

Narativní produkce dětí předškolního věku v závislosti na poskytnuté opoře pro vyprávění příběhu

Tereza Jurajdová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Tereza Jurajdová**
Osobní číslo: **H190055**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Narativní produkce dětí předškolního věku v závislosti na poskytnuté opoře pro vyprávění příběhu**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na komunikační kompetence dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek o problematice narativní produkce dětí předškolního věku.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím projektivní metody.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Hoel, T. (2015). Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 673-689.
- Kapalková, S., & Slováčková, A. (2013). Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku. *Studie z aplikované lingvistiky*, 4(1), 37-50.
- Kubíček, T., Hrabal, J., & Bílek, P. A. (2013). *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika.
- Petrová, Z., Urban K., Urban, M., & Zápotočná, O. (2020). Development of early literacy skills: A comparison of two literacy programmes. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 11(2), 51-72.

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

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 21.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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, optisy 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, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

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

3). 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 užití 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 bakalářská práce se zabývá problematikou narativních schopností dětí. Jedná se o problematiku, která v posledních letech vstupuje do popředí zájmu mnoha výzkumníků. Teoretická část se zabývá teoretickými východisky, která jsou spojena s narativními schopnostmi, jako jsou komunikační kompetence, narativní vývoj v předškolním období. Teoretická část zároveň tvoří jádro pro empirickou část práce, tedy zda ilustrovaná opora podporuje vyprávění příběhu dětmi. V praktické části práce jsou pomocí kvalitativního výzkumu analyzovány příběhy dětí, které produkovaly na základě vlastní fantazie a na základě ilustrované opory. Závěr práce je věnován shrnutí výsledků výzkumu a zpracování doporučení pro praxi mateřské školy.

Klíčová slova: narativní schopnosti, jazyk, řeč, ilustrovaná opora

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on the narrative abilities of children. This is an issue that has come to foreground of interest of many researchers in recent years. The theoretical part is focused on theoretical knowledge which relate to narrative abilities, such as communication competences, narrative development in preschool period. Theoretical part at the same time forms the theoretical core for empirical part, therefore whether illustrated support supports children's storytelling. In the practical part, qualitative Research analyses the stories of children which they produced based on their own imagination and based on illustrated support. The conclusion of this thesis is devoted to a summary of research results and recommendations for the practice of kindergarten.

Keywords: narrative abilities, language, speech, illustrated support

„Vypravování odhaluje smysl všeho, aniž by se dopustilo špatné definice.“

Hannah Arendt

„To, co dělá dobré vyprávění dobrým, je jeho neomezenost a proměnlivost; dobré vyprávění patří každému jednotlivému čtenáři a každému jinak.“

Stephen King

Za cenné rady, podněty, obrovskou trpělivost a vedení této bakalářské práce děkuji doc. PhDr. Zuzaně Petrové, PhD. Dále bych chtěla poděkovat ředitelkám mateřských škol, rodičům i dětem samotným za jejich spolupráci, neboť bez nich by nemohla vzniknout výzkumná část práce. V neposlední řadě děkuji rodině a svým blízkým za podporu, kterou mi během celého studia poskytovali.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU (JAZYK A ŘEČ)	12
1.1 JAZYK.....	13
1.2 ŘEČ	13
1.2.1 Vývoj dětské řeči.....	14
2 NARATIV A NARATIVNÍ SCHOPNOSTI	16
2.1 KOHERENCE, KAUZALITA	16
2.2 NARATIVNÍ VÝVOJ.....	19
2.3 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI V KONTEXTU ČTENÁŘSKÉ (PRE)GRAMOTNOSTI	21
2.4 NARATIVA JAKO DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ	22
3 VYPRÁVĚNÍ.....	24
3.1 OSVOJOVÁNÍ PŘÍBĚHŮ DĚTMI	25
3.2 VYPRÁVĚNÍ S ILUSTROVANOU OPOROU	26
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	29
4.1 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
4.1.1 Cíle výzkumu	29
4.1.2 Výzkumné otázky.....	29
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	30
4.3 METODIKA VÝZKUMU	30
4.3.1 Audionahrávky dětí.....	30
5 ANALÝZA DĚTSKÝCH NARACÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	32
5.1 ROZDÍLY VE STRUKTUŘE PŘÍBĚHU.....	32
5.2 KÓDY A VÝZNAMOVÉ KATEGORIE	36
5.2.1 Přístup dítěte.....	37
5.2.2 Stavy postav	44
5.2.3 Komunikace postav	46
5.2.4 Konání postav.....	48
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	51
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	53
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60

SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM TABULEK.....	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Jak je již známo, právě v předškolním období se dítě naučí nejvíce věcí v celém svém životě. Úkolem učitelů v mateřských školách je dětem poskytnout prostor a dostatečné množství podnětů, které jim v učení pomohou.

Několik výzkumů potvrdilo souvislost mezi narativními schopnostmi a osvojováním si předčtenářských a jazykových dovedností. Předčtenářské dovednosti si dítě začíná osvojovat mnohem dříve před tím, než začne číst, a to prostřednictvím seznamování se s knihami, společným čtením nebo vyprávěním příběhů.

Právě s vyprávěním příběhů souvisí narativní schopnosti, které jsou předmětem mé bakalářské práce. Narativní schopnosti dětí se již několik let těší velkému zájmu výzkumníku, nicméně je to téma tak komplexní a náročné, což znamená, že se kolem něj točí řada otázek. Narativní schopnosti můžeme považovat za jeden z prediktorů školní úspěšnosti, za předpoklad čtenářské gramotnosti a také jako diagnostický nástroj využívaný v logopedické praxi.

Narativní schopnosti jsou hlavním tématem mé bakalářské práce. V teoretické části práce se zaměřím na komunikační kompetence dětí předškolního věku se zaměřením na jazyk a řeč, následně pak na vývoj narativních schopností u dětí v předškolním věku a na samotné vyprávění příběhů. Cílem je sumarizovat dostupné informace o těchto tématech.

V rámci praktické části bakalářské práce se zaměřím na narativní produkci dětí předškolního věku v závislosti na poskytnuté opoře. V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu budeme analyzovat dvě vyprávění dětí. Jedno vyprávění dle vlastní fantazie, a druhé vyprávění dle ilustrované opory. Předmětem výzkumu bude zejména to, zda ilustrovaná opora podporuje vyprávění příběhu dítětem, nebo zda jsou patrné rozdíly ve struktuře jednotlivých vyprávění.

V závěru práce naleznete doporučení pro praxi a budete seznámeni s výsledky výzkumu prostřednictvím odpovědí na výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU (JAZYK A ŘEČ)

Komunikační kompetence jsou úvodní kapitolou této práce. Jak si ukážeme, je velmi důležité je zmínit, jelikož právě tyto kompetence sehrávají jednu z klíčových rolí pro produkci narativ nejen u dětí, ale všech živých bytostí obecně. Předmětem mé práce jsou ale děti předškolního věku, proto jim bude věnována největší pozornost.

„Komunikační kompetence lze z pedagogického hlediska definovat jako soubor jazykových prostředků k plnění obsahů vzdělávání, které si žáci osvojují, upevňují a ověřují v průběhu pedagogické komunikace.“ (Zezulková, 2015, s. 14)

Komunikační kompetence podle Zezulkové (2015) dělíme do dvou složek. První složkou rozumíme ty kompetence, které zahrnují přijímání informací a myšlenek z vnějších zdrojů – složka receptivní. Tato složka spojuje naslouchání a čtení. Druhou složkou je složka expresivní, která zahrnuje tvoření myšlenek dítětem za účelem sdělení těchto informací jiné osobě. Složka expresivní spojuje oblast mluvení a psaní.

Provázanost komunikačních dovedností (kompetencí) v souvislosti s vyprávěním nalzáme také v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, kdy ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika najdeme podoblast Jazyk a řeč. V této oblasti je mezi očekávanými výstupy definováno také *„sledovat a vyprávět příběh, pohádku“*. (MŠMT, 2018, s. 18)

Kryčová (2018, s. 66) říká, že *„vyprávění je jedna ze základních metod rozvoje komunikačních schopností dítěte.“* Dále popisuje, že vyprávění je přínosem jak z pohledu vyprávění pedagogem, kdy u dítěte rozvíjí fantazii nebo pasivní slovní zásobu, tak z pohledu vyprávění dítětem, které pomáhá rozšiřovat naopak jeho aktivní slovní zásobu.

Podle Neubauera (2018) je velmi náročné odlišit pojmy **jazyk a řeč**. *„Pro pochopení komunikace jako víceúrovňového procesu je potřebné rozlišení jazykového systému od zprostředkujících modalit řečové komunikace.“* (Neubauer, 2018, s. 35)

Komunikační kompetence jsou komplexním pojmem, který v sobě nese mnoho prvků. Mezi ně patří, jak bylo zmíněno výše, také jazyk a řeč. Na tyto pojmy se nyní více zaměříme.

1.1 Jazyk

Jazyk je podle Klenkové (2012, s. 22) „*soustava zvukových a dorozumivacích prostředků znakové povahy.*“ Jazykem jsme schopni vyjádřit naše veškeré představy o světě, naše vnitřní prožitky. Jazykem rozumíme společenské procesy a jevy.

„*Aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk)*“ (Klenková, et al., 2012, s. 23) – řeč a jazyk spolu tedy velmi úzce souvisí. Jazyk, ať už mateřský, či cizí, se můžeme naučit pouze tak, že se jím pokoušíme mluvit.

Marková (in Klenková, 2012) definuje různé funkce jazyka: komunikativní funkci (výměna informací); reprezentativní funkci (způsob života, zvyky národa hovořícího daným jazykem) a estetickou funkci (obohacení komunikace o emoce).

1.2 Řeč

Jak je známo, řeč je schopností, kterou ovládáme pouze my, jakožto lidé. Řeč můžeme chápat jako záměrné užívání jazyka. Lidé řeč využívají k vyjadřování svých pocitů, přání a myšlenek. (Klenková, et al., 2012)

Řeč není schopností vrozenou, což znamená, že musí proběhnout určité procesy, které vedou k jejímu osvojení. Lidé se ale rodí s jistými dispozicemi, které jim pomáhají k osvojování řeči a rozvíjejí se při „*verbálním styku s mluvícím okolím.*“ Autorka dále uvádí, že řeč nesouvisí pouze s mluvními orgány. Důležitým faktorem pro rozvoj řeči je také mozek (a jeho hemisféry), kognitivní procesy a myšlení. (Klenková, 2012)

Klenková (2012) řeč rozlišuje na zevní a vnitřní:

Zevní řeč

Zevní řečí rozumíme to, jak člověk užívá sdělovacích prostředků, které jsou tvořeny mluvidly.

Vnitřní řeč

Vnitřní řečí rozumíme, jak člověk chápe, uchovává a vyjadřuje myšlenky pomocí slov. Nehovoříme pouze o verbální stránce, ale i o stránce grafické (písmo, čtení). Vnitřní řeč má dvě složky – motorickou (verbální stránka) a symbolickou (grafická stránka).

Při vývoji řeči hovoříme o procesu, ke kterému se pojí jisté vývojové principy. Prvním principem je předvídatelný vývoj řeči. Samozřejmě, že stále musíme počítat s jakýmsi individuálním „tempem“ vývoje, tedy nemůžeme očekávat, že se bude řeč u každého dítěte

vyvíjet stejně. U některých dětí můžeme určité vývojové mezníky pozorovat později než u jiných. Vnitřní vývojová posloupnost je ale vždy stejná. Druhým principem je stadiálnost vývoje řeči, což znamená, že je možné zachytit určité fáze, ve kterých se některé schopnosti vyvíjí výrazněji. Mezi další principy patří například dosahování vývojových mezníků v přibližně stejném věku u dětí s bezporuchovým vývojem řeči, nebo také provázanost s vývojovou zralostí dítěte – k rozvoji určité schopnosti je potřeba dosáhnout jistého vývojového stupně v různých oblastech (motorika, rozumové schopnosti...). (Vašíková & Žáková, 2017)

Byť je mezi pojmy *jazyk a řeč* obrovský rozdíl, jeden bez druhého není kompletní. Pokud bychom měli shrnout výše uvedené, řeč pro nás znamená „zvuky“, které slyšíme, když s námi někdo mluví. Abychom těmto zvukům dali nějaký smysl, používáme jazyk, který může mít mnoho podob – český, slovenský, anglický. S darem řeči se většina z nás narodí, zatímco jazyk si osvojujeme v průběhu života.

1.2.1 Vývoj dětské řeči

Stejně jako například motorické dovednosti, i řeč má svá vývojová stadia. V této podkapitole se pokusíme obecně nastínit vývoj řeči u dětí od věku, ve kterém mohou nastoupit do mateřské školy – tedy od 2 let.

Dětská řeč ve 2-3 letech

V tomto období je pasivní slovní zásoba dítěte mnohem větší než slovní zásoba aktivní. Dítěti dělá potíže zopakování delší slovo. Často se u dětí v tomto věku setkáváme s tím, že ve slovech nahrazuje hlásky, které nezná, hláskami, které jsou mu známé. Děti začínají chápat význam slov při změně z jednotného na množné číslo nebo naopak. (Vašíková & Žáková, 2017)

Mezi 2 a 3 rokem života dítěte dochází k rozvoji komunikační řeči. Dítě si v tomto stadiu začíná uvědomovat, že pomocí řeči může dosahovat menších cílů – ovlivňovat svou řečí ostatní osoby kolem něj. Toto období nazýváme stadiem rozvoje komunikační řeči. (Klenková et al., 2012)

Řeč v tomto období není gramaticky správná a dítě dělá mnoho chyb. (Kejklíčková, 2016)

Dětská řeč v 3-4 letech

Dítě začíná pojmenovávat činnosti ostatních lidí, mluví o lidech nebo věcech, které aktuálně nemá kolem sebe. Dokáže si zapamatovat jednoduché říkanky a ty posléze říct. (Vašíková & Žáková, 2017)

Kolem třetího roku života slovní zásoba dítěte činí okolo tisíce slov. Toto období nazýváme jako stadium logických pojmů. Kolem čtvrtého roku života dochází u dětí ke zdokonalení gramatických forem řeči, celkového projevu, rozšiřování slovní zásoby apod. Toto období nazýváme stadium intelektualizace řeči. Toto stadium poté přetrvává až do dospělosti. (Klenková, et al., 2012)

V řeči se objevuje méně a méně gramatických chyb. (Kejklíčková, 2016)

Dětská řeč ve 4-5 letech

V tomto období dítě začíná používat různé předložky jako pod, na, v a je schopné odpovědět na otázky ohledně počtu. Slovní zásoba v tomto věku činí 1500-2000 slov. U dětí se v tomto věku také zpřesňuje chápání významů určitých slov. (Vašíková & Žáková, 2017)

V tomto období také dochází ke zkvalitňování sluchového vnímání dítěte, což znamená, že dítě už zvládá rozlišovat i hlásky, které jsou si zvukově podobné, a samo tak začíná opravovat svou výslovnost. (Dlouhá, et al., 2017)

Dětská řeč v 5-6 letech

Dítě v tomto věku zvládá využívat řeč v sociálních souvislostech, spočítat a popsat předměty kolem sebe a vysvětlit jejich účel. V šesti letech slovní zásoba dítěte činí 2500-3000 slov. (Vašíková & Žáková, 2017)

Vývoj řeči je z hlediska narativních schopností velmi důležitým, protože, jak si ukážeme v následujících kapitolách této práce, narativní schopnosti mohou být i významným ukazatelem v oblasti logopedie – poruch řeči.

2 NARATIV A NARATIVNÍ SCHOPNOSTI

V rámci této kapitoly se pokusíme objasnit, co je to narativ a narativní schopnosti, pojmy, které se s tímto tématem pojí, a jak se narativní schopnosti vyvíjejí u dětí v předškolním věku. Ve stručnosti představíme také různé diagnostické nástroje, které pracují s narativy dětí.

„Narativní schopnosti dětí odkazují na výkon při vyprávění nebo převyprávění příběhu, obvykle se zaměřením na bohatost jazyka používaného dětmi stejně jako jejich zprostředkování hlavních informací.“ (Suggate et al., 2018, s. 84)

„Příběh je tedy abstrakce či konstrukce, kterou získáme z textu vyprávění, použijeme-li základní rámeček příčiny a důsledku.“ (Kubiček, et al., 2013, s. 36)

Narativní schopnosti dětí úzce souvisejí s rozvojem v oblasti jazyka. Výzkumy mimo jiné prokázaly, že existuje vztah mezi narativními dovednostmi a následující dovedností čtení. (Hoel, 2015)

Gorman (2011, in Silva, et al., 2014) ve svém výzkumu zkoumal narativní schopnosti dětí ze třech různých zemí. Zjistil, že se produkce narativ těchto dětí liší zejména v obsahu. Děti s latinským původem ve svých příbězích kladly důraz na rodinu. Věří tedy, že kultura dané země má větší vliv na samotný obsah příběhů, než na jejich organizaci.

Narativní schopnosti nám odhalují úroveň jazykových dovedností, kognitivní zralosti i různých kognitivních schopností (např. paměť, pozornost). Mimo jiné mají ale také velký vliv na budoucí školní úspěšnost v souvislosti se čtením a porozuměním čteného textu. (Schöffelová, 2020)

Podle Kubička (et al., 2013, s. 33) můžeme příběh definovat *„jako osu kauzální a časové organizace dynamických a statických událostí a jejich nositelů (postav).“*

2.1 Koherence, kauzalita

Pokud hovoříme o koherenci v příbězích, máme na mysli to, jak jsou spolu propojeny různé události v příběhu. Koherence v narativech běžně obsahuje několik prvků. Shapiro a Hudson (1991 in Silva, et al., 2014) definovali pět hlavních prvků, které se v narativech objevují nejčastěji:

1. Začátek, uvedení do děje, které poskytuje seznámení se s postavami, prostředím příběhu.

2. „*Iniciační událost*“ (Silva, et al., 2014, s. 206), neboli zápletka, která rozvíjí příběh.
3. Kroky, které vedou k cíli – vyřešení problému, zápletky.
4. Rozuzlení zápletky, problému.
5. Důsledky, následky rozuzlení – tento prvek se objevuje ve více promyšlených příbězích.

Stejné prvky ve svém díle definoval také Heilmann (2010).

Za ukazatele koherence můžeme také použít to, jaký typ vztahu vypravěč při vyprávění používá – např. časový, kauzální. (Silva, et al., 2014)

Koherencí můžeme také rozumět soudržnost dvou a více složek vyprávěného příběhu. Jak již bylo zmíněno výše, jedná se v podstatě o propojenost těchto složek, o srozumitelnost vyprávění, kdy jedna složka předpokládá druhou – jsou na sobě závislé. Toto ale není jedinou složkou, která nás při pojmu koherence zajímá. U dětských narativ se totiž také soustředíme na postavy a jejich vzájemné interakce, neboť tato složka je u dětských narativ velmi důležitá pro jejich celkovou strukturu. (Náhlíková, 2015)

Pro produkci koherentního narativu je potřeba, aby vypravěč v dějové lince příběhu vhodně používal svou slovní zásobu, dodržoval gramatická a syntaktická pravidla. (Heilmann, 2010)

S pojmem koherence velmi úzce souvisí také pojem **koheze**. Mortensen (2009 in Struthers et al., 2013, s. 188) kohezi definuje následovně – „*Kohezní prostředky jsou lexikální a gramatické struktury, které slouží k formulaci koherentního textu.*“ V rámci našeho tématu však nemluvíme o textu, ale mluvené řeči. Bylo popsáno několik jazykových prostředků, které jsou běžně používány v mluvené i psané řeči. Jedná se o – odkaz (*reference*), spojky (*conjunction*), lexikální soudržnost (*lexical cohesion*) a substituce (*substitution*). (Struthers, et al., 2013) V příběhu tedy koheze znamená vyjadřování vztahů mezi prvky příběhu, příčin a následků. (Petrová & Zápotočná, 2017)

Odkaz zahrnuje použití zájmen a různé odkazy na informace, které byly ve vyprávění uvedeny již dříve, a tím je společně propojit. Spojky jsou zde větnými členy, tedy jde o používání spojek spojovacích – a, ani...; časových – před...; kauzálních – protože...; odporovacích – ale... a kontinuálních – teď... Lexikální soudržnost odkazuje na používání významově souvisejících slov, jde tedy například o synonyma. Substituce zahrnuje použití

obecného termínu k náhradě již zmíněného prvku – *červený míč*; dále v příběhu pouze *míč*. (Struthers, et al., 2013)

Kauzalita má v příbězích svou funkci, stará se konkrétně o to, aby byl příběh celý, tedy, aby žádná část příběhu nezůstala nepropojena s jinou, další částí příběhu. V příběhu je důležité to, že příjemce příběhu vnímá události v něm jako kauzálně svázané, nejen jako časově následné. Tedy, že každý akt příběhu má svůj následek. Kubíček (et al., 2013) udává příklad s králem a královnou, kdy nejdříve umírá král a poté královna. Recipient toto ale vnímá tak, že „*královna umírá žalem nad ztrátou krále*.“ (Kubíček, et al., 2013, s. 33) Pokud nějakým způsobem upravujeme příběh, upravujeme také kauzální rámec.

S pojmy koherence, koheze a kauzalita souvisí také pojmy **makrostruktura a mikrostruktura** příběhu.

Mikrostrukturou rozumíme syntaktickou a sémantickou produkci, přesnost, s jakou vypravěč kohezně spojuje dohromady různé složky příběhu. (Terry, et al., 2013)

Mikrostrukturu narativ zkoumala Kapalková a Pyšná (2012), přičemž se soustředily na tyto lingvistické ukazatele:

1. „*Celkový počet slov (CPS)* – hrubé skóre, započítáno každé slovo
2. *Celkový počet výpovědí (CPV)* – také hrubé skóre, výpovědí v tomto případě autorky rozuměly každou obsahovou myšlenku, která byla nějak oddělená (např. pauzou, změnou intonace) – jedna výpověď tedy mohla obsahovat jen dvě slova, stejně jako souvětí
3. *Index lexikální rozmanitosti (TTR)* – autorky zde zkoumaly kolik různých slov dítě při vyprávění použilo, tento index počítaly ze všech typů slov (lexémů), který vydělily počtem všech slov a výsledek vynásobily 100 – výsledkem je lexikální rozmanitost vyjádřena v procentech
4. *Struktura vět* – v tomto případě se jednalo o rozlišení vět jednoduchých, souvětí a složených souvětí

(Kapalková, & Pyšná, 2012, s. 4)

Mikrostruktura je podle Schöffelové (2020) specifická pro každý jazyk. „*V zásadě se jedná o lexikální a syntaktickou úroveň vyprávěného příběhu a slouží k hodnocení úrovně jazykových schopností z hlediska složitosti použitých výrazů a vazeb. Hodnotí tedy spíše jazykovou formu produkce.*“ (Schöffelová, 2020, s. 127)

Makrostruktura příběhu souvisí s již výše zmíněnou strukturou příběhu. Jedná se tedy o části příběhu. Pro srovnání s výše uvedenou strukturou přikládám ještě strukturu Kapalkové a Pyšné (2012), která byla použita v jejich výzkumu.

1. „*Ukotvení příběhu* – časoprostor příběhu
2. *Motivaci, která iniciovala událost* – určení problému, příp. konfliktu (zápletka)
3. *Cíl konání postav v příběhu*
4. *Pokus o vyřešení problému* – rozuzlení zápletky
5. *Výsledek (závěr)*“

(Kapalková, & Pyšná, 2012, s. 3)

Makrostruktura podle Schöffelové (2020) odkazuje k celkové organizaci a koherenci příběhu, je jazykově nezávislou a poukazuje na schopnost dítěte zahrnout do příběhu jeho základní komponenty (viz výše uvedení – Silva; Kapalková, Pyšná).

2.2 Narativní vývoj

Kolem třetího roku (3,5 let) života dítě zvládne vytvořit jednoduchý příběh, ne s více než dvěma prvky příběhu. Dítě v tomto věku ještě pořádně nezvládne vytvořit logický sled událostí. (Silva, et al., 2014)

Čtyřleté dítě tvoří příběhy, které obsahují samostatné události bez souvislostí. V pěti letech dítě dokáže vytvořit příběh se správným sledem událostí, nicméně příběh velmi rychle ukončují. V příbězích pětiletých dětí také chybí rozuzlení zápletky, vyřešení problému. (Silva, et al., 2014)

Po dosažení šestého roku života dítě většinou dokáže vytvořit příběh, který obsahuje logický sled událostí, které jsou spolu organizovaně propojeny. (Silva, et al., 2014)

Můžeme tedy říct, že čím jsou děti starší, tím jsou schopnější k tomu, aby vytvořily příběh, ve kterém jsou jeho jednotlivé prvky logicky propojeny a seřazeny. I přes to, že můžeme narativní vývoj popsat poměrně jednoznačně s ohledem na věk, existují zde individuální rozdíly, které nelze posuzovat na základě věku či zralosti dětí. Podobně jako v mnoha dalších oblastech vývoje dítěte, je i ve vývoji narativních dovedností velmi důležité rodinné prostředí a také kultura země, ve které jedinec vyrůstá. (Silva, et al., 2014)

S touto posloupností vývoje souhlasí také Isitan (et al., 2018), který říká, že okolo druhého roku života se narativní schopnosti vyvíjí velmi rychle. Jdou od popisu událostí, které se dítěti staly v minulosti, přes narativa obsahující dvě události (3. rok života) a dále se posouvají k popisu událostí, kdy podrobnosti příběhu bývají buď vynechány nebo nejsou uspořádané (4. rok života). V pěti letech vyprávějí příběhy, kterým chybí vyřešení zápletky na konec. Teprve v šesti letech dítě dokáže vyprodukovat příběh se všemi jeho náležitostmi. Vývoji dětské produkce narativ napomáhá mimo jiné společné vyprávění a čtení příběhů s rodiči. (Isitan, et al., 2018)

Narativní vývoj u dětí předškolního věku dokáže velmi významně předpovědět budoucí vývoj získávání gramotnosti. Dětem v narativním vývoji nejčastěji pomáhají právě příběhy, kdy přechází od běžného sdílení konverzací k poznávání funkcí psaného jazyka. Díky tomuto pak mají děti lepší příležitost k rozvoji vyšších úrovní jazyka dříve, než se stanou čtenáři. Vědomí o schématu událostí děti získávají někdy kolem druhého roku života. Toto můžeme přisuzovat tomu, že právě znalost těchto schémat blízce souvisí s osobní zkušeností. (Schwartz & Shaul, 2013)

V rámci narativního vývoje považujeme za důležité zmínit také to, že současně s narativním vývojem probíhá také vývoj v *chápání prostoru a času*.

Dítě si začíná uvědomovat vztahy minulosti, přítomnosti a budoucnosti zhruba ve čtyřech letech. Přichází část vývoje, kdy dítě začíná uvažovat v různých časových dimenzích. Podmínkou tohoto je ale to, aby dítě pochopilo, že události, které se udály, mohou mít vliv na události, které nastanou, nicméně že tento vztah nefunguje opačně. V průběhu předškolního věku dítě nabývá zkušeností, které mu právě tyto vztahy pomáhají lépe uchopit. Postupně zlepšuje svou schopnost odhadnout, co by se mohlo stát, nebo co je třeba udělat, aby... (Vágnerová, 2012)

Vágnerová (2012, s. 194) ve své knize zmiňuje také pojem prezentismus, který definuje tak, že se v pohledu na svět „*projevuje značnou koncentrací na přítomnost, dítě je vázané na aktuálně vnímané dění.*“

Zhruba v osmnáctém měsíci věku dítěte dochází k tomu, že o sobě dítě dokáže přemýšlet jako o někom jiném, přestávají být egocentrické. Kolem čtvrtého roku života pak dítě začíná chápat emoce a konání druhých lidí. (Lowe, 2007)

2.3 Narativní schopnosti v kontextu čtenářské (pre)gramotnosti

V jednom z longitudinálních výzkumů bylo prokázáno, že existuje souvislost mezi emergující gramotností a narativními dovednostmi. V dalším z dlouhodobých výzkumů se ukázalo, že narativní dovednosti u dětí ve věku 6-8 let předpovídaly plynulost čtení a jazykové dovednosti v dalších letech (o dva roky později). (Suggate et al., 2018)

Výzkumy prokazují, že určité jazykové schopnosti mají velmi pozitivní vliv na rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti. (Schöffelová, 2020)

Narativa jsou chápána jako most mezi mluvenou a psanou formou jazyka. Na základě tohoto postoje někteří odborníci poukazují na přímou vazbu mezi narativními schopnostmi u čtyřletých dětí a emergující gramotností u pětiletých dětí. Narativní schopnosti souvisí s mnoha jazykovými dovednostmi, které jsou důležité pro budoucí rozvoj čtení. Jedná se například o porozumění struktuře a uspořádání příběhu nebo zvládnutí určitých gramatických dovedností. (Babayigit et al., 2021) Výzkumy na toto téma proběhly i v prostředí ne tak vzdáleném tomu českému – na základě výzkumů bylo potvrzeno, že slabí čtenáři mají problém produkovat příběhy (narativa) s vyšší úrovní struktury – nejčastěji zde chybí vyjádřený cíl. (Kapalková & Slováčková, 2013) Právě pokud si jedinec osvojí základní logiku příběhu, tedy vztah příčiny a důsledku, můžeme říci, že si osvojil jednu ze čtenářských kompetencí. Tato kompetence poté velmi usnadňuje orientaci v příbězích. (Kubíček, et al., 2013)

V předškolním období se při rozvoji čtení a psaní u dítěte soustředíme zejména na zvládnutí technické stránky psané řeči, tedy učení se jednotlivých písmen, poznávání slov nebo činnosti pro ovládnutí zvukového rozlišování hlásek. Petrová (s. 57, 2017) říká, že tyto schopnosti jsou „*sice důležitým předpokladem čtení, ale ne dostačujícím, protože dítě potřebuje disponovat i dalšími jazykovými a kognitivními schopnostmi*“, které pak slouží k tomu, aby se jedinec mohl věnovat významu a porozumění. Na základě mnohých výzkumů můžeme říct, že narativní schopnosti dětí nám slouží k lepší predikci školní úspěšnosti. (Petrová & Zápotočná, 2017)

Různé jazykové dovednosti (v souvislosti s mluvenou řečí) ovlivňují různé aspekty gramotnosti. Narativní dovednosti bývají v pozdějším vývoji gramotnosti běžně přiřazovány k porozumění. Jiní autoři zase říkají, že narativní dovednosti mají v kontextu gramotnosti svou úlohu již mnohem dříve, a to při propojování prvních setkání s písmeny a

dekódováním slov. Propojení mezi vyprávěním a gramotností se nachází v komplexním jazykovém přístupu k rané gramotnosti. (Bailey, et al., 2020)

Heppner (2016) se se svými výroky shoduje s výše uvedeným, tedy že narativní dovednosti jsou branou do světa čtení a psaní. Při vytváření (vymyšlení) příběhu se dítě soustředí na věci, objekty a postavy, které nejsou v aktuální situaci přítomny, popisuje události, které se staly v jiném čase. Vyprávění příběhů dětem poskytuje možnosti ke zdokonalení v jazyce. (Heppner, 2016)

Nicolopoulou (2006 in Heppner, 2016) říká, že příběhy dětí, které byly ze strany dospělých aktivně zapojovány do vyprávění, později ukázaly velký růst v oblasti tvoření imaginárních světů. Cooper (2007, in Heppner, 2016) dodává, že příběhy těchto dětí byly delší, detailnější a vypravěči zde využívali více prvků příběhu.

2.4 Narativ jako diagnostický nástroj

Ačkoliv v České republice nemáme žádný standardizovaný test, který by pomáhal diagnostikovat narativní schopnosti, v zahraničí je tato problematika více rozšířenou. Existuje několik nástrojů, které využívají narativní produkce dětí k diagnostice jejich jazykových schopností. Některé nástroje si nyní představíme.

The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)

ENNI je posuzovacím nástrojem sloužícím pro anglicky hovořící děti. Vznikl na University of Alberta v roce 2005. Nástroj je určen pro děti ve věku čtyř až devíti let a jeho podstata spočívá v tom, že děti vypráví na základě obrázkové předlohy příběh. Tento příběh je pak analyzován a výsledek je porovnán s normou. Analýza dětských příběhů by se měla zaměřovat na jejich *makrostrukturu* i *mikrostrukturu*. Analýza *makrostruktury* se zaměřuje na celkový obsah a organizaci příběhů. Analýza *mikrostruktury* se zaměřuje na vztahy mezi jednotlivými částmi příběhu. Nástroj lze rozšířit právě i do logopedické praxe, jelikož tyto příběhy mohou být i jazykovými vzorky, a je tedy možné je analyzovat jako jiné jazykové vzorky. (Schneider, Dubé, Hayward, 2005)

Dalším příkladem může být také Renfrew Bus Story, který je určen anglicky hovořícím dětem do šesti let věku. „Zkoušející“ (ten, kdo provádí test) dětem vypráví příběh, který pak mají za úkol převyprávět s pomocí obrázkové opory. Analýzou tohoto nástroje poté ukazuje informace o jazykových dovednostech dětí. Tento nástroj mimo jiné slouží jako

ukazatel pro narušený vývoj řeči a určení pozdějších obtíží v oblasti jazyka. (Hayward, et al., 2008)

V roce 2012 skupina vědců vytvořila nástroj MAIN, který je určen pro bilingvní děti ve věku od tří do deseti let. Autoři ale připouštějí, že je tento nástroj využitelný i pro děti monolingvní. Nástroj slouží k hodnocení narativních schopností dětí. (Gagarina, et al., 2012)

Součástí nástroje jsou 4 příběhy, které jsou rozděleny na tři epizody, a tyto příběhy jsou rozkresleny do obrázkové osnovy. V rámci tohoto nástroje si může administrátor vybrat ze 3 směrů, kterými jeho analýza povede. Jedná se o – 1. Vyprávění (dítě vypráví příběh dle obrázkové osnovy); 2. Převyprávění (příběh dle obrázků nejprve vypráví administrátor a dítě má pak za úkol příběh převyprávět) a 3. Modelový příběh (administrátor dítěti vypráví příběh a následně dítěti klade otázky týkající se porozumění). Nástroj MAIN existuje také ve Slovenské adaptaci. V České republice tento nástroj zatím standardizovaný není. (Schöffelová, 2020)

Abychom doplnili kontext k tomu, proč v rámci této práce zmiňujeme diagnostické nástroje, zmíníme Schöffelovou (2020), která říká, že ačkoliv v makrostruktuře příběhu nepozorujeme u dětí s narušeným vývojem řeči velké rozdíly oproti dětem s běžným vývojem, v rámci mikrostruktury již rozdíly pozorujeme. Děti s narušeným vývojem řeči většinou produkují kratší a jednodušší věty, snižuje se index lexikální rozmanitosti, klesá frekvence použití spojovacích výrazů a stoupá počet gramatických chyb.

3 VYPRÁVĚNÍ

Vyprávění jako takové se neomezuje pouze sdělování příběhů, ale také našich zážitků a příhod ze života.

Cobley (2014) ve své knize říká, že „*všechna vyprávění jsou pouze pohybem od začátku do konce*“. (Cobley, 2014, s. 9)

Můžeme tedy říct, že vyprávění je jakýsi sled na sebe navazujících událostí, a tyto události mají svůj počátek a také své „finále“, konec.

Vyprávění dodává příběhům možnost jej prezentovat různými způsoby. U detektivních narativů příběh začíná událostí, která navazuje na několik událostí předešlých. U příběhů pro děti, tedy zejména pohádek, je zachována typická chronologie příběhu pro usnadnění porozumění pro posluchače. (Kubíček, et al., 2013)

Proč je vyprávění důležité pro budoucí rozvoj čtenářské gramotnosti vysvětluje ve svém díle Denise Agosto. Agosto (2016) popisuje výzkum Briana Sturma, který popsal tzv. vypravěčský trans – posluchači se do tohoto transu dostávají ve chvíli, kdy jsou opravdu velmi zaujati vyprávěním. Na základě tohoto výzkumu definoval 6 znaků tohoto transu. Pro potřeby mého tématu vyzdvihnu pouze jeden – zapojení přijímání podnětů (vizuálních, sluchových, motorických, emočních). Tento znak se podle Agosto (2016) projevil jako velmi úzce provázaný s následujícím rozvojem gramotnosti.

U dětského vyprávění sledujeme dovednosti v mnoha rovinách. V rovině lexikální sledujeme slovní zásobu, variabilitu použitých výrazů. V rovině syntaktické a morfologické se zaměřujeme především na věty a jejich délku, strukturu, gramatické tvary slov nebo také na používání spojovacích výrazů, zájmen. V rovině foneticko-fonologické sledujeme srozumitelnost řeči. (Schöffelová, 2020)

Autoři se shodují, že v dnešním světě, který je plný moderních technologií, dochází k úpadku předčítání a vyprávění různých příběhů a pohádek dětem. Ve své knize o tom hovoří také Váchová (2015). Zároveň zmiňuje, že vyprávění příběhů u dětí přispívá k rozvoji jejich jazyka, slovní zásoby. Příběhy jsou pro děti také určitou formou poznávání, protože dávají informacím určitý logický řád a pravidla. (Váchová, 2015) Lepilová (2014) se s Váchovou shoduje, jelikož říká, že vyprávění příběhů má v rozvoji komunikačních schopností dítěte nezastupitelnou roli. Skrze vyprávění jsme u dětí mimo jiné schopni rozvíjet také estetický soud a prožitek, vyvolávat v nich zájem o budoucí čtenářství a tímto

přispívat k lepšímu rozvoji čtenářské gramotnosti. Čtenářem se dítě nestává až v době, kdy začíná číst, ale mnohem dříve – toto můžeme podpořit společným vyprávěním s dítětem. „Čtenářem se dítě nejen rodí, ale i stává.“ (Lepilová, 2014, s. 15)

Pokud hovoříme o vyprávění dětmi, je důležité zohlednit milníky v emočním vývoji, jelikož i ty jsou s vyprávěním propojeny. Jedná se zejména o návaznost na měnící se vztahy a sdílení zkušeností skrze komunikaci, vyprávění. S vyprávěním dítě začíná kolem třetího až čtvrtého roku života. Slouží jako velmi dobrá pomůcka k rozvoji jazyka a řeči, jelikož při vyprávění dítě využívá jazyk mnohem více než při běžných konverzacích. Vyprávění se také projevuje jako velmi dobré k pokládání základů pro budoucí rozvoj gramotnosti. (Garvis, et al., 2015)

3.1 Osvojování příběhů dětmi

Trávníček (2007) ve svém díle definuje tři stádia osvojování příběhů dětmi – 1. Vyprávění jako účast; 2. Vyprávění jako uspokojování zvědavosti; 3. Vyprávění jako časový rámeček

1. Vyprávění jako účast (první stadium)

Trávníček (2007) popisuje situaci se svou dcerou, která opakovaně vyžadovala převyprávění večerníčku, který zrovna viděla v televizi. Začal si klást otázku, z jakého důvodu chce příběh vždy převyprávět, ačkoliv jí už není schopen poskytnout napětí, které cítila při prvním setkání s příběhem. Po zamyšlení přišel na to, že jeho dcera chtěla některé věci z příběhu lépe pochopit. Pochopení jí ale dokázalo lépe poskytnout vyprávění zprostředkované „živým“ vypravěčem, ne televizním obrazem. Podle Trávníčka (2007) si chce ve věku kolem tří let příběh pouze užít. Touží tedy hlavně po účasti na příběhu, což mu pohyblivý obraz v televizi nedokáže poskytnout (obraz v televizi dítě vnímá spíše jako nějakou věc).

Trávníček (2007) dále říká, že jeho druhá dcera měla několik oblíbených pohádek, které si nechávala číst před spaním. Z nabídky několika příběhů si vždy vybírala ty stejné a při vyprávění už často ani nevěnovala vypravěči pozornost, spíše bylo vidět, že „jen tak nenápadně kontroluje, jestli je vyprávění takové, jaké už ho zná, tedy jestli se náhodou neodchýlím někam jinam.“ (Trávníček, 2007, s. 14) Pro dítě v tomto stadiu tedy nejde o to skrze příběhy objevovat nepoznané, ani o potvrzení už známých věcí. Berou vyprávění spíše jako rituál. (Trávníček, 2007)

2. Vyprávění jako uspokojování zvědavosti (druhé stadium)

V tomto stadiu pomalu vyprchává schopnost být příběhem pozřen. Dítě si začíná uvědomovat jeho smyšlenost, začíná jej odlišovat od reality. Trávníček (2007) popisuje, že v období dceřiných pěti let zažívali z její strany „narrativní teror“. Od této chvíle totiž začala vyžadovat, aby rodiče poslouchali příběhy, které vypráví ona. Jednalo se o dlouhé monology s několika zápletkami, kterým mnohdy úplně chybělo jejich vyřešení. Příběhy postrádaly soudržnost a sama vypravěčka se v příbězích ztrácela. „*Nicméně schopnost vytvářet postavy, tyto postavy zasazovat do prostředí, dávat je ve vztah s jinými postavami a tak osnovat zápletky, tedy tato schopnost už byla zvládnuta.*“ (Trávníček, 2007, s. 38)

Dítě v tomto stadiu začíná příběh brát jako prostředek pro uspokojení zvědavosti, dítě tímto vyprávění připisuje specifickou funkci. Uvědomuje si, že jeden a ten samý příběh lze vyprávět dlouze i krátce, že jednotlivé postavy v příběhu může popsat velmi obsáhle, ale také, že stačí popis pár slovy. Ví také, že jeden příběh má několik různých konců. (Trávníček, 2007)

3. Vyprávění jako časový rámeček (třetí stadium)

Zde Trávníček (2007) popisuje, že stejně tak, jako má vše svůj začátek, musí jednou přijít i konec. V evropských pohádkách se děti na konci příběhů se smrtí nepotkávají tak často, jako například v pohádkách indických. Sami z našeho dětství jistě známe pohádkové šťastné konce. Trávníček (2007) opět popisuje situaci se svou dcerou, kdy si při jejich společném vyprávění vymyslela konec, který postavu od smrti oddělil (žirafě s velmi dlouhým krkem přinesli jídlo andílci). V pohádkách vždy vítězí dobro nad zlem, macecha umírá, ale Sněhurka obživne. Trávníček (2007, s. 47) s tímto však nesouhlasí a říká, že i smrt (jakožto konec) si musíme někdy uvědomit. „*Dítě tento fakt potřebuje ve stejné míře, jako potřebuje vědět, že kladnému hrdinovi se za jeho skutky dostalo odměny.*“ V tomto stadiu dochází k tomu, že se čtenář/vypravěč ztotožňuje s postavou a jeho postoje ovlivňují konání postavy.

3.2 Vyprávění s ilustrovanou oporou

Učitelé při své práci a činnostech pro rozvoj jazykových a řečových dovedností využívají narativních pomůcek jako jsou – obrázkové příběhy, jednotlivé sady obrázků s časovou posloupností nebo obrázkové knihy. (Hoel, 2015)

Obrázkové osnovy pro vyprávění, nebo samotné obrázkové knihy jsou základem pro to, aby čtenář tyto obrazy verbalizoval, dodal jim příběh.

Klimeš (2015) říká, že i ilustrace v podstatě čteme. Popisuje, že jde o stejný princip jako při čtení textu. Čtenář si nejprve čte jednotlivá slova, jejichž význam pochopí až v průběhu nebo závěru čtení, a často musí text přečíst několikrát, aby k pochopení došlo. U čtení ilustrace tomu podle něj není jinak – čtenář si nejprve všimá různých prvků obrazu, nevnímá celou podobu obrazu najednou. „*Takto např. zrak diváka postupuje od jednoho vyobrazeného stromu ke stromu jinému, dále od nakresleného obydlí ke stéblům trávy v popředí kompozice*“ (Klimeš, 2015, s. 194) To podle něj vede k tomu, že si čtenář ve finále uvědomuje, že právě (v popisovaném případě) sleduje obraz nějaké krajiny. Stejně tak by měl čtenář při čtení ilustrací postupovat zleva doprava, shora dolů, jako při čtení textů.

Při použití obrazového materiálu se pro děti vyprávění stává zábavnějším, zajímavějším a také se skrze něj do příběhu pro dítě dostává mnohem více kontextu. (Ratnasari, 2020)

Ilustrované opory dětem poskytují strukturu příběhu, což vede k tomu, že je pro děti vyprávění mnohem jednodušší. Obrazové materiály pro vyprávění příběhů jsou tedy velmi dobrým prostředkem k rozvíjení jazykových a narativních schopností a dovedností. (Grolig, et al., 2020)

Neaum (2012) říká, že se na první pohled může zdát zvláštní, že právě obrázkové knihy či obrázkové osnovy bez textu mohou být dobrým prostředkem k rozvoji jazyka a gramotnosti. Nicméně jsou podle ní prostředkem k rozvoji fantazie, empatie a v neposlední řadě k rozvoji vypravěčských dovedností. Zjednodušeně řečeno obrázkové předlohy ukazují dětem *narativ, příběh* a jeho strukturu. Obrazové materiály (knihy, obrázkové sekvence...) jsou tedy velmi dobrým nástrojem pro rozvoj vypravěčských dovedností, protože dětem dávají možnost využít jejich kognitivní dovednosti k analýze a interpretaci obrázků. Pomáhají jim rozumět metaforickým významům obrázků a také tomu, že jeden obrázek může mít několik významů. (Neaum, 2012)

II. PRAKTICKÁ ČÁST .

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem bakalářské práce je pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu analyzovat schopnost dětí vyprávět jeden příběh založený na vlastní představivosti a druhý příběh na základě ilustrované opory.

Práce je zaměřena především na analýze rozdílů mezi těmito vyprávěními a na tom, zda a jak některé prvky ilustrované opory podporují obsahově bohatší vyprávění.

Některé části praktické části práce jsou inspirovány výzkumem Kapalkové a Pyšné (2012). V rámci komponentů příběhu jsme se inspirovali u autorů Shapiro a Hudson (1991), v některých případech jsme z jejich komponentů vycházeli při otevřeném kódování.

4.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

4.1.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem mé bakalářské práce je zjistit, zda ilustrovaná opora podporuje vyprávění příběhu dítětem. Konkrétně se budu soustředit na to, zda jsou příběhy vyprávěné s ilustrovanou oporou obsahově a strukturou bohatší než ty bez předlohy.

Dílčí výzkumné cíle jsou:

- Popsat rozdíly ve struktuře vyprávění s ilustrovanou oporou a bez ní.
- Zjistit, zda se mění vykreslování jednotlivých komponentů příběhu s ilustrovanou oporou a bez ní.
- Zjistit, které prvky ilustrované opory podporují vyprávění dětmi.

4.1.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou je: Jak ilustrovaná opora ovlivňuje produkci narativ dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné otázky jsou:

- Jak se mění struktura vyprávěného příběhu v závislosti na poskytnuté opoře?
- Jak se mění vykreslování jednotlivých komponentů příběhu s ilustrovanou oporou a bez ní?
- Jaké prvky ilustrované opory podporují vyprávění dětmi?

4.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 10 dětí ve věku 4 let a 10 dětí ve věku 6 let, celkem tedy 20 dětí. Do výzkumného souboru byly děti zařazeny na základě informovaného souhlasu rodičů. Z celkového počtu 20 dětí bylo 10 chlapců a 10 dívek. Všechny děti navštěvují mateřskou školu v okrese Zlín, ve kterém je vyučujícím jazykem český jazyk.

4.3 Metodika výzkumu

4.3.1 Audionahrávky dětí

V rámci výzkumu bylo standardizovaným způsobem pořízeno 40 audionahrávek vyprávění dětí. Jednotlivé nahrávky trvaly v rozmezí 23 vteřin až 6 minut. Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat narativní schopnosti dětí prostřednictvím vyprávění příběhu dle vlastní fantazie a poté na základě černobílé obrázkové sekvence o 4 obrázcích (viz Příloha P I).

Nahrávací zařízení bylo po celou dobu umístěno v blízkosti zkoumané osoby tak, aby zaznamenávalo řeč, přičemž zkoumaná osoba byla obeznámena s tím, že bude nahrávána.

Jak již bylo zmíněno, ilustrovaná opora byla tvořena čtyřmi obrázky. Obrázkový příběh byl vytvořen tak, aby v něm chybělo rozuzlení/řešení zápletky. Obrázky jsou uspořádány v neměnném pořadí.

Obrázkový příběh jsem se snažila tvořit tak, aby byl dětem blízký, tedy aby se na něm vyskytovala situace, u které je pravděpodobné, že se s ní setkala každé z dětí. Obrázky reprezentují příběh dvou postav (dívka a chlapec). V obrázcích je viditelně zaznamenána úvodní událost příběhu (děti si společně staví hrad na pískovišti), zápletka, zauzlení příběhu (dívka pláče) a konkrétní ukončení příběhu. Chybí zde rozuzlení, tedy to, co se stalo v „mezeře“ mezi zauzlením a ukončením. Na všech obrázcích jsou zachyceny obě postavy.

Před samotným nahráváním příběhu jsme se s dětmi snažili navodit přátelskou atmosféru a vztah. Výzkumník za nimi přišel a zeptal se, jestli by si mohl s dítětem povídat. Výzkumník se dítěte ptal, zda má rád pohádky, zda si čte knihy s rodiči a jestli má doma nějaké knihy.

Každé dítě produkovalo dvě narativa na základě úvodní instrukce. Úvodní instrukce pro vyprávění vlastního příběhu zněla „*Prosím, vyprávěj mi nějaký příběh.*“ nebo „*Řekl/a bys mi, prosím, nějaký příběh?*“. Úvodní instrukce pro vyprávění příběhu na základě

ilustrované opory zněla „*Podívej, tady se něco stalo...*“. Dítěti bylo umožněno si obrázky před samotným vyprávěním prohlédnout a seznámit se s jednotlivými událostmi. Zároveň, pokud se dítě cítilo v přítomnosti výzkumníka nejisté, mohla si k němu přisednout učitelka, která ale do vyprávění nijak nezasahovala.

Pokud dítě nezačalo samostatně vyprávět, nebo v průběhu vyprávění přestalo, výzkumník dítěti poskytoval podpůrné otázky, které nijak tematicky nesouvisely s vyprávěným příběhem. Šlo o následující povolené možnosti:

- *Přesné zopakování slov, které dítě řeklo před tím, než přestalo vyprávět*
- *„Řekni mi o tom víc.“*
- *„Co se stalo potom?“*

Tyto možnosti pomoci byly u obou vyprávění stejné.

Po sesbírání dat byly audionahrávky přepsány do textového souboru a metodou otevřeného kódování byly k jednotlivým příběhům přiřazeny kódy a významové kategorie, které byly voleny tak, aby byly co nejvíce v souladu s výzkumnými otázkami uvedenými výše.

Z transkriptů příběhů bylo vytvořeno několik významových kategorií, které postupně popíšu v následujících kapitolách.

5 ANALÝZA DĚTSKÝCH NARACÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 Rozdíly ve struktuře příběhu

Následující tabulky zobrazují makrostrukturu příběhů vyprávěných dětmi, která je inspirována strukturou, kterou ve své práci uváděly autorky Kapalková a Pyšná (2012). Tato tabulka je také uvedena v teoretické části práce. V příbězích dětí jsem pak hledala části, které této struktuře odpovídají.

V následující tabulce je znázorněno vyprávění dětí ve věku 4 a 6 let dle vlastní fantazie.

Velké **N** v rohu každé z následujících tabulek značí celkový počet dětí pro každou uvedenou kategorii.

Tabulka 1 Srovnání příběhů dle vlastní fantazie

N = 10	4 roky	6 let
Části struktury příběhu	Frekvence výskytu v jednotlivých částech	Frekvence výskytu v jednotlivých částech
Ukotvení příběhu (časoprostor)	10	8
Motivace, která iniciovala událost (zápletka)	10	10
Pokus o vyřešení problému (rozuzlení)	7	9
Závěr (výsledek)	1	1

Ve frekvencích výskytu jednotlivých částí zde nepozorujeme žádné významné rozdíly.

V části **zápletka** můžeme vidět, že tuto část nevynechalo, jako jedinou, žádné z dětí. Toto napovídá a potvrzuje, že právě zápletka je pro děti velmi zásadním komponentem příběhu a děti jej vnímají a sami jej zapojují do příběhů.

V rámci poslední části struktury příběhu zaznamenáváme, že v obou věkových skupinách příběh uzavřelo vždy jen jedno dítě.

Co se týče všech částí struktury příběhu, níže ke každé části uvedeme pár příkladů, jak děti tyto části uváděly.

Ukotvení příběhu (časoprostor)

Věková skupina 4 roky:

- VP11: „V jedné zemi žil starý chalupník...“
- VP17: „Byl jednou jeden kluk, a ten byl na hřišti...“

Věková skupina 6 let:

- VP1: „Bylo nebylo, byla jedna král...“
- VP4: „Žila byla jednou jedna holčička...“

Motivace, která iniciovala událost (zápletka)

Věková skupina 4 roky:

- VP13: „A uviděla pak vlka...“
- VP19: „A pak, když poprvé zabloudila v lese, museli ji hledat...“

Věková skupina 6 let:

- VP3: „Pak tam bojovali o korunu...“
- VP9: „Pak přišel nějaký zlý čaroděj...“

Výsledek a závěr

Věková skupina 4 roky:

- VP19: „A najednou uviděla tatínka a šli spolu domů.“

Věková skupina 6 let:

- VP9: „...a říká se, že na prasátko už nikdy nedostane chuť.“

V rámci neuvedení závěru zde uvádíme příklad chlapce, který vyprávěl o Titanicu (*lod'*) – VP5: „...začal se potápět, záchranné lodičky měly lidi, odplouvali. Už se to potopilo a bylo už pod mořem.“ chlapec v tuto chvíli ve vyprávění nepokračoval, nicméně nevíme, kam tedy nakonec odpluli lidé, kteří nastoupili na záchranné lodičky.

V následující tabulce se opět zaměříme na srovnávání jednotlivých částí příběhu, tentokrát ale těch příběhů, které děti vyprávěly na základě ilustrované opory. Jak již bylo zmíněno, části příběhu zůstávají stejné.

Tabulka 2 Srovnání příběhů podle ilustrované opory

N = 10	4 roky	6 let
Části struktury příběhu	Frekvence výskytu v jednotlivých částech	Frekvence výskytu v jednotlivých částech
Ukotvení příběhu (časoprostor)	9	10
Motivace, která iniciovala událost (zápletka)	6	10
Pokus o vyřešení problému (rozuzlení)	4	1
Závěr (výsledek)	10	10

Podobně jako u předchozí tabulky, ani zde neshledáváme výrazné změny, kromě části **motivace**, kde tuto část uvedlo 6 čtyřletých dětí na rozdíl od šestiletých dětí, u kterých se tato část vyskytla ve všech případech. Nejmenší zastoupení ze všech částí struktury příběhu má pokus o vyřešení problému – rozuzlení. Jedná se právě o tu část ilustrované opory, která na obrázcích není znázorněna a děti ji měly doplnit samy. Ve věkové skupině čtyřletých dětí tuto část doplnily 4 děti, zatímco ve druhé věkové skupině tuto část doplnilo pouze jedno z dětí.

Opět zde uvádíme pár příkladů ke každé části.

Ukotvení příběhu (časoprostor)

Věková skupina 4 roky:

- IP15: „Tady byli na pískovišti a tady stavěli hrad...“
- IP20: „Že si hrály děti na pískovišti...“

Věková skupina 6 let:

- IP2: „Byla jednou holčička s chlapečkem a ti chtěli...“
- IP8: „Stalo se tam to, že tady si holčička hraje s chlapečkem...“

Motivace, která iniciovala událost (zápletka)

Věková skupina 4 roky:

- IP11: „*A potom ten hrad zašlápnul...*“
- IP13: „*A potom chlapeček jim to rozbořil...*“

Věková skupina 6 let:

- IP1: „*Potom se dívala na čápa a jeden kluk jí to zbořil...*“
- IP8: „*A chlapeček jí rozkopl hrad, jak se dívala na čápa...*“

Pokus o vyřešení problému (rozuzlení)

Věková skupina 4 roky:

- IP11: „*Potom se jí omluvil a udělal nový...*“
- IP15: „*...nevím, co ten chlapeček jí řekl, asi aby přestala...*“

Věková skupina 6 let:

- IP1: „*A ten jeden chlapeček, který jí to zbořil, jí to opravil...*“

Výsledek (závěr)

Věková skupina 4 roky:

- IP20: „*Si hrály hezky ty děti...*“
- IP13: „*A pak si postavili nový hrad...*“

Nyní, spíše už jen pro přehlednost, přidáváme poslední tabulku, ve které je znázorněno celkové srovnání příběhů dle vlastní fantazie a příběhů dle ilustrované osnovy. Tato tabulka nezohledňuje věk, pouze srovnává vyprávění s ilustrovanou oporou a bez ní.

Tabulka 3 Srovnání příběhů bez ohledu na věk

N = 20	Vlastní příběh	Podle ilustrované osnovy
Části struktury příběhu	Frekvence výskytu v jednotlivých částech	Frekvence výskytu v jednotlivých částech
Ukotvení příběhu (časoprostor)	18	19
Motivace, která iniciovala událost (zápletka)	20	16
Pokus o vyřešení problému (rozuzlení)	16	5
Závěr (výsledek)	2	20

Při srovnání všech příběhů bez ohledu na věk vidíme významné rozdíly ve výskytu v částech **pokus o vyřešení problému** a **závěr (výsledek)**.

V části **pokus o vyřešení problému** se při vyprávění vlastního příběhu vyskytovalo rozuzlení celkem 16krát, zatímco u příběhu vyprávěného na základě ilustrované opory se rozuzlení vyskytovalo pouze 5krát. V ilustrované opoře se prvek rozuzlení nevyskytoval, dá se tedy předpokládat, že většina dětí se soustředila především na popis obrázků a nepřidávala „nic navíc“.

Co se ale týče části **závěr**, můžeme říci, že zakomponování této části do příběhu ilustrovaná opora jednoznačně podpořila.

5.2 Kódy a významové kategorie

V následující části již představíme jednotlivé kódy a na ně vázané jednotlivé kategorie. Abychom dokázali odpovědět na výzkumné otázky a dokázali popsat rozdíly mezi vyprávěním s ilustrovanou oporou a bez ní, jsme se v rámci jednotlivých částí struktury příběhu (viz kapitola 5.2 Rozdíly ve struktuře příběhu) soustředili nejvíce na ty věty, slova či celé části, ve které byly patrné rozdíly v přístupu dítěte, v hloubce charakteristiky dějové

linie a postav. V rámci tohoto zkoumání vzniklo několik kódů, kterým jsme přiřadili 4 významové kategorie. Významové kategorie jsou u obou typů vyprávění (s ilustrovanou oporou i bez) stejné, nicméně kódy se v některých případech liší. Pro lepší přehlednost a orientaci uvádíme tabulku. Poté si kategorie a kódy blíže popíšeme.

Tabulka 4 Kódy a významové kategorie

Příběh dle vlastní fantazie		Podle ilustrované opory	
Významová kategorie	Kódy	Významová kategorie	Kódy
1. Přístup dítěte	<i>Zapojení fantazie; vycházení ze zkušenosti</i>	1. Přístup dítěte	<i>Popis viděného; přidávání nad rámec viděného; chybějící informace</i>
2. Stavby postav	<i>Přání postav; percepce postav; vnitřní emoce postav</i>	2. Stavby postav	<i>Přání postav; percepce postav; vnitřní emoce postav; vnější emoce postav</i>
3. Komunikace postav	<i>Přímá řeč; nepřímá řeč; postavy spolu nekomunikují</i>	3. Komunikace postav	<i>Nepřímá řeč; postavy spolu nekomunikují</i>
4. Konání postav	<i>Konání za účelem; konání bez účelu</i>	4. Konání postav	<i>Konání za účelem; konání bez účelu</i>

5.2.1 Přístup dítěte

Abychom zde nepopisovali pouze to, zda děti vyprávěly příběhy vlastní či vymyšlené, nebo zda pouze popisovaly obrázky v ilustrované opoře, využijeme prostoru a zaměříme se zde také na to, jak v různých případech děti propojovaly jednotlivé události v příběhu.

Příběhy dle vlastní fantazie

Již při samotném sběru dat bylo z jednání dětí zřejmé, že je pro ně náročné vymyslet během chvilky vlastní příběh. Přicházely proto dotazy jako „*Můžu říct pohádku, co znám?*“ nebo „*Já řeknu pohádku o Červené Karkulce; Jeníčkovi a Mařence; co jsem viděl/a v televizi.*“ jeden z chlapců se zeptal, za může vyprávět příběh o sobě. I toto je pro

náš výzkum velice zajímavé, jelikož se ukazuje, že ty děti, které se účastnily výzkumu, vycházejí ze zkušenosti v případě, že nemají jinou pomůcku. Pro ujištění jsme dětem po ukončení vyprávění kladli otázku „*Teda, to byl krásný příběh. To jsi vymyslel/a sám/sama?*“ a pokud dítě odpovědělo „*Ano.*“, zapsali jsme si k němu poznámku. Samozřejmě tato otázka nám nezaručila to, že byl příběh opravdu vymyšlený, nicméně při analýze transkriptů pak bylo jednodušší identifikovat přístupy dětí. Při analýze transkriptů jsme tedy kladli pozornost na to, jak se konkrétní dítě k pokynu „*Vyprávěj mi příběh.*“ postavilo. Z celkového počtu 20 dětí vycházelo 12 dětí ze zkušenosti, tedy vyprávělo příběh/pohádku, kterou znali. Právě příběhy, které byly vyprávěny ze zkušeností, byly, co se struktury příběhu týče, velmi bohaté a pouze v malém množství příběhů nastalo, že by některá z částí struktury příběhu chyběla. Na základě tohoto vznikly dva následující kódy: Zapojení fantazie a Vycházení ze zkušenosti. Tyto kódy si nyní přiblížíme.

Zapojení fantazie

To, zda děti vyprávěly vlastní, vymyšlený příběh, jsme prokazovali jednak výše zmíněnou kontrolní otázkou, ale také, a to zejména, hlubší analýzou těchto vyprávění. Došlo k několika opakovaným poslechům audionahrávek, kdy se dalo pozorovat, že dítě často přemýšlí, opakuje již řečené za účelem znovuuvedení se do děje a děti také častěji potřebovaly pomoc výzkumníka („*A potom?...*“, apod.). Jako první příklad uvádíme příběh šestileté dívky, která vyprávěla následující:

VP3 - (6 let): „*Žila jednou jedna maminka a tatínek. Měli děti. Měli děti, šli do obchodu, nakoupili si. Sedačku. Pak se jim narodil chlapeček, který se jmenoval Jonášek. A pak, pak... Pak tam bojovali o korunu. A pak, a pak vyrostl ten chlapeček. Pak se narodila holčička, pak oni, oni zjistili, že potřebují jít někam jinam, tak si šli najít jiný domov, a pak si našli a pak tam žili.*“ Na této ukázce vidíme, že jde většinou zhruba o dvě věty, které jsou spolu kauzálně propojeny, tedy že šli do obchodu -> poté již dívka „odskakuje“ a hovoří o něčem jiném. Zhruba v polovině příběhu přichází boj o korunu, který nijak nesouvisí s předchozím ani následujícím dějem příběhu a ani při hlubším zkoumání se nám nepodařilo nalézt souvislost s žádnou jinou částí příběhu.

V teoretické části práce jsme také uvedli pojem koheze, který zjednodušeně odkazuje na používání různých jazykových prostředků pro podtržení příčinnosti a následnosti. V první ukázce můžeme vidět, že dívka jako kohezni prostředek nejčastěji používala *spojky*, konkrétně *a pak*. Dívka pak také užívá substituce – použití obecného termínu k nahrazení

již zmíněného – „chlapeček, který se jmenoval Jonášek.“ -> „...a pak vyrostl ten chlapeček.“

U čtyřletých dětí zároveň tyto příběhy dost často postrádaly smysl, hlubší význam. Příběhy byly také velmi slabé ve vykreslování zápletky a v některých případech bylo náročné zápletku rozpoznat, tedy určit, která událost v příběhu byla pro dítě klíčovou. Jako příklad uvádíme vyprávění čtyřleté dívky:

VP16 (4 roky): „*Ten koníček, on je hodný a nikdy nikoho nezabíjí. A je hodný na lidi... A má hezký ocásek a vždycky... vždycky ty lidi si vyberou toho koníčka v Zoo a pak oni šli na žirafy a bylo to tam moc hezké. A pak ještě ten koníček šel za lidma a pak si toho koníčka koupili a šli spolu domů. A napapali toho koníčka. A pak šli k doktorovi.*“

Jak můžeme z ukázky vidět, je kauzálně nekompletní, což znamená, že příběh sice obsahuje pár částí, které jsou spolu propojeny, nicméně jako celkově příběh nepůsobí uceleně. Co se týče používání spojek, které děti využívaly pro propojení jednotlivých událostí, zcela jasně v tomto případě (vyprávění příběhů dle vlastní fantazie) převažují spojky „*a potom; potom; a pak; pak*“

Všechny ostatní příběhy, kdy děti vymýšlely příběhy na základě vlastní fantazie jsou uvedeny v Příloze P II: Přepisy vyprávění. Konkrétně se jedná o tyto příběhy: VP2; VP3; VP9; VP11; VP12; VP16; VP17 a VP18.

Vycházení ze zkušenosti

Jak již bylo zmíněno výše, vycházení ze zkušenosti pro nás v tomto případě znamená, že děti vyprávěly příběhy, které již znaly. Jednalo se především o pohádky, které dětem četli rodiče nebo paní učitelky, pohádky, které viděly v televizi. Jedno z dětí vyprávělo příběh o sobě. Jednalo se o čtyřletého chlapce, který dlouho přemýšlel nad tím, co má začít vyprávět. Poté se zeptal, zda by mohl vyprávět příběh o sobě. Tento příběh zvolím jako první ukázkou:

VP17 (4 roky): „*Byl jednou jeden kluk a ten byl na hřišti. Byl na jednom a pak na druhém. Houpal se tam a hrál si na písku. A oni první byli na nějakém hřišti, kde je taková trampolína a skluzavka. A hřib. A on přes ty hřiby přeskakoval. A nespádl ani jednou. Tam byl jeden hříbek a tam už nebyl další hříbek a z toho jednoho spadnul. To je všechno.*“ Jak můžeme vidět, chlapec sice vyprávěl o sobě, nicméně vyprávěl ve 3. osobě jednotného čísla. Pro tento věk je to z pohledu vývojové psychologie a uvědomování si „Já“ naprosto

normální jev. Klíčovou událostí v tomto příběhu je pád chlapce. Chybí zde ale rozuzlení, tedy co se dělo po tom, co spadl.

Ostatní příběhy vycházely z pohádek či televizních pořadů a můžeme říci, že nejčastěji jsme se setkávali s pohádkou o Červené Karkulce, Perníkové chaloupce, dále se vyskytovala pohádka O Šípkové Růžence, vyskytl se příběh, který vycházel z filmu Titanic, také příběh se superhrdiny. U klasických pohádek, které vyprávělo celkem 7 dětí jsme se ve většině případů setkávali s vyprávěním, které obsahovalo kauzální provázanost a kohezni prostředky. Kauzální provázanost se v příbězích vyskytovala například takto:

VP1 (6 let): „...*tak k ní natáhla ruku, tak se píchla a usnula.*“ dívka dále popisuje, že společně s Růženkou usnulo celé království (viz Příloha P II: Přepisy vyprávění).

VP8 (6 let): „*Jak svázal sekeru, a děti šly na jahody, tak musel jít domů. A děti zabloudily.*“

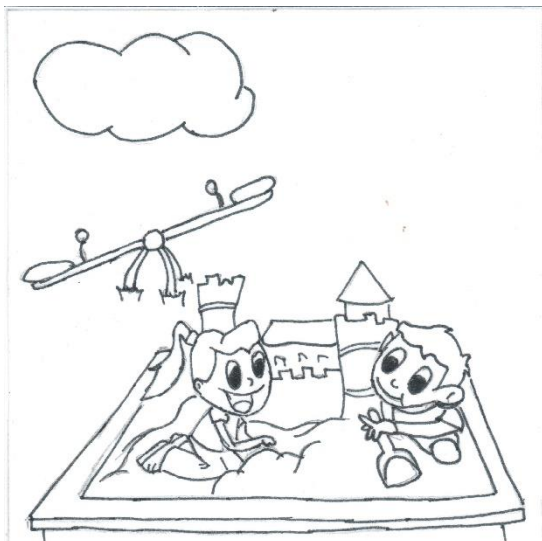
VP10 (6 let): „...*nejstarší prasátko zapálilo na oheň hrnec plný vařící vody. ... Vlk do ní spadl a opařil se.*“

Příběhy dle ilustrované opory

Jak již bylo zmíněno výše, dítě nejprve dostalo úvodní instrukci, na jejímž základě pak začalo vyprávět příběh dle obrázků před sebou. Při analýze textu vznikly tři následující kódy: *Popis viděného*; *Přidávání nad rámeček viděného*; *Chybějící informace*. Nyní si kódy opět přiblížíme.

Popis viděného

Už samotný název kódu napovídá, že zde budeme hovořit o tom, že děti v rámci příběhu vyprávěly pouze to, co bylo viditelné na obrázcích. Ze všech 20 dětí tato situace nastala pouze u 3. Při kódování transkriptů příběhů podle obrázkové osnovy jsme postupovali tak, že jsme si text vždy rozdělili na části podle obrázků. Jednotlivé obrázky budeme vkládat a komentovat i zde.



Obrázek 1 První část ilustrované opory

Na obrázku vidíme, že se zde nachází chlapec s dívkou na pískovišti. Společně staví hrad. Děti jej popisovaly takto:

IP2 (6 let): „Byla jednou holčička s chlapečkem a ti chtěli postavit hrad z písku.“

IP14 (4 roky): „Tady staví hrad.“

IP19 (4 roky): „Oni si hra... hrajou v pískovišti.“



Obrázek 2 Druhá část ilustrované opory

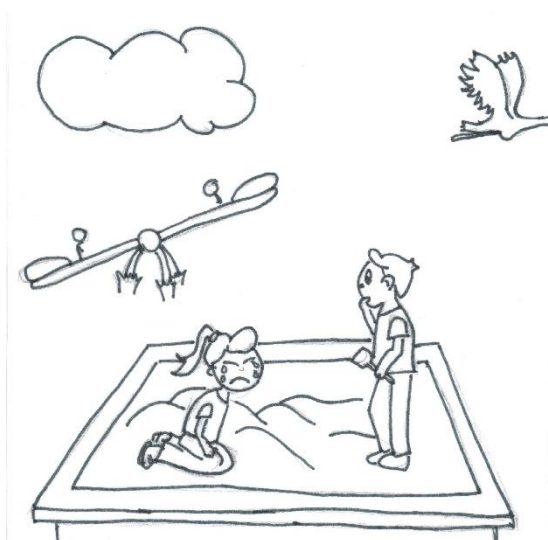
Na tomto obrázku se objevuje pták (čáp – toto ale nebylo důležité), který zaujal dívku. Chlapec využívá toho, že se dívka nedívá, a kope do hradu, který společně postavili. Děti tuto část popisovaly takto:

IP2(6 let): „*A pak holčička zahlídla nějakého toho, hmm, ptáka a ona. A pak chlapeček to zbořil.*“

IP14 (4 roky): „*Potom pták lítá.*“

IP19 (4 roky): „*Tady to kope. A pak ona se dívá na čápa.*“

Ačkoliv se situace (chlapec kope do hradu a dívka pozoruje ptáka) udála zároveň, v jedné chvíli, děti ji oddělovaly spojkou *a pak* nebo *potom*. Jedno z dětí uvedlo pouze to, že kolem létá pták.



Obrázek 3 Třetí část ilustrované opory

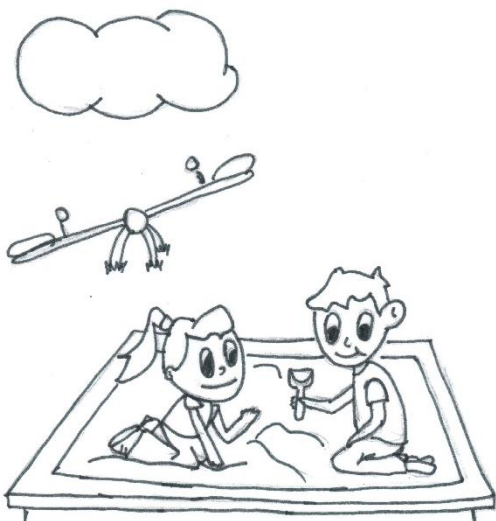
Na tomto obrázku vidíme, že pták mizí z prostředí, a tak přestává být středem dívčina zájmu. Dívka po návratu na pískoviště zjišťuje, že je hrad zničený a pláče. Chlapec přemýšlí, jak situaci napravit. Děti obrázek popisovaly takto:

IP2 (6 let): „*...a pak holčička byla smutná.*“

IP14 (4 roky): „*Pak holčička plakala.*“

IP19 (4 roky): „*A potom pláče.*“

V této části se děti soustředily pouze na to, že dívka pláče. Že chlapec uvažuje nad tím, co se právě děje, uniklo jejich pozornosti. Toto může být tím, že dívčina emoce je, na rozdíl od té chlapcovy, viditelná.



Obrázek 4 Čtvrtá část ilustrované opory

Na tomto obrázku vidíme, že si dívka s chlapcem znovu hrají. Děti tuto část popisovaly takto:

IP2 (6 let): „...a pak si postavili další.“

IP14 (4 roky): „A pak si hrajou.“

IP19 (4 roky): „A ještě staví.“

Shrnutí je tedy takové, že tyto děti se omezovaly pouze na to, co viděly na obrázcích, tvořily tak příběh s časovou následností, nicméně nebyla logická. Tedy – mezi 3. a 4. částí příběhu byla „mezera“ v ději, kterou byla potřeba doplnit (usmířili se, chlapec se omluvil atd.).

Přidávání nad rámec viděného

V této části již nebudeme popisovat každý z obrázků. Vzhledem k tomu, že jsme si je představili a analyzovali v předchozí části, budeme se nyní opravdu soustředit pouze na ty části, kdy děti přidávaly do svých vyprávění prvky, které na obrázcích nejsou. Jedná se zejména o rozuzlení, které na obrázcích chybí a děti jej měly doplnit. Doplnovaly jej následovně:

IP1 (6 let): „...potom, když se otočila, plakala a řekla někomu, aby chlapečkovi vynadal. A potom plakala a plakala, a ten jeden chlapeček, který jí to zbořil jí to opravil a společně to znovu postavili.“

IP11 (4 roky): „Potom jí se omluvil a udělal nový a ona začala znovu zase stavět hrady a to zase znovu vzlétlo.“

IP15 (4 roky): „...a já nevím, co ten chlapec jí řekl, asi aby přestala.“

Rozuzlení zápletky ze všech 20 dětí doplnily pouze tři děti, z toho 1 šestileté a 2 čtyřleté. Tyto tři příběhy byly zcela kompletní, měly úvod, zápletku, rozuzlení a také závěr. Dvě z těchto tří dětí přichází do kontaktu s knihami i v domácím prostředí.

O pár řádků výše, u předchozího kódu, jsme zmiňovali, že žádné z dětí nepropojilo události ve druhé části osnovy (viz Obrázek 2). V rámci tohoto kódu ale jedno z dětí tyto dvě události propojilo, konkrétně spojkou *jak*. Uvádíme část příběhu:

IP8 (6 let): „...chlapec jí rozkopl hrad, jak se dívala na čápa.“

Chybějící informace

Z celkového počtu 20 dětí celkem pět z nich příběh nevyprávělo ani tak, že popisovaly obrázky. V těchto příbězích chyběla jedna nebo více informací. Uvádíme pár ukázek:

IP3 (6 let): „Že si hráli... Pak že jim to rozboural ten chlapec, se zlobil asi. A pak že ona začala brečet. A pak si to znovu postavili.“

IP16 (4 roky): „Postavili hrad. A brečela... Furt v tom písku.“

IP20 (4 roky): „Že si hrály děti na pískovišti a jedna brečela... Si hrály hezky ty děti.“

Jak můžeme vidět, děti se soustředily zejména na plačící dívku, nicméně okolnosti jejího pláče vynechávají. U příběhu IP3 také můžeme vidět, že dítě sice zmiňuje, že chlapec hrad zbořil, nicméně vynechává část, že hrad zbořil, když se dívka neřvala.

5.2.2 Stavby postav

V této kategorii jsme se zaměřovali na všechny stavby postav, ať už vnitřní, či vnější. Toto nám pomohlo lépe uchopit zaměření na to, zda ilustrovaná opora a její určité prvky pomáhají dětem ve vykreslování těchto stavů.

Příběhy dle vlastní fantazie

V rámci těchto příběhů se nám podařilo vytvořit tři kódy: *Přání postav*; *Percepce postav*; *Vnitřní emoce postav*.

Přání postav

Zde se jednalo o vyjádření toho, co by postavy chtěly nebo také potřebovaly dělat. Děti přání postav uváděly například takto:

VP1 (6 let): „Muzikanti chtějí zatroubit na trumpety...“

VP3 (6 let): „*Pak oni zjistili, že potřebují jít někam jinam...*“

Jedno z dětí přání postavy vyjádřilo také v rámci přímé řeči: VP1 (6 let): „*A tak řekla Růženka: „Můžu si to taky zkusit?“ – tedy, Růženka si chtěla vyzkoušet šití na kolovratu, a stařeny se zeptala.*

Obecně bychom mohli říct, že ty děti, které přání postav vyjádřily, jej vždy vyjadřovaly slovesem *chtít*.

Percepce postav

Zde jsme se zaměřovali na to, jak děti vyjadřovaly vnímání postav. Nejprve uvedeme pár příkladů:

VP6 (6 let): „*Uviděli perníkovou chaloupku...*“

VP8 (6 let): „*A už neslyšely, kde táta seká...*“

VP12 (4 roky): „*A ten šnek uviděl pejska.*“

Děti percepce postav v příbězích nejčastěji charakterizovaly slovesem *vidět*.

Příběhy dle ilustrované opory

V těchto příbězích se nám v rámci této významové kategorie podařilo najít následující 4 kódy: *Přání postav; percepce postav; vnitřní emoce postav; vnější emoce postav.*

Přání postav

Jedná se o stejnou charakteristiku kódu jako u vlastních příběhů. Níže uvádíme příklady:

IP (6 let): „*...a ti chtěli postavit hrad z písku.*“

IP5 (6 let): „*Odletěl a ona chtěla ho vidět.*“

Podobně jako u příběhů, které děti tvořily dle vlastní fantazie, i zde jsou přání postav vyjádřena slovesem *chtít*. Tyto dva uvedené příklady jsou jediné, kdy se v příbězích vyskytlo vyjádření přání postav.

Percepce postav

Zde se opět jedná o vše, co postava mohla vnímat svými smysly. Percepce postav dětí, vzhledem k ilustrované opoře, vyjadřovaly v příbězích pouze ve vztahu k dívce, která se dívala na kolem letícího čápa. Například takto:

IP1 (6 let): „*... se dívala na čápa.*“

IP2 (6 let): „*A pak holčička zahlídla nějakého toho, hmm, ptáka...*“

IP19 (4 roky): „*A ona se dívá na čápa.*“

Vnitřní emoce postav

Zde se již dostáváme ke kódům, které byly specifické pro příběhy s ilustrovanou oporou, a děti je v příbězích produkovaných na základě vlastní fantazie neuváděly. Vnitřními emocemi postav chápeme ty emoce, které postavy prožívají uvnitř sebe, nelze je tedy spatřit na první pohled. Uvádíme několik příkladů:

IP2 (6 let): „*...a pak holčička byla smutná.*“

IP3 (6 let): „*...jim to zboural ten chlapeček, se zlobil asi.*“

IP11 (4 roky): „*...holčička začala brečet a byla smutná.*“

IP15 (4 roky): „*Pak už nebyla smutná... nebrečela.*“

Dostáváme se tedy k prvku ilustrované opory, která, u našeho výzkumného vzorku, podpořila vykreslení komponentu příběhu.

Vnější emoce postav

Tento kód velmi úzce souvisí s kódem předchozím. Vnějšími emocemi postav rozumíme naopak ty emoce, které jsou na první pohled zřejmé. Tento prvek se vyskytl téměř ve všech vyprávěních s ilustrovanou oporou. Uvedeme pár příkladů pro získání představy:

IP9 (6 let): „*A pak se ten písek zbořil a ona plakala.*“

IP13 (4 roky): „*A pak holčička plakala.*“

IP16 (4 roky): „*Holčička plakala.*“

Tento prvek se vyskytoval konkrétně na třetím obrázku ilustrované opory (viz Obrázek 3).

5.2.3 Komunikace postav

V rámci této významové kategorie jsme se zaměřovali na to, zda a jakým způsobem mezi sebou jednotlivé postavy komunikují.

Příběhy dle vlastní fantazie

V příbězích, které děti produkovaly na základě vlastní fantazie se nám podařilo identifikovat následující tři kódy: *Přímá řeč*; *Nepřímá řeč*; *Postavy spolu nekomunikují*. Kódy si opět blíže přiblížíme.

Přímá řeč

Tento kód vznikl, jak název napovídá, na základě přímé řeči postav v příběhu. Vypadala například takto:

VP1 (6 let): „*A jedna jí přála: „At' jsi šťastná, at' jsi rozumná a at' tě mají všichni rádi.““*

VP4 (6 let): „*A řekla: „Ahoj, pejsku.“ A vlk jí řekl: „Dáme si závod.““*

VP11 (4 roky): „*...přiletěl i kocour a říká: „Nech toho, ptáčku. Dědeček tady bydlí, a je moc starý. Zavedu tě v jiných místech.““*

VP15 (4 roky): „*A on zakřičel: „Lidi!“ a oni utekli...“*

Přímá řeč byla dost bohatě zastoupena v několika příbězích.

Nepřímá řeč

U tohoto kódu opět sám název napovídá, že se tedy jedná o komunikaci, nicméně ne přímou, nýbrž parafráze toho, co postavy řekly. Pro lepší představu uvádíme příklady:

VP4 (6 let): „*Maminka jí řekla, abych šla do lesa...“*

VP8 (6 let): „*...zlá macecha, přikázala tatíčkovi, aby přivázal sekeru a děti nechal jít pryč.“*

Tento kód se v příbězích dětí vyskytl pouze v těchto dvou případech. Nebyl tedy zastoupen tak široce, jako *přímá řeč*.

Postavy spolu nekomunikují

U tohoto kódu je také již z názvu patrné, co je jeho předmětem. Jedná se vlastně o zbylé příběhy, ve kterých se nevyskytovala žádná komunikace postav, tedy, že postavy si nic nesdělovaly a děti ani neparafrázovaly možná slova, která postavy mohly říct. Jako příklady uvedeme pár kratších příběhů, ve kterých se komunikace nevyskytovala:

VP2 (6 let): „*Byl jednou jeden dědeček s babičkou a ti měli spolu chaloupku a pak se chtěli přestěhovat. A pak měli ještě hezčí chaloupku, než byla ta, co měli předtím.*“

VP7 (6 let): „*U Lumíků a medvěd. Bouchali se tam. Protože oni se nemají rádi. ... Neměli se rádi. Nikdy se neusmířili.*“

Příběhy dle ilustrované opory

U příběhů, které děti produkovaly na základě ilustrované opory, jsme identifikovali dva kódy: *Nepřímá řeč*; *Postavy spolu nekomunikují*. Kódy si znovu přiblížíme.

Nepřímá řeč

Kritérium pro stanovení tohoto kódu bylo stejné jako u příběhů dle vlastní fantazie, tedy jsou to ty části příběhu, ve kterých děti parafrázují slova postav. Znovu uvádíme příklady:

IP1 (6 let): „...*když se otočila, plakala a řekla někomu, aby chlapečkovi vynadal.*“

IP15 (4 roky): „...*a já nevím, co ten chlapeček jí řekl, asi aby přestala.*“

Tyto dva příběhy jsou jediné, které tento kód obsahují. Jedná se o prvek, který v ilustrované opoře chybí (mezera mezi Obrázkem 3 a Obrázkem 4). Můžeme z tohoto tedy spíše dedukovat, že se děti s touto situací pravděpodobně samy setkaly, a tak vychází z vlastní zkušenosti.

Postavy spolu nekomunikují

Tento kód se vyskytoval u všech zbylých 18 příběhů. Kritérium bylo stejné jako u příběhů dle vlastní fantazie. Postavy mezi sebou v příbězích nijak nekomunikovaly. Pro představu opět uvedeme pár kratších příběhů:

IP3 (6 let): „*Že si hráli. ... Pak že jim to rozbouřil ten chlapeček. A pak že oni začali brečet. A pak si to znovu postavili.*“

IP9 (6 let): „*Že oni si hráli s pískem. A pak se ten písek zbořil a ona plakala. Ale pak si postavili nový.*“

IP13 (4 roky): „*Postavili si hrad z písku. ... A potom chlapeček jim to rozbořil. ... A pak holčička plakala a pak si postavili nový hrad.*“

IP16 (4 roky): „*Postavili hrad. A brečela. ... Kopl do písku. ... Holčička plakala. ... Furt v tom písku.*“

5.2.4 Konání postav

Tato významová kategorie vznikla na základě kódů, ve kterých jsme kladli pozornost na činnosti postav, konkrétně tedy, zda činnosti postav byly nějakým způsobem zdůvodněné či nikoliv. Opět si oba typy příběhů blíže popíšeme.

Příběhy dle vlastní fantazie

Z příběhů, které děti tvořily na základě vlastní fantazie, se nám podařilo získat následující dva kódy: *Konání za účelem*; *Konání bez účelu*. Znovu si kódy přiblížíme v následujících řádcích.

Konání za účelem

Jak již bylo naznačeno v úvodu, tento kód je charakteristickým pro ty činnosti postav, které měly nějaký účel, nejčastěji vedly k řešení nějakého problému v příběhu. To se v příbězích vyskytovalo například takto:

VP1 (6 let): „...sjel k zámku, který byl pokrytýma růžema. Osekal je, aby viděl.“

VP4 (6 let): „...rozpáral vlkovi břicho, aby mohla... aby vyskočila Karkulka a babička.“

VP8 (6 let): „...at' vyleze na strom, jestli neuvidí nějaké světýlko. A Jeníček vylezl na strom a uviděl světýlko.“ – zde není důvod explicitně řečený přímo při činnosti Jeníčka, nicméně mu předcházela prosba Mařenky. Jeníček tedy lezl na strom, aby zjistil, zda neuvidí světýlko.

Samotná činnost je s jejím účelem vždy propojená spojkou *aby* – aby je právě spojkou *účelovou*.

Konání bez účelu

Do tohoto kódu jsme zařadili všechny ty činnosti postav, u kterých nebyl řečen jejich účel. Nebudeme zde uvádět všechny činnosti postav, které děti ve svých příbězích zmiňovaly, pro představu ale uvedeme jen pár z nich:

VP5 (6 let): „Začal se potápět.“

VP9 (6 let): „Už se stala královnou.“

VP12 (4 roky): „A dělali tak strašný hluk.“

VP16 (4 roky): „...a pak oni šli na žirafy...“

Příběhy dle ilustrované opory

U příběhů, které děti vyprávěly podle ilustrované opory, vznikly totožné kódy jako u příběhů dle vlastní fantazie. Tedy: *Konání za účelem*; *Konání bez účelu*. Kódy si přiblížíme v následujících řádcích.

Konání za účelem

V případě tohoto kódu činnosti postav za nějakým účelem velmi úzce souvisely právě s chybějící částí příběhu – rozuzlením. V jiných případech konání postav zdůvodněno nebylo. Nicméně se tento kód vyskytl ze všech 20 příběhů pouze jednou:

IP1 (6 let): „...plakala a řekla někomu, aby chlapečkovi vynadal.“

Konání bez účelu

Opět je tento kód stejný jako u příběhů, které děti produkovaly na základě vlastní fantazie. Patří sem tedy všechny činnosti, které postavy vykonaly, nicméně u nich děti nevyjádřily žádný důvod či účel. Uvedeme pár příkladů pro lepší představu:

IP9 (6 let): „Že oni si hráli s pískem.“

IP10 (6 let): „Si nehraje.“

IP11 (4 roky): „Potom ten hrad zašlápnul.“

IP16 (4 roky): „Postavili hrad.“

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V rámci této kapitoly shrneme výsledky výzkumu zodpovězením výzkumných otázek. Zároveň je součástí této kapitoly doporučení pro praxi mateřských škol. Při čtení výsledků mějme, prosím, stále na paměti, že tyto výsledky se vztahují pouze na náš výzkumný soubor a nelze je zobecňovat na úrovni populace.

Hlavní výzkumná otázka: Jak ilustrovaná opora ovlivňuje produkci narativ dětí předškolního věku?

Vhodně zvolená ilustrovaná opora pomáhá dětem k tvorbě příběhů, které jsou obsahově bohatší v tom smyslu, že jsou jednotlivé části příběhu ve většině případů kauzálně propojeny a vzájemně na sebe navazují. V případě naší ilustrované opory se v sekvenci nevyskytovalo rozuzlení. Tuto část příběhu měly děti snahu doplnit, nicméně se toto ne vždy podařilo. Při zpracovávání výsledků výzkumu jsme si nicméně všimli, že, na rozdíl od příběhů, které děti produkovaly na základě vlastní fantazie, děti velmi často k propojení událostí používaly spojovací výrazy „*a potom; a pak*“. Tyto spojovací výrazy se u příběhů dle vlastní fantazie nevyskytovaly tak často.

Ilustrovaná opora také do jisté míry slouží jako motivační prvek, který děti pobízí k vyprávění příběhu.

Dílčí výzkumná otázka: Jak se mění struktura vyprávěného příběhu v závislosti na poskytnuté opoře?

V rámci tabulek č. 2; 3 a 4 můžeme vidět rozdíly, které se projevovaly ve struktuře vyprávěných příběhů. Nejzásadnější rozdíl mezi vyprávěním s ilustrovanou oporou a bez ní vidíme v závěru příběhu. Zatímco u vlastních příběhů tuto část struktury zmínily pouze dvě děti, u příběhů produkovaných na základě ilustrované opory se tato část vyskytla ve všech příbězích.

Opačný efekt jsme zaznamenali u části rozuzlení, které bylo chybějícím prvkem v ilustrované opoře. Zatímco u příběhů produkovaných dle vlastní fantazie tuto část zmínilo 16 dětí, v rámci příběhů dle ilustrované opory se tato část objevila pouze pětkrát. Ostatní části struktury příběhu se v souvislosti s poskytnutou oporou nijak významně nelišily.

U této otázky bychom také chtěli zmínit, že 12 dětí z celkového počtu 20 při vyprávění příběhů dle vlastní fantazie vycházelo z vlastní zkušenosti, tedy vyprávělo příběhy, které

jim byly známé. I toto se dá do jisté míry považovat za nějakou oporu a potvrzující ukazatel toho, že dítě v předškolním věku má tendenci „chytat“ se zkušeností, pokud jiná pomůcka není k dispozici. V rámci těchto příběhů jsme pak pozorovali, že jejich struktura byla téměř úplná.

Abychom tedy odpověď shrnuli, ilustrovaná opora, pokud má všechny prvky příběhu, dokáže dětem pomoci v produkci strukturně bohatšího vyprávění.

Dílčí výzkumná otázka: Jak se mění vykreslování jednotlivých komponentů příběhu s ilustrovanou oporou a bez ní?

Při odpovědi na tuto otázku vycházíme z tabulky č. 5.

V rámci významové kategorie *Přístup dítěte* můžeme vidět jistou shodu mezi kódy Zapojení fantazie – Přidávání nad rámec viděného a Vycházení ze zkušeností – Popis viděného. To, jak dítě k vyprávění příběhu přistupuje sehrává velkou roli v tom, jak bude hotový příběh vypadat. Pozorovali jsme jisté paralely u těch stejných dětí – v případě, že při vyprávění vlastního příběhu zapojily fantazii, poté i v rámci příběhu dle ilustrované opory měly větší tendence obrázkové sekvence vyprávět formou příběhu, ne je pouze stroze popisovat. Toto tvrzení ale nelze potvrdit ani na našem výzkumném vzorku. Zejména u čtyřletých dětí příběhy dle vlastní fantazie postrádaly klidně i několik částí struktury, přičemž ilustrovaná opora jim poté pomohla k tvorbě příběhu, který splňoval kritéria struktury. U šestiletých dětí jsme ale výše zmíněné mohli pozorovat častěji.

U významové kategorie *Stavy postav* pozorujeme první rozdíly v jednotlivých kódech. U příběhů produkovaných na základě ilustrované opory nám totiž vedle kódů Přání postav; Percepce postav; Vnitřní emoce postav ještě také kód Vnější emoce postav. Můžeme tedy říct, že u našeho výzkumného vzorku ilustrovaná opora podpořila vykreslení postavy jako jednoho z komponentů příběhu. Kód Vnější emoce postav se u příběhů, které děti produkovaly na základě vlastní fantazie, vůbec nevyskytoval.

Při významové kategorii *Komunikace postav* opět pozorujeme rozdíly, tentokrát ale vedle kódů Nepřímá řeč a Postavy spolu nekomunikují přibývá kód Přímá řeč a to u příběhů, které děti produkovaly na základě vlastní fantazie. Nelze ani říct, že by se tento kód vyskytoval pouze u příběhů, kdy děti vycházely z vlastní zkušenosti, neboť i příběhy, které vycházely z jejich fantazie, přímou řeč postav obsahovaly. Je to pravděpodobně dáno tím, že v ilustrované opoře nebylo z žádného obrázku zřejmé, že spolu postavy hovoří. Je ale

velmi zajímavé, že děti tento prvek nezakomponovaly i přes to, že jej hojně využívaly ve vlastních příbězích.

U poslední významové kategorie, kterou je Konání postav, můžeme vidět stejné kódy, a sice Konání za účelem; Konání bez účelu. Ačkoliv se jedná o kvalitativní výzkum, z hlediska kvantitativních dat se kód Konání za účelem vyskytoval častěji v příbězích, které děti produkovaly na základě vlastní fantazie či zkušenosti. V ilustrované opoře měla chybějící část příběhu (rozuzlení) stimulovat produkci této části, nicméně tak nenastalo tak často, jako u druhého typu příběhů.

Vykreslování jednotlivých komponentů příběhu se tedy v závislosti na poskytnuté opoře v zásadě příliš nemění, kromě vykreslování emocí postav.

Dílčí výzkumná otázka: Jaké prvky ilustrované opory podporují vyprávění dětmi?

Odpovědi na tuto otázku nepřímo vyplývají z odpovědí na otázku předchozí. V rámci vytvořených kódů můžeme říct, že prvek, který zcela jednoznačně podporuje obsahovou bohatost vyprávění dětmi je explicitní vyjádření emoce (v našem případě pláč dívky).

6.1 Doporučení pro praxi

Ilustrovaná opora je zcela jistě užitečnou pomůckou pro pedagogy v praxi mateřských škol. Je ovšem důležité uvažovat nad tím, jak ilustrovanou oporu sestavit a které prvky by měla obsahovat. Na základě (nejen) našeho výzkumu, a dětí, které při vyprávění příběhů vycházely z jim již známých příběhů bychom ale chtěli poukázat na to, že i samotné čtení příběhů a pohádek dětem pomáhá v rozvoji narativních schopností. V teoretické části bylo také zmíněno, že právě narativní schopnosti jsou úzce propojeny se čtenářskou gramotností a jsou také prediktorem školní úspěšnosti. Při plánování vzdělávacích činností by se tak schopnostem vyprávět příběh, nebo schopnostem příběhu porozumět, měla věnovat dostatečná pozornost.

Ilustrovaná opora je pro děti motivačním prvkem a zároveň jim pomáhá k osvojení si orientace v textu, jelikož i jednotlivé obrázky v ilustrované opoře dítě čte (zleva doprava, shora dolů).

Ilustrovanou oporu nemusí tvořit pouze učitel sám, ale může do její tvorby zapojit i děti. Konkrétně například společným přečtením příběhu a následným zachycením klíčových událostí příběhu pomocí kresby. Učitelé by také neměli opomíjet interakci dítěte s příběhem, což může dětem zprostředkovat tím, že bude klást doplňující otázky.

Závěrem řekneme, že ilustrovaná opora je určitě velmi dobrou pomůckou pro rozvoj narativních schopností v kontextu osvojování si základní struktury příběhu dítětem. Vhodně zvolená ilustrovaná opora může také dítě podporovat a podněcovat k bohatšímu vykreslování jednotlivých komponentů příběhu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou narativní produkce dětí v období předškolního věku. Cílem teoretické části bylo sumarizovat informace o komunikačních kompetencích dětí předškolního věku, na vývoj narativních schopností a vyprávění příběhů. Teoretická část nabízí vhled do problematiky narativních schopností z několika úhlů pohledu, konkrétně pak v kontextu čtenářské pregramotnosti a také pohledu na narativ jako diagnostický nástroj v oblasti logopedické prevence. V rámci teoretické části jsme se také dotkli pojmů jako koherence, koheze či kauzalita, které velmi úzce souvisejí s narativními schopnostmi. Byla popsána stadia, kterými dítě prochází při osvojování příběhu.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda ilustrovaná opora podporuje vyprávění příběhu dítětem, jak se mění struktura příběhu v závislosti na poskytnuté opoře, jak se mění vykreslování jednotlivých komponentů příběhu v závislosti na poskytnuté opoře a zjistit, které konkrétní prvky ilustrované opory podporují vyprávění dětmi. Pomocí kvalitativního výzkumu byla získána data – podařilo se získat celkem čtyřicet audionahrávek vyprávění dětí. Tyto audionahrávky pak byly podrobně analyzovány. V rámci výzkumu a analýzy dat se nepodařilo tolik proniknout do hloubky vykreslování jednotlivých komponentů příběhu v závislosti na poskytnuté opoře. Toto by mohlo být podnětem pro další výzkumnou činnost. Ta data, která se podařilo zpracovat a odpovědět jimi na výzkumné otázky, byla následně využita pro sestavení doporučení pro praxi.

Jak bylo zmíněno již v úvodu této práce, narativní produkce dětí předškolního věku je komplexním tématem, které si zaslouží více pozornosti, jelikož je ukazatelem mnoha aspektů ve vývoji dítěte.

Věřím, že do budoucna tato práce najde využití v rámci teoretických východisek o dané problematice a bude inspirací pro další a hlubší zkoumání této problematiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Agosto, D. (2016). Why storytelling matters: Unveiling the literacy benefits of storytelling. *Children and Libraries*, 14(2), 21-26.
- [2] Babayigit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2020) Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148-168.
- [3] Bailey, A., Moughamian, A., Kelly, K., McCabe, A., & Huang, B. (2020). Leap-frog to literacy: maternal narrative supports differentially relate to child oral language and later reading outcomes. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1136-1149.
- [4] Cobley, P. (2014). *Narrative* (2nd ed). New York: Routledge.
- [5] Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.
- [6] Dlouhá, O. (2017). *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén.
- [7] Garvis, S., Ødegard, E., & Lemon, N. (2015). *Beyond observations: narratives and young children*. Rotterdam: Sense Publishers.
- [8] Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- [9] Hayward, D. V., Stewart, G. E., Phillips, L. M., Norris, S. P., & Lovell, M. A. (2008). At a glance test review: The renfrew bus story (RBS). *Language, Phonological Awareness, and Reading Test Directory*, 1-4.
- [10] Heppner, D. (2016). 'Then what happened?' Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children, *Language and Education*, 30(5), 459-477.
- [11] Hoel, T. (2015). Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 673-689.
- [12] Isitan, S., Sackes, M., Justice, L., & Logan, J. (2018). Do early learning and literacy support at home predict preschoolers' narrative skills?. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(1), 661-671.

- [13] Kapalková, S., & Pyšná, A. (2012). Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6-7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. *Jazyk a kultúra*, 3(10).
- [14] Kapalková, S., & Slováčková, A. (2013). Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku. *Studie z aplikované lingvistiky*, 4(1), 37-50.
- [15] Kejklíčková, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- [16] Klenková, J., Bočková, B., & Bytešníková, I. (2012). *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- [17] Klimeš, J. (2015). *Hledání významu v umělecké narativní ilustraci*. Brno: Masarykova univerzita.
- [18] Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- [19] Kubíček, T., Hrabal, J., & Bílek, P. (2013). *Naratologie: Strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin.
- [20] Lowe, V. (2007). *Stories, Pictures and Reality: Two Children Tell*. London: Routledge.
- [21] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- [22] Náhlíková, A. (2015). Analýza struktury a koherence dětských narativ: se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek. *Didaktické studie*, 7(2), 116-135.
- [23] Neaum, S. (2012). *Language and Literacy for the early years*. Londýn: Sage.
- [24] Neubauer, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál.
- [25] Ratnasari, E. (2020). The influence of picture book to the storytelling skill of preschool children. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 9(1), 8-12.

- [26] Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213.
- [27] Schöffelová, M. (2020). Diagnostika narativních schopností a česká adaptace nástroje MAIN. *Listy klinické logopedie*, 4(2), 124-134.
- [28] Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Dostupné z <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni/>
- [29] Schwartz, M., & Shaul, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: the role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 36-51.
- [30] Struthers, L., Lapadat, J., MacMillan, P. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assesing Writing*, 18(3), 187-201.
- [31] Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E., (2018) From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47(5), 82-95.
- [32] Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco...: (Jak si děti osvojují příběhy)*. Příbram: Pistorius & Olšanská.
- [33] Terry, N., Bingham, G., Mills, M., & Mitri, S. (2013). Oral narrative performance of African American prekindergarteners who speak nonmainstream American English. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 44(3), 291-305.
- [34] Vašíková, J., & Žáková, I. (2017). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/41600>
- [35] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- [36] Váchová, A., Kupcová, Z., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*. Praha: Raabe.

- [37] Zápotočná, O., Petrová, Z. (2017). *Raná jazyková gramotnost' dětí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- [38] Zezulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. Dostupné z <https://www.slu.cz/fvp/cz/file/cul/6e402ada-dab3-47dd-a2fb-a520e69e3f53>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ENNI The Edmonton Narrative Norms Instrument

MAIN Multilingual assessment instrument for narratives

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 První část ilustrované opory	41
Obrázek 2 Druhá část ilustrované opory	41
Obrázek 3 Třetí část ilustrované opory	42
Obrázek 4 Čtvrtá část ilustrované opory	43

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Srovnání příběhů dle vlastní fantazie	32
Tabulka 2 Srovnání příběhů podle ilustrované opory	34
Tabulka 3 Srovnání příběhů bez ohledu na věk	36
Tabulka 4 Kódy a významové kategorie	37

SEZNAM PŘÍLOH

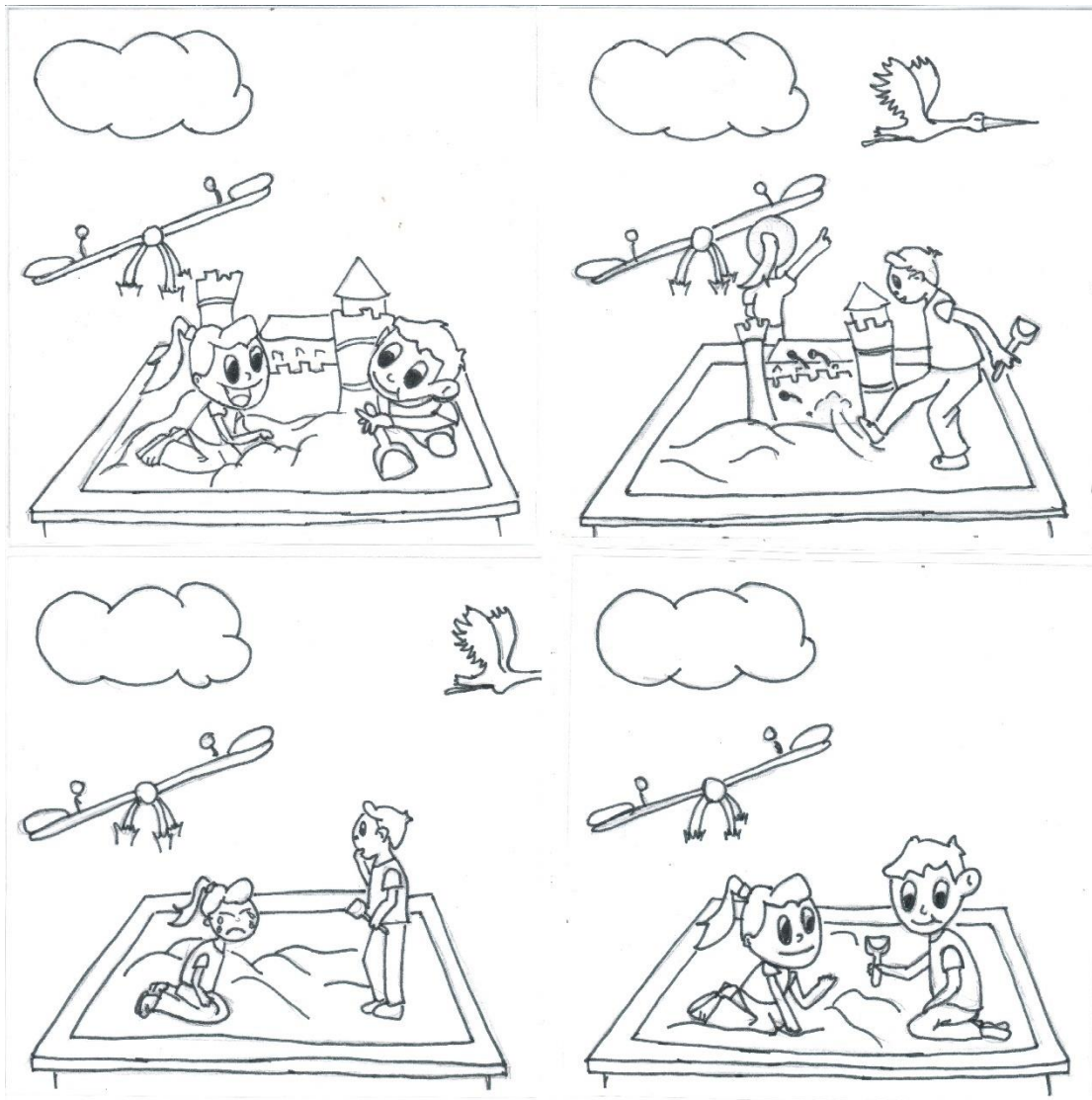
Příloha P I: Obrázková sekvence

Příloha P II: Přepisy vyprávění

Příloha P III: Informovaný souhlas pro ředitele mateřských škol

Příloha P IV: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce dětí

PŘÍLOHA P I: OBRÁZKOVÁ SEKVENCE



PŘÍLOHA P II: PŘEPISY VYPRÁVĚNÍ

6 let – vlastní příběhy

VP 1 +

D: „O Šípkové Růžence. Bylo nebylo, byla jedna král s královnou. A jí se narodila dcerka. Byla krásná jako růže. Tak jí říkali Šípková Růženka.“

V: „Hmm...“

D: „A potom, jak král šel spát, tak potom viděl, že Růženčiny postýlky jsou sudičky. A byl tam tři. A jedna jí přála „Ať jsi chytrá, ať jsi rozumná a ať tě mají všichni rádi.“ A.. A druhá řekla „Až ti bude šestnáct roků píchneš se o kolovrat a zemřeš“ zašeptala druhá sudička, ale hned řekla třetí „Ne, ne, ne! Nezemřeš, jenom usneš a celý zámek s tebou“. Svíčky pohasly a potom sudičky zmizely. Král, jak to slyšel, tak řekl celému království „Musí... Musíme odstranit všechny trny, bodliny a všechno co má trny a ostny. O co by se mohla naše milovaná Růženka píchnout“. A tak zahradníci museli vytrhat ze zámecké zahrady všechny růže. Z kuchyně museli vzít všechny nože špičaté a ze síně museli meče a takové ostré a ostry. A ještě museli chodit do zahrady pro jablíčka. A Šípková Růženka se povídalo, že vyrostla do krásy. A pak... A pak... A tak vyrostla do krásy potom, potom si hrá... Potom se připravila oslava narozenin Růži. A ona si hrála v zámecké zahradě s míčem, ale se jí někam zakutálel a když se prodírala k tomu míči, tak uviděla místo, kde si ještě nikdy nevyšimla. Když byla zvědavá, otevřela dvířka a vyšla na schody. A potom uviděla malé dvířka a otevřela a u kolovratu seděla babička. Růženka se zeptala „Co tam děláte babičko?“ a babička odpověděla „Šiju nit, holčičko.“. Byla to ta zlá sudička. V prostředu. A tak řekla Růženka „Můžu si to taky zkusit?“. A tak k ní natáhla ruku, tak se píchla a usnula. Potom... Potom připravili dort a jeden kuchař... jeden kuchař ochutnal rozinky, ale kuchař mu chtěl dát pohlavek a potom taky usnul. Král chtěl připnout... Král chtěl si připnout, připít, ale potom taky usnul. Potom muzikanti chtěli zatroubit na trumpety, nadechli se, aby zatroubili, ale taky usli. A celý zámek s ním. Potom ty růže byly vytrhané ze zahrady, a byly zase na království. A vyrostly znova a celý zámek zakrývaly růže. Potom, potom jeden princ z daleka zemí přijel a zeptal se hostinského „Hledám nejkrásnější princeznu“ a kuchař odpověděl „Přece krásnější než naš... naše princezna Šípková Růženka, ale celý zámek spí a hodně princů chtěli ji dostat. Ale žádný se nevrátil živý“ „Já to ale zkusím“. Princ si všechno vyslechl, sedl na koně a ujížděl. A potom... a potom, potom sjel k zámku, který byl pokrytýma růžema. Osekal je, aby neviděl. Byl celý

poškrábaný. Musel si obklíčit cestu. Potom šel do té malé komůrky po schodech a uviděl spící Růženku, políbil jí a ona se probudila. Potom byla svatba.“

VP 2 -

D: „Byl jednou jeden dědeček s babičkou a ti měli spolu chaloupku a pak se chtěli přestěhovat. A pak měli ještě hezčí chaloupku, než byla ta co měli předtím...“

V: „Hm..“

D: „To je konec.“

VP 3 -

D: „Žila jednou maminka a tatínek. Měli děti. Měli děti, šli do obchodu, nakoupili si. Sedačku. Pak se jim narodil chlapeček, který se jmenoval Jonášek. A pak, pak... Pak tam bojovali o korunu. A pak, a pak vyrostl ten chlapeček. Pak se narodila holčička, pak oni, oni zjistili, že potřebují jít někam jinam, tak si šli najít jiný domov, a pak si ho našli.“

VP 4 +

D: „Žila byla jednou jedna holčička, a jmenovala se Červená Karkulka. A babička jí dala červený čepeček. A jednoho dne měla babička svátek a maminka jí řekla, abych šla do lesa a... a...“

V: „Řekla, aby šla do lesa.“

D: „A pak popřála babičce. A dala jí do košíčku víno, bábovku a... a už nevím, co jí tam dala. A řekla jí, aby si nikam nesesedala k potůčku a abych si nevyzouvala botičky. A pak Karkulka šla do lesa a tam potkala vlka. Ale Karkulka nevěděla, že je to vlk. A řekla „Ahoj, pejsku.“ A vlk jí řekl „Dáme si závod.“ A pak si dali závod. Ale Karkulka si zatím našla pro babičku pár kytíček a vlk byl u babičky dřív a sežral ji. A pak šla Karkulka znovu k babičce a došla k ní a řekla „Proč máš babičko tak velké oči?“ „To abych tě lépe viděla.“ odpověděl vlk. „A proč máš tak velké uši?“ „To abych tě lépe slyšela.“ odpověděl vlk. „A proč máš tak velké zuby?“ „To aby jsem tě mohla... to aby jsem tě mohl sežrat.“ A pak sežral vlk Karkulku. Ale myslivec se koukl okýnkem dovnitř až... než rozpáral vlkovi břicho, aby mohla... aby vyskočila Karkulka a babička a pak mu dali do břicha kamení a zašili jeho břicho a hodili ho do studny. A to je konec.“

VP 5 -

D: „Byl jeden jeden Titanic a tam byli lidi. A začal. Ale odjížděli na výhled. Začal se potápět, pak narazil do ledovce...“

V: „A potom?“

D: „Pak tam se potápěl. Začal se potápět. Začal se potápět, záchranné lodičky měly lidi, odplouvali. Už se to potopilo a bylo už pod mořem.“

VP 6 -

D: „Jeníček a Mařenka zabloudili. Uviděli perníkovou chaloupku, tak loupali si perníček. Ježibaba se ptala „Kdopak mi to tady loupe perníček?“ „To nic to byl jenom větříček.“ Konec.“

VP 7 -

D: „U Lumiků a medvěd. Bouchali se tam. Protože oni se nemají rádi.“

V: „A potom?“

D: „Neměli se rádi. Nikdy se neusmířili.“

VP 8 +

D: „Byla jednou jedna chaloupka. A v ní žil tatínek a maminka. A měli dvě dvojčátka Jeníčka a Mařenku. A maminka, zlá macecha, přikázala tatičkovi, aby přivázal sekeru a děti nechal jít pryč. Jak zavázal sekeru a děti šly na jahody, tak musel jít domů. A děti zabloudily. A už neslyšely, kde táta seká. Tak šly, tak Mařenka a potom říkala při u soumraku jak zapadalo sluníčko, ať Jeníček vyleze na strom, jestli neuvidí nějaké světýlko. A Jeníček vylezl na strom a uviděl světýlko. A potom se vydali tím směrem. A našli tam perníkovou chaloupku. Pak Jeníček s Mařenkou si ulomili kousek perníčku a pak se ozvalo „Kdo mi to tady loupe perníček?“ a vyšla stará bába Ježibaba. A Jeníček s Mařenkou říkali „To nic, babičko, to jenom větříček.“ A bába jak si jich všimla a chytla je a zanesla si je domů. A Jeníček musel být v kleci a jíst hodně moc jídla a Mařenka musela vařit. A jednou říkala, ať Jeníček sedne na lopatu, že upeče koláče. A jak schválně si Jeníček sedal na kraj lopaty, aby padal a Mařenka pak dostala nápad, tak říkala „Tak nám to babičko ukažte, jak se sedá na lopatu.“ Baba Jaga se hezky posadila na lopatu, Jeníček s Mařenkou šup a hodili babu do pece a zavřeli. Potom utekli a našli svůj domeček.“

VP 9 +

D: „Byla jednou jedna princezna a žila v zámku. Už se stala královnou a měla aj krále. A to bylo... Pak přišel nějaký zlý čaroděj. A tu krásnou princeznu začaroval v žábu. Ale štěstí že on přišel za takovým hodným čarodějem a zase byla sama sebou.“

VP 10 +

D: „Prasátka. Uprostřed lesa byl domek a bydlely tam tři prasátka. Už toho bylo hodně dávno co se rozloučily s rodičema a šly do světa na zkušenou...“

V: „A potom?“

D: „Nemohly před sebou tedy zaslechnout šramot před nimi. A netušily, že už dávno ze spaní probudily zlého vlka...“

V: „A co se stalo potom?“

D: „Vlk je pozoroval, a přitom mu ukápla slina z pusy. Nejmenší ho postavilo ze slámy, aby bylo rychle hotové a mohlo si jít hrát. To prostřední ho postavilo ze dřeva. Když vidělo, že bráška už je hotov, pospíšil si, aby mohl jít za ním. Nejstarší poctivě pracovalo, a postavilo si dům z cihel.“

V: „A potom?“

D: „Pak si vlk se rozhodl, že si půjde jednoho pro nejmladšího čuníka. Foukal a foukal, až domek ze slámy rozfoukal. Kvičící prasátko vyběhlo ven, utíkal se schovat k prostřednímu bráškoví. Ale vlk foukal a foukal, až domek ze dřeva rozfoukal. Kvičící prasátka vyběhla ven. Křičela „Pomoc! Pomoc! Vlk rozfoukal naše domečky a teď nás sežere.“ Nejstarší prasátko na ně hned čekalo, otevřelo jim a bráškové jeho celého domečku se schovalo a nejstarší prasátko je uklidnilo „Do mého domečku se vlk nedostane.“ Vlk začal foukat zuřivě, ale nešlo to. Pak dostal nápad. Vylezl komínem, ale nejstarší prasátko zapálilo na oheň hrnec plný vařící vody. To bylo velmi chytré. Vlk do ní spadl a opařil se. Vlk za šíleného kvílení pelášil pryč a říká se, že už na prasátko nikdy nedostane chuť.“

6 let – podle osnovy

IP 1 +

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Holčička s chlapečkem. Holčička si postavila velký hrad. Potom se dívala na čápa a jeden kluk jí to zbořil. Potom, potom když se otočila, plakala a řekla někomu, aby

chlapečkovi vynadal. A potom plakala a plakala a ten jeden chlapec, který jí to zbořil jí to opravil a společně to znovu postavili.“

IP 2 -

V: *„Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“*

D: *„Byla jednou holčička s chlapečkem a ti chtěli postavit hrad z písku. A pak holčička zahlídla nějakého toho, hmm, ptáka a ona. A pak chlapec to zbořil a pak holčička byla smutná a pak si postavili další.“*

IP 3 -

V: *„Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“*

D: *„Že si hráli na písku...“*

V: *„A potom?“*

D: *„Pak že jim to rozbouřil ten chlapec, se zlobil asi. A pak že ona začala brečet. A pak si to znovu postavili.“*

IP 4 +

V: *„Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“*

D: *„Přiletěl dron a ta holčička se dívala, že přiletěl čáp. Pak odletěl a holčička začala plakat. A pak už to byl konec.“*

IP 5 -

V: *„Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“*

D: *„Hmm...“ Postavily si děti hrad. Pak ten hrad zbořili. Ona uviděla havrana. Odletěl a ona chtěla ho vidět. Pak si zas postavili hrad.“*

IP 6 -

V: *„Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“*

D: *„Stavěli tam hrad. Potom to rozšlápl. Potom plakali a postavili... a stavili ho znova.“*

IP 7 -

V: *„Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“*

D: *„Tom a Lukáš stavěli hrad. A pak říká... Dostavěli tu hradbu a holčička se ukazuje na toho čápa. Ji zbořila... ji zbořila tu hradbu. A potom to ještě postavili.“*

IP 8 +

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Stalo se tam to, že tady si holčička hraje s chlapečkem. A chlapeček jí rozkopl hrad, jak se dívala na čápa. Ona pak začala brečet a potom chlapeček jí pomohl stavět nový.“

IP 9 +

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Že oni si hráli s pískem. A pak se ten písek zbořil a ona plakala. Ale pak si postavili nový.“

IP 10 +

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Že uletělo tam tohle. Ta houpačka...“

V: „A potom?“

D: „Že tam není holčička. Si nehraje. Ten kluk ju hledal...“

V: „A potom?“

D: „Ju našel plakat. A potom stavěli hrad.“

4 roky – vlastní příběh

VP 11 +

D: „Medvídek a kytička. V jedné zemi žil starý chalupník. Ten měl ženu, která mu brzy umřela a pak musel se starat sám. Jednou na zahradu přiletěl ptáček a sedl si na květinu. S tím, s tím ptáčkem přiletěl i kocour a říká „Nech toho, ptáčku. Dědeček tady bydlí, a je moc starý. Zavedu tě v jiných místech.“ A zavedl ho do jiných míst. To bylo v lese hluboko a pak šel zpátky za dědečkem. „Odženul jsem toho ptáčka“ říká kocour. „To je dobře. Pak mi tady nebude ničit zahradu.“ říká dědeček. A dědeček potom znovu zaslechl pískání toho ptáčka, ale byl to jiný ptáček. Tento byl zase hodný a on tam jenom stál. Pískal a pískal, jako kdyby ho dávno už znal. A ten ptáček najednou spustil „Nemáš tu pravou. Tvoje pravá v bunkru leží, bílé vlny po ní běží. Vrkú, vrkú.“ a znovu. A znovu to zase začal „Vrkú, vrkú. Nemáš tu pravou. Tvoje pravá v bunkru leží, bílé vlny po ní běží. Vrkú, vrkú.“ A potom, když šli na zámek oba, i s tou holubičkou, tak král přikázal, aby, aby mohla zůstat. „A když zůstane, vezmu si ji za ženu, když se promění.“ Proměnila se holubička jen když to dořekl.“

VP 12 -

D: „*Jednou tady byl jeden šnek a ten... A ten šnek uviděl pejska...*“

V: „*A potom?*“

D: „*Se začli spolu kamarádit. A šli někde na výlet. A jednou uviděli auto.*“

V: „*A potom?*“

D: „*V něm někde jeli. Jeli do Zoo. Domluvili se, že půjdou první za opicema...*“

V: „*A potom?*“ ... „*Domluvili se, že půjdou první za opicema...*“

D: „*A ti tam tak pořád řádili. Až se jim zatočila z toho. Radši šli na nějaké jiné zvíře. A šli za slonem...*“

V: „*Šli za slonem...*“

D: „*Jen tam tak potichu chodili. Až jich to tam nebavilo být. Pak... no tak šli za tím, za tím lvem. A tam utíkali tak rychle. A dělali tak strašný hluk.*“

V: „*Dělali strašný hluk...*“

D: „*Až radši šli někde. Za ježkem...*“

V: „*A potom?*“

D: „*Šli a... No za zajícem. A žádný tam nebyl, jedině malé mlád'átko. No tak šli...*“

V: „*Šli...*“

D: „*Za žirafou...*“

V: „*A potom?*“

D: „*Šli... za tím lvem.*“

V: „*A potom?*“

D: „*Šli to... za tím tygrem. Potom šli za ptáčkama. Ale ty byli ve kleci, ale byli schováni v domečku, ale jediní tam byl jeden veliký s malým.*“

V: „*A potom?*“

D: „*Za pelikánem šli. A tam chodil, ale on, on něco, on někde byl schovaný. On něco dělal. Pak šli... Nikam už.*“

VP 13 +

D: „*Ta červená Karkulka vždycky tak chodila po lese. Za babičkou, protože byla nemocná. Měla víno a kousek koláče. Pak si šla natrhat nějaké kytičky a říkala jí maminka „Dávej pozor na cestě, jinak tě někdo potká.“ A uviděla pak vlka. A pak vlk říkal „Kam jdeš, červená Karkulko?“ „Já jdu k babičce.“ Pak.. pak na ni...*

V: „*A potom?*“

D: „*Potom šel za stromy a vlky mají rychlé v chládku k babiččiným chatě. A běžel a běžel, snědl babičku a šup do postýlky. Karkulka pak přišla, pak vypil víno, pak snědl koláč a pak sežral aj Karkulku a babičku. Pak... pak... A myslivec šel, šel si odpočinout, roztrhl mu břicho, vyskočila z tama babička a Karkulka. Pak mu dali tam kamení, pak mu ho zašili a pak ho hodili do studny.*“

VP 14 -

D: „*Byl tam Hulk, Kapitán Amerika a Hulk má největší schopnosti jak Thanos. Ale Thanos ho přebral. A má fialovou hlavu Thanos. A pak spolu bojovali*“

VP 15 -

D: „*Ten dinosaurus Rex vykoukl z tý zapraží, ale to byly zákazy. A on zbořil ty zákazy. A on zakřičel „Lidi!“ a oni utekli a ten dinosaurus pak spadl a umřel.*“

VP 16 +

D: „*Ten koníček on je hodný a nikdy nikoho nezabíjí. A je hodný na lidi...*“

V: „*Je hodný na lidi...*“

D: „*A má hezký ocásek a vždycky... vždycky... vždycky ty lidi si vyberou toho koníčka v Zoo a pak oni šli na žirafy a bylo to tam moc hezké. A pak ještě ten koníček šel za lidma a pak si toho koníčka koupili a šli spolu domů. A napapali ho toho koníčka. A pak šli k doktorovi.*“

VP 17 -

D: „*Byl jednou jeden kluk a ten byl na hřišti. Byl na jednom a pak na druhém. Houpal se tam a hrál si na písku. A oni první byli na nějakém hřišti, kde je taková trampolína a skluzavka. A hřib. A on přes ty hřiby přeskakoval. A nespádl ani jednou. Tam byl jeden hříbek a tam už nebyl další hříbek a z toho jednoho spadnul. To je všechno.*“

VP 18 +

D: „Polyho přítel. Poly se vydal na svoje dobrodružství. Sbírala med a furt dokolečka. A byl to její příběh...“

V: „A potom?“

D: „Přiletěli ptáčci, a zase odletěli. Létala pořád na tom sluníčku. Jemonže za chvíli sem přiletěl nějaký kamarád. Řekla „Ahoj! Jak se jmenuješ?“ a kamarád řekl „Jmenuju se prostě Lindoš.“ „Lindoši, a... proč za mnou přiletěls?“ „Protože jsem si chtěl chvíli prohrát... pohrát. A nevadí, když ty prohraješ a já vyhraju?“ „To mě neva.“ Lindoš s Poly hráli spoustu hrách. Třeba fotbal, třeba lodičky a tak...“

V: „A potom?“

D: „A potom už byli zadýchaní tak šli na koloběžku. A potom do postele, a potom spát.“

VP 19 +

D: „Byl jednou jeden... jedna malá chaloupka a v té chaloupce byla jedna holčička, co se jí říkalo Alenka. A ta Alenka musela do lesa natrhat nějaké jahody...“

V: „A potom?“

D: „A pak, když poprvé zabloudila v lese, museli ji hledat všichni rodiče. Její rodiče byli doma, a tak ji táta musel jít najít. Protože zabloudila v lese. Ták, a jednoho dne tatínek řekl mámě „Nebud' strachovná!“ řekl a vydal se hledat tu Alenku. Alenka furt hledala tatínka, po kterých stopách šla. A najednou viděla tatínka a šli spolu domů!“

VP 20 -

D: „O červené Karkulce. Červená Karkulka ona žila v lese a vlk ji sežral. A pak přišel myslivec a vlkovi rozpáral břicho.“

V: „A potom?“

D: „Potom babičce přála.“

4 roky – podle osnovy

IP 11 +

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Že tady to je vzhůru. To je nahoře. Tady chlapeček stavěl s holčičkou písek... hrady a to zatím vylétlo.“

V: „A potom?“

D: „A potom ten hrad zašlápnul. Potom to znovu vzlétlo. Potom tady holčička začala brečet a byla smutná a to se znovu zvedlo. Potom jí se omluvil a udělal nový a ona začala znovu zase stavět hrady a to zase znovu vzlétlo.“

IP 12 -

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Někdo někomu zboural hrad...“

V: „A potom?“

D: „Tak ho zas postavili.“

IP 13 +

V: „Mám tady obrázky, a podívej, něco se tam stalo...“

D: „Postavili si hrad z písku.“

V: „A potom?“

D: „A potom chlapeček jim to rozbořil.“

V: „A potom?“

D: „A pak holčička plakala. Byla smutná a pak už ne. A pak si postavili nový hrad.“

IP 14 -

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Tady staví hrad. Potom pták lítá.“

V: „A potom?“

D: „Pak si hrajou... Pak holčička plakala. A pak si hrajou.“

IP 15 -

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Tady byli na pískovišti a tady stavěli hrad. A tady plakala holka, a já nevím co ten chlapeček jí řekl, asi aby přestala. Pak už nebyla smutná... nebrečela. Tak oni byli tady v tom písku. A mysleli si, že můžou do písku, když je zima.“

IP 16 -

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Postavili hrad. A brečela.“

V: „A potom?“

D: „Furt v tom písku.“

IP 17 -

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Ten hrad zmenšili. Ten kluk je zachránil.“

V: „A potom?“

D: „Že holčička pláče. A potom přestala plakat a hráli si na hřišti.“

IP 18 +

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Staví hrad...“

V: „A potom?“

D: „Staví hrad...“

V: „A potom?“

D: „Holčička plače. A pak si začli hrát zase.“

IP 19 +

V: „Mám tady nějaké obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „Oni si hra... hrajou v pískovišti...“

V: „A potom?“

D: „Tady to kope. A pak ona se dívá na čápa. A potom plaká.“

V: „A potom?“

D: „A ještě staví.“

IP 20 -

V: „Mám tady obrázky. A podívej, něco se tam stalo...“

D: „*Že si hrály děti na pískovišti a jedna brečela.*“

V: „*A potom?*“

D: „*Si hrály hezky ty děti.*“

PŘÍLOHA P III INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ŘEDITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Dobrý den, vážená paní ředitelko, vážené paní učitelky,

jmenuji se Tereza Jurajdová a v současné době studuji na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně bakalářské studium *Učitelství pro mateřské školy*. Aktuálně jsem ve třetím ročníku, jehož součástí je zpracování bakalářské práce.

Název mé bakalářské práce je *Narativní produkce dětí předškolního věku v závislosti na poskytnuté opoře pro vyprávění příběhu*. Práce je zaměřena na zjišťování narativních schopností dětí pomocí vyprávění dle ilustrované opory a samostatné vyprávění dítěte.

V rámci praktické části bakalářské práce hledám čtyřleté a šestileté děti, konkrétněji 5 čtyřletých dětí a 5 šestiletých dětí. S dětmi provádím audionahrávky, ve kterých mají za úkol vyprávět příběhy.

V bakalářské práci nebudou uvedena jména dětí, dostanou přidělené specifický kód. Společně s tímto kódem bude uvedeno pohlaví a věk dítěte.

Vás bych tímto chtěla požádat, zda byste mi poskytla Váš souhlas a třídu, ve které bych s dětmi mohla výzkum provést.

Předem Vám moc děkuji za odpověď a spolupráci. V případě potřeby mne, prosím, kontaktujte na email – t_jurajdova@utb.cz

Přeji hezký den,

Jurajdová Tereza.

PŘÍLOHA P IV INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Vážení rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o pomoc při sběru dat pro mou bakalářskou práci na téma *Narativní produkce dětí předškolního věku v závislosti na poskytnuté opoře pro vyprávění příběhu*. V rámci výzkumu sbírám krátké **anonymní** audionahrávky, ve kterých děti vypráví dva příběhy – 1. dle vlastní fantazie a 2. dle obrázkové předlohy.

Pokud podepíšete souhlas audionahrávky, Vaše dítě bude po dobu vyprávění nahráváno. Každá z nahrávek bude vyhodnocována anonymně. Vaše dítě dostane během vyhodnocování audionahrávek identifikační číslo, pod nímž bude evidováno pouze pořadové číslo dítěte. Tato identifikační čísla budu používat i při zpracovávání praktické části bakalářské práce.

Tímto se já, studentka Tereza Jurajdová, zavazuji, že nepoužiji žádný osobní údaj Vašeho dítěte.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

V případě otázek mne, prosím, kontaktujte na e-mailové adrese t_jurajdova@utb.cz.

S pozdravem,

Tereza Jurajdová.

Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Zuzana Petrová, Ph.D.

- Souhlasím/nesouhlasím* s pořízením audionahrávky mého dítěte

_____, narozeného dne: _____ za účelem realizování bakalářské práce.

Nehodící se, prosím, škrtněte.

Místo a datum

Podpis zákonného zástupce