

Význam ilustrované předlohy při vykreslování prožívání postavy při vyprávění příběhu

lic. Lucie Suszková

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: Lic. Lucie Suszková
Osobní číslo: H19111
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Význam ilustrované předlohy při vykreslování prožívání postavy při vyprávění příběhu

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických poznatků o narativu, ilustrované předloze, postavě v příběhu.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování narativních schopností dětí pomocí obrázkových příběhů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi v mateřské škole.

Seznam doporučené literatury:

- Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: UTB ve Zlíně.
- Kapalková, S. (2013). Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku. *Studie z aplikované lingvistiky*, 4(1), 37-50.
- Kapalková, S., Slančová, D., Bónová, I., Kesselo J., & Mikulková, M. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Kesselová, J. (2013). Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie aplikované lingvistiky*, 4(2), 19-37.
- Náhlíková, A. (2016). Zápletka v mluvených naratívech dětí mladšího školního věku. *Jazyk a kultura*, 7(25-26), 90-103.
- Nicolopoulou, A. (2008). Rethinking character representation and Its Development in Children's Narratives. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, & Ş. Özçaliskan, *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language*, 241-251. New York: Taylor & Francis.
- Pyšná, A., & Kapalková S. (2012). Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6 – 7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. *Jazyk a kultura*, 3(10), 1-13.
- Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco...: Jak si děti osvojují příběhy*. Příbrami: Paseka.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek 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 užit 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 20.4.2021

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 vzdělávacího 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). Odpirá-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 výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na předčtenářskou gramotnost dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou nejprve vymezeny teoretické poznatky o narativu, se zaměřením na narativní vývoj dětí až po předškolní věk. Dále jsou v práci sumarizovány poznatky o příběhu a ilustrované předloze, které zároveň tvoří teoretické jádro pro empirické ověření, zda má ilustrovaná předloha vliv na rozvoj narativních schopností dětí v předškolním vzdělávání. V praktické části je pomocí kvalitativního výzkumu analyzována schopnost dětí vyprávět vlastní příběh na základě ilustrované předlohy. Závěr práce je věnován zpracování a vyhodnocení dat, které je doplněno shrnutím poznatků získaných z realizovaného výzkumu a doporučeními pro praxi v mateřské škole.

Klíčová slova: vyprávění příběhu, narativní schopnosti, hodnocení čtenářské pregramotnosti

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the pre-reading literacy of preschool children. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part defines the theoretical knowledge about the narrative, focusing mainly on the narrative development of preschool children. Furthermore, the thesis summarizes the knowledge about the story and the illustrated artwork, which also forms the theoretical core for empirical verification of whether the illustrated artwork has an impact on the development of narrative abilities of children in preschool education. In the practical part, the ability of children to tell their own story based on an illustrated model is analyzed using qualitative research. The conclusion of the work is devoted to the processing and evaluation of acquired data, which is supplemented by a summary of knowledge acquired from the research and recommendations for practice in kindergarten.

Keywords: storytelling, narrative abilities, evaluation of reading literacy

Život zde bude tak dlouho, dokud žije někdo, kdo zpívá, někdo, kdo tančí, kdo vypráví příběhy a kdo je poslouchá.

Oren Lyons

„Naše planeta nepotřebuje víc úspěšných lidí. Zoufale potřebuje ty, kteří tvoří mír, léčí, obnovují, vyprávějí příběhy a milují vše živé.“

Dalajláma

Za vedení diplomové práce, cenné rady a konstruktivní podněty děkuji doc. PhDr. Zuzaně Petrové, Ph.D. Dále bych ráda poděkovala ředitelce mateřské školy, všem rodičům, a hlavně dětem za jejich ochotnou spolupráci, bez kterých by výzkumná část práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě také děkuji rodině za důvěru, kterou ve mně po celou dobu studia měli.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 SPECIFIKACE NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ V KONTEXTU ČTENÁŘSKÍ PŘEGRAMOTNOSTI.....	14
1.1 NARATIV.....	14
1.2 NARATIVNÍ VÝVOJ DĚTÍ AŽ PO PŘEDŠKOLNÍ VĚK	15
2 PŘÍBĚH	21
2.1 KOMPOZICE PŘÍBĚHU	22
2.2 MAKROSTRUKTURA A MIKROSTRUKTURA PŘÍBĚHU	24
2.3 KOHEZE A KOHERENCE PŘÍBĚHU	25
3 POSTAVA V PŘÍBĚHU	28
3.1 CHARAKTERIZACE POSTAVY	31
3.2 TYPOLOGIE POSTAV	34
3.4 VNĚJŠÍ A VNITŘNÍ STAVY POSTAV	40
4 ILUSTROVANÁ PŘEDLOHA	42
4.1 VÝZNAM OBRÁZKOVÉ PŘEDLOHY V DĚTSKÉ KNIZE	43
4.2 VZTAH DÍTĚTE K OBRÁZKOVÉ PŘEDLOZE.....	45
2.2 OBRÁZKOVÉ SEKVENCE PŘÍBĚHU.....	48
II PRAKTICKÁ ČÁST	55
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	56
5.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	56
5.1.1 Výzkumné cíle	56
5.1.2 Výzkumné otázky	56
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	57
5.3 METODIKA VÝZKUMU	57
5.3.1 Audionahrávky dětí.....	57
5.3.2 Rozhovor s rodiči.....	59
5.4 ANALÝZA DĚTSKÝCH NARACÍ A VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	60
5.4.1 Délka narace dětí	60
5.4.2 Výskyt komponentů v naracích	61
5.4.3 Existence přítomnosti postav	64
5.4.4 Negativní a pozitivní emoce postav	65
5.4.5 Vnější a vnitřní projev emocí postav	67
5.4.6 Vnitřní stavy postav	69
5.4.7 Výskyt dalších komponentů postav	70
5.4.8 Rozbor neverbální komunikace z audiozáznamu	73
5.4.9 Popis postavy vzhledem k pohlaví dítěte.....	75

5.5	ANALÝZA DAT Z ROZHOVORU S RODIČI	76
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ.....	79
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI V MŠ.....	80
	ZÁVĚR.....	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	88
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	89
	SEZNAM TABULEK	90
	SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Vstup do mateřské školy je z pohledu vývoje dítěte velice významným okamžikem. Období předškolního vzdělávání, a to nejen v prostředí mateřských škol, by proto mělo směřovat k rozvoji těch schopností dítěte, které jsou stěžejní jak pro navazující vzdělávání v rámci povinné školní docházky, ale také těch, které jej budou provázet v průběhu celého života. Metod, které jako pedagog v mateřské škole v rámci rozvoje dětí na denní bázi využívám, je nespočet. Díky vlastním zkušenostem jsem si proto zvolila téma „*Význam ilustrované předlohy při vykreslování prožívání postavy při vyprávění příběhu*“, neboť rozvoji čtenářské pregramotnosti není dle mého názoru věnována dostatečná pozornost, a to jak mezi pedagogy, tak mezi rodiči. Aktuálnost tématu vnímám o to více právě v souvislosti s pandemií Covid-19, která má za následek nejen déle než roční omezení provozu vzdělávacích zařízení, ale také nutnost většího zapojení rodičů do procesu vzdělávání.

Aby se však nejednalo toliko o deskriptivní popis čtenářské pregramotnosti, bude v rámci praktické části realizován kvalitativní výzkum zaměřený na zjišťování narativních schopností dětí pomocí dvou obrázkových příběhu. V rámci výzkumu budou využity dvě výzkumné metody, nejprve bude provedena analýza narativních schopností dětí pomocí dvou černo-bílých obrázkových příběhu, následně po zpracování části výsledků, bude proveden rozhovor s vybranými rodiči o čtení v rodině. Podrobněji budou výsledky interpretovány v závěrečné části diplomové práce, kde budou tím nosným pilířem pro zodpovězení hlavní i dílčí výzkumné otázky.

S ohledem na vše uvedené, je diplomová práce rozdělena do dvou částí, a to na část teoretickou a část praktickou. Cílem teoretické části je vysvětlit úlohu narativních schopností při rozvoji čtenářské pregramotnosti a objasnit komplexnost příběhu. V prvních čtyřech kapitolách se budu proto věnovat narativnímu vývoji dětí od narození až po předškolní věk, poté budou teoreticky rozebrány základní pojmy, jako příběh, postava v příběhu a ilustrovaná předloha. Teoretická část je jádrem pro následnou realizaci kvalitativního výzkumu v praktické části této práce. V praktické části je nejprve stanoven výzkumný cíl a výzkumné otázky. Pomocí kvalitativního výzkumu bude poté analyzována schopnost dětí vyprávět vlastní příběh na základě ilustrované předlohy. Specificky je práce zaměřena na analýzu, zda a nakolik charakter ilustrované předlohy ovlivňuje vykreslení prožívání postavy v rámci vyprávěného příběhu.

Závěr práce je věnován zpracování a vyhodnocení dat, které je doplněno shrnutím poznatků získaných z realizovaného výzkumu. Pro lepší orientaci v získaných datech bude práce doplněna tabulkami. Pomocí analýzy získaných dat budou navržena relevantní doporučení uplatnitelná mezi pedagogy v prostředí mateřských škol, mohou se jimi však inspirovat i rodiče, kteří v aktuální situaci roli pedagogů častokrát zastupují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFIKACE NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ V KONTEXTU ČTENÁŘSKÉ PŘEGRAMOTNOSTI

Čtenářská pregramotnost je jedna z cílových oblastí rozvoje dítěte, počínaje jeho narozením a trvající až do předškolního věku. Rozvoj je zaměřován především na budování pozitivního vztahu ke čtení, a hlavně na podporu vnitřní motivace dítěte v oblasti psané řeči (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014).

I v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je možné ve vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika** najít podoblast *Jazyk a řeč*, která celkově přispívá k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Cílem podoblasti *Jazyk a řeč* je především rozvíjet u dětí řečové schopnosti a jazykové dovednosti. Dále má za cíl rozvíjet verbální i neverbální komunikační dovednosti, kultivovaný projev, a také zde v neposlední řadě patří osvojení si jistých dovedností a poznatků, které předcházejí samotnému čtení (RVP PV, 2018).

1.1 Narativ

Narativ (z *angl. narrative*, a z *lat. narrare* obšírně vyprávět, líčit, vysvětlit) konkrétně chápeme jako vyprávění. Narativ zahrnuje nejen to, o čem se vypráví, ale i způsob, jakým je o něčem vyprávěno. Rimmon-Kenanová a Culler zdůrazňují, že narativ musí nutně obsahovat příběh, neboť jde o reprezentaci sledu událostí (Müller & Šidák, 2012).

Owens definuje naraci jako „*plynulý proud řeči, který vyprávěč modifikuje takovým způsobem, aby vzbudil a zároveň i udržel zájem účastníka*“ (Zajacová, 2005, s. 74).

Gleasonová uvádí, že jde nejčastěji o příběhy, které se týkají jednoduché, v minulosti dětmi prožité události. Popsat událost vyžaduje vyšší kognitivní proces a je tak velmi složitou dovedností (Gardner-Neblett, Pugnetto & Iruka 2012 in Kanellou et al., 2016)

Naraci proto považujeme za komplexní proces, jenž se vyvíjí a zdokonaluje až do smrti jedince (Kapalková & Vencelová, 2016, s. 146). Jedná se v podstatě o souvislé vyjadřování na dané téma. Děti hovoří o událostech, jež se spolu pojí v čase a prostoru (Zajacová, 2005). Lze tedy shrnout, že se jedná o schopnost souvisle se vyjádřit k určitému tématu, která se postupně vytváří. Osvojení narativní struktury předchází vývin řeči.

1.2 Narativní vývoj dětí až po předškolní věk

Narativní vývoj je dlouhodobým procesem, který se vytváří v předškolním věku a poté tento proces pokračuje a rozvíjí se až do období školního věku. V podstatě tak probíhá po celý život jedince. Vliv na vývoj narace má především jazyk komunity, kultura, ale také prostředí, v němž se dítě nachází (Zajacová, 2005).

Vytváření narativ, jak smyšlených, tak i o prožitých událostech, zejména

- „rozvíjí kreativitu dětí,
- učí ho formulovat vlastní myšlenky,
- vytvořit souvislý text,
- logicky pozorovat vývoj událostí
- a vyvozovat závěry“ (Náhlíková, 2016, s. 102).

Společným rysem narativ je, že jsou všechny organizované podle jisté všeobecné struktury, díky které se odlišují od běžné dialogické řeči (McLaughlin in Zajacová, 2005). Ve věku mezi dvěma a pěti lety příběhy dětí postupují od jednoduchých frází o minulých událostech až k propracovanějšímu vyprávění osobních příběhů, jako např. co se stalo ve školce nebo u zubaře (Franke, 2015).

Na řeč dítěte do dvou let velmi úzce působí situace, ve kterých se samy nacházejí. Jazykový projev je obsahově vázán na „*tady a ted*“. Děti z velké části vyprávějí o předmětech a osobách, které jsou percepčně přítomné. Vytváří příběh, v němž samy vystupují nebo chtějí, aby v nich někdo vystupoval. Již od dvou let děti samy začínají sestavovat své vlastní příběhy (Fivush, 1994 in Franke, 2015). Ačkoli jsou jejich jazykové znalosti stále v počáteční fázi vývoje, i takto malé děti již vědí, že komunikace je více než jen uspokojování potřeb a přání. Motivací k používání jejich jazyka je primárně sdílení informací ostatním (Franke, 2015).

Mezi druhým a třetím rokem děti začínají vyprávět i o osobách a předmětech, které se nacházejí v jejich okolí. Jde o to, že děti již nevyprávějí o vlastních činnostech, ale do svých příběhů zahrnují i informace o tom, co dělají jiní (Zajacová, 2005).

Okolo třetího roku si většina dětí osvojuje jakousi základní strukturu příběhu. Od raného dětství děti vstřebávají řadu příběhů s obdobnou strukturou, což dává prostor pro postupné utváření jakési abstraktní reprezentace této struktury.

Mezi třetím a čtvrtým rokem jsou děti schopny již produkovat samotné příběhy. Pro srovnání, zatímco dvouleté dítě dovede vyprávět pouze to, co dělalo včera, děti po třetím roce věku jsou schopny vyprávět i vlastní primitivní příběhy. (Mandlera, 1984 in Chrz, 2002).

Ve věku čtyř let dítě dokáže své příběhy sestavit, ale bez sledu chronologického pořadí.

V pěti letech mají děti již ojediněle problém s posloupností příběhu, avšak vyprávění příběhu ukončují stále předčasně.

Ve věku pěti až šesti let jsou již děti schopné vyprávět kompletní příběh. Ve vyprávění se vyskytují myšlenky a cíle postav (Gardner-Neblett, Pugnello & Iruka 2012 in Kanellou et al., 2016).

Příběhy dětí mezi pěti a sedmi lety vykazují strukturu, kterou Sutton-Smith nazývá téma s variacemi. Dějová souvislost, nebo také narativní struktura, se podle Suttona-Smitha objevuje až po pátém roce, a to v příbězích, kde se postava setkává s nějakým druhem konfliktu či překážky (Chrz, 2002).

Charakteristickým znakem řečového vývoje u dětí předškolního věku je vznik vypravěčských, resp. narativních schopností. V tomto vývojovém období probíhá jejich prudký rozvoj. V předškolním věku se narativa pro děti stávají centrem pro sebevzdělávání a učení se o svém okolí. Úroveň narace v předškolním věku velmi úzce podmiňuje následující schopnosti a úzce souvisí i s pozdější školní úspěšností dítěte. Dobří čtenáři produkují narativa s jasnou kauzální strukturou, postavy jejich příběhů plánují, jak dosáhnout cíle. Naopak slabší čtenáři ve školním věku produkují narativa s nízkou úrovní struktury, v příbězích chybí velmi často jasně vyjádřený cíl (Caina 2003 in Pyšná & Kapalková, 2012). Návaznost je pozorovatelná i při schopnosti porozumět čtenému textu, kde jsou děti s horší produkcí narativ na úrovni orální řeči omezené v porozumění čtenému textu (Pyšná & Kapalková, 2012). Porozumění a vyprávění známého příběhu jsou schopnosti předškolního dítěte, které vedou k pozdějšímu porozumění textu. Tyto schopnosti řadíme mezi skupinu dovedností, jež jsou označovány jako vznikající gramotnost. Jsou to dovednosti, které jsou základem školní gramotnosti. Být schopen vyprávět příběh nám umožňuje sdílet naše zkušenosti s ostatními a pochopit svět kolem nás (Franke, 2015).

Heath rozdělil naraci na čtyři základní typy:

- a) **Vyprávění prožité zkušenosti** (recounts) - Jde o základní typ narace. Jde o vyprávění zážitku převážně v chronologickém pořadí z nedávné minulosti. Dítě buď událost pozorovalo, nebo bylo přímým účastníkem. Důležitou úlohu hraje i pobídnutí ze strany dospělého, tedy komunikačního partnera, nejčastěji rodiče nebo učitele, který byl přímým participantem prožité zkušenosti dítěte. Owens uvádí v souvislosti s použitím tohoto typu narace termín „scripts“ (stereotypní, rutinní typ rozhovoru), kterému ve velké míře převažují dialogy dospělého s dětmi na téma: „Co jsi dneska dělal?“ (Zajacová, 2005)
- b) **Plánování události** (eventcast) - Povídání si o budoucí události. Mnohdy se vyskytují při hrách v roli, ve kterých děti, ve snaze prožít pocit určité autority, přijímají komunikační role dospělých (hra na školu, rodinu, obchod, reklamu, rozhlasové a televizní moderování apod.) a snaží se v komunikaci napodobovat jejich repliku. Tento druh narace poskytuje dětem možnost uvažovat o vlivu jazyka na ostatních (Zajacová, 2005).
- c) **Vysvětlování, resp. objasňování události** (accounts) - Jedná se o spontánní vyprávění, ve kterém se děti dělí o svou zkušenost. Detailnějším způsobem zachycují své zážitky převážně v chronologickém pořadí. Participant se na rozdíl od vyprávění prožité zkušenosti nezúčastnil dané události. Děti dávají přednost tomuto typu narativ před odpověďmi na výzvy ze strany dospělých komunikantů, důvodem je, že jim dávají příležitost rozvinout vlastní interpretaci události a prostor pro individualizovanou formu vyprávění (Zajacová, 2005).
- d) **Vyprávění příběhu** (stories) - Je pokládána za nejběžnější typ narativ s vysokou mírou organizované struktury. Jde o reprodukci pohádek či fiktivních příběhů, které většinou začínají ustálenými formulacemi typu za sedmero horami a sedmero řekami, byl jednou jeden, kde se vzalo, tu se vzalo apod. Snaha získat pozornost, tedy zabavit posluchače vyprávěného příběhu se objevuje již u dětí ve věku třech let. Základní schéma vyprávění příběhu se skládá ze situace (kontext a postav v příběhu), cíle (motivace postav a událostí vztahující se k cíli) a závěru (uzavření události bez ohledu na to, zda byl cíl dosažený) (Zajacová, 2005).

McLaughlin vytvořil základní stupně narativ:

- 1) **Prenarativní, popř. protonarativní (protonarratives, prenarratives)** – Jde o jednoduché, stručné události z nedávné minulosti, z kterých má dítě silný dojem. Jsou to první elementární formy příběhů, které se vyvíjejí po 2. roku dítěte. Prenarativa lze rozlišit na ještě další dva stupně. Nashromáždění (heaps) vzniká u dětí starých 30 měsíců. Věty jsou převážně jednoduché, oznamovací. Má nedostatečnou organizovanou strukturu, obsahuje nesouvisející prvky, bez určitého tématu a vztahu. Vyprávěč pouze pojmenuje a popíše činnosti či události. Druhým stupněm protonarativ je. Sekvence nebo také řetězení (sequence, chaining) je druhý stupeň protonarativ. Objevuje se po 3. roku života dítěte. Hlavní téma tvoří všechny spojené prvky, které na sebe navazují. Jde stále o popis toho, co postava dělala či dělá (Zajacová, 2005).
- 2) **Jednoduchá narativa** (primitive narratives, centering) - můžeme pozorovat okolo čtvrtého roku života dítěte. Dále se objevuje motiv, který dává základ pro celkovou organizaci vyprávění. Rovněž jako v sekvencích se jednotlivé prvky vážou k hlavnímu tématu. Avšak zatím co elementy se v sekvencích ve stejném směru podobají jeden druhému, prvky v jednoduchých narativech jsou spjaté s jádrem tématu systematicky. Děti na této úrovni začínají dedukovat a posuzovat informace. Co děti ale v tomto období nedokážou, je chápání kauzálních vztahů (Zajacová, 2005). Kauzalita představuje funkci příběhu, která se stará o to, aby byl ucelený a aby jeho jednotlivé části nezůstaly nepropojeny (Trávniček, 2007). Děti tedy v tomto období nejsou schopné ještě vyvodit možný závěr nebo také další průběh činností postav v příběhu (Zajacová, 2005).
- 3) **Pravá narativa** – Nacházíme se přibližně po pátém roku života dítěte. Děti v tomto věku jsou již schopné vyprávět nebo převyprávět komplexní příběh. Určují začátek i konec příběhu pomocí výrazů na začátku, nejprve, kde bylo, tam bylo, a to je konec, hotovo, žili šťastně až do smrti. Závěr příběhu nemusí logicky vyplývat z události, může být překvapující či náhlý. Události v příběhu jsou seřazené do určité časové a logické následnosti. Posloupnost událostí v příběhu je logicky a časově seřazena. Ve vyprávění příběhu se objevují poznámky dítěte typu, to bylo dobré. Také se vyskytují kauzální vztahy, jako, protože, proto, když – tak, a tak (Zajacová, 2005).

Stavíme-li se ke vzdělávání nikoliv jako k prostému předávání množství poznatků, ale především jako k procesu uzpůsobení člověka pro život, „jako formování schopnosti porozumět světu a svému místu v něm, potom se příběh a schopnost vyprávět jej stávají čímsi podstatným. Příběh umožňuje chápat život jako souvislý a smysluplný děj“ (Chrz, 2002, str. 59), stává se vyprávění příběhu důležitým nástrojem uvádění člověka do světa hodnot, tradic, historie, zkrátka do světa lidské kultury (Chrz, 2002).

Dle Christa Crawforda se narativní myšlení u dětí vytváří v pořadí až jako čtvrtý stupeň vývoje jejich komplexních dovedností (autor je nazývá moduly). Tři předcházející jsou prostorové myšlení, sociální myšlení a verbální myšlení (Trávníček, 2007).

První z dovedností, kterou si dítě osvojuje ihned po narození, je **prostorové myšlení**. „Prostor tvoří vstupní souřadnice, se kterými se dítě při svém vstupu na svět musí vyrovnat. Identifikuje předměty v zorném poli svého pohledu, vyhodnocuje jejich velikost a vzdálenost vůči sobě samému“ (Trávníček, 2007, str. 18). Zrakové vjemy umožňují dále kontakt s prostorem. Podle Jeana Piageta existují dva vývojové postupně. Jde o prostorovou přítomnost a prostorovou obraznost. První z nich je ranější a ve vnímání dítěte je vázána na přítomnost předmětu. Jakmile není přítomen předmět, ztrácí se i jeho mentální obraz v mysli dítěte. Druhý z nich patří do vyššího stádia. Tvoří schopnost dětské mysli uchytit obraz i po dobu jeho fyzické nepřítomnosti. Tato fáze probíhá mezi druhým až čtvrtým rokem, kdy je dítě schopno vnímat předmět už nikoli pouze jako smyslový vjem, nýbrž jako koncept, obraz (Trávníček, 2007, str. 18). „Prostor si podle Piageta dítě neosvojuje čtením nebo vnímáním předmětů a jejich vlastností, nýbrž od počátku přímým činem zaměřeným na jednotlivé objekty“ (Trávníček, 2007, s. 18).

V druhé fázi, kdy vzniká **sociální myšlení**, si dítě ujasňuje vztahy mezi tím, kdo je ono a kdo jsou jiní. „Dítě si postupně své pole dále člení na okruh těch, kdo jsou mu blízcí, kdo jsou vůči němu neutrální a kdo ho eventuálně ohrožují, dále pak těch, kdo jsou mu nadřazení (rodiče a dospělí) a kdo jsou mu rovni (jiné děti)“ (Trávníček, 2007, str. 18). Dítě si takto kolem sebe vytváří jakýsi okruh vztahů, přičemž tato schopnost je založena na spojení sluchových a zrakových vjemů (Trávníček, 2007, s. 18).

Jazykové myšlení je založené na zvukových vjemech. Poskytuje dítěti dva podstatné atributy: časovost a jednání ve smyslu samostatné aktivity (intence). Přitom temporalita nám umožňuje schopnost myslet z hlediska budoucnosti a minulosti. Jazyk tedy dává dítěti možnost, aby si uvědomilo, že je subjektem (osobou) svých činů (Trávníček, 2007).

První slova začíná dítě používat kolem svého prvního roku. „Schopnost vnímat vyprávění jako časový sled slov, které jsou ještě nějak kauzálně uspořádaná, se podle vývojových psychologů nedostavuje před druhým rokem života. Klíčem k tomu, aby dítě nad jazykovým myšlením vybuodovalo ještě **myšlení narativní** je podle Crawforda kauzalita“ (Trávníček, 2007, s. 18). *Narativní myšlení je mentálním modulem, který byl prvotně vyvinut ke zvládnutí kauzality.* Narativní myšlení v určitém smyslu dovršuje náš mentální vývoj. Narativním myšlením ale jeho vývoj nekončí. **Tento druh** myšlení je posledním stádiem, bez jehož zvládnutí bychom byli neúplní (Trávníček, 2007, str. 18). „Zároveň je jakýmsi trychtýřem, do něhož se vlévají tři předchozí stádia: vyprávění příběhu není jen enkláva uvnitř jazyka (jazykové myšlení), je to též časově-příčinný sled situací, v nichž vystupují jednotliví aktéři, a zároveň je určen svým místem (prostorové myšlení.)“ (Trávníček, 2007, s. 18).

Kdy se vytváří schopnost vnímat (popřípadě tvořit) příběhy? Dle Trávníčka je to v momentě, kdy jsme schopni přijmout záměry jiných jako nezávislé na našich, tedy ve chvíli překonání ego-centrického vnímání světa. „Vyprávění v první fázi je vztahem s nezrušitelnou vazbou na kontext, v němž zaznívá. Potřebujeme být účastní na tom, co se vypráví“ (Trávníček, 2007, s. 61).

V druhém stádiu probíhá přesnější funkce, která je praktická, mnohdy účelová. „Chceme se něco dozvědět, přičemž fakt, že saháme právě k vyprávění, je dán jeho časovostí, tím, že předchozí v něm podmiňuje následující“ (Trávníček, 2007, s. 61). Vyprávění má mezi jinými způsoby tu funkci, že dovede naši pozornost udržet v napětí očekáváním.

Ve třetí fázi se vyprávění stává zpětnovazebným zrcadlem nás samých. „Uvědomujeme si, že každý příběh není jen chvílí příjemné účasti či nosičem zajímavého poznání, nýbrž také chvílí, kdy je nám nabídnuto prozření, konkrétně prozření toho, že i my od chvíle, kdy jsme se zrodili, spějeme ke svému konci“ (Trávníček, 2007, s. 61).

2 PŘÍBĚH

Příběh je základní kategorií v naraci. Podle amerického spisovatele Stephena Kinga je kniha bez příběhu jako tělo bez duše. Slovo příběh bylo přeloženo do mnoha jazyků, pro rovinu vyprávění v naratologii najdeme například označení příběhu jako *story*, *fabule*, *historie* či *narrated*. Dle Kubíčka je příběh „*osa kauzální a časové organizace dynamických a statických událostí a jejich nositelů (postav), kterou rekonstruuje z narativního textu*“ (Kubíček, 2013, s. 33). Klimovič podotýká, že příběh je vyprávění příběhu jisté události (vyprávění řetězených událostí) a že vypovídá o tom, co se stalo (Klimovič, 2013 in Orišková, 2020). V příběhu je kromě postav nejdůležitější to, co se v něm děje a o čem je. Děj se v příběhu rozvine, zaplete, a na konci se vše zakončí a vyřeší. Čtenář se během čtení příběhu dozvídá, do jakých situací či potíží se dostávají postavy, a jak je vyřeší. Čtenáře především zajímají pocity, vztahy a myšlenky postav v příběhu.

Příběhy se pro děti nejčastěji nacházejí v pohádkových knížkách. Bez pohádek a příběhů si naše dětství neumíme ani představit. „*Na celém světě ve všech kulturách a dobách se dětem vyprávěly a vyprávějí příběhy*“ (Orišková, 2020, s. 16). Dle Trávníčka se pohádka pro dítě stává hlavním zdrojem vyprávění, ale rovněž také modelem pro jeho vlastní tvorbu. „*Pohádka není narativně záludná. Je logická, a to zejména po časově-příčinném způsobu. Co v ní bylo započato, musí být dokončeno. Pohádka zakládá očekávání a tato očekávání naplňuje*“ (Trávníček, 2007, s. 31). Pohádka dovede poutat zvědavost, vzbuzovat napětí a současně připravovat jejich následné uvolnění. (Trávníček, 2007). Cílem pohádek je zprostředkovat hodnotu etickou, tedy, aby posluchač rozlišit dobro a zlo (Klimeš, 2015). Příběhy jsou nejen pro zábavu, ale i pro poučení.

Příběh se skládá ze tří složek, které se navzájem propojují. Jsou to:

- události,
- prostředí
- a postavy.

Příběh tedy tvoří sekvenci událostí spojených společným tématem, odehrávajících se v určitém prostředí. Postavy jsou součástí události, které příběh buď ovlivní, nebo zůstanou pouze jeho průvodci. Události v příběhu jsou zastoupeny postavami, nebo prostředím (Orišková, 2020).

Podstatou příběhu podle Aristotela je děj. Struktura děje vyprávění se podle něho zakládá na uspořádání událostí či jednání do určitého jednotného celku, který má začátek, prostředek a konec. Vyprávění tedy spočívá v určité pořadající aktivitě tvořící z událostí vzájemně propojený a jednotný celek. Příběh se pokládá za řadu událostí jdoucích za sebou. Abychom mohli mluvit o příběhu, pak je potřeba, aby alespoň některé z těchto událostí byly aktem jednajících postav. Následně je důležité, aby tyto události, či alespoň některé z nich, vyplývaly jedna z druhé. A konečně je nutné, aby takováto řada kauzálně zřetězených událostí byla jednotným celkem. Příběh musí dávat smysl (Chrz, 2002).

Příběhy jsou používány k

- „porozumění,
- zapamatování
- *a pro převyprávění vlastní zkušenosti“* (Franke, 2015, s. 1).

Příběh lze vyprávět různými postupy. Je však nutné v příběhu zachovat základní konstruktivní elementy, aby se dal identifikovat. Tyto základní konstruktivní elementy tvořící příběh vysvětlíme v následující podkapitole diplomové práce.

2.1 Kompozice příběhu

V průběhu vytváření samotného příběhu je člověk schopen si vybavit příběhové schéma, které podle potřeby při produkci (tvorba příběhu) a recepci (působení příběhu na příjemce) aktivizuje (Hoffmannová, 1997 in Orišková, 2020).

Gergen vytvořil konvence uplatňující se při konstrukci vyprávění. Srozumitelný příběh podle něj musí splňovat následující kritéria:

1. *„Ustanovení hodnotného cílového bodu, tj. stavu, jehož je třeba dosáhnout, či jemuž třeba se vyhnout.*
2. *Výběr událostí relevantních vzhledem k cílovému bodu.*
3. *Uspořádání vybraných událostí v rámci určitých časoprostorových vtaů.*
4. *Stabilita identity postav v průběhu času.*
5. *Kauzální zřetězení události.*
6. *Zarámování příběhu určitými výrazy signalizujícími začátek a konec“* (Chrz, 2002, s. 62).

Existuje mnoho definic o tom, co je příběh a mezi výzkumníky se velmi odlišují. I přesto badatelé došli při výzkumech ke zřetelné shodě, co se týče **struktury příběhu** s jednou epizodou. Příběh by měl zahrnovat:

- A) Počáteční element a úvod-představení postav a stanovení lokace.
- B) Zahajovací události (tj. cílené akce), které stimulují interní reakce hlavní postavy.
- C) Pokusy o dosažení cíle.
- D) Důsledky.
- E) Reakce na dosažení cíle a ukončení (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Mandler, 1983; Stein, 1988; Stein & Glenn, 1979 in Shapiro & Hudson, 1991).
- F) Dále by každý příběh měl zahrnovat neočekávanou událost nebo komplikaci, kterou je potřeba vyřešit (deBeaugrande & Colby, 1979; Labov & Waletzky, 1967; Shapiro, 1990 in Shapiro & Hudson, 1991).

McLaughlin ve výzkumu vytvořil šest základních komponentů příběhu:

Komponent příběhu	Charakteristika komponentu	Příklad:
1) Abstrakt	Začátek příběhu.	„Řeknu vám příběh o...“
2) Orientace	Představení prostředí, popis postav, času, místa.	„Kde bylo, tam bylo...“
3) Konflikt, zápletka	Problém. V závěru je většinou vyřešen.	„Zlý čaroděj zaklel princeznu a unesl ji na svůj zámek...“
4) Hodnocení	Popis závažnosti zápletky, podrobné vysvětlení aspektu příběhu.	„Princ se dozvěděl o zakleté princezně a rozhodl se, že se ji pokusí zachránit. Šel přes noc, přes bažiny, dravou řeku, pouští...“
5) Rozuzlení, řešení zápletky	Uklidnění situace. Vyřešení problému.	„Nakonec všechno dobře dopadlo. Princ zachránil princeznu...“
6) Závěr	Konečné vyjádření vyprávěče k příběhu.	„A to je konec...“ „Žili šťastně až do smrti...“ „Tak to určitě bylo...“

Tab. 1: Šest základních komponentů příběhu

2.2 Makrostruktura a mikrostruktura příběhu

Jeden z charakteristických znaků příběhu je, že se skládá ze dvou (makrostruktura a mikrostruktura) odlišných, ale vzájemně souvisejících schémat.

Makrostruktura příběhu (struktury, epizody) se soustřeďuje na celkovou strukturu textu. Dalo by se říct, že je nezávislá na jazyce. Soustředí se na uspořádání jednotlivých událostí v příběhu. Během analýzy se zaměřuje na hierarchickou organizaci, strukturu epizod a gramatiku příběhu, která vytváří příběhy srozumitelnější (Krajčíková, 2016).

Mikrostruktura příběhu (lexikální a syntaktické lingvistické struktury) se zaměřuje na úroveň věty. Výsledky mikrostruktury příběhu podle Kapalkové „závisí na znalostech jazyka a jeho lexikálních jednotek (úroveň slova), ovládnutí gramatických pravidel (úroveň věty) a od spojení mezi těmito prvky (úroveň diskurzu)“ (Krajčíková, 2016, s. 19).

Do **makrostruktury** řadíme:

- a) strukturální komponenty příběhu
- b) strukturální komplexnost
- c) vnitřní stavy (Marková, 2014).

Strukturální komponenty příběhu obsahují následující části:

- „ukotvení příběhu (čas a místo, kde se příběh odehrává),
- *motivace (pojmenování problému, konfliktu),*
- *cíl konání postav v příběhu,*
- *pokus o vyřešení problému (zauzlení, rozuzlení),*
- *výsledek (závěr),*
- *vnitřní hodnocení konání postav (hodnocení mentálního stavu postav),* (Pyšná & Kapalková, 2012, s. 3).

Strukturální komplexnost se dělí na jednotlivé epizody příběhu, které mohou být klasifikované do těchto úrovní:

- I. sekvence – nepřítomnost cíle
- II. nekomplexní epizody – obsahují vyjádření cíle, ale je buď vynechaný pokus, nebo výsledek

III. komplexní epizody – zahrnují všechny tři struktury (cíl, pokus, výsledek) (Marková, 2014).

Popsané a vysvětlené **vnitřní stavy** najdeme v kapitole *Postava v příběhu*, přesněji v podkapitole *Vnitřní stavy postav*.

V rámci **mikrostruktury** se naopak zabýváme lingvistickými ukazateli. Patří zde:

- celkový počet slov v příběhu (CPS),
- celkový počet výpovědí (CPV) - jeden produkovaný obsahový celek vytýčený pauzou, resp. změnou intonace na konci
- celkový počet sloves
- míra lexikální diverzity (TTR) - poměr všech produkovaných typů slov (lexém), vydělený počtem všech produkovaných slov, po vynásobení této hodnoty x 100 získáme index lexikální rozmanitosti přítomné v příběhu vyjádřený v procentech (Halamová, 2013, str. 73).
- struktura vět (SV) (Pyšná & Kapalková, 2012).

2.3 Koheze a koherence příběhu

Při vyprávění příběhů mají děti dva hlavní úkoly a to vytvářet:

- kohezi
- a koherenci.

Kohezi v příbězích nalézáme ve spojkách, které mají za úkol slučovat věty a vytvářet tak celek vyprávěného příběhu. Koheze je vnímána jako míra, do které jsou věty a odkazy na postavy lingvisticky propojeny v narativech. Spojky, které spojují věty v narativech, jsou rozděleny podle funkcí následovně:

Druh spojky	Funkce spojky	Příklad spojky
Slučovací	Indikuje vztah nezávislosti mezi spojkami.	<i>A</i>
Pokračovací	Indikuje vztah nezávislosti mezi spojkami.	<i>Ted'</i>
Časová	Poskytují časový vztah mezi	<i>pak, nejprve, poté, hned jak</i>

	větami.	
Odporovací/příčinná	Indikují vztah závislosti mezi větami.	<i>ale když, nebo, tak a protože</i>

Tab. 2 : Dělení spojek podle funkcí

Součástí koheze jsou nejen spojky, ale také ukazovací zejména (tito, oni) a příslovce.

Při vytváření **koherence** musí děti čerpat ze svých kulturně sdílených znalostí, aby vhodně časově a příčinně uspořádaly vyprávění do sekvence. Koherence příběhu je určena mírou, do které celková struktura narativ splňuje požadavky na dobře utvořený příběh. Do koherence příběhů patří strukturální kategorie. Strukturální kategorie je rozdělena na základní narativní a epizodické komponenty (Shapiro & Hudson, 1991).

Ve struktuře vyprávěného příběhu se do **základních komponentů narace** řadí :

Základní komponenty narace	
Počátek a konec příběhu	„Byl jednou jeden...“. „A žili šťastně až do smrti. Tak, aby se to už nikdy nestalo“(poučení na konci).
Orientační nastavení	<ul style="list-style-type: none"> • Informace o místě- „Byli v lese.“ „Byli na hřišti.“ • Okolnosti- „Ta točená zmrzlina byla jahodové příchuti.“ • Časový rámeček- „Byla zima.“ • Vysvětlení- „Protože byl unavený.“
Popis postav	<ul style="list-style-type: none"> • Uvedení- „Byl jednou jeden chlapeček.“ • Informace popisující postavu (jméno, jak vypadá, sociální role)
Dialog	<ul style="list-style-type: none"> • Přímá forma řeči- Tatínek řekl: „Nevadí Honziku, koupíme nové auto.“ • Nepřímá forma řeči- Řekl jí, že...
Akce	<ul style="list-style-type: none"> • Události popisující posloupnost akcí- „Ona uklízí nebo „On sbírá houby.“

Tab. 3: Základní komponenty narace

Do epizodických komponentů narace, které jsou nezbytné pro vývoj děje, patří:

Epizodické komponenty narace	
Cíle	Účely, plány, záměry postav- „ <i>Chtěl si jít hrát s míčem.</i> “
Vnitřní odpovědi	<ul style="list-style-type: none"> • Pocity a myšlenky postav- „<i>Byla veselá.</i>“ • Reakce postav na dosažení či nedosažení cíle- „<i>Pak byla šťastná.</i>“ „<i>Plakala.</i>“ „<i>Byla na sebe pyšná.</i>“
Překážky	Události, které přerušují akci a obsahují neočekávaný problém- „ <i>Míč praskl.</i> “ nebo „ <i>Okno se rozbilo.</i> “
Nápravy	Pokusy postav odstranit překážku- „ <i>Šli do obchodu a koupili nový míč.</i> “ „ <i>Zavolali opraváře a ten rozbité okno opravil.</i> “

Tab. 4: Epizodické komponenty narace

Během vyprávění je potřeba také pozorovat délku a složitost příběhu a časovost příběhu. U délky a složitosti příběhu si všímáme počtu vět s podmětem a přísudkem, počtu podřadných souvětí sestavených z hlavních a vedlejších vět. U časovosti příběhu se zajímáme o to, zda je příběh vyprávěn v minulém nebo přítomném čase (Shapiro & Hudson, 1991).

3 POSTAVA V PŘÍBĚHU

Postava se pokládá za jednu z hlavních naratologických pojmů, i přesto se jí ale nevěnuje dostatek pozornosti, na rozdíl od jiných pojmů v literárněvědném výzkumu (Dvorský, 2017 in Oriěšková, 2020). Jak už bylo poznamenáno v první kapitole diplomové práce, výzkumníci chápou narativa hlavně jako časově a kauzálně spojené sekvence událostí (Nelson, 1996 in Nicolopoulou, 2008). Je známo, že narativa nabývají většího významu a jsou zajímavější, když zahrnují živé, výstižné a poutavé postavy. „*Co jiného je postava, než určení děje? A co jiného je děj než ilustrace postavy? Co je obraz nebo román, pokud v nich nejsou postavy? Co jiného v nich hledáme a co jiného v nich nalézáme?*“ (Scholes & Kellogg, 2002, s. 158). Čtenáře nejvíce zajímá, koho se vyprávěný příběh týká a jaké postavy v příběhu vystupují. V příbězích vystupuje většinou více postav, které svým jednáním, chováním a charakteristikou rozvíjí děj. Podle charakteristiky postavy se ztotožňujeme s postavou, nebo je nám nepříjemná (Vlašín, 1984).

Děti i dospělí jsou vtahováni do příběhu jako posluchači, čtenáři a vypravěči, z velké části díky jejich zapojení a ztotožnění se s postavami. Dle Toolana „*je postava a vše, co nese s sebou ve smyslu hlubokého vhledu do myslí druhých představených postav, jejich jedinečnost motivu a odlišnost světónázoru, je často tím, co nejsilněji láká čtenáře v příbězích*“ (Nicolopoulou, 2008, s. 242).

Dítě v předškolním období se podle Piageta stále více posouvá od ego – centrického k socializovanému stadiu. Dítě je již schopné ve větší míře vnímat záměry jednotlivých postav. Dokáže rozpoznat motivace postav jednotlivých jejich činů (Trávníček, 2007, s. 38).

Děti jsou tak v příbězích fascinovány postavami, a proto se s nimi identifikují. Postavy, jež děti zajímají v příbězích, které jim dospělí čtou nebo vyprávějí, nebo je vidí v kreslených filmech a jiných formách populární kultury, pomáhají utvářet jejich vlastní reprezentaci a použití postav ve vlastních narativech, které skládají a předstírají ve hře. Výsledky výzkumů ukazují, že identifikace s postavami v narativech začíná již ve 2 letech a stává se silnější kolem 4 až 5 let (Nicolopoulou, 2008).

Při vytváření příběhů, děti čerpají postavy a další prvky z celé řady zdrojů:

- z pohádek,
- dětských knih,

- televize,
- ale také z příběhů jiných dětí a jejich vlastních každodenních zážitků (Nicolopoulou, 2008).

Jednotlivé postavy vystupující v příbězích mají:

- různé schopnosti,
- vzájemné vztahy mezi jinými postavami,
- vlastnosti,
- chování
- a další kvality.

Děti jsou velmi selektivní při výběru postav, často si vytvářejí silné pouto k určitým postavám nebo typům postav a investují značné úsilí při vkládání vlastních rysů do způsobu, jak tyto postavy používají a zobrazují (Nicolopoulou, 2008). Skutečné zobrazování postav, které děti vykreslují ve svých příbězích, by měly obsahovat tyto složky:

- myšlenky,
- přesvědčení,
- pocity,
- naděje,
- cíle,
- záměry,
- a plány postav, které formují a motivují jejich cílenou činnost.

Stein dospěl k závěru, že velmi málo malých dětí používá příběh „*k prozkoumání vnitřních stavů, motivace a přemýšlení svých příběhových postav*“ (Stein, 1988 in Nicolopoulou, 2008). I přesto se objevují výzkumy, kde děti začínají reprezentovat vnitřní světy postav o něco dříve. Když narativní vědci hledali v dětských příbězích explicitní a bohatě rozvinutá zobrazení vnitřního mentálního života postav, obvykle je nenašli s velkou frekvencí.

Oriešková ve své bakalářské práci podotkla, že je vhodné, aby dospělý u dítěte podněcoval prohlubování vztahu mezi postavou a koherencí a kohezí příběhu vhodnými otázkami, například:

- „Kdo vystupoval v příběhu?
- Jaká byla hlavní postava v příběhu?
- Co dělala hlavní postava?
- Jak dále pokračoval příběh?
- Vyskytla se v příběhu nějaká překážka, kterou musela hlavní postava překonat?
- Popiš, jak musela hlavní postava postupovat při překonání překážky?
- Jak jednaly postavy ve vztahu k hlavní postavě?
- Jak bys ty překonal danou překážku, kdybys byl hlavní postavou?“ (Oriešková, 2020, s. 39).

Bensová analyzovala narativa čtyř, pěti a šestiletých dětí. Zjistila, že i nejmladší děti používaly některé odkazy na vnitřní stavy postav (např. pocity/vnímání, vůle, poznání) a na psychologické příčiny (např. vnitřní stavy používané buď jako předchůdci nebo důsledky akcí a událostí).

Podobné výsledky, kde se zkoumaly příběhy anglicky mluvící (Bamberg, Damrad-Frye, 1991 in Nicolopoulou, 2008), japonsky a turecky mluvící (Küntay, 2004, Nakamura, 1991 in Nicolopoulou, 2008) děti, zahrnovaly popisy „rozpoložení mysli“ postav – emoční stavy nebo reakce (např. šťastný, smutný, rozzlobený, vyděšený) nebo jiné vnitřní duševní stavy (např. myšlení, zájem o něco). Z výsledků vyplývá, že dokonce i některé z nejmladších dětí (pětileté v první studii a čtyřleté v druhé studii) poskytly takové popisy alespoň v některých svých příbězích. Popisující rozpoložení mysli postavy se obvykle zvyšovaly s věkem ve všech třech věkových kategoriích.

Výsledky výzkumu naznačují, že když děti dostanou příležitost skládat své vlastní příběhy bez omezení v tématech nebo výběru postav, nemusí své příběhy nutně organizovat kolem jediného hlavního hrdiny. **Hlavní postavy** se však objevovaly se zvyšující se frekvencí v průběhu věkového rozpětí mezi 3–5 lety. Tříleté děti velmi zřídka projevují schopnost nebo sklon rozlišovat hlavní postavy od ostatních postav. Kolem 4 a 5 let se začleňování hlavních postav do narativu však objevuje stále častěji (Nicolopoulou, 2008).

Za zmínku stojí i empatie k postavě ve vyprávěném příběhu. Vzniká tehdy, když čtenář či posluchač přestává myslet sám na sebe a společně s hrdinou:

- má pochopení pro jeho chování,
- prožívá jeho osud
- ztotožňuje se s jeho jednáním (Klimeš, 2015).

Dětský příjemce literatury „se vyznačuje recepční citlivostí a potřebou diferenciací postav v příběhu, a to i diferenciací axiologickou“ (Szentesiiová, 2017, s. 22). Tradičně literárněvědní koncepty vycházejí z předpokladů, že dítě záporné postavy a celkově zlo zavrhuje, naopak ke kladným postavám zachovává respekt. Kladné postavy v dětství vzbuzují touhu po napodobování a poznání dobra. Děti obdivují hrdinské činy, cílevědomost, smysl pro kolektivnost, humor a optimismus. Děti jsou zaujaty lidmi, kteří jsou krásní, odvážní, stateční, zdraví, čestní, odvážní, úspěšní, silní a mají spoustu schopností. Dítě svůj ideál hledá ve vítězném a mocném bojovníkovi, kouzelníkovi či v okouzující krásce. Chování postavy v příběhu můžeme následně popsat jako správné, dobré, kladné a odměňované, ale může to být i chování negativní. Tyto záporné činy jsou potrestané a dítě tyto činy často odrazuje. (Szentesiiová, 2017).

3.1 Charakterizace postavy

Postava náleží mezi základní literárně-teoretické kategorie a je pevně spojena především se samotným příběhem. Pokaždé se vypráví příběhy o tom, že někdo někde něco činí či se někomu něco děje. Postavy tedy figurují v narativěch a hrají v nich klíčovou roli (Fořt, 2008, str. 13). Na světě neexistuje jediný narativ bez osob, nebo alespoň bez činitelů (Chatman, 2008). Postava se pokládá za narativní objekt, na nějž se upírá pozornost.

Aristotelova postava v příběhu je podřízená ději, ilustruje ho a slouží mu. Aristoteles upřednostňuje jednání, nikoli postavy, které jednají. Dle Tomaševského je „postava jako červená nit, která umožňuje vyznat se v nakupených motivech, je pomocným prostředkem třídění a uspořádání jednotlivých motivů“ (Tomaševskij, 1970 in Chatman, 2008, s. 116). Podle francouzských naratologů „postavy představují spíše prostředky než účely příběhu“ (Chatman, 2008, s. 117). Úvahové otázky o postavě pokládá Henry James: „Co jiného je postava než určení příhody? A co jiného je příhoda než ilustrace postavy. Jak postava, tak událost jsou pro narativa logicky nutné“ (Chatman, 2008, s. 118). Barthes tvrdí, že pojem postavy je druhotný, zcela podřízený pojmu děje“ (Chatman, 2008, s. 120). Forster

naopak postavám dává jména a pohlaví, přiřazuje jim pravděpodobná gesta a umožňuje jim mluvit přímou řečí a chovat se konzistentně. (Fořt, 2008).

V narativní gramatice hraje kategorie „*postavy klíčovou roli – je nahlížena jako zásadní zdroj dějového napětí a dynamiky vyprávění*“ (Fořt, 2008, s. 20). Todorov považuje postavu za ústřední element narativu. Postava je část zobrazovaného prostorově-časového univerza. Dle Todorova postava vždy nutně nedeterminuje děj a každé vyprávění není založeno jen na popis charakterů. Rozlišuje dva typy vyprávění, které se vzájemně doplňují. Je to:

- vyprávění apsychocké, kde se zaměřuje na děj
- nebo vyprávění psychologické, kde se zaměřuje na postavu – charakter (Fořt, 2008).

Pojem **akce** „*stojí v základu celého jednoho přístupu k literárním postavám, přístupu, který chápe literární postavy v dynamických svazcích s jejich narativním prostředím a dalšími narativními kategoriemi*“ (Fořt, 2008, s. 35-36). **Událost** je nadřazena pojmu akce. Dělí se na jednání (akce) a dění. „*Jednání znamená změnu stavu, kterou uskutečňuje nějaký činitel (agent) nebo kterou je zasažen nějaký trpítel (patient)*“ (Fořt, 2008, s. 42). Činitele nebo trpítele označujeme jako postavu.

Dle Chatmana mezi základní typy činností, které postava může vykonávat, patří:

- neverbální akce
- řeč
- emoce
- vnímání
- a počitky (Fořt, 2008).

Důležitým charakterizačním prostředkem literárních postav, obvykle vyjádřený popisem, je **vzhled postav**. Důvodem je, že přímo vyděluje postavu vzhledem k ostatním postavám jejího okolí. Napříč vyprávěním tak pomáhá k identifikaci. Vzhled a oblečení hraje důležitou roli v hodnocení a charakterizaci postavy (Kubiček, Hrabal & Bílek, 2013). Při kódování a dekódování vzhledu postavy se více či méně projevují určité typologie, které umožňují z vnějšího vzhledu vyvozovat jisté globálnější vlastnosti postav. Za důležité se pokládají i postoje literární postavy, které ke svému vzhledu zaujímají,

eventuálně to, jak a za jakých okolností „*ke změnám jejich vzhledu dochází a jaký vliv mají tyto změny na proměny vztahů mezi jednotlivými postavami a jejich postavením*“ (Fořt, 2008, s. 67).

Jednání postav nám umožňuje usuzovat na morální vlastnosti, ideje, názory, postoje, city, motivaci a vztah k okolí. Usuzování charakteru postav z jejich činů je typickým procesem (Červenka, 2003 in Fořt, 2008). „*Čtenář při odkrývání implicitních významů na základě jednání literárních postav vychází jak z běžné kauzality svého každodenního života, tak ze zdrojů, které zahrnují kulturní zkušenosti a vědomosti a literární konvence*“ (Fořt, 2008, s. 67-68). Na základě těchto zkušeností a vědomostí pak čtenář interpretuje literární postavu (odkrývá její motivace a odhaluje její možné reakce). Postava se ocitá v různých situacích, na něž musí reagovat. Jednání postavy v nás může vytvářet tyto otázky:

- Jedná postava iracionálně, nebo racionálně?
- Jedná ve svůj prospěch, nebo v prospěch někoho jiného?
- Je v jednání pasivní nebo aktivní?
- Je objektem jednání, nebo je jeho zdrojem?
- Je jednání postavy shodné s tím, co si postava myslí? (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013)

Prostřednictvím **promluv** se postavy začleňují do narativního příběhu. „*Jsou neoddělitelné od pojmů děje, akce či interakce, svými promluvami se zásadně podílejí na utváření světa, v němž se pohybují*“ (Fořt, 2008, s. 68). „*Styl řeči postavy poukazuje nejen na její společenské zařazení, ale naznačuje i některé její individuální charakteristiky*“ (Rimmon-Kenan, 2001 in Fořt, 2008, s. 69). Dá se říct, že informace o literárních postavách se dozvídáme podobným způsobem, jakým se dozvídáme o živých lidech v každodenní komunikaci, stejně tak je to v případě promluv postav (Fořt, 2008). Kubíček podotýká, že v promluvě nejde o to, co postava sama o sobě říká, ale o to, jak hodnotí ostatní postavy, prostředí příběhu a další složky v příběhu (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013). Promluva může probíhat prostřednictvím přímé či polopřímé řeči, vnitřním monologem nebo proudem vědomí.

Vlastní jména odkazují k vlastnostem postavy. „*Pojmenování postav je vždy důležitou součástí jejich utváření, a jakmile je postava pojmenována, je její jméno od ní samé neoddělitelné*“ (Lodge, 1992 in Fořt, 2008, s. 72). Hrdina je jedinečný, má přiřazené vlastní

jméno, které vytváří a brání, jeho identita je posilována jeho akcemi (Reed, 1974 in Fořt, 2008). „*Postavy jsou soubory rysů připoutaných ke jménu, avšak ke jménu někoho, kdo náhodou nikdy neexistoval*“ (Chatman, 2008, s. 143).

Prostředí může poukázat na nepřímé objasnění charakteru postavy, které je pro ni charakteristické. Příkladem může být bohatě zařízená místnost plná zlata, která tak může určit povahu svého obyvatele, totéž v opačném případě, kdy má postava chudě zařízenou místnost (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013). Postavu lze rozlišit od prostředí. „*Prostředí postavu podtrhuje, v obvyklém přeneseném smyslu tohoto výrazu- je místem a souborem objektů pro nimž se příslušným způsobem ukazují její činy a vášně*“ (Chatman, 2008, s. 145).

Určení charakteru postavy a hodnocení postavy může pomoci **vztah postavy k ostatním postavám** příběhu. „*Čtenář pak má sklon k tomu, aby postavy, které jsou těmi, s nimiž sympatizuje, hodnoceny klaně, vnímal podobně*“ (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013, s. 70).

3.2 Typologie postav

V této podkapitole se budeme věnovat různosti typologií postav, které se ve vyprávěných příbězích mohou vyskytovat.

Forster vytvořil typologii literárních postav. Rozdělil je na **ploché** (flat) a **plastické** (round).

Ploché jsou konstruovány okolo jednoduché myšlenky. Jsou snadno rozeznatelné a lehce zapamatovatelné. Má jediný rys či velmi málo rysů. Ploché postavy mohou být vyjádřeny jednou větou. Postavy se charakterově nevyvíjejí. Chování postavy je vysoce předvídatelné. Postava má jasné směřování, takže si ji mnohem zřetelněji pamatujeme. Je jasně strukturována (Chatman, 2008).

Naopak plastické postavy dovedou překvapit nějakým přesvědčivým způsobem. Jsou obdařeny velkým množstvím rysů, z nichž některé bývají konfliktní či dokonce protikladné. Postavy se dokážou měnit, překvapovat. Vzbuzují hlubší pocit důvěrnosti, i přesto, že nedávají smysl. Pamatujeme si je jako skutečné lidi. Působí na nás, že jsou známé, avšak je obtížné popsat, jací skutečně jsou. (Chatman, 2008).

Daniela Hodrová postavy rozčlenila na postavu **definice** a postavu **hypotéza**. První typ postavy je textově uzavřená a v příběhu jedná předvídatelně. Naopak druhá postava jedná neočekávaně, má tajemství. Dále může být postava **statická** a **dynamická**. Dynamická

postava podléhá vývoji, zatímco statická postava se v průběhu vyprávění výrazně nevyvíjí. Dále máme postavu **hlavní, vedlejší, kladnou a zápornou** (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013).

Řecká psychologka Angelika Nicolopoulou rozdělila **reprezentaci postav** v příběhu do tří úrovní:

- *Herci* jsou v podstatě nementalistické postavy, které jsou popsány výhradně z hlediska externě pozorovatelných akcí a charakteristik.
- *Agenti* jsou zobrazováni jako osoby, které mají základní psychologické schopnosti, včetně schopností vnímat, cítit a komunikovat; fyzicky nebo emocionálně reagovat na události a jiné postavy; nebo k projevení uskutečňování záměrů (oproti předchozím záměrům).
- *Osoby* jsou explicitně vylíčeny jako postavy, které mají složitější reprezentativní názory, touhy, úmysly a emoce, které motivují nebo řídí akci (Nicolopoulou, 2008).

Postavy jsou mnohdy považovány za reálné bytosti, které vnímají, myslí, cítí a reagují obdobně jako lidé, s nimiž máme zkušenost z našeho aktuálního světa (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013). James Phelan sestavil ucelené pojetí postavy, která je podle něj vždy složena ze tří dimenzí:

- Syntetická dimenze – Pomocí textových znaků konstruujeme postavu, která není skutečnou osobou. Jedná se o fiktivní postavu pokládanou za umělou konstrukci. „Část našeho jednání s postavou a uvědomování si postavy leží v oblasti uvědomování si faktu, že jde o konstrukci“ (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013, s. 62).
- Mimetická dimenze – Postava se odráží z naší zkušenosti s podobnou osobou z reálného světa. Je vázáná na naše konkretizační praktiky, které nás vedou k sjednocení určitých rysů postavy či jejího chování a jednají se způsoby, jakým jednají bytosti, které potkáváme v našem aktuálním světě (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013, s. 62)
- Tematická dimenze – Postava v narativním světě dostává určitý úkol. „Její jednání je vyjádřením určitého tématu, není ve vyprávění náhodně, ale slouží v jeho prospěch (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013, s. 62).

Podle Milčáka se v pohádce mohou vystřídat tři druhy postav a to postava:

- personální

- animální
- a předmětová.

Předmětová postava reprezentuje skupinu předmětů, věcí a objektů neživého světa, jejímž cílem je plnohodnotné účinkování na celé ploše textu (Milčák, 2006). V čarodějně pohádce plní předměty dvě funkce. Buďto slouží jako obyčejné předměty, nebo jako rekvizity s čarodějnými schopnostmi a vlastnostmi, které pomáhají personálním postavám při řešení neřešitelných situací. Za předmětovou postavu pokládáme všední předměty proměněné na neobyčejné a podivuhodné bytosti (Milčák, 2006).

„Proces personifikace probíhá tak, že se předměty proměňují na předmětové postavy. Cílem tohoto dotváření je přiblížit strukturu předmětové postavy k takovým vnitřním charakteristikám personální postavy, které předmětová postava obdařená vědomím a schopností konat nemůže dosáhnout“ (Milčák, 2006, s. 15). Personalizace se pokládá za tvarové přiblížení předmětové postavy k fyziologickému vzhledu člověka. Postava má oči, ústa, nos, ruce a nohy. Předměty mají lidské vlastnosti, stavy, zážitky, postoje (Milčák, 2006). Jsou voleny takové předmětové postavy, jež člověka každodenně obklopují. Patří zde například peníze, mlýnek na kávu, sud, bota či truhlice. U dětí je to navíc svět hraček, který je samostatným světem se svojí hierarchií a pravidly. Výrobci hraček při jejich tvorbě usilují o přizpůsobení se psychickým a fyzickým danostem dětí (Milčák, 2006).

Je potřeba zdůraznit hloubku spřízněnosti člověka se zvířetem. **Animální postavy** plní podle Proppa v čarodějných pohádkách funkci pomocníka. *„Personální postava je odkázána na pomoc animální postavy. Animální postava je však zase podřazena celkové dominanci personální postavy, která jediná může garantovat splnění stanovených úkolů. Animální postava ve funkci pomocníka bývá částečně nebo úplně vševědoucí“* (Milčák, 2006, s. 26). Animální postava nejednou i přímo

- usměrňuje konání personální postavy
- povzbuzuje ji
- a některé překážky překonávají společně.

Personální postavy jsou alternativními animálními postavami. Tyto soubory textů označujeme termínem bajky. Svět bajek je vždy spojován se světem člověka, společnosti, kultury, kterou vytváří, která ho obklopuje, podmiňuje, kterou si osvojuje. Zvířata v bajce získávají personifikační status postavy a nabývají možností disponovat současně lidskými

a animálními schopnostmi. Širší možnosti nabízí kumulace lidských a animálních dispozic při zobrazení animálního světa, ale i příležitost vypovídat zprostředkovaně o světě lidí (Milčák, 2006).

V Pereaultovém textu, na rozdíl od čarodějné pohádky, kde personální postavy vnímaly animální postavu jen jako zvíře s čarodějnými schopnostmi, se v oblasti vztahů dostává animální postava na úroveň personálních postav a od momentu přeměny zvířete na postavu, vnímání animálnosti ze strany personálních postav mizí (Milčák, 2006).

Přesun kompetencí hrdiny na animální postavu můžeme chápat jako výsledek autorského úsilí po větší autoritě. „*Pokud pod personifikací rozumíme i přenášení lidských vlastností a chování na zvířata, po tom se z této formulace nedozvídáme nic o jejich koexistenci s původními animálními schopnostmi personifikované postavy nebo o jejich působení na ně*“ (Milčák, 2006, s. 31).

Do nelehkých situací se dostává postava **hrdiny**. Tažení za vítězstvím doprovázené rozhodnutím mezi dobrem a zlem. V konečném důsledku přivede hrdinu k zasloužené odměně. Hrdina plní úkoly, které by bez asistence pomocníka nebo čarodějných předmětů nedokázal splnit. Hrdinství vypadá tak, že se hrdina díky své odvaze, statečnosti, vytrvalosti a nezlomnosti cílevědomě a nebojácně staví do epicentra nebezpečných situací, a to i za cenu nesmírného utrpení či ztráty vlastního života, s cílem porazit nepřítele a dosáhnout konečného vítězství. Hrdina by měl být odvážný, statečný, silný, vytrvalý, nezlomný. Podstupuje útrapy, prochází těžkými zkouškami, vystavuje se nebezpečí, nebo dočasně umírá, aby odolal silám zla, zaznamenal konečné vítězství, a odstranil tak škodlivosti nebo nedostatky (Milčák, 2006).

Na hrdinu negativně působí i jiné postavy. Jejich cílem je hrdinova smrt, převzetí vítězných zásluh a v konečném důsledku získání odměny určené pravému hrdinovi. Zradit a dočasně porazit hrdinu, může pouze jiná personální postava. Protivníci hrdiny vystupující jako postavy draka, ježibaby, černokněžníka, čerta (Milčák, 2006).

Propp rozdělil **postavy v pohádce do čtyř kategorií**. Postavy každé kategorie se objevují jinou formou. Tyto formy jsou následující:

- Škúdce se dvakrát objevuje v průběhu děje. Nejprve se objevuje nečekaně, odjinud. Například se přiblíží nebo přiletí. Poté vstupuje do děje jako nalezená postava, převážně v důsledku průvodcovství.
- Dárce je potkán náhodně, nejčastěji v lese nebo po cestě, na poli či ulici.

- Kouzelný pomocník je pokládán v pohádce jako dar.
- Odesílatel, hrdina, nepravý hrdina a také carova dcera. O nepravém hrdinovi se přímo slovy nehovoří. Později se odhalí, že žije v domě nebo u dvora. Stejně jako škůdce se carova dcera v pohádce objevuje dvakrát. Podruhé je uváděna jako nalezená osoba (Propp, 2008).

Pod pojmem atributy Propp rozumí souhrn všech vnějších vlastností postavy – její věk, pohlaví, stav, zevnějšek, zvláštnosti. Díky těmto atributům dodávají příběhům půvab, krásu a výraznost. Zkoumání atributů postav tvoří tyto tři základní rubriky: zevnějšek a pojmenování, zvláštnosti vstupu do děje, obydlí (Propp, 2008).

3.3 Emoce postav

Emoce definujeme „jako uvědomované pocity různého ladění, které vyjadřují vztah člověka k relevantním událostem vnějšího prostředí i k sobě samému a které jsou spojeny s různou mírou fyziologické aktivace, jejíž funkcí je navodit stav připravenosti k jednání. Intenzita emocí koresponduje s úrovní významnosti situace či události pro jedince. Vnitřní prožitky mohou být provázeny vnějšně pozorovatelným výrazem (mimika, gestika, hlasové změny).“ (Slaměník, 2011, s. 12).

Pluchčík klasifikoval emoce do osmi kategorií a to na:

- smutek
- strach
- vztek
- radost
- akceptace
- znechucení
- očekávání
- a překvapení (Slaměník, 2011).

Děti by měly být schopné porozumět motivacím, myšlenkám a emocím postav v příběhu. Bez tohoto porozumění, nemůžeme sledovat příběh, tudíž by ani žádný příběh neexistoval. Pro schopnost vnímat stavy mysli druhých a současně schopnost utvářet závěry o různých aspektech příběhu je potřeba zapojit kognitivní procesy (Marková, 2014).

Příznivé působení na emoční vývoj dítěte předškolního věku vykazují hovory o emocích. „*Dítě více rozumí svým pocitům, spojuje je s vyvolávajícími podněty či situacemi, je schopné připsat jiným osobám, zvířatům, předmětům (hračky, loutce) pocity, které by v určitých situacích samo prožívalo – často s odkazem na potřeby a z nich vyplývající emoční stavy (např. panenka je smutná, protože má hlad)*“ (Slaměník, 2011, s.72)

O dětském chápání reality se zajímají kognitivní psychologové. Termín „*Teorie myslí*“ psychologové užívají proto, aby dokázali vyobrazit dětské porozumění skutečnosti, že druzí lidé myslí a prožívají emoce (Lowe, 2007). „*Teorie myslí úzce souvisí s dětským chápáním narativ. Je možné, že vystavení dítěte myšlenkovým procesům ostatních ve formě příběhu a jeho postav může pomoci s vývojem jeho „teorie myslí“ ve vztahu ke skutečným lidem*“ (Lowe, 2007, s. 121). Od osmnáctého měsíce jsou děti schopné o sobě přemýšlet jako o někom jiném. V tomto období se poprvé objevují i imaginativní hry. Nejsou tudíž již egocentrické. Mezi 4-5 rokem dítě začne velmi dobře rozumět emocím, motivacím a myšlenkám ostatních lidí. Někteří výzkumníci dokonce tvrdí, že schopnost „číst“ správně myšlenky druhých je vrozená.

„*Děti, které mají rády příběhy, mají zkušenosti s rozpoznáváním emocí a myšlenkových vzorců fiktivních postav*“ (Lowe, 2007, s. 122). Zkušenost získávají tak, že naslouchají předčítání příběhů. Osobnost, charakter, motivace a stavy myslí musejí být vykresleny spíše slovy než obrazy. Ani příběhy v televizi nemají takové účinky, co knihy. Kupříkladu, v animovaných pohádkách je prostoru pro myšlenkové pochody postav velmi málo. Dle Nodelmana i obrázkové knihy jsou mnohem více zaměřeny na děj než na pocity. Děti jsou schopny dopředu identifikovat osobnost a jednání různých postav, pokud se s nimi setkají v řadě knih. Pokud je kniha čtená stále dokola, dítě má větší prostor pro hlubší úvahy o postavách (Lowe, 2007). Zanedlouho jsou děti schopny užívat si i knihy obsahující větší množství textu. Pokud se děti setkávají v různých příbězích s týmiž postavami, postupně jim začnou rozumět a jsou schopné předvídat jejich jednání a reakce.

Souvislosti můžeme hledat i v pochopení skutečného světa, neboť snaha porozumět lidem tvoří většinu toho, co na světě děláme. Proto je také důležitý poslech vyprávěných příběhů a porozumění motivům postav. Jak tvrdil Piaget, pokud by malé děti byly naprosto egocentrické, neměly by ani tušení o tom, že:

- jiní lidé myslí jinak než ony samy

- nemohly by ocenit žádný příběh
- motivace postav
- emoce
- a touhy postav by nerozpoznaly (Lowe, 2007).

Přestože Piagetova teorie tvrdí něco jiného, dle Loweové důkazy hovoří jasně - děti mohou být empatické k emocím druhých. Piagetova základní teorie se zabývá animismem malých dětí. Děti se vyjadřují o předmětech a jednají s nimi, jako by byly živé. Například „kočka škemrá o oběd“, „autobus funí do kopce“, „měsíc vychází“. Pokud by tedy děti přemýšlely egocentricky, nemohly by přikládat motivace neživým předmětům (Lowe, 2007). „*Animismus je dětská víra v to, že vše má účel, vše se děje z nějakého důvodu, ale tento důvod je vlastní nějaké jiné mysli*“ (Lowe, 2007, s. 124). Dunnová a Brownová poznamenaly, že se mezi rodinami vytvářejí rozdíly podle toho, nakolik se v nich hovoří o emocích, což má velký vliv i na to, jak často o pocitech mluví samo dítě (Lowe, 2007).

3.4 Vnější a vnitřní stavy postav

Stavy postav v příběhu dělíme na vnější (směje se, pláče) a vnitřní (je šťastný, je smutný). Každé lidské chování provází emoční prožívání. Převážně si uvědomujeme jen ty emoce, které trvají pouze na krátkou dobu, ale mají určitou intenzitu. Pro psychologii jsou zajímavé situace, „*kdy vznikají intenzivní pocíťované emoce, jejich trvání a střídání, jejich vliv na chování jedince, zkoumání toho, nakolik jsou vnitřní stavy proječovány navenek, nakolik jsou pro jiné čitelné a jak ovlivňují chování jiných lidí*“ (Slaměník, 2011, s. 9). Události a situace, které člověk prožívá, se intenzivně střídají, narušují a jsou příznivé či nepříznivé vzhledem k situaci cílů a potřeb člověka.

Člověk dokáže prožívat filmově či literárně zpracované příběhy, které závisí zejména na hodnotách. Všechny příběhy závisí na tom, co si někdo myslí. Úmysly a touhy postav pohánějí příběh dopředu. Každý příběh se odvíjí od vnitřních stavů postav. Abychom příběhu porozuměli, je nutné si představit, že postavy mají své vlastní cíle, záměry (Lowe, 2007).

Další duševní stavy, které se v příbězích mohou projevit, jsou:

- představy
- snění

- přání postav.

Tyto duševní stavy mohou být ilustrovány jako tzv. myšlenkové bubliny (Lowe, 2007).

Shrnutí vnitřních stavů postav, které se vyskytují v příbězích, mohou být následující:

Pojem	Anglicky	Příklady:
percepce	perceptual state	vidět, slyšet
fyzilogický stav	physiological state	žízeň, hlad
vědomí	Consciousness	probuzený, naživu
emoce	Emotion	smutný, šťastný, zklamaný, nahněvaný
slovesa myslí	mental verbs	chtít, myslet, rozhodnout se, zapomenout, vědět
lingvistická slovesa/slovesa vyjadřující akt mluvení	linguistic verbs/verbs of saying and telling	křičet, volat, mluvit

Tab. 5: Stavy postav vyskytujících se v příbězích

(Marková L., 2014)

Vyjadřování vnitřních stavů v naraci přispívá k rozvoji komplexního syntaxu a obecně je součástí gramotnosti. Základní technikou, jak pochopit ostatní lidi a jejich myšlení, je čtení jejich výrazů obličeje například na obrázcích. Na obrázcích jsou emoce identifikovatelné z výrazů tváře postav. Loweová upozorňuje na to, že je důležité, aby dítě mělo dobře rozvinutou slovní zásobu pro správnou identifikaci vnitřních stavů postav. Loweová ve svém výzkumu, kde pozorovala své děti Nicholase a Rebeku, došla k závěru, že s vývojem jejich slovní zásoby popisovaly výrazy postav a pravděpodobně i ostatní vnitřní stavy do větších detailů. Nicholas o ně měl mnohem větší zájem a znalosti než Rebeka ve stejném věku. Loweová se domnívá, že Rebeka neměla zkušenost s pojmenováním určitých pocitů postav (Lowe, 2007).

4 ILUSTROVANÁ PŘEDLOHA

Obraz, obrázek, ilustraci, kresbu pokládáme za synonymum k označení různé formy výtvarného projevu (Rytkowa in Bryx, 2011). Každá kresba a každý grafický obraz vychází z obrazu z reálného života. Obraz je umělecké dílo, které představuje z hlediska obsahu a formy uzavřený, samostatný celek bez ohledu na text (Malendowicz in Bryx, 2011).

Obrázek kombinovaný s textem se nazývá ilustrace. Doplnuje text, ilustruje a doplňuje jeho obsah. Dalším typem obrázku je obrázek, jenž existuje samostatně, nesouvisí s textem a lze ho interpretovat jakýmkoli způsobem v souladu s představami a pocity samotného vyprávěče (Majcher, & Sobolewska, 2009). „*V současné době však stále více lze vybírat z knižních titulů pro děti, kde text naopak vzniká jako doplněk prvotních obrazů*“ (Navrátilová, 2018, s. 14).

„*Pro dítě předškolního věku je ilustrace v literárním textu ještě významnější než pro staršího čtenáře. Samotné ilustrace mohou totiž dítě, které ještě nedokáže samo číst, provázet textem, umožňuje mu pak i rozvíjet představivost právě proto, že není svázáno explicitními informacemi v textu*“ (Navrátilová, 2018, s. 15)

Podle Matějčka je obrázek předlohou: „*V širším slova smyslu každý výtvarný projev, který provádí literární myšlenku a posiluje názor a představu prostředky, které v psaném textu nejsou. V užším slova smyslu je uměleckým projevem inspirovaným sice literárním dílem, ale ve vztahu k němu se projevuje umělecky svébytným a jemu rovnocenným*“ (Matějček in Frolkovičová, 2012, s. 29).

Existují různé typy ilustrací, které lze použít ve výuce:

- fiktivní obrázky
- příběhové obrázky (sekvence)
- obrázky vykreslující dějiny, historii, pověsti, legendy
- obrázky provádějící text v knize
- vzdělávací obrázky (Bryx, 2011).

4.1 Význam obrázkové předlohy v dětské knize

Všeobecně jsou ilustrace „*výtvarný obrázkový doprovod knih*“ s bohatou a dlouhou tradicí (Reissner, 2015, s. 1). Jedná se o výtvarný projev doprovázející literární myšlenku. Ilustraci můžeme považovat za druh malířství, která mívá většinou podobu kresby. Hovoříme o druhu výtvarné disciplíny, spadající do oblasti grafického umění. Dá se říct, že v ilustrační tvorbě dochází k transformaci znakových systému do systému výtvarných (Bartošová, 2013). Úkolem ilustrace je něco srozumitelněji vyjasnit či vysvětlit. Vyplývá to i z původu slova, které je latinsky nazýváno *lustrare*, což znamená osvětlit.

S ilustracemi se, kterými se pravděpodobně malé děti setkávají jako první, obvykle již ve věku kolem jednoho roku, ale i dříve, jsou v dětských pohádkových knížkách. Ilustrace v knize umožní malému dítěti poprvé vstoupit do světa knih. Dětská kniha by měla mít text i obrázky. Obě tyto složky plní důležitou funkci. Ilustrace je podnětem, který upoutá pozornost dítěte a vzbudí zájem o text. Díky ilustraci může malé dítě s knihou pracovat samostatně.

Pohádka je narativním prostředkem, přes které dítě poznává okolní svět. Pohádkové knihy jsou různého žánru, zaměření i literární kvality. Než dítě vyroste a dopracuje se k aktivnímu čtenáři, uplyne spousta let. Během tohoto času má přirozený zájem o pohádky a příběhy, listuje v knihách, prohlíží obrázky. Obrázky doprovází slovním doprovodem, vyprávěním čili čte intuitivně nebo je posluchačem vyprávěného příběhu. Dá se říct, že je to velmi oblíbená aktivita dětí (Havlíková in Szentesiová, 2017).

Ilustrace je pro dítě primárním prostředkem komunikace ještě předtím, než se naučí číst. Přestože dítě ještě neumí číst, zájem o čtení je možné pozorovat ze spontánního dětského zaujetí knihou. V tomto momentě hrají velkou úlohu ilustrace, které děti postupně začínají vnímat jako pomoc při vybavování si příběhu z knihy nebo jako pomoc při vymýšlení vlastních příběhů. Roli zde již hraje způsob ilustrace, barevnost a sekvenčnost obrázků. Děti se učí, že ilustrace má stálý a neměnný význam v knize (Bartošová, 2013). Dítě si začíná uvědomovat, že knihy jsou symbolické, že obrázky v nich nejsou pouze lidi, věci, jevy, že i statické obrázky mohou reprezentovat dynamické děje. Ilustrace v knize umožňuje dítěti předpokládat, co asi dále bude v příběhu probíhat (Bartošová, 2013). Ilustrovat pohádky, není vůbec jednoduché. Jedná se o velmi zodpovědnou činnost. „*Malíři dětských ilustrací svým způsobem otevírají oči a učí děti vidět*“ (Bartošová, 2013, s. 20).

Podle Černouška ilustrace rozvíjí:

- obrazotvornost,
- fantazii,
- tvoří imaginaci (Bartošová, 2013).

Dětská kniha bez ilustrace jako by vůbec neexistovala. Dle Ilony Borské by dětská kniha byla bez ilustrace polomrtvá. Hana Doskočilová poznamenává, že si dětské knihy vybavuje především podle ilustrace. Martina Drijverová tvrdí, že samotné obrázky přitahují ke knize. Irena Gálová konstatuje, že kvalitní ilustrace dále rozvíjí dětskou fantazii. Eva Hudečková přirovnává dětskou ilustraci v knize ke šperku. Podle Jindřišky Ptáčkové ilustrace provází děj. Karel Šiktanc výtvarný doprovod v knize považuje za velice důležitý, který může dát knize další rozměr. Vlastimil Vondrušek vidí ilustraci za výborný odrazový můstek (Venghová, 2015).

Dětská ilustrace by měla vystihovat nejdůležitější informace, tedy zbytečné detaily by neměla zobrazovat. Pro malé děti je ilustrace v knize ze všech estetických podnětů tou první, a tedy zcela zásadní, a to proto, že kresba, která se pojí s barvou, hraje pro ně důležitou úlohu. Obraz je pro dítě, které ještě neumí číst, srozumitelný, je mu oknem do světa, zdrojem poznání. Veselá kresba je dětem blízká, upoutává je, sděluje věci vážné i důležité. Ilustrátoři svým výtvarným vyjádřením nejen ozvláštňují dětskou knihu, ale také interpretují literární text.

Ilustrace má v knize působit na děti silou přesvědčivosti a většinou je tak schopna i samostatné existence. Tento fakt klade na ilustrátora některé zvláštní nároky, mezi ně například patří znalost psychologie a vnímacích schopností dítěte, jimž musí adekvátně přizpůsobit výběr motivů.

První knihy, jež se dětem dostávají do rukou, jsou zpravidla lepoprela, jakožto cykly, které mají rozvíjet poznání. „*Seznamují dítě s předměty z nejbližšího okolí, s hračkami, se zvířaty, s dopravními prostředky, se životem přírody od jara do zimy, se vším, co se děje na lukách, v lese, na rybníce, u řeky, ve městě, na ulici, v obchodě, v zoologické zahradě, v cirkusu apod.*“ (Stehlíková, 1984, s. 70). Ilustrace tedy pro nejmenší čtenáře nevyobrazují „*realistickou podobu světa, ale transformují jej naopak do jednoduchých obrázků tak, aby volně korespondovaly s antropologickým nastavením dítěte*“ (Klimeš, 2015, s. 113). Obrázkové knihy děti doprovází od batolecího období a patří mezi první knížky, se kterými se dítě setkává.

4.2 Vztah dítěte k obrázkové předloze

Ilustrace má pro dítě předškolního věku především funkci zprostředkovatele. Prostřednictvím této funkce se dítě kontaktuje s okolním světem, získává nové informace, poznatky. Ilustrace má v tomto věku významnou roli. *„Děti ji začínají vnímat nejen jako samotné obrázky, ale jako pomoc při ožívování a vybavování si obsahu textu (pohádky, příběhu apod.) nebo jako pomoc při vymýšlení vlastních příběhů“* (Frolkovičová, 2012, s. 29).

Milan Hegar rozděluje ilustrovanou předlohu na tři stupně:

I. První stupeň předškolního věku

V tomto stupni je ilustrace pro dítě dominantní složkou knihy. Nese funkci informativní a obsahovou. Splňovat musí především požadavek sdělnosti, jde o první setkání s knihou bez účasti slovního textu.

II. Vyšší stupeň předškolního věku

„Zde by měl již výtvarný doprovod odpovídat také na otázky, jaké to je a proč to je. Zde již je potřeba počítat také s působením na emocionální oblast, může a nemusí být v přímém vztahu obsahu náplně knihy, protože zde by mělo jít o vytváření asociačních vazeb a jejich spojování“ (Stehlíková, 1984, s. 48).

III. Nejvyšší stupeň předškolního věku

Ilustrace by již měly vysvětlovat obsah textu. *„Ilustrace by měla svým způsobem dokumentovat a znázornit základní principy dějové osnovy. Zároveň by měla vytvářet představu především o jednajících osobách i prostředí děje“* (Stehlíková, 1984, s. 48).

Gavora pokládá obrázkový materiál za významný nástroj při učení. *„Dítě už předtím, než se naučí číst, vnímá obrazové informace, ale ještě jim dostatečně nerozumí. Gavora používá pojem "učit se jim rozumět" v souvislosti s dešifrováním obrazu - tedy čtením obrazu podobně jako textu. Obrázek neříká sám za sebe a vyžaduje analýzu. Schopnosti analyzovat obrazový materiál nejsou však u jedinců stejné a škála sahá od vysoce rozvinuté až po obrazovou negramotnost“* (Gavora in Frolkovičová, 2014, s. 31). Jak uvádí Gavora, při obrázku stejně jako u textu můžeme mluvit o obrázkové gramatice. Obrázkovou gramatiku Gavora charakterizuje jako soubor pravidel, které se aplikují pro obrázkové vyjádření (Frolkovičová, 2014).

Prvky zobrazení jsou:

- „významnost objektu podle umístění
- velikost předmětu ve srovnání s reálnou velikostí
- řez (průřez předmětu)
- zobrazení objektu, který není viditelný
- symboly používané ve schématech
- znázornění činnosti pohybu, sekvence
- konvence mapy“ (Frolkovičová, 2014, s. 32)

Dítě předškolního věku má už přirozeně zájem o obrázkové knížky, které samo vyhledává nejčastěji za účasti dospělého, který je mu průvodcem a má za úkol ověřovat otázkami, zda dítě text chápe a pamatuje si děj. S obrázkovou předlohou je schopno spontánně pracovat, vyprávět, co se na obrázku děje. Zdařile doplní i protiklady („Tatínek je velký a ty jsi...“). Při práci s pojmy definuje, dokáže vysvětlit, co slova znamenají („Co znamená slovo citron?“). Z hlediska výše zmíněného také pozná a pojmenuje nesmysly na obrázku. Nesmyslný detail dokáže také obhájit a vysvětlit. Rodič, který dětem pravidelně předčítá, dává dítěti nejlepší předpoklad k tomu, aby dokázalo interpretovat všeobecně známý příběh i bez obrázkového doprovodu. Takto vybavené dítě je schopno vyjádřit se plynule a udržet dějovou linii příběhu ať už s obrázkovou předlohou, nebo bez ní (Bednářová, 2011).

Dítě by při práci s textem dále mělo spontánně klást otázky „Proč?“ „Kdy?“, poznat jednoduchou dějovou zápletku na obrázku a popsat, co se na něm odehrává. Předškolní dítě by mělo zvládnout pojmenovat všední věci na obrázku a znát jejich funkci podle použití v běžném životě („V čem spíme? Čím se češeme? „). Rovněž by mělo poznat na obrázku činnost. V tomto směru jsou ale mezi dětmi přirozeně individuální rozdíly. Některé dítě toto zvládá s dopomocí a odpovídá jednoslovně na otázky dospělého, některé naopak dokáže jednoduchými větami odpovídat zcela samostatně.

Pouhé čtení z knihy, i když zajímavé, neudrží dětskou pozornost po dostatečně dlouhou dobu. Vizuelní pomůcky mají rozmanité uplatnění ve výuce, a to od rozvoje slovní zásoby až po budování schopnosti vyprávět příběh. Kromě toho mají vizuelní pomůcky výhodu v tom, že pro žáky činí vyučovací hodinu zajímavější (Alidoost, Tabatabaei, Bakhtiarvand,

2014). Pokud se v knize nenacházejí ilustrace, měla by je učitel/ka zajistit, tedy je nakreslit, nakopírovat, vypůjčit, nebo nakreslit předem přímo s dětmi (Doláková, 2015).

Je důležité si umět s dětmi **povídat** o obrázku/ilustraci:

- ptát se co na obrázku vidí
- proč je na obrázcích právě to, co vidí
- co, si o tom myslí
- jak příběh asi podle obrázků bude pokračovat
- co by se stalo, kdyby... (Doláková, 2015).

Podle Uždila dítě vnímá obrázek v knize odlišně než dospělý. Tvrdí, že dítě ze začátku vyobrazené věci vnímá jen jako prostředníky k věcem skutečným, s nimiž má již citovou, rozumovou či smyslovou zkušenost. Mimo jiné, je vždy velmi důležité, jak je určitá informace na obrázku vyobrazena. Podoba vhodného obrázku pro děti se neoddělitelně spojuje s jeho obsahem. *„Autor si také klade otázku jak děti „čtou“ obrazovou scénu. Někdy při tom vycházejí od předmětů v popředí, i když jsou méně důležité než ty, které se objevují hlouběji v prostoru naznačeném obrazem. Jindy je upoutá nahodilý zájem o podružnou věc a přejdou tu významnou (Bartošová, 2013, s. 20).*

Během práce s obrázky, které v příběhu hrají klíčovou roli, je nutné dodržovat určitá **pravidla**:

- obrázky by měly být dostatečně velké, aby je viděly všechny děti
- obrázky by měly být především barevné
- měly by vyobrazovat podstatné dějové momenty
- vyhýbat se obrázkům nevypovídající nic o postavách nebo ději
- vyřadit obrázky vykreslující spoustu drobných detailů
- měly by mít esteticko-výchovný charakter
- měly by na dítě působit klidně
- neměly by zobrazovat příliš velké napětí a zlo
- obrázek by měl být závislý na citové vnímání dítěte, především pro jeho zaujetí
- měl by být jednoduchý

- měly by být bez moderních, složitých a komplikovaných prvků
- vyloučit ilustrace zpracované nepřehlednou výtvarnou technikou, tedy obrázky abstraktního charakteru (Doláková, 2015, s. 26).

Všeobecnou funkcí ilustrace je něco osvětlit, objasnit tedy ilustrovat. Dá se říct, že narativní ilustrace vede ke zprostředkování určitého příběhu (Klimeš, 2015). Úkolem narativní ilustrace je vyvolat ve čtenáři dojem, jako by byl momentálně přítomen v jiném světě. Ilustrace by měla umět v recipientovi vyvolat emocionální reakci.

Podle Lorenza za důležité spouštěče mechanismů, které nastartují u malých dětí emocionální reakce, jsou tzv. „nadoptimální“ tvary v ilustraci. Řadí se zde:

- výrazně zvětšené a zaoblené tvary u zobrazených postav
- zvětšená hlava se skutečnou proporcí hlavy k tělu
- vysoké oblé tělo
- velké oči pod středem hlavy
- měkký povrch těla
- a tlusté krátké končetiny (Klimeš, 2015).

Tato charakteristika postavy v ilustraci platí taktéž u zobrazení neživých předmětů. Zásluhou zmíněných proporcí postav a předmětů vyvolávají tyto u dítěte silnější reakce.

Ilustrace knih určené pro předškolní děti jsou často závislé na požadavcích, které jsou podmíněny duševní vyspělostí dětí v daném vývojovém stádiu. Děti v předškolním věku opouštějí zájem o lepoprela a obrázkové knížky. Kolem pátého roku začínají svou pozornost směřovat na pohádkové příběhy. Příběhy samostatně vnímají až v období, kdy nastupují do základní školy (Klimeš, 2015).

2.2 Obrázkové sekvence příběhu

Jak už bylo několikrát zmíněno, aby se řeč správně vyvíjela, je důležitý přiměřený dostatek podnětů k jejímu rozvoji. Dle Mlčochové se řadí k těmto podnětům zejména tvorba vět podle obrázků a vyprávění pohádek a příběhů. Mlčochová proto vytvořila pracovní sešit „*Povídám, povídám pohádku*“, kde vyzdvihuje význam ilustrované předlohy pro rozvoj řeči dítěte. Sestavila ho tak, aby děti mohly příběh samy vyprávět. Každý pracovní list zahrnuje jednu lidovou pohádku vyobrazenou pomocí šesti obrázkových sekvencí. Cílem

tohoto pracovního sešitu je rozvíjet především u předškolních dětí vyjadřovací schopnosti, celkově k rozvoji řeči a slovní zásoby a k procvičení výslovnosti. Dále obrázkové sekvence tvořící příběh procvičují správné chápání časové souslednosti a děti tak lépe vnímají příčinu a následek pro budoucí plynulé čtení. Při práci s pracovním listem Mlčochová zdůrazňuje, aby děti podle obrázků vyprávěly co nejvíce samy (Mlčochová, 2016). S obrázkovými sekvencemi se dále můžeme potkat v knize „*Pohádky k povídání*“. Autorkou je Šárka Jechová. Knížka je plná bohatých ilustrací ve spojení s klasickými českými pohádkami. Je určena primárně k povídání. Autorka knihy je přesvědčena, že obrázky a úkoly v knize pomáhají dětem rozvíjet řeč, paměť, postřeh, fantazii a další dovednosti. Taktéž kniha „*Příběhy k povídání aneb Jak se zbavit trápení*“ od Šárky Jechové využívá obrázkové sekvence pro rozvoj řeči. Úkolem knihy je prostřednictvím příběhů ze života pomoci dětem zvládnout složité situace. Knihu doporučují psychologové i logopedové.

Bartošová se ve své bakalářské práci zmiňuje o J. P. Thomasi, který doporučuje, aby dětem v mateřské škole byly promítány krátké filmy bez zvuku, které obsahují sérii kreslených obrázků vyjadřujících děj vhodný pro vyprávění. Díky tomu si dítě vytváří základy proto, aby později ve školním věku bylo schopno nejen sledovat příběh, ale vědomě si všimlo i způsobů, jimiž je příběh vyjádřen (Mišurcová, Severová in Bartošová, 2013).

Je mnoho dětí, které mají problém s budováním narací a současně s větnou skladbou. Pro rozvoj těchto schopností výzkumníci vyzkoušeli mnoho metod. Tyto metody se dělí na vizuální (obrázky) a verbální (dokončení započatého příběhu). Není však nikde řečeno, že je některá z metod efektivnější než jiná. Obecně tedy víme, že sekvence obrázků podněcují naraci dětí. Obrázky jdoucí za sebou slouží k vizuální podpoře narace. Rozvíjí u dětí schopnost seřadit dějové obrázky podle časové posloupnosti. Děti po pátém roce života dokážou seřadit dějovou posloupnost z více jak tří obrázků. Během vyprávění začínají popisovat cíle události, avšak prozatím jen s pomocí sekvencí obrázků (Kružíková, 2019). Sekvence obrázků lze taktéž využít pro diagnostiku vývoje řeči dítěte. Dítě si obrázky prohlédne a následně samo vypráví děj. Základním principem diagnostiky narativních schopností je, buďto že dítě příběh vytvoří pomocí sekvencí obrázků, nebo ve druhém případě dítě převypráví slyšený příběh (Kružíková, 2019).

Mladší děti se na obrázcích zaměřují více na věci, předměty, jevy, postavy. Děti u prezentovaných postav na obrázcích popisují jejich vzhled, vlastnosti a činnosti. Starší děti již vyjadřují své názory na události, chování lidí a vytvářejí předpoklady o myslí

postav. Čím více dětí trénuje „čtení“ obsahu obrázků tím, více se u nich rozvíjí dovednosti vyprávět obrázkové příběhy (Majcher, & Sobolewska, 2009).

Práci s obrázky lze uplatnit v mnoha aktivitách. Můžeme je využít například při těchto následujících činnostech:

- Poslech tří vyprávěných příběhů a následné přiřazování tří obrázků ke správnému příběhu.
- Hledání protikladů na obrázcích.
- Pojmenování postav na obrázcích.
- Pojmenovávání, co je na obrázcích.
- Rozpoznávání emocí postav na jednotlivých obrázcích.
- Hádání, který obrázek z řady chybí, byl skrytý. Povídání si o jeho obsahu (Co na obrázku bylo?).
- Vyjmenování věcí z paměti na již zakrytém obrázku. Děti si předem obrázek prohlédly (Majcher, & Sobolewska, 2009).

Obrazové příběhy jsou nenahraditelné pro rozvoj dětského myšlení. Učitel s nimi může realizovat řadu aktivit, které mohou zahrnovat tyto úkoly:

- sestavit obrázky podle pořadí událostí
- vyprávět příběh (navrhnout nápady, co se mohlo stát) pouze se zobrazeným jedním obrázkem
- kreslit vlastní obrázkový příběh samostatně nebo ve skupině
- vymyslet další možnosti, jak zakončit příběh (Dudzińska in Zyzik, 2011).

Je také důležité, aby učitel respektoval obtížnost práce s obrázky. Obrázky by měly být přiměřené věku dětí. Učitel by neměl opomíjet zejména:

- počet obrázků jdoucích za sebou
- kvalitu obrázků a způsob práce s nimi
- obrázkové příběhy by měly vycházet v souladu ze zájmů a zkušeností dětí
- obrázkové příběhy by měly být srozumitelné pro porozumění obsahu příběhu

- obrázky by měly být zřetelně viditelné, tak aby šlo mezi nimi vidět rozdíly, podobnosti
- a to nejdůležitější, obrázky by měly na sebe plynule navazovat, měly by být na sebe závislé tak, aby byl čtenář schopen porozumět příčinám a důsledkům situace na obrázcích (Zyzik, 2011).

Uspořádání a diskuse o obsahu obrázkových sekvencí tvořící příběh motivuje děti k dialogu. Analýza obsahu jednotlivých obrázků by měla odhalit vztahy mezi nimi. Aby bylo dítě schopné uspořádat obrázky do správného pořadí, musí aktivně zapojit myšlenkové procesy. Dítě během práce s obrázky porovnává, analyzuje a odvozuje. Dítě by mělo vnímat detaily na obrázcích, porovnat je, zjistit, zda jsou podobné, různé či dokonce stejné. Tím se dítě učí být vnímavé. Vyprávění o tom, co je na daném obrázku nebo co se uskutečnilo v celém příběhu rozvíjí u dětí fantazii, řeč, a tedy i obohacuje slovní zásobu. Když dítě vidí jeden nebo dva obrázky, tedy část příběhu, má zájem o jeho ukončení. Přemýšlí o pokračování příběhu. Má snahu vytvořit jednoduché závěry. Když dítě uspořádá celý obrázkový příběh, vrací se k němu a znovu přemýšlí o tom, o čem příběh je (<http://przedszkole134.pl/terapia-pedagogiczna/>).

Tento didaktický prostředek rozvíjí během výuky u dětí předškolního věku:

- slovní zásobu
- paměť
- vyjadřovací a komunikační schopnosti
- proces analýzy a syntézy
- podporuje vnímavost
- pozornost
- myšlenkové procesy
- představivost
- logické myšlení.

Kromě toho prostřednictvím obrázků děti poznávají svět, jaký je a jak vypadá, co se v něm děje. Umožňuje jim tak kontakt s prostředím, jež je obklopuje. Prohlížení obrázků,

kteří tvoří příběh, dávají dětem prostor vyjádřit konkrétní postoj k prezentovaným postavám a situacím (Bryx, 2011).

Vhodný vzhled obrazových příběhů přináší dětem:

- „nové poznatky (znalosti)
- rozvíjí estetické citění
- stimuluje verbální aktivitu
- a vlastní kreativitu“ (Bryx, 2011, s. 207).

Na úplném začátku, kdy se dítě setkává poprvé s obrázkovou sekvencí, se doporučuje tento didaktický postup:

- 1) Na začátku dítě uspořádává obrázky za pomoci dospělé osoby, obrázek po obrázku.
- 2) Během uspořádání obrázků sám dospělý vypráví o jednotlivých sekvencích.
- 3) Poté dospělý požádá dítě, aby celý příběh uspořádalo samo.
- 4) Dospělý může dítěti navrhnout, aby vymyslelo název příběhu nebo několik názvů, z nichž dospělý vybere nejvhodnější.
- 5) Dospělý požádá dítě, aby dovyprávělo konec příběhu. Motivuje ho otázkou: „*Co si myslíš, že se stalo dál? Jaký je asi konec příběhu? Jak by příběh mohl skončit?*“

Tento postup rozvíjí u dětí myšlení, vnímání, paměť, obohacuje slovní zásobu. Prostřednictvím tohoto didaktického postupu se naučí dítě mluvit a budovat delší a delší vyprávění (<http://przedszkole134.pl/terapia-pedagogiczna/>).

Při práci se sekvencí obrázků, učitel či jiná dospělá osoba vyzve dítě, aby vyprávělo příběh, který vidí na obrázkových sekvencích. Pedagog prstem naznačí posloupnost jdoucích za sebou zobrazených jednotlivých obrázků zleva doprava. Dále podněcuje a motivuje dítě vyprávět příběh nenapovídajícími otázkami a výzvami bez souvislých tematických sloves v zobrazeném příběhu. Vyprávění zahájí učitelka, která slovně zadá dítěti úkol: „*Pokus se povyprávět příběh podle jdoucích za sebou ilustrovaných obrázků*“. Úkolem dítěte je pokusit se „číst“ příběh zobrazený pomocí obrázkové sekvence, přičemž má dítě za úkol všimnout si podobností a rozdílů mezi obrázky. Učitelka během samotného vyprávění motivuje dítě pomocí těchto navádějících otázek:

- Co se tady stalo?

- Co se ještě stalo?
- Co si myslíš, že se dělo dál?
- Co bylo dále?
- A potom?
- Ještě něco?
- Už jsi skončil/a? (Kesselová, 2013).

Nápomocné nám mohou být i tyto věty:

- Řekni, co se děje tady.
- Pokračuj, pověz mi více.
- Řekni, co je na obrázku.

Naraci dětí vyprávět příběh podle sekvencí obrázků zkoumaly ve výzkumu Shapirová a Hudsonová. Svůj výzkum popsaly v odborném anglickém článku v překladu „*Pověz mi věrohodný příběh: koherence a koheze v příbězích malých dětí vytvořených podle obrázků*“. Ve svém výzkumu vyzdvihují a současně upozorňují na dva typy obrázkových sekvencí. Jedná se o sekvenci obrázků s:

- **příhodovou verzí**
- **a problémovou verzí.**

Výsledky výzkumu ukazují, že určitý typ obrázkové verze má vliv na popis postav v obrázkovém příběhu. Výzkum naznačuje, že děti poskytovaly více informací o postavách v příběhu, když byly použity obrázky s problémovou verzí. Naopak děti zahrnovaly více akcí v příběhu, když se používaly příhodové obrázky (Shapiro & Hudson, 1991).

V rámci mé diplomové práce, kdy budou děti vyprávět vlastní vymyšlený příběh na základě ilustrované předlohy, si bude důležité všimnout, jaký specifický charakter ilustrované předlohy ovlivňuje vykreslení prožívání postavy v rámci vyprávěného příběhu. A současně jak lze využít ilustrovanou předlohu pro rozvíjení narativních schopností dětí v předškolním vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem diplomové práce je pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu analyzovat schopnost dětí vyprávět vlastní vymyšlený příběh na základě dvou ilustrovaných předloh. Práce je primárně zaměřená na způsob, jak děti vykreslují prožívání/emocionální stavy postav. Dále jsme prostřednictvím rozhovoru zjišťovali, zda ovlivňuje různě podnětné gramotné prostředí popis představ u dětí, konkrétně zda mají rodiče, kteří více čtou svým dětem, vliv na popis postav v příběhu vyprávěném dítětem.

Empirická část byla ve velké míře inspirována dvěma zahraničními slovenskými pracemi. Inspirovali jsme se tedy Denisou Lukačovičovou – Diagnostika narativních schopností dětí v předprimárním vzdělávání a Zuzanou Oříškovou – Vykreslování postavy v příbězích vyprávěné dětmi předškolního věku.

5.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

5.1.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, zda má ilustrovaná předloha vliv na rozvoj narativních schopností dětí v předškolním vzdělávání, konkrétně pak zda a nakolik charakter ilustrované předlohy ovlivňuje vykreslení prožívání postavy v rámci vyprávěného příběhu.

Dílčí výzkumné cíle jsou:

- Zjistit, jakou podobu má popis postav v příběhu vyprávěného dětmi
- Popsat rozdíl v charakteristice postavy v závislosti od použité obrázkové předlohy.
- Popsat rozdíly v popisu představ u dětí z různého podnětného gramotného rodinného prostředí

5.1.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaký vliv má ilustrovaná předloha na rozvoj narativních schopností dětí v předškolním vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky jsou:

- Jak charakter ilustrované předlohy ovlivňuje vykreslení prožívání postavy v rámci vyprávěného příběhu?

- Jak ovlivňuje různě podnětné gramotné prostředí popis představ u dětí?

5.2 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvořily děti, které jsou v mateřské škole poslední rok před nástupem do základní školy, tedy děti ve věku v rozmezí 5 až 6 let. Děti byly zařazené do výzkumného souboru na základě informačního souhlasu rodičů. Výzkumu se zúčastnilo 11 děvčat a 21 chlapců. Všechny navštěvovaly jednu státní mateřskou školu v okrese Frýdek-Místek s českým vyučujícím jazykem.

5.3 Metodika výzkumu

5.3.1 Audionahrávky dětí

V rámci první části výzkumu bylo standardizovaným způsobem pořízeno 64 audionahrávek. Videozáznam zachycuje videodata, tj. audiovizuální data zakotvená v situačním kontextu. Jedna audionahrávka trvala v rozmezí 1 až 2 minut. Hlavním cílem výzkumu bylo provést analýzu narativních schopností dětí pomocí dvou černo-bílých obrázkových příběhů. Samotný výzkum byl nahráván jedním zařízením. Nahrávací zařízení bylo umístěno na stativu naproti zkoumané osobě na zvýšeném místě tak, aby zaznamenalo především řeč, gesta a neverbální reakce samotného dítěte.

Pro zjištění narativní produkce dětí byly použity dva obrázkové příběhy (*Kostky*, označení A a *Panenka*, označení B). Předmětem analýzy byla narace produkovaná dětmi na základě těchto obrázkových příběhů. Oba obrázkové příběhy se skládají ze čtyř obrázků uspořádané v neměnném pořadí. Obrázkové příběhy byly vytvořené tak, aby měly společné tyto prvky:

- V obou obrázkových příbězích se vystupují dvě postavy.
- Příběhy jsou v černo-bílém provedení.
- Chování a konání postav v obou příbězích byly podobné.
- Vyobrazené emoce postav byly taktéž podobné.
- Oba příběhy se zaměřují na objekt, který se nachází na všech čtyřech obrázcích (kostky, panenka).
- V příběhu *Kostky* se nevyskytuje zauzlení a řešení a v příběhu *Panenka* se nevyskytuje pouze řešení.

- Obě témata příběhů, se bezprostředně spojovala s dětskou zkušeností.

Obrázkový příběh *Kostky* reprezentuje postupně na sebe navazující události. Explicitně zachycuje úvodní událost příběhu, v které sehrávají úlohu dvě postavy příběhu (dva chlapci), zápleтка příběhu a reakce postavy na ni. Dále na obrázkovém příběhu chybí zauzlení. Následuje řešení příběhu, které není na posledním obrázku jednoznačné, je nedokončené. Obě postavy příběhu jsou zachycené na všech čtyřech obrázcích.

Obrázkový příběh *Panenka* reprezentuje příběh taktéž dvou postav (dvě holky). V následnosti obrázků je explicitně zaznamenána úvodní událost příběhu, zápleтка příběhu a zauzlení příběhu v podobě aktivity jedné z postav (plačící holčička) reagující na vzniklý problém a také závěrečné vyústění příběhu do konkrétního řešení problému. Taktéž na tomto obrázkovém příběhu byly zachyceny obě postavy na všech čtyřech obrázcích.

Témata v obou příbězích jsou blízká dětem, protože zachycují situace, které děti určitě již na vlastní kůži zažily, a to ať už v mateřské škole, venku s kamarády, nebo doma.

Každé dítě vytvořilo dvě narativa, jedno na každé z použitých obrázkových příběhů. Na základě úvodní instrukce: „*Řekni mi příběh. Podívej, tady se něco stalo. Co se tady mohlo stát?*“ dítě samostatně vyprávělo příběh. Dítěti bylo umožněno prohlédnout si obrázky předtím, než začalo vyprávět příběh. Toto seznámení se s posloupností událostí příběhu mělo napomoci dítěti reprodukovat příběh s koherentnější strukturou. Pokud dítě nezačalo samostatně vyprávět příběh nebo příběh přestalo vyprávět, byly mu poskytnuty podpůrné otázky, resp. věty, které neobsahovaly slovesa tematicky související s příběhem. Toto jsou povolené možnosti pomoci:

- *Přesné zopakování slov, které dítě řeklo předtím, než přestalo vyprávět.*
- *Řekni mi o tom víc.*
- *Co se stalo potom?*
- *A co dále?*
- *A potom?*

Audionahrávky byly následně přepsány do textového souboru. Metodou otevřeného kódování byly jednotlivým příběhům dětí přiřazeny kategorie a jednotlivé kódy, které byly zvoleny tak, aby korespondovaly s výzkumnými otázkami uvedenými na začátku této

kapitoly. Ze získaných dat bylo možno vytvořit 5 hlavních kategorií, které byly následně analyzovány.

1. Kategorie - *PŘÍTOMNOST POSTAV*

Kódy: identifikace postav, pojmenování postav, neidentifikace postav, nepojmenování postav

2. Kategorie - *EMOCE POSTAV*

Kódy: negativní emoce, pozitivní emoce, obě emoce, bez emocí

3. Kategorie - *VNĚJŠÍ A VNITŘNÍ EMOCE POSTAV*

Kódy: vnější projev emocí, vnitřní projev emocí, vnitřní a vnější projev emocí, bez emocí

4. Kategorie - *VNITŘNÍ STAVY POSTAV*

Kódy: percepce, fyzický stav, vědomí, emoce, slovesa myslí, lingvistická slovesa/slovesa vyjadřující akt mluvení

5. Kategorie - *DALŠÍ KOMPONENTY POSTAV*

Kódy: zdůvodnění konání postav, vyvodění další konání postav, charakteristika postav

5.3.2 Rozhovor s rodiči

Pro druhou část výzkumu byl zvolen rozhovor s rodiči. Na základě předem určených kritérií bylo vybráno 10 rodičů. V rámci rozhovoru se podařilo získat informace zejména o:

- Výskytu dětských knih v domácnosti
- Četnosti čtení dítěti z knih
- Délce předčítání
- Zájmu dítěte o četbu
- Zapojení dítěte do vyprávění
- Tvorbu vlastního příběhu dítětem

Získaná data byla následně užitá k zodpovězení výzkumných otázek, a to zejména k zodpovězení toho, zda a jakým způsobem ovlivňuje různě podnětné gramotné prostředí popis představ u dětí?

5.4 Analýza dětských narací a výsledků výzkumu

5.4.1 Délka narace dětí

Na základě dvou obrázkových příběhů, prostřednictvím kterých jsme získali narace dětí, jsme kódovali jejich délku na celkový počet slov a přítomnost jedinečných slov. Celkový počet slov jsme získali sečtením všech slov, plnovýznamových i neplnovýznamových, včetně slov, které se opakovaly. Počet jedinečných slov jsme získali sečtením všech slov s výjimkou těch, které se opakovaly. Získané výsledky uvádím v tabulce č. 6 pro oba příběhy. V tabulce můžeme vidět rozsah celkového počtu slov a míru výskytu jedinečných slov, které děti do svých příběhů zakomponovaly. A taktéž vypočítaný průměr slov v příbězích, který jsme počítali tak, že jsme sečetli všechny slova produkované všemi dětmi v jednom příběhu a vydělili počtem dětí, které se vyprávění účastnily.

Celkový počet slov (CPS) a počet jedinečných slov (PJS) ve dvou naracích produkované dětmi.

		KOSTKY		PANENKA	
N		Rozsah	Průměr	Rozsah	Průměr
CPS	32	4 - 47	21, 375	7 - 56	30, 59375
PJS	32	4 - 29	15, 65625	6 - 33	19, 90625

Tab. 6: Celkový počet slov a počet jedinečných slov ve dvou naracích

Dětmi produkované narace jsme potom uspořádali vzestupně, tedy od nejmenšího počtu všech slov po největší počet všech slov. Jak můžeme vidět v tabulce, děti produkovaly při vyprávění příběhu *Kostky* průměrně 21 slov, přičemž použily v průměru 15 jedinečných slov. Při vyprávění příběhu *Panenka* produkovaly 30 slov, s průměrným výskytem 19 jedinečných slov.

V příběhu *Kostky* podle vypočítaného průměru **celkového počtu slov** produkovaných dětmi jsme zjistili, že 17 dětí vyprávělo příběh s větším počtem slov, než byl průměrný počet slov a 15 dětí produkovaly naraci s nižším počtem slov, než byl průměrný počet slov. Stejný výsledek jsme získali i při porovnávání **počtu jedinečných slov** produkované dětmi s průměrným počtem jedinečných slov. 17 dětí vyprávělo příběh s větším počtem slov, než byl průměrný počet slov a 15 dětí produkovaly naraci s nižším počtem slov, než byl

průměrný počet slov. Zjistili jsme, že jedno dítě v příběhu *Kostky*, produkovalo stejný počet jak celkových slov, tak i jedinečných slov. Dále jsme zjistili, že dítě, které produkovalo příběh s největším počtem celkových slov, produkovalo i největší počet jedinečných slov v příběhu.

V příběhu *Panenka* podle vypočítaného průměru **celkového počtu slov** produkováných dětmi jsme zjistili, že 15 dětí vyprávělo příběh s větším počtem slov, než byl průměrný počet slov a 17 dětí produkovaly naraci s nižším počtem slov, než byl průměrný počet slov. Stejný výsledek jsme získali i při porovnávání **počtu jedinečných slov** produkováné dětmi s průměrným počtem jedinečných slov. 15 dětí vyprávělo příběh s větším počtem slov, než byl průměrný počet slov a 17 dětí produkovaly naraci s nižším počtem slov, než byl průměrný počet slov. Taktéž jsme zjistili, že dítě, které produkovalo příběh s největším počtem celkových slov, produkovalo i největší počet jedinečných slov v příběhu.

Pokud porovnáme celkový počet slov a počet jedinečných slov včetně průměru mezi dvěma obrázkovými předlohy (*Kostky*, *Panenka*) zjistíme, že se hodnoty liší. V příběhu *Kostky* děti produkovaly průměrně 21 celkových počet slov, kdežto v příběhu *Panenka* děti produkovaly průměrně 30 celkových počet slov. V příběhu *Kostky* nejméně napočítaných celkových slov v příběhu bylo 4 a nejvíce 47. Naopak v příběhu *Panenka* nejméně napočítaných celkových slov v příběhu bylo 7 a nejvíce 56. Pokud nás bude zajímat počet jedinečných slov v příběhu *Kostky*, děti produkovaly průměrně 15 slov, kdežto v příběhu *Panenka* děti produkovaly průměrně 19 jedinečných slov. V příběhu *Panenka* nejméně napočítaných celkových slov v příběhu bylo 4 a nejvíce 29. Naopak v příběhu *Panenka* nejméně napočítaných celkových slov v příběhu bylo 6 a nejvíce 33.

5.4.2 Výskyt komponentů v naracích

Než se budeme konkrétně zajímat o jeden stěžejní komponent (*Postava*), na kterém se zakládá celá diplomová práce, rozhodli jsme se okrajově zjistit celkový výskyt všech komponentů ve dvou obrázkových příbězích produkováné dětmi. Při hodnocení, za každý komponent děti dostaly jeden bod, pokud komponent nebyl v příběhu přítomný, dostaly nula bodů. V tabulce č. 7 uvádíme přehled výskytů sledovaných komponentů narace v příbězích produkováné dětmi na podkladě obou obrázkových příbězích:

Výskyt sledovaných komponentů narace ve dvou produkovaných příbězích

	KOSTKY	PANENKA
	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)
1. Čas a prostor	16 (50 %)	21 (65, 62 %)
2. Pojmenování postav	16 (50 %)	20 (62, 5 %)
3. Expozice	29 (90, 62 %)	28 (87, 5 %)
4. Problém, zápletka	31 (96, 87 %)	26 (81, 25 %)
5. Zauzlení	0 (0 %)	2 (6, 25 %)
6. Řešení	24 (75 %)	28 (87, 5 %)
7. Hodnocení, přímá řeč, perspektiva hovořícího	23 (71, 87 %)	18 (56, 25 %)

Tab. 7: Výskyt sledovaných komponentů narace

Pokud vezmeme v úvahu pouze ty komponenty, které byly přítomné u převažující části dětí (tj. V tabulce jsou vyznačené tučným písmem ty hodnoty, které jsou vyšší s porovnáním obou hodnot.), tak v příběhu *Kostky* nacházíme vyšší zastoupení ve 3 komponentech- *expozice*, *zápletka*, *perspektiva hovořícího*, kdežto v příběhu *Panenka* nacházíme vyšší zastoupení ve 4 komponentech- *čas a prostor*, *pojmenování postav*, *zauzlení a řešení*.

U **času a prostoru** dítě pojmenuje lokalitu (prostor) nebo čas, ve kterém se příběh odehrává. Děti ve svých příbězích popisovaly čas například takto:

32A: „Byli jednou dva kluci.“

23B: „Byla jednou jedna holčička.“

18B: „A pak si se sebou hráli až do smrti.“

Dále prostor ve svých příbězích popisovaly například tímto způsobem:

22B: „*A ona ležela na trávě.*“

2B: „*Tak ona si chtěla lehnout na takový koberec.*“

Dítě by mělo ve své naraci **pojmenovat** alespoň jednu **postavu**. Například takto:

12A: „*Kluk kopl hrad.*“

7B: „*Tady si hraje holčička s panenkou.*“

Při **expozici, vstupu** do děje dítě uvádí první událost/skutečnost, která spouští další události. V příbězích děti uváděly tento komponent například takto:

2A: „*No oni si chtěli postavit věž z kostek.*“

16B: „*Holčička si hrála s panenkou.*“

Úlohou **problému, zápletky** je uvedení následující události, která způsobí problém. Tento komponent je v obou příbězích nejvíce obsáhlý. Děti zápletku v příbězích znázorňovaly například takto:

15A: „*Tady se stalo, že se jim to rozbořilo.*“

17B: „*A potom přišla jedna holčička a vzala ji panenku.*“

Zauzlení v těchto příbězích zahrnovaly konkrétní kroky, které holčička podnikla, aby získala panenku zpět. Aktivita/iniciace by měla vycházet od holčičky. V příběhu *Kostky* obrázková předloha viditelná není, kdežto v příběhu *Panenka* zauzlení viditelné je. Avšak v příbězích jsme našli pouze tyto dva zauzlení:

28B: „*A potom si šli někam půjčit tu panenku.*“

31B: „*Pak ta špinavá ji ukradla tu špinavou a ta druhá ta pláče a říká jí, ať ji to vrátí.*“

Předposledním komponentem narace je **řešení**. Dítě do příběhu zahrne konkrétní řešení/plán díky, kterému holčička získá panenku nebo chlapeček bude mít znovu postavený hrad. Patří zde například tyto příklady:

2A: „*Tak to ještě jednou postavili.*“

21B: „*Potom ji to zpátky dala, protože ji chtěla vyprat.*“

Posledním komponentem je **hodnocení, přímá řeč, perspektiva hovořícího**. Dítě do příběhu zahrnuje fráze nebo pojmenování, které vyjadřují perspektivu postavy (jak postava uvažuje, plánuje, hodnotí, prožívá události), včetně použití přímé řeči v příběhu. Příkladem může být například toto:

4A: „*A pak druhý chlapeček byl smutný.*“

17B: „*A potom se ta druhá holčička rozhodla, že ji tu panenku vrátí.*“

5.4.3 Existence přítomnosti postav

Při popisu postavy nás dále zajímalo, zda byly děti schopné ve svých vyprávěných příbězích identifikovat a pojmenovat postavy. Zjišťovali jsme, zda děti identifikují existenci všech postav v příběhu, zda je pojmenují a jak je pojmenují.

V příběhu *Kostky* vystupují dvě postavy. Postavy dvou dětí (dvou chlapečků). V tomto příběhu děti pojmenovaly postavy jako chlapečci. Jedno dítě v příběhu *Kostky* uvedlo, že jedna postava je holčička a druhá postava je kluk.

Na druhé obrázkové předloze v příběhu *Panenka* vystupují taktéž dvě postavy. Postavy dvou dětí (dvou holčiček). V tomto příběhu děti převážně pojmenovaly postavy jako holčičky. Jedno dítě v příběhu označilo postavu za maminku. Druhé dítě jednu z postav pojmenovalo jako pána.

Výskyt existence přítomnosti postav v naraci ve dvou produkováných příbězích

	KOSTKY	PANENKA
	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)
Identifikace postav	27 (84,37%)	32 (100%)
Pojmenování postav	17 (53,12%)	21 (65,62%)
Neidentifikace postav	5 (15,62%)	0 (0%)
Nepojmenování postav	10 (32%)	10 (32%)

Tab. 8: Výskyt existence přítomnosti postav

Z tabulky č. 8 vyplývá, že v příběhu *Kostky* identifikovalo postavu 27 dětí, pojmenovalo postavu pouze 17 dětí. Z toho 7 dětí pojmenovalo obě postavy a 10 dětí pojmenovalo pouze jednu postavu v příběhu. 5 dětí neidentifikovalo postavu vůbec a 10 dětí postavu nepojmenovalo.

V příběhu *Panenka* identifikovalo postavu všechny děti. 21 dětí, pojmenovalo postavu 21 dětí. Z toho 17 dětí pojmenovalo obě postavy a 4 děti pojmenovaly pouze jednu postavu v příběhu. Taktéž jak v příběhu *Kostky* 10 dětí v příběhu postavu nepojmenovaly.

Děti identifikovaly postavu v naraci takto:

1B: „Holčička měla panenku. Potom si lehla. A druhá holčička ji vzala.“

2A: „No oni si chtěli postavit věž z kostek.“

7A: „Pak on pláče, že mu to zboural.“

28A: „Tady je chlapeček, který chce si hrát. Nějaký chlapeček udělal ten domeček.“

29B: „Ona má panenku a ona nemá. Ona leží a ona neleží.“

Děti pojmenovávaly postavu v naraci takto:

12B: „Holčička měla panenku. A pak maminka ji vzala, panenku.“

22A: „Někdo jim to zboural. Ten chlapeček do toho kopl a pak už to bylo rozbité.“

28B: „Holčička si hraje s panenkou. A potom si ji položila a tahle holčička ji vzala, tu panenku.“

Děti neidentifikovaly postavu v příběhu například takto:

1A: „Hm. Stavěli věž. Pak ji zboural. Plakal. A stavěli ji. Postavili ji.“

10A: „Tady zničili to, hrad. A tady kopl do hradu. A tady se rozbrečel. A tady pak stavěli spolu. Tady.“

Děti nepojmenovávaly postavu v příběhu takto:

21A: „No on mu kopl do toho a lže, že to on nebyl. A dál plakal. Potom to stavěli.“

21B: „No ona měla novou panenku. Ona ležela. A ona ji to vzala a utíkala s ní. Ona brečela. Potom ji to zpátky dala, protože ji chtěla vyprat.“

5.4.4 Negativní a pozitivní emoce postav

Dále nás zajímalo, kolik dětí v příběhu identifikovalo negativní emoce, kolik pozitivní emoce, kolik obě emoce a kolik dětí neidentifikovalo emoce postav vůbec.

Jak můžeme přehledně vidět v tabulce, v příběhu *Kostky* negativní emoce ať už vnější, tak vnitřní identifikovalo 23 dětí, pozitivní emoce pojmenovalo pouze jedno dítě,

obě emoce v příběhu identifikovaly 2 děti a 6 dětí ve svých příbězích neuvedlo žádnou emoci.

V příběhu *Panenka* negativní emoce identifikovalo pouze 14 dětí, pozitivní emoce nepojmenovalo žádné dítě, obě emoce v příběhu identifikovaly 2 děti a až 16 dětí, což je polovina zkoumaných dětí ve svých příbězích neuvedlo žádnou emoci.

Děti negativní emoce postav ať už vnější, tak vnitřní v příběhu uváděly takto:

2B: „*Ale ona ji to vzala. Ona brečela. A pak si to půjčovali.*“

4A: „*A pak chlapeček ho zbořil. A pak druhý chlapeček byl smutný.*“

12A: „*Kluk kopl hrad. Ten kluk potom plakal.*“

Pozitivní emoci postavy pojmenovalo pouze jedno dítě, a to v příběhu *Kostky*:

11A: „*A bylo to zbořené. Se usmáli. A postaví to znovu.*“

Obě emoce jak negativní, tak pozitivní děti popisovaly ve svých příbězích takto:

16A: „*Chlapec si postavil. Radoval se. A pak mu to rozbořil. A pak začal plakat.*“

31A: „*Tady ta je šťastná, že má panenku, ale oblečení má v písku. Pak si lehne do písku a té druhé dá panenku. Pak ta špinavá ji ukradla tu špinavou a ta druhá ta pláče ...“*

11B: „*A pak ta druhá holčička plakala. A byla smutná. A pak si to půjčovali a byli šťastné.*“

31B: „*Tady ta je šťastná, že má panenku, ale oblečení má v písku. Pak si lehne do písku a té druhé dá panenku. Pak ta špinavá ji ukradla tu špinavou a ta druhá ta pláče.....“*

Příběhy bez emocí produkované dětmi vypadaly takto:

3A: „*Oni si navzájem pomáhají. No a chlapeček rozbil hrad. A tady si zase pomáhají.*“

19A: „*Začali stavět kostky. Rozsypali to. Postavili věž. Ten chlapec mu to asi zboural. Jo on mu to zboural. Ted' mu to pomáhá asi postavit.*“

9A: „*Zbořil se jim hrad. A potom do toho kopl chlapeček. Do toho hradu. A pak bylo to zbořené. A stavěli něco jiného.*“

32A: „*On se na něho dívá. A potom jde s ním skládat. A postaví potom hrad. A ted' mu ho zbořil a ten brečí. A to staví znovu.*“

Výskyt negativních a pozitivních emocí v naraci ve dvou produkovaných příbězích

	KOSTKY	PANENKA
	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)
Negativní emoce	23 (71,87%)	14 (43,75%)
Pozitivní emoce	1 (3,12%)	0 (0%)
Obě emoce	2 (6,25%)	2 (6,25%)
Bez emocí	6 (18,75%)	16 (50%)

Tab. 9: Výskyt negativních a pozitivních emocí v naraci

5.4.5 Vnější a vnitřní projev emocí postav

V následující oblasti výzkumu jsme se zaměřovali na to, jakým způsobem děti popisují emoce postav. Emoce jsme rozdělili na dvě oblasti. V první oblasti jsme se zabývali, jakým způsobem děti popisují vnitřní projev emocí postav, v druhé oblasti jsme zjišťovali, jakým způsobem děti popisují vnější projev emocí postav, který je vyvolaný určitými okolnostmi, situací.

Výskyt vnějších a vnitřních emocí postav ve dvou produkovaných příbězích

	KOSTKY	PANENKA
	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)
Vnější projev emocí	23 (71,87%)	13 (40,62%)
Vnitřní projev emocí	1 (3,12%)	1 (3,12%)
Vnitřní a vnější projev emocí	2 (6,25%)	2 (6,25%)
Bez projevu emocí	6 (18,75%)	16 (50%)

Tab. 10: Výskyt vnitřních a vnějších emocí postav

Jak můžeme vidět v tabulce č. 10, vnější projev emocí postav v příběhu *Kostky* identifikovalo 23 dětí, vnitřní projev emocí postav uvedlo pouze 1 dítě, vnitřní a vnější projev emocí v jednom příběhu popsaly 2 děti a 6 dětí v příběhu neuvedlo ani vnější ani vnitřní emoce postav.

V příběhu *Panenka*, vnější projev emocí postav popsalo 13 dětí, vnitřní projev emocí postav uvedlo taktéž pouze 1 dítě, vnitřní a vnější projev emocí v jednom příběhu popsaly taktéž 2 děti a až 16 dětí v příběhu neuvedlo ani vnější, ani vnitřní emoce postav.

Děti vnější projev emocí postav popisovaly ve svých příbězích například takto:

5A: „Ale jeden kluk to jako by zbořil. Takže ten druhý, který to postavil, brečel.“

16B: „A holčička druhá ji to vzala. A pak ji to ušpinila. A pak začala plakat.“

23A: „Byli jednou dva kluci. A ti chtěli postavit hrad, ale se jim zbořil a začali plakat.“

28B: „A potom šla za tou zlou holkou. A potom z toho plakala.“

Vnitřní projev emocí postav děti popisovaly ve svých příbězích například takto:

4A: „A pak chlapeček ho zbořil. A pak druhý chlapeček byl smutný.“

4B: „Ale pak ta druhá jednu tu panenku si vzala a někde utekla. A ta druhá byla smutná.“

Některé děti byly schopné v jednom příběhu popsat jak vnější, tak vnitřní emoce postav:

16A: „Chlapec si postavil. Radoval se. A pak mu to rozbořil. A pak začal plakat.“

31A: „Ten je šťastný. Ten se nekouká. Ten mu to chce zbořit. A tady ten pak plakal.“

11B: „A pak ta druhá holčička plakala. A byla smutná. A pak si to půjčovali a byli šťastné.“

31B: „Tady ta je šťastná, že má panenku, ale oblečení má v písku. Pak si lehne do písku a té druhé dá panenku. Pak ta špinavá ji ukradla tu špinavou a ta druhá ta pláče a říká jí, at' ji to vrátí. A pak zase šťastné obě.“

5.4.6 Vnitřní stavy postav

Výskyt vnitřních stavů postav ve dvou produkovaných příbězích

	KOSTKY	PANENKA
	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)
Percepce	1 (3,12%)	6 (18,75%)
Fyzický stav	0 (0%)	0 (0%)
Vědomí	0 (0%)	1 (3,12%)
Emoce	3 (9,37%)	3 (9,37%)
Slovesa myslí	5 (15,62%)	2 (6,25%)
Lingvistická slovesa/slovesa vyjadřující akt mluvení	0 (0%)	1 (3,12%)

Tab. 11: Výskyt vnitřních stavů postav

Dále jsme se chtěli podrobněji zaměřit pouze na vnitřní stavy postav, do kterých patří percepce, fyziologický stav, vědomí, emoce, slovesa myslí a lingvistická slovesa postavy v příběhu.

Percepce v příbězích děti popisovaly takto:

32A: „*On se na něho dívá.*“

8B: „*Tak, že tady je panenka a tady má šaty. Ona se dívá.*“

17B: „*A potom ta holčička vstala z deky a viděla druhou holčičku, jak utíká s panenkou.*“

18B: „*A pak jedna holčička tu panenku vzala. A ona pak to uvidělo a brečela.*“

19B: „*Jak ona si ležela, tak ona ji to vzala. Potom si ji všimla, že ji to vzala. A ona s ní utekla.*“

23B: „*Byla jednou jedna holčička a ta měla panenku. A potom šla s ní na procházku, tam uviděla pána, který ležel na zemi.*“

25B: „*Tady holčička si hrála s panenkou. A kluk se tam na ní koukal.*“

Fyzický stav postavy nepopsalo žádné dítě.

Vědomí postavy popsalo v příběhu *Panenka* jedno dítě a to takto:

12B: „*A pak jak se probudila, tak maminka ji vzala panenku.*“

Vnitřní emoce postav v příběhu byly dětmi popsány takto:

4A: „*A pak chlapec ho zbořil. A pak druhý chlapec byl smutný.*“

4B: „*Ale pak ta druhá jednu tu panenku si vzala a někde utekla. A ta druhá byla smutná.*“

11B: „*A pak ta druhá holčička plakala. A byla smutná. A pak si to půjčovali a byli šťastné.*“

16A: „*Chlapec si postavil. Radoval se.*“

31A: „*Ten druhý oni mají ty kostky rozkládané. Ten je šťastný.*“

31B: „*Tady ta je šťastná, že má panenku, ale oblečení má v písku.*“

Slovesa myslí postavy byla v příbězích uvedeny dětmi takto:

2A: „*No oni si chtěli postavit věž z kostek.*“

2B: „*Jedna holčička ona si chtěla hrát s panenkou. Ale tu druhou holčičku to zajímalo.*“

17A: „*A potom se rozhodl ten chlapec, že tomu druhému chlapečkovi pomůže postavit.*“

17B: „*A potom se ta druhá holčička rozhodla, že ji tu panenku vrátí.*“

28A: „*Tady je chlapec, který chce si hrát.*“

25A: „*Oni si chtěli postavit jednu věž.*“

26A: „*Jo, ten kluk zbořil hrad. A dál to museli stavět.*“

Lingvistické sloveso postavy uvedlo v příběhu pouze jedno dítě a to takto:

29B: „*Ona skáče po blátě a ona řve.*“

5.4.7 Výskyt dalších komponentů postav

Vyozorovali jsme také i jiné prvky v souvislosti s *Postavou*, které se v příbězích dětí vyskytovaly. Všimli jsme si, že některé děti zdůvodnili konání postav v příběhu, vyvozovali další konání postav a událostí nebo charakterizovali vlastnosti postavy ať už vnějšně (vzhled), tak vnitřně (vlastnosti).

Tabulka č. 12 zobrazuje přehled těchto prvků, které se vztahují ke komponentu *Postava*. Tabulka poskytuje přehled prvků vyskytujících se v příbězích produkované dětmi, společně s frekvencí výskytu a procentuálním vyjádřením.

Výskyt dalších komponentů narace ve dvou produkovaných příbězích

	KOSTKY	PANENKA
	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)
Zdůvodnění konání postav	4 (12%)	3 (9,37%)
Vyvodění dalších konání postav	25 (78,12%)	10 (31,25%)
Charakteristika postav	0 (0%)	5 15,62%

Tab. 12: Výskyt dalších komponentů narace

Následovně uvedeme ilustrační příklady prvků, které se v produkci dětí vyskytovaly. Zjistili jsme, že pouze 7 dětí v obou obrázkových příbězích zdůvodnily konání postav. Děti objasňovaly příčinu konání postav prostřednictvím spojky, *protože* a *že*. Pomocí ní děti popisovaly kauzální vztahy mezi konáním postavy a příčinou tohoto konání (Petrová, 2014). V příběhu *Kostky* se tento prvek vyskytl 4 krát a v příběhu *Panenka* se prvek vyskytl o jeden méně. Můžeme je pozorovat v následujících uvedených naracích:

6B: „*A pak holčička brečí, protože druhá holčička ukradla panenku.*“

7A: „*Pak on pláče, že mu to zboural.*“

7B: „*Tady holčička pláče, že ji to bere.*“

21B: „*Potom ji to zprátky dala, protože ji chtěla vyprat.*“

22A: „*A když do toho ten chlapeček kopl, tak on plakal, že mu to zbořil.*“

29A: „*On pláče, protože to kopl.*“

30A: „*Kostky. Nevím co. No, zboural, protože pláče.*“

Komponent *Řešení*, který patří mezi sedm základních komponentů narace, byl dále v příbězích dětí rozvíjen dalším popisem konání postav, které obrázkový příběh nezobrazuje. Děti následně další konání postav ve svých příbězích produkovaly takto:

1A: „Postavili ji.“

1B: „a pak se o ni podělily“

2A: „A měli dobrý nápad. Tak to ještě jednou postavili.“

2B: „A pak si to půjčovali.“

3A: „A tady si zase pomáhají.“

3B: „A dvě si půjčují.“

4A: „A zas si to rozložili. A zas si chtěli něco postavit.“

4B: „Ale pak zase tam přiběhla. A pak si zase obě spolu hrály s tou panenkou.“

5A: „A potom to jdou asi stavět spolu.“

5B: „A potom si s tou panenkou hrály spolu.“

7A: „A tu, že postaví to znova.“

8A: „A potom si tu z kostek a stavěli si něco společně.“

9A: „A stavěli něco jiného.“

10A: „A tady pak stavěli spolu. Tady.“

11A: „A postaví to znovu.“

11B: „A pak si to půjčovaly a byly šťastné.“

12A: „A pak ho zase postavili.“

15A: „A tady to chtěli postavit.“

16A: „A pak se mu omluvil.“

16B: „A pak se mu omluvil.“

17A: „A potom se rozhodl ten chlapec, že tomu druhému chlapecovi pomůže postavit.“

18A: „A pak zase stavěli nový.“

18B: „A pak si se sebou hrály, až do smrti.“

19A: „Ted' mu to pomáhá asi postavit.“

21A: „Potom to stavěli“

21B: „Potom ji to zpátky dala, protože ji chtěla vyprat.“

22A: „A pak to zase znovu stavěli.“

23A: „A potom postavili něco.“

24A: „A pak stavěli znovu.“

25A: „A pak si každý spolu pomohli.“

25B: „A pak se rozdělily spolu“

26A: „A dál to museli stavět.“

28A: „A potom si s ním musí udělat ten nový domeček.“

29A: „A pak to znova stavěli.“

32A: „A to staví znovu.“

Charakteristiku postav jsme dále rozdělili na dvě odvětví, a to na vnější charakteristiku a vnitřní charakteristiku. Vnější (vzhled, co má oblečené apod.) charakteristiku postavy vykreslily pouze 4 děti, a to pouze v příběhu *Panenka*. Vnitřní (jaká postava je) charakteristiku vykreslilo jenom jedno dítě, a to v příběhu opět *Panenka*. Děti vnější charakteristiku postav ve svých příbězích ilustrovaly takto:

9B: „A pak si předávali tu malou holčičku.“ (Panenku dítě vnímalo jako třetí postavu.)

14B: „Že si sundala šaty.“

26B: „A pak si ta holka sundala tilko.“

31B: „Pak ta špinavá ji ukradla tu špinavou...“

Pouze jedna vnitřní charakteristika postavy byla popsána takto:

28B: „A potom šla za tou zlou holkou.“

5.4.8 Rozbor neverbální komunikace z audiozáznamu

Neverbální komunikace je uskutečňována pomocí gest, jakožto přímého vyjádření emocí, dále pomocí postoje, vzdálenosti, mimikou, ale také oblečením apod. Neverbální komunikace může být použita samostatně, ale také jako doprovodná součást dokreslující verbální komunikaci (Klenková, J., 2006).

Neverbální komunikace nabývá několika forem:

- haptika
- proxemika
- posturika
- gestika
- mimika
- vizika (Pávková, 2014).

Dětská řeč těla je na rozdíl od dospělých snadněji čitelná, interpretovatelná, a to zejména díky většímu tonu svalů v obličeji. Příkladem může být typicky lež, při které si dítě často nevědomě přiloží ruce na svá ústa, což činí řeč těla nápadnější (Peasovi, A. a B., 2008).

Haptika, tj. komunikace prostřednictvím doteků, je považována za poměrně primitivní formu komunikace, neboť ji můžeme pozorovat nejen u dětí, resp. lidí, ale i u zvířat. Dotyků existuje mnoho, typicky se jedná o pohlazení, objetí, potřesení rukou, odstrčení, vedení za ruce apod. (Gavora, 2005, s. 109) Vizika, tj. komunikace pomocí očního kontaktu, může předávat širokou škálu informací. S ohledem na formu prováděného výzkumu nebyla haptika ani vizika u dětí zaznamenána, resp. blíže analyzována a rozebírána.

Proxemika, tj. komunikace určená pomocí vzdálenosti mezi osobami, které mezi sebou komunikují, probíhá typicky v horizontálním a vertikálním směru. Vzdálenost je pak přímo úměrná vzájemným sympatiím mezi těmito osobami (Mikulaščík, 2003, s. 129). V rámci prováděného výzkumu se děti nacházely v tzv. intimní vzdálenosti, tj. v zóně mezi 0-45cm (Mikulaščík, 2003, s. 129), která je typická pro vztahy s lidmi, kteří jsou nám nejbližší – partner, rodiče, děti, přátelé (Jelínek, Pořízková, 2015, s. 63).

Gestika, tj. komunikace prostřednictvím pohybů rukou, je v komunikaci dětí významně zastoupena a může nám zrcadlit nejen emoční stav, ale také znalosti a proces dětského myšlení (Sneddon-Doherty, 2005). Nejčastěji zastoupeným gestem bylo ošívání se, doteky okolních předmětů (stůl, židle), doteků vlastního oblečení, ukazování na předložené obrázky. Šlo o gesta, která jsou typická pro situace, kdy je dítě nervózní nebo v napětí.

Posturika, tj. komunikace prostřednictvím držení těla, polohy, popř. náklonu rukou, nohou, těla jako celku nebo také hlavy (Mikulaščík, 2003, s. 127). Podle P. Černého můžeme rozlišovat dva základní typy držení těla, a to Naléhavost a Relaxaci. Rozborem audiovizuálních záznamů bylo zjištěno, že jsou obě tyto formy v jisté míře zastoupeny

u všech dětí. U většiny dětí převládala Naléhavost, tzn. dítě bylo v předklonu, blízko předložených obrázků a se soustředěným pohledem, stejně tak se u většiny dětí (avšak v odlišné míře) v průběhu vyprávění vyskytla forma Relaxace, kdy se děti otáčely na bok, vnímaly okolí, chvíli byly v záklonu a při soustředěné interakci se opětovně vracely do naléhavého držení těla.

Mimika, tj. komunikace pomocí výrazů v obličeji, napomáhá nejen v odhalování informací o emočním stavu dítěte, ale mohou být užitečné v rozpoznávání lhaní, spokojenosti, smutku, překvapení, soustředění nebo strachu (Sneddon Doherty, 2005). U dětí při vyprávění příběhu bylo z jejich tváří nejčastěji možno vysledovat soustředění, snahu splnit úkol a radost/spokojenost při obdržení pochvaly.

5.4.9 Popis postavy vzhledem k pohlaví dítěte

Cílem analýzy popisu vzhledem k pohlaví dítěte je potvrzení, popř. vyvrácení předpokladu, že mezi dívkami a chlapci v předškolním věku nepozorujeme významnější rozdíly při identifikování postavy a jejích charakteristických rysů v rámci vyprávěného příběhu.

Popis postavy vzhledem k pohlaví dítěte v příběhu Panenka

	CHLAPEC	DÍVKA
	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)
Identifikace postav	21 (100%)	11 (100%)
Pojmenování postav	14	7 (63,6%)
Neidentifikace postav	0 (0%)	0 (0%)
Nepojmenování postav	7 (32%)	3 (27%)
Negativní emoce	9 (42,8%)	5 (45,5%)
Pozitivní emoce	0 (0%)	0 (0%)
Percepce	2 (9%)	4 (36%)
Fyzický stav	0 (0%)	0 (0%)
Vědomí	0 (0%)	1 (4%)
Emoce	1 (4,7%)	2 (18%)

Tab. 13: Postava vzhledem k pohlaví dítěte v příběhu Panenka

Popis postavy vzhledem k pohlaví dítěte v příběhu *Kostky*

	CHLAPEC	DÍVKA
	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)	Frekvence výskytu komponentů (procentuální vyjádření)
Identifikace postav	18 (85,7%)	9 (81,8%)
Pojmenování postav	12 (57%)	5 (45%)
Neidentifikace postav	4 (19%)	1 (4%)
Nepojmenování postav	7 (32%)	3 (27%)
Negativní emoce	15 (71,87%)	8 (72,7%)
Pozitivní emoce	0 (0%)	1 (4%)
Percepce	1 (4%)	0 (0%)
Fyzický stav	0 (0%)	0 (0%)
Vědomí	0 (0%)	0 (0%)
Emoce	0 (0%)	3 (27%)

Tab. 14: Postava vzhledem k pohlaví dítěte v příběhu *Kostky*

V příběhu *Panenka* identifikovalo postavu všechny děti, tj. 21 chlapců a 11 dívek. 21 dětí, konkrétně 14 chlapců a 7 dívek dokázalo postavu pojmenovat. Obdobně jak tomu bylo v příběhu *Kostky* 10 dětí v příběhu postavu nepojmenovalo.

Z tabulky č. 14 vyplývá, že v příběhu *Kostky* identifikovalo postavu 27 dětí, z toho 18 chlapců a 9 dívek. Pojmenovat postavu dokázalo pouze 17 dětí, z toho 12 chlapců a 5 dívek. 5 dětí, konkrétně 4 chlapci a 1 dívka, neidentifikovalo postavu vůbec a 10 dětí, respektive 7 chlapců a 3 dívky postavu nepojmenovalo.

Porovnáním jednotlivých výsledků nelze než dospět k závěru, že mezi chlapci a dívkami není zásadní rozdíl s ohledem na jejich schopnost identifikace postavy, jejich vnitřních a vnějších stavů nebo charakteristických rysů.

5.5 Analýza dat z rozhovoru s rodiči

Druhá část výzkumu byla provedena pomocí rozhovorů s rodiči dětí účastnících se první části výzkumu. Celkem bylo vybráno 10 rodičů, z toho 5 rodičů těch dětí, které

neidentifikovali nebo nepojmenovali postavu v příběhu, nepopsali emoce postavy, nezdůvodnili konání postavy, nevyvodili další konání postavy nebo necharakterizovali postavu a 5 rodičů dětí, které ve svých vyprávěných příbězích identifikovali, pojmenovali postavu, pojmenovali emoce postav, zdůvodnily konání postavy, vyvodili další konání postavy a charakterizovali postavu. Tři z vybraných rodičů s rozhovorem nesouhlasili, byli proto ve vzorku nahrazeni rodičem dalšího nejbližší vhodného dítěte pro provedení analýzy. Vybraní rodiče odpovídali na 15 předem určených otázek za účelem zjištění, zda má čtení v rodině vliv na narační schopnosti dítěte v předškolním věku.

Vybráno bylo 10 rodičů dětí dle níže zvolených parametrů:

- rodičů dětí, u kterých byly vyhodnoceny nižší narativní schopnosti (3, 13, 14, 30, 20), bohužel ne všichni rodiče souhlasili s rozhovorem, takže bylo nutno rodiče dětí čísel 30 a 20 nahradit čísly 27 a 29.
- rodičů dětí, u kterých byly vyhodnoceny vyšší narativní (4, 5, 17, 28, 31), bohužel jeden rodič rozhovor odmítl, takže jsem musela nahradit 5 číslem 2.

Po přepisu 10 provedených rozhovorů do textové podoby byl vytvořen seznam kódů, který byl následně kategorizován. S ohledem na předem zvolenou hlavní výzkumnou otázku, společně s dvěma dílčími výzkumnými otázkami, bylo možné získaná data podřadit pod pět hlavních kategorií, které budou v závěrečném shrnutí interpretovány za účelem vytvoření doporučení aplikovatelných na praxi v mateřské škole.

DÍTĚ	3	13	14	27	29
dětské knihy v domácnosti	ano	ano, klasické	ano, klasické	ano, leporela a pohádkové	ano, vícero druhů
četnost čtení	různě, spíše méně	každý den	různě, méně než týdně	pravidelně, téměř denně	pravidelně, téměř denně
délka čtení	15 min	10 min	neuveďeno	10 min	15 min
zájem o četbu	ano	ano	ano	ano	ano
zapojení do četby	spíše ne	otázkami proč?	otázkami proč?	otázkami v průběhu	otázky v průběhu
tvorba vlastního příběhu	ano, někdy	spíše ne, ale snaží se	spíše ne	spíše ne	ano

Tab. 15: Analýza rozhovoru s rodiči dětí s nižšími narativními schopnostmi

DÍTĚ	4	2	17	28	31
knihy v domácnosti	ano, vlastní knihovna	ano, velké množství	ano, v knihovně	ano, větší množství	ano, větší množství
četnost čtení	alespoň 1x týdně	2x týdně	pravidelně, téměř denně	pravidelně, každý večer	téměř denně
délka čtení	neuveдено	30 min	neuveдено	30 minut	neuveдено
zájem o četbu	spíše ne	spíš ne	ano	ano	spíše ne
zapojení do četby	ano	ano, zejména do děje	ano, popisuje děj i postavy	ano, otázkami i popisuje děj	spíše ne
tvorba vlastního příběhu	ano	ano, běžně	ano, běžně	ano, běžně	spíše ne

Tab. 16: Analýza rozhovoru s rodiči dětí s vyššími narativními schopnostmi

Z provedené analýzy je zřejmé, že je čtení knih běžnou součástí života dětí v období předškolního věku. Obecně by se dalo říct, že délka, četnost nebo množství knih v domácnosti nemají na rozvoj předčtenářské gramotnosti výraznější vliv. Co ale naopak vliv prokazatelně má, je podpora zapojování dětí do příběhu, ať už pomocí otázek směřujících k vlastnímu převyprávění prezentovaného příběhu, nebo otázek směřujících k popisu jednotlivých postav. Otázky typu „Proč se něco děje?“ jsou pro děti předškolního zcela běžné. Provedenými zjištěními je však ale zřejmé, že bez hlubšího propojení těchto otázek s příběhem, však tyto otázky výraznějšímu rozvoji dítěte nepřispívají. Rovněž nám z provedeného výzkumu vyplynulo, že existuje spojitost mezi tvorbou vlastního příběhu a narativními schopnostmi. Děti, které se pravidelně samy pokoušejí vyprávět příběhy, popř. tyto příběhy přímo samy tvoří, vykazovaly ve výzkumu vyšší narativní schopnosti oproti dětem, které k tvorbě vlastních příběhu vedeny nejsou, resp. není u nich tato tvorba rozvíjena.

6 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ

V této části diplomové práce bude provedeno shrnutí jednotlivých zjištění, které jsem prezentovala v předchozí kapitole. Nejprve bude zodpovězena hlavní otázka a následně jednotlivé dílčí výzkumné otázky, které byly stanoveny před provedením samotného výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka: Jaký vliv má ilustrovaná předloha na rozvoj narativních schopností dětí v předškolním vzdělávání?

Obecně ilustrovaná předloha pobízí děti k samotnému vyprávění příběhu. Jednotlivé sekvence obrázků děti motivují a jsou jim jakousi oporou při vyprávění. Obrázky dítěti ukazují směr, kterým se mají při vyprávění vydat.

Ilustrované předlohy zobrazují úvod, zápletku, vyvrcholení, zvrát, rozuzlení a závěr příběhu. Pokud nějaký z uvedených částí příběhu chybí, děti se snaží komponent slovně doplnit tak, aby celý příběh dával smysl. Děti tím, tak ještě více rozvíjí své narativní schopnosti. Přemýšlí, jak asi příběh bude pokračovat nebo jaký asi bude závěr.

V příběhu *Kostky* se nevyskytuje zauzlení a řešení a v příběhu *Panenka* se nevyskytuje pouze řešení. Děti měly snahu komponenty slovně doplnit, přestože se na obrázku nevyskytovaly. Je proto velmi důležité promyslet sekvence obrázků tak, aby děti, co nejvíce rozvíjely, a aby nepopisovaly pouze stroze to, co vidí na obrázcích.

První dílčí otázka: Jak charakter ilustrované předlohy ovlivňuje vykreslení prožívání postavy v rámci vyprávěného příběhu?

Výše uvedené závěry ovlivňují rovněž zodpovězení první dílčí otázky. Vyšší frekvence výskytu narativního komponentu vede k většímu porozumění postavy, její přesnější identifikaci, lepší charakterizaci emocí, a dítě je schopné případně vyvozovat a předvídat další chování postavy.

Je-li na obrázku vyobrazena konkrétní emoce, se kterou je dítě schopné se ztotožnit (jako je tomu v případě příběhu *Kostky*, kde chlapec pláče), je následně úspěšnější ve vykreslení prožívání postavy v rámci vyprávěného příběhu.

Zjištění lze demonstrovat právě na příběhu *Kostky*, v rámci kterého bylo přes 70% dětí schopno identifikovat vnější projev emocí, zatímco v příběhu *Panenka*, 50% dětí nevypozorovalo žádnou emoci, a 40% dětí bylo schopno identifikovat pouze její vnější projev.

Druhá dílčí otázka: Jak ovlivňuje různě podnětné gramotné prostředí popis představ u dětí?

Rodinné prostředí má nezastupitelný vliv na celkový rozvoj dítěte. Podnětné prostředí rozvíjející předčtenářskou gramotnost, ve kterém dítě vyrůstá, působí především na jeho celkový řečový rozvoj, slovní zásobu, paměť, ale také na fantazii a představivost.

Srovnáním dat z rozhovoru s daty z audiovizuální nahrávky nám vyšlo, že délka, četnost nebo množství knih v domácnosti nemají na rozvoj předčtenářské gramotnosti výraznější vliv. Co ale naopak vliv prokazatelně má, je míra, s jakou je zapojování dětí do příběhu podporováno a rozvíjeno, a to ať už pomocí otázek směřujících k vlastnímu převyprávění prezentovaného příběhu, nebo pomocí otázek vedoucích k vytváření základních charakteristik jednotlivých postav (vnějších i vnitřních). Děti, které byli v tomto výzkumu zařazeni do skupiny dětí s nižšími narativními schopnostmi, sdílely projev zájmu o příběh formou otázek typu „Proč se něco děje?“. Je ale důležité neopomíjet skutečnost, že tento druh otázek, naprosto běžně užívaných u dětí předškolního věku, bez hlubšího propojení s příběhem výraznějšímu rozvoji dítěte nepřispěje.

Rovněž nám z provedeného výzkumu vyplynulo, že existuje spojitost mezi tvorbou vlastního příběhu a narativními schopnostmi. Děti, které se pravidelně samy pokoušejí vyprávět příběhy, popř. tyto příběhy přímo samy tvoří, vykazovaly ve výzkumu vyšší úspěšnost v projevu narativních schopností oproti těm dětem, které k tvorbě vlastních příběhu vedeny nejsou, resp. není u nich tato tvorba rozvíjena.

6.1 Doporučení pro praxi v MŠ

1. Zařazení knih do vzdělávacího procesu

Z rozhovorů s rodiči bylo zjištěno, že nejčastější komplikací, se kterou se při podpoře dětí v zájmu o knihy potýkají, jsou jejich časové možnosti. Všeobecně rodiče přikládají velký význam čtení knih v rámci předškolního vzdělávání, nicméně ne vždy se nacházejí v takových podmínkách, aby mohli u svých dětí jejich předčtenářské schopnosti dostatečně rozvíjet. Jako další limitaci rodiče často uvádějí nemožnost delšího udržení pozornosti dítěte. Na základě uvedeného je zřejmé, že zařazení knih do vzdělávacího procesu právě v rámci prostředí mateřských škol bude pro některé z dětí prakticky jedinou možností, jak se budou moci ve své čtenářské pregramotnosti rozvíjet. Jak již bylo

prezentováno v teoretické části této diplomové práce, práce s knihami napomáhá rozvoji nejen vnitřní motivace dítěte, ale pomáhá budovat i pozitivní vztah k psané řeči.

Doporučila bych proto zavedení jednoho místa, kde budou v mateřské škole dětské knihy uloženy. Dále bych v rámci dne doporučila volit takové aktivity, které v dětech vzbudí jak zájem právě o práci s knihami, ale hlavně naučí děti, že si i samy mohou knihu z této „knihovny“ půjčit a prozkoumat.

Pro úplnost bych své zjištění doplnila odkazem na další výzkumy, konkrétně výzkum J. Kropáčkové, R. Wildové a A. Kucharské (2014) a výzkum R. Smíškové (2013), které se rozvojem čtenářské pregramotnosti zabývaly a dospěly k obdobným závěrům.

2. Výběr vhodných edukačních materiálů

Z provedeného výzkumu jednoznačně vyplynulo, že obrázky v knihách děti často vedou k tomu, aby si příběh snadněji připomenuly a byly ho schopné svými slovy převyprávět, ale také častokrát slouží jako podklad pro tvorbu vlastních originálních příběhů. Doporučila bych proto výběr takových knih, u kterých převládá obrázková část, nicméně zde nechybí ani textová, kterou by učitelky využily k tomu, aby knihu dítěti představily. Pokud se dítě ke knize později vrátí, snadněji si vybaví již jednou přednesený příběh, který se stane odrazovým můstkem právě pro tvorbu vlastního příběhu při pozorování okolních ilustrací.

Z osobní praxe rovněž vím, že zapojování sekvencí obrázku do vzdělávacího procesu v mateřských školách je pedagogy prakticky nevyužíváno. Většinou jsem se setkala se zapojováním jednoho obrázku, s jehož popisem děti nemají problém, a jejich narativní schopnosti tak ve větší míře rozvíjet nemohou. Užití sekvence obrázků bylo pro rozvoj narativních schopností daleko vhodnější. Doporučila bych proto právě častější využívání několika obrázků tvořících, byť jednoduchý a snadno interpretovatelný, příběh, kdy je dítě vedeno nejen k prostému popisu toho, co se na jednotlivých obrázcích děje, ale je rozvíjena také schopnost informace mezi sebou propojovat, dávat je do souvislostí, a tvořit tak vlastní příběh.

3. Rozvoj dítěte v oblasti vlastní tvorby příběhu

V závěrečné části bych s ohledem na provedený výzkum ráda zdůraznila, že četnost ani délka čtení nemusí být stěžejním faktorem v rozvoji předčtenářské gramotnosti. Co se naopak ukázalo jako významným prvkem, je právě podpora rozvoje dítěte v tvorbě vlastních příběhů. Doporučila bych proto pedagogům při zařazování knih do edukačního

procesu neopomíjet ani interakci dítěte s přednášeným příběhem. Odpovědi na otázky „proč se něco děje“ jsou jistě důležité, nicméně je potřeba dbát na to, jestli dítě skutečně rozumí tomu, na co se ptá a zda odpověď na položenou otázku vnímá, resp. má pro něj jistý přínos. Zvolí-li dítě v průběhu čtení tento druh otázky, pro jeho rozvoj by bylo vhodnější, před pouhým zodpovězením otázky dát dítěti prostor, aby o své otázce přemýšlelo, samo navrhlo odpověď nebo sdělilo nějakou vlastní zkušenost či zážitek, který jim lépe pomůže porozumět příběhu nebo obrázku.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou čtenářské pregramotnosti u dětí v období předškolního věku. Na důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti bylo v této práci mnohokrát poukazováno, a to jak v části teoretické, tak i v rámci výsledků získaných realizací kvalitativního výzkumu.

Cílem teoretické části bylo vysvětlit úlohu narativních schopností při rozvoji čtenářské pregramotnosti a objasnění komplexnosti příběhu. V práci je proto proveden detailní rozbor literatury zabývající se právě touto oblastí, dále jsou prezentovány poznatky o stěžejních pojmech, jako je narativ, ilustrovaná předloha nebo postava v příběhu. Rozsáhlá teoretická část diplomové práce čtenáři poskytuje dostatečně podrobný exkurz do řešené problematiky a splňuje tak stanovený cíl.

Cílem praktické části bylo zjistit, jakou podobu má popis postavy v příběhu vyprávěného dětmi, dále popsat rozdíl v charakteristice postavy v závislosti od použité obrázkové předlohy a konečně popsat rozdíly v popisu představ u dětí z různého podnětného gramotného prostředí. Pomocí kvalitativního výzkumu byla získána požadovaná data, která byla následně podrobně analyzována a v souvislosti s údaji získanými prostřednictvím rozhovoru s vybranými rodiči posloužila jako základ pro tvorbu několika doporučení uplatnitelných v praxi.

Věřím, že do budoucna tato práce najde využití jednak jako souhrnný teoretický materiál z oblasti zkoumání narativních schopností dětí předškolního věku, ale bude také inspirací v jejím praktickém užití nejen mezi pedagogy v prostředí mateřských škol, ale hlavně pro rodiče, kteří v aktuální situaci roli pedagogů častokrát zastupují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Alidoost Y., Tabatabaei S., & Bakhtavand M. (2014). The Effect of Picture Story in Creating Textual Coherence in Narrative Genre. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 259-365.
2. Bartošová, M. (2013). *Vyprávění a jeho grafický doprovod v předškolním věku* (Bakalářská práce). Dostupná z <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/106518/>>.
3. Bednářová, J. (2011). *Diagnostika dětí předškolního věku*. Brno: Computer Press.
4. Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
5. Bryx, J. A. (2011). Historyjka obrazkowa jako środek aktywizujący rozwój leksykalny i rozumienie treści u dzieci siedmioletnich, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 1(20), 199-208.
6. Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou?*. Praha: Portál.
7. Fořt, B. (2008). *Literární postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.
8. Franke, L. (Ed.). (2015). What Did You Do at School Today?. Dostupné z [http://web.teachtown.com/wpcontent/uploads/2015/11/Whitepaper_WhatDidYouDoAtSchool\(2020\).pdf](http://web.teachtown.com/wpcontent/uploads/2015/11/Whitepaper_WhatDidYouDoAtSchool(2020).pdf)
9. Frolkovičová, J. (2012). *Vývin naratívnych schopností detí predškolského veku a možnosti ich stimulácie v kontexte jazykovej gramotnosti* (Rigorózní práce). Dostupná z <<https://opac.crzp.sk/?fn=docviewChild000672E2>>.
10. Halamová, M. (2013). *Porovnanie naratívnej schopnosti monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku* (Diplomová práce). Dostupná z <<https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=25B95477D9A3B8EFB9A7B8723671&seo=CRZP-detail-kniha>>.
11. <http://przedszkole134.pl/terapia-pedagogiczna/> (cit. 26. 8. 2020)
12. Chatman, S. (2008). *Příběh a diskurz: Narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host.
13. Chrz, V. (2002). Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 52(1), 59-75.

14. Jechová, Š. (2014). *Pohádky k povídání*. Olomouc: Rubico.
15. Jechová, Š. (2019). *Příběhy k povídání aneb Jak se zbavit trápení*. Olomouc: Rubico.
16. Kanellou, M., Korvesi, E., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti V., & Papaioannou, S. (2016). Narrative skills in preschool and first grade children. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 35-67.
17. Kapalková, S., & Vencelová, L. (2016) Vývin jazykových schopností dětí v předškolním a mladším školském věku. In A. Kerekrétiiová, M. Frič, S. Kapalková, V. Lechta, J. Marková, V. Miššíková, D. Ostatníková, & L. Vencelová, *Logopedická propedeutika* (s. 145-158). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
18. Kesselová, J. (2013). Syntax narativ dětí předškolního věku. *Studie aplikované lingvistiky*, 4(2), 19-37.
19. Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
20. Klimeš, J. (2015). *Hledání významu v umělecké literární ilustraci*. Brno: Press.
21. Krajčířová, K. (2016). *Analýza makrostruktury a mikrostruktury v rozprávání dětí v prvom a druhom ročníku základnej školy* (Diplomová práce). Dostupná z <<https://opac.crzp.sk/?fn=docviewChild0002423B>>.
22. Kružíková, L. (2019). *Rozvoj naratívnych schopností u předškolních dětí s vývojovou dysfázií* (Diplomová práce). Dostupná z <<https://is.muni.cz/th/ytm61/>>.
23. Kubíček, T., Hrabal, J., & Bílek, P. A. (2013). *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin.
24. Kutálová, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.
25. Lowe, V. (2007). *Stories, Pictures and Reality: Two Children Tell*. London: Routledge.
26. Majcher, J., & Sobolewska, A. (2009). Rozwijanie mowy powiązanej dziecka. *Scenariusz warsztatów dla nauczycieli*. 1(10), 18 -20.
27. Marková, L. (2014). *Mapovanie naratívnych schopností u 5-7 ročných bilingválnych detí* (Rigorózní práce). Dostupná z <<https://opac.crzp.sk/?fn=docviewChild0005B926>>.

28. Milčák, P. (2006). *Postava a jej kompetencie v rozprávkovom texte*. Levoča: Modrý Peter.
29. Mlčochová, M. (2016). *Povídám, povídám pohádku*. Praha: Portál.
30. Müller, R., & Šidák, P. (2012). *Slovník novější literární teorie*. Praha: Academia.
31. Navrátilová, H. (2018). *Literatura pro děti*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
32. Nicolopoulou, A. (2008). Rethinking character representation and Its Development in Children's Narratives. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, & Ş. Özçalişkan, *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language* (s. 241-251). New York: Taylor & Francis.
33. Orišková, Z. (2020). *Vykreslovanie postavy v príbehoch rozprávaných deťmi predškolského veku* (Bakalárská práca). Dostupná z <<https://opac.crzp.sk/?fn=docviewChild00001B06>>.
34. Petrová, Z. (2017). Naratívne schopnosti. In O. Zápotočná & Z. Petrová (Eds.) *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*, (pp. 55-78). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
35. Propp V. J. (2008). *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H&H.
36. Pyšná, A., & Kapalková S. (2012). Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6 - 7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. *Jazyk a kultúra*, 3(10), 1-13.
37. Shapiro. R. L, & Hudson. A. J. (1991). *Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Yung Children's Picture-Elicited Narratives*, 27(6), 960-974.
38. Scholes, R., & Kellogg R. (2002). *Povaha vyprávění*. Brno: Host.
39. Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada Publishing.
40. Stehlíková, B. (1984). *Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros.
41. Szentesiová, L. (2017). Postava v rozprávke a jej hodnotové pôsobenie na detského čitateľa. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 1(1), 21-35.
42. Šťastná, Š. (2019). *Dítě v předškolním věku a příběh*. (Diplomová práce). Dostupné z <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/199592/>>.

43. Švaříček, R. & Šedřová. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
44. Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco...: Jak si děti osvojují příběhy*. Příbrami: Paseka.
45. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
46. Venghová, P. (2015). *Ilustrace a text v knihách pro děti a mládež* (Diplomová práce). Dostupná z <https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/15020/DP.petra.venghova.pdf?sequence=1>.
47. Vlašín, V., a kol. (1984). *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel
48. Zajacová, S. (2005). Narácia detí predškolskeho veku. In Sičáková L., & Liptáková, L., *Slovo o slove*, roč. 11 (s. 73-83). Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Dostupné z <http://www.unipo.sk/public/media/11314/Slovo%20o%20slove%2011%20-%202005.pdf>
49. Zyzik, E. (2011). Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomagania. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 1(20), 113-135.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CPS	– Celkový počet slov
CPV	– Celkový počet výpovědí
MŠ	– Mateřská škola
RVP PV	– Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SV	– Struktura vět
TTR	– Míra lexikální diverzity

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek A.....	95
Obrázek B.....	95

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Šest základních komponentů příběhu	23
Tab. 2 : Dělení spojek podle funkcí	26
Tab. 3: Základní komponenty narace	26
Tab. 4: Epizodické komponenty narace	27
Tab. 5: Stavby postav vyskytujících se v příbězích	41
Tab. 6: Celkový počet slov a počet jedinečných slov ve dvou naracích	60
Tab. 7: Výskyt sledovaných komponentů narace.....	62
Tab. 8: Výskyt existence přítomnosti postav	64
Tab. 9: Výskyt negativních a pozitivních emocí v naraci	67
Tab. 10: Výskyt vnitřních a vnějších emocí postav	67
Tab. 11: Výskyt vnitřních stavů postav.....	69
Tab. 12: Výskyt dalších komponentů narace	71
Tab. 13: Postava vzhledem k pohlaví dítěte v příběhu Panenka	75
Tab. 14: Postava vzhledem k pohlaví dítěte v příběhu Kostky	76
Tab. 15: Analýza rozhovoru s rodiči dětí s nižšími narativními schopnostmi	77
Tab. 16: Analýza rozhovoru s rodiči dětí s vyššími narativními schopnostmi	78

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Informační souhlas pro ředitele a učitelé mateřské školy	92
PŘÍLOHA P II: Informační souhlas pro rodiče	93
PŘÍLOHA P III: Rozhovor s rodiči	94
PŘÍLOHA P IV: Obrázkové sekvence dvou příběhů.....	95
PŘÍLOHA P V: Písemně zpracované příběhy dětí z audiozáznamu	96
PŘÍLOHA P VI: Transkripce rozhovorů s rodiči.....	103

PŘÍLOHA P I: Informační souhlas pro ředitele a učitelé mateřské školy

V Mostech u Jablunkova dne 5. 11. 2020.

Vážená paní ředitelko, Vážené paní učitelky,

mé jméno je Lucie Suszková a jsem učitelka v mateřské školy v Jablunkově. V současné době studuji na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, navazující magisterské studium, obor Předškolní pedagogika, jehož součástí je zpracování diplomové práce.

Tato diplomová práce nese název *Význam ilustrované předlohy při vykreslování prožívání postavy při vyprávění příběhu*. Práce bude zaměřena na zjišťování narativních schopností dětí pomoci obrázkových příběhů.

V rámci praktické části diplomové práce hledám děti, které jsou v mateřské škole poslední rok před nástupem na základní školu. Tedy děti ve věku 5 až 6 let, s nimiž provádím krátkou 10 minutovou audionahrávku, kde děti mají za úkol vyprávět dva příběhy pomoci dvou typů obrázkových sekvencí.

V diplomové práci nebudou jména dětí uvedeny, děti dostanou přidělen specifický kód, jenž bude obsahovat pouze informaci o pohlaví a o věku v měsících. Pouze, co pro výzkum potřebuji je Váš souhlas a třídu, kde bych při práci s dětmi nebyla nijak rušena.

Předem Vám velmi děkuji za spolupráci.

V případě potřeby mě prosím, kontaktujte na email: lucasuszkova@seznam.cz.

S pozdravem

lic. Lucie Suszková

PŘÍLOHA P II: Informační souhlas pro rodiče

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o pomoc při získávání dat pro mou diplomovou práci na téma *Význam ilustrované předlohy při vykreslování prožívání postavy při vyprávění příběhu..* V rámci diplomové práce sbírám krátké anonymní videonahrávky, na kterých děti vyprávějí dva příběhy podle dvou typů obrázkových sekvencí. Videonahrávky budu poté následně analyzovat.

Pokud podepíšete souhlas nahrávky, Vaše dítě bude nahrané na videozáznam. Vše bude vyhodnocováno anonymně. Každé dítě během vyhodnocování videonahrávky dostane identifikační číslo, pod kterým bude evidováno pouze pořadové číslo dítěte. Takto zpracované údaje budou použity také při zpracovávání praktické části diplomové práce.

Tímto se já, studentka lic. Lucie Suszková, zavazuji, že nepoužiji žádný osobní údaj Vašeho dítěte.

Předem Vám velmi děkuji za spolupráci.

V případě otázek mne prosím, kontaktujte na této adrese: luckasuszkova@seznam.cz.

S pozdravem

lic. Lucie Suszková,

studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogika, Univerzita Tomáše Bati, Zlín.

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

• Souhlasím/nesouhlasím* s uskutečněním videonahrávky mého dítěte

....., narozeného dne: za účelem realizování diplomové práce.

• Souhlasím/nesouhlasím*, aby se části videonahrávky použily při prezentaci výsledků průzkumu.

* Nehodící se prosím, škrtněte.

.....

.....

místo a datum

podpis zákonného zástupce dítěte

PŘÍLOHA P III: Rozhovor s rodiči

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině. (Kolik Vám je? Jaké máte vzdělání? Kde a jak žijete? Kolik máte dětí? Kolik jim je? Chodí do mateřské školy?)

2. Máte doma dětské knihy?

3. Jaké dětské knihy doma máte?

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namlouvenou pohádku?

7. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

8. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

9. Jak často a dlouho dětem čtete?

10. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

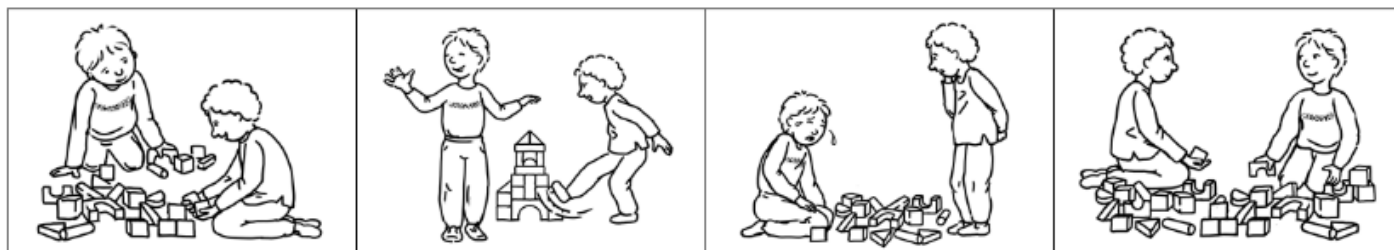
14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

PŘÍLOHA P IV: Obrázkové sekvence dvou příběhů

OBRÁZEK A: KOSTKY

Obrázek A



OBRÁZEK B: PANENKA

Obrázek B



PŘÍLOHA P V: Písemně zpracované příběhy dětí z audiozáznamu

1A

Hm. Stavěli věž. Pak ji zboural. Plakal. A stavěli ji. Postavili ji.

1B

Holčička měla panenku. Potom si lehla. A druhá holčička ji vzala. Ta holčička, která měla tu panenku, no tak plakala, a pak se o ni podělily.

2A

No oni si chtěli postavit věž z kostek. Akorát, že on to zbořil. Takže on teďka pláče. A měli dobrý nápad. Tak to ještě jednou postavili.

2B

Jedna holčička ona si chtěla hrát s panenkou. Ale tu druhou holčičku to zajímalo. Tak ona si chtěla lehnout na takový koberec. A té druhé dala tu panenku. Ale ona ji to vzala. Ona brečela. A pak si to půjčovali.

3A

Oni si navzájem pomáhají. No a chlapeček rozbil hrad. A tady si zase pomáhají.

3B

Holčička si hraje s panenkou. Jedna holčička si leží. Jedna zase brečí. A dvě si půjčují.

4A

Hm. Tady. Tam se stalo asi, že tam si z krabičky vyndali kostičky. Pak z toho postavili nějaký hrad. A pak chlapeček ho zbořil. A pak druhý chlapeček byl smutný. A pak si zase něco postavili. A zas si to rozložili. A zas si chtěli něco postavit.

4B

Dvě holčičky si hrály s jednou panenkou. A jedna holčička pořád někam s ní chodila. A druhá ležela na sluníčku a dívala se na mraky. Ale pak ta druhá jednu tu panenku si vzala a někde utekla. A ta druhá byla smutná. Ale pak zase tam přiběhla. A pak si zase obě spolu hrály s tou panenkou.

5A

To, že prvně to měli rozházené. Potom to postavili. Ale jeden kluk to jakoby zbořil. Takže ten druhý, který to postavil, brečel. A potom to jdou asi stavět spolu.

5B

Prvně si hrála jedna holčička s panenkou. A potom na druhém obrázku si lehla a ta druhá holčička ji to vzala tu panenku. A potom ta holčička s tou panenkou utíkala a ta, co si s ní hrála brečela. A potom si s tou panenkou hrály spolu.

6A

Tady holčička staví. A tady kluk holčičce věžičku zboří. A tady holčička brečí. A tady si kluk něco staví.

6B

Holčička si hraje s panenkou. Holčička se pak opaluje. A pak holčička brečí, protože druhá holčička ukradla panenku. A pak holčička předává panenku.

7A

Tady dává chlapeček kostku. Pak tu kope a tím mu to zbourá. Pak on pláče, že mu to zboural. A tu, že postaví to znova.

7B

Tady si hraje holčička s panenkou. Tady ta holčička leží a druhá holčička bere panenku. Tady holčička pláče, že ji to bere. A tu, že ji to dává.

8A

Tady si hrají společně. A tady postavil svůj hrad nebo zámek. A on mu to rozbil. A potom brečel. A potom si tu z kostek a stavěli si něco společně.

8B

Tak, že tady je panenka a tady má šaty. Ona se dívá. A tady, že teď ona má tu panenku a tatu si leží. A tady, že brečí tatu a tady ta ji vzala. A tady, že si ji předávají.

9A

Zbořil se jim hrad. A potom do toho kopl chlapeček. Do toho hradu. A pak bylo to zbořené. A stavěli něco jiného.

9B

Holčička zvedala holčičku rukami. A pak ta druhá holčička zvedala tu první holčičku. Hm. A ta druhá holčička zvedala tu malou holčičku. A ta první holčička ležela v písku. A pak už ta holčička běžela podruhé. A pak si předávali tu malou holčičku.

10A

Tady zničili to, hrad. A tady kopl do hradu. A tady se rozbřečel. A tady pak stavěli spolu. Tady.

10B

Tady si hráli s panenkou. A tady se opalovala na písku. A tady běžela s panenkou. A byla špinavá ta panenka. A pak ji dá té. Tu panenku.

11A

Zbořil se dům. Tady. A to. On šlápl nohou. Ono se mu to rozpadlo. A bylo to zbořené. Se usmáli. A postaví to znovu.

11B

Šatičky od panenky, jak si hraje ta holčička. Si tady ta holčička lehla na trávu. A ta druhá holčička měla panenku. A tady nevím. A pak ta druhá holčička plakala. A byla smutná. A pak si to půjčovali a byli šťastné.

12A

Hrad se zbořil. Kluk kopnul hrad. Ten kluk potom plakal. A pak ho zase postavili.

12B

Holčička měla panenku. A pak maminka ji vzala, panenku. A pak jak se probudila, tak maminka ji vzala panenku. A pak maminka dala holčičce panenku. Potom.

13A

Zbořilo se. Postavilo. Zbořilo. Zase zbořilo.

13B

Ona leží. Leží. Nevím. Běží. Hrají si.

14A

Stavěli. Zboural to. Brečel.

14B

Hm. Že si sundala šaty. Vzala tam panenka. Hm. Utekla. Dala tomu.

15A

Tady se stalo, že se jim to rozbořilo. Tady jim to kluk rozbořil nohou. Tady plakal. A tady to chtěli postavit znovu.

15B

Tady panenka. Hm. Hrála si s panenkou. Tady ležela. A potom se stalo, že ji to vzala, tu panenku. A potom ji to zase vrátila.

16A

Chlapec si postavil. Radoval se. A pak mu to rozbořil. A pak začal plakat. A pak se mu omluvil.

16B

Holčička si hrála s panenkou. Pak si lehla. A holčička druhá ji to vzala. A pak ji to ušpinila. A pak začala plakat. A pak se ji omluvila.

17A

Stavěli kostky. A potom. Hm. Potom do toho jeden kluk bouchnul. A potom to spadlo. A chlapeček plakal. A potom se rozhodl ten chlapeček, že tomu druhému chlapečkovi pomůže postavit.

17B

Holčička si hrála s panenkou. Potom holčička si lehla na deku. A potom přišla jedna holčička a vzala ji panenku. A potom ta holčička vstala z deky a viděla druhou holčičku, jak utíká s panenkou. A potom se ta druhá holčička rozhodla, že ji tu panenku vrátí.

18A

Chlapečci začali stavět. Pak to ten chlapeček zboural. A pak zase stavěli nový.

18B

Holčička měla panenku. A pak jedna holčička tu panenku vzala. A ona pak to uvidělo a brečela. A pak si se sebou hráli až do smrti.

19A

Začali stavět kostky. Rozsypali to. Postavili věž. Ten chlapec mu to asi zboural. Jo on mu to zboural. Teď mu to pomáhá asi postavit.

19B

Ona si převlíkala panenku. A druhá ji to asi vzala. Tady to. Jak ona si ležela, tak ona ji to vzala. Potom si ji všimla, že ji to vzala. A ona s ní utekla. Pak ji to zpátky vrátila.

20A

Hm. Já nevím. Hm. Tu se rozbila věž. Hm. On zbořil věž. Hm. On brečí. Tady se taky rozbila věž.

20B

Jak holčička má panenku. Jak holčička leží. Hm. Jak holčička brečí. Jak ji chce dát panenku.

21A

No on mu kopl do toho a lže, že to on nebyl. A dál plakal. Potom to stavěli.

21B

No ona měla novou panenku. Ona ležela. A ona ji to vzala a utíkala s ní. Ona brečela. Potom ji to zpátky dala, protože ji chtěla vyprat.

22A

Někdo jim to zboural. Ten chlapeček do toho kopl a pak už to bylo rozbité. A když do toho ten chlapeček kopl, tak on plakal, že mu to zbořil. A pak to zase znovu stavěli.

22B

Tady ta holčička vzala druhé holčičce panenku. A ona ležela na trávě a ta druhá holčička si s ní hrála. A ta druhá holčička vzala tu panenku a ona ji ušpinila. A potom ji ta holčička ji tu panenku zase dala.

23A

Byli jednou dva kluci. A ti chtěli postavit hrad, ale se jim zbořil a začali plakat. A potom postavili něco.

23B

Byla jednou jedna holčička a ta měla panenku. A potom šla s ní na procházku, tam uviděla pána, který ležel na zemi. A potom jemu tu panenku ukradla a potom plakala a šla. A potom ji vrátila.

24A

Hm. Takže stavěli hrad. Kluk to měl postavené. Ten kluk mu to zbořil. Ten pak brečel. A pak stavěli znovu.

24B

No tady měla holka panenku. Pak ona ležela. Pak ona to vzala. Utíkala s ní. A pak ji to dala.

25A

Oni si chtěli postavit jednu věž. On si ji postavil. A on mu do toho kopl. A pak plakal. A pak si každý spolu pomohli.

25B

Tady holčička si hrála s panenkou. A kluk se tam na ní koukal. A pak on si tam ležel. A pak ona kolem něho šla. A on ji to vzal, tu panenku. A pak se rozdělili spolu.

26A

Hm. Jo, ten kluk zbořil hrad. A dál to museli stavět.

26B

Hm. Holčička si sedla na kolena. A pak si ta holka sundala tílko. Holčička si lehla. A pak přišla další holčička s panenkou. A pak holčičce vzala panenku. A holčička dala panenku holčičce.

27A

Staví. Že on si něco postaví a ten mu to zboří. Pláče. Staví něco.

27B

Hraje si s holčičkou. Že ji někdo bere holčičku, hm panenku. Že ji vzala panenku, a teď běží. Hrají si s panenkou.

28A

Nevím. Tady je chlapeček, který chce si hrát. Nějaký chlapeček udělal ten domeček. A tamten oddělal. A ten kope do toho domečku. A on potom tenhle chlapec pláče. A potom si s ním musí udělat ten nový domeček.

28B

Holčička si hraje s panenkou. A potom si ji položila a tahle holčička ji vzala, tu panenku. A potom šla za tou zlou holkou. A potom z toho plakala. A potom si šli někam půjčit tu panenku. A tamta holčička ji tamté holce dala.

29A

Staví to. On to kopl. On pláče, protože to kopl. A pak to znova stavěli.

29B

Ona má panenku a ona nemá. Ona leží a ona neleží. Ona skáče po blátě a ona řve. Mají panenku obě dvě.

30A

Já to neumím. Kostky. Nevím co. No, zboural, protože pláče. Nevím, co. Hm.

30B

Tohle neumím. Nevím, co. Nevím. To neumím. Tak jo. Tohle taky neumím. Protože tam běží. Ona mu vzala plyšáka nějakého.

31A

Ten druhý oni mají ty kostky rozkládané. Ten je šťastný. Ten se nekouká. Ten mu to chce zbořit. A tady ten pak plakal. A pak zase jsou šťastní.

31B

Tady ta je šťastná, že má panenku, ale oblečení má v písku. Pak si lehne do písku a té druhé dá panenku. Pak ta špinavá ji ukradla tu špinavou a ta druhá ta pláče a říká jí, ať ji to vrátí. A pak zase šťastné obě dvě.

32A

On se na něho dívá. A potom jde s ním skládat. A postaví potom hrad. A teď mu ho zbořil a ten brečí. A to staví znovu.

32B

Tu si vzala panenku. A on leží. A potom mu vzal panenku. A potom mu ji vrátil.

PŘÍLOHA P VI: Transkripce rozhovorů s rodiči

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 2

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Je mi 38 let. Mám jedno dítě. Je to chlapeček. Má 6 let. Bydlím ve městě.

2. Máte doma dětské knihy?

Určitě. Ano, máme.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

Máme Krtečka, Pohádky na dobrou noc, O Rákosníčkovi, po manželovi říkanky, úplně takové pro ty neměší. Syn dostal na narozeniny takovou tu knížku Auta, jak to je zfilmované, tak to ho hodně baví. Křemílek a Vochomůrka. Hodně máma knih teda.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

Knihovničku nemáme. Chystáme se, když budeme dělat synovi teďka do školy něco nového v pokojíku. Teďka to má uložené dole ve velké skříni.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

Nechodím vůbec půjčovat knihy. Všechno vlastně mám skoro koupené nebo teda po manželovi od babičky. Babička hodně čte. Babička už knihy nemá kde dávat.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namluvenou pohádku?

Namluvenou pohádku ještě asi ani jednou, pokud si pamatuji dobře. Čteme spíš opravdu večer. Když třeba je venku škaředě, tak si pustí pohádku. Ale čteme převážně večer. Večer je vždycky ta knížka. Vždycky ne každý den, ale je vždycky knížka když čteme.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

Podle mě bych měla číst častěji, si myslím. Což by třeba mohlo být i každý den. Není to každý den. Pak si myslím, že ještě by šlo víc.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

Každou neděli. To je vždycky takové, že už jdeme dřív všichni spát i s manželem a čteme. A nebo teďka, už i hrajeme hry. Ale dvakrát do týdne, tři krát víc ne. To asi ne. Syn vydrží, tak do třiceti minut. Potom už jakoby spíš, aby to mělo konec. Nemá rád příběhy na pokračování. Má rád, když to nějak skončí.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Čtu hlavně synovi večer.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

Čte určitě babička. Babička ta častěji než manžel. Ale manžel se taky snaží někdy něco přečíst. Myslím, že babička. Když jde do babičky, která bydlí jakoby u nás doma, takže čte asi častěji.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

Jak kdy, ale spíš ne. Spíš já jakoby, že si přečteme něco.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

Myslím si, že ano. Rozvíjí se určitě slovní zásoba. Jako by ho to obohatí. On má rád, že vidí nějakou pohádku a potom si to přečte. Že ví třeba, co už tam jakoby bude nebo o čem to je. Tak jsem to vypožorovala, že to má rád, že už to zná.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

Hm. Ví, že se mu hrozně líbil Mikeš, jak večerníček, tak i to čtení o Mikešovi, ale jakoby nevím, jestli to byla jeho oblíbená postava. Ted' mě nic nenapadá. No nevím. Možná mě teďka napadl ten Mikeš.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

On spíš komentuje třeba, že děj nebo se ptá v průběhu, co to znamená. Nebo nějaké to slovo, které neví. To se hodně ptá teďka v té době. Ale přímo tu postavu ne. On spíš komentuje to, jak ví, o čem to bylo, tak už to říká dopředu.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

Taky určitě. On si vezme tu knihu a snaží se ji vyprávět podle těch obrázků.

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 3

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Mám dvě děti. Jednomu je teda 11, druhému je 6. Oba dva kluci. Jeden chodí do páté třídy, mladší samozřejmě do mateřské školky. Žijeme v rodinném domku.

2. Máte doma dětské knihy?

Máme.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

Máme tam plno takových těch pohádek, co byly takové ty edice v Albertu. Takže vlastně všechny ty edice máme. Ale mají i plno knížek ještě od sourozenců, podělili po jiných dětech.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

Ano.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

Ne, do knihovny nechodíme. Sem tam, jak má ten starší něco do školy, tak pořídíme knížku. A navíc, teď je ta knihovna zavřená.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namlouvanou pohádku?

Je to tak různě. Večer někdy čtu teda já, někdy se nečte vůbec a někdy ten starší syn v rámci povinné četby, že musí mít něco předčtené, tak on čte malému. On si to potřebuje procvičit to čtení a čte malému.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

No ono to je těžko, možná asi málo. Asi by to potřeboval každý večer, ale já dělám ranní, odpolední, nejsem vždycky doma, a když přijdu někdy dřív z práce, tak se mi nechce. Je to prostě tak různě.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

To záleží, jak kdy. Jak dlouho, nevím, asi 15-20 minut, plus-mínus. Záleží, jaká je knížka, jaké tam jsou dlouhé ty příběhy.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Až k večeru. Až vážně na to spaní. Až k večeru no.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

No takže čte mu ten jeho starší bratr, no a tatínek, no asi ne. Něco dvakrát zkoušel, ale ne, opravdu ne.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

Jo, někdy opravdu chce, chce číst. Chce, abychom mu něco přečetli.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

Tak je, aby no nová slova slyší, dokáže si nějak ten příběh, něco si z toho vezme. No prostě něco nového no. Určitě je to dobré.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

Hm. Asi ne. On spíš jenom poslouchá, ale opravdu, že by něco, asi ne.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

No tak různě no. Někdy má plno otázek ještě mimo, jakože třeba dočtu, tak má plno otázek, jakože se ptá proč, a jak to bylo, ale někdy to je úplně bez toho, aniž by se nad tím nějak zamyslel.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

Ano, vezme si knížku. On vidí ty obrázky a začne si dělat jakoby svoji pohádku.

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 4

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Mám 33 let. Mám středoškolské vzdělání. Zdravotnickou školu. Bydlíme v rodinném domku. Mám zatím jedno dítě, které chodí do školky.

2. Máte doma dětské knihy?

Máme.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

České. Disneyovky. Prostě pohádkové.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

Jo. Syn má v pokoji knihovnu svoji.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

Kupujeme nebo jsme dostali.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namluvenou pohádku?

Snažíme se. I z DVD pouštíme. To jsme jednou dobou pouštěli, protože při čtení nevydržel u toho. Snažíme se ohlížet knížky a číst. Hodně ho baví teďka taková dinosauři a zvířátková encyklopedie a takové věci no, že moc ne pohádky teďka.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

Myslím si, že málo.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

Snažím se jakoby pohádku, nebo příběh aspoň jednou týdně. Máme takový rituál, že si sedneme a prostě něco přečteme no.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Většinou odpoledne nebo k večeru.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

Čte babička nebo tatínek. No my se tak střídáme. Jednou týdně prostě.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

Hm. To právě ne. To moc ne. Jenom jak něco potřebuje, jak ho něco zajímá. Jako například v té encyklopedii o něčem, o zvířátku třeba, tak to chce přečíst no, to jo. Je zvědavý, že už by si to chtěl přečíst sám, ale ještě to neumí.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

Myslím si, že ano, protože získává slovní zásobu.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

No jo. To jsou ti princové a Bajaja a taková ti hrdinové.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

No jo. Jak se mu něco líbí, tak to prožívá s tou postavou. Takový ten příběh a vypráví o tom. A, že mu někdo něco přečetl. To jo no. Vcítí se do té postavy.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

Ano vypráví. Jak jsme četli pohádku o Třech prasátkách tak mi to potom všechno převyprávěl podle těch obrázků. Uměl to už sám.

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 13

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Je mi 30 let. Bydlím ve městě. Jsem vyučená kuchař/číšník. Momentálně jsem na mateřské dovolené s dcerou, která má rok a půl. Ta je vlastně semnou doma a syn chodí vlastně do mateřské školky. Je mu pět a půl let. Bydlíme v rodinném domku.

2. Máte doma dětské knihy?

Ano. Docela hodně.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

Všemožné. Ted'ka momentálně máme Krtečka nebo Mikeš, Maxipes Fík, Pohádky Boženy Němcové, Káťa a Škubánek, Maková panenka, takové samé dětské no.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

Ano. Má je syn v poličce, vlastně v knihovničce na jedné poličce má veškeré knihy v pokojíčku.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

Zatím jsme v knihovně nebyli. Zatím kupujeme nebo, co dostane k narozeninám.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namluvenou pohádku?

Tu televizi samozřejmě, neříkám, že ne, jo. Vesměs večer se vždycky snažím synovi číst nějakou tu pohádku před spaním.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

Já si myslím, že tak středně. Není to, až moc, ale až málo to taky není no.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

No vesměs se snažíme každý den. Ten víkend jakože, to má pohádky v televizi, tak to kouká na to, ale přes ten týden každý večer čteme těch 10-15 minut jeden příběh.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Večer no. Večer na dobrou noc.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

Manžel čte. Jeden večer čtu já a jeden on. Vlastně se střídáme.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

Jo.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

Já si myslím, že určitě je to důležité. A proč, no jakože taky nějak jinak trávit ten čas s těmi dětmi a rodiči si myslím. Ne jenom hraním, ale třeba u té knížky povídáme si pak třeba o příběhu nebo něco.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

Momentálně nejoblíbenější je Maxipes Fík. Ono se to pořád mění jo. Záleží na té knize no.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

No třeba i jo, komentuje. Jakože třeba se ptá jo, je tam nějaký třeba příběh a já nevím, něco se tam stane a ptá se třeba, proč se to stalo nebo takhle se vyptává proč a z jakého důvodu.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

Snaží se no, jo.

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 14

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Je mi 34 let. Mám dvě děti. Jedno je v 5. třídě. Je to syn. Dcerka je předškolák ve školce. Minulý rok jsem se v šestém měsíci rozešla s přítelem, takže jsme sami s rodiči na baráku. Syn potřebuje distanční výuku. Mít někoho k sobě. Dcerka vypadá nadějně. Ta si sama píše písmenka a počítá si příklady. Je trošku jiná, než on.

2. Máte doma dětské knihy?

Ano, máme.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

Od Boženy Němcové, takové ty pohádky české, od Lady mám, a takové co jsou pro prvňáčky takové s těmi velkými písmenky, o zajíčkovi.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

Ano, máme.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

Kupuju.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namluvenou pohádku?

No teďka momentálně namluvenou pohádku.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

Málo.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

No po večerech. Jenže já dělám týden ranní a týden odpolední, tak je to takové. Poté ranní jo, přečtu jim pohádku, ale další týden se k tomu bohužel nedostanu.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Po večerech.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

Babička, moje mamka. Bydlíme v rodinném domě, tak jim čte pohádky. Místo mě právě, jak mám tu odpolední.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

Ano, dcerka vyžaduje.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

No velmi důležité. Protože, jak se říká mozek dítěte je taková houba, která saje. Prostě saje, a ty informace a to všechno a ta fantazie se rozvíjí, jestli mě chápete.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

Ne.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

Jo. Dcerka se ptá na takové různé věci. Prostě se ptá v tom příběhu, proč to dělá, proč to tak udělal, proč to neudělal jinak.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

Ne. To ne. To vůbec.

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 17

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Je mi 36 let. Hodně jsme se stěhovali. Žiju s přítelem, s kterým mám tři děti. A mám ještě jedno dítě z předešlého manželství. Takže mám celkem 4 děti. Nejstaršímu je 15. Potom je dcera, která má 5 let. Syn 3 roky a teď nejmladší má 10 měsíců. Jsem zdravotní sestra. Teď, jsem, ale na rodičovské.

2. Máte doma dětské knihy?

Ano, máme.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

Spíše pohádkové. Pár se najde naučných, taková ta dětská encyklopedie. Ale spíše převládají ty pohádkové anebo ještě máme ty Albi tužky.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

No máme je zatím provizorně uložené. Máme místo na knížky teda.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

To spíše kupujeme. Starší syn si zajde do knihovny, ale já teď moc nemám čas.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namluvenou pohádku?

Víte co, samozřejmě je nejjednodušší jim pustit televizi, ale Barunka už si vyžaduje. Takže ona si přijde a řekne, maminko, pojď mi přečíst pohádku, tak jdeme přečíst pohádku. A máme ještě navíc takové tu audio, co teď byla reklama na Disney, takže to si taky pouští ty postavičky. A pouští si na tom jakože mluvenou pohádku, poslouchá. Nevidí, ale poslouchá.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

No mohla bych číst určitě víc.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

Nepravidelně před spaním a nebo nepravidelně po obědě. Jakože máme takové Disney pohádky, tak většinou čteme tu jednu pohádku. Vždycky přečteme no.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Buď po obědě, když je větší klid anebo potom s tou starší a když potom, tak večer.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

No občas tatínek, ale většinou já. On moc nechce. A starší syn taky moc nechce ty pohádky už.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

Dcera ano, vyžaduje.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

Ano, je důležité. Aby si dítě umělo vytvořit svoji vlastní fantazii, si myslím, zapojit se třeba do příběhu.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

Jednoznačně vedou princezny. Anebo potom i zvířecí postavy.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

Po čtení přímo ne, ale když třeba dceři řeknu, aby ona mi přečetla, tak ona si vezme tu knížku a podle těch obrázků začne povídat, co na těch obrázkách je, co se tam děje, jakoby vypráví tu pohádku podle svého.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

Ano. Dcera si vezme knihu a vypráví mi podle obrázků v knize příběh.

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 27

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Mám středoškolské vzdělání. Mám 5 dětí. Dvě chodí do školky, dva školáci a jedno batole. Je mi 43 let. Žijeme v rodinném domku.

2. Máte doma dětské knihy?

Ano.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

Takové ty leporela. Potom pohádkové knížky. Nějaké dětské encyklopedie.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

Jo, máme knihovničku.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

Nejstarší syn jako měl tu průkazku, ale knihovna nefunguje. Chodil. Občas něco koupíme, ale jako chodil, předtím chodil. No on měl průkazku a možná půl roku fungovala knihovna. A pak se všechno zavřelo.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namluvenou pohádku?

Tak namluvené pohádky, to vůbec nepouštíme. Bud' čteme, anebo, jako dívají se na pohádky.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

No, jako úplně málo ne, ale tak středně.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

Tak ti školáci čtou semnou každý den plus minus těch 20 minut, jakože oni si čtou sami. Starší syn si čte úplně sám. U středního syna sedím s ním 20 minut. A těm malým čtu 10-20 minut denně.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Hm. Tak v podvečerních hodinách, až dám nejmenší dceru spát, tak potom máme čas.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

Jo. No tatínek a asi častěji než maminka. Synovi, který je teď předškolák čte tatínek.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

Jo.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

Jo, že si rozvíjí fantazii, představivost.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

Jo určitě má oblíbené. No on má Smolíčka Pacholíčka.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

Jo, komentuje. Během čtení se na něco zeptá.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

Ne, ne syn, který je teď předškolák ne vypráví.

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 28

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Naše rodina se skládá ze čtyř členů. Chodím do práce. Bydlí s námi manžel. Ten vlastně je bagrista. Většinou pracuje jako kdyby pryč. Potom máme ještě syna, který chodí do třetí třídy. Poslední je vlastně dcera, která chodí posledním rokem do školky.

2. Máte doma dětské knihy?

Ano, máme hodně dětských knížek.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

Dětské knihy většinou pohádky a teďka máme převážně i Albi knihy na Albi tužku.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

Ano, máme velkou skříň přímo určenou na knihy na knihovnu.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

Spíše knihy kupuju.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namluvenou pohádku?

Každý večer před spaním, tak se čtou pohádky dětem. Ted'ka už někdy čte už syn vlastně. Ale doted'ka jsem četla jenom já.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

No podle času to je docela málo. Víc není čas no.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

Většinou tak kolem půl hodiny, tři čtvrtě hodiny si čteme no.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Před spaním. A občas jak si dcera přinese sama knihu nebo tak. Tak ji něco přečtu no.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

Manžel ten strašně málo a většinou ted'ka syn.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

Ano.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

Já si myslím, že je to pro něho důležité, protože si rozvíjí představivost.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

No ona si v každé knize vždycky vybere něco, co se jí tam líbí nejvíce. Není to přímo jako ta postava, vždycky to je něco jiného.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

Věčně se na něco ptá otázkou Proč?. Proč tam šla tam. Věčně se jakoby na něco ptá no.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

Jo. Ona si strašně ráda jako kdyby ona číst ještě neumí, ale ona si vezme knížku a sama si vypráví pohádky jenom jako kdyby podle obrázků.

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 29

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Je mi 38. Jsem vdaná, Žijeme v rodinném domě. Mám dvě děti. Jedno má vlastně 5, to chodí do mateřské školky. Druhý má vlastně 14. Chodí na základní školu do 8. třídy. Mám středoškolské vzdělání s maturitou. Pracuji jako zdravotní sestra. Manžel taky středoškolské s maturitou. Ten pracuje u městské policie.

2. Máte doma dětské knihy?

Určitě, ještě po starším synovi.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

Od klasických českých pohádek přes vlastně takové ty modernější jak je Spongebob, protože ten mladší syn miluje Spongeboba a pohádky jako ve filmu, tak máme vlastně na motivy Lví král, takové ty jak klasické tak i zfilmované.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

Kluci mají v pokojíčku vlastně knihovničku. Mají tam dvě poličky, kde mají jenom vlastně knihy. Starší samozřejmě má jiné knížky a potom jsou tam i pohádky, to mají v pokojíčku.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

No starší chodí do knihovny, ten si knihy sám půjčuje. A mladšímu, říkám máme docela dost knížek po tom starším, ale víceméně ty novější jsme kupovali.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namluvenou pohádku?

No čteme, jako neříkám každý den, většinou je to ob den. Protože to závisí na tom, jak je malý unavený. Paradoxem je, že i ten starší poslouchá, jakože prostě je rád, anebo vyprávíme pohádky, jakože si vymýšlíme svoje pohádky.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

Hm. Tak ob den, tak možná málo. Mělo by to být každý den. No nevím no. Asi dostatečně.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

No vzhledem k tomu, že ten mladší moc dlouho pozornosti ještě neudrží, on do toho docela často vstupuje, neudrží tu pozornost, ale zas to mi nevadí, protože on si zase spíš pokládá otázky a ptá se, asi těch 15 až 20 minut.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Večer před spaním.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

No tak čtu nejčastěji já, ale čte i ten starší syn. Občas se stane, že prostě ten mladší chce po bratrovi, že chce prostě bratra, tak to je možná jednou za 14 dní. Ale a ještě i manžel, ale to taky, to je jednou za měsíc. On nerad čte.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

Jo. Vyžaduje svoji knížku. A většinou je to sranda, že čteme třeba do kola jednu, protože ji má prostě oblíbenou. Třeba Káťa a Škubánek, to je jeho oblíbená, takže Káťu a Škubánka čteme pořád dokola.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

Já myslím, že určitě, hlavně kvůli slovní zásobě. No taky, že možná tím, jak čte, pokládá otázky. On vstupuje docela často teďka prostě, když kouká na obrázky, tak se ptá, co je na obrázku a proč, jako, že je zvědavý, že se zajímá.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

Jo no, to je ten Škubánek.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

Během čtení. Vždycky jak jsou obrázky, tak jak říkám, prostě se ptá, co dělá ten Škubánek, co je tam nakreslené. Právě, jak začneme číst, on se posadí a chce vidět na ty obrázky a vypráví i sám.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

To určitě a dokonce se vždycky s manželem smějeme, že když ho posloucháme po čtení, tak minule převyprávěl vlastní pohádku, co vyprávěl staršímu bratrovi vymyšlenou pohádku, takže fantazie pracuje.

ROZHOVOR

Identifikační číslo dítěte: 31

1. Vyprávějte mi prosím, o sobě a své rodině.

Letos mi bude 41. Mám ukončené středoškolské vzdělání. Momentálně jsem v domácnosti. Syn má ještě sestru, která má 19 let.

2. Máte doma dětské knihy?

Je..... jich tady je! Máme jich hodně.

3. Jaké dětské knihy doma máte?

No spíš takové pohádkové. Pro Štěpánka nějaké s auty, či já vím jaké přesně. Od malinkých až úplně jak byl maličký, tak ty leporela, magnetkové až přes ty pohádky s autíčkami a ještě od Adélky takové. Ještě Hrnečku vař, ty klasické se mi líbí.

4. Máte doma knihovničku nebo nějaké místo, kde knihy dáváte?

No máme toho víc. Máme v pokoji něco, něco v obýváku, něco v ložnici.

5. Chodíte dítěti půjčovat knihy do knihovny nebo je spíše kupujete?

Spíš kupuju.

6. Čtete doma dětem nebo je raději posadíte k televizi nebo jim pustíte namluvenou pohádku?

Víte co, snažím se číst mu aspoň večer v posteli, ale on jak objevil kouzlo tabletu a mobilu, tak strašně nechce. To čtení je kolikrát s přemlouváním pojd' číst, přečteme jednu, dvě pohádky, pak pustíme pohádku. Strašně, strašně nechce už číst. Jako malý jsme tak. Malý zas mi nepoležel, zas nevydržel u toho. A teď zas ty mobile. No snažím se ho nějak nutit. No, ale je to někdy s kraválem, že nechce číst. Raději pustit pohádku. Nebo chce tu mluvenou, ale to spíš chce vidět. Tak on spíš s mobilem a pustíme pohádku a ležíme. Protože ho chodíme uspávat jako já nebo manžel. Nechodí sám.

7. Myslíte si, že čtete dítěti/dětem hodně nebo málo?

No málo no. Tím, že jako opravdu chci mu každý večer přečíst nebo. Víte, co já teď kom těž pořád zdravotní problémy, takže ho spíš manžel chodí uspávat a já jsem třeba spávala v obýváku. Pustila jsem si televizi, když nešlo spát nebo tak. Ale fakt jsem se snažila nebo třeba jsem si našla v mobilu nějaké stránky Pohádky na kolech a tam myslím, že píšou i nějakí mladí autoři nebo je tam pár takových krátkých pohádek přímo o autech třeba. O hasičském autě, o sanitce. Četli jsme tak ať nesvítil světlo a nesvítil na knížky, protože by ho to rušilo. Tak z mobilu čtu. Ale fakt jak říkám, jak objevil ten tablet, tak strašně nerad chce nechávat si číst no.

8. Jak často a dlouho dětem čtete?

No snažím se každý večer. Ale chci říct, že to není každý večer. Týdně několikrát nebo víkend, ale nevyjde to někdy každý den. No a dvě tři pohádky, takové kratoučké. No to mě usmlouvá, že dvě aspoň no takže. Jestli se to někdy změní, nevím. Nerad no.

9. Kdy doma čtete dítěti z knihy?

Většinou večer v té posteli, když jdeme uspávat. Když si jdeme lehnout.

10. Čte dítěti někdo jiný než Vy? Kdo? Jak často?

No tak já a výjimečně manžel. Ale on nerad čte. Takže to je výjimečně. Spíš ne.

11. Vyžaduje po Vás dítě, abyste mu četli?

No ne. Právě, že nechce. Když ten mobil objevil, tak nechce.

12. Myslíte si, že předčítání je pro dítě důležité? Proč?

No určitě je. Řeknu mu, že prvně přečteme pohádku a potom si třeba pustíme. A proč? Aby si to představovalo v té hlavě, nějakou tu představivost měl a víc přemýšlel nad tím, než aby to jenom viděl.

13. Vnímáte, že by dítě mělo nějakou svou oblíbenou postavu z knihy?

No o těch autech. Jednu dobu rád četl o sanitce a o policejním autě. Tak o těch autech, to mšl rád no.

14. Komentuje dítě v průběhu čtení nebo po čtení postavu v knize? Jak?

No někdy se ho třeba zeptám, ale v poslední době spíš u toho blbne, že nepoleží, že nechce. Ale někdy třeba, ještě jak byl menší, tak jo, tak se občas zeptal. Nebo jsme si povídali, ale málo kdy. Spíš to jak to bylo večer před tím spaním, tak jsem se snažila, ať je ticho a spí no. Takže občas tak něco, ale ne tak pravidelně.

15. Vypráví Vám někdy vaše dítě příběh podle obrázků v knize?

No víte co, asi já nevím. Tak jako na ohlížení moc ne. Jak večer jdeme, tak se snažím, ať je větší tma, takže chci spíš, ať leží, tak ne. Manžel kolikrát přinesl nějaký časopis s tím lepením a takové ty. To zas měla dcera ráda starší. Ta zas lepila a to. A my jsme byli v nemocnici dva tři roky zpátky a on nám tam nakoupil nějaké ty časopisy a do dnes to ještě není hotové. Jeho udržet u toho je někdy nad lidský úkol.