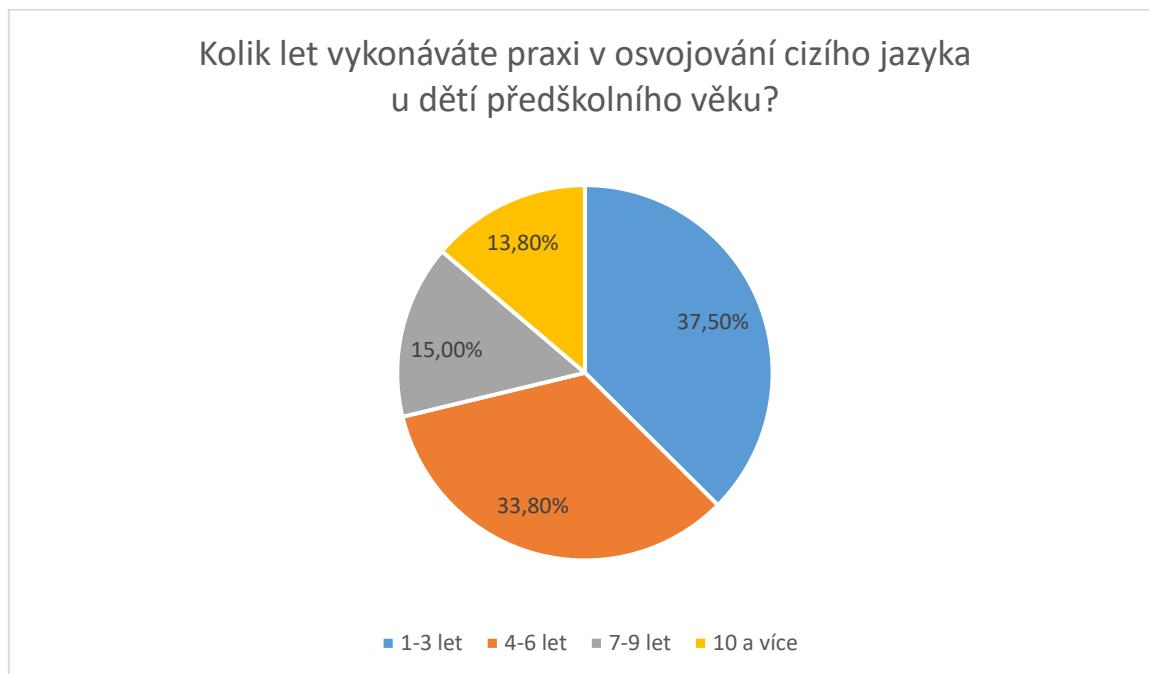
Graf 2: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v cizím jazyce?



Druhá otázka měla za cíl zjistit, jakým nejvyšším dosaženým vzděláním v cizím jazyce respondenti disponují. Přes polovinu dotazovaných 52,50 % tvoří záznamy s „pouhou“ maturitní zkouškou, 18,80 % se státní jazykovou zkouškou, 12,50 % tvoří akreditovaný kurz DVPP (neboli další vzdělávání pedagogických pracovníků), 11,30 % dále tvoří respondenti s mezinárodním certifikátem jazykové zkoušky, přičemž celých 5 % respondentů odpovědělo opět jinou možností. Zde je možno vidět, že valná část respondentů má vzdělání v cizím jazyce na nejnižší požadované úrovni, což by mohlo v budoucnu vést k tomu, aby byl vyvíjen tlak na pregraduální vzdělávání budoucích pedagogů mateřských škol, případně aby si vzdělání doplnili i ti kteří nedisponují úrovní B2. V odpovědích „jiné“ se objevovalo dlouhodobé zahraniční pobyty, bez výstupu jakékoliv zkoušky.

Otázka č. 3

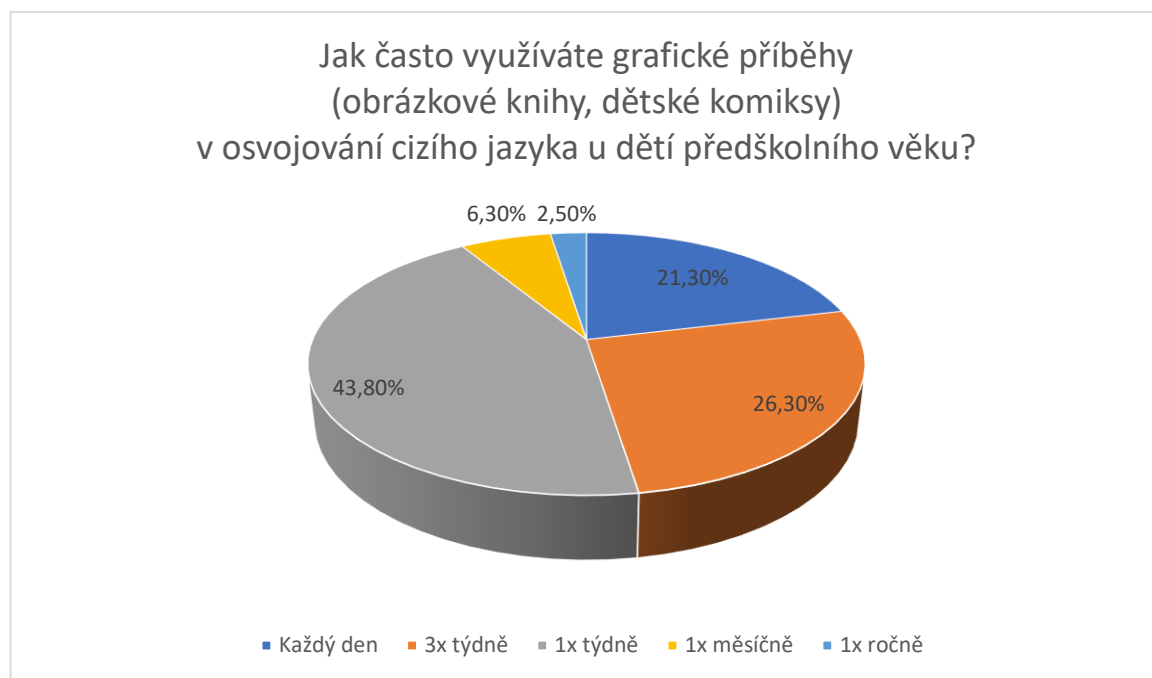
Graf 3: Kolik let máte praxi v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?



Tato otázka je provázána s předchozími dvěma. Přestože jsem nezjišťovala věkovou kategorii dotazovaných ani počet odpracovaných let v oboru, pouze kolik let se věnují osvojování cizího jazyka, tak největší procentuální zastoupení je v délce 1-3 let se svými 37,50 %, což je něco přes 1/3. Na druhém místě následuje druhá nejkratší praxe v délce 6 let se svými 33,80 %, což je téměř přesně třetina, a následují praxe 7-9 let s 15 % a konečně 13,80 % s desetiletou a delší praxí. Tato sestupná tendence může být zřejmě způsobena i faktem, že více mladých pedagogů se bude v mladším věku častěji a lépe orientovat na sociálních sítích, kde byli osloveni, proto není třeba z výsledků této otázky činit nějaké hlubší závěry.

Otázka č. 4

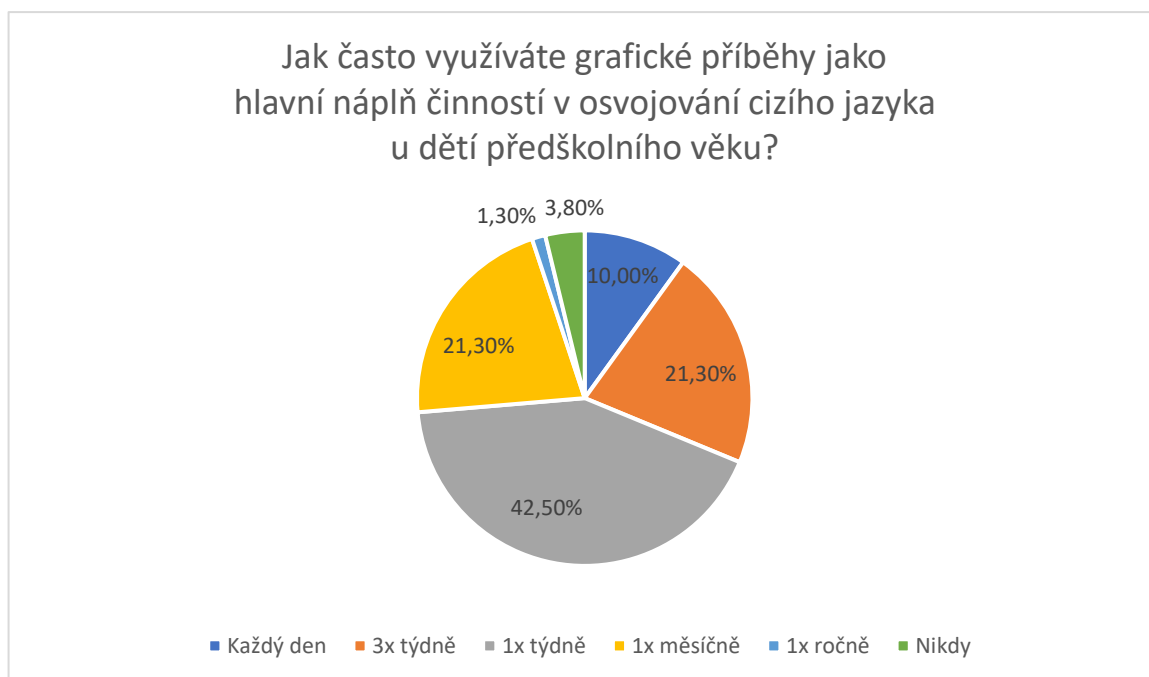
Graf 4: Jak často využíváte grafické příběhy v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?



Nyní následuje vyhodnocení šesti podobně orientovaných otázek zaměřených přímo na četnost využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Tato otázka, sleduje frekvenci užití těchto příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Největší zastoupení má přitom výsledek 43,80 % s průměrnou dobou 1x týdně. Následuje frekvence 3x týdně s 26,30 %, dále každý den s 21,30 % a poté již jen v malém zastoupení a s velkým rozestupem 1x měsíčně s 6,30 % nebo dokonce pouze 1x ročně s pouhými 2,50 %. Využívání grafických příběhů je dle těchto získaných dat poměrně častě zastoupeno.

Otázka č. 5

Graf 5: Jak často využíváte grafické příběhy jako hlavní náplň činností v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?



U podobně orientované otázky sledujeme využívání grafických příběhů coby hlavní náplň v edukační činnosti a opět jejich frekvenci užití (možnosti jsou ve všech šesti otázkách stejné s tím rozdílem, že nám zde přibyla možnost „nikdy“). A opět zde vede frekvence 1x týdně s vyváženými 42,50 %, následuje perioda 3x týdně s 21,30 %, dále 1x měsíčně taktéž s 21,30 %, poté každý den s celými 10 %, a konečně nikdy s 3,80 % nebo 1x ročně jen s 1,30 %. Výsledky této otázky jsou podobné té předchozí a v jednotlivých frekvencích se víceméně shodují.

Otázka č. 6

Graf 6: Jak často využíváte grafické příběhy jako prostředek motivace v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?



U této otázky nás zajímá využívání grafických příběhů coby prostředek motivace v osvojování cizího jazyka. Zde již jsou výsledky zejména u nižších frekvencí poměrně rozdílné. Sice plných 40 % opět uvádí zase nejčastější frekvenci 1x týdně a na druhém místě je stále 3x týdně s 26,30 %, ale poté následuje každý den s jinými 17,50 % a 1x měsíčně s 12,50 %. Tyto odchylky jsou sice malé, ale zaslouží si pozornost (ve srovnání s předchozími otázkami). Podobné jsou jen výsledky na posledních místech, kdy periodu nikdy zaznamenalo 2,50 % nebo 1x ročně jen 1,30 %.

Otázka č. 7

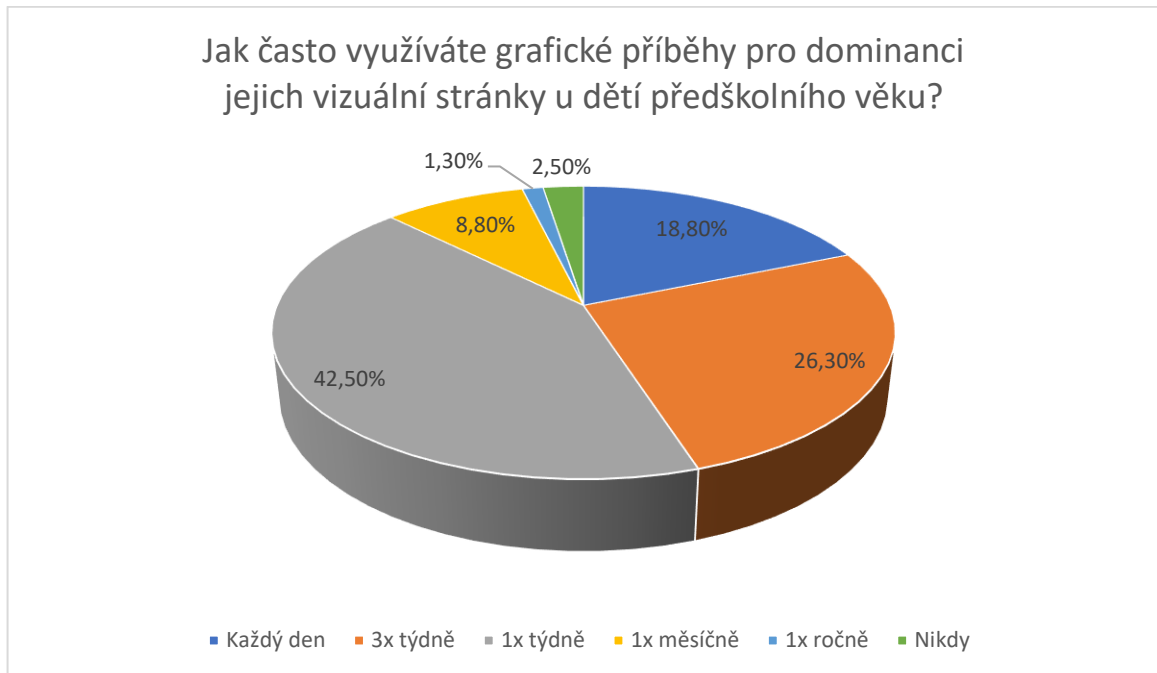
Graf 7: Jak často využíváte grafické příběhy pro učení se dialogem u dětí předškolního věku?



Tato otázka zjišťovala četnost využívání grafických příběhů pro rozvoj učení se dialogem. A tady se nám proměnilo především druhé a třetí místo, protože na prvním je stále 46,30 % s frekvencí 1x týdně, ale na druhém místě je perioda 1x měsíčně s 26,30 % a na třetím 3x týdně jen s plnými 15 %. Každý den zde zaujímá dokonce (vzhledem k předchozím otázkám a jejich výsledkům) jen 6,30 % a následují podobně opět nikdy s 5 % a 1x ročně opět s pouhými 1,30 %. Tento výsledek může do jisté míry vypovídat o tom, že učitelé využívají příběhy k dialogům méně frekventovaněji, a to například z toho důvodu, že se učitelé mohou mylně domnívat, že učení se dialogům předpokládá již určité nabyté znalosti jazyka.

Otázka č. 8

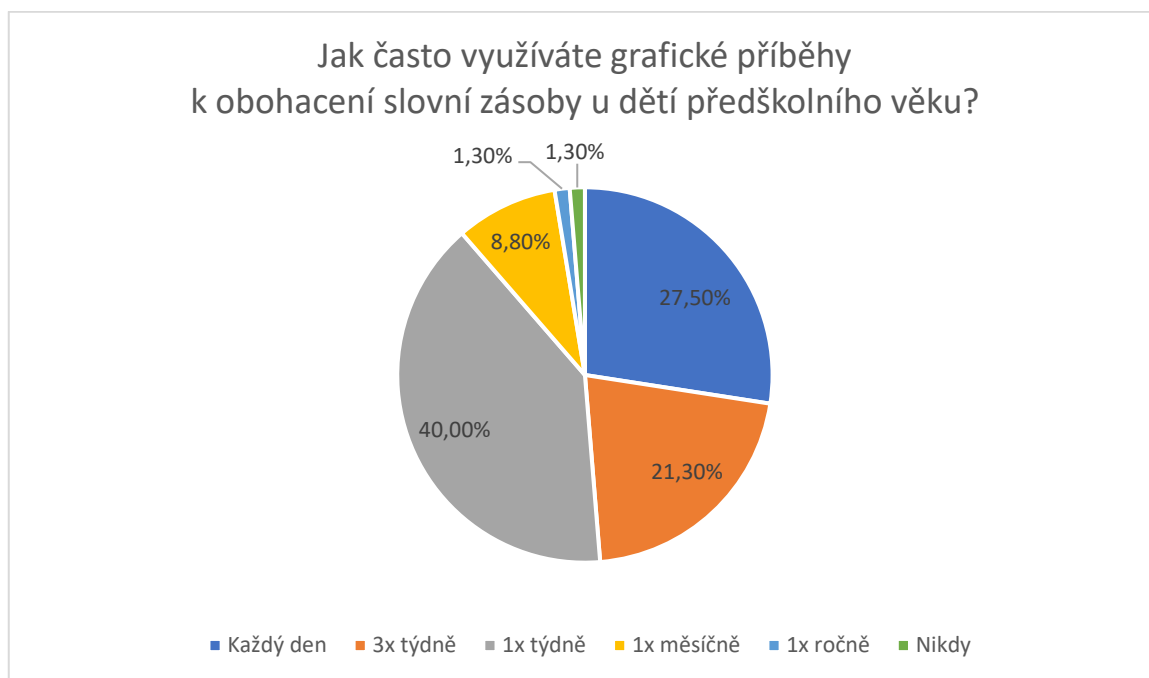
Graf 8: Jak často využíváte grafické příběhy pro dominanci jejich vizuální stránky u dětí předškolního věku?



Výsledky z této otázky sledují četnost využití grafických příběhů pro dominanci jejich vizuální stránky, což je věc, která se dá zejména v dnešní době rozvíjet i jinými prostředky, digitálními a mobilními technologiemi nevyjímaje. Zdá se však, že posilování vizuální stránky prostřednictvím klasického média, jakým může být kniha, učitelé rozhodně nezanedbávají, protože hned 42,50 % opět využívá tyto prostředky alespoň 1x týdně, následuje frekvence 3x týdně s 26,30 %, a opět každý den s 18,80 % nebo alespoň 1x měsíčně s 8,80 %. Nebude překvapením, že nikdy tato média nevyužívají jen 2,50 % respondentů a minimálně jednou ročně je použije aspoň 1,30 % zbylých dotazovaných.

Otázka č. 9

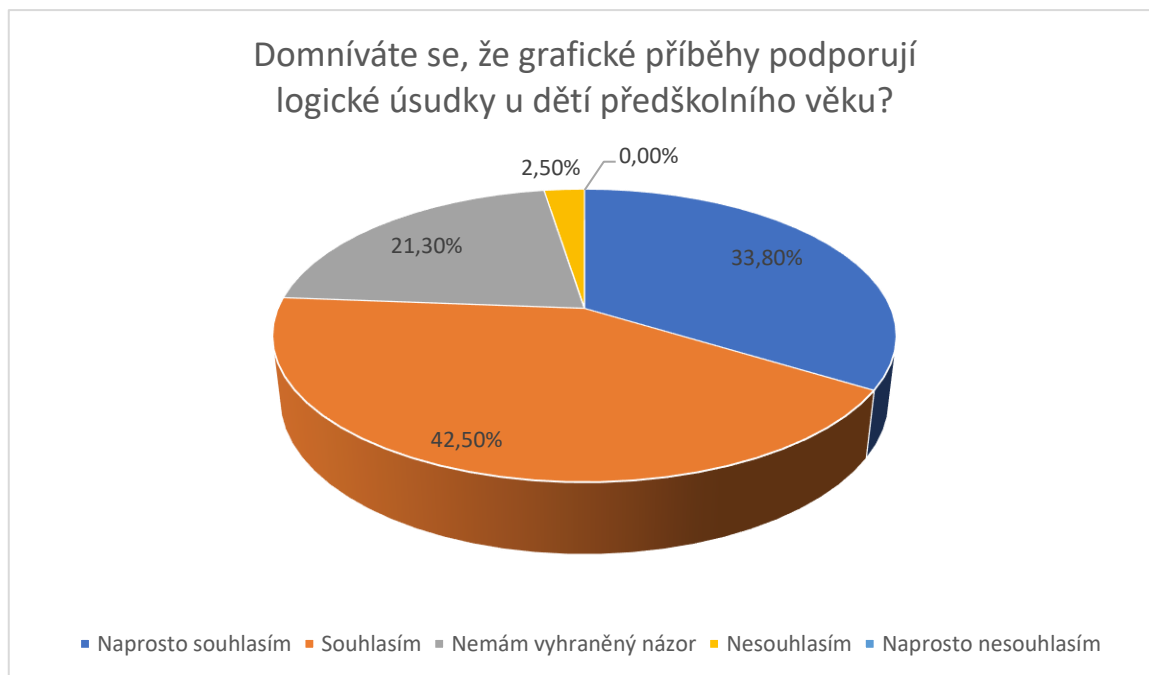
Graf 9: Jak často využíváte grafické příběhy k obohacení slovní zásoby u dětí předškolního věku?



Poslední otázka z této série otázek zjišťujících názory učitelů na četnost využití grafických příběhů k obohacení slovní zásoby. Tady se nám výsledky opět trochu promíchaly, protože ačkoli první místo je stále stejné (1x týdně s celými 40 %), následuje frekvence každého dne s 27,50 % a poté teprve až 3x týdně s 21,30 %. Na předposledních místech jsou stále periody 1x měsíčně (8,80 %) a stejným poměrem procent ve výši 1,30 % frekvence 1x ročně a nikdy.

Otázka č. 10

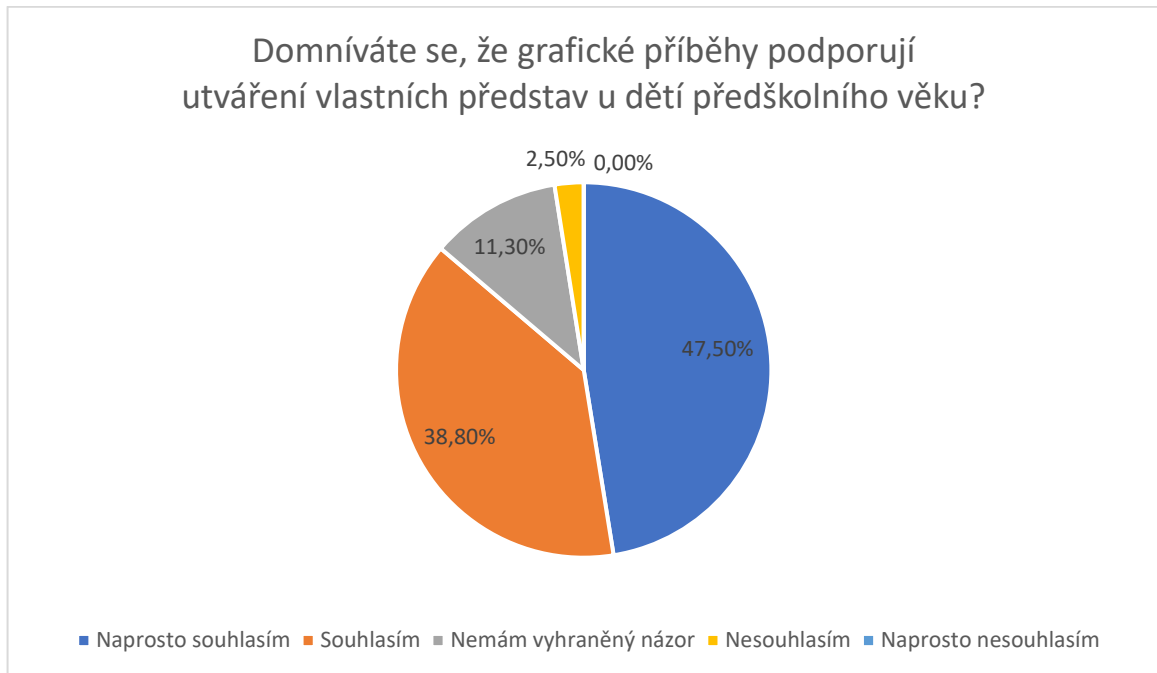
Graf 10: Domníváte se, že grafické příběhy podporují logické úsudky u dětí předškolního věku?



Následující otázky zjišťují názory učitelů na možný přínos a efektivitu využití grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí. Ta první je zaměřena na logické úsudky dětí. Tato sada byla zpracována prostřednictvím názorově odstíněné Likertovy škály, kdy byly nabídnuty postoje jako naprostou souhlasím, souhlasím, nemám vyhraněný názor, nesouhlasím nebo naprostou nesouhlasím. S tímto stanoviskem zde tedy souhlasí 42,50 %, naprostou souhlasí dalších 33,80 % (dohromady se jedná o více než 2/3), nemá vyhraněný názor 21,30 %, nesouhlasí jen 2,50 % respondentů a naprostou nesouhlasil nikdo.

Otázka č. 11

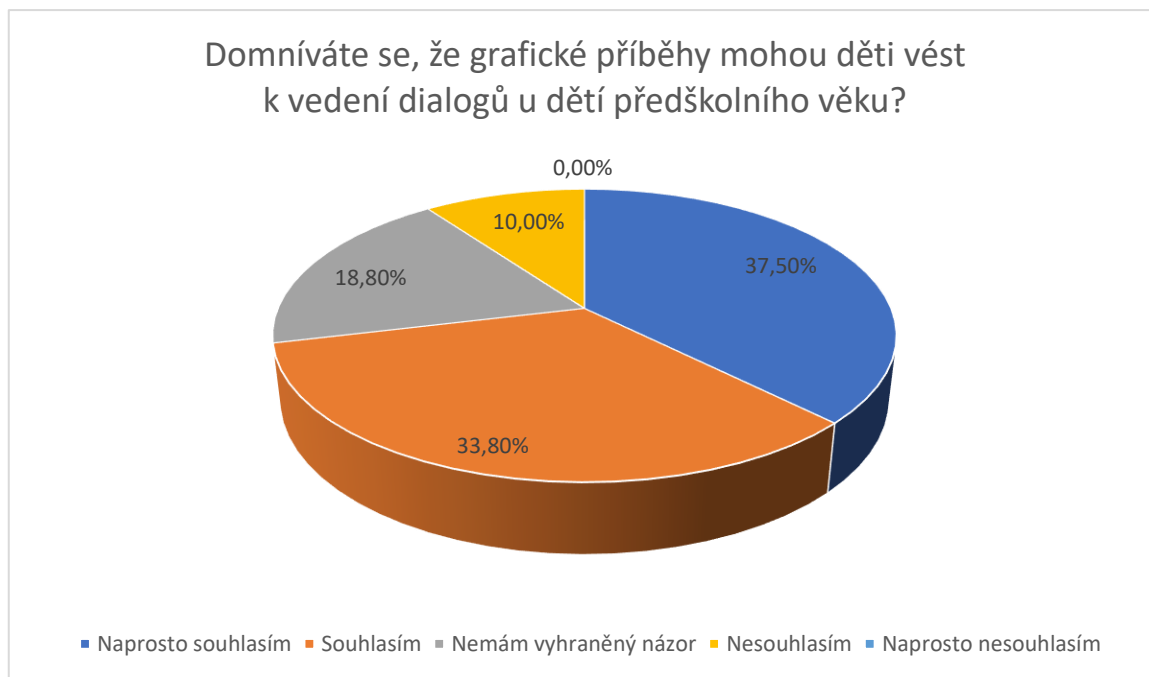
Graf 11: Domníváte se, že grafické příběhy podporují utváření vlastních představ u dětí předškolního věku?



Tato otázka je zaměřená na postoje učitelů v oblasti využívání grafických příběhů coby podpory utváření vlastních představ u dětí. Tady se nám vyměnily názory z prvního a druhého místa, protože 47,50 % s tímto výrokem naprostou souhlasí, jen souhlasí dalších 38,80 %, nemá vyhraněný názor 11,30 %, nesouhlasí jen 2,50 % dotazovaných a opět naprostou nesouhlasil nikdo (0 %). Utváření vlastních představ u dětí předškolního věku prostřednictvím grafických příběhů je v učitelích ukotven jako názor ještě více než u předchozí otázky.

Otázka č. 12

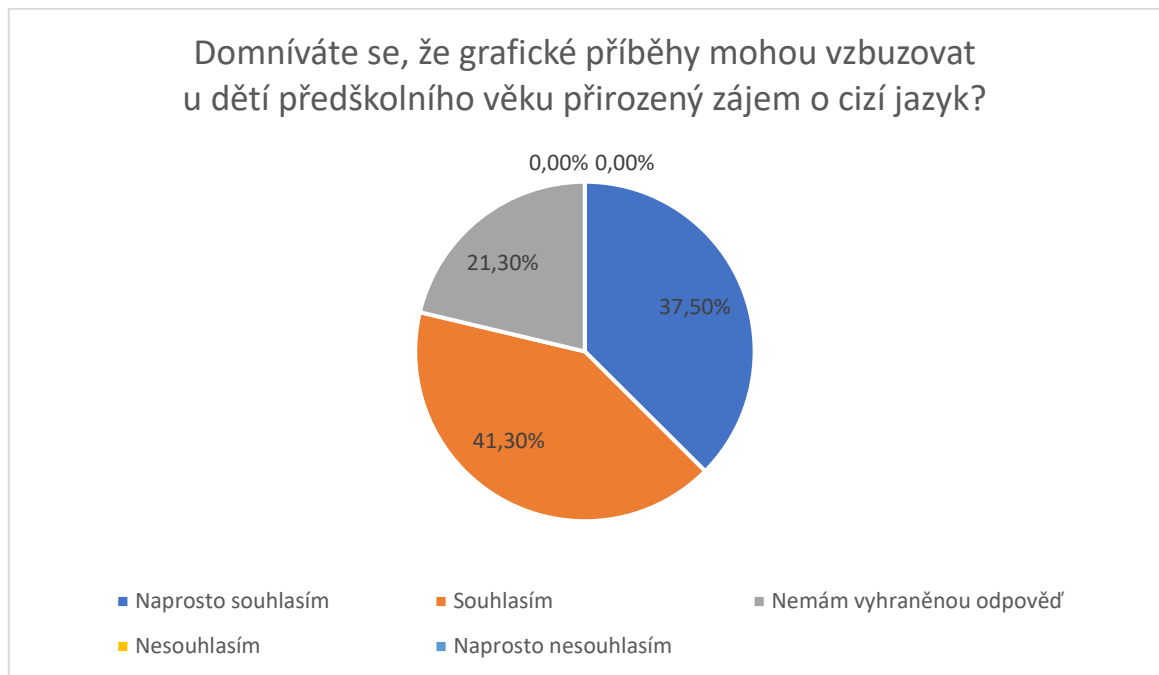
Graf 12: Domníváte se, že grafické příběhy mohou děti vést k vedení dialogů u dětí předškolního věku?



I u této otázky zaměřené na názory učitelů na účelnost využívání grafických příběhů coby prostředku k vedení dialogů u dětí převažuje silnější pozitivní názor učitelů, protože 37,50 % naprostou souhlasí, jen souhlasí dalších 33,80 %, nemá vyhraněný názor jen 18,80 % (což je méně než pětina dotazovaných, ale např. více než u předchozí otázky), ale spíše nesouhlasí dalších nezanedbatelných celých 10 %, přičemž zcela nesouhlasil opět nikdo. Tuto otázku je možno komparovat s otázkou č. 7, kde se učitelé vyjádřili 46,3 % že využívají grafické příběhy pro učení se dialogům, nicméně zajímavým zjištěním je, že na druhém místě s 26,3 % vévodilo konstatování učitelů, že tento potenciál příběhů k učení se dialogům využívají pouze 1x měsíčně.

Otázka č. 13

Graf 13: Domníváte se, že grafické příběhy mohou vzbuzovat u dětí předškolního věku přirozený zájem o cizí jazyk?



U této otázky zaměřené na zjištění, zda grafické příběhy mohou vzbudit přirozený zájem o cizí jazyk u dětí předškolního věku jsme se tak trochu vrátili k výsledkům z první otázky této série otázek. Převažuje totiž názor nevýslovného souhlasu s 41,30 % a až poté následuje postoj rozhodného souhlasu s 37,50 %. Zvětšilo se nám také číslo nevyhraněného postoje (21,30 %), přičemž novinkou je, že ani nesouhlasí nebo zcela nesouhlasí zde ani jeden respondent. Převažuje tedy více než jinde spíše souhlasné stanovisko s mírným přihlédnutím k neutrálnímu názoru.

Otázka č. 14

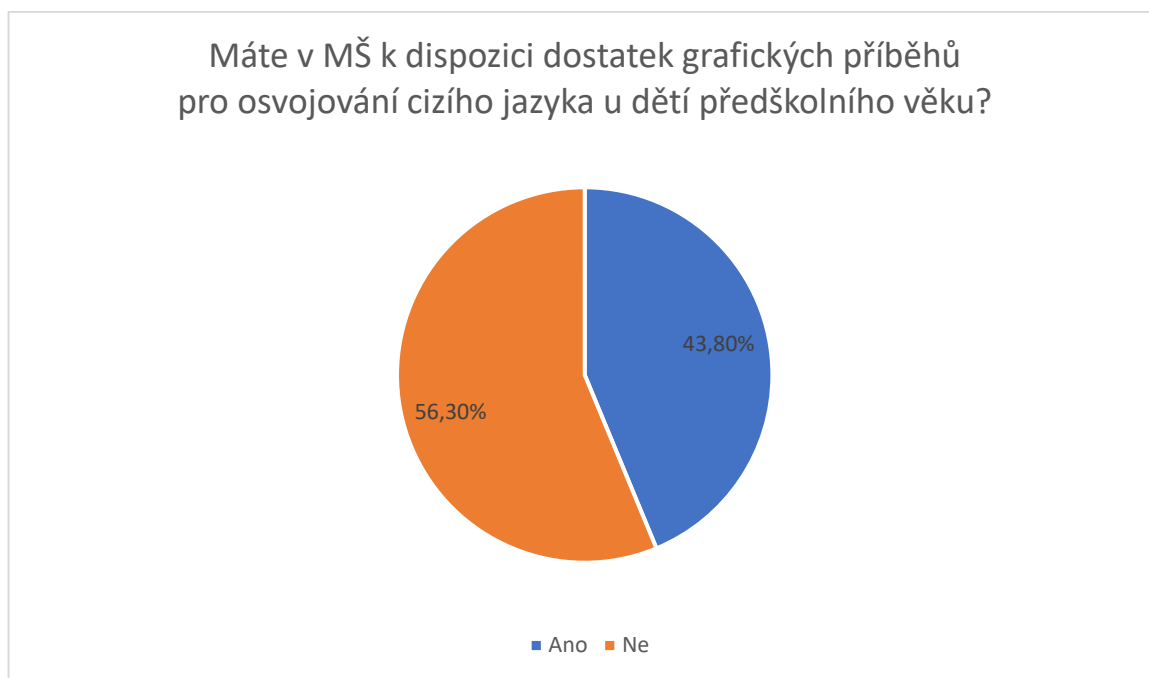
Graf 14: Domníváte se, že grafické příběhy mohou zlepšit porozumění interpretovaného textu u dětí předškolního věku?



Poslední otázka je zaměřená na postoje k využití grafických příběhů coby nástroje pro vylepšení porozumění interpretovaného textu. Zde jsou výsledky opravdu zajímavé, protože stejný poměr zaujímá jak postoj zcela souhlasného stanoviska, tak částečného souhlasu, a to ve zcela totožném zastoupení ve výši 47,50 % (což je v obou případech téměř celá $\frac{1}{2}$). Nemá vyhraněnou odpověď přitom jen 5 %, přičemž částečný nesouhlas nebo výslovné negativní stanovisko nezastává opět ani jediný respondent. Výstupem je tak zde převážně jednoznačný souhlas a pozitivní výsledek.

Otázka č. 15

Graf 15: Máte v MŠ k dispozici dostatek grafických příběhů pro osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?



Jedna z posledních otázek má za úkol vysledovat, zda učitelé mají dostatek grafických příběhů pro rozvoj cizojazyčných kompetencí u dětí předškolního věku. Je to tentokrát dichotomická uzavřená otázka s nabídnutím jen dvou základních možností a postojů ano či ne. Zde musím s politováním konstatovat, že třebaže je poměr odpovědí značně vyvážený, přesto převažuje negativní odpověď v podobě 56,30 %, přičemž souhlasné stanovisko zaujímá zbylých 43,80 % dotazovaných. Domnívám se, že by to mohl být podnět k zamyšlení ze strany vedení mateřských škol pro nákup vhodných materiálů, které by umožnily pedagogům efektivněji využít potenciál grafických příběhů v osvojování cizího jazyka.

Otázka č. 16 - Uved'te prosím názvy některých grafických příběhů či komiksů, se kterými s dětmi pracujete.

Tato otevřená otázka měla za cíl zjistit jednotlivé názvy využívaných materiálů, s nimiž pedagogové nejčastěji pracují, aby se dalo vyhodnotit, které tituly jsou dostupnější či preferovanější. Není zde přiložen žádný graf, protože odpověď se skládala jen z volného pole, kam mohli respondenti napsat v podstatě cokoliv.

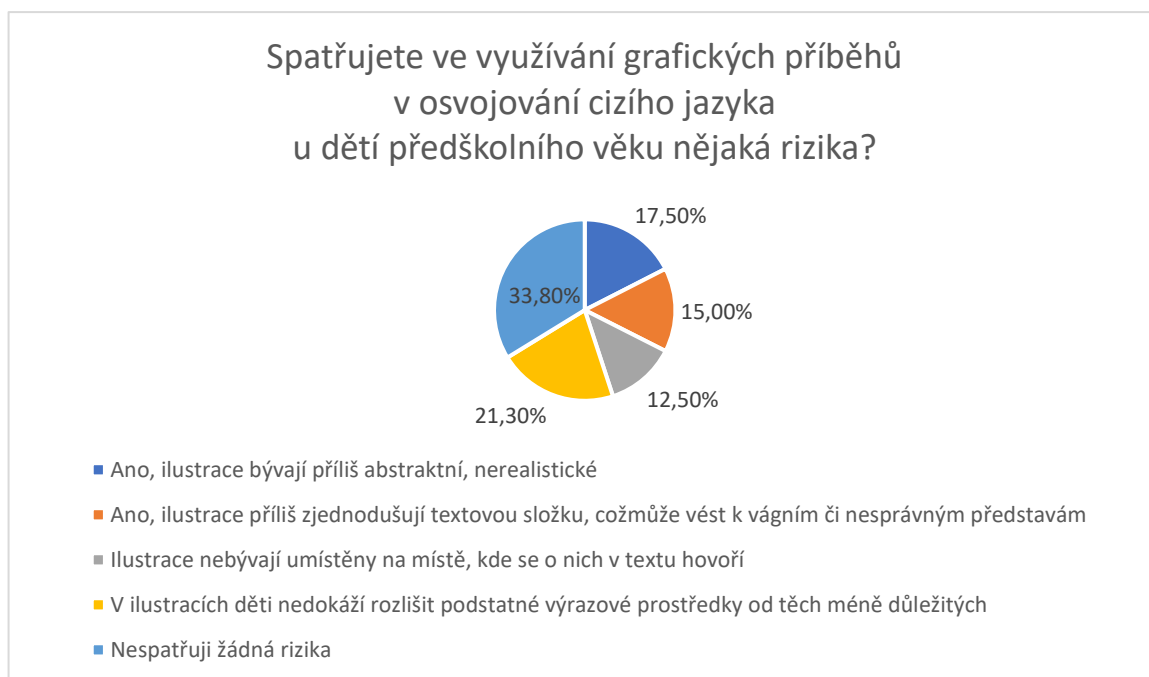
Z uvedených titulů, které jsme byli schopni žánrově odlišit se nejlépe uplatnila leporela celkem 26x pro představu uvádím tituly které se vícekrát opakovaly (Very Hungry Caterpillar, From Head to Toe, Welcome to the ZOO, Na statku, Celý rok v lese) a obrázkové knížky s celkem 14 tituly (Chicka Boom, Animal stories for little children, Brown Bear what do you see, The Rainbow Fish, The very busy Spider, Cookie and friends).

Komiksy se objevily v celkovém počtu 13 titulů a mezi ně patří nejčastěji zmiňované (Nursery Rhyme Comiks, Sponge Bob, Fairy Tale Comiks, Fable Comiks, Peanuts in School) a grafické romány s celkem 9 tituly (Owly series, Hamster and Cheese, Captain Raptor). Z klasických pohádek byly také uvedeny některé známé tituly jako Červená Karkulka, Goldilock and the Three Bears, Popelka, Sněhurka a sedm trpaslíků celkem 8 titulů.

Ostatním záznamům nepřikládáme takovou důležitost, protože se objevily buď jen jednou nebo se z názvu nedalo dohledat jejich žánrové uplatnění. Musíme však ještě přihlídnout k faktu, že někteří respondenti uvedli, že obrázkové příběhy si vytvářejí sami nebo si je dohledávají na internetových portálech.

Otázka č. 17

Graf 16: Spatřujete ve využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku nějaká rizika?



Negativa nebo chceme-li rizika těchto obrázkových příběhů v osvojování cizího jazyka plných 33,80 % respondentů vyjádřilo názor, že je nespatřuje. S větším propadem poté následuje 21,30 %, kteří se domnívají, že v ilustracích děti nedokážou rozlišit podstatné výrazové prostředky od těch méně důležitých. Dalších 17,50 % si myslí, že ilustrace bývají příliš abstraktní nebo nerealistické (přestože pomineme jejich jinou techniku vyobrazení určenou přímo dětem), následných celých 15 % se poté domnívá, že ilustrace příliš zjednodušují textovou složku, což může vést k vágním či nesprávným představám, a konečně zbylých 12,50 % zastává názor, že ilustrace nebývají umístěny na místě, kde se o nich v textu zrovna hovoří (to je zřejmě často způsobeno úsporou vydavatele či nakladatele). Přestože tedy valná část respondentů nevidí ve využití grafických příběhů žádná negativa, jedná se jen o 1/3 celkových respondentů a je tedy potřeba zamyslet se nad zbytkem, což je ale taky možná otázka nebo podnět pro autory.

3.4.2 Analýza polostrukturovaného interview

Jako doplňkovou výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturované interview, které jak označuje Hendl (2005, s. 164) „vyprávěním, kladením otázek lidem a získáváním odpovědí spadá pod hlavní skupinu metod sběru dat v kvalitativním výzkumu.“ Na základě analýzy získaných dat proběhlo vytvoření významových kategorií a subkategorií na základě kódů (P III a P VI). Otázky k polostrukturovaného interview včetně ukázky kódování se nacházejí v příloze (P II).

Polostrukturované interview bylo předem připravené a sestávalo se z celkem 12 otázek, které následně byly zpracovány prostřednictvím otevřeného kódování.

Interview se účastnilo 6 oslovených participantek – učitelek mateřských škol ze Zlínského kraje a vzhledem k tomu, že se interview odehrávalo v měsíci červenci, kdy pedagogičtí pracovníci čerpají řádnou dovolenou a většina z nich se nacházela mimo Českou republiku zvolila jsem po předchozí domluvě telefonický kontakt s tím, že participantky byly seznámeny s etikou výzkumu.

Kategorie „Přínos grafických příběhů“

První kategorie zobrazuje to, v čem učitelé mateřských škol spatřují výhody ve využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Všechny participantky se shodly v konstatování, že grafické příběhy jsou nedílnou součástí edukačních činností v anglickém jazyce, ať už jako část motivační, nebo hlavní náplň vzdělávání, kterou preferuje většina z nich. Jednotlivé subkategorie vyjadřují konkrétní názory učitelů, které jazykové kompetence se díky grafickým příběhům mohou rozvíjet. Snažila jsem se z výčtů jednotlivých výpovědí kategorizovat ty které mají stejný význam a nejčastěji se učitelé shodli ve zdokonalení slovní zásoby a jednoduché řečové produkce, podpořené právě vizuálním zobrazením, jejímž přispěním si děti nejen snáze představí „mluvené slovo“ ale díky své fantazii si jej „lépe vybaví a zpracují“.

„Děti ne vždy dokážou porozumět významům slov a grafické příběhy podporují význam textu velkým množstvím obrázků, a to je podle mě, jedna z velmi účelných cest, kdy si děti lépe vybaví slovo, text a mohou se i učit krátkým dialogům, či frázím.“ (U4)

Kategorie „Negativa grafických příběhů“

V této kategorii, která nám vyplynula ze subkategorií ze získaných výzkumných dat, může do jisté míry vysledovat i některé negativní zkušenosti učitelů s grafickými příběhy v osvojování cizího jazyka. Vnímání ilustrací dětmi ovlivňuje spousta faktorů. Jedna skutečnost je ale společná nám všem, každá ilustrace jistým způsobem působí na naše emoce, fantazii a představivost. Závěry, které plynou z výpovědí učitelů jsou, že největší úskalí spatřují v odmítání ilustrací z důvodů malého počtu obrázků a informací, zobrazení takových skutečností a atmosféry, které vyvolávají negativní emoce a také odmítání postav, které jsou nereálné. Opakem také může být přílišná detailnost až složitost vyobrazených jevů odvádějící pozornost malého čtenáře.

„Občas se setkávám s takovým vyobrazením děje, že i já mám problém rozkódovat co tím obrázkem vlastně ilustrátor znázorňuje, takže velmi záleží na kvalitě ilustrací, měly by svou vhodností odpovídat věku a zkušenostem dětí.“ (U3)

Dvě respondentky odpověděly, že na žádná rizika spojená s obrazovým vizuálem, či textovým zpracováním grafických příběhů doposud nenarazila.

Kategorie „Děti a grafické příběhy z pohledu učitele“

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí pedagogů a jejich reflexe na to jaký postoj zaujímají děti ke grafickým příběhům a práci s nimi. Všichni respondenti se shodli v tom, že děti ztrácejí zábrany a ostych a pokud je příběh zaujme hned „ze startu“ ani si neuvědomují, že si osvojují nové poznatky v cizím jazyce.

„Příběhy slouží jako interakce mezi učitelem a dítětem. Příběhy, které jsou bohaté na ilustrace děti lákají, otevírají jejich zvědavost a vedou je k objevování nových situací a zážitků a zároveň uplatňují svou dosavadní zkušenost. Postoj dětí k těmto příběhům hodnotím jako zcela kladný a velmi přínosný“. Jde o nejpřirozenější způsob učení se něčemu novému.“ (U1,3)

Děti preferují ilustrace, které jsou jim něčím blízké, které se výrazně neodlišují od reálné skutečnosti, které vyvolávají pozitivní emoce.

„Děti se nenásilnou formou učí porozumět a orientovat v příběhu, hledat logické souvislosti, rozlišovat hlavní postavy, jejich charakteristiku.“ (U2)

Kategorie „Dostupnost grafických příběhů“

V této kategorii jsme zjišťovali názory učitelů na dostupnost vhodných materiálů v podobě grafických příběhů pro jejich využití v osvojování cizího jazyka. Většina respondentů se

shodla v tom, že dostupnost je omezená, zejména co se týče domácích autorů. Zahraniční autoři nabízejí širší spektrum titulů, ale jejich dostupnost je složitější v procesu zahraničních plateb, či lhůty a jistoty v podobě dodání. Některé z výroků se také týkaly nedostatku finančních prostředků k možnému nákupu vhodných materiálů.

„Ocenila bych více příběhů od českých autorů pro tuto věkovou kategorii dětí, nacházím spíše zahraniční tituly.“ (U6)

„Domnívám se, že dostupnost není špatná, ale je celkově špatná informovanost, učitelé mnoho skvělých příběhů neznají, nemají s nimi zkušenost. Někteří z mých kolegů nemají odvahu pracovat s příběhy v cizím jazyce, protože si sami nejsou jistí, zda by to zvládli po jazykové stránce, chybí metodické příručky a instrukce, jak je možné využít potenciál příběhů a jejich vizuální složky.“ (U4)

Respondentky se také shodovaly v názoru, že pro starší věkovou kategorii dětí je daleko větší výběr, zejména co se týče komiksového zpracování příběhů. A určitě je zajímavé i konstatování respondentky (U5):

„Dostupnost grafických příběhů pro děti předškolního věku vnímám jako docela omezenou. I když se autoři knížek pro děti snaží konkurovat televizi, počítačům a tabletům, tak třeba dostupnost komiksů pro děti předškolního věku je poměrně malá.“

Pouze jedna z respondentek (U1) uvedla, že výběr dostupných materiálů je postačující a v případě, že vizuální stránka v příběhu absentuje, nemá problém si ji sama vyrobit, či opatřit z různých internetových portálů.

Kategorie „Perspektiva ve využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka“

Finálním zjištěním v této kategorii jsme získali poznatky a vize učitelů pro budoucí rozvoj cizojazyčných kompetencí u dětí za pomoci těchto vizuálních žánrů. Jejich doporučení oblíbených a osvědčených titulů kolegům pro práci s dětmi v osvojování cizího jazyka může být inspirativní, ale také nás zajímal jejich názor na možnost rozvíjení pozitivních přístupů dětí k cizojazyčnému vzdělávání pomocí grafických příběhů.

„Díky příběhům, které mají ilustrovaný doprovod děti ztrácejí ostych, více se koncentrují, nemají strach z toho, že udělají chybu, nebo něco řeknou špatně. Vytváří si kladný vztah

k literatuře, ke knihám, ale zejména k jazyku, který je pro ně něčím novým. Pomocí příběhů rozvíjejí všechny smysly, naslouchají intonaci jazyka, cítí rytmus slov a slovních spojení, plynulost, výslovnost a mnoho dalšího včetně fantazie a představivosti.“ (U4)

„Určitě je v našich rukou, případně i rodičů, pěstovat u dětí od mala vztah ke knížkám, budit v nich zájem o to, co si prohlíží, co „čte“ a to nejen v mateřském jazyce, ale i cizím jazyce. Malé děti, které nedisponují schopností „text si přečíst“, ale mají úžasnou schopnost představivosti, pro ně je vizualizace textu velmi motivující, a aniž by vnímaly záměr „naučit s cizí jazyk“, tak nabývají jazykové znalosti formou hry, nikoliv mechanickým učením se.“ (U2)

Výběr dostupných grafických příběhů, které učitelé nejčastěji uváděli měl opravdu široký rozptyl od klasických pohádek českých autorů, po cizojazyčné grafické příběhy, komiksy, či obrázkové knížky – leporela.

*„Já například velmi využívám leporela *Very Hungry Caterpillar*, děti milují *Spota* a jeho příběhy, úžasná je taky *Washing Line* od Jez Alborough, nebo *The Gruffalo* – Julia Donaldson a z našich autorů bych doporučila *Krtečkovy příhody* a *Kvak* a *Žbluňk*.“ (U4)*

3.5 Výzkumné závěry

Tato kapitola s sebou nese závěry realizovaného výzkumu. Na počátku byl stanoven hlavní cíl výzkumu a dílčí výzkumné otázky.

Na základě provedení dvou výzkumných metod hlavní kvantitativní metody pomocí dotazníkového šetření a doplňkové metody kvalitativní pomocí polostrukturovaného interview byla zjištěna data, která nám na tyto otázky poskytují odpovědi.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit jaké mají učitelé zkušenosti s využíváním grafických příběhů v rámci počátečního osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku.

Dílčí otázky zjišťovaly:

- V čem spatřují učitelé možný přínos ve využívání grafických příběhů pro rozvoj cizojazyčných kompetencí u dětí předškolního věku.
- V které části organizace edukačních činností využívají učitelé grafické příběhy u dětí předškolního věku nejčastěji.
- Kterým grafickým příběhům dávají učitelé přednost v rámci počátečního osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku.

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

„Jaké mají respondenti zkušenosti s využíváním grafických příběhů v rámci počátečního osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku?“

Na základě získaných dat z výzkumu jsme došli k závěru, že zkušenosti učitelů s využíváním grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku jsou s největší četností 1x týdně zastoupeny u téměř poloviny dotazovaných 43,8 %. V porovnání s ostatními studii, které by byly zaměřeny na využívání těchto médií u žáků primárního a sekundárního vzdělávání, je to poměrně výrazná část. Zřejmě si pedagogové uvědomují fakt, že grafické příběhy neslouží jen těm, kteří umí číst, ale dokážou zejména ocenit jejich význam co se týče vizuálního zobrazení textů.

Nejen z důvodu přednosti vizuální stránky, ale i například učením se dialogů, či obohacením slovní zásoby přikládají respondenti patřičný význam v četnosti využívání grafických příběhů.

Odpovědi na dílčí výzkumné otázky.

„V čem spatřují učitelé možný přínos ve využívání grafických příběhů pro rozvoj cizojazyčných kompetencí u dětí předškolního věku?“

Největší přínos grafických příběhů vyplývající z výpovědí respondentů je ten, že děti snadněji pochopí děj příběhu, či interpretovaného textu. Díky multimodálním žánrům, které prezentují ilustrace, jež podporují text lze děti nejen motivovat, ale zejména rozvíjet jejich znalosti v cizím jazyce. Další významnou kategorií přínosu grafických příběhů spatřují pedagogové v utváření vlastních představ a to téměř 88 % dotázaných. Grafické příběhy v mnoha ohledech podporují dětskou představivost a schopnost vytvářet spojení slova – obrazu. Dalším významným faktorem, který respondenti označili za přínosným ve využívání grafických příběhů je jejich potenciál vzbudit u dětí přirozený zájem o cizí jazyk, aniž by samy děti pociťovaly, že se učí něčemu novému a vzbuzovalo to u nich stres, či zábrany. Učitelé se shodli, že grafické romány vedou k příležitosti vytvářet si vlastní logické úsudky. Každý „čtenář“ naslouchá, mluví a vytváří si vlastní příběh vlastními slovy. Zejména u knih beze slov posiluje vlastní myšlenky a logické návaznosti. V neposlední řadě se respondenti také domnívají, že grafické příběhy mohou být nápomocny ve vedení dialogů i když je třeba zmínit i 10 % nesouhlas s tímto tvrzením, jež si můžeme vysvětlit tím, že někteří učitelé se stále domnívají, že cizí jazyk u dětí předškolního věku lze rozvíjet jen na úrovni lexikální, nikoliv syntaktické.

„V které části organizace edukačních činností využívají učitelé grafické příběhy u dětí předškolního věku nejčastěji?“

Vzhledem k tomu, že téměř polovina dotázaných uvedla, že využívá grafické příběhy 1x týdně a to 43,8 %, tak jako hlavní náplň edukačních činností uvedlo 42,5 % pedagogů a podobné výsledky jsme zaznamenali i u motivačních činností. Děti jsou teprve „ranými čtenáři“ a jelikož z výpovědí vyplývá, že grafické příběhy jsou pro děti poutavější, lze se domnívat, že pedagogové podporují tento pozitivní dopad a snaží se integrovat grafické příběhy do edukačního procesu. Co se týče hlavní náplně edukačních činností je zapotřebí zmínit i fakt, že 21,3 % respondentů odpovědělo, že jen 1x měsíčně zařazuje činnosti s grafickými příběhy, což může být spojeno s vnímáním jistých rizik ve využívání grafických příběhů, nebo i nedostatečnou zkušeností respondentů s dostupností či využitím materiálů.

„Kterým grafickým příběhům dávají učitelé přednost v rámci počátečního osvojení cizího jazyka u dětí předškolního věku?“

Nejprve jsme zmapovali, jaká je dostupnost materiálů v mateřských školách. Přestože vzorek výpovědí byl poměrně vyvážený tak 56,30 % respondentů odpovědělo negativně. Můžeme se domnívat, že příčinou mohou být nejen ekonomické podmínky mateřských škol, ale také špatná informovanost pedagogů o dostupnosti těchto materiálů, či potenciálu jejich využití. Jelikož se jednalo o otázku otevřenou a respondenti tak měli možnost napsat neurčené množství titulů, zaznamenali jsme největší četnost využívání dětských obrázkových knížek „picture book“ a leporel celkem 40 odlišných názvů, dále pak komiksy nebo grafické romány „graphic novels“ celkem 22 titulů a další smíšenou skupinou byly tradiční pohádky 8 titulů, či jiné nespécifikovatelné žánry, které se nám nepodařilo blíže určit. Nepatrná část respondentů uvedla, že si vystačí s vlastní tvorbou, či dohledává materiály volně ke stažení.

I když určitý vliv na výběr grafických příběhů mohou mít především samotné ilustrace zajímaly jsme se, zda v nich respondenti spatřují nějaká rizika. Jak někteří uvedli nejčastější riziko spojené vizuální stránkou grafických příběhů je takové, že v nich děti nedokážou rozlišit podstatné výrazové prostředky od méně důležitých, nebo bývají příliš abstraktní až nerealistické případně je navádějí k příliš vágním až nesprávným představám. I tady se v našem výzkumu potvrdil fakt, že v předškolním věku je významná zejména vizuální názornost, protože to, co se dětem vtiskne do paměti v ní utkvívá a nedá se snadno odnaučit ani přeměnit.

Polostrukturované interview

Z výpovědí 6 participantek jsme došli ke zjištění, že grafické příběhy slouží nejen jako zdroj motivace, ale současně jsou využívány jako hlavní náplň edukačních činností. Z hlubší sondáže vyšlo najevo, že grafickými příběhy se děti učí přirozenou cestou a díky smyslovým vjemům si snáze nejen zapamatují sdělované informace, nýbrž si je i lépe vybavují.

Zaznamenali jsme také fakt, že prioritou grafických příběhů je z pohledu učitele vizuální stránka, která je dominantní pro volbu jejich využití zejména za účelem vnímání všemi smysly, což je z pohledu učitelek ten nejpřirozenější způsob. Dalšími aspekty pro výběr byl rozvoj slovní zásoby a také vedení dialogů.

Z výpovědí participantek jsme také odkryli fakt, že dostupnost materiálů je omezená, a to nejen z důvodů finančních limitů mateřských škol, ale i absenci těchto žánrů od našich autorů, protože opatření zahraničních titulů v knižních klubech, či portálech je značně limitované.

Zjišťující otázkou na doporučující materiály spojené s grafickými příběhy, s nimiž mají pozitivní zkušenost vyplynulo, že nejen klasické české pohádky, které oceňují zejména proto, že jsou dětem známé, tak využívány byly zejména zahraniční autoři komiksů i grafických románů. Co se týče možných rizik, tak participantky uvedly, že ilustrace se někdy vyskytují mimo text, bývají až příliš zjednodušené, nebo naopak přehnaně detailní, tudíž děti odrazují pro jejich neztotožnění se s realitou.

Diskuse a limity

V rámci realizace výzkumu jsem se setkala s několika omezeními a limity. Jeden ze stěžejních byl nedostatek současné odborné literatury zabývající se tímto tématem. Většina zdrojů, ze kterých jsem měla možnost čerpat, byla zahraničních a převážná většina se týkala zejména primárního, či sekundárního vzdělávání.

Respondenti v dotazníkovém šetření mohli být ovlivněni nejasností pojmu „grafické příběhy“, a i když byly v úvodu dotazníku uvedeny možné žánry, mohlo to mít určitý vliv na nejasnosti v jejich výpovědích.

Vzorek účastníků participujících na polostrukturovaném interview není nikterak velký, ale i přesto věřím, že zastupuje názory učitelů mateřských škol a díky těmto rozhovorům jsem došla i ke značným shodám se zjištěními z dotazníku.

Za další limit považuji realizaci polostrukturovaného interview, které proběhlo formou telefonního spojení, z důvodu čerpání řádné dovolené oslovených participujících pedagogů a jejich časovém omezení způsobeném někdy ne zrovna zcela detailním sdělením právě na úkor jejich volného času. Zjištění, které vystupují z realizovaného výzkumu, jsou platná pouze pro respondenty, se kterými bylo realizováno.

Využívání grafických příběhů v procesu osvojování cizího jazyka není vždy jednoduchá záležitost. Musíme brát v potaz mnoho aspektů. Důvody pro využití grafických příběhů, jejich četnost a záměr učitelů použít je jako výukový materiál tvoří základ tohoto výzkumu. Dotazovali jsme se učitelů, jaké jsou jejich zkušenosti s grafickými příběhy v osvojování cizího jazyka a jak si tohoto prostředku cení.

Jak mnohé výzkumy dokazují, pro práci s literárním textem je zapotřebí, aby si každý učitel uvědomil i jisté „riziko“ spočívající v složitosti jazyka, úrovni jazykových kompetencí, morfologicko-syntaktických obtíží, 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 v podobě grafických příběhů nevyužil a patřičným 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 podpořený vhodnou vizualizací umožňuje dětem poznávat svět, rozvíjet představivost, logické úsudky, řeč. 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

Důvody pro využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku tvoří základ této diplomové práce. Dotazovali jsme se učitelů na možné přínosy grafických příběhů, jejich četnost využití což nám nabízí důležitý vhled do této problematiky.

Slova a obrazy mají obrovskou schopnost vyprávět příběhy. Dětem se obrazy a slova prolínají a spojují. Ať už při prohlížení komiksového seriálu či obrázkové knížky, jde u dětí často o jejich úplně první kontakt s knihou, médiem. Strategie vizualizace nabádá děti k tomu, aby naslouchali příběhu a vytvářeli si detailní mentální obraz o tom, co se v příběhu odehrává. K této strategii nám právě dopomáhají ilustrace v knihách, které jsou často prvním médiem, se kterým přijde dítě do kontaktu. Děti bychom měli vést k tomu, aby se učili z obrázků číst, zamýšlet se nad tím co dané obrázky představují, zda obrázky dávají v daném kontextu smysl, což prohlubuje porozumění textu a může mít velmi pozitivní dopad na efektivitu osvojování si cizího jazyka.

Grafické příběhy, jak vyplynulo z našich zjištění mají mnohé kvality a atributy, které by mohly být do budoucna žádoucí a mohly by inspirovat nejen učitele ale i autory k jejich šíření a tvorbě k rozvoji jazykových kompetencí u dětí předškolního věku.

Dozvěděli jsme se i možná úskalí, kterým mohou učitelé čelit při práci s grafickými příběhy a jejich interpretaci.

Jeden z možných důvodů rozporu mezi zájmem učitelů v reálném využívání grafických příběhů poukazuje na limitovanou dostupnost vhodných materiálů, což může mít za následek nízké povědomí učitelů o kvalitách grafických příběhů, jež by mohly svou dominantní vizuální stránkou zvýšit kvalitu osvojování cizího jazyka. Pokud nemají učitelé přístup k těmto vzdělávacím materiálům, těžko mohou zjišťovat jejich výhody a vytvářet tak mezi kolegy příznivé prostředí pro šíření tohoto žánru.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá využíváním grafických příběhů v osvojování angličtiny jako cizího jazyka v předškolním vzdělávání a jejím hlavním cílem bylo zjistit jaké jsou zkušenosti pedagogů s grafickými příběhy v edukačním procesu.

Práce je rozdělena na dvě části na část teoretickou a empirickou.

Nejprve jsem se zaměřila na zpracování teoretické části, kde jsem věnovala pozornost současným názorům odborníků na rané osvojování cizího jazyka a zároveň jsem objasnila důležité činitele v procesu učení se cizímu jazyku v tak raném věku.

V druhé části teoretického zpracování jsem se zaměřila na literárně výchovné aspekty v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku a zejména charakteristiku grafických žánrů dětské literatury, jejichž dominantnost je právě ve vizuální stránce. Vzhledem k této skutečnosti jsem se snažila také osvětlit význam pojmů vizuální gramotnosti a multimodality, jež velice úzce souvisí právě s grafickými příběhy a jejich možného potenciálu využití jako prostředku k získávání nových informací.

V empirické části diplomové práce byly cíle naplněny pomocí dvou výzkumných metod. Pro hlavní výzkumnou metodu bylo využito kvantitativní dotazníkové šetření a na tato zjištění následně navazovala doplňková kvalitativní metoda polostrukturovaného interview.

Z výzkumných zjištění se ukázalo, že téměř polovina učitelů má s grafickými příběhy pozitivní zkušenost a využívají jejich vizuálního potenciálu zejména pro zlepšení porozumění interpretovaného textu a navození přirozeného zájmu dětí o učení se cizímu jazyku.

Další zajímavou zjištěnou skutečností je, že přestože většina učitelů uvedla nedostatek dostupnosti grafických příběhů, a to zejména z důvodů omezení rozpočtových možností, či nedostatečné informovanosti, nabídla se nám celá řada titulů, která určitě stojí za důkladnější prostudování a může sloužit jako podnětná inspirace pro učitele, kteří snad váhají, nebo zatím nezískali důvěru ve využití těchto médií.

Tato diplomová práce mi pomohla k pochopení praktického užití grafických příběhů a obohatila mou dosavadní zkušenost o význam jejich vzdělávacího potenciálu. I když grafické příběhy přinášejí velké výhody, pouze s pečlivým pedagogickým plánováním a nezbytnými znalostmi, jak předat silnou kombinaci textu a obrazu, mohou

učitelé inovativně integrovat grafické příběhy do procesu osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku.

Věřím, že tato práce poslouží i jako námět pro další výzkumy, které by mohly vést ke zkvalitňování cizojazyčných kompetencí u dětí a efektivnímu využívání multimodálních textů v procesu učení.

V závěru své práce jsem představila limity, se kterými jsem se během výzkumného šetření setkala a také doporučení pro praxi.

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.

Altmann, G. (2005). *Výstup na Babylonskou věž; Otázka mysli jazyka a porozumění*. 1. vyd. Praha: Triáda.

Arizpe, E. & Styles, M. (2008). A critical review of research into children's responses to multimodal texts. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook on teaching literacy through the communicative and visual arts, Vol. II (pp. 363-373)*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Bomer, R. (2008). Literacy classrooms: Making minds out of multimodal material. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook on teaching literacy through the communicative and visual arts Vol. II (s. 353-361)*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Burmark, C. (2008). Visual literacy: What you get is what you see. In D. Fisher & N. Frey (Eds.), *Teaching visual literacy: Using comics books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills (s. 5-25)*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching (3ed.)* 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.

Driggs Wolfenbarger, C., & Sipe, L. (2007). *A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks*. Dostupné z https://repository.upenn.edu/gse_pubs/32.

- 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*.
- 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.
- 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>.
- Gavora, P. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma Publishing, s.r.o.
- Germušková, M. (2003). *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov: FHPV PU.
- Gonzales, J. (2016). *Graphic Novels in the Classroom: A Teacher Roundtable*. *Cult of Pedagogy*. Dostupné z <https://www.cultofpedagogy.com/teaching-graphic-novels/>
- Gottschall, J. (2013). *The storytelling animal: how stories make us human*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Hammond, H. (2009, February). *Graphic Novels and Multimodal Literacy: A Reader Response Study*. Dostupné z <https://www.semanticscholar.org/paper/Graphic-Novels-and-Multimodal-Literacy%3A-A-Reader-Hammond/abadb901b13f19543727e1dab82d37215db99f70>
- Haramija, D., & Batič, J. (2014). *Recepcija postmodernih slikanic [Reception of postmodern picture books]*. In A. Žbogar (Ed.), *Obdobja 33: Recepcija slovenske književnosti*. (s. 145-151). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Harmer, J. (2007). *How To Teach English*. Oxford: Longman.

- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Choděra, R. & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Jacobs, D. (2007). More than words: Comics as a means of teaching multiple literacies. *English journal*, 96(3), 19-26.
- Janíková, V. a kol. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Jewitt, C. (2008). *Technology, literacy, learning: A multimodal approach*. Abingdon, UK: Routledge.
- Ježková, V. (2010). *JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V NĚMECKU, VELKÉ BRITÁNII, ŠVÉDSKU A ČESKÉ REPUBLICE: 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.
- Lapp, D., Devere Wolsey, T., Fisher, D., & Frey, N. (2012). Graphic Novels: What Elementary Teachers Think about Their Instructional Value. *Journal of Education*, 192(1), 23–35. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/330517962_Graphic_Novels_What_Elementary_Teachers_Think_about_Their_Instructional_Value
- Lewis, D. (2006). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. London, UK: Routledge/Falmer.
- Lojová, G. & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Maňák, J. & ŠVEC V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Mohd Yusof, S., Mohd Lazim, Z., & Salehuddin, K. (2017). Teacher trainees' perspectives of teaching graphic novels to ESL primary schoolers. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(3), 81-96.
- Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v české republice na konci 20. století*. Brno: Paido.

- Nikolajeva, M. (2006). *Word of picture*. In C. Butler (Eds.), *Teaching children's fiction. Teaching the new english*. London: Palgrave Macmillan.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York, NY & London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Olshansky, B. (2008). *The power of pictures: Creating pathways to literacy through art*. California: Jossey-Bass.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Pokrivčáková, S. (2008). *Children's Literature in English*. Nitra: ASPA.
- Pokrivčáková, S. (2012). *Modern Teacher of English*. Nitra: ASPA.
- Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English To Very Young Learners I*. Zlín: Tomas Bata University.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Reading Rockets (2016). *Graphic Novels for Kids: Classroom Ideas, Booklist, and More*. Dostupné z <https://www.readingrockets.org/article/graphic-novels-kids-classroom-ideas-booklists-and-more>.
- Rodriguez, J. G. F., & Perez, M. H. (2009). Nancy Frey & Douglas Fisher (eds.) (2008). Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills. *International Journal of English Studies*, 9(2), 171+. <https://link.gale.com/apps/doc/A216412473/LitRC?u=anon~bd168b30&sid=google Scholar&xid=79337722>
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). *A dual coding theoretical model of reading*. In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (s. 1329-1362). Newark, DE: International Reading Association.
- Straková, Z. (2011). *Teaching English at Primary Level: From Principles to Practice*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Tiemensma, L. (2009). *Visual literacy: to comics or not to comics? Promoting literacy using comics*. Dostupné z <http://www.ifla.org/annualconference/ifla75/index.htm> [Accessed on 11/2/2014].
- Tomašková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

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.

White, R. (2004). *Comics in the classroom [graduate seminar paper]*. Dostupné z North Carolina Website: <http://www.learnnc.org/lp/pages/comics0703>.

Wiegerová, A., & Navrátilová, H. (2016). *Let's not be scared of comics (Researching possibilities of using conceptual comics in teaching nature study in kindergarten)*. Dostupné z

https://www.researchgate.net/publication/314783637_Let%27s_Not_Be_Scared_of_Comics_Researching_Possibilities_of_Using_Conceptual_Comics_in_Teaching_Nature_Study_in_Kindergarten.

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

Yang, Y. (2003). *Strengths of Comics in Education, Comics in Education*. Dostupné z <http://www.humblecomics.com/comicsedu/strengths.html>.

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

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: V jaké pozici uvádíte cizí jazyk u dětí předškolního věku?	40
Graf 2: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v cizím jazyce?	41
Graf 3: Kolik let máte praxi v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?	42
Graf 4: Jak často využíváte grafické příběhy v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?	43
Graf 5: Jak často využíváte grafické příběhy jako hlavní náplň činností v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?	44
Graf 6: Jak často využíváte grafické příběhy jako prostředek motivace v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?	45
Graf 7: Jak často využíváte grafické příběhy pro učení se dialogem u dětí předškolního věku?	46
Graf 8: Jak často využíváte grafické příběhy pro dominanci jejich vizuální stránky u dětí předškolního věku?	47
Graf 9: Jak často využíváte grafické příběhy k obohacení slovní zásoby u dětí předškolního věku?	48
Graf 10: Domníváte se, že grafické příběhy podporují logické úsudky u dětí předškolního věku?	49
Graf 11: Domníváte se, že grafické příběhy podporují utváření vlastních představ u dětí předškolního věku?	50
Graf 12: Domníváte se, že grafické příběhy mohou děti vést k vedení dialogů u dětí předškolního věku?	51
Graf 13: Domníváte se, že grafické příběhy mohou vzbuzovat u dětí předškolního věku přirozený zájem o cizí jazyk?	52
Graf 14: Domníváte se, že grafické příběhy mohou zlepšit porozumění interpretovaného textu u dětí předškolního věku?	53
Graf 15: Máte v MŠ k dispozici dostatek grafických příběhů pro osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?	54
Graf 16: Spatřujete ve využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku nějaká rizika?	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Otázky k interview

Příloha P III: Kategorie kódování

Příloha P IV: Vzorový rozhovor a jeho zpracování včetně přidělení kódů

Příloha P V: Dotazník

Příloha P VI: Přehled záznamů u jednotlivých otázek a konkrétních respondentů a přidělení kódů (v závorce)

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Tímto souhlasíte s poskytnutím dat k diplomové práci na téma Využívání grafických příběhů v osvojování anglického jazyka v předškolním vzdělávání. Výzkum je zcela anonymní a nikde nebude uvedeno Vaše jméno. Rozhovor bude nahráván a následně přepsán, čímž bude zaručeno, že Vás nebude možné identifikovat podle hlasu.

Pokud nebudete souhlasit s využitím některých částí formou přímé citace, tazatelka bude respektovat Vaše rozhodnutí.

V..... dne.....

Podpis.....

Příloha P II: **OTÁZKY K INTERVIEW**

1. Jak dlouho se věnujete osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?
2. Jak často využíváte grafické příběhy v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?
3. Považujete grafické příběhy za přínosné pro získávání jazykových kompetencí u dětí předškolního věku?
4. Jaká spatřujete pozitiva ve využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?
5. Spatřujete nějaká negativa ve využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?
6. Domníváte se, že lze pomocí grafických příběhů rozvinout pozitivní přístup k osvojování cizojazyčných kompetencí u dětí předškolního věku?
7. Jsou ve Vaší MŠ grafické příběhy běžně dostupné?
8. Budete i v budoucnu podporovat rozvoj cizího jazyka u dětí předškolního věku pomocí grafických příběhů?
9. Které grafické příběhy byste doporučila svým kolegům pro osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?
10. V čem spatřujete největší přínos grafických příběhů u dětí předškolního věku?
11. Jaký je postoj dětí ke grafickým příběhům?
12. Potýkáte se s obtížemi při výběru vhodných grafických příběhů pro děti předškolního věku?

Příloha P III: KATEGORIE KÓDOVÁNÍ

KÓDY	SUB-KATEGORIE	KATEGORIE
3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13,10,11,9,5,13,14,13,15,16,13,10,14,11, 5,20,21,22,23,24,10,25,26,27,15,27,21,14	Zdokonalení slovní zásoby, zvládnutí jednoduché řečové produkce	PŘÍNOS GRAFICKÝCH PŘÍBĚHŮ
	Snadnější pochopení kontextu děje, rozvoj fantazie, představitosti	
	Vizuální podpora, vnímání textu skrze obraz, asociace slov s obrázky	
28,29,30,19,17,17,18,19,17,19,43,	Přílišná jednoduchost až stručnost, nebo naopak až mnoho detailů odvádějících pozornost od podstatných skutečností	NEGATIVA GRAFICKÝCH PŘÍBĚHŮ
	Neadekvátnost věku a odklon od	

	reality, negativní emoce	
3,23,5,24,31,8,24,23,14,23,23,14,23,33,22,35,5,23,21,13,22,38,32,5,9,32,32,44,45,46	Škola hrou, nemají zábrany, spontaneita, přirozeně využívají jazyka	DĚTI A GRAFICKÉ PŘÍBĚHY Z POHLEDU UČITELE
	Nadšení z atraktivnosti obrázků, převtělování emocí	
	Interakce mezi učitelem a dítětem	
28,18,19,34,35,19,34,34,49	Omezený výběr	DOSTUPNOST GRAFICKÝCH PŘÍBĚHŮ
	Absence komiksů pro děti předškolního věku	
	Doplňování obrázků z vlastních zdrojů	
14,14, 9, 41, 42,10,16,23,13,14,11,9,38,24,13,11,25,27 36,21,37,23,38,3,	Konkurence jiným technologiím, efektivní zábavná forma učení se	PERSPEKTIVA VE VYUŽÍVÁNÍ GRAFICKÝCH PŘÍBĚHŮ V OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

	Útěk do snového světa díky atraktivnost ilustrací, vnímání všemi smysly, motivace k učení se cizímu jazyku	
	Rozvoj literární gramotnosti	

Příloha P IV: Vzorový rozhovor a jeho zpracování včetně přidělení kódů**Interview č. 3 – učitelka č. 3 – Zuzana**

T: Dobrý den, jmenuji se Petra Vahalíková a dovoluji si navázat na náš předchozí telefonát, kdy jsme se domluvily, že mi poskytnete rozhovor, který bude s Vaším písemným souhlasem monitorován, můžeme tedy začít?

U. 3: Ano, pokud budu znát odpověď na Vaši otázku, ráda zodpovím.

1. Jak dlouho se věnujete osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

U.3: „Krátce, hned po studiích jsem nastoupila na mateřskou dovolenou, takže jsem v praxi teprve 3 roky a také vedu kroužek angličtiny 3. rok.“ (3 roky praxe)

2. Jak často využíváte grafické příběhy v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

U.3: „S dětmi máme kroužek angličtiny 1x týdně. Takže se snažím, nejen v rámci motivace, ale i hlavní náplně zahrnout příběh doplněný ilustracemi. Pokud třeba dětem vyprávím krátký příběh, sama si k tomu dotvářím ilustrace. Pohádky třeba mají ilustrace, ale až po přečtení dvou stránek, a to děti nebaví 😊. Proto příběhy zkracuji a více doplňuji obrázky.“ (1x týdně, doplnění vlastních obrázků)

3. Považujete grafické příběhy za přínosné pro získávání jazykových kompetencí u dětí předškolního věku?

U.3: „Zcela nepochybně ano. Neumím si představit učit děti cizí jazyk bez této opory.“ Pomáhají dětem pochopit celkový kontext děje, jsou motivační a díky nim si děti osvojují slovní zásobu a hledají účelné cesty k zapamatování si textu pomocí vizuální opory. (slovní zásoba, paměť, pochopení kontextu děje, motivace 12, 4, 11, 6).

4. Jaká spatřujete pozitiva ve využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

U.3: „Především tu názornost. To spojení slova, pojmu s vyobrazeným, pro snadnější představivost a zapamatování si jsou obrázky nenahraditelné. Ale musí ty obrázky vypovídat o realitě. Taky se občas setkávám, že mám problém rozkódovat, co ten obrázek vlastně znázorňuje. Takže záleží také na kvalitě ilustrací. Ne vždy jsou vhodné a odpovídající věku dětí.“ (názornost, spojení slova s vyobrazeným, lepší představivost a paměť, 16, 13,10,14).

5. Spatřujete nějaká negativa ve využívání grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

U.3: „Tak to jsem asi předběhla tuto otázku a odpověděla na ni již v té předchozí.“ (špatná kvalita ilustrací, neslučitelnost s realitou, neodpovídá věku dítěte, 17,18,19).

Já: „to nevdí 😊, a jiná rizika nespátřujete?“

U.3: „Asi ne, nic mě nenapadá.“ (viz předchozí otázka, jinak nic už ne)

6. Domníváte se, že lze pomocí grafických příběhů rozvinout pozitivní přístup k osvojování cizojazyčných kompetencí u dětí předškolního věku?

U.3: „Určitě pozitivní přístup, myslím si, že děti ztrácejí zábrany, rychle se dokážou do příběhu ponořit a vlastně si ani neuvědomí, že je to v cizím jazyce. Opakují si známá témata, a přitom se učí nová. Vytváří si tak kladný vztah k jazyku a odbourávají stres. (ztráta zábran, rychlé ponoření do příběhu, spontaneita, 24, 31, 32).

7. Jsou ve Vaší MŠ grafické příběhy běžně dostupné?

U.3: „No, tak mohlo by to být lepší, upřímně co si nepořídím sama, to nemám 😊“
(spíše ne, vlastní příprava, 34).

8. Budete i v budoucnu podporovat rozvoj cizího jazyka u dětí předškolního věku pomocí grafických příběhů?

U.3: „Určitě ano, v dnešní době tabletů a všelijakých mediálních podnětů musí i učitel být schopen konkurovat a sledovat, co děti zajímá, aby nebyl pozadu. Děti by hlavně neměly ztrácet zájem o příběhy, měly by se učit je vnímat, vyprávět, později i číst.“ (ano, konkurence jiných technologií, riziko ztráty zájmu o příběhy a lepšího učení, 35,36).

9. Které grafické příběhy byste doporučila svým kolegům pro osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

U.3: „Tak já si hodně příběhy zejména pohádkové zjednodušuji a snažím se, aby nebyly pro děti zdlouhavé, a sama si k tomu vyhledávám a tisknu obrázky. Ale určitě mám výbornou zkušenost s klasickými leporely; i v českém vydání využívám např. „Kuřátko a obilí, O veselé mašince, Jak žijí mlád'átka, V lese, Na farmě“ a z těch cizojazyčných s dětmi třeba sledujeme cartoons „Oggy and the Cockroaches“, „Tom and Jerry“ (vlastní příprava, klasická česká leporela, cizí viz text).

10. V čem spatřujete největší přínos grafických příběhů u dětí předškolního věku?

U.3: „Dítě se už od mala učí, jak pracovat s obrázkem a co z obrázku lze vyčíst, později se přidává text a dítě spojuje tyto prvky v celek, to jednoznačně přispívá k rozvoji literární gramotnosti.“ (učení se od mala, přidávání textu, chápání celku, rozvoj literární gramotnosti, 42,10,16,23).

11. Jaký je postoj dětí ke grafickým příběhům?

U.3: „Příběhy nám slouží jako interakce mezi námi a dítětem, pořád je ale velmi důležité, aby děti vnímaly nás dospělé, rodiče – učitele; od narození se dítě učí tím, že naslouchá, a tak je to v mateřském či cizím jazyce. Děti příběhy, pohádky

obohacené ilustracemi milují, proto je na nás, jim umět tento zážitek zprostředkovat, vést je k tomu, aby se z obrázků učili vyčíst co nejvíce. Děti při čtení příběhů uplatňují dosavadní zkušenosti, jsou aktivní, a pokud je dospělý dokáže interpretací a vhodným výběrem příběhu zaujmout, jejich postoj je určitě kladný. (interakce mezi dětmi a učitelem, naslouchání a oceňují učení se z obrázků, zaujetí učitelem, 21, 13, 22).

12. Potýkáte se s obtížemi při výběru vhodných grafických příběhů pro děti předškolního věku?

U.3: „Myslím si, že v dnešní době není rozhodně nedostatek materiálů a vhodných příběhů, problém spíše vidím ve finančních možnostech školky.“ (materiálů je dostatek, ale jsou omezeny finanční možnosti školky, 47).

T: Chtěla byste se ještě podělit o nějakou Vaši zkušenost s grafickými?

U. 3: Nezlobte se, ale nic mě v tuto chvíli už nenapadá.

T: Děkuji Vám tedy za Váš čas a poskytnutí příjemného rozhovoru, přeji hodně úspěchů a na shledanou.

Příloha P V: **Dotazník****Využívání grafických příběhů (komiksů a obrázkových knih) v osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku.****1 V jaké pozici uvádíte cizí jazyk u dětí předškolního věku?**Náponěda k otázce: *Pýbete jvnu odpověď*

- Učitel/ka Lektor/ka jazykové školy
 Jiné (specifikujte)

2 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v cizím jazyce?Náponěda k otázce: *Pýbete jvnu odpověď*

- Maturitní zkouška Státní jazyková zkouška Mezinárodní certifikát jazykové zkoušky Akreditovaný kurz DVPP
 Jiné (specifikujte)

3 Kolik let vykonáváte praxi v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?Náponěda k otázce: *Pýbete jvnu odpověď*

- 1-3 let 4-6 let 7-9 let 10 a více

4 Jak často využíváte grafické příběhy (obrázkové knihy, dětské komiksy) v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?Náponěda k otázce: *Pýbete jvnu odpověď*

- Každý den 3x týdně 1x týdně 1x měsíčně 1x ročně

5 Jak často využíváte grafické příběhy jako hlavní náplň činnosti v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?Náponěda k otázce: *Pýbete jvnu odpověď*

- Každý den 3x týdně 1x týdně 1x měsíčně 1x ročně Nikdy

Využívání grafických příběhů (komiksů a obrázkových knih) v osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku.

6 Jak často využíváte grafické příběhy jako prostředek motivace v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

Náponěla k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Každý den 3x týdně 1x týdně 1x měsíčně 1x ročně Nikdy

7 Jak často využíváte grafické příběhy pro učení se dialogem u dětí předškolního věku?

Náponěla k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Každý den 3x týdně 1x týdně 1x měsíčně 1x ročně Nikdy

8 Jak často využíváte grafické příběhy pro dominanci jejich vizuální stránky u dětí předškolního věku?

Náponěla k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Každý den 3x týdně 1x týdně 1x měsíčně 1x ročně Nikdy

9 Jak často využíváte grafické příběhy k obohacení slovní zásoby u dětí předškolního věku?

- Každý den 3x týdně 1x týdně 1x měsíčně 1x ročně Nikdy

10 Domníváte se, že grafické příběhy podporují logické úsudky u dětí předškolního věku?

Náponěla k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Naprosto souhlasím Souhlasím Nemám vytráněný názor Nesouhlasím Naprosto nesouhlasím

11 Domníváte se, že grafické příběhy podporují utváření vlastních představ u dětí předškolního věku?

Náponěla k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Naprosto souhlasím Souhlasím Nemám vytráněný názor Nesouhlasím Naprosto nesouhlasím

Využívání grafických příběhů (komiksů a obrázkových knih) v osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku.

12 Domníváte se, že grafické příběhy mohou děti vést k vedení dialogů u dětí předškolního věku?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Naprosto souhlasím Souhlasím Nemám vyhraněný názor Nesouhlasím Naprosto nesouhlasím

13 Domníváte se, že grafické příběhy mohou vzbuzovat u dětí předškolního věku přirozený zájem o cizí jazyk?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Naprosto souhlasím Souhlasím Nemám vyhraněnou odpověď Nesouhlasím Naprosto nesouhlasím

14 Domníváte se, že grafické příběhy mohou zlepšit porozumění interpretovaného textu u dětí předškolního věku?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Naprosto souhlasím Souhlasím Nemám vyhraněnou odpověď Nesouhlasím Naprosto nesouhlasím

15 Máte v MŠ k dispozici dostatek grafických příběhů pro osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Ano Ne

16 Uveďte prosím názvy některých grafických příběhů či komiksů, se kterými s dětmi pracujete.

Využívání grafických příběhů (komiksů a obrázkových knih) v osvojení anglického jazyka u dětí předškolního věku.

17 Spatřujete ve využívání grafických příběhů v osvojení cizího jazyka u dětí předškolního věku nějaká rizika?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="radio"/> Ano, ilustrace bývají příliš abstraktní, nerealistické | <input type="radio"/> Ano, ilustrace příliš zjednodušují textovou složku, což může vést k vágním, či nesprávným představám | <input type="radio"/> Ilustrace nebývají umístěny na místě, kde se o nich v textu hovoří | <input type="radio"/> V ilustracích děti nedokáží rozlišit podstatné výrazové prostředky od těch méně důležitých |
| <input type="radio"/> Nepatří jim žádná rizika | | | |

Příloha P VI: **Přehled záznamů u jednotlivých otázek a konkrétních respondentů a přidělení kódů (v závorce)**

<i>Respondent č. / Otázka č.</i>	1	2	3	4	5	6
1	7 let	3 roky	3 roky	1,5 roku	10 let	7 let
2	frekvence = 3x týdně, využití 1-2x týdně, obrázky vždy (1)	frekvence 1x týdně, 2x měsíčně, obrázky vždy (1)	1x týdně, doplnění vlastních obrázků (2)	1x týdně	každý den	1x týdně
3	přínosné (3), pochopení celkového kontextu (4), zábava (5)	přínos (3)	ano	přínos (3), motivace (6)	uplatňování této možnosti před jinými (7), upoutání pozornosti (8), účelné učení (9), vizuální podpora (10), lepší paměť (11)	ano, omezení slovní zásoby (12), lepší vnímání skrze obrazy (10)
4	spojení slov a asociace s obrázkem (13, 10), zábava (5), lepší učení (9), zapamatování (11)	orientace v textu (13), rozvíjení fantazie a zvědavosti (14), rozšiřování slovní zásoby vč. frází (13), motivace k dalším aktivitám (15)	názornost (16), spojení slova s vyobrazeným (13, 10), lepší představivost a paměť (14, 11), špatná kvalita ilustrací (17), neslučitelnost s realitou (18), neodpovídá	škola hrou (5), leporela (20), zpestření pro obě strany (21), nadšení (22), přirozené a automatické osvojení jazyka (23), odbourávání strachu (24)	zaujetí vizuální stránkou nebo příběhem (10), dialog (25), akce a dobrodružství (26), schopnosti lektora příběh převyprávět a motivovat děti ke	motivace k dalším činnostem (15), nalézání otázek a odpovědí (27), rozvíjení představivosti (14)

			věku dítěte (19)		kladení otázek a nalézání odpovědí (27)	
5	přílišná detailnost (28), nemožnost pochytit, zmatenost (29), důraz na jednoduchost a stručnost či pochopitelnost (30)	neadekvátnost věku (19), špatné ilustrace (17)	názornost (16), spojení slova s vyobrazeným (13, 10), lepší představivost a paměť (14, 11), špatná kvalita ilustrací (17), neslučitelnost s realitou (18), neodpovídá věku dítěte (19)	ne	nevhodná literatura vzhledem k věku (19), špatná kvalita ilustrací nebo děje (17)	ne
6	asi ano	ano, přínos (3), přirozené osvojení jazyka (23), škola hrou (5)	ztráta zábran (24), rychlé ponoření do příběhu (31), spontaneita (32)	rozvíjení potěšení a zájmu (8), ztráta studu (24), přirozené využívání jazyka, opakování známých témat a nauka nových (23), rozvíjení představivosti a fantazie (14), plynulost,	pozitivní vztah k literatuře /jeho podpora/, rozvíjení slovní zásoby (23), znalostí a představivosti (14)	pozitivní přístup k cizím jazykům (23), atraktivnost či aktuálnost zahraničních materiálů (33)

				výslovnost, rytmus, intonace, kladný vztah k jazyku (23), odbourávání stresu a strachu (2x) (24)		
7	ano	dostupné, ale omezený výběr (19)	spíše ne, vlastní příprava (34)	ano	dostačující, konkurence technologií, větší kvalita obrázkové literatury, absence komiksů pro menší věkovou kategorii (35, 19)	sice jsou, ale radši si je vyhledávám sama (34)
8	ano	ano, dobrá zkušenost	ano, konkurence jiných technologií (35), riziko ztráty zájmu o příběhy a lepšího učení (36)	zábava pro obě strany (21), náročnější příprava (37)	ano, osvojování nových pojmu a rozvíjení slovní zásobou (23), zábava, zájem (5), utíkání do snového světa (38)	ano, přínos (3)
9	Welcome to the zoo, Maisy's Wonderful Wather Book	české pohádky (39), více obrázků (40)	vlastní příprava (34), klasická česká leporela (20,	Very hungry Caterpillar, Spot - Washing line, The	Soví příběhy, Kvak a Žbluňk, Ošklivé káčátko	spíše české klasické (39)

			39)), ze zahraničních např. Oggy and The Cockroaches	Gruffalo, Phoebe and her Unicorn, Bird and Squirell, Fable Comics, Krtečkovy příhody, Mach a Šebestová, Pohádky z Pařezové chaloupky		
10	lepší porozumění (2x) (14), atraktivní metoda učení (9), důraz na srozumitelnost a vhodnost umístění ilustrací (41)	zábava (5)	učení se od mala (42), přidávání textu, chápání celku, rozvoj literární gramotnosti (10, 16, 23)	vizuální stránka a vnímání smysly (13), obohacení představivosti a fantazie (14), lepší vybavování a paměť (11)	učení přirozeným způsobem (9), vtáhnutí příběhu do života (38), odbourávání zábran (24), smyslové vnímání (13), lepší paměť (11)	motivace pro cizí jazyk (23), opora v ilustracích (10), diskuse o knížce (25, 27)
11	dobry přístup (22), horší koncentrace (43), spíše pohyblivé obrázky – televize, tablet (35)	škola hrou (5), přirozenost (23)	interakce mezi dětmi a učitelem, vnímání dospělé autority (21), naslouchání, učení se z obrázků co nejvíce (13), kladný postoj dětí, pokud je učitel dokáže	převtělování emocí (38), snadné nadšení (32), škola hrou (5), přirozený způsob učení (9)	Spontaneita (32), zaujetí, zájem, nadšení (32, 22, 5), lepší vybavenost dětí pro obrazové asociace (13), kladný postoj, ale podpora zejm.	vyhledávání a vyžadování knížek od dětí (45), rozvíjení jejich vědomostí (46)

			zaujmout (22)		kvalitních příběhů (44)	
12	detailnost, složitost (28), větší spojení s praktickým životem (18)	těžkosti, omezený výběr vzhledem k věku (19)	materiálů je dostatek, ale jsou omezeny finanční možnosti školky (47)	dobrá dostupnost – špatná informovano st, ztráta odvahy, absence metodických příruček, malé jazykové schopnosti lektorů (48)	omezené zdroje vzhledem k věku (19)	více českých nových knížek (49)